

Polskie Archiwum Psychologii

kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Polsk. Nauk. Szkół Powszechnych.

REDAKTOR: Prof. Dr. JÓZEFA JOTEYKO.

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

Redakcja: ul. Wilcza 47, m. 10. Tel. 161-89.

Administr: Marszałkowska 123. Tel. 269-08. Konto PKO. 13.951.

MARJA GRZEGORZEWSKA.

Struktura wyobrażeń surogatowych u niewidomych.

Do najciekawszych i najbardziej charakterystycznych przejawów psychicznego życia niewidomych należą niewątpliwie wyobrażenia, które otrzymały nazwę „surogatowych” (Surrogat-Vorstellungen). Jak zobaczymy, są to pewne substytuty psychiczne tych treści poglądowych, które ludziom niewidzącym, w zupełności lub częściowo są niedostępne, a odgrywają ważną rolę w kształtowaniu się ich świata wyobrażeń i pojęć. Bliższe wniknięcie w istotę tych zjawisk doprowadza nas do wniosku, że mamy tu do czynienia ze specjalnego rodzaju strukturami psychicznymi, powstającymi u niewidomych na skutek im właściwych warunków życia i jako wynik przystosowania się ich do świata widzących. Zanim jednak pogląd ten rozwiniemy, zajmiemy się historyczną stroną problemu.

Pozostałości dawniej otrzymanych wrażeń wzrokowych mogą być u ociemniałych mniej lub więcej wyraźne — pisze *Wundt*¹⁾; jeżeli ociemniały znajdzie się wobec nowej osoby lub przedmiotu kojarzy z nimi jakikolwiek obraz, zupełnie inny niż w rzeczywistości, lecz należący do dawniejszego jego życia, bądź też obraz wzrokowy, ze źródła którego nie zdaje sobie często sprawy. Bywa to niekiedy nazwisko lub obraz wzrokowy pierwszej litery tego nazwiska, czasem dźwięk głosu lub też zupełnie przygodnie towarzysząca okoliczność, jaka wywołała poraz pierw-

1) Patrz *Wundt*. Grudzüge der physiol. Psychologie, tom II.

szy skojarzenie, które się później utrwaliło. Podobne skojarzenia wyobrazeniowe u ociemniałych nazwał *Hitschmann* *surogatami wyobrażeń* (*Surrogat-Vorstellungen*)¹⁾ i zwrócił pierwszy uwagę na ich psychologiczne znaczenie. Wyobrażenia surogatowe ociemniałych, mających wspomnienia o przestrzeni wzrokowej, są przeważnie wyobrażeniami wzrokowymi, tam zaś, gdzie brak zupełny wspomnień ze świata wzrokowego, należą one do innej dziedziny zmysłowej. Poruszają się one w świecie „analogji wrażeń” i wykazują zabarwienie wzruszeniowe. Ponieważ takim fenomenalnym korelatom przypada w porównaniu do bodźca tylko minimalna ilość poglądowności, stąd nazwa wyobrażeń surogatowych. *Hitschmann* upatruje w nich punkt ciężkości życia psychicznego niewidomych.

Jedynie ograniczona część wyrazów, używanych przez niewidomych, odpowiada istotnym swoistym wyobrażeniom. Natomiast język widzących nie wytworzył odpowiednich wyrazów dla określenia całego szeregu stosunków między dotykiem a słuchem. Te ostatnie posiadają właśnie niezmiernie znaczenie dla niewidomych. Wobec tego, iż sposoby wyrażania się widzących zwracają wciąż uwagę niewidomych na luki w ich świecie wyobraźniowym, powstaje u nich dążność do przyswajania sobie rzeczy im obcych na podstawie fantazji. A ponieważ zupełnie dokładne przyswajanie, w pewnym zakresie, jest niemożliwe, wyobrażenia surogatowe są naturalnym wyrazem ubóstwa wyobrażeń u niewidomych. Mowa widzących staje się w pewnym stopniu regulatorem w rozwoju wiadomości obiektywnych niewidomego. Niektóre warunki przestrzenne, które wzrok ujmuje w sposób jednolity i które przeto samo stanowią podstawę do wytworzenia się stosunków ogólnikowych, rozpadają się często u niewidomych na szereg poszczególnych wrażeń; usiłują oni doprowadzić je do jedności wyobrazeniowej pod wpływem ogólnikowych określeń, które słyszą od widzących.

Zjawiska, zbliżone do wyobrażeń surogatowych spotkać zresztą można i u ludzi widzących; zostały one opisane pod ogólną nazwą fotyzmów, do których zaliczamy i „słyszenie” barwne. Kolor żółty bywa wyobrażany przez niektóre osoby jako dźwięk klarnetu, zielony—fletu, niebieski—skrzypiec i t. d. Surogaty wyobrażeń nie stanowią przeto właściwości ociemniałych, twierdzi *Wundt*, lecz są klasą skojarzeń, obecnych w każdej świadomości; u ociemniałych występują tylko silniej i są zlokalizowane w węższym zakresie. Człowieka nigdy niewidzianego w rzeczywistości ani na obrazku lub też nigdy nieoglądaną miejscowość wyobrażamy sobie zawsze w ten lub inny sposób; błady i nieokreślony obraz powstaje na tle jakichś wspomnień lub ich fragmentów. Różnica

¹⁾ *Hitschmann*, *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, Bd. 3, 1892, str. 394 i dalsze.

jest tylko ta, że podobne obrazy powstają u ociemniałych w stosunku do przedmiotów obecnych, u widzących zaś dla przedmiotów dalekich i nieznanach.

T. Heller¹⁾ przytacza fantazję *Dufau*, który wyobraża sobie pokolenie niewidomych, zupełnie pozbawionych zetknięcia z widzącymi. W tym wypadku znikłyby wszystkie warunki rozwojowe, które niewidomym dają możliwość przystosowania się do otoczenia wzrokowego. Niewątpliwie, język tych niewidomych różniłby się zasadniczo od języka widzących, braliby oni więcej w rachubę stosunki słuchowe niż dotykowe! Niezwykły rozwój dotyku u niewidomych można w znacznej mierze przypisać wpływowi ich widzącego otoczenia. Jak wiadomo, w początkach kształcenia niewidomych, ich zainteresowanie się stosunkami przestrzennymi jest niewielkie, rozbudzają się one dopiero pod wpływem kształcenia.

Już *Klein* zwrócił uwagę, że niewidomy podkłada na miejsce barw, o których chętnie mówi, ponieważ słyszy iż widzący nadają im szczególną wartość, obrazy własnej fantazji. I tak, pewien niewidomy porównywa działanie jasnej barwy do dźwięku trąbki, inny tłumaczy przyczynę, dla której nie podoba mu się kolor czarny²⁾ — brakiem ładnej nazwy. Oba wymienione rodzaje wyobrażeń oraz powstałe na ich tle sądy są natury słuchowej. Wyobrażenia niewidomego nie przedstawia sobie barw jako coś odczuwalnego. *Kodenbach* przypomina, że metafizycy usiłowali rozwinąć u niewidomych sztuczny sposób wyobrażania sobie barw przez porównywanie barw z tonami rozmaitych instrumentów muzycznych. Owa metoda, dowodzi wzmiankowany autor, jest istotnie pomysłowa, lecz niekompletna i bezcelowa. Ponieważ niewidomy od urodzenia nie posiada najmniejszego wyobrażenia o wyglądzie kolorów, pisze *Scherer*, musi przeto użyć do pomocy te wyobrażenia, które już posiada. Wrażenia, otrzymane z barw, o których opowiada mu widzący, przekłada on na właściwy mu język uczuciowy, a jednocześnie i inne uczucia, otrzymane poprzednio, na podstawie innych zewnętrznych wrażeń staną mu się w tem pomocą. Nic jednak silniej nie działa na życie uczuciowe niewidomego jak muzyka. I dlatego pojedyncze tony albo całe utwory muzyczne zastępują niewidomym barwy przyrody. Dzięki owym surogatowym wyobrażeniom pojawia się dla niewidomych możliwość przedstawiania sobie barw przez porównanie z innymi wrażeniami zmysłowymi.

Ociemniała w 3-im roku życia *Anna Poetsch*³⁾ podaje

1) T. Heller. Studien zur Blindenpsychologie. Leipzig, 1904, Engelmann.

2) Używamy wyrażenia „kolor” czarny, biały, nie z punktu widzenia fizyki, lecz psychologii.

3) A. Poetsch. Die Farbenvorstellungen der Blinden. *Blindenfreund*, 1899.

dość ściśle dane o właściwych jej wyobrażeniach surogatowych. Jej wyobrażenia barw opierają się na skojarzeniach, podobnie jak w innych wypadkach, i odnoszą się częściowo do wrażeń słuchowych, częściowo do dotykowych, jednak z przewagą pierwszych. Obie grupy wydają się równoległe do rodzaju wywoływanych uczuć. N. p. zimne głosy ludzkie wydają się jej jako białe; podobnie przy dotknięciach przedmiotów chłodnych lub gładkich (n. p. niektórych gatunków papieru, płótna i t. d.) wyobraża sobie, że odpowiadają one barwie białej. Barwę żółtą łączy w obu dziedzinach z wrażeniem czegoś niemilego i ostrego. Barwa brunatna odpowiada temu co dla słuchu i dotyku jest niewyraźne i nieuchwytnie. Podobne wyobrażenia odnoszą się często do określonych przeżyć. Jeżeli danej barwie niebieskiej odpowiadało wielokrotne dotknięcie miękkie (n. p. poraz pierwszy na ubraniu lalki), wówczas owa barwa kojarzyła się z wyobrażeniem czegoś miękkiego. Kolor ciemno-zielony posiada zawsze dla niej coś pobudzającego, ponieważ w czwartym roku życia musiała nosić zielony daszek i z całych sił broniła się od tego. Materiały jak plusz i aksamit wyobraża sobie jako zielone. Sądy o ludziach są u niewidomych w wysokim stopniu zależne od wyobrażeń barw, wywołanych za pośrednictwem wrażeń słuchowych. *Poetsch* podaje, że głos służącej, która opowiadała jej wiele o widmach, wydaje się jej jako wyraźnie czarny. Pewna pani, z którą się poznała, miała głos ostry, „żółty”, później jednak odkryła w jej głosie tony ciepłe, „czerwone”.

Wrażenia węchowe mogą również odegrać pewną rolę w tworzeniu się wyobrażeń barw; niektórzy niewidomi używają takich wyrażeń: „to pachnie niebiesko, zielono”, u innych wyobrażenia te nie występują tak jasno. W owym wytwarzaniu sobie sztucznego świata barw, dużą rolę odgrywa fantazja i stąd zapewne różnice indywidualne.

O wyobrażaniu sobie barw przez niewidomych pisało wielu innych jeszcze autorów¹⁾ (*Voss, Schmittbetz, Wanecek, Hauptvogel, Steinberg, Krogius*, i t. d.). *Voss*²⁾ dowodzi, że t. zw. „*Farbenhörer*” (słyszący barwy) mają subiektywne przeświadczenie, iż ucho obdarzone jest podwójną czynnością: w pierwszym rzędzie dostarcza im wyobrażeń słuchowych, w drugim zaś — wrażeń barwnych. Ta ostatnia czynność jest natury wtórnej; jako podporządkowana odpowiednim wrażeniom akustycznym, pojawia się i znika jednocześnie z niemi. Owe postrzeżenia wtórne są to właśnie fotyzy. Przytacza on dwa przykłady, 13-letniego chłopca i 12-letniej dziewczynki, którym barwy znane były z pierwszych lat życia. Chłopczyk wykazał o wiele bogatsze pole fotyzy-

¹⁾ Patrz: *Karl Bürklen*, *Blinden—Psychologie*. Leipzig, Barth, 1924, str. 69 i dalsze. Tamże bibliografia.

²⁾ *W. Voss*. *Ueber Farbenhören. Blindenfround*. 1914.

mów od dziewczynki. W pierwszym rzędzie miał fotyzy w stosunku do osób, następnie dla "dni tygodnia, nazw krajów, dni świątecznych, szkoły, snu, ksiązek i biblioteki, a także głosy zwierząt, dźwięk zakładowego dzwonka, szmer pociągu w ruchu, gwizd samochodu, parowca i fabryki wydawały mu się zabarwione. Równocześnie posiada on określone wyobrażenia kształtu tych fotyzy, w postaci prostokątnych pól o różnej długości. Na tych polach rozłożone są barwy bądź jedna obok drugiej bądź też wiją się one w cienkich pasemkach, przenikając się wzajemnie.

*Wanecek*¹⁾ przeprowadził ciekawe obserwacje nad słownikiem barw u niewidomych i doszedł do wniosku, że wśród nich dzieci szkolne najdokładniej operują nazwami barw. Przy zestawieniu przedmiotu z barwą mają przewagę typowe asocjacje (czerwony — krew, zielony — łąka), które ze wzrastającym wiekiem stają się coraz mniej urozmaicone. Przy używaniu nazwy barw niewidomy zwraca się przeto do najbardziej typowych skojarzeń i popełnia niewielką ilość błędów, co wykazuje, jak bacznie zwraca on uwagę na postępowanie swego otoczenia. Jak nieraz się to spotyka u widzących, nazwy barw wywołują niekiedy i u niewidomych od urodzenia pewne tony, których nastroje uczuciowe odpowiadają barwom. Ów charakter uczuciowy tych ostatnich jest tem łatwiej zrozumiały, że nazwy barw występują często w poezji i mogą być w tej formie pojęte przez niewidomych. Pewne skojarzenia z wyobrażeniami barw występują także w mowie, jako symbole i porównania. *Krogius*, u badanych przez siebie niewidomych dziewczynek zauważył duże zainteresowanie dla wrażeń wzrokowych, głównie barw; posiadają one mniej lub więcej dokładne wyobrażenia o działaniu emocyjnym rozmaitych barw, przyczem wyrażenia metaforyczne jak „szare dni” i t. p. oraz utwory literackie mogą oddać tu duże usługi. *Oppel*²⁾ przypomina zwyczaj, przyjęty przez widzących wyrażania nastrojów w zewnętrznych oznakach n. p. głęboki smutek przez czarną odzież, głośną radość przez kolor czerwony lub inne jaskrawe barwy, oraz przez symbole jak zielony — nadzieja, biały — niewinność, i t. d. Słyszac nazwy tych barw, niewidomy rozumie ich sens i skojarzenie. *Kriegler*³⁾ określa w następujący sposób owe wyobrażenia pomocnicze: „Jako wyobrażenie pomocnicze dla światła i barwy białej służy mi gładkość jakiegoś przedmiotu, natomiast kolor czarny i ciemności przedstawiam sobie przez szorstkość. Owemi wyobrażeniami pomocniczymi posługuję

¹⁾ *O. Wanecek. Ueber den Gebrauch der Farbennahmen bei den Blinden. Zeitschr. für das öst. Blindenwesen, 1917.*

²⁾ *J. Oppel. Die Sprache des Blinden. Ber. der Blindenlehrerkongresse. 1888*

³⁾ *J. Kriegler. Unterricht, Bildung, Schicksal und Psychologie der Blinden. Wien, 1923.*

się już od wielu lat. W dziedzinie muzyki, kolor biały lub światło odpowiada tonom wysokim, kolor czarny lub ciemności odpowiada tonom niskim”.

T. Heller¹⁾ ustalił stosunki między barwami a tonami u trzech niewidomych. Dowodzi on, iż zależnie od przedmiotów, do których odnoszą się wyobrażenia surogatowe, można podzielić te ostatnie na dwie kategorie. Jedne odnoszą się do tych stosunków przestrzennych, których ujęcie dla niewidomych jest naogół utrudnione, drugie — do barw i jasności, dla których niewidomy od urodzenia nie może nigdy osiągnąć odpowiednich wyobrażeń. Jasnym jest, iż liczba wyobrażeń surogatowych, odnoszących się do stosunków przestrzennych, jest tem większa, im bardziej prymitywny jest świat dotykowy niewidomych, im mniej rozwinięte jest ich ujęcie przestrzeni. Ale nawet w tym wypadku gdy niewidomy dochodzi do pewnej wprawy przez ćwiczenie zmysłu przestrzennego, występują często obok swoistych wyobrażeń jeszcze i wyobrażenia surogatowe, albowiem przy skomplikowanych przedmiotach wyobrazenie o jedności przedmiotu zdobywa się z niemałym trudem i opiera się ono zazwyczaj na poszczególnych składnikach percepcji. Motywy intelektualne są tu miarodajne: im trudniejsze okazują się dla niewidomego tego rodzaju stosunki, tem większego znaczenia nabierają występujące wyobrażenia surogatowe. Jedynie wówczas, gdy niewidomy całą uwagę skupi niepodzielnie na danym przedmiocie, może wytworzyć sobie konstrukcję wyobrażeniową.

Wyobrażenia surogatowe pierwszej kategorii, (związane ze zmysłem przestrzennym), w skróceniu SV I (T. Heller), mogą być bądź dotykowe bądź powstałe na tle innych zmysłów (zwłaszcza słuchowe). Dotykowe odnoszą się do elementarnych wrażeń, do cech przedmiotu niedostępnych dla niewidomych, do charakterystycznych wyobrażeń położenia i ruchów ciał; wyobrażenia te są naogół mało urozmaicone, odnoszą się bowiem do stosunków elementarnych. W dziedzinie wyobrażania osób, wrażenia słuchowe doprowadzają niekiedy do daleko idących wniosków. Mówi się często o grubym i cienkim głosie; owe określenia nabierają zasadniczej wagi dla niewidomych, wpływają bowiem w sposób charakterystyczny na wyobrażenia, jakie sobie wytwarzają niewidomi o danych osobach. Podobnie jak głos, szmer kroków ma duże znaczenie i często na ich podstawie niewidomi zestawiają sobie obraz postaci osób o wiele jeszcze dokładniejszy niż na podstawie ich głosu. Widzącym wzrok dostarcza danych do zorientowania się co do całości duchowej postaci jednostek. To samo co się przejawia w cechach wzrokowych dla widzących, występuje dla niewidomych w dźwiękach głosu. Już

¹⁾ T. Heller. op. cit., 1904, str. 122 — 131.

Baczo¹⁾ zauważył, że niewidomi myślą się rzadko w swych sądach jakie wydają o charakterze ludzi, opierając się na ich głosie. „Człowiek może nadać sobie kłamliwy wyraz twarzy, nie może jednak zmienić wyrazu jaki mieści się w głosie, i który świadczy z całą pewnością o właściwościach duszy. Nie twarz, lecz głos, a właściwie wyraz głosu jest zwierciadłem duszy”.

Cenne dla niewidomego są ponadto owe bezpośrednie wrażenia dotykowe, które otrzymuje przez uścisk ręki. Na zasadzie częstych prób nauczył się niewidomy oceniać proporcje między ręką a całością ciała. Dotknięcie do ręki innych ludzi rozjaśnia mu ów nieokreślony obraz, jaki otrzymał o danej osobie na podstawie innych kryterjów. Ten sąd nie opiera się wszakże wyłącznie na rozmiarach ręki, lecz na wielu innych fizycznych i psychicznych właściwościach. *T. Heller*²⁾ przytacza wypowiedzenie się pewnego niewidomego, który twierdzi, że sposób podawania ręki mówi mu o intencjach danej osoby względem niego. „Silny uścisk dłoni po chwili oczekiwania dowodzi przychylności, krótkie dotknięcie jest wyrazem pychy i poczucia wyższości. Fizyczne właściwości osoby rozpoznaję po budowie ręki: miękka, mało muskularna ręka daje mi obraz człowieka słabowitego i rzecz zdumiewająca, owe spostrzeżenia są często zgodne z tem, co otrzymuję drogą słuchową na podstawie głosu. Rodzaj zatrudnienia odpoznaję po stanie skóry. Robotnika można natychmiast odróżnić od człowieka pracującego umysłowo. Często nawet mogę bliżej określić rodzaj zajęcia. I tak, poznałem raz krawca po jego pokłótych palcach. Dalszemi oznakami są ozdoby ręki i staranność jej utrzymania”. Z tego wynika, pisze *T. Heller*, że SV I nie wstępują nigdy w świadomości izolowane, lecz że dają raczej pobudkę do całego rzędu stosunków skojarzeniowych i apercypcyjnych, do kombinacyj rozmaitego rodzaju, które dla niewidomych stanowią częściowe zastępstwo niedostępnych dla nich bezpośrednio postrzeżeń.

W sprawie *drugiej kategorii wyobrażeń surogatowych* (SV II), można stwierdzić, że nazwy, odnoszące się do specjalnych właściwości wzrokowych, nie są dla niewidomych czczym dźwiękiem. Pozbawieni wzroku czują się potężnie pociągnięci przez konstrukcje poetyckie, przyczem rytmika, estetyczny wpływ rymu i dźwięczne wyrazy podniecają ich zainteresowania muzyczne, co dostatecznie wyjaśnia ich zamiłowanie do utworów literackich, chociaż z braku dostępu wrażeń wzrokowych nie mogą być one dla nich w pełni zrozumiałe co do swej treści (*T. Heller*). Jednak język poetycki ze swemi licznymi opisami i porównaniami staje się najpoważniejszym źródłem dla SV II czyli dla tych wyobrażeń

1) *Baczo*. Ueber mich selbst und meine Schicksalsgenossen, die Blinden. Leipzig, 1807.

2) *T. Heller*. op. cit., str. 126 i 127.

surogatów, które są związane z barwami, światłem i innymi zmysłami.

Powstaje teraz pytanie, jakie znaczenie posiadać mogą SV II dla niewidomych. Nie mogą być one podporządkowane SV I, ponieważ te ostatnie mają wysoką praktyczną wartość dla niewidomych, podczas gdy w stosunku do świata zewnętrznego, obojętne jest czy nazwom barw odpowiadają lub nie odpowiadają pewne treści wyobrazeniowe. Owe surogaty, pisze *T. Heller*, nie wpływają na wzbogacenie świata wyobrazeniowego. Wobec tego, że znaczenie SV II nie może być uzasadnione na podstawie wyobrażeń, pozostaje druga możliwość, mianowicie, że wywierają one właściwy im wpływ na stronę uczuciową świadomości. Stroną istotnie czynną SV II są właśnie momenty uczuciowe, nie same wyobrażenia, lecz odpowiadające im wzruszenia; z tych przyczyn *Hitschmann*¹⁾ dowodzi, że liczne utwory literackie zupełnie inne wrażenie wywierają na stronę uczuciową czytelnika widzącego a czytelnika niewidomego i że niewidomy znajduje upodobanie tylko w utworach, pisanych przez niewidomych i dla niewidomych. Pogląd ten zbija *Heller*, który twierdzi, że błąd tkwi w tem, że *Hitschmann* nie zdaje sobie sprawy z istotnego znaczenia SV II, które są jedynie podłożem dla uczuć i umożliwiają niewidomemu dopasowanie się do nastrojów, jakie dany autor pragnie wywołać w swoich widzących czytelnikach. Znaczenie SV I polega na wyobrażeniach, znaczenie SV II oparte jest na stronie uczuciowej niewidomych.

To że omawiane wyobrażenia surogatowe odnoszą się przeważnie do słuchu, tłumaczy *T. Heller* w ten sposób, że ten zmysł jest u niewidomych głównym źródłem wrażeń estetycznych. Uczuciowe składniki tych wrażeń nie są wyłącznie natury postrzeniowej, jak n. p. przy dotyku lub ruchu, lecz odpowiadają bezsprzecznie nastrojom, które skutkiem swej złożonej działalności umożliwiają różnorodne stosunki. Najdoskonalsze SV II są przeto takie, które należą do słuchu, mianowicie do poczucia estetycznego niewidomych, ponieważ słuch jest siedliskiem złożonych wpływów uczuciowych.

Pod nazwą wyobrażeń surogatowych rozumie *Hitschmann* prawie wszystkie treści świadomości, odpowiadające przedmiotom, których momenty poglądowe nie mogą być postrzeżone lub bywają postrzegane niekompletnie. Są to, według wyrażenia *W. Steinberg'a*²⁾: po pierwsze, korelaty barwności i jasności, po drugie zaś — te stosunki dotykowe, które są niedostępne dla niewidomych (za duże, za małe, zbyt odległe przedmioty) lub

1) *Hitschmann*. op. cit.

2) *W. Steinberg*. Die Raumwahrnehmung der Blinden. Verlag Ernst Reinhardt, München, 1920.

wogóle nie nadające się do dotykowego ujęcia (ludzkie twarze, delikatne aparaty, ostre przyrządy, i t. d.).

Pierwsze są wyobrażeniami, drugie pojęciami, twierdzi *Steinberg* i dlatego, według niego, wyobrażenia surogatowe mogą być uznane za specyficzne dla życia psychicznego niewidomych nie tam, gdzie chodzi o zrozumienie pojęć, gdyż jest to dziedzina wspólna widzącym i niewidomym, lecz jedynie w dziedzinie tych wyobrażeń, które są niewidomym niedostępne.

Podział *Steinberg'a* uznać należy za zbyt kategori czny, nie bierze on bowiem pod uwagę wypadków pośrednich. Uważamy za właściwsze przyjąć główną zasadę klasyfikacji *Hel-ler'a* i podzielić wyobrażenia (struktury) surogatowe na dwie wielkie klasy, zależnie od tego, czy powstały one pod wpływem bodźca odpowiedniego (swoistego) czy nieodpowiedniego:

1. Wyobrażenia surogatowe, powstające na tle bodźców *odpowiednich* (adequat), n.p. wyobrażenia wzrokowe, u niewidomych nie od urodzenia (wizualizacja), dalej słuchowe, dotykowe i t. d.; wyobrażenia te, z powodu swej niedokładności lub niecałkowitości, nie mogą być zaliczone do wyobrażeń prawidłowych, są jednak tej samej natury co bodziec, który je wywołuje. Mamy tu więc otwarte pole dla fantazji, która uzupełnia luki. Podobne wyobrażenia spotykają się i u widzących, jak to już zaznaczył *Hitschmann*. I widzący nie przeżywa zawsze całości stosunków przy wszystkich postrzeżonych kompleksach, pisze *Petzelt*¹⁾; inaczej przedstawia się postaciowanie widoku natury oczom malarza niż przy „naiwnej” kontemplacji.

2. Wyobrażenia surogatowe, powstające na tle bodźców *nieodpowiednich* (inadequat), które są przeto innej natury niż działający bodziec. Możemy przytoczyć charakterystyczne podkładanie, przez niewidomych od urodzenia, pod nazwy barw pewnych wyobrażeń, które nie są wyobrażeniami wzrokowymi. Tu pole do fantazjowania jest jeszcze obszerniejsze. Podobne wyobrażenia spotykamy i u widzących, ale tylko w wyjątkowych wypadkach.

Za charakterystyczne uznać należy nietylko to, co jest specyficzne, dostępne wyłącznie jednej kategorii istot, lecz i to, co w ich życiu jest powszechne, co nadaje im cechę ogólną, jakgdyby zabarwienie ich treściom świadomości, nawet gdyby podobne przejawy nie miały być ich wyłącznym udziałem. Należy więc stwierdzić, że wyobrażenia surogatowe są zawsze obecne w świadomości każdego niewidomego, t. j. człowieka, który, będąc pozbawionym wzroku, ma świadomość wolną od treści optycznych, lub też pojawiające się w jego świadomości treści optyczne coraz mniej odpowiadają rzeczywistości i który skutkiem

¹⁾ *Alfred Petzelt. Zur Frage der Konzentration bei Blinden. Archiv für die gesamte Psychologie, Band L, 1925, Leipzig, str. 78.*

tej samej przyczyny znajduje się w gorszych warunkach niż widzący przy poznaniu zewnętrznego świata. Że jednak chęć poznawcza nie wygasa, więc o rzeczach niedostępnych lub tylko częściowo dostępnych wytwarzają sobie niewidomi pojęcia prawdziwe lub fałszywe. *Struktury surogatowe*, powstają we wszystkich prawie dziedzinach zmysłów u niewidomych.

Niezależnie jednak od rodzaju wyobrażeń surogatowych, zadanie jest zawsze takie same, polega zaś na dążności do zdobycia jaknajwięcej danych o świecie widzących, choćby na tle fantastycznych konstrukcyj, co jednak niewidomi nie zawsze mogą skontrolować; rolę pobudki odgrywa tu mowa widzących, zwłaszcza wyrazy, odnoszące się do treści wzrokowych.

Na tem tle powstają u niewidomych specjalnego rodzaju zastępcze struktury postrzeniowo-myślowo-wzruszeniowe, które nazwać można *strukturami surogatowymi*. Wyżej przytoczone przykłady wykazują zasadnicze znaczenie, nadawane skojarzeniom przy powstawaniu wyobrażeń (struktur) surogatowych. Otóż wiemy, dzięki pracom strukturalistów, że przyczyną determinującą dla połączeń nie jest zasada styczności przestrzennej i czasowej lub podobieństwo, bez względu na treść połączeń, lecz fakt, że człony struktury należą do siebie, jako wchodzące w skład całości o kierunku sensownym. W danym wypadku zaś mamy tak wielką różnorodność połączeń, taką ilość przedmiotów i zjawisk, należących do przeróżnych dziedzin, które się kojarzą, że należałoby, zdawałoby się, przyjąć w myśl dawnej psychologii czysto przypadkowy, mechaniczny sposób połączenia między owymi nieuporządkowanymi materjałami.

Należy przeto odpowiedzieć na pytanie, co tu stanowi ową przynależność do danej struktury surogatowej, co jest tym jądrem, które skupia ku sobie człony struktury? Już dawniejsi autorowie mówią o tem, że niewidomi żyją „w świecie analogji”, co wykazują zresztą wyraźnie przykłady wyżej przytoczonych niewidomych. Poprzeszają wszelako na stwierdzeniu tego faktu, nie szukając w nim wyjaśnienia istoty samego procesu skojarzenia „wyobrażeń surogatowych”.

W wyższym jeszcze stopniu zaznaczone zjawiska analogizowania spotykamy u głucho-ciemnych czyli u ludzi trzymysłowych. N. p. słynna głucho-ciemna amerykanka *Helena Keller* zdobyła pojęcie barw w ten sposób, że po wyłożeniu jej teorii widma, w praktyce codziennego życia mówiono jej o barwie wszystkich przedmiotów. Otóż, opierając się na analogji, jak to było w jej zwyczaju, *Helena Keller*, pisze *Gérard Harry*¹⁾, wytworzyła sobie pojęcie o odcieniach barw przez porównanie ich z odmianami zapachów i smaków. Różnica, jaką odczuwa między smakiem

¹⁾ *Gérard Harry*. Le miracle des Hommes. Helen Keller. Str. 40, Paris, Larousse, 1913.

brzoskwini a winogron, podsuwa jej tę, jaka istnieje między czarnem a białem, czerwonym i zielonym. Tym sposobem zdaje sobie sprawę z degradacji tonów, z gamy odcieni barw i nie pomyśli nigdy o żadnym przedmiocie, aby go nie uposażyć w czynniki chromatyczne tęczy. W jej mózgu znajduje się paleta malarska, na której kolor zielony jest synonimem świeżości, czerwony — siły, biały — niewinności i t. d.

Postaci te powstały przeto na podstawie analogji między wrażeniami, dostarczaniem przez rozmaite zmysły. Analogja stanowi tu będzie owe wielkie jądro struktury, które skupia dokoła siebie przeróżne cechy, należące do rozmaitych dziedzin zmysłowych. Analogja może odnosić się do czynności postrzeżeniowo-wyobrażeniowej, pojęciowej i wzruszeniowej i do stosunków między temi czynnościami psychicznymi. Analogja, jak wiadomo, stanowi jeden z licznych sposobów porównywania podobieństw i zwraca się do stosunków, zachodzących między przedmiotami i zjawiskami na pozór wielce różnemi. W niektórych wypadkach struktury surogatowe powstać mogą także na podstawie symboli i metafory, sądzymy jednak, że i tutaj dałoby się bez trudu wykryć prawo analogizowania¹⁾. Zresztą, nie zaprzeczamy możliwości i innych przyczyn (nawet czysto przy-padkowych): analogja jest charakterystyczną i typową podstawą, może jednak nie jedyną.

Należy teraz bliżej określić, z jakim rodzajem analogji mamy tu do czynienia, innemi słowy, *jakie* zachodzą stosunki przy powstawaniu struktur surogatowych. Analogja powstaje między wrażeniami, posiadającemi tę cechę wspólną, że *dają się układać w szeregi*. Analogizowanie w rozważanych przykładach polega właśnie na ujęciu tego stosunku t. j. na uświa-

1) W. Stanley Jevons (Logika. Przełożył Cz. Znamierowski, 1921, Warszawa, Trzaska, Ewert i Michalski) pisze o analogji co następuje: Poza uogólnianiem i specjalizacją przyczyną zmian znaczeniowych i wzrostu zasobów językowych jest proces *rozszerzania znaczenia wyrazów przez analogję i przenośnię*. Zachodzące podobieństwo jest często bardzo odległe i niejasne. (str. 39) Przechodząc do istoty rozumowania przez analogję, autor ten pisze: Ściśle biorąc, analogja nie jest identycznością dwóch rzeczy, lecz identycznością stosunków. Weźmy dziedzinę liczb: 7 nie jest identyczne z 10, ani 14 z 20, lecz stosunek 7 do 10 jest identyczny ze stosunkiem 14 do 20, tak, iż zachodzi analogja pomiędzy temi liczbami. W mowie potocznej wyraz „analogja” przybrał takie znaczenie, iż oznacza wszelkie podobieństwo między rzeczami, pozwalające nam przypisywać jednej rzeczy cechy, o których wiemy, że przynależą drugiej. Wnioskowanie przez analogję można określić, jako bezpośrednie wnioskowanie indukcyjne z jednego wypadku do innego. Można je, jak powiada Mill, ująć w następującą formułę: „Dwie rzeczy są do siebie podobne pod jednym lub wieloma względami; pewne określone zdanie jest prawdziwe w odniesieniu do jednej z tych rzeczy, a zatem jest ono prawdziwe i w odniesieniu do drugiej.” Jest to bezwątpienia, dodaje Jevons, typ wszelkiego rozumowania i pewność wnioskowania zależy całkowicie od stopnia podobieństwa lub identyczności pomiędzy rozważanemi wypadkami (Op. cit. str. 185 — 187).

domieniu sobie równoległości szeregów. Jest to zupełnie oczywiste i nie domaga się bliższych wyjaśnień.

Chcemy tu jednak powołać się na prace nad słyszeniem barwnem u ludzi widzących. Jak wiadomo, *słyszenie barwne* (synestezja wzrokowa, synopsja, fotyzmy), spostrzeżone u widzących (*Flournoy, Claparède, Bleuler, Lehmann* i wielu innych) polega zasadniczo na tem, że słyszane dźwięki (wymawiane wyrazy, tony muzyczne) wywołują u niektórych osób wyobrażenie pewnych określonych barw. Istnieje także *widzenie barwne* (przy czytaniu czarnych liter widzi się je kolorowo) i inne synestesje. Zjawisko to rozmaicie bywało wyjaśniane. Jedni tłumaczą je na podstawie skojarzeń, inni wysuwali hipotezę anormalnych połączeń nerwowych między ośrodkiem wzrokowym a słuchowym, i t. d. Na szczególną uwagę zasługuje wyjaśnienie, dane przez *J. Segal*¹⁾. Jeżeli porównamy obie dziedziny, dźwięki i barwy, pisze ten autor, to niewątpliwie można ustanowić pewne analogje, odpowiedniości niektórych własności i ich szeregów. Gdy wziąć kolejno na instrumencie szereg następujących jakości, odbiera się zmysłowe wrażenie, że tony z ciemnych (tony niższe) stają się coraz jaśniejszemi (tony wyższe). Tony posiadają także przestrzenność (*Stumpf, James, Titchener*), która co prawda różni się od przestrzenności wzrokowej, jest mniej zróżniczkowana, więcej nieokreślona, lecz istotna. Całość słuchowa jest czemś wielce złożonem, niektóre z jej momentów (przeźrzenność, jasność, jakość, natężenie, timbre, trwanie tonów) będą grały rolę dominującą, jako czynnik, wyznaczający kierunek słyszeniu barwnemu, inne — rolę podrzędną. Niektóre własności tonów dadzą się ułożyć w ciągłe, uporządkowane szeregi. Z tego stanowiska można rozpatrywać barwy, które także tworzą uporządkowane szeregi, wszystkie bowiem ich własności dają się uporządkować. Dlatego można ustalić pewne analogje, odpowiedniości niektórych własności i ich szeregów; zachodzi niewątpliwie pewne podobieństwo między jasnością barwy a jasnością tonu, chociaż nie są to rzeczy identyczne, i tu i tam mamy uporządkowane szeregi, które biegną równolegle do siebie (od najciemniejszych do najjaśniejszych). To samo odnajdujemy we wspólności momentu przestrzennego: każdy przyporządkowuje niskie tony przedmiotom szerokim, dużym, tony zaś wysokie — przedmiotom małym i cienkim, tak więc szereg tonów, o różnych wysokościach da się przyporządkować analogicznemu szeregowi treści wzrokowych. To samo — z trwaniem, z natężeniem dźwięku, który będzie mógł znaleźć swój odpowiednik bądź w ściemnieniu barwy, bądź też w powiększaniu jej powierzchni. Są również częściowe odpowiedniości w barwach dla timbre'ów, o ile zostaną zanalizowa-

¹⁾ *J. Segal*. Kolorowe dźwięki. *Przegląd Warszawski*, № 27.

ne. Kombinacje, jakie się wytworzą, dodaje *Segal*, będą zależały od czynników indywidualnych jednostki, n. p. od stopnia jej muzykalności, czy posiada tendencję analizowania dźwięków i t. d.

Ta dłuższa cytata z pracy *Segala* pozwoli nam na ujęcie budowy struktur surogatowych u niewidomych. Już dawniejsi autorowie, jak wiemy, kładli nacisk na podobieństwo, zachodzące między synestezjami a wyobrażeniami surogatowemi u niewidomych. Istnieje ta różnica między widzącymi a niewidomymi, że fotyzy występują u pierwszych z mniejszą częstością, natomiast dla niewidomych, dla których nie są otwarte wszystkie drogi poznania, wyobrażenia surogatowe są objawem zupełnie powszechnym i można je zauważyć we wszystkich dziedzinach zmysłowych (dotykowej, mięśniowej, słuchowej, węchowej, smakowej, a dla tych, którzy zachowali wyobrażenia wzrokowe—i w dziedzinie optycznej) a niewatpliwie i w wielu dziedzinach intelektualnych. Prawo analogji góruje nad temi wszystkimi stosunkami i niewidomy od najwcześniejszych lat uczy się wykrywać analogje tam, gdzie ich widzący nie widzi, układa szeregi odpowiedniości, w czem wielką pomocą jest jego umuzykalnienie i na tej podstawie buduje sobie pojęcie o zewnętrznym świecie. Analogja nie jest, rzecz prosta, przywilejem niewidomych, wiemy jaką odgrywa ona rolę w życiu i w postępach nauki. Ale w życiu niewidomych ma dlatego większą doniosłość, że zastępuje im częstokroć to, co w życiu widzącego może być bezpośrednio stwierdzone.

Synestezje i w życiu widzących posiadają duże znaczenie. *J. E. Müller* wykazał, że o ile synestezje są stałe, mogą znacznie ułatwić uczenie się na pamięć. *J. Joteyko*¹⁾ w swych badaniach nad niepospolitą rachmistrzynią *Uranją Diamandi*, siostrą znanego wirtuoza liczb *Peryklesa Diamandi*, która jest obdarzona widzeniem barwnem (liczby wypisane czarno wizualizuje kolorowo ze zdumiewającą stałością, liczby pomyślane są także wyobrażone kolorowo), mogła stwierdzić, że zabarwienie liczb wpływa na ich zachowanie w pamięci, jako cecha dodana do ich kształtu. Ponieważ *Uranja* posiada ponadto schemat wyobrazeniowy z liczbami, więc łańcuch liczb przedstawia się jej w postaci wieńca z różnobarwnych kwiatów. Synestezje nie są więc bez znaczenia dla życia psychicznego, posiadają wartość estetyczną, uczuciową i intelektualną. Psycholog argentyński *Mercante*²⁾, na podstawie obszernej ankiety, doszedł nawet do wniosku, że zjawisko zwane przez niego „werbochromią” nie należy bynajmniej do wyjątków, wobec tego zaś, że zdol-

¹⁾ *J. Joteyko*. Les calculateurs prodiges. *Revue Psychologique*, publiée par *J. Joteyko*, vol. 3, no-3, 1910, Bruxelles.

²⁾ *Victor Mercante*. La Verbocromia. Wydawca Jorro, Madryt, 197 str.

ność synestetyczna posiada ogromne znaczenie dla kompozytora i pisarza i że stanowi chromatyczną ozdobę naszej mowy słyszanej, powinna być przedmiotem ćwiczenia w szkole.

Porównanie fotyzmów z wyobrażeniami surogatowemi u niewidomych, choć wielokrotnie przeprowadzane, wymaga jednak bliższego wyjaśnienia. W pierwszej chwili zdawałoby się nawet, że podobne porównanie jest powierzchownej natury. Istotnie, słyszenie barwne u widzących nie jest żadnym surogatem, jest to coś dodanego do obecnego wrażenia słuchowego. Ciekawe są statystyki przeprowadzone przez *Philippe'a*¹⁾ nie nad wyobrażeniami surogatowemi, lecz nad częstością z jaką występuje istotne słyszenie barwne u niewidomych w porównaniu z głuchoniemymi i z ludźmi normalnymi. Wśród głuchoniemych, tylko jeden osobnik, na 60 badanych, wykazał wyraźne przejawy słyszenia barwnego. Zjawisko to spotyka się o wiele częściej o ociemniałych (którzy zachowali wyobrażenia wzrokowe) niż u widzących. Na 150 niewidomych (nie od urodzenia) 30 miało słyszenie barwne, t. j. 20%, co znacznie przekracza odsetek spotykany u widzących (10 do 12%). Kultura muzyczna sprzyja zdawałoby się pojawieniu się słyszenia barwnego, które być może — mówi autor — pozostaje w innych wypadkach w stanie utajonym. Zjawisko to występuje wyraźniej u mężczyzn niż u kobiet. Niewidomi od urodzenia, pozbawieni w zupełności wszelkich wyobrażeń wzrokowych, nie mają oczywiście słyszenia barwnego; u nich daje się jedynie zauważyć dążność do sądzenia o świetle i barwach na podstawie innych czuć. Słyszenie barwne występuje natomiast prawie z równą częstością w trzech innych klasach niewidomych: 1^o u tych, którzy w zupełności wzrok utracili, 2^o u ludzi z bardzo osłabionym wzrokiem i 3^o u ludzi z resztkami widzenia. Wśród niewidomych, wykazujących słyszenie barwne, dwóch tylko zauważyło to zjawisko przed oślepieniem; większość pozostałych — dopiero po oślepieniu, przyczem zjawiska te wzmagają się w okresach obniżania się wzroku, zmniejszały się zaś gdy następowało polepszenie. Zdawałoby się więc, wnioskuje *Philippe*, że istnieje pewna zależność między ślepotą a słyszeniem barwnem, która zwykle występowała w rok lub dwa lata po oślepieniu. Zjawisko to przybiera najczęściej u niewidomych formę muzyczną, innemi słowy, dźwięki przyrządów muzycznych lub też *timbre* głosu mają moc wywoływania barw, co u widzących należy do rzadkości. Bywają tu dwa wypadki: słyszenie barwne polega na tem, że wszystkim dźwiękom przypisuje ociemniały tę barwę, jaką posiada przyrząd, lub też zabarwienie zależy jedynie od *timbre'u*

1) *J. Philippe*. L'audition colorée des aveugles. *Revue Scientifique*, 1894, tom I, str. 806 — 809. Tom I nie oznacza początku wydawnictwa, lecz odnosi się do danego roku. Rocznie ukazują się dwa tomy.

przrzędu lub głosu. W obu wypadkach rozmaite odcienie barw, skojarzone z nutami i głosami, służą poniekąd do ich uosobienia, ponieważ powstający obraz wzrokowy pozwala na różniczkowanie dźwięków inną jeszcze drogą prócz słuchowej.

Dla wyjaśnienia przewagi liczebnej ociemniałych nad widzącymi w odniesieniu do słyszenia barwnego, *Philippe* przypuszcza, że u widzących zlanu się dwóch wyobrażeń w jedno sprzeciwia się wybitnie zaznaczona swoista różnica między wrażeniem wzrokowym a słuchowym; natomiast ociemniały posiada z jednej strony wrażenia słuchowe, z drugiej zaś wspomnienia wzrokowe, które nie są związane z żadnym wrażeniem obecnym. Ponieważ wyobrażenia wzrokowe skazane są na zagładę, więc w celu ich przechowania ociemniały kojarzy je z wrażeniami słuchowymi albo i dotykowymi. Jest to jednocześnie zastępstwo i przekształcenie.

Podobne wyjaśnienie wydaje się zupełnie słuszne, jeśli zważyć na większą zdolność niewidomych do analogizowania i na ich duże umuzykalnienie. Jest to jeden ze sposobów walki ociemniałych o zachowanie najsłabszych chociażby śladów treści optycznych, co w innych okolicznościach wykazuje się w postaci snów, odtwarzających wrażenia wzrokowe, błysków i t. d. Oczywiście, chodzi tu nie o skojarzenia, ale o struktury, w których jednym z członów są treści optyczne; bez nich struktury stają się uboższe, mniej różniczkowane i mniej odpowiadają rzeczywistości.

A zatem, słyszenie barwne jest istotnie nowym darem, dołączonym do potężnej i całkowitej skali wrażeń ludzi pięcioletnich; u ociemniałych nabiera ono znaczenie surogatowego, jako zastępstwo nieistniejących już wrażeń wzrokowych i w celu zachowania pozostałości gasnących wspomnień tej samej treści. Zważywszy jednak na upośledzenie ludzi niewidzących, możemy także nazwać darem i owe słabe przebliski wizualizacji, które w braku fityzmów mogłyby być skazane nie nieodwołalną zagładę¹⁾.

Co do znaczenia, jakie przypisać należy strukturom surogatowym u niewidomych, sam fakt, wywołujący konieczność ich istnienia, jest dowodem pewnej niższości warunków, świadectwem tego, że nie żyją oni całkowicie w świecie rzeczywistym, lecz że poruszają się w świecie analogij. Wobec tego jednak, że świat rzeczywity jest dla nich dostępny w stopniu słabszym niż widzącym, powstawanie struktur surogatowych prowadzi do lepszego zrozumienia świata. Gdyby nawet w niektórych wypadkach miały się wytworzyć pewne konstrukcje oparte na fikcji, to i wtedy nawet ten świat widzących nie przedstawi się niewidomym jako

¹⁾ Pod tym względem wśród ociemniałych zachodzą znaczne różnice; jedni zachowują prawie nienaruszony zasób dawniej powstałych wyobrażeń wzrokowych; u innych dążą one do stopniowego zaniku.

beładny, lecz wykaże pewną prawidłowość, systematyczność, determinizm, którego ujęcie będzie miało znaczenie filozoficzne i artystyczne oraz doprowadzi niewidomego do lepszych, celowych przystosowań.

Pedagogika niewidomych za mało dotychczas zwracała uwagi na wyobrażenia surogatowe, a mamy tu jednak do czynienia ze strukturami, w wytworzeniu których rola widzających jest pierwszorzędnej doniosłości. Same te struktury są świadectwem dążności niewidomych do przystosowania się do świata widzających. Powstawanie ich i rozwój muszą być przeto otoczone szczególną opieką, jako podległe wpływom kształcenia. Kształcenie ich powinno podlegać czynnikom racjonalnym, gdy chodzi o struktury surogatowe poznawcze, względem estetycznym, gdy mamy do czynienia ze strukturami na polu sztuki.

Pojęcie analogji winno przeniknąć jako zasadniczy postulat do pedagogiki niewidomych.

Biuletyn

Sekcji Psychologów Szkolnych

przy Kole Psychologicznem.

Nr. 1.

Warszawa, wrzesień, 1927.

Na 23-ciem posiedzeniu *Koła Psychologicznego*, odbytem w Warszawie w dn. 16 października 1926 (patrz: *Polskie Archiwum Psychologii*, tom I, 1926 - 27, № 2, str. 187), z inicjatywy Prof. D-r *J. Joteyko*, przewodniczącej *Koła Psychologicznego*, uchwalono zorganizowanie przy *Kole* sekcji psychologów szkolnych.

Pierwsze posiedzenie *Sekcji Psychologów Szkolnych* odbyło się w dniu 30 marca 1927 roku. Na wniosek D-r *J. Joteyko*, na przewodniczącego Sekcji wybrany został Senator D-r *Stefan Kopicziński*, na sekretarza — D-r *Zofja Sikorowska*.

Na pierwszym zebraniu dyskusję ograniczono tylko do określenia celów i zadań Sekcji psychologów szkolnych (patrz niżej).

Drugie posiedzenie Sekcji *psychologów szkolnych* odbyło się w dn. 12 kwietnia 1927. Wysłuchano na niem referatu, wygłoszonego przez *J. Joteyko* p. t. „O konieczności stworzenia w Polsce urzędu psychologa szkolnego” (patrz niżej). Tezy referatu, ujęła autorka w szereg punktów, dotyczących celu ogólnego jakiemu ma służyć instytucja psychologów szkolnych w szkołach ogólno-kształcących oraz poszczególnych zadań, prowadzących do osiągnięcia tego celu. Po referacie wywiązała się dyskusja nad poszczególnymi punktami, które kolejno były omawiane.

Trzecie posiedzenie *Sekcji psychologów szkolnych* odbyło się w dn. 30 kwietnia b. r. i było poświęcone dalszemu ciągowi dyskusji na ten sam temat.

Czwarte posiedzenie *Sekcji psychologów szkolnych* odbyło się w dn. 10 maja. Zakończono na nim dyskusję na omawiany temat. Zebranie zdecydowało, by te wszechstronnie i obszernie omówione wnioski referatu zostały rozesłane do wszystkich członków Sekcji dla przejrzenia przed ostatecznym sformułowaniem, które odłożono do następnego zebrania.

Na temże posiedzeniu *M. Kaczyńska* wygłosiła referat p. t. „Aktualne zadania psychologa szkolnego”. Dyskusję na ten temat odłożono na jedno z pierwszych posiedzeń powakacyjnych.

Piąte posiedzenie *Sekcji psychologów szkolnych* odbyło się w dn. 24 maja. Przyjęto na niem tezy *J. Joteyko* w ostatecznym sformułowaniu (patrz niżej).

Sekcja Psychologów Szkolnych odbyła dotąd 5 zebrań. Skład osobowy *Sekcji* jest następujący:

Przewodniczący: Senator D-r *Stefan Kopciński*.

Sekretarz: D-r *Zofja Sikorowska*.

Członkowie: *M. Bratkowska, J. Budkiewiczówna, J. Bużycka, D-r A. Cygielstreich, H. Czerwińska, Ks. D-r M. Dybowski, W. Dzierzbicka, L. Feiginówna, J. Głodowska, D-r M. Grzegorzewska, D-r J. Joteyko, M. Kaczyńska, D-r T. Klimowicz, D-r Z. Lipszycowa, K. Makuch, D-r M. Odrzywolski, K. Porowska, St. Sedlaczek, A. Stefanowicz - Moskiewiczowa, S. Studencki, D-r J. Szmydtówna, S. Usarkowa, M. Wawrzynowski, inż. J. Wojciechowski*. Ogółem 26 osób w chwili obecnej.

Z. Sikorowska.

Sekr. Sekcji Psychologów Szkolnych.

CELE I ZADANIA SEKCJI PSYCHOLOGÓW SZKOLNYCH.

(określone na posiedzeniu w dn. 30 marca 1927).

Sekcja psychologów szkolnych ogniskuje prace psychologów szkolnych oraz przygotowuje przyszłą organizację urzędu psychologa szkolnego, przez: 1) Określenie celów i zadań psychologa szkolnego; 2) Określenie celu badań psychologicznych, które można przeprowadzić w dzisiejszych warunkach; 3) Opracowywanie metod badań psychologicznych; 4) Propagowanie idei o konieczności urzędu psychologa szkolnego; 5) Opracowanie planu przygotowania przyszłych psychologów szkolnych; 6) Przygotowanie planu organizacji urzędu psychologa szkolnego; 7) Gromadzenie materiałów, dotyczących prac psychologów szkolnych; 8) Rozwiązywanie zagadnień pedagogicznych na podstawie dokonanych badań; 9) Ułatwianie wstępu do szkół dla osób, prowadzących badania psychologiczne.

O KONIECZNOŚCI STWORZENIA W POLSCE URZĘDU PSYCHOLOGA SZKOLNEGO.

Referat, wygłoszony przez *J. Joteyko* na posiedzeniu w dn. 12 kwietnia 1927.

Gdy przed trzydziestu laty powstała nauka o dziecku czyli pedologia, budowano na niej wielkie nadzieje w tem przeświadczeniu, że wszechstronne naukowe poznanie dziecka stanie się podstawą dla pedagogiki indywidualnej i zbiorowej. Istotnie, przez ten przeciąg czasu dokonano licznych bardzo badań, zdobyto olbrzymi materiał, wyświetlono wiele zjawisk, zbudowano podwaliny nauki o dziecku, zapoznano się z jego uzdolnieniami, ulepszono w wysokim stopniu same metody badań i wprowadzono cenne zastosowania do pedagogiki. Zważywszy jednak na wielkie zainteresowanie, jakie wzbudziły badania i na ogromną liczbę

adeptów nowej nauki, należy stwierdzić, że szkoła nie odniosła stąd jeszcze tych wszystkich korzyści, na jakie możnaby oczekiwać. I znajdujemy się wobec dziwnej sytuacji: mamy z jednej strony rozbudzone zainteresowania nauczycieli, których się nawołuje do badań, z drugiej zaś — brak konkretnych dla nich wskazówek, w jaki sposób mogliby już obecnie zużytkować naukowe dane, zebrane przez naukę o dziecku i wcielić je poniekąd do programu wychowania i nauczania. Oczywiście, mówić tu nie będę o tych wskazówkach, które nie odpowiadają swemu celowi: są zbyt ogólne, niezrozumiałe, niekiedy bezładne lub też są tylko nagłówkami rozdziałów wyjętych z podręczników psychologii, bez wniknięcia w istotę poruszanych zagadnień. I dlatego wśród nauczycieli nieraz najzdolniejsi skazani są na milczenie, a chociaż gromadzą cenne nieraz materiały obserwacyjne, wahają się z ich ogłoszeniem w braku umiejętnej i fachowej pomocy.

Przyczyny tego stanu są liczne. Należy najpierw zauważyć, że wszelkie zastosowania są trudne; do najtrudniejszych zadań należy właśnie ustanowienie punktów styczności między wiedzą teoretyczną a stosowaną, trzeba tu bowiem zrobić ścisły wybór między rzeczami o wartości przemijającej, próbnej, a temi, których podstawy mają cechy trwałości. Następnie, sama psychologia teoretyczna nie rozwija się prostolinijnie, lecz wykazuje liczne kierunki; obecnie n.p., przeżywamy etap, który nazwano kryzysem psychologii, ponieważ nie było nigdy jeszcze takiej mnogości sprzecznych z sobą teoryj, dążących do wyświeślenia faktów. Po tym kryzysie można wszakże wróżyć psychologii okres nowego, niebywałego dotąd rozkwitu, gdy nastąpi porozumienie, w celu doprowadzenia do jedności. O tem, jak wiele pedagogika skorzystała dzięki nowym kierunkom, była już poprzednio mowa¹⁾). Należy stąd wywnioskować, że unikać powinniśmy wszelkich szablonów, co obowiązuje nie tylko w pedagogice, ale i w psychologii. Zastosowania prowadzą do konsekwencji tak ważnych, są czemś tak dalece odpowiedzialnym, że pokierowanie pracami należeć może tylko do osób z odpowiednim przygotowaniem.

I tu właśnie wymienić można tę przyczynę wielkiej wagi, którą jest brak dostatecznego psychologicznego przygotowania nauczycieli. Trudno nawet przypuścić, aby nauczyciel, nawet w najlepszych warunkach pracy stać się mógł fachowym psychologiem. Nauczyciel ma absorbujące zadanie kształcenia i wychowywania i nie jest w stanie przeprowadzić wszystkich potrzebnych badań ani śledzić za rozwojem naukowej literatury psychologicznej.

1) Patrz: Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. *Polskie Archiwum Psychologii*, tom 1, 1926—27, № 3.

Czy wobec tego, nauczyciel powinien być odsunięty od psychologicznych badań w szkole? Wniosek taki byłby najzupełniej nieuzasadniony. Nie można zapominać, że cała praca psychologiczna podjęta w szkole ma właśnie na celu dostarczenie nauczycielowi tych wskazówek, jakie mu są potrzebne dla jego zadań pedagogiczno-wychowawczych. I dlatego powinniśmy mu w tej pracy dopomóc, doprowadzić do systemu, dostarczyć dyrektyw, skoordynować wysiłki, przyczem nauczyciel nie będzie nigdy ślepym wykonawcą, lecz czynnym współpracownikiem, biorącym inteligentny udział w pracy, z której metodami i wynikami powinien być zawsze obznajmiony. Są zresztą pewne działy pracy, w których nauczyciel największą posiada kompetencję, gdyż on jeden tylko ma szerokie pole do obcowania z dzieckiem.

Roli kierownika prac psychologicznych w szkole nie może się podjąć w całej ich rozciągłości ani nauczyciel ani lekarz szkolny, aczkolwiek wszystkie ich wysiłki zmierzać powinny do jednego celu.

Stąd konieczność stworzenia instytucji *psychologów szkolnych*.

Wobec tego, że opieka nad psychicznym rozwojem dziecka staje przed nami z równą koniecznością co opieka nad jego rozwojem fizycznym, domagałam się już w roku 1911, na I *Międzynarodowym Kongresie Pedologii*¹⁾ w Brukseli, ustanowienia urzędu psychologa szkolnego we wszystkich krajach. Sprawie tej poświęciłam rozdział w książce o Metodzie Testów roku 1924²⁾ i wzmiankę w artykule o Jedności szkolnictwa 1926—27 roku³⁾. W tej ostatniej pracy mówię o konieczności utworzenia *studjum psychologicznego*, gdzieby pobierali odpowiednie wykształcenie psychologowie szkolni, inspektorzy, wizytatorzy szkół i psychotechnicy; przy studjum istnieć powinien zakład psychologiczny, w którym rozmaite metody pedagogiczne i psychologiczne mogłyby być poddane probierzom. Wszystkie te instytucje mogłyby funkcjonować łącznie pod ogólną nazwą *Instytutu Psychologii stosowanej*. Jest rzeczą zrozumiałą, że sprawy te mają dla Polski znaczenie jeszcze większe niż dla innych krajów, ze względu na okres organizacyjny szkolnictwa. Brak podobnego Instytutu w naszym kraju uniemożliwia szybszy postęp w dziedzinie zasadniczej dla naszej kultury.

W Londynie urząd psychologa szkolnego istnieje od 1913—1914 roku; w ostatnich latach stworzono podobne urzędy

¹⁾ J. Joteyko. L'Enseignement de la Pédologie aux Instituteurs et aux Médecins. Premier Congrès international de Pédologie, Bruxelles, 1911.

²⁾ Patrz: Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa, str. 42—44. Książnica—Atlas, 1924.

³⁾ Patrz: Jedność szkolnictwa ze stanowisko psychologii i potrzeb społecznych. *Polskie Archiwum Psychologii* tom I, 1926—27, n-o 1 i 2.

w niektórych miastach niemieckich (dzięki inicjatywie W. Stern'a) i w Belgii.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego pismem z dn. 16 lutego 1927 powierzyło Marii Kaczyńskiej, absolwentce Państwowego Instytutu Pedagogicznego, funkcję psychologa szkolnego na terenie szkół powszechnych w Warszawie, z głównym warsztatem pracy w szkole № 126 na Pradze. Sprawa jest więc już zapoczątkowana.

Działalność psychologów szkolnych będzie podwójna: naukowa i praktyczna. Naukowa, gdyż dzięki zebranym materiałom dadzą się wysnuć wnioski natury ogólniejszej, odnoszące się do praw rozwojowych, do rozmieszczenia uzdolnień, do różnic między płciami, do przyczyn rozmaitych defektów i anomalji, i t. d., co będzie przyczynkiem do naukowego poznania dzieci wogóle, a dziecka polskiego w szczególności. Praktyczna, na postawie bowiem zebranych danych, każde dziecko będzie umieszczone we właściwej dla siebie szkole i klasie, wychowywane i kształcone w związku z jego indywidualnością i pokierowane w życiu na odpowiednią dla siebie placówkę pracy.

O CELACH I ZADANIACH PSYCHOLOGA SZKOLNEGO W SZKOŁACH OGÓLNO-KSZTAŁCĄCYCH.

(Wnioski z referatu J. Joteyko, przyjęte w ostatecznem sformułowaniu na posiedzeniu w dn. 24 maja 1927).

Cel ogólny.

Ogólnym celem, jakiemu służyć ma instytucja psychologów szkolnych, jest *roztoczenie psychologicznej opieki* nad dziećmi i młodzieżą, innemi słowy, dostarczenie każdej jednostce, na podstawie wyników badań psychologicznych, warunków możliwie najlepszego rozwoju psychicznego przez dostosowanie metod nauczania i wychowania oraz organizacji szkolnej do indywidualności uczniów.

Celowa i umiejętna organizacja instytucji psychologów szkolnych wydaje się w warunkach obecnych jedynym sposobem, zmierzającym do tego, aby wszystkim jednostkom zapewnić skuteczność prawdziwie racjonalnych metod kształcenia i wychowywania, metod opartych na psychologicznej znajomości dzieci i młodzieży.

Dopięcie tego celu wymaga szeregu prac i zabiegów, które zaliczamy do *zadań* psychologa szkolnego i ujmujemy w 12 wnioskach z tem zastrzeżeniem, że program ów tylko kolejnymi etapami może być wypełniony.

Zadania.

1. Psycholog szkolny, w swej współpracy z nauczycielami, zachęci ich do psychologicznych badań nad dziećmi i młodzieżą,

zapozna ich z zasadami metod psychologicznych, stosowanych w celu poznania każdego dziecka i przez wykazanie wartości psychologicznych, uświadomi ich co do sposobów zużytkowania momentu psychologicznego w postępowaniu pedagogicznym. Sam pokieruje temi badaniami i uzupełni je ściślejszemi studjami, co pozwoli na zestawienie charakterystyki każdego ucznia.

2. Psycholog szkolny wejdzie w kontakt z nauczycielstwem, z lekarzem szkolnym, z doradcą zawodowym (psychotechnikiem szkolnym) i z rodzicami, zapozna się ze środowiskiem społecznym w którym wzrasta dziecko, w celu zebrania wszystkich materiałów, odnoszących się do strony fizycznej, umysłowej i moralnej każdego ucznia, zwłaszcza zaś do jego uzdolnień ogólnych i specjalnych, zamiłowań i zainteresowań. Jest pożądane, aby przy szkole mogła powstać poradnia dla rodziców.

3. Psycholog szkolny będzie śledził za biegiem rozwoju psychicznego uczniów i za ich postępami szkolnemi, będzie wpływał na unormowanie pracy w szkole, będzie zwracał uwagę na to, aby nie było przeciążenia.

4. Psycholog szkolny zaprojektuje taką organizację pracy dzieci i młodzieży na terenie szkolnym i tworzenie takich zespołów uczniów, któreby dały najlepsze warunki pracy wychowawczej i dydaktycznej.

5. Psycholog szkolny przeprowadzi także badania nad grupami klasowemi, w celu zapoznania się z życiem zbiorowem uczniów.

6. Opinia psychologa szkolnego brana być powinna pod uwagę przy promowaniu uczniów z klasy do klasy w szkole powszechnej i średniej lub przy przenoszeniu ich z jednej szkoły do drugiej.

7. Psycholog szkolny zaprojektuje sposoby zorganizowania nauki dla dzieci opóźnionych w rozwoju lub nauce, ale normalnych, i ewentualnie dla innych kategorii dzieci, które nie mogą pobierać nauki w zwykłej szkole powszechnej, a nie nadają się do Szkoły specjalnej.

8. Dzieci, podejrzane o anormalność (umysłową lub moralną) psycholog szkolny pošle do instytucji centralnej, kwalifikującej dzieci do szkół specjalnych na podstawie egzaminu selekcyjnego.

9. Psycholog szkolny przeprowadzi badania dla sprawy selekcyjnej w szkole powszechnej i gimnazjum.

10. Dzięki rozpoznaniu uzdolnień, psycholog szkolny stworzy racjonalne podstawy dla ich kształcenia i w miarę możliwości poprawiania wad i usuwania braków.

11. Do psychologa szkolnego powinno także należeć inicjowanie wspólnie z nauczycielami badań eksperymentalnych nad wartością rozmaitych metod dydaktycznych, pedagogicznych i psychologicznych, jak n. p. metod nauczania poszczególnych przed-

miotów, metod różniczkowania zespołów w obrębie szkoły i klasy, metod testowych (n. p. unormowanie testów wiadomości szkolnych i testów uzdolnień), wypróbowanie rozmaitych systemów ogólnych. Wyniki tych badań staną się także probierzem produktyjności przyjętego systemu nauczania i wychowania, stąd ważne konsekwencje dla organizacji szkolnej. Doprowadzą one do racjonalnego przekształcenia pedagogiki i dydaktyki.

12. Daje się przewidzieć potrzeba ustanowienia urzędu naczelnego psychologa szkolnego i urzędów psychologów przy poszczególnych szkołach. Organizacja tego działu powinna być analogiczna do tej, jaka już istnieje dla lekarzy szkolnych. Ale i dziś możnaby już stwarzać przy poszczególnych szkołach urzędy psychologów szkolnych, w miarę wybijających się sił. Do naczelnego psychologa szkolnego, który powinien być naukowym badaczem o wysokich kwalifikacjach w dziale psychologii pedagogicznej, należeć powinno: pokierowanie pracami, skoordynowanie wysiłków, unifikacja metod badania i naukowe opracowanie materiału, zebranego w licznych szkołach oraz wyprowadzenie ogólnych wniosków praktycznych.

MARJA GRZEGORZEWSKA.

IV Kongres

MIĘDZYNARODOWEJ LIGI NOWEGO WYCHOWANIA.

Locarno, 3—15 sierpnia 1927 r.¹⁾.

IV Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania odbył się w Locarno od 3-15 sierpnia r. b. Przewodniczącym kongresu był prof. *Pierre Bovet*.

Ciche, spokojne Locarno, zapatrzone w piękno Lago Maggiore i jego wybrzeży, zbudził z zadumy i wprowadził w chaos ukłádów światowych wielki zjazd polityczny w październiku 1925 r. I znowu potem cisza zapadła, chociaż, jak sami locarneńczycy przyznają — cisza o innym charakterze: wyczekiwania raczej czy świat cały, który w takim gorączkowym napięciu nadśluchiwał w pamiętnych dniach październikowych 1925 r. najcichszego nawet echa z Locarno, nie zechce znowu w atmosferze jego nieopisanego piękna i pogody rozważać w skupieniu jakichś zasadniczych zagadnień życia i układów stosunków ludzkości. I istotnie, dnia 3 sierpnia r. b. otwarto w murach Locarno IV Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania.

Zasadniczym tematem rozpraw kongresu była swoboda w wychowaniu. Zagadnienie podstawowe, niesłychanej wagi w wychowaniu przyszłości świata, to też na kongres zjechało 1200 przedstawicieli 50 krajów wszystkich części świata.

Ciekawa niezmiernie jest statystyka kongresu; chociaż program prac oficjalnie uznał równorzędność trzech języków: angielskiego, francuskiego i niemieckiego, wszędzie panował wszechwładnie język niemiecki i angielski ze względu na wybitną przewagę tych narodowości. Niemcy — 240; Anglja — 174; Stany Zjednoczone — 131. Kraje języka francuskiego i wogóle kraje języków łacińskich czuły się pokrzywdzone, gdyż nawet w Sekretarjacie trudno się było po francusku rozmówić. Francja — 17; Rumunja — 8; Belgja — 6; Hiszpanja — 4. Statystyka innych krajów tak się przedstawia: Szwajcarja — 95; Polska — 52; Austrja — 27; Łotwa — 20; Węgry — 20; Danja — 16; Szwecja — 16; Holandja — 14; Turcja — 8; Czechosłowacja — 7; Indje — 7; Jugosławja — 7; Irlandja — 6; Finlandja — 4; Włochy — 4; Afryka — 3; Palestyna — 3; Kanada — 2; Litwa — 2; Rosja — 2; Brazylja — 2; Bułgarja — 2; Norwegja — 2; Chiny — 3; Japonja — 1;

¹⁾ Do zamieszczenia uwag sprawozdawczych z kongresu pedagogicznego w kwartalniku psychologicznym upoważnia już choćby ten fakt, że wyniki doświadczeń i prac szkolnych referowane na tym kongresie wykazywały triumf psychologii dziecka, która potwierdza naukowo praktyczne zdobycze pedagogów.

Liberja—1; Nowa-Zelandja—1; Meksyk—1; Islandja—1; Korea—1, i t. d. Podkreślamy, że włochów na tym kongresie było tylko 4, pomimo to, że odbywał się on na pograniczu Włoch. Polska ze względu na ilość przedstawicieli zajmowała 5-te miejsce.

Ludzie ci różnych krajów i różnych języków w ciągu dwu tygodni pracowicie obradowali nad tem jak wychodować na świecie wolność, jak wychodować człowieka wolnego, któryby poprowadził ludzkość do braterskiego, pokojowego współżycia. Wolny, wyzwolony nauczyciel, najlepszy przyjaciel i doradca dziecka, ma je wychowywać w wolności w radosnej, pogodnej szkole twórczej, która ma dostarczyć dziecku warunków jaknajpełniejszego i jaknajgłębszego rozwoju.

Referentami zasadniczych konferencyj byli, zaproszeni przez Ligę, poważni znawcy poruszanych zagadnień, twórcy, teoretycy i praktycy *nowej szkoły* z różnych krajów. Prace kongresu odbywały się rano w sekcjach, które skupiały uczestników ze względu na ich specjalne zainteresowania, wieczorem konferencje zasadnicze gromadziły wszystkich uczestników Zjazdu. Według specjalnego programu tematy prac sekcyj były następujące: *I. nowa psychologia w wychowaniu* (przygotowanie psychologiczne wychowawcy, dziecko trudne do prowadzenia, higiena pracy umysłowej, testy inteligencji); *II. metody indywidualne* (wychowanie dzieci poniżej lat 12-tu, wychowanie dzieci powyżej lat 12-tu); *III. szkoły doświadczalne*; *IV. koedukacja*; *V. nowe drogi w nauczaniu historii*; *VI. nowe drogi wychowania artystycznego*; *VII. geologia miejscowa* (z wycieczkami); *VIII. grupa ogólna*. Prócz tego prace uczestników Zjazdu polegały na zwiedzaniu wystaw szkolnych organizowanych w lokalu Zjazdu przez różne kraje oraz wystawy księgarskiej najnowszych prac w dziedzinie psychologii dziecka i pedagogiki.

W sekcji psychologicznej prof. *Ed. Claparède* mówił o psychologii dziecka w stosunku do nowego wychowania. W jaki sposób psychologia pomaga wychować człowieka dla wolności? Przewidywaliśmy przez gruntowne poznanie dziecka i dopomożenie mu, metodami swobodnego rozwoju, do poznania wolności, jako karnośći wewnętrznej. Przyzwyczajenia nie wystarczają w zetknięciu z nowymi warunkami życia—trzeba uczyć zastanawiać się, myśleć i wnioskować. Przyzwyczajaić, że stoimy zawsze wobec zagadnień do rozwiązania i od początków wychowania stawiać dziecko w takich warunkach. Rozwój uczuć społecznych wymaga, aby dziecko rozwijało wszystkie swe zdolności w środowisku społecznym; szkoła-społeczeństwo dopomoże mu do wyrobienia poczucia obowiązku i chęci pracy. Psychologia dziecka jest właściwie psychologią zabawy i czynu. Podstawą wychowania jest zabawa—to jest właściwe życie dziecka. Tutaj scharakteryzował *Claparède* system gier w „*Maison des Petits*” (przy Instytucie *J. J. Rousseau*), wyróżniając go zasadniczo od systemu *Montessori*, który, według

referenta jest antynaukowy ze względu na swoją dogmatyczność. Jest to system już zupełnie skryształizowany, skostniały, zeszytywniały i sztuczny — nie bierze bowiem pod uwagę zainteresowań i potrzeby czynu - zabawy. *Claparède* ilustrował swój referat wystawą gier i pomocy naukowych z „Maison des Petits”.

Dr. O. Decroly w referacie swoim o testach do badania inteligencji, wystąpił jako gorący zwolennik stosowania testów i zwalczał poglądy przeciwne twierdząc, że przeciwnikami mogą być ci tylko, którzy się zupełnie z życiem szkolnym i praktyką nie stykają, zagadnienia tego nie znają i nie rozumieją. Dowodził on, że na stałe twierdzenie przeciwników, iż zawsze w ocenie testów muszą być błędy, gdyż opieramy się w niej na logice dorosłego a nie dziecka, odpowiedzieć można jedynie, że właśnie aby tę logikę poznać należy testy stosować. Po krótkiej charakterystyce testów indywidualnych i zbiorowych *Dr. Decroly* położył nacisk na konieczność wczesnej selekcji dzieci anormalnych. O dziecku anormalnym referent mówił jedynie z punktu widzenia potrzeby eliminowania go ze środowiska szkoły zwykłej. Procentowo dzieli *Decroly* wszystkie dzieci w następujący sposób: 50% dzieci średnich pod względem rozwoju intelektualnego, 25% — powyżej normy; 25% — poniżej normy; z tych ostatnich 10% — to dzieci trudne do nauczania i 1% — głęboko upośledzone.

Dr. Carleton Washburne, dyrektor znanej szkoły w Winnetka (St. Zjedn.) występował też jako żarliwy zwolennik testów, który całą organizację swojej szkoły opiera na doborze na podstawie testów; drogą testów specjalnie w tym celu opracowanych sprawdza też czy dziecko naprawdę opanowało materiał naukowy, zawarty w przerobionych przez nie zagadnieniach (szkoła ta posiada podręczniki, specjalnie opracowane w formie zagadnień o stopniowanych trudnościach, umożliwiające samodzielną pracę dziecka).

Dr. Peter Petersen, profesor pedagogiki na uniwersytecie w Jenie kładzie wielki nacisk na indywidualizowanie metod wychowawczych w szkole ćwiczeń przy tej katedrze. W poznawaniu dziecka w wysokiej mierze pomocną mu jest metoda *Ausdruckspsychologie*, która bierze pod uwagę zewnętrzny wygląd dziecka, jego wyraz twarzy, postawę, fizjonomikę i chiromancję nawet. *Petersen* twierdzi, że metoda ta w pedagogice daje nieocenione usługi, pozwala wysledzić różne załamania psychiczne, zbliżanie się okresu rozwoju płciowego i t. p.

Dr. Alfred Adler z Wiednia i *Dr. O. Pfister*, pastor z Zurychu, zwracali uwagę na duże znaczenie wychowawcze, jakie może mieć psychoanaliza w życiu dziecka.

Problemata swobody w wychowaniu, jako naczelną temat kongresu, skupił wiele nazwisk powszechnie znanych w świecie pedagogicznym (zresztą i wszystkie inne zagadnienia, opracowywa-

ne na tym kongresie, miały być właśnie z tego punktu widzenia rozpatrywane). Z punktu widzenia ogólnego o swobodzie w wychowaniu mówili prof. *P. Bovet*, prof. *Ed. Claparède*, Dr. *Ad. Ferrière*, Dr. *Elizabeth Rotten*, Dr. *Carleton Washburne*, *Wilhelm Paulsen* i *Beatrice Ensor*. Niema prawdziwej demokracji bez wolności, niema prawdziwej wolności bez poczucia karnośći wewnętrznej i solidarności. Nauczyć się opanowywania, być panem siebie, dążyć do jasnego celu myśli i obowiązku, zrozumieć karność zbiorową w szkole, poznać znaczenie solidarności w pracy, wznosząc się od egocentryzmu dziecka do solidaryzmu — jest wolnością prawdziwą w życiu społecznem. „Człowiek powinien być panem siebie, aby łatwiej mógł być sługą innych” — oto myśli, które szły ze wszystkich referatów w tej dziedzinie.

Dr. C. Washburne, gorący zwolennik daleko idącej indywidualizacji w wychowaniu także miał referat na ten temat. Rozwój, ewolucja nie ma na widoku wzoru jednego, zmierza ku różnorodności. Każde dziecko ma prawo różnić się od swych towarzyszy, ma prawo wprowadzać różne inicjatywy — tworzyć. Konieczna mu jest do tego swoboda, należy zachęcać dziecko do uzewnętrzniania swoich zainteresowań i myśli, należy je zachęcać do twórczości; powinno ono jednakże zawsze brać pod uwagę swoich kolegów — niech wnosi swój osobisty przyczynek do życia grupy. Zajęcia dowolne bez organizacji nie dadzą tych rezultatów; powinny one więc być zorganizowane przy współudziale dzieci — osiłą mają być zainteresowania i uzdolnienia dzieci. Układając swoje prawa, dzieci uczą się, że wolność jednostki musi być ograniczoną prawami i wolnością drugich, że każdy winien się czuć częścią gromady i wnosić do jej życia osobiste swoje wartości. Należy więc, budząc twórczość i wyzwalając indywidualność, kształcić opanowanie wewnętrzne i budzić poczucie łączności i odpowiedzialności społecznej — to będzie drogą do wolności prawdziwej.

Dr. E. Rotten kładła nacisk na konieczność wyzwolenia wychowania z pod wpływów wszelkiej polityki. Poczucie wolności rozwija się przez całe życie. W pracy tej nietylko na dzieci należy zwrócić uwagę, ale na nauczycieli i rodziców. Na swobodę w wychowaniu, według *P. Bovet'a*, patrzeć należy jako na środek, nie cel wychowania, zasadniczym jej warunkiem winno być poznanie dziecka. *Dr. Decroly* rozpatrywał antagonizm interesów jednostki i grupy i podał ciekawe charakterystyki różnych typów dzieci, np. dziecko doskonale pracujące samo — w gromadzie niezdolne; dziecko pracujące dobrze, ale tylko zbiorowo; dziecko, lubiące gromadę dla wykazania swej władzy kierowniczej i t. p. Wina szkoły jest, że typy te właściwie nic się najczęściej nie zmieniają w ciągu życia szkolnego. W metodzie pracy nie można wchodzić w żadne ogólniki, ustalać prawideł. Postępowanie należy uzależniać od wieku, typów, różnych zainteresowań, tem-

peramentów i reakcyj. Najważniejszą i podstawową będzie tutaj dobra metoda obserwowania i poznawania dzieci.

Nieliczni prelegenci sekcji starali się słusznie przenieść punkt ciężkości tematu prac kongresu na zagadnienie przygotowania nauczyciela; mówił o tem *D-r. J. W. Mack* (Stuttgart), *Wilhelm Paulsen* (Berlin) i *D-r. Carson Ryan* (Stany Zjedn.). Dróg jednak nowych do tego przygotowania nie wskazali, wogóle starali się raczej wykazać konieczność rewizji tego zagadnienia.

O nowych drogach i swobodzie w specjalnych działach pracy szkolnej mówili różni prelegenci, między innymi z Polski: *prof. Helena Radlińska* — o roli, jaką winna odegrać książka w *Szkole Nowej*; *p. Anna Oderfeldówna* — o pomocach naukowych w postaci metodycznej serii obrazów kartkowych z objaśnieniami (np. do historii kultury); *p. D-r. Stefan Szuman* — o swobodzie w nauczaniu rysunków.

Cały szereg konferencji poświęcono zdobyczom na polu praktyki w *Nowych Szkołach*¹⁾. Referentami byli tacy twórcy szkół nowego typu jak: *D-r. Ovide Decroly* (Bruksela); *D-r. Gustaw Wyneken* (Wickersdorfschule, Niemcy); *D-r. Paul Geheeb* (Odenwaldschule, Niemcy); *Dr. Peter Petersen* (Jena); *Dr. Wilhelm Lottig* (Hamburger Versuchsschule am Berliner Tor); *M-me M. Nemes* (Budapeszt); *Dr. Carleton Washburne* (Winnetka, St. Zjedn.); *Miss Bose* (Delhi, Indje); *Miss J. Mackinger* (Londyn); *Dr. Hermann Tobler* (Hof Oberkirch, Szwajcarja); *Gloeckel* (Wiedeń), *Dr. Paul Dengler* (Wiedeń); *Dr. Lucy Wilson* (St. Zjedn.)²⁾.

Każdy z mówców przedstawiał wyniki do jakich doszedł w pracy swojej pod względem organizacyjnym czy metodycznym, niektórzy rzucili nieco światła ku wyjaśnieniu pewnych zagadnień pedagogicznych, jak np. *Dr. P. Geheeb* mówiąc o koedukacji, *Dr. Petersen* i *Dr. Washburne* o sposobach indywidualizowania w nauczaniu, *A. Ferrière* — o pracy grupami (par équipe) — wszystko to jednak były kwestje traktowane dorywczo wśród powodzi innych—drobniejszych. Miało się wrażenie, że uczestnicy kongresu nie chcą widzieć całokształtu zagadnienia wychowania i nauczania i że każdy z dorobkiem swoim, w dziedzinie swoich rozważań teoretycznych lub doświadczeń szkolnych, stawiał się na kongresie, tracąc już zupełnie z oczu zagadnienia podstawowe, stanowiące o istocie wychowania i jego nowych kierunków. Natomiast dano mnóstwo wskazówek, zakomunikowano sobie wiele uwag w sprawie ulepszeń, zmian i różnych przystosowań w meto-

1) Ze względu na charakter tego pisma, treści tych referatów nie podaję, odsyłając czytelnika do pism pedagogicznych.

2) Prócz tego przedstawiciele i delegaci niektórych krajów podali schematyczny obraz stanu szkolnictwa w swoich krajach. Bardzo ciekawy obraz rozwoju naszego szkolnictwa dał *p. Dr. B. Kielski*, delegat Ministerstwa W. R. i O. P.

dach nauczania. Podstawowy, zasadniczy problemat organizacyjny, związany ściśle i nierozzerwalnie z ideologią pracy wychowawczej — problemat szkoły jednolitej pozostał zupełnie nietknięty¹⁾! Dziwne to tembardziej, że z punktu widzenia organizacyjnego taka szkoła właśnie stanowi jasny szlak do wolności i swobody w nauczaniu (temat kongresu!), otwierając przed każdym prostą drogę aż do najwyższych uczelni. Problemat selekcji pozostawiono też na uboczu; wspomnieli o nim jednym zdaniem *Decroly* (selekcja anormalnych), *Washburne i Petersen* (dobór w grupach pracy), *Dengler* (zaznaczył, że nie robi żadnego doboru w klasach), *Wilson* (dobór według różnych zdolności w niektórych szkołach średnich Ameryki).

Z punktu widzenia naukowego przyznać należy że prace Zjazdu były tylko komunikowaniem sobie różnych wiadomości bez powiązania i ujęcia naukowego. Poziom prac zarówno referatów jak i dyskusyj był zdumiewająco niski. Nikt bez wyjątku głębiej nie ujął podstaw ruchu nowego w szkolnictwie, nikt zupełnie nie starał się przestawić nowych metod nauczania w świetle „teorii postaci”, teorii, która teraz szczególnie, po kongresie w Groningen, tak żywo zainteresowała i szersze warstwy świata naukowego. Nic też o tem nie wspomniał *Claparède*, mówiąc o stosunku nowej psychologii do wychowania. Nie mówiło się o tem nie tylko w pracach kongresu, ale i w jego Sekcji psychologicznej, to też broszurę *prof. J. Joteyko* p. t. „La psychologie de la Forme dans ses rapports avec les thèses de l'École active”, powitali obecni tam psychologowie z prawdziwym entuzjazmem.

I jeszcze zagadnienie podstawowe. Na kongresie, którego tematem jest swoboda w wychowaniu — pominięto milczeniem podstawowej wagi problemat przygotowania nauczyciela (referaty wyżej przytoczone, wkraczające w tę dziedzinę, nie były zasadnicze i przeszły w pracach sekcji zupełnie bez echa). Reasumując z pewnej odległości czasu prace takiego kongresu ma się istotnie dziwne wrażenie rozpraw w chaosie, w powodzi zagadnień, bez podstawowego szlaku myślowego, bez jasnego źródła skąd się te drogi rozchodzą mają w dziedziny dalszej twórczości. Debatowano nad metodami pracy z dziećmi, nad szczegółami techniki tak albo inaczej rozwiązywanej, nad mnóstwem napotykaných trudności i kolizyj, które stale długim szeregiem wysuwają się w praktyce szkolnej, nad możliwością takiego lub innego metodycznego rozwiązania, nad wartością tych czy innych prób i doświadczeń, nad reakcją dzieci na pewne postawienia sprawy — zapomniano tylko o człowieku, który ma te prace prowadzić. Z rozpraw kongresu wynika, że snuje się coraz dalej

¹⁾ Wspominał o nim jedynie w referacie swoim *Gloeckel*, twórca demokratycznej szkoły jednolitej w Wiedniu.

nowe plany, obmyśla nowe sposoby rozwiązywania pewnych treści metodycznych, posuwają naprzód różne ulepszenia w technice pracy — nie poddaje się jednak nawet uczciwej rewizji sposobów przygotowania nauczycieli. I wychowawcę, który ma w ten nowy sposób pracować z dzieckiem, kształcą się w uczelniach starego typu, które zupełnie niczem (bo ani swoją koncepcją organizacyjną ani metodami pracy) szkół Nowych nie przypominają. I tak jest wszędzie, na całym świecie, tutaj i tam trochę lepiej, gdzieś budzą się brzaski ciekawych myśli organizacyjnych i próbują nieśmiało wchodzić w życie — ogólnie jednak sprawa ta leży odłogiem, powierzona opiece *świętej rutyny*. Uczelnie starego typu, pracowicie magazynujące w głowach przyszytych wychowawców różne wiadomości, recepty i przepisy nie mogą wykształcić wychowawcy o jasnym poglądzie na sprawę, ze zrozumieniem potrzeby wniknięcia w siebie, wytworzenia w sobie jasnej ostoły moralnej, opartej na filozoficznym ujęciu zjawisk życia jednostkowego, społecznego i życia ludzkości, wniknięcia w piękno zjawisk tego życia i świata — prowadzące do ukochania i radości życia, zdobycia pogodnego, jasnego podłoża czynu każdego, wynikającego z optymizmu ducha wolnego, świadomego celu czynów swoich. Miłość człowieka, ukochanie pracy i życia, myśl o przyszłości, zainteresowanie naukowe kształtowaniem się powolnym człowieka — istotne zrozumienie potrzeby nowych warunków wychowania — i potem stąd dopiero otwarte wrota do metodyki nauczania i wychowania, do tej techniki pracy z dzieckiem, o której tylko właściwie na kongresie mówiono. Pewno, że gdyby w ten sposób ujęta była myśl pracy kongresu należałoby go zupełnie inaczej zorganizować, stwierdzić jednak należy, że przedewszystkiem tą pracą powinien się świat pedagogów nowej szkoły zająć, przedewszystkiem, a może lepiej powiedzmy równorzędnie z pracą nad nowymi metodami wychowania. Zasadniczo chodziłoby o to, aby punkt ciężkości przenieść teraz raczej na pierwszą dziedzinę pracy — bo wtedy nie rzemieślnicy już, ale twórcy, dalek te sprawy rozwiążą.

Tak więc na tym kongresie martwo było i głucho zupełnie w stosunku do zasadniczych zagadnień wychowania. Właściwie powtarzano sobie ogólnie utarte hasła Nowej Szkoły i informowano się wzajemnie o nowych zdobyczach praktyki szkolnej w dziedzinie samodzielnej pracy dziecka, kto wie czy takie „zdobyte” wiadomości praktyczne dobre plony wydadzą w pracy nieodpowiednio przygotowanego nauczyciela?

Wielką, istotną wartością kongresu była możliwość wzajemnego zapoznania się pedagogów różnych krajów w ciągu dwutygodniowej współpracy.

Ciekawą ze wszech miar inicjatywą było zaproszenie na kongres słynnego induskiego biologa *Jagadis Chunder Bose*, fundatora i dyrektora naukowego instytutu badań jego imienia

w Kalkucie. *Bose* miał referat o jedności życia, w którym niesłuchanie ciekawie opowiadał o słynnych swoich badaniach nad życiem i wrażliwością roślin oraz nad punktami zbieżnymi życia roślin i zwierząt. Mówiąc o badaniach naukowych podkreślał wartość filozofii induskiej w dziedzinie wytworzenia potęgi siły wewnętrznej przez intensywne skupianie się myślowe. Prócz uwagi i zainteresowania w szukaniu dróg prawdy potrzebne jest jeszcze i zasadniczo konieczne to wewnętrzne skupienie ducha. Przykładami z życia własnego ilustrował *Bose* do jakiej potęgi siły może ono doprowadzić. Dużą wartość miał taki referat na tym kongresie, którego uczestnicy, miało się wrażenie, wpadli już w koryto „rutyny nowej szkoły” i brną zwartym szeregiem w poszukiwaniu nowych sposobów, nowych ulepszeń w technice tej pracy, a na spojrzenie na całokształt problemu zdobyć się nie chcą. Otóż taki referat każe się myślowo oderwać od swoich zagadnień pracy, spojrzeć na nie z pewnej odległości, uczy niezależności od dróg utartych i wyzwala z dogmatyzmu myślowego, który tak wyraźnie odczuwać się dawał w obradach Kongresu.

J. JOTEYKO.

Losy naszej młodzieży a reforma ustroju szkolnictwa.

Pierwsze półrocze 1927 roku obfitowało w wydarzenia, których widownią były sprawy związane z ustrojem szkolnictwa; rozwijały się one na tle opinij, dzielących nasze społeczeństwo nauczycielskie na dwa przeciwne sobie obozy: po jednej stronie zwolennicy szkoły jednolitej, po drugiej zaś—obrońcy 8 klasowego gimnazjum. Łączy się tu zbliska wiele jeszcze zagadnień, jak poziom szkoły powszechnej i średniej, zadanie uniwersytetów it.d.

Ponieważ sprawy ustroju szkolnictwa muszą być rozpatrywane także od strony psychologicznej, która bodaj czy nie stanowi najistotniejszej strony problemu, i wobec tego że dział ten nazwaliśmy już w poprzedniej pracy *psychologiczną organizacją szkolnictwa*, chcemy, nawiązując do tej pracy¹⁾ dać w krótkich zarysach ogólny obraz przebiegu, jaki przybrały obrady i polemiki, jak również i wysiłki, skierowane w celu zachowania tradycyjnego 8-letniego gimnazjum.

Stowarzyszenie dyrektorów polskich szkół średnich państwowych zorganizowało w Warszawie w lutym 1927 r. Zjazd, poświęcony przeważnie sprawie poziomu maturzystów. Powstało jednak na Zjeździe prawie samorzutnie zagadnienie szkoły jednolitej i było potrącane naogół negatywnie (dyr. *Jaworski* i *Mikulski* z Krakowa i wogóle Koło Krakowskie); konieczność szkoły jednolitej uzasadniał w dłuższym przemówieniu dyr. *Ostrowski* z Poznania, co zdaje się, jest opinią Koła Poznańskiego.

Poziom umysłowy dzisiejszych maturzystów szkół średnich był przedmiotem referatu wygłoszonego przez prof. *Wł. Witwickiego* (Warszawa) w dniu 19 lutego. Referat ten wywołał dużą sensację, jako ciężkie oskarżenie zwrócone przeciwko szkolnictwu średniemu. Wspomnieć musimy o próbie odparcia tych zarzutów na Zjeździe przez prof. Wolnej *Wszechnicy Ryszarda Błędowskiego*, który wyraził się w następujących słowach: „Łatwo z pierwszego piętra rzucać kamienie na parter, trudniej z parteru na pierwsze piętro. Ale co zrobiły wyższe uczelnie posiadające od 7-iu lat autonomję? Czy też są bez grzechu?”

Istotnie, w sprawie wyższego zawodowego kształcenia nauczycieli uniwersytety zrobiły jeszcze niewiele i nie nawiązały dotąd łącznika ze szkołą średnią i powszechną. Upatrywać w tem należy jedną z przyczyn niedostatecznego poziomu maturzystów.

Nie dziw więc, że sprawa jednolitości szkolnictwa wypły-

¹⁾ Patrz: Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. *Polskie Archiwum Psychologii*, tom I, 1926—27, № 1 i 2.

nęła niemal spontanicznie na porządek dzienny obrad, tendencje te zostały jednak przytłumione. Przyjmuje się łatwy i powierzchowny, mechaniczny sposób obwiniania tego stopnia szkolnictwa, który stoi o jeden szczebel niżej, składając nań odpowiedzialność za wady całego systemu. Szkoły średnie bronią rzekomo swego poziomu, zamykając swe wrota przed „motłochem” o niskim poziomie cisnącym się ze szkół powszechnych; same zaś, pozostają pod podobnym oskarżeniem ze strony uniwersytetów, broniących także swego poziomu. W takim ujęciu sprawy, wyświetlenie głębszych przyczyn niedomagania, wyszukiwanie środków zaradczych i zapobiegawczych i wogóle wszelkie porozumienie między ludźmi, mówiącymi zda się różnymi językami, należy do nieosiągalnych rozwiązań. Tym razem, atak był tak silny, że wywołał nieoczekiwane zgoda następstwa.

Przechodzimy do omówienia referatu, przedstawionego na tymże Zjeździe przez prof. *Wł. Witwickiego*²⁾. Zaczynamy od streszczenia samego referatu.

Referat prof. *Witwickiego* opiera się na odpowiedziach 30 profesorów ze wszystkich wydziałów warszawskiego uniwersytetu, a prócz tego uwzględnia opinie komisji, wybranej przez Senat Politechniki lwowskiej w r. 1925. Pytania były następujące: 1. czy i jakie braki okazują abiturjenci szkół średnich ogólnokształcących a) pod względem zasobu wiedzy, b) pod względem wyrobienia zdolności myślenia i umiejętności formułowania myśli? 2. jakich działów nauki dotyczą te braki? Ankietę uzupełniono w Warszawie 3-ciem pytaniami o wprawę w samodzielnym uczeniu się przedmiotów szkolnych, zapytywano też o porównanie stosunków obecnych z temi, jakie panowały przed wojną. Odpowiedzi wypadły ujemnie; wszyscy wskazują te same braki, chociaż są specjalistami w różnych dziedzinach. Wyniki ujmuje autor referatu w kilku punktach.

1. Brak znajomości języków, zarówno klasycznych, jak i nowoczesnych, co zmusza do bezkrytycznego czerpania z drugiej ręki. Zresztą, nie orientują się w budowie żadnego języka, nie chwytają jasno i ściśle myśli autora, nie są wrażliwi na subtelności stylu. Nie posiadają klucza do języków romańskich. U uczniów z b. zaboru rosyjskiego, brak języka niemieckiego, co im zupełnie tamuje dostęp do całego szeregu gałęzi wiedzy, np. do psychologii. Brak angielskiego, tylko odrobina francuskiego. Przygotowanie z języka polskiego jest niedostateczne, dają się spostrzegać rażące błędy ortograficzne i nieudolność stylowa.

2. Fatalny brak propedeutyki filozoficznej; nie wiedzą co to jest definicja, hipoteza, syllogizm, sprzeczność, identyczność, przeciwieństwo, uogólnienie, stosunek podporządkowania, zakres pojęcia, i t. d. Nie wiedzą nic o asocjacjach, złudzeniach, temperamentach (w szkole średniej daje się uczniom do wyboru albo propedeutykę filozofii albo biologię). Pozytywnych wiadomości elementarnych brak uczniom zarówno w dziedzinie historii powszechnej, jak i w historii literatury i w naukach przyrodniczych. Młodzieniec w braku dokładnych i jasnych wiadomości, pisze referent, staje się blagierem, jeśli jest pewny siebie, a łamie się zbyt późno ze zdobywa-

2) *Wł. Witwicki*. Poziom umysłowy dzisiejszych maturzystów szkół średnich, *Przegląd Współczesny*, marzec 1927, № 59, Kraków. Referat z ramienia Uniwers. warsz. czytany na dorocznym walnym zgromadzeniu Kół stowarzyszenia dyrektorów polskich szkół średnich państwowych, w dniu 19 lutego 1927.

niem wiedzy, jeśli jest cichy i sumienny. Natomiast w błąd wprowadza (zarówno uczniów jak i wielu wychowawców) tak zw. w gimnazjum kultura literacka, którą się wynosi przewaźnie z lekcji języka ojczystego. Polega ona na tem, żeby umieć płynnie i efektownie mówić i pisać o tem, o czem się nie ma jasnego pojęcia. To daje przygotowanie do dziennikarstwa i do tak zw. studjów literackich i artystycznych. Młodzież stosunkowo wiele czasu poświęca na naukę matematyki, nie widać stąd jednak pożytku. Profesorowie matematycy chcą matematykę na poziomie uniwersyteckim zaczynać sami, u uczniów wystarcza im znajomość matematyki w zakresie średnim, biegłość w rachowaniu. Nauczyciel szkoły średniej powinien ich nauczyć posługiwać się tabelami logarytmicznymi i dać im początki analityki i trygonometriji.

Nauczanie nauk przyrodniczych kończy się w kl. 5-iej, o anatomji człowieka i higjienie wielu nie słyszało. O najważniejszych sprawach życiowych przynosi młodzież albo jakieś mętne przeczucia, albo wogóle żadnej wiedzy z tego zakresu. Tak się przedstawiają braki rzeczowe.

3. Wykształcenie formalne jest tem samem niskie. Człowiek, nieposiadający pewnego zasobu pozytywnych wiadomości nie posługuje się w swem myśleniu jasnemi pojęciami i wyraźnie sformułowanemi sądami, tylko kojarzy niejasne przeczucia.

4. Wielką trudność dla studujących medycynę, farmację, nauki przyrodnicze, techniczne, dzieje kultury, a zwłaszcza sztuki stanowi brak u uczniów wprawy rysunkowej. W związku z tem nie orientują się w atlasach, ilustracjach, tablicach, nie umieją patrzeć na obrazy i korzystać z nich przy nauce.

5. Małe jest na ogół przygotowanie do samodzielnego uczenia się. Większość stara się czytać jaknajmniej i tylko te skrypta, których niezbędnie potrzeba do egzaminu. Przeciętny młody człowiek nie umie korzystać z książki naukowej. Usunięcie podręczników z wielu godzin szkoły średniej i z nauki domowej — odbija się najgorzej na studjach uniwersyteckich. Do rzadkich wyjątków w uniwersytecie należą te jednostki, dla których zagadnienia naukowe są żywemi zagadnieniami i któreby się niemi interesowały bez przymusu z zewnątrz. Odnosi się wrażenie, że dla znacznej części młodzieży praca na uniwersyteckie jest zadaniem ponad siły, że stanowi dla nich bodziec i żywioł niewłaściwy. Niewątpliwie, składa się na to w znacznej części brak należytego przygotowania ze szkoły średniej.

6. Pewna część profesorów uskarża się na szerzący się brak kwalifikacji moralnych do pracy w uniwersytecie. Nie mogą ogółowi młodzieży wierzyć na słowo i zmuszeni są w sposób niemal policyjny kontrolować pracę studentów. W stosunku do samej roboty cechuje tych młodych ludzi niesumiennność i niedbalstwo. Brak poczucia swego obowiązku i cudzej własności, wykrecanie się, oszukiwanie profesorów i brak ambicji objawiający się żebraniem o litość w razie niepomyślnego wyniku egzaminu.

7. Przyczyną tego stanu wydają się nietylko pomyłone programy, nietylko chaos wychowania wojennego i powojennego, nietylko brak ukwalifikowanych sił nauczycielskich, nietylko niski poziom kultury w kraju i postęp demokratyzacji, przez co dzieci nie znajdując w domu i gdzieindziej poza szkołą tła do rozwinięcia swoich potrzeb intelektualnych — przyczynia się do tego może najwięcej brak dobrze uposażonych szkół państwowych i rozwinięty na to miejsce prywatny przemysł wychowawczy. Szkoła państwowa może uczyć lepiej, bo ją stać na siły nauczycielskie i środki naukowe. Może przebierać materiał, który do niej napływa i może odsyłać do uniwersytetu materiał wybrany. Może, ponieważ nie zarabia na każdym uczniu. Natomiast dla szkoły prywatnej każda jednostka wpisana jest źródłem dochodu. Przepuścić ją do klasy wyższej i do uniwersytetu, — to zarabiać na niej możliwie długo, choć marnie. Trudno je zamykać, skoro dają utrzymanie licznym ciężko pracującym jednostkom, jakkolwiek z samych względów higienicznych znaczna ich liczba wymaga zamknięcia.

Żądają też niektórzy z odpowiadających na ankietę — i to żądanie wydaje się słuszne — żeby uczniom, kończącym szkoły średnie, nie wydawano przy maturze, jak dziś, urzędowego zaświadczenia, że są przygotowani do studiów w uniwersytecie, bo o tem mogą decydować dopiero sami profesorowie uniwersytetu. Matura, odbywana w gimnazjum, powinna by dać jedynie prawa obywatelskie, jak n. p. jednorocznej służby wojskowej, otwierać dostęp do wyższych urzędów, i t. d. Wydaje się rzeczą konieczną wymagać bezwarunkowo od osób uczących w szkole średniej kwalifikacji uniwersyteckich. A od ukwalifikowanych nauczycieli żądać, żeby bezwzględnie precedzali powierzona im młodzież, jeżeli nie mamy się zbyt szybko pogryźć w powszechnej ciemności.

Coraz częściej zakłady uniwersyteckie nie mogą polegać na świadectwach maturalnych — te straciły dziś zaufanie i stały się czystą formą. Zaczem coraz częściej są wymagane egzamina wstępne. Przy tych egzaminach stosują jednak wymagania zbyt łatwe. I tak, na wydziale farmaceutycznym w r 1926 polecono odrysować i opisać w 20 wierszach jeden z trzech przedmiotów: makówkę albo nasienie rycynusu albo kawałek korzenia fiołkowego. Kandydatów było 198. Z tych 198 zadań 8 miało niedostateczną formę zewnętrzną; w 11 ortografia była rażąca; składnia i język polski raziły gwałtownie u 56, treść złą wykazało 14 zadań, a rysunek u 10 był poniżej krytyki. Te wyniki wyglądają na niezłe, ale zadanie było niezmiernie łatwe. Na wydziale lekarskim w tymże roku polecono 326 zgłaszającym się kandydatom: 1) streścić i rysunkiem zilustrować krótki odczyt jednego z profesorów „o budowie komórki”, 2) odpowiedzieć na pytanie: co to jest oddychanie? 3) co to są choroby zakaźne? Otóż 75 kandydatów odstąpiło od tego egzaminu, a składało go tylko 251. Przeciętny stopień oceny tych zadań zbliżał się do przeciętnego stopnia wykazanego na maturze tylko w 144 wypadkach (w 57%). Ocena z egzaminu stała wypadła niżej, niż ocena maturalna. 27% zdających okazała przy tym egzaminie zupełny brak przygotowania do studiów uniwersyteckich, a 36% przygotowanie ledwie że wystarczające.

8. Przed wojną w ostatnich latach nie było tak źle, jak jest teraz. W zaborze austriackim gimnazja przepelniać zaczął tłum młodzieży ze sfer niekulturalnych i w związku z tem poziom intelektualny młodzieży uniwersyteckiej zaczął się z roku na rok obniżać. Ten czynnik nie przestał działać i teraz. Dołączył się ruch kobiecy; mało przybyło stąd przyszłych uczonych.

Dołączyło się głębokie niezrozumienie nauki i zadania uniwersytetów u wielu jednostek mających ważny głos w naszym szkolnictwie. W związku z tem zmieniono pojmowanie zadania szkoły średniej. Ona przed wojną miała wyraźnie określony cel. Miała przygotowywać do szkół wyższych młodzież odpowiednio uzdolnioną. Szkoły wyższe kształciły uczonych, a ubocznie produkowały urzędników i zawody wolne, wymagające przygotowania naukowego. Dziś wielu kierowników szkół średnich w błąd wprowadza frazes: „Szkoła średnia ma przygotowywać do życia”. Nieszczęsny frazes. Bo do życia przygotowuje nie szkoła, tylko okres ciąży matek. Do życia nie trzeba nikomu nauki szkolnej. Żyje przecież wielu nieuków, żyją ludzie, którzy żadnych szkół nie pokończyli. Są do życia przygotowani i wielu z nich robi znakomite interesy. Żeby przygotować do życia, na to nie potrzeba szkoły średniej, tylko zdrowych rodziców; później do powodzenia w życiu wystarczy spryt, praktyka w kantorze lub w warsztacie i cztery klasy szkoły powszechnej — żyć można i bez tego. Tym frazesem ujęty cel szkoły średniej zwalnia wielu jej kierowników od odpowiedzialności. Wychodzą z ich szkoły dzieci żywe — zatem szkoła spełniła zadanie — tak się im wydaje — przygotowała je do życia. To nie żart. Publicznie tak stawia się sprawę, powołując się na inny frazes, ujmujący cel szkoły średniej: „Szkoła ma nie uczyć, ale przedewszystkiem rozwijać umysłowo”. Kiedy 90% odpowiadających na ankietę stwierdza, że uczniowie nic po ma-

turze nie umieją, 85% twierdzi równocześnie, że to chłopcy umysłowo rozwinięci, — nie matolki z urodzenia, tylko głowy, które mogły się być czegoś nauczyć, — powiadają niektórzy kierownicy: „spełniliśmy swoje zadanie, — wypuszczamy młodzież umysłowo rozwiniętą, która wprawdzie nic nie umie, ale do życia jest przygotowana i umysłowo nieupośledzona”. Znowu sobie przypisują zasługę, która nie im się należy, tylko matkom i ojcom dzieci, że nie wydają na świat nadmiernej ilości idjotów. Tem gorzej, że się ten cenny materiał przez ośm lat marnował i po maturze niewiadomo, co z nim począć w szkole wyższej.

„Obniżyć wymagania w szkołach wyższych” radzą na to niektórzy kierownicy szkół średnich, „Nie wolno wymagać od słuchacza uniwersytetu tego, czego mu szkoła średnia nie dała”. „Dostosować wymagania w uniwersytecie do poziomu szkół średnich”. „Nie wymagać greki, łaciny, niemieckiego i t. d., tylko uczyć tych rzeczy w uniwersytecie, albo i bez nich wypuszczać opatentowanych”. „Uniwersytet nie jest do kształcenia uczonych”. Tak woła głośno i publicznie pewna siebie i niebezpieczna nieświadomość nauki i jej spraw.

Tak się przedstawiają braki w przygotowaniu młodzieży szkół średnich. Prof. Witwicki nie sądzi, aby je można z dnia na dzień usunąć z pomocą uchwał, zaczem wniosków nie podaje. Nie było to zresztą, jak pisze, jego zadaniem.

Orientowanie się w tej ankiecie jest dosyć utrudnione ze względu na to, że referent nie zawsze oddziela materiał rzeczowy od własnych komentarzy. Wobec tego jednak, że wysnuwanie wniosków należy do zwykłych zadań referenta, mamy prawo przypuszczać, że tak było i w tym wypadku. Ankieta, która istotnie wykazała zastraszające braki rzeczowe, formalne i intelektualne w poziomie maturzystów, była dobrze pomyślana, żałować tylko można, że odpowiedzi były tak nieliczne, że w ankiecie nie wzięła udziału całość grona profesorskiego wszystkich polskich uniwersytetów. Otóż skonstatowane braki mogą być wywołane kilku przyczynami: 1^o brakiem uzdolnienia słuchaczy w licznych wypadkach; 2^o niedostatecznym przygotowaniem maturzystów, co znowuż może być zależne od: a) nieodpowiednich programów w szkole średniej, b) niewystarczającego przygotowania nauczycieli szkół średnich pod względem naukowym, c) ich niedostatecznego przygotowania pod względem wychowawczopedagogicznym; 3^o niekorzystnymi wpływami społecznymi, działającymi na młodzież. Niewątpliwie, wszystkie te przyczyny są tu czynne, ale jakie jest natężenie i rola każdej z nich i jakie są ich wzajemne zależności? Dopiero odpowiedź na te pytania pozwoliłaby na wyjaśnienie sprawy i na szukanie środków zaradczych. Danych tych brak w interpretacji, więc nic dziwnego, że referent wniosków nie podaje. A jednak, jaki cel mieć mogła podobna ankieta? Wszak mamy tu do czynienia z problematem psychologii stosowanej i celem ankiety było nietylko stwierdzenie pewnych faktów, ale i wyszukanie na ich podstawie środków zaradczych. Czyżby autor ankiety przypuszczał — co jest wprost nieprawdopodobne — że samo wyliczenie faktów wystarczy dla wskazań, że n.p. brak znajomości języków starożytnych i nowo-

czesnych, brak wiadomości pozytywnych z nauk przyrodniczych, historii i t. d. może być usunięty przez zwiększenie ilości godzin wykładowych tych przedmiotów? Jest rzeczą jasną, że podobny mechaniczny sposób rozumowania nie może tu wchodzić w grę, staje się natomiast decydującą kwestją *metod nauczania* t. j. takich metod, które są odpowiednie dla umysłowości i indywidualności uczniów i które w większości wypadków biorą w rachubę ich samodzielną twórczą pracę, w atmosferze zadowolenia i czynu. Potwierdzenie tego znajdujemy w braku samodzielnego myślenia i w braku zainteresowań, jakie się daje spostrzegać u maturzystów, a o czym jest obszernie mowa w referacie. I w tem właśnie upatrywać należy jedną z najważniejszych przyczyn zła: szkoła średnia z naturalnymi zainteresowaniami uczniów się nie liczyła, zainteresowań rozbudzić nie potrafiła, nie pobudziła do samodzielnego myślenia, praca odbywała się w jątrzącej atmosferze przymusu albo w szarżyźnie długich, bezmyślnych dni, poświęconych uczeniu się na pamięć i powtarzaniu lekcyj. Winą tu są programy i złe przygotowanie nauczycieli, zarówno naukowe jak i pedagogiczne, to ostatnie przede wszystkim — bo dobry pedagog nawet przy niewłaściwych programach i złe wyposażonej szkole potrafi rozbudzić zamiłowanie do pracy.

Braki kwalifikacyj moralnych w najbliższym pozostają związku z poprzednimi. Młodzież nauczyła się w szkole średniej pracować tylko dla egzaminów, odrabia swe zadanie jak pańszczyznę z myślą o tej szczęśliwej chwili, gdy nareszcie zrzucić będzie mogła te kajdany! Słowem, opisany stan rzeczy jest tylko stwierdzeniem wszystkich wad szkoły tradycyjnej. Zbyteczne byłoby bliższe omawianie tego faktu, że złe przyzwyczajenia zaznaczyć się mogą w sposób demoralizujący i w innych dziedzinach życia. Te złe przyzwyczajenia młodzież wnosi do uniwersytetów. Rzecz ciekawa, czy ów stan rzeczy zmienia się z biegiem pobytu młodych ludzi w Uniwersytecie? Odpowiedzi na to ankieta nam nie daje, a jest to punkt bardzo ważny i to nietylko w stosunku do braków moralnych. Czy n.p. młodzieniec, który wykazuje brak znajomości obcych języków, usiłuje temu zaradzić przez własną pracę, poza zajęciami obowiązkowymi. Mamy tu na myśli nie maturzystów, ale młodzież uniwersytecką. Człowiek inteligentny, z wyrobioną wolą i z uświadomieniem sobie celu pracy i życia, nie powinien tu znajdować żadnych trudności, wyrównanie braków wiedzy należy bowiem do rzeczy przeważnie dostępnych ¹⁾.

¹⁾ Tego lata pisma przytoczyły pewną anegdotę, którą zatytułowano: Dyplomaci muszą znać łacinę.

Przykre przejście miał niedawno nowomianowany poseł przy Watykanie, pewnego małego państewka. Miał być przedstawiony Ojcu świętemu i w ostatniej chwili dowiedział się, że ceremonia wręczenia listów uwierzytelniających odbywa się po łacinie, której poseł nie znał zupełnie. Sekre-

A więc młodzież gimnazjalna, której obraz wypadł tak niekorzystnie, jest ofiarą przyjętego systemu nauczania. Oczywiście, na chwilę przypuścić nie można, że zło tkwi w niej samej! Dziecko przychodzi na świat z niepohamowanym popędem rozwojowym, z niewygasłą chęcią poznawczą, z potężnymi zainteresowaniami i z żądzą czynu — szkoła, swymi nieumiejętnymi metodami, rozwój ten hamuje lub wykrzywia.

Co do braków wykazywanych przez nauczycielstwo, są one wynikiem ich niedostatecznego przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Mamy tu więc szereg zazębiających się przyczyn i skutków, organicznie z sobą powiązanych.

O tem powiązaniu przyczyn głucho zupełnie w ankiecie prof. *Witwickiego*, natomiast w punktach 7 i 8 wysuwa on dość szczególne przyczyny, które wymagają zastanowienia.

Do najważniejszych przyczyn referent zalicza rozwinięty „prywatny przemysł wychowawczy”. Padły ciężkie słowa, które przykrem odbiły się echem w kołach nauczycielskich! Otóż nie dlatego trudno zamykać szkoły prywatne, że dają utrzymanie licznym ciężko pracującym jednostkom, gdyż byłby to względ filantropijny, na który szkoły prywatne niewątpliwie nigdy powoływać się nie będą, — lecz dlatego, że wobec licznych zakładek finansowych, państwo nie jest w stanie stworzyć dostatecznej ilości własnych szkół dobrze uposażonych; i w tem trudnym zadaniu przychodzą mu z pomocą szkoły prywatne, które na równi z państwowymi pracują nad wykształceniem młodego pokolenia. Jest to właśnie niesłychanie ważna rola społeczna, jaka przypada w udziale szkołom prywatnym, z którą się należy liczyć i właściwie oceniać. Inna sprawa, że szkół średnich jest nógół za wiele; niepodobna jednak zamykać gimnazjów zanim się

tarz poselstwa naprędce go przygotował, wyjaśniając posłowi, że winien zwrócić się do papieża słowami: „Sanctissime Patre”, na co otrzyma odpowiedź: „Carissime Fili”; wówczas poseł wręcza pisma uwierzytelniające, mówiąc „Habeo documenta”, poczem otrzymuje błogosławieństwo papieskie, kłęka i powiada: „Non sum dignus” (nie jestem godzien). Zdawałoby się, że formułki te nie były trudne do zapamiętania, dyplomata jednak, który łaciny nie znał, pomylił się i, znajdując się w historycznej sali Watykanu, w otoczeniu kardynałów i gwardji papieskiej, zmieszal się i spotkał Ojca świętego słowami „Carissima papa”, na co mu papież z uśmiechem odpowiedział „Non sum mulier” (nie jestem kobietą). Milczenie zapanaowało na sali; biedny dyplomata brnął dalej: „Habeo documenta” (posiadam pisma), powiada i widząc zdenerwowanie papieża, szybko wykrzykuje „Non sum dignus”; „credo” (wierzę w to) odpowiedział mu ironicznie papież i opuścił salę. Ceremonja była zakończona.

Niewątpliwie, dyplomaci muszą znać łacinę. Co jednak myśleć należy o dyplomacie, który nie znając łaciny udaje się do Watykanu? Nie tyle tu uderza nieznamomość łaciny, ile brak inteligencji u danego dyplomaty, który podejmuje się tej roli, bez nauczania się elementarnych podstaw języka obowiązującego w Watykanie. Zdradza to również brak znajomości języków romańskich.

nie stworzy odpowiedniej liczby szkół zawodowych, co wymaga także zwalczania przesądu, że szkoły zawodowe są niższej rangi. Poza tem wszystkim szkoły prywatne mają wielkie znaczenie jako warsztaty eksperymentalne dla nowych metod nauczania i wychowania. Metody te, wypróbowane na terenie szkół prywatnych, przenikają powoli i do szkół publicznych. Tak jest we wszystkich krajach. Jeszcze przed wojną, program państwowych szkół pruskich oparł się na metodach opracowanych w szkołach prywatnych *Lietz'a*; metoda *Decroly'ego* przyjęta została oficjalnie po wojnie przez szkoły miasta Brukseli, i t. d. Szkoły prywatne są więc w dużem poszanowaniu. Wiemy, że i u nas niejedna szkoła prywatna wysoko podniosła poziom pedagogiczny, a jeśli tego nie można powiedzieć o większości szkół prywatnych, winą jest tu głównie brak środków materialnych.

Stwierdzić tu należy, że jest to właśnie pogląd ministra *Dra. Dobruckiego*, który zapewnia, że wszelka płodniejsza i żywsza inicjatywa szkół prywatnych witana jest przez Ministerstwo z całą życzliwością; *szkoła prywatna winna być laboratorjum dla nowej twórczej myśli pedagogicznej*¹⁾. Stan szkolnictwa prywatnego, powiedział minister, stale podnosi się i to zarówno pod względem kwalifikacji nauczycielskich jak warunków higienicznych i uposażenia w pomoce naukowe. Ministerstwo pragnęłoby, aby szkolnictwo prywatne, posiadające niejednokrotnie poważne środki materialne, dążyło do istotnie oryginalnej i głęboko wartościowej twórczości na polu pedagogicznym. Ogólna liczba szkół średnich ulec powinna pewnemu ograniczeniu na rzecz tak potrzebnego w Polsce szkolnictwa zawodowego (patrz: Najaktualniejsze zadania naszego szkolnictwa. Wywiad z Ministrem Dobruckim. *Głos Prawdy*, 28 sierpnia 1927).

Do innych ważnych przyczyn obniżenia poziomu szkół średnich zalicza prof. *Witwicki* „postępy demokratyzacji”. Ponieważ znajdujemy się wobec konieczności dziejowej, której wynikiem będzie podniesienie ogólnego poziomu kultury, więc należałoby się raczej zastanowić nad tem, jakimi środkami najbardziej skutecznymi dążyć należy do tego celu — i tu jest miejsce otwarte dla koordynacji nauczania powszechnego i nauczania średniego.

Podkreślić tu należy pogląd referenta na cel gimnazjum i na cel uniwersytetu. Celem gimnazjum jest przygotowanie do uniwersytetu; celem uniwersytetu — jest kształcenie uczonych, a ubocznie produkowanie urzędników i kandydatów do zawodów wolnych. Otóż celem jakiegokolwiek bądź szkoły nie może być przygotowanie

¹⁾ Na ogólną liczbę 799 szkół średnich ogólnie — kształcących w Polsce jest 527 szkół prywatnych, utrzymywanych przez samorządy, instytucje społeczne lub osoby prywatne. Podlegają one nadzorowi ze strony władz państwowych, które stale dążą do podwyższenia poziomu tych szkół.

do innej szkoły; niewątpliwie, że głównym przeznaczeniem młodzieży kończącej gimnazjum jest wstąpienie do uniwersytetu i dlatego powinno nastąpić daleko idące uzgodnienie programów obu rodzajów uczelni, koordynacja jednych i drugich. Ale co innego cel. Szkoła średnia ogólnie — kształcąca ma właściwy sobie cel, zakreślony ideałami pedagogicznymi w związku z wyrobieniem człowieka, licząc się z prawami rozwojowymi. Nie może więc szkole średniej przyświecać wyłącznie ideał utylitarny, jakim jest otrzymanie dla jej uczniów wstępu do uniwersytetu. Byłoby to skierowanie celu nauki jedynie w stronę uzyskania dyplomów. Co do uniwersytetów, to z niemałym zdziwieniem czytamy, że głównym ich zadaniem jest kształcenie uczonych. Oczywiście, rekrutacja przyszłych uczonych należy do spraw pierwszorzędnej wagi i tu możnaby wiele powiedzieć o sposobach zmierzających do tego aby tę cenną elitę istotnie rozpoznać i właściwie nią pokierować. Ale zważywszy na niesłuchanie słaby odsetek tej elity, jest jasne, że nie dla niej uniwersytety budują olbrzymie gmachy, zakładają laboratoria i audytorja mogące pomieścić setki słuchaczy i t. d. Chyba że do uczonych referent zalicza wszystkich nowo — kreowanych doktorów, co trudno przypuścić. Wydział prawny kształci prawników, medyczny — lekarzy, filozoficzny — nauczycieli, farmaceutyczny — aptekarzy, szkoły politechniczne — inżynierów, a więc zawodowców o wyższym poziomie. Na każdym z tych wydziałów, wśród setek przewijających się młodzieńców, znajdzie się mała niesłuchanie ale niezwykle cenna garstka, która pojdzie drogą naukową.

Ważnym zadaniem dla wszystkich uniwersytetów całego świata jest przeto ustosunkowanie tych dwóch kategorii młodzieży i zadowolenie potrzeb właściwych jednej i drugiej. Nie powinno tu być żadnego konfliktu, a nawet znaczniejsze rzesze młodzieży umożliwiają rekrutację elity za pośrednictwem doboru. Te szersze masy, chociaż nie będą złożone z zawodowych uczonych, muszą jednak wynieść z Uniwersytetu zamięłowanie do czystej wiedzy i powinny i nadal pozostawać w kontakcie z nauką i ewentualnie, gdy nadarzy się ku temu sposobność, pracować twórczo w dziedzinie swej specjalności. Jest to właśnie ta pieczęć, jaką Uniwersytet wyciska na swych wychowankach, jakgdyby cecha swoista, która nauczanie akademickie odróżnia od nauczania wszystkich innych szkół. Oczywiście, że wobec tych zadań grono profesorskie roztoczy działalność nie tylko pedagogiczną, ale i naukową, inemi słowy, na profesorów powinni być powoływani tylko ludzie o wybitnej karierze naukowej w danej dziedzinie wiedzy, którzy także dali dowody, że umieją umiejętnie pracować z młodzieżą i mogą pokierować ich pracami. Konflikt może nastąpić jedynie skutkiem przeciążenia profesorów tą podwójną działalnością, przy wielkiej liczbie słuchaczy. Dlatego do pilnych zadań nauki należy powiększenie etatów profesorskich, sił pomocni-

czych, zakładanie laboratorjów, i t. d. Problem ten jest zupełnie ogólnej natury; mając za sobą blisko dwadzieścia lat nauczania wyższego w kilku uniwersytetach zagranicznych, miałam sposobność wielokrotnie z nim się zetknąć. Niekiedy uniwersytety zwłaszcza stołeczne o wielkiej liczbie studentów (np. Sorbona), powstawały przeciwko zastępom młodzieży utrudniającym pracę naukową profesorom. Nie wynika to jednak z niechęci do młodzieży, garnącej się do uniwersytetów, lecz jest następstwem niedostatecznego uświadomienia władz co do wartości naukowych dociekań i co za tem idzie, braku odpowiednich urzędzeń.

Powracamy do referatu prof. *Witwickiego*. To, co referent pisze o „szkole dla życia” i o tem drugiem hasle szkoły nowoczesnej, że „szkoła ma przede wszystkim rozwijać umysły”, i że jakoby te hasła przyczyniły się do obniżenia poziomu szkoły średniej przez ich złe zrozumienie a także że wogóle te hasła są nie-szczęśliwe — uważać możemy za żart, bo zarówno dyrektorzy szkół, nauczycielstwo jak i sam referent, doskonale zdają sobie sprawę, że chodzi tu o coś zupełnie innego. Czy wolno jednak w żart obracać te wzniosłe ideały, przyświecające ludzkości w jej dążeniu do coraz wyższych form kulturalnych i jak to pogodzić z tem, co pisze autor o brakach intelektualnych, małym przygotowaniu młodzieży do pracy samodzielnej, niemożności ujmowania zagadnień naukowych jako zagadnień żywych i o braku wszelkiej wiedzy o najważniejszych sprawach życiowych, co poczytuje za zębne.

Poza niedostatecznym przygotowaniem i brakiem rozwinięcia naturalnych uzdolnień mamy tu jeszcze do czynienia z brakiem uzdolnień do wyższych studjów w wielu wypadkach. Dlatego uniwersytetom przysługuje prawo poddawania nowo-wstępujących słuchaczy egzaminom wstępnym, na wzór tego, czego dokonał wydział lekarski i farmaceutyczny warsz. uniwersytetu w jesieni 1926 roku. Egzamin ten był dokonany zapomocą *testów, mierzących uzdolnienia do przedmiotów naukowych*, którym przyznaliśmy duże znaczenie selekcyjne¹⁾, zachęcając wyższe uczelnie do ich wypróbowania. Mamy wrażenie, że ta pierwsza próba wypadła pomyślnie, chociaż być może — testy stosowane poraz pierwszy były za łatwe. W dzisiejszych warunkach egzamin wstępny do uniwersytetu inny posiada charakter niż ten jaki mieć będzie w przyszłości. Obecnie jego przeznaczeniem jest odsunięcie od uniwersytetu niezdolnych i źle przygotowanych. Gdy jednak selekcja znajdzie zastosowanie zarówno przy ukończeniu szkoły powszechnej jak w szkole średniej i gdy skutkiem tego a także dzięki ulepszeniu samych metod nauczania, poziom szkół podniesie się w dużym stopniu, egzamin wstępny do uniwersy-

¹⁾ Patrz; Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa, str. 144 — 146, Książnica — Atlas, 19.4.

tetu, choć nie zatraci swej roli kontrolującej, będzie miał przede wszystkim na celu skierowywanie młodzieży na najwłaściwszy dla niej wydział i tu oczywiście sędziami mogą być tylko profesorowie uniwersytetów. Podobny egzamin—przyjmując zupełną bezstronność sędziów — załagodzi jednocześnie wszelkie dążności anti — demokratyczne, anti — narodowe i anti — feministyczne, gdyż decydować tu będzie nie pochodzenie, stan majątkowy lub płeć kandydatów, lecz ich uzdolnienia i stan posiadanej wiedzy. Prof. *Witwicki* kilkakrotnie wspomina o konieczności przesiewania, precedzania uczniów w szkole średniej — w braku jednak bliższego określenia, na czym ma polegać owa selekcja, jest łatwo w błąd wprowadzić niejednego dyrektora szkoły.

Sam fakt zwołania zjazdu przez dyrektorów gimnazjów państwowych świadczy o ich dużym zrozumieniu swych odpowiedzialności w społeczeństwie i chęci podniesienia poziomu szkoły średniej. Z braku jednak uświadomienia sobie całokształtu problemu i skutkiem roztrząsania go w oderwaniu na płaszczyźnie jednego tylko okresu życia (szkoła średnia), dla jednej tylko warstwy społecznej (warstwy średnie) i jednostronnie, bez uwzględnienia psychologii i pedagogiki — istotne przyczyny niedomagania pozostały w ukryciu i dyskusje nie doprowadziły do pożądanego celu. Zła diagnoza — a więc zła terapia i zła prognoza.

* * *

Zjazd Naukowy, który obradował w Warszawie w kwietniu 1927 roku, zajmował się między innymi wspomnianą powyżej sprawą pogodzenia z sobą dwóch równoległych funkcji szkół akademickich t. j. przygotowania młodzieży do zawodów praktycznych oraz do pracy naukowo-twórczej. Sprawę tą referowali profesorowie *J. Sosnowski*, *W. Świętosławski* i *St. Kot*. Na Zjeździe przyjęto następujące uchwały:

Zjazd zwraca się do rządu i ciał ustawodawczych z przedstawieniem niebezpieczeństwa, płynącego z niedoceniań znaczenia i niedostatecznego popierania przez państwo rodzimej twórczości naukowej, będącej istotną podstawą zarówno naszego stanowiska międzynarodowego, jak i struktury naszego życia gospodarczego. Obecne uposażenie szkół akademickich w personel nauczający, oraz środki materialne nie są wystarczające, aby dać odpowiednie wykształcenie obecnej liczbie studentów¹⁾, co

1) Według „Wiadomości Statystycznych” frekwencja na wyższych uczelniach polskich wzrosła w roku 1926—27 do liczby 39,518 słuchaczy (w poprzednim—36,500). Cyfry szczegółowe są następujące. *Uniwersytety*: warszawski—9,047; krakowski—6,492; lwowski—6,463; wileński—2,806; poznański—3,622. *Politechniki*: warszawska—3,827; lwowska—2,109. *Szkoła główna gospod. wiejsk.*—837. *Akademia Weter.*—385. *Akademia górnicza*—493. *Akad. sztuk pięknych*—211. *Instytut Dentyst.*—385. *Szkoły wyższe*. Uniw. lubelski—339. Wolna wszechnica—679. Wyższa szkoła handlowa—1,613. Wyższa szkoła dla handlu zagr.—237. Na wydziale filozoficznym było 14,102 słuchaczy.

jest jednym z powodów małego odsetka studentów kończących wyższe studia. Wobec tego, że zbyt liczny odsetek młodzieży nie kończy studiów w czasie normalnym, czego jednym z powodów jest brak środków materialnych, należy dążyć do zorganizowania kredytu długoterminowego, umożliwiającego ukończenie studiów licznym rzeszom młodzieży zdolnej a niezamożnej, dostosować środki naukowo-dydaktyczne szkół akademickich do pełnienia roli ośrodka kształcenia licznych rzesz młodzieży przez odpowiednie powiększenie personelu naukowego, zwłaszcza sił pomocniczych, oraz przez budowę nowych gmachów w celu rozszerzenia liczby pracowni i seminarjów. W celu umożliwienia normalnego przebiegu studiów w szkołach akademickich, konieczne jest podniesienie poziomu przygotowania absolwentów szkół średnich, wstępujących do szkół akademickich, zarówno pod względem wyrobienia myślowego, jak też wiadomości pozytywnych.

Jak pogodzić z sobą dwie równoległe funkcje szkół akademickich: pracę naukowo-twórczą i przygotowywanie młodzieży do zawodów praktycznych? Zjazd naukowy wyraża opinię, że szkoły akademickie powinny być ośrodkiem zarówno twórczej pracy naukowej, jak i pracy przygotowującej do zawodów praktycznych.

Aby szkoły akademickie sprostać mogły tym zadaniom koniecznym jest: odpowiednie uposażenie zakładów naukowych, zwłaszcza zapewnienie niepodlegającej zmniejszeniu dotacji na normalne czynności zakładu oraz udzielanie odpowiednich dotacji nadzwyczajnych; ustanowienie dostatecznej liczby pomocniczych sił naukowych odpowiednio do liczby studentów i charakteru pracy danego zakładu; przeniesienie punktu ciężkości pracy akademickiej z wykładów na ćwiczenia, laboratorja i seminarja; dostarczenie bibliotekom szkół akademickich wydatniejszych funduszy na zakupno książek i czasopism naukowych; planowe udzielanie profesorom urlopów na studia naukowe, oraz umożliwianie i popieranie wyjazdów zagranicę; udzielanie szczególnego poparcia pracownikom naukowym, oraz zakładom, które wykazują wybitną działalność naukową; popieranie materialne publikacyj naukowych profesorów i zakładów. Popieranie młodzieży, pragnącej naukowo pracować przez: udzielanie stypendjów studentom i absolwentom szkół wyższych, przedewszystkiem tym, którzy wykazują najlepsze postępy w pracy naukowo-badawczej; udzielanie nagród za najlepsze prace naukowe, wykonane w seminarjach i laboratorjach; ułatwianie druku najlepszych prac studenckich i rozpraw doktorskich w wydawnictwach naukowych; zapewnienie nauczycielom szkół średnich, oraz absolwentom innych wydziałów, będącym na stanowiskach państwowych, a dobrze przygotowanym do pracy naukowej i pragnącym ją kontynuować, poparcia przez nadawanie im posad w miastach uniwersyteckich, udzielanie urlopów, oraz zasiłków na studia.

Słuszne te żądania należałoby zdaniem naszym rozszerzyć pod niektórymi względami: na wzór tego, co się dzieje zagranicą, nasze laboratorja uniwersyteckie powinny udzielać gościnności młodym uczonym, pracującym bądź samodzielnie, bądź pragnącym wyspecjalizować się pod kierunkiem danego profesora, polakom lub cudzoziemcom. Ten sposób pracy powiększa w dużym stopniu zakres naukowej działalności profesorów, pozwala na stwarzanie „szkół”, dla stosunków zaś międzynarodowych jest znacznej doniosłości. Zainteresowanie się światem nauczycielskim i dostarczenie mu w miarę jego naukowego przygotowania pewnego poparcia ze strony uniwersytetów — brzmi nader sympatycznie w uchwałach Zjazdu Naukowego. Dlaczego jednak poparcie to ograniczać do nauczycieli szkół średnich i na stanowiskach

państwowych? Ten ostatni warunek jest niewątpliwie wynikiem złej opinii, jaką starano się wyrobić szkołom prywatnym. Co do pierwszego (tylko nauczyciele szkół średnich!) — mamy tu zapewne do czynienia z brakiem znajomości innego szkolnictwa. Jednak w szkolnictwie zawodowym, w seminarjach nauczycielskich i w szkołach powszechnych mamy także ludzi zdolnych z uniwersyteckim wykształceniem; do ogólnych dążeń oświatowych we wszystkich krajach należy właśnie popieranie takich ludzi, celem wytworzenia elity nauczycielskiej. A jeśli wśród nich znajdują się tacy — zawsze nieliczni — którzy wykazą kwalifikacje do pracy naukowo-twórczej, powinni spotkać się z życzliwym poparciem ze strony uniwersytetów. Więcej nawet. Między nimi mogą być jednostki, które z przyczyn od siebie niezależnych nie przechodziły zwykłego normalnego kursu nauk i nie są absolwentami żadnego uniwersytetu. Jeżeli tedy nasze wyższe uczelnie pragną istotnie stać na straży interesów nauki, powinny rozpoznać uzdolnienia i talenty i odpowiednio niemi pokierować zupełnie niezależnie od tego, jakie kto posiada dyplomy i na jakim się znajduje stanowisku. Nie do wyższych uczelni należy rozpoznanie uzdolnień u dzieci — jest to zadanie szkół powszechnych i średnich; mamy tu na myśli ocenę zdolności naukowo-twórczych, które się już wykazały lub z pewną wyrazistością zarysowały. Przypuśćmy, że z czasem powstanie urząd psychologa szkolnego w szkołach powszechnych i średnich; wśród tych psychologów znajdą się może badacze naukowci. A więc tym, którzy pracują w szkołach średnich państwowych, uniwersytety udzielą poparcia w postaci urlopów, zasiłków na studia, publikowania prac, a zajmą stosunek negatywny wobec tych, którzy pracują w szkołach powszechnych. Czy podobna hierarchizacja szkół i ludzi odbije się dodatnio na postępach nauki? Czy decydującym czynnikiem nie powinna tu być wartość człowieka? We Francji nauczyciele szkół powszechnych, pragnący wykształcić się na nauczycieli seminaryjnych, pobierają obecnie naukę w uniwersytetach i mogą otrzymywać wszystkie stopnie naukowe (bez matury) po wykazaniu odpowiednich uzdolnień. Francuski Minister Oświaty wiele sobie z tego rokuje nawet dla postępów samej nauki, która zyska adeptów dzięki selekcji nowych sił. W Niemczech laboratorja pierwszorzędnych psychologów przyjmują do współpracy ludzi, którzy nie są *Herr Doktor*, ale tylko *Herr Lehrer* i drukują ich prace w swoich wydawnictwach. Do tego wszystkiego dojść jednak można tylko dzięki umiejętnej selekcji, która należy do trudnych i absorbujących zadań, wymagających psychologizacji przeróżnych dziedzin życia.

Towarzystwo nauczycieli szkół średnich i wyższych zorganizowało w Krakowie w dn. 20 i 21 kwietnia 1927 r. walny Zjazd, poświęcony zagadnieniom reformy szkolnej i sprawom Towarzystwa ¹⁾.

Referentami trzech prac programowych byli: Prof. Józef Kallenbach z Krakowa, prof. Ludwik Jaxa-Bykowski ze Lwowa i Senator Tadeusz Kaniowski.

Prof. Kallenbach zaznaczył, że gdy z wyżyn rozlegają się ostrzeżenia — iż nadmiar szkół średnich wypuszcza rokrocznie młodzież nieprzygotowaną do uniwersytetu, z każdym zaś rokiem rosną pedagogiczne zadania szkół wyższych i wpływają hamująco na rozwój nauki, równocześnie od nizin dochodzi ponura statystyka uczniów szkół powszechnych:

95% reprobowanych w niektórych okręgach szkolnych przy egzaminach do najniższych klas gimnazjum. Stwierdzono, dowodzi mówca, że szkoła powszechna siedmioklasowa nie daje i dać nie może przygotowania do gimnazjum. Hasło więc tworzenia szkoły powszechnej 7-klasowej kosztem gimnazjum 8-klasowego byłoby dla rozwoju szkolnictwa naszego wprost zgubne. Co raz bardziej upowszechnia się przekonanie, że ani na pielęgnowaniu miernoty umysłowej, ani na niwelowaniu inteligencji zbiorowej nie można wznosić gmachu przyszłej szkoły polskiej, mającej być przecie podstawą zdrowego społeczeństwa. Rozumie my, że dla złudnych względów pseudodemokratycznych naród nie ma prawa obniżać inteligencji dzieci, istotnie zdolnych. Sprawa zatem rozumnego doboru pedagogicznego, czyli tak zw. selekcji, da się chyba pogodzić z tak zw. jednością szkolnictwa.

Prof. Ludwik Jaxa-Bykowski zawiadamia zgromadzonych, że Towarzystwo nie liczy się z szeroko reklamowanymi demagogicznymi i destrukcyjnymi hasłami; przeciwników Towarzystwa nazywa referent przeciwnikami ładu i praworządności Państwa, egoistami, szukającymi własnego zysku pod płaszczykami pozornie wzniosłych haseł, albo też marzycielami, zamykającymi oczy na rzeczywistość. „Nasza spiawa, jako jedynie słuszna i zgodna z dobrem Rzeczypospolitej, utrzyma się, zwycięży” i t. d. Innych „argumentów” prof. Bykowski nie przedstawił; odczytał następnie tezy, które z niewielkimi zmianami uchwalono przez walne Zgromadzenie T. N. S. W.

Referat Senatora Kaniowskiego był poświęcony sprawie ustroju szkolnictwa w świetle budżetu Państwa; zredukowanie trzech niższych klas gimnazjum, dowodzi referent i zastąpienie ich odpowiednimi oddziałami szkoły powszechnej nie pociągnie za sobą żadnych oszczędności.

¹⁾ Przegląd Pedagogiczny, Nr 17 z dn. 7 maja, Nr 20 z dn. 28 maja i Nr. 21 z dn. 4 czerwca 1927, Warszawa.

Poza tem przemawiali inni mówcy w dyskusji nad тезami prof. *L. Bykowskiego*. *P. Degen-Słórsarska* uważa że pewne czynniki polityczne prowadzą olbrzymią agitację na rzecz tak zw. szkoły jednolitej; nie zaprzecza prawa dla najzdolniejszych dzieci, bez względu na ich położenie społeczne i stan zamożności, do osiągnięcia najwyższych szczebli wykształcenia; dla zapewnienia tych celów szkoła jednolita nie jest jednak potrzebna. Jako dowód przytacza ten fakt, że w kulturalnych krajach Europy, już od kilkudziesięciu lat istnieją wysoko zorganizowane szkoły powszechne, a jednak kraje te nie posiadają dotąd szkoły jednolitej. Jako dowód tego, że niema żadnej stanowości w dzisiejszych gimnazjach, referentka przytacza, że w niektórych gimnazjach państwowych na prowincji odsetek dzieci włościan dochodzi do 70—90%. Zresztą, szkoła jednolita, może okazać się w praktyce bardzo niedemokratyczną, odsunie bowiem dzieci ludu wiejskiego od szkół średnich, ponieważ szkoły wiejskie nie dorównają nigdy szkołom powszechnym miejskim pod względem poziomu naukowego. Dr. *Ziemnowicz* zaznacza, że wobec różnorodności uzdolnień ludzkich, nie może istnieć jednolita szkoła, któraby była jedna, jedyna, bezwzględnie wszystkich obowiązująca. Pojęcie jednolitości nie może być jednak traktowane jako hasło demagogiczne i dlatego pragnie aby przy dyskusji opierano się na rzeczowych argumentach. Prof. *Estreicher* domaga się gruntownej znajomości języka łacińskiego u abiturjentów gimnazjum. Prof. *R. Dyboski* twierdzi, że należy dążyć do selekcji, ale nie przez eliminację, lecz przez różniczkowanie dróg, zaczynające się od 11 roku życia. W tym celu należy zachować gimnazja. Prof. *Matakiewicz* jest za utrzymaniem gimnazjum. Rektor *Krauze* podkreśla ważność kultury starożytnej. Prof. *Wachholz* dowodzi, że na medycynie powinni być tylko wychowawcy szkół z łaciną i greką; typ matematyczno-przyrodniczy jest wogóle niepotrzebny. Dr. *L. Rymar* i p. *Balicki* dowodzą, że uzdolnieni uczniowie szkół zawodowych powinni mieć umożliwione przejście na studjum wyższe. Prof. *Łomnicki* (Politechnika, Lwów) nie podziela zdania, jakoby łacina była niezbędna dla młodzieży, rozwijać umysł równie dobrze można na języku nowożytnym, matematyce, fizyce, chemii i t. d. Gimnazjum powinno być 8 letnie. Prof. *Kot* dowodzi, że łaciny albo nie powinno się uczyć wogóle, albo ją tak wprowadzić, by wydobyć z niej wszystkie wartości. Łacina powinna być stosowana od 1-szej klasy. Mówca kładzie silny nacisk na konieczność kształcenia nauczycieli; historia świadczy, że dobry nauczyciel z najgorszym programem i najgorszymi metodami¹⁾ wychowuje świetne pokolenie. Powstaje przeciwko niekwalifikowanym nauczycielom w szkołach średnich. Ministerstwo myśli o tem, aby dbać o nauczycielstwo szkół powszechnych, jednakowoż nie wiemy o żadnym kursie zrobionym u nas tylko dla kwalifikowanych nauczycieli szkół średnich. Uskarża się na to, że dzisiaj niepopularną jest rzeczą, aby nauczyciel szkół średnich zajmował się nauką. Jeżeli ten wyższy poziom będzie w towarzystwach nauczycielskich, to znikną te głosy, które napadają na szkoły średnie. Prof. *Bykowski* stwierdza ogólną zgodność co do utrzymania 8 letniego gimnazjum. Podkreśla ważność pracy naukowej nauczyciela; przed wojną wielu nauczycieli szkół średnich pracowało naukowo i ich prace miały bardzo wielką wartość. Dziś prawie takich prac i rozpraw niema.

Przytoczymy najważniejsze z тез, które zostały przyjęte przez T. N. S. W. w dniu 20 kwietnia 1927 r.; numerację ich zmieniamy.

1. System szkolny powinien zapewniać każdemu obywatelowi najwyższy stopień wykształcenia i wyrobienia, a za minimum dla normalnego ogółu należy uważać pełny kurs siedmioletniej szkoły powszechnej.

2. Wyższe stopnie wykształcenia winny być dostępne dla każdego, kto wykaze się potrzebnem uzdolnieniem i przygotowaniem.

¹⁾ Zapewne mówca nie miał tu na myśli metod pracy

3. Każda szkoła powinna dokonywać selekcji (segregacji) tak u wstępu, jak w ciągu nauk, nie tyle dążąc do usunięcia jednostek nie nadających się, jak do skierowania ich na właściwą drogę¹⁾.

4. Dla absolwentów szkół powszechnych, którzy nie przechodzą do szkół zawodowych, organizuje się kursy dokształcające, względnie specjalne szkoły ogólnokształcące.

5. Gimnazjum jest przeznaczone dla młodzieży, która wykazuje wyraźne zdolności intelektualne, ma za zadanie danie gruntownego wykształcenia ogólnego, a przez to uzdolnienie do studiów wyższych w szkołach akademickich. Opiera się na czterech klasach szkoły powszechnej i przyjmuje adeptów na podstawie odpowiedniego egzaminu wstępnego.

6. Gimnazjum winno być 8 letnie, tworzące organiczną całość, podzieloną na dwa stopnie: niższy jednolity z obowiązkową nauką łaciny od klasy pierwszej (ma służyć poznaniu i selekcji przyjętych uczniów) i wyższy zróżnicowany na typy: klasyczny, matematyczno-przyrodniczy i humanistyczny, różniące się nie jakością grup przedmiotów, lecz ilością godzin poszczególnych przedmiotów i metodą prowadzenia nauki.

7. Ponieważ gimnazjum jest w przeciwieństwie do szkoły powszechnej przeznaczona nie dla ogółu, lecz dla wyraźnie uzdolnionych intelektualnie, przeto od początku winno mieć program własny i używać swojej metody nauczania. Przejście do gimnazjum nie jest zamknięte dla odpowiednio uzdolnionych i wyrobionych uczniów z wyższych klas szkoły powszechnej po zdaniu egzaminu wstępnego.

8. Uczniowie, którzy ukończyli stopień niższy, otrzymują odpowiednie świadectwa, które bądź to uprawniają do przejścia na stopień wyższy gimnazjum, bądź na wyższy stopień szkoły zawodowej.

9. Szkoły zawodowe powinny cieszyć się specjalnem poparciem Rządu i społeczeństwa. Winny być wyposażone we wszystkie prawa cywilne i wojskowe na równi z gimnazjami i pod pewnymi warunkami dawać wstęp na odpowiednie wydziały szkół akademickich.

10. Szkoły zawodowe powinny się oprzeć zasadniczo na dobrze zorganizowanej 7—letniej szkole powszechnej.

11. Obok normalnych 5 klasowych szkół zawodowych, powinny istnieć niższe szkoły zawodowe 2—3 letnie, kształcące materiał pomocniczy a nadto jednoroczne kursy fachowe dla absolwentów gimnazjalnych.

12. Przechodzenie z gimnazjum, jakoteż ze szkół niższych zawodowych na wyższe lata szkół 5 klasowych jest dopuszczalne po zdaniu odpowiedniego egzaminu uzupełniającego.

13. Szkoły wyższe są przeznaczone dla tych, którzy prócz ogólnego wyrobienia wykazują zdolności wybitne i zamiłowanie w kierunku naukowym, w jakim odnośna szkoła czy wydział pracuje.

14. Szkoły wyższe przyjmują kandydatów z prawidłowo i pomyślnie ukończonem gimnazjum, a w określonym zakresie także średnich szkół zawodowych, pod warunkami w poszczególnych działach obowiązującymi.

15. Rzetelną troską czynników decydujących winno być zapewnienie szkołom odpowiednio wykwalifikowanego personelu nauczycielskiego, oraz potrzebnych pomocy naukowych, budynków i wyposażenia materialnego.

Kilka uwag poświęcamy referatom i tezom. Co do pierwszych, zadać można pytanie, jak pogodzić twierdzenie prof. *Kallenbacha*, że mamy 95% reprobowanych uczniów ze szkół powszechnych

¹⁾ U wstępu powinna szkoła powszechna wyłączyć dzieci upośledzone, dzieci zaś wybitnie uzdolnione skierować po 4 oddziałach do gimnazjum. Inne szkoły dokonywują bądź to u wstępu, bądź w czasie studiów doboru także pod względem jakości i rodzaju uzdolnień.

przy egzaminach do najniższych klas gimnazjalnych, z tem co mówiła p. *Degen-Słórsarska*, że w niektórych gimnazjach państwowych znajduje się 70-90% dzieci włościańskich? W pierwszym wypadku chodziło o wykazanie niskiego poziomu szkół powszechnych i o dowód bezsprzeczny tego, że szkoła powszechna nie może przygotowywać do gimnazjum, a więc gimnazjum musi być 8-letnie; w drugim zaś miało to być zaprzeczeniem stanowości szkoły średniej, w której elementy ludowe są tak licznie reprezentowane. Sprzeczność, nie dająca się wyrównać, — tembardziej rażąca, że powstała na tym samym Zjeździe. Prof. *Kallenbach* jest zdania, że selekcja da się chyba pogodzić z tak zw. jednolitością szkolnictwa. Niewątpliwie, tą drogą idą nawet obecnie najpoważniejsze poczynania w tym kierunku, ale jedności szkolnictwa żadną miarą pogodzić nie można z 8-letnim gimnazjum, ponieważ kamieniem węgielnym jedności szkolnictwa jest 7-letnia szkoła powszechna obowiązująca dla wszystkich. D-r *Ziemnowicz* nie zdaje sobie widocznie sprawy z tego, co znaczy „szkoła jednolita”; termin ten jest dwuznaczny, jak zaznaczaliśmy kilkakrotnie i byłoby o wiele lepiej zastąpić go nazwą „jedność szkolnictwa”; skoro się jednak utarł i jest używany w określonym znaczeniu, nie należy go naginać do znaczenia, którego nigdy nie posiadał. Różniczkowanie dróg, proponowane przez prof. *Dyboskiego* nie może się rozpocząć w 11 roku życia, gdyż w tym wieku żadnych drogowskazów na przyszłość stawiać nie możemy.

W tezach uderzają tak jaskrawe sprzeczności i daleko idące nieliczenie się z psychologią dziecka, a więc i z jego pedagogiką, że mogłyby one raczej służyć do obalenia postulatów 8-letniego gimnazjum.

Punkt 1 i 2 stwierdza konieczność zapewnienia każdemu obywatelowi najwyższych stopni wykształcenia; wyższe stopnie wykształcenia winny być dostępne dla każdego, kto wykaże się potrzebnem uzdolnieniem i przygotowaniem. Jakże to pogodzić z tem co głoszą inne punkty, mianowicie:

a) punkt 7 wspomina o tem, że przejście do gimnazjum *nie jest zamknięte*¹⁾ dla odpowiednio uzdolnionych i wyrobionych uczniów szkoły powszechnej po zdaniu egzaminu wstępnego. To jest zupełnie co innego.

b) Podobne przejście ze szkoły powszechnej do gimnazjum wręcz uniemożliwia punkt 5, który głosi, że gimnazjum ma się opierać na czterech klasach szkoły powszechnej; a zatem uczniowie szkoły powszechnej chcący wstąpić do gimnazjum i uznani za zdolnych musieliby już w 10—11 roku życia powziąć ostateczną decyzję. Wiek ten jest wogóle za młody aby pozwalał

¹⁾ Nasze podkreślenie.

na rokowania co do przyszłości; dla dzieci ludu sytuacja się pogarsza tem, że dzieci te przedstawiają się naogół mniej korzystnie pod względem inteligencji w pierwszych latach nauki szkolnej od tych, które pochodzą ze sfer więcej kulturalnych, różnice te zacierają się zaś z latami w miarę pobytu dzieci w szkole. W systemie proponowanym przez T. N. S. W., dzieci, których zdolności zostałyby stwierdzone dopiero w wieku lat 13—14 i któreby skończyły 7-letnią szkołę powszechną, choćby najlepiej zorganizowaną, byłyby nieodwołalnie stracone dla nauki; wobec tego, że program niższych klas gimnazjalnych byłby zasadniczo różny od programu wyższych oddziałów szkoły powszechnej (n.p. nauka łaciny ma się rozpoczynać w 1-szej kl. gimnazjum, punkt 6-ty), dla tych uzdolnionych uczniów nie byłoby żadnej możliwości przejścia do gimnazjum. Jest to właśnie w całej pełni i ze wszystkimi jej fatalnymi następstwami dla naszej kultury owa „impasa”, o której tyle mówiono i pisano u nas w ostatnich latach ¹⁾.

c) Ponieważ gimnazjum jest przeznaczone dla wyraźnie uzdolnionych (punkt 7), przeto od początku winno mieć program własny i używać swoistej metody nauczania. Zadać można pytanie, jak szkoła średnia poradzi sobie w takim razie z uczniami, którzy w gimnazjum niższem okażą się niezdolni i nie ziszczą pokładanych w nich nadziei? Będzie to należało do rzeczy zwykłych wobec tego, że gimnazjum ma przyjmować dzieci 10—11-letnie, których zdolności jeszcze się nie skryształizowały. Tacy uczniowie, wyeliminowani z gimnazjum, będą zmuszeni powrócić do szkoły powszechnej, ponosząc przytem duże straty materialne i moralne. Gdyby do gimnazjum 5-letniego wstępowały dzieci 14-letnie po ukończeniu szkoły powszechnej, byłyby to dzieci już selekcjonowane, dokładnie zbadane i poznane. Pomyłki byłyby więc o wiele rzadsze, gdyż gimnazja przyjmowałyby materiał wypróbowany, coby niesłychanie ułatwiło zadanie gimnazjów. Widocznie autorowie uchwał o takich pomyłkach nie pomyśleli, skoro punkt 3 głosi, że selekcja ma dążyć nietylko do usunięcia jednostek nie nadających się, jak do skierowania ich na właściwą drogę. Nie mamy tu więc żadnego wyjaśnienia sprawy

¹⁾ Nie omawiamy tu zasadniczo sprawy nauczania łaciny, jednak chcemy nadmienić o fakcie wspomnianym przez prof. Kota na Zjeździe. Chodzi tu o pewną słuchaczkę uniwersytetu, absolwentkę gimnazjum humanistycznego, która na przytoczenie znanej cytaty Horacego powiedziała, że zrozumieć jej nie może, bo w gimnazjum, do którego uczęszczała, greki nie wykładano! Fakt ten ma być jednym z dowodów uzasadniających konieczność wprowadzenia łaciny od 1-ej klasy gimnazjum. Jak mamy interpretować to dziwne zjawisko? Mamy tu niewątpliwie do czynienia z jakimś chwilowym zaburzeniem, zaćmieniem władz, może tylko roztrąnieniem.

w stosunku do gimnazystów, którzyby się wogóle nie nadawali do gimnazjum.

d) Szkoły wyższe przyjmują kandydatów z ukończonym gimnazjum a w określonym zakresie także średnich szkół zawodowych (punkt 14). Gdzie tu się podziela zasada, że wyższe stopnie wykształcenia mają być dostępne dla każdego, kto wykaże potrzebne uzdolnienia i przygotowanie? A zatem uchwały nie uwzględniają możliwości składania egzaminów wstępnych do uniwersytetu przez eksternów, rekrutujących się przeważnie z młodzieży rzemieślniczej, której warunki materialne nie pozwoliły na normalne ukończenie szkoły średniej. Wśród nich mogą być ludzie o wybitnych zdolnościach umysłowych. Przypomniano przy tej sposobności (patrz: Nauka dostępna dla wszystkich. *Głos Prawdy*, 23 kwietnia 1927), że wice premier Prof. Dr. inż. *Bartel* zdobył wstęp do politechniki i uniwersytetu lwowskiego właśnie drogą własnego kształcenia się w zakresie gimnazjalnym, w godzinach wieczorowych po całodziennym dniu pracy.

Dochodzimy do wniosku, że uchwały T. N. S. W. są skałą Tarpejską dla wielu może najzdolniejszych jednostek. Przez nieliczenie się z psychicznymi prawami rozwojowymi dzieci i młodzieży i złe ujęcie znaczenia selekcji, skazują niższe gimnazjum na wypełnienie przez masy nieselekcjonowane (ich wspólną cechą jest to tylko, że należą przeważnie do warstw średnich), którym zresztą nie mogą zapewnić normalnego biegu nauki. Odsuwają natomiast od nauki gimnazjalnej i uniwersyteckiej dzieci zdolne pochodzenia ludowego, przed którymi po dawnemu piętrzyć się będą niezwalczone wprost trudności ¹⁾.

* *
* "

Uderza w pracach i uchwałach Zjazdu zupełna beztroska o podniesienie poziomu szkół powszechnych. Wnosząc z przemówienia prof. *Kallenbacha* możnaby nawet mniemać, że poziom ten jest niezmienny, a jednak bliższe wniknięcie w dzieje szkolnictwa poucza, że poziom szkół ludowych ciąglemu i stopniowemu ulegał podwyższaniu i dalecy dziś jesteśmy od formuły napoleońskiej, ograniczającej ten kurs do A B C. Niepodobna nawet w dzisiejszych warunkach z dokładnością określić, czym ma być owa *norma* dla szerokiego ogółu; być może, przekroczy ona najsmielsze przewidywania (po wyeliminowaniu rzecz prosta anormalnych). Dlatego, te udoskonalone metody, które mają obowiązywać w gimnazjum niższym, powinny być przeniesione do szkoły powszechnej. Nie znaczy to wszakże, że dzielimy

¹⁾ Oczywiście, posypały się liczne protesty. Patrz, między innymi: *Głos Nauczycielski*, Nr 17, 1 maja 1927.

pogląd wyrażony niegdyś przez *Związek polsk. naucz. szkół powszechnych*—pogląd natchniony największą troską o dobro narodu, ale nieziszczalny—że w przyszłości gimnazjum będzie tak samo obowiązkowe jak szkoła powszechna. Jest to niemożliwe, i zawsze dawała się odczuwać potrzeba stworzenia takich szkół (gimnazja), któreby były przeznaczone dla umysłowej elity młodzieży. Niestety, szkoły te, jako wybitnie stanowe—zawiodły—nie liczyły się ze zdolnościami, jedynie z pochodzeniem swoich wychowanków i stanowiskiem rodziców. Stąd ich niski poziom. I dlatego do wielkich zadań współczesnego szkolnictwa należy stworzenie takich gimnazjów, których organizacja pozwalałaby na rekrutację istotnej elity, t. j. młodzieży uzdolnionej, dobieranej ze wszystkich warstw narodu. Wszystkie te zagadnienia jako nierozdzielne wypłynęły na płaszczyznę najpilniejszych spraw w większości krajów pod nazwą *jedności szkolnictwa*. Rozpatrywanie ich wyłącznie z punktu widzenia potrzeb jednego rodzaju szkolnictwa naraża na zasadnicze błędy. Np. *dyrektorowie szkół średnich*, w memorjale złożonym Ministerstwu Oświecenia w sprawie poziomu maturzystów, chociaż dowodzą, że opinja w tej sprawie przedstawicieli wyższych uczelni jest przesadzona, przyznają jednak, że przygotowanie maturzystów do wyższych studiów jest nieodpowiednie. Do środków zaradczych zaliczają: uzgodnienie programu szkół średnich i wyższych; określenie celu kształcenia w gimnazjum; wzmocnienie selekcji młodzieży; umożliwienie nauczycielstwu zdobywania wiedzy; wyrównanie programów poszczególnych szkół choćby kosztem zlikwidowania źle postawionych; zapobieżenie przepięnieniu klas; zapewnienie nauczycielom i kierownikom dobrego uposażenia; zaprawianie młodzieży szkolnej do pracy samodzielnej i rozwijanie poważne czytelnictwa w pracy w domu; zdobycie dobrych podręczników szkolnych. Ani słówkiem memorjał nie wspomina o uzgodnieniu programu szkół średnich i powszechnych— a toby właśnie zapewniło dostęp do gimnazjum jednostkom zdolnym, po starannie dokonanej selekcji w szkołach powszechnych.

W wywiadzie ze współpracownikiem *Głosu Prawdy* (numer z dn. 28 sierpnia 1927), Minister *Dobrucki* oświadczył, że już obecny program nauki w szkołach powszechnych jest tak ułożony, że najwyższe trzy, względnie cztery oddziały siedmioklasowej szkoły powszechnej odpowiadają co do zakresu wiedzy trzem niższymi klasami szkół średnich. Jest dążeniem Ministerstwa aby istniejące różnice programowe zmniejszyć w granicach możliwości jeszcze bardziej, wtedy trzy najwyższe oddziały szkoły powszechnej siedmioklasowej będą programowo zupełnie odpowiadały trzem najniższymi klasami dzisiejszej szkoły średniej. W razie więc przejście ucznia po skończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej do szkoły średniej, nie będzie on miał do pokonania żadnych trudności programowych.

Chcąc wykazać, że zainteresowanie dla szkoły jednolitej nie jest aktualne, p. *Degen — Słórsarska (Włocławek)*¹⁾ powołuje się na rezolucję VI Zjazdu Federacji Międzynarodowej Towarzystwa Nauczycieli szkół średnich, który odbył się w Warszawie 1924 roku i na którym zasada jednolitości szkoły upadła. Wobec tego, chcę wyjaśnić przyczyny tego niepowodzenia, które zresztą było tylko częściowe, ponieważ kongres nie przeciwstawił się próbom czynionym w tym kierunku wszędzie, gdzie okoliczności na to pozwoliły²⁾). Winą tu był brak zainteresowania nauczycieli szkół średnich sprawami dotyczącymi szkolnictwa powszechnego i sprawami społecznymi, tak dalece, że wielu nawet ze słyszenia nie wiedziało o tym potężnym, niepohamowanym, żywiołowym ruchu, który szerokie masy popycha w kierunku zdobycia i przyswojenia sobie wyższych form kultury. I przyznać trzeba, w obronie naszego nauczycielstwa, że właśnie polacy wystąpili z referatami, omawiającymi tę sprawę, wprawdzie tylko połowicznie, bądź co bądź jednak przychylnie. Co się tyczy większości delegatów z innych krajów, przybyli na Kongres bez uświadomienia sobie elementarnych podstaw problemu. Wysłuchano wygłoszonych przez Polaków referatów w języku francuskim — i nic z nich nie rozumiano. Po moim przemówieniu zasypano mnie pytaniami na które musiałam odpowiadać z trybuny. „Qu'est — ce donc en définitive que l'école unique?” — było główną osią pytań. Po jakimś czasie delegat francuski przypomniał sobie, że opinia publiczna była w latach wojny silnie poruszona wystąpieniem „Les Compagnons”, kampanją *Buisson'a* i t.d., wówczas wykrzyknął: „Oui, l'école unique — c'est une invention purement française!” Zgromadzenie, zupełnie nieznające sprawy lub mające o niej mętne tylko wspomnienia, nie mogło się wypowiedzieć za jednością szkolnictwa, wszak mądrą zasadą jest: „S'abstenir dans le doute”. W innym miejscu wspomniałam o tem, jak wielką anomalją było dyskutowanie nad koordynacją stopni i rodzajów szkolnictwa bez udziału przedstawicieli szkół powszechnych.

Sprawa nie była jednak zupełnie przegrana, jakby się mogło wydawać. Dokonała ona od tego czasu olbrzymich postępów. Oto ta sama Federacja Towarzystw Nauczycieli szkół średnich spostrzegła najwidoczniej, że Kongres w Warszawie był chybiony i kwestję „école unique” wprowadziła powtórnie na porządek dzienny Kongresu, tym razem IX, który się miał odbyć w Bukareszcie 1927 roku⁴⁾. Przy tej sposobności zamieszczono w *Bulletin International*³⁾), organie Federacji, szereg artykułów

1) *Zofja Degen — Słórsarska*. Stosunek szkoły średniej do powszechnej. *Muzeum*, zeszyt 1—2, 1927.

2) W samem sformułowaniu uchwały jest rażący błąd rozumowania.

3) Kongres został odwołany z powodu śmierci Króla rumuńskiego.

4) *Bulletin International*, № 19, juin 1927, Malo-les-Bains, France.

o jedności szkolnictwa, wyraźnie w celu uniknięcia przykrego nieporozumienia, jakie miało miejsce w Warszawie. Spotykamy tu kwestjonariusz odnoszący się do jedności szkolnictwa, nazywając tem mianem (*école unique*) „taką organizację szkolną, która pozwala wszystkim chętnym wznieść się bez straty czasu na szczyty wiedzy dostępnej dla ich inteligencji”. Mamy tu także odpowiedzi nadesłane z kilku krajów na kwestjonariusz i liczne dokumenty, odnoszące się do jedności szkolnictwa. Do tych ostatnich zaliczono: Tekst uchwały przyjętej na Kongresie warszawskim, tekst głównych uchwał przyjętych przez Komisję ministerjalną szkoły jednolitej, zorganizowaną przez Ministra francuskiego *François Albert*, tekst projektu o szkole jednolitej przyjętego na Kongresie międzysyndykalnym 1926 r. przez profesorów szkół średnich we Francji, wyciąg z doktryny przedstawionej przez „*Les Compagnons*”, wyciągi z referatów polskich profesorów ogłoszonych na Kongresie warszawskim (referaty te nazwano znakomitami), wyciąg z artykułu *Renard'a* (Belgja), streszczenie francuskie mego artykułu o jedności szkolnictwa, drukowanego w *Polskiem Archiwum Psychologii* w 1926—27 r. ¹⁾ i wreszcie wyciąg z referatu przedstawionego Towarzystwu „*Les Compagnons*” przez komisję złożoną z *Zoretti'ego*, *Weber'a*, *Bascan'a*, *Roussel'a*, *Pivert'a*, i przyjętego przez komitet kierowniczy Towarzystwa. *Zasadniczym warunkiem szkoły jednolitej jest selekcja dzieci na podstawie ich uzdolnień* (patrz *Bulletin* str. 88). *Wobec tego, że Selekcja jest zasadnicza, nazwa „szkoła selekcyonowana” wydaje się lepszą od nazwy „szkoła jednolita” (école unique); ta ostatnia nazwa nie jest jednoznaczna.*

Przykre wrażenie, wyniesione z Kongresu warszawskiego, zaczyna się więc zacierać, a chociaż trudno zawczasu przesądzać z jakiego rodzaju selekcją mieć będziemy do czynienia (wyciągi z referatów są za mało obszerne), zainteresowanie się szkołą jednolitą przez Federację Międzynarodową Towarzystw Nauczycieli szkół średnich uważać należy za wyłom, do którego przyczyniło się niewątpliwie nasze nauczycielstwo szkół średnich.

* * *

Przegląd nasz byłby niekompletny, gdyby nie wspomnieć o fakcie, który nazwać można epilogiem danego okresu (pierwsze półrocze 1927). Na egzaminach maturalnych 1926—27 roku reprobowano lub niedopuszczono do egzaminu 30% młodzieży,

1) *L'unité de l'Enseignement au point de vue psychologique et social. Bulletin International, № 19, juin 1927.*

2) Jako przykład zamieszania panującego w tym względzie, może służyć choćby ten fakt, że p. *Degen—Ślósarska* zalicza mnie do zwolenników mannhemskiego systemu selekcji. Po bliższe szczegóły odsyłamy do wzmiankowanej pracy: *Jedność szkolnictwa.*

wówczas gdy odsetek w innych latach wynosił przeciętnie 2—3. ¹⁾ Ponury dramat, jaki się rozegrał, czyni z naszej młodzieży ofiarę przyjętego systemu. Zapanowało wszechwładnie hasło podniesienia poziomu szkoły średniej; młodzież łudzona mirażem matury, nieprzystosowana do nowych wymagań, nieodpowiedzialna za złe metody nauczania i za przewartościowanie jej sił i zdolności, po ośmiu latach żmudnej pracy znalazła się nagle w szeregach ludzi wykołejonych.

Na zakończenie chcemy rozpatrzyć, czy nie znalazłaby się wspólna płaszczyzna dla dwóch przeciwnych sobie opinii. Mamy głębokie przeświadczenie, że nie doszłoby nawet do rozłamu, gdyby nastąpiło zawczasu porozumienie na tle dobrze zrozumianej selekcji.

Selekcja powinna odpowiadać swemu celowi, którym jest skierowanie młodzieży do tych szkół, które najlepiej odpowiadają uzdolnieniom jednostek, a więc nie może być przedwczesna. Szkoła powszechna 7-letnia, która przyjmuje ogół dzieci, z samego swego założenia przeznaczona jest do segregacji tego całkowitego materiału; jej oddziały będą zróżniczkowane, nie dlatego jednak aby w obrębie szkoły powszechnej stwarzać specjalizację (należy zapewnić wszystkim równość „punktu wyjścia”), lecz jedynie w tym celu, aby do grup jednolitych zastosować odpowiednie metody kształcenia i wychowywania. Po starannie dokonanej selekcji, opartej na psychologicznym poznaniu dziecka w szkole powszechnej, pewna garstka kończących będzie zakwalifikowana do 5-etniego gimnazjum, które przyjmie młodzież już selekcyjonowaną, a więc z pewną rekojmią dalszej owocnej pracy. A że zdolności nie zawsze dopisują, selekcja będzie się nadal odbywała i w gimnazjum. Wobec tego także, że mogą być pomyłki w ocenie inteligencji i że nie wszyscy mogą odbywać normalne studia, na wszystkich szczeblach nauczania do egzaminu będą mogli przystępować eksterni. Dzięki temu systemowi przesiewania, na wydziały uniwersytetów dostaną się tylko jednostki prawdziwie uzdolnione i wyższe uczelnie będą mogły odpowiadać swemu istotnemu zadaniu.

Ponieważ selekcja nie zawsze była w ten sposób pojmowana, więc w niektórych warstwach społeczeństwa wytworzyła się niechęć do selekcji i pewna obawa, że stać się ona może narzędziem anti-demokratycznym. Jest to błąd, który należałoby jak najrychlej usunąć, gdyż selekcja istniała zawsze w szkołach (stopnie szkolne decydowały o przyszłości ucznia). Zagadnienie polega na tem, aby dawne przestarzałe metody selekcji zastąpić metodami psychologicznymi i pedagogicznymi, z uwzględnieniem czyn-

¹⁾ Opieramy się na liczbach podanych w prasie.

nika społecznego. *M. Falski* pisze¹⁾, że dziś wśród zwolenników jedności szkolnictwa zarysowują się dwie różne tendencje: jedni wysuwają na plan pierwszy sprawy podniesienia poziomu najszerzych mas, drudzy mają głównie na uwadze zapewnienie dróg dalszego kształcenia się najzdolniejszym jednostkom, któreby z czasem stanowiły tak zw. elitę społeczeństwa. „Na korzyść tego drugiego hasła — czytamy — nadużywana jest dziś tak zw. selekcja według uzdolnień. Grupy bardziej radykalne są za pierwszym rozumieniem reformy, liberalne — za drugim”. *M. Falski* stwierdza więc rozdział, o którym mówiliśmy poprzednio. W niniejszych kartkach zajęliśmy odmienne stanowisko, wykazując, że uzgodnienie jest nie tylko możliwe, ale *konieczne*, niema tu bowiem antagonizmu, — jest przeciwnie wzajemna zależność. Wytworzenie elity jest naturalnym następstwem rozpoznania uzdolnień wszystkich jednostek, a gdy każdy zajmie odpowiednie dla siebie stanowisko, wówczas znikną konflikty i wartość pracy twórczej zyska należne jej zrozumienie. Wszystkim ideałom demokratycznym zadość się uczyni, jeśli ta elita nie będzie rekrutowana jedynie z uprzywilejowanych warstw społeczeństwa, lecz gdy na równi t. j. w jednakowych warunkach współzawodniczyć będą *wszystkie* warstwy społeczne. Podział na „radykałów” i „liberałów” nie odpowiada rzeczywistości; można nawet dowieść, że jest przeciwnie; wszak dążenia liberalne cechuje *laisser-faire*’izm, który w danym wypadku otwierałby wrota wszystkich uczelni bez zastrzeżeń każdemu, ktoby do nich zapukał — i mniejsza o to jakie stąd będą konsekwencje dla jednostki i społeczeństwa! Nasz projekt reformy, który nie jest paliatywem i dąży do usunięcia antagonizmów i starć przez gruntowne przekształcenie warunków, sięgając do przyczyn, zasługuje na nazwę *radykalnego*. Powiedzmy raczej, że demokracja dawnego pokroju czuła niechęć do „elity”, co się tłumaczy dostatecznie stuleciami nadużyć ze strony sfer, stojących u steru. Dziś pojęcia uległy zmianie i „nowy” ruch demokratyczny nie dąży do obniżenia ogólnego poziomu kultury, lecz jego zadaniem jest podniesienie ludu i postawienie na czele *najlepszych*.

O selekcji wiele mówiono i pisano. Przyszła chwila, gdy narzuca się konieczność naukowego jej zbadania, rozpatrzenia najrozmaitszych form jakie przybiera i wybrania takich środków selekcyjnych, które istotnie odpowiadają kulturalnym potrzebom społeczeństwa.

¹⁾ *M. Falski*. Jednolity ustrój szkolnictwa. *Ogniwo*, marzec 1927, Warszawa.

ADELA STEFANOWICZ—MOSKIEWICZOWA.

Selekcja dzieci podejrzanych o niedorozwój umysłowy.

Praca laboratorium psycho-pedagogicznego Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Na podstawie referatu, wygłoszonego w *Kole Psychologicznem*, dnia 12-go lutego 1927 r.

Praca laboratorium psycho-pedagogicznego Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie skupia się prawie wyłącznie na prowadzeniu selekcji dzieci, podejrzanych o niedorozwój umysłowy, czyli dzieci z I i II oddz. szkół powszechnych, które nie robią dostatecznych postępów w nauce szkolnej.

Badanie odbywa się w osobnym pokoju, w którym prócz badanego dziecka znajduje się tylko eksperymentator i sekretarz, prowadzący protokół badania. Ponieważ pracownia ma także na celu zaznajomienie słuchaczy Instytutu ze sposobem selekcji, oraz metodą badań dzieci, protokoły badań często są prowadzone przez słuchaczy, asystujących kolejno przy badaniach. W pokoju niema nic coby mogło odrywać uwagę dziecka. Wykresy, ilustrujące wyniki pracy i stanowiące stałą wystawę pracowni, umieszczone są w ten sposób, że badane dziecko siedzi odwrócone do nich plecami, mając przed sobą tylko stół z kompletem do badań, rozłożonem w kopertach.

Przed badaniem prowadzi się z dzieckiem wstępną rozmówkę, mającą na celu nawiązanie kontaktu z dzieckiem, ośmielenia go i zorientowanie się w przybliżeniu w stopniu jego inteligencji. Jako przykład, przytoczę jedną wstępną rozmówkę, na podstawie której można wnioskować o głębszem stopniu upośledzenia. Pytam się 7-letniego chłopca: — „Jak się nazywasz? — wymienia nazwisko. — „Jak masz na imię?” milczy. — „Jak mamusia na ciebie woła?” milczy. — „Może Stefek?” „tak”. — „A może Józio? (to było rzeczywiste imię chłopca)” „tak, Józio”, mówi uradowany, — „Chodzisz do szkoły?” „chodzę”. — Do którego oddziału?” „do piętego”. — „Umiesz czytać?” „Umiem”. — „Ile masz lat?” „17 miałem, a teraz mam 2”.

Jeżeli na podstawie wstępnej rozmówki się wyjaśni, że dziecko jest głębiej upośledzone, badanie się rozpoczyna od testów dla dzieci 3-letnich i posuwa się w górę do chwili zupełnej pewności, że dziecko niezdolne jest do rozwiązania testów dla wieku starszego. W ten sposób się postępuje tylko w wyjątkowych wypadkach wyraźnie zaznaczonego niedorozwoju. Zazwyczaj badanie się rozpoczyna od poziomu wieku życia dziecka, posuwa się w dół do rozwiązania wszystkich testów wieku młodszego. W trakcie badania nigdy się nie daje dziecku

poznać, że coś wykonało źle, każdą odpowiedź przyjmuje się, jako dobrą; w tych wypadkach, kiedy dziecko samo rozumie, że nie może podołać zadaniu, uspokaja się je, mówiąc, że to jest drobnostka, że nie może przecież o wszystkim wiedzieć, dowie się o tem później. Przy badaniu dzieci naogół zachowują się śmiało, spokojnie, zazwyczaj są zadowolone, co jest zrozumiałe, jeżeli wziąć pod uwagę że to są dzieci, którym się w szkole nie powodzi, które są przyzwyczajone do tego, że wynik ich pracy jest gorszy od innych, słysząc więc pochwały, cieszą się bardzo.

Badanie prowadzi się metodą *Binet—Simon'a* w przeróbce *Terman'a* według tekstu, podanego w książce p. prof. *Joteyko*: „Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa” z bardzo niewielkimi zmianami, wprowadzonymi przez pracownię. Zmiany te są następujące: 1) w testach z obrazkami stosuje się obrazki *Binet'owskie*; 2) w testach liczenia monet liczy się pojedyncze grosze; 3) słownika się nie używa, wobec braku przystosowania do naszych warunków; zamiast słownika stosuje się testy zastępcze na lat VIII—rozpoznanie monet, będących w obiegu, na lat X — ułożenie łamigłówek; 4) zamiast testu 6-go na lat IX — dobierania rymów — używa się testu zastępczego — wyliczenie nazw miesięcy; 5) w teście testu 4 na lat X wprowadzone są następujące zmiany w zastosowaniu do naszych warunków:

zamiast New-York — Warszawa
 „ centrum — środek
 „ dolary — złote;

6) w teście 5 na lat XII zamiast bajki „Herkules i woźnica” wprowadzona została bajka pod tytułem „Nieprawda” w brzmieniu następującem: „Pastuszek pasł owce pod lasem. Nagle zawołał: „Wilk, wilk!” Ludzie pracujący w polu, porzucili robotę i zbiegli się na ratunek, ale wilka wcale nie było, chłopiec chciał tylko zażartować sobie z ludzi. Na drugi dzień wilk rzeczywiście przyszedł, chłopiec wołał pomocy, krzyczał, płakał, ale nikt na to nie zważał, bo nikt mu już nie wierzył. Wilk wpadł pomiędzy stado, porwał owcę i uniósł ją do lasu”.

Wynik badania oblicza się zgodnie z obliczeniem *Terman'a*, to znaczy: wiek życia (W. Ż.) oblicza się w latach i miesiącach, wiek inteligencji (W. I.) — w latach i miesiącach, oraz iloraz

inteligencji (I. I.) według formuły $I. I. = \frac{W. I. \times 100}{W. Ż.}$. Klasyfikacja wyników oparta jest na klasyfikacji *Terman'a*.

Przy selekcji dzieci do szkół specjalnych przyjęte są normy następujące: dzieci, mające I. I. powyżej 75 zostają w szkołach powszechnych, o I. I. pomiędzy 65 — 75 mogą być zakwalifikowane do szkoły specjalnej przynajmniej po 2-letniej obserwacji w szkole powszechnej; dzieci, mające I. I. poniżej 65 kwalifikują się odrazu do szkoły specjalnej.

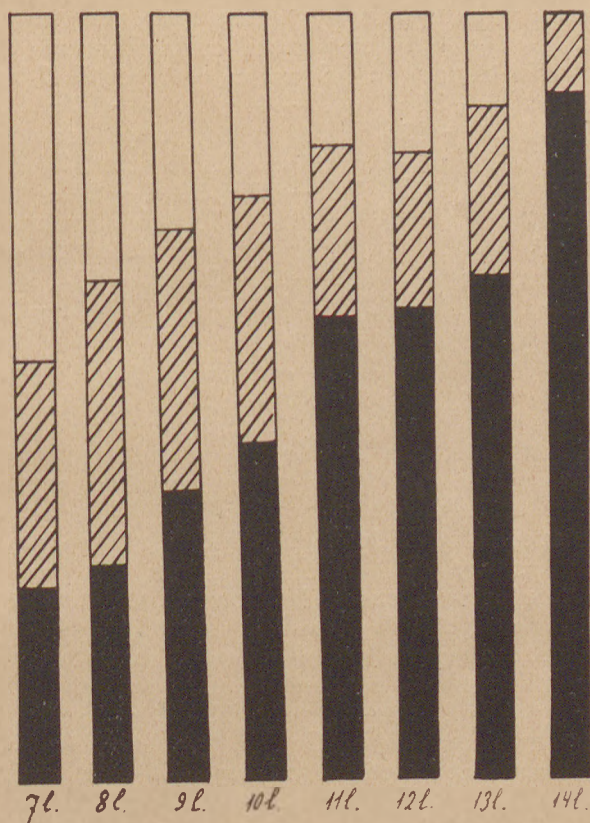
Metodę *Binet - Simon'a* w przeróbce *Terman'a* zaczęłam stosować od początku 1924 r. Przy opracowaniu wyników brałam pod uwagę tylko dzieci polskie. Wyniki badań dzieci żydowskich należałoby opracować osobno ze względu na odrębność rasy. W ciągu ubiegłych 3 lat zbadałam ogółem 1387 dzieci polskich, w tej liczbie 788 chłopców i 599 dziewczynek. Dzieci te były przesyłane do pracowni przez nauczycieli, lub rodziców, jako podejrzane o niedorozwój umysłowy. Tych ostatnich (dzieci przysłane przez rodziców) było mniej więcej 100, większość o dość niskich ilorazach.

Następująca tablica wskazuje wiek, liczbę i I. I. dzieci polskich, zbadanych metodą *Binet-Simon'a* w przeróbce *Terman'a* w 1924 — 1926.

I. I.29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-99	100-109	110...	Razem
6 l.				2	2	1	1	2	0	0	8
7 l.		2	8	19	29	62	67	29	3	1	220
8 l.		3	4	15	61	105	73	20	3		284
9 l.	1	4	7	22	56	84	60	12	1		247
10 l.	2	3	7	23	68	76	44	10	1		234
11 l.	3	2	1	27	68	38	21	9	1		170
12 l.	1	3	4	23	48	23	8	2	1		113
13 l.	4		9	18	16	16	4	4			71
14 l.	1		5	11	7	3					27
15 l.	3		6	2	1		1				13
Razem	15	17	51	162	356	408	279	88	10	1	1387

Największa ilość (284 dzieci) przypada na 8 rok życia, następną grupę 247 stanowią 9-latki, liczba dzieci starszych stopniowo spada. Najwięcej dzieci, podejrzanych o niedorozwój przypada na 1-szy i 2 gi rok nauczania w szkołach, są to dzieci przeważnie z I oddz. szkół powszechnych. Stosunek dzieci z I i II oddz., podejrzanych o niedorozwój przedstawia się następująco: oczywiście wszystkie 7-latki uczęszczają do oddziału I, wśród 8-latek, przysyłanych do pracowni, było zaledwie kilkanaścioro z oddziału II; wśród 9-latek znacznie przeważają dzieci I. oddz.; około połowy 10-latek przypada na I oddz. I; wśród dzieci 11-letnich i starszych przeważają dzieci z II oddz. Jakkolwiek wśród dzieci 12, 13 i nawet 14-letnich spotykamy

dzieci z oddz. I. Np. w bieżącym roku szkolnym był przysłany do pracowni chłopak 14-letni z I oddz. szkoły powszechnej. Z wstępnej rozmówki się wyjaśnia, że chłopiec był już w kilku szkołach powszechnych, „zawsze w I oddziale. Takbym chciał, proszę pani, być w II oddziale”, mówi chłopak. Oczywiście, że jest anomalją przesyłanie dzieci w wieku starszym ponad przepisowy z jednej szkoły powszechnej do innej bez sprawdzenia wyniku



Rysunek 12. Wykres przedstawiający stosunek procentowy stopni inteligencji dzieci podejrzanych o niedorozwój umysłowy w związku z wiekiem (1366 dzieci). Barwa czarna = niedorozwój umysłowy, I. I. poniżej 70. Kolumny zacięte kreskami = granica normy i niedorozwoju, I. I. 70 — 80. Kolumny białe = norma, I. I. powyżej 80.

badania w pracowni. Takie zjawisko tłumaczy się niedostatecznym uświadomieniem nauczycieli o szkołach specjalnych i prawdopodobnie niedługo zniknie.

Dla dokładniejszego oświetlenia sprawy rozwoju umysłowego zbadanych dzieci na wykresie 12 przedstawiony jest stosunek

procentowy stopni inteligencji dzieci każdego rocznika. Dzieci 6-letnich i 15-letnich nie brałam tu pod uwagę, jako stojących poza wiekiem szkolnym, ilość tych dzieci była przytem bardzo mała. Stopnie przedstawione są w sposób następujący: czarna barwa oznacza niedorozwój umysłowy bez różnicowania na stopnie, o I. I. poniżej 70; kolumny zacienione kreskami oznaczają granicę normy i niedorozwoju, I. I. = 70-80; niezacienione oznaczają normę, także bez różnicowania stopni o I. I. powyżej 80. Pobieżny rzut oka na wykres wystarczy, ażeby zauważyć, że z wiekiem wzrasta odsetek dzieci, wykazujących niedorozwój umysłowy.

Niedorozwiniętych umysłowo mamy: wśród 7-latek — 26%; 8 l. — 29%; 9 l. — 38%; 10 l. — 44%; 11 l. — 60%; 12 l. — 61%; 13 l. — 65%; 14 l. — 89%. Odsetek normalnych dzieci natomiast wyraźnie się zmniejsza z wiekiem. Wśród dzieci 7-letnich — 45% normalnych; 8 l. — 34%; 9 l. — 28%; 10 l. — 24%; 11 l. — 18%; 12 l. — 19%; 13 l. — 13%; wśród 14-letnich normalnych niema wcale. Dzieci, stojące na granicy normy i niedorozwoju przedstawiają się następująco: 7-latki — 29%; 8-latki — 37%; 9 latki — 34%; 10-latki — 32%; 11-latki — 22%; 12-latki — 20%; 13-latki — 22%; 14-latki — 11%. Zaznaczam jeszcze raz, że wyniki te nie dotyczą ogółu dzieci ze szkół powszechnych, tylko dzieci podejrzane przez nauczycieli o niedorozwój umysłowy.

Streszczając, można powiedzieć, że im starsze dziecko przysła się do badania, tem częstsze są wypadki zgodności pomiędzy obserwacją nauczyciela i wynikiem badania psychologicznego. Im dłużej dziecko chodzi do szkoły, nie osiągając pożądanego efektu w nauce, tem częściej przyczyną tego zjawiska jest niedorozwój umysłowy.

Powstaje pytanie, czem się tłumaczy rozbieżność pomiędzy obserwacją nauczycieli i wynikiem badania psychologicznego, a raczej należy odpowiedzieć na pytanie, co wpływa na brak postępów dzieci w szkole, poza niedorozwojem inteligencji.

Wśród dzieci 7. letnich mamy 29% dzieci, stojących na granicy normy i niedorozwoju. Co się tyczy tych dzieci, to właściwie tu niema rozbieżności pomiędzy opinią nauczyciela i wynikiem badania psychologicznego. W. I. tych dzieci waha się pomiędzy 5 l. i 5 l. 6 m., poziom więc ich umysłowy w chwili wstąpienia do szkoły nie odpowiada jeszcze poziomowi szkolnemu. Dlatego też w pierwszym roku nauczania te dzieci nie mogą opanować materiału nauki szkolnej. Pracownia, obliczając I. I., stawia diagnozę możliwości rozwoju na przyszłość, nauczyciele zaś mają możność obserwowania i skonstatowania ich poziomu obecnego. To samo można powiedzieć o 7. latkach, mających I. I. 80; ich poziom umysłowy także jest poniżej poziomu szkolnego, W. I. = około 6 lat. Co do dzieci zupełnie normalnie rozwiniętych, stojących na poziomie swego wieku życia, to można wskazać na podstawie danych, zawartych w kwestjonariuszach wstępnych, następujące przyczyny braku odpowiednich

postępów: 1-sze miejsce, co do ilości wypadków, zajmuje słaby rozwój fizyczny, braki słuchu i wzroku; na 2-iem miejscu stoi brak opieki domowej, opuszczanie lekcyj, niekarność. Poza tem w niektórych nielicznych wypadkach nauczyciele wskazują na braki tylko w pewnym kierunku, np. niezdolność do rachunków, lub brak pamięci.

Wśród dzieci 8-letnich normalnych przeważają wypadki: braku opieki domowej, opuszczanie lekcyj, niekarności, mniej wypadków słabych postępów wskutek słabego zdrowia.

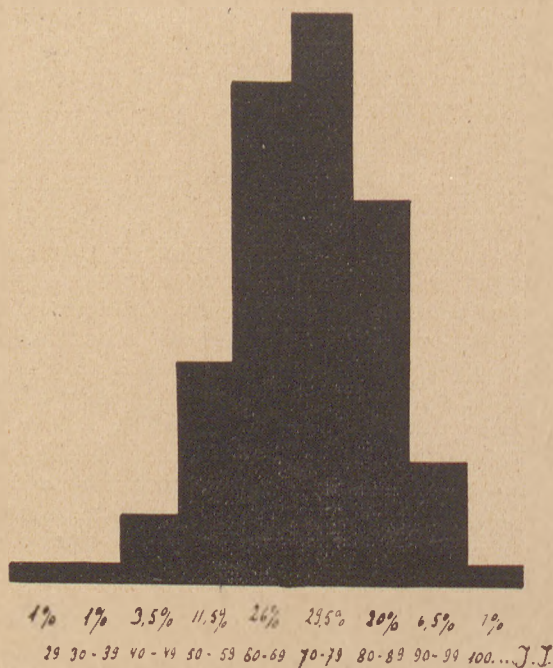
Wśród dzieci 9-letnich i starszych zupełnie zdecydowanie na pierwszy plan wysuwa się brak opieki, niekarność, wady charakteru, takie, jak złośliwość względem otoczenia, kłamstwo, kradzież, zły wpływ na kolegów. Szczególnie dużo tych wypadków wśród dzieci, stojących na granicy anormalności. Wy tłumaczenia tego zjawiska, jak mi się zdaje, należy szukać nie tylko w braku odpowiedniego wpływu środowiska, lecz także w braku wpływu szkoły. Sfera zainteresowań tych dzieci, przyzwyczajonych w wielu wypadkach do włóczęgostwa, silnych wrażeń, leży poza szkołą. Nauki szkolnej wskutek mniejszego uzdolnienia oraz braku stałości i wytrwałości w pracy nie mogą opanować, dorywcze wysiłki, które robią w tym kierunku, nie osiągając pożądanych wyników, zniechęcają, budzi się niechęć do otoczenia — szczęśliwszych kolegów i surowych, z ich punktu widzenia, nauczycieli.

Ogólnikowo można powiedzieć, że obok niedorozwoju umysłowego na brak postępów wpływa także wążłość organizmu, brak opieki domowej i co poza tem idzie opuszczanie lekcyj, rozwijające się na tem tle braki charakteru.

Wykres 13 przedstawia rozkład I. I. w % bez względu na wiek życia zbadanych dzieci w kształcie krzywej dwumianowej. Najwięcej, bo 29,5% przypada na granicę normy i upośledzenia umysłowego. Po prawej stronie układają się stopnie normalnego rozwoju, po lewej — upośledzenia umysłowego. Rozkład jak widzimy wykazuje pewną symetryczność z przewagą po stronie upośledzenia. Mamy 26% debilów słabszego stopnia, 20% dzieci, według klasyfikacji *Terman'a*, ociążałych umysłowo. Następnie 11,5% debilów głębszego stopnia i 6,5% stojących na poziomie; 3,5% imbecylów słabszego stopnia i 1% dzieci rozwiniętych nieznacznie ponad wiek; 1% głębszych imbecylów, 1% dzieci, stojących na granicy idiotyzmu.

Krzywa ta swoim wyglądem przypomina w pewnym stopniu krzywą *Terman'a*¹⁾. Zachodzi jednak zasadnicza różnica między wynikami pracy *Terman'a* a naszego laboratorium. Wyniki *Terman'a* dotyczą ogółu dzieci, nasze zaś dotyczą

¹⁾ Patrz *J. Joteyko* Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa, str. 181.



Rysunek 13. Wykres dwumianowy, przedstawiający rozkład I. I. w % bez względu na wiek życia (dzieci podejrzane o niedorozwój umysłowy, w liczbie 1387). Największa liczebność (29,5%) przypada na granicę normy i upośledzenia umysłowego. Po prawej stronie mamy stopnie normalnego rozwoju, po lewej stopnie upośledzenia umysłowego. Rozkład jest w pewnym stopniu symetryczny, jednak z wyraźną przewagą po stronie upośledzenia.

jedynie dzieci podejrzanych o niedorozwój umysłowy. Różnica się zaznaczyła zupełnie wyraźnie, a mianowicie wierzchołek krzywej u *Terman'a* przypada na normalny rozwój umysłowy — I. I. = 96 — 105, u nas na granicę normy i anormalności; ociężałość umysłowa stanowi 20% u nas i u *Terman'a*; dzieci normalnych mamy tylko 6,5%, a *Terman* ma ich około 34%; nieznacznie ponad wiek rozwiniętych *Terman* ma 23%, my tylko 1%; dzieci o wyższej inteligencji i granicy geniuszu w naszych warunkach wcale się nie spotyka. Natomiast stopnie niedorozwoju na naszej krzywej są zaznaczone bardzo wyraźnie — debilów słabszego stopnia mamy 26%, *Terman* tylko 2%; debilów głębszego stopnia mamy 11,5%, *Terman* tylko 0,33%, stopnie imbecylnizmu i idiotyzmu na krzywej *Terman'a* wcale nie są zaznaczone. Oczywiście, wśród dzieci normalnych nieselekcjonowanych, najwięcej powinno być dzieci stojących na poziomie, od tej linii granicznej w jedną stronę układają się stopnie inteligencji powyżej normy, po stronie przeciwnej — stopnie niedo-

rozwoju. W naszych warunkach badania dzieci podejrzanych o niedorozwój umysłowy, granica przypada na granicę normy i upośledzenia, w rozkładzie zaś stopni inteligencji przeważa upośledzenie, umysłowe, dochodzące do najniższego stopnia — idjotyzmu.

Nasza krzywa dwumianowa domaga się interpretacji, którą tu dajemy, zawdzięczając uwagom prof. *J. Joteyko*, wyrażonym na posiedzeniu *Koła Psychologicznego* w dyskusji nad moim referatem.

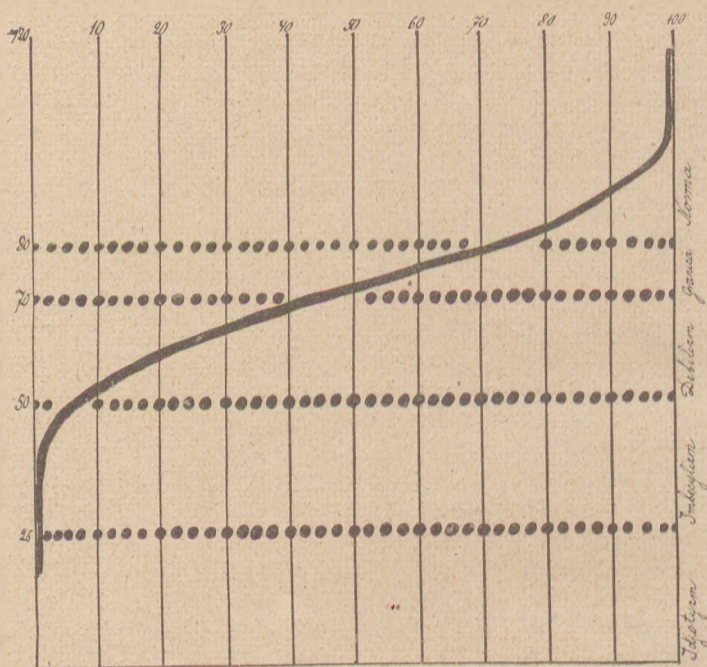
Mamy tu szereg rozdzielczy (patrz rysunek 13) i możemy rozpatrywać oddzielnie prawą i lewą stronę krzywej. Kolumna, oznaczająca granicę normy i niedorozwoju jest najwyższa, jako odpowiadająca największej liczebności; stanowi ona dziedzinę wspólną obu stronom wykresu.

Prawa strona wykresu jest krzywą „błędu“ popełnionego w ocenie inteligencji dziecka przez nauczycieli (w pewnej liczbie wypadków i przez rodziców), którzy podejrzewają o anormalność umysłową dzieci zupełnie normalne co do rozwoju inteligencji, a nawet stojące wyżej normy. W owym „błędzie“ widzimy wyraźne stopniowanie, co wskazuje na to, że mamy tu do czynienia z prawem prawdopodobieństwa. Mamy tu 3 wyraźne stopnie normalności (ilorazy od 80 do 119), o zmniejszającej się liczebności dzieci, co wykazuje, że im dziecko stoi wyżej pod względem inteligencji, tem jest mniejsze prawdopodobieństwo pomyłki. Oczywiście, wszystkie te pomyłki w ocenie inteligencji mają duże praktyczne znaczenie; znajdujemy w nich potwierdzenie konieczności selekcji zapomocą metod psychologicznych, bez nich bowiem, względy innego rodzaju dają pozór niedorozwoju i prowadzą do fałszywej diagnozy.

Przejdźmy teraz do lewej strony. Objęte nią są dzieci istotnie upośledzone, a więc ta część krzywej odnosi się do ocen „prawdziwych“ i stwierdza fakt obecności w szkole pewnej liczby dzieci niedorozwiniętych. Mógł się tu wkraść jednak pewien współczynnik błędu, nie wiemy bowiem, czy wszystkie dzieci niedorozwinięte zostały rozpoznane i przysłane do egzaminu selekcyjnego. Mamy tu cztery charakterystyczne szczyble, to znaczy, że im większy stopień niedorozwoju, tem dzieci jest mniej, a więc także prawo prawdopodobieństwa. To nam tłumaczy wygląd krzywej.

Rysunek 14 ilustruje rozkład I. I. wśród zbadanych dzieci w percentylach. Taki sposób obliczenia jest przejrzystszy od poprzedniego, uwzględnia się tu bowiem każda wielkość I. I. oraz powtarzalność. Mediana, czyli 50 percentyla przypada na granicę normy i upośledzenia, granica ta ma największą rozpiętość — zaczyna się bowiem około 40-ej per. i ciągnie się do 75; powyżej 75 per. jest miejsce normalnej inteligencji, do 95 percentyli widzimy powolne podnoszenie się, powyżej 95 percentyli coraz

szybsze z najwyższą granicą J. J. = 119. Poniżej 40 per. do 5-ej widzimy powolny spadek debilizmu, od 5 per. w dół coraz gwałtowniejszy spadek imbecylnizmu z najniższą granicą idjotyzmu, stanowiącą I. I. = 17. Swoją względną prawidłowość krzywa ta zawdzięcza także prawu prawdopodobieństwa i w innej postaci wyraża to samo prawo co krzywa dwumianowa. Dzieci o najniższym stopniu inteligencji były przesyłane do pracowni nie ze



Rysunek 14. Rozkład inteligencji wśród tych samych dzieci (podejrzanych o niedorozwój, w liczbie 1387) w percentylach, bez względu na wiek. Percentyle u góry, ilorazy inteligencji na lewo.

szkół powszechnych, tylko z rodzin. Jednakże i wśród dzieci szkolnych spotykają się I. I. około 35. Jak wskazuje opracowany materiał, klasy szkół powszechnych posiadają dosyć różnorodny materiał pod względem inteligencji, nic więc dziwnego, że praca jest niekiedy bardzo utrudniona.

Na zakończenie chcę dodać, że „skala metryczna inteligencji” Binet-Simon'a w przeróbce Terman'a, przy zastosowaniu do selekcji dzieci umysłowo-upośledzonych daje dodatnie wyniki, pozwala bowiem zorientować się w stopniu inteligencji dziecka, oraz przy większej ilości dzieci wykazuje rzeczywiste stosunki inteligencji.

Jako potwierdzenie odpowiedniości metody do celów selekcyjnych może służyć mała próba porównawcza, zastosowana w laboratorium na początku ubiegłego roku szkolnego. Były zbadane dwa oddziały szkoły powszechnej z ogólną liczbą 58 dzieci. Wynik przedstawia się następująco: 12% dzieci stojących na granicy normy i niedorozwoju, 88% dzieci normalnych, dzieci niedorozwiniętych brak zupełny.

Notatki z psychologii.

Kilka spostrzeżeń nad zachowaniem się dzieci normalnych i anormalnego w stosunku do siebie.

Wiele z zawiłych procesów psychiki dziecięcej zostało nieco rozwświetlonych dopiero dzięki porównaniom psychiki dziecka normalnego z psychiką dziecka anormalnego. Badania psychologii eksperymentalnej rozjaśniły nieco ów zawiły labirynt i pozwoliły na skonstruowanie pewnej skali porównawczej, na podstawie której pewne przejawy psychiki możemy uważać za normalne, inne zaś za wykraczające poniżej lub powyżej przeciętnej normy. Przeważająca jednak większość prac, poświęconych tej dziedzinie oparta jest, albo na badaniach laboratoryjnych, albo też na jednostronnych obserwacjach dziecka normalnego, względnie dziecka anormalnego. W czasie bieżących ferij wakacyjnych miałem sposobność poczynienia pewnych spostrzeżeń i obserwacji, które ze względu na to, że dotyczą *stosunku dziecka anormalnego do dzieci normalnych i dzieci normalnych (w wieku 2½—9 lat), do dziecka anormalnego*, mogą przedstawiać pewną praktyczną, w tej dziedzinie, wartość. Zanim przejdę do opisu spostrzeżeń, o których tu mowa, pragnę dać krótką charakterystykę, wspomnianego poprzednio dziecka anormalnego.

Otóż chłopczyk ten, nazwijmy go *Wiesio*, posiadający ukończony 7 rok życia, jest synem rodziców zamożnych, zdrowych, inteligentnych i kulturalnych, blisko jednak z sobą spokrewnionych (stryjeczni braterstwo);—oprócz *Wiesia* posiadają jeszcze 14 letniego syna, niezdradzającego żadnych objawów patologicznych, a przeciwnie bardzo uzdolnionego, który z powodu choroby płuc kształci się zagranicą. Dziecko wychowuje się w znakomitych warunkach materialnych—rodzice robią wszystko co jest w ich mocy, aby mu ulżyć w jego doli i przynajmniej w pewnym zakresie przygotować je do warunków życiowych.

Upośledzenie umysłowe spowodowane jest niedorozwojem gruczołu tarczowego (mongolizm) i prawdopodobnem niedorozwojem przysadki mózgowej. Już na pierwszy rzut oka zauważyć można fizyczne stygmaty zwyrodnienia—wąta budowa, kurza klatka piersiowa, deformacja palców u rąk, dysproporcja głowy i uszu w stosunku do całego ciała, język geograficzny, mała ilość zębów, chód niepewny, chwiejny, brak koordynacji ruchów. Mowa głęboko upośledzona—wymawia zaledwo, i to z wielkiem trudem, słowa takie jak „mama”, „tata”—, „ida” „nie”—i wydaje nieartykułowane dźwięki, przeważnie nosowe, przypominające czasem jakieś słowo. Znać przy tem ogromny wysiłek, nie tylko pracy psychicznej, lecz również fizycznej—w biegu zatrzymuje się, wysiła, żyły na skroniach nabrzmiewają, szyja się rozszerza i wtedy z trudem wydaje jakiś głos. Mówi wogóle niechętnie—stara się zawsze ruchami i mimiką wyrazić swe myśli—niezrozumiany złości się, rzuca, kopie nogami, a czasem nawet pluje na osobę, która nie chce, czy nie może go zrozumieć. Napotyka on wogóle na niezmiernie duże trudności przy koordynacji ruchów, potrzebnych przy arty-

kulacji i przy mowie—znac to nie tylko przy wydawaniu dźwięków lecz również przy jedzeniu—długo i z trudem gryzie, często jedzenie wypada mu z ust—nadmernie wydziela ślinę, która stale wycieka. Słyszcy dobrze, jednak tylko wtedy jeśli jest czem zainteresowany. Przez pewien okres czasu sądziłem, że i słuch jest u niego upośledzony, gdyż często na wołanie nie reagował, przekonałem się jednak, że słyszcy dobrze: miał psa, z którym bawił się bardzo chętnie, rzucając kamienie, których pies szukał na drodze, łące, w wodzie i t. p. Razu pewnego rzucił kamyk do wody, pies popłynął szukać go, a w tym samym czasie z przeciwnej strony odezwał się inny pies—chłopczyk momentalnie odwrócił głowę—szukał drugiego psa, wydając przy tem dźwięki, oznaczające zdumienie, że nie widzi „hau”, „hau”. Przykładów takich miałem bardzo dużo.—Powiedziałem już poprzednio, że słyszcy dobrze o ile jest czem zainteresowany—wzbudzić jednak u niego zainteresowanie jest rzeczą niezmiernie trudną ze względu na zupełną niemożliwość skupienia uwagi, która jest skacząca ustawicznie z przedmiotu na przedmiot—interesują go rzeczy żywe i to jednak przemijająco—jedynie konie, a w szczególności ubieranie ich i powożenie może uwagę jego na pewien okres czasu zaabsorbować. Razu pewnego *Wiesio* wyszedł z domu, niepostrzeżony przez nikogo. Po pewnym okresie czasu opiekunka zauważyła, że go niema i momentalnie cały dom wybrał się na poszukiwanie, które trwały dość długo bez żadnych rezultatów. Nikt ze służby nie widział go i nie mógł zrozumieć „gdzie się podział”. Rodzice byli w rozpaczcy. Wszyscy biegali i szukali bezskutecznie—wreszcie znaleziono go w stajni, gdzie najspokojniej siedział między krowami i przyglądał się im z wielkiem zainteresowaniem. Doskonale orientuje się w przestrzeni, zna drogę nie tylko w obrębie parku i zabudowań gospodarczych lecz orientuje się dobrze w drodze do sąsiedniego folwarku, odległego o przeszło 2 km. od jego miejsca zamieszkania—jadąc końmi nie pozwoli woźnicy skręcić w innym kierunku. Zdarzało się często, że uciekał, jeśli nadarzyła się ku temu sposobność—i biegł prosto do mego pokoju, gdzie niepostrzeżony przez nikogo przystawiał krzesło, wychodził na nie i szukał w szafie cukierków. Naśladuje niezłe czynności i rozumie mechanizm—razu pewnego wydrapał się na krzesło, wziął do ręki słuchawkę od telefonu, pokręcił korbę od dzwonka i przez długi okres czasu mówił z wysiłkiem do słuchawki—nie można go było oderwać od tej czynności; dopiero zmęczony wysiłkiem mówienia, sam położył słuchawkę na swoje miejsce.

Innym razem—fakt, opowiadany przez rodziców—jechał ze swoją opiekunką do sąsiedniego folwarku; po przyjeździe na miejsce zatrzymał ją, długo szukał czegoś po swych kieszonkach, wreszcie wydobyl kilka groszy i z wielką galanterją podał woźnicy.—Postrzeża dobrze, wskazując, otaczającym go osobom, zaobserwowane przedmioty, okrzykiem „o”. Pod względem uczuciowym najbardziej przywiązany jest do swego braciszka i dziadzia, któremu stale siada na kolana, pieści go, całuje i bardzo niechętnie od niego odchodzi. Rodziców kocha, lubi być w ich towarzystwie, jednak nie stale i nie długo. Nie lubi obcych ludzi i stale od nich ucieka, w szczególności nie pozwoli zbliżyć się do siebie żadnemu mężczyźnie, sądząc, że to doktor. Tutaj należy zaznaczyć, że kilka razy przechodził różne operacje (polipy i t. p.), co widocznie tak utrwaliło się w jego pamięci, że sam widok mężczyzny wystarczy, aby go odstraszyć od najbardziej interesującej zabawy czy zajęcia. Wogóle nie ma zaufania do obcych osób i nigdy nie słucha—rozumie jednak konieczność posłuszeństwa względem swej opiekunki—którą bardzo lubi, jest do niej przywiązany i posłuszny. Bardzo lubi towarzystwo dzieci, Ignie do nich i tęskni jeśli ich nie widać—w ich towarzystwie bawi się chętnie, jednak dokucza im i bije je niemiłosiernie. Jeśli znajdują się w pobliżu rzeki lub stawu stara się wszelkimi sposobami wykorzystać dogodny moment, aby dziecko wepchnąć do wody.

Jest bardzo wytrzymały na ból — nigdy nie widziałem go płaczącego — jeśli się skaleczy natychmiast prosi o jodynę. Jeśli dziecku zrobi krzywdę i otrzyma polecenie przeproszenia, robi to chętnie, rzuca się na szyć, całuje w usta i ręce. Tak samo przeprasza osoby starsze, co nie przeszkadza mu po malej chwili robić to samo.

Nie potrafi wykonać żadnej, choć trochę skomplikowanej czynności, nie umie się zupełnie ubierać — dopiero w ostatnich czasach ubiera samodzielnie sandały — myje się, choć z wielkim trudem — jednak sam — przy myciu zębów zwykle wodę wypija, nie rozumiejąc tej czynności. Nie panuje nad czynnościami fizjologicznymi pęcherza i kiszki stołowej — często zdarzają się jeszcze „wypadki” — Wogóle jest zmiennego usposobienia, raz wesoły i wszystko można z nim zrobić — drugi raz kapryśny, niespokojny, uparty.

Dzieci normalne, o których tu mowa — są to dzieci żywe, wesołe i jak się to często mówi „urwisy”, w następujących wiekach: 1) *Wojtuś* 2½ roku, 2) *Jaś* 4½ roku, 3) *Boguś* 6½ lat i 4) *Józio* 9 lat. (Pomijam tutaj 14 letniego chłopczyka brata naszego „pupila” o którym poprzednio wspominałem).

Muszę zastrzec, że obserwacje, które czyniłem były to obserwacje dorywcze, bez specjalnego jakiegoś planu, a myśl ich notowania nasunęła mi p. prof. Dr. *J. Joteyko*, której opowiadałem jak różnie reagowały i zachowywały się dzieci normalne w stosunku do swego anormalnego towarzysza zabaw. Pierwszą taką wyraźną potrzebę zastanowienia się nad tym stosunkiem, nasunął mi fakt następujący: pewnego popołudnia wybrałem się ze wszystkimi dziećmi do lasu; dzieci biegły wesoło, jedynie najmłodszy chłopczyk (2½ lat) siedział obok mnie i ustawicznie się oglądał, wołając od czasu do czasu po imieniu na swego anormalnego koleżę ... „a gdzie jest *Wiesio*” — „no chodź — chodź pętko”. — Zdziwiony tem, zapytałem dlaczego tak troszczy się o kolegę — otrzymałem odpowiedź „bo on nie tłafi sam”. — Zastanowiło mnie to, lecz trudno było wyjaśnić odrazu czy jest to tylko zbieg okoliczności, przypadek prosty, czy też istotnie dziecko 2½ letnie, o normalnej inteligencji, odczuwa pewnego rodzaju wyższość intelektualną nad tamtą istotą i świadomie chce się nią opiekować. Ponieważ wypadki takie zdarzały się później dość często doszedłem do wniosku, że tak jest istotnie — *dziecko to odczuwało swą wyższość*, ale w stosunku tego dziecka wystąpił jeszcze jeden, bardzo charakterystyczny moment: *brak zaufania i niewiara w siły anormalnego*, co bardzo często występowało w zabawach wspólnych. Wspomniany chłopczyk normalny prosił ustawicznie dzieci, aby go wozily w taczkach lub nosily „na barana” i rzecz zdumiewająca, cieszył się i prosił o to 4½ letniego braciszka, lecz skoro zbliżył się do niego 7 letni anormalny towarzysz, wyższy wzrostem do tamtego, dziecko krzyczało w niebogłose „nie chcę, nie chcę” — a zapytane dlaczego nie chce — odpowiadało — „boję się bo upadnę on nie umie”.

Przebiegała zatem w tym stosunku pewnego rodzaju troskliwość i obawa, była jednak i *nieustępliwość* — zacepiony lub uderzony nie darował nigdy, lecz zawsze wynikała z tego bójka.

Jeśli chodzi o dziecko 4½ letnie, to tutaj już o wiele wyraźniej występowała owa chęć opiekowania się i pomocy, jednak z wyraźnym jeszcze egocentryzmem i nieustępliwością w stosunku do pewnych przedmiotów, zainteresowań czy krzywd. Dość często wynikały tu bójki, walki i skargi, chociaż już czasami zdarzały się przebliski zrozumienia u normalnego 4½ letniego dziecka „*przecież on nie rozumie, bo nie umie mówić*”... Razu pewnego bawili się piłką, jak to jednak często między dziećmi bywa — jeden drugiemu chciał piłkę odebrać, z czego wynikała bójka, w rezultacie której chłopczyk ten dostał od *Wiesia* prętem przez plecy tak silnie, że momentalnie wystąpiła pręga — płakał, lecz nie bił go już, a zapytany potem przez brata czemu mu nie „oddal” wyrzekł słowa, które podałem powyżej („*przecież on nie rozumie bo nie umie mówić*). Bał się go jednak zawsze i wolał ustępować.

Chłopak 6½ letni już wyraźnie ustępował mu we wszystkim—były wypadki, że w czasie wożenia taczkami kamieni czy piasku (wszystkie dzieci miały swe taczki) popsuly się taczki naszemu anormalnemu pupilowi—dwaj młodszy chłopcy w żaden sposób nie pozwolili sobie odebrać swych taczek—ten zaś najczęściej (nie zawsze) ustępował, mówiąc „on chorey przecież”.—Na zapytanie moje, dlaczego tamten chłopczyk jest chory otrzymałem odpowiedź:— „no bo jakby nie był chory toby mówił i nie był taki jaki jest”?

Najwyraźniej zaznaczała się wyższość u 9 letniego (Józia)—ten starał się o to aby Wiesiowi zrobić przyjemność—woził go na taczkach, czasami nosił i stale nim się opiekował. Czasami bawili się wszyscy w piasku—budowali n. p. twierdze, najczęściej praca ich została przedwcześnie zniszczoną przez kolegę anormalnego. Wtedy Józio tłumaczył mu spokojnie, bez żadnej złości ani niezadowolenia: „nie psuj, nie psuj—to przecież są twierdze, my je zbudujemy, a potem przyjdą wielkoludy i będzie walka”.—To jednak nic nie pomagało... Twierdze nie doczekały nigdy wielkoludów.—Na moje pytania, dlaczego się tak tem dzieckiem opiekuje—otrzymałem odpowiedź— „bo on przecież sam nic nie może zrobić, „jemu trzeba pomóc”— „dlaczego”—bo jest mały i inny jak my”, „jako inny”—pytam— „e—niech się tatuś nie pyta—bo tatuś dobrze wie”.

Ciekawą jest rzeczą, że i anormalny odczuwa w pewnych wypadkach swą wyższość.—Zupełnie wyraźnie zaznaczało się to w stosunku do dziecka 2½ letniego. Odnosił się zwykle do niego z pewną taką troskliwością, gładził go po głowie, całował po rękach, chętniej niż innym dzieciom oddawał mu swoje zabawki i prędko przepraszał, jeśli dziecko zaczęło płakać. Razu pewnego zaobserwowałem następujący ciekawy obrazek—wszystkie dzieci już zjadły, kończyli tylko swe porcje 2½ letni chłopak i nasz „pupil”; w pewnej chwili wstaje nasz anormalny, bierze łyżkę i zaczyna karmić nią dziecko, gładząc je po twarzy. W stosunku do innych dzieci odnosił się z respektem, lubił bardzo ich towarzystwo, tęsknił za nimi, jednak nigdy nie ustępował i często je bił.—W jednym tylko wypadku okazywał wyraźnie swą wyższość i troskliwość, lecz już nie tylko w stosunku do dzieci, lecz również i do dorosłych nie miejscowych.—Oto ilekroć przejeżdżały konie lub przechodziły krowy, zawsze odsuwał wszystkich na bok i z największą troskliwością i pieczołowitością zasłaniał ich sobą, broniąc w ten sposób przed niebezpieczeństwem.

Na podstawie tych obserwacji—nie wyciągając stąd żadnych dalej idących wniosków,—stwierdziłem, że w obcowaniu dzieci normalnych z dzieckiem anormalnem:

- 1) przebija pewnego rodzaju *poczucie wyższości* dziecka normalnego;
- 2) *na przyczyny pojęcia niższości* anormalnego składają się:
 - a) u dziecka normalnego 2½ letniego—przyczyny nieokreślone,
 - b) „ „ „ 4½ „ przyczyna tkwi w braku [mowy,
 - c) „ „ „ 6½ „ prócz braku mowy, wystę- [puje *choroba*, jako przyczynowość,
 - d) „ „ „ 9 letniego—częściowe zrozumienie przy- [czynowości;
- 3) w wieku 2½—4½ lat w obcowaniu daje się zauważyć nieutność, nieustępliwość i obawa przed anormalnym;
- 4) w wieku 6½—9 lat—wyraźna chęć opiekowania się i pomocy,
- 5) u dziecka anormalnego przebija respekt, chęć przebywania w towarzystwie dzici normalnych, nieustępliwość względem starszych dzieci—a pobłażliwość względem 2½ letniego dziecka.
- 6) poczucie wyższości w pewnych specjalnych, swoistych warunkach.

SPRAWOZDANIA Z POSIEDZEŃ Koła Psychologicznego.

27 posiedzenie w dniu 12 lutego 1927.

P. A. *Stefanowicz-Moskiewiczowa* przedstawia referat p. t. „Selekcja dzieci podejrzanych o niedorozwój umysłowy, praca laboratorium psychopedagogicznego Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie”.

Prof. *J. Joteyko* komentuje krzywe autorki. Wykres 12 wykazuje jak ważną i niemal decydującą przyczyną opóźnienia w naukach jest niedorozwój umysłowy. Fakt ten jest ogólny i spotyka się wśród dzieci normalnych w szkole powszechnej i średniej. Dzieci o słabej inteligencji, choć pozostają dłużej w szkole, nie podlegają jej rozwijającemu wpływowi jakby to można oczekiwać. Mówczyni interpretuje krzywą 13 (szereg rozdzielczy) i daje wyjaśnienie jej względnej prawidłowości. Krzywe 13 i 14 wykazują, że w szkole powszechnej znajdują się dzieci o bardzo słabych ilorazach inteligencji. Można żałować, że referenta nie oddzieliła dzieci przysyłanych przez rodziców od tych, które przysłała szkoła. W każdym bądź razie dowiadujemy się, że wśród dzieci szkolnych były takie, których J. J. nie przewyższały 35, a więc dzieci zakwalifikowane do imbecylów. Wynik ten stwierdza konieczność selekcji, eliminującej dzieci anormalne ze zwykłej szkoły powszechnej. Krzywe te są także interesujące z tego względu, że mówią o „błędach” nauczycieli w ocenie inteligencji dzieci, a więc stwierdzają konieczność selekcji na podstawie metod psychologicznych.

P. *Studencki* porusza sprawę metody, stosowanej przy selekcji anormalnych.

P. *Usarkowa* wyjaśnia przyczyny pomyłek nauczycielskich: surowy materiał dzieci może wprowadzić w błąd i wczesna jego kwalifikacja na początku roku szkolnego.

P. *Tarkowski* zauważa, że krzywa przedstawiona przez laboratorium wyobraża rozkład inteligencji wśród dzieci trudnych do prowadzenia, a niekoniecznie upośledzonych umysłowo i chciałby wiedzieć, jak kwalifikuje się dzieci do szkół dla moralnie zaniedbanych.

P. *Makuch* zaznacza, że ze sprawozdania wynika, iż dzieci podejrzane o niedorozwój chodzą jeszcze przez rok do szkoły powszechnej i zapytuje, czy pracownia interesuje się dalszym losem dzieci, stojących na granicach normy, które odsyła z powrotem do zwykłej szkoły powszechnej. Proponuje, aby dzieci zakwalifikowane jako stojące na granicy normy zaraz na początku roku były odsyłane do przedszkoli.

Prof. *J. Joteyko* uważa, że jeżeli chodzi o najgorszych, to już przy zapisywaniu się dzieci do szkoły powszechnej winny być stosowane sposoby wyróżnienia ich i odsunięcia od szkoły powszechnej, aby przez rok prawie nie były balastem.

P. *Usarkowa* wyjaśnia, że poniekąd czyni to lekarz szkolny, który jest obecny przy zapisach, czasem rodzice sami mówią o niedorozwoju dzieci.

Zabierają jeszcze głos p. p. *M. Grzegorzewska, Zawirska, M. Kaczyńska, J. Wojciechowski*, poczem prelegentka odpowiada na liczne pytania, dotyczące metody i organizacji pracy selekcyjnej.

28 posiedzenie w dniu 12 marca 1927.

Prof. *J. Joteyko*, p. inż. *J. Wojciechowski* i *S. Studencki* referują metodę percentyli. *J. Wojciechowski* przedstawia graficzny sposób wykreślenia krzywej percentyli; p. *Studencki* omawia zagadnienie obiektywnych norm i empiryczny charakter norm, oraz zastanawia się nad tem, jaka liczebność grupy zapewni stałość norm. *J. Joteyko* trektuje wykresy głównie z punktu widzenia krzywych rozwojowych.

P. *Bużycka* przedstawia używany przez siebie sposób kreślenia percyntyli według *Claparède'a*.

Z. *Sikorowska*.

29 posiedzenie w dniu 30 kwietnia 1927.

Posiedzenie zagaja prof. *J. Joteyko*, zawiadamiając zebranych, że *Sekcja psychologów szkolnych*, której zorganizowanie zostało uchwalone na 23-cim posiedzeniu *Koła Psychologicznego*, w dniu 16 października 1926 roku, rozpoczęła już swoje prace. O wynikach obrad będą osobne sprawozdania.

Prof. *J. Joteyko* przedstawia w imieniu p. *P. Z. Dąbrowskiego* referat p. t. „Ideowość zawodowa naszej młodzieży seminaryjnej”.

P. *Makuch* podkreśla, że praca p. *Dąbrowskiego*, oparta na obszernej ankiecie, jest ważnym przyczynkiem do psychologii nauczyciela, nie zgadza się jednak z wszystkimi wnioskami, które wyprowadza p. *Dąbrowski*, a mianowicie: na mały odsetek motywów idealnych przy wyborze zawodu nauczycielskiego u młodzieży seminaryjnej wpływają rozmaite przyczyny, najglówniejszą jest ta, że w 14 roku życia nie może być mowy o zdecydowanym wyborze zawodu, prócz tego młodzież często wcale nie ma możliwości wyboru, seminarjum nauczycielskie jest jedyną szkołą, do której w danych warunkach młodzież może się dostać. O rozbudzeniu zainteresowania u młodzieży w czasie pobytu nie może być mowy wobec istniejącego przepełnienia programów. W żadnej szkole zawodowej niema takiego przeładowania programów przedmiotami ogólno kształcącymi i zawodowymi. Na przewagę motywów bierności oraz natury materialnej wpływa także ten fakt, że do seminarjum często się dostaje młodzież usunięta z innych szkół.

Srodki zaradcze, jakie proponuje p. *Dąbrowski* wydają się nieodpowiednie, prowadzenie rozmówki z kandydatem przy wstąpieniu do seminarjum nie może być traktowane poważnie, ponieważ nie można liczyć na szczerą odpowiedź, skoro od tego zależy przyjęcie do szkoły. Można badać inteligencją a nie nastawienie uczuciowe.

Propozycja, aby kandydaci prowadzili zabawy z dziećmi szkoły ćwiczeń jest nieodpowiednia, ponieważ w tym wieku ch. a właśnie oddzielić się od szkoły powszechnej, prócz tego organizowanie zabaw jest rzeczą trudną nawet dla ucznia IV lub V kursu.

Zebrany materiał oskarża raczej nie szkołę, lecz typ szkoły. Nauczyciel w istniejących warunkach nie może zrobić tego, co by chciał.

Nie może być mowy o skierowaniu młodzieży, która według danych ankiety kieruje się motywami materialnymi, bierności lub nieokreślonymi, do innych szkół, ponieważ odsetek tej młodzieży jest około 60%. Zostałyby więc bardzo mało uczniów w seminarjach, co byłoby niemożliwym przy obecnej potrzebie w wykwalifikowanych siłach. Tą sprawą powinny się zająć poradnie zawodowe i po skończeniu VII klas. szk. powsz. odpowiednio pokierować młodzieżą.

Wniosek: seminarjum nauczycielskie jest szkołą należącą do przeszłości, którą należy redukować na korzyść 2 letnich państwowych kursów zawodowych, kształcących przyszłych nauczycieli po skończeniu szkoły średniej.

P. *Studencki*: praca p. *Dąbrowskiego* zawiera ciekawe dane liczbowe. Dane te mogą być wykorzystane, jako broń dla zwalczania lub utrzymania szkoły. Jeżeli chodzi o materiał ludzki, to wnioski pesymistyczne p. *Dąbrowskiego* są niesłuszne, gdyż nie można się spodziewać motywacji w 14 r. życia. Prócz tego obraz nie może być jasny, gdyż duży odsetek jest niezdecydowanych, z których też mogą się wyrobić dobrzy nauczyciele. Wniosek p. *Dąbrowskiego*, że 50% młodzieży nie nadaje się do zawodu nauczycielskiego, nie można uważać za pesymistyczny, ponie-

waż nie wiemy, jak jest w innych zawodach, nie mamy kryteriów porównawczych. Wogóle należy uznać, że wszelkie sądy w tym kierunku są przedwczesne. Młodzież idzie do szkoły z konieczności, nie dla motywów zawodowych. Popiera się wniosek p. Makuchą, że materiał zebrany jest aktem oskarżającym typ szkoły, gdyż 14 letni uczeń nie może mieć świadomości zawodowej. Każda inna szkoła zawodowa jest lepsza, niż seminarjum, gdyż nawet wypędky z innych szkół, które się dostają do szkół zawodowych, często się nadają do tych zawodów praktycznych, mają odpowiednie zainteresowanie. Do seminarjum dostaje się młodzież nieselekcyjowana.

Wniosek: seminarjum jest typem szkoły nieodpowiednim.

P. Malczewska: pracą p. Dąbrowskiego jest pracą wartościową, gdyż rzuciła światło na wartość pewnego typu szkoły.

P. Studencki proponuje zwrócić się z prośbą do p. Dąbrowskiego, ażeby wyświetlił motywy bierności, należałoby ukłasyfikować tę grupę, ponieważ 41% to zbyt duża grupa, to nie jest brak motywów, tylko ich różnorodność.

P. Malczewska zaznacza, że motyw wybicia się na wyższe stanowiska pociąga często dzieci rzemieślników, dla których zawód nauczycielski przedstawia się wyższym.

P. pr. Joteyko zaznacza, że p. Dąbrowski nie wyczerpał całego materiału ankiety. W odpowiedzi na pytanie, jacy uczniowie wzięli udział w ankiecie, odpowiada, że przeważnie uczniowie seminarjów z Małopolski, z b. zaboru rosyjskiego odpowiedzi nadesłano z 6 seminarjów, z kresów wschodnich i z Poznańskiego wcale niema.

Dr. Szymdt: należałoby sprawdzić późniejszą pracę tych kandydatów, dla sprawdzenia wniosków.

P. Bużycka podkreśla wartość pracy p. Dąbrowskiego; zgadza się z wnioskiem p. Makuchą, że młodzież w 14 r życia nie zdaje sobie sprawy z wyboru zawodu; byłoby ciekawem przeprowadzenie podobnej ankiety wśród młodzieży innych szkół zawodowych.

P. Studencki zaznacza, że w pracowni psychotecznicznej prowadzi się rozmówka na temat wyboru zawodu z własnej chęci. Można wynioskować, że w większości wypadków kandydaci mają zamiłowanie w danym kierunku. Zamiłowanie do zawodów technicznych występuje wcześniej.

P. Joteyko stawia wniosek: prosić p. Makuchą, aby opracował artykuł, któryby można umieścić w jednym z numerów *Archiwum* jednocześnie z artykułem p. Dąbrowskiego, to byłoby pożądane ze względu na nowe wnioski.

P. Makuch przyjmuje wniosek i dodaje, że nauczyciel pedagogiki na IV i V kursie ma za zadanie „nastawiać” uczniów na zawód.

Ks. Dr. Dybowski zaznacza, że cyfry oskarżają typ szkoły i również społeczeństwo w tym okresie przejściowym; gdyby zbadać inne zawody, mające do czynienia z materiałem ludzkim, to obraz mógłby być podobny. Na podstawie własnej praktyki w szkołach średnich, z zapytań stawianych maturzystom, można stwierdzić, że większość nie wie dokąd idzie i czego chce.

P. Makuch zaznacza, że motywy materialne teraz przeważają i nie mogą świadczyć o ujemnej wartości jednostek, również wśród jednostek niezdecydowanych mogą być jednostki b. wartościowe, które może pójść na studia wyższe.

P. Joteyko prosi o wypowiedzenie się w kwestji szczerości odpowiedzi.

P. Makuch przypuszcza, że można liczyć 80% szczerych odpowiedzi, jeżeli są anonimowe.

P. Studencki przypuszcza że odsetek szczerych odpowiedzi jest mniejszy, gdyż na podstawie własnej praktyki może zaznaczyć, że jakkolwiek stosunek z uczniami był dobry, jednakże woleli zostawić odpowiedzi

do okresu pomaturalnych egzaminów. W danym wypadku szczerść się zaznaczyła w powstrzymaniu się od odpowiedzi.

Ks. Dr. Dybowski zaznacza, że w ostatnich czasach dużo przeszło ankiet przez szkołę. Zachować anonimowość jest trudno ze względu na charakter pisma. Jeżeli nie będzie zawarunkowana anonimowość odpowiedzi, to liczyć na szczerść nie można.

P. Makuch podkreśla, że szczerść zależy od stosunku młodzieży do nauczyciela.

A. Stefanowicz-Moskiewiczowa.

30 posiedzenie w dniu 14 maja 1927.

Dr. Z. Sikorowska przedstawiła pracę własną i *dr. Z. Lipszycowej* na temat: „Analiza psychologiczna testu analogji; przyczynek do metodologii testów”. Autorki w pracy swej zwróciły głównie uwagę na metody opracowania i przygotowywania testów, na analizę poszczególnych testów oraz analizę procesu psychologicznego, zachodzącego pod wpływem testu analogji, wreszcie na metody wartościowania odpowiedzi. W pracy swej autorki posługiwały się obok badań zbiorowych i metod statystycznych, badaniami indywidualnymi i metodą analizy jakościowej. Jako materiał do badań służyły dzieci szkół powszechnych i średnich w wieku lat 11-15. Droga wielokrotnej selekcji testów, odrzucania jednych i wyboru innych autorki podały listę, złożoną z 30 tu testów, przystosowanych do dzieci lat 11-14, mogącą służyć jako test inteligencji, polegający na ujęciu stosunku między dwoma pojęciami oraz możliwie najściślejszem odtworzeniu tego stosunku. Lista ułożona przez pp. *Lipszycową* i *Sikorowską* jest następująca:

Serja testów analogji *Dr. Z. Sikorowskiej* i *Dr. Z. Lipszycowej.*

Odpowiedź.

1. Korek — woda; balon — ?
2. Ptak — jajko; roślina — ?
3. Kajdany — niewola; skrzydła — ?
4. Smutek — płacz; wesołość — ?
5. Kapitan — okręt; burmistrz — ?
6. Wilk — owca; pajak — ?
7. Ster — okręt; ogon — ?
8. Stół — drzewo; szyba — ?
9. Góra — pagórek; rzeka — ?
10. Pszczoła — żądło; lew — ?
11. Księżyc — ziemia; ziemia — ?
12. Karp — ryba; motyl — ?
13. Ubranie — odzież; praca — ?
14. Woda — płyn; łód — ?
15. Znane — teraźniejszość; nieznanne — ?
16. Drzewo — las; osoba — ?
17. Lato — deszcz; zima — ?
18. Morze — okręt; ziemia — ?
19. Młot — narzędzie; żelazo — ?
20. Strzelba — strzelec; włócznia — ?
21. Zima — ślizgawka; lato — ?
22. Odejść — przyjść; dać — ?
23. Burza — cisza; wojna — ?
24. Plotka — obmowa; moc — ?

25. Lipiec — czerwiec; luty — ?
26. Zatoka — morze; przylądek — ?
27. Marynarz — flota; żołnierz — ?
28. Państwo — król; szkoła — ?
29. Ciemność — światło; cisza — ?
30. Białe — śnieg; czarne — ?

Prof. Joteyko zagaja dyskusję zwracając uwagę na przedstawioną pracę, jako przykład, jak wiele można zrobić przy pomocy testów, oraz na subtelność dokonanej analizy¹⁾. Jest to pierwsza praca dokonana w Polsce testami analogii, które autorki starannie wybrały i wypróbowały i stworzyły tym sposobem nową serję.

Inż. Wojciechowski porusza kwestję, czy należy żądać od dziecka motywacji, dlaczego dany wyraz dobrało, czy też nie byłoby lepiej dawać zdania w których dana analogia byłaby stosowana. Autorki słusznie zwróciły uwagę na niebezpieczeństwo odpowiedzi automatycznych; czasem wystarczy wypowiedzenie jednego słowa z pary, aby otrzymać odzew. Wtedy niema mowy o myśleniu przez analogię, lecz zachodzi zjawisko określone przez *Marbe'go* jako „przejaw jednolitości populacji”, w badaniach odnośnych np. na wyraz „jciec” większość badanych pisała „matka”, zdarzały się jednak także odpowiedzi bardzo oryginalne. Czyby nie stosować tego do sprawdzenia pewnej oryginalności dziecka.

P. Studencki zgadza się z referentką, że test analogii jest b. ciekawy dla analizy indywidualnej, jednak wnioski o inteligencji należy z otrzymanych wyników wyprowadzać ostrożnie. Jeżeli dziecko dobierze czwarty wyraz na podstawie stosunku logicznego, uznajemy, że dziecko myśli logicznie, ale jeżeli dobierze inaczej — czy mamy prawo je dyskwalifikować? Na zasadzie tego, że dzieci inne stosunki wykrywały, nieostrożnie byłoby wnosić, że „źle myślą”. Ujawnienie kompleksów istniejących w nas nie świadczy jeszcze o tem, że źle myślimy. Opór przeciw rozdzieleniu kompleksu może być tak wielki, że przeciwstawi się tendencji do logicznego myślenia. Odpowiedzi automatyczne staramy się usunąć, ale mogą być automatyzmy nie tylko powszechne, lecz i b. indywidualne. Może dałoby się uwzględnić analogje jednoznaczne oparte na stosunkach logicznych, usunąć analogje wieloznaczne i oparte na t. zw. stosunkach różnyh.

P. Makuch podkreśla niewystarczalność oceny inteligencji na zasadzie jednego testu.

P. Kaczyńska zwraca uwagę na konieczność uwzględnienia przy ostatecznem ujęciu wyników tej okoliczności, że dzieci w wieku lat 13 — 14 wewnątrz danego roku różnią się między sobą znacznie, aniżeli dzieci powyżej czy poniżej tych lat, różnica ta może wynosić 6, 7 lat inteligencji. Ważne jest dokładne uprzytomnienie sobie tego, że dzieci inaczej rozumieją wyrazy, niż my. W jaki sposób przeprowadzono introspekcję?

P. Budkiewiczówna porusza sprawę trudności wartościowania odpowiedzi opartych na ujęciu różnych stosunków zachodzących między członami analogii.

P. Sikorowska wyjaśnia, że po przyjęciu, iż mogą być ujęcia różnych stosunków, nie tylko logicznych, za dobrą uważano tę odpowiedź, która była ujęciem stosunku. Można by przyjąć, że tylko pewne ujęcie jest dobre, ale to byłoby dowolne. Za lepsze uważano ujęcie dalej idące, obejmujące większą ilość cech; te ujęcia liczono za 1, inne za $\frac{1}{2}$, n.p. ster—okręt, ogon—ptak uznają za lepsze, niż ster—okręt, ogon—pies. Co do propozycji oparcia się wyłącznie na „stosunkach logicznych”, usunięcia

¹⁾ Praca ta ukaże się w jednym z najbliższych numerów *Archiwum*.

„stosunków różnych” należy podkreślić, że fałszywe jest mniemanie, jakoby „stosunki logiczne” były wolne od skojarzeń „przypadkowych”. N p. test ubranie— odzież, praca — ? dawał w czwartym członie duże rozszanie odpowiedzi: pożytek, cnota, zarobek, a test jest oparty na stosunku logicznych tożsamości, chodziło o podanie synonimu. Co do testów „różnych stosunków” jest tylko ta trudność że może być kilka dobrych ujęć tych stosunków.

P. *Budkiewiczówna* proponuje tak dobrać test, aby ilość dobrych ujęć była ograniczona. P. *Studencki* wątpi, czy można przewidzieć wszystkie ujęcia stosunków, a na uwagę p. *Sikorowskiej*, że jest to możliwe przy unikaniu dwuznacznych wyrazów, dalej rozwija swoją myśl: im myślenie bardziej oryginalne, tem więcej będzie ujęć stosunków. Jakiegoś ujęcia możemy nie przewidzieć w kluczu i odpowiedź może być uznana złą. Wartość testu analogii będzie można stwierdzić wtedy, gdy zastosuje się równocześnie inne testy już wypróbowane i zbada korelacje. P. *Bużyckiej* nasuwa wątpliwości klasyfikacja na „biernie świadomych” i „czynnie świadomych”. P. *Walawska* interesuje się kwestją oceny braku odpowiedzi, spotyka się bowiem często brak odpowiedzi u dzieci zdolniejszych, które stawiały sobie większe wymagania.

P. *Lipszycowa* uważa, że żądanie ujmowania analogji w zdaniu (co poruszał p. inż. *Wojciechowski*), byłoby za trudnem zadaniem. Procesy myślowe nie zawsze ujmują się w zdaniach. Dziecko ujmie stosunek, ale zdania nie ułoży. Próbowano to zrobić przy badaniach indywidualnych. Co do stosunków „logicznych” i „życiowych” („różnych”) należy zauważyć, że chodziło przy badaniach nie o logiczne procesy, ale jaknajbardziej psychologiczne, głębokie. Logicznie byłoby najpoprawniej ująć „ogon” jako część ptaka, psa, ale subtelniejsze jest ujęcie podane wyżej w przykładzie. Sposób przeprowadzenia introspekcji (odpowiedź p. *Kaczyńskiej*): dziecko opowiadało, co przeżyło. Gdy odpowiedź była niedobra, pytano: „a taka, czy byłaby dobra”, przyczem dziecko łatwiej mogło ująć, dlaczego to jest dobra. W każdym poszczególnym wypadku różnie się postępowało, aby dzieci skłonić do mówienia. Indywidualnie zbadano około 20 osób, dzieci i dorosłych. Rozróżnienie „biernie świadomych” i „czynnie świadomych” dotyczy tylko badań indywidualnych.

P. *Sikorowska* uważa, że brak odpowiedzi w badaniach zbiorowych, można liczyć tylko za złą odpowiedź, natomiast przy indywidualnych powstrzymanie się od odpowiedzi jest lepsze niż odpowiedź bez sensu

Na zakończenie *Prof. Joteyko* stwierdza, że autorki doskonale zdają sobie sprawę z tego, iż jednym testem analogji nie można mierzyć inteligencji. Myślenie przez analogję jest jednym z podstawowych sposobów myślenia, test ma ważne znaczenie, ale żadnym pojedynczym testem inteligencji zmierzyć nie można, ze względu na jej liczne kierunki.

St. Sedlaczek,

sekretarz Koła Psychologicznego.

KRONIKA

— *Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania* została zawiązana w czasie Kongresu w Locarno (sierpień 1927) przez uczestników Kongresu z Polski, którzy reprezentowali: Koło Przełożonych Szkół Średnich, Komitet Polski Międzynarodowego Biura Wychowania, Stow. Dyrektorów Szkół Państwowych, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związki szkół żydowskich.

Sekcja ma skoordynować prace polskie, podejmowane w duchu nowego wychowania, porozumieć się ze wszystkimi instytucjami działającymi na polu wychowania i szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. Do tymczasowego zarządu zostali powołani: *H. Radlińska* (przew.) *L. Zapolski*, (skarbnik), *M. Grzegorzewska*, *J. Mirski*, oraz z poza Warszawy: *M. Ziémnowicz*, *H. Rowid*, *St. Szuman*, *J. Młodowska*.

— I Walny Zjazd Międzynarodowego Biura Wychowania obradował w Genewie (16-18 VIII) pod przewodnictwem *M. Taita* przy udziale członków i delegatów z 18 krajów. Referaty wygłosili: *F. Gould* z Londynu o zadaniach Międzynarodowego Biura Wychowania, *J. Żakulina* z Pragi o działalności Rosyjskiego Biura Pedagogicznego na emigracji, *H. Radlińska* z Warszawy o nowym wychowaniu w Polsce. Po ożywionej dyskusji, w której rozważano dotychczasowe prace Biura i zamiary na przyszłość w związku z potrzebami krajów reprezentowanych, ustalono plan działalności Biura. Obejmuje on m. inn. wydawnictwo międzynarodowego rocznika pedagogicznego, wydawnictwa informacyjne o stanie wychowania w różnych krajach, monografie poświęcone zagadnieniom szczególnie aktualnym oraz organizowanie współpracy wszystkich instytucji międzynarodowych, pracujących na polu wychowania. Komitety narodowe B. I. E. mają się stawać federacjami instytucji krajowych. Do zarządu powołano osoby następujące: z pośród dawnych członków zarządu — m. inn. *E. Claparède'a*, *P. Dupuy*, *M. Sokalowa*. nowych — p. *Dohna* z Niemiec, *H. Radlińską* z Polski i *R. C. Migone'a* z Argentyny.

— IV międzynarodowa konferencja psychotechniczna odbędzie się w Paryżu od 10 do 14 października 1927. Przewodniczący, *Ed. Claparède* (Genewa); sekretarz generalny: *J. M. Laby* (Paryż; 22. Avenue de l'Observatoire). Program tymczasowy Zjazdu jest następujący:

I. *Zagadnienia metod* (wartość testów, słownik psychotechniczny, wyliczanie korelacji, normalizacja nowych testów).

Referaty i komunikaty: *Piéron'a* (Paryż), *Stern'a* (Hamburg), *Baumgarten* (Solura), *Claparède* (Genewa), *Brugmanns* (Groninga), *Decroly* (Bruksela), *Qudaitis* (Kowno), *Mattao* (Lisbona).

II. *Organizacja psychotechniki*. Referaty i komunikaty: *Myers* (Londyn), *Moeller* (Ryga), *Laby* (Paryż), *Baumgarten* (Solura).

III. *Wychowalność i stałość osobników*. Referaty i komunikaty: *Claparède*, *Weinberg* (Paryż).

IV. *Badania nad pracą w przemyśle*. Referaty i komunikaty: *Lipmann* (Berlin), *Moede* (Berlin), *Laby* (Paryż), *Estoup* (Paryż), *Biegeleisen* (Kraków), *Wojciechowski* (Warszawa).

V. *Selekcja zawodowa*. Referaty i komunikaty: *Myers* (Londyn), *Laby* (Paryż), *Rubin* (Kopenhaga), *Marbe* (Würzburg), *Eng* (Oslo), *Vana* (Praga).

VI. *Poradnictwo zawodowe*. Referaty i komunikaty. *Christiaens* (Bruksela), *Madaragia* (Madyt), *Weszely* (Budapeszt), pani *Laby-Hellebecque* (Paryż), pani *Piéron* (Paryż).

VII. *Psychotechnika i higiena umysłowa*. Referaty i komunikaty: *Toulouse* (Paryż), *Heuyer* (Paryż), *Laby* i panna *Weinberg* (Paryż).

— III. Międzynarodowy Kongres Naukowej Organizacji odbędzie się w początkach września 1927 w Rzymie. Delegacja polska zgłosiła na kongres 11 referatów z dziedziny organizacji przemysłu, administracji i rolnictwa (p. p. *Raźniewski*, *Biedrzycki*, *Tuchołka*, *Twardo*, *Lisowski*, *Kinel*, *Skup*, *Hauswald*, *Rytel*, *Kucharczyński*).

— *Nauczyciele szkół powszechnych na wydziałach uniwersyteckich we Francji*. W roku 1925-26 liczba nauczycieli w szkolnictwie powszechnym zapisanych na faculté de lettres uniwersytetów we Francji wynosiła 1102, mianowicie: Paryż, 329; Aix, 26; Alger, 14; Besançon, 36; Bordeaux, 37; Caen, 8; Clermont, 46; Dijon, 75; Grenoble, 26; Lille, 102; Lyon, 67; Montpellier, 37; Nancy, 71; Poitiers, 55; Rennes, 23; Strasbourg, 85; Toulouse, 65. (*L'Ecole et la Vie*, 26 juin 1926).

— *Przygotowanie nauczycieli seminaryjnych we Francji.*

Uchwałą z dn. 25 października 1925 r. francuski minister Oświecenia postanowił, że przygotowanie to ma się odbywać na wydziałach uniwersytetów (wydział przyrodniczy albo literacki). Jak dotychczas odbywało się ono w Seminarjach wyższych (Ecoles normales supérieures). Okólnik ministerstwa podkreśla korzyści, jakie stąd wypłyną dla szkolnictwa powszechnego: dla nauczycieli uczęszczanie na studia uniwersyteckie stanowić będzie znakomitą podstawę dla wyrobienia umysłowego i moralnego. Kandydaci nie będą potrzebowali zdawać matury, lecz po złożeniu odpowiednich egzaminów uniwersyteckich przystąpią do licencjatu i będą się mogli kształcić dalej; jest to ewentalność, pisze minister, która już nieraz była realizowana ku wielkiemu pożytkowi zainteresowanej nauki francuskiej. W reformie tej, pismo *L'Ecole et la Vie* upatruje nowy łącznik między nauczaniem powszechnem a akademickim i dzięki temu, zbliżenie się do ideału jedności szkolnictwa. Szkoła jednolita z punktu administracyjnego polegać powinna na szereg zarządzeń, któreby umożliwiły uczniom uzdolnionym, niezależnie od ich pochodzenia i początkowego wykształcenia, przebycie całego cyklu studjów zaczawszy od szkoły powszechnej, a skończywszy na doktoracie. Jeżeli więc szkoła jednolita (wbrew swej dwuznacznej nazwie) ma się oprzeć nietylko na chęci ujednostajnienia, ile na potrzebie sprawiedliwości (dając każdemu możność zdobycia maximum kultury w związku z jego inteligencją i uzdolnieniami), wówczas niewątpliwie okólnik ministra wchodzi najzupełniej do planu szkoły jednolitej, otwiera bowiem nauczycielstwu ze szkół powszechnych drogę do wydziałów uniwersyteckich, ułatwia im nie tylko profesorat w seminarjum, lecz i zdobycie wszystkich stopni uniwersyteckich. Zyska na tem nie tylko nauczanie powszechne, ale także i uniwersyteckie i sama nauka; z konieczności rzeczy studja akademickie zostaną odnowione pod wpływem elity, którą dzięki starannej selekcji wyłonią z siebie warstwy ludowe. Ażeby w całej pełni zdać sobie sprawę z ważności tej reformy, wyobraźmy sobie nauczycieli i nauczycielki szkół powszechnych, którzy wstępują na wydziały uniwersytetów, współpracują w studjach i laboratorjach, biorą udział w poszukiwaniach naukowych i przyczyniają się tym sposobem do odrodzenia studjów akademickich i do postępów nauki francuskiej! Mamy już takie przykłady. Okólnik ministerjalny ma przeto dwa wyraźne i ważne niesłuchanie cele: rozszerzyć i odnowić nauczanie powszechne dzięki wyższej kulturze, rozszerzyć i odnowić nauczanie „wyższe” dzięki napływowi nowych sił studenckich i profesorskich, pochodzących ze szkół powszechnych (*L'Ecole et la Vie*, 19 grudnia 1925).

Sprawozdania z książek i czasopism.

Eduard Spranger. *Psychologie des Jugendalters*. 8 Auflage, 1927, 359 str. Leipzig, Quelle und Meyer.

Niema bardziej burzliwego i tajemniczego okresu życia psychicznego jak okres dojrzewania życia psychofizycznego. W różny sposób ujmuje się ten przejściowy okres — syntetycznie lub analitycznie, wartościowuje go etycznie czy społecznie lub też opisuje „objektywnie”. Spranger poszedł swoją oryginalną drogą, która jest rozwinięciem myśli zawartych w jego „Lebensformen”.

Celem tej jego pracy jest stworzenie rozumiejącej psychologii wieku

młodzieńczego. Struktura psychiczna staje się rozumiała dopiero dzięki znajomości zachodzących obiektywno-duchowych związków, innymi słowy — zrozumieć nie znaczy tylko powtórnie przeżyć (psychologia opisowa), ale umieć znaleźć miejsce danego zjawiska w ogólnej wyższej całości, od której dana struktura jest funkcjonalnie zależna i dla której działa (psychologia strukturalna). Z tego wynika ujęcie jednostki psychicznej i przeżycia psychicznego jako wartości teleologicznej, a nie tworu przyczynowego, nie dającego się wartościować. Psychologia młodzieży będzie przeto dążyła do tego aby „zrozumieć” sens rozwoju psychicznego i pracę w zdobywaniu uporządkowanej struktury duchowej dojrzałego człowieka¹⁾, przyczem zwraca ona uwagę na różnice zachodzące między poszczególnymi typami, np. młodzieżą obu płci lub różnych klas społecznych. Przedmiotem tak rozumianej psychologii będzie w pierwszej linii miejska, wykształcona młodzież niemiecka ostatnich 150 lat.

Fantazja w życiu młodzieży. Okres dojrzewania (od 13-19 roku życia u dziewcząt i od 14—22 u chłopców) odznacza się pod względem swej struktury psychicznej brakiem podstawowej, charakterystycznej cechy. Dotychczasowy dziecięcy sposób przeżywania psychicznego zostaje mniej lub więcej niespodzianie przerwany przez:

1) odkrycie wewnętrznego ja (autoanaliza, pisanie pamiętników). Charakterystyczną cechą tego odkrycia jest ciągle wahanie się młodzieńca między dwoma krańcami (np. energią życiową, a zupełną gnuśnością). Związany z tem jest popęd do ruchu, względnie wycieczek, wrażliwość dochodząca często do przewrażliwienia, dążenie do samodzielności i t. p.;

2) powolne skryształizowanie celu życia. Nie o zawód tu idzie, ale o skierowanie sił życiowych, który to proces nie jest zresztą zawsze świadomy dla przeżywającego go. Z tem związane jest często występujące poczucie niższości;

3) antyteza pierwszego momentu—wdzieranie się młodzieńca w poszczególne dziedziny życiowe. Poznanie każdej obiektywnie (poza przeżywającym) istniejącej rzeczy jest już pełnowartościowem przeżyciem.

Początkowo czuje młody człowiek, że wdarły się jakieś nowe siły między niego a świat. Znaleźć ponownie łączność między swem (nowo pojętym) ja, a obiektywnym światem pomoże mu fantazja *pełna tęsknoty* (różniąc się właśnie tem od fantazji dziecka). Zapomocą niej ujmuje on cały świat i siebie i wzbogaca treść własnego ducha²⁾. Fantazja ta jest: 1) receptywna — przeżywanie uduchowionych obrazów przyrody, tęskne sny, któremi wypełnia się pustą przestrzeń świata, przeżywanie dzieł sztuki, z pośród których porywają w pierwszym rzędzie liryka i dramat, i 2) twórcza — celem twórczości młodzieńczej jest uwolnić ruchliwą duszę od jej zbyt ciężkiego balastu i wyrazić tenże ruch wewnętrzny. Jej treścią jest wszystko co można piórem przelać na papier (najwięcej produkuje się poezji lirycznej), sztuka teatralna, taniec i muzyka. Opanowanie techniki twórczej jest zazwyczaj równe zeru, dlatego wchodzi najbardziej w rachubę te rodzaje sztuki, których technika wymaga najmniej od twórcy; pozatem zarzuca się uczenie się techniki jako coś sztucznego.

Życie erotyczne i seksualne. Młodzież pojmuje świat i ludzi idealistycznie, a źródłem jej idealizmu jest młodzieńcza erotyka, która jest wskutek tego zasadniczą treścią młodzieńczej jaźni. Przeżycie płciowe i erotyczne pozostają wprawdzie w pewnych związkach, ale płciowość (seksualizm) i erotyzm różnią się między sobą zarówno obiektywnie jak i w du-

1) Spranger odrzuca dla psychologii młodzieży psychologię fizjologiczną, gdyż zjawiska fizjologiczne nie mogą przyczynić się do zrozumienia zjawisk życia duchowego.

2) Coś w rodzaju apercepcji Herbar'ta tylko, że punkt ciężkości leży tu w elementach uczuciowych, a nie racjonalno - poznawczych.

szy przeżywającego je młodzieńca. Płciowością jest wszystko, co łączy się wprost, w przeżyciu realnym lub w fantazji, z żądzą płciową (libido); erotyczne zaś przeżycie jest „przeważnie duchową formą miłości o charakterze zasadniczo estetycznym”. Z estetycznego charakteru erotyzmu wynika chęć duchowego połączenia się (wczucia się) z danym przedmiotem, w tym wypadku z duszą innego osobnika. Wynika on z zachwyty nad pięknością ciała jako wyrazu duszy. Erotyczne przeżycia są możliwe wśród młodzieży tego samego wieku, a tej samej lub różnej płci. Sprangor odrzuca przytem w czasie rozwoju psychicznego wszelki moment płciowy. We wszystkich wypadkach trudno ustalić granice, między miłością, przyjaźnią a koleżeństwem; wszędzie daje się wyczuć wpływ jednostek na siebie, co występuje szczególnie wczesnie w stosunku dziewcząt do mężczyzn, którzy oddziaływali na nie duchowo.

Pierwsze przebudzenie się życia płciowego budzi zazwyczaj uczucie okropności i zgrozy, a nie entuzjazm. Młodzieniec wstydzi się swej nowej siły (ilustrującym przykładem — mit o grzechu pierworodnym), często jednak przynosi ona tylko lubieżną ciekawość. Budzi się nowe życie, okryte nimbem tajemniczości (z powodu braku zrozumienia rzeczy) i wywołuje pełnię zainteresowania (niezważnie pożądlivość) i staje się w całym szeregu wypadków niepożądaną osią snów, marzeń i jętrzących pytań. Wszystkie te zjawiska występują silniej u młodzieży miejskiej ze względu na otoczenie i przeważnie siedzący tryb życia.

Młodzież a życie społeczne. Młodzież wstępująca w życie zastaje „gotowe” społeczeństwo z jego ściśle określonymi wymogami państwem, prawami i towarzyskimi, gdzie zasada podziału pracy i specjalizacji odgrywa zasadniczą rolę, gdzie całe życie jest zmechanizowane i zrationalizowane i które nie wymaga nigdy napięcia duchowego całej osoby, ale tylko jej niektórych funkcji, świat ten jest nudny, realistyczny, bez krzywej poezji i fantazji. Wszystko to nie odpowiada jednak młodzieży; ani gotowa forma życia, ani jego treść i dlatego musi przyjść do protestu z jej strony i do starcia się obu światów. Inna rzecz, że zmaganie to kończy się zwycięstwem społeczeństwa. Ale dążenie młodzieży i jej protest wskazują w najogólniejszych zarysach kierunek, w jakim pójdzie przyszłe społeczeństwo. Podczas, gdy młodzieniec chciałby mieć jakieś znaczenie w życiu, robić wrażenie, a nie uchodzić za dzieciaka, jest jego rzeczywista rola w życiu społecznym zupełnie nikła. Reaguje się na to różnie: jest się niezrozumianym „męczennikiem”, szuka się dla siebie jakiejś filozofii (walne zwycięstwo *Schopenhauer'a* i *Nietzsche'go*), lub też robi się secesję, tworzy własne społeczeństwo młodzieńcze — ruch młodzieży¹⁾. Ruch młodzieży charakteryzuje protest, podkreślane własne „niewykończenie”, bezcelowość i rewolucyjność (dla jakiego celu)?

Tensam bieg myśli da się zastosować do poszczególnych zjawisk życia społecznego, które młodzież bez namysłu odrzuca. Chce ona żyć na swój sposób, przez siebie normowanym etycznym życiem i protestuje wskutek tego przeciw treści obowiązującej moralności społecznej i przeciw autoritatynemu narzucaniu jej tejże moralności. Na tem tle powstaje nowy teren konfliktów, tembardziej że młodzież widzi zionącą przepaść między gołosłownym ideałem etycznym społeczeństwa, a jego czynami. Powstaje własna etyka młodzieży pełna rygoryzmu i istic proroczej bezwzględności, a jej celem jest conajmniej zreformowanie całego świata; młodzież jest przytem aż do okrucieństwa pedantyczna i dogmatyczna, nietylko w stosunku do innych ale i wobec samej siebie i wysnuwa stąd wnioski samowychowania. Szczęśliwym momentem dla rozwoju etyki jednostki jest zazwyczaj jedna osoba, mniejsza z tem czy realna czy idealna.

1) Niemiecka młodzież, a za nią i inne grupy, uważała swą secesję i walkę za „Klassenkampf der Jugend”.

Tem trudniej wczuć się w obowiązujący system pozytywnego prawa, racjonalnego tworzą społeczeństwa, który nie wynika wprost z poczucia sprawiedliwości i który należy znać, a poznawać tego prawa młodzież nie chce. Także w polityce stoi młodzież na przeszkodzie nieznanemu stosunków. Odpowiada jej też radykalizm, fanatyzm i utopizm w poglądach narodowych i społecznych. Najbardziej zbliżona do życia politycznego jest młodzież proletariacka ze względu na swe sprawy żywotne.

Kwestja zawodu jest nowym terenem starcia się młodzieńca ze społeczeństwem. Zazwyczaj trudno chwycić się pożądanego zawodu ze względu na warunki ekonomiczne i na to że 14-letni człowiek rzadko wie, czego właściwie chce, a chcąc, nie wie dlaczego, a za późniejsze rozczarowanie wini się społeczeństwo starsze. Także samo učenje się zawodu nie zadowala; jest nudne, żmudne i przydługie, a wykonywanie go nie przynosi oczekiwanych materialnych zysków, a co najważniejsze — nie spełnia się nadzieja, że zawód da pełnię przeżycia i że się stworzy coś wartościowego. Jasnym jest, że na tej podstawie nie może powstać etyka zawodowa. Wszystko to przyczynia się do niezadowolenia z siebie i z zawodu. Specjalnie skomplikowany jest ten problem u dziewcząt.

Wiedza młodzieży i jej światopogląd. Już wśród młodzieży znajdują się oba psychologiczne typy — badacza (idzie o poszczególne wyniki jednej nauki) i filozofa (idzie o ujęcie całości świata). Budzi się krytycyzm i zainteresowanie się problemami świata i człowieka. System myśli jest zazwyczaj uwarunkowany ogólną tendencją filozoficzną danej epoki. Niezwiązana z tem jest jednak potrzeba zebrania pewnej ilości „doświadczenia życiowego”, którego jednak (zob. wyżej) młodzież nie chce i nie może otrzymać w dziedzictwie, ale wywalczy je sama. Typ filozofa jest bliższy przeżywaniu młodzieńczemu; nie o „drobności” idzie tu bowiem, ale o całość, a ku niej prze młodzież całą siłą swego jestestwa. W dodatku nie trzeba dla „filozofowania” dużo materiału faktycznego; wystarczy jeden filozof *Stirner*, *Nietzsche*, *Spengler*, *Schopenhauer*; jednostronność, sofizmatyka, zacietrzewienie w dyskusji i pewność siebie dominują. Myśli twórcze są wyjątkiem. W innych wypadkach szuka młodzież dróg religijno-mistycznych lub estetycznych i odrzuca utarte „racjonalne”. Podkładem psychicznym wszystkich tych typów jest szukanie przeżycia świata i siebie samego i problematyka tych że przeżyć. Przeżyciem zasadniczym jest jednak religijne.

Poczucie doczesności i ograniczonosci wszelkich sił prowadzi do religijności. Ale wchodzi tu w rachubę kwestja otoczenia, w którym młodzieńiec wyrósł. Inaczej więc wygląda życie religijne młodzieży, która wyrosła w atmosferze umiarkowanej religijności lub w bardzo religijnej, a jeszcze inaczej, o ile wyrosła w obojętnym lub wprost wrogiem dla religii otoczeniu. Przyczem nie bierze Spranger w rachubę strony dogmatycznej religii, idzie mu o stronę uczuciową przeżycia religijnego i ewentualne praktyki religijne na tem oparte.

Typy uczucia życiowego młodzieży. Podczas gdy osoba dojrzała przeżywa i przeżywa świat zewnętrzny z zasady w jeden sposób, jednym „organem”, odznacza się wiek młodzieńczy różnorodnością tempa i treści przeżycia. W rytmice przeżycia odróżnić należy typ przeżywającego szybko od wchłaniającego powoli treść świata, a jako trzeci typ — młodzieńca, który dużo i długo pracuje nad sobą. O wiele więcej typów znajdziemy, gdy zwrócimy uwagę na podstawowe *formy indywidualności*. Wystąpią

wtedy typy:

- 1) trzeźwych i pełnych polotu;
- 2) przejmujących i tworzących;
- 3) pogodnych i „ciężkich”;
- 4) oddających się z ochotą swemu zawodowi;
- 5) ludzi czynu;
- 6) pełnych miłości dla ludzi;
- 7) entuzjastów etycznych;
- 8) typ religijny.

Książka *Spranger'a*, napisana pod tchnieniem szczerej miłości i zrozumienia młodzieży, nie „trzeźwym”, ale „pełnym polotu” stylem, zawiera nieprzebrane mnóstwo bardzo trafnych obserwacji. Autor ma serce i umie patrzeć w serce i wskutek tego wyświadczył tą książką ogromną przysługę każdemu człowiekowi, chcącemu poznać młodzież.

Mimo tych wszystkich bezsprzecznie wysokich wartości pracy narzuca się przy czytaniu kilka zasadniczych uwag. Jest ona zastosowaniem i rozwinięciem psychologicznych (ale i metafizycznych) poglądów autora, wyłuszczonych w innych jego dziełach; w pierwszym rzędzie idzie tu o „Lebensformen” i artykuł „Eros” w „Kultur und Erziehung”. Nie tu miejsce i sposobność rozprawić się z nimi; tu można tylko zaznaczyć, że metody psychologii rozumiejącej nie wystarczają celem uzyskania konkretnych pewnych wiadomości o życiu młodzieży. Mocna strona książki leży też w rozdziałach, w których jest mowa o całej kształcie życia młodzieńczego, co jest zasługą *Sprangerowskiego* ujęcia pojęcia struktury psychicznej, a do tego dołącza się jego osobisty, intuicyjny wprost dar obserwacji i opisu. Ale tu tkwi źródło błędów.

Po pierwsze, nie jest typ młodzieży opisany przez *Spranger'a* typem socjologicznym, jak on to podaje, ale psychologicznym. Nie cała niemiecka, inteligentna młodzież jest taką jaką ją widzi *Spranger*, ale tylko pewne jednostki; temsamem nie dadzą się jego wyniki ogólnie zastosować. Dalej: *Spranger* sam wyznaje, że książka jego jest „odbiciem indywidualności” autora, co się wykazuje w całym szeregu momentów metodycznych i treściowych. W pierwszym rzędzie w idealizacji tego typu młodzieży — np. w kwestji - seksualizm a erotyka, taniec jest uduchowioną rytmiką, ciało jest uduchowionym symbolem, do wykonania zbrodni trzeba zawsze przewyciężenia siebie, przeważanie momentów religijnych i estetycznych. *Spranger* „nie może sobie przedstawić” młodzieńca nie opanowanego uczuciem tęsknoty itd. itd. Następnie problem metodyczny. Na podstawie jakiego materiału poza własną z wszelką pewnością subiektywnie zabarwioną obserwacją — wie *Spranger* cały szereg rzeczy? A więc np., że ewangelją młodzieży jest „Uczta” Platona, że w wyborze zawodu odgrywa zawsze rolę postać człowieka starszego. Dlaczego nie chce zanalizować parodji jako rodzaju literackiego młodzieży, mimo że ona „występuje bardzo często”. Ma się często wrażenie, że *Spranger* nie widzi pewnych zjawisk lub przesadza w innych, bo to się zgadza, lub nie zgadza z jego idealnym typem młodzieńca. Sprzeciwia się również tak ważnemu sposobowi poznawczo-psychologicznemu jak statystyka, bo „gegen die Statistik sträubt sich etwas in uns”; zarzuca metody i wyniki psychologii eksperymentalnej. Wreszcie wprowadza on, w psychologii może zbyt czyny, moment wartościowania (np. seksualizm jest przeżyciem niższego gatunku, erotyka wyższego itp.) i miesza do pojęć czysto psychologiczno poznawczych momenty metafizyczne i religijne, a pozątem wprowadza niepotrzebnie momenty patrio-tyczno-niemieckie.

Dopiero połączenie jego strukturalnych „rzutów” z dokładnymi wynikami badań eksperymentalno-statystycznych nad poszczególnymi funkcjami i treściami (co nie musi być koniecznym mechanistycznym pojmowaniem życia psychicznego) dałoby pełną psychologię młodzieży.

Dr. Henryk Ormian (Łódź).

Kurt Koffka. *Psychologie.* Artykuł w książce pod redakcją *M. Dessoir'a* p. t. *Die Philosophie in ihren Einzelgebieten.* Berlin, Ullstein, 1925, str. 493 — 603.

Na 110 stronach *Koffka* daje ogólny zarys psychologii postaci, opierając się na własnych pracach i pracach innych strukturalistów. Artykuł ten zasługuje przede na obszerne streszczenie, z czego wywiązujemy się zupełnie obiektywnie, nie poddając ocenie tych lub innych twierdzeń autora, wobec tego, że problem ten niejednokrotnie będzie jeszcze omawiany na

łamach *Archiwum*, a dla naszych czytelników rzeczą pierwszą jest zebrać jaknajliczniejsze materiały z tej dziedziny. Zwrócić jednak należy uwagę na tytuł pracy; zniknęło określenie, została tylko psychologia, co zdaje się wskazywać na to, że każda inna psychologia nie jest godna tego miana.

Niema może żadnej nauki, pisze *Koffka*, któraby w obecnej chwili przechodziła przez tak szybki rozwój w budowie swych zasad, jak psychologia. Stąd wynika, że niema ani jednej takiej psychologicznej teorii, któraby przez wszystkich psychologów była dziś przyjęta. Chodzi przedewszystkiem o to, aby rozwinąć zasady takiej psychologii, która nie pracuje w laboratorium inaczej niż przy badaniu osobowości. Ta psychologia rozpoczęła dopiero swoją pracę, z czego zdaje sobie sprawę, jednak jej twierdzenia sprawdzają się z dniem niemal każdym. Nowa psychologia nie powstała z niczego. Bez metod i faktów, które zawdzięczamy współczesnej psychologii począwszy od *G. Th. Fechner'a*, psychologia postaci nie ujrzałaby światła dziennego. Wie ona także o tem, że problemat, który stanowi jej oś główną, jest tak dawnym jak sama psychologia, że istnieje od chwili, gdy człowiek zaczął się zajmować nauką. Wie wreszcie o tem, ile pracy i wysiłku było trzeba aby stworzyć tradycyjną psychologię i dlatego nie jest bynajmniej jej zamiarem obniżanie znaczenia i wartości dawniejszych psychologów. *Koffka* występuje przeto nie przeciw psychologom, lecz przeciw powszechnemu psychologicznemu myśleniu, ponieważ każdy prawie psycholog zrywał w pewnej chwili ze „sztywną zasadą”, tem częściej, im chętniej zwracał się do faktów życia. I dziś jeszcze z niemalą przyjemnością czyta się dawne podręczniki *Külpe'go*, *Ebbinghaus'a*, *James'a*.

Określenie psychologii napotyka na duże trudności; jeśli bowiem wiemy, że jest to nauka o zjawiskach psychicznych, nie odgraniczymy jej dostatecznie od innych nauk, ponieważ z jednej strony matematyka, z drugiej zaś — filozofia przyrody, zajmują się problematami związanymi z życiem psychicznem, np. pytanie o wzajemnym stosunku duszy do ciała, a prócz tego samo pojęcie „duchowy” nie jest jeszcze dostatecznie określone, aby można było bez wahania każdy przedmiot określić jako duchowy lub nieduchowy. W nowej psychologii właściwą dziedzinę ograniczono do faktów świadomości (fenomeny, przeżycia), co pociągnęło za sobą ważne następstwa.

Jeżeli z tego punktu widzenia rozpatrywać psychologię „zewnętrznego zachowania się”¹⁾, stwierdzić należy, że odrzuca ona rozpatrywane dotąd definicje psychologii, oparte bądź na pojęciu życia duchowego, bądź świadomości. Wyrzeka się ona przytem zasadniczo wszelkiej „obserwacji wewnętrznej” czyli introspekcji, a zadanie jej polega jedynie na tem, aby opisać zewnętrzne zachowanie się istoty żyjącej w określonej sytuacji. Chce ona stwierdzić, jakiego rodzaju reakcje i w jakich warunkach organizm jest w stanie wykonać, czy dana reakcja jest odziedziczona, czy nabyta; śledzi za przebiegiem tych zdobywczy i za przedmiot ich uważa cały organizm. Ten ostatni warunek odgranicza tę psychologię od innych nauk biologicznych, głównie od fizjologii, która zajmuje się czynnością poszczególnych organów lub organicznych kompleksów. A zatem, wyrzeka się tych problematów psychologicznych, które dotychczas uważane były za specyficzne dla psychologii. Jeżeli jednak wziąć pod uwagę wyłącznie zewnętrzne przejawy, nie można nic powiedzieć dokładnego o myśleniu, a nawet i o postrzeganiu. Właśnie przy najważniejszych czynnościach myślenia, reakcja zewnętrzna może być doprowadzona do minimum, może być w tych wypadkach zupełnie nie specyficzna. Określenia, otrzymane na podstawie tej psychologii są nietylko za ciasne, ale nie uwzględniają rzeczy najważniejszych. Błąd podobnej obserwacji polega na tem, że z całości reakcyjnej organizmu wybiera się zupełnie dowolnie jakąś określoną część, to co daje się postrzec na zewnątrz i dostępne jest dla rejestracji. Na jakiej

1) Autor ma tu na myśli amerykański behawioryzm.

podstawie n. p. bojaźliwe zachowanie się osobnika A ma być opisane przez B lub C, nie zaś przez samego A? Można powiedzieć, że psychologia świadomości zastosowuje wyłącznie zeznania osobnika A, psychologia zachowania się zewnętrznego — tylko osobników B i C. Otóż obie są niekompletne. Są niewątpliwie spostrzeżenia drugiego rodzaju, których A nie będzie w stanie wykonać, n. p. te, które mogą być ustalone zapomocą kinematografu. Ale spostrzeżenia pierwszego rodzaju mogą być dokonane tylko przez A. Pojawia się jednak i trzecia możliwość. B i C przy obserwacji A mogą stwierdzić przejawy strachu, i na to nie było potrzeby rejestrować jego oddechu, tętna, i t. d. Należy tym trzem rodzajom zeznań dać odpowiednią nazwę. Zeznania, pochodzące od A, stanowią tak zw. obserwację wewnętrzną, dla której właściwszą będzie nazwa *obserwacji przeżyć*. Fakty, zebrane zapomocą wyrażania się na zewnątrz otrzymać mogą nazwę *przebiegów* (Vorgang), trzeci zaś rodzaj można nazwać *zachowaniem się* (Gebaren).

Wyrażeniu „zachowanie się” można dać wszelako jeszcze obszerniejsze znaczenie i zaliczyć wewnętrzne przeżycia osobnika do jego zachowania się. Mielibyśmy przeto zachowanie się „zewnętrzne” i „wewnętrzne”; psychologię zaś można nazwać *nauką o zachowaniu się*. O psychologii będzie decydować to, czy wychodzimy od stosunków całościowych, dzięki którym poznajemy zarówno zachowanie się zewnętrzne jak i wewnętrzne, to znaczy od stosunków ludzkich. Tam jednak, gdzie brak obserwacji przeżyć, jak w psychologii zwierząt, mamy tylko podwójną obserwację zewnętrzną; niewątpliwie, psychologia uwzględni wielokrotnie i takie fakty, które są tylko przebiegami; jednak rozmaite reakcje wzięte oddzielnie nie wchodzą w zakres psychologii.

Koffka rozpatruje tu także znaczenie tak zw. psychologii „objaśniającej” (erklärende) i psychologii „pojmującej” (verstehende).

Pierwsza otrzymała także nazwę nauki przyrodniczej, druga zaś nauki o zjawiskach duchowych. Weźmy jakikolwiek postępek danej osoby. Psychologia objaśniająca usiłuje postępek ów wyświecić na podstawie naturalnego prawa przyczynowości, sprowadzić go do praw asocjacji. Tu jednak brak jest danych dla zrozumienia postępuku; objaśnienie, w znaczeniu przyrodniczym, daje tylko zestawienie faktów, pozostających z sobą w zależności. Psychologia powinna przeto dawać objaśnienia i prowadzić do rozumienia i winna stosować środki, prowadzące do tych dwu celów. Niema tu jednak żadnego przeciwieństwa. Istnieją—niektóre kierunki psychologicznych badań, w których dają się zastosować zarówno metody „objaśniające” jak i metody „pojmujące”. Weźmy n. p. fizjognomikę albo jej gałąź grafologię, lub też psychoanalizę; w tym ostatnim wypadku czynniki przyrodnicze objaśniające i czynniki duchowe prowadzące do rozumienia są w charakterystyczny sposób pomieszane; zachowanie się bywa zazwyczaj objaśnione zarówno jak i pojmwane na podstawie przygluszonych dążeń (psychoanaliza).

◀ A zatem, *psychologia jest nauką o zewnętrznem i wewnętrznem zachowaniu się istot żyjących*. W formule tej jest zawarte, że psychologia obok obserwacji przebiegów zużytkowuje obserwację przeżyć.

Po tych wstępnych uwagach, *Koffka* przystępuje do zestawienia obrazu dotychczasowej psychologii, o którym niejedyn czytelnik mógłby powiedzieć: tak nigdy nikt nie myślał. Otóż gdyby nawet żaden psycholog tak nie myślał, psychologia tak myślała, to znaczy, że jej zasady, konsekwentnie przeprowadzone, dały ów obraz typowy.

Przyjęto tu tak jak i w innych dziedzinach drogę podziału i odróżniono trzy główne klasy, znane pod nazwą uczuć, woli i myślenia, lub też podział na dwie części: zmysły i umysł—uczucia i wola. Tym czynnościom duchowym przypisano znaczenie władz. Dalszy postępek polegał na nowem pojęciu: należy świadomość jako całość podzielić na części, w celu wywołania jej najbardziej elementarnych cząstek. Jest to *zasada rozkładu* (Zerlegungs-Prinzip), pojęcie czysto przyrodnicze. Mielibyśmy więc do czy-

nienia z mozaiką lub też z „wiązkami” (Bündel) według wyrażenia *Wertheimer'a*, jeśli rozpatrywać grupy odpowiadające rozmaitym przedmiotom. Wrażenia wchodzą więc do kompleksów naszych postrzeżeń w sposób wyłączenie addytywny. To pojęcie wrażeń, jako najprostszych elementów, sięga jeszcze o wiele dalej; według dawniejszych zapatrywań, nie tylko cały nasz świat postrzeżeń złożony jest z wrażeń, lecz wszystkie nasze operacje intelektualne, nasze myślenie, fantazjowanie, przypominanie, polegają na ruchu swojego rodzaju elementów, które nazwano wyobrażeniami. Dla zrozumienia tego w pełni, przypomnijmy dwa postulaty: 1. Każde właściwe wrażenie pozostawia po sobie ślad w pamięci; ślad ten może być później wywołany w postaci wyobrażenia, gdy zewnętrzny bodziec, który je spowodował, przestanie działać; 2. Wyobrażenia te odnoszą się do wrażeń wzrokowych, słuchowych, smakowych, kinestetycznych, i t. d.

Spotykamy dalej w psychologii naukę o asocjacji. Świat zmysłowy i świat intelektualny w ścisłym znajdują się połączeniu; w obu tych sferach mamy do czynienia z podobnymi czynnikami składowymi. Prawo asocjacji polega zasadniczo na tem, że jeśli dwa wrażenia istniały w świadomości równocześnie lub w bezpośredniej następczości, każde z nich pojawiając się znowu jako wrażenie lub wyobrażenie wykaże dążność do wywołania drugiego na pole świadomości. N. p. nie mogę pomyśleć o błyskawicy aby nie uprzytomnić sobie piorunu. Asocjacje są więc faktem, któremu nie można zaprzeczyć, czy jednak pojęcie o asocjacji jest istotnym wyrazem tego faktu? W przykładzie piorunu i błyskawicy, zasada asocjacji tłumaczy to tem, że w mojej świadomości powstało najpierw wrażenie wzrokowe błyskawicy, następnie wrażenie słuchowe piorunu, jest to jedno wrażenie plus drugie, które bezpośrednio po sobie następują. Jeżeli więc teraz ujrzę błyskawicę lub choćby o niej pomyśleć, zjawia się wyobrażenie piorunu, co się tłumaczy prostym połączeniem egzystencjalnym.

Jeżeli sobie uprzytomnić, że psychologia pragnie wychodzić od treści świadomości, od przeżyć, podobny pogląd nie da się utrzymać, ponieważ w przeżyciu błyskawica i piorun nie stanowią 1 + 1, lecz dwa należące do siebie wydarzenia.

Dawniejsza psychologia przyjmowała, że „częstość” z jaką występowało jakieś połączenie wyobrażeń, była wystarczającym czynnikiem do ich wywołania. Według *Koffka' i*, jest to chaos, który bynajmniej nie daje wyjaśnienia procesu myślenia, ponieważ nie wiemy, dlaczego przebieg naszych wyobrażeń osiąga zamierzone cele. Ów chaos ma wyjaśnić kosmos uporządkowanych przebiegów myślowych. W celu wyjaśnienia, nauka o skojarzeniach wprowadziła na scenę pewne wyobrażenie względnie stałe, od którego podobnie jak od wszystkich innych wyobrażeń rozchodzą się określone dążności do odtwarzania, prowadzące do pewnego wyboru. Teoria ta otrzymała nazwę konstelacji; z konstelacji, z sumy obecnych tendencji do wywoływania powstaje produkt jako rzeczywisty przebieg asocjacji,

Wreszcie analiza odszukała obok wrażeń inne jeszcze elementy, — uczucia — różne od wrażeń, lecz posiadające podobny im charakter elementarny. W ogólności przyjęto tylko dwa uczucia: przyjemność i przykrość. Postąpiono podobnie z wolą. Świadomy celu przebieg wyobrażeń wprowadzony został do ram asocjacji, podobnie i dla zjawisk woli.

Powstały w ten sposób system psychologii okazuje się niesłychanie prostym; daje nam dwa rodzaje elementów: wrażenia z odpowiadającymi im wyobrażeniami, i uczucia, i tylko jeden sposób połączenia zapomocą asocjacji.

Cały ten gmach nie jest oparty na obserwacji faktów świadomości, lecz wywodzi się z „zasady rozkładu” (analizy) i z „zasady stałości” elementów. Pomimo to oddał na badaniom ważne usługi, ponieważ cały materiał wraźniowy został opisany możliwie dokładnie. Obok tej korzyści system miał niepowetowane błędy, najpierw z punktu metodologicznego: wydaje się opartym na eksperymencie, a w gruncie rzeczy wprowadza

przypuszczenia, które przyjęto bez sprawdzenia. Następnie z punktu rzeczowego: otwiera niezgłębioną przepaść między bezmyślnem mechanicznym działaniem, które według tej nauki przebiega w świadomości, a prawdziwie sensownym zachowaniem się świadomości. A także wartościowanie wydaje się zupełnie fałszywe: to co najważniejsze, czynność o dążności celowej, której towarzyszą najsilniejsze afekty, staje się produktem pobocznym czysto intelektualnej czynności wyobrażeń.

O tych brakach wiedzano już dawno i byli badacze, którzy wyjaśnienia psychologii asocjacyjnej uważali za niedostateczne i którzy poszukiwali innych wyjaśnień. Nie powstałi jednak przeciwko samym podstawom psychologii asocjacyjnej; do tych wszystkich systemów wchodzi zawsze „zasada rozkładu” jak i „zasada stałości”, prawa skojarzenia zostały tu tylko dopełnione innymi pojęciami. Stosuje się to do teorii aperepcji *Wundt'a*, w której wola występuje jako czynnik samoistny, jak i do psychologii funkcyjnej *Stumpf'a*, w której cały system psychologii asocjacyjnej uznany został tylko jako część świadomości; nadporządkowany mu jest cały gmach czynności psychicznych — zauważanie, ujęcie całości, sądzenie, i t. d.; dalej — do tak zw. psychologii produkcji” (*Produktionspsychologie*), która z jednej strony stwierdza osobnego rodzaju proces, zwany produkcją, z drugiej zaś — osobne „pozazmysłowe” wyobrażenia, zwane „jakościami postaciowymi” (*Gestaltqualitäten*, v. *Ehrenfels*); wreszcie — do psychologii myślenia *Külpe'go* i jego uczniów, którzy do skojarzonych tendencji do odtwarzania dołączają determinujące, celowe i kierownicze siły i wprowadzają obok treści pogładowych (wrażenia i wyobrażenia) jeszcze treści niepoglądowe czyli pojęcia. Wszędzie unaocznia się dążność do tego, aby życiu duchowemu, przekształconemu w mozaikę wyobrażeń i skojarzeń, dodać więcej pełni i doprowadzić do wewnętrznej spójności. Jednak kierunek myślenia, który stworzył psychologię skojarzeniową był jeszcze za silny, aby mogła być mowa o obaleniu tej teorii. Tak więc, prace szkoły würrburskiej i szkoły z Grazu, choć okazały się wielce pożyteczne dla konkretnych eksperymentalnych badań, i choć oddaliły się znacznie od dawniejszej nauki, nie zerwały jednak ze starymi metodami.

Wspomnieć tu także należy o *podstawach fizjologicznych*. Dawniejsze poglądy opierały się na dwu postulatach. Po pierwsze, system nerwowy (podobnie jak świadomość) rozpada się na elementy, powiązane z sobą w najbardziej różnorodny sposób. Są elementy-receptory, odbierające wrażenia z zewnętrznego świata; są elementy-efektory prowadzące pobudzenie do organów; są elementy łącznikowe między dwoma poprzednimi rodzajami elementów. Najprostszym systemem jest łuk odruchowy, złożony z jednego receptora, jednego łącznika i jednego efektora. Rodzaj powstających zjawisk zależy będzie od tego, jakie elementy weszły w grę; wynik ostateczny jest rezultatem wszystkich możliwości. A zatem, związek między życiem fizycznym a psychicznym jest ścisły, i tu i tam mamy mnogość elementów, które z różną siłą z sobą są połączone. A jednak drugi postulat głosi że świadomość i strona fizjologiczna są bezwzględnie różne, że nawet wszelkie porównanie jest niemożliwe. Gdy widzę kolor niebieski, powstaje w moich komórkach nerwowych przebieg, który nie pozostaje w żadnym rzeczowym związku z kolorem niebieskim, jest tylko stwierdzeniem faktu. Między właściwościami tego przebiegu a temi, które stanowią przeżycie koloru niebieskiego, niema żadnego podobieństwa. Zasada stwierdzająca brak podobieństwa między przebiegami fizjologicznymi a psychicznymi pozostaje w bliskim związku z prawem swoistych energii myślowych *Joh Müller'a*: według tego prawa, każdy organ zmysłowy odpowiada na bodziec bądź właściwą mu formą pobudzenia, bądź nie odpowiada wcale. Działanie bodźca polega więc tylko na wyzwoleniu procesu, właściwego danemu organowi. Gdy n-p. uderzę się w oko, otrzymuję wrażenia świetlne; gdy podrażnię elektrycznością nerw smakowy, odbieram wrażenie smaku. Wrażenie smakowe i prąd elektryczny, wrażenia świetlne i uderzenie w oko,

są sobie zupełnie obce. Podobnie ruch, wynikający skutkiem działania pewnego bodźca, z tym bodźcem nie ma nic wspólnego, pozostaje z nim w połączeniu tylko za pomocą łańcucha przebiegów wyzwajających.

Podobne wyjaśnienie, dążące do sprowadzenia celowego i pełnego treści działania do sumy cząstek pozbawionych sensownego kierunku nosi nazwę *mechanistycznego*. Stanowi ono pendant do skojarzeniowego wyjaśnienia sensownego przebiegu myślenia na podstawie bezmyślnych tendencji do reprodukcji.

(Dokończenie nastąpi).

I. I.

Dr. Feliks Kierski. *Jan Henryk Pestalozzi*. Trzy tomy, Nr 7, 8 i 9. Biblioteki dzieł pedagogicznych, str. 163, 168 i 142. 1827. Warszawa, Nasza Księgarnia.

Dzieło niniejsze, napisane z okazji setnej rocznicy śmierci *Pestalozzi'ego* przez przedwcześnie zmarłego *Feliksa Kierskiego*, oparte jest na materiałach źródłowych zebranych przez autora we Fryburgu szwajcarskim w 1925-26 r. Autor podaje dokładny życiorys *Pestalozzi'ego*, opisuje i komentuje główne etapy jego działalności pedagogicznej, titerackiej i społecznej. Książka ta jest cennym nabytkiem dla naszej literatury pedagogicznej, postać wielkiego pedagoga zarysowuje się dobitnie z tych kartek, pisanych z głębokim odczuciem i zrozumieniem historycznym.

Myśl pedagogiczna *Pestalozzi'ego* przechodzi rozmaite stadja, ale już w najwcześniejszych jego pracach przebija dążność do tego, aby tworzyć szkołę na wzór domu, myśl, której zrealizowanie stawia sobie za cel szkoła pracy (tom I str. 98¹⁾, około której obraca się cała pedagogika *Dewey'a*. „Kontakt szkoły z domem i wychowanie szkolne dalszym ciągiem wychowania w domu — pisze autor — te hasła tak charakterystyczne dla szkoły pracy i dla dzisiejszej pedagogiki społecznej, wypowiedział *Pestalozzi* w 1782 r.” „Zarówno u *Pestalozzi'ego* jak u *Dewey'a* jest szkoła rozszerzonym ogniskiem domowym. Jej celem tu i tam jest człowiek uzdolniony do jaknajbardziej owocnej pracy społecznej, człowiek czynu praktycznego w przeciwstawieniu do człowieka książki i teorii, będącego wykwestem intelektualizmu. Jest to rys pragmatystyczny, który przenika cały pogląd na świat *Pestalozzi'ego*, wyrażony w „Leonardzie i Gertudzie” (tom I str. 132). Nie jest to jednak ideał utylitarny, albowiem „jesteś najpierw człowiekiem, później dopiero zawodowcem” (*Pestalozzi*).

Reformatorstwo społeczne *Pestalozzi'ego* przejawia się w uczynkach. Jego religia — to reorganizacja życia społecznego (analogja z *Dewey'em*). Jego celem była walka z przesądem i ciemnotą, wychowanie i wykształcenie ludu (tom I str. 147). W tym celu należy zorganizować ludzi „szlachetnie myślących”. Wierzył głęboko w konieczność bezpośredniego oddziaływania ludzi wykształconych na niewykształcone masy. Doświadczeniu przypisywał większe znaczenie od książek. „Jedyną księgę, którą od lat studjuje, jest człowiek”.

Natura — to nie przyroda tylko (tom II str. 93). To również nie psychofizyczna jedynie organizacja człowieka. To całokształt warunków, w których człowiek żyje. Wpływa ona na człowieka przez jego potrzeby, zmuszając go do natężenia sił gwoli ich zaspokojenia, wpływa też przez jego stosunki do innych, wyrabiając w nim ostrożność, staranność, prowadząc go do cnoty. „Wzmocnić ów wpływ natury na kształcenie sił, rozsądku i cnoty” to zadanie sztuki wychowawczej. Jeżeli chodzi o nauczanie, środki te ustalone są od wieków (język, rysunek, pismo, rachunek i pomiary). Pomimo że udziela się tych „elementów” od tak dawna, nie uczyniono dotychczas nic, aby je uzgodnić z istotą umysłu ludzkiego. Powstało stąd

¹⁾ Tomy dzieła *Kierskiego*.

„zło szkolne”, na skutek którego lud pozbawiony jest człowieczeństwa. Reformą tego „zła” jest dydaktyka, wyłożona w „Gertrudzie”.

W „Metodzie” rozwinięty został kierunek reformy. Jej główną treścią jest pogładowość; *Pestalozziemu* chodzi o podporządkowanie nauczania tym prawom „mechanizmu natury ludzkiej”, na zasadzie których postępuje umysł od wyobrażenia do pojęć (tom II, str. 94). Podporządkowanie to ma się dokonać na drodze zgodnego z rozwojem dziecka ustąpienia trudności. Pogładowość nie sprowadza się jednak do obrazka, ale sięga w głąb samej psychiki. Chodzi w niej, pisze *Kierski*, o „istotne odczucie doświadczenia” na drodze psychologicznego ustąpienia trudności. W ujmowaniu jednak „punktów wyjścia” przedmiotów nauczania (tak zw. w *Gertrudzie* „trzy elementy”) popełnia *Pestalozzi* błędy psychologiczne, wychodząc z niesłusznych założeń.

Dla zaradzenia złemu trzeba ze szkół usunąć nadużycie słowa i oprzeć całe nauczanie na wyobrażeniu. Ale pozostawieni sobie samym bawimy długo w chaosie pogładowości, kierowani umiejętnie wydestajemy się z niego szybko. Jest to zadaniem nauczania uporządkować przedmioty wyobrażenia, uczynić je przez to jasnymi i doprowadzić nas w ten sposób do dokładnych pojęć. Nasze poznanie idzie „od chaosu do rozgraniczenia, od rozgraniczenia do jasności i dokładności (tom II, str. 102). Aby osiągnąć tę jasność, należy stawiać rzeczy przed zmysłami dziecka, ale tych rzeczy jest nieprzebrana mnogość, rzeczywistość zmysłowa — to chaos. *Pestalozzi* rozwiązuje trudność w ten sposób, że każdy oglądany przedmiot należy ujmować jako odrębną jedność o określonym kształcie i wielkości i o określonej nazwie. Dzięki temu osiąga umysł określone poznanie tej rzeczy i dochodzi wreszcie do świadomości związku między cechami. Droga, która prowadzi od wyobrażeń do pojęć — to droga rozwoju dziecka.

Nie powinno być żadnej dowolności w udzielaniu materiału naukowego, wszystko ma być uporządkowane i ustopniowane w szeregach kolejności, których początek i rozwój dokładnie odpowiada początkowi i rozwojowi dziecka.

Dr. *Kierski* zwraca słusznie uwagę na to, że postulat dydaktyczny, aby materiał ustopniować zgodnie z etapami rozwoju dziecka — to zgoła współczesny postulat, na który usiłuje rzucić światło pedagogika eksperymentalna z pedologią (tom II, str. 205); wpada jednak *Pestalozzi* w zasadniczy błąd, gdy chodzi o realizację tego postuluatu, a błąd ten jest kardynalnym błędem jego dydaktyki. Zakłada mianowicie, że to, co jest elementem wiedzy i najogólniejszą właściwością świata materialnego: forma, liczba jest zarazem punktem wyjścia w rozwoju intelektualnym dziecka. Jest dla niego rzeczą zgodną z naturą dziecka, jeżeli się zaczyna nauczanie od rysunku geometrycznego, od linii, kątów i kwadratów, jako najprostrzych form. Nauka o dziecku jest najmłodsza z nauk, a wówczas za czasów *Pestalozzi'ego* zgoła jej jeszcze nie było (tom II, str. 106)¹⁾.

Zasadę pogładowości rozciąga *Pestalozzi* w całej pełni na wychowanie moralne, którego praca rozpoczyna się od uczuć nie od rozumu. Myśl o harmonijnem wykształceniu wszystkich sił jest najogólniejszą zasadą dydaktyki *Pestalozzi'ego*.

W *Yverdon* obok troski o większą pogładowość, przejawiała się większa stosunkowo dbałość o indywidualizację nauczania. Sporo miejsca poświęca jej *Sprawozdania* z 1807 r. Każdy przedmiot nauczania ma swój określony kurs, jednakowy dla wszystkich, ale zdolni postępują szybciej, niż mniej zdolni. Postulat częściową realizację znajduje w przedmiotowym systemie nauczania, który w *Yverdon* stosuje się obok klasowego. Gdy przejawiało się w uczniu jakieś szczególne upodobanie, starano się je zaspokoić. „To, co

¹⁾ Ten błąd zasadniczy, który wydaje się wprost paradoksalnym, domaga się bliższego omówienia i w miarę możności wyjaśnienia, w tem sprawozdaniu niema na to jednak miejsca (Przyp. sprawozd).

dziecko ma posiadać, winno mu być udzielone w tym momencie, kiedy domaga się tego jego natura; jest to bowiem dowód, że obudziły się w niem wrażliwości i siły po temu" (tom III, str. 52). Fakt liczenia się z indywidualnością ucznia pisze *Kierski*, robi w znacznym stopniu bezpodstawnym zarzut „mechanizacji”. Jaki stawiano metodzie *Pestalozzi*'ego.

Koedukacja dała *Pestalozzi*,emu doskonałe wyniki. Interesował się także żywo sprawą kształcenia wychowawców. Dla wszystkich nauk i sztuk posiadamy katedry — niema ani jednej natomiast, której zadaniem byłoby wszechstronne wdrożenie słuchaczy do zawodu wychowawczego i wykształcenie niezbędnych po temu uzdolnień. A przecież jeżeli jest jakiś zawód, którego uprawianie wymaga „dojrzałego taktu psychologicznego”, jak najgłębszej znajomości natury ludzkiej i umiejętnego obchodzenia się z nią — to jest nim zawód wychowawczy.

Sąd o *Pestalozzi*'m wygłosił *Herbart* w 1804 roku. Zarzuca mu ni edostateczną naukowość; brak należytych „środków naukowych” i niezbędnej zimnej krwi utrudnia mu jeszcze bardziej naukową pracę. Prawdziwą zasługą jego metody jest to, że „śmielej i gorliwiej, niż wszystkie metody przed nią, postawiła sobie za zadanie budowę umysłu dziecka, skonstruowania w niem określonego i poglądowo ujętego doświadczenia” (tom II, str. 167).

J. Joteyko.

Narodowe Testy amerykańskie do badania inteligencji. Autoryzowany przekład z angielskiego w przeróbce D-ra *Tadeusza Klimowicza*. Warszawa 1926. Nakładem „Instytutu Psychotechnicznego Z. Drejszer i Dr. T. Klimowicz”.

Tłumaczenie polskie obejmuje: 1) broszurę zawierającą: a) historyczny rzut oka na genezę testów narodowych, b) wykład metody wartościowania testów, c) przewodnik do testów, pouczający, jak należy wykonywać badania, oraz d) wykaz korzyści, osiągniętych przez wprowadzenie badań psychologicznych do szkoły; 2) zeszyty egzaminacyjne z testami i 3) klucze podające dokładne rozwiązanie testów. Broszurę poprzedza wstęp d-ra T. Klimowicza.

Ponieważ w roku szk. 1926/27 — na podstawie wspomnianych testów — zostały przeprowadzone badania w bardzo wielu szkołach średnich; ponieważ w niedalekim, być może, czasie, gdy opracowywanie wyników badań zostanie ukończono, wypadnie wyprowadzić wnioski, dotyczące poziomu inteligencji naszych dzieci, a w dalszej konsekwencji — ustalać nawet normy inteligencji, bądź w zależności od wieku młodzieży szkolnej, bądź dla poszczególnych klas — sprawa testów, które przy badaniach stosowano, nabiera doniosłego znaczenia. Dlatego też pozwolę sobie nieco obszerniej o niej pomówić. Nietyle zresztą o samych testach, ile raczej o przekładzie, którego dokonał dr. T. Klimowicz.

Jest rzeczą zrozumiałą, że testy te, dostosowane do dzieci amerykańskich, o ile miały być użyte w badaniach nad dziećmi polskimi, powinny były ulec pewnym zmianom, pozostającym w związku z naszymi warunkami. Dr. Klimowicz zdawał sobie z tego sprawę; to też, jak sam zaznacza, „w wydaniu polskim testy uległy w niektórych punktach znacznym modyfikacjom, które miały na celu dostosowanie testów do warunków rodzimych” (Przewodnik, str. 5, ods. 2). Zostanowmy się zatem, jaki jest przekład oraz jakie zmiany zostały do testów wprowadzone.

Już zaraz na początku — przy zestawieniu przekładu z oryginałem angielskim — uderza to, że — jak się okazuje — oryginał angielski nie jest wcale „oryginałem”, lecz tylko dostosowaniem oryginału amerykańskiego do dzieci angielskich („Prepared under the auspices of the and *Revised for English Schools*”¹⁾) — ob. National Intelligence Tests, Manual of

¹⁾ Podkreślenie moje.

Directions, str. tytułowa). Otóż o tej tak ważnej rzeczy, która, jak każdy rozumie, ma znaczenie pierwszorzędne, bo nasuwa poważne zastrzeżenia co do prawa zestawiania wyników, otrzymanych od dzieci polskich, z wynikami, otrzymanymi od dzieci amerykańskich—tłumacz wogóle nie wspomina. Bo wszak fakt, że na stronicy tytułowej (w tytule) p. K. zaznacza, iż jest to „autoryzowany przekład z angielskiego” (a jest to jedyna wzmianka w tej sprawie), nie oznacza chyba—i nikomu tej myśli nie może nasunąć—że mamy przed sobą nie przekład z oryginału amerykańskiego, lecz przekład z angielskiej przeróbki oryginału amerykańskiego.

Sprawa wikła się jeszcze i przez to, że niewiadomo, jakie zmiany, i w jakiej mierze, zostały wprowadzone przez badaczy angielskich. Oryginału amerykańskiego — o ile mi wiadomo — w Warszawie nie mamy; zaś wydawca angielski (Harrap et Co, London), od którego otrzymałem oryginalny angielski, oryginału amerykańskiego również nie posiada. Anglicy widzą jednak różnice, jakie zachodzą pomiędzy ich testami a testami amerykańskimi, gdyż swoje testy wydali p. t. „Narodowe testy do badania inteligencji” („National Intelligence Tests”) i nie nazywają ich „amerykańskimi”. Otóż tego obowiązku, tak bardzo istotnego, tłumacz polski, niestety, nie spełnił.

Przechodzę do testów. Rozpatrzmy najprzód testy *skali A*, następnie—*skali B*. Zaczynamy od *skali A*.

Test I (działania arytmetyczne), IV (tożsamość—przeciwieństwo) i V (symbol—cyfra) zostały przetłumaczone, naogół biorąc, dosyć ściśle; zaś drobne zmiany (test IV), które tłumacz wprowadził, nie stanowią odchylenia od charakteru oryginału¹⁾. A trzeba zaznaczyć, że test IV przedstawiał znaczne trudności, gdyż chodziło tu często o dobór, dosyć subtelny, wyrazów bliskoznacznych. Otóż z tego zadania, pomimo trudności, tłumacz wywiązał się dobrze. I tylko jedno zastrzeżenie. W teście tym mamy wyrazy bliskoznaczne (np. zgięty—schylony, i t. p.) i wyrazy, oznaczające „zupełnie co innego” (w oryginale: „as different as can be”). Ostatnie tłumacz nazywa „przeciwkami” (w oryginale terminu niema). Nazwa ta nie jest ścisła, bo „tak—nie”, „ziemia—morze”, i t. d.—to nie są wyrazy „przeciwne”, gdy „dobry—zły”, „mroźny—skwarny” i t. d. są istotnie terminami „przeciwkami”. Otóż dodatek, który tłumacz wnosi, jest niepotrzebny, bo w oryginale go niema; poza tem jest nieściśły (niepoprawny pod względem logicznym), a przez to łatwo może wprowadzić w błąd te dzieci, które już nieco orjentują się w ściślejszym oznaczaniu pojęć.

Inaczej przedstawia się sprawa, jeżeli chodzi o testy II (uzupełnianie zdań) i III (selekcja logiczna).

Test II. — Tłumacz, uważając, że pewne próby tego testu nie odpowiadają dzieciom polskim, zamienił je na inne. Więc najprz. *zadanie 14*, które w oryginale brzmi: „Dzień Nowego Roku i następują w okresie około tygodnia po drugim” („New Year's Day and come within about a week of other”, tłumacz całkowicie usunął (dlaczego?), a w miejsce tej próby podaje własną, mianowicie: „Myszy, wiewiórki i należą gryzoniów”. Próba, którą p. K. wprowadza, jest *testem wiadomości szkolnych*, gdy we wszystkich testach obu skal (oczywiście, z wyjątkiem działań arytmetycznych) wyraźnie występuje dążność autorów testów do unikania tego rodzaju prób. To też *zadanie 14* — jak doświadczenie wykazuje — staje się poważnym źródłem błędów. Odpowiedzi w rodzaju: myszy, wiewiórki i „łasic” (lub: i „kuny”; lub i „nietoperze”, i t. p.) należą do gryzoniów — zdarzają się dosyć często. A przecież niebardzo one świadczą o braku inteligencji u dzieci od lat 9-ciu do 14-stu. — *Zadanie*

¹⁾ Wyrazu „oryginał” będziemy używali w znaczeniu *oryginału angielskiego*, który, jak już zaznaczyłem, jest przeróbką angielską oryginału amerykańskiego.

15: „Błazna (pajaca) można zobaczyć w pochodzie¹⁾ („A clown is seen in a procession”) — tłumacz słusznie usunął, gdyż próba ta nie nadaje się dla dzieci polskich. W miejsce tego zadania, p. K. podaje: „Tygrysy, lwy i można zobaczyć w”. Jeżeli próbę tę zestawimy z kluczem polskim, w którym znajdujemy rozwiązania dobre, wyda się rzeczą jasną, że p. K. nie miał intencji czynienia z tego zadania testu wiadomości szkolnych, bo rozwiązanie—według wskazań klucza—powinno brzmieć: „Tygrysy, lwy i słonie (lub „żyrafy” i t. p.) można zobaczyć w menażerji (lub: w „cyrku”, w „klatkach” i t. p.)”.—Dzieci jednak sprawy w ten sposób nie ujmują, a dowodem są ich odpowiedzi. Do najczęściej spotykanych należą: „Tygrysy, lwy i żyrafy można zobaczyć w Ameryce”, lub „tygrysy, lwy i pumy można zobaczyć w Afryce”, i t. p. Otóż odpowiedzi te są błędne, bo ani tygrysy, ani lwów, ani żyraf w Ameryce nie ma; tygrysy i pumy nie zamieszkują również i Afryki, i t. d.—Co robić z takimi rozwiązaniami?—Uważoń je za błędne?—Ależ one nie dowodzą braku inteligencji, gdyż i u ludzi dojrzałych, nawet wybitnie inteligentnych, nieraz spotkamy się z taką samą odpowiedzią.—Pominąć zupełnie ocenę?—Będzie to na niekorzyść dzieci, gdyż straciły one niepotrzebnie czas na przerobienie tego zadania, a czas, wyznaczony na rozwiązanie każdego testu, jest wszak ściśle określony!—A nie jest winą dzieci, że ujmują tę próbę w ten właśnie sposób. Nadaje się ona znikomacie do takiego właśnie ujmowania, zwłaszcza, że następuje bezpośrednio po próbie, która jest testem wiadomości szkolnych (zadanie 14).

Wobec tego, że rozwiązanie każdej z przytoczonych prób (zad. 14 i 15) liczy się przy ocenie za 2 punkty, dzieci które nie mają odnośnych wiadomości z dziedziny przyrodznawstwa, otrzymają o 4 punkty mniej, niż dzieci amerykańskie, czy angielskie. Zaś 4 punkty mniej przy ocenie jednego testu — to bardzo wiele. Poco krzywdzić nasze dzieci?

Zadanie 19 Sz. Tłumacz uczynił trudniejszym, niż wymaga tego oryginał. W oryginale mamy: „energję można z pary, nafty, i innych rzeczy”. W dobrem rozwiązaniu tej próby (ob. klucz angielski) przewiduje się, że źródłem energii może być powietrze, woda, wiatr, elektryczność, wodospad i t. p. Sz. Tłumacz znacznie zwęził zakres możliwych dobrych odpowiedzi, modyfikując to zadanie w sposób następujący: „energję możemy przez *spalenie*²⁾ nafty, benzyny i innych ciał”. Otóż modyfikacja ta jest niepotrzebna.—Przy dostosowywaniu testów do warunków rodzimych, zmiany są zrozumiałe. Ale należy je wprowadzać tylko wtedy, gdy są one konieczne; następnie — i nie wolno o tem zapominać — zmiany są dopuszczalne tylko o tyle, o ile 1) nie godzą w zasadniczy charakter testu (naprz. wprowadzanie prób wiadomości szkolnych tam, gdzie w oryginale ich nie ma, jest godzeniem w istotę testu) i 2) nie przecinają poziomu wymagań, t. zn. że prób nie czynią łatwiejszemi, lub trudniejszemi, niż wymaga tego oryginał.

Test III. — W teście tym chodzi o podkreślenie w każdym rzędzie tych dwóch słów, „które wyrażają to, co dana rzecz ma zawsze”. Więc, na przykład, stół (książki, obrus, półmiski, nogi, blat). Stół ma zawsze „nogi” i „blat” i te 2 słowa należy podkreślić. Jeżeli weźmiemy inny przykład, sprawa stylizacji instrukcji, wskazującej, co osoba badana ma robić, przedstawia się gorzej. Tak więc — **zadanie 14:** zadowolenie (zdobycz, przyjemność, pieniądze, radość, kłopot) „Zadowoleniu” są zawsze *właściwe* „przyjemność” i „radość”, i te dwa słowa należy w szeregu podkreślić. Ale czy można powiedzieć, że „zadowolenie” *ma* „przyjemność” i „radość” (instrukcja wymaga, aby podkreślono te 2 słowa, „które wyrażają to, co dana rzecz ma zawsze”¹⁾), lub że „motłoch” *ma* „zamieszanie” i „wzburzenie” (zad. 16), lub że „choroba” *ma* „dolegliwość” i „niewygodę” (zad.

1) Dosłownie: „procesji”.

2) Podkreślenie moje.

15), lub wreszcie, że „zakonnica” ma „śluby” i „kobietę”? Chyba nie. Stylizacja instrukcji jest stanowczo wadliwa. Należało może powiedzieć: w każdym rzędzie podkreśl te 2 słowa, które wyrażają to, *co danej rzeczy jest zawsze właściwe*, lub *te cechy, które* i t. d. Ku obronie tłumacza należy powiedzieć, że w oryginale instrukcja została sformułowana właśnie tak, jak p. K. w przekładzie ją podaje. Nie sądzę jednakże, aby pomimo to tłumacz, który modyfikuje próby (i ma do tego prawo—pod warunkiem, że nie będzie gwałcił przepisów, które w takich razach obowiązują), nie miał prawa odpowiedniego stylizowania instrukcji, zwłaszcza gdy instrukcja ta—w stylizacji przytoczonej—niejednego z badanych detonuje, a przez to wpływa na obniżenie wyników. Należało to zrobić, i wierzę, że w nowym wydaniu przekładu, z pewnością będzie uwzględnione.

Lecz wróćmy do prób. W *zadaniu 13*—w przekładzie—mamy: *fortepian* (klucz, muzyka, pedały, pokrowiec, stołek). Jeżeli zajrzemy do t.zw. „klucza” (zbiór rozwiązań dobrych i dopuszczalnych), dołączonego do zeszytów celem ujednostajnienia oceny wyników, zauważymy, że w kluczu poskim, jako „dobre”, wskazane zostało to rozwiązanie, w którym osoba badana podkreśli wyrazy: „klucz” i „pedały”. Odrazu nasuwa się uwaga, że takie rozwiązanie nie jest chyba trafne, bo jeżeli prawdą jest, że *fortepian* ma zawsze „pedały”, to również prawdą będzie, że „klucz” nie należy do tych rzeczy, które *fortepian* „ma zawsze”. Osoby badane, w odpowiedziach, najczęściej podkreślają wyrazy: „muzyka” i „pedały”, i pierwszy z tych wyrazów—według klucza polskiego—oczywiście, błędnie. Słuszność mają jednak dzieci. W tłumaczeniu, jak sądzić można, został popełniony błąd. Wyraz angielski „keys”, który mamy w oryginale, oznacza bądź „klucze”, bądź „klawisze”. Dla mnie nie ulega wątpliwości, że w tej próbie, t. zn. odnośnie do wyrazu „fortepian”, wyraz „keys” należało przetłumaczyć wyrazem „klawisze”, a nie „klucze”. I wtedy będzie zrozumiałe, że klucz angielski wymaga podkreślenia wyrazu „keys” (klawisze, a nie „klucz”) oraz „pedals” (pedały). Młodzież szkolna, nie podkreślając wyrazu „klucz”, popełniła błąd (z punktu widzenia przekładu); ale faktycznie, jeżeli chodzi o poprawne rozwiązanie zadania, wykazała, że w tym wypadku zupełnie dobrze się orientuje.

Zadanie 19—w brzmieniu oryginału—tłumacz całkowicie usunął. W oryginale mamy: uliczka (blaszanki (?), ogrodzenie, wąskość, przejście, bruk). Chodzi o podkreślenie wyrazów: „wąskość” i „przejście”. W miejsce tej próby, tłumacz podał: oko (niebieskie, źrenica, okulary, zaczerwienienie, powieki). Zamiana nieźle dostosowana, ale zbyt czarna, bo próba angielska jest w zupełności dostępna dla naszej młodzieży. Nie należy—bez koniecznej potrzeby—pogłębiać różnic pomiędzy oryginałem a przekładem ¹⁾.

Skala B.—I tu mamy 5 testów. O testach I (Działania arytmetyczne) i V (Porównania) niewiele można powiedzieć. Inaczej przedstawia się sprawa, jeżeli chodzi o testy: II, III i IV.

¹⁾ W teście III zwraca również uwagę i *próba 8*: twarz (policzki, brwi, okulary, wąsy, usta). Wyrazy, które—według klucza—należy podkreślić, są: „policzki” i „usta”. Dziecko, podkreślając wyrazy: „brwi” i „usta”, lub: „brwi” i „policzki”, popełnia błąd. A jednak niema tu błędu, bo dzieci, zwłaszcza młodsze, nie znając twarzy bez brwi, słusznie uważają, że podkreślenie wyrazu „brwi” jest odpowiedzią właściwą, zgodną z instrukcją (instrukcja: podkreślić „te dwa słowa, które wyrażają to, co dana rzecz ma zawsze”). Rozwiązanie wymagane przez *autorów testów*, byłoby tylko wtedy usprawiedliwione, gdyby w instrukcji zostało zaznaczone, że należy podkreślić te dwa słowa, które wyrażają to, *bez czego dana rzecz nigdy nie może być*.—Próbę tę, jako prowadzącą do błędów, które w gruncie rzeczy wcale nie są błędami, mojem zdaniem, należało usunąć.

Test II (Informacje).—P. K. wprowadził tu wiele zmian. Nie wszystkie dosyć szczęśliwie. A więc — zadanie 7: „Czarna Piękność” jest opowiadaniem o: niedźwiedziu, chłopcu, psie, koniu” (oryginał). Zamiast tego zadania, tłumacz podaje: „W pustyni i w puszczy” jest historią przygod: Władzia, Tadzia, Zygmusia, Stasia”. Próba 7 w modyfikacji tłumacza — ze względu na możliwość dobrego jej rozwiązania — przedstawia znaczenie większe trudności, niż pierwowzór. Wystarczy, jeżeli podkreślimy, że dobre rozwiązanie tej próby jest uzależnione — prawie wyłącznie — od pamięci badanego. Zadanie 7 — w brzmieniu oryginału — ma zgoła inny charakter. Chodzi w niem o podkreślenie *kategorji istot żyjących*, do których bohater należy; tutaj podstawą do rozwiązania próby jest całe opowiadanie, w istotnej swojej treści. W przekładzie natomiast — celem jest nie nie znaczący szczegół, bo imię chłopca; podstawy zaś do rozwiązania próby, czy to przez logiczne ujęcie sprawy, czy też przez odwołanie się do treści opowiadania i t. p. — wogóle niema. Jest to próba wyłącznie pamięciowa. A sugestje w rodzaju: „Władzia”, „Tadzia”, „Zygmusia”, gdy chodzi o „Stasia”, nietylko nie ułatwiają przypomnienia, lecz owszem, utrudniają je, bo same często zajmują miejsce wyrazu szukanego. — W zadaniu 8: które w modyfikacji p. K. brzmi: „Znanym podróżnikiem był: Livingstone, Kopernik, Mickiewicz, Szopen” — dobór słów jest taki, że badani podkreślają wyraz właściwy: „Livingstone”, choć, jak się przekonałem, najczęściej nie wiedzą, że Livingstone istniał, a coś dopiero, że był znanym podróżnikiem. Przy podkreślaniu wyrazu właściwego, badani kierują się nie tem, co wiedzą o Livingstone (nazwisko to jest dla nich zupełnie obce), a tem, że mając do wyboru jedyne obce nazwisko obok kilku polskich, i to takich, co do których wiedzą, że nie oznaczają one wogóle podróżników (wyjątek stanowi czasami wyraz „Kopernik”, ale bardzo rzadko) — domyślają się, iż w próbie o to słowo może jedynie chodzić. Słowem, próba jest w ten sposób ułożona, że w pytaniu mieści się odpowiedź; zostaje ona poprostu narzucona przez tłumacza. — To jedno. — Po drugie, autorom testu chodziło w tej próbie o inny zgoła moment, niż ten, który p. K. podkreśla. Zadanie to woryginalie brzmi: „Słynnym (sławnym) podróżnikiem (badaczem) był: Livingstone, Gordon, Jules Verne, Wolseley” („A famous explorer was: Livingstone, Gordon i t. d.). Trzy z przytoczonych nazwisk oznaczają *znanych* podróżników (Livingstone — badacz Afryki południowej i środkowej, Gordon — badacz, gubernator Sudanu i Wolseley — generał i podróżnik, słynny z walk, które toczył w Gwinei i Egipcie); chodzi o podkreślenie nazwiska tego z podróżników, który był „famous”. Z pośród znanych trzeba wybrać najbardziej znanego, tego, który jest „słynny” (sławny). — Jest to bardzo dobra próba „informacji”, a jednocześnie-inteligencji, bo wymaga od badanego, oprócz odnośnych wiadomości, i znacznej pracy w kierunku zestawiania, porównywania i t. d. O modyfikacji p. K. tego, niestety, powiedzieć nie można.

W zadaniu 17: „Sprężyna jest częścią: samochodu, motocyklu, wagonu, zegarka” (przekład) — trudno o dobrą odpowiedź, bo we wszystkich wymienionych przedmiotach można znaleźć „sprężynę”. Klucz, zarówno angielski, jak polski, podaje wyraz „zegarek”. Widoczna, że tkwi tu jakieś nieporozumienie. Otóż woryginalie mamy wyraz „mainspring”, a nie „spring” (sprężyna). Tłumacz nie uwzględnił różnicy, którą wprowadza słowo „main” (największy, główny, istotny). Jasne, że w zadaniu chodzi o jedną z bardzo ważnych, *istotnych* cech wymienionych przedmiotów; w tym sensie staje się zrozumiałe, że klucz wymaga podkreślenia wyrazu „zegarek”, bo sprężyna jest istotną częścią zegarka, a nie samochodu, motocyklu i t. d. Ten swoisty odcień wyrazu „mainspring” (po niemiecku — Uhrfeder) — w stosunku do „spring” — nie został przez tłumacza uchwycony; przez to i całe zadanie 17 (w przekładzie) staje się bezprzedmiotowem. — Zadanie 18: „Król j: st używany w grze w piłkę, szachy, krokiet, tenisa” (oryginał), zamieniono na: „Siatki używamy do gry: w krokiet, futbol, kręgle, tenisa”.

Modyfikacja zbędna, bo wprowadzona bez koniecznej potrzeby — W *zadaniu 21* tłumacz niepotrzebnie zmienił wyraz „zapalenie płuc” — dla dzieci zrozumiałe — na „dyfteryt”, który najczęściej nie jest dzieciom znany. — *Zadanie 33*: „Wyspa skarbów” opowiada o: czarnym psie, Yrenhoe i t. d.” niewłaściwie zmieniono na: „Popioły” napisał: Sienkiewicz, Reymont, Żeromski, Tetmajer”. Próby te nie są równoznaczne pod względem charakteru; poza tem próba w modyfikacji p. K. jest trudniejsza, niż wymaga tego oryginał. — *Zadanie 34*: „Pół kwarty wody (a pint of water) wazy około” (oryginał) tłumacz zamienił na: „Szekspir był: Niemcem, Francuzem, Włochem, Anglikiem”. — Modyfikacja nie pozostaje w żadnym związku z oryginałem. — *Zadanie 38*: „Skała z Plymouth (The Plymouth Rock) jest rodzajem: bydła, ptactwa, piaskowca, konia” zmieniono na: „Granit zawiera: wapień, piaskowiec, kwarc, ametyst”. Niewłaściwie, bo próba ta, w przeróbce tłumacza, staje się testem wiadomości szkolnych. — *Zadanie 39*: „W stronę Zachodu” napisał: Barrie, Kingsley, Burns, Scott” (oryginał), p. K. zmodyfikował w sposób następujący: „Ogniem i mieczem” Sienkiewicza jest: poematem, sonetem, powieścią, dramatem”. — Niewłaściwie, bo charakter próby został zmieniony; poza tem, o ile wyrazy podane w próbie przez p. K. miałyby być przez dzieci rozumiane, wymagałyby one poważnych wiadomości szkolnych z dziedziny stylistyki.

Test III (Tak — nie). — *Zadanie 5*: „Czy „out” (poza, zewnątrz) znaczy to samo, co „in” (w, wewnątrz)”. Tłumacz podaje: „czy „bez” znaczy to samo, co „w”. Tłumaczenie nieścisłe, o w tej próbie o tyle nie właściwe, że przyimki: „poza” i „w”, lub: „zewnątrz” i „wewnątrz”, są w pewnej mierze przeciwstawne, gdy przyimki: „bez” i „w” nie pozostają do siebie w żadnym wogóle stosunku. — *Zadanie 24*: „Czy przestępcy (więźniowie) zazwyczaj wygłaszają kazania” („Do convicts usually pr ach sermons?”). W przekładzie: „Czy nietoperze są ptakami?” — Zamiana niepotrzebna; w dodatku, dla młodszych dzieci, będzie to raczej test wiadomości, niż test inteligencji. — *Zadanie 26*: „Czy hypotekę można spłacać ratami (Can a mortgage be paid in instalments?)” — Przekład: „Czy zastaw można spłacać ratami?” — Próba ta powinna być zmieniona, bo nie nadaje się dla naszych dzieci. P. K. tego nie uczynił; wprowadził natomiast wyraz „zastaw” w miejsce wyrazu „hypoteka”. Modyfikacja ta nic jednak nie daje, bo próba niewłaściwa dla naszych stosunków pozostaje.

Test IV (Analogie). — W ćwiczeniu, które poprzedza test, w przekładzie znajdujemy próbę, która przedstawia się, jak następuje (*próba 8*): wiosło — czółno, okręt¹⁾ (ocean, łódź, wiatr, para). W oryginale natomiast mamy: „paddle — canoe, sail (ocean, boat, wind, steam)”. Z pośród czterech słów szeregu (słowa w nawiasie) należy wybrać takie, które pozostawałyby w stosunku do „sail”, jak „canoe” do „paddle”. Byłby to wyraz „boat” (łódź, statek). Mamy zatem: wiosło — czółno, żagiel — łódź. P. K. przełożył wyraz „sail” wyrazem „okręt”. W polskim przekładzie tej próby mielibyśmy tedy: wiosło — czółno, okręt — łódź. Oczywiście, niema tu analogji, o którą przecież chodzi. — Niezależnie od tego, wyraz „sail” nie należy tłumaczyć przez wyraz „okręt”, „Sail” oznacza „żagiel”, „sailer” — żaglowiec; „okręt” natomiast — „stóp”, ewentualnie „vessel”²⁾.

Tyle co do przekładu testów. Podałem najważniejsze bądź nieścisłości, bądź przeróbki, których nie powinno być i które bezwarunkowo

1) Podkreślenie moje.

2) Można tę sprawę ująć inaczej, mianowicie: wyraz, który w szeregu należy podkreślić, nie jest „łódź”, lecz „para”. Mielibyśmy wtedy (w przekładzie): wiosło — czółno, okręt — para. W tym wypadku analogja zostaje zachowana. Ale przeciw takiemu ujęciu przemawia: 1) układ wyrazów w drugiej parze („okręt — para”) w stosunku do pary pierwszej („wiosło — czółno”) — wiosło jest tem dla czółna, czem „para dla okrętu, ale nie: czem okręt dla pary — i 2) znaczenie wyrazu „sail”.

psują wartość przekładu polskiego. Przeróbki należało stosować oględniej, z większym wniknięciem w charakter testów. Każdy przekład ma swoje prawa; ale ma też i granice poza które tłumaczowi nie wolno wyjść. P. K. aż nazbyt swobodnie korzystał ze swoich praw; w „przeróbce” zaś daleko wybiegł poza te granice, których przestrzeganie jest warunkiem nieodzownym, aby przekład pozostał odbiciem—już nie powiem nawet wiernem—oryginału. Zmian jest zbyt dużo; niektóre są zbędne, niektóre zaś albo zmieniają charakter prób, albo też są nieudalnym dostosowaniem prób do warunków rodzimych. Wynika z tego, że nietylko nie mamy przy sobą „Narodowych Testów Amerykańskich” (o tem nie może być mowa, gdyż testy, które tłumaczono były angliczowane), ale nie mamy nawet „Narodowych Testów do Badania Inteligencji”, t. zn. dostosowania testów amerykańskich do potrzeb dzieci angielskich.

Pozostaje do powiedzenia słów parę o „Przewodniku” (Manual of Directions). Niektóre części „Przewodnika” zostały przetłumaczone dosyć ściśle; inne podano już w streszczeniu; jeszcze inne pominięto całkowicie. Do ostatnich, t. zn. całkowicie pominiętych, należą: rozdział V (Treatment of results), rozdział VII (Age and grade norms) — z wyjątkiem 3-ch tabelki, które tłumacz zamieścił we wstępie do wydania polskiego—i rozdział VIII (Additional norms). Jest zgola niezrozumiałe, dlaczego p. K. w ten sposób potraktował powyższe rozdziały. Przecież rozdział, w którym znajdujemy wskazówki, jak należy przystąpić do opracowania ostatecznych wyników prób (gdy ocena prób już została dokonana) celem otrzymania norm, wskazówki, poparte danymi liczbowymi oraz wykresem (rozdział V)—są bardzo ważne! Wyjaśnia one niejedno nawet fachowcowi; w każdym razie rzucą światło na sposób postępowania twórców testów. Otóż wszystkich tych, niezbędnych i cennych informacyj, tłumacz nam nie podaje; tak samo pomija uwagi autorów, dotyczące wieku i klasy (rozdz. VII); tak samo wreszcie przechodzi do porządku dziennego nad danymi, które charakteryzują normy otrzymane dla dzieci różnych stanów A. P. (rozdz. VIII). Autorowie „Przewodnika”, choć nie są zbyt hojni w dawaniu wyjaśnień, uważali za konieczne poświęcić na sprawy powyższe 1/3 część całej broszurki; p. K. natomiast uznał za właściwe to wszystko pominąć! Mam przekonanie, że zarówno oryginał, amerykański, jak i przekład polski, zostały w ten sposób poważnie pokrzywdzone¹⁾.

Ku uwadze tych, którzy przy badaniu inteligencji będą posiłkowali się „Testami Narodowymi”, dodam jeszcze, że w *kluczach* (ale tylko w przekładzie), zarówno do skali A, jak i do skali B, jest kilka błędów, w korekcie niedostrzeżonych. Mianowicie: w *skali A*, w teście I, zadanie 3, odpowiedź powinna być: 13 (a nie: 9); w teście III, zadanie 19, powinno być: *żrenica, powieki* (a nie: *żrenica, zło*); w zadaniu 20 natomiast powinno być: *bezprawie, zło* (a nie: *bezprawie, powieki*). W kluczu do *skali B*: Test I, zadanie 21 — powinno być: 313 kg. 5 hg. (a nie: 65 kg. 5 hg); test IV, zadanie 7, powinno być: *buk* (a nie: *hałas*) i wreszcie test V, zadanie 24, powinno być: S (a nie: R).

W związku z powyższem zachodzi pytanie, jakie stanowisko należy zająć wobec badań, które zostały przeprowadzone w szkołach średnich w Warszawie (a może i w innych miastach Polski), badań, dokonanych na podstawie „Narodowych Testów Amerykańskich” w przeróbce, czy w przekładzie, p. K.¹⁾ Jedno nie ulega wątpliwości: nie wolno zestawiać wyni-

¹⁾ Inna sprawa, że gdy w przekładzie zostaje pominięta trzecia część oryginału, tłumacz nie ma prawa pisać, jak czyni p. K., że jest to „przekład”, bo jest to typowa przeróbka.

¹⁾ Oprócz p. Klimowicza, który badania te prowadził w wielu średnich szkołach chrześcijańskich, zostały one przeprowadzone i w średnich

ków, które otrzymamy od naszych dzieci, z wynikami, otrzymanymi od dzieci amerykańskich. Zarówno ze względu na wadliwe dostosowanie „Testów Narodowych” do naszych warunków, jak na przeróbki, w których, oprócz nieścisłości, próby inteligencji zostały zastąpione próbami wiadomości szkolnych—żadnych porównań czynić nie należy.

Czy praca, włożona w powyższe badania — a jest to ogrom pracy—pójdzie wobec tego na marne? Nie sądzę. 1) Wyniki — ze względu na znaczną ilość osób badanych — *grosso modo* mogą być wyrazem normy. Zresztą, sprawa ta zostanie w pewnej mierze wyjaśniona, gdy ustalimy korelację, jaka zachodzi pomiędzy wynikami testów a oceną inteligencji uczniów na podstawie obserwacji nauczycieli. Aby być zupełnie w porządku, należałoby może ustalić również korelację pomiędzy wynikami testów a jednym jakimś testem, który będąc wyrazem poszczególnej czynności psychicznej, równocześnie byłby symptomatyczny i dla rozwoju inteligencji wogóle. 2) Czysto *teoretyczne* dostosowanie testów amerykańskich, czy angielskich, do dzieci naszych, choćbyśmy nawet ustrzegli się nieścisłości i błędów, które spotykamy w przekładzie, z naukowego punktu widzenia i tak nie przedstawiałoby większej wartości. Głos decydujący ma tu *doświadczenie*. Każdy test — o ile z natury swojej wymaga dostosowania do warunków nowych — w najlepszym razie może być jeno punktem wyjścia do ustalenia drogą *doświadczalną*, t. zw. przez próbne zastosowanie go, tych wszystkich zmian, jakie należy doń wprowadzić. Rozwiązanie testów przez dzieci wykaże, jakie zadania nie odpowiadają naszym warunkom; czy, o ile, i w jaki sposób trzeba będzie zmienić poszczególne zadania i t. d. Dopiero na podstawie tego materiału, *czysto doświadczalnego*, można będzie zorientować się, jakie zmiany należy do testów wprowadzić, aby testy te stały się rzeczywistą miarą inteligencji naszych dzieci. Gdy to zostanie dokonane, t. zn. gdy testy będą ostatecznie opracowane, można będzie przystąpić do *ponownego* zbadania dzieci. Wyniki, które wówczas otrzymamy, już będą mogły służyć za podstawę do ustalenia norm. — Otóż tej części pracy, którą omawiamy pod punktem 2) o ile zamiarem naszym było rzecz potraktować poważnie, t. zn. zgodnie z wymogami psychologicznej pracy naukowej — w żadnym razie nie mogliśmy uniknąć. Wynika z tego, iż praca, która już została dokonana (badania i opracowywanie wyników), nie tylko, że nie poszła na marne, lecz owszem, była wprost niezbędna, *jako praca o charakterze przygotowawczym*.

W sprawozdaniu niniejszem świadomie pominąłem uwagi, dotyczące oryginału „Testów Narodowych”. Chodziło mi jedynie o przekład polski. Nowe wydanie polskie „Testów Narodowych”, które z czasem (gdy warunki wyżej wymienione zostaną spełnione) stanie się koniecznym, będzie musiało uwzględnić nie tylko braki pierwszego przekładu polskiego, lecz i pewne momenty, które ściśle wiążą się z samym oryginałem. O tych momentach, jak i o ostatecznym wyglądzie przyszłej przeróbki polskiej „Testów Narodowych”, pomówimy, gdy będziemy w posiadaniu ostatecznych wyników badań dotychczasowych.

A. Cygielstrejch.

szkołach żydowskich w Warszawie. W ostatnich zbadano około 1500 dzieci. — Oryginał — niestety — udało mi się sprowadzić z Londynu już po przeprowadzeniu badań w szkołach.

Lista wydawnictw wymiennych

(w roku 1926 — 27).

Polska.

1. *Ruch Filozoficzny*. Red. Prof. Dr. K. Twardowski, Lwów.
2. *Przegląd Filozoficzny*. Red. Prof. Dr. Wł. Tatarkiewicz. Wyd. Warsz. Instytut Filozoficzny, Warszawa.
3. *Kwartalnik Filozoficzny*. Red. Prof. Dr. W. Heinrich. Polska Akademia Umiejętności, Kraków.
4. *Przegląd Antropologiczny*. Red. i wyd. Prof. Dr. A. Wrzosek, Poznań.
5. *Przegląd Organizacji*. Red. Inż. Cz. Kaczmarski. Wyd. Instytut naukowej Organizacji (prof. Adamiecki), Warszawa.
6. *Przegląd Fizjologii i Psychologii Pracy*. Jak poprzednio.
7. *Organizacja Gospodarstwa domowego*. Jak poprzednio.
8. *Psychotechnika*. Red. Dr. T. Klimowicz. Wyd. Polskie Towarzystwo Psychotechniczne, Warszawa.
9. *Pamiętnik Towarzystwa Lekarskiego*. Red. Dr. W. Szumlański. Nakład. Tow. lek. warsz. Warszawa.
10. *Rocznik Pedagogiczny*. Założ. Prof. S. Dickstein. Red. H. Radlińska. Wydawca Książnica-Atlas, Warszawa—Lwów.
11. *Neurologja Polska*. Red. Dr. J. Koelichen, Wyd. Dr. Wł. Jarecki i Dr. T. Jaroszyński, Warszawa.
12. *Wychowanie Fizyczne*. Red. Prof. Dr. E. Piasecki, Poznań.
13. *Opieka na dzieckiem*. Red. Dr. W. Szenajch, Br. Krakowski i Dr. Gromski. Nakł. Polsko-amer. Komitetu Pomocy Dzieciom. Warszawa.
14. *Minerwa Polska*. Red. Prof. Dr. St. Łempicki. Wyd. Zakł. im. Ossolińskich, Lwów—Warszawa—Kraków.
15. *Szkoła Specjalna*. Red. Dr. M. Grzegorzewska. Wyd. Związek Polsk. naucz. szk. powsz. Warszawa.
16. *Ruch Pedagogiczny*. Red. Dr. H. Rowid. Wyd. Związek Polsk. Naucz. Szkół powsz. Kraków.
17. *Głos Nauczycielski*. Organ centralny Związku naucz. szk. powsz. Red. Roman Tomczak. Warszawa.
18. *Praca Szkolna*. Dodatek do poprzedniego. Red. Dr. Marjo Librachowa.
19. *Przegląd Pedagogiczny*. Red. H. Galle. Wyd. Towarzystwa naucz. szkół średn. i wyższych, Warszawa.
20. *Ogniwo*. Komitet redakc. Organ Związku Zawodowego naucz. szkół średnich. Warszawa.
21. *Biblijografia Pedagogiczna*. Wydawn. Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa.
22. *Szkoła Powszechna*. Red. Dr. Z. Ziemiński. Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa.
23. *Wiedza i Życie*. Red. J. Jędrzejewicz. Wyd. Pow-

szechnego Uniwersytetu Korespondencyjnego i Związku Polsk. naucz. Szk. powsz. Warszawa.

24. *Muzeum*. Red. Prof. Dr. L. Bykowski. Wyd. T. N. S. W. Lwów.

25. *Wychowanie Przedszkolne*. Przew. Komitetu red. M. Weryho-Radziwiłłowiczowa. Organ Tow. wych. przedszk. Warszawa.

26. *Polska Oświata Pozaszkolna*. Red. Dr. E. Nowicki. Wyd. Związek polsk. naucz. szk. powsz. Warszawa.

27. *Teatr ludowy*. Dodatek do poprzedniego. Wyd. Związek Teatrów ludowych, Warszawa.

28. *Kształt i barwa*. Red. R. Deszberg. Wyd. Związku polsk. naucz. szk. powsz., Lwów.

29. *Szkoła i Nauczyciel*. Komitet redakc. Wyd. Związku Zawod. naucz. szk. średn., Łódź.

30. *Przyjaciel Szkoły*. Wyd. i red. Leonard Borkowski, Poznań.

31. *Miesięcznik Pedagogiczny*. Red. Józef Łyżbicki. Wyd. Związku polsk. naucz. szk. powsz., Cieszyn.

32. *Pedagogjum*. Red. i wyd. D-r A. Mikulski. Wyd. T. N. S. W. Kraków.

33. *Płomyk*. Red. Helena Radwanowa. Wyd. Związku polsk. naucz. szk. powsz. Warszawa.

34. *Płomyczek*. Jak wyżej.

35. *Szkoła i Wiedza*. Red. I sp. St. Dańcewicz, prof. St. Gaertner i prof. St. Kulczyński, Lwów.

36. *Życie szkolne*. Red. St. Gumuła. Wyd. Związek Polsk. Naucz. Szk. Powsz. Włocławek.

37. *Szkolnictwo*. Wyd. i red. Jan Gołęb. Sawin, pow. Chełm Lubelski.

Z a g r a n i c a.

38. *The Pedagogical Seminary*. Editor Carl Murchison, Clark University, Worcester, Mass. Stany Zjedn. Ameryki.

39. *The Forum of Education*. Editor C. W. Valentine. Longmans, Green & CO, London.

40. *Archives de Psychologie*. Dir. Prof. D-r Ed. Claparède. Librairie Kundig, Genève.

41. *Journal de Psychologie*. Dir. Prof. Pierre Janet et Prof. G. Dumas. Libr. Félix Alcan, Paris.

42. *L'Année Psychologique*. Dir. Prof. H. Piéron. Wyd. Félix Alcan, Paris.

43. *Bulletin de l'Institut général Psychologique*. Comité de rédaction. Leclainche, Widal, Yourievitch, Appel, d'Arsonval, Babiński, Bouvier, Bigourdan, Briand, P. Lion. Paris.

44. *La Prophylaxie mentale*. Dir. D-r E. Toulouse. Edité par le „Mouvement Sanitaire”, Paris.

45. *La Psychologie et la Vie.* Dir. P. Masson — Oursel. Ed. Institut Pelman, Paris.
46. *L'Education.* Dir. G. Bertier et L. Cellérier. Edit. Hatier, Paris.
47. *L'Ecole et la Vie.* Edit. Armand Colin, Paris.
48. *Pour l'Ere Nouvelle.* Dir. Ad. Ferrière, Vevey (Suisse). Librairie J. Crémieu, Paris.
49. *L'Intermédiaire des Educateurs.* Dir. Prof. Pierre Bovet. Edit. Institut J.J. Rousseau, Genève.
50. *Bulletin International.* Fédération du personnel de l'enseig. Second. public. Dir. Jean Clavière, Malo — les — Bains, France.
51. *Ligue de l'Enseignement,* Bruxelles.
52. *Documents Pédotechniques.* Société de Pédotechnie, Bruxelles.
53. *Bulletin de l'Office intercommunal d'Orientation Professionnelle.* Dir. Christiaens, Bruxelles.
54. *Psychologische Forschung.* Herausgeg. K. Koffka, W. Köhler, M. Wertheimer, K. Goldstein, H. Gruhle. Verlag J. Springer, Berlin.
55. *Internationales Zeitschrift für Individual-Psychologie.* Dir. D-r Alfred Adler (Wien). Verlag S. Hirzel, Leipzig.
56. *Internationales Zeitschrift für Psychoanalyse.* Dir. Prof. D-r Sigm. Freud. Intern. Psychoanalit. Verlag, Wien.
57. *Psychotechnische Zeitschrift.* Herausg. von Prof. D-r Hans Rupp. Verlag R. Oldenbourg, Berlin.
58. *Eos.* Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wien.
59. *A Gyermek.* Dir. Laszlo Nagy, Budapest.
60. *Rewija za Filozofiju i Psihologiju.* Red. D-r Albert Bazala, Zagreb.

BIBLIOTEKA
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W GDANSKU

WYDAWNICTWO
POWSZECHNEGO UNIWERSYTETU
KORRESPONDENCYJNEGO
oraz
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA
SZKÓŁ Powszechnych

„WIEDZA i ŻYCIE“

Miesięcznik Pop. naukowy, wychodzący przy udziale najwybitniejszych uczonych i popularyzatorów.

Pod redakcją JANUSZA JĘDRZEJEWICZA.

Bogata treść — Przegląd najnowszych zdobyczy naukowych — Obfity materiał ilustracyjny — Wytworny wygląd zewnętrzny — Ciekawa lektura dla każdego.

Adres Redakcji: Warszawa, Chmielna 33, m. 5, tel. 39-86.

Adres Administracji: Ul. Świętokrzyska 30, tel. 269-49.

Cena pojedynczego numeru 1 zł. 95 gr.

Pren. kwartalna: zł. 4, gr. 50, półrocze 9 zł.,
rocznie 18 zł.

Zagranicą: Kwartalnie: 6 zł., półrocznie 12 zł.,
rocznie 24 zł.

w Ameryce rocznie 5 dolarów.

Konto czekowe P. K. O. 12.492.

Każdy człowiek, interesujący się
postępem twórczej myśli ludzkiej
winien zaprenumerować
„WIEDZĘ i ŻYCIE“.

Archives polonaises de Psychologie

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

Parait sous la direction de J. JOTEYKO.

Prière d'envoyer les travaux pour l'impression, les échanges et les livres pour l'analyse, à la direction: rue Wilcza 47, appt. 10, Varsovie. Tel. 161-89. Pour les abonnements s'adresser à l'administration, rue Marszałkowska 123.

Résumé français.

Marie Grzegorzewska. — La structure des images-substituts chez les aveugles.

Les images - substituts chez les aveugles, décrits pour la première fois par *Hitschmann* sous le nom de *Surrogat-Vorstellungen* (1892) appartiennent aux manifestations psychiques les plus caractéristiques de la cécité. Il s'agit d'images et de représentations qui viennent se substituer à celles, dont l'accès aux aveugles est fermé en partie ou en totalité. Les résidus des anciennes images visuelles peuvent être plus ou moins distincts chez les aveugles, écrit *Wundt*; lorsque l'aveugle se trouve en présence d'une nouvelle personne ou d'un nouvel objet, il leur associe n'importe quelle image, souvent très éloignée de la réalité; c'est parfois un nom ou la première lettre de ce nom, parfois le timbre de la voix ou une circonstance purement accidentelle, laquelle a provoqué pour la première fois l'association, qui s'est ensuite consolidée. Les images — substituts des aveugles, ayant conservé des souvenirs de l'espace visuel, sont en majeure partie des images visuelles; là, où tout souvenir visuel fait défaut, elles appartiennent à d'autres domaines de la vie psychique (audition, toucher, etc.). Elles se meuvent dans „le monde des analogies“ et accusent une tonalité affective. *Hitschmann* les considère comme le point de gravité de la vie psychique des aveugles.

D'ailleurs, des phénomènes analogues peuvent s'observer aussi chez les voyants; ils ont été décrits sous le nom général de photismes, au nombre desquels nous trouvons l'audition colorée. Le son d'une clarinette par exemple, éveille chez certaines personnes l'image de la couleur jaune, d'une flûte celle du vert, du violon — celle du bleu, etc. Les images — substituts ne constituent donc pas une classe d'associations exclusive aux aveugles; elles se retrouvent dans toute conscience. Une personne jamais vue ou une localité inconnue est toujours représentée d'une certaine façon; son image pâle et indéterminée naît sous l'influence d'un souvenir fragmentaire. Il y a cette différence, que des images semblables se retrouvent très fréquemment chez les aveugles et naissent à propos d'objets présents, alors que chez les voyants elles se produisent pour les objets lointains et inconnus (*Wundt*).

A partir de cette époque, les images — substituts des aveugles ont fait l'objet de nombreuses études. (*A. Poetsch, Th. Heller, Krogius, Wanecek, Oppel, J. Krieger, etc.*)

Th. Heller divise les images — substituts des aveugles en deux grandes catégories. La première se rattache aux rapports spatiaux, dont la perception est rendue difficile; la seconde — à la lumière et aux couleurs, pour lesquelles chez les aveugles de naissance, il n'existe point de représentations adéquates.

Il est clair, que le nombre d'images — substituts se rapportant à la première catégorie sera d'autant plus grand, que le monde tactile des aveugles sera plus primitif et leur perception de l'espace moins développée. Et même dans les cas où grâce à l'exercice du sens spatial l'aveugle arrive à une certaine habileté, on observe souvent à côté des images adéquates, encore des images - substituts, vu que pour les objets compliqués l'idée de l'unité de l'objet ne s'acquiert que laborieusement et se base en général sur les composantes particulières de la perception. Ces images peuvent être tactiles ou auditives. Dans le champ auditif elles peuvent mener à des conséquences de grande importance. La voix des personnes, le bruit de leurs pas etc. fournissent aux aveugles des indications leur permettant de s'orienter quant à l'ensemble de la personne.

En ce qui concerne la deuxième catégorie, il faut constater, que les mots utilisés par les voyants pour désigner les différents caractères visuels, ne sont pas perdus pour les aveugles. Ces derniers sont fortement attirés par les constructions poétiques; le rythme, l'influence esthétique des rimes et la consonnance des mots éveillent leurs intérêts musicaux et le goût pour les productions littéraires, bien que, à défaut d'images visuelles, elles ne peuvent être pleinement compréhensibles quant à leur signification. Le rôle réellement actif de cette catégorie

d'images consiste donc à éveiller des émotions, alors que les premières sont des représentations.

* * *

Tout d'abord, les faits relatés montrent l'énorme importance attribuée aux associations dans la formation de ces substituts. Or, il est reconnu, grâce aux travaux des structuralistes, que la cause déterminante des associations n'est pas le principe de la contiguïté dans le temps ou dans l'espace ou la ressemblance, sans égard au sens des phénomènes associés, mais le fait, que les membres des structures font partie des „touts”, à signification bien distincte. Dans le cas actuel, nous avons un nombre si considérable d'associations, vu l'énorme quantité d'objets et de phénomènes appartenant à des divers domaines, qu'il semblerait tout d'abord plus aisé d'accepter l'ancien principe des liaisons purement accidentelles, mécaniques, entre ces matériaux disparates.

Il reste donc à expliquer, ce qui constitue dans le cas considéré, le noyau (le centre) d'une structure-substitut, lequel exerce une attraction sur les divers membres. Déjà les anciens auteurs affirment, que les aveugles „vivent dans le monde des analogies”, pourtant ils ne cherchent pas dans ce fait l'explication du processus d'association des images-substituts.

Il est intéressant de constater que le processus de la pensée par analogie se retrouve encore plus marqué chez les sourds-muets-aveugles. Ainsi *Hélène Keller* a acquis l'idée de couleur de cette façon, qu'on lui enseigna tout d'abord la théorie du spectre, et qu'ensuite dans la vie courante on lui parla de la couleur de divers objets. C'est ainsi, qu'en se basant sur l'analogie, elle s'est formée une idée sur les différentes teintes en les comparant aux différentes espèces olfactives et gustatives. La différence qu'elle ressent entre le goût d'une pêche et celui du raisin, lui suggère celle qui existe entre le noir et le blanc, le rouge et le vert. De cette façon elle se rend compte de la dégradation des tonalités, de la gamme des teintes et elle ne pense jamais à un objet sans le revêtir des éléments chromatiques du spectre.

Ces structures sont donc issues grâce à l'analogie qui existe entre les impressions provenant des différents sens. C'est l'analogie qui va constituer le noyau, qui globalise les nombreux caractères, appartenant aux divers domaines sensoriels. L'analogie peut se rapporter aux perceptions et aux images, aux sentiments, aux idées et aux différentes relations entre ces diverses activités psychiques. L'analogie est un des moyens de comparaison des ressemblances et a trait aux relations qui existent entre les objets et les phénomènes les plus divers. Sans nier la possibilité d'autres facteurs (parfois purement acciden-

tels), nous considérons l'analogie comme une base essentielle et typique.

Reste à savoir en quoi consiste l'analogie. L'analogie apparaît entre les sensations, qui ont ce caractère commun, qu'elles se laissent ranger en séries continues (gammes). L'opération d'analogiser dans les cas considérés consiste à saisir ce rapport, c'est à dire à se rendre compte du parallélisme des rangs.

Pour mieux élucider notre idée nous rappellerons les travaux sur l'audition colorée. Ce phénomène a été interprété de façons diverses; parmi les explications mises en avant nous nous arrêterons sur celle qui a été fournie par le psychologue polonais *J. Segal*. Si nous comparons les deux domaines (les sons et les couleurs), écrit cet auteur, nous découvrons certaines analogies, des correspondances de certaines qualités et de leurs rangées. Si on prend sur un instrument une série de tons successifs, on a l'impression, que les tons sombres (tons graves) passent aux tons clairs (tons hauts). Les tons ne sont pas non plus dépourvus de qualités spatiales (*Stump, James, Titchener*), qui sont il est vrai moins différenciées, moins évidentes que pour la spatialité visuelle, mais non moins existantes. D'autre part, la sensation auditive prise dans sa totalité, est extrêmement compliquée, certains de ses moments (spatialité, clarté, qualité, intensité, timbre, durée) joueront un rôle dominant comme facteur de l'audition colorée, d'autres resteront à l'arrière-plan. Certaines particularités des sons se laissent ranger en séries continues. De ce même point de vue on peut aussi considérer les couleurs, qui forment également des séries continues, toutes leur particularités pouvant être classées. C'est la raison pour laquelle on peut constituer certaines analogies, des correspondances entre telles particularités et leurs séries. Il existe certainement une certaine ressemblance entre la clarté d'une couleur et celle du son: ci et là nous avons des séries classées à parcours parallèle (des plus foncées vers les plus claires). Il en est de même en ce qui concerne la spatialité; chacun rattache les tons graves aux objets volumineux, les tons élevés — aux objets petits et minces. Il en est de même de la durée et de l'intensité, ce qui pourra trouver son équivalent soit dans l'assombrissement de la couleur, soit dans l'augmentation de sa surface. Les combinaisons, qui vont se former, seront sous la dépendance de facteurs individuels, par ex. du degré d'aptitudes musicales du sujet, etc.

En ce qui concerne les aveugles, déjà les anciens auteurs avaient insisté sur la ressemblance qui existe entre les synesthésies et les images-substituts des aveugles. En effet, dirons-nous, l'aveugle, dès son enfance, s'exerce à retrouver des analogies dans tous les domaines sensoriels, il construit des séries de correspondance et c'est sur cette base qu'il va édifier sa conception du monde extérieur. L'analogie, certes, n'est pas exclusive aux aveugles, mais elle présente pour eux une importance bien plus grande que pour les voyants, car elle leur remplace souvent ce qui dans la vie des voyants est directement perceptible.

La comparaison faite entre les photismes et les images-substituts des aveugles exige quelques éclaircissements complémentaires. On pourrait même penser que cette comparaison

est toute superficielle, attendu que l'audition colorée des voyants n'est pas un substitut, mais bien quelque chose qui se surajoute à la sensation auditive actuelle. Il sera intéressant de consulter les statistiques de *J. Philippe* sur la fréquence avec laquelle apparaît chez les aveugles le phénomène de l'audition colorée. Alors que chez les sourds - muets un seul sur 60 a accusé de l'audition colorée, chez 150 aveugles (non de naissance) elle est apparue dans 30 cas (soit 20%), ce qui dépasse sensiblement le pourcent constaté chez les voyants (10 à 12%). Parmi les aveugles ayant de l'audition colorée, deux seulement avaient remarqué ce phénomène avant la perte de la vue; les autres — seulement quelque temps après.

Pour expliquer la fréquence des cas d'audition colorée chez les aveugles, *Philippe* suppose, que les images visuelles étant chez les aveugles destinées à disparaître, c'est dans le but de leur conservation que l'aveugle les associe avec les impressions auditives ou même tactiles.

Cette explication paraît justifiée, surtout si l'on prend en considération la faculté d'analogiser des aveugles et leurs aptitudes musicales. C'est un des moyens de lutte pour la conservation ne fût — ce que de faibles lueurs de visualisation, ce qui dans d'autres circonstances apparaît sous forme de rêves, reproduisant les impressions visuelles, de phosphènes, etc.

L'audition colorée est par conséquent un nouveau don, surajouté à l'échelle complète des sensations des voyants; chez les aveugles elle n'est qu'un substitut, qui tend à remplacer les impressions visuelles.

Néanmoins, vu les conditions d'infériorité, dans lesquelles se trouvent les aveugles, ce substitut est un don, car, sans les photismes, les faibles restes de visualisation seraient voués à une disparition certaine.

En ce qui concerne la signification, que nous devons accorder aux structures — substituts des aveugles, leur présence est certes la preuve de l'infériorité des conditions, l'attestation du fait, qu'ils ne vivent pas entièrement dans le monde réel. Mais comme le monde réel ne leur est accessible qu'à un plus faible degré qu'aux voyants, la formation de structures — substituts permet une meilleure compréhension du monde. Et même si dans certains cas devaient se former des constructions fictives, le monde des voyants ne leur apparaîtra pas comme désordonné, mais décèlera une certaine régularité et un déterminisme, dont la compréhension aura une portée philosophique et artistique et menera l'aveugle à des adaptations meilleures et à but approprié.

La pédagogie des aveugles n'a pas encore tiré suffisamment parti des structures — substituts, et pourtant nous avons affaire à des structures, dans la formation desquelles le rôle des voyants est de toute première importance. Elles témoignent de la tenacité des aveugles à s'adapter au monde des voyants. Leur éducation doit s'inspirer des principes rationnels, lorsqu'il s'agit de structures liées à la connaissance; de principes esthétiques, lorsque nous avons affaire au domaine de l'art. L'idée d'analogie doit s'introduire comme un principe fondamental dans la pédagogie des aveugles.

Bulletin de la Section des psychologues scolaires (N^o 1).

Près le *Cercle psychologique* de Varsovie (présid. *J. Joteyko*) a été constituée en octobre 1926 une *Section des psychologues scolaires*. Président de la Section: le Sénateur Dr. *St. Kopciński*; Secrétaire: M^{me} le Dr. *Z. Sikorowska*. Dans son rapport, présenté à la Section, *J. Joteyko* affirme, que les données scientifiques, recueillies grâce à la science de l'enfant ne pourront jamais être réalisées sans l'institution du poste de psychologue scolaire. Elle a réclamé cette innovation déjà au *I Congrès international de Pédologie*, tenu à Bruxelles en 1911. Depuis, des essais de ce genre ont été faits dans plusieurs pays. A Varsovie, nous n'avons jusqu'à présent qu'un seul psychologue scolaire en la personne de M^{me} *Marie Kaczyńska* (nommée en 1927). La section a pour but de préparer le plan des travaux des futurs psychologues scolaires et de l'organisation du poste de psychologue scolaire, la propagation de l'idée de la nécessité des psychologues scolaires, l'élaboration d'un plan d'études assurant la formation professionnelle des psychologues scolaires. Les premières séances de la section ont été consacrées à la détermination du but général et des buts particuliers de l'activité des psychologues scolaires dans les écoles à instruction générale (écoles primaires et lycées). Les résolutions adoptées à cet égard (à la date du 24 mai 1927) sont les suivantes:

1. Le psychologue scolaire, dans sa collaboration avec le personnel enseignant des écoles, encouragera les maîtres à entreprendre des recherches psychologiques sur les enfants et la jeunesse, il les initiera aux méthodes psychologiques de recherches, appliquées dans le but de connaître chaque élève individuellement et leur montrera l'importance du moment psychologique pour la pédagogie. Il prendra la direction de ces recherches et les complétera par des études plus précises, ce qui permettra de dresser une caractéristique de chaque élève.

2. Le psychologue scolaire entrera en relation avec le personnel enseignant, le médecin scolaire, le conseiller d'orientation professionnelle (psychotechnicien) et avec les parents, il prendra connaissance du milieu social dans lequel vit l'enfant, dans le but de recueillir tous les matériaux se rattachant au côté physique, intellectuel et moral de chaque élève, surtout en ce qui concerne ses aptitudes générales et spéciales, ses goûts et ses intérêts. Il est souhaitable qu'un bureau de consultations pour parents soit créé près l'école.

3. Le psychologue scolaire suivra le cours du développement psychique des élèves et de leurs progrès scolaires, exercera une surveillance sur les normes de travail adoptées et évitera le surmenage.

4. Le psychologue scolaire dressera le plan d'une organisation du travail des élèves à l'école et de la formation de tels groupes (équipes) d'enfants, qui donneront les meilleures conditions du travail éducatif et didactique.

5. Le psychologue scolaire entreprendra aussi des recherches sur les groupes, afin de se rendre compte des particularités de la vie collective des élèves.

6. L'opinion du psychologue scolaire sera consultée lors de la promotion des élèves aux classes supérieures ou lorsqu'il s'agira du passage des élèves à d'autres écoles.

7. Le psychologue scolaire va élaborer un plan d'études pour les enfants retardés au point de vue intellectuel ou scolaire, mais normaux, et éventuellement pour d'autres catégories d'enfants, qui ne peuvent suivre avec profit les études à l'école et qui ne relèvent pas de l'école spéciale.

8. Les enfants suspectés d'anormalité (intellectuelle ou morale) seront envoyés grâce aux soins du psychologue scolaire dans une institution centrale, chargée de la sélection de ces enfants pour les écoles spéciales.

9. Le psychologue scolaire entreprendra le nécessaire pour la sélection des enfants à l'école primaire et au lycée.

10. Grâce à la reconnaissance des aptitudes, le psychologue scolaire créera les bases rationnelles de leur éducation, et dans la mesure du possible corrigera les défauts et comblera les manques et lacunes.

11. Au psychologue scolaire appartiendra l'exécution en commun avec le personnel enseignant des recherches expérimentales sur la valeur des différentes méthodes didactiques, pédagogiques et psychologiques, telles par ex, que les méthodes d'enseignement des différentes branches, les méthodes de différenciation des groupes à l'intérieur de l'école ou de la classe, les méthodes de tests (par ex, l'étalonnage des tests de connaissance et des tests d'intelligence), la mise à l'épreuve de certains systèmes généraux. Les résultats de ces recherches pourront aussi servir de mesure à la productivité du système adopté d'enseignement et d'éducation, d'où des conséquences importantes pour l'organisation scolaire. Elles conduiront à une réorganisation rationnelle de la pédagogie et de la didactique.

12. Il y a à prévoir l'institution du poste de psychologue scolaire en chef et ceux de psychologues, attachés aux écoles particulières. Cette organisation doit être analogue à celle qui existe déjà pour les médecins scolaires. Néanmoins déjà actuellement il serait possible de nommer des psychologues auprès des écoles, en rapport avec le nombre de candidats qualifiés disponibles. Au psychologue scolaire en chef, qui devra être un savant distingué en matière de psychologie pédagogique, appartiendra la direction générale des travaux, la coordination des efforts, l'unification des méthodes de recherches et la mise en valeur des matériaux recueillis dans les écoles pour en déduire des conclusions pratiques.

Marie Grzegorzewska. Le IV Congrès de la Ligue internationale de l'Éducation Nouvelle. (Locarno, 3—15 août 1927).

J. Joteyko. Le sort de notre jeunesse et la réforme de l'organisation de l'enseignement.

Adèle Stefanowicz-Moskiewicz. La sélection des enfants suspectés d'arriération mentale.

Ce travail, fait au laboratoire de psycho-pédagogie de l'*Institut de Pédagogie spéciale de l'Etat* (Varsovie), placé sous la direction de *M. Grzegorzewska*, a trait aux enfants suspectés d'arriération, ne faisant pas de progrès suffisants et envoyés des écoles primaires au laboratoire en vue de l'examen sélectif. Il a trait à 1387 enfants (garçons et filles), qui ont été examinés au moyen de l'échelle *Binet-Terman*. Les normes suivantes ont été adoptées: les enfants dont le quotient de

l'intelligence (J. J.) est supérieur à 75 restent dans les écoles primaires, ceux dont le quotient oscille entre 65—75 doivent être soumis à l'observation pendant 2 ans à l'école primaire; enfin ceux, dont le quotient est audessous de 65 sont envoyés aux écoles spéciales.

La courbe 12 (voir p. 359) montre en pourcents le rapport qui existe entre l'âge des enfants et l'arriération: les colonnes noires représentent l'arriération (J. J. audessous de 70); les colonnes ombrées—la frontière de la norme et de l'arriération (J. J. 70—80); les colonnes blanches—la normalité (J. J. audessus de 80). Age des enfants: 7 à 14 ans. Nous voyons, que plus les enfants sont âgés, et plus souvent il y a concordance entre l'observation de l'instituteur et le résultat de l'examen psychologique, ce qui semblerait démontrer, que l'arriération mentale est une des causes les plus importantes de l'absence des progrès scolaires (nombre total d'enfants: 1366).

La courbe 13 (voir p. 362) est une courbe binomiale (1387 enfants) représentant en pourcents (et indépendamment de l'âge des enfants) la distribution du quotient de l'intelligence (J. J.). Le plus grand nombre d'enfants (29,5%) correspond à la colonne médiane, qui comprend les enfants placés à la frontière de la norme et de l'arriération. Le côté droit de la courbe représente les degrés de développement normal, le côté gauche—les degrés de l'anormalité. La distribution n'est pas sans présenter quelque symétrie (visible prépondérance du côté de l'anormalité).

Le côté droit de la courbe est la courbe de l'„erreur” commise par l'école dans l'appréciation de l'intelligence¹⁾, car sont suspectés d'anormalité certains enfants normaux et même dépassant la norme. Cette erreur présente plusieurs degrés, en vertu de la loi de la probabilité. En effet, nous avons ici trois échelons à quotients de 80 à 119, comprenant des enfants, dont le nombre va en diminuant, ce qui signifie, que plus un enfant est intelligent et moindre est la probabilité de l'erreur. Il est évident, que toutes ces erreurs dans l'appréciation de l'intelligence ont une grande portée pratique; nous y voyons la preuve de la nécessité d'une sélection au moyen des méthodes psychologiques, car en son absence, des raisons étrangères au phénomène donnent les apparences de l'anormalité intellectuelle et conduisent à un diagnostic erroné.

Le côté gauche de la courbe correspond aux enfants réellement arriérés au point de vue intellectuel, cette partie de la courbe se rapporte par conséquent aux appréciations „vraies” et confirme le fait de la présence à l'école d'un certain nombre d'enfants anormaux. Une légère erreur aurait pu s'y glisser, attendu qu'il n'est pas tout à fait certain si tous les enfants anormaux ont été reconnus et envoyés à l'examen. Nous avons ici quatre échelons caractéristiques, ce qui montre, que plus grand est le degré d'anormalité et moins les enfants sont nombreux, par con-

1) Sur ces 1387 enfants, une certaine environ étaient envoyés par les parents (quotients très bas). Tous les autres provenaient des deux premières années d'études de l'école primaire.

séquent, ici encore, la loi de la probabilité. Ceci nous explique l'allure de la courbe.

La courbe 14 (voir p. 364) représente la distribution du quotient de l'intelligence en percentiles (percentiles en haut, quotients à gauche). Sous une autre forme elle exprime la même loi de probabilité.

Notes de Psychologie. [Michel Wawrzynowski. *Quelques remarques à propos du comportement des enfants normaux et d'un anormal dans leurs rapports mutuels.*

Z. Sikorowska, A. Stefanowicz-Moskiewicz et St. Sedlaczek. *Comptes—rendus des séances du Cercle psychologique.*

Chronique. La section polonaise de la Ligue internationale d'Education Nouvelle. — La 1-re réunion générale du Bureau International d'Education. — La IV-me conférence internationale de psychotechnique. — Le III-me Congrès intern. d'Organisation scientifique. — Les instituteurs aux Facultés en France. — La préparation des professeurs pour les écoles normales en France.

Analyses des livres et des périodiques. *E. Spranger.* Psychologie des Jugendalters. — *K. Koffka.* Psychologie. — *F. Kierski.* Jean Henri Pestalozzi. — Les Tests nationaux américains pour la mesure de l'intelligence, traduction polonaise du Dr. *T. Klimowicz.*

Ukazały się następujące odbitki z kwartalnika

P O L S K I E A R C H I W U M P S Y C H O L O G J I

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

Editeurs: FELIX ALCAN, Paris — NICOLA ZANICHELLI, Bologne — WILLIAMS & NORGATE, Londres — AKAD. VERLAGSGESELLSCHAFT, Leipzig — G. E. STECHERT & Co, New-York — RUIZ HERMANOS, Madrid — RENASCENÇA PORTUGUESA, Porto — THE MARUZEN COMPANY, Tokyo.

„SCENTIA”

Revue Internationale de Synthèse Scientifique
Paraissant mensuellement (en fascicules de 100 à 120 pages chacun)

Directeur: EUGENIO RIGNANO.

EST L'UNIQUE REVUE à collaboration vraiment internationale.

EST L'UNIQUE REVUE à diffusion absolument mondiale.

EST L'UNIQUE REVUE de synthèse et d'unification du savoir, qui traite les questions fondamentales de toutes les sciences: histoire des sciences, mathématiques, astronomie, géologie, chimie, biologie, psychologie et sociologie.

EST L'UNIQUE REVUE par conséquent qui, intéressant les psychologues par ses nombreux et importants articles et comptes rendus relatifs à leur science, offre aussi le moyen de connaître, sous une forme résumée et synthétique, les plus grands problèmes de toutes les autres branches du savoir.

EST L'UNIQUE REVUE qui puisse se vanter d'avoir parmi ses collaborateurs les savants les plus illustres du monde entier. Une liste de ceux-ci, comprenant plus de 350 noms, est reproduite dans presque tous les fascicules.

Les articles sont publiés dans la langue de leurs auteurs et à chaque fascicule est joint un supplément contenant la traduction française de tous les articles non français. Ainsi la revue est complètement accessible même à qui ne connaît que la langue française. *(Demandez un numéro specimen gratuit au Secrétaire Général de „Scientia”. Milan, en joignant à la demande, pour remboursement des frais d'envoi, la somme de quatre francs en timbres-poste de votre pays).*

Abonnement: Lires 150. Bureaux de la revue: Via A. de Togni 12, Milan (16). *Secrétaire Général de la Rédaction: Dr. Paolo Bonetti*

S Z K O Ł A S P E C J A L N A

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

Redaktor: DR. M. GRZEGORZEWSKA.

Przedpłata otwarta na ROK IV-ty: 1927 — 28.

Cena rocznika 8 zł.

Cena pojedynczego zeszytu 2 zł. 50 gr.

Abonamenty przyjmuje Administracja:
ul. Święto-Krzyska № 30, Warszawa.

Telefon № 269-49.

Konto czekowe № 9503.

