

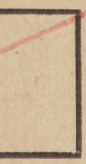
TOM XIII

Nr 3/4

PSYCHOLOGIA W Y C H O W A W C Z A

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z.N.P

Dawniej „Polskie Archiwum Psychologii”
założone przez prof. dr J. Joteyko

 ydawca: **INSTYTUT PEDAGOGICZNY Z.N.P.**

A R S Z A W A 1 9 4 8

TRESC NUMERU

ARTYKUŁY:

BALEY S., WITWICKI T. i WSPÓŁPRACOWNICY — Barwa, kształt i wielkość w spostrzeżeniu dzieci.

GRZEGORZEWSKA M. — Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

BALEY S. — Henryk Ryll. Wspomnienie pośmiertne.

HULEK A. — Badanie dzieci o niskim i normalnym poziomie inteligencji metodą wznowianych reprodukcji.

BARDECKI A. — Inteligencja: dziedziczna czy nabyta?

DEMBOWSKI J. — Uwagi do artykułu A. Bardeckiego „Inteligencja: dziedziczna czy nabyta?”.

BETTELHEIM B. — Przypadek Harry'ego.

GŁOSY DYSKUSyjne I SPRAWOZDAWCZE.

Echa dyskusji dotyczącej kształcenia psychologów - praktyków na uniwersytetach polskich (S. Baley).

Sprawozdanie z kongresów, które odbyły się w Edynburgu i w Londynie w lecie 1948 r. (S. Baley).

Opieka państwowa nad nieletnimi przestępcami w Belgii (M. Żebrowska).

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK.

Wyjaśnienie od autora w sprawie II wydania „Psychologii Wychowawczej” (S. Baley).

J. Pieter. Psychologia jako nauka. (Mgr A. Hulek)

J. Radlińska - Skoszkiewiczowa. Badania charakterologiczne. (Dr J. Budkiewicz).

T. Nowacki. Samopoczucie dziecka przewlekłe chorego. (A. Wyczlińska).

J. Piaget. Psychologie de l'intelligence. (A. Szemińska).

C. Burt. The Backward Child. (M. Nartowska).

T. N. K o r m a n. O praktyce psychologicznej studentów w szkole. „Sowiecka Pedagogika”, 3, 1948. (Zbigniew Pietrasieński).

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

STRESZCZENIA W JĘZYKACH OBCYCH.

Redaktor: PROF. STEFAN BALEY

Sekretarka: Dr MARIA ŻEBROWSKA

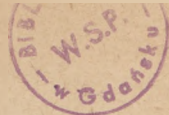
Wydawca: INSTYTUT PEDAGOGICZNY Z. N. P.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI:

Warszawa, Instytut Pedagogiczny Z. N. P., ul. Smulikowskiego 6/8

Konto P. K. O. I-4328. Prenumerata roczna 300 zł.

Cena podwójnego numeru 200 zł.



C-II 39

PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA

DAWNIEJ POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGII

TOM XIII Nr 3,4

W A R S Z A W A

1 9 4 8

STEFAN BALEY, TADEUSZ WITWICKI I WSPÓŁPRACOWNICY

BARWA, KSZTAŁT I WIELKOŚĆ W SPOSTRZEŻENIU DZIECI

STEFAN BALEY

WPROWADZENIE

Zróbmy następujący eksperyment. Połóżmy przed dzieckiem kilkuletnim czerwony kwadrat i zielone koło, trzymając sami w rękach czerwone koło i poprośmy dziecko, ażeby spośród dwu figurek, które ma przed sobą, wręczyło nam figurkę taką samą, jak ta, którą my trzymamy w ręku. Rzecz jasna, iż ściśle wykonanie postawionego przez nas żądania nie jest możliwe. Dziecko bowiem nie ma do swojej dyspozycji figurki, która miałaby ten sam kolor i ten sam kształt, jaki ma figurka eksperymentatora. Jedna z figurek dziecka ma wspólny z naszą figurką kształt, ale odmienny kolor; druga przeciwnie ma ten sam kolor, ale odmienny kształt. Otóż niektóre dzieci, nieco starsze, zachowują się krytycznie wobec prośby eksperymentatora. Zwracają mu uwagę, iż nie mogą spełnić tego, czego on wymaga. Inne natomiast zdają się nie widzieć tu żadnej trudności i reagują na wezwanie badającego rychłym i zdecydowanym wyborem. Okazuje się przy tym, iż ogromna większość dzieci przedszkolnych dokonuje tego wyboru na podstawie nie kształtu lecz barwy, tzn. iż w przykładzie powyżej przytoczonym wręcza eksperymentatorowi czerwony kwadrat.

Eksperyment tego typu pierwszy wykonał prof. Dawid Katz w 1913 roku. Nadawał mu on przy tym różne formy, chcąc wykluczyć przypadkowość w zachowaniu się dziecka. Istota eksperymentu pozostawała jednak przy tym ta sama. Na podstawie tych badań Katz stwierdził regułę powyżej przez nas podaną, a mianowicie, iż młodsze dzieci zdają się „identyfikować” ze sobą figurki z reguły na podstawie barwy. Natomiast im starsze jest dziecko, tym większe będzie prawdopodobieństwo, iż przyzna ono pierwszeństwo kształtowi, a więc że w próbie powyżej opisaney wręczy eksperymentatorowi nie kwadrat lecz koło mające taki sam kształt jak figura w rękach badającego.

Identyczne obserwacje zostały dokonane przez innych badaczy (Descoeudres, Brian i Goodenough) prawdopodobnie niezależnie od Katza.

Jak widzieliśmy, w eksperymencie Katza dzieci wybierają pomiędzy kształtem i kolorem. Sam Katz nie przewidywał innych możliwości porównania. Otoż w toku badań nad dziećmi prowadzonych w Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. W. powstała myśl, iż stosując technikę Katza można by żądać od dzieci wyboru już nie między barwą a kształtem, lecz między kształtem a wielkością, względnie między wielkością a kolorem. Nazwijmy dla wygody ewentualność sledzoną przez Katza wypadkiem I, a dwie dalsze wspomniane przez nas ewentualności wypadkiem II i wypadkiem III. Wypadek II będzie więc zrealizowany np. wtedy, jeżeli przed dzieckiem znajdzie się małe koło i duży kwadrat tego samego koloru, podczas gdy eksperymentator trzymać będzie w ręku duże koło o kolorze tym samym co figury dziecka, przy czym powierzchnia jego koła będzie w przybliżeniu równa powierzchni kwadratu leżącego przed dzieckiem. Skoro eksperymentator zażąda teraz od dziecka, by wręczyło mu figurkę taką samą jak ta, którą on ma w ręku, to dziecko musi decydować się pomiędzy wielkością i kształtem. Albo więc wręczy swoje koło dlatego, iż ono ma kształt taki sam, jak figurka posiadana przez eksperymentatora, albo też wręczy mu kwadrat, który wprowadzi różni się od figurki eksperymentatora kształtem, ma jednak taką samą wielkość (powierzchnię).

Wypadek III będzie zrealizowany np. wtedy, gdy dziecku wręczymy dwa koła, jedno małe czerwone i drugie duże zielone, podczas gdy eksperymentator trzyma w ręku duże czerwone koło. Eksperymentator ząda tu tak samo, ażeby dziecko wręczyło mu figurkę taką samą, jak ta, którą trzyma w ręku. Rzecz jasna, iż w tym wypadku dziecko musi wybierać pomiędzy wielkością i kolorem. Albo wręczy czerwone koło, dostosowując się w ten sposób do koloru figurki eksperymentatora, albo też poda koło zielone ze względu na to, iż jest ono tak samo duże jak figurka trzymana przez badacza.

Załączona rycina unaocznia wszystkie trzy wypadki.

Dwie ostatnie ewentualności, tj. II i III zostały przez nas pomyślane z góry, ale oczywiście nasunęło się zagadnienie, jak też w tych dwu wypadkach istotnie zachowują się dzieci. Czy zachowanie się ich będzie analogiczne do tego, jakie ujawniły one w badaniach Katza w ramach ewentualności pierwszej, czy też zajdą tu jakieś istotne różnice. Wobec zapowiedzianego Międzynarodowego Kongresu Psychologii w Edynburgu, postanowiliśmy opracować to zagadnienie jako podstawę do referatu, który miał być wygłoszony przeze mnie właśnie na tym Kongresie.

Zainicjowane w ten sposób badania prowadzone były przez asystentów Zakładu Psychologii Wychowawczej oraz przez członków Seminarium związanego z tym Zakładem. Pewnych opracowań w tym zakresie podjęli się także niektórzy członkowie łódzkiego seminarium psychologii wychowawczej kierowanego przeze mnie.

Zestawienia wyników tych badań podjął się dr. Tadeusz Witwicki, adiunkt Zakładu Psychologii Wychowawczej U. W. Ponieważ dalej prowadzone przez niego badania miały w porównaniu z innymi osobami najszerszy zasięg, przeto badania własne zreferuje dr W. oddzielnie, zajmując przy tym samodzielne stanowisko w stosunku do całego zagadnienia. W związku z tym, plan naszych omówień będzie taki, że po moich wstępnych uwagach, dr. Witwicki zestawi wyniki badań innych osób oprócz swoich. Następnie tenże sam autor omówi badania własne i wreszcie ja, jako inspirator tych badań, zabiorę głos celem zrobienia syntezy wszystkich eksperymentów i wyprowadzenia ostatecznych wniosków, które się z tych badań nasuwają.

PRZEGLĄD WYNIKÓW BADAŃ PRZEPROWADZONYCH PRZEZ POSZCZEGÓLNE OSOBY

(Zestawienie dokonane przez T. Witwickiego).

Poszczególne osoby badały różną ilość dzieci, niekoniecznie w tych samych latach, koncentrując się przy tym nie zawsze dokładnie na ten sam aspekt problemu. Celem umożliwienia porównania podzielono wszystkie badane dzieci na trzy grupy: najmłodsze — w wieku 3 — 5;11 lat, starsze 6 — 9;11 i najstarsze 10 — 14;11. Będzie się więc odtąd mówiło o nich, jako najmłodszych, starszych i najstarszych. Jakkolwiek, jak już wiemy, badania naszego Zakładu koncentrowały się na sytuacji II i III, to przecież niektóre z osób badających, dla otrzymania pełnego obrazu, uwzględniały w badaniach także sytuację I, a więc powtarzały w pewien sposób pierwotny eksperyment Katza. Postąpimy wobec tego w ten sposób, że wymienimy najprzód rezultaty osiągnięte w odniesieniu do sytuacji I, po ich przejrzeniu przejdziemy do sytuacji II, a wreszcie do sytuacji III, nawet i wtedy, kiedy jeden i ten sam badacz śledził zachowanie się dzieci w więcej, aniżeli jednej sytuacji.

Zacniemy więc naprzód od badań dotyczących sytuacji I. Badania tego rodzaju prowadzili Irena Kozubowa i T. Witwicki. Omówimy więc krótko wyniki badań Kozubowej przesuwając, jak to już było zaznaczone, rezultaty badań Witwickiego w tym zakresie do części następnej.

Kozubowa poddała badaniom 15 dzieci w wieku lat 3 do 6, 25 w wieku 6 do 9 i 16 dzieci w wieku 10 do 15 lat. Posługiwała się w swoich badaniach nie figurkami płaskimi, lecz drewnianymi bryłami. Przed dzieckiem kładła zielony prostopadłościan o wymiarach $7 \times 4,5 \times 4,5$ cm. oraz czerwony walec o wysokości 7 cm i o średnicy 4,5 cm; sama miała przed sobą czerwony prostopadłościan, którego wymiary były identyczne z wymiarami zielonego prostopadłościanu leżącego przed dzieckiem. Do dziecka badanego zwracała się wtedy z żądaniem: „Daj mi takie same jak to“ (wskazując przy tym na bryłę będącą w jej posiadaniu). Okazało się, iż w tych warunkach 69% dzieci najmłodszych dokonywało wyboru według barwy, reszta według kształtu. Z dzieci w wieku średnim 56% decydowało się na podstawie barwy, reszta zaś na podstawie kształtu, a w grupie naj-

starszej wybierało według barwy 19%, reszta zaś według kształtu. Widzimy zatem, że u dzieci najmłodszych przeważa barwa nad kształtem, a w grupie najstarszych dzieje się już odwrotnie. Czym starsze są dzieci, tym bardziej zasada wyboru przesuwana się od barwy ku kształtowi.

Przejdziemy teraz do badań nad sytuacją II.

I tę sytuację poddawała badaniu Kozubowa używając do badań bryłek, a mianowicie czerwonego sześcianu o krawędzi 4,5 cm i czerwonej kuli o średnicy 2,75, które to bryły kładła przed dzieckiem, sama mając przed sobą czerwony sześcian o krawędzi 2 cm. Instrukcja brzmiała tak samo jak w sytuacji I. Wśród dzieci najmłodszych 60% kierowało się kształtem, 40% wielkością, wśród starszych 72% kształtem a 28% wielkością, wśród najstarszych 69% kształtem a 31% wielkością. Podczas gdy zatem w sytuacji I dokonuje się z wzrostem wieku zmiana zasady wyboru (z początku przewagę ma barwa, w późniejszych latach kształt), to w sytuacji II stale (w latach objętych badaniami Kozubowej) przeważa jedna i ta sama zasada wyboru, a mianowicie wybór na podstawie kształtu. Stwierdzamy jednak równocześnie, iż pewna ilość dzieci dobiera według wielkości i że ilość dzieci, wybierających na zasadzie wielkości jest większa wśród dzieci najmłodszych aniżeli wśród dzieci najstarszych. Zarysowuje się zatem tutaj chociaż w sposób niezbyt zdecydowany prawo, że im starsze jest dziecko, tym większe są szanse wyboru na podstawie samego tylko kształtu.

Podczas, gdy w badaniach Kozubowej każde dziecko dokonywało w danej sytuacji wyboru tylko jednokrotnie, to w badaniach Elżbiety Ręgorowicz wybór u każdego dziecka dokonywał się czterokrotnie. Ilość zbadanych dzieci wynosiła w sumie 120 obejmując lata w zasięgu poprzednio podanym. Do badań służyły kombinacje takich figur płaskich, jak sześciobok, koło, kwadrat i prostokąt o powierzchniach 25 cm², 63 cm², a nawet w jednej z trójek 113 cm². W myśl zasady charakteryzującej tę sytuację (sytuację II), figury leżące przed dzieckiem i eksperymentatorem miały wszystkie ten sam kolor, a różnica dotyczyła tylko wielkości względnie kształtu. Wśród 34 najmłodszych dzieci 70% konsekwentnie kierowało się przy decyzji kształtem. Nie było natomiast ani jednego, które by przy wszystkich czterech wyborach konsekwentnie trzymało się zasady wielkości, jakkolwiek w pewnych wypadkach decyzja według wielkości brała górę nad decyzją według kształtu. U dzieci starszych (55) i najstarszych (31) procent dobierających konsekwentnie wedle kształtu wzrósł jeszcze (94% i 97%); było tylko jedno dziecko, które konsekwentnie dobierało wedle wielkości. U reszty zasada wyboru wahała się.

Wśród badanych dzieci znalazły się takie, które na żądanie eksperymentatora reagowały odpowiedzią, iż nie mają takiej samej figury jak ta, którą posiada eksperymentator. W tych wypadkach eksperymentatorka polecała dobrać figurę podobną. Jedno dziecko l. 4;9 twierdziło stale, że nie posiada ani takiej samej figurki jak eksperymentator ani nawet podobnej.

		
		
1	II	III
EKS	DZ.	

Dokładnie taką samą technikę jak Ręgorowicz, stosowała w swoich badaniach Alina Parol, obejmując nimi dzieci umysłowo upośledzone w wieku 9 do 19 lat o rozpiętości ilorazu inteligencji 30 do 80. Dobranie do badań dzieci starszych aniżeli w badaniach nad dziećmi normalnymi tłumaczy się tym, iż badanie przeprowadzono w szkołach dla umysłowo upośledzonych, które rozporządzają materiałem dziecięcym nieco starszym. Wyróżniono tu 3 grupy: 6 — 9; 11, 10—14; 11 oraz 15—19; 11. Okazało się, że procent dzieci dobierających wedle kształtu rósł z wiekiem (56%, 71%, 96%), a procent dobierających wedle wielkości odpowiednio malał. Również procent zmieniających zasadę doboru maleje z wiekiem. Tak zatem w badaniach Ręgorowicz i Parol ujawnia się ta sama tendencja w odniesieniu do sytuacji II, którą spotkaliśmy już przy referowaniu badań Kozubowej, przy czym jednak przewaga kształtu nad barwą wydaje się na ogół u upośledzonych mniej zdecydowaną aniżeli u normalnych.

Badania Marii Woyczyńskiej obejmujące 75 dzieci tym są ciekawsze, że autorka stosowała inną metodę aniżeli ta, którą dotychczas poznaliśmy, a mianowicie metodę sortowania. Przygotowała ona 16 figur, a mianowicie 4 koła, 4 kwadraty, 4 pięciokąty i 4 półkola, których powierzchnie były coraz większe (4 cm², 25 cm², 64 cm² i 144 cm²). Tak więc dziecko miało do dyspozycji 4 małe figury o tej samej powierzchni lecz o różnym kształcie, 4 nieco większe figury znowu o równej powierzchni lecz odmiennym kształcie itd. Przed dzieckiem ustawiono 4 pudełka, żądając rozmieszczenia 16 figur tak, by w każdym z nich znalazły się po 4 figury „takie same”. Dziecko mogło więc dobierać albo według zasady kształtu, a wtedy w każdym pudełeczku znalazłyby się 4 figurki o tym samym kształcie lecz o różnej wielkości, albo też mogło sortować według wielkości, a wtedy w każdym pudełeczku znalazłyby się po 4 figurki tak samo duże, lecz o różnych kształtach. Okazało się, że nie wszystkim dzieciom łatwo było zrozumieć instrukcję. Niektóre starały się łączyć ponieważ zasady wyboru w ten sposób, iż posegregowawszy dajmy na to według kształtu układały potem w każdym pudełeczku figurki w rodzaj piramidy od największej do najmniejszej. Niektóre starały się założyć powierzchnię całego pudełka włożonymi w nie figurkami. Wynik ostateczny w grupie najmłodszych: 27% segregowało według kształtu, 6% wg wielkości, nastarsze dobierały już tylko wg kształtu. Zmniejsza się z wiekiem ilość dzieci sortujących wg zasad nieprzewidywanych, względnie „byle-jak”. Ogólnie procent dobierających na zasadzie kształtu rośnie z wiekiem, procent dobierających według wielkości maleje.

Przechodzimy z kolei do badań dotyczących sytuacji III (wybór między kolorem a wielkością).

Kozubowa posługiwała się i tu bryłami w rodzaju tych, które były użyte przez nią w sytuacji I i sytuacji II. Przed dzieckiem znajdowała się czerwona kula o promieniu 2 cm i zielona kula o promieniu 1,5 cm, a przed eksperymentatorem — zielona kula o promieniu 2 cm. Wśród najmłodszych 73% dobierało wg barwy, a 27% wg wielkości. Z wiekiem wzrastał % dobierających wg wielkości (32% wśród

dzieci średnich i 72% wśród najstarszych), a równocześnie malał procent dobierających wg barwy (68% i 25%).

Eksperymenty z dobieraniem kul i sześcianków przeprowadzał również Bolesław Badaczewski, przy czym każde dziecko dobierało dwukrotnie. Ilość badanych dzieci wynosiła 20. 85% najmłodszych dzieci dobierało wg barwy, żadne nie kierowało się w obu razach wielkością. U starszych i najstarszych dzieci procent dobierających wg wielkości wzrastał (35% i 67%), procent dobierających wg barwy malał (50% i 20%). Procent niezdecydowanych utrzymywał się mniej więcej na tym samym poziomie w każdej grupie wieku (15%, 15% i 13%). Wyniki zatem zasadniczo zgodne z rezultatami Kozubowej.

Badaczewski stosował również w swoich badaniach figury płaskie. Miały one powierzchnię 103 cm², 81 cm², 28 cm², 7 cm², a kolory — czerwony, żółty, zielony i niebieski. Każde dziecko dokonywało 4-ch aktów doboru. W rezultacie 75% najmłodszych dobrało wg barwy, a 25% wg wielkości. Z wiekiem procent dobierających wedle wielkości rósł (31%, 53%), procent dobierających wedle barwy malał (39% i 37%). Niezdecydowanych było kolejno 0%, 30% i 10%. Zupełnie podobne rezultaty otrzymał Badaczewski metodą loteryjkową, przy której dzieci nakładały na figurki płaskie przyklejone na kartonie wolne kartoniki z odpowiednimi figurkami.

Jadwiga Wesołowska (z Łodzi) zbadała 100 dzieci, stosując figury płaskie i żądając od dzieci, by z dwóch, które mają przed sobą, podały „taką samą“, jak figurka w ręku eksperymentatora. Z 50 najmłodszych — 62% dobierało wedle barwy, 14% według wielkości a 24% zachowało się w sposób niezdecydowany. Wśród 50 starszych (6 — 19 lat) procent dobierających we lle barwy spadł tylko bardzo nieznacznie (60%), 36% dobierało według wielkości, a 4% było niezdecydowanych.

Ręgorowicz w grupie dzieci, znanej nam już z jej badań dotyczących sytuacji II, stosowała przy użyciu figurek płaskich kilka barw (zielona, niebieska, czerwona i żółta) o różnych powierzchniach (28 cm², 63 cm², a w jednej kombinacji nawet 113 cm²). Nie wystąpiła tu wyraźna zależność między wiekiem, a zasadą wyboru. Według barwy wybór dla trzech kolejnych grup wynosił — 68%, 73% i 78%. Według wielkości — 6%, 7% i 6%.

W badaniach Parol nad dziećmi upośledzonymi okazała się bardzo duża przewaga koloru nad kształtem we wszystkich trzech grupach badanych dzieci (przypominamy przy tym, że wiek dzieci badanych przez Parol był przeciętnie wyższy, aniżeli wiek dzieci normalnych objętych naszymi badaniami, że więc jej trzy grupy nie pokrywają się wiekiem z grupami u innych eksperymentatorów). I tak procenty wyboru według barwy wynosiły kolejno — 77%, 76% i 96%. Wielkość, jako zasada wyboru pojawiła się tylko w grupie średniej (11%). Duży był procent niezdecydowanych, który jednak malał z wiekiem (23%, 13%, 4%).

Antoni Woskowski stosował metodę sortowania figur. Badał on dzieci w latach 8 — 14. W trakcie tych badań, podobnie jak w eksperymentach Woyczyńskiej, wiele dzieci decydując się na barwę jako

zasadę podziału, nie zapominało o wielkości i w każdej przegródce figury jednej barwy układało według wielkości. Analogicznie niektóre dzieci sortujące według wielkości usiłowały przy tym zachować stale tę samą kolejność barw. W wyniku końcowym 51% dzieci młodszych (w jego grupie, co odpowiada średniemu wiekowi dzieci badanych przez innych autorów) sortuje wedle barwy, a 29% według wielkości. W grupie starszych (najstarszych) — 48% dobiera wg barwy, a 34% według wielkości. Ilość wybierających według wielkości zwiększa się zatem nieznacznie z wiekiem.

TADEUSZ WITWICKI

BADANIA WŁASNE, DOTYCZĄCE KSZTAŁTU, BARWY I WIELKOŚCI JAKO ZASADY PORÓWNYWANIA

W przeważającej części badań referowanych poprzednio, jak również w badaniach Katza i wielu innych autorów, którzy zajmują się tym samym co on zagadnieniem, wysuwa eksperymentator w stosunku do dziecka żądanie, ażeby z dwóch rzeczy, które ma przed sobą, wybrało **taką samą** jak ta, którą ma w ręku eksperymentator. Jak to już we wstępie zaznaczył prof. Baley, zadanie to jest właściwie niewykonalne, albowiem w eksperymencie Katza i w eksperymentach pokrewnych dziecko nie ma przed sobą rzeczy istotnie takiej samej, jak ta, która jest w ręku eksperymentatora. Można więc mieć obawę, że wysuwając takie żądanie, stawiamy dziecko, które przecież wierzy, że eksperymentator nie może żądać od niego rzeczy niemożliwych, w sytuacji trudnej, w której łatwo o nieporozumienie i sugestię. Decyzja dziecka może w tych warunkach zależeć od jakichś nieznanych szczegółów wymykających się spod kontroli badacza. Uważałem więc, że, aby uniknąć nieporozumienia i sugestii, najlepiej nie formułować polecenia w słowach, a tylko na przykładach pokazać dziecku, o co chodzi i zaprawiać je do czynności dobierania takiej samej figury. Szereg eksperymentów właściwych, w których dobranie dokładnie takiej samej figury było niemożliwe, poprzedziłem więc eksperymentami przygotowawczymi, w których łatwo było dobrać do okazanej figury taką samą i to najpierw pod względem barwy, a potem dla równowagi — pod względem kształtu.

Przez takie serie eksperymentów przygotowawczych, nazwijmy je serią B (barwa) i serią K (kształt), zyskiwałem pewną dodatkową korzyść. Dziecko mogło przecież tuż przed eksperymentem wyrobić w sobie przy jakiejś okoliczności nastawienie na porównywanie raczej barw lub raczej kształtów. Serie B i K stosowane bezpośrednio po sobie niwelowały takie nastawienie, stwarzając równe szanse dla barwy i dla kształtu.

I jeszcze jedna rzecz. Stwierdzono już niejednokrotnie, że przewaga tej czy innej zasady doboru zależy nieraz nie tylko od wieku badanych, ale i od rodzaju okazywanych figur. Otóż pragnąłem się

przekonać, czy wprowadzenie jednej nowej figury w sąsiedztwie dobieranych figur nie wpłynie na zmianę zasady dobierania. W tym celu przewidziałem dwa szeregi eksperymentów zupełnie analogicznie skonstruowanych z tą tylko różnicą, że jedną z czterech figur zastąpiłem nową figurą, a mianowicie, iż w próbie kontrolnej zamiast trudnego ośmioboku użyłem sześcioramiennej gwiazdy. W eksperymentach zaś w związku z sytuacją III w kontrolnym szeregu powiększyłem różnicę wielkości dobieranych figur przypuszczając, iż wzmocni to znaczenie wielkości w zestawieniu z barwą, jako zasadą dobierania.

Mając to wszystko na uwadze przewidziałem dwie przygotowawcze serie eksperymentów B + K dla obu szeregów, a po serii właściwej dla sytuacji I, jeszcze jedną serię przygotowawczą W dla sytuacji II i III.

W pierwszej serii eksperymentów (B) dziecko miało wskazać wśród 4-ch kółek o barwach zasadniczych (czerwone, zielone, niebieskie i żółte), takie same kółko jakie ujrzało w zeszycie eksperymentatora. Eksperymentator mówił: „Masz tu cztery obrazki, przypatrz im się dobrze. A teraz pokaż mi taki sam obrazek, jak ten w zeszycie“. Dziecko pokazywało tę lub inną figurę, eksperymentator notował wybór oraz ewentualne uwagi dziecka, wahania i zapytania. Następnie odwracał kartkę zeszytu i pokazywał nową figurę mówiąc: „A teraz pokaż mi taki obrazek!“ lub krótko: „A teraz taki“. I tak cztery razy.

W drugiej czwórce eksperymentów (Seria K) świeża instrukcja była już niepotrzebna. Dziecko otrzymywało arkusz z czterema figurami o możliwie zbliżonej powierzchni i takiej samej barwie. Były to czerwone koło, ośmiobok, sześciobok i kwadrat, każdy o takiej samej powierzchni 50 cm². Eksperymentator pokazywał kolejno w zeszycie taką samą figurę jak jedna z nich a dziecko rozpoznawało natychmiast, która to. Z natury rzeczy w tych warunkach dziecko musiało zwrócić uwagę na kształt figur, choć nie było uprzedniego naświetlenia w tym kierunku.

Następowała bezpośrednio potem pierwsza seria eksperymentów właściwych (I). Do figury okazanej w zeszycie, dziecko miało dobrać taką samą spośród 4 figur, które różniły się od niej bądź tylko barwą (1 figura), bądź tylko kształtem (1 figura) bądź jednym i drugim razem (2 figury). I tu nowa instrukcja była zbędna, dziecko miało już za sobą 8 aktów doboru i automatycznie przechodziło do dalszych aktów tego samego rodzaju. Szybkie tempo, wielka ilość kolejnych aktów dobierania sprzyjała ogólnikowemu, synkretycznemu spostrzeganiu, a zatem warunki dla wystąpienia prymatu barwy lub kształtu były jak najpomyslniejsze.

Zupełnie analogicznie ułożone były serie eksperymentów dla wyświetlenia zagadnienia II i III. Użyte były do nich koła, kwadraty, sześcioboki i ośmioboki o kolorze czerwonym, zielonym, niebieskim i żółtym a powierzchni „małej“ (12 cm²), „średniej“ (28 cm²), „dużej“ (50 cm²), i „bardzo dużej“ (78 cm²).

Przebieg eksperymentów

Eksperymentator okazuje:

Os. b. ma do wyboru:

B.	1) Koło czerwone	50 cm ²	Koło czerwone, niebieskie,
	2) „ niebieskie	„	zielone, żółte
	3) „ zielone	„	pow. 50 cm ²
	4) „ żółte	„	
K.	1) Czerwone Koło	50 cm ²	Czerwone koło, sześciobok,
	2) „ Sześciobok	„	ośmiobok, kwadrat
	3) „ Ośmiobok	„	pow. 50 cm ²
	4) „ Kwadrat	„	
I.	1) Koło czerwone	50 cm ²	Kwadrat czerwony, ośmiobok
	2) Ośmiobok żółty	„	niebieski, sześciobok żółty,
	3) Sześciobok niebieski	„	i koło zielone
	4) Kwadrat zielony	„	pow. 50 cm ²
W.	1) Koło duże	50 cm ²	Koło duże, małe, b. duże,
	2) Koło małe	12 cm ²	średnie
	3) Koło b. duże	78 cm ²	wszystkie żółtego koloru
	4) Koło średnie	28 cm ²	
IIa	1) Koło b. duże	78 cm ²	Koło średnie, ośmiobok duży,
	2) Ośmiob. mały	12 cm ²	sześciobok mały i kwadrat
	3) Sześciob. duży	50 cm ²	bardzo duży
	4) Kwadrat średni	28 cm ²	wszystkie zielone
IIIa	1) K. czerw. małe	12 cm ²	Koło czerwone średnie, żółte
	2) K. żółte duże	50 cm ²	małe, zielone duże, niebieskie
	3) K. zielone b. duże	78 cm ²	bardzo duże
	4) K. nieb. średnie	28 cm ²	
IIb	1) Koło duże	50 cm ²	Koło średnie, ośmiobok duży,
	2) Ośmiob. średni	28 cm ²	sześciobok mały i kwadrat
	3) Sześciob. b. duży	78 cm ²	bardzo duży
	4) Kwadrat mały	12 cm ²	wszystkie zielone jak w IIa
IIIb	1) K. czerw. duże	50 cm ²	Koło czerwone średnie,
	2) K. żółte b. duże	78 cm ²	żółte małe, zielone duże
	3) K. ziel. średn.	28 cm ²	i niebieskie bardzo duże
	4) K. nieb. małe	12 cm ²	jak w IIIa

Oprócz opisanego ułożyłem jeszcze drugi szereg eksperymentów, całkiem podobny do pierwszego, ale z tą różnicą, że zamiast ośmioboku użyłem sześcioramiennej gwiazdy takiej samej barwy i wielkości, w związku zaś z zagadnieniem III posłużyłem się różnicami wielkości o wiele większymi, niż poprzednio. Zamiast więc serii IIIa i IIIb ułożyłem dla drugiego szeregu eksperymentów nową serię IIc, która składała się z następujących figur:

IIc	Koło zielone duże	(113 cm ²)	Żółte duże, niebieskie bardzo duże,
	Koło nieb. małe	(0,2 cm ²)	czerwone małe i zielone średnie
	Koło żółte średnie	(0,8 cm ²)	(powierzchnie 0,2 cm ² , 0,8 cm ² .
	Koło czerwone b. duże	(154 cm ²)	113 cm ² , 154 cm ²)

O s o b y b a d a n e były to dzieci w liczbie 30 w wieku lat 3 — 10 z domu dziecięcego w Konstancinie. W szczególności:

Lat:	3	4	5	6	7	8	9	10	
miało w 1-szym szer. dzieci	1	6	1	1	2	3	—	1	razem 15
miało w 2-gim szer. dzieci	—	2	7	3	3	—	—	—	razem 15

Każde dziecko badałem dwukrotnie tym samym szeregiem eksperymentów. Wyjątek tworzyło dwoje dzieci, które nie miały ochoty poddawać się powtórnemu badaniu. Jedno z nich a także dwoje innych dzieci badałem tylko sześcioma seriami pierwszego szeregu. W każdej serii dzieci dokonywały razem 112 aktów wyboru w pierwszym szeregu eksperymentów, a 120 w drugim. Razem w obu szeregach i we wszystkich seriach dzieci dokonały 1756 aktów wyboru.

Czas badania jednego dziecka wynosił około 15 — 20 minut.

O p r a c o w a n i e w y n i k ó w. Wszystkie reakcje dzieci na postawione im zadanie podzieliłem na cztery rodzaje. Do pierwszego rodzaju zaliczyłem mylne akty dobierania, a może tylko doboru o nieznaną zasadzie. Chodzi o takie wypadki np. w zagadnieniu I, w których dziecko pokazuje figurę nie podobną ani pod względem barwy ani kształtu. Prawdopodobnie dzieci wskazywały wtedy na chybił trafił, a więc zupełnie przypadkowo. Gdyby dzieci nigdy nie uważały i dobierały całkiem na ślepo, ilość takich przypadkowych aktów doboru musiałaby wynosić co najmniej 50%, a nawet i więcej. Okazało się, że ilość przypadkowych aktów doboru była zawsze mniejsza, to znaczy, że dzieci kierowały się przeważnie jakąś zasadą doboru. Do drugiego i trzeciego rodzaju zaliczyłem akty doboru dokonane wedle tej czy innej zasady (np. wedle kształtu lub wedle barwy). W seriach przygotowawczych dopuszczałem tylko jedną zasadę doboru, w seriach właściwych dwie zasady współzawodniczące. Do czwartej grupy reakcyj zaliczyłem wypadki, w których dzieci odmówiły doboru (reakcje negatywne). Suma reakcyj wszystkich tych czterech rodzajów musiała się zawsze równać ilości możliwych aktów doboru w każdej serii. Niezależnie od tego obliczyłem, ile razy pojawiło się u dzieci wahanie albo zmiana decyzji w trakcie dobierania. A w końcu wziąłem pod uwagę zmienność aktów doboru do każdej figury. Ponieważ oba szeregi eksperymentów powtarzałem z dziećmi dwukrotnie, mogłem stwierdzić, czy dziecko za każdym razem dobiera tak samo. Rzecz jasna procenty zmienności obliczałem w stosunku do ilości badanych dzieci, a nie jak w innych wypadkach w stosunku do ilości możliwych aktów doboru.

Otrzymane rezultaty uwidoczniły najlepiej w tabelkach, osobno dla każdego rodzaju aktów dobierania.

I. Zestawienie wyników badania nad kształtem i barwą, jako zasadą doboru

Pierwszy szereg (z ośmiob.)

Drugi szereg (z gwiazdą)

	Przypadkowe	Barwa	Kształt	Negatywne	Razem	Wahania	Zmienność	Przypadkowe	Barwa	Kształt	Negatywne	Razem	Wahania	Zmienność
B. czerw. koło	—	28	—	—	28	—	—	2	24	—	4	30	—	4
nieb. „	—	28	—	—	28	—	—	—	30	—	—	30	—	—
ziel. „	—	28	—	—	28	—	—	—	30	—	—	30	—	—
żółte „	1	27	—	—	28	—	1	—	30	—	—	30	—	—
R a z e m	1	111	—	—	112	—	1	2	114	—	4	120	—	4
%	1	99	—	—	100	—	2	2	94	—	4	100	—	6
K. koło czerw.	5	—	23	—	28	—	3	4	—	26	—	30	—	1
sześciobok „	10	—	18	—	28	1	7	3	—	27	—	30	—	1
ośmiob. (gw) „	8	—	20	—	28	—	7	—	—	30	—	30	1	—
kwadrat „	1	—	27	—	28	—	1	—	—	30	—	30	—	—
R a z e m	24	—	88	—	112	1	18	7	—	113	—	120	1	2
%	21	—	79	—	100	1	30	5	—	95	—	100	1	4
I. czerw. koło	1	21	3	3	28	5	2	—	16	13	1	30	5	7
żółty ośm. (gw)	1	25	2	—	28	1	—	1	12	17	—	30	—	5
nieb. sześciob.	—	26	2	—	28	—	—	—	12	18	—	30	—	4
ziel. kwadrat	—	21	4	3	28	2	—	—	15	15	—	30	—	5
R a z e m	2	93	11	6	112	8	2	1	55	63	1	120	5	21
%	2	83	10	5	100	—	4	1	45	52	1	100	4	35
	a	b	c	d	e	f								

Zestawienie obejmuje rodzaje aktów doboru w seriach B, K, I.

- a) przypadkowe czyli mylne (zas. doboru nieznana),
- b) zasadą doboru jest barwa,
- c) zasadą doboru jest kształt,
- d) dziecko odmówiło doboru (negat.),
- e) dziecko ujawniło wahanie słowami lub zmianą decyzji,
- f) ilość dzieci dobierających. odmiennie za pierwszym i drugim powtórzeniem.

W pierwszych osmiu eksperymentach zadanie dziecka było stosunkowo proste i możliwe do wykonania. A jednak zdarzało się nieraz, że dzieci wahały się przy pierwszej figurze i myliły się nie rozumiejąc widocznie, o co chodzi. Niestety, wahań tych i omyłek nie notowałem uważając je za konieczne przy wprowadzaniu do eksperymentu. Dalsze akty doboru szły gładko i nie nastroczały wątpliwości. Pomyłki wystąpiły jedynie w serii K przy dobieraniu kształtów. Już pierwszy akt doboru w tej serii był trudny może dlatego, że trzeba było od nastawienia na barwy przejść do nastawienia na podobieństwa i różnice kształtów. Omyłek przydarzyło się aż 5. Przy dwu następnych aktach doboru ilość ich zwiększyła się jeszcze więcej. Nic dziwnego. Punktem wyjścia był przy nich ośmiobok albo sześciobok, a dzieci przeważnie mieszały obie te figury. Zato dzieci bardzo trafnie dobierały taką samą figurę do kwadratu, bo tylko jedno z nich raz się pomyliło. Dla całej serii K było 21% omyłek.

Ktoś mógłby już tu dopatrywać się dominacji barwy nad kształtem w spostrzeżeniach dzieci, ponieważ dzieci nie myliły się przy dobieraniu barw. Trzeba jednak pamiętać, że dzieci miały w tych eksperymentach do czynienia z barwami jak najbardziej różnymi, kształty zaś były dość zbliżone, a przy tym stosunkowo dla nich obce i nieznane (sześciobok i ośmiobok).

Następowały 4 krytyczne eksperymenty dotyczące stosunku kształtu i barwy jako zasady doboru. Okazało się istotnie, że barwa ma przewagę nad kształtem. Aż 83% aktów doboru kierowało się barwą a tylko 10% kształtem. Ale faktem jest też, że dzieci w pierwszej chwili okazywały nieraz zdziwienie i wahanie. Pięciokrotnie dzieci wyraziły to słowami: „nie ma takiego tylko jest takie, o to będzie to, bo to jest czerwone i to jest czerwone“. W trzech wypadkach dzieci odmówiły wprost wyboru, a jedno dziecko dokonało go całkiem przypadkowo.

Poza tym pamiętajmy, że dzieci już w poprzedniej serii (K) nie spostrzegały różnicy między ośmiobokiem a sześciobokiem. Nic dziwnego, że teraz różnica ta wydała się im mniej ważna, aniżeli jaskrawa różnica barwy.

A jakie były wyniki analogicznej serii w drugim szeregu eksperymentów, gdy nieszczęsny ośmiobok zastąpiono sześcioramienną gwiazdą? Otóż tym razem ujawniła się przewaga kształtu nad barwą (53% aktów doboru wedle kształtu, na 45% wedle barwy). Już przy dobieraniu takiej samej figury do czerwonego koła zaznaczyła się różnica wyników pierwszego i drugiego szeregu. Tym razem 16 aktów doboru kierowało się barwą a 13 kształtem. Przewaga po stronie barwy była minimalna. Kształt zyskał prawie równe prawa tylko dlatego, że w sąsiedztwie dotyczących figur znajdowała się niebieska gwiazda a więc utwór wyróżniający się kształtem wybitnie od reszty. Nastawienie na kształt jeszcze bardziej stało się powszechne, gdy akt doboru miał mieć jakiś związek z gwiazdą. Do

zółtej gwiazdy bowiem dzieci dobrały taką samą figurę 12 razy wedle barwy a 17 razy wedle kształtu. Do niebieskiego sześcioboku dobrały 12 razy niebieską gwiazdę, ale aż 18 razy żółty sześciobok. Przy czwartym eksperymencie szanse barwy i kształtu się zrównały (15 na 15).

Na tej podstawie można, jak się zdaje, wysnuć następujący wniosek: Przewaga barwy nad kształtem przy dobieraniu takiej samej figury przez dzieci daje się zauważyć przede wszystkim wtedy gdy barwy figur bardzo są różne a kształty dość podobne i nieciekawe. O ile w sąsiedztwie dotyczących figur pojawi się kształt wybitnie odmienny, znany lub interesujący (np. gwiazda), przewaga barwy przy wszelkich aktach doboru zanika, przy dobieraniu zaś takiej samej figury, jak ta interesująca, ujawnia się wyraźna przewaga kształtu.

Bardzo być może, że nie to jest ważną rzeczą, czy materiałem eksperymentu są tu figury geometryczne, czy obrazki przedmiotów codziennego użytku, jak w eksperymentach p. Descoedres, ale to, czy dziecko rozporządza już pojęciami, które by pozwoliły dobierać przedmioty zaliczyć do odrębnych kategorii na podstawie dostrzeżonych różnic kształtu, lub barwy. Prawdopodobnie gdyby dziecko miało dobierać taką samą lampę spośród samych lamp różnego kształtu i barwy, kierowałyby się znowu raczej barwą niż kształtem. Ale barwy musiałyby być jaskrawo różne, a kształty mniej więcej jednakowe.

Jakkolwiek rzecz się ma, dla przewagi barwy nad kształtem nie jest obojętny rodzaj kształtów dobieranych figur, ani ich wzajemny stosunek.

Przejdziemy teraz do omawiania eksperymentów w związku z zagadnieniem II. Ich przebieg obrazuje tabela II (str. 14).

Czy dzieci dobierając taki sam przedmiot czynią to raczej wedle wielkości, jako zasady doboru, czy wedle kształtu? Co pokazał pierwszy szereg eksperymentów?

Zaczynała je seria „W” następująca bezpośrednio po serii I. Dzieci dobierały do koła o pewnej wielkości takie same koło spośród kół o powierzchni 12, 28, 50 i 78 cm² (tzw. koło małe, średnie duże i bardzo duże). Dzieci na ogół dobierały trafnie, a jednak, przy pierwszym dobieraniu takiej samej figury do koła dużego pomyliły się aż 6 razy. Może działało tu jeszcze nastawienie na kształt lub barwę, a takie nastawienie mogło tu raczej zaszkodzić niż pomóc. Przy dalszym dobieraniu pomyłki spadły do jednej na 28 aktów doboru. W całej serii omyłek było 8%.

Właściwą odpowiedź na zagadnienie II miały dać serie IIa i IIb. Na początku serii IIa eksperymentator pokazywał koła bardzo duże. Dzieci dobrały do niego 9 razy kwadrat bardzo duży, a 12 razy średnie koło. Różnica wielkości między 28 i 78 cm² miała więc nie-

II. Zestawienie wyników badania nad wielkością i kształtem

Pierwszy szereg (z ośmiob.)

Drugi szereg (z gwiazdą)

	Przypadkowe	Wielkość	Kształt	Negatywne	Razem	Wahania	Zmienność	Przy odkome	Wielkość	Kształt	Negatywne	Razem	Wahania	Zmienność
W. K. duże	6	22	—	—	28	—	2	4	26	—	—	30	—	4
K. małe	1	27	—	—	28	—	1	4	26	—	—	30	—	2
K. b. duże	1	27	—	—	28	—	1	5	25	—	—	30	1	3
K. średnie	1	27	—	—	28	—	1	5	25	—	—	30	1	5
R a z e m	9	103	—	—	112	—	5	18	102	—	—	120	2	14
%	8	92	—	—	100	—	9	14	86	—	—	100	2	24
IIa K. b. duże	4	9	12	3	28	2	7	—	12	18	—	30	3	4
(gw) ośmiobok mały	—	27	1	—	28	—	1	—	4	26	—	30	—	2
sześciobok duży	1	25	2	—	28	—	3	7	1	22	—	30	2	4
kwadrat średni	—	7	17	4	28	—	6	3	3	24	—	30	1	4
R a z e m	5	68	32	7	112	2	17	10	20	90	—	120	6	14
%	4	61	29	6	100	2	28	8	16	76	—	100	5	24
IIb Koło duże	1	2	19	1	23	—	3	1	2	27	—	30	—	3
(gw) ośmiobok średni	13	—	10	—	23	4	5	1	1	28	—	30	—	2
sześciobok b. duży	12	4	4	3	23	1	2	1	9	20	—	30	2	4
kwadrat mały	2	9	8	4	23	1	4	5	4	21	—	30	2	5
R a z e m	28	15	41	8	92	6	14	8	16	96	—	120	4	14
%	30	17	44	9	100	6	30	7	14	79	—	100	4	26

co mniejsze znaczenie, niż różność kształtu między kołem i kwadratem. Zaraz w następnym eksperymencie sytuacja się odwróciła. Do małego ośmioboku dzieci 27 razy dobrały mały sześciobok a tylko raz duży ośmiobok. Do dużego sześcioboku dzieci dobierały 25 razy duży ośmiobok, a tylko dwa razy mały sześciobok. Zato do średniego

kwadratu dzieci dobierają 7 razy średnie koło, ale aż 17 razy kwadrat bardzo duży. Jak się zdaje wielkość ma przewagę nad kształtem tylko wtedy, gdy figury jednakiej wielkości różnią się kształtem bardzo niewiele. Dla całej serii przewaga wielkości nad kształtem jest jak 59% do 39%.

Rezultaty serii IIb są odmienne, być może dlatego, że inne figury okazano dla dokonania doboru. Zaznaczyła się przewaga kształtu nad wielkością (wielkość decyduje w 17% kształt w 44%). Ale co szczególnie uderza, to wielka ilość błędnych czy przypadkowych aktów doboru o nieznanym zasadzie (30%). Prawdopodobnie współdziałały tu równocześnie dwie przyczyny. Dzieci nie dostrzegały wyraźnej różnicy między sześciobokiem i ośmiobokiem, a powtórne różnice wielkości różnych figur zbyt były małe, aby się mogły ujawnić, gdy kształty były różne. Tak np. dzieci do ośmioboku średniego dobierały mały sześciobok itp.

Zupełnie inny obraz dają wyniki seryj IIa i IIb w szeregu eksperymentów z gwiazdą. Ośmiobok, który jest figurą podobną do sześcioboku i trochę do koła, zastąpiono gwiazdą sześcioramienną, mniej więcej o tej samej powierzchni. Kształt odnosi teraz zwycięstwo na całej linii, a aktów doboru o nieznanym zasadzie jest znacznie mniej. Tylko w pierwszym eksperymencie serii IIa wielkość ma jeszcze dość duże znaczenie (12 aktów doboru wedle wielkości na 18 wedle kształtu), w dalszym ciągu znaczenie jej wobec kształtu spada i w rezultacie w całej serii IIa wielkość decyduje tylko w 16% doborów, w serii IIb nawet w 14% doborów, gdy tymczasem kształt wpływa na 76% doborów w serii IIa, a na 79% doborów w serii IIb.

Z obu szeregów eksperymentów wyłania się następujący wniosek: Przy nieznacznych różnicach kształtu (ośmiobok, sześciobok) i różnicach wielkości takich jak między kołem o powierzchni 12 cm^2 i 50 cm^2 oraz 28 cm^2 i 78 cm^2 o doborze takiej samej figury decyduje przeważnie wielkość. Z chwilą jednak, kiedy pojawi się kształt tak interesujący i charakterystyczny, jak gwiazda, o doborze takiej samej figury decyduje stanowczo kształt.

Wydaje się, że w razie, gdyby znacznie powiększono lub zmniejszono wielkość przynajmniej jednej wchodzącej w grę figury, przewaga kształtu nad wielkością nie byłaby tak znaczna. Dotyczących eksperymentów nie przeprowadziłem na razie. Zato próbę taką uczyniłem w związku z zagadnieniem III.

Przejdziemy teraz do badań nad stosunkiem barwy do wielkości. Ich przebieg unaocznia następująca tabela:

III. Zestawienie wyników badania nad wielkością i barwą

	Przypadkowe	Barwa	Wielkość	Negatywne	Razem	Wahanie	Zmienność
IIIa. czerw. małe koło	—	21	5	2	28	4	1
żółte duże koło	—	20	5	3	28	—	1
zielone b. duże koło	—	23	4	1	28	1	2
nieb. średn. koło	—	22	2	4	28	—	
R a z e m	—	86	16	10	112	5	4
‰	—	77	14	9	100	4	7
IIIb. czerw. duże koło	—	21	—	2	23	—	1
żółte b. duże „	—	20	—	3	23	—	—
zielone średn. „	2	20	—	1	23	—	—
nieb. małe „	—	17	3	3	23	4	1
R a z e m	2	78	3	9	92	4	2
‰	2	85	3	10	100	4	4
IIIc. ziel. duże koło	8	7	15	—	30	1	3
nieb. małe „	6	12	11	1	30	4	3
żółte średn. „	3	12	15	—	30	2	2
czerw. b. duże „	9	7	14	—	30	1	4
R a z e m	26	38	55	1	120	8	12
‰	21	32	46	1	100	7	18

Jak sobie przypominamy, — w zagadnieniu III chodzi o to, wedle czego dzieci dobierają taki sam przedmiot, czy raczej wedle wielkości czy wedle barwy? Seria IIIa i IIIb, która miała dać odpowiedź na to zagadnienie, obejmowała koła różnych barw zasadniczych, ale nieznacznie różniące się wielkością (12 cm², 28 cm², 50 cm², 78 cm²). Seria IIIc będąca częścią drugiego szeregu eksperymentów zawierała koła barwne o wiele więcej różniące się wielkością (0,2 cm², 0,8 cm², 113 cm², 154 cm²). Co się okazało?

W serii IIIa i IIIb stanowiącą przewagę miała barwa (77% i 85%). A w serii IIIc barwa ma znaczenie o wiele mniejsze, niż wielkość (32% na 46%).

W serii IIIc zastanawia duży procent doborów mylnych, czy przypadkowych. Co to jednak za omyłki? Zaglądamy do protokółów i widzimy, że dzieci myliły się wyłącznie przeocząc różnicę między 0,2 i 0,8 cm², nigdy zaś różnicę między 0,2 i 113 cm², czy 0,8 i 154 cm². Koła o powierzchni 0,2 i 0,8 cm² wydawały się takie same wobec kół o powierzchni 113 i 154 cm². Tak np. dzieci do dużego zielonego koła (113 cm²), dobierały bądź zielone średnie (0,8 cm²), bądź wreszcie niebieskie bardzo duże (154 cm²). W tym ostatnim wypadku dobór był pozornie przypadkowy, a naprawdę decydowała wielkość wobec niewielkiej różnicy powierzchni 113 cm² i 154 cm² w sąsiedztwie powierzchni 0,2 i 0,8 cm². Tak samo zapewne dwaj chłopcy białej rasy wydawaliby się bardziej podobni na tle grupy murzyniatak, niż w obrębie również białych kolegów. Taki sam czy podobny znaczy nieraz tyle, co mniej różny, niż inne przedmioty. Tak czy inaczej, błędne akty wyboru w tej serii śmiało można zaliczyć do aktów doboru wedle wielkości. Wystąpi wtedy jeszcze większa przewaga wielkości nad barwą, bo barwa decyduje o 32% doborów, a wielkość o 67%.

Wydaje się teraz, że można sformułować taką tezę, jako odpowiedź na trzecie pytanie postawione przez prof. Baleyę:

Kiedy barwy figur różnią się bardzo, a ich wielkości stosunkowo nieznacznie, o doborze takiej samej figury decyduje barwa. O ile dotyczące figury różnią się aż tak wielkością, jak koło o powierzchni 0,2 cm² od koła o powierzchni 154 cm², to o doborze takiej samej figury decyduje przeważnie wielkość, choćby ich barwy różniły się w sposób maksymalny.

Wydaje się, że gdybyśmy jeszcze bardziej zwiększyli wymiary niektórych figur, wzrosłaby też przewaga wielkości, jako zasady doboru. Teoretycznie rzecz biorąc, wielkość figur możemy powiększać nieograniczenie, a więc do jednego metra i powyżej, gdy tymczasem różnice barw przy żadnym z tych eksperymentów zwiększyć się nie dadzą. Trzeba zatem pamiętać, że przewaga barwy nad wielkością jako zasadą doboru, odnosi się tylko do figur różniących się wielce pod względem barwy a nieznacznie pod względem wielkości.

Przy rozważaniu powyższych wyników może kogoś uderzyć fakt, że nie wszystkie dzieci dobierają jednakowo. I tak nawet przy warunkach bardzo niesprzyjających dla wyboru wedle kształtu, trafia się dziecko, które dobiera właśnie wedle kształtu a nie barwy. Analogicznie przy ogromnych różnicach wielkości figur trafiają się dzieci, które dobierają wedle barwy a nie wedle wielkości.

Zestawienia okazują, że dzieci przeważnie trzymały się tej zasady doboru, którą raz obrały w związku z daną figurą. Gdyby wszystkie dzieci dobierały inaczej za pierwszym razem niż drugim, znaczyłoby, że istnieje jakiś związek między tymi aktami wyboru — i że dziecko stara się dobrać inaczej za drugim ra-



zem, niż za pierwszym. 50% zmienności świadczyłoby o zupełnej niezależności pierwszego i drugiego powtórzenia. W rzeczywistości zmienność nigdy nie osiągała tej wartości.

Zmienność zasad doboru przy pierwszym i drugim powtórzeniu:

Seria	B	K	I	W	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IIIc
1 szer.	2%	30%	4%	9%	28%	30%	7%	4%	
2 szer.	6%	4%	35%	24%	24%	26%			18%

Widać, że zmienność na ogół nie była duża — dzieci przeważnie tak samo dobierały za drugim razem, jak za pierwszym. Najmniejsza zmienność wystąpiła w seriach przygotowawczych za wyjątkiem serii K w pierwszym szeregu, bo dzieci z reguły myliły ośmiobok i sześciobok. Także w seriach I i III pierwszego szeregu zmienność była minimalna, bo wszystkie dzieci stosowały na ogół tę samą zasadę doboru. Coś podobnego stwierdziła p. Ręgorowicz, jak o tym wspominaliśmy.

Wynika stąd, że rezultaty uwidocznicne w tabelach nie są dziełem przypadku i można na nich polegać. Sporną może być tylko ich interpretacja. Gdyby nasza interpretacja była słuszna, możnaby przewidywać, jakie by były rezultaty jeszcze innych eksperymentów. A zatem gdyby zamiast jednej gwiazdy wśród nieciekawych figur, użyto samych gwiazd tylko trochę różniących się kształtem, zapewne ujawniłaby się znowu przewaga barwy nad kształtem, jako zasady doboru. A dalej znaczenie kształtu jako zasady doboru musiałoby wzrosnąć niewątpliwie, gdyby zamiast barw zasadniczych użyto odcieni barw bardzo do siebie zbliżonych.

Na razie to jest pewne, że przewaga tej czy innej zasady doboru zależy w wielkiej mierze od materiału, którym eksperymentator się posługuje. Wydaje się, że wiele światła na nasze zagadnienia rzuciłyby eksperymenty nad odróżnianiem przez dzieci figur minimalnie różniących się pod względem barwy, kształtu i wielkości. Mogłoby się okazać, że próg czułości rośnie z wiekiem prędzej pod pewnym względem, niż pod innym. I to by tłumaczyło po części, że zasada dobierania takich samych figur zdaje się zmieniać z wiekiem.

Coprawda eksperymenty z figurami geometrycznymi nie posiadają większego znaczenia praktycznego. Nie naśladują bowiem ani nie upraszczają żadnej sytuacji życiowej dziecka lub człowieka dorosłego. W życiu bowiem zarówno dziecko, jak i człowiek dorosły dobiera taką samą rzecz zawsze w jakimś celu, który określa zasadę doboru. Dobierając guzik do płaszcza, możemy zrezygnować nieraz z dokładnie takiego samego kształtu, aby tylko wielkość i barwa były takie same, jak u reszty guzików. Ale szukając korka do flaszki, będziemy zważać przede wszystkim na jego kształt i wielkość, barwa zaś będzie nam całkiem obojętna.

I tu otwierałoby się pole do badania różnic między dzieckiem i człowiekiem dorosłym. Możliwość np. badać, jak dzieci w różnym wieku zasadę doboru podobnego przedmiotu umieją przystosować do celu, któremu ten przedmiot ma służyć. Ale to już wykracza poza zagadnienie, któreśmy sobie postawili na początku pracy.

ZEBRANIE WYNIKÓW I WNIOSKI

Po przedstawieniu rezultatów badań uzyskanych przez poszczególnych eksperymentatorów, stajemy teraz przed zadaniem zrobienia pewnej syntezy i wyprowadzenia ostatecznych wniosków. Zadanie to jest niepomierne trudne. Wina zdaje się w dużej mierze spoczywać na nas samych, skoro godziliśmy się na taką różnorodność w przeprowadzaniu poszczególnych badań. Różniły się one bowiem, jak mieliśmy sposobność przekonać się, pod wielu względami. Raz stosowano zasadę doboru opartą o słowne zlecenie. Innym razem odwoływano się do sortowania. Przeważnie nie wprowadzano dzieci do głównego eksperymentu, lecz stawiano je od razu przed problemem zasadniczym. Ale jedna z osób badających (Witwicki) robiła najprzód rodzaj ćwiczeń wprowadzających, zanim dziecko stanęło przed decydującą próbą. Nie było też pomiędzy badającymi ścisłej zgody co do barw, kształtów i wielkości stosowanych przy poszczególnych eksperymentach. Różnice kształtu i wielkości były w jednych wypadkach bardzo wydatne, w innych stosunkowo małe. Jedni eksperymentatorzy ograniczali się do jednorazowego wyboru ze strony dziecka, inni kazali mu decydować w odniesieniu do tej samej zasadniczej sytuacji kilkakrotnie.

Można by więc zrobić nam zarzut, że nie postępowaliśmy wszyscy według jednakowego planu. Bronimy się jednak w ten sposób, że szło nam w naszych badaniach o pierwszą, ogólną orientację. Chcieliśmy zobaczyć, czy faktycznie natrafimy na jakieś istotne zagadnienie i jaka droga dojścia do jego rozwiązania wyda się najbardziej obiecująca. Z tego to właśnie względu nie nakładaliśmy pojedynczym eksperymentatorom ścisłych ograniczeń. Pozwoliliśmy każdemu stosować metodę, która jemu wydała się najbardziej odpowiednią, względnie która była dla niego najłatwiej dostępna.

Spróbujmy przeciw zorientować się, czy z tej różnorodności poczyniń nie da się stworzyć pewnej chociażby ogólnikowej syntezy.

Jak już zaznaczyliśmy, w badaniach naszych interesowaliśmy się zagadnieniem ewentualnego wyboru przez dziecko między kształtem a wielkością (sytuacja II) i barwą a wielkością (sytuacja III). Właściwy problem Katza, a więc wybór między kolorem a kształtem (sytuacja I) był traktowany przez nas jedynie jako ewentualny punkt wyjścia do badania sytuacji II i III. W każdym razie mogliśmy znaleźć potwierdzenie tezy Katza, a mianowicie, iż w sytuacji I kolor góruje nad kształtem u dzieci młodszych, zaś czym dziecko jest starsze, tym bardziej staje się prawdopodobny prymat kształtu nad barwą. Musimy tu podkreślić pewien istotny moment. Do zachowania się dzieci w eksperymencie Katza można odnosić się w dwojaki sposób. Można albo zastanawiać się nad tym, co dzieje się w psychice wybierającego dziecka, albo też ograniczać się jedynie metodą behaviorystyczną do rejestrowania zachowania się dziecka, a więc do rodzaju dokonanego wyboru nie wnikając w motywy. Otóż, ograniczając się na razie do tej drugiej ewentual-

ności, będzie rzeczą istotną stwierdzić, że wybór dziecka w przeważnej ilości wypadków nie miał charakteru „bylejakości“, że nie był on przypadkowy. Decyzja dzieci przychodzi w tych okolicznościach na ogół szybko i trzyma się pewnej określonej zasady. Spotykamy więc tu niewątpliwą prawidłowość zachowania się dziecięcego, które wyklucza czysty przypadek. Oczywiście dopiero ta okoliczność czyni rezultaty eksperymentu Katza rezultatami rzetelnymi, naukowo interesującymi.

Przechodząc teraz od właściwego eksperymentu Katza do sytuacji II i III musimy na podstawie wszystkich naszych skonstatować, że także i one ujawniają pewną prawidłowość zachowania się dzieci, że zatem natrafiamy i tu na coś, co leży poza sferą dowolności i przypadku. Nie mierzyliśmy czasu reakcji u dzieci w naszych badaniach, nie możemy więc dać ścisłej odpowiedzi na pytanie, czy reakcja badanych w sytuacji II i III była tak samo szybka (tam gdzie w badaniach uwzględniono także sytuację I), jak w sytuacji I. Ogólne wrażenie było takie, że w sytuacji II i III decyzja bywała mniej szybka, większy też był procent odpowiedzi niezdecydowanych. W każdym razie jednak i w tych dwu sytuacjach nie może być mowy o jakiejś ogólnej przypadkowości w wyborze dzieci. Pod tym względem więc zachodzi analogia między przypadkiem II i III a wypadkiem I. Możemy zatem wypowiedzieć tezę, iż jeżeli zagadnienie wyboru dziecka między barwą i kształtem okazało się zagadnieniem istotnym wskazującym na pewne ważne mechanizmy psychiki dziecięcej, to zagadnienie wyboru między kształtem i wielkością oraz zagadnienie wyboru między kolorem i wielkością są również zagadnieniami istotnymi, które zwracają uwagę na pewne swoiste właściwości psychiki dziecięcej. I to jest, jak nam się wydaje, pierwszy zysk z naszych badań. Doprowadzają nas one do pewnej sfery zachowań się dziecięcych, która domaga się dalszej analizy.

Przechodzimy do sprawy drugiej. Widzieliśmy, iż w sytuacji I zarysowuje się pewne określone prawo rozwojowe; zachowanie się dziecka zmienia się tu w sposób prawidłowy z wiekiem. A jak jest w sytuacji II i III? Otóż tutaj sprawa, jak już wiemy, nie jest tak prosta. Zaczniemy od sytuacji II. Musimy tu przypomnieć, iż prawie wszystkie nasze badania przemawiają za tym, iż w warunkach naszych eksperymentów, a więc w obrębie lat uwzględnionych w naszych badaniach i przy użyciu stosowanych przez nas metod, dzieci wszystkich stopni dają przewagę kształtowi nad wielkością. Nie ma tu więc takiej uwarunkowanej wiekiem radykalnej zmiany zasady wyboru jak to się dzieje w sytuacji I. Zmiana z wiekiem mogłaby więc tylko polegać na zmianie stopnia przewagi czynnika górującego nad czynnikiem ustępującym. Otóż znowu decydująca większość prób zdaje się przemawiać za wzrastającą przewagą kształtu nad wielkością równoległą z wzrastającym wiekiem. Dla uniknięcia wszelkich nieporozumień musimy stwierdzić wyraźnie, iż linia rozwojowa powyżej określona nie zarysowuje się w sposób bezwzględnie precyzyjny. Są pewne niezgodności pomiędzy rezultatami poszczególnych badaczy, są pewne wypadki niejasne. Mimo to jednak moż-

na tę zasadę uznać jako najbardziej odpowiadającą przeciętnym rezultatom naszych badań. Badania Witwickiego i jego interpretacje przemawiają za tym, że zasady wzrastających procentów przewagi kształtu nad wielkością nie można stawiać jako zasady absolutnej. Zasada ta bowiem może być nawet odwróconą w specjalnych warunkach, a mianowicie tam, gdzie różnica kształtu jest mało wydatna, a różnica wielkości bardzo rzuca się w oczy. Ale te same zastrzeżenia odnieść by trzeba także do eksperymentu Katza. I tu bowiem, na co również zwraca uwagę (nie pierwszy) Witwicki, stwierdzone przez Katza prawo rozwojowe stosuje się tylko w odniesieniu do pewnych, niezbyt dla dziecka interesujących i niezbyt swoistych kształtów, a ulega zachwianiu przy kształtach dajmy na to tak wyrazistych w porównaniu z kwadratem czy trójkątem jak gwiazda. Tak więc suponowane przez nas prawo rozwojowe w ramach sytuacji II zachowuje swój walor podobnie jak prawo Katza tylko w odniesieniu do pewnej sfery elementów, której ścisły zakres trzeba by dopiero ustalić.

Chcielibyśmy dalej jeszcze podkreślić, iż z bardzo skąpych badań nad dziećmi umysłowo upośledzonymi w odniesieniu do sytuacji II zdaje się wynikać, iż ogólnie biorąc przewaga kształtu nad wielkością jest u dzieci upośledzonych stosunkowo mniejsza aniżeli u dzieci normalnych. Ponieważ brak nam badań obejmujących dzieci upośledzone w wieku wczesnym (3 — 6 lat) przeto porównanie nasze musi być trochę kulawe. Mimo to jednak zdaje się ono przemawiać za naszą próbną tezą rozwojową. Jeżeli przyjmiemy, że upośledzenie umysłowe ma charakter opóźnionego rozwoju psychicznego, to zbliżanie się starszych dzieci upośledzonych w sposobie decyzji w ramach sytuacji II do rodzaju wyboru dzieci normalnych młodszych mogłoby być uważane za poparcie sformułowanej przez nas w sposób próbny tezy rozwojowej.

Przechodzimy teraz do sytuacji III. Przypominamy znowu, że odnośnie do tej sytuacji rozporządzamy najmniejszą stosunkowo ilością badań i że wynik ich jest najmniej przejrzysty. Nakazuje to specjalną ostrożność, gdy idzie o wnioski. Stwierdzić wypadnie najprzód, że nieco podobnie jak w sytuacji II nie rzuca się tu w oczy jakaś ostra, niedwuznaczna zmiana zasady wyboru, zbieżna z wiekiem. Zarówno młodszy jak starsi w dużym procencie wypadków wybierają według barwy, spotykamy też jednak na wszystkich poziomach wypadki wyboru według wielkości. Zapytajmy teraz z kolei, czy nie zaznacza się przecież z wiekiem jakaś tendencja do zmiany i w jakim kierunku. Otóż większość naszych badań zdaje się przemawiać za tym, że w miarę wieku dokonuje się coraz większa emancypacja wielkości w stosunku do barwy. Procenty decyzji na zasadzie wielkości rosną uzyskując ewentualnie przewagę nad procentami wyboru według barwy. I tu także, jak zresztą w odniesieniu do sytuacji I i sytuacji II nie będzie rzeczą obojętną, z jakimi różnicami wielkości i z jakimi różnicami kolorów ma dziecko do czynienia. Im większa różnica wielkości, tym większe będą szanse, że wielkość weźmie przewagę nad kolorem. Co się tyczy dzieci upośledzonych,

to nie udało się tu stwierdzić jakiejś różnicy pomiędzy nimi a dziećmi normalnymi.

Ostatecznie zatem, jak widzimy, badania nasze pozwalają na pewne uogólnienia, które jednak traktowane być muszą z bardzo dużą ostrożnością. Uznać je można raczej za pewne zasady heurystyczne, za pewne drogowskazy dalszych poszukiwań aniżeli za stwierdzone już w sposób bezsporny rozwojowe prawidłowości. Otwiera się tu zatem teren do dalszych badań, które wobec naszych wstępnych poszukiwań i zarysowujących się możliwości będą mogły i powinny mieć planowy i systematyczny charakter. Trudno nam w tej chwili powiedzieć, czy Zakład nasz będzie mógł w jakimś określonym terminie przystąpić do realizacji tego dalszego programu. Cieszylibyśmy się, gdyby zadanie takie mógł podjąć ewentualnie ktoś inny.

Chcielibyśmy teraz jeszcze dorzucić kilka uwag, których zadaniem będzie oświetlić nieco przypuszczalne znaczenie i sens naszych badań dla psychologii rozwojowej. Jak już było zaznaczone, traktowaliśmy powyżej zachowanie się dzieci w naszych eksperymentach metodą behaviorystyczną nie wchodząc w ich wewnętrzne doznania. Oczywiście doznania te mogą być jedynie przedmiotem jakiejś mniej lub więcej prawdopodobnej hipotezy. Jeżeli idzie o eksperyment Katza, to nasuwająca się tu hipoteza, reprezentowana przez niektórych psychologów, brzmiałaby tak, że dziecku przy spostrzeganiu przedmiotów pewne ich cechy „bardziej rzucają się w oczy“, „bardziej zwracają na siebie uwagę“, „wydają się bardziej istotnymi“ aniżeli cechy inne. U małych dzieci tak właśnie działałoby się z barwą przedmiotów w porównaniu z ich kształtem, podczas gdy u dzieci starszych kształt stawałby się cechą dominującą, górującą w ujmowaniu nad barwą. Zasada ta podlegałaby ograniczeniom w wypadkach, w których jakieś specjalne względy wysuwałyby jedną z tych cech w sposób narzucający się na pierwszy plan (jaskrawa barwa, frapujący kształt).

Ze u małych dzieci istotnie kolor w porównaniu z formą większą zdaje się odgrywać rolę przy spostrzeganiu, odpoznawaniu i klasyfikowaniu przedmiotów, za tym zdaje się przemawiać szereg argumentów, nad którymi jednak nie możemy się bliżej rozwodzić. Przypomnimy tylko przykładowo, że według badań Szumana („Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym“) dzieci młodsze o wiele częściej porównują ze sobą przedmioty na zasadzie barwy aniżeli dzieci starsze. Wspomnę o nieogłoszonych jeszcze badaniach A. Szemińskiej nad dzieckiem własnym, które w pewnej fazie swego rozwoju okazywało wyraźną tendencję dawania tej samej nazwy przedmiotom nie na podstawie jednakowego kształtu lecz na podstawie jednakowej barwy. Wspomnę dalej, że Rorschach w swojej „Psychodiagnostyce“ uważa przewagę barwy nad formą za objaw ekstrawersji względnie popędowości, co odpowiada właśnie strukturze psychiki dziecięcej. Badania Kroh'a i jego współpracowników wskazują na to, że większy stopień „nastawienia“ na barwy względnie na kształty różnicować może także ludzi dorosłych („Farb-menschen“ i „Form-menschen“), dając w rezultacie dwie odmiany typu osobo-

wości. Umacnia to nas w przekonaniu, że problem Katza dotyka sprawy żywotnej i że nie jest tylko kuszeniem dzieci do rozwiązywania niedorzecznego testu.

Rozwinięty powyżej punkt widzenia przenieść oczywiście można z wyboru między barwą a kształtem na wybór między kształtem a wielkością i barwą a wielkością (sytuacja II i III). Badanie w sytuacji I wykazuje rosnącą w pewnych latach rozwoju dziecka dominację kształtu nad barwą. Badania nad sytuacją II wskazują na potęgującą się w tym samym czasie dominację kształtu nad wielkością przy pokaźnej jednak roli wielkości u dzieci młodszych. Czy jest sens przypuszczać w odniesieniu do sytuacji II analogicznie do sytuacji I istnienie takiego etapu rozwojowego, w którym wielkość dominowałaby całkowicie nad kształtem? By odpowiedzieć na to pytanie trzeba by oczywiście badać także dzieci w wieku wcześniejszym, niż my robiliśmy, skoro w latach przez nas badanych kształt już dominuje nad wielkością. Potrzebne są tu zatem dalsze badania. W każdym razie wyniki naszych dotychczasowych badań mogą być interpretowane jako wskazówka stopniowego wysuwania się aspektu formy na pierwszy plan w ujmowaniu przedmiotów przez dzieci w stosunku do ich barwy i wielkości. Wielkość przedmiotu jest czymś, co z początku małe dziecko bardzo frapuje, wydaje się właściwością tegoż bardzo doniosłą. Z czasem dopiero uczy się ono dostrzegać coraz lepiej pokrewieństwo na zasadzie kształtu dajmy na to między tygrysem i kotem mimo pokaźnej różnicy ich wielkości.

Najtrudniejsze do interpretacji jest stwierdzone przez nas zachowanie się dzieci w sytuacji III. Wydatne procenty wyboru na zasadzie barwy potwierdzają zasadniczą wagę barwy w spostrzeżeniach dzieci ujawnioną już w badaniach nad sytuacją I. Skoro barwa góruje w pewnym etapie rozwojowym nad kształtem, to nie będzie dziwną jej przewaga w tym samym etapie nad wielkością, która, jak się to ujawnia w badaniach odnośnie sytuacji II, ma tendencję do ustępowania przed kształtem na drugi plan. A jak tłumaczyć powolne przesuwanie się procentów decyzji przecież na korzyść wielkości? Nasuwa się tu taka interpretacja, że w miarę rozwoju psychiki dziecięcej akcent w ujmowaniu przedmiotów przesuwają się coraz bardziej od elementów materialnych na formalne. Otóż wielkość zaliczyć trzeba do formalnych cech przedmiotów powiązanych w pewien swoisty chociaż nie zupełnie jednoznaczny sposób z jego postacią. Zarówno kształt jak wielkość są pewnymi atrybutami przestrzennymi przedmiotów, które ich istotę (przynajmniej ich znaczenie dla człowieka) determinują zazwyczaj w sposób bardziej istotny aniżeli barwa (istotę narzędzia stanowi raczej jego kształt i wielkość aniżeli jego barwa). Tym tłumaczyć się da zapewne fakt ewolucji, która zdaje się zachodzić w sytuacji III.

Możność postawienia w związku z naszymi badaniami pytania, czy „ludziom barwy“ i „ludziom kształtu“ w sensie powyżej wspomnianym (Kroh) nie możnaby przeciwstawić jako trzeciego typu „ludzi wielkości“ rejestrujemy tylko nie wchodząc w nie bliżej.

MARIA GRZEGORZEWSKA

PAŃSTWOWY INSTYTUT PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W WARSZAWIE *

Ze względu na pogłębiające się stale zrozumienie potrzeby rozwoju racjonalnej opieki wychowawczej nad anormalnymi, decydującej o ich rehabilitacji społecznej, w 1921 r. Ministerstwo Oświaty powołało do życia roczne Seminarium Pedagogiki Specjalnej, które w rok później złożyło się z Państwowym Instytutem Fonetycznym w jedną uczelnię pod nazwą Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Zasadniczym celem prac tej instytucji początkowo było jedynie przygotowywanie nauczycieli - wychowawców do szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo, głuchych, moralnie zagrożonych i niewidomych. Z czasem jednak prace Instytutu rozszerzyły się znacznie w związku z potrzebami rozwojowymi szkolnictwa specjalnego, zaczęły więc powstawać pracownie i poradnie oraz instytucje ogniskujące dokumenty rozwoju metod wychowania, organizacji szkolnej i wszelkich twórczych poczyniń w wychowaniu anormalnych.

Podstawowe założenia organizacyjne pracy Instytutu pozostały bez zmian do chwili obecnej. Zwyczajnym słuchaczem Instytutu może być tylko wykwalifikowany czynny nauczyciel szkoły powszechnej (ewentualnie średniej). Ukończyć można tylko jeden dział pracy. Wykłady i zajęcia praktyczne w Instytucie trwają jeden rok. Po egzaminach ze wszystkich przedmiotów obowiązujących na wybranym przez kandydata dziale pracy, absolwenci otrzymują posady w szkole specjalnej obranego typu i przygotowują w ciągu tego roku pracę dyplomową na temat wybrany w Instytucie.

Po upływie roku kandydat przedstawia tę pracę Instytutowi i na podstawie jej oceny oraz opinii o pracy w szkole otrzymuje dyplom Instytutu, uprawniający do nauczania w wybranym dziale szkolnictwa specjalnego. W pierwszym miesiącu studiów słuchacze zapoznają się z całokształtem prac Instytutu, otrzymują wyczerpujące informacje dotyczące każdej dziedziny szkolnictwa specjalnego i zwiedzają szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych różnego typu. Słowem pracują w warunkach, które w razie nieskrystalizowanego jeszcze wyboru specjalności, pozwalają na zorientowanie się w całokształcie zagadnień oraz na wybór odpowiedniej dla danej jednostki specjalności. Zależnie od obranej dziedziny każdy słuchacz obowiązany jest do prac teoretycznych i praktycznych w zakresie swojej specjalności oraz do podstawowych prac i wykładów obowiązujących wszystkie działy.

Nauczanie i wychowanie anormalnych wymaga specjalnych metod, dlatego też znajomość ogólnej pedagogiki nie wystarcza, na-

* Referat przeznaczony na Konferencję SEPEG'u, lecz nie wygłoszony ze względu na niemożność przybycia autorki w związku z odbywającym się jednocześnie zjazdem Z. N. P. (Przyp. Red.).

leży zdobyć specjalne techniki i wiadomości opracowane już przez psychologów, pedagogów i lekarzy.

Przy tym należy głębiej poznać fizyczną i psychiczną stronę dziecka. W myśl powyższego programu Instytut obejmuje psychopatologię ogólną i psychopatologię dziecka. Przedmioty drugiej grupy zapoznają słuchaczy z metodami stosowanymi w wychowaniu i nauczaniu anormalnych oraz z historią rozwoju i organizacją szkolnictwa specjalnego wszystkich działów. Zebrania seminaryjne poświęcone są najnowszym kierunkom i najżywotniejszym zagadnieniom w dziedzinie pedagogiki ogólnej i specjalnej oraz opiece społecznej nad dzieckiem. W czasie studiów słuchacze zwiedzają oprócz szkół różne instytucje i organizacje opieki społecznej nad człowiekiem.

Oprócz przygotowania nauczycieli do szkół specjalnych, Instytut miał już przed wojną szereg placówek związanych z pracą w tym szkolnictwie. Był placówką badań i prac naukowych w tej dziedzinie, gromadził różnego rodzaju materiały naukowe, dokumenty pracy dzieci anormalnych, pomoce naukowe w swoim **Muzeum Szkolnictwa Specjalnego**, słowem służył pracom metodyczno-naukowym w dziedzinie wychowania anormalnych. Instytut posiadał zasobną i dobrze wyposażoną bibliotekę przystosowaną do studiów i badań naukowych, **czytelnię czasopism** ogólnopedagogicznych i specjalnych polskich i zagranicznych. Czasopism tych było około 120 — wszystkie otrzymywała na wymianę redakcja kwartalnika Szkoła Specjalna, czasopisma poświęconego sprawom kształcenia anormalnych.

Założone w 1922 r. Laboratorium psychopedagogiczne Instytutu, prowadziło selekcję dzieci upośledzonych umysłowo ze szkół powszechnych miasta Warszawy oraz kwalifikowało powołanych do tego absolwentów Instytutu do prowadzenia tej selekcji na prowincji w ośrodkach gdzie powstawały szkoły specjalne. Prócz tego Laboratorium Instytutu ma również na celu badania naukowe nad dziećmi anormalnymi, zapoznanie słuchaczy z różnego rodzaju anomaliami psychicznymi, badanie środowisk dzieci, warunków ich życia, gromadzenie danych statystycznych, opracowywanie materiałów badań, wypróbowywanie i kalibrowanie testów. Istniejąca już przed wojną **Poradnia Pedagogiki Leczniczej Instytutu** udzielała rodzicom, wychowawcom i nauczycielom dzieci anormalnych lub jedynie trudnych wychowawczo rad i wskazówek dotyczących wychowania danej jednostki. **Poradnia Ortofoniczna Instytutu**, istniejąca od chwili jego założenia udzielała porad i leczyła zboczenia i zaburzenia mowy poważnie u dzieci i młodzieży ze szkół specjalnych, powszechnych i średnich.

W tendencjach rozwojowych Instytutu leżało rozszerzenie zakresu pracy na dzieci kalekie i szkoły sanatoryjne, organizowanie w okresach wakacyjnych kursów dokształcających dla czynnych wykwalifikowanych już nauczycieli; szerokie udostępnienie metodycznych prac Instytutu nauczycielstwu szkół powszechnych w celu podniesienia tam metod pracy. Szkolnictwo specjalne bowiem jest ciekawym warsztatem pracy dla wszystkich nauczycieli ze

względem na wartości jakie mają dla głębszego wykształcenia pedagogicznego studia nad psychologią i pedagogiką anormalnych.

Wszystkie te prace i dążenia rozwojowe przerwała wojna. Instytut ucierpiał więcej niż inne uczelnie, gdyż poza stratą lokalu, wszystkich urządzeń, pomocy naukowych, całej biblioteki i muzeum szkolnictwa specjalnego — stracił prawie wszystkich swoich profesorów, którzy wieloletnią pracę w tej instytucji zdecydowanie zaważyli na jej losie, wpłynęli twórczo na rozwój prac Instytutu i na ich poziom. Wszyscy prawie zostali rozstrzelani lub zamęczeni w obozach.

Po sześćdziesięciu przerwie, w tych bardzo jeszcze ciężkich warunkach życia naszego, Instytut Pedagogiki Specjalnej 1 grudnia 1945 r. rozpoczął znowu w pełni swoją działalność, walcząc uporczywie z bardzo wyjątkowymi trudnościami w zdobyciu nie tylko lokalu i niezbędnych pomocy naukowych w zrujnowanej Warszawie, ale przede wszystkim w skompletowaniu odpowiednio przygotowanych sił fachowych. Po trzyletniej ciężkiej i trudnej pracy w złych warunkach lokalowych Instytut otwiera wreszcie nowy rok szkolny 1948-49 już w odbudowanym z ruin domu przy ul. Spiskiej 16 przeznaczonym całkowicie na jego cele.

Obecnie w związku z uzyskaniem lepszych warunków pracy Instytut projektuje pewne zmiany w organizacji i metodzie działalności swojej, wynikające z potrzeb chwili obecnej w dziedzinie rozwoju szkolnictwa specjalnego. Przede wszystkim więc niezależnie od warunków pracy już w 1946-7 r. organizuje obok istniejących działów pracy przygotowujących nauczycieli dla dzieci głuchych, niewidomych, moralnie zagrożonych i upośledzonych umysłowo dział nowy — piąty — przygotowujący nauczycieli dla dzieci kalekich i przewlekle chorych.

Obecnie wobec rozwoju prac nad przygotowaniem zawodowym anormalnych Laboratorium Instytutu obok bieżących prac swoich zamierza zorganizować poradnię psychotechniczną i zawodową dla młodzieży kończącej warszawskie szkoły specjalne. W celu współdziałania z nauczycielami z terenów w rozwoju metod pracy w szkolnictwie specjalnym każdego działu anormalnych, Instytut projektuje takie zorganizowanie swego Ośrodka Metodycznego ażeby umożliwić wszystkim nauczycielom pracę nad pogłębieniem metody pracy przez zaznajomienie się z różnymi jej formami w kraju i zagranicą oraz wynikami pracy nad rozwojem dziecka.

Celowe byłoby w tym względzie związanie z Ośrodkiem Metodycznym kilku zakładów specjalnych różnego typu jako placówek badawczych w poznaniu dziecka anormalnego i rozwoju metod wychowania. Nad rozwojem Ośrodka Metodycznego, który będzie stanowił całość z Muzeum Szkolnictwa Specjalnego czuwać będą specjalne Komisje fachowców, teoretyków i praktyków każdego działu szkolnictwa. Każda z tych Komisji nie tylko będzie miała na celu rozwój prac Ośrodka i Muzeum swego działu, ale też korzystając z zebranych danych i dokumentów pracy, będzie mogła prowadzić studia nad zasadniczymi zagadnieniami, związanymi z rozwojem metod wychowania i nauczania dzieci anormalnych oraz projektować

nasuwające się reformy, zmiany i udoskonalenia, obejmując nimi dziecko i człowieka upośledzonego fizycznie czy psychicznie od pierwszych chwil jego życia.

W pewnej mierze zreorganizował też Instytut metodę pracy w przygotowywaniu nauczycieli do szkół specjalnych. Dotychczas praktyka słuchaczy polegała na hospitowaniu i prowadzeniu lekcji w szkołach obranego typu. Na praktykę tą przeznaczono kilka godzin tygodniowo, pozostałe godziny pracy poświęcone były wykładom. Złą stroną tak zorganizowanej praktyki było to, że słuchacze zapoznawali się prawie wyłącznie z metodą nauczania i mieli mało czasu na obserwację dziecka w chwilach wolnych od nauki. Dla głębszego wprowadzenia słuchaczy w pracę wychowawczą należało wprowadzić takie zmiany, aby w sposób czynny mogli się zetknąć z dziećmi w godzinach pozalekcyjnych, zapoznać z metodą wychowawczą zakładów i mieć możliwość szerszej obserwacji dziecka nie tylko w szkole, ale i w jego środowisku rodzinnym oraz zapoznać się z różnymi instytucjami opieki nad dzieckiem. W tym celu Instytut w roku szkolnym 1948/49 przeznacza na praktykę cały tydzień w każdym miesiącu. Słuchacze różnych działów obowiązani są zapoznać się w ciągu każdego dnia tego tygodnia nie tylko z metodą pracy na lekcjach, ale z organizacją świetlic, różnych pozalekcyjnych zajęć dzieci, z dożywianiem, warunkami życia dzieci w ich środowisku domowym i różnych instytucjach społecznych. Zależnie od typu dzieci i celów opiekuńczo - wychowawczych wejdą tu w grę szkoły, półinternaty, internaty, szpitale, sądy dla nieletnich, schroniska, domy rozdzielcze, patronaty, poradnie, czytelnie, domy dla dzieci ulicy itp.

Prócz tego przewiduje Instytut możliwość wyjazdu słuchaczy każdego działu pracy na cały tydzień do różnych specjalnych zakładów, gdzie w każdym z nich pod kierunkiem fachowca braliby udział we wszelkich pracach wychowawczych w ciągu całego tygodnia. W związku z tym na początku roku szkolnego słuchacze opracowują kartoteki zabawek, zabaw i gier, przystosowując je dla różnych kategorii dzieci anormalnych. W toku pracy rocznej kształtować będą również zwolna przystosowanie charakteru zajęć świetlicowych do wszystkich działów szkolnictwa specjalnego tak, aby w końcu roku wyraźnie wystąpiła ich specyfikacja.

Czasu na wszystkie te prace praktyczne i na wykłady w ciągu 1 roku studiów jest bardzo mało, to też należałoby z myślą o pogłębieniu prac Instytutu studia te przedłużyć do 2 lat. Gdyby z jakichkolwiek względów było to obecnie jeszcze niemożliwe, trzeba będzie wznowić projekt opracowany już przed kilku laty przez Instytut przedłużenia studiów do lat 3, ale z 1 tylko rokiem pracy w Instytucie. Byłaby to ważna reforma ze względu na dążenie do pogłębienia pracy i oparcia jej o bezpośredni kontakt z dziećmi anormalnymi wybranego działu. Program ułożony byłby w ten sposób, że pierwszy rok byłby poświęcony praktyce nauczyciela szkoły powszechnej w szkole czy zakładzie specjalnym w charakterze nauczyciela niewykwalifikowanego (miałby jednak pełne kwalifikacje do nauczania w szkole powszechnej i 2—3 lata praktyki). Drugi rok

byłby poświęcony studiom teoretycznym w Instytucie, trzeci zaś pracy w szkole lub zakładzie specjalnym obranego działu i opracowywaniu pod kierunkiem Instytutu pracy dyplomowej. Dopiero więc po trzech latach na podstawie obrony pracy dyplomowej oraz opinii o pracy w szkole, kandydat otrzymałby dyplom Instytutu, upoważniający do nauczania i wychowywania dzieci anormalnych obranego działu.

Zastosowanie tej drogi w kształceniu nauczycieli podnosi również wartość doboru odpowiednich sił nauczycielskich do szkolnictwa specjalnego. W ciągu rocznej pracy bowiem w szkole specjalnej kandydat sam zorientuje się dobrze w trudnościach tej pracy i jej warunkach, można też będzie łatwiej ocenić jego przydatność do tej pracy i w zależności od tego umożliwić mu studia w Instytucie.

W zależności od możliwości zrealizowania tych wszystkich reform, Instytut mógłby podnieść wartość swojej pracy i stać się nawet ciekawym ośrodkiem dla wszystkich nauczycieli szkół podstawowych, ze względu na wartości, jakie mają dla pogłębienia studiów pedagogicznych studia nad psychopedagogiką dziecka anormalnego.

STEFAN BALEY

HENRYK RYLL WSPOMNIENIE POŚMIERTNE

Dane biograficzne o śp. Henryku Ryllu zawdzięcza redakcja Psychologii Wychowawczej osobom, które z śp. H. R. przez dłuższy czas współpracowały i były z tego względu dokładnie wtajemniczone w Jego poczynania naukowe i organizacyjne, Jego zainteresowania, intencje i plany. Z tego względu oddajemy teraz głos tym osobom (które nie pragną wymieniania ich nazwisk), by na zakończenie do rzucić jeszcze kilka własnych uwag:

„Henryk Ryll ur. 10.VI.1899 w Warszawie, mając zaledwie 17 lat stanął do pracy oświatowej. Zmuszony warunkami do zarabiania na swe utrzymanie, zaczął swą karierę nauczycielską jako niewykwalifikowany nauczyciel w jednoklasowej szkole w woj. Włodzimierzowski (w r. 1916-17 we wsi Turczany, w r. 1918-19 we wsi Duliby, w r. 1919-20 we wsi Bystraki). Pomimo ciężkich warunków postanawia kształcić się i po przeniesieniu do szkoły powszechnej w Kaliszu zdaje kolejno egzamin państwowy nauczycielski (r. 1924) i Państwowy wyższy egzamin nauczycielski (r. 1926). W roku 1929 kończy Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej i przenosi się do Warszawy, gdzie uczy w żydowskiej szkole specjalnej dla upośledzonych umysłowo. Drogą samouctwa kształci się dalej i zdaje w roku 1931 egzamin dojrzałości przed komisją egzaminacyjną Kuratorium Warszawskiego, by wstąpić na wydział humanistyczny Uniwersytetu Warszawskiego. Nie przerywając pracy nauczycielskiej, studiuje psychologię, odbywa praktykę w Miejskiej Poradni Psychotechnicznej, pisze pracę magisterską na temat: „Teoretyczna inteligencja a uzdolnienia techniczne“. W roku 1934 otrzymuje dyplom Magistra filozofii. W międzyczasie, bo w roku 1932, zostaje mianowany Instruktorem szkolnictwa specjalnego przy Ministerstwie Oświaty. Nadal jest w ścisłym kontakcie z Zakładem Psychologii Wychowawczej: prowadzi ośrodek Szkół Specjalnych, bierze też czynny udział w Związku Psychologów Praktyków. W okresie okupacji, będąc kierownikiem szkoły specjalnej, wykładał psychologię na tajnych kursach nauczycielskich. Aresztowany, osadzony na Pawiaku, przebywa w obozie koncentracyjnym w Stuthofie. W r. 1945 latem wraca do Warszawy i od razu staje do pracy: początkowo jako naczelnik Wydziału kształcenia nauczycieli w Kuratorium Warszawskim, w kilka miesięcy potem jako wizytator i kierownik Referatu Szkolnictwa Specjalnego w Ministerstwie Oświaty. Jednocześnie wykłada w Państw. Instytucie Pedagogiki Specjalnej oraz w Instytucie Pedagogicznym ZNP, a mianowicie w jego komórce korespondencyjnej.

Praktyczne zagadnienia pedagogiczne pochłaniały go stale. W szczególności poświęcił wiele czasu sprawom dydaktyki i programów nauczania w szkolnictwie specjalnym. Podchodził do zagadnienia wychowania dzieci upośledzonych jako do zagadnienia spo-

tecznego, dlatego też dużą wagę przykładął do kształcenia zawodowego tego typu dzieci oraz do opieki nad nimi w godzinach poza lekcyjnych w specjalnych świetlicach. Był czynnym członkiem Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Z. N. P. jako jej sekretarz.

Ale poza praktyką i organizacją szkolnictwa specjalnego interesował się żywo psychologią. Niestety, w tej dziedzinie nie zdołał zrealizować swych zamierzeń; zaabsorbowany pracą pedagogiczną, dosłownie wykradał czas dla pracy naukowej. Projektował napisanie podręcznika psychologii dla niższego typu zakładów kształcenia nauczycieli. Chciał w sposób przystępny podać ściśle wiadomości i zdobycze naukowe w tej dziedzinie, opierając je na zagadnieniach życiowych bliskich nauczycielstwu zwłaszcza wiejskiemu. Zaczęciem tej pracy były wykłady zredagowane dla kursu korespondencyjnego przeznaczonego dla przyszłych nauczycieli szkół rolniczych. Problem osobowości i jej rozwoju interesował go, tak że nawet w obozie obmyślał szczegóły przyszłej pracy w tym zakresie. Niestety, nie znalazł czasu na zrealizowanie tego projektu.

Pomimo nawału pracy codziennej, dzięki niezmordowanej energii opanował język angielski i francuski. Podjął się wspólnie z A. Szemińską tłumaczenia z francuskiego trudnego dzieła Henri Wallon'a „De l'acte à la pensée“, które już było na ukończeniu w ostatnich dniach przed jego tragiczną śmiercią.

Zarówno ze względów teoretycznych jak i praktycznych interesował się zagadnieniem inteligencji i śledził za postępem metod badawczych w tej dziedzinie. Zależało mu na wypracowaniu nowych metod selekcji, bardziej prognostycznych od używanej u nas Skali Binet - Termana. Ostatnio rozpoczął pracę w tym kierunku, opierając się na badaniach Dr. B. Inhelder z Szwajcarii. Jak zwykle krytyczny i obiektywny miał wątpliwości co do słuszności wyciągniętych przez autorkę wniosków. Opracował metodę własnych badań, przygotował już nawet konkretny materiał doświadczalny. Opracowane wyniki badań miały być tematem pracy doktorskiej, na której mu tak bardzo zależało. Tym razem postanowił nie poświęcać, jak to czynił zawsze, osobistej pracy naukowej na korzyść praktyki zawodowej i obowiązków społecznych; ustalił nawet termin, w którym bezwzględnie praca doktorska miała być wykończona. Wszystko było już przygotowane i zaraz po wakacjach Bożego Narodzenia miał rozpocząć badania w szkole.

Stało się inaczej — 10.XII.1947 zginął tragicznie. W ten sposób nagle przerwane zostało życie aktywne i twórcze Henryka Rylla, który własną energią i wolą pisał się coraz wyżej po szczeblach hierarchii naukowej. Cieszył się, gdy jako urzędnik Ministerstwa Oświaty osiągnął pewne sukcesy (miał zostać naczelnikiem Wydz. Specjalnego), ale zawsze mówił, że najbardziej zależy mu na stopniu naukowym i na możliwości pracy w tej dziedzinie.

Życie jego było ciągłą walką, ciągłym przewyciężaniem trudności, ale jednocześnie jest żywym dowodem jego olbrzymiej energii, optymizmu, zapału do pracy, a przede wszystkim jest przy-

kładem postawy człowieka, który zawsze stawiał na pierwszym miejscu pracę dla innych, pracę zespołu, a dopiero na końcu myślał o realizacji tego, co było dla niego osobiście bardzo cenne."

Do tych rozważań, które w sposób wyczerpujący charakteryzują osobowość Zmarłego, pozwalam sobie dorzucić jeszcze kilka uzupełniających słów. Chcę najprzód, jako redaktor czasopisma, usprawiedliwić się, dlaczego nekrolog śp. Rylla ukazuje się tak późno. Jego tragiczny zgon przypadł na czas, w którym przebywałem za granicą. Toteż nie było dla redakcji rzeczą możliwą postaranie się o materiał do nekrologu we właściwym czasie. Korzystamy więc ze smutnej rocznicy zgonu, aby spełnić nasz obowiązek.

Śp. Zmarłego znałem dobrze i sądzę, iż miałem prawo zaliczyć Go do swoich młodych przyjaciół. U mnie robił On pracę magisterską, pod moim też kierownictwem zabrał się do pracy doktorskiej. Współpracowaliśmy jako wykładowcy Instytutu Pedagogicznego ZNP i jako członkowie Komisji Psychologicznej przy Wydziale Pedagogicznym tegoż Związku. Poza tym Zmarły starał się zainteresować mnie zagadnieniami pedagogiki specjalnej, która była jego specjalnością. Ulegając jego namowie byłem wykładowcą na kursach wakacyjnych dla nauczycieli szkół specjalnych, z którymi dzięki Niemu zdołałem wejść w bliższy kontakt.

Mimo pilnych zajęć Zmarły potrafił zawsze znaleźć czas, gdy pomoc Jego w ramach praktycznych poczynąń polskiej psychologii mogła być przydatna. Żywym dowodem tego jest między innymi fakt uczestnictwa Zmarłego w zorganizowaniu II Ogólnopolskiego Zjazdu Psychologicznego w Warszawie w 1946 r.

Czytelnikom „Psychologii Wychowawczej” znany jest ś.p. Ryll, jako autor fachowych, sumiennych recenzji.

Dotkliwą stratę dla psychologii polskiej stanowi fakt, że Zmarły nie zdołał doprowadzić do końca pracy doktorskiej, zakrojonej na szeroką skalę. Opublikowana praca ta byłaby niewątpliwie miała duże znaczenie jako drogowskaz metodyczny przy badaniach selekcyjnych dzieci do szkół specjalnych.

W dyskusjach naukowych brał Zmarły zawsze żywy udział. Mówił w sposób bardzo jasny i przekonujący, nie starając się o błyskotliwość. Łączył w sobie zdolności organizacyjne z zainteresowaniami teoretycznymi. Ciężka praca zawodowa, której oddawał się z zamiłowaniem i poświęceniem, uniemożliwiła Mu zajęcie się pracą naukową w stopniu, któryby odpowiadał Jego zdolnościom i zainteresowaniom. Myślał, że może po uzyskaniu stopnia doktorskiego będzie mógł stworzyć sobie warunki, w których Jego ambicje naukowe dadzą się choćby w skromnym stopniu realizować. Niestety, przedwczesna nagła śmierć położyła kres tym wszystkim usiłowaniom i nadziejom. Niemniej działalność ś.p. Rylla na terenie psychologii stosowanej zostawiła po sobie trwałe ślady, które łącznie z osobistymi Jego walorami zapewniają Mu pełną szacunku pamięć ze strony wszystkich trujących się na tej niwie, na której On rozwijał tak intensywną działalność.

Mgr ALEKSANDER HULEK

BADANIE DZIECI O NISKIM I NORMALNYM POZIOMIE INTELIGENCJI METODĄ WZNAWIANYCH REPRODUKCJI *

A. Cel badań

Celem moich badań było:

- a) próba opisanie głównych procesów i zmian w reprodukcjach rysunkowych sześciu atramentowych plam (patrz załączona tablica) u normalnych i upośledzonych dzieci;
- b) próba wykazania różnic w procesach i zmianach w reprodukowaniu plam pomiędzy obu grupami dzieci;
- c) porównywanie wyników tego eksperymentu z wynikami dotychczasowych badań na ten temat.

B. Sam eksperyment

1. Przedmiot eksperymentu.

Głównym przedmiotem tego eksperymentu jest problem pamięci i przypominania. Kiedy metoda Ebbinghausa w studiowaniu tych procesów okazała się niezbyt płodna, eksperymentatorzy tacy jak Bartlett i inni, poszukując determinujących czynników w zapamiętywaniu i przypominaniu, odwrócili swą uwagę od zewnętrznych podmiotów, działających na jednostkę, do elementów w samej jednostce i całej sytuacji, w której ta jednostka się znajduje. Na skutek tych badań istnieje obecnie tendencja do interpretowania tych procesów w terminach życia codziennego i w sposób wolny od sztywnej Ebbinghausowskiej kontroli podmiotów działających z zewnątrz.

2. Przebieg eksperymentu.

- a) B a d a n i e. — Eksperyment przeprowadzono w dwóch szkołach z dwiema grupami dzieci, tj. normalnymi (31 osób) i upośledzonymi (29 osób). Ilorazy inteligencji ostatniej grupy mieściły się w granicach od 45 do 75. Rozpiętość wieku wahała się u dzieci normalnych od 12 do 14 lat, a u umysłowo upośledzonych od 13 do 16 lat.
- b) M a t e r i a ł. — Jako materiału użyto sześciu atramentowych plam (patrz tablica), które „przedstawiły“ kolejno: „małpę“, „stojącą figurę“, „eksplozję“, „zabawkę — zwierzę ciągnące ciężarek“, „dzieciola“ i „wielbłąda“. Każda

* Badania przeprowadzone zostały w Edynburgu w szkole dla dzieci o niskim poziomie inteligencji oraz w szkole średniej typu licealnego z dziećmi normalnymi (Przyp. autora).



Małpa



Stojąca figura



Eksplozja

Zabawka, zwierzę ciągnące
ciężarek

Dzięcioł



Wielbłąd

z plam zaopatrzona była w nazwę, która ułatwiała ujęcie jej jako pewnego przedmiotu. W dalszym ciągu artykułu nazywać je będziemy „obrazkami“.

- c) **Przeprowadzenie samego eksperymentu.** Eksperyment polegał na 6-krotnym odtwarzaniu rysunkiem z pamięci tych samych obrazków. (Dla określenia odtwarzania z pamięci obrazków przez wszystkie dzieci używany będzie wyraz „reprodukcja“). Reprodukcję dokonano w następujących dniach i odstępach czasu:

	dzieci upośledzone		dzieci normalne
	I grupa	II grupa	
Pierwsza reprodukcja	14.XI. 1946	19.XI. 1946	2.XII.1946
Druga „	15.XI. 1946	20.XI. 1946	3.XII.1946
Trzecia „	21.XI. 1946	27.XI. 1946	9.XII.1946
Czwarta „	9.XII.1946	16.XII.1946	20.XII.1946
Piąta „	1.I. 1947	6.I. 1947	20.I. 1947
Szósta „	10.VI. 1947	12.VI. 1947	14.VI. 1947

Przeciętnie przerwy w reprodukcjach wynosiły 1 dzień, 6 dni, 2 tyg., 4 tyg. i 6 miesięcy.

Eksperyment przeprowadzano zawsze w godzinach porannych. Każde dziecko pracowało samodzielnie.

Pierwszej reprodukcji dokonano w grupach po 2 i 3 dzieci. Polegała ona na:

- a) pokazaniu arkusza z obrazkami w całości i obserwacji tych obrazków przez 10 minut;
- b) reprodukcji obrazków z pamięci.

Przed pokazaniem obrazków eksperymentator podał dzieciom następującą instrukcję:

„...Na arkuszu zobaczycie kilka obrazków. Będziecie się im przyglądać przez 10 minut. Przyglądajcie się im uważnie, gdyż później będziecie je rysować...“

Po upływie 10 minut nastąpiła 15 minutowa przerwa, po czym dzieci rysowały obrazki z pamięci. Drugiej, trzeciej, czwartej, piątej i szóstej reprodukcji dokonano w dniach wymienionych powyżej. Przed każdą reprodukcją eksperymentator pouczał dzieci w sposób następujący: „...Będziecie rysować obrazki, które pokazałem wam w dniu... czy pamiętacie? Próbujcie je narysować możliwie takie same, jakie widzieliście na arkuszu. Możecie rysować tak długo, jak długo uważacie to za konieczne“.

d) **U w a g i.** Zarówno dzieci normalne jak i umyślowo upośledzone wykazały duże zainteresowanie tym eksperymentem. Istoty żywe zawsze działały na ich wyobraźnię, a większość obrazków przedstawiała zwierzęta. Z uwagi na to, że eksperyment był przeprowadzony w rok po ukończeniu wojny, obrazek „eksplozja“ nie był dla nich również czymś obcym. Jedynie obrazek „stojąca figura“ sprawiał im nieco trudności, był jednak przedmiotem licznych komentarzy. Wszy-

stkie obrazki są mało skomplikowane w swej budowie. Tylko „zabawka“ składa się z dwóch części, a to: „Zabawki“ i „zwierzęcia“.

Zainteresowanie przejawiało się szczególnie u dzieci normalnych i to w czasie pierwszej, drugiej i trzeciej reprodukcji. U dzieci obu grup wyrażało się ono w stawianych pytaniach i czynionych uwagach. W czasie obserwacji obrazków dzieci robiły następujące uwagi: „Czy mamy rysować je ściśle tak samo?“ „One są zbyt trudne, nie będę ich rysował tak, jak one wyglądają.“ „Ja widziałam wielbłąda, lecz on był inny.“ Niejednokrotnie uwagom tym towarzyszyły ruchy naśladowujące kontury obrazków.

W czasie drugiej i trzeciej reprodukcji większość dzieci pytała: „Czy mamy je rysować w takiej samej kolejności, jak widzieliśmy je na arkuszu, czy też dowolnie?“ „Ile obrazków tam było?“ „Co tam było napisane pod nimi?“ Dzieci upośledzone stawiały tego rodzaju pytania do końca eksperymentu. Charakter pytań w czasie czwartej i piątej reprodukcji świadczył o zaniku zainteresowania eksperymentem. Brzmiały one: „Czy będziemy je rysować jeszcze raz?“ „A może lepiej byłoby narysować je w domu?“

Znużenie okazały wcześniej dzieci normalne.

W czasie przyglądania się przez dzieci obrazkom jak również w czasie ich odtwarzania eksperymentator nie udzielał dzieciom żadnych wyjaśnień, które mogłyby wpłynąć na treść lub technikę reprodukcji obrazków.

C. Interpretacja odtworzonych obrazków.

W czasie sześciu eksperymentów otrzymano 1789 rysunków dzieci. Wszystkie rysunki wykazują zmiany, gdy się je porówna z oryginalnymi obrazkami. Jedne z nich są bardzo zbliżone do oryginalnych, natomiast inne są niepodobne lub nic nie oznaczają.

Ponieważ każdy rysunek jest indywidualnym wytworem danej osoby i to wytworem jednostki, pracującej w skomplikowanych wewnętrznych i zewnętrznych warunkach, zbyt szczegółowa klasyfikacja odtworzonych obrazków jest niemożliwa, zbyt ogólna zaś pozostawia wiele problemów poza nawiasem.

W opisie zmian zachodzących w odtwarzanych rysunkach, od spostrzeżenia oryginalnych obrazków do szóstej próby ich odtwarzania, eksperymentator posłużył się częściowo terminologią prof. Bartletta, który przeprowadzał podobne eksperymenty, lecz na innym materiale.

Rysunki odtworzone w czasie tego eksperymentu zinterpretowano zarówno z punktu widzenia ilościowego jak i jakościowego po czym porównano rysunki dzieci obu grup.

1. Interpretacja ilościowa.

Analiza ilościowa wykazuje, że liczba odtworzonych w pierwszej serii rysunków po upływie 15 minut od czasu obserwacji oryginalnych obrazków, jest niższa od wykonanej przez obie grupy

w następnych seriach. Można to specjalnie zauważyć w rysunkach dzieci o niskim poziomie inteligencji. Z 29 dzieci upośledzonych 15 dzieci tj. 51% nie odtworzyło w pierwszej serii wszystkich sześciu obrazków. Natomiast wśród 31 dzieci normalnych, takich było tylko 3, tj. 9%.

W następnych reprodukcjach tj. 2-giej, 3-ciej, 4-tej i 5-tej, które przeprowadzono w ciągu 6-ciu tygodni, ilość odtworzonych obrazków znacznie wzrosła. Niemal wszystkie obrazki zostały odtworzone przez wszystkie dzieci obu grup. W 6-tej serii, tj. po upływie 6-ciu miesięcy, u 27% dzieci upośledzonych zaznaczył się znów spadek liczby odtworzonych obrazków.

2. Interpretacja jakościowa.

Uderzającą cechą odtworzonych obrazków u obu grup dzieci jest tendencja do zachowania przez nie przy kolejnym odtwarzaniu obrazków tej samej formy, co przy pierwszej reprodukcji. Przykład: „Małpa“ narysowana w pierwszej reprodukcji z podniesioną nóżką, była odtwarzana w tej samej pozycji i w następnych seriach. Niejednokrotnie zachowanie identyczności formy jest zadziwiające wobec znacznego upływu czasu, tj. 4 tygodni lub 6 miesięcy. Dzieci nie mają od razu gotowej formy wyrażenia obrazka rysunkiem. Eksperymentator zaobserwował, że dzieci w czasie pierwszej reprodukcji jak gdyby poszukiwały odpowiedniej formy rysunkowego wyrażenia się. Sprawiało im to wiele kłopotu. „Jak ja to narysuję?“ zapytywały niejednokrotnie. Poszukiwanie formy ma także swój wyraz w czasie. Pierwsza próba odtworzenia trwała przeciętnie 30 minut. Natomiast następne od 10 do 15 minut. Trudność ta przejawiała się również w stawianych pytaniach, i to przeważnie w pierwszej reprodukcji. Niektóre dzieci usiłowały przed tym rysować obrazki palcem na stolikach, zapytując jednocześnie eksperymentatora, czy taka forma jest właściwa.

Powtarzanie się tej samej formy jest widoczne prawie we wszystkich rysunkach wszystkich dzieci. Dokładniejsza analiza wykazuje jednak, że dzieci normalne w większym stopniu zachowują tożsamość formy, aniżeli dzieci upośledzone. Należy to tłumaczyć tym, że dzieci normalne prędzej ujmują oryginalną formę obrazków i dłużej ją pamiętają. Dzieci upośledzone natomiast zastępują ścisłość formy wiedzą o rzeczach, które są przedstawione na tych obrazkach. Tym się też tłumaczy, że jedna seria rysunków dzieci upośledzonych bardziej różni się od drugiej serii, aniżeli to ma miejsce w seriach dzieci normalnych. Ta pozorną twórczość dzieci upośledzonych jest jednakże koniecznym wynikiem ich niezdolności do zapamiętania przez dłuższy czas formy oryginalnych obrazków. Zmiany w rysunkach, które uwidaczniają się z biegiem czasu, dokonują się niejako w obrębie formy ustalonej w czasie pierwszej reprodukcji. Rysunki poszczególnych serii różnią się od oryginalnych obrazków pewnymi charakterystycznymi cechami, które mają tendencje

do powtarzania się. A zatem rodzaj pierwszego ujęcia utrzymuje się w czasie i warunkuje formę kolejno odtwarzanych rysunków.

Odtworzone obrazki wykazują, że dzieci mają tendencję nadawania im treści bardziej zrozumiałej, prostej, bezpośredniej, oraz znanej z życia codziennego. Odtworzone obrazki nie posiadają na ogół szczegółów zagadkowych i bez znaczenia. Ich miejsce zajmują elementy, które dla dziecka mają określone znaczenie i pozostają w ścisłej łączności z grupą społeczną, w której ono wzrasta. Przykład: „Zabawka - zwierzę, ciągnące ciężarek“ jest odtworzone albo jako pies z cechami psów żyjących w danej miejscowości, lub jako koń albo jako inne zwierzę pociągowe często spotykane. Proces ten nazywa się *r a c j o n a l i z a c j ą* i ma na celu uczynienie treści obrazka, która w oryginalnych obrazkach jest mało jasna, bardziej zrozumiałą.

Ta dążność do racjonalizowania odtwarzanego materiału świadczy, że istnieje u dzieci pewna konstelacja psychiczna, która pod wpływem podniety (w tym przypadku oryginalne obrazki) determinuje treść reprodukcji. Widocznie pod wpływem obrazka „zabawka - zwierzę“ dzieci przypomniły sobie psa, konia lub inne zwierzę pociągowe spotykane w środowisku, w którym żyją. Treść oryginalnych obrazków jest niejako porównywana z uprzednim doświadczeniem dziecka i przez to doświadczenie ukształtowana.

Są jednakże obrazki, które — jak się wydaje — przy odtwarzaniu nie wykazują zbyt jasno procesu zrationalizowania. Tak na przykład przy odtwarzaniu obrazka „stojąca figura“ 10 dzieci normalnych i 5 upośledzonych odtworzyły tę figurę w formie nic nie wyrażającej. Stało się tak dlatego, że obrazek ten jest trudny do zapamiętania, a dzieci usiłowały odtworzyć go w formie zapamiętanej wzrokowo. Widocznie, pomimo napisu pod obrazkiem, dzieci nie mogły skojarzyć tego obrazka z czymś innym, tak, aby odtworzony rysunek posiadał pewne znaczenie. Wszystkie inne obrazki, które mają określone znaczenie, uległy procesowi powyżej opisanemu.

Proces racjonalizacji uwidacznia się w drugorzędnych cechach, a nie w zasadniczej formie, która nadaje znaczenie danemu rysunkowi. Wynika to również z tego, że forma odtworzonego rysunku (co było przedstawione powyżej) jest w większości przypadków ustalona w czasie pierwszej reprodukcji, zwłaszcza u dzieci upośledzonych. Cechy te są dodawane do podstawowej formy, pomijane lub zastępowane innymi w następnych reprodukcjach.

Należy oczekiwać, że proces racjonalizacji trwałby dłużej, a przez to byłby lepiej widoczny w swym rozwoju, gdyby obrazki nie były zaopatrzone w nazwy. Te jednak spowodowały przyspieszenie procesu stabilizacji formy.

Co do różnic w procesie racjonalizacji między obu grupami dzieci należy stwierdzić, że obrazki dzieci normalnych są uboższe w wyżej wymienioną racjonalizację.

Z innych zmian, które dadzą się zauważyć w materiale odtworzonych rysunków, wymienić należy w p r o w a d z a n i e n o-

wego materiału. Charakter wprowadzonego nowego materiału zależy od wielu czynników. Najważniejszymi wydają się: zainteresowanie dziecka i jakość rzucających się w oczy szczegółów, na które zostaje skierowana uwaga w czasie obserwacji oryginalnych obrazków. Przykład: na obrazku przedstawiającym zabawkę ciągniętą przez zwierzę, dziecko, którego ojciec pracuje na kolei, umieściło napis L. M. S. (odpowiednik polskiego P.K.P.). W dodatku samo zwierzątko zostało zmienione na zwierzę pociągowe spotykane w tej okolicy.

Ścisłe mówiąc, nie ma ani jednego rysunku, który nie zawierałby nowego materiału. Są jednak pewne trudności co do interpretacji tego zjawiska. Trudność w interpretacji np. obrazka przedstawiającego eksplozję polega na tym, że ze względu na swój charakter nie może być ujęty w ramach potocznych doświadczeń dziecka. Można by zatem uważać go jako taki, który przy odtwarzaniu nie ulega w swej treści zmianom, nie przybiera nowego materiału. Jest to jednak pozorne, gdyż dzieci zapytane o szczegóły przypisują nową treść nawet najdrobniejszym odchyleniom od oryginalnych rysunków. Kiedykolwiek eksperymentator zapytał uczniów o znaczenie takiego lub innego nowego szczegółu, otrzymywał odpowiedź, wskazującą na przypisywanie tym szczegółom pewnego znaczenia.

Nie wdając się jednak w zbyt drobnostkową analizę, można stwierdzić, jak się zdaje, że jedynymi rysunkami, w których brak jest wyraźnie nowo-przybranego materiału są te, które przedstawiają „stojącą figurę”. 10-cioro dzieci normalnych i 5-cioro upośledzonych nie dodało nic nowego przy odtwarzaniu tej figury. Są to te same rysunki, w których nie uwidocznił się proces racjonalizacji.

Przy analizie wprowadzonego materiału powinny być podkreślone dwa aspekty. Są nimi:

- a) nowo wprowadzony materiał zmienia swą treść w kolejnych reprodukcjach,
- b) nowo wprowadzony materiał grupuje się wokół ciekawych szczegółów i charakterystycznych cech danego obrazka lub akcji wyrażonej na obrazku.

Ad a. Wiele dzieci, odtwarzając małą, rysowało ją za każdym razem w innym otoczeniu i na innym tle. Przykład: w pierwszej reprodukcji u jednego dziecka widzimy ją wspinającą się po bezlistnym drzewie, w drugiej mała jest otoczona liśćmi kwiatu, w trzeciej dekoracja ta znika, a jej miejsce zastępuje zgoła inny szczegół itd. Niektórzy eksperymentatorzy, jak Bartlett, użyli tej samej metody, lecz zamiast obrazków zastosowali materiał literacki. W wyniku swych badań stwierdzili, że wprowadzony materiał znacznie wzrasta ilościowo w kolejnych reprodukcjach. Na podstawie wyników naszego eksperymentu twierdzić tak nie można i trudno jest dopatrzeć się pod tym względem ilościowej różnicy pomiędzy obrazkami pierwszej i ostatniej serii. Jest to specjalnie widoczne w rysunkach dzieci normalnych. Analiza rysunków tej grupy wykazała, że rysunki pierwszej serii u 13-ga dzieci są uboższe w nowo wprowadzony materiał niż ostatnie rysunki tych dzieci; 16-cioro dzieci zachowało poprzez

wszystkie serie tę samą ilość materiału, a u dwojga dzieci pierwsze odtworzone obrazki są pod względem ilościowym materiału bogatsze o 1 następnych.

Nieco inaczej przebiega ten proces u dzieci upośledzonych. Rysunki tych dzieci wykazują poważny wzrost ilości nowo wprowadzonego materiału w kolejno po sobie następujących reprodukcjach. W ostatnich seriach rysunków 19-ga dzieci tej grupy zaznacza się większa ilość materiału niż w pierwszych seriach, 5-ro dzieci wykazuje tę samą ilość materiału poprzez wszystkie serie; u pozostałych 5-ga dzieci materiał w pierwszych reprodukcjach jest znacznie bogatszy, niż w ostatnich. W odniesieniu do dzieci upośledzonych wyniki te są zgodne z wynikami ilościowej interpretacji odtwarzanych obrazków, co było dyskutowane wyżej.

Uczyniona została również próba wykazania zmienności rodzaju nowo wprowadzonego materiału i stwierdzenia pod tym względem różnic między obiema grupami dzieci. Jako kryterium oceny eksperymentator przyjął pojawianie się lub zanikanie nowych szczegółów w kolejno po sobie następujących reprodukcjach. Przykład: każdy rysunek małpy zawiera jakiś nowy szczegół, który nie jest widoczny w innym rysunku małpy u tego samego dziecka. W celu szczegółowej analizy wybrany został ten właśnie obrazek. Dzieci upośledzone odtworzyły go 140 razy, a dzieci normalne — 176 razy. Rysunki pierwszej grupy dzieci wykazują zmiany w materiale i jego dominujących cechach 41 razy, a rysunki drugiej grupy — 45 razy. Podobnie rzecz się ma z innymi rysunkami. Zatem różnice między obu grupami nie są zbyt znaczne.

Ad b. Twierdzenie, że nowo wprowadzony materiał grupuje się wokół ciekawych szczegółów oraz rzucających się w oczy charakterystycznych cech oryginalnego obrazka lub akcji wyrażonej obrazkiem, znajduje następujące uzasadnienie. W odtworzeniu „dzięcioła“ dzieci dorysowały przy dziobie ptaka drzewo. Dziób dzięcioła był z łatwością spostrzeżony w czasie obserwacji obrazka. Podobnie ma się rzecz z obrazkiem, który przedstawia „zabawkę — zwierzę ciągnące ciężarek“. Do akcji przedstawionej na obrazku dzieci dodawały w reprodukcjach różne elementy jak: koła, ludzie itp. W obu przypadkach przez dodanie nowych szczegółów dzieci dążą do wykończenia „niekompletnej sytuacji“. Dziób dzięcioła mimowoli kojarzy się z drzewem. Wobec tego obrazek dzięcioła uzupełniano dorysowaniem drzewa. Dla zilustrowania tego procesu wybrano ten właśnie obrazek. Różnice między obiema grupami są znaczne. Siedmioro dzieci upośledzonych tj. 24% odtworzyło „dzięcioła“ wykańczając sytuację, tj. dodając drzewo lub inny przedmiot do dzioba, reszta dzieci natomiast odtworzyła dzięcioła samego. W grupie dzieci normalnych 19 dzieci, tj. 61% dodało drzewo. Wynik jest taki, jakiego oczekiwać należało. Upośledzone dzieci, ze względu na ich mniejszą zdolność do skojarzeń i relacyjnego myślenia, nie zauważyły, że istnieje funkcjonalny związek pomiędzy dziobem, a tym, co się dziobie, tj. drzewem.

Jak widzimy, wprowadzenie nowego materiału i jego rodzaj są zależne od zainteresowań dziecka i rzucających się w oczy szczegółów. Czynniki te wywierają selektywny wpływ na rodzaj materiału rysunkowego i na to, w jaki sposób jest odtworzony oraz determinują to, co jest z niego zapamiętywane. Jednocześnie nadają one kierunek przeciwnym procesom tj. zapominaniu i opuszczaniu elementów z treści oryginalnych obrazków. Najczęściej opuszczane przy odtwarzaniu obrazków są szczegóły nie budzące zainteresowania dziecka, trudne do skojarzeń i te, które nie posiadają dla dziecka znaczenia.

Opuszczenia w tym eksperymencie są różnego rodzaju. Zasadniczo dotyczą one:

- 1) nazw obrazków,
- 2) ilości odtworzonych obrazków,
- 3) szczegółów oryginalnych obrazków.

Ad. 1. Opuszczanie nazw jest bardzo znaczne w rysunkach dzieci upośledzonych. Z 974 rysunków 692 (tj. 72%) nie są zaopatrzone w nazwy. Stwierdzono również, że z upływem czasu wzrasta liczba opuszczonych nazw obrazków, aczkolwiek same obrazki pozostają. Widocznie nazwy mają mniejsze znaczenie dla dzieci lub są trudniejsze do zapamiętania, niż same obrazki. Dzieci upośledzone łatwiej przypominają sobie formę niż nazwę obrazka.

Z 1087 rysunków dzieci normalnych tylko 46 rysunków (tj. 4%) było bez nazw. Należałoby oczekiwać, że trudne do odtworzenia obrazki jak „stojąca figura“ specjalnie sprzyjają zapominaniu nazw i to po przez wszystkie serie. Wyniki eksperymentu nie potwierdzają tego przypuszczenia do czasu wykonania piątej serii obrazków. Po upływie tego czasu tj. po sześciu miesiącach opuszczanie nazwy tego obrazka jest powszechne.

Jak często i które obrazki są odtwarzane, zależy to od zainteresowania dziecka oraz od treści obrazka. „Stojąca figura“, jako obrazek mało znaczący, została odtworzona przez dzieci upośledzone 110 razy. Inne obrazki, którymi dzieci były zainteresowane więcej, odtworzone zostały ponad 140 razy każdy.

Normalne dzieci odtworzyły wszystkie obrazki w jednakowej ilości. Obrazek przedstawiający eksplozję, mimo, że posiada trudną do uchwycenia formę, pod względem ilościowym został odtworzony na równi z innymi obrazkami. Prawdopodobnie na skutek minionej wojny obrazek ten wzbudza wiele wspomnień.

Można zatem twierdzić, że zapamiętywanie przez dziecko treści obrazka zależne jest od jego zainteresowania tą treścią. Dzieci upośledzone, które mają większą trudność w uchwyceniu znaczenia poszczególnych obrazków, niż dzieci normalne, opuściły ich więcej.

Trudno jest znaleźć kryterium, które umożliwiłoby nam klasyfikowanie szczegółów oryginalnych obrazków, ulegających opuszczeniu, i podać przyczyny tego procesu. Szczegóły opuszczane są bardzo liczne a te, które są odtworzone, są tak trudne do zakwalifikowania ich do tej lub innej kategorii, że wszelkie usiłowania w tym kierunku okazują się bezowocne. Można tylko podać najbardziej ogólne zasady. Pomijane są szczegóły, które:

- a) nie wzbudzają zainteresowania dziecka,
- b) mają drugorzędne znaczenie dla danego obrazka,
- c) są obce kulturze w której dziecko wzrasta,
- d) nie rzucają się w oczy.

Zgodnie z poprzednim twierdzeniem, że istnieje tendencja do zachowania w odtworzonych obrazkach tej samej formy, utrata szczegółów jest najliczniejsza w pierwszych seriach po czym proces ten ulega stabilizacji. Trudno jest również uchwycić pod tym względem różnicę między obu grupami dzieci. Ogólnie można powiedzieć że dzieci normalne zachowują więcej szczegółów z oryginalnych obrazków, niż dzieci upośledzone.

Przykład: z wyjątkiem 2-ga, wszystkie dzieci normalne odtworzyły „ciężarek“ w obrazku „zabawka - zwierzę“ w jego oryginalnej formie. Natomiast wszystkie dzieci upośledzone, z wyjątkiem siedmiu, nadały temu ciężarkowi zupełnie inny wygląd.

Przy odtwarzaniu obrazków zachowanie właściwej ich kolejności wydaje się być uwarunkowane następującymi czynnikami:

- a) położeniem obrazka na arkuszu,
- b) zainteresowaniem dziecka,
- e) podobieństwem sąsiadujących z sobą obrazków.

Ad a. Jeżeli chodzi o położenie obrazków, to daje się zauważyć dążność do odtwarzania obrazka pierwszego i ostatniego na tablicy jako pierwszych. Tendencja ta była już niejednokrotnie przedmiotem badań, których wyniki ujęto w prawo „początku i końca“ („*primacy - finality*“). Przykład: „małpa“ i „wielbłąd“ jako końcowe obrazki są łatwiej zapamiętywane i jako takie są odtwarzane na pierwszym planie. Po nich dopiero następują inne. Tak było we wszystkich przypadkach, w których kolejność następujących po sobie obrazków nie została zachowana.

13 dzieci normalnych tj. 42% i 23 dzieci upośledzonych tj. 79% nie zachowało oryginalnej kolejności obrazków. Z tych 10 dzieci normalnych i 11 dzieci upośledzonych narysowało „wielbłąd“ na pierwszym planie lub w środkowej pozycji. „Małpę“ odtwarzano zawsze na pierwszym miejscu.

Ad b. Psychiczne nastawienie dziecka i jego zainteresowanie tym lub innym obrazkiem ma również swój wpływ na kolejność odtwarzania obrazków. U dzieci upośledzonych „małpa“ i „wielbłąd“ wzbudziły duże zainteresowanie i zostały odtworzone największą ilość razy.

Ad c. Wpływ podobieństwa obrazków na kolejność ich odtwarzania widoczny jest w rysowaniu podobnych do siebie figur w stałym sąsiedztwie. Inaczej jest z obrazkami do siebie mało podobnymi.

Przykład: często „małpę“ i „stojącą figurę“ uważano za „człowieka“. W każdym takim przypadku oba te obrazki były rysowane obok siebie. Natomiast „eksplozja“ i „zabawka - zwierzę“, które nie przypominają sobie w niczym, rzadko były rysowane w swym sąsiedztwie.

Podsumowując można powiedzieć, że dzieci normalne wierniej zachowują kolejność obrazków niż dzieci upośledzone. Gdzie seryj-

na kolejność jest zachwiana, tam jako pierwsze odtwarzane są obrazki najbardziej interesujące. Istnieje zatem tendencja do grupowania z sobą obrazków podobnych.

W czasie eksperymentu stwierdzono, że odtwarzanie obrazków, z wyjątkiem serii pierwszej i drugiej, było dokonane niemal automatycznie, a czas zużyty na wykonywanie rysunków w poszczególnych seriach malał z postępem eksperymentu. Wydaje się, jak gdyby utrzymanie właściwej kolejności następujących po sobie obrazków stawało się z biegiem czasu stereotypowe. Raz ustalony kolejny porządek powtarza się i dziecko więcej już się nad nim nie zastanawia. Trudność leży jednak w ustaleniu tego porządku. W szeregu przypadków kolejny porządek był zmieniony tylko w pierwszych seriach, w następnych natomiast powtarzał się już ten sam.

Prawdopodobnie, poza ilością obrazków, utrzymanie właściwej ich kolejności zależy od jakości materiału oraz metody obranej w uporaniu się z tym materiałem. Słusznym jest również przypuszczenie, że zanim te obrazki zostaną odtworzone w poprawnym porządku, muszą nastąpić pewne umysłowe procesy. Te procesy, które warunkują właściwe uszeregowanie rysunków przy odtwarzaniu obrazków, zależą w dużym stopniu od zdolności szybkiego uczenia się i metody uczenia się. Tym tylko można wyjaśnić, do pewnego stopnia, niepewność i sposób uporania się dzieci z kolejnym porządkiem obrazków w czasie pierwszej i drugiej serii. W czasie tych serii dzieci poszukiwały zarówno najlepszej metody zapamiętania kolejnego porządku obrazków, jak też uczyły się zapamiętywania ich.

Zbytecznym jest dodawać, iż z uwagi na to, że dzieci upośledzone wolniej się uczą, w 80% nie zachowały one poprawnej kolejności obrazków.

Z kolei, w odtwarzanych obrazkach da się zauważyć wzajemną wymianę pewnych cech między poszczególnymi obrazkami. Proces ten nazwano fuzją lub mieszaniem cech. Przykład: Kilkoro dzieci przypisało charakterystyczne cechy „dzieciola” „wielbłądowi” lub „zabawce - zwierzęciu”. W eksperymencie tym „fuzja” cech występuje jasno w rysunkach dzieci upośledzonych, aczkolwiek w ścisłym tego słowa znaczeniu niemal wszystkie rysunki podlegają temu procesowi. Uwidacznia się on również w tendencji do zachowania tego samego stylu odtwarzania obrazków. Rysunki 11-cioro dzieci upośledzonych wyraźnie wykazują ten proces. Nie wszystkie obrazki, oczywiście, sprzyjają w równej mierze temu procesowi. Podatnymi do tego obrazkami są: „małpa”, „stojąca figura”, „wielbłąd” i „zabawka - zwierzę”. Proces ten powtarza się, a ciągłość jego należy przypisać z jednej strony „podobieństwu” w technice wykonania rysunków oraz temu, że większość obrazków przedstawia istoty żywe, które mają wiele cech wspólnych. Fuzja cech, dokonana w pierwszej reprodukcji, powtarza się w następnych. Wyniki podobnego eksperymentu przeprowadzonego przez Zangwill'a stwierdzają, że „asymilacja figur” (jako materiału użył standartowych figur) następuje wtedy, gdy figury te są mało oryginalne. Obserwując obrazki z punktu widzenia technicznego ich wykonania

nia, dochodzimy do wniosku, że mają one podobne cechy. Stan taki sprzyja fuzji cech. Odtworzone obrazki, w których widoczna jest „fuzja cech“, podlegają większej zmianie w następnych reprodukcjach, aniżeli rysunki, które fuzji cech nie wykazują. Stabilizacja formy, o której była mowa, dokonuje się znacznie wolniej w obrazkach wykazujących fuzję, niż w tych, które temu procesowi nie podlegają. Widocznie dzieci niezbyt były pewne znaczenia obrazków oraz dokładnego wyglądu istot i przedmiotów, które te obrazki przedstawiają, i właściwych im cech charakterystycznych. Prawdopodobnie od ilości obrazków zależy również „fuzja“ cech. Gibson w swoim eksperymencie wykazał, że „asymilacja figur“ (fuzja cech) jest najczęstszym rodzajem zmian, jakie wogóle zachodzą przy odtwarzaniu figur. Eksperyment swój przeprowadził metodą podobną do metody naszego eksperymentu. Jako materiału użył wzorów (wzory złożone z 3 do 8 linii). W wyniku analizy 16% odtworzonych figur wykazuje fuzję cech. Gibson uważa, że „asymilacja“ ma miejsce wtedy, kiedy w figurze-bodźcu obserwator widzi pewne podobieństwa do drugiej figury-bodźca i kiedy w konsekwencji reprodukcja jej jest tak wyraźnie zmieniona, że po odtworzeniu wykazuje większe podobieństwo do drugiej figury, aniżeli do pierwszej. Czasami w grę może wchodzić więcej figur o wzajemnym wpływie na siebie.

Eksperyment ten wskazał na słuszność twierdzenia, że u dzieci normalnych przy odtwarzaniu obrazków, posiadających pewne znaczenie, nie występuje wyraźnie „fuzja cech“. Dzieci te przy odtwarzaniu obrazków przypisują im właściwe cechy dzięki większej zdolności dyskryminacyjnej. Inaczej ma się rzecz z dziećmi upośledzonymi. Z uwagi na słabszą zdolność dyskryminacji nie zawsze są one zdolne zauważyć charakterystyczne właściwości i cechy, jakie z natury swej posiada dane zwierzę lub przedmiot.

Jednym z czynników, który wpływa na kierunek obserwacji, spostrzeganie i zapamiętywaną treść jest **ś r o d o w i s k o** w n a j s z e r s z y m t e g o s ł o w a z n a c z e n i u. Zmiany, zachodzące w odtwarzanych obrazkach dokonywają się pod wpływem tych elementów środowiska, które są najistotniejsze dla danej jednostki. Charakter socjologiczny grupy, w której dana jednostka żyje, jej kultura, psychologiczne i fizyczne środowisko danej jednostki oraz elementy tych czynników są wprowadzane do odtwarzanego materiału. Pomimo stosowania tego samego bodźca, treść rysunku jest różna u różnych jednostek i to w zależności od jakości środowiska, w którym one żyją. Celem określenia stopnia i jakościowego wpływu środowiska, można użyć różnych metod i różnych materiałów. Nie każdy materiał przy jego odtwarzaniu sprzyja w jednakowym stopniu asymilacji elementów środowiska. Pod tym względem obrazki tego eksperymentu nie są szczególnie dobrym materiałem. Nie posiadają one bowiem wielu elementów ruchu i akcji i nie są zbyt skomplikowane. Jako takie nie sprzyjają procesowi wprowadzenia materiału środowiskowego. Pomimo tego analiza odtworzonych obrazków wykazuje znaczny wpływ środowiska. Najbardziej odpowiednimi obrazkami pod tym względem są: „za-

bawka - zwierzę“, „dzieciół“ i „wielbłąd“. Odnosi się to zarówno do dzieci normalnych, jak i upośledzonych. 10 dzieci normalnych, tj. 31%, wyraźnie wprowadziło elementy środowiska. W tym w 9 przypadkach „zabawka zwierzę“ została odtworzona jako pies z cechami psów żyjących w środowisku dziecka, a w 1 przypadku „stojącą figurę“ odtworzono jako kobietę ubraną w strój narodowy. W wielu rysunkach widać elementy z życia codziennego i przyjętego zwyczaju. Dzieci upośledzone, które — jak już wykazano poprzednio — mają trudności w zapamiętywaniu oryginalnych form obrazków, nadrabiają ten brak przez wprowadzenie nowego środowiskowego materiału. 15 z nich tj. 50% wprowadziło do swoich rysunków elementy środowiska. Są nimi: konie, koń ciągnący wóz, osły ciągnące wóz, gęsi, kury itd. Krótki przegląd wprowadzonych elementów wskazuje na rodzaj środowiska w jakim dzieci wzrastają. Elementy środowiskowe wprowadzone do rysunków są niestałe, podlegają w kolejnych odtwarzaniach ciągłym zmianom.

D. D y s k u s j a o g ó l n a

W celu bardziej jasnego zobrazowania wyników tego eksperymentu przedyskutowane będą poniżej rezultaty badań, przeprowadzonych na innych materiałach, lecz przy użyciu tej samej metody, przez następujących psychologów: Wulf'a (wzory złożone z 2 do 13 linii), Gibson'a (wzory złożone z 3 do 8 linii), Allport'a (wzory Binet'a, ścięte piramidy zbudowane z 12 linii i grecki klucz zbudowany z 13 linii); Bartlett'a (schematyczne obrazki); Zangwill'a (standardowe figury) i Hall'a (bezznaczeniowe schematy i rysunki przedmiotów życia codziennego).

W u l f w dwojaki sposób podchodzi do zagadnienia przyczyn zmian w reprodukcjach. Po pierwsze stwierdza, że w dużej mierze reprodukcje te są determinowane przez ujęcie (*apprehension*) formy. Ma ona charakter różny u różnych obserwatorów. Spostrzeżenie zależy zatem od ujęcia obserwującego. „Ujęcie“ (*Auffassung*) określa jako zjawisko powstałe na skutek stanu psychicznego obserwującego, kiedy stan ten determinuje jakość obserwacji.

Po drugie — wychodząc z założeń psychologii postaci (*Gestalt*) — Wulf wykazuje, że konfiguracja sama przez się ma tendencje do determinowania zmian w pewnym kierunku. Jest to zmiana uwarunkowana strukturą. W tym przypadku forma spostrzeżenia powstaje na skutek swoich własnych praw, jest niezależna od doświadczenia i stanu psychicznego podmiotu i posiada zdolność do zmian mocą swej konfiguracji. Według Wulfa konfiguracja ma właściwości dynamiczne i rządzona jest prawami swojej struktury. Naogół Wulf skłonny jest przyjąć punkt widzenia psychologii postaci.

G i b s o n interpretując zmiany w reprodukcjach rysunkowych przypisuje duże znaczenie „przyzwyczajeniom w spostrzeżeniach“ (*perceptual habits*). One to według niego, a nie konfiguracja, warunkują zmiany. Ten pogląd Gibson'a, asocjacionisty, jest bar-

dzo zbliżony do poglądu Wulfa przytoczonego powyżej (*Auffassung*). Na poparcie swych wyników przytacza Wundt'a, który twierdzi, że w spostrzeżeniach obrazy powstałe pod wpływem dawniejszych spostrzeżeń budzone są przez nowy bodziec i przez asocjację zlewają się z obrazem, powstałym pod wpływem tego bodźca w nowy obraz.

Stanowisko asocjacionistów kwestionuje częściowo G. W. Allport. Według niego nie można wytłumaczyć wszystkich zmian samymi skojarzeniami. Na podstawie swych eksperymentów doszedł do wniosku, że nowe i nieoczekiwane zmiany w reprodukcjach często zdarzają się po pierwszej i drugiej reprodukcji, co wskazuje na to, że procesy i zmiany zachodzą w samej pamięci, a nie w spostrzeżeniu. Aczkolwiek Allport przyznaje, że bodziec w dużej mierze warunkuje zmiany, jakie powstają w wyobraźni, a z kolei w reprodukcjach, to jednak hipoteza Köhlera o dynamicznych właściwościach engramów jest według niego najbardziej owocną w tłumaczeniu zmian i procesów, które zachodzą w wyobrażeniach pamięciowych (*memory-image*). W konkluzjach na temat zmienności i zanikania pewnych procesów we wzrokowych wyobrażeniach pamięciowych (*visual memory image*) pisze: „wydaje się być słuszną hipoteza, że są dynamiczne procesy w mózgu, które powodują, że engramy zmieniają się w odpowiednim kierunku, ale twierdzenie zwolenników psychologii postaci, że procesy te prowadzą nieuniknienie do doskonałych form (*goodness*) jest wyjaśnieniem niewystarczającym”. Dalej pisze: „Tylko przez notowanie specyficznych tendencji i warunków, które przyczyniają się do ich powstawania (tych procesów), jak to ma miejsce w obecnym eksperymencie, można zdefiniować pojęcie „wyrazistości“ („*Pregnanz*“) oraz sformułować prawa, jakie rządzą zjawiskami wyobrażeń pamięciowych.

Allport dochodzi do wniosku, że:

- a) W wielu wypadkach istnieje tendencja do ujawniania się zmian dopiero po upływie pewnego czasu. Typowe zmiany — procesy mogą się rozpocząć w każdej chwili i wynurzyć się niejako „z uśpionego pamięciowego materiału“. Mogą stać się aktywne w każdym czasie i bez podnieci z zewnątrz. Wydaje się, że posiadają one dynamiczne i samorozdzielcze właściwości (*self-distributing properties*).
- b) Zmiany te mają tendencję do przetrwania w pamięci w tej samej postaci jaką już raz przybrały. Ale jest również prawda, że czasami engramy przybierają nieoczekiwany kierunek, co przejawia się w nowych formach reprodukowanej treści. Jest jasne, twierdzi Allport, że zmiany muszą być warunkowane procesami aktywnymi w samej pamięci.

Najbardziej wyczerpujące badania procesów, które zachodzą w reprodukcjach jakiegokolwiek materiału, przeprowadził Bartlett. W swoim dziele „*Remembering*“ określa on proces przypominania jako „wyobrażeniową rekonstrukcję powstałą z naszego psychicznego nastawienia do aktywnej masy zorganizowanych przeszłych reakcji i doświadczenia oraz do małych specjalnych szczegó-

łów, które zazwyczaj zjawiają się w formie wyobrażenia lub słownego symbolu“.

Co Bartlett rozumie przez „wyobrażeniową konstrukcję i rekonstrukcję“? Przede wszystkim chce przez to podkreślić „nieściskość“ i „nietozsamość“ treści wywołwanego z pamięci materiału w porównaniu z treścią tego materiału w chwili spostrzegania. Treść tego materiału ulega zmianie. Pod wpływem chwilowego bodźca nabyte dawniej doświadczenie zostaje obudzone, lecz nieco w innej formie i w innym charakterze, aniżeli w chwili spostrzeżenia go. W materiale przypomnianym, który uległ konstrukcji i rekonstrukcji pozostaje bardzo mało elementów materiału oryginalnego. Daje się natomiast zauważyć wiele zniekształceń i odchyłeń. Konstrukcja i rekonstrukcja zarówno w spostrzeżeniu jak i przypomnieniu jest w dużym stopniu zależna od nastawienia psychicznego do danego przedmiotu lub zadania.

„Nastawienie“ (*attitude*) było przedmiotem specjalnych badań Bartletta, który określił je jako skomplikowany psychologiczny stan lub proces silnie zabarwiony uczuciem i tendencjami aktywnymi. Uczucie to może mieć charakter zwątpienia, niechęci itp. Uczuć tych doświadczamy, gdy stajemy przed rozwiązaniem powierzonego nam zadania. Zatem w przypominaniu pierwszym wrażeniem, jakiego doświadczamy, jest „wynurzenie“ się psychicznego nastawienia. Zabarwia ono w swoisty sposób materiał wywołwany z pamięci. Przypominanie zatem ma charakter konstrukcyjny i jest „budowane“ na podstawie psychicznego nastawienia.

Analizując materiały reprodukowanych prostych w swej treści obrazków, uzyskane metodą „powtarzających się reprodukcji“, Bartlett dochodzi do następujących konkluzji:

- a) materiał reprodukowany przybiera formy przyjęte w grupie społecznej, w której dziecko żyje;
- b) materiał bezznaczeniowy jest opracowywany w kolejnych reprodukcjach dotąd, aż wyłoni się forma, która coś przedstawia i posiada pewne znaczenie;
- c) materiał łatwo rozpoznawalny o określonym znaczeniu podlega w kolejnych reprodukcjach uproszczeniom, które przybierają charakter przyjętych konwencjonalnych form danego środowiska;
- d) nazwanie materiałów, które mają być reprodukowane, wywiera swoisty wpływ na treść reprodukowanego materiału;
- e) przy reprodukcji kilku pozycji kolejnych ich porządek może być zachowany, lecz forma i treść samego materiału ulega zmianie.

Wyniki doświadczeń Bartletta zostały poparte wynikami eksperymentów Z a n g w i l l'a, który badał procesy, zachodzące w reprodukcjach standartowych figur. Rezultaty jego badań wykazują, jaki wpływ na reprodukcję materiału wywiera werbalne i symboli-

czne formułowanie i analizowanie materiału w czasie spostrzeżenia i obserwacji. W czasie obserwacji materiału np. figur dzieci analizują je w płaszczyźnie słownej i rysunkowej. W reprodukcjach odtwarzają je zgodnie z formułą, która została zapamiętana z czasu samego spostrzeżenia i obserwacji. Zangwill potwierdza hipotezę Bartletta, że przypominanie ma typowo konstrukcyjny i rekonstrukcyjny charakter. Na dowód słuszności twierdzeń Bartletta, Zangwill przytacza następujące dowody:

- a) w introspektywnych wypowiedziach badani często używają wyrazu „konstrukcja i rekonstrukcja“;
- b) studiowanie stereotypowych reprodukcji (*non progressive*) wykazuje nieoczekiwane odchylenia od materiału oryginalnego;
- c) istnieje trudność klasyfikowania wszystkich rodzajów modyfikacji i odchyień reprodukowanego materiału w sztywnych ramach sformułowanych przez teorie psychologii postaci.

Dalej Zangwill twierdzi, że nawet przy reprodukowaniu najprostszej figury procesy, które biorą udział w tym akcie, są niezmiernie skomplikowane. Struktura reprodukowanej figury jest zatem determinowana przez: werbalne i symboliczne sformułowanie obserwowanego materiału, nazwę materiału, podobieństwo tego materiału do materiału już raz widzianego, wrażenia wzrokowe oraz charakter uczucia doznanego w czasie obserwacji. W konkluzji dochodzi do wniosku, że prawdziwy obraz procesów, zachodzących w przypominaniu, jest osiągany przez analizę zarówno psychicznego nastawienia osoby w chwili reprodukcji, jak i materiału reprodukowanego przez tę osobę.

Ostatnie badanie procesów przypominania przy użyciu tej metody przeprowadził Hall. Jako materiału użył on rysunków przedmiotów używanych w życiu codziennym, jak np. szczotka, oraz materiału bezznaczeniowego, np. dwie linie ustawione pod kątem prostym i zagięte na końcach.

W wyniku swych badań Hall podkreśla wielki wpływ, jaki na reprodukowany materiał wywierają: a) psychiczne nastawienie, b) wyższe procesy myślowe i myślenie pojęciowe.

Wnioski, do jakich doszedł, w dużej mierze są zgodne z wynikami Bartletta. Zdaniem Halla, przypominanie i wywoływanie z pamięci, aczkolwiek początkami swymi tkwi w oryginalnym bodźcu, jest świeżą konstrukcją minionego doświadczenia. Analizując psychiczne nastawienie Hall, podobnie jak Zangwill, podkreśla znaczenie jakie w reprodukcjach odgrywa werbalne opracowanie obrazków w czasie pierwszego ich spostrzegania. Proces ten jest sformułowany na podstawie przeszłego doświadczenia. O ważności roli powyższych procesów Hall sądzi z:

- a) nazw dawanych przerysowywanym diagramom (ta czynność zawiera w sobie proces myślenia przez analogię);
- b) nagłych zmian w reprodukcjach w przypadkach, kiedy nie ma dużego związku pomiędzy oryginalnym bodźcem, a codziennym doświadczeniem dziecka;

c) zmian w reprodukowanych obrazkach, które mają określone znaczenie (zmiany te mają charakter bardziej łagodny).

Hall dowiódł istnienia pozytywnej korelacji pomiędzy dokładnością przypominania a wynikami, osiągniętymi w testach ogólnych zdolności umysłowych. Twierdzi również, że zdolności umysłowe stają się coraz to mniej ważne w dokładności przypominania w miarę rozwoju dzieci.

Zdolność do przypominania (*recall*) zależy w dużym stopniu od zdolności chwytania związków między całością i częściami w czasie spostrzegania. Bez tej zdolności szanse przypominania w poprawnej formie materiału posiadającego pewne znaczenie lub go nie posiadającego są bardzo małe.

E. Porównanie wyników naszych badań z wynikami innych autorów

Powyższe wyniki, aczkolwiek oparte na materiale innym, niż materiał naszego eksperymentu, są bardzo pomocne w końcowej dyskusji.

Wyniki naszych badań dzieci normalnych i upośledzonych są bardzo zbliżone do rezultatów osiągniętych przez Bartletta, Zangwilla, Halla, Wulfa, Gibsona i Allporta, a w wielu wypadkach wnioski są niemal identyczne. Można je podsumować w sposób następujący:

a) Wszyscy przytoczeni badacze podkreślają, że treść reprodukowanego materiału jest w dużym stopniu determinowana przez nastawienie psychiczne danej osoby, a nie wyłącznie przez jakość bodźca. Wulf podreśla „*Auffassung*”, Gibson — „przyswajanie spostrzeżeń” („*perceptual habits*”), Bartlett — „potencjalne uprzedzenia” („*active bias*”) i „psychiczne nastawienia”, Zangwill — „werbalną analizę”, a Hall — „osobiste nastawienie i rolę wyższych procesów umysłowych”. Allport próbuje wyjaśnić zmiany w reprodukcjach Koehlera zasadą dynamicznych właściwości engramów. Aczkolwiek teoria ta nie może być wyłączona z rozważań, to jednak procesów tych nie da się łatwo określić metodą opisową i techniką przyjętą w naszym eksperymencie.

Treść reprodukowanego materiału, pytania stawiane przez dzieci w czasie eksperymentu i introspektywne zeznania dzieci wskazują, że sam bodziec — materiał (w naszym wypadku obrazki) nie determinuje charakteru zmian. Charakter ich jest determinowany przez „podmiot — materiał — sytuację”.

b) Reprodukowane obrazki świadczą o konstruktywnym charakterze procesu przypominania. Mniejsza ilość reprodukowanych obrazków w pierwszych seriach, racjonalizacja treści obrazków, upraszczanie sytuacji złożonych, wprowadzenie nowego materiału, opuszczanie w reprodukcjach szczegółów oryginalnych obrazków, fuzja cech i zmiany w kolejności po sobie następujących obrazów wskazują na pewne procesy w przypominaniu, które są stale aktywne. Wywoływanie z pamięci, przypominanie — są procesami dynamicznymi. Procesy te są szczególnie aktywne w pierwszej fazie przypominania. Są one nawet widoczne w obrazkach, posiadających określ-

lone znaczenie i zaopatrzonych w nazwy, które z reguły hamują ujawnianie się tych procesów. Wszelkie zmiany zmierzają do przedstawienia reprodukowanego materiału w sposób prosty i zrozumiały. Pewne obrazki, jak „stojąca figura“, nie ulegają łatwo tym procesom i byłoby bardzo interesujące zbadać przyczynę tego faktu.

Porównawcze studia rysunków obu grup dzieci wskazują, że różnice w procesach przypominania nie dotyczą jakości tych procesów, lecz stopnia ich nasilenia. Jakościowo bowiem te same procesy zachodzą w obu grupach. Różnią się one jednak w stopniu i nasileniu. We wszystkich tych przypadkach rysunki dzieci upośledzonych odznaczają się uboższą treścią i techniką wykonania. Potwierdza to słuszność twierdzenia Halla, który zwraca uwagę na rolę, jaką w przypominaniu odgrywają wyższe procesy myślowe.

F. K o n k l u z j e.

- a) Ilościowo dzieci normalne są zdolne wywołać z pamięci więcej pozycji (obrazków), szczególnie w czasie pierwszej reprodukcji, aniżeli dzieci o niskim poziomie inteligencji. Dzieci normalne wykazują więcej zdolności pojęciowego ujęcia materiału, który ma być reprodukowany. Dlatego też, aczkolwiek obie grupy dzieci w czasie pierwszej reprodukcji pamiętały wszystkie obrazki, to jednak 51% dzieci upośledzonych nie zdołało ich wszystkich odtworzyć. Nie były one zdolne nadać im nowej formy, która byłaby łatwa do rysowania z równoczesnym zachowaniem znaczenia oryginalnego obrazka. W czasie 3-ej i 4-ej reprodukcji dzieci te jednak dorównały pod względem treści odtworzonych obrazków dzieciom normalnym. Było to możliwe wtedy, gdy po upływie pewnego czasu uwolniły się niejako od próby wiernego reprodukcji formy obrazków, a potrafiły nadać im nową formę, bardziej prostą i zrozumiałą. Proces ten postępuje u nich bardzo powoli. Trudność odtwarzania rysunków przez dzieci upośledzone nie zależy tyle od braków czystej pamięci, jak od niezdolności do nadania im nowej formy. Upośledzenie ich dotyczy raczej pojmowania, a nie pamięci jako takiej.
- b) Zmiany i odchylenia od oryginalnych obrazków są większe w rysunkach dzieci upośledzonych, niż u dzieci normalnych. Należy to tłumaczyć tym, że dzieci normalne prędzej i lepiej uczą się nowych form obrazków i pamiętają je dłużej. Dzieci upośledzone natomiast uczą się wolniej i pamiętają je krócej. Braki te kompensują w ten sposób, że rysują to, co wiedzą o przedmiotach przedstawionych na obrazku, zamiast odtworzenia dokładnego obrazu, jaki powstał w wyobraźni po pierwszym jego spostrzeżeniu. Ta rzekoma „twórczość“ jest u dzieci upośledzonych koniecznym wynikiem niezdolności do dłuższego pamiętania formy i treści oryginalnych obrazków i nie może być uważana za kryterium większej „twórczości“.

Analiza reprodukowanych obrazków z punktu widzenia ich racjonalizacji, upraszczania, dodawania nowego materiału, opuszczania treści oryginalnego materiału wykazuje, że różnica między obu grupami leży w treści i jakości formy reprodukowanych obrazków. Pod tym względem dzieci normalne przewyższają jakościowo dzieci upośledzone.

- c) Dzieci upośledzone nie są zdolne do utrzymania właściwej kolejności reprodukowanych obrazków. 79% z nich, w porównaniu z 43% u dzieci normalnych, pomieszało właściwą kolejność następujących po sobie obrazków. Widocznie dzieci normalne chwytają i zapamiętują związki przestrzenne lepiej, aniżeli dzieci upośledzone.
- d) Podobnie ma się rzecz z „fuzją“ cech, która silniej występuje w rysunkach dzieci upośledzonych. Nie ma natomiast zbyt wyraźnego dowodu w materiale, że proces ten zachodzi w rysunkach dzieci normalnych. Zdolność dyskryminacyjna jest zatem słabsza u dzieci upośledzonych.
- e) W obu grupach reprodukcje obrazków różnią się jakościowo od oryginału. Odzwierciadlają środowisko, w którym dziecko żyje.

Temat poruszony w tym artykule jest, jak wynika z omówionych zagadnień, bardzo szeroki. Chciałem tylko wskazać na najważniejsze procesy zachodzące w przypominaniu.

Wiele zagadnień, zarówno jeżeli chodzi o teoretyczne opracowanie eksperymentu, jak i przeprowadzanie samego eksperymentu, pozostało poza nawiasem. Wymagają one bardziej szczegółowych badań i eksperymentowania w specjalnych warunkach oraz bardziej precyzyjnej metody.

B I B L I O G R A F I A

- ALLPORT, G. W. — (1930) „Change and decay in the visual memory image“ — Brit. J. Psych. vol. XXI.
- BERRY, R. J. A., GORDON, R. G. — (1931) „The mental defective“.
- BARTLETT, F. C. — (1928) „An experiment upon repeated reproductions“ J. Gen. Psych. Vol. I. — (1932) „Remembering“.
- GIBSON, J. J. — (1929) „The reproduction of visually perceived form“. J. Exper. Psychol.
- GORDON, J. G., NORMAN R. M. „Some psychological experiments on mental defectives in relation to the perceptual configurations which may underlie speech“. Brit. J. Psych. Vol. XXIII.
- HALL, V. — (1936) „The effect of time interval on recall“. Brit. J. Psychol. Vol. XXVII.
- KUHLMAN — „On analysis of the consciousness for pictures of familiar objects. Am. J. Psych. 1907, 18. 411.
- PHILIPPE, J. — (1897). „Sur les transformations de nos images mentales“. Rev. Phil. XLII. 481 — 93.
- TREDGOLD, A. F. — (1914). „Mental deficiency“.
- ZANGWILL, O. L. — (1936). „On investigation of the relationship between the processes of reproducing and recognizing simple figures with special reference to Koffka's Trace Theory“. Brit. J. Psych. Vol. XXVII.

ADAM BARDECKI

INTELIGENCJA: DZIEDZICZNA CZY NABYTA?

Celem tych uwag jest wykazanie, że ich tytuł nie ma sensu. Tak nie można formułować pytania o wpływ dziedziczności i środowiska, choć tak właśnie je stawiano od czasu, kiedy ze starcia klas społecznych wynikł spór o to, czy człowiek dziedziczny, czy nabywa walory osobiste.

Niegdyś w Europie o pozycji społecznej decydowało urodzenie, jak dziś w Indiach. W Anglii syn normandzkiego szlachcica był szlachcicem, syn angielskiego i saskiego chłopca — chłopem. Tam, gdzie szlachta i lud byli jednej krwi, wynajdywano fikcyjną różnicę pochodzenia. Szlachta polska — jak zaświadczył Mickiewicz — wywodziła się od Sema. Z rozwojem kultury siła fizyczna dąży do zamiany na przewagę argumentu. Więc znaleziono uzasadnienie ustroju stanowego w przekonaniu, że rozum i charakter przechodzą z ojca na syna: każdy przynosi sobie na świat zadatki cech swego stanu. Mówiło się: zawsze znać dobrą krew.

Mieszczañstwo zaprzeczyło szlachcie wrodzonej wyższości, uznało, że ludzie rodzą się równi, a zalety nabywa się przez wychowanie i własnym wysiłkiem. Deklaracja Praw Człowieka zaczyna się od twierdzenia, że człowiek rodzi się wolny i równy.

Teorie naukowe opowiadały się po jednej i drugiej stronie. W w. XVII powstała teoria preformacji: rozwój organizmu pojmowano dosłownie jako rozwijanie części, tak jak rozwija się faldy sukni. Wszystkie organy osobnika dorosłego miały być zawarte w miniaturze już w jajach. Ponieważ zaś w organach płciowych zarodka musiały już być zarodki następnego pokolenia, więc ostatecznie trzeba było wyobrazić sobie w łonie Ewy całą ludzkość — pokolenia za pokoleniami, powkładane w siebie jak pudełka. Wszystkie cechy każdego z nas były przesądzone już w raju, środowisko nie miało nic do powiedzenia. Najwyżej mogło nas pozbawić jednej z cech.

Z rozwojem liberalizmu ta teoria straciła zwolenników, odżyła się z powstaniem genetyki. Mendel w tym właśnie okazał się genialny, że odgadł, gdzie znajdzie najprostsze schematy dziedziczenia: u roślin. Badał on więc, jak łączą się i rozłączają niezależne od siebie cechy — tak jakby jednej cesze organizmu odpowiadał zawsze jeden gen. Kiedy geny umiejscowiono w chromosomach, wydawało się, że barokowe fantazje XVII w. zgodzą się przypadkiem z rzeczywistością: po wyczerpujących badaniach uda się narysować mapę genów, z których każdy będzie odpowiadał innej cesze dorosłego organizmu. Cały organizm miał być zeterminowany, co prawda już nie w raju, ale w zygocie. Na tym polegała wyższość genetyki wobec teorii preformacji: prawa genetyki były statyczne, nie przyczynowe, więc nie pozwalały przewidzieć, jaka kombinacja genów powstanie w poszczególnym przypadku. Ale skoro już powstała w zygocie taka a nie inna kombinacja, wszystko było przesądzone.

Ten sposób myślenia okazał się zbyt prosty, kiedy zastosowano go do zwierząt. T. H. Morgan, który wspaniale rozszyfrował geny muchy owocowej, przekonał się, że np. barwa ciała zależy od 50 genów i już w r. 1919 posunął się do śmiałego twierdzenia, że każda cecha zależy od każdego genu. W tym samym kierunku idzie Jennings, kiedy mówi, że geny to są ciała chemiczne, wchodzące w skomplikowane reakcje między sobą i z innymi ciałami — w wyniku ich powstaje organizm dorosły. Samochód nie zawierał się w surowcach, z których go zrobiono. Tak samo organizm nie zawiera się w genach. „W tym sensie — mówi Jennings — wszystkie cechy są dziedziczne i wszystkie są środowiskowe, żadna cecha nie jest ani wyłącznie dziedziczna, ani wyłącznie środowiskowa“¹⁾.

Rozważmy konsekwencje tego poglądu na przykładzie uproszczonym. Są dwaj bliźniacy jednojajowi, nordycy, A i C. A wychował się w dobrobycie, C — w niedostatku. Są dwaj bliźniacy jednojajowi, rasy śródziemnomorskiej, B i D. B wychował się w dobrobycie, D — w niedostatku. Mierzmy wzrost A i B. A okazuje się wyższy. Dlaczego? Bo, jak wiadomo, rasa nordycka ma geny sprzyjające wysokiemu wzrostowi. Porównajmy A z C. Znów A jest wyższy? Dlaczego? Bo, jak wiadomo, dobrobyt podwyższa wzrost. Porównajmy wreszcie A z D. Znów A jest wyższy. Dlaczego? Tym razem i wskutek różnicy genów i wskutek różnicy środowiska.

Wzrost osobnika A zależy i od genów i od środowiska. To, że A ma tyle a tyle centymetrów wzrostu, wynikało ze współdziałania takich a nie innych genów z takim a nie innym środowiskiem. Równocześnie jednak jest prawdą, że różnica A i C zależy tylko od środowiska, różnica A i B zależy w całości od genów. Można stwierdzić, która z tych różnic jest większa. Można więc powiedzieć, co wywołało większą różnicę wzrostu: różnica genów, czy różnica środowiska. Być może, że różnice między A i D da się przedstawić jako sumę różnicy genetycznej i różnicy środowiskowej. Ale pytanie, od czego zależy więcej wzrost poszczególnych jednostki, np. A, od genów, czy od środowiska, okazuje się bezsensowne. Nie można powiedzieć np. tak: „A ma 180 cm. Gdyby nie miał żadnych genów, miałby 100 cm, gdyby nie miał żadnego środowiska, miałby 80 cm. Więc z tych 180 cm — 100 przypada na środowisko, a 80 na geny“. Takie powiedzenie wyrażnie nie ma sensu.

Ludzie, którym zależy na podtrzymaniu tradycyjnej debaty o dziedziczności i środowisku, przyцепią się zaraz do twierdzenia, że jedna z tych różnic między A i C lub między A i B okazała się zapewne większa. Zobaczmy za chwilę, że i z tego będą mieli niewiele pociechy. Na razie ustalmy sobie, że nie ma sensu pytać o wpływ dziedziczności i środowiska na cechy poszczególnych jednostki. Można pytać tylko o wpływ różnic genów i różnic środowiska na różnice cech. Trzeba zmienić sposób — a nawet nałogi — mówienia i myślenia. Jeśli chodzi o problemy inteligencji, niektórzy badacze prze-

1) H. S. Jennings: *Promethens or Biology and the Advancement of Man*. N. York, 1925, str. 48.

szli świadomie od cech do różnic, np. psycholog Stoddard w Ameryce i socjolog Gray w Anglii²⁾).

Zobaczymy więc jak w tym nowym relatywistycznym języku brzmią dwa ważne pytania, jedno — skąd się biorą różnice inteligencji między rodzeństwem i drugie — skąd pochodzą różnice inteligencji między grupami zawodowymi.

Gatunek ludzki ma dużo ras, bardzo ze sobą pokrzyżowanych. Każdy człowiek jest heterozygotyczny w bardzo wielu parach genów, tzn. w bardzo wielu parach ma inny gen po ojcu a inny po matce. Jest więc bardzo nieprawdopodobne aby dwóch braci, albo dwie siostry dostały po rodzicach te same geny. Wyjątek stanowią bliźniaki jednojajowe, dlatego są pożądanym łupem, na który polują wszyscy zajmujący się sprawami dziedziczenia w gatunku ludzkim. Wyniki tego polowania są już bardzo konkretne... ale lepiej zaznajmy od przykładu fikcyjnego.

Było dwóch bliźniaków jednojajowych, A i B. Wkrótce po urodzeniu rozdzielono ich. A został adoptowany przez jedną rodzinę, B — przez inną. A wychowywał się w tej rodzinie z własnym jej dzieckiem C — załóżmy, że wychowanie ich obu było dokładnie takie samo. Kiedy A dorósł, dowiaduje się o istnieniu swego bliźniaka B i stawia sobie pytanie, kto jest do niego, tj. do A, podobniejszy: B czy C. A rozumuje tak: „Wszystkie różnice między mną a B są skutkiem różnic wychowania, bo geny mamy te same. Wszystkie różnice między mną a C są skutkiem różnic genów, bo wychowaliśmy się tak samo. W rezultacie, kto jest do mnie podobniejszy? To zależy. Nie podobna powiedzieć z góry, co przeważało: różnice środowiska, czy różnice dziedziczności. Jeśli tak się złożyło, że C ma geny bardzo różne od moich, w takim razie różnica genów przeważa nad różnicą środowisk i B okaże się podobniejszy do mnie, niż C. Jeśli zaś los sprawił, że B wychował się w sposób bardzo od naszego różny, w takim razie przeważą różnice środowiskowe“.

Zauważymy od razu, jak złośliwe jest to rozumowanie względem zażartych zwolenników obu tradycyjnych poglądów. W tej chwili nie mogą dyskutować nawet o tym, co przeważa: różnice genów, czy różnice środowiska. Równie beznadziejnie można by się spierać, co jest cięższe: kawał żelaza, czy kawał drewna, pomijając wielkość ich obu.

Przejdźmy od przykładu fikcyjnego do rzeczywistego. Newman, Freeman i Holzinger³⁾ porównali grupę złożoną z par bliźniąt jednojajowych i grupę bliźniąt zwykłych (wykluczając pary, w których bliźnięta były różnej płci). Z tego porównania wynikło, że różnice ilorazu inteligencji ze skali Bineta zależą w 68%, a różnice ilorazu ze skali Otisa zależą nawet w 80% od różnic genów, a tylko w 32%, względnie 20% zależą od reszty, na którą składają się nie tylko różnice środowiskowe, ale i błędy pomiaru. A zatem takie różnice ge-

2) George D. Stoddard: *The Meaning of Intelligence*, N. York, 1943.

J. L. Gray: *The Nation's Intelligence*, London, 1935.

3) Horatio Hachett Newman: *Twins and supertwins*, London — N. York — Melbourne, 1942.

nów jakie zachodzą między zwykłymi bliźniętami (a więc między rodzeństwem równej płci, bo co do genów bliźnięta zwykle nie różnią się niczym od rodzeństwa) przeważają znacznie — jeśli chodzi o inteligencję — nad małymi, niezamierzonymi różnicami, jakie zachodzą między wychowaniem i w ogóle między środowiskiem dwóch osób tej samej płci i wieku, wychowanych równocześnie w tej samej rodzinie.

Wątpię, czy jest choćby małe, izolowane pierwotne plemię, dość rasowo czyste, aby różnice genów między rodzeństwem były znacznie mniejsze niż w Ameryce. Podejrzewam zato, że u niektórych plemion różnice wychowania dwóch bliźniaków są znacznie większe niż w Ameryce, mianowicie u tych, u których jest dokładnie ustalona hierarchia społeczna starszeństwa. Tam jeden z bliźniaków będzie uznany za starszego, drugi za młodszego — będą wychowywani inaczej. Czy taka różnica wychowania może przeważać nad różnicami genów? Żeby na to pytanie odpowiedzieć, trzeba by powtórzyć badania Newmana u ludu, który ma hierarchię starszeństwa, np. u mieszkańców wysp Fidżi.

Po tych wyjaśnieniach nie zdziwi nas wiadomość, że w zebranej przez Newmana kolekcji 20 par bliźniąt jednojajowych, które od wczesnego dzieciństwa wychowywały się osobno, okazały się znaczne różnice, m. in. co do inteligencji. Różnica kilku lat szkoły może przesunąć iloraz inteligencji z granicy tępoty do średniej, albo ze średniej do poziomu wysokiego. Co jeszcze ciekawsze, w jednej parze, gdzie nie było różnicy wykształcenia szkolnego, równie dużą różnicę inteligencji wywołała różnica środowiska społecznego: jedna z bliźniaczek prowadziła jałowe życie w domu, druga stykała się z wielu interesującymi ludźmi.

Ponieważ co czterdziesta osoba jest bliźniakiem, więc wyniki Newmana są interesujące dla znacznej części ludzkości. Ale to dopiero początek. Warto by uogólnić te wyniki na różnicę między rodzeństwem tej samej płci. Środowisko dwóch braci (albo dwóch sióstr) różnego wieku bywa bardzo różne. Po pierwsze, pozycja dziecka wśród rodzeństwa odbija się wyraźnie na jego usposobieniu — wiele o tym piszą adlerowcy. Po drugie, czasy są bardzo zmienne: wojna i pokój, kryzysy i okresy pomyślności zmieniają radykalnie byt wielu rodzin — każde z dzieci przechodzi te przemiany w innych okresach rozwojowych. Więc różnice środowiska są na ogół znacznie większe dla rodzeństwa, niż dla bliźniaków. Różnice genów są te same dla rodzeństwa, co dla bliźniaków dwujajowych. Czy różnice środowiska między rodzeństwem są dość duże, aby przeważać różnice genów? Problem ważny teoretycznie i praktycznie. Newman porównał bliźniaków jednojajowych ze zwykłymi. Pary bliźniaków jednojajowych nie różnią się od par bliźniaków zwykłych co do różnic środowiska, różnią się co do różnic genów. Ale pary bliźniaków zwykłych nie różnią się od par rodzeństwa co do różnic genów. Więc te dwie grupy będzie można porównać tą samą metodą co dwie poprzednie. W wyniku tego podwójnego porównania dowiemy się co przeważa w różnicach między rodzeństwem tej samej płci:

różne geny, czy różne środowisko. Znacznie trudniej będzie powiedzieć coś o różnicy między bratem a siostrą, bo wchodzi tu w grę dwie różnice naraz: różnica wychowania, w naszej kulturze jeszcze ciągle bardzo wyraźna, i geny związane płciowo, które zapewne wpływają i na wiele różnych cech, m. in. na inteligencję. Słowem, przy okazji badania młodzieży szkolnej testami jest pod ręką problem o wielkiej doniosłości teoretycznej i praktycznej.

Różnice między rodzeństwem to problem ciekawy dla rodziców. Zastosujmy myślenie relatywistyczne do problemu drugiego. Należy on do tak zwanej brutalnie gospodarki zasobami ludzkimi, jest to problem — że się tak wyrażę — „dla ministra“.

Jeśli oblicza się średnie z ilorazu inteligencji ludzi różnych zawodów i ich dzieci, to na ogół im wyższy zawód, to jest, im wyżej wymaga wykształcenia, tym wyższa średnia inteligencja. Te różnice średnich są po części skutkiem różnic wykształcenia. Czy zależą też od różnic genów?

Barbara Burks mówi słusznie⁴⁾, że są dwa odrębne pytania: od czego zależą różnice inteligencji między średnimi różnych zawodów i od czego zależą różnice inteligencji między ludźmi tego samego zawodu względnie grupy zawodów. Pierwsze różnice są bardzo małe wobec drugich: łatwo dobrać dwoje dzieci robotniczych, między którymi jest większa różnica inteligencji niż między średnią ich klasy, a średnią jakiegokolwiek innej klasy. Otóż nie byłoby w tym żadnej sprzeczności, gdyby te pierwsze, niewielkie różnice zależały więcej np. od różnic genów, a te drugie, duże różnice w większości od różnic środowiska. Trzeba więc zbadać problem pierwszy niezależnie od drugiego.

Zważmy też, że gdyby rzeczywiście różnice średniej inteligencji zależały przeważnie od różnic genów, to nie byłby dowód, że kształtowanie środowiska, a więc rozwój kultury, wychowania, stosunków społecznych, higieny i medycyny jest mało ważny, a dobór genów, a więc eugenika, jest ważniejsza. Przeciwnie. Największe kontrasty poziomu życia są w krajach zacofanych. Z postępem poziom życia się wyrównuje. Gdyby ten proces można było doprowadzić do utopijnego maximum, wszyscy żyliby w warunkach możliwie najlepszych, więc równych, wszystkie różnice między ludźmi zależałyby tylko od różnic genów. Pisz o tym słusznie Gray⁵⁾.

Po tych zastrzeżeniach zrozumiemy właściwie interesujący wynik Barbary Burks. Porównała ona korelację między inteligencją dzieci a zawodem rodziców i korelację między inteligencją dzieci przybranych, a zawodem ich przybranych rodziców. Druga korelacja okazała się oczywiście mniejsza niż pierwsza, bo w pierwszej są zawarte dwa związki: 1) zawód rodziców — inteligencja rodziców —

4) Barbara S. Burks: *Foster-Family Resemblances in Intelligence*, z książki zbiorowej: *Child Behaviour and Development*. N. York — London, 1943.

5) L. C., str. 109.

geny — inteligencja dzieci, 2) inteligencja i zawód rodziców — kultura domowa — inteligencja dzieci. Z drugiej zaś korelacji ten pierwszy związek — przez geny — jest wyłączony. Przez porównanie tych dwóch korelacji Barbara Burks wnosi, że różnice między średnimi inteligencji dzieci różnych klas zawodowych zależą w 75% od różnic genów.

Nie znam szczegółów tego obliczenia, ale jego wynik uważam za prawdopodobny. Jak już wiemy, nie mówi on nic o różnicach między ludźmi z tej samej grupy zawodów. Nie daje też eugenikom powodów do triumfu. Znaczy on, że w Stanach Zjednoczonych kariera społeczna jest o tyle łatwa, że lepsze geny skupiły się — w pewnym stopniu — w wyższych grupach zawodowych. Poziom życia zaś jest o tyle wyrównany, że różnice genów przeważyły nad różnicami środowiska.

Stąd nie wynika, że muszą przeważyć w każdym innym kraju. W Polsce kariera społeczna była trudniejsza, a różnice poziomu życia większe niż w Stanach Zjednoczonych, więc można przypuścić, że selekcja genów była słaba. Może nam to przypadkiem wyszło na dobre. Wojna niszczy większy procent wyższych grup zawodowych. U nas Niemcy wyniszczyli więcej ludność miejską niż wiejską. Można przypuszczać, że genetyczny skład narodu nie stał się przez to gorszy. Rzecz do zbadania.

Na zakończenie krytyka samego siebie. Najbardziej kompetentni Brytyjczycy odrzuciliby stanowczo to, co napisałem. Spearman, Burt i Thomson mówią za Galtonem: inteligencja jest *ex definitione* dziedziczna. Weźmy zdanie Burt, które celuje wprost w pogląd, który przedstawiłem: „Przy takim rozumieniu jest oczywistym nonsensem pytać w jakim stopniu „inteligencja“ zależy od otoczenia, a w jakim stopniu od wrodzonej konstytucji: sama definicja przesądza i rozstrzyga problem“⁶⁾.

Nie myślę zacierać różnic. Chcę jednak ustalić, co tradycja brytyjska i przedstawiony sposób myślenia mają wspólnego. Mianowicie zgadzamy się, że nie ma sensu pytać, od czego zależy inteligencja poszczególnej osoby. Można pytać tylko, od czego zależą różnice inteligencji. Co więcej, właśnie u Burt, można znaleźć uzasadnienie tego przejścia od cech do różnic: przedmiotem psychologii mogą być tylko stosunki między cechami różnych osób — poszczególne człowiek jest niedostępny badaniu⁷⁾. Ten relatywizm psychologiczny Burt jest zastosowaniem do psychologii scholastycznej zasady, że nauka nie zajmuje się poszczególnymi jednostkami — *scientia non est individuorum*.

Różnica zdań zaczyna się dopiero wtedy, kiedy pytamy, od czego zależą różnice inteligencji. Spearman, Burt i Thomson mówią: *ex definitione* różnice inteligencji zależą tylko od różnic dziedzicz-

6) Cyril Burt: *Ability and Income*. Brit. Journ. Educ. Ps. XIII, Part II, 1943.

7) Cyril Burt: *The Factors of the Mind*. London, 1940.

ności. Brytyjczycy starają się wydobyć na wierzch z gmatwaniny wpływów środowiska — różnice dziedziczne. Do tego celu służą im metody matematyczne, mianowicie analiza czynników (*factor-analysis*). Doprowadziła ona do wykrycia czynnika „g”, tzw. inteligencji ogólnej, którą Burt określa stale jako „zdolność intelektualną, ogólną, wrodzoną”.

UWAGI DO ARTYKUŁU A. BARDECKIEGO ¹⁾

„INTELIGENCJA: DZIEDZICZNA CZY NABYTA?”

Dla biologa ocena artykułu p. Bardeckiego jest nader trudnym zadaniem, gdyż całe rozumowanie autora jest z gruntu niebiologiczne. Inteligencja nie jest jakąś określoną cechą organizmu, jak barwa włosów lub linia nosa, zależy ona od niesłychanie skomplikowanego splotu czynników, przede wszystkim środowiskowych i wychowawczych. Powoływanie się autora na przykłady bliźniaków jedno i dwujajowych mało wyjaśnia, albowiem jeśli możliwe jest w pewnych razach założenie jednakowości genów, to nigdy i w żadnym przypadku nie można założyć jednakowości warunków. Jakieś jedno przypadkowe przeżycie może wystarczyć, aby zmienić się cały bieg rozwoju umysłowości, a różnicy przeżyć indywidualnych nigdy nie można wyłączyć. Należy jednak sięgnąć głębiej, do warunków rozwoju embrionalnego, które w każdym przypadku są różne i które mogą wywołać znaczne odchylenia kierunku rozwoju, co oczywiście nie ma nic wspólnego z genami. Te wpływy embrionalne sięgają najwcześniejszych faz rozwoju, co sprawia, że nie jest praktycznie możliwe odróżnić cechy nabyte od cech wrodzonych, genowych. W każdym razie w bardzo wielu i ważnych przypadkach. W tych warunkach powoływanie się na geny, lub obliczanie, w jakim procencie cechy zależą od genów, a w jakim od środowiska jest pozbawione sensu biologicznego. Jest ponadto szkodliwe, gdyż nie potrafimy zapanować nad genem, potrafimy jednak poznać i opanować warunki rozwoju.

Istnieje inna strona zagadnień: strona społeczna. Inteligencja jest przede wszystkim wytworem warunków społecznych, w umyśle każdego z nas żyje część ludzkości. To nie jest zagadnienie tylko biologiczne. Rozwój kulturalny ludzkości jednoczy nas, niezależnie od naszego pochodzenia. Na Kongresie Wrocławskim obserwowaliśmy przedstawicieli narodów skolonizowanych, obcych nam rasowo i genowo, a jednak bliskich nam pod względem rozwoju inteligencji. Murzyn z Martyniki i krajowiec z Wietnamu z pewnością mają inne geny i wychowali się w odrębnych warunkach. A mimo to są to prawdziwi intelektualisci, z którymi z łatwością możemy znaleźć wspólny język.

Wszystkie te względy sprawiają, że nie mogę przejąć się wywodami p. Bardeckiego, opartymi na niedopuszczalnej symplifikacji zagadnienia.

¹⁾ Chcąc zachęcić czytelników do dyskusji nad poruszonym przez A. Bardeckiego zagadnieniem inteligencji, Redakcja zwróciła się do prof. Dembowskiego z prośbą o uwagi na ten temat z punktu widzenia biologicznego. (Przyp. Red.).

BRUNO BETTELHEIM

(Ortogeniczna Szkoła Uniwersytetu w Chicago)

PRZYPADEK HARRY'EGO ¹⁾

Przypadek Harry'ego został wybrany do dyskusji, gdyż pewne kroki, które są jasno widoczne w jego rehabilitacji, są też konieczne w procesie postępowania z wielu przestępcami. Na przypadku tym można również wykazać, że chociaż przestępczość nieletnich zwykle wylania się i nabiera „szkodliwej wartości“ społecznej podczas wieku dojrzewania, to jednak często jest zaburzeniem uczuciowym, wywodzącym się z dziecięcych doświadczeń. Wreszcie, reakcja Harry'ego na odpowiedni program terapeutyczny, który obejmował wszystkie jego czynności życiowe, wskazuje, że nawet ciężkie wypadki przestępczości są uleczalne, jeśli dostatecznie wcześniej zostaną poddane kuracji w środowisku terapeutycznym.

Powody skierowania

Przy pierwszym zgłoszeniu do Szkoły, Harry, zdrowy, siedmioletni chłopiec o normalnej inteligencji, pomimo nazbyt starannego wyglądu zewnętrznego robił wrażenie zastraszonego, zdezorientowanego. Rodzice nie mogli sobie z nim dać rady i zwrócili się o pomoc do instytucji społecznej, która ulokowała Harry'ego w Ortogenicznej Szkole. Do tego czasu rodzina tworzyła normalną całość, przynajmniej pod względem fizycznym. Po ulokowaniu Harry'ego w Szkole, rodzice rozeszli się. Wskutek tego chłopiec dostał się pod opiekę Sądu dla nieletnich.

Najwybitniejszymi objawami przestępczości Harry'ego były powtarzające się ucieczki z domu i ze szkoły, tym poważniejsze, że towarzyszyły im inne rodzaje nienormalnego zachowania się. Po raz pierwszy uciekł z domu nie mając jeszcze 4 lat. Początek tych ucieczek nie da się powiązać z żadnym specjalnym przeżyciem; zdarzały się one o każdej porze dnia i nocy. Czasami Harry wracał z własnej woli, lecz często przyprowadzała go policja. Zwykle był nieobecny do godz. 2—3 w nocy, czasami wracał dopiero nazajutrz lub później. Różne sposoby stosowane przez rodziców, jak bicie, zamykanie, chowanie ubrania, okazały się bezskuteczne. Harry spędzał większość dni i nocy jeżdżąc tramwajami lub kolejką nadziemną, wałęsając się po ulicach lub siedząc w kinach — utrzymując się z kradzieży lub żebrania. Później okradał samochody z pomocą

¹⁾ Artykuł ten ofiarował „Psychologii Wychowawczej“ na ręce Redaktora p. Bettelheim dyrektor słynnej „Ortogenicznej Szkoły“ w Chicago. Charakteryzuje on w sposób szczegółowy i barwny ciekawe metody postępowania tej szkoły wobec dzieci wyjątkowo trudnych i dla tego podajemy go tu w przekładzie. Autor posługuje się przy tym psychoanalitycznymi terminami i sposobami ujęcia, które w razie potrzeby wyjaśniamy w odsyłaczach. Czytelnik łatwo zauważy, że wywody autora zachowują swą wartość i nie przestają być pouczające i wtedy, gdy odrzucimy psychoanalityczną ich oprawę. (*Przyp. Red.*)

starszych chłopców. Odwiedzał spelunki nocne i „popisywał się” przed pijanymi gośćmi, którzy cieszyli się z jego „wygiępania się” i nagradzali go podarunkami oraz wypitką.

Innymi objawami głębokich zaburzeń osobowości Harry'ego były jego tendencje agresywne i samo - destrukcyjne. Objawiały się one w nawyku jeżdżenia w ostatnim wagonie kolejki nadziemnej, gdzie drzwi zastępuje przeciągnięty łańcuch. Harry wychylał się poza łańcuch, drwiąc z upomnień konduktora, by odszedł na bezpieczniejsze miejsce. Naumyślnie przechodził przez ruchliwe ulice wbrew sygnałom świetlnym, bawił się na szynach i przebiegał tam i z powrotem przed nadjeżdżającą kolejką.

Jego agresywne zachowanie zaczęło się już w dzieciństwie. Matka Harry'ego uważała go za „najpodlejsze dziecko na świecie”, ponieważ kasał ludzi, będąc jeszcze w kojcu dziecięcym. Od trzech lat swego życia do chwili badania robił takie rzeczy, jak: wyrzucanie garnków i patelni z okna trzeciego piętra, co było groźne dla przechodniów; próbował podpalić włosy młodszej siostrzyczce i kałczył drugą siostrę kilka razy. Często mówił, że zabije swoją matkę uderzeniem w serce kuchennym nożem i raz próbował to zrobić.

Żadne specjalne wydarzenia w dzieciństwie Harry'ego nie tłumaczyły jego zachowania się; zdawało się, że jest ono rezultatem ogólnie nieszczęśliwej sytuacji całej rodziny. Matka jego miała nieszczęśliwe dzieciństwo; ojciec jej pił, ona reagowała na dezorganizację rodzicielskiego domu czystością i porządkiem o charakterze przymusowym. Gdy Harry zawiódł jej pragnienia posiadania „wzorowego syna”, stała się surową, karząc go ostro lecz bezskutecznie za jego złe postęпки. Była też niesprawiedliwą, wyróżniając siostry Harry'ego z jego krzywdą. Podniecała jednak jego megalomanię powtarzając wciąż: „nic nigdy nie może stać się Harry'emu” i mówiąc mu, że jest „najdzielniejszym ze wszystkich dzieci”.

Trudności życiowe ojca zaczęły się też na długo przed ożenkiem. Chcąc się poprawić, wstąpił do marynarki, mając siedemnaście lat, lecz został sromotnie wydalony z powodu upijania się. Wkrótce potem ożenił się, przestał pić i poprawił się na kilka lat, ulegając biernie tyranii żony. Lecz później znowu zaczął szukać ulgi w alkoholu. Podczas powtarzających się okresów pijaństwa przechwalał się swą siłą, groził i bił żonę i dzieci, demolował mieszkanie. Czasami kradł i nawet włamywał się do sklepów. Gdy wytrzeźwiał po takich wybuchach, kałzał się i był uległy. Ojciec Harry'ego chciał, by Harry był silnym, „100% mężczyzną”; tłumaczył jego ucieczki z domu jako chwalebne usiłowania uniezależnienia się od „kobiet” i był poniekąd dumny z jego odwagi. Ale w innych okresach irytował go pęd do niezależności Harry'ego; wtedy bił go bez miłosierdzia.

Tak więc przy powierzchownym badaniu przyczyny zaburzeń Harry'ego okazały się następujące: odtrącenie przez matkę na korzyść bardziej kochanych sióstr połączone z niekonsekwentnym traktowaniem jego złego zachowania; złe zachowanie się ojca, którego jednak Harry kochał po swojemu i którego czyny były dla niego przykładem; wreszcie niesnaski między rodzicami.

Psychologiczne i medyczne wnioski były negatywne o tyle, że nie wykrywały żadnych czynników, które by powodowały zachowanie Harry'ego, a które opierałyby się na innych podstawach niż te, które były zawarte w historii jego przeszłości.

Ocena początkowa

Założyliśmy, że Harry uciekał z domu, gdyż pragnął uniknąć sytuacji, wywołujących lęk. Starał się znaleźć bezpieczeństwo poza domem, na ulicy lub siedząc w kinie od ośmiu do dziesięciu godzin, chociaż nie rozumiał tego, co widział na ekranie. Każde miejsce wydawało się dobre, gdzie czuł się bezpieczny przed rodzicami. „Niebezpieczne“ wyczyny zdawały się wypływać z wysiłków opanowania poczucia winy z powodu własnego złego postępowania. Harry myślał, że jeśli nadjeżdżający pociąg nie zabije go, lub też on nie wypadnie z wagonu kolejki nadziemnej, to znaczy, że nie jest tak bardzo zły.

Jego czyny agresywne były conajmniej dwojakiego pochodzenia i były związane z jego głęboką niepewnością. Z jednej strony próbował odwetu na tych, którzy przyczyniali się do jego niepewności — a więc na matce i wyróżnianych siostrach. Z drugiej strony starał się przypodobać ojcu, będąc „dzielnym chłopem“, „chwatem“, który potrafi straszyć i bić innych. Narażając innych na niebezpieczeństwo starał się złagodzić swój lęk; jak długo inni bali się go — on czuł się bezpieczny. Lecz agresywne zachowanie Harry'ego wzmacniało jego obawy; jego gwałtowność wywoływała kontr-agresję, która istotnie była dlań groźna, i środkiem wyjścia z której była ucieczka. Opierając się na tej analizie symptomatycznego zachowania Harry'ego ułożono próbny plan pieczy nad nim.

Należało doprowadzić Harry'ego do uświadomienia sobie, że szkoła jest miejscem, gdzie go lubią, gdzie jest bezpieczny i ceniony nie jako „dzielny chłop“, lecz jako mały chłopczyk. Postanowiono nie podejmować natychmiastowych wysiłków, by zwalczać ucieczki, gdyż zdawało się, że są one objawem ochrony przed fobią. Obawiano się, że „zablokowanie“ tego ujęcia mogłoby wzmocnić jego lęki. Wszystkie wysiłki miały być skoncentrowane na zmniejszeniu lęku; to też zamiast całkowicie powstrzymywać jego czyny agresywne, co wymagałoby użycia przemocy fizycznej, wywołującej lęk, należało tylko czynić wysiłki, by czyny te nie przynosiły szkody innym. W ten sposób nie wytwarzałby się dodatkowy lęk i poczucie winy, a możliwość narażenia się Harry'ego na kontr-agresję i płynącą z niej obawę, byłaby zmniejszona.

Leczenie Harry'ego w instytucji było oparte na tych początkowych obserwacjach i wydało się skutecznym, gdyż zachowanie się jego poprawiało się pomалу, w miarę jak czuł się bezpieczniejszy wobec personelu i zaakceptowany przez dzieci.

Celem przedstawienia tego przypadku jest pokazanie kolejnych kroków w leczniczym postępowaniu, które doprowadziły do reedukacji chłopca. Nie staramy się o wyczerpującą dyskusję nad gene-

złą zaburzeń w jego zachowaniu. Jednakże polepszenie w zachowaniu Harry'ego przy leczniczym postępowaniu łatwiejsze będzie do zrozumienia, jeśli poprzedzi je krótkie stwierdzenie przypuszczalniego zapoczątkowania zaburzeń. Nie powinno się z tego wyciągać błędnych wniosków, jakoby plany leczniczego postępowania były oparte na pełnym zrozumieniu etiologii przypadku; przeciwnie, tylko postęp w leczeniu pozwolił chłopcu ujawnić jego uczuciowe podstawy, które następnie rzuciły światło na prawdopodobne powody powstania jego trudności. Pełniejsze zrozumienie genezy zachowania Harry'ego było raczej wynikiem, niż podstawą leczniczego postępowania. Podczas, gdy pierwsze kroki tego postępowania były oparte na początkowych ocenach streszczonych powyżej, każdy następny krok był rezultatem ciągłego przewartościowania całej sytuacji Harry'ego i wzrastającego wśród personelu zrozumienia potrzeb i problemów chłopca. Większe zrozumienie ze strony personelu pomagało w rozwijaniu się tych osobistych stosunków pomiędzy Harry'm i różnymi członkami personelu oraz dziećmi, które doprowadziły wreszcie do jego reedukacji.

Etiologia zachowania się Harry'ego

Impulsywne uciekanie jest często spowodowane usiłowaniem uniknięcia wewnętrznego stanu napięcia i zewnętrznych okoliczności.

Rzeczywistość zewnętrzna, przed którą Harry usiłował uciec, były to: sroga i odpychająca postawa matki oraz strach przed agresją ojca, gdy był pijany. By uniknąć tego ostatniego, Harry starał się wracać do domu późno, kiedy był pewny, że ojciec już spokojnie śpi.

Pochodzenie jego wewnętrznych konfliktów było bardziej skomplikowane. Gdy miał cztery lata i zaczął uciekać z domu, gotów był wyrzec się początkowego przywiązania do matki na rzecz utożsamiania się z ojcem. Proces ten uległ nasileniu wskutek karzącej postawy matki i przyjścia na świat w tym czasie siostrzyczki. Komplikacje wzmogły się, gdyż do tego czasu matka była najważniejszą osobą i chociaż nie zaspakajała uczuciowych potrzeb Harry'ego, to będąc sumienną matką opiekowała się dobrze chłopcem pod względem fizycznym. Ponieważ początkowo chłopiec zdołał utożsamić się z nią, jego wykroczenia stworzyły silne poczucia winy, które były zgodne z osobowością matki, skłoną do natręctw. Tak więc, chociaż chłopiec odrzucił matkę i utożsamiał się z ojcem, to jednak jeszcze mocno był zidentyfikowany z nią w głębszej warstwie swej osobowości.

W porównaniu z matką, ojciec obdarzał go względnym ciepłem, lecz z powodu uległości żonie, dawał mu mało poczucia siły i bezpieczeństwa. Gdy ojciec wracał do domu, matka donosiła mu o złych postępach Harry'ego i prosiła, by go ukarał. Ojciec nie zgadzał się na to przez jakiś czas, wreszcie ulegał, dawał lanie Harry'emu i zwracając się do żony pytał: „Czy jesteś teraz zadowolona?“. Takie chwiejne zachowanie się nie mogło wywołać obrazu

siły, potrzebnego do należytej męskiej identyfikacji. Mimo to, ze względu na powolne zanikanie fazy Edypa¹⁾, Harry zdołał utożsamić się z ojcem na pseudo - męskich podstawach.

W tym krytycznym momencie życia Harry'ego, postępowanie ojca nagle uległo zmianie. Z obrońcy — chociaż nie należącego — przed groźbami matki, ojciec stał się sam groźną osobą. Gdy był pijany, wojowniczość jego kończyła się często seksualnym gwałtem nad matką i widok ten tylko wzmacniał lęk seksualny Harry'ego. Agresywność ojca względem matki wywoływała w nim chęć stania się jej obrońcą, podczas gdy jednocześnie pragnął jej opieki. Te pragnienia były sprzeczne z jego utożsamianiem się z ojcem i lękiem przed matką; tworzyły nowe, trudne do opanowania konflikty.

Szereg takich traumatycznych doświadczeń doprowadził do częściowego utrwalenia się tego poziomu rozwojowego, na którym Harry znajdował się w owym okresie. Na tę sytuację wywarły nadto niepomysłny wpływ zawody i prywacie doznane przez Harry'ego podczas poprzednich okresów rozwojowych, a które były spowodowane brakiem miłości ze strony matki. Harry stał się niezdolny do rozwiązania konfliktu Edypa i część jego osobowości utrzymała się na poziomie phallicznym²⁾. To było widoczne w charakterze jego seksualnego zachowania się i jego czynów agresywnych, których napięcie wskazywało na wagę tego utrwalenia. Chłopiec wciąż prowokacyjnie wystawiał swoje genitalia, celując w trakcie erekcji agresywnie penis'em w innych i krzyczał wniebogłosy: „Patrzcie na mój ładny...“.

Jednocześnie wyżywał lęk przed kastracją, zarzucając szczególnie kobietom, postaciującym matkę, że chcą mu zabrać jego genitalia. Ujawnił on jak ściśle związany jest jego lęk kastracji z ucieczkami, gdy ulepił bałwana ze śniegu i groził, że wyrwie mu genitalia za karę, że bałwan niby to uciekł. W tym zespole jego lęków stało się również jasne działanie jego tendencji samo - destrukcyjnych przez zadawanie sobie tego, czym — jak się obawiał — grożą mu inni. Twierdził np., że zje swoje genitalia, kojarząc w ten sposób lęk kastracyjny z jeszcze bardziej prymitywną tendencją do wcielenia oralnego³⁾.

Zgodnie z cechami osobowości rodziców i ich wzajemnym stosunkiem, jak również z powodu owej traumatyzacji podczas fazy Edypa, Harry utrzymał swoje wyobrażenie o phallicznej i kastrującej matce. Prowokująco prosił kobiety (postaciujące matkę), by mu pokazały swoje penisy i próbował unosić ich spódnice, by je oglądać. Jego lęk i nienawiść do istot postaciujących matkę i chęć użycia noża przeciw nim, ujawniły się w pogroźkach i czynach agre-

1) Faza Edypa = faza silnego afektywnego związania syna z matką, połączonego z zazdrością o ojca, według Freuda normalna faza, rozwoju każdego dziecka męskiego rodzaju około 3-go roku życia. (Przyp. Red.).

2) Faza, w której własny organ męski (penis, phallos) ściga na siebie uwagę chłopca. (Przyp. Red.).

3) Oralny = ustny. (Przyp. Red.).

sywnych, skierowanych przeciw matce i podobnym zachowaniem względem „postaci matki”¹⁾), co nastąpiło wkrótce po jego wstąpieniu do szkoły. Używając ostrego narzędzia próbował zadać im taką karę, jaką czuł się sam zagrożony.

Utrwalenie na poziomie rozwoju niewspółmiernym z jego chronologicznym wiekiem było tylko jednym z defektów osobowości Harry'ego. Identyfikowanie się z wyodrębnionymi cechami osobowości obojga rodziców, uniemożliwiało uformowanie się konsekwentnego „super-ego”²⁾. Konflikty między rodzicami, duże różnice w ich wartości i strukturze osobowości, wraz z wysiłkami Harry'ego identyfikowania się z obojgiem, uczyniłyby rozwój konsekwentnego super-ego niemożliwym, nawet gdyby historia wcześniejszego życia Harry'ego była znacznie mniej traumatyczna.

Można to pokazać na jednym przykładzie: Harry utrzymał chęć przypodobania się matce. Czasami stawał się czysty i schludny. Ponieważ matka bardziej kochała jego siostry, pragnął czasem być dziewczynką i cieszył się, przebierając się za nią. Chował wtedy swoje genitalia, które zwykle exhibicjonistycznie wystawiał, i oświadczał, że jest dziewczynką; zaraz potem zaprzeczał tym pragnieniom, podkreślając swoją męskość agresywnymi czynami. To zaprzeczanie przez agresję dążeniom do kobiecości i bierności było zgodne z osobowością ojca i było skutkiem utożsamiania się Harry'ego z nim. Bierne kobiece tendencje ojca mogą też wyjaśnić występujące niekiedy pragnienia Harry'ego bawienia się w dziewczynkę. W związku z tym należy przypomnieć, że siostrzyczka Harry'ego zajęła jego miejsce, jeśli nie w miłości, to w troskliwości matczynej, a jednocześnie jej przyjście na świat zbiegło się z nawrotem ojca do pijaństwa.

Sprzeczne tendencje osobowości Harry'ego przyczyniły dużo trudności w kierowaniu nim w początkowym okresie leczniczego postępowania. Harry raptownie, bez żadnych danych ku temu, zmieniał bierne, uległe, kobiece zachowanie się (podczas którego postępował jak małe bobo, lub czujące swą winę dziecko) na zupełnie nieopanowane, agresywne i destrukcyjne, które może być porównane tylko z zachowaniem się pijanego w czasie najgwałtowniejszych wyczynów.

Agresywne i przestępcze czyny Harry'ego w czasie ucieczek były do pewnego stopnia spowodowane chęcią naśladowania ojca w jego najbardziej „męskim” postępowaniu i były skutkiem utożsamiania się chłopca z nim. Związane z tym czyny samo - destrukcyjne miały na celu przejednanie matki karaniem siebie według jej surowego wzoru; i były tym samym konsekwencją utożsamiania się Harry'ego z matką. Samo - destrukcyjne postępowanie było też bezpośrednim apelem do opieki matki, której potrzebę zagrożone dziecko oczywiście odczuwało.

1) Postać matki = postać zastępująca matkę. (*Przyp. Red.*).

2) Super-ego = nad - jaźń, w przybliżeniu to samo co sumienie. (*Przyp. Red.*).

Wszystko to mogło być w pełni zrozumiane na podstawie zachowania Harry'ego i jego wypowiedzi dopiero po dość długim jego pobycie w szkole i dużych postępach, jakie poczynił na drodze poprawy. Po roku przyznał się wreszcie, że miał częste koszmary nocne, w których pod postacią wielkoluda pokonywał ojca. Fantazjował również, że matka wystawiała jego kołyskę na dach domu, ponieważ go nie lubiła. Tłumaczył ten jej czyn tym, że on jej nie lubił. W ten sposób wskazywał, że usuwanie go z domu, tj. jego uciekanie, miało parę sprzecznych znaczeń. Ochraniało go ono od chęci pobicia ojca, zabezpieczało przeciw groźbie pochodzącej od obojga rodziców i było również karą za nienawiść do nich.

Niebezpieczeństwa, na które Harry narażał się podczas ucieczek, były również psychologicznie wyznaczone. Poza czynnikami wspomnianymi powyżej, Harry w swym narażaniu się na niebezpieczeństwa zwracał przeciwko sobie własną wrogość, która początkowo była skierowana przeciw rodzicom. Jego agresywne i samobójcze zachowanie się było także usiłowaniem „panowania“, próbą wymierzania raczej sobie samemu kary, której się obawiał, niż otrzymania jej od kogoś innego.

Chociaż ucieczki Harry'ego mogą być wytłumaczone jako unikanie rzeczywistych i psychologicznych niebezpieczeństw, to oznaczały one także poszukiwanie „dobrej“ matki, której potrzebował, a którą prawdopodobnie posiadał, zanim młodsza siostra nie odebrała mu miłości matki. Ta „dobra“ matka nie była dlań całkiem niedostępna: szukał jej w świecie marzeń dostarczanych mu przez kino. Tam Harry mógł cieszyć się ciepłem pokoju, miękkością krzesła, w którym kulił się jak w łóżeczku, i był względnie szczęśliwy i bezpieczny, jedząc coś lub ssąc palec. Lecz nawet ta przystań była pełna przeżyć, wzbudzających lęk — grózb i niezrozumiałych wydarzeń pokazywanych na ekranie — tak że wszelkie usiłowania ucieczki powiększały tylko trudności Harry'ego i zmuszały do dodatkowych czynów przestępczych.

Te uwagi o niektórych przyczynach, które spowodowały symptomatyczne zachowanie się, wystarczają może do zrozumienia tego, co się działo w czasie procesu leczniczego postępowania, chociaż w żadnym razie nie wyczerpują dyskusji. Ponadto przy zastanawianiu się nad posunięciami czynionymi w czasie procesu readaptacji Harry'ego, nieuniknione będzie częste rozmyślanie nad etiologią jego zachowania się.

W dalszych rozważaniach zanikanie przestępczego zachowania się Harry'ego oddzielone jest od jednoczesnego procesu integrowania się jego osobowości. Główne zjawiska obu procesów omawiane są niezależnie jedno od drugich. Wybierając tę formę wykładu, musimy jednak podkreślić, że objawy przestępczości, jak i wszystkie inne zjawiska psychologiczne odnoszące się do jednego osobnika — są między sobą powiązane i tworzą integralną część całej osobowości. Z tego powodu polepszenie jednego objawu działa na wszystkie inne, a zanik wszystkich przestępczych symptomów jest wynikiem

jednoczesnego procesu scalania się osobowości, a nie bezpośredniego oddziaływania na odosobnione zjawiska.

Zanikanie objawów przestępczości

W przypadku funkcjonalnych zaburzeń zachowania się osobiste stosunki między dzieckiem a członkami personelu szkoły są głównymi czynnikami terapeutycznymi, to też wszystkie początkowe wysiłki skierowane były na wytworzenie takich stosunków między Harry'm i przynajmniej jedną osobą¹⁾. Jednakże charakter problemów Harry'ego utrudniał niezmiernie utworzenie takiego zbliżenia. Kiedy tylko był w szkole, próbował opanować swój lęk przez zastraszanie innych swą agresywnością. Gdy tylko popełnił czyn agresywny, uciekał tak prędko i tak zręcznie, że było prawie niemożliwe dopędzić go. Nawet opiekun o najlepszej woli rzadko kiedy jest w stanie podążyć za ucieczką, która prowadzi przez dachy, przez okna prywatnych mieszkań, przez ruchliwe ulice wbrew sygnałom świetlnym i pomiędzy, a nawet pod autami.

Z początku uplanowano, że jego opiekunka ma mu towarzyszyć w jego ucieczkach, by być pod ręką w razie potrzeby uchronienia go przed niebezpieczeństwami świata zewnętrznego i w ten sposób zadzierzgnąć początkowy osobisty stosunek. Jednakże w praktyce to bardzo trudne zadanie okazało się psychologicznie szkodliwe. Harry wykorzystywał opiekuńczą obecność dorosłej osoby jako zachętę do bardziej zuchwałego zachowania się. Gdy uciekał samotnie — kradł chytrze, wypraszał pieniądze, udając smutnego i potulnego małego chłopca, i niszczył mienie tylko wtedy, gdy się upewnił, że nikt go nie obserwuje. Ale obecność dorosłej osoby, nie powstrzymującej go siłą od aspołecznych wyczynów i nie grożącej karami, wytłumaczył sobie Harry jako aprobowanie jego zachowania się i jako wskaźnik, że udało mu się zastraszyć tę dorosłą osobę aż do całkowitego podporządkowania sobie. Ponieważ Harry czuł, że opiekunka będzie go broniła, wymyślał przechodniom, bił ich i obrzucał kamieniami. W tramwaju siedł wzdłuż przejścia i zadzierał spódnice kobietom, tłukł szyby i kradł jawnie. Te fakty wykazały, że tego rodzaju wypróbowywanie rzeczywistości musi być zaniechane, gdyż prędzej czy później opiekunka nie będzie w stanie ochronić chłopca przed karą oburzonych dorosłych, a to mogłoby zniszczyć wiarę Harry'ego w zdolność szkoły ochraniać go przed niebezpieczeństwami świata zewnętrznego.

Odrzuciwszy pierwotny plan utworzenia przyjaznego stosunku w związku z ucieczkami, zdecydowano starać się o jego nawiązanie podczas względnie krótkich, a bardzo burzliwych godzin, które Harry spędzał w szkole. Na początku rehabilitacji Harry'ego okresy jego przebywania w szkole były równie traumatyczne dla niego, jak dla personelu, którego głównym zadaniem było często ochraniać

1) Uznanie za większą część bezpośredniej terapii należy się Miss Gay'e Shulenterger, głównej opiekunce Ortogenicznej Szkoły. (Przyp. Autora).

innych dzieci przed skutkami agresywności Harry'ego. Dotarcie do Harry'ego wymagało jego nieskrępowanej obecności. Dlatego pierwsze wysiłki leczniczego postępowania skierowano na mitygowanie jego agresywnego zachowania się przynajmniej w takim stopniu, by nie potrzebował zawsze uciekać od swoich wykroczeń i mógł być ewentualnie osiągnięty przez jakąś osobę.

A g r e s y w n e z a c h o w a n i e s i ę — I.

Faza początkowa

W agresji Harry'ego było mało zróżnicowania między niszczeniem własności, a agresją względem osób. Cykl jego agresywnych czynów był zwykle ten sam: Harry popełniał jakiś czyn, za który spodziewał się surowego odwetu, np. kradzież pieniędzy, niszczenie zabawek innych dzieci, łamanie mebli, zalewanie łazienek lub ciskanie przedmiotami w dzieci i dorosłych. Popelnivszy taki czyn Harry ulegał panice, starał się uniknąć spodziewanej kary przez zastraszenie innych i przeszkadzanie możliwemu pościgowi. Ze swego lęku czerpał w takich sytuacjach niebywałą siłę. Jeśli to było w domu, rozrzucał krzesła, przewracał łóżka, kufry i ciężkie stalowe biurka; na dworze ciskał ciężkimi kamieniami, stalowymi sztabami i wszelkimi innymi przedmiotami znalezionymi na ulicy¹⁾.

Często było bardzo trudno wykryć, za które ze swoich czynów Harry spodziewa się kary, co paraliżowało usiłowania personelu zmniejszania jego lęków. Kiedyś Harry kąpał się spokojnie. Najpierw bawił się rozpryskiwaniem wody poza wannę, następnie oddał moczu na podłogę. To zachowanie się zostało przyjęte przez personel bez wielkiego krzyku. Opiekunka powiedziała Harry'emu, żeby się nie martwił, że ona przyniesie ścierkę i wiadro i wytrze podłogę. Czując się winnym, Harry nie był w stanie zrozumieć tego tłumaczenia. Gdy tylko opiekunka wyszła z łazienki, Harry uległ panice, podkręcał wszystkie krany i zalał dom. Bojąc się spotkać opiekunkę na korytarzu, wybił kilka szyb i uciekł przez dach. Innym razem zrzucił trzy krzesła z trzeciego piętra. Dowiedziano się później, że to była próba zastraszenia dzieci, którym pozabierał zabawki i których pościgu bał się. Pewnego razu przewrócił siedem ciężkich metalowych łóżek i wyłamał drzwi, bojąc się kary za to, że zmoczył się w łóżku.

Podobne sytuacje zdarzały się często; personel nie był w stanie przewidzieć, kiedy Harry myśli, że zrobił coś złego i jest gotów wybuchnąć; to, że czuł się winnym, stwierdzano dopiero wtedy, gdy jego zachowanie wykazywało lęk przed prześladowaniem.

¹⁾ Zachowanie się Harry'ego było podobne do zachowania ojca, który, gdy był pijany, groził żonie biciem lub zniszczeniem tych mebli, które najbardziej lubiła, póki nie uległa jego życzeniom. Jeżeli te groźby nie powodowały natychmiastowej uległości, spełniał je, dając tym przykład Harry'emu jak można osiągnąć swój cel za pomocą gwałtu. (*Przyp. Autora*).

By pomóc mu w opanowaniu jego wrogości, musiano ją najpierw zmniejszyć. Personel skoncentrował się na łagodzeniu lęku Harry'ego przed karą za jego wykroczenia, starając się, żeby jego gwałtowność nie była niebezpieczną dla niego i nie miała konsekwencji, które by tworzyły nowe poczucia winy — i na zaspakajaniu wszystkich jego potrzeb, wynagradzając mu poprzednie braki i lęki tak dalece, jak to tylko było możliwe. Miano nadzieję, że takie usiłowania zmniejszą powoli nasilenie wrogości Harry'ego do takiego stopnia, w którym można będzie nią pokierować.

W celu dokonania pierwszego z tych zamierzeń tłumaczono wielokrotnie i cierpliwie Harry'emu, że w szkole dzieci nie są karane. Chłopiec sprawdzał prawdziwość tych zapewnień, pogarszając swoje zachowanie się w stosunku do każdego z członków personelu. To sprawdzanie trwało prawie przez cały rok, chociaż z słabnącą intensywnością.

Ażeby destrukcyjne czyny Harry'ego nie były groźne dla niego lub innych i nie stwarzały nowego lęku i poczucia winy, wszystkie ruchome sprzęty w jego sypialni, takie jak łóżka, stoły, komody, zostały mocno przytwierdzone do ścian i podłogi. Celowo nie uprzedzono go o tych zmianach. Podczas swego następnego wybuchu wściekłości Harry próbował przewracać meble i był zdumiony, że to jest niemożliwe. To przeżycie było wielkim i irytującym zawodem dla Harry'ego, ale było też terapeutyczne. Po raz pierwszy uniemożliwiono Harry'emu popełnienie wykroczenia bez użycia fizycznego poskromienia lub grożenia karą. Pomimo swej złości Harry jakoś uświadomił sobie, że były osoby tak interesujące się dobrobytem jego i innych dzieci, że były gotowe iść jak najdalej w planach ochraniać ich i dokonywania nawet specjalnych urządzeń, by uniknąć konieczności poskramiania go. To było prawdopodobnie jego pierwsze uświadomienie sobie, że brutalna siła nie zawsze zwycięża wobec skutecznego użycia rozumu. Dowiedział się, że spokojna łagodność jest silniejsza od ślepej furii, że zastanowienie — uplanowanie jest bardziej władcze, niż pragnienie natychmiastowego wyładowania się. Może też obudziła się w nim wtedy świadomość, że jest małym chłopcem, niezdolnym do opanowania przemocą swego otoczenia i że byłoby lepiej porozumieć się z nim przynajmniej w niektórych dziedzinach. W ten sposób otwarto pierwsze dojście do jego urojenia własnej wielkości, według którego był on najlepszym, najsilniejszym, któremu nic złego nie mogło się wydarzyć.

W ciągu kilku miesięcy życzenia Harry'ego były wypełniane w granicach możliwości. Karmiono go kiedy chciał i czym chciał, dawano mu dość pieniędzy i cukierków, by go powstrzymać od kradzieży i w ten sposób uniknąć dodatkowej winy i lęku. To mu ułatwiałoby utrzymywanie się w czasie ucieczek, ale jednocześnie wzbudzało chęć powrotu do szkoły. Upewniano go stale, że szkoła jest bezpiecznym miejscem, gdzie ludzie dokładają starań, by zaprzyjaźnić się z nim i pomagać mu. Pomimo to, Harry miał każdego za swego wroga.

Pewnego wieczora, podczas pierwszego miesiąca pobytu swego w szkole, Harry poszedł ze swą grupą na tzw. „najazd kuchni“. Tam wziął duży nóż kuchenny i cisnął nim w opiekunkę, o mały włos nie trafiając jej w głowę. Cała grupa wpadła w złość, a Harry'ego sparaliżował strach. Opiekunka podeszła do niego, wzięła go mocno za rękę, mówiąc do grupy, że powinni winić tylko ją samą za postępek Harry'ego. Ona bowiem powinna była wiedzieć — powiedziała — że Harry nie jest zdolny do opanowania swej gwałtowności i że nie powinna go była brać do miejsca, gdzie noże były łatwo dostępne, jak również nie powinna była spuszczać go z oka ani na chwilę. Pomimo to, gdy kryzys minął, Harry próbował uciec. Opiekunka nadal trzymała go za rękę i nalegała by wziął udział w czynnościach grupy. Jeśli nie mógł brać udziału w przygotowaniu posiłku, to mógł przynajmniej pomóc w spożyciu go, co wreszcie uczynił gdy grupa uspokoiła się i bardzo cieszył się posiłkiem.

Harry nie został zganiony za swoje zachowanie się, jego ofiara przyjęła winę na siebie. To, że była postacią matki, było szczególnie ważne, ponieważ zaprzeczało przeszłym doświadczeniom Harry'ego z własną matką. To znamionowało jeszcze jeden krok naprzód w jego zdaniu sobie sprawy, że obraz świata, jaki sobie wytworzył, nie zawsze był prawdziwy, zwłaszcza w stosunku do sytuacji w szkole. Nauczył się też, że ograniczenia mogą mieć swoje korzyści. Gdyby opiekunka nie była poskromiła grupy, on zostałby prawdopodobnie zbity przez chłopców, a gdyby go nie była powstrzymała, byłby uciekł i ominąłby go doskonały posiłek, który inni przygotowali.

Zgodnie z silnym poczuciem winy, samokarne czyny Harry'ego miały takie samo nasilenie, jak i jego agresywność. Podczas pierwszych tygodni w szkole jego agresje upodabniały się czasem do czynów morderczych, a zachowanie się samo - destrukcyjne było równie gwałtowne i miało charakter niemal samobójczy. Prawie co dnia Harry oddawał się samo-destrukcyjnym „zabawom“. Robił pętle i zakładał je sobie na szyję, bawił się na torze kolejowym przed nadjeżdżającymi pociągami; udawał, że dźga siebie nożem lub że topi się w basenie do pływania. Często samowolnie wpadał w niebezpieczne sytuacje; np. wlaź do ogromnego pudła na śmiecie i stoczył się w nim po pochyłości na drogę, którą nadjeżdżały auta. Jeszcze w cztery miesiące po wstąpieniu do szkoły sflukł butelkę, porozrzucał szkło i chodził po nim, dopóki nie pokaleczył stóp.

Samo-destrukcyjne zachowanie zdarza się u exhibicjonistycznych dzieci oraz u tych, które mu się oddają z powodu masochistycznej lub seksualnej rozkoszy, jaką z niego czerpią. Dzieci, które się temu oddają z tych powodów, starają się upewnić, że inni będą przy tym obecni by je oglądać i ochraniać. Lecz w przypadku Harry'ego samobójcze usiłowania były zamierzone jako takie. On rzeczywiście pragnął ukarać siebie i dlatego starał się to tak robić, by przynajmniej początku tych czynów samo-destrukcyjnych opiekunka nie była świadoma.

Jego samo-karne czyny miały być odpokutowaniem za wykroczenia, a przez to ochroną przed jeszcze większymi szkodami,

których nastąpienia bał się w wypadku uniknięcia zasłużonej kary. Po trzech miesiącach pobytu w szkole i po wytworzeniu przez Harry'ego dość przyjaznego stosunku ze swoją opiekunką, zdołał on wyjawiać słownie niektóre myśli. Pewnego razu w tym okresie Harry znajdował się w wielkiej depresji z powodu agresywnego czynu i powiedział o sobie: „ja jestem do niczego“. Uspakajania przez opiekunkę były daremne. Nawet, gdy jej się udało przekonać go, że nie zasłużył na karę za swój czyn, nadal upierał się, że jest „do niczego“. Gdy go zapytano dlaczego, odpowiedział: „Ja mam moc zarządków w moim tyłku“ i dodał, że jest tylko jeden sposób na pozbycie się ich, mianowicie: „gdy policja kopnie mnie naprawdę mocno w tyłek, wtedy pozbędę się ich“¹⁾).

Uciekanie.

Jednocześnie z usiłowaniami umitygowania gwałtowności destrukcyjnego zachowania Harry'ego, robiono próby zmniejszenia nasilenia jego uciekania, lecz te ostatnie nie mogły być skuteczne, zanim pierwsze nie okazały się względnie pomyślne, ponieważ własne agresywne czyny Harry'ego zmuszały go do uciekania ze szkoły.

Wspomnieliśmy już, że uciekanie Harry'ego było mechanizmem rozwiniętym przez niego w celu unikania realnych niebezpieczeństw oraz konieczności stawiania czoła wewnętrznym konfliktom, których nie był w stanie rozwiązać. Poczucia winy, powstałe z jego wrogości do rodziców, zmuszały go do przedsięwzięcia czynów destrukcyjnych i do aspołecznego zachowania się, za co spodziewał się dodatkowych kar. I dlatego jego poczucia winy i lęk stale się wzmacniały. Zaznaczyliśmy również, że jego regularne odwiedzanie kin było symbolicznym wysiłkiem odtworzenia sytuacji, w której mógł się czuć tak bezpiecznie i wygodnie, jak to było we wczesnym dzieciństwie, chociaż obrazy same niweczyły ten wysiłek, wytwarzając nowe lęki.

Pierwsze zrozumienie przez Harry'ego przeciw-fobicznego charakteru jego własnych ucieczek zjawilo się w związku z jego odwiedzaniem kina. Stało się tak przypuszczalnie dlatego, że to chodzenie do kina było symptomatycznym zachowaniem się najbardziej oddalonym od jego centralnych konfliktów, mianowicie jego pragnienia miłości rodzicielskiej, jego wrogości do rodziców i jego wypływającego stąd poczucia winy. Lęk, który powstawał na widok groźnych i niezrozumiałych obrazów nie był bezpośrednio związany z tym, który się zrodził z jego stosunku z rodzicami. Wskutek tego odwiedzanie kina pouczyło go, że ta metoda zwalczania lęku tylko go powiększa.

1) Karanie przez bojaźń choroby, które wyłoniło się podczas trzeciego miesiąca pobytu w szkole, wskazuje na pewną internalizację winy. Ona też wykazuje jak psycho-somatyczna choroba może się rozwinąć. Stały postępowanie w terapii ochronił Harry'ego przed taką zmianą wyżywiania się zewnętrznego (samo-destrukcja) na zinternalizowany symptom (psycho-somatyczna choroba). (*Przyp. Autora*).

Harry prosił o możliwość oglądania tego samego filmu po kilka razy i za każdym razem siedział przez kilka seansów. Widocznie miał nadzieję, że w końcu zrozumie film, a przynajmniej o tyle oswoi się z nim, że opanuje wywołane przezeń napięcie. To było widoczne z łęków, które zdołał wypowiedzieć w stosunku do filmów, na które zaprowadziła go jego opiekunka, i z jego chęci wielokrotnego oglądania właśnie tych obrazów, które napawały go największą obawą.

Skoro zrozumiano, że chodzenie do kina stanowi usiłowanie znalezienia bezpieczeństwa takiego, jakie daje „dobra matka“, użytkowano to odwiedzanie jako środek ułatwienia Harry'emu nawiązania dodatniego stosunku do „postaci matki“. Jego ulubiona opiekunka zabierała go do kina, starając się, by to pójście nie było poprzedzone jakimiś społecznymi czy samo-destrukcyjnymi czynami. W kinie siedział z nim godzinami, karmiąc go. Gdy to się powtarzało przez wiele tygodni, Harry wreszcie pozwolił jej objąć się, a w końcu zaczął siadać na jej kolanach i tulił się do niej jedząc. Następnie był w stanie odwracać się od ekranu i mówić do opiekunki od czasu do czasu.

Taki kontakt został wykorzystany do uspokojenia Harry'ego i wytłumaczenia mu, dlaczego filmy niepokoją go i straszą.

Osobisty stosunek do opiekunki pozwolił Harry'emu rozpoznać swoje lęki oraz zrozumieć, jak jego zachowanie prowadziło do wzmożenia ich.

Częstość odwiedzania kina powoli zmniejszała się, chociaż prawie przez rok Harry wytrwale twierdził, że sprawiały mu radość. Ostatecznie po roku pobytu w szkole odwiedzanie kina stało się bardzo rzadkie. Harry zdołał zmniejszyć potrzebę pseudo - zaspokojenia, które dawał film do tego stopnia, w jakim nauczył się korzystać z rzeczywistego zaspokojenia przez swój przyjazny stosunek z opiekunką. Po dziesięciu miesiącach pobytu w szkole rzeczywista postawa Harryego względem kina ujawniła się w następujący sposób.

Harry poprosił znów o pójście do kina, lecz opiekunka nie pozwoliła mu. Próbował zastraszyć ją, ale to nie odniosło skutku. Gdy się upewnił, że opiekunka jest stanowcza w swej odmowie, był zachwycony i poprosił o swoją pensję, aby kupić jej poczęstunek za to, że nie pozwoliła mu pójść do kina. Dodał: „To było tak miło z pani strony, że pani nie pozwoliła mi pójść. Teraz możemy siedzieć razem w sypialni i naprawdę przyjemnie spędzić czas“.

Harry był już rok w szkole, kiedy zdołał wypowiedzieć swój wstręt do filmów i obmyślić sposoby, które by uniemożliwiły mu oglądanie ich. Gdy usłyszał, że jego grupa projektowała pójście do kina w niedzielę, wydał wszystkie swoje pieniądze w piątek. W niedzielę objawił radośnie, że wydał swoją pensję i nie będzie mógł towarzyszyć grupie w pójściu do kina. Dodał przy tym: „Jest trochę dobrych filmów, ale wszystkie są straszne“.

Uciekanie Harry'ego miało też przeciw-fobiczne znaczenie na różnych poziomach. Poza ochranianiem go przed niebezpieczeństwami, wpływającymi z niepokonanymi czynów pijanego ojca oraz

karzącej i odpychającej go matki, służyło też ono jako obrona przed możliwymi niebezpiecznymi konsekwencjami jego własnej wrogości. Gdy uciekał z domu, nie było to przyjemne lub swobodne spędzanie czasu. Był w ciągłym ruchu. Gdy w końcu wracał do domu, był zupełnie wyczerpany i zasypiał momentalnie. Harry powracał do osób, do których był wrogo usposobiony dopiero wtedy, gdy ostateczne wyczerpanie uniemożliwiało mu narażenie ich na niebezpieczeństwo fizyczne.

Lęk przed własną wrogością i jej konsekwencjami był wzmożony przez rodziców i ich twierdzenie o jego krzepkości i sile: Z tego powodu jego ucieczki mogły się zmniejszyć wtedy, gdy przekonał się o ograniczeniu swych możliwości i nauczył się z doświadczenia, że jego czyny agresywne nie przynosiły poważnych szkód innym¹).

Czynnikiem przyczyniającym się do ciągłego podniecenia Harry'ego była jego niezdolność do zaznania nieprzerwanego wypoczynku w nocy. W ciągu kilku tygodni nie śmiał rozebrać się kładąc się do łóżka, aby być gotowym do natychmiastowej ucieczki, gdyby coś groźnego zdarzyło się w ciągu nocy²). Harry obawiał się też, że podczas snu zabiorą mu ubranie, by przeszkodzić przyszłej ucieczce, tak jak to bywało w domu. Spał więc nie tylko całkowicie ubrany, ale nakładając na siebie tyle ubrania, ile się tylko dało, np. aż cztery swetry jeden na drugi. Pozwalano mu kłaść się w nich, bo to dawało mu uczucie bezpieczeństwa i spał przynajmniej trochę, chociaż niewygodnie. Mniej więcej po trzech tygodniach doświadczenie nauczyło go, że wypoczynek nocny nie zostanie zakłócony, że nie potrzebuje być przygotowany do ucieczki i że nie zabiorą mu ubrania. Wtedy pozwolił opiekunce rozebrać się. W ten sposób został zadzierzgnięty pewien kontakt, chociaż na razie o charakterze czysto fizycznym.

W tym samym czasie inne starania, by Harry czuł się w szkole „jak w domu“ zostały przez niego uznane za przyjemne. Od pierwszego dnia jego pobytu w szkole co wieczór stawiano przy jego łóżku kanapki i cukierki, by miał coś do jedzenia, gdy wróci w nocy. Lecz dopiero, gdy pierwszy raz pozwolił się rozebrać zrozumiał, że to był rozmyślny i przyjazny czyn ze strony szkoły.

Po trzech następnych tygodniach intensywność jego wyczerpywania się w czasie ucieczek zmniejszyła się o tyle, że już nie wracał w stanie bliskim prostracji. To pozwoliło opiekunce, która czekała na niego, przygotować mu posiłek i tym sposobem wzmocnić, w wewnętrznym otoczeniu szkoły, kontakty zadzierzgnięte w kinach.

Ten przyjazny stosunek zamienił powoli szkołę w swojskie miejsce, podczas gdy powtarzające się doświadczenia Harry'ego, że nie jest ani karany, ani ograniczany, czyniły dlań szkołę miej-

1) Patrz przytwierdzenie mebli do ścian i pomyślnie zakończenie incydentu ciskania nożem. (*Przyp. Autora*).

2) Ten lęk zrodził się prawdopodobnie w sytuacji domowej. Pijany ojciec wracał do domu po zaśnięciu Harry'ego i budził go znęcaniem się nad rodziną. (*Przyp. Autora*).

scem bezpiecznym. Jego poczucie bezpieczeństwa wciąż było zależne od możliwości uciekania, to też czerpał je częściowo z faktu, że żadne drzwi nie były nigdy zamykane na klucz. Nabrawszy pod tym względem pewności, nie potrzebował już uciekać przez okna i dachy.

Gdy Harry wstępował do szkoły, powiedziano mu, że personel nie chce, by uciekał, ponieważ wtedy nie można będzie opiekować się nim, karmić go i zabawiać. Tłumaczono mu, że każdy woli, aby był obecny, ale jeśli mimo to musiałby uciec, to powrót jego będzie zawsze radośnie witany, a on sam nie zostanie nigdy ukarany. Podobne zapewnienia były często powtarzane. W tym czasie nie wierzył on takim obietnicom, gdyż tego rodzaju zachowanie się ze strony starszych było sprzeczne z jego poprzednimi doświadczeniami.

Lecz później Harry wypróbował wiarogodność tych obietnic i powoli przekonał się, że szkoła jest dość dobrym miejscem do pobytu, chociaż wciąż jeszcze uważał wałęsanie się po ulicach i prześiadanie w kinie za bezpieczniejsze, niż przebywanie w domu. W tym czasie, mniej więcej po dwóch miesiącach jego pobytu w szkole, zaczęto kłaść coraz większy nacisk na to, że opiekunka może otaczać go opieką tylko wtedy, gdy przebywa z nią i że jeśli ucieknie, to może natknąć się na trudności. Podjęto specjalne usiłowania by nakłonić go do powrotu o rozsądnej i przez niego samego ustalonej godzinie, i Harry zdecydował, że będzie wracał przed północą. Umówiono się więc, że do tej godziny szkoła będzie go ochraniała, t. zn. jeżeli policja złapie go przed dwunastą — jak to często bywało, gdy żebrał po spelunkach i kradł — to szkoła natychmiast zgłosi się po niego i dopilnuje, by nie wynikły z tego żadne trudności. Ale jeżeli zostanie zabrany przez policję między północą a ranem, to szkoła nie udzieli pomocy i Harry będzie musiał ponieść konsekwencje złamania umowy.

Harry znów musiał wypróbować wiarogodność tego twierdzenia. Poprzednio zabieranie przez policję było dla niego raczej przyjemnym przeżyciem. Policjanci byli ubawieni jego fantastycznymi opowiadaniem, dziecinny wdziękiem i „męską” postawą, która w tak małym i ujmującym dziecku wzbudzała, niestety, zachwyt u wielu dorosłych. Dlatego rozmawiano z nim w komisariacie i karmiono, poczem natychmiast oddawano go rodzicom, gdy był jeszcze w domu, a po wstąpieniu do szkoły — jego opiekunce.

Pewnej nocy, wkrótce po zawarciu tej umowy, Harry został zatrzymany przez policję o trzeciej rano. Gdy policja poprosiła szkołę o zgłoszenie się po niego, prośba została grzecznie odrzucona, poproszono policjanta o odesłanie go do izby zatrzymań i ustalono, że zostanie zabrany stamtąd nazajutrz. Tak zrobiono i Harry przyznał, że nie było mu tam przyjemnie, łóżko nie było tak wygodne jak w szkole i jedzenia nie można było porównać ze szkolnym. Powiedziano Harry'emu, że szkoła współczuje mu w jego przykrych doświadczeniach, ale nie mogła ochronić go przed policją, ponieważ nie dotrzymał umowy i nie wrócił na czas. Uprowadzono go również, że następnym razem pozostanie w izbie zatrzymań nie tylko przez noc, ale całe dwa dni. Przez kilka dni Harry wracał do szkoły przed północą, lecz następnie zaczął znów przebywać poza szkołą do

wczesnych rannych godzin. W kilka dni później został znaleziony przez policję i na żądanie szkoły zaprowadzony do izby zatrzymań ¹⁾. Przebywał tam przez dwa dni. Po jego powrocie do szkoły przyjęto go w spokojny i rzeczowy sposób i ostrzeżono, że następnym razem pobyt jego w izbie zatrzymań może być jeszcze dłuższy. Harry nie został już nigdy więcej zatrzymany przez policję. Przez pewien czas powracał niekiedy po umówionej godzinie, lecz będąc poza szkołą zdołał przynajmniej nic nie broić o tyle, by uniknąć policji.

Ważniejsze od faktu, że policja go nie łapała, było to, że po powtórным pobycie w izbie zatrzymań Harry czynił spontaniczne wysiłki do opanowania swej chęci do ucieczki. Plan przetrzymywania go w izbie zatrzymań był oparty na tej właśnie nadziei. Wyczuwano, że szkoła nie powinna wywierać ograniczającego wpływu na Harry'ego, zanim on sam nie poczuje chęci ku temu i że to nie nastąpi, dopóki on nie stanie oko w oko z twardą rzeczywistością istniejącego porządku społecznego. Gdyby szkoła była próbowała uniemożliwić mu uciekanie, Harry czułby, że bez żadnego powodu nie dopuszczają go do użycia mechanizmu obronnego (uciekania), który wydawał się skuteczny. Rzeczywistość miała go pouczyć, że uciekanie nie jest odpowiednią ochroną przed lękiem. Jeśliby szkoła ograniczyła wolność Harry'ego, jego antagonizm uniemożliwiłby mu uznanie szkoły za schronisko, zatrzymanie którego było warte wysiłków i przystosowania się. Szkoła mogła stać się przeszkodą przed ucieczkami dopiero wtedy, gdy Harry uświadomił sobie, że takie ograniczenie jest z korzyścią dla niego.

Dlatego też, dopiero gdy Harry okazał chęć do uniemożliwienia sobie ucieczek, szkoła mogła zacząć popierać tę postawę, jednak jeszcze bez narzucania jej. Zdecydowano, że to popieranie i nawet małe ograniczenia powinno pochodzić od kierownika, „postaci ojca“, reprezentującego w szkole autorytet, kontakt ze światem zewnętrznym (instytucją, która umieściła Harry'ego, jego rodzicami, policją) oraz „prawo i porządek“, a więc nadającego się na obraz super-ego. Wina Harry'ego wynikała z surowych wymagań matki, podczas gdy zachowanie się ojca wywołało w nim pogląd, że mężczyźni nie posiadają siły opanowania się i idą za swymi impulsami. Dlatego zdawało się ważnym dla niego, by pojął, że mężczyźni również stosują się do wymagań i wzorów społecznego zachowania się. Jednocześnie musiał pojąć, że nie wszystkie kobiety są nerwowe lub karzące. Terapia wymagała, aby rozwinął wewnętrzne opanowanie, które by kierowało jego czynami i zastąpiło nieracjonalne i niejasne poczucie winy. Zdolność Harry'ego do rozwinięcia odpowiedniego super-ego zależała od przekonania się, że takie panowanie super-ego nie przeszkadza właściwemu zaspakajaniu potrzeb. A zatem,

1) Szkoła omówiła tę sprawę z pracownica społeczną izby zatrzymań. Wy tłumaczono jej, że nadzieja na ostateczną reedukację Harry'ego zależy od współpracy między izbą zatrzymań a szkołą. Pracownica społeczna umożliwiła Harry'emu oseprowanie od innych nieletnich w izbie zatrzymań by uniknąć niepożądanych dla niego doświadczeń, i traktowała go tak dobrze, jak tylko pozwalały na to przepisy. Dzięki jej współpracy Harry nie doświadczył w izbie zatrzymań niczego prócz nudy. (Przyp. Autora).

jego opiekunka, postać matki, nadal nie stawiała mu żadnych wymagań i zaspakajała wszystkie jego potrzeby instynktowne tak dalece, jak to tylko było możliwe. Nie irytowała się nigdy zachowaniem się Harry'ego. Wyrażała żal, że uciekając pozbawia ją przyjemności obcowania z nim, bawienia się z nim i karmienia go. Podczas, gdy kierownik przyjmował niektóre obietnice Harry'ego, że się poprawi i zachęcał go do próby unikania ucieczek, opiekunka mówiła mu, żeby jej nie obiecywał, że ona chce by urządził sobie życie tak, jak mu się podoba, lecz, że ma szczerą nadzieję, iż on je sobie urządzi tak, by było bezpieczne i przyjemne oraz dawało im możliwość spędzać dużo czasu wspólnie.

Gdy Harry poczuł, że powinien skończyć z ucieczkami, poprosił by drzwi sypialni zostały zamknięte na klucz. Prośba została odrzucona i zwrócono mu uwagę, że nie drzwi zamknięte, lecz tylko decyzja danej osoby mogła ją powstrzymać od opuszczania budynku. Ponieważ szkoła nie dostarczyła mu żadnej fizycznej przeszkody, stworzył ją sobie sam. Harry identyfikował się mocno z wypchanym psem, którego przyniósł z sobą do szkoły. Podczas początkowego okresu gwałtownej tendencji samo-destrukcyjnej obchodził się z nim źle, bił go, rzucał nim w ludzi i wieszał za szyję. Teraz przywiązywał go do łóżka żeby „nie uciekł“. Wkrótce potem otrzymał od szkoły misia. Co wieczór przywiązywał swoje ramię do niego, a jego przytwierdzał do łóżka, by zapobiec swojej ucieczce. Jednak wyrzeczenie się dawnego sposobu obrony było powolnym, uciążliwym procesem, ciągłym wahaniem się między nawrotem do dawnych błędów i podejmowaniem nowych wysiłków.

Stosunkowo bezpieczniejsze otoczenie szkolne oraz zaspakajanie fizycznych i uczuciowych potrzeb, jakiego tu doznawał, zmniejszyły bezpodstawne lęki Harry'ego. Nie popychały go już one niepowstrzymanie do gonienia za mirażem szczęścia, które znikало właśnie gdy je gonił. Po dwumiesięcznym pobycie w instytucji rozwinął się nowy rodzaj ucieczek. Harry już nie uciekał dlatego, że bał się czegoś nieoczekiwanego i potencjalnie strasznego. Uciekał teraz z „rzeczywistych“, a nie „wymaganych“ powodów i nie był już ciągle w pogotowiu do ucieczki. Teraz uciekał tylko wtedy, gdy miał ku temu normalny powód, jak lęk przed odwetem lub doznany zawód. Harry obawiał się odwetu gdy coś zniszczył lub kogoś uderzył i przeżywał nieopanowane poczucie zawodu, jeśli jakiegokolwiek, nawet najniegroźniejsze jego życzenia nie były natychmiast spełnione. Mimo to jednak ten rozwój był znaczącym krokiem naprzód, bo im ściślej ucieczki Harry'ego były związane z rzeczywistością, tym dostępnejsze stawały się opanowaniu.

Następny okres ucieczek rozwinął się mniej więcej po dalszych dwóch miesiącach pobytu w szkole. Harry uciekał raczej przed, niż po pobiciu dzieci lub zniszczeniu przedmiotów. Uciekał obecnie w celu powstrzymania się od wyładowania swej złości w agresywnych czynach, podczas gdy przed tym w ucieczkach wyładowywał swój lęk spowodowany agresywnymi czynami. Powstała w nim też zdolność wythumaczenia po powrocie, dlaczego uciekał i wskazania źródła swojej udręki. Raz oświadczył, że wołał uciec, niż połamać

krzesło, przez które się przewrócił. Innym razem uciekł bojąc się, że uderzy chłopca, który go przeżywał.

W miarę postępowania integracji Harry nauczył się oddzielać w czasie czyn od impulsu. Skarżył się np., że inni chłopcy dokuczają mu i dodawał: „Ja tego nie zniosę i jeżeli to się nie skończy, stanie się coś. Ja ucieknę, proszę to ukrócić“. Wciąż groził w ten sposób, lecz ponieważ oznajmiał swoje zamiary, łatwiej było w danej chwili odradzić mu ucieczkę. Gdy doznał zawodu, wylatywał na dwór, wracał, znów wybiegał, co wskazywało na przeżywany konflikt. Innym razem wałęsał się wokół domu. W każdym wypadku ofiarowanie mu dodatkowego zaspokojenia w postaci poczęstunku lub zajęcia się nim, wystarczało do rozładowania doznanego napięcia i Harry powstrzymywał się od ucieczki. Najskuteczniejszym środkiem do zatrzymania Harry'ego było okazanie mu miłości. Z początku przyjmował tylko materialne rzeczy, jak np. pieniądze, jako oznaki prawdziwego uczucia. Później cukierki były też do przyjęcia, o ile były ofiarowane w sposób, który wskazywał, że nie były „łapówką“, lecz dowodem dobrej woli i przyjaźni.

Gdy jego ucieczki zredukowały się z codziennych do przypadkowych tylko, Harry zaczął eksperymentować symbolami dla opanowania swego zachowania się. Jednocześnie wskazywał na charakter lęków, związanych z jego ucieczkami. Np. zrobił bałwana ze śniegu i nazwał go Harry. Do tej postaci zaczął przemawiać: „Ty jesteś zły chłopiec, wciąż uciekasz, kopnę cię i zbiję“, po czym tłukł bałwana z furią i dodawał: „a teraz wyrwę ci twój p...“ i udawał, że wykonuje swoją groźbę.

Wyładowywanie konfliktu uciekania nie zawsze miało tak agresywną formę. Pewnego razu Harry przyniósł swego ulubionego misia do kierownika i prosił, by ten przechował go. Kierownik odmówił, ponieważ chciano, by Harry miał misia u siebie. W parę godzin później chłopiec wyznał, że uplanował ucieczkę i powiedział: „jakkżę mogę to zrobić, jeśli nikt nie zaopiekuje się misiem, gdy mnie nie będzie“. Wskazał w ten sposób, jak zaspokojenie jego pożądań (w tym wypadku posiadanie zabawek) wstrzymało go od ucieczki. Pewnego wieczora, mniej więcej w tym samym czasie, czytano Harry'emu powiastkę z obrazkami. Dotyczyła ona kurczątki, które przypadkowo wylęgło się z kaczętami i mówiła o powrocie jego na swoje podwórko i do swoich. Kurczątka miało wiele przygód i strachów na drodze prowadzącej przez pagórek na klepisko, ale ostatni obrazek przedstawiał je w otoczeniu stadka zupełnie takich samych kurczątek jak ono. Gdy opiekunka przeczytała do tego miejsca, Harry popatrzył na obrazek i powiedział z nadzwyczajną radością: „Ono jest w domu. Oto ono, wszystkie tamte zupełnie takie jak ono. Ono jest teraz z nimi“.

Harry wciąż prosił, by mu czytano tę powiastkę. To była jego ulubiona powiastka przez długi czas — przestał o nią prosić, wtedy dopiero, gdy rzeczywiście przestał uciekać. Dla niego oznaczało to oczywiście, że długa seria jego strasznych przygód, takich samych jak kurczątka, skończyła się i że był bezpieczny w domu, żyjąc z ludźmi, do których należał.

Po rocznym pobycie w szkole, Harry uciekał tylko wtedy, gdy miał ku temu poważne powody. W ciągu dwóch miesięcy nie było ucieczek, kiedy nagle projektowana wizyta u dentysty okazała się czymś większym, niż mógł znieść. Opuścił szkołę i wrócił po godzinie zamówionej u dentysty. W rzadkich wypadkach, w których oddalał się samowolnie, po powrocie starał się wynagrodzić to swoim zachowaniem. Gdy uciekał i opuszczał lekcje, prosił o zadanie mu osobnej lekcji, by nadrobić stracony czas; jeżeli oddalał się po lekcjach, prosił o nadprogramową pracę, np. sprzątanie sypialni.

Kradzież była jedną z czynności Harry'ego, której oddawał się w czasie ucieczek. Kradł przeważnie, by utrzymać się lub zdobyć pieniądze potrzebne na wejście do kina, o ile nie zdołał wślizgnąć się chyłkiem. Postępowanie z tym objawem było względnie łatwe. Nie wynikał on bowiem z psychologicznego kompleksu, czy ukrytych pobudek, ani też nie miał symbolicznego znaczenia dla Harry'ego, jak np. jego kuszenie losu przez narażanie się na niebezpieczeństwo. Harry kradł tylko wtedy, gdy nie mógł natychmiast otrzymać w inny sposób tego, co chciał. Jeśli mu to dano, nie miał powodu by brać samemu. Dlatego kradzieże Harry'ego zmniejszyły się wraz z wzrastającym przekonaniem, że zostanie — co rozumiało się samo przez się — te rzeczy, które pierwotnie musiał zdobywać kradnąc: jedzenie, szczególnie cukierki i trochę pieniędzy, których potrzebował do zaspokojenia swoich pragnień.

Aby pomóc Harry'emu w nawiązaniu osobistych stosunków z otoczeniem i aby przekonać go o korzyściach „zadomowienia się“ trzeba było pobłażać mu ponad miarę przez dłuższy przeciąg czasu. To pobłażanie zmniejszyło ubocznie jego potrzebę kradzieży, które powoli ustawały.

Mniej więcej po dziewięciu miesiącach pobytu w szkole, Harry przestał kraść, nie prosił o pieniądze i nie otrzymywał żadnych, prócz swej tygodniowej pensji. Czasami dostawał nadprogramowo cukierki, szczególnie w okresach napięcia nerwowego i wtedy dawało mu je po kilka razy na dzień, by wzmocnić jego pojawiającą się świadomość, że przyzwoite zachowanie się jest korzystniejsze niż kradzieże. W tym czasie Harry zwracał zwykle znalezione przedmioty, nie wyłączając pieniędzy i kluczy, których „wartość“ o wiele przekraczała nagrodę.

Agresywne zachowanie — II.

Usiłowania opanowania

Gdy ucieczki Harry'ego stały się rzadsze i krótkotrwałe, był on mniej narażony na przeżycia, wywołujące lęk. Spędzał więcej czasu w szkole i przez to doznawał częściej korzystnych doświadczeń. Umożliwiała to też regularniejsze i obfitsze zaspakajanie jego fizjologicznych potrzeb: pokarmu, ciepła i wypoczynku, a tym samym zmniejszenie jego wrogości.¹⁾

1) Powolny proces zmniejszania się agresywności był jednocześnie z nawiązywaniem stosunków osobistych — omawianym w części: „Integracja osobowości“ i jego konsekwencją. (Przyp. Autora).

Gdy rehabilitacja Harry'ego doszła już do pewnego punktu, należało go przenieść do innej grupy. Przebywał on dotychczas w grupie chłopców mniej więcej w jego wieku i terroryzował ich systematycznie. W grupie tej udało mu się ustalić swą absolutną przewagę, która utrzymywała się nawet, gdy jego gwałtowne wybuchy zmniejszyły się do poziomu, w którym można było nimi kierować. Wtedy Harry został umieszczony w grupie, której członkowie byli starsi od niego przeciętnie o dwa i pół lata. Tych chłopców nie mógł opanować przemocą, ponieważ już nie ciskał dziko przedmiotami, a w „rękoczynach“ mieli nad nim przewagę. Pierwotnie umieszczenie Harry'ego w tej grupie byłoby niepożądane, ponieważ w początkowym stadium gwałtowności mógł przemoc chłopców w każdym wieku, gdyż żadne dziecko nie może skutecznie bronić się przed krzesłami ciskanymi przez pokój. Gdyby Harry został umieszczony od razu w starszej grupie, jego poczucie siły oparte na megalomanii byłoby się wzmogło; zdołałby terroryzować chłopców dwa razy większych od siebie. Z chwilą jednak, gdy nie był już tak wybuchowo gwałtowny, starsza grupa wywierała na niego dobroczynny wpływ i pomagała mu do opanowywania jego wybuchów agresywności. Takie zewnętrzne opanowanie stało się terapeutyczne tylko dlatego, że zostało wprowadzone w chwili, gdy Harry podjął wysiłek wewnętrznego opanowywania się i dzięki temu mogło je podtrzymać.

Opiekunka kierowała Harry'ego w jego wysiłkach zmniejszenia gwałtowności swej agresji. Przyjmował tę pomoc ze względu na ciągle dobro, jakiego doznawał wskutek przyjaznego stosunku z nią. Usiłowania jej były skierowane ku temu, by przekonać Harry'ego, że może wyladować swą wrogość nie stwarzając sytuacji, które wzmagałyby jego lęk i winę. Uczyla go tego np. w związku z jego tendencją do ciskania przedmiotami w pasji. Gdy Harry spacerował po ulicy lub w parku i doznał uczucia zawodu, opiekunka zachęcała go, by rzucał kamieniami raczej w drzewa, niż w osoby, które go rozżłościły. Przez pewien czas bawiła się z nim w rzucanie kamieniami prawie codziennie. Po pewnym czasie Harry, który przed tym starał się specjalnie trafiać w ludzi, teraz tak samo starał się, by w nich nie trafić nawet jeśli był bez opiekunki. W tym momencie kamienie zostały zastąpione piłkami, po czym Harry był gotów do brania udziału w zorganizowanych grach w piłkę lub w takich pół-agresywnych zabawach jak „*Kick-the-Can*“ (kopanie pudełka, puszeki). Pierwotnie takich gier musiano unikać, gdyż Harry nie mógł znieść przegrywania, ani też czekania na swą kolej w grze.

Stopniowe zanikanie agresywności Harry'ego uwidoczniło się w związku z symptomem moczenia się. Rozwój jego wskazywał też, że zmniejszanie się agresywności zbiegało się z polepszeniem integracji, która znajdowała wyraz w zaniechaniu infantylnego zachowania się, którego przykładem jest moczenie się. Z początku Harry moczył się w łóżku co noc. Agresywny charakter tego zachowania się był widoczny z jego sposobu posługiwania się siusianiem na ja-

wie. Gdy Harry rozzłościł się, siusiał na podłogę. Jeżeli rozgniewał się na kogoś z dzieci, siusiał na jego łóżko. Harry moczył się w noc przez mniej więcej sześć miesięcy, po czym zaczęły się zdarzać „suche” noce, a po rocznym pobycie w szkole moczenie się nocne stało się bardzo rzadkie. Oddawanie moczu na podłogę ustało wcześniej, mniej więcej po czterech miesiącach pobytu w szkole. Jest rzeczą dość interesującą, że był przejściowy okres w czasie którego gdy Harry się rozzłościł, nie siusiał już na podłogę lub meble, jednak zalewał je wodą. Gdy był zły na szkołę w ogóle lub specjalnie na kogoś z opiekunek, nie siusiał na podłogę, lecz zalewał łazienkę; to symptomatyczne zachowanie było postępowaniem w porównaniu z siusianiem, chociaż wymagało dużo cięższej pracy od personelu. Harry reagował tak samo względem dzieci. Pewnego dnia jedno z dzieci rozzłościło go w czasie jedzenia w stołowym pokoju. Harry wybiegł, wziął konewkę i zalał podłogę w łazience, potem pokropił wodą korytarze i sypialnię, aż do łóżka dziecka, w końcu nalał kałużę na środek łóżka.

Zgodnie z prymitywnym charakterem jego poczucia winy i samodestrukcyjnymi tendencjami, które były uwarunkowane pojęciami podobnymi do „*lex-talionis*”, Harry teraz gdy czuł się winnym, kropił czasami wodą swoje łóżko, chociaż jasno dawał do zrozumienia, że łóżko staje się dla niego przez to nieprzyjemne. Takie samo-karanie było dużym krokiem naprzód w porównaniu z początkową samobójczą różnorodnością jego prób narażania się na niebezpieczeństwo. Te próby zostały obecnie zastąpione przez „szkodzące sobie” zachowanie się, za pomocą którego Harry wyżywał swoje poczucia winy.

Ostatni incydent tego rodzaju wydarzył się mniej więcej po dziewięciu miesiącach pobytu Harry’ego w szkole i wykazał jasno, że jego świeżo nabyte sumienie działało. Na wycieczce Harry i drugi chłopiec — John, rzucali kamieniami. Trzeci chłopiec został wypadkowo uderzony i skaleczony, ale nie poważnie. „Fatalny” kamień był rzucony przez John’a. Jednakże Harry wiedział, że był inicjatorem rzucania kamieniami i zareagował na ten incydent karząc siebie samego za swego partnera. Po skaleczeniu chłopca przez John’a Harry przyszedł do swojej opiekunki i powiedział, że to jego wina, ponieważ on rozpoczął grę. Uspokojono go, że to w żadnym razie nie była jego wina. Pomimo to, wracając tramwajem do domu, Harry umyślnie skaleczył palec o okno i zaczął smarować twarz krwią z rany. Gdy go zapytano, dlaczego to robi, odpowiedział tylko: „Ja też skaleczyłem się”. Było jasne, że Harry nabył sumienie, które go krytykowało, gdy zachowywał się agresywnie i zmuszało go do szukania kary za to.

Takie sumienie nie jest pożądanym wzorem w dobrze zintegrowanym osobniku, gdyż jest nierozsądne i zbyt surowe — bardziej zainteresowane w poszukiwaniu kary za bezpośredni czyn, niż w zadośćuczynieniu przez stałe poprawne zachowanie. Pomimo to nabycie zbyt surowego sumienia jest nieuniknionym krokiem w inte-

gracji przestępcy, którego motywy oparte są na „id“¹⁾). W przypadku Harry'ego pojawienie się tego sumienia wskazywało, że znaczny postęp został dokonany, jeśli jeszcze nie w prawdziwej integracji, to napewno w dezintegracji jego przestępczości.

Integracja osobowości

Odkrycie ludzkich istot

Gdy Harry wstąpił do szkoły, nie wiedział — w psychologicznym znaczeniu — czym są istoty ludzkie. To zostało stwierdzone przy pierwszym badaniu psychiatrycznym²⁾). Harry wtedy oświadczył, że lekarka była w masce, „ohydnej suczej masce“ i zaczął drapać twarz lekarki, by zedrzeć maskę. Powiedział, że kierownik też nosi maskę, ale podczas, gdy maska lekarki była przyszyta do głowy, maskę kierownika można było czasami zdjąć. Gdy go proszono o narysowanie maski, narysował coś podobnego do twarzy lekarki i powiedział „ona jest ohydna“, potem narysował maskę kierownika, mówiąc „ta nie jest taka zła“.

Skutkiem ścisłego i zadawałającego stosunku z opiekunką, Harry począł sobie uświadamiać, że niektórzy ludzie są „ludscy“. Po trzech tygodniach pobytu w szkole przyznał on, że jego ulubiona opiekunka ma twarz, ale wszyscy inni noszą maski. W trzy miesiące później powiedział do lekarki: „Maska znikła z pani twarzy. Maski znikły ze wszystkich twarzy“. Jednak jego powstająca wiara w to, że istnieją ludzkie istoty, ulegała natychmiastowej dezintegracji, gdy tylko bezpieczeństwo jego było zagrożone. W takich razach powracał do swego przekonania, że świat jest zaludniony przez postacie niesamowite i wzbudzające lęk. Zdawało się, że chłopiec czuje, iż świat, który nie może dziecku dostarczyć bezpieczeństwa, nie jest światem ludzkim.

W miarę jak Harry czynił postępy na drodze integracji, jego doświadczenia musiały być co raz bardziej groźne, by powodować utratę kontaktu z rzeczywistością. Ujawniło się to w dwóch zdarzeniach, które zaszły mniej więcej w jednym czasie i z których każde groziło jego słabemu jeszcze poczuciu bezpieczeństwa, chociaż w różnym stopniu. Nadejście wiosny skusiło znów Harry'ego do ucieczek, pomimo, że przez długi przeciąg czasu był ściśle złączony ze szkołą. Uważano, że obecnie Harry powinien już móc opanować swoją chęć do uciekania i powiedziano mu, że musi to zrobić, jeśli

1) Id = „ono“ (u Freuda „Es“) przeciwstawiane bywa przez psychoanalitików jako w pewnym sensie niższa choć podstawowa sfera psychiki „Jaźni“ i „nadjaźni“, jako formacjom wyższym. (*Przyp. Red.*).

2) Harry był badany mniej więcej raz na miesiąc przez szkolnego psychiatrę, dr Emmę Sylvester, której obserwacje dostarczyły ważnego wglądu w jego sytuację. Jeszcze bardziej cenne były podsuwane przez nią rady co do postępowania z zachowaniem się Harry'ego, które kierowały działalnością personelu. Wreszcie badania te miały terapeutyczne znaczenie dla Harry'ego, zwłaszcza, że chłopiec wkrótce uświadomił sobie ważność psychiatrii, jako „k'uczowej postaci“ w ustroju otoczenia, którego część stanowił. (*Przyp. Autora*).

chce pozostać w szkole na stałe. Wkrótce po tym jedno z dzieci zostało nagle zabrane ze szkoły. Obawa, że taki sam los może go spotkać, zmusiła Harry'ego do nawrotu do dawnych sposobów zachowania się. W dodatku odejście dziecka wytworzyło napiętą atmosferę w szkole, wobec czego Harry'emu zdawało się, w związku z nabytym już pewnym wglądem w swoje trudności, że będzie lepiej raczej oddalić się na pewien czas, niż ryzykować, że naprężenie kryzysu uczuciowego może doprowadzić do wybuchu. Ta sytuacja wraz z poprzednią groźbą wydalenia go w razie ucieczki zrodziła w Harry'm większy lęk, niż mógł w owym czasie znieść. Nastawał więc, że kierownik zamordował dziecko, które opuściło szkołę i że wszyscy znów noszą maski. Lecz po dłuższym zapewnianiu co do stałości jego pobytu w szkole i gdy mu wykazano, że w takich wypadkach byłoby może dobrze oddalić się ze szkoły dopiero po uzyskaniu na to pozwolenia, Harry zdołał przyznać, że może tylko m y ś l a ł, iż ludzie noszą maski.

Jego reakcja na następny, mniej groźny kryzys, była racjonalniejsza. Nauczycielka Harry'ego, do której był bardzo przywiązany, zachorowała. Harry był bardzo zaniepokojony. Upewniono go, że ona tylko niedomaga i wkrótce wróci. Pomimo to Harry wyraził wielką obawę, że ona może umrzeć. Gdy mu powiedziano, że to się na pewno nie stanie, odrzekł całkiem rzeczowo: „czy możecie być tego pewni?“. Tym razem więc, w sytuacji nawet tak trudnej uczuciowo, jego świat składał się z śmiertelników, a nie z mglistych masek.

Nauczycielka nabrała dla Harry'ego znaczenia jako jednostka, z którą wiązał go określony stosunek osobisty. Wycofanie dziecka ze szkoły zagroziło całej egzystencji Harry'ego i jego bezpieczeństwu, które opierało się na jego pozostaniu w szkole. Bał się, że może i jego spotkać taki sam los, co stworzyło niepokonywany lęk. Możliwość utraty nauczycielki groziła zakończeniem jednego tylko — aczkolwiek doniosłego — stosunku osobistego, ale inni nadal istnieli by go ochraniać i zadawałniać. Dlatego też ten lęk mógł być opanowany z pomocą nowych racjonalnych sposobów panowania nad sobą i Harry nie potrzebował uciekać w świat bezosobowych cieni dlatego, że część jego życia stała się dlań nieprzyjemną.

W trzy miesiące później Harry był zdolny do swobodnej rozmowy o swojej wierze w maski. Zazębił się i musiano go zabrać do izby chorych. To go przestraszyło i rozżłościło; powiedział opiekunce, że ona wygląda tak jakby była w masce. Następnie dodał spontanicznie: „Wie pani, gdy jestem wściekły lub wystraszony, wierzę, że ludzie noszą maski“. Kiedy go upewniła, że on nie jest bardzo chory i że ona będzie go często odwiedzała, prosił, by mu powiedziała na pewno kiedy wróci. Następnie prosił ją, by mu przyniosła swój budzik, żeby mógł patrzeć na wskazówki do czasu, kiedy wskażą godzinę jej powrotu, dodając: „To jest pani zegarek i cyka tak głośno, że gdy go słyszę, nie czuję się samotnym“.

W tym czasie nabył zdolność do obiektywnego myślenia o swoich lękach i złudnych mechanizmach (maski), którymi posługiwał się by te lęki pokonać. Potrafił również wynaleźć sobie uspakajające

symbole (zegarek) stale istniejącego stosunku osobistego, pomimo fizycznej nieobecności kochanej osoby i w ten sposób opanować swój lęk.

Przyjmowanie zaspokożenia (gratification).

W pierwszych tygodniach trudno było Harry'emu pozwolić sobie na przyjmowanie jakiegokolwiek zaspokożenia swojej potrzeby ufności i polegania na innych. Nie pozwalał nawet swojej opiekunce by go broniła, ponieważ obawiał się, że taka obrona będzie rozumiana jako słabość. Musiał za wszelką cenę utrzymać swoje „męskie” zachowanie się, gdyż czuł się bezpiecznym tylko wtedy, kiedy mógł onieśmielić innych. Gdy chłopcy byli rozzłoszczeni jego zachowaniem i grozili mu biciem, opiekunka starała się go bronić. Ale Harry odrzucał jej pomoc, krzycząc: „Ja nie chcę by mnie pani broniła; zbiję panią, kopnę w tyłek, jeżeli pani będzie mi pomagała”.

Nawet jeżeli przyjmował ofiarowywane słodczyce, musiał grozić ofiarującemu, co by się stało, gdyby ośmielił się go nie poczęstować; w ten sposób starał się utrzymać swoje przekonanie, że to, co dostaje, nie zawdzięcza przyjaźni, lecz strachowi.

Pierwsze zaspokożenie, na przyjęcie którego pozwolił sobie, było związane z ucieczkami. Gdy wracał, by tak zmęczony i wyczerpany, że natychmiast rzucał się na łóżko i zasypiał.

Minęło kilka tygodni zanim pozwolił na rozebranie siebie, lecz był tak zmęczony, że tylko bardzo mgliście uznał to — jeżeli wogóle uznał — za czyn przyjazny. Po dwóch miesiącach pozwolił swej opiekunce przygotować sobie kąpiel. Jeszcze nie pozwalał dotykać się, chociaż prosił, by siedziała przy nim i rozmawiała lub czytała bajki, podczas, gdy rozkoszował się kąpielą. Dopiero po sześciu miesiącach nie tylko pozwolił się umyć, lecz nawet prosił o to.

Przed tym faktem, w czasie kiedy jego ulubiona opiekunka „straciła swą maskę”, powoli uznał za możliwe przyjmować od niej pewne zaspokajanie swoich potrzeb czułości i zależności na bardzo dzieciennym poziomie.

Charakter i stopień jego poprzedniej deprywacji w tej dziedzinie stał się obecnie widoczny zarówno z jego odporności, jak i z jego reagowania na okazje do zaspokożenia. Oporność Harry'ego była bardzo wyraźna, gdy przybył; wielką wagę przywiązywał do przyjętej pozy „chwata”. Lecz to była szkoła, w której dzieci mogły, jeśli czuły tego potrzebę, zachowywać się jak małe boba i Harry był codziennie świadkiem takiego zachowania u innych. Opierał się tego rodzaju łagodnej perswazji w ciągu mniej więcej miesiąca, a później zaczął nieco okreśną drogą domagać się swego udziału. Z początku ograniczał się do wytwarzania sytuacji, w których czuł, że jego zależność jest uprawniona.

Pewnego razu uderzył się w nogę, a przynajmniej twierdził, że się uderzył. Opiekunka zaniósła go na górę. W ciągu kilku dni twierdził, że nie może chodzić i chciał by go wszędzie noszono. (Gdy tylko opiekunka była zajęta czym innym, nie sprawiało mu trudności bieganie i bawienie się w ruchliwe zabawy). Ilekroć prosił o noszenie go z powodu bólu w nodze, opiekunka mówiła mu, że nosiłaby

go z przyjemnością nawet gdyby noga jego była zdrowa. W kilka tygodni po tym poprosił sam by go ponosila, nie mówiąc nic o zmęczeniu ani chorej nodze.

Dalsze pozytywne reakcje Harry'ego na sytuację, które pozwalały mu na wyrażanie zaspokojenia prymitywnych biologicznych potrzeb wykazały, jak dziecinne były one i jak okrutnie był pozbawiony ich zaspokojenia. Po początkowym wahaniu zaczął jeść żarłocznie, następnie zaczął ssać pokarmy i przedmioty. Wolał przy tym ssać w ten sposób, by mógł wydobywać płyn kroplami. Będąc w wannie łapał krople wody z kranu w otwarte usta, następnie ssał i lizał kran. Przez długi czas, kąpiąc się stale robił ze szmatki do mycia prymitywny rodzaj smoczka, który ssał z upodobaniem. W czasie posiłków objawiał wyraźnie swą predylekcję do takich pokarmów (np. pokrajane owoce), które mogły być wzięte do ręki i ssane. Gdy go zabierano na miasto, na poczęstunek, nie chciał lodów ani zimnej czekolady do picia, które są zwykle lubiane przez dzieci w jego wieku, lecz wybierał dwa lub kilka lizaków.

Im więcej nabierał zaufania, tym bardziej zachowywał się ze swoją opiekunką, jak małe dziecko. Nie tylko pozwalał kąpać się i ubierać, jak to wyżej opisano, lecz prosił ją by go karmiła łyżeczką i pieściła.

To, że postęp Harry'ego był ściśle związany z jego osobistym stosunkiem do ulubionej opiekunki, było widoczne z jego postawy wobec zabawek. Nie umiał bawić się zabawkami, lecz zazdrościł dzieciom, gdy cieszyły się nimi. Z początku niszczył wszystkie zabawki, przeważnie gryząc je w kawałki, jeśli to było wogóle możliwe. Nie robiło mu różnicy czy to były jego zabawki, czy też zabawki odebrane innemu dziecku. Pierwszą zabawką, której nie zniszczył i którą nosił z sobą przez czas dłuższy była zabawka, którą mu zrobiła opiekunka w jego obecności. Przez jakiś czas po tym przyjmował tylko takie zabawki, jakie sama mu robiła. Było to prawdopodobnie spowodowane jego wstrętem do przyjmowania ofiarowanych darów (poczęstunków, zabawek, fizycznej opieki), o ile nie był przekonany, że daje mu się dla niego samego. Dawne doświadczenia nauczyły go prawdopodobnie, że ofiarowywanie darów było robione raczej dla własnej przyjemności starszych, niż z myślą o nim. Gdy matka kąpała go, to postępowanie jej było bardziej umotywowane pragnieniem nadmiernej czystości, niż troską o jego wygody. Dawano mu słodycze i cukierki przeważnie dlatego by go skusić do zachowania się zgodnego z wymaganiami rodziców, a nie by mu zrobić przyjemność. Dla rodziców ważniejsze było otrzymać wzamian za prezenty wyrazy miłości i wdzięczności (choćaby nieszczerze), niż zapewnić Harry'emu przyjemność przy bawieniu się zabawkami.

Stało się to jasne dzięki zajściu, które się zdarzyło mniej więcej po dwumiesięcznym pobycie Harry'ego w szkole. Przyszedł do kierownika i nastawał, że potrzebuje pięćdziesięciu centów na kupienie pudełka cukierków na urodziny matki, które przypadały za kilka tygodni. Powiedziano mu, że nie ma żadnej racji by kupował urodzinowy prezent, ponieważ nie zobaczył matki w dniu jej urodzin. Kie-

rownik podkreślił, że chętnie da mu pieniądze na jego własny użytek, ale nie jest wskazane wydawanie ich na innych. Na to Harry stał się bardzo podniecony i obelżywy, zarzucił kierownikowi, że uniemożliwia mu być miłym względem matki i oskarża go o chęć wydania pieniędzy raczej na siebie, niż na matkę. Ze łzami w oczach stwierdzał swą miłość do matki. Uspokojono go, że nikt nie wątpi w jego przywiązanie i dobre intencje, ale „że członkowie personelu, którzy bardzo lubią Harry'ego, a prawie nie znają jego matki, woleliby, żeby pieniądze, które mu dają, wydawał na siebie, a nie na nią“. Podniecenie Harry'ego wzmogło się i rozsądniej było ustąpić. Dano mu pięćdziesiąt centów, lecz znów zaznaczono, że kierownik wolałby jednak, żeby te pieniądze wydał na siebie, a nie kupował dla innych. Jednocześnie powiedziano mu, że gdy już dostał pieniądze, to należą do niego i może je wydać jak mu się podoba. Gdy otrzymał pieniądze, podniecenie minęło i wyszedł za drzwi zadumany i spokojny. Obserwowano go przez okno, jak pomału przeszedł przez ulicę, zatrzymał się, zamyślił przez chwilę, po czym powoli i ostrożnie wrzucił pieniądze do ścieku. Po tym powrócił pędem i powiedział, że zgubił pieniądze i poprosił o więcej. Powiedziano mu, że dostanie, ale pod warunkiem, że je wyda na siebie. Przystał na to, uśmiechnął się radośnie, otrzymał pieniądze i wydał na cukierki, które zjadł z wielką przyjemnością.

Ten epizod ilustruje ambiwalentny stosunek Harry'ego do matki i wypróbowywanie przez niego intencji szkoły. Zapewnienie kierownika, że raczej woli, by Harry miał przyjemność (wydanie pieniędzy na siebie), niż by udawał pożądane zachowanie się (wydanie pieniędzy na matkę) było użyte przez Harry'ego dla sprawdzenia nie tylko szczerości szkoły, lecz i jej gotowości dopomożenia mu w rozwiązaniu ambiwalentnego konfliktu. Zgodnie z tym, co było wspomniane wyżej, Harry mógł cieszyć się prawdziwie z podarunku dopiero wtedy, gdy uspokoił swoje poczucie winy przez symboliczne przejednanie matki. Otrzymanych pieniędzy, które przeznaczył dla matki, nie mógł wydać na siebie pomimo zachęty. Lecz naleganie na to, że wydawanie pieniędzy na matkę nie jest pożądanym zachowaniem, było dostateczne, by Harry rozwiązał swój problem: wydać pieniądze na matkę (uspakajając poczucie winy), lecz w taki sposób, by ona z tego nie miała przyjemności (a więc zaspakajając swe negatywne uczucia względem niej). Zachował się tu jak rodzice, którzy „tracili“, tj. wydawali pieniądze na zabawki, których on „nie otrzymywał“, tj. nie mógł cieszyć się nimi, bo nie były przeznaczone dla jego uciechy. To były niektóre z powodów wrzucenia pieniędzy do ścieku¹).

To, że dano mu powtórnie pieniądze po „zgubieniu“ poprzednich i że upomniano, by wydawał je na siebie, przekonało Harry'ego o pragnieniu szkoły robienia rzeczy tylko ze względu na niego samego.

1) Symboliczne znaczenie wrzucenia pieniędzy do ścieku może podtrzymać pogląd, że złe stosunki Harry'ego z matką wpływały częściowo z jej odchodzenia się z nim podczas nauczania czystości (*Przyp. Autora*).

Przekonał się też, że w szkole nie wynagradzano za „mile“, lecz za szczere zachowanie. Również ważną była pomoc szkoły w rozwiązaniu ambiwalentnego konfliktu w stosunku do matki w ten sposób, że nie ucierpiał na tym, iż musiał wyrzec się wydania pieniędzy na siebie. Trzeba było wielu doświadczeń podobnych w psychologicznym znaczeniu, chociaż różnych pod innymi względami, zanim wypróbowywanie rzeczywistości przez Harry'ego przekonało go, że gdy szkoła coś dawała, to robiła to dla niego samego, a nie z ubocznych lub dalszych powodów.

Zmiana postawy Harry'ego względem zabawek i podarunków odzwierciadlała wewnętrzne zmiany, które w nim zachodziły. Gdy bawił się, zabawki przedstawiające zwierzęta często reprezentowały jego samego. Zaraz po przybyciu do szkoły otrzymał wypchane zwierzę. Obchodził się z nim źle, prawie tak źle jak z tym, które przyniósł z domu. Bił je, rzucał nim i szarpał. Później dostał inne wypchane zwierzę i z tym obchodził się stale bardzo mile i z wielką troskliwością. W jaki sposób używał tych zabawek by powstrzymać się od uciekania, było już wspomniane. Z ich pomocą odtworzał również fazy przez które przeszedł w trakcie swej reedukacji.

W dziewiątym miesiącu pobytu Harry'ego w szkole, jego grupa uplanowała urządzenie ZOO ze swych wypchanych zwierząt. Każdy chłopiec przebrał swoje zwierzę według swego gustu. Kiedy Harry szykował swoje zwierzęta, zaczął od wypchanego słonia. Przytwierdził do klatki kartkę, która opiewała, że jest to największe ze wszystkich zwierząt i król wszystkich słoni. Następna klatka była dla jego ulubionego zwierzątka, misia, którego przebrał we własne ubranie. Ten miał napis: „Niezdara, niedźwiedź, który ma tylko siedem lat i bywa jeszcze niezdarą“. Po nim następował królik „Hoppy“, leniwy królik, który zabija tylko marchewki. Na końcu był jego pies „Lizak“, bo bardzo lubi lizaki i wciąż je zjada. Harry na swój sposób jasno wyraził, że pierwotnie czerpał poczucie bezpieczeństwa z wyobrażania sobie, iż jest królem zwierząt, gdyż tylko wtedy bezbronny i niedołężny „Niezdara“ mógł żyć bezpiecznie jak leniwy królik i przyjmować zaspokojenie, jakim dla niego były lizaki.

W kilka miesięcy później, w czasie Wielkanocy, Harry poczuł, że musi powiedzieć swemu zwierzątku zrobionemu z wielkanocnego ciasta, jak należy zachowywać się; upominał je w ten sposób: „Postępuj jak prawdziwy mały chłopiec, nie walesaj się i nie laź po dachach. Jeśli będziesz tak robił, ludzie pomyślą, że jesteś małpą i będą cie traktować jak małpę, a ty tego przecież nie chcesz“. Leniwy i beztroski Lizak ustępował, niestety powoli, miejsca odpowiedzialnemu obywatelowi, który uznał nie tylko swój obowiązek poprawienia się, lecz i potrzebę pomagania innym w postępowaniu, zgodnym z możliwym do przyjęcia wzorem zachowania.

Rozwój sumienia

Poczucie odpowiedzialności wykazane przez zachowanie się Harry'ego po rocznym pobycie w szkole, zostało nabyte podczas pro-

cesu, w którym irracjonalne poczucie winy zostało powoli zastąpione przez zintegrowane „super-ego”. Charakter somodestrukcyjnych czynów Harry’ego wskazał na jego poczucie winy w związku z wykroczeniami, jak również na jego przeświadczenie, że zasługuje na karę. Pierwotnie samodestrukcyjne zachowanie się Harry’ego było oparte na magicznym myśleniu następującego rodzaju: kusił los by go zniszczył, a gdy los tego nie spełniał, wyprowadzał stąd wniosek, że jego wykroczenia zostały mu wybaczone, lub wogóle nie były nigdy wykroczeniami.

Długa była droga od takiego magicznego myślenia słabego „ego” do ustalenia prawdziwego wewnętrznego opanowania. Prawie rok minął, zanim Harry’emu udało się to integracyjne zadanie. Przez identyfikowanie się ze swą ulubioną opiekunką i internalizację jej wskazań wskutek zadawałających osobistych stosunków z nią i innymi członkami personelu, samo-karanie fizyczne zostało zastąpione przez sumienie lub samo-karanie umysłowe.

Zamiast odtwarzać ten proces w szczegółach opiszemy jedno charakterystyczne zdarzenie, które było jednym z głównych punktów zwrotnych w postawie Harry’ego względem siebie i członków personelu.

W razie choroby któregoś z członków personelu może być wyznaczony dla danej grupy zastępca na krótki okres czasu. Pewnego razu młody człowiek został wyznaczony dla grupy, w której był Harry. Przy nowoprzybyłych Harry zazwyczaj zachowywał się jak najgorzej; zastępca, który był bardzo miły dla chłopców i dlatego dobrze przyjęty przez grupę, w pewnej chwili stracił cierpliwość i dał Harry’emu lekkiego klapsa.

Chłopcy donieśli o tym kierownikowi, który wyznaczył innego opiekuna dla grupy. To wykazało Harry’emu i innym dzieciom, że natychmiastowe kroki zostały poczynione. Następnie kierownik omówił to zdarzenie z grupą. Przypomniawszy, że przy przyjmowaniu do szkoły dawał on każdemu dziecku kilka obietnic, z których jedna głosiła, że dzieci nie będą nigdy narażane na jakąkolwiek karę fizyczną, a zatem, ponieważ on całkowicie potępia karę fizyczną i chce dotrzymać obietnicy, poprosił zastępcę o opuszczenie szkoły. Dodał, że chociaż ten czyn był zgodny z kierunkiem szkoły i jego własnym przyrzeczeniem, to jednak nie był całkiem sprawiedliwy w stosunku do zastępcy. Zachowanie się Harry’ego było tak oburzające, że wymagało niezwyklej cierpliwości i to, że zastępca ją stracił, było zrozumiałe. Szczególnie Harry powinien zrozumieć, że ktoś może stracić panowanie nad sobą, ponieważ on stale to robi. Z drugiej strony jego złe zachowanie się nie usprawiedliwiałoby odwzajemniania się w tym samym rodzaju.

To zrobiło silne wrażenie na Harry’u. Zaczął gwałtownie płakać. Kilka razy w ciągu tego wieczora chodził do kierownika, by uzyskać powrót opiekuna do szkoły — przyrzekając i grożąc mu gwałtownie. Wytłumaczono mu, że chociaż jego uczucia są zrozumiałe, nic nie można na to poradzić. Powiedziano, że s’uszenie gani siebie za przykrość, jaka spotkała opiekuna, ponieważ jego przewinienie, a nie opiekuna, stworzyło tę sytuację.

W tym incydencie zachowanie Harry'ego wykazało po raz pierwszy, że jego sumienie się rozwija. Jego poczucie winy nie opierało się na bezpośrednim akcie gwałtu, lecz na fakcie, że był narzędziem, które wywołało czyn niesprawiedliwy. Od tej chwili nigdy już nie postępował zupełnie nieodpowiedzialnie.

Harry dobrze zdawał sobie sprawę, że jego „sumienie“ było nowym nabytkiem. Czuł potrzebę usprawiedliwienia jego „nowości“. Gdy czytano opowieść o Pinocchio, któryś z chłopców zrobił uwagę, że Pinocchio był bardzo głupi jeśli musiał pytać, co to jest sumienie. Harry nasrożył się i powiedział: „Skąd on mógł wiedzieć, co to jest sumienie? On nigdy jeszcze nie był w szkole“. Harry wciąż żądał opowieści o Pinocchio i szczególnie lubił te części, w których omawiany jest problem sumienia z wnioskiem, że Pinocchio stanie się prawdziwym chłopcem dopiero wtedy, gdy nauczy się odróżniać dobro od zła.

W kilka miesięcy potem równowaga pomiędzy tendencjami „id“, „super-ego“ i „ego“ znów zachwiała się. Ego chłopca, które pierwotnie było podporządkowane jego id, zostało w tym okresie pokonane przez jego świeżo rozwinięte super-ego. Zdobył on to prawdziwe super-ego przez identyfikację z ważniejszymi postaciami w szkole. Niestety, było to połączone z pierwotnie i ambiwalentnie narzuconymi rygorystycznymi żądaniami matki i spowodowało w Harry'm przeczulenie sumienia. Wtedy wszedł on w okres neurotyczny, przez jaki muszą przejść wyżywający się na zewnątrz przestępcy, zanim może być osiągnięta i trwale utrzymana właściwa równowaga między ich id i super-ego.

Po sześciu miesiącach pobytu w szkole, Harry wyznał pragnienie kary, prosząc o różne rodzaje cielesnego i innego karania, głyż jak się wyraził, był niedobry. Jeśli był poirytowany lub zawiedziony, nie mógł już wyładować się natychmiast. Wciąż jeszcze doznawał agresywnych pragnień, lecz na spełnienie ich pozwalał sobie tylko wtedy, gdy miał ku temu bardziej odpowiedni powód, niż odczucie zawodu. Oświadczał też, że: „ja chcę uderzyć ciebie, żebyś ty mnie uderzył“ i tym potwierdzał słownie swoje agresywne tendencje i pragnienie kary za nie.

W kilka miesięcy później jego super-ego stało się tak surowe, że czuł się winny i starał się wynagrodzić każde zło, które zdarzyło się w szkole¹⁾.

Dzieci przebywające w szkole mają swoje własne uczuciowe trudności. Z powodu względnej „swobody“ złego zachowania się Harry'ego podczas pierwszych miesięcy jego pobytu w szkole, dzieci starały się — i to z powodzeniem — pobudzić go do wyładowywa-

1) Zachowanie się jego było takie, jak gdyby musiał działać jako super-ego dla wszystkich dzieci w szkole. To zjawisko wymagałoby szczegółowego omówienia; jedynym próbnym tłumaczeniem, które może być tu podane jest to, że Harry nabył swoje super-ego przez internalizację wymagań różnych członków personelu, którzy dla niego w swej całości reprezentowali „szkołę“. To jeszcze nie było jego indywidualne super-ego, oparte na jego wymaganiach i panujące nad jego zachowaniem. Indywidualizacja tych narzuconych wartości dokonała się dopiero później. (*Przyp. Autora*).

nia ich agresywności za nie. Wszystko to zmieniło się, gdy Harry nabył nowe super-ego.

Jeden z chłopców próbował namówić Harry'ego by stłuk parę okien i nawet dał mu kamień do ręki. Dawniej Harry byłby uległ; teraz — zamarł z przerażenia. Podczas tego inny chłopiec w przystępie pasji przewrócił kilka krzeseł w sypialni. W tym momencie wszedł Harry i bez słowa, nie proszony o pomoc, popodnosił wszystkie poprzewracane krzesła. Pewnego razu jeden chłopiec groził, że zaleje łazienkę. Harry podsłuchiwał to, popędził do łazienki i szybko pozakręcał krany. Jego poczucie winy za teraźniejsze i przeszłe wykroczenia stało się tak ostre, że nie mógł sobie pozwolić na radowanie się nawet takimi darami, jakie większość dzieci uważa za samo przez się zrozumiałe. W dniu swych imienin tłukł głową o ścianę, mówiąc: „Ja muszę ukarać siebie, ja nie zasługuję na imieninowe prezenty“. W jego ulubionej wówczas i często powtarzającej się zabawie, bandyci planowali ucieczkę autem; projektowali przy tym poprawić się, być „dobrymi“, ale robili to zawsze poniewczasie, auto rozbijało się, a oni ginęli.

Po przeszłym rocznym pobycie Harry'ego w szkole ustaliła się powoli zdrowa równowaga między super-ego, a id, i wzmocnionemu ego udało się pomyślniejsze utrwalenie się. Harry kupił w drogerii lody w waflu, które kosztowały 8 centów; dał monetę 25-centową. Otrzymał dziewiętnaście centów reszty. Najpierw chciał zatrzymać pieniądze, lecz po chwili zwrócił się do sprzedawcy, mówiąc: „Pan wydał mi za dużo reszty“. Sprzedawca potwierdził to, przyjął zwrot 2 centów i pochwalił Harry'ego. Harry był bardzo dumny z siebie i powiedział: „chciałem być uczciwy i zdołałem“. Nie czuł się już teraz winny, że najpierw chciał zatrzymać pieniądze i już nie był zdolny do zatrzymania omyłkowo otrzymanej reszty.

Harry nauczył się opanowywać swoje społeczne pragnienia. Jego świat wewnętrzny stał się bardziej uporządkowany, wobec czego potrzebował mniej zewnętrznej kontroli. Ponieważ nie popadał już w poważne konflikty ze światem zewnętrznym, ten ostatni nie odważał się na niego i wyobrażenie Harry'ego o świecie i życiu stało się łagodne. Wyraził to mówiąc do swej opiekunki: „Wie pani, teraz nie ma już tak dużo policjantów, dlatego, że nie pozostało wielu bandytów“. Gdy był „zły“, świat wydawał mu się pełen „złych“ ludzi; to był groźny świat. Z chwilą własnej zmiany na lepsze świat dostosował się do niego.

Po rocznym pobycie w szkole Harry nauczył się uważać siebie za dobrego, a zatem uznał, że świat jest dobry. Ponieważ obecnie zdolny był pogodzić się z sobą, był szczęśliwy, że jest tym, czym jest — tj. małym chłopcem. Jego harde, „męskie“ zachowanie zmieniło się w prawdziwie dziecinną postawę. Pewien nieznajomy zrobił mu kilka „ciętych“ uwag i powiedział: „Myślę, że już skończyłeś szkołę“. Harry spojrzał na niego z niesmakiem mówiąc: „Proszę nie być niemadrym“. Twierdzenie, które zrobiłoby mu przyjemność i byłoby dopasowane do jego zachowania gdy wstępował do szkoły, obecnie uderzyło go jako niesmaczne i niemądre. Innym przykładem jego świeżo nabytego dzieciństwa była prośba o prze-

niesienie z grupy starszych chłopców, w której przebywał, do grupy rówieśników.

Pierwotnie, gdy jego wiadomości szkolne były na poziomie przedszkola, opowiadał, że jest w 4 lub 5 klasie, może wszystko przeczytać, wie wszystko i dlatego nie potrzebuje wcale uczyć się i odrabiać lekcji. Obecnie czerpał duże zadowolenie z faktu, że jest dobrze zaawansowany w drugiej klasie. W chwili gdy to piszemy¹⁾ jest jednym z najlepszych uczniów w klasie. Ponieważ nie nauczył się prawie niczego podczas pierwszych czterech miesięcy z powodu ciągłych ucieczek, udało mu się w rzeczywistości przerebić prawie dwuletni kurs w ciągu ośmiu miesięcy.

Integracja, którą Harry zdołał osiągnąć za pośrednictwem swego osobistego stosunku z ulubioną opiekunką i innymi członkami personelu, uwidoczniła się też w jego wyglądzie. Napięty, udreżony wyraz jego twarzy znikł, a sztuczne grymasy zamieniły się w dziecinny uśmiech. Chłopiec, który zawsze był obszarpany i rozczochrany, teraz robił wrażenie miłej całości. Fizyczny rozwój dostrzymywał kroku rozwojowi intelektualnemu. Przez czas pobytu w szkole urósł o dwa cale i przybyło mu dziesięć funtów.

Po rocznym pobycie w szkole Harry był zupełnie bezpieczny i zdolny do postępowania jak normalne dziecko, lecz tylko w ochronnym otoczeniu szkoły. Poza jej obrębem wykazywał jeszcze oznaki niepewności i tendencje do nawrotu do dawnych sposobów postępowania, szczególnie w okresach napięcia nerwowego.

Lecz postęp Harry'ego ujawnił się w całkowitej dezintegracji symptomów przestępczych i ciągłym przekształcaniu się jego osobowości; dlatego też prognoza co do jego przyszłości jest pomyślna.

Tłum. J. Rosmańska.

1) 1947 r. (*Przyp. Red.*).

G Ł O S Y D Y S K U S Y J N E I S P R A W O Z D A W C Z E

ECHA DYSKUSJI

DOTYCZĄCEJ KSZTAŁCENIA PSYCHOLOGÓW-PRAKTYKÓW NA UNIWERSYTETACH POLSKICH

W październiku b. r. toczyła się na łamach dzienników wydawanych w Warszawie dyskusja na temat kształcenia psychologów - praktyków na Uniwersytetach. Punktem wyjścia był artykuł umieszczony w „Głosie Ludu”, inspirowany przez Wyższą Szkołę Higieny Psychiczej. Na artykuł ten odpowiedziała w tym samym organie dr Maria Żebrowska, a później jeszcze zabrakło głosu na łamach „Rzeczpospolitej” dr M. Kaczyńska. Nie chcę wchodzić w kwestię, czy wszczynanie tej dyskusji było w ogóle potrzebne i nie chcę rozpatrywać podnoszonych w niej argumentów. Pozwolę sobie tylko stwierdzić w sposób stanowczy, że kształcenie psychologów - praktyków należy niewątpliwie do zadań polskich Uniwersytetów, że zadanie to pełniły one do tej pory i że pełnić je powinny i będą w przyszłości. Ze realizacją tego zadania napotyka na pewne trudności, to inna sprawa. Trudności jednak są po to, aby je zwalczyć i Uniwersytety nasze konsekwentnie do tego zmierzają. Jednym z środków takiego ulepszenia byłaby pewna zmiana w programie studiów psychologicznych i wymaganiach egzaminowych, którą to zmianę katedry psychologii w Polsce od dawna mają na oku, czyniąc wszelkie możliwe wysiłki, ażeby tę reformę przeprowadzić. Usiłowania te robiono jeszcze przed wojną, wnosząc odpowiednie memoriały i projekty do Ministerstwa Oświaty, a wznowiono je po wojnie. Polskie katedry psychologii mają tu wytyczoną własną drogę opartą oczywiście w pewnym stopniu o przeobrażenia dokonujące się w ramach psychologii stosowanej na całym świecie. Program studiów WSHP nie odgrywał tu żadnej roli jako wzór czy podnieta (jak sądzi p. Kaczyńska).

Stefan Baley.

SPRAWOZDANIE

Z KONGRESÓW, KTÓRE ODBYŁY SIĘ W EDYNBURGU I W LONDYNIE w lecie 1948 roku.

Tak się dziwnie złożyło, że w tym roku odbyły się w Anglii aż cztery międzynarodowe kongresy, które mogły i powinny były zainteresować psychologów także polskich.

Pierwszy, najwcześniejszy kongres — to Dwunasty Międzynarodowy Kongres Psychologii, który obradował w Edynburgu w dniach 23 — 29 lipca 1948 r. Z powodów natury formalnej przybyłem na ten kongres z bardzo dużym opóźnieniem, co oczywiście nie pozwoli mi zdać z niego dokładnej sprawy. Przytoczę jednak to, co zdołałem usłyszeć i zauważyć. Kongres ten był obesłany bardzo licznie przez różne kraje. Przeważali oczywiście Anglicy, jako że kongres odbył się w ich kraju. Było jednak także wielu amerykańskich psychologów, a poza tym przedstawiciele różnych krajów kontynentu oraz tzw. krajów egzotycznych (Hindusi itd.). W związku z tym na wykładach, których autorzy cieszą się międzynarodową sławą, był taki tłok, że nie można było łatwo w ogóle dostać się na salę, gdzie one były wygłaszane.

By rozładować natłok potworzono szereg sekcji, które gromadziły już tylko osoby zainteresowane pewnymi specjalnymi tematami. Przykładowo wymienię sekcję zajmującą się zjawiskami fizjologicznymi (zwłaszcza mózgowymi) związanymi z życiem psychicznym, sekcję zmian psychicznych związanych

z najnowszymi rodzajami operacji dokonywanych na mózgu celem leczenia psychoz (leukotomia), sekcję poświęconą psychologii rozwojowej, psychologii zwierzęcej, psychologii osobowości, psychoanalizie itd. Osobno wymienię sekcję, czy też właściwie tylko szereg odczytów kolejno wygłoszonych, dotyczących teorii czynników. Sekcja ta mimo jej poniekąd matematycznego, specjalnego charakteru cieszyła się dużą frekwencją.

Ponieważ sekcje obradowały równocześnie, poszczególni uczestnicy kongresu musieli decydować się na jedną z nich, tracąc tym samym możliwość dowiedzenia się, co się działo na sekcjach innych. A trzeba dodać, że mimo pewnych starań nie zdołano przygotować pisemnych skrótów zapowiedzianych referatów tak, by każdy uczestnik mógł z góry orientować się chociażby ogólnikowo co do ich treści.

Z powyższych względów czytelnik tego sprawozdania musi mnie usprawiedliwić z zarzutu, iż nie streszczam nawet najważniejszych referatów. Poza wymienieniem sekcji mogę już tylko ogólnikowo wspomnieć o tej części referatów, które udało mi się jeszcze posłyszeć mimo spóźnienia, oraz podać pewną ogólną charakterystykę obrad kongresowych.

Wspomniałem już o sekcji poświęconej analizie czynników. Tutaj postacią czołową był prof. Thurstone z Chicago, w tej chwili najwybitniejszy i najbardziej wpływowy badacz w tej trudnej dziedzinie. Obrady tej sekcji wykazały, iż analiza czynników posuwa się ciągle naprzód rozwijając coraz nowe zastosowania. Taką nowością jest np. szukanie czynników w historii różnych państw i narodów, czym zajął się wybijający się obecnie specjalista w tej dziedzinie R. B. Cattell. Słuchając referatów z tego zakresu myślałem z melancholią o tym, jaki zastój pod tym względem, w porównaniu z innymi krajami, przedstawia psychologia Polski. W sekcji psychologii rozwojowej atrakcją był odczyt prof. J. Piageta o roli tzw. operacji w rozwoju inteligencji. Treść odczytu jest zbyt bogata, ażeby można ją było podać w kilku słowach. Profesor Debesse ze Strassbourga mówił na temat psychologii dojrzewania. Najnowsze jego badania wykazują, że tzw. kryzysy nie są czymś typowym dla tego wieku. W wielu wypadkach linia rozwoju biegnie bez ostrych załamowań. Skromny ale interesujący był odczyt p-i M. Nagy dotyczący teorii, jakie tworzą dzieci na temat istoty chorób ludzkich. Pewną sensację wywołał odczyt S. Schillera dotyczący rysunków szympansa. Rysunki demonstrowane podczas referatu były niezwykle interesujące i świadczyły o tym, jak dalece ujmowanie kształtów może rozwijać się u tego gatunku małp. Prof. Wallon z Paryża mówił o udziale postaw (głównie ruchowych) w formowaniu się charakteru. Ja wygłosiłem odczyt na temat spostrzegania kształtu, koloru oraz wielkości u dzieci w wieku przedszkolnym. Z Polaków, poza moją osobą, miał referat na temat instynktów u zwierząt A. Bardecki mieszkający pod Londynem.

Dodam jeszcze, że Niemcy zgłosili wprawdzie na kongres pewne referaty, jednakowoż na ogół biorąc ich udział w obradach kongresu był bardzo szczupły. Pod tym względem kongres obecny różnił się bardzo wydatnie od psychologicznych kongresów przedwojennych, gdzie Niemcy zajmowali zawsze czołowe miejsce.

Przejdziemy teraz z kolei do kongresów londyńskich, których było aż trzy, które jednak łączyły się ze sobą tak ściśle organizacyjnie i tematowo, że można by je uważać nawet właściwie za jeden kongres.

Były to Kongres Psychiatrii Dziecięcej, Kongres Psychoterapii Lekarskiej oraz Kongres Zdrowia Psychicznego (Higieny Psychicznej). Odbyły się one wszystkie w tym samym gmachu w dniach od 11 — 21 sierpnia.

Muszę stwierdzić, że nie widziałem w moim życiu kongresu tak dobrze (prawie za dobrze) zorganizowanego jak owe trzy kongresy. Powiem kilka słów na temat tej organizacji, gdyż może ona być ewentualnie wzorem dla jakichś przyszłych, innych kongresów. A więc specjalnością ich był przede wszystkim fakt, iż nie wolno było poszczególnym uczestnikom zgłaszać refe-

ratów na dowolny temat nawet w ogólnych ramach wyznaczonych celami kongresu. Wybrano specjalnie ściśle określone tematy i wszystkie referaty musiały się ich trzymać. I nie było nawet tak, ażeby każdy, kto by chciał wygłosić referat na te już ściśle dobrane tematy, mógł być dopuszczony do kongresu jako prelegent. Komitet wybierał spośród rzeszy najwybitniejszych znawców w tych dziedzinach te osoby, które wydały się najbardziej powołane do wygłaszania poglądów na te sprawy. Zwykły uczestnik kongresu nie przewidziany przez komitet jako referent mógł tylko wypowiedzieć swoje zdanie w ramach dyskusji, na którą jednak był zawsze wyznaczony ściśle określony czas, tak że tylko nieznaczna ilość dyskutantów mogła dojść do głosu.

Ale i referenci nie mogli w swoich wywodach ograniczyć się do własnych poglądów. Ażeby ten punkt dobrze zrozumieć, trzeba wziąć pod uwagę długi, przygotowawczy okres przed rozpoczęciem kongresu. Oto mianowicie komitet zwrócił się do odpowiednich organizacji a nawet poszczególnych osób we wszystkich dostępnych mu krajach z apelem, ażeby przyszłe tematy kongresowe zostały przedyskutowane na zebraniach interesujących się nimi osób i ażeby wyniki obrad zostały przesłane komitetowi (oczywiście nie pominięto przy tym Polski). Zebraniym w ten sposób pokaźnym materiałem zajęła się osobna komisja, która usiłowała wyłowić najważniejsze opinie i wnioski. One to musiały być uwzględnione w prelekcjach referentów na zjeździe, co oczywiście dawało gwarancję, że rezultaty owych prac przygotowawczych nie zostaną zmarnowane. Okoliczność ta łagodził rygor w dopuszczaniu na kongresie do głosu poszczególnych osób. Miały one bowiem możliwość wypowiedzieć się na tematy kongresowe jeszcze przed zjazdem i mogły być pewne, że o ile miały do powiedzenia coś ciekawego, poglądy ich nie zostaną bez echa. Komitet kongresu ogłosił ponadto już podczas zjazdu, że osoby, które nie mogły już zabrać głosu w dyskusji, mogą opinie swoje przedkładać na piśmie i że opinie te znajdą odzwierciedlenie w sprawozdaniu z kongresu. Niewątpliwie spotykamy tu dalszą dobrą stronę organizacji kongresu.

Dodać trzeba jeszcze następujący szczegół. Oto liczone się z faktem, że wyznaczony przez komitet referent może z jakichś przyczyn, od niego niezależnych, nie przybyć na kongres. Wobec tego do każdego zagadnienia istnieł referent „równoległy”, którzy mogli się wzajemnie zastąpić.

I wreszcie organizacja samej dyskusji. Każdorazowo zagajał dyskusję ktoś z góry upatrzony przez komitet, który oczywiście musiał słuchać uważnie wygłoszonych referatów. Po zagajeniu zaczynała się dyskusja, a gdy ubiegł wyznaczony na nią czas, przychodziło do głosu, jeżeli się tak można wyrazić, „resument” dyskusji również przewidziany z góry przez komitet, który starał się zsumować wyniki dyskusji w pewną całość. Trzeba przyznać, że powołane do tego osoby wywiązywały się ze swoich zadań z dużą skrupulatnością i obiektywnością.

Zobaczmy teraz jakie to były tematy, nad którymi koncentrował się kongres:

W ramach Kongresu Psychiatrii Dziecka głównym tematem obrad była „agresja”. Analizowano jej źródła u człowieka, jej rozwój i jej znaczenie społeczne. Rozwiązanie problemu agresji okazało się bardzo trudne. Z jednej strony bowiem wiele wysunięto argumentów za tezą, iż pewna doza agresji jest niezbędna każdemu człowiekowi i że bez niej trudno by mu było zdobyć doświadczenie życiowe oraz uzyskać w społeczeństwie pewną pozycję odpowiadającą zdolnościom i chęciom jednostki. Z drugiej strony jednak wspomnienia niedawnej wojny wydawały się groźnym memento ujawniającym niebezpieczeństwo społeczne, które niesie za sobą agresja. Można nawet powiedzieć, że kontrowersja ta właściwie nie została doprowadzona w dyskusji do jakiegoś uzgodnionego sądu.

Co się tyczy Kongresu Psychoterapii Lekarskiej, to tu na pierwszy plan wysunięto zagadnienie winy. Zastanawiano się nad genezą poczucia winy, mówiono o winie indywidualnej i zbiorowej. Ażeby wszystkie możliwe stanowiska mogły dojść do głosu, kongres zaprosił także przedstawiciela sfer katolickich, księdza, który oświecił to zagadnienie z punktu widzenia doktryny katolickiej. Ale oczywiście byli też referenci „świeccy” do tej samej sprawy.

Problem zbiorowej odpowiedzialności Niemców za wojnę ostatnią uzyskał tu swoje wyraźne, choć dyskretne echo. Inne ważne zagadnienie omawiane ale już krócej na tym kongresie — to sprawa osiągniętego postępu w dziedzinie psychoterapii indywidualnej i grupowej. Z treści referatów wynikało, że specjalnie terapia w grupie jest przedmiotem licznych prób i że jej metodyka stale się rozwija.

Przejdźmy teraz do najdłuższego z tych trzech kongresów tj. do Kongresu Higieny Psychiczej. Tematy były tu takie: Zagadnienie obywatelswa światowego i przyjaznych stosunków międzygrupowych. Nie trudno zorientować się, że zagadnienie to zostało wysunięte łącznie z nurtującymi obecnie wszystkie narody tendencjami utworzenia ogólnoludzkiej wspólnoty. Dalsze tematy: Zaburzenia psychologiczne w łonie rodziny, zdrowie psychiczne w przemyśle i planowanie w ramach higieny psychicznej (organizacja, szkolenie, propaganda).

Ogólnie można się zgodzić, że na wszystkich tych kongresach wybór tematów był dość trafny, chociaż nie można twierdzić jakoby nie pominięto pewnych zagadnień bardziej doniosłych aniżeli te, nad którymi obradowano.

Liczba uczestników tych trzech kongresów była wprost olbrzymia, większa aniżeli uczestników psychologicznego kongresu w Edynburgu. I bardziej jeszcze rzucał się tu w oczy międzynarodowy i międzyrasowy charakter kongresu. Ogólną sympatię wśród uczestników kongresu wzbudził jeden z chińskich delegatów, przemawiający z dużą subtelnością.

Polska wysłała na Kongres Higieny Psychicznej dwóch oficjalnych delegatów z ramienia Ministerstwa Zdrowia. Mój udział w kongresie miał charakter zupełnie nieoficjalny, poniekąd przypadkowy. Wykorzystałem po prostu sposobność, iż jako stypendysta UNESCO byłem w tym czasie w Anglii (tyczy się to także mego udziału w kongresie edynburskim). Owacyjnie witano na kongresie przedstawiciela Czechosłowacji. Nie było natomiast na zjeździe przedstawicieli ZSRR. Prezydent kongresu dr Rees wyraził z tego względu na ostatnim zebraniu kongresu swój żal. Obiecano jednak wyniki obrad kongresowych podać do wiadomości uczonych radzieckich.

W czasie trwania kongresu usiłowano założyć podwaliny pod Międzynarodowe Towarzystwo Psychiatrii Dziecięcej oraz Światową Federację Higieny Psychicznej. Większość stanęła na stanowisku, że uczestnikami tych związków mają być nie przedstawiciele urzędowych placówek poszczególnych państw lecz swobodne organizacje (ligi itp.) utworzone przez dobrowolny akces członków interesujących się danymi sprawami i posiadających należyte naukowe kompetencje. Co się tyczy przyszłych kongresów wysunięto dyskretną propozycję, czy najbliższy, następny kongres psychiatrii dziecięcej nie mógł by się odbyć w Polsce. Nie mając pełnomocnictw w tym względzie polscy delegaci nie mogli podjąć tej sugestii. Gotowość urządzenia u siebie kongresu zgłosili Amerykanie. Najbliższy międzynarodowy kongres psychologii ma odbyć się w Szwecji w roku 1952.

Stefan Baley.

OPIEKA PAŃSTWOWA NAD NIELETNIMI PRZESTĘPCAMI W BELGII

(sprawozdanie ze zwiedzania zakładów dla dzieci przestępczych).

Sprawa opieki nad nieletnimi przestępcami i walki z przestępczością ze strony państwa spoczywa w Belgii całkowicie w rękach Min. Sprawiedliwości, w specjalnym wydziale opieki nad dzieckiem — „*L'Office Belge de la Protection de l'Enfance*”. Opieka ta, łącznie z jurysdykcją specjalnych sądów dla nieletnich opiera się na ustawie prawnej z dn. 15 maja 1912 r. („*Loi du 15 Mai 1912 sur la Protection de l'Enfance*”).

Ustawa ta, będąca w chwili swego ogłoszenia jedną z najbardziej postępowych na świecie, do dziś dnia nie straciła na swej aktualności i może stanowić nadal podstawę do reform i ulepszeń w zakresie opieki wychowawczej nad dzieckiem.

Ustawa składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy dotyczy sprawy odebrania rodzicom praw rodzicielskich w stosunku do dzieci w wypadkach, gdy przez złe traktowanie dzieci, nadużywanie autorytetu rodzicielskiego, niemoralne prowadzenie się itp. narażone jest zdrowie, bezpieczeństwo lub moralność ich dzieci. Rozdział trzeci dotyczy przestępstw i zbrodni przeciwko moralności i słabości dziecka. Wreszcie rozdział drugi dotyczy postępowania z nieletnimi przestępcami.

Podstawową zasadą tego rozdziału jest to, by nie karać winnego, ale przedsięwziąć w stosunku do niego jak najlepsze środki wychowawcze i opiekuńcze. Nie chodzi więc o ocenę wagi dokonanego przestępstwa i intencji winnego w celu wymierzenia mu kary, ale o wykrycie istotnych przyczyn jego przestępczości i znalezienie takich środków zaradczych, które by leżały w najlepszym interesie zarówno nieletniego, jak i społeczeństwa.

W celu realizowania tego rozdziału ustawy istnieją w Belgii od 1912 r. specjalne sądy dla nieletnich, do których dobierani są sędziowie posiadający odpowiednią znajomość psychologii dziecka, jak również specjalne nastawienie pedagogiczne i opiekuńcze - wychowawcze. Do kompetencji sądu dla nieletnich należą następujące kategorie nieletnich:

1) Nieletni przestępcy do 16 lat, bez wzgl. na doniosłość popełnionego przestępstwa (łącznie ze zbrodniami), jak również nieletni do 16 lat oddający się prostytucji, niemoralnemu prowadzeniu lub zajęciom, narażającym ich na żebractwo, włóczęgostwo, prostytucję lub przestępczość.

2) Nieletni do lat 18 oddający się włóczęgostwu lub żebractwu, jak również ci, którzy przez złe prowadzenie się sprawiają duże trudności wychowawcze swym rodzicom lub opiekunom.

3) Nieletni do lat 14, którzy nie spełniają swego obowiązku szkolnego.

Do środków, które sędzia może zastosować w stosunku do nieletnich, należą (poza uniewinnieniem):

1) upomnienie, któremu towarzyszy zawsze wyznaczenie kuratora sądowego. Każdy sędzia dla nieletnich ma do swojej dyspozycji 4 takich kuratorów (*"les délégués à la protection de l'enfance"*) o kwalifikacjach specjalnych nabytych w szkołach służby społecznej. Może również korzystać z pomocy analogicznych pracowników społecznych instytucji prywatnych i publicznych, zajmujących się opieką nad dzieckiem;

2) umieszczenie w rodzinie zastępczej (stosowane zwłaszcza do dzieci młodszych);

3) umieszczenie w zakładzie publicznym lub prywatnym wychowawczym lub dobroczynnym;

4) umieszczenie w zakładzie wychowawczym państwowym, które z reguły przeznaczone są dla wypadków trudnych i najtrudniejszych, jakich nie chcą przyjmować instytucje prywatne;

5) umieszczenie w więzieniu (specjalne oddziały istnieją przy niektórych więzieniach) — w wypadkach zbrodni lub głębokiej deprawacji;

6) umieszczenie w zakładzie specjalnym (dzieci upośledzone fizycznie i umysłowo).

Sędzia dla nieletnich obowiązany jest zasięgnąć przed wydaniem orzeczenia jak najobszerniejszych informacji o stanie fizycznym i psychicznym nieletniego, zarówno przez bezpośrednie rozmowy z dzieckiem i jego opiekunami, jak przez wywiady w szkole, u lekarza domowego, księży, w miejscu pracy itd. W wypadkach wątpliwych i trudnych sędzia ucieka się do pomocy fachowców — lekarzy i psychologów — bądź z prywatnych poradni lekarsko-psychologicznych, bądź też w specjalnych zakładach obserwacyjnych państwowych i prywatnych. Cała procedura sądowa ma charakter możliwie prosty, rozprawy odbywają się przy drzwiach zamkniętych lub w prywatnym gabinecie sędziego, w obecności jedynie osób zainteresowanych. Nieletni w żadnym razie nie mogą asystować przy rozprawach, które ich nie dotyczą.

W praktyce stosunek różnych środków wychowawczych, zastosowanych przez sądy dla nieletnich, wygląda następująco (dane za 1946 r.):

na 18811 wypadków, zgłoszonych przez policję, 13457 spraw umorzono, 5214 przekazano do sądów dla nieletnich, resztę — do sądów śledczych.

Na 4751 spraw osądzonych przez sądy dla nieletnich zastosowano:

uniewinnienie	3,7%
upomnienie (wolność nadzorowana)	33,8%
umieszczenie u osoby prywatnej	3%
„ w prywatnej instytucji	11,7%
„ w zakładzie państwowym (warunkowo)	21,7%
„ w zakładzie państwowym	13,0%
„ w zakładzie specjalnym	2,1%

Wg opinii specjalistów, najlepsze rezultaty wychowawcze daje „wolność nadzorowana” (za pośrednictwem kuratorów lub w zakładach) i t. zw. „pół-wolność” (*semi-liberté*) w zakładach i bursach. Z tymi formami opieki nie zdążyłam się jednak zapoznać. To też w dalszym ciągu swego sprawozdania ograniczam się jedynie do omówienia opieki w zakładach państwowych, która obejmuje poważny odsetek (40,7%) nieletnich przestępców.

Zakłady państwowe dzielą się na 3 typy:

- 1) Zakłady obserwacyjne (w Moll dla chłopców, w St. Servais dla dziewcząt).
- 2) Zakłady wychowawcze pierwszego stopnia (w St. Servais dziewcząt, w St. Hubert i w Ruyssede dla chłopców),
- 3) Zakłady wychowawcze drugiego stopnia (w Moll dla chłopców, w Bruges dla dziewcząt), które posiadają jeszcze oddziały: dyscyplinarny (III stopień) i karno - więzienny (IV stopień).

Wszystkie zakłady państwowe prowadzone są zasadniczo wg jednego systemu wychowawczego, w realizacji jednak istnieją między nimi duże różnice, zwłaszcza jeśli chodzi o ogólną atmosferę wychowawczą. Nadto zakłady dla chłopców prowadzone są przez personel świecki, podczas gdy zakłady dla dziewcząt, łącznie z zakładem obserwacyjnym — przez zakonnice przy udziale świeckich nauczycielek.

Z zakładów, które udało mi się zwiedzić (wszystkie z wyjątkiem wychowawczych pierwszego stopnia dla chłopców), jedynie zakład obserwacyjny w Moll robi dodatnie wrażenie — zgodnie zresztą ze sławą, jaką się cieszy na świecie od chwili swego założenia w 1913 r., głównie dzięki swemu pierwszemu dyrektorowi, dr. M. Rouvroy (od października 1945 r. dyrektorem jest p. J. Pierard). Pozostałe zakłady nasuwają bardzo daleko idące zastrzeżenia i są jaskrawym dowodem tego, jak w kraju kapitalistycznym specyficzne podejście do dzieci proletariackich uniemożliwia realizację pięknych i postępowych założeń ustawy sprzed przeszło 30 lat!

Zakłady obserwacyjne

Do zakładu obserwacyjnego kierowani są nieletni przez sądy przed wydaniem orzeczenia, zwłaszcza w wypadkach, gdy nieletni muszą być przed prawą zatrzymani lub gdy sędzia przewiduje konieczność zabrania dziecka z domu. Znajdują się tam również dzieci wyjęte prawnie z pod opieki rodziców i czekające na umieszczenie poza domem. To też z zakładu obserwacyjnego dziecko może zarówno powrócić na wolność, jak dostać się do rodziny zastępczej lub zakładu wszeikiego typu.

Czas przebywania w zakładzie obserwacyjnym oznaczony jest teoretycznie na 3 miesiące, w praktyce jest znacznie krótszy ze względu na brak miejsc (powojenny wzrost przestępczości). Nacisk położony jest na obserwację, przeprowadzaną przez wykwalifikowanych i doświadczonych pedagogów w całodziennym kontakcie z chłopcem: w szkole, przy zajęciach zawodowych, w grach i zabawach itd. Nowo przyjęci przebywają 3 — 4 dni w osobnym oddziale, izolowani od normalnego życia zakładu. Poddawani są wtedy wstępnemu badaniu lekarskiemu, rozmawia z nimi dyrektor zakładu (psycholog), ksiądz katecheta oraz wychowawca, który zapoznaje chłopca z regulaminem zakładu, wyjaśnia mu cel jego pobytu, wreszcie oprowadza po całym zakładzie, by zobaczył wszystko i zrozumiał, czemu potem nie będzie się mógł po nim swobodnie poruszać.

Po tych badaniach wstępnych, obejmujących także testy wiadomości szkolnych, chłopiec jest umieszczony w odpowiednim pawilonie ze względu

na swój wiek i język ojczysty (oddział flamandzki i oddział waloński, w każdym podział na trzy grupy wg wieku). W chwili zwiedzania zakładu było w nim ok. 190 chłopców w 6 pawilonach, a więc ok. 30 w każdym pawilonie. Pawilon stanowi jednostkę odrębną, obsługiwana przez szefa pawilonu i dwóch nauczycieli wychowawców. Mimo dokładnie rozplanowanego dnia, dzieciom zostawia się możliwie dużo swobody, otacza się je atmosferą przyjaźni i zluźnienia, by móc poczynić jak najwięcej obserwacji jego spontanicznych zachowań się i reakcji w najrozmaitszych sytuacjach. Obserwacje te są przez wychowawców starannie notowane w specjalnych arkuszach obserwacyjnych. Stosowana jest, jak i w innych zakładach, ocena postępów szkolnych i zachowania się w skali pięciostopniowej, jednak większy niż gdziekolwiek nacisk kładziony jest na omawianie z chłopcem tygodniowych wyników jego pracy (robi to szef pawilonu).

Jednocześnie uzupełnia się nadesłane przez sędziego papiery potrzebny mi wywiadami u rodziców i opiekunów, w szkole, w miejscu pracy itp.

Po zakończeniu okresu obserwacji, gdy wychowawca ma już wyrobiony pogląd na osobowość dziecka, wyniki swojej obserwacji przekazuje dyrektorowi, ew. omawia je z nim, po czym następuje ponowne badanie lekarskie oraz badanie psychologiczne, prowadzone przez dyrektora (psychologa). Badanie to ma na celu skontrolowanie wyników obserwacji, ew. bliższe ich sprecyzowanie i pogłębienie, zwłaszcza w sferze intelektualnej i uzdolnień zawodowych. Wyniki obserwacji i badań dyrektor przedyskutowuje dokładnie z każdym uczniem, który ma możliwość szczerego wypowiedzenia się na ich temat oraz na temat swoich trudności i swojej przyszłości. Nie miałam, niestety, możliwości zapoznania się z przebiegiem badań z powodu nieobecności dyrektora, słyszałam jednak, że prowadzone są niezmiernie interesująco i z nadzwyczajnym dobrym podejściem psychologicznym i pedagogicznym do dziecka. Laboratorium psychologiczne w Moll jest bardzo bogato zaopatrzone w najrozmaitsze przyrządy i testy, ale raczej dawnego typu. Nie stosuje się np. żadnych nowszych metod badania osobowości i charakteru.

W diagnozach swych zakład obserwacyjny stosuje klasyfikację dopasowaną do możliwości praktycznych dalszego wychowania nieletnich a mianowicie:

- 1) „*les irréguliers médicaux*” — wypadki medyczne, które wymagają umieszczenia w szpitalach, sanatoriach, zakładach specjalnych.
- 2) „*les irréguliers psychiques*” — upośledzeni umysłowo.
- 3) „*les irréguliers moraux*” — różne stopnie i rodzaje trudności charakteriologicznych (najliczniejsza grupa),
- 4) „*les irréguliers sociaux purs*” — dzieci normalne i niezdemoralizowane ze złych warunków środowiskowych (m. in. sieroty, bezrobotna młodzież itp.).

Wyniki obserwacji w Moll, przeprowadzonych do końca 1946 r. na 16048 chłopcach, dały następujące rozmieszczenie w tych czterech kategoriach:

- 1) 4,47%
- 2) 28,88%
- 3) 60,19% (obecnie dyrekcja zakładu podaje 80%)
- 4) 6,44%.

W zakładzie obserwacyjnym dla dziewcząt w St. Servais postępowanie jest zasadniczo podobne, z tą różnicą, że badanie psychologiczne prowadzone jest jednocześnie z obserwacją pedagogiczną, a wyniki nie są tak dokładnie dyskutowane z poszczególnymi dziewczętami. Badania prowadzi zastępczyni dyrektorki, dyplomowany psycholog (zakonnica).

Zakłady wychowawcze

Wewnątrz każdego zakładu uczniowie dzieleni są na trzy sekcje z punktu widzenia wychowawczego, tj. ze względu na stan moralny ucznia oraz jego wysiłki i osiągnięcia na drodze poprawy. Są to sekcje: próby (*épreuve*), nagrody (*récompense*) i honorowa (*d'honneur*). Sekcje te mieszczą się

w osobnych pawilonach (lub częściach jednego budynku) i są ściśle od siebie izolowane.

Awansowanie z sekcji do sekcji (ew. cofanie) odbywa się na podstawie oceny postępów szkolnych i zachowania się ucznia, dawanych codziennie (przeważnie w skali pięciostopniowej) przez nauczyciela i wychowawców z wiedzą ucznia, po czym raz na tydzień stopnie te szef sekcji, który sam również zna i ocenia ucznia, podsumowuje, przedyskutowuje z uczniem i daje mu ogólną ocenę tygodniową. Od niej zależą przywileje doraźne (np. drobne sumy pieniędzy na słodycze, częstsze odwiedziny rodzin itp.) i awansowanie do wyższej sekcji.

Ten system sekcyjny, który w dodatku w niektórych zakładach obejmuje także rozbić ze względu na język na część flamandzką i część walońską, wymagałby w konstrukcji budynków systemu pawilonowego. Nie zostało to dotychczas zrealizowane ze względów finansowych. W chwili obecnej osobne niewielkie domki na dużym i pięknie poza miastem Namur położonym terenie posiada jedynie zakład St. Servais (zakład obserwacyjny — 4 pawilony, zakład wychowawczy — 6). Natomiast oba zakłady dla najtrudniejszych (moglibyśmy je nazwać wg. naszej nomenklatury „poprawczymi”) — a więc dla chłopców w Moll i dla dziewcząt w Bruges — mieszczą się w starych budynkach po klasztorach lub zakładach dobroczynnych, są ściśle zamknięte, z systemem małych podwórek wewnętrznych. Zakład w Bruges posiada wprawdzie dość duży ogród owocowy i warzywny na tyłach zakładu, ale dostęp do niego mają jedynie dziewczęta, przydzielone tam do pracy. Choć i Min. Sprawiedliwości i kierownicy zakładów skarżą się bardzo na złe budynki, utrudniające pracę wychowawczą, a w Min. Sprawiedliwości kierownictwo zdaje sobie również sprawę z niewłaściwej atmosfery wychowawczej w obu zakładach poprawczych, — to jednak przy zwiedzaniu St. Servais rzuca się w oczy absurd wykorzystywania pięknego terenu i miłych osobnych domków tylko w celu lepszej izolacji dzieci od siebie!

We wszystkich zakładach znajdujemy podobny rozkład pomieszczeń: na parterze sala szkolna, jadalnia - świetlica, warsztaty podręczne (w zakładzie poprawczym w Moll warsztaty mieszczą się w osobnym budynku). Sypialnie mieszczą się na pierwszym piętrze, przy czym są to zawsze małe pokoiki dla jednego ucznia lub uczennicy. Wszędzie pokoje te są zamykane z zewnątrz na klucz, gdy przebywa w nich wychowanek w czasie odpoczynku dziennego lub w nocy. W zakładzie obserwacyjnym w Moll chłopiec nie może otworzyć drzwi od wewnątrz, jednak górna ich część jest tak skonstruowana, że nawet młodszy chłopcy mogą je z łatwością (a'le nie bez hałasu!) wyłamać w razie pożaru, choroby, strachu, ataku agresywności itp., co jednak nie może uścisłować dyżurującego wychowawcy. W St. Servais służy do tegoż celu bardziej „eleganckie” urządzenie: gdy dziewczynka otwiera drzwi od wewnątrz, w pokoju dyżurnej siostry odzywa się dzwonek.

O ile w obu zakładach obserwacyjnych ten system „zamykania” nie jest specjalnie rażący, o tyle w obu zakładach dla najtrudniejszych nosi wyraźnie charakter więzienny: w oknach są kraty, wszystkie pokoje (łącznie z salą szkolną i świetlicą, wszystkimi wyjściami na podwórkę wewnętrzne itd) są stale zamykane na klucz, a nieletni ani na chwilę nie są zostawiani bez dozoru kogoś z personelu. Celki mają albo oszklone drzwi z firanczkami z zewnątrz, albo „judasze”, nawet na oddziale dla nieletnich matek w zakładzie w Bruges. Oddziały dyscyplinarne i karny w Moll — to oddziały więzienne, jakkolwiek nie wolno w nich trzymać wychowanek dłużej niż kilka dni bez specjalnej zgody Min. Sprawiedliwości. W Bruges oprócz cel izolacyjnych są także ciemnice, używane rzekomo dla „uspokojenia” bardziej gwałtownych i niebezpiecznych wybuchów gniewu, agresji, hysterii itp. Nie zaleca tych metod lekarz - psychiatra, którego na terenie zakładu nie ma (jest tylko ginekolog), — podobnie reszta jak i w innych zakładach. Dzieci podejrzane o gębsze zaburzenia psychiczne przesyłane są do oddziałów dziecięcych przy szpitalach psychiatrycznych.

We wszystkich zakładach prowadzona jest nauka szkolna (wykwalifikowani nauczyciele) na poziomie szkoły powszechnej; konieczna jest przy tym indywidualizacja ze względu na bardzo nierówny poziom uczniów, przeważnie

zaniedbanych pedagogicznie. Każda sekcja, obejmująca ok. 25 uczniów, ma osobną klasę i nauczyciela. Lekcje szkolne obejmują ok. 3 godzin dziennie.

We wszystkich zakładach prowadzone są również zajęcia zawodowe. W zakładzie obserwacyjnym dla chłopców podręczne warsztaty mechaniczne i stolarskie służą raczej do obserwacji chłopców i poradnictwa zawodowego. W zakładzie poprawczym w Moll warsztaty: mechaniczny, stolarski, krawiecki i szewski, pracujące dla własnych potrzeb tego i innych zakładów wychowawczych, mają przygotować chłopców do jednego z tych zawodów (pobyt w zakładzie 18—24 miesięcy).

Natomiast w zakładach dla dziewcząt nie ma specjalnych warsztatów ani właściwego szkolenia zawodowego. Dziewczęta uczą się gospodarstwa domowego, szycia, robienia na drutach i ogrodnictwa w sposób praktyczny. Wychodzą też z zakładu bez przygotowania zawodowego i umieszczane są przeważnie jako służące w domach prywatnych. Wyplwają to z założeń „wychowawczego”, a nie z braków finansowych. Zakłady robią na ogół wrażenie dobrze wyposażonych (z wyjątkiem zakładu poprawczego w Moll, zdewastowanego przez Niemców). Urządzenia są wszędzie bardzo proste i skromne — dostosowane swym poziomem do warunków tego środowiska (proletariat), z którego większość dzieci pochodzi i do którego — jak oświadczają bez żadnych zastrzeżeń wychowawcy nawet w zakładach obserwacyjnych (lepszycy) — „musi potem wrócić”.

Brak wykształcenia zawodowego siostry w St. Servais tłumaczyły zbyt krótkim czasem pobytu dziewcząt w zakładzie wychowawczym — średnio 6—8 miesięcy. Jednakże ten sam brak znajdujemy także w zakładzie poprawczym w Bruges, który posiada oddział dla chorych wenerycznie, oddział dla młodocianych matek oraz oddział dla najtrudniejszych. W tym zakładzie dziewczęta przebywają średnio 18 — 24 miesiące — i nie zdobywają tam żadnych kwalifikacji zawodowych. Nic dziwnego, że po wyjściu z zakładu mają przed sobą otwarte tylko dwie możliwości: praca służącej lub powrót do niemoralnego życia. W całym systemie wychowawczym brak jakiegokolwiek dążenia do prawdziwej reedukacji i rehabilitacji społecznej oraz otwarcia przed nieletnimi nowych dróg życiowych. Konieczność powrotu do „nizin społecznych”, z których większość tych nieletnich pochodzi — zdaje się być, zwłaszcza dla dziewcząt, nieunikniona.

Celowo w swej zasadzie pomyślany system „sekcyjny”, pozwalający na życie tych dzieci trudnych w mniejszych „rodzinnych” grupkach specjalnie selekcjonowanych i umożliwiających bliższe poznanie się i życie między personelem wychowawczym a dziećmi, doprowadził w tych zakładach do sztucznej, a starannej izolacji pomiędzy grupami, która uniemożliwia prawdziwie społeczne i uspołeczniające wychowanie. Izolacja między grupami uzasadniana jest tym, że zetknięcie się młodzieży już nieco lub całkiem „poprawionej” z nowoprzybywającymi utrudnia pracę wychowawczą przez ponowną demoralizację. A wpływ odwrotny — tych „poprawionych” na te „gorsze”? — na to pytanie nie otrzymujemy odpowiedzi. Jednocześnie kruchość „poprawy” dziewcząt potwierdza nam Siostra z pawilonu „honorowego” w St. Servais (b. inteligentna i miła), mówiąc, że póki dziewczęta są w zakładzie, nawet jeśli przed opuszczeniem zakładu już pracują nazewnątrż (tzw. „*semiliberté*”) — trzymają się dobrze. Ale po wyjściu z zakładu załamują się bardzo często już po paru tygodniach, albo i wcześniej, gdy zabraknie im pomocy, opieki i nadzoru troskliwego personelu wychowawczego (w St. Servais jest 24 siostry zakonne i 24 nauczycielki świeckie, dyrektorka i wice-dyrektorka oraz pielęgniarka na ok. 180 wychowanek!).

W Bruges oprócz atmosfery więziennej i zeszytywniałych schematów wychowawczych uderza brak pomysłowości wychowawczej i jakichś twórczych poczynañ. Np. chore wenerycznie otoczone są pozornie staranną opieką lekarską, poddawane różnego rodzaju zabiegom, w których dominuje diatermia, nie wypuszczane z zakładu przed kompletnym wyleczeniem. Ale na pytanie, czy próbuje się stosować penicylinę, otrzymujemy odpowiedź, że nie, bo jest to środek, który podobno zbyt szybko przywraca zdrowie i wobec tego nie pozostawi dość czasu na oddziaływanie wychowawcze! W sekcji „honorowej” dziewczęta mogą — jako pewien przywilej — dekorować swoje pokoiki wg.

własnego uznania; przeważają wśród tych dekoracji, oprócz nielicznych fotografii rodzinnych, dewocjonalia i fotografie amerykańskich gwiazd filmowych. Pomysł wychowania przez estetykę i twórczość w tym zakresie nie przekroczył muru zakładów państwowych.

Jak już wspomniano, w żadnym z tych zakładów, nawet w zakładach obserwacyjnych nie ma lekarzy-psychiatrów. O próbach leczenia nerwic i histerii, częstych wśród dziewcząt zwłaszcza tych najtrudniejszych — nie było dotychczas mowy.

Należy przyznać, że kierownicy „*Office Belge de la Protection de l'Enfance*” w Min. Sprawiedliwości zdają sobie sprawę ze złego poziomu zakładów wychowawczych i poprawczych, próbując jakoś temu zaradzić. Tak np. wobec trudności znalezienia odpowiedniego personelu świeckiego dla wychowania wykończonych dziewcząt, pozostawiono je na razie w rękach zakonnic, a'e w St. Servais zmieniono zakon na bardziej światły i lepiej pedagogicznie przygotowany. W lecie br. powołano specjalną komisję, złożoną z najwybitniejszych w Belgii lekarzy-psychiatrów w celu sprawdzenia metod pracy w zakładach obserwacyjnych. Przewiduje się, że komisja wysunie wnioski powierzenia dyrekcji zakładów obserwacyjnych psychiatrom.

Tego rodzaju wnioski nie wydaje się bynajmniej najważniejszy ani konieczny. Nie ulega wątpliwości, że w zakładach obserwacyjnych nieodzowna jest stała współpraca psychiatry z psychologiem i pedagogami. Ale właśnie belgijskie zakłady obserwacyjne, a zwłaszcza zakład dla chłopców w Moll, nasuwają najmniej zastrzeżeń i wyróżniają się od innych opisanych zakładów pozytywną atmosferą wychowawczą.

Nie na tym polega istota zagadnienia. Sam system wychowawczy nasuwa zastrzeżenia zasadnicze, a jego skuteczność wydaje się z góry bardzo problematyczna. Może był rewelacją w chwili swego powstawania 35 lat temu. Dziś skostniał i nie zawiera elementów twórczych, które by umożliwiły mu szukanie nowych dróg w najtrudniejszej dziedzinie wychowawczej — reedukacji wykończonych dzieci i młodzieży.

Maria Żebrowska

SPRAWOZDANIA z KSIĄŻEK

WYJAŚNIENIE OD AUTORA W SPRAWIE DRUGIEGO WYDANIA „PSYCHOLOGII WYCHOWAWCZEJ W ZARYSIE“

Wzmianka o ukazaniu się drugiego wydania tej książki nie została dotychczas zamieszczona w tym czasopiśmie, gdyż nie wydawała się ona konieczną. Jeżeli jednak pozwalam sobie zwrócić na ten fakt uwagę czytelników, to czynię to w związku z opinią wyrażoną na temat tej książki w dziele prof. J. Chałasińskiego pod tytułem „Społeczeństwo i wychowanie“ (str. 363). Sądzę, że opinia prof. Ch. brzmiałaby może nieco inaczej, gdyby zechciał zwrócić uwagę na ostatnią stronę mojej książki, gdzie znajduje się wyjaśnienie pod tytułem „Uwagi do drugiego wydania“. Czytelnik, który te „Uwagi“ przeczyta, zorientuje się odrazu, że ich właściwe miejsce byłoby nie na końcu, lecz na początku, jako „przedmowa do drugiego wydania“. Taka była moja intencja i taka obietnica wydawcy (Książnica - Atlas). Niestety, druku dokonano poza moją ewidencją i wręczono mi już gotową książkę w tym układzie, jaki posiada w tej chwili. Wobec tego czytelnik, który zaczyna czytać książkę „od początku“, stwierdza, że ma przed sobą wydanie drugie niezmienione, nie wie jednak, jakie są powody pozostawienia wydania poprzedniego bez jakichś zmian i ulepszeń. Może więc mieć z tej racji słuszny żal do autora, n'e podejrzewając, iż na końcu książki jest rozdział, w którym autor usprawiedliwia się ze swego kroku. Czy przypadkiem nie mam prawa zaliczyć prof. Chałasińskiego do tej kategorii czytelników? Może nie byłby on napisał, zapewne pod moim adresem, iż „w psychologii wychowania instynkty należą wciąż do podstawowego aparatu pojęciowego“, gdyby uwzględnił moje zastrzeżenie, iż zaspakajając pilną potrzebę niezmienionym wydaniem chcę „zyskać w ten sposób więcej czasu na wprowadzenie głębszych zmian i uwzględnienie źródeł obcych“. Dałem w ten sposób wyraz przekonaniu, iż mój podręcznik w swoim przewidywanym wyglądzie nie odpowiada już najnowszemu poglądom w ramach psychologii wychowawczej. Można stąd łatwo wywnioskować, iż, dajmy na to, moje obecne wykłady uniwersyteckie odbiegać będą w pewien sposób od podręcznika. Zarzuty przeciwko podręcznikowi nie mogą więc być w tych warunkach stawiane psychologii wychowania w ogóle, chociażby tej tylko, którą ja reprezentuję.

Muszę jednak podkreślić, że nawet w odniesieniu do mego podręcznika w tej jego formie, którą rozpatruje prof. Ch., jego twierdzenia i zarzuty nie wydają się usprawiedliwione. Oto co pisze prof. Ch.: „Obok instynktów ssania przyjmuje autor (odnosi się to do mnie — S. B.) instynkt uczenia się i instynkt nauczania, innymi słowy instynkt uczniowski“. Otóż proszę czytelnika, ażeby z tym twierdzeniem prof. Ch., charakteryzującym rzekomo moje stanowisko, porównał następujące cytaty z mojej książki: „Istnienie takiego specjalnego instynktu uczenia się jest kwestią sporną, która czeka dopiero na rozwiązanie“. (Str. 133). Otóż czy można o autorze, który wyraźnie stwierdza, iż istnienie oddzielnego instynktu uczenia się jest rzeczą sporną, twierdzić, iż on „przyjmuje instynkt uczenia się“. Bezpośrednio po owym przytoczonym właśnie zdaniu piszę wprawdzie: „Istnieją jednak pewne zadatki takiego stanowiska“. Mówię więc tu wprawdzie o pewnych zadatkach poglądu, iż instynkt uczenia się istnieje. Ale omawianie takich „zadatków“, które mogą być przytaczane w dyskusji w żadnej mierze nie kasują poprzedniego powiedzenia, iż cała ta sprawa, w moim zdaniem, sporny charakter. A warto jeszcze dodać, iż wprowadzając do instynktu uczenia się w tekście bezpośrednio przed przytoczoną wyżej słowo „instynkt“ w cudzysłowie, co od razu ujawnia moje zastrzeżenie, iż w ogóle można tu mówić o instynkcie w sensie pierwotnym.

gdy idzie o „instynkt nauczycielski“, który ja rzekomo przyjmuję. I tekst mojej książki na str. 394: „Można by jeszcze zastanawiać czy nie istnieje u człowieka jakiś instynkt wychowawczy... Ale ostateczna przemawia przeciwko istnieniu takiego powszechnego

instynktu". A więc odrzucam tu wyrażenie istnienie instynktu wychowawczego, a tym samym także „nauczycielskiego“, który byłby przecież jedynie specjalnym przypadkiem tamtego instynktu (wychowawczego). Skonfrontowanie cytatu z mojej książki z twierdzeniami prof. Ch. powinno — jak sądzę — przekonać bezstronnego czytelnika, że opinia p. Ch. nie jest zgodna z istotnym stanem rzeczy.

Pozwolę sobie zwrócić jeszcze uwagę czytelnika na fakt, iż w osobnym rozdziale mojej książki, noszącym tytuł „Ogólne uwagi o instynktach jako materiale wychowania“, wyrażnie zaznaczam, iż zagadnienie instynktów w ogóle wymaga dalszego wyklarowania i że wobec tego psychologia pedagogiczna „musi liczyć się z faktem, że niektóre instynkty, których pojęciem operuje, nie są może instynktami prawdziwymi“. (Str. 120). Książka moja zatem już z góry ostrzeża czytelnika, iż to co w dalszym toku rozważań nazwane będzie instynktem, niekoniecznie musi nim być w dawnym ortodoksyjnym znaczeniu, w którym posługiwała się nim dawniejsza psychologia. Z tym moim ostrożnym, niczego nie narzucającym stanowiskiem, łączy się fakt, iż, jak to już zaznaczyłem, słowo „instynkt“ zamykane bywa w tekście mojej książki niekiedy w cudzysłowie.

Tak więc, jakkolwiek książka moja w tym niezmiennym wydaniu istotnie operuje pojęciem instynktu, to czyni to w sposób ogólny i z dużymi zastrzeżeniami, tak, iż nawet w odniesieniu do tej niezmienniej nraze jej postaci pozbawionym słuszności jest twierdzenie, jakoby zjawisko wychowania sprowadzane tam było ostatecznie do instynktów.

Stefan Baley

Dr J. Pieter. „Psychologia jako nauka“. Wstęp do psychologii, część pierwsza, str. 288 — dodatek z podobiznami wybitnych psychologów.

Książka Dr Pietera ukazała się na półkach księgarskich w czasie, kiedy coraz częściej zarówno w kołach naukowych, czasopismach fachowych, jak i prasie codziennej dyskutowane jest zagadnienie wyodrębnienia studiów psychologii w samodzielny dział. Aczkolwiek autor bynajmniej nie omawia programu studiów psychologicznych i nie pisał tej pracy z zamiarem wykazania konieczności usamodzielnienia się psychologii, to jednak syntetyczne ujęcie dorobku psychologii jako nauki, dokonane w literaturze polskiej po raz pierwszy niewątpliwie przyczyni się, pośrednio, do przyspieszenia tego procesu.

„Psychologia jako nauka“, jak zaznacza autor na wstępie, ma służyć „jako wprowadzenie do psychologii dla początkujących, ale jest też poniekąd schematyczną syntezą czy przekrojem stanu współczesnego tej nauki“.

Autor ujął całość w 10 rozdziałach pod następującymi tytułami:

- I. „Co to jest psychologia“.
- II. „Dzieje psychologii“.
- III. „Pozycja psychologii wśród innych nauk“.
- IV. „Ład wewnętrzny w psychologii“.
- V. „Pomiar zjawisk psychicznych“.
- VI. „Szata językowa psychologii“.
- VII. „Ośrodki badań psychologicznych“.
- VIII. „Typowa pracownia psychologiczna“.
- IX. „Biblioteki psychologiczne“.
- X. „Daty o życiu i twórczości wybitnych psychologów“.

Treść rozdziałów wskazuje na bogactwo poruszonych zagadnień. Najciekawsze z nich są rozdziały: III, IV i VIII. W rozdziale III Dr Pieter czyni śmiałą próbę określenia stosunku psychologii do nauk przyrodniczych i humanistycznych („wobec nauk przyrodniczych psychologia zajmuje miejsce logicznie podporządkowane, natomiast w stosunku do humanistycznych stanowi jedną z ich podstaw“); związku jej z fizjologią i innymi naukami biologicznymi; stanowiska psychologii wobec nauk historycznych, kulturalistycznych, oraz wzajemnej zależności psychologii i socjologii.

W schemacie klasyfikacji nauk psychologicznych w rozdziale IV autor za słabo podkreślił kierunki rozwoju psychologii stosowanej, i psychologii „zają-

ciowej", które w ostatnich 15 latach rozwinęły się w sposób niewspółmierny w porównaniu z innymi działami psychologii, a w szczególności z psychologią ogólną.

Rozdział VIII omawia szatę językową psychologii. Autor definiuje znaczenie takich wyrażen jak „psychiczny“, „psychologiczny“, „zjawisko psychiczne“, „dyspozycja psychiczna“, „funkcje i akty psychiczne“, „fenomenologiczny“, „mechanizm psychologiczny“, „podniecia — reakcja“ i „sytuacja — zachowanie się“.

Wobec częstego mieszania pojęć niektórych z tych wyrazów rozdział ten jest cenną pozycją w literaturze psychologicznej i przyczyni się do względnej stabilizacji tych pojęć.

Książka Dr Pietera pisana jest językiem żywym i przystępnym. Czyta się ją z przyjemnością. Znaleźć w niej można b. wiele szczegółów (rozdział X) zarówno co do twórczości jak i życia wybitnych psychologów. W bogactwie materiału, jaki autor zebrał, są jednak pewne luki. Dr Pieter zdaje sobie z nich sprawę, co zaznacza we wstępie. Nie uwzględnił lub słabo podkreślił takie zagadnienia, jak ostatnie osiągnięcia psychologii osobowości, analizy czynników, badań eksperymentalnych zależności, zachodzących między uszkodzeniami mózgu a życiem psychicznym, psychologii przemysłowej itd.

Brakom tym nie należy się dziwić. Gdyby nie wojna, która zahamowała rozwój polskiej nauki, zapewne byłyby one uwzględnione.

Aleksander Hulek

Mgr Janina Radlińska-Skoszkiewicz. *Badania charakterologiczne.* Nakładem N.I.R. W Gdańsku 1947 r. str. 21.

(Na podstawie referatu wygłoszonego na Konwersatorium Zakładu Psychologii Wychowawczej U.W.).

Autorka podkreśliwszy na początku swej pracy sceptyczne jakoby stanowisko psychologów co do możliwości badań charakterologicznych przy obecnym stanie wiedzy, sięga po nowe wytyczne dla tych badań do „zadziwiającej mądrości życia potocznego“ (str. 10). Sądzi, że poznanie czyjegoś charakteru nastroczające tak wielkie trudności teoretykom, jest zwykłą, banalną sprawą w życiu potocznym. Życie to przeto należy wziąć zarówno za punkt wyjścia naukowych badań charakterologicznych, jak i za podstawę metody, a nawet systemu opracowania wyników. Zastanawiając się w jaki sposób ludzie próbują się wzajem poznać, autorka dochodzi do wniosku, że takim uprzedmiotowanym sposobem jest poznanie światopoglądu danej osoby. Autorka zakłada przy tym, że każda jednostka skłonna jest wyznawać taki światopogląd, „który najlepiej apoteozuje jej walory i usprawiedliwia braki“ (str. 12).

Powyższe rozważania nasunęły autorce pomysł nowego testu charakterologicznego. Test ten składa się z około 100 aforyzmów, tak przemysłanych, aby mogły reprezentować możliwie różnorodne postawy życiowe, aby były co do treści swej możliwie niebanalne i „dawały do myślenia“. Osoba badana otrzymuje kopertę z kartkami, na których są aforyzmy oraz polecenie wybrania tych, które ją zainteresują i napisanie o nich swych uwag.

Autorka zbadała około 500 osób, w tym z blisko 150 przeprowadziła rozmowy indywidualne. Niestety, w broszurze nie przytacza pełnego brzmienia testu i każe zadowolić się nam kilkoma zaledwie przykładami. Opracowanie wyników obejmowało charakterystykę walorów intelektualnych, co nie nastroczyło autorce większych trudności, oraz znacznie według niej trudniejsze zadanie interpretacji dążeń i pragnień osób badanych. Przy spełnieniu go autorka opiera się przede wszystkim na uwagach osób badanych, mniej przywiązując znaczenia do samego wyboru aforyzmów. Swą pracę interpretacyjną upodabnia do znanego w życiu potocznym czytania „między wierszami“ listów, podań itp. Zdaniem jej pragnienia najbardziej istotne są dla danej jednostki czymś tak oczywistym, że aż niedostrzegalnym, jakkolwiek stanowią milczące założenie jej rozumowań. Autorka nazywa je mało udanym ter-

minem „subiektywnych oczywistości“. Oprócz nich autorka analizuje również dokładniej odpowiedzi nieszczerze, dopatrując się tej cechy w takich uwagach osób badanych, w których wyrażanym pragnieniom towarzyszy jako nastrój domniujący — przykrość. Wszelkie pragnienia szczerze są bowiem, według autorki, zawsze emocjonalnie dodatnio zabarwione nawet, gdy wiążą się z trudami i cierpieniem. W rezultacie więc autorka określa swoje zadanie „jako poszukiwanie dodatnio emocjonalnie zabarwionych subiektywnie oczywistych pragnień i dążeń osób badanych oraz wyodrębnianie i próby wyjaśnienia ich postaw wewnętrznie zakłamanych“ (str. 16).

Autorka podaje następnie trzy przykłady opracowanych przez siebie charakterystyk oraz omawia strony dodatnie i ujemne swych badań. Stwierdza, iż zawiły i bardzo uzależniony od zdolności interpretacyjnych eksperymentatora sposób opracowania wyników czynił test aforyzmów mało przydatnym w praktyce. Chcąc umożliwić korzystanie z niego na szerszą skalę, autorka przystosowała go do badań zbiorowych. W tej postaci eksperymentator odczytuje głośno badanej grupie aforyzmy, a zadanie osób badanych ogranicza się do oceniania na piśmie ich słuszności albo niesłuszności za pomocą plusów i minusów.

Spróbujmy obecnie rozważyć nieco dokładniej twierdzenia i wyniki autorki. Pogląd autorki na stanowisko psychologów w odniesieniu do badań charakterologicznych jest wobec znanych już na szereg lat przed wojną testów, kwestionariuszy, inwentarzy osobowości itd. chyba jakimś nieporozumieniem. Test aforyzmów w koncepcji swej zbliżony jest do testów: katalogowego (1934 r.) i przysłów (1941 r.) dr Franciszki Baumgarten - Tramer *). Nie mniejsza to oczywista jego wartość. Należało tylko podkreślić — bo to jest metodycznie sprawa ważna — że wszystkie tego rodzaju testy zakładają „dobrą wolę“ ze strony osoby badanej. Ich doskonalenie techniczne powinno iść w kierunku opracowania czynników utrudniających świadome wprowadzanie w błąd eksperymentatora. Autorka zakłada, jak wiemy, ścisły związek między właściwościami charakteru i światopoglądem człowieka. Możliwy jednak sprzeczać się z autorką co do znaczenia opartej na tym założeniu metody światopoglądowej, jako źródła poznawania ludzi w życiu potocznym. Metoda ta odgrywa, jak mi się zdaje, taką uprzywielejoną rolę raczej w okresie młodzieńczości i wczesnej dojrzałości; oceniając i poznając ludzi w pełną dojrzałych nie tyle chcemy wiedzieć jaki światopogląd głoszą, ale raczej przyjrzeć się co robią, jak się zachowują, jak ustosunkowują się do innych i co usiłują osiągnąć w różnych sytuacjach życiowych. I tu tkwić może źródło przawagi osiągnięć badań charakterologicznych życia potocznego w porównaniu ze zdobyczami ograniczonych w czasie badań, opartych na metodach naukowych oraz trudności doskonalenia tych metod. Oczywista uwagi powyższe nie negują faktu, że w odniesieniu do wielu osób, zwłaszcza młodych, poznanie ich światopoglądu może być kluczem do ich osobowości.

Spostrzeżenia autorki, dotyczące tzw. przez nią „subiektywnych oczywistości“ oraz postaw wewnętrznie zakłamanych są psychologicznie bardzo subtelne. Tylko nie wydawałby mi się uzasadniony pogląd, któryby spostrzeżeniom tym przypisywał walor powszechny. Sądzę np., że ktoś zaprawiony do introspekcji może zupełnie dobrze chwycić u siebie owe „subiektywne oczywistości“ i w konsekwencji świadomie je maskować przez odpowiedni dobór aforyzmów i treści czynionych uwag. Spostrzeżenia autorki stanowią jednak mogą bardzo cenne wytyczne do pracy interpretacyjnej doświadczonego i krytycznego fachowca.

Nie cieszy nas natomiast ostateczne sformułowanie wyników tej pracy podane przykładowo przez autorkę w formie trzech charakterystyk osób badanych. Czytelnik miałby prawo oczekiwać wprowadzenia go do warsztatu roboczego przez dokładne, pełne przedstawienie odpowiedzi i ich opracowania choćby jednej osoby badanej. A tymczasem otrzymuje tylko niczym nie uz-

*) Dr Fr. Baumgarten *Die Charakterprüfung der Berufsanwärter*. Zurich, 1941.

sadniony wynik ostateczny. Zawarte w nim określenia są bardzo ogólnikowe i wieloznaczne. Np. „umysł nie dość ścisły i nie dość bystry choć jasny. Postawa etyczna i światopogląd wyrobiony dodatni, choć nieco ciasny. Skłonność do rygoryzmu i doktrynerstwa“ albo „umysł jasny, ścisły, nie dość bystry, w sposobie myślenia tendencja do pogłębiania zagadnień“ itd. (str. 18 i 19). Kto pracuje w psychologii praktycznej wie dobrze, jak niezmierne nieraz jest trudno ująć i sformułować systematycznie materiały z badań psychologicznych i jak niekiedy, ze względu na wymogi praktyki, trzeba wypowiadać sądy przypuszczalnie słuszne, ale jednak niedostatecznie mocno uzasadnione. Unikać jednak powinniśmy, mimo wszystko, sformułowań, które kojarzyć się mogą już zbyt natrętnie z opisami charakterologicznymi jasnowidzów, astrologów i wróżek.

A teraz ostatnia już grupa uwag szczegółowych. Potrzebą praktyki jest niewątpliwie dobre przystosowanie możliwie wielu testów do badań zbiorowych. Jednak modyfikacja autorki nie wydaje mi się pomysłem dobrym. Pozostaje ona właściwie w niezgodzie z założeniem testu, „który powinien dawać do myślenia“. Aby warunek ten mógł być spełniony, technika stosowania testu winna to osobie badanej umożliwić, a nie utrudniać. Narzucanie myślom osób badanych tempa recytacji eksperymentatora nie stwarza dobrych okoliczności do spokojnego zastanowienia się nad treścią każdego aforyzmu. Dziwić nas również musi wyrzeczenie się uwag osób badanych, skoro autorka w swej pracy interpretacyjnej kładła na nie główny nacisk, mało przywiązując wagi do samego wyboru. Należało przeto raczej technikę badań indywidualnych przenieść na badania zbiorowe, z tą tylko różnicą aby każdy aforyzm został przez osobę badaną oceniony, a do najbardziej interesujących dodane uwagi. W okresach, gdy czas bardzo nagli, możnaby rezygnować z dokładniejszej analizy uwag wszystkich osób, mieć w nich jednak rezerwę do naświetlenia bardziej skomplikowanych przypadków.

Na zakończenie wyjaśnienie natury ogólniejszej. Drobnej broszurce mgr Janiny Skoszkiewicz poświęcam tak wiele czasu, ponieważ sądzę, iż mimo wysuniętych przeze mnie wątpliwości i zarzutów zawiera ona materiał bardzo interesujący i jest wyrazem cennego wysiłku tak ciągle jeszcze słabej twórczości w zakresie różnorodnej metodyki badań psychologicznych.

Dr Janina Budkiewicz

Dr Tadeusz Nowacki. *Samopoczucie dziecka przewlekle chorego.* Instytut Kultury Wsi Wyższej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego. Łódź, 1948, str. 119.

Książka jest sprawozdaniem z badań naukowych, przeprowadzonych w ciągu ostatnich lat przedwojennych nad samopoczuciem 142 dzieci sanatorium: psychologa, p. Władysława Woźnickiego i nauczyciela, p. Józefa Kunową oraz 3 dzieci przewlekle chorych, przebywających w otoczeniu rodzinnym. Materiał badań stanowiły: listy dzieci oraz obserwacje i rozmowy z dziećmi, przeprowadzone przez autora oraz przez pracowników tego sanatorium: psychologa, p. Władysława Woźnickiego i nauczyciela, p. Józefa Kuroczkę. Poza tym brano pod uwagę: dane o środowisku dzieci, ich iloraz inteligencji i rodzaj oraz stopień schorzenia. Dla każdego dziecka wypełniony został specjalny kwestionariusz. Książka jest opracowaniem tych kwestionariuszy.

W rozważaniach wstępnych autor zastanawia się nad znaczeniem terminu „samopoczucie“ w odróżnieniu od terminu „nastrój“. Ostatecznie dochodzi do następującej definicji tego pojęcia: „Dobre samopoczucie jest psychicznym znakiem równowagi fizycznej i chemicznej organizmu, równowagi w stosunkach z otoczeniem, w jakim jednostka się znajduje i prawidłowości procesów psychicznych... Samopoczucie wytwarza się na podstawie zespołu przeświadczeń, dotyczących własnego organizmu i swej roli w grupie społecznej jak również stosunków jednostki z przyrodą i kulturą“ (str. 43). Dalej analizuje czynniki mające wpływ na samopoczucie dzieci przewlekle chorych i kreśli typy psychiczne tych dzieci, opierając się przy tym w dużej mierze na teorii Adлера. (Tę ostatnią uważa za bardzo użyteczną dla zrozumienia

i wychowania dzieci przewlekle chorych i kalekich). Temat książki przedstawiony jest na tle zagadnień, jakie wysunęły się jeszcze w ciągu ostatnich 10 lat przed wojną w pracy szkół specjalnych przy zakładach leczniczych w „Górcie” pod Buskiem, w Zakopanem, Witkowicach, Rabce, Siewierzu, Klekru o. az Małkini i które były rozważane na trzech zjazdach nauczycieli tych szkół (w r. 1932, 1938 i 1939). W zakończeniu autor stawia postulaty naukowe i praktyczne, dotyczące wychowania i nauczania dzieci wymagających jednocześnie długotrwałego leczenia.

Książka była gotowa do druku jeszcze w r. 1939. Ukazuje się z opóźnieniem, ponieważ została skonfiskowana przez Gestapo i odtworzona w okresie powojennym z fragmenów rękopisu i materiałów, które w dużej mierze zachowały się. Zagadnienie w niej poruszane jest jednak nadal aktualne i ważne społecznie. Jest to zagadnienie ratowania dzieci przewlekle chorych przed wypadaniem z normalnego toku życia społecznego, czego sygnałem jest nieraz bardzo głęboki spadek ich samopoczucia.

Książka przeznaczona jest w pierwszym rzędzie dla wychowawców, nauczycieli, pielęgniarek i lekarzy sanatoryjnych, od których porozumienia się i współpracy zależy w dużym stopniu leczenie i wychowanie tych dzieci.

A. Wyczłńska

Jean Piaget. *Psychologie de l'intelligence. (Psychologia Inteligencji).* Wyd. Armand Colin. (Seksja filozoficzna). Paryż, 1947.

Treścią rozprawki są wykłady wygłoszone w roku 1942 w Paryżu w Collège de France, dotyczące nowego ujęcia inteligencji. Autor zaznacza na wstępie, że nie wyczerpie wszystkich zagadnień odnoszących się do tej dziedziny, lecz wyłoży pewien pogląd na rolę inteligencji i przeprowadzi analizę rozwoju samej czynności inteligencji. Piaget jest zdania, że teoria psychologiczna mechanizmów umysłowych nie jest dotychczas dostatecznie przepracowana, tak że należy przyjąć treść niniejszej pracy jako zreferowanie badań jeszcze nie doprowadzonych do końca. Częściowo badania doświadczalne, na których opiera Piaget swe wnioski teoretyczne, zostały już opublikowane. Prace te są stosunkowo mało znane wśród czytelników w Polsce, którzy najczęściej znają Piageta z jego czterech najwcześniejszych książek. Od tego czasu wydał Piaget 11 większych opracowań, nie licząc krótszych artykułów. Dwa tomy dotyczą najwcześniejszego okresu rozwoju psychicznego dziecka i zawierają obserwacje przeprowadzone na trojgu własnych dzieciach. Inne prace dotyczą: rozwoju pojęć moralnych, pojęcia liczby, ilości, czasu, ruchu i szybkości, przestrzeni, myślenia symbolicznego. Rozprawa o psychologii inteligencji stanowi omówienie wniosków teoretycznych wynikających z poprzednio wymienionych badań genetycznych.

Autor wychodzi z założenia, że inteligencja jest jednym z przypadków przystosowania się, które pojmuje jako dążenie do równowagi pomiędzy organizmem a środowiskiem. Przystosowanie, w ujęciu Piageta, jest wynikiem dwóch procesów przeciwnych: procesu dośrodkowego — asymilacji i procesu odśrodkowego — akomodacji, dostosowania organizmu do środowiska. Jeśli wzajemnie oddziaływanie organizmu i środowiska wywołuje zmiany materialne, fizyko — chemiczne, to mówimy o przystosowaniu organicznym; w tym wypadku oddziaływanie jest bezpośrednie. Natomiast w życiu umysłowym chodzi o oddziaływanie funkcjonalne, coraz bardziej pośrednie. W wyższych formach inteligencji oddziaływanie zatracą coraz bardziej charakter wpływów bezpośrednich, możliwie są coraz większe odległości zarówno czasowe jak i przestrzenne między organizmem a środowiskiem, i coraz to bardziej skomplikowane „okrążenia”. Zwiększenie się odległości i większa złożoność procesów oddziaływania wzajemnego wymaga równowagi bardziej ruchomej w odróżnieniu od równowagi statycznej w przystosowaniu organicznym.

W ujęciu Piageta, inteligencja nie jest pewną stałą zdolnością (*faculté*), lecz jest elementem rozwoju, jest formą równowagi, do której dążą formy pierwotne, począwszy od spostrzegania, poprzez nawyki i aktywność zmysło-

wo - ruchową. Inteligencja jest systemem żywych i czynnych operacji i dlatego nazywa Piaget swą teorię — teorią operacyjną inteligencji. Wyprowadza wyższe formy myślenia, do których zalicza matematykę i logikę, z konkretnych, materialnych czynności, dzięki rozwojowi kierowanemu przez pewne prawa równowagi. W każdej fazie rozwojowej istnieją określone struktury odpowiadające chwilowej równowadze. Równowaga ta utrzymuje się dopóty, dopóki nie zajdą jakieś zmiany zewnętrzne. Jeśli takowe zachodzą, a umysł nie osiągnął dojrzałości, to dostarczanie się do nowych warunków pociąga za sobą przesunięcie się równowagi. Nowa forma równowagi kształtuje się dzięki przyswajaniu nowej rzeczywistości do schematów poprzednich. Stąd powstają nie tylko różnice ilościowe poszczególnych momentów rozwoju inteligencji, ale różnice jakościowe, strukturalne. Pewna jednolitość rozwoju jest zapewniona przez stałe funkcjonalne, z których najważniejszą jest dążenie do równowagi.

Piaget przeciwstawia się teoriom, które traktują myślenie jako odbicie logiki; teorie te (Bühler, Selz) dochodzą do niesłusznego panlogizmu. Logika, podobnie jak i znane teorie myślenia, zajmują się raczej produktem myślenia, a nie interesują się jego mechanizmem konstruktywnym. Logika formalna, a tym bardziej logika matematyczna stanowią ujęcie schematyczne myślenia, przedstawiają model myśli „idealny”. Ażeby uchwycić charakter operacyjny myślenia trzeba odrzucić schematy logiki, które zasłaniają istotny proces myślenia. Np. logika uważa pojęcie klasy za jeden z elementów myślenia, wyrażający równoważność wszystkich terminów danej klasy. Psychologicznie rzecz biorąc, pojęcie klasy jest wynikiem czynności (operacji) klasyfikacji, jest więc elementem ukształtowanym, a nie kształtującym. Pojęcie klasy jest, w ujęciu psychologicznym, wyrazem identycznej reakcji podmiotu myślącego lub działającego w stosunku do przedmiotów łączonych w jedną klasę. Podobnie uznawana w logice formalnej zasada sprzeczności odwołuje się do pojęć określonych na podstawie formalnych definicji, a nie do żywych pojęć, którymi w rzeczywistości posługuje się myślenie. W praktyce pojęcia kształtują się w zależności od możliwości działania, a nie na podstawie praw formalnych.

Jedną z najważniejszych tez Piageta jest twierdzenie, że myślenie logiczne jest przedłużeniem działania, ale nie objawiającym się na zewnątrz (*interiorisé*).

Operacje grupują się w pewne systemy. Myślenie nie polega na jakiejś pojedynczej operacji, ale na zespole operacyjnym. Piaget nazywa te zespoły „ugrupowaniem”, zapożyczając ten termin od używanego w teorii matematycznej terminu „grupa”, w sensie pewnego systemu działań wewnętrznych zorganizowanych według pewnych praw. Wyższa forma inteligencji realizuje pełną równowagę, która jest uwarunkowana następującymi zasadniczymi prawami:

1. Operacje każdego systemu są skoordynowane między sobą.
2. Operacje są odwracalne, to znaczy myślenie może dokonać pewną drogę w jednym kierunku i w kierunku odwrotnym, nie zmieniając przy tym swych pojęć istotnych. Inteligencja dojrzała może budować różne hipotezy, odrzucać je w toku myślenia, powracać do punktu wyjściowego, natomiast myślenie dziecka cechuje brak odwracalności i to tym bardziej im młodszy umysł jest związany ze spostrzeganiem lub stroną poglądową doświadczenia.
3. Myślenie dojrzałe zdolne jest do dokonania daleko idących okrążeń; ten sam wynik może być osiągnięty różnymi metodami, pozostając przy tym niezmiennym.
4. Operacja kombinowana z operacją odwrotną anuluje się (np. $+1-1=0$; lub $5:5=1$). Prawo to nie jest stosowane przez dziecko, które zakładając pewną hipotezę, a odrzucając ją w toku myślenia, nie potrafi odwrócić zmienionych elementów stanowiących punkt wyjściowy jego rozumowania.

Piaget przeprowadza analizę genetyczną myślenia wykazując, że te 4 prawa stosowane są dopiero w chwili, gdy inteligencja doszła już do pełnej dojrzałości.

Piaget zastanawia się dalej nad stosunkiem spostrzegania do inteligencji. Opierając się na oryginalnych badaniach doświadczalnych w związku z iluzjami wzrokowymi, prawem Webera itp. dochodzi do wniosku, że struktury spostrzeżeńowe zmieniają się w zależności od rozwoju umysłowego. Synkretyzm, spostrzeganie globalne małego dziecka powodowane jest tym, że dziecko nie zdolne jest jeszcze do czynnej postawy porównywania, spostrzeganie, postępując krok za krokiem, koncentruje się na fragmencie i nie zdolne jest ująć większej ilości elementów przez system operacji skoordenacyjnych między sobą.

W miarę rozwoju, umysł wprowadza do aktu spostrzegania czynności porównywania, transpozycji, analizę coraz bardziej elastyczną, dążącą do całkowitej odwracalności. Nie można uznawać czynności spostrzegania za równoznaczną z inteligencją, ale stwierdza się wyraźną zależność rozwojową w miarę jak spostrzeganie oswabada się od przedmiotu danego bezpośrednio poprzez system operacji porównywania obiektywnego.

Opisując tworzenie się nawyków, autor stwierdza, że są one wynikiem czynności asymilacyjnej i w ten sposób bezpośrednio poprzedzają inteligencję zmysłowo-ruchową, będącą źródłem myślenia inteligentnego. Jest ona jeszcze ściśle związana z praktyką i dąży do osiągnięcia powodzenia w praktycznym działaniu, nie szukając jeszcze wyjaśnień ani powiązań przyczynowych. Jeżeli wiąże między sobą kolejne fazy swego działania, to czyni to jedynie dla subiektywnych osiągnięć.

Piaget, opisując rozwój inteligencji począwszy od prostych odruchów, poprzez nawyki ruchowe i inteligencję zmysłowo-ruchową, stwierdza następujące fazy:

1;6 do 4 lat: myślenie symboliczne i przedpojęciowe.

4 — 7 lat: myślenie pogładowe, jeszcze ściśle związane z elementami dynamicznymi przez spostrzeganie, niedojrzałe jeszcze do systemu operacji rachomych i odwracalnych.

7, 8 lat do 11, 12 — zdolność do operacji, ale na płaszczyźnie konkretnych. Powyżej 12 lat myślenie formalne, zdolność do operacji całkowicie odwracalnych. W ciągu całego rozwoju można zauważyć, że to, co zostaje osiągnięte na pewnej płaszczyźnie albo odnośnie do pewnego zagadnienia, może na nowo sprawić trudności na innej płaszczyźnie. Jest to prawo tzw. przesunięć (*décalage*). Proces, dzięki któremu możliwy jest rozwój umysłu, jest, według Piageta, jednocześnie indywidualny i społeczny. Autor poświęca jeden rozdział omówieniu czynników społecznych, wpływających na rozwój umysłowy. Podkreśla znaczenie stosunku jednostki do grupy społecznej i odwrotnie, oddziaływanie grupy społecznej na jednostkę. Współdziałanie, wzajemna kontrola — to są najważniejsze warunki rozwoju logicznego myślenia.

Cytując pracę swej asystentki B. Inhelder, Piaget wskazuje na możliwość zastąpienia dotychczasowych metod badania poziomu inteligencji przez określenie zdolności do wykonywania operacji myślowych w sensie poprzednio omówionym. Uważa bowiem, że metody takie jak np. skala Binet-Termana odnoszą się raczej do wydajności pracy umysłowej, a nie docierają do istotnego procesu myślowego.

Trzeba przyznać, że recenzowana książka nie należy do łatwej lektury, zwłaszcza dla czytelnika, nie znającego nowszych prac tegoż autora. Piaget cytuje coprawda konkretne przykłady badań, których w krótkiej recenzji nie sposób streszczać, ale ponieważ wykłady przeznaczone były dla słuchaczy częściowo obeznanych z jego doświadczeniami, ogranicza się do podania metodyki i wyników w sposób bardzo skrócony. Autor jest zresztą tego zupełnie świadomy i dlatego na końcu rozprawki podaje bibliografię, umożliwiającą dopełnienie brakujących wiadomości w pracach bardziej szczegółowych.

Wyznaczenie inteligencji miejsca w procesie rozwojowym i ujęcie teoretyczne procesów myślowych jest problemem tak ważnym, że warto przebrnąć przez trudności i zapoznać się z tą pracą, która wprowadza czytelnika

w problematykę bardzo aktualną stosunku myśli racjonalnej do pierwotnych form działania i czynników wpływających na rozwój myślenia jednostki. Lektura ciekawa nie tylko ze względów teoretycznych, ale przedstawiająca nowe perspektywy praktycznego zastosowania do oceny poziomu inteligencji.

Alina Szemińska

Cyril Burt. *The Backward Child.* (Dziecko cofnięte w rozwoju). London 1946. str. 694.

W „Dziecku cofniętym w rozwoju” autor realizuje wcześniej już podjęty zamiar opisanie tych dzieci w wieku szkolnym, które odbiegają od normy czyli tak zw. dzieci „podnormalnych”. W poprzednio wydanej książce pt. „Młody przestępca” Burt zajmował się dzieckiem odbiegającym od normy pod względem moralnym, obecnie opisuje dzieci odbiegające od normy pod względem umysłowym. Pierwsze wydanie „Dziecka cofniętego w rozwoju” ukazało się już w 1937 r., obecne wydanie jest wydaniem drugim i uzupełnionym. Książka jest przeznaczona dla nauczycieli. Z jednej strony spełnia cel teoretyczny to jest zapoznaje czytelnika, w sposób zresztą b. dokładny, z dotychczasową wiedzą o dziecku cofniętym w rozwoju, z drugiej strony podaje wskazówki praktyczne, jak wykryć w poszczególnym przypadku przyczyny cofnięcia i jak im zapobiec.

Dla charakterystyki dzieci odbiegających od normy pod względem umysłowym autor wprowadza obok pojęcia ilorazu inteligencji pojęcie wieku wychowawczego i ilorazu wychowawczego. Analogicznie do wieku i ilorazu inteligencji wiek wychowawczy otrzymuje się, badając dziecko testami wiadomości, przeznaczonymi na jego wiek, a iloraz wychowawczy, dzieląc wiek wychowawczy przez wiek życia dziecka ($I.W = \frac{WW}{WZ} \cdot 100$). Mając iloraz inteligencji dziecka i jego wiek wychowawczy, możemy otrzymać z kolei iloraz osiągu, który jest stosunkiem wieku wychowawczego do wieku inteligencji ($I.O = \frac{WW}{WI} \cdot 100$). Jeżeli dziecko o normalnej inteligencji jest w klasie właściwej dla swego wieku i posiada dostateczne wiadomości, wówczas jego iloraz osiągu jest 100.

Jakie dzieci według autora nazywamy cofniętymi w rozwoju? W praktyce nauczyciel łatwo je wskazać w swojej klasie: przede wszystkim dzieci te nie dają sobie rady z nauką. Jest to jednak określenie zbyt ogólne. Dziecko, które nie czyni postępów w klasie, w której powinno być ze względu na swój wiek, nie można jeszcze nazwać cofniętym w rozwoju. Choroba, nieregularność uczęszczania i inne czynniki zewnętrzne mogą często powodować pozostanie na drugi rok. Dopiero kiedy dziecko w czasie swej kariery szkolnej nie może dać sobie rady, będąc w klasie o dwa lata niższej niż tego wymaga jego wiek, możemy nazwać je zdaniem autora cofniętym w rozwoju. Innymi słowy, kiedy iloraz wychowawczy dziecka jest poniżej 85. Takie dziecko napotyka nie tylko na trudności przyswajania sobie nauki szkolnej, jest ono również za „stare” w stosunku do swych kolegów, stąd wynikają trudności przystosowania się społecznego. Jak wykazały badania, dzieci cofnięte w rozwoju stanowią 10% wszystkich dzieci szkolnych na terenie Londynu, jest ich 7 razy więcej niż dzieci upośledzonych. Toteż dokładne badanie przyczyn cofnięcia w rozwoju jest problemem b. ważnym nie tylko teoretycznym, ale przede wszystkim praktycznym.

Metoda, jaką posługiwał się autor, chcąc zanalizować szczegółowo przyczyny cofnięcia w rozwoju, polegała na tym, że zbadano bardzo dokładnie 200 chłopców i 200 dziewcząt, opóźnionych w nauce. Wyniki porównymano z wynikami takich samych badań grupy kontrolnej, którą otrzymano w ten sposób, że dla każdego dziecka opóźnionego dobrano w tej samej szkole „bliźniaka” to jest dziecko urodzone w tym samym roku i miesiącu, tej samej

plci, wykazujące dobre postępy w nauce, nie wyróżniające się jednak ani specjalną inteligencją ani głupotą.

Zagadnienie cofnięcia w rozwoju w dalszym ciągu książki omówiono w sposób tradycyjny z 2 punktów widzenia. Najpierw zanalizowano czynniki społeczne, a więc warunki szkolne: 1. nieregularność uczęszczania, 2. niewystarczające nauczanie, — oraz warunki domowe: 1. nędza, 2. warunki materialne w domu, 3. warunki intelektualne, 4. domowa atmosfera uczuciowa i moralna, 5. najbliższe otoczenie dziecka. Następnie zanalizowano czynniki wewnętrzne, a mianowicie ogólny rozwój fizyczny i fizjologiczny, stan zdrowia, defekty w zakresie zmysłów, psychomotoryki, mowy, inteligencji, temperamentu i charakteru.

Okazało się, że postępy szkolne najbardziej korelują z ogólną inteligencją (0.7). Współczynnikami korelacji z poszczególnymi zdolnościami (jak pamięć, rozumowanie, uwaga) są małe, największą korelację wykazuje trwałość pamięci (0.6). Drugim ważnym czynnikiem wpływającym na cofnięcie w rozwoju jest nieregularność chodzenia do szkoły (0.51). Specjalne braki jak słaby słuch i zła wymowa ogólnie nie wykazują większej korelacji (przeciętnie 0.4), jedynie w indywidualnych przypadkach wyraźnie wpływają na cofnięcie w rozwoju. Pewien wpływ może mieć również słaby ogólnie stan zdrowia (0.3). W równym stopniu wpływają nędza i złe warunki domowe (0.3). W nieco mniejszym stopniu choroby i złe odżywianie (0.2). Pewną korelację z cofnięciem w rozwoju wykazuje też nerwowość, jak ogólna pobudliwość, stany lękowe itp. (0.2). W tym samym stopniu koreluje z cofnięciem w rozwoju nieodpowiednie otoczenie (np. mieszkanie w dzielnicy ubogiej).

Wartość książki Burt'a polega nie tylko na podanych wyżej wnioskach ogólnych. Autor stara się również zapoznać czytelnika bliżej z dzieckiem cofniętym w rozwoju, opisując szczegółowo rodzaje wad i braków w rozwoju fizycznym i psychicznym oraz podając metody ich wykrywania. Najbogatsze są rozdziały o leworęczności i wadach wymowy.

W rozdziale o leworęczności Burt zwraca uwagę na stopnie leworęczności, zależność jej od wieku i płci, jak również na częstsze jej występowanie u dzieci cofniętych w rozwoju i posiadających wady wymowy niż u dzieci normalnych. Odróżnia leworęczność nabytą, pozorną od wrodzonej.

Rozdział pt. wady wymowy zawiera omówienie seplenienia, jąkania i zacinania się. Seplenienie polega na zastępowaniu trudnego dźwięku przez łatwiejszy (np. „l” zamiast „r”). Krańcowym przypadkiem seplenienia jest tzw. idioglossia. Dziecko wtedy mówi „własnym” językiem, zrozumiałym tylko przez najbliższe otoczenie. Przyczyny seplenienia mogą być następujące: 1. wrodzone upośledzenie ogólne, 2. historyczna fiksacja na wczesnym stadium dziecięcym, 3. dziedzictwo, 4. anatomiczne i motoryczne defekty organów mowy, 5. wady słuchu, 6. słaby zmysł kinestetyczny i słaba kontrola ruchowa, 7. słaba wyobraźnia. Jąkanie polega na spazmatycznym powtarzaniu pewnych sylab lub wyrazów. Zacinanie się zaś na nagłym zatrzymywaniu się, kończącym się zwykle gwałtownym wypowiedzeniem sylaby. Jąkanie i zacinanie się lekarze traktują zwykle jako złe przyzwyczajenie, neurotyczny nawyk, coś w rodzaju nerwowego tik'u. Przyczyn jąkania i zacinania należy szukać w zaburzeniach motorycznych, myślowych i uczuciowych. W poszczególnym przypadku zależnie od rodzaju i przyczyn wady wymowy różne powinno być jej leczenie.

Kończąc ten tylko fragmentaryczny przegląd zagadnień poruszonych w książce Burt'a, należy nadmienić, że autor poprzez liczne odnośniki zaznajamia czytelnika z najnowszą literaturą dotyczącą poszczególnych tematów. Załączniki zawierają wzór karty indywidualnej dziecka, normy rozwoju fizycznego, wiadomości statystyczne oraz sposoby badania niewyraźnej mowy dziecka z dokładnym wykazem najczęstszych błędów wymawiania.

T. N. Korman. *O praktyce psychologicznej studentów w szkole.* „Sowieckaja Pedagogika”, 3, 1948.

Artykuł omawia praktykę studentów Moskiewskiego Instytutu Pedagogicznego im. Potiomkina. Celem praktyki jest nauczanie studentów metod poznawania psychiki ucznia i szkolenie ich w umiejętności dostosowywania form pracy wychowawczej do jego indywidualności.

Studenci przebywają po dwóch — trzech w klasie jako pomocnicy wychowawcy. Każdy z nich obserwuje dwóch uczniów: jednego należącego do najlepszych i drugiego — do najgorszych w klasie. Obowiązuje prowadzenie dziennika obserwacji, a na końcu praktyki — napisanie dwóch charakterystyk. Pomocą w obserwacji jest specjalny schemat, który autor artykułu przyłącza. Praktykant stara się wejść w bliższy kontakt z uczniami na gruncie jakiejś wspólnie wykonywanej pracy w ramach życia szkolnego.

Kierownictwo praktyki urządza periodyczne konsultacje, na których omawia się poczynione obserwacje (autor przyłącza kilka przykładów) i w oparciu o nie ustala się metody oddziaływania wychowawczego.

Pedagogiczne poczynania studentów, uzgodnione z wychowawcą, dają duże efekty. Autor opisuje bliżej dwa wypadki, w których analiza psychiki ucznia i przyczyn jego negatywnego stosunku do szkoły lub niesfornego zachowania się na lekcjach pozwoliła na zastosowanie posunięć, usuwających te postawy. W pewnych wypadkach młody wiek praktykantów utrudniało pozyskanie nieodzownego zaufania u uczniów.

Artykuł kończy się stwierdzeniem, że studenci ustosunkowują się do praktyki na ogół z wielkim zainteresowaniem, pracują z przejęciem i wynoszą z niej duże korzyści.

Zbigniew Pietrasiński

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

- BALEY S. — *Zagadnienie walki z przestępczością młodocianych na tle współczesnych doświadczeń w Stanach Zjednoczonych*. A. P. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1948, str. 64.
- BILIKIEWICZ T. — *Psychologia marzenia sennego*. Gdańsk, A. Krawczyński, 1948, str. 325.
- JUS A. — *Osiągnięcia elektroencefalografii klinicznej*. Wrocław, 1948, str. 58.
- MIREK FR., Ks. — *Zarys socjologii*. Lublin, Tow. Naukowe K. U. L., 1948, str. 737.
- NOWACKI T. — *Zadania kształcenia zawodowego*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1948, str. 31.
- SZANTER ST. — *Socjologia kobiety*. Warszawa, B. Kądziała, 1948, str. 448.
-
- ALSCHULER-HATTWICK — *Painting and Personality*. 2 t. 1948.
- BIRD CHARLES AND BIRD DOROTHY M. — *Learning More by Effective Study*. New York, D. Appleton Century, 1945, str. 275.
- BOWLEY A. H. — *The Psychology of the Unwanted Child*. Edinburgh, Livingstone, 1947, str. 112.
- BRENNAN — GILL — *Hypnotherapy. A. Survey of Litterature*. 1947.
- DEUTSCH A. (Ed.). — *A Report on Sex Habits of the American Male*. (An interpretation of Kinsey's book by ten scientists). 1948.
- DUNNET R. — *Art and Child Personality* (Illustr. Color Plates). 1948.
- FRIEDLANDER K. — *The Psychoanalytical Approach to Juvenile Delinquency. Theory. Case Studies. Treatment*. International University Press, 1947.
- GESELL A. — *Studies in Child Development. Methods and Applications*. 1948.
- GHISELLI — BROWN — *Personnel and Industrial Psychology*. 1948.
- HARROWER E. M. R., STEINER M. E. — *Large Scale Rorschach Techniques. A Manual for the Group Rorschach and Multiple Choice Test*. Springfield, Ill., C. Thomas, 1945, str. 419.
- KARDINER A. (przy współpracy Linton R., Du Bois, C. i West J.). *The Psychological Frontiers of Society*. New York, Columbia Univ. Press, 1945.
- KINSEY, POMEROY, MARTIN — *Sexual Behavior in the Human Male*. 1948.
- KVARACEUS W. C. — *Juvenile Delinquency and the School*. Yonkers, World Books, 1945, str. 337.
- LINTON R. — *The Cultural Background of Personality*. New York, Appleton-Century, 1945, str. 153.
- MACHOVER H. — *Personality Projection in the Drawing of Human Figure*, 1948.
- MURPHY G. (Ed.). — *Human Nature and Enduring Peace*. Third Yearbook of the Society for the Psycholog. Study of Social Issues. New York, Houghton Mifflin, 1945, str. 475.
- MURPHY G. — *Personality. A. Biosocial Approach to Origins and Structure*. New York, Harper, 1947, str. 1000.
- NAVILLE PIERRE — *Psychologie et Marxisme*. 1948.
- ORDON H. — *Social Concepts and the Child Mind*. New York, King's Crown Press, 1945, str. 130.
- STEIN M. J. — *Manual for Interpretation of Thematic Apperception Tests*. 1948.
- WERTHEIMER MAX — *Productive Thinking*. New York, Harper, 1945.
- WOLBERG L. R. — *Hypnoanalysis*. New York, Grune and Stratton, 1945.
- WOLBERG L. R. — *Medical Hypnosis. Vol. I. Principles of Hypnotherapy. Vol. II. Practice of Hypnotherapy*. 1948.
- ZUCKERMANN S. — *The Social Life of Monkeys and Apes*. 1948.

PSYCHOLOGIE PEDAGOGIQUE

(„ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE“)

PUBLIEE PAR L'INSTITUT PEDAGOGIQUE DE L'ASSOCIATION DES
INSTITUTEURS POLONAIS.

VARSOVIE, VOL. XIII, Nr. 3 — 4, 1945

RESUME DES ARTICLES. SUMMARY OF ARTICLES

Stefan Baley, Tadeusz Witwicki and others.

COLOUR, FORM AND SIZE PERCEPTION IN THE PRESCHOOL CHILD

The present research, a collective work done at the Institute of Educational Psychology of the University of Warsaw, is an extension of Katz's experiment, the results of which were published in 1913. Independently of Katz, similar investigations were made by several Swiss and American psychologists. Katz, holding a geometrical figure of definite colour and form, asked the child to choose „just the same“ figure from the two put before him. One of these two was identical in colour but different in form from the examiner's figure, the other one was identical in form but different in colour. For instance, the examiner held a red circle and the child had before him a red square and a green circle. In this case the child could choose either on the basis of identity of colour, or on the basis of identity of form. Katz and other investigators found that in such a situation younger children make their choice generally on the basis of colour, while older ones on that of form.

In the present research, Katz's problem was extended in the following way: while in his experiment the children had to choose between colour and form, in our experiment the choice was: 1) between form and size, and 2) between size and colour. Thus to the situation examined by Katz (which we call situation I) two others were added which we call situation II and situation III respectively. An example of the situation II (choice between form and size): the examiner shows a red circle, while the child has before him a red square of the same surface, and a red circle of a decidedly bigger or smaller size. An example of the situation III (choice between size and colour): the examiner shows a red circle and puts before the examinee a green circle of the same size and a red one much smaller or bigger than his own. (See coloured plate).

Our experiments convinced us that there are analogies between the reaction of children to the situation I, and their reactions to situations II and III. Firstly, the children's choice has no casual character but, like in situation I, is based on certain principles. Secondly, there are differences in the choice of principles in relation to the children's age (The children's age varied from 3 to somewhat above 10 years). It appeared that within these age-limits, the choice between form and size is made mostly in favour of form on all age levels but, the younger the children, the greater the percentage of those who are choosing on the basis of size. A stronger tendency towards the choice on the basis of size has also been found in backward children as compared with normal ones.

As to the choice between colour and size, the former one has a marked tendency to prevail at lower age-levels. This predominance decreases with the progress of age, size becoming the chosen principle.

Summarising thus the general results of our research, we would like to emphasize that we do not regard them as final. They have rather a preliminary character, and the problem needs further investigations, especially as in certain groups of children the above mentioned tendencies have not established themselves decisively. It should be added that, as pointed out by T. Witwicki, the choice in all three situations depends in a great measure on the quality of colour, on the sort of forms, and on the dimension of sizes used in the experiments. For instance, when the form was clear-cut and attractive, it had even in younger children a chance to prevail over colour. In situations II and III, a figure which differs in size very much from the sample held out

by the examiner, has greater chances to decide the choice in favour of size than a figure which is only slightly bigger or smaller than the sample.

If one tried to formulate a general law about the behaviour of children in all three experimental situations — all necessary reservations made as to the preliminary character of the findings — this law could be: With the progress of the child's development formal elements in his perception take more and more predominance over the material elements, such as colour.

Maria Grzegorzewska

INSTITUT DE PEDAGOGIE SPECIALE DE L'ETAT *)

La préparation des instituteurs pour enfants anormaux a passé en Pologne par plusieurs phases et ce n'est qu'en 1922 que le Ministère de l'Instruction Publique créa l'Institut de Pédagogie Spéciale de l'Etat, ayant pour but principal la préparation des instituteurs et éducateurs pour les différentes catégories d'écoles spéciales, à savoir: pour sourds-muets, aveugles, mentalement arriérés et moralement déficients. Après la guerre l'Institut a étendu le champ de travail sur les enfants infirmes et malades des écoles sanatoriennes.

L'Institut n'admet comme étudiants réguliers que les instituteurs qualifiés. La durée des études est d'une année. Pendant le premier mois d'études, les étudiants prennent connaissance de l'ensemble des travaux de l'Institut, reçoivent des enseignements sur chaque domaine de l'enseignement spécial, visitent les établissements et les écoles pour les différentes catégories d'anormaux, ce qui leur permet de s'orienter dans l'ensemble des problèmes et de choisir le genre de travail qui convient le mieux à chacun d'eux.

L'éducation des enfants anormaux exige des méthodes spéciales; aussi la connaissance de la pédagogie générale n'est-elle pas suffisante, il faut acquérir des notions spéciales et une technique élaborée déjà par des psychologues, des pédagogues et des médecins. C'est pourquoi le programme de l'Institut embrasse une série de sujets de l'enseignement général, de psychologie, de pédagogie et de didactique, appropriés aux diverses catégories d'anormalité; enfin une série de sujets dits techniques. A côté du cours de psychologie de l'enfant, ayant pour but de compléter l'enseignement de l'école normale, existe un cours de psychopathologie générale et un cours de psychopathologie de l'enfant.

Un examen théorique et pratique est exigé à la fin des études. Ensuite chacun obtient un poste dans une école spéciale de la catégorie qu'il avait choisi lui-même. Un délai de 10 mois est accordé au candidat pour la présentation d'une thèse qui donne droit au diplôme de l'Institut.

En dehors de la préparation des instituteurs, le but de l'Institut est encore de fournir des travaux de recherche et d'initier les élèves aux études scientifiques sur les anormaux. Plusieurs services annexes tendent à répondre à ces desiderata.

Une *bibliothèque* adaptée spécialement aux études dans le domaine des anormaux.

Le *Laboratoire Psychopédagogique*. Ici s'accomplit la sélection des enfants mentalement arriérés pour les écoles spéciales de Varsovie. Les étudiants de l'Institut apprennent à connaître le milieu des enfants anormaux, leurs conditions de vie, les méthodes et la technique de cette sélection.

Le *Dispensaire Logopédique et phoniatrique*. Il donne des conseils et soumet à un traitement approprié les troubles et les anomalies de langage chez la jeunesse scolaire.

Le *Dispensaire de Pédagogie Médicale* donne des conseils et instructions concernant l'éducation aux parents, éducateurs et instituteurs d'enfants anormaux.

Le *Musée d'enseignement spécial* peut rendre des services pour les travaux scientifiques méthodiquement entrepris en réunissant du matériel scientifique de tout genre, des travaux documentaires exécutés par des enfants, des moyens d'enseignement etc.

*) Cet article préparé pour la conférence des SEPEG à Otwock et Varsovie en Mai 1948, ne pouvait pas y être présenté à cause de l'absence de l'auteur.

Tous ces travaux furent interrompus par la guerre... L'Institut perdit non seulement son local, toutes les installations, tous ses moyens de recherches, toute sa bibliothèque et le Musée, mais aussi presque tous ses professeurs, fusillés ou mort dans des camps de concentration. Après une interruption de six ans, l'Institut a repris son activité dans tous ses domaines le 1 décembre 1945.

Stefan Baley

HENRYK RYLL

This is a short biography of the late H. Ryll, M. A. in psychology, written on the first anniversary of his tragic death in an automobile accident.

H. Ryll was a long time teacher in public schools, and later on in special schools for feeble-minded children. His difficult task of teaching and instructing in special schools did not prevent him to take his M. A. in psychology (1934) at the University of Warsaw. Three years spent in German concentration camps during the last war did not break his energy which after the liberation of Poland was fully devoted to both education of feeble-minded and psychology. He was head of the department of special schools at the Ministry of Education and was full-heartedly engaged in the work of reconstruction of education in his war-ruined country. An excellent organizer and administrator, he was also deeply interested in scientific research. His untimely death on Dec. 10, 1947, prevented him from finishing his doctor's thesis on intelligence testing of feeble-minded.

Aleksander Hulek

EXPERIMENT ON THE REPRODUCTION OF INKBLOTS BY THE METHOD OF „REPEATED REPRODUCTIONS“ WITH NORMAL AND FEEBLEMINDED CHILDREN

The object of this experiment was the problem of remembering and recall of form - perception in normal and feeble minded children. The method used was that of Bartlett's repeated reproduction of inkblots in drawing form. The author discusses a) the main features of reproduced inkblots and changes which are seen in them as compared with the original inkblots; b) the differences in reproduced inkblots between both groups of children.

Six inkblots (representing „Monkey“, „Figure“, „Explosion“, „Toy animal pulling a load“, „Wood-pecker“ and „Camel“) were shown to the children on a sheet of paper and afterwards reproduced by them from memory at gradually increasing intervals of time.

The following main features of reproduced inkblots have been noted: Persistence of the same form — once the inkblot has been reproduced in such and such a form, this form is preserved in general throughout the reproductions; rationalization—reproduced inkblots display the tendency of the subjects to make the reproduced material more and more understandable and straightforward; introduction of new material; omission of the elements of the original inkblots; fusion of some characteristics of the original inkblots, and introduction of environmental elements.

As to the differences between the two groups of children, the author states: Quantitatively normal children are able to recall more inkblots particularly during the first sitting. Normal children are quicker in conceptualisation of the material to be reproduced. On the first day 41% of feeble-minded children failed to reproduce all inkblots because they were unable to construct a new form which would be easier to draw than the original one. This difficulty with feeble-minded children does not lie so much on the memory side as on the side of comprehension and constructive power.

The changes and divergences from the original inkblots are greater in the drawings of feeble-minded children than in those of normal ones. This is because normal children are better able to learn the shape of the inkblots and to remember them longer. The feeble-minded children substitute knowledge of what the inkblots represent to the exact image, and hence the greater transformations and changes. Yet this is a necessary outcome of the inability to remember for long the shape of the original inkblots and cannot be taken as a criterion of greater creative ability than the normal.

Feeble-minded children are especially poor in keeping the order of items in the series. 79% of them, as compared with 43% of normal children, confused the order in the series.

Almost half of the feeble-minded children reveal the process of fusion of some characteristics of the original figure. There is no straightforward evidence for it among normal children. The power of discrimination is weaker in feeble-minded children.

Adam Bardecki.

INTELLIGENCE: INHERITED OR ACQUIRED?

The author tries to demonstrate that this age-old problem of intelligence should not be put in this form. In the light of our present knowledge we may ask only about the influence of differences in genes and differences in environment upon the differences in the given trait, e. g. intelligence. Quoting the results of the researches of Newman, Freeman and Holzinger, and B. Burks upon identical and fraternal twins in the U. S. A., according to which the similarity of intelligence due to heredity seems to be higher than the differences brought about by environmental influences, the author rises the question whether the same result would be found within a different set of cultural patterns and developments than in U. S. A. He does not believe that our present-day knowledge is a sufficient proof for the triumph of eugenics. The author finishes with giving some criticism which might be expected in regard to his point of view from such outstanding authors in this field as Spearman, Burt and Thomson who would object to his analysis on the ground of the accepted meaning of intelligence which ex definitione is an inherited trait.

Prof. Jan Dembowski

SOME REMARKS ON BARDECKI'S ARTICLE „INTELLIGENCE: INHERITED OR ACQUIRED“.

The author, a well known Polish biologist, criticizes Bardecki's article as one lacking a truly biological approach. The examples of identical and fraternal twins in psychological literature are not convincing, for if one might in some instances assume the identity of genes, the same assumption for environmental conditions is never true. And they include as well prenatal conditions which makes the differentiation between inherited and acquired still more difficult. — On the other hand the problem of intelligence is not a purely biological one, it is much more a very complicated and important sociological problem, and therefore cannot be subject to this type of simplification as the article of Mr. Bardecki seems to suggest.

Bruno Bettelheim

THE CASE OF HARRY.

This article was given by the Author to the Editor of this quarterly on his visit to the U. S. A. in the fall of 1947. It is a case-study presented by the Director of the Orthogenic School in Chicago. It contains a detailed description

of the changes in symptomatic behavior of a problem boy during his treatment at the Orthogenic School, as well as an analysis of these changes in terms of the psychoanalytical school. It is presented in the following paragraphs: Background and reason for referral, Initial evaluation, Etiology of Harry's behavior; Disintegration of delinquent symptoms: Aggressive behavior I — Initial phase, Running away; Aggressive behavior II — Attempts at control; Personality integration: Discovering human beings, Accepting gratification, Developing conscience.

DISCUSSIONS AND REPORTS

Few words in a discussion about the practical training of psychologists in the Polish Universities (*S. Baley*).

Report on the International Conferences in Edinburgh and London in the Summer 1948 (*S. Baley*).

The State-care for delinquent children and youth in Belgium (*Maria Zebrowska*).

BOOK REVIEWS.

BIBLIOGRAPHICAL NOTES.

SUMMARY OF ARTICLES.

BIBLIOTEKA
P. W. S. P.
w
Gdańsku

C-11-39
Czytelnia
1948
nr. 3/4

BIBLIOTEKA
Uniwersytecka
Gdańsk