

# RUCH PEDAGOGICZNY

**CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM  
 W WYCHOWANIU I NAUCZANIU**

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
 ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

---

Naczelnny Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**  
Kraków, ulica Lelewela L. 6.

---

---

Dr J. WACHTEL

## Badania nad rozpowszechnieniem ejdetyzmu w szkołach m. Łodzi.

Do polskiej psychologii wprowadził ejdetyzm prof. Błachowski<sup>1)</sup>. W badaniach swoich stwierdził kilka wybitnych wypadków ejdetyzmu w Poznaniu. Przypuszcza, że zjawisko to słabo występuje między studentami Uniw. Wileńskiego. Prof. Błachowski oświetla krytycznie niemieckie prace nad ejdetyzmem. Zajmuje wobec tej nauki stanowisko pozytywne. Sądzi, że ejdetyzm w Polsce nie jest tak rozpowszechniony, jak np. w Niemczech. Prof. Baley, na podstawie prób przeprowadzonych na dzieciach przez Zakład Psych. Wychowawczej Uniw. Warszawskiego, stwierdza, że zdolności ejdetyczne nie są zjawiskiem zbyt częstym na terenie Warszawy. Ich istnienie jest jednak niewątpliwe<sup>2)</sup>. Prof. Baley uważa ejdetyzm za wartościowy w studjum psychologii dziecka: „Zagadnienie ejdetyzmu daje nam jednak znakomitą okazję, by wejść w strukturę sfery wyobraźniowej tego okresu i potrafić o to, co w niej jest dla nas jeszcze zagadką“<sup>3)</sup>. O wybitnym i ilo-

<sup>1)</sup> Stefan Błachowski. O wyobrażeniach ejdetycznych, Nauka o wyobrażeniach ejdetycznych a pedagogika. Szkoła powszechna. Rok VII. Zeszyty III i IV, Warszawa 1926. Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne, Poznań 1927.

<sup>2)</sup> Stefan Baley. Psychologia wieku dojrzewania, Warszawa 1931, p. str. 16. W pracach prof. Błachowskiego i w książce prof. Baley, str. 11—25, znajdzie czytelnik opis metody badań ejdetyzmu, głównych faktów tej nauki i linje typologicznych rozważań.

<sup>3)</sup> Tamże, str. 12.

ściowo silnie reprezentowanym ejdetyzmie świadczą badania H. Jankowskiej, wykonane w Wilnie, w żeńskiej szkole powszechnej. Badania te miały cel specjalny w zakresie fenomenologii i typologii ejdetyzmu<sup>4)</sup>. Naogół jest sprawa rozpowszechnienia ejdetyzmu w Polsce mało badana. Nie brak zresztą i zdań, że w Polsce ejdetyzmu się wogóle nie spotyka; że u podstaw tej nauki leżą nieporozumienia eksperymentalne i pojęciowe<sup>5)</sup>.

Rozwiązanie zagadnienia rozpowszechnienia ejdetyzmu będzie niełatwe. W Niemczech od lat zajmują się psychologowie tą sprawą, a odpowiedzi są nieraz rozbieżne nie tylko dla różnych okolic „mapy ejdetycznej“, ale dla tego samego terenu i dla podobnych zespołów osób badanych. Ogólnie wahania otrzymanych wyników są zawarte między 6% i aż 100%<sup>6)</sup>. Pracą moją pragnąłbym rzucić trochę światła na ważne to zagadnienie.

Podstawowym zadaniem moich badań w szkołach m. Łodzi było stwierdzenie rozpowszechnienia ejdetyzmu wśród dzieci łódzkich. W czasie pracy nasunęły się nowe problemy, zmontowane zostały nowe eksperymenty i uzyskane zostały rezultaty, wzbogacające fenomenologię ejdetyzmu. Sprawozdanie niniejsze obejmuje jednak tylko opis i analizę warunków pracy oraz szczegółowe dane liczbowe, będące miarą rozpowszechnienia ejdetyzmu wśród dzieci w Łodzi.

Badania były prowadzone w gimnazjach oraz w szkołach powszechnych i w szkole specjalnej (Nr. 13, 22, 47, 48, 49, 72)<sup>7)</sup>. Ogółem zbadałem 457 dzieci. Ilość seansów z poszczególnymi dziećmi wynosi około 1000. Często bowiem powtarzałem eksperymenty czy to dla sprawdzenia pierwszej próby, czy to dla badań, które wychodziły poza elementarny test ejdetyzmu. Badania odbywały się w godzinach przedpołudniowych, popo-

<sup>4)</sup> H. Jankowska. Przyczynek doświadczalny do nauki o ejdetyzmie i jego związku z konstytucją fizyczną. Rocznik Psychjatryczny, Zeszyt X. Warszawa 1929. Autorka stawia oryginalne i interesujące zagadnienie wpływu hyperwentylacji na produkcję obrazów ejdetycznych.

<sup>5)</sup> Władysław Witwicki. Psychologia, Lwów 1930, str. 249—251.

<sup>6)</sup> Zestawienia dotychczasowych wyników podają: W. Schumacher, Eidetische Fähigkeiten und Aufsatzleistung, Zeitschrift für angewandte Psychologie, tom 37, 1930, str. 8 oraz Margarete Zimmermann, Eidetik und Schulunterricht, Langensalza, 1931, str. 37.

<sup>7)</sup> Poczuję się w tym miejscu do miłego obowiązku podziękowania wszystkim tym, którzy ułatwili mi organizację moich badań, odnosząc się do nich z zaufaniem i życzliwością. W szczególności p. prof. Uniw. Jag. drowi Szumanowi, p. Wł. Gackiemu, inspektorowi szkolnemu m. Łodzi, p. Chrupkowej, dyr. gimn. im. El. Orzeszkowej, p. Dawisonowi, dyr. gimn. im. ks. Skorupki, p. Więckowskiej, kier. Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, pp. kierownikom szkół powszech., nauczycielstwu.

ludniowych i wczesnym wieczorem, a więc w świetle dziennym i elektrycznym. To ostatnie stosowałem chętnie i podczas dnia, w odpowiednich warunkach, jako jednostajne. W wynikach otrzymanych w różnych porach dnia nie można spostrzec znaczniejszych różnic. Produkcyjne ejdetyczne dzieci, badanych podczas ostatnich godzin nauki, były naogół słabsze. Dzieci przychodziły do badań pojedynczo, bez selekcji. Celu wizyty przeważnie nie znaly, ani też z opowiadania dzieci badanych. Naogół bowiem dzieci badane — na moją prośbę — nie porozumiewały się z dziećmi jeszcze nie badanymi. Nieraz oczywiście, jak to stwierdziłem, dzieci przecież były poinformowane o przebiegu badania. Ale nawet dzieci „przygotowane“ przez kolegów do seansu — rzadko wnosily świadomie fałsz do opisu swoich doświadczeń. Badania odbywały się w pokojach lekarzy szkolnych, w sali z epidjaskopem, w klasach. 16 dzieci z różnych szkół badałem w Pracowni Psychologicznej. Badania były zawsze indywidualne. Obecność osób obcych bywała przypadkowa. Zdarzało się, że wpływała ujemnie na wynik badania, kłępując pewne dzieci, zwłaszcza obecność nauczycielstwa, — albo pobudzając „ambicję“, wypaczając rezultaty eksperymentów.

Technika badań nie odbiegała w zasadzie od ogólnie przyjętej i wypracowanej przez szkołę Marburską. Pewne zmiany były. Powstawały z warunków zewnętrznych. W ciągu pracy pewne z nich okazały się nawet celowymi. Zmiany dotyczyły użycia ekranów, sposobu ekspozycji wzorów, sposobu badania prawa Emmerta, kolejności poszczególnych faz eksperymentu. Ekranów używałem kilku w tym samym eksperymencie: od zupełnie jasnych do bardzo ciemnych. Były to arkusze papieru, przybite do ścian, nalepiane na mapy i umieszczane na statywach, albo leżące na stołach. Prawo Emmerta badałem przesuwając statyw albo osobę badaną. Wzory nie były zawieszane na ekranach dla oglądania. Badany oglądał obrazki, trzymając je w rękach. Skutek takiej ekspozycji obrazków dał pole do obserwowania form zachowania się osoby badanej podczas wizualizacji<sup>8)</sup>, albo podczas jej oczekiwania. Charakterystyczne zachowanie położenia rąk (częstsze u ejdetyków) było jednym z objawów całkowitego zahamowania ruchowego. Odległość twarzą badanej osoby od ekranu wynosiła od 0.5 m. do 2 m. Bywała zmieniana — nieraz na życzenie dziecka („teraz widzę lepiej, bo bliżej“, — „teraz widzę lepiej, bo dalej“). Kolejność faz badania zmieniałem celowo, używając kilku warjantów. Elementy eksperymentu, polegające na wywoływaniu obrazu następczego, obrazu ejdetycznego (przez swobodne oglądanie,

<sup>8)</sup> Wizualizacją nazywam przeżycie naoczności i obrazów następczych i obrazów ejdetycznych otrzymywanych czy to na skutek swobodnego oglądania wzoru, czy to przez wpatrywanie się (w jeden punkt).

przez wpatrywanie się) na badaniu prawa Emmerta<sup>9)</sup>, — albo częściowo opuszczałem, albo przedstawiałem tak, aby otrzymywać dane kontrolne. Są one niezbędne, zwłaszcza przy badaniu młodszych dzieci. Tak np. wywoływanie obrazu następczego na początku próby, ze wzorów prostych, np. czerwone kółko, przygotowuje osobę badaną do oceny, przez porównanie przyszłej wizualizacji, przygotowuje język do opisywania przyszłych zjawisk przy pomocy pojęć, związanych z czynnością optycznego spostrzegania. Właśnie dlatego może się okazać niekorzystnym w badaniu młodszych dzieci. Może wpływać sugestywnie; mało tego: prowokuje fałsz ze strony zdezorjowanego nieejdetycznego dziecka. Zdradza takie wypadki postawa dziecka przed ekranem. Dlatego też używałem w badaniu młodszych dzieci (oraz dzieci niedorozwiniętych umysłowo) — już na początku próby — obrazka złożonego i instrukcji wpatrywania się. Potem dopiero badałem obrazy następcze. Jeżeli nie badałem prawa Emmerta na obrazach następczych, co czyniłem stale w późniejszym okresie moich badań, uzyskiwałem eksperyment kontrolny przez zmianę odległości ekranu podczas trwania obrazów ejdetycznych, zwłaszcza, jeżeli osoba badana wypowiadała się o tem samorzutnie. Wzory stosowałem takie, jakie poleca dotychczasowa praktyka: obrazki sylwetkowe, barwne, napisy, skomplikowane i proste figury geometryczne. Zamiast kwadratów do wywoływania obr. nast. — używałem kół — wobec młodszych dzieci i dzieci ze szkoły specjalnej. Ułatwiało to im opis. Wszystkie doświadczenia, które mają znaczenie w podanych rezultatach, zostały wykonane z oczyma otwartymi. Ten bowiem efekt, który się uzyskuje przy oczach zamkniętych nie poddaje się kontroli. Pozatem, aczkolwiek ten rodzaj wizualizacji należy do sfery psychicznej zjawisk ejdetycznych, to istnieją jednak głębokie różnice naskutek ukazywania się obrazów ejdetycznych, gdy oczy są otwarte, — na tle zewnętrznym, w obiektywnej przestrzeni. Szczegółem ważnym jest czas trwania oglądania wzorów lub wpatrywania się. W pierwszych próbach z badanym — czas nie przekraczał 30 sekund. Jednak, w wypadkach braku wizualizacji, przedłużałem znacznie czas ekspozycji: do minuty, a nawet więcej. Ejdetycy — w późniejszej fazie badania — nieraz, na własną prośbę, sami określali czas ekspozycji. (Oczywiście tylko w eksperymentach, które miały na celu sam opis obr. ejd. z pominięciem okoliczności wywoływania).

<sup>9)</sup> Prawo Emmerta orzeka, że wielkość obrazu następczego jest wprost proporcjonalna do odległości ekranu. Krytyka tego zjawiska wykazała, że nie zachodzi ono ściśle. W badaniach naszych zjawisko to było dostatecznie określone przez stwierdzenie zwiększania się względnie zmniejszania się obr. nast. i ejd. na ekranach.

Badania moje w Łodzi trwały od marca do połowy grudnia 1931 roku. I w tym czasie szare arkusze, mapy szkolne, ściany, ożywiały się kształtami, barwami i ruchem przed oczyma zachwyconej i rezerwuartej działy łódzkiej.

Podając rezultaty, operuję, podobnie jak Kroh<sup>10)</sup> i inni badacze, czterema grupami stopnia skłonności ejdetycznej. Wprowadziłem pewne zmiany. Do grupy A należą ejdetycy, produkujący obr. ejd., odtwarzające całość eksponowanego wzoru; obr. ejd. bardzo wyraźne; wizualizacja występuje stale, po swobodnym przyglądaniu się wzorowi; od rodzaju wzorów jest niezależna (pod względem skomplikowania lub bogactwa szczegółów), jak również od barw i od rodzaju ekranu. Są to ejdetycy wybitni. Do grupy B należą ejdetycy o przeważnie silnych obr. ejd., ale nie występujących stale tak samo, w wizualizacjach nie zawsze występują całości eksponowanych treści, zależne są od rodzaju wzorów, od ekranów (niektórzy mają lepsze warunki wizualizacji na jasnych ekranach — inni na ciemnych). Do grupy C należą ci, którzy widzą duże i wyraźne fragmenty obrazów. Do grupy D — produkujący mniej wyraźne fragmenty, posiadający lepszą wizualizację naskutek wpatrywania się, charakteryzujący się i brakiem nieraz obr. ejd., zależnie od wzorów albo od czynników zasadniczych. Do grupy D, a wogóle do ejdetyków, nie zaliczam tych wypadków, kiedy istnieją krótkie, bardzo niewyraźne wizualizacje, których badani nie mogą nawet ująć dokładnie, kiedy powstają krótkotrwałe zarysy, „plany“ na ekranie — ślady wzorów. „Tak, jak np. wzrokowcem nie nazwiemy człowieka, u którego dopiero najsubtelniejsza analiza psychologiczna wykrywa drobne ślady wyobrażeń wzrokowych, tak też nie powinno się nazywać ejdetykiem człowieka, który dopiero pod mikroskopem psychologicznej analizy zdradza nikłe ślady zdolności ejdetycznej“<sup>11)</sup>. Deformacji, które występują w obr. ejd. w porównaniu ze wzorami, a które spotyka się u ejdetyków wszystkich stopni, — nie należy uważać za osłabienie obrazów ejd. Klasyfikacjom stopnia skłonności ejd. można zarzucić, że ich użycie daje badaczowi tylko niepewny i subiektywny sposób oceny. I rzeczywiście, nieraz się okazuje, że ejdetyk określonej grupy posiada zdolności wyższe, względnie niższe, że jest na pograniczu dwóch grup. To też w wielu statystykach ejdetyzmu można zauważyć drugie ujęcie materiału, polegające na stworzeniu dwóch grup: ejdetyków wogóle i ejdetyków wybitnych; lub ejdetyków wybitnych (A) i ejd. pozostałych trzech grup połączonych. Faktem bowiem jest, że wybitne zdolności ejdetyczne nie zawodzą (poza wyjątkami); w moich badaniach

<sup>10)</sup> Patrz Błachowski, Szkoła Powsz. t. VII. E. R. i W. Jaenschowie używają klasyfikacji zdefiniowanej przy pomocy pięciu stopni. Zeitschrift für Psychologie, tom 87.

<sup>11)</sup> Błachowski, Szk. Powsz., t. VII, str. 281.

Tablica I. Szkoła powszechna

Klasa	bada- no	męska				żeńską				
		A	B	C	D	bada- no	A	B	C	D
I.	18	3	2	3	—	27	3	1		3
II.	30	1	4	2	4	—	—	—	—	—
III.	12	1	—	—	2	34	4	4	3	4
IV.	17	1	—	—	3	36	2	2	8	4
V.	43	1	3	3	4	23	—	—	4	3
VI.	4	—	—	—	—	16	4	1	1	4

Tablica II. Gimnazjum

Klasa	bada- no	męskie				żeńskie				
		A	B	C	D	bada- no	A	B	C	D
I.	20	1	3	—	7	—	—	—	—	—
II.	19	2	1	4	3	26	4	—	4	5
III.	17	2	1	2	4	29	4	4	1	5

Tablica III<sup>1)</sup>. Szkoła specjalna

Klasa	bada- no	męska				żeńską				
		A	B	C	D	bada- no	A	B	C	D
I-II.	5	—	1	1	1	6	1	—	1	—
III.	7	2	—	—	—	18	1	2	—	1
IV.	8	—	—	—	—	11	—	2	1	1
V-VI.	14	—	—	—	2	17	1	—	—	3

<sup>1)</sup> Ilość ejdetyków stwierdzona w szkole specjalnej jest mała w porównaniu z innymi szkołami. Jednak wyniku tego nie uważam za charakterystyczny dla tej grupy badanych. Badania, które przeprowadziłem w szkole specjalnej w Krakowie wykazały znacznie wyższy procent ejdetyków.

Tablica IV.

	badano	A	B	C	D	razem ejdet.	% ejdet.	% A
Gimn. męskie	56	5	5	6	14	30	53·5	9—
Gimn. żeńskie	55	8	4	5	10	27	50—	14·5
Szk. powsz. m.	124	7	9	8	13	37	30—	5·5
Szk. powsz. z.	136	13	8	21	18	60	44—	9·5
Szk. spec. m. .	34	2	1	1	3	7	20·5	5·5
Szk. spec. z. .	52	2	4	2	5	13	25—	4—
Razem . . .	<b>457</b>	<b>37</b>	31	43	63	<b>174</b>	<b>38</b>	<b>8</b>

Tablica V.

Wiek	badano		A		B		C		D		(S)		Razem ejdet.	
	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	(chł.)	(dz.)	chłop.	dziew.
7	7	17	—	3	1	1	1	1	—	3	—	(1)	2	8
8	17	10	2	1	1	—	2	1	3	1	(2)	(1)	8	3
9	30	22	3	3	4	2	1	4	4	—	(2)	(1)	12	9
10	32	33	2	3	2	2	4	6	8	4	(1)	(2)	16	15
11	39	48	2	4	2	5	2	8	5	5	(1)	—	11	22
12	45	51	3	4	5	4	3	6	6	12	(1)	—	17	26
13	24	24	2	2	—	1	2	—	1	4	(1)	(1)	5	7
14	14	31	—	3	—	1	—	2	2	3	—	—	2	9
15—16	6	7	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	1	1
Razem	214	243	14	23	15	16	15	28	30	33	(8)	(6)	74	100

spotkałem jeden wypadek zmiany i to nawet zupełnej utraty obrazów ejd. u chłopca 9-cioletniego, badanego w odstępie 6 miesięcy). Trudności w klasyfikacji stopnia skłon. ejd. wydają się być nieuniknione. W trakcie pracy eksperymentalnej próbowałem stworzyć test dla oceny stopnia skłon. ejd. Miał on polegać na tem, że serja wzorów na poszczególnych kartkach ujmowała kolejno rozwijającą się treść obrazka, przyczem ilość szczegółów wzrastała jednostajnie. Ekspozowane były te kartki w kolejności zgodnej ze wzbogacaniem się treści. Okazało się jednak, że wyniki odbiegają bardzo od założenia eksperymentalnego, dając np. obr. ejd. dla późniejszych elementów serji, a braki reprodukcji w początku, — lub inne odchylenia. W oznaczeniu stopnia ejdetyzmu bywają nieraz brane pod uwagę i takie czynniki jak trwanie obrazów ejd., czas ukazywania, charakterystyka obr. nast. i t. d. W wynikach, które podaje, ma jednak decydujące znaczenie treść obrazu ejdet. ze względu na ilość szczegółów (bogactwo) i forma — ze względu na ostrość. Podkreślam w liczbowym ujęciu wyników grupę A, jak to widać z tablic. Tablice I, II i III ujmują wyniki w liczbach bezwzględnych. Tylko w tablicy IV, sumując wyniki, — podaje i procentowe obliczenia. Albowiem liczby uzyskane dla poszczególnych poziomów szkolnych są zbyt małe, aby z nich wyciągać wnioski dla porównań. Procent byłby tylko ilustracją. Również tylko sprawozdawczy cel ma tablica V, która klasyfikuje wyniki w związku z wiekiem dzieci. Po rozdziale liczby są zbyt małe, aby pozwalały na wnioski dotyczące związku między wiekiem a skłonnością ejdetyczną. Będą użyteczne jednak w miarę powiększania się danych w tej dziedzinie. W tablicy V przybyła kolumna oznaczona literą S. Figurują tam ejdetycy o wizualizacji spontanicznej, wyobrażeniowo wyznaczonej, częściowo z wpływem eksperymentatora, wzorów albo zupełnie swobodnej, uwarunkowanej samem spokojnem patrzeniem na ekran. Co do stopnia należą przeważnie do grupy A, w kilku wypadkach, wskutek słabej wizualizacji, obejmującej pojedyncze przedmioty, zostali zaliczeni do grupy D.

Krytyczne rozważania o ejdetyzmie idą w dwóch kierunkach. Jedna z linii krytycznych wiąże się z obszerną, rozbudowaną filozoficznie teorią zjawisk ejdetycznych, oraz nową typologią psychologiczną, druga, — raczej sceptyczna, niż krytyczna — kwestionuje fakt naoczności, „rzeczywistości“ obr. ejd., zaprzecza istnieniu specyficznej sfery psychicznej tych zjawisk, przesuwać je na poziom wyobrażeń, dopatrując się fałszu w eksperymencie, w sugestjach, w kłamstwie, w trudnościach opisywania introspekcji u młodocianych osób badanych i żąda kryterjów. Otóż: jeżeli momenty poddawcze w eksperymencie ejdet. rzeczywiście się zdarzają, a badacz musi pracować z wielką ostrożnością, — to jednak, dla każ-



dego, kto wykonał większą ilość badań, są zjawiska ejd. pewne i bez szczególnych eksperymentów kontrolnych. Pierwszem naturalnem kryterjum jest zachowywanie się badanych. Jest ono zupełnie podobne do zachowania się podczas spostrzegania izolowanych fragmentów świata zewnętrznego, z tem, że w początkowych próbach jest wzmocnione tonem afektywnym: zadowoleniem, zdumieniem, — a w rzadkich wypadkach — niepokojem. Szereg samorzutnych wypowiedzi (i wykrzykniki) świadczą o naoczności zjawisk: „Jeszcze nie widać... już się robi“. Szept: „Zaraz... zaraz zobaczę“. „Jak to się robi?“ „Skąd to się wzięło; może to odbicie?“ „Widzę, jak przybywa tu obrazek“. „Robi się, gdy się zbliżam“. Albo nawet taki charakterystyczny wypadek: „Niech pan zobaczy... A! patrzy pan?... tu widać tego psa w innej pozie... co to może być? widzi pan?“ (Dwa podobne wypadki przytacza H. Jankowska). Poczucie obiektywności zdarzenia bywa jeszcze dalej posunięte. Pewna dziewczynka ze szkoły specjalnej podczas wizualizacji odwróciła się szybko. To samo powtórzyła po chwili. Rozglądała się podejrzliwie po pokoju. Było widoczne, że szuka źródła obrazu ejd. Inna dziewczynka — po wizualizacji — oświadczyła: „ja to samo zrobię“. Poprosiła o obrazek, — poczem zaczęła przesuwając go przed ekranem, kolyśzać w ręce, tak jak dzieci, rzucając światło lusterkiem. Siedmioletnia dziewczynka oznajmiła, że powie w domu, że „jeden pan wyświectliwał obrazki na dużym papierze“. „Tam musi być coś włożone“ — twierdzą nieraz dzieci. Rozpoczynają nawet eksploracje z drugiej strony ekranu. Są to jednak wypadki krańcowe, spotykane przeważnie u młodszych dzieci. Najczęstsze jest przeciwieństwo poczucie subiektywności tych zjawisk. Wyraża to też język opisów i wyjaśnień. Np.: „przedstawia mi się“, „przedstawia mi się w oczach“, „zdaje mi się, że widzę“, „jakbym widział“, „jakby ten obrazek“, „jakby mi coś przechodziło przed oczami“, „odznacza się to samo“, „a teraz nie się nie przedstawia“. Za kryterjum uważa się również opis bardzo bogaty w szczegóły. Rzeczywiście, spotyka się to u wybitnych ejdetyków; odbywa się w sposób łatwy i prosty; widoczne jest, że dzieci czytają z ekranu, jak z obrazka. A jednak okoliczność ta nie może być wyzyskiwana stale w eksperymencie. Eksponowanie bowiem skomplikowanych treściowo wzorów w próbach stwierdzania ejdetyzmu odbija się niekorzystnie przy badaniu ejdetyków słabszych, powodując obniżenie stopnia wizualizacji, a często zupełny jej brak.

Zilustruję swoje badania wybranymi opisami i szeregiem ważnych, z punktu widzenia kontroli, spostrzeżeniami. Oto opis obr. ejd., który podaje wybitna ejdetyczka. Opis do pewnego miejsca bez interwencji. Dziewczynka 10-letnia z IV kl. szkoły powsz., mówi swobodnie: „Mnie się tu przedstawia ten obrazek, który widziałam na pocztówce... tramwaj, tu jakby brama,

w bramie są dzieci, koło tramwaju idzie dziewczynka, jeszcze dalej idą dwie dziewczynki, koło bramy chłopiec i dziewczynka, a u góry widzę troje dzieci. Dziewczynka, która idzie koło tramwaju, trzyma parasolkę, torebkę i jest ubrana na zielono. Jedno dziecko ma lekko lila płaszcz i trzyma torebkę pod pachą, a drugie niebieski... Koło bramy — ten pan ma żółtawy kolor ubrania, a dziewczynka niebieski kolor, a na górze jedno dziecko żółty, a drugie niebieski...“ i t. d. („Czy widzisz cyfry na tramwaju?“). „Dziesiątka, ale zero niedobrze widać, bo idzie dziewczynka, a z drugiej strony dziewczynki dziewiątka...“ (Rzeczywiście na wzorze jest liczba 109 i część zera zasłania głowa dziecka). Taki opis podaje badana po kilkunastosekundowym swobodnym oglądaniu wzoru. Opis odpowiada wiernie treści, barwy są naogół zgodne z barwami wzoru. Przy badaniu zjawiska Emmerta, stwierdza powiększanie się obrazów. Obrazy następcze widzi w barwach uzupełniających. (Te dwa fakty spotykałem u znacznej większości osób badanych). Dziewczynka ta tworzy wierny obraz ejdet. z pocztówki, na którą nalepiono 20 figur geometrycznych różnego kształtu i różnej wielkości. Wyróżnia się też tem, że wizualizuje również w przestrzeni bez materialnego tła („w powietrzu“). Obr. ejd. zna już z własnego doświadczenia, ale tylko z jednego wypadku. „Raz szłam w polu i dzieci się bawiły w piasku i też widziałam... tak, jak na pocztówce, w powietrzu“. Poza tem spotkałem tylko dwa podobne wypadki przypadkowych przeżyć ejdetycznych<sup>12)</sup>. Świadczyć to może o istotnej różnicy między obr. ejd. a samorzutnymi halucynacjami i pseudohalucynacjami. Wszystkie dzieci po badaniu były wypytywane i więcej podobnych wypadków nie stwierdziłem. Zdarzyły się tylko takie odpowiedzi: „Widziałam, ale w wyobraźni nie tak dokładnie“ (mp. po zwiedzeniu wystawy obrazów). Znają natomiast nieraz dzieci obrazy następcze, ale tylko z silnych źródeł światła, (słońce, lampa).

Ośmioletni chłopiec, z II kl. szk. powsz. opisuje obr. ejd. „Tu stoi chłopczyk na kamieniach i kapelusz zdjął, a tu dziewczynka... a ta dziewczynka wchodzi do tramwaju, a chłopczyk patrzy się z tramwaju... a tu jedynka napisana, a tu dziewiątka... a tu dom, a tu dzieci wyglądają, a dziewczynka temu panu kwiatki daje... i na takim bruku, jak koło rynsztoku stoją, a ten dom ciemno-niebieskiego koloru... i t. d.“. Barwy podaje niezgodne ze wzorem, ani też uzupełniające. Zapytywany — uzupełnia opis szeregiem dobrych szczegółów. Charakterystyczne jest, często spotykane, szukanie na ekranie odpowiedzi, po rzuconem pytaniu. Gdyby jednak usiłowano podciągnąć podobne opisy pod zjawisko pamięci, to niewytłumaczone byłoby powstawanie zjawiska Emmerta. Cenne szcze-

<sup>12)</sup> Inny wynik podaje w tej sprawie *Liefmann*, Beiheft 43 zur Zeitschrift f. ang. Psych.

gólnie okazało się zjaw. Em. w kilku wypadkach, kiedy wystąpiło i przy zupełnie spontanicznej twórczości ejdetycznej. Kilku ejdetyków tej grupy tworzyło obr. ejd. o treści nowej w stosunku do wzorów, ale z materiału barwnego wzorów, np. dając barwy uzupełniające. Było to dowodem prawdziwości opisu i cechą szerszej klasy zjawisk. W wypadkach atoli występowania i nowych treści i obcych barw pozostawałaby tylko ocena zachowania się. W tym wypadku, jeżeli prawo Emmerta występuje, sprawdza eksperyment. Przytoczę opis spontanicznej twórczości ejd. Podaje go dziewczynka 11-letnia, z II klasy gimn. Charakterystyczne są również jej uwagi podczas lub po wizualizacji. Po powtórnym wpatrzeniu się w obrazek sylwetkowy opowiada: „Widzę białe! Takie dwie myszki w kapeluszach, coś w kapeluszu, co ma mordkę psa bardzo wysokiego, takie chude z dużymi oczami — (jak można sobie zdać sprawę, czy to naprawdę, czy w wyobraźni? — czy to jest badanie pamięci? — chyba nie... przecież ja to widzę! — sama nie wiem co...) o! o! piesek, taki komiczny, duże uszy, niby bokiem się patrzy... królik, czworonogi pyszczek, dziewczyna... najpierw porządne włosy, a później odstawały... lew, jak się śmieje — i t. d... o! to jest podobne do filmu rysunkowego, to jest taki nowy film<sup>13)</sup> — (czy tak się bada charakter? chyba nie... bo, jak można z tego poznać charakter!?)“ W innym wypadku spontanicznego tworzenia obr. ejd., badana powtórzyła dokładnie, po upływie tygodnia, treść swych fantastycznych wizualizacji. Zdarza się też powrót zwykłych obrazów ejdet. Chłopiec 13-letni doznał tego po upływie kilku miesięcy od badania. Inny chłopiec zgłosił się po kilku godzinach i oświadczył, że widział „to samo“ na suficie nad katedrą. O tem mówił z niepokojem, co jest wypadkiem rzadkim w badaniach nad ejdetyzmem i świadczy o konieczności kontaktu między badanymi i badaczem.

Technika badań bardzo precyzyjna posiada cały szereg możliwości kontrolnych. Są one stosowane, zresztą jako eksperymenty o szerszej problematyce, przez Jaensch'a i badaczy z jego szkoły. Założeniem tych eksperymentów jest zamiana przedmiotów obiektywnie rzeczywistych przez obrazy ejdetyczne i analiza obr. ejd. z punktu widzenia praw percepcji. W swoich badaniach wprowadziłem nowy eksperyment nad wizualizacją w przestrzeni z zwierciadlanej. Tłem wizualizacji był nie zwykły ekran, lecz jego obraz w zwierciadle — ekran pozorny. Badałem zmiany przestrzenne obr. nast. i ejd., wywołanych na takich ekranach. Wyniki otrzymane zajmują odrębne miejsce w fenomenologii ejde-

<sup>13)</sup> Drugi podobny wypadek spontanicznej twórczości ejd., przypominającej badanej film rysunkowy, spotkałem u dziewczynki z VI kl. szk. powsz.

tyzmu, a jednocześnie mają charakter kontrolny<sup>14)</sup>. Inne zmiany przestrzenne obrazów ejdet, w warunkach zwykłych i bez działania podniety zakłócającej (Störungsreiz), — zdarzyły się w kilkunastu wypadkach: w trzech wypadkach obrót o 180°, w innych o 90°, lub obrazy zwierciadlane. Informacje o tem pochodzą z samorzutnych opisów; w pewnych wypadkach dzięki instrukcji pokazywania szczegółów (przy pomocy długiego preta). Pytań dotyczących zmian przestrzennych nie stawiano. Były wypadki występowania obrazów ejd. i zwykłych i przekształconych w tych samych warunkach u tych samych osób.

Ilość dzieci, które zbadałem w Łodzi jest dość duża, aby wynik można było uznać za miarę rozpowszechnienia ejdetyzmu. Tylko w pracach Kroha, Liefmanna i Rösslera zostały podane liczby większe. Jest możliwe, że rozpowszechnienie ejd. jest nieco większe. Nie zostały bowiem jeszcze powtórzone badania z nieejdetykami. Zdarzały się też zapewne wypadki zatajenia wizualizacji. Powody takiego postępowania mogą być różne. I tak, zdarzało się, że badani nie opisywali samorzutnie wizualizacji, — a na pytania odpowiadali, że nic nie widzą. Ponieważ ich zachowywanie się przed ekranem zaprzeczało temu, byli dłużej badani, — i okazywało, że pomijali wizualizację, bo spodziewali się czegoś zupełnie innego; czego — nie wiedzieli.

Podkreślam ostrożność w selekcji ejdetyków tem, że nie wprowadziłem do liczb, świadczących o rozpowszechnieniu ejdetyzmu, ejdetyków utajonych, charakteryzujących się brakiem wprowadzie obrazów ejdetycznych, ale zjawiskami specyficznymi w dziedzinie obrazów następczych<sup>15)</sup>.

Podałem swoje wyniki w formie, która pozwala na wnioski przy porównywaniu większych grup dzieci badanych. Zatrzymuję się jednak na podkreśleniu głównych liczb, które dały moje badania, t. j. 38% ejdetyków wogóle, a 8% ejdetyków wybitnych.

Dr TADEUSZ STRUMIŁŁO

## O niektórych pilnych postulatach w sprawie badań psychologicznych w szkole.

Założeniem dalszych wywodów będzie tu teza, nie mogąca już dziś ulegać poważnemu zakwestjonowaniu, której przeto

<sup>14)</sup> Metodę i wyniki opisuję szczegółowo w pracy, którą wkrótce ogłoszę drukiem p. t.: »Przemieszczenia i odkształcenia obrazów następczych i ejdetycznych w przestrzeni zwierciadlanej na ekranach pozornych«.

<sup>15)</sup> W nowszych pracach pomija się ejdet. utajony. Bonte, Liefmann, Rössler, Beiheft 43 zur Zeitschrift f. ang. Psychologie.

nie będzie się na tem miejscu dowodziło. Teza ta brzmi jak następuje: metody badań psychologicznych tak zostały udoskonalone, a wyniki ich mogą być natyle szkole pożyteczne, że winno być nakazem chwili energiczne dążenie do powszechnego, a na razie jak najszerzego wprowadzenia tych badań do szkół wszelkich stopni i typów. Zastrzeżenie mogłoby dotyczyć jedynie doboru właściwych metod i kompetentnych pracowników. Jedno i drugie właściwie nie kwestionuje zasadniczo wysuniętej tezy, a podnosi zagadnienia szczegółowe, technicznej i organizacyjnej natury, które znajdują uwzględnienie w dalszych rozważaniach.

Faktycznie jednak nie widać tego energicznego dążenia do wyzyskania w szkolnictwie korzyści, jakie mogą przynieść badania psychologiczne. Prace w tym kierunku są podejmowane tylko sporadycznie, prywatnie, lokalnie, co wobec rozmaitości wchodzących w grę metod szczegółowych i wobec natury sprawy, wymagającej przystosowań i sprawdzeń masowych, nie mogło dotąd dać wyników poważnych i musiało działać raczej zniechęcająco niż zachęcająco na władze szkolne i na nauczycielstwo. Zorganizowanej na większą skalę akcji zbiorowej przygotowawczej czy kierowniczej dotychczas niemal nie było. Dopiero ostatnio działalność indywidualna psychologów szkolnych w Warszawie znajduje swe uzupełnienie w pracy zbiorowej Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psychologicznem im. J. Joteyko. Ale i ta sekcja nie wybiega swą działalnością poza Warszawę.

Nasuwa się przeto jako postulat 1-y stworzenia ośrodka porozumiewawczego, uzgadniającego i planującego a może i w pewnej mierze kierującego dla pracowników w dziedzinie szkolnych badań psychologicznych. Stawiając tu rzecz w najogólniejszym zarysie, nie chcę wchodzić w szczegóły organizacji takiego ośrodka. Pracą tą zainteresowałyby się musiały władze szkolne, nauczycielstwo i psychologowie. Wydawałoby mi się celowe, żeby organizacje nauczycielskie podjęły inicjatywę przez zwołanie odpowiedniej konferencji i przez zwrócenie się do właściwych czynników urzędowych. Daleki od myśli schematyzowania i centralizowania zgóry akcji, która musi się oprzeć na żywych, samorzutnych, twórczych ośrodkach lokalnych, widzę w urzeczywistnieniu powyższego 1-go postulatu przede wszystkim tę zachętę i pomoc, która dać może owym lokalnym ośrodkom większą pewność dobrej drogi, siłę i rozmach w działaniu. Jasnem jest z tego, że postulatem 2-gim być musi tworzenie takich żywych ośrodków planowej realizacji wprowadzania badań psychologicznych do szkoły, przede wszystkim

w większych miastach będących siedzibami kuratorów szkolnych. Ośrodki takie miałyby za zadanie: 1) jednanie i przygotowywanie chętnych do pracy w tej sprawie, 2) organizowanie i nadzorowanie przeprowadzanych badań oraz prowadzenie ewidencji ich pedagogicznego wyzyskania obok dążności do naukowych opracowań gromadzonego materiału, 3) porozumiewanie się z innymi podobnymi ośrodkami, ewentualnie na terenie i przy pośrednictwie ośrodka centralnego, celem uzgodnionego ustalania ogólnego planu i poszczególnych metod oraz porównywania i uwspółrzednienia wyników.

Nie mamy dotychczas ani jednego ośrodka, któryby powyższemu postulatowi w pełni odpowiadał, ale tu i ówdzie są już różne poczynania i próby, które łatwo mogą się stać centrami krystalizacyjnymi omówionych ośrodków okręgowych (żeby je tak nazwać w odróżnieniu od skromniejszych, ściśle lokalnych, o których mowa będzie poniżej). W Warszawie rolę taką winnaby odegrać wspomniana wyżej Sekcja Psychologów Szkolnych. Na Śląsku powstanie podobnego ośrodka umożliwić może działalność Instytutu Pedagogicznego, którego absolwenci w znacznym odsetku poważnie są zainteresowani badaniami psychologicznymi w szkole i przystąpili do zbiorowego dalszego kształcenia się w tym kierunku. Takie grono może czasem przeprowadzić realizację pewnego jednolitego planu badań, którego ustalenie staje się tem bardziej aktualnem zagadnieniem.

Niezależnie od zrealizowania obu powyższych postulatów zachowuje swą aktualność postulat 3-ci: jednania pracowników dla sprawy badań psychologicznych w szkołach różnych stopni i typów. Im więcej pracowników takich się znajdzie, tem prędzej da się zrealizować postulat 2-gi, co z kolei rzeczy sprzyjałoby dalszemu mnożeniu się chętnych do współdziałania. Trzebaby obecnie tę sprawę konkretnie ująć w jej całości: 1) chodzić tu musi o coś więcej niż tylko o propagandę w druku czy żywym słowie, o werbunek przyszłych psychologów szkolnych, mianowicie 2) należy zainteresowanym umożliwić odpowiednie bliższe zorientowanie się, ćwiczenie i wypróbowywanie siebie samych w nowym kierunku pracy przez organizowanie kursów praktycznych informacyjno-przygotowawczych oraz odpowiednie uwzględnienie tej strony w traktowaniu psychologii na wszelkich kursach nauczycielskich; 3) rzecz ma jednak prócz tego swą perspektywę organizacyjną i materialną, gdyż wymagałaby ustalenia przez władze szkolne słusznych warunków pracy dla tych, którzy badaniami psychologicznymi w szkole specjalnie zajmowaćby się mieli. Ostatni punkt dla skuteczności werbunku i trwałości całej akcji ma zasadnicze znaczenie, trudno bowiem wymagać od kogoś podję-

cia długotrwałej i wymagającej dużego nakładu czasu i sił pracy, jeżeli się przytem nie odsłania perspektywa uznania władz dla tej pracy i możność pomieszczenia jej w obrębie obowiązków zawodowych bez fizycznego i umysłowego przeciążenia a z zapewnieniem warunków materialnych co najmniej nie gorszych niż w zwykłej pracy nauczycielskiej. Słowem chodziłoby o to, aby władze szkolne przewidziały kreowanie stanowisk psychologów szkolnych w praktyczno-pedagogicznym znaczeniu tego terminu (zob. W. Stern: „Der Schulpsychologe“ w Zeitschr. f. päd. Psych. z r. 1930) i ustaliły z jednej strony wymagania im stawiane, a z drugiej — ilu godzinom pracy nauczycielskiej odpowiadałaby ich praca.

Wtedy dopiero uzyskanoby silny bodziec rekrutacyjny, a zarazem wytyczne programowe dla kursów przyspasabiających nauczycielstwo, które zechciałoby się nowemu kierunkowi pracy poświęcić. Organizowanie kursów przypadłoby naturalnie ośrodkom okręgowym — ustalenie programu — ośrodkowi centralnemu. Nie należy jednak zamykać oczu na to, że także obecnie już mamy coraz więcej nauczycieli zainteresowanych i obznajmionych w dziedzinie elementarnych przynajmniej sposobów szkolnych badań psychologicznych i że w interesie sprawy nie należy bezczynnie czekać na wypełnienie poprzednich postulatów. Otóż postulatem 4-tym być powinno stworzenie szkolnych Ognisk Psychologicznych, bądź w poszczególnych zakładach, bądź w pewnych miejscowościach dla szeregu zakładów, jako lokalnych ośrodków nauczycielskich, grupujących się dokoła jednostki podejmującej specjalną pracę psychologiczną w szkole na podstawie zdobytego przygotowania i za zgodą władz szkolnych. Pod kierunkiem takich jednostek Ogniska te 1) zaznajamiałyby dane grono z programem, zasadami i metodami badań, ustalając konkretny plan, kolejność i techniczne szczegóły podejmowanych prac, 2) przyczyniałyby się do przeprowadzenia ustalonego planu, dzieląc między uczestników dostępną dla nich pracę i wciągając wszystkich w zagadnienia wiążące się z uzyskiwanymi wynikami, 3) wyprowadzałyby i formułowały wnioski i wskazania pedagogicznej, społecznej i organizacyjnej natury, które na podstawie prac dokonanych należałoby przedłożyć rodzicom i młodzieży, wychowawcom i nauczycielstwu, kierownictwu szkoły i władzom.

W ten sposób pracownicy obecni nie byłiby pozostawieni sami sobie, uzyskiwaliby pomoc i życzliwe otoczenie, w którym mogliby skutecznie promieniować, podnosząc poziom psychologicznego zorientowania wśród nauczycielstwa, a ułatwiając przejawianie się zainteresowań specjalnych i nawet pewne już wypróbowywanie sił i zamiłowań młodszych współpracowników.

Także i władze szkolne z czynnego udziału tych czy owych jednostek w pracach Ognisk Psychologicznych, mogłyby czerpać wskazówkę, kogo warto wysłać na kursy specjalne.

Gdy tak w 4-ch dotychczas wysuniętych postulatach chodziło o to, kto ma się zająć sprawą badań psychologicznych w szkole, — dalsze trzy postulaty dotyczą strony programowej zagadnienia.

Postulat 5-ty stawia jako zasadniczy minimalny program badań długoletnią wszechstronną obserwacją danej grupy dzieci, umożliwiającą wypełnienie ich zeszytów obserwacyjnych i napisanie ich rozwojowej charakterystyki czy programu jako podstawy dla porady wychowawczej i zawodowej. To minimum musi być w każdym razie przez kierowników Ognisk Psychologicznych realizowane, a pod ich kierunkiem i przy ich pomocy podejmowane także przez innych nauczycieli, zainteresowanych tą sprawą. Ta obserwacja dopiero pozwoli uporządkować, usystemizować albo wprost uświadomić sobie przez nauczycieli wszechstronną znajomość wychowywanych dzieci i stworzy zrab charakterystyki, uzupełniany przez dalsze badania, a wyzyskiwany odrazu w pracy wychowawczej i nauczycielskiej.

Zarazem wdrożenie tego rodzaju systematycznej pracy przez liczne zastępy nauczycielstwa zapoczątkuje zwrot niezmiernie doniosły dla postępu psychologii rozwojowej, operującej dotąd wciąż abstrakcyjnym, sztucznym obrazem rozwoju młodzieży szkolnej, uzyskiwanym przez szeregowanie przekrojów niejako rozwoju psychicznego młodzieży poszczególnych roczników, gdzie każdy rocznik składa się z innych indywidualności. Obecnie gromadziłoby się materiał konkretnych indywidualnych przebiegów w rozwojowych wieloletnich, co umożliwiłoby sprawdzenie i poprawienie wielu pojęć i koncepcyj tej gałęzi psychologii.

Realizacja tego postulatu zależy oczywiście od tego, czy władze szkolne poprą postulat 3-ci i przewidzą kreowanie stanowisk psychologów szkolnych, względnie na początek czy umożliwią pewnymi ulgami i udogodnieniami przygotowanym i zainteresowanym z pośród nauczycielstwa osobom, zabrać się do tej pracy z widokami ciągłości i trwałości i stworzyć (zgodnie z postulatem 4-tym) sobie niezbędne przyjazne i współdziałające środowisko w postaci Ogniska Psychologicznego. Prawie już mówić tego nie potrzeba, że koniecznym warunkiem ciągłej obserwacji być musi życzliwa pomoc kierownictwa szkoły, pozostawiającego przez szereg lat obserwatora w najbliższym możliwie kontakcie z obserwowaną grupą.

Dalszym ciągiem poprzedniego postulatu będzie postulat szósty, żądający od prowadzących długoletnią obserwację grup młodzieży (klas) uzupełnienie tej obserwacji ba-



daniami ściślejszemi — pomiarami, testami, ankietami i t. p., których wyniki, opracowywane z naukową poprawnością i traktowane porównawczo, byłyby przy pośrednictwie Ognisk Psychologicznych zużytkowane pedagogicznie na terenie szkoły już doraźnie, a potem stanowiłyby materiał przy układaniu psychogramów i charakterystyk indywidualnych, a także przy charakteryzowaniu grup - klas, roczników czy typów regionalnych młodzieży.

Program tych badań ściślejszych, wypracowywany być winien w ośrodkach okręgowych (postulat 2-gi) w zgodzie z ogólnymi wytycznymi (postulat 1-szy): uwzględniać go musi przygotowywanie kierowników Ognisk Psychologicznych (postulat 3-ci), a jego przeprowadzenie będzie przedmiotem pracy poszczególnych Ognisk i ich kierowników (postulat 4-ty). Możliwość różniczkowania, warjantów i dalszych uzupełnień oczywiście będzie istniała, ograniczana jednak poczuciem potrzeby masowej współmiernej akcji i ciągłą kontrolą, do której władze winny upoważnić ośrodki okręgowe.

Dodać do tego trzeba nie formując tego narazie jako pełnego osobnego postulatu, ale uwzględniając perspektywę organizacyjną, jaka powstanie, gdy władze pójdą w kierunku kreowania stanowisk psychologów szkolnych przy poszczególnych szkołach czy w poszczególnych miejscowościach (zob. postulat 3-ci), że wysunie się potrzeba powierzenia w kuratorjach odpowiednio przygotowanym fachowcom obowiązku służbowego nadzorowania całej dziedziny badań psychologicznych w szkołach, co naturalnie najskuteczniej dokonywać się będzie w najściślejszym kontakcie i współpracy z okręgowymi ośrodkami psychologicznymi, w których wspomniani fachowcy mogliby być zarazem przedstawicielami władz szkolnych.

Postulat 7-my dodać trzeba, aby podkreślić w programie badań psychologicznych potrzebę zajęcia się nie tylko jednostkami, ale i ich grupami, przede wszystkim klasami. Życie klasy jako zbiorowości winno podlegać równie starannej i systematycznej długoletniej obserwacji, uzupełnianej gromadzeniem ścisłych danych, wyników, pomiarów, ankiet, doświadczeń zestawianych dla całości, charakteryzujących tę całość i rolę w niej poszczególnych jednostek, typów czy mniejszych ugrupowań. Punktem wyjścia dla charakterystyki klasy, mogłoby być zestawienie dla każdej klasy jej profilu \*) ujmującego jej rozwojowy poziom pod względem fizycznym i umysłowym. Profile takie winnyby być dołączone co roku do sprawozdań szkolnych składanych władzom, co szybko przekonałoby także sceptyków o pożytku całej tej pracy.

\*) Zobacz artykuł mój „Profil klasy“ („Chowanna Nr. 1 r. 1931).

JANINA MELCHERTÓWNA

## O prowadzeniu zeszytów obserwacyjnych w zakładach kształcenia nauczycieli.

Jednym z czynników, odgrywających dość znaczną rolę w przygotowaniu młodzieży do zawodu nauczycielskiego, jest prowadzenie zeszytów, względnie arkuszy obserwacyjnych. Choć sprawa ta była omawiana i ustalona przez opracowanie „Arkusza obserwacyjnego”<sup>1)</sup>, jednak i dzisiaj jeszcze spotkać się można z fałszywą interpretacją celu i charakteru tych zajęć, tak ze strony uczniów, jak i nauczycieli. Ci ostatni zwłaszcza grzeszą tam, że: 1) traktują tę sprawę zbyt rygorystycznie, stawiając uczniom wobec trudności, które ci ostatni tylko pozornie rozwiązują, 2) zebrany materiał czynią celem samym w sobie, a nie środkiem do celu wiodącym, 3) więcej uwagi zwracają na same wyniki, niż na metodę pracy. Wskutek tego trud włożony jest niewspółmierny z wynikami pracy. Czego bowiem możemy oczekiwać od prowadzenia arkuszy obserwacyjnych przez uczniów? Odpowiedź na zawarte w arkuszu pytania i kolekcjonowanie ich w teczkach jeszcze kwestji nie rozwiązuje. Trzeba należytego zrozumienia ze strony nauczyciela, czem taki „arkusz” ma być w rękach ucznia i do czego ma go uzdolnić.

Otóż głównym zadaniem prowadzenia „arkusza” będzie wdrożenie ucznia do pewnej metody pracy, potrzebnej nie tylko do uzyskania stopnia, ale nadewszystko w pracy nauczycielskiej. W laboratorium psychologicznym, którem jest dla ucznia szkoła ćwiczeń, odbywa się to całoroczne ćwiczenie, mające sposobie kandydata do pracy nauczycielskiej.

Metody w ćwiczeniu stosowane to, 1) obserwacja i 2) eksperyment. Przyznając wyższość metodzie pierwszej, nie można i tej drugiej pominąć. Obserwatorem powinien być każdy nauczyciel, na drogę eksperymentu wstępują wyjątki. Obserwacja ma te dobre strony, że odbywa się w warunkach normalnych i specjalnych urzędzeń nie wymaga, nie rozбивa całości psychicznych, pozwala badać różnorodność w jedności, jest wreszcie dostępną dla każdego. Eksperyment natomiast wymaga odpowiedniego przygotowania i specjalnych warunków, bada wyodrębnione funkcje psychiczne, na wyniki każe długo czekać, źle wykonany, grozi dużymi szkodami. Układane dla celów szkolnych karty indywidualne grzeszyły zwykle przeładowaniem danych statystycznych i badań eksperymentalnych. Jednak wyeliminowanie zupełne eksperymentu i ograniczenie się jedynie do obserwacji przedstawia też braki do pewnego stopnia.

Metoda obserwacyjna nie wystarcza dzisiaj w zupełności.

<sup>1)</sup> Sekcja Psychologów szkolnych w Warszawie.

Nie można z korzyścią czytać książek z zakresu pedagogiki eksperymentalnej, nie rozumie się wykresów i tablic, nie nam nie mówią statystyki i profile, jeżeli do metody doświadczalnej nie jesteśmy wdrożeni. Prawdą jest, że z temi metodami zaznajamia się młodzież na lekcjach psychologii, poznając je drogą badań zbiorowych, eksperymentów przeprowadzonych indywidualnie, jak demonstracje, drogą wykładów i t. d., ale jeżeli w innych działach nauk potrzeba, ażeby uczeń sam eksperymentował, sam badał, potrzeba tego również i tutaj. Potrzeba tego dla ćwiczenia, dla zetknięcia się z trudnościami, dla stwierdzenia potrzeby rzetelności i ścisłości, dla umiejętności utrzymania się w roli bezstronnego obserwatora, dla szacunku wreszcie dla żmudnych badań i obliczeń, streszczających się często w wykresie lub statystyce. Trzeba, ażeby się młodzież nauczyła szacunku dla naukowych badań w dziedzinie, która ją w praktyce najbliższej będzie obchodziła. Tego się teoretycznie wyrobić nie da, jedynie przez zetknięcie z warsztatem pracy.

Indywidualne badania po zademonstrowaniu ich przez nauczyciela, mogą kandydaci wykonywać jako ćwiczenia na dzieciach ze szkoły ćwiczeń i wyniki wciągać do zeszytów obserwacyjnych. Próby mogą być dowolnie przez kandydata wybrane z pośród tych, które lepiej rozumie, do których łatwiej mu przyjdzie zdobyć przyrząd czy materiał do badań, do których wogóle lepiej się czuje przygotowany, lub które go zainteresują.

W ubiegłym roku prowadziłam w seminarjum przemyskiem zeszyty obserwacyjne, uwzględniając obie metody pracy. Kilka arkuszy papieru kancelaryjnego, zeszytych razem i oprawionych w karton, stanowiło „zeszyt obserwacyjny“. Nazwisko kandydatki i dziecka, oddanego w opiekę, a także nazwa szkoły, widniały na okładce. Pozatem nic. Zawartość stanowiły czyste karty papieru, bez żadnych kratek i rubryk, bez żadnych pytań i poleceń na razie. Chodziło o to, by zaznajomić się z dzieckiem i spostrzeżenia wpisywać. Droga naturalna — przedstawienie się sobie i pierwsza rozmowa czy sytuacja poznania się. Te pierwsze chwile często stawiały w jasnym świetle sylwetkę nowej, malej znajomej. Było to poznanie od pierwszego wejrzenia, sympatja lub nie, łatwość kontaktowania lub trudności z jednej lub z obu stron, cofanie się w siebie lub otwartość. Uczennice notowały te dane.

Następnie bliższe poznanie — przez obcowanie i rozmowę potoczna, bez wypytywania się wprost — środowisko, z którego pochodzi, kto się niem opiekuje, kto przyprowadza do szkoły, czy ma rodzeństwo i z kim się bawi, jakie ma zabawki i od kogo, czy ma daleko do szkoły.

Zabiegi higieniczne: gdzie się bawi (w ogrodzie, w domu czy na ulicy), czy chodzi na przechadzki, wyjeżdża na wakacje, czy było na wsi, jak się myje codziennie, czy się kąpie, czy jest czysto ubrane i czy czyste są książki..., czy myje zęby i czyści paznokcie...

Jak wygląda: opis zewnętrzny, zdrowie, jaki wzrost, waga, wskaźnik rozwoju, jaki wzrok i słuch, siła — a więc niektóre dane z antropometrii szkolnej — często fotografia, wklejona do zeszytu, ofiarowana przez dziecko nowej opiekunce.

W tym okresie odwiedzenia w domu, w formie czysto towarzyskiej, bez wypytywania się o choroby dziedziczne rodziców czy dziadków, źródła i wysokość dochodów i t. p., gdyż są to rzeczy zbyt drażliwe, zwłaszcza dla niewyrobionych towarzysko kandydatek, wzbudzają podejrzliwość rodziców i nieufność do tego rodzaju indagacji. Pretekstem przyjacielskich odwiedzin miała być: chęć obejrzenia zabawek, książka z obrazkami, pomoc w jakimś zajęciu, zabawa i t. p. Platforma, na której najłatwiej o współzycie. A potem szereg odwiedzin w klasie na podwórzu szkolnym lub na korytarzu.

Dzieci różnie reagują na tę nieproszoną opiekę, różnie się zabierają do tej akcji kandydatki. Wynikają z tego pewne trudności, co jednak nie jest bez korzyści dla nich. Oto, co pisze jedna z nich: „Jańcia (tak się nazywa moja dziewczynka), jest bardzo nieśmiała i małowówna. Stroni odemnie i unika mego spotkania. Dlatego też choć minął już wrzesień i październik, nie wiele mogłam się od niej dowiedzieć. Gdy chce ją trochę rozruszać, wciągnąć do rozmowy, oglądam jej zeszyty, zwłaszcza rysunkowy i pytam o różny szczegóły, odnoszące się do rysunków, bo wiem, że lubi rysować i ładnie rysuje, zbywa mnie półsłówkami lub kiwnięciem głowy „tak“ albo „nie“ i na tem koniec. Widzę, że nie ma zaufania do mnie, co mnie ogromnie zniechęca do niej, bo naprawdę nie mogę znaleźć sposobu pozyskania jej sobie. Jednak z biegiem czasu, Jańcia zaczyna się ośmielać do swojej „natretnej“ opiekunki. Wprawdzie ieszcze nadal jest nieśmiała, ale już nie stroni odemnie, sama pokazuje mi zeszyty, rysuje, gdy ja o coś poproszę i zawsze odpowiada, o co ją zapytuje. Raz nawet sama zaczęła mi opowiadać o swoim rodzeństwie i wtedy dowiedziałam się o różnych ciekawych szczegółach“.

Pod koniec roku kandydatka określa Jańcię jako dziecko spokojne, ciche, nieśmiałe, dobrze, może „aż za dobrze wychowane“. „Nieśmiałość przejawia się w całym jej zachowaniu i towarzyszy jej stale, nigdy bowiem w ciągu całorocznej obserwacji nie widziałam jej innej. Początkowo myślałam, że Jańcia tylko wobec mnie traci śmiałość, że ją krępuje moja obecność, co mi nasuwało przypuszczenie, że nie ma do mnie zaufania. Z tego też powodu przykro mi było bardzo. Jednak po dłuższych obserwacjach przekonałam się, że nieśmiałość leży już w naturze tego dziecka, bo nawet w stosunku do rówieśników jest nieśmiała. Stroni od dzieci, najczęściej można ją zobaczyć samą, w domu również lubi się bawić sama, oglądać obrazki w książkach i rysować. Jest skromna, nie docenia siebie i nie ma

zaufania w swoje siły. Wnioskuje to z jej słów, które często powtarza: „nie potrafię tego narysować, nie umiem tego zrobić“, choć jest zupełnie dobrą uczennicą“.

Więcej kłopotu miała kandydatka S. S. ze swoją wychowanką. „Ruch to jest coś, bez czego Kryśka nie mogłaby żyć. Krysia, to straszny „ruchawiec“. Na hospitaacji dziwię się nieraz, jak to dziecko może wysiedzieć godzinę w ławce. Na każdej przerwie Krysia jest pochłonięta zabawą, kiedy ją raz dyplomatycznie skłaniałam do tego, by poszła ze mną do klasy, gdzie chciałam z nią przeprowadzić badanie pamięci skojarzeniowej, Krysia zaczęła udawać, że płacze, wobec czego dałam spokój i bawiłam się z nią i jej koleżankami w „kotka i myszkę“. Ile razy rozmawiałam ze swoją dziewczynką, to prawie zawsze w pogoni. Żeby ją dobrze określić, wystarczy powiedzieć, że Kryśka, to dziecko ruchu. Już od 6-go roku życia (jest obecnie w klasie trzeciej) chodziła na gimnastykę rytmiczną. Teraz uczęszcza dalej, należy też do harcerstwa i nie przestaje uprawiać różnych sportów i gimnastyki wogóle. W pogodnych dniach wcześniej, na każdej pauzie mogłam widzieć moją dziewczynkę na szkolnym podwórzu, gdzie popisywała się swojemi bardzo sprawnymi koziolkami i innymi ćwiczeniami. Teraz porą zimową chodzi na staw do B. Znakomicie jeździ na łyżwach, jest też z tego bardzo dumna.

Chciałam raz zbadać zainteresowanie Krysi. Wdaję się w rozmowę z moją małą i zapytuję: A czym ty chciałabyś zostać Krysiu? Ale usłyszałam niestety coś całkiem nieoczekiwanego i niepożądanego: „niczem“ — odpowiada. Jaktó — zapytałam — to „niczem“ chciałabyś być, a nie byłoby przykro twojej mamusi, gdyby jej córka znaczyła tyle, co nic? Wtedy Krysia, zamiast mi coś odpowiedzieć, uciekła. A muszę dodać, że do „nastawiania“ mojego „ruchawca“ starałam się zużyć jak najmniej czasu, wiedziałam przecież, że z nią nie można dłużej spokojnie rozmawiać, jak 2 minuty. Naprawdę, zazdroścę nieraz koleżankom, które opiekują się dziećmi mniej ruchliwymi, z którymi można pobawić się rozmową, w których psychikę naprawdę można się włączyć, no i które ostatecznie możliwe są do prowadzenia. Zresztą to niepowodzenie nie orzeka, ażeby naprawdę nie wiedziała, że Kryśkę najbardziej interesuje gimnastyka. Zauważyłam, że Krysia dzięki swej energii wodzi rej w klasie i podnosi wśród koleżanek ducha harcerskiego. Kiedyś bowiem byłam w trzeciej klasie przed ósmą, gdy potem weszła do klasy Krysia. Pozdrowiła koleżanki, ale te jakoś nie zwróciły na nią uwagi. Wtedy Krysia stanęła przy stole i z godnością zawołała: „Tak, to tak się wita harcerkę, takie wy jesteście harcerki“. Na te słowa w klasie zaległa cisza, wszystkie dziewczynki wstały i chórem zawołały: „Czuwaj!“

Żal kandydatki, że inne koleżanki opiekują się dziećmi spokojniejszymi od Krysi, świadczy wyraźnie o tem, że ucze-

nice zbliżają się do dzieci z pewnym wytworzonym już zgóry ideałem, jakim dziecko być powinno, a nie jakim jest w istocie. Kandydatka czuje się pokrzywdzona, że „jej dziewczynka nie jest taka, jak inne, odbiega od pewnej przeciętnej normy i burzy jej ideał a priori wyrobiony. Dopiero czasem nabierają poprostu odwagi spojrzeć bez uprzedzeń na fakty i wciągnąć do obserwacji te sposoby zachowania się dziecka, które początkowo uważają jako mniej pożądane, czy poprawne. W ten sposób zaprawiają się do roli bezstronnego obserwatora i uczą się wydawać sądy bardziej obiektywne. Drugą cechą charakterystyczną jest zbyt duża pochopność w wysnuwaniu wniosków. Z jednego jakiegoś oderwanego, często przypadkowego faktu, skłonne są wyciągnąć daleko idące wnioski, dopiero rozpatrywanie faktów na lekcji i skłanianie, do dłuższej obserwacji, leczy je z tego. Po okresie zupełnie swobodnej obserwacji lub na specjalny, lecz łatwy temat, przychodzą pomiary antropometryczne i umiejscowienie każdego dziecka w grupie klasowej, (co kandydatki specjalnie interesuje), przy czym jest sposobność robienia wykresów. Teraz następują obserwacje bardziej specjalne, według wspomnianego Arkusza obserwacyjnego, n. p.:

Stosunek do siebie samego: Czy dziecko ufa własnym siłom? Czy się przecenia, czy też nie docenia? Czy się ocenia krytycznie? Czy łatwo je dotknąć i urazić i t. d.?

Zainteresowanie i dążenie: Czy dziecko ujawnia jakieś specjalne zainteresowania? Czy lubi czytać, poznawać, medytować, czy też wyraża się w działaniu i t. d.?

Stosunek do pracy: Jaka praca sprawia dziecku przyjemność: fizyczna, ręczna, artystyczno-techniczna, umysłowa? Czy umie należycie zorganizować sobie pracę? Czy dąży do dokładności i poprawności i t. d.?

Z biegiem pracy zjawiają się badania eksperymentalne, np. Rozpoznawanie kształtów, do czego służy worek Seguin'a? Zmyśl barw: z rozpatrywanych na lekcjach metod odpoznawania, nazywania, dynamogenicznej, wybierają jedną i na dowolnym materiale, a więc na włóczkach Holmgrena lub paskach papieru, przeprowadzają badanie. Postrzegawczość kartonem Bineta.

Badanie pamięci przedmiotów konkretnych, wyrazów (drogą słuchową w klasie I-szej lub porównawczo drogą wzrokową i słuchową w klasach wyższych), pamięć skojarzeniowa i t. d. i to w pamięć natychmiastową i długotrwałą.

Badanie wyobraźni: dowolnie obraną metodą — trzech słów, metodą przyczyn i skutków Dawida, kleksów atramentowych, uzupełnianie tekstu i niedokończonych opowiadań w klasach wyższych.

Czasem badanie tego rodzaju bywa robione zbiorowo, n. p. swobodne ilustracje powiastki, które dzieci wykonywują na

oddzielnych kartkach papieru. Zebrany materiał opracowują wspólnie dwie lub trzy uczennice, badają materiał pod względem ilości i jakości zjawiających się elementów, segregują, a otrzymane wyniki są przedmiotem dyskusji na lekcji. Poszczególne rysunki wklejają kandydatki do zeszytu obserwacyjnego i zapisują wyniki.

Badanie obserwacyjności na podstawie obrazka. Badanie przeprowadza się zbiorowo. Przygotować należy obraz w dość dużych rozmiarach i kwestionariusz zawierający kilkanaście pytań, a odnoszący się do treści, rozgrywającej się akcji, stosunków przestrzennych i czasowych, szczegółów w związku z przedstawionymi osobami i rzeczami.

Dzieci obserwują obrazek przez ściśle określony czas, następnie wypełniają otrzymane kwestionariusze. Materiał otrzymany ma być przedmiotem rozważań na temat obserwacyjności, a także zeznań dzieci. Rzecz naturalna, że doświadczenie może być przeprowadzone w klasie, gdzie dzieci mają opanowaną technikę pisania. Skojarzenia pod względem jakości i ilości na wyraz-bodziec w ograniczonym czasie. Definicje, ich rodzaje. Inteligencja — testami Bineta. Koordynacja ruchów, wytrzymałość woli i t. p. Można tu uwzględnić też wyniki pracy szkolnej dzieci, a więc pismo, szybkość czytania, czytanie ciche (rozumienie) i t. p. Do zeszytu wkleja się pierwszy rysunek dziecka (kl. I.), zwykle postać ludzką, pierwszy jego podpis, ilustrację powiastki i inne dokumenty z datą wykonania, to samo z końcem roku szkolnego dla porównania pracy i zużytego czasu.

Nie każda kandydatka robi wszystkie badania, jest pewne minimum wymagań, które obowiązują wszystkie, co sprawia, że uwzględnienie strony eksperymentalnej jest wogóle osiągalne. Nie wszystkie też „zeszyty“ wyglądają jednakowo, ale noszą na sobie piętno autorki. W każdym razie eksperyment interesuje uczennice, wykonania podejmują się chętnie, jeżeli rzecz rozumieją i opanują technikę. Widzą w tem też pewną gwarancję ścisłości i obiektywności sądu.

Obserwacja i eksperyment uzupełniają się nawzajem i pogłębiają sylwetkę psychiczną ucznia. Na terenie seminarjum ćwiczenia te są zorganizowaną i w pewien system ujętą pracą laboratoryjną na podstawach naukowych, ale nie o wartości naukowej. Nielatwą jest rzeczą nakreślić sylwetkę psychiczną dziecka, czyż można żądać tego od niedoświadczonej młodzieży? Można ją tylko wprowadzić na tę drogę i nauczyć metody pracy. Praca powinna się tworzyć, powstawać genetycznie, dlatego niekorzystnie jest podawać młodzieży schematy, formularze do wypełnienia, ma to zawsze pozory czegoś sztucznego, ograniczonego. skierowuje uwagę raczej na objętość zeszytu, ilość i jakość pytań, sugeruje odpowiedź, stwarza szablon, a właśnie tutaj przedewszystkiem szablonu strzec się

należy. Potrzebne są tutaj system i organizacja, ale stworzyć je powinien wspólnie z uczniami nauczyciel pedagogiki, który może tę pracę oprzeć naprawdę na psychologicznych i pedagogicznych podstawach.

## Recenzje.

Józef Mirski. Zagadnienie karności w wychowaniu. Poznań 1931, str. 57. Skł. Gł. w »Naszej Księgarni«, Zw. N. P.

„W poglądach na karność dokonywa się głęboka przemiana w związku ze zmianą zasadniczych poglądów na cele i istotę wychowania wogóle, a dzisiejszego w szczególności“. Wstępne te słowa rozprawy J. Mirskiego są zarazem wysiarczającym uzasadnieniem podjęcia kwestji, zdawałoby się pozornie dostatecznie już omówionej i wyjaśnionej, żeby wspomnieć tylko niezmiernie wnikliwie uwagi i spostrzeżenia, jakie w tej sprawie niejednokrotnie poczynił W. Foerster, nie mówiąc o innych, pomniejszych reformatorach i teoretykach nowej pedagogiki. Otóż książka J. Mirskiego wnosi do tej sprawy nowy moment, jest zwięzłym podsumowaniem badań na tem polu, daje rzut syntetyczny, mogłaby być uważaną bezmała za zamknięcie dyskusji, gdyby nie okoliczność, że problemy wychowania to mają do siebie, iż nigdy nie dadzą się ostatecznie i definitywnie rozstrzygnąć, realne bowiem życie ciągle nowe wprowadza impulsy, wymagające nowej korektury założeń teoretycznych.

Potrzebę rewizji dotychczasowych pojęć o karności uzależnia autor od rozlicznych przemian ogólnokulturalnych dzisiejszej epoki. Wymienia tu: 1) przejście od parjarchalizmu i absolutyzmu wieków ubiegłych do demokratyzmu i liberalizmu współczesności; 2) kryzys kultury; 3) rozwój i nowe prądy w psychologii i filozofji; 4) obniżenie ducha religijnego, a raczej odmiennie do tych kwestyj ustosunkowanie. Z pośród wymienionych czynników, słuszenie wysuwa autor na pierwsze miejsce przejście od patryjarchalizmu i absolutyzmu do demokratyzmu i liberalizmu, pozwala mu to bowiem postawić sprawę odrazu w świetle najważniejszym, jako przejście od zewnętrznej karności czasów ubiegłych, do karności wewnętrznej odpowiedzialnego obywatela państwa i członka nowoczesnego społeczeństwa. I to jest pierwszym i podstawowym założeniem rozprawy.

Bieg rozumowania przeprowadzono metodą konsekwentnej dedukcji. Od najogólniejszych rozważań etymologicznych i semajologicznych, poprzez omówienie karności ze stanowiska celu wychowania, środków i funkcji wychowania, przechodzi autor do analizy pojęcia kary, jako terminu prawnego i pedagogicznego, podaje następnie metodykę karności szkolnej, całość zamyka dodatkowymi uwagami o karności w świetle psy-



choanalizy. Taki układ ze względu na syntetyczny charakter rozprawy uznać należy za najwłaściwszy. Rozdział trzeci o „Karności na terenie szkoły“ wylamuje się nieco z pod tej konstrukcji, celowość jego wyjaśnia sam jednak autor tem, że obok rozpatrywań pozostających „w pewnym jakgdyby oderwaniu od rzeczywistych warunków wychowania“, chodzi mu o wydobycie specjalnie społecznego charakteru karności szkolnej. Przy tej sposobności omawia kwestję karności zewnętrznej i metody negatywnej, w przeciwstawieniu do karności wewnętrznej i metody pozytywnej, łącząc to z kwestją wychowania „na zasadzie swobody“ i „na zasadzie przymusu“ — co jest zarazem drugim, podstawowym założeniem rozprawy. Mimochodem zaznaczyć wypada, że przedtem już B. Nawroczyński w swej pracy „Swoboda i przymus w wychowaniu“ starał się traktować problemy wychowawcze ze stanowiska antynomii swobody i przymusu.

Rozdział ostatni o karności w świetle psychanalizy zawiera krótki, ale nader przejrzysty wykład Freudyzmu i bardzo trafnie podchwycone, oraz umiejętnie uszeregowane uwagi krytyczne o psychologii indywidualnej Adlera, co do której szlachetnie autor zauważa, że popelnia ona tu „rodzaj petitio principii, biorąc za punkt wyjścia to, co musi być dopiero osiągnięte, a tem samem karząc wychowaniu oprzeć się na tem, co to wychowanie właśnie ma dopiero wytworzyć“ (str. 57). Może ten sąd wytrawnego znawcy psychanalizy i jej znaczenia w wychowaniu, ochłodzi nieco bezkrytyczny zapal naszych freudystów i adlerzystów.

Tak wyglądają podstawowe założenia i ogólna konstrukcja rozprawy Mirskiego.

Szczegółowsze sprawozdanie poważne nasuwa trudności, z powodu znacznej obfitości materiału, przy jeszcze większej zwięzłości wykładu. Wobec tego zrezygnować trzeba z dokładnego zreferowania wywodów autora, a zwrócić natomiast uwagę na momenty ciekawsze, bądź budzące zastrzeżenia.

Z analizy semajologicznej strony pojęcia karności wynika, że w wychowaniu idzie głównie o wytworzenie karności subiektywnej, t. j. wyrażającej się w sposobie zachowania, względnie polegającej na wewnętrznej właściwości postępującego, oraz karności autonomicznej, t. j. zgodnej z wewnętrznymi nakazami woli. Inne rodzaje karności, jak: heteronomiczna, determinowana przez obawę kary, nawykowa, lub psychologiczna, oparta na uczuciowym stosunku wobec przedstawiciela pewnego porządku, są stadjami pośrednimi.

Zdefiniowane w ten sposób pojęcie karności wchodzi w skład struktury pojęcia celu wychowania. Cel wychowania formułuje autor najogólniej jako „osobowość moralną“. Otóż w strukturze pojęciowej osobowości tkwi obok pozytywnego pierwiastka samorzutnej woli, też negatywny pierwiastek zdolności do powściągu impulsów i podporządkowania ich tendencjom wyższym. Synteza obydwu pierwiastków daje wolność,

czyli zgodność postępowania z naczelnymi zasadami, odpowiadającymi uznanym naczelnym wartościom. Pojęcie zatem karności tkwi immanentnie w celu wychowania, stąd wniosek, iż niema wychowania bez karności.

Do tego punktu wszystko jest jasne i bezsporne. Trudności występują, gdy zwrócimy uwagę na środki, zmierzające do wytworzenia karności.

Następuje tu znane rozdzielenie: jedni, opierając się na pozytywnym czynniku samorzutności dziecka, żądają bezwzględnej dlań swobody, drudzy, podkreślając negatywny czynnik wewnętrznego powściągu, radziły go wesprzeć powściągiem zewnętrznym, kierownictwem wychowawcy, zewnętrznym przymusem. Pierwsi wołają: „przez swobodę do wolności!“, drudzy: „przez karność do wolności!“

Autor, powołując się na autorytet Locke'a i nowe zdobycze psychanalizy, zajmuje w tej sprzeczności stanowisko kompromisowe. Wysuwa „konieczność, a zarazem trudność wyznaczenia postępowania ową królewską drogą, polegającą na przestrzeganiu odpowiedniej swobody i przymusu w wychowaniu“. Ponadto, mówiąc o karności jako środku wychowawczym i mając do wyboru: karność pozytywną, t. j. ogół sposobów wytwarzających karność wewnętrzną, i karność negatywną, t. j. ogół sposobów postępowania wobec objawów niekarności, wybiera oczywiście karność pozytywną. Z tego stanowiska wychodząc, wysuwa dwa postulaty wychowawcze, które łącznie pozwolą uwzględnić w wychowaniu zarówno zasadę swobody, jak i przymusu; pierwiastek swobody podkreśli oparcie się w pracy wychowawczej na samorzutnym rozwoju dziecka, pierwiastek przymusu zaakcentuje stwarzanie odpowiedniego wychowawczego środowiska, dającego owym popędem możność ujawniania się w sposób właściwy i celowy.

Zasadnicza linja postępowania pedagogicznego została więc dobitnie określona, w sposób tak jednak ogólnikowy, że praktyczne jej zastosowanie nasuwa mnóstwo możliwości interpretacyjnych. Ten też moment rozważań autora domaga się koniecznie pogłębienia i rozszerzenia. Szczególnie problem społecznego środowiska, który w dzisiejszych zwłaszcza stosunkach epoki przejściowej tyle nasuwa wątpliwości, że mimo badań Fl. Znanieckiego, powinien spotkać się wreszcie z porządkiem opracowaniem monograficznym.

Na tem właściwie kończy się konstrukcyjna część rozprawy i wyczerpują rozważania o karności wewnętrznej, autonomicznej i metodzie pozytywnej, o ile nie liczyć kilku luźnych, chociaż trafnych uwag w rozdziale „O karności na terenie szkoły“, gdzie podkreślono specyficzny, społeczny jej charakter, jako 1) koordynacji woli jednostkowych i 2) subordynacji woli indywidualnych pod normy i wskazania ogólnospołeczne. Druga połowa rozprawy, raczej krytyczna, traktuje wyłączenie o karności heteronomicznej i metodach negatywnych, t. j. karach, i ich stosowaniu, co autor wyjaśnia tem, że ten typ i ta

metoda karności „w ramach dotychczasowej — mimo wszystko wciąż jeszcze w dużej mierze tradycyjnej — szkoły, odgrywają rolę znaczną, a nieraz przesadną“. Oczywiście prawda. Szkoda jednak, że stało się to ze stratą części konstrukcyjnej, w której prócz postawienia zagadnienia (w sposób skądinąd zupełnie poprawny) spotykamy jedynie sceptyczne uwagi o samorządzie i ogólnikowe wyliczenie środków pozytywnych, jak: gry zbiorowe, harcerstwo, stowarzyszenia młodzieży (str. 18 i n.).

Jeśli gdzie, to tu właśnie tkwi głównie słaba strona rozprawy. Chociaż bowiem nie ulega wątpliwości, iż bardziej wartościową jest karność wewnętrzna, wytwarzana środkami pozytywnymi, to jednak odczuwa się brak dokładniejszego tych środków omówienia, natomiast nader wyczerpująco potraktowana została sprawa karności zewnętrznej, a zwłaszcza metody negatywnej, t. j. kar i ich metodyki. Przerzucenie nacisku w kierunku odwrotnym byłoby bardziej pożądane, zarówno ze strony praktycznej, jak i ze względu na ogólne założenia nowej pedagogiki, oraz podstawowe wytyczne samejże rozprawy. Niezależnie od tego, nie ulega wątpliwości, że kwestja karności zewnętrznej i metody negatywnej postawiona została i rozwiązana bez zarzutu.

Zestawienie kary od strony prawniczej i od strony pedagogicznej doprowadziło do zdecydowanego rozgraniczenia tych pojęć. Kara, jako termin sądowo-prawny, jest reakcją społeczną na doznane zło, jest przejawem atawistycznego refleksu instynktu mściwości (odwet za zło). Momenty represji i prewencji górują nad momentem wychowawczym, powstrzymania przestępcy od nowego naruszenia ustalonego porządku prawnego. W pojęciu natomiast pedagogicznym na czoło wysuwa się właśnie moment wychowawczy, poprawny, panuje tu nie zasada sprawiedliwości, lecz w jej miejsce wchodzi „miłość dusz“. Karność szkolna dotyczy nie istot występnych, lecz raczej błędzących. Dlatego karność szkolna wytworzona środkami represyjnymi, jest postępowaniem wręcz niepedagogicznym, kryje w sobie niebezpieczeństwo wypaczenia charakterów, paraliżuje wpływ wychowawczy, wreszcie „zabija i traci u samych korzeni żywe pędy woli, stępieja i niszczy ośrodki psychiczne, z których rodzą się wollne akty czynnej energii, tłumia owe wieczne młode źródła, z których samorzutnie tryska prąd życia duchowego... Zewnętrzna doraźność skutków oraz przestroga na przyszłość — oto jedyna może jej wartość pedagogiczna“ (str. 28 nn.).

Pedagogiczne znaczenie kary polega na tkwiącym w niej momencie ekspiacji, pokuty. Nakłada ona obowiązek czynnej rekompensaty za zburzenie ładu prawno-moralnego i wyrządzoną szkodę, oraz ekspiacji moralnej, wewnętrznej cierpienia, żalu i skruchy. Taka kara „działa nie tylko powstrzymująco i hamująco, lecz i pobudzająco... wzmacnia w winowajcy poczucie woli, jako ośrodka całej osobowości“.

Stosując środki karne, należy uwzględnić kilka jeszcze

okoliczności. I tak jakość kary i sposób wymierzania winny uwzględniać fazy rozwojowe dziecka; w okresie dziecięctwa najważniejsze są kary naturalne, w wieku chłopcym kary w znaczeniu negatywnem ustępują karze pozytywnej, t. j. poprawczej, w fazie młodzieńczej wysuwa się na czoło pozytywna pedagogika moralna. Ze względu na postawę wychowawcy wykluczyć należy wszelkie kary reaktywne, zrodzone z uczuć gniewu, obrazy, mściwości, a stosować kary wychowawcze, wypływające ze specyficznej postawy wychowawczej. Wśród kar wychowawczych wyróżnić należy kary naturalne, wolne i psychologiczne. Najważniejsze są kary psychologiczne „ile że gruntują się na psychologicznej analizie każdego przewinienia, wykrywającej jako jego źródło pewien niedostatek, defekt, czy spaczenie w budowie psychiki młodzieńczej“ (str. 38). Oczywiście karom moralnym przyznać należy wyższość nad fizycznymi, stosując te drugie w początkowych stadiach wychowania, w wypadkach szczególnej brutalności i krnąbrności, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci moralnie zaniedbanych. W kwestji t. zw. zawieszenia kary „rozstrzygać musi nie szablon, lecz indywidualizujący takt wychowawcy“.

Na ostatek zwrócić należy uwagę na społeczny charakter przestępstw szkolnych, wywierających wpływ swój na całą klasę, podpadającą sugestji złego przykładu. Z tego względu kara musi mieć charakter z jednej strony odstrasżającego przykładu, a z drugiej, i to głównie, winna wciągać całą klasę do współpracy, organizując ją jako czynnik samowychowawczy. Zorganizowana opinja ogółu współuczniów, obudzony zbiorowy duch klasy, przepojony entuzjazmem moralnym stanowi hamulec dla skłonności nieskoordynowanych i neutralizuje ich wpływ szkodliwy. W wypadku najtrudniejszym, gdy cała klasa jest winowajczynią, a tem samem i podmiotem kary, zastosować należy prewencję ogólną i specjalną, t. j. działać na masę i przywódców. Nie wolno atoli zapominać, że skuteczność kary zbiorowej pozostaje w odwrotnym stosunku do ilości nią dotkniętych.

Ogólny sąd o rozprawie J. Mirskiego wypaść musi ze wszech miar korzystnie. Stanowi ona wartościową pozycję w naszej literaturze pedagogicznej. Syntetyczny jej charakter daje zwięzły, a wszechstronny przegląd zagadnienia. Samo zagadnienie zostało sformułowane prawidłowo i konsekwentnie wobec przyjętych założeń przeprowadzone. Wykład przeważnie jasny, rozumowanie ścisłe, wnioskowanie poprawne. Stroną ujemną jest — jak powiedziano — zbyt skromne rozprawdzenie metodyki karności wewnętrznej pozytywnej (choć, przynajmniej, nie traci jej autor nigdy z oczu, ciągle o niej napomykając).

Pod względem językowym wysunąć można zastrzeżenia wobec dwóch wprowadzonych neologizmów. A to, na str. 10 czytamy: „... wyraz „karność“ posiada jeszcze znaczenie pewnej metody, t. j. sposobu postępowania, zmierzającego do

wyróbu owej właśnie karności psychicznej". Otóż wyraz *wyrób* posiada w języku polskim ustalone już znaczenie, służące do określenia wytworów pracy, produktów materialnych, n. p. *wyroby krajowe* w znaczeniu *towary, produkty, wytwory*. W tym kontekście odpowiadałby raczej wyraz *wyrobienie* w znaczeniu *wytworzenia, powstania*. Ponadto wyrażenie o „psychorodnem pochodzeniu wszelkich różnic w charakterze i inteligencji indywidualnej“ (str. 55) brzmi nieco pleonastycznie. Wystarczyłoby może „psychiczne pochodzenie“, nie mówiąc o tem, że złożenia tego typu, niezmiernie rzadkie, mają określoną funkcję terminów biologicznych (*pierworodny, samorodny, żyworodny, jajorodny*), żywy zaś język literacki, mimo nawet tradycyji staropolszczyzny, nie okazuje już dziś tendencji tworzenia nowych złożeń tego pokroju.

Dr Mirosław Sekreta.

## Przegląd czasopism.

Selekcja i egzaminy. Kongres pedagogów słowiańskich M. L. N. W. odbyty w lipcu zeszłego roku w Warszawie wysunął kwestję egzaminów uczniowskich i oceny pracy uczniów jako jedno z najważniejszych zagadnień w organizacji nowego wychowania. Bez zmiany systemu „odpytywania” uczniów, jeszcze praktykowanego w wielu szkołach, bez zmiany sposobów oceniania, bez należytego określenia celu egzaminu, niema mowy o istotnej reformie tradycyjnych metod wychowania i nauczania, niema mowy o przewartościowaniu znaczenia szkoły w życiu społecznem. Zagadnieniu temu poświęca organ M. L. N. W. „Pour l'ère nouvelle” zeszyt grudniowy (Nr. 73).

P. H. Piéron nazywa cały dotychczasowy system oceny pracy ucznia „decymologią”. (W szkołach francuskich oceniają uczniów stopniami od 0 do 10, a nawet od 0 do 20). W artykule p. t. „Education nouvelle et decimologie” stara się scharakteryzować egzamin i uznaje jego konieczność a) jako sprawdzianu należytej wiedzy i b) jako badnia celem przeprowadzenia selekcji. Należy tylko oba wypadki odgraniczyć i uświadomić sobie, jakiemu celowi w danej chwili ma egzamin służyć. Dodaje, że kontrola wykształcenia zdobyta w danej szkole lub w ciągu odpowiedniej ilości lat winna być skierowana na kontrolę zdobytych zdolności, nie zaś wiadomości. Przestrzega przed egzaminami konkursowemi, które tylko denerwują młodzież i nie są nigdy należytem sprawdzianem ani ich wiadomości, ani ich zdolności. W artykule p. t. „Wartość społeczna selekcji” dochodzi p. L. Emery do przekonania, że wszystkie dyskusje na temat ogólnej reformy nauczania prędzej czy później kończą się na zagadnieniu selekcji. Zwolennicy poglądu, że wykształcenie średnie winno odpowiadać dotychczasowemu typowi klasycznemu, domagają się selekcji, mającej na celu wyłowienie najzdolniejszych jednostek. Natomiast zwolennicy szkoły, dostosowanej do rozmaitych zdolności i rozmaitych kierunków tych zdolności, domagają się selekcji psychologicznej, nie zaś hierarchicznej. Nastawianie dzieci „na

egzamin" doprowadza do tego, że w niektórych szkołach uczy się dzieci siedmioletnie, że „ciśnienie atmosferyczne wyraża się przez słupek rtęci wysokości 76 cm”, że „ciało stałe, to takie ciało, które zachowuje we wszystkich postaciach jednakową ilość materji”, że w języku istnieją „dyftongi” i t. p. Dla autora istnieje tylko jeden jedyny rodzaj selekcji, a mianowicie selekcja mająca na celu rozróżnienie typów intelektualnych, odpowiadających pewnym kierunkom nauki, wzgl. życia praktycznego. Testy psychologiczne winny całkowicie zastąpić dotychczasowe egzaminy.

Nietylko Francja i Niemcy za Ameryką i Anglią interesują się w obecnej chwili zagadnieniem selekcji. Także i Rosja sowiecka uważa to zagadnienie za najważniejsze w dziedzinie szkoły jednolitej. *E. Schreiber* zaznajaia czytelników ze stanem tego zagadnienia na terytorjum Sowietów. Utało się tam zdanie, że trzeba zastąpić dzisiejszą selekcję, w której czynniki uboczne, a przede wszystkim ekonomiczne, dużą odgrywają rolę. Jednakże zagadnienie to nie jest różniwane w Sowietach. Stwierdził to *Washburne*, będąc zeszłego roku w Z. S. S. R. i wykazuje, że problem selekcji „are in their infancy”. Istotnie jest on dopiero w powijakach. Jako przykład podaje autor, że w samej Moskwie na 10 szkół publicznych tylko jedna miała opracowany system i sprecyzowane metody przepuszczania uczniów z jednego stopnia szkoły jednolitej do drugiego. W jednej ze szkół brano pod uwagę stan ekonomiczny rodziców i przepuszczano ucznia do wyższego szczebla, ponieważ rodzice byli biedni. W innej znowu szkole tensam motyw posłużył gronu nauczycielskiemu do usprawiedliwienia faktu, że ucznia pozostawiono na drugi rok w tej samej klasie.

Autor podkreśla, że w Rosji sowieckiej natrafia stosowanie selekcji wedle zdolności na trudności zupełnie nieoczekiwane. W przeciwieństwie do zasad szkoły jednolitej chcą w Rosji zrobić przywilej z wykształcenia, przywilej klasowy, tym razem kosztem dzieci nieproletariackich. Władze sowieckie uzasadniają to dążenie nienormalnością życia dzieci warstw biedniejszych. Współczynniki niezamożności i braku postępu w nauce idą w parze. Przedstawiają to tablice, zaczerpnięte z artykułu *E. Schreidera*, (Cyfry z 1927 r.).

#### Sytuacja społeczna i materialna.

Rodzice	Sytuacja materialna			Odżywianie dzieci		
	więcej niż dostatecz.	dostat.	niedost.	więcej niż dostatecz.	dostat.	niedost.
Funkcjonar.	34.7	27.2	38.1	37.4	47.7	14.9
Robotnicy	5.8	22.7	71.5	7.4	54.1	38.5

#### Szkoła.

Rodzice	Kurs 7-letni	Kurs 9-letni	Szkoła stopnia drugiego	Szkoła zaw. wyż. stopnia	Wyższe zakł. nauk.
Robotnicy	34.4	28.9	17.1	22.7	25.3
Funkcjonar.	26.8	42.5	34.5	36.0	37.5

## Sen uczniów.

Rodzice	Śpią w łóżku		Śpią na podłodze
	sami	z innymi osobami	
Funkcjonariusze . . . . .	77,8	20,6	1,6
Robotnicy . . . . .	43,5	49,6	6,9

Czem powinna być szkoła średnia. Również i zagadnienie celów wychowawczych w szkole średniej zajmuje silnie opinię publiczną we Francji, zwłaszcza sfer uniwersyteckich. Ostatnio zamieścił organ profesorów uniwersytetów „Revue Internationale de l'Enseignement, publiée par la Société de l'Enseignement Supérieur” artykuł p. *Henri Brelet* p. t. Czem powinna być szkoła średnia. Autor twierdzi, iż od 1902 r. szkoła średnia zatraciła swą drogę. Zgubiła się w pustkowiu. Pragnie dać wszystko, prócz tego, co powinno być jej celem, a mianowicie dążność do kształtowania umysłów (*formation de l'esprit*). Owocem studiów w szkole średniej nie powinna być suma wiedzy zdobytej, lecz zdolność do jej zdobywania. Wyraża się ona w zamiłowaniu do nauki, w metodzie pracy, zdolności rozumienia i asymilowania, a nawet w zdolności odkrywania praw. Dawna szkoła średnia nis obciążała umysł taką masą wiedzy jak dzisiejsza, która stara się dać młodzieży całą encyklopedję wiadomości. Troską jej było natomiast wyrobienie metod pracy. Nie chodziło o to, aby wszystko wiedzieć, lecz o to, by wszystko móc zrozumieć.

Szkoła średnia daje uczniom możność wyzyskania dwu źródeł wiedzy: 1) lekcje pod kierunkiem nauczyciela i 2) pracy osobistej ucznia. Teoretycznie, na każdą godzinę lekcyjną pod kierunkiem nauczyciela, powinna przypaść godzina pracy indywidualnej ucznia. Teoretycznie tylko, gdyż w niektórych klasach, do niektórych przedmiotów i dla niektórych części materiału szkolnego jedna godzina pracy indywidualnej nie jest wystarczająca.

Ponieważ dzień pracy ucznia nie może przekraczać 8 wzgl. 9 godzin, przeto na lekcje szkolne winno przypaść maximum 4, na pracę zaś osobistą ucznia również cztery godziny dziennie. Autor narzeka na brak proporcji między ilością godzin, przeznaczonych na nauki ścisłe i literaturę, twierdząc, że literatura i wykształcenie humanistyczne są w szkole średniej pokrzywdzone.

Domaga się on 20 godzin nauki tygodniowej, uzasadniając, że wyższa liczba przyczynia się do przeciążenia i do zaniku chęci do pracy indywidualnej. Należy zmniejszyć ilość godzin, przeznaczonych na nauki ścisłe, matematykę, fizykę i t. d. i tak samo częściowo nauki humanistyczne, przerzucając część materiału na godziny przeznaczone do pracy osobistej ucznia. Za *Henry Poincaré* powtarza p. Brelet, że cała masa wiedzy, którą młodzież zdobywa w szkole, to tylko „przepisy kucharskie”, nie mające wielkiego znaczenia. Chodzi raczej o wyrobienie umysłowe, o zdobycie metod pracy aniżeli o zakros wiedzy.

„Dlaczego młodzież wybiera chętnie studjum nauk ścisłych? pyta *Henry Poincaré* w „Discours prononcé à la Distribution des Prix au Lycée Henry IV”. Najważniejszą z racyj, które młodzież podaje, to chęć zastosowania wyników nauk ścisłych w dziedzinie życia codziennego, które tyle nowych cudów techniki przed oczyma ludzkości roztacza. I chociaż cuda

techniki tak szybko się zmieniają, siły żywotne nauk ścisłych są tak wielkie, iż stale podsycają dziedzinę techniki i stale dostarczają nowych źródeł do tworzenia nowych, większych cudów. Młodzież ta pragnie wyróść na ludzi, którzyby lepiej działali, aniżeli mówili. Ten sposób patrzenia na nauki ścisłe strąca je do rzędu zbioru przepisów kucharskich, które tem się różnią od innych, iż są bardziej obszerne, liczne, dokładne i różnorodne. Można nawet bronić takiej koncepcji. Dobrą kuchnię nie należy nigdy gardzić. Jeżeli jednak racja ta jest dobra, nie jest ona najlepsza.

Nauka odkrywa nam przyrodę, jej piękno i siłę, uczy nas nie przyjmować niczego bez dowodu, uczy nas docierania do prawdy i niekontentowania się pozorami. Nie chodzi o rezultaty wiedzy, ale o jej metody. Nie wystarczą one do ukształtowania człowieka, jednakże bez nich nie można sobie w dzisiejszej chwili kompletnego człowieka przedstawić.

A Heery le Chatelier (Les Humanités et les Ingénieurs ed. Fayard, str. 13) zapytuje, czy wobec zadziwiającego postępu przemysłu, lotnictwa, maszyn parowych, elektryczności i chemji, można kumulować jak dawniej wiedzę ścisłą z naukami humanistycznymi. Odkrycia przemysłowe mogą istotnie skomplikować wykształcenie zawodowe, nie mają one jednak nic wspólnego z kulturą inteligencji. Umysł ludzki nie zmienił się od wielu tysięcy lat. Jego zdolności pozostały te same. Podobne do dawniejszych winny też być i metody pracy. I dzisiaj tak, jak za czasów Sokratesa nie zdołała lokomotywa zastąpić mózgu ludzkiego. Nie mieszajmy kultury intelektualnej z terminatorstwem.

I on również jak H. Brelet domaga się ograniczenia zakresu nauk ścisłych i dostatecznego rozszerzenia zakresu nauk humanistycznych oraz przerzucenia części pracy szkolnej uczniów na czas, przeznaczony na ich pracę indywidualną.

Edmund Semil.

Prenumerata roczna . . .	10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie.
Dla człon. Zw. P. N. S. P.	8— zł.		Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Cena oddzielnego zeszytu	1'50 „		

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł., pół strony 90 zł., ćwierć strony 50 zł.,  $\frac{1}{8}$  strony 30 zł.,  $\frac{1}{16}$  strony 17 zł.; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02,  
pod zarządem Michała Twardosza.