

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM IX/1-2

1 9

POZNAŃ

3 7

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE
Z ZASIŁKU FUNDUSZU KULTURY NARODOWEJ

TREŚĆ — CONTENU

Strona
Page

Rozprawy — Articles originaux:

J. R. Kantor: Interbehaviorism, social psychology, and sociology	1
Mieczysław Dybowski: La formation de la volonté et les races	15
Zygmunt Piotrowski: The methodological aspects of the Rorschach personality method	29
Stefania Łobaczewska: Z psychologii przeżycia muzycznego	42
Władysława Mielczarska: Wytrwałość i motywacja młodzieży żeńskiej	56
Zbigniew Łubieński: Podstawy psychologiczne metody Montessori	85

Streszczenia — Résumés:

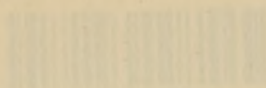
J. R. Kantor: Interbehawioryzm, psychologia społeczna i socjologia	97
Mieczysław Dybowski: Rasy i formowanie woli	100
Zygmunt Piotrowski: Metodologiczny charakter badania osobowości metodą Rorschacha	105
Stefania Łobaczewska: Sur la perception esthétique de l'oeuvre musicale	106
Władysława Mielczarska: Endurance and motivation of schoolgirl resolutions	108
Zbigniew Łubieński: Les fondements psychologiques de la méthode Montessori	111

Sprawozdania z książek — Analyses des livres:

Stefan Baley: Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka (S. Błachowski)	115
Georges Dwelshauvers: L'étude de la pensée (S. Błachowski)	115
Stanisław Skowron: Hormony w psychofizycznym rozwoju człowieka (W. Tomaszewski)	116
Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych (S. Błachowski)	118
Leon Wytyczak: Analiza psychologiczna testu Ebbinghausa (Zb. Jordan)	120

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

TOM IX



KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM IX

Biblioteka Jagiellońska



1002661709

101

1 9

POZNAŃ

3 7

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE
Z ZASIŁKU FUNDUSZU KULTURY NARODOWEJ

ODBITO W DRUKARNI
UNIWERSYTETU POZNAŃSKIEGO
pod zarządkiem Józefa Winiewicza

8852
" w

Cyt. Prof.
54

SPIS RZECZY — TABLE DES MATIÈRES

ROZPRAWY — ARTICLES ORIGINAUX

Strona
Page

<i>J. R. Kantor</i> : Interbehaviorism, social psychology, and sociology	1
<i>Mieczysław Dybowski</i> : La formation de la volonté et les races	13
<i>Zygmunt Piotrowski</i> : The methodological aspects of the Rorschach personality method	29
<i>Stefania Łobaczewska</i> : Z psychologii przeżycia muzycznego	42
<i>Władysława Mielczarska</i> : Wytrwałość i motywacja młodzieży żeńskiej	56
<i>Zbigniew Łubieński</i> : Podstawy psychologiczne metody Montessori	85
<i>Franciszka Baumgarten</i> : O charakterze i jego kształceniu	169
<i>Maria Korytowska</i> : Krzywda dziecka i jej wpływ na przestępczość młodzieży	203
<i>Miroslaw Sekreta</i> : O psychicznym ustosunkowaniu się nauczycieli szkół powszechnych do nauczycielskiego zawodu	333
<i>Wiktor Tomaszewski</i> : Wpływ psychiki na serce, oddech i ciśnienie krwi	401

STRESZCZENIA ROZPRAW RÉSUMÉS DES ARTICLES

<i>J. R. Kantor</i> : Interbehawioryzm, psychologia społeczna i socjologia	97
<i>Mieczysław Dybowski</i> : Rasy i formowanie woli	100

<i>Zygmunt Piotrowski</i> : Metodologiczny charakter badania osobowości metodą Rorschacha	103
<i>Stefania Łobaczewska</i> : Sur la perception esthétique de l'oeuvre musicale	106
<i>Władysława Mielczarska</i> : Endurance and motivation of schoolgirl resolutions	108
<i>Zbigniew Łubieński</i> : Les fondements psychologiques de la méthode Montessori	111
<i>Franciszka Baumgarten</i> : Du caractère et de sa formation	264
<i>Maria Korytowska</i> : L'injustice dans l'enfance	268
<i>Miroslaw Sekreta</i> : Ueber die psychische Einstellung der Volksschullehrer zum Lehrerberuf	447
<i>Wiktor Tomaszewski</i> : Psychische Einwirkungen auf Herz, Atmung und Blutdruck	451

ZJAZDY — CONGRÈS

<i>Witold St. Kruk</i> : Sprawozdanie z XI międzynarodowego kongresu psychologicznego w Paryżu	453
--	-----

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK ANALYSES DES LIVRES

<i>Stefan Baley</i> : Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka (S. Błachowski)	113
<i>Georges Dwelshauvers</i> : L'étude de la pensée (S. Błachowski)	115
<i>Stanisław Skorwon</i> : Hormony w psychofizycznym rozwoju człowieka (W. Tomaszewski)	116
Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych (S. Błachowski)	118
<i>Leon Wytyczak</i> : Analiza psychologiczna testu Ebbinghausa (Z. Jordan)	120
<i>Eugeniusz Piasecki</i> : Zarys teorii wychowania fizycznego (S. Błachowski)	122

<i>Johannes Lindroorsky</i> : Willensschule, Erfolgreiche Erziehung, Psychologie der Aszese (M. Dybowski)	272
<i>Gerhart D. Mall</i> : Konstitution und Affekt (L. Langholz)	279
<i>Stefan Baley</i> : Osobowość twórcza Żeromskiego (Z. Jordan)	282
<i>Tadeusz Tomaszewski</i> : Geneza ocen niedorzeczności (L. Wołoszynowa)	289
<i>Kurt Goldstein</i> : Der Aufbau des Organismus (Z. Piotrowski)	458
<i>K. Bühler</i> : Die Zukunft der Psychologie und die Schule (L. Langholz)	461
<i>Władysław Witwicki</i> : Psychologia a wojsko (S. Błachowski)	463

PRZEGLĄD CZASOPISM

REVUE DES JOURNAUX PSYCHOLOGIQUES

<i>Acta Psychologica</i> II (S. Błachowski)	293
<i>The American Journal of Psychology</i> XLVI, 3 — XLVIII (Z. Piotrowski)	124, 295, 465
<i>L'Année Psychologique</i> XXXVI (I. Budzińska)	301
<i>Archivio italiano di psicologia generale e del lavoro</i> XIV, 2 — XIV (Z. Korczyńska)	128, 470
<i>The British Journal of Psychology. General Section</i> XXV, 3 — XXVII (W. Kowalski)	129, 473
<i>The Journal of General Psychology</i> XI—XII (S. Błachowski)	140
<i>Personnel Journal</i> XV, 1—6 (E. Grzybowska)	303
<i>Psychologie</i> II (F. Pluciński)	308
<i>Psychologische Forschung</i> XIX—XX (B. Zawadzki)	310
<i>Psychotechnika</i> IX, 4 i X, 3 (B. Biegeleisen)	147
<i>Psychotechnische Zeitschrift</i> IX—X, 2 (J. Schwarz)	314

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde XXXVII, 6 — XXXVIII, 10 (L. Jaxa Bykowski)	149, 476
Zeitschrift für Psychologie CXXIX—CXXXIX (Z. Jordan, I. Budzińska)	153, 317

WSPOMNIENIA POŚMIERTNE NÉCROLOGIES

Stefan Borowiecki (S. Błachowski)	481
Alfred Adler (S. Błachowski)	486

KOMUNIKATY — NOTES DIVERSES

Komunikaty	166, 330
----------------------	----------

SPIS WSPÓŁPRACOWNIKÓW IX-GO TOMU

LISTE DES COLLABORATEURS

Liczba wskazuje zawsze na początek przyczynka (artykułu, recenzji, sprawozdania itp.) napisanego przez odnośnego współpracownika, nawet w tych wypadkach, w których jego nazwisko zostało wydrukowane na końcu przyczynka.

<i>Baumgarten Franciszka</i> (Solothurn)	169, 264
<i>Biegeleisen Bronisław</i> (Kraków)	147
<i>Błachowski Stefan</i> (Poznań) 113, 115, 118, 122, 140, 293, 463, 481, 486	
<i>Budzińska Izabella</i> (Poznań)	301, 317
<i>Bykowski Jaxa Ludwik</i> (Poznań)	149, 476
<i>Dybowski Mieczysław</i> (Poznań)	13, 100, 272
<i>Grzybomska Elżbieta</i> (Warszawa)	303
<i>Jordan Zbigniew</i> (Poznań)	120, 153, 282
<i>Kantor J. R.</i> (Bloomington)	1, 97
<i>Korczyńska Zofia</i> (Warszawa)	128, 470
<i>Korytowska Maria</i> (Warszawa)	203, 268
<i>Kowalski Władysław</i> (Poznań)	129, 473
<i>Kruk Witold St.</i> (Warszawa)	453
<i>Langholz Leon</i> (Warszawa)	279, 461
<i>Łobaczewska Stefania</i> (Lwów)	42, 106
<i>Łubieński Zbigniew</i> (Londyn)	85, 111
<i>Mielczarska Władysława</i> (Warszawa)	56, 108
<i>Piotrowski Zygmunt</i> (New York) 29, 103, 124, 295, 458, 465	
<i>Pluciński Felicjan</i> (Poznań)	308
<i>Schwarz Jan</i> (Poznań)	314
<i>Sekreta Mirosław</i> (Kraków)	333, 447
<i>Tomaszewski Wiktor</i> (Poznań)	116, 401, 451
<i>Wołoszynowa Lidia</i> (Wilno)	289
<i>Zawadzki Bohdan</i> (Wilno)	310

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM IX/1-2

1 9

POZNAŃ

3 7

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE
Z ZASIŁKU FUNDUSZU KULTURY NARODOWEJ

ODBITO W DRUKARNI
UNIWERSYTETU POZNAŃSKIEGO
pod zarządem Józefa Winiewicza

INTERBEHAVIORISM, SOCIAL PSYCHOLOGY, AND SOCIOLOGY*)

Recent developments of objective psychology throw entirely new light upon social psychology and its relationship to sociology and the other social sciences. These developments indicate that social psychology is psychology and not sociology, since psychological phenomena as natural events always consist of individual interbehavior. On the other hand, the natural science conception of psychology enables us to appreciate the significance of the intimate interrelation between social psychology and the social sciences, despite the fact that psychology is as independent of sociology as of biology.

Interbehaviorism as Objective Psychology

If we limit to the last century the attempts of savants to make psychology into an objective science, we find that such attempts consist primarily of connecting psychological with biological phenomena (physiological psychology) or reducing the former to the latter. This reduction process constitutes, of course, the more recent endeavor to make psychology into a natural science and goes under the well-known name — behaviorism. Undoubtedly by comparing behaviorism with inter-

*) This paper contains in expanded form the substance of a lecture delivered before the Seminar of the Polish Institute of Sociology, of which Professor Florian Znaniecki is the director. Professor Błachowski of the Psychological Institute of the University of Poznań presided at the meeting which was held on May 15, 1936.

behavioristic psychology we can best describe the essential facts concerning psychology as a natural science.

Although it is impossible to minimize the value of behaviorism as a step toward the objectification of psychology, it must still be regarded as an abortive movement. The great value of behaviorism lies in its striving to rid psychology of the psychic. Nothing is more obvious than that psychology can never become a natural science until the psychic is completely and permanently extruded from the field. Scientific psychology cannot harbor in its domain such "phenomena" as are said to be only temporal and not spatial, or that require a different process (introspection) for "observation" from that of other sciences. Nor can psychology justifiably assert that psychic processes are necessary "conceptions" for the description or explanation of sensing, perceiving or other psychological happenings.

But how did the behaviorists intend to accomplish this purpose of extruding the psychic? We need not say, as is often done, that they simply rejected all essential psychological phenomena, but merely that they reduced all psychological facts to physiological processes. Credit is due the behaviorists for insisting that there are no facts of human action beyond the performances of the biological organism. In other words, they were completely right in denying the existence of a mind or of mental processes in addition to the movements and other activities of the biological organism. But they were wrong in describing psychological phenomena as different or perhaps more refined activities of muscles, glands and nerves. Psychological phenomena cannot be reduced to physiological actions of any sort, even though we must agree that when we start with biological actions we know of no functions of biological structures that can be called mental or psychic. The behaviorists, however, have overlooked completely that psychologists must obtain their data from essentially psychological sources, from observations of actual remembering, learning,

speaking or feeling, and not from contractions, conductions and secretions of tissues.

If, therefore, the behavioristic movement is essentially an attempt to reduce psychological phenomena to the biological functioning of organic or anatomic structures, we may conclude that it offers us no help in the description of essentially psychological facts. While the description of a person's sadness invariably includes the participative action of the heart, other muscle systems, various glands, etc., no manner of refined description of these structures can provide us with a satisfactory statement of what sadness is or how it happens. Behaviorism can never be accepted as psychology, its great service as an attack on mentalism notwithstanding. If this is so, certainly we can find no merit in it for the handling of social psychological problems, nor can it be connected in any way with sociology or any other humanistic discipline.

Our way is now cleared for the consideration of interbehavioristic psychology, which at the same time provides us an effective means of eliminating the psychic and satisfactorily describing psychological occurrences. As the name implies, interbehaviorism is concerned with the interbehavior of organisms and things in a field of action. In describing A's sadness we describe as carefully as we can what A does in terms of distress, depressed carriage and movement, taciturnity or loquacity, weeping, etc., in interbehavior with B who scolds him, informs him of financial loss, or otherwise engages in mutual activity with him. When we are interested in the psychology of A we call his behavior the response or responses, while the behavior of B consists of stimulating A. Naturally A can interbehave with things and events as stimulators as well as with persons, in which case we do not have interactions with psychological beings. The psychological phenomenon, however, consists nevertheless of the mutuality of behavior in a specific situation.

Probably the greatest contrast between interbehaviorism and behaviorism concerns the conception of stimulation.

Whereas the behaviorist stresses the action of the organism and makes the stimulatory features incidental, the interbehaviorist regards the interbehavior as the essential fact. Behaviorism follows the lead of physiology in its view of response and stimulus. Physiologists, it will be recalled, are interested in the contraction of a muscle, the conduction of a nerve or nerve fibre, the working of an organ or the whole organism as a series of structures. Their problem is what quantity of chemical or mechanical energy will put this structure into operation—make a gland secrete, a muscle contract, a nerve conduct. Hence arise the conceptions of “adequate stimulus” and “threshold”.

The interbehaviorist, on the other hand, observing the complex action of an individual advance toward or retreat from something or act more elaborately by way of manipulating, feeling, thinking or speaking, discovers that a person may respond similarly with respect to different objects or differently with respect to similar objects. Briefly, a psychological stimulus is not an occasion or a cue for the operation of a structure nor a mathematical function of the acting organism's or the stimulus object's structure. Rather, what the organism does and what its interacting object or organism does are both functions of their evolution as interbehaving things in mutual psychological situations.

The point then must be stressed that psychological phenomena are concrete events of such form and significance as arise out of interdependent activities of organisms and other organisms or things. Psychological phenomena are therefore historical. What I say today constitutes an action built up in my history as an evolving psychological organism. This behavioral history we speak of as *reactional biography*. That I can speak—act in an intelligible linguistic manner—is the end process of a development which in a genuine sense is independent of my biological structures though absolutely involving them, but absolutely dependent upon my previous contacts with

speaking persons. The same thing applies to *what* I say, and we may add that both in being able to speak and to say particular things my contacts with events as well as with persons are extremely important.

All mentality from the interbehavioral standpoint consists of interbehavioral events arising out of previous events and conditioned by specific present circumstances, which are again interbehavioral phenomena. Thus what I say now is a sort of selective performance singled out of a host of previously developed performances, conditioned in its immediate occurrence by the people and things with which I am now interacting. The whole series of previously developed performances which can now operate only in interbehavior with their historical coparticipants in interaction constitute my present mentality or personality equipment. These developed forms of capacity comprise my ambitions, intelligence, character, and other summaries of behavior or personality traits. Furthermore, in order that an individual should be able to increase or modify his personality equipment he must avail himself of opportunities to participate in other and different interactional situations.

The dynamic character of the interbehavioral viewpoint is suggested by saying that no individual has any fixed behavior determined by his biological organization. In interbehavioral psychology, therefore, neither the brain nor the nervous system in general nor glands have any favored place, since the individual does not come into the world with given capacities or powers. At birth the organism stands at a zero point psychologically speaking. All that he can do later—and this is all specific in every detail—he evolves in his interactions. This is not to deny that preconditions of interaction are resident in one's biological makeup. Obviously among such preconditions are species variations. Essentially human behavior presupposes human evolution. Also biological defects and deficiencies constitute limitations upon interactional possibilities. A deaf

person is not able to interact with musical sounds as other persons, nor are blind organisms able to interact as do those who are not optically deficient. But we are not now so much concerned with negations of action as with specific performances that do occur.

The Nature of Social Psychology

Social psychology as a branch of psychology must be individual psychology. All psychological phenomena as the interbehavior of organisms and stimulus objects must on the side of the organisms be activities of individuals, no matter how great the similarity between the various instances. All traditional conceptions of social or group minds are therefore rigorously set aside. Superindividual minds are nothing but verbal expressions, if not mystical vagaries. To speak of an American or Polish group mind is merely to speak in metaphor. Psychological phenomena can never be superorganic, even though we choose to speak of the behavior of nations, societies, or governments. In the latter case we may regard ourselves as dealing with superorganic phenomena logically abstracted from the activities of the individuals concerned.

Social psychology, then, may be defined as the study of interbehavior involving *social* forms of stimulation. Accordingly we separate at once social psychological phenomena from other types differing from them in interactional details. For illustrative purposes we may distinguish social psychological from universal and from idiosyncratic interbehavior.

Universal interactions are very elementary types of psychological phenomena in which the organism is definitely limited by its biological constitution. We think at once of such elementary psychological reflexes as patellar and pain responses. These forms of interbehavior we call universal, since they must perforce be similarly performed by all human and many infrahuman organisms. Likewise on the side of the stimulus objects their stimulating functions are greatly influenced by

their natural properties. In fact, the only ready criterion for including such phenomena in the psychological field is that they can be conditioned.

Contrariwise, social psychological interbehaviors are comparatively independent of the natural properties of organisms and objects. The way we eat, dress, think, attitudinize and even perceive things is almost entirely determined by the conventionalities of the groups among which we live. Whether or not we eat beef, pork, mutton, or horse flesh when they are equally available, or whether we believe these foods to be desirable or nutritious is entirely a matter of historically interacting with these things under the influence of group traditions. Probably the best illustrations of cultural behavior are linguistic. X calls this object *zegarek* because he learned to refer to such a thing under Polish cultural conditions, whereas Y calls it a *match*. They cannot do otherwise than interact differently with this object because they have been reared under different cultural circumstances, although their biological organization enables them to speak any language, while obviously the objects themselves suggest no particular name.

Social psychological interactions contrast also with personal or idiosyncratic behavior, the latter arising in the individual's own prior contacts with things. Examples are the original beliefs, ideas, and techniques which artists or scientists achieve through their private contacts with things and which later may become spread through a population.

Social psychological phenomena are thus intrinsically group phenomena. It is in this field that we study the individual as he builds up those psychological traits which he shares with other members of the many groups of which he is a member. Thus we observe the individual from earliest infancy acquiring modes of talking, thinking, feeling, performing skill and play reactions of every possible variety. When the individual is equipped to do the many things which he does in interbehavior with other people and objects we speak

of these actions as his social psychological traits. Hence when we compare a Polish peasant with an American farmer we observe their different ideas, beliefs, manners, and so on. Similarly, we see how the upper class individuals of the two nations share many activities with each other that they do not share with the lower class persons of their respective nations.

The reader must be cautioned against thinking that social psychological interbehavior occurs only in national, ethnic or other large scale groups. Persons share traits or modes of interaction which must be described as fraternal, professional, occupational, religious, communal, sex and linguistic. In every case we find that the stimulus objects have an institutional character — that is, they call out similar responses in given sets of people because they have taken on conventional stimulus properties. The process of taking on these social properties we call institutionalization. In effect, social psychological phenomena presuppose that all the individuals who share interactional behavior have been interrelated in definite ways. Thus, lawyers, scientists, and laymen as members of such groups differ in their speech, thinking and other actions from members of other groups, though all may be members of the Polish or American national group. Once such forms of interbehavior get established the later entrants into the groups interbehave in conventional ways with the already institutionalized stimulus objects.

The Relations of Social Psychology to Sociology

The development of psychology as a natural science in providing us with better intellectual tools for the understanding of psychological phenomena helps us also to achieve a better view concerning the relations of social psychology and sociology — a view as satisfying as it is rational. Howsoever we define sociology it is the discipline which treats of man's place in a social organization in which he operates with respect to the numerous tangible and intangible factors of his

ecology. At once, then, we can rid ourselves of the sociopsychic conceptions which mentalistic psychology imposed upon sociology. Objective psychology enables us to envisage sociological phenomena as definite objects and events interrelated with the conduct of persons who develop customs, laws, and techniques, and reconstruct and destroy them. So far as the psychologist is concerned the social environment is the theatre in which man becomes what he is, the while he remakes his settings in order effectively to play his part.

Because by far the largest amount of psychological interbehavior is social in character, sociological phenomena are of the greatest importance to the psychologist. Since it is the social milieu in which man finds most of his stimulatory objects, the general domain of the sociologist is not only the originating source of mentality, but also the locus of its operation. Specifically it is in the sociologist's domain that the social psychologist finds the origin and stronghold of psychological institutions. It is in the social organizations of groups of persons that objects, persons and events become psychologically institutionalized — namely, take on their specific linguistic, magical, religious, intellectual, aesthetic and other properties.

Social stimulus properties inhere, of course, in all sorts of things, persons and events. The king, leader, priest, schoolmaster, man, woman, child and policeman has his or her specific interactional properties for particular groups of individuals. Similarly, fast and feast days call out particular interactional behavior in special groups. Group behavior such as the customs and mores of communities, parishes, villages, nations, etc., are also such institutional things.

Through contacts with these institutional objects the new member of a sociological group, whether an infant or an adult immigrant, builds up the ideas, beliefs, habits, affective traits, capacities and attitudes that constitute his social psychological mentality. For the infant, of course, this means simply de-

veloping mentality *de novo*, while for the adult there are complicated processes of replacing old items of personality equipment with new. The adult processes of culturalization or reculturalization may involve serious problems of conflict and resistance.

Social psychology and sociology are intimately inter-related because they cooperate in studying various aspects of particular events. The social psychologist, as we have seen, investigates persons as they build up their cultural mentalities by interbehaving with institutional objects, while such objects acquire their institutional properties through this type of interaction. It is one of the primary tasks of the sociologist, on the other hand, to investigate objects, social organization and the behavior of groups of people insofar as they have arisen through psychological interbehavior¹. In this way the sociologist incorporates naturalistic descriptions of psychological happenings in sociological situations.

The interplay of social psychological with sociological events can be well observed in such phenomena as social control, social conflict, and social progress. The psychological aspect of social control consists primarily of the process of culturalization. This process results in the development of homogeneity of individuals. Through common contacts with given institutional stimulus objects individuals become alike in their beliefs and attitudes. The result is a harmony of behavior which makes for conformity and order. To culturalize people similarly is a technique of social control which compares most favorably with such techniques as setting up laws and sanctions. It implies the employment of a technique of mental evolution.

Social conflicts arise when this factor of homogeneity is disturbed, as by the differing culturalization of individuals.

¹ The writer strongly believes that there are vast domains of sociological facts which can be treated as historical or statistical and not as psychological events.

Every community is, of course, functionalized into numerous moieties or sub groups, and these harbor different sorts of institutions. Accordingly, individuals are differently culturalized, so that their ideas, desires and beliefs conflict, often resulting in disharmonies of social coexistence. Naturally we are not suggesting that economic conditions, migrations, war or conquest may not be the important sources of conflict in given situations. We are merely illustrating the possibility that such sources may be localized in social psychological interbehavior.

It is not surprising that the same psychological processes which make for social conflict are involved in social progress. In other words, the sociological phenomena of both social conflict and social progress may be correlated with the social psychological possibility that individuals in a specific community can be culturalized in different ways. Social progress may definitely consist of changes which are regarded as desirable. Such changes may arise from the harmonization of conflicting attitudes or more overt behavior of different persons. But social changes may likewise be initiated by the activities of single individuals. For example, a person through his contacts with various sub-groups in a community may be variously culturalized with a resulting minimization of his provincialism and a consequently greater measure of originality and intelligent behavior on his part. Freedom from the trammels of conventional thought and belief allows for a closer interbehavior with objective things and events. Multiple culturalization, therefore, may be a step toward the idiosyncrasy basic to criticism, invention, individual desire, dissatisfaction and the fermentation of ideas which lead to a greater or lesser celerity of social transformation.

In conclusion: The gradual achievement by general psychology of the status of a natural science foreshadows the possibility of competently investigating some of the most complicated human events. So far as social psychology is concerned we are not only enabled to distinguish between phenomena

uniquely falling within the domains of psychology and sociology, but also to describe in a naturalistic manner the intimate interrelationship of the two sorts of data. When we attain a naturalistic description of the psychological events which are more uniquely interrelated with sociological than biological phenomena we may also hope for a more rigorous description of those sociological facts which are interwoven with psychological phenomena.

LA FORMATION DE LA VOLONTÉ ET LES RACES

(CONTRIBUTION AU TRAVAIL DE R. STOJANOWSKI
»LE RACISME CONTRE LES PEUPLES SLAVES«)

Le développement rapide de l'anthropologie en Pologne, au début de ce siècle, a permis de procéder à la caractérisation des types anthropologiques en décrivant les traits psychiques de chacun de ces types (Czekanowski (4), Rosiński (16), Stojanowski (18)). On s'est occupé ensuite du rapport entre les types constitutionnels et les races et on a commencé à chercher, parmi les données de l'anthropologie, des bases facilitant le diagnostic psychologique du caractère (Jaxa-Bykowski (2), Studencki (19)). Ainsi le problème de la corrélation entre les types psychologiques et anthropologiques a été directement posé.

L'auteur du présent article s'est aussi occupé de cette question en conséquence de la publication, en 1923, d'un travail de Jaxa-Bykowski sur l'importance de l'émulation (2). Dans son article „Fautes méthodiques dans l'éducation“, il a formulé ses observations sur le type psychologique du Polonais comme suit: „Tandis que Heymans (14), dans ses recherches basées sur quelques milliers d'individus, a distingué dans la race nordique 41 % personnes colériques, 21 % phlégmatisées, 14 % mélancoliques et 4 % personnes sanguines, nous ne connaissons pas la population de la Pologne au point de vue psychologique. On trouve quelques indications sur le caractère des Polonais dans le livre de Jaxa-Bykowski, qui permet de comparer le mode de travail des jeunes gens des différentes parties de la Pologne. Selon toute probabilité, nous sommes un peuple

d'individus sanguins, mais le chiffre de leur supériorité numérique nous est encore inconnu" (11).

Vu la prépondérance probable de ce type en Pologne, l'article mentionné ci-dessus relève que l'éducation ayant pour but l'affermissement du caractère national doit être autre chez nous que chez les Allemands, les Anglais et les Suisses, la constitution de notre race étant différente. Kerschensteiner (15), par exemple, se plaint de ce qu'une contrainte excessive ne développe pas l'indépendance du peuple allemand; par contre, Ach trouve que „l'activité d'un individu sanguin dans la vie pratique est plus fructueuse lorsque cet individu subit une certaine contrainte intérieure" (1, p. 318). L'auteur dudit article n'avait pas l'intention d'établir une manière d'agir avec les jeunes gens et, d'autant moins, de recommander la contrainte, mais il voulait souligner que chaque nation et chaque race entrant dans cette nation doit être élevée autrement et que l'on commettrait, par conséquent, une faute grave, en appliquant à notre peuple des méthodes éducatives étrangères; nous devons avoir notre propre méthode adaptée à la constitution de la race et à ses particularités psychiques.

Le livre de K. Stojanowski sur le racisme a donné l'impulsion au présent article, dont l'auteur croit qu'il doit y avoir, à côté de la sélection naturelle des races, qui forme des mouvements migratoires, et de la sélection intentionnée, qui n'est pas toujours opportune pour les diverses professions (18), une sélection éducative régionale dès l'école, pour grouper des individus semblables et former convenablement leur volonté, corriger les types faibles.

Le présent article discute: I. L'opinion de Stojanowski et de Günther au sujet des races, II. La possibilité de corriger un type psychique, étant donné les résultats des recherches sur la volonté, III. Les types psychologiques par rapport aux recherches anthropologiques et la possibilité de les former sans recourir à des changements anthropologiques.

I. Dans son travail, Stojanowski fournit les caractéristiques des six races selon Günther (13, p. 58—68). Elles sont très

plastiques, „mais n'ont pas pour base l'analyse des séries anthropologiques au point de vue de la race et il est par conséquent difficile d'admettre sans grandes réserves sa thèse historique principale concernant la race“ (17, p. 52). Pour caractériser psychologiquement ses types anthropologiques, Günther se sert de matériaux historiques et biographiques, en s'appuyant sur les portraits peints et sculptés de personnages éminents (12). En même temps on peut remarquer chez lui, à l'égard du nord-ouest de l'Allemagne, une attitude affective, qui n'est pas basée sur des critères objectifs. C'est probablement pour cette raison que toutes les races sauf la race nordique et littorale (fälsch) ont été représentées sous des couleurs assez noires. Stojanowski conteste ce point de vue si subjectif et faisant tort aux types qui ne sont pas compris dans la dénomination de race nordique.

Selon Stojanowski, la thèse du rasisme, dirigée contre les peuples slaves, avance deux idées nouvelles, qui peuvent inspirer de la crainte aux intéressés: 1. la race nordique est supérieure aux autres, 2. les Allemands en ont le plus.

Pour parer le coup, l'auteur du livre en question critique à fond les deux thèses.

Quant à la seconde thèse, Stojanowski fait remarquer que les éléments de la race nordique ne sont pas les plus nombreux en Allemagne, ainsi que l'indique l'ouvrage de Czekanowski (5, p. 126), qui constate que „le trait essentiel de la population polonaise, c'est que les éléments nordique et lapon entrent pour trois quarts dans sa composition“ (75%). Ainsi le type nordique s'accroît quantitativement en Pologne et dépasse le pourcentage de ce type dans la population allemande, où Günther a compté parmi les nordiques la race littorale (fälsch) aussi, ce qui fait au total, selon lui, 55% individus nordiques au plus.

La première thèse est plus importante pour le problème dont il s'agit. Stojanowski refuse d'assigner le premier rang au type nordique, déclarant que les autres types ont des dispositions psychiques précieuses pour la structure générale du pays, p. ex. le type alpin est une bonne base pour former la

bourgeoisie en Pologne, tandis que le type nordique n'est pas assez vif et opposant pour prendre l'initiative de nouvelles idées; Hitler, qui n'est pas un type nordique, mais un Méridional de Munich, a dû user de force pour conquérir Berlin (ville à prépondérance nordique) pour l'idée nordique.

En relevant nombre de difficultés que l'idée de la création d'un grand État nordique nommé Abendland (composé de la Belgique, du nord de la France, de l'Angleterre, des Pays-Bas, du Danemark, de la Scandinavie, des côtes septentrionales de la Baltique, ainsi que de la Poméranie, de la Grande-Pologne, de la Silésie et de la Bohême) peut susciter à l'Allemagne même et aux pays voisins, surtout aux peuples slaves, Stojanowski y voit une épée à deux tranchants. Elle frappera les voisins si les créateurs du racisme savent exécuter leur programme à temps, mais elle se tournera contre ses auteurs si les voisins ont le temps de se préparer à la défense et compliquer les desseins des racistes sur le territoire de l'État allemand.

L'avis de Stojanowski est que le racisme est une idée extrêmement forte, appropriée au moment historique et qui peut avoir des suites graves pour l'Allemagne et les pays voisins. Il ne juge pas pourtant à propos que les peuples menacés adoptent une idée similaire et développent le racisme dans les limites d'un autre type anthropologique; il veut, au contraire, que cette idée soit combattue par le développement des sciences anthropologiques sur le territoire confinant avec l'Allemagne (fondation d'une université à deux facultés en Poméranie) et par la création d'une autre idée, indépendante du racisme et également forte, pouvant émouvoir les masses, les unir et s'opposer au racisme.

II. Sans discuter la question du choix d'une idée qui puisse servir de contre-poids au racisme, il faut reconnaître la nécessité de la formation de la volonté chez les Polonais et les autres Slaves.

L'auteur du présent article s'est prononcé sur cette question, pour la première fois, déjà en 1930, dans son ouvrage „How types of will change“, en formulant son idée dans la

thèse IX. En voici la teneur: „Les individus dont la volonté est faible sont plus plastiques, c'est-à-dire qu'ils subissent plus de changements avantageux que les individus forts" (7). Cette thèse se confirme dans un autre ouvrage du même auteur, intitulé „Comment former la volonté" (8).

Les investigations n'ont porté que sur 36 personnes, mais celles-ci ont été minutieusement examinées et aidées dans leur travail sur la volonté pendant six ans; cet examen a servi de base au premier dedit ouvrage. Après six années d'un nouveau travail commun à la formation de la volonté des mêmes personnes, l'auteur a publié son deuxième ouvrage. Les personnes examinées ont été partagées en deux groupes; l'expérimentateur a travaillé à la formation de la volonté du premier de ces groupes, composé de 18 personnes, et les résultats de ce travail ont été comparés avec les résultats de la maturation naturelle de la volonté chez les 18 autres personnes, qui n'ont pas subi l'influence de l'expérimentateur.

Les résultats ont été les suivants: la volonté des 18 personnes ayant subi l'influence et qui ont été examinées après six années s'est affermie et 10 personnes de ce groupe, faibles au point de vue de la volonté, ont avancé de 766 points, donc une personne a gagné 46,6 points; par contre, les 8 autres personnes à volonté forte, ont gagné 79 points, donc seulement 9,2 points par personne. Encore six ans après, 5 personnes faibles du même groupe n'ont gagné que 37 points, donc 7,4 points chacune, et 4 personnes fortes ont gagné 12 points, donc 3 points chacune.

Les observations précitées indiquent que le progrès des personnes faibles, tout en étant considérable en comparaison des personnes fortes, $(46,6 : 9,2)$ diminue aussi peu à peu, mais qu'il est, au début, cinq fois plus grand et ensuite deux fois plus grand $(7,4 : 3)$ que le progrès des personnes fortes. Ceci est facile à comprendre car, après quelque travail à la formation de leur propre volonté, les personnes faibles deviennent plus fortes et leur progrès diminue, conformément à la thèse IX. Néanmoins le fait d'un si grand progrès des personnes

faibles est si important qu'il permet d'espérer de grands résultats d'un travail intentionnel à la formation de la volonté sous la direction d'une autre personne (d'un psychologue). Le tableau I explique la statistique en question.

Personnes	1	2	3	4	5
HT	1	22	21		1
WL	2	28	28		0
SSe	6	34	35	27	-1
ZE	7	34	32		2
EF	8	34	21	11	13
EG	11	37	27	34	10
AP	12	55	53		22
KK	13	56	30	29	26
ZZ	19	66	43	34	23
MO	22	85	33		52
RS	27	98	50		48
MCh	28	100	52		48
JO	29	101	66		35
JZ	30	118	77	68	41
DZ	32	124	38	28	86
LS	33	125	63		62
MM	35	132	127	76	5
NN	36	133	67	59	66

Le tableau I représente les progrès dans la formation de la volonté des 18 personnes ayant subi l'influence de l'expérimentateur. La colonne 1 indique les rangs que ces 18 personnes ont reçus parmi toutes les 36 personnes, lors du premier examen. Les personnes dont la volonté est forte occupent les rangs de 1 à 18; celles dont la volonté est faible, de 19 à 36. Les colonnes 2, 3 et 4 contiennent l'indice de la force de la volonté (degré d'activité; 10, p. 147) que les personnes examinées ont obtenu lors du 1-er, du 2-e et du 3-e examen, en 1923, 1929 et 1935. Les résultats ont été exprimés en points: un chiffre plus élevé signifie une volonté forte; un chiffre moins élevé — une volonté faible. Les chiffres de la colonne 5 indiquent les progrès des personnes examinées pendant les 6 premières années (Voir la fig. 3 du travail „How types of will change“).

L'ouvrage „Comment les types de la volonté changent“ donne lieu à d'autres conclusions encore. La thèse X est con-

que en ces termes: „Les types de la volonté subissent des changements avec le temps et se déplacent vers le type C (colérique). L'influence de l'expérimentateur peut accélérer beaucoup ces changements“ (7). Les chiffres démontrent que l'influence intentionnelle active la maturation de la volonté. Par exemple, l'une des 36 personnes, qui a subi l'influence de l'expérimentateur, a gagné 36,6 points, tandis qu'une personne du même groupe qui n'a pas subi l'influence de l'expérimentateur n'a gagné que 23,1 points, donc 13 de moins (presque $\frac{1}{3}$).

Maintenant il s'agit de savoir comment les personnes fortes se comportent, vis-à-vis des personnes plus faibles, en ce qui concerne les résultats du travail à la formation de leur propre volonté pendant les 6 premières années.

On constate que sur 10 personnes faibles, il revient 69,5 points en moyenne à chacune des 5 personnes ayant subi l'influence de l'expérimentateur et 37,6 points à chacune des 5 personnes qui n'ont pas subi cette influence; par conséquent le progrès a été deux fois moindre dans ce dernier cas. Il en a été de même des 18 personnes fortes: l'une des 4 personnes ayant subi l'influence de l'expérimentateur a gagné en moyenne 12,7 et l'une de 4 personnes qui n'ont pas subi cette influence n'a gagné que 5,5 points.

On peut en conclure que les individus faibles ainsi que les individus forts au point de vue de la volonté subissent des changements avantageux, mais que ceux-ci sont beaucoup plus grands chez les individus soumis à une influence; les individus faibles subissent ces changements à un plus haut degré que les individus forts, donc les personnes dont la volonté est faible se prêtent le mieux à un travail ayant pour but la formation de la volonté; lorsqu'elles le veulent et qu'elles ont une direction psychologique, elles font les plus grands progrès.

III. Les recherches actuelles ont permis de définir le type psychologique de 225 personnes (54 instituteurs d'écoles secondaires à Varsovie, 52 étudiants, principalement de l'Université de Poznań, et 119 élèves des VII-e et VIII-e classes de lycée à Varsovie). L'examen a été fait au moyen du test de l'„Échel-

le“, discuté dans le travail „Tests de la volonté“ (9). Cet examen a eu lieu aux mois de janvier et février 1937.

Les recherches terminées, l'expérimentateur a généralement lu, aux personnes examinées, la description suivante des quatre types de la volonté (voir le travail „How types of will change“, 7, p. et 10, p.).

Les personnes appartenant au type A sont d'un sentiment égal, sérieux, plus rarement enjoué. Elles savent ce qu'elles veulent et elles y visent. Leurs désirs sont conformes à leurs forces. Elles n'aspirent pas à des choses extraordinaires. Elles tendent vers leur but systématiquement et lentement sans aucun effort. Ces personnes évitent les hésitations dans le processus de la volonté et dans l'exécution, se décident promptement et avec la conscience de la liberté, ce qui fait qu'elles-mêmes ainsi que leur entourage sont convaincus de la force de leur volonté. L'absence de grandes émotions et l'association des idées en quelque sorte immédiate créent un être psychique simple, uniforme et maître de soi.

Le type B. Le trait commun de ces personnes, c'est une faible activité car elles n'ont pas l'envie de combattre le motif peu convenable, empreint de sentiment. Les individus de ce type, tout en ayant souvent la conscience de leur impuissance effective, ne se défont pas d'un sentiment joyeux et insouciant. Une faible notion des fins et des moyens ne les conduit pas aux résultats voulus. A défaut d'une ligne de conduite et d'un plan de vie, ces personnes n'éprouvent pas la nécessité des résolutions. Elles se laissent affecter par des sentiments passagers et sont inconstantes dans leur conduite et leurs désirs. Elles ne savent pas ce qu'elles veulent. Leur vouloir est au-dessous de leur pouvoir. La promptitude relative de leurs décisions et une orientation bonne, mais peu profonde, jointes à des conditions extérieures propices, font parfois naître chez elles et dans leur entourage une idée favorable de leur volonté. Ce n'est pourtant que l'habitude et surtout la contrainte extérieure qui dégagent leur force.

Les individus du type C se divisent en deux groupes: une orientation rapide et une réaction impulsive prédominent dans le premier, la prudence dans le second. Bien que ces personnes emploient un effort considérable pour vaincre les motifs empreints d'émotion, leurs sentiments dominants sont la joie et la conscience de la liberté. La persévérance de longue durée est le trait commun de ces personnes. Comme elles possèdent pourtant nombre de motifs fortement empreints d'émotion, elles mènent une lutte continuelle et acharnée qui n'est possible que grâce à un plan qui embrasse toute la vie et aux résolutions qui affermissent les actes particuliers. Elles placent souvent au-dessus de leur plan de vie un but suprême, qui leur sert d'aiguillon dans la lutte quotidienne contre l'émotivité et leur permet d'entreprendre des choses difficiles. Les personnes appartenant à ce type savent ce qu'elles veulent, désirent beaucoup et font parfois plus qu'elles ne doivent en regard à leurs forces.

Le type D. Les individus de ce type se distinguent par une émotivité excessive se manifestant par la lutte, l'agitation intérieure et les tourments. En conséquence, le sentiment désagréable prévaut et la conscience de la liberté est remplacée par celle de la contrainte. Le grand nombre de représentations apparaît dans l'hésitation et précède la décision. Les personnes appartenant à ce type ont la notion de leur impuissance, mais elles comptent trop sur l'efficacité de l'effort dans l'acte de la volonté sans modifier les formes défectueuses du processus et elles font des tentatives désespérées, en adoptant des plans et des résolutions parfois irréfléchis. Lorsque la maîtrise de soi-même ne réussit pas, elles tâchent de garder au moins le plan général et les lignes essentielles ou bien elles épuisent leur énergie sur des résolutions isolées prises imprudemment. Ces personnes désirent beaucoup, mais elles ne savent pas vouloir; elles ne sauront donc ni pouvoir, ni exécuter.

Les quatre types décrits ci-dessus correspondent aux tempéraments comme suit: A — tempérament flegmatique, B —

sanguin, C — colérique impulsif, CD — colérique réfléchi, D — mélancolique.

La description des types lue, les personnes examinées indiquaient leur types elles mêmes¹⁾. Cette définition (subjective) des types de la volonté a été comparée avec les résultats des recherches au moyen du test de l'„Echelle“ (appréciation objective); en ce qui concerne les élèves, une opinion a été demandée aux institutrices. La concordance a été grande: 81%; aux cas de discordance (19%), il a généralement été tenu compte de la réponse du test.

Les personnes examinées ont ensuite été soumises à un mesurage athropologique; en sus de l'indice céphalique, on a défini la taille, la couleur des cheveux, celle des yeux, le teint, la largeur du visage, du nez, ainsi que la longueur du tronc et des extrémités à vue d'oeil, en employant les procédés décrits par Czekanowski, qui distingue 4 races: nordique α , armenoïde χ (chez Deniker (6, p. 409), pas de type correspondant), méditerranéenne ε , laponnoïdale λ (Den.: orientale) et 6 types: prés slave β (Den.: Vistulien), subnordique γ , dinarique δ (Den.: adriatique), nord-ouest ι (Den.: nord-occidental), oriental κ (chez Deniker, pas de type correspondant), littoral ϱ , alpin ω (Den.: l'Homo Alpinus).

Ces deux appréciations (psychologique et anthropologique) ont servi de base au tableau II, qui représente le rapport entre les types psychologiques et les types anthropologiques.

En analysant ledit tableau, on pourrait considérer l'étendue du type anthropologique et psychologique en Pologne. Toutefois le petit nombre (225) de personnes examinées n'autorise pas à croire que les rapports y existants soient valables pour toute la population de la Pologne, d'autant plus que les groupes d'étudiants posnaniens, d'instituteurs de Varsovie et

¹⁾ Pour ne pas suggestionner les personnes examinées, l'expérimentateur ne leur disait pas, pendant la lecture des caractéristiques, que les types A, B, C, D correspondaient aux quatre tempéraments.

	Sentiment égal et joyeux			La tristesse prédomine		Σ
	A	B	C	CD	D	
α	6	2	22	2	1	33
β		7	10	2	14	33
γ	1	28	9	3	11	52
δ		2	8	6	4	20
ε			1			1
ϱ		1	1			2
λ	3	3	10	2	4	22
κ			1	1		2
ι	2	8	7	6	5	28
χ	1	1		4	3	9
ω			10	1	12	23
Σ	13	52	79	27	54	225

Le tableau II représente le rapport entre les types anthropologiques et les types psychologiques, indiquant le nombre d'individus d'un type psychologique qui revient à chaque type anthropologique. La division des types psychologiques en deux groupes au point de vue du sentiment (sentiment égal et joyeux; prédominance de la tristesse) est basée sur le travail de l'auteur: „Tests de la volonté“, pages 9 et 10. Les lettres grecques signifient les types anthropologiques: α nordique, β pré-slave, γ sub-nordique, δ dinarique, ε méditerranéen, ϱ littoral, λ lapon, κ oriental, ι nord-ouest, χ arménien, ω alpin; les lettres latines signifient les types de la volonté: A phlegmatique, B sanguin, C colérique impétueux, CD colérique prudent, D mélancolique.

d'élèves des classes supérieures du lycée peuvent être considérés comme sélectionnés. Cependant on peut constater que les rapports anthropologiques dans le groupe des 225 personnes en question sont conformes aux rapports observés par d'autres investigateurs parmi d'autres groupes de la population polonaise. Le tableau III confronte les résultats obtenus par l'auteur avec ceux des recherches de Jaxa-Bykowski (3). La concordance des chiffres y est très grande. On remarque seulement un surplus du type β dans les recherches de l'auteur.

α	β	γ	δ	ω	Lieu des recherches
15,8	8,2	40,2	4,1	12,2	Pologne (sans nom de ville)
13,6	5,8	38,8	12,6	17	Kraków, Lwów, Stanisławów, Tarnopol
13,2	6,3	39,5	8,2	14,5	Lwów
21,4	4,5	39,3	4,2	10,7	Lwów, Poznań, Wilno
15	22	34	13	14	Warszawa, Poznań (recherches de l'auteur du travail, 225 personnes)

Le tableau III fournit la comparaison de la portée des types anthropologiques en Pologne, conformément aux recherches de l'auteur, avec les résultats des recherches publiés par Jaxa-Bykowski. Les chiffres ont été exprimés en pour-cent.

En ce qui concerne la corrélation du type psychologique et du type anthropologique, elle est indépendante du terrain examiné et, par conséquent, plus stable et obligatoire pour les cas hors du groupe examiné.

Comme des individus d'un sentiment joyeux se trouvent plus souvent parmi les types blonds (α et γ), ainsi que l'indique le tableau II, et que des individus tristes se rencontrent généralement parmi les types aux cheveux foncés (δ , χ , ω), le coefficient de la convergence entre ces groupes a été calculé au moyen de la formule Yule et a été trouvé le suivant: $Q = 0,54$ pour les blonds et $Q = 53$ pour les types aux cheveux foncés; par conséquent une assez grande convergence entre le sentiment joyeux et les types blonds ou une certaine prépondérance de la tristesse et les types aux cheveux foncés a été constatée²⁾.

²⁾ Pour éviter tout malentendu, l'auteur tient à remarquer qu'en parlant de la prépondérance des sentiments joyeux chez certains types anthropologiques ou des sentiments tristes chez d'autres, il n'a pas en vue l'humeur prépondérante en général, mais les sentiments qui naissent chez ces personnes au moment des actes de la volonté car ces sentiments seuls ont été examinés et pris en considération dans le travail „Les types de la volonté“ (10, p. 47). La prépondérance des sentiments joyeux ou tristes est exprimée par la moyenne arithmétique des personnes appartenant au groupe examiné; un groupe peut donc contenir quelques individus où l'on constate la prépondérance des sentiments opposés.

Ensuite la divergence des types anthropologiques (tableau II) et psychologiques (A, B, C. CD et D) a été établie sur la base de la formule Yule. En employant la formule $(AB) > \frac{(A)(B)}{N}$ en qualité de critérium de l'indépendance, on constate que seuls les coefficients: 0,67; 0,44; 0,84; 0,75; 0,62 ont de la valeur (tableau IV).

1	2	Q	3
α	C	$0,67 \pm 0,025$	2
β	D	$0,44 \pm 0,035$	5
γ	B	$0,84 \pm 0,012$	1
δ	C	$0,11 \pm 0,043$	9
ε	C	$0,30 \pm 0,040$	6
ϱ, \varkappa	B	$0,30 \pm 0,040$	6
λ	C	$0,26 \pm 0,041$	7
ι	B	$0,16 \pm 0,042$	8
χ	CD	$0,75 \pm 0,019$	4
ω	D	$0,62 \pm 0,027$	2

Le tableau IV indique le coefficient de la convergence (Q) des types anthropologiques (1) et des types de la volonté (2), calculés au moyens de la formule Yule. Les coefficients sont disposés en rangs (3).

Les calculs susmentionnés permettent de conclure que 1. les types blonds (α et γ) sont d'un sentiment égal et joyeux tandis que les types aux cheveux foncés (δ , χ , ω) sont plutôt d'un sentiment triste, et 2. les nordiques sont généralement colériques, les lapons — colériques, les sub-nordiques sanguins, les arméniens — colériques prudents et les alpins — mélancoliques (probablement les dinariques sont pour la plupart colériques). Evidemment les rapports notés ci-dessus sont à confirmer par d'autres observateurs sur la base de matériaux plus vastes.

Il en résulte que la seule description du type anthropologique permet souvent d'établir, avec certaine probabilité, le type psychologique. Cependant le type psychique est sujet à la transformation et il s'agit de connaître la portée d'une telle transformation. Il paraît qu'elle ne doit pas être trop grande.

On peut transformer un type individuel, psychique, les traits caractéristiques d'un individu, mais non pas les traits physiques de la race, et pas même tous les traits d'un type psychologique, donc d'un temperament, ceci étant impossible et inutile. Les recherches des psychologues et des anthropologues font croire que chaque type anthropologique, avec ses caractères psychologiques, a sa propre valeur pour la vie collective. Par exemple, le travailleur persévérant et exact, le politique circonspect appartiennent souvent au type nordique; l'amphitryon gai, sociable et prévenant, l'homme qui s'occupe d'affaires sociales ou l'organisateur appartiennent au type sanguin. Le paysan, le buraliste ou l'artisan paisible, attaché à la terre ou à son métier et à sa maison, c'est un prés slave. Le travailleur urbain calme, économe, mais ambitieux, l'accumulateur prévoyant qui veut s'assurer une vieillesse tranquille, c'est un alpin. Enfin, le commerçant actif, plein d'initiative, l'entrepreneur, le vaillant cavalier, l'opposant qui attaque la vie dans ses divers domaines, c'est souvent un type dinarique.

Ces traits spécifiques des types décrits ci-dessus ne peuvent et même ne doivent pas être changés: tous sont utiles à la structure sociale, qui se différencie de plus en plus. Il n'y a rien à rejeter, des amendements seuls seraient désirables.

Dans quoi la formation des types faibles consistera-t-elle? Dans le développement des facteurs favorables de la volonté qui ne sont pas suffisamment développés dans chacun de ces types. Quant aux moyens, certains ont été indiqués dans le travail de l'auteur: „Comment former la volonté“. Ce sont, par exemple, la modification des formes du processus de la volonté et de l'exécution, l'emploi opportun de l'effort, la nécessité de prendre des résolutions et d'autres facteurs, qui ne seront pas discutés ici.

Ainsi le nordique froid, dur, coarctatif et d'une conscience rétrécie pourrait devenir moins étroit; le sub-nordique apprendrait l'effort, s'habituerait à former des résolutions et se déferait de son inconsideration; le prés slave pourrait maîtriser son impulsivité, l'inconstance de ses sentiments, et ac-

quérir plus de dispositions intellectuelles; le dinarique dompterait son impulsivité et son émotivité excessive et utiliserait sa résistance pour persévérer dans le travail. Ces changements viennent souvent avec l'âge, mais il s'agit de les amener plus tôt et à dessein. (Cette description psychologique des types anthropologiques, complétée ci-après par des modifications qui pourraient y avoir lieu, n'est pas fondée sur des données empiriques et n'est qu'une sorte d'exemple servant au raisonnement de l'auteur. Celui-ci prend donc ses réserves contre les affirmations eventuelles que c'est sa propre description psychologique des types anthropologiques).

Les modifications précitées amèneraient nécessairement l'accroissement ou l'acquisition des traits de la volonté tels que: la prudence, la persévérance, la maîtrise de soi-même, l'exactitude, la probité, la précision, la ponctualité.

Les changements anthropologiques étant très lents, le racisme ne serait pas à propos en Pologne et pour les Polonais, conformément aux avertissements de Stojanowski; par contre, les changements psychiques s'opèrent dans une seule génération et même en quelques années, selon la volonté de l'individu, et aboutissent à des résultats remarquablement bons.

Les considérations précitées permettent de formuler les propositions suivantes:

1. Les types blonds possèdent la prépondérance de sentiments agréables et joyeux, tandis que chez les types aux cheveux foncés prévalent les sentiments désagréables.

2. Les personnes nordiques sont généralement colériques, les lapons — colériques, les sub-nordiques — sanguins, les arméniens — colériques prudents et les alpins — mélancoliques.

3. Pour augmenter les forces de la nation et par conséquent de l'État en vue des dangers extérieurs et pour accroître la productivité du travail des diverses classes de la société, on doit donner une attention particulière à l'examen exact des types psychiques en Pologne, individuels et régionaux, en rapport avec les recherches anthropologiques.

4. Là où c'est possible, il faut effectuer une sélection (sous le rapport de la volonté) dans l'enseignement et surtout dans l'éducation, afin d'obtenir plus tôt les résultats désirés, en agissant sur des individus semblables par des moyens uniformes.

5. Établir et éprouver (aux écoles expérimentales), pour chaque type psychologique et anthropologique, les meilleurs moyens de former la volonté.

LISTE DES OUVRAGES CITÉS

1. *Ach N.* Über den Willensakt und das Temperament. Leipzig, 1910.
2. *Bykowski Jaxa L.* Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Warszawa, Książnica—Atlas, 1925.
3. — Betrachtungen über Rassenauslese in polnischen Schulen. Zschr. f. Rassenkunde. 1936, IV, 1, 9—14.
4. *Czekanowski J.* Zarys antropologii Polski. Lwów, 1930.
5. — Człowiek w czasie i przestrzeni. Warszawa, 1934.
6. *Deniker J.* Les races et les peuples de la terre. Paris, Masson, 1926.
7. *Dybowski M.* How types of will change. Kwartalnik Psychologiczny, 1931, II, 3, 173—205.
8. — Comment former la volonté. Kwartalnik Psychologiczny, 1936, VIII, 1, 63—88.
9. — Testy do badania typów woli. Test I. „Drabinka“. Psychotechnika, 1935, VII, 1, 31—44; 2, 83—97.
10. — O typach woli. Warszawa. Książnica—Atlas, 1928.
11. — Metodyczne błędy w wychowaniu. Kwartalnik Pedagogiczny, 1931, III, 1, 36—41.
12. *Günther H.* Rassenkunde Europas. München, 1929.
13. — Kleine Rassenkunde des deutschen Volkes. München, 1929.
14. *Heymans G. und Wiersma E.* Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung. Zschr. f. Psychol. 1906, 42, 81—127, 258—301.
15. *Kerschensteiner.* Charakterbegriff u. Charaktererziehung. Berlin, 1915.
16. *Rosiński B.* Spostrzeżenia z pogranicza antropologii i socjologii. Kosmos, seria B. 1929, II, 54, 265—276.
17. *Stojanowski K.* Rasizm przeciw słowiańszczyźnie, Poznań, 1934.
18. — Zjawiska selekcyjne w Szkole Podchorążych Rezerwy. Kwartalnik Psychologiczny, 1932, III, 3—4, 395—438.
19. *Studencki S.* O typie psychofizycznym Polaka. Kwartalnik Psychologiczny, 1931, II, 1—2, 53—90.

ZYGMUNT PIOTROWSKI — NEW YORK

THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE RORSCHACH PERSONALITY METHOD

The Rorschach inkblot method is a novel departure in the study of human personality. Rorschach's most original contribution seems to consist in the discovery of the fact that the formal aspects of inkblot interpretations reflect the structure of the total personality. By concentrating on the formal but relatively permanent aspects the Rorschach method avoids the necessity of evaluating the effect of innumerable and scientifically uncontrollable factors which affect the content of every human production. It is difficult to formulate a uniform view of all characteristic features of the Rorschach personality method because there is no underlying theory of this method. It is proposed here to present a manner of looking at the method which may aid to clarify its problems and their logical interrelationship although it gives no theoretical explanation. The purpose of a theory would be to explain why the formal aspects of the inkblot interpretations reflect the total personality. It is attempted here to explain the method and not to justify its validity.

Thanks to stereometry we can conveniently study a three dimensional and not easily accessible body when it is projected on a small and accessible two dimensional plane. Thanks to the Rorschach method we can study the living personality in the variety of its aspects much more conveniently by analyzing the reactions to inkblots than through direct observation. I suggest that we look upon these inkblot interpretations as being closely parallel to the subject's intellectual and emotional reactions to his personal environment. Response to inkblots is not a concrete and well defined task as in other at-

tempts of personality measurement where the subject answers logical questions or reacts to a physical stimulus or assumes an attitude toward a practical situation. The flexibility of response to inkblots lies in the multitude of form and color. The subject selects unwittingly those items to which he reacts. These selected areas correspond to those situations of the subject's sociophysical environment to which he has established mental attitudes. Obviously, no one reacts mentally to all stimuli in his environment. The freedom which the subject has in the selection of these areas and in the manner of reacting to them assures complete spontaneity in the expression of personality. This is a unique feature of the Rorschach method. To give the subject a definite task to solve or to observe him in a standardized situation is to limit the manifestations of his personality. The Rorschach inkblot interpretations should be regarded as a projection of the total personality rather than a specific product of the subject's treatment of an objective situation. They are a direct projection and not an indirect product. The inkblots present such a subtle technique that the subject can express himself through them without any effort, and consequently without any restriction of his individuality. Any objective task, be it the smallest, always puts some limitation upon the individual. In conclusion, the inkblot responses are an adequate projection of the total personality, made possible by the extreme elasticity of the inkblot material, just as the projection of a body upon a plane surface is not affected by the physico-chemical structure of the surface.

If we develop this analogy with geometric projection, a number of features of the Rorschach method become more comprehensible.

In projection it is essential to preserve only the identity of relations while the nature of the terms among which the relations hold is changed. Thus in the Rorschach method we can reliably study very impulsive emotions as well as subtle expressions of anxiety although the intensity of these feelings

during the examination is very different from their intensity in real life. The essential point is that the relations between the inkblots and their interpretations be the same as those between life situations and the subject's mental reactions to them. The relative dynamic interactions must be preserved. During the Rorschach examination the intensity of all mental experiences is much weaker but as varied in its qualitative aspects as in real life. The inkblots present a multitude of form and color which can be interpreted in numerous ways. Consequently, they make it possible to sample all aspects of personality. This thorough sampling of the higher mental functions would not be possible without the inkblot method, improved and ingeniously interpreted by Rorschach.

The projection does not change the nature of all personality factors in the same manner. Some of them can be more easily recognized in the Rorschach method than other factors. The type of distribution of psychic energy between the introversive and extraversive portions of personality is much more readily recognized than, e. g., the subject's ability or inability for strong and meaningful emotional attachments. In real life the relative difficulties of recognizing one or the other are rather reversed. Of course, the succession and relative difficulty of steps made before we reach our final conclusions about the subject's personality are logically indifferent to the validity of our conclusions. We must expect essential differences in the analysis of personality through the Rorschach interpretations and by direct and external observation if we believe that the Rorschach method gives us a projection of the personality structure and not a mirror reflection of some of the individual's external behavior patterns.

Every theory of personality is an attempt to explain the origin and causal interrelations of the personality factors. What interests a theoretician is the personality in the making and not the personality made. Now a system of projection like the Rorschach method allows comparison of relations, not in the making, but after they are made. Consequently, on our

view, the Rorschach method contains no theory of personality, nor does it assume any such theory. Indeed, the Rorschach method does not pertain to the structure of personality but to the manner in which personality reveals itself in the environment. The purpose of the method is description and not theoretical explanation. Everything that is original and essential in the Rorschach seems to refer merely to the manner in which personality is projected into the inkblot interpretations. It is a method, not a theory. We can now understand Rorschach's claim that the basis of his method is purely empirical. It is so thanks to Rorschach's empirical discovery that the inkblot interpretations contain the projection of the total personality. All interpretative principles of the method have then one aim: to construct a picture of the living personality from its projection in the inkblot interpretations. The Rorschach method aims at an adequate description of all of the higher mental processes. There are consequently two different problems. One is typically Rorschachian: to clarify the rules of projection. The other is generally psychological: to describe adequately the total personality. For the sake of clarity and fruitfulness of the future Rorschach research I suggest to keep the two problems clearly separated because they are different logically, although experimentally they have many points in common and progress in one will further progress in the other. It is a commonly admitted fact that most differences in psychology as well as in psychiatry are due to differences in terminology. The reason for this is chiefly linguistical. To express the Rorschach conclusions in generally understandable terms is a problem of its own.

The purpose of the Rorschach method is solely to give a description of the personality (of the higher mental functions of the subject). Once this description is obtained, there is nothing to prevent a causal interpretation of the personality, although this interpretation is not within the scope of the Rorschach method. In such a case the Rorschach method provides the material which is being studied further by other methods.

Rorschach himself gave an illustration of how a psychoanalyst can utilize the material obtained with the Rorschach method. It would be entirely wrong to infer from this that the validity of the Rorschach method depends on the validity of the psychoanalytic principles. For we can apply any psychological principles to the Rorschach conclusions in order to increase the usefulness of the method. Always, however, a clear distinction must be made between the proper Rorschach personality description and additions to it made by applying general psychological principles. Otherwise, empirical verification is made very difficult if at all possible. The conclusions then drawn from the Rorschach method can be supplemented by the general psychological knowledge of the examiner. It would be unfair to accuse the method of subjectivity on this account. If the method is handled correctly, all examiners arrive at essentially the same conclusions; there is no reason, however, why the more experienced psychologist should not add valuable information to those conclusions as long as he clearly realizes he is drawing upon sources outside the Rorschach method.

In geometric projection the totality of relations within the body must be comparable to the totality of relations within the projection of the body. Similarly, it is only the whole personality as projected in the inkblot interpretations which is comparable with the whole living personality. In parts or details there can be no direct comparison, according to our view. This implies that the psychological significance of every Rorschach factor depends on the setting in which the factor occurs. The total personality cannot be obtained by a mere summation of the Rorschach factors. It is necessary to gain an insight into the mutual relationship of all present factors before one can determine the significance of each single factor. Hence, the knowledge of single factors is not a logical prerequisite of personality analysis. The various categories into which the inkblot interpretations are divided do not correspond to discontinuous divisions within the personality be-

cause obviously there exist no such separate subdivisions in the living personality. The function of those categories reduces itself to that of "memory-aids". They are invented for the convenience of the examiner who otherwise would have difficulty in keeping in mind all the forms through which the personality expressed itself during the examination. They are like notches on a measuring rod which do not dissect the measured object but merely indicate certain convenient points the consideration of which facilitates our survey of the continuous object. To treat the Rorschach categories of movement, form, color and shade as rigid bricks which are to be the building material of personality would amount not only to overlooking many personality differences; it would also lead to an unfavorable change of the method itself. It is much more important and fruitful to realize the principles underlying the classification into categories than to think of the categories themselves. The postulate of rigid and separate categories would create pseudo-problems which would not contribute to the analysis of personality but distract from it. One would have to face the pseudo problem of deciding into which categories belonged the inkblot interpretations given by a subject; it would be much more profitable to compare the interpretations directly with each other than with more or less arbitrary standards. These standardized types of inkblot interpretations, by virtue of their ambitious universality, could do no justice to the specific individuality of each Rorschach record. Let us remind ourselves at this point that the tabulated factors of the Rorschach method are not a sufficient basis for an adequate personality description and that they can be used correctly on the condition that they are integrated with other factors which can be discovered only in a qualitative analysis.

The use of statistics implies some arbitrary dogmatism; it always involves an attempt to force reality with its great variety of forms into discontinuous divisions. The aim of the Rorschach method is an adequate and as complete as possible

qualitative description of living individuals and not a classification of individuals into more or less arbitrary categories. However, statistics have their place and this is in diagnosis. When we try to make diagnostic suggestions with the aid of the Rorschach method we must have a good description of the patient's personality and additionally we must know the personality types are that found in the different diagnostic categories. This knowledge can be obtained only through statistical studies which however must be preceded by qualitative personality analyses.

The same features of the Rorschach method which contribute to its validity are responsible for the difficulty in learning to employ the method correctly, i. e., in a manner similar to that of Rorschach himself. It is difficult of course to familiarize oneself with the interpretative principles and to train oneself in their application. This is essentially an educational and personal difficulty of the examiner and is independent of the question of validity of the method. The best proof for this statement are the excellent results (excellent when compared with those of other experimental measures of personality) that can be achieved from blind analysis, that is, from analysis of the inkblot interpretations alone in complete ignorance of any other information of the subject except his approximate age and sex. Blind analyses afford excellent opportunity for training because they force the examiner to clarify his interpretative principles and systematize his technical procedure.

The objectivity of a scientific method depends at least on the following points: (a) The conclusions from the method must be reliable and valid; (b) The conclusions pertaining to the portion of reality studied must be inferred only from the results of the method; (c) These conclusions must be reached by utilizing clearly formulated principles which determine the process of analyzing the empirical data obtained in a clearly prescribed procedure.

To consider a rigidly prescribed procedure of collecting empirical data, and a furnished scoring system which is to be used mechanically, as sufficient criteria of objectivity seems to be a misconception of science. All methods of personality analysis which were based on such a narrow basis of objectivity yield unreliable and vague information about the individual personality. Lewis Terman, having these methods in mind, complains that we are not measuring personality but exploring with improvised tests, too often haphazardly, to see how people respond. These methods sometimes give the appearance of real value but this happens only when group averages are compared and not personalities of individuals. It is relatively easy to take small samples of behavior from a very large number of individuals, throw those samples together and construct an average. But then the tragedy begins, for we remain with the valuable average and have no good means of returning to the individual with a reliable bit of information about him. In the Rorschach method the concrete individual and not an abstract average is the center of attention.

Human personality is a complex quality. The Rorschach method employs complex but flexible concepts in order to take hold of human personality. Concepts like introversion and extraversion, the relation between the two, intellectual stereotypy, succession, etc., cannot be formulated so as to be immediately understood on first reading. They are involved and thus capable of catching the elusive human personality. While Rorschach's concepts are complex, the relations between them are quite simple. As a partial proof of this statement, I may mention the simplicity with which, e. g., the relations between introversion and extraversion are explained by Rorschach for the different psychiatric categories. There seems to be no other method which would so simply and in such detail illustrate the known differences among the four sub-categories of schizophrenia or between a manic-depressive psychosis and schizophrenic catatonia.

As long as human knowledge is incomplete, and it certainly is so in the field of human personality, we will have to use complicated concepts in order to be able to make clear propositions. The concepts used by the statistical factor analysis are relatively simple but how complicated our statements become when we try to explain human behavior in those concepts. On the contrary, the Rorschach method (and, for that matter, descriptive psychiatry) uses rather complex concepts but the descriptions of human behavior in these concepts is much more intelligible and valid than in the superficially clear concepts of statistics. Jean Nicod observed that nature is such that simple things do not enjoy simple laws, so that, in order to simplify laws, we must complicate the meaning of their terms. We can add with Alfred Whitehead that, for science, simplicity of definition is of slight importance, but simplicity of mutual relations is essential. The definitions of the Rorschach concepts in terms of psychic processes are rather complex, but the principles explaining the mutual relations of the concepts are clear and simple. In closing we can say then that in the Rorschach method, not the dead form, but the spirit of geometry, the life-blood of science, is incorporated.



The theoretical and practical advantages of the Rorschach method are also made more comprehensible when we think of the method as an instrument of projection. One great practical advantage is that of time. The method enables us to formulate valid and detailed statements about the subject's personality structure within several hours and in the absence of any information pertaining to the subject's past or present behavior or mental processes. The method presents all essential elements of personality simultaneously and also discloses the manner in which the elements are interrelated and the degree in which they are integrated as a whole. There is no other ex-

perimental technique available at the present time which would equal the Rorschach method in reliability, validity and amount of information yielded.

Of course, the method cannot take the place of clinical observation or of any other study of the subject's general behavior. The latter is the final criterion of the subject's adjustment to his environment. Now the general behavior depends not only upon the subject's higher mental processes (his personality) but also upon his environment. It may happen that the environment exercises by far the stronger influence upon the subject's behavior. When this happens, the personality does not express itself adequately and thus is hampered in its natural development. This can be either good or bad in its consequences; for it may result in interfering with the development of the creative possibilities of the person or in saving an unbalanced individual from an increase in the gravity of his mental condition. In unusual cases then the results from the Rorschach method can be in apparent disagreement with results obtained through an analysis of the subject's outward behavior.

This brings us to another advantage of the method and that is the possibility of discovering abnormal trends or weak points in the structure of the personality before the subject manifests any abnormality in his outward behavior. The practical importance of this advantage is evident in the psychopathology of the initial stages of mental disorders. The differential diagnosis between an organic brain process and hysteria, between schizophrenic and other types of depression, between encephalitis and schizophrenia in children, etc. is frequently very difficult and can be aided by results from the Rorschach method. This particular field of application of the method has not been satisfactorily studied but through the pioneer work of Rorschach and his close collaborators much has been already accomplished. The results are not only of great theoretical importance, affording an excellent opportunity to study the first effects of the impact of mental disorders upon hu-

man personality; they are also of immediate practical importance in psychopathology. In certain cases the Rorschach method seems indispensable such as in the problem of differentiating an organic brain condition with a superimposed neurosis from a neurosis without an organic brain condition. Sometimes, in such cases, the neurotic symptoms are so conspicuous that they overshadow the consequences of a real organic brain disorder. Equally difficult at times is the mental examination of malingering delinquents or criminals. Malingering with the purpose of giving a misleading personality picture is almost impossible during the Rorschach examination. The subject would have to be very intimately acquainted with the method to be able to mislead an expert examiner. Furthermore, by reexamination one could easily discover the malingerer. In case of malingering the Rorschach psychograms of the two examinations would disagree. Psychograms of cooperating subjects are practically identical unless the subject's personality undergoes a definite change resulting from exogenous factors.

It is not infrequently impossible to obtain a true picture of the level and content of intellectual activity in children and in seclusive adults. The Rorschach method can succeed here where other methods, including clinical observation, fail. The fact that no objective standards, generally accepted, can be applied to the inkblot interpretations and that the outlines of the inkblots are so indefinite makes the subjects use their imagination freely and unknowingly. Complete refusals of cooperation are a very rare thing. By the type of his interpretations the subject shows whether he has an organized inner life, what the degree of integration of his inner life is and on what level the latter functions. The Rorschach method gives insight also in the manner in which the subject's emotions and intellect blend together in various performances. From this knowledge suggestions can be deduced pertaining to the best manner in which the subject's emotional and ideational life could be stimulated and influenced.

Another contribution of the Rorschach method is in the field of prognosis in psychopathology. It can be stated on the basis of experience that patients with an active and expansive inner life have a better prospect of recovering from their mental diseases than patients who passively submit to the changes occurring in their personality and who do not try to do anything to organize their inner life. The capacity for active and expansive inner life can be recognized by means of the Rorschach method. This method seems to be a great step forward in the right direction of basing prognosis on an experimental and reliable foundation. It seems theoretically of interest that markedly deteriorating organic patients appear to have a wider distribution of psychic energy (a wider „Erlebnistypus“) than organic patients who have adjusted on a new low level of mental life or who are deteriorating at a slow pace.

The Rorschach inkblot method has been giving valuable results since its very beginning. Its development since Rorschach's death (since 1922) has made it clear that the possibilities of the method by no means have been exhausted. The great usefulness and methodological value of the Rorschach method consist not only in the fact that it gives valid and significant results now but also in the fact that its application can be markedly enlarged both in the theory and in the practice of personality measurement.

BIBLIOGRAPHY.

1. *Rorschach Hermann*: Psychodiagnostik, Methodik und Ergebnisse eines wahrnehmungsdiagnostischen Experiments (Deutenlassen von Zufallsformen). 1. Auflage, H. Bircher (Bern), 1921. 2. Auflage, Hans Huber (Bern), 1932, pp. 227. The second edition includes (2).

2. *Rorschach Hermann*: Zur Auswertung des Formdeuteversuches für die Psychoanalyse. Ztschr. f. d. ges. Neurol. u. Psychi., 1925, v. 82, 240—273. Translated: The application of the interpretation of form to psychoanalysis. Journal of Nerv. and Ment. Disease, 1924, v. 60, 225—248 & 359—379.

3. *Drohocki Zenon*: Psychologiczne badania nad epilepsją przy pomocy metody Rorschacha. Nowiny psychiatryczne, 1928.

4. *Müller Max*: Der Rorschachsche Formdeuteversuch, seine Schwierigkeiten und Ergebnisse. Ztschr. f. d. ges. Neurol. u. Psychi., 1929, v. 118, 598—620.

5. *Roemer G. A.*: Die Innenwelt einer Persönlichkeit und das Problem ihrer wissenschaftlichen Erschliessung. Psychol. Rundschau, 1930, v. 2, 69—76 & 101—109.

6. *Oberholzer Emil*: Zur Differentialdiagnose psychischer Folgezustände nach Schädeltraumen mittels des Rorschachschen Formdeutversuchs. Ztschr. f. d. ges. Neurol. u. Psychi., 1931, v. 136, 596—629.

7. *Fränkel F. & Benjamin D.*: Der Rorschachsche Formdeuteversuch als differential-diagnostisches Mittel für Gutachter. Aerztl. sachv. Zeit., 1932, v. 38, 20—25.

8. *Loosli-Usteri Marguerite*: Les interpretations dans le test de Rorschach. Archives de Psychol., 1932, v. 23, 349—365.

9. *Binder Hans*: Die Helldunkeldeutungen im psychodiagnostischen Experiment von Rorschach. Schweizer Arch. f. Neurol. u. Psychi., 1933, v. 30, 1—67 & 233—286.

10. *Guirdham Arthur*: The value of the Rorschach test. Journal of Mental Science, 1935, v. 81, 848—869.

11. *Schneider Ernst*: Psychodiagnostisches Praktikum für Psychologen und Pädagogen, eine Einführung in Hermann Rorschachs Formdeuteversuch. J. A. Barth (Leipzig), 1936, pp. 132.

Z PSYCHOLOGII PRZEŻYCIA MUZYCZNEGO¹⁾

W przeciwieństwie do sztuk plastycznych i do sztuki słowa przeżycie estetyczne w muzyce rzadko bywało w dotychczasowej literaturze przedmiotem specjalnych badań naukowych. Powód tego upatrywać należy przede wszystkim w olbrzymich trudnościach, kryjących się u podstaw tego problemu. Jeżeli uprzytomnimy sobie, że najważniejsze zagadnienia estetyki muzycznej, przede wszystkim zagadnienie przedmiotu i treści dzieła muzycznego, nie zostały do tej pory nie tylko rozwiązane, ale nawet jednoznacznie ustalone odnośnie do swego zasięgu i metody badań, zrozumiemy, że i psychologiczne badanie przeżycia estetycznego w muzyce nie mogło wyjść tym samym poza swe stadia wstępne. Ściśle biorąc, nie zdołała do tej pory psychologia i estetyka muzyczna XX wieku sformułować własnego stanowiska w tych sprawach. Próbowала raczej uzgodnić dwa, uznawane dawniej za sprzeczne, stanowiska wieku XIX: stanowisko estetyki idealistycznej, która w zdolności budzenia uczuć upatrywała główny sens i cel muzyki (przy czym istota tych „uczuć” rozumiana bywała rozmaicie), i — z drugiej strony — stanowisko estetyki formalistycznej Hanslicka²⁾, który odrzucając uczucie jako cel i działanie muzyki, upatrywał treść dzieła muzycznego jedynie w specjalnych połączeniach dźwięków i wynikających stąd formalnych schematach dźwiękowych. Dla psychologii, względnie dla estetyki psychologicznej, oznacza to przyjęcie

¹⁾ Referat wygłoszony na III. Polsk. Zjeździe Filozoficznym w Krakowie w dniu 27 września 1936.

²⁾ Edward Hanslick: „O pięknie w muzyce” (tłum. polskie Stanisława Niewiadomskiego, I wydanie w języku niemieckim w roku 1854).

dwóch kompleksów stanów psychicznych dla przeżycia muzycznego: kompleksu emocjonalnego i kompleksu intelektualnego, których wzajemny związek organiczny nie został jednak do tej pory wykryty ani wyjaśniony. Zwłaszcza kompleks emocjonalny bywał — poza pewnymi nielicznymi wyjątkami — prawie, że przemilczany, ograniczano się przeważnie do jego stwierdzenia, nie analizując bliżej jego istoty. Wyjątek stanowią pod tym względem prace Hauseggera ³⁾, Rutza ⁴⁾, Sieversa ⁵⁾, Müllera-Freienfelsa ⁶⁾, Delacroix ⁷⁾ i Beckinga ⁸⁾, gdzie stwierdzone zostały pewne, przynajmniej najogólniejsze, stosunki zależności pomiędzy emocjonalnymi a intelektualnymi czynnikami przeżycia muzycznego i twórczości muzycznej. Kurth ⁹⁾ natomiast, jakkolwiek przyjmuje istnienie jeszcze jakiegoś innego czynnika psychicznego w przeżyciu muzycznym poza czynnikiem intelektualnym, jednak świadomie stawia go poza sferą poznawalności, co jest naturalną konsekwencją przyjęcia pewnych metafizycznych założeń w jego badaniach nad treścią dzieła muzycznego. Ponieważ zaś właśnie prace Kurtha dzięki bogactwu nagromadzonego w nich materiału analitycznego zaważyły najsilniej w całej dzisiejszej estetyce i psychologii muzyki, przeto stanowisko jego uważać można właściwie za miarodajne dla całej współczesnej nauki w tej dziedzinie.

³⁾ Fr. v. Hausegger: „Musik als Ausdruck“ (Wien 1885).

⁴⁾ O. Rutz: „Musik, Wort und Körper als Gemütsausdruck“ (Leipzig 1911). „Menschheitstypen und Kunst“ (Jena 1921).

⁵⁾ E. Sievers: „Rhythmisch-melodische Studien, Vorträge und Aufsätze“ (Heidelberg 1912).

⁶⁾ R. Müller-Freienfels: „Psychologie der Kunst“ (II. wyd. Leipzig — Berlin 1922—1923). Bd. I—II. „Psychologie der einzelnen Künste“ („Psychologie der Kunst“. Bd. III. München 1935).

⁷⁾ H. Delacroix: „Psychologie de l'art“ (Paris 1927).

⁸⁾ G. Becking: „Der musikalische Rhythmus als Erkenntnisquelle“ (Augsburg 1928).

⁹⁾ E. Kurth: „Der lineare Kontrapunkt“ (II. wyd. Berlin 1922). „Die romantische Harmonik“ (II. wyd. Berlin 1925). „Musikpsychologie“ (Berlin 1930).

Według tego stanowiska najbardziej istotnym czynnikiem przeżycia muzycznego są przedstawienia słuchowe, które Kurth określa bliżej z perspektywy ich przedmiotu jako przedstawienia dźwiękowe. W przeciwstawieniu do tej tezy próbuję w pracy niniejszej sformułować nieco inaczej problem intelektualnych czynników przeżycia estetycznego w muzyce. Przedstawienia słuchowe wydają mi się nie wyczerpywać tych czynników, raczej skłonna byłabym przyjąć tu współistnienie przedstawień kilku różnych kategorii, a mianowicie: a) wrażeń słuchowych, b) przedstawień kinestetycznych, c) pomocniczych przedstawień wzrokowych i d) specyficznego działania zmysłu czasu. Pośród tych przedstawień nie wrażenia słuchowe, ale przedstawienia *k i n e s t e t y c z n e* odgrywają rolę dominującą. Moment słuchowy redukuje się bowiem tylko do wrażeń, które jako dotyczące poszczególnych dźwięków, docierających aktualnie do naszej świadomości, stanowią najmniej istotny czynnik tego przeżycia. Materiałem dzieła muzycznego są przecież nie poszczególne dźwięki, ale dźwięki, podane już w pewnych, prawidłowo uregulowanych wzajemnych stosunkach. One dopiero zdolne są do tego, by przybrać na siebie formę symbolów dynamiczno-ruchowych, stanowiących treść tego dzieła. Symbole te ujmujemy nie poprzez poszczególne dźwięki, ale poprzez zorganizowane całości, które tworzą w naszej świadomości przedstawienia kinestetyczne.

Dla sprecyzowania owej dominującej roli przedstawień kinestetycznych w przeżyciu muzycznym duże znaczenie posiadają prace Bahlego¹⁰⁾ i Flacha¹¹⁾, którzy pierwsi uzyskali podejście do tego problemu z innej nieco perspektywy psychologicznej, pomimo, że żaden z tych badaczy nie interesował się bezpośrednio problemem przeżycia muzycznego. Bahlemu, który badał przede wszystkim proces transpozycji

¹⁰⁾ J. Bahle: „Zur Psychologie des musikalischen Gestaltens“ (Archiv f. d. ges. Psychologie, Bd. 74, 1930).

¹¹⁾ A. Flach: „Die Psychologie der Ausdrucksbewegungen“ (Archiv f. d. ges. Psychologie, Bd. 35, 1928).

stanów uczuciowych w procesie twórczości muzycznej, udało się wykazać eksperymentalnie, że pomiędzy pewnymi, bliżej określonymi stanami emocjonalnymi, a odpowiadającymi im w dziele muzycznym formami arabeski melodycznej, zachodzi stały związek funkcjonalny. Flach zaś stwierdza, również drogą eksperymentu, że każdy nasz ruch, podyktowany pewnym wyrazem wewnętrznym, który w skróceniu nazywa ruchem „wyrazowym“, posiada pewną określoną formę przebiegu dynamicznego. Autor charakteryzuje tę formę przebiegu jako „ruchową jakość postaciową“. Przy całej różnorodności tych form wyróżnia Flach dwa ich schematy zasadnicze: schemat napięcia i schemat odprężenia, przy czym pod napięciem rozumie nie tylko stan fizyczny, ale i psychiczny, wyrażający się w pewnym określonym czuciu i chceniu. Każda forma takiego przebiegu dynamicznego jest — zdaniem jego — jednoznacznie określona przez sens danego ruchu, podyktowany aktualnym stosunkiem jednostki do otoczenia i przez moment afektywny, który go do życia powołał. Posiada on też moc działania sugestywnego tj. wzbudzenia analogicznych stanów afektywnych u innych ludzi. Jako przykłady takich ruchów „wyrazowych“ cytuje autor ruch prośby, poddania się, groźby i inne. Tu zauważyć należy, że eksperymenty Flacha dotyczą tylko jednego typu ruchów „wyrazowych“, tego mianowicie, gdzie ruchy te są wynikiem afektywnego stosunku jednostki do świata zewnętrznego, gdzie one zatem bezpośrednio nie są użytkowane jako materiał dzieła muzycznego. Nie stanowi to jednak zasadniczej przyczyny, by ruchów tego typu nie traktować jako pośrednio przydatnych dla celów transpozycji muzycznej. O innym typie ruchów „wyrazowych“ mówi Bahle, o tych mianowicie, które nie są związane ze stosunkiem jednostki tworzącej do świata zewnętrznego, ale tylko z jej jakimś ogólnym, czysto subiektywnym nastrojem. Co do tych ostatnich zdaje się nie ulegać wątpliwości, że mogą one wejść i w większości wypadków wchodzić, odpowiednio przetransponowane, do dzieła muzycznego, i że podobnie jak i pier-

wszy typ ruchów, również są funkcjonalnie związane z odpowiednimi stanami uczuciowymi. W obu więc wypadkach polegałoby zadanie kompozytora — jak to już stwierdzili Bahle i Müller-Freienfels — na uchwyceniu jakości postaciowych tych ruchów „wyrazowych” i na przetransponowaniu ich na plan muzyczny, zaś dla słuchacza wynika stąd konieczność reagowania na podaną w ten sposób treść muzyczną za pośrednictwem przedstawień kinestetycznych. Chodzi obecnie o to, by określić bliżej istotę tych przedstawień i ich rolę w całości przeżycia muzycznego.

Muzyczne przedstawienia kinestetyczne są przede wszystkim, jak to już wynika z naszych wywodów poprzednich, przedstawieniami treści *a b s t r a k c y j n e j*. Rozstrzygają o tym dwa względy: a) ruchy tzw. „wyrazowe”, do których się te przedstawienia odnoszą, nie są nam w dziele muzycznym nigdy dane bezpośrednio, ale poprzez swe symbole dźwiękowe, b) ruchy te, jeszcze zanim zostały przez kompozytora przetransponowane na teren muzyczny, wchodzą do dzieła muzycznego również już w swej formie mniej lub więcej wyabstrahowanej. Sens danego ruchu „wyrazowego”, zamknięty w symbolach dźwiękowych, nie jest słuchaczowi przecież nigdy dany bezpośrednio, jednoznacznie, ani wtedy, gdy, jak w pierwszym z rozróżnionych przez nas wypadków, ruch taki miał genezę wyraźnie celową, ani też i wtedy, gdy był wynikiem zamknięcia się danego osobnika twórczego w granicach własnej jaźni, w jakimś subiektywnym nastroju radości, smutku itp., wywołanym jego osobistymi przeżyciami. Innymi słowy przedmiot danego uczucia nie jest słuchaczowi znany ani w pierwszym, ani w drugim z wymienionych wypadków: zgodnie z samą naturą procesu twórczości muzycznej przestał ten przedmiot w ogóle istnieć z chwilą, gdy dane uczucie zostało przetransponowane na teren twórczości muzycznej. Co więcej — struktura całościowa, która określa dany ruch „wyrazowy” i jego przebieg dynamiczny, nie jest słuchaczowi dana w ten sam sposób, co twórcy: twórcy dana była pierwotnie całość, bo pierwotnie istniał dla niego stan afek-

tywny, który zrodził symbole ruchowe, a pośrednio i symbole dźwiękowe, w przeżyciu muzycznym zachodzi zaś odwrotny stan rzeczy: pierwotnie dane są symbole ruchowe, wyrażone w dźwiękach, wtórnie zaś dopiero dochodzi słuchacz do wzięcia się w stan afektywny, symbolom tym odpowiadający.

Dalszym pytaniem, istotnym dla naszego problemu, będzie: na jakich elementach zjawiska muzycznego opierają się owe przedstawienia kinestetyczne? Otóż wydaje się, że elementem, poprzez który wypowiadają się bezpośrednio struktury całościowe omówionych wyżej przebiegów dynamicznych, jest w pierwszym rzędzie melodia. Arabeska melodyczna, wspomagana i różnicowana akcentami rytmu i dynamiki, jest więc przede wszystkim przedmiotem przedstawień kinestetycznych, i to w tej swej postaci, w której wchodzi do dzieła muzycznego jako czynnik, rozstrzygający o jego afektywnej fizjognomii całościowej. Temat fugi, wariacji, czy formy sonatowej — są to jednostki, stanowiące nie tylko podstawę dla formalnych operacji w obrębie większych utworów muzycznych, to nie tylko punkt wyjścia dla rozbudowy dwuwymiarowej architektoniki muzycznej. To zawsze i przede wszystkim pewien gest wyrazowy, określający nastrój emocjonalny całości. Forma rozwoju w czasie, właściwa tej jednostce melodycznej, linia jej dynamicznego przebiegu, akcentująca coraz nowe typy napięć wewnętrznych, nowe jej różnicowania na coraz inaczej ukształtowane i coraz inaczej wzajemnie skombinowane fazy częściowe — są zarazem przejawem pośrednim dynamiki wyrazowej. Wystarczy przypomnieć, że jeden z najprostszych i najbardziej używanych schematów linii melodycznej znajduje swój odpowiednik w jednym z najczęściej spotykanych, eksperymentalnie sprawdzonych schematów przebiegu dynamicznego: jest to schemat trzyczęściowy, w którym część pierwsza charakteryzuje się narastaniem napięcia dynamicznego, część druga przedstawia punkt kulminacyjny napięcia, część trzecia zaś słabnięcie tego napięcia.

Zachodzi teraz pytanie, w jaki sposób przebiega proces, który potocznie nazwalibyśmy zrozumieniem *sensu* *uczuciowego* takiej melodii, motywu czy tematu? Symbole dźwiękowe, zamknięte w melodii, nigdy przecież nie są i nie mogą być jednoznaczne. Pomimo, że każdy ruch wyrazowy posiada — jak to wynika z eksperymentów Flacha — specyficzną dla siebie formę przebiegu dynamicznego, znaki konwencjonalne, którymi się ten przebieg dynamiczny wyraża, mogą być i są różne, pod warunkiem, że zawierają pewien istotny, wspólny im wszystkim, konstytuujący element strukturalny (i tak np. przy ruchu, wyrażającym prośbę, różne znaki konwencjonalne, dla niego właściwe, jak splecione i w górę wzniesione ręce, lub wysunięta ręka z obróconą do góry dłonią, posiadają pomimo swej różności pewne wspólne cechy przebiegu dynamicznego). Zresztą ograniczenie inwencji melodycznej do operowania tylko transpozycją tych samych znaków konwencjonalnych oznaczałoby ogromne jej zubożenie. Nie można by wówczas w ogóle mówić o twórczości. Raczej przyjąć należy — jak tego dowodzą pośrednio i eksperymenty Bahlego — że te znaki konwencjonalne stanowią dla natur istotnie twórczych nie więcej, jak pewien najogólniejszy schemat, służący za punkt wyjścia dla niezliczonych form indywidualnych.

Takie postawienie sprawy zdaje się znowu komplikować ją silnie z punktu widzenia psychologii słuchacza: oto słuchacz, którego zadanie polega na wczuwaniu się w pewne stany afektywne za pośrednictwem symbolów dźwiękowych i dynamiczno-ruchowych, tym stanom adekwatnych, byłby w położeniu niezmiernie trudnym, gdyby miał się oprzeć na samych tylko przedstawieniach, dostarczanych mu aktualnie przez dzieło muzyczne. Musiałby bowiem wówczas w każdym poszczególnym wypadku odkryć od razu tę jedyną formę indywidualną, z którą ma do czynienia w danym dziele. W praktyce jednak okazuje się, że natura dostarcza mu tu pewnej pomocy za pośrednictwem dawniejszych przeżyć estetycznych. Przychodzą mu mianowicie w pomoc wyobrażenia

wtórne, tzw. o d t w ó r c z e, których zapas nosi potencjalnie w pamięci: w przeżyciu muzycznym następuje odruchowo czynność p o r ó w n y w a n i a przedstawień aktualnie danych, z dawnymi przedstawieniami odtwórczymi. Porównanie to dotyczy bądź jakiegoś indywidualnego tematu czy motywu, reprodukowanego odruchowo w pamięci wraz z nowowystępującym tematem czy motywem, bądź też pewnych tylko momentów postaciowych, wyabstrahowanych z dawniej znanych motywów czy tematów, ukrytych w pamięci, jakimi są np. rytmiczny podkład motywu, jego podkład harmoniczny itp. Dzięki tej zdolności porównywania przedstawień dźwiękowych, aktualnie powstających u słuchacza, z przedstawieniami odtwórczymi i przyporządkowania im pewnych wspólnych, z dawną znanych momentów postaciowych, następuje przede wszystkim łatwiejsze zrozumienie materiału melodycznego. Zrozumienie to dotyczy nie tylko zewnętrznych cech melodii, ale i jej sensu wewnętrznego, uczuciowego. Także bowiem nasze przedstawienia odtwórcze, podobnie jak i przedstawienia spostrzegawcze, dotyczą nie tylko schematów dynamicznych i ruchowych, wyrażonych w melodii, ale przede wszystkim i podłoża afektywnego tych schematów. Prócz rytmu i melodii dużą rolę odgrywa tu harmonia. Na terenie jej znajdują również wyraz pewne napięcia i odprężenia psychiczne, względnie znajdują zaakcentowanie momenty napięcia i odprężenia, dane w melodii. Jako ogólnie znany, dzięki badaniom Kurtha¹²⁾, przykład takich momentów napięcia i odprężenia na terenie harmonicznym wymienimy stosunek konsonansu i dysonansu w harmonice dur-moll, którego istotnym zadaniem jest zaakcentowanie napięć dynamicznych, wyrażonych w melodii.

Przechodząc obecnie z kolei do przedstawień innej kategorii, współistniejących w przeżyciu muzycznym, zwrócimy przede wszystkim uwagę na przedstawienia w z r o k o w e. Udział ich polega na współtworzeniu wraz z aktualnie rozwi-

¹²⁾ E. K u r t h: „Romantische Harmonik“.

jającą się melodią, jej symbolu rysunkowego w jakiejś imaginowanej przestrzeni subiektywnej. Stosunki przestrzenne w muzyce stanowią w psychologii muzycznej problem odrębny, którym zajmować się tu nie mogę. Przestrzeń subiektywną, którą tu wspomniałam, określe tylko najogólniej jako jakiś wymiar wyobrażony, w obrębie którego dokonywa się odruchowo w każdym z nas podczas słuchania muzyki proces transponowania zjawiska muzycznego, rozwijającego się w czasie, na zjawisko przestrzenne. Wygląda to tak, jak gdybyśmy, wczuwając się w daną melodię i wyrażone poprzez nią formy przebiegu dynamicznego, dążyli równocześnie do stworzenia i wizualnych symbolów tego przebiegu. Byłby to niejako środek pomocniczy dla uplastycznienia sobie tych przebiegów w podwójnej formie: nie tylko w formie symbolów słuchowych, ale i w formie wyobrażonych przynajmniej symbolów wzrokowych. Nie jest przy tym wykluczone, że tendencja ta wynika u muzyków z ustawicznego obcowania z graficznymi symbolami dzieła muzycznego. Raczej jednak byłabym skłonna przyjąć odwrotny stan rzeczy i przypuścić, że wynalazek naszych symbolów graficznych w muzyce jest wynikiem owej podświadomej tendencji rzutowania linii melodycznej w przestrzeń.

Wyobrażone symbole graficzne nie są zresztą jedynym momentem, poprzez który przedstawienia wzrokowe przenikają do przeżycia muzycznego. Grają one pewną rolę także w zjawisku *barwy dźwięku*, którego przejawem praktycznym są efekty instrumentacji, a czasem i harmonii. Co do problemów instrumentacji, to związek wrażeń słuchowych z wrażeniami wzrokowymi znalazł wyraz już i w samej terminologii: pewnym jakościom dźwięku przypisujemy stale i niezmiennie pewne jakości barwne, mówimy więc o jasnej i ciemnej barwie dźwięku i jako takie je odczuwamy. W pewnych wypadkach konstatowano nawet stałe kojarzenie pewnych barw z dźwiękiem poszczególnych instrumentów. Eksperymenty takie bywały wykorzystywane przez ekspresjonistów, którzy mówili np. o niebieskiej barwie dźwięku

skrzypiec, o pomarańczowej barwie dźwięku wiolonczeli itp. W innych znów wypadkach notuje się fakt automatycznego łączenia pewnych dźwięków skali z wrażeniem poszczególnych barw, albo nawet fakt przyporządkowania stale pewnym dźwiękom lub kompleksom dźwiękowym całych kompleksów wzrokowych, np. pewnych wyobrażonych obrazów. Zjawiska te, znane w psychologii pod nazwą synestezji, różni G. Anschütz¹³⁾ jako analityczny i syntetyczny typ synestezji. Jakkolwiek wszystkie te zjawiska mają charakter jednostkowy, indywidualny, a nie ogólny, zdają się one jednak wskazywać na pewne fakta bardziej ogólne: że mianowicie terminologia, stosowana do tej jakości wrażeń dźwiękowych, którą określamy jako ich barwę, ma pewne podstawy psychologiczne, że w pewnym jakimś, choćby najogólniejszym znaczeniu łączy każdy z nas z wrażeniem barwy dźwięku pewne wyobrażenia wzrokowe. Charakterystycznym jest przy tym, że w większości wypadków są to znowu przedstawienia, których treść została uabstrakcyjniona z chwilą, gdy one weszły w skład przeżycia muzycznego, w grę wchodzi tu bowiem barwy niezależnie od treści przedmiotowej, z którą są dla nas w życiu związane. Tylko przy zjawisku, nazwanym przez Anschütza synopsją syntetyczną, abstrakcyjne przedstawienia wzrokowe zamieniają się na przedstawienia przedmiotowe, konkretne.

Tu zaliczyć też wypadnie tak popularne, zwłaszcza u słuchaczy mniej muzykalnych, zjawisko kojarzenia dowolnych przedmiotowych obrazów wzrokowych ze słuchaną muzyką. Pojawienie się tego czynnika w przeżyciu muzycznym zależne jest prawdopodobnie od tego, czy psychika danej jednostki akcentuje przede wszystkim te funkcje, które mają bezpośredni związek z przeżywaniem treści specyficznie muzycznych, czy też raczej te,

¹³⁾ G. A n s c h ü t z: „Farbe-Ton-Forschungen“ (Lipsk 1927). „Das Farbe-Ton-Problem im psych. Gesamtbereich. Sonderphänomene komplexer optischer Synästhesien“ (Halle a. S. 1929. „Deutsche Psychologie“ Bd. V. H. 5).

które w procesie przeżycia muzycznego pełnią rolę raczej pomocniczą.

Wszystko, co powiedzieliśmy dotąd o psychologicznej strukturze przeżycia muzycznego, dotyczy jednak tylko jednej strony zjawiska muzycznego: tej mianowicie, w której idzie o podejście do motywicznego i tematycznego kośca utworu muzycznego, o wczucie się w jego esencję melodyczną i uchwycenie poprzez nią jego podkładu emocjonalnego. Zgodnie bowiem z tym, co powiedzieliśmy poprzednio, podkład emocjonalny każdego większego utworu muzycznego dany jest potencjalnie wraz z charakterem i podkładem emocjonalnym jego zasadniczych tematów. Powtarzanie całych tematów albo ich części, ukazywanie ich w coraz nowych stosunkach tonalnych, w nowej szacie harmonicznej i instrumentalnej, stanowi nie tylko jeden z zasadniczych środków faktury kompozytorskiej, ale ma też swoje głębokie uzasadnienie psychologiczne. Uzasadnienie to jest podwójne: a) pozwala słuchaczowi zapoznać się bliżej z materiałem muzycznym utworu, który poprzez te zmiany ukazuje mu się jako przynależny do tych samych zawsze schematów motywicznych, b) pozwala mu przez powtarzanie pewnych stałych, charakterystycznych dla utworu gestów melodycznych wnikać w formę dynamicznych przebiegów, poprzez nie wyrażonych i w ich wspólny podkład emocjonalny. Jednakowoż sam fakt powtarzania tego materiału z odpowiednimi modyfikacjami lub bez nie mógłby jeszcze stanowić o tym, że w umyśle słuchacza powstaje zjawisko muzyczne jako wyobrażenie większej, nieraz nawet bardzo obszernej, całości w czasie. Musi nastąpić dopiero należyte ustosunkowanie poszczególnych, mniejszych i większych części tej całości, i to ustosunkowanie tak pod względem ich podkładu emocjonalnego, jak i ich wzajemnej wartości formalnej. Pierwsze polega nie tylko na uchwyceniu owej dominanty uczuciowej, wyrażonej w temacie czy tematach czołowych, ale także na odczuciu ewentualnych różnic, modyfikacji czy nawet kontrastów, zaznaczających się w motywach czy tematach częściowych.

Dopiero uchwycone we wzajemnym stosunku pozwolą one wyczuć ową uczuciową dominantę utworu (jako przykład zacytuję tu formę sonatową, której istotę stanowi przeciwstawienie dwóch tematów o różnym charakterze). Zaś od strony formalnej przynosi ze sobą postulat należytego ustosunkowania wzajemnego części do całości wyczucie architektoniki muzycznej utworu, momentów jej zróżnicowania formalnego, konstruktywnej roli harmonii itp.

Wobec tego, że czynności te stanowią stały czynnik przeżycia muzycznego, musimy zastanowić się znowu, jakie elementy stanowią ich ośnowę. Otóż jasnym jest, że o ile bierzemy pod uwagę wzajemne ustosunkowanie się części utworu muzycznego pod względem ich treści wyrazowej, będą to znowu przedstawienia przede wszystkim kinestetyczne, ewentualnie kinestetyczne i wzrokowe. O ile zaś bierzemy pod uwagę wzajemny formalny stosunek tych części, to wyżej wymienione kategorie przedstawień okażą się tu niewystarczające. Centralnym punktem problemu stanie się wówczas fakt rozmieszczenia, zróżnicowania i wzajemnego ustosunkowania tych poszczególnych części w pewnym continuum czasowym. I tak np. przy powtórzeniu tematów czy motywów, lub nawet większych partii utworu muzycznego, chodzi nie tylko o porównanie ich treści wyrazowej, ale także o uświadomienie sobie, w jakim interwale czasowym nastąpiło powtórzenie, względnie zmiana motywu czy tematu, ewentualnie wprowadzenie tematu kontrastującego. Chodzi też o uświadomienie sobie, jaką treścią wyrazową wypełniony był ten interwał, względnie o stwierdzenie, czy ten interwał czasowy odpowiada stosunkowi tych treści, czy nie. Podobnego nastawienia wymaga ujęcie wszelkich zmian harmoniczych, przede wszystkim tych, które pełnią w harmonice dur-moll rolę tzw. konstruktywną, a którymi niestety dla braku miejsca zająć się tu nie mogę. Wymienię tylko jako najprostszy przykład fakt posługiwania się pewnym akordem jako centralnym punktem odniesienia harmoniki utworu (w harmonice dur-moll rolę tę spełnia akord tzw. toniczny).

Technika ta polega na zatrzymaniu w pamięci pewnego współbrzmienia, które bądź przez swoje ustosunkowanie się do innych współbrzmień, bądź przez swą budowę i specyficzny rodzaj „barwy“ staje się centralnym punktem całości.

We wszystkich tych przykładach — a można by ich przytoczyć o wiele więcej — musimy przyjąć działanie pewnego specyficznego zmysłu, który można określić jako zmysł czasu, i który wymaga równie specyficznej, odrębnej kategorii przedstawień. Zmysł ten działa oczywiście w muzyce, jako w sztuce czasowej, już i w obrębie mniejszych i najmniejszych całości, jakimi są np. motywy. W obrębie tych mniejszych całości schodzi jednak jego działanie na plan dalszy wobec faktu, że owe mniejsze całości przeżywamy przede wszystkim kinestetycznie. Dopiero w obrębie większych całości, tam zwłaszcza, gdzie objęte tymi całościami partie są zbyt duże, by pozwoliły na ograniczenie się do przedstawień tzw. spostrzegawczych, dochodzi do głosu to działanie zmysłu czasowego.

* *

*

Wszystkie wymienione tu kategorie przedstawień, a więc wrażenia słuchowe, przedstawienia kinestetyczne, wzrokowe i specyficzne działanie zmysłu czasu współdziałają w przeżyciu muzycznym. Forma tego współdziałania oraz rola każdej kategorii z tych przedstawień nie da się jednoznacznie ustalić. Podlega ona coraz nowym zmianom, nie tylko w zależności od typu muzyki, wchodzącego aktualnie w rachubę, ale także w zależności od indywidualnej struktury psychicznej danego słuchacza. Niestety brak miejsca nie pozwala mi tu zająć się tymi różnicami. Muszę więc tylko ograniczyć się do tego, by na zakończenie wskazać na inny jeszcze fakt bardzo znamieny: oto w teorii, której próbę przedstawia praca niniejsza, intelektualne czynniki przeżycia muzycznego występują jako bezpośrednio związane z czynnikami emocjonalnymi, mimo, że tymi

czynnikami intelektualnymi są przedstawienia, nie odnoszące się do przedmiotów konkretnych, takich, jakie powstają np. przy oglądaniu obrazu. Przedstawienia te stanowią bezpośrednią podstawę psychologiczną dla uczuć, wyrażonych i przeżywanych w muzyce. Wykrycie tego związku wydaje mi się zdobyczą ważną, bo przynoszącą pewne korzyści nie tylko teoretycznej, ale i praktycznej natury. W ogniu zawsze jeszcze aktualnych dyskusji, czy muzykę uważać należy za sztukę formalistyczną, czy ekspresjonistyczną, psychologia, jak się okazuje, pozwala ustalić pewne wytyczne o granicach wprowadzie zmiennych i przesuwalnych, ale dalekich od partyjnictwa poszczególnych szkół i kierunków i opartych na podstawach naukowych.

WYTRWAŁOŚĆ I MOTYWACJA MŁODZIEŻY ŻEŃSKIEJ

Jedną z największych trudności w pracy szkolnej i wychowaniu domowym jest krnąbrność, czyli opór, który najbardziej przejawia się w wieku dojrzewania. Doświadczony pedagog potrafi rozproszyć jego nastawienie lub unieszkodliwić jego skutki (15, s. 14—15). Toteż opór w różnych swych objawach może być uchylony, jak wiemy, przez usunięcie jego podstawy (19, s. 127). Do zdolności sądzenia można ostatecznie powoli trafić, używając przekonujących argumentów i kształcąc ponadosobowy ideał w duszy wychowanka; podobnie pożądane uczucia również daje się wywołać, składając i dobierając bodźce, celem znalezienia podejścia do osamotnionej duszy opornego, o której tak mówi Erismann: „Złotą regułą przy zwalczaniu oporu jest, by nie walczyć z oporem jako takim, lecz z czynnikami, które poza nim stoją i go warunkują“ (10, s. 125).

Inaczej jednak przedstawia się sprawa wytrwałości¹⁾. Wszak można dziecko przekonać, lub oddziałać na jego uczucie tak, że ono mniej lub więcej chętnie, nawet z zaciekawieniem może coś natychmiast wykonać; jednakże dla braku wytrwałości nie spełni ono postanowienia, zapomni o nim, zmieni na inne lub wreszcie straci chęć do dalszego wykony-

¹⁾ Ta cecha (wytrwałość) składa się z dyspozycji, przedstawiających przyzwyczajenie do czynienia rzeczy przykrych, a nawet bolesnych, które jednak wydawały się słuszne lub pożądane, np. okazywanie uprzejmości ludziom nielubianym, lub ćwiczenie na fortepianie, gdy chciałoby się raczej oglądać kino. Podstawą tej cechy byłoby przypuszczenie, że silna osobowość zdobywa się na poświęcenie bezpośredniej przyjemności na korzyść zasady, uzyskanej szeregiem ćwiczeń (15).

wania sugestyj, przyjętych od starszych. Nauczyciel-wychowawca nie zawsze może mu przypomnieć, gdyż większość czasu dziecko spędza poza szkołą, a zresztą on nie zawsze jest wtajemniczony w postanowienia wychowanka.

Na osłabienie woli, a wskutek tego i wytrwałości w okresie dojrzewania zwrócili uwagę autorowie prac z dziedziny psychologii dziecka: Błachowski: „Zasadniczym rysem psychiki tego wieku jest chwiejność, wywołana żywymi reakcjami uczuciowymi przy niedostatecznie jeszcze rozwiniętej zdolności myślenia abstrakcyjnego“ (3, s. 357); Baley: „...świadomość niemocy własnej zjawi się, gdy procesy dojrzewania osłabiają żywotność organizmu“ (4, s. 122); Dybowski: „Obserwacja pobieżna okresu dojrzewania pozwala dostrzec wielką chwiejność woli (9, s. 140); Bühler: „W tym wieku wola jest pozbawiona celu... gdyż traci swą siłę na bezwartościowe błahostki“ (5, s. 23); Szwab: „Chwiejność jest cechą dojrzewania“ (17, s. 11); Tumlirz: „Dzieci tego wieku są słabej woli, gdyż nie mogą się powściągnąć“ (18, s. 81); Kroh: „...dziewczęta i chłopcy w wieku lat 14, 15 przechodzą przez okres upadku wyczynu“ (11, s. 185). Podobne objawy „wewnętrznej słabości“ w tym wieku u dziewcząt podkreśla Busemann, układając dla tych faktów tablice (6, s. 111).

Zagadnienie trwałości postanowień tak doniosłe z punktu widzenia pedagogiki nie doczekało się dotąd licznych badań. Jedna z istniejących prac w tej dziedzinie „Der Beschluss“, wydana w roku 1928 (12, s. 240) opiera się tylko o samoobserwację przygodną. Druga, nowsza — „Resolution and its role in activity“ (8, s. 337) analizuje postanowienia empirycznie. Z konieczności jednak, jako pierwsze badanie doświadczałne w tej dziedzinie, omawia tylko niektóre strony postanowienia jak np.: zapisywanie, zależność od wieku, rozpoczynanie postanowień, postanowienia dalekie i naczelne, dochodząc do wniosków praktycznych, które wskazują, jakie i w jakich warunkach robione postanowienia zdarzają się zwykle u typów silniejszych pod względem woli. „Silniejsze co do woli jednostki w przeciwieństwie do słabszych częściej czynią postanowie-

nia, notują je, wiążą się nimi, czynią je na dalszą przyszłość i zaczynają robić postanowienia w młodości wcześniej niż słabe co do woli jednostki... na ogół młodzież zaczyna robić postanowienia między 13 a 15 rokiem, ale najważniejsze, ogarniające całe życie postanowienia czyni między 16 a 20 rokiem“ (8, s. 356).

W mej pracy pedagogicznej, obserwując nieakuratność i niewytrwałość w działaniu zamierzonym i postanowionym wśród dzieci, a nawet starszych, zauważyłam zależność powyższych objawów od wieku i sposobu motywowania jednostek: wiek przejściowy ujemnie wpływa na wytrwałość młodzieży; jednakże motywy takie jak poczucie obowiązku dają lepszy skutek wykonania niż motywy zaciekawienia. Czy powyższa obserwacja jest słuszna i w jakiej mierze, nie jest obojętne dla pedagoga. Wszak u dzieci i młodzieży ciekawość jest dyspozycją, która najpierw i łatwo rzuca się w oczy. Nieco trudniej dają się ująć pedagogowi inne pobudki działania. Czy te dwa wyżej wspomniane motywy działania: ciekawość i obowiązek są odpowiednim symptomem oceniania ludzi co do ich wytrwałości? Nawet wśród dzieci spotykamy niezwykle wytrwałe jednostki. W jakim wieku szkolnym objawia się największa wytrwałość w działaniu i jakie motywy przy tym najczęściej występują? Odpowiedź na te pytania pozwoliłaby rozwiązać niektóre z ważniejszych kwestyj wychowawczych. Analiza wytrwałości postanowień i jej motywów ogranicza się w obecnej pracy do trzech następujących punktów:

- I. Charakterystyka wytrwałości w postanowieniach uczennic w szeregu roczników i klas.
- II. Charakterystyka motywacji uczennic w szeregu roczników.
- III. Porównanie wytrwałości i motywacji w szeregu roczników oraz ich typy.

I. Postanowienie, według Acha (2, s. 242), jest to akt woli energiczny, niewykonany natychmiast, ale odłożony na czas

przyszły. Postanowienie należy więc do przeżyć woli i musi zawierać w sobie najbardziej dla niej istotne przeżycie, mianowicie: akt woli. Ponieważ według Acha postanowienie jest energicznym aktem woli, powinno ono zawierać wszystkie pięć właściwych dla takiego aktu momentów, tj.: 1. pogładowy (wrażenie napięcia), 2. przedmiotowy, (przedstawienie celu, środków i skutku), 3. aktualny (przeżycie „chcę“), 4. ujęciowy (świadomość wysiłku) oraz 5. czasowy (zawierający ustosunkowanie się do przyszłości). Że tak jest w istocie, wykazały wspomniane już wyżej badania „O postanowieniu i jego roli w działaniu“ (8, s. 347), zaznaczając przy tym, że postanowienie należy do gatunku energicznych aktów woli, które staje się tylko wtedy zamiarem, gdy akt woli zamienia się na wolę wtórną (skróconą, słabą, wyćwiczoną).

Badania obecne tak ułożono, by akt woli w analizowanych postanowieniach był dostatecznie silny, tj. był naprawdę energiczny, by przetrwał do czasu wykonania, a przez to mogła wystąpić większość wspomnianych wyżej momentów. W tym celu podano młodzieży do spełnienia zadanie, które mogło ją interesować²⁾ i dlatego chętnie było przyjęte jako postanowienie. Polecone zadanie należy zaliczyć do interesujących, gdyż takie wrażenie zrobiło ono na młodzieży w chwili jego podania. Ponieważ jednak zadanie miało być spełnione w domu po przyjściu ze szkoły w czasie dowolnym, dla badanych osób zjawiała się trudność w postaci pamiętania. Zapomnienie mogło się łatwo zdarzyć przy zmianie miejsca pobytu (szkoła, dom) oraz sytuacji: mniej lub więcej przymuszona (szkoła) i bardziej swobodna, jak również przyjemna ze względu na posiłek i odpoczynek (dom). By nie zapomnieć o postanowieniu, badane osoby musiały zrobić energiczny akt woli, a taki posiada nietylko moment 2, 3, 5 (przedstawienie celu, przeżycie aktualne i stosunek do przyszłości),

²⁾ Chodzi tu o zainteresowanie w chwili przyjęcia zadania, lecz nie w chwili jego wykonania.

ale też 1 i 4, czyli wrażenie napięcia mięśniowego i świadomość wysiłku.

Jakkolwiek zainteresowanie, dobra pamięć, perseweracja niedawnego przeżycia oraz zewnętrzne okoliczności jak rzucenie okiem na zeszyt, przypominający przedmiot i osobę, która dała zadanie, mogły o nim przypominać, to jednak należy przypuszczać, że sama pamięć tu nie wystarczała; badana osoba mogła nawet nie zapomnieć o postanowieniu, ale i nie śpieszyć z jego wykonaniem, zajmując się aktualnie rzeczą przyjemniejszą, albo wysuniętą przez okoliczności. Ponieważ w zadaniu nie było wskazane, że postanowienie należy zrobić jak najwcześniej, u osób, które to uczyniły, można przypuścić pewną chęć szybkiego wywiązania się z postanowień, pewną bojaźń przed ich zapomnieniem. Takie osoby, już robiąc postanowienie, musiały mieć uczucie napięcia i wzbudzić wysiłek, by postanowienia nie zapomnieć i przetrzymać je do najbliższej chwili realizacji, czyli okazać wytrwałość. W innych przypadkach zapewne badane osoby musiały wysiłkiem zwalczać bardziej przyjemny motyw jakiegoś aktualnego zajęcia, rozrywki, by, odkładając je, zadanie rozwiązać. To są przypuszczenia, które w badaniach znalazły swe potwierdzenie w zdobytym materiale.

Jako materiał badań posłużyły odpowiedzi uczennic 6-ej klasy prywatnej szkoły powszechnej oraz wszystkich klas prywatnego gimnazjum żeńskiego w ogólnej liczbie 276 uczennic. Badania odbywały się dwukrotnie w miesiącu maju i czerwcu 1936 r. dla każdej klasy przez trzy dni kolejne. Eksperymentatorka rozdała uczennicom kartki z pięcioma następującymi pytaniami: 1. Gdzie i jak lubisz spędzać wakacje? 2. Czy często weselisz się w czasie lata i jak długo bywa ci wesoło? 3. Jaką zabawę najbardziej lubisz? 4. W jakim towarzystwie lubisz spędzać wakacje? 5. Jaką największą przyjemność mogą ci sprawić ludzie w czasie lata?

Na pytania powyższe uczennice dawały odpowiedź natychmiast w klasie. Zadanie, zalecone do spełnienia w domu, polegało na ułożeniu zdania lub kilku zdań z pięciu rzeczow-

ników, użytych w pięciu odpowiedziach uczennicy. Dnia następnego eksperymentatorka zabierała kartki z wykonanymi w domu zadaniami, poleciwszy zaopatrzyć je odpowiedzią dopełniającą na temat, o której godzinie uczennica pisała zadanie i dlaczego ten czas obrała. Następnie eksperymentatorka rozdawała inne kartki z czterema nowymi pytaniami: 1. Gdzie i jak nie lubisz spędzać wakacji? 2. Czy bywa ci czasem smutno w czasie wakacji? 3. Czy gniewasz się niekiedy w czasie wakacji i jak długo trwa twój gniew? 4. Jakiej zabawy najbardziej nie lubisz? Zadanie to było podobne do pierwszego, uczennice miały je wykonać również w domu. Ponieważ cel doświadczenia polegał na zbadaniu trwałości postanowień, przez które rozumiemy w obecnej pracy energiczny akt woli, aby go wywołać, eksperymentatorka każdorazowo po rozdaniu kartek i poleceniu wykonania zadania zapypywała uczennice, czy przyjmują do zrobienia to zadanie i czy obiecują przynieść odpowiedź jutro. Że swoboda decyzji co do samego przyjęcia zadania oraz terminu jego ukończenia była zapewniona, wskazuje fakt, iż 9 uczennic nowego gimnazjum wyznaczyło sobie z góry termin późniejszy o dwa a nawet trzy dni; w obranym przez siebie czasie kartki oddały.

Jak widać z powyższego, doświadczenie miało cechy eksperymentu: wspomniany kwestionariusz był tylko środkiem do zajęcia młodzieży dość łatwą pracą; celem eksperymentu było zbadanie wytrwałości postanowienia, która miała się okazać dwukrotnie w czasie oraz w motywacji wykonania zadania.

Trwałość postanowienia w obecnej pracy mierzymy bliskością chwili jego spełnienia, poczynając od pierwszego momentu, nadającego się do podobnego wyczynu. By ułożyć skalę wytrwałości, obliczanej na podstawie czasu wykonania zadania, cały przeciąg czasu odpowiedniego do spełnienia postanowienia od pierwszej chwili (rozpoczynającej się dla niej jednej uczennicy bezpośrednio po skończeniu lekcji jeszcze w szkole) aż do ostatniej (tj. do momentu odbierania kartek

przez eksperymentatorkę) dzielimy na 9 momentów, które oznaczono przy pomocy cyfr w ten sposób, że najbliższy moment spełnienia otrzymuje cyfrę 10, dalsze 9, 8 aż do jednostki ³⁾. Osoby zapominające oceniono cyfrą jeden; uczennice, które kartkę zgubiły, ocenione zostały cyfrą 0. Stosując do każdej uczennicy niżej podany wzór wskaźnika wytrwałości, uzyskano dla słabych jednostek cyfry niskie albo ujemne od 5 do —5, dla silniejszych — cyfry od 5 do 13, czyli w sumie uzyskano 19 wskaźników wytrwałości; sposób obliczenia wskaźnika znajduje się poniżej. Wytrwałość postanowienia jednostki w pierwszym badaniu oznaczono E_1 w drugim E_2 , czyniąc przypuszczenie, że na E może się składać wytrwałość sama lub połączona z zainteresowaniem. Stosunki ilościowe wytrwałości E_1 i E_2 wyrażone w cyfrach (rozpiętość wskaźników wynosi 19) mogą przedstawiać trzy następujące możliwości: 1. $E_1 > E_2$; 2. $E_1 < E_2$; 3. $E_1 = E_2$.

Powyższe trzy przypadki możemy interpretować w następujący sposób. Jeżeli $E_1 > E_2$, to trzeba by przypuścić, że w pierwszym badaniu zaistniało zainteresowanie — co jest zupełnie naturalne; jeżeli $E_1 < E_2$, to możemy przypuścić, że w drugim badaniu wytrwałość była większa, gdyż zainteresowanie po pierwszym badaniu zwykle spada. Przypadek trzeci $E_1 = E_2$ można tłumaczyć jednakową wytrwałością jednostki przy wykonaniu postanowienia w pierwszym i drugim badaniu, lub jednakowym zainteresowaniem, lub wreszcie jednym i drugim razem w różnym stopniu połączenia. Ponieważ celem badań było poznanie wytrwałości, dlatego przypadek drugi $E_1 < E_2$ można uważać jako ten, który ją ujmuje i nazwać różnicę $E_2 - E_1$ ilością wytrwałości. Stwierdzono jednak, że istnieje i przypadek trzeci $E_1 = E_2$, który może też obejmować

³⁾ Moment wykonania najbliższy chwili uczynionego postanowienia oznaczono cyfrą 10, cyfrą 9 otrzymała uczennica, spełniająca zadanie przed odrobieniem lekcji, 8 w przerwach między odrabianiem lekcji, 7 po ukończeniu lekcji, 6 przed udaniem się na spoczynek. Postanowienia spełniane na drugi dzień, czyli w dniu oddania, miały wskaźniki niższe: 5, o ile postanowienie było wykonane jeszcze w domu, 4 — w szkole przed rozpoczęciem lekcji, 3 — na pauzach, 2 — przed samym wręceniem kartki eksperymentatorce.

mować dyspozycję wytrwałości, nie wyłączając zainteresowania, wreszcie przypadek pierwszy, w którym zainteresowanie przeważa, więc dla obliczenia samej wytrwałości każdego osobnika ułożono odpowiedni wskaźnik w następujący sposób. Ponieważ E_2 zawiera w sobie obok zainteresowania zazwyczaj więcej czynnika wytrwałości niż E_1 , dlatego, aby przynajmniej częściowo usunąć zainteresowanie, podwojono E_2 , dodano E_1 (by ono też się znalazło w obliczeniach) i podzielono przez 3; do uzyskanej w ten sposób formuły dodano ilość wytrwałości ($E_2 - E_1$), by jeszcze bardziej osłabić zainteresowanie i otrzymać wytrwałość możliwie wolną od zainteresowania. W ten sposób uzyskano formułę: $\frac{2E_2 + E_1}{3} + (E_2 - E_1) = W$; przekształcając ją, otrzymano wskaźnik wytrwałości, czyli $3W = 5E_2 - 2E_1$.

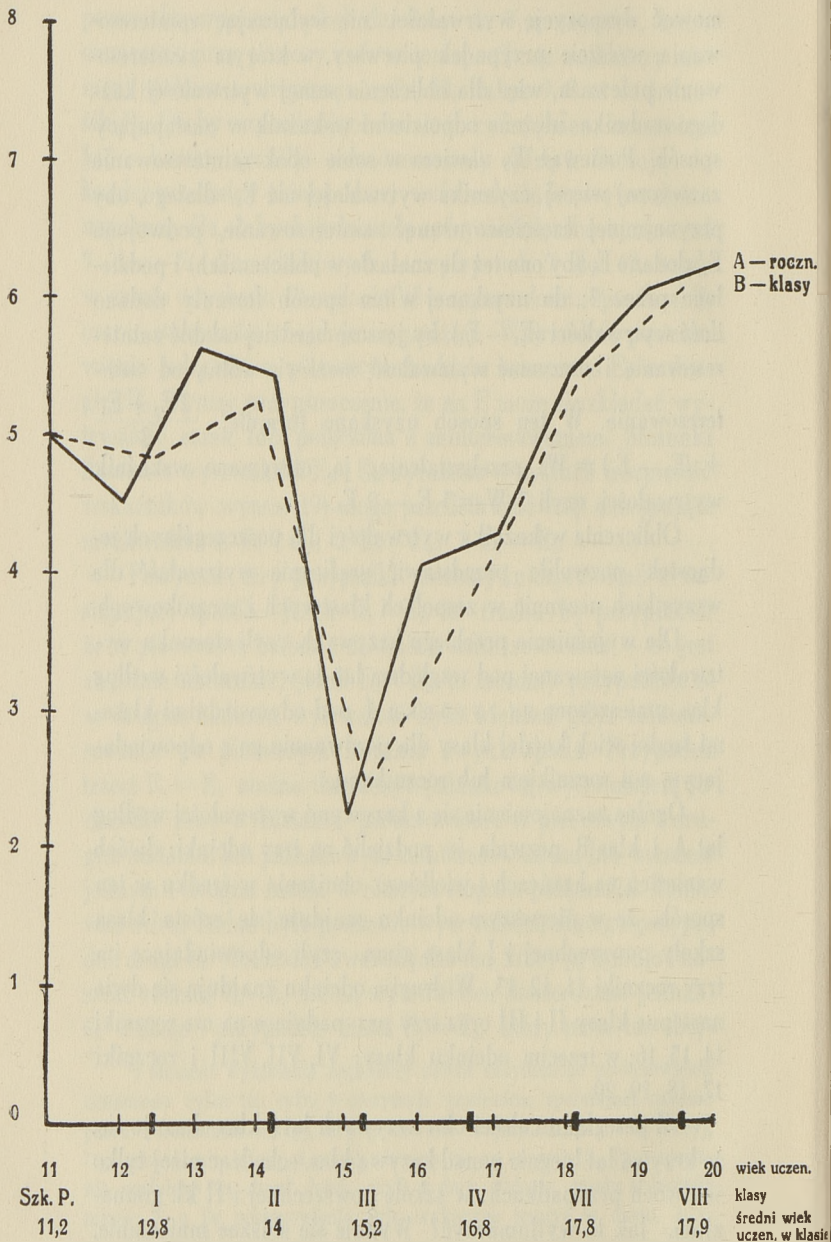
Obliczenie wskaźnika wytrwałości dla poszczególnych jednostek pozwoliło przedstawić graficznie wytrwałość dla wszystkich uczennic w zespołach klasowych i rocznikowych.

Dla wyjaśnienia przebiegu krzywych, czyli stosunku wytrwałości notowanej pod względem lat do wytrwałości według klas, umieszczono na rysunku I pod odpowiednimi klasami średni wiek każdej klasy dla porównania go z odpowiadającym mu rocznikiem lub rocznikami.

Ogólne zaznajomienie się z krzywymi wytrwałości według lat A i klas B pozwala je podzielić na trzy odcinki: dwóch wzniesień na krańcach i wielkiego obniżenia w środku w ten sposób, że w pierwszym odcinku znajduje się szósta klasa szkoły powszechnej i I klasa gimn., czyli odpowiadające im trzy roczniki 11, 12, 13. W drugim odcinku znajdują się dwie następne klasy II i III oraz trzy przypadające na nie roczniki 14, 15, 16; w trzecim odcinku klasy: VI, VII, VIII i roczniki 17, 18, 19, 20.

Z przeglądu całości obu krzywych lat i klas okazuje się, że krzywa lat biegnie ponad krzywą klas, schodząc niżej tylko w dwóch przypadkach: w szkole powszechnej i II kl. gimnazjum. Jak to wytłumaczyć? Wydaje się słuszne mniemanie, że do obniżenia krzywej klas w stosunku do krzywej lat przy-

Wskaźnik
wytrwa-
łości



Rysunek I przedstawia stosunek wytrwałości do wieku uczennic, ujęty w postaci dwóch krzywych: krzywej lat A i krzywej klas B. Na linii poziomej podziałka drobniejsza odnosi się do wieku uczennic i odpowiada krzywej A; podziałka zaznaczona mocniej wskazuje klasy oraz średni wiek uczennic, odpowiadając krzywej B.

czyniają się: 1. roczniki młodsze w stosunku do starszych, gdyż są od nich słabsze i 2. roczniki okresu przejściowego, wchodząc razem z rocznikami okresów przed lub po-przejściowymi jako wspólne tworzywo klasy. Świadczą o tym następujące momenty z porównania obu krzywych: w odcinku pierwszym najwyższym punktem jest wzniesienie 13-go rocznika, niwelują go jednak do względnie niższego poziomu klasy I-szej roczniki 12-ty oraz 14-ty; w drugim odcinku to samo dzieje się w klasie III-ej, w której na nieco wyższym miejscu znajduje się rocznik 16-ty, obniża go jednak znacznie opadający rocznik 15-ty; w trzecim odcinku można to zauważyć w klasie VII-ej, gdzie wzniesienie rocznika 19-go niweluje obniżenie 18-go.

W dwóch jednak przypadkach krzywa klas występuje ponad krzywą lat. Dlaczego tak się dzieje? Pierwszy raz następuje to w szkole powszechnej przy przejściu dzieci do gimnazjum (badania odbywały się w końcu roku szkolnego) i daje się wytłumaczyć zmianą otoczenia oraz elementem nowym, już z poza szkoły napływającym i mniej przystosowanym do jej życia; dlatego poziom klasy I-szej jest cokolwiek niższy od poziomu szkoły powszechnej. Drugie wzniesienie krzywej klasy ponad rocznikiem przypada na klasę II-gą i można je wyjaśnić spadkiem wytrwałości roczników okresu przejściowego, które na krzywej zaznaczają wyraźnie swoje obniżenie; poziom zaś klasy w tym przypadku utrzymuje choćby słaba domieszka rocznika z poza okresu przejściowego. W ten sam sposób można wytłumaczyć daleko większe obniżenie się krzywej lat niż klas w początku okresu przejściowego. Gdy krzywa wytrwałości, obliczona według klas, wydobywa się ponad krzywą roczników, wtedy są chwile wejścia młodzieży w okres najbardziej trudny, jako przełomowy⁴⁾.

4) Powstaje pytanie, czy w tych trudnych chwilach z punktu widzenia pedagogicznego lepiej mieć zespół młodzieży jednolity, czy mieszany pod względem wieku? Wydaje się, że lepsze warunki do pracy przedstawia zespół jednolity, choćby bardziej negatywny, gdyż istotne braki wystąpią wyraźniej, co pozwoli skutecznie dostosować środki pedagogicznego postępowania.

Streszczając powyższe rozważania, można ogólnie stwierdzić, że krzywe wytrwałości zyskują pewne wzniesienie w rocznikach młodszych, spadają bardzo nisko na okres dojrzewania, by wznieść się na poziom wyższy od wyjściowego u dojrzałej młodzieży. Przy tym należy podkreślić, że krzywa lat biegnie zwykle ponad krzywą klas, co się tłumaczy niwelacją, jaką wprowadzają słabsze ze względu na fazę rozwoju roczniki; przeciwnie krzywa klas wydobywa się ponad krzywą lat tam, gdzie, idąc od wieku młodszego do starszego, napotyka ona momenty negatywne dla psychiki młodzieży, a więc: czas przejścia z jednej szkoły do drugiej i zbliżanie się okresu dojrzewania.

II. Michotte, omawiając motywację mówi, że „przez motywację rozumiemy stosunek, istniejący pomiędzy motywami i wyborem“ (14, s. 209). Motywy dzieli Michotte według ich treści i formy. Obecne badania interesuje podział motywów według ich treści. Wśród ostatnich Michotte wyróżnia subiektywne i obiektywne; subiektywne, gdy racja działania jest wewnętrzna, np.: pragnę, czuję wstręt, czyli, gdy posiadają one swą podstawę w badanej jednostce; obiektywne, gdy racja wyboru polega na wartości tylko treści motywu. Motywy obiektywne Michotte dzieli na wewnętrzne i zewnętrzne (14); w pierwszych racja wyboru opiera się na samych alternatywach, abstrahując od okoliczności szczególnych, przy których one się zjawiają (np.: łatwe), gdy w drugich zależy od okoliczności przypadkowych (np.: pora już, to jest rzadkie).

Do powyższego podziału, nie przytoczonego jednak w całości, trzeba również dołączyć podział, podany przez Acha, na motywy powierzchowne i głębokie lub podstawowe. Definicja ich nie jest dostatecznie dokładna i jasna, gdyż Ach mówi, że głębokie motywy obejmują całą osobowość, gdy powierzchowne tylko bardzo słabo na nią działają (1, s. 344). Widoczne jest, że zakres powyższych dwóch klas podziału zależy od umowy, z czego korzystając, wszystkie wspomniane w podziale motywy zaliczono do powierzchownych z wyjątkiem obiektywnych wewnętrznych, które nazwano głębokimi. Z in-

nego zaś podziału motywów Acha na świadome i nieświadome (1, s. 442) obecna praca uwzględnia tylko pierwsze, nie poddając analizie drugich, czyli bierze pod uwagę tylko motywację wyraźnie podaną przez jednostki, wszelką zaś inną motywację oraz brak jej zalicza do grupy motywów „nieświadomych”. Opierając się o powyższy podział i materiał zdobyty w pracy, można wyodrębnić następujące grupy motywów.

Najczęściej spotykane są motywy (patrz t a b l i c a I szereg 5) obiektywne wewnętrzne: (155 i 110), w obecnej pracy nazwane głębokimi; są to, np.: „chciałam odpowiedzieć; chciałam wywiązać się z zadania; pisałam, gdy myśl świeższa; gdy dobrze obmyśliłam; chciałam dobrze napisać; bałam się, że potem zapomnę”. W przytoczonych przykładach wyraz „chciałam” jest tylko sposobem wyrażania odpowiedzi, podawane zaś motywy są zawarte w słowach „danie dobrej odpowiedzi, wywiązanie się z obowiązku, swobodna myśl”, czyli wyrażają motyw przyjętego obowiązku.

Drugie z kolei co do ilości są motywy (53 i 71), nazwane w pracy nieświadomymi; należą tu motywy nie poddające się analizie, a wskutek tego niejasne, np.: „wczoraj bolała mnie głowa; nie chciałam przerywać sobie lekcyj”. Bez osobistego porozumienia się z badaną jednostką nie można podobnych motywów zaliczyć do jednej z przyjętych grup, toteż dołączono je do dosyć licznie zdarzających się przypadków niepodania istotnego motywu. W pracy obecnej uwzględniono takie motywy tylko jako materiał cyfrowy dla wyrównania odsetek.

Trzecią grupą co do ilości (25 i 35) są motywy, nazwane w pracy skojarzeniowymi, gdyż bodźcem do nich jest jakaś rzecz, która przypomniała potrzebę wykonania postanowienia, np.: „znalazłam kartkę w brulionie; umyślnie włożyłam ją do książki, z której musiałam lekcję przeczytać; kartka wpadła mi do ręki; nawinęła się; w tym czasie sobie przypominałam, gdy radio nadawało płyty; miałam kartkę w dzienniczku korespondencyjnym”. Powyższe przykłady można streścić w jednym zdaniu: coś z zewnątrz przypomniało mi, że trzeba napisać.

1	2	3		4		5				6		7		8	
Klasy	L. uczen.	Głębokie		Nieświadome		P o w i e r z c h o w n e				Czasowe		Zaintere-sowania		Zapo-mnienia	
		o/o		o/o		Skojarze-niowe				o/o		o/o		o/o	
C z ę ś ć A.															
Szk. P.	44	37	84	6	13,6	—	—	—	—	1	2,3	—	—	—	—
I	61	14	31,8	18	40,8	2	4,6	2	4,6	—	—	8	18,2		
		33	54,1	18	29,5	2	3,2	—	—	—	—	8	13,2		
II	60	23	37,8	18	29,5	7	11,4	3	4,9	3	4,9	7	11,4		
		32	53,4	17	28,4	4	6,6	2	3,3	1	1,7	4	6,6		
III	39	25	41,7	18	30	11	18,3	—	—	1	1,7	5	8,3		
		6	15,6	7	17,7	8	20,4	10	25,8	—	—	8	20,4		
VI	28	5	12,8	8	20,4	5	12,8	9	23,1	2	5,1	10	25,8		
		15	53,7	5	17,8	5	17,8	3	10,7	—	—	—	—		
VII	28	17	60,7	9	32,2	—	—	—	—	—	—	2	7,1		
		20	71,3	—	—	3	10,5	4	14,8	—	—	1	3,5		
VIII	16	15	53,2	—	—	7	25	4	14,8	—	—	2	7		
		12	75	—	—	3	18,7	—	—	—	—	1	6,3		
Σ W kla-sach	276	11	68,7	—	—	3	18,7	1	6,3	—	—	1	6,3		
		155	54	53	20	25	10	19	7	2	1	22	8		
		110	40	71	25	35	13	19	7	6	2	35	13		
C z ę ś ć B.															
Roczniki	20	16	80	4	20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11		7	35	6	30	2	10	1	5	—	—	4	20		
12	33	23	69,7	8	24,3	—	—	—	—	1	3	1	3		
		11	33,3	12	36,3	3	9,1	2	6	1	3	4	12,3		
13	58	33	56,2	16	28	3	5	1	1,8	—	—	5	9		
		22	38	20	34,2	9	15,2	1	1,8	1	1,8	5	9		
14	43	21	49	8	18,3	3	7	3	7	1	2,4	7	16,3		
		19	44	9	20,8	4	9,2	3	7	3	7	5	12		
15	40	13	32,5	9	22,5	5	12,5	6	15	—	—	7	17,5		
		17	17,5	13	32,5	4	10	5	12,5	1	2,5	10	25		
16	30	10	33,3	8	26,7	6	20	6	20	—	—	—	—		
		11	36,7	7	23,3	5	16,7	3	10	—	—	4	13,3		
17	17	12	70,5	—	—	3	17,6	2	11,8	—	—	—	—		
		8	47	2	11,8	4	23,6	1	5,8	—	—	2	11,8		
18	20	14	70	—	—	4	20	1	5	—	—	1	5		
		14	70	—	—	4	20	1	5	—	—	1	5		
19	10	8	80	—	—	1	10	—	—	—	—	1	10		
		7	70	2	20	—	—	1	10	—	—	—	—		
20	5	5	100	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
		4	80	—	—	—	—	1	20	—	—	—	—		
Σ W rocz-nikach	276	155	54	53	20	25	10	19	7	2	1	22	8		
		110	40	71	25	35	13	19	7	6	2	35	13		

Tablica I przedstawia ilość motywów głębokich, powierzchniowych i zapomnień, obliczonych według klas (część A) i według roczników (część B). Obok cyfr bezwzględnych podano i procenty. Górne szeregi cyfr odnoszą się do pierwszego, dolne — do drugiego badania.

Czwartą grupą motywów pod względem ilości (19 i 19) są motywy czasowe. Badane osoby wskazują na czas jako pobudkę działania: „było już późno; czas najwyższy; dałam odpowiedź o 11-ej wieczorem, przed spaniem; miałam wolną chwilkę; do kolacji miałam jeszcze parę minut; wczoraj nie zdążyłam; nie mogłam wczoraj nic obmyśleć”. Wszystkie przytoczone przykłady dadzą się streścić w następującym zdaniu: czas jest wolny, trzeba pisać, jest okazja.

Powyższe dwa rodzaje motywów skojarzeniowych i czasowych zaliczono w pracy zgodnie z terminologią Michotta (14, s. 224) do motywów obiektywnych zewnętrznych.

Na ostatnim miejscu pod względem ilości badane uczennice podały motyw zainteresowania (2 i 6). Busemann (7, s. 327) odróżnia zainteresowanie stałe od aktualnego, czyli chwilowego. W obecnej pracy podawane przez dzieci zainteresowanie jako motyw działania stanowi zainteresowanie aktualne. Oto przykłady: „interesowało mnie, pisałam zaraz po przyjeździe do domu; bardzo mnie to interesowało” czyli pisały dlatego, że je zadanie interesowało. Motyw ten nazwano zgodnie z Michottem motywem subiektywnym, jako pochodzącym od chwilowego zainteresowania danej jednostki.

Powyższe trzy kategorie motywów: skojarzeniowe, czasowe i zainteresowania przyjęto w pracy zgodnie z klasyfikacją Acha za motywy powierzchowne. Dla wyczerpania wszystkich przypadków trzeba dodać, że 22 uczennice w badaniu pierwszym i 35 w badaniu drugim zapomniały przynieść kartki z odpowiedzią; motywy ich są nieznane, ale figurują w odsetkach w szeregu zapomnienia.

Stosownie do odnalezionych czterech rodzajów motywów oraz 2 grup osób niemotywujących (objętych w rubrykach: motywy nieświadome oraz zapomnienia) wszystkie badane uczennice w liczbie 276 dadzą się ułożyć w szeregi, jak to przedstawia tablica I, gdzie obok cyfr absolutnych podano odsetki. Przy tym dokonano obliczenia zarówno według roczni-

ków, jak i według klas. Dla większej plastyczności zachodzących stosunków pomiędzy wspomnianymi sześciu grupami osób, cyfry obliczone w odsetkach wyrażono na rysunku II przy pomocy krzywych; liter A, C, E, G, I użyto dla krzywych, odpowiadających badaniu pierwszemu i B, D, F, H, J — badaniu drugiemu. Ogólny charakter krzywych A, B, C, D wskazuje załamanie się pozytywnych wartości na roczniku piętnastym jako ich punkcie krytycznym, gdyż dodatnie krzywe opadają, a ujemne wnoszą się w tym właśnie punkcie.

Krzywa A (głębokich motywów w pierwszym badaniu) w całym swym przebiegu odznacza się łagodnością zmian, nawet jej spadek przedstawia płaszczyznę nie zaś kąt. Godnym uwagi jest fakt, że punkt jej końcowy wznosi się o dwie podziałki ponad punkt wyjściowy, co możemy tak scharakteryzować: głębokie motywy wytrwałości dziewcząt poczynając od 11 roku życia szybko opadają na czas wieku przejściowego, następnie wzrost ich odbywa się w jeszcze szybszym tempie i osiąga w 20 roku wzniesienie znacznie wyższe od punktu wyjściowego.

Krzywą B (głębokich motywów w drugim badaniu) ogólnie charakteryzuje fakt, że jest niższa w poziomie od krzywej A i ma nagłe zmiany w swym kierunku. Rozpoczyna się w przeciwieństwie do poprzedniej od punktu bardzo niskiego, zaledwie o 1,5 wyższego od najniższego jej poziomu, następnie nieco się wznosi (rocznik 14), by potem uczynić największe obniżenie (w roczniku 15); idące z kolei wzniesienie posiada dwa załamania i ostatecznie o dwa punkty jest niższe od linii A, czyli, tłumacząc powyższe zmiany, można powiedzieć: w drugim badaniu głęboka motywacja ogólnie jest słabsza i bardzo nierównomierna w swym spadku a potem wznoszeniu się. Część krzywej przed załamaniami, czyli roczniki młodsze, w drugim badaniu posiadają wielki brak motywacji głębokiej zapewne wskutek małej wytrwałości tego wieku, co stwierdza krzywa na rysunku II. Dopiero wiek 13 a szczególnie 14 lat zaczyna powiększać motywację głęboką, którą jednak paraliżuje zaznaczony na krzywej rysunku II roz-

Ilość
motywów
w %



Objaśnienia

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------|----------------------|
| A Motywy głębokie 1-go bad. | E M. zaint. 1-go bad. | I M. czas. 1-go bad. |
| B " 2-go " | F " " 2-go " | J " 2-go " |
| C Zapomnienia 1-go " | G " skojarz. 1-go " | |
| D " 2-go " | H " " 2-go " | |

Rysunek II przedstawia 5 krzywych (motywów i zapomnień) w dwóch badaniach. Krzywe wyrażają stosunek ilości motywów i zapomnień do wieku uczennic; linie mocniejsze odnoszą się do pierwszego, słabsze do drugiego badania.

wijający się wiek dojrzewania, toteż pod jego wpływem krzywa znaczy swój największy spadek. Słabość motywacji w tym okresie może być wyjaśniona następująco: „Wzmożenie życia uczuciowego, jako irracjonalnego, bardziej rozwinięta wyobraźnia i bogactwo przedstawień eidetycznych nie pozwalają dziecku na łatwą orientację wśród występujących motywów“ (9, s. 145).

Krzywe motywów skojarzeniowych G i H w obu badaniach są podobne i wznoszą się głównie w średnich oraz w starszych rocznikach. Krzywa G zaczyna się w 13 roku, powoli wznosi się, dając maximum w 16 i 18 roku, krzywa H zaczyna się wcześniej w 11 roczniku, idzie prawie poziomo i daje w 17 najwyższy wierzchołek, po czym bardziej szybko spada. Wzniesienie linii G można by tak interpretować, że motywy skojarzeniowe pomagają w wykonaniu przyjętego zadania dopiero u roczników średnich, a najbardziej u starszych, gdyż u najmłodszych to miejsce zajmują inne motywy, a u najstarszych motywy głębokie (100%). Krzywa tych motywów H w drugim badaniu już zaznacza się i u młodszych. przypuszczalnie dlatego, że przekonały się one po pierwszym badaniu o kontroli i obecnie mają ją w pamięci („przypomniałam sobie“). U starszych zaś asocjacja występuje częściej i to jako zamierzona („kładałam kartkę do książki, brulionu, aby ją przy otwarciu znaleźć; byle nie zapomnieć“), co wskazuje na umiejętność starszych korzystania z tego środka ułatwiającego przypomnienie, czyli o zaradności starszych.

Krzywa czasu I, J przypomina nieco krzywą motywów skojarzeniowych, w szczególności I podobne jest do G, a J do H. Krzywa I, jak krzywa G zaczyna się dopiero w 13 roczniku, później powoli wzrasta, dochodzi w 16 do maximum i zaczyna opadać (daleko wcześniej niż krzywa G). Cemu to przypisać? Wydaje się, że w 15 i 16 roczniku w okresie największego obniżenia motywów obowiązku najbardziej wzrasta motyw czasowy, czyli motyw okazji, najmniej poważny ze wszystkich motywów obiektywnych zewnętrznych. W drugim badaniu krzywa J jest nieco podobna do krzywej H

w tym, że idąc prawie poziomo uzyskuje wzniesienie w 15 roku, tj. w okresie upadku motywów głębokich (uzasadnienie jak w krzywej I), następnie opada i podnosi się najwyżej w ostatnim roczniku. Czemu przypisać to wzniesienie, czemu nie ma go w pierwszym badaniu? Zaszła tu przyczyna czysto lokalna: drugie badanie odbyło się w czasie przygnębienia uczennic (wskutek nagłej śmierci jednej z bliskich osób dla klasy), co obniżyło jakość motywacji, prowadząc w kierunku jej przyspieszenia.

Krzywa zainteresowania E, F obejmuje tylko roczniki do 16 lat i jest bardzo mała w pierwszym badaniu, posiada niewielkie wzniesienie w 12 i 13 roku. W drugim badaniu jest nieco większa, posiada najwyższy wierzchołek w 14 roku i sięga o jeden rocznik dalej. Dlaczego krzywa zainteresowania jest bardzo mała? Eksperymentatorka, układając warunki badania, celowo unikała zainteresowania, aby nie zmniejszać wytrwałości. Dlaczego w drugim badaniu krzywa jest nieco wyższa? Wyjaśnienie większej ilości motywów zainteresowania w drugim badaniu (6) niż w pierwszym (2) nie jest łatwe: eksperymentatorka przy podawaniu zadania starała się nie pobudzać zainteresowania uczennic i wskaźnik wytrwałości też przypuszcza zmniejszenie zainteresowania w badaniu drugim, należy również odróżnić zainteresowanie w chwili przyjęcia zadania przez młodzież od zainteresowania przy wykonaniu postanowienia. To pierwsze mogło być kierowane przez eksperymentatorkę, drugie leżało poza jej wpływem. Jeżeli zaś w badaniu drugim przy wykonaniu okazało się nieco więcej motywów zainteresowania, a trochę mniej głębokich, to fakt ten nie obala formuły wskaźnika wytrwałości, lecz tylko odpowiada istotnemu aktualnemu stanowi rzeczy, gdyż może się tłumaczyć przyczyną lokalną (jak wyżej w motywach skojarzeniowych), której jednak nie udało się wykryć.

Porównując wszystkie wspomniane krzywe A, C, E, G, I z B, D, F, H, J, odnoszącymi się do drugiego badania, możemy zauważyć, że motywy subiektywne i obiektywne zewnętrzne (zainteresowania, skojarzenia i czasu) najsilniej występują

w rocznikach średnio-wyższych, nie okazując zbyt wielkiego uprzywilejowania w okresie krytycznym dla motywacji (14, 15, 16 lat), może dlatego, że tu silniej występują przypadki zapomnienia (patrz rys. II, krzywe C i D). Co do najmłodszych roczników, to można zauważyć występowanie wszystkich trzech motywów, lecz w niedużym stopniu, gdyż jak widać z tablicy silne tu są motywy obiektywne wewnętrzne oraz często zjawiają się zapomnienia; natomiast u najstarszych, jeżeli odrzucimy krzywą I, która wywołana jest zjawiskiem przygodnym (jak wspomniano), to można stwierdzić, że działają one prawie wyłącznie pod wpływem motywów obiektywnych wewnętrznych. Czyli najstarsze uczennice decydują dla motywów głębokich, najmłodsze również, ale w nieco mniejszym stopniu, gdyż czasem zapominają; trzeba przy tym zauważyć, że w drugim badaniu u najmłodszych zapomnienia występują dość często, gdy w pierwszym badaniu ich brak; znajdujemy w tym odpowiedź na powyżej wysuniętą kwestię, dlaczego motywy głębokie tak słabo występują w drugim badaniu u najmłodszych (zapomnienia: 18,2%, motywy nieświadome 40,8%; patrz tablica I). Obecnie możemy odpowiedzieć, że u najmłodszych (11, 12 lat) na miejsce motywów głębokich wystąpiły rozmaite motywy powierzchowne; wskazuje to na znaczny upadek wytrwałości w drugim badaniu w stosunku do pierwszego. Okres krytyczny motywacji (rok 14, 15, 16) już w małym stopniu rządzi się motywami głębokimi, ponieważ albo powoduje się motywami powierzchownymi, albo najczęściej zapomina. Należy przy tym zauważyć, że w pierwszym i w drugim badaniu motywy powierzchowne występują prawie jednakowo licznie.

Wynika stąd, że na wytrwałość najstarszych można liczyć, że dzieci najmłodsze 11, 12 lat dadzą się zachęcić do pracy i okażą wytrwałość, byle nie wystawiać jej na zbyt ciężką próbę, gdyż na wytrwałość zdobędą się tylko na początku; co do młodzieży okresu przejściowego, to trudno w niej wzbudzić wytrwałość przy rozpoczęciu, a tym bardziej w dalszym ciągu pracy.

III. Ponieważ wytrwałość jest jedną z cech działania zamierzonego, a motywacja według określenia Michotta (14, s. 210) jest racją działania, czyli jego uzasadnieniem, narzuca się przy analizie kwestia: jaki jest stosunek pomiędzy motywacją i wytrwałością, czyli inaczej mówiąc, jaka jest zależność wytrwałości od motywacji. W obecnej pracy wytrwałość była określona przy pomocy wskaźnika, oznaczonego cyfrą od —5 do 15, motywacja zaś według przyjętej klasyfikacji była głęboka (obiektywna wewnętrzna) i powierzchowna (subiektywna: zainteresowanie i obiektywna zewnętrzna dwóch rodzajów: czasowa i skojarzeniowa). Zjawia się pytanie: pod wpływem jakiej motywacji powstały różne wyczyny wytrwałości, czyli jakimi motywami daje się wytłumaczyć mniej lub więcej wytrwałe postępowanie młodzieży żeńskiej w różnych okresach szkolnego wieku dziewcząt.

Zestawiając motywację, podzieloną na wymienione 4 grupy, z wytrwałością ujętą w trzech stopniach: wielka I, średnia II i mała III, uzyskujemy na tablicy II stosunek motywów do wytrwałości. Motywy obiektywne wewnętrzne (głębokie) najliczniej występują w grupie I (76%), stąd widzimy, że łączą się one z wytrwałością najbardziej wartościową. Motywy nieświadome, drugie co do liczebności, występują podobnie najliczniej w I grupie (57,4%), ale w słabszym stosunku (wydaje się, że w tych motywach kryje się wiele motywów obiektywnych wewnętrznych, nie wypowiedzianych przez dzieci); wniosek o motywach głębokich można częściowo zastosować i do motywów nieświadomych.

Przechodzimy teraz do motywów zainteresowania, które zajmują następne miejsce pod względem ich wartości. Ponieważ spotykają się one najliczniej nie u pierwszej, ale u drugiej kategorii młodzieży pod względem wytrwałości w liczbie 83,4%, może to wskazywać, że tam, gdzie zjawia się zainteresowanie, potrzebna jest tylko średnia wytrwałość. Rozpatrując następnie motywy skojarzeniowe, zauważamy podobne zjawisko: występują one najliczniej (47%) u dziewcząt średniej wytrwałości; istnieją one w równej mierze u osób naj-

MOTYWY	Wytrwałość I	Wytrwałość II	Wytrwałość III
Obiektywne wewn.:			
Głębokie	99,5 (76)	13,5 (10)	19,5 (14)
Nieświadome . . .	35,5 (57,4)	17,5 (28,2)	9 (14,3)
Subiektywne:			
Zainteresowania . .	1 (16,6)	3 (83,4)	—
Obiektywne zewn.:			
Skojarzeniowe . . .	8,5 (27)	14 (47)	7,5 (26)
Czasowe	3,5 (18,1)	7 (37,2)	8,5 (44,7)
Zapomnienia	1,5 (5,9)	4 (16,4)	23 (77,7)

Tablica II przedstawia stosunek motywów do trzech rodzajów wytrwałości (wielkiej I, średniej II i małej III). Dla jasności obrazu połączono rezultaty I-go i II-go badania, obliczając średnią arytmetyczną; obok liczb bezwzględnych umieszczono w nawiasach odsetki.

silniejszych (27%) i najsłabszych (26%), co wskazuje, że skojarzenia zdarzają się u rozmaitych osób, korzystają z nich jednak jako z motywów osoby średnio wytrwałe.

Ostatnim motywem jest motyw czasowy: najczęściej spotyka się on u osób trzeciej grupy (44,7), potem II (37,2), a najmniej w I (18,1); wnioskujemy stąd, że częstość występowania motywów czasowych jest odwrotnie proporcjonalna do wytrwałości osób.

O zapomnieniach, które zdarzają się najczęściej (77,7) w trzeciej grupie, czyli u osobników najsłabszych pod względem wytrwałości, nie mówimy, gdyż nie są one motywami, stwierdzić tylko można, że cechują one najsłabszych.

Jeżeli popatrzymy na tę samą tablicę, oglądając jej szeregi liczb bezwzględnych, to w związku z trzema stopniami wytrwałości i stosunkiem ich do przewagi tych lub innych motywów, możemy wyodrębnić na tle trzech wspomnianych grup trzy typy młodzieży żeńskiej. I typ wytrwałości silnej, II — średniej, III — słabej (patrz tablica II).

Typ I silny można scharakteryzować jako jednostki, wykonujące przyjętą na się pracę jak najprędzej, tj. tego samego dnia, a nawet jeszcze w szkole przed przyjściem do domu. Jednostki te posługują się w przeważającej ilości motywami

głębokimi (99,5 na 148 przypadków: $99,5 + 35,5 + 1 + 8,5 + 3,5$), mają one wciąż w pamięci przyjęty dobrowolnie obowiązek, chcą go wypełnić, chcą mu poświęcić najświeższy umysł, obawiają się zapomnieć i dlatego wykonują go jak najwcześniej zaraz po przyjściu do domu, albo jeszcze w szkole.

Drugi typ wytrwałości średniej zaznacza się na tle motywów skojarzeniowych oraz nieświadomych, gdyż nimi posługuje się najczęściej w 31,5 na 55 przypadków ($13,5 + 17,5 + 17 + 7$). Jest to typ dziewczynki, która wypełnia zobowiązania bez wysiłku specjalnego, lecz dlatego tylko, że jakaś osoba lub rzecz przypomina jej o obowiązku. Zapytana nie orientuje się w istotnych swych motywach działania i wskazuje je w ten sposób, że pytający, choćby nawet był wytrawnym pedagogiem, nie zawsze wykryje tu ślady zrozumienia obowiązku.

Typ III słaby o wytrwałości najniższej posługuje się motywami czasowymi (8), lub wprost zapomina o spełnieniu obowiązku (23), czyli 31 na 36 przypadków ($19,5 + 9 + 7,5$). Ta grupa młodzieży żeńskiej albo zapomina o zadaniu i zapytana o jego wykonanie w szkole przyznaje często z zawstydzeniem, że nie napisała, lub zostawiła kartkę w domu; jeżeli zadanie wykonała, to zrobiła je w ostatniej chwili, najczęściej w szkole przed samym oddaniem pracy, motywując tak późne wypełnienie postanowienia tym, że wczoraj: „zapomniała, nie zdążyła, nie umiała nic mądrego wymyślić”.

Gdy chodzi o liczebność trzech powyższych typów (patrz tablica II) to najliczniejszy jest typ I (99), potem idzie II (37), a w końcu III (31).

Nie jest pozbawione wartości zagadnienie, które roczniki przeważają w utworzeniu powyżej wymienionych liczb. By na to odpowiedzieć, rozkładamy poprzednią tablicę w ten sposób, by w każdej grupie wytrwałości (I, II, III) wydzielić trzy szeregi roczników: A obejmujący 11, 12 i 13 lat; B — 14, 15 i 16 i C od 17 do 20 (patrz t a b l i c a III). Wnioskujemy z niej, że największy udział w I typie wytrwałości biorą uczennice najstarsze 25 na 52, co jest zrozumiałe ze względu na podaną wy-

żej charakterystykę, gdyż przede wszystkim starsze dziewczynki mogą nadać tej grupie wspomnianą wyższą wartość. Jak świadczą badania (16, s. 29) wzrost wytrwałości w rocznikach starszych okazuje się również i w wyczynach fizycznych.

Wytrwałość	G r u p y w i e k u		
	A (ucz. 111)	B (ucz. 113)	C (ucz. 52)
	roczniki 11, 12, 13	roczniki 14, 15, 16	roczniki 17, 18, 19, 20
I	$45 \frac{45}{111}$	$29,5 \frac{29,5}{113}$	$25 \frac{25}{52}$
II	$11 \frac{11}{111}$	$11 \frac{11}{113}$	$9 \frac{9}{52}$
III	$8 \frac{8}{111}$	$25 \frac{25}{113}$	$3,5 \frac{3,5}{52}$

Tablica III przedstawia liczebność każdego z trzech (I, II, III) typów wytrwałości uczennic w trzech grupach wieku: A, B, C (najmłodszego, średniego i najstarszego). Dla łatwiejszej orientacji obok cyfr umieszczono w postaci ułamka stosunek jednostek danej grupy do całej liczby młodzieży tego wieku.

Co do drugiej grupy to również starsze zajmują w niej pierwsze miejsce 9 na 52, jakkolwiek w niezbyt wielkiej przewadze. Da się to wytłumaczyć na tle wzmianki poprzednio zrobionej o znaczeniu motywów nieświadomych, gdyż one, dominując w tej grupie, często zawierają w sobie ukryte głębokie motywy; dlatego obok dość licznych uczennic najmłodszych i średniego wieku jest tak pokaźna liczba najstarszych.

W trzeciej grupie najsłabszej co do wytrwałości niezwykle wyraźnie 25 na 113 występują uczennice wieku średniego w stosunku: 8 na 111 w grupie A i 3 do 52 w grupie C. Stąd widać jak wielką rolę w grupie najsłabszej odgrywa wiek przejściowy, dając dwa razy więcej jednostek niż dwie inne grupy razem wzięte.

Możemy więc wnioskować, że typ najsilniejszy I składa się z uczennic starszych i używa motywów głębokich, typ II o średniej wytrwałości znajduje się we wszystkich roczni-

kach, motywując najczęściej skojarzeniowo, a może nawet głęboko, choć o tym nie mówi. Typ III najsłabszy znajduje się przeważnie wśród uczennic wieku przejściowego, używając najczęściej motywów czasowych przy wykonaniu zadania, lub nie wykonywa go wcale.

Nim przejdę do wniosków o treści wychowawczej, czuję się w obowiązku złożyć serdeczne podziękowanie ks. dr. M. Dybowskiemu, docentowi Uniwersytetu Poznańskiego za życzliwe udzielenie mi wiadomości bibliograficznych oraz za łaskawe przejrzenie mej pracy.

Ciekawe dla wychowawców może być również zagadnienie, jak wytrwałość i motywacja młodzieży przedstawia się nie tylko w stosunku do lat, ale i godzin spełnienia postanowień. W tym celu ułożono tablicę IV, która przedstawia stosunek motywów głębokich i powierzchownych do wytrwałości oraz do godzin wykonania pracy. W obliczeniach wzięto pod uwagę tylko dodatnie wskaźniki wytrwałości od 1 do 10 włącznie w granicach wszystkich badanych roczników od 11 do 20. Na tablicy IV cyfry dodatnie w każdej kratce oznaczają przewagę motywów głębokich nad powierzchownymi (w I i II badaniu), brak przewagi zanotowano cyfrą ujemną. Wszystkie przypadki różnych wytrwałości w pracy na tle roczników i godzin dadzą się podzielić na cztery grupy, oznaczone na tablicy IV w następującym porządku ze względu na stopień wytrwałości.

I grupa roczniki: 17, 18, 19, 20 pracują po przyjeździe do domu aż do udania się na spoczynek, czyli dziewczęta tego wieku wytrwale pamiętają o pracy i pełnią ją w ciągu całego pierwszego dnia, czyniąc to dla motywów głębokich; tylko część jednostek słabszych spełnia przyjęte zobowiązanie następnego dnia, w najwcześniejszych chwilach poranku w domu lub w szkole dla motywów powierzchownych.

II grupa roczniki: 11, 12, 13 wykonuje pracę w tychże godzinach, co i grupa wyżej omówiona, również dla motywów głębokich oraz częściowo powierzchownych.

Roczniki	Wskaźniki wytrwałości															
	Σ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Σ_1				
VI Grupa	11	3 — 3	2 — 2			1 — 1	2 0	2 — 2		5 3	1 — 1	10 0	II Grupa			
	12	— 7 — 8	1 — 1		— 3 — 3	— 1 — 1	— 4 — 3	4 — 2	3 1	2 0	1 3	— 1 1		11 3		
	13	— 11 — 13	— 4 — 4	— 1 — 1		— 2 — 5	— 4 — 3	— 1 — 6	2 — 4	— 3 — 1	10 6	1 5		9 0		
	14	— 20 — 11	— 8 — 3	— 2 — 2		10 — 4	0 — 2	— 3 — 5	5 1	3 — 3	0 5	1 3		4 1	III Grupa	
	15	— 12 — 8	— 3 0	— 5 — 4	— 3 — 3	— 1 — 1	0 0	0 — 1		0 0	— 3 — 1	— 2 — 2		— 5 — 4		
	16	— 6 — 4		— 2 — 2	— 2 0	— 1 — 3	— 1 1	1 1	— 1 — 1	2 — 1	2 2	— 2 2		2 3		
	17	2 — 5		— 1 — 4	2 — 2	— 1 — 1	2 2	2 0	1 1	2 2	1 — 1			6 2		
	18	— 1 — 1	1 — 1	— 1 — 1		0 0	— 1 1	1 1	3 3	0 2	4 4	— 3 2		5 12		I Grupa
	19	— 2 — 1		2 — 2		— 5 0	1 1	1 1	1 1		2 2			4 4		
	20	2 1				2 1			1 1	1 1	1 1			3 3		

Tablica IV wskazuje, ile każdy rocznik okazał motywów głębokich (+) i powierzchownych (—) przy różnej wytrwałości, obliczonej na podstawie czasu wypełnienia pracy. Motywy głębokie zestawiono z powierzchownymi, dokonując redukcji + i — w każdej kratce, dlatego cyfry są niewysokie. Po analizie wyodrębniono cztery grupy jednostek, zaznaczone na tablicy mocniejszymi liniami. Górne szeregi cyfr odnoszą się do pierwszego, dolne — do drugiego badania.

III grupa roczniki: 14, 15, 16 są mało wartościowe, gdyż większą wytrwałość okazują tylko w pierwszej godzinie po przyjsciu do domu (patrz szereg 9); w następnych godzinach tego dnia (szereg 8 i 7) już bardzo rzadko okazują wytrwałość, czyli rzadko pełnią pracę dla motywów głębokich. W ostatnich godzinach dnia motywy te przestają działać, a praca zostaje wykonana przeważnie pod wpływem motywów powierzchownych. W tej grupie należy podkreślić rocznik 15, który posiada cyfry wyłącznie ujemne, gdy roczniki 14 i 16 posiadają cyfry dodatnie.

Na osobną uwagę zasługuje szereg 10 wszystkich trzech grup. Rzadko tu się zdarzają motywy poważne, gdyż młodzież pełni pracę jeszcze w szkole pod wpływem motywów powierzchownych „ażeby prędzej była wolna; aby potem nie przerywać sobie lekcyj, by pójść wcześniej na spacer“. Stąd wynika, że uczennice zabierające się do wykonania zadania jeszcze w klasie, nieraz odrabiają je byle zbyć, czyli motywacja ich okazuje się powierzchowna i najczęściej czasowa.

Wszystkie powyższe trzy grupy zaliczono pod względem wytrwałości do silnych, ponieważ powstały przy obliczaniu wskaźników od 6 do 10 (patrz Σ_1). Następująca IV grupa powstała przy obliczaniu wskaźników od 1 do 5 włącznie i dlatego jest słaba (patrz Σ).

W IV grupie znajdują się wszystkie roczniki, wykonujące postanowienia na krótko przed ostatecznym terminem, tj. od 6 rano aż do momentu jej oddania (co następowało na drugi dzień o godzinie 11, m. 15), przy czym należy zauważyć, że najgorsze (tj. najbardziej ujemne) pod względem motywów głębokich są roczniki od 14 do 16 włącznie; podejmują one pracę w tych ostatnich chwilach dla motywów przeważnie powierzchownych i dlatego otrzymują ujemne znaki. Od 16 rocznika wyczyny tych godzin zaczynają ledwie dostrzegalnie się poprawiać pod względem wartości motywów. Najstarszy rocznik 20 lat, o ile wywiązuje się z postanowienia późno, to jeszcze i wtedy motywy jego pracy są głębokie, np. „wczoraj byłam już bardzo zmęczona i nie chciałam zadania źle wykonać“.

Jako wniosek ogólny ostatnio przeprowadzonego rozumowania można uważać fakt, że najgorsze w szeregu roczników w wyborze godzin pracy są roczniki: 14, 15, 16, czyli trzy czwarte nowego gimnazjum.

Uogólniając zebrane wnioski można stwierdzić, że roczniki 14, 15 i 16 zarówno w wykonaniu postanowień (największy procent zapomnień: w I badaniu 77,2%, w II — 57,1%) jak i w wyborze motywów (największy procent motywów powierzchownych 36% i 43%) oraz godzin pracy (najpóźniejsze

jej chwile) przedstawiają się najgorzej; (nie są jednak równoważnościowe patrz rysunek I, II i tablica IV — rocznik 15-ty), czyli $\frac{3}{4}$ uczennic nowego gimnazjum przedstawia się najgorzej pod względem wytrwałości i motywacji.

Wobec tego, że ustawowy wiek młodzieży w nowym gimnazjum rozpoczyna się z 13 rokiem życia, a kończy normalnie w 16, wydaje się słuszne dla celowości wysiłków wychowawczych przestrzeganie jednolitości wieku w zespołach klasowych.

Streszczenie

I. Stosunek wytrwałości do roczników i klas jest następujący: wytrwałość wzrasta w rocznikach młodszych, spada bardzo nisko w okresie dojrzewania, by wznieść się na poziom wyższy od wyjściowego u dojrzałej młodzieży. Przy tym należy podkreślić, że wytrwałość obliczona według lat bywa zwykle wyższa niż według klas, co się tłumaczy niwelacją, jaką wprowadzają słabsze ze względu na fazę rozwoju roczniki; przeciwnie wytrwałość uczennic obliczona według klas staje się wyższa niż obliczona według lat tam, gdzie młodzież wzrastając wchodzi w fazy negatywne dla jej psychiki, a więc: w czasie przejścia z jednej szkoły do drugiej i w czasie zbliżania się okresu dojrzewania.

II. Wśród motywów, pod których wpływem młodzież wypełnia postanowienia, pierwsze miejsce pod względem liczebności zajmują motywy głębokie, potem nieświadome, skojarzeniowe, czasowe i zainteresowania.

Motywy głębokie w pierwszym badaniu są liczniejsze niż w drugim; pod ich wpływem działają najstarsze, potem najmłodsze, a w końcu roczniki okresu przejściowego (14, 15 i 16 lat).

Motywy skojarzeniowe najczęściej występują w wieku przejściowym i u najstarszych, u tych ostatnich zjawiają się jako asocjacja zamierzona.

Motywy czasowe (najsłabsze) są najcharakterystyczniejsze dla roczników średnich, tj. dla wieku przejściowego.

Motywy zainteresowania na ogół najrzadziej spotykane wśród badanych, gdyż w doświadczeniach nie starano się

wzbudzać ciekawości, zaznaczyły się u najmłodszych i w wieku przejściowym.

Zapomnienia, najczęściej spotykane w wieku przejściowym, liczniejsze były w drugim badaniu niż w pierwszym, szczególnie u najmłodszych. Stąd okazuje się, że na wytrwałość najstarszych można liczyć, podczas, gdy dzieci najmłodsze 11, 12 lat dadzą się zachęcić do pracy i okażą wytrwałość tylko na początku; młodzież wieku przejściowego trudno pobudzić do wytrwałości nawet przy rozpoczęciu, a tym bardziej w dalszym ciągu pracy.

III. Wśród 276 zbadanych uczennic stwierdzono wytrwałość trzech typów: I wielką, II średnią i III małą.

Wytrwałość I, silna, okazuje się najliczniej wśród uczennic najstarszych, posługuje się motywami głębokimi i nieświadomymi; pod tymi ostatnimi kryją się prawdopodobnie nie wypowiedziane motywy głębokie.

Wytrwałość II, średnia, spotyka się we wszystkich rocznikach i objawia się na tle motywów zainteresowania i skojarzeniowych (te ostatnie trafiają się również w obu pozostałych typach).

Wytrwałość III, najslabsza, istnieje wśród uczennic wieku przejściowego i posługuje się najsilniej motywami czasowymi, najczęściej również łączy się z zapomnieniem o postanowieniach.

Pod względem godzin wykonania pracy wytrwałość i motywacja młodzieży przedstawia cztery grupy:

Pierwsza składa się z najstarszych roczników, które wykonują postanowienia pod wpływem motywów głębokich w najodpowiedniejszym czasie, tj. po powrocie ze szkoły do domu aż do udania się na spoczynek.

Podobnie czyni druga grupa, najmłodsza, ale ze słabą przewagą motywów głębokich.

Trzecia grupa, wieku przejściowego, okazuje wytrwałość tylko w pierwszej godzinie po przyjeździe do domu, w następnych godzinach, o ile pracuje, to dla motywów powierzchownych.

Czwarta grupa składa się ze wszystkich roczników i co do wytrwałości jest prawie zawsze ujemna. Młodzież w tej grupie wypełnia postanowienia w ostatniej chwili i dla motywów przeważnie powierzchownych. W tej grupie znów są najsłabsze roczniki 14, 15, 16, zaś rocznik 20 jako najstarszy i tu ma głębokie motywy.

LITERATURA

1. *Ach N.* Analyse des Willens, 1935.
2. — Über den Willensakt und das Temperament. Leipzig, 1910.
3. *Blachowski St.* Encyklopedia wychowania, t. I, s. 357.
4. *Baley St.* Psychologia wieku dojrzewania. Biblioteka pedagogiczno-naukowa. Nr. 5. Książnica-Atlas, 1931.
5. *Bühler Ch.* Das Seelenleben der Jugendlichen. 3. Aufl. Jena, 1925.
6. *Busemann A.* Die Erregungsphasen der Jugend. Z. f. Kinderforschung, 1927.
7. — Interesse an geistigen Gegenständen als Unterrichtswirkung höherer Schulen. Arch. ges. Psychol., 1932, LXXXIII, 325—356.
8. *Dybowski M.* Resolution and its role in activity. Kwartalnik Psychologiczny, 1936, t. VIII, 337—356.
9. — Opór i perseweracja. Kwartalnik Psychologiczny, 1935, t. VII, 139—156.
10. *Erismann Th.* Der Trotz. Eine Psychologisch-pädagogische Studie. Verstehen und Bilden. Z. f. Erziehung und Unterricht. 1926, 5—11; 52—69; 115—129.
11. *Kroh O.* Psychologie der Oberstufe. Langensalza, 1933.
12. *Ledig G.* Der Beschluss. Arch. f. ges. Psychol., 70, 1928, p. 240.
13. *Henry C. Link.* A test of four personality traits of adolescent. The Journal of Applied Psychology, 1936, vol. XX, No. 5, 527—534.
14. *Michotte A. et E. Prüm.* Etude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats. Archives de Psychologie. 1910, v. X. Nr. 38—39, 119—299, 209—242.
15. *Mielczarska Wł.* Rozwój typów oporu w domu i w szkole. Kwartalnik Psychologiczny, 1936, t. VIII, 117—140.
16. *Selling Lowell Sinn.* An experimental investigation of the phenomenon of postural persistence. Archives of Psychology, 1930, No. 118.
17. *Szwab I. Sidney and Veeder S. Bordon.* The adolescent his conflicts and escapes. Appleton. New-York and London, 1929.
18. *Tumlirz O.* Die seelischen Erscheinungen der Reifejahre. Leipzig 1927.
19. *Winkler H.* Der Trotz. München, 1929.

PODSTAWY PSYCHOLOGICZNE METODY MONTESSORI

1. Początki i rozwój metody Montessori.
2. Zasadnicze cechy metody Montessori i stosunek jej do innych metod indywidualnego nauczania.
3. Krytyczna analiza podstaw psychologicznych metody Montessori
 - a) w zakresie programu nauki,
 - b) w zakresie rozwoju fantazji i gier fikcyjnych,
 - c) w zakresie doboru materiału dydaktycznego oraz sposobu używania go.
4. Znaczenie zasad Montessori dla rozwoju dziecka pod względem indywidualnym i socjalnym.
5. Neomontesorianizm i inne nowoczesne próby rozwinięcia zasad montesoriańskich.

1. Początki i rozwój metody Montessori.

Początki metody Montessori wiążą się ściśle z przejawami tych ogólnych liberalnych tendencji początku naszego stulecia, których dążeniem było zdobycie większych praw dla kobiety i dziecka w społeczeństwie. Nie było to czystym przypadkiem, że pierwsza kobieta-doktor uniwersytetu rzymskiego była zarazem jedną z głównych pionierek w walce o prawa dziecka. To tło socjalno-psychologiczne, na którym wyrosła metoda Montessori, jest niezmiernie ważne dla zrozumienia jej głębszej wartości. Zbyt często zapomina się o nim, traktując metodę Montessori jedynie ze stanowiska laboratoryjnego, że tak powiem, psychologii doświadczalnej. Celem lepszego zrozumienia tego rysu metody przypomnijmy sobie

pokróćce, w jakich warunkach odbyły się pierwsze doświadczenia pani Montessori i w jaki sposób metoda jej w ciągu ostatnich lat 30-tu rozwinęła się i rozszerzyła.

Pierwszy motyw, który skierował panią Montessori na drogę badań pedagogicznych, był natury praktycznej, psycho-terapeutycznej. Szło o znalezienie racjonalnej metody rozbudzania inteligencji i kierowania nauczaniem umysłowo upośledzonego dziecka. Seguin był jednym z głównych mistrzów pani Montessori, która zużytkowała i częściowo ulepszyła jego aparaty dydaktyczne i sposoby nauczania. W ciągu dalszych badań odkryła ona niezmiernie znaczenie czynnika wolności indywidualnej nie tylko dla wykształcenia, ale i dla całego rozwoju osobowości dziecka. Braki metod, ogólnie stosowanych w szkołach dla dzieci normalnych, okazały jej się z szczególną jaskrawością w wyniku tych doświadczeń i ta okoliczność spowodowała, iż metoda jej, z początku głównie dydaktyczna i ograniczona do dzieci zacofanych, rozszerzyła się z czasem i na dzieci normalne, przemieniła się w kompletny system wychowawczy od pierwszych chwil urodzenia do wieku dojrzałego i stała się rodzajem programu reformy socjalnej, opartego na swoistym poglądzie na świat.

W obecnych naszych rozważaniach ograniczyć się musimy do metody Montessori w ściślejszym tego słowa znaczeniu, jako *techniki samokształcenia*, rozpatrując jej podstawowe zasady, zalety i wady w świetle nowoczesnej psychologii wychowania.

2. Zasadnicze cechy metody Montessori i stosunek jej do innych metod indywidualnego nauczania.

Niezależnie od wieku, w którym pragnie się stosować technikę montesoriańską, główne jej cechy można w krótkości określić jako *nauczanie za pośrednictwem otoczenia*, urządzonego w sposób najlepiej odpowiadający potrzebom dziecka z jednej, celowi wychowawcy z drugiej strony. Pod otocze-

niem rozumieć należy zarówno osoby otaczające, jak nauczyciela, rodziców, towarzyszy nauki i zabaw, jak i materiał dydaktyczny, służący do rozbudzenia w dziecku zainteresowania do danej gałęzi wiedzy i ułatwienia mu samodzielnych dociekań.

Łatwo pojąć, jak ogromne pole badań otwiera się w ramach tak pojętego systemu dla nauczyciela i wychowawcy, pragnącego wynaleźć najlepsze, nieosobowe sposoby nauczania i kierowania rozwojem dziecka, celem pełnego wykorzystania jego inicjatywy i twórczości. W rozległej tej dziedzinie pani Montessori postawiła ledwie pierwsze kroki, opracowując osobiście jedynie małą stosunkowo część. Główny (choć bynajmniej nie wyłączny) dorobek jej dociekań leży w zakresie przedszkola, a i tu w sposób niezupełny. Właściwy materiał Montessori obejmuje głównie ćwiczenia w zakresie tzw. wyrabiania mięśni i zmysłów (celem lepszego opanowania ruchów i wydoskonalenia spostrzegawczości), następnie naukę czytania, pisania, podstaw gramatyki i rachunków. Nadto istnieją jeszcze różne aparaty, mające na celu konkretne uzmysłowienie oderwanych problemów matematycznych.

Dla metody pracy w szkole Montessori charakterystyczną jest zasada, iż dzieciom zostawia się zupełną swobodę pracy bez żadnego przymusu lub ograniczenia w czasie. Skutkiem tego uczniowie pracują głównie indywidualnie, a rola nauczyciela polega na dyskretnej pomocy w potrzebie i na rozbudzaniu wśród uczniów zamiłowania do pracy. W przeciwieństwie jednak do różnych skrajnie wolnościowych szkół nowoczesnych metoda Montessori czyni kilka ważnych zastrzeżeń, regulujących swobodę badań malutkich uczonych. Najprzód nie wolno jest zachowaniem swym przeszkadzać drugim w pracy (choćaż wolno im pomagać, lub wspólnie pracować, jeśli im to dogadza). Następnie, chociaż nikogo się nie zmusza do nauki, jednak skoro już uczeń używa któregośkolwiek z przyrządów dydaktycznych, wtenczas musi go używać w sposób przewidziany przez wynalazcę (inaczej bowiem przyrząd nie osiągnąłby swego celu,

którym jest nauczanie dziecka pewnej definitywnej rzeczy i uniezależnienie go od pomocy nauczyciela). Ten system używania z góry opracowanego, stałego materiału wedle ustalonych reguł jest może najbardziej charakterystyczną cechą, odróżniającą metodę Montessori od innych metod indywidualnego nauczania, jak np. metody daltońskiej lub Decroly'ego.

3. Krytyczna analiza podstaw psychologicznych metody Montessori.

Zastrzeżyliśmy się na wstępie, iż nie będziemy roztrząsać filozoficznych przesłanek metody wychowania Montessori, ale ograniczymy się do techniki nauczania. Nie będziemy więc rozpatrywać zagadnienia, czy słuszną jest rzeczą wyrabiać indywidualną osobowość dziecka, czy młode jednostki powinny się podporządkować i dostosować do starszego społeczeństwa, w które wstępują, czy przeciwnie, itp. Pragniemy jedynie rozważyć, czy środki stosowane odpowiadają zamierzonemu celowi. W zastosowaniu do techniki montesoriańskiej chcemy więc zbadać, czy z punktu widzenia nowoczesnej psychologii może ona istotnie w obecnym stadium swego rozwoju uchodzić za najlepszy środek do osiągnięcia pełnego rozwoju indywidualnej osobowości, która jest jej ostatecznym dążeniem.

Rozważając sprawę z tego punktu widzenia, możemy zarzuty, stawiane metodzie Montessori z punktu widzenia psycho-pedagogii, sprowadzić do trzech zasadniczych problemów.

a) Pierwszy problem dotyczy programu szkół Montessori. Zarzuca się słusznie, iż materiał Montessori opracowany jest jednostronnie i że zawiera wielkie luki w dziedzinie wykształcenia humanistyczno-artystycznego. O ile w nauce geografii i przyrody utarły się w szkołach Montessori z biegiem czasu pewne praktyki, umożliwiające dzieciom samodzielną pracę, o tyle w nauce historii i literatury nauczyciel Montessori nie otrzymuje żadnych wskazówek co do sposobu kierowania nauką dzieci. Materiał do muzyki jest kosztowny i mało prak-

tyczny w klasie montesoriańskiej, gdzie cisza i skupienie są koniecznymi warunkami indywidualnych dociekań. Jeśli znów idzie o naukę rysunków, wielu nauczycieli uważa obrysowanie geometrycznych figur (służące do wprawienia ręki przed nauką pisanie i stanowiące ćwiczenie bardzo rozpowszechnione w klasach Montessori) za przeszkodę do uzyskania śmiałości ruchu i swobodnej gry wyobraźni.

b) Drugi problem dotyczy znaczenia tzw. zabaw fikcyjnych dla rozwoju dziecka. Nowoczesne badania wykazały niezmierne znaczenie fikcyj dziecinnych jako narzędzia podświadomej symboliki, środka do porządkowania zewnętrznych wrażeń i wyładowania niezaspokojonych pragnień dziecka. Niedostateczne uwzględnienie tej potrzeby spowodować może zastój w rozwoju, neurozę, lub inne zaburzenia psychiczne. Otóż niebezpieczeństwo tego rodzaju zaburzeń zdawałoby się zachodzić u dzieci, wychowanych systemem Montessori, w razie jeśli nauczyciel zbyt pedantycznie przestrzegał, by uczniowie używali materiału wyłącznie w sposób przepisowy i jeżeli nie dostarczy się im bodaj innego jakiegoś materiału, którego by mogły w dowolny sposób używać.

c) Trzeci zarzut jest najbardziej poważnej natury, poddaje on bowiem wątpieniu wartość najbardziej zasadniczych montesoriańskich ćwiczeń. Idzie o rozstrzygnięcie zagadnienia, czy ćwiczenia w rozróżnianiu oderwanych kształtów, kolorów, ciężaru, szorstkości itp. pomagają istotnie do lepszego użytku odnośnych zmysłów w życiu praktycznym oraz czy wiek przedszkola jest naprawdę wiekiem, w którym tego rodzaju ćwiczenia dają najlepsze rezultaty.

O ile w kwestii najodpowiedniejszego wieku dla ćwiczeń, jako też ustalenia warunków, w jakich ćwiczenia winny się odbywać, by skutek ich okazał się widoczny w praktycznym życiu, zdania psychologów są podzielone, o tyle jednomyślność zdaje się panować w ogólnym potępieniu nauki, zbyt oderwanej od warunków życiowych. Badania, przeprowadzone przez psychologów ze szkoły Gestaltpsychologie wykazały, iż pojedyncze wrażenia odtwarzają się w wyobraźni tym

wierniej, im wierniej powtarza się cały zespół razem odebranych przeżyć. Wynika stąd np., iż lepiej jest na ogół uczyć się złożonego problemu w całości, miast rozkładać go sztucznie na prostsze elementa, wyuczać się ich kolejno i składać je potem w umyśle napowrót. Nie trzeba też przeoczać faktu, iż nastawienie uczuciowe, związane z pewnymi przeżyciami, może mieć znaczenie daleko większe dla odtworzenia przeżytych wrażeń, niż częstość powtarzań lub plastyczność wyrażenia danych elementów. W związku z powyższym zagadnieniem więc wątpić by należało, czy ćwiczenia przy pomocy aparatów Montessori, w których kolory, wymiary, kształty i inne składniki codziennych przeżyć przedstawione są w mniej lub więcej oderwanej formie, mogą mieć praktyczną wartość dla późniejszego życia. Ponadto można by podnieść wątpliwość, czy w pewnych bodaj okolicznościach i w zastosowaniu do niektórych typów dzieci nie osiągnęło by się szybszych wyników nauczania przedstawiając problemy w całości, tj. tak, jak się one przedstawiają w życiu, miast uprzedniego ich analizowania.

4. Znaczenie metody Montessori dla indywidualnego i socjalnego rozwoju dziecka.

Nie można zaprzeczyć, iż powyżej wymienione zarzuty mają za sobą pewną dozę słuszności. W każdym razie jednak nie są one tego rodzaju, by nie można było zreformować materiału i techniki montesoriańskiej zachowując jej podstawowe zasady, a mianowicie pracę indywidualną bez krępujących przymusów oraz wystarczającą pomoc w postaci naukowo opracowanego materiału i środowiska. Nie wykraczając przeciw tym zasadniczym liniom wytycznym i nie zmieniając ogólnego charakteru przedszkoli montesoriańskich, można program ich znacznie rozszerzyć, materiał i technikę uczenia udoskonalić, lub zmienić w miarę jak ściślejsze badania okażą tego potrzebę.

Niezależnie od tej ogólnej uwagi trzeba zaznaczyć, iż wiele zarzutów, stawianych metodzie Montessori, polega na nie zrozumieniu jej cech istotnych i znika przy dokładniejszym rozpatrzeniu sprawy.

a) Najprzód co dotyczy programu nauki, autorka metody zdawała sobie zawsze sprawę, iż nie jest on zupełny i że należy go rozszerzyć i rozciągnąć na inne zajęcia i przedmioty.

b) Sprawa stosunku metody do problemu zabaw dziecięcych wymaga bliższego wyjaśnienia. Większość współczesnych metod wychowania i nauczania popełnia błędy w dwóch przeciwnych kierunkach: albo się bowiem uczy dzieci wielu rzeczy, nie zostawiając należytego pola dla ich osobistej samodzielności i inicjatywy, albo się im zostawia ogromnie dużo swobody, nie dając należytej (moralnej i technicznej) pomocy, do nauki i ogólnego rozwoju niezbędnej. Metoda Montessori stara się wynaleźć drogę pośrednią, godząc wolność z porządkiem, zostawiając daleko idącą swobodę twórczości dziecka, ale ustanawiając zarazem pewne przepisy, bez których materiał dydaktyczny nie wydałby należytego pożytku. Tak jak teorie z kierunku Gestaltpsychologie przesadzają w wydattniani wartości „całościowego“ uczenia, zarzucając niewątpliwe korzyści racjonalnej analizy na części składowe i stopniowego wzmagania trudności — tak znów zwolennicy nie-tamowanej wolności zapominają o tym, że dziecko potrzebuje i pragnie naszej pomocy i czuje się niespokojne w otoczeniu pozbawionym porządku i reguł. Zasada, iż dziecko musi mieć możliwość nieograniczonej, swobodnej wypowiedzi jest dowodem reakcji przeciw wychowaniu starego typu, którego wyłącznym celem było wdrożenie dziecka do form życia dorosłych. Skoro duch swobody i wyrozumienia przeniknie wszystkie dziedziny życia dzieci, mniej będzie stłumionych pragnień i tym samym mniej potrzeby nieograniczonej swobody wypowiedzi w zabawie, mniej potrzeby zabaw w ogóle. Z drugiej strony jeżeli w życiu codziennym uznajemy, że dziecko musi przestrzegać pewnych reguł w jedzeniu, myciu, ubieraniu itp., nie widać powodu, dla któ-

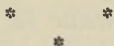
rego by i w używaniu aparatów naukowych nie można było pewnych przepisów stosować — oczywiście unikając zbytniej pedanterii.

Zresztą ci, którzy zarzucają metodzie Montessori zbytnią surowość i brak dostatecznego uwzględnienia potrzeby zabawy powinni zważyć, iż, jak słusznie w związku z tym zagadnieniem zauważa Sir Percy Nunn, najwyższy typ pracy — w znaczeniu wolnego, twórczego dociekania — nie daje się już pojęciowo odróżnić od zabawy.

c) Co dotyczy wreszcie samego materiału dydaktycznego, trzeba najprzód zaznaczyć, iż kwestia, czy zmysły wyćwiczone na materiale Montessori okażą się bystrzejsze i sprawniejsze w późniejszym życiu, jest zupełnie drugorzędnego znaczenia. Chociażby bowiem materiał przedszkola Montessori nie był w stanie wrazić dzieciom żadnych pożytecznych wiadomości, wysoka wartość jego dla ogólnego rozwoju umysłu i charakteru dziecka wystarczyłaby jako powód, by go utrzymać pomimo innych niedoskonałości. Dostyć jest przerzucić obfitą literaturę montesoriańską, zwiedzić szereg typowych szkół Montessori i posłuchać świadectw rodziców i nauczycieli, by się przekonać, że materiał i technika Montessori daje dzieciom zajęcia, odpowiadające istotnie ich wewnętrznym potrzebom, że je przyzwyczajają do samodzielnego wyboru, samokontroli i skupienia uwagi, wyrabia w nich poczucie odpowiedzialności i poszanowania dla drugich oraz budząc zamiłowanie do twórczej pracy usuwa wiele kaprysów i przywar, pierwotnie uważanych za nieodłączne wady wieku dziecinnego. Wyniki te nadają systemowi Montessori wielkie znaczenie nie tylko jako skutecznej metody dla swobodnego rozwoju osobowości dziecka, ale i jako środka do ugruntowania podstaw nowego społeczeństwa, lepiej zrównoważonego, niewypaczonego uciskiem i zamiłowaniem w swobodnej, twórczej pracy.

Trzeba jeszcze dorzucić parę słów w sprawie zarzutów, skierowanych przeciwko tak typowej dla metody Montessori

analizie. Analiza ta jest faktycznie jednym z głównych powodów skuteczności metody. W większości wypadków jednak analizowany jest nie przedmiot nauki, ale sam akt, potrzebny do nabrania wiadomości. Jeśli się uczniowi da za wiele trudności do pokonania naraz, żądanie przewyższy zdolność jego pojmowania lub pamięci, a w najlepszym razie wiadomości nabyte będą powierzchowne i szybko z pamięci ulecą. Natomiast stopniowe postępowanie od czynności prostych do coraz bardziej skomplikowanych daje mu możność nabrania biegłości w stosunkowo krótkim czasie. Tego rodzaju analiza więc nie może uchodzić za przeciwną zasadom psychologii. Nie trzeba przy tym zapominać faktu, iż wykształcenie montesoriańskie nie ogranicza się bynajmniej do oddzielnego ćwiczenia mięśni, ale obejmuje też znaczną ilość zajęć praktycznych, jak np. tzw. „ćwiczenia z codziennego życia“, gdzie dzieci zaprawiają się do rozmaitych czynności na przedmiotach, spotykanych w życiu codziennym, bez specjalnie spreparowanych przyrządów.



Ze wszystkich tych rozważań możemy więc wyciągnąć konkluzję, iż jeśli zgodnie z panią Montessori uważamy za cel wychowania wyrobienie społeczeństwa, złożonego z wolnych i odpowiedzialnych jednostek za pomocą systematycznego wprowadzania dzieci do samodzielnej twórczości, wówczas nie znajdziemy pewno lepszych podstaw i wzorów racjonalnego kształcenia od montesoriańskich przedszkoli. Ramy tego wykształcenia trzeba rozszerzyć, rozwijając je dla użytku starszych uczniów i dostosowując do potrzeb rozmaitych typów dzieci, jako też do okoliczności, panujących w poszczególnych krajach. Wiele szczegółów technicznych wypadnie może zgoła zarzucić lub zmienić odpowiednio do postępów psychologii i fizjologii dziecka i stosownie do wymogów życia w nowo-

czesnym społeczeństwie. Jeżeli jednak zechcemy się nadal trzymać przestarzałych systemów szkolnych w oczekiwaniu metody pod każdym względem doskonałej, wówczas młode generacje długo jeszcze cierpieć będą musiały wady ustroju szkolnego, przeciwnego najelementarniejszym psychologicznym zasadom, miast korzystać z zalet systemów o bezwzględnie wyższej, choćby nie doskonałej wartości.

5. Neomontesorianizm i tendencje pokrewne.

Praca nad zmodernizowaniem i rozwinięciem metody Montessori jest już zresztą w toku. W Holandii, w Austrii, w Anglii i innych krajach, gdzie metoda Montessori znalazła szersze zastosowanie, liczne szkoły poczyniły próby uzupełnienia jej braków i dostosowania jej zasad do nauczania w szkole powszechnej, a nawet średniej. Jedną z ciekawszych prób stworzenia rodzaju neo-montesorianizmu przez wprowadzenie do przedszkola Montessori pewnych zasad Decrolyego i Froebela jest metoda pani Philippi-Siewertsz, kierowniczki jednego z kursów metody Montessori w Holandii. Wszystkie te wysiłki jednak tamowane są częścią przez brak jednolitej organizacji, częścią przez rywalizację poszczególnych badaczy i szkół, strzegących zazdrośnie swych nowych pomysłów w obawie kradzieży autorskiej.

Zapewne może kto powiedzieć, iż z chwilą, gdy się zacznie system ulepszać i zmieniać można dojść do tego, że pierwotna nazwa Montessori nie będzie już na miejscu. Ta sprawa należy jednak już raczej do historyków pedagogii. W interesie praktycznych postępów w metodyce nauczania byłoby pożądanym zwracać mniej uwagi na kwestie przynależności danej metody do tego czy owego kierunku, lub na zagadnienie większej czy mniejszej nowości i oryginalności, a natomiast kłaść większy nacisk na jej pożyteczność i praktyczne wyniki. W związku z tym bardzo dodatnim objawem są coraz częściej w różnych krajach spotykane fakty współpracy zawodowych

psychologów z poszczególnymi nauczycielami i szkołami. Szkoły Montessori stanowią pod tym względem szczególnie wdzięczne pole psychologicznych dociekań.

Literatura problemów wyżej omówionych jest ogromnie bogata. Dla ogólnej orientacji polecić można następujące główne publikacje:

a) *Dzieła pani Montessori. Dr Maria Montessori: Il metodo della pedagogia scientifica. III. ed. accresciuta. Maglione e Strini. Roma 1918. — Manuale di pedagogia scientifica. II. ed. Morano, Napoli 1931. — Psico-geometria. Araluce, Barcelona 1934 (w jęz. hiszp.). — Psico-aritmetica (Ibidem). — L'enfant. Desclée, Paris 1935.*

b) *Książki i artykuły o metodzie Montessori i jej zasadniczych pojęciach. D. C. Fischer: A Montessori mother. Constable, London 1913.. — E. P. Culverwell: The Montessori principles and practice. G. Bell, London 1915. — William Boyd: From Locke to Montessori. Harrap, London 1917. (Jedno z najlepszych krytycznych dzieł o metodzie Montessori). — Lourenco Filho: La escuela nueva. Trad. de la ed. portuguesa. Editorial Labor, Barcelona 1933. (Str. 129—139; bardzo jasne, treściwe ujęcie). — S. Hessen: Pedagogia M. Montessori i jej losy. „Przedszkole“. Rok III, nr. 3 i 5 (1935/36). — H. Łubieńska: Le visage inconnu de Maria Montessori. „Éducation“. II-e partie. Mai 1936. Supplément. (Z osobistych wspomnień i rozmów z panią Montessori).*

c) *O znaczeniu zabaw u dzieci. Karl Buehler: Die geistige Entwicklung des Kindes. III. Aufl. G. Fischer, Jena 1922. (Osobliwie str. 463—473). — Sir Percy Nunn: Education, its data and first principles. 2-d ed. rev. E. Arnold, London 1930. (Str. 87 i n., 95 i i.). — Charlotte Buehler: From birth to maturity. London 1935. — M. Lowenfeld: Play in childhood. V. Gollancz, London 1935.*

d) *W sprawie techniki uczenia i przenoszenia wiadomości z jednej dziedziny do drugiej. H. L. Hollingworth: Educational psychology. D. Appleton, New York, London 1933. (Str. 405—430). — J. H. Griffiths: The psychology of behaviour. G. Allen and Unwin, London 1935. (Str. 117—127). — G. W. Hartmann: Gestalt Psychology. Ronald Press, New York 1935. (Str. 258—265).*

e) *O dalszych rozgałęzieniach i kierunkach pochodnych metody Montessori. Z. Łubieński: Les caractères d'un Lycée montessorien. „La Nouvelle Éducation“ 15-e année, mars 1936.*

— *Idem*: L'étude de la géometrie selon les principes activistes. Section I. Commun. 66 (W sprawozdaniach ze zjazdu: Congrès pour l'étude de l'organisation de l'enseignement. Le Havre 1936). — *C. Philippi-Siemertsz van Reesema*: Over egocentrisme en sociale ontwikkeling. „Het Kind“, 37-e Jaargang, 9 Mai 1936. — *H. Łubieńska*: Éducation montessorienne d'un bébé. „La Nouvelle Éducation“, 1935. (Z doświadczeń nad dziećmi poniżej roku).

STRESZCZENIA — RÉSUMÉS

J. R. KANTOR — BLOOMINGTON (INDIANA UNIVERSITY)

INTERBEHAVIORYZM, PSYCHOLOGIA SPOŁECZNA I SOCJOLOGIA

Rozwój obiektywnej psychologii rzuca nowe światło na wzajemny stosunek psychologii społecznej i socjologii.

Interbehaviorizm jako obiektywna psychologia. Prace ostatniego stulecia, zdążające do uczynienia z psychologii nauki obiektywnej, zbliżyły ją do zjawisk biologicznych (psychologia fizjologiczna) i spowodowały powstanie behaviorizmu. Do zasług behaviorizmu należy zaliczyć jego dążenie do usunięcia z psychologii tego, co nazywamy psychicznym i do uczynienia z niej nauki i przyrodniczej.

Behaviorizm ma słuszość, odrzucając istnienie innych procesów prócz ruchów i czynności biologicznych organizmu, lecz nie ma słuszości, gdy opisuje psychiczne zjawiska jako bardzo subtelne czynności mięśni, gruczołów i nerwów, psychiczne bowiem zjawiska nie dadzą się sprowadzić do fizjologicznych czynności. Behaviorysta zapomniał, że psycholog musi wydobywać swe fakty ze źródeł zasadniczo psychologicznych: obserwacji, przypomnień, wrażeń, ale nie z wydzielania lub zwięzania się tkanek. Jeżeli tak jest, to behaviorizm nie może być uważany za psychologię, lecz raczej za jej krytykę.

Natomiast interbehaviorizm definiuje psychikę, a mimo to dostatecznie opisuje fakty psychiczne, dotykając wzajemnego zachowania się organizmów i rzeczy w pewnym polu czynności.

Zasadnicza różnica pomiędzy behavioryzmem i interbehavioryzmem polega na pojęciu bodźca. Gdy behaviorizm

podkreśla czynność organizmu i uważa bodziec za cechę przypadkową, interbehawiorysta uważa za istotny fakt wzajemne zachowanie organizmów, oba zaś działania organizmów za funkcję ich ewolucji, historię ich zachowania się za biografię reakcji. Dynamiczny charakter sposobu widzenia interbehawioryzmu jest widoczny, gdy mówimy, że żadne indywiduum nie posiada postępowania, wynikającego z jego stałej biologicznej organizacji, gdyż przy narodzeniu jednostka stoi na zerze psychologicznym, a cały jej rozwój późniejszy zależy od współdziałania.

Natura psychologii społecznej. Psychologia społeczna jest psychologią indywidualną, gdyż wszystkie zjawiska psychiczne są czynnościami jednostek. Tradycyjna koncepcja psychiki grup musi być odrzucona. Psychiczne zjawiska nie mogą być ponad organizmem nawet wtedy, gdy chodzi o zachowanie się narodów i rządów, zjawiska te bowiem są logiczną abstrakcją działalności indywiduów.

Psychologię społeczną można określić jako naukę o wzajemnym zachowaniu się jednostek pod wpływem bodźca, mającego społeczną formę. Toteż odróżniamy zachowanie się społeczno-psychologiczne od ogólnego i osobistego: 1. Ogólne zachowanie istnieje u wielu typów psychicznych zjawisk wtedy, gdy organizm jest ograniczony do jego biologicznej konstytucji. Na przykład odruch rzepkowy jednakowo się odbywa u wszystkich ludzi. 2. Przeciwnie społeczno-psychologiczne zachowanie jest niezależne od naturalnych właściwości organizmu. Na przykład sprawy jedzenia, ubierania się, myślenia są uwarunkowane środowiskiem. 3. Osobiste zachowanie ma miejsce w prywatnym indywidualnym zetknięciu się z rzeczami. Przykładem może służyć prywatny kontakt z przedmiotami u artystów i naukowców, który potem przenosi się na środowisko otoczenia.

Zjawiska psychologii społecznej są grupowe: indywiduum je tworzy wspólnie z innymi członkami grupy, o ile z nią współdziała. Na przykład włościanin polski i amerykański mają mniej czynności wspólnych pomiędzy sobą, niż ludzie wyższych sfer obu tych narodów. Podobnie się dzieje

w zachowaniu rodziny, zawodu, religii; tu bodźce są również konwencjonalne, gdyż pochodzą od instytucyj. Proces tworzenia się takich właściwości społecznych nosi nazwę instytucjonalizacji.

Stosunek społecznej psychologii do socjologii. Socjologia jest to nauka zajmująca się miejscem człowieka w organizacji społecznej, która jest terenem jego działania w związku z różnymi dotykającymi i niedotykającymi czynnikami swego otoczenia. Przy takiej definicji można uwolnić się od społeczno-psychologicznych koncepcyj, które psychologia „świadomości” narzuca socjologii. Psychologia obiektywna pozwala uważać socjalne zjawiska jako określone obiekty uzależnione od postępowania osób, które tworzą zwyczaje i prawa.

Społeczne zjawiska są ważne dla psychologii, gdyż w ich otoczeniu znajduje się większość bodźców i teren działania. W dziedzinie socjologii społeczny psycholog znajduje źródło i podstawę psychologicznych instytucyj. W społecznych organizacjach obiekty, osoby, fakty stają się psychologicznie instytucjonalizowane, mianowicie uzyskują ich językowe, intelektualne i estetyczne właściwości. Właściwości społecznego bodźca są wszędzie. Przez kontakt z obiektami instytucjonalnymi dziecko, emigrant tworzą pojęcia, zwyczaje i postawy, czyli ich społeczno-psychologiczną świadomość.

Społeczna psychologia i socjologia są ściśle związane, gdyż współdziałają w badaniach różnych stron pojedynczych faktów. Społeczna psychologia bada osoby, gdy one budują swoją kulturalną świadomość przy współdziałaniu z instytucjonalnymi obiektami; socjologia zaś bada obiekty, społeczne organizacje, zachowanie się grup ludności tak, jak one powstały przez psychologiczne współdziałanie (tu socjolog może używać metod historycznych i statystycznych). Socjolog wykorzystuje przyrodnicze opisy psychologicznych faktów w społecznych sytuacjach.

Współdziałanie społecznej psychologii i socjologii można obserwować w takich faktach jak społeczna kontrola, społecz-

czne konflikty i społeczny postęp. W społecznej kontroli strona psychologiczna to proces nabywania kultury, społeczna — stanowienie praw i sankcyj.

Wniosek. Stopniowe stawianie się psychologii ogólnej nauką przyrodniczą stwarza możliwość dokładnego badania niektórych najbardziej złożonych ludzkich wyczynów. W zakresie psychologii społecznej możemy nie tylko odróżnić zjawiska odnoszące się do psychologii i socjologii, lecz w sposób przyrodniczy opisywać subtelny, wewnętrzny stosunek dwóch rodzajów faktów. Gdy uzyskujemy przyrodniczy opis psychologicznych faktów, pozostających w bliższym stosunku z socjologią niż z biologicznymi zjawiskami, możemy spodziewać się bardziej ścisłego opisu tych społecznych faktów, które łączą się z psychologicznymi zjawiskami.

MIECZYŚŁAW DYBOWSKI — POZNAŃ

RASY I FORMOWANIE WOLI

Obecny artykuł omawia: I. Stanowisko zajęte przez Stojanowskiego i Günthera w kwestii ras; II. Możliwość poprawy typu psychicznego w związku z badaniami nad wolą; III. Typy psychiczne w świetle badań antropologicznych i możliwość ich formowania bez uciekania się do zmian antropologicznych.

I. Günther, opierając się na malowanych i rzeźbionych portretach wybitniejszych ludzi, wszystkie rasy opisuje o wiele ujemniej niż rasę nordyczną i falicką. Jednocześnie w charakterystykach Günthera daje się zauważyć uczuciowe stanowisko w stosunku do niemieckiego terytorium północno-zachodniego, nie poparte obiektywnymi kryteriami.

Stojanowski kwestionuje tak subiektywnie utworzoną charakterystykę ras, w której pokrzywdzono typy nie objęte mianem rasy nordycznej.

Według Stojanowskiego ostrze rasizmu, zwracając się przeciwko narodom słowiańskim, wysuwa dwa następujące zagadnienia, które mogą sugerować lęk zainteresowanym:

1. Rasa nordyczna jest najbardziej wartościowa, 2. Niemcy posiadają jej najwięcej. Tezy te Stojanowski poddaje wielostronnej krytyce. Przede wszystkim rasa nordyczna nie jest liczniejsza w Niemczech (55% według Günthera po zaliczeniu rasy falickiej do nordyków) niż w Polsce (75% wedle Czekańskiego łącznie z elementem laponoidalnym).

Podobnie zwalcza i tezę pierwszą: nie tylko nordyk jest typem bardziej wartościowym, ale i typ alpejski jest dobrym podłożem, np. dla wytworzenia stanu mieszczańskiego w Polsce.

Stojanowski widzi w rasizmie ideę niezwykle silną, dostosowaną do historycznego momentu; aby ją zwalczyć, należy stworzyć ideę równie silną, mogącą poruszyć masy, zjednoczyć je i odeprzeć rasizm, grożący słowiańszczyźnie.

II. Autor pracy nie wchodzi w dyskusję na temat wyboru takiej idei, uważa jednak za potrzebne, jako przeciwwagę rasizmowi przyjąć postulat kształcenia woli dla Polaków oraz innych Słowian, nazywanych nieraz przez obcych mianem rasy niższej. W tej kwestii autor wypowiedział się już w 1930 roku w pracy: „Jak się zmieniają typy woli“ w tezie IX następująco: „Jednostki słabsze pod względem woli są więcej plastyczne, tj. odbywają większe zmiany w kierunku dodatnim, niż jednostki silniejsze“ i potwierdził tę tezę drugą swą pracą: „Jak formować wolę“. Uzasadnienie tezy autor oparł na wynikach badań 36 osób, których połowie, tj. 18 osobom pomagał w pracy nad wolą w ciągu sześciu lat. Po czym wydał pierwszą z wyżej wspomnianych prac, a po następnych sześciu latach napisał drugą, w której zestawia postęp tej grupy, z jaką współpracował, z rezultatami naturalnego dojrzewania woli u grupy 18 osób, nad którymi nie pracował.

W wynikach okazało się, że przyrost siły woli osób, nad którymi eksperymentator pracował, był bardzo znaczny; średnio jedna osoba o słabej woli zdobyła po pierwszych sześciu latach 46,6 punktów, gdy silniejsza pod względem woli zdobyła średnio 9,2 punktów. Po następnych sześciu latach przyrost siły woli już okazał się słabszy nawet u osób początkowo

słabej woli, czyli postęp osób słabych chociaż bardzo wielki w porównaniu do osób silnych też powoli spada. T a b l i c a I przedstawia postęp pracy nad wolą 18 osób, nad którymi eksperymentator pracował, wyrażony w punktach (kolumna 5). W kolumnie 2, 3 i 4 umieszczono wskaźniki siły woli, które badane osoby uzyskały w 1, 2 i 3 badaniu; kolumna 1 wskazuje rangi 18 osób w 1 badaniu.

Z powyżej wymienionej pracy „Jak się zmieniają typy woli“ da się wyprowadzić jeszcze jeden następujący wniosek: Celowe oddziaływanie przyspiesza proces dojrzewania woli; przy tym typy woli podlegając zmianom przesuwają się w kierunku typu C (choleryków).

III. W obecnej pracy autor określił typ psychologiczny i antropologiczny 225 osób; t a b l i c a II przedstawia stosunek typów woli do typów rasowych. T a b l i c a III zestawia rezultaty badań autora z badaniami Jaxy Bykowskiego. Mała liczba zbadanych osób nie upoważnia do uogólnień, odnoszących się do ludności całej Polski.

Obliczone współczynniki zbieżności typu jasnowłosego z pogodnym usposobieniem i typu ciemnego z cechą przewagi smutku w akcie woli okazały średnią wartość, upoważniając do postawienia wniosku, że już nawet samo określenie typu antropologicznego często pozwala z pewnym prawdopodobieństwem określić typ psychologiczny. T a b l i c a IV przedstawia współczynniki zależności, obliczone dla szeregu typów rasowych i typów woli.

Ponieważ typ psychiczny poddaje się przekształceniom, autor stawia pytanie, jak daleko może sięgać podobna zmiana i formułuje odpowiedź następująco: Każdy typ antropologiczny ze względu na odpowiadające mu cechy psychologiczne posiada i wnosi właściwe sobie wartości do życia zbiorowego. Tych swoistych cech nie potrafimy i nie powinniśmy zmieniać, gdyż odpowiadają one potrzebom struktury społecznej.

Formowanie woli, zdaniem autora, winno polegać na wzmożeniu pozytywnych jej czynników, które każdy ze wspomnianych typów posiada nie dość rozwinięte; gdy chodzi o środki, autor podaje następujące: przekształcenie form

procesu woli i wykonania, umiejętne stosowanie wysiłku, potrzebę czynienia postanowień. Powyższe zmiany doprowadziłyby do uzyskania takich cech woli, jak: rozwaga, wytrwałość, opanowanie, słowność, rzetelność, akuratność, punktualność, których narody słowiańskie nie umiały dotychczas dostatecznie rozwinać.

Ponieważ zmiany antropologiczne dokonywują się powoli, a zmiany w psychice dadzą się osiągnąć już w jednym pokoleniu, przeto na te ostatnie należy zwrócić szczególną uwagę. Autor kończy swą pracę następującymi wnioskami:

1. Jasnowłose typy posiadają przewagę uczuć radosnych w aktach woli, gdy wśród ciemnowłosych typów przeważają ludzie o uczuciach smutnych.

2. Nordycy są przeważnie cholerykami, laponoidzi — cholerykami, subnordycy — sangwinikami, armenoidzi — cholerykami rozważnymi i alpejczycy — melancholikami.

3. Dla wzmocnienia sił narodu a więc i państwa wobec niebezpieczeństw zewnętrznych i dla wzmoczenia produktywności pracy różnych warstw społecznych powinna być zwrócona uwaga na zbadanie dokładne typów psychicznych ludności Polski indywidualnych i regionalnych w związku z badaniami antropologicznymi.

4. Tam, gdzie to jest możliwe, trzeba dokonać selekcji (pod względem woli) przy nauczaniu a szczególnie wychowaniu, by oddziaływać jednakowymi środkami na podobne jednostki, prędzej uzyskać pożądane rezultaty.

5. Opracować i wypróbować (w szkołach eksperymentalnych) dla każdego typu psychologicznego i antropologicznego środki najbardziej odpowiednie do formowania woli.

ZYGMUNT PIOTROWSKI — NEW YORK

METODOLOGICZNY CHARAKTER BADANIA OSOBOWOŚCI METODĄ RORSCHACHA

Przy badaniu osobowości Rorschach posługiwał się dziecięcioma starannie dobranymi plamami atramentowymi (czę-

ściowo czarnymi, częściowo barwnymi), które pokazywał kolejno badanym pytając: „Proszę mi powiedzieć, co by to być mogło“. Analizując odpowiedź badanych w pewien swoisty sposób, uzyskał Rorschach klucz do zrozumienia osobowości. Wielką zasługą Rorschacha jest to, że odkrył, iż obraz całej osobowości kryje się w formalnych czynnikach objaśnień plam atramentowych. Takim czynnikiem formalnym jest np. to, czy objaśnienie obejmuje całą plamę, czy tylko jej część, i którą to część, dużą albo bardzo małą; czy uwzględniono tylko zarys plamy, czy też jej barwę, lub czy nawet widziano w niej ruch; czy widziano głównie kształty zwierząt, czy inne, bardziej pomysłowe lub bardziej złożone itp.

Zdaje się, że łatwo zrozumieć osobliwość metody Rorschacha, jeżeli się ją porówna ze stereometrią. Podobnie jak wygodniej jest badać kształt i rozmiar niedostępnego, trójwymiarowego ciała za pomocą jego rzutu geometrycznego, tak też wygodniej jest badać strukturę całej osobowości za pomocą Rorschachowej analizy wypowiedzi o plamach atramentowych.

Rozwijając tę analogię ze stereometrią łatwiej jest pojąć przede wszystkim to, że, jeżeli wyniki mają być dobre, muszą być oparte na rozważeniu wszystkich czynników formalnych metody, a nie jedynie kilku mniej lub więcej dowolnie dobranych. Podobnie jak w stereometrii rzut geometryczny jako całość jest odbiciem badanego przedmiotu, tak i w metodzie Rorschacha dopiero wszystkie czynniki formalne, ujęte w całość mogą dać poprawny obraz osobowości. Nie można dojść do trafnych wyników pomijając niektóre czynniki. Co więcej, znów jak w stereometrii, w metodzie Rorschacha wszystkie czynniki są w ścisłej od siebie funkcjonalnej zależności. Z tego wynika, że znaczenie psychologiczne każdego czynnika Rorschachowego zależy od całości, której on jest jednym z przejawów. Stąd żaden czynnik Rorschachowy (czy to ilość odpowiedzi ruchowych, czy barwnych, czy odsetek odpowiedzi starannie uwzględniających zarys plam itd.), nie ma stałego znaczenia psychologicznego, które byłoby niez-

leżne od innych czynników. W literaturze naukowej istnieje szereg prac, w których nie liczone się zupełnie z tą podstawową zasadą poprawnej analizy Rorschachowej. Dlatego też autorzy tych prac doszli do wyników nietrafnych i sprzecznych z wynikami Rorschacha i jego współpracowników.

Plamy Rorschacha nie przedstawiają żadnych znanych figur ani przedmiotów. Badany musi czerpać z własnej wyobraźni, jeżeli chce nadać tym plamom jakikolwiek sens. Stąd badany rzutuje na plamy własne swoje wyobrażenia i myśli, nawet sobie tego nie uświadamiając, ponieważ plamy atramentowe dają wolne pole wyobraźni. Układ plam jest taki, że można w nich doszukać się każdego kształtu i stąd rzutować na nie każdą figurę, pozycję, ruch, czy też martwy przedmiot. Już Leonardo da Vinci używał plam atramentowych do badania zdolności artystycznych i typu wyobraźni twórczej, ale swego genialnego pomysłu systematycznie nie rozwinął.

Główną zaletą metody Rorschacha jest to, że umożliwia systematyczne badanie porównawcze różnych struktur osobowości i to w stosunkowo bardzo krótkim czasie. Daje ona nie tylko trafny, ale i pełny obraz osobowości. Żadna inna metoda doświadczalna nie daje trafnych wyników, jeżeli stosuje się ją do badania jednostki, a nie grupy osób. Metoda Rorschacha daje też możliwość badania funkcji intelektualnych i rodzaju oraz poziomu życia wewnętrznego u niedostępnych schizofreników lub zamkniętych w sobie dzieci. W takich przypadkach zawodzą często wszystkie inne metody. W rękach doświadczonego eksperymentatora metoda Rorschacha daje duże usługi w rozpoznawaniu wielu chorób umysłowych. Również w poradnictwie zawodowym i w szkołach stosuje się tę metodę szczególnie w tym celu, aby móc lepiej zrozumieć przyczynę, dla której dziecko nie postępuje w naukach.

Najważniejszym źródłem do zapoznania się z tą metodą jest monografia Rorschacha. Inne prace, podane na str. 40 i 41 są albo twórczym rozwinięciem metody, albo też przykładem doskonałego zastosowania metody w różnych dziedzinach. Stąd ich podstawowe znaczenie dla początkujących.

STEFANIA ŁOBACZEWSKA — LWÓW

SUR LA PERCEPTION ESTHÉTIQUE DE L'OEUVRE MUSICALE

Cet essai a pour but d'étudier le genre des sensations et des idées qui constituent les éléments de la perception esthétique de l'oeuvre musicale. Parmi ces facteurs l'auteur admet les idées de différentes catégories, à savoir: 1. les sensations auditives, 2. les idées motrices, 3. les idées visuelles de caractère auxiliaire, 4. l'effet d'un sens spécial, que l'auteur détermine comme la sensation du temps.

Le facteur auditif y est restreint aux sensations. Ces sensations, ne concernant que les sons particuliers, auxquels elles se rapportent, et pénétrant à chaque moment dans notre conscience, constituent — sauf les cas exceptionnels — le facteur le moins essentiel de cette perception esthétique. C'est seulement les idées motrices qui y jouent un rôle prédominant. L'auteur prend comme point de départ pour ses études la thèse, d'après laquelle le rôle de la création musicale consiste dans la transposition de certains mouvements qui expriment de différents sentiments. Ces mouvements, que les psychologues allemands nomment „Ausdrucksbewegungen“, pourraient être qualifiés comme mouvements expressifs. Ils sont caractérisés par certaines formes de développement temporel. Ce sont donc les idées motrices, fondées sur l'impression de la tension et de la détente des énergies psychiques, que l'auteur regarde comme un des facteurs essentiels de cette perception esthétique. C'est avant tout la mélodie d'une oeuvre musicale, ses motifs et ses thèmes, qui nous offrent les symboles de ces mouvements. Ils servent à exprimer les formes de développement temporel, propres à ces mouvements et aux sentiments qu'ils expriment. Les états affectifs, liés aux formes de ces mouvements, sont transmis à l'auditeur à l'aide des motifs et des thèmes musicaux, et l'image de ces formes sert à évoquer les sentiments, exprimés par l'oeuvre musicale. La compréhension de ces symboles sonores s'opère grâce aux images motrices, suggérées par l'oeuvre mu-

sicale, et comparées à chaque moment de l'audition musicale avec d'autres idées motrices, connues par l'auditeur grâce aux auditions précédentes d'autres oeuvres musicales. De cette manière il perçoit les formes de ces motifs et de ces thèmes mélodiques, paraissant actuellement au cours de l'audition musicale, en caractère de modifications des formes schématiques, rythmomélodiques, connues depuis longtemps. Grâce à la facture, propre à l'oeuvre musicale, consistant à répéter ces motifs et à les transposer sur d'autres degrés de l'échelle tonale, leurs formes se gravent dans la mémoire de l'auditeur et l'atmosphère affective, qu'ils évoquent, lui est suggérée comme l'atmosphère de l'oeuvre entière.

Cette facture, consistant à répéter et à transposer les motifs de la forme musicale, sert en même temps à d'autres buts encore: aux buts de la différenciation formelle de l'oeuvre musicale. C'est à l'aide d'un sens spécial, que l'auteur qualifie comme le sens du temps, que l'auditeur se rend compte de cette différenciation formelle. Il y parvient en fixant les proportions des diverses parties de l'oeuvre, leur durée dans le temps et leurs relations mutuelles. Ce procédé postule une catégorie d'idées toute spéciale.

Les idées visuelles ne jouent pas un rôle aussi important dans la perception esthétique de l'oeuvre musicale. Ils n'y sont que d'ordre secondaire. Leur rôle se résume à trois points différents, dont l'intensité varie selon le type de l'oeuvre musicale et selon les possibilités tout individuelles, que l'auteur apporte à sa compréhension. Le premier point consiste à former dans un espace artificiel, subjectif, les symboles graphiques, correspondants par leurs formes aux formes des mouvements expressifs, simultanément exposés dans les schèmes mélodiques de l'oeuvre musicale. Le second point consiste à former l'image de la couleur sonore d'une oeuvre musicale, due aux effets d'instrumentation et quelquefois à ceux de l'harmonie. Le troisième enfin consiste à associer à l'image sonore d'une oeuvre musicale des images visuelles d'une valeur purement subjective et se rapportant à la vie quotidienne de l'auditeur.

WŁADYSŁAWA MIELCZARSKA — WARSZAWA

ENDURANCE AND MOTIVATION OF SCHOOL-GIRL RESOLUTIONS

An analysis of the endurance of resolutions and of its motives has been effected along three lines of approach:

I. Characterization of the endurance of resolutions made by school-girls of various ages and in various school-classes;

II. Characterization of the motivation of school-girls of various ages ;

III. Comparative study of the types of endurance of resolution and motivation of school-girls of various ages.

The material studied consisted of the following categories of school-girls: pupils in the sixth class of a private elementary school (aged 11 to 12) and in six classes of a private secondary school (classes I, II and III of a new-type school, pupils aged 13—16, and classes VI, VII and VIII of an old-type school, pupils aged 17—20). In all, 276 pupils were examined on two occasions, in May and in June in every class during three successive days.

The examination of the pupils had an experimental character. A five-question questionnaire-form was issued simultaneously to the first and the second group only as a means of setting the examinees some fairly easy work to do at home. The experimenter, when collecting the answers on the next day, requested each of the examinees to answer two supplementary questions: "At what time did you write the answers to the questionnaire?" and "Why did you choose this time?" The object of the experiment was to examine the endurance of resolutions on two separate occasions with special reference to the hour at which the task was done and the motivation underlying the execution of this home-work.

The endurance of resolutions was measured by the proximity of the hour when these were carried out into effect: the

greater the endurance, the nearer the hour of execution was to the hour when the task was received from the experimenter.

Indices of endurance were computed for every examinee. The range of indices for all the examinees fluctuated between 13 and — 5. Individuals who forgot to execute the task received a score of 1, and those who lost their questionnaire-forms, one of 0.

I. The relation of endurance to the various ages and classes is shown in Fig. I, which demonstrates that endurance rises in the lower age-groups, falls to a very low level during the period of adolescence, and in the case of the mature pupils rises to a level higher than the initial one. The endurance of the resolution of the pupils taken by age is usually higher than when taken by classes; this is explained by the levelling influence of the pupils who are weaker owing their passage through some phase of development. On the other hand, endurance taken by school-classes is higher than when taken by ages in cases where growing girls enter phases having a negative effect upon their psychic state (e. g., transfer from one school to another, and the approaching period of adolescence).

II. A characterization of the motivation of pupils according to age and class-allegiance is given in Table I, which lists absolute and percentage data on the motives of endurance during the first and the second test. The highest number is found to be for profound motives (155 and 110), followed by unconscious motives, i. e., those unsaid or not clearly formulated by the examinees (53 and 71); the third group covers associative motives (25 and 35); the fourth, that of 'time' motives, i. e. the completion of the questionnaire at some spare moment, etc. (19 and 19); the fifth group of motives, those of interest, was the smallest (2 and 6). The number of examinees who forgot to do the task was 22 in the first examination and 35 in the second.

It can be seen from Fig. II (which depicts the motives behind the endurance of resolutions for a number of ages) that

the eldest pupils act under the influence of profound motives, then follow the youngest pupils, whilst those aged 14, 15 and 16 submit to these influences more rarely. The associative motives most often appear amongst the eldest pupils and the adolescents (as intentional associations). Time motives (the weakest) are most numerous amongst pupils passing through the age of adolescence. The interest motives were most marked amongst the youngest pupils and the adolescents.

III. A comparison of the endurance of resolutions and its motivation is effected in Table II. High endurance (I) is most frequent amongst the eldest pupils (who have an index of 6 upwards) and is backed up by profound motives and by unconscious ones which probably mask profound motives. Average endurance (II) is encountered at all ages and appears against a background of associative and of interest motives. Low endurance (III) exists amongst pupils passing through the age of adolescence and most often appears in conjunction with time motives or even with the forgetting of resolutions.

Table III shows the number of each of the three types of endurance among the pupils taken in three age-groups; the fractions indicate the relation of the individuals in a group to the total number of girls of the given age.

Table IV affords data on the number of hours taken to execute the questionnaire; the endurance and the motivation of the pupils are classified according to four groups:

Group I. The eldest pupils who carried out the resolution under the influence of profound motives at the most suitable time immediately after returning home.

Group II. The pupils in this group behaved similarly but with only a slight preponderance of profound motives.

Group III. Adolescents, who exhibited endurance only during the first hour after returning home; if the work was done at all during later hours, it was only for superficial motives.

Group IV. Pupils of all ages, as regards endurance, nearly always negative. The pupils in this group execute, reso-

lutions at the last moment and for superficial motives. Pupils aged 14, 15 and 16 are again the weakest. Twenty-year-olds, as the eldest, likewise have profound motives even when in this group.

ZBIGNIEW ŁUBIEŃSKI — LONDYN

LES FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUES DE LA MÉTHODE MONTESSORI

Par son origine la Méthode Montessori se rattache aux courants psychologiques et sociaux du début de notre siècle. Au moment où les femmes engageaient la lutte pour la défense de leurs droits, Marie Montessori entreprenait de lutter pour les droits de l'enfant. Son idéal est une société formée d'hommes libres, indépendants, conscients et responsables; sa méthode repose donc sur le principe de liberté individuelle et son but est le plein épanouissement de la personnalité.

Laissons de côté les considérations philosophiques sur les relations entre l'individu et la société, et voyons seulement par quels moyens techniques la Méthode Montessori tâche de réaliser son but.

Premier principe: l'éducation se fait par le milieu (ou „ambiance“) qui doit être aménagé de façon à satisfaire les besoins de l'enfant et correspondre au but de l'éducation.

Dans ce milieu l'enfant est libre de choisir son occupation et d'y consacrer le temps qu'il veut. Néanmoins sa liberté est limitée par deux règles: il ne doit jamais déranger les autres, et il doit se servir des objets correctement c. a. d. pour l'usage auquel ils sont destinés. (Ainsi „l'individuel“ ne s'oppose pas au „social“ et l'exubérance est modérée par l'exactitude).

Les objections que l'on fait à la Méthode Montessori peuvent se ramener à trois points: 1^o le matériel didactique est incom-

plet, 2^o le milieu montessorien ne favorise pas assez le jeu, 3^o les exercices sensoriels fixent l'attention sur les qualités abstraites des objets (couleurs, poids, dimensions, séparément) tandis que les phénomènes de la vie étant complexes, leur perception est nécessairement globale.

Ces objections sont bien fondées. Répondons y en commençant par la fin: La majorité des psychologues se déclarent contraires au morcellement de la réalité en catégories abstraites ce qui, disent-ils, ne facilite point la perception des phénomènes. Remarquons cependant que les exercices sensoriels sont d'une efficacité éprouvée pour produire le recueillement (concentration), l'habitude de l'effort et de contrôle personnel — et c'est là que réside la valeur éducative de ces exercices.

La psychologie moderne attache au jeu une grande importance. Sans la nier, les Montessoriens le considèrent plutôt comme un succédané auquel l'enfant a recours par manque d'intérêts réels. La Méthode Montessori cherche à réaliser l'équilibre entre le formalisme de l'école traditionnelle et certaines tendances modernes à abandonner l'enfant à lui-même.

Enfin il est évidemment nécessaire de compléter le matériel primitif. M-me Montessori y a ajouté pas mal depuis 30 ans, néanmoins c'est plutôt à d'autres que revient le mérite d'avoir rempli les lacunes, unifié les techniques et enrichi la méthode si bien qu'elle est devenue un vaste courant pédagogique que l'on pourrait désigner sous le nom de „Neo montessorianisme“. Il faut dire que l'aide apportée aux éducateurs montessoriens par les psychologues a été particulièrement fructueuse.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Stefan Baley: Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1936. Str. 424.

„Zarys“ Baley'a ma charakter dwoisty: z jednej strony bowiem jest on zwięzłym podręcznikiem psychologii ogólnej, informującym czytelnika o najważniejszych jej wynikach, z drugiej strony podaje wiadomości dotyczące rozwoju psychiki ludzkiej. Zamiarem autora było ułatwić czytelnikowi interesującemu się psychologią dzieci i młodzieży zrozumienie tej psychologii przez wprowadzenie go w krąg myślenia ogólnie psychologicznego.

Z takiego postawienia sprawy wypływają zarówno zalety, jak też braki tej książki. Korzystne jest to, że czytelnik, nie mający teoretycznego wykształcenia psychologicznego, nie musi sięgać do innych podręczników psychologii, jak np. do podręcznika psychologii Witwickiego, który — jeśli chodzi o rozdziały traktujące o psychologii ogólnej — nie mało wpłynął na poglądy autora. Dawka psychologii ogólnej, podana w „Zarysie“, jest taką właśnie, że można ją łatwo zasymilować i czuć się przygotowanym do zorientowania się w dziale psychologii rozwojowej.

Brakiem książki jest natomiast to, że systematyczne przedstawienie psychologii ogólnej przerywane jest ustawicznie rozdziałami z psychologii rozwojowej i vice versa, na czym oczywiście cierpi spójność tekstu.

Całość składa się z pięciu rozdziałów, z których pierwszy traktuje o zjawiskach psychicznych jako przedmiocie psychologii, drugi omawia stopnie rozwoju psychicznego i główne rodzaje zjawisk psychicznych, a trzeci zawiera uwagi o rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży. Rozdział ten przekracza ramy psychologii, ale, jak nas autor informuje w „Przedmowie“, został on włączony do „Zarysu“ z tego względu, „iż rozwój cielesny wchodzi razem z rozwojem psychicznym w skład tak zwanej pedologii (nauki o dziecku), którą wyklada się zazwyczaj jako całość“, co właściwie nie jest argumentem usprawiedliwiającym, skoro książka jest zarysem psychologii, a nie pedologii.

Rozdział czwarty, najobszerniejszy, obejmujący około 340 stron, zajmuje się szczegółową analizą czynności psychicznych i ich rozwoju u dziecka. W rozdziale tym można znaleźć także krótkie przedstawienie

sposobów cechowania testów, centylowania, kreślenia profilów psychologicznych i obliczania współzależności.

Ostatni wreszcie (piąty) rozdział zapoznaje czytelnika z najczęstszymi anomaliami psychicznymi i z psychologią tak zwanych dzieci trudnych.

Zarys psychologii Baley'a potrąca o wszystkie ważniejsze zagadnienia psychologiczne, poczynawszy od zagadnień fechnerowskiej psychofizyki a skończywszy na zawilej problematyce indywidualności i osobowości. Te ostatnie pojęcia (a także pojęcia temperamentu i charakteru) sprawiają jeszcze dzisiaj psychologii wiele kłopotu, co odbija się także na wywodach autora, które przecież są tylko refleksem tego, co się w nauce dzieje. „Indywidualność danego człowieka — pisze Baley na str. 342 — stanowi wszystko to, co różni go od innych jednostek ludzkich“. W tym twierdzeniu niewątpliwie domyślne jest słówko „wszystkich“, bo nie miałoby sensu nazywać indywidualnością wszystko to, co różni danego człowieka od „niektórych“ (jakich?) jednostek ludzkich. Czym — dalej — jest „wszystko to“, co autor nazywa indywidualnością, tego dociec trudno wobec przeraźliwej ogólnikowości wyrażenia „wszystko to“, pod które podstawić można, co się komu żywnie podoba. Istniały analogiczne definicje charakteru, ale zniknęły one już całkowicie z psychologii. Autor zresztą nie jest chyba zupełnie konsekwentny, jeśli jeszcze na tej samej stronie podaje, różne od pierwszego określenia, mianowicie: „Indywidualność jest zbiorem właściwych danemu osobnikowi cech jeszcze nie uformowanych, stanowiących jak gdyby surowy materiał“. Autor widocznie borykał się z trudnościami — co zapisuję na jego dobro — ale uległ zamieszaniu, jakie w tej dziedzinie panuje w psychologii od niepamiętnych czasów.

Osobiście nie godziłbym się także na to, że „charakter przetwarza indywidualność“, nie wiedząc dokładnie czym jest indywidualność, ani na to, że osobowość jest udoskonaleniem charakteru. Sądzę raczej, że w obrębie osobowości można wyróżnić in abstracto charakter.

„Zarys psychologii“ odznacza się dużą prostotą i jasnością, jest — jak przypuszczalnie powiedzą liczni czytelnicy — „łatwy“ i dzięki poruszaniu w sposób przystępny wielkiej ilości zagadnień nadaje się na „wstęp“ do studium psychologii i jako taki znajdzie zapewne szeroką publiczność. Warto by jednak w przyszłym wydaniu uzupełnić tekst bibliografią i skorowidzem rzeczowym, przez co książka nabrałaby jeszcze większego praktycznego znaczenia.

Stefan Błachowski (Poznań).

Georges Dmelshauvers: L'étude de la pensée. Paris, Pierre Téqui, [1936]. Str. 230. (Wydawnictwo „Cours et documents de philosophie“).

Książka powstała z wykładów, które autor wygłosił w latach 1931 i 1932 w Instytucie katolickim w Paryżu. Autor nie zataił śladów jej pochodzenia, lecz przeciwnie zachował charakter wykładowy nieprzeciążony erudycją, wolny od balastu bibliograficznego i przeładowania szczegółami.

Całość składa się z dwóch części, z których pierwsza zajmuje się metodyką badania myślenia, przy czym autor usiłuje bronić metody obserwacji i analizy świadomości przed coraz częstszą w literaturze współczesnej krytyką. Zaraz na wstępie maluje Dwelshauvers w czarnych barwach aktualną sytuację psychologii, jej gubienie się w detalach, jej dezorientację metodologiczną i brak wewnętrznej spójności. Pomiedzy psychologią Watsona a psychologią Segonda istnieje tak wielka przepaść, iż wydaje się, jakoby to były dwie różne nauki. Winę tego stanu rzeczy ponoszą te kierunki psychologiczne (np. kierunek reprezentowany przez Ribota), które poszły po linii przyrodniczej, zapoznając swoistość życia duchowego, podkreślaną szczególnie silnie przez Diltheya i Bergsona.

Ową swoistość życia duchowego ująć można tylko w introspekcji, w intuicyjnym dotarciu do istoty przeżyć (Bergson) lub w systematycznej obserwacji wewnętrznej posługującej się eksperymentem (Külpe). Introspekcja nie wyklucza, według autora, stosowania metod obiektywnych, przy pomocy których jednak bada się tylko fakty najprostsze, nie zaś najwyższe przeżycia myślenia, odczuwania i chcenia.

W dalszych rozważaniach części pierwszej autor rozprawia się z krytykami introspekcjonizmu, wyznacza granice introspekcji i wreszcie omawia istotę i znaczenie metod porównawczych i patologicznych, kończąc uwagami na temat eksperymentowania w psychologii.

O ile pierwsza część dzieła poświęcona jest metodom badania myślenia, o tyle druga zajmuje się wynikami cudzych i własnych badań autora nad myśleniem. Autor jako neotomista wykracza w tej części daleko poza zasięg problematyki psychologii eksperymentalnej i porusza także takie zagadnienia jak zagadnienie racjonalnej jedności ducha, syntezy umysłowej oraz „myślenia implicite” i intuicji życia duchowego. Zwłaszcza ta ostatnia, będąca „bezpośrednim ujmowaniem myślenia przez samo siebie”, jest przedmiotem szczegółowych poszukiwań autora, który na kilkudziesięciu stronach przeprowadza analizę własnych eksperymentów, wywodzących się pod względem metody badań z eksperymentów szkoły würrzburskiej. W rezultacie autor dochodzi do przekonania, że istnieją dwie formy „intuicji eksperymentalnej”, czyli intuicji badanej przy

pomocy introspekcji systematycznej. Pierwsza jest intuicją wyrażającą się w nieokreślonym bliżej uczuciu aktywności i możliwości, druga „senssem globalnym myśli“.

Wywody autora dotyczące intuicji nie przebrzmiają zapewne bez opozycji ze strony tych, którzy uważają pojęcie intuicji za zbyt niejasne, iżby wolno pokusić się o eksperymentalne jej badanie. Przynajmniej w obecnym stanie wiedzy. A jeszcze większy może wywołać sprzeciw pogląd, że intuicja jest „un genre de méthode“, u tych, którzy nawet obserwacji introspekcyjnej odmawiają charakteru metody. Niemniej jednak trzeba uznać wysiłek autora, stawiającego sobie tak trudne zadanie, jak eksperymentalne rozwiązywanie zagadnienia intuicji.

Wreszcie, nawiązując do badań James'a, Erdmanna i innych późniejszych autorów, analizuje autor na kanwie własnych eksperymentów zjawiska myślenia, które nazywa „la pensée implicite“. „Myśl implicite“ jest „uczuciem znaczenia, które sprawia, że w życiu umysłowym nie zadowolamy się nawarstwianiem wrażeń lub idei, lecz kierujemy naszą uwagę na sens tego, co się przedstawia naszemu umysłowi“. Chodzi tu zatem o fakty psychiczne, które zwykło się w polskiej literaturze psychologicznej nazywać poczuciami.

Zamykają książkę rozważania na temat roli wyobrażeń w procesie myślenia.

Dwelshauvers — jak już wspomniałem — jest neotomistą i dlatego jego problematyka psychologiczna jest nasiąknięta pierwiastkami charakterystycznymi dla tego kierunku. Nawiązuje on do tradycji Stagiryty i Tomasza z Akwinu, jako pisarz katolicki broni swoistości życia duchowego i w konsekwencji odrzuca możliwość dotarcia do poznania psychiki przy pomocy metod przyrodniczych — a intuicji i introspekcji wyznacza rolę jedynych metod przydatnych do opisu przebiegów psychicznych i ujęcia istoty życia duchowego.

Stefan Blachowski (Poznań).

Stanisław Skomron: Hormony w psychofizycznym rozwoju człowieka. Biblioteczka Nauk Pedagogicznych, tom 5. Warszawa, Skład Główny „Nasza Księgarnia“, 1936. Str. 176.

Autor zajmuje się zagadnieniem wewnętrznego wydzielania u człowieka i to zarówno z punktu widzenia rozwoju fizycznego jak i psychicznego. W książce tej stara się autor uwzględnić równoległe stronę fizyczną i psychologiczną zagadnienia, gdyż w normalnym rozwoju człowieka te dwa czynniki są ze sobą nierozłącznie związane.

Podział książki jest bardzo przejrzysty i materiał umiejętnie podany. Autor traktuje bowiem zagadnienie pod kątem widzenia rozwojowych

faz człowieka, zajmując się stanem i czynnością gruczołów dokrewnych w kolejnych okresach życia człowieka. Z zestawienia tego uwidocznia się bardzo wyraźnie rola i znaczenie, jakie posiadają gruczoły dokrewne dla całego życia człowieka i to od chwili poczęcia do starości.

Ze stanowiska pedagogicznego interesuje nas najwięcej okres dojrzewania, traktowany przez autora bardzo obszernie. Głównym motorem wszystkich przemian psychofizycznych tego okresu jest gruczoł płciowy.

Najintensywniejsza czynność gruczołów płciowych przypada na okres dojrzałości. W tym bowiem okresie głównym zadaniem osobników jest, z punktu widzenia biologicznego, troska o byt gatunku. Jednakże czynność gruczołów płciowych wywołuje bardzo żywy oddźwięk i w innych gruczołach wewnątrzwydzielniczych.

Jeśli chodzi o objawy starości, to nie można sprowadzać zmian starczych, jak to słusznie podkreśla autor, tylko do zaburzeń wewnątrzwydzielniczych, jako jedynych czynników sprowadzających starość. Starzenie bowiem i zanik funkcji gruczołów dokrewnych jest tylko jednym z objawów ogólnego starzenia się ustroju.

Wreszcie autor rozpatruje znaczenie wewnętrznego wydzielania w nauce o konstytucji człowieka. Starano się stworzyć pewien podział typologiczny osobników na podstawie natężenia czynności różnych gruczołów dokrewnych. Jednakże, jak dotychczas, te podziały są bardzo chwiejne wskutek braku odpowiednich i łatwych prób dla wykazania czynności poszczególnych gruczołów.

Książka ta jest bardzo interesująco i żywo napisana, jednakże, jak na podręcznik Biblioteczki Nauk Pedagogicznych, uwzględnia zbyt mało psychologiczną stronę zagadnienia. Autor wspomina co prawda, że jeśli chodzi o stronę psychologiczną zagadnienia wewnętrznego wydzielania, to istnieje „bardzo wiele nieugruntowanych dostatecznie ogólnikowych pojęć i poglądów”. Sądzę jednakże, że literatura lekarska ostatnich lat, zwłaszcza literatura amerykańska, podająca wyniki lecznicze hormonami, mogłaby dostarczyć wielu cennych wskazówek. Szczególnie bowiem w Ameryce, wyposażonej w specjalne szpitale dla dzieci ze schorzeniami wewnątrzwydzielniczymi, ogłaszane są prace oparte na bardzo dużym materiale klinicznym. Dane te są tym cenniejsze, że polegają na ścisłej współpracy z wybitnymi psychologami.

Książka Skowrona, mimo tych pewnych niedociągnięć, zasługuje na jaknajszersze rozprzestrzenienie wśród pedagogów, chcących nieco głębiej podejść do przejawów psychiki i zrozumieć duszę dziecka. Jak autor słusznie podkreśla, „działanie hormonów jest jednym z głównych czynników biologicznych w tworzeniu się osobowości”.

Wiktor Tomaszewski (Poznań).

Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej pod redakcją H. Radlińskiej. Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Skład główny „Nasza Księgarnia“, Warszawa 1937. Str. IV i 504.

Na obszerny tom złożyło się — poza słowem wstępnym redaktorki i jej „Uwagami o metodzie przeprowadzonych badań“ — 14 prac, zgrupowanych w dwóch częściach, z których pierwsza zawiera prace dotyczące społecznych przyczyn powodzeń i niepowodzeń szkolnych w mieście, druga — na wsi. Wszystkie te prace, wykonane pod kierunkiem Heleny Radlińskiej i omawiane wielokrotnie na wspólnych posiedzeniach, przynoszą w sumie niezwykle cenny materiał, opracowany z ogromną dbałością o ścisłość i wszechstronność. Jakkolwiek współpracownikom pozostawiono wiele swobody w opracowaniu zebranych materiałów, to jednak znać na całości wytrawną rękę redaktorki, która potrafiła zespolic w jedno dzieło tak wielką ilość prac i związać je nie tylko wspólnością zasadniczego tematu, ale także scharmonizować je jednolitością postawy badawczej.

Prace obecnie wydane, które zapewne są początkiem dalszej serii prac na pokrewne tematy, nie zawsze mają charakter psychologiczny, lecz wchodzi w zakres wyodrębniającej się w ostatnich latach ze socjologii i pedagogiki nauki, którą Niemcy nazywają Pädagogische Milieukunde — mimo to jednak powinny żywo zainteresować także psychologów, którzy w swej działalności naukowej ustawicznie potracają o czynnik środowiska, nie zawsze umiając trafnie uchwycić jego znaczenie. Takie zagadnienia, jak np. zagadnienie przyczyn drugoroczności albo aspiracyj i zamiłowań młodzieży, bywają często traktowane w sposób zbyt oderwany od środowiska, w którym młodzież wzrasta, i wykazują jednostronny aspekt psychologiczny. W krańcowo przeciwny błąd wpadają natomiast ci socjologowie, którzy nie uwzględniają indywidualności osób żyjących w danym środowisku. Otóż z prawdziwą satysfakcją można stwierdzić, że w referowanym dziele przebija się wszędzie dążność do uwypuklenia zarówno strony psychologicznej, jak społecznej danego zjawiska.

Jak już wspomnieliśmy powyżej, książka zawiera 14 prac, których tytuły informują czytelnika ogólnikowo o zakresie badań i terenach, na których zostały one przeprowadzone.

Do środowiska miejskiego odnoszą się następujące prace:

Antoni Karwowski: Dzieci nieprzyjęte do szkół warszawskich na rok 1933/34.

Eugenia Karwowska: Warunki bytu dzieci nieprzyjętych do szkoły w dzielnicy powązkowskiej.

Józef Gercz: Spełnianie obowiązku szkolnego przez dziecko Bałut.

Regina Rudzińska: Opóźnienia szkolne dzieci rodzin bezrobotnych.

Aleksandra Majewska: Warunki życia dzieci rodzin bezrobotnych na Woli.

Jan Bartecki: Klasa piąta szkoły powszechnej Nr. 42 na Annopolu.

Jan Rączka: Siódma klasa szkoły powszechnej Nr. 188.

S-a Aniela Puczyłowska: Dziewczęta kończące klasę siódmą.

Jadwiga Aleksandrowiczówna: Stosunek do otoczenia i aspiracje ucznia szkoły doksztalcającej.

Maria Jadwiga Leśniewska: Warunki pracy zarobkowej i stosunek do pracy ucznia szkół doksztalcających.

Środowiska wiejskiego dotyczą następujące prace:

Wacław Henger: Wpływ warunków domowych na pracę szkolną dzieci w Kopytowie.

Józef Sałata: O losach młodzieży wiejskiej wychodzącej ze szkoły powszechnej w powiecie warszawskim.

Julian Sabat: Udział byłych wychowanków wiejskich szkół powszechnych pow. siedleckiego w życiu społecznym.

Anna Walicka-Chmielewska: Wnioski.

Wśród rozległej problematyki, ujawniającej się chociażby w przytoczonych właśnie tytułach rozpraw, wyłania się zagadnienie, do którego Radlińska przywiązuje szczególnie wielką wagę, mianowicie zagadnienie wieku społecznego. Wiek społeczny wyraża „postawę wobec życia społecznego, charakterystyczną w danej cywilizacji po dojściu do określonej liczby lat“. Miernikiem wieku społecznego są obowiązki, jakie spełnia jednostka. Można tu mówić, podobnie jak w wypadku wieku inteligencji lub wieku rozwoju fizycznego, o normalnym, opóźnionym lub przyspieszonym wieku społecznym. Tak np. — wyjaśnia Radlińska — chłopak zarabiający jako pastuch tyle, co jego ojciec jako gospodarz małorolny, albo dziewczynka, która pierze bieliznę całej rodziny, wykazują przyspieszony wiek społeczny.

W wieku społecznym wyraża się zatem tempo „wrastania w społeczeństwo“, które nie zawsze wykazuje zgodność z fazami rozwoju psychicznego i fizycznego, a przede wszystkim jest różne w różnych środowiskach społecznych. Tak np. z dotychczasowych próbnych badań wynika, że dziewięcioletnie dzieci proletariackie przewyższają równolatki mieszczańskie o przeszło trzy lata wieku społecznego.

W związku z tym przypominamy interesujące wywody Zienkowskiego w „Psychologii dzieciństwa“, który pisze (str. 78 w polskim przekładzie P. Macewicza, Warszawa 1929), że proces historyczny „z koniecz-

nością wiedzie do tego, że przeciętne minimum socjalnej tradycji, które musi być koniecznie przyswojone, staje się coraz to większym. Jeżeli na początku wieku XIX było jeszcze możliwe, że chłopiec 13-letni wstępował do uniwersytetu, to obecnie byłoby to niemożliwością. Jeżeli wówczas, w wieku 15—16 lat nierzadko wchodzono już na drogę samodzielnej twórczości i samodzielnego życia, to obecnie tylko ciężkie warunki socjalne mogą zmusić młodzieńca do przejścia w tym wieku do zupełnej samodzielności. Wydaje się, że jednym z „parametrów” wieku społecznego jest ilość i jakość (w różnych środowiskach różna) nagromadzonych wartości socjalnych i kulturalnych w związku z postępem ludzkości, z czego wynikałoby, że standart wieku społecznego zależy także od momentów historycznych.

Znalezienie przejrzystych i prostych metod ustalania wieku społecznego nastroczy niewątpliwie, wobec różnorodności środowisk społecznych, wielkie trudności. Ale są to rzeczy drugorzędne, zależne od wytrwałości poszukiwań i współpracy licznych badaczy — drugorzędne wobec podstawowej koncepcji, która trafnie pomyślana wyznacza kierunek dalszych badań. Do współpracy w tej dziedzinie wzywa Radlińska również psychologów (obok socjologów i pedagogów) i należy się spodziewać, że apel zasłużonej badaczki nie przebrzmi bez echa.

Stefan Blachowski (Poznań).

Leon Wytyczak: Analiza psychologiczna testu Ebbinghausa. Prace Instytutu Psychologicznego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Tom I, nr. 2. Lwów 1955. Str. 29. Skład główny w Księgarni Gubrynowicza we Lwowie.

Czy test Ebbinghausa jest poprawną metodą mierzenia inteligencji? W rozprawce znajdujemy odpowiedź stanowczą: „...test Ebbinghausa w obecnej swej formie nie daje dostatecznej podstawy do oceny stopnia inteligencji osób badanych”. Do powyższej tezy skłania autora analiza zeznań introspekcyjnych, składanych równocześnie z uzupełnianiem luk („głośne myślenie”), informujących o zjawiskach psychicznych, które były podstawą rozwiązywania testu. W ten sposób zebrane dane pozwalają postawić hipotezy co do dyspozycji psychicznych warunkujących poprawne uzupełnianie luk.

Okazało się, że uzupełnienia podzielić trzeba na dwie klasy: I. uzupełnienia samorzutne; II. uzupełnienia, które są rezultatem czynności zamierzonych. Klasa I posiada dwie podklasy: a) uzupełnienia bezpośrednie; b) uzupełnienia pośrednie. Podobnie klasa II zawiera dwie podklasy: a) mechanicznie próbowane; b) rozumowane. Uzupełnienia rozu-

mowane (II b) dzielą się na dalsze dwie podklasy: 1. rozumowania językowe; 2. rozumowania rzeczowe i logiczne. W obrębie podklas II a, II b 1, II b 2 wyróżnić można nowe podklasy, o których w rozprawce znajdzie czytelnik szczegółowe informacje.

Ponieważ klasy I a, I b są zależne od pamięci, intuicji, nieraz przypadku, klasa II b 1 — od przyzwyczajenia do pewnych form językowych, klasy I a, I b, II b 1 nie mogą być podstawą oceny inteligencji. Wartość diagnostyczną posiada jedynie klasa II b 2. Lecz klasa II b 2 obejmuje zaledwie 30% uzupełnień. Ta okoliczność uzasadnia zdaniem autora wyrok podany na początku sprawozdania.

Czy od tego wyroku nie ma odwołania? Należy podkreślić, że w pierwszej serii eksperymentów poddano badaniom 15 osób, z których tylko 5 rozwiązało po 2 teksty, 10 osób po 1 tekście. Razem 20 eksperymentów. W drugiej serii — weryfikującej — poddano badaniom 2 osoby (z których jedna brała udział w eksperymentach serii I). Każda z nich rozwiązała 5 tekstów. Razem 10 eksperymentów. Ogółem przeprowadzono 30 eksperymentów na 16 osobach (1 osoba zrobiła 6 eksperymentów, 1 osoba — 5 eksperymentów, 5 osób — 2 eksperymenty, 9 osób — 1 eksperyment). Po wtóre uznanie klasy II b 1 za niediagnostyczną nie przekonywuje całkowicie. Czy wnikanie w (gramatyczny) związek zdań i (gramatyczny) stosunek części zdania sprowadza się bez reszty do pocucia językowego i erudycji gramatycznej? Pocucie językowe może być jedynie podstawą sądów, iż jakiś zwrot językowy jest zgodny lub nie jest zgodny z czymś pocuciem językowym, erudycja gramatyczna — podstawą sądów klasyfikujących pod względem gramatycznym. Lecz ani pocucie językowe, ani wiedza gramatyczna, ani wreszcie pocucie językowe i wiedza gramatyczna nie są warunkiem dostatecznym wysnuwania — mówiąc skrótowo — „wniosków językowych“ (zob. przykłady p. 15). Jeżeli więc „wnioski językowe“ uzna się za aktualne odpowiedniki inteligencji, to wzrośnie procent diagnostycznych sposobów uzupełniania. Powyższe zastrzeżenia nie przesadzają oczywiście faktu, iż przyszłość potwierdzi rezultaty badań autora.

Na koniec odmienna zupełnie uwaga idąca po linii rozważań autora. Co do warunków wewnętrznych i warunków zewnętrznych sposobów uzupełniania luk badania wykazały, iż częstość występowania poszczególnych sposobów uzupełniania jest różna tak u tej samej osoby badanej w różnych tekstach, jak u różnych osób w tym samym tekście. Wobec znacznych różnic omawianej częstości u tej samej osoby (np. klasa II b 1: 23% — 1%; klasa II b 2: 38% — 7%) autor sądzi, że zmienność wewnątrzosobnicza jest uzależniona od przypadku, materiału (tekstu), chwilowych myśli itp. Szczególnie uchwytana jest zależność sposobu uzupełniania od rodzaju tekstu. Wyjaśnia ją w pewnej części zależność sposo-

bu uzupełniania od „wartości“ (semantycznej, logicznej) luki (dosłownie: „rodzaj opuszczonego miejsca w tekście wpływa na sposób uzupełniania“).

Jak widzimy w rozprawce nie przemilczano, lecz i nie podkreślono z należytyym naciskiem wielkiej procentowej zmienności sposobów uzupełniania luk w różnych tekstach przez tę samą osobę badaną, chociaż, jak się zdaje, ta właśnie okoliczność nasuwa powątpiewania w diagnostyczność testu Ebbinghaus'a. Jeżeli się zważy, że momenty reprodukcyjne są własnością („bezpośrednią“ lub „pośrednią“) tekstu, to omawianą zmienność ująć trzeba jako funkcję, której argumentem jest tekst, wartością — sposób uzupełniania luk. Ponieważ trudno jest przewidzieć, jaki sposób uzupełniania jest przyporządkowany danemu tekstowi (w stadium początkowym lub w pewnym stadium rozwiązywania, tzn. przyporządkowanie może być różne w różnych chwilach rozwiązywania), oraz jak to uwidacznia tabela I, II, przyporządkowanie to jest różne ze względu na różnych osobników psychicznych, przypadkowość powodzenia lub niepowodzenia w rozwiązywaniu testu, względnie przypadkowość przebiegu diagnostycznych lub niediagnostycznych uzupełnień, może stać się źródłem fałszywych ocen inteligencji.

Zbigniew Jordan (Poznań).

Eugeniusz Piasecki: Zarys teorii wychowania fizycznego. Lwów, Zakład im. Ossolińskich, 1935, 2 wyd. Str. XII i 415.

„Zarys teorii wychowania fizycznego“ interesuje oczywiście przede wszystkim wychowawcę fizycznego, a w dalszej mierze wszystkich ludzi, którzy uznają ważność ćwiczeń fizycznych dla zdrowia fizycznego i duchowego społeczeństwa. Dla nich wszystkich książka Piaseckiego jest źródłem, z którego czerpać mogą wiadomości i głębsze uzasadnienie poczynań w zakresie wychowania fizycznego. Ale także z punktu widzenia psychologicznego warto się przyjrzeć dziełu wobec tego, że we wszystkich ćwiczeniach cielesnych tkwią pierwiastki psychiczne i że ćwicząca jest różnolita pod względem psychicznym masa, składająca się z indywidualności i typów, do których środki wychowania fizycznego muszą być odpowiednio przystosowane.

W tym stanie rzeczy trudno sobie wyobrazić taką teorię wychowania fizycznego, któraby nie uwzględniała wyników naukowej psychologii. Stopień przenikania teorii pierwiastkami psychologicznymi może być jednak bardzo rozmaity — i stąd nasuwa się myśl przyjrzenia się „Zarysowi teorii wychowania fizycznego“ w tym celu, ażeby stwierdzić, w jakiej mierze autor przyswoił sobie wyniki psychologii i potrafił je zastosować do własnych zadań.

Otóż zaraz na wstępie musimy zaznaczyć, że tej psychologii jest w „Zarysie” sporo. Już w rozdziale pierwszym, poświęconym głównie zagadnieniu celów wychowania fizycznego, znajdujemy w ustępie zatytułowanym „Dzielność” rozważania dotyczące szybkości reakcji i siły woli, przy czym autor rozróżnia dwa główne rodzaje siły woli w związku z ćwiczeniami fizycznymi: wysiłek krótkotrwały, silnie skoncentrowany, wymagany w rzutach, skokach i krótkich biegach oraz wysiłek długi, potrzebny do długich wycieczek kolarskich, narciarskich itp. Następnie zajmuje się autor odwagą, która, jego zdaniem, polega na możliwości zahamowania instynktownego uczucia strachu w niebezpieczeństwie rzeczywistym lub pozornym — i wreszcie poświęca krótkie uwagi zagadnieniu opanowania instynktów za pomocą samowychowania drogą zabawy oraz wychowania w domu i szkole (instynkt bojowy znajduje upust w zabawach, ćwiczeniach i sportach, instynkt płciowy zostaje w sposób racjonalny zahamowany przez odpowiednie wychowanie fizyczne).

W sprawie interesującego każdego wychowawcę zagadnienia stosunku rozwoju psychicznego do fizycznego autor przytacza kilka ustępów z książki D. G. Patersona „Physique and intellect” (N. York 1930), wykazujących brak lub niski stopień korelacji licznych cech fizycznych z intelektem — i jakkolwiek nie uważa badań Patersona za ostatnie słowo nauki, to jednak wzywa do ostrożności wobec tradycyjnej teorii równoległości zasadniczej między fizycznym a duchowym rozwojem dziatwy i młodzieży.

Szerszą sposobność do omawiania zagadnień psychologicznych dają autorowi rozdziały V i VI, traktujące o odrębnościach grup i jednostek. Mowa jest w nich o okresach rozwoju psychicznego młodzieży, o różnicach psychicznych chłopców i dziewcząt, o temperamencie i charakterze — przy czym dane psychologiczne służą autorowi zawsze jako podstawa do wskazań wychowawczych.

Część szczegółowa „Zarysu”, przedstawiająca systematykę ćwiczeń cielesnych, nastrocza mniej sposobności do uwag psychologicznych. Psychologowie dotychczas mało zajmowali się podłożem psychicznym poszczególnych ćwiczeń fizycznych z wielką szkodą dla sprawy. Być może, że badania prowadzone w tej dziedzinie w Lipsku przez O. Klemma i jego uczniów rzucą nowe światło na czynniki psychiczne różnych ćwiczeń cielesnych. Nie wątpimy, że skoro tylko badania te dojrzeją do tego stopnia, iż będzie je można zastosować do wychowania fizycznego, autor wcieli je do swego „Zarysu” zgodnie ze swą tendencją do uwzględniania ostatnich zdobyczy naukowych w ogromnym i przez to trudnym do opanowania zakresie licznych nauk związanych z wychowaniem fizycznym.

Stefan Błachowski (Poznań).

PRZEGLĄD CZASOPISM

THE AMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY XLVI (1934) 3—4

B. R. Philip: Reaction-times of children (Czas reakcji u dzieci). Str. 379—396. Tymczasowe normy na bodźce świetlne i dźwiękowe. Badano 165 dziewcząt i 146 chłopców w wieku od 9 do 16 lat. Użytkowano 120 pomiarów od każdego dziecka. Czas reakcji nie jest pewnym wskaźnikiem uwagi.

S. S. Stevens: The volume and intensity of tones (Pojemność i natężenie dźwięków). Str. 397—408. Dotychczasowe badania nie dały wyników jednoznacznych ze względu na niezadowalającą technikę badania. Aparat autora umożliwia porównanie pojemności dwóch tonów o stałej różnicy wysokości, ale zmiennej intensywności.

G. M. Stratton: Emotional reactions connected with differences in cephalic index, shade of hair, and color of eyes in Caucasians (Skojarzenie reakcji uczuciowych z wymiarami czaszki, odcieniem włosów i barwą ocz w rasie kaukaskiej). Str. 409—419. Zbadano 9 tysięcy objawów strachu i gniewu u przeszło tysiąca studentów rasy kaukaskiej. Głównym wynikiem jest, że grupy antropologiczne podobne do siebie różnią się bardziej pod względem intensywności i częstości objawów strachu i gniewu, aniżeli skrajne grupy. Np. typ alpejski wykazał najmniejszą pobudliwość uczuciową i różni się pod tym względem bardziej od uczuciowego typu śródziemnomorskiego, aniżeli ten różni się od typu nordyckiego.

E. L. Thorndike: The influence of the repetition of a situation (Wpływ powtarzania się tej samej sytuacji). Str. 420—428.

J. A. McGeoch and F. McKinney: The susceptibility of prose to retroactive inhibition (Wpływ retroaktywnej inhibicji na zapamiętanie prozy). Str. 429—436. Po wyuczeniu się na pamięć pewnego rozdziału prozy osoby badane uczyły się na pamięć innego rozdziału o podobnej treści, lub zgłosek bezsensowych. Te zgłoski miały prawie taki

sam wpływ na oduczenie się owego rozdziału, jak rozdział, o treści podobnej do pierwszego rozdziału.

H. L. Kingsley: The influence of instruction and context upon perceptive search (Wpływ rodzaju instrukcji i kontekstu na rozpoznanie przedmiotów). Str. 437—442. Na dużej tablicy były obrazki wielu przedmiotów. Przed pokazaniem tablicy opisywano przedmiot, jaki osoba badana miała znaleźć, lub też, zamiast opisywać, pokazano obrazek tego przedmiotu.

T. M. Abel: The influence of visual and auditory patterns on tactual recognition (Wpływ wzrokowych i słuchowych wzorów na rozpoznanie dotykiem). Str. 445—447. Rysunek ułatwia kontrolę ruchów ręki, podczas gdy melodia, wygrywana na cymbałkach (tony idące w górę wskazywały ruch ku górze i t. p.), nie daje żadnej pomocy.

T. R. Garth and E. P. Porter: The color preferences of 1032 young children (Upodobanie do barw u 1032 małych dzieci). Str. 448—451. Dzieci starsze rozróżniają bardziej uczuciowe wartości różnych barw, aniżeli małe. Barwa czerwona jest najbardziej lubiana u sześciolatków. Z wiekiem wzrasta upodobanie do barwy niebieskiej kosztem czerwonej.

A. G. Ek Dahl: The pitch of tonal masses (Wysokość mas tonalnych). Str. 452—455. Dźwięki o różnej wysokości, harmonijnie z sobą nie łączone, posiadają dla osób badanych pewną ogólną wysokość, która odpowiada wysokości średniego tonu tej masy tonalnej.

W. A. Bousfield: Certain quantitative aspects of chickens' behavior towards food (Pewne ilościowe pomiary reakcyj kur na żywność). Str. 456—458.

L. W. Crafts and R. M. Allen: A comparison of simultaneous and successive methods of motor learning (Porównanie równoczesnego i kolejnego uczenia się ruchów). Str. 459—461. Łatwiej jest nauczyć się pewnych czynności, wykonywanych obiema rękami, jeżeli najpierw ćwiczy się jedną, a potem drugą rękę, aniżeli gdy się zaczyna od razu używać obu rąk.

Q. McNemar: Work-scores vs. time-scores (Klasyfikacja na podstawie jakości pracy, a na podstawie szybkości pracy). Str. 462—464.

B. H. Marshall and J. P. Guilford: The dependence of hue, tint and chroma upon area (Zależność jasności, natężenia i jakości barwy od wielkości plamy barwnej). Str. 465—469.

N. O. Frederiksen and J. P. Guilford: Personality traits and fluctuations of the outline cube (Cechy osobowości a zmienność narysowanego sześcianu). Str. 470—474.

W. D. Turner and H. R. DeSilva: The perception of color and contour: an unusual abnormal case (Postrzeganie barwy i konturu: studium o niezwykłym i anormalnym przypadku). Str. 537—557.

J. G. Needham: The time-error as a function of continued experimentation (Błąd czasu jako funkcja ciągłego badania). Str. 558—567. Przy porównywaniu wysokości dwóch następujących po sobie tonów nie docenia się intensywności drugiego tonu, gdy interwał czasu jest krótki. Przy dłuższych interwałach przecenia się intensywność drugiego tonu porównywując ją z intensywnością pierwszego. Istnieje pewien optymalny interwał, w którym błąd oceny jest minimalny.

H. Cantril: The roles of the situation and adrenalin in the induction of emotion (Znaczenie sytuacji a adrenaliny w wywoływaniu uczuć). Str. 568—579.

F. Heiser and W. K. McNair: Stimulus-pressure and thermal sensation (Nacisk a wrażenie ciepłoty). Str. 580—589. Badano punkty wrażliwości na bodźce ciepłoty na czołach 15 osób. Wielkość fizycznego nacisku bodźca nie miała wpływu na ilość punktów temperatury, podanych przez osoby badane.

G. M. Stratton: The relation of emotion to sex, primogeniture, and disease (Zależność uczuć od płci, pierworodztwa i choroby). Str. 590—595. Osoby badane (studenci uniwersytetu) otrzymały listę sytuacji, w których łatwo powstaje uczucie gniewu lub strachu, z prośbą, ażeby powiedziały autorowi, czy znalazły się w jednej z tych sytuacji. Później wezwano je do opisu uczuć, których doznały w owej sytuacji. Przede wszystkim odkryto tą metodą dużą różnicę między kobietami a mężczyznami. Pierworodztwo nie wpływa na częstotliwość i natężenie strachu i gniewu, natomiast choroby w dzieciństwie i później wyraźnie wzmacniają uczucie lęku u kobiet; choroby zdają się nie mieć żadnych wpływów na stan uczuciowy mężczyzn.

G. Finch and E. Culler: Higher order conditioning with constant motivation (Warunkowanie wyższego rzędu ze stałym motywowaniem). Str. 596—602.

E. J. Gibson and J. J. Gibson: Retention and the interpolated task. (Pamięć a interpolowane zadanie). Str. 603—610. Zapamiętanie materiału, wyuczonego na pamięć, cierpi tym więcej, im podobniejszy jest materiał, opanowany pamięciowo w czasie między wyuczeniem się, a zacytowaniem pierwszego materiału.

D. Katzin and E. Murray: Instability in color-naming in normal and anomalous observers (Niestalość w nazywaniu barw u normalnych i nienormalnych osób). Str. 611—620. Niestalość w oznaczaniu barw mieszanych (zielono-niebieskiej itd.) spotyka się zarówno u osób częściowo niewrażliwych na barwy, jak u osób o normalnym postrzeganiu barw.

P. M. Zoll: The pluridimensionality of consciousness (Wielowymiarowość świadomości). Str. 621—626. Zarówno prosty, jak i skomplikowany materiał postrzegawczy musi być traktowany jako aktualny (rzeczywisty lub bezpośrednio dany), a to tym bardziej, gdy się zważy, że właściwie każde postrzeżenie jest także już interpretacją.

W. S. Hulin and D. Katz: Transfer of training in reading Braille (Pośrednie uczenie się czytania liter Braille'a). Str. 627—631. Ćwiczenie jednej ręki w dotykowym czytaniu liter Braille'a (dla ślepych) ma dodatni wpływ na odczytywanie liter drugą ręką.

M. F. Washburn and P. Manning: Retinal rivalry in free vision of a solid object (Współzawodnictwo siatkówek w swobodnym oglądaniu ciała twardego). Str. 632—633. Doświadczenia ze stereoskopem.

M. F. Washburn, C. Faison and R. Scott: A comparison between the Miles A—B—C method and retinal rivalry as tests of ocular dominance (Porównanie metody A—B—C Miles'a ze współzawodnictwem siatkówkowym, jako metod badania funkcjonalnej przewagi prawego lub lewego oka). Str. 633—636.

M. F. Washburn, C. Reagan and E. Thurston: The comparative controllability of the fluctuations of simple and complex ambiguous perspective figures (Porównanie zdolności kontrolowania zmienności prostych i skomplikowanych, dwuznacznych rysunków perspektywicznych). Str. 636—638. Większy wpływ aniżeli stopień prostoty ma to, czy osoba badana jest obeznana z przedmiotem narysowanym, czy też nie. Najtrudniej kontrolować zmienność rysunków dwuznacznych, które są zarówno nieznane jak skomplikowane.

M. F. Washburn, K. G. McLean and A. Dodge: The effect of area on the pleasantness and unpleasantness of colors (Wpływ rozmiaru plamy barwnej na doznanie przyjemności lub nieprzyjemności). Str. 638—640. Osoby badane wolą oglądać jasne i natężone barwy w małych rozmiarach, aniżeli w wielkich.

Opisy dwóch przyrządów psychologicznych, polemiki, drobne artykułiki i sprawozdania z książek zamykają tom.

Zygmunt Piotrowski (New York).

ARCHIVIO ITALIANO DI PSICOLOGIA GENERALE E DEL LAVORO XIV (1936) 2

A. Gatti: Le rappresentazioni spaziali nel campo tattile puro (Wyobrażenia przestrzenne wyłącznie w dziedzinie dotyku). Str. 69—84. Treścią rozprawy są badania, przeprowadzone przez A. G. oraz jego uczniów nad wyobrażeniami przestrzennymi, wywołanymi wyłącznie za pomocą wrażeń dotykowych. Oznaczenie progu różnicy przy bodźcach czuciowych, działających wprost na skórę i porównywanie z progiem czuć kierunku przy bodźcach punktowych wykazało inną zależność między bodźcem a spostrzeżeniem różnicy wielkości przestrzennej, aniżeli żąda prawo Webera. Natomiast przy określaniu różnic w wrażeniach przestrzennych, otrzymywanych przy pomocy wzroku, prawo Webera okazuje się słuszne. A. G. dochodzi do wniosku, że nasze postrzeżenia zmieniają się w sposób stały (skończony), a bodźce mogą zmieniać się w nieskończoność. Przyjmując tę zasadę ustanawia nowy stosunek progu różnic; według niego progi różnicy są proporcjonalne do pierwiastka sześciennego z którejkolwiek potęgi bodźca, gdy rozmiar jego waha się między 0—3.

S. Oberto: La soglia di rettilineità nel campo tattile puro (Próg postrzegania prostoliniowości wyłącznie za pomocą dotyku). Str. 85—95. S. O. opisuje szczegółowo aparat pomysłu A. Gatti'ego, za pomocą którego przeprowadził szereg eksperymentów, celem wykrycia progu postrzegania kierunku prostych między trzema punktami dotyku. Miejscem lokalizacji dotyków było przedramię ręki prawej. Badacz stwierdził po wielokrotnie powtórzonych eksperymentach (sześć tabel z wynikami), że błąd, obliczany według stopni kąta, zmniejsza się przy wzmacnianiu bodźców, natomiast błąd obliczany w milimetrach, po linii prostej, zbliża się do wielkości stałej.

A. Costa: Sulla sensibilità di differenza nell'eccitamento simultaneo di due organi tattili isolati (O od-

czuwaniu różnicy w równoczesnym podrażnianiu dwóch oddzielnych narządów dotykowych). Str. 96—109. Autorka nawiązując do badań Gatti'ego, Kiesow'a, Hansen'a i v. Frey'a przeprowadziła szereg eksperymentów nad zagadnieniem, wyrażonym w tytule. Posługiwała się przyrządem pomysłu Gatti'ego. Po skrupulatnym przeliczeniu średnich matematycznych dochodzi A. C. do wniosku, że prawo Webera potwierdza się w dziedzinie odczuwania wrażeń nacisku przy równoczesnym drażnieniu dwóch odrębnych punktów (ciałek) dotykowych.

A. Pellegrini: Analisi psicologica della pubblicità. Principali problemi di pubblicità grafica (Analiza psychologiczna wydawnictw. Główne zagadnienia wydawnictw graficznych). Str. 110—122. A. P. uważa, że instytuty wydawnicze zbyt mało nacisku kładą na wartość elementów graficznych pod względem ich działania na psychikę publiczności. W rozprawie niniejszej ogłasza wyniki szeregu eksperymentów, dokonanych na 30 osobach dorosłych i 38 dzieciach za pomocą tablic drukowanych, przedstawiających elementy graficzne jak: figury geometryczne, cyfry, wyrazy, barwy, w różnych układach. Odpowiedzi badanych na pytania, zadawane po oglądaniu tablic, wykazały wpływ pewnych układów na łatwość zapamiętywania danych elementów.

Zofia Korczyńska (Warszawa).

THE BRITISH JOURNAL OF PSYCHOLOGY GENERAL SECTION XXV (1935) 3—4

P. E. Vernon: Auditory perception. II. The evolutionary approach (Spostrzeżenia słuchowe. II. Podejście ewolucyjne). Str. 265—283. Autor rozpatruje rozwój biologiczny zmysłu słuchu w całym świecie zwierzęcym, oświetla krytycznie różne teorie wrażeń słuchowych, dotyczące lokalizacji tych wrażeń w mózgu oraz omawia znaczenie, które przy słuchaniu muzyki posiadają wrażenia kinestetyczne.

A. W. G. Ewing and T. S. Littler: Auditory fatigue and adaptation (Zmęczenie słuchowe i adaptacja). Str. 284—307. Bardzo pracowite i dokładne eksperymenty autorów wykazały, że ucho, zmęczone długim słuchaniem, jest mniej czułe — to znaczy nie odróżnia już słabych tonów, jak po wypoczynku. Stopień mniejszej czułości i jej trwanie rośnie wraz z długotrwałością działania oraz z siłą bodźca, wywołującego zmęczenie. Są duże różnice indywidualne. Jedni tracą na czułości słuchu więcej, a drudzy znacznie mniej.

H. W. Nissen, S. Machover and E. F. Kinder: A study of performance tests given to a group of native african

negro children (Badania nad testami niewerbalnymi, zastosowanymi do grupy tubylczych dzieci murzyńskich w Afryce). Str. 308—355. 50 dzieci zbadali autorzy szeregiem różnych testów; niektóre próby wzięli ze skali Bineta, inne od Porteus'a (labirynty) i innych badaczy. Wiek badanych wahał się od 5 do 14 lat. Wyniki zostały opracowane bardzo szczegółowo. Rezultat ostateczny ten, że te próby rozwiązywano gorzej, których treść była związana blisko ze specjalną cywilizacją białych, a nie z ogólnoludzkimi problemami.

E. D. Tongue: The contact of races in Uganda (Współżycie ras w Ugandzie). Str. 356—364. Jest to opis urządzeń politycznych i społecznych, praw i obyczajów, wychowania i stosunków ekonomicznych, jakie panują wśród szczepów Ugandy.

A. R. Pachauri: A study of gestalt problems in completed and interrupted tasks. Part I (Badania nad problemami układów w zadaniach dokończonych i niedokończonych. Część I). Str. 365—381. Badania Lewina i jego uczniów wykazały, że o wiele (2 razy) lepiej pamiętamy o zadaniach nie ukończonych, niż o już wykonanych. Autor powtarza eksperymenty Lewina — w różnych sytuacjach — potwierdza jego tezy, a ponadto krytykuje, opierając się na wynikach eksperymentów, pogląd Bartletta, jakoby zainteresowanie grało wielką, przemożną rolę w przypominaniu.

L. Chen: Periodicity in oscillation (Periodyczność oscylacji). Str. 382—392. Stosując dwa testy i mierzenie dwóch progów podniety bardzo wiele razy autor otrzymał dane wahające się. Artykuł zawiera dyskusję nad tymi danymi i próbę wykazania, że oscylacje zauważone stosują się do pewnego prawa periodyczności, które to prawo pierwszy opisał dr Philpott.

J. O. Irwin: On the indeterminacy in the estimate of g (O nieokreśloności przy ocenianiu g). Str. 393—394. Nowe wzory, dotyczące teorii dwóch czynników Spearmana.

W. Brown: A note on the theory of two factors versus the sampling theory of mental ability (Słownko o teorii dwóch czynników w porównaniu do teorii próby prostej zdolności umysłowych). Str. 395—398. Autor wykazuje, że teoria Thomsona, przeciwstawiająca się teorii Spearmana, także niezupełnie zgadza się z wyliczeniami, uzyskanymi na podstawie badań.

W. Stephenson: A note on factors and the partial correlation procedure (Uwaga w sprawie czynników i metody częściowej korelacji). Str. 399—401 i *J. D. Sutherland: A reply to dr*

Stephenson's note on factors and the partial correlation procedure (Odpowiedź na uwagę dr Stephensona w sprawie czynników i metody częściowej korelacji). Str. 402—403. Polemika o metodę korelacji częściowej. Rację zdaje się mieć Sutherland.

R. W. Pickford: Some mental functions illustrated by an experiment on reading (Kilka funkcji umysłowych, ujawnionych w eksperymencie czytania). Str. 417—435. Osiemnaście osób czytało różne ustępy, a eksperymentator notował, jak się przy tym zachowywały i co przeżywały. Następuje omawianie rezultatów; podkreślona została rola rytmu w czytaniu, znaczenie uwagi i uczuć.

H. Bowers: The rôle of visual imagery in reasoning (Rola wyobraźni wzrokowej w rozumowaniu). Str. 436—446. Autor przeobrażał z badanymi eksperymenty, które wykazały, że osoby, obdarzone lepszą wyobraźnią wzrokową, wcale nie rozwiązują lepiej zadań, do tej wyobraźni apelujących.

A. R. Pachauri: A study of gestalt problems in completed and interrupted tasks. Part II (Badania nad problemami układów w zadaniach dokonczonych i niedokonczonych. Część II). Str. 447—457. W dalszym ciągu swych badań stwierdził autor, że lepiej pamięta się zadania, nad którymi pracowało się dłużej, że trudność zadań nie ma znaczenia dla ich zapamiętywania i że przewaga (co do zapamiętywania) zadań niedokonczonych z biegiem czasu coraz bardziej słabnie.

F. H. Gage: The variation of the uniaural differential threshold with simultaneous stimulation of the other ear by tones of the same frequency (Zmiana progów różnicy jednego ucha wraz z równoczesnym pobudzaniem drugiego ucha tonami tej samej częstotliwości). Str. 458—464. Jak się okazało, próg różnicy zmienia się nieco, gdy na drugie ucho działa ten sam ton, szczególnie gdy działa intensywniej niż na pierwsze.

P. Schiller: Interrelation of different senses in perception (Wzajemny stosunek różnych zmysłów w spostrzeżeniu). Str. 465—469. Autor, powtarzając eksperymenty innych badaczy dowodzi, że pewne cechy wrażeń jednej jakości zmysłowej przenoszą się jakby na wrażenia zupełnie odmiennej jakości. Tak np. ciemne pole widzenia rozjaśnia się, gdy słyszymy wysokie tony, a same tony z kolei wydają się wówczas niższe. Podobne zjawisko zaobserwował autor nawet u ryby.

B. Edgell: Sense perception (Spostrzeganie zmysłowe). Str. 470—484. Jest to artykuł filozoficzny, w którym autorka rozpatruje, jaka jest istota wrażeń i czy nasze przekonanie o istnieniu świata zewnętrznego jest wnioskiem, czy też poznaniem bezpośrednim. Autorka krytycznie oświeśla stanowisko kilku filozofów angielskich.

H. T. H. Piaggio: Approximate general and specific factors without indeterminate parts (Przybliżone czynniki: ogólny i swoisty, bez części nieokreślonych). Str. 485—489. Nowe wzory, dotyczące obliczania ogólnego i swoistego czynnika (g i s).

W. Stephenson: On Thomson's theorem for measuring g by overlapping tests (O wzorze Thomsona do mierzenia g za pomocą testów „nakładających się”). Str. 490—494. Autor rozpatruje pewien wzór Thomsona. Thomson w krótkiej notatce odpowiada na uwagi.

XXVI (1935/36)

J. Prasad: The psychology of rumour: a study relating to the great indian earthquake of 1934 (Psychologia pogłosek; studium na podstawie wielkiego trzęsienia ziemi w Indiach w roku 1934). Str. 1—15. Uwagi, oparte na obserwacjach własnych autora.

R. H. Thouless: The tendency to certainty in religious belief (Tendencja do pewności w wierzeniach religijnych). Str. 16—31. Autor dawał ludziom różne twierdzenia także z dziedziny religii i prosił ich, aby oznaczyli, z jaką siłą w każdą tezę wierzą albo nie wierzą. Rezultat ten, że na ogół ludzie mają tendencję do zdecydowanych poglądów, albo wierzą bez zastrzeżeń, albo całkowicie odrzucają daną tezę. Szczególnie odnosi się to do wierzeń religijnych. Ludzie niereligijni są na ogół tak samo pewni fałszywości dogmatów religii, jak ludzie wierzący w ich prawdziwość.

H. Banister: A study in eye dominance (Badania nad przewagą jednego oka). Str. 32—48. Okiem dominującym nazywa autor to, na którego linii widzenia znajduje się palec, kiedy wskażemy nim jakiś punkt (patrząc dwójgiem oczu). Badania, dokonane nad około tysiącem żołnierzy wykazały, że w pewnym, niedużym stopniu jednostki, u których przewagę ma oko prawe, były lepszymi żołnierzami i umiały lepiej strzelać.

R. W. Pickford: Some mental functions illustrated by an experiment on reading. Part II (Kilka funkcji umy-

słowych, ujawnionych w eksperymencie czytania. Część II). Str. 49—58. Dalszy ciąg uwag o funkcjach, które grają rolę podczas czytania. Należą do tych funkcji przede wszystkim nastawienie, rytm i uwaga, a ponadto wzruszenie.

W. M. Beveridge: Racial differences in phenomenal regression (Różnice rasowe w odniesieniu do regresji fenomenalnej). Str. 59—62. Jak się okazuje, czarni widzą przedmioty bardziej zbliżone do rzeczywistości, niż biali, np. koła pochylone mniej odkształcają się w ich spostrzeżeniach, aniżeli w widzeniu białych.

G. H. Thomson: On complete families of correlation coefficients, and their tendency to zero tetrad-differences: including a statement of the sampling theory of abilities (O pełnym zbiorze współczynników korelacji i o ich tendencji do zerowych różnic tetradowych ze wzmianką o losowej teorii zdolności). Str. 65—92. Artykuł, którego zrozumienie wymaga dobrej znajomości matematyki i statystyki. Autor wywodzi, że różnice tetradowe muszą dążyć do zera, jeżeli przyjąć, iż na wynik każdego testu składa się szereg przypadkowo dobranych przyczyn, działających według zasady: wszystko albo nic.

J. H. Wilson: The exactness of „g“ as determined by certain intelligence tests (Dokładność „g“, określonego przez pewne testy inteligencji). Str. 93—98. Autor zbadał kilka set dzieci za pomocą 51 testów, poobliczał między ich wynikami korelację i stwierdził, że wyliczenia zgadzają się z teorią dwóch czynników Spearmana.

G. C. Drew: The effects of a mixed incentive on the behaviour of rats (Wpływ niejednakowych podniet na zachowanie się szczurów). Str. 120—134. Szczury, które otrzymywały za swój czyn nagrodę (żywność), a za brak czynu karę (bardzo przykry głos dzwonka) uczyły się szybciej niż szczury, na które działała tylko jedna z obu podniet.

W. S. Hunter: Conditioning and extinction in the rat (Tworzenie się i wygasanie odruchów warunkowych u szczura). Str. 135—148. Autor pragnął zbadać, jaka jest zależność między szybkością wytwarzania się odruchu warunkowego, a szybkością wygasania. Jak się okazało, szczury, które uczyły się (odruchu warunkowego) powoli, szybko o nim zapominały, z tych zaś, które uczyły się szybko, jedne zapominały powoli, a inne prędko.

A. M. Jenkin: Imagery and learning (Wyobrażenia i uczenie się). Str. 149—164. Badani — i dorośli i dzieci — mieli się wyuczyć, które

nazwy pasowały do danych obrazków. Jedne obrazki były jakby ornamentami, inne wizerunkami rzeczy znanych. Jak się okazało, przy rysowaniu obrazków z pamięci wyobraźnia grała małą rolę — mniejszą, niż tworzenie ogólnych pojęć, doszukiwanie się analogii do znanych rzeczy i wyrazy mowy.

E. N. Kendrew: A note on the persistence of moods (Słódko o trwałości nastrojów). Str. 165—175. W czasie pracy niszania paciorków wytrącano dzieci z równowagi uczuciowej w ten sposób, że pewne rzeczy, przez dzieci wybrane i ofiarowane im jako prezenty, chowano tak, że dzieci nie mogły ich znaleźć. Autor obserwował, jaki wpływ miało to na szybkość pracy. Rezultaty świadczą, że dzieci, znane z uczuciowej pobudliwości rzeczywiście bardziej cierpiały i gorzej pracowały.

E. J. Lindgren: Field work in social psychology (Praca w terenie nad psychologią społeczną). Str. 174—182. Autor opisuje, jak powinien być wyszkolony i zaopatrzony oraz jak powinien zachowywać się badacz ludów egzotycznych (etnopsycholog) podczas zbierania materiałów na miejscu.

A. T. Culwick and G. M. Culwick: Religious and economic sanctions in a Bantu tribe (Sanckje religijne i ekonomiczne u jednego z plemion Bantu). Str. 183—190.

A. F. Rawdon-Smith and G. C. Grindley: An illusion in the perception of loudness (Złudzenie w spostrzeganiu głośności). Str. 191—195. Intensywność 2 dźwięków odróżniamy lepiej, gdy różnicę słyhać nagle, gorzej, gdy intensywność wzrasta powoli. Opierając się na tej zasadzie można sprawić, że mimo braku zmian dźwięk wydaje się coraz silniejszy.

W. Stephenson: A note on the „purification” technique in two-factor analysis (Uwagi o technice „oczyszczającej” w analizie dwóch czynników). Str. 196—198. Polemika z pewnymi krytykami metod, stosowanych przez autora w innych pracach.

M. S. Bartlett: The statistical estimation of g (Statystyczna ocena czynnika g). Str. 199—206. Rozważania matematyczne nad mierzeniem ogólnego czynnika „ g ”.

F. Allen: Learning and relearning (Uczenie się pierwotne i wtórne). Str. 217—232. Autor opracowuje własną metodą wyniki eksperymentów nad pamięcią Ebbinghausa, Musattiego i innych i podkreśla, że krzywa zapominania po pewnym czasie wznosi się w górę — to znaczy, że np. po 2 tygodniach więcej sobie przypomnieć potrafimy, niż dnia 9-go lub 10-go.

A. F. Rawdon-Smith: Experimental deafness. Further data upon the phenomenon of so-called auditory fatigue (Eksperymentalna głuchota. Dalsze dane o zjawisku tak zwanego słuchowego zmęczenia). Str. 233—244. Wiadomo, że po działaniu na ucho mocnych tonów, próg podniety podnosi się. Słabszych tonów ucho wtedy nie chwytą. Pewne zdarzenia, takie np. jak nagła ciemność, potrafią jednak ucho natychmiast uczulić. Stąd wnosi autor, że głuchota eksperymentalna ma pochodzenie częściowo obwodowe (w narządzie zmysłowym), a częściowo centralne (zależy od centralnego układu nerwowego).

M. F. Lowe: The application of the balance to the study of the bodily changes occurring during periods of volitional activity (Zastosowanie wagi do badań nad zmianami, zachodzącymi w ciele podczas czynności dowolnych). Str. 245—262. Badany leżał na dobrze zrównoważonej, poziomej płaszczyźnie, która mogła się obracać albo dokoła osi prostopadłej do leżącego ciała, albo też dokoła osi równoległej do ciała. Eksperymentator, po uprzedzeniu, podawał badanemu do rozwiązania różne problemy. Jak się okazało, w okresie odpoczynku głowa opadała, czyli stawiała się cięższa, a ciało obracało się na lewą stronę. W czasie zaś pracy umysłowej głowa podnosiła się (stawiała się lżejsza), a ciało obracało się na stronę prawą (z czego widać, że prawa połowa ciała stawiała się cięższa).

R. B. Cattell: Standardization of two intelligence tests for children (Normalizacja dwóch testów inteligencji dla dzieci). Str. 265—272. Autor pokazuje, jak wyniki testów inteligencji określać w formie lat inteligencji. Zabieg autora jest bardzo doniosły, gdyż pozwala mierzyć inteligencję w skali jakby absolutnej i tym samym umożliwia porównywanie inteligencji osób, badanych za pomocą różnych testów.

E. Jones: Psycho-analysis and the instincts (Psychoanaliza a instynkty). Str. 275—288. Autor referuje i krytycznie oświetla poglądy Freuda na podstawowe instynkty ludzkie.

F. Baumgarten: Character qualities (Rysy charakteru). Str. 289—298. Autorka podnosi szereg kwestii, związanych z opisem charakteru, omawia zjawisko maskowania się i źródła błędów, ukryte w używanych pospolicie nazwach rysów charakterystycznych.

D. Carroll and J. M. Forbes: An apparatus for making synchronized records (Aparat do zapisów synchronicznych). Str. 299—300.

D. A. Walker: Answer-pattern and score-scatter in tests and examinations (Układ rozwiązań i rozkład liczebności wyników testów i egzaminów). Str. 301—308. Autor bada czynniki, od których zależy wygląd krzywej liczebności np. skośność i jej rozpiętość (rozszanie). Decydują o tym czynniki dwa: względna trudność składowych zadań testu oraz ich porządek.

R. H. Thouless: Test unreliability and function fluctuation (Niestalność testów i zmienność dyspozycji). Str. 325—343. Autor podaje, w jaki sposób wykryć, o ile mamy po dwa pomiary, wykonane dwoma testami mierzącymi tę samą dyspozycję, w jakiej mierze niestalność testu jest wynikiem zmian, którym uległa sama dyspozycja. Wywody autora wydają się doniosłe.

W. Stephenson: The inverted factor technique (Odwrócona technika czynników). Str. 344—361. Jest to opis nowej metody badania typów za pomocą obliczania korelacji nie między testami, lecz między osobami, o których mamy dużo danych (np. testowych). Jest to zresztą metoda w Polsce znana i stosowana od dawna przez szkołę antropologiczną prof. Czekanowskiego. Artykuł wydaje się bardzo cenny. Wart jest dokładnego przestudiowania.

W. G. Emmett: Sampling error and the two-factor theory (Błędy próby prostej a teoria dwóch czynników). Str. 362—387. Artykuł zawiera bardzo sumienną i szczegółową analizę podstaw teorii dwóch czynników Spearmana. Wynik analizy jest dla teorii ujemny. Z danych Spearmana nie wynika, jakoby między testami nie było czynników t. zw. grupowych.

W. Peters and A. A. Wenborne: The time pattern of voluntary movements (Przebieg w czasie ruchów dowolnych). Str. 288—406. Na podstawie przeprowadzonych eksperymentów autorzy doszli do wniosku, że ruchy rąk są powolne w fazach początkowej i końcowej, a najszybsze w fazach środkowych, niezależnie od kierunku ruchu. Dowolne zwiększenie szybkości ruchu wpływało na przyspieszenie we wszystkich fazach.

M. R. Harrower: Some factors determining figure-ground articulation (Kilka czynników, wpływających na wyodrębnienie figur od tła). Str. 407—424. Autor wykonywał eksperymenty analogiczne do prób Rubina nad rysunkami, które można dwojako widzieć (np. albo dwa profile, albo jedną wazę) i badał, od jakich czynników zależy, że raz widzimy tę figurę, a innym razem inną. Jak się okazało, czynniki decydujące to między innymi wzajemny stosunek wiel-

kości powierzchni, fakt, że pewien wycinek rysunku jest zewsząd otoczony innym, polem, względna różnica jasności. Kolor różnych części rysunku, ich czarność oraz białność wpływu nie wywierają.

C. C. Pratt: Repetition, motivation, and recall (Powtarzanie, motywacja i przypominanie). Str. 425—429. Ze stu słów, które autor czytał badanym, niektóre powtarzały się i te były zapamiętywane najłatwiej; łatwość zapamiętywania zależała jednak również i od motywacji: gdy badany starał się słów powtarzających się nie pamiętać, to zatrzymywał ich w umyśle mniej, niż wówczas, gdy nie miał żadnego zamiaru, albo gdy pragnął słów powtarzających się zapamiętać jak najwięcej.

A. Crowther: Vision and visual perception in mercury light (Widzenie i spostrzeganie wzrokowe w świetle rtęciowym). Str. 430—440. W świetle lamp rtęciowych bystrość wzroku nie ulega pogorszeniu, spostrzeganie przedmiotów odbywa się jednak nieco trudniej, gdyż barwy przedmiotów wychodzą w owym świetle mniej wyraźnie.

W. J. Sparrow: An enquiry into the variation of precision of movement with age during adolescence (Badanie zmienności precyzji ruchów wraz z wiekiem w okresie dojrzewania). Str. 441—451. Jak się okazało na podstawie eksperymentów, precyzja ruchów rośnie wraz z wiekiem dzieci, szczególnie między 14 a 15 rokiem życia.

XXVII (1936) 1—2

R. C. Oldfield: The learning of logically connected material (Zapamiętywanie materiału, powiązanego logicznie). Str. 4—10. Badani mieli zapamiętać parami imiona różnych osób i stosunki ich pokrewieństwa np. Jeremiasz — ojciec Marka. W niektórych seriach wszystkie osoby tak były związane, że wynikała stąd ich przynależność do tej samej rodziny (wiązanie logiczne). W innych seriach żadna para imion nie zależała od pary drugiej. Rezultat eksperymentów wskazuje, że materiał logicznie powiązany jest do pamięciowego opanowania trudniejszy.

M. L. Northway: The influence of age and social group on children's remembering (Wpływ wieku i przynależności społecznej na zapamiętywanie u dzieci). Str. 11—29. Stosując metodę łańcuchową Bartletta (jeden uczeń czyta opowiadanie i zapisuje zaraz, co zapamiętał; wchodzi drugi, czyta produkcję pierwszego i znów pisze

wszystko, co zapamiętał; proces ten trwa aż do wyczerpania ilości badanych) autorka stwierdziła, że treść opowiadań ulega przekształceniom w kierunku tego, co dzieciom jest znane i bliskie, że starsze dzieci lepiej zachowują treść i formę opowiadania i że dzieci z wyższych środowisk społecznych powtarzają treść znacznie dokładniej.

R. S. Maxwell: Remembering in different social groups (Przypomnienia u różnych grup społecznych). Str. 30—40. Autor stosował również metodę łańcuchową Bartletta i doszedł do wniosku, że dane, przechodząc z „ust do ust“, ulegają skróceniu i racjonalizacji.

V. Hall: The effects of time interval on recall (Wpływ przerwy na przypomnienia). Str. 41—50. Badani rysowali z pamięci świeżo lub dawno oglądane figury różnego rodzaju. Rysunki te były zazwyczaj bardziej od oryginałów symetryczne, lecz nie zawsze były do oryginałów podobne tym mniej, im później dziecko rysowało (rysowanie odbywało się zaraz po ekspozycji, a potem po 3, po 7, po 16 i po 27 dniach). Dzieci inteligentniejsze objawiały lepszą pamięć — czyniły mniej błędów.

M. Kerr: Temperamental differences in twins (Różnice temperamentu u bliźnięt). Str. 51—59. Autorka stosowała znany test plam Rorschacha i stwierdziła, że bliźnięta identyczne wykazują przy tym teście podobieństwo dość słabe.

W. Peters and A. A. Wenborne: The time pattern of voluntary movements (Schematy czasowe ruchów dowolnych). Str. 60—73. Studia autorów nad ruchami dowolnymi pozwoliły im wyróżnić trzy zasadnicze typy ruchów: 1. ruch impulsywny — kiedy to początek i koniec ruchu są wolniejsze, a faza środkowa najszybsza; 2. ruch wielofazowy — np. gdy ruch odbywa się po spirali; wówczas maximów szybkości jest kilka, a minimów 2 razy tyle; 3. ruch bezpostaciowy — kiedy brak wyraźnych faz szybkości; ten typ występuje przy ruchach bardzo precyzyjnych, wykonywanych z uwagą.

E. Rubin: Taste (Smak). Str. 74—85. Ciekawy artykuł zasadniczy. Autor odrzuca dotychczas przyjętą definicję i klasyfikację wrażeń smakowych stając na stanowisku, że smaków jest wiele i że niemal każdy smak powstaje przez współdziałanie licznych, odrębnych organów zmysłowych, wśród których kubki smakowe grają rolę nie wyłączną.

G. C. Grindley: The variation of sensory thresholds with the rate of application of the stimulus I. The differential threshold for pressure (Zmiana wrażliwości i czułości organów zmysłowych zależnie od tempa działania podniety.

I. Próg różnicy dla nacisku). Str. 86—91. Próg różnicy bardzo zależy od tego, w jakim czasie następują różnice nacisków, czy szybko, czy stopniowo i powoli. Gdy nacisk przyrasta szybko, progi są mniejsze. Inaczej mówiąc: łatwiej spostrzega się różnice, które zjawiają się gwałtownie.

S. Dawson: Environmental influence on mentality (Wpływ środowiska na umysłowość). Str. 129—134. Autorka badała dwie grupy dzieci: do jednej należały dzieci, które przeszły do lepiej sytuowanego środowiska, do drugiej te, które pozostały w gorszych warunkach. Jak z badań skalą Bineta-Termana wynikało, zmiana środowiska na lepsze przyczynia się w pewnym nieznacznym stopniu do zwiększenia ilorazu inteligencji.

H. S. Langfeld: The place of aesthetics in social psychology (Miejsce estetyki w psychologii społecznej). Str. 135—147. Rozważania ogólne nad rolą i znaczeniem sztuki w społeczeństwie.

A. Heim: An experiment on humour (Eksperymentalne badanie humoru). Str. 148—161. Badani czytali lub oglądali kolejno 82 dowcipy, autor zaś notował ich opinie o dowcipie i zachowanie się. Opinie wypadły bardzo rozbieżnie. Ogólnych wniosków brak.

W. Line and W. R. Wees: Learning as doing: some suggestions concerning the analysis of direction (Uczenie się jako robota: kilka propozycji w sprawie analizy kierunku). Str. 162—169. Na pół filozoficzne uwagi o uczeniu się.

A. R. Pachauri: A study of gestalt problems in completed and interrupted tasks (Badania nad problemami układów w zadaniach wykonanych i przerwanych). Str. 170—180. Autor obliczył i podaje korelacje, jakie zachodzą między wynikami różnych testów charakteru oraz testów inteligencji.

R. D. Walton: The relation between the amplitude of oscillations in short-period efficiency and steadiness of character (Związek stałości charakteru z rozmiarami wahań wydajności w krótkich okresach czasu). Str. 181—188. Badani, których stałość charakteru oceniano, przerabiali 4 testy oscylacji. Oceny charakteru korelowały z wynikami testów w granicach 0,4 do 0,5; suma ocen korelowała z testami wyżej.

G. C. Grindley: The variation of sensory thresholds with the rate of application of the stimulus. II. Touch and pain (Zmiana wrażliwości i czułości organów zmysłowych zależnie od tempa działania podniety. II. Dotyk i ból). Str. 189—193. Próg

podniety dotyku zwiększa się, gdy nacisk działa (zwiększa się) przez czas dłuższy. Innymi słowy: dotknięcia nagle dostrzega się łatwiej. W zakresie wrażeń bólu tej prawidłowości autorowi nie udało się stwierdzić.

S. J. F. Philpott: The meaning of *g* and other factors in terms of rates of output (Znaczenie *g* i innych czynników, określone w terminach jednostek wydajności). Str. 196—224. Jest to statystyczna analiza teorii Spearmana dwóch czynników i nowa propozycja w sprawie analizy wyników testowych.

Władysław Kowalski (Poznań).

THE JOURNAL OF GENERAL PSYCHOLOGY XI (1934)

L. C. Steckle and S. Renshaw: An investigation of the conditioned iridic reflex (Badanie warunkowego odruchu tęczówkowego). Str. 3—23. Sprawa warunkowych odruchów źrenicowych nie jest tak prosta, jak przyjmował np. Hudgins, a w każdym razie nie dochodzi się do trwałego dowolnego opanowania tych odruchów.

J. M. Porter Jr.: Galvanic skin phenomena in epileptics (Zjawiska galwaniczne w skórze epileptyków). Str. 24—45. Opis różnic tych zjawisk u epileptyków i ludzi zdrowych.

W. C. Shipley: Studies of inhibitions in conditioned responses (Studia nad zahamowaniem warunkowych reakcji). Str. 46—64. Główny wynik pracy: uwarunkowana przez brzęczenie reakcja powiekowa zmniejsza się, jeśli brzęczenie zostaje poprzedzone padającym na oko snopem światła. Widocznie snop światła powoduje warunkową reakcję hamującą.

P. E. Huston, D. Shakow and M. H. Erickson: A study of hypnotically induced complexes by means of the Luria technique (Badanie metodą Lurii kompleksów wywołanych na drodze hipnotycznej). Str. 65—97. Opowiadania zawierające konflikty służyły do wytworzenia kompleksów. Badano reakcje słowne, motoryczne, oddechowe itp. na podniety słowne związane z kompleksem. Badane osoby reagowały w hipnozie werbalnie, a tylko w nieznacznym stopniu motorycznie, na jawie zaś zwiększały się reakcje motoryczne.

R. M. Dorcus: Research in psychology in colleges (Badania psychologiczne w szkołach akademickich). Str. 98—111. Autor występuje przeciwko przerostowi badań eksperymentalnych wykonanych przez studentów, których produkcja naukowa jest niewspółmierna z kosztami i znaczeniem ogłoszonych przyczynków.

L. W. Max: An experimental study of the motor theory of consciousness: I. Critique of earlier studies (Eksperymentalne badanie motorycznej teorii świadomości: I. Krytyka dawniejszych badań). Str. 112—125. Autor krytykuje teorie świadomości i ich podstawy eksperymentalne u dawniejszych autorów (Dunlap, Washburn, Watson, Courten, Wyczółkowska).

L. L. Thurstone: Unitary abilities (Jednolite zdolności). Str. 126—132. Projekt nowej metody służącej do analizy wyników testowych w celu wyodrębnienia jednolitych zdolności.

F. Fearing and O. H. Mowrer: The effect of general anaesthesia upon the experimental reduction of vestibular nystagmus (Wpływ ogólnej anestezji na eksperymentalną redukcję przedsionkowego oczopląsu). Str. 133—144. Z dawniejszych badań wynika, że oczopląs pochodzenia przedsionkowego zmniejsza się w miarę powtarzania obrotów ciała. Autorzy wykazują, że w głębokiej anestezji zjawisko zmniejszania się oczopląsu nie zachodzi i wnioskuje ze swych eksperymentów, że zjawisko to zależne jest od zmian funkcjonalnych, a nie od uszkodzenia receptorów.

H. R. DeSilva and W. D. Ellis: Changing conceptions in physiological psychology (Zmienne poglądy w psychologii fizjologicznej). Str. 145—159. W pracy tej zostały głównie przedstawione eksperymenty P. Weissa nad transplantacją mięśni i kończyn płazów oraz omówiona krytycznie jego dynamiczna koncepcja systemu nerwowego.

D. Mossman Thompson: On the detection of emphasis in spoken sentences by means of visual, tactual, and visual-tactual cues (O wykrywaniu przy pomocy wzrokowych, dotykowych i wzrokowo-dotykowych spostrzeżeń akcentowanych słów w mówionych zdaniach). Str. 160—172. Dotykając warg i równocześnie spoglądając na nie wykrywa się akcentowane słowa w mówionych zdaniach lepiej niż tylko na drodze wzrokowej lub dotykowej.

R. Y. Walker and R. D. Adams: Motor skills: The validity of serial motor tests for predicting typewriting proficiency (Uzdolnienia motoryczne: Wartość seryjnych testów motorycznych dla prognozy sprawności pisanania na maszynie). Str. 173—186. Po krytycznym przeglądzie dotychczasowych teorii sprawności motorycznej autorzy opisują własne badania, dokonane na 70 początkujących w pisaniu na maszynie osobach, których postępy w pisaniu śledzono, poddając je zarazem badaniom przy pomocy testów motorycznych. Au-

torzy ustalają następnie dość wysoką wartość prognostyczną tych testów.

H. B. English, E. L. Welborn, and C. D. Killian: Studies in substance memorization (Badania z zakresu uczenia się na pamięć treści). Str. 233—260. Eksperymentowano w dwóch seriach: w pierwszej chodziło o prawie dosłowne odtwarzanie części jakiegoś tekstu, w drugiej o rozpoznawanie sensu tekstu, wyrażonego w zupełnie odmiennych słowach. Badania wykazały, że ponowne powtórzenia polepszały wyniki tylko w pierwszej serii. Okazało się również, że rozpoznawanie było w obu seriach lepsze po 24 godzinach niż bezpośrednio po ekspozycji materiału i że zapominanie odbywało się w serii pierwszej zgodnie z krzywą zapominania Ebbinghausa, kiedy natomiast w drugiej serii w ogóle nie można było stwierdzić zjawiska zapominania (w ciągu 70 dni), a przeciwnie nawet zdarzały się wypadki uzyskania lepszych wyników. Z badań tych wyłania się wniosek, że uczenie się treści różni się zarówno od dosłownego uczenia się mechanicznego, jak też od uczenia się logicznego, w którym utrwała się pamięciowo tekst zasadniczo w tych samych słowach.

F. L. Ruch: The differentiative effects of age upon human learning (Różniczkujący wpływ wieku na zdolność uczenia się ludzi). Str. 261—286. Autor wykonał eksperymenty ze 120 osobnikami w wieku od 12 do 82 lat i znalazł, co było do przewidzenia, że ludziom starszym uczenie się nastęrczało większe trudności niż osobom młodszym wówczas, jeśli trzeba było w procesie uczenia się zreorganizować ustalone już dawniejsze nawyki.

S. M. Newhall and H. M. Halverson: Eye-movements correlated with innervation of the orbicularis oculi (Ruchy oka związane z inervacją orbicularis oculi). Str. 287—300. Kinematograficzna rejestracja i analiza ruchów oka w wypadkach odruchowego i dowolnego zmrużania powiek.

F. A. Geldard and B. von Haller Gilmer: A method for investigating the sensitivity of the skin to mechanical vibration (Metoda badania wrażliwości skóry na mechaniczne wibracje). Str. 301—310. Dokładny opis aparatu wytwarzającego wibracje.

D. M. Purdy: Double monocular diplopia (Podwójna monokularna diplopia). Str. 311—327. Opis wypadku osobnika zezującego, u którego każde oko wykazywało zjawiska diplopii (obok diplopii binokularnej).

R. W. Husband: The effects of musical rhythms and pure rhythms on bodily sway (Wpływ rytmów muzycznych i czystych rytmów na chwianie się ciała). Str. 328—336. Posługując się ataksjometrem Milesa autor zbadał 156 studentów ze względu na to, w jakim stopniu rytmiczne utwory muzyczne (marsze, walce, symfonie i jazz) i rytmy brzęczyka wpływają na chwianie się ciała. Wszystkie rodzaje muzyki wywoływały większe chwianie się niż w czasie ciszy. Czyste rytmy tzn. rytmy brzęczyka, odtwarzające jednogłosowo rytmy utworów muzycznych, wywoływały co prawda mniejsze chwianie się niż utwory muzyczne, ale większe niż podczas pomiarów wykonanych w ciszy. Największy efekt miała muzyka jazzowa. U mężczyzn zjawisko chwiania się pod wpływem słyszanych rytmów było nieco silniejsze niż u kobiet prawdopodobnie z powodu wyższego wzrostu.

T. H. Horwells and J. B. Schoolland: An experimental study of speech perception (Eksperymentalne badania z zakresu spostrzegania mowy). Str. 337—347. Badania wykazały, że spostrzeganie słów zależy w mniejszym stopniu od bystrości słuchu niż dotychczas przyjmowano. Decydującą jest funkcja słyszenia jako całość a nie czynnik wrażliwości słuchu.

L. M. Baker: A study of the relationship between changes in breathing and pulse rate, and the amount learned following supposed emotional and supposed non-emotional stimuli (W sprawie stosunku pomiędzy zmianami oddechu i pulsu a ilością materiału wyuczonego po działaniu podniet suponowanych jako emocjonalne lub nieemocjonalne). Str. 348—368. Podnietami emocjonalnymi w tych eksperymentach były nagłe wychylenie krzesła, na którym osoba badana siedziała i wystrzał z pistoletu. Wyniki nie są pewne. U mężczyzn otrzymuje się na ogół lepsze rezultaty uczenia się po emocjonalnych podnietach, u kobiet natomiast po nieemocjonalnych. Stwierdzono również, że podniety wywołujące przyspieszenie pulsu przyczyniają się do opanowania większego materiału pamięciowego niż podniety wywołujące zwolnienie pulsu — a wprost odwrotnie układają się stosunki po podnietach powodujących przyspieszenie lub zwolnienie oddechu.

J. Lindvorsky: Consciousness versus mechanisms in the theory of perception (Świadomość a mechanizmy w teorii spostrzeżeń). Str. 369—378. Pojęcie mechanizmów jest w psychologii nadużywane i powinno być stosowane tylko wtedy, kiedy mechanizmy są anatomicznie stwierdzalne i kiedy dane zjawisko nie da się wyjaśnić na podstawie świadomego doświadczenia. Autor wykazuje, że teoria po-

staci popełnia błąd niepotrzebnego odwoływania się do postaciowych mechanizmów zachodzących w mózgu.

H. J. Fuller: Plant behavior (Zachowanie się roślin). Str. 379—394. Autor ubolewa nad tym, że psychologia zajmowała się dotychczas zbyt mało reakcjami roślin na różne podniety i przytacza liczne wyniki badań, dotyczących zwłaszcza siły i szybkości reakcyj, które niekiedy pod względem ilościowym wykazują podobieństwo do reakcyj u zwierząt.

H. Gulliksen: A rational equation of the learning curve based on Thorndike's law of effect (Racjonalne równanie krzywej uczenia się, oparte na prawie skuteczności Thorndike'a). Str. 395—434. Matematyczny wywód równania krzywej uczenia, które ma ogólniejsze znaczenie niż Thorndike'a prawo skuteczności.

XII (1935)

C. Murchison: The experimental measurement of a social hierarchy in Gallus domesticus: I. The direct identification and direct measurement of social reflex No. 1 and social reflex No. 2. IV. Loss of body weight under conditions of mild starvation as a function of social dominance (Eksperymentalny pomiar u Gallus domesticus: I. Bezpośrednia identyfikacja i bezpośredni pomiar społecznego odruchu Nr 1 i społecznego odruchu Nr 2. — IV. Utrata ciężaru ciała w warunkach lekkiego głodowania jako funkcja społecznej dominancji). Str. 3—39 i 296—312. Jest to pierwsza i czwarta część pracy, z której części druga i trzecia ukazały się w innych czasopismach. Przedmiotem pracy jest wzajemne ustosunkowanie się i walka o pozycję w grupie kogutów.

B. F. Skinner: The generic nature of the concepts of stimulus and response (Rodzajowa natura pojęć podniety i reakcji). Str. 40—65. Próba ściślejszego określenia pojęcia odruchu za pomocą korelacji między podnieta i reakcją.

B. F. Skinner: Two types of conditioned reflex and a pseudo type (O dwóch typach odruchu warunkowego i o pseudotypie). Str. 66—77.

St. C. A. Switzer: The effect of caffeine on experimental extinction of conditioned reactions (Wpływ kofeiny na eksperymentalne usuwanie warunkowych reakcji). Str. 78—94. Kofeina zwiększa warunkowe reakcje, zmniejszając równocześnie procesy hamujące.

H. W. Karn: The function of intensity in the spatial summation of subliminal stimuli in the retina (Funkcja natężenia w sumacji przestrzennej podprogowych podniet na siatkówce). Str. 95—107. Badania wykazały, że sumacja ta jest funkcją natężenia podniet.

J. H. Taylor: Responses to startle stimulation (Reakcje na podniety przerażające). Str. 108—131. Przestrasch obniża wartość badanych funkcji sensorycznych (rozróżnianie światel) i motorycznych, jednak można się do niego przyzwyczaić i uzyskać prawie normalne wyniki.

J. H. Taylor: The effect of increasing speed of stimulation on an organized task (Wpływ zwiększonej szybkości drażnienia podnietami na wykonanie zorganizowanego zadania). Str. 132—143. W danych warunkach eksperymentalnych zwiększenie tempa podawanych podniet, do którego osoby badane się przystosowały, powodowało obniżenie sprawności w reagowaniu.

R. A. Davis and C. C. Moore: Methods of measuring retention (Metody pomiaru pamięci). Str. 144—155. Przeprowadzono badania przy pomocy metody ponownego wyuczenia, pamięci bezpośredniej i rozpoznawania, przy czym — jako jeden z głównych wyników — stwierdzono, że przebieg krzywej pamięci zależy także od rodzaju stosowanej metody.

Z. J. Schoen and C. F. Scofield: A study of the relative neuromuscular efficiency of the dominant and non-dominant eye in binocular vision (O względnej neuromuskularnej sprawności dominującego oka w binokularnym widzeniu). Str. 156—181. Autorzy wykazują, że oko dominujące jest dysponowane do większej sprawności neuromuskularnej niż oko niedominujące.

P. C. Squires: The problem of auditory bilateral cortical representation, with special reference to Dandy's findings (Zagadnienie obustronnej lokalizacji wrażeń słuchowych w korze mózgowej ze szczególnym uwzględnieniem badań Dandy'ego). Str. 182—193. Autor oświadcza się za obustronną lokalizacją.

K. Gordon: Imagination: A psychological study. Introduction (Wyobrażenia. Studium psychologiczne. Wstęp). Str. 194—207. Krótki traktat o różnych znaczeniach i rodzajach wyobraźni.

H. Davis, A. J. Derbyshire, E. H. Kemp, M. H. Lurie, and M. Upton: Functional and histological changes in the cochlea

of the Guinea-pig resulting from prolonged stimulation (Funkcjonalne i histologiczne zmiany w ślimaku pod wpływem dłuższego drażnienia). Str. 251—278. Praca interesująca tylko fizjologów i histologów.

C. H. Graham and L. A. Eiggs: The visibility curve of the whiterat as determined by the electrical retinal response to lights of different wave-lengths (Krzywa widzenia u białych szczurów, wyznaczona za pomocą elektrycznych reakcyj siatkówkowych na światło o różnej długości fali). Str. 279—295. Reakcje te zależne są tylko od intensywności światła, a nie od długości fali. Zjawisko Purkiniego nie występuje u białych szczurów.

B. F. Skinner: A discrimination based upon a change in the properties of a stimulus (Rozróżnienie oparte na zmianie własności podniety). Str. 296—336. Metodą tworzenia i niweczenia reakcyj odruchowych badano rozróżnianie u szczurów.

W. C. Shipley: Indirect conditioning (Pośrednie warunkowanie). Str. 337—357. Opis eksperymentów wykazujących, że możliwe jest pośrednie warunkowanie odruchów.

C. H. Pearce: The pitch specificity of auditory adaptation (Swoista zależność wysokości od adaptacji słuchowej). Str. 358—371. Autor ustala warunki, w których następuje zmiana wysokości tonu słyszanego po innych tonach o różnych częstościach drgań oraz różnej sile i trwaniu.

M. J. Zigler and A. H. Holway: Differential sensitivity as determined by amount of olfactory substance (O wyznaczaniu czułości za pomocą ilości substancji woniejącej). Str. 372—382. Przedstawiając graficznie zmienne czułości węchowej i substancji woniejącej otrzymuje się krzywą hiperboliczną.

M. M. White: The relation of instructions to electrical resistance and performance (Związek instrukcyj z elektryczną odpornością i wykonaniem). Str. 383—396. U osób badanych, które miały w myśl instrukcji wykonywać nacisk na dynamometr w różnych warunkach (np. w czasie uczenia się trudnego pisma tajemnego), mierzono opór ciała na prądy elektryczne. Autor ustalił wielkość tego oporu w danych warunkach eksperymentalnych.

N. Margineanu: Professor Lewin's conception of laws (Pojęcie prawa według profesora Lewina). Str. 397—415. Analiza i krytyka tego pojęcia.

N. I. Kasatkin and A. M. Levikova: The formation of visual conditioned reflexes and their differentiation in infants (Tworzenie wzrokowych odruchów warunkowych i ich zróżniczkowanie u dzieci). Str. 416—435. Pod koniec drugiego miesiąca życia możliwe jest już utworzenie wzrokowych odruchów warunkowych. Zróżniczkowanie tych odruchów jest jednak możliwe dopiero w ciągu czwartego miesiąca życia.

Oba zreferowane powyżej tomy zawierają ponadto w dziale „Short articles and notes“ liczne drobne przyczynki i notatki, które z powodu braku miejsca musieliśmy pominąć.

Stefan Błachowski (Poznań).

PSYCHOTECHNIKA IX (1935) 4

W. Kowalski: O podstawach psychotechniki. Str. 227—252. Trzema zasadniczymi zagadnieniami psychotechniki są: 1. jakie dyspozycje psychiczne odróżniają jednych ludzi od drugich, 2. w jaki sposób wymierzyć stopień danej dyspozycji, 3. jaka zależność zachodzi między dyspozycjami psychicznymi a zdatnością zawodową. Opierając się na wynikach badań szkoły Spearmana autor radzi w zagadnieniu 1. ograniczyć się do pewnej ilości cech: inteligencji, perseweracji, siły woli i zmienności. W zagadnieniu 2. należy trzymać się dolnej i górnej granicy przedziału doniosłego, co również należy uwzględnić w analizie zawodu. Autor podaje nadto w teorii testów warunki, którym powinien odpowiadać dobry test jako to: diagnostyczność, właściwy rozkład liczebności, kolejność zadań od najłatwiejszych do najtrudniejszych, stałość, dostosowanie do psychiki badanych. Zasady wydawania ocen psychotechnicznych i ich zgodności z rzeczywistością kończą artykuł.

W. Kowalski: Kilka słów w sprawie dyskusji, wywołanej książką dra Biegeleisena: *Metody statystyczne w psychologii*. Str. 253—257.

J. Wrono: Odpowiedź na artykuł dra Biegeleisena. Str. 258.

A. Bardecki: Odpowiedź w sprawie „Metod statystycznych“ dra Biegeleisena. Str. 259—260.

B. Biegeleisen: Odpowiedź p. drowi Bardeckiemu. Str. 261—264.

Artykuły dyskusyjne.

Zeszyt zawiera nadto przegląd książek i czasopism, kronikę i sprawozdanie z działalności Polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego za r. 1935.

X (1936) 3¹⁾

S. Studencki: Przyczynek do poznania samopoczucia młodzieży badanej psychotechnicznie. Str. 141—158. Ankieta, przeprowadzona przed badaniem psychotechnicznym, podczas badania i po nim na temat: Jak się czujesz, dobrze czy źle i dlaczego? wykazała na ogół, że podczas badania przeważa dobre samopoczucie, w trakcie badań zdenerwowanie mija. Po badaniach psychotechnicznych daje się czasami odczuwać wpływ zmęczenia (czas badania wynosił 2—3 godzin).

S. Sokołowska: Co sądzą badani o zbiorowych badaniach psychotechnicznych? Str. 159—167. W zakładzie psychotechnicznym przy Państwowej Szkole Budownictwa w Warszawie podjęto próbę poznania stosunku osób badanych do badań w ten sposób, że zapytano ich po badaniu, czy i o ile są zainteresowani treścią testów, co sądzą o sposobie badania i jaki jest ich stosunek do badań. Odpowiedzi pisali badani anonimowo na kartkach. Autorka zdaje sprawę z odpowiedzi, z których wynika, że stosunek ten na ogół był dodatni i wyciąga wnioski z tych odpowiedzi.

A. Qual: Wiarygodność metody introspekcyjnej w świetle eksperymentów. Str. 168—175. Autor stara się doświadczalnie ująć liczbowo stosunek między zjawiskiem psychicznym a jego fizycznym skutkiem na podstawie badań czasów reakcji 6 osób i ich introspekcyjnych odpowiedzi, odnoszących się do zmienności tych czasów. Za pomocą metody równań eliminuje niektóre czynniki psychiczne i dochodzi do wniosków, że zmienność tych czasów zależy jedynie od warunków psychicznych i że metoda introspekcyjna jest w wysokim stopniu wiarygodna i sprawdzalna.

J. Hozer: „Wypadkowiec” czy „niedosprawny”. Str. 176—177. Akademia Umiejętności w Krakowie zaproponowała zamiast terminu niemieckiego „Unfälle” wyraz „niedosprawny”, który autor uważa za odpowiedni.

¹⁾ Zeszyty X (1936) 1—2 zostały już zreferowane w tomie VIII, str. 476.

J. Zamirska: Poradnictwo zawodowe w Wiedniu w r. 1936. Str. 178—181. Autorka opisuje szczegółowo współpracę poradnictwa wiedeńskiego ze szkołą, stroną społeczną i ekonomiczną poradnictwa.

J. Wrono: Sekcja psychologii na III Polskim Zjeździe Filozoficznym. Str. 182—184. Krótkie streszczenie wygłoszonych referatów.

Oprócz tego zeszyty zawierają przegląd książek i czasopism jako też kronikę.

Bronisław Biegeleisen (Kraków).

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE XXXVII (1936) 6—12

R. Leibold: Eine neue Entwicklungstheorie des Rhythmus (Nowa teoria rozwojowa rytmu). Str. 161—165. Uzupełnienie i sprostowanie teorii rytmu Wundta, oparte na badaniach eksperymentalnych nad dziećmi w instytucie psychologicznym uniwersytetu lipskiego pod kierownictwem prof. F. Kruegera.

G. Hausmann: Vorbild und Nachfolge, Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in der jugendlichen Entwicklung (Wzór i naśladownictwo, samopoznanie i samokształtowanie w rozwoju młodzieży). Str. 176—186, 220—231. Nie tylko zdobycie wiadomości, ale też samopoznanie i samokształtowanie jest przede wszystkim zadaniem każdej poszczególnej jednostki. W pracy tej, niezbędnej dla racjonalnego użycia swych sił, ważne znaczenie mają wzory wybitnych osobistości. Im silniejszy wpływ wywiera ta osobistość i im bardziej kształtująca się jednostka potrzebuje wzoru, tym silniej występuje wzajemny związek. Wybrane wzory mogą kierować kształtowaniem się indywidualnym, albo dotyczyć poszczególnych postępów. Pierwsze dotyczą całości jaźni, ale mają znaczenie i dla szczegółów. Formują one i ustalają poszczególne jednostki najsilniej i najtrwalej w okresie kształtowania się osobowości, a więc w okresie młodzieńczym, stąd ważne ich znaczenie w wychowaniu. W okresie dziecięctwa obejmują jedynie postęпки i czynności, dotyczą formy, a nie istoty, co zmienia się i pogłębia w miarę dojrzewania umysłowego. Zmiany zaznaczają się również w doborze wzorów w związku z wiekiem. Przy właściwym talencie pedagogicznym można właściwe wzory umiejętnie i ze skutkiem podsuwać wychowankom.

G. Hirsch: Die Erziehungsfrage der naiven Kindheit (Zagadnienie wychowania w okresie naiwnego dzieciństwa). Str. 193—220, 361—370. Naiwna postawa, według autora, polega na „przyrodzonym” czynniku, jego naturalności i prostocie, która warunkuje harmonię życia wewnętrznego. Zaznacza się ona przede wszystkim w okresie tworzenia się osobowości, więc w okresie dzieciństwa i młodzieńczości. Z czasem, w miarę wyrabiania się kulturalnego, ta naiwna postawa zsuwa się coraz bardziej do głębi psychiki. Postawa naiwna wykazuje duże wartości, jako przyrodzona i dostosowana do natury, potencjalnie ma ogromne znaczenie twórcze także dla życia kulturalnego, stąd winna być kultywowana. Przeciwnie „racjonalizacja instynktów w szkołach”, nie wyłączając wyższych, staje się katastrofalna dla narodu. Współczesna pedagogika musi więc ją kultywować jako przyrodzony i cenny skarb narodowy.

O. Kutzner: Arbeitsberuf und sozialer Beruf? (Zawód roboczy a zawód społeczny?). Str. 231—236. Opierając się na wprowadzonych przez Kerschensteinera pojęciach zawodu roboczego dla zapewnienia potrzeb życiowych i zawodu społecznego, warunkującego życie zbiorowe, rozważa autor 1. stosunek wewnętrznego powołania do wykonywania zawodu, 2. stosunek zawodu roboczego do społecznego, 3. czy i o ile jest celowym, by zawód społeczny stał się roboczym. W konkluzji uważa, że napięcie, istniejące między nimi, winno być łagodzone przez wciągnięcie wszystkich do pracy społecznej, w pewnych wypadkach nawet bezinteresownej.

M. Kesselring: Völkische Psychologie und Jugendkunde (Zarys psychologii narodowej i nauki o młodzieży). Str. 341—361. Psychologia narodowa jest nauką o życiu duchowym ludzi, o ile ci tkwią w rzeczywistości narodu i przez nią są kształtowani. Psychologia narodowa spoczywa na trzech współdziałających podstawach: 1. znajomości duszy rasy, opartej na podstawach biologicznych wspólnoty krwi, 2. na jej przejawach i wytworach wśród ogółu, 3. na siłach narodu i jego wódzów, budujących narodową kulturę całości narodu. Z kolei podaje autor przegląd szczegółowych zagadnień i tematów częściowo już rozwiązanych, częściowo czekających na opracowanie i uzupełnia je pewnymi rozważaniami metodycznymi. W ostatnich rozdziałach zestawia w związku z całością nowe zadania psychologii pedagogicznej tak w odniesieniu do wychowanka jako jednostki i członka rozmaitych zespołów, organizacji i grup naturalnych, jak i też nauczyciela.

M. Kelchner: Die Naturbedingtheit des pädagogischen Zieles und ihre Ausprägung in der Mädchen-erziehung (Przyrodnicze podstawy celu wychowawczego i ich wyraz

w wychowaniu dziewcząt). Str. 370—381. Nawiązując do swych badań nad lekturą kryminalną wśród młodzieży zawodowych szkół berlińskich, dokonanych wspólnie z E. Lauem, wyróżnia autorka 3 typy psychiczne: 1. fantastyczny, 2. statyczny, 3. dynamiczny. Wszystkie one występują tak u chłopców jak i u dziewcząt, ale u pierwszych przeważa dynamiczny, gdy u dziewcząt najczęstszy jest statyczny. Do tego dołączają się swoistości, wynikające z różnic charakterystycznych płci, będących zapewne następstwem działania gruczołów dokrewnych. Bywają też typy oschłe, trzeźwe. Autorka bliżej charakteryzuje wymienione typy, ich zalety i znaczenie, podkreśla potrzebę liczenia się z nimi w wychowaniu, mimo mniejszego i słabszego zróżnicowania indywidualności wśród dziewcząt w porównaniu z chłopcami. W życiu społecznym, zgodnie z „wołą natury“, dążyć należy przy rozszerzaniu zakresu działania kobiet do wzajemnego pobudzania i uzupełniania płci we wszelkich dziedzinach życia kulturalnego.

J. Bachmann: Graphologie und Berufsberatung (Grafologia i poradnictwo zawodowe). Str. 381—385. Autor uzasadnia, że obok innych eksperymentalnych badań testowych może w psychotechnice i poradnictwie zawodowym oddać duże usługi grafologia, oparta na współczesnych naukowych zasadach. Nie mając pretensji do uniwersalności i oddając innym metodom wykrycie kwalifikacji intelektualnych, bystrości zmysłów, jakości i precyzji ruchów może grafologia dać cenne wskazówki, dotyczące charakteru jak: pilność, sumiennność, skrupulatność, systematyczność z lepszym wynikiem, niż inne próby eksperymentalne.

A. Huth: Grundlagen der Persönlichkeitsbeurteilung (Zasady oceny osobowości). Str. 289—294. Autor zestawia rozmaite dziedziny i metody oceny osobowości i zbierania poszczególnych danych, dotyczących: 1. budowy i rozwoju ciała, 2. wpływu otoczenia, 3. skłonności, 4. dyspozycji intelektualnych, 5. właściwości charakteru. Znaczenie ich jest rozmaite, autor najwyżej stawia grupę ostatnią, której przyznaje 32% wartości. Podobnie i metody oceny są rozmaite i mają rozmaitą wartość diagnostyczną. Najniższą wartość (4%) przyznaje świadectwom, które nie dają więcej niż ogólne określenie antropologiczne, najwyżej stawia długotrwałą obserwację, przy czym obserwacja nauczyciela bywa nawet gruntowniejsza (98%) niż rodzicielska (96%), a tym bardziej przywódców młodzieży hitlerowskiej (70%). Wcale poważne znaczenie przyznaje autor „rozmowie psychologicznej“ (62%), większe niż eksperymentom psychologicznym (37%). Inne metody wahają się od 5 do 15%. Oczywiście kombinacja kilku metod potęguje wartość orzeczenia.

M. Krudewig: Die Schülercharakteristik (Charakterystyka ucznia). Str. 294—306. Autorka omawia zalety i wady charakte-

rystyki kierowanej kwestionariuszem i wolnej, zestawia je z systemem ocen z zachowania, pilności, uwagi, ocenia znaczenie w praktyce. Na podstawie przestudiowania 238 charakterystyk uczennic znanych autorce, a dokonanych w latach 1931 i 1932 przeważnie przez nauczycielki a w mniejszości przez nauczycieli, autorka wypowiada się za systemem wolnych charakterystyk, mimo ich niedokładności i subiektywizmu w ocenie i interpretacji. Charakterystyka winna jednak być pisana z myślą, że będzie materiałem dla innych, a dalej nie ma być, jak w badaniach naukowych, celem dla siebie, lecz środkiem dla wychowania.

W. Jacobsen: Charaktertypische Ausdrucksbewegungen (Ruchy ekspresyjne a typy charakteru). Str. 307—317. Autor przedstawia odmienne zachowanie się 13-letnich chłopców cyklotymików i schizotymików w czasie chwytania piłki, ilustrując swe wywody charakterystycznymi zdjęciami kinematograficznymi.

R. Leibold: Kind und Metronom (Dziecko i metronom). Str. 317—322. Autor robił doświadczenia nad dziećmi w wieku 3, 4 i 5 lat wprowadzając w ruch metronom w rozmaitym tempie, który był bądź ukryty, bądź widoczny. Dzieci pojedynczo przysłuchiwały się uderzeniom z ciekawością, przy czym same stukwały palcami. Okazało się, że dzieci trzyletnie nie umieją dostosować swych uderzeń do metronomu, gdy wśród pięciolatek już przeszło połowa chytała poprawnie tempo, mniejszość zaś z pewnym opóźnieniem i błędami. Równoczesne oglądanie przyrządu ułatwiało wynik i ożywiało zabawę. Dzieci pięcioletnie przedstawiły rozmaite typy reakcji.

G. Bergmann: Lesegut und seelische Gesundheitspflege (Lektura i higiena duchowa). Str. 322—327. Autor omawia techniczne warunki owocności lektury jednostkowej i zbiorowej oraz rozmaite walory treści jak tendencję, pierwiastki nastrojowe, naturalność itp.

W. G. Schumerack: Zur Gestaltung nationalpolitischer Schülerlehrgänge (W sprawie organizacji narodowo-politycznych osiedli szkolnych). Str. 327—332. Autor zdaje sprawę z dwu odmian wspomnianych instytucji, które w niektórych prowincjach Rzeszy Niemieckiej są coraz pospolitsze w czterech najwyższych klasach szkoły średniej, a polegają na trzytygodniowym pobycie w kolonii pod kierunkiem nauczyciela-wychowawcy. Pierwsza odmiana poświęcona jest wycieczkom w okolice i sportom, druga uwzględnia także domową pracę naukową w grupach. Omawia wartość obu systemów i kwalifikacje, potrzebne dla kierowników.

Ludwik Jaxa Bykowski (Poznań).

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHOLOGIE CXXIX (1933) 4—6

Zeszyt poświęcony F. Schumannowi z okazji 70-lecia urodzin i 25-lecia jubileuszu pracy redaktorskiej.

A. Aall: Die Neubildung einer Weltsprache (Stworzenie wszechświatowego języka). Str. 215—222.

N. Ach: Über den Begriff des Unbewussten in der Psychologie der Gegenwart (Pojęcie nieświadomego w współczesnej psychologii). Str. 223—245. Czy istnieją nieświadome zjawiska psychiczne i to takie, iż pozostają w rzeczowym związku z świadomymi zjawiskami psychicznymi? Zdaniem Acha na powyższe pytanie może psycholog dać odpowiedź twierdzącą, eksperymentalnie uzasadnioną. Badania eksperymentalne nad faktami determinacji, wyboru, obiektywności wykazują istnienie nieświadomych zjawisk psychicznych, tzn. zjawisk, które chociaż nie są nam świadome, to jednak są warunkiem koniecznym istnienia pewnych świadomych zjawisk psychicznych.

K. Bühler: Zur Geschichte der Ausdruckstheorie (Przyczynek do historii teorii wyrażania). Str. 246—261. Fragment większej całości.

W. Ehrenstein: Zur Herleitung der Typen aus der Phänomenologie und genetischen Psychologie (W sprawie wyprowadzenia typów z fenomenologii i psychologii genetycznej). Str. 262—270. Rozważania nad zagadnieniem uwidocznionym w tytule, rozpatrywany obszerniej i wszechstronniej w dziele: „Grundlegung einer Ganzheitspsychologischen Typenlehre“ (recenzja: Kwartalnik Psychologiczny VIII, 247 n.).

A. Gelb: Ein Beitrag zur Psychopathologie der Farbenwahrnehmung (Przyczynek do psychopatologii spostrzegania barwnego). Str. 271—281. Opis zachowania się rannego z czasów wojny z czysto organicznym, postępowym cierpieniem mózgowym, oraz sprawozdanie z doświadczeń nad ruchem pozornym płaszczyzn barwnych w związku z zaobserwowanym zjawiskiem różnej wartości głębi poszczególnych barw zasadniczych.

K. Goldstein: Über Täuschungen des Tastsinnes unter pathologischen Umständen (O złudzeniach zmysłu dotyku w okolicznościach patologicznych). Str. 282—290. U osobników cierpiących na schorzenia mózdzku obserwował G. złudzenia dotykowe powstałe w wyniku ruchów, które dla tych osobników nie są dowolne i świadome. Ruchy te mogą być przyczyną nie tylko pozornego przesunięcia w prze-

strzeni, lecz i zmiany kształtu dotykanego przedmiotu. Inne ciekawe złudzenie dotykowe zaobserwował G. na sobie samym w pewnym stadium leczenia zgniecionego kciuka. To ostatnie złudzenie wraz z innymi jeszcze obserwacjami nasuwają G. wniosek, że spostrzeganie w ogólności, występowanie i rodzaj złudzeń w szczególności, nie są wyznaczone przez odosobnione podniety, lecz przez całkowite zachowanie się organizmu wobec przedmiotu.

E. R. Jaensch: Die Lage und die Aufgaben der Psychologie, ihre Sendung in der deutschen Bewegung und an der Kulturwende (Stan i zadania psychologii, jej posłannictwo w ruchu niemieckim i przemianie kulturalnej). Str. 291. Z powodu znacznego przekroczenia dopuszczalnej objętości rozprawa J. ukazała się jako odrębna całość (Leipzig, J. A. Barth, 1933 VIII, 126 s.).

D. Katz: Zur Grundlegung einer Bedürfnispsychologie (W sprawie stworzenia podstaw psychologii potrzeb). Str. 292—304. Próba usystematyzowania zagadnień psychologii potrzeb z szczególnym podkreśleniem paradeigmatycznego charakteru badań nad zaspakajaniem potrzeby odżywiania się.

K. Marbe: Theorie der motorischen Einstellung und Persönlichkeit (Teoria nastawienia motorycznego i osobowości). Str. 305—322.

W. Peters: Versuche über den Einfluss der Form auf die Wahrnehmung der Flächengrösse (Badania nad wpływem kształtu na spostrzeganie wielkości powierzchni). Str. 323—337. Porównywanie widzianej wielkości powierzchni 13 figur różnego kształtu o przybliżenie równym (obiektywnie) polu dało w przeszło 1 200 wypadkach tylko 90 trafnych ocen (7%). Autor szukał tego zespołu cech, który sprawia, iż pewne figury zaliczano przeważnie do „większych” — inne przeważnie do „mniejszych”.

P. Ranschburg: Beiträge zum Verhalten der Reflexe, Automatismen und bewussten Funktionen in scheinbar unbewussten Zuständen (Przyczynki do badań nad zachowaniem się refleksów, automatyzmami i funkcjami świadomymi w stanach pozornie nieświadomych). Str. 338—352. Na podstawie analizy protokółów zachowania się poddanych narkozie (doodbytniczej) uzasadnia R. tezę: istnieją wszelkie stany pośrednie między rzeczywiście nieświadomym — tzn. stanem czysto neurologicznym — i stanem neuropsychologicznym tylko świadomym, które psychologicznie interpretować trzeba jako różne stopnie życia świadomego, mieszczące się w granicach „pierwotnej, bezosobowej świadomości” i „osobowej samoświadomości”.

M. Wertheimer: Zu dem Problem der Unterscheidung von Einzelinhalt und Teil (W sprawie problemu rozróżnienia wyodrębnionej całości i części). Str. 353—357).

Th. Ziehen: Historische und nicht-historische Bemerkungen zu einigen Fragestellungen der psychologischen und erkenntnistheoretischen Raumtheorien (Historyczne i nie-historyczne uwagi nad niektórymi zagadnieniami psychologicznej i gnoseologicznej teorii przestrzeni). Str. 358—368.

CXXX (1933)

R. Strohal: Untersuchungen zur deskriptiven Psychologie der Einstellung (Badania z zakresu deskryptywnej psychologii nastawienia). Str. 1—27. Próba uzasadnienia następującej tezy: nastawienie dane jest bezpośrednio jako charakterystyczne „przeżycie nastawieniowe“, które wprawdzie nie jest warunkiem wystarczającym (jak to mniej więcej twierdzi Lewin), lecz jednym z warunków aktualizacji określonej reprodukcji, stanowiącej obiektywnie uchwyttny element nastawienia.

H. Reibel: Experimentell- strukturspsychologische Untersuchung über den Jugendtypus (Eksperymentalne strukturalno-psychologiczne badania nad typem młodzieńczym). Str. 28—90. Opierając się na typologii Jaenscha autorka przeprowadziła badania typologiczne dzieci do lat 12. Najważniejsze rezultaty: 1. Typ młodzieńczy jest typem zintegrowanym, dokładniej: typem podobnym lub częściowo identycznym z typem I. 2. Zróżnicowania w ramach typu młodzieńczego są tylko wypadkami pokrewnymi typom Jaenscha. 3. Jednoznaczne pokrewieństwo z typem S dało się wykazać u niewielu osób badanych. W niektórych wypadkach dominująca komponenta S pozostaje, jak się zdaje, w korelacji z tuberkulozą. 4. Osoby reagujące typologicznie jednoznacznie stanowiły wypadki sporadyczne. Do wyraźnego typu D i wyraźnego typu S należą dzieci wzrastające w szczególnych warunkach domowych i wychowawczych.

H. Reibel: Über sekundäre Typen (O typach wtórnych). Str. 90—95. Wprowadzenie pojęć typu pierwotnego i wtórnego, zależnie czy dana struktura typologiczna (osoby dorosłej) jest identyczna lub różna od struktury typologicznej pierwotnej w sensie rozwojowym.

W. Enke: Erwiderung auf E. R. Jaensch's „Auseinandersetzung in Sachen der Eidetik und Typenlehre (Odpowiedź na E. R. Jaenscha „Rozważania w sprawach ejdetyki i typologii“). Str. 96—102.

E. Bergfeld: Zur Psychologie des Parallelenaxioms (Przyczynek do psychologii aksjomatu równoległych). Str. 103—107.

W. Neuhaus: Untersuchungen zur Motorik I. Über Ganzheitsbildung im Bereich einfacher motorischer Abläufe (Badania nad motoryką I. O tworzeniu całości w dziedzinie prostych przebiegów motorycznych). Str. 145—171. Osobom badanym dano instrukcję na dany sygnał pchać z równą siłą powierzchnię aparatu rejestrującego siłę pchnięcia. Okazało się, iż maksymalna częstość równych pchnięć jest nie tylko zależna od odstępów czasowych sygnałów, lecz także od ukształtowania (stworzenia postaci) zamiaru, postanowienia, wykonania ruchu, tzn. jeżeli interwały czasowe pozwalały przeżyć serię ruchów jako jednolitą, zamkniętą całość.

L. Wetenkamp: Über die Materialtäuschung (O złudzeniu materialnym). Str. 172—234. Złudzeniem materialnym nazywamy mylną ocenę ciężaru ciał, pozostającą w hipotetycznym związku z materiałem, z którego ciała te są sporządzone. Obszerna praca eksperymentalna W. poświęcona jest badaniom materialnego złudzenia na podstawie badań nad nastawieniami, w szczególności nad zjawiskiem nazwanym przez Acha obiekcją — „przeniesieniem duchowych faktów na obiekt, przedmiot“.

W. Mohnkopf: Zur Automatisierung willkürlicher Bewegungen (W sprawie automatyzacji ruchów dowolnych). Str. 235—299. Na podstawie badań eksperymentalnych autor rozpatruje zagadnienia: techniki i metodologii badań nad automatyzacją ruchów dowolnych, klasyfikacji ruchów i kryterium rozgraniczenia ruchów dowolnych, dowolnych zautomatyzowanych i odruchów.

H. Herzog: Stimme und Persönlichkeit (Głos i osobowość). Str. 300—369. Niezwykle ciekawa rozprawa poświęcona zagadnieniu: w jakiej mierze głos rozmówcy jest dla słuchacza wyrazem jego osobowości. Podstawą był kwestionariusz rozesłany do słuchaczy wiedeńskiego radia, w którym słuchacze mieli podać pewne dane o osobach wygłaszających (z góry ułożoną, tę samą) prelekcję, oraz protokoły „fenomenologiczne“ autorki i „fenomenologiczne“ informacje osób wypełniających kwestionariusz. Pierwsza część badań potwierdziła całkowicie popularno-psychologiczne mniemanie o diagnostyczności głosu ludzkiego, druga dostarczyła licznych wskazań i punktów wyjścia do dalszych poszukiwań praw objawiania głosu ludzkiego.

E. R. Jaensch: Zur Auseinandersetzung der Typenlehre Kretschmers und der Integrationstypologie (W sprawie rozróżnienia typologii Kretschmera i typologii integracyjnej).

Str. 370—376. Odpowiedź na rozprawę polemiczną Enkego (ZPs. 130, 96 n.). J. stawia typologii Kretschmera zarzut, iż pod typ schizotypika podpadają osobnicy o wykluczających się cechach. Albowiem typ cyklotypika jest podklasą typu I₁, typ schizotypika natomiast obejmuje pozostałe typy, w szczególności typ S i I₃, które pod wszystkimi dotąd badanymi względami tworzą najsłabsze przeciwieństwa.

F. Schrijver: Über das Bezeichnen von Geschmacksempfindungen (O oznaczaniu wrażeń smakowych). Str. 385—392. Badania 320 uczniów najwyższych klas gimnazjalnych okazały, że tylko 53% osób badanych trafnie oznaczało wrażenia smakowe. Ponieważ należy wykluczyć oddziaływanie okoliczności przypadkowych lub patologicznych, autor skłania się do wniosku, iż należy poddać rewizji pogląd: różnice jakościowe wrażeń smakowych są równie wyraźne jak różnice jakościowe w obrębie innych wrażeń.

A. Erhardt: Kritische Bemerkungen zu der Arbeit von Bierens de Haan, „Der Stieglitz als Schöpfer“ (Uwagi krytyczne w związku z rozprawą Bierens de Haan „Szczygieł jako twórca“). Str. 393—398.

G. H. Brückner: Anhang zur Arbeit Erhardt (Uzupełnienie do pracy Erhardta). Str. 398—399.

J. Pikler: Scheinbeleuchtung und Simultankontrast (Rozświetlenie pozorne i kontrast współczesny). Str. 400—405. Odpowiedź na uwagi krytyczne v. Schillera (ZPs. 129, 149 n.).

Th. Lamm: Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Tonunterschiedsempfindlichkeit und rhythmischer Veranlagung (Badania nad związkiem między wrażliwością na różnice (co do wysokości) tonów i uzdolnieniem rytmicznym). Str. 404—413. Eksperymentalne uzasadnienie pozytywnej korelacji między uzdolnieniami uwidocznionymi w tytule.

CXXXI (1934)

H. Schole: Experimentelle Untersuchungen an höchsten und an kürzesten Tönen (Badania doświadczalne na najwyższych i na najkrótszych tonach). Str. 1—65. Dotychczasowe badania akustyczne przeprowadzano w sposób błędny, ponieważ: 1. obiektywizowano dźwięki i tony, czyniąc z nich „rzecz samą w sobie“, 2. pomijano pytanie, czy cechy tak uprzedmiotowionych dźwięków posiadają „fenomenalną samodzielność“. Według Scholego pierwotnym zjawiskiem aku-

stycznym jest „ciało dźwiękowe“ (Tonkörper), początkowo pozbawione wszelkich bliżej określających cech. Dopiero później różnicują się tony stosownie do intensywności i łączą się znowu w grupy według podobieństwa, które w pewnych granicach pokrywa się z równością liczby drgnień. Znane z psychologii cechy dźwięków nie są fenomenalnie samodzielne. Jedne z nich mieszczą się w pojęciu ciała dźwiękowego, inne są nazwami relacji, które wtórnie ustalamy między dźwiękami.

H. Schole: Der zwangsläufige Tonkurvenschreiber und seine Verwendungsmöglichkeiten in der tonpsychologischen Forschung (Automatyczny przyrząd do zapisywania krzywych dźwięków i możliwości jego zastosowania w badaniach psychologicznych nad dźwiękami). Str. 66—80.

E. Gamisch: Zur Psychologie des Vergleichs. Eine kritisch-experimentelle Untersuchung (W sprawie psychologii porównania. Badania krytyczno-eksperymentalne). Str. 81—144. 1. Psychologiczną podstawą sądu porównawczego (przy porównywaniu jednoczesnym) jest prosty, niedający się dalej analizować akt ujęcia relacji. Akt ujęcia relacji posiada z kolei jako podstawę psychologiczną różnorodne procesy, dające się sprowadzić do dwóch zasadniczych: a) przygotowanie o charakterze pojęciowym; b) spostrzeżeniowe ujęcie postaci. 2. Przy porównywaniu następczym ujęcie relacji opiera się na obecności obu członów relacji, z których jeden dany jest tylko nienależnie. Częściej jednak jeden z członów relacji nie jest już obecny w świadomości. W tych wypadkach przyjąć trzeba z Köhlerem, że sąd porównawczy posiada jako bezpośrednią podstawę szczególny, fenomenalnie-objektywny charakter spostrzeżenia, za pośrednictwem którego dany jest drugi człon relacji.

J. Rüdiger: Der Wiederholungssatz bei der Entwicklung vom Säugling zum fünfjährigen Kinde (Prawo powtarzalności w rozwoju od niemowlęcia do pięcioletniego dziecka). Str. 145—174. Badania nad 15 dziećmi po raz pierwszy — w okresie niemowlęctwa, po raz drugi — w wieku od 5—6 lat, potwierdziły, zdaniem autorki, całkowicie ważność prawa powtarzalności (endogeniczne dyspozycje człowieka w tych samych lub podobnych warunkach prowadzą do tych samych lub podobnych czynności) dla rozpatrywanego okresu rozwojowego.

J. A. Bierens de Haan: Versuche über die Verwendung der Kiste als Schemel bei einigen Procyoniden (Wasch- und Nasenbären), nebst einigen Bemerkungen über das konkrete Verständnis der Tiere im allgemeinen

(Badania nad zastosowaniem skrzyni jako stołka u niektórych Procyonidae (szopów i ostronosów), oraz kilka uwag nad konkretnym rozumieniem u zwierząt w ogólności). Str. 193—216. Doświadczenia uwidocznione w pierwszej części tytułu tylko w jednym wypadku dały wynik pozytywny. Nawiązując dokonane obserwacje do poprzednich własnych, oraz znanych badań Köhlera, analizuje autor pojęcie „rozumienia sytuacji” u zwierząt. Ani nagłość, ani bezpośredniość rozwiązania (trafnej czynności) nie są cechami istotnymi zachowania, noszącego nazwę „rozumienia sytuacji”. Rozumienie może być pierwotne, tzn. zwierzę rozwiązuje zadanie z chwilą dostrzeżenia sytuacji, lecz także i wtórne, tzn. początkowo brak rozumienia i dopiero gdy zwierzę stara się rozwiązać zadanie na podstawie samodzielnie nabytego doświadczenia trafnie je rozwiązuje.

W. Schneevoigt: Die Wahrnehmung der Zeit bei den verschiedenen Menschentypen (Spostrzeżenie czasu u różnych typów ludzi). Str. 217—295. Przypuszczając, że struktura typologiczna wyznacza sposób spostrzegania czasu, autor poprzedził eksperymenty właściwe eksperymentami wstępnymi, które dały podstawę podporządkowania osób badanych typom Jaenscha. Między typami I_3 — S_1 (I_1) istnieją pod tym względem różnice zasadnicze. Typ I_3 nie podlega wpływowi treści wypełniającej odcinki czasowe i spostrzega stosunki czasowe najobiektywniej, typ S_1 percypuje stosunki czasowe tylko pośrednio, mianowicie sąd o stosunkach czasowych wydaje na podstawie wypełniającej odcinki czasowe treści. Fakty te wyjaśnia hipoteza: typ I_3 posiada „prymitywny zmysł czasu”. Ponieważ „prymitywny zmysł czasu” pozostaje w korelacji ujemnej z integracją, powyższa hipoteza wyjaśnia częściowo sposób spostrzegania czasu właściwy typowi S_1 .

G. Révész: System der optischen und haptischen Raumtäuschungen (System optycznych i haptycznych złudzeń przestrzennych). Str. 296—375. Rozprawę Révéusza wypełnia treść bogata w nowe fakty i hipotezy. Teza ostateczna daje się streścić najkrócej następująco: „zbieżność” optycznych i haptycznych złudzeń przestrzennych i jednocześnie ich wzajemna niezależność każą przypuszczać, że złudzenia te są objawami wspólnej, jednolitej funkcji podstawowej, którą szczególnie charakteryzuje ogólna psychiczna prawidłowość ujawniająca się w złudzeniach przestrzennych. Wspomniana funkcja jest nie tylko warunkiem występowania złudzeń, lecz i spostrzegania form i przestrzeni w ogólności.

C. C. Pratt: Ästhetische Gemütsbewegung (Wzruszenie estetyczne). Str. 376—381.

L. H. Ad. Geck: Der Gegenstand der Sozialpsychologie (Przedmiot psychologii społecznej). Str. 382—387.

A. Kiessling: Über Grundlagen und Bedeutung einer differentiellen Fehlerkunde (O podstawach i znaczeniu różniczkowej nauki o błędach). Str. 388—393.

CXXXII (1934)

Ch. Bühler: Die Reaktionen des Säuglings auf das menschliche Gesicht (Reakcje niemowlęcia na twarz ludzką). Str. 1—17. Dyskusja wyników i konsekwencji badań E. Kaila („Die Reaktionen des Säuglings auf das menschliche Gesicht“. *Annales univers. Aboensis* 17).

F. Kainz: Ein Beitrag zur Werk- und Leistungspsychologie des höheren Gefühlslebens (Przyczynek do psychologii wyższego życia uczuciowego z punktu widzenia psychologii dzieła i zdolności twórczej). Str. 18—82. Na przykładzie analizy warunków obiektywnych i subiektywnych powstawania „podstawowych postaci” estetycznych autor uzasadnia szczegółowiej pogląd, iż historia, estetyka i teoria sztuki są cennym źródłem poznania psychologicznego i charakterologicznego.

P. v. Schiller: Wirkung des Umfeldes auf motorische Leistungen (Oddziaływanie „pola otaczającego” na wydajność motoryczną). Str. 83—103. Przez „pole otaczające” rozumie autor te przebiegi, które nie będąc elementami pewnej czynności motorycznej wywierają na jej wykonanie pewien bliżej nieznany wpływ. Wyniki badań, przedstawione w przejrzystych tabelach, stwierdzają największe oddziaływanie „pola otaczającego” u dzieci, nieco mniejszy u dorosłych normalnych i schizofreników. U cyklików — pomijając podniecie smakową — działanie „pola otaczającego” nie wykracza poza granice przeciętnego wahania.

K. Grimm: Der Einfluss der Zeitform auf die Wahrnehmung der Zeitdauer (Wpływ formy czasu na spostrzeganie trwania czasu). Str. 104—132. „Formą czasu” nazywa G. te własności odcinka czasowego, które przysługują mu na skutek wypełnienia go pewną treścią lub podziału na części. W badaniach uwzględniono szczególnie wypadek formy czasu: badano mianowicie pozorne i względne trwanie obiektywnie równych, lecz różnie podzielonych na części 3 odcinków czasowych.

W. Schiel: Die Bedeutung des bewahrenden und verarbeitenden Gedächtnisverhaltens für die Struktur

des 11- bis 12-jährigen (Znaczenie zachowującego i przepracowującego zachowania się pamięciowego dla struktury 11-to i 12-to letnich). Str. 153—175. Eksperymentalne uzasadnienie korelacji między uzdolnieniem ejdetycznym typu B i przepracowującym typem pamięci, oraz między uzdolnieniem ejdetycznym typu T i zachowującym typem pamięci.

E. R. Jaensch: Farbensystem und Aufbau der psychophysischen Person. I. Zur Einleitung: Die Aufgaben der deutschen Bewegung im Innenbezirk der Wissenschaft (System barw i kształtowanie się osoby psychofizycznej. I. Słowo wstępne: Zadania ruchu niemieckiego w obrębie nauki). Str. 195—201.

II. *E. R. Jaensch: Die Synthese der Heringschen und Jounge-Helmholtzschen Farbenlehre und ihre allgemeinere Bedeutung* (Zonentheorie und Zonentheorien) (Synteza teoryj widzenia barwnego Heringa i Jounge-Helmholtza i jej ogólniejsze znaczenie). Str. 202—210. Na podstawie badań własnych i uczniów nad obrazami ejdetycznymi, negatywnymi obrazami następczymi i zjawiskiem Purkiniego podaje J. próbę syntetycznej teorii widzenia barwnego. W widzeniu rozróżnić trzeba trzy strefy lub trzy warstwy: strefę, w której obowiązuje teoria Jounge-Helmholtza, strefę, w której procesy fizjologiczne przebiegają zgodnie z teorią Heringa i wreszcie strefę, w której procesy „heringowskie” nie są antagonistyczne.

III. *E. Dauelsberg: Zur Synthese der Heringschen und Jounge-Helmholtzschen Farbenlehre* (auf Grund von Versuchen über das Purkinjesche Phänomen) (W sprawie syntezy teoryj widzenia barwnego Heringa i Jounge-Helmholtza (na podstawie badań nad zjawiskiem Purkiniego)). Str. 211—238. Jedna z prac eksperymentalnych, na podstawie których Jaensch podejmuje próbę syntezy teorii widzenia barwnego. Rezultaty: 1. Jakościowe zjawisko Purkiniego (tzn. zmiana jakości barwy w widzeniu zmrokowym) polega na przesunięciu barwy w kierunku 3 „przyciągających punktów” leżących w strefie barw: czerwonej, niebieskiej, zielonej. 2. Wspomniane 3 „punkty przyciągające” odpowiadają 3 barwom podstawowym Jounge-Helmholtza. 3. Negatywny obraz następczy spostrzegany w świetle dziennym posiada barwę dopełniającą, przesuniętą w kierunku 3 „punktów przyciągających”. 4. Przy przejściu od światła dziennego do zmrokowego zjawisko opisane w punkcie 3 ulega wzmocnieniu. 5. „Punkty przyciągające” w zieleni i w czerwieni wykazują różnice ilościowe i jakościowe zależnie od struktury typologicznej. 6. W zmroku tło jasne — rozjaśnia, ciemne — zaciemnia, kolory: czerwony, fioletowy, niebieski; barwy: zielona, żółta — zachowują się odmiennie. Zjawisko kontrastu daje się w zmroku zaobserwować w bardzo ograniczonej mierze.

H. Schole und A. Krewald: Zur Frage des Verhältnisses von Sprache und Literatur zu Volk und Rasse (W sprawie stosunku języka i literatury do narodu i rasy). Str. 239—288.

H. Schole: Über die Ausbildung rhythmisch-motorischer Funktionen beim Haushuhn (O wyćwiczalności funkcji rytmiczno-motorycznych u kury). Str. 289—305.

P. A. Galli und W. Hochheimer: Beobachtungen an Nachzeichnungen mehrdeutiger Feldkonturen (Obserwacje nad odrysowywaniem wieloznacznych konturów pola). Str. 304—334. Tymczasowy komunikat, w którym autorzy uzasadniają postaciowe uwarunkowanie błędów rysunków-kopij.

J. van Essen: Das Problem des tierischen Raumgedächtnisses (Problem zwierzęcej pamięci przestrzeni). Str. 335—348. Opierając się na wynikach poprzedniej pracy („Die Struktur der Dingwelt bei Vögeln“, ZPs. 125), uzasadnia van E. hipotezę afektywnego charakteru pamięci przestrzeni u zwierząt.

W. Neuhaus: Über den periodischen Verlauf der Wahrnehmung (O periodycznym przebiegu spostrzeżenia). Str. 349—359. Pierwszy Purkinje zaobserwował i opisał zjawisko podwajania się niektórych lub wszystkich promieni, nakreślonych na wirującej tarczy. N. daje próbę wyjaśnienia tego zjawiska wysuwając hipotezę, iż organ wzrokowy pracuje periodycznie, tzn., że kolejno następują po sobie okresy, w których możemy coś spostrzegać i w których nic spostrzegać nie możemy.

H. Berger: Die physiologischen Bedingungen der Bewusstseinserscheinungen (Warunki fizjologiczne zjawisk świadomości). Str. 360—370.

E. Harms: Die Hauptpunkte des Autonomieproblems der Psychologie als Wissenschaft (Zasadnicze punkty problemu autonomiczności psychologii jako nauki). Str. 371—387.

CXXXIII (1934)

O. Rubinow und L. Frankl: Die erste Dingauffassung beim Säugling. Reaktionen auf Wahrnehmung der Flasche. Mit Einleitung und Schluss von Ch. Bühler (Pierwsze ujęcie rzeczy u niemowlęcia. Reakcje na spostrzeżenie butelki. Ze wstępem i zakończeniem Ch. Bühler). Str. 1—71. Na zapytanie: jaka cecha lub jakie cechy rozstrzygają o tym, że dziecko poznaje butelkę —

obserwacje 15 niemowląt w wieku od 4—10 miesięcy dały następującą odpowiedź: istnieje 5 różnych okoliczności, które wywołują reakcję poznania butelki: 1. Nagłe skierowanie jakiegoś przedmiotu ku dziecku. 2. Nagłe skierowanie jakiegoś spiczastego przedmiotu ku dziecku. 3. Smoczek. 4. Smoczek i biały płyn. 5. Biały płyn. Jak stąd widzimy, tylko w trzech ostatnich wypadkach niemowlę reaguje specyficznie jedynie na momenty przedmiotowe, w dwóch pierwszych natomiast momenty przedmiotowe i sytuacyjne tak są ze sobą splecione, iż rozdzielić ich nie można. Należy je więc traktować jako stadium przejściowe między reakcją na czystą sytuację (przewinięcie itp.) i reakcją na butelkę jako przedmiot.

J. E. Heyde: Die philosophische Bedeutung der Ausdruckspsychologie. Zur Kritik ihrer Grundlagen (Filozoficzne znaczenie psychologii objawu. W sprawie krytyki jej podstaw). Str. 72—98. Próba uzasadnienia tezy zasadniczego dualizmu duszy i ciała.

F. Mayer-Hillebrand: Zur Frage, ob nur den willkürlichen oder auch den unwillkürlichen Augenbewegungen eine raumumstimmende Wirkung zukommt. I. Teil (W sprawie zagadnienia, czy tylko dowolnym, czy też i mimowolnym ruchom oczu przysługuje działanie przekształcające przestrzeń. Część I). Str. 99—155.

W. Neuhaus: Das binokulare Tiefensehen (Binokularne widzenie głębi). Str. 154—178. Przyjmując (z pewnymi ograniczeniami) natywistyczną teorię widzenia głębi, autor rozpatruje zespół warunków dostatecznych i koniecznych widzenia głębi w widzeniu dwuocznym.

N. Ach und H. Düker: Über Methoden und Apparaturen zur Untersuchung fortlaufender Arbeitsprozesse (O metodach i przyrządach do badań nad nieprzerwaną pracą). Str. 209—221.

G. H. Fischer (mit H. Eilks): Die Herleitung der Typen aus funktionellen und strukturellen Zusammenhängen (Wyprowadzenie typów ze związków funkcjonalnych i strukturalnych). Str. 222—252. Polemika z Ehrensteinem.

G. H. Fischer (mit R. Hentze): Strukturvergleichende Untersuchungen an Eltern und Kindern (Badania porównawcze nad strukturą u rodziców i dzieci). Str. 255—246. Tymczasowe doniesienie o integracyjno-typologicznych badaniach nad dziedziczeniem.

F. Mayer-Hillebrand: Zur Frage, ob nur den willkürlichen oder auch den unwillkürlichen Augenbewegungen eine raumumstimmende Wirkung zukommt. II. Teil

(W sprawie zagadnienia, czy tylko dowolnym, czy też i mimowolnym ruchom oczu przysługuje działanie przekształcające przestrzeń. Część II). Str. 247—303. Obszerna praca częściowo krytyczna, częściowo eksperymentalna, poświęcona obronie tezy Heringa i Hillebranda o zasadniczej różnicy między dowolnymi i mimowolnymi ruchami oczu. Tylko ruchom dowolnym przysługuje funkcja przekształcania układu przestrzennego, działanie uwidaczniające się w przesunięciu pola widzenia.

J. Schmidt: Das Verhalten der Menschen bei objektiv nicht erfüllbaren Aufgaben, die aber subjektiv als erfüllbar angesehen werden (Zachowanie się człowieka wobec zadań obiektywnie niewykonalnych, które jednak subiektywnie uważa się za wykonalne). Str. 306—357. Analiza przebiegu zachowania się osób badanych wobec sytuacji określonej w tytule, oraz klasyfikacja typologiczna różnych sposobów reakcji.

K. Groos: Wesen und Sinn des Spiels. Bemerkungen im Anschluss an die von F. J. J. Buytendijk unter obigem Titel veröffentlichte Schrift (Istota i sens zabawy. Uwagi w związku z pod powyższym tytułem opublikowanym dziełem F. J. J. Buytendijka). Str. 358—363.

M. Zillig: Gesetzmässigkeiten bei fortlaufender Arbeit (Prawidłowości przy nieprzerwanej pracy). Str. 364—365.

J. Pikler: Gegen irrtümliche Beschreibung eines Versuches über den Schatten (Przeciw błędnemu opisowi pewnego badania nad cieniem). Str. 366—368.

CXXXIV (1935)

G. E. Müller: Ein Beitrag zur Eidetik (Przyczynek do ejdetyzmu). Str. 1—24. Sprawozdanie z badań nad pewnym skrajnym przypadkiem uzdolnienia ejdetycznego i uwagi teoretyczne poświęcone istocie obrazu ejdetycznego.

G. Révész: „Tonsystem“ jenseits des musikalischen Gebietes, musikalische „Mikrosysteme“ und ihre Beziehung zu der musikalischen Akustik („System tonów“ poza dziedziną muzyczną, muzyczne mikrosystemy i ich stosunek do muzycznej akustyki). Str. 25—61. Zwięzłe przedstawienie akustycznej teorii dwóch składników oraz jej obrona w związku z krytyką Scholego (zob. ZPs. 131) i Wernera (zob. ZPs. 98).

F. Fricke: Persönlichkeitstypus und Gewebefunktion (Typ osobowości i funkcja tkanki). Str. 62—99. Badania eksperymentalne uzasadniające zależność wahań oporu elektrycznego skóry na

prąd stały od struktury typologicznej. Typy Jaenscha wykazują i pod tym względem znaczne różnice. Jednocześnie okazało się, że wysokość oporu elektrycznego skóry pozostaje w związku z temperaturą i stanem zdrowotnym ciała, zawodem, nastrojem, wiekiem, fazami księżyca.

O. Sterzinger: Chemopsychologische Untersuchungen über den Zeitsinn (Badania chemopsychologiczne nad zmysłem czasu). Str. 100—131. Pewne obserwacje i doświadczenia z zakresu psychologii zwierząt wskazują, iż dla organizmu miarą czasu jest przemiana materii komórkowej. Obserwacje dokonane nad roślinami i zwierzętami znalazły potwierdzenie w badaniach nad człowiekiem. Środki sztuczne wpływające hamująco na procesy życiowe (chinina, alkohol) obiektywnie opóźniają, środki podniecające procesy życiowe (tyroksyna, kofeina) obiektywnie przyspieszają — przeżycie poprzednio wyćwiczonych okresów czasu. Na podstawie protokołów spisanych w czasie badań, oraz istniejących prac z tego zakresu, daje nadto autor analizę psychologicznych podstaw spostrzegania czasu.

W. Hische: Gedenkrede, gehalten am Sarge von Georg Elias Müller (Wspomnienie — mowa wypowiedziana nad trumną Georga Eliasa Müllera). Str. 145—149.

O. Kroh: Georg Elias Müller. Str. 150—190.

E. R. Jaensch: Was wird aus dem Werk? (Co powstanie z dzieła?). Str. 191—218.

K. Groos: Zum Problem der Tiersprache (W sprawie zagadnienia mowy zwierząt). Str. 225—235.

O. Selz: Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus (Badania z zakresu podnoszenia poziomu inteligencji). Str. 236—301. Wychodząc z definicji inteligencji jako specyficznego systemu sposobów zachowania się uzasadnia Selz — na podstawie prac eksperymentalnych swych współpracowników — pogląd, iż odnalezienie adekwatnego sposobu zachowania się wobec nowych wymagań, stawianych inteligencji zależy od wcześniejszych, przy odmiennych czynnościach — samodzielnie lub przez wpływ wychowawczy — nabytych sposobów zachowania się.

A. Wellek: Die Mehrseitigkeit der „Tonhöhe“ als Schlüssel zur Systematik der musikalischen Erscheinungen (Wielostronność „wysokości tonów“ jako klucz do systematyki zjawisk muzycznych). Str. 302—348. Krytyka i rozwinięcie teorii zjawisk słuchowych v. Hornbostela.

W. Schrieffer: Einige Traumbereobachtungen (Kilka obserwacji nad marzeniem sennym). Str. 349—371.

Zbigniew Jordan (Poznań).

KOMUNIKATY

XI MIĘDZYNARODOWY KONGRES PSYCHOLOGICZNY (PARYŻ 25—31 lipca 1937)

Przewodniczącym Komitetu Honorowego został obrany Pierre Janet, przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego — H. Piéron, sekretarzem — I. Meyerson, przewodniczącym Międzynarodowego Komitetu Wykonawczego — Ed. Claparède. Protektorat nad Kongresem objął prezydent Francji A. Lebrun, premier — L. Blum, ministrowie: spraw zagranicznych, oświaty, poczt i telegrafów oraz cały szereg wybitnych osobistości.

Provizoryczny program:

Naczelny temat Kongresu brzmi: „Od ruchu do zachowania“ („Du mouvement à la conduite“). Jemu będą poświęcone tzw. „sympozja“, (wielkie posiedzenia ogólne), których program jest następujący:

1. Morfologia ruchów.
2. Prawo skuteczności w przyuczaniu się i jego interpretacja.
3. Nabywanie nawyków.
4. Rozwój motoryczny i umysłowy dziecka.
5. Zachowanie się zwierząt i postępowanie ludzi.

Oprócz tych 5-ciu sympozjów program przewiduje kilka konferencji i komisje, przeznaczone dla ograniczonej liczby osób. Oto niektóre zagadnienia, mające być rozpatrywane na poszczególnych komisjach:

Słownik psychologiczny,

Interpretacja psychologiczna elektro-encefalogramów,

Psychofizjologia akustyczna,

Halucynacje,

Adaptacja motoryczna w życiu psychicznym,

Związek uczuć z czynnością nerwów i nerwowo-wydzielniczą,

Myśl konstruktywna i pomysłowość,

Interpretacja matematycznej teorii czynników.

Jest pożądanym, by prace, zgłoszone na Kongres, szły po linii naczelnego tematu Kongresu, jednak w miarę czasu będą omawiane również inne zagadnienia.

Streszczenia referatów i komunikatów, napisane na maszynie, należy nadsyłać na ręce sekretarza generalnego I. Meyersona (Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne, Paris V-e) przed 1 maja br. Zostaną one wydrukowane i wręczone członkom Kongresu na miejscu.

Na każdym „symposium“ będą wygłoszone zasadniczo dwa referaty, których zawartość nie może przekraczać 12 stron à 400 słów, a czas wygłoszenia nie może być dłuższy niż 20 minut. W dyskusji można będzie przemawiać maksimum 5 minut. Maksymalny czas trwania konferencji będzie wynosił 40 minut. Streszczenia referatów (nie dłuższe niż 6 stron à 400 słów) należy nadsyłać do sekretariatu generalnego do 1 maja. Na komisjach są przewidziane jeden lub dwa referaty, nie dłuższe niż 6 stron à 400 słów. Czas wygłoszenia nie może przekraczać 30 minut; czas przemawiania w dyskusji będzie ustalony przez poszczególnych przewodniczących komisji. Komunikaty mogą zawierać maksimum 200 słów, na wygłoszenie ich przeznaczono po 10 minut, a po 3 minuty dla zabierających głos w dyskusji. Każdy członek Kongresu może przedstawić tylko jeden komunikat. Językami Kongresu będą: niemiecki, angielski, hiszpański, francuski i włoski. Podczas Kongresu będzie otwarta wystawa książek i prasy psychologicznej i pokrewnych oraz wystawa testów i przyrządów psychologicznych.

Uczestnicy Kongresu będą dzielić się na dwie kategorie: członków czynnych, którzy będą mieli prawo przedstawienia prac, zabierania głosu w dyskusji i otrzymają wszystkie wydawnictwa Kongresu i członków-gości, którzy będą mogli bywać na obradach, (jednak bez prawa przedstawiania prac i zabierania głosu w dyskusji) i brać udział w przyjęciach, uroczystościach i wycieczkach, urządzanych z okazji Kongresu. Opłata dla członków czynnych wynosi 100 franków, dla członków-gości 40 franków; należy ją uiścić na ręce skarbnika Kongresu (G. H. Luquet; 82, rue Carnot, Nogent-sur-Marne (Seine)), lub za pomocą przekazu pocztowego (Paris 1154—12) lub czeku bankowego. Uczestnikom Kongresu będą przysługiwały 50% zniżki na kolejach francuskich oraz zniżki lotnicze. Prócz tego wiele państw przyznało również zniżki kolejowe i lotnicze kongresistom (Polska 33%). Podczas trwania Kongresu wstęp na wystawę dla uczestników Kongresu będzie bezpłatny; na życzenie będzie można otrzymać bezpłatnie kartę wstępu do muzeów narodowych. Zorganizowane będą różne wycieczki. Sekretariat Generalny będzie otwarty od 24 lipca w Sorbonie (rue des Écoles). Udziela wszelkich informacji (również w sprawach noclegów).

Adres Sekretariatu Generalnego: I. Meyerson, Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne, Paris V-e.

IX. Międzynarodowy Zjazd Psychotechniczny odbędzie się prawdopodobnie w roku przyszłym w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Ostateczna decyzja zapadnie podczas Międzynarodowego Zjazdu Psychologicznego w Paryżu, gdyż w tym czasie zbierze się na narady Zarząd Międzynarodowego Towarzystwa Psychotechnicznego (Comité directeur de l'Association internationale de Psychotechnique), który ustali dokładną datę i ramy programowe Zjazdu.

II. słowiański zjazd dla badania dziecka odbędzie się od 2 do 4 września 1937 w Lublanie (Jugosławia). Bliższych informacji udziela Prof. Dr M. Rostohar, Brno, Sirotči 7 (Psychologický ústav).

Eugeniusz Piasecki: Zarys teorii wychowania fizycznego (S. Błachowski)	122
---	-----

Przegląd czasopism — Revue des journaux psychologiques:

The American Journal of Psychology XLVI, 5—4 (Z. Piotrowski)	124
Archivio italiano di psicologia generale e del lavoro XIV, 2 (Z. Korczyńska)	128
The British Journal of Psychology. General Section XXV, 5 — XXVII, 2 (W. Kowalski)	129
The Journal of General Psychology XI—XII (S. Błachowski)	140
Psychotechnika IX, 4 i X, 5 (B. Biegeleisen)	147
Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde XXXVII, 6—12 (L. Jaxa Bykowski)	149
Zeitschrift für Psychologie CXXIX, 4—CXXXIV (Zb. Jordan)	155

Komunikaty	166
----------------------	-----



Adres redakcji: Poznań, Uniwersytet
Adres administracji: Poznań, ul. Wielka 18
Prenumerata: rocznie 18 zł (półrocznie 9 zł)
Prenumerata zagranicą: rocznie 20 złotych



Rédaction: Poznań, Université (Pologne)

Abonnement 20 złoty par an

