

# Polskie Archiwum Psychologii

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

REDAKTOR: Prof. D-r JÓZEFA JOTEYKO.

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

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

Administracja: ul. Świętokrzyska 30. Tel. 269-49.

## Biblioteka № 34 Słowo wstępne.

Przystępując do wydawania pierwszego w Polsce naukowego kwartalnika, poświęconego psychologii teoretycznej i stosowanej, chcemy w kilku słowach wstępnych skreślić cele i zadania nowego wydawnictwa. Jest ono pierwszym — fakt znamienny, którego komentowanie daje dość smutny obraz stanu, w jakim w naszym kraju znajdują się nauki psychologiczne. Mamy istotnie wiele czasopism naukowych z rozmaitych dziedzin, z psychologii, jak dotychczas tylko artykuły rozsiane w wydawnictwach o różnej treści i nieliczne broszury, których pojawienie się na półkach księgarskich związane jest z niesłychanymi trudnościami wydawniczymi. A jednak jesteśmy świadkami psychologizacji przeróżnych dziedzin życia w innych krajach, wiemy także o zawrotnym niemal ruchu na polu psychologii teoretycznej, nie jest nam również obcem, że zarówno psychologia jak i psychotechnika (w szerokim tego słowa znaczeniu) łączą swe wysiłki w celu rozwiązywania problemów dotyczących człowieka — jako jednostki i zbiorowości, jako dorosłego i dziecka. Psychologia jest na wszystkich ustach, każdy radby rościć sobie prawo do tego, że jest psychologiem, tak że gdyby dziś Stańczyk wrócił, nie mówiłby już o lekarzach, lecz o psycholo-

J. Kasprzak

gach. Pomimo to, ruch psychologiczny postępuje u nas powolnym niezmiernie tempem, nieliczni zaś fachowi psychologowie, których posiadamy, nie zawsze mogą rozwinąć taką działalność, do jakiej mieliby prawo. Praca ta, jak każda praca naukowa, wymaga odpowiednich warunków, właściwej dla jej rozwoju atmosfery. Nie dziw więc, że gdy chodzi o rozstrzygnięcie niejednego problemu pierwszorzędnej wagi dla kultury, spotykamy bezsilność, bezradność, inercję lub nawet lekceważenie, które jest najczęstszą reakcją na brak zrozumienia. Tłumaczy się to zwykle tem, że nie mamy jeszcze dostatecznej liczby psychologów, należy więc z decyzjami poczekać. O tem jednak, aby tę liczbę psychologów powiększyć nie myśli się wcale i stąd — błędne koło.

Rozpoczynając w Brukseli wydawanie kwartalnika psychologicznego (patrz, *Revue Psychologique*, vol. I, 1908, fasc. 1, Bruxelles) pisałam co następuje:

„Faktem najbardziej znamionym, jaki się wyłania ze współczesnych prac psychologicznych, jest badanie uzdolnień drogą eksperymentalną. Prace te, interesujące cały rodzaj ludzki, posiadają niesłychaną ważność społeczną. Naukowe podstawy wychowania tylko tą drogą mogą być zdobyte. Mamy tu na myśli nie tylko poznanie ogólnych praw, lecz także określenie typów i różnic indywidualnych zachodzących między ludźmi. Poznanie uzdolnień da możliwość zorganizowania klas jednolitych, w których dzieci o jednakowych uzdolnieniach otrzymywać będą nauczanie odpowiedniemi dla nich metodami. Później zaś, od określenia uzdolnień, zależy będzie wybór zawodu, co jest dotychczas wynikiem przypadku lub kaprysu. Talent i geniusz zyskają wówczas wszystkie przynależne im prawa. Poznanie uzdolnień i racjonalny kierunek nadany młodzieży w wyborze zawodu nie tylko podniosą ogólny poziom umysłowy, lecz przyczynią się w dużym stopniu do zmniejszenia tarć między ludźmi w walce o byt. Jeżeli dziś zawody są tak przepełnione, nie jest to wynikiem zbyt dużej liczby specjalistów, lecz następstwem tego, że wśród kandydatów do rozmaitych stanowisk spotykamy ludzi bądź nieuzdolnionych, bądź źle przygotowanych i wogóle źle uposażonych pod rozmaitemi względami. Dokonanie w tych warunkach racjonalnego wyboru nie jest łatwym zadaniem, ponieważ szerokie pole znajduje tutaj stronność, faworytyzm i zła wola. Dlatego wybrani nie zawsze należą do powołanych. A jednak w interesie zarówno jednostek jak i społeczeństwa leży, aby ludzie najzdolniejsi i najlepiej przygotowani zajmowali stanowiska najwyższe. Należy przeto otrząsnąć się z tej mediokracji, która nas przytłacza. Rozpoznanie uzdolnień zwiększy w dużym stopniu produktywność, zarówno w dziedzinie przemysłowej jak naukowej i artystycznej. Da możliwość zużytkowania nawet i pod — wartości, ponieważ dana jednostka, wykazująca brak uzdolnień w pewnym kierunku, może się okazać wystarczającą w pełnieniu niektórych zawodów”.

Przytoczenie ustępu z własnej pracy, pisanej przed 18 laty, a przemyślanej jeszcze wcześniej, może z pewnego punktu widzenia dać powód do zadowolenia, jako potwierdzenie słuszności pierwotnych założeń. Z drugiej strony jednak, nie zawiera w sobie nic pocieszającego, bo jeśli cytata z dawniejszej pracy dziś jeszcze jest tak aktualna, świadczy to o tem, że niewiele się od tego czasu zmieniło, że postęp był niedostrzegalny, że wszystko pozostaje do zrobienia. Tu należy jednak zaznaczyć, że słowa te pisane były na Zachodzie; brzmią one jeszcze jako nowe tylko na naszym gruncie.

Wyżej przytoczone problemy choć należą do bardzo ważnych, nie wyczerpują wszakże całości zagadnień, które się nasuwają w psychologicznych dociekaniach. Należy tu przypomnieć, że w roku obecnym upływa trzydziestolecie pedologii, której nazwę stworzył *O. Chrisman*, młody amerykańczyk, pracujący w Jenie (patrz, jego rozprawa doktorska: *Pedologie*. Jena, 1896). Od tego czasu pedologia uległa znacznemu przekształceniu, zarówno pod względem zakresu jak i metod. W psychologii zaś teoretycznej zaszło zupełne przeobrażenie. Nowo-powstała szkoła strukturalistów sięgnęła do samych podstaw psychologii, poddając je ściślejszej rewizji. Nie miejsce tu rozszerzać nie nad temi wszystkimi kierunkami, pragniemy jedynie zaznaczyć ich ważność zarówno z punktu widzenia ściśle naukowego, jak i zastosowań. O nauce stosowanej chcemy tyle powiedzieć, że nie jest ona, jak niektórzy byliby skłonni mniemać, tylko mechanicznem przeniesieniem do rozmaitych dziedzin życiowych, danych zdobytych naukowo, lecz posiada swoją własną silnie zaznaczoną twórczość; sprawdzając zaś dane naukowe w innych warunkach, poddaje je jakgdyby ponownej eksperymentacji, ustanawia kryteria i tym właśnie kryterjom przyznać powinniśmy największą prawdziwość. Dlatego uważamy za pożyteczne na łamach naszego kwartalnika umieszczać prace, zarówno z dziedziny psychologii teoretycznej jak i stosowanej. Pismo, poświęcone wszechnaukom psychologicznym narzuca się u nas choćby z tego jeszcze względu, że na specjalizację rozmaitych dziedzin jest może jeszcze zawcześnie.

Pisząc o smutnym stanie, w jakim znajduje się u nas psychologia, nie mamy bynajmniej zamiaru pesymizować. Poddawać się zniechęceniu nie wolno przedewszystkiem dlatego, że

mamy niewzruszone przeświadczenie iż prędzej czy później program psychologii wypełnić się musi. Należy więc podwoić energię pracy, aby chwilę tę przyspieszyć i dla tego właśnie zamierzenia nasze czasopismo może okazać się pomocne.

„Polskie Archiwum Psychologii” otwarte będzie dla wszelkich prac psychologicznych o naukowym poziomie, bez różnicy szkół i kierunków. Wiele miejsca mamy zamiar poświęcić polskiej twórczości naukowej a jednocześnie utrzymywać stały kontakt z ruchem zagranicznym. Chcemy także przyczynić się do ustalenia u nas zasad naukowej krytyki. Do współpracowników „Archiwum” zaliczamy prócz fachowych psychologów, — lekarzy, pedagogów, socjologów, antropologów, prawników, psychotechników. W doborze materiału dużą pomoc okażą nam prace przedstawiane na posiedzeniach *Koła Psychologicznego*. Pragniemy także i w szerszych warstwach społeczeństwa rozwinąć zamiłowanie do psychologii i do czytelnictwa w tej dziedzinie.

Objawem niesłychanie pocieszającym jest fakt, że sprawę wydawnictwa „Polskiego Archiwum Psychologii” podjął *Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*. Złożył tem dowód głębokiego zrozumienia znaczenia, przypadającego psychologii w całokształcie życia kulturalnego i zadań, jakie nakłada chwila obecna. Chciał zawczasu uzbroić nauczycieli w to narzędzie pracy, jakiego wymagać od nich będzie rozwój myśli psychologicznej.

Pismo nasze pragnie być łącznikiem między laboratorium, szkołą i życiem, między twórczą myślą naukową a twórczem urzeczywistnieniem szkoły współczesnej.

J. JOTEYKO.

---

Dr. MARJA GRZEGORZEWSKA.

## Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego.

„Psychologia postaci”, staje się cennym narzędziem w rękach psychologów i pedagogów, pozwalając na głębsze wniknięcie w istotę zjawisk, pobudzając do nowych badań, rzucając światło na rzeczy dawniej już nawet znane, które nabierają nowego znaczenia i znajdują naukowe uzasadnienie, bądź też, zależnie od wypadku, zostają odrzucone jako oparte na błędnej podstawie. Wynikające stąd konsekwencje teoretyczne i praktyczne posiadają dużą doniosłość. Celem niniejszej pracy jest wykazanie, że zarówno czytanie wzrokowe jak i dotykowe stanowią swoistą strukturę psychiczną, której sposoby powstawania i utrwalania oraz właściwości domagały się interpretacji w świetle nowej psychologii; pociąga to za sobą i następstwa natury pedagogicznej. Czytaniem wzrokowym nazwiemy czytanie, które zdobywamy drogą wzrokową, w odróżnieniu od czytania dotykowego, którym się posługują niewidomi; temi nazwami zaznaczamy, że w pierwszym wypadku członem zmysłowym całego aktu jest bodziec natury optycznej, w drugim zaś — dotykowej. Ponieważ usiłujemy dać interpretację psychologicznego i pedagogicznego materiału, zebranego przez wielu autorów, musimy z konieczności rzeczy rozważyć niektóre wyniki powszechnie znane, które nam posłużą do ujęcia aktu czytania na prawach struktur psychicznych. Zaczniemy od zwykłego czytania wzrokowego.

### PSYCHOLOGICZNA ANALIZA ZWYKŁEGO CZYTANIA WZROKOWEGO.

Rozpatrując psychologiczną analizę zwykłego czytania, *Meumann*<sup>1)</sup> wyraża się, że stanowi ono cały świat psychiczny, wchodzi tu bowiem w grę percepcowanie znaków i czynność wyobra-

---

<sup>1)</sup> *Meumann* E. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Tom III, str. 464 i 465, 1914, Leipzig; Engelmann. Wiele danych przytaczamy tu według klasycznej książki tego autora.

żeń, dzięki czemu ujmujemy znaczenie znaków; pamięć, ponieważ utrwalamy bezustanku rzeczy przeczytane w ciągu dalszego czytania; zrozumienie, gdyż pojmujemy związek między czytaniem treściami; wola, gdyż czytanie jest działalnością spontaniczną; uczucia, ze względu na to, że czytanie interesuje nas w pewnym stopniu. Należy do tego dołączyć procesy motoryczne głośnego lub cichego czytania. Wszystkie te przebiegi są czynne u człowieka dorosłego w sposób godny podziwu, jako wysoce skomplikowany mechanizm, który jednak dzięki silnym asocjacjom swych części składowych, łatwo może być w całości wywołany. O tej całej złożoności procesu człowiek dorosły wszelako nic nie wie i czytanie wydaje mu się aktem jednolitym.

Problemat polega na zapoznaniu się z procesami częściowymi, składającymi się na akt czytania i z ich współdziałaniem.

Przy czytaniu mamy dwie różne grupy procesów: proces optyczny i proces mówno-znaczeniowy. Znaki optyczne—litery—z których składają się wyrazy i zdania, są to konwencjonalne symbole; dlatego każde czytanie (i pisanie) wymaga analizy doprowadzonej do głosek. Mowa opiera się nadto na procesie motorycznym, ponieważ głoski wymawiamy organami mowy i na procesie akustycznym, gdyż wymawiane dźwięki słyszymy. Nauka czytania polega na tem, że po pierwsze, następuje mocne skojarzenie między kształtem każdej litery a odpowiadającym jej dźwiękiem (mamy już wówczas skojarzenia dźwiękowo-ruchowe dzięki rozwojowi mowy); gdy to skojarzenie nastąpi, mówimy, że dziecko zna litery. Następują dalej kombinacje między temi znanymi już literami ujętymi wzrokowo, powiązanymi dźwiękowo i ruchowo i odczytywanymi syntetycznie. Mówimy o czytaniu że jest płynne, gdy jednym spojrzeniem ujmujemy nie litery, lecz ogólne obrazy wyrazów. Wyraz ma wartość znaczeniową, odpowiada pojęciom powiązanym z sobą. Do biegłości czytania należy także aby obraz optyczny tak ściśle się skojarzył z wyrazem wymówionym i jego znaczeniem, że w jednym akcie widzenia wyraz zostaje ujęty optycznie jako całość i jednocześnie odtworzony ruchowo-akustycznie i znaczeniowo. Wreszcie, te optyczne kombinacje wyrazów muszą następować z dużą szybkością i na ich podstawie zostaje ujęty związek między pojęciami (*Meumann*, op. cit. str. 446 i 447).

Objektywnym dowodem przyswajania są rezultaty otrzymane w eksperymentach z tachistoskopem. Jak wiadomo, dorośli mogą ująć jednocześnie najwyżej 6 elementów (kropki, kreski). Otóż litery, pomimo, że są skomplikowanymi figurami, mogą być ujęte w tej samej liczbie. U osób umiejących czytać jest to czynność apercepująca i asymilująca w stopniu o wiele wyższym niż percepująca. W wyrazach z sensem, liczba ujętych liter dochodzi do 20-25; czytającemu się wydaje że przy czytaniu ujmuje wszystkie litery, w rzeczywistości rozpoznaje najwyżej 6-7 liter, inne zaś dopełnia według sensu (eksperymenty *Erdmann'a* i *Dodge'a* przy dość długiej ekspozycji  $\frac{1}{10}$  sekundy). Gdy wyrazy są nieznanne, ujęcie spada poniżej normy dla pojedynczych liter. Gdy chodzi o krótkie zdania, liczba ujętych wyrazów jest jeszcze o wiele większa.

W swych chronometrycznych badaniach nad szybkością zwykłego czytania *Cattell*<sup>1)</sup> wykazał w laboratorium *Wundt'a* w Lipsku, że 100 wyrazów odczytuje się z taką samą szybkością co 100 liter, stąd wysnuwa wniosek, że każdy wyraz odczytujemy jako jedność czyli jako *całośćkę*. Stwierdził on nadto, że powiązane zdania odczytujemy z szybkością znacznie większą niż wyrazy bez związku, skąd wynika, że nie tylko wyrazy, ale nawet całe zdania odczytujemy jak całości.

*Javal* i *Lamare* stwierdzili, że nie czytamy pojedynczych liter, nawet pojedynczych wyrazów, lecz mniej lub więcej rozległe „pole czytania”; w chwili wykonywania ruchów oczu czytanie jest wstrzymane, czytamy tylko w czasie pauz między niemi. Według *Dearborn'a*<sup>2)</sup> i *Dodge'a*,<sup>3)</sup> punktami utrwalania są przeważnie przysłówki i spójniki, które powinny być widziane z większą dokładnością dla zrozumienia sensu. Ujęcie związku staje się więc linią kierowniczą dla czytania. Według tych autorów, nie ujmujemy liter, lecz jedynie ogólny obraz wyrazu.

Przy każdym rzucie oka ujmujemy w czytaniu duży kompleks, całe zdania, poczem oko odpoczywa przez chwilę i w tym czasie odbywa się proces rozumienia. Zakres „pola czytania” jest różnym indywidualnie, im więcej jednak jesteśmy wyćwiczeni, im lepiej znany jest nam tekst, im korzystniejsze są wszelkie inne warunki czytania, tem większem będzie to pole, tem obojętniejsze staną się poszczególne wrażenia wzrokowe i tem rzadsze i mniej jasne wrażenia wystarczą dla uświadomienia sobie znaczenia tekstu (*Meumann*). Według *Huey'a*, dorosły przy czytaniu widzi przynajmniej 10 liter, w wypadkach korzystnych do 16. Liczba rzutów u dziecka 10 letniego jest dwa razy większa niż u dorosłego, co prowadzi do większego zmęczenia.

*Zeitler*<sup>4)</sup> przeprowadził w laboratorium *Wundt'a* w Lipsku badania tachistoskopowe nad 6000 wyrazów i grupami wyrazów przy możliwie krótkiej ekspozycji. Doszedł on do wniosku, że ujęcie wyrazów jest wzrokowe, w sprawie zaś samego przebiegu ujęcia odróżnić należy dwa częściowe procesy w rozpoznawaniu wyrazów: *apercepujący* i *asymilujący*. Przy pierwszym uwaga jest zwrócona na wrażenia bezpośrednie; ujęcie znaków jest pasywne; wrażenia te są ściśle skojarzone z odtwórczemi elementami wyrazu. W drugim następuje przyswojenie niejasnych części wyrazu, które łączymy nieświadomie z jego wyobrażeniem. Oba przebiegi nie są ściśle oddzielone, ponieważ już przy ujmowaniu dominujących liter rozpoczyna się proces asymilujący.

*Goldscheider* i *Müller*<sup>5)</sup> stwierdzili, że niektóre litery mogą być opuszczone przy czytaniu bez wpływu na bieg czytania; przy braku innych, ujęcie jest utrudnione lub niemożliwe. Pierwsze nazwali literami obojętnymi, drugie determinującymi. Nazwę „litery determinujące” zastąpił później *Zeitler* przez „dominujące”. Eksponował w tachistoskopie teksty z błędami drukarskimi, wychodząc z założenia, że miejsca, w których

1) *Cattell*. Ueber die Zeit der Erkennung und Benennung von Schriftzeichen, Bildern und Farben. *Philosophische Studien (Wundt)*, II 1885 i III 1886.

2) *Dearborn* W. F. The Psychology of Reading, *Arch. of Philos.* IV, 1906, *Columbia University*.

3) *Dodge*. The Psychology of Reading. *Psychol. Review*, VIII, 1901.

4) *Zeitler* J. Tachistoskopische Untersuchungen über das Lesen. *Philosophische Studien (Wundt)*, XVI, 1900.

5) *Goldscheider* und *Müller*. Zur Psychologie und Pathologie des Lesens. *Zeitschr. für Klin. Mediz.* Bd. 23, 1893.

błędy były łatwo zauważone, odpowiadają literom dominującym; tam zaś gdzie pozostają niezauważone, mamy do czynienia z literami obojętnymi. Jako przykłady liter dominujących można przytoczyć Gld dla wyrazu Gold, Flig dla Fliege, Mt dla minuty, i t. d. Autor ten spostrzegł, że litera jest tem łatwiej rozpoznana, im forma jej jest bardziej charakterystyczna (odnosi się to tylko do formy zasadniczej).

Badania *Messmer'a* wykazały, że dla ujęcia duże znaczenie posiada „optyczny rytm” liter, czyli optyczny podział całego wyrazu.

Badania wykazały że czytaniu towarzyszy prawie zawsze mowa wewnętrzna, aczkolwiek u niektórych osób jest to proces nieświadomy.

Czytanie jest skróconą mową, podobnie jak jest skróconem widzeniem (*Huey*). Mowa wewnętrzna spotyka się u dzieci. Przy widzeniu liter, dopełniamy całości wyrazu zarówno optycznie jak i słuchowo.

Mowa wewnętrzna wydaje się potrzebna, pisze *Meumann*, aby przejść od obrazu optycznego do znaczenia słów. Nauczyliśmy się wcześniej mówić niż czytać i mowę stosujemy częściej od czytania i dlatego skojarzenie między znaczeniem wyrazu a wyrazem wymówionym jest o wiele ściślejsze niż między wyrazem widzianym a jego znaczeniem. Prócz tego, ponieważ czytanie jest ujęciem logicznego związku myśli, więc wytwarzamy sobie zawsze pojęcie o tem, co ma nastąpić. Wyczekiwanie na myśli mające się pojawić, w znacznym stopniu przyspiesza czytanie i dzięki niemu nadajemy wyrazom znaczenie większe niż to, jakie rzeczywiście widzimy. Mowa wewnętrzna ułatwia zatem ujęcie związku myślowego, wobec tego zwłaszcza, że mówimy tylko pojęcia zasadnicze, zaznaczamy mową wewnętrzną postępujący bieg myśli.

W sprawie strony intelektualnej czytania, według *Meumann'a* ujęcie znaczenia wyrazów i związku między zdaniami występuje typowo u człowieka dorosłego w następujący sposób: a) po pierwszym wyrazie mamy wyobrażenie wyczekiwania, odnoszące się do sensu zdania; b) ujmujemy jasno wyobrażenie tylko tych wyrazów, które po owem wyobrażeniu wyczekiwania (*Erwartungsvorstellung*) wydają nam się zasadnicze dla myśli; c) poszczególne wyobrażenia żytykowujemy tylko jako punkty oparcia dla zrozumienia związku zdaniami. Obok aktu głównego mamy tutaj także szereg aktów myślowych korygujących i dopełniających, tak że nieraz cofamy się, powracamy do wyrazów już przeczytanych. Nasze czytanie wyobrażeniowe i myślowe nie jest więc apercepujące i asymilujące (*Zeitler i Wundt*), dowodzi *Meumann*, lecz jest wynikiem współdziałania dwu bardzo nierównych procesów; przy rozpoczęciu czytania zachowujemy się przez chwilę wyłącznie odbiorczo (na początku zdań), potem antycypująco i ten ostatni sposób czytania skierowuje apercepcję na określone i przypuszczalnie zasadnicze dla myśli wyobrażenia, poczem dopiero następuje asymilacja wyobrażeń słów.

A zatem, mówi *Meumann* (op. cit. str. 500), czytanie wyćwiczonego dorosłego jest pobieżnem ujęciem optycznym dominujących elementów wzrokowych lub też całych obrazów wyrazowych, jest nadto ujęciem odpowiadającej im skróconej mowy wewnętrznej na podstawie zasadniczych dla sensu elementów słuchowo-ruchowych i skróconem ujęciem logicznego związku między zdaniami. Części składowe tego procesu są tak mocno skoja-



zione i tak dalece zautomatyzowane, że już samo nastawienie na czytanie wystarcza, aby proces ów mógł przebiegać prawidłowo. Wobec tego, człowiek czyta raczej interpretująco pod wpływem żywej asymilacji słów, na które wyczekuje, niż obiektywnie i wiernie. Jeżeli czytamy bez błędu, jest to wynikiem naszej wielkiej biegłości. *Meumann* odróżnia następujące typy czytania: typ powolny i szybki, typ biegły i utykający, typ utrwalający i rozsiały (w tachistoskopie typ utrwalający skierowuje uwagę na małe pole i nie zgaduje).

Syntetycznymi metodami czytania nazywamy te metody, które postępują od izolowanych części wyrazu (litery i sylaby) do wyrazu i zdania i długi czas poświęcają elementom mowy; dla metod analitycznych punktem wyjścia bywają wyrazy lub całe zdania, elementy rozważane są tylko jako części składowe wyrazów.

Przechodząc do czytania dziecka, należy rozpatrzyć osobno czytanie początkującego i czytanie dziecka, które już umie czytać.

W pierwszym okresie nauki, czytanie dziecka jest wyłącznie literowe; dzieci śledzą za każdą literą, wówczas gdy dorosły ma jednolity obraz, który ujęty zostaje jednym aktem psychicznym. Badania te zawdzięczamy przeważnie *Messmer'owi*<sup>1)</sup>, który pracował w Instytucie *Meumann'a* w Zurychu. Dziecko ujmuje literę po literze, odczytuje literę po literze, wyszukuje dla każdej z nich wartość dźwiękową i dla każdej z nich także wykonywa oddzielny akt motoryczny wymawiania. Na podstawie owych izolowanych aktów psychicznych powstaje dopiero dzięki asocjacji właściwe czytanie wyrazowe. Dziecko czyta przeto syntetycznie, dorosły analitycznie, właściwe mówiąc jednak dorosły nie potrzebuje już analizować, ponieważ czyta ogólne obrazy wyrazów. Zasadnicza różnica leży jednak w stronie psychicznej: dziecko, dla odczytania wyrazu potrzebuje tyle poszczególnych aktów woli, ile jest liter; dorosły czyta na podstawie zbiorowych impulsów, jednym impulsem woli ujmuje całe wyrazy i grupy wyrazów.

Otóż, mówi *Meumann* (op. cit. str. 510), celem czytania jest doprowadzenie dziecka do typu dorosłego, t. j. do inercyjnej całości i do całościowych wyobrażeń wyrazów, a następstwem tego jest ujęcie wyrazów lub grupy wyrazów w jednym akcie; jest to możliwe dzięki temu, że strona optyczna, akustyczno-motoryczna i znaczeniowa, są związane skojarzeniami niewzruszonymi i zlewają się w nierozdzieloną jedność. Droga, prowadząca do tego celu jest jednak bardzo długa, ponieważ automatyzacja procesu i zlanie się jego części składowych w jedną całość muszą być poprzedzone przez dokładne przyswojenie sobie tych części składowych. Potrzebne tu jest powtarzanie, prowadzące do automatyzacji; jeżeli ćwiczenia będą od początku wykonywane niedokładnie lub błędnie, niedokładności i błędy zostaną także zautomatyzowane i dadzą się wyplenić z niemałym trudem, zniszczenie automatyzmów jest bowiem zadaniem niełatwym. Dlatego mówi

1) *Messmer O. Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. Leipzig, Engelmann, 1904.*

*Meumann*, poszczególne procesy składowe czytania muszą być o ile możności izolowane. Należy przeto zwracać uwagę na dokładną obserwację optyczną litery, jej charakterystycznej formy i na wymawianie. Nie wszystkie przebiegi rozwijają się z równą szybkością; powstanie obrazu wzrokowego jest poprzedzone procesem akustyczno-motorycznym. Nieraz dzieci widzą obraz wyrazu dokładnie, a nie mogą go wymówić; stąd potrzeba ćwiczeń w wymawianiu, co stanowi najtrudniejszą i najdłuższą część nauki. Metody analityczne czytania, pisze wzmiankowany autor, prędzej prowadzą do celu, t. j. do typu dorosłego, od metod syntetycznych, ponieważ dają do czytania całe wyrazy. Metody syntetyczne są powolniejsze, lecz dają dokładniejsze przyswojenie elementów. *Meumann* przyznaje pierwszeństwo metodom syntetycznym z tem zastrzeżeniem, że nauka powinna być poprzedzona przez analizę dźwiękową wyrazów. Najlepsze według niego byłoby więc połączenie obu metod: zacząć od ćwiczeń dźwiękowej analizy z uwzględnieniem fonetyki i jednocześnie analizę optyczną wyrazu, poczem rozpocząć naukę metodą syntetyczną. Należy wybierać wyrazy konkretne, aby ich sens mógł być przez dzieci zrozumiany.

Zasadnicza różnica między czytaniem dziecka a dorosłego polega na tem, że u dziecka często spostrzegać się daje brak zgodności między asymilacją a wrażeniem optycznym, innemi słowy duży subiektywizm, prowadzący do błędów w czytaniu. Błędy dziecka wywołane są złem ujęciem obrazu optycznego wyrazów i brakiem asocjacji między składowymi częściami całego przebiegu.

Jeżeli przejść teraz do dziecka, które już umie czytać, spotykamy i tu duże różnice z dorosłym. Dzieci mają mniej dokładną obserwację wrażenia optycznego, czytanie jest więcej subiektywne i połączone z błędami. Przyczyny subiektywizmu dzieci są inne, niż u dorosłych. Według *Messmer'a*, typy czytania u dzieci nawet wyćwiczonych, nie są tak wyraźne, jak u dorosłych; wszystkie dzieci należą do typu subiektywnego o uwadze chwiejnej i rozsianej. Pomagają sobie najczęściej zgadywaniem. W niektórych eksperymentach *Messmer'a* ten sam wyraz był 30 razy eksponowany w tachistoskopie i za każdym razem był inaczej odczytywany przez różne dzieci. U dorosłego, typ subiektywny wywołany jest czemś zupełnie innym, mianowicie stałym zwróceniem uwagi na znaczenie słów, przyczem widziane wyrazy stanowią dla czytającego tylko zewnętrzny bodziec; u dziecka przyczyna leży w nierozwiniętej i niewyćwiczonej jeszcze obserwacyjności i większem ubóstwie zasobu wyrazów, stąd częste zgadywanie. Dzieci mają przytem łatwiejszą psychiczną reakcyjność, bardzo nieliczne bodźce optyczne wystarczają dla wywołania wielu wyobrażeń. Uwaga dziecka w stosunku do bodźca optycznego odnosi się więcej pasywnie niż aktywnie, stąd perseweracja w błędach. *Meumann* zauważył jednak i stałą uwagę u niektórych dzieci nawet 7-letnich. Są to dwa rodzaje uwagi, które wedle tego autora decydują o uzdolnieniach umysłowych i są już wyraźnie zaznaczone u dziecka. Dziecko wyćwiczone dokonywa więcej przestawień podobnych liter; asymiluje za szybko i przedwcześnie, za szybko także przechodzi

od bodźca do subiektywnego dopełnienia obiektywnych obrazów wyrazowych. Dopiero, gdy nastąpi czytanie ze zrozumieniem, z poprawnym ujęciem wyrazów, powstaje czytanie apercepujące w znaczeniu *Wundt'a*, w którym poprawne ujęcie znaczenia wyrazu staje się aktywnym i prąd wyobrażeń ulega wstrzymaniu. Czytelnik doświadczony daje dostęp tylko wrażeniom apercepującym, które odpowiadają przeczytanemu wyrazowi. Akt czytania może inaczej przebiegać u słuchowców niż u wzrokowców i ruchowców (*Meumann*, op. cit. str. 526), brak tu jednak ściślejszych danych.

## GŁÓWNE ZAŁOŻENIA PSYCHOLOGJI POSTACI.

Chcąc rozpatrzyć te wyniki z punktu widzenia strukturalnego, musimy przedstawić w krótkim zarysie główne założenia psychologii postaci, wobec tego, że problemat jest nowy i niedostatecznie jeszcze znany.

Psychologowie „postaci” (*Koffka*, *Wertheimer*, *Rubin* i wielu innych) wykazali, że nasze postrzeżenia jak i wszelkie inne procesy psychiczne nie powstają „od dołu do góry” t. j. na podstawie sumy lub zlania się poszczególnych elementów, lecz, że droga zwykła polega na bezpośrednim ujmowaniu całości, elementy zaś mogą być rozpatrywane jako derywaty lub części składowe tych całości. Umysł nie jest naturalnie nastawiony na percepcowanie poszczególnych cech przedmiotu, ujmuje on od razu całe postaci, czy mamy do czynienia z przedmiotem fizycznym czy psychicznym. W drugim dopiero akcie, który nie jest ujęciem, lecz aktem analizy wewnętrznej, dochodzi do różniczkowania cech i elementów i wówczas dopiero postać zostaje rozczłonkowana w związku z ilością i jakością swych części składowych. Postrzeżenie jest pierwotniejsze od czuć, które mogą być rozpatrywane jedynie w obrębie treści przeżyć. Gdy sięgnąć w głąb świadomości, spostrzegamy całości strukturalne. Nazwa ta (struktura psychiczna) odnosi się do całości treści świadomości, do całości kształtów, w których każdy człon posiada swoją wartość łącznie z innymi i przez inne jest uwarunkowany, współistniejąc na wspólnym podłożu, z którym się zlewa. Struktury powstają na polu sensorycznym, motorycznym i intelektualnym, najczęściej jednak sięgają jednocześnie do kilku dziedzin; wywołane są potrzebami życia psychicznego jednostki i wykazują wyraźnie zaznaczoną celowość. Struktury kształcą się i rozwijają, stają się bogatszymi w treść; podlegają one również rozluźnieniu, rozkładowi, zanikowi, na miejsce dawnych powstają nowe. Zasadnicze dane zdobyte w psychologii nie przestają oczywiście obowiązywać, musimy jednak spojrzeć na nie w innym oświetleniu, ponieważ mamy do czynienia nie z elementami, lecz z całymi kompleksami przeżyć. Człowiek dorosły może

się oczywiście nastawić na cechy przedmiotu, jeśli zachodzi tego potrzeba (n. p. dla celów intelektualnych); jest to nastawienie sztuczne, które może być pożyteczne dla osiągnięcia jakiegoś określonego celu i nie naraża na zanik zdolności do postaciowania. Ale nastawienie na całość stanowi bezsprzecznie drogę naturalną i należy do typowych podstaw życia psychicznego. Istotną niezdolność do postaciowania spotyka się niekiedy w stanie otępienia umysłowego, w charakterystycznych chwilach wstrzymania procesu myślenia, przy rozluźnieniu postaci i t. d. Jest to zjawisko, które dawniejsza psychologia nazywała zanikiem syntezy psychicznej.

Treści świadomości są zawsze w różnym stopniu upostaciowane; są to całości i procesy całościowe o strukturze mniej lub więcej wyraźnej, o wielu właściwościach całościowych nieraz bardzo konkretnych, o charakterystycznych całościowych tendencjach<sup>1)</sup>. Badania empiryczne nie stwierdzają budowy na podstawie „częstek”, lecz stopniowania treści świadomości w „dużych zarysach”. Sumatywne połączenie dwóch całości jest wypadkiem specjalnym. Zmiany w częściach nie są bez ingerencji i na inne części i nie są jakimkolwiek fragmentami w połączeniach sumatywnych, lecz częściami w danym przebiegu całościowym. To, co występuje równocześnie, co zostaje ujęte, nie jest dowolne, określone zewnętrznymi czynnikami, obcemi istotie rzeczy, lecz jest uwarunkowane konkretnymi prawami postaci. Gdy chodzi przeto o postrzeżenie, punktem wyjścia nie będzie z jednej strony suma poszczególnych bodźców i z drugiej suma wrażeń zmysłowych, przy dodaniu następczem dalszych czynników, lecz będzie konstelacja bodźców i będą treści świadomości o charakterze postaciowym. Droga naturalna nie prowadzi „od dołu do góry”, lecz „od góry do dołu”; jest to ujęcie określonych właściwości całościowych, warunków całościowych, właściwości strukturalnych (*Wertheimer*).

Można zadać pytanie czy każde ujęcie postaciowe staje się niezbędnie przedmiotem analizy wewnętrznej? Niewatpliwie podobna analiza odbywa się istotnie w wypadkach jasnej świadomości i wówczas, po ujęciu całości przeżycia, uświadamiają się cechy i elementy czyli następuje ich *dyskryminacja*. Tym mianem nazywa psychologia uświadomienie sobie różnic w otrzymanych wrażeniach, nie zaś samo istnienie różnic w strukturze bodźca, te ostatnie bowiem, choć obecne, mogą nie być uświadomione. Łatwo się przekonać, że owej dyskryminacji może być brak, t. j., że ujęcie postaciowe może zachować charakter szkicowy i nie ulec rozczłonkowaniu w stanach świadomości niejasnej. N. p. nie możemy przypuścić ani na chwilę, aby nowona-

<sup>1)</sup> *Wertheimer M.* Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt, *Psychologische Forschung*, Bd 1, 1921.

rodzone dziecko miało przeprowadzać dyskryminację wrażeń zmysłowych, a jednak *Bühler*<sup>1)</sup> uznaje za możliwe, że już w pierwszych dniach swego istnienia dziecko przeżywa pewne proste stany świadomości. Autor ten powstaje przeciwko zapatrywaniom dawniejszych badaczy dzieci, między innymi *Küssmaul'a* i *Preyer'a*, którzy jako pierwsze przejawy odróżniania bodźców zmysłowych poczytywali zróżniczkowane wrażenia smakowe. *Bühler* zapatruje się na te fakty jak na odruchy, które mogą być wywołane zaraz po urodzeniu. Można je zresztą wywołać i u dzieci pozbawionych półkul mózgowych (op. cit. str. 73). Brak jednak kryterjum, aby z całą pewnością określić chwilę pojawienia się pierwszych świadomych odróżnień; w każdym bądź razie następuje to w pierwszym roku życia. W początkach życia, pisze *K. Koffka*,<sup>2)</sup> pierwszemi postrzeżeniami wzrokowo zjawiskami będą jakości t. j. figury odcinające się na podłożu niezróżniczkowanym; są to najprostsze struktury.

Charakter postaciowy wrażeń niemowlęcia stwierdza *Koffka* całym szeregiem faktów. Pierwsze zróżniczkowane wrażenia ruchowe powstają na skutek głosu ludzkiego, a są to bodźce bardzo skomplikowane. Nie poszczególne barwy wzbudzają największe zainteresowanie dziecka, lecz ludzkie twarze, jak to wykazała *miss Shinn* na swojej siostrzenicy w wieku 25 dni. *Koffka* dowodzi, że już w drugim miesiącu życia dziecko nie jest obojętne na pewne wrażenia, które się częściej powtarzają, a do tych należy twarz i głos matki; przejawia się to lekkim uśmiechem na twarzy dziecka. W drugim kwartale następuje odróżnienie, dziecko odnosi się bowiem inaczej do osób znanych, niż do osób nieznanymi. A już w połowie pierwszego roku życia dziecko odróżnia wyraz twarzy rodziców (op. cit. str. 102). Wyjaśnienie tych zjawisk na podstawie długiego doświadczenia, które wymagałoby wyróżnienia olbrzymiej ilości pobudzeń jest wprost niemożliwe. Z tego wynika, że dziecko nie rozpoznaje pierwotnie w twarzy matki cech, które się na nią składają (światło, cienie, barwy, wielkości, kształty), lecz że ujmuje ją jako scalkowaną postać w znaczeniu szkicowem, która zarysowała się w jego umyśle. Dopiero znacznie później ów fenomen strukturalny podany zostanie analizie.

Wyjaśniając bliżej te dane, odróżnimy dwa okresy w rozwoju postrzegania. W pierwszym dziecko postrzega świadomie ludzką twarz, to znaczy wyodrębnia ją jako pewną całość, zarysowującą się na tle niezróżniczkowanym. Oczywiście, działają tu cechy przedmiotu, w przeciwnym bowiem razie twarz nie różniłaby się

<sup>1)</sup> *K. Bühler*, Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, Verlag Gustav Fischer, 1918, str. 31.

<sup>2)</sup> *K. Koffka* Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. 2 Aufl. 1925, str. 100, Zickfeldt, Osterwieck am Harz.

w niczem od niezapisanej karty, lecz istnienie cech się nie uświadamia. W drugim następuje odpoznanie twarzy matki wśród wielu innych. W pierwszej fazie, dziecko wyróżniło daną postać z niezróżniczkowanego pola, w drugiej porównało jedne postaci z drugimi, czyli dokonało deskryminacji nie cech, lecz postaci. Są to akty świadome. Gdy brak deskryminacji cech, istnieje już przeto deskryminacja postaci. Po tych dwóch fazach następuje dopiero dyskryminacja cech na podstawie analizy wewnętrznej.

Niemowlę nie posiada więc jeszcze tej analizy wewnętrznej, polegającej na zdolności rozczłonkowania postaci i zredukowania jej do czynników składowych, co spotykamy już u dziecka nieco starszego, chociaż przez dłuższy czas przeważać jeszcze będą procesy natury ogólnikowej. Owa analiza doprowadzona jest do najdoskonalszego stopnia u człowieka dorosłego, przeważnie jednak jako proces wtórny, następujący po ujęciu postaciowem. Postaciowanie bez analizy wewnętrznej należy uważać oczywiście jako przejaw niższego rzędu, jako dowód słabo zaznaczonej i chaotycznej świadomości. Wreszcie, małe dziecko nie umie jeszcze nastawiać się bezpośrednio na poszczególne cechy przedmiotów. Przytoczyć tu możemy zebrane przez nas przykłady, które wykazują że brak analizy może się przejawiać niekiedy i u dorosłych skutkiem osłabienia władz umysłowych, nieuwagi, lub innych przyczyn. N. p. spotykając znajomą osobę, mamy wrażenie że zaszła w niej jakaś zmiana, nie wiemy wszakże, czemu ją przypisać. Zmiana może być wywołana n. p. obecnością okularów, których dawniej nie było, lub zanikiem zarostu. Poznajemy nieraz osoby po bzmieniu ich głosu, nie zdając sobie sprawy z różnic; mamy wrażenie, że ktoś jest piękny lub ładnie ubrany, nie możemy jednak powiedzieć na czym to polega. W tych wypadkach porównanie następuje między postaciami, nie między cechami (postać jako postrzeżenie i postać jako wyobrażenie).

Procesy pamięciowe według psychologi postaci są także postaciami i to, co stanowi zasadniczą treść pamięci (lub też doświadczenia) nie jest zlepkiem drobnych cząstek. Jako następstwo naszej przeszłości, pewna określona konstelacja bodźców działać będzie w zmienionych warunkach wewnętrznych i zewnętrznych. Do warunków wewnętrznych obok takich stanów jak poczucie wypoczynku lub zmęczenia, zaliczyć należy wszystkie te czynniki, które nazywamy uwagą, subiektywnem nastawieniem, doświadczeniem, śladami dawnych wyobrażeń czyli zjawiskami pamięci. Owe ślady są pozostałościami dawnych rozczłonkowań, tych zmian, jakie pozostawiły dawniejsze przebiegi postaciowe w systemie psycho-fizycznym. Są to więc dyspozycje do postaciowania, nie zaś dodane elementy. Uwaga, to nie jasność, ale punkt ciężkości postaci. Procesy myślenia, rozwiązywanie zadań, procesy ujmowania i rozumienia,

nie opierają się wyłącznie na pamięci, lecz są zasadniczo konkretnymi, charakterystycznymi, gatunkowo określonymi postaciami, wykazującymi analogię z przebiegiem postrzegania, z drugiej zaś strony z procesami uczuć i woli. Dawniejsza psychologia tłumaczyła asocjacje w ten sposób, że gdy treść *a* współistniała wielokrotnie z treścią *b* (w styczności przestrzennej lub czasowej), powstawała wówczas dążność do wywoływania *b* przez *a*. W skojarzeniu mielibyśmy więc tylko połączenie na zasadzie współistnienia, bez wewnętrznej wzajemnej zależności treści skojarzonej; gdy powstają kompleksy ich budowa miałaby się odbywać od „dołu do góry”, na podstawie sumy poszczególnych części. Obojętne jest na czym polegają owe treści, jaka jest ich wewnętrzna budowa; decydują tu czynniki obce wszelkim względom rzeczowym, jak prawo częstości, gdy chodzi o współistnienie, jednoczesność w obserwacji, i t. d. Jest to obraz mechanistycznego połączenia części, który zupełnie nie wyjaśnia dlaczego przebieg myślenia osiąga zamierzone cele. Otóż w przeżyciu dwa wrażenia współistniejące nie stanowią  $1+1$ , lecz dwa należące do siebie wyderzenia. To, co nazwano asocjacją, jest przynależnością do danej struktury. Przeżycia są blisko związane z tendencjami determinującymi, oba te pojęcia nie są wyłącznie egzystencjonalne, lecz zawierają w sobie pewien sens<sup>1)</sup>.

W postaci każdej część posiada właściwe sobie miejsce i swoje właściwości jako część całości, co można jeszcze wyrazić w ten sposób, że w postaci zmiana choćby jednej tylko części nie pozostaje bez wpływu na pozostałe i na całą postać.

Przebieg zwany asymilacją, polegać ma według *Wundt'a* na tem, że dzięki asocjacji dawne wyobrażenia wchodzą w połączenia z obecnem wrażeniem i zlewają się z niem w jedną nierozdzieloną całość. Przekonanie to oparte jest na błędnej teorii „stałości”, jaką mają się odznaczać wszelkiego rodzaju elementy, które są niezmienną wartością zachowują jakoby we wszystkich połączeniach. Teoria postaci tłumaczy asymilację tem, że pod wpływem poprzednich postrzeżeń warunki wewnętrzne (psychiczne) osobnika stały się inne. Są to dyspozycje do postaciowania. Decydującą jest tu różnica w nastawieniu; tem mianem nazywa psychologia postaci stan, w jakim znajduje się osobnik w chwili pobudzenia. Dzięki nastawieniu, niektóre formy reakcji są uprzywilejowane, inne upośledzone.

Teoria postaci przypisuje duże znaczenie zrozumieniu; od zrozumienia uzależnia skalowane jednolite dążenia do celu. Owe wytwory strukturalne powstają na tle właściwości odziedziczonych i na podstawie procesu „uczenia się”.

<sup>1)</sup> *K. Koffka*. Psychologie. Artykuł w książce pod redakcją *Dessoir'a*: Die Philosophie in ihrer Einzelgebieten. Berlin, Ullstein, 1925.

## PSYCHICZNA STRUKTURA ZWYKŁEGO CZYTANIA WZROKOWEGO.

Wyżej przytoczone dane ułatwią nam w dużym stopniu rozpatrzenie psychicznej struktury zwykłego czytania wzrokowego, powstałej na podstawie tych metod czytania, w których według wyrażenia *Meumann'a*, punkt ciężkości leży w izolowanym traktowaniu elementów. Naukę czytania wystudjowano zdawałoby się wszechstronnie, przeprowadzono dokładną jej analizę, zbadano nawet współdziałanie procesów i sposób ich powstawania, nie zajęto się jednak dotąd, o ile nam wiadomo, strukturą psychiczną czytania.

Możemy orzec, że wymienione czynności psychiczne, wchodzące do aktu czytania są członami struktury i stanowią całość kształt o właściwościach wybitnie zaznaczonych. Mamy tu do czynienia ze strukturą postrzeżeniowo-myślową. *Części składowe tej struktury są mocno skonsolidowane, zautomatyzowane, pozostają w bliskiej wzajemnej zależności.* Zjawisko to jest tak dalece znamienne, że pomimo całej złożoności procesu, człowiekowi dorosłemu, który od wielu lat posługuje się czytaniem, wydaje się ono aktem jednolitym, który wyzwolony zostaje z niesłychaną łatwością i szybkością, odrazu w pierwszych chwilach nastawienia na czytanie. W gruncie rzeczy, całkowita struktura czytania jest o wiele jeszcze obszerniejsza, jest istotnie tylko częścią wielkiej struktury mównej, która jest nie tylko środkiem wzajemnego porozumiewania się ludzi, lecz stanowi ponadto niezbędne narzędzie kształtowania pojęć. Ponadto przy wyrażaniu się słownem lub piśmiennem odbiorca nie zachowuje się biernie, lecz budzą się w nim nowe myśli i uczucia, powstają pomysły, rozbudza twórczość. O tych faktach powszechnie znanych należało wspomnieć aby wykazać, że sama struktura mowna łączy się nierozdzielnie z innymi strukturami psychicznymi i w zupełności od nich nie może być oddzielona. Struktura mowy artykułowanej jest odziedziczoną, jest to cecha antropologiczna. Musimy się jednak uczyć mówić w zaraniu życia, wpływ wprawy i otoczenia jest tu bardzo wyraźny. Gdy chodzi tylko o strukturę czytania lub pisania, mamy do czynienia ze strukturą nabytą, która nie jest żadną koniecznością życiową w znaczeniu biologicznym, lecz tylko wymaganiem kultury. Ludy dzikie czytać nie umieją, a i w krajach ucywilizowanych mamy jeszcze analfabetów. Jest to więc typowa struktura powstała pod wpływem „uczenia się”, aczkolwiek i tu czynniki wrodzone mogą odegrać dużą rolę. Struktura ta (czytanie i pisanie) może być uważana jako dzieło człowieka, jako świadome i celowe uzupełnienie wielkiej struktury mównej.

Z punktu widzenia strukturalnego należy tu rozpatrzyć znaczenie *członu zmysłowego* czytania. Pomijając ruchy oczów,



zatrzymamy się na optycznym ujęciu znaków. Na czym polega optyczny człon czytania? Łatwo się przekonać, że człon wzrokowy struktury czytania nie polega na progu różniczkowym wrażliwości wzrokowej, ponieważ odległości kresek w znaczkach literowych przekraczają najmniejsze odległości progu wzrokowego, przy zachowaniu normalnego oddalenia oka od książki i przy wystarczającym oświetleniu. Ostrość wzroku mogłaby wchodzić w grę tylko w wypadku jej chorobliwego obniżenia. Możemy więc czynnik ten zupełnie wyeliminować, nie od jego wyćwiczenia bowiem zależy będzie nabycie biegłości w czytaniu. Mamy tu wszakże pewien próg różniczkowania, ale innego rodzaju. Polega on na odróżnieniu i zapamiętaniu kształtu poszczególnych liter, czyli na ich rozpoznaniu. Rozpatrując znaczenie tego czynnika spostrzegamy jednak, że tylko u początkujących w czytaniu odgrywa on ważną rolę; trudności rozpoznawania zacierają się całkowicie przy czytaniu biegłym, tak dalece, że przy zwiększonej szybkości czytania, czytelnik przeskakuje litery, nie zadaje sobie trudu zastanowienia się nad ich kształtem, nie dokonywa ich szczegółowej analizy, lecz ujmuje całe wyrazy i zdania, doszukując się treści, dążąc do zrozumienia<sup>1)</sup>. Zjawisko to ma więc wszelkie cechy celowości; jest to akt poznania, dla którego bodźcem może być nakaz, zainteresowanie lub inne rodzaje przyczyn. Przy czytaniu niema więc udoskonalenia ostrości wzroku, może się ona nawet niekiedy obniżyć, jeśli czytamy za wiele lub w złych warunkach oświetlenia. W początkach nauki czytania spostrzegamy oczywiście udoskonalenie członu zmysłowego w postaci dokładniejszego ujmowania kształtu liter, lecz rola ta z czasem maleje. Mamy natomiast udoskonalenie całości strukturalnej, ponieważ celem czytania nie jest rozpoznawanie przyjętych znaków, co byłoby pozbawione sensu, lecz zrozumienie czytanej treści. Znajdujemy tutaj sprawdzenie jednego z założeń psychologii postaci, która głosi, że te same elementy zmieniają swój „wygląd” w różnych całościach i innego nabierają znaczenia. Stosuje się to w danym wypadku do elementu zmysłowego, którego wartość ulega zmianie zależnie od stopnia utrwalenia struktury, czyli od nabytej wprawy w czytaniu. Zjawisko znane w psychologii *asymilacją*, jest jednym z dowodów tego udoskonalenia. Są to nabyte dyspozycje do postaciowania, a więc wynik nastawienia, czyli warunków wewnętrznych osobnika. *Uwaga* nie jest objawem towarzyszącym czytaniu, lecz istotą samego procesu. Psychologja postaci nazywa uwagą środek ciężkości struktury. W danym wypadku ten środek ciężkości spoczywał początkowo na członie zmysłowym struktury, cała uwaga czytającego była pochłonięta rozpoznawaniem liter, zapamiętywaniem ich

1) Trudność w rozpoznawaniu liter może się przejawiać tylko u osobników wykazujących niemal chorobliwą słabość wizualizacji.

kształtu. Gdy cel został osiągnięty, uwaga (środek ciężkości, kierunek) przeniosła się na inne człony struktury i przechodząc kolejno przez różne jej części, dla których stanowiła chwilowy środek ciężkości, została ostatecznie ześrodkowana na członach myślowych t. j. na ujmowaniu treści i dalej jeszcze, na refleksjach, rozważaniach, pomysłach, które czytającemu nasuwa treść rzeczy przeczytanych. Nie należą one oczywiście, do samej struktury czytania, są jednakże jej dopełnieniem i wiążą się z innymi strukturami myślowymi, ponieważ czytanie jest nie tylko czynnością odbiorczą, ale i pobudzającą myślenie ludzkie. Trudności natury zmysłowej pojawiają się nanowo wszakże przy pierwszych próbach czytania w obcym języku, którego jeszcze nie znamy, a nawet przy czytaniu nieznanymi wyrazów. Zaczynamy wówczas ponownie śledzić za kształtem każdej litery, przyczem człon zmysłowy działa samoistnie, bez zrozumienia treści przez czytającego, do chwili, gdy utrwali się ostatecznie nowa struktura. Oczywiście, w tym wypadku trudność polega jeszcze na tem, że obcego języka nie znamy. Jesteśmy więc świadkami powstania nowej struktury przy nauce czytania.

Warto wspomnieć o błędach korektorskich z punktu widzenia struktury. Nawet przy uważnym czytaniu korekty, pewna ilość drobnych błędów, jak przestawienie liter, zastąpienie jednej litery przez drugą, i. t. p. pozostaje niepoprawionych. Wynika to stąd, że przyzwyczajeni jesteśmy do ujmowania całych postaci wyrazów, bez zwracania uwagi na poszczególne litery, chociaż przy robieniu korekty nastawiamy się specjalnie na litery i usiłujemy dokonać analizy wyrazów. Brak nam jednak tej wprawy, którą nabywają korektorzy wyćwiczeni. Rzecz ciekawa, że gdy błąd drukarski polega na braku sylaby lub nawet jednej litery, spostrzegamy go o wiele łatwiej, gdyż zmienia on ogólną postać wyrazu. Wreszcie, zauważyć należy, że jeśli przy korekcie nastawieni jesteśmy na litery albo nawet na poszczególne wyrazy, z niemiałym trudem śledzimy za sensem. Może to nastąpić dopiero przy drugim czytaniu, w którym nie zwracamy już uwagi na drobne błędy. W zwykłych warunkach jeden rodzaj nastawienia wyklucza drugi. Można tu także wymienić te błędy zecerskie, które się pojawiają przy zestawianiu wyrazów nieznanymi i w większym jeszcze stopniu, gdy cała treść jest obca (n. p. gdy zecer drukuje tekst w nieznanym sobie języku lub wogóle o niezrozumiałej dla siebie treści). Brak tu asymilacji, niema dyspozycji do postaciowania, co się przejawia nastawieniem wyłącznie na litery. Podobna czynność umysłowa naraża nie tylko na błędy, ale i na ogromną stratę czasu. Wreszcie przytoczyć można przykład czytania przy zwróceniu uwagi na inny przedmiot (zewnątrzny lub wewnętrzny); możemy wówczas czytać, cicho lub głośno, nie rozumiejąc zupełnie treści. I tu człon zmysłowy struktury działa samoistnie, jest jakgdyby oderwany od całości. Podobne zjawisko zaliczano do przejawów „psychizmu niższego”.

Środek ciężkości struktury czytania przenosi się więc kolejno na człony coraz wyższego rzędu i przy czytaniu bieglem t. j. gdy struktura czytania została ostatecznie utrwalona, spoczywać będzie stale na członie myślowym. Jest to właśnie zasadnicza różnica, która dzieli czytanie dorosłego od czytania dziecka. U dziecka, które nie ma jeszcze wyrobionej struktury czytania, środek ciężkości będzie spoczywał na poszczególnych członach niższego rzędu mającej się wytworzyć struktury. Człony te ze strukturą czytania nie mają jeszcze związku, są bowiem od niej izolowane i działają samoistnie.

Ta zasadnicza różnica pociąga za sobą inne. Wobec braku wyrobionej struktury czytania u dziecka, nie może być oczywiście mowy o jej konsolidacji, automatyzacji, łatwym wywoływaniu i przy należności członów do siebie; poszczególne człony struktury, które wytwarzają się u dziecka, są od siebie niezależne, mają istnienie samoistne, są na razie bezcelowe i pozbawione sensu. Dla każdej litery pojedynczo wziętej, dziecko zmuszone jest wyszukać wartość dźwiękową, wykonać oddzielny akt motoryczny wymawiania, wysłać impuls woli. Są to akty bezładne, których celu dziecko nie rozumie. Wysłęk woli jest znaczny i nie produkcyjny; dorosłemu wystarcza jeden większy impuls woli, w chwili nastawienia na czytanie, które w dalszym ciągu przebiega automatycznie, przy nieznacznym współdziałaniu czynnika wolicjonalnego.

Między apercpcją i asymilacją dziecka i dorosłego jest zasadnicza różnica, uzależniona odrębnością ich struktury. Dorosły, skutkiem wyrobionej struktury czytania, ma silne dyspozycje do postaciowania, które się przejawiają przy każdym nowem czytaniu; dlatego błędy dorosłego wywołane są zbytciem zaabsorbowaniem przez znaczenie słów, co doprowadzić może do iluzyj. Błędy dziecka wywołane są zgadywaniem, trafem, przypadkiem, co jest wynikiem braku postaciowania. Oczywiście, mniejszy zaśób wyrazów u dziecka sprzyja w dużym stopniu temu stanowi. Stan ów pogarsza jeszcze brak stałości uwagi u dziecka i jej rozsiianie, t. j. jego naturalna dążność do postaciowego, szkicowego ujmowania. Stąd brak dobrej obserwacyjności.

Typy czytania opisane u dorosłych przez *Meumann'a* nie są w gruncie rzeczy żadnymi typami czytania, lecz typami ogólnymi, zdradzającymi odrębność struktur psychicznych, a więc pewnych jej dynamicznych właściwości (szybkość lub powolność) lub uwagi t. j. kierunku i nastawienia (np. na całość lub na poszczególne części przedmiotu).

Podobnie i u dziecka. Właściwy mu typ „rozsiiany” nie jest typem czytania, lecz typem uwagi, t. j. typem właściwej mu struktury, która nie jest zdolna do dokładnej analizy, lecz ujmuje całe postaci w sposób szkicowy.

Oczywiście, że owe fragmenty struktur, które nauka czytania usiłuje w dziecku wytworzyć sztucznie, nie mogą być ze sobą odrazu powiązane. Tutaj, więcej może niż w innych wypadkach, widzimy słuszność poglądów psychologii postaci na asocjację. Jeżeli u dorosłego następuje tak silne skojarzenie części struktury czytania, że stanowią one nierozdzielną całość i cały proces może być z łatwością wywołany, to dlatego, że wszystkie części struktury nie są połączone jakimiś, zewnętrznymi, bezmyślnymi węzłami, lecz wykazują silną przynależność do siebie, jako wchodzące w skład jednej i tej samej struktury. I trzeba przyznać, że gdy chodzi o strukturę czytania i wogóle o całą strukturę mowną, ów związek jest zdumiewająco ścisły, skoordynowany, logiczny, zrozumiały. A więc, struktura czytania powstaje jako taka, w całej pełni, rozciągłości i znaczeniu nie dlatego, że człony jej utrwały się skutkiem częstego powtarzania („prawo częstości”), lecz dlatego, że należą do jednej i tej samej struktury psychicznej. Jaką jest w tym wypadku rola powtarzania? Gdy mamy do czynienia z całą strukturą, powtarzanie utrwała ją w stopniu coraz to wyższym, konsoliduje, prowadzi nawet do automatyzmu. Prawo biegłości, ćwiczenia, wprawy obowiązuje bezsprzecznie, z tą jednak zasadniczą różnicą w stosunku do dawniejszej psychologii, że pod wpływem powtarzania ćwiczymy i utrwalamy całe struktury. Człony tych struktur należą do siebie, są związane swą treścią, służą dla jakiegoś określonego celu i to jest jedynym prawem ich połączenia. Struktury te będą w następstwie wpływały na powstawanie innych struktur, przygotowując grunt do dalszych postaciowań.

Co możemy wobec tego powiedzieć o sposobach stosowanych w celu wyrobienia struktury czytania u dziecka (t. j. o metodach czytania)? Postępują one zgoła sprzecznie z tem, co jest wskazane naturalnym przebiegiem rozwoju struktur. Pod wpływem częstego powtarzania wytwarzają one drobne częściowe struktury, pozbawione sensu w chwili ich pojawienia się; człony tych struktur są sztucznie ze sobą powiązane i dla umysłu czytającego zupełnie niezrozumiałe.

Tak zw. mowa wewnętrzna, nie jest wywoływaniem wyobrażeń akustycznych i kinestetycznych mowy w chwili czytania, wywoływaniem opartem na tem, że mowę stosujemy częściej od czytania i że nauczyliśmy się wcześniej mówić niż czytać, gdyż owe rzekome przyczyny mowy wewnętrznej są raczej jej następstwem. Mowa wewnętrzna, będąca skróceniem mowy rzeczywistej stanowi nierozdzielną część wielkiej struktury mownej i dla tych przyczyn pojawia się w chwili czytania. Wreszcie ujęcie tak zw. dominujących liter jest ujęciem struktury w zarysach, w tem co stanowi jej zasadniczą właściwość; to samo można powiedzieć i o mowie wewnętrznej, która polega na wystąpieniu zasadniczych dla sensu słuchowo-ruchowych

czynników, i o skróconem ujęciu logicznego związku między zdaniami. Procesy te nazwano skróconemi, pobieżnemi. Stanowią one ogólnikowe, postaciowe ujęcie, które dlatego może być skrócone, że wyzwała procesy tkwiące już w osobniku, że wprowadza w grę nastawienie.

Porównanie, jakie przeprowadzono między dzieckiem a dorosłym nie może być ściśle. Zdawałoby się, że zapatrywano się w tym wypadku na dziecko jak na dorosłego mało wyćwiczonego w czytaniu, nie posiadającego dużego zasobu wyrazów i o niewyrobionej zdolności obserwowania. Zupełnie ściśle porównanie jest jednak niemożliwe, gdyż sprawa tem się komplikuje, że dorosły umie już biegle czytać i jest dorosłym, dziecko zaś uczy się dopiero czytać i jest dzieckiem. Dla zbadania tego, co jest właściwe czytaniu, należałoby porównać czytanie dorosłego biegłego w czytaniu z czytaniem dorosłego analfabety. Ale i podobne porównanie nie byłoby ściśle, ponieważ nauka czytania należy do elementarnego kształcenia, można więc przypuścić, że dorosły analfabeta jest pozbawiony wszelkiego wykształcenia, nie mogliśmy go więc porównać z człowiekiem wykształconym. Nie można również brać podstaw do porównania z dorosłym wykształconym, który się uczy obcego języka, ma on już bowiem wyrobioną strukturę czytania. Wobec niemożliwości zupełnie dokładnego przeciwstawienia dziecka dorosłemu, musimy oprzeć się w naszej charakterystyce na pewnych ogólnych właściwościach psychiki dziecięcej. Nie będzie to więc typ czytania, lecz różnice zachodzące w strukturze, które z konieczności rzeczy będą obecne we wszystkich aktach psychicznych odbywających się w umyśle dziecka. Powiemy więc, że poza nieumiejętnością biegłego czytania i poza niewielkim zasobem wyrazów, cech, które spotykać się mogą i u dorosłego i nie stanowią istoty rzeczy, aczkolwiek dołączają swój efekt do ogólnej charakterystyki, dziecko jako dziecko, nietylko jako istota nie umiejąca czytać, przystępuje do nauki czytania z właściwem mu nastawieniem.

Aby nastawienie to zrozumieć w pełni, należy podkreślić sposób, w jaki powstaje struktura czytania. Zbyteczne byłoby dłużej dowodzić, że struktura ta, jako wyuczona, powstaje *od dołu do góry*, ponieważ nauka rozpoczyna się od elementów izolowanych, którym poświęca się wiele bardzo czasu i dopiero po licznych ćwiczeniach z temi elementami, w celu ich asocjacji, przechodzi się kolejnemi etapami od procesu optycznego do procesu mówno-znaczeniowego. Rzecz oczywista, nie jest to zwykłe sumowanie elementów. W takim bowiem razie badane elementy nie mogłyby się przyczynić do nadania całokształtowi czytania właściwości całościowych, nie doprowadziłyby do współdziałania składowych części struktury. Takie współdziałanie wytwarza się zczasem; częściowe i bezmyślne na pozór struktury,

po chwilowym samoistnem istnieniu, doprowadzają wreszcie do całkowitej struktury czytania. Ale droga od „dołu do góry” nie jest drogą naturalną. Gdyby czytania uczyli się dorośli, nie dzieci, podobna droga nie przedstawiałaby dużego niebezpieczeństwa, ponieważ dorośli mogą nastawiać się rozmyślnie na cechy przedmiotów, na elementy, mają umiejętność abstrahowania, rozbijania postaci, mają zdolności analityczne i większą obserwacyjność od dzieci w wieku nauki czytania. Metody syntetyczne czytania zostały obmyślane przez dorosłych, którzy mieli na względzie własną psychikę, nie zaś psychikę dzieci, do których jednak stosowane są metody czytania. Cała dawniejsza metoda czytania przesiąknięta jest nawskroś nauczaniem dawniejszej psychologii. Psychologja postaci wykazała postaciowy, szkicowy charakter ujęcia dziecięcego, co pozostaje w zgodności z wielu wynikami otrzymanymi nawet przez dawniejszych psychologów i z obserwacjami wybitnych pedagogów. A więc dziecko, którego nastawienie naturalne jest postaciowe, zmuszone jest nastawić się w sztuczny sposób na elementy. Oczywiście, każde czytanie wymaga analizy doprowadzonej do głosek; należałoby jednak do tego przystąpić później, po dostarczeniu dziecku możliwości ujęcia wyrazów drogą naturalną, postaciującą. Według oólnego mniemania, celem czytania jest jaknajszybsze doprowadzenie dziecka do typu dorosłego. Można temu zaprzeczyć, jeśli szybkość w uczeniu się czytania miałaby być okupiona wykrzywieniem jakichś czynności umysłowych i wprowadzeniem ich na niewłaściwe tory; w takim razie lepiejby było, aby nauka czytania trwała dłużej, ale w zamian, aby pobudziła raczej zdolności rozwojowe niż je przyćmiła. Najlepszymi będą niewątpliwie metody, które bez konieczności wytworzenia struktury czytania „od dołu”, będą mogły odrazu przystąpić do niej „od góry”, nawet gdyby nauka miała zająć więcej czasu.

Takie ujęcie sprawy spotykamy w metodach globalnych czyli całościowych czytania, do których przystępujemy z kolei rzeczy.

*(Dokończenie nastąpi)*

Ks. Dr. MIECZYŚLAW DYBOWSKI.

## Zależność wykonania od cech procesu woli.

(Referat na tle pracy eksperymentalnej „O typach woli”, wygłoszony dnia 16. I. 1926 r. w Kole psychologicznem w Warszawie i dnia 23. I. 1926 r. w Towarzystwie filozoficznem w Poznaniu).

### T R E Ś Ć.

I. Wstęp. Badania *Ach'a*. Badania *Michotte'a*. II. Badania własne. Rezultaty badań jakościowych. Ilość wahań. Formy wahania. Wykonanie. III. Badania ilościowe. Zależność. Wskaźnik i stopień działania. Porównanie oceny obiektywnej i subiektywnej. Wnioski.

Badania woli przy pomocy eksperymentu należą do tak świeżej daty, że wyniki ich dotychczas są znane tylko specjalistom w tej dziedzinie, podstawowe zaś pojęcia i terminologia nie zdołały jeszcze przeniknąć do podręczników uniwersyteckich. To też, gdy obecnie chcę przedstawić wyniki mej pracy eksperymentalnej pod tytułem „O typach woli”, — uważam, że najlepszym wprowadzeniem do moich badań będzie poświęcenie kilku chwil pracom *Ach'a* i *Michotte'a*, największych badaczy eksperymentalnych w tej dziedzinie. Ich bowiem prace, ze względu na metodę i terminologję, stały się podstawą i punktem wyjścia dla moich badań. Jednak konieczność wyjaśnienia zasadniczych pojęć psychologii woli jak i rozmiary artykułu w kwartalniku zmuszają mię do organiczenia tematu i do przedstawienia tylko pewnej części mej pracy. Zamiast dać uzasadnienie, strukturę i opis typów woli, co jest ostatecznym wynikiem mej pracy „O typach woli”, ograniczę się do wyników bardziej skromnych, a mianowicie, przedstawię niektóre z siedmiu cech procesu woli i wskażę na stosunki, zachodzące pomiędzy nimi i wykonaniem.

*Ach* w pracy: „Über den Willensakt und das Temperament”<sup>1)</sup> mierzył siłę woli przez otamowanie siły skojarzeń. By wszystkie badane osoby znalazły się w jednakowych warunkach, polecał im w ciągu 8 dni powtarzać szereg sylab (rug, gur, ugr, — rgu, urg, gru...) po 10 razy. Po 80 powtórzeniach skojarzenia były silne: osoby umiały szereg napamięć. Teraz zaczynało się badanie. W okienku aparatu ukazywały się równomiernie co 0,6 sek. sylaby. Badana osoba je odczytywała. Przed odczytaniem otrzymywała instrukcję, by na dany sygnał odwrócić sylabę, która miała nastąpić (miała nastąpić sylaba ugr; sygnał — należy wypowiedzieć: rgu). Badana osoba musiała użyć pewnego wysiłku, by siłę

<sup>1)</sup> *Narziss Ach*. Über den Willensakt und das Temperament. Eine experimentelle Untersuchung. 1910. Verlag von Quelle u. Meyer in Leipzig.

skojarzenia pokonać. Odbijało się to ujemnie na szybkości reakcji, którą notował aparat. W świadomości zaś badanej osoby występowały pewne przeżycia, jak uczucie przyjemne lub przykre, występowało przedstawienie celu, t. j. nakaz eksperymentatora. Występowało jednak i coś nowego, co nie jest uczuciem ani przedstawieniem; obok wysiłku silniej lub słabiej zjawiało się „chcę”, lub „muszę” wykonać instrukcję, sylabę odwrócić. Przeżycie to było przeżyciem nowem, przeżyciem woli. Osoby w swej samoobserwacji odnajdywały, że czuły iż działają, że w świadomości ich wtedy było: ja czynię, a nie coś we mnie się odbywa. To przeżycie *Ach* nazwał *przeżyciem aktualnem*.

Przy badaniach *Ach* miał dwa cele na widoku: 1) pragnął wskazać możność mierzenia siły woli. Tę stronę badań nazwał stroną *dynamiczną*, 2) chciał poddać pod szczegółową samoobserwację badanej osoby stronę *fenomenologiczną* przez nowy sposób, który *Ach* pierwszy w tej formie zastosował do badań woli i który nazwał *samoobserwacją systematyczną*. Zapytuje on w niej badane osoby (znające psychologię) o opis przeżyć, których przed chwilą doznały. Badana osoba wie, o co ją zapytują, nie wie jednak, o co badaczowi chodzi, nie wie, jaki on użytek z tego robi, t. j. jaki i z czego wniosek wyciągnie. Podobne badania *Ach* powtarzał po wiele razy, by zaś uniknąć zautomatyzowania, czynił w nich pewne zmiany. W ten sposób zostały zbadane następujące cechy aktu woli: czas, wysiłek, uczucie, przeżycie aktualne i przedstawienie. *Ach* przyszedł do przekonania, że akt woli zawiera w sobie, jako warunek konieczny, przeżycia aktualne: chcę, muszę i t. p., czyli, świadomość dokonywanej czynności. Wysiłek nie jest konieczny, gdy on jednak występuje, wtedy akt jest energiczny. Przedstawienie celu prawie zawsze jest obecne, choć nie jest konieczne. W energicznym akcie woli przedstawienie celu występuje wyraźniej.

Gdy *Ach*, prof. uniwersytetu w Królewcu, pomiędzy 1906 a 1911 r. odbywał swe badania, nie wiedział o tem, że w tym samym czasie belgijczyk *Michotte* 1) odbywa również badania nad wolą w uniwersytecie w Lowanium, przy pomocy tej samej metody samoobserwacji systematycznej. *Michotte* jednak postawił sobie szerszy cel badań. Nie *akt woli prosty* go interesuje, lecz tak zwany *wybór*. W akcie wyboru istnieje kilka przedmiotów, każdy z nich dla osoby wybierającej przedstawia pewną wartość, która stanowi *motyw*. Podobny wybór jest czemś złożonem. A więc najpierw odbywa się ocena motywów, którą nazywamy *wahaniem*, potem sam akt wyboru — *akt woli* i wresz-

1) *A. Michotte et E. Prum. Étude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats. Archives de Psychologie. Tome X. № 38—39 (Décembre 1910). Genève. Librairie Kündig.*



cie trzecia chwila — *wykonanie*. Wahanie i akt woli stanowią *proces woli*. By móc wiele razy powtórzyć podobny wybór i by warunki zawsze były takie same ale nie te same, t. j. by uniknąć zmechanizowania, lecz umożliwić porównanie, *Michotte* dawał do wyboru działania arytmetyczne: dzielenie i mnożenie. „Proszę wybrać jedno z dwóch działań, tak by wybór miał za sobą racje poważne” głosiła instrukcja.

Badane osoby dokonywały wyboru, a potem podawały swą introspekcję, którą *Michotte* zapisywał. Opracowanie tych protokółów dało bardzo ciekawe rezultaty, z których przytoczę kilka. Oto *Michotte* wyodrębnił 4 formy wyboru: jednomotywową, wielomotywową lecz bez wahań, rozważną i wielomotywową uczuciową. Następnie zauważył, że wyborem rządzą pewne prawa, które wyznaczają szanse, nie determinując wyboru. Przy wyborze z powierzchownym ocenieniem motywów, gdy pierwszy motyw jest mniej wartościowy, więcej szans ma ostatni. Korzystają z tego kupcy, pokazując gorszy towar na początku, by gość kupił to, co mu pokażą na końcu.

Następnie pewne motywy mają więcej szans przy wyborze niż inne, a mianowicie motywy wewnętrzne przeważają w wyborze nad motywami zewnętrznymi. Motywy pozytywne częściej zwyciężają w wyborze niż motywy negatywne (Tablica I).

Nazwa osoby	Motywy wewnętrzne	Motywy zewnętrzne	Motyw pozytywny zwycięża m. negat.	Motyw negatywny zwycięża m. pozyt.	Motyw pozytywny daje decyzję sam.	Motyw negatywny daje decyzję sam.
M	91	9	30	6	10	1,5
P	69	30	26	23	16	32
F	98	2	38	7	6	6
R	94	6				

Tablica I przedstawia stosunek liczebności motywów wewnętrznych do zewnętrznych i pozytywnych do negatywnych, który miał miejsce w aktach wyboru czterech badanych osób. (Wedle cytów. pracy *Michotte*'s str. 218 i 223).

Czyli zakaz i pamięć na doznaną przykrość słabiej działa niż pragnienie przyjemności. Podobne zestawienia mają wielką war-

tość nie tylko dla psychologii, lecz i dla etyki i historii religii. Ta część psychologii eksperymentalnej woli nosi nazwę *motywacji*. Do niej też należy trudna kwestja t. zw. wolności woli. W tym kierunku jednak najmniej zrobiono, może dlatego, że podobne badania są nadzwyczaj mozolne i wymagają wielkiego nakładu czasu.

*Michotte* w swej pracy „*Étude expérimentale sur le choix volontaire*” badał zaledwie 4 osoby, *Ach* badał 17 osób, lecz różnemi sposobami. To też powyższe badania nie mogły dać dostatecznego materiału dla zbadania typów woli. Tej właśnie nieopracowanej dotąd kwestji poświęciłem moją pracę. Chodziło mi o większą liczbę osób. Ze względu na wielką ilość czasu, jaką podobne badania pochłaniały, zatrzymałem się na liczbie 36 osób: 18 mężczyzn i 18 kobiet, ludzi z wyższem wykształceniem, z zawodu przeważnie nauczycieli lub studentów uniwersytetu, psychologów specjalizujących się w tej dziedzinie.

Jako metody użyłem zapytań, podawanych wedle zasad samoobserwacji systematycznej. Każdą więc kwestję badałem po wiele razy, dając zapytania, z których badana osoba nie mogła wynioskować o istotnym celu moich badań. Ponieważ chciałem zbadać nie tylko akt, lecz i wahanie, czyli proces woli, za przedmiot badań użyłem najważniejszych kompleksów czynności codziennego życia, które badane osoby odtwarzały w świadomości. Do takich należą, np. powstanie z łóżka, zabranie się do pracy, udanie się do teatru lub z wizytą, zrobienie komuś jakiej usługi i t. p. Podobnych czynności było 20. Pierwsze zapytanie <sup>1)</sup> brzmiało: Jak się zabrałeś do czynności, np. wstawania z łóżka, czy miałeś w świadomości jeden motyw, czy więcej, wymień, jakie one były. Gdy badana osoba dawała odpowiedzi, zapytywałem, czy wspomniany konkretny wypadek jest typowym pod względem wahanja, t. j. czy tak zwykle bywa. Jeżeli badana osoba mówiła, że nie jest typowym, pomagałem jej do odnalezienia wypadku typowego i wtedy dawałem dalsze zapytania. Jakie były rezultaty? Oto przedewszystkiem okazało się, że są osoby, które w podobnych czynnościach codziennego życia przeważnie nie wahają się, u innych natomiast często występuje wahanie. Osoby ułożyłem w szereg pod względem ilości wahań. Osoba, znajdującą się u góry szeregu, posiada 0 wahań u dołu zaś —

<sup>1)</sup> Zapytania są sformułowane w kwestjonariuszu. Nie dawałem go do rąk badanym osobom, służył on bowiem tylko dla mnie jako źródło orientacji w pytaniach, które sam zadawałem badanym osobom. Szczegółów metody badań nie podaję, gdyż zajęłoby to zbyt wiele miejsca i rozminęło się z celem obecnego referatu. Ciekawych odsyłam do mej pracy: „O typach woli”, która wkrótce ukaże się w druku. Obecnie zaznaczam tylko, że kwestjonariusz jest bardzo obszerny, prócz części zasadniczej zawiera część wstępną, przygotowującą do badań i część uzupełniającą.

20 wahań na 20 czynności (Tabl. II). Oto niektóre wyjątki zeznań tych dwóch osób.

*Osoba N N.* Pytanie 4. Jak zabrałaś się do dziennej twojej pracy? Odpowiedź. Miewam wahania, co do czasu, na przykład, czy natychmiast zabrać się, czy jeszcze parę wierszy, parę liter napisać, lub przeczący z pracy, którą przerywam. Wypadek konkretny. Dziś wahałam się co do czasu i jakości pracy. Miałam rozdać do przepisania pieśni uczniom. Za czynnością, by zaraz ją spełnić: rozporządzenie przełożonej szkoły. Przeciw czynności: obawa, że spóźnię się do telefonu i odejdzie, lub wyjdzie z biura osoba, do której miałam interes. — Pieśni rozdałam.

Pytanie 6. Jak zdecydowałaś się do zabrania głosu w towarzystwie, na zebraniu? Odpowiedź. W obcym towarzystwie nie lubię zabierać głosu i waham się. Przed tygodniem mówiłam. Zwykle mówię z onieśmieleniem, zamało mam samokrytyki w chwili mówienia i chłodnej rozważ. Potem żałuję i wyrzucam sobie. Wypadek konkretny. Było wahanie. Za mówieniem: chęć przedstawienia siebie w dobrym świetle. Przeciw: nieśmiałość — może się nie uda?

Pytanie 17. Jak zachowałaś się w chwili wkładania listu w otwór skrzynki pocztowej? Odpowiedź. Bywa wątpliwość nie co do zewnętrznej strony, lecz co do treści listu, czy został napisany jak należy. Wypadek konkretny. Było wahanie. Za czynnością: powinien iść. Przeciw czynności: lęk, że już go cofnąć nie będę mogła.

Powyższe przykłady dostatecznie charakteryzują wzmogoną wahlność osoby NN. Prawie wszystkie jej czynności odbywają się z wahaniami: gdy się zjawia jakakolwiek myśl działania, natychmiast przeciwstawia się jej inna myśl. Powstaje stąd wahanie, lęk, walka, często przerywanie wykonywanej czynności, a po dokonaniu czynu — żal. W świadomości zaś panuje stale rozdrażnienie i lęk przed czynem, gdyż, jak powiada NN. „już go cofnąć nie będę mogła”.

*Osoba WL* wahań, a tem bardziej walk, wcale nie doświadcza. Oto własne jej słowa.

Wypadków, by zachodziło wahanie, więc albo to, albo tamto, nie miewam w życiu, gdyż albo mam myśl czynienia, albo jej nie mam. I dawniej przed dziesięć laty, choć życie nie było mniej planowe, jednak forma procesu woli była ta sama, więc z jednym motywem bez walki.

Pytanie 3. Jak zabrałaś się do kupienia

Numer porządkowy	Nazwa osoby	Ilość wahań
1	WL	0
2	SK	2
3	HS	2
4	ZE	3
5	HT	4
6	HG	4
7	EG	5
8	MW	6
9	ZŻ	6
10	E Go	6
11	S Se	7
12	MC	8
13	IC	8
14	AP	8
15	MS	8
16	RS	8
17	EM	8
18	TS	8
19	SS	9
20	KK	10
21	TZ	10
22	EF	11
23	S Ks	11
24	BZ	11
25	MO	11
26	JZ	11
27	LS	13
28	KC	15
29	JO	15
30	DZ	15
31	M Ch	15
32	AB	16
33	BS	17
34	MM	17
35	JR	17
36	NN	20

Tablica II przedstawia szereg 36 osób, ułożony wedle wzrastającej cechy ilości wahań na 20 badanych czynności.

książki, lub czegoś innego? Odpowiedź. W księgarni książek nigdy nie przepatruję. Typ. Kon-

kretny wypadek. Nie wahałem się. Cena książki okazała się trzy razy wyższą niż przypuszczałem. Za czynnością: chcę, o ile zaś przyszedłem, to już kupuję.

Pytanie 19. Jak zachowałeś się, przy pracy, gdy Cię kusiła świeża gazeta? Zwykle nie przerywam pracy, gazeta mię nie kusi. Jeżeli są ważne wypadki w polityce, wtedy przerywam pracę domową i przepatruję główne momenty gazety. Jednak czynię to z zasady, nie wahając się i nie walcząc. Wypadek konkretny. Przed tygodniem, gdy nastąpiła zwyżka dewiz zagranicznych. Bez wahań. Za czynnością: zbyt ważny moment w życiu kraju, uważam za słuszne przerwać zajęcia, bo sprawy te wyżej stawię nad osobiste.

Pytanie 14. Jak zachowałeś się wobec zwracającego się ku Tobie na ulicy żebraka? — Zwykle nie daję. Jeżeli daję, to wtedy, gdy sam widzę, że zasługuje. Kilka dni temu dałem bez wahania. Typ. Wypadek konkretny. Za czynnością: zasługuje.

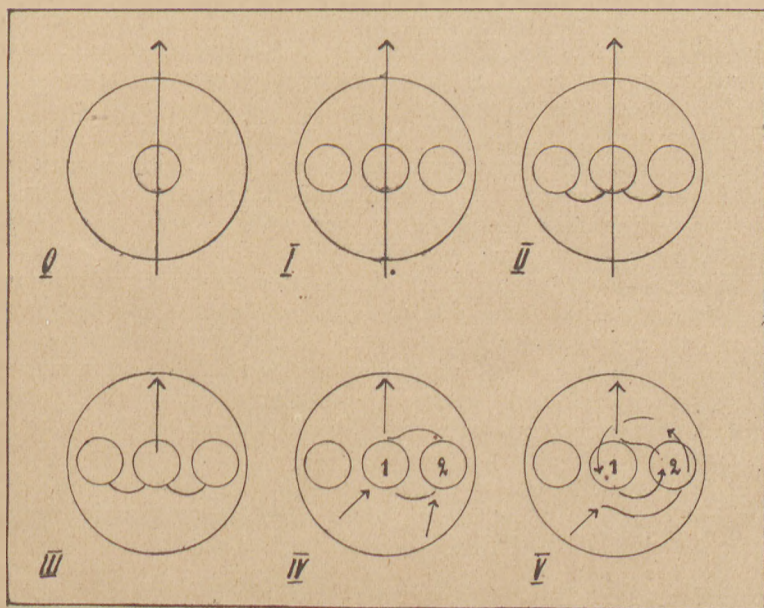
Znajdując się w rozmaitych sytuacjach życia, osoba WL miewa zwykle jedną myśl, jeden tylko sposób rozwiązania, za którym idzie. Proces więc woli osoby WL jest jednomotywowy. „Sposób mego działania, powiada ona, jest jedno- i prostolinijny. Walk żadnych z sobą nie odbywam. Walk wogóle nigdy w życiu nie miewałem”.

Okazało się również, że sposób wahania, czyli *forma wahania*<sup>1)</sup> jest rzeczą bardzo bogatą w odmiany i bardzo ważną.

Michotte odnalazł ich 4, ja wśród badanych 36 osób odnalazłem 6 następujących form wahania czyli form procesu woli (Rys. 1).

0. Mam w świadomości jeden tylko motyw i za nim idę.
- I. Mam w świadomości więcej niż jeden motyw. Wiem z góry, że pójdę za tym motywem, który znajduje się w ognisku świadomości. Innych motywów nie rozważam i nie porównywan, choć je dostrzegam.
- II. Mam w świadomości więcej niż jeden motyw. Wiem z góry, za którym z nich pójdę, rozważam jednak i porównywan inne.
- III. Mam w świadomości więcej niż jeden motyw. Dopiero po porównaniu (przejściu w myśli danego szeregu motywów i oceny ich) wybieram z nich jeden.
- IV. Mam w świadomości więcej niż jeden motyw. W czasie czynności wyboru jednego z nich powracam do motywu, który w tym wyborze już odrzuciłem, a odrzucam przyjęty przed chwilą w tym samym wyborze.
- V. Tak, jak w formie czwartej z tą jednak różnicą, że wspomniane odrzucenie odbywa się więcej niż dwa a przyjęcie więcej niż trzy razy.

<sup>1)</sup> Używam jednoznacznie obok „formy wahania” i terminu „formy procesu”, gdy Michotte w tym wypadku posługuje się terminem „types de discussions des motifs”. Op. cit., str. 248 i nast.



Rysunek 1 przedstawia graficznie sześć form procesu woli.

*Wyjaśnienie znaków:* Koła przedstawiają pole świadomości. Kółka — motywy. Łuki — porównywanie motywów. Strzałki małe — wybór tymczasowy, Strzałki wielkie, nie wychodzące poza płaszczyznę kół — wybór ostateczny. Strzałki, przebijające koła i wychodzące poza ich płaszczyznę — wybór ostateczny zgóry wiadomy.

*Uwaga.* W formie procesu IV wybór odbywa się w porządku: najpierw motyw 1, potem 2, potem znowu 1. W formie procesu V wybór odbywa się w porządku: najpierw motyw 1, potem 2, znowu 1, znowu 2, wkońcu znowu 1.

Podział form procesu woli przedstawiłem graficznie na rysunku 1. Już sama analiza opisu każdej z form nawet przed rozpatrzeniem wyników badań, pozwala zaznaczyć różnice, jakie pomiędzy nimi zachodzą, nie tylko ze względu na złożoność, lecz i na ich różną wartość pod względem rozwagi wyboru, ilości wkładanego wysiłku i zużywanego czasu. Opis sposobu występowania motywów i przykłady, zaczerpnięte z protokołu zeznań, potwierdzają te różnice. Dla charakterystyki każdej formy procesu przytaczam opisy sposobu występowania motywów, jak też pewną ilość przykładów.

*Forma 0*, nie posiadając wahań, daje wielką oszczędność sił psychicznych. Ujemną stroną tej formy jest jednostronność

obieranej drogi, gdyż forma 0 nie bierze pod uwagę innych możliwości. Przykładem podobnego działania jest już wspomniana osoba WL, dająca na 20 wypadków 20 form zerowych. Inne możliwości są to pragnienia, często niewykonalne, które, pozostając w odpowiednim stosunku do działającego motywu, mogą wzbogacać życie. Osoba WL przeciw nim zastrzega się kategorycznie: „Pragnień utopijnych nie miewam. O takich rzeczach nawet nigdy nie myślę”. Przykłady, przytoczone wyżej, dostatecznie charakteryzują działalność osoby WL. Jest ona jedno- i prostolinijna, według jej własnych słów.

Wyższą jest *forma I*, która, nie powiększając zbytnio wysiłku i nie przedłużając procesu przez rozważanie motywów, zaznacza już pewną rozważę wyboru. Jednostka, posługująca się pierwszą formą, nie idzie za pierwszym i jedynym motywem, lecz ma w świadomości inne motywy, ogarnia je, jednak nie potrzebuje ich rozważać, bo orientuje się, wiedząc zgóry, co ma czynić.

Dla ilustracji tego sposobu wahania dają kilka przykładów z zeznań osoby SK, która tą formą wahania wyłącznie się posługuje i innej HT, u której ona jest dominującą.

*Osoba S K.* Pytanie 2. Jak wymawiałeś się, gdy Cię zapraszano do jedzenia? Zwykle odmawiam lub jem, idąc za zaproszeniem. Czynię to odrazu, w świadomości jest i motyw przeciw, nie poddaję go jednak dyskusji. Typ. Wypadek konkretny. Za czynnością: dać poznać gospodyni, że jedzenie jest bardzo smaczne. Przeciw: nie chce mi się jeść.

*Osoba H T.* Pytanie 2. Jak wymawiałaś się, gdy Cię zapraszano do jedzenia? Odpowiedź: Odrazu orientuję się w sytuacji, jakie to wrażenie robi. Uczynek zależy od zewnętrznych okoliczności. Wypadek konkretny. Typ Za czynnością: przykrość osoby, której odmówiłabym i złe wrażenie otoczenia. Przeciw: pora nieodpowiednia i niechęć do jedzenia w tych warunkach. Jadłam.

Proces woli w formie pierwszej dobrze charakteryzują słowa osoby HT (Pytanie 2): „Odrazu orientuję się w sytuacji”. Forma pierwsza ogarnia większą ilość warunków, a przeto uzasadnienie czynu staje się w niej bardziej wszechstronne. Naprzykład reakcja na zaproszenie do jedzenia jest w formie 0 nader prostą: „Nie jadłem, bo nie czułem potrzeby. Zwykle jem lub nie jem, nie zważając na zaproszenia” (osoba WL. Pytanie 2). Inaczej jest w formie: pierwszej „niechęć do jedzenia” utrzymuje się w polu świadomości, gdy „przykrość osoby, której odmówiłabym i złe wrażenie otoczenia”, znajdując się w ognisku świadomości, pobudzają osobę HT do jedzenia.

*Forma II.* Osoba, posługująca się nią, zgóry wie, co uczyni, mimo to jednak motywy poddaje rozwadze i porównaniu; podejmuje więc pracę bezcelową, dyskusja bowiem motywów nie wpływa już na zmianę kierunku wyboru. Połączony z roztrząsaniem motywów wysiłek i przedłużenie samego procesu stanowi pracę nieużyteczną. Rozważania motywów w podobnych warunkach

nie można nazwać rozważą i oględnością postępowania, jest to raczej nie przynosząca pożytku skrupulatność.

Oto parę przykładów czynności osób przeważnie posługujących się tą formą.

*Osoba D Z.* Pytanie 11. Jak zabrałaś się do zabawy, rozrywki? Odpowiedź. Zamierzylam udać się do koleżanki na przyjemną pogawędkę, która po nużącej pracy wydawała mi się potrzebna. Rozmowa była już zamierzona, gdy odczułam lekkie wyrzuty, że stracę czas potrzebny mi do pracy. Teraz wystąpiły dwa walczące ze sobą motywy: odpoczynku po pracy, a drugi konieczności wykorzystania czasu. Walcząc z myślami, czułam, że pójdę, nawet już idąc, odczuwałam słabsze odgłosy, nawołujące mnie do pracy. Poszłam i rozmawiałam. Żal odczuwałam i w czasie rozmowy. Im dłużej przeciągała się rozmowa, tem silniejszym był żal. Wreszcie wyszłam.

*Osoba D Z.* Pytanie 19. Jak zachowałeś się przy pracy, gdy Cię kusiła świeża gazeta? Odpowiedź. Wiedziałam zgóry, że wezmę gazetę i czytać będę, zjawiała się jednak myśl, że należałoby tej gazety dziś nie czytać, bo chciałam choremu dziecku, przy łóżku którego siedziałam, zrobić przyjemność i z niem porozmawiać. Zestawiałam oba motywy. Chęć czytania miała to za sobą, że od kilku dni nie brałam gazety do ręki, dziecka zaś było mi żal, że leżało parę dni w łóżku, że jest do mnie przywiązane i rozmowa sprawia mu wielką przyjemność. Czytałam gazetę, odpowiadając od czasu do czasu na pytania dziecka.

Zjawisko żalu wywołuje motyw odrzucony, który w zabarwieniu uczuciwem przykrem ukazuje się powtórnie po zapadłej już decyzji lub po wykonaniu. Czy wytwarzająca się sytuacja wahań i żalu nie jest przedłużeniem zbyt szybko przerwanego procesu dyskusji motywów? I nie tylko zbyt szybko przerwanego, ale i źle rozpoczętego. Bo wszak wybór już został zawczasu przesądzony. To roztrząsanie motywów, po określonym już wyniku wyboru, a także powtórne ich rozpatrywanie na tle uczucia przykrego wskazują na wadliwość konstrukcji samego procesu.

Z formą drugą procesu łączy się też zbyt długie odwleknięcie wykonania; w tym wypadku po dokonanej wyborze zbyt długi dyskusja motywów przewleka się, odsuwając wykonanie. Dobry tego przykład daje osoba Z Z.

Pytanie 4. Jak zabrałaś się zrana do dziennej Twojej pracy? Odpowiedź. Posiadam dwa typy postępowania. Zależy od pracy. Jeżeli praca jest fizyczna, to odrazu, jeżeli umysłowa (Z Z jest słuchaczką uniwersytetu), to mogę zwlekać. Odróżniam więc: „ja” leniwe i „ja” pracowite. Wpływa nastrój uczuciowy. Przykład konkretny. Za czynnością: potrzeba pracy. Przeciwnie: nie chce mi się. Przeciagam poranną herbatę, czytam gazetę, udaje się na przechadzkę lub coś kupuję, mając zawsze w świadomości postanowioną lecz odkładaną pracę.

W formie III cecha rozważi występuje w postaci bardzo wyraźnej i zakończonej. Trudno bowiem pomyśleć sobie doskonalszy sposób wyboru niż ten, który zawiera formę trzecią: „Mam w świadomości więcej niż jeden motyw. Dopiero po porównaniu (przejściu w myśli danego szeregu motywów i oceny ich), wybieram z nich jeden”. Oto przykłady.

*Osoba BZ.* Pytanie 1. Jak zabrałeś się do pisania ostatniego listu? Odpowiedź. Przeszedłem wczoraj do mieszkania po odczycie. Było już późno, pomyślałem: „Co teraz robić?” Ewentualność snu była wykluczona. „Czy odpisać Tadekowi, czy skończyć Schopenhauera?” Za pierwszym — dłużej nie można zwlekać z odpowiedzią, za drugim — trzeba poczytać. List jednak jest pilniejszy. Piszę! Motywy wystąpiły raczej pojęciowo, wyobrażenia wzrokowe były bardzo słabe. Motywy zjawily się prawie jednocześnie, wyboru tymczasowego nie było.

*Osoba BZ.* Pytanie 7. Jak zabrałeś się do spoczynku? Odpowiedź. Po upływie prawie godziny, gdy skończyłem list, zjawia się pytanie, co teraz robić: czy czytać jeszcze trochę, bo mam bliski termin opracowania pewnej kwestji, czy kłaść się od razu. Położę się, bo jestem już tak zmęczony, że nie wiele rozumiałbym. Kładę się spać.

*Forma IV* różni się od formy trzeciej nie ilością porównań i rozważań, bo forma trzecia dopuszcza nawet kilkakrotne porównanie, byle nie było chwilowego, tymczasowego wyboru, który natychmiast ulegnie zmianie przed ostatecznym wyborem. Czyli forma czwarta zawiera w sobie kolejne zajęcie przynajmniej dwóch stanowisk. Dla ilustracji daję dwa przykłady.

*Osoba DZ.* Pytanie 20. Jak przyjąłś propozycję udania się (za własne pieniądze) do teatru, na koncert? Odpowiedź. Zaproponowano mi pójście do teatru. Bilet był już kupiony. W pierwszej chwili ucieszyłam się, przyjmując propozycję, ponieważ teatr lubię i dawno w nim nie byłam. Po chwili jednak zjawily się refleksje, że nie znam sztuki, czy warto, szkoda czasu. Bilet więc oddam komu innemu. Przygotowałam nawet w myśli kandydatkę. Po chwili jednak pożałowałam okazji rozrywki i postanowiłam pójść. Poszłam.

*Osoba DZ.* Pytanie 13. Jak zachowałeś się wobec wciskanej Ci do ręki reklamy na ulicy? Odpowiedź. Z zasady nie biorę, to też i tym razem zamierzałam nie brać. Przyszła mi jednak myśl, by wziąć to ogłoszenie, bo może tam być coś, na co należy zareagować ze względów społecznych. Natychmiast zjawila się inna myśl: „A jednak jeżeli tak jest, to może zakłócić mi wewnętrzny spokój”. Wzięłam reklamę do ręki, myśląc, że jeżeli nie bezpośrednio, to choć pośrednio będę mogła dotknąć się tej sprawy.

Przejście od jednego do drugiego motywu nie drogą rozumowania i porównania, lecz drogą kolejnego tymczasowego wyboru, przez wybranie jednego, porzucenie go i wybranie drugiego motywu, nie może dawać dość silnej i ostatecznej decyzji. Nie bywa ona silną bo nie jest umotywowaną. Formując się najczęściej pod wpływem motywów silnie zabarwionych uczuciowo, tymczasowa decyzja zmienia się wraz ze zmianą towarzyszącego stanu uczuciowego. Przeżycie to wyraźnie występuje u soby JR.: „w decyzji odczuwam przed sobą ciemną i ciężką górę, wystarczy ją odtrącić, by czyn nastąpił. Góra to jest indyferentyzm uczuciowy. On znika. Przedstawienia moje są zabarwione uczuciowo. Intensywność ich malejąca lub wzrastająca zależy od intensywności zmieniającego się uczucia. Idę za przedstawieniem połączonym z uczuciem. Sądu tu nie bywa”.

Decyzja ostateczna czwartej formy procesu woli często nie bywa decyzją ostateczną wogóle. Nie mając dość silnego umo-



tywowania przed aktem woli, domaga się ona swego umotywo-  
wania po akcie, występując w postaci żalu, chęci zmiany lub isto-  
tnej zmiany decyzji. Powtarza się to dość często w przykładach  
działania powyżej wspomnianych osób.

*Forma V* najmniej oszczędza czas i wysiłek. Osoba prze-  
chodzi dłuższą walkę: przylega do motywu i odrywa się od nie-  
go poto, by za chwilę znowu doń powrócić. Czyni to, po wiele  
razy. Decyzja ostateczna procesu woli, poprzedzona przez szereg  
decyzji tymczasowych, odrzuconych jednak, musi być bardziej  
osłabiona, niż to miało miejsce w formie czwartej. To też uczu-  
cia żalu, po uczynieniu ostatecznej decyzji, chęć cofnięcia się  
i rzeczywiste cofania się muszą w tej formie częściej występować  
niż w formie czwartej. Przytaczam dwa przykłady dla ilu-  
stracji występowania motywów w tej formie.

*Osoba NN.* Pytanie 8. Jak zniostaś wymówkę? Odpowiedź  
Było to w towarzystwie przy stole. Wymówkę robiła starsza osoba.

Za mówieniem: chęć odpowiedzenia

Przeciw: a jednak wymówka pochodzi od osoby starszej, trzeba  
przyjąć bez tłumaczenia się.

Potem znowu za mówieniem: wypada w towarzystwie odpowiedzieć.

Przeciw: wobec wymówek naogół należy milczeć.

Za mówieniem: a jednak mam trochę racji, słuszność w części jest  
i po mojej stronie.

Przeciw: powinnam milczeć, bo zwykle odznaczam się gadulstwem.

Przemogła chęć mówienia. Mówiłam, a potem żałowałam.

*Osoba NN.* Pytanie 10. Jak potraktowałaś osobę, która Cię  
prosiła o cokolwiek niezbyt dla Ciebie trudnego? Odpowiedź. Dziś pro-  
szono mnie o pomoc w pewnej pracy naukowej, byłam jednak zajęta prze-  
pisywaniem, poleconem mi przez osobę, od której zależę.

Za czynnością: proszą mnie o chwilkę tylko, więc zdązę przepisać.

Przeciw: a jednak muszę właśnie teraz przepisywać. Widzę wyraźnie  
zeszyt i osobę, która mi poleciła pracę.

Za czynnością: proszą bardzo, należy zadość uczynić.

Przeciw: polecenie jest terminowe, na czas nie zdążysz! Widzę wy-  
raźnie zeszyt i materiał pracy.

Za czynnością: osoba, która prosi, świadczyła ci nieraz przysługi,  
powinnaś mieć na to wzgląd.

Przeciw: czuję wewnętrzne drżenie, jakby gorączkę, odczuwam prze-  
strach. A może nie zdążysz?

Za czynnością: może to skrupuł niepotrzebny i przesada w punktu-  
alności, że nie zdąże.

Przeciw: powraca uczucie przestrochu.

Za czynnością: nie chcę robić przykrości osobie proszącej i jej  
obrażać!

Pomogłam w pracy naukowej, w czasie pracy czułam niepokój. Po-  
wyższe motywy przechodziły przez mą świadomość po kolei, wtedy przy-  
chylałam się, przylegałam do nich. Gdy odchodziły, pozostawał po nich  
pewien nastrój. Świadomość zawsze zajęta była tylko jednym tam obec-  
nym motywem.

Przytoczone dla ilustracji dwa przykłady dają całkowity  
obraz zmieniających się kolejno motywów za i przeciw czynności.  
W formie V godnym uwagi jest fakt, że wielokrotne wahanie  
podnosi niekiedy napięcie wzruszeniowości aż do wewnętrznego

drżenia, „gorączki” i przestachu. Osoby, posiadające formę V, czują żal, wahają się, a nieraz i odmieniają decyzję. To też można przypuścić, że decyzja formy V jest słabsza od innych.

Na tle powyższej analizy można ułożyć następującą charakterystykę form procesu.

Proces jednomotywowy daje wielką oszczędność sił psychicznych, przebiega bowiem z najmniejszym wysiłkiem i w najkrótszym czasie. Ujemną jego cechą jest jednostronność obieranej drogi, nie bierze bowiem pod uwagę innych możliwości.

Forma I zaznacza pewną rozagę wyboru, ogarniając inne motywy. Cechą jej dodatnią jest łatwa i szybka orientacja w sytuacji.

Forma II, poddając rozwadze już odrzucone motywy, czyni pracę bezcelową. Cechy ujemne tej formy są: przedłużenie zbyt szybko przerwanoego i źle rozpoczętego procesu, zbyt długie odwlekanie wykonania, niezadowolenie z dokonanego wyboru, skrupulatność i słabość aktu połączona ze świadomością swej niemocy.

Forma III. Cechuje ją rozwaga w postaci bardzo wyraźnej i zakończonoj, porównywanie motywów poważnych i wybór w kierunku pożytecznym dla jednostki.

Forma IV okazuje brak umotywowania, brak silnej i ostatecznej decyzji i potrzebę umotywowania po akcie woli. Stąd wahanie, żal i cofanie się. Wybitną cechą tej formy jest wielka uczuciowość i impulsywność procesu, a także pewna energia, objawiającego się nazewnątrz wysiłku.

Forma V najmniej oszczędza siły psychiczne. Decyzję ostateczną poprzedza szereg decyzji tymczasowych odrzuconych, które ją osłabiają. Stąd pochodzi żal, chęć cofnięcia się i rzeczywiste cofanie się, bardziej częste niż w formie IV. To też decyzja ta jest najsłabsza.

Porządek zjawiania się form procesu w szeregu 36 osób jest następujący. U dolnej granicy szeregu (W L) panuje forma jednomotywową. Następnie występuje forma I u osoby drugiej (S K), potem forma III u osoby trzecioj (H S). Osoba szósta (H G) okazuje jednocześnie formy II i IV, wreszcie osoba dziesiąta (E G<sub>o</sub>) posiada już i V formę osoba 36 korzysta wyłącznie z form IV i V (*Tablica VI*).

*Tablica III*. przedstawia rozmieszczenie form w czterech grupach osób (odnalezionoych w pracy: „O typach woli”, typach: A, B, C i D). Forma 0 stale spada ilościowo, (granice 81,2—19,5), podobnie forma *m* (6,2—1) i forma *a* (5—2). Wszystkie pozostałe formy zaznaczają nieprawidłowy wzrost. Maximum formy I i III posiada grupa C a II, IV i V—grupa D (porównaj też *Tabl. VI*).

Podobnie i *wahania w wykonaniu*, stanowiąc naogół cechą ujemną woli, przedstawiają pewną różnorodność form, nadając niektórym z nich także i cechy dodatnie. Form wahań w wy-

konaniu zanotowałem pięć, stosując do badanych osób zapytanie: „Czy wykonanie nastąpiło od razu, czy z przerwami i wahaniem się, chęcią cofnięcia się lub też rzeczywistą czynną zmianą raz przyjętej decyzji?”. Oto są one:

Forma 1. Osoba zaraz po zakończonym akcie woli, jednak przed rozpoczęciem wykonania, odczuwa żal, że wybrała ten a nie inny motyw.

Forma 2. Po zakończeniu aktu woli, już w czasie wykonania zamierzonej czynności osoba odczuwa żal, że wybrała ten, a nie inny motyw.

Forma 3. Żal powstaje w świadomości osoby dopiero po wykonaniu czynu zamierzonego w akcie woli i dotyczy motywu, który został odrzucony.

Forma 4. W czasie lub po wykonaniu zamierzonego w akcie woli czynu osoba odczuwa chęć cofnięcia się, to jest pójścia za odrzuconym motywem. W czyn jednak swych chęci nie wprowadza.

Forma 5. Po zakończeniu aktu woli, lub w czasie wykonania osoba cofa się, idąc w wykonaniu za odrzuconym w akcie woli motywem.

	a	m	0	I	II	III	IV	V	Σ
A	5	6,2	81,2	3,8		3,8			100
B	3	7	56,4	5	7,3	5,3	9	7	100
C	2	1	44	14	10	16	9	4	100
D	2	1	19,5	8	13	8	31,5	17	100
Σ	2,5	4	46	7	9	7,5	15	9	100

Tablica III. Zestawienie liczebności form procesu wedle czterech grup badanych osób, przedstawione w odsetkach.

Uwaga. Litera *a* oznacza proces automatyczny; *m*—jednomotywowo minowolny.

Opuszczając analizę jakościową form wahan w wykonaniu<sup>1)</sup>, podaję tylko jej wnioski. Są one następujące.

Forma 1 wahań w wykonaniu powstaje na tle bardzo słabego aktu woli, uwarunkowanego niedostatecznym poddaniem motywów dyskusji. Proces woli tak się przedstawia, jak gdyby akt woli nie miał miejsca i dyskusja motywów trwała w dalszym ciągu. Pierwsza forma wskazuje na słabość i wadliwość poprzedzającego ją aktu woli.

<sup>1)</sup> Analiza jakościowa form wahan i przykłady zachowania się badanych osób, wyjęte z ich zeznań, znajdują się w mej pracy „O typach woli”.

Forma 2. Żal w czasie wykonania osłabia skuteczność wykonania i z trudnością daje się usprawiedliwić.

Forma 3. Żal po wykonaniu jest niezbędnym warunkiem zmiany postępowania na lepsze, to też forma trzecia posiada wyższą wartość.

Forma 4 jest objawem pewnej słabości woli jednostki, ponieważ powstaje w warunkach zewnętrznych lub wewnętrznych, uniemożliwiających wykonanie połączonych z aktem woli zamiarów.

Forma 5 powstaje jako chęć natychmiastowej poprawy niepomysłnego wykonania i może wyrażać zdolność szybkiego przystosowania się do zmienionych warunków.

Formy więc 3 i 5 mają często dodatnie znaczenie dla działania woli, natomiast formy 2, 1 i 4 je osłabiają.

W podobny sposób jak formy wahania zostały poddane analizie jakościowej na tle zaprotokółowanych zeznań badanych osób i inne z siedmiu cech procesu woli, których analizy szczegółowej a nawet wniosków z niej wysnutych nie podaję na tem miejscu. Wyliczam je tylko. Te cechy są następujące: *ilość wahań, czas, wysiłek, uczucie, przeżycie aktualne, formy wahan* i *przedstawienia*. Co one oznaczają, wiemy już z podanych na wstępie wyników badań Ach'a i Michotte'a. Obecnie pragnę tylko zaznaczyć, w jak ścisłym związku z ilością wahań każdej z badanych osób są inne cechy procesu woli, ulegając zmianom w szeregu 36 osób. Ponieważ o typach woli, jak wspomniałem na początku, wcale mówić nie będę, obecnie pragnę zaznaczyć, że cztery wyodrębnione na tablicy III, IV i VI grupy osób, odpowiadają temperamentom w następujący sposób: A — flegmatycy i zrównoważeni, B — sangwinicy, C — cholerycy gwałtowni i rozważni i D — impulsywni i melancholicy<sup>1)</sup>.

Związek ilości wahań z innymi cechami procesu woli jest widoczny na tablicy IV. Gdy wzrasta ilość wahań od 0 do 20 (Grupa A (0—3), B (4—9), C (10—11) i D (11—20)), wzrasta uczucie przykre (10—36), a uczucie przyjemne spada (41—28); wzrasta też poczucie musu (1—11), zmniejsza się zaś poczucie wolności działania (75—42). Podobnie zmniejszają się dodatnie formy wahan. Widoczne to jest, gdy zwrócimy uwagę na sumę form dodatnich (89—35). Suma ujemnych form wzrasta (0—61). Formy wahan w wykonaniu też liczniej występują przy zwiększającej się liczbie wahań. Ilość aktów wykonania bez wahań spada (99—72), formy wahan ujemne przeważają nad dodatnimi. Grupa A posiada tylko 1 dodatnią, gr. B posiada 8 dodatnich i 3 ujemne, gr. C wykazuje tylko 15 dodatnich, a D ma 12 dodatnich i 14 ujemnych.

<sup>1)</sup> W mej pracy „O typach woli” drogą syntezy, po dokonaniu analizy jakościowej i ilościowej cech, wyodrębniam typy woli, daję ich szczegółowy opis i charakterystykę każdej z 36 badanych osób oraz przeprowadzam porównanie moich typów z typami odnalezionymi przez Ach'a.

	Ilość wahań		Uczucie				Przeżycia aktualne		FORMY WAHANIA					Akty mimowolne	WAHANIE W WYKONANIU					Wykonanie bez wahań
			przyjemne	przykre	Inne uczucia i akty bez uczuć	„chęć”	„muszę”	przeżycia inne i akty bez przeżyć	0	I	II	III	IV		V	1	2	3	4	
A	0—3	41	10	49	75	124	81	4	4				11			1			99	
B	4—9	40	17	43	55	342	56	5	8	5	9	7	10	3	7	7	2	1	89	
C	10—11	37	22	41	75	223	44	14	10	16	9	4	3		3	8		4	85	
D	11—20	28	36	36	42	1147	19	8	13	8	31	17	4	5	7	9	2	5	72	

Tablica IV przedstawia stosunek ilości wahań do innych cech procesu woli. Uczucia, przeżycia aktualne, formy wahanie i wahanie w wykonaniu w czterech grupach są obliczone w stosunku do 100 aktów w każdej grupie.

Tu jednak obok wzrostu cech ujemnych, co zasadniczo odpowiada wzrostowi liczby wahań u osób, daje się zauważyć inny nowy proces, mianowicie, załamanie się tego wzrostu cech ujemnych w gr. C, jak to ma miejsce w formach wykonania. Wszak gr. C posiada tylko 15 wahań dodatnich w wykonaniu i 85 aktów bez wahanie w wykonaniu. Podobnie jest i w przeżyciach aktualnych. W gr. C przeżycie „chęć” posiada aż 75 wypadków a „muszę” tylko 2. Inaczej rozwiązana jest kwestja form wahanie w grupie C. Opadanie liczby cech dodatnich w szeregu 0 i wzrost cech ujemnych szeregu II, IV i V pokrywa nagły i nieoczekiwany wzrost form dodatnich I, III, dając w gr. C wypadków 14 i 16, gdy w gr. D posiada już tylko 8 i 8.

Chociaż wszystkie siedem cech procesu woli już w analizie jakościowej zostały ocenione i każda z nich została podzielona na przeżycia dodatnio i ujemnie wpływające na działanie woli, obecnie określoną już wartość cech wykonania (formy 0, 1, 2, 3, 4 i 5) możemy potwierdzić i w sposób ilościowy.

Obliczam, ile jednostek każdej z siedmiu cech wypada na każdą odmianę wykonania. W każdej z siedmiu cech wyróżniam też istniejące w niej odmiany. A więc, na przykład, gdy chodzi o formy procesu, to obliczam i dodaję jednostki, odpowiadające formom 0, I, III i II, IV, V, dodaję obie grupy, każdą osobno

i z pierwszej sumy odejmuję drugą sumę. Otrzymany rezultat umieszczam na tablicy V naprzeciw tej formy wykonania, której on odpowiada. Gdy wszystkie rezultaty mam wypisane, oznaczam rangę. Podobnie czynię z innymi cechami. Odejmuję od sumy aktów z uczuciem przyjemnem i obojętnem sumę aktów z uczuciem przykrem i mieszanem. Odejmuję od liczby przeżyć aktualnych „chęć” liczbę „muszę”. Od ilości aktów z wysiłkiem małym odejmuję ilość aktów z wysiłkiem wielkim. Podobnie postępuję z czasem. Przedstawienia, ponieważ ich nadmiar jest zużywany na wielokrotność wahań, mają w swym nadmiarze ujemne znaczenie, przeto rangę oznaczam tu w odwrotnym kierunku. Godnym uwagi jest fakt, że wahaniom w wykonaniu 0, 3 i 5 wszędzie odpowiadają rangi 1, 2 i 3, zaś formom wahanía 1, 2 i 4 odpowiadają rangi ostatnie: 4, 5 i 6. Wyjątek w jednym miejscu stanowi uczucie (naprzeciw 5 formy wykonania stoi ranga 4 nie zaś 3), lecz kwestji tej nie będę obecnie poruszał, zresztą uczucie jest cechą allogeniczną<sup>1)</sup> woli i w dalszych mych rozważaniach pozostanie na uboczu.

Współczynnik zależności pomiędzy cechami woli, obliczony wedle formuły Spearman'a 
$$r = 1 - \frac{6 \cdot \sum (x - y)^2}{n(n^2 - 1)}$$

jest przeważnie wielki lub średni. Byłby on jednak znacznie większy, gdyby przy większej ilości zbadanych osób można było brać pod uwagę tylko osoby jednego typu, ponieważ ta sama cecha woli posiada nieraz nieco odmienne znaczenie zależnie od typu. Naprzykład, większy wysiłek w typie C jest pożądany, co zauważył już Ach<sup>2)</sup> w swych badaniach determinacji i wysiłku. U innych typów, naprzykład u D wysiłek w akcie woli pożytku nie przynosi. Podobnie i ilość przedstawień ma wpływ wybitnie ujemny w typie D, gdyż jest używaną do bezcelowej wahlności.

Równie ciekawe rezultaty otrzymamy, odejmując w powyżej wskazany sposób od przeżyć dodatnich przeżycia ujemne w granicach jednej cechy tylko jednej z badanych osób. Uzyskamy w ten sposób *wskaźnik* danej cechy dla pewnej osoby, np. wskaźnik formy procesu dla osoby DZ (№ 30). Odejmujemy od sumy ilości form dodatnich (formy O, I i III) sumę ilości form ujemnych (formy II, IV i V). Dla osoby DZ będzie to  $(4+1+2) - (5+5+2) = -5$ . Jeżeli tak postąpimy z 36 osobami, to odpowiedni szereg cyfr możemy zamienić na szereg rang. Gdy odnajdziemy wskaźniki i dla innych cech i oznaczymy je rangą, to dodając cyfry, odpowiadające rangom czterech cech idjogenicznych

<sup>1)</sup> Idjogeniczna cecha jest właściwą tylko procesom woli, allogeniczna—zdarza się i przy innych procesach.

<sup>2)</sup> Über den Willen von Narziss Ach. *Untersuchungen zur Psychologie und Philosophie*. Erster Band. Erstes Heft. 1910, str. 20 i nast.

(wysiłek, przeżycie aktualne, formy wahania i wykonanie) pewnej osoby, otrzymamy nowy szereg (Tablica VI szereg 7) i następnie rangę, która będzie odpowiadała zdolnościom danej osoby do zachowania się w dziedzinie czterech cech idjogenicznych woli. Nazywam ten wskaźnik *stopniem działania*<sup>1)</sup>. Terminu tego używa i *Ach*<sup>2)</sup>.

Formy wykonania	czas		wysiłek		uczucie		przeż. aktualne		formy proc.		przedstawienia	
	ranga	rezultat zestawienia	ranga	rezultat zestawienia	ranga	rezultat zestawienia	ranga	rezultat zestawienia	ranga	rezultat zestawienia	ranga	rezultat zestawienia
0	1	+68	1	+72	1	+51	2	+53	1	+42	1	128
1	5	-38	4	-23	6	-100	6	0	6	-84	6	205
2	6	-43	6	-43	5	-34	4	+29	4	-74	5	186
3	2	+40	2	+40	2	-16	3	+42	2	-10	2	156
4	4	-17	5	-39	3	-16,8	5	+16	5	-76	4	174
5	3	+6	3	-6	4	-26	1	+74	3	-48	3	158

Tablica V przedstawia wpływ sześciu cech procesu woli (czas, wysiłek, uczucie, przeżycie aktualne, formy procesu i przedstawienia) na formy wykonania. Od liczb odmian dodatnich każdej formy zostały odjęte liczby odmian ujemnych, rezultat z zachowaniem znaku został umieszczony w szeregu tak, by cyfra odpowiadająca każdej z form wykonania znajdowała się naprzeciw niej. Obok cyfr są wypisane rangi, które wskazują, że formy dodatnie wykonania (0, 3 i 5) powstają przy istnieniu najbardziej dodatnich odmian każdej z sześciu cech procesu woli (ranga 1, 2 i 3).

W tablicy VI w kolumnie 8 są wypisane rangi, odpowiadające stopniom działania. Są one oparte o cztery cechy idiogeniczne woli. Jest to rezultat *oceny obiektywnej*. Dla porównania go z sąsiednim szeregiem cyfry do 18 oznaczam znakiem +,

<sup>1)</sup> Terminem *stopień działania* oznaczam cechę, potencjalną, t. j. zdolność jednostki do wykazania pewnych rezultatów w działaniu, opartą jedynie o dyspozycję jej woli. O doniośności typu potencjalnego i odróżnieniu go od typu aktualnego są cenne uwagi w pracy: *Stefan Błachowski*. O niektórych związkach zachodzących między typami pamięciowymi. *Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Prace komisji filozoficznej*. Tom I. Zeszyt I, 1921, str. 17.

<sup>2)</sup> *Ach* stosuje termin *stopień działania* do tych przejawionych dyspozycji, które pozwoliły osobom uzyskać zamierzony przez nie rezultat, używa więc go w znaczeniu aktualnym. *Narziss Ach*. Über den Willensakt und das Temperament. 1910, str. 5.

		1	2	3	4	5					6					7	8	9	10	11	
Numer porządkowy	Nazwa osoby	Ilość wahań	Wysiętek	Formy procesu					Formy wykonania					Suma wskaźników 4 cech czyli „stopień działania”	Ranga stopnia działania	Znak stopnia działania	Samoobserwacja subiektywna				
				0	I	II	III	IV	V	1	2	3	4				5	O	S	P	
A	1	WL	0	0	20										27	2	+	+	+		
	2	SK	2	0	18	2									30	4	+	+	+		
	3	HS	2	3	13							1			29	3	+	+	+		
	4	ZE	3	1	14	1		2							34	7	+	+	+		
B	5	HT	4	7	15	3		1				2			22	1	+	+	+		
	6	HG	4	13	12	1	1		2					1	62	15	+	+	+		
	7	EG	5	13	15			4	1			2			51	11	+	+	+		
	8	MW	6	5	13	2	3	1							56	14	+	+	+		
	9	ZŻ	6	10	4	1	5					1			66	16	+	-	-		
	10	EG <sub>o</sub>	6	14	12		2			2	2		1	2	85	23	-	+	+		
	11	SSe	7	6	12	1		3	4			1			33	6	+	+	+		
	12	MC	8	11	12	1	1	5		1			1		43	9	+	-	-		
	13	IC	8	9	10	2			1	3			1		66	17	+	-	+		
	14	AP	8	12	12	2	4	1	1				2		54	12	+	-	-		
	15	MS	8	18	12		1	1	2	4			1	2	82	20	-	-	+		
	16	RS	8	17	7	1	1		1	5		1	4	2	98	27	-	-	-		
	17	EM	8	19	11				3	4				1	88	24	-	-	+		
	18	TS	8	17	11		4		3	1			3		70	19	-	+	+		
	19	SS	9	31	11	1			7	1		1	1	1	91	26	-	-	+		
C	20	KK	10	19	10	5	4		1			1	1	1	55	13	+	+	+		
	21	TZ	10	22	10	4	2	1	1	2		1	1		69	18	+	+	+		
	22	EF	11	20	9	4	1	4	2					2	34	8	+	+	+		
	23	SKs	11	20	9	1	1	6	3					2	35	5	+	-	+		
	24	BZ	11	22	9	3	2	3	3				4		48	10	+	+	+		
	25	MO	11	22	9		2	5	4			2	3		84	22	-	-	+		
D	26	JZ	11	27	6	1	5		2	3		1	2	1	118	30	-	+	+		
	27	LS	13	33	7		1	2	6	4		2		3	1	1	125	33	-	+	+
	28	KC	15	35	5	3	3	5	2	2			1		89	25	-	+	+		
	29	JO	15	34	5		7	3		5		1		1	101	29	-	+	+		
	30	DZ	15	42	4	1	5	2	5	2		3	3	3	124	32	-	-	+		
	31	MCh	15	29	5		3		9	3			1	4	1	100	28	-	-	+	
	32	AB	16	25	4	8	2	5		1			1		82	21	-	+	+		
	33	BS	17	29	3	2	1	1	12	1		4	1	3	1	1	130	34	-	-	+
	34	MM	17	46	3	2	2		6	7		1	3	2	2	2	132	35	-	-	+
	35	JR	17	57	1				17				1				120	31	-	+	+
	36	NN	20	62					10	10	10		3	1	4	133	35	-	-	+	

a

- b -

Tablica VI. a) Ujmuje niektóre rezultaty badań obiektywnych 36 osób metodą samoobserwacji systematycznej.



W dziewięciu szeregach podzielonych na grupy (A, B, C i D) tablica zawiera obok numeru i nazwy osoby ilość wahań, wysiłek, formy wahań i wykonania. W ostatnich trzech kolumnach jest umieszczony stopień działania, jego ranga i oznaczenie jej przez znaki + i —.

b) Obejmuje odpowiedzi badanych osób w samoobserwacji subiektywnej wyrażone znakiem + i —, na pytanie, czy mam siłę woli i czy robię postanowienia.

*Uwaga.* Numer kursywą wskazuje kobiety, zwykłymi czcionkami — mężczyzn.

a) cyfry od 19 do 36 znakiem—(Tabl. VI, szereg 9). Porównania mam dokonać pomiędzy szeregiem *O* i szeregiem *S*, t. j. *oceną subiektywną*. Uzyskałem ją, zwracając się po ukończonych już badaniach do każdej z 36 osób z szeregiem zapytań, nie metodą samoobserwacji systematycznej, ale zwykłej, prosiłem więc, by, zastanowiwszy się nad sobą, wypowiedziała swe zdanie o sobie, jak też zdanie innych osób: czy posiada silną wolę. Zapytywałem też, czy badane osoby robią postanowienia, czy mają szczegółowy plan pracy. Godnym uwagi jest fakt wielkiej zgodności oceny obiektywnej i subiektywnej. Współczynnik istotnej zbieżności pomiędzy *O* i *S*, obliczony wedle formuły Yule'a

$$Q = \frac{(AB)(\alpha\beta) - (A\beta)(\alpha B)}{(AB)(\alpha\beta) + (A\beta)(\alpha B)}, \text{ jest } 0,74.$$

Parę odpowiedzi, uzyskanych przez samoobserwację subiektywną dla przykładu wymieniam. Oto w ocenie *O* gr. *A* posiada rangi 2, 4, 3 i 7, czyli same znaki +, w ocenie *S* czytamy również: „wola silna”, „wytrzymała”, „mam wolę”, co zaznaczam w szeregu *S* znakiem +. W grupie *C* też czytamy zeznania: „silna wola” „wytrzymała”. Zdarza się i zbyt surowe sądenie siebie: osoba *SKs* mówi, że wola jej jest słaba, gdy szereg *O* wskazuje znak +. Nie mając możności na tem miejscu wchodzić w szczegóły i wyjaśniać stosunek ocen *O* i *S* dla pojedynczych osób, co czynię w pracy „O typach woli”, zaznaczam tylko, że grupa *D* często siebie przecenia, wydając sąd dodatni w *S*, gdy ocena *O* brzmi ujemnie. Większość jednak osób otwarcie zeznaje, mówiąc: „nie mam silnej woli”, „wola jest słaba i chwiejna”, „nieśmiałość i obawa paraliżują wolę”. W zeznaniach grupy *B* spotykamy chwiejność w ocenie „raczej nie”, „niebardzo”, „nie powiedziałbym”, „opadła siła woli”, „mogłaby być silną”. Wreszcie tablica VI zawiera i odpowiedź na pytanie: „czy robię postanowienia”, która jest oznaczona znakiem + i — w szeregu *P* (11). Widzimy, że grupy *A* i *C* robią postanowienia (chodzi tu o wiązanie siebie postanowieniami normującymi życie), grupa *D*, choć czyni postanowienia, pożytku z tego nie odnosi, gdyż, jak widzimy, ocena szeregu *O* jest wszędzie ujemną.

Ciekawą i cenną dla mej pracy była odpowiedź jednej z badanych osób, kobiety. Gdy po zakończeniu badań delikatnie podsunąłem jej zapytanie, co sądzi o sile swej woli, odpowiedziała mi: „mam bająską siłę woli”. Byłem pewny, że przece-

nia siebie, poprosiłem więc o danie mi uzasadnienia. Dla większej pewności pozostawiłem kilka dni do namysłu. Po kilku dniach otrzymałem tę samą odpowiedź z dodaniem słów: „nic nie mogę ustąpić ze zdania, które wypowiedziałam o sobie”. Dopiero po upływie szeregu miesięcy, opracowując rezultaty badań i wyliczając wskaźnik zwany stopniem działania, miałem niezwykłą satysfakcję, gdy zauważyłem, że wspomniana osoba HT otrzymała w szeregu 8 oceny obiektywnej rangę pierwszą (1).

Kończąc me rozważania na temat idiogenicznych cech woli i ich wzajemnego stosunku, pragnę podkreślić dwa wnioski, które wyłaniają się z przedstawionych tu badań.

1. Gdyby udało się w nowych masowych badaniach z pomocą odpowiednio dobranych testów ustalić i sprecyzować wskaźnik stopnia działania, mielibyśmy w przyszłości *możność poddawać pomiarom potencjalne dyspozycje woli* z taką ścisłością, jak to dziś czynimy w dziedzinie inteligencji.

2. Zależność wykonania od siedmiu cech procesu woli, ścisłej określona w badaniach osób, należących do pewnej tylko grupy woli, mogłaby otworzyć drogę do *metodycznego naukowego kształtowania, czy nawet przekształcania* tak wciąż jeszcze zaniedbywanej i niedocenianej w wychowaniu *dyspozycji woli*.

---

Dr. ZOFJA SIKOROWSKA.

## O braku jednolitości klasy szkolnej w świetle badań inteligencji dzieci w szkole powszechnej.

Praca niniejsza, dotycząca niejednorodności klasy szkolnej jest częścią pracy wykonanej w *Państwowym Instytucie Pedagogicznym* pod kierunkiem Prof. Dr. Joteyko na temat „Przyczynki do badania inteligencji dzieci przy pomocy testu analogji.”

Pierwotnym moim celem było opracowanie od niedawna względnie używanego testu analogji, przystosowanie go do dzieci w wieku lat 11-14, a następnie ustalenie przy jego pomocy pewnych norm inteligencji oraz rozwoju jej z wiekiem. Jednak przeprowadzeniu całości tego planu stanęła na przeszkodzie budowa klasy szkolnej, która okazała się bardzo niejednorodna nie tylko co do uzdolnień uczniów, ale i co do wieku.

Wielka różnica wieku uczniów jednej klasy, dochodząca do 4-let, a nieraz i więcej lat, uczyniła i grupę wiekową bardzo niejednorodną, gdyż gromadząc uczniów różnych klas, zawierała ona obok normalnych — dzieci w różnym stopniu spóźnione. Konieczna analiza otrzymanych wyników zwróciła uwagę moją na te właśnie okoliczności t. j. brak jednolitości klasy pod względem wieku, który nie pozwolił na wykazanie rozwoju inteligencji z wiekiem ani też na ustalenie norm właściwych każdemu wiekowi.

Zanim przedstawię wyniki swych badań, scharakteryzuję pokrótce sam test analogji, który polega na tem, że na zasadzie stosunku logicznego, zachodzącego między dwoma podanymi wyrazami, badany winien do trzeciego danego mu wyrazu dodać czwarty, czyli tak dopełnić drugą parę słów, by zawierała ona analogiczny stosunek, np: myć — twarz; zamiatać — ? — izba; lub szpital — chory; więzienie — ? — przestępca.

Test analogji w badaniach inteligencji pierwsi zaczęli stosować badacze angielscy i amerykańscy, później w ostatnim dziesięcioleciu psychologowie niemieccy przeważnie dla celów selekcyjnych. W Niemczech po raz pierwszy użyto go w Hamburgu w r. 1916 przy egzaminie wstępnym do seminarjum nau-

czyielskiego dla uczenic 14-15 letnich; potem w r. 1919 przy selekcji najzdolniejszych uczniów szkół powszechnych 4-go roku nauczania t. j. dziesięcioletnich. Odtąd test ten jest stosowany stale przez Laboratorium Psychologiczne w Hamburgu, a także i przez innych psychologów przeważnie w zastosowaniu do dzieci 10-letnich w 4-ym roku i 13—14 letnich w 7—8-m roku nauczania.

Coraz częstsze stosowanie testu analogji ma swe uzasadnienie w tem, że zwracając się do szeregu wyższych procesów myślowych, wkracza on w dziedzinę inteligencji dziecka. Aby wykonać zadanie dziecko musi zdać sobie sprawę ze stosunku, jaki zachodzi między dwoma pojęciami, i tak dobrze ujęć ten stosunek, by móc go odtworzyć w drugiej parze pojęć, wreszcie rozporządzać zasobem wyrażen, któryby pozwolił mu odnaleźć wyraz najodpowiedniejszy. Proces psychiczny będzie się tu zatem składał z dwóch części: 1) zrozumienie i ujęcie stosunku, zachodzącego między dwoma pojęciami, 2) kojarzenie trzeciego wyrazu w kierunku nadanym przez ujęty stosunek. Stąd jedni psychologowie, podkreślając drugą część procesu psychicznego zaliczają test analogji do testów kojarzenia, inni — do testów porównania t. j. wyszukiwania podobieństw, czyli istotę jego upatrują w konstruowaniu podobnego analogicznego stosunku.

Wobec testu kojarzenia z ograniczeniem, test analogji ma tę wyższość, że uczeń, kojarząc tu musi w obrębie serji za każdym bodźcem zmieniać rodzaj stosunku, co przeciwdziała pewnemu zautomatyzowaniu procesu psychicznego, jaki zachodzi, gdy poprzez całą serję zachowany jest ten sam rodzaj stosunku, jak przeciwieństwo lub część — całość i t. p. Ponadto ponieważ stosunek jest zmienny w obrębie serji i tkwi w każdej parze słów, można tu zastosować nader różnorodne i subtelne ustosunkowania, wykraczające poza granice typowych stosunków.

Co się tyczy testów, użytych do badań, to, by nie wykraczać poza ramy tematu, ograniczę się tutaj <sup>1)</sup> do podania, że przy wyborze testów korzystałam z materiału amerykańskiego, angielskiego i niemieckiego, z którego wybrałam 60 testów, częściowo je zmieniając. Przy wyborze poszczególnych testów kierowałam się następującymi zasadami:

- 1) aby testy były zrozumiałe, jednoznaczne i ściśle wyrażone,
- 2) aby treścią swą były przystosowane do dzieci polskich i przeważnie miejskich,
- 3) aby były mniej więcej przystosowane do wieku lat 11-14.
- 4) aby wyrażały różne jakości stosunków,
- 5) aby wykluczały automatyczne, czysto mechaniczne asocjowanie,

<sup>1)</sup> Strona metodologiczna, dotycząca testu analogji, jako wykraczająca poza poruszone zagadnienie, będzie przedstawiona w oddzielnej pracy.

6) aby nie były testami wiadomości szkolnych.

Wybrane testy zostały wyprobowane w badaniach wstępnych, które przeprowadziłam w dwóch koedukacyjnych szkołach powszechnych na 152 uczniach i uczenicach klas V, VI i VII, i na podstawie wyników tych badań ustaliłam listę złożoną z 40 zadań (testów).

Zarówno w badaniach próbnych, jak i definitywnych wszystkie trzy klasy szkoły powszechnej (V, VI i VII) były badane przy pomocy tych samych testów. Poziom klasy względnie wieku powinien wyrazić się w różnej wartości odpowiedzi. Badania przeprowadzałam masowo w postaci odpowiedzi, pisanych przez uczniów na rozdanych im drukowanych formularzach. Czas dany uczniom na wykonanie zadania był nieograniczony, całe badanie wraz z daną na początku instrukcją trwało mniej więcej godzinę szkolną.

Prócz głównej serji, przeznaczonej do badań, ułożyłam jeszcze drugą, złożoną z dziesięciu łatwiejszych testów, którą dawałam dzieciom jako ćwiczenie dla wdrożenia, zauważyłam bowiem, że brak wdrożenia odbił się w badaniach próbnych ujemnie na pierwszych odpowiedziach.

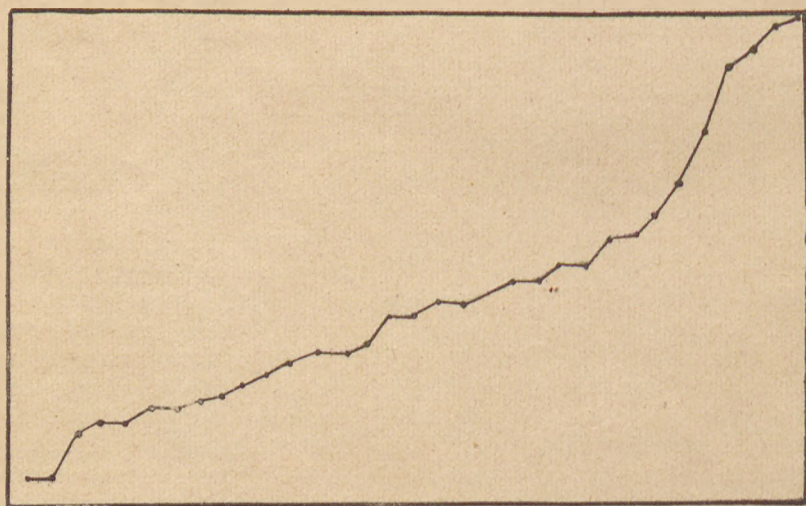
Badaniom ostatecznym poddanych zostało 199 dzieci z 2-ch szkół powszechnych: męskiej—100 chłopców i żeńskiej—89 dziewczynek i 10 chłopców, gdyż VII klasa była koedukacyjna. Badania przeprowadzone były ogółem w 6-ciu oddziałach: 2-ch V-ych, 2-ch VI-ych i 2-ch VII-ych.

Po przeprowadzeniu badań według powyżej podanej metody, odpowiedzi uczniów poddane zostały wartościowaniu. Sposoby wartościowania (ocenia) odpowiedzi mogą być rozmaite i zależą przedewszystkiem od rodzaju samego testu. Testy t. zw. alternatywne dopuszczają jedynie kategorię ocenę „dobrze” „źle”, inne testy t. zw. stopniowane, wymagają stopniowanych ocen, które można wyrazić w sposób mniej więcej zbliżony do skali ocen szkolnych. Test analogji zajmuje pod tym względem stanowisko pośrednie. Niektóre wprawdzie zadania mogą mieć jedno tylko dobre rozwiązanie, inne jednak wywołują odpowiedzi o różnym stopniu poprawności. Aby zbyt nie subtelizować ocen, poprzestałam na trzech znakach: 1,  $\frac{1}{2}$  i 0, w myśl stanowiska: rozwiązania, które wykazują dobre ujęcie zadania i dobre sformułowanie odpowiedzi otrzymują znak 1; rozwiązania, które wprawdzie wykazują dobre ujęcie zadania, lecz pod względem logicznym lub językowym nie są zupełnie poprawne, oceniane są przez  $\frac{1}{2}$ . Suma wszystkich odpowiedzi dobrych, znaczonej jako 1, i niezupełnie dobrych, znaczonej jako  $\frac{1}{2}$ , jest liczbą, która określa wartość odpowiedzi ucznia. Dla przykładu przytoczę jeden z szeregów, przedstawiający rozkład tych wartości w obrębie jednej grupy klasowej.

## Klasa V męska, uczniów 35.

1) Pr.	35,5	13) Sok.	28.	25) Kar.	22
2) Kur.	35,5	14) Wis.	27,5	26) Rut.	20,5
3) Fij.	32,5	15) Racz.	27,5	27) Kam.	20
4) Wiś.	32	16) Lat.	27	28) Stol.	20
5) Kot.	32	17) Prus.	25	29) Mich.	19
6) Sic.	31	18) Bar.	25	30) Zak.	17
7) Nercz.	31	19) Jarz.	24,5	31) Kar.	13,5
8) Kocz.	30,5	20) Gud.	24,5	32) Ob.	9
9) Kow.	30,5	21) Puż.	23,5	33) Har.	8
10) Siecz.	30.	22) Sp.	23	34) Bar	6,5
11) Kar.	29,5	23) Zal.	23	35) Pil.	6.
12) Tek.	29.	24) Brzos.	22		

Jak widać z szeregu indywidualnego uczniów klasy V, stopień rozszania jest tu bardzo znaczny, waha się bowiem od maximum 35,5 (wartość najwyższa) do minimum 6 (wartość najniższa) przy średniej równej 24. Miarą rozszania jest t. zw. średnia zmienność t.j. średnia arytmetyczna wszystkich odchyłeń



Rys. 2. Szereg indywidualny uczniów klasy V.

w stosunku do liczby średniej. W przytoczonym szeregu wynosi ona 6,14, co stanowi 25,6% średniej arytmetycznej tego szeregu. Tak wysoka zmienność indywidualna powtarza się i w innych grupach, jak widać z Tab. I, gdzie zestawione są średnia zmienność i zakres wahania dla wszystkich grup klasowych i wiekowych.

TABELA I.

## Średnia zmienność

		Średnia zmienność	wyrażona w % stosunku do średniej arytmetycznej	Zakres wahania
chłopcy	V	6,14	25,6%	35 — 5,6
	VI	4,14	15,1%	36 — 16
	VII	3,5	12,6%	34,5 — 17,5
dziewcz.	V	3,9	21,2%	28,5 — 7,5
	VI	4,84	21%	34 — 10,5
	VII	3,77	14,5%	34,5 — 17,5
12-letni		3,96	14,5%	35,5 — 19
13-letni		7,11	26,6%	36 — 6,5
14-letni		6	23%	35,5 — 6
15-letni		3,54	13,9%	33 — 17
16-letni		3,51	12,8%	34,5 — 19,5

W tabeli tej zwraca uwagę, że zmienność spada zwłaszcza u chłopców z wiekiem, jest większa w klasach młodszych, niż starszych. Największą zmienność wykazują klasy V męska i V, VI żeńskie, bo 21—25%. Tak samo w grupach wiekowych: największą zmienność widać wśród 13 i 14-letnich; 12-letnich nie można brać pod uwagę, gdyż grupa ta jest b. nieliczna i liczby mogą być przypadkowe. Większa zmienność grup młodszych w stosunku do starszych wynika z niższych minimum przy jednakowych mniej więcej maximum. Uczniowie starsi aczkolwiek wykazują podobnie jak młodszy, wielką zmienność indywidualną w kierunku dodatnim, nie dają z powodu pewnej dojrzałości, odpowiadającej ich wiekowi, w stosunku do danego testu krańcowych ujemnych wartości.

Uwidoczniona w tabeli I znaczna dyspersja indywidualna w obrębie jednolitych grup pozwala na zaliczenie testu analogii do testów uzdolnieniowych t. j. mierzących czynności umysłowe, które wykazują znaczne rozszanie różnic indywidualnych. Jak widać z szeregu indywidualnego, ułożonego dla klasy V-ej, grupa klasowa okazała się pod względem uzdolnień bardzo różnorodna, podobnie z tabeli I widać różnorodność uzdolnień w obrębie grup wiekowych t. j. wśród dzieci jednego wieku.

Przejdźmy teraz do porównania jednych grup z drugimi, czyli do rozpatrzenia danych, które będą dotyczyły rozwoju od-

nośnej czynności umysłowej z wiekiem. Narazie rozpatrzmy wyniki, dotyczące grup klasowych. Na zasadzie szeregów indywidualnych dla poszczególnych klas chłopców i dziewcząt, zostały obrachowane liczby średnie dla każdej klasy, oraz przeciętne liczby procentowe dobrych i złych odpowiedzi i zestawione w Tab. II.

TABELA II.

		Wartość odpowiedzi		Przeciętny procent	
		Średnia arytmetyczna	odpowiedzi dobrych	$\frac{1}{2}$	odpowiedzi złych
chłopcy	V	24	54,36%	11,43%	34,21%
	VI	27,4	62,63%	11,64%	25,73%
	VII	27,74	63,5%	11,7%	24,8%
dziewcz. koed.	V	18,39	41,3%	9,4%	49,3%
	VI	23,07	52,7%	9,9%	37,4%
	VII	25,24	57,85%	10,5%	31,65%
dziew. VII		25.	57,24%	10,66%	32,1%

Jak stąd widać naogół między klasami zaznacza się pewien rozwój, przyczem u chłopców wzrost wartości odpowiedzi między V a VI klasą wynosi 14,16%, między VI a VII — tylko 1,27<sup>0</sup>/<sub>0</sub>; podobnie u dziewcząt wzrost między V a VI wynosi 25,4<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, między VI a VII — 8,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub>. Taki sam obraz dają i liczby procentowe, wyrażające ilości dobrych i złych odpowiedzi w każdej klasie. Ilość dobrych odpowiedzi stale choć nierównomiernie wzrasta, ilość złych — spada, wreszcie ilość odpowiedzi, oznaczonych jako  $\frac{1}{2}$ , pozostaje bez zmiany. Następną tabelą przedstawia też rozwój grup klasowych, lecz w sposób, który pozwala wnikać lepiej w jego istotę; wykazuje ona mianowicie ilości uczniów, mających oceny niskie, średnie i wysokie.

Jak widać z tabeli ilości uczniów, mających oceny niskie (poniżej 20) systematycznie spada od klasy V-ej do VII-ej, mających oceny wysokie (25 — 30) systematycznie się podnosi. Inaczej rzecz się ma z ocenami średnimi (20 — 25) i najwyższymi; w tych punktach klasy VI-te wykazują postęp w stosunku do V-tych przez spadek w 2-ej rubryce, a wzrost w 4-ej; klasy VII-me natomiast w żadnej z tych rubryk nie wykazują postępu w stosunku do VI-tych. Ten stan rzeczy u chłopców zaznacza się o wiele dobitniej, niż u dziewcząt. Powyższe dane pozwalają



TABELA III.

Liczba uczniów, posiadających ocenę

		poniżej 20	20 — 25	25 — 30	powyżej 30
chłopcy	V	20 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	22,8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	28,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	28,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	VI	10,52 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	18,42 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	26,32 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	44,74 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	VII	3,7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	22,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	37 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	37 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
dziewcz.	V	60 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	31,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	8,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	0
	VI	28,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	28,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	25,7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	17,1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	koed. VII	13,8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	27,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	41,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	18,2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
dziew. VII	10,52%	36,84%	36,84%	15,8%	

wnioskować, że obie badane klasy VI-te są wybitniejsze pod względem inteligencji od obu klas VII-mych, które są raczej przeciętne: mają mniej bardzo wysokich wartości, ale też i mniej zupełnie niskich, czemu właśnie zawdzięczają swą wyższą wartość przeciętną, niż klasy VI-te. Czy taki stan rzeczy jest czysto przypadkowy, czy też nie, trudno wyrokować z powodu szczupłości materiału. Pewne jednak światło rzucają na tę kwestję inne otrzymane przezemnie dane, dotyczące wieku uczniów i rozwoju grup wiekowych.

Co się tyczy wieku uczniów, to granica wieku w każdej niemal klasie jest bardzo duża, dochodzi do lat 5-ciu, wskutek czego 12-letni i 16-letni pobierają wspólnie naukę, jak to widać z tabeli IV.

TABELA IV.

Liczba uczniów w klasie według wieku

		11-letni	12-letni	13-letni	14-letni	15-letni	16-letni	17-letni	18-letni
chłopcy	V	1	3	8	17	4	1		
	VI	—	4	4	11	10	9		
	VII	—	—	—	6	10	9	—	1.
dziewcz.	V	3	6	9	14	3			
	VI	—	1	7	13	12	1.	1.	
	koed. VII	—	—	3	10	5	9	2	
dziew. VII	—	—	—	8	3	7	1.		

Jeżeli dla klasy V-iej przyjąć za normalny wiek lat 12, dla klasy VI-iej—13 lat, a dla VII-iej—14 lat i dodać jeszcze jeden rok, jako dopuszczalne opóźnienie, to jeszcze ponadto w każdej klasie okaże się bardzo dużo dzieci w różnym stopniu spóźnionych: w klasie V-iej męskiej wszyscy 14-to, 15-to i 16-to letni t. j. 64, 7% wszystkich uczniów tej klasy; w klasie VI-iej wszyscy 15-to i 16-to letni t. j. 50%, w klasie VII-iej wszyscy 16-letni t. j. 38,5%. Tak samo w klasach żeńskich za spóźnione uważać trzeba w klasie V—48,6% uczenic, w klasie VI—40%, w klasie VII—42,1%. Ogółem przeszło 40% uczniów i uczenic jest spóźnionych o dwa, a nawet trzy lata i więcej w nauce szkolnej.

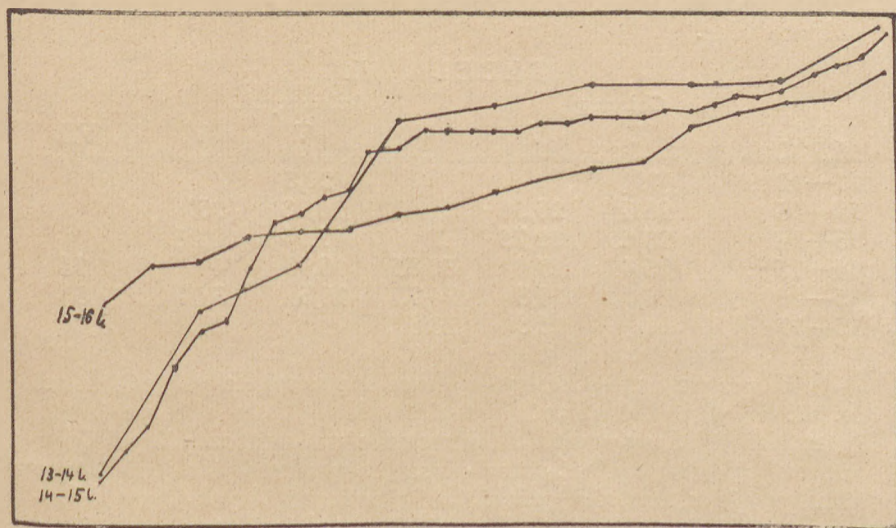
Ta wadliwa organizacja klasy szkolnej ma swe źródło w ogólnych warunkach szkolnictwa powszechnego; niejednokrotnie szkoła musi przyjmować nie tylko siedmiolatki, lecz i dzieci starsze, pozbawione dotychczas nauki; szczególnie reemigracja z Rosji dostarczyła wielu takich spóźnionych, w dodatku wycieńczonych niedostatkiem i wstrząśnieniami moralnymi. Inna kategoria opóźnionych — to dzieci małodolne, które, nie mogąc podoląć, powtarzają nieraz kurs klasy. Obie kategorie stanowią, zdaniem mojem, balast dla klasy i obniżają jej przeciętną wartość. Liczby, przedstawiające rozwój grup klasowych, wypadłyby niewątpliwie inaczej, gdyby klasa składała się z dzieci w normalnym wieku. Przypuszczenie to nabiera prawdopodobieństwa, gdy się rozważy dane, dotyczące rozwoju grup klasowych.

Materiał rozpatrywany poprzednio w grupach klasowych został rozłożony według grup wiekowych, jak to widać z tabeli V-iej.

TABELA V.

Wiek	Średnia arytm.	Mediana	Maximum	Minimum
Chłopcy.				
11—12	(19) 1 uczeń			
12—13	27,3	27,5	35,5	19
13—14	26,66	30,75	36	6,5
14—15	26,1	29	35,5	6
15—16	25,5	25	33	17,5
16—17	27,2	27,25	34,5	19,5
17—18	—			
18—19	(27) 1 uczeń			
Dziewczynki.				
11—12	(22,3) 3 ucz.	—	28,5	18,5
12—13	20,93	22,	26,5	13,5
13—14	19,8	19,25	29,5	7,5
14—15	21,6	22,5	34	10,
15—16	22	21	32,5	14,
16—17	23,37	25	29	19,
17—18	(29,5) 2 ucz.	—	—	—

Tabela V, przedstawiająca przeciętne wartości odpowiedzi w grupach wiekowych bez względu na klasę, przynosi zgoła nieoczekiwane wyniki, nie wykazuje bowiem żadnego rozwoju wiekowego, raczej przeciwnie mały spadek, który u chłopców osiąga swój punkt najwyższy w grupie 15-to letnich, u dziewcząt — 13-to letnich. Jeżeliby nawet to minimum, wobec szczupłości



Rys. 3. Szeregi indywidualne chłopców 13-to, 14-to i 15-to letnich.

materiału, uznać za przypadkowe, to w każdym razie u chłopców nie można stwierdzić żadnego rozwoju, u dziewcząt zaś tak nierównomierny i minimalny, że liczby te nie mogą być chyba miarą rozwoju. Również liczby, dotyczące maximum, nie wskazują na postęp z wiekiem, jedynie minimum u dzieci starszych, 15-to i 16-to letnich są wyższe, niż u młodszych, o czym już wspominałam, mówiąc o zmienności indywidualnej.

Dziwne to zjawisko da się poniekąd wytłumaczyć tem, że test analogii z charakteru swego jest testem uzdolnieniowym, czyli wykazuje większe rozszanie różnic indywidualnych, niż różnic wiekowych. O tem mówią właśnie owe minimum i maximum, jednakowe niemal dla wszystkich grup wiekowych. Ponieważ jednak każda czynność umysłowa rozwija się z wiekiem, więc sam charakter testu nie tłumaczy całkowicie zjawiska. Sądzę, że po wytłumaczeniu należy sięgnąć znów do organizacji klasy szkolnej. Mówiliśmy już, że grupa klasowa jest niejednolita co do wieku uczniów, że zawiera 40<sup>0</sup>/<sub>0</sub> spóźnionych, odbija się to na grupie wiekowej, która choć jednolita pod względem wieku,

zawiera w sobie materiał różnorodny: normalnych uczniów klas starszych i spóźnionych klas młodszych. Ta niejednorodność materiału w grupie wiekowej odbija się na liczbach przeciętnych w ten sposób, że niweluje wszelki postęp z wiekiem. Dla poparcia swej hipotezy, że dzieci spóźnione obniżają przeciętną wartość jednolitych grup klasowych i wiekowych i zacierają zjawisko koniecznego rozwoju, sporządziłam tabelę VI, gdzie przedstawione są wartości grup wiekowych w obrębie poszczególnych klas.

TABELA VI.

Wiek.	Chłopcy			Dziewczynki.		
	V.	VI	VII	V	VI	VII
11—12	(19)			(22,3)		
12—13	28,3	26,5		20,08	(26)	
13—14	23,65	32,75		17,94	20,93	
14—15	23,4	27,5	30,85	16,93	24	25,75
15—16	24,1	26,8	24,75	16,3	23,04	23,3
16—17		25,8	28,8		(20)	23,85

Z przypuszczenia mego nasuwa się wniosek, że jeśli starsi uczniowie obniżają wartość przeciętną klasy, to w obrębie jednej i tej samej klasy wartości przeciętne dla poszczególnych grup wiekowych powinny być coraz niższe, a w obrębie jednego i tego samego wieku wartości przeciętne w poszczególnych klasach powinny być coraz wyższe. Innymi słowy, dzieci starsze obniżają przeważnie przeciętną wartość klasy, a dzieci tego samego wieku w różnych klasach wykazują tem wyższe wartości, im w wyższej są klasie. W tabeli VI-ej potwierdzenie tego znajdujemy w spadku liczb w kierunku pionowym i ich wzroście w kierunku poziomym, szczególnie wyraźnie widoczny jest spadek w klasie VI-ej męskiej i klasie V-ej żeńskiej a wzrost w każdej niemal grupie wiekowej; kilka wyjątków nie powinno tu zachwiać reguły, a liczby wzięte w nawias nie powinny być brane pod uwagę, gdyż opierają się na odpowiedzi jednego tylko lub kilku uczniów. Wszystkie wogóle grupy tabeli VI są nieliczne, gdyż cały materiał oparty na odpowiedziach 199 dzieci został tu rozczłonkowany na wielką ilość grup: grupy klasowe i w ich obrębie — wiekowe. Przy znacznie obfitszym materiale wystąpiłaby pewnie jeszcze większa równomierność w spadku i wzroście odnośnych liczb

Z podobnym zjawiskiem, że dzieci spóźnione obniżają przeciętną wartość grupy, do której należą, spotkałam się i w literaturze. W pracy K. Makucha<sup>1)</sup>, w tabeli zestawionej dla pamięci

<sup>1)</sup> K. Makuch. Wyniki badań nad pamięcią natychmiastową wzrokiem wyrazów dzieci warszawskich szkół powszechnych. *Biuletyn Koła psychologicznego* № 3, kwiecień—maj—czerwiec 1925, Warszawa.

bezpośredniej wzrokowej wyrazów bez związku, grup wiekowych w obrębie klas rzuca się w oczy to samo zjawisko, że średnie pojemności nie wzrastają równomiernie z wiekiem, a dzieci tego samego wieku w różnych klasach wykazują różne średnie pojemności natychmiastowej; ta różnica w wielkości „średnich” wypada na korzyść dzieci tego samego wieku w różnych klasach. Autor jednak komentuje to zjawisko inaczej niż w moich rozważaniach. Podobne natomiast ujęcie sprawy znalazłam w literaturze niemieckiej w pracy zbiorowej pod redakcją *Stern'a i Peter'a*<sup>1)</sup>. *Roloff* przy badaniu inteligencji przy pomocy testu definicji w badaniach próbnych nad dziećmi lat 9—12 spotkał się z grupą dzieci 13-letnich, które w swej klasie były spóźnione i okazały się gorsze, niż 12-letnie. *Roloff* wytłumaczył ten fakt niższym poziomem tych dzieci w porównaniu z dziećmi, znajdującymi się w klasie odpowiadającej ich wiekowi.

W związku z rozważaniem zagadnieniem może powstać jeszcze pytanie, dlaczego grupy klasowe wykazują wyraźniejszy rozwój inteligencji, niż grupy wiekowe. Sądzę, że fakt ten nie przeczy podanemu tu tłumaczeniu. Grupy klasowe, aczkolwiek również niejednolite pod względem wieku, jak grupy wiekowe pod względem stopnia opóźnienia, są jednak bardziej jednolite przez ów dobór, jakim jest promowanie uczniów oraz jakiś konieczny wspólny poziom, bez którego niemożliwa byłaby wszelka praca. Inny powód mógłby leżeć w tem, że w grupach wiekowych procent uczniów spóźnionych, obniżających przeciętną wartość grupy, wzrasta z wiekiem, np. 15-to i 16-to letni są już wszyscy spóźnieni dla szkoły powszechnej; w grupach klasowych zaś, jak widzieliśmy, raczej się zmniejsza.

Ten brak jednolitości klasy, który odbił się ujemnie na mych próbach ustalenia rozwoju inteligencji przy pomocy testu analogji i wyraził się tak dobitnie w liczbach wyżej podanych, niewątpliwie wpływa ujemnie na bieg pracy szkolnej i ze względów pedagogicznych winien znaleźć jakieś rozwiązanie. Oczywiście nie takie, jakiego próby mamy w bieżącym roku szkolnym, gdy ze szkoły powszechnej usuwani są uczniowie, którzy przekroczyli wiek obowiązku szkolnego czyli lat 14, niezależnie od klasy, do której zostali promowani. Takie zarządzenie czynników miarodajnych pozbawia masy młodzieży tego minimum wykształcenia, jakie państwo zapewnić winno każdemu obywatelowi; sprawa dla poszkodowanych tem cięższa, że dokształcanie młodocianych nie jest jeszcze tak zorganizowane, jakby tego wymagały potrzeby ludności. Postępowanie takie władz tem jest godniejsze potępienia, że nie rozwiązuje ono wcale zagadnienia niejednolitości klasy pod względem wieku, nie dotyczy bowiem dzieci, obję-

<sup>1)</sup> *Peter u. Stern. Die Auslese befähigter Volksschüler im Hamburg Str. 58.*

tych obowiązkiem szkolnym, choćby były one najbardziej spóźnione w stosunku do swych klas. To świadczy, że punktem wyjścia nie było tu dążenie do uporządkowania stosunków i stworzenia klas jednolitych, lecz chęć zmniejszenia liczby uczniów w związku z redukcją sił nauczycielskich w celach oszczędnościowych.

Całe to zagadnienie, które tu omawiałam, winno być wzięte pod rozwagę z motywów natury pedagogicznej i rozwiązane zgodnie z interesami młodzieży szkolnej. Punktem wyjścia winna być konieczność dokonania selekcji uczniów według wieku i odseparowanie spóźnionych od normalnych; rozwiązaniem — utworzenie odrębnych szkół dla dzieci spóźnionych, w których mogłyby one ukończyć kurs szkoły powszechnej.

Takie rozwiązanie kwestji byłoby pożądane ze względów natury pedagogicznej: ułatwiłoby pracę nauczyciela i posunęłoby naprzód sprawę doboru uczniów według uzdolnień, którego nie da się przeprowadzić, dopóki nie zostanie dokonana selekcja według wieku. Nie byłoby też szkodliwe społecznie, gdyż nie rzucałoby poza nawias szkoły dzieci, pragnących nauki i mających do niej prawo.

(Praca z laboratorium psychologicznego Państwowego Instytutu Pedagogicznego, w Warszawie).

---

DR. FRANCISZKA BAUMGARTEN.

## VIII Międzynarodowy Kongres Psychologów w Gronindze (Holandja).

6 — 11 września 1926 r.

Tegoroczny VIII-my Zjazd międzynarodowy psychologów w Gronindze (Holandji) odbył się nieco w odmiennych warunkach, niż Oxfordzki przed trzema laty. Ścisła ekskluzywność uczestników Kongresu w Oxfordzie została poniechaną, listę zaproszeń znacznie powiększono i przyjęcie udziału dozwolono na zasadzie uprzedniego zaawizowania się u Komitetu. Z tego powodu, zarówno jak i ze względu geograficznego położenia miejsca obrad, przybyło mnóstwo psychologów z Niemiec, co nadało wszystkim zebraniom specjalne zabarwienie.

Organizacja posiedzeń naukowych była przyjęta w większej części z poprzedniego Zjazdu: przedpołudnia wypełniły t. zw. *sympozja* — kilku zaproszonych prelegentów z rozmaitych stanowisk roztrząsało toż samo zagadnienie — popołudnia poświęcone były poszczególnym referatom, wieczorowe posiedzenia natomiast zniesiono. Tematem sympozjów były problematy:

1) intensywności czuć. Referenci: *Myers* (Londyn), *Boring* (Boston), *Werner* (Hamburg);

2) psychologii religii. Ref. *Janet* (Paryż), *Jones* (Londyn), *Leuba* (Bryn-Mawr), *Phouless* (Manchester);

3) „pojmowania i objaśniania” (*Verstehen und Erklären*). Ref. *Binswanger* (Kreuzlingen - Szwajcaria), *Erismann* (Bonn), *Ewald* (Erlangen), *Spranger* (Berlin);

4) postrzegania formy (*Gestaltwahrnehmung*). Ref. *Koffka* (Giessen), *Michotte* (Lowanium), *Rubin* (Kopenhaga), *Sander* (Lipsk), *C. Spearman* (Londyn);

5) psychologii umysłowości ras niższych. Ref. *Bartlett* (Cambridge), *Lévy-Brühl* (Paryż), *Mayer-Gross* (Heidelberg), *Storch* (Tubinga).

Z zagadnień tych najwięcej zainteresowania wywołały, jak to było do przewidzenia, zagadnienie „pojmowania i objaśniania” i „postrzegania formy”.

Pierwsze z nich zajmuje intensywnie od lat kilku psychologów i psychiatrów. Z psychologów zwrócił już w swym czasie *Dilthey* na to uwagę, iż należy odróżniać dwa zupełnie odmienne zdaniem jego procesy — pojmowania i objaśniania faktu. Objaśnić (erklären) jakieś nieznanne zjawisko w przyrodzie, znaczy sprowadzić je do znanych już praw i zasad, podciągając je pod kategorię innych znanych faktów (objaśniam błyskawicę podciągając ją pod kategorię zjawisk elektrycznych). Takim sposobem objaśniania posługują się nauki przyrodnicze. Gdy jednak należy objaśnić zjawisko duchowe, np. postępek zazdrości, nie można uczynić tego zapomocą sprowadzenia go do kategorii zjawisk psychicznych prostszych lub lepiej znanych, gdyż postępek zazdrości zostaje rozumianym (verstanden) albo na zasadzie własnego przeżycia albo zapomocą wczucia się w psychikę zazdrosnego człowieka <sup>1)</sup>. Te obydwie sposoby objaśniania zjawisk stosowane zostają w psychologii, pierwszy w zjawiskach wrażeń zmysłowych, prawach skojarzenia itp., drugi w zjawiskach „osobistych” przeżyć, uczuć, wzruszeń, nastrojów, woli. Psychjatra *Jaspers* odróżnia zgodnie z tym racjonalne pojmowanie (*rationales Verstehen* = w terminologii *Dilthey’a* Erklären), gdy treści myślowe dają się wyprowadzić z praw logiki, i wzuciove pojmowanie (*einführendes Verstehen* = w powyższej terminologii *Verstehen*) cudzych życzeń, obaw itp. Pierwsze jest tylko środkiem pomocniczym psychologii, drugie natomiast psychologią samą. Na tej podstawie *Jaspers* rozróżnia spoistości psychiczne przyczynowe i rozumiałe (*causale und verständliche Zusammenhänge*), które mu służą za podstawę do klasyfikacji psychoz. Zarówno prace *Jaspers’a* jak i wybitne dzieło *Spranger’a* „Die Lebensformen” i ostatnio książka *Erismann’a* „Die Eigenart des Psychischen” oraz aktualna dziś kwestja badania osobowości (raczej szukanie dróg do jej zbadania) uczyniły zagadnienie „pojmowania” i objaśniania” *par excellence* aktualnym.

Wszyscy oficjalni referenci Zjazdu (z których dwóch: *Binswanger* i *Ewald* są psychiatrami) zajmowali zasadniczo pokrewne stanowisko, że istnieją dwa sposoby pojmowania zjawisk psychicznych, odróżnić więc należy dwie różne psychologie: objaśniającą i pojmującą (*die verstehende und erhlärende Psychologie*) <sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> W potocznej mowie istnieje np. zwrot „objaśniam ci, abyś zrozumiał”, w którym „zrozumienie” jest wynikiem objaśnienia. Jest to jedno z szczególnych znaczeń obu wyrazów.

<sup>2)</sup> Przeciwwstawione tu psychologie noszą już rozmaite nazwy, np. u *Dilthey’a*: *beschreibende und erklärende*, u *Erismanna*: *induktive und einsichtige*, u *Spranger’a*: *Psychologie der Elemente und Strukturpsychologie, die naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Psychologie*.



Rozbieżności polegały na tem, że jedni jak *Spranger* i *Eris-mann* psychologję „pojmującą” uważali za tę właściwą a metode badań eksperymentalnych bądź zupełnie (*Spranger*) bądź mało (*Eris-mann*) udzielali znaczenia. Subtelne różnice w definicjach obu pojęć (pojmowania i objaśniania), kwestja co właściwie jest pojmowane, czem jest wczucie (*Einführung*), stanowiły przedmiot roztrząsań, przez Ewalda została zwrócona uwaga na subiektywizm „wczuwania się”, uzależniający wczucie się od posiadanej skali wrażliwości psychiki danego osobnika.

Dyskusje sprowadzane chwilami poprostu do zagadnień lingwistycznej natury, wywołały reakcję ze strony francuskich psychologów. *Claparède* zaproponował przeciw podobnym problematom, nazywając je przejawem specjalnego dążenia niemieckich myślicieli do teoretycznego ugruntowania zjawisk. Wskazywał on na niepłodność podobnych roztrząsań, nie prowadzących nigdy do porozumienia i nawoływał miast tego do czynienia eksperymentów. Sekundował mu żywo holenderski fizjolog *Buytendijk*, który za cnotę poczytywał sobie swój brak „pojmowania”. Odezwały się nawet głosy, iż całe to zagadnienie jest ostatecznie sprawą niemiecką (*des choses allemandes*) i jako takie nie należało je wogóle postawić jako temat sympozjum Zjazdu międzynarodowego.

Nie można tu w krótkim sprawozdaniu zatrzymywać się nad wartością heurystyczną całego problematu, już choćby z powodu finezji poszczególnych kwestyi, ale zaznaczyć należy, że surowa odprawa francuska nie była usprawiedliwioną. Przyznając nawet, że w tych sporach — nieraz natury metafizycznej — dużo jest jałowości, nie można im jednak odmówić większej wartości — wszak, by czynić eksperymenty, jak chce *Claparède* należy poprzednio zagadnienia formułować. Nie jest to również zagadnienie li tylko „niemieckie”, gdyż z chwilą, gdy wzięto dwa rodzaje pojmowania za podstawę klasyfikacji psychoz, stało się ono kwestją praktyczną, którą zajmują się praktycy innych narodowości i to co dziś aktualne jest w jednym, może się stać aktualnem jutro w drugim kraju. Zresztą celem zebrań międzynarodowych jest właśnie zaznajmianie się z wynikami badań obcych krajów. Już choćby z zasady zainteresowania się rozwojem zagadnień u ościennych kolegów. Kwestje tak obszernie traktowane gdzieindziej zasługują conajmniej na uważne przysłuchanie się im.

I w drugim „clou” zjazdu kwestji postrzegania formy, punkt ciężkości spoczywał u psychologów niemieckich. Zapoczątkowane przez *Ehrénfels'a* badania eksperymentalne nad wrazeniem „całości” postrzeżeń (całość jest więcej niż sumą części — melodia jest czemś innem niż sumą tonów) i kontynuowane przez *Koffkę*, *Wertheimer'a* i *Köhler'a*, stanowią one podstawę t. zw. teorii formy i całości (*Gestalttheorie, Ganzheiten*). Teoria

te jest reakcją przeciw dotychczasowemu rozdrabnianiu postrzegania na pojedyncze czucia, z których następnie trudno odbudować jest świat postrzegalny. Jeżeli widzę dom i niebo — mówi *Wertheimer* — mam  $x$  czuć odpowiadających domowi i  $y$  czuć odpowiadających niebu, powiedzmy 673 czuć „domowych” i 543 „niebnych”. Ale nie mogę posiadać  $x - y$  czuć i suma  $x + y$  (673 + 543) czuć nie da mi nigdy pojęcia o tych dwóch jednoczesnych i rozmaitych postrzeżeniach domu i nieba, gdyż w każdym wypadku chodzi o inne *ugrupowanie* czuć w całość. Kwestja wrażenia całości i stosunku części poszczególnych do całości stała się dla całej grupy powyżej wymienionych psychologów niemieckich zasadniczą kwestją psychologii. Opierając się na wynikach eksperymentów z dziedziny wrażeń wzrokowych, w których postrzeganie całości bardzo trafnie objaśnia wiele zjawisk (np. kontrasty, złudzenia wzrokowe), starają się oni zastosować tę teorię do wszystkich form i dziedzin życia psychicznego człowieka i zwierząt (np. tłumaczenie eksperymentów *Köhler'a* nad małpami), ostatnio nawet do układów fizykalnych. Zarówno ostra i ciągła krytyka, którą ci „Gestaltpsychologen” (jak ich obecnie nazywają) stosują do wszystkich psychologów, nie dzielających bezwzględnie ich poglądów, z drugiej strony walka, którą prowadzą przeciw nim tacy zdolni psychologowie jak *Jaensch* lub filozofowie tej miary co *Driesch* uczyniła koniecznym przedyskutowanie i tej kwestji przed międzynarodowym aeropagiem psychologów.

W imieniu swej grupy krótko wyłożył swe poglądy *Koffka*, których część tycającą się wrażeń wzrokowych przeważnie potwierdzili *Sanders* i *Michotte*. Ale przeciw uogólnianiu wyników, przeciw uczynieniu z tej teorii wrażeń wzrokowych teorię ogólnopsychologiczną, posypały się protesty. *Rubin*, którego prace eksperymentalne potwierdzają „całościowe” postrzeganie, zastrzegł się, by nie wysnuwać z nich więcej wniosków, niż bezpośrednio jest to możliwem, podkreślił swe zasadnicze stanowisko, że nigdy jedna teorie nie będzie w stanie objaśnić wszystkich zjawisk życia psychicznego z jego nieprzebranem bogactwem i w krytyce swej doszedł nawet do wyszydzenia i ośmieszenia „monomanji” swych kolegów. *Jaensch* wskazywał na swe badania eidetyczne, których teoretyczne ujęcie jest w stanie lepiej tłumaczyć dużo zjawisk z zakresu *rozwoju* psychicznego jednostki i osobowości niż teoria formy. *Kiesow* (Turyn) uważał samo pojęcie formy za zbędne, scharakteryzował całą teorię jako rzecz mody. *Bühler* (Wiedeń) protestował przeciw walce jaką prowadzą „Gestaltpsychologowie” z badaczami innego obozu, nadmienając, iż takie rozdrabnianie postrzeżeń o jakim wspomina *Wertheimer* nigdy u żadnego poważnego psychologa nie miało miejsca. Nowa teoria buduje sobie sztucznie przeciwników, aby ogłaszać swe wielkie zwycięstwa.

Odpowiedź Köhler'a w imieniu swej grupy była rzeczowo nader słabą. Przekonała ona, że teorię swą muszą „Gestaltpsychologowie” znacznie umocnić, by ostać się ona mogła wszystkim zarzutom.

Inne „sympozja” nie cieszyły się takim zainteresowaniem uczestników, jak oba powyższe, nie mają bowiem inne tematy takiego znaczenia dla wytycznego kierunku współczesnych badań psychologicznych w Niemczech. Generacja młodych psychologów, których Niemcy posiadają w Europie największą liczbę w porównaniu z innymi krajami—kształci się na teoriach „całości” i „pojmwania”. Psychologia może więc w najbliższej przyszłości—w zależności od tego, do jakiego stopnia teorie te są wartościowe—albo zrobić wielki krok naprzód, albo też stracić czas na obrabianie tematu, nikłe dające wyniki.

„Sympozjum” religji poszczyć się mogło niedoścignym co do piękności formy i bogatym w treść referatem Janet'a. Na podstawie zmiennych stanów psychicznych u jednej chorej umysłowo znalazł Janet analogie między stanami patologicznymi i religijnymi. Frobius S. J. zwrócił mu uwagę, iż nie należy na podstawie badań jednego danego osobnika wyciągać tak daleko idących wniosków o przeżyciach religijnych osób zdrowych. W zasadzie zarzut słuszny, kto jednak tak głęboko zajrzeć umie do duszy ludzkiej, jak Janet, temu dozwolono jest nawet na podstawie jednego faktu czynić uogólnienia, znajdzie on bowiem w tej duszy pierwiastki właściwe psychice ludzkiej wogóle. O swym stanowisku co do rozmaitych problematów psychologii religji, wszyscy referenci prócz Jones'a, nie powiedzieli nic, coby nie było już znanem z dotychczasowych dzieł drukowanych lub referatów nad tą kwestję z poprzednich Kongresów. Jones, psychoanalityk—źródło życia religijnego widzi w uczuciach obawy, tęsknoty i t. p. powstających w stosunkach dzieci do rodziców. Mało ciekawymi były również sympozja „umysłowości ras niższych” wobec braku głównego prelegenta Lévy-Bruhl'a i sympozja intensywności czuć, zarówno z powodu nieobecności najkompetentniejszego bodaj dziś psychologa w tej kwestji Boring'a, jak i z powodu specjalności samej kwestji, interesującej zaledwie garstkę badaczy.

Około 50 referatów pojedynczych wygłoszono w 3 sekcjach. Prawie każdy z wybitnych psychologów wystąpił z odczytem. K. Bühler (o podstawach psychologii mowy), Charlotte Bühler (pierwsze społeczne zachowanie się dzieci), Stern William (o psychologii personalistycznej), Jaensch (o typologicznej metodzie badań), Claparède (o problemacie woli), Decroly (stosowanie testu Ballard'a w szkołach belgijskich), Katz (o zmysle wibracyjnym), Selz (o teorii reakcji specyficznych), Wertheimer (o problemacie prądu czucia), Kiesow (o prawie Webera), Prinzhorn (o głębszym znaczeniu charakterologii), Ranschburg

(błędy aparatu duchowego), *Ley* (o apercpcji czuciowej i apercpcji wewnętrznej), *Ponzo* (wyraz czynnika woli w krzywej oddychania) i w. i. Uderzało nieliczne uczestnictwo amerykańców (12 obecnych zaledwie), z których *Langfeldt* i *Dougall* mieli krótkie referaty. Sympatycznie poruszyła obecność indyjskiego kolegi *Gopalaswami* (Mysore), który w trzech odczytach dał się poznać jako zdolny teoretyk i praktyk (ciekawe badania nad refleksem psychogalwanicznym u małp). Praktyczni psychologowie, którzy z początku otworzyć mieli specjalną grupę, po większej części nie przybyli, z dziedziny tej wygłoszono 3 krótkie referaty (*Klemm*, *Moede*, *Baumgarten*). Pokazy aparatów *Godefroy'a* i *Ach'a*, mała wystawa aparatów firmy *Zimmermann'a*, zwiedzenie laboratorium miejscowego *Brugmans'a* stanowiły atrakcję dla eksperymentatorów.

Naogół Zjazd dał doskonałą rewję zainteresowań współczesnych psychologów.

---

J. JOTEYKO.

## Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych.

Odczyt wygłoszony w Towarzystwie *Odrodzenia moralnego im. Edwarda Abramowskiego*, dn. 26 listopada 1926<sup>1)</sup>.

Stoimy w przededniu wielkiej reformy szkolnictwa w Polsce. Poraz pierwszy wykształcenie w swych formach wyższych stanie otworem przed całym Narodem. Padają więzy, zrywają się okowy, giną wszelkie względy związane z pochodzeniem, majątkiem i innymi przywilejami, zapanowuje tryumf ducha, własnej, wewnętrznej wartości człowieka. Sprawa ta w wysokim stopniu interesuje psychologów, posiada ona istotnie stronę, której można nadać nazwę *psychologicznej organizacji szkolnictwa*.

Demokracyzm, to forma jaką przybrał rozwój społeczeństw współczesnych, forma najlepsza, gdyż najbardziej sprawiedliwa i produkcyjna dla jednostki i społeczeństwa, a więc etyczna i społeczna. Dlatego demokracyzm nie jest stronnictwem politycznym, lecz wyrazem ogólnej dążności do zapewnienia społeczeństwu naturalnego biegu rozwojowego. Stąd konieczność poddania temu probierzowi wszelkich planów reform natury ogólnej t. j. mających na względzie prawa wszystkich obywateli danego kraju. Dobrze zrozumiany demokracyzm winien się opierać na dwu postulatach. Po pierwsze, demokracyzm, to nie obniżanie kultury, lecz zapewnienie warstwom stojącym dotąd niżej kulturalnie możliwości wzniesienia się t. j. zrównanie ich zupełne z tamtymi. Wynikające stąd konsekwencje będą niesłychanie doniosłe nie tylko dla warstw obecnie niżej stojących, lecz i dla całego narodu, przez podniesienie jego ogólnego poziomu, przez danie możliwości współpracy i współdziałania rozmaitym warstwom, które żyjąc dotychczas w pewnym izolowaniu, w braku wzajemnego zrozumienia odnosiły się do siebie niechętnie, niemal wrogo niekiedy.

Drugi postulat wywodzi się z pierwszego. Jeżeli tak zw. warstwy wyższe popełniały błędy, warstwy włościańskie i prole-

<sup>1)</sup> Odczyt ten, powtórzony dn. 3 grudnia w *Związku polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych*, dn. 4 grudnia na konferencji w *Polskiej Wolnej Wszechnicy* i zreferowany dn. 29 listopada w *Związku zawodowym naucz. szkół średnich*, uległ rozszerzeniu w niektórych częściach.

tarjackie nie powinny z konieczności rzeczy pójść ich śladem i przebywać te same etapy, do czego być może okazywałyby pewną skłonność, biorąc jako wzór do naśladowania warstwy wyżej stojące. Należy korzystać z nabytego doświadczenia; reforma powinna być jedna dla wszystkich i istotnie skuteczna. Reforma ta nie polega więc tylko na *dopuszczeniu dzieci i młodzieży pochodzenia ludowego do szkół wszelkiego typu*, odnosi się ona do całokształtu życia szkolnego i społecznego, powinna poprawić dawne błędy i wznieść gmach nowy, w którym wszystkim byłoby przestronnie i dobrze.

Ponieważ z reformą szkolnictwa zwlekać nie można, gdyż od niej zależy naprawienie wielkiej niesprawiedliwości dziejowej i wprowadzenie narodu na nowe tory kulturalne, jedynym sposobem skuteczności jest przygotowanie odpowiedniego gruntu.

Przyznajemy trzy cele wykształceniu: 1) zapewnienie pewnego stopnia ogólnej kultury dla wszystkich, co pozwala jednostkom na rozszerzenie zakresu życia indywidualnego i prowadzi do jedności narodowej; 2) zapewnienie nauczania zawodowego, które daje możliwość wykonywania pewnego fachu; 3) wyszukiwanie uzdolnień dzieci i młodzieży w celu wykształcenia tych uzdolnień i pokierowania nimi tak, aby każda jednostka mogła zająć odpowiednie dla siebie stanowisko.

Rozpatrując ten ostatni cel spostrzegamy, że w połączeniu z dwoma poprzedzonymi prowadzi on do tego, że odpowiednie wykształcenie dać należy nietylko wybitnie uzdolnionym, a także nimi pokierować, lecz, że żądanie to zwraca się do całości młodzieży, każdy zawód wymaga bowiem pewnych uzdolnień w większym lub mniejszym stopniu i każda jednostka zająć powinna właściwe dla siebie stanowisko. Owe zdolności należy więc wyszukać, określić, wykształcić, mogą być bowiem przytłumione.

Czy owe trzy cele wykształcenia były zawsze w ten sposób rozumiane? Można odpowiedzieć przecząco.

Koniec XVIII wieku proklamował prawa człowieka i obywatela na podstawie równości, wolności i braterstwa. Te piękne hasła zostały dopełnione w XX wieku przez nowe zupełnie hasło: *Odpowiedni człowiek na odpowiednim stanowisku*. Nauka wykazała niezmierną prawie różnorodność uzdolnień wśród ludzi i ich liczne stopnie, podobnie reszta jak i obserwacja codziennego życia. Nazwalibyśmy „naiwnym” pogląd na świat oparty na tem mniemaniu, że wszyscy rozwijają właściwe im uzdolnienia i że każdy zajmuje odpowiednie dla siebie stanowisko. Jest często przeciwnie, stąd ważność wymienionego hasła, a zarazem środków, prowadzących do jego realizacji; przejawia się to jednak jak dotychczas głównie w dziedzinie wytwórczości przemysłowej, jako bezpośrednio związanej z zyskami materialnymi a spotyka nieraz brak zrozumienia gdy chodzi o wartości duchowe, od których jednakże zależy w pierwszym rzędzie od-

budowa krajów, zarówno moralna jak intelektualna i materialna.

Łatwo się przekonać, że w chwili gdy Francja wprowadziła nauczanie demokratyczne, nie wszystkie trzy cele wykształcenia były jasno uświadomione. Wydawało się wówczas, że ustanowienie szkół powszechnych, bezpłatnych, obowiązkowych dla ludu było szczytem demokratyzacji, że zrobiono dla szerokich mas wszystko co było możliwe. A jednak w tym systemie była wielka luka, która się wykazała wraz z postępami demokratyzacji. Szkoły te były specjalnie dla ludu; był to ich błąd zasadniczy. Nie pomyślano zupełnie o tem, aby umożliwić szerokim masom dostęp do szkół, wyższych od szkół początkowych czyli do szkół drugiego stopnia i uniwersytetów. Dwie najważniejsze przyczyny stoją temu na przeszkodzie: pierwszą jest to, że nauczanie średnie i wyższe jest płatne; druga zależna jest od organizacji samych szkół we Francji; mianowicie, między rozmaitemi stopniami nauczania brak jest ciągłości, chodzi tu istotnie nie tylko o stopnie, ale i o kategorie. Każdy system był w sobie zamknięty. Szkolnictwo nosiło więc zawsze pewien charakter stanowy. Prócz tego te szkoły dla szerokich mas były zawsze o niższym poziomie niż odpowiadające im klasy przygotowawcze do szkół średnich. Tak było we wszystkich krajach w ogólnych zarzysach.

Widnieje tu przeto dążenie do tego, aby warstwom szerokim udostępnić tylko pewien stopień kultury ogólnej, bez zwrócenia uwagi na dwa inne cele wykształcenia. Z czasem zorganizowano szkoły zawodowe. Ale trzeci cel wykształcenia — wyszukiwanie uzdolnień dzieci i odpowiednie pokierowanie młodzieżą, był zawsze nieobecny.

Mówiąc, że nie należy traktować szerokich mas inaczej od innych warstw społecznych, nie bierzemy tego bez zastrzeżeń. Dzieci warstw włościańskich i proletarjackich powinny — przynajmniej przez czas pewien — być otoczone opieką państwową i społeczną, jeżeli mają być wyrównane skutki wielowiekowej nierówności; dzieci z ludu nie przystępują istotnie do nauki w tych samych warunkach co dzieci warstw średnich. Pieniądz nie powinien być przywilejem w uzyskaniu wyższych stopni wiedzy; otóż dzieci zamożniejsze, zdolne czy niezdolne, wstępują do szkół średnich. Dla dzieci z ludu trudności w tym względzie mogą być niepokonane. Należy więc ustanowić *system stypendjów* dla dzieci zdolnych a niezamożnych. Francja nowoczesna posuwa się w tym względzie tak daleko, że ustanowiła nawet subwencje dla rodziców, celem odszkodowania strat poniesionych z tego tytułu, że dzieci pobierające naukę w szkołach średnich nie mogą zarobkować. W Belgji zorganizowano tak zw. *fonds des mieux-doués*. Jest rzeczą zrozumiałą, że wybór tych dzieci oprzeć się musi na podstawie stwierdzenia ich uzdolnień. Całe nauczanie powinno być bezpłatne na wszystkich stopniach, co możnaby wyrównać ustanowieniem *podatku szkol-*

*nego proporcjonalnego do stanu majątkowego rodziców.* Myśl tę wyraziłam w postulatach, przedstawionych na VI Zjeździe Federacji Międzynarodowej Towarzystw Nauczycieli Szkół Średnich, odbytym w Warszawie w r. 1924<sup>1)</sup>. Podniósł ją w rok potem Wł. Radwan 2).

Jest jeszcze inna krzywda, której naprawienie należy do zadań pilnych. Skutkiem wieloletniego niedopuszczania szerokich warstw do szkół wyższych ponad szkoły elementarne, wytworzył się pewien zwyczaj, rodzaj tradycji, która powstrzymuje zdolne dzieci ludu w ich dążności do dalszego kształcenia się, zwłaszcza w środowiskach wiejskich. Wśród warstw średnich wytworzyła się tradycja przeciwna; tu każde dziecko, zdolne czy nie, musi wstąpić do szkoły średniej. Należy przeto lud pobudzać, rozwijać, uświadamiać, dawać mu impuls do kształcenia się, roztoczyć opiekę nad zdolnymi, co z czasem przestanie być potrzebne, gdy zła tradycja zostanie zwalczona.

Te podstawy pozwolą nam ocenić w pełni doniosłość reformy, dokonywanej się obecnie lub przygotowywanej w większości krajów: jeden gmach od dołu do góry, wszystkie drogi do nauki otwarte, bez różnicy stanu, pochodzenia, płci, majątku. Zetknięcie się rozmaitych warstw narodu w szkole, doprowadzi do wzajemnego poznania się, do współpracy, będzie miało niezmiernie konsekwencje społecznej natury. System ten istnieje od wielu lat w Stanach Zjednoczonych i w Szwajcarii. Obecnie Francja stanęła na czele ruchu. Nosi on nazwę „*école unique*” we Francji, „*Einheitsschule*” w Niemczech, w Polsce rozpoznał się pod nazwą „szkoły jednolitej”. Ponieważ chodzi tu o całość systemu, nazwa „jedność szkolnictwa” wydaje się najwłaściwszą. Pokrywa się ona zresztą zupełnie z pojęciem związanem ze szkołą jednolitą.

Jedność szkolnictwa jest koniecznością ze względu na *jedność rozwojową dziecka*. Rozbudzone siły psychiczne nie mogą się zatrzymać w połowie drogi, domagają się osiągnięcia pełni, właściwej każdej jednostce; pokierowanie zaś dzieckiem nie może narażać je na wstrząsy i kryzysy lecz powinno doprowadzić do jedności rozwojowej.

Reformę tę we Francji wywalczył swą niestrudzoną działalnością *Ferd. Buisson* oraz grono nauczycieli „*Les Compagnons*”.

Piękną i wzruszającą wydać się musi działalność nauczycieli francuskich, którzy podczas wielkiej wojny obmyślili w okopach plan odbudowy nauczania we Francji. *Narodowe Stowa-*

<sup>1)</sup> Postulaty te zostały wydrukowane w ulotce, dołączonej do *Ogniwa* (dn. 27 sierpnia 1924 r.) i były przeze mnie referowane na Zjeździe.

<sup>2)</sup> Wł. Radwan Postulaty w sprawie ustroju Szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. Nakładem „Naszej Księgarni”, Warszawa — Łódź, 1925.



rzyszenie ustroju demokracji (Association Nationale pour l'organisation de la Démocratie), po opublikowaniu kilku książek o znaczeniu ekonomicznym i społecznym, z niezwykłą energią zajęło się sprawą reformy nauczania. Ukazanie się książki p. t. „L'Université Nouvelle” przez „Les Compagnons” nie pozostało istotnie bez wpływu na dalszy bieg wypadków<sup>1)</sup>.

„Les Compagnons” przypominają słowa Peguy'a: „nie było nigdy kryzysu nauczania; istotnie to, co nazywamy tem mianem, nie jest kryzysem nauczania, lecz kryzysem życia”. I dowodzą, że stworzyć nową Francję, to stworzyć nowego ducha, nowe nauczanie, nowy Uniwersytet<sup>1)</sup>.

Jutro, piszą oni z okopów w 1918 roku, życie nie zatrzyma się w swym biegu; nie będzie chwili odetchnienia, będzie przeciwnie ogólne parcie, zgiełk, pomieszanie sił i dróg, i biada temu, kogo wypadki zastaną nieprzygotowanym. Każde opóźnienie stanie się klęską i napróżno walczylibyśmy w czasie wojny, gdyby pokój miał nas zwyciężyć. Kraj wymaga reformy nauczania. Reforma ta należy nie tylko do Państwa, lecz wymagać jej możemy w pierwszym rzędzie od nauczycielstwa, popieranego przez Naród. Doktryna nasza jest prosta: aby żyć, Francja musi produkować, problemat jutra jest przede problematem produktywności. Francja straciła elitę, należy więc nową elitę wytworzyć, a osiągnąć ten cel można jedynie przez wprowadzenie nauczania, opartego na podstawach szczerze demokratycznych. Wszystkim dzieciom Francji przysługuje prawo zdobycia jaknajszerszej ujętego wykształcenia, ojczyzna zaś ma prawo wykorzystania wszystkich zasobów umysłowych obywateli. Kraj który od obywateli żąda inteligencji i energii, powinien dać im możliwość uzewnętrznienia tych zalet. Wszyscy muszą produkować, ale najlepsi muszą być u steru. *Demokracja, to nie tyle władza ludu, ile podniesienie się ludu.* Chcemy aby na czele mogli być najlepsi.

Dla dopięcia tego celu potrzeba stworzyć łączniki: łączniki w samym Uniwersytecie<sup>2)</sup>, nowy łącznik między Uniwersytem a Narodem. Wszystkie rodzaje nauczania powinny być ze sobą zespolone. Zamiast kategorii, powinny być stopnie. Jedna szkoła dla wszystkich dzieci do lat 13 lub 14 jest jedynym sposobem zapewniającym wykształcenie jaknajwiększej liczbie jednostek i rekrutującym elitę. Szkoła jedna (jednolita, école unique) zapewnia selekcję opartą na osobistej wartości. Będzie to nauczanie pierwszego stopnia. Podobnie zrozumiane nauczanie, które nie wyłącza różniczkowania i pewnych przystosowań, będzie obowiązkiem i bezpłatnem. Stanie się podstawą dla nauczania drugiego stopnia czyli średniego. Będzie to, bądź liceum, bądź szkoły zawodowe. Nauczanie wyższe posiadać powinno potrójny charakter: ogólne zapoznanie się z nauką, przygotowanie zawodowe i techniczne, badanie naukowe, oparte o szerokie podstawy.

Mówiąc o nauczycielach, „Les Compagnons” wyrażają się w następujący sposób:

Opinia publiczna nazwała nas inteligentami (les intellectuels). Nazwa ta streszczała w sobie całą przeszłość błędów i nieudolności. Inteligent, to człowiek, który szuka prawdy raczej w książkach niż w życiu. Inteligent, to krytyk. Inteligent, to racjonalista, który chce uwięzić życie

<sup>1)</sup> „L'Université Nouvelle” par „Les Compagnons”, 186 str. Paris, 1918, Fischbacher.

<sup>2)</sup> W znaczeniu, nadawanem temu wyrazowi we Francji, t. j. jako całość szkolnictwa (powszechnie, średnie i wyższe).

w ciasnych formułach. I nie spostrzega, że myśl staje się siłą wówczas tylko gdy posługują się nią silni, silnymi zaś mogą być tylko ludzie ugrupowani. Do zapatrywań tych doszliśmy wówczas, gdy los nas zmusił do czynu. W dniu tym, wykazaliśmy narodowi i naszym towarzyszom w okopach, że posiadamy coś więcej niż myśli mętne, że posiadamy ponadto uczucia, że jesteśmy zdolni walczyć i umrzeć dla świętej sprawy. My, inteligenci, walczyliśmy wraz z robotnikami i wieśniakami. Młodzi filozofowie okazali się w pierwszym rzędzie prawdziwymi żołnierzami, myśl ich bowiem zajaśniała nagle życiem we wspólnocie czynu, w niebezpieczeństwie, które wszystkie energie w napięciu skierowywało do jednego celu. Inteligenci dojrzeli w czasie wojny, nabrali refleksji, wykształcili wolę. Chcą stać się siłą w narodzie. Zrozumieli, czym jest prawdziwa inteligencja. Zrozumieli, czym jest owocne połączenie myśli i czynu. Czem byłoby życie bez myśli, która je podnosi, czym byłaby myśl bez życia, które myśl podtrzymuje swą intuicją i doświadczeniem?

Tak przemawiają „Les Compagnons” w okopach w czasie wielkiej wojny. Na tych zasadach wysnuwają cały nowy program reformy szkolnej. Nie miejsce tu dłużej się nad nim zatrzymać, zaznaczyć jednak muszę, że do ich postulatów należy wprowadzenie takich metod nauczania i wychowania, któreby każdej jednostce zapewniły rozwój jej wszystkich sił fizycznych, umysłowych i moralnych.

Książka ich zyskała duży rozgłos, zainteresowała sfery szkolne i uniwersyteckie. We Francji sprawy pedagogiczne stanowią przedmiot rozważań i dyskusyj najwybitniejszych profesorów wydziałów uniwersyteckich. Istotnie, druga część książki zawiera opinie przedstawicieli świata naukowego i literackiego (*Emil Boutroux, Paul Girard, Ferd. Buisson, Emil Goblot, Henri Lichtenberger, Chabot, Duhamel* i w. in.).

Duże wrażenie na opinię publiczną we Francji wywarła także książka *Ludwika Zoretti'ego*<sup>1)</sup>, który wykazuje, że nauczanie ogólno-kształcające we Francji ma organizację klasową; nieprzebyty mur dzieli istotnie nauczanie dla ludu od nauczania dla klas uprzywilejowanych<sup>2)</sup>. Najlepiej to ilustruje fakt, że w Paryżu zaledwo 0,78% uczniów w liceach (gimnazjach) wyszło ze szkoły powszechnej. Szkoła wcale nie sprzyja wykazaniu się zdolności. Społeczeństwo i względem uczniów licealnych jest dziwnie obojętne. Od pierwszego roku miernota bierze tu górę, imponujący „ogon” klasy paraliżuje wysiłki nauczyciela, najlepszych uczniów naraża się na stratę czasu. Wszyscy zaś przechodzą z klasy do klasy i po zdaniu bakałareatu (matury), egzaminu, który po kilku próbach ułać się wreszcie musi, wkraczają do wyższych uczelni.

*Zoretti* żąda nauczania obowiązkowego, powszechnego dla wszystkich dzieci od lat 6 do lat 15; nauczanie średnie będzie

<sup>1)</sup> *L. Zoretti. Education. Un essai d'organisation démocratique. Paris, Plon, 1918.*

<sup>2)</sup> Zwracamy uwagę, że książka ta pisana była 1918 roku, odtąd zaś zaszyły ważne zmiany.

dalszym ciągiem powszechnego, lecz stanie się dostępne tylko dla tych dzieci, które wykazały zdolności; trwać ma 3 lata, od lat 15 do 18. Uczniowie, którzy do szkoły średniej nie wstępują, pobierają naukę w innych zakładach. Do uniwersytetu mają wstęp tylko ci, którzy ukończyli szkołę średnią i zdali pomyślnie odpowiedni egzamin. Wszystkie stopnie nauczania powinny być bezpłatne. Nie może być żadnych różnic w stosunku do płci. *Zoretti* duży nacisk kładzie na *selekcję uzdolnień*. Skutkiem różnorodności uzdolnień i niewystarczającej odbiorczości umysłowej wielu jednostek, skutkiem także olbrzymiego nagromadzenia faktów i myśli, stanowiących w obecnych czasach dorobek naukowy, pisze on, do zadań społeczeństwa należy nietylko staranny wybór tych, którzy powołani są do najwyższej kultury, ale i ich wyspecjalizowanie t. j. pokierowanie nimi w określony sposób. Społeczeństwo obecne nie stawia sobie nawet podobnego pytania, zdawałoby się, że jest mu ono obojętnem; pozostawiając wypadkowi troskę o wybór tych, którzy dalej prowadzić będą naukę, obniża poziom nauczania wyższego.

Sprawom związanym z organizacją jedności szkolnictwa we Francji poświęcam więcej miejsca ze względu na szczerze demokratyczny charakter całej reformy, za której postępami mogłam śledzić w czasie mego pobytu w Paryżu w latach wojennych. We wszystkich żądaniach znajduje wyraz potrzeba selekcji, jeżeli zaś Francja nie wprowadziła dotąd egzaminu psychologicznego (choćaj znajdujemy o tem wzmiankę w jednym z dekretów ministerjalnych), przyczyna tego jest dla nas dostatecznie jasna: psychologowie francuscy mało naogół poświęcają czasu na współpracę z nauczycielami, brak tu uświadomienia sfer nauczycielskich, w przeciwieństwie do tego co się dzieje w Niemczech i Stanach Zjednoczonych, gdzie najbitniejsi psychologowie oddają swój czas i pracę na pogłębianie problemów psychologii pedagogicznej i zostają w ścisłym kontakcie ze światem nauczycielskim. Zaznaczyć również należy, że we Francji, choć ministrowie często się zmieniali, rząd zachował jedność w działaniu i każdy z ministrów robił krok naprzód w realizacji „*école unique*”, aż wreszcie sprawa ta ostatecznie dojrzała i ma być w najbliższym czasie przedmiotem uchwały.

Minister oświecenia *Lamoureux*, na Kongresie francuskiej Ligi Nauczania, zebrany w Saint-Etienne w maju 1926 roku, wyraził się, że „postulat „*école unique*” należy do kategorii najgłębszych aspiracji demokratycznych. Wszystkie dzieci mają równe prawo do pobierania nauki wszystkich stopni, granice temu prawu określić może tylko poziom rozwoju umysłowego”.

Z ankiety, ogłoszonej roku 1924 w *Nouvelle Revue Française* przebiega wielkie zaniepokojenie skutkiem braku ludzi dla stanowisk kierowniczych. Między innymi *Edw. Herriot* pisze: „Izba z 1919 roku nie miała już ludzi, którzy mogliby nią po-

kierować". *De Monzie*: „nie jest to kryzys konstytucji, lecz kryzys charakterów”. *Paul Regnaud*: „w przededniu wyborów, kraj nie żąda programów ani obietnic, lecz żąda ludzi”.

Zadać można pytanie, czy ów „kryzys człowieka”, przez który przechodzi nie tylko Francja, ale cała Europa, jest wynikiem wyjąłowania inteligencji ludzkiej czy też nieumiejętności dobierania ludzi, wyszukiwania istotnie uzdolnionych? W wyjąłowanie wierzyć trudno, jest bowiem pewne prawo prawdopodobieństwa, zapewniające wśród dużych mas ludności pewną określoną ilość inteligencji wybitnych, przytem dużo innych faktów wskazuje na to, że ów kryzys jest następstwem nieudolności kryterjów, przyjętych dla oceny wartości człowieka. Oczywiście, dużo inteligentów wyginęło w czasie wojny, nie w tym jednak stopniu aby wytłumaczyć ów rozpaczliwy stan rzeczy. Gdy w Europie powojennej zapanowało dziwne napięcie stosunków i niepewność jutra, gdy wciąż załamują się rządy, a narodom brak ufności do swoich przywódców, gdy skutkiem olbrzymich strat poniesionych w dobytках materialnych i w ludziach, trudności ekonomiczne wzrosły do tak wielkich rozmiarów, że zagrożają samej kulturze, pozbawiając nawet dużą część ludności elementarnych środków do życia, potrzeba przywódców więcej niż kiedykolwiek odczuć się dała. Nie dlatego aby to zagadnienie było zupełnie nowe, gdyż brakło zawsze w tym względzie kryterjów, lecz że nabrało ono niezwykłej siły i aktualności.

Gdyby ów stan miał być wynikiem złej rekrutacji, w takim razie ci ludzie żyją pośród nas, są tylko odsunięci od biegu spraw. A gdyby ich nie było dziś, możemy ich mieć jutro. Trzeba ich tylko w zaraniu życia rozpoznać i odpowiednio nimi pokierować. Jest faktem, że troska o elitę nie tylko nie pozostaje w żadnem przeciwieństwie z potrzebą wyzyskania wszystkich uzdolnień, lecz jest tylko jednym z ogniw wielkiego programu selekcyjnego, mającego na celu rozpoznanie uzdolnień i pokierowanie właściwie młodzieżą.

Ruch niemiecki pozostawia natomiast wiele do życzenia z punktu widzenia demokratycznego, bo chociaż zniesiony został mur, oddzielający nauczanie szerokich mas od nauczania średnich warstw społeczeństwa, to jednak szkoła powszechna (*Grundschule*) nie jest kompletną i tylko wyjątkowo uzdolnione dzieci warstw ludowych po zdaniu egzaminu psychologicznego mają dostęp do szkół średnich, które są dla nich osobnego typu. Powiedzenie *Bethmann-Hollweg'a*: „dla uzdolnionych wszystkie drogi stoją otworem” spotkało się z tym zarzutem, że w Niemczech nie chodziło o większą demokratyzację w nauczaniu, lecz jedynie o zdobycie nowych i cennych elementów dla celów państwowych, t. j. w danym wypadków -- militarnych. Gdyby takimi były istotnie zamierzenia rządu niemieckiego, nie mogą one w niczem osłabić znaczenia selekcji, jako ogólnej metody umo-

żliwiającej rozpoznanie uzdolnień. Walka z temi zamierzeniami prowadzona być powinna na innej zupełnie drodze, mianowicie dążenia do zorganizowania istotnej jedności szkolnictwa, opartego o podbudowę pełnej i wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej, obowiązkowej dla wszystkich dzieci. Gdy to zostanie osiągnięte, wówczas zniknie potrzeba ustanawiania szkół średnich osobnego typu (Berlin, Hamburg, Frankfurt i inne miasta) dla dzieci wyjątkowo uzdolnionych pochodzenia ludowego, co jest przeciwne zasadom dobrze zrozumianej demokratyzacji, domagającym się zniesienia wszelkiej różnicy praw w związku z pochodzeniem. Zniknie także potrzeba dokonywania selekcji w zbyt wczesnym wieku (niekiedy już w 9 roku życia). Jak wiadomo, egzaminem tym kierowali w Niemczech fachowi psychologowie, co pociągnęło za sobą ważne wyniki teoretyczne, dzięki opracowaniu metod i wykazaniu ich skuteczności. Dla nauki był to więc eksperyment dużej wagi. Walczyć tu więc możnaby nie z metodami selekcji, lecz z duchem rządu niemieckiego.

Reformy w duchu o wiele więcej demokratycznym dokonał w odradzającej się Austrii socjalistyczny minister oświecenia *Otto Glöckel* (1919 i 1920). Wszystkie dzieci uczą się razem najpierw w szkole elementarnej powszechnej (od lat 6 do 10), dalej w szkole średniej nowego typu (10—14 lat), obowiązującej dla wszystkich. Dalsze etapy szkoły prowadzą do wyższych uczelni. W związku z tą reformą, zniesiono klasy wstępne przygotowujące do szkół średnich dawnego typu. W tym systemie, szkoła elementarna i szkoła średnia nowego typu (*Einheitsschule*) odpowiadają naszej pełnej szkole powszechnej. Zdolności indywidualne dzieci znajdują jaknajwiększe uwzględnienie w obrębie szkoły. Każdy uczeń posiada kartę indywidualną. Dla reformatorów jasnym się stało, pisze *M. Sokalowa*<sup>1)</sup>, że o tem, czy dziecko ma wejść na drogę naukową, czy praktyczną decydować mogą *wyłącznie* jego zdolności. Słusznem więc jest odsunąć najdalej chwilę wyboru dalszej drogi. Uznano wiek lat 14 za najwłaściwszy. Szkoły średnie wyższe od 15 do 18 roku życia wiodą do Uniwersytetu i Politechniki. Równolegle do szkół średnich wyższych znajdują się szkoły zawodowe. Projekty rządowe przewidują powstanie wielkiej ilości typów szkół.

W wieku lat 14 dzieci wstępują do czteroletnich wyższych szkół średnich (*Oberschule*), które mają być dwojakiego typu: jeden, zbliżony do naszego obecnego gimnazjum wyższego, drugi o charakterze zawodowym. Szkoły pierwszego typu mają być bezpośrednio dostępne dla uczniów zdolnych, dla innych — wa-

<sup>1)</sup> *M. Sokalowa*. O austriackiej reformie szkolnej. *Rocznik Pedagogiczny*, tom II, rok 1924, str. 238 — 256. Książnica - Atlas, Warszawa — Lwów.

runkowo t. j., że uczeń mniej zdolny ma również drogę otwartą do szkół średnich wyższych, lecz nie do wszystkich przechodzi automatycznie.

W uniwersytecie wiedeńskim ustanowiono katedrę i laboratorium, specjalnie poświęcone sprawie selekcji uzdolnień.

Projekty rządu austriackiego, przewidujące powstanie wielkiej ilości typów szkół spotykały się niekiedy z silnym protestem. Zapytywano, na czym polega ich „jednolitość”. Na co autorowie projektu dali taką odpowiedź: „Istotę szkoły jednolitej charakteryzuje to, że wszystkie jej stopnie są ze sobą w związku. Żadne z jej stadjów nie zmusza jednostki do pozostawiania na torze, na który ją pchnąć mogła ambicja lub omyłka i który prowadzi ją może do zguby” (patrz *Sokalowa*, str. 245).

Wreszcie, przytoczymy tu cele, jakie zakresła sobie poradnictwo zawodowe w Austrii: „Dać narodowi dzielnych przewodników duchowych w czasach, gdy odbudowa państwa tak bardzo ich potrzebuje, oto zadanie, które może być osiągnięte jedynie w ten sposób, że każde zdolności, jakiegokolwiek były i gdziekolwiekby się zdarzyły, znaleźć muszą możliwość najszerszego rozwoju”. Oczywiście, z tą reformą jest ściśle związane podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli, ogólnego i psychologicznego.

Z naszego stanowiska musimy zaznaczyć, że powyższa reforma, aczkolwiek natchniona niewątpliwie szczerą chęcią wyzyskania wszystkich uzdolnień, ma jednak tę wadę, że ustanawia różnicę w prawach już w czasie nauki i w obrębie samej *Mittelschule*, która odpowiada wyższym klasom naszej szkoły powszechnej; istotnie, dzieci uznane za uzdolnione, mają wstęp automatyczny do gimnazjum, dla innych jest to uwarunkowane. Podobna selekcja, ustanowiona w obrębie szkoły powszechnej, jest niezgodna z duchem tej szkoły (patrz niżej, uzasadnienie tego poglądu).

*W. Stern* krytykuje<sup>1)</sup> eksperyment Austrii z innego punktu widzenia. Jako zakrojony na tak wielką skalę, jest przedwczesny ze względu na brak wyrobionych sił fachowych; należałoby do selekcji przystąpić na podstawie poszczególnych prób, nie zaś narzucać całemu krajowi jednakowy schemat badań.

Uwagi *W. Stern'a* są niewątpliwie słuszne, należy jednak wysoko podnieść piękny gest Austrii, kraju tak przecież wyniszczonego wojną, a który nie waha się zerwać z rutyną i przystępuje bez zwłoki do wielkiej reformy szkolnej, zdając sobie sprawę z tego, że „funkcja stwarza organ”, że ew. niepowodzenia i przypuszczalne pomyłki będą w przyszłości powetowane, że wreszcie zbytnie czekanie, zwłaszcza w chwili obecnej, która wy-

<sup>1)</sup> *W. Stern*. *Intelligenz der Kinder und Jugendlichen*, str. 296, 3 wyd. Barth, Leipzig, 1920.

maga skupienia wszystkich energii, naraża na większe niebezpieczeństwo, niż nieuniknione początkowe błędy.

Prowadząc walkę o selekcję uzdolnień od lat przeszło dwudziestu, mam prawo z pewnego stanowiska krytycznego spojrzeć na politykę wyczekiwania.

Co dotyczy Stanów Zjednoczonych, wprowadzenie badań szkolnych zapomocą testów inteligencji równoległe z testami pedagogicznymi dokonało istnego przewrotu w organizacji szkolnictwa. O sprawach tych mówimy w innej pracy<sup>1)</sup>.

W Polsce przeprowadzenie jedności szkolnictwa mogłoby być o tyle łatwiejsze, że nie mamy do zwalczania złej rutyny. Mamy natomiast najlepsze tradycje *Komisji Edukacji Narodowej*, w pracach Staszica i in.

Gdy nastaly pamiętne dni listopadowe 1918 roku, Prezydent Ministrów *A. Moraczewski* w imieniu Rządu Rzeczypospolitej Polskiej, ogłosił Manifest (dn. 21 listopada), w którym zaznacza w dziedzinie nauczania konieczność szybkiego utworzenia bezpłatnych szkół publicznych, dostępnych dla wszystkich obywateli bez różnicy mienia. Jedynie zdolności mają decydować o sprawie wykształcenia. Wyszukać należy dla dobra narodu liczne uzdolnienia, które dotychczas ginęły wskutek trudności tamujących ludowi drogę do wyższego wykształcenia. Był to program ś. p. *Ksaw. Praussa*, pierwszego Ministra Oświecenia w niepodległej Polsce.

Do jedności szkolnictwa zmierza planowo wice-premjer, kierownik Minist. Wyznań religijnych i Oświecenia publicznego, prof. *Bartel*. W mowie swej na Komisji budżetowej sejmu dn. 26 listopada 1926 r. wyraził się, że „punktem wyjścia jest przede wszystkim siedmioklasowa szkoła powszechna”. To pierwsza teza. Druga teza jest ta, że „nikt nie może być pozbawiony wskutek ustroju szkolnego możności osiągnięcia najwyższego wykształcenia. Wydaje się to rzeczą społecznie słuszną i to jest sposób, który pozwoli wydobywać się na szczyty intelektualne ludziom istotnie zdolnym, ludziom istotnie mocnym i ludziom, którzy znajdują się we wszystkich absolutnie warstwach społecznych. Nie można sobie powiedzieć, że istnieje jedna warstwa społeczna, która jest predestynowana i przygotowana przez dzieje do tego, aby właśnie osiągnęła najwyższe szczyty intelektualizmu. Te zdolności kryją się i rozsiane są po całym kraju i we wszystkich warstwach. Jestem zdania, że pod tym względem wymagania indywidualne, stawiane poszczególnym ludziom powinny być dostatecznie znaczne, aby nie doprowadzić do tego stanu, który jest dziś, gdzie istotnie w bardzo wielkim procencie

---

<sup>1)</sup> *J. Joteyko*. Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa, str. 192 i dalsze. Książnica-Atlas, Warszawa-Lwów, 1924.

studenterja akademicka nie jest przygotowana w znacznym stopniu do praktycznego zdobywania szczytów wiedzy; że tylko nieznaczny stosunkowo procent jest uzdolnionych z urodzenia i z zamiłowania do zdobywania wiedzy. To karierowiczostwo, nie poparte dostatecznymi zdolnościami, nie poparte dostatecznie twardym charakterem, musi się w Polsce skończyć... Najwięcej trudu i najwięcej pracy będzie wymagał człon środkowy, bo człon pierwszy, t. j. szkoła powszechna, jest na dobrej drodze. Powinien być konstrukcją możliwie poprawną tak, aby nie przeszkadzał przy swojej konstrukcji możliwości przejścia do członu trzeciego t. zn. do szkół akademickich... Jest dla mnie pytaniem czy do studjum w szkole politechnicznej nie dopuszczają tych, którzy przeszli przez studjum szkoły zawodowej? Na to pytanie nikt nie może odpowiedzieć, dopóki sprawa szkół zawodowych nie jest odpowiednio postawiona i dopóki poziom szkoły nie jest tak znaczny, że każdy student, który wyszedł ze szkoły takiego typu, może pokonać olbrzymie trudności, jakie dziś studjum techniczne młodzieży nastęrcza. Ze względu na ogrom materiału i ze względu na charakter nauki tylko bardzo nieznaczny procent te studja kończy. W znacznym stopniu ten procent wzmógłby się wówczas, gdyby przygotowanie szkolne, t. zn. przygotowanie szkół zawodowych, któreby otworzyło wrota szkół politechnicznych, było dostatecznie szerokie".

\* \* \*

Przechodzimy do *sposobów realizacji*. Osiągnięcie celów stawianych przez jedność szkolnictwa wymaga niezbędnie podbudowy 7 klasowej wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej, obowiązującej dla wszystkich dzieci o normalnym rozwoju umysłowym<sup>1)</sup>. Wszelkie rozbijanie szkoły powszechnej uważać należy za nieusprawiedliwione, t. j. nie dające dostatecznej gwarancji równości „punktu wyjścia” dla wszystkich dzieci. Ideał zaś demokratyczny pokrywa się z najwyższymi celami wykształcenia i wychowania, jest jedynym sposobem zapewniającym wysoki poziom oświaty ogólnej i wybicie się uzdolnień wśród szerokich mas, ponadto posiada duże znaczenie społeczne, wpływając dodatnio na zniknięcie antagonizmów stanowych, wytwarzając sympatję i szacunek wzajemny. Ale w ramach tego programu bywały proponowane rozmaite systemy. Uważamy za stosowne określić je następującymi nazwami: *system prostoliniyny i system rozgałęziony, system bez selekcji i system z selekcją*.

(Dokończenie nastąpi).

<sup>1)</sup> Główne założenia tego planu były już przeze mnie skreślone cztery lata temu (patrz: Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego, Warszawa, 1922 Książnica-Atlas).



## SPRAWOZDANIA Z POSIEDZEŃ Koła Psychologicznego<sup>1)</sup>.

### 15 posiedzenie w dniu 10 października 1925 r.

Referat Dr. *Tadeusza Jaroszyńskiego* p. t. „O sugestji i autosugestji”. W dyskusji zabierali głos p. *Studencki* (niektóre konsekwencje Coueizmu niebezpieczne dla wychowania), p. *Janiszewska*, p. *Makuch*, p. *Malczewska* i inni.

### 16 posiedzenie w dniu 22 listopada 1925 r.

(Wspólne z *Kołem Pedagogicznym* b. słuchaczy Państwowego Instytutu Pedagogicznego).

Przewodniczący p. *Makuch* przed porządkiem dziennym, poświęca kilka słów pamięci ś. p. *Stefana Żeromskiego*.

Zebrani witają owacyjnie p. prof. *Joteyko*, która po długiej chorobie po raz pierwszy przybyła na posiedzenie.

Sprawozdanie Zarządu Koła Psychologicznego zdaje p. *Sedlaczek*, Koła Pedagogicznego p. *Studencki*.

Przewodniczący p. *Makuch*: wobec likwidacji Państw. Instytut. Pedagogicznego, to zebranie nasze jest niejako oficjalnem pożegnaniem Instytutu, któremu tyle zawdzięczamy. Zaprosiliśmy także p. Dyrektora *Pawła Sosnowskiego*. Wyczuwamy, że zbyt przykro było Dyrektorowi być niejako na pogrzebie instytucji, której tyle pracy i trudów poświęcił — to też nie przybył, nadesłał natomiast list, w którym m. in. czytamy:

„Mam to głębokie przeświadczenie, że Instytut, pomimo niesłychanych trudności, obowiązek swój spełnił. Z jednej strony zjednał grono sił naukowych, oddanych pracy pedagogicznej, a z drugiej zaszczerpił w swych wychowancach zainteresowanie do badań i studiów pedagogicznych, wskazał im drogę pracy w tej dziedzinie. Najlepszym tego dowodem są właśnie oba Wasze Koła, które nie ustają w pracy.

„Za to, że Instytut dawał Wam to, co miał najlepszego, nie tylko zachowajcie o Nim dobrą pamięć, lecz z rozpoczętej tu drogi nie schodźcie, uprawiając pole, które prawie zupełnie dotychczas w Polsce leżało odłogiem. Instytut zagony jego poruszył i Wy nie dajcie, by ono chwastami zarosło. A łatwiej to przyjdzie, gdy zespolenie sił Waszych w Kołach za-trzymacie, rozszerzając je powoli przez napływ sił nowych.

„Szczęść Wam Boże w tej pracy, a jakkolwiek w Instytucie już się nie zobaczymy, sądzę, że nieraz w życiu się spotkamy przy pracy, której wspólnie służymy.

<sup>1)</sup> Posiedzenia 1 — 14, patrz *Biuletyn Koła Psychologicznego*, tom I, 1924 — 1925.

Kończąc, proszę byście w myśli uczcili pamięć tych Profesorów i Kolegów, którzy od nas odeszli”.

W dalszym ciągu Przewodniczy *Makuch* odczytuje Sprawozdanie z działalności Instytutu, złożone przez Dyrektora *Sosnowskiego* na ostatniemu posiedzeniu Rady Instytutu w dniu 9 października 1925 r.

Instytut powstał z inicjatywy wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego. Statut został ogłoszony w r. 1918 przez Ministra *A. Ponikowskiego*. W r. 1918/19 odbywały się luźne wykłady dla czynnych nauczycieli. W latach 1919—1922, 1921—1924 zorganizowano kursy naukowe dla polonistów, z których korzystały 104 osoby.

W latach 1919—1922 urządzono kurs dla matematyków, których zapisało się 20. W l. 1920 do 1923 odbył się kurs naukowy dla nauczycieli geografji z 18 uczestnikami.

Ogółem na tych kursach było 140 osób, do 31. X. 1925 wydano 66 dyplomów.

W lutym 1920 r. zorganizowano dwuletni systematyczny kurs pedagogiczny dla czynnych nauczycieli, a w latach 1922 do 1925 studia pedagogiczne dla kandydatów na nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w seminarjach nauczycielskich. Dopiero pod koniec istnienia Instytutu zaczęli się zjawiać i kandydaci właściwi z zakończonymi studjami akademickimi, do 1. X. 1925 takich słuchaczy było 28.

Ogółem na kursie i studjach pedagogicznych były 183 osoby, do 31. X. 1925 wydano 75 dyplomów.

Instytut zorganizował: 1) Bibliotekę dzieł i czasopism pedagogicznych (dzieł 3118, tomów 3508, czasopism 75); 2) Laboratorium psychologii pedagogicznej, którego podstawą było laboratorium p. prof. *Józefy Joteyko* w Brukseli, odstąpione na bardzo dogodnych warunkach; 3) Pracownię biologiczną, przy pomocy wydz. programowego Ministerstwa W. R. i O. P. utworzoną przez prof. *K. Czerwińskiego*.

P. Dyrektor *Sosnowski* kończy swoje sprawozdanie: „Przez 7 lat wysiłków Instytut zdołał nagromadzić pewne dobro, tak materialne pod postaciami pracowni i biblioteki, jak ideowe w siłach naukowych. Jedynym pragnieniem mojem jest, aby ten dorobek nie był rozproszony, lecz w całości we właściwe ręce oddany, aby utrzymane były cztery katedry i aby siły naukowe Instytutu wzięte były pod uwagę przy obsadzaniu stanowisk naukowych na studjum.

Taka jest treść Testamentu Instytutu.”

Na propozycję przew. *Makucha* uczczono pamięć zmarłych profesorów Instytutu przez powstanie, uchwalono deklarację wyrażającą hołd i uznanie Dyrektorowi i Profesorom Instytutu oraz wybrano delegację z 5 osób, celem zakomunikowania deklaracji p. *Sosnowskiemu*.

Prof. *Joteyko* wzywa do dalszej pracy,

Referat *Dr. T. Klimowicza*: „Narodowe testy amerykańskie w zastosowaniu do badań w Polsce”. Dyskusja miała głównie charakter informacyjny, zapytywano o różne szczegóły dotyczące testów i ich stosowania.

## 17 posiedzenie w dniu 19 grudnia 1925 r.

P. *Bużycka* wygłosiła referat p. t. „Psychologia i pedagogika na Uniwersytecie Genewskim i w Instytucie *J. J. Rousseau*”.

Przewodn. *Makuch* zdał sprawę z delegacji do Dyr. *Sosnowskiego*.

W związku z tym referatem postanowiono zwrócić się do kierowników laboratoriów psycho-technicznych w Warszawie o umożliwienie zapoznania się z niemi.

**18 posiedzenie w dniu 16 stycznia 1926 r.**

Sekretarz *Sedlaczek* zwraca się do przemawiających z prośbą, aby doręczali mu na posiedzeniu streszczenia własnych przemówień. Ułatwi to dokładne oddanie myśli przemawiających.

Referat Ks. Dr. *M. Dybowskiego* p. t. „Zależność wykonania od cech procesu woli”. W dyskusji zabrało głos kilkanaście osób.

**19 posiedzenie w dniu 13 lutego 1926 r.**

Referat p. *L. Dymka* „O znaczeniu psychologii postaci dla pedagogiki” odczytała p. prof. *Joteyko*.

Dyskusję z powodu później pory odłożono.

**20 posiedzenie w dniu 13 marca 1926 r.**

Streszczenie referatu p. *Dymka* (odczytanego na poprzednim zebraniu).

Referat p. prof. *Joteyko* p. t.: „Uwagi dotyczące teorii postaci w psychologii”.

*P. Czekański* w dyskusji zwraca uwagę na zasługę psychologii postaci: ścisłe określenie całokształtu, jednostki psychicznej, jako zespołu opartego o dążności biologiczne. Pojęcie struktur—zadań nowe światło w różne dziedziny. N. p. jeżeli chodzi o rozwiązywanie zadań matematycznych przyjmuje się powszechnie tezę „im więcej dziecko rozwiązuje, tem lepiej uczy się rozwiązywać”. Inaczej jest z punktu widzenia ps. postaci: Dziecku trzeba podać pewną ilość struktur—zadań jako narzędzie do innych. Odnośnie zagadnienia pierwszych wrażeń: Dziecko ma mnóstwo wrażeń, ale dopiero jakaś dążność potrzebna, związuje je w pewien całokształt.

*P. Studencki* podkreśla znaczenie psychologii postaci dla psychotechniki. Badanie poszczególnych cech nie daje jeszcze możności wglądu w całokształt psychiki istoty badanej. Zestawienie cech nie daje ujęcia ogólnego. Dopiero przez połączenie metod analitycznych i syntetycznych można uzyskać obraz całokształtu.

Prof. *Joteyko* wykazuje co w psychologii postaci jest nowem, a co opartem na dorobku dotychczasowym

*P. M. Wawrzynowski* wygłasza referat p. t. „Laboratorium psychologiczne *Ranschburg'a* w Budapeszcie”, na podstawie zapoznania się z tą instytucją na miejscu.

**21 posiedzenie w dniu 17 kwietnia 1926 r.**

*P. B. Kubiński* wygłasza referat p. t. „Wyniki badań nad pamięcią słuchową liczb i sylab u dzieci w wieku szkolnym”.

Ref. p. *J. Melchertówny* p. t. „Wyniki badań nad pamięcią wzrokową liczb i sylab” odczytuje p. prof. *Joteyko*.

Prof. *J. Joteyko* wygłasza referat p. t. „Struktura pamięci sylab”.

Dyskusja szersza się nie rozwinęła, zabierał: głos: p.p. *Makuch* i *Sedlaczek*.

**22 posiedzenie Koła w dniu 12 czerwca 1926 r.**

Wobec służbowego wyjazdu p. *Makucha*, przewodniczyła p. prof. *Joteyko*. W imieniu Zarządu poinformował p. *Sedlaczek* o stanie finansowym Koła, poczem wybrano Komisję rewizyjną, do której weszli: p. *Studencki* i p. *Porowska*.

Następnie zebranie postanowiano odbyć jako sprawozdawcze z wyborem zarządu.

*P. Potworowska-Dmochowska* referuje „O zamilowaniach literackich dzieci”.

W dyskusji p. *Studencki* podnosi, że uzyskane wyniki mogą stanowić materiał do dyskusji, ale nie do wysnuwania wniosków. Dzieci muszą mieć możność poznania książki, aby ją mogły uznać za lubianą. Poznanie często przypadkowe. Dziwi go, że dzieci najchętniej czytają książki o treści nie z życia dziecięcego.

P. *Usarkowa* proponuje dać w ciągu roku pewną ilość książek wszystkim badanym do czytania, a pod koniec roku przeprowadzić ankietę.

*Referentka* wskazuje, że to wymagałoby ograniczenia się do małej ilości dzieci, co w rezultacie zwiększyłoby czynnik sugestji wzajemnej dzieci na siebie i nauczycieli na dzieci.

P. *Paliński* radzi rozszerzyć badania, np. na wszystkie szkoły powszechne w Warszawie.

P. *Sedlaczek* przedstawił p. *Finkelsteina*, który następnie demonstrował swe wybitne zdolności pamięciowe i rachunkowe.

St. *Sedlaczek*

Sekretarz Koła psychologicznego.

## Sprawozdania z książek i czasopism.

W. O. Döring. *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers.* — Leipzig, Quelle und Meyer, 1925, 220 str.

Badanie psychologii nauczyciela metodą ankiety, jaką przeważnie dotąd stosowano, nie dało oczekiwanych rezultatów. Przyczyny tego są zdaniem mojem, dwojakiego rodzaju. Przedewszystkiem zawód pedagoga, zawierający w charakterze swoim dużo pierwiastków etyczno-uczuciowych, może być przyczyną tego, że ankietę potrącająca mimowoli w swych pytaniach o głębsze kompleksy, wywołuje opór wewnętrzny badanych i przeszkadza w gromadzeniu większego materiału. Poza tem trudno się spodziewać, aby ankietą z jej stosunkowo prymitywną metodą mogła sprostać tak złożonemu zadaniu, jak analiza praw psychicznych kompleksu, który się tworzy dzięki oddziaływaniu wzajemnemu dwóch odrębnych indywidualności — nauczyciela i dziecka.

Praca Döring'a przedstawia pierwszą ciekawą próbę metodologiczną ujęcia problemu psychologii nauczyciela ze strony naturalnego środowiska jego pracy zawodowej. W całokształcie "działalności pedagoga autor upatruje dwa różne momenty psychologiczne, polegające na zdolności nauczyciela wczuwania się w indywidualność dziecka, rozumienia jej i oceniania, lub też na rozwijaniu, kształtowaniu i formowaniu wrodzonych zdolności wychowawca. Z tego wyłaniają się główne zagadnienia dla wszelkich badań empirycznych psychologii nauczyciela:

1) gdzie są naturalne granice zdolności nauczyciela w procesie zrozumienia i oceniania odrębnej psychiki dziecięcej;

2) jak przedstawiają się pod tym względem różne psychiczne typy pedagogów;

3) czy możliwym jest wykrycie pewnych praw psychologicznych, normujących wzajemny stosunek pedagoga i dziecka w zależności od ich odrębnej lub zbliżonej struktury psychicznej;

4) jaką wartość obiektywną posiadają oceny dawane dzieciom przez nauczyciela;

5) jakie typy pedagogów są najbardziej pożądane w zależności od indywidualności dziecka i przedmiotu nauczania.

Odpowiedzi na powyższe pytania można otrzymać, analizując wybitne typy pedagogów z historii wychowania, lub też badając współczesnych

nauczycieli praktyków. Niema potrzeby, mówi autor, sięgać do martwych dokumentów, wtenczas gdy ma się przed sobą żywe nauczycielstwo, które możemy obserwowac i badać, nad którym możemy eksperymentować przy ścisłej kontroli przebiegu i wyników pracy.

Praca ta jest zbiorowym wysiłkiem 18 czynnych nauczycieli i nauczycielek miasta Lubeki, którzy zorganizowani w ścisły zespół (*Arbeitsgemeinschaft*) pod kierunkiem prof. Döring'a, postawili sobie jako cel pogłębienie psychologii nauczyciela. Nauczyciele tego zespołu, stawiani są wobec rozmaitych zadań psychologiczno-pedagogicznych, wziętych z realnej pracy nauczycielstwa, lecz ujętych w określone ramy doświadczenia naukowego. Wyniki doświadczalne w ten sposób otrzymane pogłębione są i kontrolowane przez samoobserwację badanych i wypowiedanie się o zasadniczym stosunku wobec ważnych zagadnień pedagogicznych. Dla zapewnienia sobie zupełnie swobodnego wypowiedania się, każdy z uczestników zespołu podpisuje swoje prace określonym numerem ad 1 do 18 i zachowuje swoje incognito nawet wobec kierownika zespołu. Dzięki tym warunkom, a także dzięki poważnemu przejściu się celem naukowym zespołu nauczycieli, autorowi udało się zgromadzić duży materiał psychologiczny, świadczący o wielkiem samozaparciu uczestników.

Poruszając się w dziedzinie żywotnych zagadnień pracy pedagogicznej, autor nie koncentruje się wyłącznie na naukowej analizie materiału, lecz pod wpływem wniosków praktycznych często wkracza w dziedzinę normatywnej organizacji szkolnictwa. Słownie do celu tych badań, Döring stara się przedewszystkiem o ustalenie jaknajdokładniej struktury psychicznej każdego z uczestników zespołu. Na podstawie zasadniczych typów psychicznych *Spianger'a*, nauczyciele zaliczają siebie do odpowiedniej struktury psychicznej. Z wyniku widzimy, że ze wszystkich możliwych kombinacji strukturalnych w zespole tym najczęściej była wymieniana—estetyczno-socjalna. Badania w szerszym zakresie mogą rozstrzygnąć, czy ta struktura jest charakterystyczną dla ogółu pedagogów.

Dla dalszego pogłębienia typów psychicznych uczestników, oraz dla kontroli powyższych wyników, kierownik zespołu po upływie kilku miesięcy poleca badanym nauczycielom skreślić ogólną własną charakterystykę metodą swobodną oraz według szczytowego arkusza obserwacyjnego. Nagodę wyniki potwierdzają poprzednie obrazy indywidualne, podkreślając dobitnie różnorodność typów, znajdujących się w tym zespole. W zależności od ogólnego nastawienia strukturalnego pedagogów, ich zapatrywań i zamiłowań, wymagania są tak bardzo różne, iż jasnem się staje, że dziecko o określonej własnej indywidualności nie u każdego z tych pedagogów znajdzie należyte zrozumienie i odpowiednie bodźce do wewnętrznego rozwoju.

Następnie kierownik zespołu poleca uczestnikom dać odpowiedzi na 12 pytań ze sfery pracy zawodowej, jak naprz.: czem się kierował przy wyborze zawodu, co uważa za najwyższy cel pracy pedagogicznej, czy przyświeca mu w pracy ideał pedagoga, co należy rozumieć pod słowem wykształcenie, jakiego rodzaju dzieci uczy najchętniej i t. d. W danym wypadku autorowi nie tyle chodziło o rzeczową treść odpowiedzi, wiele o ich znaczenie charakterystyczne dla indywidualności odpowiadającego. Oczekiwania nie zawiodły autora. Odpowiedzi charakteryzują pośrednio tak doskonale poszczególne typy, że śmiało rzecz można: powiedz mi jakie masz zapatrywania na sprawy zawodowe, a powiem ci kim jesteś.

Oto kilka typowych odpowiedzi na pytanie o najwyższym celu pracy pedagogicznej: nauczyciel o strukturze społecznej pragnie obudzić chęć do pracy i uczucie społeczne, o strukturze politycznej — być przewodnikiem życiowym dzieci, o strukturze religijnej—podnieść dzieci do pojęcia o Bogu, jako symbolu najwyższej doskonałości, wreszcie o strukturze ekonomicznej—wychować dzieci na pożytecznych, przystosowanych do życia ludzi.

Po otrzymaniu temi różnemi drogami jasnego obrazu psychicznego każdego z 18-tu uczestników zespołu, autor przechodzi do następnego za-

gadnienia, mianowicie badania zdolności pedagogów do charakteryzowania dzieci. Najwłaściwszą drogą ku temu byłoby charakteryzowanie określonej jednostki przez wszystkich nauczycieli zespołu. Teczniczne trudności, jakie wylaniają się w praktyce przy ujednostajnieniu warunków dla całego zespołu, skłoniło autora do wybrania dla charakterystyki postaci z utworu Goethego, „Herman i Dorotea”.

Zasadniczo w tym wypadku *Döringowi* nic zarzucić nie można, ponieważ proces estetycznego wczuwania się i oceniania postaci literackich ma dużo wspólnych momentów psychologicznych z procesem wczuwania się pedagoga w odrębną psychikę dziecka i oceniania jej. Pewne wątpliwości budzi natomiast sam wybór klasycznych postaci, tak gruntownie przetwarzanych w szkołach niemieckich. Czy nadają się one do wydobywania z uczestników oryginalnych i samorzutnych charakterystyk?

A pomimo to, wyniki ogólne są dość ciekawe i warto je przytoczyć:

1) Nawet najistotniejsze cechy charakteru jednostki są bardzo rozmaicie ujmowane i oceniane przez pedagogów.

2) Stopień uzdolnienia nauczycieli do czynienia szczegółowych obserwacji nad charakterem dziecka jest bardzo różny, w zależności od danej indywidualności.

3) Pewne typy pedagogów posiadają wyjątkowo słabe zdolności do obiektywnego sądzenia o charakterze dziecka, i kierują się przytem mimowoli uczuciem sympatii lub antypatii.

4) Nauczyciele o żywym temperamencie są szczególnie skłonni do ujmowania indywidualności dziecka w myśl własnych tendencji strukturalnych.

5) Charakterystyka dziecka, kreślona przez nauczyciela podług systematycznego arkusza obserwacyjnego, gwarantuje większą obiektywność, aniżeli charakterystyka swobodna.

Następne wypowiedzianie się uczestników o ich stosunku do charakterystyk szkolnych najdokładniej potwierdza powyższe wyniki doświadczeń. Mówiąc o trudnościach, napotykanym przy próbach charakteryzowania dziecka, jedni uczestnicy wskazują na momenty zewnętrzne, a inni na wewnętrzne, w zależności od własnej struktury psychicznej. Według ich zeznań najważniejsze przeszkody w istotnym poznaniu charakteru dziecka przez nauczycieli są następujące: warunki szkolne, przedstawiające dziecko często w świetle nienaturalnym; metody nauczania, nie ujawniające w dziecku aktywnych stron charakteru; brak należytego przygotowania psychologicznego nauczycieli, i wreszcie często powtarzany moment o mimowolnym subiektywnym zabarwieniu obserwacji nad dzieckiem. Prawie wszyscy stwierdzają, że swobodna charakterystyka jest obiektywniejsza, o ile jest dopełniana przez obserwacje, czynione według arkusza obserwacyjnego.

Wyniki powyższe skłaniają autora do sformułowania kilku tez pedagogicznych, jak: konieczność systematycznych obserwacji szkolnych, doszkadzanie nauczycieli w dziedzinie psychologii, konieczność zredukowania ilości dzieci w klasie, wreszcie punkt ostatni, najbardziej charakterystyczny dla autora, zawiera żądanie, aby dla zapewnienia dzieciom najpomysłniejszych warunków rozwoju zgodnie z ich indywidualnością, kształcenie ich było powierzane pedagogom o pokrewnym nastawieniu strukturalnym. Wobec praktycznych trudności w urzeczywistnieniu tego żądania, autor proponuje urządzenie, chociażby w klasach ostatnich szkoły powszechnej, kursów z wybieraniem przez dzieci pedagogiem.

Ta idea *Döring'a* o dobieraniu dzieci do pokrewnej im struktury psychicznej nauczyciela (do czego kilkakrotnie w swej pracy powraca), poza swoją nierealnością z punktu widzenia organizacyjnego, może być zakwestjonowana również ze względów zasadniczych: czy w każdym wypadku jest wskazanym i celem potęgowanie wrodzonych cech dziecka (często wybujanych), przez specjalny dobor pedagogów? Zresztą, czy nie należy już w szkole kształcić w dziecku umiejętność przystosowania się

do ludzi odmiennej struktury, co w późniejszym życiu praktycznym ma takie wielkie znaczenie?

Przechodząc następnie do badania kwestji obiektywnej wartości ocen inteligencji dzieci przez nauczycieli, autor porusza bardzo aktualną sprawę praktyczną. Selekcja dzieci w szkołach, przeprowadzona w rozmaitych celach, bywa często oparta na orzeczeniu nauczyciela. Wyłania się tedy poważne pytanie, jaką wartość rzeczywistości posiada ta odpowiedzialna czynność w świetle badań doświadczalnych.

W tym celu kierownik zespołu proponuje uczestnikom uszeregować dzieci swojej klasy według stopnia inteligencji, a po upływie kilku miesięcy, uczynić to powtórnie, jako kontrolę obiektywnej wartości pierwszej oceny.

Wyniki doświadczalne wykazały znaczną rozbieżność ocen w tych dwóch wypadkach i tem samem uwidoczniły małą ścisłość, jaką posiadają opinie nauczycieli o ogólnej inteligencji dziecka. Chwiejność zdania niektórych pedagogów była tak znaczna, że gdyby, na przykład, na podstawie ich pierwszej oceny była urzeczywistniona selekcja dziesięciu najinteligentniejszych z szeregu, to według powtórnej oceny należałoby czterdzieści, pięćdziesiąt, a niekiedy nawet sześćdziesiąt procent wybranych wycofać.

Ta niepewność sądu nauczycieli, potwierdzona wyraźnie w ich zeznaniach, zmusza autora do postawienia praktycznego wniosku, by przy selekcji dzieci opinie pedagogów były dopełniane przez obiektywne badania inteligencji zapomocą testów.

W tem miejscu warto zwrócić uwagę, że warunki doświadczalne, w jakich uczestnicy dawali swoje oceny inteligencji dzieci, nie dla wszystkich były jednolite, albowiem obok wychowawców, znających dzieci od lat kilku, byli tacy, którzy klasę dopiero objęli, oraz nauczyciele poszczególnych przedmiotów, którzy najmniej mieli danych, aby wyrokować o ogólnej inteligencji dzieci. Należy przypuszczać, że przy bardziej jednolitym materiale badanych, wyniki okażą się dla nich o wiele korzystniejsze.

Do najciekawszych ustępów bracy *Döring'a* należy następny, traktujący o psychologii ocen szkolnych i ich wartości obiektywnej. Kwestja ta, niezmiernie wagi aktualnej, będąca oddawna przedmiotem walki i dyskusyj pedagogicznych, poraz pierwszy staje się objektem ściślejszych badań naukowych.

Cała praca nauczyciela ześrodkowuje się na ocenie postępów dzieci, wymagającej wielkiego nakładu energii i pracy. Rodzice często widzą w stopniach jedyny sprawdzian postępów i rozwoju swoich dzieci, dzieci zaś przeważnie w stopniu upatrują jedyny cel swojej pracy i swego wysiłku.

„Już czas najwyższy, powiada autor, postarać się o rzeczową odpowiedź na pytanie, czy cenzura może mieć to znaczenie, jakie jej ogólnie przypisują i czy wogóle możliwa jest ze strony nauczyciela obiektywna ocena pracy dziecka”.

Odpowiedzi na to pytanie dostarcza materiał zebrany dzięki dwom doświadczeniom. Pierwsze polegało na ocenianiu przez uczestników kilkunastu robót klasowych, pisanych przez chłopców na temat określony, drugie na ocenianiu odpowiedzi ustnych czterech dziewczynek przepytanych w ciągu trzech kwadransy przez ich nauczycielkę w obecności uczestników zespołu.

Ramy referatu niniejszego niestety nie pozwalają na szczegółowe przytoczenie niezmiernie ciekawego materiału opracowanego z punktu widzenia zasadniczej wartości oceny szkolnej. Żałować jednak należy, że sam psychiczny proces oceniania pracy dziecka nie jest poddany systematycznej analizie. U poszczególnych uczestników znajdują się w zeznaniach tylko przypadkowe, samorzutne wzmianki o tem.

Z powyższych wyników widzimy, że różnica w ocenie tych samych prac przez rozmaitych pedagogów jest tak znaczną, iż pojęcie o obiektywnej ocenie pracy dziecka musimy uważać za fikcję.

Jaskrawym wyrazem tej względności ocen jest próba szeregowania tych wypracowań, dokonana przez zespół nauczycieli, z której widzimy, że wypracowanie stawiane przez jednego nauczyciela na pierwszym miejscu, u drugiego jest przesunięte na miejsce środkowe, a u trzeciego znajduje się w końcu szeregu.

Rozbieżność ocen staje się psychologicznie zrozumiała, jeśli weźmiemy pod uwagę wielką różnicę typów nauczycieli z ich odmiennymi poglądami i wymaganiami. Różne nastawienie strukturalne powoduje, że typ teoretyczny naprz. cenl w wypracowaniu dziecka treść dokładną, poprawne myśli, choć nieraz banalnie wyrażone, i ortografię bez zarzutu; drugi zaś pedagog, o nastawieniu estetycznym, lubuje się w wypracowaniu, zdradzającym żywy polot fantazji dziecięcej, choć ujętej w formę gwary ludowej.

Wyniki doświadczalne z dziedziny ocen ustnych nie przedstawiają większej obiektywności, aniżeli oceny prac piśmiennych,

W wypowiedzaniach się uczestników w kwestji zasadniczego ich stosunku do ocen szkolnych uwydatnia się jasno, jak dalece nauczycielstwo świadome jest trudności związanych z tą czynnością. Niektóre wynurzenia wymownie świadczą o głębokiej rozterce duchowej, powodowanej niemożliwością sprawiedliwej oceny pracy dziecka. Godne uwagi jest także jednomyślne prawie podkreślenie przez pedagogów demoralizującego wpływu stopni, i szkody, jaką wyrządzają one pracy pedagogicznej, odwracając ogólną uwagę od głównego celu kształcenia dzieci. Poprawy stosunków w tej dziedzinie oczekują nauczyciele w zależności od szerszego stosowania aktywnych metod nauczania, wobec których ocena pracy dziecka nabiera całkowicie innego charakteru.

Dział ten kończy się charakterystycznym apelem całego zespołu do urzędu szkół z prośbą, by zwolniono nauczycieli z przymusu stawiania stopni, i by zastąpiono je krótką charakterystyką dziecka, wyrażającą stosunek jego postępu do wrodzonych zdolności.

W ostatnich ustępach pracy widzimy próbę autora dania syntezy wszystkich wyników. Opierając się na wynikach swych badań, oraz na charakterystykach najrozmaitszych typów nauczycieli, kreślonych przez uczestników ze wspomnień szkolnych oraz doświadczenia życiowego, autor próbuje dać szczegółowy opis psychicznej struktury idealnego pedagoga.

Pracę *Döring'a* należy rozpatrywać jako pierwszą próbę empirycznej analizy psychologicznych zagadnień, związanych z pracą nauczycieli. Bardziej niż wyniki tej pracy, godne są uwagi nowe drogi, którymi autor kroczy. Oczywiście, jako pierwsza próba, nie może ona obejmować całokształtu zagadnień, związanych z tą obszerną dziedziną, do czego potrzebny jest cały szereg dalszych poważnych dociekań. Wspomnę dla przykładu, że pominięte są zagadnienia, związane z ustośnukowaniem się nauczyciela do ogółu klasy, do poszczególnych przedmiotów nauczania i t. d. W kierunku metodologicznym należy zaznaczyć, że zwracanie przez autora dużej uwagi na praktyczne znaczenie wyników badań (czyniących tę pracę skądinąd bardzo ciekawą), dzieje się z pewną szkodą dla naukowej analizy problematowej tej pracy. Badania złożonych procesów psychicznych, zachodzących w świadomości nauczyciela, na przykład przy ocenianiu, charakteryzowaniu i rozumieniu dziecka, wymagają wyjątkowo systematycznej i głębokiej analizy naukowej przy bardzo ścisłych warunkach doświadczalnych. Oczywiście, że przerzucenie punktu ciężkości badań w kierunku praktycznego ich znaczenia, oraz duża ilość uczestników stoi temu na przeszkodzie. Uwydatnienie przez *Döring'a* głównych zagadnień psychologii nauczyciela oraz wskazanie przez niego nowych płodnych dróg badania winno być uważane, zdaniem moim, jako pierwszy etap pracy w tym kierunku. Dalsza analiza tych zagadnień musi przejść przez okres ścisłych badań o charakterze niemal laboratoryjnym, zanim nadejdzie czas szerokiego stosowania wyników i kontroli ich zapomocą masowych metod badania.



Sposób ujęcia przez *Döring'a* problemu, zastosowanie nowych metod badania, szerokie zarysowanie celów, śmiałe wkroczenie w dziedzinę norm praktycznego szkolnictwa, czynią tę pracę niezmiernie ciekawą dla psychologów, jak też i dla ogółu nauczycielstwa.

Dr. Zofja Hirszowicz Lipszycowa

K. Koffka, *Psychologie der Wahrnehmung*. Referat na VIII Międzynarodowy Kongres psychologiczny (Groninga, 6 — 11 września 1926).

Psychologia postrzegania ma za zadanie wyjaśnienie w jego właściwościach i funkcjach świat w którym żyjemy, który nas otacza, t. j. nasz fenomenalny świat zewnętrzny. I tu należy zaznaczyć, że rozwiązanie tego zadania zależeć będzie od przyjętego przez nas stanowiska. Suma wszystkich wrażeń nie jest równa naszemu fenomenalnemu światu.

Nasz świat postrzeniowy zawiera przedmioty znajdujące się w przestrzeni; przedmioty te są pociągające lub odpychające, piękne, brzydkie lub obojętne, pobudzają nas do czynności, wskazują same na to, jak mamy się wobec nich zachować, poruszają się i zmieniają. Jeżeli wszystko to porównać ze zwykłymi wrażeniami zmysłowymi, to olbrzymia zachodzi różnica: odbieranie wrażeń jest czemś mniej od postrzeganego świata. Nauka o postrzeniach powinna przeto wyjaśnić, na czym polega to coś więcej i istotnie, badania weszły na tę drogę. Z powyższego założenia wypływa jeszcze inny punkt widzenia. Jeżeli chodzi o sumę wrażeń, obojętne tu jest rodzaj rozczłonkowania, podczas gdy świat postrzeżeń posiada jednoznacznie określony podział i rozczłonkowanie. Pytanie, jaką drogą suma ta zostaje uporządkowana, bywało wyjaśniane w dwojaki sposób. Wyjaśnienie mechanistyczne tłumaczy to działaniem pamięci; powtarzanie jednakowych i podobnych konstelacji staje się przyczyną wszelkich zmian, dzięki którym nasze wrażenia przekształcają się w postrzeżenia. Teoria witalistyczna nie zadowala się reprodukcją; problemat uporządkowania, formy, nie może powstać na skutek praw rządzących wrażeniami. Forma i uporządkowanie stanowią oddzielną funkcję psychiczną, która według witalistów nie jest powtórzeniem, lecz nowym produktem. Trzeba przyznać, że zarówno w psychologii jak i w biologii witaliści o wiele lepiej umieli wyjaśnić znaczenie uporządkowania i formy od mechanistów, dla których porządek i forma są w gruncie rzeczy przypadkowym połączeniem części od siebie niezależnych.

Zjednoczony kompleks bodźców powinien być uważany za warunek dla postrzeżeń, które zależą ponadto od stanu pobudzonego systemu psychofizycznego. Mamy więc warunki zewnętrzne i wewnętrzne, a im silniejszym będzie wpływ warunków zewnętrznych, tem słabszym będzie działanie wewnętrznych. Jako warunki wewnętrzne uważać należy obok takich stanów, jak poczucie wypołynku lub zmęczenia, wszystkie te czynniki, które nazywamy uwagą, subiektywnem nastawieniem, i t. d., także doświadczenie, ślady dawnych wyobrażeń, czyli zjawiska pamięci. Owe ślady są pozostałościami dawnych rozczłonkowań, tych zmian, jakie pozostały dawniejsze przebiegi postaciowe w systemie psychofizycznym. Są to więc *dyspozycje do postaciowania*, nie zaś dodane elementy. Pamięć, uwaga, nastawienie są to także dyspozycje postaciowe. Pytanie: skąd pochodzi to „więcej”, które znajdujemy w iluzjach, jest źle postawione. Należy powiedzieć, że kompleks zewnętrznych warunków może mieć różne następstwa, ponieważ nie widzi się bodźców, lecz widzi się na podstawie bodźców. Świat postrzeniowy zawiera w warunkach normalnych nie tylko przedmioty świata zewnętrznego, ale i nasze „ja”. Jeżeli warunki są tego rodzaju, że powstające postacie są nieodpowiednie z jakiegokolwiek punktu widzenia, wówczas wykazują one dążność w kierunku ulepszenia (n. p. w razie luk, braków i t. d.) i podlegają przekształceniu. Gdy mamy do czynienia z postaciami na polu sensorycznym, dążność ta może się udzielić i systemo-

wi motorycznemu. Stąd pojawienie się ruchów, które doprowadzają początkową postać do większej doskonałości. Nie można więc rozpatrywać postrzeżenia niezależnie od reakcji; systemy sensoryczny i motoryczny nie są oddzielnymi systemami, połączonymi tylko drogami komunikacji, lecz są częściami wielkiego, ogarniającego je systemu, w którym wytwarza się równowaga dla całości, nie zaś dla każdej części pojedynczo wziętej. I cała strona fizjologiczna, cały system nerwowy, musi być rozumiany jako całość, nie jako suma podporządkowanych lub równorzędnych mechanizmów. Wszystko, co było powiedziane o postaciach fenomenalnych daje się zastosować do odpowiadających im procesów psychofizycznych. A nawet posuwając się dalej, można powiedzieć, że cały organizm ze swym otoczeniem włącznie musi być rozważany jako system jednolity. Teoria postaci nadaje się do wyjaśnienia zagadnień, wprowadzonych przez mechanistów i witalistów, chociaż sama nie jest ani jednym ani drugim. Nie tłumaczy wszystkiego na podstawie poszczególnych mechanizmów, powstałych na tle dziedziczności lub powtarzania, ani też nie zwraca się do sił poza fizyczną realnością. Wyjaśnia ona wszelką czynność organiczną, a więc i postrzeżenie, przez spontaniczne ugrupowanie sił w systemie organizacji.

M. Grzegorzewska.

E. Rubin. *Über Gestaltwahrnehmung*. Referat na VIII Międzynarodowy Kongres psychologiczny (Groninga, 6 – 11 września 1926).

„Psychologię postaci” E. Rubin, z Kopenhagi, nazywa *adspektywną*, jako przeciwstawienie psychologii analityczno-syntetycznej. Ta ostatnia zaczyna od tego, że wyszukuje elementy psychiczne, następnie zaś usiłuje na podstawie tych elementów odbudować więcej złożone ukształtowania. Zasluguje więc na nazwę analityczno-syntetycznej. W tym pojęciu, elementy (w zupełności lub częściowo) wchodząc w skład całokształtów giną jako takie i całość nabiera nowych własności. Proces ten otrzymał nazwę „psychicznej chemii”, „syntezy twórczej”, „produkcji”. Psychologia adspektywna wychodzi od znajdujących się w świecie rzeczywistości tworów i zwraca na nie całą swoją uwagę. Zamiast rozkładać je na fragmenty, zadowala się zbadaniem niektórych stron (aspekty), które owe twory wykazują. Nie możemy dziś twierdzić, że poznaliśmy już wszystkie te strony lub części. Nie należy sądzić, że analiza bodźca jest analizą przecięcia.

“ M. Grzegorzewska.

### Sprostowanie.

Na str. 13, wiersz 18, zamiast: *ruchowe*, winno być: *słuchowe*.

# ARCHIVES POLONAISES de PSYCHOLOGIE.

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

---

Parait sous la direction de J. JOTEYKO.

---

Prière d'envoyer les travaux pour l'impression, les échanges et les livres pour l'analyse, à la direction: rue Wilcza 47, apt. 10, Varsovie. Tel. 161-89. Pour les abonnements s'adresser à l'administration, rue Świętokrzyska 30.

---

## Résumé français.

**Dr. Marie Grzegorzewska**, directrice de l'Institut de Pédagogie spéciale de l'État, à Varsovie. **La structure psychique de la lecture visuelle et de la lecture tactile.**

On sait, que la psychologie structurale ou psychologie „de la forme” (*Koffka, Wertheimer, Rubin*, etc.) a établi que nos perceptions comme d'ailleurs tous nos processus psychiques, ne naissent pas par un mécanisme „de bas en haut” c'est à dire par l'addition ou la fusion de divers éléments, mais que la voie naturelle est la perception directe des ensembles; quant aux éléments, ils peuvent en être considérés comme des dérivés. Ce n'est que dans un second acte, qui n'est pas un acte de perception, mais un acte d'analyse interne, que l'esprit arrive à différencier les éléments et les caractères. La perception est plus primitive que la sensation. On appelle *structure psychique* un complexe de phénomènes de conscience, où chaque membre possède sa valeur propre grâce à sa collaboration avec les autres membres de la structure et où toute modification d'un des membres retentit sur tous les autres et sur l'ensemble. Le caractère structural, global, schématique des premières perceptions de l'enfant a été mis en lumière par *Koffka*. Ce n'est que beaucoup plus tard que ce phénomène structural sera soumis à l'analyse; cette dernière est poussée à son plus haut terme chez l'adulte.

Si nous devons de ce point de vue envisager la lecture visuelle ordinaire, il est permis d'admettre, que les processus

psychiques en faisant partie constituent les membres d'une structure particulière qui affecte le domaine sensoriel et celui de la pensée. Cette structure a les caractères suivants: ses membres sont fortement consolidés, ils se trouvent dans une mutuelle dépendance très marquée, la structure est automatisée. En effet, malgré la grande complexité du phénomène, il paraît à l'adulte un acte homogène, dont le déclenchement s'opère au premier moment de la lecture.

Le membre sensoriel de cette structure est la distinction des formes; or son importance diminue au fur et à mesure des progrès dans la lecture. Le lecteur, qui tout d'abord devait suivre attentivement les contours de chaque lettre, ne se donne plus la peine de réfléchir sur leur forme, il perçoit des mots entiers et des phrases, dans sa recherche du sens des choses lues. Ceci dénote un perfectionnement de la structure. L'attention n'est pas un phénomène accompagnant la lecture, mais elle en constitue l'essence même. La „psychologie de la forme" appelle „attention" le centre de gravité de la structure. L'on peut donc dire, que ce centre de gravité reposait tout d'abord sur le membre sensoriel de la structure, et puis lorsque le but a été atteint (distinction des formes des lettres), ce centre de gravité s'est déplacé vers d'autres membres de la structure, et en passant successivement par des membres de plus en plus élevés, il s'est définitivement localisé sur le membre affecté à la compréhension du sens des phrases. Nous trouvons ici une confirmation des données de la psychologie de la forme, qui insiste sur l'aspect variable que peuvent présenter les mêmes éléments en rapport avec les complexes, dont ils font partie. Et c'est la différence essentielle qui sépare la lecture de l'enfant de celle de l'adulte. Chez l'enfant, qui ne sait pas lire couramment, chez qui la structure de la lecture n'est pas encore formée, le point de gravité repose sur les divers membres d'ordre inférieur. Ces membres n'ont encore rien affaire avec la structure, ils sont isolés et agissent pour leur propre compte. Pour chaque lettre prise à part l'enfant doit retrouver la valeur acoustique, accomplir un acte moteur séparé de prononciation et envoyer une impulsion de la volonté. Ce sont des actes incohérents, dont le but pour le débutant reste inexplicé. L'effort de la volonté est considérable et peu productif, alors qu'une seule impulsion volontaire suffit à l'adulte pour acquiescer l'attitude pour lire.

Grande est la différence entre la perception et l'assimilation de l'enfant et celles de l'adulte; elle est due à l'inégalité de leurs structures. L'adulte, qui possède déjà la structure de la lecture toute formée, présente une disposition structurale marquée, ce qui se remarque lors de chaque nouvelle lecture; les erreurs commises par l'adulte sont dues à ce fait qu'il est entièrement

absorbé par le sens des mots, et ceci peut mener à des illusions. Les fautes de l'enfant sont dues au hasard, à la tendance à deviner, ce qui dénote le manque de structure. Cet état s'aggrave par suite du manque de fixité de l'attention infantile et aussi par sa dispersion, ce dernier caractère étant la preuve de la tendance naturelle de l'enfant à percevoir globalement c'est à dire à structuraliser. Si chez l'adulte les membres de la structure de la lecture sont si fortement consolidés, au point qu'ils constituent un tout indivisible, c'est parce que ces membres appartiennent à une seule et même structure. La structure de la lecture, considérée dans toute son étendue, n'est donc pas due à cette cause, que ses membres ont été associés par suite de fréquentes répétitions; ces dernières peuvent en être considérées plutôt comme des effets. La répétition fixe certes cette structure, elle conduit même à son automatisaion. Mais les membres de cette structure sont unis avant tout par leur sens, ils servent à un but déterminé et c'est là l'unique loi de leur union.

Vis-à-vis de ces faits, il est permis d'affirmer, que les procédés habituels de la lecture suivent la voie inverse des phénomènes naturels. Sous l'influence des répétitions ils arrivent à fixer des structures partielles, dépourvues de sens au moment même de leur apparition; les membres de ces structures sont liés d'une façon artificielle et restent incompréhensibles pour le lecteur. En effet, la structure de la lecture, qui est apprise, se forme „de bas en haut”, vu que l'enseignement commence par les éléments isolés de la lecture et ce n'est qu'après de longs exercices avec ces éléments et dans le but de leur association, qu'on arrive par étapes successives au processus de la compréhension du texte. Cette coopération des parties ne s'acquiert qu'avec le temps: les structures partielles dépourvues de sens, après un stade d'existence autonome, conduisent finalement à la formation de la structure complète. Si la lecture était apprise aux adultes, non aux enfants, cette voie ne serait guère dangereuse, vu la faculté des adultes ne prendre une attitude analytique suivant les nécessités, d'abstraire, et de morceller les structures. Chez l'enfant il en est tout autrement. L'enfant se voit forcé de prendre une attitude analytique, qui lui est artificielle.

Par conséquent, seront les meilleures les méthodes, qui sans la nécessité de former la structure de la lecture „de bas en haut”, seraient en mesure de l'aborder directement par „en haut” (la fin au prochain numéro).

**L'abbé D-r M. Dybowski. Dépendance de l'exécution des caractères du processus de la volonté.**

Ce travail constitue un des chapitres d'un ouvrage plus étendu sur les *types de la volonté*. Le point de départ de ces

recherches sur la volonté furent les travaux de *N. Ach* et de *Michotte*.

Les présentes recherches ont porté sur 36 personnes (18 hommes et 18 femmes) à instruction supérieure, se spécialisant en psychologie. Nous utilisâmes la méthode de l'autoobservation systématique; nous posions aux sujets des questions se rapportant aux principaux complexes des activités de la vie quotidienne, qui devaient être reproduits dans la conscience. On peut ranger ici l'acte de se lever le matin, se mettre au travail, se rendre au théâtre ou en visite, rendre un service, etc. Ces activités étaient au nombre de 20. Il existe des personnes qui présentent dans leurs activités de la vie quotidienne des hésitations fréquentes, alors que chez les autres les hésitations n'apparaissent que rarement.

Il fut possible de trouver chez les 36 personnes examinées 6 formes d'hésitation ou formes du processus de la volonté:

0. J'ai dans la conscience un seul motif et je le suis.

I. J'ai plus d'un motif dans la conscience. Je sais d'avance que je vais suivre le motif, qui se trouve au foyer de la conscience. Je ne délibère pas les autres motifs, bien que je les perçois et je ne les compare pas.

II. J'ai plus d'un motif dans la conscience. Je sais d'avance lequel je vais suivre, je délibère pourtant les autres et les compare.

III. J'ai plus d'un motif dans la conscience. Ce n'est qu'après leur comparaison (défilé des motifs et leur appréciation) que je choisis l'un d'eux.

IV. J'ai plus d'un motif dans la conscience. Lors du choix de l'un d'eux je reviens au motif, que j'avais délaissé et je rejette celui que j'avais choisi il y a un instant.

V. Comme dans la forme IV, avec cette différence, que le rejet a lieu plus de deux fois et l'acceptation plus de trois fois.

La fig. 1 (p. 29) représente graphiquement les six formes du processus de la volonté. Les grands cercles représentent le champ de la conscience. Les petits cercles — les motifs. Les arcs — comparaison des motifs. Les petites flèches — choix provisoire. Les grandes flèches, ne dépassant pas la surface des cercles — choix définitif. Flèches, traversant les cercles et dépassant leur surface — choix définitif connu d'avance.

*Remarque.* Dans la forme IV le choix s'opère dans l'ordre suivant: d'abord le motif 1, ensuite 2, après 1. Dans la forme V le choix s'opère: tout d'abord le motif 1, ensuite 2, de nouveau 1, de nouveau 2, à la fin de nouveau 1.

*La forme 0*, qui ne donne pas d'hésitations, conduit à une grande économie de forces psychiques. Son inconvénient est qu'elle ne prend pas en considération les autres possibilités.

Lui est supérieure *la forme I*, car sans augmenter de beaucoup l'effort et sans retarder le processus par la délibération

des motifs, elle montre une certaine appréciation du choix. Le sujet ne suit pas le premier et unique motif, mais il a dans la conscience d'autres motifs, qu'il n'analyse pas, parcequ'il sait d'avance ce qu'il a à faire.

Quant à *la forme II*, le sujet sait d'avance ce qu'il a à faire, pourtant il apprécie les motifs et les compare. Il accomplit donc un travail inutile, la discussion des motifs n'aura en effet aucune influence sur le changement de la direction du choix. L'effort et le retard qui en résulte sont vains.

Dans *la forme III* la réflexion est très nette et à caractère achevé. Il est difficile d'imaginer une forme supérieure à celle — ci.

*La forme IV* diffère de la précédente non par le nombre des comparaisons et des réflexions, mais par la prise au moins de deux positions.

*La forme V* est la moins économique ou point de vue du temps et de l'effort. Le sujet passe par une lutte d'assez longue durée; il s'attache à l'un des motifs et s'en détache, pour y revenir dans un moment. Il le fait à plusieurs reprises. La décision définitive qui est précédée par une série de décisions passagères, qui sont rejetées, doit subir nécessairement un affaiblissement plus considérable que dans la forme IV. Le regret après la décision finale, le désir du recul et même le recul effectif, doivent être ici plus fréquents que dans la forme IV.

Quant aux formes de l'hésitation dans l'exécution elles se présentent au nombre de cinq.

*Forme 1.* Immédiatement après l'acte de la volonté, mais encore avant l'exécution, apparaît le regret d'avoir choisi tel motif plutôt que tel autre.

*Forme 2.* Après l'acte de la volonté, déjà au moment de l'exécution, apparaît le regret d'avoir choisi tel motif plutôt qu'un autre.

*Forme 3.* Le regret n'apparaît qu'après l'exécution de l'acte et par rapport au motif rejeté.

*Forme 4.* Au moment même ou après l'exécution le sujet éprouve le désir du recul c'est à dire la tendance de suivre le motif rejeté. Mais il ne réalise pas ce désir.

*Forme 5.* Après l'acte de la volonté ou au moment même de son exécution, le sujet recule, en suivant dans l'exécution le motif rejeté dans l'acte de la volonté.

La forme 1 de l'hésitation dans l'exécution, dénote une grande faiblesse de l'acte de la volonté, due à l'insuffisance de la discussion des motifs.

Quant à la forme 2, le regret apparaît au moment de l'exécution, affaiblit l'efficacité de l'exécution et n'est pas justifié. Dans la forme 3 le regret après l'exécution apparaît comme une condition essentielle d'amélioration, cette forme possède donc une certaine valeur. La forme 4 dénote une certaine faiblesse de la volonté, car elle apparaît dans des circonstances qui rendent impossible l'exécution des projets liés à l'acte de la volonté. La forme 5 apparaît comme un désir d'amélioration immédiate de l'exécution jugée peu favorable et peut exprimer la faculté d'une adaptation rapide aux conditions modifiées.

Les formes 3 et 5 ont donc souvent une valeur favorable pour l'action de la volonté, alors que les formes 2, 1 et 4 l'affaiblissent.

De même que les formes d'hésitation, les autres caractères du processus de la volonté furent soumis à l'analyse qualitative. Ces caractères, au nombre de sept, sont les suivants: *le nombre des hésitations, le temps, l'effort, le sentiment, les phénomènes actuels de conscience, les formes de l'hésitation et les représentations.*

Des corrélations ont été calculées. Un fait digne d'attention, c'est la haute corrélation qui existe entre l'appréciation objective et l'appréciation subjective.

**Dr. Z. Sikorowska.** Le manque d'homogénéité des classes scolaires à la lumière des recherches sur l'intelligence à l'école primaire.

Ce travail étant l'introduction à une étude plus étendue entreprise par l'auteur au moyen du test d'analogie, nous n'en releverons que la conclusion principale, à savoir, la nécessité de créer des classes séparées pour enfants dont l'âge dépasse notablement l'âge normal de la classe.

**Dr. Fr. Baumgarten.** Le VIII Congrès international de Psychologie (Groningue, 1926).

**Dr. J. Joteyko.** L'unité de l'enseignement au point de vue psychologique et social (la fin au prochain numéro). Sera résumé dans le prochain numéro des *Archives*.

**St. Sedlaczek.** Compte — rendu des séances du Cercle psychologique.

*Analyses des livres et des périodiques.*

W. O. Döring. Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. — K. Koffka. Psychologie der Wahrnehmung. — E. Rubin. Über Gestaltwahrnehmung.