

Polskie Archiwum Psychologii

kwartalnik założony przez prof. dr. J. JOTEYKO, poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych.

Komitet Redakcyjny: STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA I JAKÓB SEGAŁ

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

Redakcja: Plac 3 Krzyży 8, m. 25, tel. 660-65.

Administracja: ul. Marszałkowska 123, tel. 205-88 i 269-08.

Konto P. K. O. 13.951.

STEFAN BALEY.

Uwagi w sprawie programu działalności psychologów szkolnych.

Sprawa psychologów szkolnych nie po raz pierwszy zjawia się na łamach Polskiego Archiwum Psychologii. Od czasu, kiedy P. Joteyko podała program zajęć psychologa szkolnego, zagadnienie to bywało niejednokrotnie na porządku dziennym Koła Psychologów Szkolnych względnie odnośnej Sekcji przy Tow. Psychologicznem im. Józefy Joteyko, co znajdowało oddźwięk w sprawozdaniach, umieszczonych w Archiwum, względnie w Biuletynie tej Sekcji.

W chwili obecnej sprawa ta staje się aktualna z tego powodu, że szereg szkół, dbając o jaknajlepsze warunki opieki szkolnej i przypuszczając, że wprowadzenie funkcji psychologa szkolnego na teren szkoły mogłoby w tym względzie mieć duże znaczenie, dokłada usilnych starań, by takiego psychologa dla siebie pozyskać i powierzyć mu współpracę z gronem nauczycielskiem dla dobra młodzieży. Dążenie w tym kierunku jest widocznie dość silne, kiedy ja, jako kierownik Zakładu Psychologii Wychowawczej U. W., spotykałem się już niejednokrotnie z prośbą, zwróconą do mnie ze strony kierownictwa poszczególnych prywatnych szkół, ażebym im wskazał osobę, która mogłaby w ramach danej szkoły pełnić funkcje psychologa. Jest też faktem notorycznym, że w całym szeregu szkół istnieją osoby, które, mając ten czy inny tytuł,

spełniają w ramach szkoły funkcje, należące niewątpliwie do zakresu domniemanych obowiązków psychologa szkolnego. Są to albo lekarze, interesujący się specjalnie zagadnieniami psychologicznymi, albo psychotechnicy, którzy odbywszy praktykę w jednym z psychotechnicznych zakładów, zaangażowani zostali do szkół jako psychologowie, albo też „zawodowi” psychologowie, których studja i ambicje od razu szły w tym kierunku, by przygotować się do roli psychologa szkolnego.

To, o czym marzono dawniej, stało się dziś więc poniekąd czynem. Czyn ten ma jednak obecnie niewątpliwie jeszcze charakter prób, które wychodząc z rozmaitych teoretycznych założeń oraz zainteresowań poszczególnych, podejmujących te próby, osób i opierając się na rozmaitem ich przygotowaniu praktycznym, przedstawiają pewien chaos, w którym niełatwo się zorientować. Niektórzy „psychologowie szkolni” — jeżeli nazwą tą obejmiemy wszystkich tych, którzy w sposób mniej lub więcej oficjalny zajmują się badaniami psychologicznymi na terenie szkoły — kładą główny nacisk na badania testowe, mierzące t. zw. inteligencję, inni natomiast interesują się raczej t. zw. trudnymi wypadkami, starając się zastosować do nich metody współczesnej psychoterapii. Będą to więc przeważnie lekarze, psychoanalitycy czy też zwolennicy indywidualnej psychologii *Adlera*, którzy usiłują leczniczo-wychowawcze metody obu tych kierunków przenieść na teren szkoły. Zwłaszcza wpływ psychologii indywidualnej *Adlera* daje się obecnie odczuwać żywiej w Polsce, szczególnie w Warszawie, a niektóre najnowsze poczynania w zakresie badań szkolnych są przez ten kierunek najwyraźniej inspirowane. Tworzące się obecnie „poradnie szkolne”, w których psycholog szkolny miałby oczywiście odgrywać najpoważniejszą rolę, formują się według wiedeńskich wzorów, stworzonych przez szkołę *Adlera*.

Chaosu tego jako punktu wyjścia nie uważam wprawdzie za żadną klęskę. Tak być musi i tak się też zwykle dzieje, kiedy usiłuje się wprowadzić jakąś rzecz nową. Niemniej nie wydaje się rzeczą pożądaną, by chaos ten utrzymywał się zbyt długo, prowadząc do nieporozumień i dezorientacji czynników szkolnych, które zainteresowane są praktyczną stroną sprawy. Zdaje mi się bowiem rzeczą niedopuszczalną, ażeby w każdym wypadku kierownictwo szkoły czy też władze szkolne, pozwalając komuś pełnić na terenie szkoły agendy psychologa, pozostawiły ułożenie programu wyłącznie jego inicjatywie, rzekając się wszelkiej kontroli odnośnie do tego, co dany psycholog począć zamierza. Byłoby zatem dobrze, by mogło powstać coś, co nazwałbym minimalnym programem psychologa szkolnego i do czego każdy psycholog szkolny byłby poniekąd obowiązany, z zastrzeżeniem, że gdyby znalazł on odpowiednie warunki i czas, mógłby — zgodnie z własną inicjatywą

i z wołą grona nauczycielskiego — działalność swoją w wielu jeszcze kierunkach rozszerzać. Zaznaczam raz jeszcze, że chodzi mi tu raczej o praktyczną stronę sprawy. Program taki, jak ten, który podała p. *Joteyko*, obejmuje właściwie wszystko, co psycholog szkolny w idealnych warunkach zrobiłby powinien. Mnie zaś w tej chwili chodzi przede wszystkim o to, co praktycznie najłatwiej może być przeprowadzone, przynosząc pożytek szkole i nie obciążając dodatkowo członków grona nauczycielskiego, obecnie już i tak nadmiernie przeciążonych pracą.

Chcąc przekonać się o praktycznej wykonalności takiego minimalnego programu, Zakład nasz uzyskał od władz szkolnych prawo przeprowadzenia takiej próby i obecnie zapoczątkowaliśmy właśnie jej realizację. Oprócz dwóch szkół państwowych, powierzonych nam w tym celu przez władze szkolne, zgłosiły swój akces także niektóre szkoły prywatne, co umożliwi nam nadać naszej próbie szerszą podstawę.

Dla uniknięcia nieporozumień zaznaczę jeszcze wyraźnie, że nie chodzi mi tutaj o badania psychologiczne wogóle. Te bowiem mogą być prowadzone i na terenie takich szkół, które psychologów szkolnych nie mają. Mogą one mieć cel naukowy, a nie wychowawczy i z bezpośrednimi potrzebami danej szkoły nie pozostawać w widocznym związku. Mnie idzie tutaj o te poczynania, które byłyby związane ściśle z życiem szkolnym i których najważniejszym celem byłoby wyjść temu życiu na pożytek. Chciałbym, ażeby program, o którym mam mówić, uwzględniał przede wszystkim to, co może przyczynić się do lepszego poznania ucznia na terenie szkoły pod każdym względem, a kontakt między uczniem a wychowawcami pogłębić i zrobić bardziej produktywnym pod względem wychowawczym.

W myśl powyższych wywodów program nasz obejmuje trzy zasadnicze punkty.

Punkt pierwszy obejmowałby badanie psychologiczne nowo-wstępujących do szkoły. Nie chodzi mi tutaj o egzamin wstępny, przy którym oczywiście psycholog szkolny również mógłby być czynny, lecz o dokładne zajęcie się tymi, którzy po egzaminie weszli już definitywnie w mury zakładu. Wszystkich tych psycholog poznać powinien gruntownie nie tylko przez pewne próby psychologiczne stosowane zbiorowo, ale także przez osobisty indywidualny kontakt. Trudno jest wymagać, aby psycholog, obejmujący funkcje w zakładzie, zapoznał się w przeciągu jednego roku należycie z wszystkimi uczniami zakładu. Nie wydaje mi się jednak rzeczą słuszną, ażeby, starając się koniecznie opanować jakoś, np. testami czy też kwestionariuszami, dużą masę, nie znał właściwie bliżej nikogo. Uważam za rzecz niezbędną, ażeby jego bliższy kontakt i możliwość wzywania się w poszczególne indywidualności i typy nie

ograniczały się do jakichś tylko wyjątkowych anormalnych przypadków, specjalnie mu przez nauczycieli poleconych, lecz by miał on osobisty, bezpośredni, żywy kontakt także przynajmniej z pewną częścią owej „normalnej”, „przeciętnej” młodzieży, stanowiącej gros wychowanków szkoły. Otóż wszystkich uczniów szkoły w ten sposób opanować nie można. Łatwiej to zrobić, skoncentrowawszy się na pewnej ich części, a do tego wydają mi się w pierwszym rzędzie nadawać nowowstępujący. Bliższe zbadanie ich stworzy podstawy należytego traktowania ich przez szkołę, uwzględnienia i wyszukiwania tych wszystkich możliwości, które tkwią w każdym dziecku. Na podstawie mojej rozmowy z dyrektorami szkół i z nauczycielami mam wrażenie, że na tym punkcie nauczyciele najbardziej chętnie widzieliby współpracę z nimi psychologa szkolnego. Kiedy pytałem się ich, które dzieci miałyby zbadać psycholog, jeżeli nie może badaniem objąć wszystkich, to wskazywano przedewszystkiem na klasę najniższą. Gdyby w ten sposób psycholog zrobił bliższą znajomość w nowowstępującymi, to łatwiej byłoby mu już potem śledzić ich rozwój w następnych latach; a badając nowowstępujących rok za rokiem, doprowadziłby po jakimś czasie do tego, iż miałyby kontakt osobisty już z bardzo dużym procentem młodzieży uczęszczającej do szkoły. Wiem oczywiście bardzo dobrze, że, jeżeli klasa najniższa obejmuje tylko 30 uczniów, to zapoznanie się z nimi wymaga dość czasu i dużo pamięci. Nie luję się, jakoby psycholog był w stanie tę całą trzydziestkę indywidualnie do głębi przeniknąć. I tu byłyby różnice powodowane praktycznymi względami (żądanie nauczyciela). Przecież jednak mógłby psycholog ich wszystkich znać w takich granicach, że nie byłiby oni dla niego jedynie szematami, o których się coś wie na podstawie liczb, uzyskanych z badania testowego, ale żywymi ludźmi, z którymi się współczuje.

Badania testowe, do których jednak — jak powiedziałem — nie należałoby się ograniczać, obejmowałyby nie tylko inteligencję, lecz także pamięć, uwagę, spostrzegawczość i uzdolnienia ruchowe. Badania testowe mogłyby być przeprowadzone w części zbiorowo, a częściowo musiałyby być prowadzone indywidualnie i być połączone z dokładną obserwacją zachowania się dziecka podczas próby. Próba taka mogłaby być dla psychologa bardzo dobrym punktem wyjścia swobodnej rozmowy, która pozwoliłaby mu pogłębić kontakt z badanym i wżyć się bliżej w jego psychikę. Oczywiście pomocnym mógłby być także kwestionariusz, wypełniony przez ucznia na żądanie psychologa.

Współpraca z nauczycielstwem przy badaniu tych nowowstępujących polegałaby w pierwszej mierze na tem, iż wspólnie omówionoby arkusz obserwacyjny dziecka, który wypełnialiby nauczyciele (osobny arkusz obserwacyjny na podstawie swoich badań prowadzi psycholog), a po pewnym czasie psycholog i nauczyciele

zdawaliby sobie wzajemnie sprawę ze swoich spostrzeżeń, w ten sposób poczynionych, uzgadniając, rozszerzając i pogłębiając wspólny sąd o każdym dziecku.

Rzecz jasna, że pożądaną by była obecność psychologa na posiedzeniach Rady Pedagogicznej, dotyczących tych uczniów. Właśnie te posiedzenia mogłyby być okazją do wymiany zdania.

Ujawnione w ten sposób indywidualne właściwości uczniów, specjalne ich zainteresowania, skłonności i uzdolnienia mogłyby od tej pory stać się dla psychologa przedmiotem rozwojowego studjum. Śledząc, jakim zmianom ulegać one będą w późniejszych latach, które z nich wzmożą się, a które zanikną, psycholog będzie uczył się zczasem stawiać prognozę i przyczyni się do pogłębienia naszej wiedzy o psychice młodzieży w tym okresie. Psychologia wieku dziecięcego i młodzieńczego może wzbogacić się w ten sposób o jedno ważne źródło.

Punkt drugi — to byłoby zajęcie się bliższe uczniami, opuszczającymi zakład. Poznanie ich mogłoby mieć jako punkt wytyczny udzielenia im porady w sprawie wyboru zawodu względnie kierunku dalszych studjów po opuszczeniu zakładu. Jest wprawdzie rzeczą wiadomą, że poradnictwo zawodowe znajduje się w trudnem położeniu, gdy ma doradzać uczniom, kończącym szkołę średnią. Wchodzą tu bowiem w grę różne czynniki, które robią prognozę dalszego losu osobnika dość problematyczną, a tem samem i ewentualnej poradzie zawodowej odbierają często realną podstawę. Niemniej przecież usiłowania w tym kierunku mają swój sens, a psycholog szkolny mógłby uzyskać wiele danych, które czy to wprost pozwoliłyby na udzielenie odnośnych wskazówek uczniowi, czy też stałyby się materiałem dla fachowego doradcy zawodowego w jakiejś pracowni psychotechnicznej, przyczem psychologowi przypadłby właśnie obowiązek skierowania ucznia do odpowiedniej pracowni.

Punkt trzeci dotyczy tych wszystkich uczniów i klas, które nie zostały objęte wymienionemi poprzednio punktami programu. Nie mogąc ogarnąć całości, psycholog szkolny mógłby wydatnie pomóc nauczycielom, podejmując się bliższego zbadania i opieki w t. zw. trudnych przypadkach. Wie o nich i ma z nimi do czynienia każda szkoła najlepiej nawet prowadzona, i ta także, do której uczęszczają uczniowie, rekrutujący się z „najlepszych” warstw. Bywa wprawdzie wyjątkowo tak, że pedagog, kierowany fałszywą ambicją, nie chce, by ktoś „mieszał się” do jego spraw. Większość nauczycieli widziałaby jednak chętnie, ażeby tam, gdzie czy to trudności w nauce szkolnej, czy też niespodziana zmiana w zachowaniu się ucznia przedstawiają dziwną zagadkę, ktoś drugi, mający specjalnie wykształcenie w tym kierunku, dobrą wolę i potrzebny na to czas, zajął się bliżej zanalizowaniem napotkanych trudności i razem z nau-

cyteliem współpracował w wymyśleniu racjonalnej metody postępowania. W wypadkach takich zatem inicjatywa wychodziłaby od poszczególnych nauczycieli względnie od grona, które wskazywałoby psychologowi odnośne wypadki, określając mu bliżej trudność.

Po pewnym czasie, kiedy psycholog wżyje się już w grunt szkolny, i zyska zaufanie grona i uczniów, otworzy się inna jeszcze droga, po której pewne trudne przypadki dostawać się będą do jego rąk. Dzieje się mianowicie tak, że uczniowie miewają takie trudności, które ukrywają się przed okiem wychowawcy, a z których chętnie zwierzyliby się, szukając porady, gdyby wiedzieli, że jest ktoś, kto zobowiązany do ścisłej dyskrecji i nie posiadający jakiegś specjalnej egzekutywy szkolnej, takich zwierzeń chętnie posłucha i porady udzieli. Na tej drodze psycholog mógłby się stać niejednokrotnie pożądanym pośrednikiem między uczniem a lekarzem, uczniem a nauczycielem, uczniem a rodzicami i pozatem mógłby uczniowi samemu dużo rzeczy wyklarować i usunąć sztuczne zahamowania. W wypadkach tych zatem inicjatywa wychodziłaby ze strony samych uczniów. Jest do pomyślenia jeszcze trzeci wypadek, ten mianowicie, w którym inicjatywa wychodzi ze strony samego psychologa. Gdyby mianowicie został mu jeszcze czas na to, aby np. przy pomocy jakiegoś kwestjonariusza uzyskać pewne dane, odnoszące się do uczniów poza klasą najniższą i najwyższą, to wtedy dane ujawnione przy wypełnieniu kwestjonariusza mogłyby być dla psychologa punktem wyjścia dla nawiązania kontaktu osobistego z uczniem.

Oto są, mojem zdaniem, te najważniejsze czynności, których mógłby i powinienby podjąć się psycholog przede wszystkim na terenie szkoły średniej, którą tu głównie mam na myśli. Program ten jednak dałby się zastosować także do szkoły powszechnej, czy też do innych typów szkół przy wprowadzeniu pewnych zmian. Jak zaznaczyłem, punkty programu nie wyczerpują wszystkiego, co psycholog szkolny mógłby przedsięwziąć w ramach swego urzędu. Jeżeli na terenie szkoły wysunie się jakieś zagadnienie wychowawcze, żywo obchodzące pedagogów, to musi on pamiętać o tem, co też jako psycholog w rozwiązaniu tego zagadnienia dać może od siebie. Jeżeli np. na porządku zainteresowań szkolnych stanie „zagadnienie społeczne”, jeżeli — jak to się dzieje obecnie w wielu szkołach średnich — kwestja samorządów stanie się aktualną ze względu na to np., że samorząd nie wykorzystuje ram, stworzonych mu przez grono, a uczniowie małą w tym względzie bardzo objawiają aktywność i kiedy, wobec tego, przed gronem staje zadanie zbadania przyczyn takiego stanu rzeczy, to psycholog ineresujący się społecznym życiem młodzieży powinien starać się przyjść swą wiedzą w pomoc gronu i razem z niem starać się wysledzić, gdzie

leżą przyczyny niepowodzenia. Spraw takich, któremi mógłby zainteresować się psycholog szkolny, możnaby wymienić więcej. Byłyby one jednak, jak już zanaczyłem, dyktowane potrzebą chwili, nam zaś szło przede wszystkim o te punkty programu, o których psycholog musiałby zawsze pamiętać jako o zasadniczej podstawie swej działalności na terenie szkoły.

Programu mego nie uważam oczywiście za doskonały, zwłaszcza jak długo nie zdołaliśmy go jeszcze wypróbować. Nie chciałbym go też nikomu narzucać. Skoro jednak programy takie są obecnie dyskutowane, a niejednokrotnie też spotykam się z zapytaniem zarówno ze strony szkół, jak i osób, prowadzących badania psychologiczne w szkole, jak program zajęć psychologa szkolnego powinienby wyglądać, więc uważam za właściwe podać taki program, który w obecnych warunkach wydaje mi się najbardziej racjonalny i najłatwiejszy do przeprowadzenia.

MARJA EYSYMONTTOWA.

Uwagi krytyczne dotyczące metody badania typów wyobraźniowych.

*Z pracowni psychologicznej Wolnej Wszechnicy Polskiej.
Kierownik Prof. Dr. J. Segał.*

Pierwotnem mojem zadaniem miało być eksperymentalne zbadanie, czy istnieje jakaś stała zależność między typem wyobraźniowym a żywością wyobrażenia. W tym celu miałam przeprowadzić dwa szeregi doświadczeń z temi samemi osobami: jeden dla zbadania ich typu, drugi — żywości wyobrażenia.

Już jednak przy przeprowadzaniu, a następnie przy opracowywaniu pierwszego szeregu eksperymentów nasunęła mi się cała masa uwag, tyjących się samego badania typu. Rezultatem tego było przesunięcie problemu pracy: zagadnienia rzeczowe ustąpiły miejsca zagadnieniom metodycznym.

Rozpoczęłam badania nad 9 osobami, z tego tylko badania 8 osób doprowadziłam do końca. Wszelkie tabele będą więc zawierały rezultaty z eksperymentów tylko z temi 8-ma osobami, dane samoobserwacji natomiast czerpać będę z protokołów badań wszystkich 9 osób. Wiek osób badanych wahał się między 20 a 30 rokiem życia. Zajęcia ich były następujące: os. I — urzędniczka, studentka human., zajmująca się po amatorsku muzyką; os. II — urzędniczka, studentka human.; os. III — nauczycielka, studentka human.; os. IV — nauczycielka, studentka human.; os. V — urzędnik; os. VI — uczenica szkoły sztuki stosowanej, os. VII — architekt; os. VIII — stud. humanist.; os. IX — nauczyciel, humanista.

W badaniach swoich posługiwałam się metodą, stosowaną bardzo często do rozpoznawania typu wyobrażeniowego, a mianowicie metodą badania pamięci bezpośredniej. Materiałem, dawanym do uczenia się, były spółgłoski. Każdą z osób badanych poddawałam 3 grupom eksperymentów, po mniej więcej 20 eksperymentów w grupie. Zadanie, jakie miała przed sobą osoba badana, zawsze było jednakowe: starać się zapamiętać i odtworzyć natychmiast po skończonej ekspozycji szereg 12 liter, zachowując lub podając o ile możliwości ich kolejność. Zmieniały się natomiast w każdej z 3 grup warunki uczenia się: w I grupie spółgłoski były osobie badanej głośno 2 razy czytane, w II i III — były pokazywane.

h	w	m	t
n	z	l	b
p	c	s	d

Ukazywały się one w ekranie, na kartonie wielkości 12 na 18 cm., podzielonym na 12 równych krutek; rząd poziomy liczył 4, rząd pionowy — 3 kratki. W grupie II czytanie nie było niżej krępowane, os. b. mogła czytać nawet głośno, w grupie III — os. b. musiała w ciągu czytania powtarzać bez przerwy „la la la”... Ekspozowane w II i III grupie litery miały os. b. przeczytać 2 razy, podobnie jak w ekspozycji słuchowej słuchoły dwukrotnego czytania. Czas, potrzebny do dwukrotnego odczytania przez o. b. wahał się od 12 do 15 sek., i tego czasu trzymał się także eksperymentator przy ekspozycji słuchowej. Była także pewna różnica w warunkach odtwarzania między I a II i III grupą eksperymentów. A mianowicie w I litery pisano na zwykłych kartkach papieru, gdy tymczasem w II i III — na kartkach podzielonych na takie same pola, jak kartony ekspozowane.

Zaraz po napisaniu zapamiętanych liter os. b. zdawała sprawę z przebiegu całego eksperymentu, więc ze sposobu uczenia się, odtwarzania, z przeżyć, jakie miała w tym czasie i t. d. Wszystko to dosłownie było przezemnie zapisywane.

Jedno posiedzenie nie trwało nigdy dłużej niż godzinę i nie zawierało nigdy więcej nad 7 — 9 eksperymentów. Każda grupa eksperymentów zajmowała mniej więcej 2 — 3 posiedzenia. W ciągu 2, 3 ostatnich posiedzeń dawałam eksperymenty z różnych grup w różnej kolejności, więc np. eksperyment z grupy II-ej, III-ej, albo z III-ej, II-ej I-ej i t. p.

Taki był zasadniczy bieg eksperymentów, nieraz tylko wprowadzałam w nim pewne drobne zmiany, jak np. eksperymenty z ekspozycją słuchową rytmiczną obok zwykłej nierytmicznej; dawanie czasu określonego przy ekspozycji wzrokowej zamiast polecenia dwukrotnego czytania. Na to mogłam sobie pozwolić z tego względu, że głównym celem moich badań przestało być ustalenie

typów wyobraźniowych osób, a zbadanie samej metody. Zmiany te były więc eksperymentowaniem nad metodą.

W eksperymentach swych wyszłam z takiego pojmowania typu, jakie podaje prof. *Segal* w pracy swej: „Über den Reproduktionstypus und das Reproduzieren von Vorstellungen” *) (str. 131): Typ wyobraźniowy nie odnosi się ani do żywości, ani do ilości wyobrażeń, a opiera się na następującej obserwacji: jeżeli mamy jakiś przedmiot, który przy postrzeganiu zwraca się do różnych zmysłów, to przy reprodukcji jedna osoba wywołuje te, druga inne jego wyobrażenia częściowe. Zakłada się przytem, że ten wybór reprodukowanych wyobrażeń częściowych nie jest przypadkowy i bez planu, a że opiera się na specjalnych właściwościach osoby, dysponujących do odtwarzania pewnych treści łatwiej niż innych.

To pojęcie typu będzie musiało postawić metodzie badania następujące warunki: a) przedmioty, za pomocą których będziemy badać, a które będą mogły być wzrokowo, słuchowo i ruchowo ujmowane (bo tylko te trzy formy będą nas tu obchodziły, ponieważ tylko trzy odpowiadające im typy będziemy badali) będą: 1) musiały mieć przy późniejszej reprodukcji jednakowe szanse wzrokowego, słuchowego i ruchowego występowania (to naturalnie po odliczeniu wpływu zmysłowej jakości ekspozycji); 2) wszystkie te trzy formy, strony przedmiotu powinny z możliwie dużą łatwością występować samodzielnie; b) konkretne zadanie, przed którym dla zbadania jej typu wyobraźniowego postawimy os. b. ze swej strony nie powinno uprzywilejowywać żadnego z tych trzech rodzajów zmysłowego reprodukowania.

Tymczasem na podstawie eksperymentów swoich przekonałam się, że metoda badania, którą stosowałam, warunkom tym nie zupełnie odpowiadała, że: 1) ani trójkierunkowość materiału nie była potencjalnie równomierna, ani 2) wszystkie trzy interesujące nas tu jego strony zmysłowe — samodzielne, ani 3) zadanie w stosunku do trzech rodzajów zmysłowego reprodukowania — neutralne. A mianowicie okazało się: najprzód, co się tyczy materiału, że 1) strona ruchowo-słuchowa, jako istotna dla niego, miała, niezależnie od typu, dużo większe szanse występowania, że 2) strony ruchowa i słuchowa są w nim tak silnie związane, że rzadko kiedy występować one mogą i występują oddzielnie; 3) co się tyczy zadania, że samo zadanie uczenia się, a następnie niektóre jego warunki, jak warunek bezpośredniego odtwarzania, warunek zapamiętania kolejności liter — działały w kierunku uprzywilejowania elementów słuchowych i ruchowych.

Temi brakami metody zajmę się przedewszystkiem. Omówię następnie inne, nieraz pozornie mało znaczące i dlatego zaniedby-

*) Archiv für die gesamte Psychologie. Tom XII.

wane warunki eksperymentu, które jednak wywierają wpływ na jakość zmysłową ujmowania i odtwarzania.

Zarzut braku neutralności w stosunku do jakości zmysłowego wyobrażania w materiale literowym sprowadzam, jak widzieliśmy, do twierdzenia, że strona ruchowo-słuchowa jest w materiale tym uprzywilejowana. Fakt ten stanie się dla nas zrozumiałym, skoro uprzytomnimy sobie jego przyczynę a mianowicie to, że strona ruchowo-słuchowa jest treścią litery, kiedy strona wzrokowa jest tylko formą i to nie mającą z treścią istotnego związku, jest czemś dowolnem, sztucznem — jest symbolem. Tak więc kiedy litera wyrażona, odczuta ruchowo-słuchowo jest przedmiotem pełnym, skończonym, litera wyrażona czy odczuta czysto wzrokowo jest oderwaną, nieistotną stroną przedmiotu, chyba że jest jakimś skończonym wzrokowym przedmiotem, nic nie znaczącym znacznikiem dla człowieka, nieumiejącego czytać.

A zatem przeciwstawienie strony ruchowo-słuchowej stronie wzrokowej nie tylko że nie będzie przeciwstawieniem równoważnościowych form, ale często będzie przeciwstawieniem treści samego przedmiotu jego formie, nazwy — symbolowi. O równoważnościowości więc trudno mówić. Oceniając to w ten sposób, myślę o stosunku litery jako przedmiotu, ewentualnie nazwy, i litery jako symbolu do uczenia się, zapamiętywania, więc o stosunku, który nas tu specjalnie zajmuje.

Należy tu przede wszystkim wziąć pod uwagę naszą naturalną skłonność do możliwie intelektualnego uczenia się (zapamiętywania). Obserwacja i doświadczenie wykazują, jak trudno jest zapamiętywać przedmioty, które nie mają żadnego znaczenia, które są jakimiś formami bez sensu — trzeba by je było czysto zmysłowo zapamiętać. Radzimy sobie zwykle w ten sposób, że pod formy takie podkładamy jednak pewne znaczenie. Kiedy mamy do czynienia z przedmiotami z sensem, sens ten przede wszystkim ujmujemy i na nim opieramy swoje wspomnienie. To wszystko da się wytlómaczyć zasadą ekonomji zapamiętywania, której w sposób naturalny podlegamy. Zapamiętywanie form — to pamięć konkretna, zmysłowa, pamięć nie tylko tego, co było, ale jak było; pamiętanie pewnych treści, znaczeń form, — to pamięć zintelektualizowana, pamięć tego, co było, pamięć, można powiedzieć, oszczędniejsza o całą masę szczegółów nieistotnych, ponadto pamięć, wykorzystująca uprzednie nasze wiadomości.

Tak więc, jeśli chodzi o litery, to czysto wzrokowe zapamiętywanie byłoby zapamiętywaniem czysto zmysłowym, konkretnym, a przez to zapamiętywaniem niepraktycznym. Najczęściej zatem, a może i zawsze t. zw. wzrokowe pamiętanie liter jest intelektualizowane, to jest poza formami liter są ich pojęcia, ich treści, a te co do swych składników zmysłowych są ruchowo-słuchowe.

Dla uniknięcia jakiegokolwiek nieporozumienia nawiasem tylko dodam, że najczęściej pod terminem „intelektualne uczenie się” rozumie się uczenie, które posługuje się pomocami skojarzeniowymi, więc treściami, które, jakby rzecz można, reprezentują sam przedmiot, natomiast ten stopień inelektualizowania, o którym wyżej mówiłam, uważa się jeszcze za uczenie zmysłowe. Dla jasności wyrażania się, zarezerwuję więc termin „uczenie intelektualne” dla tego pierwszego stopnia, a termin „uczenia skojarzeniowego” dla stopnia jakby wyższego dla stopnia, który nazywają zwykle mianem intelektualnego uczenia.

Proszono os. b., aby uczenia się skojarzeniowego unikały, natomiast uczenie intelektualne bronione nie było, bo nie mogło być. Odintelektualizowanie uczenia się byłoby czemś zupełnie sztucznym. Podkreślając ten konieczny i naturalny intelektualizm zmysłowego uczenia, zrobiłam to tylko w celu wykazania jego związku z jedną stroną liter, mianowicie stroną ruchowo-słuchową, a przez to wykazania różnego stopnia potencjalności różnych jej stron.

Rozpatrując protokoły eksperymentów z różnymi osobami, zobaczymy, jak rzadko można będzie mówić z całą pewnością o czysto wzrokowym zapamiętywaniu, z drugiej zaś strony jak często i z całą pewnością o pamięci czysto słuchowo-ruchowej.

To są fakty, z którymi zetknęliśmy się u wszystkich osób badanych, u paru osób ponadto znajdujemy wypowiedzenia, ujmujące te fakty. Tak np. os. VII mówi w jednym z eksperymentów serji III (z zahamowaniem): „przecież litery od jej brzmienia oddzielić nie można”, a w innym: „Gdybym w myśli nie wymawiał, to patrzyłbym bezmyślnie”. W innym jeszcze: „Zapamiętałem wzrokowo świadomie, bo można patrzeć i nie zapamiętać. To nie jest pamięć malarska, a jakby literacka; wiem np., że tam jest litera „f”, mam pojęcie tej litery”. Os. V także w eksp. serji III-ej: „Nie mogę przyglądać się literom, uświadomię sobie, że jest taka i idę dalej”, w innym: „Litera ważna tylko jako dźwięk, znaczenie”.

Tak więc litera nie jest ideałem, jeśli chodzi o materiał, któryby miał równe szanse wzrokowego, słuchowego i ruchowego występowania. *Baerwald* za przedmiot najbardziej do takiego zbliżony uważał cyfry, twierdząc, że strona wzrokowa jest w nich mniej zaniedbana. Porównywał je wprawdzie nie z literami, o które nam chodzi, a z wyrazami; sądzę jednak, że tę zaletę cyfr możnaby i przy porównywaniu ich z literami wysuwać. Pod innym natomiast względem nadają się one do eksperymentów nad uczeniem się mniej niż litery — trudno jest bowiem, mimo specjalnej instrukcji, zagwarantować sobie, że os. b. nie będzie ich, choćby mimowoli, ujmować, jako liczb kilkucyfrowych.

Inny zarzut, skierowany przeciwko literom, jest ważny ze względu na stosowane najczęściej w badaniach typów wyobrażeń-

wych rozróżnienie typu wzrokowego, słuchowego i ruchowego. Otóż materiał literowy, w którym strona ruchowa i słuchowa są specjalnie silnie związane, jaknajmniej nadaje się do tego rodzaju rozróżnień.

Z faktem niemal że zupełnego niewystępowania oddzielnie elementów słuchowych i ruchowych zetknęliśmy się przy rozpatrywaniu protokołów z badań poszczególnych osób. Potwierdzenie faktu tego znajdziemy w literaturze: *Binet* np. przy okazji rozpatrywania typu *Inaudiego* mówi, że jeżeli chodzi o mowę, to elementy słuchowe i ruchowe są zawsze związane. Jako potwierdzenie służyć może także pewna ogólna obserwacja, dotycząca prac nad typami wyobraźniowymi, a badających typy te w dziedzinie mowy; w badaniach tych mianowicie, mimo przyjętego podziału na 3 typy: wzrokowy, słuchowy i ruchowy, 2 ostatnie są bardzo często rozpatrywane razem i przeciwstawiane wzrokowemu. Tłómaczyć tego podobieństwem ujawniania się działania elementów słuchowych i ruchowych, sądzę, nie można, ponieważ elementy te są zasadniczo różne, jako elementy bierne i czynne, recepcyjne i reakcyjne — a tylko przez faktyczny i silny bardzo ich związek w dziedzinie mowy. Wspomnę więc np. o *G. E. Müllerze*, który w dziele swem: „Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes” w całym obrębie rozdziału o kompleksach przeciwstawia uczeniu się wzrokowemu uczenie się słuchowo-ruchowe. W rozdziale o lokalizacji mówi wprawdzie oddzielnie o uczeniu się ruchowym, ale ruchowym-graficznym.

Ten fakt łącznego występowania elementów słuchowych i ruchowych w moich badaniach wytłómaczy łączne także, niemal w ciągu całej pracy, ich traktowanie.

Przechodząc do zarzutów, jakie skierować można przeciwko zadaniu, stosowanemu przeze mnie, przypomnę najprzód na czym zadanie to polegało: Os. b. miała uczyć się i natychmiast potem reprodukować szereg 12-tu liter, zachowując ewentualnie podając, o ile możliwości, ich kolejność. Czas uczenia się był ograniczony: wolno było tylko dwa razy szereg z normalną szybkością przeczytać, przy ekspozycji słuchowej czytano go osobie badanej dwa razy. Czas ten wynosił mniej więcej 12 — 15 sekund.

Nie będę się tu bliżej zajmować, a wspomnę tylko o najogólniejszym zarzucie, jaki możnaby przeciwko tej metodzie jako metodzie badania typów wyobraźniowych wytoczyć, ze względu na zadanie, którego używa, a mianowicie: uczenie się i reprodukowanie materiału nauczonego nie może reprezentować wyobrażenia wogóle, a zatem, trzeba stwierdzić, że z pomocą tej metody bada się typ uczenia się, a nie typ wyobraźniowy. Tak właśnie badania swoje będą ujmować, zgodnie z poglądem prof. *Segala*, który, stosując

przy badaniu odtwarzania metodę uczenia się, mówił także o typie uczenia się (Lerntyp).

Odpierając więc przez takie zastrzeżenia ten najogólniejszy zarzut, przechodzę do zarzutów, dotyczących się poszczególnych warunków i okoliczności uczenia się w moich eksperymentach. Zajmę się tu mianowicie temi wszystkimi okolicznościami i warunkami, które przyczyniały się do podnoszenia szans słuchowo-ruchowego ujmowania i odtwarzania i wobec których zadanie uczenia się w moich eksperymentach zasługuje na zarzut braku neutralności w stosunku do rodzajów zmysłowego pamiętania.

A więc przede wszystkim okoliczność, że czas ekspozycji był ograniczony i niemal zawsze dla wszystkich za krótki dla nauczenia się całego szeregu: bardzo rzadko reprodukowano wszystkie 12 liter. Okoliczność ta wywoływała nastawienie na specjalny wysiłek. Jak widać z protokołów, był to stan wybitnie czynny, przejawiający się najczęściej w powtarzaniu liter przy ich ujmowaniu. Tak np. os. III, która w innych wypadkach o powtarzaniu nie mówi, w eksperymencie 12-ym z ekspozycją wzrokową, na pytanie dlaczego tak mało zapamiętała, odpowiada: „bo starałam się bardziej zapamiętać, 1-y rząd powtórzyłam jakby”. W eksperymencie 23-im z ekspozycją wzrokową z zahamowaniem: „Właściwie nie wysiłałam się, wzrokiem tylko się uczyłam”. Os. I-a w eksperymencie 7-ym słuchowym (z ekspozycją słuchową): „Bardzo staram się zapamiętać”, a na pytanie moje, na czym to staranie polega, wyjaśnia: „Chcę robić dźwiękowe połączenia, w doświadczeniach poprzednich np. powtarzałam po kilka (liter), miałam pewną dźwiękową całość”. Os. II-a w eksperymencie 17-ym słuchowym: „Bardzo starałam się zapamiętać, tak jakbym sobie powtarzała”, w 12-ym z zahamowaniem (z ekspozycją wzrokową z zahamowaniem): „Specjalnie nie wysiłam się, aby zapamiętać, przyglądam się może tylko z naciskiem, nawet inaczej bym nie mogła, bo przecież mówię „la la la”. A więc przyglądanie się z naciskiem nie jest jeszcze uczeniem się ze szczególnym staraniem. Os. VI o staraniu mówi także: „Powtarzam w myśli”.

Naturalnie, że przeprowadzając porównanie między staraniem się a powtarzaniem nie uogólniam tego w innym znaczeniu, a mianowicie jeśli chodzi o uczenie się wogóle, niezależnie od materiału, długości szeregu, czasu między uczeniem się a reprodukcją i t. d. Twierdzę to tylko o tym kompleksie warunków, jaki był w moich eksperymentach. Uważam, że twierdzenie to poza swoim uzasadnieniem faktycznym, jakim są przytoczone wyżej wypowiedzi os. b., łatwo może znaleźć uzasadnienie teoretyczne: staranie się podnosząc stan czynny, o czym twierdzić można ogólnie, przy materiale literowym, który wyrażony być może wzrokowo, słuchowo i ruchowo, podnosi przede wszystkim stronę ruchowo-słuchową,

stronę artykulacyjną, w której stan czynny znajduje największe i najnaturalniejsze ujście. Przy staraniu się o to, aby zapamiętać jakiej figury bez sensu, stan czynny nie mógłby się często wyładować w drodze artykulacyjnej, ponieważ figura może nawet w elementach swoich nie dałaby się słownie określić; wówczas „staranie” przejawićby się mogło w czynnym, więc pełnym ruchów ocznych, patrzeniu.

Innym czynnikiem, który wpłynął na wzmocnienie elementów słuchowych i ruchowych w ujmowaniu i odtwarzaniu, był w a r u n e k b e z p o ś r e d n i e g o r e p r o d u k o w a n i a.

Faktem, który zwrócił moją uwagę na tę okoliczność, był swoisty, a używany przez wszystkie moje osoby badane sposób ujmowania i odtwarzania kilku najpierw odtworzonych, najczęściej ostatnich, liter. W protokołach z badań znajdujemy nieco wypowiedzi osób badanych o tem ujmowaniu i odtwarzaniu.

Os. I mówi w eksperymencie wzrokowym (z ekspozycją wzrokową): „Ostatni szereg byłby wyleciał najprędzej, więc go zaraz napisałam — dźwiękowo”. Albo: „Ostatniego teraz już nic nie pamiętam i to zwykle tak samo” (rzeczywiście często i w innych eksperymentach to powtarza). Osoba ta w eksperymentach wzrokowych najczęściej zaczyna odtwarzać od ostatniego wiersza i pisze go szybko i odrazu.

Os. II w eksp. słuchowym: „Przy odtwarzaniu uchwyciłam tylko ostatnie dźwięki, które jeszcze jakby dźwięczały”.

Os. IV w kilku eksperymentach słuchowych mówi: „Końcowy wiersz został w uszach i tak go napisałam”. „Odtwarzając ostatnie, bezpośrednio powtórzyłam i napisałam”. Mimo, że przy słuchaniu liter, os. IV stara się je zawsze wyobrazić wzrokowo, to ostatniego wiersza nie stara się nigdy „widzieć”, pamięta go zawsze „dźwiękowo”, jak mówi. W eksperymentach wzrokowych zwraca najczęściej bardzo małą uwagę na ostatni wiersz przy pierwszym czytaniu, przy drugim — wyraźnie go czyta i odrazu odtwarza. Odtwarza go zawsze najprzód i zawsze szybko bez namysłu. Mówi najczęściej: „Ostatni, jak zwykle, dźwiękowo”, albo: „ostatni, jak zwykle, napisałam odrazu, bo gdybym go nie napisała, mogłabym go zapomnieć”.

Os. V — eksperymenty słuchowe: „Zapisałam najprzód ostatnie litery, bo zdawało mi się, że bardzo szybko mi wywietrzeją”. Ostatnie litery przenosiłam tylko tak, jak pani mówiła”.

Os. VI — eksp. słuch.: „Ostatnie zostały najwyraźniej grupowo, tak jakbym je po pani powtórzyła”.

Os. VII — eksp. słuch.: „Ostatnią grupę napisałam przed drugą, aby „nie uciekła” z pamięci”.

Os. VIII — eksp. słuch.: „Liczyłam na to, że część liter zapamiętam dzięki perseweracji, pozostanie mi w uchu jakby”.

Ostatnią czwórkę tylko ze słyszenia napisałam najprzód, bo bałam się, żeby mi nie uciekła”.

Zebranie tych wszystkich wypowiedzi da nam następującą charakterystykę ujmowania i odtwarzania najprzód pisanych liter.

A więc najpierw zdawanie sobie sprawy z nietrwałości tak zapamiętanych liter i zgodnie z tem spieszenie się z ich zapisaniem. Jest to konsekwencja tego, że osoby badane nie starają się, aby litery te zapamiętać: zwracają na nie bardzo małą uwagę, często żadnej przy pierwszym czytaniu. Postępują tak, ponieważ wiedzą, że litery te i tak zapamiętają, będą one bowiem zaraz po skończonej ekspozycji oddane. W tem uświadomieniu zatem leży wytłómaczenie całego postępowania, sposób uczenia się i odtwarzania jest tylko wynikiem nastawienia na bezpośrednie odtwarzanie. Trudno tu nawet mówić o odtwarzaniu, ponieważ niema właściwego przypominania, a jest oddawanie wrażeń, które jakgdyby trwają jeszcze; są na powierzchni świadomości, nie schodzą pod nią, nie potrzebują więc być wywoływane: „ostatnie dźwięki, które jakby jeszcze dźwięczały”; „końcowy wiersz został w uszach i tak go napisałam” i t. p.

Następnie cecha, która nas specjalnie interesuje i dla której przedewszystkiem całą sprawę bezpośredniego odtwarzania poruszamy: to słuchowo - ruchowy charakter tego odtwarzania. Poza jedną tylko wypowiedzią os. IX wszystkie inne mówią najwyraźniej o słuchowo - ruchowym, ewentualnie słuchowym bądź ruchowym odtwarzaniu. Często wypowiedzi te tyczą się także ujmowania. Ten charakter bezpośredniego odtwarzania (ujmowania) jest dopiero wówczas znamienny, kiedy uświadomimy sobie, że: 1) konstatujemy go u osób różnego typu, więc i u osób, dla których odtwarzanie i ujmowanie wzrokowe było normą i 2) stwierdzamy go równie często przy ekspozycji wzrokowej jak i słuchowej. Występowanie tego rodzaju ujmowania i odtwarzania przy ekspozycji słuchowej nie wymagałoby specjalnego podkreślenia. Tłómaczyłoby się ono dostatecznie nieschodzeniem wrażeń pod próg świadomości, a więc oddawaniem materiału bez wszelkiej przeróbki, bez swoistego opracowania, które zachodzi dopiero przy magazynowaniu, więc przy nastawieniu na pamięć trwałą. Ale słuchowo-ruchowe ujmowanie liter, które mają być bezpośrednio odtworzone, przy ekspozycji wzrokowej i przez osoby, które pozatem wszystkie inne litery ujmują wzrokowo, może być tylko tłómaczone nastawieniem na bezpośrednie odtwarzanie. Uprawniony zatem będzie wniosek, że nastawienie na bezpośrednie odtwarzanie działa w kierunku wzmocnienia słuchowo - ruchowego ujmowania.

Równie charakterystyczną cechą pamięci bezpośredniej jest odtwarzanie grupowe, czego konsekwencją jest odtwarzanie

z zachowaniem właściwej kolejności: os. b. pisze tu zwykle odrazu i szybko całą grupę liter, najczęściej cztery.

To są najważniejsze cechy, jakie ujawniło ujmowanie i odtwarzanie najpierw pisanych liter (najczęściej ostatnich) w moich eksperymentach. Słuchowo - ruchowy charakter tego ujmowania i odtwarzania podkreślam najsilniej — on bowiem wywołuje zarzut braku neutralności zadania w stosunku do zmysłowego rodzaju pamięci.

Ze względu na ustalenie ważności tego zarzutu rzeczą niezbędną było zbadanie: jak daleko sięga wpływ warunku bezpośredniości u różnych osób, t. j. jak dużo liter w stosunku do odtwarzanych niebezpośrednio jest odtwarzanych bezpośrednio. Dla dania odpowiedzi na to pytanie zanalizowałem po kolei z tego punktu widzenia ujmowanie i odtwarzanie wszystkich osób. Na podstawie tej analizy, której tu z racji konieczności streszczania się nie będę przytaczać, mogłam stwierdzić: wpływ warunku bezpośredniości był niekiedy u niektórych osób tak wielki, że wszystkie odtwarzane litery były odtwarzane bezpośrednio.

Jeżeli wypowiedzi os. b. o bezpośrednim odtwarzaniu były stosunkowo dość rzadkie, to dlatego, że albo ujmowały one tylko wyjątkowo charakterystyczne wypadki, które miały za temat, jakby powiedzieć można, maksymalnie bezpośrednio odtwarzanie, albo też miały formę ogólną i dotyczyły się wielu, nieraz całej grupy eksperymentów, wobec czego nie powtarzały się przy każdym eksperymencie poszczególnym. Swoistość tego maksymalnie bezpośredniego odtwarzania i dostosowanego doń ujmowania, polegała często, tam mianowicie, gdzie i mniej bezpośrednio odtwarzanie miało miejsce, na różnicy stopnia.

Nie u wszystkich jednak osób i nie we wszystkich eksperymentach wpływ bezpośredniości działał jednakowo silnie. Zachodzące tu różnice indywidualne są ciekawe ze względu na możliwość ustalenia pewnych korelacji między nastawieniem na bezpośrednie odtwarzanie, między stopniem wykorzystywania tego warunku, a zmysłowym typem odtwarzania.

Różnice te jednak mogły dzięki temu wystąpić, że ilość 12 liter była za wielka, aby cały szereg mógł być bezpośrednio odtworzony. Ilość 12 liter przekracza normalną pojemność pamięci bezpośredniości. Jest ona jednak za mała, by przy warunku natychmiastowego odtwarzania wywołać pamięć trwałą. Wystąpi więc w takich warunkach obok pamięci ściśle bezpośredniości — pamięć niezupełnie bezpośredniości. (Pamiętać tylko trzeba, że rozróżnienie pamięci bezpośredniości i niezupełnie bezpośredniości jest równie realne jak rozróżnienie pamięci bezpośredniości i pamięci trwałej, że realność ta leży w różnorodności nastawień). Z całą pewnością przypuszczać jednak można, że przy szeregach, nieprzekraczających

pojemności pamięci bezpośredniej, pamięć niezupełnie bezpośrednia, ewentualnie, jak przy szeregach jeszcze dłuższych, pamięć trwała, wogóleby nie wystąpiły, że cały szereg odtworzony byłby bezpośrednio. A zatem dopiero przy szeregach dłuższych mogą wystąpić różnice w nastawieniu na różne stopnie bezpośredniości i na pamięć trwałą.

Takie różnice nastawienia mogłam zauważyć już i w swoich eksperymentach. Występowały tam jakby dwa zasadnicze rodzaje postępowania i stopnie przejściowe między niemi: 1) niemal wyłączne nastawienie na odtwarzanie bezpośrednio, i 2) niemal wyłączne nastawienie na odtwarzanie niezupełnie bezpośrednio. W pierwszym wypadku zachodzi zupełne wyczerpywanie zakresu pamięci bezpośredniej, pamięcią tą ujmuje się maksymalną ilość liter, z zapamiętania reszty się rezygnuje; w drugim — nacisk położony jest na magazynowanie liter. Rodzajem przejściowym między temi dwoma jest częściowo nastawienie na odtwarzanie niezupełnie bezpośrednio, częściowe na odtwarzanie bezpośrednio: nie wszystkie litery są magazynowane, część liter zostaje jakby na powierzchni świadomości.

Z tego rodzaju nastawieniem podwójnem spotykałam się u osób, przezemnie badanych, najczęściej — stanowisko to może najbardziej odpowiadało zadaniu. Mniej odpowiedniem wydaje mi się wyłączne nastawienie na pamięć bezpośrednią przy szeregach przekraczających jej pojemność — mimo bowiem takiego nastawienia nawet pojemność pamięci bezpośredniej nie jest wyczerpywana, ponieważ inne litery, nieobejmowane nią, mają wpływ hamujący — słowem zapamięta się tu mniej liter, niż możnaby ich zapamiętać przy szeregach nie przekraczających zakresu pamięci bezpośredniej. Mniej odpowiedniem wydaje mi się także wyłączne nastawienie na pamięć niezupełnie bezpośrednią, ponieważ nie wykorzystywaną jest tu możliwość, nie obciążającego pamięci, ujęcia liter tylko krańcem uwagi.

Dla zilustrowania takiego podwójnego nastawienia opiszę pokrótce zachowanie się jednej z moich osób badanych (IV). Opis ten jednocześnie jaskrawo uwydatni swoistość wpływu bezpośredniego odtwarzania, ponieważ osoba ta miała tendencję do wzrokowego uczenia się.

Już zewnętrzne zachowanie wykazuje wykorzystywanie warunku bezpośredniości i stałość tego wykorzystywania: os. b. we wszystkich eksperymentach trzech grup odtwarza najpierw i zaraz ostatni wiersz i ujmowanie jego do tego dostosowuje: „na ostatni wiersz zwracam bardzo małą uwagę, bo wiem, że go i tak zapamiętam”. Zgodnie z tem jedna ekspozycja tu wystarcza: „piszę ostatni wiersz tylko na podstawie ostatniego czytania, bo patrzeć za pierwszym razem nie ma znaczenia”. Ale konsekwencją tego jest krótko-

trwałość śladu ostatniego wiersza, z czego os. b. zdaje sobie sprawę.

Ponieważ os. b. tylko w stosunku do ostatniego wiersza jest nastawiona na bezpośrednie odtwarzanie, sposób ujmowania i odtwarzania tego wiersza odbija od niebezpośredniego odtwarzania i dostosowanego doń ujmowania innych liter, jako od liter ujmowanych i odtwarzanych bardziej wzrokowo i intelektualnie.

Słuchowo - ruchowy charakter ujmowania i odtwarzania bezpośredniego występuje wyraźniej w eksperymentach 1-ej i 3-ej grupy niż 2-ej grupy, gdzie wszystkie litery odtwarzane są bardziej słuchowo-ruchowe.

W eksperymentach 1-ej grupy litery pierwszego i drugiego wiersza wyobraża sobie najczęściej wzrokowo, albo tworzy schematy wzrokowo-intelektualne; ostatniego wiersza natomiast „nie stara się nawet wyobrażać wzrokowo”, odtwarza go zawsze ruchowo-słuchowo, mówi: „ostatni jak zwykle”.

W eksperymentach 3-ej grupy mówi: „przy ostatnim wierszu przy drugim czytaniu jest konieczność wymawiania”. Zawsze też odtwarza go „dźwiękowo”.

W ostatnim „dźwiękowo” odtwarzanym wierszu zachowuje zawsze we wszystkich trzech grupach eksperymentów prawidłową kolejność: pisze go w całości i po kolei.

Podobne było zachowanie się i innych osób: Wszystkie siości wykorzystywały warunek bezpośredniego odtwarzania, przez bardziej słuchowo-ruchowe, ewentualnie słuchowe czy ruchowe uczenie się i odtwarzanie.

— Wniosek, jaki stąd można wyciągnąć, będzie: elementy słuchowe i ruchowe występują przy eksperymentach z warunkiem bezpośredniego odtwarzania niezależnie od typu zmysłowego os. b. Konsekwencją praktyczną tego wniosku będzie: przewagę udziału elementów ruchowych i słuchowych, spowodowaną warunkiem bezpośredniości, trzeba przy badaniu zmysłowego typu uczenia się, odliczać.

Wniosek ten nie był jednak jedynym celem całej analizy, interesowało mnie poza tym samo bezpośrednie odtwarzanie jako takie. Zajmę się więc niem bliżej, opierając się na szczegółowej analizie aktu tego u różnych osób.

Przedewszystkiem co do zmysłowej jakości odtwarzania. Aby wspólną charakterystyką objąć wszystkie osoby, można mówić tylko o udziale tych elementów przy bezpośrednim odtwarzaniu, a nie o słuchowo - ruchowym charakterze tego odtwarzania. Widzieliśmy bowiem, zwłaszcza w eksperymentach 3-ej grupy u osób o skłonnościach do wzrokowego uczenia się, że i bezpośred-

nio odtwarzane litery były wzrokowo wyobrażane, że pozatem brały tam czynny udział elementy ruchowe, słuchowe, bądź ruchowo-słuchowe.

W ostatecznej charakterystyce bezpośredniego odtwarzania nie możemy także mówić o występowaniu elementów słuchowo-ruchowych, a tylko elementów słuchowych i ruchowych. Pierwszy sposób wyrażania mógłby bowiem oznaczać nierozłączne występowanie tych elementów, co byłoby fałszywe, bo elementy te, choć nie często, występują oddzielnie, tak np. elementy ruchowe czasami razem ze wzrokowemi.

Najczęściej jednak odtwarzanie bezpośrednio jest słuchowo-ruchowe. Takim jest u os. IV., V., VII i VIII we wszystkich trzech grupach eksperymentów. Takim także jest w eksperymentach słuchowych i wzrokowych u os. I, II i IX, w eksperymentach wzrokowych z zahamowaniem natomiast jest u tych osób wzrokowo-ruchowem. U os. III. mamy jakgdyby do czynienia ze słuchowem a nie słuchowo-ruchowem odtwarzaniem bezpośrednio w eksperymentach I-ej grupy, w eksperymentach 2-ej grupy ze słuchowo-ruchowem (nadto wzrokowem). Słuchowe także odtwarzanie bezpośrednio możliwe jest u os. VI., ale, jak widać z protokołów, z dużem prawdopodobieństwem można tam przypuszczać i udział elementów ruchowych.

Otóż, jak widać z protokołów, w znacznej bardzo większości wypadków, odtwarzanie bezpośrednio ma charakter słuchowo-ruchowy. Ogólnie można przypuścić, że we wszystkich wypadkach oddzielnego występowania elementów ruchowych względnie słuchowych bardzo możliwy jest współdziałanie elementów słuchowych wzgl. ruchowych, a to ze względu na silne skojarzenia między temi elementami w materiale literowym.

(Ten, najrzadziej u mnie spotykany, wypadek słuchowego bezpośredniego odtwarzania jest może w literaturze wypadkiem najbardziej znanym. Tak np. *G. E. Müller* w pierwszym tomie dzieła wyżej cytowanego, zwracając uwagę na nieodpowiedniość badania czuciowego typu reprodukcji tylko z pomocą prób na pamięć bezpośrednią, uzasadnia to specjalną rolą, jaką perseweracja wrażeń słuchowych odgrywa przy reprodukcji bezpośredniej, a *M. Moers i Meumann* ustalają stosunek między typem słuchowym a pamięcią bezpośrednią).

U wszystkich niemal osób mamy odczucie swoistości bezpośredniego odtwarzania; przeciwstawiają je one często samorzutnie — niebezpośredniemu lub niezupełnie bezpośrednio odtwarzaniu. Więc przedewszystkiem, przeciwstawienie ze względu na charakter zmysłowy. Następnie przeciwstawienie zmysłowego—intelektualnemu ujmowaniu i odtwarzaniu. Łączy się z tem najczęściej bardzo charakterystyczne przeciwstawienie ujmowania i odtwarza-

nia syntetycznego i analitycznego, ujmowania i odtwarzania kompleksowego, grupowego i ujmowania i odtwarzania pojedynczych liter. Wynikającym stąd przeciwstawieniem faktycznym jest odtwarzanie z zachowaniem prawidłowej kolejności i odtwarzanie bez zachowania prawidłowej kolejności. Następnie przeciwstawienie krótkotrwałego — trwałemu pamiętaniu i odpowiednio do tego, przy ujmowaniu, przeciwstawienie ujmowania bez wielkiej uwagi i starania — ujmowaniu z uwagą. Jeśli chodzi o to ostatnie przeciwstawienie, to spotykamy się i z wręcz przeciwnym, a mianowicie na litery, które mają być natychmiast odtworzone, jest zwrócona niemal cała uwaga. Te różnice napięcia uwagi przy nastawieniu na bezpośrednie i niebezpośrednie, ewentualnie niezupełnie bezpośrednie odtwarzanie są rezultatem różnego u różnych osób rozkładu tych nastawień w stosunku do całego szeregu (w naszym wypadku — 12 liter).

Przeciwstawienia charakteru czynnego i biernego, które z całą jaskrawością spotykamy u os. II i które u innych osób w poszczególnych wypadkach się powtarza, — nie można uogólniać. Przeciwstawienie to jednak, a przedewszystkiem stały niemal udział elementów ruchowych w bezpośrednim odtwarzaniu, rzuca ciekawą światło na istotę bezpośredniego odtwarzania (właściwie jednego jego rodzaju) i nasuwa myśl, czy przeciwstawienie bezpośredniego i niebezpośredniego odtwarzania nie weszłoby, jako wypadek szczególnie, do przeciwstawienia 2 rodzajów reakcji i dostosowanego do nich ujmowania bodźca, więc reakcji ruchowej (mięśniowej) i czuciowej. Otóż wydaje mi się, że to, co stanowi istotę dwóch różnych nastawień przy reakcji ruchowej i czuciowej, stanowi także istotę różnicy między odtwarzaniem bezpośrednim a pośrednim (ewentualnie niezupełnie bezpośrednim): przy bezpośrednim jesteśmy nastawieni na reakcję, przy pośrednim — na bodziec; reakcja jest tu daleka. Z punktu widzenia takiego ujęcia różnicy między bezpośrednim i niebezpośrednim odtwarzaniem wszystkie inne charakterystyczne przeciwstawienia tych dwóch rodzajów odtwarzania łatwo dadzą się uzasadnić.

Taka teoria nie objęłaby jednak wszystkich wypadków bezpośredniego odtwarzania i odpowiadałaby tylko jednemu jakby jego rodzajowi. Pozostałyby, rzadsze wprawdzie w moich eksperymentach, wypadki wzrokowego i słuchowego bezpośredniego odtwarzania, które stanowiły inny zupełnie jego rodzaj i które należałoby podciągnąć pod zjawiska perseweracji. (Zresztą może i pamięć bezpośrednią ruchowo-słuchową należałoby uważać za persewerację; wówczas dwa zasadnicze rodzaje pamięci bezpośredniej dałyby się sprowadzić do dwóch rodzajów perseweracji — ruchowej i czuciowej).

Te dwa rodzaje odtwarzania bezpośredniego miałyby jedną cechę wspólną, a mianowicie: pozostawanie materiału ujętego na powierzchni świadomości, nieschodzenie pod próg. Dla tej to cechy nieodpowiednim wydaje mi się tu termin „odtworzenia”, jest to bowiem raczej oddawanie tylko, „o przypominaniu niema tu mowy”. Z nieodpowiedniości tej zdawały sobie osoby badane sprawę i unikały terminu „odtworzenie” w stosunku do „odtworzenia” bezpośredniego.

Podkreślając ten istotny dla odtwarzania bezpośredniego fakt nieschodzenia materiału ujętego pod próg świadomości, jestem w zgodzie z badaniami *M. Schorn* nad pamięcią bezpośrednią. W pracy swej „*Experimentelle Untersuchungen über den Übergang von unmittelbarem zu dauerndem Behalten*”, ogłoszonej w tomie XLIII „*Arch. f. d. Ges. Psychologie*”, mówi ona o pamięci bezpośredniej: „istotą jej jest to, że wszystkie wielkości zostały w świadomości, przy pamięci trwałej natomiast schodzą one pod próg świadomości”.

I inne cechy bezpośredniego odtwarzania, o których wyżej mówiłam, znajduję potwierdzenie w pracy *Schorn* i w cytowanych przez nią badaniach *Meumanna* i *Moers*. Mojej „uwadze syntetycznej”, charakterystycznej dla pamięci bezpośredniej, i „uwadze analitycznej”, charakterystycznej dla pamięci trwałej, odpowiadają, i według tych autorów są zasadnicze dla tych dwóch rodzajów pamięci — uwaga obejmująca (totale) i wyszczególniająca (discrete). Stosunek między temi dwoma rodzajami uwagi i dwoma rodzajami pamięci jest, według *Moers* i *Schorn*, tak dalece ścisły, że różnice między uwagą obejmującą i wyszczególniającą uważają one w rezultacie za różnicę nastawienia na bezpośrednie i trwałe pamiętanie. Zgodnie z tem charakterystyka uwagi obejmującej i wyszczególniającej, którą dają *Meumann*, *Moers* i *Schorn*, w zasadniczych swych punktach odpowiada moim stanom bezpośredniego i niebepośredniego odtwarzania. Charakterystyka ta, podkreślając fakt skierowania podczas ekspozycji uwagi obejmującej na całość, nie na elementy, potwierdza syntetyczny, jak to nazwałam, charakter uwagi, kompleksowość ujmowania. I odwrotnie, podkreślając przy uwadze wyszczególniającej zwracanie uwagi na każdy człon poszczególny (*Meumann*), na różnego rodzaju asocjacje, które wkradają się przy ujmowaniu, potwierdzają zauważony w moich eksperymentach analityczny charakter nastawienia na niebepośrednie odtwarzanie, jak również określanie tego ujmowania jako intelektualnego.

Jeśli jednak chodzi o drogi, któremi się dochodzi do uwagi obejmującej i wyszczególniającej, to eksperymenty moje muszą zaprzeczyć twierdzeniu *Moers*, która uważa, że bierność jest warunkiem uwagi obejmującej. Rozumuje ona w sposób następujący: ogólny obraz szeregu t. j. pozostanie wszystkich elementów w świa-

domości, o co chodzi przy uwadze obejmującej, jest możliwe tylko przez pewnego rodzaju „oszczędzanie uwagi”: poszczególne elementy mogą być czytane tylko pobieżnie bez maksymalnej koncentracji, — pewna bierność ułatwia oszczędzanie uwagi. Przy uwadze wyszczególniającej natomiast, uwaga zwraca się z maksymalną koncentracją do każdego nowego elementu, nie bacząc na elementy przeszłe. Przy każdej nowej sylabie ma miejsce nowy akt uwagi. Uwaga wyszczególniająca jest aktywna.

Biernemu charakterowi uwagi obejmującej zaprzecza i *Schorn*, która uważa, że *Moers* ma tylko o tyle rację, iż jedność szeregu ma miejsce dzięki temu, że przed ujęciem czy odtworzeniem każdego nowego członu szeregu niema nowego impulsu woli, uwagi, jest natomiast jeden impuls przed rozpoczęciem szeregu.

Właściwie stanowisko moje jest pośrodku między temi dwoma zapatrywaniami: zapatrywanie *Moers* odpowiada jednemu, zapatrywanie *Schorn* — drugiemu rodzajowi odtwarzania bezpośredniego. Jeśli chodzi o ten drugi rodzaj (który porównywałam do reakcji ruchowej), to jego aktywny charakter bardzo silnie muszę podkreślić: utrzymywanie elementów na powierzchni świadomości było możliwe tylko dzięki dużemu bardzo skoncentrowaniu uwagi, silnemu impulsowi woli. Skoncentrowanie to było wywołane przez konieczność dużego rozpięcia uwagi: w każdym momencie obejmowana była całość (kompleks).

Zresztą i *Schorn* także nie zaprzecza twierdzeniu *Moers* absolutnie: odróżnia ona bowiem trzy rodzaje uwagi obejmującej (więc i pamięci bezpośredniej), i charakter czynny przypisuje przede wszystkim pierwszemu, w mniejszym stopniu drugiemu, a odmawia go zupełnie trzeciemu rodzajowi. W pierwszym z tych trzech rodzajów jedność szeregu (kompleks) powstaje i utrzymuje się dzięki silnemu impulsowi woli, leży w jednym akcie uwagi — jest to jedność subiektywna. „Poszczególne momenty nie są przeżywane, jako pewne treści świadomości, a momenty woli”. W drugim — momenty subiektywne cofają się na korzyść obiektywnych — całość leży w obiekcie. Szereg jest ujęty jako pewna melodia, reprodukowanie jest spokojniejsze, zachowanie bardziej bierne — os. b. pozwala działać na siebie. Jest tu jednak pewien moment aktywny, mianowicie pewna synteza. Synteza ta polega na obejmowaniu całości, uwaga wyprzedza zjawianie się poszczególnych członów. Trzeci rodzaj, o charakterze wybitnie biernym — os. b. pozwala działać na siebie, reprodukuje jak automat, ma przykre poczucie, że nie wie skąd litery przychodzą.

W tych trzech rodzajach uwagi obejmującej możemy łatwo odnaleźć różne odcienie „stanu bezpośredniego odtwarzania” u moich osób, a przede wszystkim dwa rodzaje, o których mówiłam.

Co do interesującego nas tu głównie stosunku bezpośredniego odtwarzania (więc uwagi obejmującej) do jakości zmysłowej tego odtwarzania, to rezultaty moje są zasadniczo z badaniami *Schorn* zgodne. Ustala ona stosunek uwagi obejmującej pierwszego rodzaju (I) — do typu słuchowo-ruchowego, i uwagi obejmującej drugiego rodzaju (II) — do typu słuchowego i ruchowo-słownego.

Mówi wprawdzie o typie, a nie o jakości zmysłowej odtwarzania, ale tem samem twierdzi to co ja, a mianowicie, że przy nastawieniu na bezpośrednie odtwarzanie — ujmowanie i odtwarzanie jest słuchowo-ruchowe, a ponadto jeszcze i to, że dla typu ruchowo-słuchowego takie nastawienie jest właściwe.

Ale ostatnie twierdzenie *Schorn* obalić by mogło pozornie rację mojego wywodu o wpływie warunku bezpośredniości na zmysłową jakość ujmowania i odtwarzania. Dla uratowania tej racji podkreślić trzeba, że jeżeli nastawienie na bezpośrednie odtwarzanie jest dla typu ruchowo-słuchowego właściwe, to nie znaczy, aby było dla niego wyłączone — w tym bowiem wypadku nie byłoby krzyżowania się, ważnego dla jakości zmysłowej odtwarzania, wpływu typu i warunku bezpośredniości. Przypuszczać więc można, że przy tych samych warunkach bezpośredniego odtwarzania, skorzysta z niego i zachowa się charakterystycznie raczej typ słuchowo-ruchowy, ale że warunek ten wpłynie także na zachowanie się typu wzrokowego i tu przedewszystkiem ujawni się krzyżujący się wpływ warunku i typu.

Zresztą i moje eksperymenty wyraźnie zupełnie wykazują, że występujący u wszystkich osób wpływ zewnętrznego warunku bezpośredniego odtwarzania był uzależniony od danych wewnętrznych każdej indywidualności. Różnorodny stosunek wszystkich moich osób badanych do warunku tego możnaby ująć w dwa zasadnicze typy: typ naturalnego nastawienia na bezpośrednie odtwarzania i typ naturalnego nastawienia na odtwarzanie niebezpośrednie. Oczywiście, że między temi dwoma krańcami jest cała skala.

Na zakończenie wspomnę, że fakt dogodności jednorazowej ekspozycji dla bezpośredniego odtwarzania, ujawniający się w niezwracaniu uwagi na ostatnie najczęściej litery przy pierwszej ekspozycji i w wypowiedziach osób badanych, jest także zgodny z wynikami *M. Schorn*, dla której stosunek ilości ekspozycji do uwagi obejmującej i wyszczególniającej (bezpośredniego i niebezpośredniego odtwarzania) — był głównem zagadnieniem. Ustala ona zależność między ilością ekspozycji a uwagą obejmującą i wyszczególniającą, a mianowicie: jednorazowa ekspozycja jest odpowiednia dla uwagi obejmującej.

Wnioski, jakie należy wyciągnąć z całego rozważania o wpływie warunku bezpośredniego odtwarzania na zmysłową jakość ujmowania i odtwarzania, ze względu na badania, które przeprowa-

działam, będą następujące: 1) typ uczenia się powinien być badany nie tylko metodą, stosującą warunek bezpośredniego odtwarzania, ponieważ warunek ten wywiera swój, niezależny od typu, wpływ na jakość zmysłowego ujmowania i odtwarzania. 2) Ze względu na ten wpływ ma bardzo wielkie znaczenie ilość materiału, (jak u nas długość szeregu liter), podawanego do nauczania się: im większy materiał, tem wpływ ten mniej zaważy. 3) Przy moich eksperymentach wpływ ten był o tyle duży, że trzeba go będzie odliczać przy diagnozie typu zmysłowego uczenia się u moich osób.

Jeszcze jednym czynnikiem, który wpłynął na podniesienie się szans słuchowo-ruchowego odtwarzania, był czynnik zapamiętywania liter w prawidłowej kolejności.

Nie mówię tu o warunku, a o czynniku, ponieważ warunek, jako taki, odgrywał tu bardzo małą rolę. W bardzo nieznacznym bowiem stopniu odtwarzano, ewentualnie starano się odtwarzać w prawidłowej kolejności dlatego, że taka była instrukcja, a robiono to, jak zobaczymy, niezależnie od instrukcji, w sposób zupełnie naturalny.

Tylko więc z powodu tego nieznacznego wpływu, jaki na niektóre osoby miała instrukcja, nakazująca odtwarzać z zachowaniem prawidłowej kolejności (co nie znaczyło, aby odtwarzać po kolei, ale aby kolejność zapamiętać, aby litery prawidłowo lokalizować), można zarzucać zadaniu uchybienie w odniesieniu do postulatu neutralności. Poza tem jednak całą sprawę sotsunku między odtwarzaniem z zachowaniem kolejności, a odtwarzaniem słuchowo-ruchowym, trzeba będzie traktować niezależnie od warunków metody (w danym wypadku instrukcji) które można, uznawszy ich nieodpowiedniość, zmienić, — a tylko jako pewną właściwość uczenia się.

Wynikiem tego rozważania na temat zapamiętywania kolejności liter będą pewne wnioski, dotyczące się samej oceny trafności ich lokalizacji.

Aby odrazu przejść do samej rzeczy, przytoczę kilka bardzo charakterystycznych, najczęściej zupełnie samorzutnych wypowiedzi osób badanych, w których stosunek, związek, o którym mowa, bardzo żywo wystąpi:

Os. I.: „Pamiętam w tym szeregu porządek, brzmienie ogólne”.

Os. II.: „Aby zapamiętać kolejno, powtarzam jakby, staram się z wysiłkiem zapamiętać”.

Os. III.: „Nic tu nie powtórzyłam, więc nie miałam melodji, tylko wzrokiem i dlatego nie pamiętam kolejno”.

Os. IV.: „Porządek ostatniego wiersza zapamiętałam, bo powtarzałam go dźwiękowo”. „Kiedy się nie wymawia, to niema wyraźnej kolejności przy czytaniu”.

Os. V. W eksperymencie, w którym mówi, że napisanie liter — to tylko przepisanie wyobrażonych wzrokowo, poprawia się: „nie tylko przepisanie, bo i słuch pomagał, kolejność liter zapamiętałem tylko dźwiękowo”.

We wszystkich powyższych wypowiedziach ujawnia się z całą jasnością zależność pamiętania kolejności liter od słuchowego i ruchowego ich ujęcia i odtworzenia. Zależność ta, jeśli chodzi o moje eksperymenty, jest powszechna: ujawnia się nie tylko w wypowiedziach osób, ale przede wszystkim w samych faktach: litery były odtwarzane w prawidłowej kolejności niemal że bez wyjątku tylko wówczas, kiedy były ujęte i odtworzone słuchowo-ruchowo i, tu trzeba dodać rzecz zasadniczą — kiedy były ujęte i odtworzone grupowo.

Otóż ta kompleksowość jest dla słuchowo-ruchowego ujmowania w moich eksperymentach bardzo charakterystyczna, tak dalece, że mając ją na myśli, os. b. przeciwstawiają ujmowanie słuchowo-ruchowe — wzrokowemu, niekompleksowemu. Naprzykład os. III, na pytanie, czy jest różnica w pamiętaniu całego wiersza i liter pojedynczych, odpowiada: „tak, cały wiersz przypomina mi się słuchowo, a reszta wzrokowo”. Albo w eksperymentach z zahamowaniem, gdzie uczy się i odtwarza wzrokowo, na moje ogólne pytanie, jak przypominają jej się litery, odpowiada: „pojedynczo”. To „pojedynczo” jawianie się jest więc najwidoczniej dla niej dla wzrokowego przypominania charakterystyczne.

Os. V., która także słuchowo-ruchowo ujmuje i odtwarza w kompleksach, o odtwarzaniu wzrokowym mówi: „nie widziałem nigdy całej karty, tylko literę, która mi była potrzebna”.

Os. VI. o odtwarzaniu słuchowym mówi: „całą grupę pamiętam, tak, jak czytałam”, albo: „słuchowo — grupami przez rytm jakby”, albo: „słuchem ujmuję najprzód cały wiersz, słyszę go jako całość”. A o odtwarzaniu wzrokowym: „kiedy staram się uświadomić sobie tablicę, wówczas rzuca mi się w oczy jakaś kratka z jakąś literą, miejsca jej nie pamiętam”.

Najwyraźniej to przeciwstawienie występuje u os. VII., która na moją prośbę, aby starała się hamować wymawianie liter przy eksperymentach z zahamowaniem, tak chce się do tego zastosować: „starałem się zapamiętać każdą literę wzrokiem, nie zestawiając ich w grupy”. Albo: „aby nie wymawiać, starałem się nie łączyć liter jednej z drugą, tylko przechodziłem od jednej do drugiej”. „Zastanawiałem się nad każdą osobno — wzrokowo”. „Zapamiętałem słuchowo, w innych tylko poszczególne litery wzrokowo”.

Ale wypowiedzi te dziwnymi mogą się wydać wobec badań G. E. Müllera, który w I-ym tomie wyżej cytowanego dzieła w rozdziale „O tworzeniu kompleksów przy uczeniu się” przeprowadza jakby równanie między uczeniem się wzrokowym, a uczeniem i od-

tworzeniem w kompleksach, i tworzenie kompleksów (przez uwagę jednoczesną i wewnętrzną konstrukcję), uważa za tak dalece dla silnego wzrokowca charakterystyczne, że mówi (str. 294): „jeżeli jakaś rzekomo jednostronnie wzrokowa osoba właściwości tej (to jest tworzenia kompleksów w wyżej zanaczony sposób) nie wykazuje, to tem, z czem w pierwszym rzędzie trzeba się liczyć, jest możliwość, że w rzeczywistości nie ma się do czynienia z jednostronnie wzrokowym typem uczenia się, a z typem, u którego i słuchowo-ruchowa pamięć gra rolę istotną”. Ale 1) tak'e uczenie się i odtwarzanie kompleksami Müller przypisuje silnym wzrokowcom: „nie powinniśmy oczekiwać (mówi na str. 293) aby osoba, której pamięć wzrokowa jest sama w sobie tylko średniej dobroci, ale dużo lepsza, niż jej bardzo zła pamięć słuchowo-ruchowa, a zatem osoba, która wobec tego uważana być musi za zupełnie przeważający typ wzrokowy, aby osoba taka miała skłonność do jednoczesnego zwracania swojej uwagi na większe pola” (co jest zasadnicze dla tworzenia kompleksów wzrokowych). 2) Müller robił eksperymenty z długimi szeregami. 3) Müller uznaje przecież i istnienie kompleksów słuchowo-ruchowych. Tymczasem a) ani jedna z moich osób badanych nie była silnym wzrokowcem, b) badania moje ograniczały się do stosunkowo krótkich szeregów, które nie sprzyjały być może występowaniu kompleksów wzrokowych u tego rodzaju osób, co moje (słabo wzrokowych), ponieważ potrzeba tworzenia takich kompleksów wystąpiłaby może u osób podobnych dopiero przy szeregach dłuższych, przy których zjawiłaby się racja magazynowania.

Wróćmy do moich badań. Z faktem kompleksowości słuchowo-ruchowego odtwarzania i ujmowania zetknęliśmy się już przy okazji omawiania wpływu bezpośredniości odtwarzania: odtwarzanie bezpośrednie, które było słuchowo-ruchowe, było jednocześnie, niemal bez wyjątku, odtwarzaniem i ujmowaniem grupowym. Jeżeli więc fakt ten jeszcze raz tu poruszam, to robię to ze względu na jego konsekwencje, a mianowicie pamiętanie liter we właściwej kolejności.

Otóż przypomnę, że na podstawie swych eksperymentów mogłam ustalić, iż litery były wówczas odtwarzane w prawidłowej kolejności, kiedy były ujmowane i odtwarzane słuchowo-ruchowo i kompleksowo. Formułuję więc: zachowanie prawidłowej kolejności było tylko bezpośrednią konsekwencją grupowego ujęcia i odtworzenia, które co do swej jakości zmysłowej było zawsze słuchowo-ruchowe.

I odwrotnie: zachowanie prawidłowej kolejności da możliwość wnioskowania o odtwarzaniu słuchowo-ruchowym, więc możliwość wykorzystywania tej cechy przy diagnozie typów. A odwrócenie takie mamy prawo zrobić, ponieważ ujmowanie i odtwarzanie kom-

pleksowe przeciwstawiało się niekompleksowemu wzrokowemu, ono więc tylko było kompleksowe.

Takie odtwarzanie w prawidłowej kolejności było niemal jedynym sposobem lokalizowania, z jakim zetknęłam się w moich eksperymentach. A zatem odtwarzanie liter na właściwych miejscach było tylko konsekwencją zapamiętania ich i odtworzenia po kolei. Zresztą nie była to konieczna konsekwencja: często bardzo przy pamiętaniu tylko części szeregu np. 4, 6, 8 liter grupa cała została przesunięta, więc np. 4 środkowe umieszczone jako 4 pierwsze czy ostatnie, 8 ostatnich — jako 8 pierwszych i t. p.

Pamiętanie miejsc jest więc dla tego rodzaju „lokalizowania” czemś zupełnie nieistotnym, wobec tego nawet nazwa lokalizowania jest tu jakby nieodpowiednią. Używałam więc jej tylko w znaczeniu najogólniejszym, a w znaczeniu ściślejszym używałam wyrażenia „zachowanie kolejności” lub też „odtworzenie w prawidłowej kolejności”, wyczuwając, że w nazwie „lokalizowanie” w znaczeniu ściśłem chodzi właśnie o miejsca.

Tak więc „odtworzenie w prawidłowej kolejności” i „lokalizowanie” miały oznaczać dwa zupełnie różne procesy, nie odróżniane dlatego, że w konsekwencjach są one często jednakowe. Dla oznaczenia strony przedmiotowej tych procesów właściwe może byłyby terminy „porządku względnego” i „porządku absolutnego”. W pierwszym chodziłoby o zapamiętanie porządku w czasie, w drugim — w przestrzeni. Pierwszy, jako konsekwencja grupowego ujęcia i odtworzenia, nie wymagałby oddzielnego aktu psychicznego, podobnie i drugi, gdyby był konsekwencją wzrokowego kompleksu, albo wzrokowego jednoczesnego ujęcia przedmiotu z tłem. Tymczasem w tej formie, w jakiej go spotykałem w moich eksperymentach, był on najczęściej specjalnym aktem, czem zasadniczo różnił się od lokalizowania względnego. Lokalizowanie przestrzenne było intelektualne: osoba badana zapamiętywała miejsca liter przez formułowanie pewnych sądów przy ujmowaniu, np.: „b — ostatnia drugiego wiersza”, „f — trzecia” i t. p. Rzadko zaś bardzo można było w eksperymentach moich podejrzewać bezpośrednie wzrokowe pamiętanie miejsc, bo i tam, gdzie zdawało się ono zachodzić, łatwo dostrzedz pomoce intelektualne, np.: „trójkąt liter syczących”, „grupa liter niskich” i t. p. Bardziej prawdopodobnym było ono w wypadkach (kilku zaledwie), kiedy osoba badana odtwarzała pojedynczą literę na właściwym miejscu i mówiła, że ją tam widzi.

(Tu znowu trzeba przypomnieć badania Müllera, który podkreśla silne związanie przedmiotu wyobrażanego z tłem, więc lokalizację wzrokową. Ale Müller mówił przecież o silnych wzrokowcach).

Już podczas samego odtwarzania zorientować się można co do rodzaju lokalizacji. Lokalizowanie w czasie było odtwarzaniem

w jednym ciągu i pokolei (to tyczy się tylko liter w obrębie grup, a nie całości szeregu), lokalizowanie w przestrzeni — pojedyncze i nie pokolei.

Widzieliśmy, że lokalizowanie w czasie, „odtworzenie w prawidłowej kolejności” nie jest oddzielnym aktem psychicznym, teraz zaś chciałabym wykazać, że nie tylko nie obciąża ono pamięci, ale nawet ją odciąża. Okazało się bowiem przy obliczaniu, że przy zapamiętywaniu liter w prawidłowej kolejności większa ilość bywa zapamiętana. Os. III mówi: „zaobserwowałam, że jeżeli zapamiętam z początku kilka liter w jednym ciągu, to zapamiętam więcej liter”.

Dla sprawdzenia i wykazania tego mogłabym podzielić eksperymenty u każdej z osób na grupy według ilości zapamiętanych liter i dla każdej z grup takich obliczyć procent liter trafnie zlokalizowanych, więc np. dla grup eksperymentów po 7, po 8, po 9 i t. d. liter. Ale otrzymałabym w ten sposób bardzo wiele liczb, wskutek czego rezultaty nie byłyby przejrzyste. Wobec tego dzieliłam wszystkie eksperymenty z każdą z osób tylko na dwie grupy: grupę eksperymentów, w których osoba badana zapamiętywała mniejszą i grupę, w której zapamiętywała większą ilość liter, i dla każdej z tych dwóch grup obliczałam procent liter trafnie zlokalizowanych.

Np. osoba X w eksperymentach słuchowych zapamiętała:

W 4 eksperymentach po	4	litery
„ 2 „ „	5	liter
„ 2 „ „	6	„
„ 1 eksperymentcie	7	„
„ 5 eksperymentach po	8	„
„ 1 eksperymentcie	9	„
„ 1 „ „	10	„

osoba Y:

W 1 eksperymentcie	7	liter
„ 4 eksperymentach po	8	„
„ 7 „ „	9	„
„ 4 „ „	10	„
„ 6 „ „	11	„
„ 2 „ „	12	„

Dla osoby X w pierwszą grupę ująłem eksperymenty, w których zapamiętywała po 4, 5, 6 i 7 liter, razem 9 eksperymentów; w drugą — eksperymenty, w których zapamiętywała po 8, 9 i 10 liter, razem 7 eksperymentów. Dla osoby Y grupę z mniejszą ilością liter zapamiętywanych stanowiło 12 eksperymentów, w których zapamiętywała po 7, 8 i 9 liter; do grupy z większą ilością liter zaliczyłam eksperymenty, w których zapamiętywała po 10, 11 i 12 liter, razem także 12 eksperymentów. Dla każdej z tych grup obliczyłam średnią ilość liter zapamiętywanych, a następnie średnią ilość liter trafnie zlokalizowanych. Dla możności porównania ilości

trafnie zlokalizowanych liter w 2 grupach podałam je także w procentach, które wykazują stosunek liter trafnie zlokalizowanych do zapamiętanych.

W ten więc sposób powstała następująca tabela¹⁾, której zadaniem jest wykazać, że między ilością zapamiętanych a trafnie zlokalizowanych liter, istnieje, niemal bez wyjątku u wszystkich osób, stosunek prosty: im więcej liter jest odtworzonych, tem lepiej stosunkowo są one lokalizowane. Tam gdzie stosunek taki nie zachodzi (u os. I i II. w eksperymentach wzrokowych i wzrokowych z zahamowaniem i u os. V w eksperymentach wzrokowych), tam w każdym razie absolutne ilości liter zlokalizowanych w grupach z większą ilością liter odtworzonych są większe niż w grupach z mniejszą ilością liter odtworzonych, co już dowodzi, że lokalizowanie dobre nie dzieje się kosztem zapamiętywania liter.

Ustalenie tego faktu będzie miało pierwszorzędne znaczenie dla sposobu obliczania lokalizacji. Bezzasadną wobec niego będzie metoda, która sumarycznie oblicza ilość zapamiętanych liter i stopień trafności ich zlokalizowania, jak np. metoda, której użył w pracy wyżej cytowanej chciał prof. *Segal*. (Mówić chciał, ponieważ następnie wogóle z obliczania lokalizacji zrezygnował).

Trzy punkty dawać się miało prawidłowo odtworzonej i dobrze zlokalizowanej literze; dwa — prawidłowo odtworzonej, ale przestawionej w granicach tego samego, lub następnego wiersza; jeden — jeszcze bardziej przestawionej literze. A więc wyższa ocena dla litery dobrze niż źle zlokalizowanej.

Na taki sposób oceniania możnaby się ostatecznie zgodzić, nadając mu tylko praktyczne znaczenie: lepiej jest pamiętać nietylko same litery, ale także ich porządek (ich miejsca).

Nie moglibyśmy się natomiast, wobec naszych rezultatów, zgodzić na nadanie nietylko praktycznego znaczenia tego rodzaju ocenianiu, ponieważ u podstawy jego leżałoby wówczas oczywiście przekonanie, że trudniej jest zapamiętać litery w porządku, niż bez porządku.

Trudność ta bywa nawet bardzo wysoko oceniana, bo np. *Titchener*, który używa tej samej metody sumarycznego obliczania ilości odtwarzanych liter i trafności lokalizacji, dając jeden punkt literze trafnie zlokalizowanej, a pół — literze błędnie zlokalizowanej, uważa przez to samo trudność prawidłowego odtworzenia i trafnego zlokalizowania litery za dwa razy większą, niż prawidłowego odtworzenia bez zlokalizowania; a prof. *Segal* — za dwa a nawet trzy razy większą, ponieważ trafnie zlokalizowanej literze daje się trzy punkty, a przestawionej dalej niż o jeden rząd — jeden punkt.

¹⁾ Patrz tabela I na str. następnej.

T A B E L A I
Ilość trafnie zlokalizowanych liter, przy mniejszych i większych ilościach liter odtworzonych.

Os. bad.	Eksperymenty z ekspozycją																	
	Słuchową						Wzrokową											
	średnio od- tworzono liter w grupach z ilością liter	średnio loka- lizowano tra- fnie w grupach z ilością liter	procent tra- fnych lokaliza- cyj w grupach z ilością liter	średnio od- tworzono tra- fnie w grupach z ilością liter	średnio loka- lizowano tra- fnie w grupach z ilością liter	procent tra- fnych lokaliza- cyj w grupach z ilością liter	średnio od- tworzono tra- fnie w grupach z ilością liter	średnio loka- lizowano tra- fnie w grupach z ilością liter	procent tra- fnych lokaliza- cyj w grupach z ilością liter	średnio od- tworzono tra- fnie w grupach z ilością liter	średnio loka- lizowano tra- fnie w grupach z ilością liter	procent tra- fnych lokaliza- cyj w grupach z ilością liter						
I	6.8	9.3	3.1	5.8	45.9	62.0	7.4	10.4	5.2	7.0	70.2	67.4	6.9	10.4	3.9	5.3	56.3	50.9
II	5.5	7.4	1.9	3.8	34.0	51.8	5.1	8.4	4.6	7.0	90.0	83.0	5.11	8.0	4.5	6.2	89.0	77.0
III	7.4	9.3	1.9	2.4	25.2	25.5	8.5	10.1	4.7	5.5	54.5	55.0	8.7	10.0	4.4	5.6	50.8	55.8
IV	7.6	10.9	5.4	7.8	70.8	71.8	9.6	11.5	5.7	10.3	59.3	90.1	8.2	10.8	5.6	9.0	68.1	83.2
V	8.5	10.61	4.4	5.8	52.1	54.6	8.5	10.3	6.3	7.4	74.5	72.0	8.0	10.2	4.2	5.8	52.0	56.8
VI	6.4	8.8	1.7	3.9	27.6	44.9	7.5	9.6	4.2	5.6	55.4	58.8	8.3	10.7	3.9	7.1	44.7	65.6
VII	9.7	11.2	4.4	8.4	45.9	74.3	8.5	10.8	5.1	8.7	59.8	79.5	7.2	10.4	3.9	6.3	54.3	59.9
VIII	8.4	10.5	4.1	4.6	49.1	44.0	9.2	11.3	7.7	10.2	83.9	90.6	6.8	9.3	4.2	6.3	61.2	67.8

Na to przecież wychodzi, bo np. tę samą ocenę 3 — damy za odtworzenie bez zlokalizowania trzech liter, jak i za odtworzenie i prawidłowe zlokalizowanie jednej litery; równie trudno miałyby więc być zapamiętać i prawidłowo zlokalizować jedną literę, jak zapamiętać, ale bez zlokalizowania, trzy litery.

Metoda taka, opierająca się na przekonaniu, że wyższą jakość otrzymuje się kosztem ilości i odwrotnie — większą ilość kosztem jakości, jest oczywiście, wobec moich rezultatów, wykazujących, że łatwiej jest pamiętać kolejno, niż niekolejno — nie do przyjęcia. Byłaby ona nie do przyjęcia już nawet tylko po wykazaniu, że lokalizowanie nie podnosi trudności (przez zmniejszenie się ilości zapamiętanych liter). A więc tylko udowodnienie tego, że lokalizowanie utrudnia reprodukcję mogłoby pozwolić na jej przyjęcie.

Ale wówczas wypłynęłyby sprawy: 1) sposobu sprawiedliwego oceniania tej trudności, 2) celowości takiego sumarycznego obliczania. Tylko długie bardzo, specjalnie w tym celu robione eksperymenty i mozolne obliczenia mogłyby ustalić w przybliżeniu, jak należy w stosunku do trudności zapamiętania jednej litery oceniać trudność lokalizowania. Jednostka trudności przy zapamiętywaniu liter musiałaby ściśle odpowiadać jednostce trudności lokalizowania. Co do 2), takie sumaryczne obliczanie ilości zapamiętanych liter i trafności lokalizacji wydaje mi się bardzo mało celowym. Zatracają się bowiem w takim rezultacie ogólnym liczby, z których on powstał, a które są bardzo ważne; nadto nie wiadomo, czym taki rezultat ogólny właściwie jest.

Np. ten sam rezultat 19 możemy otrzymać, jako ocenę 2 różnych wypadków (zastosujemy tu np. skalę prof. *Segala*): w pierwszym odtworzono 8 liter, prawidłowo zlokalizowano — 4, przedstawiono o 1 wiersz — 3 i o 2 wiersze — 1 literę. W drugim — odtworzono 12 liter, zlokalizowano prawidłowo tylko 2, przedstawiono o 1 wiersz — 3 i o 2 wiersze — 7 liter. Jeżeli przypuścimy nawet, że stosowana tu ocena lokalizowania jest sprawiedliwa i że zasadniczo nic się takiemu sumarycznemu obliczaniu lokalizowania i odtwarzania nie przeciwstawia, — nie będziemy mogli być zadowoleni z rezultatu, w którym zatraciły się przedewszystkiem liczby 8 i 12, ważne zarówno ze względów praktycznych, jak i teoretycznych, bo one przecież przedewszystkiem, jeżeli nawet uznamy, że lokalizowanie obciąża pamięć, wyrażają jasno pojemność pamięci. Zginęły w nim także różnice lokalizowania, jakie w tych 2 wypadkach zachodziły.

Takie więc były względy, które zdecydowały, że oddzielnie obliczałam ilości zapamiętanych liter i oddzielnie trafność lokalizacji.

Nie będę tu zdawać sprawy z trudności, na jakie natknęłam się przy obliczaniu dobrze zlokalizowanych liter. Po próbach za

podstawę obliczania przyjęłam zachowywanie prawidłowych połączeń między literami, zachowywanie miejsc względnych, nie absolutnych.

Co do wyników, jakie dały obliczenia lokalizacji, to poza wyżej wymienionym, wykazującym stosunek prosty między ilością zapamiętanych a dobrze zlokalizowanych liter, — należy stwierdzić fakt, że lokalizowano lepiej w eksperymentach z ekspozycją wzrokową niż słuchową.

TABELA II.

Ilość zlokalizowanych liter w procentach (w stosunku do zapamiętanych) w eksperymentach z ekspozycją słuchową, wzrokową i wzrokową z zahamowaniem.

Osoba badana	Eksp. z ekspoz. słuchową	Eksp. z ekspoz. wzrokową	Eksp. z ekspoz. wzrokową z zahamow.
I.	53.5	67.8	52.4
II.	41.0	85.9	82.5
III.	25.4	54.3	57.5
IV.	71.3	86.9	78.7
V.	53.8	73.2	54.3
VI.	37.4	57.9	54.9
VII.	49.5	71.1	57.7
VIII.	46.2	87.2	64.8

Fakt ten, który wykazuje tabela II, dziwnym się może wydawać wobec mego twierdzenia, że zapamiętywanie w prawidłowej kolejności, jako konsekwencja ujęcia i odtworzenia grupowego, jest cechą ujmowania i odtwarzana słuchowo-ruchowego. Ale ekspozycja wzrokowa nie wpływa zbyt silnie, jak widać z samo-obszawacji i zachowania się osób, na ujmowanie i odtwarzanie wzrokowe. Pozaatem ekspozycja wzrokowa i ekspozycja słuchowa, abstrahując od zasadniczej dla nich różnicy zmysłowej, przedstawiały także różne dla lokalizowania, przy późniejszym odtwarzaniu, warunki. Nie były one pod tym względem równoważnościowe, a mianowicie ekspozycja wzrokowa była dużo dogodniejsza, podawane w niej bowiem były litery grupami (w trzech szeregach po 4 litery) co ułatwiała bardzo tworzenie kompleksów, a przez to samo pamiętanie kolejności.

Dla zrównania warunków ekspozycji słuchowej i wzrokowej należałoby bądź to, naśladowując warunki ekspozycji słuchowej, po-

dawać litery w jednym szeregu, bądź to, naśladowując warunki ekspozycji wzrokowej, podawać litery rytmicznie, nie monotonicznie, więc w trzech kompleksach po 4 litery, albo w czterech po 3, ponieważ niektóre osoby przy ekspozycji wzrokowej czytały szeregami pionowymi i w ten sposób taki właśnie układ dostawały.

Ten ostatni sposób zrównania warunków ekspozycji słuchowej i wzrokowej zastosowałam w swoich eksperymentach i otrzymałam rezultat oczekiwany: kolejność była tu lepiej zachowywana niż przy ekspozycji słuchowej monotonnej:

TABELA III.

Ilość zapamiętywanych i zlokalizowanych liter w procentach przy ekspozycji słuchowej monotonnej i rytmicznej. (Ilość zapamiętanych — w procentach w stosunku do dwunastu liter eksponowanych, ilość zlokalizowanych — w procentach w stosunku do ilości liter odtworzonych).

Osoba badana	Ilość zapamiętanych liter przy ekspozycji		Ilość zlokalizowanych liter przy ekspozycji	
	monotonnej	rytmicznej	monotonnej	rytmicznej
I.	66.6	73.3	56.2	58.1
II.	47.5	58.3	31.5	59.0
III.	66.6	66.6	23.7	36.2
IV.	75.9	83.0	73.0	59.0
V.	80.8	81.6	54.6	64.4
VI.	60.8	70.0	37.4	46.4
VII.	82.6	91.6	40.4	76.5
VIII.	78.2	83.0	44.5	37.0

Uwidać to w tabeli III., która powstała przez wydzielenie i porównanie 2 rodzajów eksperymentów z ekspozycją słuchową, rytmiczną i monotonna, podawanych w tabeli II. razem. Gdybym była w tabeli II. podawała w obliczeniach tylko eksperymenty z ekspozycją słuchową monotonna, to oczywiście podana różnica między trafnością lokalizowania przy ekspozycji wzrokowej i słuchowej byłaby jeszcze większa. Różnica ta nie znika całkowicie i przy porównaniu procentów lokalizowania przy ekspozycji wzrokowej i rytmicznej słuchowej, mimo zrównania warunków ze względu na lokalizowanie. Resztę tę trzeba będzie, sądzę, tłumaczyć pomocami wzrokowymi i intelektualnymi, których ekspozycja wzrokowa następuje dużo więcej niż słuchowa, a które mogą przy zasadniczym ruchowo - słuchowym pamiętaniu kolejności — współdziałać.

Jeśli chodzi o tablicę III, to należy wytlómaczyć liczby u os. IV. i VIII., które niezgodne są z tem, co twierdzą. Wyjaśnić się to da u os. IV. w ten sposób, że przy ekspozycji słuchowej nierytmicznej grupowała sobie ona litery tak, że ekspozycja rytmiczna nie przynosiła z sobą plusu, co miało miejsce u innych osób, i odwrotnie nawet — była ona w razie rytmu 4×3 niekorzystna, ponieważ osoba badana przyzwyczajona była do grupowania 3×4 .

Co się zaś tyczy os. VIII., to zaznaczyć trzeba, że rezultatów jej nie można brać pod uwagę, ponieważ 1) były tylko 2 eksperymenty rytmiczne i 2) ekspozycja nierytmiczna nie była ściśle monotonna, a lekko rytmizowana (tu ja sama byłam osobą badaną, a eksperymentowała jedna z osób badanych).

Takie były rezultaty ogólne moich badań nad lokalizowaniem. Rezultaty poszczególne dla każdej z osób były wykorzystane przy ddiagnozie ich typu.

Na tem kończę omawianie czynników, które w eksperymentach moich wpływały na podniesienie się szans słuchowo-ruchowego ujmowania i odtwarzania. Ogólny wniosek praktyczny, jaki stąd mogłam wyprowadzić, będzie: nadwyżkę udziału elementów ruchowych i słuchowych, czynnikami temi spowodowaną, należy odliczać przy badaniu typu wyobraźniowego.

W dalszym ciągu chcę już tylko pokrótce omówić inne czynniki, które wprawdzie nie tak jednokierunkowo jak czynniki, o których była mowa wyżej, ale jednak także wpływały na jakość ujmowania i odtwarzania.

Wymienię więc przedewszystkiem wolę osoby badanej.

Osoba badana ujmuje często umyślnie tak, kiedyindziej — inaczej. Os. VI. naprzykład w jednym z eksperymentów, na moje pytanie, od czego zależy, że raz zapamiętuje tak, drugi raz inaczej, odpowiada: „bo chcę, próbuję: raz staram się utrwalić litery w oczach, innym razem szepczę przy czytaniu i zwracam uwagę na ich dźwięk.” A os. III. mówi: „za każdym razem staram się innego systemu użyć. Teraz starałam się wyobrażać (wzrokowo) sobie”.

Nie bez wpływu dalej na jakość odtwarzania jest porządek, w jakim poddajemy osoby badane eksperymentom z różną ekspozycją. Mam tu do zanotowania dwa fakty: 1) porządek, który sama stosowałam, był: eksperymenty słuchowe, wzrokowe i wzrokowe z zahamowaniem. Otóż jedna z moich os. b. zupełnie przypadkowo zobaczyła w trakcie eksperymentów słuchowych, przygotowany do eksperymentów wzrokowych karton, na którym, jak wiemy, litery były rozmieszczone w 3 wierszach po 4. Począwszy od tego momentu zaczęła ona, przy słuchaniu liter, wyobrażać je sobie napisa-

ne w takich właśnie schematach i ten wzrokowy schemat pomagał jej bardzo przy odtwarzaniu. Tymczasem przedtem ujmowała ona i odtwarzała czysto słuchowo-ruchowo. Sądzę więc, iż można przypuścić, że fakt ten, który dzięki przypadkowi miałam okazję zaobserwować tylko u jednej z mych osób, mógłby być zająć i u innych osób: poprzedzająca ekspozycję słuchową ekspozycja wzrokowa mogła dać ideę rzutowania liter słyszanych w pewien schemat przestrzenny, co wpłynęłoby mogło dość znacznie na podniesienie się wzrokowości uczenia. Drugim faktem była obserwowana niemal u wszystkich osób pewna swoista reakcja w eksperymentach wzrokowych bez zahamowania po eksperymentach wzrokowych z zahamowaniem. Reakcja ta polegała na wzmocnieniu się czynników słuchowo-ruchowych w tych eksperymentach i objawiała się często bardzo wybitnie przez głośne, czy pół głośne czytanie, przedtem w tych eksperymentach nie stosowane.

Reakcję tę miałam okazję zauważyć dzięki temu, że, jak to na początku pracy nadmieniałam, w ciągu kilku ostatnich posiedzeń z każdą osobą dawałam eksperymenty z różną ekspozycją w różnym porządku. Taka właśnie zmieniająca się kolejność eksperymentów byłaby może, ze względu na wpływ eksperymentów poprzednich na następne, wskazana. W każdym razie, wobec faktów, wykazujących znaczenie porządku eksperymentowania, trzeba przynajmniej o porządku wspomnieć w sprawozdaniu z eksperymentów.

Ważną jest następnie przy tego rodzaju badaniach sprawa, które eksperymenty, pierwsze czy ostatnie, należy brać przy diagnozie typu pod uwagę, i związana z tem sprawa ilości eksperymentów. Często bowiem będziemy mogli przy późniejszym omawianiu zachowania się poszczególnych osób zauważyć, że zachowanie to w biegu eksperymentów dość znacznie się zmieniało. Nie wiem, czy zasadzie robienia eksperymentów próbnych i niewliczania ich do rezultatów nie możnaby zarzucić, że w tych pierwszych próbnych eksperymentach os. b. zachowuje się bardziej spontanicznie i naturalnie, niż w następnych, że wobec tego raczej te, a nie następne eksperymenty powinny być dla charakterystyki osoby miarodajne. (*G. E. Müller* w wyżej cytowanym dziele w I tomie na str. 11 mówi: „ma ona (dyspozycja typowa) mniejszy lub większy wpływ na to, na jaki rodzaj uczenia się, po pewnej wprawie w nim, decydujemy się”).

Z kwestją tą łączy się sprawa ilości eksperymentów: zbyt mała ich ilość nie ogarnęłaby wszelkich możliwych w nich zmian zachowania się.

Bardzo ważnym czynnikiem dla jakości ujmowania i odtwarzania jest czas ekspozycji. Czynniki ten najwyraźniej wystąpił

u os. IV. i VII., z którymi początkowo robiłam eksperymenty z dłuższym czasem ekspozycji. Otóż w eksperymentach tych, w których czas ekspozycji wynosił 30 — 40 sekund (i których naturalnie nie wliczałam do ogólnych rezultatów liczbowych), był bardzo duży udział elementów wzrokowych w stosunku do słuchowo-ruchowych. W eksperymentach z krótką ekspozycją (mniej więcej 15 sekund) stosunek ten się odwrócił.

Tę zależność zmysłowej jakości wyobrażeń od czasu ujmują bardzo wyraźnie osoby badane: Os. VII.: „na wyobrażanie wzrokowe trzeba mieć więcej czasu, bo inaczej jedno wyobrażenie zaciiera drugie, a wrażenie słuchowe wchodzi samo przez się”. Os. IV.: „przy tak prędkim czytaniu niema czasu na wyobrażenia wzrokowe”. Os. V.: „pani tu prędko mówiła, nie mogłem wyraźnie zobaczyć”. Os. IX.: „gdyby ekspozycja była dłuższa, to możnaby wzrokowo utrwalić sobie obraz liter, a tak, to odwołuję się do słuchu”.

Wniosek metodyczny, jaki stąd co do badania typów należałoby wyciągnąć, będzie: typu wyobraźniowego nie można badać eksperymentami z jednym czasem ekspozycji, a czas ten należałoby zmieniać.

Zmysłowy rodzaj ujmowania i odtwarzania zależy także i od chwilowego stanu osoby badanej. Miałam okazję zauważyć taką zależność od zmęczenia: os. VI. mówi: „kiedy jestem zmęczona, to ujmuję i odtwarzam bardziej słuchem, kiedy niezmęczona, to wzrokiem”. Os. V. po raz pierwszy w eksperymencie 13 słuchowym mówi, że chciała litery widzieć, kiedy je czytałam, ale to jej się nie udało; jednocześnie w tym eksperymencie skarży się na ból głowy. Os. IV. w jednym z eksperymentów słuchowych mówi: „widzenie wymaga widocznie u mnie wysiłku, zapamiętałam to dźwiękowo, byłam zmęczona”. W innym eksperymencie na tem samym posiedzeniu: „czasami litery widzę przy reprodukcji, dziś jestem bardzo zmęczona”. Os. IX. wypowiada samorzutnie przypuszczenie, że proces wyobrażania wzrokowego może dlatego jest dziś utrudniony, że boli ją głowa.

(Czy fakty takie nie mogą być dowodem tego, że element wzrokowy jest dla liter mniej istotny, mniej potrzebny i jako taki znika pierwszy?).

Takie więc były czynniki, które wespół z typem decydowały o zmysłowej jakości uczenia się i odtwarzania. W opisie i charakterystykach zachowania się poszczególnych osób staram się wykazać, w jakim stopniu zwrócenie uwagi na nie wpłynęło na wnioski co do typu osób. Ze względu na brak miejsca podam charakterystykę i wnioski co do typu tylko jednej osoby i na tem niniejsze sprawozdanie zakończę. Przedtem jednak chciałabym wspomnieć jeszcze o jednej uwadze, która mi się w związku z samą zasadą badania nasunęła.

Często bardzo w badaniach indywidualnych, a zawsze w badaniach zbiorowych przyjmuje się następujące założenie: słuchowiec więcej zapamięta przy ekspozycji słuchowej, wzrokowiec — przy wzrokowej i t. d. Tymczasem pojęcie typu mówi tylko, że wzrokowiec materiał literowy np. wyobrażać sobie będzie raczej wzrokowo, słuchowiec — słuchowo i t. d. Jeżeli więc nawet przyjmie się, że typowy sposób wyobrażania da przy uczeniu się najlepsze rezultaty, to jeszcze tamto twierdzenie co do dogodności ekspozycji jest zupełnie dowolne, ponieważ ekspozycja wzrokowa niekoniecznie wywołuje uczenie się wzrokowe, słuchowa — słuchowe i t. d., a nawet ekspozycja wzrokowa z zahamowaniem nie daje gwarancji wzrokowego ujmowania. Obok zasady prostego wpływu zmysłowej jakości ekspozycji na jakość wyobrażania, więc wywoływania przy uczeniu się wyobrażeń wzrokowych przez ekspozycję wzrokową, muszą, na zasadzie swych eksperymentów, przyjąć zasadę dopełniania, więc np. ekspozycja wzrokowa dopełniana jest przy uczeniu się wyobrażeniami słuchowymi, ekspozycja słuchowa — wzrokowymi, — zasadę, która jeśli chodzi o litery np. bardzo łatwo da się wytłumaczyć silnymi skojarzeniami różnych ich stron zmysłowych.

Ale nietylko fakt jednoimienności ekspozycji, ujmowania i odtworzenia należałoby dowieść dla udowodnienia zasady, o której mowa, trzeba by jeszcze zgodzić się na równoważnościowość (neutralność) różnych ekspozycji w stosunku do zadania, bo może rzecz się mieć np. tak, że ekspozycja wzrokowa może być dla kogoś dogodniejsza wskutek pewnych swych cech ubocznych, wtórnych, a nie ze względu na tworzącą ją jej jakość zmysłową i może wskutek tych właściwości dawać lepsze rezultaty niż ekspozycja słuchowa. Ale wobec tego z rezultatów tych nie można będzie wnioskować, że osoba ta jest wzrokowcem.

Tak np. dobrą stroną ekspozycji wzrokowej może być ta okoliczność, że osoba badana ma tu większą swobodę, niż przy ekspozycji słuchowej: trzymając się nawet ściśle instrukcji takiej, jak żeby podane litery dwa razy przeczytać — może, w razie potrzeby, zatrzymać się na jednych literach dłużej, niż na innych. Tę dogodność ekspozycji wzrokowej niejednokrotnie podkreślały moje osoby badane, mówiły one, że są tu „panami sytuacji”.

Inną dobrą stroną ekspozycji wzrokowej, ale to już specjalnie w moich eksperymentach, lub im pod tym względem podobnych, było grupowe podawanie liter. Ale o tem mówiłam już na innym miejscu.

Przystępuję wreszcie do opisu zachowania się i charakterystyki jednej z moich osób badanych.

Os. I. w eksperymentach z ekspozycją słuchową uczy się ruchowo-słuchowo. Mówi więc o powtarzaniu, o powtarzaniu pamięciowo bez ruszania językiem, o zapamiętywaniu czynnem, powta-

rzaniu w myśli, raz jeden tylko mówi o wsłuchiwaniu się w głos, ale dodaje, że bardzo stara się zapamiętać, że chce robić dźwiękowe połączenia, a na pytanie moje, jak to robi, odpowiada: „w doświadczeniu poprzednim np. powtarzałam po kilka liter i miałam pewną dźwiękową całość” — i tu więc był udział czynnika ruchowego. Zgodny z tem słuchowo-ruchowym zapamiętywaniem jest fakt, że os. I. ma wybitne poczucie kolejności, że jeśli nie pisze wszystkich liter, to zostawia puste miejsca; ale nie jest to pamiętanie miejsc geometrycznych, a czasowych, bo „pamięta brzmienie ogólne szeregu”, „pamięta litery grupami”.

Przy zapamiętywaniu grają poza tem czynniki intelektualne jako czynniki pomocnicze: więc uświadamianie sobie pewnych wzrokowych, słuchowych, czy ruchowych właściwości liter. Tak np.: „c s mają coś pokrewnego językowo, jakiś szelest”, „s r g — bardzo wyraźnie zapamiętałam, jako trzy litery o bardzo odrębnym brzmieniu”, „m t d — przytłumione, łagodne, p b — podobne wzrokowo, l f — dwie strzeliste” i t. p. Niewiadomo tylko, czy to uświadamianie miało wpływ na przypominanie, ułatwiało je, czy były to refleksje przy słuchaniu i po odtworzeniu, które do przypominania wcale się nie przyczyniały.

Elementu wzrokowego, poza paroma wypadkami pamiętania poszczególnych liter, nie było, a nawet zapamiętywanie wzrokowe wystąpiło wyraźnie jako dla os. I. niekorzystne: w jednym z eksperymentów, w którym mówi, że starała się wzrokowo zapamiętać — zapamiętała tylko jedną literę.

W eksperymentach tych odtwarza os. I. też grupami słuchowo-ruchowo. Mówi o dźwiękach liter, o brzmieniu, o pisaniu tak, jak powtarzała.

W eksperymentach z ekspozycją wzrokową uczy się wzrokowo, słuchowo-ruchowo i intelektualnie, t. zn. czyta, przygląda się i tworzy grupy z liter, najczęściej grupy oparte na pewnych właściwościach wzrokowych, więc litery strzeliste, niskie, grube.

Reprodukuje zawsze jeden (najczęściej ostatni) lub dwa szeregi odrazu i w całości, resztę liter po jednej, nie pokolei, długo namyślając się. Ta natychmiastowa reprodukcja jest u niej zawsze słuchowo-ruchową, mówi o niej: „jak zwykle dźwiękowo”, „szereg ujmuję jako całość w brzmieniu chyba”. Ale czy zachodzi tu właściwe reprodukowanie — o tem zdaje się wątpić sama os. b.: „ciekawa jestem w jaki sposób ujmuję ostatni szereg, który mi potem wypada; liter, które później piszę, jestem dłużej pewna, bo mam wspomnienie”. Rzeczywiście reprodukowane są więc może dopiero litery następne i reprodukcja ta jest ruchowa i wzrokowa. Os. b. mówi, że „litery ma gdzieś w gardle, w ustach”, „nazwałabym to zapamiętywaniem ruchowym co często stosuję, litery mam w języku, w gardle, ale to mi nie ułatwia, odciąga mnie to od obrazów

wzrokowych i dźwiękowych, mimo to trzymam się tego, jak ślepy płotu". W eksperymencie 21, w którym mówi, że zmieniła sposób uczenia się, że była ciekawa, ile dźwiękowo ujmie — rezultaty są bardzo marne.

Co do reprodukcji wzrokowej to najczęściej nie jest ona czysto zmysłową, a wzrokowo - intelektualną: os. b. podciąga przeważnie litery pod pewne pojęcia, określenia wzrokowe i tworzy z nich na zasadzie tych pojęć grupy. To takie niezmysłowe pamiętanie liter łączy się, a może wypływa z braku żywych wyobrażeń wzrokowych: os. b. często mówi o „majaczeniu liter”, mówi, że „tu była jakaś strzelista, tu jakaś niska” i t. p. Grupowanie takie uważa za największą dla siebie pomoc, mówi o niem w jednym z eksperymentów, że odnalazła odpowiednią dla siebie metodę. Zdarza się też jednak nierzadko, że os. b. pamięta litery zmysłowo-wzrokowo, mówi wówczas „widzę”. Dźwiękowo pamięta także poszczególne litery, poza pamiętaniem ostatniego wiersza. To pamiętanie dźwiękowe wzmacnia się z biegiem eksperymentów. W ostatnim eksperymencie na zadane przezemnie ogólne pytanie na czym się najbardziej opiera przy przypominaniu tych tabliczek, odpowiada: „zapamiętuję wzrokowo i ruchowo, to, co nazywam, że mam w ustach, na wzroku bardzoziej”. W eksperymentach z ekspozycją słuchową — „ruchowo i słuchowo, bardzo rzadko literę jakąś widzę”.

W eksperymentach wzrokowych z zahamowaniem o uczeniu się mówi np.: „dziś uczę się tylko wzrokowo, a przedtem miałam jakby w ustach te litery”; albo: „ciekawe, że teraz ujmuję litery ostrzej, bez „la la la” ujmowałam i wzrokowo i słuchowo i ruchowo — jedno drugie zacierają”; albo: „wyraźnie czytałam, wyraźnie widziałam” (czytała — znaczy najprawdopodobniej — wymawiała). Z tego wszystkiego sądzić można, że w eksperymentach tych uczyła się os. b. wzrokowo-ruchowo (słuchowo), że jednak wzrok miał rolę dominującą.

Podobnie i odtwarzanie jest wzrokowo-ruchowe (słuchowe). Zwłaszcza przy odtwarzaniu ostatniego wiersza biorą udział elementy ruchowe (słuchowe). O wierszu tym, który odtwarzany jest zawsze najprzód i w całości, os. b. mówi: „wzrokowo jako ciągłość, ale mam wrażenie, że zarazem ruchowo, jakbym sobie mówiła. Kiedy zapisuję, to mam go w gardle.” Dużą rolę przy uczeniu się odgrywa ujmowanie intelektualne liter, więc łączenie ich w grupy, bądź to kierując się jakimiś cechami wzrokowymi, bądź słuchowymi. Jednak i przy odtwarzaniu czynnik wzrokowy ma przewagę, a czasem zupełną wyłączność. Os. b. mówi np., że litery pamięta tak, jak były na kartce, wzrokowo i teraz ciągle widzi tę tablicę. Za tem, że litery przypominane są wzrokowo, przemawia także fakt, że przypominane są one bardzo długo, zjawiają się nieraz po paru minutach — os. b. na nie czeka, bo „ma wrażenie, że tabliczka jej

się wzrokowo uwydatni". I w tej grupie eksperymentów poszczególne litery albo pewne połączenia liter przypominane są słuchowo, np. „t d l — związały mi się słuchowo, r — słuchowo” i t. p.

Do jakiego typu zaliczyć os. I?

Na podstawie rezultatów liczbowych (eksperymenty słuchowe — 68,5%, eksp. wzrokowe — 76,0%, eksp. wzrokowe z zahamowaniem — 74,3%) możnaby ją zakwalifikować, jako wzrokowca, nie dlatego, że największą średnią liter zapamiętanych osiągnęła w eksperymentach z ekspozycją wzrokową, ale dlatego, że średnia liter zapamiętanych w eksperymentach z ekspozycją wzrokową z zahamowaniem jest wyższa, niż w eksperymentach z ekspozycją słuchową. Bo przecież lepsze rezultaty w drugiej grupie eksperymentów mogły być spowodowane tem, że ekspozycja wzrokowa mogła być dla osoby badanej wygodna z pewnych względów ubocznych. I tak rzeczywiście jest. Osoba ta mówi: „przy słuchaniu jestem zdana na łaskę i niełaskę pani czytania, przy ekspozycji wzrokowej sama decyduję; przy słuchaniu jest pewien niepokój, że nie mogę powstrzymać toku, a w karcie mam litery przed sobą”. — A zatem dopiero rezultaty liczbowe eksperymentów z zahamowaniem zdają się bezsprzecznie mówić o wzrokowości os. b. Tymczasem samoobserwacja niezupełnie to potwierdza, a mówi nawet coś, co zdawałoby się, jest, ze względu na rezultaty liczbowe eksperymentów z zahamowaniem, wykluczone: os. b. jest typem ruchowo-wzrokowym i intelektualnym. We wszystkich trzech grupach eksperymentów wyobrażenia (czucia) ruchowe grają wybitną rolę. Niezgodność rezultatów liczbowych i ostatecznie decydujących o kwalifikacji danych samoobserwacji wynika tu stąd, że eksperyment z zahamowaniem nie odegrał u os. I przypisywanej mu roli: zahamowania ruchowego nie było.

Słuchowo-ruchowe zachowanie się w pierwszej grupie eksperymentów tłumaczy się prostym wpływem ekspozycji, a pozatem, a nawet przede wszystkim naturalną przewagą strony słuchowo-ruchowej w materiale literowym.

FRANCISZKA BAUMGARTEN

SZEMAT DO INTERPRETACJI ZACHOWANIA SIĘ OSOBY
BADANEJ PODCZĄS PRÓB PRACY ¹⁾.

I. Podczas podawania instrukcji:

1. {
- A. słucha uważnie, patrząc stale na eksperymentatora {
 - a. bo skupia uwagę
 - b. może patrzeć, nie uważając

 - B. błądzi wzrokiem dokonała siebie {
 - a. bo mimo to może uważać (rozporządza bardzo dużą podzielnością uwagi)
 - b. wskutek niemożności skupienia
 - c. bo przedmiot go nie interesuje

¹⁾ Rzecz, przedstawiona na VI Międzynarodowym Kongresie Psychotechnicznym w Barcelonie, 23 - 26 kwietnia 1930 r. Podajemy ją zamiast zapowiedzianego referatu *O. Lipmanna* (z tegoż Kongresu), który okazał się artykułem zbyt specjalnym, aby mógł zainteresować czytelników *Archivum*. Lewa strona szematu podaje obserwowaną formę zachowania się, prawa — możliwą interpretację. (*Przyp. Red.*)

2.	{ A. nie stawia żadnych pytań B. zadaje pytania	{ a. wskutek braku inteligencji b. bo wszystko dobrze rozumie c. bo śpieszno mu do rozwiązania zadania
		{ a. bo źle słyszał { α) zły słuch { β) brak skupienia b. bo nie zrozumiał c. bo przedmiot interesuje go specjalnie d. ażeby zyskać na czasie i nie być zmuszonym do natychmiastowej pracy (można sobie z tego zdać sprawę na podstawie rodzaju pytań)

II. Sposób zabierania się do rzeczy:

1. Tempo	{ A. szybkie B. wolne C z ociąganiem się	{ a. bo ma żywy temperament b. bo ma usposobienie czynne c. bo go zadanie interesuje (co może także być spowodowane obiema wyżej wymienionymi przyczynami) d. wskutek szybkiego zrozumienia e. przez nierozwagę
		{ a. bo ma naturę bierną (apatja) b. bo zupełnie się nie interesuje zadaniem c. dzięki obu tym przyczynom jednocześnie
		{ a. bo nie rozumiał zadania b. przez ostrożność c. bo jest niezdecydowany (nie umie podjąć decyzji) d. przez nieśmiałość e. bo jest niezadowolony, że musi się poddać badaniu
2. postawa wobec pracy	{ A. poważna B. płocha C. gorliwa	{ a. bo jest z natury poważny b. bo zadanie względnie chwila wydaje mu się ważną c. bo ma osobiste zmartwienia
		{ a. bo przypadkowo jest w dobrym humorze b. bo zadanie traktuje jako zabawę c. bo jest z natury bez troski
		{ a. dzięki dużemu zainteresowaniu dla zadania b. z chęci szybkiego pozbycia się zadania

- | | | |
|--|---|---|
| 3. Objawy przewidywania osoby badanej co do możliwości wykonania zadania | { A. np. „jakie to łatwe“!
B. entuzjazm
C. „nie będę mógł tego zrobić“! | { a. bo zadanie jest dla niego łatwe
b. bo nie widzi trudności
c. dzięki skłonności do przechwałek i zarozumiałości |
| | | { a. dzięki zainteresowaniu
b. przez brak krytycyzmu |
| | | { a. bo zdaje sobie sprawę ze swoich słabych sił
b. wskutek poczucia małowartościowości
c. bo źle zrozumiał zadanie
d. jako objaw obrony wskutek braku zainteresowania |
| 4. Ocena względnie krytyka zadania | { A. głośna
B. przez objawy mimiczne | { a. wskutek potrzeby zwierzenia się
b. dzięki skłonności do zrządzenia
c. wskutek tendencji do zajęcia własnego stanowiska |
| | | { a. zainteresowania
b. wstrętu
c. pogardy |

III. Wykonywanie zadania:

- | | | | |
|--|---|---|--|
| 1. Na początku | { A. po namyśle
B. bez namysłu
C. próbuje | { a. bo zadanie jest trudne
b. bo ma rozważne usposobienie
c. wskutek skłonności do zastanawiania się | |
| | | { a. bo natychmiast zrozumiał zadanie
b. bo nie umie się zastanawiać
c. wskutek niechęci do wykonywania pracy | |
| | | <table border="0"> <tr> <td rowspan="2"> { a. zawsze w ten sam sposób
 b. ciągle innym sposobem </td> <td> { α. wskutek bezwładności
 β. dzięki poczuciu, że jest na dobrej drodze.
 γ. wskutek bezmyślności </td> </tr> <tr> <td> { α. dzięki bogactwu pomysłów (widzi różne możliwości)
 β. dzięki poczuciu obowiązku (powinieniem rozwiązać zadanie)
 γ. wskutek napięcia woli (ja muszę) </td> </tr> </table> | { a. zawsze w ten sam sposób
b. ciągle innym sposobem |
| { a. zawsze w ten sam sposób
b. ciągle innym sposobem | { α. wskutek bezwładności
β. dzięki poczuciu, że jest na dobrej drodze.
γ. wskutek bezmyślności | | |
| | { α. dzięki bogactwu pomysłów (widzi różne możliwości)
β. dzięki poczuciu obowiązku (powinieniem rozwiązać zadanie)
γ. wskutek napięcia woli (ja muszę) | | |

2. Zachowanie się podczas pracy.

A. Uwaga	a. według rodzaju	α. skierowana na całość (względnie wynik)	{ <ol style="list-style-type: none"> 1. bo energicznie zmierza do celu 2. żeby się prędko pozbyć zadania
		β. rozproszona	{ <ol style="list-style-type: none"> 1. wskutek braku zainteresowania 2. wskutek bezradności 3. wskutek braku skupienia
	b. według stopnia	α. skupienie (przez cały czas nie odwraca oczu od zadania)	{ <ol style="list-style-type: none"> 1. z zainteresowania dla zadania 2. z onieśmielenia (wskutek obecności eksperymentatora) 3. wyraz wytrwałości i woli dzięki poczuciu obowiązku
		β. roztargnienie	{ <ol style="list-style-type: none"> 1. ponieważ ma zainteresowanie dla nowego otoczenia 2. brak zainteresowania dla zadania 3. brak intensywnej uwagi 4. apatia
B. Uzewewnętrznianie uczuci afektów (przyjemność, przykrość, zdziwienie)	a. podczas całej pracy zależnie od intensywności i rodzaju pracy może się tłumaczyć	{ <ol style="list-style-type: none"> α. poufałością β. charakterem konfidencyjnym lub radosnym γ. brakiem szacunku, wzgl. złym wychowaniem 	
	b. w poszczególnych fazach pracy	{ <ol style="list-style-type: none"> α. zadowolenie wobec pomyslnego biegu pracy β. możliwe także dzięki a: α β γ 	
B ¹ . Zadnych objawów	a. z braku uczuć	{ <ol style="list-style-type: none"> α. dzięki silnej woli β. przez przyzwyczajanie γ. dzięki wychowaniu 	
	b. bo umie je opanować	{ <ol style="list-style-type: none"> α. dzięki zręczności β. dzięki wyćwiczeniu gimnastycznemu. γ. dzięki pragnieniu, żeby prędko dopiąć celu 	
C. Ruchy ciała	a. skoordynowane, dobrze przystosowane	{ <ol style="list-style-type: none"> α. dzięki zręczności β. dzięki wyćwiczeniu gimnastycznemu. γ. dzięki pragnieniu, żeby prędko dopiąć celu 	
	b. nieskoordynowane	{ <ol style="list-style-type: none"> α. zupełny brak opanowania ruchów β. wskutek skoków myślowych 	

D. Tempo pracy	<ul style="list-style-type: none"> a. szybkie b. powolne 	<ul style="list-style-type: none"> { wskutek żywego usposobienia { aby się pozbyć uciążliwego zadania a. bo z natury flegmatyczny b. wskutek lenistwa c. wskutek obojętności w stosunku do zadania
E. Ruchy rąk	<ul style="list-style-type: none"> a. zręczne, racjonalne b. pewne, spokojne c. nagłe, nerwowe 	<ul style="list-style-type: none"> { α. nabyte przez ćwiczenie { β. wskutek dyspozycji wrodzonej α. wskutek dyspozycji wrodzonej β. wskutek silnej woli α. wskutek dyspozycji wrodzonej β. dzięki ambicji γ. wskutek pragnienia, żeby prędko dopiąć celu
F. Sposób pracy: A'. w jej przebiegu	<ul style="list-style-type: none"> a. systematyczny b. urywany, przeskakuje od jednej części zadania do drugiej c. równomierny d. nierównomierny 	<ul style="list-style-type: none"> { α. wskutek rozumowania z namysłem { β. wskutek zamiłowania do porządku α. wskutek dużej żywości umysłu β. wskutek nerwowości γ. wskutek skoków myślowych δ. spieszy się do rzeczy bardziej zajmujących α. wskutek spokoju wewnętrznego β. wskutek silnej woli (postanowienia) α. z początku wolny, potem coraz szybszy <ul style="list-style-type: none"> 1. bo trudno mu się wdrożyć 2. bo zadanie wyjaśnia się stopniowo i staje się coraz łatwiejsze 3. bo zainteresowanie wzrasta stopniowo β. z początku szybki, potem wolny <ul style="list-style-type: none"> 1. zmniejszanie się zainteresowania 2. słaba koncentracja 3. szybkie męczenie się γ. zmienny, okresowo szybki lub wolny <ul style="list-style-type: none"> 1. urywany sposób myślenia 2. uwaga płynna 3. ponawianie próby przywrócenia opadających sił
B'. według sposobu wykonania	<ul style="list-style-type: none"> a. staranny, czysty b. niedbały 	<ul style="list-style-type: none"> { α. dzięki skłonności do poprawności i dokładności { β. wskutek specjalnego zainteresowania α. z usposobienia β. wskutek braku zainteresowania γ. wskutek złego humoru

- G. Obchodzenie się z narzędziami: czy narzędzia, potrzebne do wykonania pracy, odkłada na to samo miejsce?
- a. tak
 - α. znamię dobrej pamięci
 - β. znamię zamiłowania do porządku
 - γ. znamię zmysłu organizacyjnego
 - b. nie
 - α. świadczy o braku pamięci
 - β. świadczy o roztrzępaniu
 - γ. świadczy o braku porządku
 - δ. świadczy o braku zmysłu organizacyjnego

3. Zachowanie się wobec trudności.

- A. nie szuka pomocy
- a. postawa obojętna
 - α. z braku zainteresowania
 - β. wskutek apatii
 - γ. przez niedbalstwo
 - b. natychmiastowa rezygnacja
 - α. wskutek bierności
 - β. dzięki przekonaniu, że wysiłek jest niepotrzebny, gdyż zdaje sobie sprawę ze swojej niedostatecznej wiedzy
 - γ. wskutek poczucia małowartościowości względnie braku odwagi
 - c. przezwyciężanie trudności
 - α. pod względem czasowym
 - a). natychmiastowe, wie i potrafi
 - β). powolne
 - 1. bo myśli bardzo wolno (medytuje)
 - 2. gwałtowne pragnienie: musi się udać (sugestia zadania)
 - 3. dzięki zadowoleniu z pokonywanych trudności
 - β. pod względem formalnym
 - α). w sposób właściwy
 - 1. przypadkowo
 - 2. dzięki znajomości rzeczy
 - 3. dzięki tendencji do racjonalizacji
 - β). przez „trik“ (figiel)
 - 1. dowcipny pomysł
 - 2. przez fałszerstwo
- B. szuka pomocy u innych
- a. kilka razy
 - α. dzięki temu, że zdaje sobie sprawę z granic swej wiedzy
 - β. wskutek poczucia małowartościowości
 - γ. wskutek złego przyzwyczajenia (nudzić kogoś pytaniami)
 - δ. z braku samodzielności
 - b. jeden raz
 - α. trudność wskutek nieuwagi, roztargnienia
 - β. wskutek braku wiadomości

- C. Zachowanie się w stosunku do pomocy
- a. obojętne }
 - α. wskutek apatii
 - β. dzięki przekonaniu, że ktoś jest mu obowiązany pomóc
 - b. radosne }
 - α. bo jest zadowolony z tego, że umożliwiono mu rozwiązanie zadania i że nie jest gorszy od innych
 - β. dzięki zainteresowaniu dla samego zadania
 - γ. bo ułatwiono mu zadanie i nie potrzebuje już zadawać sobie trudu
 - c. ze spojrzeniem pełnym wdzięczności }
 - α. wskutek tych samych przyczyn, co wymienione pod b.
 - β. przez życzliwość
 - d. sceptyczne i krytyczne }
 - α. bo nie ma zaufania do autorytetu tej drugiej osoby
 - β. wskutek dumy
 - γ. wskutek ostrożności
 - δ. wskutek tendencji do odepchnięcia pomocy
 - e. pełne zaufania łatwowierne }
 - α. wskutek braku zmysłu krytycznego
 - β. przez poczucie obowiązku słuchania, wpojone przez wychowanie
 - γ. z dobroci serca
 - δ. wskutek sugestywności
 - f. czuje się dotknięty }
 - α. w swoim poczuciu niezależności
 - β. w swojej ambicji (wobec kolegów)
4. Wykonanie instrukcji
- A. dokładne (posiada wymagane właściwości i wiadomości)
 - a. pozytywnymi }
 - α. przez przypadek
 - β. bogata fantazja
 - γ. większe wiadomości
 - δ. specjalne zainteresowanie
 - b. negatywnymi }
 - α. słaba uwaga
 - β. słaba pamięć
 - γ. brak zainteresowania
 - δ. brak wytrwałości
 - ε. brak wiadomości
 - B. z odchyleniami
5. Stosunek do własnej pracy.
- A. Krytyczny: czy zauważa błąd w swej pracy?
- a. tak }
 - α. przypadkowo
 - β. dzięki kontrolowaniu samego siebie przy końcu pracy
 - γ. ciągle sprawdza wykonaną już robotę, zanim idzie dalej
 - b. nie }
 - α. bo myśli jedynie o celu końcowym
 - β. nie sprawdza ani podczas pracy, ani na końcu

- B. o b o j ę t n y } α . wskutek apatii
 } β . z głębokiego przeświadczenia o własnej sile
- C. u c z u c i o w y } α . zadowolony
 } β . niezadowolony

IV. Zachowanie przy końcu pracy.

- A. milczy i czeka spokojnie końca } α . przez nieśmiałość
 } β . bo jest dobrze wychowany
 } γ . bo nie wie, co robić
- B. sam oznajmia swój wynik } α . z radości, że rozwiązał zadanie
 } β bo jest żywy, nie umie się opanować
 } γ . bo zdaje mu się, że tak powinien uczynić
- C. stawia pytanie w rodzaju: prawda, że tak będzie dobrze? } α . wskutek potrzeby zwierzania się
 } β . z braku pewności, aby otrzymać potwierdzenie
 } γ . wskutek ambicji, aby otrzymać pochwałę
- D. Pełen uczucia wyraz } a. zadowolenia { α . zadowolenie z ukończenia zadania
 } } β . zadowolenie, że dobrze rozwiązał zadanie (poczucie własnej siły).
 } b. zmartwienia { γ . zadowolenie z tego, że nie jest gorszy od kolegów
 } } α . bo duma została zraniona
 } } β . bo zawiodły pewne nadzieje
 } } γ . wskutek oczekiwania kary

Obserwując robotników w ich rzemiośle, należy ponadto przyjrzeć się ich zachowaniu się po dokonaniu pracy, a mianowicie zobaczyć:

1) czy opuszczają miejsce pracy prędko, czy wolno

2) w jakim stanie zostawiają narzędzia { a) w porządku
 } b) w nieporządku.

Tłum. M. Żebrowska.

Głosy dyskusyjne i sprawozdawcze.

J. KRASUSKA - BUŻYCKA i H. ZANIEWSKA.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI ODDZIAŁU PRASKIEGO PRACOWNI PSYCHOTECHNICZNEJ MIEJSKIEJ PRZY SEKCJI HIGIENY SZKOLNEJ WYDZIAŁU OŚWIATY I KULTURY MAGISTRATU M. ST. WARSZAWY W ROKU SZKOLN. 1929/30.

Projekt bliższej współpracy z nauczycielstwem dla celów poradnictwa zawodowego powstał w roku szkolnym 1928/29. Jakkolwiek wyniki badań nad inteligencją i uzdolnieniami są cennym materiałem, gdy chodzi o poznawanie młodzieży, niemniej jednak dane te są niewystarczające w tych wypadkach, gdy należy wydać definitywne sądy i kategoryczne orzeczenia, dotyczące przyszłości młodocianych.

Znajomość charakteru, temperamentu, skłonności i zainteresowań osoby danej jest sprawą pierwszorzędnej wagi w poradnictwie zawodowym i dlatego odosobniona działalność pracowni psychotechnicznej bez pomocy nauczycielstwa jest niekompletna i często nastęrcza poważne wątpliwości. Szkoła może dostarczyć wielu danych zebranych na podstawie dłuższej, umiejętnej obserwacji na terenie życia szkolnego podczas pracy, wycieczek, zabaw i wycieczek. Spostrzeżenia te, poparte znajomością warunków domowych, rzucają światło na otrzymane wyniki badań psychologicznych i uzupełniają materiał badawczy.

W myśl powyższych założeń, zadaniem Oddziału Praskiego, mieszczącego się przy ul. Otwockiej 3, przy szkole Nr. 126 było nawiązanie kontaktu z wychowawcami ostatnich oddziałów i osobami wykładającymi w klasie siódmej szkoły powszechnej w celu pogłębienia badań psychologicznych i rozszerzenia akcji w zakresie poradnictwa.

Punkty wytyczne współpracy ze szkolnictwem są następujące:

1. Przeciwdziałanie przypadkowemu wyborowi dzieci, które mają podlegać indywidualnym badaniom psychologicznym w poradni.
2. Zbieranie materiału, dotyczącego charakterystyki dzieci i uzgodnionego na ogólnej konferencji pedagogiczno-psychologicznej.
3. Korzystanie z obserwacji psychologicznych, czynionych przez nauczycielstwo na terenie szkoły.
4. Porównywanie wyników badań psychologicznych z opinią personelu nauczycielskiego danej klasy.
5. Rozpatrywanie i omawianie projektów młodzieży co do dalszych studiów lub pracy zawodowej.

6. Dopomaganie młodzieży w wyborze pracy najbardziej odpowiadającej uzdolnieniom psychicznym i fizycznym.
7. Roztaczanie opieki nad młodzieżą szkolną, wymagającą specjalnego nadzoru.
8. Ułatwianie młodzieży wybitnie uzdolnionej dalszego kształcenia się bądź w gimnazjach, bądź w szkołach zawodowych.
9. Sprawozdanie, czy młodzież stosuje się do otrzymanych wskazówek.

Prace przeprowadzono według poniżej załączonego programu:

1. Wygłaszanie pogadanki w klasie siódmej na temat wyboru pracy, odpowiadającej uzdolnieniom i zamiłowaniom.
2. Wypełnianie przez uczniów kwestionariusza.
3. Badania zbiorowe w klasie siódmej nad inteligencją uczniów.
4. Wypełnianie arkusza obserwacyjnego przez wychowawcę.
5. Wypełnianie karty lekarskiej przez lekarza szkolnego.
6. Konferencja psychologiczno - pedagogiczna z udziałem wszystkich osób wykładających w klasie siódmej i lekarza szkolnego.
7. Wywiad wychowawcy z rodzicami.
8. Badania indywidualne w wypadkach wątpliwych i koniecznych.
9. Udzielanie młodzieży wskazówek, dotyczących wyboru i sposobu poszukiwania pracy.

Pogadanka dla młodzieży miała na celu wyjaśnienie znaczenia pracy, zarówno ze stanowiska osobistego, jak i społecznego, oraz podkreślenie konieczności wyboru zajęcia, odpowiadającego stanowi zdrowia, wrodzonym uzdolnieniom i zamiłowaniom. Dawano dzieciom przykłady z życia, jaskrawo ilustrujące znaczenie racjonalnego wyboru zajęcia i zgubne skutki niewłaściwego i przypadkowego obierania pracy zarobkowej. Udzielano również informacji, dotyczących wymagań stawianych kandydatom w różnych działach pracy. Najszerzej omawiano warunki, jakim powinna odpowiadać młodzież wstępująca do szkół średnich i zawodowych. Informowano młodzież w jakich szkołach może zdobywać wykształcenie najodpowiedniejsze dla swych uzdolnień.

Po ukończonej pogadance rozdawano w klasie kwestionariusze zawierające pytania, które dotyczą stosunku uczniów do pracy szkolnej, projektów na przyszłość i upodobań osobistych. Podajemy poniżej w całości stosowany przez nas kwestionariusz:

Pytania dla ucznia.

Imię i nazwisko

adres ucznia

Szkoła Nr.

klasa

1. Jakie przedmioty szkolne interesują cię najwięcej?
2. Jakie przedmioty szkolne są dla ciebie najtrudniejsze?
3. Co wolisz pracę ręczną, czy umysłową?
4. W jaki sposób lubisz spędzać czas w chwilach wolnych od zajęć szkolnych (np. czytać książki, coś majstrować, dopomagać w pracy starszym i t. p.?)
5. Czy po ukończeniu szkoły powszechnej chciałbyś kształcić się dalej i w jakim kierunku np. w gimnazjum, w seminarjum nauczycielskiem, szkole zawodowej, jakiej?
6. Jakie zajęcie uważasz dla siebie za najbardziej odpowiednie w przyszłości i dlaczego?
7. Czy znasz bliżej tę pracę, którą sobie obierasz?
8. Czy zawód ten wybierasz z własnej woli i zamiłowania, czy pod wpływem przewidywanej korzyści materialnej, lub z namowy innych osób?

9. Czy masz możliwość urzeczywistnienia swoich projektów na przyszłość, czy z powodu braku pieniędzy albo jakichś innych przyczyn będziesz zmuszony robić coś innego, niżbyś pragnął?

Po wypełnieniu przez młodzież kwestionariusza następowała przerwa wypoczynkowa, po której przeprowadzano badania zbiorowe. Zawsze ściśle przestrzegano, aby uczniowie nie byli zmęczeni pracą szkolną i z tego względu badania odbywały się na drugiej i trzeciej godzinie szkolnej, czyli w szkołach rannych od godz. 9-ej do 11-ej, a w szkołach popołudniowych od godz. 3-ej do 5-ej. W celu uniknięcia porozumiewania się uczniów między sobą podczas badań, dzielono klasę na dwie grupy w taki sposób, aby każdy uczeń siedział w osobnej ławce i pracował samodzielnie. Naogół badania odbywały się w warunkach dogodnych.

Badania psychologiczne nad inteligencją miały ujawnić, nie opierając się na wiadomościach lub postępkach szkolnych, takie cechy umysłowości, jak np.: poprawność i szybkość rozumowania, kombinacyjność i uzdolnienia specjalne. W tym celu zastosowano zbiór testów układu profesora *Baley'a*¹⁾.

Wyniki badań psychologicznych, rozpatrywane według metody percentyli, opisanej szczegółowo w Nr. 1-szym Rocznika I-go 1927 r. „Psycho techniki” zostały obliczone na podstawie 900 wyników i dostosowane do ocen szkolnych w następujący sposób:

Percentyle od	0	do	10	były	uważane	jako	1
„	„	11	„	25	„	„	2
„	„	26	„	40	„	„	3 —
„	„	41	„	60	„	„	3
„	„	61	„	75	„	„	3 +
„	„	76	„	90	„	„	4
„	„	91	„	100	„	„	5

Informacje, dotyczące charakterystyki uczniów, były dostarczane przez wychowawców za pomocą arkuszy obserwacyjnych, które miały służyć zarazem jako środek pomocniczy, ułatwiający nauczycielstwu planową obserwację psychologiczną na terenie szkoły. Arkusz obserwacyjny załączamy poniżej w całości.

Arkusz obserwacyjny

dla celów poradnictwa zawodowego.

(Należy podkreślić odpowiednie wyrazy, a na miejscach kropkowanych wstawić potrzebne słowa; jednakże jedynie tylko w tym wypadku, kiedy wychowawca z całą pewnością i w poczuciu odpowiedzialności potrafi daną rubrykę wypełnić. Dane zawarte w arkuszu zostaną tajemnicą urzędową pracowni).

Numer szkoły:
 Nazwisko wychowawcy:
 Imię i nazwisko ucznia:
 Data urodzenia ucznia na podstawie metryki (dzień, miesiąc, rok):
 Ile czasu uczeń pozostaje pod opieką danego wychowawcy:
 Czego udziela w danej klasie wychowawca:

¹⁾ Testy Profesora *Baley'a* zostały ogłoszone drukiem w *Psycho-technice* Nr. 3, Rok III w 1929 roku.

- Wygląd zewnętrzny ucznia: czy jest czysty, staranny w ubiorze, czy zaniedbany, niechlujny.
czy jest zręczny, zwinny, czy niezgrabny, ociężały,
czy ma ruchy opanowane, czy nadmierna powolność lub nadmiar ruchów.
- Nieladne przyzwyczajenia: obgryzanie paznokci, wykrzywianie twarzy i t. p.
- Warunki domowe ucznia: materialne .
wychowawcze (brak opieki?) .
- Czy powtarzał klasy? które? dlaczego?
- Przyczyna ewentualnego opóźnienia w naukach (warunki domowe, stan fizyczny, braki psychiczne — jakie?)

Postępy szkolne.

- Język polski: (ortografia) czy posiada łatwość wypowiedzania się ustnego, piśmiennego).
- Język obcy:
- Arytmetyka z geometrią: (rachunek mechaniczny, rozwiązywanie zadań)
- Przyroda: (zamiłowanie w jakimś dziale, np. botanice, zoologii, fizyce)
- Geografia:
- Historja:
- Rysunek odręczny: rysunek techniczny (kreślenie):
- Śpiew:
- Roboty ręczne: w jakich celuje?
- Przejawia zainteresowania w kierunku zajęć: czysto umysłowych, technicznych, artystycznych, sportowych, ręcznych (zawodowych) jakich?
- Zaobserwowano uzdolnienia:
- Zaobserwowano zainteresowania pozaszkolne:

Stosunek ucznia do pracy.

(Jest pożądane wyszczególnienie tych czynności, w których dana cecha występuje wyraźnie).

W czym?

- dokładny niedbały
- wytrwały, cierpliwy łatwo zniechęca się, porzuca rozpoczętą pracę, systematyczny, mało systematyczny, chaotyczny
- obowiązkowy, niedość obowiązkowy, lekceważący obowiązki
- samodzielny, mało samodzielny, niezaradny
- pomysłowy, mało pomysłowy
- raczej organizator raczej wykonawca

Cechy pracy ręcznej.

- Czy potrafi pracować planowo, z rozmysłem
- Jak zabiera się do pracy: z zapałem, szybko, obojętnie, opieszale.
- Zręczność: duża, średnia, mała.
- Tempo: szybkie, średnio szybkie, powolne.
- Praca bardziej twórcza czy naśladowcza.
- Czy posiada umiejętność oszczędnego używania materiałów potrzebnych do robót ręcznych
- Czy zbyt szybko następujące zmęczenie nie stanowi przeszkody w pracy ręcznej?
- Co bardziej wpływa na przebieg jego pracy: pochwała — zachęta — zapomnienie?

Cechy świadczące o inteligencji.

Orientowanie się (zwłaszcza w nowych zagadnieniach): szybkie, średnio szybkie, powolne.

Rozumienie treści opowiadań: wyraźne i poprawne ujmowanie myśli przewodniej
mgliste (gubienie się w szczegółach).

Rozumowanie: logiczne — mało logiczne
krytyczne (niełatwo mu coś wmówić) — mało krytyczne (łatwowierność).

Uwaga: skupienie łatwe — objawy roztargnienia (w jakich wypadkach?)

Pamięć: jak powtarza nową lekcję: swojemi słowami, czy raczej dosłownie?
Czy dobrze pamięta rzeczy dawniej wyuczone?

Cechy świadczące o usposobieniu (charakterze, temperamencie).

Miejsce na uwagi:

czynny (żywy)	— bierny (flegmatyczny)
równy	— zmienny
wesoły	— smutny
dobroduszny	— dokuczliwy, złośliwy
gwałtowny	— spokojny
opanowany	— wybuchający
szczerzy (otwarty)	— skryty
ambitny	— obojętny na kary, nagany
skromny	— zarozumiały
zdecydowany	— chwiejny
rozważny, działający z namysłem, przewidujący następstwa	— lekkomyślny, — działający bez zastanowienia
prawdomówny	— lubi kłamać

Czy nie zauważono skłonności do okrucieństwa, skąpstwa, nieposzanowania cudzej własności?

Stosunek do kolegów:

życzliwy — niechętny, (zazdrosny), skarży się często
uczynny — dbający wyłącznie o swoje sprawy.

Czy łatwo ulega wpływom kolegów?

Czy ma wpływ na kolegów? dodatni — ujemny.

Zachowanie się w stosunku do wychowawcy i nauczycieli:

poprawne, uprzejme, serdeczne, szorstkie, lekceważące, ironiczne, złośliwe, wrogie, uniżone, dwulicowe.

Jest łatwy do prowadzenia czy trudny? (Jeżeli trudny to dlaczego?)

Czy zaszło w szkole odnośnie do danego ucznia jakieś nadzwyczajne zdarzenie? (Opis ewentualnego zdarzenia).

Zdaniem Rady Pedagogicznej uczeń nadaje się bardziej do pracy:
umysłowej — ręcznej

Czy powinien kształcić się dalej?

Dlaczego?

Gdzie: w gimnazjum, seminarjum nauczycielskim, szkole zawodowej, jakiej?

O ile jest zmuszony bezpośrednio po ukończeniu szkoły powszechnej zająć się pracą zarobkową, jaki rodzaj pracy uważa Rada Pedagogiczna za najbardziej wskazany dla niego

Wychowawca klasy wypełniał cały arkusz obserwacyjny oprócz ostatniej części, dotyczącej orzeczenia Rady Pedagogicznej. Karty lekarskie, używane dawniej przez Pracownię Psychotechniczną Miejską, zostały częściowo zmodyfikowane w ten sposób, że obecnie dają możliwość łatwego i szybkiego orjentowania się w wynikach badań i wyraźnie podkreślają przeciwwskazania lekarskie do różnych rodzajów pracy.

Wyniki badań zbiorowych nad inteligencją omawiano na specjalnych konferencjach, w których prócz psychologów z Pracowni Psychotechnicznej brali udział: kierownik szkoły, lekarz szkolny, wychowawca klasy siódmej, oraz osoby uczące w tej klasie. Konferencję prowadzono według następującego planu:

- 1) Uzgadnianie oceny, otrzymanej na podstawie badań nad inteligencją, z ocenami personelu nauczycielskiego.
- 2) Omawianie projektów ucznia, wyrażonych w kwestjonariuszu i uzgadnianie ich z opinią lekarza i Rady Pedagogicznej.
- 3) Charakterystyka ucznia na podstawie ogólnej opinii osób obecnych na konferencji.
- 4) Wybór szkoły lub pracy, uznanej za najodpowiedniejszą przez Radę Pedagogiczną. (Wskazania i przeciwwskazania pedagogiczne, dotyczące przyszłości dzieci).

Biorąc pod uwagę wszystkie powyżej przytoczone punkty, zastanawiano się kolejno nad wszystkimi dziećmi w klasie. Opinie ustalone na tej konferencji pp. kierownicy lub wychowawcy komunikowali rodzicom lub opiekunom prywatnie lub na zebraniach rodzicielskich.

Po porozumieniu się z rodziną skierowywano młodzież z odpowiednim pismem polecającym do szkół średnich, zawodowych lub też do doradcy zawodowego Pracowni Psychotechnicznej Miejskiej.

Badania indywidualne przeprowadzano w wypadkach wątpliwych, gdy zachodziła rozbieżność między wynikami badań psychologicznych a opinią szkoły, lub też kiedy o jednym i tym samym uczniu grono nauczycielskie wydawało opinie sprzeczne.

Podczas porównywania wyników badań z ocenami inteligencji, otrzymanymi na podstawie ocen pedagogicznych, przyjęto następujące zasady: odchylenie w granicach jedności od trójki w kierunku zstępującym było uważane jako zupełna niezgodność, ponieważ w pracy szkolnej stopień zadowalający (3) jest uważany jako granica, od której zaczyna się klasyfikowanie uczniów, stojących na poziomie wymagań szkolnych, zaś ocena niezadowalająca (2) ma charakter wyraźnie dyskwalifikujący ucznia.

Niezgodność opinii stanowią odchylenia w granicach dwóch stopni we wszystkich kierunkach oraz, jak powyżej zaznaczono, odchylenie w granicach jedności i w kierunku zstępującym od trójki, a więc:

ocena 3 i ocena 2	
„ 3 „ „ 1	
„ 4 „ „ 2	
„ 5 „ „ 3	

Jako zgodność częściową uznawano różnice w ocenach o pół stopnia i odchylenia w granicach jedności z wyłączeniem różnicy między dwójką i trójką. Jako opinie zgodne uważano jedynie oceny identyczne. Sprawdzanie wyników w roku 1928/29 ujawniło dużą zgodność ocen psychologicznych z ocenami pedagogicznymi. Załączona tabela podaje szczegółowo rezultaty porównań w 14-tu zbadanych szkołach.

Procentowe zestawienie zgodności wyników zbiorowych badań nad inteligencją
z opinią Rady Pedagogicznej — rok 1928/29

Szkoła:	38	48	49	50	57	88	89	92a	92b	126	192	193	cw. im. nar.	cw. im. Nat.	razem	% %
	—	20	—	21	16	28	—	11	10	14	18	—	9	11	158	
	22	—	43	13	17	—	31	24	13	14	21	26	8	7	239	
	22	20	43	34	33	28	31	35	23	28	39	26	17	18	397	
	—	16	—	18	12	20	—	11	7	12	13	—	6	8	123	77%
	21	—	37	10	15	—	21	20	13	12	16	20	5	4	195	81%
	21	16	—	28	27	20	21	31	20	24	29	20	11	12	318	79%
Zgodność zupełna razem	—	16	—	18	12	20	—	11	7	12	13	—	6	8	123	77%
	21	—	37	10	15	—	21	20	13	12	16	20	5	4	195	81%
	21	16	—	28	27	20	21	31	20	24	29	20	11	12	318	79%
Zgodność częściowa razem	—	4	—	2	4	7	—	3	3	2	5	—	3	3	33	21,5%
	1	—	5	1	1	—	8	—	—	2	5	5	3	3	37	15,4%
	1	4	5	3	5	7	8	3	3	4	10	5	6	6	70	18,7%
Niezgodność razem	—	—	1	2	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	2	1,5%
	—	—	—	1	1	—	2	—	—	—	—	1	—	—	7	3,6%
	—	—	1	3	1	1	2	—	—	—	—	1	—	—	9	2,3%

Powtórne badania w wypadkach niezgodności przeprowadzono indywidualnie w lokalu oddziału. Stosowano testy *Binet - Terman'a*, próby rozumowania indukcyjnego, testy pamięci, skupienia uwagi, rozumienia, wyobraźni oraz sprawności funkcji psycho - motorycznych. W niektórych wypadkach sprawdzano również zakres wiadomości szkolnych.

Porównywanie ocen rozbieżnych dawało bardzo interesujące wyniki. W większości wypadków (60%) indywidualne badania nad inteligencją potwierdziły wyniki badań zbiorowych. Zachodziły wypadki takie, kiedy oceny badań zbiorowych były zbyt surowe. Miało to miejsce, gdy chodziło o dzieci obdarzone inteligencją średnią lub nawet dobrą, które potrzebowały dłuższego czasu do zastanowienia przy wykonywaniu pracy umysłowej. Rozwiązywanie testów zbiorowych wymagało szybkiej orientacji, natychmiastowego dostosowywania się do nowych warunków i opanowania. Dzieci roztargnione, przejawiające nadmierną nerwowość, niemogące pokonać szybko stanów wzruszeniowych t. zw. „tremy”, nawet przy dobrej inteligencji nie wykonywały zadawałająco zbiorowych prób umysłowych.

Badania indywidualne, stawiające dzieci w innych warunkach i nie wymagające szybkiego wykonywania zadań, ujawniały te cechy umysłowości, które podczas pracy zbiorowej mogły zostać niedostrzeżone z krzywdą dla osoby badanej.

Dużą niespodzianką dla nauczycielstwa były takie wypadki, kiedy uczeń o postępkach szkolnych bardzo słabych i na zasadzie obserwacji szkolnej uważany za mało inteligentnego i nierozgarniętego, otrzymywał wysoki percentyl z badań nad inteligencją, a powtórne badania potwierdzały ocenę badań zbiorowych. Okazywało się wówczas, że bez wysiłku potrafi rozwiązywać nowe zagadnienia, ale nie posiada żadnego zainteresowania dla życia szkolnego, jest bierny, apatyczny i nie lubi się uczyć.

Według powyżej przytoczonego programu pracy zbadano w roku 1929/30 wszystkie siódme klasy w szkołach powszechnych na Pradze, Pełcowiznie, Bródnie, Targówku i Grochowie¹⁾. Zbadano również siódme klasy w szkołach ćwiczeń przy Państwowem Seminarjum im. Konarskiego (Krak. Przedm. 36) i przy Kursach Nauczycielskich im. Nałkowskiego (Nowowiejska 2). Ogółem w 33 szkołach zbadano testami zbiorowymi 979 dzieci (w tej liczbie 617 dziewcząt i 362 chłopców). Indywidualnie zbadano 34 dziewczęta i 24 chłopców. Wyniki badań zostały zużytkowane dwojako. Z jednej strony dla celów poradnictwa zawodowego z punktu widzenia potrzeb młodzieży, z drugiej zaś strony zrobiono procentowe zestawienia dla scharakteryzowania poszczególnych grup klasowych. Zestawienia te, podobnie jak i w roku ubiegłym 1928/29, wykazują wielką różnorodność pod względem poziomu umysłowego uczniów w poszczególnych szkołach i klasach. Przekonywa o tem załączona poniżej tabela, zawierająca wyniki badań w dwóch porównywanych latach szkolnych 1928/29 i 1929/30.

W każdej szkole obliczono procentowo liczbę dzieci o inteligencji słabej, średniej i dobrej. Jako wyniki słabe uważano percentyle od 0 do 25. Średnie od 26 do 75 i dobre od 76 do 100.

Zestawienia liczbowe wykazują dużą niejednorodność klas, wielkie różnice między poszczególnymi grupami klasowymi w różnych szkołach i różnice w poziomie klas siódmych w tych samych szkołach z roku na rok. Jako przykład owej dużej różnicy w poziomie klas siódmych w tej samej szkole w różnych latach może służyć szkoła Nr. 49, gdzie w roku 1928/29 był największy procent dzieci o inteligencji dobrej, a w następnym roku procent ten zmniejszył się znacznie na korzyść liczby dzieci o inteligencji średniej.

¹⁾ Jedynie szkoła Nr. 51 przy ul. Szerokiej 17 została zbadana przez Centralę Pracowni Miejskiej.

Wyniki badań zbiorowych nad inteligencją
rok szkolny 1928/29

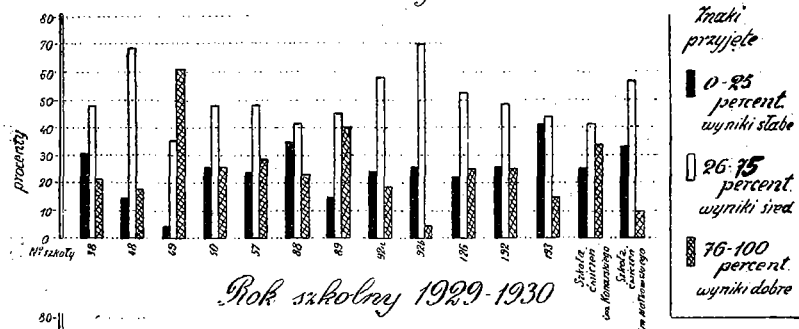
Szkoły:	38	48	49	50	57	88	89	92a	92b	126	192	193	Cw. im. Konar- skiego	Cw. im. Nat.
% wyników słabych	31	14	4	26	24	35	15	24	26	22	26	41	25	33
% wyników średnich	48	68	35	48	48	42	45	58	70	53	49	44	41	57
% wyników dobrych	21	18	61	26	28	23	40	18	4	25	55	15	34	10

rok szkolny 1929/30

szkoły:	38	42	47	48	49	50	55	57	59	60	65	70	89	91	92	114	126
% wyników słabych	20	57	19	32	12	24	40	34	32	45	20	52	17	3	36	37	24
% wyników średnich	52	40	71	52	68	46	40	50	46	42	51	48	66	47	60	32	33
% wyników dobrych	28	3	10	16	20	30	20	16	22	13	29	—	17	50	4	21	43

szkoły:	127	128	130	133	136	143	145	150	160	179	180	181	192	193	Cw. im. Kona	Cw. im. Nalik
% wyników słabych	21	18	22	11	35	50	32	5	54	57	31	24	35	45	4	12
% wyników średnich	63	59	71	78	52	22	50	63	35	31	43	57	59	48	68	64
% wyników dobrych	26	23	7	11	13	28	18	32	11	12	26	19	6	7	28	24

*Wyniki badań zbiorowych rad inteligencji uczniów
7-ych klas szkół powszechnych
Rok szkolny 1928-1929*



Rok szkolny 1929-1930

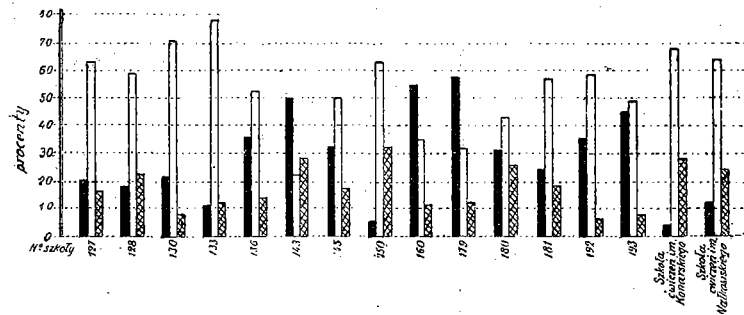
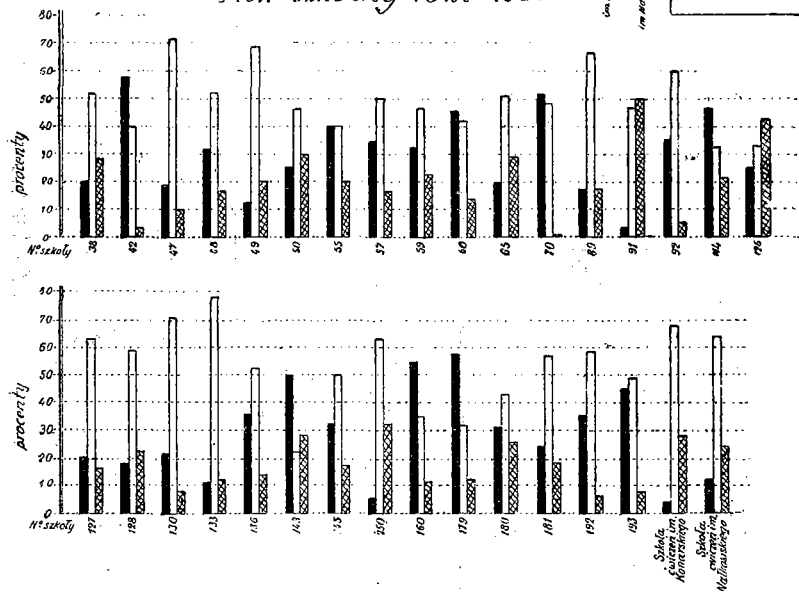


Tabela wykazuje, że w roku szkolnym 1928/29 najmniej dzieci o inteligencji słabej w klasie siódmej było w szkole Nr. 49 (4%), najwięcej w szkole Nr. 193 (41%). O inteligencji średniej najmniej w szkole Nr. 49 (35%), najwięcej w szkole Nr. 92, w klasie siódmej B (70%). Liczba dzieci o inteligencji dobrej była najmniejsza w szkole Nr. 92 B (4%), największa w szkole Nr. 49 (61%). W roku szkolnym 1929/30 najmniejszy procent dzieci o inteligencji słabej był w szkole Nr. 91 (3%), największy w szkołach Nr. Nr. 42 i 179 (po 57%). Najmniejsza liczba średnich była w szkole Nr. 143 (22%), największa w szkole Nr. 133 (78%). Liczba dobrych była najmniejsza w szkole Nr. 70 (0%) i największa w szkole Nr. 91 (50%).

Wyniki słabe w porządku wzrastającym

rok szk. 1928/29

szkoły	49	48	89	126	57	92a	50	Cw.im Konst.	92b	192	38	Cw.im Natr.	88	193
% wyników słabych	4	14	15	22	24	24	25	25	26	26	31	33	35	41

rok szk. 1929/30

szkoły	91	Cw.im Konst.	150	133	49	Cw.im Natr.	89	128	47	38	65	127	130	50	126	181	180
% wyników słabych	3	4	5	11	12	12	17	18	19	20	20	21	22	24	24	24	31

Wyniki średnie w porządku wzrastającym

rok szk. 1928/29

szkoły	48	59	145	57	136	192	92	55	60	198	114	143	70	160	42	179
% wyników słabych	32	32	32	34	35	35	36	40	45	45	47	50	52	54	57	57

rok szk. 1929/30

szkoły	49	Cw.im Konst.	88	193	89	38	50	57	192	126	1 w.im Natr.	92a	48	92b
% wyników słabych	35	41	42	44	45	48	48	48	49	53	57	58	68	70

szkoły	143	179	114	126	160	42	55	60	180	50	59	91	70	193	57	145	65
% wyników słabych	22	31	32	33	35	40	40	42	43	46	46	47	48	48	50	50	51

Wyniki średnie w porządku wzrastającym
rok szkolny 1929/30.

szkoły	38	48	136	181	128	192	92	127	150	Cw.im. Nauk.	89	49	Cw.im. Konar.	47	130	133
% wyników słabych	52	52	52	57	59	59	60	63	63	64	66	68	68	71	71	78

Wyniki dobre w porządku wzrastającym
rok szk. 1928/29

szkoły	92b	Cw.im. Nauk.	193	48	92a	38	88	126	192	50	57	Cw.im. Konar.	89	49
% wyników słabych	4	10	15	18	18	21	23	25	25	26	28	34	40	61

rok szk. 1929/30

szkoły	70	42	92	192	130	193	47	133	160	179	60	136	48	57	127	89	145
% wyników słabych	—	3	4	6	7	7	10	11	11	12	13	13	16	16	16	17	18

szkoły	181	49	55	114	59	128	Cw.im. Nauk.	180	38	143	Cw.im. Konar.	65	50	150	126	91	
% wyników słabych	19	20	20	21	22	23	24	26	28	28	28	28	29	30	32	43	50

Zestawienie tych wyników wykazuje, że w ostatnim roku szkolnym wahania procentowe poziomu inteligencji dzieci w różnych klasach są większe, niż w roku poprzednim. Według opinii nauczycielstwa, na niejednorodność klas wpływają liczne czynniki zewnętrzne. Niski poziom klas bywa wynikiem ujemnego wpływu tego środowiska, w którym młodzież przebywa. Szkoły, mieszczące się na krańcach miasta i wśród ludności o bardzo niskim poziomie kulturalnym i etycznym, mają często młodzież o małych zdolnościach umysłowych, trudną do prowadzenia, a nawet nieprzystosowaną zupełnie do warunków pracy szkolnej. Tem, prawdopodobnie, możnaby wytłumaczyć w jednej ze szkół na Targówku zupełny brak uczniów o inteligencji dobrej. Drugą przyczyną niskiego poziomu uczniów jest przypuszczalnie tworzenie klas z dzieci, pozbiieranych z różnych szkół i zbiorowisk. Dlatego często klasy z tak zwanej komasacji, mające uczniów zgromadzonych z różnych szkół, dają wyniki najgorsze.

Najkorzystniejsze warunki dla rozwoju inteligencji młodzieży są wówczas, gdy wychowawca ma możliwość prowadzenia swej klasy od najmłodszych lat do ostatniego roku nauki włącznie. Jest również zrozumiałe, że dzieci żydowskie, mające braki językowe, mogą mieć trudności w wykonywaniu prób. Z tego względu wyniki badań w szkołach żydowskich oceniano dwójako: dla celów porównawczych z dziećmi polskimi według ogólnie przyjętych norm, ale dla wewnętrznych potrzeb szkół zastosowano inną metodę ocen, według której dzieci żydowskie ujęto w odrębną grupę.

W załączonych tabelach i na wykresie szkoły żydowskie są oceniane według skali ogólnej i dlatego niektóre z nich ujawniają dość dużą liczbę wyników słabych. Podajemy poniżej tabele wyników słabych, średnich i dobrych w poszczególnych szkołach w porządku wzrastającym.

Na podstawie tabeli, szeregującej wyniki badań w kolejności wzrastającej widzimy, że szkoły Nr. Nr. 49, 48 i 89 posiadały w roku szkolnym 1928/29 najmniejszą liczbę uczniów o inteligencji słabej, zaś największa liczba słabych przypadała na szkoły Nr. Nr. 193, 88, im. Nałkowskiego i 38. Najmniej słabych mają szkoły Nr. Nr. 91, im. Konarskiego, 150, 133, 49, im. Nałkowskiego, 89, 128, zaś najwięcej słabych szkoły Nr. Nr. 179, 42, 160, 70, 143, 114, 193 i 60.

W roku 1928/29 najmniejszą liczbę dzieci o inteligencji średniej miały szkoły: Nr. Nr. 49, im. Konarskiego i 88. Największy procent średnich szkoły Nr. Nr. im. Nałkowskiego, 92 B, 48 i 92 A. W następnym 1929/30 najmniejszą liczbę uczniów o inteligencji średniej miały szkoły Nr. Nr. 143, 179, 114, 126, 160, 42, 55 i 60. Największą szkoły Nr. Nr. 133, 130, 47, im. Nałkowskiego, 49, 89, im. Konarskiego, 150 i 127. Najmniejszy procent uczniów o inteligencji dobrej miały w roku szkolnym 1928/29 szkoły Nr. Nr. 92 B, im. Nałkowskiego i 193. Największy — szkoły Nr. Nr. 49, 89, im. Konarskiego i 57. W roku 1929/30 najmniejszy % dzieci o inteligencji dobrej przypada na szkoły Nr. Nr. 70, 42, 92, 192, 130, 193, 47. Największy na szkoły Nr. Nr. 91, 126, 150, 50, 65, im. Konarskiego, 43 i 38.

Według obliczenia średniej arytmetycznej ze wszystkich otrzymanych wyników klasa przeciętnie przedstawia się następująco:

Rok szkolny	1928/29	1929/30
% uczniów o inteligencji słabej .	24,6	28,9
" " " " " średniej	50,4	52,3
" " " " " dobrej .	25,0	18,8

Widzimy, że w roku szkolnym 1928/29, klasa, przeciętnie biorąc, przedstawiała się lepiej, ponieważ posiadała mniej uczniów o inteligencji słabej, a większy procent o inteligencji dobrej. Należy podkreślić, że rocznik 1929/30 składa się z dzieci urodzonych już podczas wojny.

Na podstawie obliczeń stwierdzono, że w roku szkolnym 1928/29 w 14-tu zbadanych szkołach na 469 dzieci w siódmych oddziałach było 15% uczniów o inteligencji wybitnej. Młodzież ta została uznana zarówno przez szkoły, jak i pracownię psychotechniczną za godną polecenia do dalszych studiów. Ze względu na złe warunki materialne rodziców tylko 2% może kształcić się dalej. Pozostałe 13% musi bezpośrednio po ukończeniu szkoły powszechnej przystąpić do pracy zarobkowej. Dzieci zamożniejszych rodziców, nawet mało zdolne, wykazujące średnią inteligencję i postępy szkolne, dostają się bądź do szkół średnich prywatnych, bądź do zawodowych. Natomiast młodzież o wybitnej inteligencji i bardzo dobrych postępach szkolnych, lub przejawiająca uzdolnienia specjalne, np. w kierunku artystycznym, lub technicznym nie jest w możności z powodu braku środków materialnych kształcić się dalej, stosownie do swych uzdolnień.

Rok szkolny 1929/30 brany porównawczo z poprzednimi dał w sumie mniejszy procent młodzieży o inteligencji wybitnej (7,6%). Niemniej jednak liczba młodzieży, która powinna kształcić się dalej, jest duża. Na ogólną liczbę 979 zbadanych dzieci uznano na podstawie konferencji psychologiczno-pedagogicznych 331 zasługujących na umieszczenie w szkołach średnich i zawodowych bądź ze względu na dobre postępy szkolne i inteligencję, bądź też ze względu na dodatnie cechy charakteru.

Należałoby kształcić dalej:	dziewcząt		chłopców	
	ilość	%	ilość	%
W szkołach średnich (gimnazjach)	57	9,2	41	11,3
„ „ handlowych	40	6,5	8	2,2
„ „ technicznych	1	0,15	42	11,6
„ „ zawodowych	44	7	49	13,5
„ „ artystycznych	7	1,1	5	1,4
„ seminarjach nauczycielskich	17	2,8	—	—
„ „ ochroniarskich	20	3,25	—	—
Razem:	186	30%	145	40%

Widzimy na podstawie powyższej tabeli, że liczba młodzieży, która powinna się kształcić dalej w roku bieżącym, stanowi na Pradze trzecią część wszystkich dzieci, kończących szkoły powszechne.

Młodzież ta jest przeważnie niezamożna i potrzebuje opieki i poparcia. Zapoczątkowana z nauczycielstwem szkół powszechnych współpraca wysunęła szereg zagadnień, dotyczących potrzeb młodzieży, zarówno będącej w szkole, jak i opuszczającej szkoły powszechne. Znaczna liczba dzieci, uczęszczających do szkół, znajduje się w bardzo ciężkich i nieodpowiednich warunkach domowych, co ujemnie wpływa i na postępy szkolne, i na psychikę młodzieży.

Szkoła 38 na Pradze dostarczyła ciekawego materiału dotyczącego danej kwestji. Stwierdzono tam, że w wielu wypadkach atmosfera domowa zniekształca charaktery i unieszczęśliwia młodzież.

Na 40 uczniów w klasie siódmej tylko 16 (40%) wyrasta w domu przy rodzicach w warunkach normalnych i dwie nie mając matek są wychowywane troskliwie i starannie przez samych ojców. Reszta — to przykłady niedoli dziecięcej. Rodzice i opiekunowie niezawsze należycie pojmują swe obowiązki i świecą odpowiednim przykładem. Są wypadki, że nietylko ojco-

wie, lecz i matki oddają się pijaństwu. (Jedna z dziewcząt ma matkę nałogową pijaczkę). Zdarza się, że matki oddają się nierządowi i tym sposobem zarobkują.

Wielkim uszczerbkiem wychowawczym dla dzieci jest i to, że często ojciec i matka są zmuszeni pracować zarobkowo poza domem, pozostawiając z konieczności dzieci w domu bez opieki. W kilku wypadkach złe zachowanie się dziewcząt (kradzież, zboczenia seksualne, kłamstwo, oszustwo) można było tłumaczyć jedynie brakiem dozoru i zostawianiem dzieci samym sobie. Takie informacje otrzymujemy od szkół przy omawianiu cech charakteru dzieci.

Dane powyższe są przyczynkiem do problemu społecznego, w jaki sposób należałoby bronić uczącą się młodzież od zgubnych wpływów nieodpowiedniego środowiska, oraz w jakiej mierze szkoła ma możliwość przyczynienia się do poprawienia losu swych wychowanków.

Działwa szkolna po ukończeniu czternastego roku życia, czyli po upływie t. zw. przymusu szkolnego, bywa odbierana przez rodziców lub opiekunów ze szkół i zmuszana do pracy w domu, lub zarobkowania poza domem. Zajęcia te najczęściej najzupełniej nie odpowiadają warunkom fizycznym i psychicznym młodzieży. Często nie znajdując zajęcia i nie mając należytej opieki lub wskazówek, dawni uczniowie szkolni, pozbawieni nadzoru, ulegają zgubnym wpływom ulicy.

Wśród kończących szkoły powszechne jest duża liczba takich, którzy przejawiają uzdolnienia w kierunku pracy ręcznej, zawodowej, ale nie mogą ze względów materialnych korzystać z kilkoletniej nauki. Taką młodzież należałoby dokształcać w warsztatach szybkiego wyszkalania zawodowego przez rok, by mogła po dojrściu do lat 15-tu, t. j. wieku dozwolonego na zarobkowanie, posiadać już pewne kwalifikacje i niezbędne przygotowanie do pracy zawodowej. Pracując zaś w charakterze niewykwalifikowanych pracowników, pobiera młodzież marne wynagrodzenie i bywa często wyzyskiwana przez pracodawców.

Młodziacy pracownicy fabryczni, dawni uczniowie szkół powszechnych, dokształcają się bądź na kursach zawodowych, bądź na maturalnych. Wielu z nich nie posiada domu rodzinnego, albo znajduje się w warunkach bardzo niekorzystnych dla pracy umysłowej. Znaczna część młodzieży, pracującej w Warszawie zarobkowo, przyjeżdża z okolic podmiejskich, w dzień przebywa w warsztatach, fabrykach, magazynach, wieczory spędza na kursach dokształcających i powraca późnym wieczorem, często już w nocy do domów. Dojazd kolejkami zmusza ją do bardzo wczesnego wstawania, pozostaje więc niewiele czasu na sen, wypoczynek i pracę przygotowawczą. Jako niestała ludność Warszawy nie może ubiegać się o stypendja miejskie i korzystać z burs miejskich.

Młodzież po ukończeniu szkół zawodowych również pozostaje bez opieki i bywa narażona na rozmaite ujemne wpływy niestosownego środowiska. Też zarobkującej młodzieży według opinii wychowawców w bursach i zakładach zamkniętych nie jest już potrzebna pomoc materialna, ale byłaby pożądana tania płatna bursa o charakterze rodzinnym, wychowawczym, przyjacielskim, której dodatni wpływ mogłby podnieść poziom kulturalny młodocianych pracowników fabrycznych i chroniłby przed zepsuciem.

W związku z powyższymi poruszonemi sprawami, dotyczącemi potrzeb młodzieży, rozpoczęto pewne kroki u władz i czynników miarodajnych w celu umożliwienia młodzieży niezamównej dalszej nauki przez wyjednywanie bezpłatnych miejsc w prywatnych szkołach średnich, zawodowych, oraz przez ułatwienie młodzieży wstępu do szkół państwowych.

W roku szkolnym 1928/29 Państwowe Seminarjum Nauczycielskie im. Konarskiego było pierwszą instytucją w Warszawie, która przyjęła wszystkich kandydatów, poleconych przez Pracownię Psychotechniczną Miej-

ską i która zastosowała badania psychologiczne, celem lepszego poznania nowowstępujących.

W roku szkolnym 1929/30 akcja nasza znalazła poparcie w Komisji Opiek Szkolnych Rady Szkolnej Miasta Warszawy, gdzie została utworzona Sekcja Opieki nad młodzieżą opuszczającą szkoły powszechne. Na skutek interwencji tejże Komisji Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego rozesała do gimnazjów państwowych okólnik, aby przyjmując kandydatów do szkół średnich, uwzględniano wyniki i oceny badań psychologicznych.

Pozatem Komisja Opiek Szkolnych zwróciła się ze swej strony do prywatnych szkół średnich i zawodowych z prośbą o zgłaszanie bezpłatnych i ulgowych miejsc dla młodzieży niezamożnej, a zasługującej na poparcie bądź ze względu na dodatnie cechy charakteru, bądź na uzdolnienia specjalne. Dzięki tej odezwie i staraniom Sekcji Opieki udało się przy końcu roku szkolnego 1929/30 ułatwić dalsze bezpłatne kształcenie się przeszło 100 dzieciom ze szkół powszechnych, poleconym przez Rady Pedagogiczne Szkolne i przez Pracownię Psychotechniczną.

W roku bieżącym są czynione usiłowania, aby możliwie największa liczba dzieci niezamożnych a zdolnych, kończących szkoły powszechne, miała możność dalszego bezpłatnego kształcenia się, oraz aby ta młodzież, dla której zwolnienie od wpisu nie jest wystarczającą pomocą, mogła otrzymywać stypendja lub pomieszczenie w bursach na czas trwania dalszej nauki.

Personel nauczycielski w szkołach powszechnych żywo interesuje się przyszłością swych wychowanków i dlatego zagadnienia, będące w związku z poradnictwem zawodowym, spotykają się w szkołach z gorącym i czynnym poparciem.

Bliższa współpraca z nauczycielstwem dostarczyła cennego materiału, ułatwiającego głębsze poznawanie młodzieży i ujawniła zarazem konieczność pewnych niezbędnych poczynań, odnośnie do zagadnień, związanych z poradnictwem zawodowym.

Zasadnicze dezyderaty, wysuwane przez nauczycielstwo, dotyczą bądź konieczności rozszerzenia zakresu poradnictwa zawodowego, bądź też opieki społecznej nad młodzieżą w wieku szkolnym.

Szkolnictwo niższe ma poważną rolę do spełnienia i powinno dopomagać szkolnictwu średniemu przez zwracanie z niewłaściwej drogi tych wszystkich, którzy mogliby się stać ciężarem w szkole średniej ogólnokształcącej, a nadają się do innych zajęć.

Widać z omawianych powyżej kwestyj, dotyczących poradnictwa zawodowego, że pomoc nauczycielstwa może w znacznej mierze przyczynić się do uregulowania wielu zagadnień, związanych z tym ważnym działem opieki nad młodzieżą.

FR. OLESIŃSKA.

PSYCHOTECHNIKA W MADRYCIE.

Stołeczna psychotechnika hiszpańska powstała w 1923 r. z inicjatywy inż. de Madariaga, dyrektora *Instituto de Reeducacion Profesional*, w Carabanchel (przedmieście Madrytu). Instytut ten ma charakter czysto społeczny. Celem jego jest niesienie pomocy inwalidom pracy. Mieści się w pięknym 40-hektarowym ogrodzie, pośrodku którego stoi obszerny pałac, stanowiący dawniej rezydencję markiza de Salamanca, a dziś przemieniony na szpital. Szereg nowych pawilonów i kilka budujących się właśnie gmachów uzupełniają imponującą całość.

Zakład składa się z pięciu oddziałów. Są to:

I. *Klinika*, do której towarzystwa ubezpieczeniowe kierują robotników bezpośrednio po wypadku, jakiemu ulegli w czasie pełnienia pracy. Poza-tem zakład udziela pomocy i tym, którzy zachorowali z jakiegokolwiek innej przyczyny. Opiekuje się również i rodzinami robotników.

II. *Szpital*, bodajże najlepszy, jaki posiada dziś Hiszpanja. Szczególnie bogato uposażone są sale do elektro- i mechanoterapij.

III. *Przytułek dla starców i kalek niezdolnych do pracy*.

IV. *Biuro pośrednictwa pracy i urząd społeczny*, zajmujący się badaniem przyczyn wypadków i prowadzący propagandę profilaktyczną.

V. „*Escuela de Reeducación Profesional*”—szkoła zawodowa, w której inwalidzi, niezdolni do pełnienia dawnego zawodu, uczą się nowego rzemiosła. Mają tu do wyboru 10 wzorowo prowadzonych warsztatów. Już w czasie pobierania nauki otrzymują robotnicy zapłatę. Na szczególne wyróżnienie zasługuje fabryka protez, warsztaty elektrotechniczne i mechaniczne, w których między innymi konstruuja precyzyjne przyrządy psychotechniczne, dalej stolarnie, introligatornie i t. d. i t. d.

Tu właśnie, po raz pierwszy w Madrycie, pomyślano o psychotechnice. Nieszczęśliwym, bezradnym robotnikom potrzebna była pomoc i porada, a w świecie tyle się wtedy mówiło o znakomitych wynikach, jakie dają badania psychotechniczne w poradnictwie zawodowym. Odpowiednie siły znalazły się na miejscu. Dopiero co powróciła z Genewy p. *Mercedes Rodrigo*, wychowawca instytutu Jean Jacques Rousseau, a w Madrycie zagadnieniami psychotechnicznymi interesował się żywo młody psychiatra dr. *José Germain*. Do nich obojga zwrócił się dyr. *Madariaga* i trzeba przyznać, że znalazł w nich współpracowników pełnych zapału i najlepszej woli. Zwłaszcza panna *Rodrigo* pół duszy oddała zakładowi. Zorganizowała bibliotekę i sobotnie zebrania towarzyskie, pamięta imię każdego robotnika i jest ukochaną siostrą wszystkich chorych.

Praca psychotechniczna d-ra *Germaina* i panny *Rodrigo* znalazła duże uznanie. Szybko rozszerzają więc swą działalność i już w rok później dział poradnictwa zawodowego staje się samodzielną instytucją.

W 1929 r. inż. *Madariaga* otwiera nowy zakład, początkową szkołę zawodową t. zw. *Escuela de Orientación Profesional*, i tu przenosi zakład psychotechniczny. Obecnie w Carabanchel tylko raz na tydzień odbywają się badania tych chorych, którzy nie mogą opuścić szpitala.

Nowa szkoła mieści się w robotniczej dzielnicy Madrytu (calle Embajadores 41). W starym, odrestaurowanym gmachu, dokoła typowego kastylijskiego „patio” (dziedzińca), biegną trzema piętrami obszerne sale. Na parterze są szatnie, umywalnie, jadalnie i kuźnia. Na pierwszym piętrze 7 sal, pełnych książek, pism i przyrządów, zajmuje *Instituto de Orientación y Selección Profesional*, dalej są dwie sale, w których dr. *Melian* prowadzi badania lekarskie, potem pokoje dyrektora naukowego, szkoły, p. *Vinósa*, dyrektora technicznego — inż. *Krahe*, dyrektora naczelnego — inż. *Madariagi* i wreszcie sekretariat, prowadzony przez p. *Mallart*, pilnie śledzącego rozwój naukowej organizacji pracy.

Na drugim piętrze znajdują się warsztaty blacharskie, ślusarskie, stolarskie i klasy przeznaczone do uzupełniających lekcyj arytmetyki, ortografji, i t. d. Całą szerokość gmachu zajmuje ogromna hala — kreślarnia, w której malcy uczą się rysunku technicznego i lepią z brystolu modele, wykonywane później w warsztatach.

Nauka w tej szkole trwa dwa lata. Przyjmuje się chłopców 13 — 15-letnich, to jest takich, którzy teoretycznie powinni byli ukończyć szkołę powszechną, wobec tego jednak, że nauczanie nie jest w Hiszpanji obowiązu-jące, więc przygotowanie chłopców pozostawia często dużo do życzenia.

W czasie pierwszego roku każdy uczeń obowiązany jest pracować

kolejno we wszystkich czterech warsztatach, podczas drugiego roku — tylko w jednym, tym do którego ma najwięcej zdolności i zamiłowania. Po ukończeniu szkoły mogą chłopcy bądź od razu rozpocząć pracę, bądź też wstąpić do szkół dla majstrów zawodowych; najzdolniejsi idą do szkół technicznych.

Oplata za naukę jest bardzo niska i całkowicie zwracana w postaci premii dla piśnych uczniów.

Każdy chłopiec ma dzienniczek, w którym nauczyciele codziennie notują postępy. Naturalnie krzywe tych wyników mówią kierownikom nie tylko o talentach i pracowitości uczniów, ale także o stopniu trudności zadań i pozwalają na coraz dalsze udoskonalenie programu.

Szkola jest obliczona na 250 uczniów (125 na każdy rok). Zgłoszeń jest znacznie więcej. Prowadzi się więc selekcję, głównie na podstawie testów *Termana* *). To jest jedyny wypadek, w którym Instytut Psychotechniczny uważa wyniki swoich egzaminów za decydujące. Pozatem każdy uczeń w czasie roku szkolnego przerabia setki i tysiące testów, zdaje mi się, że wogóle wszystkie, jakiekolwiek i gdziekolwiek były stworzone, ale rezultaty tych badań mają charakter tylko doradczy. Eksperymentatorom zależy głównie na możliwości zestawienia wyników testów z wynikami pracy w warsztatach i na zdaniu sobie w ten sposób sprawy nietyle z wartości ucznia, co z wartości testu. A oto dziś jeszcze chodzi najwięcej.

Tyle o instytucie psychotechnicznym w Madrycie. Hiszpanja posiada jeszcze wielki instytut w Barcelonie, mieszczący się przy hiszpańsko-amerykańskiej politechnice, w t. zw. szkole pracy (*Escuela de Trabajo*, calle Urgell 187). Zakład prowadzony jest od 1915 r. przez d-ra *Mirę*. Prócz tego dwanaście instytutów prowincjonalnych, z których pięć pozostaje pod zarządkiem zakładu barcelońskiego, a siedem — madryckiego.

Ażeby wykształcić tak liczną rzeszę psychotechników, zorganizowano w Madrycie kurs psychotechniczny, na którym wykładali najwybitniejsi psychologowie i psychotechnicy zagraniczni, między innymi: prof. *Piéron*, z Paryża, prof. *Piaget* z Genewy i prof. *Rupp* z Berlina.

Wogóle hiszpańscy psychologowie i psychotechnicy utrzymują bardzo żywy kontakt z zagranicą. Wszyscy mówią znakomicie obcemi językami, dużo podróżują i ciągle urządzają różne cykle odczytów, zebrań, konferencji, na które zapraszają uczonych z innych krajów. Przytem mnóstwo czytają, mnóstwo tłumaczą i, zwłaszcza psychotechnicy, bardzo dużo piszą. Wydają aż pięć pism:

- 1) *Revista de Formación Profesional*. Madryt. Prado 26.
- 2) *Revista de Organización científica*. C. del Marqués de Valdeiglesias. Madryt.
- 3) *Medicina del Trabajo*. Madryt. Inst. de Reeducción Profesional.
- 4) *Reeducación Profesional*. Madryt Inst. de Reeducción Profesional.
- 5) *Anales de la Sección de Orientación Profesional de la Escuela de Trabajo*. Barcelona. C. Urgell 187.

Jak na skromne dotychczas wyniki badań psychotechników hiszpańskich, pięć pism to stanowczo za dużo, zwłaszcza że czasem, mimo najlepszej chęci, nie można się między nimi dopatrzeć różnicy innej, prócz koloru okładki. Zajmują się temi samymi zagadnieniami, pisują w nich ci sami ludzie tak, że niekiedy jeden delegat na zjazd musi pisać dwa różne sprawozdania do dwóch różnych wydawnictw.

*) Przed kilkoma miesiącami wyszły w Madrycie testy *Termana* w nowem opracowaniu hiszpańskiem przez d-ra *Germaina* i p. *Rodrigo*.

Sprawozdania z posiedzeń Tow. Psychologicznego im. Józefy Joteyko.

40 posiedzenie w dniu 25 stycznia 1930 r.

Posiedzenie otworzył dyr. *K. Makuch*, wiceprzewodniczący Towarzystwa, udzielający informacji w sprawach wydawania Archiwum, legalizacji statutu i inn. Referat wygłosił Prof. Dr. *Władysław Sterling* na temat „Typy psychopatyczne w świetle współczesnej charakterologii”. Dyskusji nie było.

41 posiedzenie w dniu 15 lutego 1930 r.

Referat p. t. „O działalności naukowej *Piageta*” wygłosiła p. Dr. *Marja Lipska - Librachowa*. W dyskusji zabierały głos pp. *Krassowska, Kaczyńska* i inn. Przewodniczyła zebraniu Dr. *M. Grzegorzewska*.

42 posiedzenie w dniu 29 marca 1930 r.

P. Adela Stefanowiczowa w swoim referacie przedstawiła „Wyniki badań Pracowni Psychopedagogicznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej”. Badania przeprowadza się testami *Bineta - Termana* w celu selekcji dzieci, nie nadających się do normalnych szkół powszechnych. W dyskusji na pytanie p. *Studenckiego* referentka wyjaśniła, że badania były przeprowadzane z każdym dzieckiem tylko raz; o ileby dziecko w szkole dla anormalnych wykazywało dobre postępy, zawsze możliwe jest badanie powtórne i przeniesienie do szkoły dla normalnych. W czasie całej praktyki referentki zdarzyły się tylko dwa wypadki tego rodzaju. Badanie powtórne po pewnym czasie jest bardzo pożądane, ale ze względów technicznych na razie niemożliwe. *P. Grzegorzewska* wyjaśniała, że szkoły specjalne drogą obserwacji mogą korygować ocenę wydaną na zasadzie testów, zwraca im się na to uwagę. Testy używane pod wielu względami wymagają ulepszenia, skali-browania. Pracuje nad tem w Łodzi p. *Karpińska - Woyczyńska*, w Wilnie Dr. *Jankowska*, Prof. *Baley* również zajął się tą sprawą. *P. Szpechtówna* wskazuje, że byłoby pożądane przeprowadzenie ankiety wśród nauczycielstwa na temat postępów szkolnych dzieci anormalnych. *P. Studencki* zalecał zastosowanie metody *Rorschacha* do tych badań.

43 posiedzenie w dniu 10 maja 1930 r.

Na początku zebrania p. *Makuch* zawiadomił członków Towarzystwa, że 29 maja odbędzie się na Powązkach poświęcenie pomnika ś. p. Prof. *Józefy Joteyko*.

Następnie p. *Z. Krassowska* wygłosiła referat p. t. „O psychologii dynamicznej”. W dyskusji przemawiała p. *Kaczyńska*.

44 posiedzenie w dniu 7 czerwca 1930 r.

Posiedzenie było poświęcone referatowi p. *Marji Grzywak – Kaczyńskiej* p. t. „Psychologia w zastosowaniu do szkolnictwa we Francji, w Niemczech i w Wiedniu”. Dyskusji nie było.

St. Sedlaczek
Sekretarz Tow. Psychologicznego.

Sprawozdania z książek i czasopism.

Alexander Herzberg: *Zur Psychologie der Philosophie und der Philosophen.* Leipzig, Felix Meiner, 1926. VIII + 247 stron.

Problem, kto może stać się filozofem, interesował już niejednego filozofa i badacza kultury. Gdzie znaleźć ową poszukiwaną *differentia specifica* filozofa w obrębie *generis proximi* — człowiek? Prób odpowiedzi znajdziemy wiele w dziejach filozofii. Nie były to jednak próby oparte na jakiejś ścisłej metodzie naukowej. Raczej intuitywne ujęcie, jeden duchowy rzut oka był podstawą tej lub owej próby wyjaśnienia psychiki filozofii i filozofa (*Platon, Schopenhauer, Nietzsche*). Dopiero w ostatnich latach wydana praca Herzberga zawiera próbę oparcia odpowiedzi na systematycznie zebranych materiale empirycznym.

Celem zebrania materiału dla psychologii filozofów i filozofii przeprowadził Herzberg analizę autobiografij 30 największych filozofów i ich poglądów na naszą kwestję.

Bardzo obszernie uzasadnia Herzberg metodę pracy i wybór filozofów. Po wyjaśnieniu, czym była i jest filozofia (rozd. 1 i 2 — sumą, a potem sumacją wszelkiej wiedzy), jaki jest jej cel (rozd. 3 „zadowolenie potrzeby filozofowania” — wyjaśnienie cokolwiek mgliste), czym jest i skąd bierze się zainteresowanie filozofją (rozd. 4 — istnieje ono jako zainteresowanie teoretyczne, dla wiedzy samej, i „uczuciowe” — dla pytań wiecznie nas interesujących, np. nieśmiertelność duszy), po scharakteryzowaniu myślenia filozoficznego (rozd. 5 i 6 — wystarcza ono samo sobie i nie prze do działania, a praktyczna filozofia jest właśnie namiastką działania, wzgl. propaguje kontemplację) — po tem wszystkim narzuca się pytanie, jakie popędy, wzgl. podniety zmuszają człowieka myślącego do zajęcia się tą samowystarczalną, a powstrzymującą od działalności życiowej nauką. Co do odpowiedzi na to pytanie autor jest zdania, że „t y l k o p s y c h o l o g j a f i l o z o f i e w w y j a s n i p s y c h o l o g j e f i l o z o f i i” (podkreślone przeze mnie).

Należy więc przyrzeć się biografjom filozofów i wydostać z nich dane psychologiczne, które — uporządkowane — dostarczą materiału dla problemu głównego. Wybrał więc Herzberg następujących filozofów: *Sokrates, Platon, Arystoteles, Epikur, św. Augustyn, Bruno, Bacon, Hobbes, Kartezjusz, Locke, Spinoza, Malebranche, Leibniz, Berkley, Hume, Rousseau, Kant, Fichte, Hegel, Schelling, Herbart, Schopenhauer, Comte, Fechner, Feuerbach, J. St. Mill, Stirner, Spencer, Hartman, Nietzsche*. Tych trzydziestu uchodzi — zasadniczo przynajmniej — za największych; ich biografje dostarczą więc prawdopodobnie charakterystycznych danych.

Jacy są ci filozofowie w życiu codziennem (rozd. 8 — 13)? Oprócz trzech nie chcą oni oddać się żadnemu zawodowi i nie nadają się do żadne-

go z nich; tylko jeden (*Hume*) jest dobrym finansistą, a 19 nie umie się obchodzić z pieniędzmi. Połowa nie żeniła się wcale, a tylko 7 żyło w normalnym małżeństwie. Prawie $\frac{3}{4}$ z nich nie umie współżyć z ludźmi, a ta sama ilość jest zupełnie niezaradna w polityce. Krótko — na 150 normalnych cech, które powinniśmy zastać w idealnym wypadku (30 razy po 5 cech — zdolność do zawodu, do spraw pieniężnych, życia płciowego, współżycia z ludźmi, polityki), znalazł *Herzberg* u naszych filozofów tylko 34. Wielcy filozofowie nie nadają się więc — w różnym zresztą stopniu — do życia praktycznego.

Po rozpatrzeniu kilku prób wyjaśnienia tego stanu rzeczy (rozdz. 14 — 18) dochodzi *Herzberg* do wniosku (rozdz. 19 — 26), że jedynie „h-i-p-o-t-e-z-a z a h a m o w a n i a” (Hemmungshypothese) nadaje się do wyjaśnienia kwestji. Człowiek ucieka od życia praktycznego i zwraca się do twórczości filozoficznej, gdyż coś p o w s t r z y m u j e g o, h a m u j e, gdy chce brać w niem udział.

Zahamowań znajdziemy wiele różnego rodzaju i różnej intensywności u każdego człowieka; a filozofowie różnią się od innych ludzi nadnormalną siłą popędów i zahamowań. Te zahamowania wpływają na „praktyczną niezdarność” (praktische Insuffizienz) filozofów. Jako ludzie o mocno rozwiniętych i mocno hamowanych popędach posiadają filozofowie najwięcej dyspozycji do różnego rodzaju chorób nerwowych (neurastenja, hipochondrja, histerja i t. p.), dochodzących do paranoi. Z powodu przewagi krytycznej inteligencji i pociągu do systematyzowania nie zostają oni artystami, a oba te typy filozofów i artystów broni przed neurozą wysoko rozwinięta zdolność sublimowania popędów; filozof nie zajmie się naukami specjalnymi, bo jego popędy i zahamowania są zbyt silne. (To twierdzenie autora nie wydaje mi się jasne).

Zbierając powyższe (rozdz. 27-28): W z m o ż o n a i n t e n s y w n o ś ć p o p e d ó w i z a h a m o w a ń, k r y t y c z n a i n t e l i g e n c j a i z n a c z n i e r o z w i n i ę t a z d o l n o ś ć s u b l i m o w a n i a, o r a z p o c i ą g d o s y s t e m a t y z o w a n i a s ą o s t a t e c z n e m i e l e m e n t a m i s t r u k t u r y d u c h o w e j f i l o z o f a. F i l o z o f o w a n i e j e s t n a m i a s t k ą „n o r m a l n e g o” z a s p a k a j a n i a p o p e d ó w, k t ó r y c h n a p i ę c i e z a n i k a p o u ł o ż e n i u m y ś l i w p e w i e n s y s t e m. W s p ó l n ą c e c h ą f i l o z o f ó w t e o r e t y c z n y c h i p r a k t y c z n y c h j e s t s k ł o n n o ś ć n i e d o d z i a ł a n i a, a d o z a s t a n a w i a n i a s i ę w p i e r w s z y m r z ę d z i e n a d ż y c i o w e m i p r o b l e m a m i, z a b a r w i o n e m i u c z u c i o w o; a t o z a s t a n a w i a n i e s i ę j e s t i c h ż y c i e m. T w o r z ą o n i s o b i e ś w i a t o p o g l ą d i d e a l i s t y c z n y, a b y p o s i ą ś i n n y ś w i a t, k t ó r y j e s t n e g a c j ą i s t n i e j ą c e g o r e a l n e g o, a w k t ó r y m i z k t ó r y m d a j ą s o b i e z ł a t w o ś c i ą r a d ę. A r e a l i ś c i w t e o r j i p o z n a n i a i m a t e r i a l i ś c i w m e t a f i z y c e d o k u m e n t u j ą i s t n i e n i e w s o b i e n i e z u p e ł n e g o „z m y ś l u r z e c z y w i ś c i” p r z e z s a m o k w e s t j o n o w a n i e r e a l n o ś c i ś w i a t a z e w n ę t r z e g o.

Tem samym znamy (rozdział końcowy) i wartość biologiczną, a raczej „higieniczną” filozofji. Daje ona duchom twórczym i przetwórczym możliwości wydławania energii dla „niemogących” wyżywać się w życiu codziennem, stwarza dla nich nowe światy i dostarcza im przez tę drogą okrężną — realnego zadowolenia ich potrzeb emocjonalnych.

Empiryzmowi metody *Herzberga* nie można nic zarzucić. Opiera się on na biografjach, wybór filozofów jest zasadniczo dobry; a jeżeli wyciąga on niekiedy wnioski z tonu listów, czy pism, to należy podkreślić, że czyni to zawsze bardzo ostrożnie. Ostrożność w wydawaniu sądów, logiczną przeprowadzania tez, systematyczność układu, dokładność dowodzenia, jasność wykładu, moc przykładów i rozważań pro i contra, popularność w dodatkiem znaczeniu — wszystko to cechuje tę pracę. Szczególnie

pochwały godna jest budowa rozdziałów — każdy rozpoczyna się od określenia ogólnego rzeczy omawianej, a kończy zebraniem wyników. Pod względem sposobu przedstawienia może książka *Herzberga* służyć za wzór pracy naukowej.

Herzberg jest zwolennikiem psychoanalizy. Ale jego psychoanaliza jest bardzo ostrożna i rozważna. Przejął on wprawdzie naukę o popędach, sublimowaniu i neurozach, ale zachowuje się bardzo odpornie w stosunku do t. zw. panseksualizmu. Nie tu miejsce zresztą zgadzać się, lub odrzucać; nie ulega jednak wątpliwości, że dzisiejsza psychologia eksperymentalna i teoretyczna p o t r a f i wiele wyostać z ostrożnie stosowanej psychoanalizy (w treści nauk i metodzie); a m u s i ona to zrobić, jeżeli nie chce dać się zdystansować w biegu o prawdę psychologiczną. Dowodem — ostrożna, ale owocna — mimo bardzo mechanistycznego traktowania psychiki — próba *Herzberga*, która wyjaśnia jedno conajmniej podłoże filozofowania.

Henryk Ormian.

Kronika.

Pierwszy Międzynarodowy Kongres Hygieny Psychiczej odbył się w Waszyngtonie w dniach od 5 do 10 maja 1930 r. Jako główne cele stawiał on sobie: 1) zebranie przedstawicieli różnych narodów, interesujących się higieną psychiczną, dla wymiany poglądów i wspólnego omawiania zagadnień indywidualnych i socjalnych, wyrastających na gruncie chorób nerwowych i psychicznych, psychicznych defektów oraz złego przystosowania się psychicznego poszczególnych osobników do ich indywidualnego i społecznego środowiska. 2) Wypracowanie dróg i środków międzynarodowej współpracy w dziedzinie higieny psychicznej. 3) Wypracowanie specjalnego programu dla połączenia wiedzy i doświadczeń psychiatrów, psychologów, pracowników społecznych, wychowawców, socjologów i t. d. w celu znalezienia jak najlepszych metod dla leczenia chorych psychicznie, dla zapobiegania chorobom psychicznym i zachowania zdrowia duchowego.

Tak szeroko zakreślone ramy Kongresu wypełnił cały szereg referatów, dotyczących zarówno teoretycznych podstaw higieny psychicznej, jak i praktycznej jej organizacji na terenie poszczególnych krajów. Najbardziej może interesująca dla polskiego czytelnika będzie ta właśnie praktyczna strona zagadnienia, zwłaszcza jeśli chodzi o higienę psychiczną w Stanach Zjednoczonych A. P., które są właściwą ojczyzną tego ruchu.

Pierwsze na świecie towarzystwo higieny psychicznej zostało założone w New Haven, Connecticut, U. S. A. w 1908 r.; w 1919 r. powstało Narodowe Towarzystwo Hygieny Psychicznej — *National Committee for Mental Hygiene*. Duszą obu tych pierwszych organizacji był *Clifford W. Beers*, autor poczytnego w Stanach Zjednoczonych dzieła p. t. „*A Mind That Found Itself*”. Do rozwoju tego ruchu przyczynił się też w dużej mierze dr. *William Healy*, psychiatra, który w 1909 r. na gruncie *Juvenile Psychopathic Institute* w Chicago rozpoczął działalność w dziedzinie higieny psychicznej, powołując do współpracy psychologów i pracowników społecznych. Od czasu powstania pierwszego towarzystwa higieny psychicznej w szybkim tempie tworzyły się dalsze, i to już nietylko na terenie Stanów Zjednoczonych, ale i w wielu innych krajach.

W Stanach Zjednoczonych praca w tej dziedzinie prowadzona jest głównie przez poradnie i kliniki dziecięce (*clinics for child guidance*), których obecnie istnieje tam około 500. O ich organizacji, celach, metodach pracy mówił na Kongresie Dr. *George S. Stevenson*, jeden z dyrektorów *National Committee for Mental Hygiene*.

Poradnia dziecięca — to rodzaj psychiatryczno-społecznej pracowni (*Psychiatrische Fürsorgestelle*), która ma za zadanie badać zagadnienia,

dotyczące psychiki dziecka i jego zachowania się, oraz obmyślać i wskazywać w każdym wypadku właściwe sposoby postępowania z danym dzieckiem. Chodzi oczywiście o te dzieci, których życie psychiczne natrafia na jakieś trudności, zawiłkiania, zбочenia. Sprawy włóczęgostwa, kradzieży, kłamstwa, okrucieństwa, nadmiernej wrażliwości, napadów strachu czy gniewu — oto zagadnienia, wobec których staje higjena psychiczna; zwraca ona swój wysiłek przedewszystkiem w kierunku zapobiegania tego rodzaju objawom braku życiowego przystosowania u dziecka, braku, który w dalszych stadjach rozwoju może prowadzić do głębszych i trwałych zniekształceń i zaburzeń w życiu psychicznem.

Bez względu na różnice w metodach pracy i w organizacji poszczególnych poradni, wszystkie stawiają sobie jako cel zasadniczy zdrowie psychiczne dziecka, dążą do umożliwienia mu produktywnego, harmonijnego rozwoju. Dążąc do tego celu, troszczą się nietylko o samą osobę dziecka, ale i o rodzinę, szkołę, środowisko społeczne i inne czynniki, które składają się na całość danego zagadnienia. To też na terenie pracy kliniki dziecięcej spotykają się dążenia zapobiegawcze psychiatry, kryminologa, pedagoga, pracownika społecznego. Chociaż więc zasadniczym punktem wyjścia i podstawą pracy jest tam zawsze psychiatrja, — strona społeczna zagadnienia jest w należytych stopniu doceniana i uwzględniana.

Do osiągnięcia swego celu różne pracownice zmierzają rozmaitemi drogami: jedne kładą główny nacisk na pracę kliniczną, inne nie zadowolają się oddziaływaniem w konkretnych wypadkach, lecz starają się swój wpływ wychowawczy rozciągnąć także na rodzinę i szersze ugrupowania społeczne; inne sięgają jeszcze dalej, dążąc do wpływania na przeksztalcenie organizacji społecznych. Tak więc w zakres pracy poradni wchodzi: praca kliniczna, wychowanie, organizowanie społeczności i badania naukowe.

Personel poradni, t. zw. sztab, stanowią naogół: psychiatr, psycholog, pracownica społeczna i ewentualnie siły pomocnicze, jak np. protokolanci.

Pierwszych danych o dziecku, poza zeznaniami osoby, zgłaszającej dziecko do poradni, dostarcza pracownica społeczna (*psychiatric social worker*), która w każdym wypadku musi poznać samo dziecko, jego rodzinę, warunki domowe, szkołę, kolegów i towarzyszy zabaw, środowisko, w którym pracuje; pozątem zbiera jaknajdokładniejsze dane, dotyczące przeszłości dziecka od pierwszych chwil życia. Wszystkie te dane, które zdobywa i sprawdza w wielokrotnych i szczegółowych wywiadach, stara się zinterpretować i ocenić.

Następnie dziecko zostaje poddane badaniom psychologa, a potem psychiatry.

Rola psychologa, który posiada zazwyczaj specjalne wykształcenie psychologiczne i odbył w jakiejś poradni dziecięcej praktykę, a niekiedy także wykształcenie pedagogiczne, — sprowadza się do badania uzdolnień dziecka, przyczem w badaniach tych psycholog uwzględnia dostarczone przez pracownicę społeczną dane i oceny co do wychowalności dziecka i jego wydajności. Dane te sprawdza z pomocą badań testowych i odpowiednio je interpretuje.

Ostatni przychodzi do głosu psychiatr, mając już do rozporządzenia materiał, zebrany przez pracownicę społeczną i psychologa. Psychiatr, który jest jednocześnie kierownikiem kliniki czy poradni, ma zwykle poza sobą szereg lat praktyki w klinice psychiatrycznej dla dorosłych oraz conajmniej rok praktyki w psychiatrycznej klinice dziecięcej. Do niego należy badanie fizycznego rozwoju dziecka oraz właściwe badanie psychologiczne; drogą rozmowy z dzieckiem, obserwacji jego zachowania się przy różnych okazjach w klinice dąży psychiatr do rozwikłania tego mechanizmu psychicznego, który tworzy ramy danego zagadnienia. Musi wnikać w stosunek dziecka

do samego siebie oraz do osób z otoczenia i doświadczeń, jakich mu życie dostarcza. Wiele danych, zdobytych przez psychologa i pracownicę społeczną, staje się materiałem do „psychiatrycznej” (jak powiada dr. Stevenson) interpretacji i stanowi punkt wyjścia dla dokładniejszych badań.

Jak widzimy z powyższego, główną rolę odgrywa w pracach poradni dziecięcej psychiatra. Stanowisko psychologa jest raczej tylko pomocnicze. O tem, że tak jest w istocie, świadczą jeszcze cyfry uposażenia pracowników poradni: psychiatra pobiera od 5.000 do 7.500 dol. rocznie, psycholog — od 2.400 do 3.000, podobnie, jak i pracownica społeczna.¹⁾

Po przeprowadzeniu wszystkich wyżej wymienionych badań nad dzieckiem, sztab pracowni, a często i szereg osób specjalnie zaproszonych, odbywa wspólną konferencję (*staff conference*) w celu zestawienia i uzgodnienia wyników wszystkich badań, wyrobienia sobie jednolitego obrazu zbadanego wypadku oraz opracowania planu odpowiedniego oddziaływania, — a więc postawienia diagnozy, prognozy oraz ustalenia możliwości zaradzenia złu.

Tę akcję zaradcą prowadzą następnie różne osoby, zależnie od opracowanego planu, przyczem jednym wypadkiem może się zajmować kilka osób i to niekoniecznie te same osoby, które dziecko badały. Często zresztą takie oddziaływanie jest możliwe jeszcze przed ukończeniem badań, wtedy oczywiście nie czeka się na ostateczne opracowanie planu postępowania z danym dzieckiem. Plan ten prócz tego może być w miarę konieczności uzupełniany i zmieniany.

Dalszem zadaniem poradni jest wychowawcze oddziaływanie na społeczeństwo w dziedzinie higieny psychicznej dziecka; dotyczy to w pierwszym rzędzie rodziców, a pozatem wszelkich instytucji, które mają do czynienia z dzieckiem, jak szkoła, sądy dla nieletnich i t. d. Oddziaływanie to jest albo bezpośrednie — przez udzielanie w konkretnych wypadkach rad, wskazówek, pomocy, lub bardziej pośrednie — przez odpowiednie serie odczytów, seminarja, regularne kursy, konferencje, dotyczące poszczególnych wypadków, nadzór nad postępowaniem w praktyce i t. d. Zwłaszcza dwa ostatnie sposoby okazały się skuteczne, to też zwykle wchodzi w skład regularnej pracy klinik tembardziej, że współpraca poradni z szeregiem instytucji jest korzystna nie tylko dla nich, ale i dla samej poradni, gdyż tą drogą poradnia zdobywa nowe informacje i oceny, oraz wszechstronnejsze oświetlenie danego wypadku. W tej akcji wychowawczej wśród społeczeństwa pracownicy poradni dzielą między siebie teren oddziaływania zależnie od swej specjalności; tak więc psychiatra utrzymuje kontakt z lekarzami, psycholog — ze szkołami, pracownice społeczne — z instytucjami społecznymi.

Poradnie starają się również, w miarę możności i nasuwającej się potrzeby, przyczynić się do tworzenia zdrowych podstaw duchowych współżycia społeczności, a więc biorą udział w opracowywaniu programów i planów organizacji społecznych, służą radą i pomocą przy poprawianiu wadliwej struktury instytucji komunalnych i t. d., zwłaszcza jeśli chodzi o poprawę warunków rozwoju dziecka.

Jeśli chodzi o badania naukowe, to w tej dziedzinie inicjatywa pozostawiona jest pracownikom poradni; *National Committee for Mental Hygiene* stara się tę pracę skupiać dokoła poszczególnych zagadnień i organizować współpracę w tej dziedzinie. *Institute for Juvenile Research* w Chicago oraz *Institute for Child Guidance* w New Yorku posiadają specjalnie do-

¹⁾ Podobną rolę odgrywa także psychiatra w specjalnych poradniach szkolnych wzgl. w samych szkołach, gdzie pełni funkcje psychologa szkolnego.

godne warunki do pracy naukowej, która też wchodzi w skład programu ich działalności.

Dla uzupełnienia obrazu pracy w dziedzinie higieny psychicznej w Stanach Zjednoczonych dodać jeszcze należy, że *National Committee for Mental Hygiene* posiada specjalny wydział dla klinik komunalnych. Zadaniem tego wydziału było początkowo popularyzowanie idei poradni dziecięcych; obecnie zaś spełnia rolę centralnego biura tych poradni, utrzymując z nimi kontakt, zwołując wspólne konferencje pracowników różnych poradni i t. d. Prócz tego Wydział Klinik Komunalnych wydaje specjalne pismo (dwumiesięcznik), które ułatwia pracownikom na polu higieny psychicznej wymianę poglądów i zapoznawanie się z postępami w dziedzinie higieny psychicznej wieku dziecięcego.

Marja Żebrowska.



NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Chmaj Ludwik. *Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej*. (Rzecz o Alfredzie Adlerze). Kraków, Sk. gł. Gebethner i Wolff, 1930, str. 48.

Green George. *Psychanaliza w szkole*. Z przedmową Williama Mc. Dongalla. Z oryginału angielskiego p. t. „Psychanalysis in the classroom” przełożył Zygmunt Ziemiński. Wyd. II, przejrzone i poprawione. Warszawa, A. M., 1930, str. 221.

Groch Bartłomiej Prof. *O szkolnictwie polskiem*. Przemyśl, 1930, str. 91.

Heinrich W. *Zarys historii filozofji*. T. I. Cz. II. *Filozofja średniowieczna*. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1930, str. 231.

Joteyko J. *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych*. Odczyt, wygłoszony w Towarzystwie Odrodzenia Moralnego im. Edwarda Abramowskiego, dnia 26 listopada r. 1926. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1930, str. 54.

Meumann Ernest. *Zarys pedagogiki eksperymentalnej*. Cz. I. Przełożył Wiktor Mondalski. 1930, str. 208. (Biblioteka Przekładów Dzieł Naukowych).

O wychowaniu seksualnem. — Bychowski Gustaw Dr.: *Zagadnienia wychowania seksualnego* i Bogdanowicz Stanisław Prof.: *Zagadnienie wychowania seksualnego młodzieży szkolnej*. Problem i zadania na terenie szkoły. Małżeństwo, macierzyństwo a dziecko. Warszawa, 1930. (Biblioteka Eugeniczna Polskiego Tow. Eugenicznego).

Sawicki Edward Dr. *Psychofizjologia*. T. I. *Wstęp krytyczny*. Tarnów, Sgł. OO. Bernardyni, 1930, str. 132.

Sekreta Mirosław Dr. *Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej*. Kraków, Sgł. Gebethner i Wolff, 1930, str. 48.

Sobolski Konstanty Dr. *Z badań nad nauczycielstwem szkół powszechnych*. Ujęcie wyników rozwiązań pięciu testów zapomocą metody podobieństwa. Kraków, 1930, str. 36.

Tatarkiewicz Władysław. *Historja filozofji*. T. I. *Filozofja starożytna i średniowieczna*. Str. 399. T. II. *Filozofja nowożytna*. Str. 315. Lwów, Zakład Narodowy Im. Ossolińskich, 1930.



UKAZAŁY SIĘ NASTĘPUJĄCE ODBITKI Z KWARTALNIKA

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI

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

SZKOŁA SPECJALNA

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

REDAKTOR DR. M. GRZEGORZEWSKA

Przedpłata otwarta na ROK VII. 1930/31

Cena rocznika **8 zł**, pojedynczego zeszytu **2 zł 50 gr**

ABONAMENTY PRZYJMUJE ADMINISTRACJA:

Ul. Świętokrzyska Nr. 30, Warszawa

Telefon 269-44. ----- Konto czekowe 9530.

Archives polonaises de Psychologie

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

Fondée par le prof. J. JOTEYKO.

Comité de direction:

**Stefan Baley, Marja Grzegorzewska,
Jakób Segal.**

Prière d'envoyer les travaux pour l'impression, les échanges et les livres pour l'analyse à la Direction: pl. Trzech Krzyży 8, m. 25, Varsovie. Pour les abonnements s'adresser à l'Administration, 123, rue Marszałkowska, Varsovie.

Résumés des articles.

Stefan Baley. — Observations au sujet du programme de la sphère d'action des psychologues scolaires.

La question des psychologues scolaires a déjà été traitée à maintes reprises dans les Archives Polonaises de Psychologie, depuis le moment où Mme J. Joteyko a publié son programme de l'activité du psychologue scolaire.

Aujourd'hui cette question acquiert une nouvelle actualité par le fait qu'une série d'écoles s'adressent à l'auteur, directeur de l'Institut de Psychologie Pédagogique de l'Université de Varsovie, en lui demandant de leur indiquer une personne capable de remplir dans l'école respective les fonctions de psychologue. Il est notoire que l'on trouve dès à présent dans nombre d'écoles des personnes qui y remplissent à tel ou autre titre les fonctions relevant du psychologue scolaire, p. e. des médecins, des psychotechniciens et jusqu'à des psychologues de profession.

Toutefois ces tentatives éparses ont encore le caractère d'expériences et se présentent sous un jour assez chaotique. Certains „psychologues scolaires”, pour appeler ainsi tous ceux qui

s'occupent de recherches psychologiques sur le terrain de l'école, insistent en premier lieu sur les tests d'intelligence, etc., d'autres se consacrent surtout à l'étude des cas difficiles et s'efforcent d'y appliquer les méthodes de la psychothérapie contemporaine. Ce sont pour la plupart des partisans de la méthode individuelle d'Adler dont l'influence se fait de plus en plus ressentir en Pologne.

L'auteur ne considère pas ce chaos comme un mal irrémédiable, mais plutôt comme phase inévitable lors de l'introduction d'un nouveau système. Toutefois, en pratique cet état de choses ne saurait se prolonger indûment. Or, vu qu'il n'est pas admissible que chaque école laisse au psychologue respectif l'initiative de son programme sans contrôler ses buts, il paraît opportun d'établir un programme pour ainsi dire minimal des tâches et des devoirs du psychologue scolaire, en lui donnant la faculté d'en élargir les cadres suivant le temps et les moyens dont il dispose. Le programme de Mme Joteyko comprend, à vrai dire, tout ce qu'un psychologue scolaire devrait faire dans des conditions idéales, mais il s'agit avant tout de trouver aujourd'hui la solution la plus facilement réalisable, sans grever le corps enseignant, déjà surchargé, d'un labeur excessif.

Afin d'étudier les possibilités pratiques du programme minimal en question, l'Institut de Psychologie Pédagogique a obtenu l'autorisation de l'introduire à titre expérimentaire dans deux écoles nationales et dans quelques écoles privées qui en ont elles mêmes manifesté le désir.

Il convient de bien préciser qu'il ne s'agit pas de recherches psychologiques d'un caractère général, mais d'études demeurant en rapport direct avec la vie scolaire et destinées à lui assurer des avantages immédiats, en contribuant à une meilleure connaissance de l'élève et à un contact plus productif entre l'élève et le pédagogue.

Le programme susvisé comprend trois points essentiels. Le premier, c'est l'examen psychologique des nouveaux élèves, non l'examen d'admission auquel le psychologue scolaire pourrait aussi prendre part très utilement, mais une étude approfondie des enfants déjà admis. Etant donné, que le psychologue qui assume ses nouvelles fonctions n'est pas en mesure de connaître à fond, au cours d'une année, tous les élèves de l'école respective, il semble également impropre qu'il agisse en masse aux moyens de tests et de questionnaires, ou qu'il se limite à des cas anormaux exceptionnels, spécialement indiqués par les professeurs. Afin d'établir un contact personnel et vivant avec une partie du moins de l'élément normal, constituant le gros de la jeunesse scolaire, il serait le plus facile d'étudier en premier lieu les nouveaux élèves. L'auteur estime que l'étude psychologique des nouveaux venus

permettra de leur appliquer le traitement le plus rationnel, ainsi que de faire valoir les possibilités de développement qu'offre chaque enfant, et il constate que les directeurs des écoles et les professeurs avec lesquels il a débattu cette question sont pour la plupart du même avis. Le psychologue scolaire pourrait aisément poursuivre ses études sur le développement de ces élèves dans les classes supérieures et, en commençant chaque année par les enfants qui viennent d'être admis, il réussirait après un certain temps, à connaître la majeure partie de la jeunesse scolaire, sinon à fond, mais du moins de sorte que les élèves particuliers ne seraient plus les schémas ressortant des expériences à base de tests. Ces derniers devraient s'étendre non seulement à l'intelligence, mais à la mémoire, à l'attention, le don d'observation et l'aptitude physique. Les tests, ainsi réalisés soit de façon collective, soit de façon individuelle offriraient même un point de départ précieux pour un entretien spontané qui permettrait au psychologue de pénétrer plus profondément la mentalité de son jeune interlocuteur.

La collaboration avec le personnel enseignant s'exprimerait par la rédaction en commun de la feuille d'observations devant être remplie par le professeur et par un échange de vues au sujet de chaque élève, ainsi que par la participation du psychologue scolaire aux séances du Conseil Pédagogique.

Après avoir pris connaissance des particularités individuelles de l'élève, le psychologue pourrait développer ses recherches au cours des années suivantes, étudier quels sont les symptômes qui s'accroissent et ceux qui disparaissent, et enrichir de la sorte la psychologie du jeune âge d'une nouvelle source très importante.

Le deuxième point a trait aux élèves qui achèvent leurs études. Une connaissance plus approfondie de ces jeunes gens pourrait être réalisée par des conseils au sujet de leur future profession ou de leurs études ultérieures. Certes la question est délicate et implique beaucoup de facteurs qui rendent une suggestion pareille assez problématique, mais dans tous les cas le psychologue scolaire serait à même de réunir des données suffisantes, soit pour bien conseiller l'élève, soit pour le renvoyer au laboratoire psychotechnique approprié.

Le troisième point, enfin, embrasse tous les élèves qui ne sont pas compris dans les catégories précédentes. Ici, le psychologue, étant incapable d'étendre son analyse à toute la jeunesse scolaire, étudierait les cas dits difficiles, en apportant ainsi un aide efficace au corps pédagogique.

Ces cas se rencontrent dans toutes les écoles même celles fréquentées par les enfants des meilleures familles. Il arrive exceptionnellement qu'un pédagogue refuse de permettre à quelqu'un

d'autre de „se mêler” de ses élèves, mais la majorité du personnel enseignant verrait avec plaisir un facteur compétent collaborer avec lui pour solutionner les problèmes que présente chez tel enfant un manque spécial d'aptitudes pour une matière donnée, chez tel autre un brusque changement de caractère, etc.

Lorsque le psychologue scolaire aura déjà pris racine dans le sol de l'école et qu'il aura gagné la confiance du personnel enseignant et des élèves, les cas difficiles parviendront entre ses mains par une autre voie. Il pourra devenir notamment, dans maintes circonstances, le confident des enfants souffrant de difficultés quelconques et l'intermédiaire entre l'élève d'une part, et le professeur, le médecin ou les parents de l'autre.

Enfin, certains questionnaires additionnels offrirait au psychologue, si le temps le lui permet, la faculté de trouver lui même des cas particulièrement intéressants parmi les réponses fournies par les interrogés.

L'auteur estime que ledit programme renferme les points essentiels de l'activité psychologique dans l'école secondaire qu'il a surtout en vue. Il pourrait être toutefois appliqué avec certaines modifications aux écoles primaires ou autres.

Cependant, ces quelques points n'épuisent pas la totalité des domaines qui s'ouvrent au psychologue scolaire. L'école fait naître parfois des problèmes pédagogiques dictés par les besoins de l'heure, comme par exemple la question des selfgovernments scolaires, à la solution desquels le psychologue peut collaborer efficacement avec le personnel enseignant.

L'auteur termine en soulignant que ce programme n'est pas une oeuvre déjà parfaite, mais qu'il a cru utile de l'exposer, vu l'intérêt soulevé par cette question dans les milieux pédagogiques, comme paraissant le plus rationnel et le plus facile à introduire.

Marja Eysymontt. — Observatoires critiques au sujet de la méthode d'analyse des types d'imagination. (Laboratoires Psychologique de l'Université Libre de Pologne. Directeur: Prof. Dr. J. Segal).

Les méthodes traditionnelles d'analyse des types d'imagination, au moyen de consonnes disposées dans des carrés, ne sont pas suffisantes, car les chances que l'attitude des sujets examinés, au cours de la perception et de la reproduction des lettres, sera conforme aux types auxquels ils appartiennent, ne sont pas égales. En effet, la forme visuelle d'une lettre n'en est que le symbole conventionnel; c'est la forme auditive - motrice qui en constitue l'essence même. Cette circonstance est cause que la l'ap-

appropriation et la reproduction auditives - motrices seront privilégiées. La perception auditive et la perception motrice sont si intimement unies dans le matériel de lettres, qu'il y a peu de chances d'établir le pur type auditif et motrice sur base de la manière de s'appropriation et de la reproduction. On ne peut donc analyser au moyen des lettres que le type de mémorisation et non le type d'imagination en général. La mémorisation auditive - motrice est privilégiée en outre: 1) par le temps très court de l'exposition du matériel; 2) par l'exigence d'une reproduction immédiate, ce qui entraîne l'effort de mémoire immédiate (analysé en détail par l'auteur); 3) l'exigence de se re remémorer les lettres dans l'ordre dans lequel elles étaient exposées, ce qui entraîne de la part du sujet examiné la formation des complexes. Le problème de la localisation est soumis à une analyse approfondie. En outre, les circonstances qui influent sur l'appropriation, sont: a) la volonté du sujet examiné vers telle ou autre méthode de mémorisation; b) l'ordre dans lequel se suivaient les expériences au moyen d'expositions différentes (p. e. si l'exposition visuelle venait après l'exposition auditive, ou inversement); c) le nombre d'expériences effectuées avec le sujet examiné; d) l'état général du sujet au moment donné (p. e. la fatigue accroît les chances de l'attitude auditive - motrice).

Discussions et rapports.

J. Krasuska - Bużycka i H. Zaniewska. Compte-rendu de l'activité de la Section de Prague (Faubourg de Varsovie) du Laboratoire Psychotechnique auprès de la Section d'Hygiène Scolaire de la Municipalité de Varsovie — pour l'année 1929/30.

Fr. Olesińska. Le Psychotechnique à Madrid.

Comptes - rendus des séances de la Société Psychologique „Josiéphine Joteyko”.

Analyse de livres et de périodiques.

Chronique.

Notes bibliographiques.

ZAKŁADY GRAFICZNE
„NASZA Drukarnia”
Warszawa, Sienna 15