

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM IX/3

1 9 P O Z N A Ń 3 7

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE
Z ZASIŁKU FUNDUSZU KULTURY NARODOWEJ

TREŚĆ — CONTENU

Strona
Page

Rozprawy — Articles originaux:

Franciszka Baumgarten: O charakterze i jego kształceniu	169
Maria Korytowska: Krzywda dziecka i jej wpływ na przestępczość młodzieży	203

Streszczenia — Résumés:

Franciszka Baumgarten: Du caractère et de sa formation .	264
Maria Korytowska: L'injustice dans l'enfance	268

Sprawozdania z książek — Analyses des livres:

Johannes Lindworsky: Willensschule, Erfolgreiche Erziehung, Psychologie der Aszese (M. Dybowski)	272
Gerhart D. Mall: Konstitution und Affekt (L. Langholz) .	279
Stefan Baley: Osobowość twórcza Żeromskiego (Z. Jordan)	282
Tadeusz Tomaszewski: Geneza ocen niedorzeczności (L. Wołoszynowa)	289

Przegląd czasopism — Revue des journaux psychologiques:

Acta Psychologica II (S. Błachowski)	293
American Journal of Psychology XLVII (Z. Piotrowski) .	295
L'Année Psychologique XXXVI (I. Budzińska)	301
Personnel Journal XV, 1—6 (E. Grzybowska)	303
Psychologie II (F. Pluciński)	308
Psychologische Forschung XIX—XX (B. Zawadzki) . . .	310
Psychotechnische Zeitschrift IX—X, 2 (J. Schwarz) . . .	314
Zeitschrift für Psychologie CXXXV—CXXXIX (I. Budzińska)	317

Komunikaty — Notes diverses: 330

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM IX/3

19

P O Z N A Ń

37

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE
Z ZASIĘKU FUNDUSZU KULTURY NARODOWEJ

ODBITO W DRUKARNI
UNIwersytetu Poznańskiego
pod zarządem Józefa Winiewicza

O CHARAKTERZE I JEGO KSZTAŁCENIU

Znamiennym objawem dla epoki, w której żyjemy, jest żywe zainteresowanie się kwestią charakteru. Zagadnienia, dotyczące się charakteru, są obecnie bardziej niż kiedykolwiek roztrząsane, zarówno pod względem naukowym, jak też ze względu na rolę, jaką charakter odgrywa jako czynnik życia gospodarczego, politycznego i społecznego.

Jakie są powody, które nadają zagadnieniom tym tak wielką wagę? Są one bardzo znaczące. Przede wszystkim należy tu zaznaczyć fakt, że wielkie postępy techniki nie przyniosły ludzkości spodziewanego uszczęśliwienia. Życie obecne daje nam bezsprzecznie więcej wygód, jest ono bardziej urozmaicone, intensywniejsze, lecz pomimo to nie jest łatwiejszym do zniesienia, nie posiadamy wzmożonego uczucia szczęścia. W stosunkach wzajemnych ludzi do siebie panują obecnie wszechwładnie tak samo jak przed tysiącami lat brzydkie afekty zazdrości, zemsty, nieżyczliwości i niechęci, a ciągle grożące nam niebezpieczeństwo wojny świadczy wymownie o wrogich uczuciach, które żywią do siebie nie tylko jednostki, lecz i całe warstwy społeczne. Postęp techniki okazał się więc szybszym niż postęp moralności — nie idą one w jednym tempie, stąd powstaje mnóstwo konfliktów społecznej natury. Dla tego też wyrażone zostają życzenia, by rozwój etyczny ludzkości został przyspieszonym. Ten rozwój zaś jest jak najściślej związany z kształceniem i formowaniem charakteru.

Kryzys, jaki obecnie przeżywa demokratyczny ustrój państwowy — a ustrój ten jest według zdania Masaryka urzeczywistnieniem humanitarności — ma swe podłoże między innymi i w fakcie, że obecny rozwój moralny ludzkości

nie dojrzał jeszcze do tej wysokiej formy współżycia jednostek. Egoistyczne, zaborcze i władcze tendencje człowieka okazały się silniejszymi od wzniosłej idei zapewnienia każdej jednostce swobody w granicach ustroju państwowego. Dla tego też, gdy się mówi obecnie o kryzysie kulturalnym naszej epoki, ma się na myśli jedną możliwą drogę do przewyciężenia go: moralne odnowienie człowieka. Wskazuje się na konieczność wewnętrznej pracy myślowej, wzmocnienie siły moralnej, by utorować drogę ku dobru. Utworzyły się nawet dla tego celu rozmaite organizacje, że wspomnę tu tylko wysiłki znanego towarzystwa „Ruchu Oxfordskiego“. Są to wszystko przejawy dążeń do ukształtowania etycznego człowieka i do polepszenia charakteru.

Wielkie znaczenie charakteru było już od dawna uznane i ocenione przez przenikliwych polityków. Gdy Ludwik XIV zapytał swego ministra (Colberta), czemu to przypisać, że mocarzowi tak wielkiego i zaludnionego państwa jak Francja nie udaje się zdobyć małej Holandii, ten odpowiedział mu: „Ponieważ wielkość państwa nie zależy od wielkości jego obszarów, lecz od charakteru jego mieszkańców. Pilność, umiarkowanie i energia Holendrów — oto przyczyny, które Jego Królewskiej Mości utrudniają zwyciężenie tego narodu“.

To samo co w dziedzinie życia politycznego i społecznego powtarza się w węższym zakresie rozmaitych gałęzi naukowych. Podajemy tu jeden tylko przykład: w badaniach psychologicznych nad uzdolnieniem zawodowym okazuje się coraz bardziej, że w zasadzie inteligencja i zdolności specyficzne nie wystarczają, by zapewnić sobie powodzenie w zawodzie, lecz że dla tego celu niezbędne są zalety charakteru. Są one bardzo często ważniejsze nawet od inteligencji. Można bowiem daleko częściej zastąpić brakujące zdolności wielką pilnością i wytrwałością, niż skompensować wady charakteru jak lekkomyślność, nieuczciwość, nieporządek, niesumienność zdolnością lub talentem. Wobec tego bardzo ważnego

faktu okazało się koniecznym jak najściślejsze badanie roli charakteru we wszystkich wyczynach zawodowych.

Do wszystkich tych powodów należy dołączyć jeszcze okoliczność, że w ostatnich dziesiątkach lat pewne cechy charakteru uznane zostały jako współczynniki chorób nerwowych. Istnieją np. osobniki, które nie są w stanie nawiązać kontaktu z innymi ludźmi, zadzierzgnąć i utrzymać z nimi stosunków życzliwych. Cierpią one z powodu posiadania uczuć własnej małej wartości, zdaje im się, że nic nie znaczą, że postęпки czy też wyczyny ich zbyt są niepokażne w porównaniu z innymi, że brak im zalet, uzdolnień, talentów — słowem każdy inny człowiek przewyższa je we wszystkim. Wobec tego silnie zakorzonego wewnętrznego przekonania usuwają się one od świata i życia społecznego i w końcu stają zupełnie na uboczu, nie biorąc w niczym udziału. Podobne osamotnienie wpływa w sposób katastrofalny zarówno na ich życie osobiste jak i wyniki pracy zawodowej. Mówimy wtedy o „chorym“ lub „nerwowym“ charakterze. W danych wypadkach predyspozycja do niedoceniań swych zalet i zdolności wyrządziła osobnikowi wielką krzywdę; zadaniem psychologów i psychiatrów staje się znaleźć środki, by tę fatalną dyspozycję charakteru uleczyć, względnie jej powstaniu zapobiec. Zrozumiałym więc jest, że podobne wypadki patologiczne przyczyniły się niezwykle silnie do tego, by zajmować się intensywnie problematem charakteru.

Wszystkie wskazane powyżej powody tłumaczą wielki rozwój nauki o charakterze, czyli charakterologii. Pragniemy na podstawie jej wyników zająć się teraz dwoma zagadnieniami: Co to jest charakter? Czy możliwym jest kształcenie go w pożądanym kierunku?

I.

Wyraz „charakter“ używany jest w rozmaitych znaczeniach. Przede wszystkim rozumiemy pod nim cechy właściwe osobnikowi, jego istność, tj. jemu tylko właściwy sposób odczuwania, myślenia i chcenia (woli). W tym sensie wyraz

ten używanym był już w starożytności przez Greków i etymologicznie wyraz ten oznaczał piętno. Dlatego też możemy mówić o charakterze krajobrazu, o ile posiada on odrębne swe piętno. W tym pojęciu posiada każdy człowiek swój własny charakter.

Drugie znaczenie „charakteru“ tyczy się niezmienności czyli stałości cech duchowych. Mówimy o „silnym charakterze“ lub w ogóle o „charakterze“ np. „jest to człowiek charakteru“, by podkreślić trwałość i ciągłość przekonań oraz postępowania jednostki. Określenie „brak charakteru“ równoznaczne jest z chwiejnością, zmiennością poglądów i postępów.

Trzecie znaczenie charakteru odnosi się do moralno-etycznej strony jednostki. Mówimy o „szlachetnym“ charakterze wtedy, gdy mamy przed sobą człowieka o nieskazitelnym, etycznym postępowaniu. W tym pojęciu nie każdy człowiek posiada „charakter“.

Jakim znaczeniem charakteru zajmiemy się więc?

Wszystkimi trzema. Wprawdzie chodzi nam głównie, gdy mamy na myśli kształcenie charakteru, o etyczną stronę człowieka, ale roztrząsanie pozostałych pojęć służy jako podstawa do tego.

Przechodzimy więc do pierwszego zagadnienia, które postanowiliśmy roztrząsać: Co to jest charakter, czyli co stanowi piętno osobowości? Odpowiedź nań nie jest trudna. Osobowość przejawia się w postępowaniu, w uczynkach — a więc w sposobie, w jaki się człowiek utrzymuje przy życiu, przeprowadza swe zamierzenia, kształtuje swój stosunek do bliźnich, spełnia swe obowiązki społeczne i zawodowe. (W ostatnich latach coraz częściej określa się charakter jako sposób postępowania i zachowania się względem otoczenia. Charakter i otoczenie są to dwa pojęcia korelacyjne. Alfred Adler powiada np., że dla człowieka żyjącego na wyspie bezludnej obojętnym jest, czy i jaki charakter on posiada, gdyż wobec braku otoczenia nie może go wcale przejawić. A drugi znany psychiatra F. Künkel rozumie pod charakterem sposób,

w jaki człowiek rozprawia się sam z sobą i ze swym otoczeniem). Ta „postawa względem życia“ zależna jest od pewnych cech psychicznych, zwanych „cechami charakteru“, jako to: dobroci, złości, życzliwości, niechęci, współczucia, litości lub bezwzględności — cech, które potocznie nazywamy „cnotami“ lub „grzechami“ — wyrazami, wychodzącymi z użytku, bowiem „cnota“ w naszych czasach rzeczowości brzmi sentymentalnie i niemodnie. Zwiemy je więc teraz dodatnimi lub ujemnymi cechami charakteru.

Rozpatrywane jako przeżycia, są cechy charakteru siłami kierowniczymi, które wstrzymują lub też popychają nas do pewnych czynów. Ogół tych sił kierowniczych, posiadanych przez jednostkę, posiada pewien układ, pewną budowę lub strukturę (jak brzmi nowsza terminologia), a układ ten nazywamy charakterem. Jest on u każdego człowieka innym, dlatego też stanowi charakter cechą odróżniającą osobników, nadaje im swoiste piętno.

Charakter uważany jest przez psychologów współczesnych za zupełnie odrębną dziedzinę duchową, niezależną od uzdolnień i właściwości intelektualnych. Można być wielkim dowódcą, wybitnym uczonym lub artystą, a nie posiadać charakteru. Na odwrót można nie posiadać zupełnie zdolności, a być charakterem w najlepszym znaczeniu tego wyrazu. Odróżnianie podobne spotykamy często u poetów i powieściopisarzy. Znanym jest wyrażenie Henryka Heinego o jednym ze współczesnych mu pisarzy: „Jest to człowiek z talentem, lecz bez charakteru“. Cytowane są często również zdania jak: „W czasie przewrotów społecznych działa nie tyle umysł, ile charakter“. „Nie ma nic niebezpieczniejszego jak silny umysł bez charakteru“. Smiles, autor angielski bardzo rozpowszechnionego dziełka „O charakterze“, powiada: „Choć geniusz zawsze wywołuje podziw, lecz najwyższą cześć wzbudza charakter“. Między inteligencją, uzdolnieniem i charakterem istnieje wiele różnic, ale jedną omówimy tutaj obszerniej, gdyż jest ona bardzo ważna dla poruszonego przez nas przedmiotu.

Cechy charakteru posiadają właściwość, jakiej nie mają inne cechy psychiczne, mianowicie mogą ludzić, mylić. Jeśli nie posiadamy daru wymowy, zdolności do rysunków lub dobrej pamięci, to trudno nam jest co do braków tych ludzi, gdyż nie możemy się wtedy zdobyć na znaczne wyczyny w danej dziedzinie, również trudno jest mieć inteligencją, mądrością, fantazją, jeśli się ich nie posiada. Natomiast możemy udawać, że posiadamy cechy charakteru takie jak wierność, pokora, życzliwość, uczciwość — mówi się wtedy o maskowaniu się ludzi. Maskowanie, czy też udawanie podobne możliwe jest dlatego, że te same cechy charakteru mogą się przejawiać w rozmaitej formie; np. dobroć może się przejawiać w przyjaznej, uprzejmej formie, lecz również w szorstkim sposobie mowy i postępowania, tak że skłonni jesteśmy człowieka szorstkiego uważać za złego. Z drugiej strony mogą się najrozmaitsze cechy charakteru przejawiać w ten sam sposób. Jeśli ktoś wydaje nam się „cierpliwym“, to cierpliwość tą mieć może swe źródło w silnej woli, ale również w lenistwie i ociężałości, nawet w zupełnej apatii i braku zainteresowania. Fakt ten w wysokim stopniu przyczynia się do tak często spotykanej nieumiejętności orientowania się w cudzym charakterze. Można daleko łatwiej wydać sąd słuszny o czyimś umyśle, niż o jego charakterze. Jeśli mówimy o rozczarowaniu się co do ludzi, to mamy na myśli częściej rozczarowanie co do ich postępowania, ich uczciwości, wdzięczności, możności polegania na nich, niż co do ich inteligencji. Niezbędnym więc jest odróżnianie w dziedzinie charakteru istotności od pozorów. Wprawdzie należy to do powszednich doświadczeń życia codziennego, że pozory nie odpowiadają istotności rzeczy, lecz nie nadajemy faktowi stwarzania pozorów należnego mu znaczenia i właściwie nie zdajemy sobie wcale sprawy, jakie poważne konsekwencje pociąga on dla naszego całego życia kulturalnego¹⁾.

¹⁾ Por. *Fr. Baumgarten: Die Charaktereigenschaften*, Bern, Francke 1933.

Przede wszystkim prowadzi on do maskowania się. Wskutek możności posługiwania się pozorami skłonni jesteśmy raczej korzystać z łatwości wystawienia się w dobrym świetle, niż starać się pozbyć posiadanej wady. Jest to jedna z przyczyn — co należy dobitnie zaznaczyć — dla których postęp etyki tak powolnie wzrasta: zbyt wielką jest pokusa, by miast kroczyć ciężką drogą kształcenia charakteru, móc stać po lekko dostępnej drodze maskowania się.

Gdybyśmy byli lepszymi znawcami ludzi, to wszelkie maskowanie byłoby zbyteczne, jako że prędko zostałoby rozpoznane, stąd i postępy moralności byłyby bezsprzecznie większe.

Również jest bardzo ważnym, że cechy charakteru mają swe źródło w naszych p o p ę d a c h, tych silnych, niezmiennych żądach, jakimi każde ludzkie stworzenie obdarzone jest od urodzenia. Do naszych popędów należą: popęd samozachowawczy, popęd seksualny, żądza władzy i potęgi, popędy społeczne jak popęd opiekuńczy i obronny i popędy niszczyielskie.

Niektóre z tych popędów stoją wyłącznie w interesie jednostki — stąd cechy charakteru, mające w nich swe źródło, nie posiadają wysokiej etycznej wartości. Tak się dzieje np. z egoizmem, chciwością, zaborczością, których źródło znajduje się w popędzie samozachowawczym; to samo ma miejsce z pychą, dumą, żądzą panowania, brakiem tolerancji, których zarodki tkwią w żądzy władzy. Inne popędy natomiast — jak popędy społeczne, które prowadzą nas do współżycia z innymi ludźmi, lub też popęd opiekuńczy, który nas pcha do opiekowania się słabszymi i niesienia im pomocy — są zarodkiem dodatnich cech, jak miłości bliźniego, ofiarności, dobrośliwości, życzliwości, pobłażania, wyrozumiałości itp.

Wielu myślicieli i psychologów głęboko badających własną i cudzą duszę utrzymuje, że w człowieku przeważają złe popędy. Liczne są zwroty, w których natura ludzka porównywana bywa do zwierzęcia drapieżnego. Nawet u niektórych filozofów znajdujemy twierdzenia, że człowiek co do

skłonności swych gorszym jest od zwierzęcia. Schopenhauer powiada: „Jest tylko jedno kłamliwe stworzenie na świecie — człowiek“. Albo wybitny francuski pedagog i myśliciel Fénélon jest zdania, że człowiek gorszym jest od zwierzęcia dla tego, iż zwierzę napada tylko wtedy, gdy jest głodne, natomiast człowiek, nawet gdy jest syty. Albo też inne znamienne jego zdanie: „Zwierzęta napadają tylko na stworzenia innego gatunku, ludzie zaś niszczą się nawzajem“. Bez wątpienia jest to k r a ń c o w y pogląd przyznawać wszystkim bez wyjątku ludziom wszystkie złe instynkty — osobiście jesteśmy wraz z wieloma myślicielami zdania, że ludzie o złych instynktach to tylko jedna z kategorii gatunku ludzkiego. **Altruizm jest tak samo pierwotnym przejawem uczuć ludzkich jak i egoizm.** W historii ludzkości znajdujemy wszak świetne przykłady wielkiej i głębokiej miłości bliźniego, zupełnego zaprzędania własnych spraw na korzyść innego, całkowitej ofiarności swego „ja“ dla dobra cudzego — a więc jak najdalej idącej bezinteresowności i chęci pomocy. Prócz tego należy zaznaczyć, że w duszy ludzkiej istnieją siły, skierowane przeciw złym intencjom, broniące się przeciw nim i walczące z nimi.

Jest to tzw. p o c z u c i e m o r a l n e, które we wszystkich nas żyje i pozwala nam rozróżniać między „złym“ a „dobrym“, a więc wydawać sądy i oceny etyczne i ustanawiać prawa moralne. W nim znajduje się źródło sumienia. W życiu człowieka zauważyć się daje ciekawe zjawisko. Człowiek rodzi się jako jedno z najsłabszych jestestw organicznych. Z natury nie jest on uchroniony ani od chłodu ani też od wrogich napaści, jednak uposażony jest w inteligencję, która pomaga mu bronić się zwycięsko przeciw słabości jego fizycznej konstytucji, gdyż umożliwia mu zużytkowanie sił przyrody dla własnej korzyści. Toż samo dzieje się ze słabością jego moralnej natury. Wprawdzie człowiek posiada najgorsze, najniższe instynkty, jednocześnie jednak żyje w nim siła duchowa, ułatwiająca mu poznanie tych słabych stron jego moralnej natury i pozwalająca mu wyrównać je i zwalczać.

Wskutek tego widzimy niezwykle wzruszający objaw: wielcy myśliciele, którzy siebie bardzo skrupulatnie obserwowali, stwierdzili w sobie niejednokrotnie słabości natury etycznej lub złe skłonności. Jako przykład podajemy Goethego, który się w znamienny sposób tak o tym wyraził: „Nie widzę takiego błędu, popełnionego przez innych, którego bym ja sam nie był popełnił“. I otóż myśliciele ci podejmują walkę z własnymi skłonnościami i starają się ulepszyć swój charakter. Widzimy to już u greckich filozofów, u stoików, u rzymskich filozofów, jak Marek Aureliusz i Seneka, który wykrzyknął boleśnie: „O jak mizernym stworzeniem jest człowiek, jeśli się nie wznosi ponad swe człowieczeństwo“! Widzimy toż samo w początkach chrześcijaństwa, u ojców kościoła — przede wszystkim należy tu wymienić św. Augustyna — u wielu, wielu filozofów w ciągu wieków, najpiękniej może we wzniosłej postaci Spinozy i u tysiąca osobników o nieznanym nazwiskach aż do naszych czasów. Pod najrozmaitszymi hasłami za pomocą najróżnorodniejszych środków starają się osiągnąć to, co wypowiedział Nietzsche w wielokrotnie komentowanym zdaniu: „Człowiek jest czymś, co powinno być przewyżczone“. Kształcenie charakteru jest więc procesem etycznym.

Powstaje tu ważne nader pytanie: Czy udało się już zmienić „zły“ charakter na „dobry“? Czy można w ogóle przekształcić charakter człowieka i nadać mu dowolny kierunek, lub czy charakter pozostaje niepodatny na wpływy? Pytania te są pierwszorzędnej wagi, gdyż jeśli potwierdzimy pierwsze z powyższych pytań, to wszelkie wychowanie ma widoki powodzenia, jeśli mu zaprzeczymy, to musimy być bezsilnymi widzami właściwego rozwoju człowieka na mocy wrodzonych skłonności.

Historia pedagogiki, filozofii i psychologii poucza, że dwa krańcowe zapatrywania na tę kwestię istniały we wszystkich czasach.

Po jednej stronie znajdują się obrońcy poglądu, że charakter jest wrodzony i nie ulega w biegu czasu żadnym zmianom, co się wyraża w licznych przysłowiach („Chassez le na-

turel il revient au galop“, „Man kann nicht aus seiner Haut“; wymieńmy tu tylko w polskim języku starodawne: „Natura ciągnie wilka do lasu“, „I w Paryżu nie zrobią z owsa ryżu“, „Sroka zawsze pstra zostaje, w którekolwiek leci kraje“ i wiele innych) i niemniej licznych przypowieściach. (Ciekawe, że u perskiego mędrca i poety Sadi znajduje się wiersz: „Czy można ze złego żelaza ukuć miecz dobry? Gdzie nic nie jest, tam nic urość nie może przez wychowanie“).

Najwybitniejszym przedstawicielem poglądów o stałości charakteru w czasach nowszych jest Schopenhauer, którego zdanie „Charakter jest stałym i niezmiennym“ cytowane jest zwykle na pierwszym miejscu. A słynny satyryk Lichtenberg, pisarz o niezwykle przenikliwym umyśle, wyraził się w tym samym sensie: „W charakterze każdego człowieka tkwi coś niezłomnego — budowa kostna (Knochengebäude) jego charakteru“.

Poglądy te odpowiadają panującej w 17 wieku w fizjologii teorii *p r e f o r m a c j i*, według której wszystkie z biegiem czasu rozwijające się narządy danego organizmu znajdują się już w załączku w jajku, rozwijają się więc one stopniowo, ale nie mogą się na nowo utworzyć. Czym człowiek jest, tym musi się stać.

Najsilniej przekonującym argumentem tego poglądu jest fakt, że ludzkość w ciągu tysięcy lat mimo tylu wysiłków reformatorów i pedagogów uczyniła nader małe postępy pod względem etycznym. Konsekwencją podobnych zapatrywań jest sceptycyzm wobec każdej próby zmiany charakteru.

Daleko silniej i bardziej przekonująco działają argumenty tych, którzy uznają możliwość kształtowania charakteru. Przede wszystkim wskazują oni na przykłady historyczne. Sokrates urobił swe życie i zakończył je podług postawionych sobie z góry zasad, wbrew zaś skłonnościom własnej natury Szawel stał się Pawłem. Świetny rycerz Ignacy Loyola staje się twórcą nowego zakonu. Mirabeau, prowadzący długo życie rozwiązłe, staje się w najlepszym znaczeniu tego wyrazu przywódcą ruchu narodowego. Pełen żądzy uciech życia

światowiec Tolstoj jest w końcu swego żywota przekonanym apostołem ascetyzmu. Nie tylko jednak ci sławni ludzie, lecz i wiele tysięcy zwykłych śmiertelników wykazuje dobitnie zmianę charakteru, przy czym zmiana ta może wystąpić niekiedy nagle, eksplozywnie, nieraz zaś stopniowo, powoli się rozwinać. Zmiana może być wywołana najrozmaitszymi przyczynami. Przede wszystkim — biologicznymi, jak w r a s t a n i e. Widzimy w czasie dojrzewania płciowego u młodocianych powstawanie nowych cech charakteru, które wraz z wiekiem znikają. Do nich należy entuzjazm (epoka burzenia się przeciw prawom) i dążenie do samodzielności, przejawiające się w nieposłuszeństwie. W starości człowiek „statkuje się“, rozwija się w nim wyrozumiałość, łagodność, miękkość, harmonia, ale też trwożliwość, beznadziejność, rezygnacja i — jak utrzymują złe języki — kłótniowość, gadatliwość, złośliwość. Również choroby długotrwałe, jak np. gruźlica, i choroby mózgowe, jak np. paraliż postępujący, sprowadzają wielkie zmiany charakteru. Wreszcie zmiany chorobowe w gruczołach dokrewnych prowadzą również do zmiany w charakterze ludzkim: zanik lub zbyt ni rozwój gruczołu nadtarczycowego wywołuje wybitne odchylenia od normalnego obrazu charakterologicznego osobnika.

Bardzo silnym jest wpływ o t o c z e n i a i c z y n n i k ó w g o s p o d a r c z y c h. Ubóstwo hartuje wolę i karność, wpływa dodatnio na skromność, zmuszając do kontentowania się małym, pobudza do pilności, pracowitości, może ono jednak wychować upór i hardość, zaciętość, zgorzkniałość, nienawiść do ludzi. Bogactwo stwarza często lekkomyślność, zarozumiałość, osłabia wolę, wywołuje lenistwo i niedbalstwo — jednocześnie jednak może pobudzić do hojności i pobbżazania. O śl a d a c h, jakie pozostawia zajęcie zawodowe na charakterze mamy co prawda bardzo mało naukowych danych — psychologia zawodów nie zajęła się dotąd systematycznym badaniem tej kwestii — nie brak jednak w tym kierunku doświadczeń ludzi praktyki. Zdania ulotne nieraz jaskrawo uwypuklają kierunek tych zmian. Wymieńmy tu tak popularne twierdze-

nie: „Polityka psuje charakter“ — używane zresztą często w krajach, gdzie kobiety nie posiadają prawa głosowania jako argument, by kobietom prawa tego nie nadać.

Otoczenie człowieka, zależnie od tego, czy stoi na wysokim lub niskim poziomie moralnym, może wywołać w nas pragnienie upodobnienia się do niego (dążenie do identyfikacji z ideałem), wskutek czego zbudzone zostają drzemające głęboko w nas chęci i żądze. Mówimy wtedy o działaniu dobrych i złych przykładów, o wpływie osobistości, któremu bezwiednie ulegamy. Wchodzimy tu w dziedzinę sugestii — zależności psychicznej dotąd zagadkowej natury.

Bardzo ważnym czynnikiem zmiany charakteru są nadzwyczajne wypadki dziejowe, które zdolne są wstrząsnąć głęboko całym jestestwem osobnika i wydobyć na powierzchnię bardzo głęboko utajone popędy i tendencje psychiczne. Do takich czynników zaliczyć należy wojny i wszelkie przewroty polityczne, podczas których ludzie zniewoleni się czują do uczynków, których by nigdy nie popełnili w czasach spokojnych. Widzimy wtedy zarówno przejawy bezgranicznej ofiarności i wierności, jak i okrucieństwa, braku litości, chęci szkodenia, zadawania cierpień i niszczenia. W czasach katastrof natury jak trzęsienie ziemi, wybuchy wulkaniczne i wielkie pożary spotykamy się z przykładami pomocy i chęci ulżenia poszkodowanym z takim zaparciem się siebie czynionymi, do jakich w czasach normalnych żaden z tych osobników nie byłby zdolnym.

W takiej samej mierze mogą rewolucyjnie działać na charakter człowieka wypadki osobistej natury, jako to dalekie podróże, śmierć bliskiego człowieka, utrata majątku, małżeństwo, nieraz nawet lektura. Do jakiego stopnia wypadki losu są w stanie zmienić całe usposobienie człowieka dowodzą przykłady historyczne, z których jeden tylko zostanie tu wymienionym. Królowa francuska Maria Antonina, znana ze swego lekkomyślnego sposobu życia, pełna próżności i egoizmu, wykazuje po utracie tronu i upadku królestwa niezwykle hart ducha. Nikt nie przypuszczałby, że lubiąca zbytek i bły-

skotliwe pozory królowa zdolna będzie do tej siły nieugiętej, stanowczości, heroicznego znoszenia swego stanu bez szemrania, w powadze i z podniesionym czołem, a zarazem z wszechprzebaczącą dobroćliwością. Duch jej wzrastał wraz z wielkością nieszczęścia. Natomiast ilu ludzi, w czasach szczęścia będących uosobieniem zrównowazenia i niewzruszonego spokoju ducha, zatracą szybko te cechy w nieszczęściu (lud słusznie nazywa je czasem próby) — i ugina się pod ciężarem dotykających ich ciosów.

Z tych wszystkich powyżej wymienionych przykładów widzimy, że charakter faktycznie jest zmiennym. Energia duchowa daje się zmieniać i przekształcać. Bez wątpienia, co z całym naciskiem należy tu zaznaczyć, zmienność ta jest różna u różnych osobników. Bywają wypadki krańcowe, np. ludzie zupełnie niepodatni na wpływy zewnętrzne. Otoczenie nie zmienia ich, natomiast oni wywołują zmiany w swym otoczeniu. Są to ludzie — że się tak wyrazimy — o „samoistnym przeznaczeniu“, u których przyrodzone skłonności są silnie zaznaczone, wskutek czego wypadki i zdarzenia jako „zewnętrzne przeznaczenie“ nie wywierają na nich żadnego wpływu. Psychologowie skłonni są przyjąć istnienie dwóch typów: typu opierającego się wpływom otoczenia i ulegającego im (Anlage- und Umwelt-Typus), zależnie od tego, jakie czynniki urabiają więcej danego osobnika: wynikające z jego przyrodzonej organizacji, czy też czynniki zewnętrznej natury.

Reasumując wszystkie powyższe wywody musimy więc powiedzieć, że w zasadzie ulegamy wszyscy zmianom pochodzącym z zewnątrz nas. Pogląd ten stanowi podłoże rozpowszechnionego wielce przekonania, które spotykamy we wszystkich poglądach religijnych, w wielu teoriach psychiatrycznych, np. w psychoanalitycznej, a specjalnie w psychologii indywidualnej, i które przenika wszystkich wielkich pedagogów, że można w mniejszym lub większym stopniu przekształcić przyrodzone skłon-

ności moralne człowieka²⁾). Stanowi on podstawę wszelkiego wychowania, bez niego byłaby praca pedagogiczna niemożliwa. Jako przykład jaskrawy mamy w historii pedagogiki nader ciekawy wypadek: jeden z wnuków Ludwika XIV, księżę Burgundii, od najwcześniejszego dzieciństwa wykazywał ciężkie wady charakteru — był gwałtownym, skłonny do gniewnych uniesień, nie znosił najmniejszego oporu, jako młodzieniec zarozumiały, butny, samowolny oddawał się wyłącznie wyuzdanym uciechom zmysłowym i był postrachem swego otoczenia. Dzięki wpływom wychowawcy swego, znakomitego pisarza i pedagoga Fénéłona, stał się on stopniowo człowiekiem skromnym, umiarkowanym, uprzejmym, łagodnym i ludzkim. Życie jego późniejsze zda się potwierdza słynne zdanie Leibniza: „Wychowanie wszystko przeczyści”.

Interesującym jest, że pogląd o możliwości zmiany charakteru człowieka rozszerzony zostaje i na grupy społeczne: cały naród może się duchowo zmienić w kierunku dowolnym. Intuicyjnie tkwi to przekonanie w starożytności u twórcy ideologii spartańskiej Lykurga, pragnącego przeinaczyć duchowe własności swych ziomków. Widzimy to dążenie u znanego francuskiego męża stanu Turgota, który przedstawił Ludwikowi XIV obszerny plan utworzenia nowej „duszy narodu”, następnie u Fichtego, w jego wzniosłych myślach o wychowaniu narodowym. Turgot mniemał drogą tej zmiany duchowej odwrócić grożącą Francji rewolucję, Fichte pragnął zaś duchowego odrodzenia swego narodu po ciężkiej klęsce politycznej, jaką dotknęła wówczas Niemcy. A i teraz — we współczesnej nam historii świata — widzimy w Rosji, w Niemczech i we Włoszech chęć ukształtowania psychiki narodowej

²⁾ Poglądy filozofów i pedagogów takich jak Rousseau i Fröbel, uważających, że człowiek uposażony bywa tylko w „dobre”, moralne skłonności, wychowanie zaś je zazwyczaj „wypacza”, tak że właściwie wychowanie polegać powinno na czuwaniu i opiece tego, cośmy otrzymali od natury — są dzisiaj zarzucone i nie potrzebujemy się nimi więcej zajmować.

w myśl pewnych poglądów politycznych. Wszystkie te próby i zamierzenia mają tylko wtedy racjonalną podstawę, jeśli się hołduje starej zasadzie Erazma z Rotterdamu: „Ludzie nie są tym, czym się rodzą, lecz tym, co się z nich urabia“.

Zastanowić się musimy teraz nad istotą zmienności charakteru. Co zachodzi w nas, jeśli stajemy się innymi? Nie należy sobie wyobrażać, jak to się często niestety dzieje, że właściwości nasze są poprostu wymienialne: na miejsce znikającej bez śladu zazdrości zjawia się naraz życzliwość, lub zamiast lekkomyślnej beztroski — powaga i poczucie obowiązku. Nie, rzecz jest bardziej skomplikowana. Na podstawie badań psychologicznych przyjmujemy, że wrodzone skłonności stanowią właściwie stałą, niezmienną podstawę każdego indywiduum. W tym sensie mają słuszność ci, którzy utrzymują, że człowiek nie zmienia się właściwie w ciągu całego swego życia. Co jednak zmienić się daje, to siła lub słabość przejawiania się tych skłonności — gdyż zależy to w znacznej części od tego, czy dajemy im tę możliwość przejawiania się, czy też ją hamujemy. Podobnie jak mięsień wskutek ćwiczenia staje się silniejszym i większym („la fonction crée l'organe“ — powiadają fizjologowie), zaś przez nieużywanie, brak ruchu staje się coraz słabszym i może zaniknąć, tzw. prawo zaniku niećwiczonych zdolności — to samo dzieje się z wrodzonymi właściwościami charakteru. Wzmacniamy je i pomagamy ich rozwojowi, jeśli często pobudzamy je do przejawiania się, osłabiamy je natomiast, jeśli wstrzymujemy lub hamujemy ich uzewnętrznianie się. Gdy np. jesteśmy z natury skłonni do gniewu, ale staramy się za każdym razem opatnować gniewne uniesienie, to z biegiem czasu przyzwyczajenie do tłumienia gniewu się wzmacnia, gotowość do jego przejawiania się zmniejsza. Gdybyśmy jednak nie stawiali żadnego wewnętrznego oporu afektowi gniewu, natenczas rozwinęlibyśmy w sobie niepohamowanie, które może przynieść nam niepowetowane szkody. Możemy więc zmienić się w myśl naszych życzeń, jeśli pozwa-

lamy przejawiać się pożądanym skłonnościami, natomiast niepożądane tłumimy.

Przykład niech jeszcze raz to unaoczní: pewien osobnik, z natury mściwy, nie zapomina łatwo i nie przebacza doznanej krzywdy. Można temu złemu zaradzić, jeśli się stwarza motywy postępowania, by zahamować czyny mściwe. Jeśli religia i moralność nakazują: „Odplacaj za złe dobrym“ lub też praktyka przekonywa, że mściwość nie przynosi oczekiwanych wyników, że się ona „nie opłaca“ — to nakaz powyższy lub też te doświadczenia stają się motywami dalszego postępowania, hamującymi popędliwe postęпки. Wszelkiego rodzaju kary, za pomocą których utrzymany zostaje przez państwo porządek społeczny lub za pomocą których dorośli powstrzymują dzieci od postępowania w niepożądanym kierunku są niczym innym jak specjalnie stworzonymi motywami dla zmiany naturalnego sposobu postępowania.

W ten sposób — przez stwarzanie nowych motywów — możemy skłonnościom naszym i popędom dać możność przejawiania się lub też możemy je tej sposobności pozbawić. Na tym polega cała istota dowolnej zmiany charakteru: pewne cechy charakteru zostają dowolnie wyosobnione i ćwiczone, inne zaś wypierane i bezczynne. Jedne wysuwamy na pierwszy plan świadomego życia duchowego, inne usuwane zostają w głąb jego i zapomnienie. Oczywiście istnieje niebezpieczeństwo, że te ostatnie przy pierwszej lepszej okazji wydostaną się na powierzchnię³⁾. Podczas paniki, katastrofy żywiołowej lub podczas wojny, gdy wszystkie wyższe siły psychiczne są sparaliżowane, widzimy dokładnie, jak zahamowane dotąd instynkty niższe występują z całą siłą, a brutalność, bezwzględność przejawiają się w całej nagości. Zwierzę budzi się w człowieku. Dlatego też ważnym jest nie dawać sposobności do przejawiania się złych popędów.

³⁾ Ocieramy się tu o teorię Freuda, ugruntowaną na dynamizmie bezskutecznego wyparcia niepożądanych przeżyć. W teorii tej chodzi przede wszystkim o konkretne przeżycia i konflikty, podczas gdy nam w danym wypadku chodzi o stronę formalną zagadnienia.

W ten sposób nie uważamy człowieka ani za istotę, której losy przeznaczone są już z góry, ani też za istotę, która niby niezapisana karta (tabula rasa) ulega wszelkim wpływom zewnętrznym. Człowiek jest produktem zarówno skłonności jak i wpływów zewnętrznych. Wyniki wychowania będą tym bardziej pomyślne, im silniej rozwinięte są skłonności pożądanego kierunku — lub też przy słabiej rozwiniętych skłonnościach — im odpowiedniejsze są działania z zewnątrz. Brak naturalnych skłonności stanowi tak samo granicę dla rozwoju charakteru jak nieodpowiedni wybór zastosowywanych środków wpływania.

Należy tu jeszcze zaznaczyć, że nie zbadano dotąd nigdy w sposób zupełnie obiektywny, o ile łatwiej daje się kształcić i zmieniać charakter niż zdolności intelektualne lub talenty. Czy tak samo trudno jest człowieka nieetycznego przekształcić w osobowość pełną zalet moralnych, jak ze złego rysownika zrobić zdolnego malarza? Wszystko cośmy wyłuszczyli powyżej przemawia za tym, że pierwsze zadanie jest łatwiejsze. Rozpatrując to zagadnienie z biologicznego punktu widzenia musimy zaznaczyć, że cechy charakteru tkwiące w popędach samozachowawczym i społecznym mają wielką rolę do spełnienia: utrzymanie jednostki przy życiu i przystosowanie jej do współżycia z innymi; są one więc z natury rzeczy bardziej ogólne i właściwe w mniejszym lub większym stopniu wszystkim osobnikom, niż talenty i zdolności intelektualne; przyjąć więc możemy z pewnym prawdopodobieństwem, że są one bardziej „plastyczne“, tj. podatne przekształceniom i urobieniu.

Możemy więc powiedzieć, że wartość całokształtu naszych skłonności moralnych w znacznym stopniu zależy od tego, jaki kierunek im się nadaje. Przeważa ostatecznie nie to, co otrzymujemy z natury, lecz to, jaki użytek czynimy z tych możliwości. Nie jest więc zasługą być szlachetnym na podstawie wrodzonych skłonności, lecz na mocy woli uczynienia z siebie człowieka szlachetnego. Ważne jest, nie „skąd przychodzisz?“, lecz „dokąd idziesz?“.

II.

Uznając więc fakt zmiany charakteru musimy teraz postawić pytanie: w jakim kierunku należy zmienić charakter?

Wszystkie główne religie świata: wyznania Konfucjusza i brameńskie, żydowskie, chrześcijańskie i mahometańskie posiadają ideały, do których ludzie powinni dążyć, raczej je urzeczywistnić i przykazania, które ludzie winni wypełnić. „Takim być musisz, być powinienes! To powinienes uczynić“. Ideały te są bardzo wysokie: „Kochaj bliźniego jak siebie samego“ lub brameńskie: „Nie zabijaj nic żyjącego!“ Są to przykazania w imię Wyższej Istoty, Boga lub Bóstwa. Wskutek osłabienia uczuć religijnych próbowali filozofowie utworzyć ideały etyczne na podstawie żyjącego w nas poczucia moralnego. Ale czy ideał etyczny był stworzony przez religię czy też filozofów — ideał ten miał zawsze jeden i ten sam cel: *regulować życie jednostki we współżyciu jej z innymi*. Nawet wielka rewolucja francuska, która obwieściła religię Rozumu, miała jednocześnie hasła „Swobody, Równości, Braterskości“. W ten sposób wymogi wyznań religijnych, jako też postulatów etycznych jednoczą się w dążeniu: w drugim osobniku widzieć kogoś sobie bliskiego, najbliższego — *Bliźniego*. Oznacza to, że należy stłumić w sobie i uśmierzyć wszystkie tendencje i instynkty, które mogą wyrządzić współbraciom szkodę, natomiast pielegnować uczucia, które służą dla ich dobra. Słynny filozof współczesny Brunschwig powiada: „*Le détachement de soi qui fait la générosité de l'homme*“). Urzeczywistnienie tego wysokiego celu napotyka na wielkie trudności, bowiem stawia ono naturze ludzkiej nader ciężkie zadania: przewyciężenie wszystkich uczuć wrogich, nienawistnych i niszczycielskich, poniechanie zemsty, uśmierzenie zazdrości, natomiast uwzględnianie cudzych interesów, bodajby kosztem własnego dobra. Wypełnienie jednej części tych nakazów — jak szanowanie cudzego życia

i własności — przestrzegane bywa przez państwo. Prawa cywilne gwarantują jednostce pewne optimum jej egzystencji i bezpieczeństwa, lecz pozostaje mimo to mnóstwo wykroczeń przeciw naszym bliźnim, nie zaznaczonych w żadnym kodeksie karnym i nie podpadających pod żaden paragraf, jednakże mogących ich skrzywdzić dotkliwie. Do wykroczeń tych zaliczyć należy obmowę i oszczerstwa, szeptem w ramach prywatnej rozmowy rozpowszechniane; małostkowe oszukaństwa, boleśnie odczuwane, gdyż ujawniają chęć szkody, brak wdzięczności i szczerości, obłuda i zawodność, zmienność przekonań (oportunizm), niesumienność, stronniczość, okłamywanie dla własnego zysku, oto są te wszystkie przewinienia, którymi raniemy innych i dotykamy ich boleśnie. Uwolnienie się od tych wad jest celem kształcenia charakteru, a polega ono na uszlachetnieniu jednostki. Cel ten jednak nie został choćby w najmniejszym stopniu osiągnięty, jak tego dowodzą skargi na brak charakterów w dobie obecnej.

Dlaczego jednak jest tak trudno osiągnąć uszlachetnienie duchowe? Co stoi na przeszkodzie do urzeczywistnienia dążeń do poprawy, do wytworzenia typu ludzi, odczuwających cudze cierpienia jak swoje własne? Dlaczego dotąd wskazanie „Kochaj bliźniego jak siebie samego“ pozostało czczym dźwiękiem? Przyczyny tego szukać należy w tragicznym konflikcie, w jakim znajduje się prawie zawsze każda wybitniejsza jednostka w stosunku do innych jednostek.

Z natury rzeczy człowiek jest zazwyczaj egoistą. Popęd samozachowawczy w najrozmaitszych odmianach, jako np. popęd do wybicia się z szarej masy ludzkiej, popęd do zupełnego rozwoju wszelkich posiadanych zdolności zmusza go często do popełniania czynów korzystnych dla niego, choć niekorzystnych dla innych. Jeśli zwrócimy się do jednostki z silnie zaznaczoną indywidualnością z nakazem: uwzględniaj innych, nie bądź egoistą, lecz altruistą, to postawi nam ona pytanie:

Dlaczego ja mam uwzględnić innych? Dlaczego ja mam się ograniczyć? Dlaczego powinienem go oszczędzać? Są to wieczyste pytania, sprowadzające się do zagadnień: Jak może własna indywidualność utrzymać się we wspólnocie? Jak można utworzyć syntezę ze swego „ja“ i cudzego „ty“? (Jest to w innych, prostszych wyrazach podstawowe zagadnienie kształcenia charakteru).

Jeśli na tak postawione pytania odpowiemy jedynie: „Powinieneś tak czynić, bo tak nakazuje religia — lub: „tak głosili wielcy mędracy świata“, „tak wymaga prawo“ itp., to silna indywidualność będzie się zawsze czuła pokrzywdzoną, uważać będzie nakaz ten za ofiarę i będzie zamiast miłości czuła nienawiść do wszystkich tych, którzy wymagają od niej poświęcenia. Reakcje te, tak naturalne, stanowiły dotąd największe opory dla przekształcenia charakteru człowieka. Bo w imię czego należy go przekształcić, sprowadzić z naturalnej linii egoizmu do sztucznej linii altruizmu? Dlaczego twoje „ty“ ma być ważniejsze od mego „ja“? ⁴⁾

Kto stawia podobne pytania, temu nie mogą wystarczyć żadne autorytatywne odpowiedzi. Dlatego też wraz z rozwojem swobody myśli i większego krytycyzmu argumenty apodyktyczne nie odnosiły żadnego skutku. Każdy wychowawca (pedagog czy moralista) musi sięgnąć do innych środków przekonywujących. Pragniemy na nie w krótkości wskazać. Tworzą one zarazem środki kształcenia charakteru.

Jako pierwszy z tych argumentów czyli środków należy wymienić: uświadomienie sobie stosunków wzajemnie łączących ludzi i sposobów,

⁴⁾ Psychoanalitycy pojmują podobne pytania w sposób odmienny, często indywidualistyczny, mianowicie stawianie podobnych pytań ma być dowodem, że dany osobnik odczuwa silne niezadowolenie, wywołane brakiem zaspokojenia istotnych jego pragnień i chęci. Jest ono przejawem braku: „Ja mam dawać jeszcze, kiedy sam mam tak mało?“ Bez wątpienia wiele czynów „niedobrych“ wypływa jedynie z poczucia własnego nieszczęścia. Dlatego też stara rada brzmi: „Uszczęśliwicie człowieka, a stanie się on dobrym“.

w jaki się te stosunki kształtują. „Wiedza jest cnotą“ — mawiał Sokrates, twierdząc, że ten, kto wie, co to jest cnota, będzie też w stanie stać się cnotliwym. Scholastycy mawiali: „*Nisi volitum, nisi praecognitum*“. Nie możemy chcieć czegoś, czego nie znamy. Zastosowując ten postulat do zagadnienia kształcenia charakteru należy sobie uświadomić, dlaczego należy kształcić charakter we wskazanym kierunku: unormowania stosunków jednostki do ogółu.

W tym celu należy każdej jednostce unaocznic, jak stale, od pierwszej chwili jej życia zależną jest od innych, jak każdy przedmiot, którym się posługuje, wszystkie wyznaczniki techniczne, z których bez przerwy korzysta i które ułatwiają jej egzystencję, jak udzielana jej pomoc lekarska, każda myśl, którą sobie przyswaja z książek lub pism, stanowi własność duchową drugiego człowieka lub jest skutkiem cudzych trudów i wysiłków. W ten sposób człowiek ma jakby do uiszczenia dług wdzięczności, zaciągnięty wobec wszystkich (umarłych czy żywych), którzy przyczyniają się do jego egzystencji.

Byłoby też z wielkim pożytkiem dla każdej jednostki uświadomić sobie dokładnie, do jakiego stopnia zależną jest ona zarówno w swym codziennym trybie życia jak i w życiu zawodowym od współpracy innych; czego jest w stanie dokonać własnymi siłami — a czego dzięki cudzej pomocy, jak daleko sięga jej niezależność od obcej współpracy i obcych wpływów (choćby to byli jej podwładni). Podobny „bilans samodzielności“ wykaże dopiero, że subiektywne poczucie własnej siły i mocy nie odpowiada często obiektywnemu stanowi stosunków międzyludzkich. W ten sposób musi sobie każdy człowiek zdać sprawę, że stale wykorzystuje ogół i że złączony jest z nim tysiącnym spletem silnych więzów. Zobaczy się więc we właściwej perspektywie zasług cudzych i własnych. Korzystanie z pracy rąk i ducha innych jednostek wytwarza tę spójnię społeczną, wspólnotę losu, jaką widzimy w jaskrawy sposób w czasie wojny, podczas katastrof żywiołowych jak powodzi, trzęsienia ziemi, głodu i pożarów,

a która niewidocznie co prawda, ale stale istnieje w każdej chwili codziennego, powszedniego życia.

Rzeczą pierwszorzędną wagi jest również uświadomienie sobie, że ta wspólnota, łączność z innymi jednostkami niezbędną jest dla rozwoju duchowego jednostki. Badania psychologiczne nad zdolnościami duchowymi dziecka dowiodły, że dziecko staje się „inteligentniejsze“, gdy wzrasta wśród rówieśników lub w otoczeniu osób dorosłych — dzieci samotne, opuszczone, „dziczeją“. (Dzieci ze sfery proletariackiej mają przeciętnie, jak wiadomo, niższy iloraz inteligencji). Piaget dowodzi na podstawie swych badań nad dziećmi, że zdolności logiczne rozwijają się pod wpływem czynników społecznych; przypominamy tylko teorie powstania i rozwoju języka zależne od życia w grupach społecznych. Instynktowy popęd dzieci do przebywania z rówieśnikami (spójrzmy na bawiące się na podwórkach lub ulicy gromady dzieci), nasz cały ustrój życia towarzyskiego (rozwinęliśmy i zachowujemy przepisy i formy towarzyskie jak takt, grzeczność, uprzejmość itd. po to tylko, aby zachować wspólnotę i nie tracić łączności z innymi ludźmi) dowodzą, że człowiek zdaje sobie doskonale sprawę, jaką wartość posiada dla niego druga jednostka. W całość pełni może się człowiek rozwinąć tylko w środowisku innych ludzi, musi się on otrzeć o nie, by zająć własnym światłem ⁵⁾.

Nie dziw więc, że filozofowie, socjologowie i psychologowie przyjmują specjalny popęd człowieka (społeczny), na mocy którego szuka on towarzystwa. (Już dla Arystotelesa człowiek był „zwierzęciem towarzyskim“, potwierdzają to Hume, Montesquieu, Voltaire, Kant, Fichte — że wspomnimy tylko najwybitniejszych). Nie brak uczonych, uważających, że na początku było społeczeństwo — wspólnota, z której

⁵⁾ Głębokie jest twierdzenie Fichtego: „Der Mensch wird nur unter Menschen ein Mensch. Sollen überhaupt Menschen sein, so müssen mehrere sein... Der Begriff des Menschen ist sonach gar nicht Begriff eines Einzelnen, denn ein solcher ist undenkbar, sondern der einer Gattung“.

stopniowo dopiero wyłoniło się indywiduum (wymienimy tu tylko takich przedstawicieli tego poglądu jak słynny socjolog francuski Durkheim i filozof Lévy-Bruhl (La mentalité primitive)).

Prócz tego stawia każdy człowiek świadomie pewne wymagania swemu otoczeniu: pragnie on uznania swych zasług, pożąda życzliwej oceny swych postępów. Są to ogólne tendencje każdego osobnika — bez wątpienia więc uzasadnione. Ale uświadomić sobie przy tym należy, że żądania podobne, będące jego potrzebą życiową a mogące być zadośćuczynione jedynie przez innych u z a l e ż n i a j ą go jednocześnie od innych. Nie miałby on wielu satysfakcji życiowych, gdyby pragnieniom tym inni stawiali opór lub je lekceważyli, gdyby nie doznawał współczucia, dodającego mu otuchy i nie znajdował echa sympatii, będącej bodźcem do dalszych czynów.

Po wskazaniu więc tak daleko idącej zależności naszego „ja“ od cudzych „ty i wy“ należy wziąć pod uwagę fakt, że i inni w podobnej mierze zależni są i od naszej pracy, naszych uczynków, wynalazków, naszych uczuć sympatii. Zależność jest więc b e z w z g l ę d n i e o b o p ó l n a. Życie społeczne to stałe branie i dawanie. Panuje w nim nakaz w z a j e m n o ś c i. To, czego pragniemy od innych, inni pragną od nas. Możemy otrzymywać, ale musimy też dawać. Możemy żyć, ale musimy pozwolić żyć innym. Musimy dbać o nasze sprawy, ale nie wolno nam lekceważyć spraw cudzych. Życie naszego „ja“ wymaga więc koncesji dla „ciebie“, dla „was“.

W ten sposób jednostka otrzyma właściwe pojęcie o jej roli w społeczeństwie. Zrozumie, że jej prawo do życia nie jest czymś jej tylko właściwym, lecz dążeniem także innych osobników. Względem, których wymagać chce dla siebie, musi i ze swej strony innym okazać. Czego wymaga od innych, tego musi wymagać od siebie. Prawo stosuje się tak samo do niej, jak i do innych. Rozwinie się w ten sposób d e m o k r a t y z m u c z u ć i p r a g n i e ń — jednostka przejrzy, że tylko niezwykle zasługi są w stanie wyznaczyć jej miejsce uprzy-

wilejowane. Dopóki się z tych zasług nie wylegitymuje, jest tylko jedną z wielu — dającą i biorącą w równym stopniu.

Wyjaśnienie stosunków, zachodzących między osobnikiem a społeczeństwem, wzbudzenie przekonania, że interesy społeczeństwa są ściśle związane z naszymi własnymi, zahaczają o siebie, że osobnik jest w ten sposób udziałowcem wspólnego życia — oto najgłówniejsza droga do kształcenia charakteru. Tylko wtedy, gdy jasno ujrzymy te związki i łączność życia ludzkiego i zastanowimy się rozsądnie nad nimi, wynikną same przez się obowiązujące konsekwencje dla naszego postępowania. Taką będzie np. sprawiedliwość, czyli uznanie praw innego osobnika, która tworzy podstawę wszelkiej wspólnoty.

Sprawiedliwość zaliczaną bywa zazwyczaj do cnót (nawet do głównych), skłonni jednak jesteśmy przyjąć, że jest to raczej podstawowy, czyli konieczny czynnik współżycia z ludźmi, a więc i własnego rozwoju. Jest ona tak niezbędną dla życia we wspólnocie jak powietrze lub pokarm dla życia organizmu, reguluje bowiem w sposób najdoskonalszy życie społeczne. Dotąd zbyt mało zdajemy sobie sprawę z tego, jak mało sprawiedliwość jest prywatną cnotą, jak bardzo natomiast należy widzieć w niej nieodzowny warunek, od którego zależy ustrój naszego życia społecznego. Wyobraźmy sobie na chwilę tylko stan dowolnego postępowania bez względu na inne jednostki. Jaka nienawiść wezbrałaby w sercach tych, których skrzywdziliśmy, jak ustawicznie musielibyśmy obawiać się zewsząd oczekującej nas zemsty, ile sił i czasu stracilibyśmy na obronę od mściwych napaści. Jeśli istniała początkowo (przypuśćmy to) walka wszystkich przeciwko wszystkiemu, to rychło musiała ona ustąpić przekonaniu, że dla własnego bezpieczeństwa (przynajmniej wszystkich nie obdarzonych wyjątkową siłą) korzystniejszym jest oszczędzanie innych w takim stopniu, w jakim pragnie się być samemu oszczędzanym. (Dlatego też Rousseau twierdzi, że genezą sprawiedliwości jest „miłość do ludzi, powstała z miłości własnej“). Sprawiedliwość jest czynnikiem w wysokim stopniu

użytecznym (na co zresztą Hume zwrócił uwagę twierdząc, że zadaniem sprawiedliwości jest „zapewnić szczęście i bezpieczeństwo, zachować porządek w społeczeństwie“).

Sprawiedliwość jest granicą, którą sobie człowiek sam zakreśla, by zabezpieczyć własne istnienie od obcej napaści.

Nie możemy zaprzeczyć, że podobnie użyteczne względy są źródłem sprawiedliwości u wielu jednostek. Uznając jednak różniczkowanie charakterów ludzkich, bezwzględnie istniejące już w czasach zamierzchłych, nie możemy jej ograniczać jedynie do tego źródła. Powyżej wspomnieliśmy już, że altruizm jest tak samo przyrodzony jak egoizm. Altruistycznie usposobione jednostki odczuwają własną przewagę w jakiegokolwiek dziedzinie życia osobistego jako niesłusznosc, nie należące się im uznanie; posiadają one, że się tak wyrazimy, tendencję do zachowania równowagi społecznej. Instynktownie odczuwają zawsze przewagę na szali szczęścia bądź własnej, bądź cudzej i starają się, by własna nie przeważała. Często używanym bywa przez niemieckich socjologów wyraz: „Die ausgleichende Gerechtigkeit“ — „das Ausgleichungsgesetz“. Zbyt mało, prawie zupełnie nie zastanawiano się nad psychicznym podłożem tej tendencji. Jest ona, jak sądzimy, również wrodzona jak uczucia bądź wrogie i nienawistne, bądź pełne życzliwości względem innych. Bez istnienia podobnych uczuć już od kolebki nie możemy sobie wyobrazić walki o sprawiedliwy sąd prowadzonej przez tych, których szczęśliwe życie osobiste nie zmuszało do podobnego wystąpienia — przypomnijmy sobie tylko akcję Voltaire’a, Victora Hugo, Emila Zoli („*Fiat iustitia pereat mundus!*“). Bez istnienia podobnych uczuć nie mógłby też istnieć demokratyczny urząd państwowy, który z pewnego punktu widzenia jest wszak zrzeczeniem się przewagi, wpływającej z własnej mocy na korzyść słabszych.

A więc „serce i głowa“, „uczucie i rozum“ w swoisty sposób przemawiają za poszanowaniem i utrzymaniem sprawiedliwości. (Gwarancją uznania moich praw jest uznanie praw innych).

Idea sprawiedliwości jest też fundamentem prawnictwa nowoczesnego, zrealizowanie jej jednak napotyka na wielkie trudności, spowodowane siłą i parciem naszych popędów, w pierwszej linii popędu samozachowawczego. Odbywa się wtedy proces psychiczny według schematu: aby się utrzymać przy życiu należy walczyć z przeciwnościami, życie jest więc walką, po większej części twardą i nielitościwą. Walka podobna staje często w sprzeczności ze sprawiedliwością i konflikt ten kończy się zwykle — jak mówimy — zwycięstwem egoizmu.

Czy schemat ten jest rzeczywiście tak ogólnym, jak to się przyjmuje? Czy odbywa się wszystko według niego?

Sądźmy i w tym wypadku, że rzecz ma się inaczej, jest bardziej skomplikowana.

Pragniemy zwrócić tu przede wszystkim uwagę na nader często popełniany błąd identyfikowania popędu samozachowawczego z egoizmem. Współistnienie tych dwóch skłonności jest bezsprzecznie częste. Jednak silny popęd samozachowawczy może być połączony również z altruizmem. Przyjrzyjmy się bacznie ludziom, którzy zdołali zdobyć sobie wybitne stanowisko dzięki własnym zdolnościom i silnemu dążeniu do zaimplementowania swego „ja”. Czy rzeczywiście są to wyłącznie jednostki, nie mające zrozumienia dla cudzego nieszczęścia? Amundsen, spieszący na pomoc gen. Nobile, niech będzie tu jedynym, ale za to znamienitym przykładem, do jakiego stopnia błędną jest podobna identyfikacja ⁶⁾. Bez wątplenia walka życiowa istnieje i na podstawie obserwacji tej walki oświadczył Hobbes, że życie jest „walką wszystkich przeciw wszystkim”. Darwin uważał nawet walkę o byt za prawo życia. Lecz walka to tylko jedna strona życia, która dlatego została niestety tak uogólniona, że jako bardziej

⁶⁾ Chcielibyśmy przypomnieć w tym miejscu, że według M. Schellera egoizm jest altruizmem, pozbawionym uczuć sympatycznych, a więc zjawiskiem psychicznym wtórnym.

rzucająca się w oczy najwcześniej została spostrzeżona⁷⁾. Drugi wielki i ważny czynnik to *p o m o c w z a j e m n a*, którą spotykamy w życiu zwierząt i ludzi równie często jak walkę.

Już w epoce największego rozkwitu darwinizmu w roku 1880 na zjeździe rosyjskich przyrodników zaznaczył przedwcześnie zmarły przyrodnik Kessler, że walka o byt jest czynnikiem jednostronnym w dążeniu organizmu do osiągnięcia pełni życia, odgrywa ona bowiem tylko rolę przy utrzymaniu się osobnika przy życiu, ale niedostateczną jest, gdy chodzi o zachowanie gatunku, wtedy bowiem ważną jest *wzajemna p o m o c* osobników. Przyrodniczy też zwrócili uwagę na fakty, że ptaki drapieżne, żyjące w pojedynkę, np. pewnego gatunku sokoły, które są wprost idealnie zorganizowane dla chwytania łupu, wymierają stopniowo, podczas gdy inne ptactwo, żyjące gromadnie, rozmnaża się szybko.

W niemniejszym stopniu stosuje się czynnik pomocy do życia ludzkiego. Tendencje do życia gromadnego widzimy nie tylko w tworzeniu grup społecznych u plemion pierwotnych (klany, gromadne życie szczepów), lecz i w licznych instytucjach społecznych. Średniowieczne cechy rzemieślnicze posiadają wybitny charakter społeczny — wzajemnej pomocy ludzi pracujących w tymże rzemiośle; powstanie miast w średniowieczu ma głównie na celu zorganizowanie pomocy wzajemnej (dla wytwarzania i spożywania) i uwolnienie się z więzów państwa ówczesnego. Stowarzyszenia i związki wszelkiego rodzaju, specjalnie związki zawodowe, spożywcze (obecnie tzw. „samopomoc”) — wszystko to są dowody przyrodzonego dążenia do wzajemnej pomocy, która jest najlepszą gwarancją egzystencji i największym zapewnieniem bezpieczeństwa osobnika. Wskazać jeszcze należy np. na spo-

⁷⁾ Teoria walki o byt, niewłaściwie pojęta, sprawiła już dużo złego. Nietzsche np. mawiał, że litość jako objaw arcyludzki jest zupełnie nieodpowiednia dla tej walki, że należy ją w sobie wykorzenić. Jego życie zaprzeczyło temu pojmowaniu: nieuleczalnie chory, zdany był na litość innych.

łeczny charakter sztuki. Weźmy budownictwo, którego przepiękne dzieła jak kościoły i katedry są między innymi dowodem sztuki społecznej, która tylko dzięki współpracy wielu artystów mogła się dokonać. Na takie fakty powinniśmy więc wskazywać, aby duch solidarności, świadomość, że się jest częścią całości, ogółu, poczucie wspólnoty zostało wskrzeszone i poważane.

Byłoby słusznym zapamiętać sobie następujące правило: W postępowaniu naszym powinniśmy sobie zawsze postawić pytanie, czy nasz postępек oddali nas od ludzi, czy też nas do nich zbliży? Jakąkolwiek wspólność należy zawsze stawić ponad oddalenie i obcość.

Niezwykle ważnym jest zaznaczyć w tym miejscu, że i współczesna psychiatria twierdzi, iż należy w każdym wypadku utrzymać łączność z ludźmi. Jak brzmi utarte w niej zdanie: z „ja“ utworzyć należy „my“. Jeśli jednostka posiada cechy charakteru, które powodują jej odosobnienie (np. wyżej wspomniane poczucie własnej nicości, mogące spowodować nerwicę), to należy jej pomóc w ten sposób, że wskazuje jej się drogę nawiązania kontaktu społecznego, utworzenie stosunku „my“. W życiu stoimy bardzo często wobec ciężkich sytuacji. Możemy — zależnie od naszych przyrodzonych skłonności — albo podjąć walkę, albo też ją wyminąć, zachować się biernie, pozostawić rzeczy ich biegowi, nawet posługując się ucieczką do choroby. (Niektóre choroby nerwowe są wszak niczym innym, jak chęcią nierozwiązania konfliktu życiowego: jestem chory, a więc nic robić nie mogę). Lekarz poszukuje więc sposobów i dróg, ażeby takiemu charakterowi, nastawionemu wyłącznie na własne „ja“ pomóc do utworzenia konstelacji psychicznej, w której góruje uczucie wspólnoty, łączności: „my“. Osobie „nerwowej“ wskazuje się, by zamiast usunąć się od walki, rozpoczęła ją na nowej podstawie „poznania samej siebie“. Pomoc, okazywana przez psychiatrę lub psychologa praktycznego polega wtedy na tym, że pacjent podejmuje z jego pomocą walkę ze swą popędliwą, egoistyczną naturą i stwarza wspólnotę duchową ze swym oto-

zeniem, aby móc stawić zwycięsko czoło przeciwnościom życiowym. Ten nakaz autorytatywny: „Powinieneś być takim, twój charakter musi być w ten sposób ukształconym“ jest zatem nie tylko wymogiem moralnym, lecz i wymogiem realności życiowej, z którą musimy się rozprawić. Moralność i zdrowie duchowe (psychohigiena) stawiają więc społecznemu charakterowi człowieka te same wymagania.

Czy cel ten mógłby zostać przez wszystkich osiągniętym? Sądzić należy, że tak, choć rozmaitymi drogami. W ostatnim dziesiętku lat rozwinęły się znakomicie badania nad inteligencją człowieka i zwierząt. Aby wytłumaczyć wszystkie zjawiska, znane nam obecnie pod nazwą inteligencji, należało rozszczepić to pojęcie ogólne na szereg poszczególnych — mówimy więc o inteligencji praktycznej, teoretycznej, symbolicznej, społecznej itd. Jesteśmy skłonni przyjąć, że stosunki wzajemne ludzi układają się w zależności od inteligencji społecznej. Im więcej jesteśmy w stanie orientować się w zawłości tych stosunków, wybrać drogę właściwą, zrozumieć psychikę drugiego człowieka, tym „inteligentniejsi“ jesteśmy pod względem społecznym. Można drogą wrodzonego nam altruizmu umieć wczuć się intuicyjnie w drugiego człowieka: widzimy to u ludzi dobrotliwych, litościwych, zawsze i wszędzie spieszących każdemu z pomocą. Jest to droga uczuciowa, po której kroczymy, by dotrzeć do psychiki współbraci. Ludziom tak z natury uposażonym nie potrzeba udzielać wskazówek moralno-społecznych. Jest ich jednak zbyt mała garstka, u większości ludzi „ja“ odgrywa większą rolę niż „my“. U tych ostatnich apelować należy do ich inteligencji społecznej; drogą uświadomienia, na mocy przejrzenia, zrozumienia sytuacji są oni w stanie skompensować swój niedobór uczuć socjalnych.

Postawmy kropkę nad *i*.

Bardzo często słyszy się jako argumentację przeciw braniu względów na innych, że wszak życie codzienne daje nam przykłady, iż siła i bezwzględność zwyciężają. Należy być

silnym, pamiętać jedynie o sobie, gdyż w ten tylko sposób najdalej się w życiu dochodzi.

Nie wątpimy wcale, że brutalna siła i egoizm prowadzą również do powodzenia. Zastanówmy się jednak, czy rzeczywiście jest to najlepsza droga? Znamiennym jest, że ludzie egoistyczni rzadko przyznają się otwarcie do egoizmu; ubierają go w płaszczyk konieczności, lub też udają uczucia altruistyczne. Z jakim oburzeniem odpierają zarzuty sobkostwa i samolubstwa! I czym jest obłuda, jak nie ukrywaniem egoistycznych popędów? Moralista francuski 18 w. La Rochefoucault powiedział słusznie: „L'hypocrisie est un hommage que le vice rend à la vertu“. Jest ona więc wyrazem wewnętrznego, niczym nie dającego się zagłuszyć przeświadczenia, że postępowanie, uwzględniające jedynie własne korzyści nie jest właściwym lub odpowiednim. Konflikty życiowe, walka między sumieniem a popędami egoistycznymi są często ceną, którą się okupuje postępowanie na zewnątrz bezwzględne.

Zaznaczyć tu należy również bardzo ważny objaw dynamiki społecznej: jednostka, nie posiadająca żadnych skrupułów, o wybujałym poczuciu osobistym wywołuje w otoczeniu swym reakcję obronną: osobniki słabe łączą się, aby ją, jeśli nie zniszczyć zupełnie, to ubezwładnić, uczynić nieszkodliwą. Wyraźnie zaznacza się to w życiu gospodarczym i politycznym. Należy zastanowić się choćby nad historią dyktatur (życie Napoleona, rozpatrywane z tego punktu widzenia jest klasycznym przykładem), aby uprzytomnić sobie konieczność przystosowania się do warunków naturalnych życia jednostki, do jej otoczenia społecznego. Możliwe, że wyrazy te pojęte będą wyłącznie w sensie „natychmiastowości praktycznej“ i dla tego nie będą wysoce cenione. Możemy tedy wskazać na to, że bardzo wielu nakazów moralnych interpretować się daje z pewnego punktu widzenia jako prawidła praktycznej natury. Wzniosły nakaz: nie rób drugiemu, co tobie nie miłe, może być uważany albo za wyraz największego, najczystszej poszanowania jednostki, którą stawia się na równi z sobą, albo też

za zasadę czysto praktycznej natury: „jeśli zrobisz komuś coś przykrego, będzie się on mścił, czyli także szkodził. Postępuj więc wobec drugiego jak wobec siebie samego, a nie będziesz narażonym na odwet, mogący cię skrzywdzić“. Widzimy więc, że wzgląd etyczny i wzgląd egoistyczny nieraz idą w tym samym kierunku. Nie darmo istnieje teoria „zdrówego egoizmu“, nakazująca altruizm w imię dobrze pojętego samolubstwa.

Możnaby nam uczynić w tym miejscu zarzut, że nie apelujemy do obrony praw drugich jednostek w imię miłości bliźniego, lecz w imię korzyści, jakie przynieść nam może postępowanie altruistyczne.

Możemy odpowiedzieć na to:

Uważamy (jakeśmy już to zaznaczyli), że istnieją jednostki, obdarzone z natury wielkim uczuciem altruistycznym. Usposobienie to wystarcza w zupełności, by ich stosunki do bliźnich ułożyły się w sposób tzw. moralny. Do nich nie stosują się zupełnie wywody powyższe, praktykują je one intuicyjnie i bezwiednie. Są to jednak wyjątki. Wielka masa ludzka działa jedynie pod wpływem afektów i do niej właśnie przemawiamy. Jest ona bardzo niepodatna na tak wysoko postawiony nakaz: „Kochaj bliźniego jak siebie samego“. Widzimy, że kilka tysięcy lat od czasu istnienia tego nakazu nie zdołały w ludziach wywołać uczucia miłości i samozaoparcia się. Nie naruszając zupełnie nakazu jako takiego uważamy jednak, że dla wszystkich osobników, niedostępnych uczuciom, możliwą jest inna droga etycznego postępowania: droga utylitaryzmu. Dziwnym splotem okoliczności altruizm okazuje się „praktycznym“. **W rezultacie jednak czy postępować będziemy etycznie w imię posiadanych uczuć altruistycznych, czy też na podstawie rozumowania — zasada ochrony cudzej osobistości zostaje uszanowana.** Jest to bezwzględnie krok naprzód w porównaniu z panowaniem ślepych popędów egoistycznych. Nie uważamy za degradację rodzaju ludzkiego, gdy miast do uczuć apelujemy do rozsądku.

Jeśli przemawiamy za uwzględnieniem cudzej osobistości, jeśli wspólnotę i solidarność uważamy za podstawę życia jednostki, to nie chcemy bynajmniej przez to powiedzieć, by zaniedbaną została *i n d y w i d u a l n o ś ć*. Jak nie ma dwóch liści jednakich na drzewie, tak nie ma dwóch ludzi jednakich usposobieniem i uzdolnieniami. Tę przez naturę stworzoną różność należy pielęgnować. Nie uznajemy wielu współczesnych teorii wspólnoty społecznej, według których jednostka powinna stopić się z ogółem, być tylko numeryczną częścią tej wspólnoty. Przeciwnie, jesteśmy za tym, by to, co stanowi odrębność danej jednostki, zostało zachowane, podkreślone i pielęgnowane. Gdybyśmy tego nie żądali, byliśmy niekonsekwentni, gdyż charakter jest to piętno odrębnej jednostki, a o rozwój i kształcenie charakteru nam wszak chodzi.

Każdy człowiek ma więc obowiązek względem samego siebie poznać owo piętno odrębne, pielęgnować je i starać się jednocześnie, by skłonności jego znajdowały się w harmonii z zasadami życia we wspólnocie społecznej. Poznać siebie samego to znaczy poznać słabe strony przyrodzonych skłonności, które utrudniają to wysokie zadanie. Może to być brak lub wybujałość posiadanych cech charakteru. U jednego będzie zbyt silnie rozwinięta dążność do przewodzenia, u drugiego zazdrość i niechęć, u trzeciego obłuda — wady, które zamykają drogę do szczęśliwego współżycia z otoczeniem. Te słabe strony należy podeprzeć, umocnić, stwarzając motywy postępowania, eliminując wady. Każdy osobnik zmuszony jest więc w ten sposób walczyć ze swymi wadami indywidualnymi, rozwiązywać własne konflikty. W ten sposób staje się on budowniczym swego „ja“.

III.

Wskazaliśmy powyżej już na dwie drogi kształcenia charakteru: wgląd w panujący mechanizm życia społecznego i indywidualnego; jest jeszcze trzecia ważna droga. Osiągnąć jakikolwiek wynik stały możemy tylko *d r o g ą k o n t r o l i*

samego siebie i karności. Z tego powodu powinniśmy stać stale na straży i czuwać nad swym postępowaniem.

Jeśli chcemy coś w życiu osiągnąć, musimy sobie cel nasz żywo wyobrazić, mieć go stale przed sobą, nie spuszczać z niego oczu i pamiętać bez przerwy o jego urzeczywistnieniu.

Jasnym jest, że przeprowadzenie podobnej karności wymaga dużo mozołu psychicznego, gdyż potrzeba wielu wysiłków, by postępować wbrew własnej naturze. Ale bez tego przewyciężenia samego siebie nie osiągniemy nic. Z biografii wielkich ludzi przekonujemy się, jak systematycznie walczyli oni o moralną doskonałość. Chcę tu tylko jeden przykład przytoczyć. Benjamin Franklin, któremu nauka zawdzięcza doświadczenia fizyczne pierwszorzędnej wagi dotyczące istoty błyskawic i który jednocześnie był wielkim mężem stanu, ułożył sobie spis tych cech charakteru, które pragnął w sobie udoskonalić i codziennie czynił rozrachunek z samym sobą („bilans moralny”), przy czym stawiał krzyżyk obok każdej cechy charakteru, która przejawiała się w ciągu dnia w sposób niefortunny. Ilość krzyżyków świadczyła o tym, czy w ciągu ostatniego tygodnia lub miesiąca osiągnął polepszenie. Skutek tych wysiłków był też nadzwyczajny, Franklin zaliczony jest do rzędu najcenniejszych ludzi, jakich zna historia. Goethe starał się w podobny sposób wyzbyć się swych wad i niedoskonałości, choć nie czynił tego tak systematycznie i wytrwale jak Franklin.

Znany psychoterapeuta berliński Künkel zaleca również uświadamiać sobie co wieczór, ile razy podczas ubiegłego dnia użyliśmy wyrazu „ja”, lub myśleliśmy tylko o sobie, aby się w ten sposób wyleczyć ze swego egoistycznego nastawienia.

W tych systematycznych staraniach przeinaczenia przyrodzonych skłonności widzimy działanie małych, lecz stałych i wytrwałych zabiegów, działanie codziennych ćwiczeń, sprawiające, że i najbardziej trudne do urzeczywistnienia zachowanie staje się przyzwyczajeniem (prawo nieskończenie małych działań, prawo skutków ciągłości i stałości). Żmudną

drogą ciągłego czuwania nad sobą, ciągłej kontroli własnych postępów musi pójść każdy. Nie potrzeba chyba nadmienić, że powodzenie stałej pracy nad charakterem zależy w znacznym stopniu od zalety — zdolności panowania nad sobą, tj. trzymania się w korbach, wypełniania ściśle tych zadań, któreśmy sobie sami postawili, nie dawania więcej ze siebie ponad to, cośmy postanowili dawać. Panowanie nad sobą jest zaiste królewską zdolnością, winniśmy ją praktykować nie tylko dla celów utylitarnych, lecz by mieć to cudowne uczucie stanowienia o sobie, rozporządzania swymi siłami. Choćbyśmy byli zmuszeni żyć w warunkach bardzo na zewnątrz złych i ciasnych, to jednak posiadając silną władzę wewnętrzną, która jest źródłem największego zadowolenia, z której umiemy czynić właściwy użytek, potrafimy zrównoważyć wiele braków.

Kontrola nad sobą samym i dyscyplina posiadają jeszcze społeczne znaczenie. Uczą być pobłażliwym i wyrozumiałym dla innych. Tylko ten, kto zna z własnego doświadczenia trudności przewycięzania siebie samego jest w stanie osądzić cudze postęпки bardziej sprawiedliwie i po ludzku.

Zaleciliśmy powyżej nie wiele reguł: zrozumienie stosunków ludzkich i pielęgnowanie własnej indywidualności drogą samokontroli i karności. Nie tworzymy tą drogą jeszcze bohaterów, dążymy tylko do udoskonalenia natury człowieka. Urzeczywistnienie tego minimalnego programu etycznego miałoby dla kultury wielkie znaczenie.

Ostateczny wywód naszych rozważań sprowadza się więc do bardzo pocieszającego wyniku: choćbyśmy posiadali dużo błędów, to jednak mamy w sobie jednocześnie siłę, ażeby stanąć ponad naszymi słabościami i umieć je przewyciężyć. Posiadamy jakby dziwną wewnętrzną „samoregulację” (według terminologii psychiatrycznej), która jest w stanie wyrównać niedoskonałość wrodzonych skłonności. Kant nazywa ją żyjącym w nas „prawem moralnym”, a nowoczesny człowiek, praktycznie usposobiony, nazywa ją prozaicznie: mądrością życiową.

KRZYWDA DZIECKA I JEJ WPŁYW NA PRZESTĘPCZOŚĆ MŁODZIEŻY

Wstęp.

Badano już okres dzieciństwa z różnych punktów widzenia. Wykazano związek istniejący między włóczęgostwem, prostytutką itp. a nieszczęśliwym dzieciństwem. Na podstawie sprawozdań urzędowych i aktów młodocianych przestępców ustalono niewątpliwy wpływ szkodliwego środowiska, uniemożliwiającego normalny rozwój osobowości fizycznej i psychicznej dziecka i będącego bezpośrednią lub pośrednią przyczyną przestępstw młodocianych.

Jednak wydaje mi się, że istnieje jeszcze jedno zagadnienie, którego bliższe zbadanie pozwoliłoby ujrzeć w jaśniejszym świetle niektóre wydarzenia poprzedzające przestępstwa młodocianych. Zagadnieniem tym jest rola krzywdy w życiu dziecka. Nie chodzi tu tylko o krzywdy według pojęcia kodeksów etycznych ludzi dorosłych, ale wydaje się potrzebne objęcie tą nazwą wszystkich faktów, które wywołały poczucie krzywdy u dziecka i o których młodzież zachowuje wspomnienie. Myślę, że nieszczęśliwe dzieciństwo nie bywa zawsze dzieciństwem pełnym krzywdy i że zarówno w dzieciństwo na ogół pogodne jak i w nieszczęśliwe wślizgują się fakty, które pozostawiają ujemne ślady w głębi duszy. W pewnej chwili fakty te przy współudziale innych czynników sprzyjają rozwojowi złego postępowania. Zdaniem moim zagadnienie polega na tym, czy przestępstwo młodocianych znajduje się w związku bliższym z ilością i natężeniem krzywdy doznanej w dzieciństwie, czy też z wielkością nieszczęść w dzieciństwie przeżytych.

Wpływ czynników natury czysto psychologicznej utrudnia badania w tym kierunku. Jasnym jest, że istnieją różne typy psychologiczne i że wobec tego reakcje na wpływ identycznego środowiska mogą być bardzo różne. Idąc nieco dalej musimy przyjąć, niezależnie od różnych reakcji psychologicznych, że istnieją reakcje właściwe jednostce, będące skutkiem wpływów wychowawczych, wywieranych w sposób bardziej lub mniej świadomy, czy też przypadkowy. Trudności te nie pozwalają na ustalenie jakiegoś prawa ogólnego, dotyczącego krzywdy doznanej w dzieciństwie.

Wydaje mi się, że to wszystko nie przeszkadza poszukiwaniu pewnych wspólnych cech tej krzywdy. Poszukiwania te pozwolą przynajmniej na ustalenie, jakie są jej formy najczęstsze i w jakim znajdują się stosunku do wieku dzieci.

Z drugiej strony, z punktu widzenia psychologii młodzieży można będzie uwydatnić różnicę psychologiczną między dziewczętami normalnymi, a moralnie zaniedbanymi¹⁾. Zobaczymy, czy sposób, w jaki jedne i drugie mówią o swym dzieciństwie i przeżytych krzywdach, różni się zasadniczo.

Aby móc przystąpić do tych dwóch zagadnień, wydaje mi się nieodzownym zastosowanie metody porównawczej. W pierwszym przypadku pozwoli ona ustalić rolę niesprawiedliwości w dzieciństwie dziewcząt moralnie zaniedbanych, w drugim — pomoże do lepszego zrozumienia ewentualnych różnic mechanizmu psychicznego, ujawniających się u jednych i drugich.

Materiał był zebrany w 9-u zakładach: 4-ch dla dziewcząt normalnych, a mianowicie w jednym seminarium nauczycielskim w Polsce, jednym seminarium nauczycielskim w Szwajcarii, jednej szkole gospodarczo-rolniczej w Polsce i jednej analogicznej w Szwajcarii, oraz w 5-u zakładach dla dziewcząt moralnie zaniedbanych: dwóch domach poprawczych

¹⁾ Wyrażenie „dziewczeta normalne“ obejmuje wychowanki seminariów nauczycielskich i szkół gospodarczych, zaś — „moralnie zaniedbane“ — wychowanki zakładów poprawczych.

w Polsce (jeden prowadzony przez osoby świeckie, drugi — przez zakonnice), w dwóch zakładach poprawczych belgijskich i jednym analogicznym szwajcarskim. Wszystkie te zakłady były internatowe.

I. Metoda pracy.

a) *Zbieranie materiału.*

Badanie odczuwań krzywdy doznanej w dzieciństwie nie mogło być przeprowadzone metodą kliniczną, jakkolwiek przekonana jestem, że właśnie ona mogłaby dać wyniki najbardziej kompletne. Ograniczę się do podania głównych trudności, które uniemożliwiły mi stosowanie tej metody. Przede wszystkim zależało mi na wynikach pochodzących z różnych źródeł, tj. z różnych krajów i z różnych zakładów. Tymczasem metoda kliniczna, która polega na rozmowie bezpośredniej, wymaga obecności osoby badającej, a więc jej dłuższego pobytu w każdym z zakładów. Było to dla mnie niemożliwym, chociażby ze względów na regulamin niektórych zakładów. Nie zawsze też mogłabym była uzyskać pozwolenie na porozmawianie z wychowanymi; w wielu zakładach osoba przybywająca z zewnątrz, w dodatku cudzoziemka, nie miałaby prawa wstępu. Co zaś dotyczy samej wartości wyników uzyskanych w tych rozmowach wątpię, czy by mi się było udało pozyskać zaufanie wychowanek w przypadkach, gdy chodziło o odpowiedzi oparte raczej na introspekcji, odpowiedzi, które tak często ukazują nędzę ogniska domowego i bóle dziecięcego serca. A nawet to, co nie jest przykrym, co nawet może sprawiać ulgę, gdy się o tym pisze, mogłoby być przykrym do wypowiedzenia w rozmowie. Dziewczęta badane przeze mnie, to już nie dzieci, które mogą nieświadomie wydawać sądy, lecz ludzie, których nie oszczędziło życie.

Po odrzuceniu metody klinicznej z wyżej przytoczonych powodów postanowiłam przeprowadzić badania w formie

ankiety, co mi się wydało jedynie możliwą w tych warunkach metodą. Zdaję sobie oczywiście sprawę z wad ankiety, lecz starałam się uniknąć najpoważniejszej, wynikającej z braku szczerości wychowanek w stosunku do wychowawczyń i zwierzchniczek, z którymi przebywają stale: po objaśnieniu dziewczętom kwestionariusza pozostawałam z nimi podczas gdy pisały i zbierałam zaraz po tym odpowiedzi, których wychowawczynie wobec tego zobaczyć nie mogły. Prośba, by na arkuszach nie umieszczać ani nazwiska, ani imienia była dla badanych gwarancją, że odpowiedzi pozostaną anonimowe.

A teraz kilka słów wyjaśnienia co do treści i formy mego kwestionariusza.

Zawiera on siedem pytań w następującym porządku:

1. Czy często wracam myślą do wspomnień dzieciństwa?
2. Czy są to na ogół wspomnienia przyjemne, czy nieprzyjemne?
3. Czy przypominam sobie jakiś fakt, dotyczący mnie bezpośrednio, który odczułam jako niesprawiedliwość? (ile lat miałam wtedy?)
4. Czy przypominam sobie podobne fakty dotyczące osób mi bliższych lub znajomych? (ile lat miałam wtedy?)
5. Czy zapatruję się dzisiaj na te fakty w ten sam sposób, co dawniej, czy też sąd mój uległ zmianie i dlaczego?
6. Czy można zapomnieć, wykreślić zupełnie z myśli i z serca krzywdy doznane w dzieciństwie — dlaczego?
7. Opisać ze szczegółami zdarzenie (prawdziwe lub zmyślane), które uważam za przykład największej niesprawiedliwości, jaką można sobie wyobrazić.

W kwestionariuszu tym należy odróżnić trzy części. Pierwsza zawiera pytania 1 i 2, druga — pytania 3—6, a trzecia — pytanie siódme.

Dwa pierwsze pytania uważam za rodzaj wstępu, za pytania przygotowawcze. Chciałam przede wszystkim wywołać obraz dzieciństwa w ogóle (pyt. 1) i skłonić do wypowiedzenia globalnego sądu o nim (pyt. 2). Opracowanie tych odpowiedzi pozwoliłoby dojrzeć różnice istniejące między dzieciństwem dziewcząt normalnych i moralnie zaniedbanych.

Po tej części, którą można nazwać ogólną, badana czyni prawie bezwiednie krok naprzód, ku krzywdzie w swym własnym dzieciństwie. Tu zapytuje najpierw o krzywdę doznaną, następnie o zaobserwowaną, aby

zobaczyć, czy obraz pierwszej jest tak silnym, że panuje nad umysłem i przeszkadza w wypowiedzeniu sądu obiektywnego.

Pytanie piąte ma pobudzić do szczegółowej rewizji wymienionych faktów i do odgraniczenia, w miarę możliwości, wspomnienia tego, co zaszło w pewnym momencie od wzruszeń, które te wspomnienia mogą wywołać w chwili obecnej. Jest ono jednocześnie pytaniem wstępnym do punktu 6-go, który uważam za jeden z najważniejszych punktów ankiety. Przez pytanie piąte spróbowałam osiągnąć u badanych pewną równowagę uczuciową, zanim zapytałam je o ich zdanie o możliwości zapomnienia i przebaczenia.

Drugą część kończy pytanie 6-te, które wyraźnie odróżnia możliwość przebaczenia od możliwości zapomnienia krzywdy doznanej w dzieciństwie. Rozróżnienie takie, jak się okazało, było bardzo potrzebne.

Poza pytaniami numerowanymi figurował wiek dziewcząt w chwili ankiety oraz wiek, w którym doznały krzywdy.

Pytanie siódme stanowi trzecią część ankiety. Badana ma podać przykład największej niesprawiedliwości, jaką można sobie wyobrazić. Sądzę, że ta część ankiety pomoże przede wszystkim do bliższego określenia pojęcia niesprawiedliwości, służąc poza tym jeszcze celom drugorzędnym; pozostawia ono szerokie pole wyobraźni: „podać przykład przeżyty lub zmyślony“, a zatem może wyeliminować grę wyobraźni w poprzednich pytaniach. Może ponadto wykazać bezpośredni wpływ środowiska, literatury, wierzeń itp.

Odpowiedzi są redagowane w pierwszej osobie, by ułatwić introspekcję. Z tychże przyczyn każda z dziewcząt otrzymuje jeden drukowany egzemplarz kwestionariusza i jeden czysty arkusz papieru na odpowiedź.

Oprócz tej ankiety starałam się pomocniczo zużytkować wiadomości, których dostarczyła mała próba metody klinicznej (15 przypadków), poza tym zestawiałam moje wyniki z tymi, których dostarczyła mi ankieta, przeprowadzona wśród dziesięciu osób dorosłych oraz dziesięciu dziewcząt pochodzących z różnych środowisk, by zobaczyć, czy posiadają pewne punkty wspólne, czy też są zupełnym przeciwstawieniem.

b) Opracowanie materiału.

Po odrzuceniu odpowiedzi nie dających się zużytkować choćby częściowo, pozostało mi do rozpatrzenia 357. Ogólna

liczba odpowiedzi zużytkowanych wynosi 132 dla normalnych i 225 dla moralnie zaniedbanych.

Wiek badanych dziewcząt waha się od 16-u do 21 lat. Wszystkie są wyznania katolickiego, co umożliwia porównanie wyników na zasadzie jednej podstawy wychowania moralnego.

Rozpiętość wieku

Lat	Normalne	Moralnie zaniedbane	Razem
16	27	26	53
17	30	33	63
18	27	53	80
19	21	41	62
20	14	38	52
21	13	34	47
	132	225	357

II. Wspomnienia z dzieciństwa.

Wszystkie dziewczęta badane przeżywają wspomnienia z dzieciństwa. Mówię wszystkie, gdyż dwa przypadki odmiennie na ogólną liczbę 357 nie mogą wpływać na ogólne twierdzenie. 68,3% badanych myśli często, „bardzo często, nawet prawie zawsze“. Należy więc przypuścić, że wspomnienia z dzieciństwa są młodym potrzebne, a fakt ten dałby się wytłumaczyć pewną potrzebą psychologiczną. Doświadczenia i stany uczuciowe młodocianych są w pewnej mierze funkcją okresu dzieciństwa i jego wspomnień.

W każdym razie zjawisko powrotu myślą do okresu dzieciństwa jest tak rozpowszechnione, że należy je przyjąć za normalne.

Nawet nie pytane dziewczęta mówią nieraz, dlaczego tak często wspominają minione chwile dzieciństwa: „bo to były najpiękniejsze dni mego życia“, „bo byłam jeszcze z moją drogą mamusią“, „...z moimi rodzicami“.

Mówią też, że powracają myślą zwłaszcza do szczęśliwych wspomnień, a przykre odsuwają od siebie; wiele z nich podkreśla potrzebę dobrych wspomnień z dzieciństwa w późniejszych ciężkich chwilach.

Wydaje się więc, że wspomnienia dzieciństwa są źródłem, z którego pragnie się czerpać pocieszenie i pomoc w trudnych chwilach życia.

Lecz by się móc do nich odwołać, trzeba żeby istniały, żeby dzieciństwo było opromienione miłością bliskich i przychylną postawą otoczenia. Jeśli się w swym dzieciństwie odnajduje tylko bolesne ślady nieszczęścia i często doznanych krzywd, to wspomnienia osłabiają zamiast wzmacniać. Przyjmy się obecnie temu zagadnieniu w świetle naszej ankiety.

Po pierwsze u dziewcząt normalnych:

Z pośród 152 dziewcząt badanych, które spędziły dzieciństwo w warunkach raczej korzystnych, 100 (75,7%) przeżywa je bardzo często, a 106 (81,5%) uważa je za bardzo przyjemne; 12 tylko ma wspomnienia przykre, z których 4 przeżywa je często, 8 zaś rzadko; wreszcie 12 (9,25%) uważa swe wspomnienia za częściowo przyjemne, a częściowo nieprzyjemne.

Wśród dziewcząt moralnie zaniedbanych stosunek jest zupełnie inny. Z pośród 225 dziewcząt 144 (59%) powraca często do wspomnień z dzieciństwa. W 100 przypadkach (44,4%) są one przyjemne, a w 88 (39,1%) — wyraźnie niemiłe. Dla 37 (16,5%) są częściowo przyjemne, a częściowo nieprzyjemne.

Widzimy więc, że częstość powrotu myślą do wspomnień z dzieciństwa (norm. 75,7%, mor. z. 59%) nie różni się zbyt u jednych i drugich. Wyraźniejsza różnica jest widoczna, gdy się rozważa jakość tych wspomnień: 81,5% (przyjemne), 9,25% (przykre) u normalnych i 44,4% (przyjemne), 39,1% (przykre) u moralnie zaniedbanych.

Jeszcze jeden fakt zasługuje moim zdaniem na uwagę, nie mogę jednak wyciągać z niego wniosków, wobec niedo-

statecznej liczby odpowiedzi, więc podaję go jedynie jako obserwację:

Otrzymałam następujące wyniki, dotyczące częstości powrotu myślą do wspomnień z dzieciństwa: z pośród 12-u dziewcząt normalnych, mających przykre wspomnienia, 8 przeżywa je bardzo rzadko, a 4 — często. U moralnie zaniedbanych stosunek ten jest odwrotny: z 88-u wspomnień nieprzyjemnych 60 przeżywanych jest bardzo często, a 28 — rzadko. Gdyby ankietę opierała się na większej liczbie odpowiedzi dziewcząt normalnych i gdyby stosunek pozostał taki sam — możnaby wywnioskować, że te, którym udało się oddalić przykre wspomnienia, stały się wskutek tego bardziej odporne na złe wpływy, że znalazły jakąś ich dodatnią kompensację. Inne zaś, przeciwnie, powracając wciąż do swych przykrych wspomnień, podsycaly w sobie wrogie uczucia, co doprowadziło je do kompensacji ujemnej.

Jeśli takie wytłumaczenie jest możliwe, to punkt ciężkości zagadnienia przesunie się na pytanie: dlaczego jedne z dziewcząt zdołały odrzucić wspomnienia przykre, a inne nie? Przyczyny tego należy szukać zarówno w samych wspomnieniach (intensywności przeżywanych zmartwień, nieszczęść, krzywd), jak i w psychologii badanych.

Ponieważ jednak hipoteza ta jest dość niepewna, pozostawiam te wnioski na uboczu.

W każdym razie można stwierdzić, że:

1. Dziewczęta z wieku lat 16—21, zarówno normalne jak i moralnie zaniedbane, przeżywają wspomnienia z dzieciństwa i odczuwają wielką potrzebę tych wspomnień.

2. Wspomnienia miłe dziewczęta normalne i moralnie zaniedbane przeżywają jednakowo pod względem ilościowym; zachodzi różnica we wspomnieniach przykrych.

3. Przewaga dziewcząt normalnych ma wspomnienia wyraźnie miłe, gdy tymczasem połowa moralnie zaniedbanych ma wspomnienia wyraźnie niemiłe.

III. Krzywdy doznane.

Do kategorii krzywd doznanych zaliczam odpowiedzi na pytanie 3 kwestionariusza.

Chcę naprzód zbadać, kto wyrządził te krzywdy, następnie do jakiego stopnia były one poważne i wreszcie jak zostały odczute.

Przyjrzyjmy się tym trzem zagadnieniom w stosunku do dziewcząt normalnych i do dziewcząt moralnie zaniedbanych, rozpoczynając od zagadnienia krzywdy doznanej przez dziecko w jego najbliższym otoczeniu tj. rodzinie.

W stosunku do wszystkich krzywd krzywdy doznane w rodzinie wynoszą 45,9%, z których 69% stanowią krzywdy blache, a 31% — poważne.

W większości przypadków krzywdy mało znaczne zostały wyrządzone przez matkę. Jest to zupełnie zrozumiałe, gdyż dziecko pozostaje z matką prawie cały dzień, więc każda chwila nastrocza okazję do popełnienia drobnych niesprawiedliwości.

Przykładów mojej ankiety mogłabym przytoczyć tomy, całą kolekcję tych rodzinnych niesprawiedliwości, poczynawszy od błahych, a skończywszy na poważnych, po przejściu przez wszystkie pośrednie odcienie. Ale ograniczę się tylko do podania kilku przykładów, które wydają mi się najcharakterystyczniejsze, które w ankiecie spotykamy jakby „seriami“.

Przede wszystkim chodzi tu o rozległą dziedzinę nieporozumień:

(5 lat) „Byłam ciekawa, dlaczego piłka skacze, a ziemniak i kamień nie. Spytałam o to babki, odpowiedziała mi, że to dzięki małemu diabełkowi, który mieszka w piłce. Chciałam zobaczyć diabełka i rozciąłam piłkę — i *mama mnie zbiła*“.

(6 lat) „Chciałam pomóc mamie. Wsypałam do miednicy sporo mąki i nalałam wody i chciałam zrobić ciasto. *Mama mnie zbiła*. (Chciałam pomóc — dorośli i wychowawcy powinni zwracać uwagę nie tylko na czyny, lecz i na intencje).

(6 lat) „Byłam w domu zupełnie sama. Nadciągnęła burza; boję się szalenie grzmotów i błyskawic, więc uciekłam. Ojciec poszedł mnie szukać, znalazł i zbił — to było bardzo niesprawiedliwe, bo ukryłam się w psiej budzie, żeby nie być samą“.

(6 lat) „Kochałam bardzo babkę. Po jej śmierci byłam zrozpaczona i miałam wrażenie krzyczącej niesprawiedliwości; nie mogłam pojąć, czemu to inne dziewczynki mają babcię, gdy ja moją straciłam. Miałam o to żal do rodziców“.

Istnieją przykłady, w których to nieporozumienie między rodzicami i dziećmi wyrażone jest zupełnie ogólnikowo, jak np.:

(wiek nie podany) „Największą krzywdą w moim dzieciństwie było to, że dorośli mnie nie rozumieli, że chcieli mi narzucić swe poglądy i zapatrywania, gdy ja miałam swoje własne i patrzyłam na różne rzeczy inaczej“.

Do innej kategorii niesprawiedliwości rodzinnych należy zaliczyć niesprawiedliwości powstałe na gruncie czysto uczuciowym. Rzadkie u jedynaków, spotykają się często tam, gdzie jest więcej dzieci.

(9 lat) „W ósmym roku życia uczyłam się razem z bratem grać na fortepianie u babki, która była jego chrzestną matką i faworyzowała go. Robiłam w muzyce większe postępy niż on, więc dawano mi odczuć, że jestem niemiłą i niegrzeczną dziewczynką, nie znaczącą nic wobec brata. I było tak przez dwa lata. Postępowanie to wydało mi się krzyczącą niesprawiedliwością i jest przyczyną, że mój charakter stał się od tej pory zamknięty“.

(8—9 lat) „Gdy w dziewiątym roku życia zdałam egzamin wstępny do szkoły powszechnej, starsza siostra moja zdawała do gimnazjum. Rodzice przygotowali jej wielką radość, miała wyjechać na wieś na całe wakacje, a ja, mimo mych protestów i łez, musiałam pozostać, ponieważ matka uważała, że kosztowałoby to za wiele, gdyby nas obie wysłano. Postanowiłam opanować się, lecz pomimo wszystko czuję dziś jeszcze, że rodzice nie kochają mnie tak, jak siostrę i dlatego trzymam się od nich i od niej z daleka“.

(10 lat) „Gdy siostra moja była chora zajmowano się tylko nią, a zaniedbywano mnie zupełnie. Bardzo to mnie bolało“.

(6 lat) „Gdy zamiast upragnionej książki dostałam na Gwiazdkę lalkę, książkę zaś ofiarowano bratu dlatego, że był jakoby grzeczniejszy“.

(wiek nie podany) „Gdy mama pieściła mego małego braciszka gniewałam się, mnie tak nigdy nie pieszczono“.

(wiek nie podany) „Gdy wpadłam do stawu gniewano się na mnie, że zniszczyłam sukienkę“.

(wiek nie podany) „Gdy matka chwaliła zawsze moją młodszą siostrę, mówiąc, że jest lepsza ode mnie“.

Te krzywdy „uczuciowe“ nie zawsze są opisywane ze szczegółami, lecz wyrażane często w sposób ogólnikowy, jak np.:

„Nie kochano mnie dostatecznie, gniewano się na mnie bezustannie. Czułam się niepotrzebną. Miałam głęboką urazę do rodziców za to, że wciąż powtarzali, iż jestem gorszą od innych dzieci. A gdy mi to mówili, starałam się być jeszcze gorszą niż byłam. Przekonali mnie, że tak jest i teraz nawet nie jestem taką jakąbym chciała być; brak mi silnej woli, by wyrwać to zło z serca. I teraz jeszcze robię wymówki moim rodzicom o to“.

Przejdźmy teraz do szkoły. Zdumiewającą jest ilość niesprawiedliwości, których w szkole doznały dziewczęta normalne — stanowi ona 41% wszystkich doznanych niesprawiedliwości: 11% tej liczby stanowią niesprawiedliwości poważne, a 89% — błahe.

I tu również ograniczę się tylko do kilku charakterystycznych przykładów. Myślę, że znowu można rozróżnić dwie kategorie: przede wszystkim niesprawiedliwości oparte na nieporozumieniu, a następnie te, gdzie dziecko dotknięte zostało w swym uczuciu (wyróżnianie przez nauczyciela lub wychowawcę, wywołane czynnikami niezależnymi od dziecka).

Spójrzmy na typ pierwszy:

(8 lat) „Nauczycielka czytała nam opowiadanie. Miałam czysty kołnierzyk. Jedna z koleżanek ciągle mnie trącała. Krzyknęłam. Nauczycielka kazała mi iść do kąta. Byłam tak nieszczęśliwa! Poczulałam głęboką urazę do tej nauczycielki“.

(9 lat) „Nigdy dotąd nie byłam karana. Pewnego dnia ksiądz kazał mi iść do kąta — do dziś nie wiem z jakiego powodu. Nie mogłam znieść myśli, że muszę stać w kącie i wybuchnęłam płaczem tak gwałtownie, że ksiądz pozwolił mi powrócić na miejsce. Ale nie cierpię go od tego czasu“.

A teraz kilka przykładów niesprawiedliwości szkolnych, które nazywam „niesprawiedliwościami wyróżnienia“.

„...pamiętam prawie wszystkie pytania stawiane moim koleżankom i mnie. Jedna z nich umiała znacznie mniej ode mnie, lecz otrzymała równie dobry stopień, a nauczycielka powiedziała, iż wołałaby ściąć raczej dziesięć innych uczennic, niż tę właśnie“. (Chodziło o rodzaj egzaminu przed końcem roku).

„Oskarżyli mnie i bezbronną ukarała mnie nauczycielka, choć byłam niewinna“.

„Nauczyciel zbił mnie, gdyż zdawało mu się, że rozmawiałam, a to jedna z mych koleżanek rozmawiała i śmiała się. ..odczułam bardzo silnie tę niesprawiedliwość. Miałam wrażenie, że uderzył mnie, bo byłam biedniejsza od tamtej“.

Niesprawiedliwości popełnione przez społeczeństwo stanowią u dziewcząt normalnych 11,4%, z których 57% jest błahych, 43% zaś — poważnych.

Aby nie wdawać się zbyttnio w szczegóły, można zastosować tu ten sam schemat co poprzednio.

(10 lat) „...kilku wyrostków dokuczało mu i robiło mu kawały. Zrozpaczony jegomość rzucił się na pierwszego z brzegu. Ponieważ stałam przed nim, schwycił mnie, pociągnął za włosy i potrząsnął mną, nie zwracając uwagi na mój płacz i krzyki. Najbardziej rozgniewali mnie chłopcy, którzy śmiali się ze mnie, zadowoleni, iż uszli przed gniewem restauratora. W domu mama mnie pocieszała, jak mogła“.

W tym przykładzie nieporozumienie jest widoczne. Istnieje również wiele przypadków, w których nierówne traktowanie dzieci wywołało poczucie krzywdy.

„Miałam sześć lat, mój brat miał osiem. Obok nas mieszkała stara emerytka. Brat i ja załatwialiśmy jej codziennie sprawunki. Lubiła nas bardzo, lecz często widziałam, że woli brata. Po dwóch czy trzech miesiącach ofiarowała Frankowi małe pianinko, którego mu bardzo zazdrościłam. A mnie powiedziała tylko: „Tobie, mała, kupię takie samo za tydzień“. Ale nie dostałam nic, ani pianina, ani wynagrodzenia za usługi, które jej wyświadczyłam tak samo jak mój starszy brat. I teraz kiedy spotykam starą emerytkę, zawsze przychodzi mi na myśl pianinko, które jest mi jeszcze winna“.

Te kilka obrazków daje nam przegląd krzywd doznawanych najczęściej przez dziewczęta normalne. Nie wybrałam

ani największych, ani najłżejszych, ale te, które zdaniem moim pokazują jasno postawę dziecka wobec czynu, który jemu się wydaje niesprawiedliwym.

Klasyfikując te fakty pod względem ilościowym widzimy, że pierwsze miejsce zajmują niesprawiedliwości szkolne (41%), drugie — niesprawiedliwości rodzinne (35,5%), na trzecim miejscu stoją niesprawiedliwości popełnione przez otoczenie w najszerszym tego słowa znaczeniu (11,4%).

Gdy się rozpatruje te niesprawiedliwości z obiektywnego punktu widzenia, trzeba skonstatować, że tylko 19,3% przypadków może być uznane za dość poważne. Jeden fakt pozostaje jednak niezbitym, mianowicie, że te drobne krzywdy nie zostały odczute według ich istotnej wartości, lecz interpretowane według własnych dyspozycji psychicznych i okoliczności, w których były doznane.

W jaki sposób zostały one odczute i dlaczego, zobaczymy w rozdziale o możliwościach zapomnienia i przebaczenia krzywd doznanych; wydaje mi się jednak koniecznym podkreślić jeszcze kilka cech charakterystycznych.

Zdarzenia nawet małej wagi — jeżeli nie te właśnie najczęściej — opowiadane są z wieloma szczegółami, co niezależnie od tego, czy szczegóły te są obiektywnie zgodne z prawdą, świadczy, iż często myślano o tych krzywdach i nie raz jeden przeżywano je na nowo. Tylko 2,2% mówi o krzywdach doznanych w sposób zupełnie ogólnikowy.

Rzeczą również godną uwagi jest fakt, iż 35 dziewcząt z pośród normalnych (tj. 27%) mówi, iż nie przypomina sobie zupełnie krzywd w dzieciństwie i zachowuje konsekwentnie tę postawę w całym kwestionariuszu.

Zobaczymy teraz, jak przedstawia się to samo zagadnienie u dziewcząt moralnie zaniedbanych.

Niesprawiedliwości przeżyte na gruncie rodzinnym przeważają wyraźnie, wynoszą one 52,5% wszystkich wymienionych; zaledwie 20,9% z tego stanowią niesprawiedliwości błahe, 70,1% — poważne. Wszystkie poważne są do siebie bardzo podobne i, jak sądzę, kilka przykładów wystarczy, by dać

obraz dość ogólny i dość wierny krzywd, które odgrywają tak doniosłą rolę w dzieciństwie młodocianych przestępczyń:

1. „Nic nie wryło mi się tak głęboko w pamięć, jak brak serca matczynego, jest to dla mnie krzywdą niezapomnianą“.

2. „...Moje dziecięce serce krwawiło wiele razy rozstanie z drogą matką, nieunikniony chłód obcych...“.

3. „Po śmierci mamy ojciec porzucił wszystkie dzieci, a że byłam wtedy jeszcze młoda, oddano mnie pod opiekę dobrych sióstr, które się mną zajęły“.

4. „Ojciec kazał mi ciężko pracować i wymawiał mi każdy kęs chleba. Oddał mnie do kopalni w 13-tym roku życia. Lekarz zabronił mi tam pracować. Ojciec bił mnie za to, dopóki nie upadłam na ziemię i często pokryta byłam sińcami na całym ciele“.

5. „Piszę prawdę — gdy zbliżał się wieczór, ojciec mój mówił: „Czas na ciebie“, a gdy nie chciałam wyjść, bił mnie; raz nawet powiedział wobec lokatorów, że mnie zabije, jeśli nie będę go słuchała. Gdy wracałam, szukał pieniędzy, a gdy ich nie miałam, bił mnie i kopał“.

6. „Gdy miałam rok, ojciec wziął mnie z rąk matki ... tatuś zapakował mnie w paczkę i miał zamiar wrzucić do wody, lecz jakaś zacna osoba zwróciła uwagę na mój pisk, zaczęła ojca i zapytała go, co ma w tym pakunku. Ojciec mój objaśnił jej swoje powody, ja ich nie znam. Ta dobra osoba wzięła mnie do siebie. Odtąd nazywam swych przybranych rodziców słodkimi imionami mamy i ojca“.

7. „Tak, byłam jeszcze w kolebce, gdy matka mnie opuściła“.

Dwa ostatnie przykłady, jakkolwiek nie stanowią wspomnień osobistych w dosłownym znaczeniu, miały jednak wpływ na pamięć i serce tych dzieci.

Porządek, w którym podałam przykłady dotyczące dziewcząt moralnie zaniedbanych, różni się od porządku użytego dla dziewcząt normalnych; w obu jednak wypadkach kierowałam się częstością, z jaką zdarzają się krzywdy cytowane w tych wypadkach.

Niesprawiedliwości szkolne, opisane przez dziewczęta moralnie zaniedbane, stanowią zaledwie 6,9% doznanych krzywd, są najmniej liczne. Lecz tej różnicy ilościowej nie odpowiada różnica treści, wprost przeciwnie, treść ta jest zupełnie analogiczną do tej, którą widzieliśmy u dziewcząt

normalnych. Fakty są na ogół te same, lecz może silniej zabarwione uczuciowo. Oto kilka z tych niesprawiedliwości:

8. „O, doznałam wielu krzywd, których nie chcę zapomnieć: przede wszystkim za czasów szkolnych. Często nauczycielka zabierała mi jakiś przedmiot i zatrzymywała go zupełnie niesłusznie do końca roku szkolnego. Wtedy ogarniała mnie taka złość, że nie chciało mi się wcale pracować porządnie“.

9. „Kiedy weszłam do klasy, zobaczyłam na ławce wagi, sklepiki i inne piękne zabawki. Było to na św. Mikołaja i w szkołach rozdawano zabawki. Spieszę do mojej ławki i coś widzę? — małą torebkę z cukierkami. Pomyślałam sobie: to niesprawiedliwość, nie lubią mnie“.

10. „Owszem, przypominam sobie, że moja nauczycielka dawała ciastka innej dziewczynce, a mnie nie; a także, że posyłała mnie pleć do swego ogrodu, kiedy tamtej dziewczynce wolno było zrywać porzeczki“.

Krzywdy wyrządzone przez szersze otoczenie nie różnią się ilościowo od krzywd doznanych przez dziewczęta normalne (21,5%), ale jakościowo różnią się znacznie.

11. „Tak, mieszkalam u obcej kobiety, która była dla mnie surową“.

12. „Uważałam za krzywdę życie z osoba obcą, prawie nieznaną, wdzierającą się w tajniki mego życia i przywłaszczając sobie prawa opiekunki, choć była tylko żoną mego opiekuna“.

13. „Tak, jednego dnia, gdy byłam jeszcze małą, posadzono mnie o jakąś kradzież, której nie popełniłam, nie badając wcale, czy to prawda“.

14. „Razu pewnego miałam wrzód i musiałam leżeć w łóżku. Lekarz zapisał mi jakąś maść. Tego dnia projektowana była właśnie wycieczka nad morze i siostra-pielęgniarka poszła sobie, nie dając mi lekarstwa. Cierpiałam bardzo; do bólu fizycznego dołączało się zmartwienie, że nie mogłam towarzyszyć koleżankom na wybrzeże. To też zachowałam wielką urazę do siostry, która pozwoliła mi cierpieć cały dzień i mówiłam sobie, że gdyby było chodziło o inną dziewczynkę — tę, którą widocznie wyróżniała — nie byłaby z pewnością o niej zapomniiała. I istotnie, w miesiąc później, gdy ta właśnie dziewczynka zachorowała, siostra pielęgnowała ją tak starannie, że zaniedbywała nawet z tego powodu swe zwykłe obowiązki. Podobne fakty zdarzają się codziennie w przytułkach, szpitalach, sierocińcach i zakładach wychowawczych. Gdy ma się do pielęgnowania biednego,

zaniedbuje się go znacznie łatwiej, niż osoby zamożne. Jest to krzyżącą niesprawiedliwością“!

15. „Przypominam sobie między innymi fakt, który uważałam za wielką niesprawiedliwość. Na pensji kilka z nas pozwoliło sobie śmiać się i bawić w kaplicy. Fakt ten powtórzył się kilkakrotnie i doszedł do kierowniczk, która za karę urwała nam trzy dni z bliskich już wakacji. Gdy nadszedł dzień wyjazdu, trzy z pośród ukaranych dziewczynek wyjechały pomimo to, a my, Yvonne i ja, obie sieroty, musiałyśmy pozostać, aby odbyć karę. Za tamtymi ujęli się rodzice, a myśmy miały tylko opiekunów, którzy każdą karę uważali za słuszną“.

Pozostaje jeszcze jedna grupa dość znaczna u dziewcząt moralnie zaniedbanych — grupa krzywd nieokreślonych bliżej. Są one opisane w sposób tak ogólnikowy, że nie można ich zaliczyć do żadnej z poprzednich kategorii. Krzywdy te stanowią dość duży odsetek. Oto kilka przykładów:

„O, przypominam sobie doskonale taki fakt“.

„Owszem, pamiętam wiele takich faktów, ale szczególnie dobrze pamiętam jeden, który odczułam jako krzywdę“.

„Tak, znosiłam wiele niesprawiedliwości“.

„Przypominam sobie b. ważny fakt, który zaważył na całym moim życiu“.

Gdy chodzi o brak niesprawiedliwości w życiu dziewcząt moralnie zaniedbanych — to 19% z nich twierdzi, że nie doznało nigdy żadnej krzywdy. Wydaje mi się to dziwne, jeśli porównać odpowiedzi na pytanie 6-e z odpowiedziami na pytanie 3-e.

Badając bliżej ten fakt stwierdzamy, że w $\frac{3}{4}$ liczby przypadków dziewczęta przeczą same sobie odpowiadając na następne pytania.

Podaję niżej kilka przykładów tej sprzeczności:

pyt. 3: „Nie przypominam sobie żadnej krzywdy“.

„ 6: „Moich krzywd nie zapomnę nigdy“.

„ 3: „Nie odczułam żadnej krzywdy“.

„ 6: „Nie zapomnę nigdy krzywd, które mi wyrządzono“.

„ 3: „Nie zdarzyło mi się nic podobnego“.

„ 6: „Mogę, ale z wielkim trudem“.

„ 3: „Nie przypominam sobie niczego“.

pyt. 6: „Mogę tylko przebaczyć, ale nie zapomnę nigdy“.

„ 3: „Nie doznałam osobiście żadnej krzywdy“.

„ 6: „Nie zdołam nigdy wykreślić z mej pamięci i serca krzywd, które mi wyrządzono w dzieciństwie“.

Sądzę, że teraz po przyjrzeniu się krzywdom doznany w świetle przykładów, można w kilku słowach scharakteryzować je porównawczo.

Rozpaczynam od cech wspólnych:

1. Pomimo różnic indywidualnych daje się zauważyć, zarówno u dziewcząt normalnych jak i moralnie zaniedbanych, silna skłonność do ponownego przeżywania krzywd doznanych w dzieciństwie i do zachowania o nich dokładnego wspomnienia wszystko jedno czy prawdziwego czy fałszywego.

2. Istnieją dwie podstawowe kategorie, do których można sprowadzić, jeśli nie wszystkie, to przynajmniej większość cytowanych krzywd.

Do pierwszej kategorii należy zaliczyć te, które wynikają z nieporozumienia pomiędzy dziećmi i dorosłymi. Dorośli sądzą dziecko podług skutków jego czynów, a skutki te zasługują często na karę. Dziecko, które zna swoje pobudki i które uważa je za dobre lub złe, chce być wynagradzanym lub karanym stosownie do ich wartości. Trzeba czasu, by dziecko zdołało się przystosować, by nauczyć się rozumieć wskazówki i wymagania starszych. Większość niesprawiedliwości, wynikających na tym tle, przypada na 5-ty, 6-ty lub 7-my rok życia, tzn. na okres, kiedy osobowość dziecka zaczyna się krystalizować, kiedy dziecko zaczyna sobie zdawać sprawę, że istnieje jego świat własny i drugi zewnętrzny poza nim i że życie jego powinno być wysiłkiem w celu pogodzenia tych dwu światów.

Druga kategoria odznacza się taką różnorodnością odcieni, że czasem trudno o ścisłe określenie. Źródłem tych krzywd jest zawsze sfera uczuciowa; wynikają one z braku miłości. Brak miłości przybiera bardzo różne formy, lecz dziecko uświadamia go sobie zawsze przez porównanie z innymi.

Dziecko odczuwa potrzebę miłości. Widzi wokoło siebie, najpierw w swej własnej rodzinie, potem w szkole i w szerszym otoczeniu, że życzliwszym uczuciem otoczeni są jego bracia, siostry, jego koledzy i inne dzieci, które według niego nie zasługują na to bardziej od niego. Potrzeba miłości nie zostaje zaspokojona, pozostawiając pustkę w sercu dziecka, które dąży do skompensowania jej według niezliczonych możliwości psychologicznych.

3. Większość krzywd spotyka dzieci od dorosłych, a niewielki odsetek, pochodzący od rówieśników, nie jest nigdy popełniony przez jednostkę przeciwko innej jednostce, lecz przez zbiorowość przeciwko jednostce. Ten ciekawy fakt tłumaczy się według mnie przez dwie różne postawy dziecka: z jednej strony wobec społeczeństwa dorosłych, z drugiej — wobec równych sobie. Z jednostką dziecku równą, która mu wyrządziła krzywdę, która była dla niego niesprawiedliwa, dziecko załatwia swe porachunki niezwłocznie, w taki czy inny sposób. Jeśli było to tylko nieporozumienie, wyjaśnia się je wzajemnie; w wypadkach, gdy zwykle wyjaśnienie nie wystarcza, działa się ostrzej, niekiedy słowami tylko, niekiedy ... czynem. W ten sposób sprawa się zawsze całkowicie likwiduje; odpłaca się przeciwnikowi, wobec czego poczucie niesprawiedliwości zostaje zduszonym, zanim zdoła wydać trujące owoce.

Co innego gdy chodzi o krzywdę popełnioną przez dorosłych w ogóle, w szczególności przez rodziców i nauczycieli. Położenie dziecka wobec autorytetu rodzicielskiego lub szkolnego częstokroć nie dopuszcza wyjaśnienia, obrony, czy natychmiastowej zemsty. Przeciwnie, dziecko jest zmuszone zachować się przyzwoicie i nie zwraca się żadnej uwagi na to, co się dzieje w jego duszy. Objawia się to niekiedy po długich latach w formie czynów, które zasługują na więzienie lub dom poprawczy. Większość krzywd, należących do tej kategorii, przypada w odpowiedziach naszej ankiety na 11—13-y rok życia. Tłumaczy się to z łatwością okresem negatywizmu

(Charlotte Bühler), poprzedzającym wiek dojrzewania, okresem odznaczającym się wzrostem wrażliwości uczuciowej.

4. Jeszcze jeden punkt wspólny dla dziewcząt normalnych i moralnie zaniedbanych to sposób, w jaki mówią o doznanych krzywdach. Gdyby mi wolno było w pracy, która opiera swe hipotezy i wnioski przede wszystkim na cyfrach, podzielić się z czytelnikiem pewnym wrażeniem osobistym, mogłabym powiedzieć, że u dziewcząt moralnie zaniedbanych wyczuwa się większą bezpośredniość i silniejszą potrzebę mówienia o doznanych krzywdach.

Lecz w innych przypadkach widzi się jedynie różnice zależne od stopnia kultury i poziomu intelektualnego.

5. Inny punkt godny uwagi to fakt, że zarówno dziewczęta normalne jak i moralnie zaniedbane opowiadają bardzo szczegółowo o drobnych epizodach z dzieciństwa, co jest zupełnie naturalnym, jeśli się zważy wiek dziewcząt badanych. Zmienia się to, gdy chodzi o sprawy naprawdę ważne — w tych wypadkach padają słowa krótkie, jedno za drugim, opisujące w sposób najbardziej lakoniczny fakty przeżyte.

6. Inna cecha charakterystyczna, którą zauważyłam zarówno u dziewcząt normalnych jak i moralnie zaniedbanych, to analogiczna postawa wobec niesprawiedliwości szkolnych. Ani opis faktów ani ich interpretacja nie różnią się niczym w obu wypadkach.

Należy zresztą przyznać, że porównanie na tym terenie jest znacznie łatwiejsze, gdyż jakoś tych niesprawiedliwości jest również bardzo zbliżona.

W tych sześciu punktach streściłam cechy wspólne wynikające z ankiety. Teraz w kilku słowach omówię różnice:

1. Przede wszystkim kwestia ilości krzywd wymienionych jako doznane: u dziewcząt normalnych mamy 93 krzywdy na 132 badanych, u moralnie zaniedbanych zaś — 245 na 225 badanych.

2. Różnica tego stosunku wzrasta ogromnie, gdy chodzi o krzywdy doznane w rodzinie. U dziewcząt normalnych sta-

nowią one 35,5%, u moralnie zaniedbanych — 52,5% wszystkich doznanych krzywd.

Lecz różnica ilościowa nie wyczerpuje kwestii. Istnieje i różnica jakościowa, która bardziej jeszcze zasługuje na podkreślenie. U dziewcząt normalnych krzywdy poważne stanowią 11%, u moralnie zaniedbanych — 43,2%. A gdyby się chciało scharakteryzować środowisko rodzinne dziewcząt moralnie zaniedbanych, w 100% prawie możnaby wskazać na poważny konflikt.

3. Stosunek wręcz przeciwny zachodzi w niesprawiedliwościach szkolnych. Podczas gdy u dziewcząt normalnych stanowią one 41% wszystkich niesprawiedliwości, u dziewcząt moralnie zaniedbanych — zaledwie 6,9%.

4. Jako wyraźną różnicę należy podkreślić okoliczność, że u dziewcząt normalnych opisywane przez nie fakty są zdarzeniami odosobnionymi, u moralnie zaniedbanych natomiast stanowią one bardzo często długi łańcuch wydarzeń, które dzień po dniu wpływały na życie psychiczne dziecka.

5. Najpoważniejsza różnica daje się zauważyć w stosunku do faktów nieokreślonych. Podczas gdy u dziewcząt normalnych stanowią one zaledwie 2,2%, u moralnie zaniedbanych liczba ich dochodzi do 19,1%. Tłumaczę to sobie z jednej strony brakiem zaufania, z drugiej — doniosłością niektórych wydarzeń. Jest to oczywiście tylko hipoteza, lecz pewne fakty wskazują na jej słuszność. Przede wszystkim większość tych, które o doznanych krzywdach wyrażają się tylko ogólnikowo, podkreśla jednak znaczenie tych faktów, mówiąc np., że była to wielka krzywda, krzywda, która zaważyła na całym życiu itd. Czy dlatego nie chcą odsłonić faktów naprawdę zbyt poważnych i przykrych? Sądzę, że można znaleźć kilka przyczyn. Opierając się na ankiecie, znajduję dwie najważniejsze:

a) fakty, które dziewczęta badane powinnyby opowiedzieć, ranią ich miłość własną, ich ludzką godność, odsłaniając nędzę moralną ogniska domowego, którego były członkami.

„Mogłabym jeszcze coś powiedzieć, ale nawet pisać o tym jest zbyt trudno“.

„Nie zapomnę nigdy najcięższych krzywd, o których tu nie mówiłam“.

Drugie wyjaśnienie można znaleźć w słowach następujących:

„...nie mogę podać szczegółów, gdyż muszę przebaczyć... nie trzeba więc, żebym za bardzo poruszała to, co staram się z takim trudem zapomnieć“.

Możliwe, że z tych samych przyczyn, choć mniej świadomie, inne dziewczęta pominęły szczegóły doznanych krzywd.

6. Kwestia, którą zamierzam poruszyć obecnie, jest ściśle związana z poprzednią. Chodzi o niekonsekwencję i sprzeczność u dziewcząt moralnie zaniedbanych w ich twierdzeniach o zupełnym braku krzywd doznanych w dzieciństwie. Można to tłumaczyć w różny sposób. Trudno jest zwłaszcza powiedzieć, czy należy szukać wyjaśnienia tego zjawiska u dziewcząt moralnie zaniedbanych w stosunku do normalnych, czy też odwrotnie. Jeśli się przyjmie pierwszą interpretację, można dojść do wniosku, że dziewczęta moralnie zaniedbane doznały w 90,4% przypadków krzywdy w dzieciństwie i chociaż chciały ukryć ten fakt, ich uczuciowa wrażliwość nie pozwoliła im na to. Gdy się jednak stara to wytłumaczyć, przyjmując drugą możliwość, jest się skłonny przypuścić, że dziewczęta normalne doznały krzywd tak jak i moralnie zaniedbane, lecz przemilczają je konsekwentnie, gdyż ich system nerwowy, bardziej zrównoważony, pozwala im na negowanie tych faktów w odpowiedzi na wszystkie pytania kwestionariusza.

Metoda pracy, która wymaga oceny odpowiedzi moralnie zaniedbanych przez porównanie z normalnymi, pozwala przypuścić, że pierwsza hipoteza jest prawdopodobniejsza. Jedynie metoda bardziej pogłębiona, zastosowana indywidualnie, mogłaby dać właściwe rozwiązanie.

7. Do ostatniej kategorii, którą można odróżnić, należą krzywdy nie doznane w dzieciństwie i które wobec tego nie

powinny być zamieszczane w odpowiedziach. Znajduje się je znacznie częściej u dziewcząt moralnie zaniedbanych, niż u normalnych. Są trojakiego rodzaju:

- a) porzucenie przez narzeczonego;
- b) niesprawiedliwości dotyczące warunków pracy (traktowanie, zarobki, itd.);
- c) internowanie w domu poprawczym (16% wszystkich krzywd doznanych).

Rozważania powyższe stanowią drobną próbę charakterystyki porównawczej dziewcząt normalnych i moralnie zaniedbanych w odniesieniu do krzywd osobiście doznanych w dzieciństwie.

Tablica porównawcza krzywd doznanych

	Rodzina	Szkoła	Spółczeństwo	Nieokreślone
normalne	45,4	41	11,4	2,2
zaniedbane	52,5	6,9	21,5	19,1

IV. Krzywdy zaobserwowane.

By móc jaśniej przedstawić hipotezy dotyczące krzywd doznanych, zajęłam się oddzielnie zbadaniem krzywd zaobserwowanych. Wobec tego, że chodzi tu raczej o całokształt wyników i o ogólne porównanie dziewcząt normalnych z moralnie zaniedbanymi, postaram się przedstawić materiał w inny sposób niż w rozdziale poprzednim, spróbuję stworzyć dwie grupy przykładów typowych, mogących służyć za podstawę do charakterystyki porównawczej.

Oto grupa przykładów zaczerpniętych wśród dziewcząt normalnych:

„...mama nawijała często wełnę na motki i był jej zawsze ktoś potrzebny do pomocy. Nie lubiłam tej roboty i moja starsza siostra często zostawała w domu, żeby to zrobić. Ale ja czułam, że i ona tego nie lubi i miałam wrażenie, że to nie było sprawiedliwie, że to ona zawsze musiała robić“.

„Moi dwaj bracia byli w tej samej klasie i ojciec chcąc, by jeden z nich pilnie się uczył i nie korzystał z pracy drugiego, zmusił go do

pozostania na drugi rok w piątej klasie. Nie mogłam wybaczyć ojcu tej niesprawiedliwości w stosunku do mego brata“.

„Brat mój odebrał siostrze pieniądze, które sobie zaoszczędziła. Płakała, bo zaoszczędziła je z wielkim trudem i były jej bardzo potrzebne“.

„Przypominam sobie, że sąsiadka nasza biła swą córkę i sprawiło mi to wielką przykrość“.

„Znajomi nasi mieli córeczkę. Nie kochali jej wcale. Nie skarżyła mi się wprawdzie nigdy, ale widziałam, że była zawsze smutna i przygnębiona. Byłam wtedy jeszcze dzieckiem, nie mogłam zrozumieć wielu rzeczy i dlatego też trudno mi było pojąć, dlaczego rodzice jej nie kochali. Żał mi jej było bardzo i nienawidziłam jej rodziców“.

„Wielką niesprawiedliwością jest sposób, w jaki niektórzy rodzice traktują swe najstarsze dzieci. Często najstarsze, mające lat 10, traktowane jest jako człowiek dorosły. Skazuje się je na „wieczyste“ piastowanie młodszego rodzeństwa. Rzadko kiedy używa mu się chwili wytchnienia. Nigdy się nie uwzględnia jego skarg na młodszego rodzeństwo. Ono ma zawsze rację — starsze nigdy. Wiele z tych dzieci znosi istne męki z powodu niesprawiedliwego traktowania przez rodziców i nauczycieli, od których daremnie oczekuje trochę serdeczności, jakiegoś promyczka słońca, któryby upiększył ich smutne życie“.

„Moja młodsza siostrzyczka była w drugiej klasie, nauczycielka niezbyt ją lubiła. Pewnego ranka podczas lekcji kaligrafii nauczycielka przechodziła koło ławki Madzi; nieszczęściem mała zrobiła w tej chwili plamę na kajecie, nauczycielka uderzyła ją za to. Była to według mnie niesprawiedliwość, gdyż Madzia była zupełnie niewinna“.

„Ksiądz uczył nas na lekcji religii dość trudnej pieśni. Kilka uczennic niecierpliwiło się. Jedna z koleżanek powiedziała mi na ucho, że ją gardło boli i że nie może śpiewać. Ksiądz usłyszał to, lecz zrozumiał, że powiedziała „nie chcę śpiewać“ i kazał jej za karę klęczeć. Dziewczynka poszła pokornie do kąta. Miałam wtedy lat siedem“.

„...miałam wtedy 12 lat i moja koleżanka tyle samo. Była słaba w rachunkach i raz, kiedy została niestety wyrwana do tablicy, nie umiała rozwiązać zadania. Nauczycielka — och, jeszcze to widzę, — złapała tę dziewczynkę za włosy i trzęsła nią przez dobre dwie minuty. Biedaczka ledwie mogła utrzymać się na nogach“.

„...przypominam sobie również jedną z mych koleżanek, katoliczkę, która przygotowywała się do egzaminu wstępnego do szkoły... (niekatolickiej). Pomimo swej inteligencji, wytrwałej pracy i dobrych chęci, nie zdała. A na podstawie pewnych dowodów zdobyłam pew-

ność, że jej wyznanie zaważyło tu w 50%. To wielka niesprawiedliwość“.

„...płakałam raz nawet, gdy nauczyciel wyrzucił za drzwi dziecko za to, że nie miało kajetu; domyśliłam się, że rodzice nie mieli mu go za co kupić“.

„W szkole nie traktuje się wszystkich dzieci jednakowo. Lekceważy się często ubogie. Dzieci pochodzące ze środowiska zamożniejszego mogą robić, co im się tylko podoba i nie narażają się tym na karę taką, jak tamte“.

„Wiele razy zauważyłam, że dzieci biedne są źle oceniane w szkole. Zarzuca się im, że nie odrabiają lekcyj jak się należy, nie troszcząc się o przyczyny tego, co im przeszkadza. Traktowanie tych dzieci jak leniuchów jest niesprawiedliwością“.

„Była godzina 6-ta po poł. Tatuś przechodził przez „ciemny las“. Wtem z lasu rozległy się trzy strzały. Na szczęście tatusiowi nie stało się nic złego, lecz wypadek ten wstrząsnął moją dziecięcą duszą i często stawiałam sobie pytanie, kim był ten zły człowiek, który chciał wyrządzić krzywdę memu ojcu“.

„...przypominam sobie, że opowiadano, iż rodzice moi otrzymali jakiś anonimowy list. Zawierał dużo złośliwości zupełnie niezastuszonych. Rodzice zachowali o tym dotąd bolesne wspomnienie“.

„Pewien chłop bił swego parobka, który był niewinny, chciałam go bronić, lecz byłam za słaba“.

„Przypominam sobie niesprawiedliwość, wyrządzoną jednej z moich koleżanek. Wracając z miasta ze sprawunkami, spotkała na zakręcie ulicy jakiegoś chłopczyka. Bawiąc się różgą, która trzymała w ręce, dotknęła nią chłopczyka. Malec zawołał swego ojca i powiedział mu, że koleżanka go zbiła. Więc wytargano ją za włosy i srogo wyłajano. Ta niesprawiedliwość oburza mię stale, gdy o tem pomyślę“.

„Pewien robotnik pracował od 30-tu lat na kolei, ku zupełnemu zadowoleniu swych zwierzchników, lecz wymówiono mu, gdyż jego przekonania polityczne nie odpowiadały szefowi“.

„Przypominam sobie krzywdę, która mną wstrząsnęła. Jeden pan pożyczył pieniędzy od mego wuja i nie zwrócił ich“.

A oto kilka przykładów krzywd zaobserwowanych przez dziewczęta moralnie zaniedbane:

„Przypominam sobie fakt, który był wielką krzywdą, wyrządzoną matce mojej przez pewną osobę z rodziny po jej powrocie z Niemiec, gdzie tyle wycierpiała. Brat jej, a więc mój wuj, przyjął ją serdecznie, lecz ukradłszy jej większą sumę pieniędzy, zataił to, pozwalając, by podejrzenie zaciężyło na ojcu ich ojca“.

„Jedną z moich znajomych rodzice porzucili na drodze jako 15-to dniowe dziecko“.

„Znalazłam dziewczynkę, porzuconą przez swych rodziców zaraz po urodzeniu. Uważam to za krzywdę“.

„Owszem, przypominam sobie pewien fakt: jeden pijak przypro-
wadził swoje dziecko do komisariatu policji, mówiąc, że on sam nie
potrafi pracować, a żona nie ma czasu się dzieckiem zająć“.

„Przypominam sobie dziewczynę, którą ojciec wypędził z domu,
choć była niewinna“.

„Znam dziewczynę, która zadawała się z jednym chłopcem,
a żeby nie powiedzieć kto to jest, z obawy, by go nie ukarano, oskar-
żyła o to swego niewinnego ojca“ (chłopak byłby ukarany gdyż
dziewczyna miała zaledwie lat 15½).

„Oto szczegół dotyczący krzywdy, której doznała jedna z moich
przyjaciółek. Jej matka, wdowa, ma dwoje dzieci. Syn jest nieponiem,
ale jest pięknym chłopcem i matka patrzy na wszystko jego oczami
i spełnia wszystkie jego życzenia. Dziewczyna, zaniedbywana przez
matkę, jest kozłem ofiarnym swego brata... Moim zdaniem jest to
wielka niesprawiedliwość, gdyż matka powinna zawsze traktować
jednakowo swe dzieci i nie robić między nimi różnicy, zwłaszcza gdy
chodzi o jej rodzone dzieci“.

„Rodzice moi żyją w przyjaźni z pewną rodziną, której dzieci,
jak zauważyłam, nie są traktowane sprawiedliwie. Jedno z nich, ma-
ła dziewczynka, trochę dzika i nieśmiała, szukała samotności w lesie
i w polu, nie lubiła bawić się ze swym rodzeństwem, ale w głębi serca
była dobra i oddana i kochała bardzo małe dzieci; pomagała często
matkom opiekować się dziećmi. Ponieważ różniła się tym od rodzeń-
stwa nie była traktowana w domu tak, jak jej siostry“.

„Podczas egzaminu jedna z uczennic wręczyła koleżance kartkę
z odpowiedzią. Nauczycielka zauważyła to, lecz ukarała tylko pierw-
szą dziewczynkę, zmniejszając jej stopień; w ten sposób tamta, która
mniej umiała, prześcignęła swoją zbyt uczynną koleżankę“.

„...jedna z dziewczynek uczy się bardzo dobrze, lecz rodzice jej
są biedni, druga natomiast jest leniwa, lecz rodzice jej są znani i na-
uczycielka, chcąc im się przypodobać, robi z niej pierwszą uczennicę,
a tamta staje się drugą. Oto wielka niesprawiedliwość!“ (Belgia).

„W szkole są dwaj uczniowie — jeden jest synem bogatych rodzi-
ców, drugi jest bardzo biedny. W ciągu całego roku szkolnego bie-
dny uczeń był pierwszym, lecz w końcu roku sytuacja zmieniła się,
otrzymał stopnie gorsze od bogatego chłopca, chociaż dalej uczył się
dobrze“. (Polska).

„Gdy tatuś powrócił z podróży ze zdruzgotaną przez samochód nogą, a kierowca wozu zamiast go ratować uciekł i pozostawił go na wpół żywego na drodze, odczułam to jako wielką krzywdę”.

„Przypominam sobie, że siostrę moją wyeksmitowano z mieszkania, chociaż była chora”.

„Jedna z moich znajomych pracowała przez 3 miesiące, a zapłacono jej tylko za dwa”.

„Widziałam w restauracji dwóch pijanych mężczyzn. Jeden z nich stłukł jakiś przedmiot, lecz nie przyznał się i właściciel lokalu zażądał odszkodowania od tego, który nie zawinił”.

„Corocznie podczas wakacji jedna z nas spędzała kilka dni u syna pani, która nas wychowywała. Miał on szesnastoletnią chorowitą córkę, więc aby ją trochę rozerwać, jeździłyśmy na tydzień do Leodium. Otóż przybyła do nas jeszcze jedna dziewczynka, bardzo dobra, usłużna, miła dla wszystkich, lecz upośledzona przez naturę i brzydka. Jej nie posyłano nigdy do wuja, jak nazywałyśmy syna naszej opiekunki. Dzielną dziewczynka uważała to za naturalne, lecz mnie wydawało się to krzywdą”.

Wydawać by się mogło, że przykłady te pochodzą z jednego kraju, z jednego zakładu, a nawet możnaby sądzić, że autorki tych opisów siedziały na jednej ławie szkolnej. A przecież starałam się uniknąć takich możliwości.

Krzywdy, zaobserwowane tak przez dziewczęta normalne jak i przez moralnie zaniedbane, mogą być podzielone moim zdaniem na 4 kategorie:

1. Krzywdy dotyczące członków rodziny i przyjaciółek badanej.

Należy tu wyodrębnić krzywdy, których badane były naocznymi świadkami, oraz krzywdy, o których dowiadwały się pośrednio.

2. Krzywdy dotyczące osób bliskich, znajomych lub nieznajomych, a które zbliżają się bądź swą treścią, bądź towarzyszącymi okolicznościami do krzywd przeżytych przez dziewczęta badane.

3. Krzywdy zaobserwowane, dotyczące osób obcych, które nie mają nic wspólnego z krzywdami, doznanyimi przez dziewczęta badane i osoby im bliskie, lecz obrażające ich przekonania lub wierzenia.

4. Krzywdy natury zupełnie ogólnej, dotyczące życia rodzinnego, szkolnego i społecznego.

Postaramy się zbadać pokrótce te cztery kategorie z punktu widzenia ich:

- a) ilości,
- b) jakości,
- c) oceny moralnej (wartość istotna krzywdy i ocena moralna wydana przez badaną),
- d) zabarwienia uczuciowego w opisie krzywdy.

Nie badam oddzielnie krzywd zaobserwowanych przez dziewczęta normalne i moralnie zaniedbane, gdyż wydaje mi się, że wystarczy na końcu podkreślić różnice, jakkolwiek w większości wypadków są one trudne do uchwycenia.

Krzywdy, należące do pierwszej kategorii, są to przeważnie krzywdy wyrządzone rodzicom. Nie zawsze są one oceniane według rzeczywistej wartości, ale raczej według przykrości, jakiej doznała osoba kochana. Są one odczuwane nieco podobnie do odczuwania krzywd doznanych, z siłą proporcjonalną do uczucia, które się żywi dla osoby skrzywdzonej.

Krzywdy drugiej kategorii, dość częste, odznaczają się podobieństwem do krzywd doznanych przez osobę badaną. Opisy tych krzywd stanowią często ciąg dalszy poprzednich opowiadań i w tych przypadkach, gdy dotyczą osób bliskich lub obcych, są one traktowane i oceniane jak krzywdy doznane, a więc w sposób subiektywny.

Zrozumiałym jest, że krzywdy należące do trzeciej kategorii są najrzadsze. Na pozór są zupełnie obiektywne, a jednak, gdy się je bada w całości i porównywa z innymi, znajduje się prawie zawsze osobiste podłoże: czy to wierzenia religijne, czy przekonania polityczne, lub godność dziecka dotkniętą przez czyn niesprawiedliwy, popełniony przez matkę lub ojca (ten ostatni przypadek jest jednak bardzo rzadki). Pośród tej kategorii znajdujemy opisy najkrótsze i najspokojniejsze pod względem uczuciowym. Ocena moralna jest zazwyczaj słuszna (o ile opis jest prawdziwy, co się sprawdzić nie da).

Czwarta i ostatnia kategoria, dość często spotykana, jest prawie zawsze wypadkową faktów opisanych uprzednio, stanowi jak gdyby rodzaj wniosku wyciągniętego z krzywd doznanych lub zaobserwowanych, lub z obydwu naraz. Napięcie uczuciowe, z jakim jest przedstawiona, odpowiada temu, które cechowało opisy krzywd podanych uprzednio.

Wszystkie kategorie krzywd na pozór obiektywnych mają więc, jak skonstatowaliśmy, podłoże uczuciowe i osobiste.

Daje się to wytłumaczyć zarówno zaburzeniami, wywołanymi w sferze uczuciowej przez krzywdy doznane, opisane uprzednio, jak i brakiem zainteresowania u dziewcząt badanych dla zagadnień nie związanych zupełnie z ich życiem afektywnym.

Gdy chodzi o różnice między dziewczętami normalnymi i moralnie zaniedbanymi, należy podkreślić cztery punkty:

1. Dziewczęta moralnie zaniedbane opisują częściej niż normalne krzywdy doznane zamiast zaobserwowanych; wydaje się, że często nie spostrzegają pytania 4-go i kontynuują opisy rozpoczęte w punkcie 3-im.

2. Dziewczęta moralnie zaniedbane cytują więcej faktów nie należących do wspomnień z dzieciństwa, lecz stanowiących reminiscencje z lat ostatnich.

3. Zanotowałam nieznaczną różnicę braku przykładów krzywd zaobserwowanych. Zagadnienie przedstawia się tu znacznie prościej, niż w wypadku krzywd doznanych, gdyż kwestia sprzeczności nie wchodzi w grę (nie można zresztą tego sprawdzić). Co do danych ilościowych, stosunek pozostaje mniej więcej ten sam: 29,5% zaniedb., zaś 23,1% norm., lecz tłumaczy się w tym wypadku inaczej. Sądzę, że to już nie brak zaufania, lecz jedynie chęć mówienia o sobie.

4. Największa różnica z punktu widzenia ilościowego dotyczy, tak jak i w zakresie krzywd doznanych, stosunku pomiędzy ogólną ilością krzywd a krzywdami bliżej nieokreślonymi: 24,2% zaniedb. i 3,4% norm., lecz sądzę, że w tym wypadku przyczyna tego jest zupełnie inna.

W pierwszym wypadku (krzywdy doznane) dziewczęta moralnie zaniedbane nie chciały mówić, nie chciały podawać szczegółów z przyczyn mniej lub więcej nieznanymi; w drugim (krzywdy zaobserwowane) — nie mówią one o innych, gdyż wolą mówić o sobie. Odpowiadają więc krótko: „Owszem, przypominam sobie podobne fakty“, lub precyzują bardziej: „Owszem, przypominam sobie cztery krzywdy, dotyczące osób mi znanych“. Następnie powracają do spraw, które zdają się je interesować najbardziej.

Pozostałe różnice ilościowe nie wymagają szczególnych komentarzy. Czytelnik zechce je sam ustalić na podstawie poniżej zamieszczonej tablicy.

Tablica porównawcza krzywd zaobserwowanych.

	Rodzina	Szkoła	Społeczeństwo	Nieokreślone
normalne	11,4	29,3	49,9	3,4
zaniedbane	18,4	4,9	52,9	24,2

Czuję się w obowiązku zanotowania tu faktu charakterystycznego tak dla krzywd doznanych jak dla zaobserwowanych i dotyczącego zarówno dziewcząt normalnych jak i moralnie zaniedbanych, a mianowicie, że krzywdy natury materialnej figurują w ankiecie bardzo rzadko, a główną, prawie że jedyną, to wydziedziczenie przez rodzeństwo. Zagadnienie to nie wnosi niczego nowego do mojej pracy, nie chcę więc poświęcać mu więcej uwagi.

V. Opinie o krzywdach doznanych i zaobserwowanych w dzieciństwie.

Opinie o krzywdach doznanych i zaobserwowanych w dzieciństwie powinny dopomóc do uchwycenia różnic w ocenie moralnej tych faktów.

Niestety nie wiele będę mogła powiedzieć w tym rozdziale, przede wszystkim dlatego, że opinie młodocianych pod

tym względem są dość nieokreślone, a więc trudne do interpretowania, a po wtóre dlatego, że w tej dziedzinie istnieje tak wielka różnorodność sytuacji krzyżujących się, iż wszelkie dokładne wyliczenia statystyczne mogłyby tu doprowadzić do fałszywych wniosków.

Badana wydaje sąd globalny o krzywdach doznanych lub zaobserwowanych tak we wczesnym dzieciństwie jak i w latach późniejszych, wypowiada swój pogląd o dwóch, trzech lub kilku faktach, bardzo często nie motywując go wcale.

Takie trudności piętrzą się, gdy się chce przystąpić do szczegółowego badania tego zagadnienia.

Postaram się jednak dać kilka spostrzeżeń, które moim zdaniem wynikają z ankiety.

Przyjrzyjmy się najpierw sposobowi, w jaki młode dziewczęta wypowiadają swoje opinie.

Można wyraźnie odróżnić dwa rodzaje formy: opinie bardzo zwięzłe, wyrażone przez „tak“ lub „nie“, przez „zmieniłam zdanie“ lub „nie zmieniłam zdania“, oraz opinie, zawierające pewne wytłumaczenie lub klasyfikację, albo próbę umotywowania odpowiedzi, a często wszystkie te trzy rzeczy na raz.

Zwięzła forma nie zawiera przeważnie motywów odpowiedzi. Natomiast forma dłuższa tłumaczy często sprawy, nie mające nic wspólnego z krzywdą, zwłaszcza gdy się zagadnienie traktuje z punktu widzenia formalnego, dalej zobaczymy, że można się dowiedzieć dzięki tym dodatkowym zwierzeniom rzeczy być może najciekawszych.

Całą treść możemy podzielić na trzy zasadnicze punkty:
Dotyczące sądu: 1. t w i e r d z e n i e l u b p r z e c z e n i e

- a) zupełne
- b) częściowe.

Dotyczące pobudek: 2. o c e n a

- a) rozumowa
- b) uczuciowa.

Poza sądem i

- jego pobudkami: 3. r ó ż n e s p o s t r z e ż e n i a
- a) spostrzeżenia ogólne
 - b) opisy nieszczęść z własn. życia
 - c) uwagi o przeszłości
 - d) projekty na przyszłość.

Postaram się w kilku słowach scharakteryzować każdą z tych grup, podając w miarę możności przykłady dla ilustracji.

1. Liczby wskazują, że 51,4% dziewcząt normalnych pozostało wiernymi swym pierwotnym poglądom, dziewcząt moralnie zaniedbanych — 44,5%. Dziewcząt normalnych 2,1%, a moralnie zaniedbanych 9,9% częściowo zachowało, a częściowo zmieniło swe poglądy.

W stosunku do ogólnej liczby badanych 82,3% dziewcząt normalnych i 81,9% moralnie zaniedbanych odpowiedziało na pytanie piąte.

Widzimy więc, że zarówno u jednych jak i u drugich odsetek odpowiedzi jest dość wysoki.

2. Wyraźne zróżniczkowanie daje się zauważyć w ocenie faktów. Jest ona bądź rozumowa, bądź uczuciowa, a dwa te typy, o ile przejawiają się jednocześnie, najczęściej są sprzeczne.

Oto kilka przykładów:

„Nie zmieniłam zdania, coraz bardziej uświadamiam sobie, że doznałam krzywdy“.

„Nie zmieniłam zdania, przeciwnie, podkreślam je jeszcze bardziej“.

„Zmieniłam zdanie, gdy się jest dorosłym, patrzy się na te krzywdy inaczej“.

„Zmieniłam zdanie. Rozumiem dziś, że nauczyciel mógł mnie sądzić niesprawiedliwie, ponieważ dorośli często nie rozumieją dzieci i nie są zdolni odczuwać tak jak one“.

(19 lat norm.) „Zmieniłam zdanie, bo wszystko, co się widzi i przeżywa później sprawia, że nie myśli się już o tych drobnostkach, które nas martwiły, kiedyśmy byli mali“.

(19 lat zaniedb.) „Nie osądzam tych spraw w ten sam sposób, gdyż znając nieco lepiej życie mówię sobie, że świat pełen jest po-

dobnych faktów i że dzieci właśnie muszą cierpieć najbardziej z ich powodu“.

(18 lat norm.) „Dziś jeszcze oburza mnie to zachowanie, ja buntuję się i tak się czuję zraniona, jak wtedy“ (niesprawiedliwość szkolna przeżyta w 12-ym roku życia)“.

(20 lat zaniedb.) „Niektóre drobne fakty, które wydały mi się za młodu niesprawiedliwymi, uważam obecnie za zasłużone, gdyż wyszły mi one na dobre. Mój obecny sąd jest sprawiedliwy i słuszniejszy. Lecz o tych wielkich krzywdach życiowych, z powodu których najwięcej cierpiałam, myślę z coraz większą goryczą, a często nawet czuję nienawiść w stosunku do osób, które mi je wyrządziły“.

Co do tej drugiej grupy można więc wyciągnąć wniosek, że zarówno dziewczęta normalne jak i moralnie zaniedbane zachowały swe poglądy na krzywdy, które były naprawdę krzywdami. Co się zaś tyczy mało ważnych faktów, które wydawały się dzieciom krzywdą, to raczej dziewczęta moralnie zaniedbane sądzą je według ich istotnej wartości, gdy dziewczęta normalne upierają się dzieciennie przy swych dawnych zapatrywaniach, zwłaszcza gdy chodzi o niesprawiedliwości szkolne.

3. Dziewczęta moralnie zaniedbane zajmują pierwsze miejsce w trzeciej grupie. One to tworzą ją prawie wyłącznie, za wyjątkiem punktu d) dotyczącego planów na przyszłość, który jest wspólny dla jednych i drugich.

Posłuchajmy znów ich samych:

Dziewczęta moralnie zaniedbane:

(18 lat) „Cóż robić, gdy nie można ofiarować swych uczuć rodzicom, nie można się powstrzymać od ofiarowania ich komuś innemu, gdyż ma się zawsze potrzebę uczucia“.

(17 lat) „Nie, mówiąc szczerze, nie chciałabym przeżyć jeszcze raz mojego dzieciństwa“.

(18 lat) „Myślę często o wszystkich tych zdarzeniach. Byłam z rodzicami, ale nie byłam szczęśliwa. Muszę wyznać, że ojciec mój dużo pije; miewał częste napady szału i bił wtedy mamę i braci moich, a i dla mnie był złym bardzo. Nie mogę powiedzieć wszystkiego, ale myślę, że rozumie pani to dobrze“.

(17 lat) „Gdy byłam mała, nie minął ani jeden dzień bez bicia. Dlatego teraz jestem taka dzika“.

(18 lat) „...gdyby ciotka nie była zabrała ojca mojej drogiej matce, żyłabym pięknie z rodzicami, nie byłabym się zadawała z chłopcami, ani bym nie była tutaj“.

(20 lat) „Ale kiedy ukończyłam szkołę, poszłam do służby i rzucałam się w wir wszystkich przyjemności, żeby zapomnieć trochę nędzę, której doznałam w domu“.

(19 lat) „bo ... Nie chcę być dłużej tak nieszczęśliwa jak w dzieciństwie, a jeśli kiedy później wyjdę za mąż i będę miała dzieci, wychowam je w duchu chrześcijańskim. Dzieci są zawsze nieszczęśliwe, gdy się wychowuje je bez Boga. Nie wyróżniłabym też żadnego z nich jak to zawsze robił mój ojciec — niechaj mu Bóg przebaczy“.

Dziewczeta normalne:

(19 lat) „Nie zmieniłam zdania i gdy będę nauczycielką, będę rozumiała dzieci, w każdym razie będę się starała je rozumieć“.

(19 lat) „Gdy będę sama miała dzieci, będę je traktowała wszystkie jednakowo“.

Widzimy, że różnice, które istnieją między dziewczętami normalnymi a moralnie zaniedbanymi pod względem zapamiętywania na krzywdy przeszłe, pochodzą raczej od czynników zewnętrznych, niż wewnętrznych.

Fakt, że silne wzruszenia następujące po słabszych osłabiają lub unicestwiają te słabsze, jest znany i łatwo go zrozumieć na podstawie niniejszej pracy. Tam jednak, gdzie wyrządzona krzywda jest pozornie nie wielką, lecz dużą w oczach dziecka, bo silnie odczuta, tam pozostaje ona w pamięci, a jej ślad uczuciowy występuje jeszcze po latach, pomimo później przeżytych krzywd i poważnych nieszczęść.

Osoba, która wyrządziła dziecku krzywdę, nie odgrywa żadnej roli w późniejszej ocenie tej krzywdy. W każdym razie rola ta nie jest widoczna. Krzywdy zaobserwowane są na ogół oceniane w ten sam sposób, co krzywdy doznane — a fakt ten zdradza ich subiektywne źródło.

Jedyną różnicę mającą pewne znaczenie (w stosunku do życia psychicznego) stanowi fakt, że dziewczeta moralnie zaniedbane, częściej niż normalne, wypowiadają opinię wy-

łącznie o krzywdach osobistych, a więc zdają się być konsekwentne z postawą, którą zaobserwowaliśmy u nich w rozdziałach dotyczących krzywd doznanych i zaobserwowanych.

Fakt również charakterystyczny dla dziewcząt moralnie zaniedbanych, to opisy nieszczęść i opinie o całym ich życiu. Formę tłumaczy się być może zasugerowaniem przez kwestionariusz, zaś co do treści, to zdaniem moim jest to fakt pocieszający, chociaż świadczy o pewnej nienormalności w precyzji myślenia tych dziewcząt, gdyż wykracza poza ramy przewidziane kwestionariuszem. Daje się zauważyć skłonność do usprawiedliwiania się, do zrzucenia ciężaru ze swych bark. Myślę, że to świadczy o tym, że istnieje jeszcze u tych dziewcząt pewien sąd moralny i że przejawia się on w tej wrażliwości. Jest to fakt doniosły z punktu widzenia możliwości reedukacji.

Chcąc wreszcie zreasumować przyczyny, które warunkują ten lub inny pogląd późniejszy, podkreślam pięć przyczyn następujących:

1. Środowisko w dzieciństwie.
2. Środowisko, które wywarło potem wpływ na dziecko.
3. Doniosłość krzywdy i siła z jaką została ona odczuta.
4. Temperament i skłonności wrodzone jednostki.
5. Wiek badanej ⁵⁾).

VI. Opinie dotyczące możliwości zapomnienia i wybaczenia krzywd doznanych.

W żadnym z rozdziałów poprzednich nie odgrywał element uczuciowy bezpośrednio lub pośrednio tak wielkiej roli jak w tym rozdziale, w którym badane mówią o zapomnieniu i przebaczeniu krzywdy. Tu jest element ten dominującym.

Strona uczuciowa, poruszona już w poprzednim pytaniu, znalazła tutaj możliwość uzewnętrznienia się z siłą i bezpośred-

⁵⁾ Różnice te nie bardzo widoczne w mej pracy wobec niedostatecznej liczby badanych.

niością często zadziwiającą. Odpowiedzi na pytanie szóste uważam za bardzo cenne, lecz tylko te, w których wzruszenie afektywne jest dość widoczne.

Pytanie szóste jest bowiem najniebezpieczniejszym: wszystkie niedomagania właściwe ankietom zagrażają tu właściwej interpretacji wyników. Nawet wtedy, gdy odpowiedź jest anonimowa, badana chce się pokazać w jak najlepszym świetle (może nawet sama przed sobą).

Jest to jedyne pytanie, przy którym wyczuwa się chęć dania „dobrej odpowiedzi“, odpowiedzi wymaganej lub pożądanej. Zdarza się to częściej u dziewcząt normalnych niż u zaniedbanych. Pierwsze chcą się pokazać dobrymi, łagodnymi, wyrozumiałymi, a drugie kpią sobie z tego, co się o nich pomyśli, a w każdym razie udają, że im to jest obojętne.

Dlatego to odpowiedzi takie, jak „Zapomniałam i przebaczyłam, gdyż chrześcijanka winna tak uczynić“, lub: „Sądzę, że tak należy i że to jest możliwe“, znajdujemy częściej u dziewcząt normalnych niż u moralnie zaniedbanych.

Eliminuję to zagadnienie i tę grupę przede wszystkim dlatego, ażeby nie powracać do nich przy omawianiu innych typów.

Pozostałe odpowiedzi są wyrozumowane albo czysto uczuciowe.

Chciałabym przede wszystkim ustalić kilka grup, które łatwo dają się wyodrębnić w odpowiedziach dziewcząt normalnych, a następnie zastosuję ten sam schemat do moralnie zaniedbanych, co da mi możliwość porównania.

Niektóre dziewczęta uogólniają zagadnienie:

„Nie wiem, czy komukolwiek może to się udać“.

„Dobre wspomina się długo, lecz złe — jeszcze dłużej“.

„Zdaje mi się, że to zależy od charakteru“.

„Myślę, że każde dziecko będzie zawsze pamiętało najmniejszą krzywdę, której doznało, gdyż odczuło ją bardzo boleśnie i to może następnie wpłynąć na kształtowanie się charakteru“.

Inne znów odpowiadają tylko we własnym imieniu:

„Nie czułam nienawiści, lecz głęboką, straszną przykrość. Wybaczyłam od dawna, lecz pamiętam“.

„Nie mogę patrzeć na te „ośle uszy“, nie cierpię tej nauczycielki, która je każe nosić“.

Do innej kategorii należą dziewczęta, które zrobiły, lub robią jeszcze wysiłek, by zapomnieć i przebaczyć.

„Nie mogę ich zapomnieć, powracają wbrew mej woli i budzą nowy smutek“.

(21 lat) „Gdy się jest starszym, można zapomnieć krzywdy z dzieciństwa, ale ja nie potrafię wykreślić ich z mego serca. Mogę się dobrze wyrazić o moich wrogach z dzieciństwa, ale wspomnienie krzywdy pozostało dotąd w moim sercu“.

„Chciałabym wykreślić je z serca i z pamięci, chciałabym nie o nich nie wiedzieć, bo ileż smutku mi to przysparza“.

„Pomimo wszystko krzywda ta powraca do serca i pamięci“.

„Powracają, ale ja robię wszystko co można, żeby je oddalić“.

„Można wybaczyć i starać się je zapomnieć“.

„Nie potrafię krzywd zapomnieć, chociaż staram się, żeby wyzyść się urazy do tych, którzy je popełnili“.

„Przypominam sobie nie wiele krzywd z mego dzieciństwa, a jednak zdaje mi się, że nigdy nie zdołam ich zapomnieć, że pozostaną one na zawsze w moim sercu; mam wrażenie, że są to rzeczy nie do zapomnienia“.

„Zmienia się nawet potem zdanie, lecz nie można wykreślić ich z serca i z pamięci“.

„Dziś rozumiem, że to nie było niesprawiedliwe, ale zdaje mi się, że nie zdołam zapomnieć tego, co mi się wydało krzywdą“.

„Robię wysiłek, aby zapomnieć, lecz oto zjawia się jakieś skojarzenie, które zapomnieć przeszkadza“.

„Robię wszystko, żeby zapomnieć i już nie myślę o tym, gdy wtem wydarza się coś podobnego do tego i wszystko staje znów żywo przed oczami“.

„Choćby się chciało zapomnieć, z innym wspomnieniem wszystko się budzi na nowo“.

Przyjrzyjmy się obecnie odpowiedziom zawierającym motywy za i przeciw:

„Można zapomnieć i przebaczyć, bo Bóg nam przebacza“.

„Można je przebaczyć i wykreślić ze swego serca, bo nie jesteśmy doskonali i my również możemy wyrządzić krzywdę“.

„Można przebaczyć komuś kogo się kocha, lecz pewne wspomnienie zachowuje się jednakże o tym na zawsze“.

„Nie można, bo były one tak dla dziecka niezrozumiałe i zostały głębokie ślady w jego sercu“.

„Nie można ich zapomnieć, bo serce dziecinne jest bardzo wrażliwe“.

„Nie mogę wyrwać ich z serca, bo moja miłość własna była zbyt dotknięta“.

„Nigdy nie będę mogła wymazać z pamięci krzywd, które mi wyrządzono, bo to jest silniejsze ode mnie, nie mogę ich zapomnieć i jest to dla mnie wielką męką“.

„Nie można zapomnieć, bo sprawy te dotknęły mnie w samo serce; najszcześniejsze moje dni były tym zatrute“.

„To niemożliwe, nie mogłabym, to zbyt wiele“.

„Jestem tak wrażliwa, że nie mogę zapomnieć zła, które mi wyrządzono“.

„Nie mogę wyrwać z serca krzywd, których doznałam, bo wywarły one na mą duszę dziwne wrażenie, które mi służy za doświadczenie“.

„...niestety, cierpienie było zbyt wielkie, bym je mogła zapomnieć“.

„Napewno... gdy o nich myślę, oburzają mnie one jeszcze bardziej, niż dawniej“.

„Starałam się kilkakrotnie o nich zapomnieć, lecz nie mogę“.

„Chwilami zdaje się, że chciałabym o nich zapomnieć, lecz w innych chwilach wspomina się je i czuje, że nie zdoła się ich wymazać nigdy z pamięci, zwłaszcza krzywd, które nam wyrządzono, gdyśmy byli mali i bezbronni“.

„Nie, bo są to fakty zbyt przykre, lecz staram się zapomnieć o nich“.

„Nigdy tego nie zapomnę, bo dużo czytuję i często natrafiam na ustępy, w których jest mowa o czymś, co budzi we mnie stare wspomnienia“.

„Czasami przeżywa się lub słyszy rzeczy, które przypominają“.

„Bo serce ludzkie jest tak zrobione, że najbłahsza myśl lub słowo, które budzą przeszłość, budzą wspomnienia krzywd, których się padło ofiarą“.

„Moim zdaniem nie można, bo dotknęły nas one zbyt silnie i dla tego są głęboko wryte w naszą pamięć i jakkolwiek czasami zapomina się o nich, jakieś imię lub nazwa miejscowości itp. wywołuje w nas znów niechęć“.

„Tak, bo Pan Jezus dał nam przykład. Przypomnijmy sobie łotra na krzyżu“.

„Mogę zapomnieć o nich i przebaczyć, bo jestem uczuciowa“.

„Nie można, bo zbyt wiele złego nam wyrządziły“.

„Moim zdaniem nie można zapomnieć lub wymazać zupełnie z pamięci krzywd, których doznałyśmy w dzieciństwie. Serce dziecka jest jak wosk i dlatego krzywdy tak głęboko ryją się w jego serce, że nie można ich wymazać. A przy tym dziecko posiada pamięć często zadziwiającą, nie posądzamy nawet jak głęboką. Ja przypominam sobie nawet fakty, które się wydarzyły, gdy miałam dwa lata. Fakty te stoją mi tak jasno przed oczami, jak gdyby wydarzyły się wczoraj“.

„To niemożliwe, bo gdy my sami chcemy popełnić jedną z tych niesprawiedliwości, przychodzi nam to mimo woli na myśl i nie pozwala źle postąpić“.

„...bo one były przyczyną mego nieszczęścia, które wciąż wzrasta i będzie trwało całe życie“.

„...bo byłam bezbronnym dzieckiem“.

„...bo tak się to głęboko wryło w pamięć i serce, że im się człowiek staje starszym, tym częściej myśli o swym dzieciństwie i o tych krzywdach“.

„...bo przez te krzywdy doszłam do domu poprawy, do tego, że splamiłam na zawsze honor dziewczęcy“.

„...bo zawsze wspomina się ważne fakty, które zdarzyły się w dzieciństwie“.

„...bo zachowuje się zawsze w pamięci fakty, które miały jakieś znaczenie w naszym dzieciństwie“.

„...bo tego nie powinno się zapomnieć ani wybaczyć, chociażby dlatego, że byliśmy bezsilne i nie mogłyśmy się bronić“.

„Nie, bo dzieci mają żywy umysł, który zdaje sobie lepiej sprawę z tego, co dobre i złe“.

„Nie, zwłaszcza nie z serca, bo zatruty mi one całe życie“.

„Żeby zapomnieć, żeby więcej o tym nie myśleć, trzeba by do prawdy doznać łaski bożej. Dlaczego? Bo się to zbyt głęboko wryło w serce i musimy robić bezustanne wysiłki, by o tym nie myśleć“.

„Nie można zapomnieć dzieciństwa, zwłaszcza krzywd, które nam wyrządzili rodzice, bo to jeszcze bardziej boli“.

„Nie mogę zapomnieć i wymazać zupełnie z serca krzywd doznanych w dzieciństwie, bo jestem zawzięta“.

„To niemożliwe: bo go nie kocham, gdy się kocha, wybaczają się wszystko. Brzydko tak mówić, lecz gdybym mówiła inaczej, kła-

małabym“ (krzywda wyrządzona przez ojca).

„...bo gdy wzrastałam, krzywda powtarzała się i bunt wkra-
dł się do mego serca i stał się moim nieszczęściem“.

„...bo są one dla nas ważne i budzą czasami uczucie nienawiści“.

„Nie, to niemożliwe, bo jest wstrętną rzeczą korzystać ze słabo-
ści dziecka, dlatego właśnie, że wspomnienia z dzieciństwa, zwłasz-
cza wczesnego, są niezatarte, a im większa była krzywda, tym łat-
wiej pozostaje nam w pamięci“.

„...w sercu pozostaje to zawsze, bo zawsze czuje się takie zło“.

Sądzę, że te dwie grupy przykładów wykazały dosta-
tecznie bogactwo punktów widzenia, z jakich młodzież sądzi
krzywdy doznane w dzieciństwie.

Jeśli się sobie przypomni różnice w doniosłości krzywd
u dziewcząt normalnych i moralnie zaniedbanych, to dziwna
się może wydawać ta zgodność jakościowa w przykładach
podanych.

Postarajmy się obecnie zorientować w stosunkach ilości-
owych ⁶⁾).

	Możliwe		Niemożliwe	
	Zapomn. i przebac.	Przebac.	Zapomn. i przebac.	Przebac.
norm.	39	23,2	37,8	0
zaniedb.	1,4	11,3	86,6	0,7

Widzimy więc, że różnice ilościowe są olbrzymie. Można
je wytłumaczyć zarówno różnicą pomiędzy samymi krzyw-
dami jak i różnicą pomiędzy poszczególnymi jednostkami.
Istnieją obie te przyczyny.

Pomijając różnice indywidualne, można ustalić, że
wspomnienie krzywd doznanych w dzieciństwie, zarówno
u dziewcząt normalnych jak i moralnie zaniedbanych, zależy
jak mi się wydaje:

⁶⁾ Wyeliminowałam z tej tablicy odpowiedzi dotyczące wyłącznie
możliwości lub niemożliwości zapomnienia. Zajął się nimi oddzielnie.

1. od dziedziny życia wewnętrznego dziecka, w której doznało ono krzywdy,
2. od stopnia głębokości urazu,
3. od osoby, która była sprawcą krzywdy.

Widzimy ponadto, że każda rzecz, która wydaje się krzywdą w życiu dziecka, o ile nie została zlikwidowana i skompensowana dodatnio, pozostawia ujemne ślady w jego sercu.

Należy więc walczyć o to, by oszczędzić dziecku nie tylko tych wielkich krzywd, za wielkie uznanych, przedyskutowanych i zwalczanych wszędzie, lecz również tych drobnych niesprawiedliwości, które dotyczą je niemal codziennie w domu, a zwłaszcza w szkole. Jest to ważne dla dzieci, dla których życie rezerwuje swe najlepsze dary, gdyż uszlachetni to ich charakter i ułatwi kształtowanie go, lecz niepomniernie ważniejszym — dla tych biednych wydziedziczonych, dla których życie będzie ciężkie. A że dziś nie umiemy przewidzieć, jaki los czeka dziecko, walczmy przeciwko wszystkim krzywdom w życiu wszystkich dzieci.

Walczmy drogą wychowania moralnego, głębokiego, istotnego, polegającego na żywym kontakcie z wpajanymi zasadami, aby nie stały się one tylko sztywną formułą, odrzucaną przy pierwszym zetknięciu z życiem, ale aby pojęcia słowne przenikały do głębi serca, aby nie powtarzano daremnie całymi latami, dwa razy dziennie: „i odpuść nam nasze winy, jako i my odpuszczamy naszym winowajcom“.

VII. Interpretacja pojęcia krzywdy w świetle ankiety.

Przedmiotem niniejszego rozdziału, który zdaje się nieco odbiegać od reszty kwestionariusza, lecz łączy się z nim jednak przez swój cel, jest z jednej strony interpretacja pojęcia sprawiedliwości, a z drugiej — umożliwienie porównania u dziewcząt normalnych i moralnie zaniedbanych zdolności wypowiedania sądu obiektywnego.

Pojęcie krzywdy u dziecka i rozwój tego pojęcia stanowią zagadnienie specjalnie ciekawe nie tylko z punktu widzenia psychologii funkcjonalnej, lecz i psycho-socjologii.

Wszelki rozwój, w jakiejby to nie było dziedzinie, zależy od warunków, w których się odbywa. Te warunki mogą być korzystne lub niekorzystne.

Rozwój pojęć etycznych jest, jak i wszystkie inne, uwarunkowany różnymi czynnikami, z pośród których można — jak sądzę — podkreślić jako główne:

1. organiczne możliwości jednostki, oparte na dziedziczności i warunkach materialnych, w jakich się dziecko rozwija,

2. całość osobowości, będącą wypadkową wpływów wychowawczych w najszerszym tego słowa znaczeniu, wpływów, których skrzyżowania mogą dać różnorodne wyniki.

Po tym krótkim wstępie przechodzę do badania przykładów największej krzywdy, jaką sobie można wyobrazić.

Na 357 badanych otrzymałam 313 odpowiedzi na siódme pytanie kwestionariusza. Z pośród dziewcząt normalnych 14,3% nie odpowiedziało, z pośród moralnie zaniedbanych — 11,1%; różnica nie jest bardzo znaczna.

Co do podziału ilościowego jest on następujący:

	Rodzina	Szkoła	Społeczeństwo
	%	%	%
normaln.	14	13	73
zaniedb.	36	9	65

Porównajmy obecnie tę tablicę z tablicą obejmującą krzywdy doznane i zaobserwowane:

	Rodzina	Szkoła	Społeczeństwo	Nieokreślone
	%	%	%	%
norm.	29,6	34,3	33,3	2,8
zaniedb.	36,5	5,9	36,1	21,5

Możemy stwierdzić wyraźną różnicę w wypadkach rodzinnych. Gdy chodzi o przykład największej krzywdy, odsetek niesprawiedliwości rodzinnych, podanych przez dziewczęta normalne jest znacznie mniejszy, niż w wypadku krzywd doznanych i zaobserwowanych (14, 29,6); dziewczęta moralnie zaniedbane natomiast pozostają wierne poprzednim cyfrom (36, 36,5). Zdaje mi się, że da się to wytłumaczyć w sposób następujący: dziewczęta normalne, które podały dużą ilość drobnych krzywd rodzinnych, pomijają je, gdy chodzi o krzywdę największą, jaką sobie można wyobrazić. Moralnie zaniedbane natomiast, które mówiły o wielkich krzywdach doznanych lub zaobserwowanych, uogólniają te fakty i podają je jako przykłady największej krzywdy w ich pojęciu.

Szkoła daje 13,34% dla normalnych i 9,5% dla moralnie zaniedbanych. Nie mogę wyciągnąć stąd żadnego wniosku, gdyż cyfry dotyczące niesprawiedliwości szkolnych są zbyt małe. Muszę ponadto nadmienić, że zamieściłam również w tej rubryce krzywdy popełnione przez wychowawców i wychowawczynie w ogóle, a nie tylko przez nauczycieli i nauczycielki.

Zajmijmy się obecnie krzywdami natury bardziej ogólnej, tymi, które zdają się wykraczać poza najbliższe środowisko dzieci i młodzieży, są zatem mniej lub więcej ogólnoludzkie.

Stosunek przykładów związanych z ustrojem społecznym różni się znacznie u dziewcząt normalnych i moralnie zaniedbanych. Możliwe, że różnica ta byłaby jeszcze o wiele większa, gdyby zakład naukowy, w którym była robiona ankieta, nie znajdował się w ośrodku przemysłowym, co spowodowało u dziewcząt normalnych 50% odpowiedzi w związku z ustrojem społecznym.

Jeśli wyeliminujemy ten fakt, otrzymamy stosunek 4,8—16,3. Zupełny brak u dziewcząt normalnych zagadnień dotyczących pracy tłumaczy się, moim zdaniem, brakiem osobi-

stej styczności z pracą zarobkową, od której dziewczęta te, jako uczennice, są na ogół zwolnione. Fakt ten jest bardzo charakterystycznym, o ile chodzi o interpretację pojęcia sprawiedliwości.

Widzimy następnie pewne różnice w grupie dotyczącej wojny i religii. Co do pierwszej zagadnienie jest analogiczne do zagadnienia pracy. Jeden z zakładów, mówiąc ściślej — seminarium nauczycielskie — dało prawie wszystkie odpowiedzi w tym samym sensie — można przypuścić, że miało się tu do czynienia z wpływem jakiejś nauczycielki pacyfistki lub lektury (np. niedawno przeczytanej książki Remarque'a). W sprawach dotyczących religii, rezultaty wydają się bliższe rzeczywistości. Zauważyłam we wszystkich odpowiedziach różnicę nie tyle ilościową, ile jakościową, gdy chodzi o zagadnienia religijne: dziewczęta normalne traktują je o wiele poważniej i o wiele głębiej.

Przejdźmy teraz do cech wspólnych. Są one bardzo widoczne w trzech grupach: krzywd politycznych, narodowych etycznych.

Jeśli przykłady pierwszej i drugiej grupy mogłyby być przypadkowe, to wydaje mi się, że przykłady z dziedziny etyki, należące do trzeciej grupy, są istotne i tłumaczą się głównie wiekiem badanych, który nasuwa przypuszczenie specjalnego zainteresowania zagadnieniami etycznymi.

Musimy na końcu wspomnieć o różnicach jakościowych w przykładach dziewcząt normalnych i moralnie zaniedbanych.

Dają się one streścić w następujący sposób: wszystkie przykłady i wszystkie poglądy sformułowane przez dziewczęta normalne dają się ująć w ramy przykładów i poglądów dziewcząt moralnie zaniedbanych, natomiast dziewczęta moralnie zaniedbane dają trzy grupy odpowiedzi wychodzące poza ramy tych, które spotyka się u normalnych. Są to:

1. pozbawienie wolności przez umieszczenie w domu poprawczym,

2. zagadnienie dotyczące stosunków z mężczyznami (porzucenie, uwiedzenie etc.),
3. nierówny stosunek prawa do obu płci.

Po przyjrzeniu się zagadnieniu tak, jakśmy to uczynili, zdaje mi się pożyteczne przytoczenie kilku typowych przykładów, tworzących dwie grupy: jedną wspólną dla dziewcząt normalnych i moralnie zaniedbanych, która dałaby całokształt przykładów podanych przez jedne i drugie — i drugą dodatkową, obejmującą 3 kategorie charakterystyczne dla moralnie zaniedbanych.

Pierwsza grupa.

R o d z i n a.

(21 lat) „Za przykład największej krzywdy, jaką sobie można wyobrazić uważam porzucenie dzieci przez rodziców i pozbawienie ich opieki... dzieci stają się ofiarami wielu krzywd i poznają rzeczy najgorsze, jakie istnieją. Wspomnienie dzieciństwa jest dla nich często straszne i pełne niesprawiedliwości“.

(21 lat) „Fakt, że dzieci są porzucane i muszą same walczyć ze swym losem, nie spotykając nic poza krzywdą, pogardą i tyranią“.

(19 lat) „Gdy dziecko musi milczeć, a powinno by mówić (ojciec i matka chcieli zmusić córkę do nierządu, ale ona nie chciała i powiedziała pewnego razu, że doniesie o tym policji; wtedy rodzice zagrozili jej, że zabiją ją, jeśli to zrobi)“.

(19 lat) „To, co uważam za największą krzywdę zdarzyło się jednej z mych przyjaciółek: dziewczyna ta upadła bardzo nisko. Chciała potem powrócić na uczciwą drogę, ale miała dziecko. Przyszła do swych rodziców, błagając o przebaczenie i prosząc, by zajęli się jej dzieckiem, gdy pójdzie do pracy. Ale rodzice nie chcieli słuchać i wzbronili jej wstępu do swego domu i wyrzekli się jej. Biedna dziewczyna, nie wiedząc co dalej począć, utopiła się w rzece razem z dzieckiem. Rodzice nie chcieli przebaczyć nawet wobec dwóch trupów. To według mnie jest największą krzywdą“.

(19 lat) „Pewna matka miała pięcioro dzieci, z których czworo było zdrowych i ładnych, a piąte — chorowite i brzydkie. Matka nie mogła znieść widoku tego biednego dziecka i oddała je do klasztoru i nie troszczyła się już o nie. Dziecko błagało matkę, żeby je wzięła z powrotem, ale ona nie chciała tego zrobić, bojąc się, żeby sąsiedzi nie mówili, że ma tak brzydkie dziecko“.

(21 lat) „Jedna matka kochała bardzo swego syna. Dawła mu wszystko co miała, a on ją bił i maltretował. Nie mogę wyobrazić sobie większej krzywdy“.

(18 lat) „Ojciec rodziny był bez pracy. W domu panowała nę-dza; nie było już ani okruszynki chleba. Wtedy ojciec z zimną krwią zabił wszystkich: siedmioro dzieci i żonę. Człowiek ten popełnił największą niesprawiedliwość. Moim zdaniem największą krzywdą jest pozbawienie kogoś życia“.

Szkoła.

(17 lat) „Dziecko jest niegrzeczne dla nauczyciela i nauczyciel pozbawia wszystkie dzieci przechadzki, aby je ukarać. Jest to niesprawiedliwość, bo nie są odpowiedzialne za to, co to dziecko zrobiło. Aby być sprawiedliwym, nauczyciel powinien był ukarać tylko jedno dziecko“.

(20 lat) „Uczennicę ostatniej klasy zmuszono do opuszczenia seminarium nauczycielskiego pod pretekstem, że nie jest dość zdolna, by zostać nauczycielką. Nie wspomniano jej o tym poprzednio, aby jej nie martwić (motyw podany przez nauczyciela)“.

(18 lat) „Nauczyciele robią różnice między uczniami biednymi i bogatymi, a przecież wszystko to są dzieci i wszystkie powinny być traktowane jednakowo“.

Spółeczeństwo — Ustrój społeczny.

(19 lat) „Uważam za największą krzywdę to, że istnieją ludzie, którzy posiadają więcej niż im potrzeba, podczas gdy inni cierpią głód i brak wszystkiego“.

(20 lat) „Świat jest pełen niesprawiedliwości — robotnik pracuje dzień cały, zarabia zaledwie tyle, żeby nie umrzeć z głodu, a inni, którzy nic nie robią, mają w bród wszystkiego“.

(21 lat) „Myślę o tym, że jedni mają za dużo, a inni nic. A zwłaszcza myślę o tych kobietach, które giną w brudzie ulicznym i nikt się tym nie interesuje, choć jest to największa krzywda“.

Praca.

(19 lat) „Za największą krzywdę uważam bezrobocie. Ludzi bez pracy wyrzuca się z mieszkania, pozwala się im umierać w największej nędzy“.

(18 lat) „Służąca przyszła godzić się na nowe miejsce, a że była uczciwa i pani obejrzała jej dobre świadectwo, została zaangażowana za 250 franków (belgijskich) miesięcznie. Dziewczyna zabrała się poważnie do pracy, lecz w końcu miesiąca pani uważała, że 250 franków to za wiele i powiedziała jej, aby się wykręcić: „twoja praca nie była zadowalająca, dam ci 200 franków“.

Polityka.

(18 lat) „Są narody, które nie dają żyć spokojnie innym, lecz starają się je zawsze opanować“.

(18 lat) „We Francji popełniono w ostatnim czasie doprawdy krzyczącą niesprawiedliwość. Zbrodnia Stawiskiego, który tyle nakradł i który potem się zastrzelił, jest faktem, który uważam za największą krzywdę, jaką można sobie wyobrazić“.

(20 lat) „Istnieją u nas dwa rodzaje organizacji społecznych: jedne, które stosują się do wszystkich wskazówek rządu i otrzymują zapomogi i inne, chociaż równie legalne, nie otrzymują nic“.

Wojna.

(19 lat) „Że się zabija ludzi podczas wojny — uważam to za największą krzywdę“.

(18 lat) „...rozstrzelali wszystkich cywilnych. A to jest wielką krzywdą, bo w czasie wojny żołnierze mają prawo zabijać się tylko wzajemnie, lecz nie — zabijając ludność cywilną“.

Etyka.

(18 lat) „Największa krzywdą — to skazać niewinnego“.

(18 lat) „Największa krzywdą, którą sobie można wyobrazić, to skazać niewinnego, gdy się ma dowody jego niewinności“.

(19 lat) „Dwaj ludzie są skazani na dożywotnie ciężkie roboty, ale ponieważ za jednego z nich ktoś ręczy pieniędzmi zwalniają go, a drugi musi odsiedzieć swą całą karę“.

(17 lat) „Moim zdaniem, największą krzywdą jest pozbawienie człowieka wolności. Za przykład daję niewolników, którzy są własnością swego pana“.

(18 lat) „Według mnie największą krzywdą nie jest to, co dotyka samego człowieka, lecz jego duszę“.

(19 lat) „Myślę, że największą niesprawiedliwością jest wyrządzenie komuś krzywdy — w najszerszym tego słowa znaczeniu — np. gdy uniemożliwia mu się studia i gdy się go w dzieciństwie pozostawia pod złym wpływem“.

(19 lat) „Dla mnie największą krzywdą, jaką sobie można wyobrazić, jest szkodenie opinii bliźniego, czy to przez oczernianie go, czy opowiadanie ludziom o występkach, które popełnił on sam lub jego przodkowie, bo może to mu zaszkodzić w znalezieniu pracy zarobkowej“.

(18 lat) „Znam jedną osobę, która została oczerniona na publicznym zebraniu; osoba ta miała może pewne winy, lecz nie powinno się było ich tak wyjawiać. Uważam ten fakt za największą krzywdę, jaką sobie można wyobrazić“.

(16 lat) „Za największą krzywdę uważam pozbawienie dzieci złudzeń, marzeń, czystych aspiracji. Życie samo podejmuje się tego zadania, więc jest zbyt późno, żeby ludzie jeszcze się do tego przyczyniali. Tak miło jest móc czerpać ze świeżych wspomnień dzieciństwa, by zapomnieć o brzydocie życia“.

Religia.

(16 lat) „Za największą krzywdę, jaką sobie można wyobrazić, uważam śmierć naszego Zbawiciela“.

(16 lat) „Prześladowanie niewinnych chrześcijan“.

Krzywdy narodowe.

(16 lat) „Gdy w 1914 roku Niemcy nie chcieli uznać neutralności Belgii i siali śmierć na swej drodze“.

(18 lat) „Za największą krzywdę uważam rządy żydów u nas — wszystkie posady są przez nich zajęte“.

Druga grupa.

(18 lat) „Uważam to za niesprawiedliwość ze strony sędziego, że zamknął mnie bez uprzedniej przestrogi“.

(18 lat) „Największą krzywdę, jaką sobie można wyobrazić, to więzienie mnie, choć posiadam ręce do pracy i małych braci do kochania, pozbawionych teraz uczuć macierzyńskich“.

„...np. jedna lub druga z mych koleżanek, które mi się zwierzyły (sądzę, że zbyt późno jest opowiadać ich historię, lecz uważam je też za krzywdę). Być tak uwięzioną z powodu głupstwa, jak to wyżej

powiedziałam, podczas gdy tyle innych biega po ulicach i niczego się nie boi i nikt im nic nie powie“.

(18 lat) „Dlaczego nie pozwolono mi urzeczywistnić marzenia? Ojciec mego dziecka chciał się ze mną żenić, lecz niestety marzenie to nie może być już teraz zrealizowanym, bo człowiek ten zmienił już zamiar. A gdyby mi pozwolono postąpić, jak chciałam, byłabym stworzyła szczęśliwe ognisko rodzinne; to największa krzywda, jaką sobie mogę wyobrazić“.

(21 lat) „...mężczyźni robią wiele złego, a my, kobiety, cierpimy. Zdarza się, że mężczyzna bierze dziewczynę, która jest jeszcze w szkole, a potem ona upada coraz niżej i dzieją się z nią przerażające rzeczy — to jest straszna krzywda“.

(21 lat) „Gdy młoda dziewczyna, wychowana przez rodziców dobrze i uczciwie, spotyka człowieka, który jej obiecuje szczęście, a który odbiera jej wszystko: wiarę, miłość rodziców — to dla mnie największa krzywda“.

(21 lat) „Nie mogę sobie wyobrazić większej krzywdy jak to, że mężczyźni nie są tak samo sądzeni jak kobiety“.

Po przyjrzeniu się tym przykładom postarajmy się zanalizować je pod względem jakościowym.

O ile przykłady krzywd doznanych lub zaobserwowanych nie zawsze odpowiadają naszemu pojęciu krzywdy wyrażanej dziecku, o tyle w stosunku do największej krzywdy, jaką sobie można wyobrazić, w dużej większości przypadków dzielimy poglądy młodych. Możemy robić zastrzeżenia co do interpretacji niektórych przypadków, ale zasadniczo zgadzamy się.

Rozpatrując przykłady pierwszej grupy pod tym kątem widzenia myślę, że możemy wyciągnąć pewne wnioski co do interpretacji pojęcia sprawiedliwości.

1. Pojęcie krzywdy przedstawione w formie obiektywnej jest przeważnie słuszne z punktu widzenia oceny moralnej faktu.

2. Porównanie przykładów dotyczących największej krzywdy z całokształtem odpowiedzi badanej pozwala twierdzić, że odchylenia w dziedzinie oceny moralnej pozostają w bezpośrednim związku z poziomem intelektualnym.

3. W kilku przypadkach możemy skonstatować paralelizm między przykładem największej krzywdy i osobistymi doświadczeniami badanej — co pozwala przypuścić, że ten paralelizm zachodzi także w przypadkach, w których nie jest bezpośrednio widoczny.

4. Przeciwnie, brak doświadczenia w niektórych dziedzinach, brak osobistej styczności jeśli nie faktycznej, to uczuciowej z niektórymi krzywdami uniemożliwia prawie formułowanie przykładów w tej dziedzinie.

5. W wypadkach, gdy przykład nie dotyczy wcale dziedziny uczuciowo bliskiej danej jednostce, wykazuje on w treści wpływ poglądów otoczenia, a konwencjonalizm w formie.

Uwagi te stosują się do dziewcząt normalnych i do moralnie zaniedbanych. Jest to możliwe z tych samych względów, które pozwoliły mi razem zgrupować przykłady, a mianowicie: przykłady niesprawiedliwości rodzinnych, szkolnych lub społecznych, podane w formie obiektywnej, nie wykazują głębokich różnic. Te, które istnieją, są natury ilościowej lub jakościowej, lecz nie dotyczą struktury psychicznej, tzn. nie są zasadnicze z punktu widzenia psychologicznego.

Ten brak wielkich różnic tłumaczy się z jednej strony jednakową rozpiętością wieku, a z drugiej, być może, pokrewnością środowiska (mniej więcej tej samej klasy społecznej), pod wpływem którego rozwijały się w dzieciństwie oceny moralne badanych; również pewnym podobieństwem środowiska późniejszego, internatowego — dla dziewcząt normalnych, i domu poprawczego — dla moralnie zaniedbanych, w którym wpływ wychowawczyń pod względem urabiania pojęć etycznych może być analogiczny.

Druga grupa przykładów, podanych wyłącznie przez dziewczęta moralnie zaniedbane, pozwala stwierdzić u nich większe doświadczenie życiowe, choć ta różnica była już widoczna w przykładach pierwszej grupy.

Co do krzywd natury materialnej stanowią one 2,2% wszystkich przykładów, danych przez dziewczęta normalne i przez moralnie zaniedbane.

Trzeba przyznać, że obraz krzywd zilustrowany przykładami ankiety jest bardzo kompletny i jeśli, odwracając zagadnienie, chcielibyśmy oprzeć się na tych przykładach, by określić organizację świata najdoskonalszą z punktu widzenia sprawiedliwości, trudno byłoby doszukać się tu jakichkolwiek braków.

Poprzez harmonijną rodzinę, korzystającą z dobrobytu materialnego i troszczącą się o wszystkie swe dzieci z jedną miłością, poprzez szkołę i zakład wychowawczy przystosowany do indywidualizacji i wnikający w potrzeby każdego z wychowanków dochodzimy do społeczeństwa w najszerszym tego słowa znaczeniu, społeczeństwa opiekującego się wszystkimi, poczynając od najmniejszych i najsłabszych tak w sensie materialnym jak i moralnym, społeczeństwa, którego sądy są nieomyślne i którego organy wykonawcze nie znają wyjątków. Cała ludzkość żyć będzie nareszcie szczęśliwie, zdala od widma wojny i jej okrutnych skutków.

Dziewczęta normalne i moralnie zaniedbane wprowadzają do tej utopii czynniki, które się wzajemnie uzupełniają.

Inaczej ma się rzecz, gdy trzeba wypowiedzieć sąd obiektywny. W tym wypadku widzimy zasadniczą różnicę, którą nazwałabym strukturalną. Krzywda doznana, jako przykład największej krzywdy, stanowi u dziewcząt normalnych 3,6%, a u moralnie zaniedbanych — 22,5%.

Możnaby może uczynić zarzut, że krzywdy doznane przez dziewczęta moralnie zaniedbane są naprawdę tak poważne, że mogą służyć za przykład krzywdy największej. Istotnie odnosi się często takie wrażenie; lecz nawet gdyby tak być miało, z formy odpowiedzi można wnioskować, czy dana jednostka potrafi wyrażać się obiektywnie, np.: „Zdaje mi się, że krzywda, której padłam ofiarą, a którą opisałam powyżej, może być uważana za przykład największej krzywdy“. Nie zaliczyłam podobnych przykładów do odpowiedzi subiektywnych, widząc w nich pewne uogólnienie. Te 22,5% składają się wyłącznie z przykładów subiektywnych tak co do treści jak i formy.

W ogóle mówiąc o zdolności wypowiadania obiektywnego sądu, mam na myśli zdolność do formułowania sądu w sposób obiektywny i nie chcę wnikać głęboko w istotę treści po to, żeby się przekonać, czy może mniej lub więcej nieświadomie jest on jednakże subiektywnym.

Jeżeliby zależało na zupełnym wyeliminowaniu elementu subiektywnego możnaby powiedzieć, że sąd obiektywny jako taki nie istnieje zupełnie.

Z całą zaś pewnością można powiedzieć, że sąd traci swój obiektywny charakter w wypadku, gdy stanowi ocenę moralną, która z natury rzeczy opiera się na kryteriach dowolnie obranych przez jednostkę.

Wziąwszy pod uwagę wszystkie te spostrzeżenia stwierdzamy u dziewcząt moralnie zaniedbanych mniejszą lub zmniejszoną zdolność do wypowiadania się w sposób obiektywny.

Ten wniosek, uzupełniony poprzednimi, dotyczącymi krzywd zaobserwowanych oraz poglądów na krzywdy doznane i ich zapomnienie, pozwala na sformułowanie hipotezy, że: zasadniczą różnicę między dziewczętami normalnymi a moralnie zaniedbanymi stanowi egocentryzm bardziej zaakcentowany u tych ostatnich. Siła, z jaką się wyraża, przekracza granice zupełnie normalnej u młodych tendencji do grupowania wszystkiego około własnej osoby.

Badanie przyczyn tego zjawiska i osądzenie, czy jest ono w związku z nieszczęśliwym i pełnym krzywdy dzieciństwem nie wchodzi w ramy niniejszej pracy. Chciałabym jednakże nadmienić nawiasowo, że moim zdaniem należy szukać tych przyczyn w życiu psychicznym wieku dojrzewania i okresu, który go poprzedza.

Zanim zakończę, pragnę rzucić myśl o możliwości nawiązania indywidualnej pracy wychowawczej do pewnego faktu, który sam w sobie wydaje się bez znaczenia, mianowicie do przykładu podanego za największą krzywdę. Myśl tę pod-

sunęły mi wyniki badania metodą kliniczną zastosowaną do dziewcząt normalnych.

Ograniczę się do podania jednego przykładu, który zdoła może oświecić zagadnienie:

W rozmowie z dziewczynką 14-letnią, z którą mówiłam o wyborze zawodu, o kryzysie, o bezrobociu itd., miałam okazję zadać pytanie:

„A co uważasz za największą krzywdę, jaką sobie można wyobrazić”? Dziecko zmieniło się nagle, zaczerwieniło i zamilkło, choć do tej pory zachowywało się i mówiło swobodnie.

„Możesz się namysleć, nie można oczywiście odpowiedzieć tak od razu” — powiedziałam, żeby ją uspokoić. „Kiedy ja to wiem bardzo dobrze” — i przypatrując mi się przez chwilę — „to kiedy matka porzuca swe dziecko i przestaje się nim interesować”.

Domyślając się pod tą obiektywną formą jakiegoś osobistego konfliktu, zapytałam po chwili rozmowy o jej plany na przyszłość. Odpowiedziała: „Nie wyjdę nigdy za mąż, będę pracowała, by zaoszczędzić pieniądze, a gdy będę miała dość, wezmę sobie dziecko, które nie ma nikogo, ktoby się nim opiekował i kochał je”. Odpowiedź dana była bez namysłu, tak, że widocznym było, że chodzi tu o marzenie, stanowiące centrum psychicznego życia tej dziewczynki.

Metoda kliniczna ma ten duży plus, że pozwala na otrzymanie potrzebnych wyjaśnień czy to wprost, czy to drogą pośrednią. W ten sposób dowiedziałam się, że matka opuściła małą kiedy miała dwa lata i że mała matki swojej nie zna; ojca, który zresztą też jej nie kocha, widuje tylko czasami. Wychowali ją rodzice matki, którzy zdaje się, że ją kochają i mówią, że jest dobra, posłuszna, lecz nieśmiała i zamknięta w sobie.

Sądzę, że ten przypadek jest dość charakterystyczny, ażeby wykazać, jakie możliwości wychowawcze kryje pytanie dotyczące największej krzywdy. A jeśli to ma takie znaczenie w stosunku do dziewcząt normalnych, o ile większe mieć musi w stosunku do moralnie zaniedbanych.

VIII. Wnioski ogólne i ich konsekwencje pedagogiczne.

Chciałabym teraz zgromadzić myśli rozsiane po poprzednich rozdziałach, rozwinać je, wyciągnąć z nich wnioski ogólne i zastanowić się nad nimi z punktu widzenia psychologicznego.

Przed wszystkim nasuwają mi się trzy wnioski zasadnicze, z których pierwszy jest ogólnie przyjęty, a dwa pozostałe są trochę niedoceniane.

1. Dzieciństwo jest okresem bardzo ważnym dla przyszłości jednostki.

2. Zagadnienie krzywdy doznanej i zaobserwowanej w dzieciństwie odgrywa ważną rolę. Przejawia się ono w sposób ujemny:

- a) w dziedzinie uczucia: jako bunt, nienawiść lub poczucie małowartościowości (zależnie od dyspozycji psychicznych);
- b) w dziedzinie intelektu: jako spaczony sąd, wyrażający się w egocentrycznym pojmowaniu sprawiedliwości;
- c) w dziedzinie działania: jako postępowanie mniej lub więcej antyspołeczne, zależnie od dodatkowego wpływu innych czynników.

3. W konsekwencji, ze względu na przyszłość dzieci, należy je chronić przed krzywdą i jej ujemnymi skutkami.

W związku z zagadnieniem krzywdy dzieciństwo podzielić możemy na 4 typy:

1. Dzieciństwo szczęśliwe, pozbawione krzywd,
2. Dzieciństwo szczęśliwe, w którym zdarzają się wprowadzie krzywdy, lecz są kompensowane przez zespół wartości wychowawczo-dodatnich, a mianowicie przez czynniki kompensujące tej miary, co miłość i zrozumienie rodziców i wychowawców,

3. Dzieciństwo nieszczęśliwe, nie zdradzające śladów doznanych krzywd, lub w którym krzywdy doznane kompensowane są pewnymi wartościami dodatnimi,
4. Dzieciństwo nieszczęśliwe, pełne krzywd i pozbawione wartości kompensujących.

Rozumie się samo przez się, że dzieci, których dzieciństwo zaliczyć możemy do ostatniej kategorii, są specjalnie upośledzone, a tym samym w wieku młodzieńczym stanowią podatniejszy materiał na przestępców.

Pominąwszy wszelkiego rodzaju obciążenia dziedziczne i patologiczne skłonności, które już same w dużej mierze są przyczyną nierównej szansy życiowej jednostek, mogliśmy w tej pracy znaleźć wystarczające dowody na to, że wielki wpływ na pogłębienie tej nierówności wywiera środowisko (rozpatrywane tutaj tylko pod jednym kątem — pod kątem krzywdy).

Jednostka posiada trzy rodzaje skłonności: dobre, obojętne i złe. Pierwsze i trzecie mogą być rozwijane lub tłumione, drugim można nadawać kierunek dobry lub zły.

Każdy z wyżej wymienionych typów dzieciństwa sprzyja pewnemu kierunkowi rozwoju, a przeszkadza innemu.

Skrzyżowania tych czterech typów (ponieważ typy czyste nie istnieją, należy przyjąć, że w najpogodniejszym dzieciństwie istnieją chwile mniej szczęśliwe i że odwrotnie, nawet najnieszczęśliwsze dzieciństwo nie jest zupełnie pozbawione radości) i konflikty w granicach rozwojowych tych typów decydują o wartości etycznej jednostki, czyniąc z niej człowieka społecznie pożytecznego lub szkodliwego.

Stosownie do obowiązujących obecnie systemów oceny rozróżniamy dwa podstawowe typy: młodzież normalną i młodzież przestępczą. Oba te typy są wypadkowymi wpływów działających na jednostkę w dzieciństwie.

Młodzież przestępcza, która stanowi wartość ujemną tak z punktu widzenia etycznego, jak i społecznego, powinna

zniknąć, tzn. powinno zniknąć przestępstwo, a młodociani przestępcy powinni przekształcić się na jednostki dodatnie pod względem wartości etycznej ze społecznego punktu widzenia.

Aby dojść do takich wyników należy walczyć z przestępstwem, a dopomagać przestępcom. Historia ukazuje nam coś wręcz przeciwnego.

Przez całe wieki walczono z młodymi przestępcami ze społecznego punktu widzenia, zamykając ich w więzieniach. Przez całe wieki walczono z nimi z punktu widzenia etycznego — karząc i ganiąc ich i wykluczając ze środowisk, do których powinni byli należeć; nie myślano jednak o tym, żeby ich zrozumieć, żeby wnikać w bardzo odległe często przyczyny, które doprowadziły ich do przestępstwa. Wyniki tej metody są aż nazbyt znane.

W ciągu ostatnich dziesiątków lat z jednej strony dzięki postępom psychologii, która nas nauczyła, że dla leczenia młodocianych trzeba poznać dziecko, a z drugiej — dzięki nowemu pojęciu opieki społecznej, która, dobrze pojęta, oznacza wprowadzenie w czyn miłości, zrozumiano, że należy zmienić stosunek do przestępców w ogóle, a do młodocianych przestępców w szczególności. Nie chodzi już o to, żeby ich unieszkodliwić, ale żeby ich uczynić pożytecznymi i szczęśliwymi. Mózg i serce zjednoczone pracują we wspólnym wysiłku dla zrealizowania tych postulatów.

Sposoby zwalczania krzywdy w życiu dziecka. Należy zwalczać zarówno samą krzywdę, jak i złe skutki, które wywołuje ona w sercu dziecka.

Widzieliśmy, że krzywda jest wtedy uważana za krzywdę, gdy nie została skompensowana i zlikwidowana w sferze uczuciowej. Pozostaje ona wtedy w sercu dziecka tak silną, że odpowiada raczej intensywności, z jaką została odczuta, niż swej rzeczywistej wartości.

Jakkolwiek pożądane jest usuwanie z życia dziecka krzywdy istotnie poważnej przez przetwarzanie środowiska w najszerszym tego słowa znaczeniu, to ważniejszym jeszcze, bo mogącym mieć doraźne zastosowanie i mającym większą wartość pedagogiczną, jest rozbudzanie w dziecku odpornej postawy moralnej, dzięki której krzywdy, ześlizgując się po powierzchni, nie przenikałyby do głębi duszy dziecięcej, by tam wyrządzić spustoszenie.

Wychowanie uczuć i wychowanie moralne. Wobec tego, że mamy tu do czynienia z dziedziną afektywną, zrozumiałym jest, że należy opierać wysiłki wychowawcze na życiu uczuciowym dziecka ⁸⁾).

Mówiąc o dziecku, mam na myśli zarówno dziecko normalne jak i przestępcze. Bo chociaż jest bardziej prawdopodobne, że dziecko moralnie zaniedbane, a nie dziecko normalne stanie się w przyszłości przestępcą, nie wykluczona jest możliwość odwrotna. Dziecko moralnie niezrównoważone i wskutek tej nierównowagi, tej niestałości (zwłaszcza afektywnej) — przestępcze może być poprawione przez właściwe wychowanie, tak jak dziecko normalne pod względem charakteru może stać się młodocianym przestępcą przez brak właściwych starań wychowawczych ⁹⁾).

⁸⁾ Decroly mówiąc o klasyfikacji tendencji twierdzi: „...motorem całego wyższego mechanizmu układu nerwowego jest czynnik uczuciowy, tj. zespół skłonności, popędów, pożądań, potrzeb, których działanie jest różne, zależnie od jednostki, a u każdej jednostki, zależnie od chwili“.

⁹⁾ Pozwalam sobie przytoczyć tu dwa przykłady dotyczące młodzieży przestępczej, zaczerpnięte z dokumentów Dra Beley'a i figurujące w jego książce „Dziecko przestępcze“, str. 15 i 16, uwagi 4 i 6.

Uwaga 4: „... (16 lat). Wywiad społeczny pozwala skonstatować surowość i niesprawiedliwość matki w stosunku do dziecka. Tymczasem we wczesnym dzieciństwie dziecko miało „charakter łatwy, rozbudzoną inteligencję, było serdecznym“.

Uwaga 6: „... (13½ lat). Rozwój początkowy normalny. Wychowywało się do lat 4½ u swej babki. Serdeczne bez zaburzeń charakteru. Za-

Jak to już widzieliśmy, należy zwracać największą uwagę na dziecko w wieku lat 6—7 i 11—13. A że nie jest w naszej mocy zaoszczędzić dzieciom zetknięcia się z niesprawiedliwością, trzeba je na to spotkanie przygotować.

Zdaje się, że należy w sercu dziecka pielęgnować przede wszystkim miłość, wielką miłość, w imię której będzie miało siłę przebaczyć. Im głębsza i szczytniejsza będzie ta miłość, tym mocniejsza i wyższa będzie tama, którą przeciwstawi złym popędom, wyzwolonym przez krzywdę odczuta a nie przebaczona.

Należy rozwijać w dziecku dążenie do jakiegoś ideału i miłości bliźniego przez wczucie się w potrzeby, cierpienia i radości innych. Dzieci z egoistycznymi skłonnościami potrzebują takiego wychowania bardziej niż inne. Trzeba im dopomóc do wyjścia poza siebie, do zbliżenia się do innych, aby ich mogły zrozumieć. Bo gdy zaczynają rozumieć, zaczynają widzieć innych przez pryzmat własnej psychiki, co ułatwia właściwy stosunek do bliźnich i osłabia poczucie krzywdy, gdy jej doznają. W naszej ankiecie spotykamy ślady takiego wychowania, np.: „Mama mówiła mi zawsze, że trzeba pamiętać o tym, że i my, może nieświadomie, byliśmy niesprawiedliwymi dla kogoś, trzeba więc też zrozumieć innych“.

Racjonalne wychowanie uczuć u dziecka jest jednym z najlepszych środków zapobiegawczych, jakie możemy stosować przeciwko istniejącej już nierówności charakteru lub przeciwko zaburzeniom psychicznym, które dziecku zagrażają.

brane do rodziców staje się trudnym pod wpływem macochy zbyt srogiej. W środowisku pozbawionym serdeczności, gdzie się nim nikt nie zajmuje, zmienia się pod względem charakteru, staje się posępnym i nieszczerym. Skłonność do zmyślania, wielokrotne kradzieże, ucieczka z domu. Wyjątkowa nierówność charakteru, odnosi się wrogo do otoczenia, jest ambitne“...

Nigdy nie jest za wcześnie na rozpoczęcie takiego wychowania, a okazje nadarzają się co krok.

Gdy konflikty już istnieją, gdy je zdradza zachowanie w domu lub w szkole, wtedy należy dziecko poddać badaniu lekarskiemu i psychologicznemu, które może pomóc zarówno dziecku jak i wychowawcy.

Bo jakkolwiek na szczęście duża ilość dzieci trudnych, „dzieci z poradni“, jak się je nazywa w niektórych kołach psychologicznych, nie staje się młodocianymi przestępcami, to jednak możemy, zdaje mi się, powiedzieć, że wszyscy młodociani przestępcy byli w pewnym momencie dziećmi trudnymi.

Tylko ten, kto pracuje w poradni psychologicznej wie, jak często u podłoża trudnego charakteru dziecka znajduje się krzywda, a zwłaszcza krzywda mająca swe źródło w niesprawiedliwym wyróżnianiu.

Lecz jeśli nigdy nie jest zbyt wcześnie na rozpoczęcie wychowania moralnego, to łatwo może się zdarzyć, że jest za późno.

Korzystając z okazji, chciałabym podkreślić tu jeszcze mocniej niż w jednej z mych prac poprzednich¹⁰⁾ znaczenie wychowania moralnego przystosowanego do danej jednostki w okresie poprzedzającym wiek dojrzewania.

Potem, gdy wraz z dojrzałością ustala się w dziecku negatywizm, możemy bardzo łatwo, jeśli nie na zawsze (w najpoważniejszych wypadkach na okres paru lat) stracić do niego dostęp wychowawczy. A w latach tych, w których dusza zamknięta jest dla wpływów wychowawczych, nowe konflikty narastają na starych, dawne krzywdy, przeżywane ponownie przy każdej okazji, powiększają stale balast uczuć ujemnych: nienawiści i buntu przeciwko wszystkiemu i wszystkim.

¹⁰⁾ Wiek dojrzewania a prostytucja.

R e e d u k a c j a. Z tymi typami zetkniemy się zapewne w domach poprawczych i wtedy zadaniem naszym będzie re-educacja, zadanie najcięższe, jakie spotyka na swej drodze wychowawca. W każdym razie potrzeba wiele czasu, by zdołać pomóc tym młodym istotom do rozwiązania ich wewnętrznych konfliktów i do odnalezienia siły lub sił, które służyłyby za podstawę przeobrażenia psychicznego, samoprzeobrażenia. Naszym zadaniem jest pobudzić wolę, by poszła na poszukiwanie tego źródła sił, które istnieje w każdym człowieku, jakkolwiek nie każdemu danym jest je znaleźć.

Dyscyplina zewnętrzna, której nie towarzyszy przyzwolenie i przekonanie wewnętrzne, nigdy nie doprowadzi do celu. Będzie zdolna tylko do stworzenia mechanicznego przystosowania, nie mającego nic wspólnego z wewnętrznym życiem jednostki i z jej reedukacją.

W każdym razie znacznie lepiej jest budować niż przebudowywać, gdyż przed odbudowywaniem trzeba burzyć to, co już istnieje, a co często tkwi bardzo mocno, tak mocno, że nie sposób go zniszczyć.

Biorąc to pod uwagę musimy zespolić wszystkie wysiłki, by zmniejszyć ilość młodocianych przestępców drogą profilaktyki lekarskiej, psychologicznej, społecznej i wychowawczej. Tylko współdziałanie wszystkich tych czynników będzie mogło dać wyniki zadawalające.

I choć przesadne byłoby twierdzenie, że krzywda przeżyta w dzieciństwie jest główną przyczyną przestępstwa młodocianych, wydaje mi się, że jednak praca ta dowiodła, że rola krzywdy jest dość znaczna i że może ona z łatwością stanowić ostatnie ogniwo w długim łańcuchu przyczyn przestępstwa.

Gdyby w dzieciństwie jednostki zamiast krzywd znalazły się wartości dodatnie, mogłyby one prawdopodobnie osłabić, a nawet zanulować i inne przyczyny, które miały wpływ na późniejszą przestępczość.

Na zakończenie oddaję głos anonimowej odpowiedzi na ankietę, a ze swej strony wyrażam pragnienie, by coraz mniej było młodych, mających prawo zwrócić się do nas z takimi słowami: „...a później w życiu zdajemy sobie sprawę, że ta ciągła niesprawiedliwość zniechęcała nas, zmuszała do porzucania zadań, do których podjęcia i wykonania byłybyśmy zdolne, gdyby nas do nich zachęcano, tak jak zachęcano inne dziewczęta“.

BIBLIOGRAFIA

- Aichhorn A.* Verwahrloste Jugend. (Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung). 2 Aufl. Wien, 1931.
- Beley A.* L'enfant délinquant. (Pathogénie et prophylaxie de ses actes anti-sociaux). Paris, 1933.
- Bouché H.* L'éducation morale. Neuchâtel, 1929.
- Burt C.* The young delinquent. New York, 1925.
- Cimbal W.* Die Neurosen des Kinderalters. Berlin—Wien, 1927.
- Croner E.* Die Psyche der weiblichen Jugend. Langensalza, 1930.
- Damaye A.* Sociologie et éducation de demain. Paris, 1931.
- Descamps P.* La sociologie expérimentale. Paris, 1933.
- Funk A.* Film und Jugend. (Eine Untersuchung über die psychische Wirkungen des Films im Leben der Jugendlichen). München, 1934.
- Godet.* Constitutions, mentalités et tempéraments psychiques. „Évolution Psychiatrique“, Novembre 1932.
- Gregor A. und Voigtländer.* Die Verwahrlosung. (Ihre klinisch-psychologische Bewertung und ihre Bekämpfung). Berlin, 1918.
- Healy W.* Mental conflicts and misconduct. London, 1919.
- Healy W. and Bronner A.* Delinquents and Criminals. Their Making and Unmaking. New York, 1928.
- Heuyer G.* Enfants anormaux et délinquants juvéniles. Paris 1914.
- James W.* Importance psychologique et morale de la volonté. Paris.
- Joteyko J.* Rapport sur le sentiment de la justice. Enquête faite dans deux écoles normales. Bruxelles.
- Jung C. G.* L'inconscient dans la vie psychique normale et anormale. Paris 1928.
- Jung C. G.* Psychologische Typen. Zürich, 1921.
- Kahle M.* Beziehungen weiblicher Fürsorgezöglinge zur Familie.
- Klages L.* Les principes de la caractérologie. Paris, 1930.
- Lambert Albert.* Au secours de l'enfance malheureuse ou coupable. Paris, 1929.

Nathan R. Troubles juvéniles de l'affectivité et du caractère.

Roback A. A. A bibliography of charakter and personality. Cambridge, 1937.

Steiger T. Die Jugendhilfe. Zürich u. Leipzig.

Thomas W. The unadjusted Girl. (Cases and standpoint for behaviour analysis). Boston, 1928.

Többen H. Die Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung.

Queyrat F. Les caractères et l'éducation morale. Etude de psychologie appliquée. Paris, 1920.

Waters V. Youth in Conflict. New York, 1925.

Weiss C. Pädagogische Soziologie. Leipzig, 1929.

Wheeler O. The psychology of adolescence and its bearing on the reorganization of adolescent education. London, 1929.

STRESZCZENIA — RÉSUMÉS

FRANCISZKA BAUMGARTEN — SOLOTHURN

DU CARACTÈRE ET DE SA FORMATION

Notre siècle semble s'intéresser tout particulièrement à la question du caractère, croyant y voir un principe propre à surmonter la crise de la conscience contemporaine. Le progrès technique et scientifique que nous avons atteint n'a guère contribué à améliorer les rapports sociaux des individus entre eux. Et l'on s'aperçoit de plus en plus qu'un seul moyen pourrait y remédier efficacement: la renaissance morale de l'homme, c'est à dire le perfectionnement de son caractère. Deux questions essentielles se posent: 1. qu'est-ce que le caractère? 2. est-il transformable à volonté, c'est à dire peut-on le faire évoluer dans un sens donné?

Le terme de „caractère“ comporte plusieurs significations différentes: il peut exprimer l'„empreinte“ spécifique d'un individu, ou bien la stabilité de ses qualités spirituelles, ou enfin il peut déterminer l'aspect éthique et moral de l'homme. Conçu en tant qu'„empreinte“, le caractère consiste en un certain procédé typique que nous apportons dans la réalisation de nos projets, dans la lutte sociale, dans nos rapports avec autrui. A ce point de vue, les attributs du caractère sont des forces directrices qui nous poussent à commettre certains actes ou nous en détournent. Dans chaque individu ces forces directrices ont leur propre structure qui constitue précisément cette „empreinte“ spéciale qui est le caractère de l'homme.

Le caractère est un domaine spécial de l'esprit, indépendant des capacités et des autres propriétés psychiques. Les

propriétés d'un caractère peuvent induire en erreur, c'est-à-dire que nous pouvons faire croire à certaines vertus qui réellement nous font défaut. Et c'est précisément cette faculté de créer des apparences trompeuses, qui est une des raisons du lent progrès de l'éthique humaine.

Les traits de notre caractère ont leur source dans nos instincts, c'est pourquoi, selon l'instinct qui est en jeu, ils peuvent acquérir une valeur positive ou négative. Il existe depuis longtemps deux opinions sur le rapport entre les bons et les mauvais instincts de l'homme. Les uns prétendent que dans tout individu la somme des mauvais instincts est prépondérante, — d'autres, au contraire, affirment que la nature humaine est foncièrement bonne. Quant à nous, il nous semble que les individus aux instincts mauvais ne sont qu'une catégorie du genre humain. L'altruisme est un sentiment humain aussi primitif que l'égoïsme. L'âme humaine possède des forces innées, qui, dirigées contre nos mauvais instincts, constituent notre fond moral. Une série d'exemples nous montre que des personnalités éminentes ont souvent eu tendance à transformer leur caractère.

Mais peut-on réellement changer le caractère? Question importante, dont dépend le principe même de l'éducation des enfants. Ici encore il existe deux opinions différentes. Les uns, d'accord avec Schopenhauer et Lichtenberg, sont d'avis que le caractère n'est pas transformable; d'autres, au contraire, pensent, comme nous, qu'il est possible de le perfectionner. Une telle transformation peut être provoquée par des raisons différentes, soit d'ordre biologique (l'influence de l'âge, maladies, tuberculose, affections cérébrales ou glandulaires) soit par l'influence du milieu ou des conditions économiques, soit enfin par des événements extraordinaires, historiques ou personnels, catastrophes de la nature, etc. Mais il ne faut pas oublier que la faculté de transformer le caractère n'est pas partout la même et qu'elle varie suivant les individus. N'arrive-t-il pas qu'une nation entière nous semble changer de caractère?

En quoi réside le principe du changement de caractère? Ce ne sont, certes, pas nos instincts innés qui sont transformables puisque de par leur nature même ils sont immuables, mais c'est l'intensité de leur manifestation qui peut changer, faiblir ou s'accroître. Nous pouvons nous transformer comme il nous plaît, suivant que nous permettons à certains instincts de se manifester, ou que nous refoulons ceux qui nous paraissent indésirables. Ainsi l'essence même d'un changement arbitraire de caractère réside en ce que certaines qualités sont spécialement dressées, tandis que d'autres sont systématiquement refoulées et réduites à l'inactivité. Il est évident que cela n'est possible que sous la pression de motifs impérieux, car l'homme est le produit de ses instincts et des influences extérieures. Et la valeur morale de nos tendances dépend principalement de la direction que nous leur donnons.

Il reste à savoir dans quelle direction opérer cette transformation. L'idéal éthique (religieux ou philosophique) nous pose toujours le même but: régler la vie de l'individu en fonction de ses rapports avec les autres, en tenant compte des intérêts d'autrui même au détriment des siens propres. Il est vrai qu'une partie de ce postulat est réalisée par l'État, mais il reste encore bien des infractions à la règle, qui sont impunies. Et précisément le perfectionnement du caractère doit avoir pour but l'élimination des défauts qui portent tort à autrui. Pourquoi ce but est-il si difficile à atteindre? Parce qu'il y a conflit permanent entre l'individu et la collectivité. Pour bien apprécier la nécessité de régler notre conduite en fonction des intérêts d'autrui, il importe de toujours se rappeler que:

1. nous sommes, nous-mêmes, condamnés à dépendre des autres;
2. les liens avec d'autres individus sont indispensables à notre progrès spirituel;
3. nous éprouvons tous le besoin d'être approuvés des autres;

4. l'homme est doté de l'élan social qui lui fait rechercher la société de ses semblables.

Ainsi la dépendance est réciproque entre l'individu et la collectivité. Cette affirmation est à la base de la justice humaine, indispensable dans la vie collective. La justice peut dériver soit de l'altruisme, soit de l'utilitarisme. Les individus à penchant altruiste, ce sont ceux qui ont une tendance naturelle à maintenir l'équilibre social. Mais l'entente commune avec d'autres individus rencontre chez la majorité de graves difficultés qui dérivent de la poussée de nos instincts naturels, et en particulier de l'instinct de conservation. Cependant il ne faudrait pas identifier cet instinct de conservation qui, principe, n'exclut pas l'altruisme, avec l'égoïsme.

La vie humaine est dominée par deux éléments: la lutte sociale et l'aide mutuelle. La lutte pour la vie, qui joue un si grand rôle pour nous préserver de la mort, se révèle insuffisante lorsqu'il s'agit de préserver la race, c'est l'entre-aide qui entre alors en jeu. Les rapports entre individus se façonnent en fonction soit de notre intelligence sociale soit de nos sentiments. Mieux on sait choisir le bon mode de comportement dans les rapports sociaux, mieux on sait comprendre la psychologie d'autrui — plus on possède d'intelligence sociale. Mais on peut aboutir au même résultat par l'intermédiaire des sentiments altruistes qui ne sont malheureusement pas à la portée de tous; aussi le manque d'altruisme peut être compensé par une ligne de conduite rationnelle sciemment adoptée et fondée sur notre raison qui nous dit simplement qu'il est plus pratique de régler nos relations avec les autres suivant les préceptes de ce que nous avons coutume d'appeler la morale. L'égoïsme, lui aussi, mène parfois au même but, mais il est prouvé que ce n'est pas là la meilleure voie et qu'elle présente de graves inconvénients.

Sans négliger ou méconnaître notre individualité, il faut tendre à la concilier avec les principes de la communauté so-

ciale. Et surtout il ne faut pas oublier qu'il n'est guère possible d'obtenir de bons résultats sans contrôle de soi-même, sans discipline spirituelle et sans maîtrise de ses instincts.

MARIA KORYTOWSKA — WARSZAWA

L'INJUSTICE DANS L'ENFANCE

L'auteur suppose, qu'il existe un problème, qui, si on l'examinait, permettrait de placer dans une lumière plus vive certains événements précédant le délit juvénile: c'est le rôle de l'injustice dans l'enfance. Et il ne s'agit pas seulement de l'injustice telle, qu'elle est envisagée dans les codes moraux des adultes, mais on doit grouper sous ce titre les faits qui ont provoqué le sentiment de l'injustice chez les enfants et dont étant jeunes, ils se souviennent. La question: le délit juvénile n'est il pas en rapport plus direct avec le nombre et l'intensité des injustices subies qu'avec l'intensité du malheur dans l'enfance? — c'est le problème supplémentaire à examiner.

L'étude est basée sur une enquête (faite dans la plupart des cas en présence de l'auteur) contenant sept questions disposées dans l'ordre suivant:

1. Est-ce que je revis souvent les souvenirs de mon enfance?
2. Sont-ils en général agréables ou désagréables?
3. Est-ce que je me souviens d'un fait qui me toucha directement et que je ressentis comme une injustice?
4. Est-ce que je me souviens de faits semblables intéressant les personnes qui m'étaient proches ou connues?
5. Est-ce que je juge aujourd'hui ces faits de la même manière que par le passé ou bien est-ce que j'ai changé d'opinion — pour quelles raisons?
6. Est-ce possible d'oublier, d'effacer entièrement de sa mémoire et de son coeur les injustices qu'on nous a faites dans notre enfance — et pourquoi?

7. Donnez avec des détails un exemple — vécu ou imaginé — d'un fait que vous considérez comme l'injustice la plus grande qu'on puisse imaginer.

Les 357 réponses examinées sont prises dans neuf établissements: quatre pour jeunes filles moralement normales (écoles normales et agricoles) et cinq pour jeunes filles moralement abandonnées; la jeunesse de trois pays (Belgique, Pologne, Suisse) a pris part à l'enquête. L'âge des jeunes filles examinées varie entre 16—21 ans. Tous les sujets appartiennent à la religion catholique, ce qui rend possible une comparaison à la base d'une formation morale commune.

Les six chapitres premiers tendent à élucider les questions particulières selon l'ordre du questionnaire et le chapitre VII est consacré à interprétation de la notion de justice à la lumière de l'enquête.

Dans le dernier chapitre l'auteur a voulu rassembler les idées dispersées dans tous les chapitres, les développer, en déduire des conclusions générales et envisager ces conclusions sous les deux aspects sous lesquels elles se présentent: l'aspect psychologique et l'aspect social. Elle en tire ensuite certaines conséquences pédagogiques.

Voici quelques pensées et quelques observations des plus importantes du VIII-ème chapitre:

L'enfance est une période très importante pour l'avenir de l'individu.

L'injustice vécue et observée joue un grand rôle dans l'enfance.

Elle se manifeste le plus souvent d'une façon négative:

- a) dans le domaine affectif par la révolte, la haine ou le sentiment d'infériorité;
- b) dans le domaine de la pensée par le jugement faussé qui implique une notion égocentrique de la justice;
- c) dans le domaine de l'action par des actes plus ou moins antisociaux, selon que d'autres facteurs pourront intervenir.

Il est possible de diviser l'enfance en quatre types différents par rapport à l'injustice:

1. une enfance heureuse et exempte d'injustices;
2. une enfance heureuse qui n'est pas exempte d'injustices mais dans laquelle les injustices sont compensées par l'ensemble des valeurs éducatrices positives (notamment par des facteurs compensateurs de premier ordre, tels que l'amour et la compréhension des parents et des éducateurs à l'égard des enfants);
3. une enfance malheureuse qui n'offre pas de traces d'injustices subies ou bien dans laquelle les injustices subies seront compensées par certaines valeurs positives;
4. enfin, une enfance malheureuse, pleine d'injustices et privée de valeurs compensatrices.

Comme il existe chez l'individu trois sortes de tendances: bonnes, neutres et mauvaises (les premières et les troisièmes peuvent être développées ou étouffées; les deuxièmes, dirigées dans un sens bon ou mauvais) chacun de ces quatre types d'enfance favorise certains développements et entrave les autres.

Les entre-croisements de ces quatre types de l'enfance, les conflits entre ces possibilités de développement décident de la valeur morale de l'individu et par conséquent, le rendent utile ou dangereux au point de vue social.

Comme résultat de base de ces influences diverses qui ont agi dans l'enfance, nous distinguons, selon les règles d'appréciation obligatoire à notre époque, la jeunesse moralement normale et la jeunesse délinquante.

La jeunesse délinquante, la valeur négative au point de vue social, doit disparaître, c'est à dire que le délit doit disparaître, et les jeunes se transformer en des individus qui puissent être appréciés positivement quant à la valeur morale et à l'utilité sociale.

Pour obtenir ce résultat il faut combattre le délit et aider les délinquants. Mais afin de pouvoir aider les jeunes délin-

quants, il faut les comprendre et pour comprendre et guérir les jeunes il faut connaître les enfants.

L'enquête sur le rôle de l'injustice dans la vie des enfants nous a démontré qu'il faut combattre deux choses: l'injustice elle-même et les mauvais effets qu'elle produit dans le cœur de l'enfant.

Nous avons vu que l'injustice est considérée comme telle dans la mesure où elle n'a pu être compensée, et liquidée au point de vue moral. Elle reste alors dans le cœur de l'enfant avec une force qui correspond davantage à l'intensité avec laquelle l'injustice fut ressentie qu'à son importance réelle.

Quoique ce soit bien nécessaire de supprimer les injustices vraiment graves par la transformation du milieu dans le sens le plus large du mot, il est encore plus important, parce que d'une application immédiatement possible et d'une valeur pédagogique plus grande, de tâcher d'éveiller chez l'enfant une attitude morale défensive grâce à laquelle l'injustice glissant sur la surface ne pénétrera pas au fond de l'âme enfantine pour y faire des ravages.

Comme les choses se passent dans le domaine de la vie émotive il est compréhensible de baser les efforts éducatifs sur la vie affective de l'enfant. L'éducation rationnelle des sentiments chez l'enfant est une des meilleures mesures prophylactiques que nous pouvons appliquer contre l'instabilité du caractère déjà existante ou contre des troubles psychiques qui viennent menacer l'enfant.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Johannes Lindworsky S. J.: Willensschule (Vierte Auflage). Paderborn, 1932. Str. 138; Erfolgreiche Erziehung. Freiburg im. Br., 1933. Str. 45; Psychologie der Ascese (Zweite Auflage). Freiburg im Br., 1936. Str. 96.

Niezwykłe bogaty rozwój badań w dziedzinie psychologii woli w ostatnich dwudziestu latach pozwala spodziewać się również licznych prób przystosowujących uzyskane eksperymentalnie rezultaty do wychowania woli. Jednakże w najbardziej czynnej na tym terenie szkole Acha nie znajdujemy wysiłków we wspomnianym kierunku, które wskazywałyby na zapoczątkowanie systematycznej pracy nad powyższym zagadnieniem. Z „Analyse des Willens“ możemy sądzić, że sam założyciel szkoły dąży raczej do psychotechnicznych zdobyczy, z „Willens- und Charakterbildung“, że teoria jego, być może bardzo cenna, znajduje się dopiero w zaczątkach. Tym większe zainteresowanie mogą wzbudzić prace na ten temat Lindworsky'ego, surowego krytyka badań Acha i wyłaniającej się na ich tle teorii woli, tym bardziej, że jego książkę „Willensschule“ przełożono na szereg obcych języków, na: hiszpański, flamandzki, angielski i że w języku ojczystym doczekała się ona czwartego wydania.

Autor, znany jako znakomity krytyk i systematyk w dziedzinie badań woli, jest również twórcą jedynej teorii kształcenia woli, opartej o eksperymentalne dane. Teorię kształcenia woli przedstawia w pierwszej ze wspomnianych książek, w drugiej daje zastosowanie niektórych jej momentów do wychowania, w trzeciej — do życia chrześcijańskiego. Dla ścisłości i lepszej orientacji czytelników należy zaznaczyć, że autor we wspomnianych pracach stoi na stanowisku chrześcijańskim i katolickim, które ujawnia w „Kształceniu woli“ dopiero w końcu książki, co pozwala na budowanie głównego zarysu teorii opartej tylko na zasadach zdobytych eksperymentalnie; w książce drugiej i trzeciej ze względu na bardziej specjalne zagadnienia, które w nich omawia, stanowisko to zajmuje już na początku wykładu.

Książkę *Willensschule* zgodnie z jej zadaniem i programem autora, wypowiedzianym we wstępie, podzielono na dwie części, na: psychologię woli i pedagogikę woli. Ta ostatnia zawiera pięć rozdziałów

o następującej treści: 1. Ocena dotychczasowych prób kształcenia woli, 2. Formalne kształcenie woli, 3. Materialne kształcenie woli, 4. Całość zagadnienia kształcenia woli i 5. Granice kształcenia woli.

W pierwszej części, czyli w Psychologii woli, autor przedstawia najważniejsze przeżycia woli głównie na tle prac Acha i Michotte'a. Zastanawiając się nad aktem woli, stwierdza, że jakkolwiek bez przedstawień nie ma ruchu, to jednak samo przedstawienie nie wystarcza dla wykonania ruchu. W decyzji, w postanowieniu i w ogóle w akcie woli występuje nowa siła, odrębna od wszystkich innych przeżyć znanych w psychologii, zwana wolą, którą Ach nazywa determinacją, czyli tendencją determinacyjną woli.

Lindworsky nie widzi potrzeby przyjęcia nowego terminu, jak również słusznie odrzuca wartość energicznych aktów woli w decyzji, twierdząc, że energia aktu woli w decyzji nie dodaje nic wykonaniu, nie poprawia go. Jeżeli wolę porównamy z głównym dowódcą wojska, to jak on najlepiej rządzi wtedy, gdy wszystko jest w porządku, tak też i wola najlepiej działa w spokojnej decyzji. To też ani siła aktu, mierzona jego wysiłkiem, ani złożoność decyzji nie dają czynów silnych, czyli sama wola, wnioskuje Lindworsky, nie posiada żadnych funkcji, które przez ćwiczenie mogłyby dawać wyczyny silne.

Jak wskazują badania Michotte'a, motyw jest czynnikiem poruszającym wolę. Powstaje on na tle wartości, a wyrażać się może w formie przedstawienia, przekonania, uczucia; on pobudza i prowadzi do działania. Lindworsky wspomina, że nawet słabe istoty w chwilach decydujących stają się nie raz bohaterami, gdy zjawi się odpowiedni motyw; nawet w rzeczach drobnych okazują niezwykłą wytrwałość (widział całą noc stojące panienki przed kasą opery w Monachium).

Na pytanie, jak kształcić motyw i jak budować wartości w jednostce, autor odpowiada, że chodzi głównie o to, by motyw wysuwane przez wychowawcę miały wartość dla wychowanka, aby były dlań pociągające. Wynika stąd, że nie można motywów podawać w drodze przymusu, bo natychmiast przestaną być pociągające i stracą w ten sposób cechy motywu. Z drugiej strony chodzi o to, by motyw działał na wychowanka stale i wtedy nawet, gdy wychowawca go opuści.

Powstają więc dwa naczelne zagadnienia kształcenia motywów: jak z motywów obiektywnych czynić motyw subiektywne i jak motyw czynić trwałymi. W osobnym rozdziale o zasadach kształcenia motywów Lindworsky wskazuje szereg środków, wśród których wybór przedmiotu, treści i formy strukturalnej motywu grają największą rolę.

Dla ćwiczenia woli, przez które autor rozumie powtarzanie pożytecznego sposobu zachowania się, pozostaje mało miejsca. Ćwiczenie mało daje, tyleż ile umiejętnie raz podany silny motyw (tu autor mówi

o doświadczeniach z dziećmi, czego niestety nie cytuję). Autor omawia kilka przypadków pożytecznego ćwiczenia woli, wśród których uzyskanie nastawienia wydaje się najważniejszym.

Drugą część, czyli Pedagogikę woli rozpoczyna rozdział 1, zawierający ocenę dotychczasowych zasad kształcenia woli. Tu należy sugestia, która jest pożyteczna, o ile się ją rzadko stosuje i gdy się potem podaje podstawy rozumowe. W sposobach opanowania myśli autor odróżnia prosty i uboczny; sposób prosty, bezpośredni: „precz“, „nie“, jest mało skuteczny; więcej skuteczny sposób to wynalezienie zajęcia, które posiada większą siłę pociągającą i jest trwalsze niż tendencja perseweracyjna odpędzanych myśli oraz przedstawia bogatszy kompleks wyobrażeń. Kształcenie siły koncentracji uwagi, według autora, nie wpływa na siłę woli, chyba w przypadkach leczenia rozproszonej uwagi u dzieci. Wykonywanie określonych postanowień również nie ćwiczy siły woli, lecz wzmacnia pewne motywy, daje zaufanie w swe siły, bo daje skutek, przyzwyczajają do planowości i uczy kontroli. Autor też nie przypisuje wielkiego znaczenia ćwiczeniom w panowaniu nad sobą, czyli zwalczaniu zakazanych przez samego siebie choć przyjemnych dla jednostki czynności, chyba są zamierzone jako duchowe lekarstwo; formalnie zaś one nie dają nic jednostce w ten sposób trenującej siebie. Podobnie, jak uważa autor, znoszenie cierpień nie tworzy bohaterów, o ile nie wzmacnia cennych motywów; natomiast wiążąca się z zagadnieniem kwestia kary powoduje wiele niebezpiecznych nieporozumień i nadużyć, gdyż nie ma trudniejszego, jak przy pomocy kary wywołać wzmocnienie odpowiedniego motywu.

2. Rozprawiwszy się w ten sposób z dotychczasowymi podejściami do kształcenia woli i stwierdziwszy, że żadne z nich nie rozwiązuje zagadnienia w całości, Lindworsky przechodzi do omówienia formalnego kształcenia woli, przy czym już na początku zaznacza, że chodzi tu o formalną stronę działania motywów.

Lindworsky odróżnia trzy chwile następujące po sobie w czasie działania woli: wahanie, decyzja i wykonanie. Co do wahanie, czyli rozwoju motywów, to według autora wielką wartość posiada wynajdywanie, ocenianie i przeżywanie motywów przez dzieci, a wreszcie wytwarzanie trwałych motywów, które kierują czynami i całym życiem. Omawiając formalną stronę kształcenia decyzji, autor odróżnia dwa sposoby wyboru: pobieżny i z rozwagą. Ten ostatni należy kształcić przez wybieranie pod kierunkiem i trzymanie się już raz dokonanego wyboru. Ponieważ takie formalne wyćwiczenie nie przenosi się według autora z jednej czynności na drugą, przeto trzeba kształcić nie samą formalną zdolność lecz nastawienie do pewnych wartości. Gdy chodzi o skuteczne działanie jako wykonanie decyzji, to ono nie osiąga się przez

„energiczny akt“, jak to już raz autor zaznaczył, lecz przez uczynienie skutku działania (celu decyzji) subiektywną wartością wychowanka. Działanie może być proste lub złożone; w tym ostatnim przypadku trzeba je rozłożyć na części, czyli ułożyć plan działania. Wykonanie jest skuteczne, gdy jest solidne co do wyboru, szybkie w rozpoczęciu, wykonane z całkowitą uwagą i wytrwałą.

3. Lindworsky bardzo krótko potraktował materialne kształcenie woli, czyli właściwie mówiąc kształcenie motywów. Powinno ono polegać na kształceniu celów, a cele — to pewne cnoty; o tym ma mówić „Pedagogika celu“, którą autor pozostawia na uboczu i podaje tylko dość skomplikowany sposób pielęgnowania cnoty, biorąc dla przykładu cnotę prawdomówności. Tu należy również zwalczanie wad. Trzeba je podzielić i częściami zwalczać, zaczynając od strony zewnętrznej. Pracę nad cnotami i wadami należy poddać ścisłej kontroli według sposobu, który wskazał św. Ignacy; podobną praktykę uprawiał również Franklin.

4. Rozdział zatytułowany: „Całkowite zadanie kształcenia woli“ — omawia wartość ćwiczeń ignacjańskich, obejmujących kompleks celów życiowych jednym naczelnym, który daje religia; przy tym jeżeli chodzi tylko o wiadomości religijne, to zdaniem autora dać je może każda szkoła, jeżeli — o przeżycia oraz ideał religijny, to daje je tylko szkoła wyznaniowa. Wtedy obok naczelnego ideału religijnego powstaje osobisty ideał dziecka na podstawie jego powołania; zgodność pomiędzy poglądem na życie i ukształtowaniem tegoż pomaga do jego rozwoju.

5. W ostatnim rozdziale: „Granice kształcenia woli“ — autor znowu podkreśla znaczenie motywu, twierdząc, że „cały kapitał woli polega na motywach“, te zaś ostatnie opierają się na przeżyciach wartości, wśród których połączone z uczuciem radosnym posiadają większą siłę. To też nie powstają wielcy ludzie z tych osób, którym życie nie dało wielkich przeżyć. Tu leży granica naturalnego kształcenia woli.

Następuje „Dodatek“, w którym umieszczono kilka danych o losach autora (o jego chorobie) i o losach książki, natomiast opuszczono 38 praktycznych zadań kształcenia woli, które znajdowały się w wydaniu pierwszym.

Książka, chociaż nie wykorzystuje wszystkich dostępnych dla autora a dla wychowania woli wartościowych badań, to jednak biorąc za zasadnicze z nich, rozwija systematycznie całość planu kształcenia woli. Słusznie podkreśla decydujące znaczenie wartości jako motywów i celów działania oraz trafnie wyprowadza całość dzielności życiowej z siły tkwiącej w motywach. Jak sam autor we wstępie zaznacza, książka powstała na tle zadań życia praktycznego, była szeregiem odczytów, objęła więc z konieczności wiele niezwykle cennych spostrzeżeń wycho-

wawczych autora, które znakomicie wiązały się z faktami eksperymentów oraz lektury naukowej. Z czasem, gdy uformowała się całość książki, spostrzeżenia osobiste zlały się w jedno z faktami przedmiotowymi, przez co naukowa budowa całości musiała trochę ucierpieć. Niekiedy obecnie trudno jest odróżnić, co pochodzi z eksperymentu lub równoważnych obiektywnych danych, a co z rozważań i spostrzeżeń potocznych. Można zgodzić się pod tym względem z Achem, gdy w polemice z Lindworskim nieraz pragnie mieć nie rozumowanie lecz fakty empiryczne. Podobnie w głównym podziale materiału książki na psychologię i pedagogikę woli można zauważyć pewną nieścisłość: oto już psychologia woli omawia to, o czym należałoby wspomnieć dopiero w pedagogice; następnie nazwanie tylko formalnego kształcenia motywów formalnym kształceniem woli jest pewnym zacieśnieniem formalnego kształcenia w ogóle (dla tego ten rozdział wypadł tak krótki); gdyby nie to, może i tzw. przez autora „ćwiczenie“, czyli powtarzanie pozytywnych przeżyć woli wystąpiłoby w nieco jaśniejszym świetle. Niedocenienie kształcenia formalnej strony przeżyć woli zapewne było przyczyną, że o tak doniosłym przeżyciu jak wysiłek w wykonaniu lub formy procesu woli autor nie wspomina. Natomiast do bardzo słuszných i cennych myśli książki należą: stanowisko wobec determinacji Acha i odrzucenie wartości decyzyj z wysiłkiem, czyli tzw. energicznego aktu.

Książka niewielka w rozmiarach posiada jednak niezwykle bogaty materiał faktów oparty na eksperymentach, obserwacji, osobistym doświadczeniu i lekturze, to też dla psychologa zajmującego się wola jak też i dla pedagoga przedstawia kopalnię myśli pewnych, sprawdzonych, a czasem wzbudzających wątpliwość, ale zawsze pożytecznych, bo pobudzających do rozważań i samodzielnych doświadczeń. Całość zaś imponuje śmiałością ujęcia, jednolitym planem i sumiennym opracowaniem empirycznej podbudowy, zawartej w krytycznym dziele „Der Wille“.

Praca Lindworsky'ego powiększa zasługi niemieckiej psychologii woli, a kształceniu woli daje pierwsze naukowe uzasadnienie.

Książka *Erfolgreiche Erziehung* zastosowuje już wyłożone w poprzednim dziele zasady do warunków wychowania w zakładach chrześcijańskich dla młodzieży.

Zadanie wychowania według autora jest dwojakie: utworzenie ideału powołania i wprowadzenie wychowanka w odpowiedni do tego ideału sposób zachowania się. W utworzeniu ideału powołania wychowawca ma dopomóc wychowankowi, nie powinien jednak zbyt podkreślać strony materialnej, kładąc raczej większy nacisk na wartości nadprzyrodzone i społeczne. Co do drugiego zadania to wychowanek ma pozyskać pod wpływem wychowawcy określone sposoby postępowania

odpowiednie powołaniu (np. dziewczęta powinny rozwinać naturalną u nich cechę kobiecości).

Już na początku autor zaznacza swe stanowisko wychowawcze w dwóch zasadach praktycznych, a mianowicie że: 1. Najlepsze wychowanie jest takie, gdy nie ma wychowywania, a wychowawca wkracza wtedy, gdy wychowanek spotyka trudności i 2. Wychowanie zbiorowe jest najbardziej indywidualne. Wszyscy bowiem wychowankowie mają jednakowe zadania, lecz zależnie od swych indywidualnych różnic napotykać na rozmaite trudności. Wtedy dopiero wkracza wychowawca i niesie pomoc indywidualnie.

Podkreśliwszy doniosłą rolę nadzoru w pracy wychowawczej w zakładzie i omówiwszy cechy nadzoru, Lindworsky określa, jakim powinien być wychowawca, a następnie przechodzi do obserwacji wychowanków i rozważań rozmaitych warunków wychowania w zakładzie dla dzieci, którym potrzebne jest lecznicze traktowanie. Mówiąc o karze zaznacza, że zupełne usunięcie kar byłoby niemoralne, lecz najlepszy jest wychowawca, który ich najmniej używa.

W książce jest wiele cennych wychowawczych myśli, nieraz zapożyczanych w życiu szkolnym ze szkodą dla wychowania, np.: autorytet powinien mieć posłuch nie dla zalet osobistych przełożonego, lecz ze względu na jego stanowisko; posłuszeństwo jest tylko środkiem prowadzącym do wychowawczych celów, samo zaś nie jest celem.

Książka *Psychologie der Ascese* według ugrupowanego w niej materiału da się podzielić na cztery następujące części:

1. Kim jest asceta i co to jest asceza? — Lindworsky we wstępie poddaje krytyce stanowisko Kretschmera, wyrażone w następujących słowach: „Ascetami nazywamy takich ludzi, którym przynosi przyjemność nie zaspokojenie, lecz pozbawienie siebie normalnego zadowolenia instynktowych pragnień, a nawet przeciwdziałanie im. Biologicznie można niektóre formy ascezy uważać jako nienormalne, choć z etycznego punktu widzenia one mogą dawać korzystne wysokowartościowe wychyny“.

Lindworsky uważa stanowisko Kretschmera za powierzchowne. Gdyby Kretschmer nie uogólniał poglądów nie cytowanych uczonych, a głosił swe zdanie na własną odpowiedzialność, zapewne byłby zbadał, jak sądzi Lindworsky, ile osób instynktownie nienormalnych można znaleźć wśród 100 ascetów, a z drugiej strony postarał się wykazać, na czym polega nienormalność znanego sobie jednego ascety. Sam zaś Lindworsky nazywa ascezę chrześcijańską dążeniem do chrześcijańskiej doskonałości, która polega według niego na najlepszym wypełnianiu woli bożej.

Jak widać z powyższego rozważania Lindworsky skutecznie broni swego stanowiska, uderzając przeciwnika w najslabsze miejsce, gdyż eksperymentalna i statystyczna podbudowa wysuwanych przez Kretschmera twierdzeń jest w ogóle słaba.

Słusznym natomiast uznaje Lindworsky podkreślenie przez Kretschmera zależności pomiędzy ascetyzmem i konstytucją fizyczną.

2. Czym się zajmuje psychologia ascezy? — Gdy chodzi o wykrzywienie instynktownych dążeń, to ono objawia się w anomaliach dążeń woli i tu właśnie, według Lindworsky'ego, prawdziwa asceza staje się najlepszym środkiem uzdrowienia. Już sam wyraz „dążenie“ użyty w definicji Lindworsky'ego stawia przed nami szereg zagadnień, które obok teologicznego dopuszczają i psychologiczne ich traktowanie. „Dążenie do chrześcijańskiej doskonałości“ jako cel ascezy jest jednym z przeżyć woli, które mają za przedmiot nie krótki okres czasu, lecz długi, niekiedy całe życie. Powstaje w ten sposób kompleks zagadnień woli, wśród których autor uważa za najważniejsze postawienie celu.

Są dwa rodzaje celów w dążeniach woli, które istnieją w ascezie: pierwszy cel ogólny — to uzyskanie cnót, drugi bardziej określony — to całość duchowego ukształtowania jednostki. Jak jednak uzasadnić cel i powiązać go ze środkami, wskazuje dopiero „psychologia rozumiejąca“. Tak np. Erismann pisze: „Zrozumieć pewnego człowieka znaczy rozumieć go na tle obiektywnego ducha jego epoki“. To też „rozumiejący“ psycholog musi zrozumieć np. ducha rewolucji francuskiej, by rozumieć ludzi tej epoki; ale też musi poznać obiektywnego ducha wiary, by rozumieć religijnego człowieka.

Według obiektywnego ducha religii katolickiej, jak zaznacza Lindworsky, w St. Testamencie sens życia człowieka polegał na jego stosunku do mającego przyjść Chrystusa; w N. Testamencie współudział w budowaniu „Corpus Christi mysticum“ nadaje sens życiu każdej jednostki, podczas gdy połączenie się z Bogiem jest zawsze celem człowieka.

W ten sposób omawiana psychologia ze swego stanowiska uzasadnia stawiane przez ascezę tezy i tłumaczy zadania, które wynikają z wprowadzania w życie jej planu.

3. Trzy zadania ascezy. — Pierwszym zadaniem ascezy jest poznanie ideału powołania jednostki, drugie to ocena wartości ideału, trzecie — urzeczywistnienie jego. Samo napięcie woli, nawet sama dobra wola, jak wskazuje psychologia, wyczynów nie daje. Musi być wytknięty cel. Religijne więc wychowanie, które stwarza stały cel i podporządkowuje mu inne cele, jest bardzo ważne dla wychowania zdolnego do wyczynów człowieka.

4. Praktyka ascezy. — Należy zacząć od usuwania zewnętrznych braków i nabywania dobrych przyzwyczajeń; następnie trzeba zwalczać

braki wewnętrzne. Dla powyższej pracy Lindworsky wskazuje następujące środki: a) Codzienna częściowa lecz szczegółowa kontrola pracy. Autor sceptycznie odnosi się do pożytku energicznych postanowień, ważniejsza jest raczej według niego świadomość postanowień w chwilach, gdy zajdzie potrzeba ich wykonania, b) Rozmyślanie przy antycypowaniu tematów, c) Przewycięzanie siebie, którego celem jest ulepszenie naszej natury, lecz nie czynienie sobie przykrości. Człowiek kierujący się ascezą jest jak żeglarz, który nie widzi nurtów jeziora, lecz spostrzega je wtedy, gdy łódź schodzi z drogi. Wówczas musi bardzo czuwać przy sterze i tak go nastawić, by wypadkowa kierunków żagla i nurtu prowadziła łódź do celu. To są według autora akty przewycięzania siebie.

Książka jest próbą ujęcia ascetyki ze stanowiska teorii kształcenia woli. Jak i w innych swych pracach tak i w obecnej Lindworsky największe znaczenie dla kształcenia woli przypisuje stronie treści woli: celom, motywom i wartościom. Może w dziedzinie ascetyki ten sposób posiada większe znaczenie, jednakże nawet i tu zyskałoby się dużo więcej przy uwzględnieniu formalnej strony kształcenia woli. Lindworsky pojmuje ascezę bardzo szeroko: według niego asceta to człowiek religijny, opanowany, dzielny, przez umiejętne połączenie celów przyrodzonych z nadprzyrodzonymi zdążający najprostszą drogą do swego celu.

Lindworsky w omawianych trzech pracach, opierając się o trwałe podłoże empirycznych faktów, buduje całkowity system wychowania woli. Dołączając do podstawy psychologicznej dane zaczerpnięte z pedagogiki, etyki, a wreszcie dogmatyki, daje całość swoich poglądów w tej dziedzinie oraz wykończony system sposobów wychowawczego oddziaływania dla chrześcijan. Godne uwagi jest i to, że autor niektóre twierdzenia religijne uzasadnia na drodze właściwej dla rozumowania psychologicznego.

Chociaż książki: „Kształcenie woli“, „Skuteczne wychowanie“ oraz „Psychologia ascezy“ są przeznaczone dla wychowawców katolików, jednak i niekatolicy czytelnicy, jak zaznacza autor, nie mają powodu ich omijać, gdyż podane wnioski i wskazówki mogą łatwo przystosować do swoich potrzeb.

Mieczysław Dybowski (Poznań).

Gerhart D. Mall: Konstitution und Affekt. Lipsk 1937. Ergänzungsband 25 der „Zeitschrift für Psychologie“.

Autor usiłuje zbadać życie uczuciowe i afektywne człowieka i ustalić typy reakcyj uczuciowych w rozmaitych sytuacjach krytycznych życia ludzkiego. Posługuje się dwiema metodami:

a) Pierwsza to metoda ściśle eksperymentalna; w jej skład wchodzi: eksperyment psychogalwaniczny (notowanie odruchów skóry przy pomocy galwanometru), badanie reakcji źrenicy (przy pomocy specjalnego aparatu, który autor szczegółowo opisuje), badanie częstości i jakości pulsu, badanie tzw. tempa psychomotorycznego.

b) Druga to metoda wywiadu, uwzględniająca całość przeżyć osobnika, jego styl życiowy i strukturę jego zachowania się w różnych okolicznościach. Jest to badanie tzw. przekroju podłużnego osobowości, który stanowią wszystkie przeżycia ułożone chronologicznie, a nie dyspozycje psychiczne, należące do tzw. przekroju poprzecznego.

Obie metody traktowano łącznie — przeżycie i eksperyment ujęte były syntetycznie np. bezpośrednio po pojedynku (mensurze), przed czy po egzaminie, nawet podczas rozgrywek sportowych osobnik bywał poddawany badaniu eksperymentalnemu.

Metodyka badań była następująca: autor starał się poznać osobnika badanego w jego otoczeniu naturalnym; zasadniczo badano takich ludzi, których można było uchwycić w każdej sytuacji na gorąco — studentów uniwersytetu, uczniów szkoły powszechnej i średniej, pacjentów jednej z klinik neurologicznych. Sala, w której odbywał się eksperyment, była skromna, nic w niej nie zamaćcało uwagi osoby badanej. Po wstępnej, dość szczegółowej eksploracji uzyskiwano psychogalwanogram, przy czym rolę bodźca dla przejawów uczucia odgrywały płyty, filmy, nagle strzały z pistoletu etc., dalej krzywą tempa psychomotorycznego (osoba badana miała naciskać specjalny guzik w równych odstępach czasu) i krzywą pulsu; następowało po tym mikroskopijne badanie ruchu źrenicy, stwierdzanie przynależności do typu Fo lub Fa i eksperyment Rorschacha.

Poza tym brał autor pod uwagę zachowanie się osobnika w rozmaitych fazach życia, dowiadywał się o tym z opowiadań osoby badanej, albo sam przez dłuższy czas czynił obserwacje. Udało się uzyskać krzywe u osobników wtedy, kiedy oni byli zajęci bardzo żywo jakąś swoją sprawą, egzaminem, zdobyciem pracy, przeżyciami erotycznymi; często osobnik raz badany wracał do eksperymentatora, wówczas można było uzyskać na miejscu kilka krzywych, lub uzupełnić sobie obraz typu reprezentowanego przez osobę badaną.

Wreszcie przystąpił autor po zbadaniu blisko tysiąca osób do ustalania typów na podstawie wyników eksperymentalnych i wywiadów. Pragnął odmiennie od dotychczasowych typologów zorientowanych humanistycznie (Dilthey, Spranger) i zorientowanych biologicznie (Kretschmer) za podstawę podziału wziąć skłonności do zachowania się analitycznego (analytisches Verhalten) i syntetycznego (synthetisches Verhalten).

Jednostka może, według autora, rozproszyć swą energię i wówczas zachowuje się analitycznie, albo może energię skoncentrować, wtedy jej zachowanie się jest syntetyczne. Przy bliższej analizie tych terminów okazuje się jednak, że zachowanie się analityczne to właściwie zachowanie się typowe dla schizotypika, a syntetyczne dla cyklotypika.

Autor odróżnia:

a) typy o reakcji *a n e r g i c z n e j*. Pod wpływem różnych okoliczności życiowych przykrych następuje u takich typów przerwanie kontaktu z otoczeniem, skrajna introwersja, skupienie tylko takiej ilości energii, jaka jest potrzebna do utrzymania wegetatywnego. Sfera emocjonalna nie ulega jednak depresji. Typ tzw. *s y n t e t y c z n y* wchodzi łatwo w stan anergii, u niego nie ma ścisłej izolacji wobec otoczenia, typ tzw. *a n a l i t y c z n y* odczuwa stan anergii jako wstrząs.

b) typy o reakcji *h y p e r g i c z n e j*. Pod wpływem zdarzeń przykrych następuje wysilek energii, aby usunąć doznania przykre i deprymujące. Typy syntetyczne gotowe są odeprzeć każdą przykrość, analitykom przychodzi to trudniej.

c) typy *n o r m e r g i c z n e* to zasadniczo typy normalne.

d) typy *h y p e r e r g i c z n e* odznaczają się skłonnością do gwałtownych reakcji i wrażliwością, która przejawia się we wszystkich funkcjach psychicznych. Cechą widoczną tych typów jest nerwowa ruchliwość i podniecenie, uwydatniające się na twarzy i w oczach. U *s y n t e t y k ó w* stan taki spowodowany bywa przez czynniki zewnętrzne i występuje gwałtownie w formie wzmożonej aktywności, *a n a l i t y k o m* przychodzi trudno proces aktywizacji, ruchy ich są nieskoordynowane, a jednak trwa w nich postanowienie, aby się stać czynnymi.

e) typy *d y s e r g i c z n e* — jest to patologiczny stopień; cechy tych typów występują raczej wśród osobników posiadających braki fizyczne. Cechą ich jest strach i zahamowanie funkcji psychicznych; obok wyraźnej wrażliwości, która nie ma żadnego wpływu na postępowanie jednostki, spotyka się oschłość i obojętność.

Tak wygląda z rąb treściowy pracy. Chciałbym jeszcze wskazać w tym sprawozdaniu na tło, na którym praca powstała.

1. Praca wyszła ze szkoły Kroha, którego badania wywodzą się przecież od Kretschmera.

2. Jest ona pogłębieniem problematyki typologicznej Kretschmera i Jaensch'a.

3. Mimo odżegnywania się od biologicznego aspektu autor pragnie zbadać, czy możliwa jest przemiana typu pod wpływem działania różnych specyfików chemicznych, podawanych osobie badanej (preparaty hormonalne — i inne). Czyni to też zresztą Jaensch i inni, którzy chcą zmienić nawet pewne cechy charakteru (np. C i m b a l: „Charakterent-

wicklung des gesunden und nervösen Kindes, ihre Beeinflussung durch Rasse und Erziehung", Berlin 1934).

4. Metody psychologiczne zostały równouprawnione z metodami innymi (np. biologicznymi i fizjologicznymi) i decydują o ustalaniu typów tak, jak to się dzieje w szkole Kroha (Pfahler, Enke, Dambach) i tak, jak to ciekawie zademonstrowano w pracy Kretschmera i Enkego „Die Persönlichkeit der Athletiker“ (Lipsk 1936).

5. Przez to problematyka pracy zbliża się do zagadnień, związanych z paralelizmem psychofizycznym.

Leon Langholz (Warszawa).

Stefan Baley: Osobowość twórcza Żeromskiego. Studium z zakresu psychologii twórczości. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1936. Str. 228.

Jeżeli pominiemy ogromny materiał argumentacyjny (zestawienie odnośnych tekstów) streszczenie omawianego dzieła prof. Baley nie nastroja szczególnych trudności. Osobowość twórczą Żeromskiego rozpatruje prof. Baley z trzech punktów widzenia, analizuje ją jako zespół „trzech kardynalnych właściwości” — „perseweracyjności”, „synestezyjności”, „wzruszeniowości”. Omówimy każdą z nich krótko i osobno.

1. „Perseweracyjność”. Termin „perseweracyjność” nie oznacza tutaj właściwej wszystkim przedstawieniom tendencji powrotu do świadomości. Traktować go należy jako nazwę cechy typologicznej, antagonistycznej do innej cechy — „asocjacyjności”. „Perseweracyjność” Żeromskiego kombinując się z dążnością do zmiany, bez której twórczość nie mogłaby istnieć, stwarza ciekawe i specyficzne wytwory, oznaczone nazwą „motywu”. Geneza motywu jest następująca. Początkowo perseweruje przedstawienie jakiegoś słowa lub rzeczy lub obu ich jednocześnie, by w miarę upływu czasu bogacąc się z jednej strony przez częściową zmianę brzmienia wyrazu, nagromadzenie synonimów, z drugiej — przez zespolenie nowych treści wyobraźniowych, urosnąć do miary symbolu przeżyć „religijno-mistycznych”, „metafizycznych”, wiodących do „głębin bytu”. Mechanizm powstawania motywów analizuje prof. Baley z niezwykłą wnikliwością, ujawniając go zaś na wielu przykładach przekonuje o trafności analizy.

2. „Synestezyjność”. Także termin „synestezyjność” nie jest nazwą znanej z psychologii ogólnej dyspozycji, przysługującej — jak twierdzi Werner — wszystkim. „Synestezyjność” jest nazwą cechy typologicznej i traktować ją trzeba jako równoznacznik wyrażenia „typ synestezyjny”, w znaczeniu jakie ono posiada na gruncie typologii Jaenscha. „Synestezyjność”, jako pierwotna cecha osobowości

Żeromskiego, wyjaśniać ma nie tylko częste w jego dziełach synestezje (w klasycznym tego słowa znaczeniu), lecz także dla każdego czytelnika dostrzegalną i przez krytyków niejednokrotnie rozpatrywaną ambiwalentność, dwubiegunowość przeżyć.

3. **Wzruszeniowość.** Rozpatrując objawy życia emocjonalnego wkraczamy w dziedzinę zjawisk najmniej zapewne przez psychologię zbadanych. Nic przeto dziwnego, że ta część dzieła prof. Baley'a nie obfituje w konkretne i uchwytnie diagnozy. Wywody skupiają się, jak się zdaje, wokół dwóch punktów. Po pierwsze stwierdza prof. Baley, iż dzieła Żeromskiego świadczą o wielkiej pobudliwości uczuciowej, po wtóre prof. Baley stara się wykazać, iż przeżycia uczuciowe wielu postaci dzieł Żeromskiego posiadają budowę „synestezyjną”. Ta druga właściwość wzruszeniowości Żeromskiego rzucić ma światło na przeżycia i zachowanie się niektórych jego bohaterów (np. Cezarego Baryki w ostatnich rozdziałach „Przedwiośnia”). Przeżycia te bowiem oscylują niejednokrotnie między przeciwieństwami, lub nawet są niwelacją dwóch kontrastujących przeżyć uczuciowych (Baryka obserwujący posterunkowego regulującego ruch uliczny), reakcje zaś, którym dają początek, posiadają swą psychologiczną podstawę w przeżyciach uczuciowych, pozornie tylko pośrednio z nimi związanych (przyłączenie się Baryki do pochodu komunistycznego (jakby) aktem zemsty na Laurze).

Rozpatrzenie struktury przeżyć uczuciowych prowadzi do zagadnienia, na jakie cechy konstytucyjno-typologiczne wskazuje twórczość Żeromskiego, czy są to cechy osobowości schizotypicznej, czy też osobowości cyklotymicznej. Właściwości dzieł Żeromskiego nie pozwalają opowiedzieć się z całą stanowczością za jedną lub drugą z wymienionych możliwości. Najprawdopodobniejsze jest przypuszczenie, że twórczość Żeromskiego jest schizotypiczna z dużą domieszką cyklotymiczną. Ta ostatnia dochodzi do głosu z szczególną siłą w „Ludziach bezdomnych”, „Popiołach”, „Przedwiośniu”. Cyklotymiczna domieszka pozwala nam zrozumieć osobliwości akcji i kompozycji „Ananke”, „Doktora Piotra”, (mianowicie to, iż punkt ciężkości spoczywa na skutkach czynów, ich przyczyna natomiast jest czymś obojętnym i drugorzędnym), rozstanie Judyma z Joasią, niezdeterminowane przez imperatywy moralne, lecz przez cyklotymicznie uwarunkowaną depresję, znajdującą wtórnie usprawiedliwienie i interpretację moralno-światopoglądową.

Chociaż trzy „kardynalne właściwości osobowości twórczej Żeromskiego” (tzn. „perseweracyjność”, „synestezyjność”, wzruszeniowość) są od siebie wzajemnie niezależne, to jednak trzeba między nimi ustalić pewne stosunki hierarchiczności. Podstawową jest wzruszeniowość. Dzięki niej wnikają do świadomości nowe treści, które na skutek nadwrażliwości uczuciowej „dają wstrząs wzruszeniowy, ogarniający całą psychikę.

Te silne przeżycia petryfikują się następnie dzięki tendencji perseweracyjnej". „Synestezyjność" wreszcie sprawia, że „podnieta, przenikająca do świadomości, wywołuje nie tylko — dzięki emocjonalności — intensywną reakcję uczuciową o pewnym określonym charakterze, zależnym od rodzaju podniety, lecz odbija się echem w różnych sferach doznań zmysłowych i powiązań myślowych, prowokując od razu całą gamę doznań różnorodnych i częściowo nawet ze sobą antagonistycznych, kontrastowych".

Streszczone wyżej wyniki analizy osobowości twórczej Żeromskiego znajdują pewne dodatkowe wyjaśnienia w rozważaniach rozdziału V („Sfera nieświadoma w twórczości Żeromskiego"). Dowiadujemy się tam, że dzieła Żeromskiego posiadają symptomy działania czynników nieświadomych. Za taki symptom uznać trzeba nazwiska bohaterów powieściowych oraz w szczególności analogiczną do zasady snów powrotnych „powtarzalność" zdarzeń w różnych powieściach. Prof. Baley nie rozstrzyga pytania co do natury owych czynników nieświadomych. Stwierdza jedynie, że twórczość Żeromskiego „nada się" do interpretacji psychoanalitycznej i wskazuje na licznych przykładach możliwość działania „kompleksu Edypa".

Przechodząc do części krytycznej sprawozdania wyrazić trzeba na początek zastrzeżenie co do tytułu („Osobowość twórcza Żeromskiego") jak i podtytułu („Studium z zakresu psychologii twórczości") dzieła prof. Baley. Termin „twórczość" rozumieć można dwojako, zależnie czy nadajemy mu sens obiektywny lub subiektywny. W pierwszym wypadku termin „twórczość" jest równoznacznikiem terminu „dzieła", w drugim natomiast jest nazwą tego spłotu zjawisk i przebiegów, który jest psychologiczną podstawą powstawania dzieł artystycznych lub naukowych. Wbrew słusznym zapewne oczekiwaniom prof. Baley nie posługuje się terminem „twórczość" w jego subiektywnym sensie, badając twórczość, osobowość twórczą Żeromskiego ogranicza się całkowicie do analizy dzieł Żeromskiego (niżej dla krótkości nazywać ją będę analizą obiektywną). Nie zamierzam podawać w wątpliwość pożytku takiej analizy. Pożyteczną jest bowiem rzeczą wykazać, że słownik, kompozycja, właściwości formalne i treściowe powieści Żeromskiego są szczególnymi przypadkami ogólnych prawidłowości. Okazuje się wówczas, że niezrozumiałość i zastanawiająca nas niezwykłość jakiegoś dzieła, całego lub pewnych jego części, są tylko pozorne i znikają, skoro uwzględnimy wspomniane prawidłowości. Analiza obiektywna zbliża więc czytelnika do dzieła wskazując i interpretując zjawiska psychiczne niedostrzeżone lub nieznanne czytelnikowi z własnego doświadczenia wewnętrznego, których znajomość natomiast jest warunkiem koniecznym zrozumienia dzieła. Czy analiza obiektywna mówi nam jednak cokolwiek

o twórczości, osobowości twórczej (w subiektywnym sensie tych terminów)? Wolno, jak się zdaje, o tym po w a ą t p i e w a ć, wolno, jak się zdaje, mniemać, iż jest rzeczą niemożliwą dać analizę osobowości twórczej (w subiektywnym sensie tego terminu) analizując jedynie i tylko obiektywne wytwory tej osobowości, opisać twórczość jako pewien proces psychiczny opisując psychologicznie dzieła tej twórczości. Racyj przemawiających za słusnością powyższego mniemania jest wiele, wymienimy dwie, bodaj najważniejsze. Jeżeli ograniczamy się do analizy obiektywnych wytworów twórczości, to zasadniczo nie mamy prawa z wyników tej analizy wyciągnąć wniosków dotyczących osobowości, której dzieła te zawdzięczają powstanie. Albowiem kryterium pozwalające nam rozstrzygnąć, jakie cechy osób powieściowych czerpał Żeromski — świadomie lub podświadomie — z własnego doświadczenia wewnętrznego, jakie zaś są artystyczną fikcją, dostarczyć może jedynie analiza materiałów biograficznych. Bez konfrontacji rezultatów analizy obiektywnej z materiałami biograficznymi popadamy niemal zawsze w niebezpieczeństwo, iż dajemy analizę osobowości postaci powieściowych Żeromskiego, a nie osobowości Żeromskiego. Trudności zasadniczej towarzyszy niemniejsza trudność faktyczna, uwidoczniona w szczupłości, ubóstwie rezultatów. Można zgodzić się na to, iż „perseweracyjność“, „synestezyjność“, wzruszeniowość były warunkami koniecznymi powstania dzieł Żeromskiego. Lecz jednocześnie nie sposób uznać, iż tym samym posiadamy opis, nawet bardzo niedokładny, procesów twórczych lub osobowości twórczej Żeromskiego. Być może nawet, że wymienione „kardynalne właściwości“ są dla opisu procesów i osobowości twórczej zbyteczne. Stwierdzić bowiem możemy z całą pewnością, iż „perseweracyjność“, „synestezyjność“, wzruszeniowość są tymi cechami, które Żeromski dzieli z wielu innymi. Oprócz cech wspólnych posiadał on i cechy inne, jemu tylko właściwe, które trzeba było ujawnić, by opisać osobowość twórczą Żeromskiego w jej specyficzności i jedyności.

Jest może błędem sprawozdawcy, iż przypisał prof. Baleyowi intencję wyjścia poza analizę obiektywną. Może zwroty, które go do tego skłoniły (zob. „Osobowość twórcza Żeromskiego“ p. 97, 112, 138), są tylko przypadkowe i nieszczęśliwie sformułowane. Ograniczenie się do analizy psychologicznej dzieł Żeromskiego z pominięciem analizy osobowości wyjaśniało by wówczas inny uderzający szczegół. Prof. Baley podkreśla z naciskiem, iż przedmiotem jego badań jest osobowość twórcza, a nie Żeromski jako człowiek. („Osobowość twórcza Żeromskiego“ p. 139, 191 przypisek). W studium poświęconym analizie osobowości rozgraniczenie człowieka i twórcy jest nieuzasadnione i to nie tylko dlatego, iż takie rozgraniczenie posiada piętno czystej spekulacji, lecz i z tej przy-

czynny, że nie istnieje świadoma twórczość tam, gdzie istnieje przestrzeń między człowiekiem i artystą i nie ma analizy osobowości bez kontaktu z pełnią, wszystkimi objawami badanej osobowości. Natomiast w analizie obiektywnej rozgraniczenie człowieka i twórcy jest słuszne i nieuniknione, bo wyznacza je sama analiza, świadomie ograniczając się do badania tylko pewnych objawów osobowości — jej obiektywnych wytworów. Jeżeli dalej prof. Baley nie zamierzał dać nic więcej jak tylko analizę obiektywną, to upada zarzut, iż rozpatrywane studium doprowadza nas jedynie do progu osobowości Żeromskiego, jest wstępem do badań właściwych. Skoro bowiem staje się na stanowisku, że „analiza osobowości Żeromskiego“ znaczy to samo co „analiza psychologiczna dzieł Żeromskiego“, wówczas dzieło prof. Baley'a przyznać trzeba najwyższe pochwały. Nie upadną jednak wówczas inne zarzuty: 1. Treść dzieła nie usprawiedliwia tytułu. 2. Brak pewnych zasadniczych rozróżnień metodologicznych, które powyżej tylko w sposób ogólnikowy mogły być wspomniane, nie tylko utrudnia zrozumienie celu rozważań, lecz staje się przyczyną ich niejasności i fałszywych wniosków, które mogą nasuwać.

Na zakończenie kilka uwag dotyczących kwestyj bardziej szczegółowych. Prof. Baley słusznie stwierdza, że osobowość Żeromskiego jest klasycznym przykładem synestezyjnej struktury osobowości. Stosując typologię Jaenscha trzeba zaliczyć Żeromskiego do typu S. Sposób wykazania tej przynależności nie wydaje mi się jednak właściwy¹⁾. Fakt bowiem występowania w dziełach Żeromskiego takich zestawień słów, które symbolizują przeżycia synestezyjne, z czego wolno wyciągnąć wniosek, iż Żeromski przeżywał synestezje, nie pozwala jeszcze uznać osobowości Żeromskiego za osobowość synestezyjną. Po pierwsze dla tego, iż wiele podanych przez prof. Baley'a przykładów może nasuwać wątpliwości co do ich źródła w synestezjach (np. wyrażenia „kwaśny dyszkant“, „cudnobarwny krzyk“, „zimny blask“, „zmrok won-

¹⁾ Podobne wątpliwości, których szerzej omawiać nie będziemy, nasuwa dowód przynależności Żeromskiego do typu perseweracyjnego. W tym celu nie wystarczy wykazać, iż w dziełach Żeromskiego występują perseweracje. Albowiem, mówiąc ściśle i dokładnie, nie istnieje typ perseweracyjny, ani typ asocjacyjny, lecz typ bardziej perseweracyjny i typ bardziej asocjacyjny; jeżeli u jakiegoś osobnika liczba perseweracji jest dwukrotnie większa od liczby asocjacji, to mówimy, że ten osobnik należy do typu perseweracyjnego; jeżeli zaś odwrotnie — liczba asocjacji jest dwukrotnie większa od liczby perseweracji — że do typu asocjacyjnego; we wszystkich innych wypadkach mówimy o typie mieszanym (zob. cytowaną przez prof. Baley'a pracę G. Bayera p. 97 n.).

ny" itp.). Po wtóre — co ważniejsze — występowanie synestezji jest wprawdzie warunkiem koniecznym, lecz nie dostatecznym przynależności jakiegoś osobnika do typu S, tzn. jeżeli ktoś podpada pod typ S, to przeżywa synestezję, lecz nie każdy osobnik przeżywający synestezję należy do typu S. Jak wiadomo, według typologii Jaensch'a także osobnicy należący do typu I_1 , I_2 mogą być synestezyjnie uzdolnieni. Typu S nie charakteryzuje jeden fenomen — synestezję (choć fenomen ten może być niejednokrotnie niezwykle diagnostycznie użyteczny) — lecz raczej pewna ogólna postawa. Można ją opisać najogólniej i najkrócej następująco. Typ S (S_1 , S_2) tworzy podklasę typu I_1 : jeżeli w stosunku koherencji przeważa przedmiot — mówimy o czystym typie I_1 , jeżeli podmiot — o typie S. U typu S przewaga w stosunku koherencji elementu subiektywnego sprawia, iż zasada ustalająca stosunki w świecie zewnętrznym tkwi w podmiocie. Stąd poczucie nietrwałości wszelkich związków tak w świecie zewnętrznym jak i wewnętrznym, świadomość przemijalności i względności wszystkiego (wspomniane przez prof. Baileya objawy psychasteniczne u Żeromskiego są przypuszczalnie tylko spotęgowanymi znamionami synestezyjnej struktury osobowości). Ta postawa jest, jak się zdaje, najistotniejszą i pierwotną cechą osobowości synestezyjnej. Posiada ją i Żeromski, ona tworzy najogólniejsze „tło“ psychologiczne jego twórczości (zob. „Osobowość twórcza Żeromskiego“ p. 100, 103 i Brzozowskiego „Legenda Młodej Polski“ rozdział „Sam na sam z klęską“). Zaliczając osobowość Żeromskiego do typu synestezyjnego należało, jak się zdaje, uwzględnić raczej tę ogólną postawę, aniżeli zjawiska synestezji jako takich.

Na str. 84 „Osobowości twórczej Żeromskiego“ czytamy: „Jaensch rozszerzył pojęcie synestezji, opierając się na tym, że istotą tego zjawiska jest w ogóle przyporządkowanie wzajemne elementów psychicznych, należących do sfer odrębnych i niepowiązanych ze sobą jednoznaczными logicznymi węzłami“. Wiadomą jest rzeczą, że Jaensch rozróżnił trzy rodzaje synestezji — synestezję wrażeniową, wyobrazeniową, uczuciową (Grundformen menschlichen Seins p. 427—8), dalej, iż w „pojęciach symbolicznych“ i w „pojęciach uczuciowych“ (do nich, jak się zdaje, zaliczyć trzeba przynajmniej niektóre „motywy“) wskazał „odpowiedniki“ synestezji (Grundformen menschlichen Seins p. 455 n.). Wątpliwą jednak wydaje mi się rzecz, aby można było u Jaensch'a znaleźć takie zwiększenie zakresu pojęcia synestezji, o jakim mowa w wyżej cytowanym zdaniu prof. Baileya („diagramów wizualnych“ Jaensch (Grundformen menschlichen Seins p. 442) do synestezji nie zalicza).

Kilka linii niżej podaje prof. Bailey przykłady rozszerzonego pojęcia synestezji („śliczny wzrok“, „śliczne kaprysy“, „śliczne tajemnice“, „piękny smutek“, „urok potęgi zniszczenia, piękno okrutnej władzy“), na któ-

rych staje się rzeczą widoczną, iż posługiwanie się proponowanym pojęciem synestezji naraża na wielkie nieporozumienia. Po pierwsze okazuje się, że niestosowność pewnych zestawień słownych byłaby kryterium rozstrzygnięcia, czy dane zestawienie słowne posiada lub nie posiada synestezji jako psychologicznej podstawy („Osobowość twórcza Żeromskiego“ p. 84), po wtóre należało by wskazać w synestezjach źródło takich zestawień słownych, których psychologiczną podstawą dla psychologa zorientowanego antisyntetycznie, naiwnie, jest przeżycie fenomenalnie-obiektywnych własności pewnych układów lub przebiegów.

Nazywanie zestawień barw kontrastowych fenomenami ejdetycznymi („Osobowość twórcza Żeromskiego“ p. 92) jest, jak mi się wydaje, rzeczą ryzykowną i zbyteczną.

Podobnie uderza oznaczenie „ułatwionej komunikacji“, „zmniejszonej izolacji“ między różnymi warstwami osobowości nazwą „synestezyjność“. Ponieważ prof. Baley opiera się na badaniach Jaenscha lepiej może było by posługiwać się przyjętą w szkole Jaenscha nazwą „integracja“. Zdaje mi się bowiem, że termin „synestezyjność“ w znaczeniu podanym na str. 96 „Osobowości twórczej Żeromskiego“ jest równoznacznikiem terminu „integracja“ typologii Jaenscha.

Zagadnienie współistnienia różnych cech typologicznych należy do zagadnień najtrudniejszych i jednocześnie najważniejszych, w nim skupiają się istotne problemy osobowości. Odnosi się wrażenie, że rozważania prof. Baley poświęcone temu zagadnieniu są zbyt ogólnikowe i idą po linii najmniejszego oporu. Tak np. wiemy, że „perseweracyjność“ i „synestezyjność“ należą do cech schizotypicznych. Ponieważ jednak dzieła Żeromskiego obfitują w zdarzenia i opisy dające się najłatwiej wyjaśnić przy założeniu, iż Żeromski posiadał także cechy cyklotymiczne, prof. Baley zaliczył Żeromskiego do osobowości schizotypicznych z dużą domieszką cyklotymiczną.

Interpretacja rozstania Judyńa z Joasią stanowić może przedmiot odrębnego i obszernego sporu. W tej części dzieła zaznacza się najwyraźniej różnica między dwoma orientacjami psychologii — humanistyczną i przyrodniczą. Ponieważ w odniesieniu do interpretacji psychoanalitycznej utworów Żeromskiego prof. Baley staje na stanowisku, że „interpretacja taka (sc. psychoanalityczna) rzucić może na twórczość naszego autora wiele światła nawet gdybyśmy wątpili, czy teorie psychoanalityczne zawierają w sobie całą prawdę“ („Osobowość twórcza Żeromskiego“ p. 211), wyrazić trzeba żal, iż i w interesującym nas obecnie punkcie rozważań prof. Baley nie zastosował tego „pragmatycznego“ punktu widzenia. Nie wysuwam tym samym żądania, by prof. Baley w ramach studium poświęconego Żeromskiemu rozstrzygał pytanie, czy życiem człowieka rządzi

„żywioł“, czy też jest ono wynikiem świadomego tworzenia i kształtowania. Uważam jedynie, że ciekawą było by rzeczą, jak się przedstawi zagadnienie cyklotymii u Żeromskiego, skoro się założy, że osobowość jest nie tylko zbiorem zjawisk psychicznych, lecz i podmiotem pewnych pierwotnych postulatów moralnych, deformujących aktualne przeżycia i stanowiących pryzmat ich „personalnego załamania“. Uwzględnienie w badaniach nad osobowością Żeromskiego równorzędnie z dyspozycjami psychicznymi postulatów moralnych dało by pewne wyniki w niektórych wypadkach poddanych interpretacji psychoanalitycznej. Przykładem niechaj służy interpretacja „książęcości“ i jej wybitnej roli w stosunkach miłosnych bohaterów Żeromskiego. Za psychoanalitikami prof. Baley skłonny jest widzieć w marzeniu miłosnym o księciu maskę marzenia o rodzicach („Osobowość twórcza Żeromskiego“ p. 199). Marzenie o księciu rozumieć można jednak także inaczej, a klucz do tego rozumienia dał sam Żeromski. Przeczytajmy uważnie opis przeżyć Piotra Rozłuckiego w czasie wizyty w Zatoce hr. Nastawy. Hr. Nastawa posiada te cechy (obojętność zewnętrzna, panowanie nad każdym doznaniem i ruchem, swoboda, łatwość rozmowy), których brak Rozłuckiemu i których on jednocześnie pragnie jako cech przynależnych do jego ideału osobowości. Z tego punktu widzenia okazało by się może, że „książęcość“ pełni w życiu bohaterów Żeromskiego jak i samego Żeromskiego rolę symbolu, poza którym nie kryją się czynniki nieświadome, lecz kierujący rozwojem osobowości postulat moralny doskonalenia się, „lepszego“, „wyższego“, „arystokratycznego“ (w etymologicznym tego słowa znaczeniu) stylu życia.

Formułując powyższe uwagi i zastrzeżenia nie było moim zamiarem podanie w wątpliwość wartości dzieła prof. Baley. Sądzę, że wyznaczenie mu w literaturze psychologicznej właściwego miejsca (którym, moim zdaniem, nie jest jednak psychologia twórczości) nie tylko oszczędzi zawodu czytelnikom, lecz i samemu studium doda znaczenia. Albowiem jako psychologiczny komentarz powieści Żeromskiego spełnia ono swój cel znakomicie i wielkie niewątpliwie odda przysługi niejednemu krytykowi lub czytelnikowi dzieł Żeromskiego.

Zbigniew Jordan (Poznań).

Tadeusz Tomaszewski: Geneza ocen niedorzeczności. Prace Instytutu Psychologicznego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. T. I, nr 3. Lwów 1936, str. 49.

Celem pracy jest 1. danie opisu przeżycia niedorzeczności i 2. zbada-
nie warunków ocen niedorzeczności. Autor sądzi, że dotychczasowe
wyniki badań za pomocą testu „krytyka niedorzeczności“ nie mają war-

tości, bo nie wie się ani od czego zależy wydawanie takich ocen, ani czy istnieją obiektywnie niedorzeczne teksty.

Do rozwiązania powyższych zagadnień użyto metody eksperymentalnej. Autor eksponował osobom badanym wymyślone przez siebie teksty. Warunków wystąpienia przeżycia niedorzeczności szukał 1. w uzasadnieniach oceny przez osoby badane, 2. w proponowanych zmianach tekstu na dorzeczny i 3. w teoretycznych rozważaniach przykładów, wykazujących „w sposób wyraźny cechy, które wydawały się ważne dla tej lub innej oceny“ (str. 8 w. 22). Zeznania osób badanych, dotyczące cech tekstów, mimo, że były częste, nie były brane pod uwagę. Przeprowadzone zostały 2 serie eksperymentów: 135 eksperymentów jednostkowych na 18 osobach przy eksponowaniu 27 tekstów oraz badania zbiorowe na 66 osobach w 3 grupach — eksponowano 3 teksty.

Przeżycia występujące przy czytaniu tekstów podzielił autor na 2 grupy, zależnie od tego: — czy A) czytanie odbywa się gładko, — czy B) występuje poczucie napotkanej trudności, które autor nazywa utknięciem i uważa za początek przeżycia niedorzeczności. Utknięcie może być 1. obiektywizowane — trudność składa się od razu na karb tekstu z oceną „tekst jest niedorzeczny“ i 2. subiektywne — czytający uważa, że winę za niezrozumienie ponosi on. Występuje wtedy interpretacja, tj. praca nad znalezieniem sensu, która kończy się albo zrozumieniem, albo obiektywizacją trudności. Szereg czynników np. uczucia, wpływ autorytetu mogą stanowić przeszkodę w obiektywizacji, z czego autor wyciąga wniosek, że ocena zależy od czynników subiektywnych.

Przy analizie warunków ocen niedorzeczności fakt, że często bardzo wiele osób — lub wszystkie — jednakowo oceniają te same teksty tłumaczy autor, wbrew wyjaśnieniom dotychczasowym, nie tym, że pewne cechy tekstu wpływają na ocenę, ale tym, że te osoby jednakowo „traktują“ dany tekst, gdyż przeżywają jednakowe oczekiwanie, że tekst ma być taki, a nie inny. W oczekiwaniu warunkującym ocenę niedorzeczności występują przewidywania treści lub formy tekstu i pewne stawiane mu wymagania. Tezą pracy jest, „że ocena niedorzeczności tekstu jest skutkiem oczekiwań, z jakimi czytelnik przystępuje do poznania tekstu. Sam tekst nie posiada żadnych obiektywnych cech, które by kwalifikowały go jako bezwzględnie niedorzeczny. Jedynie zgodność tekstu z oczekiwaniami decyduje o ocenie“ (str. 58 w. 31). Autor sądzi, że różnice między rodzajami niedorzecznych tekstów, jakie wyodrębniono już w literaturze naukowej, i o której mówiły jego osoby badane, sprowadzają się do różnicy w treści oczekiwań. Powszechność oczekiwań wytwarza według autora złudzenie, jakoby istniały obiektywne cechy tekstów.

Pracy p. Tomaszewskiego należy przyznać szereg niewątpliwych zalet: jest przejrzysta, zwięzła i do psychologii myślenia wnosi pewne

rzeczy nowe, ale wydaje się, że wartość jej leży nie w udowodnieniu przedstawionej tezy, lecz w osiągnięciach ubocznych.

Co do metody podnieść należy bardzo dobry dobór tekstów własnego pomysłu. Jednak zastrzeżenia nasuwa to, że autor wyeliminował z materiału przeznaczonego do analizy wypowiedzi osób badanych, dotyczące cech tekstów, choć konstruował je tak, aby wykazywały „cechy ważne dla tej lub innej oceny”. Wydaje się, że pominięcie tej analizy odbiło się ujemnie na wartości ostatecznych wyników pracy.

Analiza przeżyć intelektualnych, występujących przy czytaniu tekstów, jest wnikliwa, podział ich na ogół wydaje się trafny. Zasługą autora jest też uwypuklenie roli czynników subiektywnych w ocenie, ale nie można się zgodzić na krańcowy wniosek, że ocena zależy tylko od nich, nie zależąc od cech tekstu. Przytoczone przykłady i ich analizy nie są przekonujące.

Nie można uważać za udowodnione twierdzenia autora, że nie ma cech tekstu, która by decydowała o jego niedorzeczności. Autor „obala” np. pogląd, że niedorzeczność polega na braku związków wewnętrznych w ten sposób, że uzyskuje rozbieżne oceny dla dwu różnych tekstów, gdzie związków tych brak w zupełnie inny sposób i w różnym stopniu. (Por. teksty nr 5 i 6). Łatwo byłoby wykazać, że w każdym z tych tekstów tkwią obiektywnie inne warunki takich, a nie innych ocen. Autor ten zarzut przewidział i usiłował uzyskać różne oceny „tego samego tekstu”. Zrobił to tak jak relatywiści przeprowadzają swoje dowody o względności każdej prawdy; poddał go ocenie raz, a poddając drugi stworzył mu obiektywnie inne warunki. Tekst „bu bu mu aghu” wszystkie osoby oceniły jako niedorzeczny, a przy tekście „gaworzenie polega na tym, że dziecko wydaje mniej lub więcej artykułowane dźwięki, np. bu bu mu aghu” — poczucia niedorzeczności nie było. Autor wyprowadza stąd wniosek, że raz ten sam tekst może być dorzeczny, a raz nie, zastrzega się przed powoływaniem się na wpływ kontekstu i apodyktycznie twierdzi, że należy szukać wyjaśnienia gdzie indziej. Wydaje się jednak, że 1. nie można uważać obu tych tekstów za „ten sam”, 2. należy przypisać nagłą zmianę w ocenie wpływowi odpowiedniego kontekstu i 3. ma się wątpliwość, czy właśnie autor nie przesuw a i nie omija trudności.

Tym bardziej, że trudności tej w pracy nie rozwiązał. Dowiadujemy się, że ocena jest wynikiem oczekiwania i zależy jedynie od niego. Dalej zaś widzimy, że tak powstanie jak i rodzaj oczekiwania uwarunkowane są przez tekst, co stwierdza wielokrotnie sam autor (np. str. 31 w. 9 i str. 40). A nawet tam, gdzie autor mówi o „gotowym” oczekiwaniu, powstanie jego jest przecież ściśle związane z tekstem. Przykład: „Nauczyciel: Daj mi przykład na związek przyczynowy. Uczeń: Zgubiłem

1 zł, za to zarobiłem niespodziewanie 10 zł" (str. 30 w. 11). Czytelnik — zdaniem autora — oczekuje związku przyczynowego i ocenia odpowiedź ujemnie, bo oczekiwanie nie zostało spełnione. Ale czyż oczekiwanie nie jest tu ściśle uwarunkowane przez tekst, bo przez pytanie, które do niego należy, a niespełnienie oczekiwania czyż nie jest uwarunkowane przez obiektywną rozbieżność logiczną między pytaniem a odpowiedzią?

Sprzeczny też jest autor sam z sobą wtedy, kiedy przy analizie struktury oczekiwań ustala ściśle cechy tekstu, brak których „decyduje o niedorzeczności zdań" (str. 40 w. 31).

Skoro oczekiwanie bywa uwarunkowane przez cechy tekstu i niespełnienie oczekiwania również, więc wpływ ich na ocenę jest przecież jasny. Tezy autora nie można uznać za udowodnioną — nie wynikała ona z eksperymentów, jest raczej konsekwencją założenia, które uwikłało autora w sprzeczności i nie dało się poprzeć dowodami.

Dla zaatakowanego testu „krytyka niedorzeczności" wynikałyby z pracy następujące konsekwencje: 1. — ponieważ autor nie udowodnił, że cechy tekstu nie wpływają na ocenę i że warunkuje ją tylko oczekiwanie — odpada jego zarzut bezwartościowości dotychczasowych badań, opartych o klasyfikację niedorzeczności według obiektywnie przysługujących im cech i o wyróżnienie większej ilości czynników, wpływających na ocenę. 2. — życzenie ulepszenia testu, wypowiedziane zresztą i przez Witwickiego (Psychologia t. I, str. 448), powinno też pójść w innym kierunku. Należy m. in. uwzględnić w ocenie czynnik oczekiwania (dokładna jego analiza pozostanie zasługą tej pracy), który w bardzo znacznym stopniu pokrywa się z „milczącym założeniem" Witwickiego (Ibid.). Wobec jednak oczywistych związków oceny z tekstem należałoby chyba zbadać typy tych związków i określić dokładniej cechy tekstów, które te związki warunkują i wpływają przez to na ocenę. Wydaje się, że bardzo pomocną w tym była i będzie semantyka, której autor czy nie docenia, czy ją ignoruje, ale przecież ani nie da się odebrać jej racji bytu, ani zaprzeczyć jej dużej użyteczności w obrębie każdej nauki.

I jeszcze dwie uwagi techniczne: 1. autor przeważnie omawia protokoły zeznań osób badanych. Wydaje się, że należałoby częściej przytaczać same protokoły, wnioski byłyby bardziej sprawdzalne i 2. często zamąca wywody niedbała korekta: — przy odsyłaniu czytelnika do ogólnego wykazu tekstów podane są przeważnie niewłaściwe numery. Trafiają się również tego rodzaju błędy przy powoływaniu się na literaturę przedmiotu.

Lidia Wołoszynowa (Wilno).

PRZEGLĄD CZASOPISM

ACTA PSYCHOLOGICA II (1936)

J. Cohn: „Ich denke“ und „es denkt“ („Ja myślę“ i „ono myśli“). Str. 1—75. Są to rozważania z pogranicza teorii poznania i empirycznej psychologii, w których autorowi chodzi o zanalizowanie tego, w jakim stosunku pozostaje „centralna aktywność“, nasze „ja“, do naszych przeżyć psychicznych. Autor, nawiązując do Brentany, Meinonga i innych, rozróżnia treści (wrażenia, postacie, wyobrażenia odtwórcze itp.), akty (np. uważać, myśleć) i stany (np. uczucia). Ponadto rozróżnia Cohn „Ich“ i „Selbst“; pierwsze nie może być nigdy przedmiotem, drugie jest całością obejmującą nasze ciało, dyspozycje, przyzwyczajenia, socjalną pozycję itp. Stosunek „Ich“ do „Selbst“ określa autor w następujących słowach: „Sowenig das „Ich“ je ohne ein Selbst existiert, ebensowenig ist das Selbst eines Wesens, das „ich“ sagen kann, von seinem „Ich“ unabhängig. Das ganz ichlose Selbst ist Grenzbegriff der Psychologie, wie das völlig entselbstete Subjekt des reinen Denkens. „Ich“ und „Selbst“ stehen einander gegenüber als die Pole einer bipolaren Dialektik“ (str. 65). Poza aktywnym myśleniem, znajdującym swój wyraz w powiedzeniu „ja myślę“, istnieje jeszcze myślenie odbywające się poza naszą wolą („ono“ myśli w nas).

D. Katz and R. Katz: The child as teacher. Investigations into the social psychology of the child (Dziecko jako nauczyciel. Badania z zakresu psychologii społecznej dziecka). Str. 76—124. Praca opiera się na obserwacji dzieci, które zachęceno do uczenia innych dzieci. Jako nauczyciele występowało 13 dzieci w wieku od 9 ; 10 do 15 ; 4, jako uczniowie 14 dzieci w wieku od 5 ; 7 do 11 ; 11. Przedmiotem nauczania były bądź to przedmioty szkolne, jak rachowanie, czytanie, historia, geografia, przyroda, religia, bądź to przedmioty pozaszkolne jak wojskowość, polityka, gra w szachy. Uczenie odbywało się w ten sposób, że dziecko, podjąwszy się nauczania, wdawało się ze swym uczniem w rozmowę, albo, jak się też zdarzało, miało monolog, po prostu wykladało. Zapisywano dosłownie przebieg całego procesu uczenia i następnie przeprowadzano analizę tego przebiegu. Z rezultatów

osiągniętych przez autorów należy po pierwsze wymienić, że dzieci mniej więcej od 10 roku życia wzwyż zdolne są do uczenia różnych przedmiotów (oczywiście z różnym powodzeniem) dzieci młodszych od siebie lub będących prawie w tym samym wieku; niektóre dzieci robią wrażenie urodzonych pedagogów, inne znowu spisują się gorzej.

Okazało się, po drugie, że dobre rezultaty nauczania osiągają dzieci nie tylko zależnie od swych zdolności nauczycielskich, lecz również zależnie od przedmiotu nauczania. Dziecko uczące dobrze jednego przedmiotu niekoniecznie jest dobrym nauczycielem w zakresie innych przedmiotów.

Autorzy dyskutują następnie kwestię, czy do spełniania funkcji nauczyciela nadają się bardziej dziewczęta czy chłopcy — i zostawiają tę kwestię otwartą. W końcu analizują postawę duchową, jaką dzieci przybierają jako nauczyciele i jako uczniowie, stwierdzając, że postawa ta jest zupełnie analogiczna do tej, jaką mają nauczyciele i uczniowie.

W. Blumenfeld: The relationship between the optical and haptic construction of space (Związek pomiędzy optyczną i haptyczną strukturą przestrzeni). Str. 125—174. Autor stwierdza, że struktury optycznej i haptycznej (dotykowej) przestrzeni wykazują daleko idące analogie, jeśli się te struktury porównywa ze sobą nie ze względu na ich wygląd fenomenalny, lecz ze względu na rządzące nimi prawidłowości. Tak np. w obu przestrzeniach występują zjawiska „podwójnych obrazów“ od dawna znanych w sferze optycznej i w sferze haptycznej (złudzenia Arystotelesa). Również obu strukturom przestrzennym wspólne jest to, że wyróżnia się w nich trzy zasadnicze kierunki itp. Autor nagromadził większą ilość tego rodzaju przykładów zarówno z psychologii normalnej, jak patologicznej oraz oparł się także na własnych eksperymentach, np. nad subiektywną krzywizną widzia-nych i dotykowo odczutyh płaszczyzn. Z badań swych wysnuwa autor wniossek, że równoległość praw w obu dziedzinach spostrzeżeń pochodzi z jednakowej motoryki i dynamiki organów zmysłowych i że w konsekwencji należy wzrokowe spostrzeganie ująć jako operowanie optycznymi sondami.

A. G. Skard: Studies in the psychology of needs: observations and experiments on the sexual need in hens (Studia z psychologii potrzeb: obserwacje i eksperymenty nad seksualną potrzebą kur). Str. 175—232. Są to obserwacje nad zachowaniem się seksualnym członków dwóch rodzin kurzych, z których każda składała się z jednego koguta i 13 kur. Obserwacje te, a niekiedy także eksperymenty, dotyczyły natężenia i rytmu potrzeb seksualnych w zależności od różnych czynników (np. współzawodnictwa lub zżycia się

grupy) i wykazały, że potrzeby seksualne podlegają na ogół tej samej prawidłowości, jaką D. Katz wykrył w zakresie innych potrzeb (np. pobieranie pokarmu), a przede wszystkim zależne są od dwóch czynników: wewnętrznego i zewnętrznego.

W. McDougall: Organization of the affective life. A critical survey (Struktura życia afektywnego. Przegląd krytyczny). Str. 233—346. Autor rozprawia się krytycznie z teoriami życia afektywnego stworzonymi przez psychologów niemieckich, francuskich, amerykańskich i angielskich, wykazując, że postęp w tej dziedzinie został dopiero dokonany w XX wieku dzięki psychoanalitycznej teorii kompleksów, dzięki badaniom Stouta nad usposobieniami (do terminu „sentiment”, używanego przez Stouta, najbardziej zbliżony jest niemiecki termin „Gesinnung”), i dzięki studiom charakterologicznym. Z najogólniejszych wyników, do których autor dochodzi, należy wymienić, że życie afektywne rozwija się stopniowo wraz z rozwojem i jest związane jak najściślej z poznawczą stroną psychiki. Dla zrozumienia jednak natury, rozwoju i funkcjonowania struktury afektywnej należy badać ją w sposób względnie niezależny od poznawczej struktury i jej funkcji.

H. Klüver: Re-examination of implement-using behavior in a Cebus-monkey after an interval of three years (Zachowania się małp z gatunku Cebus badanych ponownie po trzech latach ze względu na używanie narzędzi). Str. 347—397. Małpy te zachowywały się po trzech latach w ponownych badaniach podobnie jak w pierwszych badaniach.

Stefan Błachowski (Poznań).

AMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY XLVII (1935)

J. M. Hunt: A functional study of observation (Badanie procesu spostrzegania). Str. 1—39.

H. Werner: Studies on contour. I. Qualitative analyses (Badania nad spostrzeganiem obwodu. I. Analizy jakościowej). Str. 40—64.

G. O. McGeoch: The conditions of reminiscence (Warunki wspominania). Str. 65—89. Chodzi tu o spontaniczne uzupełnienie pamięci nowymi a prawdziwymi szczegółami bez dodatkowego uczenia się. Zdarza się nieraz, że po pewnym czasie przypominamy sobie więcej szczegółów, aniżeli bezpośrednio po przeczytaniu wiersza, usłyszeniu ja-

kiegoś opowiadania itp. Autorka badała 440 dzieci 9-cio, 10-cio i 11-to-letnich. Okazało się, że owe opóźnione wspomnienia są częstsze, aniżeli się na ogół przypuszcza. Nie wiadomo, czy istnieje jaki związek między pierwszą recytacją a późniejszym uzupełnieniem. Wydaje się natomiast, że wiek, poziom inteligencji, płeć i znajomość materiału nie mają wpływu na stopień owej poprawki pamięciowej.

W. Brown: Growth of „memory images“ (Rozwój wyobrażeń pamięciowych). Str. 90—102. Autor eksponował 24 figury i po dwóch tygodniach kazał je reprodukować z pamięci. Odchylenia od oryginałów były tak rozmaite, że nie można ich wyjaśnić jedną zasadą. Komplikowano figury nowymi szczegółami równie często jak je upraszczano. Wielki odsetek badanych (kilkuset studentów psychologii) traktował figury jak uproszczone rysunki pewnych konkretnych przedmiotów i później takie przedmioty rysował. W takich przypadkach zdarzało się często, że reprodukcja zawierała więcej szczegółów niż oryginał.

K. Hevner: The affective character of the major and minor modes in music (Uczuciowe znaczenie durowych i molowych tonacji w muzyce). Str. 103—118. Technika doświadczalna autora bardzo staranna, ale wnioski nie są inne od znanych poglądów w tym przedmiocie.

J. D. Frank: Individual differences in certain aspects of the level of aspiration (Różnice indywidualne co do niektórych cech wielkości ambicji). Str. 119—128. Różnica między wielkością ambicji, ocenianą poziomem przyszłych zamiarów, a dotychczasowym dorobkiem jednostki wydaje się być niezmienną cechą osobowości.

L. W. Kline and H. M. Kohler: A comparison of the conditioning of muscular responses which vary in their degree of voluntary control (Porównanie warunkowania reakcyj mięśniowych, różniących się pod względem stopnia, w jakim ulegają świadomej kontroli). Str. 129—138.

F. H. Lewis: Some characteristics of rhythmic perception (Pewne cechy spostrzegania rytmu). Str. 139—142. Doświadczenia zmierzające do ustalenia wpływu, jaki wywierają rozmaite rytmy muzyki na stan uczuciowy.

W. A. Hunt and C. Landis: Word-association reaction-time and the magnitude of the galvanic skin response (Związek między czasem reakcji na słowa a wielkością odchylenia galwanicznego). Str. 143—145. Nie odkryto żadnego związku w żadnej gru-

pie osób badanych, tj. u dorosłych zdrowych, schizofrenicznych i maniakalno-depresyjnych.

G. L. Freeman and J. S. Chapman: The relative importance of eye and hand dominance in a pursuit skill (Porównanie wpływu oka dominującego z wpływem ręki dominującej na sprawność rysowania). Str. 146—149. Ręka jest daleko ważniejsza niż oko, gdy chodzi o kopiowanie stale zmienianego wzoru.

G. L. Freeman and E. F. Wonderlic: Periodicity in performance (Periodyczność wydajności pracy). Str. 149—151.

Opisy nowych aparatów naukowych Str. 152—158.

E. V. Fehrer: An investigation of the learning of visually perceived forms (Badanie zapamiętania figur spostrzeganych wzrokowo). Str. 187—221. Badani rysowali figury po każdorazowym eksponowaniu. W ten sposób śledzono proces uczenia się. Badanymi byli profesorowie i studenci psychologii. Studium z zakresu teorii postaci.

K. H. Baker and M. G. Eye: The reliability of the pH of human mixed saliva as an indicator of physiological changes accompanying behavior (Stalność jodowodoru w mieszanej ślinie ludzkiej jako wskaźnik fizjologicznych zmian podczas działania). Str. 222—240. Ilość jodowodoru jest bardzo zawodnym wskaźnikiem zmęczenia w czasie czynności fizycznych.

H. E. Jones: The galvanic skin reflex as related to overt emotional expression (Związek między galwanicznym odruchem skórny a zewnętrznymi objawami uczuć). Str. 241—251. Nie znaleziono żadnego stałego związku, badając 86 dzieci.

C. van Riper: An experimental study of the Japanese illusion (Doświadczenia ze złudzeniem japońskim). Str. 252—263.

O. C. Trimble: Intensity-difference and phase-difference as conditions of stimulation in binaural sound-localization (Różnice intensywności oraz różnice długości fal dźwiękowych jako warunki lokalizowania źródła dźwięków podczas słuchania obydwoma uszami). Str. 264—274.

J. G. Needham: Rate of presentation in the method of single stimuli (Szybkość podawania pojedynczych bodźców). Str. 275—284.

J. D. Frank: Some psychological determinants of the level of aspiration (O kilku psychicznych czynnikach wpływających na poziom aspiracji). Str. 285—293.

E. L. Thorndike: Measurements of the influence of recency (Pomiary wpływu bliskości wydarzenia). Str. 294—300.

M. N. Crook and H. Crook: Adaptation to cutaneous pressure (Przystosowanie się do nacisku na skórze). Str. 301—308.

E. D. Sisson: Eye-movements and the Schroder stair-figure (Ruchy oczu i schodki Schrödera). Str. 309—311.

T. Dembo and E. Hanfmann: The patient's psychological situation upon admission to a mental hospital (Psychiczne poczucie chorego w pierwszych dniach pobytu w szpitalu psychiatrycznym). Str. 381—408. Autorki śledziły po kryjomu stu nowo przyjętych chorych. Rozróżniają one sześć odrębnych typów dostosowania się do nowego otoczenia, które dokładnie opisują. Opisy te są również przetłumaczone na język psychologii topograficznej Kurta Lewina.

F. McKinney and A. McGeoch: The character and extent of transfer in retroactive inhibition: disparate serial lists (Rodzaj i stopień przenoszenia się inhibicji retroaktywnej: różne spisy przymiotników). Str. 409—425.

G. A. Fry and V. M. Robertson: Alleged effects of figure-ground upon hue and brilliance (Rzekomy wpływ tła na odcień i jasność barwy). Str. 424—435. Autorzy powątpiewają o bezpośrednim wpływie tła na odcień i jasność barw. Na podstawie swych doświadczeń twierdzą, że różnice w spostrzeganiu, jakie można zauważyć po zmianie tła, dają się wytłumaczyć bądź to ruchami oczu, bądź pewnymi czynnikami doświadczalnymi, nie uwzględnionymi przez innych badaczy.

C. O. Weber and N. Bicknell: The size-constancy phenomenon in stereoscopic space (Zjawisko niezmienności rozmiaru przedmiotu, badane stereoskopem). Str. 436—448.

W. Berry and H. Imus: Quantitative aspects of the flight of colors (Ilościowe pomiary płynności barw). Str. 449—457.

J. M. Hunt: Psychological loss in paretics and schizophrenics (Zanik zdolności u paralityków i schizofreników). Str. 458—463. Autor badał 18 paralityków i 25 schizofreników dając im do rozwiązania szeregi arytmetyczne i każąc podać treść odczytanego im rozdziału, który był w kilku miejscach bezsensowny. Schizofrenicy rozwiązyali szeregi arytmetyczne lepiej niż paralitycy, ale streszczali rozdział daleko gorzej niż paralitycy.

G. A. Fry: Color sensations produced by intermittent white light and the three-component theory of

color vision (Wrażenia barwne wywołane przerywanym światłem białym a teoria trzech czynników widzenia barw). Str. 464—469.

C. Pfaffmann: An experimental comparison of the method of single stimuli and the method of constant stimuli in gustation (Doświadczalne porównanie metody pojedynczych bodźców z metodą stałych bodźców w badaniach nad smakiem). Str. 470—476.

R. H. Waters and Z. E. Peel: Similarity in the form of original and interpolated learning and retroactive inhibition (Podobieństwo między początkowo i później wyuczonym materiałem a inhibicją retroaktywną). Str. 477—481.

W. A. Bousfield and E. Spear: Influence of hunger on the pecking responses of chickens (Wpływ głodu na dziobanie kur). Str. 482—484.

B. Clark and N. Warren: Depth perception and inter-pupillary distance as factors in proficiency in ball games (Spostrzeżenie głębi i odległość między źrenicami a wprawa w grach piłką). Str. 485—487.

W. Dennis: A comparison of the rat's first and second explorations of a maze unit (Porównanie pierwszego i drugiego badania tej samej części labiryntu przez myszy). Str. 488—490.

Aparaty psychologiczne. Str. 491—498.

Polemiki i kronika. Str. 499—518.

C. W. Fox: An experimental study of naming (Badania doświadczalne nad nazwami). Str. 545—579. Osoby, indywidualnie dobierające nazwy do figur z list bezsensownych nazw, zgadzają się w swych decyzjach lepiej, aniżeli możnaby się tego spodziewać według rachunku prawdopodobieństwa. Najsilniej wpływało na wybór nazwy to, czy figura była zaokrąglona czy kanciasta. Dobierano nazwy zawierające dźwięki i, z, k dla figur kanciastych, a bezsensowne nazwy z dźwiękami m, l, u, b dla figur zaokrąglonych. Badani dzielili przedmioty w ten sposób zupełnie samorzutnie.

N. Warren: Over-compensation in time relationships of bilateral movements of the fingers (Nadmierna kompensata szybkości w oburęcznych ruchach palców). Str. 580—596. W szeregu rozmaitych doświadczeń, w których badani reagowali tylko palcami małymi obu rąk, palec ręki dominującej posuwał się równiej i wolniej aniżeli palec ręki, którą badani władali z mniejszą wprawą.

A. K. Simon and N. B. Eddy: The use of maze-trained rats to study the effect on the central nervous system of morphine and related substances (Użycie myszy, ćwiczonych w labiryntach, do badania wpływu morfiny i pokrewnych środków na centralny system nerwowy). Str. 597—613. Najważniejszy skutek to opóźnienie reakcyj.

N. B. Eddy and B. Ahrens: The measurement of the central effect of codeine, dihydrocodeine, and their isomers by the use of maze-trained rats (Mierzenie wpływu kodeiny, dihydrokodeiny i ich izomerów na centra nerwowe myszy, ćwiczonych w labiryntach). Str. 614—623. Jakościowy wpływ tych środków jest taki sam jak morfiny, ale siła działania jest słabsza.

R. H. Gundlach: Factors determining the characterization of musical phrases (Czynniki decydujące o charakterze uczuciowym melodyj). Str. 624—643.

G. A. Fry and V. M. Robertson: The physiological basis of the periodic merging of area into background (Fizjologiczna podstawa rytmicznego zlewania się postaci z tłem). Str. 644—655.

G. Finch and E. Culler: Relation of forgetting to experimental extinction (Stosunek zapominania do doświadczalnego stłumienia). Str. 656—662. Uczenie się, jeżeli pozbawione zainteresowania i umotywowania w potrzebach organizmu, staje się warunkowaniem. Warunkowanie staje się uczeniem, jeżeli jest wzmocnione dynamiką organizmu.

W. J. Brogden and E. Culler: Experimental extinction of higher-order responses (Doświadczalne stłumienie reakcyj wyższego rzędu). Str. 663—669.

N. N. Springer: Cardiac activity during emotion (Działalność serca podczas przeżyć uczuciowych). Str. 670—677. Badania elektrokardiogramem nad wpływem nagłych i silnych podnieć uczuciowych. Autor nie odkrył żadnych zmian w falach elektrokardiograficznych, gdy zabezpieczył elektrokardiogram przed wpływem ruchu mięśni piersiowych.

Opisy nowych przyrządów psychologicznych i ulepszeń. Str. 678—697.

Zygmunt Piotrowski (New York).

L'ANNÉE PSYCHOLOGIQUE XXXVI (1935)

G. Durup et A. Fessard: L'électrencéphalogramme de l'homme. Observations psycho-physiologiques relatives à l'action des stimuli visuels et auditifs (Encefalogram elektryczny człowieka. Obserwacje psychofizjologiczne w związku z działaniem podnień wzrokowych i słuchowych). Str. 1—32. Autorzy zajęli się specjalnie badaniami nad falami α Bergera, zmianami w ich występowaniu i wyglądzie, powodowanymi podniećkami wzrokowymi trwałymi, nagłymi, krótkimi, powtarzanymi, oraz podniećkami słuchowymi. Wiadomo, że fale α występują w stanie spoczynku, natomiast podniećki zmysłowe powodują powstrzymanie fal. Tak samo zanik fal powoduje praca umysłowa, wzruszenia uczuciowe, sen. Badania autorów wykazały, że stan uwagi (skierowanie lub nie na bodziec) może wywołać wystąpienie lub powstrzymanie fal α . I tak bodźce wzrokowe, które zasadniczo powinny spowodować powstrzymanie fal, nie wywołają go, jeżeli uwaga jest zaangażowana w kierunku ściśle nie optycznym; podobnie bodźce słuchowe, które zwykle dają bardzo słabą reakcję, dadzą reakcję jeszcze słabszą przy stanach ogólnej nieuwagi (i zwłaszcza w stanach, nie sprzyjających wystąpieniu uczuciowej reakcji na niespodziankę).

G. de Montpellier: L'influence de la similitude des tâches dans l'inhibition rétroactive chez les animaux (Wpływ podobieństwa zadań na zahamowanie wsteczne u zwierząt). Str. 33—45. Eksperymenty, przeprowadzone na białych szczurach, miały na celu zbadanie, czy w obserwacjach nad zwierzętami nie możnaby znaleźć potwierdzenia prawa Skaggs-Robinsona, które brzmi: jeżeli stopień podobieństwa między dwiema czynnościami regularnie się zmniejsza od zupełnego podobieństwa do zupełnego jego braku, to zahamowanie zaczyna wzrastać aż do pewnego maximum w stopniu podobieństwa, a począwszy od tego momentu związek odwraca się i odtąd zahamowanie zmniejsza się odpowiednio do zmniejszania się podobieństwa.

H. Piéron: Recherches sur l'appréciation des épaisseurs chez des écoliers (Badania nad oceną grubości u uczniów). Str. 46—64. Dziecko popełnia więcej błędów i to większych, jeżeli przechodzi od wzorów grubszych do coraz to cieńszych. Ilość odpowiedzi niedoceniających grubości wzorów jest większa od przeceniających; również średnia wartość błędów niedocenienia jest wyższa od średniej wartości błędów przecenienia. Tendencja do niedoceniania zachodzi również w wypadkach reprodukcji wzrokowej grubości modelu i w wypadkach rozpoznawania długości, przedstawionych drogą wzrokową. Wzrok odgrywa ważną rolę w procesie doświadczenia dotykowego. Wyodręb-

niły się dwa typy dzieci: o tendencji do niedoceniań (liczniejszy) i o tendencji do przeceniań (rzadszy).

D. Feller: Quelques observations critiques en vue d'une transformation du test d'intelligence mécanique de Stenquist (Kilka obserwacji krytycznych z punktu widzenia zmiany testu inteligencji mechanicznej Stenquist'a). Str. 65—81. Autor krytykuje materiał testowy, uszeregowanie go podług stopnia trudności, ocenę czasu, proponując (i zapowiadając opublikowanie odpowiedniej pracy) zmianę w tym kierunku, by test Stenquist'a stał się analogicznie do testów Binet-Simona skalą rozwojową inteligencji i zręczności mechanicznej (a więc testem przystosowanym do poszczególnych lat życia).

H. Piéron: Recherches expérimentales sur la sensation vibratoire cutanée (Badania eksperymentalne nad wrażeniem wibracji na skórze). Str. 82—102. Autor badał głównie rolę czasu i prawa nim rządzące przy odbieraniu wyżej wymienionych wrażeń.

L. Chweitzer: Sur la question du pronostic psychotechnique d'après les courbes d'apprentissage (W sprawie prognostyki psychotechnicznej na podstawie krzywych uczenia się). Str. 103—118. Jeżeli przyjąć, że istnieje zależność ilościowa między powiększaniem się wydajności a ilością dokonanych ćwiczeń i że tę zależność można wyrazić równaniem należy zbadać, czy nie możnaby obliczyć parametrów tego równania na podstawie określonej liczby eksperymentów i wywnioskować stąd stopnia wydajności, który będzie mogła dana osoba osiągnąć po wykonaniu określonej ilości ćwiczeń. Zagadnienie to interesowało wielu psychologów. Ch. omawia metodę obliczenia parametrów wspomnianego równania, podaną przez uczoną rosyjską Gariayevę i zastosowuje ją do znanych już wyników eksperymentalnych.

L. Copelman: L'élément affectif à la base du réflexe psychogalvanique (Element afektywny na podstawie odruchu psychogalwanicznego). Str. 119—136. Zmniejszenie się oporu psychogalwanicznego czy to podczas rozwiązywania testu uwagi, czy wskutek hałasów lub zmiany w postawie badanego (otwieranie i zamykanie powiek) należy przypisać stanowi afektywnemu osoby badanej, a nie wysiłkowi intelektualnemu lub innym czynnikom.

Z. Bujas et A. Chweitzer: Recherches sur le goût électrique provoqué par les courants à établissement progressif (Badania nad smakiem elektrycznym, wywołanym przez powoli wzrastające prądy elektryczne). Str. 137—145. Stwierdzono, że prądy elektryczne powoli wzrastające wywołują wyraźne wrażenia sma-

kowe tak na anodzie jak i na katodzie. Smak, wywołany na katodzie przez powolne wzrastanie prądu, nie jest, tak jak w przypadku nagłego wzrastania prądu, smakiem trudnym do scharakteryzowania, lecz smakiem wyraźnie gorzkim. Na anodzie otrzymuje się smak kwaśny niezależnie od tego, czy jest wywołany przez powolne, czy przez nagłe wzrastanie prądu elektrycznego. Autor bliżej tłumaczy powstawanie tych wrażeń.

H. Piéron: La place et l'orientation scientifique de la physiologie des sens. Une critique des conceptions nouvelles de Renqvist-Reenpaa (Miejsce i orientacja naukowa fizjologii zmysłów. Krytyka nowych koncepcyj Renqvist-Reenpaa). Str. 147—156.

F. Baumgarten: Classification des mouvements manuels d'après l'habileté (Klasyfikacja ruchów rąk na podstawie zręczności). Str. 157—161.

F. Baumgarten: Les illusions de l'observateur sur la direction et la vitesse de deux trains se croisant ou se suivant (Złudzenia odnośnie do kierunku i szybkości dwóch pociągów mijających się lub jadących za sobą). Str. 162—165.

Rocznik zawiera poza tym bardzo obszerną bibliografię.

Izabella Budzińska (Poznań).

PERSONNEL JOURNAL XV (1936) 1—6

M. B. Givens: Industrial instability and unemployment insurance (Niestaołość przemysłu i ubezpieczenie bezrobotnych). Str. 1—10. Bezrobocie nie może być zwalczane indywidualnie, gdyż jest związane z zależnością ekonomiczną jednych przemysłów od drugih, z pewnymi sferami geograficznymi, z ugrupowaniami socjalnymi. Między przyczynami bezrobocia autor omawia 1. sezonowe zatrudnienia, 2. wzrost produkcji maszynowej, 3. migracje i 4. upadanie wielkich firm. Po wojnie rozwinęło się zainteresowanie ludźmi czasowo lub stale bez pracy. W 1933 r. 19 towarzystw podjęło się dobrowolnie opieki nad niezatrudnionymi. Prywatna ta inicjatywa wykazała, że konieczna jest ustawa w tej dziedzinie.

W. J. Hodge: Sound control and noise elimination (Kontrolowanie dźwięków i eliminacja hałasu). Str. 11—18. Hałas bywa najczęściej definiowany jako „niepożądany dźwięk“. Ażeby klasyfikować i określać hałasy, rozwinęła się specjalna technika, oparta na jednostce zwanej decybel. Zmiana dźwięku o jeden decybel odpowiada naj-

mniejszej zmianie w sile głosu, która może być odróżniona przez ucho ludzkie. Do zmniejszania hałasu służą materiały, absorbujące dźwięki. Mogą one zmniejszyć hałas o 5 do 15 dc. Eksperymenty wykazały, że po zainstalowaniu specjalnych tłumików w jednej z central telefonicznych, ilość pomyłek w łączeniu zmniejszyła się o 42%. W innej instytucji ilość błędów w dziale rachunkowości zmalała o 24,5% dzięki instalacjom redukującym hałasy.

W. F. Bernart jr.: The insurance stamp pass book system (System ubezpieczania za pomocą książeczki i znaczków pocztowych). Str. 19—25.

F. R. Rogers: Strength tests and their uses (Testy do mierzenia siły i ich zastosowanie). Str. 26—30. Do mierzenia siły mięśni służy seria testów: 1. wydolność płuc mierzy się za pomocą spirometru (pojemność w cm^3), 2. i 3. siłę chwytu w obu rękach mierzy się dynamometrem, 4. i 5. siłę pleców i nóg specjalnym dynamometrem, 6. i 7. siłę mięśni ramienia i przedramienia przy opasywaniu jakiegoś przedmiotu bada się za pomocą specjalnego przyrządu. Przy ocenie ogólnej dodaje się wyniki wszystkich testów i oblicza się według tabel iloraz tzw. „wskaźnik zdolności fizycznej” (Physical Fitness Index P. F. I.). Testy są naukowo ugruntowane i przebyły 12-letni okres próby. Mają na celu selekcję pracowników i kierowanie do odpowiednich prac.

R. Ward: Job placement in Cincinnati (Rozdzielanie posad w Cincinnati). Str. 31—36. Publiczne Centrum Zatrudnienia w Cincinnati rozporządza najbardziej ulepszonymi środkami i systemami badań i pracy, zajmuje się zarówno dorosłymi jak i młodzieżą. Na podstawie badania uzdolnień i sumiennej selekcji umieszcza zgłaszających się po pracę w odpowiednich zawodach.

Contributor: Industrial relations platform (Wspólna podstawa stosunków przemysłowych). Str. 43—45. Izba przemysłowa w pewnym mieście proponuje zorganizowanie Komitetu dla Spraw Przemysłowych. Artykuł jest projektem zasad, według których należałoby go zorganizować.

O. J. Hicks: Personnel policies and retail profits (Obligacje personelu i zyski z drobnego handlu). Str. 46—54. Artykuł omawia zastosowanie programu „racjonalizacji” w magazynach „Globe Stores” w Zurychu. Autor porównuje działalność personelu w tym magazynie z działalnością personelu amerykańskiego doby bieżącej.

M. A. Bills and L. W. Ward: Testing salesmen of casualty insurance (Testowanie agentów z ubezpieczalni od nieszczęśliwych

wypadków). Str. 55—58. Zbadano 96 agentów ubezpieczeniowych za pomocą grupy testów: „Analiza skłonności” Strong’a. Okazało się, że testy te są miarodajne jeśli chodzi o określenie pewnych zainteresowań i cech charakteru.

R. B. Hersey: Emotional factors in accidents (Czynniki emocjonalne a wypadki). Str. 59—65. Wypadki w większej części powstają ze zmniejszenia „siły integracji”, które wywołują: przyjemne wydarzenia, periodyczne fluktuacje w uczuciach, przykrości rodzinne, zmęczenie itp. Ażeby przezwyciężyć te emocjonalne czynniki autor proponuje dwie metody postępowania: indywidualną i kolektywną.

H. Feldman: Employees of the government (Urzędnicy państwowi). Str. 66—70. Artykuł zamieszcza przegląd publikacji Komisji do Badań nad Służbą Administracyjną. Daje praktyczny program dla urzędników samorządu i państwa federalnego.

Foreign Correspondent: Candid camera snaps of Sweden (Od zagranicznego korespondenta: Migawki ze Szwecji). Str. 84—86.

R. C. Corris: Testing before training (Badanie testami przed doksztalcaniem). Str. 87—90. W jednym z wielkich magazynów przeprowadzono badania testem: „Hard Directions Test” (test podano w artykule). Chodziło o sprawdzenie, czy test ten może służyć do określania zręczności w wykonywaniu instrukcji wśród pracowników, którzy pakują i kontrolują paczki. Test okazał się dobry, tak że można się nim posługiwać dla badania osób, które mają być poddane specjalnemu treningowi w swoim zawodzie.

L. G. Giberson: Psychiatry in industry (Psychiatria w przemyśle). Str. 91—95. Artykuł omawia pracę psychiatrii w instytucjach przemysłowych. Wskazuje na pomoc, której psychiatra może udzielić pracownikom, przez co działa na korzyść przedsiębiorstwa.

Wm F. Patterson: Indentured apprenticeship (Terminowanie na podstawie kontraktu). Str. 96—99. Autor informuje o przebiegu terminowania i o formalnościach z nim związanych. Podaje projekt zakontraktowania terminu, co byłoby z pożytkiem zarówno dla ucznia jak i dla pracodawcy.

W. V. Clarke: Rating employees (Wartościowanie pracowników). Str. 100—104. Autor proponuje pewien system oceniania pracy jednostki, co umożliwi pracodawcy zatrudnienie jej w odpowiednim zajęciu i przy odpowiedniej płacy.

S. L. H. Burk: Salary and wage administration (Administracja płac). Str. 105—115.

E. S. Comdrick: Problems of industrial statesmen (Problemy działacza przemysłowego). Str. 119—128. Autor omawia obecną sytuację w przemyśle amerykańskim, główne czynniki, które grają tu rolę i na które należy zwrócić uwagę. Trudne te kwestie wymagają doświadczonych ludzi, którzy by umieli je rozwiązać i przeprowadzić.

G. C. Pritchard: Service, production and quality records (Wykazy pracy, produkcji i jakości). Str. 129—135. W Towarzystwie Gazowym w Filadelfii wprowadzono system kontrolowania pracy osób, zakładających lub naprawiających instalacje gazowe. Metoda ta jest obiektywna dla oceniania pracowników, dla określania przeciętnej pracy, dla wyznaczania opłat za pracę itp.

Ch. S. Slocombe: Personnel work and employee representation (Praca personelu a reprezentacja pracowników). Str. 136—142. Autor stwierdza konieczność zrzeszania się pracowników i tworzenia reprezentacji, która by omawiała z dyrekcją instytucji ich życiowe zagadnienia.

Committee on Consumer Credit: Interest rates in installment buying (Stopień korzyści przy kupowaniu na raty), Str. 143—150.

M. Mackintosh: Collective labor agreements (Zbiorewe umowy pracy). Str. 151—156.

Medical service for employees (Opieka lekarska nad pracownikami). Str. 160—167. Jest to sprawozdanie Stołecznego Towarzystwa Ubezpieczeń na Życie w New Yorku. W Towarzystwie tym zaprowadzono „wypoczynkowe pokoje lekarskie“ dla czasowo chorych. Opieka lekarska obejmuje wszystkie działy lecznicze. W sprawozdaniu zamieszczono również zestawienia ze stanu zdrowotnego pracowników przed i po zaprowadzeniu opieki lekarskiej w instytucji.

Ch. S. Slocombe: Workers as individuals (Robotnicy i ich indywidualność). Str. 168—175. Autor zwraca uwagę na konieczność indywidualnego traktowania robotników w celu zwiększenia rozumnej współpracy pracodawcy i zatrudnionego. Dzięki temu pracownik lubiłby swoją pracę i starałby się o poprawienie i rozwinięcie jej.

E. M. Smith: Foreman training in W. P. A. (Przećwiczenie starszych robotników w W. P. A.). Str. 176—182. W. P. A. (zrzeszenie prywatnych robotników) zorganizowało doksztalające kursy dla starszych robotników. Artykuł jest sprawozdaniem z tych kursów, których wynik był dodatni.

T. H. Burnham and G. A. Robinson: English management training methods (Angielskie metody ćwiczenia kierowników).

Str. 185—187. Doksztalcające kursy mogą być prowadzone trzema metodami: 1. systemem „wypadków” (omawianie aktualnych sytuacji w domu handlowym), 2. metodą konferencyj i 3. kombinacją obu poprzednich systemów. Dwa ostatnie systemy służą tylko dla specjalistów nie dla amatorów.

G. W. Kelsey: New York Announces Joint Meetings (Zebrania łączne Nowojorskich Towarzystw Ogłoszeniowych). Str. 188—190.

H. Beaumont: Personnel survey of state employees (Opieka nad urzędnikami państwowymi). Str. 191—195.

B. R. Sheddan and C. H. Smeltzer: Personnel audits of Pennsylvania ERA (Sprawdzanie personelu w pensylwańskiej ERA). Str. 194—196. Sprawdzania te przeprowadzono dla obiektywnego ustalenia typu pracy każdej osoby i dla odpowiedniego wyznaczania pensyj za nią. Zestawienia pracy jednostki są z pożytkiem nie tylko dla dyrekcji instytucji, ale i dla samego zatrudnionego. W powyższej instytucji przeprowadza się je teraz dwa razy na rok.

Ch. S. Slocombe: Profits, prices and wages (Zyski, ceny i płaca). Str. 197—206.

C. E. Ferree and G. Rand: Better lighting for workers (O lepsze światło dla robotników). Str. 207—213. Źle rozłożone światło, zbyt silne lub zbyt słabe, blask, męczą oczy i wpływają na jakość pracy. Dla wyeliminowania tych wad dwóch lekarzy podjęło systematyczne badania. Artykuł, który zamieścili, podaje wyniki tych badań.

B. M. Nienburg: Industrial self-regulation (Samoregulacja przemysłu). Str. 214—219.

C. C. Balderston: Wage-setting research (Badanie oceny zasług). Str. 220—224. Autor omawia problemy pracy i opłaty za nią w związku z odpowiedzialnością pracy, sumą potrzebnego wykształcenia, zdolnościami jednostki, poziomem opłat w innych przedsiębiorstwach, różnicami w pracy itp.

E. Wheeler: Tested selling sentences (Wypróbowane zdania dla sprzedających). Str. 225—232. Na podstawie szerokich badań i długich prób kilku profesorów uniwersytetów John Hopkins'a i Nowego Yorku ustaliło szereg zdań (p. n. „Tested selling sentences”) dla sprzedających. Zdania te są pewnymi chwytami, które zachęcają klienta do kupna danego towaru. Zbiór tych zdań wynosi 105 000. Zostały opracowane dla wszelkich rodzajów interesów, w których chodzi o jakieś kupno.

Elżbieta Grzybowska (Warszawa).

PSYCHOLOGIE II (1936).

F. Kratina: Sigmund Freud, K jeho 80 narozeninám (Zygmunt Freud, w 80-lecie jego urodzin). Str. 1—9. Autor daje ogólny pogląd na psychoanalizę, jej metody i rezultaty, oraz poddaje krytyce jego seksualną teorię i wskazuje na konsekwencje etyczne i filozoficzne, które wynikają z krytycznego ujęcia nauki Freuda.

J. Vaněk: Vznik a povaha dětských názorů (Rozwój i charakter dziecięcych wyobrażeń). Str. 9—19. W studium tym, opierając się na poglądach J. Piaget'a i I. A. Bláhy „Sociologie dětství“ (Sociologia dzieciństwa), autor bada na podstawie analizy dziecięcych wypowiedzi skomplikowaną sprawę rozwoju i charakteru dziecięcych wyobrażeń.

K. Černocký: Herbartismus a celostní psychologie (Herbartyzm a psychologia całości). Str. 19—25. Wskazując na punkty styczne herbartyzmu z psychologią strukturalną, autor jest zdania, że między psychologią herbartyzmu w jego pierwotnym pojęciu a współczesną psychologią całości i postaci nie ma zasadniczej różnicy.

R. Konečný: Julius Zeyer v zrcadle snů. Psychologická analyza na základě studia snů v životě a v díle (J. Zeyer w zwierciadle snów. Psychologiczna analiza na podstawie studium snów w życiu i dziełach Zeyera). Str. 25—38, 48—63, 111—126, 193—210. Wyniki analizy: 1. uwag Zeyera o filozofii snu, 2. jego psychologii snu, 3. własnych snów Zeyera i 4. snów w jego dziełach, według ich chronologicznego porządku, pozwoliły na skreślenie psychologicznego profilu Zeyera, wniknięcie w głębię i istotę jego osobowości oraz scharakteryzowanie go jako poety i człowieka. Zdaniem autora, między życiem a dziełami (twórczością) Zeyera zachodzi korelacja.

R. Jakobson: Památce G. J. Čelpanova (Pamięci G. J. Čelpanovy). Str. 41—43. Wspomnienie pośmiertne o wybitnym rosyjskim psychologu, zmarłym 14 lutego 1936 r.

A. Kellnerová: Barevné vnímání dětí ve věku předškolním (Spostrzeganie kolorów przez dzieci w wieku przedszkolnym). Str. 43—48, 89—96, 137—147. Na podstawie badań eksperymentalnych nad spostrzeganiem i określaniem kolorów przez dzieci od 9 miesięcy do 6 lat autorka stwierdza, że dzieci około jednoletnie dostrzegają kolory, dwuletnie rozróżniają podstawowe rodzaje kolorów, a dopiero czteroletnie i starsze — ich odcienie.

V. Chmelař: Vývoj trvání aktivní optické pozornosti dětí 12 letých a starších. II Část (Rozwój trwania czynnej uwa-

gi wzrokowej u dzieci 12-letnich i u osób starszych. II część). Str. 62—76. 147—192. W dalszym ciągu swego studium autor zajmuje się na podstawie eksperymentalnych badań zagadnieniem rozwoju trwania czynnej uwagi wzrokowej w przeciągu całej godziny u dzieci normalnych od 12—15 lat, u anormalnych (ze szkoły specjalnej) od 12—15 lat i u osób starszych. Eksperymentalnie zbadano 230 dzieci: 115 chłopców normalnych, 11 anormalnych, 92 dziewczynki normalne, 12 anormalne, oraz 23 osoby starsze.

Badania wykazały, że długość trwania uwagi wzrokowej u badanych była indywidualnie różna. Trwała ona u tych badanych, którzy posiadali zdolność do koncentracji uwagi, całą godzinę, a u tych, którzy tej zdolności nie posiadali, kilka minut a nawet sekund. W rozwoju trwania uwagi (I i II część badań) u dzieci 6—15 lat autor wyróżnia cztery jej fazy: dwie o rozwoju szybszym, zwłaszcza w wieku 8—11 lat i dwie o rozwoju wolniejszym, u dzieci 7—8 lat i przed okresem dojrzewania, w wieku 11—15 lat.

Wydajność uwagi wzrokowej u dzieci anormalnych od 12—15 lat była z małymi wyjątkami o wiele niższa od średniej wydajności tejże u dzieci normalnych, a mianowicie była ona dwa razy mniejsza od wydajności uwagi dzieci normalnych w wieku 6 lat. Większą stałość w wydajności uwagi od dzieci wykazały osoby starsze.

Kończąc swe studium przeglądem dotychczasowych teorii zajmujących się zagadnieniem uwagi autor uważa, że akt uwagi (jej trwanie) jest złożoną dynamiczną, psychofizyczną, funkcjonalną strukturą, która się zmienia z rozwojem.

J. Uher: Studentská přátelství (Studencka przyjaźń). Str. 97—110. Ankieta na temat przyjaźni, przeprowadzona wśród studentek i studentów, z których 161 (72 chłopców i 89 dziewcząt) wypowiedziało się o swej dłuższej czy krótszej, — trwałej czy przejściowej przyjaźni, wykazała, że badani zawierali przyjaźń już przed 6 r. życia, zwłaszcza chłopcy, najczęściej jednak w okresie dojrzewania, między 12 a 19 rokiem życia. Stosunek między przyjaźnią stałą a przejściową u chłopców jest jak 42 : 17, u dziewcząt jak 56 : 45.

Przyjaźń okazała się o wiele trwalsza między chłopcami, niż między dziewczętami. Dziewczęta, wykazując większą skłonność do przyjaźnienia się z chłopcami niż chłopcy z dziewczętami, — wołały przyjaźnić się z chłopcami starszymi od siebie, a chłopcy — odwrotnie. Jeżeli idzie o wybór przyjaciela czy przyjaciółki, to napotymane różnice wieku wynoszą 4—6 lat, najczęściej 1—2 lata.

Autor bada i podaje poza tym motywy i przyczyny, które doprowadziły do przyjaźni (kończącej się nieraz miłością), lub powodowały jej rozpadnięcie się, przejście w nienawiść względnie nieprzyjaźń.

O. Glos: K Brentanově psychologii soudu. (W sprawie psychologii sądu Brentano). Str. 126—129. Autor dowodzi, że sądy, które Brentano uważał za złożone (sądy orzekające), są w rzeczywistości także sądami prostymi i że zawierają one pojęcia, które się przedtem uformowały.

Referowany rocznik posiada nadto dział sprawozdań, recenzyj i komunikatów oraz streszczenie prac głównych w języku francuskim względnie angielskim.

Felicjan Pluciński (Poznań).

PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG XIX (1934)

W. Metzger: Beobachtungen über phänomenale Identität (Obserwacje nad identycznością fenomenalną). Str. 1—60. Wyniki obserwacyj nad warunkami, dzięki którym przedmiot widziany poruszający się wydaje się tym samym, chociaż droga jego ruchu przecina się z drogą innego analogicznego przedmiotu. Wykryte przez autora warunki całkowicie odpowiadają warunkom, dzięki którym różne części pola widzenia wydają się przynależne do jednej całości.

G. Simsen: Experimentelle Untersuchungen über die taktil-motorische Gerade (Badania doświadczalne nad dotykowo-ruchowym spostrzeganiem linii prostej). Str. 61—101. Jeżeli osoba badana, mając zamknięte oczy, porusza ramieniem kolejno wzdłuż linii prostej i o różnych krzywiznach, to obiektywnie proste przy dostatecznej długości wydają się wypukłymi, a obiektywnie wklęsłe wydają się prostymi.

E. B. Newman: Versuche über das Gamma-Phänomen (Eksperymenty nad zjawiskiem gamma). Str. 102—121. Szczegółowe obserwacje nad właściwościami pozornego rozszerzania się przy ukazywaniu się i kurczenia się przy znikaniu figur podczas ekspozycji tachistoskopowych.

S. Sliosberg: Zur Dynamik des Ersatzes in Spiel- und Ernstsituation (Przyczynki do dynamiki przedmiotów zastępczych w sytuacjach traktowanych na serio i w zabawie). Str. 122—181. W wyniku eksperymentów z dziećmi od 3 do 6 lat okazało się, że łatwo jest zastąpić innym przedmiot używany w zabawie, ale bardzo trudno dokonać tego w sytuacjach traktowanych poważnie. Szczegółowo omó-

wione warunki tego zastępowania przeczą popularnemu pogładowi, że dzieci nie odróżniają wytworów fantazji od rzeczywistości.

V. Teyrowsky: Die Reparatur der Köcherwand bei der Larve von Neuronia ruficrus (L.) (Naprawianie ścian domków u larwy *Neuronia ruficrus (L.)*). Str. 182—186. Obserwacje biologiczne.

E. Rubin: Bemerkungen, veranlasst durch eine von W. Wolff aufgestellte Kontrastbedingung (Uwagi, wywołane przez pewien warunek kontrastu, wysunięty przez W. Wolffa). Str. 187—190.

O. Lauenstein: Eine Beobachtung zur Sehgrössenkonstanz (Spostrzeżenie nad stałością wielkości widzianej). Str. 191—192.

K. Madlung: Ueber anschauliche und funktionelle Nachbarschaft von Tasteindrücken (O naocznym i funkcjonalnym sąsiedztwie wrażeń dotykowych). Str. 193—236. Szczegółowe zbadanie warunków zjawiska v. Frey'a, iż silniejszy z dwóch sąsiadujących nacisków „przyciąga” do siebie słabszy. Zjawisko to zachodzi także wtedy, gdy punkty uciskane znajdują się na dwóch przedramieniach.

G. E. Müller: Erklärung des Liebmann-Effektes und gewisser Versuchsergebnisse von Koffka und Harrower (Wyjaśnienie efektu Liebmann'a oraz pewnych wyników Koffki i Harrower). Str. 237—244.

G. E. Müller: Ueber den dominierenden Einfluss der Kontur (O dominującym wpływie konturu). Str. 245—248. Dyskusja szczegółowych wyników w świetle własnej teorii widzenia.

K. Lewin: Der Richtungsbegriff in der Psychologie. Der spezielle und allgemeine Hodologische Raum (Pojęcie kierunku w psychologii. Szczegółowa i ogólna przestrzeń hodologiczna). Str. 249—299. Rozważania metodologiczne.

R. H. Thouless: The general principle underlying effects attributed to the so-called phenomenal constancy tendency (Ogólna zasada, będąca podstawą zjawisk przypisywanych tzw. tendencji do stałości fenomenalnej). Str. 300—310. Zasada ta brzmi: „Cechy fenomenalne przedmiotów widzianych są zdeterminowane nie tylko przez cechy odpowiadające podnietom obwodowym, ale stanowią coś pośredniego między tymi cechami a „rzeczywistymi” cechami przedmiotu.

C. Calabrezo: Ueber den Einfluss von Grössenänderungen auf die scheinbare Tiefe (O wpływie zmiany wielkości na głębię pozorną). Str. 311—365. Widzenia głębi zależą nie tyle od czynników subiektywnych, ile od obiektywnych, analogicznych do czynników widzenia ruchów stroboskopowych.

XX (1935)

E. Oppenheimer: Optische Versuche über Ruhe und Bewegung (Eksperymenty wzrokowe nad spoczynkiem i ruchem). Str. 1—46. Autorka zbadała eksperymentalnie zagadnienie: od jakich cech przedmiotów zależy fakt, iż przy tzw. ruchach indukowanych (np. pozorny ruch księżyca względem przeciągających obok niego chmur) jeden z przedmiotów wydaje się nieruchomy, a drugi wydaje się poruszać względem pierwszego. Metoda była następująca: w zupełnej ciemni rzucono na ekran obrazy figur geometrycznych jednocześnie z 2 poruszającymi się aparatów projekcyjnych. Z 2 widzianych figur, obu poruszających się obiektywnie, tylko jedna wydawała się ruchoma względem drugiej, pozornie spoczywającej. Figurą pozornie nieruchomą jest ta, która: 1. obejmuje, zamyka sobą, niekiedy tylko pozornie, figurę poruszającą się; 2. nie zmienia żadnej innej swej cechy prócz położenia; 3. jest intensywniejsza, np. jaśniejsza; 4. — większa, jeżeli obie figury przylegają do siebie; 5. — ta, w którą się wpatrujemy; 6. ma pozycję pionową.

W. Krolík: Ueber Erfahrungswirkungen beim Bewegungssehen (O skutkach doświadczenia przy widzeniu ruchów). Str. 47—101. Przy zastosowaniu takiej samej metody co i w pracy powyższej, ale z figurami przedstawiającymi znane z doświadczenia przedmioty poruszające się (samochody, lokomotywy, okręty itp.) okazało się, że „ruch indukowany“ z reguły odbywa się w tym samym kierunku co i w rzeczywistości znanej z doświadczenia, pomimo iż inne czynniki figuralne wpływały na inny sposób widzenia „ruchu indukowanego“. Świadczy to, iż ślady pamięciowe dawniejszych doświadczeń stanowią ważny czynnik konstytucyjny widzenia ruchów indukowanych.

J. Becker: Ueber taktilmotorische Figurwahrnehmung. Versuche mit 9—11 jährigen Schulkindern (O dotykowo-ruchowym spostrzeganiu figur. Eksperymenty z dziećmi 9—11 letnimi). Str. 102—158. Autor polecił przeszło 100 dzieciom, nie patrząc, wprowadzać palcem po konturze figury z drutu, lub wyciśniętej, lub wyhaftowanej na tekturze, a potem rysunkiem palcem w powietrzu lub też ustnie reprodukowac tak dotykowo-ruchowo spostrzeżoną figurę. W wyniku tych eksperymentów okazało się, że często reprodukcje różnią się

od modeli. Przy ujmowaniu figur w sposób dotykowo-ruchowy czynnik zamkniętości figury zaznacza się silniej niż przy spostrzeganiu ruchowym, a przy przecinaniu się dwóch figur trudniej rozpoznać przynależność właściwych części do całości w spostrzeżeniach dotykowo-ruchowych niż wzrokowych. Ślepi, nawet od urodzenia, zachowują się przy tych badaniach tak jak i widzący. Fakt, iż przy spostrzeganiu dotykowo-ruchowym poznawanie całości odbywa się sukcesywnie a nie jednocześnie, niedostatecznie wyjaśnia różnice między spostrzeganiem wzrokowym a dotykowo-ruchowym.

W. Wolff: Induzierte Helligkeitsveränderung (Indukowana zmiana jasności). Str. 159—194. W wyniku eksperymentów autor stwierdza, iż jeżeli jasność pola otaczającego jakieś inne pole zmienia się, to i jasność pola wewnętrznego, choć obiektywnie ta sama, wydaje się zmieniona w przeciwnym kierunku. Warunki sprzyjające powstawaniu tego zjawiska to: mała różnica jasności między obu polami i powolny przebieg zmiany obiektywnej. Jak i przy zwykłym kontraście statycznym, tak i przy tym kontraście dynamicznym indukujący wpływ tła na figurę jest silniejszy niż wpływ figury na tło.

W. Metzger: Tiefenerscheinungen in optischen Bewegungsfeldern (Zjawiska głębi w polu widzenia ruchów). Str. 195—260. W eksperymentach autora osoby badane patrzyły na półprzezroczyste okno w ekranie, w którym ukazywały się cienie, rzucone przez pionowe pręty, umieszczone w różnych kombinacjach na wirującej tarczy. W tych warunkach z początku widzi się tylko pionowe smugi cieni, przesuwające się w prawo i w lewo, jednak po pewnym czasie nagle zjawia się głęboki widok figury przestrzennej zbudowanej z linii pionowych, wirujących dokoła wspólnej osi. Analizując najrozmaitsze warunki powstawania tego zjawiska autor dochodzi do wniosku, że głównym czynnikiem widzenia głębi w tych warunkach są tendencje do jednolitości, prostoty, symetrii, ciągłości oraz budowy o charakterze zgodnym z daną figurą (*figurgerechter Aufbau*). Autor uważa te tendencje za nie dające się sprowadzić do innych ani też wytłumaczyć fizjologicznie.

Georg Elias Müller: Str. 261. Notatka pośmiertna.

K. Wilde: Zur Phänomenologie des Wärmeschmerzes (Przyczynek do fenomenologii bólu wywołanego gorącem). Str. 262—321. Wrażenia bólu, wywołane u 19 osób badanych za pomocą powolnego ogrzewania, dzielą się, zdaniem autora, na 5 wyraźne typy i 2 formy mieszane; typy różnią się między sobą ze względu na cechy przestrzenne (rozlane lub punktowe), czasowe (ciągłe lub rytmiczne) i swoisty charakter jakościowy (pieczenie, klócie, mrowienie). Progowe wrażenia bólu

nie są przykre, a za tym można odróżnić bolesność jako przykrość od zasadniczej jakości wrażenia bólu. Przyzwyczajenie się do przykrości bólu nie jest podniesieniem się progu dla zasadniczej jakości bólu. Przykrość bólu stanowi zapewne obok zasadniczej jakości bólu składnik dodatkowy, pochodzenia centralnego.

H. Gruhle: *Phantomglied* (Fantomowy człon ciała). Str. 322—324. Opis 2 przypadków sposobu odczuwania i lokalizacji kończyn „fantomowych“ w rzeczywistości amputowanych.

H. Wallach: *Ueber visuell wahrgenommene Bewegungsrichtung* (O wzrokowo spostrzeganym kierunku ruchu). Str. 325—380. W serii eksperymentów autor badał warunki, od których zależy widziany kierunek ruchu linii prostej, obiektywnie przesuwającej się równolegle, a spostrzeganą w wycięciu ekranu. Okazało się, iż ów widziany kierunek ruchu prostej, jakkolwiek ma stałą tendencję do tego, żeby być prostopadłym do kierunku linii, zależy w znacznej mierze od kształtu otworu, poprzez który jest widziany; mianowicie istnieje tendencja do tego, aby kierunek ruchu wydawał się równoległy do tego brzegu otworu, który linia właśnie przecina. Chociaż — w danych warunkach eksperymentu — ukazywały się wciąż inne odcinki, w spostrzeżeniach dany był odcinek subiektywnie identyczny.

Bohdan Zawadzki (Wilno).

PSYCHOTECHNISCHE ZEITSCHRIFT IX (1934)

E. Veiders: *Analyse der Fähigkeit zum räumlichen Denken* (Analiza zdolności myślenia przestrzennego). Str. 1—7, 52—60. Za pomocą testów opracowanych przez Poppelreutera bada autor zdolność myślenia (wyobrażania) przestrzennego, poddając równocześnie badanych obserwacji podczas instrukcji i wykonywania zadań, oraz analizuje popełnione przez nich błędy. Autor omawia szybkość i pewność ujęcia optycznie podanych form, ujęcia ich stosunku do przestrzeni, przekształcenie spostrzeżeń w wyobraźni oraz proces myślenia w czasie ujmowania zadania. W zakończeniu pracy podaje autor kilka przykładów osłabienia lub braku myślenia przestrzennego u inwalidów z uszkodzonym ośrodkiem wzroku.

E. Niini: *Einfluss der Raumlage des Arbeitsplatzes auf den persönlichen Fehler beim Zeitnehmen* (Wpływ miejsca pracy na wielkość błędu indywidualnego szybkości reakcji). Str. 7—12.

J. E. Hasdenteufel: Bestgestaltung der Arbeitsbedingungen an Bedienungselementen. Untersuchungen über das psychologische Optimum (Najkorzystniejsze warunki pracy przy ręcznym obsłudze dźwigni i maszyn. Badania nad psychologicznym optimum). Str. 12—24. Autor badał 140 pracowników kwalifikowanych, pomocniczych i umysłowych pod względem psychologicznego optimum przy ręcznym obsłudze dźwigni i maszyn. Badanie miało stwierdzić, przy jakiej postawie pracownika, oraz przy jakim położeniu dźwigni lub korby wydaje się nam praca najłatwiejsza.

H. Rupp: Über den Reichsberufswettkampf (Ogólnopństwowe konkursy pracowników zawodowych). Str. 29—34, 61—74. Autor omawia organizację ogólnopństwowych konkursów pracowników rzemieślniczych i handlowych w Rzeszy, ich podstawy psychologiczne oraz znaczenie dla rozwoju życia gospodarczego. Zawodnicy reprezentują daną gałąź pracy swego miasta, powiatu lub okręgu i walczą o palmę pierwszeństwa dla tych grup społecznych. W ten sposób zapobiega się wyrabianiu niezdrowego egoizmu. Ostatecznym celem konkursów jest podniesienie pracy zawodowej.

W. Medrow: Zuverlässigkeit verkürzter Eignungsuntersuchungen (Diagnostyczność skróconego badania zdolności zawodowej). Str. 34—39. W badaniach nad zdolnością zawodową chodzi w głównej mierze o to, by wyniki były najściślejsze, a diagnoza możliwie najpewniejsza. Niekiedy dąży się do skrócenia badań ze względu na czas i koszt. Autor zbadał, czy stopień ścisłości badania dla pracowników pocztowych zmniejszy się, gdy zamiast pełnego badania (trwającego dla 6—8 badanych 4—6 godzin i obejmującego 9 prób) zastosujemy tylko 3 najlepsze próby. Przeciętnie odchylenie wyników obu badań było bardzo nikłe. Niemniej niektóre osoby, uznane w pierwszym badaniu za zdolne, zostały wyeliminowane na podstawie drugiego badania i odwrotnie. Dotyczy to głównie wyników zbliżonych do granicy zdolności. Z tego względu w przedsiębiorstwach, których personel musi być szczególnie starannie dobrany, należy odrzucić skrócone badania.

H. Rupp und P. Baranowski: Über die Kraft des Menschen bei verschiedener Glieder- und Körperstellung (Siła człowieka w zależności od postawy kończyn i tułowia). T. 8, str. 185—187, t. 9, str. 40—52. Autorzy badali 10 osób w ciągu 11 dni pod względem ich maksymalnej siły rąk przy prostych ruchach w zależności od postawy kończyn i tułowia. Siła uchwytu ręki prawej i lewej została zbadana za pomocą zwykłego dynamometru. Siłę obrotową podramienia w kierunku jego osi podłużnej badano za pomocą wiertarki ręcznej, do której przyłączono dynamometr. Wreszcie do zbadania siły ramion przy

zginaniu przedramienia (skurecz mięśnia dwugłowego) użyto 5 prób specjalnie obmyślonych dla tego celu.

H. Rupp: Reichsschulwettkämpfe (Ogólnopaństwowe konkursy międzyszkolne). Str. 75—83. W nawiązaniu do artykułu o konkursach pracowników zawodowych projektuje autor ogólnopaństwowe konkursy międzyszkolne. Nagrody mają otrzymać najlepsi uczniowie szkół i przedmiotów, a poza tym należałoby nagradzać również klasy o najlepszym wyniku przeciętnym. Bogaty materiał statystyczny umożliwiłby bezstronne porównanie wyników nauczania w poszczególnych okręgach.

F. Krenn: Untersuchungen über die Verteilung, Ablenkbarkeit und Umstellungsfähigkeit der Aufmerksamkeit an Land- und Stadtbewohnern (Badania nad podzielnością, rozproszeniem i przestawieniem uwagi u wieśniaków i mieszczan). Str. 84—90. Podzielność uwagi wieśniaków jest przeciętnie mniejsza niż u mieszczan. Wieśniacy na ogół bardziej są odporni na bodźce rozpraszaające uwagę, posiadają więc uwagę bardziej fiksacyjną. Również pod względem zdolności przestawienia uwagi wykazuje ludność wiejska przewagę. Przestawienie uwagi wymaga większego nakładu energii niż koncentracja uwagi.

A. Lau: Die Bedeutung der Einstellung für Befehlen und Gehorchen (Znaczenie nastawienia dla rozkazywania i słuchania). Str. 93—114. Postawa człowieka względem rozkazywania i słuchania ulega w ciągu historii zmianom. Drogą odpowiedniego udzielania rozkazów można wpłynąć na zmianę nastawienia człowieka względem wykonywania rozkazów. Rozkazy wydane ustnie są skuteczniejsze od piśmiennych. Dużą rolę odgrywa osobowość rozkazującego. Wpływy wychowawcze (środowisko, ćwiczenia i przyzwyczajenie) mają duże znaczenie dla wyrobienia postawy człowieka względem rozkazywania i słuchania.

K. Bode: Psychologische Probleme des Stenographierens (Zagadnienia psychologiczne przy stenografowaniu). Str. 114—124, 169—175.

O. Schneider: Die Dezimaltäuschung bei Skalenablesungen und ihre Beziehung zu verwandten Erscheinungen (Pomyłki w dziesiętnych przy odczytywaniu skal i ich związek z pokrewnymi zjawiskami). Str. 125—145. Autor omawia przyczyny i prawidłowość występowania pomyłek dziesiętnych przy odczytywaniu skal oraz możliwość ich wyeliminowania.

H. Lange: Methodische Untersuchung des Schlagens mit dem Hammer (Metodyczne badania uderzania młotkiem). Str.

145—169. Autor starał się ustalić najkorzystniejsze wyniki uderzania młotkiem (wagi od 0,15—0,5 kg) w zależności od wysokości płaszczyzny uderzenia, długości rączki i ciężaru młotka. Poza tym poddał analizie ruchy wykonywane w zależności od wymienionych czynników.

X (1935) 1—2

H. Rupp und Zapan: Über die Zuverlässigkeit von Rangplätzen (O stałości miejsc w rangach). Str. 1—22. Autorzy badali, w jakich warunkach miejsca rangowe wykazują największą stałość. Badaniom poddano 70 słuchaczy szkoły wyższej pod względem ich stałości w ćwiczeniach cielesnych, oraz 31 uczniów szkoły średniej ze względu na stałość ich miejsca w poszczególnych przedmiotach. Zmiany w rangach zależą od zmienności wewnątrzsobniczej, oraz od różnic między uczniami. Miejsca rangowe uczniów zdolniejszych są ściślej niż słabszych.

A. Aigner: Über Zusammenhänge zwischen Intelligenz- und Willensleistungen (O związkach pomiędzy inteligencją i wolą). Str. 25—34. Wyróżnione zostały dwie współzależności. Pierwsza dotyczyła szybkości pracy, druga trafności rozwiązywania zadań. Czynniki szybkości odpowiada momentowi woli.

K. Schlenger: Pneumographische Studien zur Atmung der Blasinstrumentalisten (Studia pneumograficzne nad oddychaniem przy instrumentach dętych). Str. 35—49. Autor badał metodą pneumograficzną rodzaj oddychania przy graniu na instrumentach dętych (oboju i flecie). Obój wymaga oddychania brzuszego i dłuższego zatrzymania oddechu. Przy graniu na flecie oddech splywa równomiernie bez przeszkód.

Jan Schwarz (Poznań).

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHOLOGIE CXXXV (1935)

E. R. Jaensch: Tuberkulose und Seelenleben, mit einem Beitrag zur Schizophreniefrage (Gruźlica i życie duchowe, z przyczynkiem do zagadnienia schizofrenii). Str. 1—19. Wyróżniony przez typologię integracyjną typ rozkładowy (Auflösungstypus) po 1. występuje u mieszańców odległych od siebie ras (ras heterogenetycznych), po 2. wykazuje korelację z gruźlicą. Jeden z podtypów, wyróżniający się swoistymi cechami w dziedzinie myślenia, wykazuje korelację ze schizofrenią. Istnieje dotąd bliżej nie wyjaśniony związek między typem rozkładowym, gruźlicą (zwłaszcza w cięższej postaci) i schizofrenią. W toku rozważań poddana jest krytyce z punktu widzenia ty-

pologii integracyjnej, oprócz innych, typologia Kretschmera. Jaensch wspomina również o analogicznych do typu rozkładowego typach z innych klasyfikacyj.

H. Bender: Zum Problem der aussersinnlichen Wahrnehmung. Ein Beitrag zur Untersuchung des „Hellsehens“ mit Laboratoriumsmethoden (O problemie pozazmysłowego spostrzegania. Przyczynek do badań nad „jasnowidzeniem“ metodami laboratoryjnymi). Str. 20—150. „Jasnowidzeniem“ nazywa autor spostrzeganie jakiegoś nikomu z obecnych nieznanego, obiektywnego przedmiotu bez posługiwania się którymkolwiek ze znanych nam zmysłów. Przeprowadził w tym kierunku obszerne badania eksperymentalne na kilku studentach i zwłaszcza na jednej studentce, zachowując ściśle warunki, wymagane dla badań naukowych i kładąc szczególny nacisk na wykluczenie możliwości zaistnienia telepatii. Pozazmysłowe percepcje miały postać przedstawię obrazowych (Anschauungsbilder). Proces kształtowania się obrazów wykazywał daleko idące analogie do sposobu kształtowania się obrazów w widzeniu pośrednim i w dziedzinie progów. Proces kształtowania się postaci, typowy dla struktury spostrzegania wzrokowego, okazał się również typowym dla spostrzegania pozazmysłowego. „Jasnowidzenie“ ma swoje źródło w jakiejś podświadomej psychicznej warstwie.

J. Bahle: Persönlichkeit und Kunstwerk im zeitgenössischen Musikschaffen (Osobowość i dzieło sztuki we współczesnej twórczości muzycznej). Str. 151—155. Schemat powstawania utworu muzycznego z tekstem zawiera następujące 3 fazy: a) wybór tekstu i założenia tego wyboru, b) produktywnie przeżycie, c) muzyczne przetworzenie produktywnego przeżycia i nadanie formy dzięki znajomości tej sztuki. Trzymając się tego schematu poddaje autor analizie osobowości dwóch kompozytorów niemieckich: Kurta Spanicha i Hugona Herrmanna. Są to osobowości zupełnie różne: Spanich — realista, o dyskursywnym umyśle i żelaznej energii i woli, Herrmann — uczuciowiec, intuicjonista. Materiałem do tej analizy są dwa utwory muzyczne: utwór na baryton z fortepianem, napisany przez Spanicha i utwór chóralny Herrmanna, napisane obydwie do tego samego tekstu: wyjątku z „Webera“ G. Hauptmanna. Bahle wykazuje, jak odmiennosc utworów wynika ściśle z odmiennosci osobowości, gdyż między osobowością kompozytora i jego dziełem istnieje głęboki psychologiczny związek.

E. Kaila: Ueber die Reaktionen des Säuglings auf das menschliche Gesicht. Ch. Bühler: Replik (O reakcjach niemowlęcia na twarz ludzką. Ch. Bühler: Odpowiedź). Str. 156—163. Dy-

skusja z Ch. Bühler oraz ponowna replika Ch. Bühler na temat dostatecznie określony w tytule.

K. J. Hartmann: Zur Psychologie der zwischenmenschlichen Kontaktbildung (Przyczynek do psychologii tworzenia się kontaktów między ludźmi). Str. 164—191. Pierwszy moment nawiązania kontaktu między dwoma indywiduami jest praformą procesu socjalnego, na którym budują się dalsze procesy spocjalne. Kontakt najprostszego rodzaju zachodzi wtedy, gdy spotka się dwóch obcych ludzi nienaumyślnie, jedynie dzięki jakiegokolwiek sytuacji. Powoduje on specyficzny stan pobudzenia uczuciowego, wywołanego jedynie obecnością drugiego człowieka, a mający swe źródło w tkwiącej w podświadomej sferze osobowości warstwie popędowej. Wyjaśnienie dalszego nawiązywania kontaktów socjalnych, których istota również polega na reakcjach emocjonalnych, jest możliwe jedynie przy rozwinięciu problemu osobowości. Autor omawia warunki, od których zależy nawiązywanie kontaktów, potrąca o zagadnienia człowieka genialnego, kontaktu erotycznego, przyjaźni.

W. Neuhaus: Das Pulfrichsche Stereophänomen und die räumliche Wahrnehmung (Zjawisko stereoskopowe Pulfricha i spostrzeganie przestrzeni). Str. 192—201. Neuhaus poddaje krytyce dotychczasowe sposoby wyjaśniania zjawiska Pulfricha i stwierdza, że polega ono na binokularnej paralaksie i zachowuje się zgodnie z prawami binokularnego spostrzegania. Określa optymalne warunki występowania tego efektu i pewne modyfikacje w doświadczeniach, pozwalające również na osiągnięcie tego zjawiska.

G. Schmid: Die Gesetzmässigkeiten des Traumlebens. I. Einführung. II. Das emotionale Gedächtnis als Grundtatsache des Traumlebens. III. Die Traumsymbolik (Prawidłowości marzeń sennych. I. Wstęp. II. Emocjonalna pamięć jako podstawowy czynnik marzenia. III. Symbolika marzeń). Str. 226—258, t. 136, 71—115, t. 137, 51—86, t. 138, 35—96. Autor przedstawia swoją teorię marzeń sennych, zapowiadając następną pracę, poświęconą marzeniom na jawie. Podaje wielką ilość faktów. Błędne są dotychczasowe teorie powstawania marzeń sennych. Marzenie senne jest zjawiskiem pamięciowym, tj. podczas snu dokonującym się odnowieniem jakiegoś silnego, uczuciowo zabarwionego przeżycia, które miało miejsce na jawie i pozostawiło ślady pamięciowe. Zgodność między marzeniem sennym a odpowiadającym jemu dawnym przeżyciem zachodzi tylko pod względem uczuciowym, natomiast strona przedstawieniowa wykazuje duże zamaskowania. Zamaskowanie dokonuje się przez m. in.: występowanie obrazów zastępczych na miejsce faktycznych obrazów z prze-

życia (drogą ożywiania i zgęszczania, a więc zmian ilościowych i jakościowych), współdziałanie uczuciowo odpowiednich asocjacji, błędne odpoznanie, tłumienie uczuciowo nieodpowiednich asocjacji (co prowadzi do symboliki w marzeniach), usunięcie przewagi procesów myślenia. Autor szczegółowo omawia mechanizm powstawania i kształtowania się marzeń sennych oraz potrzebne do tego warunki.

E. E. Daniels und M. Maudry: Die Entwicklung der Abwehrreaktionen auf Störungsreize (Rozwój reakcyj obronnych na podniety przeszkadzające). Str. 259—287. Ponieważ dwie prace na temat koordynacji w ruchach obronnych niemowląt a mianowicie M. i I. Shermanów oraz Ch. Bühler wykazały sprzeczne wyniki, autorzy podjęli nowe samodzielne badania nad 150 niemowląt. Podniety przeszkadzające polegały na uciskaniu brody palcem wskazującym, chwyтaniu nosa palcami, zakrywaniu czoła i oczu dziecka pieluszką. W pokonywaniu przeszkody przez niemowlęta wyodrębniono następujące 4 fazy: 1. brak uzasadnionego ruchu, 2. ucieczkę, 3. obronę niedostosowaną, 4. dostosowaną reakcję obronną. Autorzy odrzucają istnienie koordynacji w pierwszym tygodniu życia. Tylko przypadkowo niemowlę wykonuje ruchy odpierające przeszkodę. Wyniki badań potwierdzają wyniki badań Ch. Bühler.

H. Hilzensauer: Unser Wahrnehmungssystem beim Ereignisrücklauf (Nasz system spostrzegania w przebiegu zdarzeń w odwrotnym porządku). Str. 288—347. Przedstawione są wyniki badań nad spostrzeganiem i rozpoznawaniem treści specjalnie dobranych obrazów filmowych, wyświetlanych w odwrotnym porządku treści (od końca do początku) i nad rozpoznawaniem znanych melodyj, granych również w odwrotnej kolejności dźwięków (od końca do początku).

K. Zietz: Das Problem der „Synästhesie“ und die Frage des „desintegrierten“ Typus. Zur Frage der generellen Verbreitung der synästhetischen Veranlagung und zugleich ein kritischer Beitrag zur Jaenschen Typologie auf experimenteller Grundlage (Problem „synestezji“ i zagadnienie typu „zdezintegrowanego“. Zagadnienie dyspozycji synestetycznej i przyczynek krytyczny do typologii Jaensch na podstawie eksperymentalnej). Str. 348—401. Poparte badaniami nad czterema osobami typu „zdezintegrowanego“ rozważania nad kwestiami, dostatecznie uwydatnionymi w tytule.

CXXXVI (1935)

E. R. Jaensch: Ansprache an Herrn Hofrat Dr Arthur Meiner (Przemowa, skierowana do radcy dworu dr Artura Meiner). Str. 1—4.

C. O. Roelofs i H. G. van der Waals: Veränderung der haptischen und optischen Lokalisation bei optokinetischer Reizung (Zmiana w haptycznej i optycznej lokalizacji przy podniętach optokinetycznych). Str. 5—49. Wyniki badań eksperymentalnych nad zagadnieniem, wyrażonym w tytule.

W. Janzen: Verschmelzung intermittierender Sinnesreize bei verschiedenen Menschentypen (Zlewianie się przerywanych podnięt zmysłowych u różnych typów ludzkich). Str. 50—65. Chodzi o to, czy szybkość, powodująca zlewianie się podnięt, (np. przy obracaniu się tarczy czarno-białej, która przy pewnej szybkości wyda się nam szarą) wykazuje związek z typami klasyfikacji Jaenscha. Badania wykazały, że absolutna wartość szybkości tak w dziedzinie podnięt optycznych jak i dotykowych nie wykazuje żadnego związku z typami Jaenscha. Ale charakterystyczną dla typu osobowości okazała się rozpiętość wahań szybkości, powodującej zlewianie się podnięt. Typ J_3 wykazał największą stałość, typy J_1 — S_1 największą płynność, typ J_2 zajął miejsce pośrednie.

W. Janzen: Moment und Umwelttheorie (Moment i teoria otoczenia). Str. 64—70. Związane z poprzednim artykułem uwagi na temat podanego przez Brechera (Z. f. vergl. Physiol. 18, 1935) określenia „momentu“.

A. Wellek: Das Qualitätsproblem der Psychologie (Problem jakości w psychologii). Str. 116—125. Krytyka broszury O. Reicha pt. „Das Qualitätsproblem der Psychologie und seine Lösung. Eine musikpsychologisch-psychologische Abhandlung“.

W. Gérard: Zwei neue optische Phänomene (Dwa nowe zjawiska optyczne). Str. 126—156. Opisane zjawiska mają związek z zasadą, na której opiera się zjawisko Pulfricha.

Ph. M. van der Heyden: Experimenteller Beitrag zu der Lehre der haptischen Raumtäuschungen (Przyczynek eksperymentalny do nauki o haptycznych złudzeniach przestrzennych). Str. 157—146. Potwierdzone zostały wyniki badań Révész'a, że w dziedzinie haptycznej doznajemy tych samych złudzeń przestrzennych co w dziedzinie optycznej. Prócz tego autor ustalił, w jakich warunkach najlepiej występują haptyczne złudzenia przestrzenne, jeżeli używać jako podnięty figury, podobnej do odwróconego T o równych ramionach poziomym i pionowym.

H. Brugger: Ueber eine Neuerung bei der Registrierung mit Luftübertragung (Ulepszenie w rejestrowaniu, osią-

gnięte za pomocą przenoszenia w powietrzu). Str. 147—149. Opis ulepszenia, dokonanego w przyrządzie Marey'a.

H. Eilks: Der Gestaltbegriff der Berliner Schule unter naturphilosophischem und experimentell-psychologischem Gesichtspunkt (Pojęcie postaci szkoły berlińskiej z punktu widzenia filozofii przyrody i psychologii eksperymentalnej). Str. 209—261. Omówiwszy podstawowe pojęcia teorii postaci, ich znaczenie dla filozofii przyrody, psychologii, fizyki i matematyki, oraz poddawszy krytyce wyniki badań zwolenników psychologii postaci, stawia Eilks następujące zarzuty psychologii postaci: 1. Teoretyczne uzasadnienie założeń teorii postaci jest czysto konstruktywne. Stosowane pojęcia nie są wolne od zarzutów. Pojęcie postaci i związane z nim prawa nie mają znaczenia dla fizyki i matematyki. Jako kategoria filozoficzna jest pojęcie postaci ujęte za ogólnie, by być użytecznym dla celów naukowo-teoretycznych. 2. Wskutek zbytniego trzymania się praw fizyki przy stawianiu problemów, albo też wskutek zbytniego trzymania się pojęcia postaci, nie zostały uchwycone życiowo bliskie, ogólne zjawiska fizyczne. 3. Pozorna zgodność danych eksperymentalnych z teorią wynika z jednostronnego i niewłaściwego doboru osób badanych.

E. Hartenstein: Zur Struktur der Reaktionsleistung (O strukturze wykonania reakcji). Str. 262—291. Praca eksperymentalna, mająca na celu wykazanie, jak dalece należy uwzględniać sposób reakcji w badaniach nad uzdolnieniem. Pod uwagę wzięto 6 rodzajów reakcji i przeprowadzono analizę sposobu reagowania typu sytuacyjnego i typu personalnego. W związku z tym autorka omawia wpływ płci, wieku, zawodu, typu konstytucjonalnego na strukturę reakcji.

K. Hasebroek: Ueber das „Farbenhören“ (O „słyszaniu barwnym“). Str. 292—298.

A. Peiper: Die „Instinkte“ des Neugeborenen („Instynkty“ u noworodka). Str. 299—307.

H. Rohrer: Die gehirnelektrischen Erscheinungen bei geistiger Arbeit (Zjawiska mózgowo-elektryczne podczas pracy umysłowej). Str. 308—324. Autor badał, jak zachowują się tak nazwane przez Bergera fale Beta (powodowane przez mózg w stanie spoczynku fizycznego i umysłowego) podczas różnego rodzaju wyczynów umysłowych i czy można skonstatować jakieś zróżnicowanie zależnie od rodzaju czynności umysłowej. Najważniejszym wynikiem badań jest stwierdzenie, że podczas intensywnej pracy umysłowej zmiany potencjałów nabierają stosunkowo bardzo wysokiej częstości, a ich amplitudy są tej samej

wielkości albo też większe od amplitudy wahań podczas spoczynku (wynoszącej 8—11 Hz).

W. Wolff: Versuche zur Lautstärkeempfindung (Badania nad odczuciem natężenia głosu). Str. 325—340. Osoby badane wyszukiwały środek między dwoma natężeniami tonu, wyznaczały równe odstęp między natężeniami tonów oraz oceniały, czy dwie różnice między natężeniami tonów, z których każda jest równa trzeciej różnicy natężenia tonów, wydają się również sobie równymi. Podane są wnioski, wynikające z tych badań. Wydaje się możliwym zbudowanie skali głośności, używając jako miary odstępów między natężeniami.

H. Brugger: Zur Frage der natürlichen Menschenkenntnis (Zagadnienie naturalnej znajomości ludzi). Str. 341—355. Droga kwestionariusza i rozmów zebrane dane pozwoliły wyodrębnić 3 grupy ludzi: 1. opierających swoją znajomość ludzi na intuicji i momentach uczuciowych, 2. opierających swoją znajomość ludzi na popularnej literaturze wyjaśniającej omawiane zagadnienie, 3. pragnących oprzeć swoją znajomość ludzi na podstawach naukowych. Mała ilość ludzi tworzy sobie syntetyczny pogląd nawet na tych ludzi, z którymi blisko współżyje. Wielu ustosunkowuje się obojętnie, a nawet bojaźliwie do kwestii oceny ludzi motywując to niemożliwością dokładnego zbadania tego zagadnienia. Inni znowu z zaobserwowanych cech tworzą sobie system, który szablonowo stosują do napotykaných ludzi.

Tom zawiera bibliografię za rok 1954.

CXXXVII (1936)

E. R. Jaensch: Die biologisch fundierte psychologische Anthropologie, ihre Stellung zur Rassenkunde und Kulturphilosophie, ihr Gegensatz zur unbiologischen Anthropologie (Biologicznie ugruntowana antropologia psychologiczna, jej pozycja w stosunku do nauki o rasie i filozofii kultury i przeciwstawienie jej antropologii niebiologicznej). Str. 1—50.

W. Neuhaus: Experimentelle Untersuchung über das Sehen mit beiden Augen (Badania eksperymentalne nad widzeniem dwuocznym). Str. 87—108.

W. Gérard: Der dynamische Sehakt (Dynamiczny akt widzenia). Str. 109—150. Zasadniczym twierdzeniem jest, że oko pracuje w sposób przerywany, periodycznie, a nie w sposób ciągły jak dotychczas przypuszczano. Istnieje funkcjonalne wzajemne przystosowanie się w zachowaniu się siatkówki i kory mózgowej. Czynności siatkówki

i czynności kory występują na przemian po sobie. Podrażnienie kory trwa znacznie dłużej niż podrażnienie siatkówki. G. za pomocą schematu objaśnia nieciągłą pracę oka, określa jej bliższe cechy i w myśl przedstawionej zasady wyjaśnia widzenie ruchu i niektóre specjalne zjawiska optyczne np. Purkinjego, zjawisko obracającej się pionowej tarczy i inne.

W. Menaker: Neugier im 1. und 2. Lebensjahr (Ciekawość w 1-ym i 2-im roku życia). Str. 151—167. Badania przeprowadzono na 70-gu dzieciach w wieku od 6—24 miesięcy, używając jako podniety specjalnie skonstruowanej lalki, mogącej wykonywać różne ruchy. Wyniki pozwoliły wyróżnić 4 fazy rozwojowe, charakteryzujące się rodzajem reakcji i stopniem obawy dziecka przed nieznanym. Ciekawość jest jednym ze składników ogólnego rozwoju psychicznego dziecka, polegającego na opanowaniu z jednej strony własnego ciała, a otoczenia z drugiej strony. Związana jest początkowo z obawą przed podniętami nieznanymi, która musi być dopiero pokonana przez dziecko.

W. Ehrenstein: Erwiderung auf die Abhandlung: Die Herleitung der Typen aus funktionellen und strukturellen Zusammenhängen. Von G. H. Fischer mit H. Eilks (Odpowiedź na rozprawę: „Wyprowadzenie typów ze związków funkcyjnych i strukturalnych“ G. H. Fischera i H. Eilks'a). Str. 168—169. Ciąg dalszy polemiki. Wymieniona praca mieści się w t. 133, str. 222.

H. Ermisch: Psychophysische und psychologische Untersuchungen an verschiedenen Hühnerrassen (Psychofizyczne i psychologiczne badania nad różnymi rasami kur). Str. 209—244. H. rozróżnia dwie rasy kur: południową, oznaczoną przez B i północną, oznaczoną przez A. Pierwsze cechuje chwiejność, a więc są znacznie niestalsze, bardziej skaczące i zwinniejsze niż kury z grupy A, które odznaczają się stałością. Młode kury z grupy A wyróżniają barwy krótkofalowe, z grupy B — długofalowe. Kury z grupy A wykazują stosunkowo małe, kury z grupy B stosunkowo duże przystosowanie oka do ciemności. Badania wykazały, że w rasach kur znajdujemy te same zasadnicze cechy charakterystyczne co w wyróżnionych przez typologię integracyjną typach ludzkich. Z czego wynika, że typologia integracyjna dokonała wyodrębnienia typów ludzkich na podstawie istotnych, biologicznie głęboko uzasadnionych cech.

B. Schmidt. Reflektorische Reaktionen auf Form und Farbe und ihre typologische Bedeutung (Odruchowe reakcje na kształt i barwę i ich znaczenie typologiczne). Str. 245—310. Eksperymenty przeprowadzono na młodzieży w wieku od 10—15 lat.

z których mniejwięcej po $\frac{1}{3}$ oceniono jako schizotymików, cyklotymików i typy mieszane. Badania obejmowały sortowanie figur różnego kształtu i barwy, pokazywanie takich figur w tachistoskopie, badania metodą Rorschacha, metodą Pfahlera i indykatozem. W specjalny sposób wyodrębniono 1. typ człowieka reagującego przede wszystkim na kształt (Formseher — Fo), 2. reagującego przede wszystkim na barwę (Farbseher — Fa) i typy mieszane zależnie od rodzaju przeważającego elementu. Do pierwszego typu należą przeważnie schizotymicy, do drugiego — cyklotymicy. Żaden Fo nie okazał się cyklotymikiem, żaden Fa — schizotymikiem. Największą płynnością odznacza się typ Fo = Fa (u którego nie dominuje ani czynnik kształtu, ani czynnik barwy), który spotykamy jedynie u cyklotymików lub cyklotymicznych mieszańców, a w żadnym wypadku u schizotymików.

R. Hennig: Merkwürdige Ideenassoziationen (Dziwne asocjacje). Str. 311—330. Jest faktem powszechnie znanym, że jakiegokolwiek wrażenia zmysłowe mogą nieraz przypomnieć na pół albo i zupełnie zapomniane przeżycia. Autor omawia szereg takich właśnie rzadkich asocjacji z własnego życia, które dokonały się wskutek podnieć np. akustycznych, węchowych, wskutek jakiegoś przebiegu myśli, dat.

Tom zawiera bibliografię za rok 1935.

CXXXVIII (1936)

H. Kleint: Versuche über die Wahrnehmung (Badania nad spostrzeganiem). Str. 1—34. Badania dotyczyły następujących zagadnień: spostrzegania kierunku, w tym kierunku złożonego, kierunku pionowego, spostrzegania przestrzeni ukośnej, ukośnie stojących obrazów świetlnych, utworów ukośnych przy pochyleniu głowy, złudzenia na ukośnie stojącym statku, wzajemnego wpływu kierunków.

A. Peiper: Säuglingspsychologie (Psychologia niemowlęcia). Str. 97—123.

R. Müller-Freienfels: Grundsätzliches zur Psychologie der Wahrnehmung (Zasadnicze uwagi w związku z psychologią spostrzegania). Str. 124—144. Punktem wyjścia dla wnikliwych rozważań jest to, że jakkolwiek psychologia asocjacyjna ma już tylko znaczenie historyczne (którego nie można jej odmawiać, jak to czynią jej skrajni przeciwnicy), to jednak jej sensualistyczny punkt widzenia odnośnie do najważniejszych problemów spostrzegania nie jest zupełnie fałszywy (choć jednostronny) i wart jest dokładnego zrozumienia. Przede wszystkim autor traktuje spostrzeganie jako obiektywizację subiektywnego przeżycia, a nie jako subiektywizację obiektu, danego przez świat zewnętrzny.

Spostrzeganie nie jest tylko odbieraniem, ale aktywnością całego „ja“, w której czynniki receptywne, wrażenia, odgrywają rolę pośrednią, podrzędną. M.—F. wnika w pojęcie „wrażenia“, analizuje szczegółowo wszystkie kolejne fazy procesu spostrzegania, lokalizację i związane z nią zagadnienie przestrzeni psychicznej, zagadnienie „postaci“ i tak kolejno dochodzi do uwag nad istotą czynników emocjonalnych. Rozważania nad filozoficznymi pokrewieństwami tych wywodów zamykają pracę.

E. Pajoma und O. Plotnikowa: Zur Frage über Ermüdbarkeit und psychische Sättigung bei körperlich minderwertigen Kindern (Przyczynek do zagadnienia podatności na zmęczenie i znużenia psychicznego u fizycznie upośledzonych dzieci). Str. 145—156.

E. R. Jaensch: Lage und Aufgabe der Psychologie im neuen Reich (Sytuacja i zadania psychologii w nowym państwie). Str. 209—238. J. występuje przeciwko filozofii, która mimo oderwania od rzeczywistości, rozbieżności poglądów i niedostatecznych metod uważa, że posiada monopol na wyjaśnianie zagadnień z dziedziny duchowego życia ludzi, kultury i tłumi inne kierunki naukowe, zajmujące się tymi samymi zagadnieniami. Walka między czystą filozofią i psychologią jest jednym z postulatów niemieckiego ruchu narodowego. Psychologia w swych badaniach nie może stosować się do filozofii 19 wieku, tylko powstająca filozofia 20 wieku musi obrać za podstawę swych rozważań wyniki psychologii. W dalszym ciągu artykuł zawiera rozważania nad rolą psychologii we współczesnym życiu, jej zadaniami, zasięgiem i ważnością.

E. R. Jaensch: Deutsche Wehrmachtpsychologie und deutsche Hochschulpsychologie (Niemiecka psychologia wojskowa i psychologia w wyższych szkołach niemieckich). Str. 239—248. Mowa, wypowiedziana z okazji uroczystości otwarcia nowego zakładu psychologii wojskowej.

E. Haigis: Das bio-mythische Bewusstsein in der freien Märchenproduktion (Biomityczna świadomość w wolnym tworzeniu bajek). Str. 249—292. Poddane zostały wielostronnej analizie (z punktu widzenia treści, formy przedstawienia, techniki przedstawienia) „opowiadania“, a więc bajki, historyjki itp., ułożone przez dzieci w wieku od 6—9 lat. Zasadnicza hipoteza brzmi: odkrywanie i szeregowanie pojedynczych procesów psychicznych nie prowadzi do pełnego zrozumienia form myślenia i świata przeżyć dziecięcych; wytwory fantazji w postaci „opowiadań“ należy uważać jako wyżycie się jakiegoś zasadniczego, nie dającego się dalej do niczego sprowadzić, dominującego uczucia, które to uczucie autor określa jako „Lust an existentieller Er-

regtheit". Część I-sza pracy zawiera analizę funkcji intelektualnych, część II-ga analizę uczuciowej zawartości „opowiadań”.

O. Sterzinger: Der Gradationsschluss bei höheren (Mäusen) und niederen Tieren (Ameisen, Erd- und Steinläufern, Ohr- und Regenwürmern) (Wnioskowanie na podstawie stopniowania u wyższych (myszy) i niższych zwierząt (mrówek, wiłów: zieminków i dREWniaków, szczypawek i dżdżownic ziemnych). Str. 293—308.

B. Rensch: Zur Psychologie des Abzeichnen einfacher geometrischer Figuren (Przyczynek do psychologii odrysowywania łatwych figur geometrycznych). Str. 309—328. Autor polecał osobom badanym odrysować jak najdokładniej podany wzór; ta kopia stawała się wzorem do odrysowania dla następnej osoby, rysunek tej-że wzorem dla trzeciej itd. Jako wzory służyły linie proste, krzywe, kąty, płaszczyzny. Okazało się, że 1. przekształcenia we wszystkich wypadkach miały ten sam charakter, czyli że przeciętne błędy powodowały mniej lub więcej stałe zmiany figur, 2. główną przyczyną błędów były nie złudzenia optyczne, a więc modyfikacje wrażeń, lecz złudzenia w ocenie, 3. rysownicy bardziej utalentowani popełniają błędy kopiowania w tym samym stopniu co mniej utalentowani, 4. zaznacza się różnica między rysującymi w sposób naturalistyczny, a między okładzającymi skłonność do stylizowania.

G. D. Mall: Das galvanische Reflexphänomen im Dienste psychologischer Persönlichkeitsforschung (Zjawisko odruchu galwanicznego w służbie badań nad osobowością). Str. 329—364. Rozważania historyczne nad badaniem odruchu galwanicznego i stosowanymi w tym celu metodami otwierają pracę, która w dalszym ciągu zawiera omówienie podłoża anatomicznego psychogalwanicznego odruchu skór nego, krytykę dotychczasowych badań w tym kierunku i ocenę wartości ich wyników dla psychologii. Naczelna teza głosi, że fenomenologia odruchów jest bez wartości, jeżeli nie jest ujmowana z punktu widzenia struktury osobowości. Bardzo obszerna bibliografia uzupełnia pracę.

CXXXIX (1936)

J. O. Vértés: Entwurf einer Milieupsychologie (Projekt psychologii środowiska. Środowisko i dziecko). Str. 1—37. V. rozróżnia środowisko obiektywne (Milieu) i subiektywne ujęcie środowiska (Milieu-projektion), które uważa za nieświadomy wytwór psychiki ludzkiej, za indywidualne odzwierciedlenie obiektywnego środowiska. Wyodrębnia środowisko obiektywne naturalne, kulturalne, ludzkie, dostosowane, nie-

dostosowane. Omawia subiektywne ujęcie środowiska u ludzi normalnych, nienormalnych, dorosłych, dzieci, wpływ zmiany środowiska, typy ludzi z punktu widzenia ich przystosowalności do środowiska, wreszcie metody badań nad środowiskiem.

F. Kainz: Zur Psychologie der Sprachfunktionen (Przyczynek do psychologii funkcji mówienia). Str. 38—97. Przedstawia swoją teorię funkcji mówienia.

E. R. Jaensch: Besondere Aufgaben der Psychologie im neuen Reich (Specjalne zadania psychologii w nowym państwie). Str. 98—102. Przedmowa do następnej pracy.

H. Richter: Adaptationsvorgänge bei verschiedenen Menschentypen und in den Phasen der Jugendentwicklung (Przebieg adaptacji u różnych typów ludzkich i w różnych okresach rozwoju młodzieży). Str. 103—164. Eksperymenty nad adaptacją optyczną przeprowadzono na dzieciach szkolnych za pomocą okularów pryzmatowych, adaptometru Nagel'a i za pomocą zmian jasności. Stwierdzono przystosowywanie się do nienormalnych warunków patrzenia, wielki wpływ wieku życia na stopień przystosowalności optycznej. Największą przystosowalność posiadają dzieci w wieku od 9—12 lat. Z wejściem w okres dojrzewania następuje gwałtowny spadek adaptacji, która jednak osiąga wysokie wartości w 16—17 roku życia. Badano również zależność między adaptacją optyczną a typami według typologii integracyjnej i między typem i wiekiem.

H. Schole: Scholastik in der Psychologie (Scholastyka w psychologii). Str. 165—170.

K. Groos: Historische Situationen. Bemerkungen über ihr Wesen und ihre Vergegenwärtigung (Historyczne sytuacje. Uwagi o ich istocie i uobecnianiu). Str. 193—211. Rozważa cechy pojęcia „sytuacja historyczna“, jego stosunek do prawdziwości, przestrzeni, czasu i osobowości ludzkiej.

K. Schmetng: Eidetische Studien zum Problem des „Zweiten Gesichts“ (Studia ejdetyczne nad problemem widzenia przyszłych wydarzeń). Str. 212—280. „Drugim wzrokiem“ nazywa autor zdolność widzenia przyszłych wydarzeń w formie obrazów wzrokowych (nieraz z domieszką składników słuchowych, węchowych, dotykowych), występujących z wyrazistością właściwą halucynacjom (np. człowiek taki widzi pożar, płomienie, słyszy dzwony; człowiek zrywa się, biegnie niby w stronę pożaru, po pewnej chwili obraz niknie. Po pewnym czasie rzeczywiście wybucha pożar). Autor objął szczegółowymi badaniami 10 osób.

E. Fleischer: Die Grundlage der Farbtöne und Farbtonübergänge (Podstawy rozróżniania odcieni barw i zmian odcieni). Str. 281—344.

W. Ehrenstein: Untersuchungen über Bewegungs- und Gestaltwahrnehmung (Badania nad spostrzeganiem ruchu i kształtów). Str. 345—359.

H. Brugger: Ueber Wesen und Sinn des Berufes. Eine strukturpsychologische und werttheoretische Untersuchung (O istocie i znaczeniu zawodu. Badania nad strukturą psychologiczną i wartością teoretyczną). Str. 360—370. Jest to I-sza część pracy, poświęcona określeniu pojęcia zawodu i sposobom czerpania wiedzy o zawodach. Autor zapowiada ukazanie się jeszcze 3-ech części pracy. Źródłem wiadomości o zawodach mogą być tylko ludzie (i literatura jako wytwór ludzki), których autor dzieli na dwie grupy: 1. tych, którzy posiadają pewne wiadomości o zawodach ponieważ zawodowo zajmują się kwestią zawodów innych ludzi, 2. ludzi, którzy pracują w jakimś zawodzie i o tej pracy jako o własnym przeżyciu mogą udzielić informacji. Mówiąc o zawodach należy odróżnić popularną, znajomość tego zagadnienia od wiedzy, opartej na specjalnych studiach.

J. Pikler: Ueber Umkehrung der Licht- und Schattenverteilung durch die Vorstellung des Sehenden, dass er sich umkehrt (O odwróceniu rozkładu światła i cieni w związku z wyobrażeniem sobie przez widza, że się obraca). Str. 371—372. Opis własnego przeżycia autora.

Izabella Budzińska (Poznań).

KOMUNIKATY

Zjazd pedologiczny w Brnie z powodów technicznych musiano odłożyć na 26, 27 i 28 sierpnia 1937 roku. Na zjazd zgłosili referaty następujący polscy psychologowie: Prof. Dr Stefan Baley (Warszawa), Prof. Dr Stefan Błachowski (Poznań), Prof. Dr Ludwik Jaxa Bykowski (Poznań), Docent Dr Mieczysław Dybowski (Poznań), Prof. Dr Stefan Szuman (Kraków), Prof. Dr Mieczysław Kreutz (Lwów), Dr Jan Schwarz (Poznań) i Dr Tadeusz Zaworski (Poznań).

Zjazd psychotechniczny w Wiedniu organizowany przez austriacką „Arbeitsgemeinschaft für Psychotechnik“ (Wien 1, Seilerstätte 8/IV) odbędzie się w jesieni 1937 roku podczas trwania Targów Wiedeńskich. Projektu urządzenia tego zjazdu w Budapeszcie nie udało się zrealizować. Komitet zjazdu zamierza, jak przed dwoma laty, zaprosić do Wiednia psychotechników ze wszystkich państw sąsiednich i tzw. państw sukcesyjnych. Zjazd poprzedni zajmował się głównie zagadnieniem poradnictwa zawodowego, przyszły natomiast obiera sobie jako główny temat rolę psychotechniki w życiu gospodarczym. Uczestnikom zjazdu będą przysługiwały zniżki kolejowe, przewidziane dla zwiedzających Targi Wiedeńskie. Opłata zjazdowa wynosi 5.— S.

KOMUNIKATY INSTYTUTU BADAŃ NAD DZIEDZICZNOŚCIĄ U LUDZI W LONDYNIE

Prof. R. Ruggles Gates, kierownik wymienionego w nagłówku Instytutu, nadesłał następujące dwa komunikaty, które podajemy w oryginalnym brzmieniu:

BUREAU OF HUMAN HEREDITY

115, Gower Street, London, W. C. 1. England.

The object of this Bureau is collection on as wide a scale as possible of material dealing with human Genetics. Later, the tasks of analysis of material and distribution of the information available will be added.

The Bureau is directed by a Council representing medical and scientific bodies in Great Britain. It is affiliated to the International Hu-

man Heredity Committee, which ensures co-operation in all areas where research is proceeding.

The Council would be grateful to receive all available material from Institutions and individuals, furnishing well-authenticated data on the transmission of human traits whatever these may be. Pedigrees are particularly desired; twin studies and statistical researches are also relevant. As research workers and others who send in material may in some cases wish to retain the sole right of publication (or copyright) those who so desire are asked to accompany their material with a statement to that effect.

Material should be given with all available details in regard to source, diagnostic symptoms and the name and address of the person or persons who vouch for accuracy. All such details will be regarded as strictly confidential.

Reprints of published work would be most acceptable. Further, many authors when publishing material may also have collected a number of pedigrees which they have been unable to reproduce in detail. It is the object of the Council that such records, by being included in the Clearing House, should not be lost.

Those wishing for a copy of the Standard International Pedigree Symbols may obtain one from the office.

Announcements in regard to the services undertaken by the Bureau will be published from time to time.

Chairman: R. Ruggles Gates.

Executive Committee: R. A. Fisher, J. B. S. Haldane, E. A. Cockayne, J. A. Fraser Roberts, L. E. Halsey (Hon. Treasurer), C. B. S. Hodson (Hon. Gen. Secretary).

Dear Sir/Madam,

My Executive Committee invites your co-operation in making use of the service here announced and begs you to make it as widely known as possible.

INFORMATION SERVICE FOR RESEARCH WORKERS IN HUMAN GENETICS

One activity contemplated in setting up the Clearing-House for Human Heredity is the organization of information service for research workers in the subject. The value of such a plan has been demonstrated in the information service already established for workers on *Drosophila*, etc. It should be noted that apart from convenience of ascertaining easily centres at which comparable work is going on, the circulation of notice by

those engaged in a particular enquiry of their work is a safeguard in dating priority — a point to which it is natural to attach some importance.

Workers are requested to address to the Bureau a short paragraph describing the work on which they are engaged. These notices will be multiplied and circulated to all those co-operating. In the first instance this bulletin will be issued every twelve months. Later supplementary bulletins will be issued more frequently.

Those using this service are asked to subscribe 5/—, a sum equalling approximately one quarter of a pound sterling equivalent in the currency of their country.

The accepted languages are: French, German, English.

Yours faithfully,

C. B. S. Hodson.

Sprostowanie. W tomie IX na str. 112 w. 6 od góry po słowach: „Ces objections sont bien fondées“ ma być: „mais n'affectent pas les principes fondamentaux de la Méthode“.

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



Rédaction: Poznań, Université (Pologne)

Abonnement 20 złoty par an

