

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM IX/4

19

P O Z N A Ń

37

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE
Z ZASIŁKU FUNDUSZU KULTURY NARODOWEJ

TREŚĆ — CONTENU

Strona
Page

Rozprawy — Articles originaux:

- Mirosław Sekreta: O psychicznym ustosunkowaniu się nauczycieli szkół powszechnych do nauczycielskiego zawodu 333
- Wiktor Tomaszewski: Wpływ psychiki na serce, oddech i ciśnienie krwi 401

Streszczenia — Résumés:

- Mirosław Sekreta: Ueber die psychische Einstellung der Volksschullehrer zum Lehrerberuf 447
- Wiktor Tomaszewski: Psychische Einwirkungen auf Herz, Atmung und Blutdruck 451

Zjazdy — Congrès:

- Witold St. Kruk: Sprawozdanie z XI międzynarodowego kongresu psychologicznego w Paryżu 455

Sprawozdania z książek — Analyses des livres:

- Kurt Goldstein: Der Aufbau des Organismus (Z. Piotrowski) 458
- K. Bühler: Die Zukunft der Psychologie und die Schule (L. Langholz) 461
- Władysław Witwicki: Psychologia a wojsko (S. Błachowski) 465

Przegląd czasopism — Revue des journaux psychologiques:

- The American Journal of Psychology XLVIII (Z. Piotrowski) 465
- Archivio italiano di psicologia generale e del lavoro XIV, 3—4 (Z. Korczyńska) 470
- The British Journal of Psychology. General Section XXVII, 3—4 (W. Kowalski) 473
- Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde XXXVIII, 1—10 (L. Jaxa Bykowski) 476

Wspomnienia pośmiertne — Nécrologies:

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

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM IX/4

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 PSYCHICZNYM USTOSUNKOWANIU SIĘ NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH DO NAUCZYCIELSKIEGO ZAWODU

I. Zagadnienie i metoda.

Problematyka psychologii pedagogicznej była do niedawna dość jednostronna. Obejmowała przeważnie jednego tylko kontrahenta wychowawczego stosunku: dziecko, prawie zaś zupełnie pomijała drugiego w tym stosunku współuczestnika: nauczyciela. Stąd, o ile psychologia dziecka, dzięki poszukiwaniom szeregu badaczy jak: Pereza, Preyera, Sully'ego, Thorndike'a, Bineta, Claparède'a, Dawida, Sterna, Piageta, K. i Ch. Bühlerów, Zienkowskiego, Szumana, Baley, (wymieniając tylko najważniejszych), może się już poszczycić pięknymi i wartościowymi wynikami, o tyle psychologia nauczyciela jest dotąd zaledwie w zaczątkach. Nie znaczy to, jakoby jej dotychczas zupełnie nie uprawiano. Owszem, ilość ogłoszonych prac o psychologii nauczyciela jest na liczbę dość już spora ¹⁾, jakość ich wszakże, wyrażająca się w osiągniętych wynikach, jest znacznie skromniejsza. Zwłaszcza w porównaniu z wynikami badań nad psychologią dziecka. O psychologii nauczyciela wiemy tymczasem bardzo mało, o ile nie zgoła nic. Ponieważ zaś prawidłowy rozwój psychologii pedagogicznej, jak i jej użyteczność dla wychowawczej praktyki wymagają bardziej równomiernego traktowania obydwu tych jej działów: psychologii dziecka i psychologii nauczyciela, pragnąć należy i oczekiwać dal-

¹⁾ W literaturze niemieckiej bibliografia ich wedle F. Schneidera („Erzieher und Lehrer“, Paderborn 1928) liczy 261 pozycyj.

szych poszukiwań w tym kierunku, jako też cieszyć się próbami już zapoczątkowanymi.

Badania nad psychologią nauczyciela, aczkolwiek niedawne i nieliczne, mają już swoją historię. Nie tu oczywiście miejsce, ani czas na jej pisanie. Wystarczy pobieżny przegląd wskazujący, jak stopniowo precyzował się przedmiot tych badań i jak zwolna określała się ich metoda. Niektóre z pozycji tego historycznego przeglądu mają już wartość tylko historyczną, inne są wszakże ciągle jeszcze aktualne i żywe. Będzie to zarazem częściowym uzasadnieniem kierunku i charakteru badań niniejszych.

Ze względu na przedmiot i metodę wyróżnić należy w badaniach psychologii nauczyciela trzy okresy główne i jedną fazę wstępną.

W fazie wstępnej, przygotowawczej starano się metodą opisową, na podstawie danych biograficznych o różnych wybitnych wychowawcach, znanych z dziejów wychowania, jak Sokrates, Erazm z Rotterdamu, Komeński, Sturm, Pestalozzi skonstruować i określić duchowy wizerunek wychowawcy doskonałego, idealnego. Z powodu wszakże trudności metodycznych (niełatwość znalezienia wybitnych takich wychowawców i ubóstwo pewnych o nich wiadomości), oraz ze względu na zawodność wyników (sprzeczność rysów obrazu takiego idealnego wychowawcy) drogę tę niebawem zarzucono.

Na pierwszy okres badań psychologii nauczyciela przypadają próby klasyfikacji typów psychicznych nauczycieli, usiłowania stworzenia naukowej nauczyciela typologii. Nie rozporządzając podówczas żadnymi danymi faktycznymi, próbowano cyfry te skonstruować spekulatywnie, aczkolwiek miały one odpowiadać typom realnym, empirycznym. Jako przykład takich badań wymienić można prace psychologów niemieckich, B. E. Vowinkela (*Beiträge zur Philosophie und Pädagogik*, 1912) i M. Frischeisen-Köhlera (*Bildung und Weltanschauung*, 1921). Uzyskane tą drogą typologie nauczyciela również zawiodły oczekiwania. Dowolność i niejedno-

litość zasad podziału, mgliste kontury poszczególnych typów, nie zawsze szczęśliwe ich oznaczenia, a nade wszystko niepsychologiczny, spekulatywny sposób postępowania sprawiły, że badania te i uzyskane przez nie psychologię mogą mieć wartość co najwyżej pewnej klasyfikacyjnej pomocy.

W okresie drugim zrezygnowano z tworzenia typów empirycznych, a zwrócono się ku tworzeniu jednego typu, idealnego. Ale już nie metodą opisową, jak we fazie wstępnej, ale spekulatywną, jak w okresie pierwszym. Punktem wyjścia w badaniach tych była zazwyczaj jakaś zasada, założenie, z których drogą dedukcji wyprowadzano psychologiczne właściwości doskonałego nauczyciela jako logiczne następstwo. Przykładem może tu być praca naszego psychologa i pedagoga J. Wł. Dawida (*O duszy nauczycielstwa*, 1912) i niemieckiego psychologa i pedagoga G. Kerschensteinera (*Die Seele des Erziehers*, 1921). O tych znowu badaniach powiedzieć można, że o ile pedagogiczna ich doniosłość jest niewątpliwie duża, o tyle ich wartość psychologiczna jest bez wątpienia mała. Zawarty w nich typ nauczyciela jest typem nauczyciela wyimaginowanego, doskonałego, idealnego, a nie typem nauczyciela rzeczywistego, przeciętnego, empirycznie istniejącego. W ogóle badania te nie mają nic wspólnego z psychologią. Psychologia nie jest nauką normatywną, nie stawia ideałów, ale jest nauką empiryczną i bada fakty.

To też w okresie trzecim, trwającym dotychczas, wyrzeczono się konstruowania wizerunku duchowego nauczyciela idealnego, a skierowano się ku analizowaniu psychicznych właściwości nauczyciela rzeczywistego. Zarzucono niepsychologiczne metody dedukcyjnie-spekulatywne, a obrano psychologiczne metody indukcyjnie-eksperymentalne. Ponadto ograniczono przedmiot badań i nie zajmowano się już psychologią nauczyciela w ogólności, ale konkretnymi i ściśle określonymi zagadnieniami tej psychologii w szczególności. Metoda badania opierała się na ankietach, wypełnianych przez nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. Spośród zagadnień zajmowano się sprawą powołania do zawodu nauczycielskiego (Tobie

Jonkheere „Devient-on instituteur par vocation?“, 1908. C. Huguenin „La vocation pédagogique“, 1915), typów psychicznych nauczyciela (W. Döring „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“, 1925), uzdolnień do zawodu nauczycielskiego (W. Dzierzbicka „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy“, 1926), samopoczucia zawodowego nauczyciela (M. Birkinshaw „The successful teacher“, 1935), struktury intelektualnej, inteligencji i sprawności zawodowej nauczyciela (J. Schwarz „Nauczyciel w świetle badań psychologicznych“, 1935). O tych badaniach stwierdzić należy, że aczkolwiek nie zawsze na dostatecznie licznych oparte podstawach (ilość materiału ankietowego waha się w nich w granicach o rozpiętości od 18 osób, u Döringa, do 583, u Birkinshaw, to jednak w wielu szczegółach przynoszą wyniki, które pozostaną zapewne trwałym dorobkiem psychologii²⁾). Wskazuje to, że obrana droga jest właściwą, a metoda trafną, skoro wyniki są dodatnie. Stąd wniosek, że i dalsze badania powinny w tym samym zdążać kierunku i na podobnej opierać się metodzie³⁾. Tak też właśnie czynią badania niniejsze.

Tematem pracy obecnej jest zagadnienie: jak ustosunkowuje się nauczyciel szkoły powszechnej do swego zawodu?

Ustosunkowanie się nauczyciela do swego zawodu nie jest ani stałe, ani jednolite. Różni nauczyciele ustosunkowują się do swego zawodu rozmaicie i różnorako. Inaczej patrzy nauczyciel na swój zawód, gdy wszedł weń z zamiłowania, powołania, inaczej, gdy szukał w nim stanowiska i kariery, a inaczej, gdy skierowały go tu czynniki zewnętrzne, nakaz rodziny, namowa otoczenia, życiowe konieczności. Inaczej też ocenia swój zawód nauczyciel przed wstąpieniem doń, inaczej w chwili wejścia, a inaczej po dłuższym czasie przebywania.

²⁾ Ocenę tych wyników podaje S. Błachowski w rozprawie „Wyniki psychologii pedagogicznej“, Encyklopedia Wychowania, Tom I, str. 382—388.

³⁾ Bliżej kierunku ten i metodę określić się starałem w art. „O zasadach i podstawach doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Ocena i postulaty“, Chowanna 1936.

Stosownie do tego trzeba ogólne zagadnienie psychicznego ustosunkowania się nauczyciela do jego zawodu rozbić na zagadnienia szczegółowe:

1. pochodzenie nauczycieli i motywy wyboru zawodu;
2. stosunek do zawodu przed wstąpieniem;
3. stanowisko w chwili wchodzenia;
4. ustosunkowanie się pō wejściu.

Podstawą pracy jest ankieta, rozpisana w latach szkolnych 1935/36 i 1936/37 wśród studentów Państwowego Pedagogium w Krakowie i wśród nauczycieli w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. Ze względów łatwo zrozumiałych była ona możliwie krótka i ogólnikowa. Składała się z 4-ch pytań:

1. kiedy i pod wpływem jakich czynników zaczął (a) Pan (i) rozmyślać o swym przyszłym zawodzie nauczycielskim?
2. jak wyobrażał (a) sobie Pan (i) wówczas siebie jako wychowawcę (czynię) i co sądził (a) Pan (i) o swej przeszłej pracy?
3. czy pierwotne Pana (i) poglądy i wyobrażenia uległy później jakim zmianom i w jakich się to stało okolicznościach?
4. jak obecnie zapatruje się Pan (i) na swoją pracę i co sądzi Pan (i) o zawodzie nauczycielskim?

Odpowiedzi uzyskano od 80 studentów (48 mężczyzn i 32 kobiety) i od 170 nauczycieli (143 mężczyzn i 27 kobiet) — ogółem od 250 osób.

Ogólnikowe sformułowanie pytań ankiety miało na celu uchylenie możliwości jakichkolwiek sugestyj i zapewnienie możności swobody najpełniejszego wypowiedzenia się. Wskutek tego ma ona charakter raczej próby, testu. Istotny wgląd w rozpatrywane zagadnienie uzyskujemy na drodze raczej pośredniej, poprzez analizę i interpretację całkiem ogólnych refleksji osób badanych w odniesieniu do ich zawodu. Wynik zależy, jak zwykle w takich razach, od dwóch głównie mo-

mentów: zdolności do introspekcji i autoanalizy u badanych oraz od psychologicznej intuicji i metodycznego wyrobienia u badającego. Od woli badającego zależny był oczywiście tylko ten drugi. I to do pewnego jedynie stopnia.

II. Społeczne pochodzenie i motywy wyboru zawodu.

Kadrą rekrutacyjną zawodu nauczycielskiego są, jak to już niejednokrotnie stwierdzono, niższe, uboższe warstwy społeczne. Nauczyciele szkół powszechnych wywodzą się ze wsi i z klas ze wsią pochodzeniem związanych. Są synami małorolnych włościan, dziennych wyrobników, robotników i rzemieślników, drobnych kupców i przedsiębiorców, niższych oficjalistów i urzędników, oraz (wyjątkowo) nauczycieli. Nie ma prawie wśród nauczycieli szkół powszechnych osób pochodzących ze środowisk zamożniejszych, z rodzin wyższych urzędników, ze sfer przemysłowych, z kół zawodów wolnych. Kobiety-nauczycielki wywodzą się zazwyczaj z warstw trochę lepiej sytuowanych, z rodzin urzędniczych i kupieckich. Tłumaczyć to można tym, że albo rodziny te, wysilone finansowo na kształcenie wyższe synów, nie są już w stanie zapewnić takiego wykształcenia również i córkom, albo też uważają zawód nauczycielski za zajęcie dla kobiet najodpowiedniejsze i celowo doń swe córki skierowują. Może oczywiście zachodzić jedno i drugie równocześnie.

Dane cyfrowe podaje poniższa tablica I. Obejmuje ona, podobnie jak i dalsze, razem mężczyzn i kobiety. Ilość kobiet jest w naszym materiale za szczupłą, by można było wysnuwać jakiegokolwiek wnioski porównawcze. Dla orientacji, obok podano cyfry Schwarza („Nauczyciel w świetle badań psychologicznych“, Poznań 1935) i Miklaszewskiego („Nauczycielstwo szkół powszechnych ze stanowiska higieny społecznej“, Warszawa 1924).

Przewaga wśród nauczycielstwa szkół powszechnych elementów pochodzenia ludowego nie jest bynajmniej dla nauczycielskiego zawodu czymś ujemnym, czy szkodliwym.

Tabl. I. Pochodzenie społeczne nauczycieli.

S t a n	Osób	0/0	Schwarz 0/0	Miklaszewski 0/0
Rolnicy	33	34	38,7	49,6
Wyrobnicy, robotnicy, rzemieślnicy	33	34	35,9	17,4
Niżsi urzędnicy i oficjaliści . . .	19	19,5	18,3	18
Drobni kupcy i przedsiębiorcy . .	10	10,3	7,1	6
Nauczyciele	2	2,2	—	5
Razem	97	100	100	100

Synowie ludu wnoszą ze sobą świeży zapas sił nieużytych, zdrowy i niezblazowany stosunek do świata i życia, dokładną i bezpośrednią znajomość warunków i potrzeb tych warstw, które ze szkoły powszechnej korzystają najwydatniej. Sam ten fakt społeczny, jako wynik pewnych społecznych selekcji, nie budzi żadnych poważniejszych wątpliwości. Niejakie zastrzeżenia wywołuje natomiast jego wewnętrzny mechanizm, jako wynik pewnych socjalno-psychicznych poczuć i wartościowań. Na ogół, w przeciętnym poczuciu społecznym sytuacja życiowa nauczyciela szkoły powszechnej nie jest zbyt ponętna, ani pociągająca. Zawód ten uchodzi za materialnie niepopłatny i hierarchicznie niewysoki. Wartościowanie jego jest więc nieszczegółne, a atrakcyjność niewielka. Pociąga jednostki pochodzenia niższego, o umiarkowanych ambicjach i ograniczonych możliwościach, dla których może być społecznym awansem. Odstępuje osobniki pochodzenia wyższego, o rozleglejszych aspiracjach i obszerniejszych możliwościach, dla których byłby społeczną degradacją. Dłuższe działanie tego mechanizmu nie byłoby oczywiście pożądane. Przesyciłoby to zawód nauczycielski elementami biologicznie, społecznie i kulturalnie późniejszymi, obciążonymi w dodatku świadomością tego upośledzenia.

Dla określenia i zrozumienia psychicznego ustosunkowania się nauczycieli do nauczycielskiego zawodu niezmiernie doniosłą, a nawet zasadniczą jest sprawa czynników, które ich na tę drogę zawodowej pracy skierowały, inaczej: kwestia

motywów wyboru zawodu. Problem ten był już wprawdzie niejednokrotnie poruszany i omawiany, rozbieżność atoli osiągniętych wyników napawa nieufnością i nakazuje podjęcie sprawy jeszcze raz na nowo.

Ilość i jakość motywów wyboru zawodu przez kandydatów na nauczycieli jest i musi być niesłychanie mnoga i rozmaita. Tyle jest możliwych motywów, ile dokonywanych wyborów. Quot capita, tot sensus. Zwłaszcza ilość kombinacyj poszczególnych składników w aktualnie dokonywanych wyborach jest niewyczerpana. Wyszczególnienie wszystkich nie jest wykonalne, ani konieczne. Wypada sprawę uprościć i to podwójnie: 1. sprowadzić ogół możliwych i występujących motywów do kilku postaci znamiennejszych i częstszych, oraz 2. rozłożyć motywacje złożone i wyszczególnić w nich jeden tylko ich składnik, ale główny i decydujący.

Jakie motywy skłaniają człowieka do poświęcenia się zawodowi nauczycielskiemu?

Wejście do zawodu nauczycielskiego nie zawsze jest przede wszystkim aktem i wynikiem świadomego i samodzielnego wyboru. Nie wszyscy nauczyciele są nimi na skutek własnej decyzji, po samodzielnym wyborze. Niekiedy wyboru dokonał kto inny, rodzina, otoczenie. Nierzadko w ogóle nie było wyboru, rozstrzygnął zbieg okoliczności, przypadek.

Mamy zatem trzy możliwości: wybór samodzielny, wybór niesamodzielny i brak wyboru. W wypadku wyboru samodzielnego w grę wchodzi pobudki i racje własnego namysłu i rozmyślenia. W wypadku wyboru niesamodzielnego występuje tylko uznanie i przychylenie się do woli i decyzji obcej. W wypadku trzecim brak wszelkiego namysłu i wybierania, decydują rozliczne i splątane czynniki przypadkowe, los.

Wybór samodzielny opierać się może na motywach zrodzonych z przesłanek natury idealistycznej, względnie na motywach zrodzonych z przesłanek natury materialistycznej.

Przez motywy idealistyczne rozumiane tu będą przesłanki natury duchowej, ideologicznej. Przez motywy materialistyczne, przesłanki natury cielesnej, ekonomicznej. Motywy idealistyczne dzielą się na trzy grupy: 1. zamiłowanie, powołanie, pociąg do wychowywania i nauczania — idealizm pedagogiczny; 2. chęć kulturalnego podnoszenia warstw zacofanych i upośledzonych — idealizm społeczny; 3. pociąg do nauki, uczenia się, samokształcenia — idealizm naukowy. Motywy materialistyczne rozpadają się także na trzy grupy: 1. zamiar pozyskania materialnych środków fizycznej egzystencji; 2. postanowienie podyktowane brakiem środków na inny wybór i zawód; 3. chęć wyniesienia się ponad dotychczasową sytuację społeczno-materialną, zrobienia społecznego awansu. Wybór niesamodzielny może zajść dwojako: 1. jako skutek nakazu względnie namowy rodziny i otoczenia i 2. jako rezultat zbiegu nieokreślonych okoliczności przypadkowych.

Przykłady.

I. Wybór samodzielny.

1. Motywy idealistyczne.

a) Idealizm pedagogiczny.

Ankieta 215, Nauczyciel-Mężczyzna. „Kiedy chodziłem do szkoły powszechnej, lubiłem czytywać dużo ciekawych książek. Zawsze po te książki zwracałem się do nauczyciela, którego uważałem po prostu za bóstwo. Myślałem wówczas, że nauczyciel jest człowiekiem wszechwiedzy. Nieraz myślałem o tym, aby w przyszłości zostać nauczycielem“.

Ankieta 253, Naucz.-Mężcz. „O zawodzie nauczycielskim marzyłem już w najwcześniejszej młodości. W wypracowaniu piśmiennym — czym chcę zostać — pisałem zawsze, że nauczycielem. Jestem jedynym w rodzinie, który został nauczycielem i to naprawdę z zamiłowania. Wiele znosiłem kpin ze strony moich nauczycieli w szkole powszechnej i niemieckiej wydziałowej, którzy zawód nauczycielski przedstawiali jako coś najgorszego. Powiadali: „Lieber Steine klopfen, als Lehrer werden“.

b) Idealizm społeczny.

Ankieta 221, Naucz.-Mężcz. „Mieszkałem wówczas na wsi. Widziałem pełno swych sąsiadów, którzy zaledwie umieli czytać i pisać, a byli i tacy, którzy zupełnie tego nie umieli. Obserwowałem ich, skonstatowałem, że są naprawdę kalekami życiowymi. Otóż postanowiłem już wtenczas, o ile mi tylko zdrowie dopisze, zostać nauczycielem, bym mógł tymi kalekami zaopiekować się“.

Ankieta 241, Naucz.-Mężcz. „Uważałem, że w tym zawodzie mogę znaleźć najlepszą sposobność odegrania roli społecznika i wychowawcy młodzieży, ucząc ją przede wszystkim jak żyć należy, aby przez służenie Bogu, postępowanie etyczne służyć dobrze Ojczyźnie“.

c) Idealizm naukowy.

Ankieta 206, Naucz.-Mężcz. „Zanim rozpocząłem naukę w seminarium nauczycielskim i zanim zdecydowałem się być nauczycielem, pracowałem w sądzie jako kancelista. Tu ukształtował się już częściowo i ustalił mój światopogląd i zapragnąłem osiągnąć pewien stopień wykształcenia, by zaspokoić głód wiedzy, który się wówczas we mnie obudził, słowem, zapragnąłem się kształcić. Chciałem wówczas pójść do gimnazjum, a potem na uniwersytet. Ponieważ jednak byłem wówczas już stosunkowo za stary, by pójść do gimnazjum do klas niższych, a do klasy wyższej nie miałem przygotowania, więc jako zakład kształcenia obrałem seminarium, ponieważ tam wiek nie był ograniczony.

Ankieta 226, Naucz.-Mężcz. „Przed wszystkim chciałem się kształcić. Pragnąłem wiedzy za wszelką cenę. Chciałem się kształcić dalej, ukończyć uniwersytet. Już będąc w seminarium doksztalałem się dodatkowo, studiowałem np. francuski. Zdawałem sobie sprawę, że powinienem raczej wstąpić do gimnazjum, i że seminarium drogi mi poniekąd zamyka, nie miałem jednak wyjścia innego i radowałem się tym, że się w ogóle kształcę.

Ankieta 243, Naucz.-Mężcz. „W 17-tym roku życia odczułem w sobie jakiś nieokreślony pęd do wiedzy. Objaw był tak silny, że pokonałem dość duże trudności natury formalnej i opuściłem dom rodzicielski, zapisując się jako uczeń do seminarium nauczycielskiego. Poszedłem tam tylko dlatego, aby posiąść pewną wiedzę, jednak nauczycielem nie miałem zamiaru zostać“.

2. Motywy materialistyczne.

a) Zapewnienie bytu.

Ankieta 250, Naucz.-Mężcz. „Przed wstąpieniem do seminarium nauczycielskiego uczęszczałem do szkoły powszechnej, do klasy 7-mej.

Kończąc tę szkołę wybrałem sobie ten zawód częściowo z zamiłowania, a częściowo dlatego, że te studia dawały mi możliwość szybszego zarobkowania. Tym bardziej, że w domu było nas 6-ro, żadne jeszcze nie zarobkowało, a pensja ojca z trudem wystarczała na wegetację“.

Ankieta 260, Naucz.-Mężcz. „Ponieważ moje rodzeństwo szybko usamodzielniało się i rozpoczynało pracę zarobkową, a ja zdawałem sobie sprawę z tego, że jestem ciężarem rodziny i z trudem będę mógł ukończyć gimnazjum, po czym jeszcze trudniej uzyskam posadę, postanowiłem wstąpić do seminarium nauczycielskiego“.

Ankieta 274, Naucz.-Mężcz. „Wojna, trzyletnia służba w wojsku na różnych frontach, opóźnienie w studiach, brak środków materialnych do dalszego kształcenia się skłoniły mnie do szybkiego szukania źródła zarobku“.

b) Brak środków na studia wyższe.

Ankieta 112, Naucz.-Mężcz. Po ukończeniu szkoły wydziałowej poszedłem do seminarium, ponieważ moi rodzice nie byli zamożni i nie mogli mi dać wyższego wykształcenia“.

Ankieta 219, Naucz.-Mężcz. „Po zdaniu egzaminu dojrzałości, kiedy warunki materialne nie pozwoliły mi na studia uniwersyteckie, zacząłem myśleć o tym, czym się zainteresować na przyszłość, decydując się na zawód nauczycielski“.

Ankieta 252, Naucz.-Mężcz. „Chodziłem do gimnazjum klasycznego. Marzyłem o innym zawodzie, wyższym. Zawód nauczycielski nie przychodził mi nawet na myśl. Pod wpływem większych kłopotów materialnych. byłem zmuszony albo przerwać studia, albo obrać inny zawód. Więc po stosunkowo krótkim namyśle zapisałem się do seminarium“.

c) Nadzieja awansu społecznego.

Ankieta 269, Naucz.-Mężcz. „W mieście tym nie było szkół wyższych poza seminarium, gimnazjum, szkołą handlową. Gimnazjum nie dawało zawodu, a uniwersytet był wtenczas czymś nierealnym, dalekim w moim i rodziców pojęciu. Nauczyciel był bliski, a stanowisko w społeczeństwie korzystne. tak pod względem społecznym, jak i materialnym“.

Ankieta 273, Naucz.-Mężcz. „Nauki pobierałem w mieście małopolskim, gdzie moi wychowawcy zażywali wielkiej powagi. Właściwie nie można tu było wyczuć żadnej różnicy społecznej między nauczycielem szkoły średniej i powszechnej; praca jednego i drugiego była ceniona według jednej miary“.

Ankieta 289, Naucz.-Kobieta. „Jako córka rolnika na wsi w Małopolsce wiedziałam, że znajome starsze dziewczęta chodziły do miasta

do szkoły wydziałowej, że mogą potem być biuralistkami, nauczycielkami itp. Imponowały mi już w 11 roku życia tym, że będą paniami, czymś lepszym, że też całkiem słusznie już teraz nosiły kapelusze na głowie“.

II. Wybór niesamodzielny.

1. Nakaz rodziny i namowa otoczenia.

Ankieta 210, Naucz.-Mężcz. „Właściwie o mym zawodzie rozstrzygnął brat mój, starszy odemnie o 15 lat, też nauczyciel, gdyż ojca nie miałem od 12-go roku swego życia, a matka pozostała na alimentacji u najstarszego syna, któremu ojciec oddał gospodarstwo“.

Ankieta 245, Naucz.-Mężcz. „Wybrałem zawód nauczycielski pod wpływem wuja, właściwie krewni wybrali mi ten zawód, bo dawał możliwość prędkiego zdobycia samoistnej egzystencji“.

Ankieta 265, Naucz.-Mężcz. „Do wstąpienia do seminarium nauczycielskiego skłonili mnie rodzice i rodzeństwo“.

Ankieta 215, Naucz.-Mężcz. „Na ten wybór wpłynęli przeważnie moi rodzice, przedstawiając mi ten zawód jako bardzo zaszczytny, wyliczając dodatnie strony materialne oraz mir i poważanie wśród ludzi“.

2. Zbieg okoliczności.

Ankieta 220, Naucz.-Mężcz. „Doradził mi ktoś, aby złożyć podanie na państwowe kursy nauczycielskie. Podanie złożyłem i zostałem przyjęty. Cała ta sprawa, jak zostałem nauczycielem, nosi charakter przypadkowości“.

Ankieta 11, Naucz.-Mężcz. „W tym czasie pożar zniszczył zabudowania, co wpłynęło na decyzję ojca oddania mnie do seminarium“.

Ankieta 268, Naucz.-Mężcz. „Właściwie wstąpienie moje do seminarium było rzeczą przypadku, wstępowali inni koledzy, więc i ja wstąpiłem“.

Ilościowy rozkład poszczególnych motywów wyboru zawodu przez nauczycieli unaocznia tablica II. Dla orientacji i porównania, obok cyfry Schwarza i Dzierzbickiej.

Z częstości występowania poszczególnych motywów wyboru wynika, że pojedyncze rodzaje motywów pojawiają się mniej więcej równomiernie. Około $\frac{1}{3}$ osób wybiera zawód nauczycielski opierając się na przesłankach natury idealistycznej, około $\frac{1}{3}$ ze względów materialistycznych, a około $\frac{1}{3}$ daje się w wyborze kierować czynnikiem zewnętrznym. Prze-

ważają motywy materialistyczne (38%) zwłaszcza, gdy się uwzględni, że znaczna ich ilość tkwi ukryta w motywach, opartych na namowach rodziny i otoczenia, które tymi najczęściej właśnie pobudkami się kierują, doradzając zawód nauczycielski. O ile należałoby tedy skorygować odsetek ubiegających się o zawód nauczycielski ze względów materialistycz-

Tabl. II. Motywy wyboru zawodu.

M o t y w y			Osób	%	Schwarz	Dzierbicka			
Wybór samodzielny	Względy idealistyczne	Pociąg do nauczania i wychowywania	21	35	18	29	30,2	65,73	
		Zamiar podnoszenia warstw niższych	10						8
		Chęć kształcenia się	4						3
	Względy materialistyczne	Chęć zapewnienia bytu	25	45	21	38	24,6	20,—	
		Brak środków na studia wyższe	15						13
		Nadzieja społecznego awansu	5						4
Wybór nie samodzielny	Wpływ osób	Nakaz i namowa	23	38	20	33	45,2	14,27	
	Wpływ wydarzeń	Okoliczności i przypadek	15						13
O g ó ł e m o s ó b			118	100 %					

nych, trudno powiedzieć. Jeśli pobudki materialistyczne przyjmiemy u połowy wypadków motywu opartego na nakaże i namowie, co nie wydaje się wygórowanym, to ilość osób z tym nastawieniem wchodzących do zawodu nauczycielskiego podniosłaby się do 48%, a więc do liczby bliskiej połowie ogółu. Przyjąwszy, że najwłaściwszym motywem wyboru zawodu nauczycielskiego jest powołanie, zamiłowanie, okazuje się, że ilość osób z takim nastawieniem wchodzących do tego zawodu jest niewielka, nie dochodzi bowiem do $\frac{1}{5}$ ogółu. Ni-

ski odsetek osób poszukujących w zawodzie nauczycielskim możliwości dalszego kształcenia się (3%) i społecznego wydzwignięcia (4%) wyjaśnia to, co powiedziano o niskim na ogół wartościowaniu tego zawodu w potocznej opinii społecznej.

Dlaczego jedni obierając zawód nauczycielski kierują się takimi, a inni innymi motywami, trudno w tej chwili odpowiedzieć definitywnie. Odpowiemy tymczasowo: ponieważ dany motyw harmonizuje z ich aktualną konstelacją psychiczną, z ich ogólnym stosunkiem psychicznym do obieranego zawodu. Rozpatrzeniem tego stosunku zajmiemy się za chwilę.

Nie wpływa na motywy wyboru pochodzenie społeczne, jak to zdaje się wynikać z tablicy III.

Tabl. III. Motywy a pochodzenie.

Pochodzenie	M o t y w y	
	idealistyczne	materialist.
Rolnicy . .	11	15
Robotnicy .	12	16
Urzednicy .	9	11
Kupcy . . .	2	3
Nauczyciele.	1	—
Razem	35	45

Zawód nauczyciela szkoły powszechnej jest dla jednych, wstępujących doń z przesłanek idealistycznych, odczuwających doń zamiłowanie i powołanie — właściwym i wdzięcznym terenem działalności społecznej i obywatelskiej; dla drugich, wchodzących doń z pobudek materialistycznych, poszukujących w nim zaspokojenia umiarkowanych potrzeb fizycznych i zrealizowania ograniczonych możliwości osobistych — skromnym i zacisznym warsztatem pracy zawodowej, źródłem zarobkowania; dla trzecich, ulegających obcemu nakazowi i namowie, miotanych przypadkowymi prądami po zmiennych falach losu — przystanią wybawienia i ostatnią deską ratunku.

III. *Stosunek do zawodu przed wstąpieniem.*

Jaki jest stosunek kandydatów zawodu nauczycielskiego do swego przyszłego zajęcia zawodowego?

Zasadniczo i ogólnie biorąc trojaki: optymistyczny, entuzjastyczny i pozytywny, albo pesymistyczny, sceptyczny i negatywny, albo niezdecydowany, nijaki, neutralny. Pominąwszy ewentualność trzecią, która oznacza właściwie brak stosunku, stwierdzić należy, że młodzi ludzie sposobiąc się do zawodu nauczycielskiego są już z góry w pewien sposób nastawieni: przychylnie i dodatnio, lub niechętnie i ujemnie. W jednym i drugim przypadku stosunek ten jest w swej istocie charakteru pozaintelektualnego, irracjonalnego, uczuciowego. Mało w nim na doświadczeniu opartych sądów wyrozumowanych, więcej przez grę wyobraźni wywołanych uczuciowych nastrojów. W przypadku pierwszym są to przeważnie pewne marzenia i nadzieje, w drugim, zazwyczaj niejakie uprzedzenia i obawy.

W postawie osób ustosunkowujących się do nauczycielskiego zawodu optymistycznie i pozytywnie uderza, że ich poglądy na przyszły zawód, to nie jasne przekonania i uzasadnione zapatrywania, ale niewyrozumowane poczucia i wyimaginowane marzenia. O przyszłym swym zawodzie wiedzą niesłychanie mało, a oczekują odeń nieskończenie wiele. Stanowisko ich jest nie wyrazem i wynikiem wiedzy, ale aktem i wyznaniem wiary. Wiedza jest konstatacją faktu, wiara — manifestacją postulatu. Młodzi ci ludzie widzą w swym przyszłym zawodzie nie to, co jest, czy będzie, ale to, co chcą by było, co być powinno, nie daną obiektywnie realność, ale spełnienie subiektywnego ideału.

Wyidealizowane te marzenia mają pewien swoisty charakter, styl.

U jednych występuje obraz cichej wioski, zdala położonej od gwaru życia miejskiego, widok drzewami ocienionej szkółki, o jasnych oknach i białych ścianach, izba szkolna, pełna płowych dziecięcych główek, niebieskimi oczyma wpatro-

nych w młodego nauczyciela, hojnie i ofiarnie rozdzielającego między tę rzeszę duchowy chleb wiedzy i słodczy uśmiechu miłości.

Ankieta 1, Student-Mężcz. „Widzę się wychowawcą na wsi, na takiej wsi, która daleko jest od źródeł kultury współczesnej. Wieś tę podnoszę oświatowo przez nauczanie solidne, przez dokształcanie młodzieży starszej i przez koła rodzicielskie, dla których mam zamiar urządzić pogadanki wychowawcze“.

Ankieta 51, Stud.-Kob., „Tak — moim ideałem jest praca dla drugich i to szczególnie na wsi. Zdaje mi się, że moje marzenia o tej pracy, o niesieniu ludowi oświaty, o jego uświadamianiu najlepiej zrealizuję w tym zawodzie. Żyję dotychczas w służbie tej idei“.

Ankieta 63, Stud.-Kob. „Uczyć na kresach chcę od chwili, kiedy bliżej przypatrzyłam się wsi polskiej. Chciałabym zakładać czytelnice, bibliotekę, harcerstwo. Chciałabym żyć z ksiąg, bo tylko wtedy będę mogła spełnić to, co zamierzam“.

Ankieta 100, Naucz.-Mężcz. „Przed oczyma moimi widniała zawsze wioska, spowita zielenią sadów, a w środku szkoła otoczona chatami. Widziałem siebie wśród białych głów dziatwy wiejskiej, garnącej się do mnie, widziałem siebie wśród gospodarzy, którzy przychodzą pytać mnie o rady, widziałem wreszcie jak wioska, w której pracuję, zmienia swoje zewnętrzne oblicze i staje się piękniejsza“.

Ankieta 284, Naucz.-Kob. „A więc gromadka miłych, czystych, a nade wszystko posłusznych dzieci. Wyobrażałem sobie, że dzieci te nie będą mi obojętne, na pewno pokocham je i na odwrót spotkam się z podobnymi objawami z ich strony. Wymarzonym miejscem mej pracy była wieś. Pola, lasy, łąki miały otaczać miejscowość mego zatrudnienia“.

Ten typ marzeń nazwiemy idealizacją idylliczną.

U innych zaznacza się silna wybuchowość, wylew gorącej uczuciowości, porywy zapału, protestu przeciwko społecznym nierównościom, zacofaniu, ciemnocie, upośledzeniu warstw niższych, rojenia o przestawieniu świata drogą oświaty na inne tory.

Ankieta 55, Stud.-Kob. „Chcę wychować dzieci, chcę widzieć owoce mej pracy, chcę mieć zadowolenie i kiedyś powiedzieć sobie: to moje dzieło. Czy się tak stanie, nie wiem. Narazie cieszę się przyszłością. Nigdy nie przedstawiam jej sobie w ciemnych barwach. Życie przede mną! Mam siłę, wszystko zrobię! Nie poddam się przeciwnościom! Blaski i smutki muszą być wszędzie. Jak zwykle w życiu.

Trzeba się przez nie przepychać. Silny zwycięży. Takie jest prawo naszego życia! Takie moje zdanie!”

Ankieta 42, Stud.-Mężcz. „Nauczyciel - organizator, nauczyciel krzewiciel oświaty nie tylko w szkole ale i poza szkołą, oto mój ideał. Uważam, że praca na tym terenie może dać maximum zadowolenia wewnętrznego, gdyż towarzyszy jej przekonanie, że pracuje się nie za grube pensje, diety, czy inne ryczałty. Taki nauczyciel to prawdziwy obywatel, patriota, człowiek czynu, żołnierz walczący z przesądami, ciemnotą, analfabetyzmem, nie głoszący haseł za pieniądze, ale z przekonania i miłości Ojczyzny“.

Ankieta 134, Naucz.-Mężcz. „Dawniej wyobrażałem sobie, że świat do góry nogami przewrócić zdołam, że porwę za sobą całe masy tak młodocianych, objętych obowiązkiem szkolnym, jak i dorosłych, że będę promieniował. Wydawałem pieniądze na różne pomoce naukowe, organizowałem kółka, zwłaszcza teatralne i śpiewacze, słowem nie żałowałem pieniędzy ani trudu, byle tylko dać upust swojemu popędowi do pracy oświatowej“.

Ten typ marzeń nazwiemy idealizacją romantyczną⁴⁾.

Różnica typów idealizacji da się chyba sprowadzić do różnic typów psychicznych osób idealizujących. Idealizacja idylliczna jest, zdaje się, właściwa naturom spokojnym, wyrozumiałym, zgodliwym, nastawionym pokojowo i kwietystycznie. Idealizacja romantyczna będzie bliższa charakterom porwyczym, nastawionym bojowo i heroicznie.

Częstość występowania idealizacji typu idyllicznego i romantycznego wskazuje tablica IV.

Tabl. IV. Typy idealizacji.

I d e a l i z a c j a			Osób
idylliczna	romantyczna	mieszana	
22 34 0/0	16 24 0/0	27 42 0/0	65 100 0/0

Zawód nauczycielski oglądany przez pryzmat idealizacji idyllicznej jest zajęciem cichym, spokojnym, przyjemnym; polega na budzeniu z uśpiania dusz ludzkich i na kształtowaniu

⁴⁾ Pojęcia idealizacji idyllicznej i romantycznej zapożyczone są od St. Szumana: „Psychologia idealizmu młodzieńczego“, Warszawa 1933.

drzemiących charakterów, dlatego jest on zaszczytny i wzniosły.

a) zawód nauczycielski jako zajęcie ciche, spokojne, przyjemne:

Ankieta 161, Naucz.-Kob. „Wyobrażałam sobie pracę w zupełnie innych warunkach; zdawało mi się, że dobra wola i uczucie, które wielką rolę odgrywało w ustosunkowaniu się do ciemnoty i nieumiejętnych, skruszy wszelkie zapory i stworzy harmonijną współpracę dla dobra powierzonych mi losem, jak też i dla całego społeczeństwa. Władze wyobrażałam sobie jako opiekę, torującą drogi i rozjaśniającą mroki. W moim idealizowanym zespole dziatwy nie było niechętnych, opornych, czy krnąbrnych. Finansowo nie wyobrażałam sobie zawodu nadzwyczajnie, ale myślałam, że stać mnie będzie na kulturalne życie“.

Ankieta 163, Naucz.-Kob. „Spodziewałam się pracy ciężkiej, odpowiedzialnej, ale i przypuszczałam, że ogrom wysiłków da dość znaczny rezultat. Działwa szkolna to miała być spokojna, dobrze wychowana gromadka, zapatrzona w swoją wychowawczynię, wypełniająca każde jej polecenie, wchłaniająca z łatwością wszelką naukę. Spodziewałam się miłości dzieci i uznania ze strony nauczycieli. Szkoła jako ośrodek wiedzy i kultury na wsi była w mych oczach czymś, co cieszyć się powinno największą życzliwością społeczeństwa“.

b) praca nauczycielska jako budzenie dusz i kształtowanie charakterów:

Ankieta 112, Naucz.-Mężcz. „Podczas studiów myślałem o pracy nauczyciela, jako nauczyciela-artysty, który lepiej zna dusze ludzkie, urabia je na dobre wpływy. Myślałem, jaką to będzie rozkoszą prowadzić te małe istotki i chronić je od zła świata. Jakąż przyjemnością i rozkoszą będzie, gdy dzieci nie umiejące czytać nauczę czytać, pisać i w ogóle rozwinę je do tego stopnia, że w wyższych klasach będę mógł z nimi prowadzić dyskusje na różne życiowe tematy. Jakiż ja będę zadowolony, jeżeli jako rezultat będę widział dzieci rozwinięte wszechstronnie i przygotowane przez mnie do życia. Ideałem, który zaczął się wyłaniać podczas studiów, było urabiać dusze dzieci“.

Ankieta 160, Naucz.-Kob. „Byłam przekonana, że mam zdolności pedagogiczne i że potrafię pozyskać miłość i zaufanie uczniów, a przez to znajdę drogę do ich umysłów. Zdawało mi się, że zawód nauczycielski nie będzie mi ciężarem, lecz polem twórczej pracy nad kształtowaniem umysłów i charakterów wychowanków“.

c) zawód nauczycielski jako zajęcie zaszczytne i wzniosłe:

Ankieta 88, Naucz.-Mężcz. „Zawód mój, nauczyciela, pojmowałem jako coś wzniosłego, opartego na oderwaniu się od zjawisk fizycznych do krainy ducha“.

Ankieta 107, Naucz.-Mężcz. „Przygotowując się do zawodu nauczycielskiego wyobrażałem sobie, że funkcja jaką przyjdzie mi później wykonywać jest tak wzniosłą, że całe społeczeństwo uznając to, otoczy ją należytym szacunkiem. Wyobrażałem sobie, że wszyscy moi wychowankowie będą ludźmi dobrymi, którzy przyczynią się do ogólnej kultury społeczeństwa. Szkoła będzie ośrodkiem, z którego będzie promieniować oświata tak na dziatwę, jak i na dorosłych. Dusze ludzkie będą się ulepszać“.

Zawód nauczycielski, widziany przez szkła idealizacji romantycznej, jest walką o podnoszenie klas upośledzonych i zacofanych, społeczną misją i posłannictwem.

a) zawód nauczycielski jako podnoszenie upośledzonych i zacofanych:

Ankieta 94, Naucz.-Mężcz. „W czasie przebywania w szkole średniej uderzył mnie lekceważący stosunek pewnych profesorów do uczniów, pochodzących ze środowiska wiejskiego, z którego sam pochodziłem. To pogardliwe odnoszenie się i lekceważenie tejże kategorii społeczeństwa, którego ciemnotę z jednej strony, ale i trudne borykanie się z życiem z drugiej widziałem, wywoływało w mej duszy przez pewien czas fermenty przeciwstawne. Po pewnym czasie tego stanu niepewnego, niezdecydowanego zrodziła się we mnie myśl zbliżenia się do ludu, podniesienia jego kulturalnego i społecznego stanowiska. Chciałem podnieść stanowisko ludu lekceważonego, chciałem być nauczycielem, któryby pracował i szanował wszystkie warstwy społeczne, miał w zamiarze współpracę wszystkich w tworzeniu dóbr państwowych“.

Ankieta 106, Naucz.-Mężcz. „Marzyłem o wyzwoleniu chłop polskiego z pod wpływu żydostwa, gospodarczego jego uniezależnienia, o podniesieniu jego kultury rolniczej, ogrodniczej, hodowlanej, o zakładaniu domów oświatowych, spółdzielni, gospodarstw doświadczalnych“.

b) zawód nauczycielski jako posłannictwo i apostołstwo:

Ankieta 92, Naucz.-Mężcz. „Nadawałem zawodowi memu największe wartości. Czułem się czasami szczęśliwy, będąc wybranym przez los do tego zaszczytnego obowiązku wychowania największego

skarbu, przyszłości narodu, jakie składają w me ręce rodzice. I byłem dumny, że mam tak ważne posłannictwo w społeczeństwie“.

Ankieta 133, Naucz.-Mężcz. „Uważałem przyszły zawód nauczycielski jako apostołstwo. Wyobrażałem sobie, że będąc nauczycielem wszystko zrobię. Wyobrażałem sobie, że to jest zawód bardzo miły, gdyż dostarcza różnych przeżyć duchowych“.

Ankieta 147, Naucz.-Mężcz. „W czasie studiów przygotowawczych idealizowałem mój przyszły zawód, jako zawód wzniosły, pełny pracy ofiarnej, nie tylko w szkole, ale i poza szkołą, zawód otaczany szacunkiem i uznaniem społeczeństwa i władz, zawód mogący być porównany z posłannictwem kapłana“.

Uczuciowym wykładnikiem i składnikiem tej postawy wobec nauczycielskiego zawodu są uczucia pociągu, zapału, entuzjazmu.

Ankieta 203, Naucz.-Mężcz. „Ponieważ w seminarium byłem karmiony wzniosłymi ideami, począł mi się nawet zawód nauczycielski podobać“.

Ankieta 259, Naucz.-Mężcz. „Zapaliłem się do pracy nauczycielskiej tym bardziej, że zwiedzałem zakłady szczególnie na wsi, gdzie nauczyciel był wszystkim, całą wieś prowadził i zmieniał. Dużo miałem zapału do pracy“.

Ankieta 232, Naucz.-Mężcz. „Myśląc o zawodzie nauczycielskim widziałem same najlepsze jego strony. Wyobrażałem siebie jako nauczyciela przebywającego stale i wszędzie z dziećmi, chodzącego często na wycieczki z dziećmi, że będę miał możliwość wyładowania moich umiejętności i wiedzy. Pełen entuzjazmu i zapału, myśląc o spełnieniu tego nałożonego moralnie obowiązku, opuściłem mury szkolne, dążąc do jaknajszybszego zdobycia posady, aby kontynuować moje zamierzenia“.

Ten sposób ustosunkowania się do zawodu nauczycielskiego nazwiemy ustosunkowaniem idealistycznym.

Na idealistyczne ustosunkowanie się do zawodu nauczycielskiego składają się: a) marzenia o zawodzie jako zajęciu przyjemnym i miłym, a nawet wzniosłym i zaszczytnym, b) uczucia pociągu i zapału, c) postawa optymistyczna i entuzjastyczna, d) wartościowanie dodatnie i pozytywne.

W postawie osób ustosunkowujących się do zawodu nauczycielskiego pesymistycznie i negatywnie zwraca uwagę, podobnie jak w postawie osób, nastawionych doń optymistycznie.

nie i pozytywnie, brak uzasadnienia, tylko tym razem nie marzeń i oczekiwań, ale uprzedzeń i obaw. Poza tym postawa ta jest w pewnym sensie odwrotnością poprzedniej. Tam pytano, co należy temu zawodowi dać ze siebie, tu pytają, co można od zawodu uzyskać. Tam podkreślano głównie ideową stronę nauczycielskiego zawodu i jego rolę społeczną, tu uwytkła się głównie jego stronę materialną, sprawy uposażenia i zaszeregowania. Tam patrzono przeważnie na dodatnie strony zawodu, tu widzą przeważnie jego strony ujemne. Tam widzieli w nim wszystko w barwach jasnych i różowych, tu widzą wszystko w kolorach ciemnych i czarnych.

A zatem zawód to ciężki, trudny, odpowiedzialny, a w dodatku niewdzięczny. Praca w tym zawodzie polega na mechanicznym wdrażaniu wiadomości metodą „paznokciową“, na tresurze i „Drillu“.

a) zawód nauczycielski ciężki, odpowiedzialny i niewdzięczny:

Ankieta 254, Naucz.-Mężcz. „Miałem bardzo mgliste pojęcie o pracy nauczycielskiej. Uważałem pracę nauczyciela jako trudną“.

Ankieta 240, Naucz.-Mężcz. „Zdawałem sobie sprawę, że zawód nauczycielski jest zawodem wielce odpowiedzialnym“.

Ankieta 247, Naucz.-Mężcz. „O nauczycielu wiedziałem, że ma niewdzięczną pracę uczenia cudzych dzieci“.

b) zawód nauczycielski mechaniczny i werbalny:

Ankieta 265, Naucz.-Mężcz. „Z początku sądziłem, że praca nauczyciela ogranicza się tylko do przekazywania wiadomości“.

Ankieta 271, Naucz.-Mężcz. „Wyobrażenia moje o sobie jako o przyszłym wychowawcy były bardzo pojedyncze, będę uczył czytać, pisać, rachować i innych przedmiotów, jak to czynili moi wychowawcy“.

Nic też dziwnego, że mając tak sceptyczne, a w dodatku prymitywne wyobrażenia o swym przyszłym zawodzie i pracy, uczuciowo odnosić się doń muszą nie inaczej, jak z lekceważeniem i pogardą, niechęcią i odrazą, a co najmniej niedowierzaniem i obojętnością.

a) lekceważenie i pogarda:

Ankieta 242, Naucz.-Mężcz. „Pod wpływem znajomych, krewnych, którzy ironizowali mój zawód, często podając mi za wzór starożytnego, zdziwaczałego nauczyciela mojego, który chodził w kauczukowym kołnierzyku, angielnie, wizytowych spodniach zimą i latem, w meloniku, a na lekcji zdejmował angiel i zakasywał rękawy, zacząłem myśleć o sobie jako o nauczycielu“.

Ankieta 281, Naucz.-Kob. „Zawód nauczycielski stawiałam dość nisko w hierarchii społecznej. O jego szczytności i ważności nie myślałam wcale“.

b) niechęć i odraza:

Ankieta 220, Naucz.-Mężcz. „Bałem się pójść na wieś. Pracę nauczyciela na wsi znałem dokładnie, bo pochodzę ze wsi i byłem sąsiadem szkoły. Pracą w szkole nie entuzjazmowałem się wcale“.

Ankieta 246, Naucz.-Mężcz. „Po prostu nienawidziłem nauczycieli, a tym samym zawodu i jeżeli mógł mi ktoś przykrość wyrzucić, to tym, że mi powiedział, że będę nauczycielem“.

Ankieta 287, Naucz.-Kob. „Nigdy nie mogłam sobie uzmysłowić siebie jako nauczycielki i łudziłam się nadzieją, że losy w ostatniej chwili oszczędzą mi tego i coś się stanie“.

c) niedowierzanie, nieufność, obojętność:

Ankieta 294, Naucz.-Mężcz. „W swój zawód obrany, że tak powiem z musu, szedłem bez jakiegoś konkretnego nastawienia, gdyż był to moment w moim życiu ważny, moment powolnej rezygnacji z marzeń“.

Ankieta 211, Naucz.-Mężcz. „Trudno mi naprawdę odtworzyć moje myśli, musiałem się poprostu z tym pogodzić, a prawdopodobnie było mi to obojętne“.

Ankieta 266, Naucz.-Mężcz. „Do seminarium poszedłem tylko dlatego, że życzył sobie tego ojciec, a obojętnym mi było, czy będę nauczycielem. Również śmiało mógłbym zostać technikiem, buchalterem i też wiele nie zastanawiałem się nad tym, czy nadają się do tego zawodu i czy posiadam odpowiednie zamiłowanie“.

Ten sposób ustosunkowania się do nauczycielskiego zawodu nazwiemy ustosunkowaniem realistycznym.

Na realistyczne ustosunkowanie się do zawodu nauczycielskiego składają się: a) przeświadczenie o zawodzie jako zajęciu ciężkim, odpowiedzialnym i niewdzięcznym, b) uczu-

cie lekceważenia i niechęci, c) postawa pesymistyczna i sceptyczna, d) wartościowanie ujemne, negatywne.

Pomiędzy idealistycznym względnie realistycznym ustosunkowaniem się wobec zawodu, a idealistycznymi względnie materialistycznymi motywami jego wyboru, zachodzi związek dość ścisły i bliski. Ilustruje to tablica V.

Tabl. V. Motywy wyboru a stosunek do zawodu.

Kolumna		P o s t a w a		Razem
		idealistyczna	realistyczna	
Motywy	idealist.	13	1	14
	materialist.	9	9	18
Razem		22	10	32

Widzimy, że na 14 osób, które zostały nauczycielami z motywów idealistycznych, prawie wszystkie, z wyjątkiem jednej, ustosunkowują się do zawodu idealistycznie, a na 10 osób, które do zawodu ustosunkowują się realistycznie, prawie wszystkie, z wyjątkiem jednej, wybrały go z motywów materialistycznych. Stopień korelacji jest więc wielki, czyli zależność bliska.

Rozsianie poszczególnych sposobów ustosunkowania się do zawodu nauczycielskiego, idealistycznego i realistycznego podają tablice VI i VII.

Miedzy obu tablicami zachodzą pewne, dość nawet znaczne różnice, które trzeba wyjaśnić.

W świetle wypowiedzeń studentów, uwidocznionych w tablicy VI, odsetek osób wchodzących do zawodu z nastawieniem idealistycznym przeważa i wynosi 58% ogółu, następnie idzie znaczny odsetek osób nie zajmujących żadnej określonej wobec swego przyszłego zawodu postawy, wynoszący 35%, na końcu mamy nieznaczny odsetek osób ustosunkowujących się do zawodu realistycznie, co wynosi 7%. Wydaje się to zupełnie możliwym. Dużo odsetek osób o postawie

idealistycznej tłumaczy właściwa młodym ludziom skłonność do ustosunkowania się do wszystkich w ogóle zagadnień życia w sposób idealistyczny, jako wyraz cechującego ten okres rozwojowy młodzieńczego idealizmu. Rozumując a contrario, pojmujemy również mały odsetek osób o postawie realistycznej. Spory odsetek osób niezdecydowanych wyjaśnia znowu okoliczność, że nie znając jeszcze swego przyszłego zawodu dostatecznie, nie mogą się doń jasno ustosunkować, za-

Tabl. VI. Stosunek do zawodu u studentów.

P o s t a w a			Razem
idealist.	nieokreśl.	realist.	
46 58 0/0	28 35 0/0	6 7 0/0	80 100 0/0

Tabl. VII. Stosunek do zawodu u nauczycieli.

P o s t a w a		Razem
idealist.	realist.	
122 72 0/0	48 28 0/0	170 100 0/0

chowują więc zrozumiałą postawę rezerwy. Z tego względu prawdziwość ich wypowiedzeń, oraz trafność opartych na tych obliczeniach wniosków wydaje się zasługiwać na zaufanie. Przechodząc z kolei do wyznań nauczycieli czynnych, zawartych w tablicy VII, widzimy, że podobnie jak w poprzedniej również przeważa postawa idealistyczna (72%), a w mniejszości jest postawa realistyczna (28%). Brak postawy niezdecydowanej. Stąd poszło, że znacznie wyższe są odsetki dla obydwu pozostałych. To również wyjaśnić nie trudno. Studenci odpowiadając na ankietę, dawali w niej wyraz swym poglądom aktualnym, współczesnym chwili wypowiedzenia, nauczyciele, odpowiadając na ankietę, dawali wyraz swym poglądom ubiegłym, z lat dawniejszych, obecnie ze wspomnień odtworzonym. Odtwarzanie takie z przyczyn

łatwo zrozumiałych. nigdy nie jest możliwe z całą dokładnością i ścisłością, bez jakichkolwiek zniekształceń i zafałszowań. Miarą tych zniekształceń i zafałszowań jest właśnie owa różnica wyników między tabelami VI i VII. Nauczyciele, odtwarzając ze wspomnień swą dawną postawę wobec obecnego swego zawodu, nie odtwarzają jej z absolutną wiernością, ale dokonują w niej pewnych zmian pod wpływem postawy obecnej. A mianowicie: recjonalizują swe ubiegłe przeżycia w związku z uprzednim ustosunkowaniem się do zawodu, mglistym jego zarysom nadają ex post kształt jasny i określony. Tym tłumaczy się zniknięcie grupy niezdecydowanej. Czy zafałszowanie to idzie w jakimś określonym kierunku, od-idealizowywania lub od-realizowywania, przekształcania dawnego stanowiska idealistycznego na realistyczne, a realistycznego na idealistyczne, trudno powiedzieć. Zdaje się, że możliwe jest jedno i drugie. Tak też zapewne bywa. W ogólnym wszakże bilansie obydwu kierunki zniekształceń nawzajem się wyrównują i znoszą, to znaczy, że w takim samym stosunku, w jakim uległy odkształceniu postawy idealistyczne, w takim też stosunku uległy odkształceniu postawy realistyczne. Jeśli odsetek niezdecydowanych tablicy VI (35%) podzielimy równo między odsetek grup pozostałych, otrzymamy, dla postawy idealistycznej 75,5%, a dla postawy realistycznej 25,5%, czyli prawie tyle, ile w tabeli drugiej, gdzie mamy dla postawy idealistycznej 72%, a dla realistycznej 28%. Można więc przyjąć, że znaczna większość, co najmniej połowa osób wchodzących do zawodu nauczycielskiego ustosunkowuje się do swego przyszłego zajęcia idealistycznie, a nieznaczna mniejszość ustosunkowuje się doń realistycznie. Poza tym spora liczba nie posiada żadnego w tym względzie określonego stanowiska.

Skąd pochodzi ta dwoistość ustosunkowania się do nauczycielskiego zawodu? Dlaczego jedni młodzi ludzie ustosunkowują się do swego przyszłego zawodu idealistycznie, a inni realistycznie?

Odpowiedzieć będziemy tu mogli na pierwszą tylko część tego pytania, w odniesieniu do ustosunkowania się idealistycznego. Dla wyjaśnienia ustosunkowania się realistycznego nie mamy, prócz domysłów, żadnych niestety podstaw.

Dlaczego kandydat do zawodu nauczycielskiego idealizuje swój przyszły zawód?

Składają się na to czynniki rozliczne i różnorodne. Podzielimy je na dwie grupy: zewnętrznych i wewnętrznych. Pierwsze mają źródła we wpływach otoczenia i środowiska, doświadczenia zewnętrznego. Drugie wynikają ze samoistnej dynamiki rozwoju wewnętrznego.

Na czynniki zewnętrzne składają się: 1. osobisty wpływ osobowości własnego wychowawcy, 2. bezpośrednie zetknięcie z wychowawczą pracą, 3. wpływ postaci wychowawców literatury pięknej.

Jest zrozumiałe, że młody człowiek, sposobiąc się do zawodu nauczycielskiego i wytwarzając sobie jakiś idealny obraz swej przyszłej osobowości, czerpie do niej wzór z osobowości swych wychowawców własnych. Jeśli ten wychowawca własny jako człowiek i jako nauczyciel odpowiada i imponuje młodemu człowiekowi, chce mu sam w przyszłości dorównać i pójść za jego przykładem. Prosta droga naśladownictwa.

Ankieta 62, Stud.-Kob. „Siedząc często w szkole na godzinach u matki marzyłam o tym, aby jak najszybciej zająć miejsce nauczycielki“.

Ankieta 57, Stud.-Kob. „Już od najwcześniejszych lat marzeniem moim było zostać nauczycielką. Wyobrażałam sobie, że nic lepszego nie może być, jak uczyć dzieci. Zdaje mi się, że to wszystko było pod wpływem ojca, który często opowiadał, jak to przyjemnie słuchać w klasie dzieci“.

Ankieta 56, Naucz.-Mężcz. „Nauczyciel języka łacińskiego był dla nas wtedy ideałem dobrego nauczyciela. Postać jego scharakteryzuję: szczupły, dość wysoki, prawie zawsze uśmiechnięty, pozwalający na wiele swobody, jednak trzymający klasę w ryzach, przeplatający nudne czasami ustępy tłumaczeń dowcipami, opowiadaniem, bardzo jasno tłumaczący najbardziej zawikłane formy składni, utrzymujący wszystkich w napięciu i uwadze. Wygląd jego zewnętrzny miły, czy-

sty, sposób zachowania jowialny, swobodny, wykład jasny, ocena sprawiedliwa“.

Ankieta 30, Stud.-Mężcz. „Przypomina mi się tu pewien nauczyciel, który mnie uczył w szkole powszechnej, wprowadzie tylko 1 rok, lecz którego ogromnie polubiłem i który jest teraz wzorem dla mnie. Młody, zdrowy, wesoły, stanowczy, wyrozumiały, nie krzywdzący. Dzieci z całym zaufaniem odnosiły się do niego z każdą sprawą. Przyjmował, a nawet zapraszał dzieci do siebie do mieszkania. Ten nauczyciel pozostaje mi na zawsze w pamięci“.

Kiedy indziej podniętą do idealizowania zawodu nauczycielskiego stanie się dopiero bezpośrednie zetknięcie z pracą wychowawczą. Może to mieć miejsce w czasie studiów przygotowawczych, przy sposobności udzielania prywatnych korepetycji, w czasie dyżurów i lekcji praktycznych w szkole ćwiczeń zakładu kształcenia nauczycieli. Droga bezpośredniego doświadczenia.

Ankieta 18, Stud.-Mężcz. „Przez pracę w harcerstwie zbliżyłem się do młodzieży lat 8—11-u, ponieważ pracowałem w ruchu zachowym. Wtedy już wytknąłem sobie cel: zostać nauczycielem, stale być z dziećmi, czegoś je nauczyć, wychowywać. Będąc na rozlicznych kursach zachowych wiele skorzystałem i oświetliłem sobie zawód nauczyciela. Prowadząc gromadę zachową nie zawsze byłem zadowolony, ale kiedy zobaczyłem, że chłopiec stale brudny i podarty z początku, przychodził na zbiórki czysty, a podarte spodnie jak mógł, tak latał, kiedy ktoś z grona nauczycielskiego, rozmawiając ze mną, chwalił mnie, że dzieci swych poznać nie może, że są grzeczniejsze, pracowitsze, lepsze, wtedy radość mnie ogarniała i zapominając o obowiązkach szkolnych w gimnazjum pracowałem, czytałem, byle móc dać moim zachom jak najwięcej. Dążeniem moim było zdać maturę, skończyć pedagogium i wreszcie uczyć“.

Ankieta 26, Stud.-Mężcz. „Przez dwa lata przed złożeniem egzaminu dojrzałości, będąc w klasie 7-mej, zajmowałem się udzielaniem lekcji trojgu dzieciom. Najstarszą dziewczynkę przygotowywałem do egzaminu gimnazjalnego. Ponieważ dzieci nie mogły uczyć się na religię, przeto przez dwa lata uczyłem religii, a egzaminowanie należało do zastępcy pastora. Wziąłem więc na siebie wielki obowiązek. Byłem wychowawcą tych dzieci. Przez cały czas miałem sposobność uczyć się, jak należy z dziećmi pracować, jak je traktować, czy stosować środki łagodne, czy ostre. Mogę otwarcie powiedzieć, że praca ta sprawiała mi wielką przyjemność i miałem dobre rezultaty. Świadczyły o tym postępy dzieci w szkole. Miałem to dobre

samopoczucie, uczucie zadowolenia, że dzieci naprawdę czegoś nauczyłem. Może dobry wynik zyskałem w wielkim stopniu przez to, że dzieci te były wybitnie zdolne, w każdym razie ta moja pierwsza próba jako nauczyciela wychowawcy przekonała mnie, że mogę w przyszłości wybrać zawód nauczycielski“.

Ankieta 50, Stud.-Kob. „O wyborze tego zawodu myślałam już kiedy miałam 15—16 lat. Wtedy zaczęło mi sprawiać największą przyjemność przebywanie w towarzystwie dzieci. Kiedy jedna ze świetliczanek powiedziała mi „chciałabym mieć taką mamusię, jak Pani“, byłam wtedy strasznie dumna i szczęśliwa. Tylko z tych względów, ażeby być wśród dzieci, poszłam do Pedagogium“.

Ankieta 53, Stud.-Kob. „Nie była to właściwie posada nauczycielki, raczej prywatnej wychowawczynie. Mój wychowanek miał 5 lat. I tutaj właśnie, obcując tak blisko z dzieckiem, zaczęłam się głęboko i mocno zastanawiać nad zawodem nauczycielki. Był to chłopczyk bardzo trudny do prowadzenia i mógł mię odstraszyć swym postępowaniem, a jednak w dużej mierze właśnie ta praca przeważała na rzecz zawodu nauczycielskiego“.

Kiedy indziej jeszcze, rzadziej już, pobudką do idealizowania nauczycielskiego zawodu są piękne postaci szlachetnych nauczycieli, znanych z literatury pięknej. Droga refleksji.

Ankieta 88, Naucz.-Mężcz. „Pieśni, utwory poetyckie były twórczym dla tego ideału“.

Ankieta 106, Naucz.-Mężcz. „Na 4-tym kursie, pod wpływem lektury ale nie pedagogicznej, zacząłem entuzjasmować się pracą nauczycielską, ale nie tą szkolną, raczej wychowawczą, oświatową, poza szkolną, społeczną“.

Ankieta 93, Naucz.-Mężcz. „Doktor Judym z „Ludzi bezdomnych“ był moim wzorem. Chciałem jak on postępować. Chciałem uczyć, oświecać, umoralniać“.

Ankieta 6, Stud.-Mężcz. „Ideał nauczyciela wytworzyłem sobie pod wpływem twórczości Żeromskiego. Postać Kawki z „Syzyfowych prac“, postać Siłaczki, postać Judyma, postać Rozłuckiego, który widzi społeczeństwo polskie rozbite, słabe, bez woli, przeżarte na wskroś serwilizmem, głoszące ideały pozytywne, a upajające się romantyzmem, uśpione kokainą odświętnych hasel. Te sugestie określiły mi w pewnym stopniu ideał nauczyciela“.

Częstość występowania poszczególnych czynników idealizacji wskazuje tablica VIII.

Tabl. VIII. Czynniki idealizacji.

Osobowość nauczyciela	Praca wychowaw.	Lektura książek	Osób
24 40 0/0	21 35 0/0	15 25 0/0	60 100 0/0

Uderza w niej brak przedmiotów wykształcenia zawodowego: pedagogiki, psychologii, historii wychowania. Widocznie wpływ ich wychowawczy jest mniejszy, aniżeli się zazwyczaj przypuszcza. W naszych materiałach nie ma o nich mowy ani razu.

Czynnikiem wewnętrznym, wywołującym pojawienie się czynności idealistycznych w odniesieniu do zawodu nauczycielskiego, są prawa własnego rozwoju psychicznego młodego człowieka. Ostatnie badania psychologów niemieckich (E. Sprangera, K. i Ch. Bühlerów) oraz polskich (S. Szumana i S. Baleya) rzuciły na ten okres rozwoju psychiki ludzkiej wiele światła, rozjaśniającego i sam ten okres i wyjaśniającego w znacznej mierze interesujące nas tu zagadnienie.

Z psychologii wieku dojrzewania i wieku młodzieńczego wiadomo, że człowiek, wstępując w ten okres rozwojowy, wchodzi w swój najważniejszy okres życia, w wiek przełomowy. Przełom ten polega na tym, co możnaby nazwać: przewrotem myślenia światopoglądowego. W psychice młodego człowieka dokonywa się wymiana dwóch typów światopoglądu: obiektywnego, przyrodniczego i naiwnie realistycznego na subiektywny, humanistyczny i idealistyczny. Przejściu temu towarzyszą, a po części wywołują go i potęgują pewne stany uczuciowe, nastroje fermentu, niepokoju, rozterki, rozczarowania, buntu i protestu. Treścią przełomu jest ogólne przewartościowanie wartości, burzenie wielkości i wartości starych, a wznoszenie wartości i wielkości nowych, ścieranie się zasad, walka problemów, kształtowanie osobowości. Na tle tych walk duchowych i burz uczuciowych, już to jako antycypacja rzeczywistości przyszłej, nieznanej a oczekiwanej,

już to jako kompensacja rzeczywistości obecnej, znanej a niezadawalającej, rodzą się pewne koncepcje rzeczywistości upragnionej i pożądanej, które są, psychologicznie biorąc, bądź ucieczką w świat marzeń, na łono przyrody, zdala od życia, jego burz i namiętności w kraj ciszy i ukojenia, bądź to tęsknotą do przeżyć niezwykłych, wstrząsających i tragicznych, do walki z płaskością życia codziennego, bądź wreszcie wzlotem w zaświaty, wiarą i hipostazowaniem ideałów transcendentnych, tęsknotą do duchowej doskonałości. Na tych ucieczkach, walkach i wzlotach polega zjawisko tzw. młodzieńczego idealizmu.

W świetle tego marzeniowo-iluzyjny i idealistyczny charakter stosunku do nauczycielskiego zawodu u przygotowujących się doń młodych ludzi jest jasny i zrozumiały. Jest to po prostu jeden z przejawów cechujących tych ludzi w tym wieku ogólnego nastawienia marzeniowo-iluzyjnego i idealistycznego. Świadczy o tym pokrewieństwo form i podobieństwo treści. Młodzi ludzie idealizują swój przyszły zawód, bo są w wieku, w którym idealizuje się zawsze i wszystko, bo to jest właściwy im w tym czasie sposób ustosunkowania się do wszystkiego i wszystkich. Przemawia przez nich ich młodzieńczy idealizm.

Młody człowiek, przygotowując się do swego przyszłego zawodu nauczycielskiego, patrzy nań nie trzeźwym wzrokiem rozsądku, uzbrojonym w wiedzę i doświadczenie, ale tęsknym lub trwożliwym spojrzeniem uczucia, przez pryzmat idealnych marzeń, albo przez szkła realistycznych uprzedzeń. Ideały swe stylizuje już *ter* idyllicznie, już to romantycznie. W idealistycznych swych marzeniach widzi w przyszłym zawodzie bądź to ciche i spokojne budzenie dusz i kształtowanie charakterów, bądź płomienny bój o wyzwolenie mas z ciemnoty i zacofania. Zawód uważa za zajęcie wzniosłe i zaszczytne, za misję i posłannictwo. Jeśli jest do zawodu uprzedzony, uważa go za zajęcie ciężkie, trudne, odpowiedzialne i niewdzięczne, odnosi się doń z lekceważeniem i niechęcią, a nawet z pogardą i odrazą. Na ogół przeważa u młodych ludzi

postawa pierwsza, ustosunkowanie idealistyczne. Składają się na to czynniki częściowo zewnętrzne, wpływ wychowawców, oddziaływanie praktyki wychowawczej, echa literatury pięknej, a częściowo czynnik wewnętrzny, swoisty, młodzieńczy idealizm światopoglądowy. Każę on widzieć w zawodzie nauczycielskim doniosłą działalność społeczną; dla ogółu warunek dobrobytu i powodzenia, a dla jednostki, spełnianie powołania, źródło wewnętrznego zadowolenia i osobistego szczęścia.

Jakiegokolwiek bądź ono zresztą jest, młody człowiek ustosunkowując się do swego przyszłego zawodu nauczycielskiego, czyni to zawsze wybitnie młodzieńczo, uczuciowo, bezkompromisowo i radykalnie, albo „himmelhoch jauchzend“, albo „zu Tode betrübt“.

IV. Stanowisko wobec zawodu w chwili rozpoczęcia.

Linia życia człowieka jest wypadkową dwóch składowych: siły zamierzeń i oporu ośrodka. Zależnie od ich stosunku raz idzie ona bardziej w kierunku zamierzeń, innym razem nagina się więcej do warunków środowiska. Nie realizuje w zupełności marzeń i porywów młodzieńczych, ani ich też nie unicestwia całkowicie, nie sprawdza we wszystkim młodocianych obaw i uprzedzeń, ani ich też nie rozwiewa bez reszty. Życie jest ciągłym i nieustannym wyrównywaniem sprzecznych dążeń, wiecznym kompromisem na rzecz umiaru i równowagi.

Losiem wszystkich ideałów, zwłaszcza ideałów młodzieńczych, wiośnianych rojeń i marzeń jest, że z czasem, prędzej czy później w zetknięciu z realną rzeczywistością życia, z jego twardymi prawami, bezlitosną niekiedy walką, cierpieniami i głołami, szpetotą i brudem muszą obniżyć swe górne loty, dostosować do wymagań otoczenia i nałamać do warunków środowiska. Taki sam jest też los młodzieńczych obaw i uprzedzeń, niedowarzonych protestów i buntów, które również, tak czy inaczej, w realnej rzeczywistości życia, wobec

jego pełni i bogactwa, tężyzny i rozmachu, w obliczu bezspornych aktów poświęcenia i bezinteresowności, miłości i życzliwości, pod technieniem piękna i wzniosłości muszą wydobyć się z nizin upadku i rozterki, nabrać krzepiącej ufności i mocy twórczej.

Nie inaczej też jest z ustosunkowaniem się młodych ludzi wobec nauczycielskiego zawodu z chwilą wejścia w jego szeregi. Zarówno ci, którzy weszli doń z pobudek idealistycznych i z postawą idealistyczną, jak i ci, co go wybrali z przesłanek materialistycznych i ustosunkowali się doń realistycznie, muszą teraz w zetknięciu z obranym zawodem, w rzeczywistej pracy i realnych warunkach, zrewidować swe dawniejsze stanowisko, by się w nim utrwalić i umocnić, częściej zachwiać, a nawet załamać, stoczyć w sobie walkę, wygrać ją, i utwierdzić na nowym stanowisku, które odtąd będzie ich trwałą wobec zawodu postawą.

Jak reagują na zawodową rzeczywistość ci, co do zawodu wnieśli idealizm, którzy się doń ustosunkowali idealistycznie?

W złożonej ich reakcji wyróżnimy i oddzielnie rozpatrzmy dwa jej składniki: intelektualny i uczuciowy.

Pierwsze chwile, niekiedy miesiące, a nierzadko lata są ciężką próbą dla młodego nauczyciela. Chwile te to ustawiczne przewycięzanie i wyrównywanie rozpiętości między ideałem a rzeczywistością, postulatami a możliwościami, tym, czego oczekiwano, a tym, co się spełniło. Chłodna i szara rzeczywistość ściąga ku ziemi i oblewa wodą szybujące w obłokach i rozpalone ideały. Górne ideały, unoszone na skrzydłach porywów i zapału, nie chcą się dać ujarzmić w karby rozsądku i wyrachowania. Wywiązuje się walka idealistycznych utopij i iluzyj z konkretną i obiektywną rzeczywistością. Zwycięża, jak łatwo przewidzieć, rzeczywistość. Zwycięstwem jej jest kompromis. Odbywa się on dwójako: kosztem rzeczywistości podciąganej ku ideałowi, albo za cenę znizenia ideału do rzeczywistości. Częściej zachodzi,

jak znowu nie trudno się domyślić, to drugie. I my więc zaczniemy od tego drugiego.

Zestawienie idealistycznych marzeń i wyobrażeń o zawodzie nauczycielskim, pracy wychowawczej i roli nauczyciela z rzeczywistością zawodu, z możliwościami i trudnościami pracy, oraz stanowiskiem nauczyciela odkrywa między nimi rażącą sprzeczność i nieprzebytą przepaść.

Ideał zapowiadał: wychowanie jest duchowym i serdecznym obcowaniem wychowawcy z wychowankiem, istotą szczerą, prostą, ufną, miłośnicie się do wychowawcy garnącą i podatną jego wychowawczemu oddziaływaniu. Rzeczywistość zaś wykazuje, że wychowanie bywa niczym innym, jak ujawnieniem pierwotnych, grubych, złośliwych, a nawet występnych i zboczonych natur dziecięcych, opornych i niechętnych wychowawczemu oddziaływaniu.

a) Dziecko oporne i złośliwe.

Ankieta 94, Naucz.-Mężcz. „Sen o ideałach dziecięcych, garnących się do pracy, rozwiął się. Na widowni zostały oporne, prawdziwe dzieci, które mogą nie raz zatruć człowiekowi spokój“.

Ankieta 270, Naucz.-Mężcz. „Już po paru miesiącach praktyki refleksje nad osiąganymi wynikami w pracy szkolnej zmusiły mnie do zastanawiania się i do zmiany ideałów, zwłaszcza jeśli chodzi o wiarę w dziecko. Już coś po roku praktyki zrozumiałem, że oprócz wiary w dziecko, oprócz pełnego do niego zaufania konieczna jest konsekwentna, a nawet czasami surowa postawa. Zdarzało się, że niektóre dzieci zaczęły nadużywać mego do nich zaufania“.

Ankieta 256, Naucz.-Mężcz. „Podchodzę do dzieci z zapalem, łagodnie. Reakcja: „Pieroński gorolu, wynoś się!“ Staralem się tłumaczyć uczniom, że takie zachowanie jest niewłaściwe. Bezskutecznie. Kupilem trzcinę i złamałem opór. Reakcja: „Fajny rector“.

Ankieta 291, Naucz.-Mężcz. „Początkowo stosowałem metody „idealne“, o których słyszałem w seminarium. Dzieci jednak przy stosowaniu tych metod okazały się szczeniętami, które jak się głośzszcze, to gryzą. Zacząłem bić. Nie byłem nauczycielem, ale poskramiaczem. To wszystko działo się w pierwszym miesiącu mej pracy zawodowej“.

b) Dziecko niesumienne i swawolne.

Ankieta 215, Naucz.-Mężcz. „Same dzieci przedstawiały się zupełnie inaczej, aniżeli sobie wyobrażałem. Pracowały bardzo nie-

sumiennie, a w większości, w 70% nie odrabiały lekcji — zanieczywały się. Chęci do czytelnictwa nie zdradzały żadnej, okazały się w dość dużym stopniu zdemoralizowane“.

Ankieta 289, Naucz.-Kob. „Chciałam nauczyć tyle, a tymczasem nie mogłam zrobić nic prawie, wskutek tego, że nie umiałam utrzymać karności u chłopców. Chłopcy swawolili tak, że nawet kilku uciekło mi przez okno. Ponieważ kierownik był bardzo urzędowy stwierdził tylko stan istotny, a o tym, żeby coś doradzić, czy pomóc, nie mogło być mowy. Jedna koleżanka, z którą pracowałam w klasie, nieżyczliwie usposobiona, triumfowała, gdy zobaczyła moją słabą stronę, niekarność. Na konferencji miesięcznej lekcję moją skrytykowała tak, że już nic dodatniego w niej nie zostało. Zrozpaczona byłam tym wszystkim. Z jednej strony ta wysoka ambicja, a z drugiej rzeczywisty stan wyników taki, że nic nie uczę, bo całe lekcje schodzą mi na upominaniu, to karaniu dzieci. W domu, w dzień i w nocy przemyślałam, jak poskromić wybryki dzieci. Był to okres najcięższy w moim życiu“.

Ankieta 250, Naucz.-Mężcz. „Byli to chłopcy przeważnie tacy, którzy już uczęszczali ostatni rok do szkoły, więc całą swoją energię wyładowywali w kierunku dokuczania nauczycielowi. Krzyki, wrzawy, piski, rzucanie papierami, a nawet śrutem w tablicę było szczytem ich zabawy. Radziłem się wtedy moich starszych kolegów, jak mam postąpić, aby utrzymać w ryzach klasę. Poradzili mi bić. Rozpoczęło się więc to bicie. Skutek był nadzwyczajny. Nie żałowałem tego „przysmaku“ tym, którzy mi przeszkadzali. Widzieli, że nie ma żartów i po miesiącu klasa zmieniła się nie do poznania“.

Ankieta 137, Naucz.-Mężcz. „Po otrzymaniu patentu i udzieleniu posady przydzielono mi klasę 8-mą. Przed wejściem do klasy byłem przy moich ideałach. Myślałem: będę odnosił się do chłopców po przyjacielsku, powiem im, że chcę być ich przyjacielem, że grzecznych bardzo lubię. Po pierwszej godzinie i po takiej rozmówce urządzono mi po dzwonku „koncert“ i generalne gwizdanie. Przestraszyło mnie to ogromnie, gdyż po pierwszej godzinie jeszcze chyba na to nie zasłużyłem. Ale to jeszcze nie załamało mnie. Okazałem zupełne opanowanie się i spokój. Udawałem, że nie słyszę ich gwizdów i tupotania nogami, gdy obracałem się do szafy, Tak trwało przez dwa tygodnie. Zauważył to kierownik. „Panie, Panu brak tu dobrego kija w klasie. Poprzednicy pańscy łamali po 3 kije dziennie na tej klasie. Jutro ma Pan mieć trzcinę, i zgłosić się z nią do kancelarii. W przeciwnym razie o nauce nie może być mowy“. Więc kupiłem i „wychowywałem“, ale miłość do dzieci uleciała“.

Ideał głosił: praca dydaktyczna polega na przekazywaniu wiedzy przez ludzkość nabytej, na wprowadzaniu dzieci w świat dorobku kulturalnego; w poważnej i skupionej atmosferze szacunku i czci dla wiedzy i kultury rozwijają się i dojrzewają młodociane umysły; nauczyciel mówi i naucza, uczniowie słuchają i uczą się, potem nauczyciel pyta, a uczniowie odpowiadają; na ogół zajęcie łatwe i przyjemne. Rzeczywistość zaś pokazuje, że nie jest to wszystko tak łatwe, ani przyjemne; że do przekazywania wiedzy i wprowadzania w kulturę trzeba samemu tę wiedzę i kulturę posiadać, i to w stopniu znacznie większym i na poziomie o wiele wyższym, aniżeli użyczają zakłady kształcenia nauczycieli; że prócz posiadania wiedzy trzeba jeszcze umieć innym jej udzielać i to w stosunkach znacznie odbiegających od wyborowych warunków szkół ćwiczeń.

Ankieta 149, Naucz.-Kob. „Wyjechałam na posadę na Wileńszczyznę. Tu poznałam dopiero warunki życia zupełnie innego, niż dotychczasowe. Tu dopiero przekonałam się, że moja wiedza jest zere-m w porównaniu z tymi niespodziankami, jakie mi zgotowała praca zawodowa“.

Ankieta 222, Naucz.-Mężcz. „Zdawało mi się, że praca ta będzie łatwa, że wystarczą mi do jej wykonywania wiadomości zdobyte w szkole. Po niedługim czasie przekonałem się, że praca w szkole nie przedstawia się tak różowo, jak dawniej myślałem. Nauka nadwreżała mi zdrowie, a nie zawsze dawała zadowolenie. Ciągłe jeszcze zdaje mi się, że jestem mało do niej przygotowany“.

Ankieta 238, Naucz.-Mężcz. „Stwierdziłem, że moje wiadomości ogólne i pedagogiczne są zbyt nikłe i dlatego moja praca nie przynosi takich rezultatów, o jakich myślałem“.

Ankieta 291, Naucz.-Mężcz. „Po skończeniu seminarium nauczycielskiego, otrzymałem posadę. Wykształcenie moje zawodowe okazało się jednak tak marne, że w pierwszych dniach naprawdę nie wiedziałem, o czym i jak można z dziećmi rozmawiać, oraz czego ich uczyć. Nic nie przesadzę, jeżeli powiem, że w pierwszym roku uczyłem tyle, ile sam nie umiałem. W drugim uczyłem więcej, niż potrzeba. Dopiero w trzecim, przynajmniej według mego przekonania, uczyłem tego, co potrzeba. Do zawodu nauczycielskiego przyszedłem nieprzygotowany, jak zresztą wielu innych“.

Ideał obiecywał: praca wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela prócz korzyści dla młodzieży. przyniesie nauczycielowi uznanie ze strony rodziców, rozumiejących wysiłek nauczyciela i wdzięcznych mu za wyłożony trud; współpraca wychowawcza z domem rodzicielskim odbywa się w przyjaznej atmosferze wzajemnego zaufania i szacunku; między zasadami wychowawczymi nauczyciela, a wytycznymi edukacyjnymi rodziców zachodzi zgodna harmonia, oparta na obustronnym umiłowaniu wspólnego celu. Tymczasem rzeczywistość odkrywa, że stosunki z domem rodzicielskim mogą wyglądać także zupełnie inaczej, a nawet krańcowo przeciwnie; że współpraca z domem może się wyrodzić w zacieklą i wzajemną walkę o władzę nad dzieckiem; że między programem wychowawczym szkoły a linią wychowawczą domu. może się rozwierać nieprzebyta przepaść; że z najlepszej intencji zrodzone poczynania nauczyciela mogą się odbijać bez echa, lub nawet rozbijać na miazgę o mur nieufności, a nawet niechęci rodziców; że stosunek z domem rodzicielskim zamiast być stosunkiem współpracy, może być stosunkiem współzawodnictwa, a nawet obustronnego zwalczania, podsycanego niekiedy i zaognianego przez międzydzielnicowe antagonizmy.

a) Rodzice nieufni.

Ankieta 205, Naucz.-Mężcz. „Jeżeli następowało pewne zniechęcenie, to pod wpływem nieporozumień z rodzicami dzieci, którzy nie chcieli, czy też nie mogli zrozumieć intencji mego postępowania. Np. rodzice nie pozwalali dziecku wykonać zadania ich zdaniem niepotrzebnego. Matka przychodzi z pretensjami, wyrażonymi w dość krzykliwej formie, abym natychmiast zwolnił dziecko zatrzymane po nauce itd., itd.“

Ankieta 215, Naucz.-Mężcz. „Zrobiłem zebranie rodzicielskie. Wszystkie bolączki wyłuszczyłem zebrany i przedstawiłem nauczyciela jako lekarza, który za taki wielki ogrom pracy, nic po prostu od rodziców nie żąda, jak tylko zrozumienia i współpracy. Co do odrabiania i przygotowania dzieci przedstawili mi rodzice, że szkoła stoi na przeszkodzie ich dzieciom, a nauczyciel to ich wróg, który każdego pierwszego zapełni sobie kieszenie pieniędzmi, a nic nie robi. Ośwadczone mi, że ich dzieciom nic po nauce, kiedy i tak w przy-

szłości księżmi czy nauczycielami nie będą, ale muszą iść do kopalni, na co nauka jest zupełnie zbyteczna“.

b) Rodzice niechętni.

Ankieta 278, Naucz.-Mężcz. „Rok 1927. Klasa dziewcząt. Kilka było biednych. Na dozwolone filmy dawałem tym dzieciom pieniądze do kina. Nie miały książki lub zeszytu, dałem. Jeżeli za brak pilności skarciłem którąś z tychże dziewcząt, przybiegła matka lub ojciec z hałasem do mnie. Jeżeli dla usprawiedliwienia zaznaczyłem, że chodzi mi o postępy dziecka w nauce, że nawet daję pieniądze, to prawie zawsze otrzymywałem jednakową odpowiedź: „Aha, mają oni jakieś zamiary, że dają dzieciom pieniądze“. Zachęcony przez ojca, pozwoliłem sobie na użycie kary cielesnej wobec dziecka za kradzież. Ojciec wtedy zaskarżył mnie do sądu. Podobnych wypadków było w mojej praktyce dużo“.

Ankieta 289, Naucz.-Kob. „Na żądanie inspektora wprowadziłam zwyczaj całowania nauczyciela w rękę, gdy dziecko przeproszało. Na to ojciec jednego z uczniów w cztery oczy sponiewierał mnie bezwstydnymi słowami od najgorszych i najpodlejszych. Czułam, że chyba nikt drugi na świecie nie był tak poniżony, z bólu zrywałam się ze snu“.

c) Uprzedzenia międzydzielnicowe.

Ankieta 86, Naucz.-Mężcz. „Z Krakowa dostałem się na Śląsk. Nie mogłem się z początku w żaden sposób zaaklimatyzować. Przede wszystkim trzeba było zwalczyć wrogie nastawienie ludności do „gorola“.

Ankieta 204, Naucz.-Mężcz. „Śląsk, na którego terenie rozpocząłem pracę, wzbogacił mnie o nowe prawdy. Tutejszy człowiek, ze swymi środowiskowymi cechami, był mi bardzo obcy, daleki wym pierwotnym wyobrażeniom, nie taki przystępny i łagodny, lecz twardy i często brutalny“.

Ankieta 258, Naucz.-Mężcz. „Spotkałem się z twardą rzeczywistością. Drażnić mnie poczęło stałe a niechętnie nastawienie tutejszych dzienników i ludzi, czy to w szkole, czy poza szkołą, do nas przybyszów, którzy przyszliśmy przecież w jak najlepszej intencji“.

Ideał zapewniał w nieuniknionych trudnościach życzliwą pomoc i opiekę ze strony nadzorczych władz szkolnych, wskazówkę w nieświadomości, pokrzepienie w rozterce, obronę w potrzebie, pochwałę w powodzeniu i zachętę w przeciwnościach. Rzeczywistość wykazuje zaś, że bywają także i władze inne, całkiem inaczej pojmujące swą rolę wobec

szkoły i nauczyciela; władze podejrzliwe i nieufne, wietrzące wszędzie uchybienie, lenistwo, brak przygotowania i dobrej woli; władze nieżyczliwe i niechętnie, nakładające nadmierne ciężary i wykorzystujące swą przewagę wobec uzależnionych i bezbronnych; władze niezdecydowane i niekonsekwentne, wnoszące w życie szkoły zamiast ładu i porządku, rozprężenie i chaos; władze biurokratyczne i formalistyczne, tamujące w szkole wszelką myśl o rozwoju i postępie; władze nie tyle doradzające i wspierające, ile kontrolujące i karzące; władze oceniające nauczyciela nie w miarę jego zawodowej sprawności i wydajności, ale wedle klucza jego politycznej użyteczności i lojalności.

a) Podejrzliwość i nieufność władz.

Ankieta 276, Naucz.-Mężcz. „Co mnie najbardziej dotknęło, zachwiało mym samopoczuciem, zniweczyło wiarę we własne siły, to ta ciągła nieufność, ciągłe szukanie błędów. Przy tym jakże dziwnie brzmiały w uszach słowa tych właśnie panów, wygłaszane na nauczycielskich zebraniach, że (o ironio!) młodzi nauczyciele nie mają ani krzty idealizmu“.

Ankieta 272, Naucz.-Mężcz. „W trzecim dniu służby zgłosiłem się do inspektora szkolnego i złożyłem przyrzeczenie. Inspektor przyjął mnie dość ostro, no, ale to głupstwo, wiedziałem, że inspektor to nie „mama“. Pan inspektor po załatwieniu formalności kazał mi zrobić ze świadectw po 5 odpisy. Gdy wróciłem do domu, usiadłem do pracy. Pisałem do 12-tej w nocy (wylałem atrament na serwetę, ale moja gospodyni, nigdy jej tego nie zapomnę, powiedziała, że to takie życiowe, że jej też już się nie raz wylało). Rano przyniosłem do kancelarii kierownika odpisy i powiedziałem, co mi inspektor nakazał. P dwóch tygodniach otrzymuję urgens od inspektora, gdzie są odpisy. Mimo, że się wobec inspektora próbowałem tłumaczyć, wysłuchany nie zostałem. Kierownik już tak powiedział, a to co mówi kierownik jest święte“.

b) Nieżyczliwość i niechęć władz.

Ankieta 278, Naucz.-Mężcz. „Trzech nas dostało posady w niewielkich od siebie oddaleniach. Koledzy dostali 1-klasówki, a ja 2-klasówkę. Razem przybyliśmy na posady, a ponieważ moja posada była najbliższa, więc wszyscy udaliśmy się do przyszłego mego kierownika z zamiarem spędzenia tam nocy. Kierownik zaraz przy zapoznaniu się wzajemnym i po udzieleniu wzajemnych infor-

macyj oświadczył, że jesteśmy „galicjoki“ i zabraliśmy najlepsze posady. Do spania przeznaczył nam stodołę i koniczynę. Po całodziennej podróży nie dostaliśmy nawet herbaty, ani wody do mycia“.

Ankieta 216, Naucz.-Mężcz. „Władze odebrały nauczycielowi autorytet i samodzielność. Według ich mniemania nauczyciel tylko wyszukuje, aby nic nie robić. Trzeba go gniesć, aby coś z niego było. Należy go pilnować, ażeby wypłenić wszystko. Nie dać mu myśleć, musi mu się narzucić kierunek. Tym się kierując, krytykują pracę nauczyciela wobec ludzi poza zawodem stojących, na konferencjach itd.“.

c) Niezdecydowanie i niekonsekwencje władz.

Ankieta 216, Naucz.-Mężcz. „Trzy razy był inspektor u mnie. Trzy razy rozmawiałem z nim na jeden i ten sam temat i za każdym razem inne dawał wskazówki, wręcz przeciwne poprzednim. Nigdy nauczyciel nie wie, czy to, co robi dziś dobre, będzie dobre jutro“.

Ankieta 249, Naucz.-Mężcz. „A to spotyka się w pracy nauczycielskiej szczególnie ze strony panów inspektorów. Doskonale umieją wstrzymywać wszelkie nowe zapędy, oczywiście, że tego jeszcze nie widzieli, ani w okólniku nie wyczytali. Nie należy np. wprowadzać alfabetu ruchomego do klasy, bo uczniowie będą tylko drukarzami, ale to nie przeszkodziło panu inspektorowi za 4 miesiące wymagać tego samego alfabetu“.

d) Biurokratyczny formalizm władz.

Ankieta 219, Naucz.-Mężcz. „Stosunki służbowe, tak dawniej jak i dzisiaj, polegały na słuchaniu i wierze, że władza jest nieomylna. Wszelka inicjatywa i próby wybiegające poza ramy utartej metody były potępiane. Gwałtem wpychano człowieka w ramy utartej szablonowości“.

e) Jednostronność kryteriów oceny przez władze.

Ankieta 267, Naucz.-Mężcz. „Nauczyciel ma za dużo władz, z których każda wymaga i krytykuje, a w zamian za to nic nie daje“.

Ankieta 274, Naucz.-Mężcz. „Przyszła pierwsza wizytacja. Sądziłem, że inspektor, to ojciec i doradca. Przeciwnie! Wszystko według jego poglądów było złe. Człowiek przyniósł wiele pomysłów, wytycznych pracy, wszystko to nic nie znaczyło. Widziało się tylko złe strony i te pisało się w opinii. Nawiasem mówiąc, był to człowiek, któremu czołobitność wystarczyła za wszystko. Cichy pracownik nie miał u niego „oka“. Musiał wiele krzyżeć na konferencjach, robić szum, pięknie się kłaniać i być służalczym, wtedy było dobrze. Kiedy chciałem wprowadzić jakieś nowe pomysły szkolne, nazywano to

mędrkowaniem. Nauczyciel, choćby był pełen zapałów i ideału, to różne czynniki, w postaci niedowarzonych inspektorów i kierowników szkół, spaczają te zalety i nauczyciel staje się powoli rzemieślnikiem“.

Ankieta 220, Naucz.-Mężcz. „Nie podobałem się inspektorowi szkolnemu, i to zaraz od początku. Powiedział, że brak mi zawodowego przygotowania. Po pierwszej hospitacji w szkole wszystko było źle. Groźby zwolnienia, przeniesienia sypały się na moją głowę. To był jeden zimny tusz. Potem przychodzi przygotowanie do drugiego egzaminu. Egzamin. Lekcje poszły dobrze. Inspektor orzekł, że były naprzód przygotowane, bo jest niemożliwe, aby taki nauczyciel mógł tak prowadzić lekcję“.

Ankieta 157, Naucz.-Mężcz. „Kierownik kierował się tylko sympatią lub antypatią. Inspektor tego chwalił, kto dużo doniósł. Widział tylko błędy, wskazówek doradczych żadnych“.

Ankieta 275, Naucz.-Mężcz. „Władze nasze wykopały ogromną przepaść między sobą a nami. Ich przedstawiciele tylko wizytują, oceniają, strofują, zapominając w zupełności o swych obowiązkach instruktorskich“.

f) Fałszywość kryteriów oceny przez władze.

Ankieta 273, Naucz.-Mężcz. „Robiono z nas niejednokrotnie po prostu poborców podatkowych, każąc zbierać różne składki, lub sprzedawać znaczki. na różne cele, co powodowało konflikty z miejscowymi obywatelami. Władze, oceniając pracę nauczyciela, nie biorą pod uwagę warunków jego pracy i zwalają nań winę za wszystko“.

Ankieta 245, Naucz.-Mężcz. „Na pracę szkolną władze prawie nie zwracały uwagi. Cały nacisk był kierowany na pracę poza szkolną. Byłem więcej agentem politycznym, niż nauczycielem“.

Ankieta 256, Naucz.-Mężcz. „Dygnitarze, np. inspektor, starosta są bardzo uprzejmi wtedy, gdy potrzebują dla zrealizowania swoich osobistych celów, czy też celów swojej grupy. Przed wyborami umiał starosta powiatowy znaleźć mnie we własnym mieszkaniu i odbyć dosyć długie rozmowy, ale po wyborach już mnie nie znał“.

Przytoczone tu wyznania świadczą, że stosunki nauczycieli z ich nadzorczymi władzami układają się częstokroć źle. Przypuściwszy nawet, że sporo jest w tych wyznaniach przesady i nieścistości, w każdym razie zdaje się nie ulegać wątpliwości, że stosunek nauczycieli do ich przełożonych dalekim jest od stanu, jakiego by życzyć sobie należało.

Poszczególne przyczyny pierwszych trudności zawodowych młodego nauczyciela występują z różną częstością. Najczęstszym ich źródłem są rozdziewki z władzami szkolnymi, następnie zadrażnienia ze środowiskiem, potem trudności wychowawcze (najczęściej na tle karności), a na ostatek trudności dydaktyczne, (zazwyczaj w związku z brakami przygotowania). Cyfrowo ujmuje to tablica IX.

Tabl. IX. Źródła deziluzji.

Kolumna	Władza	Środowisko	Wychowanie	Nauczanie
Na 115 osób razy	52	48	36	19
0/0	44,72	33,28	33,96	16,34
Schwarz	51,3	63,4	51,55	—

Rozpatrzmy jeszcze drugi składnik reakcji młodego nauczyciela na zawodową rzeczywistość, składnik uczuciowy.

Z chwilą uświadomienia sobie przez młodego nauczyciela wytworzonej sytuacji w obranym przez się zawodzie, w wyniku poczucia rozbieżności, a nawet sprzeczności między wymarzoną idealną a zrealizowaną rzeczywistością, śnionymi rojeniami a prozaicznym przebudzeniem, oczekiwaniem a spełnieniem, budzą się w nim różne stany natury uczuciowej: niepokój, rozczarowanie, rozterka, załamanie, rozpacz, bunt, ochłonięcie, otrzeźwienie, pogodzenie się. Stany te występują zazwyczaj w podanej tu kolejności. Chociaż nie zawsze wszystkie i nie w jednakowej sile. U jednych osób przeważają łagodniejsze stany niepokoju, rozczarowania, rozterki, u innych stany gwałtowniejsze, załamania, rozpacz. Bunt zachodzi rzadko i nie dochodzi nigdy do większego napięcia, ani wyładowania w czyn. Pogodzenie występuje oczywiście zawsze. U jednych polega ono na kompromisie z istniejącym stanem rzeczy kosztem żywionych ideałów, za cenę ich rezygnacji, u drugich kończy się kompromisem z rzeczywistością za cenę jej uznania, afirmacji. Najczęściej w złożonym tym

przeżyciu występuje jego początek i koniec: rozczarowanie i rezygnacja.

a) Niepokój i rozczarowanie.

Ankieta 85, Naucz.-Mężcz. „Z chwilą objęcia posady pod wpływem warunków zorientowałem się, że ideał mój nie może być zrealizowany, ogarnęło mnie zwątpienie“.

Ankieta 89, Naucz.-Mężcz. „Pierwotny ideał tak długo miał kolor różowy, jak długo nie objąłem posady. Studia seminaryjne zanadto wyróżniły rzeczywistość. Przy wejściu na tory brutalnej rzeczywistości i twardego życia wzniesione skrzydła spadły do połowy“.

b) Rozterka i załamanie.

Ankieta 209, Naucz.-Mężcz. „Dużo się od nauczyciela wymaga, a mało mu się daje przygotowania. Pokazuje mu się tylko wszystko w różowych szkiełkach, a rzeczywistość mówi co innego. Stwierdziłem, że idee, jakie wyniosłem z seminarium, nie ze wszystkim pokrywały się z rzeczywistością. Były takie chwile, kiedym się wahał, kiedym stawiał sobie pytanie, czy podołam zadaniom, jakie na mnie nałożono. Chwile tego załamania, tej depresji psychicznej były dla mnie czymś okropnym, czymś, czego się nie da opisać“.

Ankieta 278, Naucz.-Mężcz. „Wizje te, jak zresztą każda wizja, pozbawione były cech realnych. Pierwsze zetknięcie się z życiem było dla mnie uderzeniem pałką w głowę. Praktyka życia często, a nawet prawie zawsze zdzieraała z człowieka idealizm, uderzając go w zamian nagim realizmem“.

c) Rozpacz i bunt.

Ankieta 149, Naucz.-Kob. „W pierwszych miesiącach ręce opadały, a duszę ogarniała rozpacz i zwątpienie“.

Ankieta 81, Naucz.-Mężcz. „Trwała więc walka wewnętrzna, trwała w czasie nauki, po lekcjach w domu, nie dawała sypiać. Było się więc w kryzysie, tym większym, iż przełożeni zamiast koić, dolewali oliwy do ognia“.

d) Ochłonięcie i otrzeźwienie.

Ankieta 248, Naucz.-Mężcz. „Zapał i idealne poglądy spadły o kilka stopni w dół“.

Ankieta 225, Naucz.-Mężcz. „Zetknięcie się bezpośrednio z pracą nauczycielską potrafiło rozwiać połotniejsze myśli i porywy“.

Ankieta 267, Naucz.-Mężcz. „Pryśła więc ułuda przed szarą rzeczywistością“.

Ankieta 270, Naucz.-Mężcz. „Z biegiem lat pierwotne poglądy i ideały straciły ten, jakby go nazwać, zapał, a stawały się jakby rozbieżne z teorią, ale zato praktyczne“.

e) Przewyciężenie kryzysu
przez afirmację ideałów.

Ankieta 137, Naucz.-Mężcz. „Zdawałem sobie sprawę, że jeśli podzielę los mych sfilistrzałych kolegów, to również znikczemnieję, a to byłoby dla mnie zupełną katastrofą, gdyż takim życiem żyć nie umiem. Zacząłem się pilnie dokształcać i ideał z lat studiów powraca“.

Ankieta 263, Naucz.-Mężcz. „Po kilku latach pracy nastąpiła pewna konsolidacja wewnętrzna, pewien zacięty upór i dążenie do pokonania przeszkód“.

przez rezygnację z ideałów.

Ankieta 129, Naucz.-Mężcz. „Już w pierwszym tygodniu mej pracy zawodowej pierchły wszelkie ideały. Początkowo chciałem uciekać, ale z czasem człowiek się wrobił, no i dziś jakoś idzie“.

Ankieta 283, Naucz.-Kob. „Przywykłam do swej pracy, nauczyłam się godzić z tym, daje ona niekiedy jasne momenty, a bardzo często ciężkie chwile“.

Ta forma ustosunkowania się do zawodu nauczycielskiego w chwili wstąpienia wń i ten typ reakcji na zawodową rzeczywistość jest najczęstszy. Większość nauczycieli, wszedłszy do zawodu, traci wobec niego swe pierwotne ustosunkowanie skrajnie i bezkompromisowo idealistyczne, zaczyna się doń ustosunkowywać bardziej pośrednio i umiarkowanie, w miarę krytycznie i realistycznie. Tę nową ich postawę określiliśmy mianem umiarkowanego realizmu.

A teraz druga możliwość kompromisu ideałów młodego nauczyciela i zawodowej rzeczywistości: kosztem rzeczywistości podnoszonej do ideału.

Zdarza się, że młody nauczyciel, wszedłszy do zawodu, nie zmienia swego idealistycznego doń ustosunkowania, nie traci wiary, nie wyzbywa się ideału, nie podlega deziluzjom, nie doznaje rozczarowań, a jeśli nawet, to zwycięsko je pokonywa i zdobywa się od nowa na swój idealizm młodzieńczy, bardziej tylko skrzepły, stężały i męski.

Ankieta 205, Naucz.-Mężcz. „Mogę stwierdzić z całą stanowczością, że zasadnicze moje poglądy nie uległy zmianie, a ideały pozostały niewzruszone“.

Ankieta 225, Naucz.-Mężcz. „Poglądów na zawód nauczycielski zasadniczo nie zmienilem“.

Ankieta 253, Naucz.-Mężcz. „Poglądy moje w ciągu pracy nauczycielskiej nie ulegały gwałtownym zmianom, krystalizowały się, lecz w zasadzie pozostały te same“.

Siłą, która pozwala tym ludziom nie tylko mężnie stawić czoło trudnościom, ale je zniszczyć i złamać, jest przede wszystkim zamiłowanie do zawodu i jego ukochanie, dalej szczery zapał i poryw, potem niezłomna wiara w szczytność celów i słuszność haseł, a wreszcie wytężona, niezmordowana i owocna praca. Okazuje się, że jak zawsze wielka wiara obala najwyższe mury, a wytrwała praca przebija najtwardsze skały.

a) Zamiłowanie.

Ankieta 286, Naucz.-Kob. „Pierwsza moja posada w szkole niżej zorganizowanej, w zapadłej wiosce o elemencie wybitnie ruskim, nie należała do łatwych. Jednakże duża swoboda i pozostawiona mi samodzielność pracy pozwoliły na systematyczne przystosowanie się do realnych warunków. Być może, dominującą w tym rolę odegrało u mnie zamiłowanie do zawodu. Po prostu lubię swój zawód“.

b) Zapał.

Ankieta 259, Naucz.-Mężcz. „Dużo miałem zapału do pracy, ale mając mało praktyki, dużo czułem braków. Nikt mi nie doradzał. To samo było z pracą organizacyjną na wsi. Prowadziłem ją z zapałem i oddaniem. Ludzie polubili mnie, zacząłem organizować drużyny harcerskie i tym się szczególnie zająłem“.

c) Wiara.

Ankieta 205, Naucz.-Mężcz. „Powoli w pracy nad sobą osiągałem wyniki coraz lepsze, a w związku z tym i praca w szkole sprawiała mi coraz większe zadowolenie. Zacząłem rozumieć, że praca nauczyciela nie kończy się w szkole, lecz sięgać powinna i poza nią. Nauczyciel, szczególnie na tle warunków społecznych w Polsce, urastał w moich oczach do roli szczególnie dużej i ważnej. W tej ważnej roli odpowiadać może jedynie nauczyciel oparty o nawskroś ideowe podstawy, odznaczający się optymizmem i stający do pracy z entu-

zjazmem. Wiara głęboka we wszystko co polskie, wiara w swoją pracę i posłannictwo, to największy filar, o jaki oparłem całą moją pracę tak w szkole, jak i poza szkołą“.

d) Praca.

Ankieta 252, Naucz.-Mężcz. „Otrzymałem posadę na wiosce. Od pierwszej chwili zaangażowano mnie do pracy społecznej. Musiałem prowadzić chóry szkolne, pozaszkolne, orkiestry, przedstawienia. Bardzo często wygłaszałem referaty z dziedziny przyrody w Kółku Rolniczym. Samo nauczanie nie sprawiało mi żadnej trudności, miałem wiele z tej pracy zadowolenia“.

Ankieta 241, Naucz.-Mężcz. „Mój idealistyczny pogląd uległ częściowo odchyleniu w pierwszych latach służby. Zmianę tę spowodował ogół kolegów starszych, nastawionych zbyt materialistycznie. Twarda wszakże, czasem bardzo bardzo niewdzięczna praca wśród młodzieży spowodowała jednak, że starałem się poznać jej potrzeby z punktu widzenia naukowego. To wpłynęło na mnie znów dodatnio. Mój pogląd, oparty na etyce i zrozumieniu młodzieży, czynił mi pracę lekką, a nawet przyjemną i wdzięczną“.

Tacy nauczyciele, niczem niezłamani, w trudach zahartowani, szczerym zapalem owiani, gorącą wiarą przejęci, są najzdrowszą i najlepszą częścią nauczycielstwa szkół powszechnych. Płomiennym swym idealizmem rozjaśniają i ogrzewają szare i zimne mury szkolne, a powierzoną sobie działość rozwijają i podnoszą do przyświecających im ideałów. Postawę psychiczną ich nazwiemy postawą skrajnego idealizmu.

A jak odnoszą się do zawodowej rzeczywistości szkolnej ci, co do zawodu wnieśli krytycyzm i sceptycyzm, ci którzy ustosunkowali się doń z góry realistycznie?

Podobnie jak i nauczyciele o postawie idealistycznej, nie wszyscy z nich zachowują wniesioną do zawodu postawę. Bywa, że młody człowiek właśnie w zawodzie dopiero wyzbywa się pierwotnych obaw i uprzedzeń, niechęci i odrazy, dopiero teraz dostrzega w zawodzie jego strony jasne i piękne, nabiera wiary w jego znaczenie, zdobywa zaufanie do swych sił, niejako nawraca się. Dzieje się tak na skutek powodzenia w pracy i uznania wysiłków, w wyniku pogłębienia przygotowania, a nawet po prostu jako rezultat wewnętrznego dojrzewania.

a) Powodzenie i uznanie w pracy.

Ankieta 294, Naucz.-Mężcz. „Sprawa karność, wychowania, sprawa zyskania zaufania młodzieży były dla mnie problemami najtrudniejszymi do rozwiązania. Znalazłem swoje własne środki prowadzące mnie do rozwiązania trudności. Wyrobiłem sobie swe zdanie, środki pracy. Do pracy nauczycielskiej nabrałem przekonania“.

Ankieta 246, Naucz.-Mężcz. „Po objęciu posady miałem zawsze klasy jakieś wyjątkowe. Czemu to przypisać, nie wiem. Dość, że dzieci mnie lubiły, a ja zacząłem inaczej myśleć o zawodzie, zacząłem się przywiązywać do dzieci i zawodu.“

Ankieta 287, Naucz.-Kob. „Po objęciu posady i zetknięciu się z dziećmi nastąpił jakiś zdecydowany przewrót we mnie. Jakiś zapal mnie ogarnął i z całym oddaniem pracuję w szkole, z dobrymi rezultatami“.

b) Pogłębienie przygotowania.

Ankieta 281, Naucz.-Kob. „Zawód nauczycielski stawiałam dość nisko w hierarchii społecznej. O jego szczytności i ważności nie myślałam wcale. Zmiana ustosunkowania się do zawodu przyszła dopiero po wielu latach (10-ciu) pod wpływem pogłębienia zawodowego przygotowania i osiągnięcia dodatnich wyników pracy. Punktem zwrotnym było ukończenie W. K. N. u.“

Ankieta 271, Naucz.-Mężcz. „Przedtem odrabiałem swoje obowiązki jak robotnik dniówki. Byłem jakim takim nauczycielem, ale nie ryzykowałbym twierdzenia, że byłem uświadomionym wychowawcą. Jakkolwiek pracowałem także szerzej, to jednak tylko dlatego, że było to wtenczas modne. Po W. K. N., przez pogłębienie wiedzy o dziecku, przyjąłem dopiero właściwe stanowisko wobec swej pracy i zawodu“.

c) Duchowe dojrzewanie.

Ankieta 228, Naucz.-Mężcz. „Zawód nauczyciela szkoły powszechnej znałem przed wojną z obserwacji zewnętrznej. Nigdy mi on nie imponował, gdyż ceniłem go bardzo nisko. W toku pracy odkryłem w nim duże znaczenie, i to znaczenie dużo ważniejsze, niż jakiegokolwiek inne“.

Ankieta 233, Naucz.-Mężcz. „Jako student, a nawet po uzyskaniu posady, o zawodzie nauczycielskim wyrażałem się lekceważąco, nie mając zamiaru pozostać w nim na stałe. Dopiero w ciągu pracy nauczycielskiej wytworzyłem sobie pogląd na ten zawód, jako równie, a nawet więcej wartościowy od wszystkich innych zawodów“.

Ankieta 243. Naucz.-Mężcz. „W toku pierwszych dwóch lat nauczania pracę wykonywałem sumiennie, ale bez zamiłowania. Litera-

turą pedagogiczną się nie interesowałem, pracowałem bez głębszego wczucia się w pracę i nie stawiałem sobie żadnych celów w tym zawodzie. W międzyczasie miałem pewne zatargi z kierownikiem. Odczułem to przy egzaminie kwalifikacyjnym, gdyż musiałem go zdać trzykrotnie (pomimo pisemnej pochwały władz wyższych za moją pracę nauczycielską). Traciłem wiarę we własne siły i traciłem wiarę w ludzką sprawiedliwość. Wtedy w jakiś dziwny i nieokreślony sposób zacząłem się zbliżać do dusz moich uczniów. Zaczynałem ich więcej rozumieć, przywiązywałem się do nich coraz więcej. Praca z nimi dawała mi pewne wewnętrzne zadowolenie. Pod wpływem tego przywiązania do dzieci zacząłem sobie w pracy stawiać pewien cel — dobro dzieci. Pracowałem już nie dla władz, ale dla dziecka. I tak po 6-ciu latach służby stałem się nauczycielem i wychowawcą z zamiłowania“.

Taki nauczyciel przestaje patrzeć jak dotąd na swój zawód skrajnie i bezwzględnie realistycznie, a zaczyna nań patrzeć bardziej pośrednio, do pewnego stopnia realistycznie i krytycznie, a do pewnego stopnia idealistycznie i idealizująco. Ten nowy sposób ustosunkowania się nazwiemy idealizmem umiarkowanym.

Trafiają się wreszcie nauczyciele, którzy z góry przygotowani na wszystko najgorsze, nie doznają rozczarowań, bo niczego nie oczekiwali, zastają to, czego się spodziewali, utwierdzają się więc w swych uprzedzeniach i zamykają w rozgoryczeniu, odrabiając swą pracę jak narzuconą pańszczyznę. Tę postać ustosunkowania wobec zawodu nazwiemy skrajnym realizmem.

Ankieta 242, Naucz.-Mężcz. „Zawód nauczycielski nigdzie nie miał dla mnie uroku, a gdy go poznałem bliżej, stracił go zupełnie“.

Ankieta 210, Naucz.-Mężcz. „Byłem zadowolony, że byt będę miał zabezpieczony, że będę mógł sobie zaoszczędzić coś pieniędzy i życie ułożyć jak najlepiej, tym więcej, że pensja wynosiła 82 kor. 50 hal., co na przedwojenne stosunki było wystarczające. Obecnie pracuję tyle, by to jakoś szło, bym sumienie miał czyste, że coś się robi, bo za solidną pracę nie ma w większej części wynagrodzenia, bo może być ktoś leniem a z protekcją, to i tak opinię będzie miał lepszą i co będzie chciał, otrzyma“.

Ankieta 265, Naucz.-Mężcz. „W pierwszych latach nie wyobrażałem sobie tej pracy wychowawczej i bałem się jej, wątpiłem, czy po-

dołam zadaniu. Pierwsze lata praktyki dały mi poznać trudności napotykaną w tej pracy. Szukanie dróg powodowało popełnianie licznych błędów. Ogarniało mnie zniechęcenie i nienawiść do pracy, dzieci i wszystkiego, co się wiązało ze szkołą“.

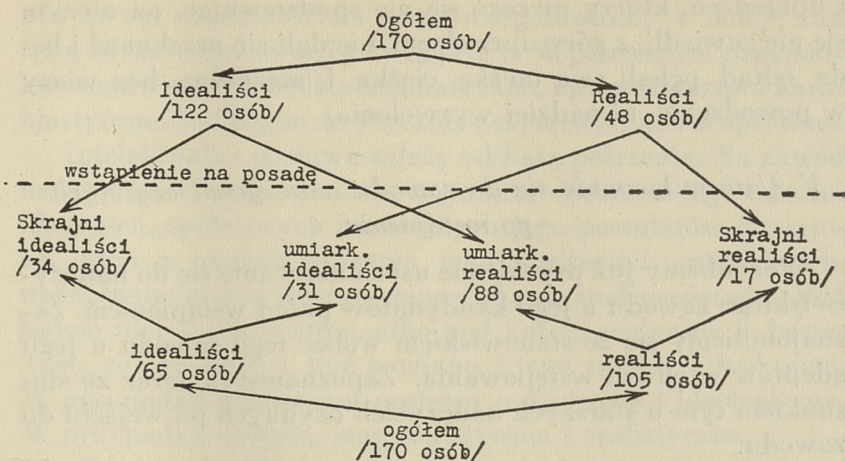
Liczbowy obraz tych stosunków podaje tablica X.

Tabl. X. Ustosunkowanie się do zawodu.

Przed wstąpieniem do zawodu	S t o s u n e k d o z a w o d u				Razem
	idealistyczny		realistyczny		
	skrajny	umiark.	umiark.	skrajny	
	122		48		170
	72 0/0		28 0/0		100 0/0
Po wstąpieniu do zawodu	34	31	88	17	170
	20 0/0	19 0/0	51 0/0	10 0/0	100 0/0
	65		105		170
	39 0/0		61 0/0		100 0/0

Jak widzimy, na 170 osób ogółem, 122 (72%) ustosunkowało się przed wstąpieniem do zawodu idealistycznie, a 48 (28%) realistycznie. Z chwilą zetknięcia z zawodem 88 osób (51%) pod wpływem rozczarowania uległo załamaniu, zatriściło dawne nastawienie idealistyczne i ustosunkowało się do zawodu umiarkowanie realistycznie. 31 osób (19%) przekonało się do obranego zawodu i zajęło wobec niego postawę umiarkowanego idealizmu. 34 osób (20%) nie zmieniło swego pierwotnego ustosunkowania idealistycznego, utwierdziło się w nim i zajęło postawę skrajnie idealistyczną. 17 wreszcie osób (10%) nie zmieniło swego pierwotnego ustosunkowania realistycznego, utrzymało się w nim zajmując postawę skrajnego realizmu. Ostatecznie zatem mamy 65 osób (39%) o postawie idealistycznej, na 105 osób (61%) o postawie realistycznej, czyli, że stosunek idealistów do realistów pod wpływem zawodu uległ odwróceniu.

Kierunki przechodzenia osób od grupy do grupy unaocznia poniższy wykres.



Wstąpienie do zawodu nauczycielskiego jest twardą zazwyczaj próbą dla młodego nauczyciela. W bezpośrednim zetknięciu ze szkolną rzeczywistością, szarą często i przykrą nierzadko, a zawsze niedociągającą się do rojonych marzeń, przechodzi młody nauczyciel chwile przykrych przejść wewnętrznych, rozczarowań i załamań, otrząśnięć i otrzeźwień, pogodzeń i rezygnacyj. Przyczyną tych konfliktów i deziluzyj są starcia z władzami, ze środowiskiem, trudności wychowawcze, a niekiedy dydaktyczne. Nie wszyscy nauczyciele te walki wewnętrzne przechodzą i nie u wszystkich daje ona wynik jednakowy. Są tacy, którzy mocą zapału i wiary zwycięsko pokonywują próbę rzeczywistości, nie zniżają skrzydeł, a nawet na górniesze napinają je loty. Praca zawodowa jest dla nich właśnie możliwością i chwilą urzeczywistnienia młodzieńczych planów i realizowania porywów młodości. Są też tacy, którzy dopiero w zawodzie, w pracy wychowawczej i nauczycielskiej nabierają ufności i przekonania do zawodu, który teraz dopiero zaczynają darzyć zamiłowaniem. Momentem sprzyjającym bywa powodzenie w pracy, uznanie władz, pogłębienie studiów i wewnętrzne dojrzewanie. Są wreszcie tacy, którzy w zawodzie swym spotkali spełnienie swych obaw

i uprzedzeń, którzy niczego się nie spodziewając, na niczym się nie zawiedli, z góry uprzedzeni, nie dali się przekonać i będą odtąd pchali swą taczkę, ciężką i nieznośną, bez wiary w powodzenie, ni nadziei wyzwolenia.

V. Ustosunkowanie się do zawodu nauczycieli czynnych po wstąpieniu.

Poznaliśmy już psychiczne ustosunkowanie się do nauczycielskiego zawodu u jego kandydatów przed wstąpieniem. Znajomiliśmy się ze stanowiskiem wobec tego zawodu u jego adeptów w chwili wstępowania. Zapoznamy się teraz ze stosunkiem tym u starszych nauczycieli czynnych po wejściu do zawodu.

Dla uproszczenia obrazu przedstawimy tu tylko ewentualności krańcowe. Możliwości pośrednie, umiarkowane, pominiemy. Różnią się one od krańcowych nie tyle jakością i kształtem, ile wyrazistością i natężeniem. Oczywiście mniejszą wyrazistością i słabszym natężeniem. Wprowadzenie tych pośrednich barw i tonów obniżyłoby tylko plastyczność i kolorystykę obrazu. Byłby on zapewne prawdziwszy i bardziej wierny, ale równocześnie bledszy i więcej zamazany. W zakończeniu, rekapitulując wnioski, uwzględnimy wszystkie już sposoby ustosunkowania się do nauczycielskiego zawodu i wtedy wyszczególnimy także i pominięte w tej chwili sposoby pośrednie.

Jak ustosunkowuje się nauczyciel do swego zawodu po dłuższym w nim pobycie?

Rozmaicie. Zależnie od uczuciowego nastawienia i intelektualnej postawy.

Nastawienie uczuciowe zależy od uczuć, z jakich się składa. Mogą w nie wchodzić wiara, ufność, radość, gdy nauczyciel wierzy w skuteczność wychowania, ufa swym siłom oraz zdolnościom i cieszy się owocami swej pracy. Mogą w nie także wchodzić zwątpienie, podejrzliwość, gorczyz, gdy nauczyciel zwątpi w skuteczność wychowania, nie

ufa swym wiadomościom oraz przygotowaniu i boleje nad tym, że nie widzi owoców swej pracy. W pierwszym przypadku nastawienie to będzie dogmatyczne, optymistyczne i entuzjastyczne. W drugim, krytyczne, pesymistyczne i sceptyczne.

Intelektualna postawa zależy od kąta patrzenia. Na zawód nauczycielski patrzeć można z punktu widzenia jego założeń ideowych, społecznych i moralnych jego postulatów i wartości, albo z punktu widzenia jego możliwości materialnych, uposażenia, rzeczywistego stanowiska w społeczeństwie. Pod kątem idei i postulatów, albo pod kątem realności i faktu. Tego, co być może i być powinno, i tego, co jest i być musi. W przypadku pierwszym postawa jest ideowa i ideologiczna. W przypadku drugim, materialistyczna i realistyczna.

Pewien określony sposób nastawienia uczuciowego łączy się z pewnym określonym sposobem postawy intelektualnej. Co tu jest zjawiskiem głównym, a co pobocznym, co przyczyną, a co skutkiem, co początkiem, a co końcem, trudno powiedzieć. Zdaje się, że może być tak, i tak: uczuciowe nastawienie określa intelektualną postawę i intelektualna postawa determinuje uczuciowe nastawienie. Zawsze jednak wedle pewnego prawa: nastawienie dogmatyczne, entuzjastyczne i optymistyczne łączy się z postawą ideową i ideologiczną, a nastawienie krytyczne, pesymistyczne, sceptyczne, wiąże się z postawą materialistyczną i realistyczną.

Nastawienie uczuciowe dogmatyczne, optymistyczne i entuzjastyczne oraz intelektualna postawa ideowa i ideologiczna, to składowe elementy ustosunkowania do zawodu idealistycznego. Nastawienie uczuciowe krytyczne, pesymistyczne i sceptyczne, oraz intelektualna postawa materialistyczna i realistyczna, to składowe elementy ustosunkowania do nauczycielskiego zawodu realistycznego.

Jak przedstawia się zawód nauczycielski odczuwany i oglądany ze stanowiska idealistycznego?

Zawód nauczycielski ma w swych ideowych postawach pewne założenia ideologiczne. Na czynność jego składa się nauczanie i wychowanie. Nauczanie polega na wszczepianiu

młodemu i dorastającemu pokoleniu dorobku kulturalnego pokolenia dojrzałego, ustępującego. Nauczanie jest więc podtrzymywaniem i zachowywaniem ciągłości kultury. Ma ono dwa cele: statyczny, utrzymanie w młodzieży kultury istniejącej i dynamiczny, uzdolnienie jej do rozwijania kultury, jej powiększania i pomnażania. Dwa te cele realizują dwie funkcje kształcenia: adaptacyjną, polegającą na przyswajaniu kultury, oraz rekonstrukcyjną, polegającą na jej pomnażaniu. Wychowanie znowu polega na rozwijaniu w wychowankach poprzez obcowanie z kulturalnymi dobrami i we współżyciu w szkolnej społeczności silnego i moralnego charakteru, oraz samodzielnej i twórczej osobowości. Jedynie bowiem silne charaktery i twórcze osobowości mogą, z jednej strony, wżyć się w kulturę narodu i ludzkości, z drugiej strony, mnożyć ją dla dobra tego narodu i tej ludzkości. Na tym punkcie schodzą się najwyższe cele zarówno nauczania, jak i wychowania. W tym też wyraża się społeczna rola wychowania i jego społeczna funkcja. Krótko: zawód nauczycielski jest społeczną funkcją, praca nauczycielska jest społeczną akcją, a nauczyciel jest społecznym działaczem. Tak głoszą ideologowie, teoretycy i reformatorzy wychowania, i tak za nimi powtarzają praktycy, nauczyciele idealisci.

Zawód nauczycielski wydaje się więc nauczycielom idealistom zaszczytną misją społeczną.

Ankieta 205, Naucz.-Mężcz. „Uważam, że zawód nauczycielski ma, szczególnie w Polsce, ważną misję do spełnienia i aczkolwiek dzisiaj zepchnięty społecznie na bardzo niski poziom, doczeka się kiedyś czasów, w których, podobnie jak obecnie armia, otoczony zostanie należną aureolą“.

Ankieta 216, Naucz.-Mężcz. „Wierzę, że przyjdzie dzień zwycięstwa nauczycielstwa. Społeczeństwo zrozumie, że nauczyciel jest tym, który wykuwa przyszłość tak dla społeczeństwa, jak i dla państwa. Zawód nauczycielski, to szczytne zajęcie, jakiemu winni się oddawać tylko przyjaciele ludzkości“.

Ankieta 275, Naucz.-Mężcz. „Zawód nauczycielski jest szczytny i jednym z pierwszych zawodów nie tylko w Polsce, ale w ogóle w świecie całym. Każdy, kto kocha dzieci, kto patrzy na nie jako na przyszłe cegiełki społeczne, każdy kto czuje rozkosz wznoszenia

bliźniego na wyższy poziom kultury duchowej, odkrywania przed bliźnim pełnych czasu tajemnic świata, nie może nie kochać i nie szanować zawodu nauczycielskiego“.

Wysokie wartościowanie zawodu nauczycielskiego przez nauczyciela pociąga za sobą, że pragnie on, by wartościowanie to stało się powszechnie przyjętym miernikiem wartości. Nauczyciel, który sam wysoko ceni swój zawód, pragnie by i ogół cenił go równie wysoko. Pragnienie to dalekim jest wszakże od zaspokojenia. Raczej przeciwnie, ogół, przynajmniej w przekonaniu tych nauczycieli, nie docenia doniosłości zawodu nauczycielskiego, a nawet go niekiedy poniża i lekceważy. Wskaźnikiem tego poniżenia, ma być materialne lice uposażenie i społeczne niskie zaszeregowanie.

Ankieta 160, Naucz.-Kob. „Zawód nauczycielski uważam za szczytny, ze względu na kształtowanie umysłów i serc społeczeństwa, które jednakże go niedocenia“.

Ankieta 136, Naucz.-Mężcz. „Zawód nauczycielski jest zawodem szczytnym, lecz w społeczeństwie niezupełnie docenianym“.

Ankieta 146, Naucz.-Mężcz. „O zawodzie nauczycielskim sędzę, że jest to bardzo odpowiedzialny zawód, ale że jest on za swą pracę mało wynagradzany i skutek tego jego powaga na szwank jest narażona“.

Ankieta 222, Naucz.-Mężcz. „Zawód nauczycielski uważam za bardzo szczytny, choć materialnie jesteśmy nietylko skromnie płatni, lecz skrzywdzeni“.

Społeczny charakter nauczycielskiego zawodu pociąga za sobą społeczny charakter nauczycielskiej pracy. Społeczna misja zawodu wskazuje cele, a urzeczywistnieniem ich za pomocą odpowiednich środków jest praca. Praca ta pojmowana bywa dwojako: częściej, jako krzewienie oświaty i kultury wśród ludu, oraz rzadziej, jako ugruntowywanie klasowego uświadczenia i proletariackiej solidarności. Nauczyciel-społecznik, to albo oświatowiec wiejski, albo trybun ludowy.

a) praca jako akcja oświatowa.

Ankieta 100, Naucz.-Mężcz. „Idealem moim pozostał nauczyciel-oświatowiec wśród ludu. Wierzę niezłomnie, że o ile tylko żyć będę, ideał ten zrealizuję“.

Ankieta 106, Naucz.-Mężcz. „W chwilach rozmyślania nad moim zawodem wracam często do moich myśli dawniejszych i myślę nieraz, że kto wie, czy jeszcze w lud wejść mi nie wypadnie. Co daj Boże!“.

b) praca jako uświadamianie klasowe.

Ankieta 105, Naucz.-Mężcz. „Idealem jest według mnie nauczyciel świadomy swej przynależności klasowej. Świadomy tego, że należy do klasy pracującego proletariatu, świadomy niesprawiedliwości ekonomicznej, a w ślad za tym moralnej i społecznej. Pracując na terenie klasy budzi u dzieci sumienie społeczne, społeczną świadomość, to jest przekonanie, że wspólnym trudem i jednością klasy pracującej można zmienić wygląd świata, zaprowadzić ład, sprawiedliwość i dobrobyt, a usunąć krzywdę, nędzę i wyzysk. Uświadamianie klasowe to przygotowywanie gruntu dla nadejścia nowego porządku“.

Nie zawsze nadaje nauczyciel swej pracy charakter akcji społecznej, której celem jest oświecenie ludu wiejskiego, bądź uświadamianie proletariatu robotniczego, dość często nadaje nauczyciel swej pracy charakter działalności moralnej i humanitarnej. Patrzy na swój zawód z punktu widzenia nie tyle społecznego i socjologicznego, ile moralnego i etycznego. Wówczas pojmuje swój zawód jako budzenie dusz ludzkich, kształtowanie moralnych charakterów, miłośne i przyjacielskie obcowanie z dzieckiem. Obok idealizmu społecznego również często właściwym jest nauczycielowi realizm pedagogiczny.

Ankieta 91, Naucz.-Mężcz. „Uważałem to za zaszczytne zadanie, że tylko nauczyciel szkoły powszechnej rzeźbi całe pokolenie, bo przez jego ręce przejść musi każdy obywatel, że jest więc twórcą i artystą“.

Ankieta 117, Naucz.-Mężcz. „Nauczyciel powinien kochać dzieci i widzieć w nich małych towarzyszy, którym należy dopomóc do należytego rozwoju fizycznego i duchowego“.

Ankieta 132, Naucz.-Mężcz. „Idealnego nauczyciela wyobrażam sobie jako człowieka, który naprawdę kocha młodzież, umie z nią żyć, umie budzić w niej uczucia szlachetne, umie ją wprowadzać w świat wartości“.

Rozsianie wśród nauczycieli idealizmu typu społecznego i typu pedagogicznego wskazuje tablica XI.

Nauczyciel przejęty idealizmem społecznym, a zwłaszcza idealizmem pedagogicznym, prócz dążenia do realizacji ideal-

Tabl. XI. Typy idealizmu.

I d e a l i z m			Osób
pedagog.	społeczny	mieszany	
26	20	19	65
40	31	29	100 0/0

nych celów swego zawodu ujawnia w swej pracy nadto dążność do urzeczywistnienia w samym sobie pewnych idealnych wartości. Podnosząc i doskonaląc drugich, chce podnieść i udoskonalic także i siebie. W rzeczywistości to drugie wino nawet wyprzedzać to pierwsze, ale nie zawsze zdaje sobie z tego sprawę. Jednakowoż pęd do samokształcenia i dokształcania się, a zatem wznoszenia i udoskonalania jest wśród nauczycieli szkół powszechnych ogromnie silny, tak silny, jak u żadnej chyba grupy zawodowej. Rys to znamienny i sympatyczny zarazem.

Ankieta 201, Naucz.-Mężcz. „Nauczyciel musi się dokształcać, aby swój zawód pogłębiać, udoskonalać i uprzyjemniać sobie tak trudny i tak odpowiedzialny zawód“.

Ankieta 225, Naucz.-Mężcz. „Za główny warunek powodzenia w pracy uważam ciągle dokształcanie się i zamiłowanie kulturalne“.

Ankieta 227, Naucz.-Mężcz. „Obecnie jestem kierownikiem szkoły. Wiele pracowałem nad własnym dokształcaniem się. Uzyskałem dodatkowe kwalifikacje. Znacznie rozszerzyłem sobie światopogląd. Staram się także i grono podciągnąć w pracy, aby grono dokształcało się i faktycznie oddziaływało na środowisko. Zdaję sobie sprawę, że nauczyciel musi być artystą, a nie rzemieślnikiem“.

Ankieta 152, Naucz.-Mężcz. „Nauczyciel wychowawca musi być człowiekiem o głębokim sercu. Nie myślę o sentymentalnej miłości, ale o „jasnowidzącym sercu“. Szerokim umysłem, który się w zawodzie swoim nie zacieśnia. Interesować się życiem społecznym, być wyrozumiałym, z dużą intuicją i darem zobowiązania sobie ludzi. Z zalet nauczyciela wydaje mi się bardzo ważną poczucie humoru i pogoda ducha“.

Ankieta 162, Naucz.-Kob. „Ideal nauczyciela wychowawcy w dobie dzisiejszej, to według mnie człowiek bezwzględnie dobry, posiadający nie tylko dodatnie cechy charakteru, wszechstronną wiedzę, takt itd., ale i zrozumienie dusz dziecięcych, umiejętność porywania ich do celów pięknych i dobrych, zapominania w szkole przynajmniej o szarzyźnie życia, o jego kłopotach i zawodach“.

A teraz zawód nauczycielski odczuwany i oglądany ze stanowiska realistycznego.

Zawód nauczycielski, jak każde zajęcie zawodowe, jest zarobkowaniem, profesją. Pracuje się, aby zarobić, aby żyć. Lata studiów przygotowawczych są zainwestowanym kapitałem, który powinien przynosić odsetki w formie dochodu, uposażenia. Uposażenie to winno być takie, by wystarczało na życie utrzymane na pewnym poziomie, zapewniającym zaspokojenie koniecznych potrzeb i gwarantującym należne stanowisko społeczne. Pensja powinna być tak wysoka, aby zawód był szanowany. Wskaźnikiem poczesności zawodu jest jego dochodowość. Ceni się to, co jest zyskowne, i odwrotnie, to co jest zyskowne, jest cenne. Poczesność stanowiska wymaga także pewnej osobistej swobody i niezależności. Nauczyciel winien mieć zapewnioną wolność umożliwiającą mu wykonywanie swych czynności zgodnie ze swym poczuciem odpowiedzialności i słuszności. Krótko: zawód nauczycielski winien dać nauczycielowi odpowiednie zabezpieczenie materialne, należne stanowisko społeczne i możliwą swobodę osobistą. Tak powiadają i tego żądają nauczyciele ustosunkowujący się do zawodu w sposób realistyczny, realiści.

W rzeczywistości wszakże zawód ten nie daje ani zabezpieczenia, ani stanowiska, ani swobody. Raczej przeciwnie. Jest licho płatny, marnie szacowany i wielce uzależniony. Nauczyciel nie może sobie urządzić życia na odpowiednim poziomie, ani zająć należnego stanowiska, ani zdobyć pożądaną niezależności. Uposażenie nauczyciela stoi niżej minimalnego poziomu, jego stanowisko społeczne nie wznosi się ponad najniższe szczeble hierarchii, nacisk i ucisk władz administracji szkolnej i politycznej zabija swobodę myśli, słowa i czynu. Egzystencja nauczyciela to żywot nędznego, poniżonego, uciśnionego pariasa.

a) niepopłatność zawodu.

Ankieta 272, Naucz.-Mężcz. „Co najwięcej niszczy człowieka i męczy, to brak pieniędzy. Człowiek nie jest w stanie na nic sobie pozwolić. Jakże trudno jest zdobyć się choćby raz na miesiąc na teatr. Porządnej książki kupić sobie nie można“.

Ankieta 265, Naucz.-Mężcz. „Nauczyciel w stosunku do pracy swej jest wynagradzany marnie (jestem w X grupie i pobieram 165 zł). Przy takim wynagrodzeniu nie może być mowy o życiu człowieka kulturalnego. Niema pieniędzy na książkę, na kulturalne rozrywki, na studia. Nauczyciel nie mogący korzystać z tych dóbr kulturalnych, cofa się, staje się zaśnieźniały, skostniały, zgorzkniały. Wpływ wychowawczy takiego nauczyciela nie może być dodatni. Mimo woli gorycz przelewa się na dzieci“.

Ankieta 251, Naucz.-Mężcz. „Dziś czuję się ogromnym biedakiem. Materialnie stoję w randze kaprala, chociaż jestem oficerem rezerwy. Czuję chęć do nauki i chciałbym podążać za duchem czasu, lecz na to warunki mi nie pozwalają. Nawet gazety nie mogę sobie kupić, czytam pożyczoną, na oknach wystawowych, a czasem u fryzjera. Dziś mamy 14 bm., a ja posiadam 2,50 zł“.

Ankieta 274, Naucz.-Mężcz. „Dziś każą się nauczycielowi śmiać, ma wchodzić do klasy uśmiechnięty. A ty śmiejesz się człowieku, kiedy w domu nie ma butów na zimę. Ucz obce dzieci korzystać z wiedzy, a twoje własne muszą być analfabetami, bo cię nie stać na ich wykształcenie. Ucz obce dzieci o dobrach kulturalnych, jak kino, teatr, radio, ale wara ci i twoim dzieciom z nich korzystać. Każą ci wegetować i wszczepiać radość życia. Takiej sztuki może dokonać chyba nauczyciel i artysta. Jeden i drugi kocha i służy ideałom, a sam zagrożony jest w nędzy tego świata“.

b) upośledzenie zawodu.

Ankieta 245, Naucz.-Mężcz. „Uważam, że zawód ten jest ogromnie niedoceniany przez czynniki rządzące, przez społeczeństwo, a często nawet przez samych nauczycieli. Miarą tej oceny jest wysokość pensji nauczyciela w porównaniu z pensją policjanta, czy plutonowego“.

Ankieta 229, Naucz.-Mężcz. „Obecnie zawód nauczycielski został u nas zepchnięty na jedno z ostatnich miejsc w hierarchii urzędniczej, wskutek czego autorytet nauczyciela podupadł, co się niezaprzeczenie odbić musi ujemnie na wychowaniu“.

Ankieta 264, Naucz.-Mężcz. „Nauczyciel w hierarchii społecznej nie ma należnego miejsca. Wina to dawnego jego traktowania w dzielnicy pruskiej, niskiego wykształcenia i małego uposażenia“.

c) uzależnienie zawodu.

Ankieta 270, Naucz.-Mężcz. „Zawód nauczycielski należy do kategorii sztuki i wymaga pewnej swobody indywidualnej. Dziś jednak za duża jest biurokratyczność i za duże ograniczenie drobnostkowymi przepisami“.

Ankieta 248, Naucz.-Mężcz. „Obecnie praca nauczyciela jest prawie torturą. Brak swobodnego wypowiedzania swoich myśli, ciasne

ograniczenie indywidualności zabija porywy do wznioślejszych haseł i celów“.

Ankieta 112, Naucz.-Mężcz. „Przy obecnym układzie stosunków personalnych zawodów nauczycielski najmniej sprzyja rozwojowi osobowości człowieka i dlatego wśród nauczycielstwa tak rzadko spotkać można charaktery“.

Ankieta 277, Naucz.-Mężcz. „Szpiegostwo, donosicielstwo, karierowiczowstwo to są rzeczy, które się codziennie obserwuje. Połamane charaktery. Znam nauczyciela, który należy do dwóch zupełnie sobie przeciwstawnych i wrogich organizacyj równocześnie. Czy tacy ludzie wychowają charaktery? Nauczyciel to biedna i politowania godna figura. Ma należeć do F. O. N. i F. O. M., budować szkoły i pancerniki, zbierać na L. O. P. P. i L. M. i K., prowadzić Harcerstwo i Strzelca, być dziś państwowcem, jutro narodowcem, bo pierwsze modne było wczoraj, a drugie będzie jutro“.

W takich warunkach i przy takich stosunkach zawodów nauczyciela nie daje wymaganych wyników, ani nie przynosi pożądanego zadowolenia. Materialny niedostatek, społeczne upośledzenie, skrępowanie drobiazgowymi i nie zawsze uzgodnionymi przepisami, niewłaściwa polityka personalna władz sprawiają, że praca nauczyciela wykonywana jest w atmosferze niepokoju, ucisku, pośpiechu, zatracą częstokroć jasny cel i zdrowy sens, staje się bezładną i gorączkową gonitwą na oślep, albo bezładnym dreptaniem w miejscu, oszukiwaniem siebie i drugich, wyścigiem, ale nie zdolności i pracowitości, lecz sprytu i służalczości.

Ankieta 291, Naucz.-Mężcz. „Pracuje się w nienormalnych warunkach. Przepelnienie klasy, brak egzekutywy, przeładowanie rozporządzeniami, zmuszanie do promowania wbrew przekonaniu sprawia, że wyniki pracy są bardzo marne. Dla takich rezultatów szkoda opłacać nauczycieli i budować wspianiałe gmachy“.

Ankieta 29, Naucz.-Kob. „Przeładowanie pracą organizacyjną, społeczną, powódź okólników, brak ustalonych dróg pedagogicznych powodują chaos i powierzchowność“.

Przykre stosunki zawodowe i ciężkie warunki pracy uderzają w nauczyciela tym dotkliwiej i boleśniej, że jest wobec nich bezbronny. Stosunków nie zmienia, ani warunków nie poprawi. Może tylko wydobywać ostatki sił, by odpowiedzieć rosnącym zadaniom i zadość uczynić podnoszonym wymaga-

niom. By odpowiedzieć rosnącym zadaniom dokszałca się ustawicznie na różnych kursach, ogniskach, konferencjach, a ponadto, by zaskarbić sobie łaski, podejmuje się niekiedy czynności, luźniej coprawda z zawodem związanych, ale uchodzących za mile widziane, od których uchylenie się mogłoby pociągnąć przykre następstwa osobiste. Wskutek tego czuje się ciągle niedouczony, niedokszałcony, niepełnowartościowy, traci wiarę w siebie, widzi się wyzyskiwanym i nadużywanym, traci dla siebie szacunek.

Ankieta 272, Naucz.-Mężcz. „W przyszłości trzeba dać nauczycielowi takie wykształcenie, aby nie potrzebował jeździć na żadne kursy, bo to jest ponad siły, na tym traci szkoła i zdrowie nauczyciela“.

Ankieta 208, Naucz.-Mężcz. „Zmuszanie nauczyciela do prac nie mających nic wspólnego z zawodem nauczycielskim, oraz poddanie go pod zwierzchnictwo różnorodnych władz, grożących mu egzekutywą prawną-służbową, wyrobiło w nim człowieka bojaźliwego, nie mającego poczucia godności i wolności własnej. Zrobiono zeń miotłę, wymiatającą wszystkie kąty“.

Częstość występowania poszczególnych elementów składowych ustosunkowania idealistycznego i realistycznego podaje tablica XII.

Tabl. XII. Składniki postaw.

Postawa	Zawód	Praca	Nauczyciel
	Piękny, wzniosły zaszczytny	Szczepienie kultury, budzenie dusz, podnoszenie upośledzonych	—
Idealistyczna 36 osób	18	21	—
Realistyczna 58 osób	37	39	22
Postawa	Lekceważony i upośledzony	Trudna, odpowiedzialna, niewdzięczna	Nieprzygotowany, uciskany, wyzyskiwany

Czy sposób ustosunkowania się nauczyciela wobec swego zawodu, zajęcie względem niego takiego lub owakiego stanowiska ma dlań jakie głębsze znaczenie osobiste? Owszem.

Wielce nawet doniosłe. Wpływa na jego zawodowe samopoczucie, powoduje, że czuje się w swym zawodzie dobrze lub źle, jest zadowolony albo niezadowolony, szczęśliwy lub niešťczęśliwy.

a) samopoczucie zawodowe dobre.

Ankieta 91, Naucz.-Mężcz. „Obecnie czuję się zadowolony. Inne zawody wcale nie wydają mi się wzniońsze, czy piękniejsze od mego“.

Ankieta 96, Naucz.-Mężcz. „Śmiało rzec mogę, że jestem dziś w zawodzie swym rozmiłowany, a różne drobne przykrości i niedomagania nie są w stanie zmienić mojego poglądu“.

Ankieta 108, Naucz.-Mężcz. „Pokochałem zawód nauczycielski, jako zawód naprawdę szlachetny, a rozczytując się w książkach pedagogicznej treści, upewniam się w przekonaniu o wyższości swego powołania“.

Ankieta 218, Naucz.-Mężcz. „Zawód swój ukochałem i nie wyobrażam sobie, bym mógł gdzie indziej tak pracować z zamiłowaniem“.

Ankieta 221, Naucz.-Mężcz. „Z zawodu nauczycielskiego jestem zadowolony. Pracę tę lubię i z zapałem jej się oddaję“.

Ankieta 222, Naucz.-Mężcz. „Mimo wszystko nie porzuciłbym dziś zawodu swojego. Przyzwyczaiłem się do niego, wrosłem wprost w szkołę“.

b) samopoczucie zawodowe złe.

Ankieta 213, Naucz.-Mężcz. „Stanowisko zawodu nauczycielskiego wśród społeczeństwa jest mało poważne, a nawet lekceważące, tak iż często trudno się do niego przyznać“.

Ankieta 272. Naucz.-Mężcz. „Bardzo często żałuję, że jestem nauczycielem, a to z tej przyczyny, że zawód ten jest bardzo ciężki, wymagający wiele wysiłku i trudu“.

Ankieta 220, Naucz.-Mężcz. „Może to jest dziwne, ale zazdroszczę ludziom ich zawodów. Po tylu latach pracy nauczycielskiej, gdy bym mógł zmienić zawód, to ani chwili nie zastanawiałbym się nad tym“.

Cyfrowo sprawy te przedstawiają się jak wskazuje tablica XIII.

Od czego zależy dobre, względnie złe, zawodowe samopoczucie nauczyciela?

Sprawa ta jest prosta i jasna, a równocześnie zawiła i ciemna. Prosta i jasna, bo wydaje się oczywistym, że w za-

Tabl. XIII. Samopoczucie zawodowe.

Samopoczucie			Razem
dobrze	średnie	złe	
62	36	20	118
52	30,2	17,8	100 %
66,9	13,6	19,5	Schwarz
35,6	40,9	23,5	Birkinshaw

wodzie nauczycielskim, jak w każdym innym, są i muszą być ludzie zadowoleni i niezadowoleni. Stwierdzić to i wykazać lekko i łatwo. Zawila i ciemna, bo nieznane są przyczyny i źródła zadowolenia, względnie niezadowolenia. Wykryć je i ustalić jest ciężko i trudno. Sprawa jest mocno skomplikowana i posiada nie jedno, ale kilka prawie równowartościowych rozwiązań.

Na samopoczucie zawodowe nauczycieli wpływają: 1. motywy wyboru zawodu, 2. powodzenie i wyniki pracy, 3. wartościowanie zawodu, 4. ogólne ustosunkowanie do zawodu. Trzy pierwsze czynniki odgrywają rolę poważną, ale nie decydującą, rozstrzyga czwarty, czyli suma wszystkich poprzednich.

Motywy wyboru zawodu wpływają niewątpliwie na zawodowe samopoczucie. Z wyliczeń wynika, że na 35 osób, które wybrały swój zawód z motywów idealistycznych, 30 czuje się w zawodzie dobrze i znośnie, a 5 źle; zaś na 30 osób, które do zawodu weszły z motywów materialistycznych, 27 czuje się w nim dobrze i znośnie, a 3 źle. Przy takim postawieniu sprawy korelacji między motywem wyboru zawodu a samopoczuciem zawodowym dopatrzeć się nie można. Natomiast biorąc rzecz odwrotnie okazuje się, że na 19 osób, czujących się w zawodzie źle, 15 weszło weni z motywów materialistycznych, a na 16 czujących się dobrze, 11 wybrało go z motywów idealistycznych. Przy takim postawieniu sprawy korelacja jest już nieco wyraźniejsza. Ostatecznie jednak nie jest to jasne. Wychodząc od motywów, korelacji z samopoczuciem stwierdzić nie można. Wychodząc od samopoczucia,

korelacja z motywami, słaba wprawdzie, zachodzi. Jest to więc zależność jednokierunkowa i nieprzechodnia. Niekażdy kto wybiera zawód nauczycielski z pobudek idealistycznych czuje się w nim dobrze i niekażdy kto go wybrał z pobudek materialistycznych, czuje się w nim źle, ale większość tych, którzy czują się w nim dobrze, wybrała go z motywów idealistycznych i większość tych, co czują się w nim źle, wybrała go z pobudek materialistycznych. Ostatecznie jednak sprawa jest niewyraźna.

Powodzenie i wyniki w pracy również wpływają do pewnego stopnia na zawodowe samopoczucie. Z danych liczbowych wynika, że na 65 osób w grupie, 59 miało w swej pracy zawodowej wyniki dobre, a 6 złe. I równocześnie 57 z nich podało, że się dobrze w zawodzie czują, a 8 źle. Tu korelacja wydaje się oczywistą. Ale tylko wydaje się. Biorąc bowiem rzecz odwrotnie, okaże się, że na 19 osób o złym zawodowym samopoczuciu tylko 5 wspomina o wynikach złych, 7 mówi o przeciętnych, a 7 nawet o dobrych. I tu więc sprawa jest niejasna.

Wartościowanie zawodu też wpływa do pewnego stopnia na zawodowe samopoczucie. Z 65 osób tej samej grupy, 59 ceni go wysoko, a 57 czuje się dobrze, zaś 6 ceni go nisko i 8 czuje się źle. Korelacja więc jest, ale znowu tylko pozorną. Biorąc odwrotnie, spostrzeżemy, że na 19 osób o złym zawodowym samopoczuciu, 8 ceni go nisko, 3 średnio, a 8 nawet wysoko. Znowu więc sprawa niepewna.

Widocznie żaden z tych czynników, ani motyw wyboru zawodu, ani wyniki zawodowej pracy, ani wartościowanie zawodu nie decydują, brane pojedynczo, o zawodowym samopoczuciu. Inaczej jest z ich sumą, w działaniu łącznym, jako wyrazem ogólnego ustosunkowania do zawodu. Tu korelacja jest wyraźniejsza, a sprawa jaśniejsza. Wykazuje to tablica XIV.

Także i próba krzyżowa tym razem nie zawodzi, przeciwnie sprawdza i potwierdza. Wynika to z tablicy XV.

Tabl. XIV. Stosunek do zawodu a samopoczucie zawodowe.

Postawa	S a m o p o c z u c i e			Brak danych	Razem
	dobrze	średnie	złe		
idealist.	30	4	—	2	36
realist.	7	15	20	16	58

Tabl. XV. Zawodowe samopoczucie a stosunek do zawodu

Samopoczucie	P o s t a w a		Osób
	idealistycz.	realistyczna	
dobrze	30	7	37
średnie	4	15	19
złe	—	20	20
Razem	34	42	76

Z danych cyfrowych tablicy XIV i XV wynika, że na 36 osób o postawie idealistycznej większość znaczna, bo 30 czuje się w zawodzie dobrze, a na 37 osób o zawodowym poczuciu dobrym, 30 zajmuje wobec niego postawę idealistyczną, równocześnie zaś na 20 osób o samopoczuciu zawodowym złym, 20, a więc wszystkie ustosunkowują się do zawodu zarazem realistycznie.

Jeszcze wyraźniej korelacja pomiędzy ustosunkowaniem się do zawodu a zawodowym samopoczuciem występuje u osób zajmujących wobec zawodu postawę skrajnie idealistyczną i skrajnie realistyczną. Podaje to tablica XVI.

Tabl. XVI. Ustosunkowanie się do zawodu a zawodowe samopoczucie.

Postawa	S a m o p o c z u c i e			Razem
	dobrze	średnie	złe	
skrajnie idealist.	17	2	—	19
skrajnie realist.	—	3	7	10

Jak widzimy, z 19 osób o postawie skrajnie idealistycznej ani jedna nie czuje się w zawodzie źle, a na 10 osób o postawie skrajnie realistycznej, ani jedna nie czuje się w nim dobrze.

Stąd wniosek: o zawodowym samopoczuciu nauczyciela decyduje jego ustosunkowanie się do zawodu. Nauczyciel zajmujący wobec zawodu stanowisko idealistyczne, to znaczy, wierzący w skuteczność wychowania, ufający swym siłom, cieszący się wynikami pracy, ceniący swój zawód, dumni są ze swej do niego przynależności i czują się w nim dobrze. Nauczyciele ustosunkowani do zawodu realistycznie, to znaczy wątpiący w skuteczność wychowania, nie wierzący swym siłom, zrażeni lichym uposażeniem i społecznym upośledzeniem, nie cenią zawodu i czują się w nim źle.

Niektórzy nauczyciele zdają sobie sprawę z tego stosunku, to znaczy, ze związku swej postawy wobec zawodu i swego zawodowego samopoczucia. Stwierdzają, że pomaga im to w dźwiganiu ciężarów, niekiedy ciężkich, czasem trudnych, często niewdzięcznych, a zawsze niedocenionych obowiązków zawodowych. Idealizm ich krzepi w troskach, pociesza w przeciwnościach, chroni przed upadkiem i dźwiga wzwyż.

Ankieta 102, Naucz.-Mężcz. „W chwili obecnej nauczyciel musi być 100 procentowym idealistą życiowym. Musi się zahartować, by idealizmu nie zgubić, gdyż zawód jego inaczej pojęty stałby się rzemiosłem“.

Ankieta 125, Naucz.-Mężcz. „Uważam, że nauczyciel, który nie potrafi przeżywać i udzielać swej radości i smutku, nauczyciel, który nie jest bodaj w 50% idealistą, nie będzie dobrym nauczycielem“.

Ankieta 85, Naucz.-Mężcz. „Sądzę, że gdy nauczyciel nie wnosi do klasy pewnych ideałów i sam nie stara się ich osiągnąć, wychowawczy jego wpływ wyda plon niewielki“.

Ankieta 115, Naucz.-Mężcz. „Podziękowania rodziców, podziękowania uczniów, ustne i pisemne uruchomienie dla mych wychowanków dzięki moim staraniom warsztatów pracy i spółdzielni, to radość duszę rozpierająca, to zapłata za wiarę w idealizm życia“.

Z psychologicznego punktu widzenia obojętną jest merytoryczna słuszność i obiektywna wartość wyznawanego przez człowieka światopoglądu i zajmowanej przezeń wobec życia postawy. Nie idzie więc o to, czy słusznym jest i prawdziwym idealistyczny względnie realistyczny pogląd na zawód nauczycielski. W pewnym zakresie i pod pewnymi względami słuszny jest i prawdziwy zarówno jeden jak i drugi. Nie jest

też ważnym, czym te poglądy są, obiektywnie uzasadnionymi systemami racjonalnych sądów i prawd, czy subiektywnie wyznawanymi irracjonalnymi zespołami poczuć i wierzeń. Ale ważnym jest, by postawa nauczyciela wobec zawodu była taką, by mu była w życiu i pracy ostoją i podniętą, puklerzem i orężem, by mu dawała siłę wytrwania i moc przetrwania.

Nauczyciele odnoszą się do swego zawodu niejednolicie. Zarówno uczuciowo, jak i intelektualnie. Uczuciowo odnoszą się doń dogmatycznie, optymistycznie i entuzjastycznie, albo krytycznie, pesymistycznie i sceptycznie. Intelektualnie patrzą nań z punktu widzenia ideowego i ideologicznego, albo materialnego i realistycznego. Krótko: idealistycznie, albo realistycznie. Zawód nauczycielski widziany oczyma idealistów jest zaszczytną misją i wzniosłym posłannictwem, o zabarwieniu przeważnie socjalnym, gdy zdąża do krzewienia oświaty ludowej i rozbudzania klasowego uświadomienia, albo o charakterze przeważnie moralnym, gdy zmierza do rozwijania umysłów i kształtowania charakterów. Zawód nauczycielski oglądany oczyma realistów jest zajęciem niepopłatnym, pogardzanym, a co najmniej lekceważonym, zawodem uciemienionym i wyzyskiwanym, pracą trudną, ciężką i niechętną. Stanowiska te są sobie do pewnego stopnia przeciwstawne. Przedstawiciele pierwszego patrzą na to, czym zawód być powinien, jakim chcą by był, przedstawiciele drugiego widzą w nim to, co jest, czy co zdaje im się, że jest. Jedni dążą przede wszystkim do celów ogólnych i społecznych, drudzy poszukują nade wszystko korzyści własnych i osobistych. Pierwsi wysuwają na czoło ideowe zadania, drudzy stawiają z góry materialne żądania. Pierwsi skłonni są raczej dawać, drudzy woleliby prędzej brać.

Zajęcie jednej, względnie drugiej postawy wobec zawodu określa zawodowe samopoczucie. Nauczyciele ustosunkowani do zawodu idealistycznie czują się w nim zazwyczaj dobrze. Nauczyciele ustosunkowani doń realistycznie czują się w nim najczęściej źle. Idealizm pierwszych okrywa im ich życie za-

wodowe blaskami radości i szczęścia, realizm drugich powleka im w zawodzie wszystko cieniami smutku i niedoli.

VI. Wnioski.

Psychiczne ustosunkowanie się nauczycieli szkół powszechnych do nauczycielskiego zawodu w zasadniczym swym kształcie i typowych formach urabia się i ustala już przed wstąpieniem do zawodu. Zarodki przyszłej ich wobec zawodu postawy wykryć się dają już w motywacji wyboru zawodu. Pominąwszy wypadki, w których nauczyciel kieruje się w wyborze zawodu namową czy nakazem rodziny i otoczenia, oraz wypadki, w których daje się unosić zbiegowi okoliczności, wybierają nauczyciele swój zawód, kierując się przesłankami natury bądź idealistycznej, głosem powołania, pociąganiem do nauczania i wychowywania (idealizm pedagogiczny), zamiarem podnoszenia warstw niższych (idealizm społeczny), chęcią dalszego kształcenia się (idealizm naukowy), bądź to motywami natury materialistycznej: potrzebą zarobkowania, z braku środków na studia wyższe, dla społecznego awansu. Równocześnie też ustalają sobie jakiś pogląd na przyszły zawód, w jakiś sposób się doń ustosunkowują. Ustosunkowanie to, ubogie w rozsądkowe racje i umotywowane przekonania, polega głównie na pewnym nastawieniu uczuciowym i wyraża się albo w marzeniach i oczekiwaniach, albo w uprzedzeniach i obawach. Marzenia te mają pewien swoisty, właściwy sobie styl: idyliczny, albo romantyczny. Zawód nauczycielski oglądany przez ich pryzmat wydaje się cichą i spokojną sielanką (idealizm idyliczny), albo płomienną i bohaterską walką (idealizm romantyczny). Zawód nauczycielski, oglądany przez szkła uprzedzeń i obaw, wydaje się pracą ciężką, trudną i niewdzięczną. Postawa pierwsza oznacza ustosunkowanie się do zawodu idealistyczne, postawa druga, ustosunkowanie się realistyczne. W jednej i drugiej mało prawdy życia, więcej literackiej stylizacji, farysowskich porywów i konradowych uniesień, albo byronicznej goryczy i werterowskiego rozżalenia.

Pierwotne, młodzieńcze, pojęciowo mgliste, a uczuciowo skrajne ustosunkowanie się do zawodu nauczycielskiego zmienia się z chwilą doń wstąpienia. Traci wyłącznie uczuciowy swój charakter, wzbogaca o pierwiastki rozumowe, oraz wyzbywa się krańcowości, staje się bardziej umiarkowane.

Jedni z młodych idealistów, zwycięsko pokonawszy pierwsze w zawodzie trudności i rozterki, wychodzą w swym idealizmie jeszcze silniejsi i ufniejsi. Ci są skrajnymi idealistami. Inni, pod wpływem rozczarowań i załamań, wyzbywają się młodzieńczego swego idealizmu, zaczynają patrzeć na zawód bardziej trzeźwo, chłodno i krytycznie. Ci są umiarkowanymi realistami. Jeszcze inni, dopiero w zawodzie wyzbywają się młodzieńczych uprzedzeń i obaw, przekonują się do zawodu, nabierają wiary weń i zaufania. Ci są umiarkowanymi idealistami. A jeszcze inni nie mogą wydobyć się z uprzedzeń, niechęci, trwają w nich nadal, umacniają się i utrwalają. Ci są skrajnymi realistami.

Grupę skrajnych idealistów tworzą osoby, które wybrały zawód nauczycielski z pobudek przeważnie idealistycznych, które nastawione na jego strony jasne i dodatnie, wniosły weń postawę idealistyczną, optymistyczną wiarę i entuzjastyczny zapał. Obecnie ustosunkowują się do zawodu także idealistycznie, patrzą nań pod kątem jego ideowych założeń i ideologicznych przesłanek, widzą w nim zaszczytne posłannictwo, polegające na podnoszeniu warstw upośledzonych (idealizm społeczny), albo niemniej wzniosłą misję budzenia dusz i kształtowania charakteru (idealizm pedagogiczny). Na przeciwności zawodowe odporne, zwycięsko je pokonują, nie tracą wiary ni zapału, pracują ofiarnie i z poświęceniem, piękne mają wyniki i dobrym się cieszą zawodowym samopoczuciem.

Do grupy idealistów umiarkowanych należą osoby, które do zawodu weszły z pobudek przeważnie materialistycznych, a nawet z przypadku. Początkowo odnosiły się do zawodu z rezerwą i krytycznie, nastawione na jego strony ciemne i ujemne. Po wstąpieniu do zawodu, pod wpływem powodzenia w pracy, uznania władz, pogłębienia przygoto-

wania przekonały się do zawodu, wciągnęły weń i chociaż zdają sobie sprawę z jego stron ujemnych, z lichego uposażenia i społecznego upośledzenia, przejęte atoli jego ważnością i dostojeństwem czują się w nim znośnie.

W grupie umiarkowanych realistów znajdują się osoby, które wszedłszy do zawodu z pobudek idealistycznych i z postawą optymistyczną i entuzjastyczną, a więc idealistyczną, w zawodzie wszakże na skutek doznanych niepowodzeń, rozczarowań i upokorzeń, straciły po części dawną wiarę w zapal, a poddały się zwątpieniu i ostudzeniu. Obecnie boleśnie odczuwają braki przygotowania zawodowego, brak pomocy i życzliwości ze strony władz, oraz niedostatek materialny, co sprawia, że nieszczęśliwie zawód swój cenią i czują się w nim marnie.

Na grupę realistów skrajnych składają się osoby, które wszedłszy do zawodu z pobudek materialistycznych, „dla chleba“, „z braku czegoś lepszego“, z góry już wobec zawodu nastawione niechętnie i pogardliwie, nie mogły w zawodzie wyżyć się swych uprzedzeń, obecnie dotkliwie odczuwają jego ujemne strony, luki w przygotowaniu własnym, zależność od władz, niską pozycję społeczną, co sprawia, że zawodu nie szanują, ani nie cenią, radeby go zmienić, gdyby można, bo czują się w nim całkiem źle.

Zawód nauczycielski nie nadaje się dla natur ambitniejszych, pragnących szybkiej i wysokiej kariery, energiczniejszych, poszukujących szerokich i rozległych terenów działalności, żądnych życia i użycia, o silniej rozwiniętych instynktach osobniczych: władzy i posiadania — dla typów aktywnych. Odpowiada natomiast charakterom skromniejszym, zadowolającym się umiarkowaną, ale pewniejszą i stalszą życiową sytuacją, spokojniejszym, poszukującym pracy mniej błyszczącej i błyskotliwej, a więcej zacisznej i ustronnej, o silniej rozwiniętych instynktach społecznych: opiekuńczym i rodzicielskim — typom refleksyjnym. W zawodzie nauczycielskim żyje się na mniejszą skalę i w wolniejszym tempie, ale głębszym nurtem i dłuższą falą.

WPŁYW PSYCHIKI NA SERCE, ODDECH I CIŚNIENIE KRWI

1. *Wstęp.*

Zagadnienie związku wzajemnego przejawów duchowych i cielesnych zajmuje umysły ludzkie od najdawniejszych czasów.

Związek taki został z całą pewnością wykazany i rozciąga się na wiele przejawów życiowych w ustroju ludzkim, pozostających pod wpływem wegetatywnego układu nerwowego.

Szczególnie wyraźnie objawia się ten wpływ w najważniejszych narządach ustroju, służących do utrzymania życia, tj. w narządzie oddechowym i w narządzie krążenia. W nich powstałe zmiany są łatwo uchwytnie i dają się za pomocą stosunkowo prostych metod zapisywać. Stąd też od dawna zajmowano się tym zagadnieniem i głównie byli to psychologowie, którzy te badania przeprowadzali.

2. *Rozważania ogólne.*

Zmiany w układzie krążenia i oddychania są tylko częścią zmian, jakie psychiczne przejawy wywołują w rozmaitych czynnościach wegetatywnych ustroju. Znany jest wpływ psychicznych stanów na sferę czynności narządów płciowych w kierunku hamowania lub pobudzania, dalej na przewód pokarmowy, przemianę materii itd.

Narządy unerwione przez wegetatywny układ nerwowy odznaczają się tym, że czynność ich odbywa się bez udziału naszej woli i świadomości.

Proces oddychania, będąc zasadniczo kierowany odruchowo przez układ wegetatywny, może być jednakże zmieniany przez naszą wolę. Jednakże proces oddychania odbywa się normalnie bez naszej świadomości. Przy działaniu rozmaitych bodźców psychicznych proces oddychania, (o ile tylko świadomie nie zmieniamy go), jest kierowany całkowicie przez układ wegetatywny, podobnie jak układ krążenia.

Całość układu krążenia składa się z serca, tętnic, naczyń włosowatych i żył. Z układem krążenia jest ściśle związane ciśnienie, pod którym krew krąży w naczyniach. Ciśnienie to jest zależne od kurczliwości naczyń oraz od szeregu innych czynników.

Wpływ przejawów psychicznych uwidocznia się na tych wszystkich częściach składowych układu krążenia, a więc zarówno na sercu, jego pracy, rytmie, częstości skurczów, jak i na ciśnieniu i rozmieszczeniu krwi w ustroju oraz na naczyniach włosowatych.

Najskrajniej uwydatnia się ten wpływ psychiczny na serce w postaci nagłej śmierci w następstwie gwałtownych, smutnych lub radosnych przeżyć.

Ale i w codziennym życiu najprostsze psychiczne bodźce działają stale i „fizjologicznie“ na układ krążenia i oddychania.

Znany jest dobrze wpływ psychicznych czynników, jak zawstydzenia, radości, złości itd. wywołujących zaczerwienienie skóry twarzy, a u niektórych szczególnie wrażliwych osobników również czoła i szyi, a nawet górnej części klatki piersiowej. Zmiany te polegają na odruchowym rozszerzeniu siatki naczyń włosowatych skóry w wyżej wspomnianych miejscach.

Na odwrót smutek, przerażenie, strach wywołują błądź twarży, co polega na zwężeniu naczyń włosowatych skóry.

Natężenie tych reakcji skórnych jest zależne od indywidualnej pobudliwości, od płci, wieku i rasowych czynników. Młode osobniki i kobiety są bardziej wrażliwe niż osob-

niki starsze i mężczyźni. Poza tym u narodów południowych oraz u ludów słowiańskich ma być to oddziaływanie, według pewnych autorów, większe niż u anglosasów.

Dalej stwierdza się pod wpływem psychicznym zmiany ciśnienia krwi. Praca umysłowa (Deutsch i Kauf, Kiesow, Binet i Vaschide, Weber i inni), dalek strach (Knauer i Billinger, Binet i Vaschide), napięcie woli i uwagi (Knauer) wywołują wzrost ciśnienia krwi.

Poza tym występują również zmiany w rozmieszczeniu krwi w ustroju. Krew zostaje przesuwana w większej ilości z naczyń jednego odcinka lub jednej części ciała do drugiej, np. z naczyń narządów brzusznych do naczyń kończyn. Zmiany te stwierdza się metodą pletysmograficzną.

Myśl o pracy mięśniowej ma wywoływać zwiększenie objętości kończyn. W stanach uwagi i przy działaniu obojętnych bodźców zmysłowych następuje zmniejszenie objętości kończyn (Weber).

Dużo uwagi poświęcono badaniom objętości mózgu pod wpływem czynników psychicznych u chorych z uszkodzeniami czaszki. Mosso, Weber i inni opisują wzrost objętości mózgu podczas pracy umysłowej. Natomiast psychiczne napięcie objawia się, według Lehmana, w zmniejszeniu objętości mózgu.

Również rozmaite afekty oraz stany uczuciowe przyjemności i nieprzyjemności wywołują zmiany objętości mózgu. Jednakże tutaj wyniki rozmaitych autorów są dość rozbieżne (Lehmann, Weber, Bickels, Mosso, Küpfers).

3. Wpływ psychiki na tętno i oddychanie na podstawie dotychczasowego piśmiennictwa.

Prace odnoszące się do tego zagadnienia są bardzo liczne zarówno w piśmiennictwie psychologicznym jak i lekarskim. Tym zagadnieniom poświęcił się szczególnie Lehmann i szkoła Wundta, a wśród fizjologów Mosso ze szkoły Ludwiga. Starano się wyszukać i ustalić pewną prawidłowość w reakcjach cielesnych na najrozmaitsze bodźce psychiczne.

Podczas skupienia uwagi, oczekiwania i pracy umysłowej stwierdzili Martius, Mentz i Lehmann bardzo wyraźnie zmiany w tętnie, a mianowicie przyspieszenie. Jednakże co do stanów uwagi to Zoneff i Meumann oraz Kelchner stwierdzili zwolnienie tętna.

Ten różny wynik polega, być może, na różnym stopniu uwagi. Zdaniem Alehsieffa w przebiegu procesu uwagi mamy do czynienia ze złożonym procesem psychicznym, składającym się z napięcia i podniecenia. Już np. oczekiwanie na pracę fizyczną wywołuje przyspieszenie tętna (Johansson, Aulo, Deutsch i Kauf).

Co się tyczy wpływu bodźców zmysłowych (słuchowych i świetlnych), to Agazotti podaje, iż działają one na przemian zwalniająco i przyspieszająco, przy czym reakcja ma być niezależną od rodzaju bodźców zmysłowych, a tylko od ich nasilenia.

Ciekawe są badania nad wpływem rytmu na tętno. Mianowicie jeżeli metronom nastawić na 10—15 uderzeń więcej lub 10—15 uderzeń mniej niż wynosi tętno, wówczas, jak Coleman podaje, częstość tętna przystosowuje się mniej więcej do chodu metronomu, o ile badana osoba zwróci specjalną uwagę na ten rytm.

Podobne zjawisko zauważył Keys u muzykalnej osoby, u której w czasie doświadczeń częstość tętna „nastawiała” się mniej lub więcej do taktu muzyki lub metronomu.

Brahn podaje, że już słabe bodźce zmysłowe, które nie dochodzą jeszcze do świadomości, mogą wywołać zmiany częstości tętna. Jednakże te wyniki zostały poddane silnej krytyce przez Martiusa i Alehsieffa.

Ciekawe są wyniki badań tętna w stanie hipnozy. Jak z badań Lehmana, Deutscha i Kaufa wynika, wywołuje hipnoza przyspieszenie tętna w przeciwieństwie do normalnego snu, podczas którego stwierdza się zawsze zwolnienie tętna.

Jeśli chodzi o najprostsze stany uczuciowe przyjemności i nieprzyjemności, to Mentz, Lehmann, Zoneff i Meumann,

Brahn i inni podają, że przyjemność wywołuje zwolnienie tętna, natomiast uczucie nieprzyjemności przyspieszenie tętna.

Jednakże wszystkie te wyniki zostały poddane ostrej krytyce przez Martiusa, który w swoich badaniach nie mógł wykazać prawidłowości w reakcji tętna na stany uczuciowe przyjemności i nieprzyjemności. Ból, zdaniem tego autora, wywołuje przyspieszenie tętna. Według innych natomiast to przyspieszenie podczas bólu nie zawsze się spotyka (Kelchner).

Dość niejednolite wyniki otrzymano w badaniach nad wpływem afektów na tętno. Tutaj niektórzy autorowie odróżniają 2 rodzaje afektów, mianowicie „steniczne“ czyli „podniecające“ i „asteniczne“ czyli „depresyjne“. W zależności od jakości afektów miałyby one wywoływać różną reakcję tętna. „Podniecające“, połączone z przewagą układu sympatycznego, miałyby działać przyspieszająco, a „depresyjne“, połączone z przewagą nerwu błędnego, powodowałyby zwolnienie tętna (Gent i Mentz).

Rodzaj reakcji tętna ma zależeć od indywidualnych właściwości osobnika i dlatego na ten sam afekt różne osoby mogą odpowiadać wprost przeciwnie.

W związku z tym indywidualnym oddziaływaniem różnych osobników należy wspomnieć o tzw. rytmie psychicznym u ludzi, o którym pisze Goudriaan. Ten rytm psychiczny stoi prawdopodobnie w związku ze zmysłem czasu.

Autor powyższy zauważył, że jedni ludzie mają pewną skłonność i upodobanie do rytmu powolnego, inni natomiast do rytmu szybkiego. Rodzaj rytmu psychicznego ma odpowiadać pewnym właściwościom indywidualnym osobników, będąc połączony u ludzi o szybkim rytmie psychicznym na ogół ze szybkim tętnem, natomiast rytm psychiczny wolny byłby połączony z wolnym tętnem. Duża pobudliwość i emocjonalność osobników miałyby odpowiadać szybkim rytmom psychicznym.

Jeśli chodzi o zachowanie się tętna w rozmaitych afektach, to rozczarowanie, współczucie, pierwszy moment przestraszenia, radość, niekiedy kłopoty mają, według Minnemanna, wywo-

ływać zwolnienie tętna; natomiast podniecenie, oczekiwanie, drugie stadium przestachu oraz często gniew mają wywoływać przyspieszenie tętna.

O d d y c h a n i e. W badaniach nad zachowaniem się procesu oddechowego pod wpływem bodźców psychicznych posługiwano się głównie metodą pneumograficzną (Binet i Courtier, Dellabarre, Mosso i inni).

Podczas stanu świadomej uwagi oraz podczas pracy umysłowej stwierdził Zoneff i Meumann oddech powierzchowny i przyspieszony. Natomiast przy mimowolnej (nieświadomej) uwadze na akustyczne bodźce stwierdził Mentz zwolnienie oddychania.

Ciekawe spostrzeżenia z chodzącym metronomem podaje Mentz. Chodzący metronom ma wpływać na rytm oddechowy w ten sposób, że wdech i wydech spotykają się stosunkowo bardzo często z uderzeniami metronomu. Ten wpływ rytmu na przebieg oddychania opisują również i inni autorowie (Drożyński, Salow, Coleman).

Dawniejsi autorowie zadawali się prostym rejestrowaniem ruchów klatki piersiowej. W nowszych pracach spotyka się natomiast liczbowe pomiary czasu, głębokości oddechu i innych szczegółów procesu oddechowego. Oprócz ruchów klatki piersiowej zapisywali niektórzy autorowie równocześnie ruchy części brzusznej tułowia, czyli tzw. brzuszne oddychanie.

Inni znów autorowie uwzględniali przy zapisywaniu ruchów klatki piersiowej osobno czas trwania wdechu i czas trwania wydechu. Störriug ustanowił nawet osobny wskaźnik:

$$\frac{\text{czas trwania wdechu}}{\text{czas trwania wydechu}} \left(\frac{\text{Insp.}}{\text{Exp.}} \right).$$

Normalnie ten wskaźnik wynosi $\frac{90}{100}$. Pod wpływem rozmaitych zjawisk psychicznych jak np. uwagi itp. ten wskaźnik zmniejsza się. Najczęściej zmiany oddechowe dochodzą do skutku w tych przypadkach głównie na koszt fazy wydechowej, która ulega przedłużeniu (Suter).

Jeśli chodzi o najprostsze uczucie przyjemności i nieprzyjemności, to Zoneff i Meumann podają, iż uczucie przyjemności wywołuje przyspieszenie oddychania, natomiast uczucie nieprzyjemności sprowadza zwolnienie i pogłębienie oddechu.

Wyżej wspomniany wskaźnik $\frac{\text{Insp.}}{\text{Exp.}}$ ulega zmniejszeniu pod wpływem uczucia nieprzyjemności, natomiast uczucie przyjemności ma wywołać nieznaczne zwiększenie tego wskaźnika (Störing).

Niektórzy autorowie podkreślają jednakże, że reakcje w układzie oddechowym są zależne od indywidualnych właściwości osobnika i niekiedy uczucie przyjemności może wywołać pogłębienie, a uczucie nieprzyjemności o nieznacznym nasileniu może na odwrót wywołać przyspieszenie oddechu (Kelchner).

Wundt, dla którego proste uczucie przyjemności i przykrości nie wystarczało, podał tzw. trójwymiarową teorię uczuć. Oprócz przyjemności i przykrości przyjmuje on jako uczucia proste jeszcze podniecenie i ukojenie oraz napięcie i ulgę. Stosownie do tego podziału starano się znaleźć pewne odpowiedniki cielesne w tętnie i oddychaniu.

Według Alehsieffa istnieją takie odpowiedniki (również parzyste), mianowicie: przyjemność ma wywoływać oddech przyspieszony i spłaszczony (osłabiony), natomiast przykrość — oddech zwolniony i pogłębiony. Podczas napięcia oddech ma być osłabiony, a podczas odprężenia wzmożony. Wreszcie pobudzenie wywołuje oddech przyspieszony i wzmożony, natomiast uspokojenie — zwolnienie i osłabienie.

Za łącznością reakcji oddechowych z przyjętymi przez Wundta trzema rodzajami uczuć elementarnych wypowiada się również Bramson. Na rodzaj reakcji oddychania ma, według Salowa, wpływać w dużej mierze nasilenie uczucia.

Co się tyczy wpływu afektów i emocji, to wesołość sprowadza oddech nieregularny, natomiast smutek — oddech zwolniony i pogłębiony. (Binet i Courtier, Dumas i inni).

Afekty o bardzo znacznym nasileniu mają wywoływać, zdaniem tych autorów, hamowanie oddechu.

Również Mentz stwierdził wpływ nasilenia afektów na głębokość oddechów oraz występowanie charakterystycznych zmian w kształcie fal oddechowych.

Dość szczegółowe i wielostronne badania przeprowadził Minnemann. Autor ten podaje, że wesołość i radość wywołują oddech przyspieszony i płytki, a przy znacznej wesołości oddech nieregularny. Przestraszyć ma wywoływać według niego zahamowanie oddechu, nadzieja — oddech szybki, nieco nieregularny, natomiast rozczarowanie — zwolnienie i osłabienie oddechu i wreszcie podniecenie ma sprowadzać początkowo oddech szybki, płytki, a potem stopniowo oddech wolniejszy i głębszy. Jednakże autor jest bardzo ostrożny w wyprowadzeniu ostatecznych wniosków. Przede wszystkim zaś nie można mówić o niewzruszonej prawidłowości w wynikach, bo ostatecznie rodzaj reakcji zależy od nasilenia bodźca i od nastawienia osobnika.

Bardzo ciekawe są badania Beckmanna, który zajmował się nie ruchami klatki piersiowej, lecz zawartością CO_2 w powietrzu pęcherzykowym płuc (pomiar metodą Haldana) w czasie egzaminu. Stwierdził on przy tym obniżenie poziomu CO_2 w powietrzu pęcherzykowym płuc, co należy odnieść do wzmożenia pobudliwości ośrodka oddechowego.

Badania te są z tego względu ważne, że podchodzą do zagadnienia związku procesu oddechowego z psychicznymi przejawami z zupełnie innego punktu.

Okazuje się, jak to stwierdził Heyer, że można przy forsownym wdechu i wydechu (wypędzenie dużej ilości CO_2 z organizmu) wywołać u badanych osób zmiany stanu psychicznego, które można określić jako niepokój, strach i pobudzenie, otrzymuje się więc tym sposobem podobne zmiany jak przy silnych afektach.

Dochodzimy tu do teorii uczuć Jamesa i Langego o wpływie zmian cielesnych na powstawanie przejawów psychicznych.

4. Cel pracy.

Jak wykazuje powyższe zestawienie literatury, istnieje co do zachowania się tętna i oddychania na pewne bodźce psychiczne duża zgodność w wynikach rozmaitych autorów. Jednakże co do innych bodźców psychicznych wyniki są niepewne lub wręcz odmienne.

Po części należy odnieść to do intensywności bodźców i indywidualnego reagowania osobników badanych; ale po części były te różne wyniki powodowane niedoskonałością technicznych urządzeń, służących do zapisywania zmian. Szczególnie w badaniach dawniejszych autorów te braki techniczne i niedoskonałości urządzeń rejestracyjnych były szczególnie wyraźne i częste.

Stąd każde ulepszenie techniczne, umożliwiające wierne i dokładne zarejestrowanie zachodzących zmian, jest bardzo pożądane w psychologii eksperymentalnej. Pozwalają one bowiem na coraz doskonalsze poznawanie istniejących prawidłowości i związków między przejawami cielesnymi a procesami psychicznymi.

W pracy mojej wziąłem sobie za cel przebadanie za pomocą nowych urządzeń rejestracyjnych pewnych zagadnień z dziedziny krążenia i oddychania. Przeprowadzone badania dzielą się na 2 części. Pierwsza część badań była przeprowadzona nad zachowaniem się czasu tętna i oddychania pod wpływem najrozmaitszych zjawisk psychicznych i bodźców zmysłowych. Rejestracja tętna i oddechu odbywała się przy tym na tym samym papierze. Druga część odnosiła się do zagadnienia wpływu psychiki na ciśnienie krwi. Bodźcami psychicznymi były egzaminy, składane przez absolwentów medycyny.

5. Metodyka.

Część doświadczeń, mianowicie badania nad tętnem i oddychaniem zostały przeprowadzone w Zakładzie Fizjologii w Lozannie na 54 osobach zdrowych (47 studentach i 7 studentkach). Przeciętny wiek badanych wynosił 21—22 lat.

Doświadczenia były wykonywane w ciemnym pokoju. Jedynie małe światelko, prawie zupełnie zaciemnione, umożliwiało obserwację rejestrujących aparatów. Badane osoby znajdowały się podczas doświadczeń w wygodnej, pół leżącej pozycji na otomanie, aby wywołać zupełne odprężenie mięśni. Doświadczenia były zaczynane dopiero po 15 min. odpoczynku.

Badanym osobom polecono zamknąć oczy, spokojnie leżeć i nie rozmawiać. Eksperymentator wypowiadał tylko słowa konieczne potrzebne do przeprowadzania doświadczeń. Doświadczenia były wykonywane po południu między 2—6 godz. Czas trwania całego doświadczenia wynosił u jednej osoby około 1 godziny.

Do mierzenia czasu tętna i oddychania używałem aparatu do zapisywania czasu tzw. Zeitschreiber Fleischa. Aparat umożliwia zapisywanie czasu w postaci linii pionowych, obok siebie ułożonych, na okopconym papierze, przy tym aparat ten jest tak urządzony, że linia o długości 1,0 cm odpowiada dokładnie $1,5/10$ sek. Z linii tych możemy więc wprost odczytać czas.

Pod nazwą „czas tętna“ należy rozumieć czasową odległość między szczytem jednej fali a szczytem następnej. Natomiast pod mianem „czas oddychania“, czas upływający między jednym wdechem a drugim.

Zapisywanie czasu tętna i czasu oddychania odbywało się równocześnie na tym samym papierze (u góry tętno u dołu oddech).

Aparat Fleischa umożliwia poza tym nieprzerwane zapisywanie tętna i oddychania przez dowolnie długi czas. W naszych doświadczeniach trwało zapisywanie około 1 godziny. Daje to możliwość dokładnej obserwacji zachowania się tętna i oddychania przez cały czas przeprowadzania doświadczeń.

Całe urządzenie do zapisywania tętna składało się z peloty, którą zakładało się na lewą rękę. Za pośrednictwem tej peloty ruchy z tętnicy szprychowej (art. carotis) były prze-

noszone na drodze elektrycznej do właściwego aparatu rejestrującego Fleischa.

Urządzenie do zapisywania czasu oddychania składało się 1. z podwójnego pneumografu Berta, 2. z przerywacza elektrycznego (rtęciowego) i 3. aparatu rejestracyjnego Fleischa. Dokładny opis aparatu Fleischa znajduje się w *Abderhaldena Handb. der biolog. Arbeitsmethoden, Abt. V, Teil 8, str. 905.* Urban Schwarzenberg, Berlin. Poza tym w „*The Amer. Journ. of Psychol.*“ 1933. Tom 45, str. 335.

Przeprowadzone zostały następujące doświadczenia:

1. Zadanie rachunkowe (praca umysłowa). Eksperymentator podawał do wyliczenia w myśli zadanie rachunkowe, polegające na mnożeniu liczb 2 cyfrowych. Przez naciśnięcie guzika elektrycznego oznajmiała badana osoba koniec rachunku (mała lampka elektryczna).

2. Uderzenie w gong i w deskę. Wywoływano w ten sposób bardzo silny akustyczny bodziec (przestrach).

3. Wesołe wyobrażenia. Powiedziano badanej osobie coś wesołego.

4. Smutne wyobrażenia. Badana osoba miała myśleć o pewnych smutnych wydarzeniach, które podawał eksperymentator.

5. Nasłuchiwanie tykania zegarka zbliżanego do ucha. Z chwilą usłyszenia tykania badana osoba naciskała guzik elektryczny (znak świetlny).

6. Wypowiedzenie słowa „baczość“.

7. Doświadczenia z rewolwerem. Eksperymentator mówił: „teraz wystrzelę z rewolweru“ i liczył głośno „raz, dwa, trzy“. Jednakże strzał nie był oddawany.

8. Wywoływanie bólu. Eksperymentator kłuł niezbyt ostrą igłą policzek badanej osoby przez 20—25 sek.

9. Bodźce świetlne. Eksperymentator zapalał nagle silną lampę elektryczną (700 świec), umieszczoną w odległości $2\frac{1}{2}$ metra od badanej osoby.

10. Bodźce ciepłe. Eksperymentator przykładał flaszkę z ciepłą wodą (40—50° C) do twarzy badanej osoby przez przeciąg 25—30 sekund.

11. Działanie zimna. Eksperymentator przykładał kawałek lodu do twarzy badanej osoby przez przeciąg 15—20 sek.

12. Bodźce węchowe. Eksperymentator zbliżał do nosa amoniak na wacie i trzymał ją przez 15—20 sekund.

Doświadczenia z ciśnieniem krwi były przeprowadzone z ramienia Zakładu Psychologii U. P. (Dyr. dr prof. S. Błachowski).

Badania zostały wykonane na 40 absolwentach i absolwentkach medycyny, składających końcowe egzaminy. Badane osoby znajdowały się w pozycji siedzącej. Dla stwierdzenia wpływu wzruszeń egzaminowych na ciśnienie zostało oznaczone ciśnienie i rodzaj tętna przed egzaminem, po egzaminie i w 1 lub 2 dni później, celem stwierdzenia normalnego ciśnienia badanych osób po przejściu wszelkich wrażeń egzaminowych.

Na osobach drugiej (kontrolnej) grupy, składającej się również z 40 studentów i studentek, zostały oznaczone ciśnienie i rodzaj tętna w 2 po sobie następujących dniach celem stwierdzenia, jakie zmiany występują przy 2 oznaczeniach. Chodziło bowiem o zbadanie, czy zmiany ciśnienia w następstwie wzruszeń egzaminowych nie są tylko zwykłą różnicą ciśnienia, spotykaną przy 2 oznaczeniach w różnych dniach.

Razem więc zostało zbadanych w doświadczeniu z ciśnieniem 80 osób w wieku średnio od 24—25 lat.

Badanie ciśnienia zostało wykonane za pomocą zupełnie nowej techniki. Posługiwałem się mianowicie aparatem automatycznie rejestrującym ciśnienie i rodzaj tętna, tzw. grypotonografem wedł. Recklinghausena. Wszelkie metody rejestracyjne mają tę wyższość nad innymi, że pozwalają na zupełnie obiektywne stwierdzenie ciśnienia. Poza tym graficzne przedstawienie ciśnienia i rodzaju tętna umożliwia porównanie wyników otrzymanych przy wielokrotnych pomiarach tętna.

6. Wyniki badań nad tętnem i oddychaniem.

Równoczesne zapisywanie tętna i oddychania, uskutecznione w naszych badaniach, umożliwiała poznanie wzajemnych stosunków oraz zmian, jakie się wytwarzają pod wpływem psychicznych i zmysłowych bodźców między układem krążenia i układem oddechowym.

Przy badaniu wpływu czynników psychicznych trzeba zawsze uwzględnić obie wegetatywne czynności, ponieważ one zawsze razem reagują. Bodźce, które wpływają na układ oddechowy, odbijają się też najczęściej bardzo wyraźnie na tętnie, a z drugiej strony bodźce działające na układ krążenia mogą spowodować oddźwięk w układzie oddechowym¹⁾.

Podczas zwykłego spokojnego oddychania w warunkach zupełnego spoczynku występują prawie u wszystkich ludzi zmiany w częstości tętna, które są zależne od faz oddechowych (Fleisch i Beckmann oraz inni). Przy wdechu tętno ulega przyspieszeniu, a przy wydechu zwolnieniu. Dlatego przy rejestrowaniu tętna widać często okresowe, bardzo regularne, co kilka uderzeń zmieniające się przyspieszenie i zwolnienie. Jest to tzw. niemiarowość oddechowa tętna. Różnica między częstością tętna w czasie wdechu i w czasie wydechu może dochodzić do 20 a nawet 30 na minutę²⁾.

Przyspieszenie oddechu wywołuje na ogół przyspieszenie tętna, a zwolnienie oddechu najczęściej zwolnienie tętna. Tę równoległość w zachowywaniu się obu układów można nie raz bardzo wyraźnie śledzić, jeśli się rejestruje nieprzerwanie przez dłuższy czas tętno i oddech, jak to miało miejsce w naszych badaniach.

Są jednak przypadki, chociaż rzadkie, gdzie pod wpływem bodźców psychicznych występują tylko zmiany w tęt-

1) O stosunkach zachodzących pomiędzy układami oddychania i krążenia zobacz moją pracę pt. „O wzajemnym oddziaływaniu układu krążenia i oddychania“. Nowiny Lekarskie 1937, nr 10. Poznań.

2) Szczegóły dotyczące się zagadnienia niemiarowości oddechowej tętna zobacz w pracy mojej pt. „O niemiarowości fizjologicznej tętna i oddychania“. Polska Gazeta Lekarska 1937, nr 16. Lwów.

nie, lub tylko zmiany w oddychaniu bez współdziałania drugiego układu. Są to najczęściej bodźce o słabszym nasileniu, wywołujące ten efekt.

Należy jeszcze zaznaczyć przy rozpatrywaniu wyników, że w badaniach naszych zapisywaliśmy tylko czas oddychania tj. długość poszczególnych oddechów. To zaś nie mówi nam nic o drugiej właściwości oddechu, mianowicie o głębokości oddechu. Oddech więc o tej samej długości trwania może być płytki lub głęboki. Zależy to od szybkości wdychiwanego powietrza.

Doświadczenia wykonane na badanych osobach można podzielić na 4 grupy, zależnie od tego, czy chodziło o wpływ:

- a) pracy umysłowej,
- b) afektów,
- c) stanów uwagi i napiętego oczekiwania, oraz
- d) bodźców zmysłowych,

na tętno i oddech.

Ostatnia grupa nie zawiera w ścisłym tego słowa znaczeniu czystych bodźców zmysłowych. Bodźce te, działając w stanie pełnej świadomości badanych osób, są zawsze połączone z silniej lub słabiej wyrażonym stanem uczuciowym. Dany bodziec zmysłowy, np. słuchowy lub węchowy, może być odczuwany jako przyjemny lub nieprzyjemny. Weinberg podaje, że warunkiem koniecznym do powstania zmian w czynnościach wegetatywnych pod wpływem psychicznych bodźców jest stan pełnej świadomości.

a) P r a c a u m y s ł o w a.

Praca umysłowa, polegająca na wykonaniu rachunku, dała w naszych doświadczeniach najwyraźniejszą i najsilniej zaznaczoną reakcję zarówno w tętnie jak i w oddychaniu. Poza tym reakcja była jednolita; prawie u wszystkich badanych wystąpiło przyspieszenie tętna i oddechu.

Na 54 osoby wystąpiło to przyspieszenie tętna w 50 przypadkach. W 4 przypadkach natomiast tętno pozostało bez

zmian, jednakże wystąpiły wyraźne zmiany w oddychaniu w tych przypadkach.

Reakcja w tętnie jest niekiedy bardzo wybitna. Częstość tętna może wzrosnąć z normalnej ilości (70—80 na min.) do 100 lub więcej. Stopień przyspieszenia tętna jest zależny od pobudliwości wegetatywnego układu nerwowego.

Na ogół można powiedzieć, że najsilniejsze przyspieszenie tętna występowało u osób z dość normalną liczbą tętna. Natomiast osoby ze szczególnie wolnym tętnem (wagotonicy) lub szczególnie szybkim tętnem (sympatykotonicy) wykazywały słabszą reakcję. Ten stan rzeczy jest zrozumiały u osób ze szybkim tętnem. Jest bowiem trudno wywołać dalsze jeszcze przyspieszenie już szybkiego skądinąd tętna.

Niemiarowość oddechowa tętna, która normalnie w czasie zupełnego spokoju umysłowego i cielesnego jest wyraźnie zaznaczona, ulega bardzo znacznemu osłabieniu podczas pracy umysłowej, gdy tętno jest przyspieszone. Nigdy jednakże nie dochodzi do zupełnego zniknięcia niemiarowości oddechowej.

Duże znaczenie ma tutaj czas, potrzebny do wykonania zadania rachunkowego. Niektóre osoby potrzebowały do wyliczenia tego samego zadania dwa albo trzy razy więcej czasu. Długość czasu użytego do wykonania rachunku pozwala wyciągnąć pewne wnioski o szybkości przebiegu procesu myślenia.

W większości przypadków po zakończeniu rachowania (podanie sygnału świetlnego) istniejące przyspieszenie tętna trwa jeszcze przez pewien czas, zanim powróci do normy. To przetrwanie reakcji jest różne u różnych osobników w zależności od ich pobudliwości. Jednakże przeciętnie trwa to przyspieszenie jeszcze 20—30 sek. U niektórych bardzo pobudliwych osobników to przetrwanie reakcji czyli przyspieszenie wynosi nawet minutę i dłużej. Z długości czasu trwania tej reakcji po zakończeniu zadania można wyciągnąć pewne wnioski o pobudliwości badanych osób.

Co się tyczy oddychania, to ulega ono podczas wykonywania rachunku najczęściej przyspieszeniu. W $\frac{1}{4}$ przypadków pozostał czas oddechów bez zmian, a w $\frac{1}{3}$ przypadków wystąpiło zwolnienie oddychania. Niekiedy oddech był nieregularny.

Po ukończeniu zadania wraca oddech najczęściej do normy. Jednakże podobnie jak w tętnie ten powrót następuje stopniowo. Niekiedy po ukończeniu zadania oddech staje się dłuższy.

W 3 przypadkach wystąpiły zmiany oddechowe bez wyraźnych zmian w tętnie.

Na rys. 1 przedstawiona jest normalna reakcja tętna i oddychania, jaka występuje podczas pracy umysłowej.

W kilka sekund po podaniu zadania rachunkowego (początek zaznaczony na linii sygnału) występuje przyspieszenie tętna, trwające przez cały czas rachowania i dopiero po zakończeniu liczenia (sygnał świetlny) wraca tętno stopniowo do normy. Czas między zakończeniem a powrotem tętna do normy wynosi w tym przypadku około 50 sek.

b) A f e k t y.

W tej grupie były wykonane następujące doświadczenia:

1. bardzo silne akustyczne bodźce (przestrach),
2. wesołe wyobrażenia,
3. smutne wyobrażenia.

Najwybitniejsze reakcje wystąpiły w doświadczeniach z wywoływaniem przestachu, w następstwie bardzo silnego uderzenia w gong lub w deskę.

Na 54 badanych osób wystąpiło w większości przypadków wyraźne przyspieszenie tętna już w chwili uderzenia młotkiem. Przyspieszenie to w zależności od pobudliwości badanych osób trwało jeszcze przez krótszy lub dłuższy czas. Dość często to początkowe przyspieszenie tętna przechodziło następnie w zwolnienie tętna.

W niektórych przypadkach tętno podczas uderzenia zostało bez zmian i dopiero w kilka sekund później wystąpiło przyspieszenie, względnie rzadziej, zwolnienie tętna.

W 3 tylko przypadkach brak było reakcji w tętnie przy wyraźnych zmianach jednakże w oddychaniu.

Stosunkowo dość często wystąpiły w tym doświadczeniu bardzo charakterystyczne zmiany w tętnie, które tylko bardzo rzadko w innych doświadczeniach dały się spostrzec. Mianowicie podczas uderzenia młotka wystąpiło krótkie przyspieszenie tętna trwające kilka sekund, które następnie przechodziło w dość wybitne zwolnienie tętna o dłuższym czasie trwania (20-25 sek.). Z kolei tętno przechodziło znowu w przyspieszenie trwające 20—25 sek., aby wreszcie wrócić do normy. Czas trwania całej reakcji wynosił 50—60 sekund. Jest to falisty albo wahadłowy sposób reakcji.

Ten swoisty rodzaj reakcji tętna, występujący przy przestraszeniu, jest przedstawiony na ryc. 2.

Co do oddechu przy przestraszeniu, to najczęściej wystąpiło przyspieszenie rytmu oddechowego. Dość często stwierdzono poza tym nieregularność oddechu. Nieregularność oddechu była wywołana zahamowaniem oddychania w pierwszym momencie przestraszenia.

Również niektóre inne uczucia, jak uczucia radości i uczucie smutku wywołują wyraźne i typowe dla tych uczuć zmiany. Jednakże we wszystkich doświadczeniach tego rodzaju istnieje trudność z wywołaniem rzeczywistych uczuć. Nie łatwo jest bowiem wywołać na rozkaz dane uczucie u badanej osoby. Stąd też w doświadczeniach z wywoływaniem wesołych wyobrażeń na 40 wykonanych badań wystąpiła reakcja w tętnie tylko u 26 osób. Dla wywołania wesołych uczuć eksperymentator wypowiadał: „Niech Pan pomyśli, że Pan wygrał 1 milion na loterii“, lub „na Pana (Panią) czeka teraz ukochana osoba na ulicy“ itp.

Z tych 26 osób, u których wystąpiła wyraźna reakcja, 11 osób wykazało przyspieszenie tętna, 4 osoby początkowo przyspieszenie, które następnie przeszło w zwolnienie, a tylko

w 3 przypadkach wystąpiło zwolnienie tętna. Szczególnie w tych doświadczeniach jak i w następnych (smutne wyobrażenia) reakcja tętna była długotrwała, co jest zrozumiałym, gdyż wesołe i smutne wyobrażenia zmieniają nastrój uczuciowy badanej osoby, oraz wywołują szereg myśli i wyobrażeń utrzymujących się przez pewien czas.

Bardzo charakterystycznie zachowywał się również układ oddechowy. W większości przypadków wystąpił oddech przyspieszony i nieregularny. Te zmiany przechodziły później często w zwolnienie oddechu. W 7 przypadkach wystąpiły tylko zmiany oddechowe bez równoczesnych zmian tętna.

Reakcja tętna i oddechu w następstwie wesołych wyobrażeń jest przedstawiona na ryc. 3. Na odbitce widać wyraźnie przyspieszenie tętna i nieregularność oddechu.

Znacznie trudniej jest z wywołaniem smutnych wyobrażeń. Z tego powodu w połowie przypadków nie dały się wykazać żadne zmiany w tętnie. Jednakże w tych przypadkach, które wykazywały reakcję, dało się stwierdzić prawie zawsze zwolnienie tętna. Tylko w jednym przypadku wystąpiło początkowo przyspieszenie, które następnie przeszło w zwolnienie tętna. Dla wywołania smutnych uczuć eksperymentator wypowiadał: „Niech Pan pomyśli, że w najbliższej rodzinie Pana dziś zmarł ktoś nagle“ itp.

Również w układzie oddechowym nie stwierdziło się w połowie przypadków żadnej wyraźnej reakcji. Natomiast w przypadkach reagujących występowało prawie zawsze zwolnienie oddychania. Zwolnienie rytmu oddechowego trwało zwykle znacznie dłużej, niż zmiany w tętnie.

Przy wywoływaniu więc smutnych wyobrażeń występują odwrotne zmiany, niż przy wywoływaniu wesołych wyobrażeń.

c) Stany uwagi i napiętego oczekiwania.

W tej grupie były wykonane następujące doświadczenia:

1. nasłuchiwanie tykania zbliżanego zegarka,

2. doświadczenie z wypowiedzeniem słowa „baczość“,
3. doświadczenia z rewolwerem.

W drugim, a szczególnie w trzecim doświadczeniu mamy do czynienia z napiętym oczekiwaniem.

Na 48 doświadczeń z zegarkiem wystąpiło w połowie przypadków zwolnienie tętna, w $\frac{1}{4}$ przypadków nie dało się wykazać w ogóle żadnej reakcji tętna. W większości więc przypadków reagujących wystąpiło zwolnienie tętna. Zmiany tętna trwały najczęściej jeszcze 5—10 sekund po skończeniu doświadczenia.

Co się tyczy oddychania, to najczęściej wystąpiło zwolnienie rytmu oddechowego. W 15 przypadkach (na 48) nie stwierdzało się żadnej zmiany rytmu oddechowego. W 5 przypadkach wystąpiły wyraźne zmiany oddechowe bez równoczesnych zmian tętna. W niektórych przypadkach zaznaczała się pewna nieregularność rytmu oddechowego.

Wymówienie słowa „baczość“ spowodowało w połowie przypadków wyraźne zmiany tętna i to mianowicie przyspieszenie. Przyspieszenie tętna było w różnym stopniu wyrażone, podobnie jak i czas trwania reakcji. W niektórych przypadkach cała reakcja trwała 1 min. i dłużej. Niekiedy występowało kilkakrotnie na przemian przyspieszenie i zwolnienie tętna w postaci falistych wahań.

Oddech był najczęściej przyspieszony oraz niekiedy nieregularny, co było wywołane zahamowaniem oddechu w pierwszym momencie oczekiwania. W 5 przypadkach stwierdziło się podczas oczekiwania zmiany oddechowe bez zmian w tętnie.

Co się tyczy doświadczeń z rewolwerem, to mieliśmy za mało przypadków (15), aby wyciągnąć wiążące wnioski. W tym doświadczeniu wystąpiło zarówno przyspieszenie jak zwolnienie tętna. W 2 przypadkach nie stwierdziło się żadnych zmian w tętnie jak i w oddechu.

Oddech był stosunkowo często w pierwszym momencie zahamowany i czas oddychania przedłużony. W 6 przypadkach wystąpiła wyraźna nieregularność czasu oddychania.

d) B o d ź c e z m y ś l o w e.

W tej grupie wykonane zostały następujące doświadczenia:

1. klucie (ból),
2. doświadczenia z silnym światłem,
3. działanie ciepła,
4. działanie zimna (lód),
5. bodźce węchowe (amoniak).

Bardzo wyraźne reakcje tętna wystąpiły w doświadczeniach bólowych. Na 48 doświadczeń u 14 osób nie wystąpiły żadne zmiany w tętnie, ponieważ nasilenie bodźca bólowego było na ogół słabe. Na wystąpienie zaś reakcji oraz na jej rodzaj wywiera nasilenie bólu decydującą rolę. Obok nasilenia grają również rolę indywidualne właściwości osoby badanej.

W pozostałych 34 przypadkach reagujących wystąpiło w 24 przypadkach wyraźne zwolnienie tętna, a tylko w 10 przyspieszenie. U 2 osób wystąpiła zmiana tętna w postaci zwolnienia dopiero po zaprzestaniu klucia.

Co się tyczy oddychania, to w połowie przypadków stwierdziło się dość silną nieregularność czasu oddechów. W pozostałych przypadkach występowało prawie w różnej części zarówno przyspieszenie jak i zwolnienie. Reakcja tętna i oddechu na ból jest przedstawiona na ryc. 4.

Doświadczenia z silnym światłem wywołały na ogół daleko słabszą reakcję u badanych osób. Na 38 doświadczeń w większości przypadków nie wystąpiła żadna zmiana tętna. W 14 przypadkach, które wykazały wyraźną reakcję, wystąpiło w 8 przypadkach przyspieszenie tętna, w 5 przypadkach zwolnienie, a w jednym początkowo przyspieszenie, które przeszło następnie w zwolnienie.

Oddech wykazywał w przypadkach reagujących najczęściej przyspieszenie. To przyspieszenie przechodziło później dość często w zwolnienie.

Stosunkowo często (w 11 przypadkach) wystąpiła reakcja oddechu bez zmiany w tętnie.

Bardzo wyraźne i charakterystyczne zmiany w tętnie i oddechu wystąpiły w doświadczeniach ze stosowaniem ciepłych i zimnych podniet.

Stosowanie ciepła wywołało na 45 doświadczeń w 32 przypadkach wyraźne zwolnienie tętna podczas dotknięcia ciepłej butelki, a tylko w 1 przypadku przyspieszenie tętna. W pozostałych przypadkach nie stwierdziło się żadnej zmiany tętna. W większości przypadków zwolnienia tętna trwało jeszcze przez 10—20 sekund po przerwaniu stosowania ciepła.

Ciekawie zachowuje się oddychanie. Mianowicie przyspieszenie tętna nie idzie w parze z przyspieszeniem oddychania, jak to się zwykle zdarza. W większości przypadków wystąpiło przyspieszenie oddychania przy istniejącym zwolnieniu tętna.

Przy stosowaniu niskiej temperatury (przyłożenie kawałka lodu do twarzy) wystąpiła na 57 doświadczeń w 30 przypadkach wyraźna reakcja tętna. Z tych reagujących przypadków 22 osoby, czyli większość, wykazały zwolnienie tętna, a tylko w 8 przypadkach przyspieszenie. W większości przypadków trwała ta reakcja tętna jeszcze przez 10—15 sek. po przerwaniu miejscowego stosowania zimna. Jest to po części wytłumaczonym spływaniem kropeł od stopniałego lodu po twarzy, co działa też jako pewien bodziec. Reakcja tętna i oddechu na zimno jest przedstawiona na ryc. 5.

Oddech pozostał w 15 przypadkach bez zmian. Natomiast u większości pozostałych osób wystąpiło przyspieszenie oddechowe, podobnie jak przy stosowaniu ciepła. Niekiedy zaznaczała się pewna nieregularność rytmu oddechowego.

W doświadczeniach z wdychiwaniem amoniaku mamy do czynienia z drażniącym działaniem tego środka na błonę śluzową nosa. Na 25 doświadczeń wystąpiła w 15 przypadkach wyraźna reakcja tętna i to po większej części przyspieszenie.

Oddech był najczęściej nieregularny z dłuższymi przerwami wskutek chwilowego zatrzymania oddechu. Stosunkowo często (6 na 26 przyp.) wystąpiły tylko zmiany oddechowe bez zmian w tętnie.

Dla łatwiejszego zorientowania się w całości otrzymanych wyników wykonaną została tablica, dająca przegląd zmian w tętnie i w oddychaniu. W tablicy tej jest zestawione w procentach zachowanie się tętna i oddechu w czasie działania bodźców u badanych osób oraz zmiany występujące po zaprzestaniu różnych bodźców.

Tabela 1.

Tabela przedstawia w procentach występowanie zmian w tętnie i w oddychaniu, przy czym oddzielnie rozpatrywane są zmiany podczas stosowania danego bodźca i po zaprzestaniu stosowania go.

Znak + oznacza przyspieszenie, 0 bez zmian, — zwolnienie tętna wzgl. oddechu.

Doświad- czenia	Ilość	T ę t n o						O d d e c h					
		podczas			po			podczas			po		
		+	0	—	+	0	—	+	0	—	+	0	—
Zadanie rachunkowe	54	92	8	0	74	25	1	55	24	21	11	63	26
Przestrach	54	65	35	0	28	16	56	45	25	30	11	48	41
Radość	40	58	35	7	27	53	20	55	20	25	3	50	47
Smutek	22	4	55	41	4	64	32	4	59	37	0	63	37
Zegarek	48	25	23	52	25	58	17	17	31	52	4	67	29
„Bacność“	28	28	54	18	25	47	28	36	47	17	25	54	21
Rewolwer	15	20	40	40	33	27	40	20	40	40	6	47	47
Ból	48	20	30	50	8	48	44	41	19	40	6	58	36
Światło	38	24	63	13	13	61	26	50	29	21	8	60	32
Ciepło	45	2	25	73	6	40	54	40	42	18	4	78	18
Zimno	37	21	19	60	5	46	49	38	40	22	5	62	33
Amoniak	26	39	42	19	15	58	27	46	8	46	14	43	43

7. Omówienie wyników.

Omówimy obecnie ważniejsze punkty naszych wyników oraz czynniki, które wpływają na przebieg i rodzaj reakcji.

Odnośnie do rodzaju tętna można wszystkie badane osoby podzielić na 3 grupy. Największa grupa (39 badanych) obejmowała osoby wykazujące mniej więcej normalną częstość tętna (70—80 na min.) oraz średnio zaznaczoną niemiarowość oddechową tętna.

Do drugiej grupy (8 badanych) należały osoby wykazujące szybkie tętno i bardzo słabo zaznaczoną niemiarowość

oddechową tętna. Częstość tętna wynosiła około 100 na min. To szybkie tętno występowało częściej u kobiet.

Do trzeciej grupy (7 badanych) należały osoby wykazujące bardzo wolne tętno, około 60 i mniej na min. U tych osób była szczególnie silnie rozwinięta niemiarowość tętna, zależna od oddechów. W większości były to osoby zajmujące się dużo sportem.

Z różnymi rodzajami tętna były związane najczęściej odrębne rodzaje oddychania. Na ogół osoby ze szybkim tętnem wykazywały też szybszy rytm oddechowy; natomiast osoby z wolniejszym tętnem również wolniejszy przebieg oddychania.

Z tymi typami tętna i oddychania był związany najczęściej dość charakterystyczny przebieg reakcji w następstwie działania bodźców psychicznych. Na ogół można powiedzieć, że przypadki ze szczególnie szybkim tętnem lub ze szczególnie wolnym tętnem wykazywały słabsze nasilenie reakcji zarówno co do zwolnienia jak i przyspieszenia tętna. Najwyraźniej natomiast występowała reakcja w przypadkach o stosunkowo normalnym tętnie.

Jest to prawdopodobnie zależne od nastawienia wegetatywnego układu nerwowego. Osoby wykazujące wolne tętno i oddychanie, są to tak zwani wago-tonicy. U tych osób przeważa napięcie nerwu błędnego (n. vagus). Natomiast osoby o szybkim tętnie są to sympatykotonicy, cechujący się przewagą napięcia nerwu współczulnego (n. sympaticus).

W przypadkach więc, gdy napięcie jednego z nerwów wegetatywnych przeważa znacznie nad drugim, wówczas małe na ogół nasilenie bodźców używanych w doświadczeniach nie jest w stanie wywołać bardzo wybitnej reakcji; znacznie łatwiej jest natomiast wywołać wyraźną i silną reakcję tak w kierunku przyspieszenia jak i zwolnienia w przypadkach o normalnej częstości tętna, gdzie nerwy wegetatywne (błędny i współczulny) znajdują się w pewnej niestabilnej równowadze.

U kilku badanych osób nie stwierdziło się prawie żadnej reakcji zarówno w tętnie jak i w oddechu. Ta bardzo słaba zdolność reakcyjna pewnych osobników jest wywołana małą pobudliwością wegetatywnego układu nerwowego.

Wewnętrzne wydzielanie. Pobudliwość układu nerwowego jest w dużej mierze zależna od wewnętrznego wydzielania. Wegetatywny układ nerwowy i wewnętrzne wydzielanie są ze sobą w najściślejszej wzajemnej zależności. Jest również znane, że drażnienie zwierząt wywołuje wzrost wydzielania hormonu nadnerczy. Cannon stwierdził u takich zwierząt zwiększoną ilość adrenaliny we krwi.

Również hormon gruczołu tarczowego wzmacnia pobudliwość układu nerwowego. Znana jest wielka pobudliwość nerwowa u osób z nadczynnością tarczycy (choroba Basedowa). Na odwrót przy niedoczynności gruczołu tarczowego występuje zwolnienie przebiegu procesów nerwowych i osłabienie ogólnej pobudliwości nerwowej.

Ten wpływ wewnętrznego wydzielania na pobudliwość i przebieg reakcji mogliśmy potwierdzić na jednym z naszych badanych przypadków. Chodziło mianowicie o studentkę, wykazującą dość znaczny stopień otyłości, która podawała, że choruje na niedoczynność tarczycy i ma obniżoną przemianę materii. U tej osoby o tętnie stosunkowo wolnym, nie dało się wykazać prawie żadnej reakcji przy wykonywaniu różnych doświadczeń.

Typy reakcyjne. Wśród badanych osób można wyodrębnić kilka typów reakcyjnych. Typy te różniły się między sobą intensywnością, czasem trwania i rodzajem reakcji. Większość badanych reagowała na pewne bodźce przyspieszeniem, na inne natomiast zwolnieniem tętna.

Jednakże wcale nie tak mała była liczba badanych osób, które na każdy prawie bodziec reagowały w swój właściwy sobie sposób. Niektóre więc osoby odpowiadały prawie na wszystkie bodźce przyspieszeniem, inne znowu osoby na wszystkie prawie bodźce zwolnieniem tętna. Inne wreszcie wykazywały bardzo typowo tzw. falisty rodzaj reakcji, mia-

nowicie przyspieszenie, zwolnienie, znowu przyspieszenie, i wreszcie tętno wracało do normy.

To samo odnosi się do czasu trwania reakcji. Istnieje najczęściej pewna właściwa dla każdego osobnika długość reakcji na każdy prawie bodziec bez względu na rodzaj tego bodźca. To samo można powiedzieć o intensywności reakcji (stopień przyspieszenia i stopień zwolnienia).

Różnice reakcji zależne od płci. Co się dotyczy różnicy sposobu reakcji u kobiet i u mężczyzn, to ze względu na małą ilość badanych kobiet (7) nie możemy wyciągnąć żadnych wiążących wniosków.

Jednakże u 4 z spośród badanych studentek stwierdzone zostały skurcze dodatkowe (ekstrasystole), tzn. przedwcześnie występujące skurcze serca, prowadzące do zaburzeń prawidłowego rytmu serca. Występowanie skurczów dodatkowych jest pewną oznaką wzmożonej pobudliwości nerwowej, szczególnie nerwów serca, które, jak wiadomo, należą do wegetatywnego układu nerwowego.

W 4 innych przypadkach stwierdzone zostały skurcze dodatkowe u mężczyzn. Najczęściej były to skurcze wychodzące z komory, znacznie rzadziej z przedsionka. W kilku przypadkach, co jest bardzo ważne, wystąpiły skurcze dodatkowe w momencie działania smutnych wyobrażeń. Stwierdzenie stosunkowo częstego występowania skurczów dodatkowych u ludzi zdrowych (w 17%) jest możliwe tylko przy naszym sposobie rejestracji tętna, gdzie zapisywanie odbywa się bez przerwy prawie przez godzinę. Jest zrozumiałym, że w ciągu tak długiego czasu jest łatwo stwierdzić występowanie ewentualnych nielicznych skurczów dodatkowych.

Psychotechniczne zastosowanie. Ta okoliczność, że istnieją różne typy reakcyjne wykazujące różnice w nasileniu, rodzaju i czasie trwania reakcji tętna i oddechu przy bodźcach psychicznych i zmysłowych, daje możliwość zużytkowania tych prób do badań psychotechnicznych. Występowanie reakcji w tętnie i oddychaniu jest warunkowane przez wegetatywny układ nerwowy i pobudliwość tego ukła-

du gra decydującą rolę w powstawaniu różnych rodzajów reakcji. Z tego względu z właściwości reakcji można wyciągnąć pewne wnioski o stanie i pobudliwości wegetatywnego układu nerwowego.

Czas trwania reakcji tętna i oddychania, który np. przy próbie przestrchu wynosił 20—30 sek., jak to u większości badanych stwierdziliśmy, należy uważać jako zupełnie normalny. Jednakże reakcje, które przy tym samym nasileniu bodźca trwają 1 minutę i więcej, jak to w kilku przypadkach obserwowaliśmy, należy uważać za patologiczne, uwarunkowane przez nadmiernie wzmożoną pobudliwość wegetatywnego układu nerwowego.

B o d ź c e z m y s ł o w e. Osobno musimy wspomnieć o bodźcach zmysłowych, gdyż zajmują one szczególne stanowisko w szeregu wykonanych doświadczeń. W doświadczeniach z bodźcami zmysłowymi mamy stale z dwoma czynnikami do czynienia: jest to właściwy bodziec zmysłowy i psychiczny czynnik, z którym zawsze związane są doświadczenia z bodźcami zmysłowymi, o ile wykonuje się je u osób z pełną świadomością.

Oba czynniki mogą niezależnie od siebie działać na tętno i oddychanie. Dlatego też reakcje przy bodźcach zmysłowych mogą być zmienione przez czynnik psychiczny. Zmiany w tętnie i oddychaniu mogą być przez to silniej zaznaczone lub też osłabione, ewentualnie zupełnie zniesione. W naszych doświadczeniach nie możemy oddzielić czynnika psychicznego i z tego powodu przy rozpatrywaniu i ocenie wyników musimy stale pamiętać, że rozchodzi się o bodźce zmysłowe połączone z pewnym stanem uczuciowym badanej osoby.

W doświadczeniach z bodźcami zmysłowymi mogła też najczęściej badana osoba podać uczucie, jakie te bodźce wywołały. Chodziło tu mianowicie o najprostszy stan uczuciowy, oznaczany przez osoby jako „przyjemny“ i „nieprzyjemny“. Ból, zimno, amoniak były najczęściej określane jako „nieprzyjemne“. Ciepło natomiast jako „przyjemne“. Bodź-

ce świetlne były stosunkowo często oznaczane jako „nieprzyjemne“.

W specjalnych warunkach doświadczalnych można doprowadzić do zupełnego prawie wyłączenia czynnika psychicznego w doświadczeniach z bodźcami zmysłowymi. Takie wyłączenie jest jednakże trudne do przeprowadzenia (narkoza).

Porównanie tętna i oddechu. Ciekawym jest porównanie wzajemnych związków tętna i oddychania w czasie zmian, powstałych pod wpływem złożonych przeżyć psychicznych i bodźców zmysłowych. Częstość tętna idzie zwykle dość równoległe z częstością oddechową; np. przy świadomym dowolnym przyspieszeniu oddychania wzrasta i częstość tętna.

Na ogół biorąc w naszych doświadczeniach występuje pewna tendencja do podobnej jakościowo reakcji obu układów.

Takie jednakowe na ogół reagowanie i równoległość zmian (tzn. przyspieszenie tętna i oddechu względnie zwolnienie obu) spostrzegliśmy w następujących doświadczeniach: w pracy psychicznej, przestraszach, wesołych i smutnych wyobrażeniach oraz w stanach uwagi i napiętego oczekiwania.

Nierównoległe reagowanie obu układów tzn. zwolnienie tętna przy przyspieszeniu oddechu spostrzegliśmy specjalnie w doświadczeniach z ciepłem i zimnem. Trzeba tu zaznaczyć jednakże, że ten sposób reakcji nie występuje u wszystkich osobników bez wyjątku, spotyka się bowiem odchylenia od przeciętnego sposobu reagowania, zależne od indywidualnej właściwości badanej osoby.

To odmienne reagowanie tętna i oddechu, które spotykamy w naszych doświadczeniach, przemawiałoby za pewną niezawisłością obu tych układów.

Porównując reakcje w tętnie i w oddychaniu przy działaniu bodźców psychicznych należy podkreślić, że na ogół

dłużej zaznaczały się zmiany w oddychaniu niż w tętnie. Po powrocie tętna do normy występowały jeszcze dość często zmiany w oddychaniu odwrotne niż podczas działania bodźca.

Zmiany występujące w oddychaniu można więc podzielić na 3 fazy:

1 faza) reakcja w czasie działania bodźca;

2 faza) po zaprzestaniu działania bodźca, polegająca na przetrwaniu przez pewien czas jeszcze zmian, które istniały podczas działania bodźca, równoległe do zmian pobudzających w tętnie;

3 faza) występująca po powrocie tętna do normy, będąca najczęściej odwrotnością zmian, które miały miejsce podczas działania bodźca, (np. zwolnienie oddychania jeśli poprzednio było przyspieszenie). Zmiany w oddychaniu przeciągały się wskutek tego często znacznie dłużej niż w tętnie. Jest to być może spowodowane tym, że oddech nie jest wyłącznie kierowany przez układ wegetatywny.

Stany uczuciowe. Co się tyczy stanów uczuciowych radości i smutku, to radość wywołała w naszych badaniach przyspieszenie tętna i oddechu.

Ogólnie można powiedzieć, tak jak Klages przyjmuje, że stany uczuciowe, które zawierają w sobie pewną podniecie do czynności, są połączone z pobudzeniem i przyspieszeniem czynności oddechowej i krążenia, natomiast stany uczuciowe, które przybierają pewne nastawienie bierne, ujemne, odpychające od świata zewnętrznego, cechują się hamującym wpływem na krążenie i oddychanie.

Z tego względu odróżniają niektórzy heterotopowe dodatnie (do innych skierowane) i heterotopowe ujemne (od innych odwrócone) nastawienie uczuciowe. Pierwsze cechuje się pobudzeniem czynności oddechowej i krążenia, drugie natomiast hamowaniem tych czynności.

8. *Wpływ wzruszeń egzaminowych na ciśnienie krwi i wygląd fal tętna.*

a) Ogólne dane z ciśnienia krwi.

Wyraźne i charakterystyczne zmiany stwierdza się w ciśnieniu krwi jako wyraz współdziałania cielesnej strony człowieka w przebiegu procesów psychicznych.

Ciśnienie krwi jest wypadkową kilku czynników. Na wielkość ciśnienia wpływają:

1. serce, jego siła skurczów i sprawność,
2. opory obwodowych naczyń,
3. rozmiar sieci naczyń włosowatych,
4. ogólna ilość krwi,
5. lepkość krwi.

Wszystkie te składniki niezależnie jeden od drugiego mogą się zmieniać u zupełnie zdrowych ludzi w związku z działaniem najrozmaitszych wpływów zewnętrznych i wewnętrznych. Na wysokość ciśnienia wpływa: wiek, konstytucja, płeć, pora dnia, temperatura, pozycja ciała, stan narządów trawienia, sen, praca, zmęczenie, przeżycia psychiczne, ogólny stan zdrowotności i odżywienia.

Nas interesuje wpływ przeżyć psychicznych na wysokość ciśnienia krwi.

W ocenie zmian ciśnienia powstałych w związku z przeżyciami psychicznymi trzeba mieć jednak na uwadze wszystkie wyżej wymienione wpływy i czynniki. Zmiany ciśnienia krwi występujące podczas wzruszeń są wypadkową wpływu i działania tych wzruszeń na całość układu sercowo-naczyniowego.

b) Działanie rozmaitych bodźców psychicznych na ciśnienie krwi.

Praca fizyczna wywołuje w większości przypadków wzrost ciśnienia tętniczego. Z drugiej strony praca umysłowa oraz wzruszenia przyczyniają się również do wzrostu ciśnienia. Rodzaj zmiany ciśnienia krwi w sensie jego zmniejszenia

czy zwiększenia, które powstaje w następstwie pracy fizycznej lub psychicznej, zależy w dużej mierze od typu konstytucjonalnego osobnika. Najprawdopodobniej istnieją 2 odmienne typy reagowania na pracę i podniety psychiczne.

Uczucia przykre wywołują, według Kiesowa, bądź to wzrost, bądź to obniżenie ciśnienia. W doświadczeniach Kiesowa nad wpływem pracy umysłowej na ciśnienie okazało się, że przy wykonywaniu trudniejszych zadań arytmetycznych, trwających kilka minut, ciśnienie w naczyniach włosowatych wzrastało średnio o 20 mm Hg. Dalej silne pobudzenie nużące lub deprymujące, ożywiona rozmowa i wzruszenia wywołują również zwiększenie ciśnienia (Binet). Cramer wreszcie stwierdził, że ciśnienie w tętnicy ramieniowej wzrastało u melancholików podczas strachu o 50 mm Hg.

Dość ciekawe jest zachowanie się ciśnienia tętniczego u neurasteników. U tych osobników ciśnienie tętnicze jest rano bardzo niskie, natomiast wieczorem stosunkowo wysokie; poza tym szerokość wahań pod wpływem najrozmaitszych bodźców zmienia się w bardzo szerokich granicach. Im bardziej więc dany osobnik jest pobudliwy nerwowo, tym na ogół reakcja ciśnienia w następstwie różnych bodźców jest wybitniejsza, naturalnie do pewnych granic.

Jeśli chodzi o zmiany ciśnienia w następstwie podniecenia egzaminowego, to były już badania w tym kierunku, robione przez Putermanna (1904). Stwierdził on na swoim materiale, że u 86% osób nastąpił wzrost ciśnienia, a tylko w nieznacznej liczbie przypadków wystąpiło obniżenie ciśnienia. Po egzaminie ciśnienie krwi obniżało się średnio o 10—20 mm. Zauważył on przy tym, że wpływ na ciśnienie krwi był znacznie wyraźniejszy u uczniów klas wyższych niż w niższych klasach.

Niektórzy autorowie podkreślają, że zmęczenie fizyczne i psychiczne obniża ciśnienie krwi poniżej normy. Jednakże stopień obniżenia ciśnienia krwi nie może być absolutnie miarą zmęczenia, jak to niektórzy chcą przyjmować. Jeśli chodzi o pewną miarę zmęczenia, to raczej więcej znaczenia należy

przypisać amplitudzie wahań między ciśnieniem skurczowym a rozkurczowym.

c) Ogólne dane z grypotonografii.

Zastosowanie w pracy niniejszej rejestracji ciśnienia i tętna za pomocą grypotonografii stanowi pewną nowość w omawianym zagadnieniu. Grypotonografia (grypos — po grecku: zakrzywiony) należy do pomiarów typu oscylacyjnego. Użyty aparat pozwala na zapisywanie szybkich pulsacyjnych wahań zależnych od tętnienia. Oprócz więc wielkości ciśnienia skurczowego i rozkurzonego grypotonograf podaje nam rodzaj tętna. Dokładny opis technicznego urządzenia i mechanizmu działania aparatu jest ogłoszony przez Recklinghausena w *Zeitschr. f. klin. Med.* T. 113, zes. 1.

Zapisywanie odbywa się za pomocą specjalnego pisaka (tuszem) na okrągłej tarczy papierowej z zaznaczoną podziałką wielkości ciśnienia. Jeśli chodzi o oznaczenie skurczowego i rozkurczowego ciśnienia, to istnieje kilka cech rozpoznawczych; rozstrzygającą jest jednakże nagła zmiana kształtu i wielkości fal tętna na krzywej grypotonograficznej.

Na grypotonogramie można skutecznie kilkakrotnie rejestrację ciśnienia tętniczego. W moich badaniach wykonywałem zawsze 2 lub 3-krotne oznaczenia ciśnienia.

Z kształtu i wyglądu fal tętna krzywej grypotonograficznej możemy wyciągać pewne wnioski co do stanu układu naczyniowego, elastyczności i napięcia ścian naczyniowych, siły skurczów serca itd. Różne drobne na pozór nic nieznaczące szczegóły dostarczają nam cennych wskazówek o stanie układu krążenia i dają wgląd w mechanizm czynności serca i naczyń.

Do takich cech patognomicznych krzywej grypotonograficznej należą, oprócz innych, zygzakowate załamania i ostre uwypuklenia fal tętna. Wskazują one, że ciśnienie w aortce bardzo szybko wzrasta (Recklinghausen).

d) Wyniki badań grypotonograficznych.

Na powstawanie zmian ciśnienia krwi w następstwie wzruszeń egzaminowych wpływa kilka czynników, a mianowicie stan serca i naczyń, pobudliwość wegetatywnego układu nerwowego, dalej osoba egzaminatora i z tym związana trudność egzaminu.

Dało się to wyraźnie zauważyć w otrzymanych wynikach. Egzaminy odbywały się u 3 różnych egzaminatorów z 3 odrębnych przedmiotów. Największe zmiany ciśnienia spotykało się u absolwentów składających egzamin, uchodzący na medycynie za jeden z najtrudniejszych; przy tym egzaminator posiadał opinię dużo wymagającego i bardzo surowego. Ten wpływ egzaminatorów na wielkość zmian ciśnienia był szczególnie wyraźny i poglądowy, gdy się wykonywało oznaczenie ciśnienia u tego samego osobnika, lecz podczas różnych egzaminów.

Dla lepszego zorientowania się w zmianach, zachodzących w ciśnieniu krwi w związku ze wzruszeniami egzaminowymi, ułożyłem tabelę wyników badań ciśnienia, wykonane na 40 osobach. Z tych osób tylko u 23 mogłem wykonać kontrolne badanie ciśnienia na drugi lub trzeci dzień.

Jak z tabeli wynika, prawie u wszystkich badanych ciśnienie przed egzaminem było najwyższe, obniżyło się bezpośrednio po egzaminie, a kontrolne badanie, wykonywane w 1 lub 2 dni później, wykazywało jeszcze dalsze obniżenie.

Średnio ciśnienie skurczowe wynosiło przed egzaminem 124 mm Hg, a rozkurczowe 83 mm; po egzaminie 112 mm Hg skurczowe i 82 rozkurczowe; wreszcie średnia kontrolnych badań (tylko od 23 osobników) dała wynik: 106 skurczowe i 77 rozkurczowe. Ciśnienie w jednym przypadku wynosiło 155 mm przed, 143 po i 110 w następnym dniu. Różnica więc ciśnienia przed egzaminem w stosunku do kontrolnego po jednym dniu wynosiła 45 mm.

Na ogół dało się zauważyć, że największe różnice ciśnienia w następstwie wzruszeń egzaminowych wykazywały te

Tabela 2.
Grupa egzaminowa.

Nr	Nazwisko	Ciśnienie przed egzaminem		Ciśnienie po egzaminie		Ciśnienie kontrolne po 1 do 2 dniach	
		skurcz	rozkurcz	skurcz	rozkurcz	skurcz	rozkurcz
1	Fr.	158	106	127	90	122	90
2	Ka.	158	95	132	95	—	—
3	Peik.	155	93	143	100	110	82
4	Gr.	150	97	127	93	120	88
5	Ra.	140	90	115	85	110	70
6	Ru.	140	90	118	83	110	74
7	Cie.	140	90	110	85	—	—
8	Be.	132	93	135	105	120	86
9	Ko.	132	90	116	85	116	85
10	Ben.	132	95	113	93	—	—
11	La.	130	100	125	100	122	95
12	Fr.	130	100	123	95	—	—
13	Cza.	128	82	102	70	—	—
14	Sza.	127	93	105	78	93	68
15	Po.	127	78	124	82	—	—
16	Pok.	126	76	106	73	—	—
17	Cz.	126	86	115	88	105	83
18	Prz.	125	80	105	80	100	73
19	Sta.	125	85	120	85	98	60
20	Pe.	125	95	110	82	108	80
21	Przy.	125	92	104	82	100	74
22	Kra.	125	90	125	90	—	—
23	Pie.	124	80	124	82	—	—
24	Zu.	120	88	112	88	105	88
25	Ma.	120	90	110	80	115	85
26	Ożd.	120	90	98	74	—	—
27	Su.	118	82	100	75	100	70
28	Za.	118	85	108	76	—	—
29	Ple.	116	80	114	80	—	—
30	Węc.	116	84	95	70	92	68
31	Fa.	110	75	105	78	100	73
32	Li.	110	75	100	70	100	70
33	Lim.	110	75	108	80	—	—
34	Ku.	110	85	106	85	—	—
35	Ty.	110	80	108	80	—	—
36	Wie.	108	70	104	78	—	—
37	Pei.	108	76	107	74	104	76
38	Bu.	108	83	102	78	92	68
39	My.	108	70	90	70	90	68
40	Ko.	104	80	90	65	—	—
Średnio		124	83	112	82	106	77

osoby, które miały szczególnie wysokie ciśnienie skurczowe przed egzaminem. Wskazuje to na chwiejność układu krą-

zenia i w związku z tym pozostające duże zmiany ciśnienia. Były to też osoby, wykazujące szczególną obawę przed egzaminem.

Na ryc. 6 przedstawione są 3 grypotonogramy pochodzące od jednej osoby, wykonane przed egzaminem, po egzaminie i w 2 dni później. Ciśnienie skurczowe, wynoszące 158 przed egzaminem, obniżyło się na 127 po egzaminie i na 122 w dwa dni później.

Należy podkreślić fakt, że ciśnienie rozkurczowe ulega znacznie słabszym zmianom pod wpływem wzruszeń egzaminowych, niż ciśnienie skurczowe. Podczas gdy ciśnienie skurczowe obniża się średnio ze 122 mm na 106 mm, to ciśnienie rozkurczowe obniżyło się tylko z 84 mm na 77 mm. Różnica więc w pierwszym przypadku wynosi 16 mm, w drugim natomiast tylko 7 mm, czyli zmiana ciśnienia rozkurczowego jest o połowę mniejsza.

Jak z badań naszych wynika, amplituda ciśnienia, czyli rozpiętość między ciśnieniem skurczowym a rozkurczowym jest przed egzaminem prawie zawsze większa niż w warunkach normalnych, przy kontrolnym badaniu. Podwyższenie więc ciśnienia przy wzruszeniach egzaminowych odbywa się głównie w zakresie ciśnienia skurczowego, mniej natomiast odbija się na ciśnieniu rozkurczowym.

Jeśli chodzi o wygląd fal tętna w grypotonogramach przedegzaminowych, to na ogół nie dało się wykazać większych zmian w stosunku do badania kontrolnego. W kilku jednakże przypadkach wykazujących szczególnie wysokie ciśnienie przed egzaminem występowało na krzywych tętna bardzo ostre załamanie (ryc. 7), co wskazuje na silniejszy opór w układzie naczyniowym (Recklinghausen).

Dość często występują też w grypotonogramie tzw. zastoinowe skurcze („gestaute Systole“). Spostrzega się je często u młodych osobników, posiadających jeszcze elastyczne, niezwapniałe naczynia. Na grypotonogramie przedstawiają się one jako mniejsze co do wielkości fale tętna, leżące powyżej ciśnienia skurczowego. Średnio wynosi to uciśnięte skur-

czowe ciśnienie około 20 mm. To uciśnięte ciśnienie skurczowe jest wyraźniejsze przed egzaminem niż po egzaminie. Wzruszenia egzaminowe działają więc na układ naczyniowy przyczyniając się prawdopodobnie wskutek pewnego skurczu naczyń obwodowych do powstawania tego zjawiska. Skurczem naczyń obwodowych przy przestkach i wzruszeniach egzaminowych należałoby też tłumaczyć wzrost ciśnienia tętniczego, stwierdzonego przed egzaminem.

Porównując wynik pomiaru ciśnienia otrzymany u 40 kontrolnych badanych osób przy 2-krotnych oznaczeniach (w 2 po sobie następujących dniach) widzimy wyraźną różnicę wyników w stosunku do grupy egzaminowej (tabela 3).

Porównując otrzymane wyniki z wynikami grupy egzaminowej zauważa się, że wartość średnia pierwszego pomiaru grupy kontrolnej jest mniejsza od wartości pomiaru przed egzaminem. Istnieje więc tu niewątpliwy wpływ wrażeń egzaminowych na wzrost ciśnienia.

Dla zilustrowania zmian ciśnienia, zachodzących pod wpływem wzruszeń egzaminowych, wykonany został wykres, na którym jest przedstawiona wysokość ciśnienia w grupie egzaminowej (40 osób egzaminowanych — czarne słupki) i w grupie kontrolnej (40 osób nieegzaminowanych — kreskowane słupki). Widać wyraźne przesunięcie w prawo czarnych słupków w porównaniu do normalnego ciśnienia nieegzaminowanych ludzi w tym samym wieku (kreskowane słupki). Ryc. 8.

Różnica między I a II pomiarem jest bardzo nieznaczna w grupie kontrolnej i wynosi średnio dla ciśnienia skurczowego 0,3. Porównując otrzymaną różnicę w grupie egzaminowej (pomiar przed egzaminem i kontrolny na drugi lub trzeci dzień) zauważa się wyraźny wpływ przebytych wzruszeń na wielkość ciśnienia. Jeśli chodzi o wygląd fal tętna w grypotonogramach grupy kontrolnej, to nie zauważyło się

Tabela 3.
Grupa kontrolna.

Nr	Nazwisko	Pierwszy pomiar ciśnienia		Drugi pomiar ciśn. po 1 do 2 dniach	
		skurcz	rozkurcz	skurcz	rozkurcz
1	Now.	127	85	128	85
2	Żuch.	125	90	117	78
3	Łucz.	122	78	115	70
4	Szafr.	122	83	123	85
5	Wich.	121	75	123	80
6	Kasz.	118	74	105	70
7	Frać.	117	84	128	86
8	Lor.	116	86	117	86
9	Mich.	115	74	110	68
10	Brod.	112	72	118	75
11	Dan	112	77	104	70
12	Peich.	112	78	103	70
13	Dan.	112	75	109	74
14	Swiet.	112	72	110	74
15	Bloch.	110	72	108	72
16	Sosz.	110	75	105	75
17	Czark.	110	80	115	83
18	Now.	110	75	105	72
19	Kom.	110	75	102	70
20	Kam.	110	74	102	74
21	Kub.	110	80	108	78
22	Kosz.	108	75	110	70
23	Pok.	108	72	108	73
24	Woł.	108	75	103	75
25	Stach.	108	76	109	78
26	Jabl.	108	75	105	76
27	Pom.	107	68	104	63
28	Błasz.	106	78	120	83
29	Mik.	106	74	110	75
30	Mał.	105	66	104	68
31	Krzym.	105	74	103	73
32	Horn.	103	70	98	62
33	Kin.	100	68	98	65
34	Musk.	100	70	98	68
35	Wies.	100	70	104	78
36	Traw.	100	70	103	73
37	Gór.	100	68	115	78
38	Bid.	96	63	104	68
39	Fol.	95	65	103	72
40	Bar.	95	68	97	68
Średnio		109	77	108,7	74

wyraźniejszych różnic między pierwszym a drugim pomiarem (na drugi dzień).

9. Mechanizm powstawania zmian w układzie krążenia i oddychania.

Stwierdziliśmy na podstawie naszych badań wpływ procesów psychicznych na czynność wegetatywnego układu nerwowego, od którego zależy układ krążenia i oddychania.

Wyłania się teraz pytanie, dlaczego przy działaniu bodźców psychicznych powstają zmiany w krążeniu i oddychaniu, oraz drugie pytanie, na jakiej drodze dochodzą do skutku te zmiany w układzie krążenia i oddychania.

Tak na jedno jak i drugie pytanie nie mamy jeszcze dotychczas dostatecznej odpowiedzi.

Siedzibą najwyższych procesów psychicznych i intelektu jest jak wiadomo kora mózgowa. Między siedzibą procesów psychicznych a ośrodkiem krążenia i oddychania musi więc istnieć jakiś związek.

Powstawanie przyspieszenia tętna i zmian w naczyniach pod wpływem np. wyobrażenia pracy fizycznej przedstawiają sobie niektórzy autorowie jako wynik istnienia współlinieracji. Równocześnie z bodźcem nerwowym do mięśni miałby iść bodziec z kory mózgowej do ośrodka krążenia. Punktem wyjścia takiego bodźca mógłby być, wedł. Wyssa, jeszcze jakiś wyższy ośrodek niż ośrodek motoryczny.

Poza tym, według Weinberga, do powstawania zmian w układzie wegetatywnym przy działaniu bodźców psychicznych musi istnieć u badanej osoby pełna świadomość. Zmiany w układzie krążenia i oddychania występują też pod wpływem wyobraźni, wspomnień itd.

O istnieniu dróg nerwowych między korą mózgową a ośrodkiem krążenia i oddychania mamy dotychczas skąpe wiadomości.

Badania Spencera, Danilewskiego i innych wykazują istnienie takiego połączenia między korą a ośrodkiem oddychania u kotów, psów, małp i królików. Drażnienie bowiem prądem elektrycznym pewnych określonych miejsc kory mózgowej sprowadzało zwolnienie lub zatrzymanie oddechu.

Natomiast przez drażnienie głębszych części mózgu (nucleus caudatus i lentiformis, dolnej części thalamus opticus, rogu Amona itd.) otrzymuje się zmiany w układzie krążenia (Danilewski, Eckhard).

Ogółem biorąc są to jednakże pojedyncze spostrzeżenia, z których trudno jest na razie wyrobić sobie pogląd na całość zmian, zachodzących przy psychicznym wpływie na układ wegetatywny. Układ krążenia i oddychania jest poza tym w bardzo ścisłej korelacji z innymi czynnościami wegetatywnymi, jak czynności trawienia, regulacji temperatury, czynności seksualne itd., co naturalnie utrudnia orientację w całości zagadnienia.

Niekiedy w zagadnieniu Psyche-Soma te związki tak się wikłają, że trudno jest, jak mówi Hansen, odróżnić, co w tym zagadnieniu jest przyczyną, a co skutkiem.

10. Biologiczne znaczenie cielesnych zmian w przebiegu procesów psychicznych.

Jakie jest biologiczne znaczenie tych reakcji układu wegetatywnego w narządach wewnętrznych w następstwie psychicznych bodźców?

W zjawisku współdziałania narządów wewnętrznych a szczególnie najważniejszych układów jak krążenia i oddychania musi istnieć jakaś celowość.

Nie wiadomo, czy chodzi tutaj o szczątkowe pozostałości jakichś mechanizmów, służących w bardzo odległych fazach filogenetycznego rozwoju do walki o byt, a które obecnie straciły swój cel i znaczenie. Jednakże, jak dotychczas, nie wiemy nic pewnego o celu i znaczeniu tych reakcji. Istnieją tylko pewne przypuszczenia, usiłujące wytłumaczyć znaczenie tych reakcji.

Niektórzy autorowie (Cannon i Czile) upatrują w reakcji najważniejszych narządów wewnętrznych w następstwie przestrażu urządzenie celowe, mające za zadanie zespolenie i nastawienie wszelkich sił obronnych, służących do przeciw-

działania i zwalczania niebezpieczeństwa. Takie urządzenie obronne przeciw grożącym niebezpieczeństwom spotyka się już u najprostszych istot żyjących.

Jest ogromna jednakże różnica między prostym jednokomórkowcem a istotą najwyżej zorganizowaną, jaką jest człowiek. U człowieka dochodzi bowiem jeszcze całe bogactwo psychicznego życia, które znajduje tak żywy oddźwięk w najważniejszych narządach ustroju.

Prawdopodobnie jednakże takie zmiany, jak np. przyspieszenie akcji serca i oddechu podczas pracy umysłowej musimy uważać za celowe współdziałanie fizycznej strony człowieka do stworzenia jak najlepszych warunków dla intensywnie pracującego mózgu, dla dokonywania procesów psychicznych. Poza tym dochodzą tu inne jeszcze zmiany jak rozszerzenie naczyń mózgowych itd.

Wyss ujmuje całość reakcji narządów wewnętrznych jako środek do wypowiedania się. Odróżnia on przy tym wypowiedanie się międzyosobnicze i wewnątrzosobnicze. Wypowiedanie się międzyosobnicze, skierowane do świata otaczającego, do których należą zaczerwienienie lub zblednięcie twarzy, jest jakby poniekąd uzupełnieniem mowy, tak jak wypowiedaniem się na zewnątrz jest śmiech i płacz.

Z drugiej strony wypowiedanie się wewnątrzosobnicze, jak zmiany akcji serca i rytmu oddechowego, jest jakby mową wewnętrzną osobnika, uzupełniającą procesy psychiczne i powiększającą nasilenie przeżywanych uczuć.

11. Streszczenie.

Praca niniejsza, dzieląca się na 2 części, miała na celu zbadanie wpływu czynników psychicznych na pewne funkcje wegetatywne ustroju.

W pierwszej części zostały wykonane badania doświadczalne (na 54 osobach) nad działaniem rozmaitych bodźców psychicznych i zmysłowych na serce i oddychanie.

Do rejestracji zmian użyto nowej aparatury Fleischa, pozwalającej na równoczesne zapisywanie czynności serca i oddychania przez dowolnie długi czas.

W rezultacie przeprowadzonych badań otrzymano, że: praca umysłowa, uczucie radości, przestraszu, wachanie drażniących substancji (amoniak) wywołały u większości badanych przyspieszenie tętna z równoczesnym przyspieszeniem oddechu. Natomiast uwaga, uczucie smutku i ból wywołały zwolnienie tętna z równoczesnym zwolnieniem oddychania. Stosowanie ciepła i zimna spowodowało w większości przypadków zwolnienie tętna z równoczesnym przyspieszeniem oddechu (na odwrót niż przy innych bodźcach).

Należy zaznaczyć, że rodzaj reakcji nie jest jednolity u wszystkich osobników, lecz zależy od nastawienia psychicznego i konstytucji nerwowej badanych osób.

W drugiej części doświadczeń (grupa egzaminowa 40 osób i grupa kontrolna również 40 osób) wykonano badania nad wpływem wzruszeń egzaminowych na ciśnienie krwi i rodzaj tętna.

Do doświadczeń tych użyto nowej metody badania, tzw. grypotonografu, pozwalającego na równoczesne zapisywanie ciśnienia i rodzaju tętna.

W wyniku przeprowadzonych badań okazało się, że prawie u wszystkich badanych osób występuje pod wpływem wzruszeń egzaminowych wzrost, nieraz dość silny, ciśnienia tętniczego.

Oprócz zmian ciśnienia w związku ze wzruszeniami egzaminowymi występują dość często na falach tętna krzywej grypotonogramu pewne charakterystyczne zmiany, wskazujące na wzrost napięcia (tonusu) układu naczyń obwodowych.

12. Zakończenie.

Badania nad działaniem przeżyć psychicznych i bodźców zmysłowych na układ krążenia i oddychania wykazały wyraźny i niewątpliwy wpływ bodźców na te dwa układy, kie-

rowane przez wegetatywny układ nerwowy. Istnieje więc wzajemny związek między czynnikami cielesnymi a tym, co rozumiemy pod nazwą „psyche“.

Jednakże od wytłumaczenia istoty tych wzajemnych związków jesteśmy tak daleko, jak od wytłumaczenia istoty życia, duszy i wszystkich najgłębszych zagadek bytu. Musimy się tylko zadowolić bardzo powierzchownym stwierdzeniem faktów istnienia takiego związku.

Możemy poznać drogi i miejsca w centralnym układzie nerwowym, gdzie przypuszczalnie dochodzą do skutku te związki i wzajemne ich oddziaływania. Jednakże poznanie fizycznego podkładu dokonywania się tych oddziaływań nie rozświetli nam jeszcze w najmniejszym stopniu istoty omawianych zagadnień, które wchodzą już w zakres najgłębszych zagadek bytu, w dziedzinę filozofii.

Literatura.

1. *Abramowski E.*: Oddech jako czynnik życia duchowego. *Prace z psychol. dośw.* T. 1, 1915.
2. *Agazotti A.*: La reazione del cuore e di vasi agli eccitamenti sensoriali etc. *Arch. di Sci. biol.* 1921. T. 2, str. 356.
3. *Alechsieff N.*: Grundformen der Gefühle. *Psychol. Studien.* 1907. T. 3, str. 156.
4. *Astruck P.*: Über psychische Beeinflussung des vegetativen Nervensystems in der Hypnose. *Arch. f. Psychol.* 1923. T. 45, str. 226.
5. *Aulo T. A.*: Muskelarbeit und Pulsfrequenz. *Skand. Arch. Physiol.* Berlin i Leipzig 1909. T. 21, str. 146.
6. *Barcroft J.*: Some effects of emotion on the volume of the spleen. *J. of Physiol.* 1950. T. 68, str. 375.
7. *Baylis W. M.*: The vasomotor system. London 1923, str. 56.
8. *Beckmann K.*: Über Änderungen in der Atmungsregulation durch psychische und pharmakologische Einflüsse. *Deutsch. Klin. Med.* 1915. T. 117, str. 419.
9. *Berger H.*: Über die körperlichen Äusserungen psychischer Zustände. Jena 1904, str. 109.
10. *Bickel H.*: Über die normale und pathologische Reaktion des Blutkreislaufes u. sw. *Neur. Zbl.* 1914. T. 33, str. 90.

11. *Bickel H.*: Die wechselseitigen Beziehungen zwischen psychischen Geschehen und Blutkreislauf. Leipzig 1916, str. 110.
12. *Binet A. i Courtier J.*: La circulation capillaire de la main. *L'Année Psychol.* 1895. T. 2, str. 87.
13. — Influence de la voie emotionelle sur le coeur, la respiration etc. *L'Année Psychol.* 1897. T. 3, str. 65.
14. *Binet A. i Vaschide N.*: Influence du travail intellectuel etc. sur la pression du sang. *L'Année Psychol.* 1897. T. 3, str. 127.
15. *Brahn M.*: Experimentelle Beiträge zur Gefühlslehre. *Philos. Studien* 1903. T. 18, str. 127.
16. *Bramson J.*: Phénomènes phtysmographiques et pneumographiques au coeur de processus réactionels psychiques. *Arch. néerl. Physiol.* 1920. T. 4, str. 493.
17. *Bruce L. C. i Alexander H. D. M.*: Some observations on the various physical changes etc. *J. ment. Sci.* 1900. T. 46, str. 725.
18. *Bumke O. i Kehrer.*: Plethysmographische Untersuchungen an Geisteskranken. *Arch. f. Psychiatr.* 1910. T. 47, str. 945.
19. *Cannon W. B.*: Bodily changes in pain, hunger, fear and rage. New York i London 1929.
20. *Citron J.*: Zur Pathologie der psychophysiologischen Blutverschiebung. *Deutsch. Med. Woch.* 1911. T. 37, str. 1781.
21. *Coleman W. M.*: On the correlation of the rate of heart beat, breathing, bodily movement and sensory. *Journ. of Physiol.* 1920. T. 54, str. 213.
22. *Craig M.*: Bloodpressure in the insane. *Lancet* 1898, 1742.
23. *Cramer A.*: Über das Verhalten des Blutdrucks während der Angst u. sw. *Münch. med. Woch.* 1892. T. 39, str. 83.
24. *Danilewsky*: Experimentelle Beiträge zur Physiologie des Gehirnes. *Pflügers Arch.* 1875. T. 11, str. 129.
25. *Delabarre E. B.*: L'influence de l'attention sur les mouvements respiratoires. *Revue Philos.* 1892. T. 33, str. 639.
26. *Mc. Dougall K.*: The physical characteristic of attention. *Psycholog. Rev.* 1896. T. 3, str. 178.
27. *Drożyński L.*: Atmungs- und Pulssymptome rhythmischer Gefühle. *Psychol. Studien* 1911. T. 7, str. 83.
28. *Dryjski A.*: Reakcja oddechowa jako współczynnik psychiczny. *Przegl. Filoz.* Warszawa 1921.
29. — Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu. *Bibl. Dzieł Pedag.* Warszawa 1936.
30. *Dumas G.*: Recherches expérimentales sur la joie et la tristesse. *Revue philos.* 1896. T. 41, str. 42.

31. *Eng Helga*: The emotional life of the child. Oxford. med. Publ. 1925.
32. *Fahrenkamp K.*: Die psychophysischen Wechselwirkungen bei den Hypertonie-Erkrankungen. Stuttgart i Berlin 1926.
33. *Fleisch A.*: Zum Mechanismus der Gefässerweiterung in arbeitenden Organen. Klin. Woch. 1929. T. 8, str. 1315.
34. — Über das Verhalten der Pulsfrequenz bei seelischer Erregung registriert mit einem neuen Zeitordinatenschreiber. Arch. f. die ges. Psychol. 1953. T. 87, str. 532.
35. — Die Registrierung der Pulsarrhythmien mit dem Pulszeitschreiber. Fortschritte der Medizin 1932, nr 14. Berlin.
36. — Die Registrierung zeitlicher Intervalle direkt als Ordinate mit dem Pulszeitschreiber. Handb. der biolog. Arbeitsmethoden. (Abderhalden) Urban i Schwarzenberg. Berlin i Wiedeń. Abt. V. Teil 8, str. 905.
37. — A new method for registering time intervals. The Amer. Journ. of Psychol. 1953. T. 45, str. 355.
38. — Registrierung der Pulsfrequenzschwankungen von Puls, Atmung, fallenden Tropfen. Schweiz. med. Wochenschr. 1932. Nr 11, str. 254.
39. *Fleisch A.* i *Beckmann R.*: Die raschen Schwankungen der Pulsfrequenz registriert mit dem Pulszeitschreiber. Zeitschr. f. d. ges. exper. Med. 1932. T. 80, str. 487.
40. *Fleisch A.*, *Masing E.* i *Beckmann R.*: Die Erkennung von Pulsarrhythmien mittels des Pulszeitschreibers. Zeitschr. f. Klin. Med. 1932. T. 119, str. 618.
41. *Frankfurter W.* i *Hirszfeld A.*: Über den Einfluss der Musik auf das Plethysmogramm. Arch. f. Physiol. 1912, str. 215.
42. *Gasser H. S.* i *Meek W. J.*: Effect of exercise on the heart. Amer. J. Physiol. 1914. T. 34, str. 48.
43. *Gellhorn E.* i *Zerwin H.*: Veränderungen des Blutsdrucks bei psychischen Vorgängen usw. Arch. f. Physiol. 1913, str. 225.
44. *Gent W.*: Volumpulscurven bei Gefühlen und Affekten. Philos. Studien. 1903. T. 18, str. 715.
45. *Gerhardt D.*: Beiträge zur Lehre von der Arrhythmia perpetua. Deutsch. Arch. f. Klin. Med. 1916. T. 118, str. 562.
46. *Gillespie R. D.*: The influence of mental work on the bloodpressure and pulse-rate. Communications to the XI. internat. physiol. Congress. Edinburgh 1923.
47. *Goudriaan J. C.*: Le rythme psychique dans ses rapports avec les fréquences cardiaques et respiratoires. Arch. néerl. Physiol. 1921. T. 6, str. 77.
48. *Guillaume A. C.*: Vagotonies, Sympathicotones, Neurotonies. Paris 1925.

49. *Hansen K.*: Die psychische Beeinflussung des vegetativen Nervensystems usw. 90. Versammlung d. Ges. d. Naturforscher.
50. *Hess W. R.*: Die Regulierung des Blutkreislaufes. Leipzig, G. Thieme, 1930.
51. — Über die Wechselbeziehungen zwischen psychischen und vegetativen Funktionen. Schweiz. Arch. Neurol. 1925. T. 15, str. 16.
52. *Heyer G. R.*, Das körperlich-seelische Zusammenwirken in den Lebensvorgängen. München 1925.
53. *Hunt K.*: Acceleration of the mammalian heart. Amer. J. Physiol. 1898. T. 2, str. 397.
54. *Johannson J. E.*: Über die Einwirkung der Muskeltätigkeit auf die Atmung und Herzstätigkeit. Skand. Arch. Physiol. Berlin i Leipzig 1893. T. 5, str. 20.
55. *De Jong H.*: Die Hauptgesetze einiger wichtiger körperlicher Erscheinungen beim psychischen Geschehen usw. Z. Neurol. 1921. T. 69, str. 61.
56. *Karplus J. P.* i *Kreidl A.*: Beziehungen der Hypothalamuszentren zu Blutdruck und innerer Sekretion. Pflügers Arch. 1927. T. 215, str. 667.
57. *Kelchner M.*: Die Abhängigkeit der Atmung- und Pulsveränderung vom Reiz und Gefühl. Arch. f. Psychol. 1905. T. 5, str. 1.
58. *Kiesow F.*: Versuche mit Mossos Sphygmomanometer. Philos. Studien. 1895. T. 11, str. 41.
59. *Klages L.*: Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft. Leipzig 1923, str. 22.
60. *Knauer A.* i *Billigheimer E.*: Über organische und funktionelle Störungen des vegetativen Nervensystems usw. Z. Neurol. 1919. T. 50, str. 199.
61. *Knipping H. W.*: Respiratorischer Gaswechsel, Blutreaktion und Blutphosphorsäurespiegel bei geistiger Arbeit. Zeitschr. f. Biolog. 1922.
62. *Kureff K.*: Psychisch ausgelöste Kammertachysystolie. Deutsch. Arch. f. Klin. Med. 1912. T. 106, str. 33.
63. *Küpfers E.*: Über die Deutung der plethysmographischen Kurve. Z. Psychol. 1919. T. 81, str. 129.
64. — Plethysmographische Untersuchungen an Dementia-prae-cox-kranken. Z. Neurol. 1913. T. 16, str. 517.
65. *Lehmann A.*: Grundzüge der Psychophysiologie. Leipzig 1912, str. 771.
66. *Lenk E.*: Blutdruck und Hypnose. Deutsch. Med. Woch. 1920. T. 46, str. 1080.
67. *Martius G.*: Über die Lehre von der Beeinflussung des Pulses usw. Beitr. Psychol. u. Philos. 1905. T. 1, str. 411.

68. *Mentz P.*: Die Wirkung akustischer Sinnesreize auf Puls und Atmung. Philos. Studien. 1895. T. 11, str. 120.
69. *Minnemann C.*: Atmung und Puls bei aktuellen Affekten. Beitr. Psychol. u. Philos. 1905, 514.
70. *Mosso A.*: Kreislauf des Blutes. S. 70. Leipzig 1881.
71. — Die Furcht. Leipzig 1889, str. 89.
72. *Naudascher G. i Martimor E.*: Variations de la pression artérielle etc. Ann. med. psychol. 1921. T. 11, str. 170.
73. *Offner M.*: Die geistige Ermüdung. Berlin 1928, wyd. 2.
74. *Orłowski W.*: Choroby serca i naczyń krwionośnych. Warszawa 1955.
75. *Pilcz A.*: Über einige Ergebnisse von Blutdruckmessungen usw. Wien. Klin. Woch. 1900. T. 13, str. 276.
76. *Recklinghausen H.*: Neue Wege der Blutdruckmessung. Zeitschr. f. Klin. Med. T. 113, zes. 1.
77. *Rehwaldt F. R.*: Über respiratorische Affektsymptome. Psychol. Studien. 1912. T. 7, str. 141.
78. *Reissner O.*: Über unregelmässige Herztätigkeit auf psychischer Grundlage. Z. Klin. Med. 1904. T. 53, str. 234.
79. *Resnikom M. i Davidenko S.*: Beiträge zur Plethysmographie des menschlichen Gehirns. Z. Neurol. 1911. T. 4, str. 129.
80. *Reys*: Über den Einfluss des Rhythmus auf die Pulsfrequenz. Holländ. Ber. Physiol. 1920. T. 5, str. 65.
81. *Rossolimo*: Zur Symptomatologie und chirurgischen Behandlung einer eigentümlichen Grosshirncyste. Deutsch. Z. Nervenhlk. 1895, str. 76.
82. *Salow P.*: Der Gefühlscharakter einiger rhythmischer Schallformen usw. Psychol. Studien. 1908. T. 4, str. 1.
83. *Sartorius H.*: Der Gefühlscharakter einiger Akkordfolgen und sein respiratorischer Ausdruck. Psychol. Studien. 1913. T. 8, str. 1.
84. *Schilf E.*: Reflexe von der Haut und den inneren Organen auf Herz und Gefässe. W. Handb. der norm. u. pathol. Physiol. T. 16, cz. 2, str. 1165. Berlin, J. Springer, 1931.
85. *Spencer W. G.*: The effect produced upon respiration by faradie excitation of the cerebrum etc. Philos. Transact. 1894. T. 185, str. 609.
86. *Springer N.*: Cardiac activity during emotion. The Amer. Journ. of Psychol. 1935. T. 47, str. 670.
87. *Störring G.*: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gefühl. Arch. f. Psychol. 1906. T. 6, str. 316.
88. — Pneumographische Untersuchung von Gefühlszuständen. Arch. f. Psychol. 1923. T. 45, str. 298.
89. *Suter J.*: Die Beziehung zwischen Aufmerksamkeit und Atmung. Arch. f. Psychol. 1912. T. 25, str. 78.

90. *Szuman St. i Skowron St.*: Organizm a życie psychiczne. Warszawa 1934.
91. *Szuman St.*: Badania nad wzruszeniem egzaminowym i jego wpływem na sprawność umysłową w czasie egzaminu. *Polsk. Arch. Psychol.* 1932, nr 4.
92. *Tarchanoff J. R.*: Über willkürliche Acceleration der Herzschläge usw. *Pflügers Arch.* 1885. T. 35, str. 109.
93. *Tigerstedt R.*: *Psychologie des Kreislaufs.* Berlin i Leipzig 1921.
94. *Tomaszewski W.*: O wzajemnym oddziaływaniu układu krążenia i oddychania. *Nowiny Lekarskie.* Poznań 1957.
95. — O niemierności fizjologicznej tętna i oddychania. *Lwów. Polsk. Gaz. Lek.* 1937.
96. — Puls- und Atmungsfrequenz unter psychischer Beeinflussung. *Zeitschr. f. d. ges. exper. Med.* 1937.
97. *Weber E.*: Über willkürlich verschiedene Innervation beider Körperseiten. *Arch. f. Physiol.* 1909, str. 359.
98. — Die Beeinflussung der Blutverschiebungen bei psychischen Vorgängen durch Ermüdung. *Arch. f. Physiol.* 1909, str. 367.
99. — Einfluss psychischer Vorgänge auf den Körper. Berlin 1910.
100. — Zur fortlaufenden Registrierung der Schwankungen des menschlichen Blutdruck. *Arch. f. Physiol.* 1913.
101. — Einfluss der Grosshirnrinde auf Blutdruck und Organvolumen. *Arch. f. Physiol.* 1906, str. 695.
102. *Weinberg A.*: Psyche und unwillkürliches Nervensystem. *Z. Neurol.* 1923. T. 85, str. 543.
103. — Psyche und unwillkürliches Nervensystem. 2 Mitteilung. *Z. Neurol.* 1923. T. 86, str. 375.
104. *Wiersma E. D.*: Der Einfluss von Bewusstseinszuständen auf den Puls und die Atmung. *Z. Neurol.* 1915. T. 19, str. 1.
105. *Wundt W.*: *Physiol. Psychologie.* 1902. T. 2, 284.
106. *Wyss W. H.*: Vegetative Reaktionen bei psychischen Vorgängen. *Schweiz. Arch. Neurol.* 1926. T. 19, str. 5.
107. — Der Ausdruck der Gemütsbewegungen. *Nervenarzt* 1929. T. 2, str. 534.
108. — Einfluss psychischer Vorgänge auf Atmung, Pulsfrequenz, Blutdruck und Blutverteilung. *Handb. der norm. u. pathol. Physiologie.* T. 16, cz. 2. Berlin, J. Springer, 1931.
109. Zarys metodyki badania układu krążenia. Praca zbiorowa pod redakcją prof. dr M. Semerau-Siemianowskiego. Warszawa 1955.
110. *Zoneff P. i Meumann E.*: Über Begleiterscheinungen psychischer Vorgänge in Atem und Puls. *Philos. Studien.* 1903. T. 18, 1.

STRESZCZENIA — RÉSUMÉS

MIROŚŁAW SEKRETA — KRAKÓW

UEBER DIE PSYCHISCHE EINSTELLUNG DER VOLKSSCHULLEHRER ZUM LEHRERBERUF

Die wesentlichen Züge der psychischen Einstellung der Volksschullehrer zum Lehrerberuf formen sich in allgemeiner Weise bereits vor ihrem Eintritt in den Beruf und sogar noch vor dem Beginn der Vorbereitungsstudien. Die Kennzeichen der künftigen Stellung liegen schon ihren Berufswahlmotive zugrunde. Abgesehen von Fällen der unselbstständigen Wahl, in welchen der Entschluss durch verschiedene äussere Umstände und Einflüsse (Überredung, Befehl, Zufall) eingeschränkt oder gerade zunichte gemacht wird, kommen gewöhnlich unter den Wahlgründen folgende Motive vor: 1. die Vorliebe, Lust zum Erziehen und Unterrichten (pädagogischer Idealismus), 2. die Absicht niedere Volksschichten aufzuklären und zu heben (sozialer Idealismus), 3. die Neigung zur Wissenschaft, der Hang zur Bildung (wissenschaftlicher Idealismus), 4. die Erwerbslust, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu gewinnen, 5. der Mangel an finanziellen Mitteln für höhere Studien, 6. das Bedürfnis der sozialen Erhebung, des Emporstrebens. Die Gründe 1—3 sind idealistischer Art, idealistische Motive. Die Gründe 4—6 sind materialistischer Art, materialistische Motive.

Gleichzeitig bilden sich auch entsprechende Ansichten und Beurteilungen des Lehrerberufs aus. Ihr wichtigstes und auffallendstes Merkmal bildet die Unzulänglichkeit und der

Mangel an vernünftigen Urteilen und begründeten Überzeugungen einerseits, und das Überwiegen irrationaler Träume und Erwartungen, oder emotionaler Vorurteile und Befürchtungen anderseits. Die jugendliche Stellungnahme ist ein Ausdruck nicht des Wissens, sondern des Glaubens. Ausserdem hat sie ihre spezifischen und typischen Eigenschaften, ihren literarischen Stil: einen idyllischen oder romantischen. Der Lehrerberuf erscheint dem jungen Mann als eine angenehme, stille und ruhige Beschäftigung (idyllischer Idealismus), oder aber als ein leidenschaftlicher und heroischer Kampf (romantischer Idealismus). Die erste Vorstellung ist mit der emotionalen Stimmung der Freude und Sentimentalität verbunden, das zweite Bild mit den Erlebnissen des Stolzes und des Kraftbewusstseins. In beiden Fällen kommen auch Enthusiasmus und Optimismus hinzu. Diese Stellungnahme bezeichnen wir als eine idealistische. Anderseits kann der junge Mann seinen künftigen Beruf im entgegengesetzten Sinne beurteilen als eine schwere, mühsame, erfolglose Arbeit; dies erfüllt seine Seele mit den Gefühlen der Furcht, Abneigung und Abscheu, und oft kommt auch Skeptizismus und Pessimismus zur Sprache. Diese Stellungnahme nennen wir eine realistische. Sowohl die idealistische als auch die realistische Einstellung kennzeichnen sich im allgemeinen durch eine echt jugendliche Übertreibung und Radikalismus: „Himmelhoch jauchzend“, oder „zu Tode betrübt“.

Diese spontane, jugendliche, begrifflich unklare und vage, emotional radikale Einstellung der jungen Leute zum Lehrerberuf ändert sich im Augenblick ihres Eintritts in den Beruf. Sie verliert dann ihren überwiegenden emotionalen Charakter, ihre Einseitigkeit, ihren extremen Dynamismus, und wird mehr logisch, emotional gedämpft und statisch eingeschränkt. Die Entwicklung geht in der Richtung der Rationalisierung, Mässigung und Erstarrung.

Die einen der jungen Idealisten bekämpfen siegreich die ersten Schwierigkeiten des Berufs, gewinnen noch mehr an Kraft und Selbstvertrauen und verstärken ihren Idealismus.

Dies sind die extremen Idealisten. Die anderen verlieren zum Teil infolge der Misserfolge und Enttäuschungen in der Arbeit ihren ursprünglichen, heissen und feurigen Idealismus, betrachten den Beruf mehr nüchtern und kühl, schätzen ihn wenig enthusiastisch und idealistisch, mehr kritisch und realistisch ein. Das sind mässige Realisten. Bei noch anderen tritt erst während ihrer Berufsarbeit eine Wandlung ein; sie lösen sich infolge besserer Verhältnisse von ihren ursprünglichen pessimistischen Vorurteilen und skeptischen Befürchtungen los und erlangen Glauben und Vertrauen. Dies sind mässige Idealisten. Noch andere zuletzt können sich von ihren Vorurteilen und Abneigungen nicht befreien, versinken darin noch tiefer und bilden unter den Lehrern die Gruppe der extremen Realisten.

Die psychische Stellungnahme, die beruflichen Erfahrungen (Erfolge, Misserfolge), die Beurteilung und Bewertung des Berufs und das berufliche Selbstgefühl richten sich in diesen 4 Gruppen nach ihren eigentümlichen Gesetzmässigkeiten und stellen je ein eigenartiges und charakteristisches Bild dar.

Die Personen der ersten Gruppe — die extremen Idealisten — wählen den Beruf grösstenteils aus idealistischen Gründen und betrachten ihn vom idealistischen Standpunkte aus. In der Berufsarbeit bewahren sie ihre ursprüngliche Stellungnahme unveränderlich. Sie sind optimistisch und enthusiastisch über den Beruf gesinnt und von seiner Würde und Erhabenheit überzeugt. Die berufliche Tätigkeit verstehen sie als Aufklären und Emporheben der zurückgesetzten Volksschichten (sozialer Idealismus), oder als Seelenwecken und Charakterformung (pädagogischer Idealismus). Vor den Augen haben sie stets ideologische Ziele und nur die idealen Seiten des Berufs, von dessen verschiedenen Mängeln finanzieller und administrativer Natur sie ganz einfach absehen. Im Beruf fühlen sie sich sehr gut und sind ungemein zufrieden.

Zur zweiten Gruppe — der mässigen Idealisten — gehören Personen, die zwar aus materialistischen Gründen oder auch zufälligerweise in den Beruf eingetreten sind, die an ihm zuerst nichts mehr als üble Schattenseiten wahrnahmen, die jedoch infolge der guten Ergebnisse ihrer Arbeit, der Anerkennung der Behörden, der Vervollkommnung der Arbeitsmethoden sich bereits in ihren Beruf eingelebt haben und die, obgleich seiner Schattenseiten klar bewusst, zugleich aber auch von seiner Würde und Bedeutung überzeugt, sich darin recht gut fühlen und ziemlich zufrieden sind.

Die dritte Gruppe — der mässigen Realisten — bilden Personen, die zwar den Beruf aus idealistischen Gründen gewählt haben und anfangs optimistisch und enthusiastisch gesinnt waren, die jedoch infolge der Enttäuschungen und Demütigungen während der Berufsarbeit ihren Glauben und ihre Begeisterung teilweise verloren, misstrauisch und gleichgültig wurden, verschiedene Mängel des Berufs und ihrer eigenen Vorbereitung verdriesslich empfinden, den Beruf unterschätzen und sich kaum erträglich fühlen.

Die vierte und letzte Gruppe — der extremen Realisten — umfasst diejenigen Personen, die aus materialistischen Gründen und bei realistischer Stellungnahme sich dem Beruf gewidmet haben, die ihn gleich von Anfang an mit Verachtung und Abscheu betrachteten und später ihre Ansichten nur noch sich bewähren sahen, ja, die wegen wirtschaftlicher Not und sozialer Erniedrigung ihren Beruf hassen und sich daher ganz unglücklich fühlen.

Die objektive und meritorische Bewertung der genannten vier Einstellungen der Volksschullehrer zum Lehrerberuf muss dahingestellt bleiben. Sie ist Sache der Ethik und der sozialen Politik. Vom psychologischen Standpunkt gilt die Stellungnahme als wertvoll, die, abgesehen von ihren logischen und sachlichen Begründungen, dem Lehrer Freude und Wohlbehagen bringt und ihm Kraft und Ausdauer zur Verwirklichung seiner sozial hochwertigen Aufgabe gewährt.

WIKTOR TOMASZEWSKI — POZNAŃ

PSYCHISCHE EINWIRKUNGEN AUF HERZ, ATMUNG UND BLUTDRUCK

Die Arbeit zerfällt in zwei Teile.

Im ersten Teil wird das Problem der Einwirkung psychischer und sinnlicher Reize auf Puls und Atmung behandelt. Es wurden 54 Personen im Alter von 21—22 Jahren untersucht. Zur Registrierung der zeitlichen Verhältnisse der Puls- und Atmungstätigkeit wurde der Fleisch'sche Zeitschreiber verwendet, welcher die Dauer der einzelnen Puls- und Atmungsperioden auf der berussten Trommel des Kymographion abträgt. Die Ergebnisse der Untersuchungen lassen sich in vier Gruppen zusammenfassen je nach dem Einfluss auf Puls und Atmung von a) geistiger Arbeit (Rechnen), b) Affekten (Furcht, heitere und traurige Stimmung), c) Aufmerksamkeit und gespanntes Erwarten (z. B. eines angesagten, aber nicht erfolgten Revolverschusses) und d) sinnlicher Reize (Schmerz-Licht-, Temperatur- und Geruchsreize).

Die Untersuchungen führten zu folgenden Ergebnissen: geistige Arbeit, Freude, Furcht, scharfe Gerüche riefen bei der Mehrheit der Versuchspersonen eine Beschleunigung des Pulses mit gleichzeitiger Beschleunigung der Atmung hervor. Hingegen verursachten Aufmerksamkeitszustände, Trauer und Schmerz Verlangsamung des Pulses und der Atmung. Wärme- und Kältereize ergaben in der Mehrzahl der Fälle eine Verlangsamung des Pulses mit gleichzeitiger Beschleunigung der Atmung.

Mit Bezug auf die Pulsfrequenz konnte man die untersuchten Personen in drei Gruppen einteilen, in solche mit normaler, beschleunigter und langsamer Pulsfrequenz. Es zeigte sich dabei, dass schneller Pulsschlag im allgemeinen mit einem schnelleren Atmungsrhythmus verbunden ist (und umgekehrt mit langsamen Puls- auch langsamer Atmungsrhythmus einhergeht).

Es gelang auch einige Reaktionstypen aufzustellen, die sich in Hinblick auf Intensität, Dauer und Art der Reaktion unterscheiden. Die Mehrzahl der untersuchten Personen reagierte auf gewisse Reize mit Beschleunigung, auf andere mit Verlangsamung des Pulses. Es fanden sich jedoch auch solche Personen, welche fast auf alle Reize mit Beschleunigung, und andere Personen, welche fast auf alle Reize mit Verlangsamung des Pulses reagierten. Noch andere Personen zeigten eine wellenförmige Reaktionsweise, nämlich Beschleunigung, Verlangsamung, nochmals Beschleunigung und endlich Rückkehr zur normalen Pulsfrequenz.

Im allgemeinen konnte man eine Tendenz zu gleichartigem Reagieren beider Systeme, nämlich des Kreislauf und der Atmung, feststellen. Ein entgegengesetztes Reagieren beider Systeme, d. h. Verlangsamung des Pulses bei Beschleunigung der Atmung, trat nur in den Versuchen mit Wärme- und Kältereizen auf.

ZJAZDY

SPRAWOZDANIE Z XI MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU PSYCHOLOGICZNEGO W PARYŻU

W czasie od 25 do 31 lipca r. b. zebrał się w Paryżu XI międzynarodowy kongres psychologiczny. Kongres ten miał się właściwie odbyć we wrześniu roku ub. w Madrycie. Z powodu znanych wypadków w Hiszpanii został on przeniesiony do Paryża, gdzie stał się jedną z imprez, mających uświetniać okres wystawy wszechświatowej. Był to więc jeden z około 50 wielkich kongresów naukowych, a jeden z około 200 zjazdów międzynarodowych w ogóle w roku bieżącym w Paryżu. Mimo to stwierdzić należy, że z wyjątkiem drobnych usterek organizacja kongresu była dobra. Było też wielkie zainteresowanie ze strony czynników oficjalnych we Francji, co wyraziło się przyjęciami dla kongresu, urządzanymi u Prezydenta Republiki w pałacu elizejskim, w Min. Spraw Zagr. na Quai d'Orsay i na ratuszu — oraz w tym, że p. Jean Zay, minister oświaty, osobiście przewodniczył na posiedzeniu końcowym kongresu.

W kongresie wzięło udział ogółem przeszło 400 członków zwyczajnych (*membre actif*) i 150 członków nadzwyczajnych (*membre associé*). Z Polski przybyli prof. Baley, Bykowski, Chojnacki, Kreutz i inni, razem osób kilkanaście. Jeśli chodzi o pozostałych członków kongresu, to zjechali się oni dosłownie z całego świata i to bardzo dużo wybitnych psychologów. Przybyli więc między innymi: Karol i Charlotta Bühler, Claparède, Katz, Koffka, Piaget, Spearman, Thorndike i wielu innych. Wiele zapowiadzianych osób w ostatniej jednak chwili odwołało swój przyjazd, jak np. W. McDougall i A. Gemelli. Przygotowane przez nich referaty odczytali jednak w zastępstwie ich asystenci.

Poza obradami na kongresie i przyjęciami, o których już wspomniałem, było jeszcze zorganizowane zwiedzanie pracowni psychotechnicznych: autobusów paryskich i kolei państwowej, — a jako wstęp do referatów o psychologii zwierząt: zwiedzanie ogrodu zoologicznego w Vincennes, jednego z najnowszych i najpiękniejszych bodaj w Europie. Dla zaznajomienia się z kulturą francuską urządzono dwa przedstawienia teatrów tzw. eksperymentalnych, oraz pokaz odnowionych sal Luwru, wieczorem przy sztucznym oświetleniu. Wreszcie członkowie kongresu

mieli wolny wstęp do szeregu muzeów, do Palais de la Découverte i w ogóle na wystawę.

Od czasów pierwszych zjazdów naukowych — kilkadziesiąt lat temu — instytucja kongresów tak się rozwinęła, że nie ma chyba teraz poważniejszego kongresu, który by liczył mniej jak kilkaset uczestników. Zdarzają się nawet zjazdy naukowe, liczące po tysiąc lub dwa tysiące członków. Pociąga to za sobą znaczne trudności organizacyjne wobec olbrzymiej ilości referatów na tematy bardzo różnorodne (przy coraz większej specjalizacji w obrębie każdej nauki) i wobec tego, że dyskusja — w praktyce nie da się prowadzić w gronie liczącym więcej jak około 20 osób. Na ogół, żeby temu zaradzić, tworzy się sekcje dla poszczególnych węższych specjalności, sekcje obradujące równolegle. W ten sposób rozdziela się uczestników na mniejsze grupy. Pociąga to jednak za sobą rozbitcie kongresu i trudność w utworzeniu jakiejś syntezy, jakiegoś scalkowania poszczególnych wyników badań, referowanych na kongresie. W ten sposób nie realizuje się jednego z głównych zadań takich zjazdów.

Na XI kongresie psychologicznym zastosowano organizację, która, jak mi się zdaje, jest jeszcze najlepsza z możliwych.

Praca naukowa na kongresie odbywała się więc na posiedzeniach plenarnych i cząstkowych. Posiedzenia plenarne były to przede wszystkim tzw. „sympozja“, poświęcone jakiemuś jednemu dość ogólnemu tematowi, na który dwóch, lub trzech wybranych przez komitet organizacyjny referentów, najbardziej kompetentnych, podawało swoje ostatnie wyniki badań. Temat takiego „sympozjum“ winien być na tyle ogólny, by pozwalał na syntezę i jednocześnie budził zainteresowanie u większości, jeżeli już nie u wszystkich uczestników kongresu. Natomiast tematy bardzo specjalne, a zwłaszcza zupełnie nowe, gdzie się raczej dopiero stawia zagadnienia, niżby się je już rozwiązało, zostały pomieszczone na posiedzeniach cząstkowych, tzw. komisjach, przy czym skład komisji był z góry ustalony i ograniczony wyłącznie do tych, którzy już uprzednio wykazali się pracą nad tymi zagadnieniami. W ten sposób osiąga się możliwość skoordynowania pracy nad jakimś tematem; specjaliści mogą swobodnie w szczupłym gronie dyskutować bez przeszkód ze strony jednostek, które nie znając danego zagadnienia zabierają głos i albo wyważają otwarte drzwi, jak to się mówi, albo mówią ogólnikowe frazesy, w obu wypadkach narażając resztę słuchaczy na stratę czasu.

Oczywiście, że taka organizacja pracy z konieczności ogranicza mocno zakres tematów referatów. Dla tych wszystkich więc, którzy zgłosili referaty na tematy nie wiążące się z tematami komisji, były utworzone posiedzenia też cząstkowe, tzw. sekcje, gdzie już tylko w miarę możliwości grupowano referaty na pokrewne zagadnienia.

Na koniec były jeszcze tzw. plenarne wykłady, w których bądź to podawano syntezę obrad którejs komisji, bądź to były też referaty, które nie mieściły się ani w „sympozjach“ ani też w komisjach, a były zbyt obszerne, ogólne i cenne, by je pomieścić w sekcjach. Po tych wykładach dyskusja nie była przewidziana — natomiast poza tym ze względu na ilość referatów i przypuszczalnych mówców — tak czas przeznaczony na wygłoszenie referatu, jak i czas na zabranie głosu w dyskusji był ograniczony.

Przy zgłaszaniu referatu wymagane było nadesłanie streszczenia, które miało być wydrukowane i poprzednio rozesłane wszystkim uczestnikom kongresu. Ale jak doświadczenie uczy, jest to punkt, który najtrudniej zrealizować. I w tym wypadku, chociaż kilkakrotnie przesuwało termin ostateczny nadsyłania streszczeń, nie wszyscy je nadesłali. W rezultacie streszczenia mogły być rozdane dopiero w dzień otwarcia kongresu i to niekompletnie. Brak było np. jednego „symposium“, trzech wykładów i całego szeregu przyczynków i komunikatów tak z komisji, jak i z sekcji.

Jak z powyższego widać, komitet organizacyjny narzucał w dużej mierze tok pracy kongresu, wyznaczając tematy i referentów „sympozjów“ i komisji, oraz skład tych ostatnich, jako też przewodniczących na posiedzeniach, którzy ze swej strony mogą mieć duży wpływ na przebieg samego kongresu. Niejednemu też taka organizacja kongresu może się i nie podobała ze względu na dość duże skrupowanie, jakie z konieczności za sobą pociąga. Nie zawsze też udało się nie urazić czyjejs ambicji osobistej. Wydaje się jednak, że tylko w taki sposób może obecnie kongres z korzyścią i celowo obradować. Jednocześnie też stwierdzić trzeba, że taka organizacja stawia bardzo wysokie wymagania komitetowi zarządzającemu kongres. Ludzie tam zasiadający muszą nie tylko mieć tzw. „zmysł organizacyjny“ i być dobrymi, czy nawet wybitnymi specjalistami w jakiejś dziedzinie. Trzeba jeszcze, by dokładnie byli obeznani ze stanem aktualnym badań w całym świecie, co wymaga wielkiego i wszechstronnego odczytania i by osobiście znali jak największą ilość uczonych z różnych krajów. Dopiero wtedy będą mogli nie tylko wybrać najodpowiedniejsze tematy na „sympozja“ i komisje, ale i najodpowiedniejszych referentów i przewodniczących posiedzeń, którzy by — pierwsi wyniki swych badań dobrze potrafili podać — drudzy przez odpowiednie kierowanie dyskusją podsycali ją dla pracy owocnej, a tłumili gadulstwo. Że tak komitet, jak i wybrani przezeń przewodniczący muszą się odznaczać wielkim taktem, tego chyba nie trzeba specjalnie podkreślać.

Komitet XI kongresu psychologicznego wywiązał się zasadniczo dobrze ze swego zadania, zwłaszcza jeśli uwzględnić, że miał stosunkowo

mało czasu, gdyż, jak o tym już wyżej była mowa, decyzja urzędzenia kongresu w roku bieżącym w Paryżu zapadła dość późno. Z pośród zarzutów, jakie by można było organizacji kongresu postawić, na pierwszym miejscu wymienię miejsce i czas kongresu. Miasto tak duże jak Paryż i jeszcze w dodatku wystawa stanowiły czynnik wyraźnie rozpraszający. Przede wszystkim z konieczności traciło się wiele czasu na przenoszenie się z miejsca zamieszkania na posiedzenie, na posiłki itd., co utrudniało tak cenne kontakty osobiste nieoficjalne. Drugi zarzut pod adresem komitetu organizacyjnego. to ten, że wybierając referentów za mało się kierował ich uzdolnieniami oratorskimi, tak że wiele referatów było wygłoszonych nie dość ciekawie pod względem formy i nie dość wyraźnie pod względem dykcji. Ostatni ten wzgląd jest tym bardziej ważny, że na takim międzynarodowym zjeździe liczyć się trzeba z obecnością wielu uczestników, którzy nie dość biegle władają językami, w jakich przemawiają referenci. Niewyraźna i szybka wymowa utrudnia więc zrozumienie w znacznie większym stopniu na kongresie niż na innym wykładzie czy odczycie, gdzie jednak większość, jeżeli nie całość audytorium zna jednakowo język.

Zbyt dużo miejsca zajęłoby wyliczenie wszystkich referatów, a tym bardziej omówienie ich, zwłaszcza, że zapowiedziane jest wydanie „pamiętnika kongresu“, w którym mają być zamieszczone wszystkie referaty i nawet głosy w dyskusjach. Do tego „pamiętnika“ więc, który ma się ukazać niebawem, trzeba odesłać tych, którzy by chcieli szczegółowo dowiedzieć się treści referatów. Tutaj jeszcze tylko można podać najglówniejsze tytuły.

I tak Pierre Janet, honorowy przewodniczący kongresu, na inauguracji wygłosił prelekcję pt.: „Zachowanie się społeczne“. Na zakończenie kongresu prof. Claparède mówił o zrozumieniu się międzynarodowym.

Pierwsze „sympozjum“ poświęcone było morfologii ruchu z referatami pp. Michotte, Cox i Fraisse.

Drugie „sympozjum“ — pp. Thorndike i Koffka mówili o prawie efektu w uczeniu się i jego interpretacji.

Trzecie „sympozjum“ — nabywanie nawyków: pp. Myers i Buytendijk.

Czwarte „sympozjum“ — rozwój motoryczny i umysłowy u dziecka — pp. Wallon, Górewicz i Carmichael.

Piąte „sympozjum“ — zachowanie się zwierząt, a postępowanie ludzkie — pp. Révész i Katz.

Pierwsza komisja była poświęcona słownictwu psychologicznemu, druga — interpretacji psychologicznej elektrencefalogramów, trzecia komisja — psychologia a lingwistyka, czwarta — psychofizjologia aku-

styczna — zagadnienie intensywności odgłosów, piąta komisja — interpretacja teorii matematycznej czynników (Spearman), szósta komisja — halucynacje, siódma komisja — myśl konstrukcyjna i inwencja (Claparède), ósma komisja — wzruszenia w ich stosunku z czynnościami układu nerwowego oraz układu neurohumoralnego, dziewiąta komisja — adaptacja motoryczna w życiu psychicznym.

W pierwszym wykładzie prof. Adrian przedstawił wyniki pracy komisji obradującej nad interpretacją psychologiczną elektrencefalogramów. Drugi wykład W. McDougall'a „Tendencje, jako nieodzowne postulaty każdej psychologii“ został odczytany przez jakiegoś zastępcę, wobec nieobecności autora. Trzeci wykład: „Problem inteligencji a nabywanie uzdolnień zawodowych w psychologii“ A. R. Luria. Czwarty wykład: „Tło kulturalne myślenia pierwotnego“ R. Thurnwald. Piąty wykład: „Trzecie główne twierdzenie teorii języka — pogładowość a pojęcie w porozumiewaniu się słownym“ K. Bühler.

Poza wyżej wspomnianymi referatami wygłoszonych było jeszcze około 150 referatów na ogółem 20 posiedzeniach sekcji.

Witold St. Kruk (Warszawa).

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Kurt Goldstein: Der Aufbau des Organismus. Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken Menschen. Haag, Martinus Nijhoff (1934). Str. XI + 365.

Nazwisko Goldsteina stało się znane w psychopatologii dzięki badaniami, które rozpoczął wspólnie z A. Gelbem nad żołnierzami z postrzałami mózgu w czasie ostatniej wojny światowej. Goldstein potrafił wyzyskać olbrzymi materiał doświadczalny w sposób niezwykle pomysłowy, wzbogacając zarówno neurologię jak i psychologię nie tylko opisami nowego i bogatego materiału empirycznego, lecz także szeregiem nowych, a daleko jaśniejszych pojęć, znacznie ułatwiających zrozumienie zmian, jakie zaszły w chorych na skutek uszkodzenia mózgu.

Książka „Der Aufbau des Organismus“ nie jest streszczeniem wyników działalności naukowej Goldsteina, lecz wykładem poglądów o metodach twórczej biologii, do których autor doszedł analizując swoje i cudze dorobki na polu biologii ostatnich lat trzydziestu. Postęp w nauce polega zwykle na usunięciu jakiegoś założenia teoretycznego lub jakiegoś postulatu metodologicznego, które uchodzą za oczywiste lub niezbędne.

Goldstein przekonał się, że założenie, jakoby organizm ludzki składał się z rozmaitych części, które współdziałają dzięki pewnym regulującym mechanizmom, jest bezpłodne i stwarza szereg pseudo-zagadnień, które odwracają naszą uwagę od faktów biologicznych. Przede wszystkim trzeba wyjaśnić działanie owych regulujących mechanizmów; to zaś jest niemożliwe bez założenia dodatkowych, tak zwanych wyższych centrów regulujących. Te zaś z kolei prowadzą do założenia jeszcze bardziej zagadkowych mechanizmów, i tak ad infinitum.

Ten mechanistyczny pogląd o strukturze organizmu dominuje w olbrzymiej większości prac biologicznych do dzisiejszego dnia. Z niego to wypływa ta ułudna nadzieja, że zachowanie ludzkie jest zależne od tego lub owego procesu fizjologicznego i że ten decydujący proces fizjologiczny można odkryć w odpowiednio pomyślanym eksperymencie. Logicznie związane z tym poglądem są wszystkie negatywne pojęcia w biologii, jak inhibicja, regresja, podział na niższe i wyższe funkcje umysłowe. Dzięki tym pojęciom usiłuje się wyjaśnić pewne fakty nieistnieniem innych

faktów. Np. mówi się często, że impulsywność uczuć i działania, którą można zaboserwować u wielu chorych z uszkodzonymi płatami przednimi mózgu, jest skutkiem zmniejszonej lub nieistniejącej kontroli intelektualnej, która ucierpiała z powodu choroby. Robi się tu to założenie, jakoby skłonność do impulsywnego zachowania była wrodzona u chorego i w ogóle u wszystkich ludzi, co wcale nie odpowiada faktom. Życie i wszystkie jego objawy są pozytywne i tylko pozytywnymi przyczynami może być wyjaśnione. Używanie pojęć negatywnych w biologii jak i w psychologii daje tylko pozorne wyjaśnienia. Praktyczne ich znaczenie polega na tym, że ułatwiają nam one ukrycie naszej niewiedzy, ponieważ dzielą zjawiska na mniej i bardziej elementarne, czyli na zjawiska bardzo ważne i zjawiska mniej ważne, przy czym za mniej ważne uważa się zwykle zjawiska eksperymentalnie trudno dostępne.

Dlatego też autor występuje przeciwko mniemaniu, jakoby odruchy były elementami życia, a świadome i rozumne zachowanie jedynie bardziej złożoną kombinacją odruchów. Zagadnienie odruchów omawia autor z wielką starannością. Posługuje się on przy tym obszernym materiałem doświadczalnym, który analizuje drobiazgowo. Dochodzi do wniosku, że nie ma w ogóle odruchów w tym sensie, żeby podnieta zawsze wywołała ten sam odruch. Odmiany, które widzimy w tak zwanych odruchowych reakcjach, nie są przypadkowymi i nieregularnymi odchyleniami od jakiejś idealnej normy, lecz mogą być prawidłowo wyjaśnione, jeżeli się bada wpływ, jaki wywiera organizm na tę część, w której odruch ma miejsce. Np. autor badał wpływ rozmaitych postaw ciała na odruch Babińskiego; okazało się, że każda pozycja chorego w inny lecz stały sposób wpływa na przebieg odruchu Babińskiego.

Również badając chorych z uszkodzonymi mózgami Goldstein odkrył prawidłowość w zachowaniu chorych, które dawniej uchodziło za zmienne i którą to zmienność tłumaczono sobie po prostu wahaniem uwagi lub skupienia; wahania uwagi to także puste i negatywne pojęcie. Np. niektórzy chorzy nie umieją wyciągnąć ręki, gdy im lekarz każe wyciągnąć rękę przed siebie; jednakże ci sami chorzy potrafią wyciągnąć rękę, gdy lekarz poda im rękę na przywitanie. Tłumaczy się to zwykle tym, że przecież ludzie to nie maszyny i stąd pewna zmienność w zachowaniu jest zrozumiałą. Analiza Goldsteina wykazała jednakże, że dla owych chorych wyciągnięcie ręki na wezwanie i wyciągnięcie ręki na powitanie to są dwie bardzo różne rzeczy. Wyciągnięcie ręki na powitanie to nieodłączna część zachowania się w bardzo konkretnej sytuacji, w której chory znajdował się wiele razy w życiu; czynność tę wykonywał chory tyle razy w życiu i to prawie automatycznie. Natomiast wyciągnięcie ręki na wezwanie, na pokaz, to jest czynność daleko bardziej abstrakcyjna. Tutaj

nie ma żadnego konkretnego bodźca; przeciwnie, tu trzeba mieć wyobrażenie ruchu lub wyobrażenie pozycji, jaką ręka ma zająć w przestrzeni. Wszelkie tego rodzaju wyobrażenia, nie związane z żadną konkretną i bezpośrednią czynnością, są niezwykle trudne dla chorych z uszkodzonymi mózgami. Zachowanie tych chorych jest właśnie bardzo regularne, jeżeli się tylko rozumie, od czego to zachowanie zależy.

Główne zadanie książki można by określić, jako próbę usunięcia z biologii zbytecznych i dla twórczości naukowej szkodliwych pojęć. Jest to próba uwolnienia biologii i psychologii od Arystotelesowego werbalizmu. Stąd świeżość tej książki i jej wielka wartość. Sposób, w jaki autor wykazuje bezpodstawność tradycyjnej biologii, pozwala się domyśleć, że autor zapoznał się z rozwojem nowoczesnej logiki. Jakże często autor udowadnia, że zjawiska implikowane przez różne teorie jako typowe są w praktyce wyjątkowo napotymane albo zgoła nie istniejące.

Prócz tej części, w której autor stara się usunąć przeszkody logiczne utrudniające rozwój wiedzy biologicznej, znajdujemy drugą część, w której autor formułuje swój pozytywny program badania biologicznego. Autor określa różnice między fizykalnymi a biologicznymi faktami i wysnuwa stąd szereg metodologicznych zasad. Jako najogólniejszą zasadę biologii proponuje zasadę „figury i tła“ (Figur und Grund), którą ilustruje na licznych przykładach. W organizmie ludzkim nie ma żadnych izolowanych części, bo człowiek działa jako całość. Jedynie w stanach wyjątkowych lub chorobowych (katastrofalnych dla istnienia organizmu) pewne części mogą być izolowane. W takich stanach część funkcjonalnie oddzielona od reszty organizmu może działać podobnie jak fizyczne mechanizmy. Podział zachowania na optymalne i katastrofalne jest istotny dla teorii Goldsteina. Tylko obserwacje zrobione w czasie optymalnego zachowania organizmu dostarczają materiału, który umożliwia zrozumienie istoty badanego organizmu i, w następstwie, przepowiadanie przyszłego zachowania badanego organizmu. Obserwacje te muszą być wyczerpujące i zrobione bez najmniejszej selekcji, to jest bez przypisywania pewnym zjawiskom zaobserwowanym większego znaczenia aniżeli innym. Trzeba zatem dokładnie notować wszystko, co się dzieje, gdy organizm znajduje się w stanie optymalnym. Trzeba się jednakże wystrzegać błędu, polegającego na traktowaniu obserwacji poczynionych w stanach optymalnych na równi z obserwacjami poczynionymi w stanach katastrofalnych. Te ostatnie nie mają wielkiego znaczenia dla zrozumienia istoty badanego organizmu i do przepowiadania jego zachowania jako twórczej jednostki. Stąd nie można bez wszystkiego przyjmować jako ważne naukowe fakty wyników wszystkich eksperymentów.

Teoria biologii, jaką w zarysie daje nam autor, pozwala nam orientować się w powodzi „faktów“, jakie znajdujemy w literaturze biologicznej. Co więcej, Goldstein liczy się z tym, że wiedza nasza jest fragmentaryczna. Jego podejście metodologiczne jest takie, że umożliwi stopniowe i konstruktywne włączanie nowych zdobyczy biologicznych. Nie można tego powiedzieć o innych teoriach biologicznych, które logicznie dopuszczają właściwie tylko zbieranie nowych przykładów potwierdzających teorię lub wyjątki zostające poza teorią. Autor podkreśla, że zasady biologiczne mają służyć jedynie do uporządkowania materiału doświadczalnego, a nie do implikowania elementów czy sił biologicznych, które by miały konkretny wpływ na dostrzegalne fakty. Książka autora jest dowodem, że możliwa jest biologia bez metafizyki.

Zygmunt Piotrowski (New York).

K. Bühler: Die Zukunft der Psychologie und die Schule. Schriften des pädagogischen Institutes der Stadt Wien ¹⁾. Zeszyt 11. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wiedeń—Lipsk. (1936).

W dwudziestostronicowej rozprawce zawartych jest kilka doniosłych uwag o psychologii przyszłości. Ze względu na ważność zagadnienia, na związane z nim życie szkoły i na osobę autora warto się z tokiem myśli tej broszurki zapoznać. Karol Bühler znany jest ze swych książek o rozwoju duchowym dziecka („Die geistige Entwicklung des Kindes“ — ma ona już wiele wydań), o kryzysie w psychologii, („Die Krise der Psychologie“ — kapitalna książka o stanie psychologii współczesnej i o jej perspektywach rozwojowych), o teorii mowy („Sprachtheorie“) i z wielu drobnych rozpraw, będących uzupełnieniem lub rozszerzeniem dzieł większych. Zasadniczo zajmuje się Bühler naukowymi podstawami psychologii i mową — Sprache — jako ilustracją swych rozważań teoretycznych i jako terenem demonstracyjnym dla swych koncepcyj w zakresie nowej psychologii.

Nowa psychologia będzie pozbawiona sprzeczności, jakie powstały w niej dzisiaj przez wprowadzenie koncepcyj humanistycznych (psycho-

¹⁾ Warto wspomnieć o wydawnictwie „Deutscher Verlag für Jugend und Volk“, w którym ukazały się takie podstawowe prace, jak: Reiningera o życiu społecznym młodzieży („Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät“ i „Das soziale Verhalten von Schulneulingen“), Ch. Bühler o kłamstwie dziecka („Gibt es Fälle, wo man lügen muss?“ — Ch. Bühler i J. Strauss), H e t z e r o zabawie dziecka („Das volkstümliche Kinderspiel“).

logia humanistyczna) i behawioryzmu („psychologia bez duszy“), przez tolerowanie psychofizyki i rozbudowanie psychologii postaci. Bühler pragnie godzić sprzeczne kierunki w książce o kryzysie w psychologii, a w rozprawie omawianej szuka nowych dróg przez tworzenie konstrukcyj dla nowej psychologii, przez przedstawienie nowych punktów wyjścia, nowych aspektów dla tej nauki, którą nazywa nauką o celowym (sensownym) zachowaniu się („sinnvolles Verhalten“).

Psychologia musi się związać z naukami humanistycznymi i z biologią; naukom humanistycznym pokaże ona przejawy istoty ludzkiej, jej atrybuty jak: mowa, obyczaje, prawa, sztuka, religia itp., biologii odkryje celowość i sens każdego postępowania, związek postępowania, pojętego jak najszerzej, (a więc myślenie będzie też postępowaniem) z tłem, z organizmem żywym, z materią żyjącą.

Z tego wynikają następujące aspekty, które Bühler nazywa „modelami biologicznymi“, pojmując biologię jako naukę o życiu w najszerzym tego słowa znaczeniu:

1. Żywa jednostka działa; działanie jeest reakcją na bodźce wewnętrzne i zewnętrzne, jest koniecznością, potrzebą, warunkiem istnienia. Nauka o potrzebach działania, o warunkach i przyczynach czynności jest ważnym dezyderatem przyszłej psychologii.

2. Życie jednostki przebiega w czasie i przestrzeni. Nauka o fazach rozwojowych i o środowisku, w którym żyje rozwijająca się jednostka, to tło drugiego aspektu przyszłej psychologii.

3. Jednostka ma tendencję do znajdowania i tworzenia („Finden und Schaffen“) w pewien swoisty, sobie właściwy sposób, uzależniony od czynników dziedzicznych i historii osobistej. Nauka o twórczym życiu jednostki jest podstawą trzeciego aspektu.

4. i 5. Transcendentalne zjawiska życia, którym podlegają jednostki, jak fakt rozumiania się (4) i fakt ścisłego związku jednostki ze sferą społeczną (5), która wymaga ofiary od swych członków i z której losem jest los jednostki związany — oto czwarty i piąty „model“, czwarta i piąta konstrukcja, którą do analizy życia i zachowania się celowego ma wcielić nowa psychologia i którą ma się zająć jako przedmiotem swych badań.

6. Szóstym „modelem“ jest pojęcie formy takie, jakie jest u Arystotelesa i w psychologii strukturalnej, tzn. formy, w której immanentnie zawarte jest pojęcie kształtu.

7. Siódmym wreszcie jest pojęcie i istota sygnału, jako tworu społecznego i biologicznego, umożliwiającego wzajemne stosunki istot żyjących, tworzącego organizację i życie planowe (mowa). Zaznaczyć należy, że szósty „model“ nie został wyraźnie uwydatniony przez

Bühlera, „siódmym“ zajął się bardzo obszernie Bühler w swej książce pt. „Sprachtheorie“. Siódmy „model“, ujęty jako mowa człowieka, jest istotą człowieczeństwa i przyszła psychologia zwróci na to specjalnie uwagę. To jest skrót uwag Bühlera, o szkole wspomina on na końcu w kilku słowach: psychologia tak pojęta pomoże szkole w wychowaniu młodzieży, a przez poznanie istoty człowieczeństwa potrafi młodzież do ideału człowieczeństwa zbliżyć.

W tym krótkim szkicu ważne jest to, że a) podsumował Bühler tutaj swe dociekania dotyczące przyszłej psychologii jako nauki o celowym (sensownym) zachowaniu się, (pogodzenie przeciwnych kierunków psychologicznych i ujednoczenie przedmiotu psychologii), że b) uznaje on potrzebę związku psychologii z naukami humanistycznymi i biologią i c) że na każdym kroku liczy się z dynamizmem życia psychicznego i jego istnieniem w każdej czynności i wytworze człowieka.

Nauka Bühlera rozwija się systematycznie i stopniowo; od książki o duchowym rozwoju dziecka poprzez książkę o kryzysie w psychologii aż do najnowszego dzieła o teorii mowy można skonstatować ewolucję poglądów, które jednak mają zawsze wspólne tło i wspólny rdzeń. Warto by się nawet pokusić o napisanie monografii o Bühlerze. Książeczka omówiona tutaj byłaby ważnym ogniwem w rozwoju poglądów Bühlera, syntetyzującym jego dotychczasowe rozważania.

Leon Langholz (Warszawa).

Władysław Witwicki: Psychologia a wojsko. Warszawa, Skład: Główna Księgarnia Wojskowa, 1938. Str. 34.

W krótkiej tej, ale pełnej treści publikacji rozpatruje autor zagadnienie, czy psychologia może mieć zastosowanie na terenie wojska — i o ile. Zanim odpowie na to pytanie twierdząco, Witwicki przytacza pewne trudności, które jakoby psychologię czynią w wojsku niepotrzebną, bo to wodzowie, którzy odnosili zwycięstwo, psychologami nie byli, a znowu psychologowie nie odznaczyli się jako zwycięscy wodzowie, bo wystarcza dla celów wojskowych wrodzony dar do orientowania się, pogłębiony obcowaniem z wielu ludźmi w różnych sytuacjach życiowych, a wreszcie bo wojsko wymaga uniformizmu, a nie indywidualizmu, jaki jest pożądany w życiu cywilnym.

Ale te wszystkie trudności, wywleczone na niby, rozwiewają się szybko w podmuchu kontrargumentów, tak że ostatecznie psychologia wydaje się potrzebną dowódcom dlatego, że po pierwsze wyłuskiwuje czynniki psychiczne walki i zwycięstwa, po drugie opiera wrodzoną intuicję psychologiczną na podstawach naukowych i wreszcie po trzecie ułatwia

wnikanie we właściwe oblicze duchowe człowieka zasłonięte zazwyczaj jakąś maską.

Ponieważ różnica zdań w sprawie potrzeby psychologii dla wojska może niekiedy wynikać z nieporozumienia co do istoty psychologii, przeto autor objaśnia czytelnika, że psychologia jest nauką o życiu psychicznym, obejmującym zjawiska i dyspozycje psychiczne, a następnie podaje, że psychologia dąży do jasnych opisów i określeń różnych rodzajów zjawisk i dyspozycji psychicznych oraz do sformułowania praw psychologicznych.

W końcu rozpatruje Witwicki okoliczności, w których dowódca może stosować swoje wiadomości z psychologii, i wymienia ich całe mnóstwo. Wszak oficer musi przerobić cywila na żołnierza, przefasonować dojrzałego już człowieka, stwarzając w nim pewne skłonności wojskowe, a tłumiąc inne dla służby wojskowej nieprzydatne, a nawet szkodliwe.

Następnie mówi autor krótko o przydzielaniu różnym typom ludzkim różnych rodzajów broni i służby, potrącając o zagadnienie testów psychologicznych, o kształceniu rekruta na podwórzu, w sali i w polu, przy czym trzeba mieć pewne wiadomości o uwadze, pamięci, inteligencji, uczuciach, instynktach. Napomyka dalej o sprawę sugestii, zeznawania (w związku z meldunkami), perspektywy i złudzeń (w związku ze szkicami terenowymi), o zagadnienie kar i nagród, dyspozycji heteropatycznych, temperamentów i charakteru, odwagi i tchórzostwa. Zaznacza, że dowódcom przydałyby się także pewne wiadomości z zakresu psychopatologii. W zakończeniu zachęca Witwicki do przeprowadzania naukowych badań psychologicznych na terenie wojskowym.

Tak więc na kilkudziesięciu stronach pięknie i starannie wydanej broszury dał autor rewię problemów psychologicznych w związku z wojskiem. Mignęły one szybko przed oczyma czytelnika, pozostawiając jednak wrażenie, że chodzi tu o rzeczy ważne, warte zachodu. We wstępnych informacjach, pochodzących od wydawnictwa i zaznaczających, że chodzi tu o wykład wygłoszony w Centrum Wyszkożenia Piechoty i opublikowany już w Polsce Zbrojnej, powiedziano m. i., że „sposób argumentacji autora ma w sobie coś z prostoty i dosadności przemówień Sokratesa w dialogach Platońskich“. Nie ma w tym powiedzeniu żadnej przesady ani reklamiarstwa. Lapidarność i barwność ujęć, dwie cechy, których szarmonizowanie wymaga dużego kunsztu pisarskiego, oraz sugestywność rozumowania przy wielkiej swobodzie w dysponowaniu materiałem sprawiają, że publikację tę, przeznaczoną w pierwszym rzędzie dla wojskowych, z przyjemnością i pożytkiem przeczyta także fachowy psycholog.

Stefan Blachowski (Poznań).

PRZEGLĄD CZASOPISM

THE AMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY XLVIII (1936)

W. S. Neff: A critical investigation of the visual apprehension of movement (Krytyczna analiza badań nad wzrokowym spostrzeganiem ruchu). Str. 1—42.

R. H. Peckham: Eye-movements during „retinal rivalry“ (Ruchy oczu podczas „współzawodnictwa siatkówkowego“). Str. 45—65.

J. McV. Hunt: Psychological government and the high variability of schizophrenic patients (Kontrola umysłowa i wielka zmienność schizofreników). Str. 64—81. Autorowi chodziło o zbadanie nastrojów, przygotowania do pracy, sposobu pracy i myślenia o rzeczach nie związanych z zadaniem u schizofreników. W tym celu badał kilkakrotnie, w pięciodniowych odstępach czasu, 8 schizofreników, 5 paralityków i 8 normalnych dorosłych dając badanym ten sam program pracy (dodawanie, rozdawanie oraz segregowanie kart, podstawianie liczb zamiast liter według podanego klucza). Wydajność schizofreników jest bardzo zmienna ze względu na ich małe zainteresowanie wynikami własnej pracy, na łatwe zadowolenie złymi wynikami, na brak planu pracy i na myślenie o innych rzeczach. Paralitycy łatwo zatapiają się w swej pracy, a poziom ich pracy wahał się stosunkowo mało.

B. Clark: An eye-movement study of stereoscopic vision (Badanie ruchów oczu podczas spostrzegania głębi). Str. 82—97.

E. Jacobson: The course of relaxation in muscles of athletes (Przebieg odprężania się mięśni sportowców). Str. 98—108. Sportowcy odprężają pewne mięśnie lepiej niż studenci nie uprawiający sportów, ale gorzej niż studenci, którzy się specjalnie ćwiczyli w odprężaniu.

F. C. Sumner and F. P. Watts: Rivalry between unocular negative after-images and the vision of the other eye (Współzawodnictwo między negatywnymi obrazami pochodnymi jednego oka a widzeniem drugim okiem). Str. 109—116.

L. J. Stone and K. M. Dallenbach: The adaptation of areal pain (Zanik bólu na ograniczonej powierzchni). Str. 117—125.

M. M. White and M. Powell: The differential reaction-time for pleasant and unpleasant words (Różnice w szybkości reakcyj na miłe i niemiłe słowa). Str. 126—133. Jakkolwiek różnica jest mała, czas reakcji na słowa niemiłe jest stale dłuższy aniżeli na słowa miłe.

M. M. White: Some factors influencing recall of pleasant and unpleasant words (Niektóre czynniki wpływające na przypominanie sobie słów miłych i niemiłych). Str. 134—139. Głównym czynnikiem wpływającym na szybsze przypominanie sobie słów miłych aniżeli niemiłych jest to, że mamy daleko więcej skojarzeń ze słowami miłymi.

V. W. Lemmon and S. M. Geisinger: Reaction-time to retinal stimulation under light and dark adaptation (Czas reakcji na bodźce świetlne po adaptacji do światła i do ciemni). Str. 140—142.

T. A. Ryan: Neural resources of psychological performance (Podstawy neurologiczne czynności umysłowych). Str. 193—220. Przegląd teoryj Lashleya i Herricka.

J. A. McGeoch: The direction and extent of intra-serial associations at recall (Kierunek i zakres skojarzeń podczas przypominania). Str. 221—243.

K. Hevner: Experimental studies of the elements of expression in music (Badania doświadczalne nad czynnikami ekspresji w muzyce). Str. 246—268.

T. M. Abel: A comparison of tactual-kinesthetic and visual perceptions of extent among adults, children, and subnormals (Porównanie oceny odległości za pomocą ruchowo-dotykowych i wzrokowych postrzeżeń u dorosłych, dzieci i głuptaków). Str. 269—296. Osoby badane odmierzały pewne odległości (2—15 cm) posuwając rękę, a potem reprodukowały te same odległości ruchowo-dotykowo (powtórzeniem ruchu ręki) lub wzrokowo (oceniając odległość na miarze). U dzieci nie było istotnej różnicy między jednym a drugim sposobem reprodukowania. Natomiast w obydwu grupach dorosłych (studenci i głuptacy) sposób dotykowo-ruchowy był znacznie dokładniejszy aniżeli sposób wzrokowy.

S. S. Stevens and E. B. Newman: The localization of actual sources of sound (Lokalizacja prawdziwych źródeł dźwięków). Str. 297—306.

B. Edes and K. M. Dallenbach: The adaptation of pain aroused by cold (Zanik bólu wywołanego zimnem). Str. 307—315.

S. M. Newhall and E. H. Rodnick: The influence of the reporting-response upon the report (Wpływ odpowiedzi na treść tejże odpowiedzi). Str. 316—325.

G. A. Fry: Color sensations produced by intermittent spectral stimuli (Wrażenia barwne spowodowane urywanymi bodźcami spektralnymi). Str. 326—330.

G. Raffel: Visual and kinaesthetic judgments of length (Wzrokowe i ruchowe oceny długości). Str. 331—334.

J. P. Guilford and R. B. Hackman: Varieties and levels of clearness correlated with eye-movements (Odmiany i stopnie jasności związane z ruchami ócz). Str. 371—388.

M. G. Preston: Contrast effects and the psychophysical judgments (Wpływ kontrastu na oceny natury psychofizycznej). Str. 389—402. W doświadczeniach psychofizycznych, jak np. w ocenianiu wagi ciężarków lub intensywności światła, osoby badane unikają dawania tej samej oceny dwa lub więcej razy z rzędu. Szczególnie po ocenie „równy“ osoby badane niechętnie powtarzają tę ocenę i to bez względu na obiektywny stan rzeczy. Po ocenach „cięższy“ lub „większy“ najchętniej dają ocenę „równy“.

A. H. Ryan and M. Warner: The effect of automobile driving on the reactions of the driver (Wpływ prowadzenia samochodu na reakcję kierowcy). Str. 405—421.

L. E. Travis and P. E. Griffith: Electric current thresholds at audio-frequencies (Wrażliwość na prądy elektryczne o zmiennej częstotliwości). Str. 422—455. Im większa częstotliwość, tym silniejszy musi być prąd, aby być dostrzegalnym i tym większą rolę odgrywa adaptacja (tym szybciej następuje zmęczenie). Prąd był ciągły, nieprzerywany.

H. B. Hovey: Some factors influencing the brilliance limen of vision (Niektóre czynniki wpływające na próg spostrzeżenia blasku). Str. 434—445.

M. A. Wenger: External inhibition and disinhibition produced by duplicate stimuli (Zewnętrzne tłumienie i uwolnienie za pomocą powtórek tych samych bodźców). Str. 446—456. Badania nad odruchem warunkowym.

T. M. Abel: Cutaneous localization among normals and subnormals (Lokalizacja na skórze u normalnych i u głuptaków). Str. 457—466. Głuptacy, którzy doszli do dojrzałości fizycznej, lokalizują wrażenia dotykowe na ciele podobnie jak dzieci o tym samym wieku umysłowym, a nie jak normalni dorośli. Innymi słowy, głuptakom łatwiej wskazać miejsce, w którym ich dotknięto, opierając się na wrażeniach dotykowych i bezpośrednio kładąc rękę na dotkniętym miejscu, aniżeli śledząc miejsce dotknięte wzrokiem i potem wskazując dotknięte miejsce na modelu ciała ludzkiego, w tym wypadku ręki.

J. A. Hamilton and N. W. Shock: An experimental study of personality, physique, and the acid-base equilibrium of the blood (Doświadczalne badania nad osobowością, budową fizyczną i równowagą rezerwy alkalicznej krwi). Str. 467—475.

R. H. Peckham: An objective study of binocular vision (Obiektywne badanie dwuocznego widzenia). Str. 474—479.

J. M. Stephens: The perception of small differences as affected by self interest (Spostrzeganie małych różnic pod wpływem własnego interesu). Str. 480—484. Jeżeli osoby badane sprawdzają swoje odpowiedzi (na teście porównywania figur geometrycznych) dwuznacznym kluczem, to mają skłonność do nacechowania swych złych odpowiedzi jako dobrych, chociaż wiedzą, że eksperymentator je później skontroluje.

S. Aronoff and K. M. Dallenbach: Adaptation of warm spots under continuous and intermittent stimulation (Adaptacja punktów ciepła przy ciągłym i przerywanym działaniu podniety). Str. 485—490.

H. A. Levine and K. M. Dallenbach: Adaptation of cold spots under continuous and intermittent stimulation (Adaptacja punktów zimna przy stałym i przerywanym działaniu podniety). Str. 490—497.

J. H. Moore: The rôle of determining tendencies in learning (Wpływ świadomości celu na uczenie się). Str. 559—571. Świadomość wyraźna celu uczenia się i zdecydowana chęć znacznie ułatwiają uczenie się nowego materiału. Jasne i jednoznaczne instrukcje przyczyniają się do powstania zdecydowanej chęci uczenia się. Uczenie się ludzi jest zawsze celowe. Autor daje liczne przykłady na poparcie tych wniosków.

H. N. Peters: The relationship between familiarity of words and their memory value (Związek między stopniem

znajomości słów a stopniem ich zapamiętania). Str. 572—584. Im dłużej i lepiej słowo jest znane, tym lepiej jest zapamiętane.

C. Landis, S. Ferrall and J. Page: Fear, anger, and disease, their inter-correlations in normal and abnormal people (Lęk, gniew i choroba, ich wzajemne związki u chorych i u psychopatów). Str. 585—597. Potrzebne wiadomości zebrano za pomocą kwestionariusza bezpośrednio od chorych i od osób normalnych. Na podstawie tych danych nie ma związku między stopniem lęku a długością lub ilością chorób zarówno w normalnej jak i nienormalnej grupie. Natomiast istnieje mała korelacja między gniewem a chorobą u obu grup.

M. E. Bunch and M. M. Winston: The relationship between the character of the transfer and retroactive inhibition (Związek między pośrednim uczeniem się a retroaktywnym tłumieniem). Str. 598—608.

H. Helson and R. H. Burgert: Prediction and control of judgments from tactual single-point stimulation (Przepowiadanie i kontrola orzeczeń przy dotykowych bodźcach jednego punktu). Str. 609—616.

Ch'uan-Fang Lo: The affective values of color combinations (Wartość uczuciowa kombinacji barw). Str. 617—624. Wpływ wyszkolenia artystycznego jest daleko silniejszy na upodobania kombinacji barwnych aniżeli wpływ rasy lub płci.

M. G. Preston: Contrast effects and the psychometric functions (Doznanie kontrastów a funkcje psychometryczne). Str. 625—631.

W. S. Neff and K. M. Dallenbach: The chronaxy of pressure and pain (Chronaksja nacisku i bólu). Str. 632—637.

H. Helson: Size-constancy of the projected after-image (Stalość rozmiaru rzutowanego obrazu pochodnego). Str. 638—642.

E. C. Allen and J. P. Guilford: Factors determining the affective values of color combinations (Czynniki wpływające na wartość uczuciową kombinacji barw). Str. 643—648. Wartość uczuciowa kombinacji barw zależy od stopnia różnicy w odcieniach (tonach) obu barw. Np. silny odcień czerwieni daje miłą kombinację ze słabym odcieniem zieleni aniżeli z równie silnym odcieniem zieleni.

Ji-Yen Rikimaru: Taste deficiency of Japanese and other races in Formosa (Wadliwość smaku u Japończyków i innych ras na Formozie). Str. 649—655.

G. Raffel: Two determinants of the effect of primacy (Dwa współczynniki skutku pierwszeństwa). Str. 654—657.

Zygmunt Piotrowski (New York).

ARCHIVIO ITALIANO DI PSICOLOGIA GENERALE E DEL LAVORO XIV (1936) 3—4

A. Venturi: La psicotecnica nello Stato Corporativo (Psychotechnika w państwie korporatywnym). Str. 137—152. Autor jest przeciwny kierunkowi psychotechniki, któremu przyświeca ideał taylorizmu; wyraża przekonanie, że psychotechnika może oddać wielkie usługi państwu, lecz pod warunkiem służby zasadom faszyzmu, tj. zasadom sprawiedliwości socjalnej, nie wykluczającej od pracy upośledzonych osobników. Synteza nauk: medycyny, socjologii, ekonomii społecznej, techniki i psychologii jest ważnym czynnikiem przy budowie państwa korporatywnego, jakim jest państwo italskie. Autor zaznacza swoje stanowisko jako organizatora-społecznika, przy zajmowaniu się powyższym tematem.

L. Palma: Considerazioni sul dominio manuale del campo di lavoro (Rozważania nad zagadnieniem pracy ręcznej w dziedzinie pracy). Str. 153—169. Eksperyment, który ma udowodnić znaczenie ekonomii ruchów rąk przy pracy, jest momentem opisanym w tej rozprawie. Wyniki eksperymentu są ujęte w diagramy. Eksperymentator śledził różnicę czasu pracy przy układaniu 100 (ewent. 50-ciu) kartoników oznaczonych à 25 sztuk literami a, b, c, d, w pudełko o 4 przegrodach, również tymi literami opatrzonych. W drugim eksperymencie porządek w układzie pracy był zmieniony. Wyniki były notowane kinometrycznie. Praca osób badanych odbywała się kolejno, seriami i po przerwach. Analiza wyników wykazała zmniejszanie się czasu pracy, ewentualny jego wzrost po przerwie.

A. Pastore: Sulla teoria dei riflessi semplici, condizionali e tropistici con un caso di fonotropismo (O teorii refleksów prostych, warunkowych i tropistycznych oraz o przypadku fonotropizmu). Str. 170—188. Autor stosuje analizę logiczną do studium zjawisk psychofizycznych i odróżnia zjawiska o dwóch elementach (bodziec — reflex, β — ϱ) jako system prymitywny, od zjawisk biologicznych — tzw. biotyzmów, o trzech członach, powstałych z systemu prymitywnego + stała systematyczna (β — γ — ϱ). Zestawia swoje dowodzenie z faktami z dziedziny neurologii, przedłożonymi przez E. Lugaro w 1909 roku na międzynarodowym kongresie medycyny w Budapeszcie, oraz

z teorią o funkcji organów sekrecyjnych Schiefferdecker'a. Krytykując pewne braki w teorii refleksów warunkowych Pawłowa, przechodzi do omówienia teorii Loeb'a o tropizmach. Sprzeciwia się sprowadzaniu tropizmu do prostej dyspozycji fizyczno-mechanicznej i uważa go za przebieg złożony z dwóch przebiegów psychofizycznych. Jako przykład potwierdzający tę hipotezę przytacza przebieg refleksu słuchowego w uchu nietoperza (fonotropizm).

A. Gatti e A. Venturi: Dispendio energetico e salario (Wydajność energetyczna a płaca). Str. 189—203. Zagadnienie typu pracy starają się autorowie rozjaśnić za pomocą eksperymentu z ergografem. Krzywa notowana na kimografie wykazuje zależność ilości i jakości wykonanej pracy od rytmu swobodnego lub kierowanego metronomem. Analizując wyniki eksperymentu, dochodzą autorowie do wniosku, że zbędny wysiłek przy wykonywaniu pracy stoi w proporcjonalnym stosunku do szybkości rytmu pracy. Przyjmując za zasadę, że wysiłek energetyczny pracującego jest miarą oceny jego zarobku, rozważają autorowie możliwość zastosowania wykazanego „prawa“ do praktycznych celów na rynku pracy.

A. Pastore e P. Mosso: La teoria della forma secondo il calcolo psicofisico a tre variabili e la logica del potenziamento (Teoria kształtu według obrachunku psychofizycznego o trzech zmiennych i logika możliwości. Uwagi przedwstępne poświęcone pamięci Sante de Sanctis'a). Str. 209—224. Według teorii tych dwóch autorów, bodziec, wrażenie i reakcja stanowią nierozdzielnie związane czynniki jednego przebiegu globalnego wbrew nieuzasadnionej interpretacji teorii Webera-Fechnera. Z tej globalności przebiegów psychofizycznych wywodzą autorzy genezę spostrzeżeń kształtu (percezioni di forma). W aktywności myślowej przy tworzeniu spostrzeżeń kształtu widzą autorowie ścisłą łączność między przyczyną psychiczną realizującą spostrzeżenie a intuicją logiczną, czyli między faktami psychofizycznymi a logicznymi.

G. M. Hirsch: Nuovi contributi al cosiddetto „tempo di ripresa“, Rapporti fra il tempo di ripresa ed il periodo di assestamento (Nowe przyczynki do tzw. „czasu nawrotu“. Stosunki między czasem nawrotu a okresem przysposobienia). Str. 225—231. W zesz. 3/4, 1936 r. Arch. Ital. di Ps. ogłosił G. M. Hirsch wyniki eksperymentu nad czasem nawrotu (nowego nastawienia), obecnie przedkłada wyniki dalszych eksperymentów, o tyle zmienionych, iż na kimografie odczytać może nie tylko czas reakcji i czas nawrotu, lecz również czas przysposobienia do pracy (reagowanie na sygnał dźwiękowy przez

nacisk pedału). Analiza krzywych wykazuje wysoki współczynnik korelacji między czasem nawrotu a czasem przysposobienia. Natomiast współczynnik korelacji między czasem przysposobienia a czasem reakcji jest niski, również między czasem reakcji a czasem nawrotu.

A. Danesino: La soglia di differenza nel confronto di tratti spaziali nel tatto puro (Próg różnicy przy ocenie przestrzennej za pomocą samego dotyku). Str. 232—239. Jest to dalszy ciąg eksperymentów, których wyniki ogłosił autor już w 1952 i 53 roku w Ar. di Ps. Mają one cel uwidoczniiony w tytule. Autor stara się określić szczególne okoliczności towarzyszące ocenie tych różnic, które powodują zaprzeczenie prawa Webera, a mianowicie wykazuje, że przy bodźcach pochodzących z 2 punktów dotykowych względny próg różnicy dla zmian w ocenie długości ulega obniżeniu w miarę wzrastania długości bodźców. Wyniki eksperymentu zgodne są natomiast z prawem wartości progowych, które wykrył A. Gatti.

A. Costa e M. Bertoldi: Variazioni del campo visivo da sforzo muscolare (Zmiany pola widzenia przy wysiłku mięśniowym). Str. 240—248. Autorki badały wzajemnie na sobie zmiany pola widzenia za pomocą perymetru, równocześnie ćwicząc mięśnie przez podnoszenie ciężarków palcami lub całą ręką. Pozycja głowy była nieruchoma, prawe oko zasłonięte, lewe fiksowało centrum. Rezultaty obserwacji ujęte w tabelę z wyprowadzeniem średniej wykazują zwiększanie się pola widzenia. Zmiany są różne, zależnie przy jakiego koloru krążku odbywają się obserwacje. Przy eksperymentowaniu z krążkiem niebieskim zmiany występowały najbardziej regularnie, najmniej wybitne zmiany przy krążku białym, największe przy czerwonym. Czynniki fizjologiczne, mogący wpłynąć na te zmiany, nie zdaje się autorkom dostrzegalny, natomiast stawiają hipotezę wpływu czynnika psychicznego, a mianowicie interferencji sensorywnej z równocześnie pobudzoną aktywnością uwagi.

A. Pellegrini: Analisi psicologica della pubblicità. II. Modificazioni dei valori attenzionali delle superfici pubblicitarie per l'introduzione dei motivi illusori (Analiza psychologiczna publikacyj (ogłoszeń). II. Zmiany walorów przyciągających uwagę w powierzchniach ogłoszeń przez wprowadzenie motywów złudzeń). Str. 249—255. Autor definiuje jako „kompleks reklamy publicystycznej“ zagadnienie oddziaływania na publiczność za pomocą techniki graficznej lub kolorystycznej. Zastanawia się nad psychologicznym znaczeniem tych faktów. Przeprowadzony eksperyment oceny wielkości krążka białego na czarnym tle, oraz odwrotnie, skłania

go do wypowiedzenia wniosku o większych walorach w przyciąganiu uwagi tych figur, które wywołują ocenę „nadwartości“.

W. Bischler: Quelques remarques sur la musique (Kilka uwag o muzyce). Str. 254—259. Muzyka jest transpozycją dźwiękową poruszeń duszy — myśl tę rozwija autor, wciągając w tok rozumowania uwagi M. Klages'a o rytmie i jego znaczeniu w życiu. Analizuje pojęcie siły, wysokości i barwy dźwięków. Melodię i harmonię uważa za najlepszy wyraz wzruszeń, lecz uznaje, że za pomocą muzyki można też snuć tematy intelektualne. Szczególny urok muzyki upatruje jednak właśnie w jej stronie uczuciowej uważając, że nazwać można muzykę „religią piękną“.

Z. Korczyńska (Zakopane).

THE BRITISH JOURNAL OF PSYCHOLOGY GENERAL SECTION XXVII (1937) 3—4

J. Drever: The vagaries of an emancipated psychology (Dziwactwa psychologii wyzwolonej). Str. 243—249. Zdaniem autora, psychologia po oddzieleniu się od filozofii w rękach wielu uczonych zatraciła cechy nauki — stała się zbiorem mitów: niejasnych, szerokich, niesprawdzalnych teorii, często zresztą pożytecznych, bo dających impuls do badania pewnych zjawisk. Do takich mitów zalicza autor przede wszystkim psychoanalizę — ale również obiektywną psychologię Pawłowa.

O. L. Zangwill: An investigation of the relationship between the processes of reproducing and recognizing simple figures, with special reference to Koffka's trace theory (Badania nad stosunkiem między procesami reprodukcji i rozpoznawania prostych figur, ze specjalnym uwzględnieniem teorii śladów Koffki). Str. 250—276. Autor próbuje zbadać, która z teorii dotyczących rozpoznawania jest słuszna — teoria Bartletta czy Koffki. Eksperymenty, które autor przeprowadzał, polegały na tym, że badany po obejrzeniu pewnej figury kilka razy w określonych odstępach czasu rysował ją, a potem rozpoznawał wśród innych figur podobnych. Obie teorie okazały się, zdaniem autora, niedostateczne, aby wytłumaczyć zmiany, jakim ulegają reprodukcje w porównaniu z oryginałem, oraz fakt mylnych rozpoznań.

R. H. Manson and T. H. Pear: The testimony of conversation (Zeznania o rozmowie). Str. 277—291. Osoby badane naprzód wysłuchały rozmowy nadanej przez gramofon, a potem napisały wszystko, co zapamiętały. Obliczono wierność ich zeznań (wahała się około 50%).

R. W. Pickford: Some effects of style in reading (Wpływ stylu na czytanie). Str. 292—296. Trzech badanych czytało 3 wyjątki prozy naukowej i mówiło o swych przeżyciach: jak im się styl podobał i jak ułatwiał, względnie utrudniał zrozumienie treści.

G. C. Drew: The variation of sensory thresholds with the rate of application of the stimulus. III. The differential threshold for intensity of light (Zmiana progu podniety w zależności od sposobu stosowania bodźca. III. Próg różnicy dla siły światła). Str. 297—302. Jak się okazało, czulej reagujemy na zmiany jasności wówczas, gdy one dokonują się szybciej.

Th. W. Cook: Distribution of practice and size of maze pattern (Rozkład ćwiczeń i wielkość labiryntów). Str. 303—312. Autorowi chodzi o stwierdzenie, kiedy ludzie szybciej uczą się rozwiązywać test zwany labiryntem: czy wówczas, gdy jedno ćwiczenie następuje zaraz po drugim, czy też, gdy dłuższy czas, np. dzień, oddziela każde ćwiczenie od innych. Jak się okazało, ludzie mniej błędów robią i szybciej pojmują, o co idzie wtedy, gdy ćwiczenia są w czasie ściśnione, ale tak jest tylko przy labiryntach prostych. Przy bardziej złożonych labiryntach ćwiczenia rozłożone na dłuższy czas dają rezultaty nieco lepsze.

W. H. Entwistle: Oscillation (Oscylacja). Str. 315—328. Autor bada wahania wydajności w pracy (w testach Kraepelina) i próbuje zanalizować krzywe wahań oraz sprawdzić analizę dokonaną przez Philippotta.

O. A. Oeser: Methods and assumptions of field work in social psychology (Metody i założenia psychologii społecznej przy pracy w terenie). Str. 343—365. Autor uważa, że psychologia społeczna wymaga współpracy zespołu specjalistów, do którego oprócz psychologa powinni wejść: ekonomista, socjolog i etnolog. Na przykładzie bezrobocia i poradnictwa zawodowego autor rozwija swoje poglądy metodologiczne.

D. Fryer: Specific conscious intent and its correlates in performance (Swoista treść świadoma i jej odpowiednik w wykonaniu). Str. 364—393. Badani zrazu dodawali liczby w tempie dowolnym, raz obranym. Potem autor dawał różne dodatkowe instrukcje i stwierdzał, jak się zmieniała wydajność pracy, oraz pytał się badanych o to, co przeżywali podczas roboty i co o niej myśleli. Rezultat ten, że większe zmiany w wydajności są zwykle spowodowane zmianą intencji świadomej. Badany zaczyna dbać o co innego i dlatego pracuje gorzej lub lepiej.

W. D. Wright: Non-homogeneous sensations: a new theory of sensation discrimination (Wrażenia rodzajowo odmienne — nowa teoria rozróżniania wrażeń). Str. 394—398. Autor próbuje wytłumaczyć prawo Webera. Dlaczego różnica między podnetami musi wynosić pewien procent podniet (co do siły), jeżeli ma być dostrzeżona? Autor tłumaczy to rozsianiem intensywności poszczególnych wrażeń, z jakich składa się wyobrażenie spostrzegawcze. Widząc np. zarówno nie odbieramy tej samej jasności za pomocą wszystkich czopków lub słupków. Jedne elementy nerwowe dają wrażenia silniejsze, inne — słabsze. Różnice te są tym większe, im silniejsza jest podnieta i dla tego za małych różnic między podnetami stwierdzać nie potrafimy.

M. L. Northway: The nature of „difficulty“; with reference to a study of „whole-part“ learning (Natura „trudności“, z nawiązaniem do uczenia się „całością — częściami“). Str. 399—405. Dzieci wyuczały się różnych wierszy tej samej długości, ale o nierównej trudności. Metodę uczenia stosowano albo całościową, albo częściową. Rezultat ten, że największy zysk daje metoda całościowa przy tych wierszach, które dla danego wieku nie są ani za trudne ani za łatwe. Trudność wiersza definiuje autor, jako obcość w stosunku do psychologicznego pola ucznia.

H. Binns: Visual and tactual „judgement“ as illustrated in a practical experiment („Sąd“ wzrokowy i dotykowy ukazany w eksperymencie praktycznym). Str. 404—410. Chodziło o to, aby sprawdzić, czy ludzie lepiej oceniają delikatność i miękkość wełny za pomocą wzroku, czy za pomocą dotyku. Okazało się, że na ogół sąd oparty na patrzeniu i sąd oparty na dotykaniu zgadzają się ze sobą w dużym stopniu. U niektórych osób jednak jeden lub drugi zmysł daje lepsze rezultaty.

J. N. Langdon: A two-factor study of simple motor tests with particular reference to practice and prognosis (Zastosowanie metody dwóch czynników do prostych testów motorycznych ze szczególnym uwzględnieniem praktyki i prognozy). Str. 411—424. Przerobiwszy wielokrotnie 5 testów zręczności, autor obliczył korelacje między wynikami testów i zanalizował metodą Spearmana. Wynik: między testami istnieje wspólny czynnik — prawdopodobnie trzeba go nazwać zręcznością. Mierzenie tego czynnika dla celów doboru zawodowego jest celowe. Dziewczyny o lepszych wynikach lepiej też pracowały w fabryce.

G. Seth: Psychological aspects of contemporary poetry (Psychologiczne aspekty poezji współczesnej). Str. 425—435. Charakterystyka poezji współczesnej.

Władysław Kowalski (Poznań).

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE XXXVIII (1937) 1—10

O. Kroh: Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung (Psychologia pedagogiczna w służbie wychowania narodowego). Str. 1—15. Wychowanie narodowe dąży do kształtowania narodu niemieckiego podnosząc wartości składających go jednostek drogą rozwoju wszystkich sił narodowych i zastosowania właściwych gatunkowo środków wychowawczych, przy równoczesnym stłumieniu i wyłączeniu wszystkiego, co mogłoby być niebezpiecznym dla istoty i jedności narodu. Narodem zaś nazywa autor wspólnotę krwi pokrewnych gatunkowo ludzi w ich charakterystycznym bycie określonym historycznie. Wobec tego narodowa antropologia (Menschenkunde) w najszerszym znaczeniu staje się centralną nauką w wychowaniu. Ta znów opiera się na podstawach empirycznych, łączących harmonijnie pierwiastki przyrodnicze i historyczne, specjalnie uwypuklając immanentne „siły kierownicze“ danej narodowości. „Obraz istoty niemieczyzny nie może nigdy przedstawiać narodu niemieckiego jako rzeczywistości statycznej“, lecz pojmować ją dynamicznie. To są również zadania psychologii pedagogicznej, jako ważnego składnika antropologii narodowej, która chce służyć narodowemu wychowaniu.

P. L. Krieger: Rasse, Rhythmus und Schreibinnervation bei Jugendlichen und Erwachsenen (Rasa, rytm i inercwacja pisarska u młodzieży i dorosłych). Str. 13—51. Charakteryzuje rozmaity wygląd pisma w związku z konstytucją cielesną (wedle systemu Kretschmera), zróżnicowaniem rasowym i narodowym, zwracając uwagę na kierunek pisma: azjaci na dół, żydzi w lewo, ariowie w prawo, wygląd i stylizację liter w tym samym systemie. Poglądy swe ilustruje próbkami kaligraficznymi, między którymi jest i jedna dziecka polskiego.

K. Dambach: Typologische Beobachtungen an Schulanerlingen (Spostrzeżenia typologiczne na nowowstępujących do szkoły). Str. 31—46, 81—87. Autor rozróżnia następujące typy wśród dzieci w pierwszym roku nauki w szkole: 1. niespokojni i nieopanowani, 2. potulni, 3. niezgrabni i bezradni, 4. gorliwi, 5. gadatliwi, paplający, 6. świadomi celu, 7. milczący, 8. dziecinni czyli rozbawieni, 9. marzyciele. Scharakteryzowawszy każdą z tych grup i uzupełniwszy wywody przy-

kładami szczegółowymi, autor podaje liczebność poszczególnych grup, ich związek ze strukturą rodzinną. Dalej przedstawia zachowanie się ich w szkole, rozwój i przemiany w ciągu pracy i pobytu w szkole początkowej.

Ph. Künkele: Psychische Hemmungen bei Erwachsenen im schriftlichen und mündlichen Ausdruck (Zahamowania psychiczne u dorosłych przy wyrażaniu się pisemnym i ustnym). Str. 47—53. Sprawozdanie z ankiety przeprowadzonej wśród 27 uczestników kursu dla dorosłych, poświęconego wyrobieniu biegłości wyrażania się w słowie i piśmie, a danej na temat „Dlaczego biorę udział w tym kursie“? Okazuje się że zahamowania w razie opanowania materiału nie są następstwem żądania wypowiedzenia się, lecz mają przyczynę w dodatkowych okolicznościach towarzyszących.

H. Graeve: Leitgedanken zur Gestaltung national-politischer Schülerlehrgänge (Wytyczne kształtowania narodowo-politycznego toku nauczania). Str. 53—57. Szkoła narodowo-socjalistyczna jest szkołą charakterów. Wyrabia koleżeństwo, zaufanie wzajemne między młodzieżą i kierownikami, „organiczne ujęcie stosunku między człowiekiem a krajobrazem“, wyrabia charakter, ciało i umysł. Przeciwstawia się szablonowości i schematyzacji, wydobywa walory jednostkowe. Z uwagi na koleżeństwo nie znosi ustroju klasowego, jakkolwiek nie uznaje tu bezwzględnej sztywności. Wychowanie polityczne w duchu narodowo-socjalistycznym może się skutecznie rozpoczynać już w tercji (nasza 2 i 3 kl. gimn. nowego typu).

G. Hirsch: Plan zu einer charakterologischen Untersuchung erzieherischer Konflikte (Plan charakterologicznego badania konfliktów wychowawczych). Str. 65—76. Autor uważa zjawisko konfliktu wychowawczego za wynik ponadindywidualnych, socjologicznych stosunków. Wyróżnia kilka rodzajów konfliktów w zależności od środowiska (rodzina, szkoła), przyczyn, zasięgu, zamiarów. Sposób badania zasadza się na „stworzeniu wszechstronnej kazuistyki“, wobec tego, iż metoda testów i ankiet może być tylko w ograniczonym zakresie stosowana; konieczne jest zbieranie sprawozdań ile możliwości obustronnych, studiowanie urzędowych aktów, biografii, pamiętników, ale także i rozmowa, z uwzględnieniem jaknajwszechstronniejszymi charakterystycznych właściwości fizycznych i psychicznych zainteresowanych osób.

H. Weimer: Die psychologische und pädagogische Bedeutung des Irrtums (Psychologiczne i pedagogiczne znaczenie błędu). Str. 76—81. Polemika z A. Kernem na temat błędów i pomyłek w dziedzinie ortografii.

H. Hennig: Zur Frage der Sitzenbleiber in der Volksschule, vom Standpunkte der nationalen Volksbildung aus (Zagadnienie repetentów w szkole ludowej ze stanowiska narodowego kształcenia ludu). Str. 88—105. Stwierdziwszy znaczny procent dzieci w szkołach mniejszych miast i wsi (46,7), które repetując nie przechodzą pełnego programu szkoły ludowej, przeprowadził autor badania przy pomocy wywiadu wśród nauczycieli i młodzieży, oraz badań testowych. Wykazały one, że przyczyny niepowodzeń leżą nie tylko we wrodzonych brakach, ale w niekorzystnych warunkach otoczenia, oraz niewłaściwych programach i metodach, które wcześniej wymagają pracy abstrakcyjnej i bezpotrzebnej uczoneści.

O. Kroh: Deutsches Menschentum (Niemieckie człowieczeństwo). Str. 115—138. Wykład wygłoszony w Niemieckim Towarzystwie Filozoficznym w Berlinie. Autor stwierdziwszy złożoność rasową Niemiec uznaje, że jednak dwa typy, mianowicie nordyczny i północno-zachodni (falski, fällisch) nie tylko dominują, ale też upodobniły inne typy tak, że mimo zasadniczo różnych składników naród niemiecki stanowi twór jednolity, tak biologicznie, jak psychicznie. Z kolei podaje szereg cech psychicznych tak dodatnich, jak ujemnych, które mają być charakterystyczne dla Niemców. Zestawiając z innymi narodami szerzej charakteryzuje tylko Anglików i Francuzów, o innych wspomina tylko przygodnie. Poglądy wypowiedziane możnaby z tego powodu słusznie zakwestionować, tym bardziej, że pomija zupełnie wewnętrzne zróżnicowanie, które np. między północą (Prusacy), a południem (Austriacy, Bawarzy) rzuca się w oczy nawet laikom.

A. Hoffmann: Zur Methodik der seelenkundlichen Schulung des Erziehers (Przyczynki metodyczne do psychologicznego szkolenia wychowawcy). Str. 159—150, 184—191. Jako wytyczne pracy zaleca tego rodzaju szkolenie: podanie ogólnych teoretycznych pojęć w bezpośrednim związku z sytuacjami rzeczywistego życia, a więc właściwe połączenie teorii z praktyką. Poglądy swe ilustruje autor kilkoma przykładami dokładniej przedstawionymi.

J. Rombach: Untersuchungen über den tatsächlichen Ablauf des Lesenlernens im ganzheitlichen Verfahren (Badania nad rzeczywistym przebiegiem uczenia czytania metodą całościową). Str. 150—157. Autor omawia znaczenie rozmaitych czynników w nauczaniu powyższą metodą, jak treść, kształt słowa, barwa, charakter logiczny w odniesieniu do rozmaitych typów dzieci.

W. Hische: Theoretische und praktische Psychologie — eine Einheit und Ganzheit (Psychologia teoretyczna i praktyczna — jednością i całością). Str. 161—175. Zestawiwszy rozmaite stano-

wiska, wzajemne żale i skargi, widzi rozwiązanie w ustaleniu zadań psychologii i jej charakteru w całości, jako nie tylko nauki o życiu, ale i związanej z życiem narodu i jego potrzebami, mianowicie z „niemieckim życiem“ i „niemieckim narodem“. Tą drogą psychologia stanie się „rzeczywistą umiejętnością we współczesnym znaczeniu“, stanie się „psychologią narodową“.

F. Feldens: Die 13—14 Jährigen und das Theater (13—14-letki a teatr). Str. 173—181. Sprawozdanie z ankiety przeprowadzonej w szkołach w Duisburgu wśród młodzieży najwyższej klasy. Największą popularnością cieszy się kino, z przedstawień teatralnych dramat góruje nad operą, a treść wesoła nad poważną. Z uwagi na tematy pierwsze miejsce zajmują historie bohaterskie, wśród innych wyraźnie zaznaczają się różnice upodobań odmiennych płci, chłopcy podnoszą tematy z życia młodzieży, gdy dziewczęta lubują się w baśniach, podaniach i tematach miłosnych.

W. Jacobsen: Wunschwelt und geistige Reife (Świat życzeń a dojrzałość duchowa). Str. 181—184. Badania przeprowadzone na 20 chłopcach 12-letnich jednej ze szkół powszechnych w Hamburgu wykazały bardzo wyraźną korelację między dojrzałością umyslową, określoną przez wieloletniego ich wychowawcę, a rodzajem życzeń, które u wybitniejszych mają charakter aktywny, jak bohaterstwo, awanturничество, swoboda, gdy u niżej stojących ograniczają się do zadowolenia zewnętrznego, materialnego. W badaniach użyto prócz specjalnej ankiety jeszcze trzech wypracowań szkolnych na tematy: 1. „Mógłbym...“, 2. „Ja jako czarodziej...“, 5. „Jestem niewidzialny...“.

H. Weimer: Geschichtliche Formen der Fehlerbekämpfung (Historyczne formy zwalczania błędów). Str. 191—208. Omówiono teoretyczną i praktyczną stronę zagadnienia ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia urządzeń szkolnych i wartości metod pracy.

O. Kupky: Der Anteil des Grossstadtkindes am deutschen Volksgute (Współudział dziecka wielkomiejskiego w niemieckich zasobach ludowych). Str. 209—219. W przeciwieństwie do dawniejszej „marxistowskiej“ psychologii dziecka „proletariackiego“, „fabrycznego“, traktowanego w oderwaniu, a nawet przeciwstawieniu do innych, autor podnosi ważność cech narodowych niemieckich, które i tu wyraźnie się zaznaczają, co wykazuje na rozmaitych ludowych zwyczajach i obrzędach regionalnych, wierzeniach, przesądach i zabawach, które są wspólne, a jedynie dostosowane do swoistych warunków. Zróżnicowanie zaznacza się dopiero później w miarę rozwoju, w związku z wpływami otoczenia, które w dawniejszym wychowaniu prowadziły często na manowce.

K. Zietz: Kindliche Erklärungsversuche für Naturerscheinungen (Dziecięce próby wyjaśnienia zjawisk przyrodniczych). Str. 219—228. Nazywa autor swą pracę przyczynkiem do poznania naiwnego tworzenia teorii. W czasie lekcji fizyki prowadził rozmowy z uczniami jednej ze szkół powszechnych w Hamburgu, domagając się wyjaśnienia pewnych zjawisk przyrodniczych przed naukowym omówieniem na lekcji. Rozmowy takie przeprowadził w ciągu półtrzecia roku w 7 klasach i tą drogą uzyskał sprawozdania z poglądów około 280 chłopców w wieku 10—14 lat. Szczegółowo omawia teorie dziecięce wyjaśniające następujące zjawiska: burza, chmury, wiatr, ruch gwiazd. Teorie te nie rzadko przypominają teorie starożytnych mędrców, więc częsty magizm i antropomorfizm, albo pospieszne uogólnienia ze świata najbliższego na szeroką przyrodę. Inna cecha, to realistyka i substancyzacja zjawisk, oraz pewna płynność pojęć przyczyny i skutku, które jeszcze nie dość wyraźnie pod względem formalnym się zaznaczają.

K. Böhme: Kindertümllichkeit der Flächen- und Linienspieltgaben (Dostosowanie zabawek płaszczyznowych i liniowych do natury dziecięcej). Str. 229—233. Wyniki badań nad dziećmi 5—6 letnimi bawiącymi się tz. podarunkami froeblovskimi i praktyczne wnioski dotyczące ich wyglądu.

Ph. Künkele: Wege zur Überwindung von Hemmungen im sprachlichen Ausdrucksvermögen (Sposoby przeciężenia zahamowań w zakresie możliwości słownego wypowiedania się). Str. 234—240. Nawiązując do swego artykułu poprzedniego autor zestawia szereg praktycznych wskazówek, mianowicie przystosowanie do miejsca i środowiska, opanowanie treści, opanowanie głosu i regulacja tempa, dobór słów, znajomość techniki pracy umysłowej.

A. Hoffmann: Das Schrifttum zur pädagogischen Menschenkunde (Piśmiennictwo dotyczące antropologii pedagogicznej). Str. 240—244. Wskazówki do systematycznego uporządkowania wedle zagadnień.

Ludwik Jaxa Bykowski (Poznań).

WSPOMNIENIA POŚMIERTNE

STEFAN BOROWIECKI

W dniu 8 września 1937 r. zakończył swój doczesny żywot, ukończywszy lat 56, Stefan Borowiecki, profesor neurologii i psychiatrii w Uniwersytecie Poznańskim. W zmarłym przedwcześnie uczonym straciła wybitnego pracownika naukowego nie tylko neurologia i psychiatria, które były właściwym terenem jego pracy, ale także i psychologia, której był znawcą niepoślednim i którą uwzględniał w szerokiej mierze zarówno w swoich wykładach uniwersyteckich, jak też w swoich pracach naukowych.

Pozycję, jaką Borowiecki wyrobił sobie w polskiej neurologii i psychiatrii, rolę jego jako założyciela i organizatora Kliniki Neurologicznej Uniwersytetu Poznańskiego, jako profesora i wychowawcy młodzieży akademickiej, długoletniego przewodniczącego Wydziału Lekarskiego Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, lekarza chorych dusz i wreszcie eksperta sądowego, poddały analizie i ocenie inne, fachowe w tym względzie pióra¹⁾. Niniejsze wspomnienie pośmiertne pragnie wypuklić w kilku słowach sylwetkę zmarłego jako psychologa i psychopatologa, poprzedzając ją kilkoma datami biograficznymi.

Urodzony w Warszawie w dniu 20 sierpnia 1881, tamże ukończył studia gimnazjalne i uniwersyteckie, uzyskując w r. 1906 dyplom lekarski. Był kolejno asystentem w Szpitalu dla umysłowo chorych w Kochanówce, w Rheinau w Szwajcarii i w Klinice Chorób Nerwowych i Umysłowych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wykształcenie swoje fachowe pogłębiał na studiach w Zurychu, Paryżu i Berlinie. Także w późniejszych latach, już jako profesor, często odwiedzał ośrodki pracy psychiatrycznej na zachodzie Europy, zwłaszcza w związku z zagranicznymi zjazdami naukowymi. Również w polskich zjazdach naukowych brał stale udział, przyczyniając się swoimi referatami, które następnie publikował, w wysokim stopniu do podtrzymania ich wysokiego poziomu naukowego. We wrześniu 1917 r. uzyskuje veniam le-

¹⁾ Zob. nekrolog napisany przez współpracowników zmarłego w Nowinach Lekarskich, rocznik 49, 1937, str. 586 i n.

gendi z zakresu neurologii i psychiatrii w Uniwersytecie Jagiellońskim. W 1921 r. obejmuje katedrę neurologii i psychiatrii w Uniwersytecie Poznańskim.

W ramach tych zewnętrznych, a jakże prostych zdarzeń swego żywota rozwinął Borowiecki żywą działalność naukową, która w początkowym okresie jego twórczości naukowej dotyczyła anatomii i patologii układu nerwowego, a następnie rozwinęła się zwłaszcza w kierunku badań z zakresu dziedziczności oraz psychopatologii nerwic i psychopatii. W pracach swoich w dziedzinie psychopatologii starał się zawsze ujmować badane zjawiska w związku z całą osobowością i na tle stosunków społecznych, z których dany osobnik wyrósł. Wśród współczesnych kierunków psychologicznych najbliższą była mu psychologia głębi, której zasadnicze tezy o ścisłym determinizmie psychicznym i znaczeniu nieświadomości przemawiały mu żywo do przekonania. Pozostając początkowo pod decydującym wpływem Freuda i jego prawowiernej szkoły, z biegiem czasu wyzwolił się z jednostronnej zależności od Freuda, wchłaniając pierwiastki, jakie uważał za wartościowe w psychologii analitycznej Junga, psychologii indywidualnej Adlera i w twórczości Pierre Janet'a.

Z prac, w których szczególnie wyraziście występuje sposób podejścia do badanych zjawisk i teoretycznego ich ujęcia przez autora, wymienić należy następujące: „Epidemia psychiczna w Słupi pod Środą“, 1928, „Stosunek jednostki do otoczenia w nerwicach“, 1932, „Sen a całokształt życia psychicznego“, 1935 i „Klasyfikacja zaburzeń psychicznych reaktywnych i ich stosunek do tzw. nerwic“, 1934. Widzimy w nich, jak autor, wychodząc ze szczegółowej analizy poszczególnego zjawiska, ogarnia stopniowo cały aktualny stan psychiczny badanej osoby, jak następnie sięga wstecz do wczesnodziecięcych faz rozwojowych, jak wciąga w zakres swego badania wpływy środowiskowe, a wreszcie kończy na podkreśleniu perspektyw ogólnoludzkich. Tak np. we wspomnianej pracy „Sen a całokształt życia psychicznego“ punktem wyjścia badań jest analiza marzeń sennych dwóch pacjentów, oparta na ciekawej metodzie rysunkowego przedstawiania treści snów. Analiza ta prowadzi do wykazania funkcji kompensującej snów i wykrycia pewnych zasadniczych tendencji psychicznych, niekiedy ze sobą sprzecznych, a stąd prowadzących do rozszczepień i konfliktów psychicznych. Pierwszy z badanych pacjentów, histeryk, okazywał w snach silne związanie z domem rodzicielskim, drugi, neurotyk cierpiący na fobie, impulsy sadystyczne, wywodzące się z tendencji agresywnych wczesnego dzieciństwa. Wiążąc sny z zasadniczymi tendencjami psychicznymi rozszerza się widnokrąg poznawczy badacza, który w indywidualnych rysach badanych osób wykrywa ogólnoludzkie cechy. Droga od indywidualnych różnic, od osobniczych cech do całokształtu stanu psychicznego po-

jedyńczego człowieka, następnie do wspólnego wszystkim ludziom podłoża psychicznego — tą drogą zwykł kroczyć umysł Borowieckiego, który nie zatrzymywał się na powierzchni życia, na zjawiskowości i indywidualnej konkretności poszczególnych przypadków, lecz zdążał uparcie, pokonywując liczne trudności do tego, co w każdym człowieku „stanowi jego istotę psychiczną wspólną wszystkim ludziom“.

Można się godzić lub nie godzić na takie postawienie kwestii, widzieć w nim nawet niebezpieczeństwo subiektywizowania rzeczywistości, nie można jednak zaprzeczyć, że tą drogą łączy się w prawdziwie wielkiej skali to ze sobą, co ślimacze oczy dostrzegają tylko jako *disiecta membra* na płyciznach codziennego życia.

Jako psychiatra był Borowiecki przeciwnikiem tych jednostronnych uczonych, którzy propagowali bądź to wyłącznie metodę somatycznego, bądź to wyłącznie metodę psychologicznego badania chorych. Zagadnieniu stosowania obu metod poświęcił dwie rozprawy drukowane w Roczniku Psychiatrycznym pt. „Uwagi w sprawie kierunku psychologicznego w psychiatrii współczesnej“ (1925) i „W sprawie programu psychiatrii polskiej“ (1935). Z obu tych rozpraw wyziera oblicze człowieka niezmiernie ostrożnego w swych poglądach, dążącego do najwyższej obiektywności, a zarazem przypisującego psychologii doniosłe stanowisko w badaniach psychiatrycznych. Stanowisko to jest dla psychologii polskiej tym ważniejsze, że — jak wykazała ankieta przeprowadzona przez Borowieckiego wśród psychiatrów polskich — na 27 odpowiedzi na ankietę „ledwie 5 głosów w sposób bardziej wyraźny oddają pierwszeństwo kierunkowi psychologicznemu“. Stanowisku, które w tej sprawie zajął już w 1925 r., pozostał wierny do końca swego życia. Wyraża się ono szczególnie jasno, a zarazem w sposób dla autora niezmiernie charakterystyczny, w następujących zdaniach:

„Przy dzisiejszym stanie naszej nauki nie pozostaje nam nic innego, jak iść stosownie do swego uzdolnienia i zamiłowania w badaniach naukowych drogą badania cielesnego lub psychicznego umysłowo chorych, nie czas natomiast rozważać kwestię wyższości jednej metody nad drugą, zwłaszcza że drogi badania psychicznego w żadnym razie ani w psychopatologii, ani w praktyce klinicznej czy sądowej pominąć całkowicie nie można. Droga badania psychicznego ma za sobą szereg zasług ściśle klinicznych, że wymienię tu tylko wyodrębnienie nerwicy lękowej, wyodrębnienie fobii, współczesną naukę o paranoi, obraz sensorywnego stanu urojeniowego odnoszenia wszystkiego do siebie itd. Ponadto rozszerza ona nasze badanie daleko poza zakres ścisłej psychiatrii klinicznej dążąc do stworzenia podstaw psychologii ogólnej, wysuwając zagadnienia myślenia autystycznego czy magicznego niezbędnego do rozumienia snów, mitologii, bajek, przesądów, a po części i twórczości artystycznej, zagadnienia ważne zarówno dla psychologa, jak i etnologa, so-

cjologa czy przedstawiciela innych nauk humanistycznych. Nie pomijając zatem badania cielesnego i zawsze pierwszorzędne stanowisko przypisując zdobyczom somatycznym, możemy powiedzieć, że musimy dzisiaj uprawiać „psychografię“ w jak najszerszym znaczeniu, uwzględniając charakter, zmiany regresywne, sposób reakcji, przeżycia i otoczenie celem ustalenia bilansu i udziału wszystkich czynników etiologicznych“.

W ostatnich latach Borowiecki pracował nad patografią Bolesława Prusa, pociągnięty zagadnieniem lęków zjawiających się w różnych sytuacjach u tego znakomitego pisarza. Zbierał więc z niezwykłą wytrwałością wszelkie dostępne dane o zachowaniu się autora „Lalki“ zarówno bezpośrednio u żyjących osób, które znały osobiście Prusa, jak też w spisanych wspomnieniach o Prusie osób już zmarłych, w listach Prusa i jego przyjaciół, konfrontując wszystkie te dane z dziełami Prusa. Poddał dokładnej analizie podróż, jaką Prus odbył w r. 1895 do Niemiec, Francji i Szwajcarii, oświetlając ją w sposób niezmiernie interesujący ze stanowiska psychopatologicznego, opisując walkę Prusa z własną agorafobią, walkę, w której Prus poniósł niejedną porażkę, zakończoną jak gdyby zawieszeniem broni, kompromisowym współżyciem z nią, ratowaniem się przed nią takimi półśrodkami, jak szukanie osłony nocy lub sztuczne jej stwarzanie przez zamknięcie oczu.

W swoich badaniach nie ograniczył się Borowiecki do analizy podróży z r. 1895, lecz sięga wstecz, analizując „Kartki z podróży“, które Prus drukował w ciągu kilku lat począwszy od r. 1875 w Kurierze Warszawskim i w „Wędrownikach po ziemi i niebie“, ogłoszonych w r. 1887 w Kurierze Codziennym. W ten sposób, postępując ku coraz młodszym latom Prusa, dochodzi wreszcie Borowiecki do ustalenia najwcześniejszego okresu, w którym początek wzięły lęki sytuacyjne znakomitego powieściopisarza.

Humor Prusa, który był przedmiotem licznych studiów literackich i nadaje jego twórczości oryginalne piętno, przejawiał się już wybitnie w jego czasach gimnazjalnych. Owo żartobliwe, lecz zarazem dobroduszne spojrzenie na życie przejawia się u Prusa nie tylko w stosunku do innych ludzi, lecz także w stosunku do niego samego. Borowiecki, obznajmiony doskonale z techniką badań psychoanalitycznych, zrozumiał od razu, że poza dowcipkowaniem Prusa na temat niebezpieczeństw i własnych lęków tkwi głębsza warstwa przeżyć, napęczniałych emocjonalnością i pełnych niepokoju. Dlatego to Borowiecki skupiał swą uwagę na przejawach żartu w twórczości Prusa, poświęcając im wiele miejsca w niedokończonyj swej pracy, a nawet miał zamiar napisania osobnego studium o humorze Prusa, które miało wykazać głębsze psychiczne podłoże tego humoru.

W pozostałych po Borowieckim rękopisach znalazło się obszerne, prawie do końca doprowadzone studium o polemice, jaką Prus wiódł w r. 1890 z Aleksandrem Świętochowskim. Studium to, które winno ukazać się na łamach jakiegoś poważnego czasopisma literackiego, wyświetla tło psychologiczne zawilego stosunku do siebie obu znakomitych, a tak różnych mentalnością pisarzy i może być uważane za wartościowy przyczynek do zrozumienia zjawiska polemiki.

Pozostała ponadto w tece rękopisów Borowieckiego nieukończona biografia Prusa, obejmująca młodość Prusa mniej więcej do 25 roku życia, a więc okres najsilniejszego rozwoju w życiu każdego człowieka. Na pierwszej kartce tej biografii napisanej przez człowieka, który całe życie zajmował się analizą osobliwych przejawów duchowych, widnieje napis nakreślony ołówkiem, może projekt tytułu pierwszego rozdziału: *Lwie szczenię, dziecko rasy wojennej i barbarzyńskiej*²⁾. Młodość Prusa w opracowaniu tak odmiennym od opracowań literackich może niewątpliwie oddać wielkie usługi historii i krytyce literackiej. Nie mniej ważne są liczne materiały, które w żmudnej, paroletniej pracy zebrał Borowiecki z korespondencji i dzieł Prusa, recenzyj i krytyk współczesnych Prusowi autorów i na podstawie wywiadów u osób, które znały osobiście Prusa.

Kiedy się przegląda ten spory plik papierów, zawierających w sobie ogrom pracy, i poznaje, jak w myśli autora skryształizowało się w najgłówniejszych zarysach, a nawet w niejednym szczególnie już się dokonało wielkie dzieło o Prusie, to prawdziwie żałość ogarnia czytelnika i uczucie buntu, że ślepy los przeciął nić życia w chwili, w której wysiłek wielu lat miał się przyoblec w ostateczne kształty. Ale on rzekłby może, gdyby wargi jego nie były się zawarły na wieczne milczenie, że w niezmiernych otchłaniach losu, w kręgu powszechnego determinizmu świata i życia, jemu snąc przeznaczonym było dać tylko początek dziełu, aby potomni podjęli wątek, który śmierć przerwała.

W dziele o Prusie miały się zrealizować te postulaty, które Borowiecki sformułował przed 12 laty w cytowanych powyżej zdaniach o psychografii, mającej uwzględniać „charakter, zmiany regresywne, sposób reakcji, przeżycia i otoczenie celem ustalenia bilansu i udziału wszystkich czynników etiologicznych“. Z fragmentów monografii o Prusie można się domyślić, że całość byłaby stanowiła jedyne w swoim rodzaju dzieło, które byłoby rozjaśniło niejedną zagadkę życia i twórczości Prusa. Zapal i nieustępliwa wytrwałość, z którymi Borowiecki

²⁾ W szkicu autobiograficznym, jaki Prus napisał w r. 1890, znajduje się zdanie: „Chłopcy ówczesni to lwie szczenięta, dzieci rasy wojennej i barbarzyńskiej...“ — stąd wziął się podany właśnie projekt tytułu rozdziału.

powracał w każdej od obowiązków oficjalnych wolnej chwili do swej monografii, świadczą o tym, że praca ta odpowiadała szczególnie jego zdolnościom i zamiłowaniom. Dla tych, którzy bliżej znali Zmarłego, nie było tajemnicą, że był rozmiłowany w sztukach pięknych i literaturze, że interesowały go żywo konflikty w dramatach i powieściach, które umiał subtelnie analizować, mając zmysł krytyczny, zaostrzony rozpatrywaniem wielkiej ilości konfliktów u neurotyków.

Tak więc w ostatniej, niedokończonyj niestety pracy nad żywotem i twórczością Bolesława Prusa zbiegły się dwa zasadnicze nurty najistotniejszych zamiłowań Zmarłego: naukowych i artystycznych. Z tej końcowej zbieżności obu nurtów powstać miało dzieło, odzwierciedlające harmonijnie możliwości twórcze, jakie tkwiły od zarania młodości w Stefanie Borowieckim. Ostatni, najmocniejszy akord, kształtujący się logicznie z poprzednich, nie zabrzmiał jednak w całej pełni. Ale i to, co z niego pozostało, ma czysty dźwięk szlachetnego kruszcu.

Stefan Błachowski (Poznań).

ALFRED ADLER

Z Alfredem Adlerem, który zmarł nagle w Aberdeen (Szkocja) w dniu 28 maja 1957, zeszedł z widowni współczesnej psychologii jeden z najbardziej twórczych i sugestywnych uczonych, którego działalność odbiła się długotrwałym echem nie tylko w świecie nauki, lecz także w szerokich masach nauczycielstwa i lekarzy.

Adler urodził się w Wiedniu dnia 7 lutego 1870 i tam ukończył studia, uzyskując w r. 1895 stopień doktora medycyny, po czym oddał się praktyce lekarskiej naprzód jako okulista, później jako internista. Młody lekarz niebawem dostał się w orbitę wpływów Freuda, któremu pozostał wierny aż do r. 1911. W roku tym bowiem zerwał Adler oficjalnie z dotychczasowym swoim mistrzem, a wkrótce potem, bo już w r. 1912, przedstawił zarys własnego systemu psychologicznego w dziele „Über den nervösen Charakter“, jakkolwiek już w głośniejszej publikacji „Studie über Minderwertigkeit von Organen“ (1907) dał wyraz podstawowej dla swego systemu idei, że życie duchowe człowieka zdąża przez przezwyciężanie własnych braków dających poczucie niższości do zdobycia większej doskonałości, z czym się łączy wzmoczenie poczucia własnej wartości i mocy.

Literatura polska przyswoiła sobie dotychczas w przekładach dwa dzieła Adlera, których tytuły w przekładzie polskim brzmią: 1. „Znajomość człowieka. Charakter“. Warszawa, Polskie Towarzystwo Przyjaciół Książki, 1954 i 2. „Psychologia indywidualna w wychowaniu“. Kraków, Gebethner i Wolff, 1954 (tłum. M. Kreczkowska). Pożądane byłoby, ażeby jeszcze przynajmniej ukazał się przekład dzieła „Pra-

xis und Theorie der Individualpsychologie“ (1. wyd. 1920), który mógłby stanowić zachętę do stosowania na szerszą skalę pomysłów Adlera w praktyce psychologicznej.

Do polskich podręczników psychologii zaczął Adler przenikać dopiero od roku 1928 (H. Rowid: *Psychologia pedagogiczna*. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1928). Od tego samego mniej więcej czasu zaczynają się pojawiać osobne publikacje Rondthaler¹⁾, Chmaja²⁾ i Dzierzbickiej³⁾, poświęcone psychologii indywidualnej. Krótkie krytyczne przedstawienie teorii Adlera znaleźć można w rozprawie Kreutza⁴⁾ o nowych kierunkach współczesnej psychologii i w dziele Dąbrowskiego⁵⁾ o nerwowości dzieci i młodzieży. Obszerną, na gruntownych studiach opartą monografię o działalności Adlera i jego uczniów zawdzięczamy jednak dopiero E. Markinównie⁶⁾. Na własnych obserwacjach, opracowanych jednakowoż pod kątem widzenia teorii Adlera, opierają się obszerniejsze studia Mikulskiego⁷⁾ i Kuchty nad dziećmi włączkami.

Mówiąc o psychologii Adlera nie można pominąć faktu, że niezależnie od Adlera, a nawet jeszcze przed nim, do analogicznych też doszedł Władysław Witwicki⁸⁾ w szeregu prac datujących się od roku 1900. Porównaniem poglądów Adlera i Witwickiego na rolę, jaką dążenie do mocy odgrywa w życiu psychicznym człowieka, zajęła się E. Markinówna⁹⁾. Wreszcie należy dodać, że zagadnienie działania po-

1) A. Rondthaler: *Psychologia indywidualna Alfreda Adlera jako metoda pracy wychowawczej w szkole*. Warszawa 1929.

2) L. Chmaj: *Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej*. Kraków 1950.

3) W. Dzierzbicka: *Psychologia indywidualna*. Oświata i Wychowanie, t. 4, 1932.

4) M. Kreutz: *Nowe kierunki psychologii*, *Encyklopedia Wychowania*, t. 1, 1935.

5) K. Dąbrowski: *Nerwowość dzieci i młodzieży*. Warszawa 1935.

6) E. Markinówna: *Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne*. Warszawa 1935.

7) K. Mikulski: *Badania psychologiczne w szkole średniej*. Warszawa 1930.

8) W. Witwicki: *Analiza psychologiczna ambicji*. *Przegląd Filozoficzny*, t. 5, 1900.

Tenże: *Z psychologii stosunków osobistych*. *Przegląd Filozoficzny*, t. 10, 1907.

Tenże: *Psychologia dla użytku słuchaczy wyższych zakładów naukowych*. 2 wyd., t. I, 1950, t. II, 1935.

9) E. Markinówna: *Psychologia dążenia do mocy*. *Kwartalnik Psychologiczny*, t. 7, 1935.

nizeń opracował W. Kowalski¹⁰⁾, posługując się w swej analizie pojęciami i kryteriami rozwijanymi w zasadniczych zarysach przez Adlera i Witwickiego.

Jeśli zapytamy się teraz, dzięki czemu system adlerowski znalazł tak żywy oddźwięk w całym kulturalnym świecie, to odpowiedź na to pytanie pouczy nas zarówno o zaletach, jak wadach twórczości Adlera. Przede wszystkim biją w oczy dwie cechy jego twórczości: prostota koncepcji zasadniczych, przemawiających łatwo do przekonania nawet szerokich sfer inteligencji, i operowanie wielką ilością konkretnych przypadków, zaczerpniętych bezpośrednio z praktyki. Czytelnik nie gubi się w abstrakcjach, lecz uczy się na ciekawych przykładach rozumieć i stosować koncepcje Adlera. Dążenie do zrozumiałości i konkretności sprawiło jednakowoż, że psychologia Adlera nie stanowi zwartejgo systemu, w którym wszystkie konkretne przypadki zostały ściśle uporządkowane, ujęte w logiczne podziały i przedstawione w obszernej typologii. Umysłowość Adlera jest więc raczej konkretna, niż abstrakcyjna.

Dalszą cechą, charakterystyczną dla Adlera i zapewniającą mu powodzenie wśród praktyków, jest optymizm. Adler wierzy głęboko, że zarówno wychowawca, jak psychoterapeuta mogą uzyskać znakomite wyniki, jeśli uwzględnią zasady psychologii indywidualnej. Zadaniem tak wychowawcy, jak też psychoterapeuty jest skierowanie człowieka na należyte tory życiowe. Ale jaka linia życiowa jest trafna, prawdziwa? Podkreślano nieraz, że psychologia indywidualna nie daje na to pytanie odpowiedzi. Tak np. słusznie stwierdza E. Stern¹¹⁾, że sens nadaje życiu dopiero jakiś pogląd na świat i że w zrozumieniu tego stanu rzeczy usiłują niektórzy autorzy oprzeć współczesne systemy psychologiczne na panujących poglądach na świat (jak np. Liertz psychoanalizę, a Allers psychologię indywidualną na katolickim poglądzie na świat).

Optymizm Adlera wyrasta z założenia, również niezmiernie charakterystycznego dla psychologii indywidualnej, że o zdrowiu duchowym człowieka i jego powodzeniu w życiu decydują czynniki środowiskowe.

Czynniki wrodzone i dziedziczne ustępują na szary koniec wobec czynników środowiskowych. Ale i to założenie jest wątpliwe. Nie można wprawdzie przeczyć temu, że rozwój człowieka i bieg jego życia wyznaczony jest w olbrzymiej mierze przez czynniki środowiskowe, niemniej jednak nie można odrzucić poglądu, że także dziedziczność jest wyznacznikiem przeznaczenia człowieka.

¹⁰⁾ W. Kowalski: O działaniu poniżeń. Poznań 1955.

¹¹⁾ E. Stern: Individualpsychologie. Handwörterbuch der medizinischen Psychologie, hg. von K. Birnbaum. Leipzig 1950.

W sumie, odważając olbrzymie zalety psychologii indywidualnej i pewne jej braki, można bez wszelkiej przesady stwierdzić, że Alfred Adler należał do tych pisarzy, którzy nie tylko stwarzają nowe kategorie ujmowania rzeczywistości, lecz także umieją z nich wyciągnąć korzyści dla dobra ludzkości. Pisarze tego typu nie dochodzą do klasycznych, zwartych, w najwyższym stopniu niesprzecznych systemów. Jest w nich zawsze coś z romantyka, z artysty — słusznie określił M. Sperber¹²⁾ metodę Adlera jako „artystyczną metodę obchodzenia się z człowiekiem“. I tu właśnie tkwi wielkie niebezpieczeństwo tej metody: stosowana przez dogmatycznych wyznawców, którym brak wielkich horyzontów twórcy psychologii indywidualnej, może ona prowadzić do zbytniego schematyzmu, odbiegającego poważnie od konkretnej rzeczywistości. Ale ten zarzut dotyczy już raczej niektórych zbyt gorliwych wyznawców Adlera, niż bez wątpienia wielkiego twórcy psychologii indywidualnej.

Jako szczegół biograficzny, który może być uważany jako ilustracja do późniejszego systemu psychologicznego Adlera, podaje się, że Adler otrzymał w pierwszej klasie gimnazjalnej stopień niedostateczny z matematyki i musiał klasę powtarzać. Niepowodzenie to stało się pobudką do skierowania specjalnie wielkich wysiłków na matematykę, dzięki którym stał się najlepszym matematykiem całej klasy. W perspektywie dokonanego życia i dzieła fakt ten nabiera szczególnego znaczenia jako przykład, jak przeżycia osobiste wpłynęły na powstanie psychologii indywidualnej.

Wśród licznych kierunków współczesnej psychologii wykazuje psychologia indywidualna największe pokrewieństwo z personalistyką W. Sterna. Wspólne obu tym systemom są — jak to uwypuklił w syntetycznym szkicu o Adlerze F. Birnbaum¹³⁾ — zasada psychofizycznej neutralności, teleologizm i pogląd, że osobowość ma swoje korzenie zarówno w sferze biologicznej, jak też w świecie wartości. Pomiedzy obu systemami zachodzi jednak ta istotna różnica, że psychologia personalistyczna jest statyczna, psychologia indywidualna, wywodząca działanie ludzkie z dążenia do zaznaczenia się — dynamiczna¹⁴⁾.

Stefan Błachowski (Poznań).

¹²⁾ M. Sperber: Alfred Adler. Der Mensch und seine Lehre. München 1926.

¹³⁾ F. Birnbaum: Alfred Adler in memoriam. Internationale Zeitschrift für Individual-Psychologie, t. 15, 1937, str. 97—127.

¹⁴⁾ „Man gewinnt bei W. Stern — pisze Birnbaum — den Eindruck einer ungemein scharfsinnig ersonnenen Maschine, die sich nicht bewegt“ (str. 100).

SPIS AUTORÓW PRAC
OMÓWIONYCH W PRZEGLĄDZIE CZASOPISM

TABLE ALPHABÉTIQUE DES AUTEURS
CITÉS DANS LA REVUE DES JOURNAUX DE PSYCHOLOGIE

- Aall A., 155
Abel T. M., 125, 466, 468
Ach N., 153, 163
Adams R. D., 141
Ahrens B., 300
Aigner A., 317
Allen E. C., 469
Allen F., 134
Allen R. M., 125
Aronoff S., 468

Bachmann J., 151
Bahle J., 318
Baker K. H., 297
Baker L. M., 143
Balderston C. C., 307
Banister H., 152
Baranowski P., 315
Bardecki A., 147
Bartlett M. S., 154
Baumgarten F., 155, 305
Beaumont H., 307
Becker J., 312
Bender H., 318
Berger H., 162
Bergfeld E., 156
Bergmann G., 152
Bernart W. F., jr., 504
Berry W., 298
Bertoldi M., 472
Beveridge W. M., 155

Bicknell N., 298
Biegeleisen B., 147
Bierens de Haan J. A., 158
Bills M. A., 304
Binns H., 475
Bischler W., 473
Blumenfeld W., 294
Bode K., 316
Bousfield W. A., 125, 299
Bowers H., 151
Böhme K., 480
Brogden W. J., 300
Brown W., 150, 296
Brugger H., 521, 525, 529
Brückner G. H., 157
Bujas Z., 302
Bunch M. E., 469
Burgert R. H., 469
Burk S. L. H., 505
Burnham T. H., 306
Bühler K., 155, 160

Calavrezo C., 312.
Cantril H., 126
Carroll D., 155
Cattell R. B., 155
Chapman J. S., 297
Chen L., 130
Chmelař V., 308
Ch'uan-Fang Lo, 469
Chweitzer A., 302

- Chweitzer L., 302
Clark B., 299, 465
Clarke W. V., 505
Cohn J., 295
Cook Th. W., 474
Copelman L., 302
Corris R. C., 305
Costa A., 128, 472
Cowdrick E. S., 306
Crafts L. W., 125
Crook H., 298
Crook M. N., 298
Crowther A., 137
Culler E., 126, 300
Culwick A. T., 134
Culwick G. M., 134
Černocký K., 308
- Dallenbach K. M., 466, 467,
468, 469
Dambach K., 476
Danesino A., 472
Daniels E. E., 320
Dauelsberg E., 161
Davis H., 145
Davis R. A., 145
Dawson S., 159
Dembo T., 298
Dennis W., 299
Derbyshire A. J., 145
Dodge A., 128
Dorcus R. M., 140
Drever J., 475
Drew G. C., 155, 474
Durup G., 301
Düker H., 165
- Eddy N. B., 300
Edes B., 467
Edgell B., 132
Ehrenstein W., 155, 324, 329
Eilks H., 165, 322
- Ekdahl A. G., 125
Ellis W. D., 141
Emmett W. G., 136
English H. B., 142
Enke W., 155
Entwistle W. H., 474
Erhardt A., 157
Erickson M. H., 140
Ermisch H., 324
Essen J. van, 162
Ewing A. W. G., 129
Eye M. G., 297
- Faison C., 127
Fearing F., 141
Fehrer E. V., 297
Feldens F., 479
Feldman H., 305
Feller D., 302
Ferrall S., 469
Ferree C. E., 307
Fessard A., 301
Finch G., 126, 300
Fischer G. H., 165
Fleischer E., 329
Forbes J. M., 155
Fox C. W., 299
Frank J. D., 296, 297
Frankl L., 162
Frederiksen N. O., 126
Freeman G. L., 297
Fricke F., 164
Fry G. A., 298, 300, 467
Fryer D., 474
Fuller H. J., 144
- Gage F. H., 131
Galli P. A., 162
Gamisch E., 158
Garth T. R., 125
Gatti A., 128, 471
Geck L. H. Ad., 160

- Geisinger S. M., 466
 Gelb A., 153
 Geldard F. A., 142
 Gérard W., 321, 323
 Giberson L. G., 305
 Gibson E. J., 127
 Gibson J. J., 127
 Givens M. B., 305
 Glos O., 510
 Goldstein K., 155
 Gordon K., 145
 Graewe H., 477
 Graham C. H., 146
 Griffith P. E., 467
 Grimm K., 160
 Grindley G. C., 154, 158, 159
 Groos K., 164, 165, 328
 Gruhle H., 314
 Guilford J. P., 126, 467, 469
 Gulliksen H., 144
 Gundlach R. H., 300

 Hackman R. B., 467
 Haigis E., 326
 Hall V., 158
 Haller Gilmer B. von, 142
 Halverson H. M., 142
 Hamilton J. A., 468
 Hanfmann E., 298
 Harms E., 162
 Harrower M. R., 156
 Hartenstein E., 322.
 Hartmann K. J., 319
 Hasdenteufel J. E., 315
 Hasebroek K., 322
 Hausmann G., 149
 Heim A., 159
 Heiser F., 126
 Helson H., 469
 Hennig H., 478
 Hennig R., 325.
 Hentze R., 165

 Hersey R. B., 305
 Herzog H., 156
 Hevner K., 296, 466
 Heyde J. E., 165
 Heyden Ph. M. van der, 321
 Hicks O. J., 304
 Hilzensauer H., 320
 Hirsch G., 150, 477
 Hirsch G. M., 471
 Hische W., 165, 478
 Hochheimer W., 162
 Hodge W. J., 305
 Hoffmann A., 478, 480
 Holway A. H., 146
 Hovey H. B., 467
 Howells T. H., 145
 Hozer J., 148
 Hulin W. S., 127
 Hunt J. Mc V., 295, 298, 465
 Hunt W. A., 296
 Hunter W. S., 155
 Husband R. W., 145
 Huston P. E., 140
 Huth A., 151

 Imus H., 298
 Irwin J. O., 150

 Jacobsen W., 152, 479
 Jacobson E., 465
 Jaensch E. R., 154, 156, 161, 165,
 517, 520, 525, 526, 328
 Jakobson R., 308
 Janzen W., 321
 Jenkin A. M., 155
 Jones E., 155
 Jones H. E., 297

 Kaila E., 518
 Kainz F., 160, 328
 Karn H. W., 145
 Kasatkin N. I., 147

- Katz D., 127, 154, 293
Katz R., 293
Katzin D., 127
Kelchner M., 150
Kellnerová A., 508
Kelsey G. W., 307
Kemp E. H., 145
Kendrew E. N., 154
Kerr M., 138
Kesselring M., 150
Kiessling A., 160
Killian C. D., 142
Kinder E. F., 129
Kingsley H. L., 125
Kleint H., 325
Kline L. W., 296
Klüver H., 295
Kohler H. M., 296
Konečný R., 308
Kowalski W., 147
Kratina F., 308
Krenn F., 316
Krewald A., 162
Krieger P. L., 476
Kroh O., 165, 476, 478
Krolik W., 312
Krudewig M., 151
Kupky O., 479
Kutzner O., 150
Künkele Ph., 477, 480
- Lamm Th., 157
Landis C., 296, 469
Langdon J. N., 475
Lange H., 316
Langfeld H. S., 139
Lau A., 316
Lauenstein O., 311
Leibold R., 149, 152
Lemmon V. W., 466
Levikova A. M., 147
Levine H. A., 468
- Lewin K., 311
Lewis F. H., 296
Lindgren E. J., 154
Lindworsky J., 145
Line W., 139
Littler T. S., 129
Lowe M. F., 135
Lurie M. H., 145
- Machover S., 129
Mackintosh M., 306
Madlung K., 311
Mall G. D., 527
Manning P., 127
Manson R. H., 475
Marbe K., 154
Margineanu N., 146
Marshall B. H., 126
Maudry M., 520
Max L. W., 141
Maxwell R. S., 138
Mayer-Hillebrand F., 163
McDougall W., 295
McGeoch J. A., 124, 295, 298, 466
McKinney F., 124, 298
McLean K. G., 128
McNair W. K., 126
McNemar Q., 125
Medrow W., 315
Menaker W., 324
Metzger W., 310, 315
Mohnkopf W., 156
Montpellier G. de, 301
Moore C. C., 145
Moore J. H., 468
Mossman Thompson D., 141
Mosso P., 471
Mowrer O. H., 141
Murchison C., 144
Murray E., 127
Müller G. E., 164, 311, 313
Müller-Freienfels R., 325

- Needham J. G., 126, 297
 Neff W. S., 465, 469
 Neuhaus W., 156, 162, 163,
 319, 325
 Newhall S. M., 142, 467
 Newman E. B., 310, 466
 Nienburg B. M., 307
 Niini E., 514
 Nissen H. W., 129
 Northway M. L., 137, 475

 Oberto S., 128
 Oeser O. A., 474
 Oldfield R. C., 137
 Oppenheimer E., 312

 Pachauri A. R., 150, 151, 139
 Page J., 469
 Pajowa E., 326
 Palma L., 470
 Pastore A., 470, 471
 Patterson Wm. F., 305
 Pear T. H., 475
 Pearce C. H., 146
 Peckham R. H., 465, 468
 Peel Z. E., 299
 Peiper A., 322, 325
 Pellegrini A., 129, 472
 Peters H. N., 468
 Peters W., 136, 158, 154
 Pfaffmann C., 299
 Philip B. R., 124
 Philpott S. J. F., 140
 Piaggio H. T. H., 132
 Pickford R. W., 131, 152, 474
 Piéron H., 301, 302, 303
 Pikler J., 157, 164, 329
 Plotnikowa O., 326
 Porter E. P., 125
 Porter J. M. Jr., 140
 Powell M., 466
 Prasad J., 132

 Pratt C. C., 137, 159
 Preston M. G., 467, 469
 Pritchard G. C. 306,
 Purdy D. M., 142.

 Qual A., 148

 Raffel G., 467, 470
 Rand G., 307
 Ranschburg P., 154
 Rawdon-Smith A. F., 134, 135
 Reagan C., 127
 Reibel H., 155
 Rensch B., 327
 Renshaw S., 140
 Révész G., 159, 164
 Richter H., 328
 Riggs L. A., 146
 Rikimaru Ji-Yen, 469
 Riper C. van, 297
 Robertson V. M., 298, 300
 Robinson G. A., 306
 Rodnick E. H., 467
 Roelofs C. O., 321
 Rogers F. R., 304
 Rohracher H., 322
 Rombach J., 478
 Rubin E., 138, 311
 Rubinow O., 162
 Ruch F. L., 142
 Rupp H., 315, 316, 317
 Rüdiger J., 158
 Ryan A. H., 467
 Ryan T. A., 466

 Schiel W., 160
 Schiller P. von, 131, 160
 Schlenger K., 317
 Schmeing K., 328
 Schmid G., 319
 Schmidt B., 324
 Schmidt J., 164

- Schneevoigt W., 159
Schneider O., 316
Schoen Z. J., 145
Schole H., 157, 158, 162, 328
Schoolland J. B., 145
Schriever W., 165
Schrijver F., 157
Schuwerack W. G., 152
Scofield C. F., 145
Scott R., 127
Selz O., 165
Seth G., 476
Shakow D., 140
Sheddan B. R., 507
Shipley W. C., 140, 146
Shock N. W., 468
Silva H. R. de, 126, 141
Simon A. K., 500
Simsen G., 510
Sisson E. D., 298
Skard A. G., 294
Skinner B. F., 144, 146
Sliosberg S., 310
Slocombe Ch. S., 506, 507
Smeltzer C. H., 507
Smith E. M., 506
Sokołowska S., 148
Sparrow W. J., 157
Spear E., 299
Springer N. N., 500
Squires P. C., 145
Steckle L. C., 140
Stephens J. M., 468
Stephenson W., 130, 152, 134,
136
Sterzinger O., 165, 327
Stevens S. S., 124, 466
Stone L. J., 466
Stratton G. M., 124, 126
Strohal R., 155
Studencki S., 148
Sumner F. C., 465
Switzer St. C. A., 144
Taylor J. H., 145
Teyrowsky V., 311
Thomson G. H., 155
Thorndike E. L., 124, 298
Thouless R. H., 152, 156, 311
Thurston E., 127
Thurstone L. L., 141
Tongue E. D., 150
Travis L. E., 467
Trimble O. C., 297
Turner W. D., 126
Uher J., 309
Upton M., 145
Vaněk J., 508
Veiders E., 514
Venturi A., 470, 471
Vernon P. E., 129
Vértes J. O., 327
Waals H. G. van der, 321
Walker D. A., 156
Walker R. Y., 141
Wallach H., 514
Walton R. D., 159
Ward L. W., 504
Ward R., 504
Warner M., 467
Warren N., 299
Washburn M. F., 127, 128
Waters R. H., 299
Watts F. P., 465
Weber C. O., 298
Wees W. R., 159
Weimer H., 477, 479
Welborn E. L., 142
Wellek A., 165, 321

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| Wenborne A. A., 136, 138 | Wright W. D., 475 |
| Wenger M. A., 467 | Wrono J., 147, 149 |
| Werner H., 295 | |
| Wertheimer M., 155 | Zangwill O. L., 475 |
| Wetenkamp L., 156 | Zapan G., 517 |
| Wheeler E., 307 | Zawirska J., 149 |
| White M. M., 146, 466 | Ziehen Th., 155 |
| Wilde K., 313 | Zietz K., 320, 480 |
| Wilson J. H., 133 | Zigler M. J., 146 |
| Winston M. M., 469 | Zillig M., 164 |
| Wolff W., 515, 523 | Zoll P. M., 127 |
| Wonderlic E. F., 297 | |
-

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



Rédaction: Poznań, Université (Pologne)

Abonnement 20 złoty par an

