

Ruch Pedagogiczny

FILOZOFIA WYCHOWANIA JOHNA DEWEYA

Bardzo wielki wpływ na współczesną myśl pedagogiczną wywarł John Dewey, wybitny filozof-pragmatysta i pedagog amerykański. On to jeden z pierwszych nawoływał już z końcem XIX w. do rewizji podstawowych założeń starej szkoły, poddał druzgocącej krytyce zasady dotychczasowego wychowania, spojrzął z nowej strony na życie dziecka i przejawy jego psychiki, wskazał drogę do oparcia pracy wychowawczej na naturalnych podstawach przeżyć i czynnych zainteresowań wieku dziecięcego, wysunął postulat przekształcenia szkoły na instytucję żywą, będącą dla dziecka źródłem radości oraz bezpośrednich doświadczeń życiowych, a przez to dał najgłębszy wyraz nowym prądom i tendencjom wychowawczym, jakie wraz z przemianami społecznymi i światopoglądowymi poczęły zwolna torować sobie drogę u schyłku XIX i na początku XX w. Filozofia wychowania Deweya, godząc dążenia jednostkowe i zbiorowe, upatrując w idealnej szkole pracy jedyne narzędzie udoskonalenia społeczeństwa, wyraża najlepiej owe tendencje demokratyczne, które do niedawna stanowiły główny nurt życia politycznego zarówno Stanów Zjednoczonych jak i Europy.

John Dewey urodził się w 1859 r. w Burlington. Po odbyciu studiów uniwersyteckich w Baltimore, gdzie między innymi słuchał wykładów głośnego psychologa Stanleya Halla, który też wielce oddziałł na jego poglądy pedagogiczne, habilitował się z filozofii w uniwersytecie w Michigan, gdzie niebawem został profesorem. Powołany w 1894 r. na katedrę filozofii i pedagogiki do Chicago, założył tam Dewey w dwa lata później swoją słynną „szkołę eksperymentalną”, która istniała do r. 1903. Wyszedłszy z założenia, że wszelka płodna myśl powstaje w łączności z działaniem, z konkretnymi zagadnieniami życia społecznego, wprowadził do niej Dewey zajęcia praktyczne, jako czynne środki pogładowej nauki o naturalnych materiałach i procesach dla uprzytomnienia dzieciom historycznego rozwoju ludzkości. Wyniki otrzymane w owej szkole utwierdziły go w przekonaniu, że wszelka idea o tyle tylko ma wartość, o ile służy człowiekowi jako narzędzie swobodnego i czynnego uczestnictwa w życiu społecznym i ułatwia mu przystosowanie się do zmiennej społecznej rzeczywistości. W 1904 r. obejmuje Dewey katedrę filozofii w Columbia University w Nowym Yorku, gdzie rozwija bardzo żywą twórczość filozoficzną. Tu powstało w 1916 r. jego podstawowe dzieło *Demokracja i Wychowanie*, w którym dał nam najpełniejsze opracowanie swoich idei pedagogicznych.

Bezpośrednio po wojnie rozwija Dewey żywą działalność polityczną dążąc do pozyskania ludzi dla stworzenia nowego systemu demokratycznego, opartego na naukowym planowaniu i społecznym współdziałaniu. Staje on na czele Ligi niezależnej akcji politycznej (League for Independent Political Action) oraz wyłonionego z niej Komitetu propagandowego (The United Action Campaign Committee) i wykazując bankructwo liberalizmu gospodarczego nawołuje do zawiązania nowej partii pracy celem obalenia oligarchii ekonomicznej i urzeczywistnienia społecznej sprawiedliwości. Równocześnie wzywa Dewey nauczycielstwo do zjednoczenia się z Unią związków zawodowych i stworzenia silnej organizacji bojowej dla dokonania przebudowy społeczeństwa amerykańskiego na podstawach kolektywistycznych. W akcji politycznej Deweya współdziała Towarzystwo Wychowania Postępowego (Progressive Education Association) powstałe w 1919 r., które skupia nauczycieli wyznających jego filozofię wychowania.

Żałożenia.

Dewey, który już w pierwszych swoich artykułach i szkicach filozoficznych przyłącza się do ruchu pragmatycznego, odrzuca starą koncepcję logiki formalnej: myśli oddzielnej od rzeczy, niezależnej i stałej, narzucającej swoje własne prawa przedmiotom, i przeciwstawia jej pogląd, według którego myśl jest jedynie narzędziem przystosowania się do warunków życiowych, jest doświadczeniem stojącym w związku z działaniem i z nim razem tworzącym jedność organiczną. Praca myśli zaczyna się wówczas, gdy działanie poprzednio istniejące, związane z pewnymi wartościami, zostaje zamącone, gdy jedność doświadczenia zostaje przerwana i powstaje potrzeba doświadczenia rozleglejszego, któreby nowe a różne czynniki z sobą szarmonizowało. W owej pracy reorganizacyjnej można wprawdzie odróżnić fakty, dane, elementy nieciągłe i niezupełne, oraz idee, myśli, znaczenia, służące do uzupełnienia i powiązania pierwszych, obie te jednak grupy czynników nie istnieją oddzielnie, a rozróżnienie ich jest zawsze względne, instrumentalne, historyczne. Poznania nie należy zatem pojmować abstrakcyjnie jako przedstawienia nieziennej rzeczywistości, ale jako funkcję mającą za przedmiot rekonstrukcję doświadczenia, coraz lepsze przystosowanie człowieka do otoczenia. Ponieważ rzeczywistość, w której odbywa się ludzkie działanie i poznanie, ma charakter społeczny, ponieważ człowiek istnieje tylko jako istota społeczna, przeto zarówno nauka jak i filozofia służyć muszą konkretnym potrzebom i zadaniom życia społecznego. Wartość filozofii jako ogólnej teorii doświadczenia polega nie na rozwiązaniach — te bowiem zdobywa się w działaniu — ale na odkrywaniu trudności oraz wskazywaniu możliwych metod ich przezwyciężenia. Systemy filozoficzne powstają wówczas, gdy sprzeczności pomiędzy różnymi ideałami życia rozrywającymi społeczeństwo wywołują powszechną potrzebę nowego przystosowania się, nowej reorganizacji ogólnych celów i zadań. Toteż Dewey widzi bardzo bliską łączność filozofii z zagadnieniami wychowania. Przypisuje on mianowicie filozofii zadanie wyraźnego sformułowania owego zagadnienia, jak należy rozwijać odpowiednio intelektualne i moralne sposoby zachowania się, by umożliwić jedności

swobodne i czynne uczestnictwo w życiu społecznym. Wychowanie uważa Dewey za laboratorium, w którym stosuje się i wypróbowuje filozoficzne sformułowania powyższego zagadnienia, a filozofię utożsamia z ogólną teorią wychowania.

Pojęcie wychowania.

Wychowanie jest, według Deweya, funkcją życia społecznego, „procesem wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku”, procesem przekazywania jej intelektualnych i moralnych zasobów zdobytych przez ludzkość w ciągu długiego rozwoju. Wychowanie jest tym samym narzędziem ciągłego socjalnego trwania życia¹⁾. Bez owego przenoszenia ideałów, norm, sposobów myślenia i postępowania przez starszych członków społeczeństwa na młode pokolenie, życie społeczne nie mogłoby istnieć nadal, ani też rozwijać się. Dlatego to wszelkie prawdziwe życie społeczne jest wychowujące a zarazem uspołeczniające. Pod wpływem otoczenia społecznego i wymagań różnych sytuacji społecznych, w jakich dziecko znajduje się w ciągu swego rozwoju, wyzbywa się ono z wolna swego ciasnego egocentryzmu w odczuwaniu i zachowaniu się, a dzięki nieustannemu ustosunkowaniu się innych do jego własnych czynności zaczyna rozumieć społeczny charakter tych czynności i samo również poczyną zachowywać się jak istota społeczna.

Obok tego „nieświadomego”, „niesystematycznego”, jak go Dewey nazywa, procesu wychowawczego istnieje w społeczeństwie również wychowanie świadome i planowe, wychowanie systematyczne. Wychowanie to jest konieczne, ponieważ po 1) w miarę narastania kultury powiększa się przepaść pomiędzy zdolnościami młodego pokolenia a czynnościami i wymaganiami dorosłych. Nie wystarcza już więc samo naśladowanie — współdziałanie w zajęciach dorosłych wymaga uprzedniego przygotowania i wyszkolenia; po 2) bez uwzględnienia i poznania struktury duchowej dziecka, bez oparcia się o jego siły wrodzone i czynności spontaniczne proces wychowawczy staje się dowolnym i przypadkowym, albo przymusowym, a wtedy przemienia się w zwyczajną tresurę i traci prawdziwą wartość wychowawczą. Zresztą wychowanie lekceważące siły duchowe dziecka sprzeciwia się samej istocie życia społecznego. Z jednej bowiem strony instynkty i dążności dziecka są dziedzictwem minionego życia społecznego i dawnych czynności rasy, z drugiej — możliwość użytecznej służby społecznej owych dążności zależy jedynie od ich swobodnego rozwoju, skoro nie da się przewidzieć, jaki będzie stan przyszłej cywilizacji i do jakiego ściśle określonego zespołu warunków życia społecznego należałoby przysposabiać dziecko. Wychowanie musi zatem oprzeć się na psychologicznym poznaniu dziecka.

Dwie te strony procesu wychowawczego (psychologiczna i socjologiczna) są jednakże tak z sobą organicznie zespolone, że wszelki pogląd na wychowanie, uwzględniający tylko jedną z nich, jest ciasny i fałszywy. Czysto psychologiczna definicja wychowania jest pusta i formalna, ponieważ nie podaje, w jaki

¹⁾ Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York 1916, str. 15.

sposób zdolności psychiczne dziecka mogą znaleźć zastosowanie; wyłącznie zaś socjologiczne określenie wychowania mówiąc o uspołecznieniu jednostki prowadzi do podporządkowania jej pewnej z góry przesądzonej społeczno-politycznej strukturze grupy.

Błąd obydwóch tych stanowisk widzi Dewey w statystycznym rozpatrywaniu zdolności dziecka i życia społecznego. Pierwsze z nich bowiem zakłada, iż właściwy cel zdolności dziecka tkwi w nich samych, a nie w ich zastosowaniu czyli funkcji, w działaniu i czynności, które dziecko spełnia przy ich pomocy w swoim społecznym otoczeniu, drugie zaś przypuszcza, jakoby społeczeństwo mogło istnieć samym swoim bezwładem bez ciągłego odwoływania się do indywidualnych sił ludzkich, bez ustawicznego odnawiania z ich pomocą swoich celów i działań.

Otóż Dewey pragnąc zachować odpowiedni stosunek sił pomiędzy obydwoma stronami wychowania ujmuje proces wychowawczy ze stanowiska dynamicznego i funkcjonalnego. Jeśli wychowanie jako funkcja społeczna ma zapewnić społeczeństwu ciągłość istnienia i przyczynić się do postępu społecznego, do udoskonalenia społeczeństwa, nie może ono ograniczać się do czysto biernego przekazywania wartości kulturalnych, nie może poprzestawać na samym zaznajamianiu młodego pokolenia z wiadomościami i przekonaniem starszych, jak to czyniła dawna szkoła, ale musi rozwinąć w dziecku zdolność do czynnego przekształcania doświadczenia, dostarczyć mu odpowiednich warunków rozwoju, usprawnić je do rzeczywistego współdziałania z innymi, przysposobić do używania własnych sił dla celów społecznych. Inaczej mówiąc, wychowanie powinno: 1) odnaleźć środek ciężkości nie w nauczycielu, podręczniku czy gdzie indziej, ale w bezpośrednich instynktach i czynnościach samego dziecka, 2) stawiać dziecko w warunkach, w których będzie ono aktywne i twórcze i czynić będzie bezpośrednie doświadczenia, 3) być społeczne i demokratyczne. W tych trzech postulatach zawiera się cała treść pedagogiki Deweya.

I. Potrzeby i zainteresowania czynne dziecka.

Punktem wyjścia rozważań Deweya jest pojęcie życia jako dynamicznego procesu wzrastania, będącego odbiciem dążności, popędów, potrzeb samorzutnych ustroju żyjącego. Tam, gdzie jest życie i rozwój, istnieje zawsze zapalcząwa aktywność, czynne są siły reagujące na podniety, przezwyciężające trudności, zmieniające swoje działania pod wpływem wyników poprzednich doświadczeń, powstają „nawyki” korzystania z naturalnych okoliczności dla pewnych określonych celów. Przystosowanie się do otoczenia nie dochodzi do skutku w sposób bierny, ale wśród czynnego, celowego i skutecznego jego opanowywania.

Patrząc na dziecko z tego punktu widzenia, stwierdza Dewey, iż w jego rozwoju naturalnym zachowanie się czynne wyprzedza funkcje czysto odbiorcze, iż świadomość dziecka ma charakter ruchowy, a wszelkie stany świadomości dążą do ujawnienia się w działaniu. Niedojrzałość dziecka, będąca warunkiem jego wzrastania i rozwoju, nie jest zatem bynajmniej jakimś brakiem i niedostatkiem; prze-

ciwnie, stanowi ona całkiem pozytywny okres życia. Dziecko w owym stadium nie-dojrzałości żyje tak samo życiem rzeczywistym i pełnym, jak w każdym innym. Choć- ciał treść zainteresowań dziecka jest płynna i ruchoma, przecież jego świat osobisty posiada jedność i pełnię własnej egzystencji. Jego doświadczenia osobiste, nawet najróżnorodniejsze, łączą się ze sobą i trzymają razem dzięki związkowi wynikają- cemu z samej działalności dziecka.

Toteż Dewey domaga się zupełnej p r z e b u d o w y s y s t e m u n a u c z a n i a, kopernikańskiego w szkole przewrotu, by dziecko nie było w niej biernym widzem odrabiającym mechanicznie lekcję zadaną, ale by działało i żyło swym własnym życiem i zdobywało doświadczenie życiowe będące dlań źródłem radości i sposobności do wykrywania wartości bezpośrednich. Odrzuca on jako błędny pogląd dawnego wychowania, który w przygotowaniu do życia dorosłych upatruje właściwe zadanie pracy wychowawczej, albowiem zapoznając wartość obecnego życia dziecka i narzu- cając mu cele obce, zmuszony jest wychowawca uciekać się do gróźb czy obietnic, zamiast kształtować jak najpełniej terażniejsze doświadczenie dziecka przy pomocy wszelkich jego sił. „Życie dziecka w swoim czasie i w swoich rozmiarach ma war- tość nie mniejszą, niż życie dorosłego człowieka. Dziwne byłoby to doprawdy, gdyby rozumne i poważne uwzględnianie obecnych potrzeb dziecka, jego uzdolnienia do bogatego, wartościowego i pełnego życia, miało w jakikolwiek sposób być niezgodne z potrzebami i możliwościami późniejszego życia dorosłego człowieka. Jeśli uwzględ- nimy istotne instynkty i potrzeby wieku dziecięcego i będziemy dążyć do jak naj- pełniejszego wyrażenia ich rozwoju, dyscyplina umysłu, wiedza i kultura wieku dojrzałego same się pojawią we właściwym czasie" 2).

Z drugiej strony przeciw nowej pedagogice podnosi Dewey, iż nie można rozpa- trywać potrzeb i zainteresowań dziecka w nich samych, niezależnie od roli, jaką odgrywają w jego rozwoju, ani uważać poszczególnych faz tego rozwoju za coś ustalonego i skończonego. Doświadczenie terażniejsze dziecka nie tłumaczy się samo przez się ani nie wystarcza samo sobie. Jest ono procesem przejściowym i niezu- pełnym, płynnym i zmiennym, jest wskazówką pewnych dążeń życiowych 3). Znaczenie zainteresowań i zdolności dziecka tkwi w ich funkcji propulsywnej. Polega ono na tym, do czego one dążą, jakie nowe doświadczenia umożliwiają, ja- kie nowe nawyki stwarzają. Niektóre z czynności dziecka są przeżytkami mi- nionych faz ludzkości i uwzględnianie ich byłoby zatrzymaniem rozwoju dziecka na niższym poziomie. Jedynie oceniając czynności dziecka na tle szerszej ewolucji życiowej można ustalić, które z nich tłumić należy, a które rozwijać, ćwiczyć i orga- nizować. Toteż kryterium wartości wychowania upatruje Dewey w tym, w jakim stopniu wywołuje ono dążenie do dalszego rozwoju i dostarcza środków do jego urzeczywistnienia, jak dalece czyni ono dziecko zdolnym do ochronienia swych czyn- ności przed zmechanizowaniem i zrutynizowaniem.

Za niemniej fałszywą uważa Dewey również tę teorię wychowania, która biorąc

2) Szkoła i społeczeństwo, 1924, str. 66.

3) Szkoła i dziecko, Warszawa 1929, str. 97.

dziecko za istotę niedojrzałą o utajonych zadatkach, kładzie nacisk na ich możliwie najdoskonalsze rozwinięcie. Wszystkie fazy życia leżące przed osiągnięciem tego ostatecznego celu traktuje ona jako fazy przejściowe i podobnie jak „teoria przygotowania” nie docenia obecnych sił i możliwości. Ponieważ zaś ów ideał doskonałości, do którego rozwój dziecka zmierza, jest zbyt odległy i nieokreślony, przeto zastępuje go ona przez symbole (jak u Froebła), albo przez instytucje wyrażające „ducha obiektywnego” (jak u Hegla), które u dziecka, jako narzucone mu z zewnątrz lub niezrozumiałe, nie budzą żadnego oddźwięku.

Tak więc zarówno dawna pedagogika jak i nowa popelnia ten sam błąd zasadniczy, że zapomina, iż rozwój ma pewien określony przebieg, pewne własne prawo i że zachodzi w pewnych tylko oznaczonych i odpowiednich warunkach. Gdy dawna pedagogika nie zdawała sobie sprawy z własności dynamicznej, z siły rozwojowej, zawartej w doświadczeniu dziecka i dlatego, aby dzieckiem kierować, stosowała przymus, to nowa skłonna jest traktować zainteresowania i uzdolnienia dziecka jako rzeczy nieruchome i martwe, a z idei rozwoju organicznego korzystać w sposób zupełnie formalistyczny i bezpłodny, jak gdyby dziecko mogło samo z siebie wysnuć dany fakt czy pojęcie ⁴⁾.

Otóż Dewey analizując argumenty z w o l e n n i k ó w w y s i ł k u i z a i n t e r e s o w a n i a wykazuje, że siła ich teorii leży w jej przeczeniach raczej niż twierdzeniach; jedna i druga bowiem wychodzi z błędnego założenia, iż przedmiot lub myśl, które uczeń ma opanować, którymi ma się zainteresować, są czymś dla niego zewnętrznym i obcym, że zainteresowanie i przedmiot zainteresowania stanowią dwie rzeczy zupełnie różne. Zwolennicy przymusu i wysiłku przeciwni są odwoływaniu się do zainteresowań dziecka, ponieważ obawiają się, by zepsute zabawkami i błyskotkami chwili nie traktowało również życia samego i jego powagi zbyt płochy i lekkomyślnie, niezdolne będąc do karności, niegotowe do czynu i do zadośćuczynienia poważnym zadaniom. Nie dostrzegają oni istnienia w dziecku popędów sił samorzutnych, które usiłują wyrazić się w czynnościach i szukają dróg do normalnego funkcjonowania. Jeśli zapewni się im wzrost i rozwój przez nadanie kierunku i ujęcie w karby, powaga ducha, skupienie myśli zjawi się samo i odda na usługi określonym celom życia ⁵⁾.

Obróńcy natomiast dziecka, w zainteresowaniu szukając klucza do nauczania i wychowania i domagając się, by przedmiot, ku któremu chcemy skierować energię dziecka, starał się wychowawca uczynić interesującym i pociągającym, nie zdają sobie sprawy z tego, iż konieczność stwarzania dopiero zainteresowania dokola jakiegoś przedmiotu lub myśli zachodzić może tylko wtedy, gdy myśl ta czy przedmiot nie są dla dziecka same przez się interesujące. Dewey wszelkie narzucanie dziecku czy stwarzanie dlań jakiegoś zainteresowania uważa za rzecz całkowicie zbyteczną, ponieważ zdaniem jego rodzi się ono samo przez się z czynnej istoty dziecka.

Każde zainteresowanie ma charakter samorzutny, impulsywny, jest naturalną skłon-

⁴⁾ Op. cit. str. 101.

⁵⁾ Szkoła i dziecko, str. 50.

nością podmiotu do rozszerzenia swych doświadczeń, uzewnętrznienia swego ja, wyrażania się w działalności zewnętrznej. Zainteresowanie jest procesem wzrostu i ekspansji, nabywania sił i energii, jest symptomem rozwijania się uzdolnień. Wprawia ono w ruch popędy jednostki, wyzwala ukryte skłonności i wydobywa z nich potrzebny wysiłek dla usunięcia trudności, zwalczania zewnętrznych przeszkód i oporów, osiągnięcia pewnych planów i celów. Zainteresowanie nie może się jednak obejść bez wysiłku, bez natężenia woli i bez karności. Wysiłek i zainteresowanie w swej postaci normalnej stanowią dwa identyczne procesy uzewnętrznienia się osobowości⁶⁾. Ale trudności, o których przełamanie zabiega wysiłek, wtedy tylko mają sens dla człowieka, gdy widzi ich związek ze swymi popędami i nawyknięciami, gdy wypływają one z jego zainteresowań, gdy są jego trudnościami i zagadnieniami. Z trudności pozabawionych związku z czynnościami jaźni, z zadań narzuconych nie da się wykrzesać żadnego zainteresowania ani też wydobyć żadnego wysiłku. Prawdziwa karność istnieje też tam tylko, gdzie jednostka w całkowitej swobodzie stosuje swe zdolności w czynie, który wyrasta z jej własnych zagadnień i zainteresowań.

Z rozważań tych wysnuwa Dewey bardzo ważne wnioski pedagogiczne. Ponieważ zainteresowanie i przedmiot zainteresowania stanowią jedność funkcjonalną, nie należy przeto w sposób dowolny narzucać dziecku przedmiotów nauczania i czynić z nich sztucznych środków, mniej lub więcej zewnętrznych i powierzchniowych, do przykuwania jego uwagi; przeciwnie, pedagogiczna zasada zainteresowania wymaga, aby przedmioty nauczania dostosować do życia dziecka uwzględniając jego potrzeby i czynności, aby przetwarzać je na żywe i osobiste doświadczenia i pomóc mu w ten sposób do rozszerzenia jego świadomości i do dalszego rozwoju. Dlatego, jeśli wychowawca pragnie poznać, do czego dziecko jest już zdolne i nad jakim materiałem potrafi pracować najchętniej i najwydajniej, musi czujnie i nieustannie obserwować jego zainteresowania. Psychologiczne prawa natury dziecka, porządek, w jakim rozwijają się jego siły i zainteresowania, powinny być dlań wytyczną przy doborze zarówno materiału nauczania jak i środków wychowawczych.

Dewey nie sądzi, by pomiędzy przeżyciami dziecka, jego doświadczeniem a różnymi przedmiotami nauczania, z którymi ma się ono zapoznać, zachodziło jakieś przeciwieństwo. Doświadczenie dziecka jest w swej istocie tej samej natury, co i wiedza dorosłych, a programy nauczania są wynikiem organicznym tych samych sił, które działają również w życiu dziecka. Jeśli się spojrzy na doświadczenie dziecka ze stanowiska dynamicznego i uwzględni jego charakter zmienny i rozwojowy, wówczas dostrzeże się łatwo, iż dziecko i program to tylko granice wytyczne jednego i tego samego procesu⁷⁾. Fakty i prawdy wchodzące do doświadczenia dziecka, oraz te, które zawarte są w programach nauk, stanowią jedynie dwa krańce, początek i koniec tej samej rzeczywistości, dokonującej się nieustannie rekonstrukcji doświadczenia. Wychowanie w swej isto-

⁶⁾ Op. cit., str. 72.

⁷⁾ Szkoła i dziecko, str. 95.

cie jest właśnie taką rekonstrukcją doświadczenia, która czyni dziecko zdolnym do uczestniczenia w doświadczeniach innych oraz rozszerzania doświadczeń własnych.

II. Warunki rozwijania aktywności dziecka.

Wychowanie prawdziwe budzi w dziecku zmysł do zagadnień, przekształca jego przygodną ciekawość na postawę czynnego, ostrożnego i gruntownego dociekania i eksperymentalnego badania. Dba ono przede wszystkim o to, aby dziecko stawiać w warunkach, w których będzie ono czynić bezpośrednie doświadczenia, by jego pojęcia rozwijały się stopniowo w działalności i za pośrednictwem działalności twórczej i pozytywnej. Warunki te muszą być tego rodzaju, by wywoływały aktywność ucznia, i by ta aktywność wymagała myślenia, celowego obserwowania stosunków — wówczas uczenie się nastąpi samo przez się⁸⁾. Prawdziwa bowiem metoda uczenia się jest metodą myślenia, metodą rozwijania dobrych nawyków myślowych, metodą „kształcącego doświadczenia”⁹⁾. Podstawowym zadaniem wychowania winno być w ogóle nie apodyktyczne i czysto zewnętrzne podawanie uczniowi gotowego materiału, ale dostarczanie mu podnet, umożliwianie bezpośredniej obserwacji, dobieranie takich form zajęć, które by — odpowiadając jego potrzebom i wiążąc się z jego dotychczasowym doświadczeniem — wprawiały w ruch całą jego osobowość, wywoływały uwagę refleksyjną, stawiały go wobec zagadnień uznanych za własne i dawały mu możliwość ich rozwiązywania i sprawdzania. Tym warunkom czynią zadość, zdaniem Deweya, jedynie zajęcia praktyczne.

Wychowawcze znaczenie zajęć praktycznych upatruje Dewey w tym przede wszystkim, iż utrzymują one równowagę między umysłową i praktyczną stroną doświadczenia. Zajęcia te wskutek ciągłego obserwowania materiałów, tworzenia projektów i zastanawiania się nad nimi nie tylko ćwiczą zmysły i szkolą umysł, ale zarazem odwołują się do czynnej natury dziecka, pobudzają jego zdolności twórcze i konstrukcyjne oraz zaspokajają jego potrzebę działania, wypowiedzania się, budowania i tworzenia¹⁰⁾. Podczas gdy w dawnej szkole jednostajność metod i programów nauczania utrudniała uwzględnianie różnych uzdolnień i wymagań, szkoła Deweya usuwając bierność ucznia i dopuszczając swobodne i pełne przejawianie się jego zainteresowań, jako też robienie użytku z doświadczeń pozaszkolnych, może stosować z łatwością zasadę indywidualizacji; dzieci przestają w niej być masą, a stają się tymi wyraźnymi i odrębnymi istotami, jakie znamy poza szkołą — w domu, w rodzinie, na boisku i wśród znajomych. Dzięki temu znika izolacja szkoły od życia, powstaje natomiast całkiem naturalna łączność pomiędzy codziennym życiem dziecka a otaczającym je środowiskiem społeczno-gospodarczym. Zajęcia praktyczne zbliżając dziecko do codziennych warunków i motywów życia dostarczają mu naturalnych pobudek do pracy, dają mu doświadczenie z pierwszej

⁸⁾ Democracy and Education, str. 240.

⁹⁾ Op. cit., str. 254.

¹⁰⁾ Szkoła i społeczeństwo, str. 79.

ręki, wprowadzają je w styczność z rzeczywistością, a zapoznając je przy pracy z nieugiętymi warunkami rzeczywistego świata stają się ważnym czynnikiem dyscypliny i nauki. Wtajemniczanie dzieci, w miarę wzrostu ich sił i zdolności, w rozmaite czynności życia społecznego, kształtuje ich charakter i wyrabia karność, albowiem wdraża do porządku i pracowitości, budzi poczucie odpowiedzialności, rozwija wreszcie ducha społecznego współdziałania i współżycia. „Tam, gdzie praca szkolna polega po prostu na uczeniu się zadanych lekcji, wzajemna pomoc, zamiast być najbardziej naturalną formą współdziałania i współżycia, staje się skrytym dopomaganiem koleźce w uchylaniu się od obowiązków. Pomaganie innym, zamiast być pewną formą jałmużny, która zubaża odbiorcę, jest po prostu pomaganiem do wyzwalania się zdolności i pobudzaniem popędów jednostki, której się pomaga. Atmosfera swobodnego porozumiewania się, wymiany myśli, rad, wyników, czy to pomyslnych czy niepomysłnych, dotychczasowych doświadczeń, staje się dominującą nutą w pracy szkolnej. Współzawodnictwo wchodzi w grę o tyle, o ile chodzi o porównanie jednostek nie ze względu na ilość przyswojonych przez każdą z nich wiadomości, lecz ze względu na jakość wykonanej pracy; jest to naturalna społeczna miara wartości. Życie szkolne organizuje się na podstawach społecznych, w sposób nie przepisany z góry, lecz tym bardziej gruntowny”¹¹⁾.

Jakkolwiek Dewey dawne metody abstrakcyjne nauczania zastępuje zajęciami praktycznymi, przecież równocześnie domaga się, aby zajęcia kształcące dziecko były tego rodzaju, by zainteresowanie się działaniem i jego wynikiem wytwarzało potrzebę zwracania uwagi na sprawy o coraz bardziej pośrednim i odległym związku z pierwotną czynnością, prowadziło do zainteresowania się problemami ogólnymi, rozwijało ciekawość i wrażliwość na zagadnienia intelektualne. Przeciwstawia się on u tyli tarystycznemu, z a w o d o w e m u pojmowaniu czynności praktycznych zaznaczając, że celem ich nie powinny być wcale ekonomiczne wartości rzeczy, owa zewnętrzna użyteczność, ale rozwój, jaki powodują procesy tworzenia pomysłów i wcielenia ich w czyn¹²⁾. Dziecko dobierając stosownie do swych sił na swą własną odpowiedzialność odpowiednie materiały i narzędzia, tworząc samo wzory i plany pracy, ma sposobność spostrzegania własnych błędów, jako też możliwość ich naprawiania, sama zaś praca doznaje wzbogacenia i pogłębienia przez przepojenie jej wartościami płynącymi z życia społecznego, które ona odtwarza.

To wyzwolenie z ciasnego utylizyzmu pozwala zarówno związać zajęcia praktyczne w szkole ze sztuką, jak i uczynić je ośrodkami nauk ścisłych i historii. Dziecko otrzymuje np. surowy materiał (len, bawełnę, wełnę itp.), bada jego zdatność użytkową, wymyśla samodzielnie różne sposoby i narzędzia pracy tkackiej, poczynając od najprostszych, by przejść następnie do bardziej skomplikowanych w ich historycznym porządku, wypróbować doświadczalnie ich wartość, równocześnie zaś śledzi ich wpływy na poszczególne gałęzie wytwórczości i różne

¹¹⁾ Szkoła i społeczeństwo, str. 37.

¹²⁾ Szkoła i społeczeństwo, str. 120.

strony życia społecznego i tą drogą zapoznaje się nie tylko z procesem rozwojowym tkactwa w jego rozmaitych fazach, ale zarazem zdobywa i uzupełnia swoje wiadomości z różnych przedmiotów (geografii, chemii, fizyki, historii itd.). W ten sposób własna działalność społeczna dziecka staje się istotnym ośrodkiem korelacji przedmiotów szkolnych, szkoła zaś staje się prawdziwą wspólnotą pracy i myśli, prawdziwym domem dla młodzieży, w którym uczy się ona przy pomocy własnych czynności rozumieć istotę i rozwój życia społecznego.

Powtarzając podobne procesy tegoż życia w swych czynnościach, naśladować wyrób narzędzi, odtwarzając działania przeszłości, rekapitulując w sposób podobny (a nie identyczny, jak twierdził Stanley Hall), kolejne fazy historii cywilizacji, dziecko zdobywa zdolność oceny wartości życia społecznego, wyobrażenia sobie sił, które ułatwiają i czynią skutecznym współdziałanie ludzi ze sobą, oraz uczy się poznawać znaczenie czynności popierających i hamujących rozwój życia społecznego. Życie to przestaje być dla dziecka czymś niezrozumiałym i niejasnym, wszystkie czynności uczniów zespalają się w organiczną społeczną całość i s a m a s z k o ł a s t a j e s i ę p r a w d z i w y m ś r o d o w i s k i e m u s p o ł e c z n i a j ą c y m.

III. Uspołecznianie dziecka.

Uspołecznianie młodego pokolenia uważa Dewey za istotną funkcję wychowania. Między rozwojem jednostki a rozwojem społecznym nie istnieje, zdaniem jego, żadne przeciwieństwo. Jak współżycie społeczne kształtuje i urabia charakter jednostki, jej najlepsze i najgłębsze nawyki moralne, wprowadzając ją do wspólnoty pracy i myśli, tak znowu jednostka wymieniając doświadczenia, wiążąc swe własne działanie z działaniem innych, uczestnicząc w życiu społecznym czynnie i twórczo, wzbogaca je, rozbudowuje i posuwa naprzód. Dlatego jeśli szkoła ma wychowywać społecznie, musi sama stać się społeczeństwem w związku, musi przybrać p e w n ą f o r m ę ż y c i a s p o ł e c z n e g o, tak samo rzeczywistą i życiową dla dziecka, jakim jest jego życie w domu. Życie szkolne nie może tłumić ani kępować życia dziecka, ale, przeciwnie, powinno wchodzić w skład jego żywego doświadczenia, rozszerzać i pogłębiać jego przeżycia społeczne i odtwarzać w swym zakresie typowe warunki życia społecznego. Słowem, szkoła musi być ż y w ą i n s t y t u c j ą s p o ł e c z n ą.

Ponieważ życie społeczne jest zbyt złożone i skomplikowane, by dziecko mogło z nim nawiązać kontakt bezpośredni bez rozproszenia swoich sił i wewnętrznego rozbicia, wypływa stąd p o t r ó j n e z a d a n i e s z k o ł y :

- a) Szkoła powinna upraszczać istniejące poza nią życie społeczne i wybierać tylko te formy, które są podstawowe i które odpowiadają zdolnościom dziecka i jego dotychczasowym doświadczeniom społecznym;
- b) dobierając umiejętnie wpływy mające oddziaływać na dziecko, powinna ona wyłączać rysy bezwartościowe istniejącego otoczenia i te tylko pierwiastki młodemu pokoleniu przekazywać, które przyczynić się mogą do powstania lepszego społeczeństwa;

c) ponieważ społeczeństwo nowożytne jest spłotem mniej lub więcej ściśle z sobą powiązanych grup społecznych o różnych obyczajach i formach życia, przeto szkoła powinna owe różnorodne wpływy rozmaitych środowisk społecznych koordynować w umyśle dziecka, wyzwalać je z ograniczeń tej społecznej grupy, do której przynależy, i przez zetknięcie go z szerszym otoczeniem dążyć do ich wyrównania i uzgodnienia, by uczynić dziecko zdolnym do życia w każdej grupie społecznej. Inaczej mówiąc, wychowanie winno hołdować *ideałowi demokratycznemu*. Jakkolwiek wychowanie jest ze swej istoty procesem społecznym, a jego funkcją jest „uspołecznienie jednostki w całym jej sposobie patrzenia na świat i robienia użytku z życia”¹³⁾, przecież wykazuje ono duże różnice w duchu, w materiale i metodach wychowawczych zależnie od charakteru grup społecznych i życia społecznego. Społeczeństwa „nieruchome”, niezmiennie, konserwatywne dbają o to jedynie, aby wychowanie nie naruszało istniejącego obyczaju i ustalonych form życia, natomiast społeczeństwa o strukturze zmiennej, demokratycznej starają się doświadczenia młodzieży tak kształtować, aby przyszłe społeczeństwo było lepsze od teraźniejszego¹⁴⁾. Życie społeczeństw tego typu cechuje nie tylko wspólnota potrzeb i interesów, ale zarazem swobodna wymiana doświadczeń życiowych pomiędzy różnymi klasami społecznymi. Demokracja jest więc czymś więcej niż formą rządu, jest ona rodzajem zespołowego życia, wspólnych i nawzajem wymienianych doświadczeń.

Jednostki tak uczestniczą w pewnych zainteresowaniach, iż każda swe własne działanie wiąże z działaniem innych, jako też działanie to bierze w rachubę, gdy sama ma działać; toteż nie ma pomiędzy nimi przegród klasowych, rasowych czy narodowych i nic nie utrudnia poznania pełnego znaczenia ich czynności. Ta wielka różnorodność punktów stycznych pomiędzy jednostkami powoduje wyzwolenie sił i zdolności i sprzyja postępowi społecznemu, powstawaniu nowych form życia społecznego. Społeczeństwo demokratyczne stara się bowiem z jednej strony o utrzymanie i rozszerzenie różnic indywidualnych, z drugiej zaś o uprzystępnienie wszystkim w jednakowej mierze duchowych możliwości. Dlatego główny nacisk kładzie ono na to, aby wychować swoich członków do osobistej inicjatywy, wyrobić w nich zdolność tworzenia nowych wartości kulturalnych, wprowadzania zmian i świadomego nimi kierowania. *Działalność społeczna i kultura osobowości* nie przeciwstawiają się sobie wcale, ale są ze sobą równoznaczne.

Toteż Dewey odrzuca takie pojmowanie rzeczywistości społecznej, które, upatrując w państwie narodowym wartość absolutną, domaga się podporządkowania jednostki jego instytucjom. Nie przymus zewnętrzny ani strach, nie nakazy czy kary mają służyć jako środki uspołecznienia jednostki, ale swobodne obcowanie z innymi, stały wpływ pewnych form życia społecznego, rozwijanie zdolności do współżycia i współdziałania. Stąd wypływa znaczenie, jakie Dewey przypisuje szkole aktywnej i uprawianym w niej zajęciom praktycznym.

Ale szkoła demokratyczna nie może i nie powinna na nich bynajmniej poprzestać.

¹³⁾ Szkoła i dziecko, str. 144.

¹⁴⁾ Democracy and education, str. 128.

Czynności praktyczne, odtwarzające podstawowe zajęcia społeczne, winny służyć dziecku jedynie za punkt oparcia dla zainteresowania się już bardziej formalnymi przedmiotami szkolnego programu. Nie wszystkim tym przedmiotom przyznaje Dewey jednakową wartość wychowawczą. Oceniając program szkolny według sprawdzianu społecznego, za najbardziej wartościowe uważa on te przedmioty, które wyrażają doświadczenia najszerzych grup społecznych, a nie służą tylko specjalnym celom technicznym. W myśl zasady wychowania demokratycznego, by każdej jednostce zapewnić równe możliwości rozwoju, odczuca Dewey *ci a s n o p u n k t w i d z e n i a u Ź y t e c z n o ś c i*, oddzielający teorię od praktyki, wykształcenie ogólne od wykształcenia czysto technicznego i zawodowego, ponieważ daje on zupełnie fałszywe pojęcie o stosunkach pomiędzy różnymi gałęziami nauki szkolnej i uniemożliwia prawdziwą demokratyzację społeczeństwa i jego reorganizację, podkopując w młodzieży przekonanie o wartości dalszego kształcenia się.

Z tych samych powodów zwraca się Dewey przeciw *ci a s n o p o j ę t e j s z k o l e z a w o d o w e j*, kształcącej jednostronnych specjalistów. Zdaniem jego wszelkie zajęcie traci swój sens i staje się rutyną, o ile odcina się od innych zainteresowań, zamiast stać się zasadą organizacyjną poznania i wzrostu duchowego. Podstawowy błąd szkoły zawodowej polega właśnie na tym, iż wychodząc z danych stosunków społecznych, czyni ona uczeni niezdolnymi do przystosowania się do różnych form ludzkiej pracy i zamiast uczyć go panowania nad narzędziem, czyni go jego niewolnikiem. Tymczasem istotne zadanie leży nie w tym, by szkołę uczynić przyczepką rzemiosła i handlu, ale w tym, by przy pomocy czynników przemysłowych życie szkolne przekształcić w bardziej aktywne i bogate w treść bezpośrednią i związać je z życiem poza szkołą.

Ponieważ wszystkie przedmioty szkolne wyrażają jedynie świadome doświadczenie ludzkie¹⁵⁾, przeto nie mogą one stanowić dla dziecka martwego i bezwładnego zbioru; jeżeli dziecko ma zapoznać się ze światem kultury i uświadomić sobie całe tkwiące w niej dziedzictwo społeczne, musi ono widzieć w przedmiotach nauczania narzędzia myślowe, służące do łatwiejszego i skuteczniejszego kierowania dotychczasowym doświadczeniem, zespoły faktów, wydobyte ze społecznego życia przeszłości lub też powstałe z odpowiedzi na pewne potrzeby społeczne¹⁶⁾, musi ono widzieć w nich organiczne części swoich własnych potrzeb i celów z natury swej społecznych. „Tylko bowiem taka nauka ma wartość, która pozwala uczniowi lepiej zrozumieć jego środowisko społeczne i daje mu możliwość poznać, w jakim stopniu jego zdolności mogą oddawać usługi społeczeństwu”¹⁷⁾.

Rozpatrując z tego stanowiska społeczno-pragmatycznego program nauczania, ośrodkiem jego czyni Dewey przede wszystkim *g e o g r a f i ę* (tak nazywa Dewey nauki przyrodnicze) i *h i s t o r i ę*. Geografia zajmuje się tymi wszystkimi dziedzinami życia, w których działalność ludzka styka się i walczy z naturą. Historia

¹⁵⁾ Szkoła i dziecko, str. 144.

¹⁶⁾ Szkoła i społeczeństwo, str. 93.

¹⁷⁾ Szkoła i dziecko, str. 143.

natomiast pozwala nam przeniknąć w głąb struktury i żywych ruchów społeczeństwa i ukazuje działanie podstawowych sił społecznych. Dziecko ucząc się geografii rozwija w sobie zdolność pojmowania przestrzennych naturalnych związków codziennego działania, ucząc się zaś historii powiększa swoją zdolność poznawania ludzkich stosunków. Rozważane w ten sposób w swoim przestrzennym i czasowym związku czynności ludzkie zyskują na znaczeniu i treści. Dziecko dostrzega wówczas, iż jest członkiem wielkiej społeczności, a jego doświadczenia codzienne przestają być sprawami chwili, gdyż otrzymują treść trwałą i ponadczasową. Wdrażając je do stałego ujmowania wszelkich zdarzeń i sytuacji życia jako funkcji całości życia społecznego, wyrabiamy w nim tym samym jasne wyobrażenie solidarności społecznej.

Podobnie zyska na wartości wychowawczej nauka literatury i języka, o ile traktować się ją będzie ze stanowiska społecznego. Jak język bowiem jest narzędziem społecznym, umożliwiającym jedność współludzi w wyobrażeniach i uczuciach innych ludzi, tak znowu literatura jest odzwierciedleniem i interpretacją doświadczenia współczesnego¹⁸⁾. Dewey przeciwny jest przyjmowaniu nauki literatury za podstawę koncentracji nauczania uważając, iż powinna ona raczej uwieńczyć doświadczenie na terenie szkolnym, aniżeli je wyprzedzać. Zresztą zdaniem jego w idealnym programie nauczania nie ma żadnej kolejności i następstwa przedmiotów, skoro stanowią one tylko różne sposoby rozpatrywania tego samego w gruncie rzeczy doświadczenia ludzkiego. Nie od takiego też czy innego następstwa przedmiotów zależy postęp w wychowaniu, ale od wyzwalań w dziecku nowych czynnych zainteresowań i przystosowania ich do służby społecznej.

Podobnie za niewłaściwe uważa Dewey przeciwstawienie humanistycznego programu nauczania naturalistycznemu. Każda nauka jest w swej istocie rekonstrukcją jednego i tego samego doświadczenia. Życie ludzkie wplecione jest w procesy natury i nie można oddzielać czynności ludzkich od świata fizycznego. Z jednej strony eksperymentalna metoda nauk przyrodniczych wykazuje, iż poznanie roślin, gdy usiłujemy kierować siłami fizycznymi zgodnie z ideami, które powstają dzięki zajmowaniu się dla celów społecznych przedmiotami naturalnymi, z drugiej znowu postęp nauk społecznych dowodzi, że zagadnienia społeczne dają się o tyle tylko rozumnie rozwiązać, o ile stosujemy do nich metody przyrodnicze. Toteż szkoła rozrywając ów wewnętrzny związek studiów przyrodniczych i humanistycznych sprawia, że uczeń, którego doświadczenie szkolne opiera się na nierozzerwalnym związku faktów przyrodniczych i ludzkich czynności, odczuwa nierealność swoich studiów szkolnych i traci normalne motywy dla swoich zainteresowań. Prawdziwie humanistyczną jest, zdaniem Deweya, ta nauka, która daje pełniejszy i bogatszy obraz życia, a człowieka czyni bardziej wrażliwym na dobro społeczne, jako też zdolnym do jego pomnażania.

Ponieważ najskuteczniejszym czynnikiem postępu społecznego i demokratyzacji społeczeństwa jest szkoła, wynika z tego wielka odpowiedzialność nauczyciela. Nauczyciel jest powołany nie tylko do kształcenia jednostek, ale i do przygotowania

¹⁸⁾ Moje pedagogiczne credo (przekład J. Pietera), Książnica-Atlas, str. 13 — 14.

odpowiedniego życia społecznego i przyczyniania się do właściwego postępu społecznego. W tej to pracy właśnie upatruje Dewey *dostojność powołania nauczycielskiego*¹⁹⁾.

Uwagi krytyczne.

Myśl pedagogiczna Deweya jest najwybitniejszą próbą przystosowania szkoły do potrzeb i wymagań nowoczesnego życia społecznego, stworzenia nowego typu wychowania jako narzędzia społecznej przebudowy w kierunku *t w ó r c z e g o, k o n s t r u k c y j n e g o d e m o k r a t y z m u*. Wobec ogromnych przeobrażeń społecznych, jakie dokonały się i dokonują ustawicznie pod wpływem wytwórczości przemysłowej, pragnie Dewey uczynić człowieka świadomym współtwórcą przemian w świecie ludzkim, swobodnym i odpowiedzialnym, zdolnym do inicjatywy i samodzielnego rozstrzygnięcia zagadnień wylaniających się z życia. Udoskonalenie społeczeństwa, powodzenie demokracji uzależnia on od tego właśnie, w jakim stopniu wychowanie potrafi stworzyć „nowego człowieka”, twórczego i czynnego, umiającego podolać narastającym ustawicznie problemom i dokonać niezbędnej reorganizacji doświadczenia. Stąd zwalcza Dewey jak najostrzej starą szkołę z jej metodami biernymi i pamięciowymi, będącą wykładnikiem sztywnych warstw społecznych i proponuje nową, aktywną i problematyzacyjną, mającą zabezpieczyć płynność i elastyczność życia społecznego. Wychowanie przestaje w niej być mechanicznym procesem, a staje się „częścią i składnikiem ogólnej ewolucji społecznej”²⁰⁾. Szkoła przemienia się w naturalną formę czynnego życia społecznego, przy pomocy zajęć praktycznych pogłębiającą i rozszerzającą to odczucie wartości społecznych, jakie dziecko zdobyło w życiu domowym. Owa *zasada twórczej czynności*, zgodnej z zainteresowaniami ucznia i kształcącej jego siły wewnętrzne, przywraca harmonię pomiędzy zawodem a życiem człowieka i podnosi jego godność osobistą, którą podkopuje depersonalizujący wpływ mechanicznej pracy przemysłowej.

Toteż pozostanie niezaprzeczoną zasługą Deweya, że odkrywszy wartości wychowawcze w otaczającym szkołę życiu społecznym, uczynił je podstawą ogólnego wykształcenia, zapewniając równocześnie tym sposobem swobodny rozwój osobowości ludzkiej. Owa idea czynnej, twórczej pracy, związana z problematyzacją nauczania, znalazła dzięki Deweyowi szerokie zastosowanie w szkołach doświadczalnych; jej praktycznym rozwinięciem są owe nowe sposoby organizowania nauczania, znane pod nazwą *metody projektów, metody Winnetki, czy systemu d a l t o Ń s k i e g o*.

Przejąwszy za Stanleyem - Hallem podstawowe *zasady pedagogiki Froebla* (zas. wspólnego działania, zas. odwoływania się do popędów czynnych dziecka, zas. odtwarzania typowych prac i zajęć dojrzalszego społeczeństwa), uzupełnił je Dewey *idea socjalizacji życia szkolnego i oparłszy na niej organizację pracy szkolnej, przekształcił do gruntu atmosferę szkoły, oraz ułatwił znacznie rozwiązanie zagadnienia wychowania moral-*

¹⁹⁾ Credo, str. 20.

²⁰⁾ Szkoła i społeczeństwo, str. 30.

neg o. Szkoła aktywna Deweya stając się miejscem obcowania społecznego i wymiany doświadczeń społecznych przyzwyczajają dziecko do współpracy i współdziałania, umożliwia mu zdobycie nawyków społecznych, jako też przysposabia je do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Ale obok tych stron dodatnich posiada ona również poważne braki. Odrzucając jako pragmatysta metafizykę absolutystyczną, patrzy Dewey na wszechświat jako na proces nigdy się nie kończący, o narastającej ustawicznie reorganizacji różnych form stawiania się, kryjący w sobie nieskończone możliwości. Poznanie przestaje mieć charakter kontemplacji; zwrócone ku potrzebom życia, ma ono ułatwić człowiekowi przystosowanie się do zmiennej rzeczywistości. Przystosowanie to dochodzi do skutku dzięki działaniu i pracy. I dlatego poznanie, myśl, jest, według Deweya, jedynie funkcją działania, wiąże się ściśle z potrzebami biologicznymi człowieka. Myślenie nie jest w ogóle możliwe bez czynnego zachowania się, bez działania. Stąd płynie znaczenie, jakie Dewey przypisuje zajęciom praktycznym w szkole. Praca jest dlań najskuteczniejszym środkiem wyrobienia w dziecku myślenia konkretnego, umięjącego rozwiązywać trudności życiowe i wprowadzającego je w życie społeczne.

Dotóż jest rzeczą niewątpliwą, iż w pierwszych latach nauki szkolnej zmysłowa i czynna natura dziecka znajduje większą radość i zadowolenie w zajęciach praktycznych, ponieważ pozwalają mu one łatwiej wypowiedzieć się i wyrazić, dlatego też mogą być one wielce pożytecznym środkiem pomocniczym nauczania szkolnego. Czy atoli czynności praktyczne wystarczają całkowicie dla wykształcenia osobowości dziecka? Czy można zatrzymać się, jak to czyni Dewey, wyłącznie przy początkowych stadiach wychowania i nie przywiązywać wielkiej wagi do wartości kulturalnych, skoro nie da się zaprzeczyć, iż osobowość dojrzewa jedynie dzięki przeżywaniu wartości ponadczasowych i ich twórczemu urzeczywistnianiu? Dewey kładzie wprawdzie nacisk na metodę problematyczną celem budzenia ciekawości i wrażliwości na zagadnienia intelektualne i wytworzenia postawy czynnego, ostrożnego i gruntownego dociekania; fakt jednakże, iż ośrodkiem planu nauczania w szkole elementarnej czyni technikę przemysłową, wskazuje, że praktycyzm i utylitaryzm zyskał nad nim przewagę. Jednostronność pragmatyzmu staje się tu całkiem oczywista. To też napróżno szukalibyśmy u Deweya odpowiedzi na pytanie, czym się różni nauka w warsztacie od nauki w laboratorium ²¹⁾.

Jednostronność jego teorii nauczania przejawia się w tym także, iż w mniemaniu, jakoby istniał jeden tylko typ doświadczenia, przyjmuje on dla wszelkich przedmiotów jedną i tę samą metodę „doświadczenia czynnego”, myślenia eksperymentującego, jakie stosują w swych badaniach nauki przyrodnicze. E m p i r y c z n y n a t u r a l i z m Deweya upatrując w owych naukach wzór ścisłości nie tylko nie dostrzega granicy stosowalności owej metody eksperymentalnej przy poznawaniu świata kultury, ale także nie docenia należyte wartości wychowawczej nauk humanistycznych i w programie nauczania niezbyt wielką wyznacza im rolę. Konsekwencją tego na-

²¹⁾ Sergiusz Hessen: Podstawy pedagogiki (przekład A. Zieleńczyka), Warszawa 1931, str. 148

turalistycznego stanowiska Deweya jest to, iż główne zadanie wychowawcze szkoły widzi on nie w przechowywaniu i przekazywaniu kultury, ale w rozwijaniu w młodzieży uzdolnienia do twórczej aktywności, wyznaczanej jedynie przez potrzeby biologiczne i społeczne życia.

Aby wychowanie uczynić żywym i bliskim dziecku, pragnie Dewey przenieść do szkoły typowe formy życia społecznego, przekształcić ją we wspólnotę pracy i myśli, przedłużyć w niej życie domowe dziecka. Jest on przekonany, iż owa wspólnota wyrobi w dziecku zdolność przystosowania się do życia społecznego, ukształtuje jego charakter, obudzi w nim i utrwali poczucie odpowiedzialności. Uspołecznienie jednostki wydaje się Deweyowi wystarczającym warunkiem dla spełnienia tego zadania, jakie mu stale przyświeca: stworzenia doskonałego społeczeństwa.

Ale jeśli uspołecznienie jednostki ma prowadzić do udoskonalenia życia społecznego, musi jednostka pozostać wierną tym wartościom życia, które tworzą podstawę jego trwałości, chronią je od rozprzężenia i wiążą przeszłość z teraźniejszością. Są to wartości idealne, ponadczasowe, wartości kulturalne. Bez systemu norm idealnych, dźwigających i podtrzymujących życie społeczne, nie mogłoby ono wcale istnieć ani rozwijać się. Ów świat idealny stanowi atoli nie tylko warunek trwałości życia społecznego, ale i ośrodek krystalizacyjny osobowości ludzkiej. W nim należy upatrywać źródło ożywcze prawdziwej kultury duchowej, jedyny czynnik uduchowienia życia ludzkiego. Sam zmysł społeczny, samo przystosowanie się do życia społecznego nie wystarcza wcale do zdobycia kultury duchowej, podobnie jak i twórczość i aktywność jednostki nie mogą poprzestawać na tym tylko, co rozum uzna za potrzebę życiową. Należy zatem rozszerzyć zarówno podstawę, jak i cel wychowania. Trwałość i rozwój życia społecznego zależy bowiem od tego jedynie, czy jednostka potrafi zbudować w sobie jednolite życie duchowe i stać się osobowością stawiającą wyżej wartości idealne, wiążące trwale ludzi z sobą, nad bieżące i przemijające czynności i zadania.

Dewey, który patrzy na świat i wychowanie sub specie generationis, zdaje się do tych czynności i zadań bieżących przywiązywać zbyt wielką wagę; takie zaś stanowisko nie może nie przynieść uszczerbku prawdziwej kulturze duchowej.

Dr Ludwik Chmaj
Kraków

WPŁYW WYCHOWAWCZY FILMU

WSTĘP

Praca wychowawcza szkoły i nauczyciela należy w czasach współczesnych niewątpliwie do najbardziej przemyślanych i przygotowanych działań ludzkich. Oddziaływanie wychowawcze szkoły jest zamierzone, świadome w odniesieniu do środków i celów, oparte na skrzętnie rejestrowanych doświadczeniach czynionych przez wieki i współcześnie we wszystkich krajach świata, na teoretycznych rozważaniach pedagogów dawnych i obecnych, na szczegółowych wskazówkach władz szkolnych, na osobistych doświadczeniach nauczycieli. A przecież zatówno oddziaływanie wychowawcze pojedynczo nauczyciela jak i szkolnictwa w ogóle nie daje wyników tak zgodnych z wytkniętym ideałem wychowawczym, jakich możnaby się spodziewać po tak gruntownie przygotowanym i przemyślanym oddziaływaniu. Poszukiwanie przyczyn tego zjawiska prowadzi do uznania domu rodzinnego jako istotnego czynnika wychowawczego, współrzednego szkole, i do dążeń koordynacji obu tych świadomych czynników wychowawczych. Gdy się jeszcze głębiej wnika w sprawę, napotyka się oporność natury wychowanka, wrodzone właściwości — nie poddające się łatwo oddziaływaniu wychowawczemu oraz świadome przeciwstawianie się temu oddziaływaniu, wynikające z właściwości psychiki wychowanka w pewnych fazach rozwojowych. Główną jednak przyczyną częściowego niepowodzenia dążeń wychowawczych szkoły, a nawet domu i szkoły jest okoliczność, iż w środowisku dziecka działa z ogromną siłą moc czynników wychowawczych oddziałujących najczęściej w sposób niezamierzony, a jednak niezmiernie skutecznie. W środowisku miejskim do takich czynników należy film.

Właściwie jest to rzecz paradoksalna. Wszak film należy do najbardziej świadomie wytworzonych wytworów ludzkich. Ani oporność materiału ani ubóstwo środków technicznych czy zasobów materialnych nie czynią z filmu nawpół niezależnego od człowieka tworu. Suwerennie tworzy człowiek każdy odcinek taśmy filmowej, w kolektywnej współpracy decydując o każdym jego szczególe. Nie powoduje się jednak w tej pracy kryteriami i celami wychowawczymi, to też oddziaływanie filmu jest z reguły niezamierzone. To niezamierzone oddziaływanie jest jednak — jak zaznaczyliśmy już powyżej — niezmiernie skuteczne. Skuteczność tę tłumaczy nam pobieżne chociażby rozpatrzenie oddziaływania filmu z punktu widzenia psychologii widza kinowego i dydaktyki.

Widz kinowy, młodociany czy dorosły, nie idzie do kina z przymusu, lecz z własnej woli, z własnego wyboru, opłacając możliwość oglądania filmu mniejszą lub większą ofiarą z innych przyjemności, które możnaby zdobyć za pieniądze wydany na bilet wstępu. Należy sobie uprzytomnić, iż oglądanie filmów jest najbardziej kosztownym sposobem spędzania czasu przez młodzież. Ani czytelnictwo, ani radio, ani sport nie wymagają takiego nakładu energii w kierunku zdobycia potrzebnych zasobów finansowych, jak film. Dzięki tej okoliczności zwłaszcza niezamożny widz

kinowy jest już — wchodząc do kina — a priori radośnie podniecony oczekiwaniem upragnionej, z trudem zdobytej rozrywki. Film daje mu więc to, czego pragnie, co go interesuje, co go pociąga, dla czego gotów jest ponieść pewną ofiarę. A daje mu to w idealnej poglądowej formie, posługując się minimalnie abstrakcją i werbalizmem, nie wymagając niemal wysiłku myślowego, rzadko nastrojąc trudności w rozumieniu, nie grożąc sankcjami w razie nieopanowania pamięciowego podanej strawy duchowej. Już dzięki ciemności panującej na sali koncentruje się uwaga widza na ekranie, a jest to uwaga mimowolna, to też skupienie jej bywa najczęściej wyjątkowo silne i długotrwałe. Co widz ogląda na ekranie, tego oczekiwał zazwyczaj z napięciem, snując z żywym zainteresowaniem przypuszczenia o dalszych losach postaci, o dalszym rozwoju akcji. Percepcja widza kinowego odbywa się więc w atmosferze aktywności psychicznej, wyrażającej się w rozmaitych operacjach myślowych — pragnieniach, przypuszczeniach, niepokojach, oczekiwaniach. Percepcja ta odbywa się zatem również w stanie wzruszenia uczuciowego, wywołanego przez treść filmu, a potęgowanego przez towarzyszącą filmowi muzykę. Jaka lekcja szkolna posiada tyle walorów dydaktycznych? Czy, jest więc rzeczą dziwną, że to, co film podaje, wnika głęboko w psychikę widza, skoro widz tak pożądliwie wchłania w siebie dary wielkiej czy wątpliwej wartości, które promieniują nań z ekranu?

Móglby ktoś zauważyć, że ów nieobowiązujący do pamięciowego opanowania, do reprodukcji i utrwalenia sposób oglądania filmu zmniejsza jego wpływ na życie psychiczne widza, a raczej ogranicza go do czasu trwania seansu. Mylność tego poglądu wynika chociażby z niedoceniań wpływu filmu na marzenia młodzieży. Z rozmów z młodzieżą i ankiety przeprowadzonej przeze mnie na tematy związane z filmem, wpływ ten wynika niezbitnie. Dla przykładu cytuję jedno zeznanie 18-letniego ucznia VII klasy gimnazjalnej. „Po filmie zwykle raz jeszcze przeżyam to, co widziałem na ekranie oraz staram się w wyobraźni prowadzić dalsze przygody względnie dalszą historię bohaterów. Czasem również staram się wyobrazić sobie, jak byłyby potoczyły się wypadki, gdyby bohater był inaczej, niż to było przedstawione, postąpił”. Bardzo częstą formą marzeń tego typu jest podstawianie siebie w miejsce bohatera filmu, doznawanie jego przygód i rozkosz, pokonywanie niebezpieczeństw i rozwiązywanie konfliktów w sposób analogiczny lub odmienny niż czynił to bohater filmu. Pokrewieństwo marzeń i filmu, zwanego często „fabryką snów” albo ich „surogatem” ułatwia znakomicie przenikanie obrazów filmowych do marzeń o sobie i o swej przyszłości. Film daje marzącemu wizualne gotowe obrazy i sytuacje, które o wiele łatwiej może zużytkować jako tworzywo marzeń osobistych, niż sytuacje tylko za pomocą znaków opisane w dziełach literatury pięknej. Uwzględniając zaś szeroki zasięg marzeń psychicznych dojrzewającego człowieka, ich związek z jego najgłębszymi pragnieniami, ich wpływ na tworzenie się światopoglądu młodzieńczego, ideału własnej osobowości i planu życiowego, nie będziemy mogli zgodzić się na tęzę ograniczenia wpływu filmu na okres odbierania podnieć płynących z ekranu. Przeciwnie, będziemy skłonni wpływowi temu przyznać wielkie znaczenie dla kształtowania się dojrzewającej osobowości dziecka i mło-

dzieńca. A jaką jest ta strawa duchowa, jaki jest ów niezamierzony efekt wychowawczy tej biesiady oczu i uszu widza kinowego, której dostarcza film?

Z filmem rzecz się ma nie inaczej niż z drukiem. Papier, czcionki i farba drukarska rozpowszechniają wśród posiadających sztukę czytania zarówno arcydzieła ludzkiej myśli powstałe z ludzkiego natchnienia, jak i wylęgle z ciemnoty ducha i podłości uczuć twory, a raczej po-twory literackie. Ekran, aparat projekcyjny, taśma filmowa i fale światła nie tylko wyczarowują w duszy widza głębokie i szlachetne uczucia, najsubtelniejsze wzruszenia, ale aktualizują w niej również niskie instynkty, zaszczipiają opaczne pojęcia i poglądy. Wszak twórcy filmu wyznaczają mu głównie lub wyłącznie jeden cel — by dotarł do jak największej ilości par oczu ludzkich, nie troszcząc się o jego niezamierzone oddziaływanie wychowawcze.

Co jest obojętne dla producentów filmowych, nie jest nim dla wychowawców, rodziców i nauczycieli. Muszą oni liczyć się z faktem, iż miliony metrów taśmy filmowej, wyczarowującej imaginatywnie światy przed milionami młodocianych i dorosłych widzów, zawierają strawę duchową, sprzyjającą realizacji ideałów wychowawczych lub dla niej wręcz niebezpieczną. Muszą więc wyraźnie uświadomić sobie, jaki jest wpływ wychowawczy kina. Odpowiedź na to pytanie nie może kulminować w jednej tezie negującej lub aprobującej ten wpływ. Różnorodność podniet płynących z ekranu wywołuje naturalną różnorodność wpływów wychowawczych.¹⁾ Rzeczą pedagoga jest natomiast rejestracja ujemnych i dodatnich wpływów wychowawczych, by w rezultacie ich wyraźnego uświadomienia sobie wysnuć odpowiednie wnioski praktyczne, sformułować wypływające z wszechstronnej diagnozy właściwe postulaty umożliwiające co najmniej osłabienie ujemnych, a spotęgowanie dodatnich wpływów wychowawczych filmu, ułatwiające jego eksploatację — chociażby wbrew woli jego producentów — dla celów wychowawczych. Poniższe rozważania mają być przyczynkiem do spełnienia tego zadania. Rozpoczniemy je od analizy wpływów ujemnych, przejdziemy po kolei do dodatnich, a zakończymy wnioskami natury praktycznej.²⁾

¹⁾ Wiele z nich stanowi tylko cząstkę dodatnich czy ujemnych wpływów wychowawczych, płynących z licznych i różnorodnych źródeł. Np. instynkt płciowy podniecają przedwcześnie nie tylko widowiska filmowe.

²⁾ Poniższe rozważania są rezultatem obserwacji młodzieży jako publiczności kinowej i analizy wypowiedzi młodzieży na pogadankach, w wywiadach osobistych i ankietach własnych lub obcych, ogłoszonych w prasie pedagogicznej (np. w „Gimnazjum”, „Polskim Archiwum Psychologii” itd.).

W odniesieniu do psychologicznych podstaw zagadnienia oparłem się na analizach zawartych w mojej rozprawie p. t. „Przyczynki do psychologii widza kinowego” (odbitka z „Kwartalnika Psychologicznego” Tom IV. R. 1933).

O ile chodzi o literaturę dotyczącą sztuki filmowej korzystałem wiele z Beli Balazsa: „Der Geist des Films” (1930), Rudolfa Harmsa: „Philosophie des Films. Seine ästhetischen und metaphysischen Grundlagen” (1926), Karola Irzykowskiego: „X-ta Muza” (1924), B. W. Lewickiego: „Budowa utworu filmowego” (1935), René Fülöp-Millera: „Amerykańskie kino”, J. B. Toepflitz: „Film” („Świat i Życie” Tom II. Nr 3) oraz z poświęconej zagadnieniu wpływu filmu na młodzież rozprawki B. W. Lewickiego: „Młodzież przed ekranem” (1935).

I. ANALIZA UJEMNYCH WPYWÓW WYCHOWAWCZYCH FILMU

Ujemne wpływy wychowawcze filmu mają swe główne źródła w trzech czynnikach. Po pierwsze w warunkach, w jakich widz ogląda widowisko filmowe, po drugie w osnowie, w treści filmu, po trzecie w rozmaitych mimowolnych skutkach, jakie wywiera sam fakt oglądania filmów, bez względu na ich zawartość. Najważniejsze jest niewątpliwie drugie źródło, nie ustępuje mu zbyt wiele pod względem doniosłości wychowawczej — trzecie. Pierwsze natomiast przeocza się naogół, chociaż nie jest ono zupełnie pozbawione znaczenia. Łączy zresztą dość różnorodną okoliczności.

I. Wpływ wychowawczy warunków oglądania filmu.

Jak działają warunki oglądania filmu pod względem wychowawczym? Film ogląda się w t. zw. kinoteatrach. Brak tu jednak tego pietyzmu, które odczuwa widz teatralny, wchodząc do teatru — pietyzmu dla świątyni sztuki. Na dyrektora kina patrzy widz jak na przedsiębiorcę handlowego, a nie jak na kierownika placówki kulturalnej. Decyduje tu świadomość widza, iż ma w kinie do czynienia bezpośrednio tylko z mechanizmem i z nie budzącą szacunku ani podziwu pracą ludzką, obsługującą łatwy mechanizm. Marny amatorski teatrzyk wiejski, którego nie można odczuć jako świątyni sztuki, wywołuje przynajmniej nastrój warsztatu rzetelnej pracy ludzkiej. Widz kinowy nie ma natomiast stosunku do aktora czy reżysera filmu, gdyż nie spostrzega ich rzetelnego wysiłku, nie widzi ich pracy. Aktor nie wysiła się w czasie oglądania filmu przez widza, widz nie odczuwa jego trudu i znoju, a kolektywizm twórczości filmowej wpływa ujemnie na odczucie podziwu dla twórcy czy twórców filmu. Raczej skłonny jest widz zachwycać się nową zdobyczą techniczną, podziwiać nowy trik kinowy. W teatrze widz ma świadomość odpowiedzialności przed aktorem, wie, że pewnym zachowaniem się może aktorowi grę ułatwić lub utrudnić. W kinie aktor jest niezależny od zachowania się i reakcji widowni, „nie wie” nic o oglądających jego grę widzach. Aplauz widowni w teatrze i ukłon aktora dziękującego za uznanie stwarzają pewien bezpośredni, wychowawczo dodatni kontakt między aktorem a widzem. Tego braku w kinie, które tym samym pozbawione jest tych walorów wychowawczych, jakich w tym względzie dostarcza teatr czy sala koncertowa. Widz teatralny zachwycony kreacją sceniczną pewnego aktora obejrzy sobie dane widowisko dwukrotnie lub jeszcze częściej, będąc za każdym razem świadom nowego wysiłku i nowego sukcesu aktora. Nie ma o tym mowy przy ponownym oglądaniu tego samego filmu. Nie znaczy to bynajmniej, iż u widza kinowego brak w ogóle przeżyć szacunku czy podziwu dla twórców filmu. Podziwia się jednak raczej ich umiejętność niż ich pracę, jeśli się w ogóle nie ogranicza do zachwyty zewnętrznymi walorami wyniku.

Zwróćmy obecnie uwagę na publiczność kinową. Jest ona zlepkiem ludzi o najróżnorodniejszym wieku, stopniu wykształcenia — typową masą, w porównaniu z którą publiczność teatralna wydaje się wcale homogeniczna. Publiczność teatralna staje się pod wpływem wspólnych doznań dość szybko zbiorowiskiem wprawdzie niezorga-

nizowanym, ale na czas trwania przedstawienia w pewien sposób zespolonym. Obecność wszystkich od początku do końca widowiska, wspólne oczekiwanie, wspólne doznania i wzruszenia, wspólne reakcje w formie oklasków lub śmiechu, przerwy, w czasie których obserwować można rozbawione, wzruszone czy znudzone twarze współwidzów, świadomość stosunku aktorów do wszystkich widzów łącznie jako do odbiorców widowiska — oto główne czynniki zespalaające publiczność teatralną. Czynnikiem tych przeważnie brak w odniesieniu do publiczności kinowej. Odbiorca widowiska kinowego jest od współwidzów bardziej izolowany, łączy się z nimi niemal wyłącznie w uśmiechu jako reakcji na komizm sytuacji czy postaci filmowych. Fakt, iż wchodzimy na film o dowolnej porze, zmniejsza zarówno pietyzm dla widowiska, jak i kontakt z resztą publiczności. Ciemność panująca na sali odcina widza od otaczającej go masy, ukrywa przed nim twarze widzów i ich reakcję na film, pozwalając zarazem na twarzy jego grać swobodnie mimicznym wyrazom wszelkich uczuć i wzruszeń, pięknych i wstrętnych. Na sali teatralnej wyczuwamy bardziej aprobatę czy negację widowiska przez publiczność i ulegamy tym samym silniej sugestii otoczenia w tym względzie, niż w kinie. W kinie ilość współwidzów jest nam niemal obojętna, w teatrze puste krzesła działają deprymująco nie tylko na aktora, ale i na widza, którego wrażliwość jest większa na wypełnionej po brzegi sali.

Czy okoliczności te mają pod względem wychowawczym jakieś znaczenie? Nie można przecież przyznać kolektywnej odbiorczości dzieła sztuki pierwszeństwa nad indywidualną. A jednak w tym konkretnym wypadku trudno zaprzeczyć, że „bycie” częścią publiczności teatralnej jest wychowawczo bardziej dodatnie niż „bycie” częścią publiczności kinowej. Zwłaszcza na młodocianego widza obecność wyborowej publiczności teatralnej, złożonej przeważnie z ludzi dorosłych, w czasie jego percepcji widowiska teatralnego działa pod wieloma względami ogromnie dodatnio. W kinie o takim dodatnim wpływie mowy być nie może.

Chociaż w odniesieniu do filmu, tej sztuki najbardziej masowej, mamy do czynienia z odbiorczością raczej indywidualną niż kolektywną — brak tu tych korzyści, jakie na ogół posiada indywidualna percepcja dzieła sztuki, a więc przede wszystkim możliwości kontemplacji estetycznej, pełnego rozkoszy trwania w percypowaniu przedmiotu doznania estetycznego. Np. człowiek oglądający obraz może dowolny jego szczegół uczynić przedmiotem długotrwałej obserwacji, może go oglądać częściami, ogarniać jednym rzutem oka, oglądać z rozmaitych punktów widzenia, wielokrotnie powtarzać percepcje będące szczególnie silnym źródłem emocji estetycznej. Czytelnik powieści przeczyta pewne miejsca wielokrotnie, zanim kontynuować będzie lekturę. Migawkowość obrazów filmowych nie pozwala na to wszystko, a nadto szybkość, z jaką rozwija się akcja, nie dopuszcza refleksji, która występuje np. przy lekturze powieści swobodnie przerywanej lub w teatrze, gdzie powolniejsze tempo akcji i przerwy pozwalają na przemyślenie imaginatywnych zdarzeń i ustosunkowanie się do nich. Widz kinowy pochłonięty oglądaniem ma przeto dużo mniej czasu i możliwości krytycznego przeciwstawienia się temu, co mu się odsłania na

ekranie, niż widz teatralny lub czytelnik powieści. Poza tym widz kinowy nie ma tej swobody, jaką ma np. czytelnik powieści, który może w książce coś przerzucić, opuścić ustępy nudne lub budzące z jakichś względów jego odrazę, wstręt. Widz kinowy nie ma nawet tej swobody koncentracji uwagi na właśnie interesującym go szczególe, postaci, ruchu czy tle, jaką niewątpliwie posiada widz teatralny czy człowiek oglądający obrazy. Aktywność widza kinowego jest również w tym względzie mocno ograniczona. O skupieniu uwagi widza na tym lub owym szczególe decyduje akcja, reżyser i tylko wyjątkowo widz może wyzwolić się z pod ich wpływu i skoncentrować swą uwagę np. na tle lub na postaci nie wysuniętej w danej chwili na pierwszy plan. Również o punktach widzenia, z których ogląda widz pewien przedmiot, o czasie, jaki mu poświęca, decyduje reżyser przez pokazywanie fragmentów, izolowanie szczegółów, wykroje, powiększenie, pomniejszenie, zmianę perspektywy i tempa. Te wszystkie okoliczności same przez się nie oddziałują wychowawczo ujemnie, ale pośrednio potęgują pewne ujemne wpływy płynące z treści filmu przez mniejsze możliwości suwerennego odniesienia się do nich widza w czasie oglądania filmu oraz osłabiają w pewnej mierze dodatni wpływ filmu w zakresie wychowania estetycznego. Natomiast niewątpliwie ujemnie działa na widza okoliczność, iż idzie on na film często w pośpiechu, niecierpliwiąc się przerwać, czasem, który pochłaniają reklamy lub niepożądane dodatki. Idąc do teatru świadomie poświęcamy dany wieczór. Film nie posiada tak stałych i ściśle określonych okresów czasu, przez który trwa, widz „polyka” go często między dwoma zajęciami związanymi z walką o byt, nie daje on więc często w tych warunkach owego pożądanego w każdym doznaniu estetycznym, w każdej rozrywce przerywania głównego toku przeżyć związanego z walką o byt, owego „życia chwilą”, psychicznego odprężenia i odpoczynku. Do warunków oglądania filmu zaliczyć musimy również wpływ, jaki wywiera reklama filmowa na tok przeżyć widza kinowego. Na podstawie obserwacji widzów kinowych i przeprowadzonej wśród młodzieży gimnazjalnej ankiety stwierdzić mogłem, że widz kinowy (zapewne nie tylko młodociany) dokonuje świadomie wyboru filmu, który ogląda, a to głównie na podstawie reklamy, a więc pokazanych na dawniejszych seansach wyjątków, fotosów i plakatów. O ile zaś conajmniej niektóre filmy wyzwalają się z charakterystycznej dla przemysłu filmowego tendencji zdobywania mas przez przystosowanie się do ogólnoludzkich, wspólnych jak największej ilości ludzi, a więc płytkich, a często moralnie ujemnych wymagań — to o propagandzie filmowej tego powiedzieć nie można. Nawet najbardziej wartościowe filmy reklamowane są w sposób mający oddziaływać na powszechną u tłumów żądze sensacji i podnieć erotycznych. Obserwacja fotosów i wyświetlanych fragmentów wykazuje, że utrwalają one najbardziej sadystyczne, erotyczne itp. sceny filmu celem wzbudzenia pragnienia oglądania tych scen w całości. W rezultacie widz kinowy przychodzi już w pewien sposób nastawiony, oczekiwania jego są dość określone, wyznaczone przez sensacyjny tytuł i oglądane wyjątki — i w ten sposób najbardziej wartościowe pierwiastki filmu oddziałują słabiej, mijają często niepostrzeżenie, a najgorsze wysuwają się na pierwszy plan. W praktyce film często nie spełnia

czekiwani wywołanych przez wyrafinowaną reklamę — wszak często tytuły nie odpowiadają treści filmu, a fotesy pokazują sceny nie zawarte w filmie. Wówczas u widza następuje rozczarowanie i zupełne przeoczenie istotnych wartości filmu. Ostatnia okoliczność i wiele poprzednio omówionych nie tylko domaga się, ale dopuszcza skuteczne przeciwdziałanie ze strony wychowawców. Ale o tym będzie mowa w trzeciej części naszych rozważań. Obecnie zaś przejdziemy z kolei do drugiego źródła ujemnych wpływów wychowawczych, mianowicie płynących z treści, z osnowy filmu.

2. Oddziaływanie filmu na instynkt płciowy.

Rozważenie tych wpływów rozpoczniemy od zarzutu najczęściej stawianego, banalnego, ale nie pozbawionego wagi i słuszności — mianowicie od zarzutu pornografii, a może — jak raczej należałoby powiedzieć — „pornowizji”. Rozpatrując wpływy wychowawcze filmu omawiamy czynniki mogące oddziaływać zarówno na dorosłych jak i na dzieci dojrzewające, przy czym przede wszystkim interesuje nas oddziaływanie filmu na tych ostatnich. Otóż przy rozważaniu zarzuru pornografii musimy wyjść z założenia, że należy unikać przedwczesnego budzenia instynktu płciowego oraz potęgowania pragnień powstających na tle już rozwiniętego instynktu w czasie, w którym nie może on znaleźć zaspokojenia zgodnego z moralnymi normami społeczeństwa. Filmy zaś oddziałują bardzo często niezgodnie ze sformułowaną właśnie zasadą, stawiając młodocianego widza w sytuacji, w której instynkt płciowy dochodzi do głosu. Film bowiem hojnie operuje nagim ciałem ludzkim, podkreślając jego obnażenie. Zważyć przy tym należy, że podniecająco na instynkt płciowy działa nie tyle nagie ciało ludzkie, ile nagość podkreślona jako taka, a więc sytuacje, gdy ktoś się stopniowo lub częściowo obnaża, gdy ktoś jest nagi wbrew woli, gdy ktoś naga osobę ogląda, gdy osoba naga występuje na tle kontrastu z osobą ubraną, gdy ktoś się widocznie wstydi swego obnażenia, gdy ktoś cieszy się z obnażenia drugiej osoby lub ją do odsłaniania się zmusza, gdy ktoś się dla kogoś obnaża. Każdy widz kinowy wie, że wyliczono właśnie sytuacje, w których najczęściej w filmach nagość się pojawia. Wpływ pornograficzny nagości jest nadto tym silniejszy, im bardziej stoi ona w centrum danego obrazu, danej anegdoty filmowej. Tak samo ma się rzecz przy dziełach malarstwa, gdzie np. silniej pobudzają instynkt płciowy obrazy przedstawiające sąd Parysa lub zaskoczoną w kąpieli Zuzannę niż obnażoną Dalilę wydającą Samsona w ręce jego wrogów. A więc nie tyle samo nagie ciało, ile akcja koncentrująca się na nim jest źródłem ujemnego wpływu wychowawczego. Wszak ten wpływ wywołują w silnym stopniu np. takie obrazy filmowe, w których nie widzimy obnażonego ciała, lecz tylko twarz innej osoby, chciwie oglądającej to niewidoczne ciało. Zaryzykować można nawet twierdzenie, że podniecający wpływ filmu jest silniejszy niż lektury, malarstwa itd. W książce jest nagie ciało tylko opisane, w kinie jest ono widziane, i to nie jako nieruchome jak w rzeźbie, obrazie czy fotografii, lecz w ruchu jako włączone w akcję. Wiadomo, iż bardziej podniecająco wpływa nagość jednej z głównych postaci akcji filmowej, znanej już widzowi pod wieloma względami, niż nagość przygodnie i przelotnie pokazanej postaci sta-

tysty czy statystki. Wreszcie w filmie nagi czy pół-nagi ciało jest pozbawione tych skaz, które osłabiają podniecający wpływ takiego ciała widzianego w rzeczywistości np. na plaży. Natomiast osłabiający wpływ na pożądanie płciowe wywiera brak kolorów i plastyki ciała widzianego na ekranie, jego „Entstofflichung” — jak się wyraża Harms. Pornograficznie działają zresztą w filmie nie tylko nagość, lecz również obrazy zbliżeń erotycznych, pokazane lub domyślne. Działanie to osłabia jednak stopień widza, co prawda silniejsze u dorosłego widza niż u dorastającego. Wszak repertuar tych zbliżeń, które ośmiela się pokazać reżyser, grający na instynktach tłumu, jest ograniczony, a często wykorzystywany — co sprzyja stopieniu widza na takie podniety. Przy rozpatrywaniu sprawy pornograficznego oddziaływania filmu należy uświadomić sobie, iż odpowiedzialnym za nie jest reżyser, który nie tylko dobiera przedmioty ukazujące się widzowi na ekranie, ale kieruje — jak już poprzednio podkreśliliśmy — uwagę widza. W pewnym polskim filmie sportowym jedna z kobiet biorąca udział w sfilmowanej wycieczce, miała obnażoną górną część ciała. Zauważyłem to dopiero przy powtórnym oglądaniu filmu, gdyż film nie koncentrował na tym szczególnie uwagi widza. To też reżyser filmowy jest za pornografię bardziej odpowiedzialny niż np. teatralny, gdyż widz w teatrze może wbrew intencji reżysera koncentrować uwagę wyłącznie na postaci aktora czy aktorki zamiast śledzić rozwój akcji.

Przy ocenie możliwości pornograficznego wpływu pewnego filmu należy więc wziąć pod uwagę nie tyle sam fakt pokazania zbliżenia erotycznego, ile powszedniość lub niezwykłość danego zbliżenia i łączący się z tym stopień stopienia widza. Nie ulega zaś wątpliwości, że w sposób wyrafinowany pokazane nagość lub zbliżenie erotyczne mają wybitnie ujemny wpływ na życie psychiczne młodocianego widza, a to głównie dlatego, że dostarczają mu tworzywa do erotycznych marzeń niepokojących go długi czas po obejrzeniu filmu. Wszak wzgląd na cenzurę powoduje, że obraz filmowy znika, gdy zbliża się drastyczna sytuacja, często zaś reżyser świadomie zaznacza pewne sceny i przerywa je, wyzywając wprost widza do uzupełnienia obrazów widzianych na ekranie fantazyjnym. W ten sposób pobudzona fantazja czynna jest w dalszym ciągu po ukończeniu seansu kinowego, z tą zmianą, iż marzący na jawie wplata własną osobę w akcję, co ujemnego wpływu wychowawczego oczywiście nie zmniejsza, lecz go wybitnie pogłębia. W ten sposób bowiem młodociany widz przechodzi z postawy biernej w czynną, co prawda tylko w marzeniach czynną, ale marzenia na jawie mają tendencję do realizacji w życiu. W marzeniach pragnienia otrzymują konkretną formę, a pornograficzny wpływ filmu sprawia, iż nie jest to najbardziej sublimowana forma. W rezultacie również w życiu realnym skłonny będzie taki osobnik do poszukiwania niesublimowanych zaspokojień swych pragnień płciowych.

3. Zbrodnia jako temat fabuły filmowej.

Drugi zarzut, czyniony filmowi niewątpliwie słusznie, dotyczy pokazywania zbrodni na ekranie, pokazywania ludzi złych w roli bohaterów, zaspokajania i budzenia niskich potrzeb ludzkich. Faktem jest, iż film często apoteozuje ludzi złych, często

każe podziwiać spryt oszustów i odwagę zbrodniarzy, często pokazuje powodzenie brutalni i zwycięstwo przemocy. Zabójstwa, mordy, włamania, porywanie dzieci, krzywoprzysięstwo, zgwałcenia, ekscesy pijackie, bijatyki, uwodzenia, zdrady małżeńskie, oszustwa, wymuszenia, handel kobietami, sutenerstwo są chlebem codziennym w filmach, występują w imaginatywnych³⁾ światach filmów zapewne procentowo dużo częściej niż w rzeczywistości, budząc przekonanie, że są normalnym i nieodzownym zjawiskiem życiowym, powodując znieczulenie na zawarte w nich pogwałcenie praw moralnych, osłabiając oburzenie i współczucie z pokrzywdzonym. Konrad Lange niesłusznie potępił film jako sztukę. Ale dużo racji było w jego potępieniu publicznego pokazywania rzeczy, zakazanych przez kodeks karny. W odniesieniu do filmu oglądanego przez miliony ludzi bez względu na wiek — jest ono naprawdę „publiczne”. Opis tych zbrodni w gazetach czy powieściach wpływa niewątpliwie ujemnie wychowawczo, nie może jednak pod względem ujemnego wpływu równać się z pokazywaniem ich na ekranie. Rozpatrującemu te sprawy nasuwa się refleksja, że produkcja filmowa mogłaby unikać tych najbardziej drastycznych rzeczy, a ludzkości nie powinno zabraknąć inwencji twórczej na produkcję filmów interesujących: mimo to ograniczenie tematów.

Możnaby stanąć w obronie filmu podkreślając intencje twórców, dążące do potępienia zbrodni i zbrodniarza, każące mu w końcu okazać skruchę lub ponieść karę. Obrona ta nie jest jednak w stosunku do większości filmów z wielu względów przekonująca. Przede wszystkim o wpływie wychowawczym decyduje nie tendencja, ale plastyczność i sugestywność poszczególnych scen zgodnych lub niezgodnych z tendencją. Kara lub skrucha przychodzi w ostatniej chwili, przez cały zaś czas karmi film widza widokiem zdobywczego powodzenia zbrodniarza. Nadto ten dobry koniec wyskakuje często jak deus ex machina, podczas gdy powodzenie zbrodni było dobrze psychologicznie uzasadnione ludzkim tchórzostwem i większymi szansami życiowymi ludzi bez skrupułów. W tym wypadku widza przekona cały tok akcji, a nie jego sztuczny finał. Wreszcie podkreślić należy, że owa kara jest tylko zaznaczona, niemal domyślna, a nie pokazana w całej swej rozciągłości, jak pokazano rozkosze zdobyte na drodze zbrodni. Co prawda film często przedstawia życie więzienne, jego grozę, ale czyni to najczęściej pokazując cierpienia niewinnie skazanych, przy czym filmy te są zazwyczaj dodatnie z wychowawczego punktu widzenia. Ale również w takich filmach nie brak niekiedy apoteozy zbrodniarzy. Wobec towarzyszy niedoli okazują się oni szlachetni i solidarni, o ich przeszłości zaś nic widzowi nie wiadomo — wobec czego i sprawiedliwie skazany więzień kryminalny występuje w aureoli przez jednostronne odmalowanie jego postaci. Gdy bohaterem powieści jest zbrodniarz, oświetlenie jego postaci i czynów w ustępach, w których przemawia autor, a przede wszystkim przedstawienie życia psychicznego zbrodniarza, jego lęku i wyrzutów sumienia — niweluje ujemny wpływ zbrodni. Również

³⁾ Pojęcie imaginatywnego przedmiotu i imaginatywnego przedstawienia starałem się wyjaśnić w pracy p. t. „Przedstawienia imaginatywne. Badania z pogranicza psychologii i estetyki”. Łwów 1930. Por. również artykuł p. t. „O imaginatywnym świecie sztuki” w „Miesięczniku Literatury i Sztuki” (zeszyt 8 i 9, r. II, 1936).

teatr — operując słowem — posiada tę zdolność osłabienia ujemnego wpływu wychowawczego zbrodni, będącej ośrodkiem akcji. W filmie, mimo bogactwa mimiki i gestykulacji i mimo napisów czy dialogów, zawsze na plan pierwszy wysuwa się akcja zewnętrzna a nie wewnętrzne życie psychiczne bohatera — a więc w danym wypadku postępowanie zbrodniarza, a nie sankcje psychiczne towarzyszące zbrodni, o ile nie chodzi o jednostki zupełnie zdegenerowane, a takich w filmie jako bohaterów nie pokazują. Film w ogóle nie posiada niemal możliwości pokazania dualizmu duszy ludzkiej, postaci jego są dość schematyczne, a bez tej możliwości trudno skutecznie pokazać zbrodniarza w sposób wychowawczo dodatni.

Powyższe zarzuty postawić można głównie filmom kryminalnym, w których ośrodkiem jest zbrodniarz czy banda zbrodniarzy a nie działalność organów sprawiedliwości, oraz pewnym salonowym komediami, których motywem jest niemoc otoczenia wobec sprytnego oszusta. Umoralniający koniec takich komedii ogranicza się do wątpliwej wartości przyrzeczenia zaprzestania oszustw, danego narzeczonej. Jeszcze gorsze są filmy niesamowite, w których zbrodnia goni zbrodnie zapierając widzowi oddech i dając mu dobre samopoczucie jako człowiekowi o „mocnych nerwach”. Owe „mocne nerwy” ułatwiają oglądanie bez współczucia ludzi śmiertelnie przestraszonych, oglądanie okrutnych zbrodni np. dzieciobójstwa bez wstrętu, a nawet z pewnego rodzaju upragnionym „dreszczem”, który nasuwa podejrzenie, że filmy takie zaspokajają sadystyczne skłonności ich miłośników. Okrucieństwa te ogląda zresztą widz niekiedy również w filmach historycznych czy egzotycznych, co powoduje niezuczenie na ból bliźniego i zanik humanitaryzmu. Tendencja twórcy filmu nie jest zawsze skuteczna. Bywały np. filmy wojenne o tendencji pacyfistycznej, które gromadziły hojnie okrucieństwa wojny. Młodociany widz jednak nie tyle wczuwał się w ból matki, która straciła syna lub żołnierza, który został kaleką, ile w pełni odczuwał urok sytuacji dającej możliwość okazania odwagi, zręczności i siły w obliczu niebezpieczeństwa, dającej szansę bohaterstwa. W ocenie więc wpływu wychowawczego filmu nie można jako jedynym kryterium posłużyć się jego tendencją ostateczną, lecz zbadać się musi jej szczerłość i sugestywność. Historia filmu nie upoważnia bowiem do wiary w szczerłość umoralniających tendencji większości filmów. Jak opowiada Fülöp-Miller przygodna obserwacja pociągu tłumów do kinetoskopów sprawiła, iż handlarze ubrań, futer i rękawiczek przerzucili się na teren nowego przemysłu i stworzyli jego ekonomiczną potęgę. Nic dziwnego, że produkcja była od pierwszej chwili nastawiona na masowy zbyt przez zaspokojenie pragnień masy. Pierwsze filmy przeznaczone były dla emigrantów, dla których teatr był niezrozumiały, potem dla mieszkańców miasteczek amerykańskich pozbawionych teatru, wreszcie dla mieszkańców miast, którzy jeszcze nie „zasmakowali” w teatrze, lekturze i innych rozrywkach duchowych. Filmy te musiały się więc przystosować do niskich wymagań. Potem przyszedł podbój całego świata przez przystosowanie się do ogólnoludzkich a więc płytkich wymagań. Z raz zdobytych rynków i dochodów nie zrezygnowano. Umożliwiły one kosztowną wystawę. Film obliczony na stosunkowo mało widzów musiałby być ubogi w środki, a taki nie znalazłby już nawet u tych ludzi

poklasku. Według cytowanego autora wytwórnice zorganizowały nawet służbę wywiadowczą w kinach dla poznania smaku i nastrojów tłumu, dla wynajdywania podniet, które najskuteczniej budzą płacz i śmiech. Tak wykryto podstawowe namiętności ludzkie i wyznaczono filmowi funkcję zaspokojenia chęci władzy, posiadania, szczególnie płciowego, ucieleśnienia życzeń, które znajdowały realizację tylko w marzeniach, odjęcia trudu marzenia pozbawionym fantazji, dania upustu sadystycznym skłonnościom.

Powyższe przedstawienie sprawy oddaje zapewne trafnie genezę omawianych właściwości fabuły filmowej, krzywdzi natomiast bardzo liczne i skuteczne wysiłki tworzenia filmów nie tylko artystycznych ale również nie demoralizujących. Niesposób bowiem od każdego filmu żądać wyraźnych i świadomych tendencji wychowawczych; film ma i powinien mieć przede wszystkim inne cele, ale musi się stwierdzić, że liczne fabuły filmowe lub poszczególne ich fragmenty bez względu na tendencję filmu i jego zakończenie są w stanie silnie demoralizująco oddziaływać na młodocianego widza. Widz taki nie posiada jeszcze skryształizowanych zasad moralnych, wyrobionego poczucia moralnego, więc w dwulicowym świetle przedstawione zbrodnie i przestępstwa nie sprzyjają wytworzeniu się stałych zasad, pogłębieniu moralnego poczucia. O ile dany widz posiada nadto sadystyczne czy inne ujemne skłonności — dostarczone mu na ekranie widoki rzeczy, o których dziecko czy człowiek dojrzewający, a czasem i dorosły wstydzi się myśleć, niszczą hamulce moralne, niweczą profilaktyczną funkcję wstydu przed sobą samym w życiu psychicznym człowieka. Nie można wreszcie przeoczyć roli filmu jako propagatora nowych obyczajów, z reguły swobodniejszych a nie surowszych od panujących w środowisku widza.

4. Falszujący wpływ filmu na obraz świata i ludzi.

Główne źródło ujemnego wpływu wychowawczego filmu nie tkwi jednak ani w przedwczesnym budzeniu instynktu płciowego ani w odślanianiu metod zbrodni i oszustw, ani w budzeniu sympatii dla przekraczających prawo. Najbardziej rozpowszechnione i szkodliwe wydaje mi się kształtowanie przez film fałszywego wyobrażenia o życiu i ludziach, dostarczanie widzowi opaczego doświadczenia życiowego. Nie ulega wątpliwości, że na tak zwane „doświadczenie życiowe” danego człowieka nie składa się wyłącznie to, co on sam rzeczywiście widział i przeżył, ale również to, o czym słyszał, o czym czytał, oraz to, co widział w imaginatywnym świecie filmu czy teatru. Tworząc sobie m. in. na podstawie swego doświadczenia życiowego światopogląd, a więc zespół przekonań służących za podstawę postępowania praktycznego i oceny zjawisk życiowych, tworząc sobie uogólnienie na temat ludzkiego postępowania i jego motywów, na temat typów i charakterów ludzkich — człowiek tylko z największą trudnością oddziela obserwacje rzeczywiste od sugestii literatury czy filmu. A zważyć należy, że tłumy tworzą sobie poglądy na podstawie rzeczy widzianych zmysłowo, a nie na drodze rozumowej spekulacji, co filmowi daje przewagę np. nad literaturą. Wiele zaś rzeczy widz ogląda tylko w filmie, bo nie spotyka ich w swym ciasnym kręgu życiowym, więc w odniesieniu do nich głównie na pod-

stawie filmu wytwarza sobie przekonania i maksymy postępowania. A film fałszuje obraz świata. Po pierwsze w tym sensie, w jakim czyni to wszelka sztuka jako taka. Życie przedstawia się nam jako chaos zjawisk, związki przyczynowe są w nim nieprzejrzyste, gdy je zaś konstruujemy, natrafiamy na liczne możliwości konstrukcji, na luki, których nie umiemy wypełnić. W filmie występuje natomiast to, co w odniesieniu do literatury nazwał prof. Kleiner „fikcją intelektualną” — a więc dobór zjawisk, jasne związki między nimi, przejrzysta geneza. Otóż film, jak i inne sztuki, daje nam taką zintelektualizowaną konstrukcję zjawisk życiowych, łatwo uchwytłą, więc sugestywną, którą potem człowiek próbuje transponować na życie i żywych ludzi. Konstrukcje zaś filmowe muszą być o wiele bardziej proste niż np. w literaturze pięknej, gruntowniej zatem zniekształcają rzeczywistość. Film ogranicza się niemal wyłącznie do tego, co podpada pod zmysły, nie może więc wejść zbyt głęboko w świat zjawisk zwłaszcza życia psychicznego, posługuje się silnymi kontrastami, powodując się krótkością stojącego mu do dyspozycji czasu i mając na oku jak najlepszą i jak najszybszą orientację mas. To wszystko przyczynia się do pewnego zniekształcenia odtwarzanej rzeczywistości. I tak np. muszą postacie filmowe z wymienionych właśnie względów już w ekspozycji dzięki swemu wyglądowi, ruchom itp. zdradzić swój charakter, swe właściwości i to przy pomocy dość ograniczonych środków ekspresji. Prowadzi to w rezultacie do schematyzowania postaci, do forytowania rzeczy typowych i ogólnych na szkodę indywidualnych i jednorazowych. Tak zadamowił się w imaginatywnych światach filmów typ demonicznej uwodzicielki, niewinnego dziewczątka itd. Mający jeszcze małą znajomość ludzi młodociany widz przyswaja sobie mimo woli taką typologię, transponuje tę schematyzację na poznanie ludzi otaczających go, zwłaszcza przygodnych znajomych i utrudnia sobie adekwatne ich poznanie i ocenę. Do deformacji odtwarzanej rzeczywistości przyczynia się obok fikcji intelektualnej i wymienionych zewnętrznych okoliczności również świadoma stylizacja rzeczywistości filmowej dokonana z pobudek artystycznych przez twórcę filmu. Wychowawczo szkodliwe jest jednak fałszowanie przez film rzeczywistości z innych pobudek, mianowicie celem wydobycia z niej pierwiastków sensacyjnych, schlebienia ludzkim namiętnościom i instynktom. Łatwo ulegające kobiety, beztroscy bogacze, szlachetni w głębi duszy zbrodniarze, głupkowaci uczeni, zawsze zwycięscy awanturnicy przodują w imaginatywnym świecie filmu, stanowiąc najlichnieszą grupę ludności tego świata. Mężczyzna w filmie to istota skoncentrowanej woli, świadoma swych pragnień, konsekwentnie dążąca do ich zaspokojenia. Kobieta w filmie to z reguły istota wyciągająca bezwolnie rękę za tym, czego pragnie, oczekująca realizacji pragnień bez świadomego dążenia, bez pracy, oczekująca spełnienia ich przez los, przez drugich ludzi. Druga płeć jest również dzisiaj młodzieży mało znana, młodociany widz przyjmuje więc bezkrytycznie dostarczony przez ekran fałszywy jej obraz i staje się skłonny do przesadnego ujęcia nieznacznych psychologicznych różnic płci. Wszak film daje mu fikcję t. zw. 100% mężczyzny i 100% kobiety i tę fikcję wciąż na nowo powtarza. A wiadomo, że powtarzając — uczymy się.

Fałszowanie obrazu świata w myśl pragnień masy nie ogranicza się do fałszywej psy-

chologii typów ludzkich. Również rozwiązanie konfliktów dokonuje się odmiennie niż w rzeczywistości. Doskonałą charakterystykę tego stanu rzeczy daje Fülöp-Müller. Autor ten podkreśla, że bohaterowie filmu — to przeważnie fotografie banalnych postaci z życia codziennego. Przeżycia ich odczuwa widz jako możliwe i pożądane dla siebie. „Rozwój wydarzeń toczy się nie wedle obiektywnych zasad życiowych, ale raczej śladem subiektywnego pragnienia człowieka. Akcja rozpoczyna się wprawdzie w środowisku codziennym, odtworzonym możliwie wiernie, jawią się na ekranie postacie, które widz zna dobrze z własnego doświadczenia i w których życiu uczuciowym łatwo się orientuje, wkrótce jednak wątek obrazu porzuca nieznacznie sferę rzeczywistości, gdzie węzeł akcji bardzo łatwo mógłby się uwikłać w sposób zgoła nieprzyjemny dla optymistycznych rojeń. Od tej chwili baśń przechodzi na wyłączne usługi pragnienia” (l. c. str. 106). Tak powstaje osławiony happy-end, tak realizują się w godzinach rzeczy, o które w życiu walczy się latami. Wróg jest tylko z początku silniejszy, w rezultacie okazuje się słabszy. Naprawdę tragicznych problemów życia unika się na ogół. Problemy polityczne oglądamy w kinie chyba tylko w formie głupich parodii udzielnych księstewek lub operetkowych rewolucji w jakichś południowo-amerykańskich republikach. Problemy społeczne — jak podkreśla Balazs — są również rzadkim przedmiotem fabuły filmowej. Bohater będący w nędzy wpadł w nią z reguły z własnej winy lub szybko zdobywa awans społeczny dzięki swym zdolnościom. Gdy para kochających się nie może się pobrać, bo jeden z nich jest ubogi — rozwiązuje się trudność w ten sposób że ubogi okazuje się tylko pozornie ubogi. Tamer Lane zadał sobie — wedle relacji Harmsa — trud zestawienia mylnych banałów filmu. Oto niektóre z nich. Z chwilą zdjęcia słuchawki telefonicznej uzyskuje się połączenie, w razie potrzeby są zawsze policjanci pod ręką, przez dziurkę od klucza można widzieć cały pokój, włamywacze oddają zdobycz i stają się szlachetni, skoro tylko przystąpi do nich mały Jaś w nocnym stroju, dziewczęta, które wychodzą za mąż dla pieniędzy, kochają potem zawsze swoich mężów, bohaterka nigdy nie upada tak nisko, by nie mieć drogiej, jedwabnej bielizny, mężowie dowiadują się, iż stają się ojcami dopiero wówczas, gdy żony szyją wyprawkę dla dziecka itp. A jak rozpowszechnione są pewne mitologie filmowe np. życia Wiednia, życia na wsi lub na wyspach mórz południowych. Dla uprzytomnienia sobie w pełni stopnia fałszu, jaki wnoszą filmy w obraz świata, warto uświadomić sobie, jaki obraz wielkiego miasta miałby chłopak wiejski tylko na podstawie filmów, a jaki obraz wsi — chłopak z wielkiego miasta na tej samej podstawie. W wielkim mieście — wedle tego obrazu — byłyby tylko zalane światłem ulice, taksówki, bary, hotele, kabarety, spelunki zbrodniarzy, eleganckie wnętrza wielkich mieszkań i ulicznicy, na wsi nie byłoby nigdy deszczu, przy ślicznej pogodzie odbywałaby się zawsze rytmiczna praca urozmaicona śpiewem wśród pięknych łąnów zbóż, a potem następowałby powrót do wioski wraz z bogatą trzodą zwierząt domowych, nie brakłoby nigdy niedzielnych tańców po opuszczeniu kościoła itp. O tym, że film nie chce dać realistycznego obrazu rzeczywistości, świadczy również jego ucieczka w egzotyczne środowiska ksiąząt arabskich, piratów, gangsterów, cyrkowców. Pogłębiający wejrzenie w życie jednostki

dramat realistyczny jest rzadki. Nie brak kłamstwa życiowego również w filmie, w którym dziecko gra główną rolę i decydująco wpływa na rozwiązanie konfliktów ludzi dorosłych. Nawet tygodnikom filmowym nie można zaoszczędzić zarzutu fałszowania rzeczywistości. Tygodniki wmawiają widzowi, że wydarzenia sportowe, katastrofy elementarne, defilady i ciekawostki są najdonioślejszymi wydarzeniami w świecie. Światopogląd tygodników jest światopoglądem sensacyjnej gazety, goniącej za aktualnościami, pozbawionej artykułów wstępnych, nie pogłębiającej rozumienia przyczyn i skutków życia społecznego, dokonującej fałszywej selekcji wydarzeń. Nie można tego natomiast powiedzieć o reportażach tego typu, co reportaż z pogrzebu Marszałka, o wielu reportażach z podróży lub poświęconych pewnym konkretnym problemom. W tej chwili interesują nas jednak ujemne, a nie dodatnie wpływy filmu. Również filmy świadomie tendencyjne deformują odtwarzaną rzeczywistość.⁴⁾ Widz jednak, przynajmniej inteligentniejszy, uświadamia sobie rychło tendencję filmu i ogląda świat imaginatywny ze świadomością, iż odtwarza on rzeczywistość z pewnego specjalnego punktu widzenia. Ułatwia to znacznie krytyczne ustosunkowanie się wobec sugestywnego wpływu filmu. Najbardziej deformuje rzeczywistość film fantastyczny, ale bez rozważanego obecnie ujemnego wpływu wychowawczego na widza. Wszak przy filmie fantastycznym widz a priori wie, że świat imaginatywny filmu nie ma pretensji do odtwarzania rzeczywistości. Filmów fantastycznych produkuje się zresztą bardzo mało, chociaż technika sztuki filmowej daje tak doskonale możliwości konstrukcji fantastycznego świata, jakich nie spotykamy w żadnej innej wizualnej sztuce. Nad powodami tego zjawiska zastanawiało się wiele autorów, np. Harms lub Fülöp Miller. Powodów tych jest wiele. Dekoracje łatwo mogą wnieść w film momenty fantazyjne. Ale głównym przedmiotem na ekranie jest człowiek i ciało ludzkie, co zmusza do pewnego realizmu, o ile chodzi o film oparty na fotografii a nie o film rysunkowy. Nadto filmy naturalistyczne operujące fotografią są tańsze niż fantastyczne. Wiadomo jednak, iż produkcja filmowa nie liczy się z kosztami, gdy powodzenie filmu jest zapewnione. Powodzenie to miałby jednak film tylko wśród dzieci, a przemysł filmowy nie chce tworzyć filmów przeznaczonych tylko dla ludzi w pewnym określonym wieku. Publiczność dorosłych, przynajmniej współczesna, odrzuca bajkę filmową i to jest główną przyczyną rzadkości filmów fantastycznych. Bajkę odczuć może tylko dziecko o niezłamanej fantazji lub człowiek dorosły, ujmujący głębszy sens bajki. Przeciętny jednak dorosły odczuwa świat bajki jako sztucznie i bezsensownie zniekształconą rzeczywistość. Reaguje tak również człowiek dojrzewający, który niedawno przeszedł okres obiektywny i z pogardą wspomina swą wiarę w bajki. Ten ujemny stosunek do filmu fantastycznego większości widzów świadczy o tym, że widz pragnie odczuwać świat filmu jako quasi-realny, że widz chce, by świat filmu był utworzony na wzór i podobieństwo rzeczywistego —

⁴⁾ Interesującym przykładem krytyki fałszującej rzeczywistość filmu amerykańskiego był film sowiecki p. t. „Wielki czarodziej”. Ale również ta krytyka fałszowała rzeczywistość, choć w przeciwną tendencję.

co oczywiście ułatwia sugestywny wpływ filmu i transportowanie na rzeczywistość poglądów powstałych przy oglądaniu światów imaginatywnych.

Mógłby ktoś zauważyć, że fakt imaginatywnego a nie spostrzegawczego podania świata filmu uniemożliwia tę sugestię, którą przypisują filmowi. Wszak widz nie ulega w kinie złudzeniu, nie wierzy w istnienie postaci akcji filmowej, przeżywa supozycje, a nie żywi sądów z przekonaniem. Uwaga ta jest najzupełniej słuszna, ale nie wysnuty z niej wniosek. Widz nie wierzy w rzeczywistość tego, co widzi, ale wierzy w „prawdę” utworu filmowego, podobnie jak wierzy często w prawdę utworu literackiego, mimo fikcyjności jego postaci i akcji. Widz kinowy nie sądzi, że to, co widzi, zdarza się czy zdarzyło się faktycznie, ale przekonany jest, że tak dzieje się w rzeczywistości, że postacie i zdarzenia są jakby z życia wzięte. Dużą rolę odgrywa też sugestia zdjęć fotograficznych, z których składa się film, nastawiając wielu mniej wykształconych widzów nie na quasi-realny świat imaginatywny, lecz na świat odtworzony. Harms i inni uważają, iż film spełnia życzenia widza, np. kancelista widzi jak zostaje dyrektorem, panna sklepowa — jak ją kocha hrabia. Faktycznie jednak widz woli akcję filmową dziejącą się w obcym dla niego środowisku, bo oglądając własne, łatwiej odczuwa fałsz filmu. Tego zaś widz naogół unika.

Stwierdzając, iż film fałszuje rzeczywistość, podkreślić należy, iż okoliczność ta sama dla siebie nie jest zjawiskiem ujemnym. Odpowiada to potrzebom odprężenia, którego szuka widz w kinie i nie byłoby rzeczą celową, gdyby film był kopią życia w jego przygnębiającej formie. Niebezpieczne z wychowawczego punktu widzenia jest natomiast urabianie sobie światopoglądu pod wpływem sfalszowanego obrazu świata i ludzi, którego dostarcza ekran filmowy. Niebezpieczeństwo to jest oczywiście mniejsze w odniesieniu do dorosłych o gotowym światopoglądzie, niż w odniesieniu do dojrzewających, w których krystalizuje się dopiero światopogląd, formuje się ideał własnej osobowości, tworzy się plan życiowy. Film może dostarczyć fałszywych wzorów wychowawczych, może stworzyć fałszywy obraz miłości czy przyjaźni, który zaciąży potem na stosunkach młodocianego widza z najbliższymi ludźmi, może przez częste pokazywanie bajkowego przepychu życia „wyższych” warstw pogłębić pragnienia zbytku, przepychu, elegancji, potęgować wymagania życiowe i prowadzić do negacji własnego skromnego życia, do pogardy dla swego środowiska. Przez pokazanie intymnych przeżyć ludzi dorosłych (niekoniecznie erotycznych), których młodociany widz nie może zrozumieć lub które może conajwyżej zrozumieć na opak — film rzuca pewien cień na stosunek tego widza do dorosłych. I tak np. do odczuwanego boleśnie procesu starzenia się i prób powstrzymania czy ukrycia go młody chłopak odnosi się ironicznie, dzięki filmom o tym temacie ⁵⁾ spostrzega bystrzej odpowiednie objawy u najbliższych. Pod wpływem częstych filmów na tle tragedii małżeńskich młody widz często fałszywie i przesadnie ujmuje stosunki pomiędzy własnymi rodzicami. Liczność ujemnych typów w świecie filmu powoduje niejednokrot-

⁵⁾ Por. Ingardena: „Das literarische Kunstwerk” § 52.

nie nieufność w stosunku do pocciwych bliźnich. Częsty na ekranie kicz i fałszywy patos łatwo zaszczepiają nieszczerze i przesadne uczucia u młodych widzów.

Główny ujemny wpływ filmu polega — moim zdaniem — na scharakteryzowanym właśnie dostarczaniu fałszywej wiedzy o świecie i ludziach i to wiedzy, dotyczącej spraw związanych ściśle z światopoglądem, wytyczającym kierunek postępowaniu.

(c. d. n.)

L. Blaustein — Lwów

ORGANIZACJA PRACY UCZNIĄ SZKOŁY POWSZECHNEJ W DZIELNICY ROBOTNICZEJ MIASTA SOSNOWCA

(Dokończenie)

Przy odrabianiu lekcji w domu znaczna część dzieci, bo 376 rozumie pożytek, jaki płynie z nawiązania nowego materiału do dawniejszego i motywuje to w ten sposób: 1) żeby lepiej umieć (158 dz.), 2) żeby umieć na egzamin (32 dz.), 3) dla zapamiętania czego się uczył (168 dz.), 4) dla ułatwienia zrozumienia nowych rzeczy (18 dz.). Nie powtarza poprzednich lekcji tylko 53 dz. dlatego: 1) bo nie lubi powtarzać (3 dz.), 2) bo dobrze pamięta lekcje (27 dz.), 3) z braku podręcznika (10 dz.), 4) z braku czasu (2 dz.), 5) bo zapomina powtarzać (7 dz.), 6) bo wie, że nie będzie się już uczył (4 dz.).

Przy tym jedni uczniowie uczą się głośno, a drudzy po cichu i tak:

woli się uczyć głośno	316 uczniów	(74%)
„ „ „ po cichu	113 „	(26%)

Razem 429 uczniów.

316 uczniów głośno woli się uczyć: 1) bo lepiej pamięta (86 dz.), 2) bo więcej i prędzej nauczy się (140 dz.), 3) bo nie robi błędów (10 dz.), 4) żeby rodzice słyszeli i też nauczyli się czegoś (3 dz.), 5) bo wyrabia sobie pamięć (12 dz.), 6) bo więcej rozumie (47 dz.), 7) bo mu jest łatwiej i zaprawia się w czytanie (18 dz.).

Ci, którzy uczą się po cichu, podają następujące powody: 1) lepiej pamiętają (15 dz.), 2) prędzej i lepiej można nauczyć się (70 dz.), 3) nie przeszkadzają innym w domu (17 dz.), 4) tak jest wygodniej i łatwiej (3 dz.), 5) lepiej można się skupić (2 dz.), 6) głośno nie rozumie (1 dz.), 7) żeby sobie nie przeszkadzać (1 dz.).

Okazuje się więc, że u większości dzieci przeważa głośne uczenie się. Wypływa stąd ważne wskazanie dla szkoły, ażeby wyjaśniła uczniom znaczenie głośnego i cichego uczenia się i zaprawiła ich do korzystania z obu sposobów pracy. Z tą sprawą wiąże się ściśle sprawa zajęć cichych, którym należy wyznaczyć odpowiednie miejsce w organizacji nauczania. Trzeba pamiętać o tym, że wychowanek, jako człowiek dorosły

w przyszłości, będzie musiał częściej korzystać z rozumnego cichego czytania, niż głośnego.

Większość dzieci, bo 331 siedzi spokojnie podczas uczenia się, natomiast 98 dz. wykonuje pewne ruchy i tak: a) spaceruje po mieszkaniu (14), b) porusza rękami (16), c) porusza nogami (40), d) porusza ręką i nogą (15), e) „kiwa się” (13).

Co do samodzielnych ułatwień technicznych przy pracy umysłowej, a więc robienia zaznaczeń w książce i sporządzania notatek, to sprawę tę wyjaśniają poniższe zestawienia:

Nie robi żadnych znaków w książce w czasie uczenia się 315 ucz. (73,4%), bo: miałby brudną książkę (3); taką książkę trudno sprzedać (41); pamięta bez znaków (1); nie podaje motywów (270).

Robi znaki w książce w czasie uczenia się 114 ucz. (26,8%), t. j.: zaznacza zakładką (19); zawija rogi (17); robi ołówkiem krzyżyki, kreski, kółka (31); podkreśla nieznane wyrazy i ważniejsze zdania (38); nie podaje jakie znaki robi (9).

Nie robi notatek podczas uczenia się 345 ucz. (80,4%). Robi notatki podczas uczenia się (plany z języka polskiego, ważniejsze wypadki z historii, opisy z doświadczeń przyrodniczych) 84 ucz. (19,6%).

Okazuje się, że znaczna większość dzieci nie zdaje sobie sprawy z ułatwień technicznych: zakładek, odpowiednich znaków, podkreśleń i notatek odciążających pamięć i zaoszczędzających czas przy pracy umysłowej. Nawet ci uczniowie, którzy notują, nie zawsze wiedzą co i jak trzeba notować. Bardzo często wybierają dzieci takie metody uczenia się, które z punktu widzenia ekonomii i techniki uczenia się przedstawiają mniejszą wartość.

Ta przeważna część dzieci nie umie się uczyć nawet wiersza na pamięć, o czym świadczy następujące zestawienie:

Uczy się od razu całego wiersza . . .	78 dzieci	(18,2%)
„ „ wiersza po zwrotce . . .	311 „	(72,5%)
„ „ „ „ 2 zwrotki . . .	26 „	(6,0%)
„ „ „ „ 2 rządki . . .	9 „	(2,1%)
„ „ „ po cichu (myślowo) 5 „	5 „	(1,2%)

Widzimy tu, że nieznaczna tylko liczba uczniów (78) stosuje najwłaściwszy sposób uczenia się wiersza — metodą całościową, natomiast większość uczy się częściami, a więc metodą mniej korzystną ze względu na jakość i trwałość skojarzonych myśli, gdyż: 1) metoda części niweczy strukturę spójną całości, 2) przy przechodzeniu do następnych zwrotek uwaga słabnie, 3) przy powtarzaniu zwrotki tworzą się niepożądane skojarzenia jej końca z jej początkiem i nie ma powiązania końca poprzedniej strofki z początkiem następnej, co utrudnia powtórzenie całości 4). Jeżeli dzieci posługują się nieekonomicznymi metodami, to winna tu jest po większej części szkoła, która nie uświadomiła ich we właściwym stopniu jak należy się uczyć. Jak dalece niedoceniany jest ten problem, ilustruje nam poniższe zestawienie:

4) Segal. Ekonomia i technika pamięci. Szkoła Specjalna. Tom IV, 1927. Str. 9.
Ruch Pedagogiczny Nr 4/5.

Nikt nie mówił w jaki sposób najlepiej odrabiać lekcje	343	ucz.	(79,9%)
Mówił w jaki sposób najlepiej odrabiać lekcje	86	„	(20,1%)
nauczyciel	60	„	
rodzice	14	„	
brat	5	„	
siostra	6	„	
wujek	1	„	

Przeważnie dzieci wolą odrabiać lekcje za jednym posiedzeniem, gdyż na ogólną liczbę 429 uczniów z przerwami lekcje odrabia 100 uczniów. Nasuwa się tu myśl o konieczności uświadomienia dzieci co do pożytecznego wpływu krótkich przerw przy dłuższej niż 45 minut trwającej pracy umysłowej.

Niezmiernie charakterystyczną rzecz ilustrują nam wyniki dotyczące ostatniego pytania w kwestionariuszu:

Czy masz swój własny rozkład zajęć, jeśli masz, to podaj jaki? I tak:

nie ma własnego dziennego rozkładu zajęć	373	uczniów	(86,9%)
ma własny dzienny rozkład zajęć	56	„	(13,1%)

Razem 429 uczniów.

Widzimy tu, że olbrzymia większość dzieci nie ma dziennego planu zajęć i spędza czas od przypadku do przypadku. Nawet ci uczniowie, którzy podali, że je mają, nie wszyscy przytoczyli je. Wymieniam tu niektóre z nich:

I. Dzienny rozkład zajęć ucznia oddz. Vb.

Rano idzie do szkoły i wraca o godzinie 1-ej po południu, do drugiej je obiad, do 5-ej po południu odrabia lekcje, a później bawi się lub idzie na spacer do godz. 6 — 8 wieczorem, potem je kolację i idzie spać (niekiedy w godzinach popołudniowych bawi się, a wieczorem odrabia lekcje).

II. Dzienny rozkład zajęć ucznia oddz. Vb.

Rano idzie do szkoły i wraca o 1 godz. po południu, je obiad, po obiedzie pomaga rodzicom w pracy: znosi węgiel, drzewo i wodę, poczem do godz. 5-ej p. p. biega, wieczorem do 8-ej odrabia lekcje, je kolację i idzie spać.

Dzienny rozkład ucznia z oddz. VIa.

O godz. 1 po południu wraca ze szkoły, jedną godzinę uczy się, trzy godziny pomaga rodzicom, a resztę dnia poświęca zabawie.

Dzienne rozkłady zajęć uczniów z oddz. VII-go.

I. Do południa w szkole, po południu dwie godziny odrabia lekcje, dwie godziny pomaga rodzicom, a potem 1 godzinę spędza na zabawie.

II. Do południa nauka w szkole, potem obiad, 2 godziny praca fizyczna, 2 godz. odrabia lekcje, 1 godz. ćwiczeń fizycznych, kolacja, sen.

Z przytoczonych wyników ankiety i z własnej praktyki pedagogicznej nie trudno jest mi ustalić, że:

1) Większość dzieci uczy się w domu nie wtenczas, kiedy ma nastawienie do pracy i kiedy ze stanowiska higieny i dydaktyki jest najodpowiedniejszy czas do pracy umysłowej, a wtenczas, kiedy pozwalają jej na to warunki domowe.

- 2) Szkoła musi wziąć pod uwagę ten fakt przy organizacji pracy ucznia, że niektóre przedmioty nauczania, jak język polski i rachunki sprawiają przeważającej liczbie dzieci najwięcej trudności i z nich mają dużo zadawane do domu.
- 3) Znaczna większość uczniów obiera często niewłaściwe metody uczenia się i nie umie korzystać z ułatwień technicznych przy pracy umysłowej.
- 4) Olbrzymia ilość uczniów nie słyszała o tym, w jaki sposób najlepiej odrabiać lekcje.
- 5) Dzieci przeważnie nie mają swoich dziennych rozkładów zajęć i życie ich układa się przypadkowo, w zależności od wydarzeń dnia.

IV. KONIECZNOŚĆ PRZENIESIENIA DO SZKOŁY WIĘKSZOŚCI DOTYCHCZASOWEJ PRACY DOMOWEJ UCZNIĄ.

W tradycyjnym systemie nauczania praca ucznia w domu zajmowała jedno z naczelných miejsc. Związany z nią był problem przemęczenia i nieodpowiednich często warunków domowych, lecz nie budził on dostatecznie silnych i powszechnych protestów. Na zagadnienie jakości i wartości pracy domowej ucznia zwróciła dopiero uwagę nowoczesna pedagogika, opierając się na wynikach badań psychologicznych, na higienie i socjologii. Sprawa weszła w krąg aktualnych zainteresowań pedagogicznych. Wytworzyły się przy tym dwa obozy: zwolenników i przeciwników pracy domowej. Oto jakie argumenty wysuwają przeciwnicy:

- 1) Dziecko poza nauką szkolną powinno spędzać czas swobodnie i wesoło, aby mogło przyjść na lekcję wypoczęte i dobrze usposobione do pracy.
- 2) Zadania domowe rzadko kiedy są odpowiednie dla dzieci, ponieważ dla zdolnych są za łatwe, a dla mało zdolnych za trudne.
- 3) W domu często brak jest odpowiednich warunków do pracy.
- 4) Badania ekperymentalne A. Mayera, F. Schmidta, K. Rollera i E. Meymanna wykazały, że praca w szkole wydaje lepsze rezultaty, niż praca w domu, oraz że uczeń w klasie, jako członek zbiorowości, pracuje lepiej i więcej może zrobić w tym samym czasie⁵⁾.

Zwolennicy pracy domowej motywują swoje stanowisko tym, że:

- 1) Praca domowa wspiera naukę szkolną, ponieważ uczeń utrwała sobie materiał poznany na lekcjach.
- 2) Uczeń za pomocą zadań piśmiennych ćwiczy się w dowolnym rozporządzeniu materiałem naukowym.
- 3) Uczenie się w domu ma wartości formalno-kształcące.

Przytoczyłem tu argumenty obu stron. Tak jedni jak i drudzy mają pewną słuszność. Zadawanie do domu rzeczywiście ma bardzo małą wartość w niższych oddziałach szkoły powszechnej i, jak mówi B. Nawroczyński, „w pierwszych dwóch latach nie powinno go być zupełnie, wszelkie zaś ćwiczenia w czytaniu, pisaniu, uczeniu się na pamięć, rachowaniu itp. powinny odbywać się w klasie pod kierunkiem nauczycie-

⁵⁾ B. Nawroczyński: Higiena szkolna pod red. dra Kopczyńskiego, wydanie II. W-wa. Str. 332.

la" 6). Dopiero w starszych oddziałach należy stopniowo rozszerzać zakres pracy domowej w granicach podyktowanych przez higienę, a więc do 1 — 1 i 1/2 godziny dziennie. Praca domowa, w nauczaniu starszych uczniów, przyczynia się bowiem do realizowania celu materialnego formalno-wychowawczego, bo: a) umożliwi utrwalenie nabytych wiadomości, b) jest dobrą formą pracy samodzielnej i samorzutnej, sprzyjającej ujawnieniu się indywidualności ucznia, która zazwyczaj niweluje się we wspólnej pracy w szkole. Poza tym kształci ona wolę, charakter i wytrąbia pracowitość, ponieważ wymaga od młodzieży samodzielnego rozpoczynania pracy, polegania na własnych siłach i umiejętnego rozkładu czasu. Nie negując więc celu pracy domowej ucznia muszę dodać, że dopóki szkoła nie wdroyi dziecka do racjonalnego uczenia się, dopóty nie powinna stosować ćwiczeń domowych.

W omawianej przez mnie szkole w dzielnicy robotniczej powstaje konieczność ograniczenia do minimum pracy ucznia w domu, ze względu na ciężkie warunki domowe i brak znajomości ekonomicznych metod uczenia się. Siłą rzeczy praca znacznej większości dzieci musi skupiać się głównie w szkole, gdzie obok nauki zbiorowej trzeba wprowadzić pracę grupową i indywidualną, w której samodzielność ucznia znalazłaby swój pełny wyraz. Nieuniknione często uczenie się dziecka poza lekcjami, mające na celu pracę ćwicząco-utrwalającą, przygotowawczą i swobodnie twórczą, trzeba przenieść do szkoły na popołudnie, przeznaczając na to jedną czy dwie klasy. Obecny tu będzie nauczyciel dyżurujący, który czuwać musi nad pracą dzieci i w razie potrzeby udzielać im wskazówek. Dużury ustalić powinni wychowawcy między sobą. Tego rodzaju rozwiązanie sprawy obciąży trochę nauczycieli, ale zarazem ułatwi im pracę w szkole. Przeszkody utrudniające pracę dziecka w domu, a więc brak odpowiednich warunków do uczenia się i brak pomocy naukowych zostaną usunięte, ponieważ uczniowie znajdują korzystniejsze warunki higieniczne w nowocześnie wybudowanym gmachu szkolnym i będą mogli korzystać z pomocy naukowych szkoły. W związku z tym będzie można rozwiązać sprawę braku własnych podręczników u większości dzieci przez zakupienie ich na własność szkoły ze składek rodzicielskich i z dochodów z imprez organizowanych przez koło opieki rodzicielskiej i szkołę. Z pewną pomocą przyjdzie tu także wydział szkolny magistratu, który co rok przysła pewną ilość książek dla dzieci najbiedniejszych. Roczne składki, które poszczególńi rodzice dawaliby na zakup książek, byłyby znacznie mniejsze, niż ich wydatki połączone z każdorocznym zakupem podręczników przy przejściu ucznia do następnej klasy. Kompletu książek zakupione w danym roku pozostawałyby do użytku uczniów na następne lata. Bardzo biedni rodzice byłiby zwolnieni od składek. Z biegiem lat szkoła zaopatrywałaby się bogato w różne środki naukowe ułatwiające uczenie się. Tej części dzieci, nielicznej zresztą, która ma odpowiednie warunki do pracy w domu, wypożyczałoby się odpowiednie książki.

Przeniesienie prac domowych uczniów na popołudnie do szkoły daje także możliwość większego zaopiekowania się dziećmi czyniącymi małe postępy w nauce. Dzieciom

⁴⁾ B. Nawroczyński, tamże, str. 333.

tym pomagać tu mogą zdolniejsi uczniowie z tej samej lub wyższej klasy pod kierunkiem nauczyciela dyżurującego.

V. UCZEŃ I NAUCZYCIEL W NOWEJ SZKOLE.

Fundamentalną podstawą wszystkich nowoczesnych kierunków pedagogicznych, dążących do zmiany starej szkoły na nową, jest zagadnienie stosunku wychowanka do pracy pojętej w szerszym tego słowa znaczeniu. Przez pracę dąży nowa szkoła do wyzwolenia i ukształtowania w wychowanku jego sił duchowych i fizycznych w takim stopniu i kierunku, ażeby mógł zrozumieć i odczuwać życie współczesne społeczeństwa i brać w nim czynny udział. Musi więc uczyć go myśleć i przyzwyczajając do zajmowania samodzielnego stanowiska wobec nowego zagadnienia.

Z tego też powodu zmieniają się zasadniczo role ucznia i nauczyciela w nowej szkole. Bierne przyswajanie wiadomości musi być zastąpione przez czynny i aktywny stosunek do zagadnień, które trzeba czerpać z życia dziecka i jego otoczenia. Praca w szkole winna opierać się na idei aktywności i samodzielności wychowanka, u którego w drugim dzieciństwie tj. od 6 — 7 roku życia do 12 — 13 zjawia się „naturalny głód poznania i wystarczy mu podawać odpowiedni dla niego pokarm duchowy w odpowiedni sposób, aby uzyskać jego wewnętrzną zgodę na naukę szkolną i wywołać jego radość z przebywania w klasie” 7). Nowa szkoła biorąc za podstawę aktywność dziecka dąży do zamiany oderwanego zatrudnienia w tradycyjnej szkole na rzeczywistą pracę. Ażeby jednak ta praca wywierała dodatni wpływ na kształtowanie się osobowości, musi być wykonywana z zainteresowaniem i pragnieniem pożądanego wyniku. Fikcyjne zagadnienia i nieżywotne dla dziecka czynności szkolne zastąpić trzeba przez zagadnienia realne, budzące w uczniu zainteresowania. Praca w szkole nie może być oderwana od życia poza murami szkoły, lecz musi czerpać materiał z życia dziecka i z jego otoczenia społecznego, oraz ze środowiska, w którym ono wyrasta. „Połączcie szkołę z życiem, a wszystkie przedmioty będą z konieczności związane z sobą” — mówi Dewey.

Ze zmianą stosunku wychowanka do pracy w szkole zmienia się także i rola nauczyciela. Nie krząta się on tu stale, nie mówi ciągle, nie podaje uczniom jednego wzoru do naśladowania i nie poszukuje dla swej pracy wzoru w podręczniku, lecz dyskretnie kieruje działalnością dzieci w określonym kierunku i dostarcza impulsów dla ich aktywności. Pod zewnętrzną jego biernością kryje się wewnętrzne napięcie jego woli, która czuwa nad tym, ażeby zagadnienie było dobrze postawione. We właściwym czasie usuwa trudności wstrzymujące pracę uczniów.

W tej nowej roli zmienia się także stosunek nauczyciela do ucznia na życzliwy, przyjacielski i pełen wyrozumiałości, pozwalający na swobodną wymianę myśli z uczniem. Zbliżenie do poszczególnych dzieci ułatwia nauczycielowi poznanie ich i wytwarza serdeczny kontakt. Ażeby jednak mógł nauczyciel wywiązać się należycie z tego zadania, wymaga się od niego nie tylko wiedzy fachowej, ale jeszcze psycho-

7) St. Szufman. Higiena szkolna pod red. dra Kopczyńskiego, wyd. II. Warszawa, str. 559.

logicznej i pedagogicznej, a przede wszystkim cierpliwości, taktu i mądrości życiowej. W nowej szkole nauczyciel nie może być surowym egzekutorem wiadomości dzieci, ponieważ nie chodzi tu o jak największą ilość wiadomości, a o to, czy uczeń nauczył się uczyć i czy szkoła rozbudziła w nim dążenie do dalszej pracy nad sobą. Ażeby to zadanie mogła ona spełnić, musi wprowadzić ucznia w ekonomię i technikę uczenia się.

VI. NAUCZYCIEL JAKO ORGANIZATOR PRACY UCZNIA.

Hasłem współczesnej epoki jest racjonalizacja pracy we wszystkich kierunkach. Hasło to nie może być obojętne szkole, która opierając się na wrodzonej aktywności dziecka, musi uzdolnić je do ekonomicznego zużytkowania sił w zdobywaniu własnej struktury duchowej. Zdawkowy charakter pracy i powierzchowny do niej stosunek szczególnie daje się zauważyć u dzieci w środowisku robotniczym. Przyczynia się do tego z jednej strony brak własnego warsztatu pracy rodziców, a z drugiej obojętny ich stosunek do pracy w fabryce czy kopalni, która pozwala im zaledwie na nędzną egzystencję. Również brak atmosfery kulturalnej w domu, a nie rzadko analfabetyzm rodziców, to okoliczności nie sprzyjające rozwojowi umysłowemu dzieci.

Na szkole więc musi spoczywać całkowity obowiązek wychowania dziecka do pracy w ogóle i pozytywnego ustosunkowania się do niej. Cel ten może ona w dużej mierze spełnić poprzez organizację uczenia się w szkole, rozwijanie w wychowankach dokładności, sumienności i obowiązkowości w pracy. Rola, jaka tu przypada nauczycielowi, jest daleko donioślejsza, niż ta, jaką odgrywał on w szkole biernej. Nie może on udzielać młodzieży treści w ściśle obliczonych dawkach, lecz musi nawiązać kontakt z ich życiem wzruszeniowym i skupiać ich myślenie dokoła celów żywych i bliskich, i wytwarzać stopniowo nawyk do pracy. Praca w szkole popiera wysiłki nauczyciela w tym kierunku, gdyż uczeń jest tu członkiem zespołu klasowego lub grupy i współpracuje z kolegami. Ażeby racjonalnie zorganizować pracę dzieci, trzeba dokładnie obserwować je podczas pracy i wypoczynku oraz zbadać typ pracy poszczególnych uczniów.

Organizowanie pracy dzieci należy zaczynać już od samego początku nauki szkolnej przez udzielanie im konkretnych wskazań w toku lekcji, zaczynając od tego, jak rozkładanie przyborów do nauki (zeszyt kładzie się przed sobą, po prawej stronie brulion, ołówki, gumkę i bibułę, po lewej potrzebne książki, przed sobą kałamarz i obsadkę z piórem). Może się wydawać, że to drobnostki, jednak posiadają one duże znaczenie pedagogiczne i dydaktyczne. Trzeba zwracać uwagę na właściwe siedzenie przy pracy i odpowiednie ułożenie się w stosunku do światła, słowem, zaznajomić dzieci z najkorzystniejszymi warunkami zewnętrznymi ułatwiającymi uczenie się. Od I oddziału należy przyzwyczajać dzieci do racjonalnych sposobów uczenia się.

Pierwszym rodzajem uczenia się, gdzie mają zastosowanie technika i ekonomia pracy umysłowej, jest uczenie się przez obserwację, na które w środowisku robotniczym

należy położyć duży nacisk, ponieważ dzieci są skłonne do powierzchowności, w obserwacjach. Trzeba kierować ich procesami poznania i wdrożyć je do tego, ażeby uświadamiały sobie cel ujmowania przedmiotu i zapobiegały w ten sposób przechodzeniu uwagi na inne strony przedmiotu lub inne przedmioty. Ten rodzaj uczenia się ma wielkie znaczenie życiowe, ponieważ dzieci będą spotykały się poza szkołą z takimi sytuacjami, w których muszą rozstrzygać na podstawie jednorazowej obserwacji.

Innym rodzajem uczenia się, do którego należy przyzwyczajać uczniów, jest uczenie się logiczne, gdzie powtarzanie jest lub może być wyeliminowane. „Przy uczeniu się logicznym, szczególnie jeśli materiał posiada skomplikowaną strukturę, bogactwo skojarzeń może być wystarczającą podstawą do stosunkowo zupełnego uczenia się”⁸⁾. Zależy to jednakże od tego, czy materiał został zrozumiany. Koniecznym jest, aby nauczyciel stale kierował uczeniem się dzieci i udzielał im wskazówek, jak należy zabierać się do rozwiązywania zagadnień, pokazywał sposób szukania objaśnień do tekstu, przedstawiania tego, co widziały, za pomocą słowa, pisma, rysunku, plastyki, jak używa się słownika, encyklopedii, jak czytać mapę i jak najlepiej uczyć się na pamięć. Począwszy od IV oddziału możnaby teoretycznie uzasadniać dzieciom konieczność racjonalnej metody pracy, a więc: odpowiedniego zachowania się przy słuchaniu, powołując się na ich własne doznania, notowania pewnych rzeczy, które najprędzej ulatniają się z pamięci, jak daty, liczby itp.

Ponieważ w szkole wiedza książkowa nie jest podstawą pracy, a otaczające życie w różnych jego przejawach, więc i rola podręcznika ulega zasadniczej zmianie. Podręcznik służyć winien tylko jako mała encyklopedia z danego przedmiotu, w której uczeń znajdzie pewne wiadomości i wyjaśnienia dla opracowywanych zagadnień. To też ważną jest rzeczą zaznajomienie ucznia z celowym używaniem podręcznika i z umiejętnością korzystania z wszelkich ułatwień technicznych odciążających pamięć, jak podkreślanie ważnej według ucznia myśli, używanie zakładki, robienie notatek, planów, czy streszczeń. Przy udzielaniu wskazówek nie należy się śpieszyć, lecz odnosić się do dziecka ze spokojem i cierpliwością. Jeśli dziecko samo nie może czegoś zdobyć, wówczas nauczyciel musi mu przyjść z pomocą i nieznany materiał wskazać i objaśnić, gdyż ciągłe odwoływanie się do własnych sił ucznia może go zniechęcić.

Najbardziej nawet szczegółowe wskazówki co do ułatwień technicznych i rozpatrywanie zagadnień na tle otaczającego życia, nie mogą zupełnie wyeliminować czynności pamięci, która ma duże znaczenie przy korzystaniu z minionych doświadczeń i myślowym przetwarzaniu ich w ten sposób, by mogły służyć do rozwiązywania nowych zagadnień. Procesy pamięciowe odgrywają w pracy umysłowej ważną rolę. Wynika stąd potrzeba uczenia się przez dzieci pewnych rzeczy na pamięć i rozwijania pamięci mechanicznej i logicznej, przy czym pierwszeństwo trzeba dać tej drugiej, to jest przyswajaniu materiału z sensem, przez uchwycenie zawartych w nim związków logicznych.

⁸⁾ Buckingham. Praca badawcza na terenie szkoły. Lwów — Warszawa 1931. Str. 32.

Ponieważ z odpowiedzi na ankietę wynika, że dzieci nie wiedzą jak trzeba się uczyć, o czym rzadko kiedy im mówiono, dlatego też jest rzeczą konieczną zaznajomienie ich z najwłaściwszą metodą uczenia się. Jest to tym konieczniejsze, że omówione metody odnoszą się nie tylko do dosłownego wyuczenia się tekstu, ale i do takiej pracy umysłowej, która wymaga nie tylko czytania. Ażeby uczeń mógł korzystać z minionych doświadczeń i umiał je zastosować w procesie dalszego uczenia się, trzeba stosować różne ćwiczenia utrwalające, przy których rozpatruje się dany materiał z różnych stanowisk lub w innej formie, np. analizy, porównania, ilustracji, syntetycznego ujęcia.

Gdy mówi się o organizowaniu pracy umysłowej dzieci, trudno jest nie wspomnieć o problemie przemęczenia uczniów, tym bardziej, że warunki domowe, w których żyją dzieci robotnicze, są na ogół nędzne. Brak odpowiedniego odżywienia i wypoczynku jest przyczyną ich szybkiego męczenia się. Szkoła musi to brać pod uwagę i skoordynować pracę nauczycieli, ażeby nie gromadzić w jednym dniu nadmiaru trudnych prac wymagających od dziecka dużych wysiłków. Wielką pomocą w tym względzie będzie również stosowanie w najszerszym zakresie syntezy i korelacji przedmiotów nauczania. Porozumiewanie się nauczycieli w powyższych sprawach winno się odbywać zarówno na konferencjach nauczycieli uczących w danej klasie pod przewodnictwem wychowawcy, jak przez stały osobisty kontakt.

Należy przy tym pamiętać, że wszelką pracę pamięciową wymagającą od ucznia wielorakich powtórzeń rozkładać trzeba na dłuższe okresy, aby ją wykonywał nie na jednym, a kilku posiedzeniach. Zaoszczędzi się przez to dziecku energii i czasu, a opanowany materiał zyska na gruntowności. Badania eksperymentalne doprowadziły do ustalenia zasady, że powtórzenia należy rozmieszczać w czasie. Psycholog Jost stwierdza, że 2 powtórzenia dziennie przez 12 dni są lepsze, aniżeli 8 powtórzeń przez 3 dni.

Wszelka jednak praca musi budzić w dzieciach zainteresowanie, które nauczyciel ma czujnie obserwować i podsycać jego żywotność. Gdy zjawią się krytyczne stadia, w których zainteresowanie ma tendencje do osłabnięcia i praca ulega zatrzymaniu, wówczas należy uczniom uświadomić wyniki już osiągnięte i w elementarny sposób zaznajomić ich z tymi przejściowymi stadiami, przez które każdy przechodzi i po których następuje nowe posuwanie się naprzód. Oczywiście wszelkie wskazania będą często różne dla poszczególnych dzieci i muszą opierać się na znajomości ich psychiki.

VII. RÓŻNICE INDYWIDUALNE.

Obok wielu podobieństw psychicznych i ogólnego rozwoju umysłowego, umożliwiających łączenie dzieci dla wspólnej nauki, istnieją w obrębie każdej grupy klasowej pewne różnice indywidualne, które dadzą się sprowadzić według Meumanna i Sterna do pewnej liczby typów występujących stale⁹⁾. Takiemu ujęciu sprawy przeciwstawiają się jednak niektórzy psychologowie, jak Thorndike, który twierdzi,

⁹⁾ Rusk. Pedagogika eksperymentalna. Lwów — Warszawa 1926. Str. 202 i n.

że „różnice indywidualne nie są na tyle ostre, ażeby pozwalały przeprowadzić takie granice” 10).

Choć sprawa typów jest rzeczą sporną, jednakże sam fakt zwrócenia na nie uwagi ma dla pedagogiki duże znaczenie.

Sporo pisarzy w ostatnich latach wykazało znaczenie praktyczne zagadnienia typów wyobraźniowych, z których istnieniem trzeba się liczyć przy organizowaniu pracy uczniów.

Na ogół rozróżnia się trzy typy: 1) wzrokowców, 2) słuchowców i 3) ruchowców (kinetyczny albo dotykowy). Typ wzrokowy uczy się najlepiej metodą poglądową, a więc z tekstu, obrazu, obserwacji. Jednostki należące do typu słuchowego z trudnością przypominają sobie to, co było napisane, lub co czytały, natomiast najłatwiej uczą się tego, co im mówiono, czytano lub co same głośno czytały. Typ ruchowy (kinetyczny albo dotykowy) daje przewagę w odtwarzaniu czuciom ruchowym albo dotykowym. Osobnicy tego typu uczą się najekonomiczniej robiąc stale notatki dla utrwalenia materiału, zwłaszcza dat, nazw, dyspozycji treści, streszczeń itp. U każdego z tych typów mogą występować przy myśleniu dwojakiemu rodzaju wyobrażenia: 1) przedmiotowe, stosowane głównie wtedy, gdy przypominane są sytuacje przeczytane lub gdy wyobrażenia buja swobodnie; 2) wyrazowe, towarzyszące zazwyczaj myśleniu w węższym znaczeniu, a więc przy sądzeniu, rozważaniu itp. W wyobrażeniach wyrazowych przeważają elementy słuchowe i motoryczne. W skład wyobrażeń wyrazowych wchodzi co najwyżej tylko dwa rodzaje elementów uczuciowych, podczas gdy wyobrażenia przedmiotowe składają się z uczuć, należących do różnych dziedzin.

Typy wyobraźniowe nazywa się często typami pamięci. Czyste typy są na ogół rzadkie, jeśli w ogóle istnieją, natomiast bardzo często występują różne ich kombinacje wytwarzające typ mieszany. Przy uczeniu się większość ludzi przekłada jednak pewien typ uczenia się ponad inny.

Wśród osobników występują także różnice indywidualne co do reakcji na bodźce. Sposób reagowania uzależniony jest od typu krwi. Jednostki, u których przeważa działalność gruczołu tarczycowego, są żywe i szybko reagują, natomiast ci, u których dominuje nerw błędzący, pracują powoli i łatwo panują nad sobą. Wpływa to na szybkość i ilość pracy. Jeden uczeń zrobi więcej, drugi mniej w tym samym czasie.

Badania eksperymentalne Kraepelina, Meumanna i innych ustaliły trzy typy pracy umysłowej w jej ujęciu ilościowym 11). Pierwszy typ stanowią ci, których praca na początku wzrasta, po czym wydajność jej maleje z nieznacznymi wahaniami. Osobnicy tego typu przystosowują się szybko do warunków pracy, lecz wyczerpują się prędko. Typ drugi wyróżnia się tym, że najwyższy stopień wydajności osiąga dopiero po upływie pewnego czasu, którego długość zależy od charakteru pracy. Ten typ przystosowuje się wolniej do warunków i jest odporniejszy na zmęczenie.

10) Rusk. W wyżej cytowanym dziele str. 201.

11) Dr F. Kierski. Podręczna encyklopedia wychowawcza. Lwów — Warszawa, 1925 r. t. II, str. 590. — Dr H. Rowid. Psychologia Pedagogiczna. Warszawa, 1928, str. 118.

Trzeci typ osiąga maximum wydajności dopiero przy końcu pracy i wymaga długiego okresu czasu na przystosowanie się do warunków. Po osiągnięciu szczytowej wydajności praca szybko maleje. Jednostki należące do trzeciego typu potrzebują najwięcej stosunkowo czasu na przystosowanie się do pracy, ale za to są najodporniejsze na zmęczenie. Najczęściej zdarza się, że wydajność pracy ulega wahaniom tak w kierunku dodatnim jak i ujemnym, jednakże u każdego dziecka można wykazać przewagę pewnego typu pracy. Na przebieg jednak dłużej trwającej pracy — u każdego z wyżej wymienionych typów — korzystny wpływ wywierają: zainteresowanie, motywy osobiste, wysiłek woli, ćwiczenie i wprawa, które przeciwdziałają zmęczeniu.

Omówione tu różnice indywidualne są bardzo ważne dla praktyki pedagogicznej, która musi je brać pod uwagę przy organizowaniu pracy ucznia, aby zapewnić mu korzystne warunki rozwoju. Do rozwiązania tego zagadnienia w szkole powszechnej w dzielnicy robotniczej przyczynić się może w dużym stopniu wprowadzenie pracy indywidualnej i grupowej obok istniejącego nauczania w dotychczasowych warunkach szkolnych.

VIII. PRACA JEDNOSTKOWA I GRUPOWA.

Ażebym podnieść wyniki pracy uczniów, rozwijać ich samodzielność i budzić pozytywny stosunek do pracy, trzeba znaczną część dotychczasowego nauczania klasowego zastąpić pracą indywidualną i grupową. Przez pracę w grupach rozumiem:

- 1.) opracowywanie tego samego zagadnienia przez wszystkie grupy w klasie,
- 2.) opracowywanie przez poszczególne grupy różnych fragmentów tego samego zagadnienia i rozwiązanie całości wspólnym wysiłkiem grup.

Tak pracę jednostkową jak i grupową trzeba oprzeć w znacznej mierze na uczeniu się pod kierunkiem, „przy którym każdy uczeń otrzymuje tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowanie się posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się w higienicznej, ekonomicznej i samodzielnej pracy umysłowej”¹²⁾. W ten sposób prowadzona praca w szkole da dziecku możliwość rozwijania sprawności umysłu za pośrednictwem wszystkich zmysłów, a zwłaszcza wzroku, który nie znajduje pełnego zastosowania na lekcjach głośnych w klasie.

Praktyczne podejście do sprawy przedstawiałoby się następująco: na początku lekcji nauczyciel omawia z dziećmi zagadnienie, względnie wprowadza w nie i wybiera wraz z uczniami środki, przy pomocy których będzie można uzyskać rozwiązanie, po czym następuje praca indywidualna lub w grupach, w zależności od rodzaju zagadnienia. Przy rozkładaniu i przydzielaniu pracy dla grup i jednostek specjalną uwagę musi się zwrócić na dzieci stojące powyżej i poniżej przeciętnej normy. Pierwszym należy wyznaczyć trudniejszą pracę lub w większej ilości do wykonania w tym samym czasie, niż drugim. Największą troską w czasie uczenia się otoczyć trzeba dzieci słabsze, a potem średnie. Stosunkowo najmniej pomocy będą potrze-

¹²⁾ B. Nawroczyński. Zasady nauczania. Lwów — Warszawa 1930. Str. 249.

bowali uczniowie uzdolnieni ponad przeciętną normę. W czasie uczenia się dzieci nauczyciel udziela im wskazówek i radzi jak należy korzystać z wszelkich pomocy naukowych, wdrażając je we właściwe metody pracy. Dzieciom wolno jest pytać nauczyciela, zaglądać do encyklopedii i próbować różnych sposobów rozwiązania. Przy końcu lekcji lub na następnej, gdy zagadnienie było obszerniejsze, nastąpi zebranie i omówienie otrzymanych wyników w grupach lub w pracy jednostkowej. Omówi się także wówczas różne sposoby uczenia się dzieci zaobserwowane przez nauczyciela w czasie ich pracy i porozmawia się z nimi jak należy racjonalnie uczyć się.

Pracę jednostkową i grupową zacząć można już od pierwszego oddziału i stopniowo rozszerzać jej zakres w starszych klasach. Należy dążyć do tego, aby grupy tworzyły się samorzutnie dla wykonania pewnych zadań. W praktyce napotka to nieraz na pewne trudności, w których konieczna będzie ingerencja nauczyciela, opierająca się na znajomości psychiki uczniów.

Praca w grupach ma duże znaczenie wychowawcze, gdyż atmosfera, jaką wytwarza, działa na jednostki nawet bardziej bierne, pobudza krytycyzm, zachęca do pracy i daje poczucie własnego znaczenia. Dziecko uczy się współdziałania i współżycia z innymi. Ten rodzaj pracy oparty na współdziałaniu miałby zastosowanie i poza lekcjami, gdzie uczniowie zdolniejsi pomagaliby słabszym.

Konieczne często utrwalenie materiału związanego z pracą jednostkową lub w grupach odbywałoby się w ogólnych dyskusjach między dziećmi i nauczycielem. Rola tego ostatniego polegałaby na czujnym kierowaniu przebiegiem lekcji i baceniu, aby zmierzała do zakreślonego celu.

Doskonałym sposobem indywidualnej pracy swobodnie twórczej, którą można będzie nieraz zastosować, są pogadanki poszczególnych dzieci i samorzutne ćwiczenia piśmienne na tematy przez nie wybrane i o ile możliwości związane z pracą w szkole. Wygłaszanie pogadarek ilustrowanych materiałem poglądowym, zebranych przez dziecko i odczytywanie wypracowań odbywa się wobec całej klasy. Przyczynia się to do wyrobienia językowego uczniów, planowości i sumienności w pracy.

IX. WSPÓŁPRACA SZKOŁY Z DOMEM W ZWIĄZKU Z ORGANIZACJĄ PRACY UCZNIĄ.

W trosce o dobro dziecka, o jego normalny bieg pracy, musi szkoła dążyć do nawiązania ścisłego kontaktu z rodzicami. Nie mam tu zamiaru poruszać całokształtu zagadnień współdziałania szkoły z domem, a tylko pragnę zaakcentować pewne sprawy, które wiążą się z tematem pracy.

W charakterystyce warunków domowych i rodzinnych — oraz uczenia się dzieci w domu wykazałem, że praca przeważającej liczby uczniów odbywa się w warunkach niekorzystnych dla ich zdrowia i że na ogół uczniowie nie umieją jej sobie zorganizować. W konsekwencji wypłynęła konieczność przeniesienia do szkoły większości dotychczasowej domowej pracy ucznia. Takie postawienie sprawy nie zwalnia jednak domu od troski nad polepszeniem warunków życia dziecka, od których w dużej

mierze zależy ustosunkowanie się ucznia do pracy. Bardzo często jednakże rodzice nie wiedzą co i jak można poprawić w istniejącym stanie rzeczy i tu szkoła musi im przyjść z pomocą, z inicjatywą współdziałania z nimi. Na szkole bowiem będzie spoczywał obowiązek uświadomienia rodziców w zakresie najważniejszych wymagań higieny, jak: odżywianie, wietrzenie mieszkań, sen i wypoczynek, spędzanie czasu na wolnym powietrzu, nie używanie dzieci do nadmiernych posług domowych, dzienny rozkład zajęć dziecka itp. W interesie zrozumienia przez rodziców pracy dzieci trzeba zaznajomić ich z poczynaniami, metodami nauczania, w ogóle z duchem dzisiejszej szkoły.

Ważnym zadaniem do spełnienia na obchodzącym nas tu odcinku współpracy szkoły z domem jest kwestia dożywiania dzieci, szczególnie aktualna w obecnym czasie ogólnego bezrobocia i nędzy. Doniosłą sprawą jest również zaopatrzenie szkoły w podręczniki i pomoce naukowe, z których każde dziecko będzie mogło korzystać przy uczeniu się. Do zrealizowania powyższych celów i zadań użyć wypadnie następujących form współpracy: 1) odwiedzanie domów dzieci przez wychowawców; 2) odwiedzanie szkoły przez poszczególnych rodziców i rozmowy indywidualne; 3) zebrania klasowe; 4) zebrania ogólne; 5) hospitowanie szkoły przez rodziców w oznaczonych dniach; 6) pełnienie dyżurów przez rodziców w czasie uczenia się dzieci poza lekcjami i przy wydawaniu śniadań dla uczniów.

Hospitowanie szkoły i pełnienie dyżurów przez rodziców przy uczeniu się dzieci poza lekcjami uważam za rzecz bardzo wskazaną. Ten rodzaj współdziałania przyczyni się do większego zainteresowania się pracą uczniów, da im możliwość właściwego ustosunkowania się do niej i zapozna ich z koniecznymi warunkami zewnętrznymi pracy umysłowej oraz ze sposobem uczenia się dzieci pod kierunkiem dyżurującego nauczyciela. Wzmocni to także zaufanie domu do szkoły i przyczyni się do większego zrozumienia pracy dziecka ze strony rodziców.

Postulat współdziałania domu ze szkołą w zakresie polepszenia warunków pracy uczniów najtrafniej da się wyrazić w powiedzeniu, że rodzice powinni przeżywać ze swoimi dziećmi powtórnie młodość, a także szkołę współczesną, jako miejsce twórczej i radosnej pracy oraz poważnego ustosunkowania się do niej.

ZAKOŃCZENIE.

W nowej szkole, u której podstaw leży zagadnienie wychowania dziecka do pożytecznej działalności dla dobra jego i dla dobra Państwa, racjonalna organizacja pracy ucznia jest warunkiem o doniosłym znaczeniu. Opierać się ona musi w dużej mierze o środowisko, z którego uczniowie pochodzą i odpowiednio ustosunkować się do niego.

Przy pisaniu niniejszej pracy stałe miałem na uwadze charakterystyczne środowisko robotnicze w Sosnowcu. Siłą rzeczy musiałem poruszyć wiele spraw, które na pozór tylko mogą nie łączyć się bezpośrednio z tematem, jednakże przy wszechstronniejszym analizowaniu go okazały się konieczne i z tych względów nie można ich było pominąć. Stałe jednak chodziło mi o to, ażeby nauczyć wychowanka racjonalnego

sposobu uczenia się i uzdolnić go do pracy nad dorabianiem się własnej struktury duchowej. Bo przecież nie o to chodzi w szkole powszechnej, ażeby uczeń posiadał jak najwięcej wiadomości, a o to, ażeby nauczył się posługiwać swoim umysłem możliwie jak najlepiej, by mógł przez cały ciąg życia z pożytkiem go używać. Sądzę, że możemy być spokojni, jeśli nawet uczeń zdobędzie mniejszy zakres wiadomości, lecz zdobędzie je na podstawie zainteresowania i samodzielności. Przez organizację pracy ucznia szkoła musi dążyć do tego, ażeby wychowanek rozwinął swój umysł oraz umiejętność zdobywania mądrości życiowych własną pracą, żeby nabył zamiłowania do czytelnictwa i uzdolnił się do samodzielnego torowania drogi sobie i innym ku lepszej przyszłości i doskonałości. Będzie to najpewniejszą ręką, że uczniowie po skończeniu szkoły powszechnej nie staną się wtórnymi analfabetami, lecz będą dążyć do doskonalenia swego umysłu i serca, oraz, że ustosunkują się poważnie do pracy.

Władysław Rajczykowski
Końskie

SPRAWOZDANIA

JÓZEF CHAŁASINSKI. Szkoła w społeczeństwie amerykańskim. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Z zasiłku Funduszu Kultury Narodowej. Warszawa 1936. Str. 590 + XVI nlb. Cena zł 18.—.

Autor wyjaśnił wybór tematu. „Zadecydował o nim fakt, że rozwój szkolnictwa amerykańskiego posiada dla społecznej historii i socjologii szkoły szczególne znaczenie. Daje bowiem doskonałą sposobność śledzenia przeobrażeń instytucji szkolnej pod wpływem oderwania jej od pierwotnego podłoża ekonomicznego, politycznego, kulturalnego i społecznego, na którym ta instytucja zrodziła się, i przeniesienia jej do całkiem odmiennych warunków. Dla śledzenia uwarunkowania szkolnictwa przez jego podłoże społeczne, szkolnictwo amerykańskie przedstawia teren wyjątkowo ważny” (str. 4). „Szkolnictwo amerykańskie rozwijało się jako instytucja zbiorowości, która dopiero osiedlała się. Zbiorowość ta kształtowała i regulowała dopiero elementarne stosunki przestrzenne swojej zbiorowej egzystencji. Dlatego to w rozwoju Ameryki widzimy szkołę w bezpośrednim związku z tymi elementarnymi stosunkami przestrzenno-migracyjnymi i ekonomicznymi” (str. 75).

Ten związek między strukturą i kształtowaniem się szkoły a jej podłożem wykrywa autor na całym szlaku dziejowym Stanów Zjednoczonych rozpoczynając swe badania od społeczeństwa kolonialnego a doprowadzając je do dnia dzisiejszego. Wyniki ujęte są pod kątem widzenia s o c j o l o g i c z n y m, co ujawnia się w opracowywaniu poszczególnych problemów szkolnych na tle społecznym, a nie w chronologicznym przedstawianiu zdarzeń społecznych. Tak w okresie formowania się publicznego systemu szkolnego, któremu poświęcona jest część II, potraktowane są odrębnie: sekularyzacja szkolnictwa, walka o szkołę bezpłatną, nadzór nad szkołą, szkoła średnia, przymus szkolny.

Nierozzerwalny jest związek między szkołą a jej podłożem społecznym. Już szkolnictwo w Nowej Anglii — wstępna partia rozważań autora — przedstawia nam politykę szkolną jak element polityki populacyjnej i ekonomicznej. Akty o wychowaniu z 1642 i 1647 r. wobec całego prawodawstwa purytańskiego różnią się tym, że to drugie miało za zadanie przerobienie dorosłych uczestników ekspedycji han-

dlowej na obywateli państwa purytańskiego, pierwsze zaś miały na celu stworzenie idącego pokolenia. Te akty wychowawcze były nie tylko obroną oligarchii purytańskiej, ale i aktami purytańskiej polityki ekonomicznej grupy rządzącej.

„Zwodnicze — natomiast — jest wyjaśnienie dziejów wychowania i szkolnictwa przez rozwój idei filozoficznych, w oderwaniu od warunków ekonomiczno-społecznych” (67). Jaskrawo występuje to zdanie w analizie Rewolucji Amerykańskiej. Konstytucja Stanów Zjednoczonych pominęła, zlekceważyła niejako sprawy wychowania, mimo że ideologia Rewolucji Amerykańskiej, wyrażona w Deklaracji Niepodległości, tak bliska była filozofii oświecenia. To, że wpływ tej filozofii inaczej wyraził się w Rewolucji Francuskiej, a inaczej w Rewolucji Amerykańskiej — wyjaśnia Chałasiński odmiennością tych rewolucji. Nie była bowiem Amerykańska Rewolucja rewolucją socjalną; antagonizm na którym powstała, nie był klasowy; warunki ówczesnego rozwoju ekonomicznego charakteryzuje obfitość ziemi, łągodząca antagonizmy klasowe”. Rewolucja Amerykańska „nie oznaczała zasadniczej zmiany struktury społecznej”. „Mit oświaty” nieznanym był klasie farmerskiej; wychowanie było funkcją rodziny; prywatną była też sprawa wychowania dla konserwatywnej części społeczeństwa. „Wyszktałenie — bowiem — jest formą własności. Jego miejsce w społeczeństwie zmienia się w ścisłym związku z innymi formami własności. W Ameryce społeczna wartość wykształcenia podnosiła się w miarę jak znikająca łatwo dostępna dla wszystkich forma własności, jaką była ziemia. W okresie Rewolucji Amerykańskiej, kiedy obszary wolnej ziemi wydawały się jeszcze praktycznie niewyczerpalne, znaczenie społeczne wykształcenia było minimalne” (str. 67).

Wolna ziemia. Do roku 1890, kiedy Biuro Statystyczne ogłosi, że obszary wolnej ziemi są wyczerpane, do tego okresu będzie owa ziemia niczyja wywierać wpływ zasadniczy na kształtowanie się szkolnictwa amerykańskiego. Nie ma monopolu na własność, a wraz z nim nie ma monopolu na wykształcenie. O szkolnictwie bowiem po Rewolucji decydowała społeczność demokratyczna ludzi pracy fizycznej, ludzi praktycznych, kolonizująca tereny zachodnie, „demokracja, która nie zrodziła się z marzeń teoretyków”, demokracja, „która wyszła z lasów amerykańskich”, hołdująca naturalnym prawom człowieka; demokracja pionierska. Pionier, który stanie się „mitem narodowym Ameryki przyświecającym demokracji amerykańskiej” od Jeffersona aż do Franklina D. Roosevelta, decyduje o wielu zagadnieniach szkolnych. Demokracja pionierska umacnia zasadę lokalną autonomii szkolnej, demokracja ta wpływa na sekularyzację szkoły, na ewolucję programu, na miejsce nauczyciela, na bezpłatność szkoły. Wpływa swoiście, oddziałując negatywnie, destrukcyjnie na szkolnictwo starszych dzielnic kraju, stawiając je wobec konieczności ochrony przed wyludnieniem, przed deprecjacją własności, — i wobec konieczności stwórczenia wybitnego elementu dla ekspansji przemysłowej i ekonomicznej na Zachód — nie do pomyślenia bez ekspansji wychowawczej. Do ekspansji, w której „pastor i nauczyciel szli w jednej kompanii z przemysłowcem i kupcem” (str. 92).

Wpływ „pogranicza cywilizacyjnego” rozstrzyga sprawę sekularyzacji szkoły. Już w okresie kolonialnym stanowiły duże obszary ziemi, łatwo dla każdego dostępnej, „gwarancję wolności sumienia”. Pionier z pogranicza nie znosi autorytetu kościoła. Mnożą się sekty religijne. Konkurencję dla ambony stwarza prasa. Imigracja różniująca wyznaniowo, rozrost klasy mieszczańskiej i szereg innych procesów prowadzą do zeświecczenia szkoły i światopoglądu. Zeświecczenie, które ma zresztą formy swoiste.

Sekularyzacja szkolnictwa wiąże się z walką o szkołę bezpłatną. W walce tej, której nasilenie występuje w centrach przemysłowych, udział bierze czynnik nowy. Rozwijający się ruch robotniczy, występujący ostro przeciw „prawu biednych”, wysuwa

hasło szkoły bezpłatnej, łączy bowiem wychowanie z przywilejem politycznym, dopatrując się w wychowaniu ugruntowania prawdziwej równości społecznej (ruch robotniczy pierwszej połowy XIX w.). Gdy jednak zbadać — jak to właśnie uczynił Chałasiński — wszystkie siły społeczne, które działały w powstaniu bezpłatnej szkoły, stwierdzić trzeba zadziwiającą zgodność między poglądem klasy posiadającej (z wyłączeniem czynnika konserwatywnego opozycyjnego) a postulatem robotników. Gdy bowiem w warstwach posiadających zrozumiano, że ruchu robotniczego nie można powstrzymać, ani nim pokierować, zwrócono się ku szkole, „która stała się więc jedynym bezsprzecznym narzędziem polityki społecznej, utrwalającej prawo własności i ustalony porządek społeczny” (str. 45). „Podatek na cele wychowawcze jest tylko podatkiem na ochronę własności i powinien być płacony równo przez wszelką płaćącą podatki i chronioną własność” — tak argumentowano za ustawą o szkole bezpłatnej w Detroit (str. 147). Zrozumiała staje się konkluzja autora: „Rozpatrując bezpłatne szkolnictwo publiczne w świetle tych sprzecznych ze sobą tendencji, widzimy oczywisty nonsens poglądu, według którego bezpłatne szkolnictwo publiczne było jednostronną zdobyczą klasy robotniczej. Faktyczna funkcja społeczna bezpłatnego szkolnictwa publicznego polegała bowiem na przeciwdziałaniu procesowi formowania się świadomości klasowej klasy robotniczej (klasy ludzi bez własności). Bezpłatne szkolnictwo publiczne miało łagodzić niesprawiedliwość społeczną, udostępniając masom udział w kulturze. Pozostając pod wyłącznym wpływem klas posiadających, miało służyć wychowywaniu dzieci klasy bez własności w duchu lojalności dla własności” (str. 148).

Grę sprzecznych tendencji ujawnia w sposób szczególnie interesujący ewolucja przymusu szkolnego. W roku 1832 stwierdzono, że w fabrykach Nowej Anglii dwie piąte osób zatrudnionych stanowią dzieci (w wieku od 7 do 16 lat), że godziny pracy trwają od świtu do nocy, że jedyną sposobność do kształcenia się mają dzieci w niedzielę i po godz. 8.30 wieczorem (str. 238). Zaniedbanie dziecka stało się sprawą społecznie jaskrawą i przyczyniło się do ustaw o przymusie szkolnym. W grę weszły znowu postulaty robotnicze (tym razem postulaty robotnicze różnicują się) ale również i interesy sfer przemysłowych. Wobec dezorganizacji rodziny na tle rozwoju miast, dla zahamowania włóczęgostwa, dla tworzenia pilnych robotników i dla bezpieczeństwa publicznego — skierowano dzieci przymusowo do szkoły. Wprawdzie „ochrona pracy dzieci i przymus szkolny narażały na stratę klasy wyższe, — ale równocześnie oddalały niebezpieczeństwo rewolucji socjalnej, zaspakajając dążenia elity robotniczej i poddając młodzież szkole publicznej, przenikniętej zasadami istniejącego ustroju i stojącej na straży jego bezpieczeństwa” (str. 259). W tło rozdziału o przymusie szkolnym wprowadził Chałasiński oryginalne ujęcie szkoły jako organizacji społecznej opartej na definicji społecznej dziecka jako aktualnego i przyszłego obywatela: „publiczny system szkolny w nowoczesnym społeczeństwie amerykańskim jest organizacją społeczną dzieci i młodzieży jako wyodrębnionej klasy ludności” (str. 253). A „szkoła — czytamy w dalszym ciągu — jako organizacja pewnej klasy wieku w społeczeństwie, reguluje społeczne życie tej klasy oraz jej funkcje ekonomiczne”. Reguluje je, pełniąc „funkcje porządkowo-policyjne, jakie dawniej spełniała rodzina, przy czym zachowuje zasadę *s e g r e g a c j i*: dzieci przez szkołę, odsuwając je od życia ekonomicznego. „Jest rzeczą zasadniczą, że dzieci są w szkole, niezależnie od tego, czego i jak je ucza” (str. 257).

Zbliżając się do wewnętrznej struktury i życia szkoły przedstawia Chałasiński proces przystosowania się szkoły do nowej funkcji, jaką pełni w eksploatacji przemysłowej

kraju i jego ekonomicznej ekspansji w erze wielkiego przemysłu i nacjonalizmu. Szkoła nie odegrała większej roli w rzeczywistym tworzeniu elity ekonomicznej, natomiast wystąpiła jako narzędzie propagandy na rzecz tej właśnie warstwy — poprzez swoją „ideologię”. Lojalność szkoły amerykańskiej, wywodząca się z decydującej przewagi jednej grupy kapitalistycznej w społeczeństwie, lojalność i obrona „porządku” społecznego na tle poglądu na społeczeństwo jako na twór taki, jaki widzą warstwy dominujące, tj. twór „integralny i harmonijny” — oto cechy tej szkoły wyznającej „idylliczną filozofię społeczną” w okresie głębokich konfliktów społecznych. Ta szkoła uprawia pedagogikę indywidualistyczną i aspołeczną, psychologizm, głosi egzaltowany kult indywidualności dziecka: „funkcja kompensacyjna w społeczeństwie, w którym świat dorosłych organizował się coraz bardziej na zasadzie standaryzacji, eliminowania roli indywidualności” (str. 315). Szkoła ta poprzez swoich administratorów szerzy kult wychowania charakteru przypisując konflikty społeczne brakom moralnym jednostek w społeczeństwie, ich charakterowi, a nie ustrojowi społeczno-ekonomicznemu. Szkoła ta podlega naciskowi przemysłu w udzielaniu nauk społecznych. „Jesteśmy jeszcze najbardziej błogosławionym z narodów. Ludność nasza przewyższa inteligencją wszelki inny naród na świecie i posiada najwyższą stopę życiową... Konstytucja nasza przedstawia to, co jest najlepszego w poprawnym myśleniu ludzkości” (str. 320): takie zdania przytacza autor z propagandowej broszury wydanej przez kapitalistyczną Fundację Wychowawczą Opału, Siły i Transportu w r. 1932, tj. w 3 roku depresji, kiedy 14 milionów ludzi było bez pracy.

Chałasiński ujawnia rolę, jaką odegrała propaganda poprzez szkołę w konflikcie między anachroniczną ideologią indywidualizmu a kolektywną organizacją społeczeństwa — na podstawie obfitego materiału. Warto przy tym przytoczyć oryginalny pogląd na istotę propagandy w szkole. „Możemy sobie umownie rozgraniczyć pojęcie wychowania i propagandy. Niektórzy czynią to podkreślając bardziej emocjonalny charakter propagandy, bardziej aktualny i krótkotrwały charakter wartości propagandowych, a przede wszystkim fakt, że propaganda dotyczy raczej dorosłych niż młodzieży. Jeżeli jednak przez propagandę rozumiemy świadome upowszechnianie pewnych wartości społecznych i związanych z nimi postaw, to propaganda leży w istocie wychowania, jakkolwiekbyśmy te pojęcia dalej różnicowali”. „Grupy dominujące swoją propagandę w szkole nazywają wychowaniem, a propagandę przeciwników nazywają po imieniu propagandą” (str. 417).

Propagandę szkolną w Ameryce uprawiają obok kapitalizmu, patronującego wychowaniu konsumenta, nacjonalizm i militarizm. Kierunki te mają swoje rozbieżności, łączy je jednak jedna cecha wspólna: konserwatyzm, „obrona ekonomicznego status quo”.

Jakiż jest udział nauczycielstwa w kształtowaniu się ideologii szkoły? „Nauczycielstwo amerykańskie uważa na ogół przenikanie ideałów przemysłu i handlu do szkolnictwa i wychowania za rzecz normalną i wychowawczo pożądaną i dąży do zacieśnienia współpracy pomiędzy szkołą a sferami przemysłowo-handlowymi” (str. 431). Zresztą nauczyciel amerykański szukający kontaktu z businessmanem, będącym nieraz nawet organizatorem eksperymentu dydaktycznego w szkole, nie przedstawia większej siły w systemie szkolnym. Jest to bowiem system niescentralizowany i zdeorganizowany, administrowany w 127000 autonomicznych okręgach szkolnych, system „demokratyczny”, ale jako taki właśnie najbardziej odpowiadający intencjom polityki szkolnej kapitalizmu amerykańskiego.

W tym systemie nauczyciel nie miał warunków do rozwoju stanu nauczycielskiego. Nauczycielstwo amerykańskie, kontrolowane przez zarządy szkolne, podlegające za-

kazom organizowania się w ramach związków zawodowych, strzeżone z amatorstwa przez konserwatywne organizacje polityczne (czarne listy „czerwonych” i „różowych” nauczycieli) jest nisko kwalifikowane, niezorganizowane, słabo zrzeszone, społecznie niedojrzałe. Istnieje jednak odłam nauczycielstwa niepozbawionego krytycyzmu i idealizmu społecznego.

Nauczyciel zajmuje pozycję niezaszczyną w społeczeństwie amerykańskim. Nie ma w tym — zdaniem Chałasińskiego — sprzeczności z uznaniem dla samej szkoły: „Nauczyciel jest otoczony pogardą jako jednostka ekonomicznie nieprodukcyjna” (str. 533).

To uznanie dla szkoły jest jednak oparte na samych złudzeniach społecznych. Potoczna wiara w szkołę oczekuje od szkoły rozwiązania wszelkich konfliktów społecznych, sukcesu materialnego, usunięcia przestępczości jednostek, nie dostrzegając przepaści „pomiędzy konwencjonalną, dla szkoły przeznaczoną moralnością społeczną, a kryminalną drogą kariery milionów”. Paradoksalność tych iluzji jest tym większa, że w dobie ostatniej coraz silniej występują w szkolnictwie skutki załamania się systemu piędziżno-kapitalistycznego, którego szkoła amerykańska jest częścią. O podważeniu budżetu szkolnego świadczą takie dane: „Jesienią 1933 r. 2 tysiące szkół nie rozpoczęło wcale zajęć szkolnych z powodu braku funduszy. W około 1.500 szkół rok szkolny trwał 3 miesiące lub krócej, w 11.000 innych szkół 3—6 miesięcy. W r. 1934 personel nauczycielski był o 40.000 nauczycieli mniejszy, niż w 1933 r., a prawie o 60.000 nauczycieli mniejszy, niż w 1932. W końcu roku szkolnego 1933 w samych miastach suma zaległych poborów nauczycielskich wynosiła 29.689.749 dolarów, a w całym kraju z górą 40 milionów. W połowie 1934 r. suma ta podniosła się do 55 milionów. Redukcja uposażeń nauczycielskich w stanie Arizona wyniosła od 20 do 40%, a w stanie Michigan 60%” (str. 506).

Dla sfer kapitalistycznych jest kryzys szkolny wynikiem przerostu szkolnictwa, jest zagadnieniem budżetowym, a obcięcie budżetu szkolnego wyjściem z sytuacji. Jest to w gruncie rzeczy — przeoczeniem społecznego problemu kryzysu szkoły, kryzysu ekonomicznej funkcji szkoły. Szkoła bowiem hołduje jeszcze tradycyjnie idealowi zwiększania produkcji: anachronizmowi ekonomicznemu i społecznemu w epoce obfitości i bezrobocia.

Znamienną jest w tej sytuacji bankructwa szkoły reakcja postępowego odłamu społeczeństwa i nauczycielstwa. Znamienne jest wystąpienie Deweya, prezesa Komitetu Propagandy Ligi Niezależnej Akcji Politycznej. Prof. Dewey, który sam ongiś był pod urokiem ideologii społecznej „captains of industry”, w którego społecznej filozofii szkoły tkwi filozofia demokracji sąsiedzkiej pionierów „wysubtelniona wprawdzie i oczyszczona z antyspołecznych pierwiastków”, John Dewey, 75-letni filozof i „rewolucjonista pedagogiczny, występuje z wezwaniem do rewolucji społecznej i ekonomicznej. „Na drodze politycznej akcji szuka Dewey ratunku dla swej filozofii wychowania i dla systemu opartego na niej” (str. 558). „Jest to droga technokracji, partii farmersko-robotniczych, socjalizmu, niezliczonych grup radykalnych...” (str. 542).

Praca Chałasińskiego o szkole w społeczeństwie amerykańskim, praca wybitna, ma klasyczny finał tragedii. Ta szkoła bowiem — czytamy — „przeniesiona została ze starej Europy z zupełnie odmiennych warunków kulturalnych i jest tworem społecznym zupełnie nieprzystosowanym do cywilizacji amerykańskiej” (str. 534). Akcja zaś polityczna Deweya nie dowodzi wcale, „że w gronie profesorskim społeczeństwo amerykańskie ma siłę, która jest w stanie przeciwstawić się rozwojowi wypadków i pokierować nimi” (str. 561).

Autor wykonał znakomicie zamiary, które sobie nakreślił; dał piśmiennictwu peda-

gogicznemu w Polsce pracę szczególnie potrzebną i pożyteczną. Praca ta jest pod każdym względem przeciwstawieniem i przeciwwagą owej patetycznej deklamacji o szkole, m. in. i o szkole amerykańskiej, która brzmi tak często we współczesnym piśmiennictwie pedagogicznym, i owych przesyconych fikcjami teorii szkoły, traktujących szkołę abstrakcyjnie, jako twór samoistny, rozwijający się, różnicujący się, przekształcający się według immanentnych praw.

Dr J. Wachtel

J. MIRSKI. Wychowanie i wychowawca. Nakładem Naszej Księgarni, Warszawa, 1936, str. 341. Cena zł 6.

Jest to zbiór rozpraw teoretycznych, które ukazały się w rozmaitych czasopismach polskich i obcych w ciągu lat 1929—1935. Całość treści jest podzielona na 4 działy: I. Istota wychowania; II. Wychowawca, III. Myśli o wychowaniu współczesnym, IV. Z aktualnych zagadnień pedagogicznych. To, iż książka jest zbiorem prac powstałych w różnym czasie, nie pozostało bez wpływu na jej zwartość kompozycyjną. Pewne zagadnienia powtarzają się nie zawsze potrzebnie, co zresztą przyznaje lojalnie i sam autor, zdaje się jednak nie przywiązywać do tego większej wagi. W naszej współczesnej literaturze pedagogicznej spotykamy nader często prace o charakterze teoretycznym, cały wysiłek autorów których zmierza do wykazania swej erudycji i tworzenia neologizmów terminologicznych wątpliwej jakości, wbrew zasadzie jasności, która winna bezwzględnie cechować pracę naukową. D-rowsi Mirskiemu udało się naogół uniknąć tych wad i książka jego pod względem jasności, planowości wewnętrznej i logiczności poszczególnych rozdziałów nie wiele pozostawia do życzenia. Wartość jej polega na tym, że może okazać się pożyteczną zarówno dla praktyka jak i dla teoretyka. Pierwszemu pomoże w uporządkowaniu szeregu podstawowych pojęć i ułożeniu ich w pewną logiczną całość, a tym samym pozwoli wybrnąć z gąszczu problemów nowocześnie pedagogiki, w którym niejednokrotnie bezradnie błądzi. Drugim rzuci światło na zagadnienia naogół mało znane, jak np. zagadnienie psychiki wychowawcy, postawy wychowawczej rodziców, samowychowania i innych. Treść książki jest bogata, może nawet zbyt bogata. W I rozdziale autor rozróżniając trzy znaczenia terminu „wychowanie” zajmuje się wychowaniem w sensie działalności. Dla celowego i skutecznego działania, czyli „ureczywistnienia celu za pomocą odpowiednich środków” potrzebna jest znajomość „związków panujących w rzeczywistości” a opartych o zasadę przyczynową. Treść tych związków, a więc oznaczenie celu i środków działania jest treścią i istotą pedagogiki — teorii wychowania. Dobór środków wychowania jest zależny z jednej strony od postawionego celu, z drugiej od natury środowiska działania, czyli podłoża, na którym ma on być urzeczywistniony. Wszelkie oddziaływanie a więc i wychowawcze polega na powtarzaniu bodźców. Tak podchodząc do pojęcia wychowania autor analizuje 4 podstawowe zagadnienia z nim związane, tj.: 1. potrzebę wychowania, 2. jego możliwość, 3. zasięg, oraz 4. granice naszej wiedzy o wychowaniu. Poza tymi problemami jest jeszcze jeden: technika wychowania. W związku z nią nie należy zapominać o charakterze społecznym wychowania, przy czym wylania się problem kultury i rozumienia wychowania jako przyswajania kultury, co może być uznane za formalny cel wychowania, gdy celem materialnym (w sensie logicznym) będzie osobowość lub charakter. Zasluguje na uwagę to, co autor mówi o znaczeniu ideałów, określając naszą epokę jako taką, która „cierpi na zanik ideałów starych, w miejsce których nowe się jeszcze nie narodziły”, czego skutkiem jest tak intensywny a zarazem tak rozbieżny i stosunkowo słaby w wynikach współczesny ruch wychowawczy. Twierdzenie: „Nigdy może nie zrobiono jeszcze dla wychowania tyle co dziś... i nigdy może rezultaty wychowania nie były tak nikłe jak dziś” — jest tylko sfor-

mułowaniem tego, co odczuwa tak silnie w ostatnich czasach większość wychowawców-praktyków. W rozdziale następnym znajdujemy rozważania dotyczące tak zwanej „sztuki” wychowania, przez co należy rozumieć — „typ działań o charakterze mieszanym techniczno twórczym...” z przewagą twórczości w zakresie środków oraz celów wychowania i stosunku do nich wychowawcy, co stanowi treść tzw. postawy wychowawczej. Problem sztuki wychowania łączy się w tym rozróżnieniu z zagadnieniem „wychowawcy”. Autor stając na gruncie psychologii personalistycznej Sterna dzieli wychowanie na biomechaniczne (np. Montessori) i funkcjonalne (np. Claparède), a przyjmując piękne określenie Sprangera: wychowanie jest to darząca miłość, która przerzuca w duszę drugiego człowieka wolę do pełnego rozwijania od wewnątrz całej swej wrażliwości na wartości oraz zdolności ich tworzenia — dochodzi do wniosku, że w żadnym rodzaju pracy nie spotykamy czegoś podobnego, mianowicie: „oto sam działający, jako osobowość jest decydującym czynnikiem dla wyników swej pracy”. W dalszych rozdziałach znajdujemy rozważania na temat selekcji przy doborze nauczycieli-wychowawców, metody kształcenia winny zdążyć do wytworzenia osobowości i szereg innych, spośród których warto wymienić: projekt nauki o nauczycielu, samowychowanie, jego istota i rola w wychowaniu moralnym. Książka jako całość stanowi wartościowy nabytek w naszej literaturze pedagogicznej.

W. W.

BLAUSTEIN L. Lenistwo u dzieci i młodzieży. Lwowska Bibl. Pedag. 15. Lwów, 1936, Skł. Gł. księgarnia „Książka” we Lwowie. Str. 46.

We wstępie autor zwraca uwagę na fakt, że lenistwo jest szczególnie doniosłym zagadnieniem wychowawczym wobec tego, że trwa ono niejednokrotnie przez całe życie jednostki i nie pozwala na stosowanie tak znakomitego środka kształcenia charakteru, jakim jest właśnie praca. Lenistwo jest niewątpliwie poważną wadą charakteru, jego moralna ocena jednak zależna jest od jego natury, odmian i przyczyn. Tym więc sprawom poświęcone są następujące rozdziały książki: I. Określenie lenistwa. II. O źródłach lenistwa i sposobach jego leczenia. III. Rozpoznanie lenistwa. Rozróżniwszy przede wszystkim lenistwo (jako niechęć do wykonywania określonego wysiłku) od rozleniwienia (jako niechęć do wysiłku jakiegokolwiek) autor wymienia 9 głównych bezpośrednich przyczyn lenistwa (cel obojętny lub zbyt odległy, afekt zwłaszcza przykry, przymus, zmęczenie itp.) oraz 5 pośrednich (jak np. braki szkoły, warunki domowe, opinie dorosłych), oraz podaje sposoby zwalczania bezpośrednich przyczyn lenistwa — oczywiście zależne od każdorazowo działającej przyczyny. Następnie wskazuje autor na stosunek między lenistwem a całokształtem psychiki danej jednostki i wymienia pewne typy ludzi leniwych, jak np.: niewrażliwi na normalne pobudki, niezdolni do systematycznej pracy, psychastenicy itp. Bardzo jest trudno na ogół rozpoznać właściwe lenistwo, bowiem jego zewnętrzne objawy spowodowane być mogą przez warunki zewnętrzne (niedomaganie, brak czasu, hałas w domu). To też zdarzają się często rozpoznania mylne. Dopiero zestawienie wyników pracy, obserwacji zachowania, informacji rodziców i zeznań samego ucznia daje pewną gwarancję trafnej diagnozy. W zakończeniu krótko jeszcze zostały poruszone zagadnienia lenistwa zbiorowego, odpowiedzialności jednostki za własne lenistwo i postawy wychowawcy wobec lenistwa.

Omówiona książeczka jest niewątpliwie pożyteczna. Jasno, treściwie, planowo ujmując całość zagadnienia i może stanowić dobry punkt wyjścia dla pracy samokształceniowej. Z tego jednak punktu widzenia wadą jej jest zbyt uboga bibliografia. Jeśli zaś chodzi o treść samą, to nasuwają się m. in. takie dwie uwagi na tematy sporne i najbardziej rzucające się w oczy przy czytaniu:

1. Autor zupełnie nie poruszył zagadnienia wywczasów, tak bardzo dziś aktualnego, stanowiącego nawet przedmiot specjalnych dzieł, organizacji i konferencji o zasięgu międzynarodowym — zagadnienia zatem wypoczynku, „nieróbstwa” rozumianego nie jako poprostu konieczny okres nabierania sił do dalszej pracy, a jako istotna część życia, jako prawo człowieka do swej własnej osoby, swojej energii, swojego czasu. Przecież właśnie cytowana przez autora rozprawka Lafargue'a ma tytuł „Prawo do lenistwa”. Dr Blaustein ma do niej ujemny stosunek — moim zdaniem, niesłusznie. Zaznaczona we wstępie niejasność terminu „lenistwo” i tu zawiniła. Lenistwo dla Lafargue'a — to uwolnienie człowieka od wysiłku, od przymusu, od tayloryzmu z jego „maximum produkcji przy minimum wysiłku”, to prawo do zabawy, do radowania się pięknem, do kontemplacji, do swobody. Dziś coraz bardziej pogłębia się jeszcze jeden kryzys: kryzys kultu pracy. Prof. Znanięcki (p. „Ludzie terazniejsi a przyszłość cywilizacji”) jest u nas reprezentatywnym wyrazicielem tego przełomowego momentu.

2. Łącznie z poprzednim zagadnieniem powstaje drugie: czy apologia pracy, wyłożona na ostatniej stronie, nie jest (oczywiście, z powyższego punktu widzenia) przesadą, zwłaszcza jeśli się przedtem nie uczyni precyzyjniejszym samego terminu „praca”? Ma on bowiem nie mniejszą ilość znaczeń niż lenistwo i niemniej złe są skutki operowania nim bez definicji, bez rozróżnienia licznych sensów tego słowa. Szczególnie jaskrawo wyczuwa się to przy zdaniu: „Dopóki zaś wychowanek jest jeszcze dzieckiem, niedojrzałym do zrozumienia piękna pracy, dostarczana mu praca powinna zbliżać się do charakteru zabawy, unikać charakteru pańszczyzny i pracy przymusowej”. Ta opinia autora budzi chyba szczególnie gorący protest. Czy nie pragniemy wszyscy — i słusznie — takiego ustroju społecznego, takiej przemiany duchowej człowieka, aby każda praca, praca dorosłych, miała cechy, wymienione przez autora jako odpowiednie specjalnie i tylko dla dziecka? H. H.

F. SCHNEERSON. Samotność i nuda w życiu dzieci. Renaissance-Ars Medica, 1936. Str. 160.

Dr Schneersohn jest autorem teorii zwanej przez niego „Nauką o człowieku” czyli „psychoekspedycja”. Teoria ta głosi, że „przyczyną nerwowości u dziecka jest nuda, brak zabawy („psychicznej witaminy”), odpowiadającej indywidualności dziecka. W niniejszej książce autor stara się dowieść słuszności swej teorii opierając się na pociągających obserwacjach dzieci trudnych do prowadzenia, które leczył jako „Heilpädagogie” i Kierownik Poradni psycho-higienicznej T-wa „TOZ” w Warszawie. Książka jest naprawdę ciekawa i choć napewno niejednokrotnie czytelnik będzie nastawiony opozycyjnie w stosunku do zasadniczej teorii, to jednak polecamy ją szczerze jako lekturę pożyteczną. Pomimo wielkiej doniosłości, jaką odgrywa spontaniczna zabawa w życiu dziecka, w kształtowaniu jego intelektu, w życiu emocjonalnym, jego nastawieniu społecznym, w budowaniu dodatnich cech jego osobowości, mało mamy popularnych dzieł w naszej literaturze z tego zakresu. Dzieł, które mogłyby należycie informować wychowawców i rodziców, dać im konkretne przykłady, sugerować metody. W tym wypadku książka dra Schneersohna spełnia całkowicie swe zadania służąc materiałem bogatym i ciekawym. Wszyscy naturalnie zgadzamy się z autorem, że zabawa w gronie towarzyszy odpowiadających dziecku nie tylko wiekiem, ale i odpowiednim poziomem umysłowym czy zainteresowaniami jest ważnym czynnikiem w rozwoju jego psychiki, że należyte wykorzystanie naturalnego pociągu do zabawy u dziecka może służyć z wielkim powodzeniem jako metoda psychoterapeutyczna, że nieodpowiednie wykorzystanie czasu przeznaczanego na zabawę dziecka lub całkowite jej pozbawienie, może wywołać poważne zaburzenia.

systemu nerwowego (przecież Carl Groos w swym dziele „Die Spiele der Tiere” dostatecznie udowadnia nam, że zabawa u dziecka jest naturalnym instynktownym objawem, a wiemy też, że tłumienie naturalnych popędów może wywołać niepożądane reakcje). Ale jednak kategoryczne uznawanie nerwowości za „awitaminozę psychiczną” albo „szkorbut psychiczny”, wywołany brakiem zabawy, „Spieldeficit”, wydaje się nam niesłuszne. Bo czyż zresztą opisując wypadek Miry (str. 33) autor sam nie zaznacza: „była już w pierwszym roku życia niespokojna, często w nocy płakała, i trzeba ją było nakarmić aby utulić (już wtedy zatem ustępowano jej, aby ją uspokoić)”.

OczywiŹystym jest chyba tutaj i dla autora, że nerwowość dziecka nie była wywołana cierpieniem na „Spieldeficit” ale innymi czynnikami, a uwaga że „już wtedy, zatem, ustępowano jej...” dowodzi, że autor sam zdaje sobie sprawę, że stosowano wobec niej nieumiejętne zasady wychowawcze, które właśnie mogły być przyczyną zaburzeń nerwowych.

W wypadku znów rudego chłopczyka (str. 87), kiedy ten, przezywany i maltretowany przez kolegów, nie chce się z nimi bawić, objawy nerwowości u niego może nie są spowodowane deficytem zabawy, jak tego chce autor, ale raczej nienormalną sytuacją, przykrą dla niego, przeżyciami psychicznymi, podrażnieniem w jakim znajduje się bez ustanku.

Poza tym razi nas też trochę, że autor wysuwając swą teorię, tak jakby lekcewał teorię innych badaczy (Freuda i Adlera), które niewątpliwie mają powszechnie uznaną wartość. W toku swych dowodzeń autor odsyła czytelnika tylko do swych dzieł, nie podając zresztą żadnej innej bibliografii.

Zupełnie słusznie autor zaznacza, że baczna uwaga winna być zwrócona na to, by dziecko w zabawie znalazło się w odpowiadającej mu grupie, by jego wiek zabawy odpowiadał wiekowi zabawy danej grupy. Że wychowawcy winni zwracać uwagę, by dziecko miało należyty szacunek, „prestige” wśród towarzyszy zabaw, że dziecko, które nie ma możności zabawy w gronie towarzyszy, ale pozostaje osamotnione, nie jest w warunkach odpowiadających higienie jego psychiki, że przerwy pomiędzy lekcjami winny być zorganizowane tak, by odpowiadały potrzebom dzieci i koordynowały się z rodzajem lekcji (t. zn. gdy lekcja ruchliwa, przerwa może być urozmaicona spokojną zabawą i odwrotnie).

Jeszcze raz powtarzamy, że książka jest ciekawa i pożyteczna.

J. J.

SILY MORALNE WSPÓLNE WSZYSTKIM LUDZIOM, ICH ŹRÓDŁA I ROZWÓJ PRZEZ WYCHOWANIE. Praca zbiorowa. Wydana staraniem Komitetu Organiz. VI-go Międzynar. Kongresu Wychowania Moralnego. Skład gł. Biblioteka Polska, Bydgoszcz, 1934.

Pod wymienionym wyżej tytułem, który stanowił zarazem temat główny VI-go Kongresu Wychowania Moralnego (Kraków, sierpień 1934), wydano referaty wygłoszone na Kongresie. Według objaśnień są to teksty polskie wszystkich referatów zgłoszonych na temat główny Kongresu, których rękopisy sekretariat zdołał uzyskać od autorów. Prócz referatów znajdujemy przemówienie twórcy Kongresów Wych. Mor. F. J. Goulda oraz końcowe przemówienie prof. C. Bouglé. Ogólna ilość zawartych w książce referatów wynosi 39. Wobec tego, iż niepodobna w krótkim sprawozdaniu zdać sprawy ze wszystkich prac, ograniczymy się do wskazania tych, które mają ściślejszy związek z teorią pedagogiczną, odsyłając specjalnie zainteresowanych do całości wydawnictwa.

Znany nam z książek i artykułów w czasopismach polskich, S. Hessen referuje zagadnienie pojęcia i celu wychowania moralnego, stawiając tezę następującą: „nale-

żyta rzeczowa (sachlich) tj. pozbawiona jakiegokolwiek ubocznej tendencji organizacja pracy uczniów, a także ich wolnego czasu... w nierównie większym stopniu sprzyja wychowaniu moralnemu, niż tak zwane specjalne wychowawcze oddziaływanie, które jest w samej rzeczy tylko moralizującym nauczaniem" (str. 35). Dr G. Ichheiser przeprowadza analizę pedagogiki idealistycznej i realistycznej, pozostawiając pedagogom wyciągnięcie z tejsze analizy należytych konsekwencji. Vaclav Příhoda z Uniwersytetu Praskiego (str. 150) omawia znaczenie i metody wychowania zbiorowego. Rozwój pojęć moralnych u dziecka przedstawia Alina Szemińska (str. 183) opierając się na badaniach Piaget'a, którego jest asystantką. Dr St. Szuman omawia psychologię idealizmu młodzieży jako punkt wyjścia samodzielnej postawy moralnej wobec życia (str. 213). P. de Vuyst z Brukseli omawia wychowanie moralne z punktu widzenia pedagogicznego i społecznego (str. 240). C. Narly z Bukaresztu poświęca dłuższą pracę zagadnieniu „Osobowość jako ideał wychowania” (str. 94).

Poza tym wreszcie w szeregu referatów poruszono takie tematy jak: poczucie piękna w wych. moralnym, znaczenie uczucia społecznego dla wych. mor., radość i jej znaczenie w wych. mor., rola samowychowania w wych. mor. i szereg innych. M. W.

ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA, tom I z. 16, oraz tom II z. 9, Nasza Księgarnia, 1935.

Zeszyt 16 tomu I zawiera artykuł K. Sońnickiego — **Wychowanie intelektualne**. Autor omawia na wstępie rozmaite pojęcia i definicje inteligencji, po czym rozważa cele i środki wychowania intelektualnego. Jako cel określa „osiągnięcie pewnych właściwości i pewnego charakteru myślenia”, a wśród owych pożądaných właściwości uważa za najważniejsze: obiektywność myślenia, właściwe tempo pracy umysłowej, doniosłość treści, wielostronność, poprawność, twórczość, krytycyzm. Środki zaś, które mają doprowadzić do ukształtowania typu myślenia wyżej charakteryzowanego, dzieli dr Sońnicki na 3 grupy: „1) środki posługujące się gotowymi wzorami myślenia, 2) środki polegające na wytworzeniu sytuacji, wymagających myślenia i na częściowym kierowaniu nim, 3) środki wspomagające myślenie zupełnie samodzielne”. Każdą z tych grup autor pokrótce omawia, a na zakończenie podaje krótką bibliografię dzieł polskich i obcych traktujących o inteligencji, jej pomiarach i kształceniu. Drugi artykuł, K. Szarrasówny — **Wychowanie estetyczne** — daje bardzo krótki i pobieżny rys historyczny wychowania estetycznego, po czym przechodzi do rozważenia dyspozycji estetycznych dziecka oraz poszczególnych dziedzin wychowania estetycznego — śpiewu, rysunków, tańca, zabaw dramatycznych itp.

Omawiając z kolei metody wychowania estetycznego autorka porusza sprawy kształcenia zmysłów, wychowania plastycznego, robót ręcznych, kultury ruchu, wychowania muzycznego, reżisu szkolnego i organizacji życia estetycznego szkoły. Starannie dobrane bibliografię ułatwi czytelnikowi samodzielne pogłębienie zagadnienia.

W tym samym jeszcze zeszycie Encyklopedii znajdujemy artykuł W. Sikorskiego — **Wychowanie fizyczne**. Po historycznym wstępie autor omawia cele wychowania fizycznego i środki, a więc poszczególne sporty w zastosowaniu do młodzieży szkolnej, wyliczki itp. oraz podaje krótką bibliografię. Rozpoczyna się także w tym zeszycie, na ostatniej stronie, artykuł St. Lempickiego — **Polskie tradycje wychowawcze**.

Tom II zeszycie 9 zawiera dokończenie **Dydaktyki nauk biologicznych** — L. Jazw-Bykowski, oraz: M. Jęzowski — **Dydaktyka fizyki**, J. Harabaszewski — **Dydaktyka chemii** i Wl. Nikfiłow — **Dydaktyka matematyki**, którego dokończenie znajdzie czytelnik

w następnym, 10 zeszytcie tomu II. Każdy artykuł zaopatrzonej jest w bibliografie polską i obcą danego zagadnienia.
H. H.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI UNIWERSYTECKICH KURSÓW WAKACYJNYCH (Instytutu Nauczycielskiego) za czas od 1.VIII1932 do 4.I.1936 r. Z. N. P.; Wyd. Ped., Warszawa 1936.

STATUT INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Związku Nauczycielstwa Polskiego. Z. N. P., Wyd. Ped., Warszawa 1936.

Wymienione publikacje charakteryzują placówkę kształcącą nauczycieli, którą warto jest szerzej omówić.

Jest rzeczą niewątpliwą, że obecny system kształcenia nauczycieli jest błędny. System ten jest spuścizną fatalnej koncepcji kształcenia nauczycieli, której hołdowano w państwach zaborczych, koncepcji, której u nas nie zrewidowano dostatecznie, a którą trzeba było właściwie — i to jest nadal sprawą aktualną — przebudować od podstaw. Systemowi kształcenia nauczycieli wytknąć można wiele wad. Nie występują one być może bardzo jaskrawo, ale to dlatego tylko, że przyjęta forma przygotowywania nauczyciela do pracy zawodowej znajduje swego twórczego przeciwnika w samym nauczycielu czynnym w szkole.

Znana jest naogół szeroko zakrojona akcja samokształcenia i dalszego kształcenia się, która jest wyrazem energii i inicjatywy nauczycielstwa zrzeszonego w Związku Nauczycielstwa Polskiego. Samokształcenie i dalsze kształcenie się nie rozwiązują palących problemów kształcenia nauczyciela, ale manifestują poprawną postawę nauczyciela w stosunku do swego zawodu. Nie do pomyslenia jest bowiem we współczesnej szkole nauczyciel, który posiadał swą sztukę w formie skończonej. Oczywiście, że praca nauczyciela nad sobą powinna być wybitnie popierana „od zewnątrz” — i jej wartości pozytywne powinny być właściwie oceniane. W tym dążeniu nauczycielstwa do maksymalnego rozwoju fachowego i kulturalnego można wskazać na ogniwo aktywności, które jest kulminacją zamiarów i wysiłków, — na uczelnię wyższą interesującą i głęboko pomyślaną i z konsekwencją rozwijaną. Uczelnią tą jest Instytut Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego. Wyłonił się on z Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych. „W r. 1913 galicyjskie nauczycielstwo ludowe zjednoczone w szeregach Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego wespół z Śląskim Towarzystwem Pedagogicznym w Cieszynie i Stowarzyszeniem Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, poraz pierwszy na ziemiach polskich zorganizowało Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa wszystkich trzech zaborów i wypowiadało w ten sposób walkę obskurantyzmowi, w jakim pogrozić go chciały władze zaborcze wspierane przez reakcyjne sfery społeczeństwa”.

„Uniwersyteckie Kursy Wakacyjne przetrwały czasy wojny światowej i w odrodzonej Polsce wznowiły swą działalność pod egidą Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych a potem Związku Nauczycielstwa Polskiego”.

Kursy były prowadzone przy współudziale wybitnych uczonych polskich z wszystkich dzielnic Rzeczypospolitej. Wymienić możemy takie, znane w Polsce, nazwiska: St. Błachowski, O. Bujwid, J. Bystroń, M. Ernst, W. Feldman, A. Gadomski, O. Goettel, M. Grażyński, Wł. Heinrich, J. Joteyko, J. Kramsztyk, M. Kukiel, Z. Mysłakowski, K. Nitsch, St. Pawłowski, E. Peretjatkowicz, E. Piasecki, St. Pozner, K. Ruppert, H. Rowid, M. Siedlecki, T. Sinko, Wł. Sobieski, St. Szober, St. Szuman, M. Szyszko, Wł. Tatarkiewicz, F. Znaniecki.

Zywy i liczny udział nauczycieli w pracy Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych oraz typ i wartość tej pracy stały się wskazówką do pewnego rodzaju stabilizacji płynnego

dotąd programu U. K. W. i do stworzenia uczelni dla czynnych nauczycieli dążących do uzyskania wyższego wykształcenia. Potrzeba takiej instytucji była tym silniejsza, że Państwowy Instytut Nauczycielski mógł pomieścić nieznacznie tylko ilość kandydatów, należało więc umożliwić studia wyższe absolwentom Wyższych Kursów Nauczycielskich — i to w formie takiej, która by słuchaczom nie przeszkadzała w ich pracy zawodowej.

Kierując się takimi przesłankami, postanowił Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego przekształcić Uniwersyteckie Kursy Wakacyjne na Instytut Pedagogiczny. Związek wziął na siebie obowiązek utrzymywania Instytutu. Organizacja Instytutu została powierzona Wydziałowi Pedagogicznemu Związku.

Zadania Instytutu. Według statutu jest Instytut uczelnią wyższą, która ma za zadanie przyczynić się do rozwoju polskiej myśli wychowawczej, do udoskonalania środków i pogłębiania metod wychowania i nauczania, współdziałać w podnoszeniu wartości zawodu nauczycielskiego pod względem moralnym, ideowym i intelektualnym oraz dążyć do podnoszenia poziomu przygotowania zawodowego i przysposobienia społecznego nauczycielstwa.

W sformułowaniu więc zadań Instytutu występuje wyraźnie ta idea, która przyświeca każdej wyższej uczelni. Sprawą Instytutu jest nie tylko udzielanie nauk swym uczniom lecz również postęp tych nauk. Pod tym względem perspektywy Instytutu są rozległe, kształci bowiem ta uczelnia czynnych nauczycieli: współpracuje więc z ludźmi, którzy winni wносить do pracy ogromny zasób wiedzy fachowej i doświadczenia.

Do realizacji swych zadań zmierza Instytut przez organizowanie i prowadzenie pracy badawczej nad zagadnieniami wychowania, nauczania i pracy społecznej nauczyciela przez: rejestrowanie twórczego dorobku nauczycielstwa polskiego na polu wychowania, nauczania i pracy społecznej; przez organizowanie pracy słuchaczy w ten sposób, by wzbogacać ich zasoby kulturalne, by pogłębiać ich kulturę naukową, by wdrażać ich do rozumienia polskiej rzeczywistości, a na jej tle zadań oświaty publicznej i pracy społecznej w Polsce — oraz by doprowadzać do głębszego zrozumienia przez słuchaczy zjawisk życia społecznego.

Program Instytutu. Instytut posiada dwa wydziały: pedagogiczny i społeczny. Program studiów na obu wydziałach obejmuje cztery grupy przedmiotów: I — grupę nauk pomocniczych (wybrane zagadnienia z filozofii, biologii, psychologii ogólnej, socjologii, ekonomii, nauki o prawie, techniki pracy umysłowej); II — grupę nauk pedagogicznych (wybrane zagadnienia z psychologii pedagogicznej, pedagogiki, dydaktyki i historii wychowania, ustawodawstwo szkolne); III — grupę nauk społecznych (wybrane zagadnienia społeczno-gospodarcze ze szczególnym uwzględnieniem polityki gospodarczej i społecznej oraz organizacji form i metod pracy społecznej w Polsce i za granicą, wybrane zagadnienia z ustawodawstwa społecznego i gospodarczego); IV — grupę kulturalno-artystyczną.

Pełny kurs studiów na Instytucie trwa 4 lata. Pierwsze dwa lata studiów poświęcone są zagadnieniom ogólnym i wspólne są dla słuchaczy obu wydziałów. Rok trzeci i czwarty poświęcony jest specjalizacji w zakresie nauk pedagogicznych lub społecznych.

Organizacja pracy. Praca na Instytucie jest zorganizowana w ten sposób, że nie odrywa słuchacza od jego pracy zawodowej. Działy pracy, które wymagają bezpośredniego kontaktu z profesorami Instytutu, wykonywane są w okresach ferii letnich i zimowych na kursach organizowanych w okresach letnich w różnych miastach Polski, w okresach zimowych — w Warszawie. Na kursy letnie przeznaczają Instytut

180 godzin wykładów, ćwiczeń i seminariów dla słuchaczy każdego roku, na kursy zimowe — godzin 50.

Czasokresy między kursami przeznaczone są na samodzielną pracę słuchaczy w miejscach ich działalności zawodowej. Praca ta, inspirowana na kursach, oparta jest na czytaniu i na badaniach a wspomagana drogą kontaktu korespondencyjnego.

Stan obecny Instytutu. Praca na Instytucie odbywa się obecnie przy udziale stałych profesorów tej uczelni, a pod kierunkiem Dyrekcji, w skład której wchodzi: Dyrektor — prof. dr Baley, v. Dyrektor — doc. dr Jakiel, Kierownik Wydziału Pedagogicznego — doc. dr Odrzywolski, Kierownik Wydziału Społecznego — doc. dr Chałasiński.

Instytut liczy przeszło 200 słuchaczy, nauczycieli szkół powszechnych z różnych stron Polski, przeważnie z miast małych i wsi. Napływ słuchaczy do Instytutu wzrasta mimo znacznych kosztów przejazdów i utrzymania związanych z pracą na kursach. Według statutu jest Instytut uczelnią wyższą pozostającą pod nadzorem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sprawa zatwierdzenia statutu przez Ministerstwo nie jest jednak jeszcze załatwiona. Jest to sytuacja nienormalna. Rozwiązanie jej jest konieczne. „Leży ono zarówno w interesie szkolnictwa, jak w interesie nauczycielstwa, leży wreszcie w interesie tej licznej grupy słuchaczy, którzy nie zrażając się trudnościami i kosztami przez szereg lat z uporem i poświęceniem oddają się studiom, nie obciążając Skarbu Państwa, ani też nie korzystając, jak dotąd, z urlopów czy zniżek godzin nauczania”.

J. W.

CZASOPISMA ZAGRANICZNE

AMERYKA

School and Society (Szkoła i społeczeństwo) — tygodnik (nakł. The Science Press, Grand Central Terminal, New-York City) — skupia na platformie demokracji wybitne pióra profesorów uniwersytetów amerykańskich oraz postępowego nauczycielstwa różnych stopni i rodzajów szkolnictwa. Czasopismo dyskutuje różne zagadnienia wychowawcze w oświeceniu socjologicznym. Artykuły rozważają zwykle ogólne problemy społeczno-wychowawcze oraz polityczno-wychowawcze; dział Kroniki wychowania daje przegląd wypadków w szkolnictwie amerykańskim i ogólnosiwiatowym; dział Notatek i Nowin wychowawczych omawia krótko niektóre osobistości i instytucje z dziedziny szkolnictwa; dział Dyskusji jest wolną trybuną dla wypowiedzania się nauczycielstwa. Bogaty przegląd książek i sprawozdań zamyka każdy zeszyt.

Kilkanaście tegorocznych zeszytów School and Society zawiera szereg artykułów, notatek i głosów dyskusyjnych, poświęconych stosunkowi wychowania do problemów współczesności, zwłaszcza do zmieniających się form państwa współczesnego.

Oto najpierw artykuł pt. *W y c h o w a n i e w z m i e n i a j ą c y m s i ę ś w i e c i e*¹⁾. Najważniejszym dzisiaj pytaniem, powiada autor na samym początku, jest: „Czy człowiek może żyć nadal w wolności czy też znów ma pozwolić nałożyć sobie kajdany; czy człowiek ma zattzymać owe wszystkie ciężkim trudem osiągnięte zdobycze, za które walczył w swym dążeniu wwyż do wyzwolenia i światła, czy też duch ludzki ma pójść znów w niewolę w interesie sił reakcji”. Autor stwierdza, że głównym problemem światowym jest dzisiaj: demokracja czy despotyzm w różnych jego formach. „Narody świata rozdzieliły się definitywnie na dwie wyraźnie określone grupy: te, w których indywidualne prawa do wolności są poddane światopo-

¹⁾ Dr I. L. Kandel (profesor pedagogiki w Columbia University): *Education in a changing world*, „School and Society”, Nr 1122 z 27 czerwca 1936, referat wygłoszony na jednej z konf. naucz. w Massachusetts w kwietniu 1936 r.

gładowi, umieszczającemu państwo ponad wszelkimi jednostkami, i te, w których państwo uważane jest jeszcze jako wyraz woli jednostek, tworzących i utrzymujących je. Po jednej stronie są dyktatury lub państwa totalne; po drugiej są państwa, które zachowały jeszcze swą wiarę w ideały demokratyczne... A między nimi są te kraje, w których toczy się jeszcze walka". Autor uważa, że podczas gdy państwa autorytatywne wytyczyły wychowaniu młodzieży wyraźną drogę, narzucając szkole i instytucjom wychowawczym swą ideologię i wymagając dla niej bezwzględного posłuchu, to państwa demokratyczne za słaby jeszcze nacisk kładą na wychowanie w duchu demokracji, przyjmując w wychowaniu wygodną politykę *laisser-faire* i zaniedbując skonkretyzowania postulatów wychowawczych. Wychowanie w pojęciu państw totalnych, dyktatorskich, polegające na posłuchu dla pewnej doktryny bez prawa samodzielnego myślenia i krytyki, jest, jak powiada autor, „nie dla zmieniającego się świata; jest ono raczej dla świata, który już się zmienił i jest urządzony na wieczność... Wychowanie stało się tu jawnie i definitywnie propagandą, a jego celem jest reglementacja ducha i ciała, którego koszula, obojętne jakiego koloru, jest zewnętrznym symbolem utraty indywidualności...”

Autor uważa, że wobec zmieniających się w świecie stosunków politycznych i kulturalnych demokracja powinna porzucić politykę *laisser-faire* i energicznie zreorganizować wychowanie i szkołę, opierając ją wyraźnie o podstawową zasadę wszelkiej prawdziwej demokracji: zasadę, iż demokracja polega nie tylko na swobodzie jednostki, lecz także na jej gotowości do przyjęcia na siebie obowiązków w służbie demokracji i odpowiedzialności za swoje czyny wobec społeczeństwa.

Poza tym głównym problemem pedagogiki współczesnej przytacza autor jeszcze dwa ważne problemy, wspólne wszystkim krajom kulturalnym, tak autorytatywnym, jak i demokratycznym czy też pośrodku stojącym; jednym jest **p r o b l e m w y b o r u z a w o d u**, drugim **p r o b l e m s e l e k c j i s z k o l n e j**. Odnosnie do pierwszego w wielu krajach daje się dziś zauważyć dążność do zawodowego przewarstwienia społeczeństwa, w szczególności przez powstrzymanie napływu młodzieży na uniwersytety a skierowanie ich mas do szkolnictwa zawodowego przy równoczesnej rozbudowie tego szkolnictwa. Odnosnie do drugiego powszechnie zauważyć się daje dążność do możliwie pełnego zobiektywizowania ocen szkolnych będących podstawą selekcji. Zdaniem autora problemy te dadzą się najlepiej rozwiązać na podłożu ustroju demokratycznego.

Rolą nauczyciela w czasach dzisiejszych zajmuje się inny autor w artykule pt. *N a u c z y c i e l w e p o c e k o n f l i k t ó w*²⁾, rozpatrując to zagadnienie ze szczególnym uwzględnieniem stosunków w Stanach Zjedn., gdzie, jak się okazuje, ostatnio niektóre grupy społeczeństwa występują z żądaniem ograniczenia swobody nauczania i doprowadzają nawet tu i ówdzie do wydania krepujących nauczycielstwo zarządzeń władz miejscowych. Autor wychodzi więc w swym artykule od pytania: „C o j e s t n a c z e l n y m z a d a n i e m s z k o l n i c t w a p a Ń s t w o w e g o w d e m o k r a c j i a m e r y k a Ń s k i e j?” Odpowiedź: Jest nim „kształcenie umysłów i rozpowszechnianie wiedzy, potrzebnej w życiu potocznym dla utrzymania i rozwoju społeczeństwa amerykańskiego”. Cel więc naukowy stawia autor na miejscu naczelnym. Stąd też płynie jego postulat: nauczyciel winien mieć umysł wykształcony, winien mieć odpowiedni stosunek do nauki i wiedzy, stosunek znamionujący się przede wszystkim oddaniem dla wiedzy i dążeniem do naukowej prawdy. Autor podkreśla, jak trudną jest w dzisiejszych czasach rolę nauczyciela.

²⁾ Dr Charles A. Beard: *The Scholar in age of conflicts*, „School and Society” Nr 1105, marzec 1936 r.

Autor nie zgadza się z ujmowaniem szkoły jako instytucji wychowawczej, mającej przy pomocy specjalnych zabiegów kształcić charaktery młodzieży. „Społeczeństwo — ironizuje autor — tworzy warunki, które sprzyjają powstawaniu przestępstw — szkoły zaś mają służyć jako instytucje zapobiegające przestępstwom; społeczeństwo posyła do szkoły niedożywnione, źle ubrane i chore dzieci — szkoła ma je dożywić i pielęgnować; rodzice klóć się i spierają w domu — szkoła zrobić ma z dzieci w takim domu wychowanych — świętych; rodzice nie objawiają zainteresowania dla zdrowej lektury i trwają w utrzymywaniu intelektualnej i moralnej próżni w domu — szkoła ma to u dzieci naprawić; rodzice otaczają dzieci pełnymi nonsensów gazetami, płytkimi filmami, głupotą radia — szkoła ma przezwycięzać wybujałości takiego sposobu życia... Nauczyciel nie może być strażakiem, policjantem, żołnierzem, politykiem... Przeciwnie — nauczyciel jest innego rodzaju człowiekiem, z innymi obowiązkami i z inną odpowiedzialnością...”

Podobne myśli znajdują się w namiętym artykule pt. *W y c h o w a n i e p o d d y k t a t u r a m i* ³⁾, w którym autor stwierdza, że położenie nauczyciela we wszystkich krajach staje się pod każdym względem, a zwłaszcza pod względem moralnym, coraz trudniejszym, a wysiłki szkoły w kierunku umożliwienia dziecku swobodnego rozwoju indywidualnego są dzisiaj prawie iluzoryczne.

Z szeregu innych takich głosów jeszcze jeden: artykuł *W y c h o w a n i e a d e m o k r a c j a* ⁴⁾, w którym czytamy:

„Jeśli demokracja oznacza swobodę badania, uczenia się, wyrażania się, jeśli prawdą jest, że demokracja opiera swe nadzieje na postęp społeczny na zasadzie, że najlepiej służy się dobru ogólnemu, jeśli milionowe masy obywateli są czynne, jeśli myślą krytycznie, mając umysły otwarte na nowe idee..., to nie możemy znieść żadnej dyktatorskiej cenzury myślenia i nauki”. Autor uważa, że koniecznym jest „ożywić wychowanie i program nauczania przez zbliżenie go do życia środowiska”, co w praktyce oznacza wprowadzenie zagadnień politycznych, społecznych i kulturalnych do szkoły. Tu należy naświetlać je ze stanowiska demokracji i nauczyć przyszłych obywateli Stanów patrzeć na nie krytycznie. W ten sposób można, zdaniem autora, przeciwdziałać naciskowi partii dążących do ogtaniczenia demokracji.

M. Friedländer

AUSTRIA.

Pädagogischer Führer r. 1936. Miesięcznik ten wychodzący nakładem Wiedeńskiego tow. wydawn. Für Jugend und Volk do r. 1935 jako *Die Quelle*, obecnie zmienił nie tylko tytuł ale i kierunek niegdyś reprezentowany. W chwili obecnej jest to pismo placówką przeznaczoną dla obrony narodowej idei austriackiej przed wpływami niemieckiego narodowego socjalizmu. To też znajdujemy w omawianym roczniku znaczną ilość prac poświęconych zagadnieniom wychowania obywatelskiego (państwowego), narodowości itp. Celem oficjalnym pisma jest wg komunikatu redakcji: ułatwić ciężką pracę nauczyciela przez umożliwienie mu dalszego kształcenia się teoretycznego i doskonalenia praktycznego drogą podawania materiału dającego się bezpośrednio wyzyskać w pracy szkolnej. Jeśli chodzi o układ i charakter pisma, to ilościowo przeważają tu artykuły z zakresu zagadnień dydaktycznych, przy bardzo szerokiej zresztą skali sięgającej od zagadnień ogólnie pedagogicznych i historycznych poprzez organizację szkół, kierunki i metody nauczania aż do przedmiotów

³⁾ Thomas W. Gosling (dyrektor Czerwonego Krzyża Młodzieży): *E d u c a t i o n u n d e r D i c t a t o r s h i p s*, „School and Society” Nr 1129 z 15 sierpnia 1936 r., wygłoszony jako referat na konf. naucz. „National Education Association” w Oregon, Portland, w czerwcu 1936.

⁴⁾ Dr J. W. Studebaker: *E d u c a t i o n a n d D e m o k r a c y*, „School and Society” Nr 1127 z 1 sierpnia 1936 r., referat wygłoszony na jednej z konferencji nauczycielskich w Portland, Oregon, w czerwcu 1936 r.

artystyczno-technicznych i wychowania fizycznego. Każdy numer uzupełniają: przegląd pedagogiczny, zawierający wiadomości półroczkowe, aktualia pedagogiczne z kraju i zza granicy. Zastępuje na uwagę bogaty dział sprawozdań z czasopism i książek. Do ciekawszych zagadnień poruszonych w omawianym roczniku należą: artykuł dr Bichlbauera — Pestalozzi jako wódz moralnego odrodzenia. Dr Benda zastanawia się nad problemem: narodowość a ideał wykształcenia w związku z wymaganiami nowego programu nauczania w szkołach austriackich. W szeregu rozważań stwierdza niewłaściwość wiązania pojęcia narodowości z językiem, wyznaniem lub wytworami kultury, nie wyczerpuje to bowiem istoty tego pojęcia. Istoty tej należy szukać w sferze idei przez naród wytwarzanych, a szczególnie w idei kształcenia: „Wskaż mi swój ideał kształcenia a ja ci powiem jakim duchem jesteś” zwraca się autor do narodu. Z tak sformułowanego twierdzenia ogólnego dr Benda wyciąga wniosek praktyczny: „austriackość to dla nas nie niemieckość + jakiś mniej lub więcej ważne X. Lecz odwrotnie, niemieckim pozostanie dla nas to, co austriackie + pewne wartości odmienne, których jeszcze nie znamy, a których poznanie i uświadomienie w duszy każdego dziecka austriackiego stawiamy sobie jako cel wysiłków”.

Prof. Uniw. Wiedeńskiego Meister w rozprawie p. t. Sytuacje wychowawcze — z akresy wychowawcze (Erziehungssituationen — Erziehungskreise) porównyując dotychczasowe próby ukształtowania nauki o wychowaniu w sposób analogiczny do nauki o nauczaniu (dydaktyki), analizuje systemy pedagogiczne Bertha i Reina z tego punktu widzenia i posiłkując się poglądami Reina oraz współczesnych pedagogów (częściowo zresztą) dokonuje własnego podziału. W naszkicowanych ramach pedagogiki zwanej przez autora „nauką o prowadzeniu” (termin Reina — hodegetyka, Lehre von der Führung) w I części znajdują się takie zagadnienia, jak: pojęcie opieki a wychowanie, wychowanie a kształcenie, autorytet i swoboda, zmiany metod wychowawczych w związku z rozwojem wychowanka itd., w II sytuacji wychowawczej, w III zakresy wychowawcze (Erziehungskreise). U podstawy tego podziału tkwi zestawienie: dydaktyka to związek: dobra nauczania — uczeń; pedagogika — związek społeczny (wychowawca — wychowanek) oraz dwa terminy: sytuacja wychowawcza i zakres wychowawczy. Sytuacje wychowawcze to te chwilowe i zmienne momenty, których kontynuacja składa się na życie wychowanka. Zakresy wychowawcze, to typowe sytuacje powracające i powtarzające się w mniej lub więcej jednaki sposób lub ich grupy.

Tego rodzaju punkt widzenia, zdaniem autora, posiada doniosłą wartość zarówno dla praktyki jak i dla teorii wychowania wnosząc zupełnie nowe aspekty. Lang omawia organizację praktyki i kształcenia pedagogicznego w nowych zakładach kształcenia nauczycieli. W nrze 7 znajdujemy uwagi w związku z nowym programem gimnazjalnym propedeutyki filozofii oraz interesującą pracę Klieba'ego o twórczości poetyckiej, w 8 artykule znanego i w Polsce prof. Tumlirza, w którym autor po rozważaniach historycznych na temat: stosunek jednostki do państwa, uzasadnia formę wychowania obywatelskiego poprzez wychowanie religijne w duchu katolickim. Ponadto w każdym numerze znajdujemy szereg interesujących spostrzeżeń i refleksji w związku z pracą szkolną ze szczególnym uwzględnieniem zajęć praktycznych, chociaż pismo jest w zasadzie przeznaczone dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich wszystkich specjalności.

M. Witkowski

FRANCJA

Education (Wychowanie), revue mensuelle des parents et des maîtres. Rok 1935. W obecnej swej postaci „Education” jest nową publikacją pedagogiczną (wychodzi od r. 1935) i stanowi połączenie dwóch czasopism wychowawczych, a mianowicie:

„Revue Familiale d'Education”, dawnego organu Generalnej Konfederacji Rodzin (Confédération Générale des Familles) i dawnej „Education, revue mensuelle des maîtres”, liczącej dwadzieścia sześć lat istnienia, która ukazuje się teraz, jako dodatek (biała okładka) do omawianej tu „Education” (okładka zielona). Narodzinom nowego miesięcznika patronowała prócz tego jeszcze znana instytucja społeczno-wychowawcza p. n. „Szkoła Rodziców” (Ecole des Parents).

Przekształcone w ten sposób wydawnictwo „Education” zakreśliło sobie dość szeroki program, który polega na: uświadamianiu rodzicom i wychowawcom wielkości ich zadania, okazywaniu im pomocy w rozwiązywaniu trudności napotykaných i wskazywaniu celu, do którego należy dążyć, jako też wiodących doń środków. Celem tym jest wyrabianie w dziecku charakteru i osobowości, rozwijanie jednostki w atmosferze najbardziej sprzyjającej rozkwitowi wszystkich jej dodatnich pierwiastków. Środkami zaś będą tu: praca rodziców nad sobą, znajomość psychologii dziecka, przystosowanie do jej potrzeb zasad wychowania. Tak pojęty program określa z kolei kierunek i treść pisma, które omawia właściwości, jakie rodzice winni zdobyć lub w sobie wydoskonalić, aby się stać istotnymi wychowawcami, a dalej bada fizjologię i psychologię dziecka, jego instynkty, wady i ich źródło, oraz sposób ich zwalczania, a wreszcie — warunki harmonijnego rozwoju dziecka pod względem fizycznym, intelektualnym i duchowym.

Czasopismo „Education” jest b. nowoczesne a zarazem tradycjonalistyczne, gdyż usiłuje pogodzić zasady, jakie winny przewodniczyć wychowaniu, z ideami i nowoczesnymi metodami, których wychowawcy nie wolno ignorować.

Zgodnie ze swymi wytycznymi programowymi, „Education” zawiera w każdym zeszycie następujące działy zasadnicze: moralność i psychologia rodziny, rodzina i szkoła, higiena i wychowanie fizyczne, wychowanie społeczne, szkoła rodziców, nie licząc rubryk pomniejszych.

Na szczególną uwagę w roczniku 1935 zasługują artykuły: Jean Viollet: *W o l n o ś ć i a u t o r y t e r* (Liberté et autorité). Tezy: Dziecko rodzi się kapryśne — wolność dziecka winna być kierowana — jak pogodzić dwie zasady wychowania: wolność i autorytet? — okresy systemu autorytatywnego — ekscesy systemu wolnościowego — definicja wolności — rola uczucia w tworzeniu woli moralnej. M-me Comolet-Sue: *W y c h o w a n i e d z i e c k a z a c z y n a s i ę p r z e d j e g o u r o d z e n i e m* (L'éducation de l'enfant commence avant sa naissance); Ad. Ferrière: *T o , c o j e s t w a ż n e* (Ce qui importe), w którym znakomity pedagog szwajcarski przeprowadza wnikliwą analizę nowego wychowania; André Berge: *E g z a l t a c j a d z i e w c z ę c a i p r z e d w c z e s n a n a m i ę t n o ś ć* (Exaltations d'adolescentes et passions prématurées); M-lle R. Saint-Claire Deville, komisarz Francuskiej Federacji Harcerskiej: *K a m p a n i a n a r z e c z r z e t e l n o ś c i* (Une campagne pour la probité), gdzie został omówiony problem kłamstwa wśród młodzieży; Paul Archambault: *K r y z y s a u t o r y t e t u r o d z i c i e l s k i e g o* (La crise de l'autorité parentale). Tezy: nie rezygnować — zmniejszyć odległość — zgodzić się na rozgraniczenie sfery wpływów na rzecz podziału odpowiedzialności — liczyć więcej nawpływy pośrednie (atmosfera), niż bezpośrednie (słowo) — nie mieszać rzeczy koniecznych, pożądaných i obojętnych — pogodzić się z nieuniknioną rozbieżnością przeznaczeń indywidualnych; dr Fay: *D z i e d z i c z n o ś ć p s y c h o p a t o l o g i c z n a i r o l a g r u c z o ł o w w e w n ę t r z n y c h* (L'hérédité psychopathique et le rôle des glandes endocrines). Tezy: pierwsze prawo Mendla — syfilis — gruźlica — alkoholizm — dziedziczność inteligencji i charakteru — czy można się bronić przeciwko dziedziczności?; Tegoż autora: *Z w i ą z e k z a c h o d z ą c y m i ę d z y r o z w o j e m c i e l e s n y m*

i funkcjonalno-motorycznym a rozwojem intelektualnym (Les relations de la croissance physique et du développement des fonctions motrices avec le développement intellectuel). Tezy: jak rośnie dziecko? — każdej fazie wzrostu fizycznego odpowiada specjalna faza psychologiczna — czy istnieje zależność między opóźnieniem umysłowym i fizycznym? — miara rozwoju funkcji motorycznych — objawy neurologiczne we wczesnym dzieciństwie — słabość motoryczna — czy wychowanie fizyczne i rytmika mogą poprawić stan umysłowy dzieci opóźnionych, przez poprawę ich motoryczności?; Tegoż autora: O d z i e c k u n o r m a l n y m (Ce qu'est un enfant normal). Tezy: rozwój fizyczny dziecka normalnego — dziecko normalne pod względem umysłowym: inteligencja (pamięć — wyobraźnia — sąd), temperament i charakter (chciwość — towarzyskość — dobroć); J. Viollet: K a p r y s i w o l a (Caprice et volonté). Tezy: zadowolenie i cierpienie u noworodka — namiętność w stanie czystym — wychowawca winien odróżniać pozytywne od szkodliwego — wychowanie jest walką między ślepyimi siłami instynktu a doświadczoną inteligencją wychowawcy — znaczenie pierwszych nawyków — bierność i aktywność u dziecka; M-lle Tayol: C o w n i o s l a n o w a p e d a g o g i k a d o w y c h o w a n i a m a ł y c h d z i e c i? (L'apport de la nouvelle pédagogie dans l'éducation de la petite enfance). Tezy: nowe wychowanie podkreśla pierwszorzędne znaczenie okresu wczesnego dzieciństwa pod względem wychowawczym — traktuje dziecko jako istotę obdarzoną własną indywidualnością, nie zaś jako skrót człowieka — rozwija w dziecku potrzebę tkliwości, radości i aktywności — pozwala małemu dziecku czynić doświadczenia, ale te eksperymenty muszą być dokonywane w atmosferze wychowawczej.

T. J.

Nr 16, 1936 przeznaczony jest w części dla rodziców kilku problemom wychowawczym. M. in. ciekawy jest artykuł wstępny „D u c h d y s c y p l i n y” podkreślający konieczność przekształcenia wybujałego indywidualizmu młodzieży francuskiej w zdyscyplinowany światopogląd społeczny. Do tego celu trzeba, zdaniem autora, raczej przykładu w życiu rodzinnym i zbiorowym dorosłych, aniżeli słów. Dyscyplina osobista (opanowanie instynktów w codziennym wysiłku), dyscyplina w rozkładzie dnia i pracy, dyscyplina w pełnieniu obowiązków wobec społeczności — oto trzy drogi do celu. „Bien vivre — c'est servir” — dobrze żyć — to służyć! Inne artykuły omawiają kłamstwo dziecięce (VI artykuł serii André Berge'a autora głośnej dziś książki É d u c a t i o n F a m i l i a l e (Éditions Montaigne), współpracę wychowawcy z lekarzem, opowiadania dla dzieci itp.

Nr 17 poświęcony jest w całości w a k a c j o m m ł o d z i e ż y, omawiając m. in. c a m p i n g r o d z i n n y, r o z r y w k i d z i e c i, przedstawienia dziecięce, s s p o r t y itp. Na uwagę zasługuje artykuł P r a c a s z k o l n a p o d c z a s w a k a c y j. Autor uważa, że zupełne zaniechanie pracy umysłowej podczas wakacji jest z różnych względów dla młodzieży studiującej szkodliwe i że odpowiednia organizacja tej pracy wakacyjnej jest nader pożądana. Praca ta musi być przystosowana do zdrowia, zdolności i zamiłowań każdego ucznia (inaczej aniżeli w nauce zbiorowej w klasie): przede wszystkim zdrowa, interesująca lektura, uzupełnienie braków itp. Rodzice mają wtedy więcej czasu, by się taką pracą dziecka zainteresować i zbliżyć do jego umysłowości. Oczywiście praca ta nie powinna stać się obciążeniem, nie powinna zbytnio ograniczać przyjemności wakacyjnych i koniecznego wypoczynku.

Nr 18 stoi pod znakiem z a g a d n i e ń, d y s k u t o w a n y c h n a k o n g r e s i e L i g i N o w e g o W y c h o w a n i a w C h e l t e n h a m (A n g l i a) w sierpniu b. r. Artykuł wstępny Bertier'a, redaktora czasopisma, omawia swobodę i autorytet, rozwijając postawioną na początku tezę: „Najwyższym celem wychowania moralnego i w ogóle całego, dobrze pojętego,

wychowania jest tworzenie wolnych osobowości". Wychowanie rodzinne oscyluje stale między rygorem autorytatywnym a zbytnim „laisser-aller” (pozwalaniem na wszystko). Sztuką wychowania jest zachowanie środka między tymi dwiema krańcowościami postępowania wobec dziecka. — Henri Marty pokreśla w artykule *Dziecko na kongresie w Cheltenham* konieczność współdziałania ściślejszego niż dotychczas szkoły z domem. Nauczyciel nie powinien zapatrywać się na dziecko jak na istotę oderwaną, lecz jak na ważny składnik i czynnik społeczności rodzinnej. Współpracować z domem tzn. poznać daną rodzinę, jej charakter i życie, dążenia i zainteresowania, z których wyrasta dziecko, oraz udzielać rad i wskazówek dla dobra dziecka. Bardzo ciekawe są wywody dra Fay w ciągu dalszym serii artykułów, zaczętej w Nr 16 pt. *Współpraca wychowawcy z lekarzem* oraz szkic L. Brejcera *Miłość własna a współzawodnictwo*. W części nauczycielskiej tego zeszytu znajdujemy krótkie sprawozdanie z Kongresu LNW w Cheltenham pióra Henri Marty oraz niezmiernie interesujące zestawienie tez na temat *Kultura moralna w liceum* będących owocem pracy zbiorowej grupy nauczycieli z liceum w Sèvres, przedstawianej na Kongresie dla studium zagadnień związanych z nauczaniem na drugim stopniu (licealnym), który odbył się w czasie od 30.5—4.6.1936 w Havre. Praca ta godna jest dokładniejszego omówienia. We wszystkich zeszytach „Education” liczne i cenne wskazówki bibliograficzne i kronika wychowawcza oraz ciekawe sprawozdania ze szkół francuskich i obcych.

M. Friedländer

SUMMARY — RÉSUMÉ — ZUSAMMENFASSUNG

Dr L. CHMAJ. John Dewey's philosophy of education.

This article constitutes a chapter of a work on the new currents in education. The author gives here a general outlook of John Dewey's views on education. Dewey, being a pragmatist in his philosophic tendencies, and conceiving thought as an instrument of adaptation to the conditions of life, considered that science as well as philosophy should serve the definite needs and aims of social life. He conceived education as well as a function of social life.

Dewey's educational work was an admirable attempt at adapting the school to the needs of modern social life and at creating a new line of education, leading to the realisation of an active, constructive democracy. He wanted to make man collaborate consciently and creatively in the changes which take place within human society in consequence of the development of industry. He believed firmly that the improvement of society, the success of democracy, depend upon education, upon the grade, up to which it will be able to produce a new man, who would be creative, active, capable of coping with the ever increasing number of vital problems and of reorganising human experience. That is why Dewey was so strongly opposed to the old-fashioned school methods of passive learning and memorising, putting forth a conception of a new, active and dynamic education. Such an education would cease to be a mechanical process and would become a part and portion of the general social evolution.

Dewey's everlasting merit is that having discovered educative values in the social life surrounding school, he made out of it the foundation of a general education, and that his ideas gave a start to the new methods of organising education, such as the Winnetka method, the Dalton system, and so on. Dewey's active school has given a new solution to the problems of moral education, in preparing the child to partake actively in social life.

The deficiencies of his system lie in his too great and one-sided stress on practical work, this being a consequence of his pragmatistic attitude. It is true that practical activities are of utmost importance in the earliest stages of development, but they are not sufficient to the full development of human personality. It was Dewey's mistake that his empirical naturalism led him to neglect the educational importance of the humanistic sciences.

W. RAJCZYKOWSKI. Organisation du travail des élèves de l'école primaire du quartier ouvrier de Sosnowiec.

La tâche de l'instituteur moderne consiste non seulement à enseigner mais aussi à „faire apprendre à apprendre”.

L'auteur a étudié le mode d'organisation du travail des élèves du quartier ouvrier, en prenant pour point de départ les conditions de leur milieu familial et leur mode d'apprendre à domicile. Il a examiné les conditions matérielles de 899 élèves de l'école primaire, âgés de 7—15 ans. Cet examen a prouvé, que vu l'indigence, et même l'extrême misère du milieu ouvrier: 1) les enfants sont logés dans des taudis surpeuplés, 2) ils travaillent à une lumière insuffisante, 3) leur sommeil est irrégulier, 4) leur alimentation-insuffisante, 5) les enfants sont exploités à différents travaux domestiques ou salariés, 6) les conditions morales de la famille créent une atmosphère peu favorable à leur éducation et à leur travail à domicile.

L'examen des modes de travail à domicile a prouvé que: 1) les enfants ne peuvent disposer profitablement de leur temps pour faire leurs devoirs, 2) on leur fait faire le plus grand nombre de devoirs à domicile des deux objets d'études qui présentent pour eux les plus grandes difficultés, à savoir la langue natale et le calcul, 3) la plupart des élèves suit de mauvaises méthodes pour apprendre, 4) la majorité n'a jamais été renseignée sur les bonnes méthodes de travail intellectuel.

La question, s'il est bon de charger les enfants de travail à domicile est encore ouverte, elle a ses adversaires et ses défenseurs, mais il est généralement admis qu'il faut éviter tous devoirs à domicile au cours des 2 premières années d'enseignement, qu'il est bon de les réduire au minimum au cours des années suivantes dans un milieu indigent, et aussi qu'il serait désirable de permettre aux enfants de faire leurs devoirs dans l'après-midi à l'école. L'instituteur veillerait à leur travail et leur donnerait les indications nécessaires.

Il faut apprendre aux enfants, dès la première année scolaire, à organiser leur travail. Afin de tenir compte des différences individuelles dans les dispositions intellectuelles, ils est bon de former des groupes d'études. Il ne faut cependant point négliger le travail individuel.

Une collaboration de l'instituteur avec les parents des élèves contribuerait à faciliter le travail aux enfants. Des cotisations mensuelles minimales permettraient de leur fournir des livres, dont ils manquent souvent, et les conseils de l'instituteur pourraient modifier l'attitude des parents, leur aideraient à mieux comprendre les besoins de leur enfants et à mieux veiller sur leur santé, tant morale que physique.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA