

Ruch Pedagogiczny

SKUTECZNOŚĆ WYCHOWANIA

Zasadniczym postulatem wszelkiej pedagogiki jest skuteczność procesu wychowania. Przez skuteczność zaś pojmuje się na ogół zgodność postępowania wychowanka z naszymi celami. O skuteczności w wychowaniu można mówić w ciaśniejszym i szerszym, ogólniejszym znaczeniu tego wyrazu.

W pierwszym rozumieniu odnosi się go do skuteczności bezpośredniej, chwilowej, polegającej na wywołaniu takich efektów w zachowaniu się wychowanka, które umożliwiają wywieranie wpływu pedagogicznego, w drugim zaś ma się na myśli jakiś trwalszy wynik, który występuje dopiero po dłuższym okresie procesu wychowania a zarazem pozostaje jako stałe następstwo tego procesu nawet wówczas, kiedy sam proces wychowania jako taki przestaje już istnieć w stosunku do danego wychowanka. Jeżeli nauczyciel potrafi tak opanować daną gromadę młodzieży (klasę), z którą inny nie mógł sobie poradzić, że staje się ona powolna jego zarządzeniom, staje się karną w znaczeniu szkolnym, posłuszną, słowem tak się zachowuje, że nauczyciel może bez większej przeszkody ze strony młodzieży wykonywać i spełniać swe czynności nauczycielskie, to wówczas powiadamy, że nauczyciel pracuje skutecznie, że ma rezultaty. W naszych rozważaniach jednak nie chodzi o tego rodzaju skuteczność, która się pokrywa z umiejętnością wywierania swego wpływu, ze sposobem wykonywania określonego zadania. Jest to bowiem zupełnie co innego, niż skuteczność będąca wynikiem całkowitego procesu wychowania. W tym wypadku mamy na względzie stałe cechy, których wyrobienie i utrwalenie w wychowanku było głównym celem całego procesu wychowania. Zachowanie się zaś wychowanka w trakcie wywierania nań wpływu pedagogicznego miało być tylko środkiem, jednym z warunków potrzebnych do osiągnięcia owego celu szerszego, ogólniejszego. Z tego punktu widzenia żaden poszczególny etap szkolnictwa, czy to będzie przedszkole, czy szkoła powszechna, średnia czy wyższa, nie stanowi sama dla siebie pełnego celu w procesie wychowania, podobnie jak żaden poszczególny epizod czy efekt cząstkowy w rodzaju pilności, posłuszeństwa, zasobu wiedzy, samorządu itp. nie jest jednoznaczny z ogólnym celem wychowania. W tych wszystkich bowiem częściowych aktach wychowania chodzi jedynie o przygotowanie, utworzenie drogi do celu końcowego. Od zakresu tego celu ogólnego zależy kres procesu wychowania. Tak np. problem jednolitości szkolnictwa jest nie tylko problemem organizacji i metody,

ale przede wszystkim społecznym problemem celu. Każdy cel bezpośredni zamyka się w ogólniejszym. Mówiąc zatem o konieczności wychowania musimy mieć na względzie to drugie, szersze ujęcie terminu.

Postulat skuteczności wydaje się tak oczywisty i tak ogólny, że jest faktycznym punktem wyjścia każdej teorii, każdego systemu wychowania, nie budzącym żadnych wątpliwości. Cała myśl pedagogiczna wyteża się jedynie w kierunku znalezienia odpowiednich sposobów i środków dla urzeczywistnienia tego postulat. W imię tej zasady Rousseau sprowadza do zera rolę wychowawcy, w tym celu Spencer konstruuje swoją teorię oddziaływań naturalnych w odniesieniu do kar, Montessori szuka oparcia w psychologii eksperymentalnej widząc w niej niezaprzeczoną gwarancję przyspieszenia normalnego rozwoju wychowanka; współczesna zaś pedagogika szukając rozwiązania tych zagadnień na zupełnie innej płaszczyźnie, a mianowicie w rozwoju osobowości (jednostkowej czy zbiorowej, ogólnej), występuje w gruncie rzeczy w imię tego samego postulat — skuteczności. Tkwi to zresztą w praktycznym charakterze wychowania.

Niemniej jednak postulat ten mimo cechy powszechności nie wypływa ani z oczywistości ani z przesłanek racjonalnych. Oczywistym nie jest dlatego, że codzienne doświadczenie wykazuje na każdym kroku tak w jednostkowym jak i w zbiorowym wychowaniu oprócz przypadków zgodnych, o wiele częściej niezgodność wyników z naszymi pierwotnymi zamiarami i ideałami. Tak samo uzasadnienie racjonalności spotyka poważne trudności, bo gdyby istotnie zamierzony rezultat wychowania był osiągalny, choćby w większości wypadków, to życie każdego następnego pokolenia upodobniałoby się do naszych ideałów, zbliżałoby się ku naszym celom. W następstwie tego mielibyśmy do czynienia z procesem u j e d n o s t a j n i a n i a s i ę ż y c i a. Na tę zasadniczą tendencję wychowania zwrócił już uwagę W. Stern¹⁾ nadając jej formułę prawa ogólnego. Tymczasem w rzeczywistości spotykamy w życiu zjawisko wręcz przeciwne — r ó ż n i c o w a n i e s i ę. Z biegiem rozwoju dziejowego i stopnia kultury wychowanie odgrywa coraz to poważniejszą rolę. Społeczeństwa o niższej kulturze, u których wychowanie znajduje się na prymitywnym poziomie, wykazują stosunkowo większą jednostajność form bytu i ludzkich indywidualności, niż społeczeństwa wyżej rozwinięte. Nawet przypisując wychowaniu bardzo małą rolę w stosunku do innych czynników w kształtowaniu się struktury zbiorowej czy indywidualnej, trudno zaprzeczyć tej zbieżności faktów powyższych, która zdaje się przemawiać raczej za przypuszczeniem, że wychowanie nie spełnia pokładanych w nim nadziei, nie realizuje ideałów wychowawczych. Wpływa to z samej natury naszych celów i ideałów. Głównym ich wyrazem poza tendencją motoryczną i emocjonalną są nasze przedstawienia i wyobrażenia. Wprawdzie czynności wychowania towarzyszy — indeks przyszłości, ale tylko w postaci p r a g n i e n i a. Nie dlatego przyjmujemy dany ideał za cel wychowania, że jesteśmy pewni jego realizacji w przyszłości, lecz dlatego wierzymy w jego ziszczal-

¹⁾ W i l h e l m S t e r n: Die Differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Lipsk 1921, wyd. 3.

ność, ponieważ przekonani jesteśmy o jego wartości. Natomiast sama treść celów wychowawczych jest funkcją naszego życia własnego, jako odbicie warunków współcześnie nam danych, jest to po prostu nasza postawa, forma naszego zachowania się wobec nich, i tworzy się w nas częściowo pod wpływem tradycji, a częściowo jest tworem naszej osobistej wyobraźni i rozumowania, jako pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się naszej świadomości względem otaczającego nas stanu rzeczy. Dlatego nasze ideały mają tak często charakter kompensacyjny. Możliwość realizacji naszych ideałów, jako świadomych treści, implikowałaby pewnego rodzaju zgodność między pomyślanym w danej chwili stanem rzeczy a przyszłym realnym, dla którego kierujemy rozwojem wychowanka. Kryje się w tym zawikłany problem racjonalności ew. irracjonalności wychowania. Przyjęcie bowiem możliwości realizowania celów wychowania jest równoznaczne z założeniem, że życie ludzkie w jego przyszłym ukształtowaniu może być wyznaczone chwilą współczesną. Tylko wówczas potrafilibyśmy p r z e w i d y w a ć przyszłość wychowanka, bez tego zaś warunku nie można mówić o pełnej skuteczności wychowania. To, co się daje przewidzieć, jest tym samym racjonalne. I odwrotnie, jeżeli — jak zaznaczyliśmy wyżej — skuteczność wychowania (w przyjętym wyżej znaczeniu) nie jest realna, nie sprawdza się, to w takim razie w wychowaniu mieścić się musi jakiś czynnik irracjonalny. Z natury rzeczy wylania się pytanie, czy sam postulat nie jest wadliwie postawiony, czy nie kryje w sobie niejasności. Mówiąc bowiem o skuteczności wychowania trzeba wiedzieć, na czym ona polega, co można i należy przez nią rozumieć. Wszak trudno przypuścić, aby jakakolwiek działalność w procesie wychowania była zupełnie obojętna i nie wywierała swego wpływu. Dopiero wówczas będzie można ustalić, jakie koniecznie powinny być spełnione warunki, aby doprowadzić do pożądanых wyników a zarazem określić granice, w jakich w ogóle osiągalna jest skuteczność wychowania. Mamy zatem trzy zasadnicze pytania: na czym polega skuteczność wychowania, jakie są warunki jej możliwości, i jakie ma ona granice.

I.

W problemie skuteczności wychowania musimy przede wszystkim ustalić sam p r z e d m i o t w y c h o w a n i a. Od tego bowiem zależy, na jakiej drodze mamy tej skuteczności poszukiwać. Sprawa jednak nie przedstawia się tak prosto, jakby można sądzić na podstawie popularnych pojęć i utartych przekonań w zakresie wychowania. W pedagogice bowiem nie tylko przedmiot ale i samo pojęcie wychowania nie doczekało się jeszcze ostatecznego określenia nawet co do swego zakresu. Prof. M y s ł a k o w s k i²⁾ uważa, że na wychowanie składają się „wszystkie te drogi rozwojowe, na których kształtuje się osobowość”. Proces kształtujący (uspołecznienia względnie kulturyzacji jednostki), „który na gruncie jednostki tworzy osobę”, „pojmovany jako g e n e z a o s o b o w o ś c i j e s t p r z e d m i o t e m p e d a g o g i k i”. Z tego by wynikało, że osobowość jest głównym i wyłącznym

²⁾ Dr Z y g m u n t M y s ł a k o w s k i: Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk. Str. 14. (Encyklopedia Wychowania, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1933. Tom I, Marzec 1933, Zeszyt I).

przedmiotem wychowania, wychowanie zaś — to tylko środki kształtujące osobowość. Taki pogląd nie jest odosobniony. Pominąwszy już koryfeusza teorii osobowości W. Sterna znajdziemy go — z odchyleniami — u całego szeregu wybitnych teoretyków, bez względu na to, jak się ustosunkowują do założeń personalizmu krytycznego, jak np. A. Fischer, Kerschensteiner, Tumlriz, Wagner, Gentile, Elsa Köhler, Hessen itd. itd. Chociaż w szczegółach występują u tych autorów bardzo wielkie różnice, to jednak wszędzie pojęcie osobowości jest osią, dookoła której obraca się cała problematyka wychowania. Stanowisko takie budzi poważne zastrzeżenia. Osobowość bowiem nie jest nazwą określonego, obiektywnie danego faktu. Nawet w zasadniczych sprawach brak zgodności w jej pojmowaniu. Dla jednych jest to funkcja pochodna, wytwarzająca się w ciągu życia, jako najwyższa jego faza, do której nie każdy dochodzi (Kerschensteiner). Dla innych zaś jest to antycypacja wszelkiego rozwoju, coś w rodzaju arystotelesowskiej entelechii (W. Stern, Zienkowski). Gdy jedni twierdzą, że osobowość dochodzi do skutku tylko przy współdziałaniu czynników zewnętrznych i ogranicza się do empirycznej strony objawów (Wundt), to drudzy odnoszą ją do sfery czysto duchowej a nawet uważają indywidualną osobowość za poszczególny przejaw ogólnej osobowości, ducha obiektywnego (Gentile) itd. itd.

Już ta rozbieżność w ustalaniu cech podstawowych dowodzi, że treść i zakres tego pojęcia zależy od tego, co uważamy za główną przyczynę życia w ogóle a duchowego w szczególności, od podkładu naszych zapatrywań filozoficznych, i służy ono do wyjaśniania nieznanych nam bliżej a bardzo zawiłanych splotów zjawisk, które tkwią w naszej świadomości jako poczucie własnej odrębności i jedności naszego „ja”. Osobowość jako pojęcie eksplikatywne jest racją logiczną dla naszych twierdzeń spełniając rolę hipotezy, fikcji naukowej, dającej się tylko spekulatywnie uzasadnić; jako taka może być tylko postulatem, celem wychowania. Wysuwanie zaś tezy hipotetycznej jako przedmiotu wychowania, będącego czynnością praktyczną, nie może się przyczynić do rozjaśnienia zagadnień związanych ze skutecznością wychowania. Przedmiot wychowania i proces wychowania są to pojęcia sprzężone, które muszą być łącznie traktowane. Zbyt szeroki zakres nadany pojęciu osobowości pociąga za sobą za obszerną definicję samego wychowania. „Wszystkie drogi rozwojowe” kształtowania osobowości są równoznaczne z ogółem warunków zewnętrznych, jakie pośrednio lub bezpośrednio wywierają wpływ na proces kształtowania się jej. Wiemy jednak, że w procesie tym wyraźny i wydatny udział przypada także warunkom materialnym i fizycznym³⁾. Czynnikiem tych nie da się wydzielić z całości kształtu omawianego zjawiska, wychodzi to jednak znacznie poza pojęcie „społecznienia ew. kulturyzacji” jednostki. Co więcej tak pojętemu wpływowi zewnętrznemu podlega nie tylko wychowanek i każdy człowiek przez ciąg całego życia, ale w ogóle wszelki organizm, np. roślina, a nawet układ martwy, fizyczny, np. kształtowanie się tzw. „dzikiego” potoku na stokach górskich lub tworzenie się kryształu. Wychowanie

³⁾ Mc Dougall William („Character and the Conduct of Life”. London 1927) między innymi: i miłości przyrody przyznaje poważną rolę w kształtowaniu się charakteru.

pokrywałyby się z pojęciem rozwoju, jako szeregu zmian o ustalonym porządku następczym. Określenie to staje się tak ogólne, że traci wartość praktyczną, wyróżniającą. Do takiego pojmowania rzeczy niewątpliwie przyczynił się — obok idealistycznej filozofii niemieckiej — i Spencer, który zwłaszcza przez swą teorię oddziaływań naturalnych zidentyfikował wychowanie z wszelkim wpływem warunków zewnętrznych. Dla praktycznej pedagogiki stanowisko takie nie może być wystarczające: byłoby to przetrzczeniem całego dynamizmu życia na wewnętrzną spontaniczność wychowanka kosztem pozbawienia wychowawcy tegoż właśnie pierwiastka, jednego z najistotniejszych w działaniu ludzkim. Dedukcyjna metoda zatem nie nadaje się do ustalania naczelných zasad wychowania. Określenia więc przedmiotu wychowania musimy poszukiwać na drodze empirycznej przez analizę samego procesu wychowania ⁴⁾.

Dla naszych celów konieczne jest zacieśnienie pojęcia wychowania do *c e l o w e g o o d d z i a ł y w a n i a w y c h o w a w c y* (jednostkowego lub zbiorowego) na *r o z w ó j w y c h o w a n k a* (również jednostkowego lub zbiorowego). Ograniczenie to znacznie odbiega od panujących poglądów na wychowanie, opartych na pojęciu samokształcenia osobowości. Jeżeli jednak znamienne cechy tego kompleksu zjawisk zbiegają się z istotnymi cechami, przypisywanymi wychowaniu w owym szerszym znaczeniu, to w takim razie badanie mniejszego odcinka zjawisk może być tylko pożądanym uproszczeniem w pracy; w przeciwnym razie, jeżeli nie ma tej zgodności, to widocznie mówimy o czymś zupełnie różnym i wówczas usprawiedliwione jest zajęcie się i tą odrębną grupą zjawisk. W podanym przez nas rozumieniu wyrazu „wychowanie” w p ł y w p e d a g o g i c z n y jest faktem rozstawowym, w tym zaś wpływie występują integralne dwa czynniki: *c e l e i ś r o d k i* wychowania. Analiza obu tych czynników odstąpić nam może faktyczny, realny *p r z e d m i o t w y c h o w a n i a*.

Cele wychowania można rozpatrywać jako konstrukcję czysto logiczną, abstrakcyjną — co w tej chwili nie leży na linii naszych zamiarów — i jako przeżycie psychiczne, a wtedy występuje przed nami cały splot powiązanych ze sobą zjawisk;

⁴⁾ Głównym zarzutem przeciwko metodzie indukcyjnej w ustalaniu kardynalnych pojęć o wychowaniu jest argument, że już sam dobór materiału empirycznego, na którym ma się oprzeć postępowanie naukowe, wymaga ustalonego uprzednio kryterium, na którego podstawie można by dopiero zaliczyć dane fakty do kategorii wychowania. (Tak argumentuje np. Sturm K. F.: „Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung”, podobnie Spranger Ed.: „Lebensformen”). Z tego względu pojęcie wychowania musi być dane a priori. Mamy tu widoczny nawrót do Platona. Pojęcie ogólne byłoby czymś pierwotniejszym niż przedmiot szczegółowy. Cała nauka o wychowaniu byłaby zatem systemem dedukcyjnym na wzór geometrii. Takiemu jednak zapatrywaniu można przeciwstawić wręcz przeciwne postępowanie, np. w naukach przyrodniczych. To też autorzy ci powołują się na dodatkowe założenie, że wychowanie należy do zakresu nauk duchowych, w przeciwnieństwie do przyrodniczych. Lecz to założenie niczego nie wyjaśnia, bo przecież fakty, zjawiska wychowania przebiegają empirycznie. Zdaje mi się, że całe to rozumowanie opiera się na pomieszaniu pojęć: genezy i definicji. Jeżeli chodzi o definicję wychowania, to istotnie empiria nie potrafiła dotychczas dać wystarczającego określenia, a to z tego względu, że pedagogika jest nauką stosunkowo młodą i ciągle odsłaniają się przed nią fakty nowe, dotychczas nieznanne (np. życie zbiorowe wychowanka). Natomiast samo zarysowanie się w świadomości pojęcia wychowania jest nawskroś empiryczne; trudno nawet przypuścić, żeby mogło powstać apriorycznie bez udziału doświadczenia.

w których każda zmiana dowolnego elementu pociąga za sobą modyfikację innych. W pedagogice chodzi przede wszystkim o te procesy. Subiektywnie rzecz biorąc, cel pedagogiczny jest dla wychowawcy osią jego działania, wytyczną w oddziaływaniu na wychowanka. Nie wdając się w to, jaka jest geneza celu, czy jest oryginalnym i samorzutnym tworem wychowawcy, czy też przyjętym z zewnątrz; czy stałe mu przyświeca jako świadome przedstawienie, czy też występuje sporadycznie, jako uzasadnienie jego tendencji, postępowania względem wychowanka — musimy stwierdzić, że w celu tkwi zawsze pierwiastek nastawienia praktycznego. Jest to bowiem drogowskaz w czynnym stosunku wychowawcy do wychowanka. Samo emocjonalne nastawienie względem danego przedstawienia nie wystarczy: wszak tu wchodzi w grę osoba wychowanka, która w celu pedagogicznym odgrywa specyficzną rolę, nie dającą się zestawić z żadnym innym nieosobowym lub niespołecznym przedmiotem. W realizowaniu np. celów artystycznych lub technicznych itp. przedmiot służący do urzeczywistnienia celu, stanowiący jego szatę zewnętrzną, jest plastycznym, biernym i niezmiennym. Przeciwnie wychowanek — jest czynnym i zmiennym. O nadaniu mu gotowych i niezmiennych form nie ma mowy. W istocie rzeczy w wychowaniu nie o to chodzi, aby wychowanek, jako przedmiot realny i materialne podłoże realizacji celu, był jego ostatecznym skryształizowaniem, lecz o to, aby założony cel był stałe przez niego spełniany, żeby nim poruszał w każdym momencie życia. Ostateczną realizację celu przerzucamy na barki samego wychowanka; my naszym celem wskazujemy mu kierunek, którego ma się trzymać w swym zachowaniu, według którego ma postępować. Osoba wychowanka ma tu znaczenie pośrednie. Zasadniczą rzeczą jest jego zachowanie się, jego czynność. W całym tym akcie urzeczywistniania naszych wartości wychowawczych wychowanek schodzi do roli samorzutnie działającego narzędzia. Myśląc o wpojeniu i przyswojeniu wychowankowi naszych zasad, ideałów, zawsze mamy na względzie stosowanie ich przezeń w czynie. Tak samo sprawdzianem tego, czy nasze zabiegi wychowawcze dają wyniki pozytywne, jest nie p o s i a d a n i e pewnych prawd czy zasad, lecz p o s ł u g i w a n i e się nimi. Dotyczy to prawd naukowych, moralnych, zasad społecznych itd. D z i a ł a n i e i t y l k o d z i a ł a n i e w y c h o w a n k a jest faktycznym przedmiotem celów wychowania. Wprawdzie realizujemy je w o s o b i e w y c h o w a n k a, ale zarazem przez w y c h o w a n k a, przez jego działanie.

Sam cel pedagogiczny jako sposób pobudzenia i kierowania zachowaniem się wychowanka nabiera wtórnie charakteru instrumentalnego, jako środek wytyczający zachowanie się jego. Jako taki działać może tylko pod tym warunkiem, że się ujawnia na zewnątrz w jakichś aktach wychowawcy, w słowach, czynach, w postawie duchowej itp. Tylko dzięki temu możemy za pomocą celów oddziaływać na wychowanka. Ujawnianie się celu wychowania przybiera dwojaką formę: albo bezpośrednią w samym zachowaniu się wychowawcy, w jego — jak powiedzieliśmy — postawie duchowej, w stanach uczuciowych, w sposobie myślenia i reagowania, ocenie zdarzeń i ludzi, albo też w formie pośredniej, wychodzącej poza osobę wychowawcy,

jako zmiany wywołane przezeń w otoczeniu, w układzie warunków, w organizacji sytuacji wychowawczej, a nawet w szerszym życiu, nie związanym bezpośrednio z procesem wychowania. Cele działają tylko w konkretnych, wyżej wskazanych objawach, że zaś ich środkowym punktem jest zachowanie się wychowanka, przeto jego ustosunkowanie się do tych zewnętrznych przejawów celu prowadzi nas do zagadnienia środków wychowania.

O ile przy omawianiu celów wychowania musieliśmy zwrócić uwagę na tendencje przenikające samego wychowawcę, aby wykazać, że na dnie tych tendencji spoczywa nastawienie na zachowanie się, na działalność wychowanka, o tyle przy analizie środków wychowania centralnym punktem musi być sam wychowanek. Zgodnie z podwójną formą przejawiania się celów można środki wychowawcze podzielić na dwie kategorie, mianowicie: bezpośrednie, które stanowi sama osoba wychowawcy i pośrednie, tj. wszystkie inne warunki otaczające wychowanka, przy pomocy których staramy się oddziaływać na niego. Są to środki pedagogiczne w ścisłym tego słowa znaczeniu. Zaczniemy od tej drugiej kategorii. Otóż wspólnym zadaniem wszystkich środków pedagogicznych jest odpowiednie pokierowanie zachowaniem się wychowanka. Odbywa się to w trojaki sposób. Środki odpowiednie stosujemy wówczas, gdy chcemy wychowanka pobudzić lub zmusić do postępowania uznanego za korzystne, dobre ze względu na nasze ogólne założenia. W tym celu zmuszamy go przez odpowiednie ułożenie warunków do wykonywania np. takich czynności, jak stosowanie się do wymogów higienicznych, przepisów organizacyjnych, spełnianie obowiązków szkolnych itd. Tym i tym podobnym powinnościom poddaje się wychowanek nie tyle pod wpływem naszych słów, zleceń, nakazów, ile raczej na skutek ustalonego trybu życia danej organizacji (szkoly), środowiska (domu), instytucji itd. Nie mogąc przełamać tych zewnętrznych szranków zmuszony jest tak postępować, jak pozwalają warunki. Ten sam układ warunków spełnia i wręcz przeciwnie zadanie: powstrzymuje od pewnych form postępowania, niedogodnych dla nas lub uznanych za szkodliwe. Np. wychowanek przyzwyczajony do złego zachowania się, nieporządku, dokuczania współtowarzyszom, ulegania swoim kaprysom itd. uagina się pod wpływem warunków szkolnych do zupełnie innego zachowania się. Dla ilustracji weźmy przykład konkretny, jakich pod dostatkiem znajdzie każdy pedagog w swej codziennej praktyce. Dziewczynka lat 9, w domu kapryśna, nieposłuszna, uparta, płaczem i tupaniem nóg teroryzująca matkę, służącą, zmuszając je do spełniania jej zachcianek, a przy tym grymasna, nie chcąc jadać posiłków wyznaczonych — jednocześnie w szkole zachowuje się grzecznie, spokojnie, bardzo posłusznie, nawet w jedzeniu śniadań nie robi żadnych grymasów. Widocznie szkolne warunki nie dają jej możliwości postępowania takiego, jak w domu. Z czasem dochodzi do tego, że w chwilach wzmożonego uporu matka telefonicznie zwraca się o pomoc do wychowawczynie szkolnej i parę słów tej ostatniej wypowiedzianych przez telefon natychmiast zmienia całą sytuację. Oprócz wywoływania pewnych form postępowania i powstrzymywania od innych, środki pedagogiczne służą jeszcze trzeciemu zadaniu: utrzymaniu, zachowa-

niu pewnych nabytych i utrwalonych już sposobów postępowania wychowanka, czy to będzie np. pilność, pracowitość, czy punktualność itp. Co prawda wszystkie te przejawy chętnie odnosimy do charakteru dziecka, jego dobrej lub złej „woli” (mówimy przecież o wyrabianiu charakteru, zasad, panowania nad sobą), ale te pojęcia w ustach pedagoga-praktyka mają znaczenie zastępcze dla wyrażenia powtarzających się ze strony wychowanka aktów działania i z reguły są w użyciu wówczas, gdy albo nie widzimy bezpośredniego związku między konkretnym, domyślnym bodźcem a danym czynem (np. kradzież, nieodrabianie lekcji, kłamstwo itd.), albo gdy zmuszeni jesteśmy brać pod uwagę ogół poczynań wychowanka, jako całość w przeciągu dłuższego czasu (np. przy klasyfikowaniu). Są to więc skróty myślowe, daleko posunięte uproszczenia, w rzeczywistości jednak **d z i a ł a n i e** wychowanka, poszczególne tegoż momenty, decydują o wyborze i stosowaniu środków pedagogicznych.

Nie inaczej ma się rzecz z pozostałą kategorią środków pedagogicznych nazwanych przez nas bezpośrednimi, które łącznie sprowadzają się do osoby wychowawcy. O ile w zachowaniu się tegoż istnieje świadomość oddziaływania własną osobą na bieg życia wychowanka, o ile to właśnie nastawienie normuje jego zachowanie się, to wówczas mamy do czynienia ze zjawiskiem zupełnie analogicznym do działania celów i to nas zwalnia już od ponownego udowadniania, że wyłącznym przedmiotem jest w tym wypadku **p o s t ę p o w a n i e** wychowanka. Bardziej zawiła staje się sprawa, gdy weźmiemy pod uwagę nieświadomy wpływ osoby wychowawcy, a więc nie to, czym on sam chce być dla wychowanka, lecz czym jest dlań faktycznie. Odkładając szczegółowe omówienie na później, gdy wypadnie nam zająć się analizą działania jako takiego, ograniczymy się narazie do stwierdzenia faktu, że wychowawca jako osoba dostępny jest wychowankowi narówni z każdym innym elementem otoczenia w formie konkretnych objawów, i że musi się wobec nich ustosunkować **c z y n n i e**, podobnie, jak wobec wszystkich innych bodźców swoich przeżyć. W rezultacie приходzimy do przekonania, że **p r z e d m i o t e m** wychowania jest **z a w s z e i t y l k o d z i a ł a n i e** wychowanka, ogólniej mówiąc, jego zachowanie się. Osoba jako taka i wszystkie mniej lub więcej pokrywające się z nią pojęcia są tylko abstrakcjami powstałymi na tle empirycznie danych zmian, stanowiących w naszych oczach zwarte i zamknięte w sobie układy. W tym miejscu można by wysunąć zarzut, że przecież takie pojęcie przedmiotu wychowania zbiega się z tym, co inni autorzy nazywają osobowością. Byłoby to tylko stanowisko empiryczne w duchu Wundta. Zapewne, pojęcie oznaczające syntetyczne ujęcie danych, ma w nauce zawsze większą wartość, niż szereg pojęć szczegółowych. Tu jednak zachodzi inny przypadek. Gdybyśmy nawet przyjęli termin „osobowość” jako ogólniejszy dla przedmiotu wychowania, to równocześnie musielibyśmy wyeliminować zeń empirycznie dostępne nam „działanie”, które wychodzi znacznie poza osobę działającą. To zaś równa się rozbięciu całej koncepcji osobowości, gdyż pozbawia ją najistotniejszych cech, jak jedności i całości. Jeżeli jedynym przedmiotem i wyłącznym terenem wychowania jest działanie wy-

chowanka, w takim razie i skuteczność wychowania może występować tylko w jego działaniu. Twierdzenie to wymaga uzupełnienia tezą, że między osobą wychowanką a warunkami otaczającymi istnieje jakaś zależność. Innymi słowy można by to wyrazić, że dostatecznie wielkiej zmianie warunków otaczających odpowiada pewna zmiana zachowania się wychowanka. Wykrycie tej zależności zawierałoby tym samym odpowiedź na nasze zagadnienie skuteczności. Na podstawie bowiem dotychczasowych rozważań zdaje się być pewne, że skuteczności nie można się dopatrywać ani w przekazywaniu potomstwu jakichkolwiek ustalonych stanów duchowych w rodzaju przekonań, zasad, ideałów, prawd itp., ani w kształtowaniu i rozwoju absolutnych bytów, jak np. osobowości itp., ani wieszcie w upodabnianiu do form gotowych, istniejących empirycznie. Z drugiej znowu strony i nasza teza o zależności między wychowankiem a otoczeniem wywołuje pytanie: jak to jest możliwe? Wszak możliwość kontaktu między pierwiastkami odrębnymi, jakościowo różnymi, jest osią wieczystej problematyki filozofii i nauki. W dziejach myśli ludzkiej występuje to pod rozmaitymi postaciami; nie jest wolna od tego problemu i pedagogika. Współczesna pedagogika spekulatywna oparta o idealizm Fichtego, posługuje się takimi pojęciami, jak wchłanianie, doznawanie, przeżywanie itp., które mają czynić zrozumiałym ten proces kontaktu. Lecz szczegółowa analiza i tu znajduje ten sam problem, przysłonięty tylko wieloznacznością terminów. Stąd też nasze rozważania nad skutecznością wychowania wymagają odpowiedzi na pytanie, jakie są warunki możliwości wychowania w ogóle a skuteczności specjalnie.

(d. c. n.)

M. Odrzywolski

WPLYW WYCHOWAWCZY FILMU

(c. d.)

5. Wpływ wychowawczy filmu banalnego.

Zło i fałsz pokazane na ekranie nie są jedynymi źródłami ujemnego wpływu wychowawczego. Dołączają się do nich bezmyślność, głupota filmu, pływająca akcja i postaci, wady nielogicznej kompozycji. Powodują one obniżenie poziomu umysłowego u delektującego się nimi ciągle na nowo młodocianego widza. Filmy pozbawione rozsądnie pomyślanego konfliktu, filmy, w których katastrofa przychodzi nieoczekiwanie bez jej uzasadnienia przez tok akcji, a dobre zakończenie zjawia się przypadkowo jak *deus ex machina*, filmy, w których postaciom brak konsekwentnego profilu psychologicznego, wreszcie filmy banalne, a więc takie, w których rozwój akcji i zakończenie dają się przewidzieć z łatwością — są szkodliwą i częstą strawą duchową widzów kinowych. Trzy są — jak się zdaje — tego powody. Po pierwsze, film starając się o odbiorców wśród wszystkich warstw zakłada u swych widzów jak najniższy poziom inteligencji, unika stawiania nawet skromnie wygórowanych wymagań od umysłowości swej publiczności. Po drugie, film — i to zarówno niemy jak dźwiękowy — cierpi na leksykalne ubóstwo, a bez słów trudno przedstawić głębsze konflikty między ludźmi. Po trzecie, masowa produkcja filmów sprawia, iż na-

Ruch Pedagogiczny Nr 6.

wet bardzo ciekawe i oryginalne motywy filmowe rychło stają się banalne. Wszak większe powodzenie pewnego filmu prowadzi z reguły do zalewu ekranów filmami o podobnym środowisku i podobnej akcji. Producenci filmów, świadomi niskiego poziomu intelektualnego wielu swych utworów, starają się wadę tę zrównoważyć wystawą, pokazem tańców lub dobrym śpiewem. Okoliczności te pozwalają widzowi nie dostrzegać ubóstwa czy głupoty fabuły, ale nie umniejszają ujemnego wpływu wychowawczego takich filmów. Nie ulega wątpliwości, iż młodociany widz — nie inaczej niż dorosły — poszukuje niejednokrotnie dla celów odprężenia nerwowego filmów łatwych, pogodnych, „lekkich”. Film może jednak posiadać te zalety bez krytykowanych właśnie wad.

6. Film a „cena społeczna” wykształcenia.

Omówiliśmy już dwa główne źródła ujemnego wpływu wychowawczego filmu, tkwiące w warunkach oglądania widowisk filmowych oraz w zawartości, we właściwościach tych widowisk. Obecnie zajmiemy się niektórymi mimowolnymi skutkami, jakie wywołuje sam fakt oglądania filmów, zwłaszcza zaś częstego oglądania filmów, i to bez względu na ich zawartość. Powyżej była mowa o tym, że film stworzony jest dla mas, nie stawia więc wymagań co do wykształcenia odbiorcy, zgoła inaczej niż przeważnie sztuka teatralna lub książka. Odpada więc jeden z najważniejszych atrybutów wykształcenia, mianowicie ten jego doniosły walor, iż umożliwia ono korzystanie z dóbr kulturalnych. Wykształcenie musi więc tracić na wartości, na swej cenie społecznej, skoro można stać się konsumentem jednego z najbardziej pożądaných dóbr kulturalnych bez posiadania wykształcenia. Wykształcenie zdobywa kształcąca się młodzież ze świadomością dwojakiego pożytku płynącego ze zdobytej wiedzy. Jeden z nich, to pożytek w zakresie możliwych w przyszłości sposobów zarobkowania, w zakresie możliwości awansu społecznego. Drugi, to umiejętność konsumowania ze zrozumieniem dóbr kulturalnych. Pierwszy z nich — to sprawa dalekiej przyszłości, drugi — to zdobycz bieżąca, dająca się skontrolować już w toku studiów. Zastąpienie innych dóbr kulturalnych, mających służyć jako rozrywka, przez film, czyni zdobywane z trudem wykształcenie pożytecznym niemal tylko ze względu na odległą przyszłość. Fakt ten przyczynić się może łatwo do tego, że obok trudu występuje niechęć w procesie zdobywania wykształcenia. Nie ulega zaś wątpliwości, że film może wyprzeć czytelnictwo czy pociąg do teatru i że czyni to często. Jest to rzeczą psychologicznie łatwo zrozumiałą.

7. Film a czytelnictwo.

Każdy człowiek, a przede wszystkim człowiek dorastający odczuwa potrzebę oderwania się na pewien czas od otaczającej go rzeczywistości i przeniesienia się w świat zdarzeń fikcyjnych. Potrzebę tę zaspokajala dawniej głównie lektura powieści, nowel i innych utworów literatury pięknej. Obecnie czyni to film w tak dużym stopniu, iż zmniejsza się potrzeba lektury. Niemal każdy woli widzieć owe fikcyjne światy przed sobą, oglądać je bez wysiłku fantazji i potrzeby rozumienia pojęciowego, nieodzwonnych np. przy czytaniu powieści. To też rozpowszechnienie filmu jest niewątpliwie

jednym z powodów upadku czytelnictwa. Film nie może oczywiście dostarczyć wszelkich rozkoszy, jakie daje czytelnikowi dobra książka. Ale sam fakt zaspokojenia przez film jednej z głównych potrzeb nakłaniających człowieka do lektury dzieł narracyjnych przyczynia się do zmniejszenia ochoty do czytelnictwa i oczywiście czasu, jaki można czytelnictwu poświęcić. Wszak młodzież szkolna i zarobkujący dorosły dysponują dość ograniczonym kontyngentem wolnego czasu na przebywanie w światach zdarzeń fikcyjnych. Czytelnictwo ma — jako tańsze — pewną przewagę nad kinem. Ale z drugiej strony właśnie droższe kino staje się przedmiotem intensywniejszych pragnień, a książka — w szkolnictwie niemal wpychana do rąk ucznia — traci na wartości. Upadek czytelnictwa wśród dzisiejszej młodzieży tłumaczy się niewątpliwie w wielkiej mierze tym, że ilość i jakość przeczytanych książek przestała być miarą oceny danej jednostki przez siebie samą i otoczenie, jak to było jeszcze niewiele lat temu. Natomiast fakt znajomości filmów wpływa dzisiaj bardziej na samopoczucie młodego chłopca, chociaż jest to wyłącznie sprawa możliwości finansowych, gdy tymczasem znajomość dobrej książki świadczy o zdolności rozumienia, jaką posiada czytelnik.⁶⁾

8. Wpływ filmu na rozwój fantazji.

W związku z powyższym zaryzykować można — chociaż nieśmiało — pewną hipotezę. Wiadomo, że odkrycie druku i zanik analfabetyzmu wpłynęły ujemnie na pamięć ludzką. Dzięki książkom i zeszytom człowiek nie jest zmuszony pamiętać tyle, co np. w czasach starożytnych, mniej musi ćwiczyć pamięć i w rezultacie posiada pamięć gorszą niż starożytni. Mam wrażenie, że podobnie ujemnie działa rozpowszechnienie filmu na rozwój fantazji. Główną dziedziną życia psychicznego dojrzewającego człowieka, w której fantazja dochodzi do głosu, są marzenia na jawie. Tworzywo swe czerpały one dawniej głównie z lektury. Bez względu na to, czy sama lektura odbywa się wyłącznie przy pomocy pojęć, czy też towarzyszą jej fantazyjne wyobrażenia opisanych sytuacji — sytuacje te dostarczają materiału do marzeń na jawie. Naoczne jednak wyobrażenie tych sytuacji jest już rzeczą twórczej fantazji widza. Inaczej rzecz ma się z filmem, który dostarcza obrazów gotowych. Nawet czytelnik powieści, w której jest mowa o puszczy czy o morzu, o Indiach czy o Ameryce, o średniowiecznym zamku rycerskim czy o utopijnym mieście przyszłości, o chatce rybaka czy o sali balowej wspaniałego hotelu, ma gotowe obrazy przypomnieniowe, zaczerpnięte ze swoich przeżyć jako widza kinowego. W ten sposób film zwalnia fantazję w wielkiej mierze z jej pracy. Zauważyłem to na lekcjach psychologii, na których trudno było niekiedy uczniom tworzyć obrazy fantazyjne przedmiotów nie tylko nie spostrzeganych w rzeczywistości, ale również nie oglądanych na ekranie. Z natury rzeczy bowiem kojarzą się przede wszystkim obrazy już oglądane. Dzieje się tak zarówno w marzeniach na jawie, jak i przy unaocznieniu czytanego tekstu. Oczywiście fantazja jest nadal czynna, tworzy nowe całości z nasuwających się obra-

⁶⁾ Wspomnieć godzi się również o ujemnym wpływie, jaki marne filmizacje utworów literackich posiadają na percepcję i zrozumienie tych utworów, o ile poprzedzają ich gruntowną lekturę.

zów, modyfikuje je znacznie, ale trudno zaprzeczyć, że wysiłek fantazji zmniejsza się, skoro wyobrażane sobie dawniej co najwyżej przy pomocy nielicznych ilustracji okolice lub środowiska ogląda się tylokrotnie na ekranie. Niekiedy osoby występujące w marzeniach czy przy fantazyjnym ilustrowaniu lektury przybierają postać bohaterek i bohaterów filmowych. Wszak nawet okładki mniej starannie wydanych powieści „zdbią” często fotosy zaczerpnięte z filmów o zgoła odmiennej fabule.

Fakt oglądania niemal całego świata w filmie nie pozostaje bez wpływu również na żywość reakcji młodocianego widza na rzeczy oglądane pierwszy raz w rzeczywistości, ale już wielokrotnie na ekranie. Wie o tym każdy, kto pierwszy raz ogląda krajobraz z samolotu, a odnosi wrażenie, że go już dobrze zna, abstrahując od kolorów. Kino umniejsza rozkosz pierwszego ujżenia rzeczy. Opis w książce nie sprawiał tego, statyczny zaś obraz lub fotografia w o wiele słabszym stopniu niż film. Dzisiejszy podróżnik spogląda na budowle wielkich miast czy wybrzeża morskie jak dobry ich znajomy. Oglądane po raz pierwszy spostrzegawczo góry w zimie, wyścigi konne, popisy akrobatów cyrkowych, trup tanecznych, zwierząt nie budzą już tego zdumienia i tej ciekawości, jaką wywoływały u człowieka, który nie zachwycał się nimi nigdy w kinie.

9. Film a teatr.

Wróćmy obecnie do poprzednio stwierdzonego faktu, iż kino umniejsza pociąg młodzieży nie tylko do czytelnictwa, ale także do teatru. Należy sobie uświadomić, że w poprzednim pokoleniu zamilowanie do teatru było naogół już zakorzenione, gdy przyszła fala wartościowych filmów i wyparła w pewnej mierze przywiązanie do teatru. Obecnie zaś teatr zastaje naogół teren już zajęty przez kino, często odwiedzane przez młodych widzów i musi walczyć dopiero o równouprawnienie w zamilowaniach tych widzów. Teatr nigdy nie był sztuką tak masową, tak przystosowaną do ogólnoludzkich wymagań jak film, trudno mu więc zdobyć miłość młodego człowieka przyzwyczajonego już do stosunkowo łatwiejszej percepcji widowiska filmowego, bezpośrednio niemal przystosowanego do jego pragnień. Wszak wśród licznych, równocześnie grywanych programów kinowych naogół film taki zawsze się znajdzie. Ponad to wziąć należy pod uwagę sytuację w mieście prowincjonalnym, gdzie dochodzą filmy najlepsze w skali światowej, teatr zaś jest naogół średnio dobry. U młodego widza powstaje więc większy szacunek dla kina; na przedstawienie teatralne patrzy po obrznięciu arcydzieł filmowych niemal leceważąco. Długotrwała obserwacja setek młodych chłopców wykazuje, że z reguły, mając do wyboru widowisko teatralne lub kinowe, wybierają to drugie. Dopiero — jak sami chłopcy podkreślają w rozmowach — odmienne nastawienie w teatrze niż w kinie umożliwia odniesienie zadowolenia z teatru. Polega ono na tym, że nie oczekuje się strawy dla oka, lecz raduje się słowem mówionym, jego pięknem, dowcipem, głębią i żywym aktorem. Póki więc teatr rywalizuje z kinem w dziedzinie wizualnego widowiska — przegrywa. Zwycięża zaś, gdy stara się skoncentrować uwagę widza na pewnej problematyce duchowej, ukształtowanej w sposób, dla którego artystycznie wartościowy dialog i oparta na nim akcja są istotne. Komedia filmowa np. skąpo posługuje się

komizmem słowa, bardziej — komizmem postaci i sytuacji. Dlatego komedia teatralna stosunkowo łatwo pozyskuje młodego widza, dając mu możliwość radowania się niemal zupełnie nowym źródłem komizmu. Dramat zaś kinowy unika — jak już stwierdziliśmy — pewnych problemów, gdyż brak mu bogactwa słowa jako tworzywa lub z powodu niechęci stawiania większych wymagań umysłowych w stosunku do widza. Teatr może tu dla starszej młodzieży przez odpowiedni dobór sztuk dostarczyć ogromnie przez nią pożądaną strawę. Dramat teatralny musi jednak kształtować to, co Volkelt nazywa „Das Menschlich-Bedeutungsvolle”. Charakteryzuje ono również wiele filmów, ale kładą one nacisk na przeżycia jednostki wśród jednostek i to na niektóre typy konfliktów między jednostkami. Inne konflikty są niezmiernie rzadkie, a oglądane w teatrze są radośnie witane przez młodzież zwłaszcza dojrzalszą. Wszak dramat w teatrze jest głębszy, subtelniejszy, nie ogranicza się do przeważnie płytkich konfliktów dających się przedstawić przy pomocy środków bardziej „zewnątrznych”. Podobnie teatr bajek dla dzieci nie został wyparty przez film unikający tego typu fantastyczności.

Okazało się w powyższych rozważaniach, że możliwości ujemnego wpływu wychowawczego filmu jest sporo. Wszelkie ujemne wpływy potęgują się u dziecka czy młodzieńca-kinomana, którego kino pociąga z nieprzepartą siłą opanowującej całego człowieka namiętności. A takich nie brak wśród naszej młodzieży. Pragnienie przyjemności dostarczanych przez film prowadzi nie tylko do bardzo częstego odwiedzania kina, ale również do ugruntowania się wśród młodzieży poczucia wartości pieniądza, jako klucza do pożądanых tak silnie emocji. Fabuła zaś wielu filmów wzmacnia tę sugestię. W filmach kryminalnych i detektywistycznych popelnia się zbrodnie z chciwości pieniądza a nie z nędzy, filmy z życia milionerów chętnie pokazują moc pieniądza dającego możliwość zaspokojenia wszelkich własnych zachcianek i kaprysów ukochanych ludzi. Zarówno częste jak i rzadkie odwiedzanie kina ma swoje zalety i wady. Częstość bowiem podnieć potęguje wpływy ujemne, dotyczące np. fałszowania obrazu świata, zmniejszenie zainteresowania dla czytelnictwa i teatru, częściowo zaś je osłabia przez wywołanie stopienia wrażliwości na momenty pornograficzne i in. Rzadkość natomiast podnieć osłabia niektóre ujemne sugestie filmu (np. fałszowanie obrazu świata, zniechęcanie do czytelnictwa), ale z tym większą siłą pozwala oddziaływać innym, np. pornografii. Dlatego trudno będzie nam w trzeciej części naszych rozważań wśród postulatów praktycznych orzec z wychowawczego punktu widzenia, jak często młodociany widz powinien oglądać filmy.

W dotychczasowych wywodach nie szczędziliśmy filmowi zarzutów, niczym groźny prokurator, przygotowujący wniosek srogiego wyroku skazującego film na wieloletnią izolację od widza dojrzewającego. Prokurator taki byłby rzeczywiście srogi dla kies wytwórców filmowych i przedsiębiorców kinowych, ale w większej jeszcze mierze dla dzieci i młodzieży, którym by chciał zamknąć dostęp do kina. Wszak pozbawiłby tych ostatnich możliwości korzystania z tych dodatnich wychowawczo skarbów, którymi film obdarza swych widzów. Do ich rozważenia przystąpimy obecnie.

II. ANALIZA DODATNICH WPŁYWÓW WYCHOWAWCZYCH FILMU.

Dodatnie wpływy filmu zaznaczają się w dziedzinie wychowania umysłowego, estetycznego i moralnego, przy czym najsilniej występują zapewne w drugiej z wymienionych dziedzin. Wywierać wpływ wychowawczy na dojrzewającego człowieka, to znaczy oddziaływać na indywidualność przyszłego dorosłego człowieka. Ale poza tą funkcją film odgrywa jeszcze pozytywną rolę w odniesieniu do chwili bieżącej życia dorastającego człowieka, którą również przyjdzie nam omówić.

Przechodząc do rozważania dodatnich wpływów wychowawczych filmu, nie będziemy mówili o innych filmach, niż w pierwszym rozdziale. Sęk sprawy tkwi w tym, że te same filmy oddziałują zarazem dodatnio i ujemnie i że niezwykle rzadkie są filmy, które nie budzą żadnych zastrzeżeń, nie ma zaś — jak się zdaje — w ogóle filmów pozbawionych zupełnie dodatnich momentów wychowawczych. Utrudnia to ogromnie ocenę poszczególnych widowisk filmowych. Ale właśnie rejestr nie tylko możliwych ujemnych, ale i dodatnich wpływów filmów w ogóle ułatwić może zajęcie stanowiska wobec konkretnego filmu.

10. Film jako środek zdobywania wiedzy o świecie.

Rozwój umysłowy polega po pierwsze na zdobywaniu wiedzy o świecie, po drugie na doskonaleniu się rozmaitych dyspozycji intelektualnych. Film przyczynia się niewątpliwie znacznie do rozwoju umysłowego w pierwszym a nieznacznie w drugim kierunku, kształci więc raczej materialnie niż formalnie.

Trudno zaprzeczyć, że film rozszerza wiedzę o świecie, skoro pokazuje widzowi tyle interesujących rzeczy, które w rzeczywistości nie łatwo zobaczyć. Wiadomo jak silne staje się w wieku dojrzewania pragnienie wyjścia poza ciasny krąg swego geograficznego otoczenia. Ekran umożliwia to na swój sposób, pokazując widzowi okolice arktyczne i podzwrotnikowe, afrykańskie puszcze i szwajcarskie jeziora, rosyjskie stepy i palmowe gaje. Na tle zaś tak różnorodnej flory pokazuje życie świata zwierzęcego, jak gdyby „podsluchane”, „schwyte na gorącym uczynku”. Béla Balácy mówi o pragnieniu widzenia rzeczy, jakimi są, gdy się „nie jest przy tym”. Film zaspokaja to pragnienie, pokazując zdjęcia z życia zwierząt nie spłoszonych przez człowieka, życie na dnie morza, bawiące się dzieci nie czujące wzroku obserwatora. W tej „naiwnej” postaci fotografuje operator filmowy przez powiększające szkła bez ich wiedzy życie zwierząt całego świata. Nie zaniedbuje też film miast i wsi. Dzięki filmowi widz ma nie tylko pojęcie, ale plastyczne wyobrażenie amerykańskich drapaczy chmur, egipskich piramid, hinduskich świątyń, uliczek wschodnich miast i bulwarów stolic europejskich. Na tym zaś tle rozwija się bogaty kalejdoskop obrazów unaoczniających życie człowieka, jego zabawę i pracę. Ruch ulicznych wielkich miast, rytm pracy kopalń i fabryk, wyścigi konne, wyczyny pływaków i narciarzy, popisy gimnastyczne tysięcy ludzi, parady wojskowe, karnawałowe pochody masek, tańce i obrzędy rozmaitych narodów, towarzystwa ludzi obcujących z wyszukaną grzecznością — to wszystko ukazuje się na ekranie filmowym i wzbogaca

wiedzę widza o świecie. Chociaż nie spostrzegaliśmy tego nigdy, wiemy jak wygląda życie na wielkim parowcu transoceanicznym, jaką drogę odbywają depesze iskrowe, jak powstaje gazeta w drukarni. Egzotyczny film pokazuje nam życie szczepów murzyńskich, tybetańskich klasztorów, hinduskich maharadzów, chińskich kulisów, koczowniczych beduinów, film historyczny — życie starożytnego Rzymu, średniowiecznego rycerstwa, obrazy z czasów kultury dworskiej czy francuskiej rewolucji. Filmy lotnicze, kryminalne, cyrkowe wprowadzają widza w mało z życia znane środowiska, film wojenny pokazuje metody współczesnej walki technicznej.

Można by jednak tej pochwalę filmu jako źródła olbrzymiego wprost wzbogacenia wiedzy o świecie przeciwstawić dwa zarzuty. Pierwszy z nich brzmi, że wiedza ta jest nieraz fałszywa: wszak film reprodukuje często dekoracje a nie rzeczywistość, filmy historyczne pełne są rażących błędów w strojach i innych szczegółach, a każde środowisko przedstawione jest w sposób zbyt stylizowany, każde z nich jest bardziej typowe niż w rzeczywistości. Zarzut ten jest słuszny, ale może on tylko osłabić, a nie obalić twierdzenie o dodatnim wpływie wychowawczym filmu w zakresie wiedzy o świecie. Wszak nie wszystkie tła akcji są fotografiami dekoracyjnymi, a dekoracje są też możliwe wierną kopią oryginałów. Wprowadzających w błąd szczegółów w filmach historycznych widz na ogół nie spostrzega, a nadto braki te nie mogą unicestwić faktu, że film w głównych zarysach jest historycznie wierny i uplastycznia wiedzę o ubiegłych epokach. Wreszcie „typowość” środowisk, rzadko spostrzegana w rzeczywistości daje przecież możliwość oglądania tego, co jest najbardziej charakterystyczne dla danego środowiska, chociaż zanika już pod wpływem współczesnej techniki, niwelującej regionalne różnice. Dziedzina ujemnego fałszowania obrazu świata przez film jest akcja, a nie jej tło. Powyższego zarzutu nie można zaś już zupełnie postawić wobec filmów niefabularnych, więc reportażowych i naukowych, szerzących świadomie wiedzę geograficzną i przyrodniczą, pokazujących rozwój pewnych gałęzi przemysłu lub oświetlających konkretne problemy życia społecznego.

Drugi zarzut sięga głębiej. Według tego zarzutu, wszystko co stanowi tylko tło akcji ogląda widz kinowy najczęściej mimochodem, towarzysząc osobom akcji filmowej w podróży koleją (widok z okna), okrętem lub samolotem, w przechadzkach wśród pól i łąk, w wycieczkach górskich lub w przejażdżkach autem wśród wielkich ulic. Rzeczy zaś mimochodem oglądane są niedokładnie oglądane i małą wartość posiada tak zdobyta wiedza. Wiedza ta jest nadto chaotyczna. Może zaś w ogóle trudno mówić tu o jakiejś „wiedzy”, skoro widz nie ma czasu na wydawanie sądów poznawczych w czasie oglądania migawkowo po sobie następujących obrazów, czego zresztą w czasie seansu bynajmniej nie ma ochoty czynić. Zważyć jednak należy, że pewne mimochodem pokazane rzeczy ukazują się wielokrotnie w jednym filmie, często zaś pojawiają się w rozmaitych filmach, tak, iż widz rozpoznaje już pewne miasta, budowle, okolice świata. Poza tym sądy poznawcze wydawać możemy nie tylko w czasie oglądania filmów, lecz również w oparciu o wyobrażenia odtwórcze, przy czym — o ile chodzi o film — właśnie ta druga ewentualność często zachodzi.

Nauczyciel w szkole stwierdza to niejednokrotnie. Uczniowie mówią często, iż znają coś z kina, a wezwani do tego wydają przy pomocy pamięci pewne sądy o danym przedmiocie, np. o wyglądzie pewnych miast, o broni rycerzy lub o stroju nurka. Przysnać oczywiście należy, że wiedza zaczerpnięta tylko z filmów fabularnych posiada minimalną wartość. Natomiast jako uzupełnienie licznych wiadomości szkolnych lub wstęp do nich posiada niezaprzeczoną wartość ze względu na swą pogłębłość.

11. Wpływ filmu na kształcenie dyspozycji umysłowych dziecka.

Wychowanie umysłowe polega jednak nie tylko na gromadzeniu wiadomości, lecz również na kształceniu intelektualnych dyspozycji i różnorodnych, opartych na nich umiejętności. Czy w tym względzie młodociany widz kinowy odnosi jakieś korzyści? Dzieje się tak niewątpliwie. Film uczy widza obserwować uważnie rzeczy, które wielokrotnie widział, ale których nie spostrzegał. Przysna niejeden widz kinowy, iż piękno śniegiem pokrytych drzew, romantyzm dachów miasta, urok bydła pasącego się na łące odkrył dzięki filmom, w których rzeczy te pokazano mu imaginacyjnie. Film uczy widzieć rzeczy stokrotnie widziane w sposób nowy, bogatszy, obdarza widza nowymi, niespotykanymi na ogół sposobami ujmowania rzeczy. Mam tu na myśli — podkreślane przez Irzykowskiego — izolowanie szczegółów, pokazywanie fragmentów, wykrojów, powiększeń, zmniejszeń, zmian zwykłej perspektywy na inną, zwykłego tempa na szybsze lub powolniejsze. W kinie widz dzięki następującym po sobie bezpośrednim obrazom łatwo zauważy, że ta sama rzecz wygląda inaczej z oddali, inaczej z bliska, inaczej widziana z góry, z dołu lub z boku. Kto obserwuje w rzeczywistości np. tłum ludzki, nie może tak szybko i dowolnie zmieniać punktów widzenia, jak się to dzieje przy oglądaniu tłumy na ekranie. Film jednak nie tylko pokazuje w nowym świetle, z nowych punktów widzenia rzeczy pozornie dobrze znane, ale uczy również, co odszukiwać należy w otoczeniu nieznanym i jak to należy oglądać, słowem kształci przyszłego turystę.

Widz kinowy uczy się również rozumienia mimiki, gestykulacji i fizjonomiki; uczy się „widzieć” życie psychiczne jednostki ludzkiej, wyrażające się w ruchach, w drganiach jej ciała. Wszak film przez powiększenia daje wgląd w twarz ludzką, jakiego nie mamy na ogół ani w życiu ani w teatrze, choćbyśmy się posługiwali lornetką. Poprzez spostrzeganie ruchów gałki ocznej, kierunku spojrzenia, otwierania i zamykania oczu, blasku oczu, łez, marszczenia czoła, drgnień ust, nozdrzy, ruchów rąk i nóg, postawy głowy i całego ciała, widz dociera do stanów psychicznych i właściwości charakteru. Podkreślane już wielokrotnie przez nas leksykalne ubóstwo filmu zmusza aktora filmowego do pełnego wykorzystania repertuaru mimiki i gestykulacji, a konieczność szybkiego wprowadzania w środek akcji skłania reżysera do charakteryzowania postaci przy pomocy fizjonomiki. To też bogate są tu możliwości kształcenia się widza i to nie tylko w dziedzinie wizualnej. Wszak film dźwiękowy posługuje się obficie dla wyrażenia przeżyć swych postaci śmiechem, krzykiem, jęczeniem, szepcieniem, śpiewem itp. Film uczy wczuwać się nie tylko w psychikę dru-

gich ludzi, ale również w twory przyrody i martwe przedmioty, w nastroje krajobrazów, w charakter wnętrza mieszkań ludzkich. Reżyser zmusza niemal widza, by odczuł fantastyczny urok nocy w lesie, dynamikę wichru i burzy, grozę nadciągających chmur, pogodność jednych krajobrazów, surowość i smutek innych. Podobnie widz uczy się w kinie odczuwać pustkę, wiejącą z wnętrza mieszkania, czy też ukryte w nim, a przecież uwidoczniające się szczęście rodzinne.

Do ćwiczenia uwagi, fantazji i pamięci film daje mało okazji. Natomiast oglądanie filmów kształci w pewnej mierze inteligencję, zwłaszcza, jeśli jej przyporządkujemy — zgodnie z poglądem A. Wiegnera — funkcję rozumienia. Widz widzi przecież tylko fragmenty akcji, a właściwie tylko fragmenty czynności składających się na akcję, których związek z całością musi zrozumieć. W pewnej chwili widz ogląda np. scenę walki dwóch ludzi, rozgrywającej się w pewnym domu. Następny obraz pokazuje jednego z nich, wykradającego się ostrożnie z bramy tego domu. Widz — o ile rozumie akcję — suponuje, iż walka skończyła się śmiercią lub zranieniem drugiego z walczących. Taka montażowa technika odgadywania przyczynia się do ćwiczenia w myśleniu, szczególnie we wnioskowaniu ze skutków o przyczynie, z późniejszych faz pewnego działania o wcześniejszych lub na odwrót. Przeplatanie kilku akcji ze sobą, niepokrywanie się kolejności czasowej obrazów z kolejnością akcji, niezwykle montaż utrudniają niekiedy rozumienie i wymagają dodatkowych aktów myślenia. Dochodzi do tego posługiwanie się przez film pewnymi symbolami w miejscu ważniejszych ogniw akcji lub w innych celach, np. dla zaznaczenia, że już upłynęły godziny (posuwające się wskazówki zegara) lub miesiące (uwidoczniająca się w lesie zmiana pory roku). Ktoś odbywa długą drogę, o czym wnioskujemy z coraz bardziej zniszczonych butów w każdym z następujących po sobie obrazów, kogoś spotkało rozczarowanie, o czym wnioskujemy z jego rzeźkich kroków przy wchodzeniu na schody, a powolnych przy schodzeniu. A jednak trudno przyznać filmowi większe znaczenie w kształceniu inteligencji, gdyż film — licząc się z poziomem intelektualnym mas — unika zbyt trudnych zadań myślowych, chętnie posługuje się szablonowymi symbolami, stara się często trudności, wynikające z niemożności pokazania akcji w całej jej ciągłości, usunąć przy pomocy słowa mówionego lub napisu. Film pokazuje niekiedy w dążeniu do zrozumiałości obok symbolu również realistycznie rzecz symbolizowaną. Nie ogranicza się np. do pokazania, że ręka kochanka niszczy pielegnowany dotychczas troskliwie dar, otrzymany od ukochanej, lecz pokazuje również scenę ich dramatycznego rozstania. Kto często ogląda filmy i zna ich symbolikę, nie pracuje myślowo z wysiłkiem w czasie oglądania filmu, chyba, iż film, np. detektywistyczny, wyraźnie do tego dąży. Natomiast podkreślić należy, iż film uczy szybciej widzieć, szybciej obserwować, a tym samym szybko dokonywać procesów myślowych, koniecznych dla zrozumienia rzeczy widzianych. Np. czytelnik powieści ma więcej czasu na rozpoznawanie osób, na przypuszczenia w sprawie celu ich działań itp. niż widz kinowy, który musi się przystosować do szybkiego tempa, w jakim pokazują się i mijają na ekranie obrazy, do migawkowości filmu.

12. Film a wychowanie estetyczne.

Wychowaniu estetycznemu film oddaje niewątpliwie różnorodne i wybitne usługi. Już wspomniane nowe sposoby widzenia rzeczy, krzewione przez film, przyczynić się mogą do uwrażliwienia widza na piękno. Estetyka podkreśla jako ważny czynnik doznania estetycznego izolację przedmiotu estetycznego od tła lub tego przedmiotu wraz z tłem najbliższym od dalszego otoczenia. Film izolacji tej dokonuje zawsze dzięki odgraniczaniu ekranu przez ciemność od otoczenia i nakłania widza do oglądania przedmiotów w rzeczywistości w takiej izolacji „jak gdyby były obrazem”, mówiąc zaś ściślej, jak gdyby były przedmiotami imaginatywnie danymi „na” obrazie. Pamiętać również należy w tym związku o tym, że film z małymi wyjątkami pokazuje świat tylko w barwach neutralnych. Brak kolorów pozbawia wprawdzie filmowe obrazy świata jednego z głównych walorów estetycznych tego świata, pokazuje jednak ten świat z nowego aspektu, w którym — jak wiadomo już z fotografiki — rozmaite inne walory tym silniej występują na jaw. Brak kolorów czyni również widza wrażliwym na odcienie barw neutralnych.

W mocy reżysera kierującego zdjęciami jest takie pokazanie przedmiotów na ekranie, by nawet mało estetycznie wrażliwy widz ujrzał piękno danych przedmiotów. Swój dodatni wpływ na wychowanie estetyczne zawdzięcza jednak film nie tylko sposobowi, w jaki przedmioty zostały utrwalone na taśmie filmowej, lecz również starannej selekcji, dokonanej z punktu widzenia kryteriów estetycznych na przedmiotach, które zostają na tej taśmie utrwalone. Selekcji tej dokonuje się przy zdjęciach przyrody, ciał ludzkich, ich ruchów, ich gromad, przy zdjęciach tworców techniki. Tylko najpiękniejsze zachody słońca, aleje leśne, łąki i szlaki górskie służą jako tło akcji, tylko piękni mężczyźni i piękne kobiety mają szanse zostania gwiazdami filmowymi lub chociażby statystami — chyba, iż fabuła domaga się czegoś innego. Nie każdy ruch zyska aprobatę reżysera: gdy krok aktora nie będzie elastyczny, a ukłon pelen wdzięku — czynne będą nożyce, a scena zostanie powtórzona, znowu z zastrzeżeniem powyżej uczynionym. Tylko najbardziej udane skoki pływackie czy narciarskie, najbardziej zgrane ćwiczenia gimnastyczne tysięcy ludzi, najbardziej sprężyste kolumny defilującego wojska znajdują swą reprodukcję w filmie fabularnym lub reportażowym. Tego zaszczytu dostąpią również tylko najbardziej zgrabne wieże radiowe, najśmielej skonstruowane mosty, najelegantsze auta, najbardziej udane ewolucje samolotów. Jest rzeczą jasną, że kto widział na ekranie tak dobrane przedmioty, ten nie zadowoli się czymkolwiek również w życiu codziennym, ten zjawiskom przyrody, ludziom i twórcom techniki stawiać będzie zwiększone wymagania estetyczne. Jak często rozczarowują nas np. masowe popisy gimnastyczne, gdyż w pamięci mamy piękniejsze, oglądane w kinie. Poza selekcją przedmiotów nie stworzonych umyślnie w celu wywołania uczuć estetycznych, film hojnie pokazuje nam wytwory ludzkie specjalnie w tym celu stworzone, a więc twory architektury, malarstwa, rzeźby, głównie zaś przemysłu artystycznego. Podkreśla się często, iż film pokazuje najnowsze kreacje mód kobiecych, że dyktuje normy w tym względzie, że kieruje modą. Czy nie jest tak jednak również w dziedzinie urządzania wnętrza i wielu innych? Film

jest niewątpliwie najbardziej owocnym propagatorem licznych nowych wartości estetycznych, bo pokazuje odpowiednie przedmioty nie tylko z estetycznie korzystnych dla nich punktów widzenia, ale zarazem z przemożną sugestią, płynącą z okoliczności, że taki typ auta, willi, stroju, ogrodu, zastawy stołowej jest w posiadaniu książąt czy milionerów. Wiadomo że nawet na współczesny ideał piękności kobiecej film miał niepośledni wpływ. Fakt promieniowania barwy białej uniemożliwia pokazanie na ekranie tęższych postaci bez komicznego efektu, z czego wynika konieczność uprzywilejowania przez film szczupłych postaci. Nie pozostało to bez wpływu na współczesne upodobania w tym względzie. Mając taką władzę nad estetycznymi upodobaniami widzów, zwłaszcza młodych, których smak estetyczny dopiero się urabia, film może działać niekiedy ujemnie. Ale w zasadzie wykorzystuje film swą władzę korzystnie dla wychowania estetycznego, co nie jest rzeczą dziwną, skoro przemysł filmowy może zatrudnić najlepszych artystów danego kraju lub świata.

Dotychczas uwzględniliśmy tylko dziedzinę wizualną. W akustycznej — rzeczy mają się podobnie. Dźwięki, szmery i szelesty przyrody i techniki tylko w swej najczystszej formie znajdują reprodukcję w dźwiękowej aparaturze filmowej; podobnej selekcji podlegają głosy ludzkie. W jeszcze większej mierze dotyczy ta selekcja śpiewu, muzyki i związanego z nią tańca jednostkowego i zespołowego, oddziaływującego już jednak na wzrok widza. Najdoskonalsi śpiewacy, najlepsze chóry i orkiestry, prezentowani widzowi przez film, potęgują jego wymagania stawiane w tej dziedzinie. Również w dziedzinie tańca oglądamy na ekranie szczytowe wyczyny.

Nie czując się kompetentnym w tej dziedzinie, nie omówię szczegółowo wpływu kina na kształcenie muzyczne młodocianych widzów, lecz ograniczę się tylko do kilku uwag w tej sprawie. Faktem jest, że widz kinowy słucha wiele muzyki, ale słucha jej niemal nieuważnie za wyjątkiem tych sytuacji, w których śpiew lub odegranie utworu muzycznego jest istotnym składnikiem akcji. Niemniej dzięki połączeniu filmu z muzyką uczy się widz odczuwać nastroje rozmaitych melodji, przy czym nastrój ten narzucać mu się będzie również kiedy indziej, gdy usłyszy już sam utwór muzyczny. Film ułatwia odczuwanie utworów muzycznych jako wyrazów pewnych uczuć, gdyż równocześnie pokazuje nam ludzi, zdradzających swą mimiką i gestykulacją te uczucia, lub przenosi nas do pewnego środowiska np. do sali balowej, na jakąś uroczystość, do idyllicznego otoczenia samotnej wyspy na oceanie, których widoki również budzą dany nastrój. O ile tę okoliczność należałoby może zaliczyć do dodatnich oddziaływań filmu w zakresie wychowania estetycznego, to inna budzi zapewne wątpliwości. Jak wiadomo powszechnie i jak wykazała ponownie ankieta P. T. Vernon, muzyka wywołuje ciągi swobodnych kojarzeń, często bardzo przyjemnych. Odwraca to uwagę od samej muzyki i dlatego ludzie muzykalniejsi starają się takie kojarzenia powstrzymać. Takie powstrzymanie staje się rzeczą trudną, gdy w skład tych kojarzeń wchodzi obrazy filmowe, percypowane ongiś w kinie, łącznie z danym utworem muzycznym. Znam osoby obdarzone dobrą pamięcią wzrokową, którym trudno się opędzić takim filmowym asocjacji przy słuchaniu wielu utworów muzycznych i skoncentrować się wyłącznie na słuchaniu muzyki.

Gdy śpiew i muzyka występują w filmie, np. w operze i operetce filmowej, jako składniki akcji, przyczynia się to na ogół do zaniedbania samej akcji przez reżyserów, która staje się wówczas najczęściej płytka i banalna, ale zarazem przyczynia się też do wzbudzenia u widza zachwytu dla piękna pieśni i zamilowania do nich. Wiadomo, że film dźwiękowy stał się rozsądnikiem wielu popularnych dziś melodii, co czyni film nowym źródłem dodatnich lub ujemnych wpływów, zależnie od wartości estetycznych rozpowszechnianej przez film muzyki. Zwrócić należy w tym względzie uwagę na silnie sugestywny sposób, w jaki film prezentuje zazwyczaj pewną pieśń, pewien utwór muzyczny. Wywołują one bowiem w imaginatywnym świecie filmu zachwyty, entuzjazm, popularność wśród słuchaczy, a ich twórcy czy wykonawcy zdobywają dzięki nim sławę, pieniądze, szczęście, awans społeczny. W rezultacie ocena estetyczna danego utworu muzycznego przez słuchacza przestaje być zależną głównie od jego osobistego doznania estetycznego.

Przy rozważaniu wpływu filmu na wychowanie estetyczne nie można przeoczyć okoliczności, iż gra aktorska stoi niekiedy na wysokiej wywyżce, nierzadkie zaś są kreacje mistrzowskie. Oglądanie filmów wszystkich narodów zbliża widza kinowego do niemal wszystkich współczesnych koryfeuszów sceny i filmu. Co prawda film nie zawsze daje im możliwości wirtuozowskiej gry, gdyż najczęściej szwankuje konstrukcja akcji. Logiczna budowa konfliktu, psychologiczna trafność akcji nie są w twórcach przemysłu filmowego regułą, lecz raczej dość częstym wyjątkiem. Pozostawianie rozwiązania konfliktu przyrodzie (katastrofom kolejowym, pożarom itd.) a nie działalności ludzkiej umniejsza szanse zobaczenia na ekranie finezyjnych pokazów gry aktorskiej. Mogąc operować bogatą wystawą, różnorodnym tłem, tłumami ludzkimi, reżyser filmowy wyznacza aktorowi często podrzędną rolę. Spełnia ją najlepiej aktor prezentujący się zgodnie z wymaganiami roli i publiczności, z punktu widzenia teatru najczęściej wprost nieutalentowany.

Tak więc, zależnie od widza, film może działać w tym względzie dodatnio lub ujemnie. Widza, który kształci się na najlepszych filmach, kino przyzwyczaja do stawiania wysokich wymagań w dziedzinie gry aktorskiej. U widzów natomiast, którzy nie odróżniają dobrych filmów od przeciętnych i kształcą się na tych ostatnich, kino zaszczepia minimalne postulaty w stosunku do aktora, postulaty dotyczące bardziej jego prezencji w wyglądzie i ruchach, niż ekspresji przeżyć granej postaci przy pomocy wszelkich stojących do dyspozycji środków. I tak np. mimo wieloletniego istnienia filmu dźwiękowego i mówionego, mistrzowskie posługiwanie się w filmie mową ludzką, jej akustyczną stroną jako środkiem ekspresji jest bardzo rzadkie.

Również sama konstrukcja akcji filmów nie pozostaje bez wpływu na wychowanie estetyczne widza. Mam wrażenie, że jest to wpływ pod pewnym względem ujemny. Wszak krótkość czasu zmusza twórców filmu do posługiwania się bardzo uproszczonymi schematami akcji. Okoliczność ta wpływa na wytworzenie się pewnej niecierpliwości u widza, która objawi się, gdy przyjdzie mu percypować rozwiekłą w porównaniu z filmem akcją dramatu czy powieści. Taki niecierpliwy czytelnik uczy się przerzucać powieści, czytać tylko ważniejsze dla akcji epizody lub ogranicza się do

lektury nowelek, umieszczanych w prasie codziennej. Z drugiej jednak strony zważyć należy, że każdy rodzaj sztuki ma swoje prawa wynikające z tworzywa, w którym tworzy i nie może liczyć się z ewentualnym wpływem swych twórców na percepcję dzieł innych sztuk. Właśnie uwzględniając krótkość czasu stojącego do dyspozycji i ograniczoność środków ekspresji a zwłaszcza zasobu leksykalnego filmu, widz niejednokrotnie podziwiać musi znakomitą pracę reżysera. Przez wzbudzającą zainteresowanie, niedługą a należycie informującą ekspozycję, dobór najwięcej „mówiących” fragmentów pewnych czynności postaci filmowych, przez kontrastowanie scen, umiarkowane potęgowanie napięcia widza, należyte przygotowanie wielkiej, decydującej sceny za pomocą szeregu krótkich scen o wzmagającym się tempie, przez wyrównującą nastrój ostatnią scenę stworzyć może reżyser znakomite widowisko filmowe. Ale zalet konstrukcji nie zauważy widz bez jej analizy, nie będzie więc miał mimo oglądania dobrych pod tym względem filmów, możliwości odróżnienia ich od gorszych. Walory filmu bowiem płynące z kompozycji jego fabuły, nie dochodzą tak do świadomości widza, jak niektóre inne powyżej omówione.

To samo dotyczy kompozycji filmów w sensie układu form plastycznych. Odcienie barw i kształty przedmiotów pojawiających się na ekranie, ich kolejność, sposób znikania jednych a pojawianie się drugich, tempo w jakim to się dzieje, ewentualny rytm zmian na ekranie mogą stać się jeszcze jednym źródłem doznań estetycznych widza, jeśli zwrócono jego uwagę na nie lub jeśli je sam zauważył. Najczęściej bowiem widz pochłonięty fabułą, nastawiony na świat przedmiotów imaginatywnych a nie na ich wyglądy, nie uświadamia sobie tych formalnych walorów estetycznych filmu. To też tzw. filmy abstrakcyjne nie mogą liczyć na masy. Co prawda kreskówki sprawiły w tym względzie wiele, czyniąc widza wrażliwszym na tego typu walory filmu, niż był nim widz, przyzwyczajony wyłącznie do fotografowanych filmów fabularnych.

Bardziej rzucają się w oczy widza kompozycje obrazów percypowanych już w nastawieniu na przedmioty przez nie reprezentowane a nie na ich czysto wizualne walory. Kompozycje obrazów oddające syntetycznie np. ranek w lesie, charakter i nastrój wielkiego miasta, pracę w kopalni, życie na dalekiej wyspie oceanicznej posiadają walory estetyczne niezależnie od wartości poszczególnych obrazów. Podobnie wartość estetyczna melodii nie jest sumą walorów poszczególnych jej składników. Te wartości estetyczne filmu płynące z właściwego doboru fragmentów, ich kolejności, kontrastowania i tempa zwracają uwagę widza i budzą często jego zachwyt, wzbogacając w ten sposób zasięg przedmiotów, na które reaguje doznaniem estetycznym. Film narzuca też widzowi symboliczną interpretację takich kompozycji lub poszczególnych obrazów. Kwitnące pola czy jesienne krajobrazy wprowadza reżyser w takich sytuacjach, iż nawet przeciętnie wrażliwy widz musi uchwycić i zrozumieć ich symboliczną rolę.

Widz nie pozostaje również ślepy na specyficzne dla kina walory estetyczne, jakich dostarcza oglądanie imaginatywne przedmiotów w ruchu, np. gromady koni w pędzie, ciała ludzkiego w tańcu, eskadry samolotów w powietrzu. Dynamika ruchu pokazana

w filmie nie w jednym jego momencie, jak w malarstwie lub rzeźbie, lecz w jego wszystkich lub najbardziej charakterystycznych fazach uczy widza odczuwać rytmiczne walory ruchu, ich właściwe tempo, często zgrane z rytmem towarzyszącej muzyki. W związku z tym zwrócić należy uwagę, że film — jak żadna inna sztuka — posiada nową formę piękną, głoszoną przez futurystów, a mianowicie szybkość.

Szybkość ta powoduje jednak niemożność kontemplatywnego trwania w percepcji. Niejeden obraz filmowy percypowalibyśmy chętnie dłużej, ale mija on migawkowo, spełniwszy swą rolę w konstytucji czasowo „rozciągniętego” przedmiotu estetycznego. Co prawda istnieje często u widza tendencja przeciwna, wypływająca z napięcia, np. z zainteresowania akcją, dążąca do szybkiej percepcji części, by poznać wreszcie rozwiązanie konfliktu. Często jednak niezrealizowana chęć przedłużenia oglądania części składowych przenosi się na całość w formie pragnienia jak najdłuższej percepcji filmu w całości. Niemniej ten brak kontemplacji uszczupla znaczenie wielu wyliczonych powyżej możliwości dodatkiego oddziaływania filmu na estetyczne wychowanie młodocianych widzów, przyzwyczajają ich bowiem do zbyt szybkiego tempa oglądania rzeczy pięknych.

O tym jak mało kontemplatywne jest oglądanie filmu świadczy rzadkie występowanie u widzów pragnienia ponownego czy wielokrotnego oglądania go. A przecież dopiero przy powtórnym oglądaniu filmu występują dobitnie jego walory nie związane bezpośrednio z fabułą. Stwierdzony właśnie fakt świadczy o tym, że widzowie najczęściej zajmują postawę prymitywną, a nie estetyzującą, że szukają w kinie ciekawej anegdoty, a nie piękna w jego wielorakich postaciach. Niemniej widz ulega mimo woli dodatkniemu oddziaływaniu filmu pod względem estetycznym, stawiając pod wpływem oglądanych widowisk filmowych wyższe wymagania estetyczne rzeczom i ludziom otaczającej go rzeczywistości oraz tworum sztuki, ucząc się oglądać je ze sprzyjających wrażliwości estetycznej punktów widzenia, poznając nowe wartości estetyczne itd. Wpływ dodatni filmu na wychowanie estetyczne młodocianego widza, zwłaszcza w kierunku wyrobienia wrażliwości na swoje walory estetyczne filmu, bywa większy gdy wychowawcy świadomie posługują się przeżyciami wychowania w kinie, jako środkiem jego estetycznego kształcenia. Niestety dzieje się to rzadko. Ale o tym będzie mowa w trzeciej części naszych rozważań.

Dok. nast.

L. Blaustein — Lwów

SPRAWOZDANIA

JAN ROZWADOWSKI. Prawda życia. Wydał z papierów pośmiertnych i wstępem poprzedził Adam Krokiewicz. Warszawa, 1937, Instytut Literacki. Str. CXXII + 131. Ukazała się książka, która może mieć doniosłość wychowawczą i ma do tego rzetelne prawo, tym bardziej, że człek myślący, czytelnik cennych książek, przez całe życie jest wychowawcą własnym. Kto zmierza do mądrości, w przekorną wdaje się robotę: starcem chyba dopiero pozna wynik dojrzały, rad na ostatek, że u kresu życia wie wreszcie, jak winien był żyć od początku... Więc korzystajmy z wynurzeń po-

przedników, co dopytali się pewnych przynajmniej kanonów „prawdy życia” i treść ich komunikują nam życzliwie. Zawszeć to coś pomoże w trudach, chociaż powtarzają jeden za drugim owi myśliciele wytrawni, że mądrości od nikogo nie dostać i że każdy winien ją sobie wypracować sam, a więc — dla siebie tylko. Gdy się już przewróciło końcową stronicę, staje przed oczyma obraz z cyklu Jacka Malczewskiego. Znekany starzec, w pomroce oczu zamkniętych, przybył z powrotem do rodzinnego dworu. I oto teraz właśnie, gdy po latach wędrówki przestąpił swojski próg, by w przytulnej świetlicy złożyć wreszcie z udreżonych pleców torbę pielgrzyma, zbliża się doń Tanatos i z nim kres ostateczny...

Przeptywowi myśli przy czytaniu „Prawdy życia” towarzyszy, niby muzyka w Welselu za sceną, nastrój uszanowania dla powagi emocjonalnej dzieła, wypracowanego pod wysokim ciśnieniem wewnętrznym. Wszelako uczucia uczuciami, a przecież trzeba właśnie w sposób, od nich niezależniony, zdać sobie sprawę z myślowej treści utworu. Jakież tu są zatem tezy główne? W najkrótszych słowach można by je tak ująć. Myśliciel szuka poratowania dla siebie i bliżnich przeciw złym skutkom zachłanności i bezwładności, i znajduje lekarstwo w uczuciowym zespoleniu z powszechnym nurtem kosmicznego życia. Jednostkę żywą wystawia sobie jako twór, naładowany pędem życiowym i przez to samo skłonny do poddawania sobie wszystkiego, co go otacza, w zasadzie więc wszystkiego co jest.

Stąd hipertrofię zapędów osobistych, a jako ich następstwo wysoki poza godziwy udział w funkcjach całokształtu, stąd rozdźwięki w sobie i poza sobą, stąd użeranie się z innymi osobnikami, załamania i klęski. Tym zaś gwałtowniej rozwijają się przerosty, że raz zrodzony poryw ma swoją bezwładność i to, co przezeń poruszone, toczy się dalej siłą rozpędu. Kultura, wedle takiej dynamiki rosnąca, staje się dziedziną zatorów i rozterek, a walka z tym złem może być skuteczna tylko pod warunkiem, że się je chwyci u samego rdzenia. Przepisu leczniczego jednak, recepty, określonej normy dzieło nie podaje, ponieważ i zbyt trudne to i nie to wydaje się autorowi najważniejszym. Pokazuje on wzamian, jak sam wyszedł z bezdroża, a czyni to w tej nadziei, że może inni pójść podobnym szlakiem i osiągną skutek podobny. Dręczył się mianowicie i rozmyślał pod ciężarem troski, aż pewnego razu przyszło olśnienie — taka chwila niewymowna wśród brzęku owadów latem w ogrodzie przy zasłoniętych oczach. Co to było? I co odtąd trwa nadal? Jakiś stan całościowy, stan wzruszenia, napięcia i przeświadczenia, stan, który miał pewną treść myślową, jednak ogólnikowo tylko uchwytną. Z tego, co się w niej zawarło, niepodobna i nie należy zresztą wysnuwać systemu twierdzeń, sieci logicznej o precyzyjnej strukturze. Można wszakże stwierdzić, że chodziło tu o zgodność z wszech-
 życiem: o uznanie pokorne, że się jest nikłym składnikiem ogółu istot żywych, że całość ta ma jakiś kierunek oraz cel dążenia, a każdy składnik — funkcję w tej całości, że jest wreszcie rzeczą rozumną, słuszną i wyzwalającą powstrzymać zachłanność własnej osoby, ów pęd do narzucania własnych celów: znać trzeba natomiast przewodnictwo wszechżycia, objawiające się w głosie sumienia, w uniesieniu twórczym, w zachwycie nad wspaniałością przyrody, a prowadzące człowieka, i jego jedynie pośród wszystkich stworów, do pełni samowiedzy.

Dzieło jest, oczywiście, znacznie bogatsze w treść, ale nie chcemy zacierać jego konturów liniami dodatkowymi. Piszemy zresztą niniejszą notatkę nie po to bynajmniej, by oszczędzić czytelnikowi czytania samej książki, lecz by go do tej lektury zachęcić a zarazem wypowiedzieć własne caeterum censeo. Mniemamy, że treść logiczna głównego zrębu książki, czyli ta treść, która może podlegać ocenom ze względu na prawdę lub błąd — jakkolwiek mało oryginalna, zawiera w sobie rzeczy cenne. Myśli o dążeniu do pełni życia, jako o źródle zarówno kultury jak i złowrogiej

zachłanności, są to stare myśli, często i wymownie przez innych przypominane. Dość powołać się na Fausta. Pojęcie pędu życiowego, jedno z głównych tutaj, w dobie popularności „Ewolucji twórczej” Bergsona było na ustach wszystkich, a wcześniej jeszcze pod inną postacią słowną wyzierało z pism Schopenhauera. U Bergsona również czytaliśmy tak dużo o automatyzmie! Pojęcie przerostu, czyli hipertrofii, jako źródła rozdźwięków lub schorzeń, jest obiegowym pojęciem, a same hipertrofie częstokroć ściągały na się gromy za rzucane zło. W ogóle — przepaszamy za szczerość — nie brak w „Prawdzie życia” ani rozwodnień ani komunalów; ale te utarte idee są cenne, te rzucające się w oczy sądy są prawdziwe i ważne. I warto poobserwować, jak się one indywidualnie splatają na tych kartach w nowy deseń, jak wyłaniają się tutaj na nowo nie tylko z porachunków sumienia i nie tylko z przetrawionych pożywek cudzego docieklivego wyniku, lecz i z rozmyślań nad językiem i językoznawstwem, czyli ze specjalności naukowej autora. Co się zaś tyczy zasadniczego rozwiązania problemu, to odróżnijmy w nim dwa elementy. Z pod serca i przejmującym głosem ten Człowiek woła o opamiętanie! Zaklina, byśmy pokonali egoizm, trzymali w ryzach zachłanność egotyzmu, byśmy żyli w napięciu sił a nie poddawali się lenistwu (czyli automatyzmowi!), byśmy nie warcholili z sobiepańska przeciwko wspólnej sprawie, a zwłaszcza sprawie ludzkości, lub własnemu sumieniu na przekór. Inwektywy przeciwko przerostom egotycznym dźwierzają prym w tej egzorcie, piętnowanie biernego marazmu wtóruje drugim głosem. Zgoda na to wszystko, po wielokroć zgoda... Naprawdę, już w samym pożądaniu pełnego wyzycia się tkwi zaródki zbrodni; a Polak marnie żyje, bo jest leniwy, choć czynny. Coś tam zawsze chętnie robi, rusza się, ale ucieka od trudu do zabawy, od męki twórczego skupienia do tego, co zajmujące. Stąd receptywność i rozpraszanie się w dyletantyzmie. Tak mając, cieszymy się z nawoływań Rozwadowskiego.

Ale gdy jako ich zasadę podaje nieokreślone wyczucia zgodności z wszechzyciem, gdy temu wszechzyciu mocą nastrojów rzekomo kosmicznych przypisuje jakiś cel podniosły, gdy w takich przeżyciach poczuciowo-nastrojowych gotów upatrywać rozwiązanie problemu mimo bezkształtnej niemal ogólnikowości myślowej owego zbawczego oślnienia, gdy w końcu wszechzycie nazywa Bogiem, chociaż przez Boga rozumie się w katechizmie istność zgola inną, — nasza solidarność kończy się i ustępuje miejsca antytezie. Solidaryzujemy się bowiem z tymi, którzy potrzebują jasnego programu wyjścia z ciemni i zamętu, a nie chcą dać się zwodzić na manowce złudom nieokreślonych wzruszeń, doznanych w obliczu natury. Bliscy są nam ci, których męczarnia zaczyna się właśnie od chwili, gdy opuściła ich bezpowrotnie wiara w opiekuńczą celowość powszechną, którzy nie uznają sumienia ani za produkt solidarności kosmicznej, ani za wytwór łączności wszystkiego co żyje, lecz za rezultat współżycia jednostek w gromadach, którzy od sumienia, bezpośrednio kompetentnego tylko w sytuacjach naiwnych, nie żądają w skomplikowanych konfliktach jakichś bezapelacyjnych a intuicyjnych wyroków, lecz właśnie zwracają się do głowy myślącej z pytaniami w imieniu bezradnego sumienia, chcącego być lepiej poinformowanym... A co do postawy religijnej, to zawsze radziłyśmy widzieli wyraźne rozróżnianie: 1) uczuć wobec wszechświata, 2) wiary w Boga, 3) ortodoksji wyznań stabilizowanych. Trzeba stwierdzić, że „Prawda życia” jest dziełem, z ortodoksji wyraźnie wyzwolonym, no i wyraźnie dalekim od klerykalizmu, lecz zasadnicza różność obu pierwszych aspektów religijności jest w nim wyraźnie uniewyrażniona. To niebezpieczne, często się bowiem zdarza, że słowa „Bóg” i „religia” nawet wbrew intencjom autorów stwarzają narzędzie, za którego pośrednictwem deklaracje uczuć pozytywnych wobec wszechbytu, nieskończoności etc. bywają dy-

skontowane na dobro ortodoksji wraz z jej dogmatycznymi i klerykałnymi przeroskami i skostniałościami. „Prawda życia” jest pisana na ogół dość przejrzysto w częściach pojęciowo łatwiejszych, lecz nie możemy zgodzić się z Wydawcą, uważającym wykład Rozwadowskiego za wzór jasności. Można wskazać miejsca, które budzą coś w rodzaju zasłużonego... gniewu logicznego, głównie tam, gdzie mowa o względności prawdy i o sprzeczności, ale nie tylko tam (a podobny zarzut dotyczy odpowiednich miejsc wstępu). Czytelnik zechce przestudiować uważnie np. str. 84, 85, 86, L, LXXXII, LXXXIII, LXXXIV, i sam orzec, czy mamy rację, domagając się w stosunku do tych pojęć większego respektowania ustalonych wyników krytyki logicznej

Książka, o której piszemy, składa się z dwóch prawie równych części. Jedną stanowi sama właśnie „Prawda życia” z dodatkami, dzieło Rozwadowskiego, drugą — wstęp wydawcy, prof. Krokiewicza. Oddajmy honor należny robocie filologicznej komentatora, naprawdę wzorowo sumiennej, metodycznej i solidnej. Prof. Krokiewicz uporządkował fragmenty rękopisów wedle zasad krytyki tekstu, dotarł do źródeł, skąd czerpał niektóre myśli autor wedle własnych jego ogólnikowych wzmianek, i podał nawet stronicę, o które zapewne chodziło. Przeczytał całą dostępną sobie puścićzną autora i zużytkował ten materiał do rozwiniętego wywodu genetycznego „Prawdy życia”, odtwarzając przede wszystkim linię rozwoju mądrości życiowej Rozwadowskiego w toku jego żywota i uwydatniając łączność tej mądrości z filozofią kultury, kształtującą się u Rozwadowskiego jako uogólnienie filozofii językoznaństwa. Okazał się interpretatorem kongenialnym, wnikliwym, poinformowanym i jak przypuszczamy wprost niezastąpionym. A chociaż dłuży się bardzo ten wstęp i chociaż miejsca jasne co do treści przeplatają się tam ze znacznie mniej jasnymi, jednak w całości wysoce jest on cenny i pożyteczny. Ponieważ atoli „Prawda życia” w tym, co najgłówniejsze, sama tłumaczy się dość dobrze, a najważniejsze i nieuleczalne jej zagadkowości pozostają takimi po wszystkich komentarzach, przeto radzilibyśmy czytelnikowi zacząć lekturę od głównego tekstu, a wstęp przeczytać sobie jako uzupełnienie, przy tej kolejności czytania podwójnie zajmujące.

Zdając sprawę z omawianego dzieła w czasopiśmie pedagogicznym, pomijamy pewne ciekawe myśli Rozwadowskiego (zwłaszcza z omówionych we wstępie prof. K.), należące do dziedziny semantyki, czyli nauki o znaczeniowej stronie języka: dotyczą one kwestii specjalnych, np. sprawy dwuczłonowości wszystkich nazw, pytaniowo-założeniowej interpretacji zdania warunkowego i in. Chcielibyśmy natomiast przytoczyć in extenso podany we wstępie wyjątek z artykułu Rozwadowskiego p. t. „Szkoła a rzeczywistość”. Brzmi on jak następuje: „Dla szkoły, dla stosowanej moralności, dla nowożytnego człowieka cierpienie i zło wcale nie jest zjawiskiem życiowym, równie zasadniczym i normalnym jak dobro, w objawach swoich w znacznej mierze relatywnym, a dla rozwoju gatunku ludzkiego i kultury niezmiernie ważnym, w każdym zaś razie normalnym i koniecznym składnikiem naszej rzeczywistości, tylko kara, straszakiem i czemś absolutnie ujemnym, oddzielonem od dobra niewypełnioną niczem otchłanią, a przez to zgola niezrozumiałem. A tymczasem dziecko nie potrzebuje nawet wyjść poza mury szkolne, aby na każdym kroku spotkać się z kłamstwem, tchórzostwem, przewrotnością, lizusostwem, głupotą i wszystkimi innymi, a ujemnymi stronami ludzkiego cynizmu u siebie samego, wśród kolegów, nauczycieli, w domu i t. d., a tak samo z cierpieniem, i w ten sposób nietylko się czyi obłądy i pesymizmu, ale się także czyi tę obłądę i egoizm wszędzie wietrzyć, nawet tam, gdzie ich niema. To też dla młodzieży wszystkie pouczenia, egzorty, obchody pamiątkowe wielkich ludzi i wogóle wszystkie podniosłości stają się zwolna — szopkami, zwłaszcza że ich jest za wiele”. (XCVI nast.),

Przedrukowaliśmy powyższy fragment nie tylko dla pewnych jego walorów, lecz i w tym celu, by zwrócić uwagę na dość niepokojące wypowiedzi o roli zła w całości kształcie planu życiowego.

Są w tej książce i inne miejsca niepokojące pod tym względem. Rozstając się z nią, czytelnik musi sobie zadać pytanie, czy owa zgoda z wszechżyciem, uwalniająca znekanego myśliciela, drogą tajemniczych podszeptów, od egotycznych ambicji, marazmu i rozterki, nie zmusza go wzamian do pewnej aż sympatii względem zła, istotnego, jak słyszymy, składnika zjawisk życiowych. Wszechżycie, kusząc nas do zachwyty pięknym swym obliczem, na szatańskie próby wystawiać zwykło tych, którzy mu w pełni zaufają także pod względem moralnym. Czy nie w następujących mądrych słowach zawiera się zwycięski wynik ostateczny tych zapasów: „Nie trzeba, głupio, szkodliwie i źle jest starać się za wszelką cenę usuwać cierpienie dla siebie i innych, bo cierpienie i wysiłek jest prawem życia... Ale trzeba się starać ile sił zmniejszać ilość cierpienia, zadawanego umyślnie lub bezmyślnie bez żadnej wyższej konieczności życiowej oraz ilość cierpienia tolerowanego bezmyślnie, niepotrzebnego okrucieństwa w stosunku do ludzi, zwierząt i wszystkiego co żyje: straszne jest pod tym względem konto ludzkości”. (CIX nast.).

Tadeusz Kotarbiński

STEFAN BALEY. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka. Bibl. Pedagogiczno-Dydaktyczna nr 15. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa, 1935, str. 424.

Książka podzielona jest na pięć głównych działów: I. Zjawiska psychiczne jako przedmiot psychologii; II. Stopnie rozwoju psychicznego i główne rodzaje zjawisk psychicznych; III. Uwagi o rozwoju psychicznym dzieci i młodzieży; IV. Szczegółowa analiza czynności psychicznych i ich rozwój u dziecka; V. Zjawiska psychiczne anormalne. Właściwie na rozdział IV przypada główny zrąb wiedzy psychologicznej, podczas gdy rozdział III poświęcony jest podłożu biologicznemu. Tutaj autor daje pojęcie o krzywej arkadowej normalnego rozsiewu cech, o wartości środkowej (średnia arytmetyczna, mediana, moda). Pierwsze dwa działy są niejako wstępem wprowadzającym w przedmiot psychologii. We wszystkich tych rozdziałach autor podaje bogaty materiał faktyczny, a zarazem przebieg zmian w ciągu rozwoju dziecka. Jak widać z zakresu treści autor postawił sobie do rozwiązania podwójne zadanie: dać konspekt psychologii ogólnej, a zarazem psychologii rozwojowej. W naszej literaturze psychologicznej koncepcja ta nowa. Do zagadnień psychologicznych można podejść tak od jednej jak i od drugiej strony. Autor za podstawę bierze temat pierwszy, tj. psychologię ogólną i dopiero na jej tle daje rzuty ogólne rozwoju psychiki jednostkowej. Takie stanowisko stwarza trudności metodologiczne, gdyż wszelkie genetyczne ujmowanie zjawisk traktowanych fenomenologicznie jest dla nich z natury rzeczy momentem wyjaśniającym, tłumaczącym, co jednak nie leżało w intencji autora. Trzeba przyznać, że autorowi udało się w dużym stopniu pokonać te trudności, a to dzięki temu, że już w samym opisie zjawisk psychicznych i w ustalaniu ogólnych pojęć psychologii autor stosuje metodę przedstawiania rozwojowego. Stąd wypłynęła konieczność uwzględnienia całego podłoża biologicznego i dosyć obszerne potraktowanie strony fizjologicznej (wzrost, siła mięśniowa itd.). Takie jednak podejście do rzeczy wymagałoby głębszego potraktowania genezy zjawisk psychicznych, tworzenia się świadomości, co już decyduje o teoretycznej podstawie względem współczesnych kierunków w psychologii. Pod piórem autora ten problem zepchnięty jest na plan dalszy w formie bardzo krótkiej wzmianki o możliwości różnego podejścia do rozważania zjawisk psychicznych (rozdział 3). Wynika to zresztą z zasadniczej tendencji autora: układu i przeznaczenia książki. Co do

rozkładu poszczególnych kategorii nasuwa się tu i ówdzie niepewność, czy nie użyłaby się większej ciągłości w myśleniu czytelnika, gdyby niektóre rozdziały otrzymały inną kolejność (np. rozdz. 31 „Pamięć kojarzeniowa i prawa kojarzenia”, rozdz. 32 „Rozwój mowy dziecka” i rozdz. 33 „O niektórych sposobach badania pamięci kojarzeniowej”). Wobec przejrzystości i jasności wykładu jest to jednak sprawa drugorzędna.

O ile konstrukcja pracy zaciekawia rozwiązaniem trudności metodycznych, o tyle sam tok wykładu, treść zasadnicza daje czytelnikowi pełną satysfakcję. Bogactwo materiału, zwięzłe ujęty całokształt przedmiotu psychologii, umiejętne analiza, ostrożność w wyciąganiu wniosków i daleko posunięty obiektywizm w przedstawianiu danych faktycznych, uogólnienia odpowiadające ostatniej fazie rozwoju nauki — są doskonałym wprowadzeniem czytelnika w dzisiejszą psychologię. Widać, że autorowi zależało na tym, aby nie pominąć nie tylko mniej więcej ustalonych już w nauce zapatyrywań na zjawiska psychiczne, ale także dać możliwość zapoznania się z bieżącymi zagadnieniami. Jako przykład dobrego rozwiązania metodycznych trudności pod tym względem można podać kwestię procesów pozaświadomych (rozdz. 65) lub zagadnienie strukturalizmu postrzeżenia (rozdz. 40). Autor nawet podsuwa czytelnikowi takie kwestie jak hipotezy Kriesa, Herzoga w zakresie funkcji siatkówki w tworzeniu się wrażeń barwnych (str. 98—9). W ogóle młody adept psychologii może się z książki prof. Bałeya bardzo wiele nauczyć.

Z treści książki wynika, że autor miał na myśli czytelnika stawiającego pierwsze kroki na niwie psychologicznej, lecz z drugiej strony budzi się wątpliwość, czy wobec tego nie jest za trudny i zanadto szczegółowy opis metod psychologicznych (np. cały zbyt szczegółowo potraktowany rozdział o testach, normalny rozsiew zjawisk biologicznych str. 9, albo procentyowanie str. 51—2 itp.). Ze względu na ten zamiar książka ma charakter dydaktyczny i z tego punktu widzenia należy ją oceniać.

W tym celu próbowałem posługiwać się tą książką (przygodnie) dla celów nauki psychologii w kl. VIII. Trzeba podkreślić, że książka wyszła z tej próby zwycięsko. Jej podstawową i jedną z najważniejszych zalet jest fakt, że w umyśle czytelnika budzi bardzo bogaty zakres *p r e d s t a w i e n i o w y* i przez to właśnie staje się ośrodkiem nowych tendencji myślowych. Jak wiadomo gros podręczników grzeszy tą wadą, że ogranicza bieg myśli do ustalonych, gotowych faktów — psychologicznie rzecz biorąc wymaga rozumienia i utrwalenia pamięciowego. Książka prof. Bałeya pobudza również wyobraźnię zmuszając do tworzenia problemów. Pod względem zatem dydaktycznym książka omawiana jest nie tylko „o psychologii” ale „psychologiczna”. Sądzę, że jest to wynik podejścia do przedmiotu i metody rozumowania autora, kładący wielki nacisk na problematykę omawianego tematu.

Gdzieniedzie wkradły się drobne usterki, których z łatwością przy nowym wydaniu możnaby uniknąć. Np. na stronie 277 przy omawianiu rangowania pojęcie średniej arytmetycznej jest nieco spaczone (dla grupy 7 liczb pierwszych naturalnego szeregu liczb całkowitych podano wartości 3,5 (powinno być 4) — jako iloraz danej sumy elementów i 2 (a nie ilość elementów). Jakkolwiek przy wyrażaniu szeregu jakościowego — ilościowym zasada tej przemiany jest obojętna, (raczej trzeba wybierać najpraktyczniejszą), to jednak w tym wypadku może utrudnić czytelnikowi trafne rozumienie pojęć zasadniczych. Wydaje mi się również zbyt trudne wyjaśnienie obliczania centylów (285—6).

Książkę należy powitać jako krok naprzód naszej literatury psychologicznej.

M. Odrzywolski

FALSKI MARIAN. Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa powszechnego. Część I. Powszechne nauczanie. Ministerstwo W. R. i O. P., 1936, Skład główny Nasza Księgarnia.

Atlas ten zawiera olbrzymi materiał danych statystycznych, wykresów i map, które obrazują następujące zagadnienia: I — Zmienność liczby dzieci 7—13-letnich w okresie 1921/2 — 1941/2. II — Liczba dzieci, podlegających obowiązkowi szkolnemu. III — Liczba dzieci, objętych powszechnym nauczaniem. IV — Ogólna realizacja powszechnego nauczania. V — Realizacja powszechnego nauczania według roczników wieku. VI — Rola prywatnego szkolnictwa powszechnego. VII — Liczba nauczycieli i obciążenie nauczyciela uczniami. VIII — Zapotrzebowanie i niedobór nauczycieli. IX — Liczba izb lekcyjnych, ich powierzchnia i obciążenie uczniami. X — Niedobór izb lekcyjnych i powierzchni izb.

Wydawnictwo to zawiera takie bogactwo źródłowych danych, uzasadnień i wniosków, że omówienie go na tym miejscu byłoby rzeczą niemożliwą. Pragniemy tylko zasygnalizować jego ukazanie się i stwierdzić, że ktokolwiek pragnie mówić z należytym zrozumieniem o potrzebach szkolnictwa powszechnego, winien nie tylko przestudiować raz dzieło dra Falskiego, ale mieć je stale pod ręką.

Następne części „Kwestii podstawowych”, będące na ukończeniu, obejmą zagadnienia poziomu organizacyjnego szkół powszechnych oraz poziomu kształcenia uczniów.

H. H.

VII KONGRES MIĘDZYNARODOWEJ LIGI NOWEGO WYCHOWANIA

Tegoroczny Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania odbył się w Anglii w Cheltenham w dniach od 1 do 14 sierpnia. Zjechało się około 1500 uczestników 50 narodowości. Z okazji 21. rocznicy powstania Ligi, organizatorzy w przemówieniach wstępnych reasumowali wyniki dotychczasowej działalności w następujący sposób. W pierwszych latach istnienia Ligi na kongresach jej pionierzy tacy jak: Decroly, Montessori, Washburne, Cizek zapoznawali świat pedagogiczny z nowymi metodami wychowania i nauczania. Psychologowie Adler i Jung, rzucali nowe światło na psychikę dziecka. Prywatne szkoły eksperymentalne stały się laboratoriami nowego wychowania. Odbywa się w nich nieustannie twórcza praca pedagogiczna, całkowicie samorzutna, przez nikogo nie nakazywana. Doświadczenia tych szkół są niezmiernie ważne dla wszystkich, zarówno wtedy gdy potwierdzają teorie pedagogiczne, jak i gdy wskazują ich braki. Na ogół nowe wychowanie wniosło do szkół następujące wartości: życie dzieci stało się szczęśliwsze, nauka bardziej związana z życiem, wymagania nauczycieli bardziej dostosowane do indywidualnych uzdolnień ucznia, życie szkolne bardziej uspołecznione — pomoc wzajemna przestała być przestępstwem. Zniknął strach przed nauczycielem, zapanowały stosunki przyjazne między dziećmi a wychowawcami, rozwinęła się współpraca między szkołą a rodzicami. Powoli próby szkół eksperymentalnych zaczęły wpływać i na szkolnictwo oficjalne. Metoda Decrolego jest w pewnej mierze stosowana w całym szkolnictwie belgijskim. Południowo-amerykańska republika Columbia przeprowadziła zasadniczą zmianę ustroju szkolnictwa, programów i metod nauczania zgodnie z zasadami Decrolego i przy jego osobistym współudziale. Dzięki kursom p. Hamaïde w Londynie niejedno angielskie dziecko korzysta z pracy Decrolego. Wpływ pani Parkhurst zmodyfikował podejście do dziecka wielu nauczycieli, którzy starają się w taki czy inny sposób uwolnić dziecko od stałego, sztywnego planu lekcji. Cizek wpłynął ogromnie na nauczanie rysunków w Anglii i na rozumienie sztuki dziecka.

Słowem, coś z nowego wychowania przenika do szkolnictwa całego świata, coś, co prowadzi do nauczania mniej mechanicznego i zwiększa szacunek dla indywidualności dziecka.

Tegoroczny kongres był — jak i poprzednie — wielkim jakby jarmarkiem pedagogicznym, na którym można było zapoznać się z wszelkimi nowymi poczynaniami w zakresie nauczania i wychowania w Europie i Ameryce. Można było zobaczyć prace dzieci szkół eksperymentalnych, pomysłowe pomoce szkolne, filmy przedstawiające dzieci przy pracy i zabawie, popisy gimnastyczne, chóry szkolne. Ogromna wystawa rysunków dziecięcych wykazywała różnorodność metod nauczania i zawsze zdumiewające podobieństwa rozwoju psychiki dziecięcej na całym świecie. Wystawa polska oprócz rysunków zawierała piękne ekspozyty szkół rękodzielniczych i pomysłowe przyrządy naukowe wykonane przez młodzież na lekcjach robót ręcznych. W czasie kongresu odbyło się 20 kursów systematycznych, z których największym powodzeniem cieszyły się następujące: dr F. Redl (Wiedeń) — Trudności w uczeniu się i zachowaniu u normalnych dzieci; dr Schwarc (Wiedeń) — Psychologia płci i wychowanie seksualne; M. A. Richardson (Londyn) — Terapeutyka błędów mowy, Odprężenie mięśniowe nauczyciela; C. Freinet (Francja) — Drukarenki szkolne; Kes-Boeke (Holandia) — Dziecięca wspólnota warsztatowa w Bithoven; dr Chang-Peng-chun — Porozumienie międzynarodowe przez szkołę. Obradowały w ciągu kongresu następujące sekcje, których sprawozdania zostaną niebawem ogłoszone: Psychologia i wychowanie. Porozumienie międzynarodowe. Egzamin. Kształcenie nauczycieli. Współpraca domu i szkoły. Wychowanie w Afryce.

Temat główny kongresu brzmiał: Wolne wychowanie w wolnym społeczeństwie. Klimat Anglii niezmiernie sprzyjał obradom na ten właśnie temat. W Anglii nie istnieje kryzys demokracji w życiu politycznym ani kulturalnym. Wolność słowa, wolność stowarzyszeń politycznych i kulturalnych nie jest w żadnej mierze ograniczona. Swoboda, z której korzysta szkolnictwo, przejawia się w ogromnej ilości szkół prywatnych, w których różnorodność programów i metod zdumiewa zawsze gości z kontynentu. I na kongresie spotkaliśmy kierowników tzw. „public schools”, w których panuje tradycyjny rygor szkolny, obok pedagogów uprawiających w swych szkołach najbardziej ryzykowne eksperymenty w zakresie „wolności” dziecka.

W prospektach szkół spotkać można wielką różnorodność w formułowaniu zadań szkoły. Np. jedna szkoła podkreśla, że dąży do rozwinięcia w wychowankach „poczucia humoru i zdrowego rozsądku”, inna mówi o wyrobieniu umiejętności przyjemnego spędzania wolnego czasu. Najbardziej radykalny wyznawca wychowania przez wolność, Faithfull oznajmiał w swoim prospekcie, że dąży tylko do tego, aby dziecko w szkole czuło się wolne i szczęśliwe. Za najważniejszy warunek uważa, aby nauczyciel sam był szczęśliwy i bez urazów psychicznych.

W oficjalnym sprawozdaniu w The New Era znajdujemy potępienie wszelkich skrajności. Liga Nowego Wychowania odgranicza się zarówno od szkół autorytatywnych, które pogłębiają podział społeczeństwa na rządzonych i rządzących, jak od szkół, które przez anarchię szkolną przygotowują anarchię społeczną.

W referatach plenarnych sprawa wolnego wychowania i wolnego społeczeństwa oświetlona została z różnych punktów widzenia.

Psychologowie wyjaśniali związek między wolnością a osobowością w następujący sposób. Prof. Hadfield (Londyn): Brak przymusu zewnętrznego nie jest jeszcze

wolnością wewnętrzną. Najgorszą bowiem niewolą są własne kaprysy, strach, gniew, zniechęcenie do życia. Dziecko jest wolne wtedy, gdy posiada własne cele, do których dąży i potrafi do nich dostosować swe postępowanie. Należy jednak pamiętać o tym, że dziecko w pierwszym okresie życia potrzebuje opieki, bo to tylko daje poczucie bezpieczeństwa i ośmiela do próbownia własnych sił. Dr Redl (Wiedeń) wykazywał, że równowaga psychiczna a tym samym poczucie wolności wewnętrznej zależy od równowagi między tendencjami instynktownymi a rozumem i sumieniem. Swobodnemu wyładowaniu instynktów można przeciwstawić dwa zjawiska: zahamowanie i opanowanie. Człowiek zahamowany to człowiek, który nie potrafi działać instynktownie nawet gdy nie ma żadnej racji, aby się od działania powstrzymać. Człowiek opanowany miarkuje swoje instynktowne działania zgodnie z nakazami rozumu i sumienia. Dzieci opanowane nie hałasują w czasie pracy, która wymaga ciszy i skupienia. Dzieci zahamowane nie hałasują nigdy, co jest równie złe jak hałasowanie zawsze. Wychowanie powinno prowadzić nie do zahamowania lecz do opanowania. W wywodach tych widzimy chęć skorygowania nieporozumień, które wyniknęły ze złe stosowanych w praktyce pedagogicznej pojęć psychologicznych, wskutek zbytniego uproszczenia przez pedagogów zagadnienia instynktów.

Dyr. Bertier (Francja) podobnie traktował sprawę wolności wewnętrznej: „Nie jest wolnym, kto nie opanował sam siebie. Niewolnikiem jest młodzieniec nie umiejący odmówić sobie żadnej przyjemności, niewolnikiem skąpy bogacz, ambitny przywódca, zawistny pisarz, fanatyk nienawidzący połowy ludzkości”.

Referaty dotyczące wolności w życiu społecznym uwzględniały stronę ekonomiczną — Tawney; stronę polityczną — Booyde; i międzynarodową — Gooch. Tawney: Wolność istnieć może w społeczeństwie tylko wtedy, gdy wszyscy członkowie mają środki wystarczające na to, aby przez naukę rozwinąć swe przyrodzone władze umysłowe we właściwy sposób, gdy nikt nie jest rażąco urpzywiejowany ani specjalnie upośledzony. Booyde (Stany Zjednoczone): Wolność możliwa jest tylko w społeczeństwie demokratycznym, ale demokrację trzeba na nowo przemyśleć, inaczej brnie się w sprzecznościach jak przemysłowcy amerykańscy, którzy bronią swej woności, gdy rząd chce normować warunki pracy, a wzywają interwencji rządu, aby przez nałożenie ceł na produkty zagraniczne bronił ich przed konkurencją zagraniczną, żądają wolności prasy a równocześnie domagają się od rządu zwalczania komunizmu. Demokracja stawia na człowieka: jest w tym wielkie ryzyko, ale bez tego ryzyka życie nie miałoby wartości. Gooch: osobowość ludzka jest celem najwyższym, jest celem samym w sobie, nie może być środkiem dla osiągnięcia żadnego innego celu. Miarą kultury będzie zawsze stosunek do człowieka. Długie wieki rozwoju kultury (chrześcijaństwo, humanizm, oświecenie, demokracja) doprowadziły ostatecznie do uznania wartości życia każdego człowieka. Co przeszkadza dzisiaj swobodnemu rozwojowi jednostki? Największą przeszkodą jest anarchia międzynarodowa, która wynika z istnienia zespołu państw nie uznających żadnej wspólnej organizacji ani władzy, lecz rządzących się tylko własną racją stanu. Rezultatem tego jest ciągle niebezpieczeństwo wojny, strach przed wojną. Im większy strach, tym łatwiej rządóm zmusić obywateli do wyrzeczenia się osobistych życzeń, mniemań, „herezji”, do podporządkowania siłę i bezpieczeństwu państwa. Oto związek między wolnością osobistą a anarchią międzynarodową. Ludzkość niewątpliwie wróci do uznania osobowości ludzkiej za największą wartość; nastąpi to, gdy skończy się okres międzynarodowej anarchii i obawy wojen, które stwarzają koniunkturę dla dyktatur, zapotrzebowanie na dyktatorów.

Bardzo ciekawy był referat znanego pedagoga amerykańskiego Washburna pt. *Tematy kontrowersyjne w nauce*. Tematy kontrowersyjne to

tematy, co do których istnieją w społeczeństwie przeciwstawne, zwalczające się poglądy. Kto ma prawo decydować o tym, które z nich należy młodzieży przedstawić jako prawdziwe? Czy powinien decydować centralny rząd Stanów Zjednoczonych, czy też rządy poszczególnych stanów, czy kierownicy szkół? Czy co 4 lata przy zmianie rządu należy zmieniać programy, podręczniki i nauczycieli, lub też oni powinni zmienić poglądy? Na to pytanie Washburne odpowiada: nikt nie ma prawa narzucać młodzieży jednej odpowiedzi tam, gdzie istnieje kilka odpowiedzi uznawanych za słuszne przez ludzi dobrej woli. Można jednak zwrócić uwagę młodzieży na to, że istnieją pewne wartości, co do których zgadzają się wszyscy, różnią się tylko co do środków prowadzących do celu. Za takie wartości ogólnie uznane Washburne uważa: pokój, pracę dla wszystkich, powszechny dobrobyt. Pamiętając o tych ostatecznych celach niech młodzież obserwuje życie społeczne, czyta książki i pisma wszystkich kierunków, i niech je krytycznie rozpatruje, sprawdza fakty, analizuje pojęcia, kontroluje rozumowanie, wykrywa utajone tendencje. Nie tylko nie należy młodzieży niczego wmawiać, ale jak najbardziej należy ją uodpornić przeciw wszelkiemu wmawianiu. Washburne wierzy, że w ten sposób można wychować młodzież gorąco pragnącą poprawienia stosunków społecznych, krytyczną, daleką od fanatyzmu, a mimo to zdolną do wytworzenia szerokiego, jednolitego ruchu społecznego, który da społeczeństwu pokój, pracę i dobrobyt. W ten sposób przeprowadza Washburne konsekwentnie zasadę apolityczności w wychowaniu przy równoczesnym zbliżeniu do aktualnych, społecznych zagadnień, nie odwraca się od tzw. spraw politycznych, przeciwnie, zbliża do nich młodzież. Poglądy Washburna znalazły bardzo przyjazne echo zarówno wśród angielskich organizatorów kongresu jak wśród pedagogów genewskich (prof. Bovet, M. Butts) i w grupie wolnomyślicielsko-komunistycznej nauczycieli francuskich. Natomiast krańcowo różne było stanowisko przedstawicielki Tow. Sowiecko-Brytyjskich Stosunków Kulturalnych, głoszące, że każde wychowanie jest polityczne, hasło wychowania apolitycznego jest obłudne.

Najgorętsze dyskusje wywołał odczyt prof. Boveta pt. **Czy w y c h o w a n i e religijne jest czynnikiem wyzwolenia czy skrępowania ducha w ego?** Oto treść przemówienia prof. Boveta i najważniejsze momenty dyskusji. Religia wyzwala, jeśli łączy całą ludzkosć we wspólnym umiłowaniu dobra, doskonałości. Przeżycie religijne jest właśnie takim przeżyciem wyzwalającym. Uczy nas tego życie świętych. Św. Augustyn mówił „Kochaj i czyn co chcesz”. Wszelkie pęta spadają z duszy kochającej; nie potrzebuje ona żadnych przepisów ani nakazów, aby właściwie postępować. Czy nauczanie religii prowadzi do takich przeżyć? Przeważnie wprowadza młodzież w zamkniętą religijną społeczność, dzieli ludzi a nie łączy. Młodzi nauczyciele turecy pytali raz profesora, czy jest rzeczą możliwą uczyć religii nie wzniecając równocześnie fanatyzmu. „Chciałem im odpowiedzieć: oczywiście, że tak, ale trzeba mieć dosyć doskonałe pojęcie Boga, Boga całej ludzkości tak, jak je nam objawił Chrystus umierając na krzyżu. Zatrzymałem się: przecież dla nich krzyż to symbol wojen krzyżowych, niosących mord i zniszczenie narodom mahometanśkim”. Wychowanie religijne wymaga przede wszystkim religijnego stosunku do życia samych wychowawców i zbliżenia dzieci do tych, którzy byli przejęci doskonałą miłością Boga i ludzi. Podobnie prof. Kacarooff (Bułgaria) wypowiadał się za wychowaniem religijnym, uważając religię za samorzutną dążność człowieka do doskonałości, do służby prawdzie i dobru. Wyzwala nas ona z obowiązku służenia komukolwiek oprócz tym najwyższym wartościom.

Radhkrishna (Indie) podkreślał mocno, że przeżycie religijne nie da się ująć w słowa, w logiczne definicje. Każde wyrażenie słowne jest nieadekwatne. Mistycy wy-

znawali zupełną niemożliwość wyrażenia swoich przeżyć. Sw. Paweł mówił: „Widzimy część prawdy, tylko część”. Gdy na miejsce wewnętrznych doświadczeń podstawiamy niedoskonale interpretacje słowne, powstają dogmaty, a obrona ich przed herezją prowadzi do wojen religijnych krwawszych niż polityczne. Zatem nauka religii nie może polegać na słownym ujmowaniu niewyraźnych przeżyć. Religia to postawa życiowa, to ład i harmonia w nas samych i harmonijne spóldziałanie z innymi; to miłość ludzi, podziw dla prawdy i piękna, poczucie, że jest się w każdej chwili częścią uniwersalnej całości.

Biskup anglikański zapytał, jak można nie ucząc religii doprowadzić dzieci do przeżyć religijnych, czy nie tkwi sprzeczność w wywodach prof. Boveta. Mrs. Ensor, twórczyni Ligi Nowego Wychowania, gorąco przeciwstawiała się uczeniu — jak każdego przedmiotu nauczania—religii, podnosiła znaczenie przeżyć estetycznych i altruistycznych w wytworzeniu religijnej postawy.

Mrs. King, przedstawicielka Sowiecko-Brytyjskiego Tow. Stosunków Kulturalnych, postawiła biskupowi pytanie: Jak można uczyć religii dzieci przedmieść londyńskich, dzieci nędzy, które widzą wszędzie dokoła siebie brud, szpetotę, kłamstwo? Odpowiedź biskupa brzmiała: jest to podchwytliwe pytanie, nie potrafisz na nie od razu odpowiedzieć. Chcę, aby w szkołach, w życiu gospodarczym i społecznym zapanował nowy system oparty o zasady chrześcijańskie. Wierzę, że jest to możliwe, choć nie potrafię od razu odpowiedzieć na pytanie, jak to zrobić. Grupa nauczycieli francuskich, (wolnomyślicielsko-komunistyczna) zajęła stanowisko następujące: Uderza nas tutaj niezwykły sens słowa „religia”, wydaje nam się, że jest niezny w szerszych środowiskach. Dla nas religia to ksiądz i dogmaty i dlatego uważamy, że nauczanie religii nie może być wspólną podstawą moralności wszystkich ludzi. Rozdzielamy pojęcia moralności i religii. Pierwszy warunek umożliwiający masecz rozwój moralny, to podniesienie ich z nędzy. Dziecko głodne i bosa nie może być moralne. Póki nie zdjeliśmy butów własnych, aby je obuwać, nie uczymy go moralności. Dyr. École des Roches G. Berthier przemawiając jako katolik starał się uzgodnić stanowiska obecnych przez wysunięcie następujących tez: 1) Pojęcie sprawiedliwości jest warunkiem koniecznym dla wszelkiej moralności osobistej i społecznej; 2) Zgadamy się wszyscy co do tego, że możliwa i konieczna jest ogólnoludzka moralność, któraby wszystkich ludzi jednoczyła; 3) Właściwe formy życia religijnego powinny prowadzić do wyzwolenia osobowości ludzkiej w życiu indywidualnym, rodzinnym i społecznym.

W intencji organizatorów kongresu leżało jeszcze większe starcie przeciwności, bo zaproszeni byli delegaci Rosji Sowieckiej, Włoch i Niemiec. Ich referatom na temat wolności w wychowaniu i społeczeństwie miał świat anglo-saksoński przeciwstawić własne stanowisko. Zaproszeni delegaci nie przyjechali, bardzo słabo byli też reprezentowani przedstawiciele katolicyzmu. Niemniej jest niewątpliwą zasługą Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, że na kongresach jej możliwe są spotkania i dyskusje przedstawicieli różnych kierunków ideowych i społecznych.

A. O.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI
i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA