

## SKUTECZNOŚĆ WYCHOWANIA

(Ciąg dalszy)

## II.

Na ogół dwa są możliwe poglądy na osobę wychowanka, jako na substrat przejawów działania w stosunku do warunków zewnętrznych, do otaczającego go świata. Jeden traktuje wychowanka i świat otaczający, jako dwa odrębne, różne pierwiastki, w każdym razie przeciwstawne, drugi zaś widzi w obu tych czynnikach elementy łączne, momenty jednej szerszej, ogólniejszej całości, na wzór elementów świata fizycznego czy chemicznego. Każde z tych stanowisk inaczej kształtuje całą problematykę wychowania, a między innymi obchodzący nas w tej chwili problem skuteczności wychowania. Wśród teoretyków pedagogiki przeważa stanowisko pierwsze, tzn. rozważa się poszczególne zagadnienia na płaszczyźnie dualistycznej, przeciwstawiającej świat otaczający osobie wychowanka. Najłatwiej wykazać to można w zakresie celów wychowania, gdyż one właśnie wyrażają subiektywną syntezę ogółu poczynañ wychowawczych.

Z punktu widzenia tego stanowiska wszystkie cele pedagogiczne bez względu na ich genezę, treść i formę, sprowadzają się do jednej wspólnej zasady. Przyjmuje się mianowicie że czynnik determinujący życie człowieka tkwi wyłącznie w jego własnej strukturze bądź wziętej w całości (osobowość), bądź w jakimś jej elemencie, przejawie (temperament, charakter, inteligencja), któremu się wówczas przypisuje specjalną wartość życiową, bądź wreszcie w poszczególnych cechach lub ich zespołach w rodzaju szlachetności, mądrości itp. czyli tzw. zasadach i ideałach. Ta zasadnicza myśl przyświeca nie tylko takim celom, które sięgają po jakąś absolutną wartość istniejącą sama w sobie, lub w jakimś obiektywnym bycie, np. dobro, piękno, prawda, kultura, duch obiektywny — cele idealistyczne; (nazywam je tak dlatego, że nie sposób wyeliminować z nich pierwiastka immanentnego, ukrytego w tej czy innej postaci), ale i takim, które uzależniają swą wartość od układu i wpływu warunków realnych, materialnych, jak np. przystosowanie, powodzenie itp. (cele realistyczne). Jakkolwiek różnią się one w swej treści, argumentacji, konsekwencji praktycznego zastosowania, to jednak w obu razach za decydujący moment uważa się postawę wychowanka, jego umiejętność dostosowania się do otoczenia, wyzyskania odpowiednich dla siebie warunków, zabezpieczenia się przed ich złymi stronami lub celowej

ich zmiany. Jednostka występuje tu jako samoistny czynnik albo też jako samoistne narzędzie celów heteronomicznych, np. społecznych, zawsze jednak wychowanek występuje jako wyłączne i wystarczające źródło swego zachowania się wobec otoczenia. Wyrazem tego jest przeciwstawienie go t. zw. „rzeczywistości”. W wychowanku jako takim ma spoczywać odpowiedzialność za treść, tendencję i sens jego życia. W takiej koncepcji jednostka ludzka zarysowuje się jako odrębna, zamknięta w sobie i skończona w każdym momencie całość, która co najwyżej może wchłaniać w siebie elementy zewnętrzne, pozostając do nich w takim stosunku, jak do czegoś obcego, istotnie zewnętrznego. Źródło zaś wszelkich zmian zachodzących w danej jednostce, w jej postępowaniu, ma tkwić w niej samej, jako wieczysta tendencja do działania (Dewey), czy rozwoju, realizowania się osobowego (Stern), czy też zaspokajania potrzeb (Claparède). Następstwem takiego pojmowania rzeczy musiało być skierowanie całej uwagi na wzmocnienie tej tendencji, na ukształtowanie się jednostki, jej osobowości, charakteru, sprawności aktywnej itp. Na pozór jest to zgodne z codzienną obserwacją. Przywykliśmy identyfikować życie ludzkie z obserwowaną jednostką. W najprymitywniejszej formie rozumienia rzeczy życie wyczerpuje się w ruchu: żywe jest to, co się samorzutnie porusza. Nawet w nauce nie brak prób sprowadzenia całego życia, nie wyłączając zjawisk psychicznych, do ruchu (bihewioryzm). — Ten zasadniczy rys w pojmowaniu wychowanka występuje i w tych celach wychowawczych, które wyrastają na gruncie czysto socjologicznym, traktując jednostkę, jako pochodną zbiorowości. Bo nawet choćbyśmy się posunęli do najdalszych granic w uzależnianiu jednostki od zbiorowości, jak to np. czyni N o g u é 1), sprowadzając nawet pamięć do funkcji życia zbiorowego, to jednak zawsze jednostka zostaje jednostką przeciwstawną społeczeństwu, którą dopiero zewnętrzne siły społeczne usiłują odpowiednio urobić i wykształcić zgodnie ze swymi tendencjami. W istocie rzeczy więc i tutaj jednostka traktowana jest jako element oddzielny i przy tym bierny (Durkheim 2), który może uchodzić za typowego przedstawiciela społecznego pojmowania funkcji życiowej wychowanka, powiada, że „w każdym z nas — możnaby powiedzieć — są dwie istoty, które jakkolwiek tylko w abstrakcji rozdzielne, wyraźnie dają się odróżnić. Na jedną z nich składają się wszystkie stany duchowe, dostępne tylko nam samym i zdarzenia naszego życia osobistego: jest to to, co można nazwać istotą indywidualną. Druga jest systemem idei, uczuć i przywyczażeń, które wyrażają w nas nie naszą własną osobowość, lecz grupę społeczną albo różne grupy społeczne, z których pochodzimy. Są to wierzenia religijne, przekonania

1) N o g u é Jean: „Le problème de la mémoire historique et l'influence de la société sur la réminiscence” (Revue philosophique XCIX. Janvier — Juni 1925. 388—424).

2) D u r k h e i m E m i l: „Éducation et sociologie” Paris. Alcan 1922. Str. 49. „En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparable autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-même et aux événements de notre vie personnelle: c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme l'être sociale. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation”

i praktyki moralne, tradycje narodowe czy zawodowe i opinie zbiorowe wszelkiego rodzaju. Ogół ich stanowi istotę socjalną. Ukształtowanie w każdym z nas tej właśnie istoty jest ostatecznym celem wychowania". Kryje się w tych słowach wyraźne przeświadczenie o odrębności wychowanka w stosunku do zbiorowości, jako czynnika nie tylko odrębnego, ale i przeciwstawnego. Taki pogląd na istotę wychowanka stawia nas przed apriorycznie przyjętą zasadą *d u a l i z m u ś w i a t a*: z jednej strony występuje *c z ł o w i e k*, jako czynnik samoistny, samorzutny w działaniu, a przynajmniej w pewnym zakresie jego zachowanie się np. w zakresie zjawisk duchowych, psychicznych, — z drugiej zaś cały pozostały świat, całe otoczenie człowieka, z którym pozostaje w stałym kontakcie już to pozytywnym, już to negatywnym. Już w samym postulatcie skuteczności wychowania mieści się pojęcie postawy wychowanka, jego zachowania się względem otaczającego świata (w najszerszym tego słowa znaczeniu). To też dualizm ten nie jest prostym stwierdzeniem faktu, lecz koniecznym postulatem dla sformułowania wartości wychowanka. Przed pedagogiką — wystąpić musiało zagadnienie stosunku tego świata otaczającego do wychowanka. W celach wychowawczych bowiem trzeba było uwzględnić oba przeciwstawione sobie czynniki. To zaś mieści w sobie nowe trudności, niełatwo dające się rozwikłać, gdyż w zastosowaniu do zagadnień praktycznych wymaga wytłumaczenia wzajemnego *k o n t a k t u* wychowanka i otoczenia.

W sposobie rozwiązywania tego problemu można na ogół wyróżnić trzy kierunki. Jedną z oryginalniejszych koncepcji jest *k o n w e r g e n c j a* W. Sterna<sup>3)</sup>. Jak wiadomo, Stern posługuje się pojęciem „osoby” jako istoty bytu. Otóż otoczenie, świat zewnętrzny jest koniecznym czynnikiem w procesie stawania się, realizowania się osoby, jest więc czymś koniecznym dla jej istnienia. Lecz otoczenie sprowadza się do dwóch warunków: świata współczesnego i uprzedniego i oba wyciskają swe piętno na osobie. Ponieważ osoba istnieje tylko w formie czynnej, przeto konwergencja jest jej działaniem, gdzie oba warunki występują jako proces dziedziczenia i nabywania. Oba te kierunki działania osoby jako takiej, zbiegają się, konwergują. Moment zbieżności, ich punkt przecięcia się niejako, jest tym, co autor nazywa *o s o b ą*, a w szczególnym wypadku *o s o b o w o ś c i ą*, w której ów warunek uprzedni — stanowi moment wewnętrzny, a współczesny — jest to moment zewnętrzny. Zawsze istnieją one równocześnie, pozostając do siebie w stosunku *j a k o ś c i o w y m*, a nie ilościowym. W przebiegu konwergencji wyróżnia Stern dwie formy: ostrą, tj. poszczególne akty, i chroniczną, która jest podstawą dyspozycji. Te zaś z kolei są również wynikiem konwergencji. W ten sposób całe życie i rozwój wychowanka sprowadza się w istocie do konwergencji. Kontakt wychowanka z otoczeniem sprowadzony jest do samego procesu stawania się osoby (osobowości). Punktem wyjścia tego procesu jest on sam, on występuje jako moment czynny. Przez pojęcie konwergencji usiłuje Stern zatrzeć przeciwstawność między wychowankiem i oto-

<sup>3)</sup> Stern William: „Die menschliche Persönlichkeit” 3 wyd. Lipsk 1923. Jest to II tom dzieła: „Person und Sache. System des Kritischen Personalismus”, w którym autor rozwija całokształt swej filozofii w oparciu o przeciwstawność pojęć: osoby i rzeczy.

zeniem. W logicznej jednak konsekwencji zasada konwergencji prowadzi do sprzeczności, gdyż albo osoba wymaga od swego rozwoju i spełniania się świata rzeczy, tj. świata zewnętrznego, a wówczas jej rozwój nie jest wyłącznym jej, immanentnym atrybutem, jakby to wynikało z całej teorii autora o osobie, — albo też świat rzeczy (zewnątrzny) i osoba są równoważnościowe w swoim stosunku, co również nie zgadza się z zasadniczą tezą filozofii tegoż myśliciela, że świat otaczający jest czymś wtórnym, pochodnym względem osoby. W obu razach sprzeciwia się to przeniesieniu pierwiastka czynnego wyłącznie na osobę, w naszym przypadku na wychowanka. To też sam jej twórca w późniejszych swych pracach<sup>4)</sup> zajmuje stanowisko już zdecydowanie idealistyczne, gdzie świat zewnętrzny jest po prostu emanacją osoby, jako konieczność przeciwstawiania sobie swego „nie-ja”. Lecz i takie Fichtowskie stanowisko nie tylko niczego nie wyjaśnia, lecz usuwając w ogóle otoczenie realne z pod nóg wychowanka staje się dla pedagogiki koncepcją zupełnie bezużyteczną. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że ani świat otaczający nie jest funkcją wyłącznie jednostki, wychowanka (wszak nigdy się nie stosuje do niego w zupełności, czego dowodem są stałe konflikty między nim a otoczeniem), ani też, że rozwój jednostki w dowolnym momencie obserwacji zawsze zawiera pierwiastki swoiste, nie wymagające dla swego zrozumienia ingerencji świata zewnętrznego współczesnego czy uprzedniego. Psychoanalizie zawdzięczamy wydobycie na światło dzienne niektórych faktów świadczących istotnie o całkowitej spontaniczności życia wychowanka w stosunku do otoczenia. Wprawdzie pojęcie osobowości (w sensie teorii Sterna) doskonale się nadaje do interpretowania pewnych objawów indywidualnych wychowanka, np. twórczości artystycznej. Wówczas jednak staje się zbędna konwergencja, a tym samym pozostawia się na uboczu cały świat realnego życia wychowanka. Jak Karol Darwin, chcąc się utrzymać na stanowisku czysto mechanicznym, sprowadził do zera indywiduum, doprowadzając całą teorię ewolucji do nieuchwytniej zasady całkowania się nieskończenie drobnych wielkości — tak znowu Stern dla ratowania absolutnej całości i jedności osoby popada w drugą krańcowość, sprowadzając do zera rolę świata realnego, przez co dochodzi do sprzeczności w samej zasadzie konwergencji, gdzie świat otaczający, jako konieczny dla istnienia osoby, jest zarazem immanentnym jej tworem.

Do tej samej kategorii spekulatywnego wyjaśnienia kontaktu wychowanka z otoczeniem należy również zaliczyć znany aksjomat aksjologiczny Kerschensteinera<sup>5)</sup> o podobieństwie struktur. Wybitny rzecznik szkoły pracy zakłada istnienie obiektywnych dóbr kulturalnych w rodzaju poszczególnych nauk, sztuk, techniki itp. Każde z tych dóbr kulturalnych posiada swoją specyficzną strukturę, odpowiadającą strukturze duchowej jej twórców. To też każde z nich zawiera w swej strukturze wartość duchową prawdy, piękna, czy moralności, z której wyrasta. Wychowanek zatem

<sup>4)</sup> Stern William: „Personalistik als Wissenschaft”. Lipsk 1930.

<sup>5)</sup> Georg Kerschensteiner: „Theorie der Bildung” II wyd. 1928. „Pojęcie szkoły pracy” przekł. B. Jakubowskiego. Książnica Atlas (Biblioteka Przekładów Dziel Pedagogicznych pod red. Dra Zygmunta Ziemińskiego). „Theorie der Bildungsorganisation”.

zastaje w świecie otaczającym gotowe dobra kulturalne o określonej strukturze. Lecz sam również posiada swoją własną strukturę. Struktura wychowanka może być podobna do danej ze struktur dóbr kulturalnych i to w większym lub mniejszym stopniu, lub też zupełnie różną. Kształcenie polega wg Kerschensteinera na przyswajaniu sobie, wchłanianiu przez wychowanka owych dóbr kulturalnych. Odbywa się to na drodze wypracowywania w sobie jakiegoś dobra kultury. Stosownie do aksjomatu aksjologicznego możliwe to jest tylko wówczas, jeżeli istnieje zgodność między strukturami wychowanka i danych dóbr kulturalnych. Tym tłumaczy sobie autor zjawisko specjalnych „uzdolnień”. Tak samo fakt lepszych czy gorszych postępów w przyswajaniu sobie poszczególnych dziedzin umiejętności i wiedzy u uczniów znajduje wyjaśnienie na tej drodze. Ponieważ dobra kulturalne dane są obiektywnie, więc cały proces kształcenia, jego kierunek i granice wyznaczone są strukturą wychowanka. Jest to więc proces czysto subiektywny, polegający na możliwościach wrodzonych. Rola wychowawcy schodzi do minimum. W wychowaniu chodzi jedynie o to, aby wychowankowi dostarczyć takich dóbr kulturalnych, jakie mogą być przyswojone, a raczej przeżywane przez niego, jakim odpowiada jego struktura. Uzależnienie jednak możliwości kontaktu od podobieństwa jest dosyć problematyczne i nie da się uzasadnić ani logicznie, ani doświadczalnie. Aksjomat Kerschensteinera (bardzo przypominający przedustawną harmonię Leibniza) nie da się zastosować do zjawisk pedagogicznych choćby z tego względu, że w wychowaniu mamy do czynienia z procesem stawania się, tworzenia się nowych faktów, nie istniejących dotychczas, nowych przeżyć wychowanka, nowych zjawisk społecznych i nowych zjawisk materialnych, czysto fizycznych.

W drugą stronę popada znowu kierunek heteronomicznie traktujący życie wychowanka, rzucając go o skałę „rzeczywistości”, będącej poza nim. Wychowanek zastaje już świat gotowy, obcy dłoń, nieznan, wyznaczony odrębnym istnieniem, na którego kształtowanie się nie ma żadnego wpływu. Szczególnie podatny grunt dla tego kierunku przedstawia czysto socjologiczne pojmowanie wychowania. Tu bowiem wychowanek jest zupełnie zależny od woli społeczeństwa, jest biernym narzędziem, faktycznym jego tworem. Wychowanie jest — zdaniem francuskiego socjologa Durkheima <sup>6)</sup>, — funkcją wyłącznie socjalną przekazywania i utrwalania w młodym pokoleniu cech i własności potrzebnych dla danego społeczeństwa. Ze jednak właściwości te nie mogą być przekazywane w innej formie jak tylko przez wychowawczą działalność tegoż społeczeństwa <sup>7)</sup>, przeto każda jednostka staje się sobą, tym, czym jest, tj. istotą, mogącą istnieć, żyć w społeczeństwie wyłącznie dzięki temuż społeczeństwu. Kultywowanie zatem cech potrzebnych społeczeństwu, przeniesienie ich na potomstwo odbywa się nie drogą dziedziczenia, lecz stałego oddziaływania społecznego. W tym uzależnieniu wytwarzania się właściwości jednostki od bezpośredniego wpływu społeczeństwa autor posuwa się nawet do twierdzenia, że

<sup>6)</sup> Durkheim Emil: „Education et Sociologie” Paris, Alcan 1922. Str. 49.

<sup>7)</sup> Ibid., str. 122.

„wychowanie jako przygotowujące do życia powinno mieć w sobie coś z surowości<sup>8)</sup>), jaką się odznacza życie społeczne, które jest ciężkie i surowe. Jednostka jako taka, jej struktura duchowa zależy od czynników zewnętrznych; o jej życiu i jej cechach decydują wyłącznie warunki otaczające, społeczne. Sama jednostka natomiast jest pozbawiona elementów twórczych — indywidualnych. Wszelka zmiana wychowania pochodzi od zmiany warunków socjalnych<sup>9)</sup>). Jest w tym stanowisku coś z mechanistycznego pojmowania życia, gdzie o działaniu i zachowaniu się jednostki decydują przede wszystkim siły zewnętrzne. O ile Stern przerzuca punkt ciężkości w stosunku wychowanka do otoczenia na stronę wewnętrzną wychowanka, o tyle Durkheim — wręcz przeciwnie — czynnikiem zewnętrznym przypisuje rolę decydującą. Trzeba przyznać, że założenia autora wyjaśniają nam wiele zjawisk pedagogicznych, choćby wspólność cech jednostki i społeczeństwa, a w pierwszym rzędzie proces przystosowywania się jednostki do danego środowiska, lecz z drugiej strony nie znajdujemy w nich miejsca dla i n d y w i d u a l n y c h form zachowania się, których wpływu jednak nie można zaprzeczyć nawet w stosunku do działania społecznego (np. polityka). Tym więcej daje się to wyczuć w wychowaniu, gdzie nawet zgodnie z teorią Durkheima trzeba przyjąć, że proces dojrzewania socjalnego jest jeszcze nieskończony, dopiero się tworzy. Poza tym cała dziedzina instynktów, odgrywających także poważną rolę w życiu społecznym, pozostawalaby zupełnie na uboczu. Również cechy charakterologiczne dzieci nie znajdują tu dostatecznego uwzględnienia, a trzeba przyznać, że odziedziczone cechy jednostki mają swoje twórcze znaczenie w życiu zbiorowym i w wychowaniu pominąć ich nie można. Wszyscy socjologowie godzą się na fakt zmienności społeczeństwa. Właśnie ta zmienność — wobec nierównie powolniejszych zmian podłoża materialnego, na którym społeczeństwo bytuje, byłaby czymś w wysokim stopniu tajemniczym, gdybyśmy chcieli zupełnie zaprzeczyć bezpośredniej lub pośredniej ingerencji indywidualnej. Cechy bowiem wrodzone indywidualne przedstawiają znacznie bogatszą skalę różnorodności, niż społeczeństwo.

Ciekawą próbą obojęcia piętających się trudności pod tym względem jest d i a l e k t y k a materialistyczna — pogląd intensywnie rozwijający się w filozofii w Sowietach, którego sposób uzasadnienia w szczegółach pozostaje w ścisłym związku z przekształceniami społeczno-politycznymi, a w którym zasada dynamizmu (ruchu, rozwoju) coraz wyraźniej się zarysowuje<sup>10)</sup>. Podstawowym założeniem dialektyki materialistycznej jest twierdzenie, że metoda myślenia jest tylko odbiciem prawdziwości zjawisk rzeczywistych<sup>11)</sup>, a zatem dialektycznej metodzie odpowiada analogiczny przebieg zjawisk realnych, tzn. że one istotnie tak przebiegają, jak się kształtują nasz sposób ich pojmowania i rozumienia. Jest to więc przerzucenie praw poznawania na procesy poznawane, praw logicznych na prawa empiryczne. Najogól-

<sup>8)</sup> Ibid., str. 70.

<sup>9)</sup> Ibid., str. 114.

<sup>10)</sup> Dr Stefan Rudniański: „Ruch filozoficzny w Z. S. R. R.” (Przegląd Filoz. 1936).

<sup>11)</sup> L. Rudas: „Der dialektische Materialismus und die Sozialdemokratie”. Verlagsgenossenschaft Ausländischer Arbeiter in d. U. S. S. R. Moskau — Leningrad“ 1934.

niejszą zasadą dialektyki — jako metody, a tym samym jako biegu rzeczy — jest prawo przenikania się przeciwieństw czyli prawo różnobiegunowej jedności wszystkich rzeczy<sup>12)</sup>. Np. człowiek jako istota żywa jest przeciwieństwem każdego innego stworzenia nie będącego człowiekiem, a zarazem sam jako taki zawiera w sobie oba przeciwieństwa, tak że można go z jednej strony traktować jako zwierzę, a z drugiej jako istotę różną od zwierzęcia. Typowym przykładem takiego pojmowania jest klasyczna forma definicji zawierająca w części orzekającej najbliższy zakres rodzajowy i cechę wyróżniającą. Z tej naczelnej zasady wypływają już, jako następstwo, dwa dalsze prawa, mianowicie: rozwój w przeciwieństwach i prawo przejścia jakości w ilość i odwrotnie. Jako przykład procesu dialektycznego w przyrodzie żywej chętnie podają zwolennicy tej zasady rozwój ziarna zboża. Zanik ziarna jako takiego jest koniecznym warunkiem powstania nowej rośliny, której kres życia jest równocześnie koniecznym warunkiem wytworzenia się nowego ziarna, a w całym tym cyklu życiowym nieustannie zachodzi przemiana ilości w jakość i odwrotnie. Dialektyka jest po prostu zastosowaniem, przeniesieniem idealistycznej dialektyki Hegla, obowiązującej w świecie pojęć, na grunt realistyczny. To też zwolennicy pedagogiki idealistycznej właśnie w duchu Hegłowskim starają się zastosować ją do rozważań nad wychowaniem<sup>13)</sup>. Są to jednak czysto spekulatywne konstrukcje w zakresie terminologii abstrakcyjnej i niewiele nowego wnoszą do omawianego zagadnienia skuteczności. Na tych przesłankach usiłowano stworzyć system wychowania<sup>14)</sup> jako syntezę przeciwstawnych prądów, panujących dotychczas w wychowaniu, mianowicie czysto idealistycznego i empirycznego. Pedagogika materializmu dialektycznego uwzględniać ma z jednej strony fakty dane empirycznie, które wzięte same dla siebie nie wystarczają do zbudowania systemu pedagogiki naukowej, nie mogą wyjaśnić wszystkich zjawisk wychowania, z drugiej zaś ma podkład filozoficzny, np. dialektyki materialistycznej. Z natury rzeczy trzeba traktować wychowanie łącznie ze środowiskiem społecznym. Problemy społeczno-polityczne są głównym źródłem zagadnień wychowania. Właśnie na tym socjalnym podłożu zasada dialektyczna święci triumfy. Powiązanie zagadnień pedagogicznych ze zjawiskami społeczno-politycznymi rozszerza w pewnym kierunku myśl pedagogiczną. Organizacja wychowania, program, cele wychowawcze nabierają istotnie świeżego tchnienia w tym oświetleniu. Jednakże nie wszystkie zjawiska wychowania wyczerpują się w procesach społeczno-politycznych (np. główne formy zachowania się niemowlęcia: zdobywanie dowolności ruchu, przyswajanie sobie wiadomości i cały proces uczenia się itp.). Poza tym sam problem skuteczności nie wiele na tym zyskuje. Doświadczenie kilkunastu lat wychowania w Z. S. R. R. dowodzi, że zmiana politycznego nastawienia sama

<sup>12)</sup> A. Thalheimer: „Einführung in den dialektischen Materialismus“ (Die moderne Weltanschauung) Sechsen Vorträge, gehalten an der Sun-Yat-Den-Universität zu Moskau vom 5 Februar bis 28 Mai 1927. Verlag für Literatur und Politik Wien — Berlin 1928. Marxistische Bibliothek. Werke des Marxismus — Leninismus. Band 14 — str. 112.

<sup>13)</sup> K. Sturm: „Zur Dialektik des Erziehungsbegriffs“, Die Erziehung 1926.

<sup>14)</sup> Prof. B. B. Komarowski: „Dialektika razvitija nauczno-pedagogičeskoj mysli“ („Rabotnik prosviszczennja“) Moskwa 1929.

przez się nie rozstrzyga jeszcze o pozytywnym wyniku wychowania, lecz konieczna jest ponadto odpowiednia metoda postępowania pedagogicznego. Z tego właśnie punktu widzenia trzeba rozważać wartość zasady dialektyki materialistycznej dla problemu skuteczności. Niestety, i ta zasada okazuje się za ciasną. Pominąwszy już fakt, że przeciwstawienie tezy i antytezy da się zastosować jedynie do pojęć, pełnych psychologicznie, tzn. do jakościowej wartości ich treści, a więc tylko do pewnego zakresu pojęć — to jednak w żaden sposób nie można identyfikować rozwoju, jako procesu ciągłego, z następstwem zjawisk, przeciwieństwa zaś z ich różnorodnością (np. takie procesy, jak wzrost, rozwój mowy, pamięci, zabawa itd. nie dadzą się podciągnąć pod kategorię przeciwieństw). Do interpretacji życia społecznego łatwo było zastosować dialektyczną metodę Hegla właśnie dlatego, że tu wchodzi w grę wartość i a nie. Zasadnicza trudność zasady dialektycznej, szczególnie w zastosowaniu do pedagogiki, tkwi w samym charakterze naszego poznania, w którym my sami jesteśmy nieodłącznym i decydującym czynnikiem. Poznawać bowiem możemy zawsze i wyłącznie przy pomocy środków tej samej natury, co i przedmiot poznawany. Podobnie jak fizyk znajduje nieprzewyciężone trudności w tym, że przy badaniu zjawisk fizycznych musi się posługiwać narzędziami fizycznymi, a więc mającymi te same cechy, które przy ich pomocy bada, tak samo i człowiek ze swym myśleniem o tzw. „rzeczywistości” jest nie odbiciem — lecz integralnym elementem całości badanej, owej „rzeczywistości”. Wszak cele pedagogiczne bez względu na ich genezę konstruujemy drogą rozumową i odnosimy je do zachowania się wychowanka. Lecz wychowanek ze swej strony posługuje się również drogą rozumową tej samej natury, co nasza, nie tylko w stosunku do dalszego otoczenia, ale i do nas samych jako wychowawców. Jak każda zasada aprioryczna, tak i dialektyczna może oddać pewne usługi pedagogice, np. przy poszukiwaniu genezy niektórych zjawisk wychowawczych zwłaszcza tam, gdzie wchodzi w grę procesy społeczno-polityczne, przeciwieństwa między zachowaniem się wychowanka i jego otoczeniem, np. objawy przekory, tworzenie się zespołów dziecięcych, wpływ środowiska pozaszkolnego na młodzież, wyłamywanie się spod wpływu pedagogicznego itp. Zwartego jednak systemu, gwarantującego skuteczność celów wychowania, nie można opierać wyłącznie na tej zasadzie.

Jak widzimy, każdy z tych zasadniczych kierunków starających się wyjaśnić kontakt wychowanka z otoczeniem, znajduje zastosowanie tylko do ograniczonego zasięgu zjawisk. Ich słuszność zależy od tego, jaki zrobimy wybór w narzucających się nam objawach życia wychowanka, co weźmiemy za kryterium wartości spraw życiowych. W pedagogice jednak takiego wyboru robić nie możemy. Musimy brać pod uwagę wychowanka jako całość, całe jego życie. Życie zaś wychowanka wzięte w całości jest znacznie szersze i wszechstronniejsze niż nasze cele wychowawcze. Cele zatem, posługujące się założeniami dualizmu: życia ludzkiego i świata zewnętrznego, nie mogą postulować skuteczności wychowania w sensie zgodności wyników z naszymi zamierzeniami i to bez względu na swą wartość etyczną. Problem skuteczności wychowania musi być przeniesiony na inną płaszczyznę, mianowicie z wychowanka



jako takiego na całkowity układ warunków, w jakich się wychowanek znajduje w czasie trwania procesu wychowawczego, czyli zasadę dualistyczną przeciwstawiania, rozdzielności (dysjunkcji) wychowanka i otoczenia zastąpić należy zasadą scaleniovą, łączności (koniunkcji). W pierwszej zasadzie podstawowym założeniem jest bądź niewspółmierność między wewnętrzną, subiektywną sferą duchowego życia jednostki i zewnętrznego, obiektywnego otoczenia, a więc przeciwstawność świata idealnego i materialnego (np. idealizm wszelkich odcieni), bądź też — jak to czynią teorie oparte o podłoże socjologiczne — różnica w genezie, w powstawaniu świadomej treści życia duchowej jednostki, przy czym uważa się życie świadome jednostki za proces wtórny, pochodny, zależny, natomiast życie społeczne za zjawisko pierwotne, niezależne. Ze stanowiska pedagogicznego ani jedno ani drugie kryterium nie jest wystarczające, a to z tego względu, że na ich podstawie nie da się w praktyce przeprowadzić ściślej granicy między wychowankiem a jego otoczeniem. Dla wychowawcy, jako obiektywnego, postronnego obserwatora, na otoczenie wychowanka składa się cały kompleks warunków, wśród których najpoważniejszą rolę odgrywa środowisko socjalne (np. mowa, przyswajanie sobie kultury, współżycie, współpraca). Zjawiska wewnętrzne, subiektywne, jako zasadnicze cechy wychowanka i jako główne sprężyny zachowania się jego występują tak samo i w jego otoczeniu socjalnym. Cechy zatem, które mają służyć wyłącznie do scharakteryzowania swoistej odrębności wychowanka, są rozsiane również i poza nim. Mamy z nimi do czynienia nie tylko u wychowanka, lecz i w otaczającym go środowisku. Te same zastrzeżenia stosują się rzecz prosta i do drugiego kryterium. Poza tym procesy takie, jak przyswajanie sobie właściwości duchowych środowiska, zależą w wysokim stopniu od cech jednostki (np. charakterologicznych). W niektórych razach trudno oddzielić moment socjalny od indywidualnego, jednostkowego (np. instynkt socjalny w tworzeniu się życia zbiorowego<sup>15</sup>). Sprawa się wreszcie i przez to komplikuje, że objawy życia społecznego, jak wartości moralne, polityczne, estetyczne itp. zawierają wyraźne znamiona wpływu jednostkowego. Zagadnienie nasze sprowadza się zatem do pytania, czy przeciwna zasada, scaleniovą usuwa lub przynajmniej zmniejsza trudności płynące z dualistycznego pojmowania życia; czy więcej odpowiada obiektywnemu przebiegowi zjawisk, a w następstwie tego, czy można przy jej pomocy rzucić jaśniejsze światło na rolę celów wychowania w postulacie skuteczności. Współczesna wiedza o dziecku wysunęła na światło dzienne tyle czynników natury indywidualnej i socjalnej, tak skomplikowała problematykę wychowania, że uzależnienie skuteczności wychowania od jednej grupy zjawisk byłoby zbyt skrópowaniem praktyki pedagogicznej, narzucałoby zbyt jednostronny punkt widzenia teorii. W rozumieniu zjawisk pedagogicznych i w konstruowaniu stosownie do tego

<sup>15</sup>) Tendencja niektórych socjologów do zmniejszenia roli instynktów jako pierwiastka woli-  
stycznego w zjawiskach społecznych, np. prof. dr Józef Chałasiński: „Psychologiczne  
i socjologiczne teorie Mc. Dougalla” („Chowanna”, kwiecień — maj 1935), odnosi się  
właściwie do samego pojęcia instynktu, a nie do czynników wrodzonych w ogóle, których  
w zasadzie nie kwestionuje. Zastąpienie zaś terminu „instynkt” terminem „popęd” lub „czynnik  
wrodzony” nie zmienia jego roli w życiu zbiorowym.

celów pedagogicznych najstosowniejszym wydaje mi się uwzględnienie jak najszerszego zespołu faktów, w które wychowanek jest uwikłany. Im większy zakres danych potrafimy ująć w całościową jedność, tym bliżsi będziemy prawdy w rozumieniu zachowania się jego i oceniania. Zeby temu postulatowi uczynić zadość należałoby zjawiska pedagogiczne rozważać nie na wzór przyrodniczych w ich najprostszych, najprymitywniejszych związkach, gdyż w rzeczywistości w tej formie nie istnieją, lecz przeciwnie — właśnie w konkretnym układzie wszystkich warunków, składających się na całość zjawiska i dopiero drogą analizy logicznej ustalić koncepcje materialne. Podobnie jak zjawisk socjologicznych nie można tłumaczyć tylko cechami biologicznymi albo życiem jednostkowym, jak zjawisk biologicznych nie można tłumaczyć wyłącznie procesami chemicznymi — tak zjawisk pedagogicznych nie sposób opierać jedynie na zjawiskach psychologicznych. Za podstawę trzeba brać jednostkę szerszą, wyższorzędną, znacznie więcej skomplikowaną. Taką jednostką może być właśnie całkowite zachowanie się wychowanka w warunkach, które zawierają i momenty indywidualne i momenty zewnętrzne, tkwiące w otoczeniu. W założeniu naszym rozciągamy pojęcie życia wychowanka na całkowity zespół czynników, bez których nie mógłby dojść do skutku żaden fakt życiowy. Życie człowieka przebiega zawsze i tylko w związku z otaczającymi warunkami. Współistnienie to wychodzi znacznie poza ramy czasowe i poza formy mechanistyczne. Jest to raczej związek dynamiczny polegający na wzajemnym m o d y f i k o w a n i u s i ę. Drugim zasadniczym rysem życia jest to, że się ujawnia w zmianach dokonywanych w otoczeniu. O życiu możemy mówić o tyle, o ile się w ten właśnie sposób wyraża, uzewnętrznia. To wyrażanie się przyjęto uważać w całości za przejaw popędów, instynktów, dyspozycji. Takie jednak ujęcie rzeczy nie wystarcza dla pedagoga praktyka, będącego zbyt bliskimi świadkiem zmian zachodzących pod jego własnym wpływem. Nie tylko z punktu widzenia biologicznego trudno jest rozgraniczyć oba czynniki życia: wewnętrzne i zewnętrzne, ale i w obrębie życia psychicznego, duchowego, społecznego, np. w działaniu instynktownym, w przejawianiu się dyspozycji, inteligencji, w tworzeniu i rozwijaniu walorów kulturalnych, jak nauka, dzieła sztuki itd. Nawet w odniesieniu do życia jednostkowego nie potrafimy ujmować odrębnie, niezależnie poszczególnych jego momentów. Stan omdlenia, znieczulenia, głębokiego snu itp. uważamy za poszczególny moment całkowitego życia danego osobnika właśnie dlatego, że nie możemy oddzielnie traktować i rozumieć żadnego przejawu życiowego i zawsze łączymy go z innymi, współczesnymi mu lub uprzednimi. Nie chodzi tu tylko o zasadę względności, albowiem fakt ten wykracza poza ramy logicznej spekulacji. Jest bezpośrednio przeżywany. Psychologii strukturalnej (w ujęciu Koffki) zawdzięczamy wykazanie konfiguracyjnego charakteru naszej świadomości. Każdy szczegół, każde nasze przeżycie dochodzi do stanu świadomego zawsze i tylko na tle pewnej „rzeczywistości” bez względu na to, jaki jest zakres tego tła, z którym tworzy nierozdzielny zespół. Zakres tego zespołu musi być tym szerszy i wszechstronniejszy, im bardziej chcemy

się zbliżyć w naszym poznaniu i rozumieniu do realnego, faktycznego, konkretnego życia danej jednostki.

To jednak jeszcze nie rozstrzyga wszystkiego. Jest to dopiero aspekt psychologiczny. Jest to warunek naszego poznawania. Teoria wychowania a zwłaszcza cele zawsze mogą wysuwać ogólniejszy punkt widzenia, wychodzący poza naszą świadomość. Ale właśnie tutaj spotykamy się z nowymi powikłaniami. Najogólniejszym objawem życia jest *d z i a ł a n i e*<sup>10)</sup>. Rzecz ciekawa, że fakt ten nigdy nie uchodził uwagi wychowawcy, jakkolwiek zależnie od stanowiska teoretycznego, zabarwienia filozoficznego i środowiska społecznego w rozmaity sposób go wyrażano. Koncepcje Rousseau'a, Pestalozziego, Tolstoja, Deweya, Kerschensteinerja, Decrolega i wielu, wielu innych, dalej takie pojęcia, jak „osobowość”, „samorzutny rozwój”, „aktywność” itp. mają właściwie na celu silniejsze zaakcentowanie jednego i tego samego zjawiska, tj. dynamizmu działania. Działania jednak nie ma bez oporu, bez jakiejś treści, a treść tę stanowią elementy, jakie wchodzi w rachubę przy działaniu. Odnosi się to do działania czysto mechanicznego, polegającego na pracy mięśniowej i do całego organizmu, do życia społecznego a nawet czysto psychicznego. Prawdę tę oddawna uznano w naukach przyrodniczych, gdzie nie mówi się wcale o działaniu abstrakcyjnym, lecz tylko o zależności. Również w naukach społecznych, gdzie ludzkie działanie jest głównym terenem badań, pojmowane jest ono jako wynik współistnienia i ścierania się różnych czynników. Najpowniej prawda ta toruje sobie drogę w obrębie rozważań mających za przedmiot duchową stronę człowieka, a to z tego względu, że tutaj wchodzi w grę subiektywność własnych przeżyć i silnie na tym tle zarysowująca się nasza indywidualność. Lecz i tu krok za krokiem myśl ludzka posuwa się w kierunku łącznego ujmowania zjawisk (strukturalizm, bięwiorizm, dialektyka mater.). Oddzielne istnienie poszczególnych przedmiotów czy zjawisk jest możliwe tylko w abstrakcji myślowej. Jeżeli zaś rozpatrujemy jakikol-

<sup>10)</sup> Na tym miejscu możemy schematycznie sformułować pojęcie działania w ten sposób:

I. W układzie U o dających się wyróżnić elementach: A, B, C...L, M, uważamy że element A działa w stosunku do pozostałych elementów (B, C...L, M) jako zespołu Z zawsze i tylko wówczas, jeżeli określonej zmianie elementu A odpowiada zmodyfikowanie zespołu Z, a to wskutek: a) zmiany dowolnego elementu (lub ich grupy) zespołu Z, b) zmiany konfiguracji elementów zespołu Z, c) zróżnicowania, tj. wytworzenia czy wprowadzenia nowych elementów w zespole Z.

Przykład konkretny, życiowy: Przyjęcie u państwa Y (ukł. U). Pierwsza sytuacja w czasie t<sub>1</sub>: goście i rodzice grają w bridge'a; ich chłopczyk bawi się (zesp. Z). Córeczka pani domu, dziewczynka pięcioletnia (elem. L) kładzie się na sofie i płacze z bólu zębów. Druga sytuacja w czasie t<sub>2</sub>: chłopczyk (braciszek o 2 lata starszy) uspakaja siostrzyczkę bezskutecznie, wreszcie podchodzi do stołu i mówi: „mamusiu, nie słyszysz jak L płacze?” Zachowanie się dziewczynki, jej działanie spowodowało zmianę całej sytuacji przez wprowadzenie nowych czynników (płacz) i odpowiednią reakcję (współczucie brata), wreszcie pośrednio zmianę konfiguracji całego zespołu (przerwanie gry, nastawienie uczuciowe i myślowe).

II. Elementem działającym w danym układzie może być: a) jednostka pojedyncza, indywidualna, albo b) jednostka zbiorowa, grupa.

III. Wychowanie zatem odnosi się do: a) działania jednostkowego i b) grupowego. Zadania te nie pokrywają się, tzn: że ze wzmocnienia działania indywidualnego nie wynika konieczność wzmocnienia działania zbiorowego ani też odwrotnie. Toteż w miarę rozwoju życia i funkcji wychowania obie formy działania: jednostkowego i zbiorowego — stają się koniecznym przedmiotem wychowania.

wiek ułamek życia w realnym jego przebiegu, to zawsze zarysowuje się on w powiązaniu z innymi. Konsekwencja takiego poglądu w zastosowaniu do życia ludzkiego występuje wyraźnie szczególnie wówczas, gdy sobie przedstawimy postępowanie jednostki (ew. grupy) z punktu widzenia odpowiedzialności za czyny. Rozdzźwięk między czynem a motywem objawia się w dwóch różnych aspektach: zewnętrznie dla obserwatora i wewnętrznie dla sprawcy czynu. Kryteria wartościowania w obu razach nie są zamienne, bo gdy w pierwszym wypadku my, jako obserwatorzy, bierzemy za podstawę oceny miarę obiektywną, np. dobro społeczne, zasady ogólno-etyczne, ew. własne przekonanie (jako miernik tych zasad), a intencja sprawcy staje się jedynie momentem domyślnym, to w drugim, dla sprawcy — przekonanie subiektywne jest decydującym sprawdzianem jego słuszności. Obie zasady prowadzą do różnych ocen. W dziedzinie wychowania mamy bardzo wiele zjawisk, w których dobitnie zarysowuje się owa rozbieżność między subiektywnym a obiektywnym wartościowaniem, jak np. dobrze pedagogom znane lenistwo, przekora wszelkiego rodzaju, aktywność, kłamstwo, posłuszeństwo, związane z nimi zagadnienia kary itd. Jako przykład powszechnej łączności zjawisk może służyć i ten fakt, że tak samo łatwo przychodzi nam wiązać je ze sobą w przebiegu czasowo-następczym, jako przejawy danego osobnika, jak i w przekroju niejako poprzecznym, bezczasowym, kiedy to dane zjawisko łączymy nie bezpośrednio z wychowankiem, lecz z innymi zjawiskami podobnymi, na podstawie wspólnych cech pozajednostkowych. W ten sposób tworzymy syntetyczne pojęcie czynów pojedynczych z pominięciem ich aktorów, mówiąc o „zakorzenionych” kradzieżach, przekroczeniach itd. jako o faktach „ogólnych” lub powszechnych w danej grupie dzieci (klasie). Takie pojęcie szukające racji w prawach obiektywnych, społecznych jest nie mniej realne, a nawet praktyczne, niż odnoszenie danych zjawisk do praw rządzących życiem subiektywnym. Pierwotnym jednak punktem wyjścia jest integralność ogółu zjawisk. Różnorodność jest faktem wtórnym, pochodną cechą rzeczywistości, tworzącą się na skutek c z y n n e j p o s t a w y o b s e r w a t o r a. Między innymi w tym wyraża się działanie jednostki.

Analizując działanie ludzkie pod tym kątem widzenia, znajdziemy w nim nieodłączne dwa momenty. Jednym z nich jest s y t u a c j a, tzn. układ tych wszystkich warunków, które, scentrowane dokoła obserwatora elementu (ew. zjawiska), determinują jego przebieg w sposób dający się stwierdzić. Wpływ tego czynnika łatwo się rzuca w oczy pedagogowi zwłaszcza w takich wypadkach, jak różne, nieraz wręcz przeciwne, zachowanie się tego samego ucznia w klasie i w domu; na tej lub innej lekcji; w gromadzie, zespole koleżeńskim i pojedynczo itp. Drugim momentem jest s o i s t e z a c h o w a n i e s i ę obserwowanego wychowanka, a to dzięki cechom specyficznym występującym w obrębie danej sytuacji tylko w nim, tak że bez niego dana sytuacja byłaby ich pozbawiona. One to właśnie wyróżniają go od zachowania się innych jednostek, postawionych w podobnej sytuacji. Przywykliśmy to nazywać indywidualnością danego wychowanka. Zawiera ona cały szereg czynników, tkwiących w rozważanym momencie czasu w samym wychowanku jako ta-

kim, a więc w jego strukturze organicznej i duchowej. MoŜnaby tu wymienić w pierwszym rzędzie wszystkie cechy wrodzone, odziedziczone, a następnie wszystkie te mniej lub więcej utrwalone cechy o charakterze nabytym, które się tworzyły bez przerwy w ciągu dotychczasowego życia wychowanka. Do tej kategorii naleŜy zaliczyć przyzwyczajenia, upodobania, pragnienia, nastawienia myślowe, niereakcji uczuciowych itd., wreszcie przeŜycia ogólniejsze, jak ideały, zasady itd. — słowem, całą postawę duchową względem otoczenia. Ta właŝnie strona wymaga pewnych wyjaŝnień. Wytwarza się ona w ten sposób, Ŝe kaŜde przeŜycie modyfikuje inne przeŜycie współczesne i oddziaływa na kierunkowość następných. Nie ginie więc bez echa. A chociaŜ w jakimś dłuższym okresie czasu wychowawca jako obserwator moŜe dojrzeć ew. domyśleć się jakiejś zasadniczej wytkniętej linii na podstawie zachowania się wychowanka w sytuacjach mających dla niego trwalsze, waŜniejsze znaczenie; chociaŜ z biegiem rozwoju Ŝwiat wewnętrzny, subiektywny równieŜ rozpada się na ośrodki, do których chętniej i łatwiej zwraca się sam wychowanek, to jednak nie sã obojętne i takie przeŜycia, czynności, które nie mając przewagi w danym momencie, mimo to powtarzając się stale i rytmicznie (np. zaspokojenie głodu, chwilowe błyski myśli, przedstawienia, zwaŝszcza silniej zabarwione emocjonalnie, jak odczucie piękna przyrody itp.) nie pozostają bez wpływu i znaczenia dla ogólnego tła postępowania i zachowania się wychowanka. Gdybyśmy nawet, jak to stara się uczynić Spranger<sup>17)</sup>, chcieli życie ludzkie ująć w jakieś zasadnicze główne tendencje wyrażone określoną wartością, to przedstawiałoby się ono jako wielowartościowe. Działanie ludzkie bowiem w rozwaŜanym okresie czasu wyraża się z reguły nie jedną, lecz kilkoma niewspółmiernymi wartościami, które — o rozmaitym nasileniu — stale charakteryzują człowieka i sã niemi łączącymi go z otoczeniem: np. cele polityczne, zarobkowe, zawodowe, seksualne, rodzinne itd. OtóŜ w tej dziedzinie przeŜyc spotykamy cały szereg momentów, które nie mieszczą się w ramach naszych racjonalnych celów wychowawczych, a jednak liczebnie sã o wiele częstsze, niŜ owe główne ośrodki i ideały, a co waŜniejsze, przechodzą niejednokrotnie w sferę życia podświadomego, znajdujãcego jednak ujście w naszym działaniu, w naszej postawie. JeŜeli całemu temu Ŝwiatu subiektywnemu przyznamy znaczenie dynamiczne wobec otoczenia, to jasnym się wyda twierdzenie, Ŝe wobec ciãgłego, zwaŝszcza w wieku młodym, narastania sfery podświadomej, powtórzenie się danej sytuacji, choćby przy minimalnych tylko odchyleniach, nie moŜe gwarantować takiego samego zachowania się obserwowanej jednostki. Sytuacja jest układem centrycznym dokoła ośrodka czynnego, jakim jest człowiek, zawsze więc wnosi on w sytuację coś ze siebie. KaŜda sytuacja z tego względu ma w sobie pierwiastek irracjonalny, tj. nie dający się wyznaczyć tylko warunkami w niej tkwiącymi, i odwrotnie — sytuacja jako taka nie da się wyznaczyć daną jednostką, jako centralnym

<sup>17)</sup> Edward Spranger: „Die Lebensformen”. Koncepcję Sprangera przyjmują i inni autorzy, jak O. Düring, Stern Er. i inni.

swym punktem. Swoistość zachowania się danej jednostki w określonej sytuacji pochodzi z jej czynnej postawy, z działania. Działanie zaś jest to poprostu komplikowanie sytuacji i wyraża się przede wszystkim w r ó ż n i c o w a n i u i w a r t o ś c i u j ą c y m a n a l i z o w a n i u danych warunków. Dlatego też poszczególne elementy czy momenty w danej sytuacji, nabierają specjalnego znaczenia dla tejże jednostki, wysuwają się w jej świadomości na plan pierwszy. W takiej np. sytuacji, jaką jest praca zarobkowa, mogą się wysunąć na czoło momenty utrzymania, pozycji zawodowej, zarobkowej, zaspokojenie ambicji, uległość wobec przełożonych, zadowolenie ze spełnienia obowiązku, poczucie swej wartości itd. Ponieważ zachowanie się nie jest funkcją wyłącznie jednostki, więc w różnych jakościowo sytuacjach mogą zająć pierwsze, najważniejsze miejsce różne momenty. Człowiek despota i bezwzględny na placu boju lub w walce politycznej, może być bardzo uległy i wrażliwy w życiu rodzinnym; przenikliwy badacz na polu nauki — niezdarly w życiu praktycznym. Codzienne doświadczenie uczy, że charaktery ludzkie i indywidualności często ulegają zmianom, zależnie od zmiany warunków. To, co nazywamy indywidualnością człowieka, jest w dosłownym znaczeniu wyrazu rezultatem życia zbiorowego w tym samym stopniu, jak i warunków wewnętrznych danej osoby. Każda sytuacja więc wraz z uwikłaną w niej jednostką jest zmienną, ma charakter dynamiczny. Jeżeli ogół zjawisk nazwiemy światem, rzeczywistością, to można zaryzykować twierdzenie, że rzeczywistość albo świat jest nam dany zawsze in actu, ciągle podlega nowym zmianom, nigdy nie jest skończony, wciąż się tworzy. W tym akcie stawania się, stwarzania się rzeczywistości człowiek bierze czynny udział narówni z każdym innym elementem świata, jako integralny element tej rzeczywistości. Inaczej można powiedzieć: świat się stwarza także i przez człowieka. Człowiek stwarza świat na pewnym odcinku rzeczywistości i to nie w znaczeniu idealistycznym, immanentnym, ale w realnym, obiektywnym, materialnym. Że tak jest istotnie, dosyć wskazać na zmiany, jakie zachodzą właśnie pod wpływem naszego działania w świecie materialnym (cała gospodarka, technika, kierowanie zjawiskami), który na pierwszy rzut oka zdaje się być zupełnie niezależny od człowieka, podlegać własnym prawom i w stosunku do niego wydaje się względnie stały. Wiadomo, że między kulturą, jako ludzkim tworzywem, a przyrodą, jako substratem działania ludzkiego, nie ma wyraźnie zarysowującej się granicy. Jedno przechodzi w drugie. Każda jednostka jest dla siebie, w swym najbliższym otoczeniu ośrodkiem twórczym.

Najwięcej przekonującym argumentem na rzecz słuszności zasady scaleniowej jest sama praktyka pedagogiczna. Koncepcja Deweya, oparta na szerokiej podstawie teoretycznej, jest doskonałym tego wyrazem. Tu należy zaliczyć wszystkie poczynania tego rodzaju, jak ośrodki zainteresowania w systemie Decrolego, metoda projektów w ujęciu Stevensona itp., gdzie punktem wyjścia jest jak najszerszy zasięg życia wychowanka, jego nierozzerwalny związek z warunkami realnymi i traktowanie dowolnego zakresu zjawisk pedagogicznych, w tym wypadku specjalnie dydaktycznych, jako elementu szerszego kompleksu działania.

Wreszcie szkoła produktywna w Sowietach i pokrewne jej kierunki w Niemczech<sup>18)</sup>, którym potężnego rozmachu nadała powojenna ideologia świata pracy. Dziś już bez mała całe szkolnictwo, zwłaszcza powszechne, nastawione jest ku życiu praktycznemu, ku związaniu wychowanka z jego środowiskiem. Wyrazem tego jest konstrukcja programów i organizacji szkolnictwa.

Poucającym pod tym względem jest kierunek współczesnej myśli pedagogicznej w Austrii, specjalnie na polu metodycznym, gdzie do niedawna niepodzielnie panował duch Herbarta i Zillera ze swoim apodyktycznym rozdziałem czynności intelektualnych na stronę materialną i formalną. Dziś natomiast zarysowały się bardzo silnie wręcz przeciwne tendencje, wychodzące od życia, jako najogólniejszej podstawy nauczania<sup>19)</sup>.

Staraliśmy się wykazać, że zasada scalenkowa lepiej odpowiada faktom pedagogicznym i pozwala je racjonalniej powiązać w całość, niż przeciwna, polegająca na rozdzielności wychowanka i otoczenia realnego. Tym samym może być uznana za konieczny i wystarczający warunek możliwości wywierania wpływu pedagogicznego i — co za tym idzie — skuteczności wychowania. Łącznikiem między czynnikami wychowania jest — jak widzieliśmy — *d z i a ł a n i e* wychowanka. Ono zatem warunkuje możliwość skuteczności procesu wychowawczego. Już poprzednio podkreślaliśmy fakt, że wszystkie poczynania w akcie wychowania ze strony wychowawcy mogą się ujawniać tylko w formie realnej, tj. działania wychowawcy i zmianach spowodowanych przez to w otaczających warunkach. Działanie wychowanka ulega zmianie dzięki zmianom warunków. W poszukiwaniu zależności między formami działania wychowanka a otoczeniem, jako terenem i przedmiotem tego działania, zamyka się ostatecznie problem skuteczności. Analogię dla takiego ujęcia rzeczy znajdujemy w dziedzinie nauk przyrodniczych, gdzie również wszystkie zjawiska, jakkolwiek dane nam w postaci jakościowej różnorodności, traktujemy jako równoważnościowe na podstawie założenia, że są to przejawy jednej i tej samej rzeczywistości, poszukując między nimi jedynie związków zależności. Hipotetyczny związek przyczynowy między celem i skutkiem wychowania zastępujemy obiektywnym związkiem zależności wszystkich trzech czynników, tj. wychowanka, wychowawcy i otaczających warunków. Jest to bez wątpienia rozszerzenie pola możliwości w badaniach pedagogicznych, a co ważniejsze, sprowadzenie ich do realnych potrzeb praktyki pedagogicznej.

Warunek możliwości uzyskaliśmy kosztem usunięcia zasady idealistycznej, która

<sup>18)</sup> Dr Karsen Fritz: „Die Schule der werdenden Gesellschaft“ 1922; „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ 1923; „Versuchsschule und Schulversuche in den deutschen Ländern“ (Schulreform) 1925.

<sup>19)</sup> Doskonale obraz tego ruchu można sobie wyrobić na podstawie książki Linkego Karola: „Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej“ (Przekł. Dra Juliusza Saloniego. Warszawa 1933). Również ciekawy przykład scalenkowego traktowania zjawisk pedagogicznych przedstawia piękny eksperyment — jakkolwiek pomyślany w duchu teorii osobowości — Elsy Köhler (Elsa Köhler und Ingeborg Hamberg: „Zur psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität“. Entwicklungsgeschichte einer Klasse 1924—1930. Berlin 1931; i Elsa Köhler, K. Reiningger, I. Hamberg: „Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht“ 1935).

wyposażyla w metafizyczny pierwiastek tylko jeden z członów rzeczywistości pedagogicznej, mianowicie nasze własne „ja”, stwarzając przez to przepaść nie do przebycia między wychowankiem a światem realnym, materialnym. Uporczywość, z jaką wielu badaczy trzyma się właśnie tej drogi, czyni wrażenie, że na dnie duszy naszej tkwi jakiś instynktowny, tajemniczy popęd, który każe szukać ukojenia w przeświadczeniu o przynależności do jakiegoś wyższorzędnego, niezależnego i samodzielnego bytu. Zdaje mi się, że w tym etycznym a zarazem czysto estetycznym aspekcie tkwi przywiązanie do wiary w naszą wyższość nad światem zjawisk i niechęć do identyfikowania się z nimi. Trudno nam się pogodzić z myślą, że moje „ja”, tak różne od każdego przedmiotu martwego, od każdego jestestwa materialnego, miało być czymś równorzędnym z procesami dającymi się mechanicznie tłumaczyć. Zapewne, że jest to silny motyw, niełatwo dający się przewyciężyć. Trudno go wyeliminować nawet z naszych przekonań i poglądów czysto teoretycznych. Zapewne przy popularnym, naiwnym ujmowaniu rzeczy dysonans między „ja” i jakimkolwiek materialnym przedmiotem zawsze będzie budził odrazę do tej „martwej rzeczywistości”. Ale sprawa się zupełnie zmieni, jeżeli na całą rzeczywistość — w podanym przez nas wyżej znaczeniu — spojrzemy nieco głębiej i ogólniej. Wszak tajemnice kryjące się na dnie otaczającego nas świata dostarczają myślicielom niemniej silnych wrażeń; wymyślanie się w istotę rzeczy daje niemniej wzniosłe i potężne przeżycia, niż wgłębianie się w nasze własne „ja”. A kto potrafił się wczuć w potęgę piękna przyrody, ten nie dozna zawodu lub poniżenia w wycuciu swej łączności z tym prawdziwym „universum”; wręcz przeciwnie, znajdzie tu dopiero prawdziwą radość i zadowolenie. Od zarania myśli ludzkiej przez Platona, Spinozę, Spencera aż do współczesnych myślicieli stale przejawia się ta tendencja do zidentyfikowania się z wszechświatem. Pierwiastek metafizyczny nie ulegnie zniszczeniu. Z jednego członka rzeczywistości przenosimy go na całość. Przez to usuwamy zasadę dwoistości w traktowaniu zjawisk pedagogicznych a zyskujemy możność rozważania łącznego wszystkich czynników wychowania.

Przekonanie o skuteczności wychowania jest tak silnie zakorzenione, że prawie każda matka wierzy w rezultaty swych wysiłków wychowawczych. Sam więc fakt stwierdzenia możliwości skutków wychowania miałby małe znaczenie, gdybyśmy się nie pokusili o wskazanie, na czym ta skuteczność polega, co ona oznacza.

W przeciwieństwie do zasady dwoistości w pojmowaniu wychowanka i otoczenia przenieśliśmy przedmiot wychowania wyłącznie z osoby wychowanka na jego d z i a ł a n i e, które jest funkcją zarówno jednego, jak i drugiego członu. Wyrazem skuteczności zatem będą modyfikacje, jakie zachodzą w działaniu wychowanka pod wpływem głównych czynników wpływu pedagogicznego, tj.: celów i środków wychowania. Z tego punktu widzenia można rozumieć przez pojęcie skuteczności albo nadanie określonego, tj. pożądanego kierunku działania wychowanka, który by odpowiadał danym celom, albo też dowolną zmianę kierunku działania wychowanka, nie pozostającą w związku wynikającym z tendencją zawartą w celu. Dla ustalenia istotnego sensu skuteczności ważnym jest to, który z tych przypadków ma faktycz-



nie miejsce w procesie wychowania. Ponieważ cele działają wyłącznie pod postacią środków bezpośrednich i pośrednich, przeto należy dokładniej przyrzeć się zmianom w związku z osobą wychowawcy i środków pośrednich.

W procesie różnicowania się sytuacji trzeba zwrócić baczniejszą uwagę na dwie funkcje. Wśród ogółu elementów, na jakie rozpada się dana sytuacja pod wpływem działania człowieka, główne miejsce zajmuje *p i e r w i a s t e k s o c j a l n y*. Dorosły obraca się przeważnie w świecie stworzonym przez człowieka, natomiast dla wychowanka wyróżnia się ten czynnik od pierwszej chwili jako główny motor sprowadzający zmiany w otoczeniu, do których wychowanek musi się dostosowywać. W miarę rozwoju życia znaczenie tego czynnika komplikuje się przez to, że wzrasta ilościowo, a zarazem i przez to, że dzięki niemu wychowanek wkracza w nową dziedzinę zjawisk, już nie materialnych, jak rozumienie ludzi, porozumiewanie się mową itd. Drugim znamienym rysem jest to, że elementy sytuacji w miarę wyróżniania się nabierają tym samym cech wartości i już w tej formie wchodzi w orbitę działania wychowanka, rozszerzając, modyfikując i wyznaczając jego kierunkowość. Obserwując rozwój psychiczny dziecka w ciągu paru pierwszych lat życia i analizując szczegółowo jego zachowanie się w otoczeniu, łatwo znajdziemy przykłady na to, jak każde zjawisko, które dziecko po raz pierwszy wyróżnia (spoststrzeża) w swym otoczeniu (światło, jaskrawy przedmiot itp.) łączy się z natężeniem uwagi, wzmocnieniem tonusu całego organizmu, z ruchami w kierunku tegoż zjawiska, zmianą w razę twarzy (np. oczu, ust) itd. Wrażenie, przeżycie psychiczne zbiega się tu i identyfikuje z działaniem jego. Takie wyróżnienie obiektywne danego elementu jest równoznaczne z emocjonalnym wyróżnianiem odnośnego przeżycia a cały taki akt zachowania się dziecka dąży do wprzęgnięcia danego zjawiska (czy przedmiotu) w krąg swego działania. Wyróżnione elementy sytuacji nabierają przez to nie tylko *w a r t o ś c i e m o c j o n a l n e j*, ale i *z n a c z e n i a n a d r z ę d n e g o* w działaniu, zajmują określoną pozycję użytkową, nabierają znaczenia obiektywnego. Dziecko w pierwszych okresach życia z całym przejęciem się chwytą za nęcący przedmiot, aby go w tej chwili rzucić i takie postępowanie powtarza się ciągle nawet w stosunku do tego samego przedmiotu. Świadomość celu jest funkcją wtórną, wynikiem życia, a nie pierwotną, tkwiącą w danym osobniku; jest następstwem działania a nie jego sprawcą. Pod wpływem działania zatem elementy sytuacji nabierają charakteru *i n s t r u m e n t a l n e g o*. Każdy z nich staje się punktem wyjścia dalszego celu, nowego. Elementy, dla danej sytuacji ważniejsze, zyskują cechę tę w wyższym stopniu. W mniej skomplikowanych formach życia, do jakich bezsprzecznie należy życie dziecka w porównaniu z życiem dorosłego, cecha ta tak wyraźnie i powszechnie występuje, że Binet, opierając właśnie na doświadczeniu swą skalę metryczną, nie wahał się narzędnego określenia przedmiotów uznać za formę pierwotniejszą w rozwoju inteligencji. Oświelenie to stosuje się i do osoby wychowawcy. Żaden cel wychowawczy nie działa bezpośrednio, sam przez się, przez treść swoją, ale jako szereg powiązanych, sensownych poczynań wychowawcy. Wychowanek zatem ma do czynienia zawsze tylko z *w y c h o w a w c ą d z i a ł a j ą c y m*, wy-

ciskającym swoiste piętno na nim i na otoczeniu. Innymi słowy wychowawca ze swoimi celami dostępny jest wychowankowi łącznie z daną sytuacją, jest jednym z jej elementów. Nawet zarządzenia jego osobiście, indywidualnie skierowane do wychowanka, zachowują w życiu tego ostatniego ścisłą łączność z tym czy innym układem warunków, nie działają zatem odrębnie, lecz przez — i w związku z jakąś sytuacją. W stosunku wychowanka do wychowawcy zachodzić musi ten sam proces modyfikujący, jak w ogóle w stosunku do danej sytuacji, tzn., że: a) dla wychowanka wychowawca odgrywa rolę *n a r z ę d z i a* w stosunku do reszty otoczenia, a zarazem b) wychowanek zajmuje wobec wychowawcy *p o z y c j ę c z y n n ą*, usiłując go nagiąć i dostosować do swego własnego biegu życia.

Obserwacja wieku szkolnego również potwierdza nasze przypuszczenia o instrumentalnym charakterze elementów sytuacji w stosunku do działania odnośnego wychowanka. Młodzież odczuwa potrzebę wychowawcy, jego pomocy materialnej, fizycznej a przede wszystkim duchowej w każdej bardziej niebezpiecznej lub zagmatwanej sytuacji, do niego zwraca się o radę, przy jego obecności i aprobacie czuje się pewniejsza i spokojniejsza. Stąd autoratywność jego sądu czy nakazu. Jeżeli w sprawach trudnych do rozstrzygnięcia dla młodzieży wychowawca okaże się nie wystarczający (nieznajomość rzeczy, nieudolność, chwiefność w postępowaniu, brak zdecydowania), to traci na zaufaniu, autorytecie lub szacunku. Ciekawe, że w wieku młodzieńczym wychowanek wprost instynktownie wymaga od wychowawcy natychmiastowego, trafnego i pewnego sądu w rozstrzygnięciu zawiliłych dla siebie problemów życiowych i ideowych. Wychowawca, który nawet zupełnie świadomie i celowo stara się zachować postawę wyczekującą w stosunku do nurtujących młode pokolenie kwestii spornych, staje się nieraz wprost męczącym dla nich. Natomiast taki, który ułatwia młodzieży decyzję, ew. idzie po linii jej pragnień, jest zwykle lubiany i wyzyskiwany. Ten sam instrumentalny stosunek cechuje postawę wychowanka i wobec jego własnych kolegów. Cała gra fantazji ma charakter narzędny<sup>20)</sup>. Wiele zagadnień dotyczących stosunku wychowanka do wychowawcy i rówieśników, których rozwiązania szukamy w typologicznych właściwościach wychowawcy, w autorytecie lub osobowości, znajduje na tej drodze prostsze i zgodniejsze z doświadczeniem wyjaśnienie.

Kilka jest form przenoszenia się wpływu. Jeżeli chodzi o dziecko, to na pierwszym miejscu należy wymienić *n a ś l a d o w a n i e*. Dziecko już od pierwszego roku życia naśladuje ruchy, powtarza dźwięki. Ta forma zachowania się odgrywa bardzo ważną rolę, umożliwiającą nawet przenoszenie się uczuć. Przyglądając się bliżej poszczególnym objawom naśladowania można się przekonać, że całkowite zachowanie się dziecka w trakcie naśladowania nie wyczerpuje się bynajmniej w zgodności ruchów czy w podobieństwie dźwięków z pierwowzorem. Już Stern W.<sup>21)</sup> zau-

<sup>20)</sup> Na tę rolę fantazji zwróciłem uwagę jeszcze w roku 1916 („Rola fantazji w duchowym rozwoju dziecka” w „Czasopiśmie Pedagogicznym”).

<sup>21)</sup> Stern William: „Psychologie der frühen Kindheit, bis zum sechsten Lebensjahre”. Lipsk, 1926, wyd. 4.

ważył, wychodząc zresztą ze swej teorii osobowości, że w najprymitywniejszym akcie naśladowania tkwi moment wyboru. Jeszcze lepiej sprecyzował to Koffka<sup>22)</sup>. Dziecko naśladuje nie poszczególne ruchy, lecz całości kształt jakiegoś aktu, jego wynik. Istotnie ten moment jest decydujący w procesie naśladowania. Stąd zjawisko to robi wrażenie wyboru celowego. Np. ktoś, chcący się nauczyć jazdy na rowerze lub tańca, naśladując uczącego, śledzi przede wszystkim całe wzięcie się instruktora a nie poszczególne, kolejne ruchy. Dopiero, gdy próby zawodzą, obserwacja idzie w kierunku analizowania pokazu. Podobieństwo w wykonywaniu poszczególnych ruchów jest następstwem procesu ogólniejszego. Poszczególne ruchy stają się wyraźne, zrozumiałe na tle ich roli w stosunku do całego wyniku, do całego działania. Weźmy prosty przykład: dziecko w wieku 8½ miesiąca stoi w swym łóżku siatkowym, trzymając się oburącz poręczy. Tuż przy nim jest wielki balonik. Podchodzę i w takt bębnię palcami po baloniku. Dziecko zwraca na to uwagę, chwilę przygląda się, a potem patrząc na moją rękę uderza swą rączką balonik. Widocznie spostrzega brak podobieństwa, powstrzymuje uderzenia, patrzy na moje palce i znowu próbuje. Odejmuję rękę, po chwili powtarzam próbę. Zachowanie się dziecka jest zupełnie analogiczne do pierwszej próby. Dziecko specjalnie chętnie bawi się tym balonem. Z zachowania dziecka wyraźnie widać, że: 1) punktem wyjścia do naśladowania jest dany układ warunków: odgłos bębnienia, ruchy balonika pod uderzeniem palców, ruch palców, sam balonik już dodatnio zarysowany w jego pamięci, 2) dopiero w miarę zainteresowania uwaga zacieśnia się do zjawisk elementarniejszych: ruch palców. Te elementy wyłaniają się z całej sytuacji w toku jej trwania. Są jej pochodne. Jeżeli analizę względnie prostego, prymitywnego zjawiska zastępujemy do bardziej złożonych przypadków, gdzie naśladowanie występuje nie bezpośrednio, ale po dłuższej przerwie, przy czym zatracą się świadomość pierwowzoru, jak to właśnie bywa w okresie wychowania szkolnego, to uwagi nasze możemy uogólnić na całkowity proces przejmowania wpływu wychowawcy drogą naśladowania. Chłopiec w domu bity przez ojca, przywykły do tej formy postępowania ojca i kolegów, do scen ulicznych itp. podobnie odnosi się do swego najbliższego otoczenia rówieśników czy rodzeństwa. Jest w takim postępowaniu bez wątpienia pierwiastek naśladownictwa; chłopak taki jednak naśladuje nie wyłącznie ruchy ojca, lecz to, co w podobnych scenach, zaobserwowanych przez siebie, przeżywał. Gra tu więc rolę zaspokojenie instynktów, stanów emocjonalnych, nawet ideałów: naśladowanie ojca w odnośnych sytuacjach służy mu do stworzenia sytuacji dla siebie pożądanej. Wychowawczy wpływ ojca przejawia się w jego roli w stosunku do bliższego czy dalszego otoczenia. Proces zatem naśladowania, jako forma wpływu wychowawczego, wychodzi poza osobę wychowawcy, wiąże się z określonym układem warunków i u wychowanka występuje również w formie działania względem określonych warunków. W tego rodzaju przypadkach zachowanie się wychowanka nie jest impresją tendencji wychowawcy, lecz własną ekspresją wychowanka

<sup>22)</sup> Koffka K.: „Die Grundlagen der psychischen Entwicklung”, 1925, wyd. 2.

w związku z osobą wychowawcy, który jest tylko środkiem, treścią, przedmiotem działania wychowanka, wprzężonym w jego bieg życia i determinowanym wewnętrznie.

Drugą formę przenoszenia się wpływu wychowawcy można nazwać *subestią*, dlatego, że połączona jest z biernym poddawaniem się cudzej woli. I to zjawisko pojawia się już w pierwszych fazach życia dziecka. Genetycznie zbiega się z tym faktem, że wychowawca jako czynnik socjalny zajmuje specyficzne, wyróżniające się stanowisko w otoczeniu wychowanka. W miarę, jak wychowanek staje się coraz samodzielniejszy w swych ruchach, w miarę, jak jego życie duchowe przybiera zakres coraz bogatszy w szczegóły przestrzeniowe, uczuciowe, wulistyczne itp., stosunek jego do wychowawcy przyjmuje charakter zależności osobowej. Dziecko przede wszystkim to chwytą, na co zwraca mu uwagę wychowawca. To poddawanie się wpływowi wychowawcy wzrasta z wiekiem, z rozwojem. W wieku szkolnym, a nawet młodzieńczym wychowanek prawie że automatycznie ulega woli wychowawcy. Wiara w apodyktyczność i autorytatywność sądów wychowawcy jest tak silna, że ich prawdziwość, ich słuszność nie ulega żadnej wątpliwości. Zacieśnianie świadomości do wykonywania rzeczywistej czy domniemanej intencji wychowawcy nie dopuszcza żadnego sprzeciwu, żadnej krytyki. To działanie wychowawcy rozciąga się nie tylko na czas jego bezpośredniej obecności, ale i na dłuższą metę. Stan taki sprzyja wytwarzaniu się zaufania i miłości. Wychowanek czuje się dobrze pod skrzydłami autorytetu swego wychowawcy. Szczegółowa jednak analiza i tutaj dociera do szerszego, pozaindywidualnego podkładu zjawiska. Wszystkie bowiem objawy poddawania się woli wychowawcy wyrażają się w modyfikowaniu działania wychowanka w kierunku pozytywnym albo negatywnym względem otoczenia. Nakazy i zakazy wychowawcy są wskazówkami w postępowaniu konkretnym. W odniesieniu zaś do środowiska socjalnego, np. kolegów, stanowią normę oceny postępowania innych, usprawiedliwianie własnego zachowania się lub też są środkami oddziaływania zachęcającego lub powstrzymującego postępowanie innych. I tutaj więc sugestywny wpływ i autorytatywność wychowawcy ma znaczenie realne w życiu wychowanka tylko o tyle, o ile ułatwia i normuje jego pozycję w danej sytuacji. Osoba wychowawcy wplata się w bieg życia wychowanka jako gotowy sposób działania, wynikającego z jego dotychczasowego życia i danej sytuacji.

Trzecią z kolei formą wpływu wychowawcy jest *świadość* odnoszenie się wychowanka do wychowawcy i odwrotnie. Pod tę kategorię podpada cała bogata i różnorodna dziedzina postępowania wychowanka, oparta na rozumieniu i wyczuwaniu tendencji wychowawcy, na chęci dostosowania się do jego woli, spełniania jego życzeń, wreszcie na przekonaniu, wynikającym z rozumowania i przeświadczenia, że takie a takie zachowanie się odpowiada celom, zasadom, wymaganiom wychowawcy. W tym wypadku działanie wychowanka jest w wysokim stopniu samodzielne. Sfera jego działania jest znacznie większa, ale też i związek wychowawcy, jako prądróżła postępowania wychowanka, z odnośnymi warunkami, z całą sytuacją, jest o wiele wyraźniejszy. W świadomości wychowanka to kierowanie jego własnym zachowa-

niem się przez wychowawcę zaznacza się niedwuznacznie jako postawa tego ostatniego względem otoczenia. Już w poprzednich dwóch przypadkach wyraźnie zarysował się ścisły związek wychowawcy z otoczeniem w stosunku do wychowanka. Tutaj ta łączność występuje jeszcze silniej. Rola wychowawcy jako taka dochodzi do skutku dzięki temu, że jest uwikłany w całość kształtu jego otoczenia. Wychowawca niejako wtórnie nabiera w pojmowaniu wychowanka swoistego znaczenia na tle warunków, w jakich wychowankowi przychodzi zetknąć się z rolą tegoż. Osobowość jego dopiero z czasem wyłania się spośród całej sytuacji, jako jeden z najgłówniejszych jej czynników. W tym procesie, wyróżniającym wychowawcę, jako samoistny czynnik w danych warunkach, pierwszorzędną rolę odgrywa sam wychowanek, przypisując mu cechy — częściowo irracjonalnie, na podstawie intuicji, częściowo zaś drogą rozumową — takie, jakie w danej sytuacji narzucają się wychowankowi wprost z nieprzepartą siłą. Sylwetka duchowa wychowawcy — a to przede wszystkim jest czynnikiem pobudzającym lub hamującym działanie wychowanka — zawiera cechy istotne i urojone, czysto idealne. Cały jednak ten proces i d e a l i z a c j i <sup>23)</sup> w stosunku do wychowawcy jest funkcją całego zespołu warunków, całej sytuacji życiowej wychowanka.

Jak widzimy, wychowawca jako inicjator i sprawca zmian w zachowaniu się wychowanka, zawsze jest uwikłany w jakąś sytuację. Możemy więc sformułować pierwsze ogólne twierdzenie, dotyczące skuteczności wychowania:

I. Cele wychowawcze działają wyłącznie w formie konkretnego zachowania się wychowawcy w stosunku do otoczenia, obejmującego wychowawcę i wychowanka, przy czym on sam nabiera znaczenia, które jest funkcją jego roli w tymże otoczeniu. Znaczy to, że zawsze i tylko wówczas następuje zmiana w postawie wychowanka względem swego wychowawcy, jeżeli stosunek tego ostatniego do otoczenia, wyrażający się określonym znaczeniem dla wychowanka, ulegnie zmianie dającej się zauważyć w danej sytuacji. Zależność ta ze względu na irracjonalny charakter działania wychowanka nie daje się wyznaczyć funkcjonalnie, lecz tylko w granicach praw-

<sup>23)</sup> Terminu tego użył na oznaczenie całego spłotu procesów duchowych prof. Szuman (Szuman — P i e t e r — W e r y Ń s k i: „Psychologia światopoglądu młodzieży”), stosując go jedynie do subiektywnej, wewnętrznej strony życia. Tymczasem jest to proces znacznie szerszy i występujący nie tylko w ocenie faktów, ale i ludzi. Rozumienie drugich dochodzi do skutku między innymi i pod tym warunkiem, że w szereg danych nam, przeżyć pod wpływem otoczenia wplątamy, interpelujemy, uzupełniając je przez to elementy natury ośrodkowej, wyobraźniowej, ideowej. Treść ich i wartość zależy od naszej linii emocjonalnej. Dlatego też to ideowe i subiektywne zabarwienie wpływa w wysokim stopniu na nasze postępowanie względem danej osoby, kieruje naszym zachowaniem się, np. uprzedzenie do kogoś, miłość ku drugiej osobie, ocena obiektywna postaci historycznej itp. W niniejszych rozważaniach używamy pojęcia idealizacji w tym właśnie szerszym znaczeniu. Czy dalby się tu zastosować fikcjonalizm Vaihingera — to bardzo wątpliwe ze względu na samą naturę działania. Gdyby nasze przekonanie, nasza wiara były wystarczającym warunkiem do naszego zachowania się wobec domniemanego stanu rzeczy, albo — co na jedno wychodzi — gdyby nasze działania były wyłącznie zależne od naszej woli, to istotnie fikcyjna „jak gdyby” zgodność naszych przedstawień z odnośnym korelatem rzeczywistym decydowałaby o jego kierunkowości. Lecz działanie polega na modyfikacji, zmienia dany stan rzeczy. Pod wpływem naszej idealizacji odnośna osoba mniej lub więcej do niej się dostosowuje, staje się inną, co z kolei nas samych zmusza do zmiany nastawienia. Obracamy się nie tylko w fikcji ale i w rzeczywistości, nie tylko musimy ją w swym działaniu uwzględnić, ale i sami ją faktycznie stwarzamy.

dopodobieństwa stopniem korelacji. Z tej ogólnej zasady wynikają dalsze konsekwencje:

- a) wartość celu wychowawczego jest funkcją względną w stosunku do wychowanka. Parę przykładów lepiej uplastyczni to twierdzenie. Dziecko lat 5 wychowywane przez rodziców ideowo, a więc celowo antyreligijnie, ku zdumieniu tychże okazuje zaciekawienie zewnętrznymi formami praktyk religijnych, indagując rodziców, dlaczego nad ich łóżkami nie ma świętych obrazków, dlaczego nie chodzą do kościoła itp. W podobnych warunkach wychowana dziewczyna w okresie młodzieńczym staje się wierząca, wykonując w tajemnicy przed rodzicami praktyki religijne. Religijnie aż do przesady wychowany dzieciak już w okresie młodzieńczym staje się antyreligijny. Syn wychowywany w domu ultratolerancyjnym, bez żadnych skrajności, raczej indyferentnie ze stanowiska narodowościowego, staje się w okresie młodzieńczym szowinistą narodowościowym i wyznaniowym. Chłopiec w okresie szkolnym wychowywany rygorystycznie w zasadach moralnych, wszedłszy w społeczność akademicką już w pierwszym roku prześciga innych w rozpustnym życiu i szantażach, dostając się do kryminału. Przypisywanie dodatnich lub ujemnych cech zachowania się wpływowi tych lub owych celów (ich treści czy wartości) jako wyłącznie determinującym czynnikiem w wychowaniu, nie ma racjonalnej ani faktycznej podstawy.
- b) podobne ew. te same cele mogą prowadzić do różnych wyników zależnie od sytuacji i odwrotnie. Wychowanek tak w dziecięctwie (okres szkolny) jak i w młodzieńczej fazie rozwoju nie przejmuje się wzniosłymi dla nas zasadami tak długo, dopóki nie wejdą w orbitę jego poglądu na świat, jako czynnik ułatwiający lub utrudniający mu życie. Młodzież z łatwością daje się porwać tak samo wzniosłym jak i płytkim, niskim a nawet złym ideałom. Zgodność zachowania się z celami wychowawczymi jest tylko jedną z wielu możliwości. Dlatego też w praktyce zachodzi znacznie rzadziej, niż przypadki przeciwne tj. niezgodność.
- c) znaczenie wychowawcy w życiu wychowanka jest równoznaczne z jego odrębnością, wyróżnieniem się wobec danych warunków. W miarę, jak stosunek ten zbliża się do zera, zanika zarazem jego indywidualność, jego znaczenie i odwrotnie. To wszystko zatem, co powoduje zatracenie się oryginalności, samorzutności wychowawcy, jego osobistej postawy, wszystko, co sprzyja przystosowywaniu się i zniwelowaniu jego osobowości — osłabia tym samym jego znaczenie w oczach wychowanka i odwrotnie. Zjawisko to zachodzi bez względu na wartość obiektywną wychowawcy, tzn. taką, której zrozumienie przechodzi granice możliwości wychowanka. W praktyce spotykamy się z takimi faktami, jak lekceważenie, poniżanie, niechęć aż do nienawiści wobec wychowawcy, który zbyt drobiazgowo lub niewolniczo trzyma się danych przepisów i dostosowuje się do każdego warunków. Z drugiej zaś strony jakieś zaakcentowanie swojej niezależności ze strony wychowawcy, nieliczenie się z utartym trybem postępowania, krytyczne nastawienie — choćby to wszystko się odnosiło do drugorzędnych szczegółów — podnosi autorytet jego u wychowanków. Niejednokrotnie nauczyciel zyskuje u młodzieży wzięcie dzięki swemu rozmachowi, energii fizycznej i takim przymiotom, które małą odgrywają rolę w ak

sjomatycę celów wychowawczych. Taki natomiast, który jest skrupulatnym wykonawcą zarządzeń ogólniejszych, nie cieszy się uznaniem ani sympatią młodzieży. Jeżeli się przeniesiemy z tych drobiazgowych poczynąń na arenę ogólniejszych zagadnień, na postawę duchową, ideową, to i tutaj spotykamy fakt analogiczny wzmagania się lub obniżania znaczenia wychowawcy stosownie do tego, czy w otoczenie wychowanka wnosi on jakąś nowość życiową, czy też zbliża się do danego stanu rzeczy; czy jest w danej sytuacji momentem twórczym, czy tylko biernym wykonawcą.

Rozważyliśmy dopiero jedną stronę zagadnienia, tj. znaczenie wychowawcy ze względu na daną sytuację. Pozostaje jeszcze strona druga, mianowicie c z y n n a p o s t a w a w y c h o w a n k a w z g l ę d e m w y c h o w a w c y. Teoretycy i praktycy wychowania nie od dzisiaj borykają się z przeciwnościami, jakie spotykają w realizowaniu swych planów wychowawczych, a to z powodu oporu ze strony wychowanka, szczególnie, gdy chodzi o wysuwanie coraz to dalej idących wymagań czynnej ingerencji w kierowaniu i w przeprowadzaniu poczynąń pedagogicznych. „Bunt młodych” zyskał już sobie w teorii pedagogiki pozycję faktu dokonanego i koniecznego. Ten czysto społeczny fakt zbiega się z poglądem teoretyków pedagogiki idealistycznej, dopatrującej się w samokształceniu podstawy wychowania. Co ciekawsze, że próby idące po tej linii — zwłaszcza w swych początkach — znajdują uznanie u inicjatorów, wskazujących na ich dodatnie wyniki. Jakkolwiek byśmy się sceptycznie odnosili do tego rodzaju poczynąń (Wynecken, Otto, Petersen itp.), to jednak klasyczna próba Bakulego nie pozwala ich lekceważyć. Nas specjalnie obchodzi w tej chwili dynamiczny pierwiastek młodzieży, spoczywający na dniu podobnych objawów. Wychowawca jako poszczególny element o specyficznym znaczeniu w danej sytuacji jest sam przedmiotem czynnego zachowania się wychowanka, którego kierunkowość wytknięta jest ustalonymi już lub budzącymi się tendencjami. Działanie wychowanka skierowane jest między innymi i ku osobie wychowawcy. Najważniejsza rola w tym procesie przypada w a r t o ś c i o w a n i u, w którego promieniach wychowawca nabiera swoistego zabarwienia. Wartość jest zawsze tworem subiektywnym, przez nas przypisywanym odnośnemu przedmiotowi, nie więc dziwnego, że nasze wartości są ważnym motorem całego naszego zachowania się względem wartościowych przedmiotów, że stają się punktem wyjścia naszych myśli, pragnień i fantazji w związku z nimi. Zarazem wszelkie wartości są zgodne z naszą strukturą duchową w okresie ich powstawania. Dlatego też wchodzi one w zakres naszych ideałów. Obojętne jest — rzecz prosta — pochodzenie danej wartości, tzn. czy związana z nią treść pochodzi z zewnątrz, jest nam przekazana, czy też wytworzona samorzutnie, gdyż mamy tutaj na myśli sam proces wartościowania, samo przeżycie bez względu na jego rodzaj i jakość. W przypadku rozważanym może chodzić jedynie o tendencję działania wychowanka. Pod tym względem osoba wychowawcy, jako domniemany — naturalnie w postaci wyidealizowanej — nosiciel naszych wartości, staje się źródłem i pobudką wielu przeżyć i poczynąń. W najprymitywniejszej postaci staje się niemal materialnym narzędziem dla nadania danej sytuacji układu dodatniego. Tu należy wszelkiego rodzaju korzystanie z osoby wy-

chowawcy od okresu niemowlęctwa aż do wieku młodzieńczego, od noszenia na rękach poprzez spełnianie zachcianek i obrony, aż do powoływania się na jego aurytet, którym wychowanek tak chętnie się chlubi, czując w tym podniesienie swej osobistej wartości. Prócz tego osoba wychowawcy bywa naturalną zaporą albo czynnikiem zmuszającym do określonych sposobów działania. Wówczas rola jego jeszcze wyraźniej sprowadza się do czynnika, wobec którego wychowanek musi się aktywnie ustosunkować. Pod tym względem spotykamy całą skalę różnorodnych sposobów zachowania się jego. Zewnętrznie może to być poprostu unikanie bezpośredniego zetknięcia się z osobą wychowawcy, oporu, krnąbrności lub odwrotnie: szukanie kontaktu osobistego, upodabnianie się, uleganie mu; wewnętrznie zachodzą znacznie bogatsze i różnorodniejsze przemiany. Zawsze jednak dominuje w nich z jednej strony przeżycie w rodzaju poczucia swej odrębności, jako wartości aktualnie dodatniej ew. chęci, potrzeby takiej pozycji, — z drugiej zaś — analiza wychowawcy, jego ocena pod kątem widzenia własnych tendencji na tej właśnie drodze się uświadamiających. Jest to punkt wyjścia dwojakiego zachowania się: albo przeciwstawiania się, duchowego wywyższania się w ostrzejszej formie niechęci, krytyki, jak wobec czynnika ujemnego, albo też upodabniania się, dodatniego nastawienia (jak zadowolenie, duma z powodu poczucia zgodności w postawie własnej i wychowawcy itd.). Jedno i drugie wzmaga intensywność życia, przyczynia się do zróżnicowania się duchowej treści wychowanka, komplikuje jego strukturę, zmusza do wartościowania, oceny. Tak więc kontakt z osobą wychowawcy staje się źródłem nowych zmian w działaniu wychowanka. Czynna postawa i kierunek działania nie pochodzi od samych celów i usiłowań wychowawcy, gdyż wychowanek nie ma bezpośredniego wglądu ani przystępu do duszy tego ostatniego. Rozumienie nawet rodziców, matki, jest funkcją późniejszą. Tumlriz<sup>24)</sup> odnosi ją do okresu dojrzewania. Nie jest też procesem immanentnym samego wychowanka, lecz wynikiem tego faktu, że wychowawca, jako ważny element sytuacji życiowej, jest wystarczającym warunkiem obu form zachowania się: dostosowywania się, nabierania jego cech, a zarazem przeciwstawiania się, usamodzielniania się względem niego i tendencji przekształcania go. Jest to zupełnie naturalny proces rozwoju. Osoba wychowawcy służy wychowanekowi niby drabina do wznoszenia się na coraz wyższy, tzn. bardziej skomplikowany poziom działania. W tym znaczeniu wychowawca schodzi w życiu wychowanka do roli czysto instrumentalnej bez względu na pozytywne czy negatywne ustosunkowanie się tego ostatniego, niezależnie od zabarwienia i tła uczuciowego, jakie go łączy z wychowawcą. Wartość osobowa wychowawcy sprowadza się do tego, w jakim stopniu jest warunkiem sprzyjającym wzmagananiu się intensywności życia wychowanka, jego różnicowania się i komplikowania jego aktywności twórczej względem otoczenia, tj. o ile pobudza — zresztą nieświadomie — do działania w kierunku zmiany danej sytuacji w znaczeniu różnicowania jej, wnoszenia w nią nowych momentów swoim zachowaniem się. Jest to nasze drugie kardynalne twierdzenie o wpływie pedagogicznym, wobec którego cała teo-

<sup>24)</sup> Dr Otto Tumlriz: „Pädagogische Psychologie“, 1930.



ria wchłaniania czy przekazywania dóbr kulturalnych, zlewania się z duchem obiektywnym, staje się zupełnie zbędną. Podobnie jak rzeźbiarz nie wchłania w siebie materiału, z którego kształtuje swój posąg, jakkolwiek dostosowuje swą technikę do jego natury, jak aerotechnik nie wchłania w siebie warunków atmosferycznych, dostosowując do nich pomysł i konstrukcję samolotu, jak malarz nie wchłania w siebie krajobrazu, który odtwarza, teoretyk przyrody, którą ujmuje w abstrakcyjne prawa — tak wychowanek nie wchłania w siebie dóbr kulturalnych, wartości, dostarczanych przez wychowawcę, lecz jest to dla niego materiał faktyczny, którym się musi posługiwać i który usiłuje odpowiednio do warunków przekształcić.

Stanowisko to prowadzi do paru ważnych dla naszego problemu konsekwencji:

a) wartość wychowawcy zależy od stopnia, w jakim się staje odskocznią w stwierdzeniu własnej wartości wychowanka, tzn. o ile pod wpływem jego kontaktu z wychowawcą budzą się w nim nowe tęsknoty, upodobania, pragnienia, ideały. Te wartościowe zarzewia mogą powstawać na rozmaitym tle, a więc na tle życia intelektualnego, etycznego, społecznego itd. Może ich powstać kilka jednocześnie. Zgodność i podobieństwo z wartościami poruszającymi życiem wychowawcy odgrywają tu bardzo małą rolę.

b) Wszelkie próby i usiłowania ze strony wychowawcy upodabniania wychowanka lub jego przeżyć do swych ideałów, zasad i poglądu na świat, narzucenia mu określonych sposobów działania (myślenia, odczuwania), albo stałych, uznanych za dobre form zachowania się, jak również w tym celu stosowanych takich środków pomocniczych, jak autorytet, apodyktyczność sądów, posłuszeństwo, wywieranie przymusu, stosowanie kar, postrachu itd. — natrafia na opór ze strony wychowanka, wzmagą nastawienie przeciwne, albo też — zależnie od struktury duchowej tegoż ostatniego i od sytuacji — utrudnia, wstrzymuje i obniża aktywność życiową. Pedagogicznie jest więc mało celowym lub szkodliwym — osłabia bowiem skuteczność wychowania. Efekt pożądany może być w takich razach tylko wyjątkowym i przypadkowym zbiegiem okoliczności. Wśród pedagogów teoretyków i praktyków, jak np. Rousseau, Pestalozzi, Tołstoj, El. Key i tylu innych znajdujemy przeczcucie tej prawdy w podkreśleniu zupełnej swobody w procesie wychowania. Nie zawsze jednak nadawali jej odpowiedni wyraz zewnętrzny; myśl ta, jako przewodnia idea, snuje się przez wszystkie poczynania aż do współczesnej chwili u wszystkich reformatorów wychowania z Deweyem i Kerschensteinerem na czele.

Poświęciliśmy nieco więcej miejsca analizie wpływu pedagogicznego. To nam pozwoli na ściślejsze sprecyzowanie samego pojęcia skuteczności wychowania. Jeżeli bowiem znaczenie celów wychowawczych sprowadza się do roli wychowawcy w danym otoczeniu, wobec którego wychowanek musi czynnie reagować, a więc do d z i a ł a n i a tegoż (pierwsze nasze twierdzenie), jeżeli dalej wpływ osobisty wychowawcy sprowadza się do wartości, jakiej nabiera z powodu czynnej postawy wychowanka, a więc również do jego d z i a ł a n i a (drugie twierdzenie) — to w takim razie skuteczność procesu wychowania polega wyłącznie na zmianach powstałych pod wpływem wychowawcy bezpośrednio przez jego własną osobę lub pośred

nio (przez inspirowane cele) w zachowywaniu się wychowanek, czyli w samym procesie jego d z i a ł a n i a, w jego dynamizmie. Strona statyczna w formie gotowych zasad, przekonań, poglądów, wytkniętych z góry celów, zajmuje niejsze drugorzędne, ma charakter względny, jako uboczny produkt danej konstelacji warunków. Rzecz naturalna, że w różnych środowiskach różny będzie świat wyobrażeń, pojęć, zamiarów, w jakich będzie wzrastał wychowanek (np. społeczeństwo europejskie i japońskie) i różnie przedstawiać się będzie w różnych epokach dziejowych (np. po wielkiej wojnie europejskiej). Jakościowa bowiem treść pojęć i zapatrywań obowiązujących norm i zasad jest tylko faktycznym materiałem użytkowym, który ma służyć do działania. Przekazywanie zaś niezmiennych stałych wartości w umyśle wychowanek możliwe byłoby wyłącznie na drodze jego aktywności, działania, a tymczasem ta właśnie aktywność polega na zmianie tych wartości. Proces wychowania dotyczy dynamicznej strony życia. O wpływie wychowawczym można mówić dopiero wówczas, kiedy pobudza do działania bez względu na kierunkowość. Pojęcie wpływu czy też celu wychowawczego polegającego na wytworzeniu w wychowanku postawy czy nastawienia biernego, wyczekiwania, byłoby paradoksem. Teoretycznie nie istniałby wówczas, zasadniczo biorąc, żaden wpływ wychowawczy, praktycznie byłoby to niewykonalne. Formą pracy wychowawczej jest d z i a ł a n i e w y c h o w a w c y, a przedmiotem jej — d z i a ł a n i e w y c h o w a n k a. Skuteczność zatem wychowania w istocie swojej ujawnić się może tylko w tym zakresie. Możliwe są pod tym względem dwa przypadki: albo aktywność zwiększa się na skutek procesu wychowania, albo słabnie. Z a w s z e i t y l k o w p i e r w s z y m p r z y p a d k u m a m y l o g i c z n e i f a k t y c z n e p r a w o m ó w i ć o s k u t e c z n o ś c i w y c h o w a n i a. Jest to pierwotnie nasza teza zasadnicza. Działanie istnieje i ujawnia się tylko w związku z jakimiś warunkami otaczającymi, w jakiejś sytuacji. Stosownie do tego pojęcie skuteczności trzeba ograniczyć do d z i a ł a n i a w z g l ę d e m t e g o m a t e r i a ł u, jakiego dostarcza wychowawca, bądź jako centralny motor, sprężyna w procesie wychowania, bądź jako osobowość, indywidualność, jego cele i całe ustosunkowanie się do innych warunków, słowem to wszystko, cośmy nazwali jego z n a c z e n i e m i w a r t o ś c i ą p e d a g o g i c z n ą — teza druga. Wreszcie jako trzecią tezę ustalamy fakt, wynikający z natury działania, którego istota tkwi w komplikowaniu sytuacji przez różnicowanie i wartościujące analizowanie danych treści, mianowicie to, że s k u t e c z n o ś ć w y c h o w a n i a i m p l i k u j e k r y t y c z n ą a n a l i z ę c a ł e g o o d c i n k a r z e c z y w i s t o ś c i w j a k i m w y c h o w a n e k j e s t z a m k n i ę t y. Jest to poprostu dążność do rozwijania, pogłębiania i przetwarzania tego, co wychowawca sobą przedstawia w stosunku do otoczenia wychowanek.

Na podstawie dotychczasowych rozważań możemy sformułować następujące tezy: wychowanie, jako proces zmieniający celowo warunki kształtowania się wychowanek:

1. Wywołuje zmianę w całkowitym zachowaniu się tegoż, wyrażającym się w działaniu związanym z wytworzoną w ten sposób sytuacją;

2. Działanie wychowanka polega na komplikowaniu danych warunków przez wartościowanie i różnicowanie sytuacji wytworzonej wpływem wychowawcy;
3. Kierunkowość tego działania zdeterminowana jest znaczeniem instrumentalnym, jakie zmiany spowodowane postępowaniem wychowawcy posiadają dla biegu życia wychowanka;
4. Skuteczność wychowania polega na wzmoczeniu intensywności procesu działania, co w konsekwencji prowadzi do krytycznej postawy wobec całej sytuacji, nie łączyjąc wychowawcy.

(Dok. nast.)

M. Odrzywolski

## WPLYW WYCHOWAWCZY FILMU

(Dokończenie)

### 13. Film a wychowanie moralne.

Film, który — jak widzieliśmy — może z wielu przyczyn ujemnie oddziaływać na wychowanie moralne młodocianych widzów, nie jest jednak pozbawiony zdolności dodatniego oddziaływania pod tym względem. Wszak film przedstawiając imaginatywnie życie człowieka, jego przedziwne losy, szczęście i rozpacz — wstrząsa niejednokrotnie sumieniem widza, krzepi go lub przygnębia. Omówmy po kolei możliwości filmu w tym względzie.

Wczuwając się w przeżycia bohaterów filmowych, młodociany widz wczuwa się w liczne uczucia nieznane mu z osobistego doświadczenia. Pod wpływem oglądanych filmów lepiej rozumie ból opuszczonej przez dziecko matki, cierpienie skrzywdzonego dziecka. Wczuwanie się w sytuację drugich, współodczuwanie ich wzruszeń jest zaś warunkiem altruizmu, to też na jego wyrobienie, na powstanie humanitarnych uczuć wobec ludzi i zwierząt film może mieć niepośledni wpływ. Często film pokazuje losy opuszczonych dzieci, wprowadza nas do domów sierot, wstrząsa nas cierpieniem chorych, uczy miłować zwierzęta, czyniąc widza również w życiu codziennym bardziej czułym na obcy ból. Co prawda widz skupia swe współodczuwanie tylko na jednej lub kilku postaciach, wysuniętych na pierwszy plan. Klęski i śmierć innych nie wzruszają go zbytnio — podobnie zresztą jak w życiu, gdzie bliskość kontaktu ma wpływ na intensywność współczucia. Ale już wczuwanie się w przeżycia bohaterów filmu i współczucie z nimi może mieć wpływ dodatni.

Wpływ ten nie ogranicza się do wyrobienia uczuciowej podstawy altruizmu, tj. zdolności rozumienia drugich. Opiewając bohaterstwo, poczucie obowiązku, miłość matczyną, przyjaźń, koleżeństwo, ofiarność, krzewiąc sentyment dla dziecka, film może zaszcześcić te zalety u widza, a conajmniej podziw dla nich i chęć naśladownictwa. Budząc w sposób nie nudny sympatię i szacunek dla szlachetnych, a niechęć, pogardę, oburzenie dla podłych charakterów ludzkich, film staje się źródłem ideałów, wzorów wybranych sobie przez młodego widza. Identyfikacja widza z moralnie wartościowymi bohaterami filmu, jego „rzutowanie siebie” w ich psychikę, może stać

się znakomitą dźwignią w jego dążnościach samowychowawczych. W swych przeżyciach w czasie seansu filmowego znaleźć może widz podniecie do odwagi życiowej, do szlachetnej ambicji bycia dobrym. Pokazując typy pokrewne widzowi, pozwala mu niejednokrotnie lepiej poznać siebie samego. Poruszając w sposób artystyczny i psychologicznie trafny problemy jego własnego życia, umożliwia film widzowi głębsze zrozumienie siebie samego. Co młodociany widz uważał za zupełnie swoiste, tylko przez niego doznawane przeżycie — okazuje się wspólne ludziom pewnego typu. Ostatniemu twierdzeniu mógłby ktoś przeciwstawić pogląd, że widz kinowy przeżywa stany zupełnego zapomnienia o sobie. Stanowisko to nie jest słuszne, gdyż niekiedy, mianowicie wówczas, gdy przeżycia postaci imaginatywnej przypominają widzowi obecne, niedawne lub oczekujące go w przyszłości przeżycia własne, film budzi spotęgowane myślenie o sobie samym. W tej sytuacji zaczyna się wpływ katartyczny filmu. Widząc tragiczny finał konfliktów, które widz sam przeżywa lub przeżyć może, unika ich lub szuka szczęśliwego rozwiązania. Film może tu działać jak ostrzeżenie, uświadomić tragiczne konsekwencje, jakie mogą wynikać z dalszego biegu wypadków. Nadto widząc obce ubóstwo widz uświadamia sobie swoje bogactwo. Niejedno dziecko, wzruszone filmowym losem pozbawionego miłości rodziców rówieśnika, uświadamia sobie skarb, jaki w miłości własnych rodziców posiada. Na tle wzruszenia przy oglądaniu wydarzeń imaginatywnych rodzi się również niejedno „marginesowe” postanowienie bardziej niż dotychczas godziwego postępowania wobec rodziców, przyjaciela czy oddanego nauczyciela. Dzieje się tak tym bardziej, iż wzruszenie wywołane akcją potęguje często towarzyszącą i szarmonizowana z nią muzyka; głębokie zaś wzruszenia sprzyjają szczerzej autokrytyce i zamiarom pokuty oraz poprawy. Wielkie znaczenie posiada pod tym względem zakończenie filmu, budząc najsilniejszą emocję, darząc widza ulgą i optymizmem lub przygnębieniem i pesymizmem. Film może — zależnie od finału — budzić wiarę we własne siły, odwagę do przewyciężenia siebie samego i świadomość, że poświęcenie i trud nie idą na marne, że cierpienia nie będą nadaremne — słowem, że warto być szlachetnym, a nawet, że warto żyć. Gdy zło zwycięża, młodociany widz staje się pesymistą, nie wierzy w siłę dobra i utracić może przekonanie o jego wartości. Natomiast gdy zło zostaje ukarane, rodzi się w młodym widzu przekonanie, że sankcje nie omijają zbrodniarza. Oczywiście nie znaczy to, iż dobrze oddziałują tylko filmy posiadające tzw. „happy end”. Dodatni wpływ moralny wywierają również, a może jeszcze w większej mierze filmy, w których bohater fizycznie ginie, ale zwycięża moralnie. Niestety, filmy oddziałujące w powyżej opisany sposób dodatnio na wyrobienie dyspozycji moralnych nie są zbyt częste. Spotykamy je wśród filmów, w których główną rolę odgrywają dzieci lub młodzież, wśród filmów biograficznych, społecznych, lotniczych, a nawet wśród egzotycznych i kryminalnych. Nie to bowiem jest rzeczą istotną, w jakim dzieje się środowisku, lecz czy zdolne są wzbudzić w widzu uczucie wzniosłości bez fałszywego patosu, uczucie tragizmu bez fałszywego sentymentalizmu. Również komedia w filmie może oddziałać dodatnio na wychowanie moralne, gdy ośmiesza ludzkie wady i słabostki, zmuszając niekiedy

widza do śmiechu z siebie samego. Film historyczny może oddziaływać w kierunku pogłębienia uczuć patriotycznych, przy czym oddziałują one tak nie tylko film z życia własnego narodu, lecz również z dziejów państw obcych, jeśli opiewa bohaterską ofiarność jednostki na rzecz społeczeństwa. Osobna wzmianka należy się filmowi utopijnemu. Film tego typu spełnia pewne pragnienia ludzkości, pokazując krainy szczęścia i czysty lub świat przyszłej techniki. Wartość wpływu wychowawczego takiego filmu zależy od rodzaju utopii i możliwości jej realizacji. Bywają bowiem utopie płodne i bezpłodne, podniecające do twórczości i zniechęcające do rzeczywistości. Bywają przetworzenia rzeczywistości, dające wiele do myślenia i bezmyślne, mimo woli groteskowe.

Powyżej omówione możliwości wychowawczego oddziaływania na moralne wartościowanie ludzi i ich czynów oraz na dyspozycje moralne widza dzieli film wraz z teatrem, literaturą piękną itd. Jak jednak podkreśliliśmy już we wstępie i w pierwszej części tej rozprawy posiada film z szeregu względów zdolność wywierania szczególnie silnej sugestii. Ostatnie rozważania przekonywują nas, że może ona być również bardzo pożyteczna.

#### 14. Rola wypoczynkowa filmu.

Powyższe rozważania dotyczyły wpływu filmu na rozwój dyspozycji psychicznych umysłowych, moralnych i innych widza. Obok tego wpływu uwzględnić należy również znaczenie oglądania filmu dla bieżącej chwili w życiu psychicznym widza. Widz dorosły czy młodociany oglądając film przerywa główny tok swych przeżyć związanych z walką o byt, z walką o moc życiową, ze swymi dążeniami i troskami. Całość przeżyciowa wyższego rzędu, jaką tworzą rozmaite przeżycia, wywołane jednym filmem a występujące w czasie trwania seansu, stanowi przerwanie toku zajęć codziennych życia potocznego, gdyż w całokształcie planu życiowego człowieka nie odgrywa ono roli środka do opanowania życia. Ta względna izolacja „zamknięcie” nadaje tej całości przeżyciowej, podobnie jak innym typom doznania estetycznego charakter wypoczynku. Oglądając film, widz „żyje chwilą” <sup>7)</sup> a nie przeszłością lub przyszłością. Co więcej, żyje wówczas obcym żywiołem a nie swoim. W życiu potocznym przeważająca większość spraw i zdarzeń ma jakiś związek z życiem człowieka, jest dla niego groźnym niebezpieczeństwem lub budzi niepokojącą go nadzieję, wymaga skupienia uwagi, gotowości do obrony, wysiłku nerwowego. W kinie widz ogląda sprawy i zdarzenia w świecie imaginatywnym, w którego skład wchodzi w sposób swobodny, lecz nie apatyczny. W tym właśnie tkwi urok oglądania filmu czy też innych doznań estetycznych, iż ich wypoczynkowy charakter nie jest — wbrew zdaniu niektórych estetyków, np. M. Geigera — sprzeczny z faktem, iż wymagają one często intensywnego wysiłku psychicznego, niezwyklej dynamiki duchowej. Wypoczynek ów nie polega bowiem na braku przeżyć, na „ciszy” w życiu psychicznym, lecz na aktywności innego rodzaju niż ta, która łączy się z walką o byt. Człowiek opętany troskami, wypiera je innymi myślami a nie bezmyślnością, czło-

<sup>7)</sup> Wprowadzam tu pojęcie zanalizowane bliżej przez St. Ossowskiego w pracy p. t. „U podstaw estetyki” (1933).

wiek zmęczony odpoczywa często przez zmianę zajęcia. Percepcja filmu ułatwia jedno i drugie, zmusza wprost do tego, dzięki czemu staje się ważnym sposobem odprężenia psychicznego, mimo aktywności psychicznej, której wymaga. Twórca aktywność psychiczną zaznacza się w najróżnorodniejszych przeżyciach, które wykrywa psychologia widza kinowego, a nade wszystko w owej żywej reakcji uczuciowej, jaką wywołują zdarzenia w świecie imaginatywnym filmu, mimo braku ich związku z osobą widza. Oczywiście niekiedy widz kinowy zostaje biernym, niechętnym obserwatorem, mianowicie, gdy film go nudzi. Oglądając jednak dobry film, widz opuszcza kino radośnie podniecony i wraca odświeżony, wypoczęty do swych zajęć. Przebywanie w świecie imaginatywnym dobrego filmu nie tylko oderwało go na pewien czas od stałych zajęć i trosk, ale wprawiło go w „nastrój niedzielny”, stanowiło świąteczną przerwę w życiu.

Opisany właśnie stan rzeczy jest niepospolitą zaletą kina. Nie umniejsza jej fakt, iż kino dzieli ją z teatrem, powieścią, a może i z zabawą. Rozkosz z zabawy jest — jak podkreśla Geiger — rozkoszą z własnej zręczności i samodzielności. Zabawa może więc samopoczucie podnieść, ale też i obniżyć, gdy w grze drugi bierze górę. Przy oglądaniu filmu, przy radości z jego obiektywnych walorów nie ma niebezpieczeństwa klęsk osobistych. Jeśli widz myśli w czasie seansu o sobie, to są to marginesowe przeżycia pojawiające się w rzadkich wypadkach wybitnego podobieństwa charakteru i spraw postaci filmowej do osobowości i życia widza. Występują one silniej raczej po niż w czasie oglądania filmu. Zresztą widz kinowy nie porównuje mocy życiowej postaci filmu z własną rzeczywistością, lecz ze swą wymarzoną mocą. Chociaż faktycznie zawodzi w mniej trudnych sytuacjach życiowych, wierzy, że w przedstawionej imaginatywnie sytuacji życiowej postąpiłby tak samo lub jeszcze lepiej niż bohater filmu. Czytelnik powieści zaś łatwiej ulegnie kojarzeniom dotyczącym własnych spraw życiowych, łatwiej oderwie się niż widz od przemijających migawkowo obrazów filmowych, których biegu na ekranie nie może wstrzymać. W teatrze natomiast przerwy wciągają wciąż na nowo widza w krąg świata rzeczywistego. W świetle tych porównań okazuje się, że film daje najsilniejsze zapomnienie, darzy ulgą, najskuteczniej odpręża. Ponieważ zaś praca wymaga dla swej skuteczności odpoczynku, a intensywne życie — od czasu do czasu odprężenia, film odgrywa bardzo pożyteczną rolę w życiu mieszkańca miasta. Dotyczy to również znużonej pracą umysłową młodzieży szkolnej, której niejednokrotnie nie brak nadto trosk szkolnych czy osobistych.

#### 15. Film jako źródło przyjemnych wzruszeń.

Zważyć również należy, iż kino darzy nie tylko zapomnieniem i ulgą, ale wywołuje w psychice widza moc radości, całe bogactwo przyjemnych uczuć. Wszak źródłem przyjemności jest zarówno oglądanie rzeczy, o których się dotychczas tylko czytało lub słyszało, jak i ujście rzeczy po raz pierwszy (a ogromną ilość rzeczy widzimy po raz pierwszy na ekranie a nie w rzeczywistości). Taki specyficzny urok nowości

posiada np. oglądany po raz pierwszy w kinie widok pochodni w górach, noszonych przez ludzi poszukujących w nocy zaginionych turystów, albo widok dna morskiego. Przyjemność sprawia nam również imaginatywne oglądanie na ekranie rzeczy, które widzieliśmy już spostrzegawczo, a to w myśl tak zwanego przez K. Irzykowskiego „prawa zwierciadła”. Szczególną radość sprawia widzowi każda nowa zdobycz techniki filmowej — film dźwiękowy, rysunkowy, kolorowy czy plastyczny. Osobne źródło przyjemności stanowią przeżycia wywołane przez fabułę i grę, owe rozkoszne napięcie, jakie powoduje interesująca akcja o niewiadomym zakończeniu, owe stany pokrzepienia, upojenia, uniesienia, triumfu, które bywają niekiedy wpływem intensywnego przeżywania obserwowanych zdarzeń filmowych. Wreszcie — jak widzieliśmy — nieprzebrane bogactwo rozkoszy estetycznej, którą obdarza nas film, chociaż by przez harmonijne zespolenie rzekomego obrazu z rytmem muzyki, przez piękno obrazów filmowych, pokazanych w nich przedmiotów imaginatywnych, kompozycji obrazów i wiele innych czynników. Tej zdolności filmu dostarczenia widzowi intensywnie odczutej przyjemności nie można przeczyć, gdy się rozważa jego dodatnie wpływy wychowawcze. Wszak nikt nie zaprzeczy, że radość jest w życiu młodego czy dorosłego bardzo pożądanym elementem, że ułatwia znoszenie nieuchronnie występujących przykrości i trudów. Np. bezwzględny zakaz oglądania filmów przez małoletnich byłby już z tego względu niewskazany, gdyż pozbawiłby dziecko i młodzież najważniejszego sposobu zaspokajania jednej z elementarnych potrzeb życia psychicznego, mianowicie potrzeby silnie uczuciowo zabarwionego oglądania. Zwrócić należy w tym związku również uwagę na to, że zarówno ograniczona możliwość wyrażenia przez mimikę i fizjognomikę przeżyć intelektualnych, jak i bogactwo stanów uczuciowych, które mogą znaleźć w kinie właściwe im środki ekspresji (spotęgowane przez towarzyszącą filmowi muzykę, będącą również znakomitym środkiem wyrażania i budzenia nastrojów uczuciowych), prowadzą — o ile film nie jest „martwy” — w rezultacie do hegemonii sfery emocjonalnej nad intelektualną w filmie, o której pisze Roman Ingarden<sup>8)</sup>. Przewadze stanów uczuciowych w przeżyciach widza kinowego zawdzięcza widz poczucie, iż film przerywa monotonię życia, iż zaspokaja nie tylko głód wrażeń, ale i głód wzruszeń. Wzruszenia zaś przeżywane w kinie, nawet gdy są nimi współczucie, gniew, pogarda, oburzenie nie są przykre, gdyż odnoszą się do postaci imaginatywnych, z którymi nie łączą widza rzeczywiste stosunki życiowe. Zaspokojenie zaś głodu wzruszeń jest tym ważniejsze, iż właśnie dojrzewający człowiek cierpi na głód wzruszeń. Wreszcie nie wolno zapomnieć o tym, że film otwiera widzowi dostęp do jednej z krynic serdecznego śmiechu, wywołanego komizmem sytuacji czy charakterów postaci filmowych. Tak więc znaczenie kina dla chwili bieżącej życia widza jest wcale znaczne, gdy film dostarcza mu tylko rozrywki, jeszcze zaś większe, gdy głębiej uraduje go i wzruszy. Dzieje granego przez Chaplina włóczęgi mogą rozśmieszyć widza do łez. Losy jednak tego biedaka, który zwycięża przeciwności losu tylko dzięki temu, że jest w głębi

<sup>8)</sup> R. Ingarden: „Das literarische Kunstwerk” § 58 (1931).

duszy przekonany o swej wyższości, by w rezultacie przecież zostać na szarym końcu, mogą też rozbawionego widza zarazem wzruszyć i nasunąć mu niejedną refleksję.

Ukończyliśmy nasz przegląd dodatnich oddziaływań wychowawczych filmu. Możliwe, iż jest on niewyczerpujący. Nie sposób rozważyć obecnie kwestii, co przeważa: dodatnie czy ujemne wpływy filmu. Nie można tego ani zmierzyć, ani obliczyć. Pozostaje więc tylko jedno wyjście — neutralizować wpływy ujemne a potęgować dodatnie. O tym będzie mowa w ostatnim rozdziale naszych rozważań.

### III. O AKTYWNEJ POSTAWIE WYCHOWAWCÓW WOBEC WPŁYWÓW FILMU.

Syntetyczne rozważenie różnorodnych wpływów wychowawczych filmu prowadzi niewątpliwie do rezultatu, że znajdujemy wśród nich tak wiele cennych, iż nie sposób wypowiedzieć się za zakazem wszystkich lub chociażby niemal wszystkich, jak pragnęli tego starsi pedagodzy, widzący w kinoteatrze tylko „nowego wroga młodzieży”. Pozostaje wobec tego postulat zakazu filmów najgorszych i to zakazu bezwzględnie przeprowadzonego. W przeciwnym razie zakaz uzyska tylko efekt odwrotny do zamierzonego. Praktyka filmów „dozwolonych dla młodzieży” nie wydaje się celowa. Bardziej trafnym wydaje się popieranie filmów specjalnie młodzieży poleconych, zwalczanie wyraźnie zakazanych, a pozostawienie swobody w stosunku do całej reszty filmów, których będzie ilościowo najwięcej. W parze z tym musi jednak iść oddziaływanie na młodzież w kierunku właściwego wykorzystania tej swobody, mianowicie przez selekcję filmów, dokonaną przez samą młodzież. Kto bowiem obejrzy dużo dobrych filmów ze zrozumieniem i odczuciem właściwych ich walorów, ten nie znajdzie upodobania w filmach marnych i zacznie unikać tandety filmowej. Do tego stanu musimy doprowadzić młodzież. Złą lekturę zwalczamy przez dostarczenie dobrych książek, przez systematyczne kształcenie smaku literackiego; póki nie zajmiemy podobnie aktywnej postawy wobec kina, film będzie nadal niweczył nasze wysiłki wychowawcze, nie inaczej niż zła literatura. Film jest w gruncie rzeczy mimo swego czterdziestolecia młodym zjawiskiem w życiu społecznym. Wychowawcy nie zajęli wobec niego jeszcze właściwego stanowiska, chociaż nie brak coraz częstszych głosów, domagających się zerwania z objawianą dotąd biernością. Z dotychczasowych rozważań tej rozprawy wynika konieczność neutralizacji złych wpływów wychowawczych a potęgowanie dodatnich. Gdy cel ten będzie osiągnięty, skończy się narkotyczny wpływ filmu na młodego widza. W miejsce biernego, bezkrytycznego oddawania się oglądaniu i sugestii rzeczy oglądanych wstąpi krytyczne nastawienie wobec widowiska filmowego, a zarazem bardziej wysubtelniona i bogatsza w doznanie estetyczne percepcja tego widowiska.

#### 16. Postulaty wynikające z analizy ujemnych wpływów filmu.

Z analizy ujemnych wpływów wychowawczych filmu wynika cały szereg praktycznych postulatów. Zaczniemy od warunków oglądania filmu. I tak np. należy włą-



czyć z wchodzeniem do kina o dowolnej porze, z oglądaniem filmu od środka akcji do jej finału, a potem od początku do oglądanej sceny. Tylko merkantylny charakter przedsiębiorstw kinowych mógł spowodować powstanie tak absurdalnego zwyczaju. Póki nie zmusza się właściciele kinoteatrów do ogłaszania pór rozpoczęcia poszczególnych seansów i skrupulatnego ich przestrzegania (co jest w niektórych krajach rozpowszechnionym zwyczajem), należy przy pomocy satyry i perswazji wyplenić ten zwyczaj u młodzieży. Kulturalny widz kinowy musi zrozumieć, że co jest nie do pomyślenia przy estetycznej percepcji utworu literackiego, widowiska teatralnego lub utworu muzycznego, jest równie absurdalne w odniesieniu do filmu. Wszak ani walory montażu, ani kompozycja fabuły nie mogą dojść do świadomości widza, który nie wchłania ewolucyjnie dynamicznego dzieła sztuki w miarę jak ono przebiega w czasie, który nie percypuje kolejno jego następujących po sobie części składowych przy równoczesnym uchwyceniu budowy całości kształtu. Postulat ten jest prymitywny, a jednak zawiera podstawowy warunek pełnej estetycznej percepcji filmu.

Dla estetycznego wychowania w dziedzinie percepcji filmu niezmiernie pożyteczne jest dwu lub wielokrotne oglądanie tego samego — oczywiście tylko wysoce wartościowego — filmu. O ile w czasie pierwszej percepcji zainteresowanie fabułą pochłania niemal zupełnie uwagę widza, o tyle w czasie dalszych percepcji widz odkrywa inne walory filmu, uświadamia sobie walory plastyczne filmu, rozłożenie światłocieni, kompozycję poszczególnych obrazów (tzw. klatek), taniec płaszczyzn i kształtów, rytm zmiany obrazów, finezję montażu epizodu z planów a akcji z epizodów, symboliczny język filmu, zbieżny i niezbieżny montaż obrazu i dźwięku. Zarazem uświadomi sobie włożoną w twórczość filmową pracę ludzką, wysiłek i umiejętność autora scenariusza, reżysera, operatora, dekoratora, aktorów itd. Wówczas imponować będzie młodemu widzowi nie tylko fakt, iż 6 sekund projekcji filmowej w kinie kosztuje przeciętnie 1000 dolarów, ale bardziej jeszcze okoliczność, iż owych 6 sekund jego percepcji wymaga godziny pracy mnóstwa ludzi w atelier. Zakorzenił się u nas zwyczaj zbiorowego zwiedzania filmów przez młodzież pewnej szkoły czy klasy. Zwyczaj ten jest niewątpliwie korzystny, jeśli celem tych wycieczek są filmy pierwszorzędnej wartości, a nie stare i słabe filmy, tanio zakupione przez jakieś instytucje społeczne. To ostatnie należy bezwzględnie zwalczać. Dla poparcia finansowego godziwych akcji społecznych muszą się znaleźć inne sposoby, nieszkodliwe dla wychowania estetycznego młodzieży. Owe zbiorowe zwiedzanie zaś jest w pełni pożyteczne, gdy się młodocianą publiczność — w tym wypadku homogeniczną — przygotowuje odpowiednio na istotne walory widowiska, gdy pobudzi się ją następnie do wymiany wrażeń i refleksji. Łączy się z tym postulat przygotowania młodzieży również do percepcji filmów wartościowych a oglądanych indywidualnie. Budzenie właściwych oczekiwań w recenzjach umieszczonych w czasopiśmie szkolnych i dla młodzieży, skierowanie uwagi widza na zalety filmu w zapowiedziach, ogłaszanych w szkole przez samorząd przy równoczesnym budzeniu krytycyzmu wobec handlowej i wyrafinowanej reklamy wytwórni i przedsię-

biorstw kinowych mogą nadać późniejszej percepcji filmu właściwy kierunek. Chodzi tu też o wyzwolenie młodzieży szkolnej z wywołanej przez wychowawczo bezwartościowe czasopisma filmowe psychozy interesowania się plotkami reklamowymi, osnutymi dookoła gwiazd filmowych i kulisów filmu, a zainteresowanie jej artystycznymi problemami filmu.

Walka z pornografią i zbrodnią w filmie należy przede wszystkim do komisji kwalifikacyjnej, operującej bronią zakazu wyświetlania filmu lub nakazu wycięcia pewnych scen, przy czym nieodzowne jest tu stosowanie właściwych kryteriów. Gdy ze względu na wysoką poza tym wartość filmu aprobeuje się go mimo pewnych budzących wątpliwości epizodów, wskazane jest skierowanie uwagi na źródła tej wartości i wywołanie krytycyzmu wobec tych epizodów, apelujących do niskich instynktów człowieka.

Ale poza estetycznym wychowaniem młodocianego widza kinowego czeka wychowawcę jeszcze inne doniosłe zadanie: demaskowanie płytkiej filozofii życiowej złego filmu, jego fałszywej psychologii ludzi. Przez dyskusję, satyrę, pobudzenie wychowanka do porównywania rzeczywistości ze światem filmu, przez nakłonienie go do ścisłego odróżniania rzeczy spostrzeganych od imaginatywnie oglądanych i do tworzenia sobie poglądów tylko na podstawie pierwszych — zapobiegnie się fałszowaniu obrazu świata i ludzi przez film.

Rzeczą wychowania filmowego jest również budzenie zrozumienia dla dobra filmu fantastycznego, dla walorów filmu absolutnego, abstrakcyjnego i ślepego, których próby podejmuje się ciągle na nowo. Podobnie uwrażliwić należy wychowanka nie tylko na wartości estetyczne filmu fabularnego, aktorskiego, lecz również kreskówki, filmu naukowego, reportażowego, reklamówki. Natomiast zwalczać i omijać należy film banalny — wprawdzie nie zakazywać go, lecz nakłaniać młodzież do dobrowolnego bojkotu takich filmów.

Wychowawca nie może również pozostać biernym wobec wypierania przez film innych „rozrywek” duchowych, nie może aprobeować ani monopolu ani hegemonii filmu. Najlepszym sposobem działania będzie tu uświadomienie łatwości percepcji filmu, nie wymagającej niemal wykształcenia i inteligencji. Może dzięki temu młodzież uzna, że zrozumienie powieści czy dramatu jest bardziej zaszczytne niż filmu. Odwołanie się w tym wypadku do ambicji młodzieży, do jej pragnienia zdobycia dobrego samopoczucia, świadomości swej mocy intelektualnej nie będzie może bezskuteczne. Z drugiej strony nieodzowne jest uświadomienie swoistych walorów literatury pięknej i teatru, budzenie właściwego wobec nich nastawienia, by zapobiec stosowaniu kryteriów zaczerpniętych z kina, a powodujących niesłuszne rozczarowanie lekturą lub teatrem.

Nie widzę natomiast sposobu skutecznego zwalczania ujemnego wpływu częstego oglądania filmów na fantazję. Nie jest też rzeczą nieodzowną, by film umniejszał radość z pierwszego ujrzenia rzeczy. Gdy w czasie wycieczki szkolnej uczeń podkreśla, że „zna to już z kina”, można np. przez wskazanie kolorów i przez kształ-

cenie spostrzegania rzeczy z aspektów niemożliwych w kinie, zwrócić rzeczy, pierwszy raz spostrzegawczo oglądanej, urok nowości.

Wreszcie konieczną wydaje się walka z kinomanią, z namiętnością oglądania filmów bez wyboru, z narkotykowaniem się fantomami, pokrywającymi ekran kinowy. Młódzież może i powinna usilnie pragnąć oglądnięcia konkretnych filmów, po których spodziewa się głębokiego wzruszenia czy serdecznego śmiechu, zachwytu grą aktorów czy montażem, ale nie powinna tęsknić za każdym filmem bez wyjątku, byle by śnić bez wysiłku na jawie, upajać się filmem jak narkotykiem bez świadomej, aktywnej postawy odbiorczej wobec jego istotnych wartości. Walka ta jest tym bardziej nieodzowna, iż kinomania uniemożliwia pokonanie pragnień wyrastających na jej tle i prowadzi często do niemoralnych sposobów zdobywania funduszy na zaspokojenie tych pragnień. Przyczynienie się do odkrycia innych rozrywek jako źródeł równie silnych emocji oraz kształcenia w kierunku uzdolnienia do różnicowania filmów wedle ich wartości — oto główne sposoby walki z kinomanią.

Obok powyższych, oczywiście schematycznie potraktowanych wskazań, wpływających z analizy ujemnych wpływów wychowawczych filmów, omówić należy pokrótce jeszcze inne, nasuwające się na tle rozważania wpływów dodatnich.

#### 17. Postulaty wynikające z analizy dodatnich wpływów filmu.

Postulowane powyżej wielokrotne oglądanie filmów o wysokiej wartości może przyczynić się do należytego wyzyskania filmu jako źródła wiedzy. Widza można nauczyć spostrzegania świata w filmie, i to nie tylko w filmie pomyślanym jako środek nauczania<sup>9)</sup>, ale również w filmie fabularnym. Nieodzowne są tu pewne korektury błędów rzeczowych, zwłaszcza popełnianych świadomie czy mimo woli przez filmy historyczne. Wykorzystanie filmu jako źródła wiedzy wymaga jednak znacznie dalej idącej aktywnej postawy nauczyciela. Przez nawiązywanie do rzeczy widzianych w kinie można nakłonić ucznia do formułowania sądów poznawczych w oparciu o poczynione w kinie obserwacje. Nie znaczy to bynajmniej, iż należy dążyć do zastąpienia estetycznej postawy młodocianego widza przez poznawczą. Chodzi tu tylko o to, by widząc w kinie odtworzenie nieznanych mu dotychczas fragmentów rzeczywistości, widz zwrócił na nie w tej mierze uwagę, w jakiej jest to nieodzowne, by móc potem retrospektywnie zdać sobie sprawę z widzianej rzeczy. Nie chodzi o to, by film dał gotowe poznanie, lecz tylko, by dał materiał poznawczy, do którego można by było nawiązać, użyć go jako punktu wyjścia, który można by było uświadomić, uzupełnić i uporządkować. Podobnie nawiązujemy w nauczaniu do przygodnych obserwacji czynionych bez wyraźnie poznawczych intencji w życiu codziennym. Nie ma rozsądnego powodu traktować ucznia tak, jak by nigdy nie widział dzikich zwierząt na tle ich naturalnego otoczenia, wybuchów wulkanów, powodzi, stolic obcych państw, kopalni węgla, walcowni stali, maszyn drukarskich, central telefonicznych, rzymskich wyścigów konnych, skoro widział on je faktycz-

<sup>9)</sup> Sprawę filmu jako środka nauki poglądowej rozważyłem w rozprawie p. t. „Z psychologii nauki poglądowej”, ogłoszonej w „Chowannie” w maju 1934 r.

nie wielokrotnie na ekranie. Nie ma powodu ignorować okoliczności, iż z oglądania licznych filmów wyniósł młody widz pewne globalne ujęcie właściwości krajozrazowych i zwyczajów życiowych rozmaitych państw. Niestety, często dzieje się przeciwnie, gdyż nauczyciele wychodzą z założenia, że w kinie uczeń znalazł tylko niezdrową rozrywkę — nic nadto. W mniejszej mierze niż w sprawie wykorzystania materiału poznawczego, dostarczonego przez film, potrzebna jest aktywna postawa wychowawców w zakresie formalnego kształcenia dyspozycji umysłowych widza przez film. W tej dziedzinie film również bez pomocy wychowawców zdziała swoje. Ale uczyni to lepiej i skuteczniej, gdy wychowawcy poprą jego oddziaływanie. Może to się stać przez uświadomienie w dyskusji młodocianemu widzowi tych wszystkich nowych kątów widzenia rzeczy, których dostarcza mu ekran i przez kontrolę uchwycenia przez widza finezyjnych pomysłów montażowych czy też symboli filmowych. Wszak często widz zadowala się pobieżnym zrozumieniem filmu. Śmieje się np. z robotnika, który mimo przerwy w pracy fabrycznej kontynuuje ruchy wykonywane przy biegnącej taśmie, a nie chwyta tkwiącej w tym epizodzie satyry na mechanizację pracy ludzkiej.

Bogatego pola działania dostarcza film w dziedzinie kształcenia estetycznego. Ze względu na bogactwo typów przedmiotów estetycznych, jakie pokazują się na ekranie, można by w tym związku omówić niemal całokształt zagadnień związanych z kształceniem odbiorczości estetycznej. Ograniczymy się jednak tylko do kilku uwag. Zadaniem wychowawcy jest nauczyć młodego widza widzieć piękno świata poprzez film i piękno samego filmu. Młodzież musi się wszystkiego nauczyć. Nauczyć patrzeć, myśleć, czytać, a nawet uczyć się. Dlaczego więc nie mielibyśmy uczyć jej również właściwego oglądania filmów i właściwej ich oceny? Młodzież musi nauczyć się oceniać w filmie wyczyn fotografa, reżysera, kierownika muzycznego, aktora, a wówczas film bezwartościowy straci konsumentów, a film artystyczny ich zyska. Przez uświadomienie sobie źródła swych przeżyć estetycznych młodzież wyrobi sobie smak estetyczny, intuicyjne kryteria piękna i brzydoty, nauczy się krytycznie wypowiadać oceny estetyczne i stanie się zdolną do ich motywacji. Przez uświadomienie sobie roli izolacji w konstytucji przedmiotu estetycznego, ujrzenie oroku świata w czarno-białych barwach i w imaginatywnym ruchu, przez dostrzeżenie sztuki fotografii, zwrócenie uwagi na walory estetyczne fotografowanych przedmiotów, przez zauważenie właściwej synchronizacji i piękna muzyki filmowej, uchwycenie wartości gry, konstrukcji akcji, śledzenie układu form plastycznych, kompozycji obrazów filmowych, przez spostrzeżenie nowych wartości estetycznych propagowanych przez kino — wiedzie droga do aktywnej postawy estetycznej widza kinowego. To wszystko zaś można osiągnąć przez analizę widzianych filmów, przeprowadzoną na pogadankach, w organizacjach młodzieży, w zadaniach szkolnych, na kółkach filmowych, w czasopiśmie dla młodzieży i specjalnych publikacjach. Postulatowi temu mógłby ktoś zarzucić, że w bezpośredniej percepcji estetycznej filmu czy innego dzieła sztuki nie ma śladu analizy, jeśli przeżycie estetyczne jest żywe i pełne. Uwaga ta jest słuszna. Analizy dokonuje się po oglądaniu, a nie

w czasie percepcji estetycznej. Ale dzięki przeprowadzeniu tej analizy następne doznania stają się bogatsze, doznający zaś bardziej wrażliwy i bardziej krytyczny. Nie sposób bronić prymitywnej, nie estetyzującej postawy widza kinowego. W postawie prymitywnej bowiem dojdą do głosu raczej ujemne wpływy wychowawcze fabuły filmowej, a nie wyzyskane zostaną możliwości oddziaływania dodatniego, tkwiące — jak widzieliśmy — głównie w dziedzinie wychowania estetycznego. W miejsce przeżyć estetycznych wysuną się przeżycia pozaestetyczne, najczęściej małej wartości. Kto sprzeciwia się wychowaniu estetycznemu w odniesieniu do filmu, ten przeczoza pewną okoliczność zasadniczej wagi. W doznaniu estetycznym przedmiot występuje jako wyposażony w pewne walory estetyczne, ale ilość i rodzaj walorów estetycznych, które dochodzą do świadomości doznającego, zależą nie tylko od obiektywnych właściwości przedmiotu, lecz również od przebiegu i rodzaju percepcji. Doznanie estetyczne nie jest tylko emocją, powstałą na tle biernej, czysto odbiorczej percepcji przedmiotu, ale przeżyciem, kształtującym swój przedmiot. Np. widz kinowy może obejrzeć tysiąc filmów i nie zauważyć ani walorów estetycznych montażu ani piękna układu form plastycznych. Widz kinowy, a nawet kinoman, może być tak ślepy na estetyczne wartości filmu, jak daltonista jest nim w odniesieniu do kolorów. Nie leży zaś w interesie wychowania, by wychowankowie byli daltonistami filmowymi. Staramy się kształcić młodzież w oglądaniu obrazów, słuchaniu poważnej muzyki, czytaniu liryki, zaniedbując równocześnie dziedzinę kina, będącą źródłem najczęstszych doznań estetycznych współczesnej młodzieży. Nie można temu przeciwstawić tezy łatwości percepcji filmowych widowisk. Percepcja filmów jest rzeczywiście łatwa — jak powyżej podkreśliśmy wielokrotnie — ale nie jest łatwa percepcja walorów estetycznych filmu. Wymaga ona pewnego wykształcenia estetycznego i tylko ludzie posiadający wyrobiony smak mogą stać się odbiorcami lubującymi się w filmach artystycznych. Nie ma się tu rzecz inaczej niż w innych dziedzinach sztuki. Czy arcydzieła muzyki, poezji, teatru nie wymagają wyrobionej estetycznie publiczności? Postulowane wyrobienie estetyczne powstać zaś może spontanicznie u nielicznych jednostek, u ogółu młodzieży natomiast może być tylko rezultatem aktywnej postawy wychowawców wobec sposobu percepcji filmu przez młodocianego widza. Aktywna postawa wychowawców może zaś przyczynić się do wyleczenia młodzieży z tej impotencji estetycznej, na którą — w myśl trafnego określenia St. Ossowskiego — choruje dzisiejszy człowiek. Właśnie film daje najbogatsze możliwości doznawania estetycznego, nie wykorzystane z powodu braku wrażliwości estetycznej masy widzów. Ten stan rzeczy powinno się przełamać przez wzbudzenie ambicji znajomości, rozumienia i odczucia filmów artystycznych, przez wywołanie zainteresowania dla filmu eksperymentalnego, który zazwyczaj wysuwa na pierwszy plan jedną z wartości estetycznych kina i uczy doceniać ją w pełni. Dodatkowo moralne oddziaływanie cechuje — jak stwierdziliśmy już — tylko stosunkowo nieliczne filmy. Aktywna postawa wychowawców wyrazi się najlepiej w skierowywaniu młodzieży na takie filmy. Nie wydaje się natomiast wskazane ani zapowiadanie moralnej tendencji filmu przed jego oglądaniem ani formułowanie

po obejrzeniu tkwiącej w filmie idei moralnej. Przemówi ona sama, jeśli nie do umysłowości, to do uczuciowości młodego widza. Wychowawca może to ułatwić przez pogłębienie zrozumienia uczuć postaci imaginatywnej, wczuwania się w jej przeżycia, przez skierowanie sympatii i identyfikacji widza z bohaterem na właściwą postać, stwarzając w ten sposób korzystne warunki dla ujęcia idei moralnej widowiska filmowego. W odniesieniu do starszej młodzieży wskazane jest nadto uświadomienie problematyki etycznej, zawartej w akcji filmu, nakłonienie do zastanowienia się, jak należy postąpić w pewnych konfliktowych sytuacjach. Będą to zapewne konflikty, występujące raczej w życiu dorosłych niż młodzieży, ale rozważając je, dyskutując o nich, wybierając pewne rozwiązania, młody człowiek wyrabia sobie zasady moralne. Młodzież dzisiejsza problematyce moralnej poświęca zbyt mało refleksji, tym bardziej więc należy wykorzystać możliwości, które stwarza film. Gdy bowiem sytuacja bohaterów zainteresuje widza, rozważy on chętnie na konkretnym przykładzie pewne zagadnienie etyczne, chociażby poza tym unikał dyskusji o zasadach moralności w ich abstrakcyjnym, ogólnym sformułowaniu. Dla wychowania moralnego jest to rzecz doniosłej wagi. Kto nie zastanawia się na tle fikcyjnych zdarzeń czy przeżyć innych ludzi nad najbardziej moralnym rozwiązaniem konfliktów życiowych, ten przy rozwiązywaniu własnych w najmniejszej mierze liczyć się będzie z kryteriami moralnymi.

Uznając w pełni rolę wypoczynkową widowiska filmowego i jego znaczenie jako źródła wielorakich przyjemności, wychowawca może je wydatnie poprzeć. Widzowi kinowemu nie jest obojętne, jakiego rodzaju film ogląda. W pewnych okresach czy chwilach życiowych tylko filmy o określonym nastroju czy treści użyć mogą widzowi odprężenia i radości. Film — podobnie jak książka — może odpowiadać nie tylko stałym zamięrowaniom i usposobieniu odbiorcy, lecz również jego chwilowym nastrojom życiowym. Dopiero wówczas, gdy widz nauczy się dobierać świadomie tego rodzaju filmy, które mogą dostarczyć mu potrzebnych w danej chwili podnieć, wykorzysta on w pełni wspomniane właśnie możliwości dodatniego wpływu filmu. Pomagając młodzieży w uświadomieniu sobie tego stanu rzeczy, musi jednak wychowawca walczyć przeciw temu, by oglądanie filmu było w poczuciu młodego widza ucieczką z „szarej rzeczywistości”. Rzeczywistość przestaje być szara, gdy się kocha innych ludzi lub swą pracę, budzi ona wówczas żywe uczucie, zainteresowanie a nawet napięcie, „nabiera kolorów”. Młody widz musi wiedzieć o tym, że od niego zależy głównie, czy otaczająca go rzeczywistość jest szara, oraz że ucieczka przed nią do imaginatywnego świata filmu jest dezercją życiową. Film może być jednym z wielu, ale nie jedynym i nie głównym źródłem radości z życia. Do kina idzie młodzież z wielu negatywnych i pozytywnych motywów. Do negatywnych należy ucieczka przed nudą, samotnością, szukanie zapomnienia przykrości życiowych. Te negatywne motywy należy zwalczyć. Nudę, samotność, kłęski życiowe powinien wychowanek przezwyciężyć przez pracę, znalezienie przyjaciół, dążenie do sukcesów, równoważących kłęski. W kinie zaś niechaj szuka wypoczynku po pracy, a przede wszystkim doznania estetycznego.

Kończąc nasze wywody, musimy rozważyć jeszcze dwie wątpliwości, które może nasunęły się czytelnikowi. Pierwsza z nich wyraziłaby się w pytaniu, czy nie wyznaczaliśmy zbyt wiele zbędnych funkcji wychowawczych. Wszak należyty wpływ na produkcję filmową w kierunku likwidacji złego oddziaływania wychowawczego filmu uczyniłby zbędnym wiele zabiegów wychowawczych, mających na celu neutralizację tego złego oddziaływania. Dostosowanie filmów — w myśl żądania wysuniętego przez St. Baley'a — do poszczególnych faz rozwoju psychicznego, uczyniłoby z nich doniosłe środki wychowawcze. Zarzut ten jest słuszny. W powyższych wywodach liczyłem się jednak z obecnymi warunkami, w których wpływ kryteriów wychowawczych na produkcję filmową jest minimalny. Zadaniem rozważań powyższych było stwierdzenie, co możnaby zdziałać w realnie zachodzących obecnie warunkach.

Omówionym wyżej postulatом mógłby jednak ktoś przeciwstawić drugą jeszcze wątpliwość. Porównanie z kształceniem literackim, na które powołał się poprzednio — rzekłby ów krytyk — kuleje, bo w odniesieniu do dzieł literackich wychowawca dysponuje wysoko stojącą krytyką literacką i nauką o literaturze, które mu dają broń skuteczną w walce ze złą książką. Nauka o filmie jest natomiast w powiśkach, krytykę filmową rzadko uprawia się w sposób odpowiedzialny. Nauczyciel potrzebuje więc w pierw sam kształcenia, zanim będzie mógł kształcić innych. Krytyk ten ma zupełną słuszność. Wychowanie widza kinowego musi rozpocząć się od nas samych. Gdy wśród wychowawców rozwinie się zainteresowanie problemami filmu, na jaw wyjdą poczynione mimo woli przez lata doświadczenia i obserwacje. One to pozwolą dopiero skutecznie przeciwdziałać złym wpływom wychowawczym filmu, a wyzwolić wszelkie pozytywne możliwości wychowawcze, tkwiące w sztuce filmowej.

L. Blaustein

## WIEDZA A WYKSZTAŁCENIE

Pogląd na świat staniał. Nie trzeba zań płacić pracą nad sobą, samokształceniem, poważną lekturą filozoficzną, nieprzespanymi często nocami w walce z problemem, ciężkimi błędami życiowymi; nie trzeba go zdobywać w ciężkim trudzie i rzetelnym zmaganiu się ze sobą, w ucziwej dyskusji i częstej rezygnacji. Podobnie staniał pogląd na życie. Nie trzeba go zdobywać własnymi niepowodzeniami, klęskami, własną radością i własną tragedią. Za pogląd na życie nie trzeba już płacić ceny życia, ceny ciągłej rezygnacji, ceny miłości najdroższej, ceny sprofanowania tego, co najświętsze, stopniowego pogodzenia się ze stanem faktycznym. Wystarczy wysłuchać jednej mowy agitacyjnej, lub wstąpić do jakiegokolwiek partii, w najgorszym razie przeczytać jedną bardziej lub mniej płytką broszurkę agitacyjną, by stać się komunistą, endekiem, socjalistą, demokratą itp. A to dzisiaj już znaczy „mieć pogląd na świat”. Teorie już są gotowe. Wystarczy wybrać. Nie człowiek walczy o pogląd na świat i życie, ale gotowe poglądy na świat walczą o człowieka, obiecując mu pewne ko-

rzyści materialne, o ile stanie się ich wyznawcą. Teoria jest w pogardzie, bo wygodniej jest gardzić czymś co nas przerasta, niż starać się dorósć. Teoria, która była najwyższą wartością i rozkoszą dla Sokratesów, Platonów, Spinozów i nicodzo wym pokarmem duchowym dla człowieka inteligentnego — dziś nie przedstawia żadnej wartości. Jest to winą nie tylko człowieka, ale i samej teorii; która dobrowolnie wypuściła ze swych rąk rząd dusz elity duchowej ludzkości. Dobrowolnie. Przez przesadną walkę z metafizyką i panowaniem pozytywizmu.

pozytywizm był słuszną reakcją na rozbijające teoretyzowanie bez podkładu ścisłych faktów, był wyrazem uznania dla tworzącej się obiektywnej analizy, eksperymentu, któremu nauka zawdzięcza swe istnienie. Ale w konsekwencji doprowadził do wykrywania drobnych faktów, do głoszenia małych prawd, do wszzechwładzy eksperymentowania. Wytworzył specjalistów, którzy coraz bardziej stają się kastą zamkniętą. Pewnie, że dla postępu ludzkości potrzeba małych, ale ścisłych i pewnych prawd. Pewnie, że setki nieznaczących odkryć tworzą postęp materialny ludzkości. Pewnie, że poznać trzeba rzeczywistość tak dobrze, by móc potem nie tylko tę wiedzę ściśle sformułować, ale i przewidywać. Prawda, że w walce z naturą, w opanowaniu jej, w ułatwieniu sobie życia biologicznego trzeba naturze wydrzeć jej tajemnice przez cierpliwe, drobnostkowe eksperymentowanie; ale zapomniano przy tym, że świat społeczny, świat współzycia ludzi nie stoi na małych prawdach, ale na wielkich kłamstwach.

Panowanie nauki ścisłej jest wyeliminowaniem z niej laików i pozbawieniem romantycznej, imponującej syntezy filozoficznej.

Teoria wyprzedzając fakty była często hipotezą i wywoływała namiętne spory, które były bodźcem do badań eksperymentalnych. Nawet błędne teorie były pośrednio przyczyną prawdy. Oparte o teorię miały badania eksperymentalne głębszy sens i były zrozumiałe dla każdego inteligentnego człowieka. Badania prowadzone dla udowodnienia lub obalenia już gotowej teorii były może mniej obiektywne, ale za to bardziej uduchowione. Zresztą nie ludźmy się, że badanie obiektywne naprawdę istnieje i prowadzi do prawdy, jeżeli nie porusza głębszych warstw naszej osobowości. Gdy wielu badaczy zainteresowanych w utrzymaniu lub obaleniu teorii przystąpi z zapałem do badania, wówczas rozkwit badań eksperymentalnych na pewno pójdzie szybszym tempem i odsoni się przed nami niejeden aspekt nowy, ukryty dla człowieka badającego bez zapału. A wynik wielu badań różnych badaczy zainteresowanych subiektywnie w wyniku badania będzie na pewno bardziej obiektywny od najbardziej obiektywnych badań jednego uczonogo. Najlepszym dowodem tego jest psychoanaliza, która nawet gdy błędzi ma niezwykle znaczenie dla rozwoju psychologii, a Rousseau swoim „Emilem”, który jest teorią fałszywą i nieżyjącą, stworzył całą dzisiejszą pedagogikę. O ile zrozumiemy, że o prawdziwości teorii nie rozstrzyga oręż, lecz eksperymentalne badania, to przyznamy, że teoria wyprzedzając fakty jest zastrzykiem odmładzającym badania eksperymentalne.

Dziś teoria ogranicza się coraz bardziej do precyzowania pojęć. A precyzowanie pojęć nie stanowi żadnego bodźca do badań; badania eksperymentalne są pozbawione



wytycznej, odosobnione i bezduszne. Wpływa to ujemnie na dokładność i ścisłość badań, zwłaszcza w psychologii, gdzie tworzy się pośpiesznie uogólnienia.

Teoria nie oparta o fakty jest czcza — fakty nie oparte na teorii są bez wartości myślowej. Fakty muszą w jakiś sposób dotyczyć naszej osobowości, by być interesujące, celowe i zasymilowane przez osobowość. Np. nauczyciel poprawia wypracowanie uczniów. Robota nudna i bezduszna. Jest faktem, że uczniowie robią błędy takie i inne. Ale jeśli się te błędy będzie rozpatrywało pod pewnym kątem widzenia, jeśli się zechce zbadać, czy naprawdę błędy postpozycyjne są związane z osobowością schizoidalną, a błędy antycypacyjne z cyklotymiczną<sup>1)</sup> — to błędy staną się poszukiwanym, interesującym faktem.

Dla ożywienia życia umysłowego lepiej jest wydać sąd fałszywy, który fakty obala, niż wstrzymać się z sądem, aż go fakty stwierdzą ponad wszelką wątpliwość. Byleby sąd był z faktami współmierny.

Niestety, tak nie jest — ze szkodą dla nauki i dla ruchu umysłowego. Nauka staje się coraz nudniejszym, encyklopedycznym segregowaniem faktów, a teoria jeszcze nudniejszym precyzowaniem pojęć. Gdy z powodu wiedzy odwykamy od myślenia, gdy wiedza przestaje być częstką ewolucji twórczej, nie można się dziwić, że staje się ona coraz mniej interesująca, dostępną tylko fachowcom encyklopedią.

W tych warunkach trudno się dziwić, że człowiek wykształcony jest fikcją. Wykształcenie pojęte jako nagromadzenie wiedzy o pewnych faktach, mierzone sumą spamiętanych faktów, jest błędne. Mierzenie wykształcenia ilością spamiętanych stron z encyklopedii nauk jest aberracją myślową, tak właściwą naszym czasom. Również wyrokowanie o wykształceniu na podstawie zdolności uzasadniania pewnych haseł za pomocą przyswojonych sobie frazesów ideologicznych jest popularnym nonsensem. Prawdziwe wykształcenie objawia się w ilości i jakości problemów niepokojących daną osobę, w sposobie przystępowania do rozwiązania tych zagadnień, w postępowaniu z bliźnimi, w charakterze jednostki, w jej udziale w różnych dziedzinach życia, w jej stosunku do sztuki i kultury, w jej zainteresowaniach i zamiłowaniach, w jej zachowaniu się itd. Wykształcenie jest najbardziej swoistą właściwością osobowości, przenika i tworzy ją, determinuje w pewien sposób jej dziedzinę uczuciową, jest równoznaczne z osobowością i dlatego niedostępne ilościowym obliczeniom. Materialnym podłożem wykształcenia jest wiedza. Ale wiedza nie uosobiona, nie przenikająca całego życia osobnika, nie jest wykształceniem, lecz martwym balastem pamięciowym.

Mnożą się coraz bardziej utyskiwania na brak wiedzy u absolwentów szkół powszechnych, średnich i wyższych. Pisze się bezradnie o tym, że absolwenci gimnazjów nie mają pojęcia o historii czy geografii, nie znają najslawniejszych ludzi naszych czasów, nie umieją rozwiązać najprostszego zagadnienia matematycznego, są półalfabetami tym tragiczniejszymi, że zaopatrzeni w dowód urzędowo stwierdzający ich dojrzałość, są dufni, pretensjonalni, zarozumiali. Winowajców tego stanu rzeczy

<sup>1)</sup> Por. art. „Badanie osobowości za pomocą omyłek w pisaniu” (Polskie Archiwum Psychologii, Tom VIII, Nr 2).

szuka się wśród nauczycieli lub administracji szkolnej. Obwinia się metodę nauczania i organizację naszego szkolnictwa lub nawet samą młodzież. Trzeba, miast zadowolić się powierzchownymi zarzutami pod adresem ludzi niewinnych, postarać się zrozumieć podłoże społeczno-ideologiczne tego stanu rzeczy.

Podam 2 przykłady. Przed wojną w b. zaborze austriackim rzadko się zdarzało, by uczeń zdający do gimnazjum po ukończeniu czterech klas szkoły powszechnej zrobił błąd ortograficzny w dyktandzie. Dziś można ukończyć gimnazjum i uniwersytet i nie umieć ortograficznie pisać. A przecież dzisiejsza szkoła stoi na wyższym poziomie, niż przedwojenna.

Najłatwiej jest uzasadnić po prostu tym, że dawniej się wkuwało tak długo, aż uczeń sobie przyswoił pewne wiadomości, a dziś nie. Zwłaszcza, że ortografia jest sprawą nawyku i dlatego trzeba ćwiczyć do skutku. Zapomina się, że nawyk gra tylko pewną rolę w opanowaniu ortografii i bez woli nauczania się nie pomogą nawet tysiące powtórzeń. Gdyby ortografia była tylko sprawą nawyku, to nigdybym nie opanował nowej ortografii, bo od nawyku trudno odwyknąć. Jeśli przez 30 lat pisałem „Jakób”, to powinienem chyba znowu wiele lat pisać „Jakub”, zanim się nauczę — jeżeli ortografia jest tylko sprawą nawyku. A przecież tak nie jest. Wystarczy przeczytać i zrozumieć nową zasadę i mieć dobrą wolę zastosowania jej, by nauczyć się jej w ciągu tygodnia.

Drugi przykład: W okresie niewoli uczyliśmy się historii polskiej po kryjomu i nie było wykształconego i patriotycznego Polaka, któryby się nie orientował w dziejach swego narodu. Dziś nasza młodzież wykształcona mieszka powstanie Kościuszkowskie z Listopadowym, mimo, że ma doskonałych nauczycieli, podręczniki, wolność uczenia się.

Dzieje się tak nie dlatego, że w szkołach gorzej uczą, ani dlatego, że jest wadliwa organizacja szkolnictwa, ani dlatego, że nasza młodzież jest biologicznie mniej wartościowa, lecz dlatego, że brak jej tego świętego zapалу, który nami kierował.

Bez względu na to, czy nauka jest sprawą nawyku (ortografia), czy rozumu (matematyka), w przyswojeniu jej sobie odgrywa rolę nastawienie, które wynika z atmosfery społecznej zdolnej wywołać lub zdusić akt świadomej woli. Niedomogi wykształcenia naszej młodzieży wynikają z atmosfery społecznej nieprzychylniej dla nauki i dlatego niezdolnej wywołać zapalu uczenia się. Do deprecjacji nauki w społeczeństwie przyczynia się bezrobocie inteligencji, słabe jej wynagrodzenie, pogarda dla teorii, która już nie daje możliwości zadowolenia i imponowania w towarzystwie, lecz obdarza mało chlubnym epitetem: „zgniłego intelektualizmu”. Jeżeli nauka nie daje już materialnych ani moralnych korzyści, więc po co się uczyć? Takie nastawienie wobec nauki musi doprowadzić do nieuctwa przy najuczciwszym wysiłku nauczycielstwa i przy najlepszej organizacji nauczania. Nauczyciel swoim zapałem potrafi nieraz zwalczyć to negatywne nastawienie do nauki i nawet natchnąć zapałem do wiedzy, ale to są już poszczególne wypadki i nie mogą stać się regułą. Musimy bowiem dobrze zdać sobie sprawę z tego, że szkoła nie jest żadną wyspą szczęśliwą, odizolowaną od ogólnego prądu życiowego, ale wszystko, co się dzieje w życiu,

znajduje żywe echo w szkole. Szkoła nie jest motorem życia, ani go nie przetwarza, lecz mu ulega. Nigdy szkoła nie tchnęła nowej treści w życie i nie stała się jego promotorem, lecz zawsze była epigonem, często nawet dość spóźnionym. Inaczej być nie może. Dlatego krzywdzą szkołę ci, którzy po faryzeuszowsku rozdierają szaty z rozpaczy nad nieuctwem absolwentów nie widząc wzrastającej fali obskurantyzmu wokół, nie widząc pogardy dla teorii i deprecjacji inteligencji. Obskurantyzm też z życia wchodzi do szkół, a nie tylko ze szkół w życie. Obskurantyzm zawdzięcza swe powstanie ideologii totalnych państw, które importują do nas hasła sugestywne, demagogiczne, wobec których myśl niezależna jest słaba i pogardzana. Nie trzeba myśleć, lecz słuchać.

Zawsze było wiadomym, że wiadomości nabyte w szkole ulatują z pamięci, pozostawiając pewien osad w postaci niektórych wiadomości trwale nabytych, pewnego sposobu myślenia i pewnych kojarzeń logicznych. Ulatują z pamięci wiadomości dla osobowości obojętne, pozostają interesujące i te są podłożem poglądu na świat. Osobowość segreguje wiadomości, przeprowadza pewną selekcję, dzieli je na martwe i żywe. Zależy to od bardzo wielu mało uchwytnych, ściśle indywidualnych czynników, od sposobu i okoliczności, w jakich wiadomości zostały nabyte, od celowości wiadomości dla planu życiowego jednostki, od ich znaczenia w walce o byt, a tylko w wyjątkowych wypadkach od częstości mechanicznego powtarzania. Czytanie, pisanie, prosty rachunek są wiadomościami utrwalonymi przez ciągłe stosowanie, ale takich wiadomości jest w życiu stosunkowo mało.

Możemy przeprowadzić podział całej naszej wiedzy na trzy wielkie dziedziny:

- 1) wiedza odziedziczona w postaci celowych instynktów,
- 2) wiedza nabyta samorzutnie przez umiejętność korzystania z doświadczeń życiowych i przeżyć,
- 3) wiedza zorganizowana socjalnie, jaką nabywamy w szkole.

Nie negując olbrzymiego znaczenia pierwszych 2 dziedzin wiedzy, które możemy nazwać wiedzą biologiczną, zwrócimy tu główną uwagę na wiedzę zorganizowaną socjalnie, na wiedzę szkolną. Tę ostatnią możemy podzielić na:

- a) wiedzę przyswojoną i zawsze aktualną jako technika nabywania wiedzy (znajomość czytania, pisania),
- b) wiedzę zupełnie zapomnianą,
- c) martwą, jako izolowane fakty podświadomości, która jest nam do niczego niepotrzebna,
- d) wiedzę specjalną, potrzebną nam w życiu praktycznym np. przy wykonywaniu zawodu,
- e) wiedzę zasymilowaną i wciąż in statu nascendi, narastającą i tworzącą nasz pogląd na świat, czyli wiedzę osobową.

Pominąwszy wiedzę wymienioną w punkcie a), której właściwie nie można nazwać wiedzą, lecz umiejętnością, pozostają jako jedyne stanowiące o wykształceniu: wiedza specjalna i osobowa. Istnienie wiedzy zapomnianej i martwej jest nieporozumieniem pedagogiczno-dydaktycznym.

Warto się zastanowić, jak powstają wiedza specjalna i osobowa i czym się różnią od martwej i zapomnianej.

Psychologia bada pamięć i jej znaczenie biologiczne dla bytu ludzkiego. Zapominanie jest uzupełnieniem pamięci i ma nie mniejsze zastosowanie biologiczne.

Zapominanie umożliwia pracę umysłową tam, gdzie w grę wchodzi czynniki emocjonalne. Zapominanie może być czasowe i trwałe. Czasowo zapominamy wszystko, co nie jest w danej chwili przedmiotem zainteresowania. Trwale zapominamy wszystko to, co nigdy nie było przedmiotem naszego zainteresowania lub co nam jest niewygodne i uszczupla nasze samopoczucie. Nie tylko pamięć wymaga wysiłku; często jeszcze większego wysiłku wymaga zapominanie. Bergson odróżnia 2 rodzaje pamięci: pamięć nawykową i obrazową. Słusznie odsłania kardynalny błąd klasycznej psychologii, dla której pamięć zależała od ilości powtórzeń. Wszak bywa, że rzecz, którą powtarzaliśmy wielokrotnie (np. wzory chemiczne lub algebraiczne) ulatują z pamięci, a przeżycie jednorazowe (śmierć rodziców) zostaje na zawsze w pamięci. Jeśli idzie o czynnik woli, to może (ale nie musi) on odegrać rolę w obu rodzajach pamięci. Przez to odróżnienie otrzymamy 4 rodzaje pamięci:

- 1) zamierzona (dowolna, z udziałem naszej woli) pamięć nawykowa,
- 2) mimowolna (samorzutna, bez udziału świadomej woli) pamięć nawykowa,
- 3) zamierzona pamięć obrazowa,
- 4) mimowolna pamięć obrazowa.

Przykłady wyjaśnia powyższe 4 rodzaje pamięci:

Ad 1. Wycuczenie się słówek łacińskich. Trzeba wysilać się, powtarzać dziesiątki razy — ale szybko i bez wysiłku ulatują z pamięci.

Ad 2. Ticki, wady wymowy, zakorzenione błędy językowe. Odzwyczajanie się (za pominięcie) wymaga wysiłku.

Ad 3. Przystudiowanie i przyswojenie sobie systemu filozoficznego Spinozy (nie pamięciowe, ale rozumowe). Zapominanie nie wymaga wysiłku.

Ad 4. Wyrzuty sumienia, tragedia osobista. Zapominanie wymaga wysiłku.

Z tych przykładów widać, że dla nauki szkolnej najważniejszą rolę odgrywa pamięć zamierzona (nawykowa i obrazowa) i że gdy pamiętanie wymaga wysiłku woli, to zapominanie odbywa się samorzutnie i na odwrót. Dlatego pamiętanie i zapominanie są dla naszej woli przeciwstawne i sprzeczne, choć biologicznie się uzupełniają. Gdy życie samo reguluje proces pamiętania i zapominania → te 2 procesy uzupełniają się. Pamiętamy i zapominamy bez wysiłku. Tą drogą odbywa się naturalny proces nabywania doświadczeń u zwierząt, ludzi pierwotnych i małych dzieci.

U ludzi pierwotnych nie ma pamiętania ani zapominania z wysiłkiem. Nie wynika to ze zbytńego (jakby się pochopnie było skłonny sądźć) obarczenia pamięci człowieka cywilizowanego, bo pamięć człowieka pierwotnego jest bardziej obciążona. Zważywszy bowiem, że ludzie pierwotni nie mają pojęć ani sądów ogólnych (które w języku Milla stanowią naszą notatkę pamięciową i odciążają naszą pamięć), a muszą pamiętać wszelkie związki co do sacrum i profanum, które rozciągają się na najdrobniejsze rzeczy i zjawiska, że muszą umieć odróżniać krok każdego zwierzęcia

i człowieka z osobna, że muszą posiadać doskonałą pamięć topograficzną (nie mając przyrządów mierniczych i rientacyjnych), i synkretyczną (nie mając liczb), zrozumiemy, że pojemność pamięci biologicznej jest nieograniczona. Problem pamięci nie jest więc problemem w społeczeństwie pierwotnym, a staje się nim dopiero w społeczeństwie cywilizowanym. Dzieje się tak dlatego, że pamięć i przeżycie to u nich jedno. Pamiętają to, co przeżywają osobiście, jako rzecz doniosłą biologicznie i socjalnie. Nie są zmuszani do obarczania pamięci faktami przeszłymi, martwymi biologicznie i indywidualnie niepotrzebnymi. Tradycji przodków nie kultywują z książek, ale żyją nią i wrastają w nią przez kontynuowanie ich życia. Nie ma zewnętrznego przymusu sztucznego pamiętania. Inaczej jest w społeczeństwie kulturalnym, w którym wiedza jest od pokoleń nagromadzona i musi być przyswojona nie na podstawie osobistego doświadczenia, lecz na podstawie sztucznego przyswajania sobie wiadomości. Tu pamięć musi spełniać podwójną rolę:

A) Musi zachować bezpośrednio osobiste przeżycia, które stanowią naturalną wiedzę, naturalne doświadczenie jednostki. Jest to pamięć samorzutna — ta sama, z jaką spotykamy się u ludzi pierwotnych. Ta jest łatwa i nie nasuwa żadnych specjalnych problemów. Nazwijmy ją pamięcią biologiczną.

B) Musi sobie przyswoić i zachować wiadomości i fakty utrwalone socjalnie, czyli musi nabyć wiedzę *stricto sensu*, której jednostka osobiście nie przeżywa. Ta pamięć wymaga wysiłku. Nazwijmy ją pamięcią socjalną. Pamięć socjalna ma ograniczone możliwości, dlatego, że wymaga świadomego wysiłku, a wysiłek woli wymagający energii jest ograniczony, jak każda energia.

Możemy więc podział pamięci wyrazić inaczej:

1. biologiczna pamięć nawykowa
2. socjalna           "           "
3. biologiczna       "       obrazowa
4. socjalna           "           "

Te cztery rodzaje pamięci różnią się między sobą zasadniczo. Pomiedzy pamięcią nawykową a obrazową istnieje taka sama różnica jak pomiedzy umiejętnością zapinania guzików a znajomością filozofii Kanta. Pomiedzy pamięcią biologiczną a socjalną jest taka sama różnica, jak między wiadomością, że ogień parzy a możliwością wygłoszenia na pamięć księgi z „Pana Tadeusza”. Pamiętamy coś po częstym powtarzaniu; pamiętamy obrazowo po jednorazowym, niepowtarzalnym przeżyciu psychicznym. Pamięć biologiczna jest wrodzoną dyspozycją bez udziału naszej woli. Pamięć socjalna jest świadomym wysiłkiem, celowym aktem. Różnice są bardzo wyraźne. A jednak wszystkie te 4 rodzaje pamięci współtworzą naszą wiedzę i umiejętności. Pamięć nawykowa jest właściwością materii organicznej. Działa więc nie tylko w ontogenezie, ale i w filogenezie i jej najprawdopodobniej zawdzięczamy popędy i instynkty stanowiące zautomatyzowane czynności, które z biegiem rozwoju okazały się celowe i stały się z czasem dziedziczne.

Idealem metodycznego nabywania wiedzy jest zbliżenie sposobu nabywania wiedzy *stricto sensu* (socjalnej) do sposobu nabywania wiedzy biologicznie, czyli oparcie

wiedzy na pamięci biologicznej bez przymusu. Wtedy by wiedzę nabywano w ten sposób, w jaki zdobywamy doświadczenia życiowe (tzw. szkoła życia). Ideał ten jest nieosiągalny. Jest górną granicą, do jakiej zdąża socjalna funkcja nabywania wiedzy. Dolną granicą jest przymus zewnętrzny, pod wpływem którego zdobywamy wiedzę. Pomiędzy tymi granicami istnieje stopniowe przejście, które tworzą wymienione powyżej rodzaje wiedzy.

Pod wpływem tylko przymusu zewnętrznego nie można nabyć żadnej wiedzy. By coś spamiętać, musi ono czymśkolwiek nas pośrednio lub bezpośrednio zainteresować. Jeśli pod rygiorem bicia wkuwa się słówka łacińskie, to delikwent ich się nauczy, by uniknąć bicia, więc już jest pośrednio zainteresowany w pamiętaniu słówek. Podobnie jeśli po odrobieniu lekcji dostanie się ciastko lub wolno będzie pójść na przechadzkę — jest się pośrednio zainteresowanym w nauczaniu się pewnych rzeczy. Takim pośrednim zainteresowaniem może być uznanie, zadowolenie rodziców, których kochamy i na których nam zależy, potrzeba pochwały, obawa nagany i kary. Jeśli żyję w środowisku, w którym nauka jest ceniona i w którym ceni się człowieka wykształconego, lub jeśli wiem, że za pomocą nauki dojdę do wyższych sfer społeczeństwa, do elity i dlatego się uczę, — wszystko to jest pośrednim zainteresowaniem się nauką bez przymusu zewnętrznego. To ostatnie pośrednie zainteresowanie staje się bardzo szybko bezpośrednim zainteresowaniem z chwilą, gdy nauka naprawdę daje mi spełnienie tych celów. Następuje wówczas utożsamienie swego planu życiowego z ideałem uczonego człowieka. Dochodzi się w ten sposób do górnej granicy, do uczenia się samo przez się. Potrzeba uznania staje się potrzebą biologiczną. Te rozważania posłużą do zrozumienia 5 rodzajów wiedzy socjalnej wyżej wymienionych.

a) Mówienie, czytanie, pisanie jako umiejętności stają na pograniczu zainteresowań biologicznych i socjalnych dziecka. W każdym środowisku dziecko uczy się naturalnie mówić, bo jest mu to nieodzowne. W zależności od środowiska jest czytanie i pisanie bardziej lub mniej naturalne. W środowisku inteligentnym dziecko uczy się prawie samorzutnie czytać i pisać i domaga się tej nauki tak codziennej w jego środowisku. W środowisku mało inteligentnym czytanie i pisanie jest przymusem, któremu dziecko chętnie podlega, gdyż czytanie i pisanie jest cenione w każdym środowisku i te umiejętności podnoszą samopoczucie dziecka.

b) Wiedza nabyta pod przymusem zewnętrznym pod wpływem zainteresowania negatywnego dla uniknięcia kary lub dla nabycia chwilowych korzyści jest zupełnie bezwartościowa. Jest obcym czynnikiem w życiu psychicznym, niezdolnym do wytworzenia głębszych i trwalszych skojarzeń. Jest zupełnie niepotrzebna i trwa dopóty, dopóki nie osiągnięto chwilowej korzyści lub nie uniknięto doraźnej kary. Taka wiedza nie może długo przetrwać w psychice osoby i zanika prawie bez śladu. Jedynym trwałym śladem jest nienawiść lub pobłażliwy stosunek do wiedzy i jej pośredników.

c) Istnieją natury bierno, podporządkowujące się wszelkim autorytetom, mające mało własnych zainteresowań, ubogie duchem. Te uczą się pilnie, by się przypodobać ro-

dzicom, by uniknąć konfliktów, by nie potrzebować chcieć. Powtarzają rzecz bezmyślnie tak długo, aż ją wreszcie spamiętają. Nauka nie jest dla nich potrzebą ani przeżyciem. Jest ona skutkiem pamięci nawykowej, skutkiem wielokrotnego powtarzania, tym samym, czym powtarzanie zgłosek bez znaczenia w eksperymentach Ebbinghausa.

Takie nastawienie do pewnego typu wiedzy lub do pewnych jej dziedzin istnieje u każdego człowieka. Uczy się prawem bezwładności, bez życia, nudno, bo tak jakoś wypadło z ogólnej sytuacji życiowej. Uczy się, bo tak chcą rodzice. Nauka jest dla niego tym, czym dla urzędnika wykonywanie codziennych czynności biurowych, do których nie czuje żadnego powołania, lecz robi to, bo przecież trzeba żyć. Jest to przeciętny typ konsumenta wiedzy (grzeczny i pilny uczeń). Wówczas dzięki częstemu powtarzaniu opanowuje się pewną encyklopedyczną wiedzę, ale analityczną, niepowiązaną, która wprawdzie nie przeszkadza, ale nie wiadomo po co istnieje. Wiedza ta dzięki częstym kojarzeniom istnieje w podświadomości, ale nie weszła w głębsze skojarzenia z całością potrzeb osobowości, nie jest potrzebą wewnętrzną. Osobnik taki zna cały szereg praw, słówek i wzorów, z którymi nie wie, co robić.

d) Chcę zostać lekarzem z najrozmaitszych względów. W tym celu trzeba koniecznie ukończyć gimnazjum. Uczę się więc pilnie wszystkich przedmiotów, by zdobyć świadectwo dojrzałości, które mi otworzy wstęp do upragnionej medycyny. Wchłaniam wiedzę przyrodniczą ze specjalnym zainteresowaniem, a matematyki uczę się bez zapału. W tym wypadku tylko pewne wiadomości i gałęzie wiedzy stają się osobowe, ciekawe, ważne. Poznam dobrze medycynę, potrafię tę wiedzę zastosować w praktyce, interesuję się każdym nowym faktem, problemem, odkryciem, zdobyczą w medycynie. Studiuję dzieła fachowe i będę prawdziwym fachowcem w swojej specjalności. Okazuję specjalne uzdolnienie w wiedzy medycznej, a przeciętne w każdej innej. Każdą wiedzę nabywam przez tzw. kucie, a medycyną wystarczy raz przeczytać, usłyszeć, zobaczyć, by ją opanować. Wiedzę medyczną zdobywam pamięcią obrazową, inną nawykową. Jest to wiedza specjalna.

e) Wszystkie wymienione wyżej jakości wiedzy zdobywa się w szkole. Tę, o której teraz pomówimy, zdobywa się tylko samemu, pracą samokształceniową. W szkole — niestety — nie ma dla niej miejsca. Mam na myśli wiedzę osobową, tak diametralnie różną od wiedzy szkolnej. Chodzi o tę wiedzę, która interesuje nas nie ze względów praktycznych, zarobkowych itp., ale ze względów osobowych. Nabywa się ją po okresie pokwitania, gdy trapią nas odwieczne zagadki życia i świata, gdy boli nas niesprawiedliwość życia, gdy niepokoją nas tajemnice bytu, gdy chcemy zrozumieć i wyrwać się, wznieść ponad ciasne bezmyślne życie otoczenia, gdy chcemy wiedzieć nie tylko „jak się coś dzieje” i „co się dzieje”, ale też „dlaczego” i „po co” tak się dzieje. Zaczyna się samorzutne wchłanianie wiedzy poza oficjalnym kursem. Zaczyna się studiowanie dzieł poważnych, filozoficznych, socjalnych, biologicznych. Wiedza staje się czymś drogim, swoim, częścią własnej jaźni. U natur „płyszczących” zaczyna się i kończy to studiowaniem zagadnień seksualnych Forela, bo trapią je przeważnie tajemnice instynktu seksualnego; u natur „głębszych” są to zaślubiny z wie-

dzą, która stanie się światopoglądem, która wykuje charakter, która stworzy syntezę faktów poznanych w szkole i w życiu. Wiedza nada kierunek życiu i myśli. Ona stworzy pogląd na świat i życie. Ona stanie się potrzebą, głodem duchowym i zdecydowanie o charakterze i etyce człowieka.

Taką wiedzą osobową była wiedza Greków, mistyków, Spinozy, Kanta itp. Potrzeba rozwiązania zagadek odwiecznych, głębokiego poglądu na świat jest w pewnym okresie u każdego człowieka. Ale nie każdy będzie szukał odpowiedzi w wiedzy. Wiedza osobowa tworząca nasz pogląd na świat powinna być celem wszelkiego nauczania. By ten cel osiągnąć, muszą być spełnione dwa warunki: 1) musi wznieść się autorytet wiedzy w społeczeństwie i 2) musi nastąpić rewizja naszego postępowania dydaktycznego. Dzisiaj wiedza jest obdarzona autorytetem o ile jest użyteczna i wykazuje się praktycznymi odkryciami. Wiedza czysta, teoria, samodzielne przystępowanie do zagadnień, mnożenie problemów jest uważane za bezcelowe. Obserwujemy to w każdej dziedzinie życia. Widzimy to w przewyżczeniu powieści psychologicznej przez faktomontaż; obserwujemy to w repertuarze lekkim teatrów i kin, w których nastąpił całkowity odwrót od poważnych tematów, głębokich problemów; spotykamy się z tym w życiu towarzyskim, w którym nagminnie mnożą się karty i dancingi, wypierając dyskusje światopoglądowe. A tam, gdzie jeszcze dyskusje są, tyczą się one haseł a nie sądów. I w życiu erotycznym imponuje siła fizyczna, stanowisko społeczne, majątek, a nie wartości intelektualne. Ludzi zdolnych do walki ze środowiskiem na rzecz własnej kierunkowej życia jest zawsze bardzo mało. Na ogół wrastamy w społeczeństwo, oddychamy jego atmosferą i stajemy się tym, czym nas zrobi otoczenie. Ale otoczenie, w którym istnieje świadomy wybór. Ludzie nie dają otoczeniu biernie na siebie oddziaływać, lecz są zdolni do selekcji. Niektóre zjawiska otoczenia są im obojętne i nawet ich nie dostrzegają, inne sobie wybierają. Twórczość człowieka przeciętnego (nie geniusza) ogranicza się do wyboru środowiska, ale nie do stworzenia czegoś nowego. Stąd wniosek, że jeśli w atmosferze społecznej nie ma miejsca na prawdziwą wiedzę światopoglądową — ludzi wykształconych będzie coraz mniej. I nic tu szkoła nie pomoże, chyba w wyjątkowych wypadkach, gdy nauczyciel jest wybitną indywidualnością.

Mimo to nie można całkowicie negować wpływu szkoły na zdobycie wykształcenia. Zadanie szkoły jest tylko trudniejsze, bo nastawienie młodzieży szkolnej do wiedzy nie jest pozytywne, młodzież nie przychodzi do szkoły spragniona wiedzy, ale jej nastawienie jest zgodne z nastawieniem społeczeństwa: bądź utylitarne, bądź obojętne. Wstępuje do gimnazjum, by w przyszłości wykonywać pewien zawód, lub dlatego, że rodzice pchają. Szkoła nic nie robi w kierunku zmiany tego nastawienia. Owszem, utrwała je jeszcze metodą nauczania, która nie może zapalić do wiedzy. Metoda bowiem, pomimo szeroko rozbudowanej teorii pedagogicznej, jest w dalszym ciągu tuczeniem ucznia wiedzą, a nie przyswajaniem jej sobie. W dalszym ciągu uczniowie uczą się nie tego, co ich interesuje, ale tego, co my uważamy, że powinni wiedzieć, w dalszym ciągu opieramy wszelkie nasze poczynania dydaktyczne na pamięci nawykowej, wierząc w zbawienny wpływ setek bezdusznych pouczeń. Trudno



nam jest oprzeć naukę na przeżyciu, przyswoić ją sobie pamięcią obrazową po jednorazowym i niepowtarzalnym przeżyciu. Owszem, bywają lekcje frapujące, lekcje rozbudzające inteligencję, uduchowione. I te lekcje każdy lubi, te lekcje wszyscy pamiętają. Ale to nie jest stanem normalnym. Dlatego tylko atmosfera może stworzyć zamiłowanie do nauki, która jest jedyną drogą do wiedzy osobowej. Stąd mnoży się wiedza zapomniana i martwa, która stanowi nieporozumienie pedagogiczne podwójne: raz, bo się niepotrzebnie pcha młodzież do nauki, do której ona nie ma zamiłowania i powtóre, bo sposób nabywania wiedzy może ją częstokroć raczej zożydzić, niż wzbudzić do niej zamiłowanie.

Jest też tendencja w naszym szkolnictwie przesunięcia punktu ciężkości z nauczania na wychowanie. Po dokładniejszym przemyśleniu tej sprawy wydaje mi się ona dość powierzchowna. Wiedza osobowa polega na umiłowaniu i szukaniu prawdy w każdej dziedzinie życia. W życiu estetycznym prawda jest pięknem, w życiu etycznym prawda jest dobrem, w życiu prawniczym prawda jest sprawiedliwością, w życiu narodowym — prawda jest solidarnością, prawda jest skromnością, liczeniem się z interesem drugiego, podporządkowaniem się interesom społecznym, sumiennością itd. Zdania te wydają się banalnymi. Były też takimi dla starożytnych Greków, póki się nie zakwestionowało pojęcia prawdy przez sceptyków. Przecież nie trzeba uzasadniać, że dla sędziego umiłowanie prawdy jest równoznaczne z dążeniem do sprawiedliwości, że człowiek rozumiejący swoje stanowisko we wszechświecie nie będzie głupim pyszałkiem itd. Stąd powinien być prosty wniosek, że nauka, prawda jest najlepszą szkołą wychowawczą, a jeśli już nie sama prawda, to umiłowanie i szukanie prawdy.

Skądże się wzięła ta tendencja poróżnienia nauki i wychowania? Moje doświadczenia pedagogiczne przekonały mnie, że te klasy są dobrze zorganizowane i wychowawczo wysoko wartościowe, w których panuje atmosfera cichej, skromnej pracy. Żadne pouczenia moralne, żadne uroczystości, żadne organizacje nie zdziałają tyle, co systematyczna praca naukowa.

I jeszcze jedno. Przypuśćmy, że uda nam się zracjonalizować uczucie przez pamięć nawykową, czyli przez ciągłe powtarzanie. Wtedy wychowamy ludzi-automaty, którzy potrafią się znaleźć w stereotypowych sytuacjach życiowych, ale to im nie pomoże, gdy znajdą się w warunkach odmiennych. Lepiej jest, gdy uda nam się zsocializować uczucie przez jednorazową pamięć obrazową, przez jedno wielkie przeżycie. Ale na to w szkole mało jest sposobności i na tym nie możemy budować systemu wychowawczego.

Inaczej, gdy mamy do czynienia z intelektem i gdy nauczymy trzeźwo i rzeczowo patrzeć na życie i świat. Wtedy w żadnej sytuacji intelekt nas nie zawiedzie i na nim można budować trwale prawdziwego człowieka. Uczucie jest zmienne, logika stała.

Dr I. Kiken

# SPRAWOZDANIA

A. ODERFELDÓWNA. Młodzież przedmieścia. Z badań ankietowych na Ochocie. Skład główny w „Naszej Księgarni”, Warszawa 1937.

Książka ta, będąca wydawnictwem Instytutu Spraw Społecznych (z cyklu: Sprawy rynku pracy i bezrobocia, Nr 11), traktowana była przez Instytut jako eksperyment. „Instytut postawił sobie za zadanie oświetlić warunki życia tej młodzieży, o której społeczeństwo nic nie wie prawie, dla której nic prawie nie robi — m ł o d z i e ż y p r z e d m i e ś c i a” — mówi we wstępie p. Kornilowicz, Dyrektor Instytutu. Ludność Ochoty, tego przedmieścia, gdzie „krzyżują się wpływy wielkiego miasta z warunkami życia niemal wiejskimi”, jest niejednorodna, od inteligencji zawodowej, która w życiu przedmieścia udziału nie bierze, poprzez drobnomieszczaństwo i proletariat fabryczny sięgając aż nędzy najskrajniejszej, do „lumpenproletariatu”.

To też niełatwo było obrać metodę badania młodzieży ochockiej. Ostatecznie podzielono ją do celów ankiety na dwie grupy, reprezentujące zgrubsza dwa poziomy: wyższy o lepszych warunkach bytu — to grupa S, składająca się z byłych absolwentów szkół powszechnych ochockich, i niższy: grupa P, młodzież z rodzin „podopiecznych”, tj. korzystających z pomocy społecznej dla najuboższych. Grupy te niezupełnie ściśle obejmują oba poziomy, o czym zresztą poczynione są wszędzie w tekście odpowiednie zastrzeżenia, nie zawierają przy tym przedstawicieli warunków skrajnych, zarówno dobrobytu jak i ostatecznej nędzy, tej, której brak już energii, żeby się starać o pomoc w Komitecie.

Zbadano ogółem przeszło 200 osób, chłopców i dziewcząt, a dane ankietowe zbierała grupa informatorów społecznych, posługując się kwestionariuszami, oraz pytaniami uzupełniającymi. Przy niewielkiej liczebności grup badanych, co uniemożliwiało szersze ujęcie statystyczne zagadnień, przy obfитоści spraw, objętych w wywiadach, opracowanie uzyskanego materiału nie było zadaniem łatwym.

Autorka wywiązała się z niego w sposób świadczący o wielkiej wnikliwości psychologicznej, umiejętności podkreślenia rzeczy istotnych, stawiania zagadnień i nadania bezkształtnemu materiałowi przejrzystej struktury. Nie znajdziemy tu przedwczesnych uogólnień, ujrzymy za to przykłady symptomatyczne, tak drobne, aby każdy z nich rzucał światło na jakieś zagadnienie, nad którym warto się zastanowić zarówno wychowawcy jak i działaczowi społecznemu.

Charakterystyka środowiska daje obraz warunków mieszkaniowych, odżywiania, zarobków rodzin.

Rozdział o nauce uwydatnia m. in. genezę niepowodzeń szkolnych młodzieży ze środowiska, gdzie panuje nędza i bezrobocie, a w grupie b. absolwentów szkoły powszechnej trudność, jaką mają oni w przystosowaniu się do warunków pracy w szkole średniej.

Rozdział o pracy i bezrobociu odsłania całą beznadziejność pracy młodocianych zarówno grupy P jak i S. Czy pracują jako zastępcy furmanów, czy jako pomocnicy murarzy (grupa P), czy jako gońcy lub ekspedientki (grupa S), są wyzyskiwani w pracy i nie mają nadziei nauczenia się jakiegokolwiek zawodu. I tu zaznacza się zjawisko znamienne: kryzys nie niweluje równomiernie warstw społecznych. Zaznacza się ruch ku górze i ruch w dół. Pracę „lepszą” dostają tylko ci spośród młodocianych, których ojcowie pracują. Nędza, bezrobocie stają się dziedziczne. Awans, choćby z robotnika niewykwalifikowanego na wykwalifikowanego, jak w ogóle wszelki awans społeczny ze środowiska najuboższego, stał się dziś niemożliwy.

Badania ankietowe rzucają interesujące światło na stosunek do książki, teatru, kina, ilustrują sytuację rodzinną obu grup, ale najciekawsze zagadnienia podają w wy-

powiedziach dotyczących poglądów i dążeń młodzieży. Nie zastosowano tu metody procentowego określania przekonań i poglądów, jak to czynią w Ameryce (G. i L. Murphy: *Experimental social psychology*), posługiwano się raczej metodą interakcyjną. Autorka wychodzi z założenia, że wartościowanie jest sprawą zasadniczą dla kształtowania się charakteru człowieka i współżycia społecznego.

Podwaliny rozwoju psychicznego są zachwiane, jeżeli warunki nie pozwalają na wybór drogi życiowej, jeśli los młodzieży zapowiada się jako: życie w y k o l e j o n e — tj. złe przystosowanie jednostki do jej zadań życiowych, albo życie u m n i e j s z z o n e — poniżej własnych możliwości, albo życie p o n i ż o n e — poniżej najistotniejszych pragnień. „Jeżeli zaś tym jedynym możliwym losem młodzieńca jest los b e z r o b o t n e g o, to już wali się wszelki fundament prawidłowego rozwoju jednostki i społecznego współżycia” (str. XV).

Chaos antynomii życia społecznego, w jakich wikła się myśl tej młodzieży, uwydatniony jest przez autorkę w sposób niezwykle wyrazisty. Uwielbienie techniki, obok jej potępienia jako przyczyny bezrobocia, potępienie bogactwa obok pragnienia bogactwa, podważone pojęcie obowiązku pracy, która uważana jest jako prawo, jako pomoc należąca od społeczeństwa, obok zawiści w stosunku do tych, którzy pracują i zarabiają, oto sprzeczności charakterystyczne dla wypowiedzi tej młodzieży.

„Te czynniki — mówi autorka — uniemożliwiają wytwarzanie się w młodości cechy zasadniczej dla dalszego życia, zwanej „charakterem” — bo charakter, to jedność i stałość w myślach, uczuciach i działaniu, oparte o mocne podstawy moralne”.

„Tych podstaw moralnych młodzież nie znajduje. W faktach, w których uczestniczy, w poglądach, które do niej docierają, nie może poznać i uznać żadnego systemu wartości regulujących życie społeczne” (str. 211—212).

Oto punkt wyjścia, z którego autorka rozważa kształtowanie się psychiki tej młodzieży.

Książka ta, jak twierdzi autor wstępu, nie ma precedensu w literaturze. Z istniejących opracowań poglądów młodego pokolenia jedynie może „Psychologia światopoglądu młodzieży” Szumana, Pietera i Weryńskiego oraz „Plany i marzenia młodzieży o przyszłości” Felhorskiej i Studenckiego nasuwać pewne analogie pod względem materiału. Tam jednak opracowano znacznie węższy zakres zagadnień, którego interpretacja wychodzi w pierwszej ze wspomnianych prac z hipotezy faz rozwojowych, w drugiej zaś mamy — dzięki obfitości materiału — przede wszystkim zestawienia statystyczne, podczas gdy tu interpretacja opiera się na związku pomiędzy kształtowaniem się wartościowań młodzieży a jej warunkami żywymi. Różnorodność zarówno materiału jak i zagadnień przy małej stosunkowo liczbie badanych jednostek nie pozwoliła na opracowanie liczbowe wszystkich osiągniętych wyników badań. Liczby podane mają raczej znaczenie sugestywne.

Zwrócić należy uwagę na przejrzystość tablic, które dają łatwo rzucający się w oczy obraz warunków bytu młodzieży. Uderza w nich np. jak mało różnią się warunki mieszkaniowe obu poziomów, jak bardzo rozpowszechnione jest kino wśród całej młodzieży przedmieścia itp. Ciekawe byłoby zestawienie według podobnych tablic jakiegoś kontrastowego środowiska (np. szkoły śródmiejskiej ze szkołą na Ochocie).

J. B.

MICHAŁ WISZNIEWSKI *Charaktery rozumów ludzkich*. Wydał i wstępem zaopatrzył Stefan Szuman. Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa 1935.

Michał Wiszniewski jest autorem dzieła, które wyprzedziło o cały wiek dzisiejsze badania w zakresie jakościowej typologii inteligencji. „Charaktery rozumów ludzkich” zostały wydrukowane w r. 1837 w Krakowie, w r. 1842 ukazały się w drugim

wydaniu; poza tym autor opracował tę książkę dla czytelników angielskich i opublikował ją pod pseudonimem James William Whitecross jako „Sketches and Characters or The Natural History of the Human Intellects”. Pomimo dowodów poczytności tego dzieła u współczesnych (trzecie wydanie w r. 1876) i próby rozpowszechnienia go za granicą, spotkał je zwykły los myśli przerastającej epokę — niedoocnione i zapomniane leżało w bibliotekach, aż sięgnięto po nie w chwili, kiedy nie wiedząc o tym wcale, zaczęliśmy w sto lat później iść drogą Wiszniewskiego, naśladowując... W. Sterna, Haberlina, Odenbacha i Dietera. Jako psycholog Michał Wiszniewski nie doczekał się dotychczas żadnej oceny przez ludzi nauki; pierwszą próbą analizy i oceny „Charakterów rozumów ludzkich” na tle najnowszych prac z zakresu typologii myślenia jest właśnie obszerny wstęp do nowego wydania tej książki, napisany przez St. Szumana. Korzystając z wyników rozbioru, przeprowadzonego przez autora wstępu, spróbujemy wykazać główne cechy charakteryzujące metodę Wiszniewskiego. Charakterolog ten nie mógł posługiwać się oczywiście metodą eksperymentalną, wówczas w owej dziedzinie na ogół niestosowaną, więc kierował się: 1) intuicją, którą był wyjątkowo obdarzony, oraz 2) metodą, polegającą na wyzerpującym wyszukaniu terminów, wziętych z języka potocznego, oznaczających duchowe właściwości osobnicze oraz indywidualne cechy psychiczne, w wnikliwym określaniu tych terminów i na definicji. Wskutek tego — będąc w przede dniu, jak nas zapewnia St. Szuman, ukazania się zupełnego słownika polskich wyrazów charakterologicznych, znajdujemy w książce Wiszniewskiego pierwszy zbiór terminów i wyrazów, oznaczających osobniczy typ umysłowości i objaśnionych odpowiednimi definicjami. Te ostatnie są właściwie opisami o charakterze literackim, obrazowym i stąd dużo w nich życia, naturalności i sugestywnej prawdziwości, która może nie zawsze ostalaby się wobec ścisłych badań obiektywnych.

Według Wiszniewskiego spotykamy następujące różnice umysłowe między ludźmi, pozwalające nam stwierdzić, że „co głowa, to rozum”: 1) różnice ilościowe, 2) różnice rozumu, wynikające ze współdziałania innych funkcji psychicznych (uwaga, pamięć, wyobraźnia) z czysto intelektualnymi funkcjami, 3) różnice umysłowości, które są następstwem różnych skłonności intelektualnych, 4) różnice rozumu zależne od wpływu charakteru i uczuciowości (dzisiaj główny trzon badań myślenia dziecięcego, myślenia człowieka pierwotnego i myślenia patologicznego), 5) różnice umysłowości i rozumu, wynikające z różnic wykształcenia, wykszolenia i środowiska oraz 6) różnice przekonań. Stosownie do przyjętej zasady klasyfikacji typów umysłowych Wiszniewski powinien był zastosować podział ilościowy zebranego materiału, tymczasem, jak to słusznie wykazuje St. Szuman, autor w opisie poszczególnych typów i podtypów uwzględnił różne zasady klasyfikacji. Tak więc podczas gdy pierwszy rozdział traktuje o „głupstwie i rozmaitych jego odcieniach” (typologia głupactwa), rozdział drugi o „przywarach i niedoskonałościach rozumów” (typologia umysłów, mających jakicś określone wady, przywary i ułomności), to trzeci rozdział opisuje „rozsądek, ludzi rozsądnych, różne ich rodzaje”, a więc autor poświęcił ten rozdział omówieniu typologicznej odmiany jakościowej, a nie ilościowej. Również w nieoczekiwany sposób rozdział czwarty został poświęcony dowcipowi (w sensie francuskiego l'ésprit — „skłonności i wielkiej zdatności do wynajdywania podobieństw w rzeczach i wyobrażeniach”), który nie może być przecież stawiany wyżej od rozsądku. Rozdział piąty „Rozum. Różnice w rozumach skąd wynikają. Człowiek rozumny” przynosi bardzo ciekawe rozróżnienie pomiędzy rozsądkiem i rozumem, jakkolwiek sama definicja rozumu dzisiaj jest nie do przyjęcia. Dwa ostatnie rozdziały: „Dusze ogniste, głowy zapalone” i „Geniusz, jego przymioty i narowy” zawierają myśli wyprzedzające teorie Lombrosa i Kretschmera, dotyczące anomalno-

ści ludzi genialnych. Tak samo trafnością, głębią i aktualnością uderzają poglądy Wiszniewskiego na naturę psychiki zwierzęcej, wyrażone w rozdziale, który rozszerza angielski przekład „Charakterów rozumów ludzkich”.

Na tle dzisiejszych badań z zakresu typologii myślenia dzieło Wiszniewskiego wyróżnia się oryginalnością, samodzielnością myśli. Cytując opinię St. Szumana, że jest ono „jednym z najwartościowszych dzieł psychologicznych z początku dziewiętnastego wieku nie tylko w naszej, na ogół ubogiej literaturze z tego zakresu, ale w literaturze psychologicznej w ogóle”, nie chcemy przez to zaznaczyć, że rola „Charakterów rozumów ludzkich” dzisiaj należy do historii. Przeciwnie, czekając aż po nasze dni na właściwe zrozumienie i rzetelną ocenę, praca Wiszniewskiego zachowała swą żywotność, przestała być lekturą wyłącznie popularną, a zaczyna nabierać powagi dzieła naukowego wysokiej wartości. W nielicznym szeregu rozpraw, dotyczących typologii umysłu, którymi rozporządza współczesna psychologia, „Charaktery rozumów ludzkich” zajmują i z pewnością długo jeszcze zajmować będą jedno z przodujących miejsc.

T. R.

STANISŁAW SKOWRON. Hormony w psycho-fizycznym rozwoju człowieka. Nauk. Tow. Pedagogiczne. Skł. gł. Nasza Księgarnia, 1936.

Są we współczesnych pracach medycznych zagadnienia, które się ściśle łączą z dziedziną psychologii i wychowawstwa. Takie np. pytania: czemu jedno dziecko jest żywsze i prędzej myśli, a inne jest ospałe i niemrawe; albo: czemu gdy inne dzieci w tej samej klasie mają zainteresowania całkiem swemu wiekowi przynależne, niektóre jednostki wybijają się już w przedwczesnym rozwoju. Te i tym podobne zagadnienia mają swoje rozwiązanie w nowszej dziedzinie nauki medycznej, jaką jest „endokrinologia”. Magiczne słowo „hormon” oznacza coś, co pobudza do działania, wydzielinę chemiczną regulującą wzrost, przemianę materii, kostnienie, ciśnienie krwi itd. Ale okazuje się, że wydzieliny hormonalne działają korelatywnie z nerwami — wpływają więc i na psychikę człowieka. W jakim stopniu? Czy człowiek jest tylko narzędziem potężnych wpływów wewnętrznych i zewnętrznych, czy jednak kora mózgowa działać może hamująco na wybujałe temperamynty powstałe pod wpływem wydzielin? Wszystkie te sprawy rozwinął i podał według najnowszych zdobyczy wiedzy dr Skowron. Książka bardzo na czasie. Choroby gruczołów stają się modniejsze z dnia na dzień i wśród lekarzy i wśród pacjentów. Pewne stany podniecenia, szybkiego tempa życia niektórych osobników przypisuje się typom basedowoidów, u których silnie działa tarczycza. Ruchy ich są szybkie, usposobienie zmienne, barwna wyobraźnia upiększa im życie, ale często są przeczuleni, praca natomiast „pali im się w rękach”. Przeciwnym typem są tetanoidzi, u których przewagę mają gruczoły przytarczycowe. Bodźcem dla całej działalności wydzielniczej hormonów jest naczelnny gruczoł w głowie ludzkiej, malleńka „przysadka”. Ileż to od niej zależy, by człowiek rozwijał się normalnie. Oczywiście, stan nauk endokrynologicznych jest dopiero w zaczątku. Ale już i te dane, które przedstawił docent Skowron, mogą pomóc niejednemu wychowawcy do wyjaśnienia wielu dziwactw wieku dojrzewania. Ów okres przejściowy u młodzieży wykazuje dużo zaburzeń fizycznych i psychicznych. Można przeprowadzić pewną łączność z nadmiernym lub obniżonym działaniem hormonów oraz z powstawaniem nowych wydzielin.

Celem ułatwienia orientacji dr Skowron rozpatruje osobno okres embrionalny, dziecięcy i dojrzewania, wreszcie dojrzałości i starości, wszędzie uwypuklając wielki wpływ hormonów na zmiany życiowe. Najsilniej w książce jest podkreślona działalność hormonów płciowych w rozwoju człowieka — jest to zrozumiałe i ze względu na siłę działania tego czynnika w życiu i ze względu na to, że książkę pisał biolog,

który zwykle traktuje zagadnienia z punktu widzenia rozwoju i rozrodu. Dla ludzi, dla których te sprawy są mało znane, podał autor w pierwszych rozdziałach ogólne wiadomości o gruczołach dokrewnych bardzo ciekawie i przystępnie. Są i inne zagadnienia, na które jeszcze Darwin nie umiał wyczerpująco odpowiedzieć, a dużo pisał o tym: pozostałości cech płci przeciwnej w każdym człowieku są dzięki badaniom genetycznym dostatecznie wyjaśnione. Szczególniej w psychice mieszanie się cech męskich i żeńskich jest bardzo częste (częstsze u kobiet). Czemu tak jest, dowie się czytelnik z książki Skowrona.

Dr A. Godlewski

**BRONISŁAW WIECZORKIEWICZ, HENRYK SZLETYŃSKI, JAN KOCHANOWICZ.** Zarys nauki żywego słowa. Nasza Księgarnia. Warszawa 1936.

Książka ta, która nie rości pretensji do całkowitego wszechstronnego wyczerpania zagadnień wymowy polskiej i sposobu interpretacji tekstów, a jedynie wskazuje drogę opanowania elementarnych podstaw nauki żywego słowa i kieruje uwagę zainteresowanych ku pogłębionym i systematycznym studiom w tej dziedzinie — oddać może pedagogom niewątpliwie ogromne usługi. Tym bardziej, że jest to pierwsza w języku polskim próba syntetycznego ujęcia zagadnień żywego słowa w ramach jednej, zbiorowej pracy ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń, które mogą znaleźć zastosowanie w pracy szkolnej.

Br. Wiczorkiewicz w uwagach wstępnych do cz. I książki („Zarys teoretyczny”) porusza szereg tak ważnych i ciekawych dla nauczyciela tematów, jak: niejednorodność mowy polskiej (gwary, dialekty ludowe, dzielnicowe, norma ogólnopolska), pojęcie języka wykształconego; czynniki kontrolujące wymowę, poprawność wymawiania, zagadnienie mowy i pisma itp. Już te wstępne rozważania cechuje żywe i rzeczowe podejście do tematu: kryteria poprawności wymowy nie szuka autor w schematach i martwych regulach, ani tym bardziej w identyczności języka mówionego z językiem pisanym. Zdaniem autora jedynym wskaźnikiem jest tu „żywa tradycja wymawianiowa”, a „prawidła poprawnej wymowy muszą się opierać na istniejącej rzeczywistości językowej, która jest w powszechnym użyciu inteligencji polskiej”. W dalszych częściach pracy daje Wiczorkiewicz ciekawy szkic z zakresu fonetyki i ortografii, słowniczek poprawnej i wadliwej wymowy oraz szereg wyczerpujących prawideł zatwierdzonych w r. 1930 przez Min. W. R. i O. P. Prawidła te dotyczą wymowy szkolnej i scenicznej; rozstrzygają one wątpliwości co do najdrobniejszych nawet subtelnosci wymawiania. Uważny i chętny czytelnik może po przestudiowaniu pracy Wiczorkiewicza nauczyć się słuchać i wysłuchać: siebie i innych.

H. Szletyński („Technika dykcji”) podkreśla na wstępie najistotniejsze momenty opanowania języka i doskonalenia mowy. A więc: moment fizyczny — słyszalność, wyraźność, wyrazistość; moment intelektualny — „wyrażający się przez zgodność dźwiękowej formy wypowiedzenia z jego treścią”; moment estetyczno formalny — „objawiający się np. w rozróżnianiu stylu utworu” i moment etyki języka „jako czynnik życia kulturalnego i spójności narodowej”. Punkty te, choć nie wyrażone w formie negacji, są jednocześnie jakby wypowiedzeniem walki najkardynalniejszym błędem zarówno wymowy, jak i interpretacji utworów. W związku z tym słusznie kładzie autor szczególny nacisk na konieczność podniesienia poziomu wymowy „codziennej”, bez udoskonalenia i wyćwiczenia której tzw. „dykcja estetyczna” i „mowa podniosła” musiałyby być z konieczności sztuczne i wymuszone. Szereg doskonałych ćwiczeń oddechowych i dykcyjnych stanowi obszerny i pożyteczny z punktu widzenia praktycznego dział pracy Szletyńskiego.

J. Kochanowicz w III cz. p. t. „Wygłaszanie utworów” porusza wiele ciekawych

tematów — jak sam zaznacza — często o charakterze polemicznym. Szczególny nacisk kładzie na konieczność analizy utworów przeznaczonych do wygłoszenia lub odczytania. Z innych zagadnień: podział na odcinki akcentowe, melodia zdania, tempo wygłaszania, rytm i średniówka w wierszu, dźwięczność recytacji. Dbałość o umiar artystyczny w interpretacji utworów (unikanie przesadnego wybijania rytmu, nadmiernego podkreślenia onomatopei tip.) stanowi cenną zaletę rozważań Kochanowicza. Podkreślając znaczenie dokładnego zrozumienia i odczucia tekstów, nie porusza jednak autor tak ważnego tematu, jak czynnik wyobraźni, bez pomocy której nie można chyba wypowiedzieć utworu plastycznie, barwnie i przekonująco. Rozdział: „Postawa zasadnicza recytatora” budzi zastrzeżenia: „Wiersze liryczne — pisze Kochanowicz — domagają się pełnego wsiąknięcia w nastrój utworu i posługiwania się całą skalą głosowych symbolów uczuciowych”. Jeżeli „symbole” te mają oznaczać stałe odpowiedniki pewnych stanów uczuciowych, wskazówka autora — nie wnosząc w tym wypadku do indywidualnej interpretacji nowych i żywych sposobów, zależnych każdorazowo od coraz to innego tekstu — magłaby zaprowadzić recytatora na niebezpieczną drogę utartych i szablonowych „tonów” i sposobów wypowiedzania. Trudno się też zgodzić na to, żeby „podawanie tekstów dramatycznych” miało być „czemś pośrednim” między recytacją utworów lirycznych a epickich, „w dobie obecnej raczej bardziej zbliżonem do metody recytatora rzeczy epickich” (str. 168).

Załączone przez p. Kochanowicza przykłady tekstów, dobrze i różnorodnie dobrane, opatrzone są b. istotnym komentarzem: „Winien tu nauczyciel skierować cały wysiłek na p o r u s z e n i e e m o c j o n a l n e młodocianego audytorium: mamy wrażenie, że tego właśnie szczególnie brak w dotychczasowym nauczaniu głośnego czytania”.

Mimo drobnych zastrzeżeń, omawiana książka jest pracą cenną i pożyteczną. Odznacza się doskonałym układem, jasnością, prostotą i dość wyczerpującym ujęciem spraw mało na ogół u nas znanych i docenianych, choć mają one ogromne znaczenie w pracy pedagogicznej i w życiu kulturalnym. W.

HENRYK ROWID. Młodzież współczesna w świetle własnej opinii — Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich. Kraków, -936, Gebethner i Wolff, str. 72.

Ta książka wybitnego pedagoga oraz znawcy i przyjaciele młodzieży powinna pobudzić nauczycielstwo do czujności i — do działania.

Jest bowiem faktycznie źle: upada wyraźnie kultura etyczna i towarzyska młodzieży. Zjawisko to idzie naturalnie w parze z ogólnym upadkiem kultury etycznej starszego społeczeństwa; to nie wyklucza jednak konieczności przeciwdziałania takiemu stanowi rzeczy. Ta młodzież — to przecież przyszłe społeczeństwo starszych. Autor przeprowadził w r. u. przy poparciu Kuratorium krakowskiego, dyrekcji gimnazjów i seminariów krakowskich oraz nauczycielstwa ankietę na temat powyższy wśród samej młodzieży. Odpowiedzi było 2170, w tym 1383 od uczniów a 787 od uczennic w wieku do 15—20 lat. Na podstawie materiału ankietowego rozpatruje autor: „a) fakty i objawy niewłaściwego postępowania jakie sama młodzież stwierdza wśród swych kolegów (żanek), b) źródła i przyczyny niekulturalnego zachowania się młodzieży współczesnej, c) środki zaradcze, jakie sama młodzież proponuje celem podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej”.

Autor dochodzi do następujących wniosków: 1) Młodzież sama w większości jej uświadamia sobie niski poziom swej kultury etycznej. 2) Młodzież widzi źródła tego stanu: a) w organizacji psychofizycznej okresu dojrzewania, b) we wpływach środowiska społecznego, c) w konfliktach generacji; przy czym najsilniej podkreślają

odpowiedzi młodzieży wpływy środowiska jako źródła zła. 3) Na pierwszy plan wysuwa młodzież (tak męska jak i żeńska) unormowanie obcowania towarzyskiego młodzieży męskiej i żeńskiej jako walny środek do podniesienia poziomu kultury towarzyskiej i etycznej. Zakazy i wyodrębnianie płci pogarszają tylko stan obecny. W koedukacji, we wspólnych zebraniach, herbatkach i tańcach widzi wiele odpowiedzi możliwości poprawy zachowania się młodzieży, zwłaszcza w dziedzinie seksualnej. Znaczny odłam młodzieży widzi remedium w harcerstwie, w odpowiednio postawionym samorządzie, w imprezach artystycznych i sporcie. 4) Młodzież silnie wypowiada się przeciw interwencji wychowawców (w ogóle dorosłych), uważając, że inicjatywa do pracy nad poprawą obecnego stanu kultury młodzieży powinna wyjść od niej samej; wielu wypowiada się tylko za dyskretną opieką wychowawców i współdziałaniem z młodzieżą.

Autor nie poprzestaje na wnikliwym ujęciu materiału ankietowego; materiał ten jest tylko tłem, na którym autor rozwija głębiej następujące problemy: epoka dojrzewania a wychowanie, środowisko a formowanie się osobowości młodzieży, problem seksualny w życiu młodzieży, młodzi a dorośli, stosunek nauczyciela do ucznia.

Rzecz napisana jest jasno, ściśle, z prawdziwym znanstwem, a przede wszystkim z głęboką troską o młodzież i przyszłość społeczeństwa. Warto ją przestudiować i przejąć się ostrzeżeniem, płynącym z kart książki: młodzież w niebezpieczeństwie!

M. Friedländer

E. CRONER. Nowoczesne wychowanie dziewcząt. — Lwowska Biblioteka Wychowawczo-Dydaktyczna Nr 3. R. Schweitzer, Lwów, 1937. Str. 40.

Tytuł tej książki powinien właściwie wyglądać w ten sposób: „Wychowanie dziewcząt w Niemczech hitlerowskich”. Autorka zaś sama na pierwszej stronie ujmuje temat jako „Psychiczne wychowanie dziewcząt do małżeństwa”. Ze jedno z drugim niemal się pokrywa, dowodzi tego zawartość owego szkicu, stanowiącego pierwszą część dużej, nowej całości, która stanowi dalszy ciąg znanej już polskiemu czytelnikowi „Psychiki młodzieży żeńskiej”.

Małżeństwo nie jest oczywiście dla E. Croner, jako dla reprezentantki światopoglądu nacjonal-socjalistycznego, sprawą prywatną: „Od tego — jak młode dziewczę kiedyś, jako żona, ukształtuje swe życie — czy będzie gotowe do ofiar i poświęcenia, — czy będzie umiało w sposób bohaterski iść przez życie, — z a l e ż y p r z y s z ł o ś ć k a ż d e g o p a ń s t w a i n a r o d u” (podkr. aut.) Dlatego też wychowanie dziewczyny do małżeństwa jest dla niej „koroną wszelkiego wychowania dziewcząt”. Z tego założenia wynikają tak znane i nieskomplikowane konsekwencje, że można by się ich łatwo domyśleć już nawet bez wywodów autorki. Bieg tych wywodów jest następujący: „Bóg zesłał nas na świat jako kobiety i w jasnej kuźni pracy — przydał nas mężczyznom w roli ich towarzyszy” (słowa pieśni pewnego stowarzyszenia, przytoczone przez autorkę jako ilustracja stosunku do mężczyzny dzisiejszego dziewczęcia). Winno zatem dziewczę niemieckie być religijne, opanowane („nawet niezastępowane — albo nie całkiem zastępowane — słowa nagany trzeba nieraz przyjąć bez potoku łez”), uspołecznione (w sensie podporządkowania i przystosowania), wykształcone, zapewne, zawodowo (bo wyjście za mąż jest całkiem pewne) i nawet po prostu wykształcone, ale bardzo ostrożnie, bo „z wyjątkiem „wykształcenie intelektualne” łączy się dziś dziwny, niesmaczny ton uczuciowy” (!), poza tym zręczne, umiejętnie, zdrowe (mąż po powrocie do domu „nie chce widzieć przepracowanej, nerwowej żony”... „masi doznać wrażenia, że wszystko idzie gładko”...). Uświadomienie narodowe i rusowe musi oczywiście być fundamentem postawy życiowej dziewczyny, co ją uchroni „przed bezwartościowym potomstwem”.



Zadanie życiowe kobiety, dające się streścić w powszechnie znanych trzech K (zresztą przez autorkę nie wymienionych) jest bardzo odpowiedzialne, a byłoby i bardzo trudne, gdyby nie „radosne wpływy nowych czasów”. Idealistyczne Niemcy dzisiejsze są przeciwieństwem materializmu, liberalizmu i ateizmu czasów bezpośrednio poprzednich. Wielokrotnie przez autorkę charakteryzowane „dziś” narodu niemieckiego we wszystkich dotkniętych przez nią dziedzinach jest tak pomyślne i tak niepodobne do „wczoraj”, że nawet „dzisiejsze dziewczęta wiejskie są wysokie i wysmukłe”, że „nie widać już prawie dziś dziewcząt z blednicą” (!). Trudno się naprawdę powstrzymać od dodania wykrzyknika. Należałoby właściwie — myśli sobie czytelnik — odrzucić dotychczasową psychologię młodzieży: ona już do dzisiejszej psychiki się nie stosuje. Zniknął np. zupełnie „niezdrowy objaw durzenia się”, oczywiście też całe „życie uczuciowe jest dziś (tj. w III Rzeszy. — przyp. rec.) zdrowsze, świeższe i ma cel jaśniejszy”.

Wystarczy już i tych cytat, a komentarze są raczej zbyteczne. Należy tylko jeszcze dodać, że E. Croner próbowała dać w swoim szkicu charakterystykę — bardzo pobieżną — kobiety, jej roli i położenia w różnych krajach Europy. Między innymi i w Polsce, o której mówi w wielkim sentymencie. Charakterystykę swoją oparła na Sienkiewiczu, nazwawszy go „wspaniałym psychologiem, znaną duszą kobiecą”. Zachwyciły ją zwłaszcza owe „prawie anielskie kobiety, które nie chcą wierzyć w istnienie zła” — kobiety z Rodziny Połanieckich.

Wszystko to dobrze. Nie bez pożytku i nie bez zainteresowania — choć może nie całkiem w zgodzie z intencjami autorki — przeczytają sobie tę broszurkę nauczyciele, wychowawcy, oświatowcy — zwłaszcza kobiety nauczycielki i pracownice społeczne. Ale należy wyrazić ubolewanie, że nie mamy przekładu żadnego z wnikliwych, wyczerpujących, opartych na badaniach, studiów psychologicznych o psychice dziewcząt. A jest ich niemało w dorobku naukowym niemieckim i austriackim. Dlaczego tylko p. Else Croner, pisarka raczej niż uczona, zależna całkowicie od typologii Sprangera, propagatorka pedagogiki podporządkowanej bez reszty zasadom „geopolityki”, dostała tego niezbyt zasłużonego zaszczytu?

H. H.

MARIA MONTESSORI. L'enfant (Dziecko). Tłum. G. J. J. Bernard. Paryż 1935. Str. 266.

Książka pisana z prawdziwie włoską fugą i obfitością słów. Rozdział „Kwestia socjalna dziecka” powtarza znane zapatrywania autorki o nieodzowności tej zmiany, która się dokonała w w. XX w stosunku dorosłych do dzieci, a która wyraża się w tym, że dziecko ma dziś swój park, swój mebel, swoją książkę, nawet swoje organizacje (jak harcerstwo i republiki dziecięce), w których zdobywa dyscyplinę społeczną. „Reformatorzy polityczni, rewolucjoniści naszej epoki opanowują dziecko, aby uczynić zeń powolne narzędzie swych zamierzeń...” „Dziecko jest dziś obecne wszędzie”. Ruch ten nie ma ani inicjatorów (zdaniem autorki!), ani kierowników; jest więc „tylko dowodem, że jest w drodze prąd realny i uniwersalny, przedstawiający wielką reformę”. Reforma ta polegać będzie na tym, że wszyscy pracować będziemy dla d w u ludzkości: dla świata dorosłych i dla świata dzieci. Na dziecku „rzeźbią się wszystkie nasze błędy”. To poczucie winno w nas obudzić „nowe sumienie”, a w konsekwencji dać nową orientację naszemu życiu społecznemu.

W rozdziale „Embrion duchowy” powtarza autorka swoje znane wywody, że dorośli winni się wyrzec zarozumiałej pretensji budzenia owego embriona duchowego, bo mogą spaczyć jego rozwój. Mały człowiek sam pracuje nad swoim rozwojem.

W rozdziale o „Okresach wrażliwości” porusza Montessori bardzo ważne wychowawczo zagadnienie kaprysów dziecięcych. Przypomina, że fazy rozwojowe, drobniawo kierowane przez instynkt, charakteryzują się każdą odmiennymi skłonnościami

i zainteresowaniami, które nie wykorzystane w odpowiedniej chwili giną jako „okazje” rozwoju, pozostawiając luki w osobowości. Otóż kaprysy wynikają stąd, że psychika broni się instynktownie albo przeciw powstawaniu takich luk, albo przeciw podawaniu jej bodźców nie odpowiadających danej fazie.

Dalsze wywody poświęca Montessori temu, co nazywa samoobroną dorosłych przeciw inwazji dzieci, które dorośli ujarzmiają, zmuszając je do nadmiernie długiego snu, nie pozwalając się wygadać i wyżyc w rękoczynach, tak bardzo dziecko rozwijających. Żądania autorki co do krępowania się dzieckiem, a nie krępowania dziecka robią wrażenie równie wygórowanych, jak były nimi postulaty Ellen Key.

Słuszne jest twierdzenie Montessori, że „woła zewnętrzna rzadko zdyscyplinuje czynności, bo brak jej wewnętrznej organizacji. Zabija ona indywidualność. Dyscyplina wewnętrzna natomiast organizuje i porządkuje akty zewnętrzne”. Typ dziecka tak zdyscyplinowanego jest typem zupełnie nowym. Takie „nowe” normalne dziecko jest powolne, rozważne, umiejące długo wytrwać przy danej pracy czy zainteresowaniu — a więc skrajne przeciwieństwo tego, co dotąd uważano za cechy dziecka normalnego, tj. żywość, radość, ruchliwość, przerzucanie się szybkie od jednej rzeczy do drugiej. (Nowy to w dużej mierze punkt widzenia!). Wychowawca musi się nauczyć być biernym, aby dziecko mogło być czynne, i musi mieć ogromny szacunek dla dziecka. Te dwa wymagania charakteryzują całą metodę Domów Dziecięcych Montessori.

W przygotowaniu nauczyciela stokroć ważniejsze jest jego przygotowanie moralne, niż naukowe. Musi on wyzbyć się złości i pychy, nie tylko w ich brutalnej postaci, ale i w postaci tyranii, działającej „dla dobra dziecka”.

Metoda Montessori narodziła się z obserwacji w pierwszym Domu Dziecięcym. Autorka odkryła tu „prawo ćwiczenia”, konstatujące, że dziecko tym bardziej lubi powtarzać pewne czynności, im lepiej je opanowało, dalej „prawo wolnego wyboru”, orzekające, że dziecko najlepiej samo wybiera zajęcia, popierające jego rozwój w danym momencie i że wybór ten jest szybszy i trafniejszy, gdy dziecko nie ma nadmiaru bodźców.

W atmosferze Domów Dziecięcych, gdzie „nie ma nic do ukrywania, nic do zamykania i nic do strachu”, dzieci rozwijały się na istoty pełne godności, poczucia swojej wartości, odrzucające wszelkie nagrody i kary i umiejące wpływać dodatnio na dom rodzinny. Lecz najbardziej zdumiewające było zdyscyplinowanie, które zdaniem autorki wynikało stąd, że „dzieci były tak głęboko w samej osi swej orbity, jak gwiazdy, które krążą a nigdy nie zmieniają porządku swego biegu”. „Taka naturalna dyscyplina wszechświata, która nim rządzi...” „Porządek i dyscyplina rodzi wolność”.

W Domach Dziecięcych osiągnano rezultaty, budzące podziw w całym świecie. „Cuda” te wynikały stąd, że pracowano tam z uwagą skierowaną nie na metodę, lecz na dziecko, które chowało się w „spokoju intelektualnym”, bo wychowawcami byli ludzie nie zaabsorbowani intelektualizmem, a więc i nie ciągnący dziecka ku niemu. Swoje Domy Dziecięce nazywa M. jedynymi instytucjami, rządzonymi przez dzieci, które w nich wybierają najtrafniejsze drogi swego rozwoju. Dziecko w ich warunkach zatracza swoje wady, jak nieposłuszeństwo, nieporządek, łakomstwo, kłótność, egoizm, ale również i zalety, a więc skłonność do naśladownictwa, zmienność, ciekawość — co jest dowodem, że tak te wady, jak i zalety są tylko pozorem sprawozdania z drogi przez dorosłych, maską, kryjącą naturę pierwotną i normalną. Wszelkie deformacje psychiczne pochodzą stąd, że dorosły nie pozwala się dziecku rozwijać według planu jemu właściwego. Takie dzieci ratują się albo „ucieczką” do świata imaginacji, a nie wyprowadzone z niego w porę zostają na całe życie nieproduktyw-

nymi fantastami, albo też nieświadomie tworzą między sobą a dorosłymi to, co psychanaliza nazywa „barierą”, przegrodą, oddzielającą młodą duszyczkę od wszelkich bodźców, które ona odczuwa jako wrogie. Nie mniej groźne niż te ucieczki i bariery są przywiązania się dzieci do tych, którzy „wyręczają je” w ich aktywności, bo stwarzają one stosunek poddańczy, uniemożliwiający wszelką samodzielność i tężyznę. Inne dewiacje, to poczucie małowartościowości, żądza posiadania, lęki i fobie różnego rodzaju, kłamstwa świadome i niebezpieczniejsze od nich nieświadome. Z takimi nienormalnymi stanami duchowymi łączą się wypływające z nich złe stany fizyczne.

Książka kończy się apoteozą dziecka, a potępieniem człowieka dorosłego, który jakoby jedyny ze wszystkich stworzeń był pozbawiony trafnego instynktu wobec swego potomstwa.

Całe dziełko robi wrażenie raczej wypowiedzi egzaltowanych uczuć, niż naukowego przemyślenia. Na Montessori sprawdza się to, że można być genialnym praktykiem, wychowawcą obdarzonym nieomylną intuicją, a nie umieć określić, na czym te genialne posunięcia polegają. Każdy, kto widział Montessori przy pracy, jest nią zachwycony: jej książki natomiast budzą jakiś odruch niewiary i jakby niechęci.

H. Tyrankiewiczowa

ERNST KRETSCHMER, WILLI ENKE. *Die Persönlichkeit der Athletiker* (Osobowość atletyków). Mit 5 Abbildungen. Georg Thieme Verlag. Leipzig 1936.

Powszechnie u nas znanej i szeroko stosowanej typologii Kretschmera zarzucano, że nie jest dość zróżnicowana, że sprzeniewierzając się własnym założeniom w jedną grupę schizotypików ściąga struktury psychiczne wyraźnie chyba odmienne, bo odpowiadające m. in. dwóm zupełnie różnym typom budowy ciała, mianowicie leptosomatycznemu i atletycznemu. Konstytucjonalizm kretschmerowski zakłada przecież ściślejszy związek i odpowiedniość między budową ciała a psychiką. W odpowiedzi niejako na ten ważki zarzut Kretschmer wprowadza doniosłą poprawkę do swojej zasadniczo dwuczłonowej dotąd typologii przez wyodrębnienie nowego, trzeciego typu i postawienie go na równi z cyklotypicznym i schizotypicznym — we wspólnej z Enkem pracy o osobowości atletyków.

Rozbudowa i pogłębienie dawnej typologii liczy się z bogatym dorobkiem wielu uczonych w tej dziedzinie, ale główną podstawę dokonanych zmian stanowią długoletnie, wielostronne, setki osób obejmujące, własne badania autorów. Do tych badań autorzy wzięli znane poza tym bliżej osoby obu płci, w wieku od 16 do 65 lat, o różnym poziomie inteligencji i wykształcenia, z różnych okolic Niemiec, różne pod względem rasowym. Szło o to, żeby wyniki miały znaczenie nie tylko lokalne, ale powszechne. Typ budowy ciała osób badanych ustalano zasadniczo za pomocą dokładnych pomiarów, w nielicznych tylko przypadkach z konieczności brano za podstawę jedynie ogólny habitus. Nie można było oczywiście poddać każdej osoby wszystkim rodzajom badań, bo ich zasięg był na to zbyt wielki. Stosowano w nich swobodny opis i metodę kwestionariuszy i eksperymentu, badano na różne sposoby psychomotorykę, wrażenia zmysłowe, myślenie i życie uczuciowe, przeprowadzano również badania endokrynologiczne i farmakologiczne. Treściwe, przejrzyste na rozdziały i punkty podzielone sprawozdanie z tych rozległych, interesujących badań zawiera konkretne opisy zachowania się badanych. Unaocniają te opisy, jakie pole do wielu ciekawych spostrzeżeń psychologicznych stwarza najprostsza sytuacja życiowa, choćby przenoszenie szklanki wypełnionej po brzozi wodą z jednego końca pokoju w drugi, na czym polegał m. in. jeden z eksperymentów. Było w nim właściwie samo przez się zrozumiałe, że chodzi o to, ażeby rozlać jak najmniej wody,

i zainteresowaniami, które nie wykorzystane w odpowiedniej chwili giną jako „okazje” rozwoju, pozostawiając luki w osobowości. Otóż kaprysy wynikają stąd, że psychika broni się instynktownie albo przeciw powstawaniu takich luk, albo przeciw podawaniu jej bodźców nie odpowiadających danej fazie.

Dalsze wywody poświęca Montessori temu, co nazywa samoobroną dorosłych przeciw inwazji dzieci, które dorośli ujarzmiają, zmuszając je do nadmiernie długiego snu, nie pozwalając się wygadać i żyć w rękoczynach, tak bardzo dziecko rozwijających. Żądania autorki co do krępowania się dzieckiem, a nie krępowania dziecka robią wrażenie równie wygórowanych, jak były nimi postulaty Ellen Key.

Słuszne jest twierdzenie Montessori, że „wola zewnętrzna rzadko zdyscyplinowuje czynności, bo brak jej wewnętrznej organizacji. Zabija ona indywidualność. Dyscyplina wewnętrzna natomiast organizuje i porządkuje akty zewnętrzne”. Typ dziecka tak zdyscyplinowanego jest typem zupełnie nowym. Takie „nowe” normalne dziecko jest powolne, rozważne, umiejące długo wytrwać przy danej pracy czy zainteresowaniu — a więc skrajne przeciwieństwo tego, co dotąd uważano za cechy dziecka normalnego, tj. żywość, radość, ruchliwość, przerzucanie się szybko od jednej rzeczy do drugiej. (Nowy to w dużej mierze punkt widzenia!). Wychowawca musi się nauczyć być biernym, aby dziecko mogło być czynne, i musi mieć ogromny szacunek dla dziecka. Te dwa wymagania charakteryzują całą metodę Domów Dziecięcych Montessori.

W przygotowaniu nauczyciela stokroć ważniejsze jest jego przygotowanie moralne, niż naukowe. Musi on wyżyć się złości i pychy, nie tylko w ich brutalnej postaci, ale i w postaci tyranii, działającej „dla dobra dziecka”.

Metoda Montessori narodziła się z obserwacji w pierwszym Domu Dziecięcym. Autorka odkryła tu „prawo ćwiczenia”, konstatując, że dziecko tym bardziej lubi powtarzać pewne czynności, im lepiej je opanowało, dalej „prawo wolnego wyboru”, orzekające, że dziecko najlepiej samo wybiera zajęcia, popierające jego rozwój w danym momencie i że wybór ten jest szybszy i trafniejszy, gdy dziecko nie ma nadmiaru bodźców.

W atmosferze Domów Dziecięcych, gdzie „nie ma nic do ukrywania, nic do zamykania i nic do strachu”, dzieci rozwijały się na istoty pełne godności, poczucia swojej wartości, odrzucające wszelkie nagrody i kary i umiejące wpływać dodatnio na dom rodzinny. Lecz najbardziej zdumiewające było zdyscyplinowanie, które zdaniem autorki wynikało stąd, że „dzieci były tak głęboko w samej osi swej orbity, jak gwiazdy, które krążą a nigdy nie zmieniają porządku swego biegu”. „Taka naturalna dyscyplina wszechświata, która nim rządzi...” „Porządek i dyscyplina rodzili wolność”.

W Domach Dziecięcych osiągnano rezultaty, budzące podziw w całym świecie. „Cuda” te wynikały stąd, że pracowano tam z uwagą skierowaną nie na metodę, lecz na dziecko, które chowało się w „spokoju intelektualnym”, bo wychowawcami byli ludzie nie zaabsorbowani intelektualizmem, a więc i nie ciągnący dziecka ku niemu. Swoje Domy Dziecięce nazywa M. jedynymi instytucjami, rządzonymi przez dzieci, które w nich wybierają najtrafniejsze drogi swego rozwoju. Dziecko w ich warunkach zatracca swoje wady, jak nieposłuszeństwo, nieporządek, łakomstwo, kłótniwość, egoizm, ale również i zalety, a więc skłonność do naśladownictwa, zmienność, ciekawość — co jest dowodem, że tak te wady, jak i zalety są tylko pozorem prowadzenia z drogi przez dorosłych, maską, kryjącą naturę pierwotną i normalną. Wszelkie deformacje psychiczne pochodzą stąd, że dorosły nie pozwala się dziecku rozwijać według planu jemu właściwego. Takie dzieci ratują się albo „ucieczką” do świata imaginalnej, a nie wyprowadzone z niego w porę zostają na całe życie nieproduktyw-

nymi fantastami, albo też nieświadomie tworzą między sobą a dorosłymi to, co psychanaliza nazywa „barierą”, przegrodą, oddzielającą młodą duszyczkę od wszelkich bodźców, które ona odczuwa jako wrogie. Nie mniej groźne niż te ucieczki i bariery są przywiązania się dzieci do tych, którzy „wyręczają je” w ich aktywności, bo stwarzają one stosunek poddańczy, uniemożliwiający wszelką samodzielność i tężyznę. Inne dewiacje, to poczucie małowartościowości, żądza posiadania, lęki i fobie różnego rodzaju, kłamstwa świadome i niebezpieczniejsze od nich nieświadome. Z takimi nienormalnymi stanami duchowymi łączą się wypływające z nich złe stany fizyczne.

Książka kończy się apoteozą dziecka, a potępieniem człowieka dorosłego, który jako by jedyny ze wszystkich stworzeń był pozbawiony trafnego instynktu wobec swego potomstwa.

Całe dzieło robi wrażenie raczej wypowiedzi egzaltowanych uczuć, niż naukowego przemyślenia. Na Montessori sprawdza się to, że można być genialnym praktykiem, wychowawcą obdarzonym nieomylną intuicją, a nie umieć określić, na czym te genialne posunięcia polegają. Każdy, kto widział Montessori przy pracy, jest nią zachwycony: jej książki natomiast budzą jakiś odruch niewiary i jakby niechęci.

H. Tyrankiewiczowa

ERNST KRETSCHMER, WILLI ENKE. Die Persönlichkeit der Athletiker (Osobowość atletyków). Mit 5 Abbildungen. Georg Thieme Verlag. Leipzig 1936.

Powszechnie u nas znanej i szeroko stosowanej typologii Kretschmera zarzucano, że nie jest dość zróżnicowana, że sprzeniewierając się własnemu założeniu w jedną grupę schizotypików ściąga struktury psychiczne wyraźnie chyba odmienne, bo odpowiadające m. in. dwóm zupełnie różnym typom budowy ciała, mianowicie leptosomatycznemu i atletycznemu. Konstytucjonalizm kretschmerowski zakłada przecież ścisły związek i odpowiedniość między budową ciała a psychiką. W odpowiedzi niejako na ten ważki zarzut Kretschmer wprowadza doniosłą poprawkę do swojej zasadniczo dwuczłonowej dotąd typologii przez wyodrębnienie nowego, trzeciego typu i postawienie go na równi z cyklotymicznym i schizotypicznym — we wspólnej z Enkem pracy o osobowości atletyków.

Rozbudowa i pogłębienie dawnej typologii liczy się z bogatym dorobkiem wielu uczonych w tej dziedzinie, ale główną podstawę dokonanych zmian stanowią długoletnie, wielostronne, setki osób obejmujące, własne badania autorów. Do tych badań autorzy wzięli znane poza tym bliżej osoby obu płci, w wieku od 16 do 65 lat, o różnym poziomie inteligencji i wykształcenia, z różnych okolic Niemiec, różne pod względem rasowym. Szło o to, żeby wyniki miały znaczenie nie tylko lokalne, ale powszechne. Typ budowy ciała osób badanych ustalano zasadniczo za pomocą dokładnych pomiarów, w nielicznych tylko przypadkach z konieczności brano za podstawę jedynie ogólny habitus. Nie można było oczywiście poddać każdej osoby wszystkim rodzajom badań, bo ich zasięg był na to zbyt wielki. Stosowano w nich swobodny opis i metodę kwestionariuszy i eksperymentu, badano na różne sposoby psychomotorykę, wrażenia zmysłowe, myślenie i życie uczuciowe, przeprowadzano również badania endokrynologiczne i farmakologiczne. Trześciwe, przejrzyste na rozdźwięk i punkty podzielone sprawozdanie z tych rozległych, interesujących badań zawiera konkretne opisy zachowania się badanych. Unaocniają te opisy, jakie pole do wielu ciekawych spostrzeżeń psychologicznych stwarza najprostsza sytuacja życiowa, choćby przenoszenie szklanki wypełnionej po brzegi wodą z jednego końca pokoju w drugi, na czym polegał m. in. jeden z eksperymentów. Było w nim właściwie samo przez się zrozumiałe, że chodzi o to, ażeby rozlać jak najmniej wody,

a jednak nie wszyscy się tak samo zachowywali. Jedni w tej sytuacji przyjmowali z góry, że nie można uniknąć rozlania wody i nieśli szklankę bez ociągania się, swobodnie, płynnie, szybko albo wolno, zależnie od temperamentu — to pyknicy. Dla leptosomatyków wynik tej czynności był jednak jeszcze problematyczny: wykonywali ją z dużym napięciem, ostrożnie, z przestankami, próbując, czyby się jakoś nie dało uniknąć rozlania wody. Zupełnie inaczej atletycy; ich zachowanie się było na ogół nieskomplikowane, fatalistycznie-obojętne, zadanie nie stanowiło dla nich problemu, poddawali mu się bez wszelkiego ociągania i dlatego wykonywali je stonkownie szybko; mimo wewnętrznego spokoju rozlewali najwięcej wody skutkiem właściwej im niezdarności w drobnych ruchach oraz słabej koordynacji całej motoryki. Ten drobny tylko przykład pokazuje, że autorzy uczą patrzeć i obserwować, co we wszelkiej praktyce psychologicznej odgrywa rolę pierwszorzędą. Można się z ich książki jeszcze dowiedzieć, co z pozbieranymi spostrzeżeniami zrobić, jak je opracować i jak ogólnie ująć. Pouczająca jest w tym względzie jasno i konsekwentnie skomponowana synteza wyników, w której autorzy barwnie i plastycznie przedstawiają obraz atletyka.

Rosły, barczysty, silny, z gruba ciosany atletyk jest na ogół spokojny, powolny i rozważny. W ruchach oszczędny, chyba że działają wyjątkowe bodźce. Umiarowany w mimice i gestach, a w krańcowych przypadkach ciężki i niezdarły. W ruchach silnych robi wrażenie zamasyztego. Chód szeroki, wahanie ku bokom, ramiona zwisają. Mowa nieznacznie modulowana, zupełnie niefrazowana, niekiedy atletyk zacina się i jąka. Sposób wyrażania się, choć nie pozbawiony uczucia, suchy, prosty, trzeźwy i opanowany, styl telegraficzny, sformułowania bywają dobitne i dosadne. Na ogół atletyk nie jest dobrym mówcą — rzadko się zdarza, żeby mówił płynnie, szybko, żywo. Kondycja fizyczna dysponuje go do uprawiania boks. Talent do boksu opiera się zresztą nie tylko na budowie, ale i na temperamencie atletyków, przede wszystkim na ich drętwości uczuciowej i znikomej pobudliwości, dzięki czemu łatwo potrafią znieść ciężkie obrażenia ciała. U atletyków zajmujących się sportem psychologiczny punkt ciężkości nie tkwi ani w subtelnej zręczności, ani w radosnym bogactwie ruchów, lecz w sile nacechowanej pewnością i w zamasyztości ruchu. Analogicznie dzieje się w rzemiośle. Atletykom odpowiada bardziej praca wymagająca udziału całej ręki, niż precyzyjnych ruchów palców. Nadmierny wydatek sił przy pracy wiąże się z pewną ciężkością, a w krańcowych przypadkach z ociężałą nieporadnością ruchów. Gdy np. polecano atletykom podczas badań wybijać otwarki w papierze, uderzali tak silnie, że przebijali również podłożoną deskę, na co zupełnie nie miały wpływu upomnienia eksperymentatora. W piśmie też się zaznacza siła nacisku; rzadko kiedy dochodzi w pisaniu do całkowitego odprężenia motorycznego, często występują krzywe nieregularne, rzadko faliste. W porównawczym ujęciu ciężka, spokojna, umiarkowana motoryka atletyków odcina się od napiętej, kanciastej, pełnej wyskoków motoryki leptosomatyków, a kragłej i płynnej pykników. Pod względem umysłowym cechuje atletyków skłonność do spokojnego, prostego sposobu myślenia, co u jednostek bardzo uzdolnionych robi wrażenie spokojnej solidności i wzbudza zaufanie. Prawie wszyscy atletycy uchodzą za suchych i trzeźwych. Brak im polotu, subtelności i wrażliwości. Wielostronność, rozległe zainteresowania są u nich wyjątkiem. Rozpiętość fantazji w każdym kierunku nieznaczna. Odnaczają się największą spośród wszystkich typów skłonnością do perseweracji. Duża trwałość uwagi, a małe roztargnienie. Znaczna wydolność robocza i gruntowność, nie bez pewnego nawet piętna pedanterii i drobiazgowości. Tok myśli energiczny, zamasyzty. Życie uczuciowe atletyków odnacza się stałością i drętwością. Afekty występują rzadko, wytwarzają się ciężko i powoli, zazwyczaj

dopiero pod wpływem silnych podnieć, a wtedy w sposób bezpośredni, skondensowany, intensywny. Względnie najczęstsze są wybuchy gniewu. Bardziej zróżnicowanych wahań nie ma. Szybko ustala się trwała równowaga wewnętrzna, przechodząca nieraz we flegmatyczną niemrawość. Atletyków cechuje rzeczowy, a nie — jak leptosomatyków — pozorny tylko spokój, który jest jakby spokojem napiętej sprężyny. Z ociężałością i trudnością przemiany wiąże się u atletyków postawa bierna, u jednego krańca bardziej posępna i zawistna, u drugiego bardziej dobrodusza i jowialna. Wbrew potocznym mniemaniom atletrycy nie są afektywnie energiczni, nastawieni są raczej na spokój i wytrwałość. W tym tkwi siła i znaczenie temperamentu atletycznego jako czynnika stabilizacyjnego w życiu jednostek i grup społecznych. Najdzielniejsi spośród atletyków godni są zaufania, zrównoważeni, wierni, zdolni do trwałej przyjaźni, nadają się do życia rodzinnego. Sprowadzając wszystkie omawiane przejawy do wspólnego mianownika, wydobywając wspólny im wszystkim rys pewnej „lepkości”, autorzy ujmują temperament atletyków jako „wiskatyczny” (viskös od viscum — jemiola, lep z jemioli do łowienia ptaków, viscatus — lepem namazany, lepki). Temu określeniu autorzy nadają znaczenie terminu technicznego. Temperament wiskatyczny posiada budowę biegunową; podobnie jak w temperamencie schizotypicznym oschłość i przeczulenie, a w cyklotypicznym nastrój depresyjny i maniakałny, tak w wiskatycznym dwa przeciwne bieguny stanowią wybuchowość i spokojna trwałość. Zależnie od proporcji tych dwóch czynników powstają różne odmiany wśród temperamentów atletycznych. Odmiany tworzą się również przez domieszkę innych typów, albo skutkiem różnic w stopniu inteligencji i wykształcenia, zależą także od różnic społecznych i warunków zewnętrznych. Ze względu zaś na powinowactwa chorobowe atletyków autorzy mówią o epileptoidalnym i schizoidalnym skrzydle temperamentów atletycznych. Autorom udało się bowiem stwierdzić, że największy procent wśród epileptyków i pokaźną ilość wśród schizofreników z objawami katatonicznymi stanowią atletrycy. Mimo wskazywania odmian przejściowych i punktów stycznych z innymi typami autorzy wyraźnie podkreślają somatyczną i psychiczną odrębność typu atletycznego. W zreferowanej tu charakterystyce typu atletycznego autorzy wysuwają na plan pierwszy stronę motoryczną. Przypisują jej bowiem wielkie znaczenie, podkreślając to aforystycznym powiedzeniem: „Wydaje się, że człowiek potrafi zmienić swój światopogląd i swoje usposobienie, ale nie zmieni sposobu trzymania łyżki”. Autorzy uważają słusznie; że motoryka jest żywym wyrazem charakteru człowieka. Żywym i dostępnym bezpośredniej obserwacji. To też wykrycie prawidłowych powiązań motoryki z budową ciała i psychiką odegrać może ogromną rolę wszędzie tam, gdzie chodzi o poznawanie ludzi, prowadzenie ich i kształtowanie. Z tego względu praca Krietschmera i Enkego cenna jest dla pedagogów.

I. Filozofówna

K. SCHMEING. *Ideal und Gegenideal (Ideal i przeciw-ideal)*. Lipsk 1935. Beihefte zur Zeitschrift für angew. Psych. und Charakterkunde. Nr. 70.

Autor wychodzi z założenia, że z każdego przeżycia młodzieży można uzyskać pozytywne czynniki wychowawcze. Jeżeli tworzą się u młodzieży w okresie pokwitania ideały negatywne, to znaczy takie, od których młodzież się odżegnywa, których pragnie unikać a które jednak są jej ciężarem, to można i z nich wyciągnąć wiele korzyści dla pokierowania procesem rozwojowym wychowanków. Jeżeli ideałem jest nieosiągalny chwilowo przedmiot życzeń, coś bardzo drogiego i wartościowego, do czego się dąży, będzie to ideał pozytywny, np. wybitny przywódca, którym chłopiec chciałby zostać, znakomita artystka filmowa, która staje się marzeniem dziewczyny. To są ideały dalekie — Fernideale, znane z opowiadań lub lektury, a oprócz nich są

ideały pozytywne bliskie — Nahideale, — których źródłem jest otoczenie; chłopiec chciałby dorównać swemu mądrymu ojcu lub bogatemu wujowi, dziewczyna pragnie być, jak jej koleżanka, piękna i mądra. Obok ideałów pozytywnych są negatywne, których młodzież unika; chłopiec nie chce być podobny do kłótliwego i nieznosnego kolegi lub do zdrajcy Efialtesa. Autor podaje bardzo szczegółową klasyfikację ideałów na tle odpowiedzi ankietowych. Są ideały, do których można się zbliżyć (matka — Annäherungsideale) i ideały dystansowe (nauczyciel — Distanzideale), ideały przekraczające ramy rzeczywistości (Bóg — Überideal), ideały adorowane, którym oddaje się głęboką część — idola. Te wszystkie ideały mogą mieć treść pozytywną (Ideal) lub negatywną (Gegenideal). Ideały pozytywne wywołują uwielbienie, negatywne — nienawiść.

Wartościowy i dla psychologii rozwojowej istotny jest rozdział o rozwoju i treści ideałów w rozmaitych okresach życia młodzieńczego i o ich rozpadaniu się. W okresie 12 — 13 lat ulega rozpadowi ideał rodzinny, występują natomiast ideały, u których podstaw tkwi wytwarzająca się sfera woli, i daje o sobie znać sfera erotyczna. Wylaniają się konflikty ideałów, kończące się rozpadem ideału młodzieńczego. Każdy problem omówiony przez autora poparty jest odpowiedziami ankiety. Z rozpatrzenia tych faktów wynikają wnioski pedagogiczne. Należy przy rozmowach z młodzieżą o jej ideałach zaostriżyć uwagę; ideały negatywne mają też wpływać wychowawczo; przy taktownej i umiejętnej dyskusji na temat: „dlaczego nie powinienem być takim a takim?” albo „dlaczego osoba X nie jest moim ideałem?” można wiele problemów wyświecić, uratować młodzież od konfliktów, a nawet pozwolić jej zdobyć dla siebie nowe wartości.

W pedagogicznej literaturze polskiej mamy już książkę Szumana, Pietera i Weryńskiego o ideałach młodzieży, opartą na pamiętnikach; z książki Schmeinga uczymy się na gorąco chwycać ideały młodzieńcze in statu nascendi i odrzuca czynić je podstawą pracy wychowawczej.

L. L.

DR STANISŁAW ŁEMPICKI. Polskie tradycje wychowawcze. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1936.

Po ukazaniu się podstawowego dzieła, jakim jest St. Kota „Historia wychowania” (II wyd. Lwów 1934), przychodzi czas na systematyczne opracowywanie monografii poszczególnych zagadnień z zakresu dziejów polskiej myśli pedagogicznej. Książka Stanisława Łempickiego „Polskie tradycje wychowawcze” ma na celu przedstawić w rozwoju historycznym sprawy kolejnego przekazywania aż do naszej teraźniejszości elementów wychowawczych „człowieka polskiego”, tzn. człowieka tworzonego z punktu widzenia najistotniejszych idei i zagadnień związanych z Polską oraz z polskością. Zadaniem autora było wydobycie z olbrzymiej spuścizny, jaką odziedziczyliśmy w dziedzinie wychowania, wyłącznie tych idei, które były dla swej wartości i żywotności świadomie przekazywane i realizowane przez wszystkie epoki naszej kultury narodowej. Przegląd epoki starszylacheckiej ujawnia trzy wyraźne elementy wychowania sarmackiego: A. Postulat wychowania w duchu religijnym; B. Postulat wychowania patriotycznego o zabarwieniu: 1) żołniersko-rycerskim, 2) patriotyczno-rzymskim (republikańskim), 3) wybitnie wolnościowym; C. Głębokie przywiązanie do wykształcenia humanistyczno-łacińskiego. Te trzy składniki wychowania przekazała w swoim testamentie późniejszym wiekom Polska szlachecka. Czy długo zachowały swoją żywotność? Czy przetrwały do naszych czasów? Czy pozostały zasadniczą wytyczną kształtowania się prawdziwie polskiej myśli pedagogicznej? Na te pytania znajdujemy wyczerpującą odpowiedź w sumiennej i wszechstron-



nej analizie następnych epok dziejowych, jaką zawiera interesująca treść książki St. Łempickiego. Wielka reforma XVIII w. (Konarski, Komisja Edukacji Narodowej) daje Polsce ideę Polaka-obywatela, regenerując i podnosząc do godności najwyższej cnoty spaczoną przez dawną szlachtę zasadę „Salus Reipublicae...” Romantyzm łącznie z wielką emigracją w pewnej mierze nawiązują do dawnych tradycji wychowawczych poprzez a) mesjanizm, b) hasło niepodległości (liberum conspiro), którym przepojone było wychowanie młodzieży. Swoiste piętno wycisnęła pierwsza połowa XIX wieku na polskiej myśli patriotycznej, stawiając ideał niepodległościowca-demokraty. Pozytywizm wprowadza w polskie tradycje wychowawcze nowe elementy: stworzył ideał Polaka-pracownika, dążącego do realnych wyników drogą legalną, jasną, pracą organizacyjną na wszystkich polach życia społecznego. W ten sposób druga połowa XIX w. różniła dwa typy Polaka, do których zmierzało wychowanie: typ Polaka-bogatera-idealisty (zwalczany przez pozytywizm) i typ Polaka-pracownika-realisty, kierującego się wyłącznie rozsądkiem. Dokoła tworzenia jednego z tych dwóch typów Polaków (oczywiście w wariantach) będa się grupowały idee wychowawcze socjalizmu polskiego, ruchu narodowego, organizacji młodzieży, działających u zarania niepodległości, partii narodowo-demokratycznej oraz literatury z końca XIX i początku XX wieku (Sienkiewicz, Wyspiański, Żeromski). Osobne stanowisko wśród wychowawców człowieka polskiego — teoretyków i praktyków — zajmuje Józef Piłsudski. Jego więc myślom i czynom St. Łempicki poświęcił wiele uwagi, omawiając je w dwóch rozdziałach: Józef Piłsudski jako wychowawca: 1. Na drodze ku Niepodległości, 2. W wolnym państwie polskim. Końcowe rozdziały książki przedstawiają poglądy i działalność realizatorów myśli wychowawczej Józefa Piłsudskiego: Adama Skwarczyńskiego i Sławomira Czerwińskiego, szczególnie szeroko uwzględniając program oraz realizację w wychowaniu państwowego. Dzieje polskiej myśli wychowawczej dowodzą, że szczególnie żywotność wykazały w niej następujące czynniki: idea żołnierza, obrońcy chrześcijaństwa i cywilizacji, idea wolności coraz bardziej pojmowanej w sensie pozytywnym (nie anarchii, ale godności człowieka i obywatela), idea ojczyzny i konieczności wychowania patriotycznego, religijność, wreszcie związek z humanizmem i szkołą klasyczną (w ostatnich latach mocno nadwątlony). Z tych tradycji, głęboko zakorzenionych w przeszłości narodu polskiego, czerpie swe natchnienie i siły do życia w wychowanie obywatelsko-państwowe.

Książkę Prof. St. Łempickiego przeczyta z zainteresowaniem nie tylko historyk kultury, nie tylko każdy pedagog polski, ale każdy inteligentny Polak, interesujący się choćby jedynie naszą współczesnością. Napisana jest jasno, przystępnie, ciekawie.

T. R.

#### SUMMARY — RESUME — ZUSAMMENFASSUNG.

##### LEOPOLD BLAUSTEIN. Der Film als Erziehungsfaktor.

Der Verfasser analysiert die negativen und positiven Einflüsse des Films auf den Zuschauer, besonders aber auf den jugendlichen Zuschauer. Negativ wirken die meisten äusseren Bedingungen, in denen der Film perzipiert wird — und der Film selbst, indem er den Geschlechtstrieb vorzeitig weckt, das Verbrechen in zweideutigen Lichte zur Darstellung bringt, das Bild der Welt und der Menschen verfälscht, durch Banalität das intellektuelle Niveau der jugendlichen Zuschauer drückt, den Leseifer der Jugend und ihre Liebe zum Theater wesentlich vermindert. Der Film verkleinert auch den sozialen Wert der Bildung, da er im Gegensatz zu den anderen Kulturgütern keine Bildung voraussetzt. Der Verfasser betont

auch den negativen Einfluss des Films auf die Entwicklung der Phantasie, weil der Film den Wächträumen der Jugend aller Art Bilder zur Verfügung stellt. Die in erzieherischer Hinsicht positiven Werte des Films liegen vor allem auf dem Gebiete der ästhetischen Bildung der Jugend. Der Film kann jedoch auch als Quelle wertvollen, anschaulichen Wissens von der Welt dienen, wobei er freilich eher Erkenntnismaterial als Erkenntnis bietet. Bedeutend sind die Möglichkeiten des Films auf dem Gebiete der moralischen Erziehung wie auch seine Rolle als Faktor der seelichen Entspannung und als Quelle zahlreicher und verschiedenartiger angenehmer Gefühle, die dem Amüsement dienen oder auch tiefere Bedürfnisse des seelischen Lebens befriedigen. Im letzten Abschnitt versucht der Verfasser praktische Folgerungen aus der Analyse der einzelnen negativen und positiven Seiten des Films als Erziehungsfaktor zu ziehen. Er tut dies in Form zahlreicher Postulate, durch deren Realisierung er die Verminderung und Abschwächung der negativen und das volle Inkrafttreten der positiven Einflüsse des Films erhofft.

#### I. KIKEN. Science et instruction.

Le monde moderne méprise la théorie, fruit d'un long effort de la pensée créatrice. On préfère les idées qui viennent toutes faites. C'est la théorie elle-même qui a résigné de son empire sur l'élite de l'humanité, par sa lutte à outrance contre toute métaphysique. Le positivisme, tout justifié qu'il était, en tant que réaction contre les excès de la théorie pure, a cependant mené à un culte des menus faits, de la spécialisation la plus étroite.

La théorie, non fondée sur des faits, a cependant la valeur d'une hypothèse qui stimule l'étude exacte, sans préjudicier son objectivité. Les théories qu'émit Rousseau dans son „Emile", toutes fausses qu'elles étaient, ont cependant initié les études pédagogiques. C'est la théorie qui rend l'étude des faits intéressante. La science qui n'est qu'un emmagasinement encyclopédique de notions, la science qui déshabitude de penser, ne peut éveiller un intérêt sincère.

Si les jeunes gens d'aujourd'hui savent moins que ceux d'avant-guerre, ce n'est pas l'école qui en est responsable, c'est le manque d'intérêt, porté à l'étude. L'instruction est en discrédit de nos jours. Elle n'assure plus le succès matériel, comme le prouve le nombre croissant des chômeurs parmi les intellectuels. Elle a cessé d'être un avantage social: la société moderne ne connaît plus l'art de la conversation sérieuse. Les notions acquises à l'école sont vite oubliées: elles ne laissent qu'un certain résidu de connaissances et d'habitudes mentales. De tous les types de savoir organisé socialement, c'est celui qui constitue le savoir personnel de l'individu qui est le plus durable. L'analyse des procès de la mémoire prouve que le savoir, qui a pour objet la formation de la personnalité et de ses vues sur le monde, est le mieux assimilé et retenu.

C'est ce savoir qui devrait devenir l'objet de tout enseignement scolaire. Il ne faut point divorcer l'éducation de l'enseignement: un enseignement qui éveille l'intérêt et l'enthousiasme des élèves, qui les incite à l'effort intellectuel, à l'indépendance des jugements, est le facteur d'éducation le plus important dont dispose l'école.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI

i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA