

Tytuł oryginału
Essai sur développement du sentiment esthétique.
Recherches d'esthétique expérimentale
Faites sur les élèves de Bruxelles

Par Marie Grzegorzewska
Docteur ès sciences pédagogiques

Przedruk za
Biuletyn, nr 4–6, rocznik XVI, rok 1916
Paris 1916

Projekt okładki
Studio-R – Rafał Bielski

Redakcja i korekta
Monika Bielska-Elach
Hanna Cieśla

Copyright by the Polish edition by
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2012

ISBN 978-83-62828-41-8

SPIS TREŚCI

Od Wydawcy polskiego	6
Przedmowa	7

CZĘŚĆ PIERWSZA ZESTAWIENIE CHRONOLOGICZNE

I. Rzut oka na metody i wyniki estetyki eksperymentalnej	9
II. Teorie i wartości estetyczne	25
III. Estetyka eksperymentalna dziecka (Estogeneza)	33

CZĘŚĆ DRUGA SZKOŁA ŚREDNIA

I. Metoda i technika	43
II. Pejzaż	50
III. Doświadczenia dotyczące pamięci estetycznej pejzażu	76
IV. Obrazy patriotyczne. — Tematy religijne. Miejsca pięknie położone. — Tematy emotywne lub ekspresyjne. — Próbki stylu w architekturze. — Ruiny. — Temat i wykonanie	87

CZĘŚĆ TRZECIA SZKOŁA PODSTAWOWA I SZKOŁA PEDAGOGICZNA

Szkoła podstawowa	97
Szkoła pedagogiczna	103
Konkluzja końcowa	107
Bibliografia	109

OD WYDAWCY POLSKIEGO

W 90. rocznicę powstania Uczelni mamy szczególną okazję i zaszczyt wydania przekładu doktoratu Marii Grzegorzewskiej.

Dysertacja ukazała się w 1916 roku w Biuletynie Institut Général Psychologique. Autorka przekazała egzemplarz w darze dla Biblioteki Polskiej w Paryżu 10 maja 1917 roku.

Po latach, dzięki staraniom profesora Bruno Kopera, udało się odnaleźć bezcenną pracę. Biblioteka Polska w Paryżu – Towarzystwa Historyczno-Literackiego – 1 marca 2011 roku podarowała egzemplarz doktoratu Instytutowi Edukacji Artystycznej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Tłumaczka i redakcja zachowały oryginalne wyróżnienia w tekście. Jedną z trudności translatorskich wiązała się z tym, że francuski język oryginału umożliwiał posługiwanie się kluczowymi dla pracy kategoriami przy zachowaniu ich różnych, zależnych od kontekstu znaczeń. Dotyczy to m.in. terminu *sentiment* tłumaczonego w zależności od kontekstu jako „uczucie”, „odczucie”, „poczucie”. Mamy nadzieję, że udało się oddać ducha rozprawy.

PRZEDMOWA

Niniejsza praca została spisana z myślą o doktoracie z nauk pedologicznych na Międzynarodowym Wydziale Pedologii w Brukseli, pod kierunkiem Pani dr J. Joteyko. Z racji toczących się wydarzeń, dane mi było dokończyć i obronić tę pracę w Paryżu.

Pragnę wyrazić ogromną wdzięczność mojej Pani promotor dr Joteyko, jak również egzaminatorom: p. Jules'owi Courtier, zastępcy dyrektora w Ecole des Hautes Etudes, dyrektorowi wydziałów Głównego Instytutu Psychologii, oraz p. dr. Jean'owi Philippe, zastępcy dyrektora Laboratorium Psychologii Fizjologicznej na Sorbonie.

Kieruję również podziękowania pod adresem p. Radnego ds. Oświaty na przedmieściach Brukseli, gdzie wykonywałam swoje doświadczenia, jak również dyrektorom szkół.

Miło mi wyrazić wdzięczność p. H. Piéron, dyrektorowi Laboratorium Psychologii Fizjologicznej na Sorbonie, p. profesorowi Manouvrier, dyrektorowi Laboratorium Antropologii w Szkole Antropologii oraz p. dr. P. Langlois, dyrektorowi Laboratorium Ćwiczeń z Psychologii na paryskim Wydziale Medycznym — za umożliwienie mi pracy w ich laboratoriach.

CZĘŚĆ PIERWSZA

ZESTAWIENIE CHRONOLOGICZNE

I. RZUT OKA NA METODY I WYNIKI ESTETYKI EKSPERYMENTALNEJ

Estetykę pchnął na tory eksperymentalne FECHNER, który w swoim *Wprowadzeniu do estetyki* (1876)¹ określił jej główne metody. Fechner przyjął przyjemność za podstawę estetyki. Tę definicję FECHNERA uznano za nazbyt szeroką, toteż obecnie estetyka i sztuka nazywają „pięknym” obiekt mogący wzbudzać przyjemność bardziej wzniosłą niż przyjemność czysto zmysłowa, lecz poprzez bezpośrednie bodźce czuciowe. W tej ocenie piękna konieczne jest włączenie udziału *wartości* doznawanej przyjemności. Ta kwestia „wartości sztuki” znajdzie się w następnym rozdziale. Ogólnie rzecz ujmując, estetyka eksperymentalna przyjmie zatem za przedmiot *naukowe* (a uzyskane metodami eksperymentalnymi) studium przyjemności, jakiej doznajemy wówczas, gdy zetkniemy się z pięknymi rzeczami; następnie prowadzi ona do ocen estetycznych, do definicji pojęć estetycznych, do określenia praw, jakimi się kierują, i wreszcie — do krytyki sztuki. Ona jest *nauką o pięknie*.

Termin estetyka „niższa”, stosowany dla określenia estetyki eksperymentalnej, został po raz pierwszy użyty przez HERDERA, traktującego estetykę jako naukę przyrodniczą, której zasad nie należy brać „z góry”. Jest to estetyka indukcyjna, pozytywna, obiektywna, eksperymentalna — w odróżnieniu od estetyki dedukcyjnej, metafizycznej, której punktem wyjścia jest pojęcie „piękna samego w sobie”, piękna „absolutnego”, bez żadnego kryterium czy idei wartości.

¹ FECHNER. *Vorschule der Aesthetik*, 1876, 2 t., wydanie pierwsze, Leipzig; wydanie drugie 1897–1898.

Chcemy tu widzieć jedynie różnicę metody. Nieomal wszyscy estetycy twierdzą, iż estetyka jest dyscypliną psychologii. Czyż jednak sami psychologowie nie są podzieleni na dwa obozy — jeden głoszący introspekcję z wyłączeniem jakiegokolwiek innej metody, a drugi zależny od eksperymentowania i bezpośredniej obserwacji zjawisk (*szkoła metafizyczna* i *szkoła eksperymentalna*), jednakże bez zarzucania metody introspektywnej. Sam FECHNER przyznawał, że estetyka „wyższa” jest bardzo przydatna jako uzupełnienie estetyki eksperymentalnej. Ta ostatnia nie może tworzyć idei piękna absolutnego, poza jakimkolwiek myślącym i czującym podmiotem. Idea wartości narzuca ideę względności. Stąd termin estetyka *naukowa* może oznaczać jedynie estetykę obiektywną, podczas gdy wszystkie pozostałe teorie estetyczne nie mogą być naukowe i nie zmierzają do tego.

Estetyka naukowa lub *nauka o pięknie* zawiera trzy części: część *teoretyczną*, którą jest historia sztuki; część *normatywną*, która jest krytyką sztuki opartą na pewnej hierarchii wartości, a także część *stosowaną*¹, która zajmuje się wykładaniem sztuki i edukacją estetyczną. Dzięki rozwojowi tej ostatniej, publiczność uczy się lepszego korzystania z dzieł sztuki i z uroków natury; zdobywa lepsze rozumienie oraz bardziej wyrafinowany i zdecydowany osąd estetyczny. Te trzy części estetyki są solidarnie powiązane. Ich wspólną podstawą jest idea wartości. Tym sposobem głównym celem estetyki stosowanej jest podnoszenie stopnia przyjemności doznań estetycznych u jednostek i u narodów.

Uczyć się umiłowania rzeczy pięknych, przedkładania tych piękniejszych nad te mniej piękne, dokonywania wyboru, wydawania oceny — oto zasadnicze problemy estetyki stosowanej czy *estotechniki*.

FECHNER nie miał żadnych poprzedników w dziedzinie eksperymentalnej. Ci, których określa się tym mianem, byli teoretykami. NEWTON przyrównywał kolory do dźwięków muzyki, a wielu muzyków po nim komponowało barwne gamy. UNGER próbował stworzyć nową teorię harmonii barw; jego doświadczenia zwalczał HELMHOLTZ². Dajmy na to GOETHE. Z drugiej strony CHEVREUL (1839), w oparciu o jego odkrycie synchronicznego kontrastu barw, ogłasza teorię harmonii barw.

Inne teorie ogłosili BRUCKE (1866), VON BEZOLD (1874), których prace ukazały się przed pracą FECHNERA, a także przed pracą LEHMANN (1884), opublikowaną nieco później. Istnieją również teorie głoszone przez artystów (WOLFF, ROEBER, HAY, HEIGELIN, ZEISSING, TIERSCH).

Spośród prekursorów FECHNERA wspomnieć należy przede wszystkim o ZEISSINGU. *Prawo symetrii* bezspornie panuje nad całą estetyką formy; odnaj-

¹ Gałąź *psychotechniki*, którą można by nazwać *estotechniką*.

² Dzieło Helmholtza (fizyka i fizjologia) jest wielce przydatne dla estetyki.

dujemy je w dziełach architektury, w rzeźbie, w malarstwie, a nawet w żywych organizmach. Jednakże z estetycznego punktu widzenia symetria podoba się wyłącznie w układzie poziomym. W układzie pionowym niezbędne są inne zasady. I oto, zdaniem ZEISSINGA (1855), jedną jedyną zasadą wszelkiego piękna formy jest stosunek znany pod nazwą *złotego podziału*. Taki jest wynik jego dedukcji.

„Ten stosunek — powiada — rządzi jako normalna, podstawowa relacja wszystkimi podziałami kształtu ludzkiego, budową zwierząt wyższego rzędu, strukturą roślin, układem planetarnym, uznanymi za najpiękniejsze proporcjami dzieł sztuki architektonicznej i plastyki, niosącymi największe zaspokojenie akordami harmonii muzycznej, a jeszcze nawet wieloma innymi przejawami ukazywanymi przez sztukę i naturę”. Złoty podział to taki stosunek pomiędzy dwiema ilościami, żeby mała część była tym dla największej części, czym ta jest dla całości. Stosunek obu części wynosi 1,61803¹. Matematyczne właściwości złotego podziału znane były już starożytnym, ignorowali oni jednak jego wartość estetyczną. Bezspornie ZEISSING za daleko posuwa swoje uogólnienie. Dotąd nie istnieje żadna podstawowa czy normalna forma piękna. Niemniej, wyniki badań sugerowane przez tę metodę doprowadziły do naprawdy ważnych konkluzji. FECHNER uważa ją za pierwsze prawdziwe odkrycie mogące zajmować jakąś pozycję w historii estetyki.

Zajmijmy się najpierw prawami czy zasadami estetycznymi ustanowionymi przez FECHNERA.

Pierwszą jest zasada *hedonizmu estetycznego* (zasada eudemonistyczna), która przypisuje przyjemności rolę zasadniczą we wrażeniu estetycznym. Drugą jest zasada *progu estetycznego*. Bardzo wiele obiektów pozostawia nas obojętnymi, mimo że zdolne są do wzbudzania przyjemności czy nieprzyjemności. Powoduje to fakt, iż stopień naszej receptywności nie przekracza *progu*, czyli ledwo wyczuwalnego stopnia naszej wrażliwości. Jest to ogólne prawo psychofizyki. Wrażenia zbyt słabe na to, żeby można je było percepcyjnie jako estetyczne, nie są tak zupełnie nieaktywne: mogą się one ujawnić w chwili sprzyjającej poprzez połączenie z innymi warunkami, na mocy zasady *wzmocnienia lub podniesienia progu estetycznego*. Zasada *kontrastu* zawiera wiele podpodziałów. Jeżeli odczuwamy przyjemność podczas smutnych wrażeń, dzieje się tak dzięki zjawisku *odkupienia estetycznego*; ta kompensacja ma wiele przyczyn sprawczych: lubimy odbierać wrażenia silne i różnorodne. Istotnym jest, aby w sumie panowała przyjemność. Odnotujmy jeszcze nastę-

¹ Jeżeli mała część (*minor*, według Zeissinga) = 1, a większa (*major*) = X, mamy wówczas $\frac{1}{X} = \frac{X}{X+1}$, czyli $X^2 - X - 1 = 0$, co daje w przybliżeniu $X = \frac{1 \pm \sqrt{5}}{2} = 1,6180$.

pujące zasady: zasadę przyzwyczajenia, dodawania, ćwiczenia, przytępienia, nawyku, przesytu, zasadę zmiany oraz słusznej miary działania, zasadę złotego środka, sugestii, wyrażania przyjemności i nieprzyjemności, przyjemności drugorzędnej, przedstawiania, harmonii, jasności itd.¹

Przejdźmy teraz do analizy trzech metod eksperymentowania estetycznego stosowanych przez FECHNERA.

Pierwszą jest metoda *wyboru*. Pokazuje się podmiotom wykształconym proste figury: prostokąty, elipsy itd., po czym prosi się o wskazanie, bez pomyślenia czy przypominania sobie o jakimkolwiek przedmiocie praktycznym lub znanym, dwóch prostokątów lub dwóch elips, z których jedna wydaje się kształtem najprzyjemniejsza, a druga najbardziej nieprzyjemna. FECHNER sporządził dziesięć prostokątów z białego kartonu, o jednakowych powierzchniach (64 centymetry kwadratowe), jednakże ich boki pozostawały w odmiennych proporcjach, od kwadratu 1/1 do prostokąta wydłużonego 2/3; pośród nich — prostokąt 21/34 przedstawiał złoty podział. Pomimo pewnych niedokładności w szczegółach, rezultaty były ogółem bardzo zdecydowane. Preferowano wyraźnie złoty podział. Kwadrat i bardzo zbliżone do niego prostokąty, z jednej strony, a także prostokąty bardzo wydłużone, z drugiej, są najmniej przyjemne. Kwadrat wydaje się mniej przyjemny od bardzo do niego zbliżonych prostokątów.

Mimo to, pewne obserwacje umniejszają ważność złotego podziału. Jeżeli podzielimy linię poziomą, wówczas woli się podział symetryczny; jeżeli linia jest pionowa — to stosunek 1:2. Niemniej, spostrzeżenia te zdają się być wyjątkiem.

Znaczenie złotego podziału potwierdzili uczniowie FECHNERA, w szczególności WITMER (1893) i inni eksperymentatorzy, tacy jak FANCIULLI we Włoszech i LALO we Francji. Nigdy nie stwierdzono w tym względzie jakiejś istotnej różnicy pomiędzy płciami. Był to pierwszy wynik uzyskany doświadczalnie.

Wynik związany z elipsami, mimo że mniej zadowalający, również przemawia na rzecz stosunku bardzo zbliżonego do złotego podziału. Na trzecim miejscu FECHNER zbadał tą samą metodą ocenę stosunku dwóch odległości, jednej pełnej, drugiej pustej. Nazwał to „swoimi doświadczeniami nad i”. Jedna seria linii obejmowała dwanaście prostych 32-milimetrowej długości, 0,5 milimetra grubości, odległych od siebie o 20 milimetrów każda. Kropka o średnicy 1 milimetra usytuowana była w różnych odległościach nad każdą linią. Druga seria obejmowała dwanaście podobnych linii i kropek, ale o podwójnej długości i odległości i o mniejszej grubości. Zapytane osoby wcale nie

¹ Więcej szczegółów patrz: LALO. *L'Esthétique expérimentale contemporaine*.

wolały złotego podziału pomiędzy długością i odległością kropki, ale stosunek $1/2$; prawie tak samo wybierano stosunek $1/2,48$.

Druga to metoda *konstrukcji* lub *produkcji*. Polega ona na tym, że prosi się pewną liczbę osób o to, by same skonstruowały najbardziej satysfakcjonujące proporcje na bardzo prostej figurze i za pomocą bardzo łatwej czynności manualnej. Tak więc, aby zbadać proporcje pomiędzy ramionami krzyża, puszcza się w ruch linię mobilną; podmiot musi ją zatrzymać w punkcie, w którym stosunek długości wydaje mu się najbardziej przyjemny. Tej metody nie stosowano często (FECHNER, LEHMANN, JASTROW, LALO, PIERCE) z powodu złożoności jej interpretacji.

Trzecią jest w estetyce eksperymentalnej metoda *obserwacji przedmiotów użytku codziennego*, najbardziej lubianych przez ogół. FECHNER dokonał pomiarów przedmiotów znajdujących się w handlu i będących w powszechnym obiegu: ozdobnych kart, eliptycznych ornamentów; zbadał wymiary woluminów bibliotecznych, wielkość obrazów i ich znaczenie estetyczne.

FECHNER sporządził wiele obszernych statystyk dotyczących obrazów i katalogów 22 wiodących muzeów Europy. Obrazy ustawione zgodnie z rzędem wielkości dzielą się na serie, do których znajduje zastosowanie prawo matematyczne, analogiczne do prawa Gaussa. Należy więc przyjąć pewną typową formę dla każdego rodzaju malarstwa, pomimo pozornej swobody malarza.

Metoda obserwacji przedmiotów codziennego użytku z pewnością ma przed sobą wielką przyszłość, mimo że nie dałoby się przy jej pomocy określić „normalnej zależności”. Dzięki jej zastosowaniu do mnóstwa ciekawych przedmiotów, takich na przykład, jak przedmioty związane ze sztuką zdobniczą, dojdziemy do poznania racji estetycznych, jakie kierowały różnymi połączeniami. Jak powiada COHN, jest ona niezwykle interesująca dla estetyki socjologicznej, zaś GROSSE zwie ją „najlepszą z trzech metod”. Mimo tej pochlebnej oceny, można przyznać wyższość pierwszej z tych metod. Po FECHNERZE badania dotyczyły nieomal wyłącznie kształtów i barw, pierwotnych składników piękna.

Co się tyczy kształtów — powróćmy do już przytaczanej pracy WITMERA (1893). Po potwierdzeniu doświadczeń FECHNERA podjął on jeszcze inne, w celu zbadania, czy proporcje figury geometrycznej same w sobie mają własną wartość estetyczną. Zastosował metodę binarną, polegającą na notowaniu ocen preferencyjnych przy każdej parze przedmiotów. Metoda ta, stosowana już przez FECHNERA, ma tę przewagę, iż nie rozprasza uwagi badanych osób na zbyt wielką liczbę przedmiotów. Jej wadą jest ogromna długość. Chodzi o to, żeby ustalić, czy najbardziej satysfakcjonujące proporcje znajdują się w różnego typu figurach. WITMER eksperymentował na prostych formach: liniach, kwadratach, okręgach i elipsach. Wyniki pozwoliły określić kilka dość mętnych preferencji: bardzo małe linie nie podobają się, „ponieważ już zupełnie

nie są liniami”); średnie elipsy podobają się zawsze bardziej niż okręgi, podczas gdy bardzo duże elipsy, przedkładane nad okręgi tej samej wielkości i nad małeńkie kółka, podobają się mniej niż okręgi średnie.

PIERCE (1894) dokonywał badań nad symetrią. Stosował metodę konstrukcji, którą pomysłowo przekształcił. Formy pokazywane podmiotowi bezustannie się zmieniają; dzięki systemowi bloków i wózków poruszają się one i łączą, tworząc bardziej złożone figury. Zatem podmiot nie musi wytwarzać tego ruchu, ale ma swobodę wstrzymania go w dowolnej chwili. W tych doświadczeniach nie uczestniczy siła mięśni podmiotu, wymagają one jednak dużego natężenia pamięci. Ogólnie rzecz biorąc, można było stwierdzić, że osoby badane wolą podział symetryczny wówczas, gdy przedstawia się im figurę bardzo prostą, złożoną z trzech linii pionowych; wolą natomiast podział nierówny, bliski złotemu podziałowi, jeżeli figura jest nieco bardziej złożona, kiedy składa się z trzech do pięciu linii pionowych. I wreszcie, podział symetryczny znowu bierze górę, jeżeli figura bardziej się skomplikuje. W tych prostych przypadkach, jak utrzymuje PIERCE, przyjemność prawdopodobnie jest spowodowana konfliktem *jedności z różnorodnością*. Raz daje się przewagę symetrii, kiedy indziej złotemu podziałowi, zależnie od tego, czy tryumfuje potrzeba różnorodności, czy też obawa przed monotonią. Przyjemność spowodowana złotym podziałem ujawniałaby się tu tylko w pewnych ograniczonych wypadkach, kiedy to można by się obawiać monotonii. Najważniejsza byłaby zasada jedności.

PIERCE udowodnił znaczenie ruchów naocznych. Tak więc, figura w położeniu horyzontalnym, której każda z dwóch połówek wzbudza zespół równoważnych ruchów, daje nam wrażenie symetrii, określającej wybór. W pozycji pionowej nie jest już tak samo, nie wybiera się już symetrii; w tym wypadku w preferencjach bierze udział zasada stabilności. Wybiera się figury solidne, jak wazon, postument. W konsekwencji elementy wyboru ustanawia symetria przy figurach poziomych i solidność przy figurach pionowych.

Jeżeli skomplikujemy doświadczenia i, na przykład, umieścimy dwie nierówne linie w pewnej odległości na prawo i na lewo od linii środkowej, najprzyjemniejszymi nie będą już odległości symetryczne, ale będą się one zmieniać wraz z długością tych dwóch linii; duża długość wymaga krótszej odległości i odwrotnie. Ten asymetryczny układ wydaje się nie tylko przyjemniejszy, ale również bardziej symetryczny. Symetria estetyczna jest ukształtowana raczej z afektywnych równoważności, z jednorodnych kompensacji lub równowag niż z równości liczbowych, charakteryzujących symetrię geometryczną.

Jeśli zastosujemy figury barwne, stwierdzimy, że kolor także wywiera wpływ na ocenę symetrii. Barwy ciemne wymagają mniejszego zbliżenia do pozycji środkowej niż odcienie jasne.

Praca ta ukazuje wielkie znaczenie skojarzeń przy wyborze odnoszącym się do symetrii estetycznej. Poczucie [le sens] estetyki przedmiotu jest zatem zdeteminowane przez sugestię percepcji całościowej (patrz LALO. *L'Esthétique expér. contemp.*, s. 71). Co ciekawsze, dodajmy, że, zdaniem PUFFERA, antropologia pozwala na uogólnienie tych faktów; tak więc, „degradacje” czy „stylizacje” przyjęte przez ludy pierwotne w ich figurach zdobniczych wykazują elementarną symetrię, wyrażającą się bardziej „podstawieniami” niż równościami, a ich czynniki wzajemnie się równoważą, sugerując nam, na przykład, ideę ruchu czy głębokości w perspektywie obrazu. Autor ten zakłada u nas pewną skłonność do naśladowania form wizualnych poprzez impulsy motoryczne, zaś formy symetryczne pozostają w harmonii z systemem energii naszego „dwustronnego organizmu; ta harmonia może być podstawą naszej przyjemności”.

LECOWSKI wykonywał doświadczenia za pomocą linii i figur geometrycznych, kolorowych lub nie, po to, by sprawdzić, czy nasze osądy estetyczne mogą być określane przez bezpośrednie wrażenie. Uzyskane przezeń wyniki w pełni to potwierdzają. Bezpośrednie wrażenie ma przeważający udział; odczucie przyjemności, jakie daje symetria zależy li tylko od regularności wrażenia. Poprzez doświadczenia laboratoryjne możliwe jest określenie okoliczności oraz praw wrażenia estetycznego.

Tę skłonność do sprowadzania form do ekspresji ruchów, tej zaś do antropomorficznego poczucia naszej własnej siły, znajdziemy u wielu estetyków, że nie wspomnę o LIPPSIE z jego teorią *Einfühlung* [wczuwania się], o której będzie mowa w następnym rozdziale, czy o SOURIAU, autorze dziełka: *La Suggestion dans l'art*. Tym sposobem powstaje „mechanika estetyczna” bądź „estetyka ruchu”. W porządku eksperymentalnym zasygnalizujmy doświadczenia VERNONA LEE i THOMSONA, którzy, na podstawie teorii emocji JAMESA oraz LANGEGO, przyjmują, iż poczucie symetrii i asymetrii, jakiego doznajemy przyglądając się formom i liniom, kwadratowi, wysokości, szerokości, głębokości, są sprowadzalne do poczucia ruchów organicznych i pozostają w związku z uczuciami wewnętrznymi. Wykonywano doświadczenia potwierdzające przy użyciu rozmaitych form. Autorzy wyciągają wniosek, iż percepcji form towarzyszą zawsze objawy motoryczne: oddychanie, równowaga, ruchy oczu, których zniesienie odjęłoby niewątpliwie percepcję i zarazem pozbawiłoby uczucia przyjemności czy nieprzyjemności. Te objawy towarzyszące nie są skutkiem emocji estetycznej, ale raczej zdecydowanie ich przyczyną i wytłumaczeniem, a może nawet one same są tą emocją.

KÜLPE (1903) wykonywał swoje doświadczenia pokazując swoim podmiotom rzeczywiste dzieła sztuki: kapitele, kolumny, posągi, pomniki — i prosił, aby krótko opisali odnoszone wrażenia. Czas prezentacji ograniczał się do

trzech sekund na każdy obiekt. Świadczenia są skrajnie różnorodne. Chodziło o trzy wykształcone osoby. Jedyńm wnioskiem było, że w pierwszej chwili znaczenie i wyraz dzieł przeważały nad czynnikami bezpośrednimi.

Nad formami pracowali także w Stanach Zjednoczonych ANCIER oraz HAINES i DAVIES.

Ci dwaj ostatni autorzy pokazywali prostokąty analogiczne do tych u FECHNERA, tyle że zamiast rozkładać je na stole, pokazywali karty, jedną po drugiej.

Wynik był sprzeczny ze złotym podziałem. Różnice indywidualne okazały się bardzo znaczące, bowiem wyboru nie określała jedna tylko zasada. Motywy estetyczne wyborów uznane przez podmioty zostały podzielone na pięć klas: motywy *bezpośredniego zainteresowania* (przedmiot podoba się wprost, jako taki); *sugestie* (sugerowany użytek); *skojarzenia*; *proste składniki zmysłowe*; składnik *czysto motoryczny*; przeważający. Zatem przyjemność estetyczna, jaką odczuwamy na widok prostych form — byłaby złożona. ANCIER prosił osoby poddawane doświadczeniom o podzielenie linii poziomej tak, by odczucia były najprzyjemniejsze; wyniki zbliżone były do złotego podziału (średnio 60 na lewo i 59 na prawo).

Przejdźmy teraz do prac nad kolorami (jeśli chodzi o preferencje dzieci, patrz s. 34 i 35). Jedyńie skomplikowane doświadczenia nad kolorami noszą prawdziwe znamię estetyki. Niemniej wydaje się nam interesujące wspomnieć również o tych, które dotyczą wyboru związanego z poszczególnymi barwami. Wiadome jest, że wycucie chromatyki jest lepiej rozwinięte u kobiet niż u mężczyzn. Wydaje się również, iż kobieta ma większe upodobanie do kolorów niż mężczyzna, zaś upodobanie do kolorów u dziecka dalece przekracza upodobanie u osoby dorosłej. Człowiek pierwotny ma większe upodobanie do kolorów niż człowiek ucywilizowany.

Oczywiście, upodobanie do kolorów jest przede wszystkim czymś indywidualnym. Jednakże JASTROW wywodzi z obszernej statystyki, że ulubionymi kolorami ogółu są: przede wszystkim niebieski, następnie czerwony (przede wszystkim u kobiet). Otóż czerwony jest *par excellence* kolorem ciepłym lub pobudzającym; niebieski, przeciwnie, jest odprężający. Zdaniem COHNA, porządek przyjemności byłby następujący, jeśli chodzi o barwy nasycone: niebieskozielony, niebieski, purpurowy, zielony, pomarańczowy, fioletowy, żółty; FANCIULLI również stwierdza ogólne uprzywilejowanie niebieskiego, następnie czerwieni ceglanej, potem zielonego; odrzuca się jasnożółty i czarny; biały jest obojętny. Kobiety, które wydają się wahać, kiedy pokazuje im się czysty, wyizolowany kolor, są o wiele bardziej zdecydowane niż mężczyźni, kiedy przedstawi im się zestawienie dwóch barw. Skojarzenia wzbudzone przez kolory wydają się autorowi ważniejsze niż natychmiastowa przyjemność; wypowiada się przeciwko tej metodzie.

Na podstawie niewielkiej liczby doświadczeń, LEHMANN stwierdza istnienie „prawa równoważności, zgodnie z którym dwa zestawione kolory, żeby nam się podobały, muszą przyciągać uwagę z jednakową siłą; uzyskuje się to przez uzupełnienie braku nasycenia barwy odpowiednim zwiększeniem jej rozległości”. Twierdząc tak, odwoływał się do metody konstrukcyjnej.

O wiele ważniejsze są w tej dziedzinie doświadczenia COHNA. Zastosował on metodę wyboru zgodnie z procedurą binarną, czyli polegającą na tym, że badanemu przedstawia się tylko dwie kombinacje, aby mógł wybrać tę, która podoba mu się najbardziej. Odrzucił metodę polegającą na pokazywaniu serii, bo naraża ona na błędy wynikające ze wzajemnego wpływu kolorów, a ponadto nie pozwala na otrzymanie ogólnego postępu odczucia; można tym sposobem uzyskać tylko maksimum i minimum. Jediną niedogodnością metody binarnej jest to, że wymaga ona wielkiej liczby doświadczeń.

Autor zastosował 10 kolorów w kombinacjach binarnych, w liczbie 45, czyli każdy z kolorów został zestawiony z dziewięcioma innymi. Pokazywano dwie z tych kombinacji, a podmiot podawał jedną z trzech odpowiedzi: lepiej po prawej, lepiej po lewej, jednakowo. Doświadczenia wykonywano w latach 1893–1894 w laboratorium WUNDTA w Lipsku na 12 osobach wybranych spośród uczniów tego laboratorium. Dwie kombinacje kolorów do porównania miały kolor wspólny, zwany kolorem *podstawowym*. Autorowi udało się stworzyć wykres przedstawiający krzywą średnią, która pokazuje, iż maksimum przyjemności estetycznej spowodowanej kombinacją dwóch barw powstaje wówczas, gdy dwa kolory są komplementarne, czyli możliwie najbardziej oddalone od siebie. Dla uzyskania wykresu umieszcza się kolory spektrum na obwodzie, w taki sposób, żeby kolory komplementarne były diametralnie przeciwstawne. Maksimum przyjemności odczuwa się, kiedy dwa kolory dzielą kąt 180 stopni.

Z drugiej strony okazało się, że, jeśli chodzi o ten sam kolor, im większe jest oddalenie w kombinacji, tym bardziej ona się podoba. Podobnie jest w kombinacjach jaśniejszych i ciemniejszych szarości; kombinacja białego z czarnym przedkładana jest nad zestawienia białego z szarym lub czarnego z szarym. Z dwóch odcieni tego samego koloru najbardziej podoba się ten najbardziej nasycony. Podobnie jest, kiedy pokazuje się różne barwy. Spomiedzy jasności bezbarwnych częściej wybiera się biały niż czarny i szary.

COHN następująco formułuje wyniki swoich doświadczeń:

1. Z dwóch odcieni tego samego koloru bardziej podoba się ten najbardziej nasycony; tak samo jest, kiedy pokazuje się różne kolory, czyli kolory najbardziej nasycone podobają się bardziej od innych. Jeśli weźmiemy kolory o tym samym nasyceniu, różnice indywidualne są znaczne, tyle że żółty nie był nigdy przedkładany nad inne kolory; jednakże doświadczeń COHNA nie było wystarczająco wiele, aby dało się ustalić ogólne prawo.

2. Kombinacja dwóch kolorów podoba się tym bardziej, im bardziej kolory te oddalone są od siebie nawzajem.

3. Kombinacja różnych szarości z białym lub czarnym podoba się tym bardziej, im większa jest różnica jasności.

4. Jeżeli połączymy jakiś kolor z szarością, której odcień się zmienia, albo jeżeli połączymy i będziemy zmieniać jasność jednego z nich, odczucie wywołane przez to połączenie nasili się, kiedy zwiększymy różnicę jasności.

Te wyniki różnią się całkowicie od wyników podanych przez różnych autorów, którzy prowadzili obserwacje związane z tym tematem; twierdzą oni, iż kombinacja dwóch bardzo zbliżonych kolorów podoba się bardziej od zestawienia dwóch kolorów bardziej oddalonych i że tylko wówczas, gdy kolory te staną się komplementarne, ich kombinacja wzbudza na nowo odczucie przyjemności. Autorzy ci w większości wyciągnęli swoje uwagi ze zdobnictwa, w którym kolory sąsiadujące ze sobą wskazują na cienie i reliefy, stąd pewne skojarzenie związane z tymi połączeniami. Rzeczywiście, w doświadczeniach COHNA zdarzało się, że badani kojarzyli kolory z pewnymi przedmiotami (witrażami, chorągwiami), ale bardzo się to ograniczyło w dalej prowadzonych doświadczeniach.

COHN uważa te wyniki za wyraz gustów kulturalnego Europejczyka. BINET i HENRI sądzą, iż na wyniki mogła wpłynąć wiedza podmiotów dotycząca teorii kolorów komplementarnych (*Année. Psychol.*, II, s. 458). COHN odrzucił introspekcję, według niego oceny powinny być mechaniczne, po to, by odczucie wydało się bardziej wyizolowane i jaśniejsze. Sposób prezentacji seriami wydaje się francuskim autorom bardziej naturalny.

Jakkolwiek by było, metodyczne badania COHNA wydają się bardzo kompletne, bowiem zgłębiano w nich preferencje związane z kolorami wyizolowanymi i preferencje wobec kombinacji kolorów, a także wszystko to, co wiąże się z tonalnością, jasnością i nasyceniem. Badania owe ujawniły zasadę kontrastu w upodobaniach dotyczących kolorów.

Badań tych nie potwierdził MAJOR. Zastosował metodę serii, udoskonalając ją. Jego praca ma przede wszystkim zasięg metodologiczny, bowiem osób poddanych doświadczeniu było jedynie trzy. Stosuje on 137 kolorowych papierów, które układa w porządku widma, tak, aby ograniczyć do minimum efekt kontrastu; pokazuje je przez dwie sekundy, możliwie jak najbardziej wyizolowane. Próbuje zmierzyć afektywną wartość kolorów i przyjmuje skalę siedmiu wartości: 1) bardzo przyjemny; 2) umiarkowanie przyjemny; 3) po prostu przyjemny; 4) obojętny; 5) po prostu nieprzyjemny; 6) umiarkowanie nieprzyjemny; 7) bardzo nieprzyjemny. Te oceny wydają się porównywalne dla tego samego badanego. MAJOR skonstruował krzywe natężenia stanów afektywnych — dla aktywnego wzroku, słuchu i dotyku. Stwierdza istnienie różnic indywidualnych odrzucając wszelkiego rodzaju zasady, ale upodobania

wydają się stałe dla każdej osoby. Zważywszy na niewystarczającą liczbę badanych, praca MAJORA może być interesująca jedynie z punktu widzenia psychologii indywidualnej, chociaż wysiłek narzucony podmiotowi i szybki ogląd serii kolorów stanowią poważne obiekty dla tej metody.

W drugiej pracy COHN podjął na nowo swoje dawniejsze doświadczenia przy pomocy metody binarnej z udziałem 16 osób. Odkrył ponad dwie trzecie preferencji dla nasycenia.

Zdaniem FANCIULLEGO, mężczyźni (w liczbie 30) wolą, inaczej niż kobiety (w tej samej liczbie), silne stymulacje, jak czerwień ceglana z jasnożółtym; u obu płci stwierdza się małe upodobanie dla kontrastów, jak czerwień ceglana i zieleni; mężczyźni, w przeciwieństwie do kobiet, nie lubią przeciwstawienia czarnego i białego; u obu płci zauważa się upodobanie do połączenia białego z niebieskim, jak i dezaprobatę dla odcieni sąsiadujących czerwieni ceglanej i liliowego. Zgodnie z ankietą JASTROWA, kombinacje binarne trzech kolorów — niebieskiego, czerwonego i fioletu — zyskały pewną większość, a połączeniami pomarańczowego z jasnoniebieskim, zielonego z fioletem, najbardziej pogardzono.

BULLOUGH (1908) stwierdza, że można wyróżnić wiele typów osobowości zależnie od sposobu, w jaki się zachowują przy ocenie kolorów. Te indywidualne różnice wydają się bardzo ważne. Da się odróżnić cztery główne typy: 1) typ obiektywny, u osobnika, który nie ma ulubionych kolorów, a ocenia je na chłodno, docenia ich czystość, myśli o ich zastosowaniach; 2) typ fizjologiczny, na którym kolory wywierają wrażenie, który uważa, że są ciepłe lub zimne, ekscytujące lub deprymujące, czasem męczące, który woli te ekscytujące, kiedy odczuwa potrzebę ekscytacji, a te deprymujące, kiedy potrzebuje spokoju; 3) typ asocjacyjny, dla którego przyjemność spowodowana kolorami następuje poprzez skojarzenia przyjemne lub przykre, jakie w nim wzbudzają; 4) typ-charakter, który rozpoznaje w kolorach szczególne cechy, wesołość, smutek itp.; cechy te są przypisywane kolorom jako do nich przynależące, nie zaś uznawane za efekty doświadczane przez organizm.

Tenże autor studiował wpływ wywierany przez kombinacje kolorów. Badanie dotyczyło 40 dorosłych osób. Podział na typy nie uległ zmianie. Podmioty pozostały wierne swojemu typowi percepcji. Najwznioślejszym typem, zdaniem autora, jest typ-charakter, ten, co osądza poprzez uczucie. Częstość kolorów komplementarnych były częściej wybierane od pozostałych, jednakże ta zasada eksplikacyjna wcale nie jest ogólna. Zdają się dominować dwa typy: typ *unifikujący* oraz typ *dyskryminujący*. Ogólnie rzecz ujmując, osoby typu-charakteru (*uczuciowcy*, zdaniem BINETA), stosują zasadę unifikacyjną (szuka się jedności lub syntezy), podczas gdy typy obiektywne i fizjologiczne stosują zasadę dysocjacji (kontrastu).

GORDONS prowadził eksperymenty z udziałem 29 młodych kobiet w celu zbadania predylekcji dla układu kolorów. Przy jednoczesnym pokazywaniu

dużych i małych kolorowych powierzchni osoby badane optują za takim rozmieszczeniem, w którym te duże znajdują się na obwodzie; preferuje się kolory jasne pośrodku, kolory ciemne na obwodzie, niezależnie od tego, jaka jest jasność tła. W przypadku figur, przy których kolorowe powierzchnie centralne i skrajne o jednakowej rozciągłości są przedstawiane na jasnym tle z ciemnym obramowaniem, woli się kolor ciemny w środku. Te rozważania prowadzą go ku skłonności do preferowania ulubionego koloru.

DOROTHY CLARK, MARY GOODELL i M.F. WASHBURN badały wpływ rozciągłości na przyjemność wywoływaną przez kolory, w doświadczeniach z udziałem 23 studentek. Na mniejszych powierzchniach (kwadraty 5-centymetrowe porównywane z takimi po 25 cm) wybierano kolory nasycone, jedynie czerwony preferowano na większej powierzchni; na największych powierzchniach badane osoby wołały ciemne odcienie, poza tymi pokrytymi zielenią czy fioletem; przy jasnych odcieniach kolorów lekko nasyconych występuje słaba preferencja dla dużych powierzchni.

DOROTHY CRAWFORD i M.F. WASHBURN zgłębiały zmienność wartości afektywnej kolorów podczas unieruchomienia [fixation] przez minutę, w doświadczeniach z udziałem 14 studentek. Unieruchomienie bardziej zmienia skutek afektywny kolorów nasyconych niż odcieni i lekkich zabarwień, z powodu dużej częstotliwości kolejnych obrazów. Zmiany spowodowane skojarzeniami są liczniejsze dla lekkich zabarwień, a następnie dla odcieni, niż dla kolorów nasyconych. Przypomnijmy jeszcze pracę KIRSCHMANNNA o kolorach (Uniwersytet w Toronto). Zdaniem tego autora, preferencje zazwyczaj skierowane są ku połączeniom, w których odznaczają się jednocześnie kontrasty kolorów i ich nasycenia.

G. BALTHALON z Moskwy, na podstawie badań eksperymentalnych (figury geometryczne, barwne lub nie, dźwięki muzyki) stworzył hipotezę dotyczącą psychologicznego charakteru przyjemności estetycznej. Według niego, poczucie estetyki jest wytworem ewolucji pierwotnego poczucia podobieństwa [du semblable]. Miałoby ono być zdeterminowane liczbą i natężeniem elementów podobieństwa zebranych w tym samym wrażeniu i podkreślonych przez elementy różnorodności.

Tak, na podstawie badań eksperymentalnych, przedstawiają się, ogólnie rzecz ujmując, wyniki uzyskane odnośnie do kolorów. Są one wielce interesujące i zachęcające, mimo że dotychczas określiły tylko jedno prawo: pierwszeństwo dawane kontrastom. Zgodne są z twierdzeniami CHEVREULA. Co do niezgodności, jakie zdają się występować przy innych punktach, nie zaskoczą one badaczy przywiązanych do metod eksperymentalnych; wiemy, jakiego nakładu cierpliwości i wytrwałości wymagają te metody; prowadzą one do uzyskania faktów po licznych, czasem bezowocnych, próbach, jednakże zdobyte fakty mają prawo do zajęcia znaczącej pozycji w nauce. Wydaje się, że za

naszych czasów wiodące metody estetyki eksperymentalnej są już wypracowane, która to okoliczność będzie sprzyjać szybkiemu rozwojowi nauki o pięknie. Wyniki doświadczeń przy studium kolorów wykazały rolę skojarzeń, które często wywierają większy wpływ niż wrażenie bezpośrednie. Wchodzi tu w grę wpływ dziedziczności, społeczny, edukacyjny. Te przyczyny zakłócające pierwsze badania z pewnością można będzie wyeliminować w badaniach późniejszych, które ujawnią ich zasięg i ważność.

LALO, zdecydowany zwolennik estetyki eksperymentalnej, zauważa, iż wyniki dotyczące kolorów pozostają w kompletnej sprzeczności z praktykami sztuki, dla której „ogólna harmonia, miękkość lekkich zabarwień czy złagodzenie światłocienia są o wiele milsze niż najintensywniejsze kontrasty. Prawdziwą konkluzję wyraża od dawna popularne przysłowie: o kolorach się nie dyskutuje. Zdaje się, że nie mamy wspólnej miary dla kolorów, podobnie jak nie mamy jej dla kształtów czy dźwięków”. Powiedzmy sobie, że już sam dowód naukowy dla tej propozycji nie byłby jakimś mizernym rezultatem, otwiera bowiem drogę objaśnieniom. Posunęlibyśmy się jednak za daleko, uznając tę kwestię za rozwiązana. Należy domniemywać, że upodobanie do kontrastów jest tylko jednym z czynników uczucia estetycznego, jakie budzą kolory, które, jako zawierające wiele części składowych, wydawałoby się nam bardzo złożone. Ogólną wypadkową zawdzięczałibyśmy przewadze tego lub innego czynnika.

Współczesne doświadczenia skorygowały pewne błędy estetyki eksperymentalnej w ujęciu FECHNERA. Miał on umysł zbyt jednostronny, zajęty wyłącznie przez prawa ogólne i tylko te prawa dostrzegał we wszystkich badaniach naukowych. Bezsprzecznie, te prawa ogólne istnieją, ale w żaden sposób nie kłócą się z prawami indywidualnymi lub z prawami, które wiążą się z „typami psychologicznymi” czy z wiekiem i płcią. FECHNER był nazbyt dedukcyjny, w odwrotności do samej zasady, służącej za podstawę estetyki eksperymentalnej oraz psychofizyki, innymi słowy — ma on idee *a priori*, gotowe koncepcje, a eksperymentuje tylko po to, by znaleźć potwierdzenie. Współczesne badania uzupełniły także liczne braki dzieła FECHNERA. Metody stały się bardziej psychologiczne. Przywiązują większą wagę do introspekcji, którą należy prowadzić równoległe z eksperymentowaniem. Wiążą z tą nauką fakty pedagogiczno-społeczne. I wreszcie — rozszerzyły swój zakres poprzez studiowanie wyższych uczuć estetycznych (patrz s. 36), jedynych, które mają prawdziwą wartość artystyczną. Faktem jest, że relacje studiowane przez FECHNERA budzą jedynie uczucia estetyczne niższego rzędu lub są całkowicie pozbawione wszelkich elementów estetyki. Estetyka eksperymentalna w ujęciu FECHNERA jest li tylko częścią estetyki naukowej.

Zgodnie z koncepcją HUGONA MÜNSTERBERGA, estetyka eksperymentalna, dzieło FECHNERA, nie została zrozumiana, stąd powolność jej rozwoju. Jednak-

że od kilku dobrych lat widzimy rozkwit tych metod, krzewionych głównie w Anglii, w Stanach Zjednoczonych i w Niemczech. Niedawno do tego ruchu przyłączyła się Francja.

Zdaniem MEUMANNA, eksperymentowanie powinno się rozciągać na dziedzinę całego życia estetycznego; powinno ukierunkować badania na odczucia wzrokowe, słuchowe, dotykowe i motoryczne, powinno eksplorować wrażenia wywoływane przez złożone dzieła sztuki, a z drugiej strony — przez analizę eksperymentalną pobudzać do działania pracę wyobraźni twórczej.

Badania z estetyki eksperymentalnej były najliczniejsze i najbardziej urozmaicone przede wszystkim w dziedzinie *sztuki przestrzennej* (sztuk plastycznych). *Sztuki rytmiczne* (muzyka, rytm itp.) nie powinny pozostawać w tyle.

Co do LIPPSA, ten, mimo że jest zwolennikiem metody subiektywnej, uważa, iż niezbędne jest, by do zasad ogólnych dodać ściśle, wręcz matematyczne studiowanie form architektury, rytmów muzycznych i poetyckich, melodii, harmonii, w której eksperymentowanie ma znaczące miejsce, ale rezultaty należy interpretować na sposób psychologiczny.

Psychologia eksperymentalna dysponuje czterema głównymi metodami analizy uczuć: *metodą wrażenia*, inaczej *środków pobudzających*, *metodą ekspresji*, *metodą kwestionariuszy* i *metodami statystycznymi*. Jedynie te dwie pierwsze są doświadczalne, zatem zatrzymamy się przy nich na chwilę.

Metoda wrażeń lub środków pobudzających jest metodą wymyśloną przez FECHNERA. Za pomocą zmian wprowadzanych do obiektu pobudzającego szuka się zależności pomiędzy wrażeniem afektywnym a intensywnością oraz jakością obiektów pobudzających, ich kombinacjami, ich ułożeniem w przestrzeni lub ich stosunkiem do czasu, ich trwaniem, następstwem, częstotliwością oraz rytmem ich powtarzania się. To przede wszystkim tą metodą posługiwano się dotychczas w badaniu estetyki eksperymentalnej dorosłego i dziecka. Zakłada ona wypowiedzenie osądu estetycznego. Introspekcja ma znaczący udział w tej metodzie¹.

¹ Według SOURIAU, głównym celem estetyki jest badanie tego, co dzieje się w nas wobec pięknych rzeczy. Jak powiada, w tym przypadku należy zdecydowanie uciec się do obserwacji wewnętrznej; jako że myśli czy emocje, jakimi inspiruje nas piękno, są faktami wielce intymnymi i związanymi z czystą świadomością, można je, oczywiście, poznać w ich rzeczywistości jedynie poprzez introspekcję. — Bez wchodzenia w takie szczegóły, przypisujemy introspekcji ważne miejsce. Zauważmy, że metody wrażeń czy środków pobudzających nie są niczym innym, jak tylko metodami obserwacji wewnętrznej *wzbudanej*, a przez to zmnożonej, zróżnicowanej i inteligentnie wybranej. Nie ma przeciwwskazań, by prosić pewne osoby, szczególnie artystów, o szersze świadectwa. Strona obiektywna polega tu na zastąpieniu estetyki przyjemności estetyką wartości.

W swoim raporcie dotyczącym aktualnego stanu estetyki eksperymentalnej [*l'Etat actuel de l'Esthétique expérimentale*], przedstawionym na II Kongresie Psychologii Eksperymentalnej (Lipsk 1907), O. KÜLPE opisał współczesne metody eksperymentalne¹. Rozróżnia on siedem metod wrażeniowych: 1) metodę prostego *wyboru*, polegającą na wybraniu spośród szeregu przedmiotów tego, który podoba się najbardziej; tę metodę zastosowali KÜLPE i F. EXNER w doświadczeniach zbiorowych z udziałem dużej liczby badanych; 2) metodę wyboru *wielokrotnego*, polegającą na poproszeniu osób badanych o wskazanie przedmiotów, które najbardziej się im podobają, tych, które podobają się umiarkowanie, i wreszcie tych, które im się nie podobają; 3) metodę *serii* równoważnych, polegającą na pokazywaniu szeregu przedmiotów posiadających równoważną wartość estetyczną; 4) metodę *binarną* (porównywanie parami), wdrożoną po raz pierwszy przez WITMERA, J. COHNA i KÜLPEGO, polegającą na porównywaniu, z punktu widzenia ich wartości estetycznej, jednego po drugim, wszystkich przedmiotów z serii; 5) metodę *ciągłych zmian*, zachwalaną przez panią LILJEN MARTIN² (Stany Zjednoczone) oraz przez PIERCE'A, a przyjętą w Niemczech. Metoda ta polega na ciągłej modyfikacji pokazywanego przedmiotu i każdorazowej indagacji osób badanych; 6) metodę *zmiany czasowej*, zalecaną przez KÜLPEGO, polegającą na wprowadzaniu zmian podczas eksperymentu, w większości wypadków, skracanie go do minimum, co pozwala na wyodrębnienie bezpośredniego, czuciowego czynnika wrażenia estetycznego, przy czym ta ostatnia wymaga więcej czasu; 7) metodę *prostego opisu* dzieł sztuki, już stosowaną przez FECHNERA, polegającą na pokazywaniu badanym albo jednego tylko dzieła, które mają zanalizować, albo wielu dzieł, różniących się jedno od drugiego określonymi cechami, które należy zanalizować.

Zdaniem KÜLPEGO, FECHNERA metoda *produkcji* plasuje się pomiędzy metodami wrażeniowymi a metodami ekspresyjnymi, jest bowiem czynna i bierna zarazem, zależnie od tego, czy prosimy osobę badaną o wykazanie się twórczą spontanicznością, lub zależnie od tego, czy żądamy od niej mechanicznego wytworzenia form i dźwięków.

Co do *metod ekspresyjnych*, są one o wiele rzadziej stosowane niż poprzednie; KÜLPE rozróżnia ich trzy: zapis podczas doznania estetycznego — 1) tętna, oddechu, ciśnienia w kończynach; 2) zjawisk mimicznych i pantomimicznych; 3) ruchów i bodźców ruchowych kończyn.

¹ Patrz V. BASCH. Les grands courants de l'Esthétique allemande contemporaine (*Revue Philosophique*, nr 1 i 2, 1912).

² Ta godna uwagi metoda została zastosowana w badaniu komizmu. Pokazywano osobom badanym komiczne ryciny.

Zważmy, że metoda ekspresyjna, polegająca na zapisie zmian organicznych powstałych w chwili sprowokowanego odczucia, przedstawia sobą cechę znaczącej obiektywności, ale nie jest pozbawiona wielkich trudności w zastosowaniu, przede wszystkim jeśli chodzi o uczucie estetyczne. Pośród studiowanych zjawisk oddech jest z pewnością tym, które można zmieniać z największą łatwością, można mieć jednak wątpliwości co do psychicznej przyczyny tej zmiany: czy zawdzięczamy ją wrażeniu estetycznemu, czy jakiejś innej przyczynie, na przykład takiej, jak zaskoczenie, nowość, zainteresowanie pozaestetyczne itp. Zasada tej metody opiera się na fakcie, iż wszelkim zmianom zachodzącym w naszych uczuciach towarzyszą fizyczne objawy, które można stwierdzić na obwodzie ciała. Jest to zjawisko na poziomie ogólnym, co muszą przyznać zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy teorii emocji JAMESA-LANCEGO. Ten wyraz uczucia przejawia się pod postacią ruchu, chcianego lub niechcianego, jak: skurcz lub rozkurcz naczyń, skąd zaczerwienienie lub błądź twarży, wpływ emocji na częstotliwość i sposób oddychania, tętno i serce, mimikę, postawę, ruch perystaltyczny, siłę mięśni, zwiększenie się objętości członków pod wpływem krążenia naczyniowego itd. Technika ekspresji zakłada liczne zastosowania, spośród których przytoczyć można fotografię fizjonomii i ciała, kontrolowanie ruchów świadomych (przy odczuciach miłych ruchy są na ogół szybsze i bardziej energiczne). Można polecić zastosowanie kinematometru MEUMANNA lub kinematografu oraz aparatu do badania drgań (aparat SOMMERA rejestruje drżenie w trzech wymiarach przestrzeni); rozszerzanie się źrenicy mierzy się pupilometrem: przy odczuciach miłych oraz, przejściowo, przy strachu, źrenice rozszerzają się, zaś zwężają się przy odczuciach niemiłych; oddychanie rejestruje się za pomocą pneumografu; czynność serca kontroluje się za pomocą kardiografu; tętno bada się sfigmografem; ciśnienie w kończynach, to jest stan tętna włóścizkowego, mierzona jest sfigmomanometrem; odruchy refleksometrem, a badanie zmian funkcjonowania mięśni poprzecznych prążkowanych wykonuje się dynamometrem i ergografem.

Dopiero metoda graficzna, wymyślona przez MAREYA, umożliwiła rejestrowanie zjawisk. W dziedzinie emocji zastosował ją przede wszystkim LEHMANN w Kopenhadze; MENTZ, WUNDT i jego szkoła w Lipsku; MOSSO, DE SARLO, PATRIZI we Włoszech; ANGELL w Ameryce; a we Francji BINET, COURTIER, VASCHIDE, FR. FRANCK, CH. FÉRÉ, DUMAS i inni. Otóż BINET i COURTIER zgłębiali wpływ muzyki oraz życia uczuciowego na serce, oddychanie i krążenie naczyniowe; uczuciami wzbudzonymi były zaskoczenie, strach, niesmak, niepokój duchowy, obawa spowodowana przez nieznaną przedmiot, ból fizyczny, uczucie przyjemności, ekscytacje słuchowe i wzrokowe, zamierzone emocje psychiczne.

Podobne prace wykonywali w laboratorium WUNDTA w Lipsku ZONEFF i MEUMANN, którzy badali radość i smutek oraz ich wpływ na tętno i na oddy-

chanie, BRAHN (praca podobna), REHWOLDT. Zastosowania metody do uczuć estetycznych w ścisłym tych słów znaczeniu dokonał w tymże laboratorium FLORIAN STEFANESCU JOANGA, który badał wpływ wywierany przez kolory na tętno i oddychanie. Stwierdził ekscytację wywołaną czerwienią, pomarańczowym, żółtym i purpurą, przygnębienie zielenią, niebieskim, indygo i fioletem. Dodające energii lub też hamujące oddziaływanie kolorów zostało zresztą już od dawna uwidocznione przez CH. FÉRE (1887 i 1900), który początkowo zastosował dynamometr, a następnie ergograf. Według niego, skala dynamogeniczna kolorów układa się zgodnie z porządkiem barw widma; najsilniejsza jest dla czerwieni i ustępuje miejsca prawdziwej depresji przy niebieskim.

Jeśli chodzi o sztukę muzyczną, WUNDT bada rytm, melodię i harmonię. To w jego laboratorium została dokończona praca MENTZA nad wpływem ekscytacji estetycznych na tętno i oddychanie. Wpływ akordów na oddech studiował SARTORIUS. W Ameryce HARRY PORTER WELD wydał studium eksperymentalne dotyczące radości z muzyki. We Francji, LALO, DAURIAC wydali opracowania z dziedziny estetyki naukowej tonów.

Dziedzina muzyki jest stosunkowo mało zbadana; ma jednak, poza znanymi autorami, przedstawicieli takich jak DELEZENNE, CORNU i MERCADOR, STUMPE. Rytm badali doświadczalnie WUNDT, MEUMANN i SCHUMANN.

Pewien fakt przypominający złoty podział stwierdzono odnośnie do interwałów czasowych; jeśli podzielimy okres czasowy (dwie sekundy) zawierający się pomiędzy dwoma uderzeniami młotka, przez trzecie uderzenie młotka, najprzyjemniejszym podziałem nie jest podział środkowy, ale podział analogiczny do złotego podziału (1 : 1,628). KÜLPE widzi w tym fakt porównywalny z prawem psychofizyki WEBERA-FECHNERA; w złotym podziale suma odcinków ma się do największego tak, jak największy do najmniejszego. Równość relacji jest zatem kompletna.

Przypomnijmy tu ogólną teorię liczb rytmicznych, którą CH. Henry tak istotnie rozwinął.

II. TEORIE I WARTOŚCI ESTETYCZNE

Nie roszcąc sobie pretensji do wyczerpania tematu, którego nie możemy tu omówić szczegółowo, uważamy za niezbędne określenie kilku kategorii w celu wydzielenia kryteriów przyjętych w niniejszej pracy.

Rozważymy: *niewystarczalność zasady hedonistycznej, rozwój doktryn estetycznych* w relacji do *faz rozwoju estetycznego u dziecka*, hierarchię *wartości w sztuce*, oba źródła *poczucia piękna* (natura i sztuka), *indywidualne kryterium estetyczne i kryterium społeczne*, rolę *skojarzenia estetycznego*, rolę *estetyki treści*, rolę *Einführung* oraz *intuicjonizm*.

SPENCER i jego szkoła uważają, że idea piękna wyklucza: 1) to, co jest konieczne do życia; 2) to, co jest przydatne do życia; 3) ta teoria wyklucza również każdy rzeczywisty obiekt pożądania lub posiadania, aby sprowadzić się do zwykłego ćwiczenia, do zwykłej gry naszej działalności.

Zdaniem GUYAU, przeciwnie, jako że piękno w sumie sprowadza się do pełnej świadomości samego życia, nie mogłoby ono wykluczyć idei tego, co konieczne do życia; pierwszym przejawem poczucia estetyki jest zaspokojona potrzeba, życie odzyskujące równowagę, odnowa harmonii wewnętrznej, a to właśnie tworzy podstawowe piękno odczucia. Podobnie piękno, wcale nie wykluczając tego, co pożyteczne, zakłada ideę woli przystosowującej odruchowo cele do środków; czynności próbującej wydatkować minimum sił do osiągnięcia celu. Z tego wynika piękno ruchów. I wreszcie piękno, dalekie od wykluczania idei tego, co pożądane, identyfikuje się w gruncie rzeczy z tą ideą. Piękno i dobro stanowią jedno, ta zaś widzialna jedność w naszych uczuciach daje się wyczuć w ruchach i doznaniach. Piękno, zamiast pozostawiać coś zewnętrznym dla istoty, zdaje się być w oczach GUYAU jakby rozkwitem samej istoty i kwiatem życia. Emocja wytworzona przez artystę będzie tym żywsza, że, zamiast zwyczajnie odwoływać się do obojętnych obrazów wizualnych czy słuchowych, próbuje on obudzić w nas z jednej strony najgłębsze doznania istnienia, a z drugiej strony najbardziej moralne uczucia i najwznioślejsze idee umysłu. GUYAU kładzie nacisk na społeczny charakter emocji estetycznych. Ich skutkiem jest wzbogacenie indywidualnego życia, sprawiając, że zlewa się ono z życiem szerszym, bardziej uniwersalnym. Najwyższym celem sztuki jest wywołanie emocji estetycznej o charakterze społecznym.

Piękne zamknięte jest w przyjemnym, według GUYAU, który definiuje piękno: percepcja lub czynność, która pobudza w nas życie w jego trzech kształtach jednocześnie (wrażliwość, inteligencja i wola) oraz wywołuje przyjemność poprzez nagłe uświadomienie tego ogólnego pobudzenia. Przyjemność, która, hipotetycznie, byłaby albo czysto czuciowa, albo czysto intelektualna, albo spowodowana zwykłym wykonaniem woli, nie mogłaby osiągnąć charakteru estetycznego.

Teoria GUYAU daje powód do gwałtownej krytyki. Myli ona piękne z przyjemnym. Myli także piękne z pożytecznym, zdrowym i dobrym. Kwestia wartości sztuki pozostała dlań nieznana. Otóż, jeśli przyjrzymy się rozwojowi poczucia estetyki u dziecka, powiemy, że można stwierdzić wiele faz, nie pozostających bez analogii do faz, jakie przedstawia sobą ewolucja naszych teorii estetycznych. Najpierw jego elementami są: pożyteczne, zdrowe i przyjemne. Później sztuka staje się interesująca za sprawą budzonych przez siebie uczuć, uczuć indywidualnych, społecznych i moralnych. Na samym końcu sztuka przybiera znaczenie autonomiczne, udaje nam się pojąć „sztukę dla

sztuki”, natchnienie artysty, jego technikę. Najwznieślijsze wartości sztuki są zatem bezinteresowne.

Czy powinniśmy więc z tego wnioskować, jakoby sztuka nie miała żadnego związku z życiem, czyli z tym, co pożyteczne, dobre i prawdziwe? Z pewnością jest ona związana ze wszystkimi tymi stronami; ma wzbogacać życie, podnosić gust i kształtować go według formuły coraz wyższych wartości estetycznych. Istnieje zatem pewna hierarchia w wartościach sztuki, zaś badania nad dziecięctwem pozwolą pewnego dnia uczynić z nich klasyfikację. Tym sposobem dochodzimy do rozważania społecznej wartości sztuki. Piękno, dobro i prawda tworzą samodzielne dyscypliny, mogące mieszać swoje skutki we wspólnym dziele edukacyjnym, my zaś świetnie pojmujemy edukację moralną opartą na kulturze poczucia estetyki.

Również teoria FECHNERA wtlacza piękne w przyjemne. Dla niego i jego szkoły jedynym kryterium zarówno piękna, jak i sztuki, jest kwantum natychmiastowej przyjemności: może być ona wyższa lub niższa, formalna lub materialna, bezpośrednia lub pośrednia; jednakże wszelka przewaga bezpośredniej przyjemności zakłada piękno. Niewystarczalność zasady hedonistycznej w estetyce pozostaje absolutnie oczywista; zdarza się, że przedmioty naprawdę artystyczne nie budzą u osób mało wykształconych w tym względzie żadnej przyjemności estetycznej, bądź budzą przyjemność wielce ograniczoną, bądź wreszcie zdeterminowaną całkowicie ubocznymi cechami obiektu. Bywa również, że przedmioty o miernej lub żadnej wartości estetycznej wzbudzają przyjemność w wysokim stopniu, lecz nie należy ona wcale do sfery estetycznej. „Bardzo często — powiada GEIGER — wartości estetyczne mylone są z przyjemnością tego samego rzędu; mylnie zakłada się, że przypisujemy przedmiotowi jakąś wartość estetyczną, podczas gdy możemy nim się cieszyć. Otóż nie istnieje tożsamość pomiędzy wartością i korzystaniem, wartość przedmiotu może być znaczna, a przecież nie wzbudzać z tego powodu przyjemności estetycznej. To, co dany osobnik nazywa »przyjemnością estetyczną«, jest być może pozbawione wszelkiej wartości estetycznej. Znaczy to po prostu, że nastąpiło przecenienie. Jest to błąd FECHNERA, który opiera prawa estetyki na stanach pozaestetycznych, które towarzyszą tym pierwszym, co było punktem wyjścia dla prawdziwego zamieszania w tej dziedzinie. Każde odczucie, pojawiające się podczas wrażenia doznawanego dzięki jakiemuś dziełu sztuki, określane jest przez pospólstwo jako estetyczne. To, by jakaś przyjemność była estetycznie możliwa do uzasadnienia, jest problemem wartościowania (oceny). Przyjemność kogoś, kto podziwia światłodruki, jest, być może, równie dogłębna, co przyjemność osoby mającej dostęp do cudowności sztuki japońskiej. Wyłącznie w przypadku, kiedy wchodzi w grę teoria wartości, dozwolonym jest mówienie o upodobaniu estetycznym. Przyjemność zwana »estetyczną«

może być zatem pozbawiona jakiegokolwiek elementu piękna; przypadek ten występuje wówczas, gdy przedmioty artystycznie bezwartościowe wzbudzają w nas (takie czy inne) zadowolenie. W ten sposób rozumiemy całe to niebezpieczeństwo tworzenia estetyki opartej wyłącznie na przyjemności”.

Każde piękno jest wartością, powiada LALO. *Prawdziwym problemem metody estetycznej jest problem wartości.*

Nasze poczucie piękna ma dwa źródła: sztukę i naturę. Nie zajmijmy tu stanowiska w otwartej debacie, by zdecydować o współzależności tych dwóch czynników. „Sztuka piękna — powiada Kant — jest sztuką o tyle, o ile zdaje się być zarazem przyrodą”^{*}.

Taka jest również opinia GUYAU, GABRIELA SEAILLESA, MAETERLNCKA, BERGSONA, LIPPSA; zaś RUSKIN twierdzi, że „artysta powinien mówić tylko prawdę, ale prawdę przedstawianą w taki sposób, że musi mu przychodzić z pomocą wyobrażenia”. Celem sztuki (fotografii, stenografii) nie jest absolutnie dokładne naśladowanie, powiada TAINE; tym, co imituje dzieło sztuki w przedmiotach, są wzajemne relacje i zależności części. Dzieło sztuki nie ogranicza się do ich reprodukcji; artysta narusza stosunki części w taki sposób, żeby uczynić wyczuwalnym zasadniczy charakter, a następnie główną ideę, jaką sobie z nich czyni. Dzieło sztuki ma na celu wykazanie pewnego charakteru istotnego lub wybijającego się, jaśniej i dokładniej niż to czynią rzeczywiste przedmioty.

Bezdiskusyjne jest, iż piękno sztuki czerpie z natury swoje środki materialne, swoje sugestie, swoje motywy, i że powinno stwarzać iluzję prawdy; jednakże sztuka nie może być nigdy zwyczajną kopią natury. Dziś jeszcze szeroki ogół i małe dzieci (patrz nasza ankieta) sądzą, że sztuka ma na celu jedynie możliwie najwierniejsze naśladowanie natury. Jasne jest, że podobnej koncepcji nie jest znany rzeczywisty zasięg sztuki; ignoruje ona: *wybór* (nie wszystkie piękne rzeczy w przyrodzie nadają się do wyobrażenia artystycznego), *interpretację*, *natchnienie*, *kompozycję*, *charakter artysty*; innymi słowy, punkt widzenia, który jest jego osobistym i stanowi wyraz jego talentu obok pięknego *wykonania*. Piękno sztuki, powiada LALO, jest sama w sobie pewną *techniką*, to jest, harmonizacją, stylizacją, dekoracją, idealizacją lub każdym innym synonimem, który oznacza najwyższą interpretację.

Nie możemy się jednak zgodzić z LALO, kiedy stwierdza, że poczucie piękna natury zasługuje nieledwie na nazwę *pseudoestetyki*, w przeciwieństwie do wartości sztuki, wartości technicznych, które jako jedyne są czysto estetyczne. Edukacja artystyczna, kontynuuje LALO, dąży coraz bardziej do tego, byśmy doceniali piękno natury poprzez sztukę; patrzmy na krajobraz tak, jakby był obrazem, sceną z życia, jakby był wystawianym dramatem. „Dla konesera ten

* I. Kant. *Krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 2004, s. 229 — przyp. red.

śmiejący się poranek, kąpiący swe barwy i kształty w srebrzystej mgle, to »Co-rot«; ta bujna rudoblond grzywa, to »Tycjan«. Artyści są inicjatorami, odkrywcami naturalnego piękna. Natura brana jako taka nie jest ani piękna, ani brzydka; jest obojętna. Widziana poprzez sztukę, przybiera piękno, które możemy nazwać »pseudoesetycznym«.

Z pewnością wysoki poziom kultury artystycznej może przypisać walor sztuki samej naturze, która sama w sobie nie jest artystyczna, ponieważ zastrzegamy to określenie dla wytworów człowieka. Jednakże termin „estetyczny” określa zarówno piękno natury, jak i piękno artystyczne. I jedno, i drugie może być poddane wartościowaniu. Nie będziemy dyskutować w celu dowiedzenia się, czy wrażenie wywarne na świadomości jest takie samo w swojej istocie; czy jest tym samym odczuciem, jakie rodzi się w nas, kiedy kontemplujemy piękny pejzaż, czy kiedy jest to obraz mistrza, który przyciąga nasze spojrzenia?

Co do samych „wartości sztuki”, którymi tak bardzo zajmuje się współczesna estetyka, to nie mogłyby one być ze sfery społecznej, w opinii ARRÉATA, który uważa, że społeczność, jako masa, głosi wartość, docenia ją, ale jej nie tworzy. Dla LALO, przeciwnie, prawdziwym progiem „estetycznym” jest fakt społeczny. Jak powiada, określenie prawdziwego proggu estetycznego nie jest, jak sądzi FECHNER, zwykłą kwestią intensywności czy kwantum przyjemności — ale kwestią *jakości*. Przyjemność estetyczna jest naprawdę szczególną przyjemnością, powstałą z zaspokojenia pewnego wymogu technicznego, nad którym panuje i który organizuje społeczność (słowo techniczny zastosowano tu w najszerszym znaczeniu; z powodu różnicy opinii istniejącej pomiędzy nami a LALO z punktu widzenia zastosowania terminów; zgodnie z naszym punktem widzenia, jego próg „estetyczny” odpowiada progowi „artystycznemu”). „Grek wyedukowany przez dawniejszą technikę z pewnością nie uznałby za piękne naszych gotyckich kościołów, nie bardziej zresztą niż uczynili to ludzie renesansu i dwóch następnych stuleci, nie bardziej niż śpiewak monodii z czasów świętego Grzegorza doceniłby nasze symfonie orkiestrowe. Tkwi w tym kwestia wpływu zbiorowości, nie zaś indywidualnego gustu. Stąd wynika podstawowa krytyka, na jaką zasługuje system FECHNERA, podobnie jak i tyluż innych estetyków, którego wspólnym charakterem jest bycie wyłącznie indywidualistycznym. FECHNER nie uznawał szczególnego charakteru estetyki, widząc w niej jedynie gałąź psychologii, podczas gdy nie może ona być kompletna, jak tylko stając się gałęzią socjologii”.

Ze swej strony sądzimy, że istnienie dwóch progów, z których jeden byłby socjologiczny, drugi zaś, jeśli nie indywidualny, to przynależny co najmniej do jednej grupy, jednej szkoły, co skądinąd w niczym nie przeszkadza w ustanowieniu swego rodzaju równoważności pomiędzy różnymi wartościami. Krótko mówiąc, odczucia estetyczne są mierzalne, i są takie w swoich najróżniejszych cechach.

Ogólnie rzecz biorąc, można wyróżnić dwa rodzaje reakcji w chwili, gdy stajemy wobec dzieła sztuki. Wówczas, gdy jednostka znajduje się w stanie zewnętrznego skupienia, powiada GEIGER, jej uwaga skierowana jest ku obiektowi przyjemności estetycznej, takiemu jak melodia, posąg itp. Jeśli znajduje się ona w stanie skupienia wewnętrznego, przyjemność nie odnosi się już do obiektu, lecz do wewnętrznego stanu podmiotu, do jego emocji. Przedmiotem dającym przyjemność jest emocja, nie zaś pejzaż czy melodia, a mamy tu na względzie emocje zrodzone przez dzieło sztuki, które jednakże odrywają się od niego i płyną gdzieś w oddali. Wewnętrzne skupienie nie da się pogodzić z prawdziwym, artystycznym docenieniem obiektu, czyli z przyjemnością wzbudzoną przez szczególne cechy właściwe dziełu sztuki. To skupienie zakłada w dziele sztuki cechy właściwe dla budzenia osobistych, intymnych emocji. W tej ocenie wzniosłych cech estetycznych najważniejszą rolę odgrywa bezinteresowna kontemplacja obiektu w całej jego pełni. Wartość estetyczna odczuwanej przyjemności wiąże się ściśle z wartością estetyczną obiektu. Przyjemność wzbudzona przez głębokie wartości estetyczne nosi znamię głębokości i powagi. A zatem wysokie wartości przyjemności estetycznej są następujące: *sama wartość estetyczna przedmiotu, brak interesu osobistego, świadomość głębi* (Geiger). Zrozumiałe jest, iż chodzi tu o najwznioślejsze wartości artystyczne.

Tęgo rodzaju koncepcja nie może więc pasować do idei FECHNERA, który czynił ze *skojarzenia* jedno z praw składających się na estetykę.

Według niego, najważniejsze skojarzenia estetyczne są wspólne dla całej ludzkości. VÖLKELT natomiast widzi w skojarzeniu estetycznym zwykły warunek wstępny do estetyki, ponieważ „to, co jest kojarzone z jednym tylko obiektem estetycznym, to jest przypadkowo z nim połączone, nie jest w żadnej mierze *momentem* kontemplacji piękna”.

Z pewnością najwyższe wartości w sztuce są istotne przedmiotowi. Mimo to zdaje się, że rola skojarzenia jest znacząca i nie można jej pominąć w ocenie estetycznej: dodaje się na do bezpośredniego wrażenia i uzupełnia je; tworzy z niego niejako *umysłowe zabarwienie*, zgodnie z wyrażeniem LALO. Zdaniem tego francuskiego estetyka, rola skojarzenia przejawia się wyraźnie przede wszystkim w kontemplacji krajobrazu. Tak więc, obecność siedzib ludzkich liczy się tylko przez skojarzenie: „trochę dymu na dachu, jakieś światło za oknem, tworzą często w pejzażu efekt estetyczny absolutnie nieproporcjonalny do ich wrażenia bezpośredniego, które jest bez znaczenia. Otóż te barwne plamy są w naszej myśli bogate w najliczniejsze odmiany aktywności ludzkiej, które odżywają w nas za sprawą wspomnienia. Zresztą dlatego można mówić o idyllicznym, romantycznym lub historycznym charakterze jakiegoś pejzażu”. Urok, jaki rzucają na nas ruiny, spowodowany jest przez skojarzenie.

Pani LILIEEN MARTIN zwracała uwagę na obecność pseudoodczuć lub *syntez estetycznych*, które powstają u niektórych osób w chwili przyglądania się rycinom. Najliczniejsze należą do sfery kinestezyjnej (odczucia ruchu) i organicznej; nierzadkie są odczucia dotykowe i węchowe; dźwięk i kolor są wyjątkami. Doświadczenia te zebrano na dziesięciu badanych w Uniwersytecie Stanforda w Ameryce oraz w laboratorium KÜLPEGO. Odczucia te nie pozostają bez wpływu na ocenę estetyczną; kiedy wydają się liczne i intensywne, wydawane są bardzo zdecydowane osądy przychyłne lub nieprzychylne. Zgodnie z uwagą LARGUIERA DES BANCELS, te synestezje nie mogą odgrywać ważniejszej roli w ocenie artystów i są raczej charakterystyczne dla oceny szerokiego ogółu. I tak, marna malowanka przedstawiająca indiańskiego wodza na koniu wzbudziła więcej odczuć ruchu niż Filip IV Velázquez. Zwróćmy uwagę na znaczną liczbę synestezji estetycznych u badanych przez nas dzieci (s. 70 i nast.).

Również rola *treści* niepokoiła estetyków. Zauważmy, że według *szkoły idealistycznej*, która przede wszystkim zadaje sobie pytanie, czym jest piękno samo w sobie, jako przejaw rzeczywistości metafizycznej, jako wcielenie Idei, nie przywiązując wielkiego znaczenia do wartości w sztuce i do oceny estetycznej, szukanie treści góruje nad resztą. Jest to *estetyka treści*. Rolę tę w sposób znaczący pomniejsza się w estetyce naukowej. Należy jednak odróżniać „treść” od „tematu”, boć przecież natchnienie artysty leży u podstaw wszelkiej sztuki. Otóż samo natchnienie objawia się żywiej pod wpływem wyższych sugestii. Tak więc temat patriotyczny może zainspirować artystę do takiego stopnia, że każe mu stworzyć arcydzieło. Jednakże widz, kontemplując jego dzieło, nie powinien sobie mówić: to mi się podoba, bo jest patriotyczne! Tego rodzaju ocena mogłaby się dokonać obojętnie wobec światłodruku. Byłby to osąd anestetyczny. Po to, by osąd mógł pretendować do estetyzmu, widz musi być wprowadzony w zachwyt sposobem, w jaki artysta przedstawił i zinterpretował scenę z technicznego punktu widzenia. Jak zobaczymy to dalej, małe dziecięcia są bardzo zainteresowane „tematem” a mało „treścią” w estetycznym sensie tego słowa; zrozumienie to przychodzi dopiero później.

Ciekawie by było szybko rzucić okiem na teorię piękna, która łączy przeważającą większość psychologów niemieckich: to teoria *Einführung* LIPPSA, słowa trudnego do przetłumaczenia na francuski. CLAPARÈDE zaproponował słowo „intropatia”, zaś BASCH „symbolizm sympatyczny”. Termin zawdzięczamy ROBERTOWI VISCHEROWI. Oznacza on projekcję naszego życia uczuciowego na przedmioty zewnętrzne, które są nam miłe; oznacza interpretowanie Ja innych poprzez nasze własne Ja, przeżywać ich ruchy, ich gesty, ich uczucia i ich myśli; rezultat tej obiektywacji to identyfikacja przedmiotu z nami, a nas z przedmiotem. Nasza myśl staje się estetyczna wówczas, gdy udzielamy przedstawianemu przedmiotowi całej naszej osobowości. *Einführung* nie-este-

tyczne istnieje także w życiu codziennym; ukazuje się za każdym razem, kiedy chcemy interpretować czyny innych osób; występuje ono również wobec natury. Jednakże, według LIPPSA, *Einfühlung* estetyczne ma cechy wyróżniające: jest bezpośrednie, nie zaburzone wahaniem, sprawdzaniem; jest również bardziej kompletne.

Zatem, zgodnie z tą teorią, wszystkie fakty estetyczne sprowadzają się do identyfikacji naszego ja z przedmiotami. Poczucie piękna jest poczuciem życia, naszego własnego życia psychicznego przede wszystkim; w zjawisku tym wchodzi w grę cała nasza osobowość. Jest ona „antropomorfizmem”. LIPPS, główny przedstawiciel tej teorii, analizuje na ponad tysiącu stron piękno ludzkiego ciała, piękno zwierząt i piękno świata nieożywionego oraz sił natury. Zakłada on wszędzie przyczynowość, swobodę, ruch, które w rzeczywistości są w nas. Tak więc, linie są piękne tylko kiedy interpretuje się je jako przebieg ruchu; nie są one czymś mechanicznym, ale czymś ludzkim. Podobnie rytm poetycki i muzyczny, dźwięki, akordy, kolory, symbolizm języka zostały poddane ścisłemu badaniu; są to formy *Einfühlung*. LIPPS zastosował swoją teorię do najbardziej drobiazgowej analizy zwykłych form w sztukach plastycznych, szczególnie krzywych używanych na wazach lub w ornamentach architektonicznych. Wychodząc od wielu podstawowych schematów, zdołał zbudować 1650 typów. Wychodząc od prostej linii, zbudował 540 podstawowych form architektonicznych. Zatem LIPPS sprowadza całą estetykę do jednej jedynej zasady (patrz: *Esthétique* LIPPSA, której dwa pierwsze tomy zostały wydane). Dla niego *Einfühlung* polega, przy ostatniej analizie, na sympatii estetycznej, poprzez którą poznajemy naszą ludzkość. Wówczas, gdy czujemy w sobie działanie i siłę, cieszymy się sami sobą, przypisujemy sobie wartość. I przekazujemy poczucie naszej własnej wartości przedmiotom i istotom. Po to, by przedmioty stały się *piękne*, trzeba, by w *Einfühlung* nasze istnienie stało się zwiększone, wzbogacone. Jedyne ta sympatia estetyczna daje naszym odczuciom estetycznym ich prawdziwy zasięg.

Einfühlung zostało przyjęte przez większość estetyków niemieckich, VOLKELTA, KARLA GROOSA, KONRADA LANGEHO, COHNA, PAULA STERNA, WITASKA, DESOIRA, KÜLPEGO, SIEBECKA, pomimo pewnych różnic widzenia. Tak więc, VOLKELT uważa, że myśl estetyczna jest mnoga i że niemożliwe jest sprowadzenie jej całej do jednej jedynej zasady. Daje on dowód eklektyzmu, w którym *Einfühlung* odgrywa zasadniczą rolę. Z drugiej strony, SIEBECK, LOTZE, STERN, KÜLPE sprowadzają *Einfühlung* przy ostatniej analizie, do skojarzenia u FECHNERA. Dla LIPPSA i VOLKELTA *Einfühlung* jest zasadą poprzedzającą i przewyższającą skojarzenie. Jest pierwszą i niesprowadzalną czynnością naszego życia psychicznego.

Naszym zdaniem, *Einfühlung* jest jedną z licznych form, jakie mogą przybierać odczucia estetyczne. Nie zapominajmy, że te ostatnie mieszczą w sobie

przede wszystkim ocenę wartości. „Ten, kto cierpi z Laokoonem, powiada LALO i naprawdę ma rację, to wrażliwa dusza, ale zupełnie niekoniecznie artysta”. Tenże autor stwierdza, że „*Einfühlung* jest marzeniem, wewnętrzną kontemplacją, nie zaś normatywnym poznaniem, którym pragnie być; jest skutkiem, nie przyczyną; towarzyszeniem, nie istotą prawdziwych faktów do analizowania; zaś w działaniu estetycznym podstawowym zjawiskiem jest ta przyczyna, czyli myśl estetyczna, technika szczególna dla sztuki, nie zaś ta operacja, sama w sobie banalna i nie-estetyczna: uzewnętrznienie emocji. *Einfühlung* działa na nas jak sugestia”. Zauważmy, że dwie zasady mogą się połączyć bez tworzenia antynomii. Zastrzeżmy określenie „estetyczny” dla *Einfühlung*, które budzi się podczas kontemplowania dzieła mającego wartość artystyczną. To, które powstałoby pod wpływem przedmiotu pozbawionego wartości artystycznej, zaliczałoby się do kategorii fałszywych odczuć estetycznych. *Einfühlung*, podobnie jak przyjemność zwana estetyczną, nie mogą służyć za kryterium poza wartością własną przedmiotu inspirującego te odczucia.

Zamkniemy ten rozdział przypomnieniem teorii, która, po opuszczeniu Francji, cieszy się wielką uniwersalnością: chodzi o *intuicjonizm* BERGSONA. Według tej słynnej teorii, idea życia daje wyjaśnienie wszelkich zagadnień filozoficznych. Sztuka jest wizją rzeczywistości głębszej niż ta, którą daje nam nasza inteligencja, dlatego jej udział jest największy w ewolucji twórczej, wiecznie nowej, która charakteryzuje każde prawdziwe życie. Jest zatem niezbędnym nie dowierzać rozumowi i zamieniać jego twierdzenia intuicją odporną na wszelkiego rodzaju analizy.

III. ESTETYKA EKSPERYMENTALNA DZIECKA (*Estogeneza*)

Już FECHNER zauważył, że uzyskane oceny będą mieć wartość tylko dla jednej klasy ankietowanych osób. Z pewnością ocena będzie się zmieniać, zależnie od tego, czy będziemy się zwracać do dzieci, do wykształconych Europejczyków, czy do dzikusów. Jedyne osoby kulturalne, a nawet, jeśli zagadnienie tego wymaga, specjaliści, będą mogli rościć sobie pretensje do decydowania o „normalnych” stosunkach. Nie zmienia to faktu, że jednym z głównych przedmiotów estetyki eksperymentalnej będzie utworzenie klas ludzkich według wieku, płci, rasy, stanu, poziomu kultury, klimatu, epoki (FECHNER). Z drugiej strony, socjolog GROSSE stwierdza, że upodobanie do form zmieniało się historycznie co najmniej tak często, jak gust muzyczny. „Nie tylko złoty podział — powiada — nie ma dla Japończyków takiego samego znaczenia estetycznego, jak dla nas, ale nawet symetria, niepodważalny postulat naszej

estetyki, nie ma dla nich tej samej wartości, do tego stopnia, iż asymetria jest »naczelną zasadą ich sztuki zdobniczej«.

Na długo przed GROSSEM architekt SEMPER (1861, 1863) stworzył ideę estetyki dynamicznej, która, aby powstać, zstępuje z wyżyn sztuk wyższych (architektura, rzeźba, malarstwo) ku dziełom o wiele skromniejszym i prostszym, w których przejawiał się pierwotny instynkt człowieka: ku ornamentom, ku broni, ku tkaninom, ku garnkom, ku narzędziom, krótko mówiąc, ku sztukom przemysłowym (sztukom dekoracyjnym). To w nich przejawia się „pierwotny kod” estetyki praktycznej, który poprzedzał pojawienie się sztuk wyższych. Studium to pozwala na prześledzenie rozwoju sztuki u różnych ludów i w różnych epokach. Metoda jest obiektywna, a jednocześnie w pewien sposób genetyczna, porównawcza, socjologiczna; rozważa sztukę nie jako produkt kilku przywilejowanych, ale jako konieczny rezultat ewolucji.

SEMPER wywarł pewien wpływ na prace dotyczące estetyki antropologicznej i etnograficznej. Spośród tych prac przytoczmy dzieło VON FALKEGO o estetyce sztuki przemysłowej, E. GROSSE'A (*Les origines de l'Art*), a może i godne uwagi dzieło WUNDTA (*Völkerpsychologie*), które było epokowe, podobnie jak dzieło J. TH. VISCHERA (*Aesthetik oder Wissenschaft des Schönen*) i FECHNERA (*Vorschule der Aesthetik*) oraz LIPPSA, że nie wspomnimy o opracowaniach SCHMARSOWA, który przypisuje sztuce zasięg antropocentryczny, a sztuka ma być tylko jednym z procesów, którym posługuje się człowiek do objaśniania sobie świata.

Uproszczenia, jakie abstrakcyjnie próbuje stworzyć eksperymentator w swoim laboratorium — powiada GROSSE — powinien on szukać tam, „gdzie istnieje ono gotowe i konkretne: u ludów pierwotnych; są to dzieła sztuki „dzikusów”, które przedstawiają estetyce pozytywnej zadanie najbardziej owocne i najbardziej niezbędne, którego godne pożałowania zapomnienie jest najbardziej pewnym znakiem niewielkiego rozwoju dzisiejszej estetyki. Właśnie tam, w bogatej różnorodności, znajdujemy największą prostotę relacji. Tam powinno się zacząć tę pracę; sukces jej zaś nie będzie wątpliwy. Najprostszy z problemów socjologicznych jest nadal problemem bardzo złożonym. Wszystko, co pragniemy stwierdzić, to że relacje praktykowane przez ludy pierwotne, jakkolwiek byłyby niejasne same w sobie, są w każdym razie prostsze i bardziej przejrzyste niż te u ludów cywilizowanych, i że wskutek tego ich wyjaśnienie będzie nie tak trudne”.

Zdaniem VÖLKELTA, estetyka powinna brać pod uwagę podwójne pochodzenie indywidualno-etnologiczne norm estetycznych. Jednakże zadanie jest bardzo trudne i niejasne. A LALO twierdzi, że wprowadzenie metody socjologicznej w estetyce, prowadząc do rozważania już nie tylko początków, lecz i praw

ewolucji oraz zorganizowanych instytucji sztuki, stworzyłyby w niej wstrząs, który o wiele przekroczyłby to, co mógłby podejrzewać FECHNER.

W wyniku tego pojmujemy łatwiej wagę, jaką przedstawiają sobą badania estetyki eksperymentalnej dokonywane na dzieciach. Z pewnością nie mogą one pretendować do decydowania o „normalnych” odniesieniach. Jednak tę prostotę relacji, jakiej GROSSE szuka w estetyce ludzi pierwotnych, znajdujemy u dziecka, z tą różnicą, która w sposób wyraźny opowiada się na rzecz metody pedologicznej, to jest, że stwierdzenia związane z dzieckiem naszej rasy dotyczą nas w sposób bliższy i nie wprowadzają tu tego nieznanego czynnika, jakim jest właśnie różnica związana z rasą. Estetyka dziecięca, prostsza od estetyki człowieka dorosłego, pozwoli na poznanie czynników składowych odczuć estetycznych osoby dorosłej. Chodzi tu o studium genetyczne, związane nie tylko z pochodzeniem, lecz także z rozwojem odczuć estetycznych u dziecka, ponieważ całe życie dziecięce można uznać za ewolucję przygotowującą do życia dorosłego. Dzięki tym badaniom można się będzie pewnego dnia dowiedzieć, jak rozwija się odczucie. Nauka ta może nosić nazwę *estogenezy*: Jest ona tym bardziej interesująca, że, zgodnie z prawem biogenetycznym, ontogeneza jest rekapitulacją filogenezy. Badania z estetyki pozwolą na ocenę, czy prawo to jest dokładne również w tej dziedzinie.

W tym studium nad rozwojem poczucia estetyki u dziecka, stajemy przed dwiema metodami: pierwsza to *metoda obserwacji*, polegająca na analizowaniu różnych wytworów dziecka w celu wydobycia z nich elementu estetycznego i przeanalizowania jego relacji. Bada ona również zachowanie dziecka postawionego przed pięknymi rzeczami. Drugą jest *metoda eksperymentalna*. I to wyłącznie nią zajmiemy się w niniejszej pracy.

W chwili obecnej liczne są już eksperymentalne badania prowadzone na dzieciach w Ameryce, Angli i Niemczech. Prowadzone przede wszystkim przez psychologów-pedagogów, miały głównie cel praktyczny: wypracowanie naukowej podstawy dla edukacji estetycznej młodzieży na podstawie danych dotyczących rozwoju odczuć estetycznych dzieci w różnym wieku. Z drugiej strony, w razie niewydolności dzieci, pojęcia nabyte w sposób eksperymentalny mogłyby dać wskazówki odnośnie do edukacyjnych metod doskonalenia. Ten dydaktyczny cel czasami sprawiał, że tracono z oczu właściwy, naukowy punkt widzenia oraz teorie estetyki. Rodzaj doświadczenia może się zmieniać zależnie od tego, czy stawiamy sobie za cel pogłębienie tego pierwszego, czy tego drugiego punktu. Niemniej jednak prawdą jest, iż te dwa cele są ściśle współzależne między sobą, przede wszystkim w koncepcji estetyki socjologicznej.

Doświadczenia można podzielić na dwie duże grupy, zależnie od celu, jaki pragniemy osiągnąć: *badanie odczuć estetycznych prostych* (lub niższych) i *badanie odczuć estetycznych złożonych* (lub wyższych).

Dla tej pierwszej grupy podstawowe doświadczenia z estetyki były powtarzane na dzieciach. Polegały na zbadaniu, czy proste wrażenia, w szczególności dźwięki, kolory, formy, budzą u dziecka te same oceny estetyczne, co u dorosłego.

LICHTENBERGER badał wrażenie wywierane przez melodię i rytm na dzieciach w różnym wieku. Różnica nie występuje bardzo wyraźnie u dzieci w wieku od 6 do 8 lat; występuje wyraźnie poczynając od dziewiątego roku życia. Rytm wywiera większe wrażenie niż melodia, podobnie zapamiętywanie rytmu jest lepsze od zapamiętywania dźwięków muzyki.

Do badań estetycznych nad kolorami trzeba było najpierw sprawdzić rozwój poczucia chromatyki u dziecka i jego predylekcję do oddzielnych barw. Badania w tym kierunku są bardzo liczne. Wiedzano już, że dzieci mają szczególne upodobanie do żywych barw. Według PREYERA, dzieci wolą kolor żółty (metoda znakowania), a zdaniem BINETA (metoda rozpoznawania) i BALDWINA (metoda dynamogeniczna) — błękit. Według SCHUYTENA (szkoły w Antwerpii), ulubione kolory dzieci obu płci (10–15 lat) to niebieski, czerwony i fiolet, podczas gdy biały, pomarańczowy i czarny są najbardziej odsuwane; żółty i zielony zajmują miejsce pośrednie.

MONROE, profesor z Westfield (Stany Zjednoczone), prowadził badania na dzieciach w wieku 3–6 lat; dziewczynki na ogół łatwiej rozróżniają kolory i lepiej zapamiętują ich nazwy niż chłopcy; ta wyższość zaznacza się najlepiej około 7. roku życia. Czerwony jest kolorem, który dzieci najbardziej lubią i najlepiej zapamiętują; odgrywa on również największą rolę w połączeniach; za nim idzie niebieski. Kolory najmniej lubiane i najtrudniej rozróżniane przez dzieci to pomarańczowy i fioletowy. Dzieci pochodzenia irlandzkiego najbardziej lubią zielen. Małe dzieci łatwiej odróżniają kolory niż zapamiętują ich nazwy. Niektóre dzieci odróżniają łatwiej biel i czerń niż barwy spektralne. Wśród 400 przebadanych dzieci stwierdzono wielkie różnice indywidualne.

Według MEUMANNA, najbardziej lubianymi kolorami są niebieski, czerwony i żółty. Oceny dotyczące kolorów i wymiarów wydawały się bardzo stanowcze, podczas gdy podział linii pozostawia małe dzieci obojętnymi. ENGELSPERGER i ZIEGLER stwierdzili upodobanie do pupury-fioletu, a następnie do ciemnoniebieskiego i fioletu, AARS do niebieskiego, LOBSIEN do czerwonego, a następnie niebieskiego. Zdaniem WINCHA, dziewczęta (7–15 lat) wolą niebieski, następnie czerwony, zielony i żółty; to samo zjawisko widzimy u dorosłych kobiet. Co do chłopców, czerwień lubią tylko klasy niższe, później zaś uprzywilejowany jest niebieski; dorośli mężczyźni przejawiali tę samą skłonność do niebieskiego. Ta różnorodność gustów u dzieci wydaje się nam naturalna, mimo że w niektó-

rych przypadkach mogłaby być spowodowana nierównością zastosowanych metod. Główną różnicą wobec dorosłego jest upodobanie, często wyraźne u dzieci, do żółtego, którego dorośli nie wybierają nigdy.

Pominiemy milczeniem rozwój wycucia chromatyki wraz z wiekiem, od pierwszych percepcji kolorów, a także rozwój języka związanego z kolorami, pomimo bardzo interesujących doświadczeń i obserwacji Mc DOUGALLA, SCHAEFFERA, MISS SHINN, DECROLY'EGO i pani DEGAND, pani WOOLLEY, GRABINIEGO, pani DESCOEDRES i in.

Z badań tych wynika, że wycucie kolorów jest lepiej rozwinięte u dziewcząt niż u chłopców; w niektórych przypadkach ta różnica wydała się wręcz znaczna. Fakt ten potwierdza KERSCHENSTEINER, który uważa, że dziewczęta są zdolniejsze od chłopców w zdobnictwie kolorystycznym. Ta wyższość jest zarazem czuciowa, jak i werbalna. I przeciwnie, chłopcy wykazują się wyższością względem wycucia form i są zdolniejsi do rysunku (ENGELSPERGER i ZIEGLER, KERSCHENSTEINER).

Co się tyczy nasycenia, COHN uważa, że dzieci, ogólnie rzecz biorąc, wolą kolory nasycone. JONES odnotował znaczny wzrost wrażliwości na kolory nasycone u dzieci w wieku szkolnym¹; jest ona dwu- lub nawet trzykrotnie wyższa w wieku lat 14 niż 6 lub 7. Stąd można wnioskować, że podobnie czułość rozróżniania tonów zwiększa się podczas nauki w szkole. Dziewczęta wyprzedzają chłopców w wieku około 5–7 lat; później chłopcy biorą górę. Niemniej, badane pod tym względem dorosłe kobiety wykazywały lepiej rozwinięte wycucie chromatyki niż mężczyźni. W wieku 7–11 lat, JONES stwierdza zatrzymanie się w rozwoju wycucia chromatyki; bardzo uprzywilejowany jest rok dwunasty. Chłopcy przejawiali większą wrażliwość na niebieski i zielony, dziewczynki na czerwony i żółty. Doświadczenia te są interesujące, bowiem pozwalają dojrzeć możliwość wycucia chromatyki. Pani CALKINS, uważa, że zainteresowanie szczegółami i kolorem szybko zmniejsza się wraz z wiekiem, podczas gdy wzrasta rola sugestii i ekspresji.

MEUMANN badał upodobania do połączeń kolorów u dzieci w wieku 7–14 lat. Najbardziej podobały się barwy kontrastowe. Zastosował on również linie podzielone na wiele odcinków, kąty proste i trójkąty, o zmiennej długości boków. W taki sam sposób można pokazywać także elipsy o różnych osiach, krzyże o nierównych ramionach itp. Zgodnie z ogólną zasadą (WITMER), najbardziej podoba się całkowita symetria (1:1) bądź relacje najbliższe złotemu podziałowi (5:8, 8:13, 13:21).

GRÜNEWALD pokazywał dzieciom litery, cyfry; DÜRING — wzory pisma.

¹ Wzrost wrażliwości, czyli wysubtelnienie gustu.

Zgłębianie *odczucia estetycznego złożonego* obejmuje badania mające na celu analizę wrażliwości dziecka na wyższe wrażenia estetyczne, nawet artystyczne. Tu należy dokonać rozróżnienia pomiędzy naturalnym rozwojem poczucia estetyki i wpływu wywieranego przez wyuczanie poczucia estetyki. Pokazuje się dzieciom dzieła sztuki lub ich reprodukcje; stawia się następujące pytanie: „Co wam się podoba w tym obrazku i dlaczego?” Bądź też, przy przedstawianiu wielu przedmiotów, pyta się, który z nich podoba się najbardziej i dlaczego. Stawiane pytania powinny mieć zawsze charakter ogólny, a nie wiązać się ze szczegółami. Należy unikać niebezpieczeństwa związanego z przypisywaniem dzieciom takiego samego rozumienia estetyki, co dorosłym; błędem byłoby wybieranie dla celów edukacji estetycznej dzieci rycin, które nam podobają się najbardziej.

Największą liczbę tych badań wykonał MEUMANN i jego szkoła; unaocznily one ważny fakt, iż estetyczne oceny dzieci całkowicie różnią się od ocen dorosłego i że poczucie estetyki rozwija się bardzo wolno. Tak więc, nauczyciel ALBIN pokazywał chłopcom w wieku 7–18 lat dwie ryciny, jedną impresjonistyczną, a drugą realistyczną; stwierdził, że z wiekiem upodobanie do ryciny impresjonistycznej staje się coraz bardziej powszechne, kosztem obrazu realistycznego. Autor zauważył ponadto, iż oceny dzieci rzadko jedynie wiążą się z wyobrażeniem artystycznym i że o wiele bardziej wiążą się z tematem obrazów. W ten sam sposób dokonują oceny dorośli nie wyrobieni estetycznie. Zatem w doświadczeniach ALBINA dzieciom brak rzeczywistej oceny estetycznej. Chłopcy używali bardzo wielu określeń estetycznych; rycina impresjonistyczna jest opisywana jako szara, szarawa, siwiejąca, smutna, spokojna, dzika, zaniedbana, piękna itd. Wyrażenia te nie odnoszą się do dzieła sztuki, lecz do pejzażu ujętego z jego rzeczywistością, do treści obrazu. Zdaniem autora jednakże, te określniki ukazują, że dzieci zaczynają okazywać wrażliwość na dzieła sztuki. Podobne doświadczenia wykonywane były również przez BAYERA i przez *Société des Instituteurs* [Towarzystwo Nauczycielskie] z Lipska.

FRIEDR. SCHMIDT eksperymentował z 45 chłopcami ze szkół podstawowych (w wieku do 14 lat); dzieci wybrano spośród najlepszych i najmniej zdolnych z każdej klasy. Za pomocą epidiaskopu pokazywano dwie ryciny. Autor stwierdził, że ocen estetycznych jako takich nie dało się, że tak powiemy, stwierdzić. Wzorem MEUMANNA, nazywa on „estetycznymi” oceny związane wyłącznie z oceną artystyczną¹. Na 45 przebadanych dzieci, jedno tylko (z wyższego oddziału) wydało ocenę, która została uznana za estetyczną; przedstawiamy ją tutaj tytułem przykładu: „Zapada wieczór i to jest bardzo dobrze naryso-

¹ Praca ta nie została jeszcze opublikowana, przynajmniej zgodnie z naszą wiedzą; kreśli-my jej krótki zarys za MEUMANNEM.

wane, bo cień i dwie małe dziewczynki są dobrze zrobione i obrazek przedstawia zimę w sposób bardzo prawdziwy. Ten, co to narysował, musi być artystą”. Tu MEUMANN wyraża zdziwienie, iż tylko jedno dziecko na 45 uczniów wybranych ze wszystkich stopni nauczania podstawowego (do lat 14) pomyślało o artyście i o jego dziele. Jednakże dość liczne oceny, przede wszystkim w klasach wyższych i u uczniów zdolniejszych, noszą znamię *Einfühlung*, czyli ożywiają oni obraz poprzez treść afektywną.

F. MÜLLER eksperymentował z dziećmi i dorosłymi w celu prześledzenia ewolucji poczucia estetyki. Za czynniki estetyczne uznał: uwagę skierowaną na osobę, punkt widzenia i wiedzę artysty, znajomość kolorów i jasności, kompozycję (usytuowanie postaci, ich wzajemne odniesienia), emotywny charakter dzieła (sposoby wyrażania uczuć), charakterystykę postaci; wszystko to, co wiąże się z techniką.

Za testy posłużyły: 1) dwa portrety: pierwszy przedstawiał przystojnego mężczyznę, ale bez wartości artystycznej, drugi mężczyznę brzydkiego, ale portret był oddany w sposób artystyczny; 2) druga grupa obejmowała obraz impresjonistyczny, drugi przedstawiający lwy, trzeci zaś miał charakter patriotyczny.

Uzyskane wyniki wykazały wzrost ocen estetycznych. Im młodsze są dzieci, tym liczniejsze są oceny pozaestetyczne; najmłodsze interesują się tylko tematem. W większości przypadków obraz nie jest uznawany za dzieło sztuki. Dzieci oceniają kolory z największą łatwością, podczas gdy elementy przestrzenne przedstawiają sumę większych trudności, zaś ogólne wrażenie i stosunek części do całości są wymieniane tylko przez niewielu. Jeszcze później pojawia się zrozumienie punktu widzenia artysty; pojawia się ono najpierw w związku z jakimś detalem, kolorem, natężeniem światła, a dopiero potem obejmuje obraz w całości jako będący dziełem artysty.

Zdaniem tegoż autora, ocena niewykształconych ludzi dorosłych jest identyczna z oceną najmłodszych dzieci. Skupiają się oni na temacie obrazu, a nie uznają jego strony artystycznej, nie zaprzatając sobie głowy artystą. Najniższy stopień zajmują oceny robotników fabrycznych, schodzi on poniżej poziomu ocen dzieci ze szkół, ponieważ nie potrafią oni bez trudności wyróżnić tematu obrazu. To zrozumienie zakłócają czasami skłonności typu politycznego.

DEHNING prowadził podobne doświadczenia z dziećmi i wielką liczbą robotników niewykwalifikowanych i innych oraz pracowników handlowych; stwierdził u wyrobników sztuki (rysowników, litografów, drzeworytników) istnienie ocen estetycznych wyższego rzędu. Robotnicy nie zajmujący się rysunkiem wypowiadali oceny wiążące się prawie wyłącznie z tematem, bez brania pod uwagę artystycznej strony obrazu. Oceny wykształconych dorosłych przedstawiają pewien zakres estetyczny, lecz tu ujawniają się wielkie różnice indywidualne. I wreszcie, próbie zostali poddani sami artyści. Ich opinia pozostaje w opozycji do opinii ludzi niewykształconych, ponieważ wartość obrazu spro-

wadzają oni wyłącznie do strony technicznej, do środków wykonania i do *stylu* uprawianego przez artystę.

Pani HOESCH-ERNST nie udało się odnotować żadnego postępu w punkcie widzenia oceny estetycznej w szkole podstawowej (patrz s. 101). Ta sama autorka opisuje pewien dość dziwny fakt, który stwierdziła w jednej ze szkół poprawczych w Anglii: niektóre bardzo małe dzieci przejawiały ocenę estetyczną znacząco subtelną; można by sądzić, że mają prawdziwą intuicję dla rzeczy pięknych i że znika ona u starszych dzieci pod wpływem refleksji i szkoły. Dostrzeżono częsty wybór obrazów religijnych. Jednakże ogólnie rzecz biorąc, także tutaj przeważają preferencje dla samego tematu. Mimo to, oceny przedstawiały sobą więcej cech indywidualnych niż w szkole podstawowej, co można wyjaśnić nienormalnymi warunkami, w jakich żyły te dzieci, które rozwinęły swoją indywidualność wcześniej. Przedwczesność estetyczna u niektórych dzieci dała się także zauważyć w doświadczeniach SCHOEBLERA i DEHNINGA.

W tym samym porządku myślowym eksperymentowała pani MARY CALKINS, w celu zdania sobie sprawy z rodzaju reakcji estetycznej w różnym wieku. Jeśli pokazuje się te same obrazy dzieciom w różnym wieku oraz dorosłym, stwierdza się prawdziwy rozwój gustu. Tak więc, pokazywano trzy portrety kobiet, a dzieci musiały wybierać i podać powody swojego wyboru. Najmłodsze dzieci przyciągał portret kolorowy; w uzasadnieniu nadawały często ważność jakiemś bardzo drobnemu szczegółowi, udowadniając w ten sposób, że trochę im trudno stworzyć sobie ideę całości.

Wydaje nam się interesujące podać na tym miejscu opinię MEUMANNA¹ odnośnie do zasięgu tych doświadczeń, których większość wykonano w jego laboratorium. Można postawić dwa obszerne pytania — powiada MEUMANN; *czy ten rozwój zmysłu estetycznego jest zjawiskiem czysto rozwojowym? czy może jest mieszanym wytworem ewolucji i edukacji?* A następnie: *Czy zmysłu estetycznego jako takiego można nauczyć i w jakim stopniu?*

Eksperymentowanie estetyczne wykazało w sposób jak najbardziej ewidentny wyuczalność zmysłu estetycznego, i to w bardzo szerokim zakresie dla każdego. Otóż wrażenia takie, jak połączenia kolorów, podziały linii itp. najpierw pozostawiają obserwatora obojętnym, a po pewnym czasie udaje im się spowodować albo określony wpływ estetyczny, albo niezadowolenie; ekscytacje nieaktywne stały się zatem aktywne; wrażenia początkowo słabe lub „nieokreślone” na dłuższą metę wywierają skutek intensywny, miły bądź niemiły. To, co przedtem się nie podobało, może się podobać później, i na odwrót. Jest to silny wpływ przyzwyczajania². Otóż każde przy-

¹ *Vorlesungen zur Einführung in die exper. Pädagogik*, t. I.

² Widzimy w tym potwierdzenie zasady *wzmocnienia* lub *podniesienia stopnia estetycznego* u FECHNERA.

zwyczajenie jest niczym innym jak ćwiczeniem. Ćwiczenie i przyzwyczajenie są środkami, których mistrzem jest wychowawca. Od chwili, gdy eksperyment udowodnił, iż reakcje estetyczne człowieka są wyuczalne, obowiązek ich uczenia zdaje się jeszcze bardziej wyraźny i jeszcze bardziej naglący niż dawniej.

Ta edukacja estetyczna powinna polegać: 1) na wysubtelnianiu i nasilaniu reakcji afektywnej jako takiej poprzez ćwiczenie, czyli za pomocą odpowiednich, ponawianych pobudzeń. Wrażenia, początkowo obojętne, przybiorą ton uczuciowy, te zaś, które były słabe, staną się silne. Dzieci pozostawione same sobie okazują zmysł estetyczny należący do tych najbardziej podstawowych. Uczenie poczucia estetyki można prowadzić częściowo poprzez analizę (której towarzyszy rozmowa) obrazów, z nakierowaniem uwagi ku środkom artystycznym, jakimi posługuje się malarz, kiedy przekształca jakiś naturalny przedmiot w przedmiot artystyczny, częściowo poprzez studiowanie techniki, znajomości perspektywy, zastosowania kolorów, kontrastów świetlnych; i wreszcie częściowo poprzez budzenie odczuć estetycznych tworzonych przez naturę: barwy, barwne cienie, piękno linii, budzone uczucia, przede wszystkim zaś różnica pomiędzy wrażeniem spowodowanym przez naturę a tym, które budzi dzieło sztuki. 2) Edukacja estetyczna powinna nadto polegać na skierowaniu uwagi ku wrażeniom słabym, którym w ten sposób udaje się przeniknąć do apercpcji. Ich rola została ukazana w badaniach KOCHA. 3) I przeciwnie, niektóre odczucia powinny być hamowane; uwaga powinna zostać odwrócona zarówno od tych odczuć, jak i od ich bodźców.

Doświadczenia DEHNINGA po raz pierwszy dotknęły kwestii poznania, w jakim stopniu zmysł estetyczny jest wyuczalny w różnym wieku. W tym celu uczniów porównywano z dorosłymi w tym, co się tyczy ich stwierdzeń typu estetycznego. Z tych badań MEUMANN wyciąga następujące wnioski:

1. Ocena estetyczna pojawia się dopiero po ukończeniu dziesięciu lat. Około 13. roku życia pojawiają się spontaniczne oceny związane z całością dzieła sztuki; poczynając od 16 lat oraz dzięki wpływowi uzyskanego wykształcenia, te oceny mogą stanowić zasadę ogólną.

2. Pozostają one w zależności od ogólnych uzdolnień klasy.

3. Nie zauważa się różnicy pomiędzy płciami.

4. Obrazy wartościowe są odróżniane od tych pozbawionych wartości już poczynając od 10. roku życia, ale ocena nabiera pewności od 13 lat.

5. Po nabyciu artystycznego zrozumienia, utrwała się ono poczynając od dziesiątego roku życia; poniżej tego wieku ledwie się utrzymuje wpływ wywierany przez kolory, a dzieci schodzą coraz bardziej do poziomu stadium pierwotnego, kiedy to interesuje je tylko temat.

6. Jako skutek pedagogiczny pojawia się konieczność budzenia i wywierania poczucia estetyki u dzieci z trzech ostatnich lat szkoły podstawowej za pomocą dobrych obrazów. W szkołach średnich również niezbędny jest edukacyjny wpływ; dzięki temu wpływowi, osąd dojrzewa, a życie uczuciowe ucznia bardzo się wzbogaca. Obrazy mierne powinny zostać usunięte ze wszystkich szkół.

7. Ogólnie rzecz ujmując, ocena estetyczna uczniów przechodzi przez trzy stadia; 1) w pierwszym brany jest pod uwagę jeden detal, zależnie od tego, czy się podoba, czy nie, bez żadnego pojmowania całości czy wrażenia wywołanego przez całość;

2) w drugim ocena dotyczy jeszcze części obrazu: jednakże pojawia się idea pewnej charakterystyki całości (zdaniem DEHNINGA, charakterystyka ta ukazuje stopnie); 3) i wreszcie, wpływ wywierany przez całość obrazu staje się punktem kulminacyjnym oceny, a detale zostają podporządkowane idei całości (ta kategoria także obejmuje stopnie). Idea związana z artystą może być obecna lub nieobecna we wszystkich trzech stopniach oceny estetycznej.

Z reguły uczniowie szkoły podstawowej nie dochodzą do trzeciego stopnia; może to zająć u kilkorga dzieci bardzo uzdolnionych artystycznie albo otrzymujących w domu pewną kulturę artystyczną.

Wynika stąd, jak powiada MEUMANN, że powinniśmy w szkołach dokonywać roztropniejszego doboru obrazów i dzieł sztuki; powinny one pozostawać w relacji do rosnącego zrozumienia uczniów. Dla małych dzieci są to konkretne przedstawienia prac człowieka, scen ze zwierzętami, scen na łonie przyrody, które interesują dzieci i są dla nich przystępne. Dla najmłodszych będą to osobne przedmioty, ludzie i zwierzęta; mało sytuacji, jeszcze mniej samych pejzaży¹. Należy unikać efektu perspektywy.

Z wiekiem na miejscu będą obrazy budzące odczucia; trzeba dobierać rzeczy wartościowe. Fakt, że młodszy uczeń nie oceniają jeszcze obrazów jako dzieł sztuki nie stanowi przyczyny dla ich wydalenia ze szkoły. Kontemplacja dzieł pięknych przedstawia dla młodszych uczniów wagę emocjonalną ogólnego rodzaju, nawet przy braku określonego efektu estetycznego. Stwarza u ucznia dobre przyzwyczajenie, upodobanie do rzeczy pięknych; rozwija w nim kryterium konieczne dla odróżniania rzeczy pięknych od brzydkich; budzi w nim wartościowe przedstawienia wyobrazeniowe i uczucia, które wzbogacają jego życie wewnętrzne. Jednakże wykształcanie się wartościowych ocen estetycznych, wzbudzanych przez widok dzieł sztuki, wymaga pewnej kultury ogólnej i estetycznej znacznie szerszej niż ta, jaką pobiera większość uczniów. Stąd rodzi się ważność nauki rysunku i modelowania, jako że ta nauka ukierunkowuje uwagę uczniów na technikę i na samo dzieło sztuki.

Zgodnie z uwagami MEUMANNA, właściwy świat sztuki jest wciąż zupełnie zamknięty dla najmłodszych dzieci ze szkoły podstawowej, podczas gdy podstawowe odniesienia estetyczne, takie jak połączenia kolorów, kombinacje dźwięków, kształty i kontury przedmiotów, są dostępne ich pojmowaniu. Tak więc edukacja estetyczna może być stosowana tylko w pewnych granicach. MEUMANN powiada, że dobór dzieł sztuki do użytku szkolnego zgodnie z oceną dorosłych, bez uprzedniego określenia poziomu zmysłu estetycznego dziecka, byłby czymś takim, jakby dawano mu do rąk podręczniki bez znajomości jego wiedzy naukowej.

Ukierunkowanie uwagi uczniów ku dziełu sztuki jest podstawowym warunkiem powodzenia. MEUMANN przytacza wiele przypadków, które dowodzą tego w sposób rozstrzygający. Dzieci nie mają żadnej odruchowej skłonności do dostrzegania produkcji artystycznych (uwagi W. DIERKSA, O'SHEA, do których dołączyć można uwagi SCHUYTENA).

¹ W tym względzie, por. także stadia zrozumienia intelektualnego obrazów, podane u MEUMANNA: *Vorlesungen zur Einführung in die exper. Pädagogik*, t. I, Leipzig, wyd. przez Engelmann, 1911, s. 281 i 305.

CZEŚĆ DRUGA

SZKOŁA ŚREDNIA

I. METODA I TECHNIKA

Nasze badania były prowadzone drogą eksperymentalną, na 823 dzieciach i młodzieży w wieku od 10 do 20 lat. Metoda ankiet była nazbyt żywo krytykowana na to, aby było konieczne tu do niej powracać; można ją stosować jedynie jako uzupełnienie innych badań, o zakresie bardziej naukowym. Nasza metoda jest zatem eksperymentalna; polega na porównywaniu i wyborze, a otóż wybierać znaczy oceniać. Ponadto, prosimy uczniów o sformułowanie ich oceny. Doświadczenia są więc dostępne dla wszystkich, ale pytanie: dlaczego? otwiera przed uczniami możliwość podania uzasadnienia, nawet tego najgłębszego. Te odpowiedzi uczniów stanowiły przedmiot studium, najdokładniejszego z możliwych. Były one starannie analizowane i rozbierane, w celu wyłonienia z nich najróżniejszych składowych. Oczywiście należało dokonać pierwszego rozróżnienia, które polega na oddzieleniu elementów *estetycznych* od elementów *anestetycznych* (innymi słowy, *pozaestetycznych*). Jeśli chodzi o te pierwsze, potrzebują one klasyfikacji, zgodnie z obejmowaną przez nie dziedziną (domena sztuki, domena piękna w przyrodzie). Każda dziedzina została z kolei podzielona na jeszcze prostsze elementy składowe, tu zaś ciekawe będzie prześledzenie ewolucji odpowiednio do wieku i płci. W ten sposób przy ostatecznej analizie mogliśmy ułożyć *krzywe*, a niektóre z nich zostały przedstawione w tej pracy. Różnice pomiędzy płciami nie zostały dostrzeżone w doświadczeniach szkoły MEUMANNA prawdopodobnie dlatego, że ich analizy nie posunięto dostatecznie daleko. My jednakże nie poprowadziliśmy analizy do ostatecznych granic, z obawy o wprowadzenie do wniosków z eksperymentów uwag ubocznych lub bezwartościowych.

Inne interesujące fakty, których nie dało się wyrazić krzywymi, bowiem nie poddawały się pomiarowi ilościowemu, lecz ocenie typu jedynie jakościowego, zostały starannie zebrane i dodane do rozmaitych charakterystyk.

Metodą ogólną była metoda wyboru, w tej zaś przyjęliśmy postępowanie zwane „rezyduum” lub „eliminacji”, polegające na porównywaniu serii uczniów możliwie jak najbardziej jednorodnych, które różniły się między sobą jednym jedynym czynnikiem: niewiadomą, którą właśnie należy określić. W ten sposób, na przykład, działając z dziećmi z tego samego środowiska społecznego i w tym samym wieku, ale z jednej strony chłopcami, a z drugiej dziewczynkami, można określić fakty związane z psychologią różnicującą płcie. Działając wyłącznie z dziećmi tej samej płci, ale w różnym wieku, można wydedukować charakterystykę spowodowaną wiekiem. Nie chcemy temu zaprzeczać: inne wpływy zakłócające, znane bądź nieznane, mogą w niejednakowy sposób występować w różnych seriach. Tu jednak nie grozi nam ten zarzut, jako że każda z naszych serii porównawczych obejmowała jedną klasę dzieci lub nawet dwie klasy równoległe (od 28 do 58 dzieci). Nasze wnioski są zatem rzędu zbiorczego i z definicji zakładają eliminację przypadkowych błędów.

Jako że wiek dzieci był czynnikiem o pierwszorzędnym znaczeniu, musieliśmy wybrać pomiędzy dwiema notacjami: pierwsza polega na sprowadzaniu wniosków do wieku całkowicie identycznego, bez uwzględniania klasy, w której znajdują się uczniowie; wnioski dotyczyłyby więc dzieci 10-, 11-, 12-letnich itd. Druga polega na wyciąganiu wniosków zgodnie z klasą, biorąc średnią wieku będących w niej dzieci. Drugi sposób postępowania nie jest wolny od paru błędów związanych z wiekiem, ponieważ ta sama klasa zawiera uczniów niebędących dokładnie w tym samym wieku, nie zapominajmy jednak, że nasze ustalenia były rzędu zbiorczego i można je było odnieść do średniej wiekowej. Ten drugi sposób notacji wybraliśmy wobec przeświadczenia, iż mały błąd związany z wiekiem zostanie znacząco zrekompensowany przez wielką korzyść — wyciąganie wniosków dotyczących całej klasy, środowiska jednorodnego z punktu widzenia otrzymanego wychowania i rozwoju estetycznego. Uważaliśmy, że indywidualne czy rodzinne wpływy zanikną dzięki zastosowanej metodzie. W efekcie, nasze jednostki (stanowiące punkty obserwacyjne na naszych krzywych), z którymi przyszło nam działać w tych badaniach, były to klasy, w których istniała określona średnia wieku. Nie ma potrzeby przypominać, iż utworzenie każdej jednostki zakładało szczegółowe przestudiowanie odpowiedzi każdego ucznia z osobna.

Musimy tu wspomnieć o pewnych trudnościach interpretacyjnych, notacyjnych, jak również o kilku przyczynach powodujących zakłócenia.

Trudności *interpretacyjne* spowodowane są niemożnością, jaka jest nam dana, ujednoczenia wszystkich warunków eksperymentu, poza jednym. Idealu tego nie da się osiągnąć w doświadczeniu psychologicznym w ogóle. Tak więc, na przykład, chcielibyśmy się dowiedzieć, czy dzieci wolą portrety mężczyzn, dzieci, czy kobiet. Jednakże najpierw jest różnica wiążąca się z artystą

i z jego wykonawstwem. Następnie uczeń wskazuje dany obraz, ponieważ może mu się podobać jakiś detal, a nie całość. Zatem bez pytania pomocniczego: *dlaczego* dana rzecz wydaje się piękniejsza? nie byłoby, że tak powiem, sposobu zorientowania się. Odpowiedź pozwala na poznanie przyczyn wyboru. We wszystkich przypadkach trzeba było obliczać procenty.

Jak zachowywali się uczniowie? Czy mają wiedzę o sztuce i o pokazywanych obrazach? Ogólnie rzecz biorąc, nie podano żadnego wyjaśnienia odnośnie do obrazów, z wyjątkiem serii I (patrz s. 87–88), kiedy to wymieniono tematy obrazów, a to z powodu wielkiej liczby pokazywanych rycin.

W ujęciu teoretycznym, warunki powinny być identyczne dla wszystkich badanych dzieci. Nie panujemy jednak nad wszystkimi okolicznościami. Badacz jest, do pewnego stopnia, panem czasu i odstępów pomiędzy doświadczeniami; tak więc prowadziliśmy badania przez cały tydzień* na tych samych dzieciach.

Są pewnego rodzaju zakłócenia, którym nie sposób zapobiec. Dajmy na to, gwałtowna zmiana temperatury. Mielśmy tego przykład około 8 czerwca 1915 roku w Brukseli, kiedy to temperatura gwałtownie się podniosła, do tego stopnia, że klasy musiały pracować tylko przez pół dnia. Otóż uczniowie byli wówczas albo ospali, albo przeciwnie, pobudzeni. Mogło to wpłynąć na ich wybór. Przy pokazywaniu im wielu krajobrazów, wśród których znajdowałyby się morze, mogliby dać pierwszeństwo temu ostatniemu.

Jest także przedział czasu dany każdemu doświadczeniu. Pomimo wszystko, nie może on być zawsze taki sam. Każdy seans trwał czterdzieści pięć minut, ale czas ten był nieraz skracany przez jakąś przypadkową okoliczność.

Czas ten, wciąż ten sam, może jednak zostać nierówno rozdzielony w zależności od liczby uczniów w klasach. Szczęśliwym zbiegiem okoliczności, ten rozkład czasu wyrównuje się, bowiem klasy niższe, mimo że bardziej liczne, składają się z młodszych uczniów, którzy nie zatrzymują się za bardzo przed obrazami, mimo że daje im się cały niezbędny czas. I przeciwnie, uczniowie klas wyższych, mniej liczni, dłużej kontemplują wystawione obrazy. Dzieje się tak odruchowo.

Najważniejszym faktem w doświadczeniach tego rodzaju, podstawą wszelkiego rodzaju eksperymentów, jest naprawdę znamieną szczerą dzieci! Wszystkie one są szczerze, bardzo się starają i przestrzegają wszystkich reguł. Co ciekawsze, to małe dzieci zachowują się najlepiej pod tym względem. Zachowują ciszę, czasem zakrywają dłonią zeszyt. Zeszyty pozostają zamknięte, kiedy uczniowie wstają, żeby podejść do obrazu.

* Świat francuskojęzyczny używa tu określenia: osiem dni — przyp. tłum.

Doświadczenia prowadzono w latach 1913–1914 i 1914–1915 w szkołach aglomeracji miasta Brukseli i obejmują dwie bardzo różne części.

I. — Część pierwsza składa się z badań wykonanych na 322 dzieciach, chłopcach i dziewczętach w wieku od 10 do 18 lat, *uczniach szkół średnich* jednej z gmin brukselskiej aglomeracji.

Dzieci wywodziły się ze środowisk mieszczańskich (drobnego i średniego), z kilkoma wyjątkami, w większości dobrze sytuowanego. Pani doktor Joteyko, podczas mojej nieobecności w Brukseli, zechciała łaskawie zająć się stroną eksperymentalną tej serii badań i przesłać mi dokumentację z Brukseli do Paryża (w roku 1915), gdzie przebywałam w celu uzupełnienia studiów i obrony doktoratu. Tu miałam możliwość przejrzenia wyników, które posłużyły za podstawę niniejszego opracowania.

II. — Część druga zawiera badania, które udało mi się wykonać na 346 dzieciach, chłopcach i dziewczętach w wieku od 10 lat i 9 miesięcy do 13 lat i 9 miesięcy, *uczniach szkół podstawowych* tejże gminy. Dzieci należały do najbiedniejszej klasy w mieście. Ponadto te same doświadczenia zostały powtórzone na 155 *uczniach szkół pedagogicznych* prowincji Hainaut, w wieku od 16 do 20 lat (wychowawczyni w Mons, wychowawcy w Charleroi). Ci młodzieńcy i dziewczęta, które przygotowują się do nauczania początkowego, są w większości absolwentami szkół podstawowych prowincji Hainaut (to dzieci robotników lub drobnych urzędników).

To sprowadza liczbę przebadanych uczniów z tej drugiej serii do 501. Jako że ta seria doświadczeń została ukończona w lipcu 1914 roku, udałam się na wakacje do Polski, zabierając z sobą dokumentację w celu jej przestudiowania. Parę dni później wybuchła wojna europejska i nie mogłam wrócić do Brukseli. Dokumentacja badawcza została przestudiowana w Wilkomirze (Litwa) i pozostała tam w trakcie ewakuacji miasta. Niemniej udało mi się zabrać moje studium napisane na podstawie tej dokumentacji i to nim się posłużyłam przy niniejszej pracy. Ponieważ jednak zabrakło oryginalnej dokumentacji, zmuszona byłam, siłą rzeczy, znacznie skrócić analizę części badań.

Obie serie wyżej wymienionych doświadczeń różnią się między sobą nie tylko przez fakt, iż wykonywano je z udziałem dzieci należących do różnych środowisk, lecz nadto dlatego, że zastosowane testy (ryciny czarne i kolorowe itp.) nie były takie same. Tym sposobem porównanie obu serii jest bezwzględnie niemożliwe. Z pewnością, gdyby przyczyniły się do tego okoliczności, ustanowilibyśmy serie równoległe, w celu przestudiowania wpływu środowiska społecznego w sposób bardziej pogłębiony. Realizację tego projektu rezerwujemy sobie na przyszłość.

Nasze badania miały dwojaki cel: po pierwsze, naszym pragnieniem było poczynić wkład naukowy w analizę rozwoju zmysłu estetycznego u dziecka. Sądzymy bowiem, iż odnowa estetyki eksperymentalnej, jakże silnie się jawi w naszych czasach, zakłada poznanie estogenezy, podobnie jak psychogeneza czy psychologia genetyczna była odnową psychologii.

Po drugie, widzimy w tym zasięg według porządku pedagogicznego: racjonalne wychowanie estetyczne może się opierać wyłącznie na naukowej wiedzy o odczuciach estetycznych dziecka, o ich rozwoju zgodnie z wiekiem, płcią, sytuacją społeczną. A oto prace tego typu prowadzono jedynie w Anglii, Stanach Zjednoczonych i w Niemczech, wcale zaś we Francji czy w Belgii, krajach znanych z gustu estetycznego i produkcji artystycznej. Tak więc sądzymy, że badania te mogą mieć oddźwięk w pedagogice.

Esaj ten stanowi studium nad rozwojem zmysłu estetycznego w odniesieniu do wieku i płci. Nie brano w nim zupełnie pod uwagę strony indywidualnej. Po pracy tej nastąpi rozprawa o indywidualnej estetyce eksperymentalnej, jak również studium o wychowaniu estetycznym i jego roli w życiu społecznym.

*
* *

Kiedy wchodzimy do klasy, przez kilka chwil zwracamy się do uczniów. Wyjaśniamy im, że prowadzona ankieta ma na celu zbadanie gustu estetycznego u chłopców i dziewcząt. Doświadczenia, do których przystąpimy za chwilę, będą na tym polegać. Przyczepimy na chwilę na tablicy kolejne serie plansz, przedstawiających reprodukcje obrazów, pejzaży, postaci ludzkich itd. Uczniowie będą podchodzić grupkami po pięciu — sześciu, przyjrzą się uważnie obrazom przez parę chwil, zapamiętają numer tego, który wyda im się najładniejszy i powrócą na swoje miejsce. Na kartce papieru, na której będzie nazwisko i imię, wiek, nazwa klasy i szkoły oraz aktualna data, odpowiedzą pisemnie na dwa pytania:

„1° *Jaki jest numer obrazka, który wydaje ci się najładniejszy?*

2° *Umotywuuj ten wybór, tzn. jest odpowiedz na pytanie: dlaczego wybrany obrazek wydaje się najładniejszy?*”

Nie prosimy o dokładny opis obrazu ani o dokonanie jego analizy. Ponieważ ciekawie jest znać gust każdego ucznia z osobna, prosimy uczniów, żeby powstrzymali się od przekazywania sobie nawzajem własnych wrażeń. Tak naprawdę, pilnujemy ich podczas całego doświadczenia. Uczniowie będą pozostawieni sami sobie, a bez pomocy nauczyciela będą odpowiadać z całkowitą szczerością. Ta swobodna ankieta w żaden sposób nie narusza szkolnej odpowiedzialności uczniów. Szczera i indywidualna opinia każdego ucznia jest absolutnie konieczna. Wszystko to tłumaczy się uczniom w słowach, które zmieniają się zależnie od badanej klasy.

Grupy uczniów kolejno podchodzą do tablicy, a ci, którzy skończyli, od razu piszą, dalej przyglądając się tablicy z daleka. Nigdy nie przedłuża się doświadczenia ponad trzy kwadranse. Zauważmy, że seria doświadczeń wykonana w szkołach średnich wymagała od każdej klasy trzech serii po trzy kwadranse, podczas gdy doświadczenia wykonywane w szkołach podstawowych wymagały od każdej klasy tylko jednego seansu.

Jak już wspominaliśmy, odpowiedzi uczniów były w klasie udzielane pisemnie. Wyjątek stanowił czwarty rok szkoły podstawowej, który miał pewne trudności z pisaniem; ci uczniowie byli pytani osobno w gabinecie dyrektora. Zauważmy, że uczniowie z odpowiedniej klasy średniej (IV przygotowawcza) potrafili sobie świetnie poradzić ze zredagowaniem tekstu, mimo że byli młodsi (10 lat i 2 miesiące) niż IV klasa szkoły podstawowej (11 lat). W zasadzie zalecamy zbiorowy sposób postępowania, który pozostawia uczniowi większą swobodę w odpowiedziach i zachęca go do szczerości.

Zauważmy, że postawionego pytania: który z obrazków jest najładniejszy? nie można zastąpić innym, takim oto: który się wam najbardziej podoba? Przecież coś może się podobać z przyczyn pozaestetycznych. To bardzo ważne, a mogliśmy się upewnić podczas doświadczeń próbnych, jak łatwo nie poznać estetycznego punktu widzenia, kiedy pytanie nie zostanie postawione bardzo przejrzysto.

Z drugiej strony, nie stawiamy pytania: który z obrazków jest najbardziej artystyczny? Byłaby to krepująca sugestia, nastawienie umysłu ucznia w określonym kierunku, gdy tymczasem pragniemy pozostawić go samemu sobie i dać mu pełną swobodę oceny.

Bywa tak, że nauczyciel obecny podczas badań, przez nadmiar gorliwości, nieświadomie zakłóca ich właściwe wykonanie. Taki nauczyciel, dla dobra uczniów, zaczyna analizować wystawione obrazki: to jest REMBRANDT, wielki mistrz światłocienia! To zawdzięczamy VAN DYCKOWI, wielkiemu malarzowi flamandzkiemu! Inny czyta odpowiedzi uczniów i uśmiecha się przy niektórych zdaniach. Wreszcie zdarza się, że nauczyciel wynotowuje błędy ortograficzne popełnione przez uczniów, w celu podania ich dyrektorowi, bądź prowadzi konwersację z uczniami, którzy ukończyli część swoich badań. Nie musimy nadmieniać, że takie wynotowywanie błędów ortograficznych nie tylko rozprasza uczniów, lecz powstrzymuje ich od doboru niektórych słów.

W celu uniknięcia tych komplikacji, należy na wstępie uzgodnić z nauczycielem warunki, jakich należy przestrzegać, a wówczas nauczyciel stanie się najlepszym ze współpracowników. Musi panować całkowita cisza, uwagi ucznia nie powinno rozpraszać nic obcego prowadzonemu doświadczeniu; w celu wzbudzenia pełnego zaufania uczniów, wyklucza się jakkolwiek nie-

dyskrecję. W ten sposób doświadczenie zostanie przypieczętowane jako naukowe i naprawdę psychologiczne.

Uwagi dotyczące niektórych klas (szkoła średnia). Chłopcy. IV przygotowawcza (10 lat i 2 miesiące). Znakomita klasa. Uczniowie są szczególnie bystrzy, poważni i interesują się doświadczeniami. Kiedy pyta się ich, czy te doświadczenia ich interesują, odpowiadają chórem „tak” w sposób żywy i z podniesieniem ręki. Podczas III seansu zainteresowanie osiąga szczyt. Uczniowie stawiają pytania.

II średnia (14 lat i 4 miesiące). Uważność uczniów była zawsze godna odnotowania.

IV średnia (17 lat). Uczniowie nadzwyczaj uważni. Podczas analizy czterech pejzaży młodzi ludzie wielokrotnie wstawali z własnej woli, żeby jeszcze raz popatrzeć na obrazy. Całkowita cisza.

Retoryka (18 lat). Ostatni rok nauki przed uniwersytetem. Ci młodzi ludzie są nadzwyczaj poważni i interesują się doświadczeniem. Podchodzą wielokrotnie, żeby przyjrzeć się obrazom. Podczas III seansu prosimy uczniów o narysowanie z pamięci (w kolorze) jednego z analizowanych obrazów. To żądanie budzi ogromne zakłopotanie; powiadają, że nie potrafią rysować. Uprawiają jedynie rysunek naukowy. Mimo to, nalegamy. W dwa tygodnie później préfet des études przesyła nam wiele z tych produkcji, podczas gdy reszta uczniów szczerze się usprawiedliwiła za brak talentu.

Dziewczęta. IV przygotowawcza (10 lat i 4 miesiące). Uczennice w sposób szczególny interesują się pokazywanymi obrazami. Chciałyby się im przyglądać możliwie jak najdłużej. Żywo skupiają uwagę.

VI przygotowawcza (12 lat i 11 miesięcy). Uczennice bardzo uważne i zainteresowane doświadczeniami. Nalegają, żeby kontynuować podczas przerwy.

I średnia (13 lat i 6 miesięcy). Ogromne zainteresowanie okazywane przez uczennice. Protestują, kiedy chcemy skracać; poświęcają przerwę, żeby móc dokończyć.

II średnia (14 lat i 9 miesięcy). Ta klasa zdaje się mniej interesować od innych.

III średnia (15 lat i 8 miesięcy). Bardzo duże zainteresowanie uczennic. Podczas ostatniego seansu jedna z uczennic wstaje i dziękuje w imieniu klasy za włączenie ich do tak ciekawych doświadczeń i za pokazanie im tak ładnych rzeczy.

IV i V średnia (17 lat). Te dziewczęta są o wiele mniej poważne niż chłopcy w tym samym wieku. Trochę trudno przeszkodzić im w rozmowach między sobą. Żywo interesują się doświadczeniami i wydają się bardzo szczerze. Niektóre mówią o wahaniu się co do „dlaczego”, ale nigdy co do wyboru. Zdają sobie sprawę z trudności.

W zachowaniu uczniów (szkoły średnie) istnieje bardzo wyraźna gradacja zgodnie z wiekiem.

1. Najmłodsze dzieci (przed IV przygotowawczą) odpowiadają z trudem nawet na pierwsze pytanie: który jest ładniejszy? Odpowiedź jest jasna wyłącznie w przypadku sporego kontrastu pomiędzy pokazywanymi przedmiotami. Być może coś odczuwają, ale na ich odpowiedzi można wpływać. Co do drugiego pytania, nie można go stawiać [dzieciom] przed IV przygotowawczą, czyli nim osiągną 9–10 lat.

2. Poczynając od tego wieku, można prosić dzieci o odpowiedź na piśmie. Stwierdzamy, że odpowiedź udzielana jest na oba pytania (z małymi wyjątkami), lecz o ile wybór nie jest dla dzieci krępujący, czasem trudno im uzasadnić motyw. Niektórzy uczniowie odpowiadają automatycznie: bo to jest ładne. Ten stan trwa pomiędzy 9. a 12. rokiem życia.

3. W przedziale 12–17 lat nie stwierdza się żadnego wahania w wyrażaniu ocen.

4. Około 17. roku życia zmienia się podejście uczniów. Jako że pojawia się zmysł krytyczny, niektórzy zadają pytanie: „A jeśli wszystkie obrazki wydają mi się brzydkie?”. Na co odpowiada im się: „Podajcie to, ale postarajcie się również powiedzieć, z jakich powodów uważacie je za brzydkie. Jednak możliwe jest, że jeden z nich wyda się wam najmniej brzydkie; wtedy to zaznaczcie”. Chciałoby się nieomal rzec tym uczniom, że z pewnością pewne obrazki mogą się nie podobać — ale lepiej jest unikać sugestii i bałaganu, jaki mógłby się pojawić w odpowiedziach. — Po drugie, w tym wieku ponownie pojawia się u niektórych uczniów wahanie co do racji, które każą im stawiać na dany obrazek. Wahanie to ma całkowicie inne źródło niż to, które dostrzegliśmy u małych dzieci. Nie jest spowodowane ubóstwem motywów, ale uczeń chce odpowiedzieć dobrze i dokładnie. Otóż, analizując siebie, stwierdza, iż ten a ten obrazek podoba się najbardziej, ale racje po temu pozostają niewyjaśnione. W szczególności dostrzegliśmy to u dziewcząt.

*

* *

Ta część naszej pracy, która dotyczyła pejzaży, została przestudiowana i przeanalizowana ze szczególną starannością. Znakomicie nadawał się do tego temat, seria przedstawianych obrazów była jednolita, a pejzaż był dla dziecka dosyć interesujący. Ten jakże dokładny opis ma na celu uwidocznienie zastosowanej metody.

II. PEJZAŻ

Analiza ocen i kryteriów przyjętych dla różnych kategorii

Całkowita liczba uczniów badanych w tej serii doświadczeń wyniosła 322 (szkoły średnie). Chłopcy, w liczbie 193, mieli od 10 lat i 2 miesięcy do 18 lat i 2 miesięcy; dziewczęta, w liczbie 129, od 10 lat i 4 miesięcy do 17 lat. Odpowiedzi każdego ucznia czy uczennicy były analizowane osobno i pozwoliły stworzyć indywidualną tabelę. Te osobiste tabele będą mieć swoją użyteczność, kiedy w następnej pracy zajmiemy się indywidualną psychologią estetyczną.

Publikujemy tutaj jedynie tabelę zbiorczą dla chłopców i dziewcząt, przedstawiającą procentowo odpowiedzi każdej klasy.

Po przeanalizowaniu każdej odpowiedzi, możliwe było wyróżnienie w nich licznych składowych oceny, i są to składowe, które najpierw zostały przedstawione procentowo w tabeli, następnie zaś za pomocą krzywych. Tym sposobem można określić, które z tych składowych wzrastały wraz z wiekiem, które zaś malały.

Przede wszystkim jednak należy opisać obrazy, które posłużyły za test do tych doświadczeń.

Przedstawiono uczniom cztery kolorowe reprodukcje czterech najważniejszych form pejzażu: Wieś, Las, Góra, Morze.

Były to: Hoffmann-Fallersleben, *Wieczór na wsi*; Lessing, *Las*; Kasparidès *Światło księżycy w górach*; Melbye, *Samotność morza*. Nasz wybór pejzaży był, siłą rzeczy, ograniczony, bowiem doświadczenia miały miejsce w Brukseli w najgorętszych chwilach wojny, a Belgia była pod blokadą. Mimo to udało się nam osiągnąć piękną serię, koloryt czterech obrazów był dość podobny (przewaga zieleni i ciemnoniebieskiego); wszędzie królował spokój; brak postaci (jeden słabo widoczny człowiek); mało ostrego światła, bo krajobrazy malowano po zachodzie słońca; wszędzie woda. Sądziliśmy, że tym sposobem, w miarę możliwości, wyrównamy wszelkie warunki, poza tematem, który na każdym obrazie był inny; technika wydawała się bardzo podobna. Oto krótki opis czterech rycin:

Wieczór na wsi. Na tle zieleni wiele brzoź wznosi swe białawe pnie przy drodze, która wspina się ku chacie krytej słomą. Po lewej stronie zagajnik. Na pierwszym planie zielonawa sadzawka z kwiatami nad brzegiem. Na szaroniebieskawym niebie parę jasnych obłoków.

Las. Las sosnowy wznosi swe pnie oświetlone blaskiem niewidocznego już słońca. Drzewa odbijają się w kałuży. Po lewej stronie widzimy mały, wiejski mostek i drogę wiodącą do ledwo widocznych chat. Na niebie kilka rozszanych szarawych obłoków.

Światło księżycy w górach. Strome skały otaczają jezioro w tonacji ciemnoniebieskiej, odbijające kilka łśnień księżycy widocznego pomiędzy chmurami. Niebo jest nakrapiane bielą i niebieskością. W zmroku ledwie zarysowana sylwetka mężczyzny idącego drogą nad brzegiem jeziora.

Samotność morza. Ciemnozielone morze jest nieco strzępiaste. Fruwa nad nim kilka ptaków. Na horyzoncie rozciąga się wstęga żółtego nieba; cięży nad nią niebo pochmurne. Ma się wrażenie, jakby po zachodzie słońca czuć było lekką bryzę.

Wymiary każdej ryciny wynosiły 26,5 x 17 centymetrów.

Przejdźmy teraz do kryteriów. Wszystkie uzyskane wyniki są ściśle podporządkowane tym kryteriom, których opracowanie wymagało długich wstępnych studiów, pogłębionej analizy odpowiedzi dzieci.

Załączona tabela [1] synoptyczna obejmuje następujące podpodziały¹: 1) Wzmianka o klasie; — 2) Liczba uczniów w klasie; — 3) Średnia wieku uczniów w klasie; — 4) Wskazanie wybranego obrazu; — 5) Liczba elementów wymienionych w odpowiedziach uczniów. Pod terminem „element” rozumiemy tu myśl dokończoną, określoną, zdanie pełne, związane z wieloma przyczynami wyboru, czyli z oceną obrazu, z wieloma punktami widzenia, czyli wreszcie z pojęciami dotyczącymi treści obrazu. Ten podpodział daje nam pojęcie o bogactwie odpowiedzi ucznia. Oto przykład: „Ten obraz przedstawia zachód słońca. Drzewa są bardzo dobrze przedstawione. Malarz bardzo dobrze oddał zielonkawy kolor gazonu” (II średnia, chłopcy). Ta odpowiedź zawiera trzy elementy; — 6) *Przyczyny wyboru*. Mogą należeć do trzech głównych kategorii: piękno natury, piękno sztuki i temat obrazu; 7) *Cechy oceny* (analiza przyczyn wyboru) mogą być rzędu estetycznego lub anestetycznego. Te pierwsze obejmują domenę piękna natury i domenę piękna sztuki. Te drugie nie wchodzą w domenę piękna, jak na przykład stany fizjologiczne, użyteczność itp.

Prześledźmy bliżej te cechy oceny.

I. *Oceny estetyczne*. — Rozważmy najpierw oceny estetyczne w domenie piękna natury, a następnie w domenie piękna sztuki.

A. *Domena piękna natury*: — Wydaje się konieczne pewne naświetlenie sprawy. Według oceny za MEUMANNEM, wszystko to, co nie wiąże się z oceną artystyczną wchodzi w kategorię ocen pozaestetycznych, w warunki doświadczeń (kiedy uczeń ma ocenić obraz lub jego reprodukcję).

Zauważmy jednakże, iż wiele dzieci i młodych ludzi kontemplujących reprodukcję pejzażu wpada w uniesienie przez naturalne piękno, zupełnie jakby znajdowali się wobec natury. Oczywiście nie zapominają, że znajdują się przed ryciną, ale ich zdaniem przywołuje ona piękno natury. Czy możemy nazwać ich oceny „anestetycznymi”? Nie, ponieważ natura jest źródłem piękna z tego samego tytułu, co sztuka. Te oceny, w których uczeń w sposób widoczny ulega wpływowi piękna natury zostały najściślej oddzielone od ocen, w których wchodzi w grę ocena artystyczna, w stopniu, w jakim pozwalały na to odpowiedzi uczniów, czasem dość niejasne w tym względzie. Wskutek tego faktu całkowita liczba odpowiedzi „estetycznych” znacznie zatem rosła w naszych doświadczeniach, a kolejno zmniejszała się w doświadczeniach autorów niemieckich, którzy zwą „tematem” wszystko to, co nie należy do sztuki, włącz-

¹ Podpodziały te nie mają w sobie nic sztucznego; zostały one podyktowane jedynie metodyczną analizą odpowiedzi dzieci, zinterpretowanych w świetle współczesnej estetyki.

nie z wpływem wywieranym przez pejzaż ujęty realistycznie. Porównanie stało się jednakże możliwe dzięki naszym tabelom i wykresom, w których analizuje się oddzielnie wszystkie te składowe.

Porównawczo wobec innych naszych serii, pejzaże przedstawiają sobą tę wyższość z estetycznego punktu widzenia, że sam temat mało się nadaje do ocen anestetycznych, takich jak użyteczność, nauka itp. Inne tematy nadają się do łatwiejszego obudzenia tego rodzaju ujęć. Piękno natury stanowi szeroką domenę, która wyraźnie uwypukla kilka kategorii odpowiedzi. Są to:

a) *Efekty czuciowe*. — Rozważamy tu wszystkie odpowiedzi, w których elementy czuciowe budzą bezpośrednie wrażenie w duszy widza, który natychmiast uzewnętrznia to wrażenie, bez żadnej transpozycji. Pośród tych pierwszorzędných elementów przytoczyć należy: linię, elementy przestrzenne, kolory wraz z ich odcieniami, światło, wrażenia dotykowe, odgłosy, jak również zapachy oraz inne elementarne odczucia. Odnotowujemy tu nadto odpowiedzi, w których uczeń zdaje się być głównie pod wrażeniem kolorytu reprodukcji obrazu, bowiem, mimo że odnoszą się do domeny sztuki, są dowodem na wrażliwość ucznia wobec piękna kolorytu natury. (Wówczas gdy uczeń wdaje się w szczegóły techniki kolorytu, ocena wchodzi oczywiście do kategorii zastrzeżonej dla techniki.)

Oddziaływanie „*efektów czuciowych*”, w szczególności zaś kolorów, jest bardzo złożone. Nawet w psychologii eksperymentalnej, doświadczenia nad kolorami mogą mieć dwojaki cel: poczucie chromatyki (rozpoznanie i preferencje) i poczucie estetyki (połączenia). Podobnie w naturze, kolory oddziałują na nas fizjologicznie, jako środek ogólnie pobudzający, a z drugiej strony, poprzez ich połączenia, budzą odczucia estetyczne. I wreszcie, jeżeli natura wyrażana jest w plastyce, dołączają się zaraz efekty artystyczne kolorytu. I właśnie dlatego efekty czuciowe wchodzi w trzy domeny (piękno natury, piękno sztuki, efekty fizjologiczne).

Odnotujmy kilka przykładów: „... ciemne chmury zdają się ciężko przetaczać po niebie, widzimy, jak fale toczą się, rozbijają i znowu się formują” (II średnia, chłopcy); „... Zdaje się, jakbyśmy widzieli wodę w ruchu, zdaje się, jakbyśmy czuli wiatr, który niesie mewę ponad falą” (Retoryka, chłopcy); „Ponieważ wydaje się, jakbyśmy byli w lesie i słyszeli cichy szept strumienia” (IV przygotowawcza, dziewczęta); „... Drzewa są pokolorowane różnymi farbami. Widzimy listowie od najdelikatniejszej do najciemniejszej zieleni. Kilka drzew, zabarwionych na czerwono przez ostatnie promienie słońca, odbija się w spokojnej kałuży” (III średnia, dziewczęta).

b) *Uczucia i emocje*. — Tu powstaje lista licznych rodzajów i odmian reakcji, jakie powstają, tworząc liczne stopnie zależnie od przekształceń, którym ulegają, od wyrażania nieumotywowanego podziwu po odczucia wyrozumowane i po określone dyspozycje.

Mozna je sprowadzić do kilku głównych kategorii: emocja wesola lub smutna; spokojna lub trwożna; poetycka; siła i majestat; inspiracja; poczucie monotonii, samotności; umiłowanie dzikiej i nieokiełznanej natury¹.

Oto kilka przykładów: „Czyż jest coś piękniejszego niż być wieczorem nad brzegiem wody, słyszeć jak śpiewają mewy i fale, które zdają się szlochać” (VI przygotowawcza, chłopcy); „Och, ten las wygląda imponująco, a ten odbłask zachodzącego słońca przydaje nutki zarazem wesolej i melancholijnej temu obrazowi. Ten ptak, który jest tam, blisko wody, sprawia, że myślę o ich cichych śpiewkach i że jeszcze bardziej, o ile to możliwe, kocham to niezrównane dzieło, jakim jest natura” (IV przygotowawcza, dziewczęta); „To jest wspaniały pejzaż morski na początku burzy. Jasność tła przydaje jeszcze więcej ponurości tej scenie. Chmury są uwypuklone i zdają się być nisko. Fale, rozszalałe i wzburzone, wyglądają strasznie, a mewy fruujące nad powierzchnią wody przydają jeszcze więcej tragizmowi obrazu” (IV średnia, chłopcy).

c) *Interpretacje ucznia* obejmują: transpozycje emocji; porównanie, kontrast, symbolizm, skojarzenie i wspomnienie. Umieszczamy tu także grę wyobraźni, która wraz z wrażliwością ucznia daje wypadkową w formie fantastycznych opowieści lub interpretacji możliwych oraz z pewną dozą tajemnicy. Odnotujemy jeszcze ducha filozoficznego.

Przytoczmy kilka przykładów: „Morze jest podobne do morza atramentu. Fale skaczą i z daleka powiedziałyby się szczyty wielu gór. Mewy odcinają się jak białe punkty na tych czarnych falach” (II średnia, dziewczęta); „To morze dymiące, te chmury, które zdaje się porywać wichry burzy, a to, co bardzo dobrze kontrastuje z tą sceną, to jest ten spokojny lot mewy” (IV średnia, chłopcy); „... To jest zapowiedź burzy, która z pewnością znowu porwie liczne okręty i odbierze życie wielu marynarzom” (II średnia, chłopcy); „Uderzające kolory tego obrazu sprawiają, że myślę o bogatych pejzażach Flandrii i Brabancji...” (IV średnia, chłopcy); „Ten obraz wydaje mi się ujmujący w tym sensie, iż pokazuje mi całą siłę natury przez nią samą i że człowiek naprawdę niewiele znaczy wobec tego ogromu wód i powietrza...” (Retoryka, chłopcy).

d) *Opisy*. — Tu umieszczamy wszystkie odpowiedzi, w których przeważa strona opisowa, to jest w których uczeń po prostu sprawozdaje piękno tematu obrazu, a inne czynniki schodzą na drugi plan.

Oto kilka przykładów: „Jest noc; chmury pierzaste, księżyc, który lśni na niebie, a jakiś człowiek idzie w mrokach nocy” (VI przygotowawcza, dziewczęta). „... Przedstawia światło księżyca nad górami i morzem. Księżyc kryje się za chmurami, a na dole widać człowieka, który przechadza się po górach.

¹ Szczegółowej analizy uczuć i emocji nie podaje się w tabeli ogólnej. Poświęcamy im trochę miejsca w naszej pracy o indywidualnej psychologii estetycznej.

Człowiek jest całkowicie w cieniu, a wszystko jest ciche i pogodne” (I średnia, dziewczęta).

B. *Domena piękna sztuki*. — Domena ta nie jest dostępna wszystkim uczniom; stwierdzamy tu ogromną różnicę, obserwując dzieci od klas podstawowych. Domena ta zawiera następujące dwie kategorie:

a) *Technika*. — Obejmuje ona wszelkie pojęcia krytyczne zawierające ocenę wykonania różnych elementów technicznych, jak: kolor, światło, elementy przestrzenne. Nadto ogólne wrażenie i stosunek detali do całości. Jednocześnie notujemy tu wszystkie odpowiedzi, które, nie będąc, ściśle mówiąc, ocenami artystycznymi, wskazują jednak, że uwaga ucznia kieruje się ku wykonaniu, w najbardziej podstawowym sensie tego słowa, czyli ku formie zewnętrznej obrazu. Odnotujmy kilka przykładów: „... To jest dobrze namalowane, ponieważ jest czyste i naturalne” (II średnia, chłopcy); „Ruch fal jest bardzo podkreślony; kolor zielony i czarniawy daje nam wrażenie wody, która płynie powoli, ku sobie. Samotna mewa jest dobrze umieszczona. Słabe, żółte światło dobrze kontrastuje z szarozielonym kolorem nieba” (III średnia, chłopcy); „Poruszenie w listowiu; można by powiedzieć, że przeleciał zefir. Żywe zabarwienie drzew. Piękno zachodzącego słońca. Efekt światła w lesie. Wszystko jest tu szczegółowe, wszystko jest dopracowane” (IV średnia, chłopcy).

b) *Zrozumienie interpretacji artysty*. — Tu rozważamy punkt widzenia artysty, punkt widzenia uchwycony przez ucznia i wyrażony w jego odpowiedzi. To przepowiadanie, zrozumienie duszy pejzażu, czyli tego, co artysta chciał w nim wyrazić.

Bardzo trudno uchwycić charakter w tych mało jasnych odpowiedziach uczniów i z tej to racji odnotowano jedynie przypadki całkowicie typowe. Zresztą charakter ten zupełnie się nie pojawia u małych dzieci.

Przytoczmy kilka przykładów: „Cała niepokojąca delikatność lasów o zmierzchu fałuje nad tym wiejskim pejzażem; zdaje się tu zstępować cały spokój gajów...” (IV średnia, dziewczęta); „Wyraża cały smutek widoku morza. Ta samotność, to wrażenie monotonii, potęgi wzburzonego morza jest bardzo dobrze oddana”.

II. *Oceny anestetyczne*. — Jest to przypadek, kiedy odpowiedź nie wskazuje ani na piękno pejzażu, ani na piękno jego wykonania.

a) *Stany fizjologiczne*. — Te odczucia fizyczne leżą u podstaw poczucia piękna natury. Są to bezpośrednie odczucia fizycznego błogostanu, których doznaje się wobec natury, na przykład jej oddziaływanie uspokajające, ożywcze, odświeżające itp... Tak więc, czerwień ma właściwości pobudzające, niebieski właściwości uspokajające, czerń zasmuca, światło rozwesela, daje wrażenie radości. Fizyczne odczucia form, kolorów, dźwięków, łączą się,

przekształcają, aby stwarzać emocje, które rozważaliśmy już w domenie piękna natury (patrz s. 52)¹.

Odnotujmy kilka przykładów: „Ponieważ musi tu być zdrowo i przyjemnie” (IV przygotowawcza, chłopcy); „Pejzaż ten przypomina wiosnę, podoba mi się najbardziej, bo ta pora roku czyni nas wesołymi i niesie życie, które było martwe w zimie. Zauważam tu trochę wody, której brzegiem lubię biec; bardzo też lubię spacerować w cieniu drzew i wdychać dobre powietrze...” (II średnia, chłopcy); „...Ponieważ przedstawia ona wesołą naturę, w kwiatach. Słońce rzuca swe promienie na zieleńjące łąki. Przyglądając się rycinie, czuje się, że istnieje dobre samopoczucie życia w otoczeniu wiosennej natury (II średnia, dziewczęta); „...Koloryt sprawia wrażenie radości, wesołości” (IV średnia, chłopcy); „Ten piękny pejzaż przypomina mi miejsce, w którym spędziłem wakacje; miejsce pełne samotności, ale gdzie świetnie się bawiliśmy” (III średnia, dziewczęta); „Bo budzi we mnie wspomnienia z podróży; te wyborne postoje na polankach w ciepłe zmierzchy niektórych lipcowych wieczorów” (IV średnia, dziewczęta).

b) *Anestetyczne interpretacje ucznia*. — Ten przypadek zachodzi wówczas, gdy, abstrahując od piękna natury i od wykonania obrazu, uczeń rozważa jego temat z punktu widzenia użyteczności, wykształcenia, pewnych analogii, wspomnień itp., na przykład: „Ponieważ ta rycina przypomina mi moje wakacje na wsi” (IV przygotowawcza, chłopcy).

III. *Oceny nieokreślone*. — To przypadek, kiedy odpowiedź ucznia jest zbyt niejasna, aby można było jej przypisać sens estetyczny lub anestetyczny.

W tych podpodziałach nie znajdujemy wcale *skojarzenia*. Istnieje ono jednak i dlatego, że zdarza się tak często, nie było możliwe jego specjalne zaznaczenie. Znajdujemy je w domenie anestetycznej i w domenie estetycznej. Jak już widzieliśmy, rola skojarzenia jest szczególnie ważna przy pejzażu (patrz s. 30).

Interpretacja krzywych i plansz

Uzyskane wyniki zostały przedstawione za pomocą krzywych dla wieku od 10 lat i 2 miesięcy do 15 lat i 4 miesięcy u chłopców oraz od 10 lat i 4 miesięcy do 15 lat i 8 miesięcy u dziewcząt. Dwie najwyższe klasy zostały wykluczone z powodu niewystarczającej liczby uczniów. Punkty obserwacji naszych krzywych nie są dokładnie zastępowalne, bowiem wiek dziewcząt i chłopców nieco się różni w odpowiadających sobie klasach.

¹ Kolory są zatem rozpatrywane z trzech punktów widzenia (natura, sztuka i skutki psychologiczne).

Chłopcy. — 1. Wybór pejzażu (patrz ryc. 1). — Klasyfikując ulubione pejzaże w porządku rosnącym, otrzymujemy następującą serię: *góra, las, wieś, morze* (czyli góra podoba się najmniej, a morze najbardziej). Ta globalna konstatacja oparta jest na stosunku procentowym odpowiedzi, bez brania pod uwagę wieku dzieci.

A otóż jeśli przestudiujemy rozkład wyboru zależnie od wieku, widzimy, że górę woli bardzo mała liczba dzieci (3,4%) w wieku od 10 lat i 2 miesięcy do 12 lat i 8 miesięcy (3,3%); od 12 lat i 8 miesięcy do 14 lat i 4 miesięcy upodobanie dla góry znacznie wzrasta (maksimum 17,8%), żeby zmaleć od 14 lat i 4 miesięcy do 15 lat i 4 miesięcy (minimum 9,6%).

Co się tyczy *lasu*, wybór przedstawia zwiększony wskaźnik począwszy od 10 lat i 2 miesięcy (31%), który lekko się obniża do wieku od 12 lat i 8 miesięcy (26,6%), następnie o wiele raptowniej do 13 lat i 4 miesięcy (5,7%), by następnie lekko się wznieść (do 15 lat i 4 miesięcy 18,3%).

Jeśli chodzi o *wieś*, najliczniejsze głosy zbiera ona od młodszych dzieci (37,9% w wieku od 10 lat i 2 miesięcy); jej wybór zmniejsza się około wieku 12 lat i 8 miesięcy (26,6%), następnie zwiększa się w wieku 14 lat i 4 miesięcy (35,8%), by odczuwalnie obniżyć się do wieku 15 lat i 4 miesięcy (6,4%).

I wreszcie *morze* wolą młodzi chłopcy od 10 lat i 2 miesięcy (27,5%), a możemy stwierdzić stopniowy wzrost tej preferencji do wieku 13 lat i 4 miesięcy (48,5%), po spadku zaś (który kończy się w wieku 14 lat i 4 miesięcy) — ponowny silny wzrost do wieku 15 lat i 4 miesięcy (64,5%).

Wiele z tych krzywych przedstawia znaczną korelację między sobą. Tak więc, krzywa związana z wsią i krzywa morza są rozbieżna w sensie odwrotnym pomiędzy wiekiem 14 lat i 4 miesięcy a 15 lat i 4 miesięcy, a umiłowanie wsi zostaje w tym wieku wprost zastąpione miłością do morza. Te same krzywe, przeciwnie, ukazują wyraźną równoległość pomiędzy 13 rokiem i 8 miesiącami oraz 14 rokiem i 4 miesiącami, a krzywa morza zarysowuje się ponad krzywą wsi.

Z drugiej strony, krzywa wsi rozwija się odwrotnie do krzywej lasu pomiędzy 12 rokiem i 8 miesiącami oraz 13 rokiem i 4 miesiącami, przy czym ta pierwsza ma bieg wznoszący się, a ta druga bieg schodzący.

Wreszcie pomiędzy wiekiem 13 lat i 4 miesięcy oraz 14 lat i 4 miesięcy krzywa wsi i krzywa lasu biegną równolegle w sposób wznoszący się, ale ta druga sytuuje się o wiele niżej.

2. *Motywy wyboru* (patrz ryc. 6). — Mamy do rozpatrzenia: piękno natury, piękno sztuki i treść (temat obrazu).

Piękno natury, jej uroki uznane za motywy wyboru, mają krzywą o biegu wznoszącym się, przy czym minimum jest w wieku 10 lat i 2 miesięcy (27,58%), zaś maksimum w wieku 15 lat i 4 miesięcy (83,87%). Ten motyw wzrasta więc odczuwalnie wraz z wiekiem.

Piękno sztuki również ma również bieg wznoszący się bardzo regularnie; przy czym minimum jest w wieku 10 lat i 2 miesięcy (6,89%), zaś maksimum w wieku 15 lat i 4 miesięcy (77,41%); ta składowa jest zatem o wiele mniej wzniesiona niż poprzednia. Dzieci są bardziej wrażliwe na piękno natury niż na piękno sztuki w sensie absolutnym tego słowa, a te dwie krzywe stale rosną wraz z wiekiem.

Jednakże wzrost wycucia sztuki przyspiesza, przede wszystkim od 13 roku i 4 miesięcy do 15 roku i 4 miesięcy; wzrasta około 9,8-krotnie, podczas gdy poczucie piękna natury wzrasta zaledwie trzykrotnie (od 10 roku i 2 miesięcy do 15 roku i 4 miesięcy). Bezpośrednia korelacja pomiędzy tymi dwiema krzywymi jest narastająca.

Jeśli chodzi o *temat*, nieustająco zmniejsza się, jako motyw wyboru, przy czym jest bardzo wysoko w wieku od 10 lat i 2 miesięcy (68,96%), by zejść do zera przy 15 latach i 4 miesiącach.

3. *Cechy oceny* (patrz ryc. 7). — Cechy oceny mieszczą się w dwóch kategoriach: estetycznej i anestetycznej. Te pierwsze obejmują: domenę sztuki i domenę piękna w przyrodzie. Trzy składowe domeny przyrody zostały przedstawione za pomocą krzywych (są to: elementy czuciowe, uczucia i emocje, interpretacja ucznia) oraz jedna jedyna dotycząca domeny sztuki (technika).

Elementy czuciowe rozwijają się w krzywej o biegu wznoszącym się poczynając od wieku 10 lat i 2 miesięcy (13,76%) do około 13 lat i 4 miesięcy (54,28%); w tym okresie powoli spada od 13 roku i 4 miesięcy do 14 roku i 4 miesięcy (41,02%), a po spadku tym następuje regularny wzrost aż do 15 roku i 4 miesięcy (maksymalnie 74,19%).

Krzywa uczuć i emocji ma charakterystyczny bieg wznoszący się, poza lekkim okresem przestoju pomiędzy 13 rokiem i 4 miesiącami a 14 rokiem i 4 miesiącami; jej minimum występuje przy 10 latach i 2 miesiącach (20,68%), a jej maksimum przy 15 latach i 4 miesiącach (61,29%).

Interpretacja ucznia biegnie linią wznoszącą się, która jest prawie prostą; jej minimum występuje przy 10 latach i 2 miesiącach (6,89%), a jej maksimum przy 15 latach i 4 miesiącach (48,38%).

Co do *techniki*, jej krzywa jest wznosząca się; najpierw podnosi się dość wolno (w wieku 10 lat i 2 miesięcy 6,89%; w wieku 12 lat i 8 miesięcy, 13,33%); następnie, po punkcie przegięcia w wieku 12 lat i 8 miesięcy, poczyną się wznosić o wiele szybciej, by w wieku 15 lat i 4 miesięcy osiągnąć liczbę 77,41%. Ze wszystkich elementów charakterystycznych dla oceny estetyczne, to technika wzrasta najszybciej wraz z wiekiem. Otóż jej częstotliwość zwiększa się ponad 9-krotnie pomiędzy od 10 latami i 2 miesiącami a 15 latami i 4 miesiącami.

Wszystkie te elementy estetyczne zwiększają się wraz z wiekiem (korelacja bezpośrednia). Odnotujmy pewien paralelizm pomiędzy linią elementów czuciowych a linią techniki.

Odnosnie do zrozumienia *interpretacji artysty*, wyników nie da się wyrazić poprzez krzywą: ten element pojawia się tylko w wieku 15 lat i 4 miesięcy (9,67%).

Czynniki *anestetyczne* także nie nadają się do ustalenia krzywych. *Interpretacje anestetyczne uczniów* pojawiają się tylko raz u chłopców w wieku 10 lat i 2 miesięcy. Pejzaże nie bardzo się nadają do tego rodzaju interpretacji.

Co do *stanów fizjologicznych*, ten element oceny biegnie wprost schodząco; rozpoczyna się liczbą 24,13% w wieku 10 lat i 2 miesięcy, po czym spada do 3,22% w wieku 15 lat i 4 miesięcy (jego częstotliwość zmniejsza się 7,4-krotnie pomiędzy 10 rokiem i 2 miesiącami a 15 rokiem i 4 miesiącami). *Oceny nieokreślone* również zmniejszają się wraz z wiekiem (37,93% w wieku 10 lat i 2 miesięcy; 10,25% w wieku 14 lat i 4 miesięcy), a zanikają w wieku 15 lat i 4 miesięcy.

Dziewczęta. — *Wybór pejzażu* (patrz ryc. 1), sklasyfikowany w porządku rosnącym, daje następującą serię: *góra, wieś, morze, las*. Trzeba tu dodać, że różnica pomiędzy morzem a lasem nie jest zbyt wielka, ale te dwie formy pejzażu są zdecydowanie preferowane.

Studium rozkładu wyboru zależnie od wieku ukazuje następujące cechy szczególne:

Górę woli bardzo mała liczba dzieci (10% w wieku od 10 lat i 4 miesięcy; 8% w wieku 12 lat i 11 miesięcy); i osiąga 20% w wieku 14 lat i 9 miesięcy. Krzywa ta kończy się spadkiem (11,11% w wieku 15 lat i 8 miesięcy).

Jeśli chodzi o *wieś*, preferencje uczennic kierują się ku niej przy wskaźniku 20% w wieku 10 lat i 4 miesięcy, by osiągnąć liczbę 40% w wieku 12 lat i 11 miesięcy (maksimum), a następnie zmniejszać się do wieku 14 lat i 9 miesięcy (8%).

Co do *morza*, jego wybór zaczyna się odsetkiem 30% w wieku 10 lat i 4 miesięcy, lekko się zmniejsza około wieku 12 lat i 11 miesięcy (24%), zwiększa się około 13 roku i 6 miesięcy (maksymalnie 42,8%), zmniejsza się w wieku 14 lat i 9 miesięcy (24%) i rośnie w wieku 15 lat i 8 miesięcy (38,8%).

I wreszcie, krzywa *lasu* zaczyna się w wieku 10 lat i 4 miesięcy odsetkiem 40%, zmniejsza około wieku 12 lat i 11 miesięcy (28%), wyraźnie wzrasta pomiędzy 12 rokiem i 11 miesiącami i 14 rokiem i 9 miesiącami (maksymalnie 48%), a lekko się zmniejsza w wieku 15 lat i 8 miesięcy (38,8%).

Co się tyczy korelacji pomiędzy krzywymi, dostrzegamy pewien paralelizm pomiędzy krzywą lasu, krzywą morza i krzywą góry pomiędzy 10 rokiem i 4 miesiącami a 12 rokiem i 11 miesiącami; las sytuuje się najwyżej, morze pośrodku, a góra o wiele niżej.

Ponadto stwierdzamy uderzającą rozbieżność pomiędzy krzywą lasu a krzywą morza pomiędzy 13 rokiem i 6 miesiącami a 14 rokiem i 9 miesiącami, przy czym upodobanie do lasu jest coraz silniejsze, zaś morza — słabsze. Poczynając od 14 lat i 9 miesięcy, te dwie krzywe zbieżają ku sobie. I wreszcie, zwróćmy uwagę, że krzywa lasu w całości ma bieg całkiem podobny do biegu góry; ta pierwsza ma wyrys w górnej części wykresu, a ta druga w jego części dolnej. Analogia pomiędzy przebiegiem tych dwóch krzywych jest uderzająca, obie zaś zaczynają się znacznie podnosić w tejże chwili, w której krzywe wsi i morza zaczynają się załamywać.

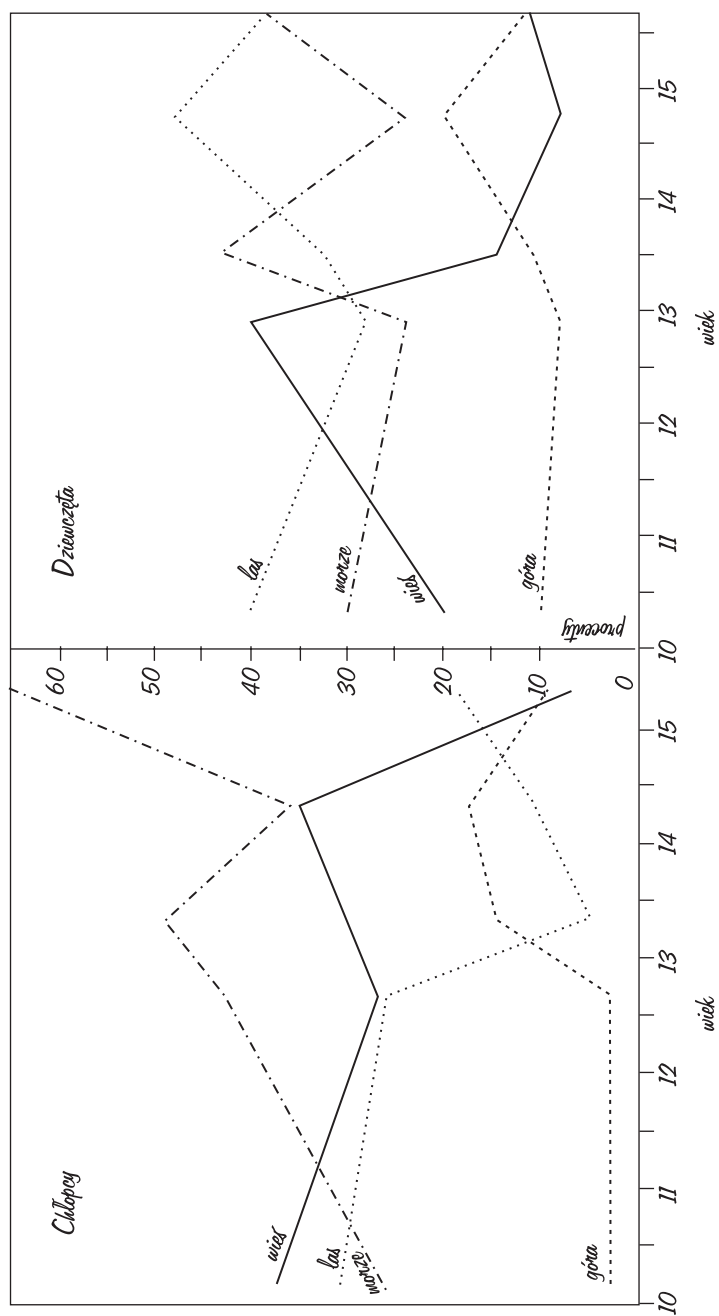
2. *Motywy wyboru* (patrz ryc. 6). *Piękno natury*, rozpatrywane jako motyw wyboru, z biegiem lat nieustannie narasta: minimum występuje w wieku 10 lat i 4 miesięcy (45%), maksimum w wieku 15 lat i 8 miesięcy (78,33%).

Piękno sztuki, po lekkim spadku, znacznie wzrasta pomiędzy 12 rokiem i 11 miesiącami (4%) a 15 rokiem i 8 miesiącami (61,1%). Ta składowa jest więc o wiele mniej wznosząca się od poprzedniej.

Jednakże wzrasta ona szybciej (blisko 5,5-krotnie, podczas gdy ta pierwsza zwiększa się o ponad 1,7 razy).

Zainteresowanie *tematem* zmniejsza się bardzo regularnie poczynając od 10 lat i 4 miesięcy (60%) ku około 15 lat i 8 miesięcy (11,11%).

3. *Cechy oceny* (patrz ryc. 7). — Wszystkie elementy estetyczne również tutaj mają bieg wznoszący się wraz z wiekiem.



RYCINA 1. Krzywa przedstawiająca częstotliwość wyboru czterech pejzaży (dziewczęta i chłopcy).

Elementy czuciowe obniżają się w pierwszej fazie (35% w wieku 10 lat i 4 miesięcy oraz 17,86% 13 lat i 6 miesięcy), by wznieść się w drugiej (50% w wieku 15 lat i 8 miesięcy).

Krzywa *uczuć i emocji* sytuuje się wyżej u dziewcząt, znacznie przekraczając pozostałe krzywe. W wieku 10 lat i 4 miesięcy wynosi ona 15%, w wieku 13 lat i 6 miesięcy osiąga liczbę 60,71%, następnie, po krótkim zatrzymaniu (60% przy 14 latach i 9 miesiącach), ponownie się wznosi (przy 15 latach i 8 miesiącach 78,33%).

Linia *interpretacji uczennicy* to 5% w wieku 10 lat i 4 miesięcy i 28,57% w wieku 13 lat i 6 miesięcy; następnie zatrzymuje się ona w wieku około 14 lat i 9 miesięcy (28%), by następnie się podnieść (44,44% w wieku 15 lat i 8 miesięcy).

Co do *techniki*, ta najpierw lekko opada (przy 10 latach i 4 miesiącach; przy 12 latach i 11 miesiącach), by raptownie się wznieść i osiągnąć, w wieku 15 lat i 8 miesięcy, liczbę 61,1%.

Jeśli chodzi o korelacji, istnieje paralelizm pomiędzy zatrzymaniem, które widzimy na linii uczucia, a tym, który widzimy na linii interpretacji ucznia; w tym samym czasie spadają elementy czuciowe. Nadto linia uczucia i linia techniki przez wiele lat stopniowo, równoległe się wznoszą.

Co się tyczy *zrozumienia interpretacji artysty*, ten czynnik pojawia się w wieku 13 lat i 6 miesięcy i wynosi 3,57%, zaś w wieku 15 lat i 8 miesięcy — 5,55%. Jeśli chodzi o czynniki *anestetyczne*, *interpretacje* anestetyczne uczennicy pojawiają się w wieku 12 lat i 11 miesięcy (4%), by następnie przebiegać nieregularnie (13 lat i 6 miesięcy 3,57%; 15 lat i 8 miesięcy — 11,11%).

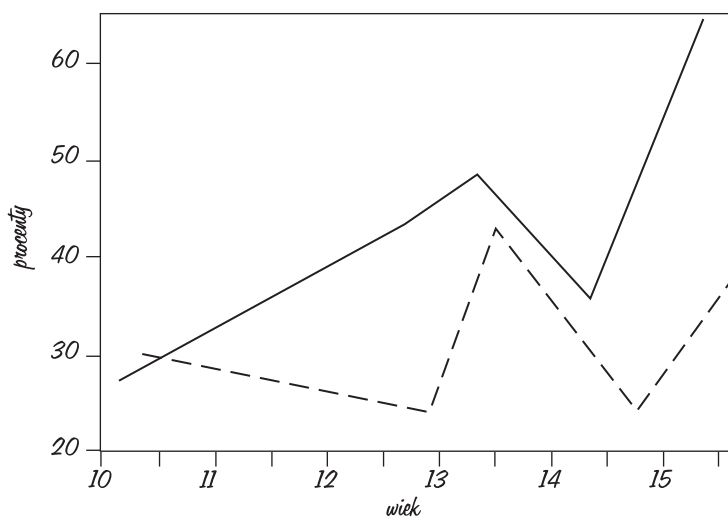
Stany fizjologiczne pojawiają się w wieku 12 lat i 11 miesięcy (20%), po czym zmniejsza się nieregularnie do wieku 15 lat i 8 miesięcy (11,11%).

Oceny nieokreślone zmniejszają się wraz z wiekiem (35% w wieku 10 lat i 4 miesięcy; 4% w wieku 14 lat i 9 miesięcy), a zanikają w wieku 15 lat i 8 miesięcy.

Porównanie płci w różnym wieku

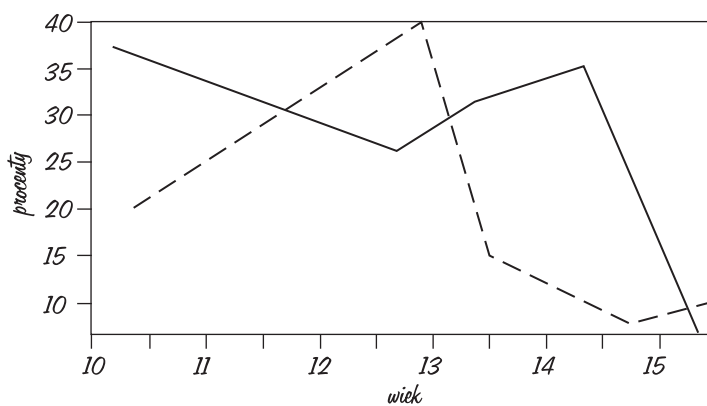
Jeżeli chodzi o wybór, można stwierdzić ogólnie, że młodszym chłopcom najbardziej podoba się wieś i las, a upodobanie to zmniejsza się stopniowo, by ustąpić miejsca silnemu wpływowi wywieranemu przez morze, które jest preferowane coraz bardziej wraz z upływem czasu, by w wieku 15 lat i 4 miesięcy osiągnąć współczynnik niespotykany przy żadnym innym pejzażu (64,5%). Co do góry, woli ją nieznaczna liczba uczniów, z niewielkim wzrostem pomiędzy 12 rokiem i 8 miesiącami oraz 14 rokiem i 4 miesiącami.

U małych dziewczynek zauważamy, że najbardziej podoba im się las i morze, a upodobanie to zmniejsza się stopniowo, by ustąpić miejsca wpływowi wywieranemu przez wieś, która jest preferowana coraz bardziej wraz z upływem czasu, aż do 12 lat i 11 miesięcy (40%); od tego wieku zaczyna predominać umiłowanie morza, a przede wszystkim lasu, by osiągnąć maksimum w wieku 14 lat i 9 miesięcy (48%). Co do góry, uczennice wcale w niej nie gustują i wybiera ją bardzo mała ich liczba, ze wzrostem pomiędzy około 13 rokiem a 14 rokiem i 9 miesiącami.



RYCINA 2. Częstość wyboru obrazu przedstawiającego morze.

— Chłopcy
-- Dziewczęta

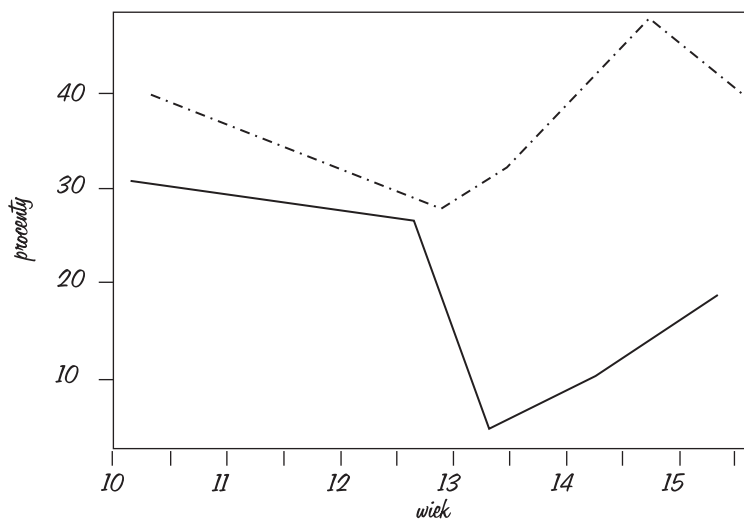


RYCINA 3. — Częstość wyboru obrazu przedstawiającego wieś.

— Chłopcy
-- Dziewczęta

Kształt krzywej przedstawiającej upodobanie do morza wykazuje sporą analogię u chłopców i u dziewcząt (patrz ryc. 2); podobnie jest z krzywą góry (patrz ryc. 5), w ten sposób, że przebieg tych dwóch krzywych, ilościowo odmiennych, jest niejako identyczny z jakościowego punktu widzenia. Wskutek tego wykazują one pewien ścisły determinizm.

Co się tyczy krzywych wsi porównywanych u obu płci (patrz ryc. 3), stwierdzamy korelację częściowo odwrotną i częściowo wprost.

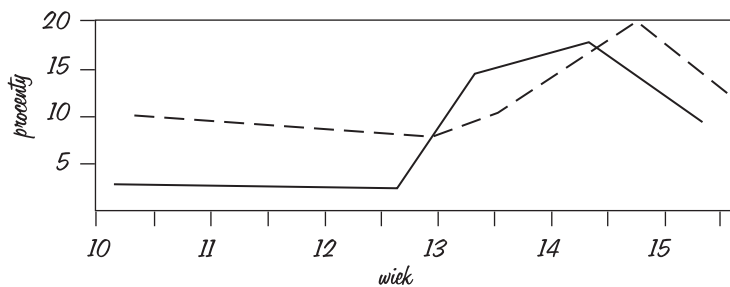


RYCINA 4. Częstotliwość wyboru obrazu przedstawiającego las.

— Chłopcy
 - - - Dziewczęta

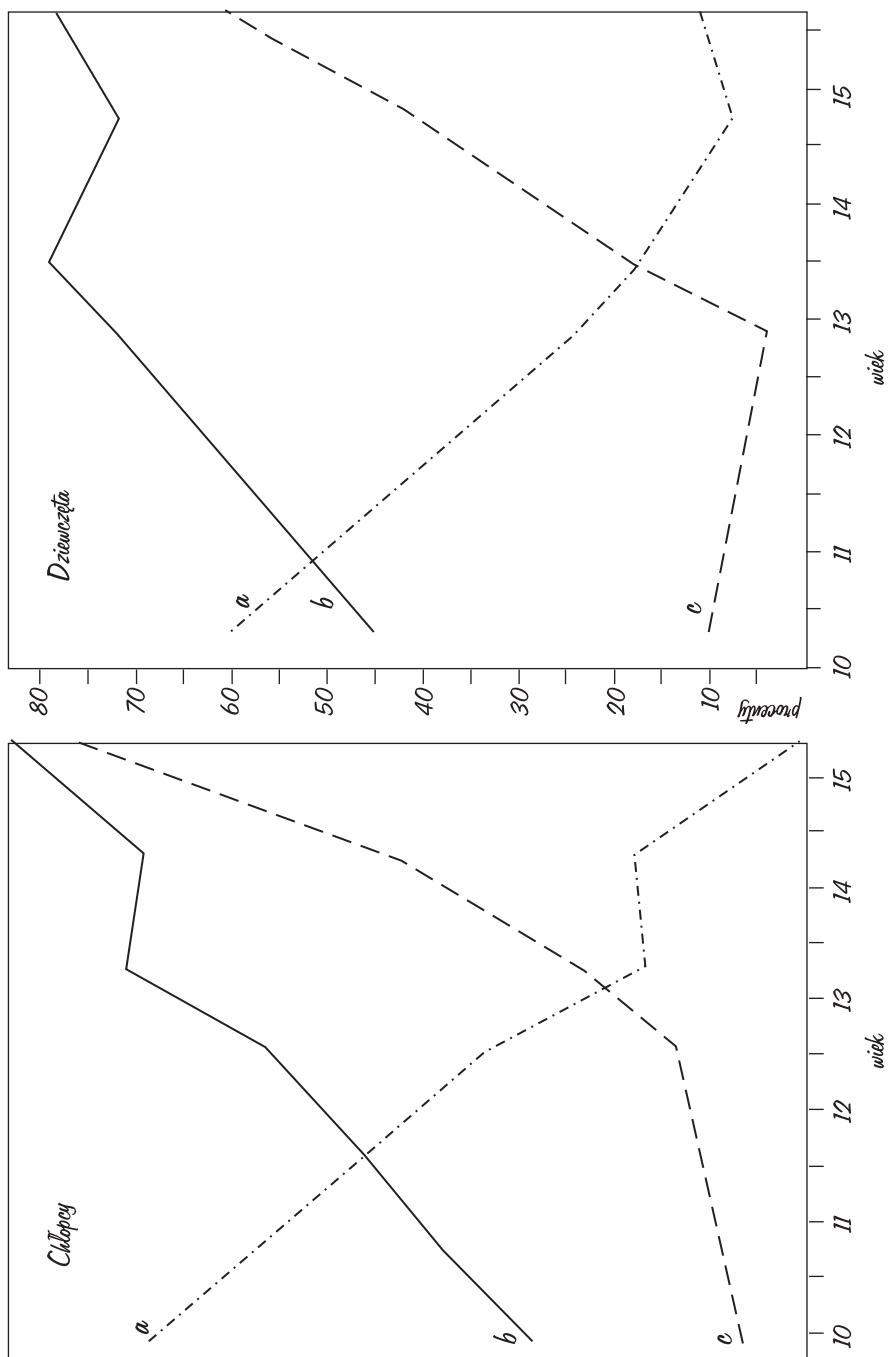
Poniższa tabela ukazuje preferencje dzieci w różnym wieku:

	10–11 lat	11–13 lat	13–15 lat i 6 miesięcy
Chłopcy	Las a przede wszystkim wieś	Morze	Morze
Dziewczęta	Morze a przede wszystkim las	Wieś	Morze a przede wszystkim las



RYCINA 5. Częstotliwość wyboru obrazu przedstawiającego górę.

— Chłopcy
 - - - Dziewczęta



RYCINA 6. Krzywa mowywów wyboru (chłopcy i dziewczęta).
 - · - (a) Temat — (b) Piękno natury - - (c) Piękno sztuki

Nasze krzywe kończą się w wieku 15 lat. Mimo że wykonywaliśmy doświadczenia także z udziałem chłopców i dziewcząt w wieku 18 lat i 2 miesięcy oraz 17 lat, nie sądziliśmy, że należałoby przedłużyć nasze krzywe do tego wieku, zważywszy na niewystarczającą liczbę uczniów w klasach wyższych. Trzeba jednak podać problematyczny wynik tak, jak on się przedstawia do wieku 17 lat u dziewcząt i 18 lat 2 miesięcy u chłopców.

Chłopcom nadal podoba się morze, zaś u dziewcząt zamilowanie do morza wzrasta w takim stopniu, że staje się przeważające.

Co do *motywów wyboru* (patrz ryc. 6), jego trzy składowe przebiegają u obu płci bardzo podobnie, a przecież ich wartości się różnią. Najpoważniejszą różnicę można dostrzec przy „pięknie natury”. Krzywa ta zaczyna się u chłopców liczbą o wiele niższą niż u dziewcząt (28,58% i 45%), ale po ukończeniu 14 lat chłopcy doganiają dziewczęta.

Odpowiednie krzywe wyrysowane dla „piękna sztuki” zaczynają się prawie w ten sam sposób, ale później widać ich przewagę u chłopców (77,41% i 61,1% w wieku lat piętnastu i pół).

Tabela II uwidacznia liczby związane z oceną strony artystycznej przedstawianych pejzaży. Rubrykę tę pojmujemy jako technikę i zrozumienie punktu widzenia artysty. Tabela ta odpowiada ocenie estetycznej w rozumieniu MEUMANNA i jego szkoły (patrz s. 52). Widzimy tu znaczny postęp dokonany przez uczniów podczas nauki w szkole średniej. Dziewczęta dają się tu wyraźnie prześcignąć chłopcom.

TABELA II

Wzrost oceny artystycznej dotyczącej oceny pejzażu (szkół średnia)

	CHŁOPCY	DZIEWCZĘTA
IV przygotowawcza	6,8%	10%
VI przygotowawcza	13,3 „	4 „
I średnia	22,8 „	17,8 „
II średnia	43,5 „	40 „
III średnia	77,4 „	61,1 „
IV średnia	94,9 „	»
IV i V średnie	»	77,6 „
Retoryka	88,2 „	»

Co do „tematu”, zaczyna się on u chłopców liczbą nieco wyższą niż u dziewcząt (68,96% i 60%), by zejść u nich do zera w wieku 15 lat i 4 miesięcy; podczas gdy u dziewcząt utrzymuje się na 11,11%. Także w tym przypadku przewaga jest po stronie chłopców.

Poniższa tabela ukazuje przewagę motywów wyboru w różnym wieku:

	10–12 lat	12–14 lat	14–15 i pół
Chłopcy	Treść	Piękno natury	Piękno natury
Dziewczęta	Piękno natury i treść	Piękno natury	Piękno natury

Jeśli chodzi o cechy oceny (patrz ryc. 7), współczynniki estetyczne przebiegają u obu płci analogicznie, mimo że przedstawiają niejednakowe wartości. Paralelizm pomiędzy krzywymi wiąże się nie tylko z ich ogólnym biegiem, lecz także z ich różnymi fazami, poza krzywymi elementów czuciowych.

Krzywe odpowiadające interpretacji ucznia i technice są bardziej wzniesione u chłopców niż u dziewcząt; natomiast linia uczuć i emocji ma wyraźną przewagę u tych ostatnich.

Poniższa tabela ukazuje przewagę cech oceny w różnym wieku:

	10–13 lat	13–14 lat	14 lat i 6 miesięcy –15 lat i 6 miesięcy
Chłopcy	Elementy czuciowe oraz uczucia i emocje	Elementy czuciowe	Technika a przede wszystkim elementy czuciowe
Dziewczęta	Uczucia i emocje i elementy czuciowe	Uczucia i emocje	Uczucia i emocje

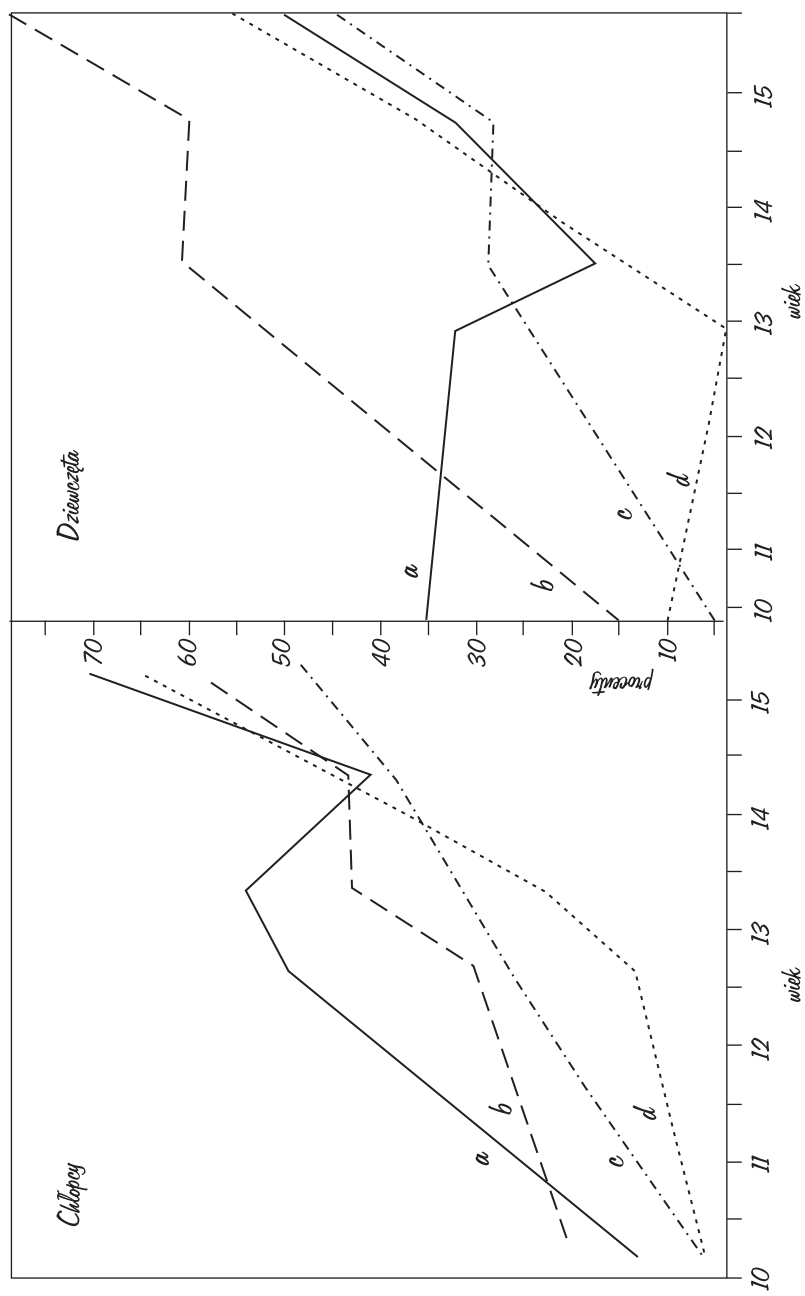
Zatem *elementy czuciowe przeważają w cechach estetycznych oceny u chłopców, zaś uczucia i emocje u dziewcząt.*

Niektóre z tych wyników ukazano w dwóch tabelach: jedna pokazuje *prędkość wzrostu składowych*, druga zaś — średnie uzyskane u obu płci. Wyrażają one odniesienia dla wieku od 10 lat i 2 miesięcy do 15 lat i 8 miesięcy.

Widzimy, że w tym przedziale czasowym, który odpowiada 5 latom i 6 miesiącom życia, *„piękno natury”* wzrosło 3-krotnie u chłopców, a jedynie 1,7-krotnie u dziewcząt itd. Tak przedstawia się prędkość wzrostu składowych względem wieku. Liczby te nie wystarczyłyby jednakże, zważywszy, iż niektóre cechy nie wznoszą się przesadnie, z tego względu, że rozpoczęły się od podwyższonego wskaźnika. Fakt ten jest rozpatrywany w tabeli średnich. Przy jej sporządzaniu przyjęto średnią procentową każdej składowej dla jednej

TABELA III
Prędkość wzrostu składowych

Od 10 lat i 2 miesięcy do 15 lat i 4 miesięcy u chłopców; od 10 lat i 4 miesięcy do 15 lat i 8 miesięcy u dziewcząt								
	Piękno natury	Piękno sztuki	Temat	Elementy czuciowe	Uzucia i emocje	Interpretacja ucznia	Opis	Stany fizjologiczne
Chłopcy	3-krotnie	11,5-krotnie	W wieku 10 lat i 2 m. 68,96%, w wieku 15 lat i 2 m. liczba spada do zera.	5,3-krotnie	2,9-krotnie	7-krotnie	-2,1-krotnie	-7,4-krotnie
Dziewczęta	1,7-krotnie	6,1-krotnie	-5,4-krotnie	1,4-krotnie	5,2-krotnie	8,8-krotnie	3,8-krotnie	W wieku 10 lat i 4 m. mamy zero, w wieku 15 lat i 8 m. liczba wzrasta do 11,11%.



RYCINA 7. Krzywa przedstawiająca rozwój różnych cech oceny wraz z wiekiem (chłopcy i dziewczęta).

— (a) Elementy czuciowe -- (b) Uczucia i emocje - · - (c) Interpretacja ucznia · · · · (d) Ocena techniki

i drugiej płci, innymi słowy — wartość średnią (w procentach). W ten sposób na przykład „*piękno natury*” osiąga u dziewcząt wartość średnią 69,18%, zaś u chłopców 61,75% itp.

TABELA IV
Średnie ogólne¹, uzyskane dla obu płci

	Piękno natury	Piękno sztuki	Temat	Elementy czuciowe	Uczucia i emocje	Interpretacja ucznia	Opis	Teknika	Stany fizjologiczne
Chłopcy	% 61,75	% 32,81	% 27,47	% 46,65	% 39,68	% 30,36	% 26,31	% 30,87	% 8,24
Dziewczeta	69,18	26,59	24,19	33,37	53,20	26	26,06	23,96	8,45

Porównanie tych dwóch tabel prowadzi nas do następujących konkluzji:

„*Piękno natury*” wyraża się przez wskaźnik średni wyższy u dziewcząt niż u chłopców, ale ta ostatnia składowa rośnie o wiele szybciej u chłopców. Wyprzedzając chłopców w tym względzie, dziewczęta z biegiem lat wykazują rozwój zwolniony.

„*Piękno sztuki*” można podliczyć wskaźnikiem średnim wyższym u chłopców niż u dziewcząt, a ponadto wykazuje ono u nich wzrost o wiele szybszy. Jest to wskaźnik całkowitej przewagi pod tym względem. Zatem różnica między dziewczętami i chłopcami pogłębia się z wiekiem.

„*Elementy czuciowe*” przedstawiają u chłopców wskaźnik średni wyższy niż u dziewcząt, a w tym samym czasie i wzrost o wiele szybszy, co jest dowodem całkowitej przewagi pod tym względem.

„*Uczucia i emocje*” natomiast przedstawiają u dziewcząt wskaźnik średni o wiele znaczniejszy niż u chłopców, a jednocześnie wzrost odczuwalnie szybszy, co jest dowodem całkowitej przewagi pod tym względem.

„*Interpretacje ucznia*” ukazują u chłopców wskaźnik średni nieco wyższy niż u dziewcząt. Mimo że ta składowa rośnie trochę szybciej u dziewcząt niż u chłopców, lekka przewaga leży jednak po stronie chłopców.

„*Opis*” przedstawia taki sam wskaźnik średni u chłopców i u dziewcząt, ale ta składowa wzrasta znacznie u dziewcząt, podczas gdy wyczuwalnie ob-

¹ Średnie te nie obejmują dwóch ostatnich klas.

niza się u chłopców. *Zatem rozwój tej składowej jest diametralnie przeciwny u obu płci; wzrasta u dziewcząt, zmniejsza się u chłopców.*

„Temat” ukazuje u chłopców wskaźnik średni nieco wyższy niż u dziewcząt, lecz ta składowa spada do zera u chłopców, a zmniejsza się ponad pięciokrotnie u dziewcząt. Z punktu widzenia wartości sztuki wyższego rzędu, należy w tym wypadku przyznać lekką wyższość chłopcom.

„Stany fizjologiczne” przedstawiają wskaźnik średni dokładnie podobny u obu płci; jednakże element ten zmniejsza się znacznie u chłopców, a wzrasta u dziewcząt.

Obok średniej ogólnej i prędkości wzrostu różnych składowych trzeba jeszcze rozpatrzyć trzeci element różnicujący: jest to *wskaźnik, jaki przedstawiają składowe przy końcu krzywych*, czyli około 14–15,5. roku życia. Boć przecież im bliżej wieku dorosłego, tym bardziej różne cechy charakterystyczne przedstawiają wartość definitywną. Widzimy, że w tym względzie chłopcy wykazują bardzo wyraźną przewagę w tym, co się tyczy *piękna sztuki*. Co do *piękna natury*, chłopcy są wyżej w tym, co się tyczy *elementów czuciowych i interpretacji ucznia*; za to są znacznie wyprzedzani przez dziewczęta z punktu widzenia *uczuc i emocji oraz opisu*.

Kilka jakościowych cech charakterystycznych

Podczas interpretowania tabeli zbiorczej podaliśmy kilka przykładów odpowiedzi uczniów, w celu uzasadnienia kryteriów ustalonych dla różnych kategorii. Teraz interesującym będzie większe jeszcze zgłębienie odpowiedzi po to, by wydobyć z nich czynnik osobisty i parę jakościowych cech charakterystycznych, wykazujących rozwój poczucia estetyki u dzieci, których nie da się przedstawić za pomocą krzywych.

Zajmijmy się najpierw koncepcjami *niezgodnymi lub zmyślonymi*. W kilku przypadkach, po prawdzie, bardzo rzadkich, oceny uczniów są sprzeczne lub nawet zmyślone. Tak więc, to samo morze jest określane przez niektórych uczniów jako „rozkołysane, wzburzone, niespokojne, rozwścieczone”, a dla innych jest to morze „spokojne”. Ta pierwsza koncepcja, napotykana bardzo często, jest jawnie przesadna (patrz opis obrazów s. 51).

Oto kilka przykładów: „Obraz morza rozwścieczonego jest bardzo naturalny i pokazuje furie morza podczas burzy” (II średnia, chłopcy); „jest to pejzaż morski na początku burzy. Jasność tła przydaje jeszcze ponurości tej scenie. Wściekle, wzburzone fale wyglądają strasznie a mewy latające nad powierzchnią wody przydają jeszcze tragizmu obrazowi” (IV średnia, chłopcy); „Ponieważ to jest spokojne, bardzo piękne i majestatyczne” (IV przygotowawcza, chłopcy); „Ten obraz, przedstawiający morze, podoba mi się bardzo z powodu wrażenia spokoju i smutku, jaki się w nim ujawnia” (IV średnia, dziewczęta).

W dwóch czy trzech przypadkach mewa jest określana jako jaskółka lub albatros. I wreszcie, w wielu odpowiedziach zauważamy pomylenie pór roku jak również poranka i wieczoru.

Kilka odpowiedzi pozostaje w jasnej niezgodzie z rzeczywistością. Tak więc, jeden z uczniów opowiada o śpiewie mew. Wielu określa dach chałupy jako czerwony, podczas gdy jest on brunatnawy. Wydaje się oczywistym, iż zachowali oni w pamięci stereotypową kalkę (dachy w Belgii są płomienście czerwone). Niektórzy uczniowie dostrzegają nieistniejące okręty, a inni stwierdzają obecność wymyślonych postaci itp. Te zmyślane koncepcje odnajdujemy rzadko i tylko u młodszych dzieci. Nie przestają one jednak zadziwiać, zważywszy iż uczeń ma obraz przed oczami. Rzecz by można, że w tych wypadkach uczeń ma już kalkę odbitą w mózgu.

Przejdźmy do *efektów czuciowych*. Przytoczmy kilka wyrażeń dość niezwykłych, przy czym niektóre wchodzą w kategorię synestezji estetycznych:

Wrażenie rytmu: „To potężne, rytmiczne kołysanie fal” (Retoryka, chłopcy).

Takt i ruch: „... Wydaje się, że widzimy wodę w ruchu, wydaje się, że czujemy wiatr, który unosi mewę ponad falą” (Retoryka, chłopcy).

Ruch: „To rozszalałe morze, te chmury, które zdaje się unosić burzowy wiatr, a tym co świetnie kontrastuje z tą sceną, jest spokojny lot mewy” (IV średnia, chłopcy); „...Wydaje się, że fale wstępują i zstępują regularnym ruchem...” (Retoryka, chłopcy); „On jest pełen życia i ruchu, to są dwa powody, które każą mi wybrać ten obraz” (II średnia, chłopcy). Wrażenie życia i ruchu jest o wiele rzadsze u dziewcząt niż u chłopców.

Ruch i kolor: „Ruch jest wyrazisty i dobrze oddany, przede wszystkim powolność fal przez ciemny kolor zieleni” (III średnia, chłopcy); „Ruch fal jest bardzo podkreślony; kolor zielony i czarniawy sprawiają wrażenie wody, która płynie wolno ku sobie” (II średnia, chłopcy).

Wrażenia słuchowe. Cechy słuchowe nie mogą się ukazywać często, prezentacja bowiem jest wzrokowa; zakładają one sporą dozę wyobraźni. Po raz pierwszy wspominają o nich młodsze dziewczynki, w wieku 9 lat, i chłopcy w wieku lat 13 i pół. „Bowiem to piękne niebieskawe morze ze swoimi falami zdaje się toczyć i wydawać swój naturalny odgłos” (II średnia, chłopcy); „To morze, którego ryczące fale podnoszą się...” (III średnia, chłopcy); „Bowiem wydaje się, że jesteśmy w lesie i że słyszymy łagodny pomruk strumyka” (IV przygotowawcza, dziewczęta).

Koloryt: „Drzewa są pokolorowane pięknymi odcieniami. Widzimy listowie od najjaśniejszej zieleni po zielen najciemniejszą. Kilka drzew, pomalowanych na czerwono przez ostatnie promienie słońca, odbija się w wodzie” (III średnia, dziewczęta); „Godna uwagi jest gra światła. Purpura miesza się z zielonawymi odcieniami listowia i mocno odbija się od nieba, którego białozółty ton roztopia się stopniowo w ciemnej szarości” (III średnia, chłopcy).

Co się tyczy *piękna natury*, u młodszych dzieci odczuwamy czasami wielką trudność rozróżnienia, co jest estetyczne, a co anestetyczne, szczególnie wówczas, gdy uczeń nie używa przydawki „piękny”. Jednakże słowo „piękny” nie ma także u niego tego samego znaczenia, co u dorosłego. Czasem używane jest jako synonim „dobrego” lub „miłego”. Z drugiej strony, można zakładać, że w niektórych przypadkach dzieci mogą doznawać odczuć estetycznych, nie wiedząc jednak, jak je wyrazić. Trzeba zatem dogłębnie przestudiować odpowiedź, zapoznać się z prostym językiem dziecka, w niepewności zaś sklasyfikować odpowiedzi w rubryce „nieokreślone”. Przydawka „zachwycający” może się odnosić jedynie do piękna natury, nawet u uczniów klas średnich, gdyż trudno dopuszczać u nich możliwość tak daleko posuniętego rozumienia sztuki.

W liczbie *uczuć i emocji* (patrz s. 53–54) znajdujemy wrażenia ukazujące pewne stany afektywne, są to: uczucia „nadziei”, „skargi”, „tajemnicy”, „perfidii”, „poruszenia”, „podziwu”, „wzniosłości”, „ponurości”, „entuzjazmu”, „mocy”, „złudzenia”. Oto kilka przykładów: „Chociaż podobają mi się wszystkie one, wolę górę; ten efekt księżyca daje zarazem efekty tajemnicze i makabryczne; przede wszystkim na wodzie, pomiędzy górami, stwarza wrażenie całkiem feeryczne” (II średnia, dziewczęta); „Jakże mi się podobają górzyste krainy. To jezioro jest spokojne a księżyc, na polu schowany przez te chmury, wysyła niepewną jasność. Jest cicho; te skały wyglądają jak duchy, to robi wielkie wrażenie” (III średnia, dziewczęta); „Efekt zachodu słońca na morzu, nieomal imponujący charakter ciemnych fal. Odblaski zachodzącego słońca, ku którym leci ptak, przywodzą myśl o nadziei” (Retoryka, chłopcy). „Czarńnawe góry otaczają to małe jezioro spokojne i zdradliwe”; „Ja uważam, że jezioro jest wzniosłe; Ten zachód słońca na pełnym morzu jest wspaniały”; „Ten pejzaż odbija siłę i moc”; „Ten obraz jest bardzo ładny, ukazuje księżyc na górze, który jest zakryty przez chmurę; jego kolory są bardzo bliskie naturalnym, kiedy na niego patrzę, przenika mnie dreszcz, jakbym była pośród tej przerażającej nawałnicy” (II średnia, dziewczęta).

W naszej rozprawie o estetyce indywidualnej, która ma się niebawem ukazać, podkreślimy rolę *Einfühlung* w ocenie estetycznej uczniów. Pod prostą postacią ukazuje się ona wówczas, gdy osoba poddana eksperymentowi ożywia obraz przy pomocy treści afektywnej. Liczne odpowiedzi cytowane w niniejszej pracy ukazują w sposób oczywisty, iż podobne oceny są bardzo częste i że *częściej występują u dziewcząt niż u chłopców*, co zresztą pozostaje w odniesieniu do strony emotywniej, jakże znaczącej u młodych dziewcząt.

Odnotujemy kilka przykładów wchodzących w zakres *ducha filozoficznego* u chłopców: „Ten pejzaż, w moim rozumieniu, jest najpiękniejszy z tych czterech, ponieważ ukazuje wesołość i siłę, źródło optymizmu, dzięki któremu może nam się udać odczuć wrażenia estetyczne” (Retoryka, chłopcy); „Naj-

bardziej podoba mi się morze. Ten zachód słońca na morzu jest naprawdę wspaniały, i czujemy się naprawdę słabi, bardzo mali i cherlawi wobec tego ogromu” (II średnia, chłopcy).

Należy zauważyć, że u dziewcząt *duch filozoficzny* zostaje zastąpiony marzeniami i melancholią (patrz s. 54). „Wolę góry. Jakże lubię wieczorem kontemplować niebo, które zawsze sprawia, że marzę o ogromie, jaki ono skrywa” (III średnia, dziewczęta); „Zakątek w lesie. Wszędzie cisza, samotność lasów, małe jezioro nad spokojnymi wodami. Wydaje mi się, że kiedy patrzymy na ten obraz, jest coś przejmującego. Może to jest trochę melancholii? Nie wiem!” (III średnia, dziewczęta).

Przyjrzyjmy się teraz *ocenie sztuki*. Ocena techniki jest zupełnie inna u dzieci i u młodzieży. U tych pierwszych jest to po prostu uwaga, czasem automatyczna: „to jest dobrze namalowane” albo „dobrze przedstawione”. U młodych jest to analiza, czasem nawet (rzadki przypadek) krytyka. Jednakże zarówno dzieci, jak i młodzi ludzie zawsze przyjmują za punkt widzenia dobrą kopię natury (poza kilkoma rzadkimi wyjątkami). *Ocena wykonania po prostu jako dobrej kopii natury; lub przynajmniej przypominającej „to, co rzeczywiste”*, jest nieomal powszechna u wszystkich uczniów.

Przytoczmy kilka przykładów dotyczących oceny sztuki:

IV przygotowawcza: „Ponieważ można by powiedzieć, że ten obraz jest namalowany”; „Ponieważ to jest dobrze namalowane”; „Ponieważ wydaje się, że się jest w lesie”; „To jest bardzo podobne”.

VI przygotowawcza: „Ten pejzaż jest dobrze przedstawiony”; „Ponieważ to jest dobrze namalowane i naturalne”; „Bo wszystkie różne zielone tony są naturalne i dobrze zachowane”; „To jest najpiękniejsza rycina a barwy pozostają rzeczywiste”.

I średnia: „On jest jasny a wszystkie szczegóły biją w oczy. Trawa ma barwę delikatną i naturalną. Las jest bardzo naturalny”; „Ponieważ brzozy z pierwszego planu są bardzo dobrze przedstawione z ich szaro-białawą korą, którą uwypukla delikatna zieleń łąki. Zagajniki stwarzają najdokładniejszą iluzję, że jesteśmy na wsi” (chłopcy); „Ponieważ najdrobniejszy szczegół jest tu narysowany, a wschodzące słońce jest dobrze oddane i można by sądzić, że stoimy wobec natury” (chłopcy); „... z powodu wielkiego podobieństwa do prawdy”; „Kolory są bardzo dobrze dobrane, listowie ładnie zrobione”; „... Dobrze przedstawia burzę na pełnym morzu a kolory są bardzo subtelne”.

II średnia: „Fale są naturalne a kolory bardzo odpowiednie, wydaje mi się, że niebo jest trochę wymyślone” (chłopcy); „Malarz bardzo dobrze przedstawia górę” (dziewczęta); „Wszystko jest uderzająco prawdziwe”; „To jest dobrze oddane, rzeczywiste”; „Kolory są dobrze dobrane”; „Rysunek jest bez zarzutu”; „Ten obraz wydaje mi się wielki i piękny jako temat, jako obraz, tutaj też

kolory bardzo dobrze się łączą i w grupach małych chmurek odcinają się jeden po drugim od księżycowego światła. Przedstawia mi to w wyobraźni spektakl wspaniałej natury” (chłopcy); „Barwa tła jest dobrze dobrana; ciemne chmury zdają się ciężko toczyć po niebie, widzimy z taką wyrazistością, jak chmury się przetaczają, że można by sądzić, że jest się wobec przyrody” (chłopcy); „Ten obraz przedstawia nam zachód słońca. Drzewa są bardzo dobrze przedstawione, malarz bardzo dobrze oddał zielony kolor gazonu. Mały lasek został zrobiony bardzo gustownie” (chłopcy); „Ten staw z wodnymi roślinami został wspaniale namalowany, to jest obraz najbardziej żywy, a kiedy go widzę, wydaje mi się, że jestem tam na wsi”; „Kolory wydają mi się dobrze utracone do przedstawienia zachodu słońca”; „Zachwycający obraz, wyobrażamy sobie, że znajdujemy się na wsi”. „...Drzewa są takie, jak się je widzi na wsi, a też mają te same kolory”.

III średnia: „Ten obraz jest naturalny, dobrze przedstawia morze” (dziewczynka); „Ten pejzaż jest naturalny”; „Ten obraz przedstawia jedno ze zjawisk natury, tak naturalnie, jak tylko jest to możliwe dla pędzla artysty”; „Niebo jest dobrze oddane, obraz jest naturalny”; „Przedstawienie rozszalałego morza jest bardzo dobrze zrobione (chłopiec); Można rzec, że widzimy przed sobą rzeczywistość”; „Morze jest bardzo dobrze oddane”; „To jest aspekt realistyczny”; „barwy są uwypuklone”; „To daje nam iluzję burzy”; „Fale zdają się być żywe, poruszać się”; „Kolor morza jest znakomicie oddany”; „Ten obraz jest bardzo dobrze zrobiony. Morze jest dobrze zrobione i kolor wody, no i te mewy muskające wodę. I chmury w słońcu i odbłask słońca za chmurami” (chłopiec); „Realność fal jest bezsprzecznie piękna”.

IV średnia: „Odblaski tego morza tak dobrze oddają rzeczywistość”; „Ten obraz jest cudownie wykonany”; „Ruch fal jest niezwykle precyzyjny, ma się wrażenie, że rozbijają się w pianę” (chłopiec); „Autor chciał namalować niespokojne morze. I udało mu się, bo we wszystkich detalach widzimy znak”; „To nadejście burzy jest wspaniałe i naprawdę wywiera wrażenie”.

Athénée (Retoryka): „Dziki piękno morza poruszanego przez falowanie; ponury i piękny charakter spowodowany ciemnym kolorem fal; całkiem dobrze oddane”; „Ten pejzaż jest piękny. Detale są wykończone w delikatny sposób”; „Wydaje się, że widzimy wodę w ruchu, wydaje się, że czujemy wiatr, który unosi mewę ponad falą. Barwy są bardzo dobrze oddane, bardzo naturalne”.

Z wpływem lat można stwierdzić różnice pomiędzy uczniami, które są nie tylko rzędu ilościowego, lecz także rzędu jakościowego, tych zaś nie da się wyrazić z pomocą krzywych. Wynika stąd konieczność wprowadzenia poprawki do naszych krzywych poprzez interpretację wyników. Ogólnie rzecz biorąc, ocena piękna sztuki u młodszych dzieci może być uznana jako całkowicie

istotna, a to przedstawienie jest zwiększone na krzywych, które wyrażają zjawiska jedynie z ilościowego punktu widzenia. Wartości sztuki mają zatem inny charakter tu i tam.

W rozwoju oceny artystycznej dopuszcza się rozróżnianie wielu etapów. Najpierw są to wyrażenia proste, nieomal odruchowe lub wywołane przez przypadkowe podobieństwo z rzeczami widzianymi lub lubianymi; w tych ostatnich przypadkach uczeń sądzi przez chwilę, że znajduje się na łonie natury i cieszy się jej urokami. Od najmłodszych lat wszędzie szukamy podobieństw, „tego, co naturalne”, „tego, co rzeczywiste”, lepszej czy gorszej kopii natury. Dopiero z czasem zdajemy sobie sprawę z wykonawstwa artysty, z istnienia technicznej strony obrazu. *Ideal kopii utrzymuje się przez cały wiek szkolny, ale widzimy, jak powoli przenika do niego dokładniejsza analiza elementów technicznych.* Młodzi ludzie zaczynają się interesować artystą; następnie przychodzi ogólna ocena wykonania, analiza detali technicznych, a czasem nawet, pod koniec nauki w szkole średniej, pojawia się *krytyka i zrozumienie interpretacji artysty.* Obraz „budzi” pewne odczucia, które się z niego „wydostają”, „zdają się schodzić do niego”, „płyną nad tym pejzażem”, „Nr 23 wyraża cały smutek widoku morza. Ta samotność, to wrażenie monotonii, potęgi rozkołysanego morza jest bardzo dobrze oddane” (Retoryka, chłopiec); „Głęboka jest melancholia obrazu, wielka samotność”; „Pejzaż ten ukazuje radość i siłę”; „Pejzaż ten ukazuje radość. Z tego pejzażu bije spokój, wrażenie ciszy”.

A oto kilka przykładów dotyczących *efektów fizjologicznych*: „Podoba mi się ten pejzaż, bo w lecie musi tam być miło i wesoło. Powietrze jest tam czyste” (IV przygotowawcza, chłopcy); „Ponieważ musi tam być zdrowo i przyjemnie” (IV przygotowawcza, chłopcy); „Bardzo podoba mi się las, tam jest czyste powietrze, a kiedy jest nam gorąco, tam jest bardzo przyjemnie i wydaje mi się to urocze” (IV przygotowawcza, chłopcy); „To mi przypomina morze, gdzie codziennie bawiłem się na piasku” (IV przygotowawcza, chłopcy); „To jest wieś, jest wesoło, wszystko jest zielone, kwiaty rosną nad małą sadzawką; wszyscy żyją szczęśliwie” (IV przygotowawcza, dziewczęta); „Lubię las, gdzie wszystko jest spokojne i dobre” (IV przygotowawcza, dziewczęta).

Nie uporządkowana przyroda często się podoba, ponieważ niesie wypoczynek i znajduje się w niej wytchnienie po wysiłku i trudzie, z dala od hałasu i chaosu wielkiego miasta. Taka jest odpowiedź 15-letniej dziewczynki, która wybiera las i następująco motywuje swój wybór: „Nr 22 to obraz bardzo malowniczy. To jest środowisko dzikie, które podoba się zmęczonej duszy; kosztuje się w nim samotności, spokojności, i znajdujemy się w środowisku pozbawionym jakiegokolwiek hałasu. Drzewa przeglądają się w wodzie i znajdują w ten sposób naturalne lustro.” I inna odpowiedź, chłopca w wieku lat 15: „On mi się podoba skutek ogromu dzikości tego miejsca. Spokojność tego

miejsca daje takie wytchnienie.” Przytoczmy jeszcze trzecią charakterystyczną odpowiedź młodej dziewczyny w wieku 15 lat i 8 miesięcy: „Podoba mi się ta rycina, bowiem przedstawia wieś cichą i wyglądającą na żyzną, zaś ludzie, którzy zamieszkują ten piękny zakątek, są chyba szczęśliwi i spokojni jak przyroda”.

III. DOŚWIADCZENIA DOTYCZĄCE PAMIĘCI ESTETYCZNEJ PEJZAŻU

Tę serię doświadczeń prowadzono z tymi samymi uczniami w następujących warunkach: te same cztery pejzaże (patrz s. 51), które posłużyły do doświadczeń nad oceną estetyczną, zostały pokazane ponownie po tygodniu. Przyczepiono je do tablicy szkolnej na około czterdziestu minut, a uczniów poproszono, aby możliwie najdokładniej im się przyjrzeni i dokonali ich opisu estetycznego na piśmie, czyli wyszczególnili piękno każdego pejzażu.

Po tym pierwszym wypracowaniu, opartym na bezpośredniej obserwacji obrazów, pozwala się upłynąć tygodniowi, a następnie podejmuje się doświadczenie nad pamięcią estetyczną. Uczniowie nie zostali uprzedzeni, my zaś stawiamy się ponownie w klasie i prosimy uczniów, aby jeszcze raz napisali wypracowanie, ale tym razem oparte na wspomnieniu, bez pomocy jakiegokolwiek prezentacji. Prosimy uczniów o opisanie wspomnienia uroków każdego pejzażu i o uczynienie tego równie poprawnie, jak za pierwszym razem.

Porównanie tych dwóch wypracowań doprowadziło do stworzenia tabeli zawierającej zasadnicze różnice procentowe pomiędzy wypracowaniem napisanym po obejrzeniu obrazu a wypracowaniem sporządzonym na podstawie wspomnienia¹. Tutaj rozważono jedynie odpowiedzi dotyczące preferowanego obrazu.

Analiza dotyczyła następujących cech:

1. *Wydłużenie lub skrócenie* drugiego wypracowania (rozprawki) w porównaniu z pierwszym (bezpośrednia obserwacja obrazu).
2. *Liczba elementów*: a) *zmyślonych dodanych*; b) *rzeczywistych dodanych*; c) *przekształconych*; d) *zapomnianych*.
3. *Cecha dominująca opisu* przedstawionego obrazu (pierwsze wypracowanie) oraz opisu dokonanego ze wspomnienia (drugie wypracowanie) z punktu widzenia: a) *częstotliwości wymienianych elementów obiektywnych*, a także: b) *częstotliwości wyrażanych wrażeń*.

¹ Zauważmy, że każda odpowiedź może zawierać wiele elementów nawet tej samej kategorii, stąd wysoki wskaźnik procentowy.

Oceny te, sporządzone początkowo indywidualnie dla każdego ucznia, zostały przedstawione w tabeli zbiorczej, osobno dla każdej klasy, zarówno dla chłopców, jak i dla dziewcząt. Wiek dzieci oscylował pomiędzy 10 latami i 15 latami i 4 miesiącami u chłopców oraz 10 latami i 15 latami i 6 miesiącami u dziewcząt. Ich całkowita liczba wyniosła 252, z czego 147 chłopców i 104 dziewczęta. Musieliśmy wykluczyć dwie najwyższe klasy chłopców i dziewcząt, zważywszy na niewystarczającą liczbę uczniów.

Niektóre z tych cech wykazały wyraźną ewolucję wraz z wiekiem; oddano je za pomocą krzywych. Ponadto sporządziliśmy dwie tabele liczbowe, jedną poprzez wyciągnięcie ogólnej średniej procentów, osobno dla wszystkich chłopców i osobno dla wszystkich dziewcząt, niezależnie od wieku, a drugą z oceną prędkości wzrostu różnych cech.

Porównanie *dlugości* drugiego wypracowania (rozprawki) względem pierwszego ukazuje, że w ogólnym ujęciu drugie wypracowanie wydłuża się u chłopców wraz z wiekiem, podczas gdy u dziewcząt zwiększenie, już dość znaczne od młodych lat, ulega w dalszych latach jedynie nieregularnym oscylacjom.

Poza tym, drugie wypracowanie różni się jeszcze innymi cechami; jest lepiej opracowane niż pierwsze; zawiera więcej rozumowania; więcej objaśnień; jest bardziej poetyckie i wrażenie jest w nim wzmocnione w godny odnotowania sposób. Oto kilka tego przykładów:

PIERWSZE WYPRACOWANIE

„Morze ma piękny kolor i tło ciemnego nieba” (Nr 20, IV przygotowawcza, dziewczęta).

„Podoba mi się to poruszające się morze, które wydaje się atramentowe; słońce znika za horyzontem, pozostawia już tylko żółtawe promienie. Niebo szare i lekko zielonkawe wznosi się niczym para na niebie. Mewy muskają wodę, kontrastując z tym czarnym morzem” (Nr 96, II średnia, dziewczęta).

„Góry bardzo mi się podobają, ponieważ te czarne szczyty i ta światłość księżyca ma nie wiem co mrocznego” (92, II średnia, dziewczęta).

DRUGIE WYPRACOWANIE

„Morze! Wspaniały spektakl, morze niszczycielskie, morderczy ocean! Ileż zatopionych okrętów, iluż utopionych ludzi. Ale również bogactw, bo korale i perły docierają do nas głównie z morza. Och! To jest wspaniałe, to jest poruszające, a to jest morze” (Nr 20, IV przygotowawcza, dziewczęta).

„To jest morze rozszalałe. Fale są bardzo sine, słońce znikło i pozostawia już tylko żółtawy poblask na horyzoncie. Fale są zdecydowanie ciemnozielonkawe. Niebo zdaje się wznosić niczym dym. Wystraszone mewy muskają wodę” (Nr 96, II średnia, dziewczęta).

„Pejzaż w ciemności, która nie jest całkiem kompletna, bo oświetla ją promień księżyca, aspekt mroczny i makabryczny, jaki zawiera ten pejzaż” (Nr 92, II średnia, dziewczęta).

„To jest ciemny las z drzewami wyniosłymi i gęstymi, które przegładają się w stawie” (Nr 54, I średnia, dziewczęta).

„Pejzaż ten całkiem odmienny od innych pozwala dojrzeć morze z całym jego pięknem; mewy wlatują ponad falami, w poszukiwaniu pożywienia” (61, I średnia, dziewczęta).

„Nr 20 przedstawia radość, życie na wsi. Ziemia okryta kobiercem kwiatów wszelkich gatunków, drzewa rzucające majestatycznie swój cień na ziemię, biała droga, ogrzewana słońcem tworzy kontrast pomiędzy ziemią obsypaną białym pyłem i delikatną trawą; zbocze górujące nad równiną ocienia ten zielony dywan i dom, którego dach jest czerwony” (Nr 153, III średnia, chłopcy).

„To był pejzaż przedstawiający las przed zmrokiem. Ogromne drzewa odbijały się w małej kałuży usytuowanej na pierwszym planie. Ostatnie promienie zachodzącego słońca tworzą tu akcent imponujący i wspaniały, który przypomina czas baśni, kiedy to łanie i koziołki skakały bezpieczne z dala od strzelb ze śmiercionośnymi kulami” (54, I średnia, dziewczęta).

„Morze jest rozszalałe. Skaczące fale zupełnie nie przerażają mew zajętych łowieniem pożywienia. Błękitnawe odbicia straciły swój blask, gdyż bezlitosna noc ogarnęła ziemię. Aż do jutra fale będą czarne jak cała ziemia, lecz nadejdzie poranek i zwróci im to, co utraciły w nocy.” (61, I średnia, dziewczęta).

„Nr 20 przedstawiał radość, życie na wsi, pokazywał nam urocze widoki, jakie wystawia natura. Słońce rzucało swoje palące promienie na ziemię i przypominało jakiegoś dzikiego wojownika ciskającego złote strzały na ziemię. Lasy ocieniały rozpaloną drogę, zbocze dominujące nad drogą przedstawiało miejsce mile dla odpoczynku i były wspaniałe w swoim dywanie zieleni, kwiatów, które zdawały się wznosić w powietrzu ku słońcu, jakby chciały pozdrowić ojca życia. Po drugiej stronie drogi rozciągały się tereny nieuprawne, pozbawione jakiegokolwiek roślinności, na które słońce rzucało osobno swoje promienie. W oddali można było dojrzeć chatę, której czerwony zarys odcinał się na niebie” (Nr 153, III średnia, chłopcy).

Wydłużenie drugiego wypracowania zdaje się wykazywać, iż pamięć estetyczna jest u dzieci bardzo dobrze rozwinięta. Czy pamięć ta wiąże się z przedmiotem, czy jest ona rzędu werbalnego? Można by sądzić, iż czynnik werbalny odgrywa ważną rolę u młodszych dzieci, sądząc po niektórych odpowiedziach, w których ukazują się oba wypracowania; oto kilka przykładów:

PIERWSZE WYPRACOWANIE

„To przedstawia morze. Niebo jest zachmurzone; w głębi przejaśnienie. To tu, to tam wdzięcznie latają mewy” (Nr 42, VI przygotowawcza, chłopcy).

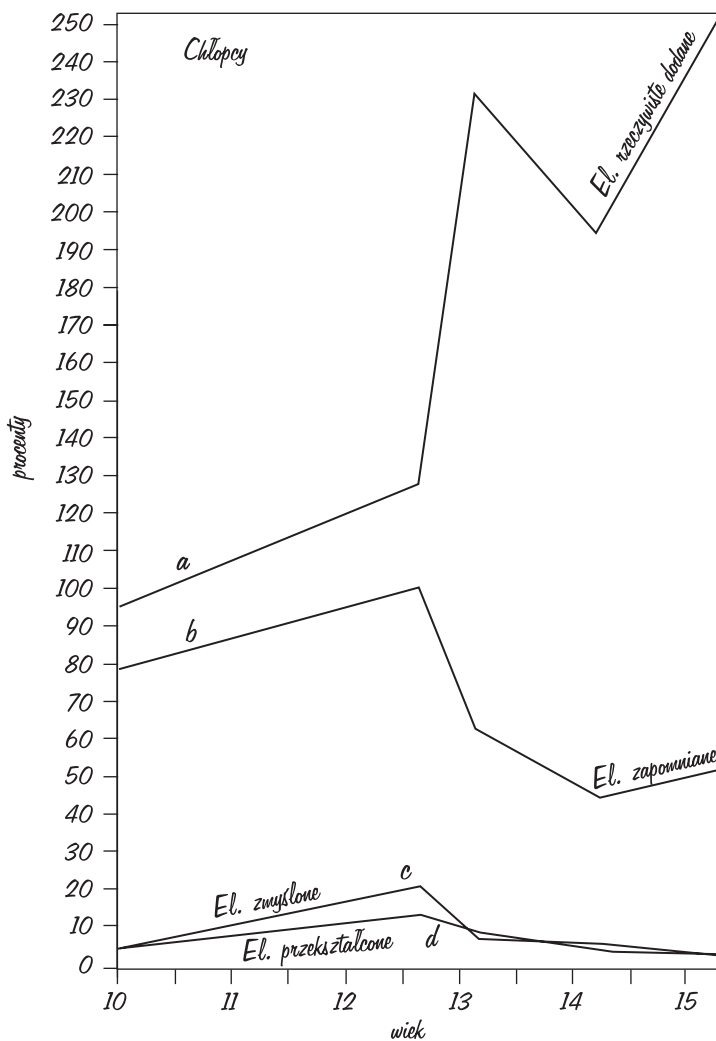
DRUGIE WYPRACOWANIE

„To przedstawia morze. Niebo jest zachmurzone; na horyzoncie jest przejaśnienie. Kilka mew lata wdzięcznie” (Nr 42, VI przygotowawcza, chłopcy).

„To jest wieś. Jest ładna pogoda. Drzewa są pokryte liśćmi. Pośrodku łąki mała sadzawka, wokół której rosną ładne kwiatki. Z tyłu widać małe gospodarstwo” (Nr 24, IV przygotowawcza, dziewczęta).

„To była wieś. Była ładna pogoda. Drzewa były pokryte liśćmi; w trawie nad brzegiem małego stawu rosły kwiaty, było tam też małe gospodarstwo” (Nr 24, IV przygotowawcza, dziewczęta).

Jednakże poza pamięcią werbalną są z pewnością inne jeszcze czynniki, i to one determinują wydłużenie drugiego wypracowania (patrz niżej).



RYCINA 8. — Krzywa przedstawiająca analizę elementów uczestniczących w pamięci estetycznej pejzaży (Chłopcy).

Aby zdecydować o kwestii intensywności pamięci estetycznej, należy dokonać *analizy elementów* zawartych w drugim wypracowaniu w zestawieniu z tym pierwszym. Jak podaliśmy wyżej, podzieliliśmy je na cztery kategorie: 1) *elementy zmyślane dodane*; 2) *elementy rzeczywiste dodane*; 3) *elementy przekształcone*; d) *elementy zapomniane*. Wyniki są niezwykle jasne i można je wyrazić w krzywych. (Obie najwyższe klasy zostały wykluczone z powodu niewystarczającej liczby uczniów).

Przeanalizujemy krzywe *chłopców* (patrz ryc. 8).

Najbardziej wzniesioną linią jest ta, która odpowiada *elementom rzeczywistym dodanym*. Ten element narasta wraz z wiekiem w sposób godny odnotowania; w wieku 10 lat wynosi 95,63% (przy każdym wieku oceniamy ogół elementów rzeczywistych dodanych, zestawionych z liczbą uczniów w klasie), zaś w wieku 15 lat i 4 miesiące wynosi 253,54%. W tej wznoszącej się linii można dostrzec lekki spadek pomiędzy 13 i 14 latami.

Druga linia oddaje *elementy zapomniane*, których ważność jest o wiele mniejsza od ważności tej poprzedniej: przede wszystkim liczba elementów zapomnianych zwyknie lekko pomiędzy wiekiem 10 lat (78,26%) oraz 12 lat i 8 miesięcy (100%), aby obniżyć się znacznie począwszy od tegoż wieku (53,56% przy 15 latach i 4 miesiącach). Przypomnijmy jeszcze, iż ta ocena odnosi się do drugiego wypracowania, porównywanego z tym pierwszym (nie zaś do rzeczywistości faktów).

U dołu skali znajduje się linia *elementów zmyślonych dodanych*¹ i linia *elementów przekształconych*. Ich ogólny przebieg jest nieomal identyczny, tyle że pierwsza z tych linii góruje nad tą drugą. Dwie te linie mają wartość nieistotną w wieku 10 lat (4,34%); ich maksimum to 12 lat i 8 miesięcy (21,42% i 14,28%), po czym opadają do 3,57% w wieku 15 lat i 4 miesięcy.

Co się tyczy korelacji między tymi krzywymi, stwierdzamy, iż elementy rzeczywiste dodane oraz elementy zapomniane podlegają początkowo korelacji bezpośredniej, przy czym obie wznoszą się równoległe względem siebie pomiędzy wiekiem 10 lat oraz 12 lat i 8 miesięcy. Poczynając od 12 lat i 8 miesięcy, linie te zaczynają się rozchodzić w przeciwnych kierunkach. Wskutek tego, w tym przedziale życia aż do wieku 15 lat i 4 miesięcy, liczba dodanych detali rzeczywistych znacznie zwyknie, podczas gdy liczba detali zapomnianych zmniejsza się. Co do elementów zmyślonych dodanych oraz przekształconych, ściśle podobieństwo dwóch krzywych zdaje się wykazywać, iż te dwa elementy ukazują się nieomal równoległe. Nadto nadmienić należy, iż te cztery krzywe wzrastają do wieku 12 lat i 8 miesięcy, by następnie się obniżyć, poza krzywą elementów rzeczywistych dodanych, która rośnie nieodmiennie.

¹ Elementy zmyślane są wymyślone ze wszystkich części przez ucznia i nie istnieją na obrazach; elementy przekształcone mają realną podstawę, ale uległy zmianie.

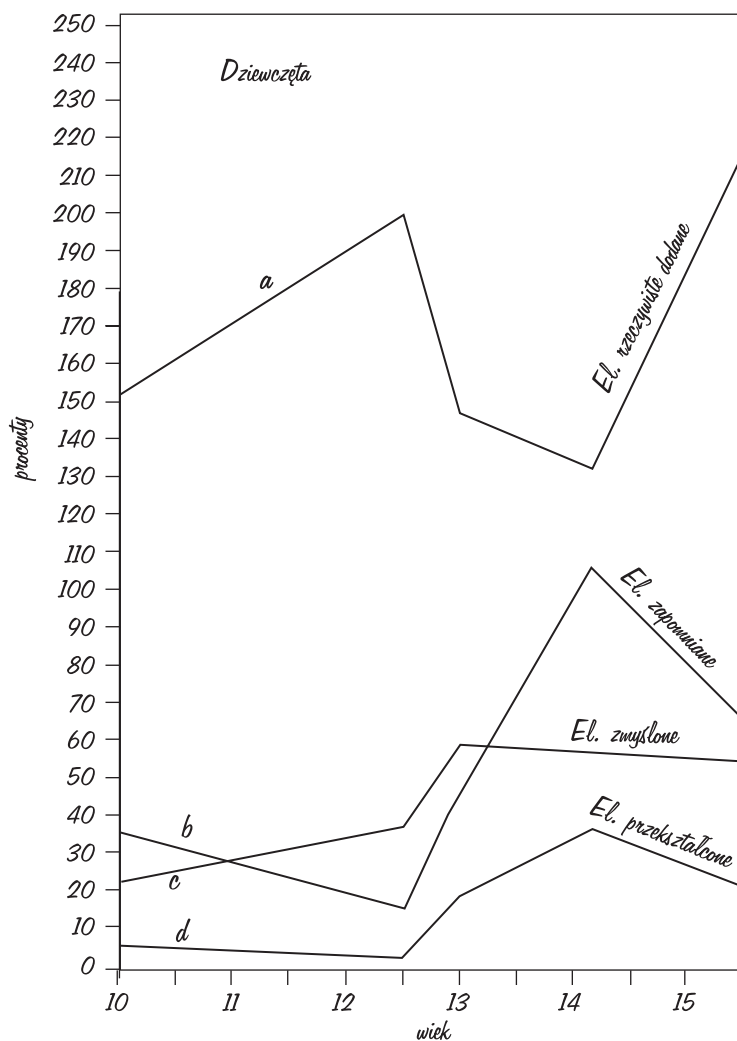
Widzimy przeto, iż *długość drugiego wypracowania (rozprawki), w stosunku do pierwszego, jest zdeterminowana przez działanie pięciu czynników, z których dwa działają w sensie dodatnim (detale rzeczywiste dodane, detale zmyślane dodane), tylko jeden w sensie ujemnym (elementy zapomniane), czwarty zaś i piąty pozostają bez wpływu na kierunek krzywej (elementy przekształcone, a ponadto elementy najliczniejsze składające się na zjawisko pamięci nie zmienionej).*

Z tych dwóch elementów dodatnich, o wiele ważniejszą rolę odgrywają detale rzeczywiste dodane. Możemy teraz odpowiedzieć na pytanie o wiedzę, czy pamięć estetyczna pejzażu jest rzędu wyłącznie werbalnego. *Werbalizm ujawnia się jedynie u młodszych dzieci; już około 13. roku życia wyraźnie zaznacza się krzywa elementów rzeczywistych dodanych. Dowodzi ona faktu, iż detale nie podane podczas pierwszego wypracowania zostały zmagazynowane w pamięci i ujawniły się ponownie w drugim wypracowaniu. Chodzi tu zatem o pamięć estetyczną rzeczy już widzianych.*

Przejdźmy teraz do *cech dominujących* w pierwszym i w drugim wypracowaniu. Krzywe nakreślone u *chłopców* (patrz ryc. 11) wykazują, iż, w ujęciu ogólnym, liczba elementów obiektywnych przeważa nad wrażeniem, a to zarówno w pierwszym wypracowaniu (napisanym po przedstawieniu obrazka), jak i w drugim (napisanym z pamięci). Ponadto przebieg odnośnych linii jest dość dokładnie podobny w obu tych przypadkach. Krzywe elementów obiektywnych opadają po kilku wzrostach, podczas gdy krzywe wrażenia jedynie rosną, wyjąwszy kilka lekkich spadków. W pierwszym wypracowaniu przedział pomiędzy krzywą elementów obiektywnych i krzywą wrażenia jest znaczny w młodszym wieku (86,94% i 21,73% w wieku 10 lat). W drugim wypracowaniu ta różnica znacząco się zmniejsza (65,21% i 52,17% w wieku 10 lat).

Przeanalizujmy w tym względzie krzywe u *dziewcząt* (patrz ryc. 9). Tu także najbardziej wzniesioną jest linia odpowiadająca *elementom rzeczywistym dodanym*. Zaczyna się ona wskaźnikiem wysokim w wieku 10 lat (152,93%), wznosi się do wieku 12 lat i 6 miesięcy (200%), obniża się pomiędzy 12 rokiem i 6 miesiącami oraz 14 rokiem i 2 miesiącami (148% i 133,33%), by wznieść się ponownie aż do wieku 15 lat i 6 miesięcy (216,65%).

Drugą jest linia *elementów zapomnianych*, których ważność jest o wiele mniejsza od ważności tej poprzedniej. Przede wszystkim, linia ta lekko opada (w wieku 10 lat 35,29%, w wieku 12 lat i 6 miesięcy 17,39%), by następnie wznieść się do wieku 14 lat i 2 miesięcy (109,52%) i zmniejszyć się do wieku 15 lat i 6 miesięcy (66,66%). W wieku 14 lat i 2 miesięcy obserwujemy u dziewcząt maksimum elementów zapomnianych i minimum elementów rzeczywistych dodanych. Otóż na pamięć estetyczną wpływa w tym wieku trzeci czynnik (elementy zmyślane). Na dole skali znajduje się linia elementów zmyślonych



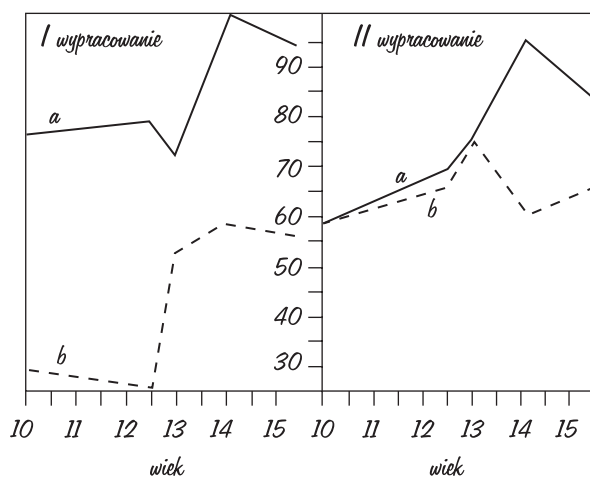
RYCINA 9. Krzywa przedstawiająca analizę elementów uczestniczących w pamięci estetycznej pejzaży (Dziewczęta).

dodanych i linia elementów przekształconych. Pierwsza przeważa nad drugą i o wiele wykracza poza wartość zaobserwowaną u chłopców. Linia *elementów zmyślonych* zaczyna się w wieku 10 lat ze wskaźnikiem 23,2%, zwiększa się do wieku 13 lat, kiedy to osiąga maksimum (60%) i utrzymuje się prawie na tym samym poziomie do lat 15 i pół.

Co do krzywej *elementów przekształconych*, zaczyna się ona w wieku 10 lat (5,88%), pozostaje nieomal w miejscu do 12 i pół roku, zaś zwiększa się znacznie do wieku 15 lat i pół, przechodząc przez maksimum w wieku 14 lat

i 2 miesięcy (38,09%). — Zatem to około 14. roku życia obserwujemy u dziewcząt maksimum trzech krzywych: elementów zapomnianych, elementów zmyślonych dodanych i elementów przekształconych, a jednocześnie minimum elementów rzeczywistych dodanych. — Wiek ten odpowiada maksimum aktywności zmyślonej oraz największej słabości pamięci u dziewcząt.

Co do cech dominujących w pierwszym i w drugim wypracowaniu — elementy obiektywne przeważają nad wrażeniem, zarówno w pierwszym, jak i w drugim wypracowaniu (patrz ryc. 10).



RYCINA 10. Krzywa cech dominujących w obu wypracowaniach (Dziewczęta).

— (a) Elementy obiektywne.

-- (b). Wrażenie.

Wrażenie wyczuwalnie przeważa u dziewcząt, kiedy porównamy je z chłopcami. Ta przewaga zaznacza się już przy pierwszym wypracowaniu, przybiera wskaźnik jeszcze wyższy przy drugim. Maksimum wrażenia u dziewcząt przejawia się w wieku lat 14 przy pierwszym wypracowaniu i 13 przy drugim. Z powodu tak znacznego wzrostu wrażenia u dziewcząt podczas drugiego wypracowania, ogólny przebieg krzywej różni się wyraźnie przy obu wypracowaniach. Krzywa elementów obiektywnych wzrasta ogólnie przy obu wypracowaniach, do wieku 14 lat i 2 miesięcy, by później lekko się zmniejszyć. Co do krzywej wrażenia, jej ogólny przebieg jest narastający.

Przedział między tymi dwoma elementami jest znaczny przy pierwszym wypracowaniu z powodu zmniejszenia się liczby elementów obiektywnych oraz znacznego zwiększenia się wrażenia.

Co się tyczy porównania płci, ciekawym jest porównanie średniej procentowej u chłopców, niezależnie od wieku, z odpowiednimi średnimi dziewcząt¹. Uzyskujemy następujące liczby:

TABELA VI

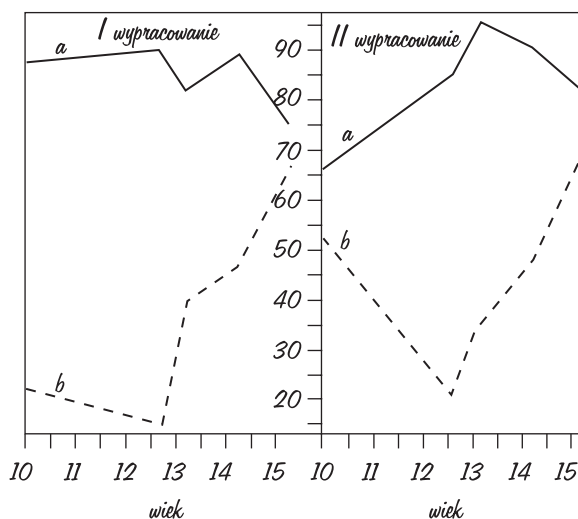
	Wydłużenie	Skrócenie	Długość nie zmieniona	ELEMENTY				CECHA DOMINUJĄCA			
				Rzeczywiste dodane	Zapomniane	Przekształcone	Zmyślone dodane	Pierwsze wypracowanie		Drugie wypracowanie	
								Elementy obiektywne	Wrażenie	Elementy obiektywne	Wrażenie
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Chłopcy	51,12	15,34	33,55	180,46	68,23	7,39	9,39	84,31	37,79	84,28	45,38
Dziewczęta	53,65	9,54	36,79	170,18	55,37	18,10	47,06	66,23	44,03	76,58	65,71

Fakt wydłużenia drugiego wypracowania w zestawieniu z pierwszym jest zjawiskiem dość powszechnym u obu płci; jednakże nieco częstszym u dziewcząt niż u chłopców. Boć też liczba wydłużeń u chłopców wynosi 51,12% (na 15,34% skrótów i 33,55 długości nie zmienionych), podczas gdy u dziewcząt liczba wydłużeń wynosi 53,65% (na 9,54% skrótów i 36,79 długości niezmiennych).

Chłopcy, w porównaniu z dziewczętami, wykazują więcej elementów rzeczywistych dodanych, mniej elementów zmyślonych dodanych i mniej elementów przekształconych; co zdaje się dowodzić, iż mają oni bardziej wyrazisty zmysł krytyczny; że czynią wysiłek, raczej by przypomnieć sobie rzeczywistość niż by wysilić pamięć w celu całkowitego odtworzenia dostrzeżonych rzeczy. Byłoby przedwczesnym pragnienie rozwiązania tutaj sprawy, która z tych dwóch postaw przedstawia znaczniejszą korzyść poprzez rodzaj analizowanej rozprawki.

W porównaniu z krzywą chłopców, krzywa elementów zapomnianych (patrz ryc. 8 i 9) u dziewcząt biegnie na odwrót. Podczas gdy u chłopców

¹ Te średnie nie obejmują dwóch ostatnich klas.



RYCINA 11. Krzywa cech dominujących w obu wypracowaniach (Chłopcy).

— (a) Elementy obiektywne.

-- (b). Wrażenie.

liczba elementów zapominanych jest wyższa w młodszym wieku i silnie się zmniejsza poczynając od 12 lat i 8 miesięcy (zmniejsza się około 1,4 raza pomiędzy wiekiem 10 i 15 lat i 4 miesięcy), u dziewcząt można zaobserwować całkowite przeciwieństwo: liczba elementów zapominanych, nieznaczna do wieku 12 lat i 6 miesięcy, wzrasta znacząco pomiędzy 12 rokiem i 6 miesiącami a 14 rokiem i 2 miesiącami (wzrasta około 1,8 raza pomiędzy wiekiem 10 i 15 lat i 6 miesięcy). W ogólnym ujęciu, dziewczęta zapominają mniej niż chłopcy, lecz, podczas gdy u tych ostatnich liczba elementów zapominanych zmniejsza się wraz z wiekiem — u dziewcząt bezustannie wzrasta.

Wykazaliśmy już, iż *minimum pamięci estetycznej można było zaobserwować w wieku 14 lat u dziewcząt i około 13. roku życia u chłopców*. Te konstatacje całkowicie się zgadzają z obserwacjami NETSCHAIEFFA¹, który wykazał, iż wszystkie rodzaje pamięci, jakie badał, mają skłonność do zmniejszania się w wieku pokwitania i do późniejszego wzrastania około wieku 16 czy 17 lat. To załamanie jest w szczególności widoczne u dziewczynek.

Jako osobliwość najważniejszą, która odróżnia dziewczęta od chłopców, odnotujmy u nich wyraźną przewagę wrażenia. Przewaga ta zaznacza się już przy pierwszym wypracowaniu, lecz jeszcze wyższy wskaźnik osiąga przy drugim.

¹ Netschaieff. Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnissentwicklung bei Schulkindern. *Zeitschr. f. Psychologie*, XXIV, 1900. I.-A. Barth, Leipzig.

TABELA VII
Prędkość wzrostu różnych cech w wieku od lat 10 do 15 i pół

	Długość drugiego wypracowania w zestawieniu z pierwszym			ELEMENTY				CECHA DOMINUJĄCA			
	Wydluzenie	Skrócenie	Długość nie zmieniona	Zmąsłone dodane	Rzeczywiste dodane	Przekształcone	Zapomniane	Pierwszego wypracowania		Drugiego wypracowania	
								Elementy obiektywne	Wrażenia	Elementy obiektywne	Wrażenia
Chłopcy	2,3 razy	6,0 razy	-1,9 razy	-1,2 razy	2,6 razy	-1,2 razy	-1,4 razy	-1,1 razy	3,1 razy	-1,2 razy	1,3 razy
Dziewczęta	1,0 razy	W w. 10-15 lat 6 m. liczba wzrasta do 16,6%	-1,6 razy	2,3 razy	1,4 razy	3,7 razy	-1,8 razy	1,2 razy	1,8 razy	1,4 razy	1,1 razy

Zatem przez tydzień, jaki upłynął od pierwszego wypracowania, napisanego po przedstawieniu obrazu, do drugiego wypracowania napisanego z pamięci, w umysłach uczniów zaszły ważne zjawiska. Obraz mentalny, pozostawiony sam sobie, doznał lekkiego skrócenia w pewnych punktach; w innych przeszedł przekształcenie. Jednakże najważniejszym faktem jest *wzbogacenie jego treści, a to wydłużenie wiąże się zarówno ze stroną intelektualną, jak i ze stroną afektywną. Estetyczny obraz mentalny zyskał pod koniec tegoż tygodnia na rozciągłości; jest bardziej dopracowany; zawiera więcej rozumowań, więcej objaśnień; jest bardziej poetycki a wrażenie jest w nim w znaczący sposób wzmocnione.*

Te przekształcenia różnią się wielce od tych, jakich doznają zwykle obrazy mentalne (PHILIPPE)¹. *Przypisujemy odmienną specyficznemu charakterowi studiowanych obrazów, czyli ich cechom estetycznym.* Cechy te nadają się do

¹ Philippe (dr J.). *L'image mentale (Evolution et dissolution)*, 150 s. Alcan, Paris.

budzenia wyobraźni i mają taki charakter, który silnie pobudza podświadomość osoby.

Wyniki te stanowią potwierdzenie dla wniosków z pracy ED. ABRAMOWSKIEGO, wykonanej w Laboratoire de psycho-physiologie na Uniwersytecie w Brukseli, prowadzonej pod kierownictwem dr JOTEYKO. W poprzednich pracach autor doszedł do takiej konkluzji eksperymentalnej, iż zwykła podświadomość, której źródło tkwi w zapominaniu rzeczy świadomych, jak i we wrażeniach nieświadomych, składa się ze stanów afektywnych o specyficznym charakterze, zwanych „uczuciami ogólnymi”. Są to emocjonalne redukcje przedstawięń. W okresie kryptomnezji uczucia ogólne stanowią żyjącą i twórczą masę. Zjawiska te pojawiają się przy porównywaniu wspomnienia z rzeczywistością. Pierwsze z nich można by nazwać „złudzeniem przestrzeni”; drugie będzie rozpatrywane pod tytułem „oceny estetycznej”. Doświadczenia porównawcze były wykonywane w następujący sposób: autor prosił osobę badaną o wzbudzenie w pamięci wspomnienia jednego ze swoich rysunków poznanych podczas dawniejszych doświadczeń, a w chwilę później przedstawiał badanemu tenże rysunek, pytając, czym różni się on od wspomnienia. W odpowiedziach stwierdza się zdziwienie, iż rysunek jest tak przepełniony, że ukazuje tak mało przestrzeni i perspektywy (złudzenia przestrzennego); nadto *rysunek zdaje się być ładniejszym w pamięci*; zdaje się wywierać większe wrażenie, być bogatszym, bardziej eleganckim, bardziej wyrazistym itp. Zdaniem autora, element estetyczny kryje się w uczuciu ogólnym tego, co zapomniane. Doświadczenia te odbywały się z udziałem osób dorosłych, inteligentnych, zdolnych do introspekcji.

IV. OBRAZY PATRIOTYCZNE. — TEMATY RELIGIJNE. MIEJSCA PIĘKNIE POŁOŻONE. — TEMATY E MOTYWNE LUB EKSPRESYJNE. — PRÓBKI STYLU W ARCHITEKTURZE. — RUINY. — TEMAT I WYKONANIE

Seria I. — Uczniom pokazuje się 14 pokolorowanych kartek pocztowych¹, stanowiących część kolekcji zwanej artystyczną, których wykonanie zdaje się dość podobne. Są to: Max Fritz, *Zmierzch zimowy*. — Pociecha, *Las*. — Huber, *Koty-melomani*. — Lancret, *Jesień. Piknik*. — Rubens, *Chrystus na krzyżu*. — Rafael, *Madonna Sykstyńska*. — Malczewski, *Dziewczyna z mandoliną*. — Harasimowicz, *Na fali*. — Schönleber, *W lagunie*. — Destouches, *Rekonwalescent*. — Pils, *Rouget de l'Isle śpiewający „Marsyliankę”*. — De

¹ Co do techniki doświadczeń, patrz s. 43.

Hooek, *Jadalnia flamandzka*. — Van Ostade, *Muzyk (Kiermasz flamandzki)*. — Meissonier, *Petit poste [de Grand garde] (Mały oddział kawalerii)*. — Wszystkie pocztówki są reprodukcjami obrazów.

Naszą intencją było zbadanie preferencji estetycznych uczniów zależnie od wieku i płci, a z drugiej strony, ocena jakości ich osądu. To porównanie jest mniej dokładne niż w wypadku gdy chodziło o cztery pejzaże. Tu znaczna ilość testów, mnogość tematów stanowią przeszkodę dla eksperymentu ściśle naukowego. Mimo wszystko, motywy oceny są dosyć interesujące.

Co się tyczy *tematów obrazów*, można rozróżnić trzy kategorie: 1. *Malowidła patriotyczne*; w tej grupie umieszczamy takie dzieła: *Rouget de l'Isle śpiewający „Marsyliankę”*, *Rekonwalescent*, *Mały oddział kawalerii*. Istotnie, te trzy obrazy natchnęły wielu uczniów uczuciami patriotycznymi; 2. *Pejzaże (krajobrazy)*; 3. *Różne*.

W *wyborze rycin* zaznaczył się wyraźnie wpływ wydarzeń. Co do *chłopców*, podobają im się w sposób wysoce przeważający *obrazy patriotyczne*, co ujawnia się we wszystkich klasach. Na drugim miejscu stoją pejzaże, zaś w trzeciej kategorii dostrzegamy w VI przygotowawczej, w I i w II średniej, dość zdecydowane upodobanie do obrazu: *Na fali*. Ten obraz, należący do sentymentalnych, przedstawia młodą kobietę siedzącą na skale nad brzegiem morza, która zdaje się rozmyślać. Jednakże preferencja dla obrazów patriotycznych pozostaje o wiele znaczniejsza. Co do *dziewcząt*, upodobanie do pejzaży przeważa w IV i VI przygotowawczej, dopiero zaś od I średniej bierze górę preferencja dla obrazów *patriotycznych*, nie osiągając jednakże wskaźnika zaobserwowanego u chłopców. Jedynie IV średnia wyróżnia się w tym względzie w sposób bardzo wyraźny. Trzecia kategoria (*różne*) jest dość dobrze reprezentowana: *Koty* w VI przygotowawczej, *Na fali* w I, II, III i IV średniej, *Kiermasz* w VI przygotowawczej, I i II średniej itd. O obrazach religijnych ledwie się nadmienia, zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt, a nawet w niektórych przypadkach uczeń nie wie, że ma do czynienia z wizerunkiem Marii Panny, którą określa na przykład jako „matkę ze swoim dzieckiem”.

Przejdźmy teraz do *motywów* oceny. To jakże silne upodobanie do rycin budzących uczucia patriotyczne jest ewidentnie spowodowane ogromnym wpływem wywieranym na młode umysły przez wydarzenia. Zjawisko to miało za skutek zmniejszenie liczby motywów rzędu estetycznego, jako że uczucia patriotyczne niekoniecznie wiążą się z estetyką. Fakt ten widoczny jest w licznych odpowiedziach, w których uczeń oświadcza, iż wybiera ten a ten obraz, bowiem sprawia on, że myślimy o ojczyźnie, o wojnie, o obronie kraju itp., bez podania jakiegokolwiek powodu związanego z pięknem estetycznym. Zważmy, iż jedynie obraz *Rouget de l'Isle* jest naprawdę patriotyczny, podczas gdy dwa pozostałe są takimi tylko w interpretacji uczniów. W innych odpowiedziach estetyczny punkt widzenia wiąże się z punktem widzenia patriotycz-

nym, a dotyczy to przede wszystkim *Rougeta de l'Isle*, który podoba się ze względu na kostium, wyraz twarzy, wykonanie obrazu, żywość i ruch, którym jest nasycony. Bez wnikania w inne szczegóły, sklasyfikujmy oceny uczniów jako: 1) *estetyczne* i 2) *anestetyczne* (na podstawie kryteriów przyjętych uprzednio, s. 52).

TABELA VIII

	CHŁOPCY		DZIEWCZĘTA	
	<i>Oceny estetyczne</i> (Domeny piękna, natury i sztuki, połączone)	<i>Oceny anestetyczne</i>	<i>Oceny estetyczne</i> (Domeny piękna, natury i sztuki, połączone)	<i>Oceny anestetyczne</i>
IV przygotowawcza	20%	80%	40%	60%
VI przygotowawcza	43 "	56 "	40 "	60 "
I średnia	43 "	56 "	39 "	60 "
II średnia	47 "	52 "	47 "	52 "
III średnia	66 "	33 "	52 "	47 "
IV średnia	46 "	53 "	36 "	64 "
Retoryka	58 "	41 "	—	—

Powyższa tabela ukazuje bardzo wyraźną *ewolucję liczby ocen estetycznych u chłopców w trakcie nauki szkolnej* (10–18 lat). Przez te osiem lat życia liczba ocen estetycznych wzrosła niemal *trzykrotnie* (z 20% do 58,8%). Co się tyczy dziewcząt, *liczba ocen estetycznych pozostaje u nich niemal stała*, należy jednak dodać, iż ta liczba jest bardzo wysoka od początku.

Porównując średnią procentową, otrzymujemy u chłopców liczbę 44,48% ocen estetycznych (po odrzuceniu retoryki, która nie ma odpowiednika dla płci żeńskiej), a u dziewcząt 42,6%.

Wniosek z doświadczeń to, iż *zgodnie ze średnią ponad połowa ocen jest rzędu anestetycznego zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców. Przede wszystkim, przewaga estetyczna pozostaje po stronie dziewcząt, lecz, poczynając od III średniej, wyższość leży po stronie chłopców i wyraźnie utrzymuje się na około 57%. Jednakże ocena estetyczna nigdy nie osiąga wysokiej wartości artystycznej.*

Zauważmy, że u chłopców stwierdzamy w dwóch najwyższych klasach prawdziwy poryw uczucia i wrażenia. W ogólnym ujęciu dziewczęta kierują się

bardziej uczuciami i marzeniami, rozumienie opierając przy tym na intuicji i wyobraźni. To przede wszystkim rycina: *Na fali* wzbudza bardzo osobiste interpretacje (*Einführung*).

Oto kilka przykładów: „Bardzo podoba mi się wzburzone morze. Ciemne niebo, nastrój pustki i samotności skał” (dziewczynka 13-letnia); „to ciche morze jest tak piękne, fale rozbijające się o stromy brzeg są tak dobrze oddane, że słyszę jak wyją; medytacyjna poza człowieka, który je kontempluje, jest tak poetycka, że moja dusza jest oczarowana a całe moje jestestwo przepelnione jest podziwem dla wspaniałej i pięknej natury” (dziewczynka, 13 lat i 6 miesięcy); „On mi się podoba z powodu głębokiego smutku, który się z niego dobywa; ta kobieta, co uparczywie wpatruje się pośrodku tych dzikich skał i wzburzonego morza, oczekuje niespokojnie na tego, który być może nigdy nie wróci” (dziewczynka, 14 lat i 3 miesiące); „Ten obraz podoba mi się najbardziej, kobieta siedząca nad brzegiem rozszalałego morza i kontemplująca daleki widnokrąg w trwożnym uniesieniu zdaje się uosabiać pęd człowieka ku nieosiągalnemu ideałowi. Otóż mnie mam, iż obraz powinien zasadniczo nie być realistyczną reprodukcją jakiegoś istniejącego faktu, lecz wyrażeniem za pomocą symboli jakiegoś wyższego dążenia” (chłopiec, 17 lat i 4 miesiące).

U *dziewcząt* dostrzegamy mniej skojarzeń związanych z ideami militarnymi: mają one więcej odczuć subiektywnych; ta ostatnia cecha wyraźnie odróżnia je od chłopców, u których przeważają cechy obiektywne. Nadto zainteresowanie chłopców jest ogólniejsze: obejmuje ono wiele czynników, podczas gdy dziewczęta zadowalają się najczęściej tylko jednym elementem.

Seria II. — Tu pokazuje się uczniom dwie kolorowe karty pocztowe, reprodukcje obrazów dwóch polskich malarzy, Krzesza*: *Ostatnie akordy Chopina* oraz Kossaka*: *Arab*. Te dwa obrazy mają siłę wyrazu, lecz jest ona zupełnie innego rodzaju tu i tam. Pierwszy przedstawia umierającego Chopina, wycieńczonego chorobą, kładącego wysmukłe dłonie na klawiszach. Wątle światelko spalającej się świecy słabo oświetla dłonie artysty. Jego postać jest w cieniu. Cały obraz jest naznaczony melancholią gasnącego życia. Przez otwarte okno widać symboliczne postaci. Drugi obraz przedstawia Araba przemierzającego pustynię w szalonej kawalkadzie. Wyraża siłę życia, odwagę, umiłowanie wolności. Przejeżdża w galopie przez wszystkie przeszkody, z wściekłością depta słońce ścigany lotem drapieżnych ptaków. Koloryt jest jasny. Te dwa obrazy przedstawiają sobą uderzający kontrast z uczuciowego punktu widzenia.

Co się tyczy wyboru, to *Araba* o wiele częściej wybierają we wszystkich klasach chłopcy, poza dwiema ostatnimi, w których wyraźnie ujawnia się prefe-

* J. Męciny-Krzesza – przyp. tłum.

** Wojciecha Kossaka – przyp. tłum.

rencia dla *Chopina*. Tak więc w VI przygotowawczej 25 uczniów wybrało *Araba*, a tylko 4 *Chopina*; w IV średniej *Araba* wybrano tylko w 3 przypadkach, a *Chopina* w 9. U dziewcząt natomiast stwierdzamy wyraźną przewagę upodobania dla *Chopina*, i to we wszystkich klasach.

Przejdźmy teraz do *motywów* oceny. Liczba ocen estetycznych wzrasta wyraźnie zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt; jest ona niemal potrójna u chłopców i prawie poczwórna u dziewcząt. Niemniej, średnia ogólna jest wyższa u chłopców (49%)¹ niż u dziewcząt (37%), gdyż tu początkowo widać lekką przewagę u płci męskiej.

TABELA IX

	CHŁOPCY		DZIEWCZĘTA	
	Oceny estetyczne ²	Oceny anestetyczne	Oceny estetyczne	Oceny anestetyczne
IV przygotowawcza	23%	77%	17%	83%
VI przygotowawcza	37 „	63 „	28 „	72 „
I średnia	57 „	43 „	36 „	64 „
II średnia	47 „	53 „	48 „	52 „
III średnia	70 „	30 „	40 „	60 „
IV średnia	61 „	39 „	65 „	35 „
Retoryka	70 „	30 „	—	—

Oceny estetyczne mają jakość bardzo niską w klasach młodszych, a dopiero w klasach wyższych osiągają pewną wartość artystyczną. Co do ocen anestetycznych, często wskazują one na brak zrozumienia samego tematu, na przykład: „Ta rycina pokazuje miłość macierzyńską”; „To jest dziewczę grające na fortepianie, który przypomina jej słodkie wspomnienia (14 lat)”.

Co do odpowiedzi wskazujących na dobre zrozumienie tematu, oto kilka przykładów: „ten obraz podoba mi się przez przejmujący smutek, jaki tu emanuje. Pełen powagi spokój naznacza zbolale rysy muzyka. Przez otwarte okno cała poezja nocy wchodzi do pokoju, a nie ma nic bardziej dotkliwego niż śmierć rysująca się w oknie w księżycowym świetle i wyciągająca dłoń, by na zawsze zmrozić ostatnie tchnienie liryzmu umierającego” (dziewczę lat 16); „ten młody człowiek, który zaraz umrze, przy graniu melodyjnej a bolesnej

¹ Z wyłączeniem retoryki.

² Połączono tu domeny piękna natury i sztuki.

melodii i z osłabienia” (chłopiec 11-letni); „ten chory artysta trwoniący ostatnie swoje siły dla swojej sztuki, ten błady promień księżycy oświetlający jego dłonie, cały ten piękny obraz jest nieskończenie smutny i zdaje się być agonią. To już nie życie, ale jeszcze nie śmierć” (dziewczę lat 15). W dwóch ostatnich klasach wielu uczniów (dziewcząt i chłopców) powstrzymało się od dokonywania wyboru, uznawszy obrazy za zbyt osobliwe, zbyt nieprawdopodobne, a nawet brzydkie.

Seria III. — Ta seria obejmuje 7 fotografii (format karty pocztowej), przedstawiających *próbki stylów architektonicznych*. Są to: katedra w Malines (p.w. św. Rombauta); opactwo westminsterskie; katedra w Kolonii; Brama Floriańska w Krakowie; Pałac Pokoju w Hadze; wejście główne (Arkada) wystawy w Charleroi, 1911 rok; katedra w Mediolanie. Kontrast jest uderzający, z jednej strony pomiędzy pięknymi katedrami oraz koszmarem monumentalnego wejścia na wystawę i pompatyczną banalnością budynku, jakim jest pałac pokoju w Hadze. Wszystkie te fotografie zostały zaopatrzone w podpis określający dany obiekt.

Ciekawe jest stwierdzenie, iż zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt, *większość głosów padła na katedrę w Mediolanie*. Uczniowie wybrali, w porządku malejącym:

<i>Katedra w Mediolanie</i>	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Chłopcy} \dots\dots\dots 48\% \\ \text{Dziewczęta} \dots\dots\dots 51\% \end{array} \right\}$	Ogółem średnia,	49,5%
<i>Katedra w Malines</i>	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Chłopcy} \dots\dots\dots 24\% \\ \text{Dziewczęta} \dots\dots\dots 19\% \end{array} \right\}$	Ogółem średnia,	21,5%
<i>Pałac Pokoju w Hadze</i>	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Chłopcy} \dots\dots\dots 5\% \\ \text{Dziewczęta} \dots\dots\dots 12\% \end{array} \right\}$	Ogółem średnia,	8,5%
<i>Arkada wystawy</i>	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Chłopcy} \dots\dots\dots 8\% \\ \text{Dziewczęta} \dots\dots\dots 9\% \end{array} \right\}$	Ogółem średnia,	8,5%
<i>Katedra w Kolonii</i>	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Chłopcy} \dots\dots\dots 5\% \\ \text{Dziewczęta} \dots\dots\dots 5\% \end{array} \right\}$	Ogółem średnia,	5%
<i>Brama Floriańska w Krakowie</i>	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Chłopcy} \dots\dots\dots 5\% \\ \text{Dziewczęta} \dots\dots\dots 5\% \end{array} \right\}$	Ogółem średnia,	5%
<i>Opactwo westminsterskie</i>	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Chłopcy} \dots\dots\dots 5\% \\ \text{Dziewczęta} \dots\dots\dots 4\% \end{array} \right\}$	Ogółem średnia,	4,5%

Preferencje są nieomal identyczne u obu płci (poza Pałacem Pokoju), ale motywów oceny często się różnią.

Analiza odpowiedzi według klas ukazuje oscylacje zależnie od kolejnych lat, ale *ewolucja gustu daje się dostrzec jedynie w dwóch przypadkach*. Pierwszy przemawia na korzyść Bramy Floriańskiej w Krakowie, starej wieży warownej usytuowanej w murach dawnej stolicy Polski. U chłopców upodobanie dla tej próbki architektury, bardzo małe we wszystkich klasach, wzrasta na Retoryce do 22%. Z drugiej strony, preferencja dla monumentalnej Arkady, bardzo wyraźna u chłopców z IV przygotowawczej (27%), później nagle spada do nieznacznej liczby. Dziewczęta, poczynając od II średniej, tej karty już nie wybierają. Ten przykład jest znaczący i ukazuje wyraźny wzrost gustu.

Przeanalizujmy *motywy* oceny. Katedra mediolańska zbiera zatem maksimum głosów (49,5 preferencji na siedem rycin). Odpowiedzi wykazują, iż *chłopcy wolą katedrę ze względu na jej piękny styl architektoniczny*. To pojęcie stylu pojawia się w VI przygotowawczej u dwóch uczniów i robi się powszechne w klasach następnych. Początkowo uczniowie mówią po prostu: „bowiem jest to piękny kościół”, „bowiem jest to piękny dom, piękny budynek, piękny zabytek”. Stopniowo widać wzrost zainteresowania dla architektury, uczniowie wyszczególniają wyniosłe, smukłe wieżyczki, koronkową rzeźbę itp. Na chłopcach silniejsze wrażenie zdaje się wywierać całość, podczas gdy dziewczęta bardziej przywiązują się do detali architektonicznych. Podziwiają one marmurowe rzeźby, subtelne koronkowe ornamenty, tysiące strzał wzbijających się ku niebu, lekkość wieżyczek, wdzięczne statuy itp. *Chłopcy wolą architekturę, a dziewczęta rzeźbę*.

Na wybór katedry w Malines mają pewien wpływ wydarzenia patriotyczne, jakie się tam rozegrały.

Mimo iż temat mało się do tego nadaje, liczba ocen anestetycznych równa jest liczbie odpowiedzi estetycznych w IV przygotowawczej. *Widzimy, jak liczba ocen anestetycznych spada od klasy do klasy*, ale pozostaje, bardzo ograniczona, nawet na retoryce. Osobliwe jest stwierdzenie, iż piękna katedra może się podobać z powodów pozaestetycznych. Ogólnie rzecz biorąc, *widok katedr budzi niewiele refleksji filozoficznych*, zaś spośród 322 uczniów biorących udział w doświadczeniach tylko jeden mówił o wierze chrześcijańskiej. Widok tych pięknych obiektów architektury nie wzbudza wcale myśli, nie każe jej się objawić, nie przywołuje przeszłości historycznej, lecz wyłącznie powoduje chłodną ocenę tematu.

Oto kilka tematów oceny estetycznej: katedra w Mediolanie: „bowiem jest to piękna architektura, w której jest wiele detali; dach pełen małych wieżyczek z wieloma szczegółami, ozdobionych wspaniałymi łupkami” (chłopiec 10-letni); „To w tym pięknym mieście Mediolanie znajduje się ten piękny zabytek. Wznosi się wiele wież

i naprawdę uroczo jest widzieć, jak jest ociosany ten biały kamień, można by rzec, że to koronka” (dziewczynka 13-letnia). „Jakaż finezja i jakaż elegancja w tym gmachu, jakież giętkie koronki; tysiące małych wieżyczek wzbija się ku niebu. Jakaż sztukę i jakaż cierpliwość trzeba było rozwinąć, by wznieść tę katedrę” (dziewczynka 14-letnia); „bowiem jest to cud architektury. Całość jest wspaniała i majestatyczna” (chłopiec 13,5-letni); „Jest to wspaniała konstrukcja w stylu gotyckim, pełna finezji i uroku” (chłopiec 14-letni). Opactwo westminsterskie, „katedra o harmonijnych kształtach stylu gotyckiego »podłużnego«, który przydaje pewnego wdzięku wywołanego przez wydłużone linie zastępujące ciężkie ostroluki” (chłopiec 16,5-letni). Brama Floriańska w Krakowie. „Wolę tę budowlę o harmonijnej prostocie niż te, co się wznoszą pyszne i wyczelowane. Ponadto ta wieża wydaje się starsza, bardziej szacowna niż wielkie pomniki; ona jest bliska sercu i wzruszająca, podczas gdy zwykle kościoły są zbyt pogardliwe i harde” (chłopiec 17-letni).

Oto kilka przykładów odpowiedzi — nielicznych — zawierających rozumowania i refleksje: katedra mediolańska: „to jest cudowna konstrukcja, która pokazuje, że o ile geniusz ludzki został użyty do tworzenia rzeczy dla niszczenia się nawzajem, to potrafił on także tworzyć rzeczy przyczyniające się do cywilizacji” (chłopiec 14-letni); katedra kolońska: „ta katedra dobrze ukazuje wiarę w Boga, ten wzlot ku wierze w Boga, ciąg arkad, przede wszystkim ostroluków, symetria obu wież, to wszystko przyczynia się do piękna tej budowli” (chłopiec 15-letni); Brama Floriańska: „Jest pewien średniowieczny charakter, który dobywa się z tej wieży. W moich oczach przypomina ona cały okres w dziejach. Otóż obrazy, które potrafią pobudzić naszą wyobraźnię do tego stopnia, że przeniosą nas w środowisko, które przedstawiają, mają swoiste piętno estetyczne” (chłopiec 17,5-letni); „W tej bramie podobają mi się mroczne, dosyć niskie arkady, jak i masywny wygląd budynku, które pozwalają ukazać fragment średniowiecznych murów miejskich, na który rzucali się, niesieni gorliwością wiary, śmiałowie, rycerze bez zmaczy” (chłopiec 17,5-letni).

Seria IV. — Pokazuje się dziesięć ilustrowanych kart pocztowych, są to: Ostenda w burzliwy dzień (fotografia jaskrawoniebieska); jeleń w lesie (czarno-biały, fantazyjka noworoczna); akwarelka przedstawiająca chatę w lesie; dom w Warszawie podświetlony nocą (fotografia czarno-biała); ruiny opactwa w Villers (fotografia czarno-biała); wąż w lesie pod Cambre; Wrzeszcz. Jezioro na łące (piękna reprodukcja kolorowego obrazu); Bude, Falezy w Irlandii (reprodukcja czarno-biała); zatoka Montreux, zachód słońca (fotografia czarno-biała); Partenon (fotografia kolorowa).

Przy przedstawianiu tej serii, o wartości bardzo nierównej, naszym celem było nie tylko zbadanie preferencji dzieci, lecz także stopnia ich oceny artystycznej. Pokazane obrazy różniły się przecież nie tylko pod względem tematu, lecz nadto pod względem wykonania, a kontrasty ujawniały się. Poza piękną, barwną reprodukcją obrazu *Wrzeszcz*, budzącego spokój i kontemplację na łonie pięknej natury (zachód słońca z jego różnokolorowymi barwami), mamy bardzo piękne fotografie przedstawiające zakątek przyrody taki jak

faleza. Inne pejzaże mniej udane, jak np. las pod Cambre, czy *Montreux*, pejzaż źle skopiowany; mały, infantylny obrazek pozbawiony jakiegokolwiek wartości (Jeleń), podobnie jak dom w Warszawie; akwarelka jest miła i rustykalna, lecz bez pretensji do arcyzmu; wreszcie dwie ruiny (Partenon i opactwo w Villers) są przepiękne i świetnie odbite.

Wybór dotyczący kartek artystycznych (Partenon, Villers, Wrzeszcz) utrzymuje się u chłopców około 15% we wszystkich klasach poza IV średnią i retoryką. W tych dwóch ostatnich klasach *wybór ten wzrasta do około 50%*. Ruiny Partenonu podobają się najbardziej w tej serii trzech kart, zaś opactwo Villers podoba się najmniej (wybrano je tylko dwukrotnie). — U dziewcząt wyborem nie rządzi żadna prawidłowość: wynosi on około 25% w IV przygotowawczej, 5% w VI przygotowawczej, zero w I i II średniej, około 15% w II średniej oraz 30% w IV średniej. *Upodobanie to jest zatem o wiele mniej wyraziste u dziewcząt niż u chłopców.*

Co się tyczy kart przedstawiających *piękno natury* (Montreux, chata, faleza), wybór oscyluje pomiędzy 17% i 30% u chłopców; wzrasta do 47% w II średniej i do 48% na Retoryce. Najczęściej wybieranym jest Montreux, a następnie wiejska chata. *U dziewcząt upodobanie do pejzaży jest wyraźniejsze i utrzymuje się na około 60% przy maksimum 80% w I średniej.* Montreux zbiera najwięcej głosów, następna jest chata.

Co do grupy zwanej „bezwartościową” (Cambre, Ostenda, jeleń, dom w Warszawie), maksimum preferencji spotykamy w I średniej, 50% u chłopców; *po stopniowym zmniejszaniu się, wybór spada do 0 w IV średniej.* U dziewcząt liczby te są o wiele niższe niż u chłopców; wykazują raczej stopniowe zmniejszanie się wraz z wiekiem, zaś maksimum przypada na I średnią (25%). W tej serii to *Ostenda* podoba się najbardziej, zarówno dziewczętom, jak i chłopcom.

W grupie tej dwie ryciny zawdzięczały fakt, iż podobały się najbardziej, kontrastowi świetlnemu: dom w Warszawie, rycina przedstawiająca wielką kamienicę pogrążoną w ciemnościach, ale której okna są mocno oświetlone, oraz zachód słońca nad zatoką Montreux, gdzie również widzimy uderzający kontrast świetlny. Otóż dom w Warszawie został wybrany tylko trzy razy na 339 odpowiedzi, podczas gdy Montreux wybrano 73 razy. Przemawia to na rzecz gustu estetycznego uczniów.

W tej serii doświadczeń chłopcy ukazali wyższość względem rzeczy wiążących się ze sztuką, podczas gdy u dziewcząt najmocniejsze było umiłowanie dla przedstawień pięknej przyrody.

Na koniec zauważmy, iż *analizowane pod względem ich wartości estetycznej, ukazują wyraźny wzrost wraz z wiekiem; u chłopców i u dziewcząt liczba ocen estetycznych (zawierająca domeny uroków natury oraz sztuki) wzrasta w następujący sposób:*

TABELA X

	IV przygotowawcza	VI przygotowawcza	I średnia	II średnia	III średnia	IV średnia	Retoryka
Chłopcy	33%	50%	31%	36%	60%	76%	82%
Dziewczęta	35%	37%	48%	41%	66%	78%	—

*

* *

Opisane doświadczenia ukazują jak najwyraźniej zdecydowaną ewolucję odczuć estetycznych w szkole średniej. Nie będziemy tu analizować wynikających stąd wniosków pedagogicznych. Można jednak zadać sobie pytanie — czy ewolucja ta jest wynikiem otrzymanej przez uczniów edukacji estetycznej? Kwestii tej nie da się rozwiązać. Zauważmy jednak, iż tego rodzaju edukacja istnieje zarówno w szkole, jak i poza nią. Prawdą jest, że gminne szkoły średnie, w których prowadzono te eksperymenty, wcale nie przyjęły jeszcze takich zasad edukacji estetycznej, jakie obowiązują w szkołach miejskich; były one w przededniu tego typu reorganizacji, kiedy wybuchła wojna. Będąc bardzo zaawansowanymi w tym, co się tyczy kształcenia umysłowego, nie mają jeszcze systematycznego programu edukacji estetycznej jako takiej. Dokonuje się ona w sposób pośredni, dzięki nauczaniu rysunku (w wyższych klasach dla chłopców naucza się jedynie rysunku technicznego), modelowania, śpiewu, literatury itp. Uczniowie pobierają kilka lekcji z historii sztuki oraz czasami odbywają się wycieczki do muzeów. Uczniowie, w większości ze środowiska mieszczańskiego, mają także możliwość doskonalenia swej edukacji estetycznej poza szkołą, poprzez zwiedzanie muzeów, lektury, podróże itp. Ponadto wpływa na nich środowisko rodzinne.

CZĘŚĆ TRZECIA

SZKOŁA PODSTAWOWA I SZKOŁA PEDAGOGICZNA

SZKOŁA PODSTAWOWA

Tę serię doświadczeń wykonano z udziałem 346 uczniów z trzech ostatnich lat szkół podstawowych. Chłopcy w liczbie 180 byli w wieku od 10 lat i 9 miesięcy do 13 lat (IV podstawowa, 10 lat i 9 miesięcy; V — 11,5 roku; VI, 13 lat). Dziewczęta w liczbie 166, od lat 11 do 13 lat i 9 miesięcy (IV podstawowa, 11,5 roku; V, 12 lat; VI, 13 lat i 9 miesięcy). Dzieci należały do uboższego środowiska robotniczego.

Zastosowano tu ogólną metodę wyboru, jak w doświadczeniach z serii poprzedniej, co zwalnia nas od długich opisów. Wszystko, co zostało powiedziane odnośnie do metody i techniki (patrz s. 43), znajduje również zastosowanie do tej serii. Jedynie pokazywane testy były odmienne.

Uczniom pokazano pewną liczbę rycin, po dwie, i za każdym razem zadawano te same pytania: „Która z tych dwóch jest piękniejsza i dlaczego?”. Uczniowie odpowiadali na piśmie.

Doświadczenia zostały wykonane na IV, V i VI roku nauki, na każdy przypadały dwie klasy równoległe. Zatem porównanie dotyczyło za każdym razem średnio 58 dzieci.

I seria. — Dwie ryciny, jedna przedstawiająca „damę z warkoczem”^{*} SANDRO BOTTICELLEGO, a druga modelkę pozującą do rysunku. Te dwie ryciny (czarno-białe) stanowią wzajemną antytezę. Celem tego doświadczenia było pokazanie dzieciom ryciny kobiety raczej brzydkiej, ale wykonanej przez wielkiego mistrza, a także ryciny ładnej, której wykonanie pozbawione było jakiegokolwiek wartości artystycznej. Zasięgnęliśmy w tym względzie opinii wielkiego malarza i estetyka belgijskiego, JEANA DELVILLE, profesora w Akademii Sztuk Pięknych w Brukseli, który zaaprobował ten dobór i poczynił następu-

* Chodzi prawdopodobnie o portret Simonetty Vespucci, 1476–1480 — przyp. tłum.

jące uwagi dotyczące rycin: „Postać kobiety, pędzla BOTTICELLEGO, jest skończenie artystyczna; znajdujemy tu styl aż po uczesanie, w rysunku ust, w sile ekspresji, w warkoczu, w naszyjniku. Artysta ma niezrównaną pewność ręki. Co do modelki pozującej do rysunku, jest ona zaprzeczeniem sztuki; zwyczajnie sentymentalna, nie może budzić żadnego odczucia estetycznego”. Uzyskane liczby ukazują, iż to modelka pozująca do rysunku uzyskała wielką przewagę głosów dzieci; średnio 87,5% chłopców (ze wszystkich trzech klas) wybrało modelkę, także 75,3% dziewcząt. Co do portretu BOTTICELLEGO, odnośne liczby to zatem 12,4% u chłopców i 24,5 u dziewcząt. Te surowe liczby zdają się wskazywać wyższość po stronie dziewcząt. Lecz jeśli przyjrzymy się z bliska odpowiedziom, skonstatujemy, iż dziewczęta kierowały się przy wyborze BOTTICELLEGO względami niższego rzędu, estetycznymi bądź nie. Często przywoływały piękno ubioru, warkocza, naszyjnika, nie bez skrywanej dozy zawiści.

Poza liczbami uśrednionymi, zważmy na siłę wzrostu, preferencji dla dzieła BOTTICELLEGO. *Preferencja ta wzrasta 1,6-krotnie u chłopców i przeciwnie, spada 1,5-krotnie u dziewcząt*. Ewolucja przebiega więc odwrotnie u obu płci przez te trzy lata nauki. Wraz z wiekiem upodobanie dla BOTTICELLEGO zmniejsza się u dziewcząt, podczas gdy modelka pozująca do rysunku podoba się coraz bardziej. Możliwe, że gust ten spowodowany jest budzeniem się sentymentalizmu pomiędzy wiekiem 12 lat oraz 13 i 9 miesięcy.

Co do różnej jakości ocen, odnotujmy te związane z *techniką*. *Oceny dotyczące techniki są skrajnie pobieżne* i nie wykraczają poza banał: „To jest dobrze namalowane”, „to jest dobrze przedstawione”, „postać jest zgrabna”, „to jest dobrze narysowane” itp. We wszystkich odpowiedziach razem wziętych (dla wszystkich trzech klas) odnoszących się do BOTTICELLEGO, technika została wymieniona czterokrotnie przez chłopców, co odpowiada 18,1%, oraz czterokrotnie przez dziewczęta, co odpowiada 0,5%. Co do modelki pozującej do rysunku, uzyskujemy liczby odpowiednio 25,3% i 24,1%.

II seria. — Dwie karty pocztowe przedstawiające *Straż nocną* Rembrandta, jedna czarno-biała, druga kolorowa. Mimo że ta ostatnia należy do serii zwanej „artystyczną”, jej kolory „są nieprawdziwe, zdaniem JEANÀ DELVILLE, detale zbyttno się wybijają; to karta czarno-biała przedstawia bogactwo kolorów, lepiej ukazane; dla artysty ten obraz jest barwniejszy. Dla dziecka kolor odgrywa rolę zasadniczą, to jest strona emotywna. Linia to strona intelektualna. Należy jednak sprawić, by dziecko podziwiałoby kolory naprawdę piękne i odpowiednie”. Dobór tej serii został zaakceptowany przez DELVILLEÀ.

Odnotujmy ogromną przewagę upodobania dla obrazu kolorowego: średnio 92,6% chłopców i 93,4% dziewcząt woli obrazek kolorowy, a jedynie 7,3% chłopców oraz 6,5% dziewcząt wybiera obrazek czarno-biały. Następ-

nie zaznaczyć należy, iż *upodobanie dla obrazka czarno-białego wzrasta 10,5-krotnie u chłopców przez te trzy lata nauki, a 4,5-krotnie u dziewcząt*. Istnieje zatem ewidentny postęp w tym względzie, postęp szybszy u chłopców. Dzieci doskonale zdawały sobie sprawę, że chodzi o ten sam obrazek czarno-biały i kolorowy, uzasadniały swoją preferencję dla koloru w następujących słowach: „to jest wyraźniejsze”; „to jest jaśniejsze”; „to jest weselsze”; „lepiej widać kontury”.

We wszystkich odpowiedziach razem wziętych (dla wszystkich 3 klas) odnoszących się do wyboru obrazka czarno-białego, technika została wymieniona 7 razy przez chłopców, co odpowiada 58,3%, oraz 7 razy przez dziewczęta, co odpowiada 77,7%. Co do obrazka kolorowego, uzyskujemy liczby odpowiednio 47,4% i 27,8%. Jeśli chodzi o wartość artystyczną tej oceny, można poczynić te same uwagi, co przy serii poprzedniej.

III seria. — Pokazujemy dwie ryciny czarno-białe: jedną przedstawiającą *Starą kobietę modlącą się* NICOLASA MAESA i drugą *Mleczarkę* VERMEERA. Pierwsza rycina ukazuje starą kobietę, która odmawia modlitwy przed przystąpieniem do wieczornego posiłku. Flamanckie wnętrze. Wielkie skupienie. Druga rycina przedstawia kobietę młodą i grubą wlewającą mleko do czarki. Flamanckie wnętrze. Technie siłą i dobrobytem. Malarz DELVILLE, który aprobuje ten wybór, uważa ten pierwszy obraz za najlepszy pod każdym względem, zarówno co do techniki, jak i z punktu widzenia głębszego uczucia. Kobietę odmawiającą modlitwę przed jedzeniem otacza nastrój tajemniczości. Drugi obraz przedstawia gest banalny, w którym nie ma nic pięknego.

Kiedy pokazywaliśmy te obrazy dzieciom, naszą intencją było poznanie ich preferencji względem obrazu przedstawiającego „stan duszy”, a z drugiej strony — względem obrazu bardziej realistycznego.

Średnio rzecz ujmując, upodobanie dla obrazu realistycznego nieco przekracza wybór obrazu MAESA: 58,8% chłopców i 51,9% dziewcząt wybrało ten pierwszy, zaś 41,1% chłopców i 48% dziewcząt ten drugi. Zatem dziewczęta wolą nieco bardziej obraz MAESA niż chłopcy. Rzecz ciekawa — *preferencja dla „modlącej się” wzrasta z wiekiem, nieomal w podobny sposób u chłopców (1,2-krotnie podczas trzech lat nauki) co u dziewcząt (1,1-krotnie)*.

We wszystkich odpowiedziach razem wziętych (dla trzech klas) odnoszących się do wyboru „*modlącej się*”, technika została wymieniona 5 razy przez chłopców, co odpowiada 7,3%, oraz 6 razy przez dziewczęta, co odpowiada 8,2%. Co do *Mleczarki*, uzyskujemy liczby odpowiednio 8% i 7,5%.

IV seria. — Przedstawiamy dzieciom dwie ryciny czarno-białe; jedną jest obraz BURNE-JONESA, *Córka artysty*, drugą *Rozbity dzban*, GREUZE'À. Również ten wybór zyskał aprobatę JEAN'À DELVILLE, który poczynił tu następujące uwagi: „*Córka BURNE-JONESA jest uosobieniem przywiązania, czystości, nie-*

winności. BURNE-JONES, który był wielkim artystą, podkreślał typ brytyjski; malował anioły o figurach angielskich »miss«. Nie potrafił tworzyć twarzy. To dzieło jest z dziedziny piękna. Co do dzieła GREUZE'À, jest to uroczy, wyborny wiek XVIII, ale nie wielka sztuka. Ładne, nie piękne”.

Średnie wykazują *przewagę w preferencjach chłopców dla GREUZE'À (57,9%) oraz dziewcząt dla BURNE-JONESA (54,4%). Upodobanie dla GREUZE'À wzrasta u chłopców 1,2-krotnie w ciągu tych trzech lat nauki, podczas gdy u dziewcząt maleje 3,2-krotnie*. O ile młodszymi dziewczynkom bardzo podoba się obraz GREUZE'À w wieku 11–12 lat, dzieje się tak za sprawą jego bogatej strojności, jego elegancji; później, poczynając od 12. roku życia, to upodobanie maleje i BURNE-JONESA zaczyna się podobać coraz bardziej, przede wszystkim z powodu jego melancholijno-kultowego nastroju budzącego litość i współczucie. Niektóre uczennice rozczulają się nad losem dziewczęcia, biorąc je za siostrę, która dopiero co modliła się za rodziców.

We wszystkich odpowiedziach razem wziętych (dla trzech klas) odnoszących się wyboru BURNE-JONESA, technika została wymieniona 6 razy przez chłopców, co odpowiada 9%, oraz 8 razy przez dziewczęta, co odpowiada 9,8%. Co do GREUZE'À, uzyskujemy liczby odpowiednio 18,2% i 6,2%.

V seria. — Pięć* rycin przedstawiających: *Madonnę* Rafaela; *Wilhelma Orańskiego* Van Dycka; *Kiermasz flamandzki* Teniersa; *Matkę artysty* Whistlera; *Pejzaż* rustykalny Leadersa; bardzo przeciętną rycinę przedstawiającą *Psi koncert*. Również tę serię poddano ocenie JEAN'À DELVILLE. „Psy — powiada belgijski malarz — nie budzą żadnego poczucia piękna; TENIERS i LEADERS to mierne reprodukcje, a zresztą nie są to znamienite dzieła; dzieło WHISTLERA jest wybitne, pierwszorzędne, to prawdziwy cud z punktu widzenia techniki, pewności, pociągnięcia, w sposobie nakładania koloru. Obraz ten zainspirowała miłość synowska, tchnie on godnością, szlachetnością, pełen jest wspomnień, przedstawia całe życie matki, która ma głęboko wrażliwą duszę i spełniła w całości swój obowiązek. Mamy tu spokój z odrobiną niepokoju i odrobiną cierpienia. Dzieło VAN DYCKA jest niezwykle piękne z technicznego punktu widzenia i nosi piętno epoki; wyczuwa się troskę o odmalowanie szczegółów przedmiotów; jest to realistyczny portret, wiele wykwinny, lecz nie czuje się objawienia duszy, jak w dziele WHISTLERA. Dzieło RAFAELA wyraża uczucia religijne, wzniosłe uczucie nabożności nierozłącznie związane z artystyzmem. Emocja estetyczna ma tu wymiar religijny”. Dobór tej serii został zaprobowany.

Przy tej serii wybór może dać użyteczne wskazówki. Liczby dowodzą wielkiej różnorodności upodobań i braku ewolucji w preferencjach estetycznych.

* Pomyłka autorki — rycin jest sześć — przyp. tłum.

Częstotliwość wyboru przedstawia się następująco: RAFAEL, 1% u chłopców i 1,7% u dziewcząt; VAN DYCK, 7,5% u chłopców i 2% u dziewcząt; TENIERS, 53% u chłopców i 27% u dziewcząt; WHISTLER, 6% u chłopców i 14% u dziewcząt; LEADERS, 29% u chłopców i 40% u dziewcząt; psy, 4% u chłopców i 16% u dziewcząt. Z doświadczeń tych wynika, że *chłopcy wolą kiermasz, zaś dziewczęta pejzaż* i że podobał się przede wszystkim temat. Dzieła sztuki zostały zlekceważone.

Pozostaje nam wyciągnąć kilka ogólnych konkluzji z tej serii doświadczeń, prowadzonych nad trzema ostatnimi latami szkoły podstawowej, do której uczęszczały dzieci należące do najuboższej populacji z przedmieścia. *Musimy stwierdzić, że odczucia estetyczne tych dzieci są na niskim poziomie. Ta niższość przejawia się w ich preferencjach skierowanych ku reprodukcjom całkowicie pozbawionym wartości artystycznej* (modelka pozująca do rysunku), *o niewłaściwych, krzykliwych barwach* (zła kolorystyka *Strazy nocnej*). Dzieła sztuki VAN DYCKA, RAFAELA, WHISTLERA zostały zlekceważone. *Nawet w przypadkach, kiedy wybrano rzeczy piękne, ocena opiera się na konstatacjach bądź całkowicie anestetycznych, bądź na estetyce niższego rzędu, toteż prawdziwe wartości artystyczne pozostają nieznanne.*

Jednakże ocena estetyczna, mimo iż pobieżna, doświadcza pewnej ewolucji w ciągu tych trzech ostatnich lat nauki w szkole podstawowej. A zatem nasze konkluzje nie wydają się być zgodnymi z wnioskami sformułowanymi przez panią HOESCH-ERNST, która eksperymentowała w szkołach podstawowych w Anglii i w Ameryce przy udziale dzieci w wieku 8–16 lat i nie zdołała stwierdzić żadnego postępu w rozwoju poczucia estetyki.

Musimy się zadowolić skrótowym sprawozdaniem ze stanu edukacji estetycznej w obu szkołach podstawowych, w których prowadziliśmy eksperyment. Z punktu widzenia edukacji estetycznej, szkoły te pozostawiają jeszcze wiele do życzenia. Z pewnością niebawem pójdą one za nowoczesnym prądem stworzonym w szkołach miasta Brukseli, które edukację estetyczną włączyły do swoich najważniejszych zadań. Tu przeważa jeszcze system dawniejszy: uczniów nie prowadzi się wcale do muzeów (albo czyni się to bardzo rzadko), nie wybierają się oni na wycieczki mające cel estetyczny; ich odczuć estetycznych nie rozwija się w szkole za pomocą starannie dobranych i stale zmienianych dekoracji. Z kolei, ich środowisko rodzinne nie czyni najmniejszego wysiłku w tym kierunku. Wiele z tych dzieci nie widziało nigdy obrazów mistrzów, nie znalazło się nigdy w plenerze, nie widziało wcale wschodu, a nawet zachodu słońca.

Miejmy jednak na względzie, iż mimo to gust estetyczny ma okazję rozwijać się w szkole, dzięki nauce rysunku, modelowania i śpiewu (środki pośrednie). Polecamy w tym względzie dwie wzmiankowane szkoły, przede wszystkim tę

dla chłopców. Uprawia się tam rysunek barwny we wszystkich klasach, gust dzieci kształci się za pomocą barwnego rysunku dekoracyjnego, kompozycji, rysunku na temat dowolny, rysunku z natury.

*

* *

Porównanie z klasą w szkole średniej

Interesującym było dokonywanie systematycznego porównania rezultatów uzyskanych w szkole podstawowej z tymi z odpowiednich klas przygotowawczych w szkole średniej. Te same testy zastosowane w obu przypadkach dałyby pomiar różnic związanych z wpływem społecznym i rodzinnym, bowiem rodzaj edukacji otrzymanej w szkole jest w ogólnych zarysach identyczny. Nie mogliśmy doprowadzić tego porównania do szczęśliwego zakończenia. Doświadczenia dało się przeprowadzić jedynie w VI przygotowawczej (w szkole średniej dla dziewcząt na jednym z przedmieść aglomeracji brukselskiej), którą porównamy z VI podstawową (w szkole podstawowej dla dziewcząt). Liczba uczennic w każdej z tych klas wynosiła pięćdziesiąt.

TABELA XIII

	Liczba uczniów	Średni wiek	I SERIA		II SERIA		III SERIA		IV SERIA		V SERIA					
			Modelka pozująca do rysunku	Botticelli	Rembrandt w kolorze	Rembrandt czarno-biały	Maes	Vermeer	Greuze	Burne-Jones	Rafael	Van Dyck	Teniers	Whistler	Leadars	Bawiące się psy
VI podstawowa	50	13 l. 9 m.	% 20	% 80	% 84	% 16	% 65	% 35	% 26	% 74	% 0	% 15	% 11	% 30	% 30	% 14
VI przygotowawcza (średnia)	50	13 lat	34	66	76	24	53	47	40	60	18	14	6	25	35	2

Pomimo młodszego wieku, uczniowie VI przygotowawczej (13 lat) wykazują wyższość w porównaniu z uczniami VI podstawowej (13 lat 9 miesięcy). Dzieło BOTTICELLEGO (w porównaniu z modelką pozującą do rysunku) oraz *Straż nocna* REMBRANDTA czarno-biała były wybierane częściej przez uczennice szkoły średniej niż przez uczennice szkoły podstawowej; dzieło RAFAELA, zupełnie zarzucone przez te ostatnie, zostało wybrane przez 18% uczniów szkoły średniej. Wszystko to zdaje się wskazywać, iż *ocena dzieła sztuki jest bardziej wyrazista u dziewcząt ze szkoły średniej*. Natomiast, zgodnie z uzyskanymi procentami, można by wywnioskować, że *uczennice szkoły podstawowej okazują więcej uczucia w swoim wyborze*; tak więc, dzieła MAESA, BURNE-JONESA, WHISTLERA osiągają wyższy wskaźnik głosów tych uczennic.

SZKOŁA PEDAGOGICZNA

Ta sama seria doświadczeń została wykonana w dwóch szkołach pedagogicznych prowincji Hainaut: w Charleroi, dla uczniów-wychowawców, i w Mons, dla uczennic-wychowawczyń (w roku 1914). Wszyscy wychowankowie szkół pedagogicznych brali udział w tych doświadczeniach (całe cztery lata nauki), ale tylko III i IV rok wychowanek.

Wiek uczniów oscylował pomiędzy 16. i 20. rokiem życia. Odnotujemy, iż w tych dwóch szkołach pedagogicznych edukacja estetyczna odgrywa wielką rolę i że na ostatnim roku uczniowie ze szkoły w Charleroi mają zajęcia z historii sztuki z wieloma projekcjami, które prowadzi bardzo znany krytyk sztuki, p. JULES DESTREE, deputowany do Izby belgijskiej.

*I seria*¹ (patrz s. 97). — Otrzymane liczby wykazują, że *modelka pozująca do rysunku uzyskuje ogromną większość głosów*; średnio 82% wychowanków i 64% wychowanek wybrało modelkę. Co do BOTTICELLEGO, liczby te wynoszą zatem odpowiednio 18% u chłopców i 36% u dziewcząt. *Preferencje dla BOTTICELLEGO są zatem dwukrotnie wyraźniejsze u dziewcząt niż u chłopców*. Co do siły wzrostu preferencji dla dzieła BOTTICELLEGO, wzrasta ona dwukrotnie u młodych chłopców w ciągu tych czterech lat nauki, u dziewcząt nie ma możliwości dokonania żadnej ścisłej dedukcji w tym względzie, zważywszy iż doświadczenia dotyczyły jedynie dwóch ostatnich lat nauki; odnotujemy jednakże wzrost w klasie IV w porównaniu z III.

Co do motywów wyboru dzieła BOTTICELLEGO, *chłopcy najczęściej powołują się na technikę, dziewczęta zaś na uczucie i emocję*. Modelkę pozującą do rysunku obie płcie woła dla jej wyrazu naiwności, dla jej wyglądu sentymentalnego i nieco melancholijnego. Możliwe, że gust ten spowodowany jest budzeniem się sentymentalizmu w tym

¹ Oceny te obejmują III i IV rok nauki.

wieku. Nieco sztywna i surowa postać u BOTTICELLEGO, pomimo jego cudownej techniki, nie została nazbyt doceniona przez uczniów.

II seria (patrz s. 98). — *Obrazek kolorowy wybrało 38% chłopców i 64% dziewcząt, zatem obrazek czarno-biały cieszył się preferencjami 62% chłopców i 36% dziewcząt. Co do siły wzrostu upodobania dla obrazka czarno-białego, stwierdzamy, iż wzrosło ono ponad 2,5 raza u wychowanków w ciągu czterech lat nauki (u dziewcząt istnieje przewaga IV klasy nad III). Większość ocen uczniów odnosi się przy obu rycinach do techniki. Niewielka liczba dotyczy tematu.*

III seria (patrz s. 99). — *Modlitwę przed jedzeniem wybrało 39% wychowanków i 76% wychowanek szkół pedagogicznych, młeczarka zyskała zatem preferencje 61% chłopców i 24% młodych dziewcząt. Wizerunek realistyczny ewidentnie wolą chłopcy, zaś obraz MAESA — dziewczęta. Rzecz ciekawa, gust dla obrazu MAESA zmniejsza się 2,5-krotnie u chłopców w ciągu czterech lat nauki w szkole (u dziewcząt jest wyraźny wzrost). Najczęściej przywoływane motywy wyboru to wrażenie skupienia i wrażenie religijne, jeśli chodzi o dzieło MAESA, oraz siły, wigoru, zdrowia i jednocześnie techniki, jeśli chodzi o dzieło VERMEERA.*

IV seria (patrz s. 99–100). — *Dzieło BURNE-JONESA jest przedkładane nad obraz GREUZE'Ą w 58% przypadków przez wychowanków i w 68% przez wychowanki szkół pedagogicznych; GREUZE zyskał zatem preferencje 42% chłopców i 24% dziewcząt. Nie da się stwierdzić wzrostu preferencji; odnotujmy jedynie znaczny wzrost gustu dla GREUZE'Ą na IV roku, zaznaczającym się szczególnie u chłopców. GREUZE podoba się przede wszystkim z powodu detali wykonania oraz uczucia, jakie wzbudza; BURNE-JONESA z powodu wrażenia spokoju, skupienia, uczucia religijnego, jakie wzbudza.*

V seria (patrz s. 100). — *Częstotliwość wyboru przedstawia się następująco:*

TABELA XIV

	Rafaël	Van Dyck	Teniers	Whistler	Leaders
Chłopcy	21,5%	10,5%	24%	24%	20%
Dziewczęta	26 „	8 „	24 „	32 „	10 „

Eliminujemy obraz przedstawiający bawiące się psy, bowiem nie został wybrany wcale, jedynie w I klasie szkoły pedagogicznej przez chłopców.

Co się tyczy ewolucji gustu, stwierdzamy, iż wzrasta preferencja dla RAFAELA, podobnie jak dla WHISTLERA, podczas gdy zmniejsza się upodobanie dla TENIERSA. Upodobanie dla LEADERSA wzrasta nagle u chłopców na IV roku.

Preferencje chłopców przechodzą z TENIERSA na WHISTLERA, upodobania dziewcząt z RAFAELA na WHISTLERA. Można sądzić, iż w tej serii WHISTLER i RAFAEL szkodzą pejzażowi.

Porównując rezultaty uzyskane u uczniów obu płci w szkołach pedagogicznych, dostrzegamy następujące różnice: *Czarno-białą Straż nocną* REMBRANDTA znacznie wolą wychowankowie szkół pedagogicznych; podczas gdy u wychowanek ogromną większość głosów zyskuje reprodukcja barwna. Można stąd wnioskować o preferencjach młodych dziewcząt dla reprodukcji barwnych i o wyższości chłopców w ocenie artystycznej. (Przywołajmy tu artystyczne zalety czarno-białej reprodukcji dzieła REMBRANDTA oraz niższość reprodukcji barwnej). Natomiast dziewczęta wykazują więcej upodobania niż chłopcy dla dzieła BOTTICELLEGO (w porównaniu z modelką pozującą do rysunku), a wręcz lekceważą rycinę przedstawiającą bawiące się psy.

Realistyczny obraz VERMEERA jest wybierany częściej przez chłopców niż przez dziewczęta, które natomiast zdradzają o wiele większe upodobanie dla dzieła MAESA, pełnego głębokiego uczucia i skupienia. Również dzieła BURNE-JONESA i WHISTLERA wolą raczej dziewczęta niż chłopcy.

Przy motywacji wyboru, technikę przywołują znacznie częściej chłopcy niż dziewczęta. Te ostatnie podają jako motyw przede wszystkim uczucia, wrażenia, które jawią się w przedstawianych rycinach.

Ocena techniki wzrasta bezsprzecznie u wychowanków szkół pedagogicznych w ciągu tych czterech lat nauki, co ujawnia się nie tylko w preferencjach związanych z wyborem, lecz także w odpowiedziach motywujących wybór. U wychowanek nie da się dokonać żadnej dedukcji w tym względzie, zważywszy iż doświadczenia dotyczyły jedynie dwóch ostatnich lat nauki.

Po to, by wyciągnąć wnioski co do stanu poczucia estetyki u uczniów szkół pedagogicznych, porównajmy ich z uczniami trzech ostatnich klas szkół podstawowych.

Wyższość estetyczna wychowanków szkół pedagogicznych zdaje się bezsporna.

U tych wychowanków stwierdzamy, że: *wybór dzieł BOTTICELLEGO, RAFAELA, VAN DYCKA oraz reprodukcji czarno-białej dzieła REMBRANDTA osiąga wskaźnik wyższy niż w szkole podstawowej*. Różnica ta zaznacza się przede wszystkim w wyborze *Czarno-białej Straży nocnej* (wybór ten jest prawie 9-krotnie częstszy u wychowanków szkół pedagogicznych niż u uczniów szkoły podstawowej).

U wychowanek szkół pedagogicznych *wybór dzieł BOTTICELLEGO, RAFAELA, VAN DYCKA, WHISTLERA oraz REMBRANDTA (czarno-białego) jest o wiele częstszy niż w szkole podstawowej*¹. Dodajmy, że wychowanki szkół pedagogicznych w ogóle nie wybierają ryciny przedstawiającej bawiące się psy.

¹ Przypomnijmy, że to mniejsze upodobanie w szkole pedagogicznej dla kolorowego obrazu REMBRANDTA jest około dwukrotnie mniejsze u dziewcząt niż u chłopców.

TABELA XV

	Botticelli	Modelka pozująca do rysunku	Rembrandt w kolorze	Rembrandt czarno-biały	Maes	Vermeer	Greuze	Burne-Jones	Rafaël	Van Dyck	Teniers	Whistler	Leaders	Rycina przedstawiająca bawiące się psy
Trzy ostatnie lata szkoły podstawowej dla chłopców	% 12,4	% 87,5	% 92,6	% 7,3	% 41,1	% 58,8	% 57,9	% 42	% 1	% 7,5	% 53	% 6	% 29	% 4
Szkoła pedagogiczna dla wychowawców	18	82	38	62	39	61	42	58	21,5	10,5	24	24	20	2

TABELA XVI

	Botticelli	Modelka pozująca do rysunku	Rembrandt w kolorze	Rembrandt czarno-biały	Maes	Vermeer	Greuze	Burne-Jones	Rafaël	Van Dyck	Teniers	Whistler	Leaders	Rycina przedstawiająca bawiące się psy
Trzy ostatnie lata szkoły podstawowej dla dziewcząt	% 24,5	% 75,3	% 93,4	% 6,5	% 48	% 51,9	% 45,5	% 54,4	% 1,7	% 2	% 27	% 14	% 40	% 16
Szkoła pedagogiczna dla wychowawczyń (dwa ostatnie lata)	36	64	64	36	76	24	31	68	26	8	24	32	10	0

Ponadto odnotowujemy u *wychowanek szkół pedagogicznych wyższy wskaźnik głosów dla dzieła MAESA, BURNE-JONESA i WHISTLERA*, co zdaje się ujawniać więcej uczucia w wyborze. Natomiast upodobanie do obrazów realistycznych zmniejsza się wyraźnie w szkole pedagogicznej dla dziewcząt.

KONKLUZJA KOŃCOWA

Główne wnioski, wynikające z tych badań, zostały sformułowane na stronach 66, 70, 89, 95, 96, 101, 102, 104, 105.

Tu podajemy jedynie konkluzję końcową.

Doświadczenia były prowadzone z udziałem 823 dzieci, chłopców oraz dziewcząt, uczniów szkół podstawowych i średnich z przedmieścia aglomeracji brukselskiej, jak również uczniów szkół pedagogicznych w Hainaut (Charleroi i Mons).

A. Rozwój poczucia estetyki wraz z wiekiem. Doświadczenia wykazują prawdziwy rozwój oceny estetycznej w szkole średniej od 10. do 18. roku życia, zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców. Co do trzech ostatnich lat szkoły podstawowej (dzieci w wieku od 10 lat i 9 miesięcy do 13 lat i 9 miesięcy), zdaje się zarysowywać ledwie bardzo niewielka ewolucja. Uczniowie szkół pedagogicznych (16–20 lat) wykazują bezsprzeczną wyższość przy porównaniu z uczniami trzech ostatnich lat szkół podstawowych.

B. Ogólniejsza konkluzja płynąca ze wszystkich tych doświadczeń z punktu widzenia psychologii płci jest następująca: u chłopców przeważa ocena *techniki i elementów czuciowych*, u dziewcząt są to *uczucia, emocje i wyobrażenia*, pobudzone przez piękno natury lub przez rozmaite „stany duszy” (przede wszystkim stany melancholijne).

Analizując rozmaite składowe oceny estetycznej, przypisywaliśmy przewagę raz chłopcom, raz dziewczętom. Żadna z tych składowych ujmowana osobno nie może rozstrzygnąć kwestii dotyczącej wyższości jednej płci nad drugą. Nie można tu dać się zmylić: nawet w tym, co się tyczy pamięci estetycznej, ujawnianie się u dziewcząt znaczniejszej liczby elementów przekształconych lub zmyślonych nie może być znakiem niższości, bowiem w danym wypadku chodzi o pamięć *estetyczną*. Chłopcy zadowolają się raczej reprodukcją wspomnienia, podczas gdy u dziewcząt dochodzą jeszcze elementy wyobrażeniowe, które upiększają opis. Wiek lat czternastu odpowiada u dziewcząt maksymalnej aktywności zmyśleniowej [fantazjowania] oraz największej słabości pamięci. Jedynie porównanie psychogramów estetycznych może pewnego dnia pozwolić na rozwiązanie kwestii wyższości. Można jednakże powiedzieć, iż w rzeczywistości obie płcie uzupełniają się nawzajem w ocenie estetycznej, przynajmniej w tym, co się tyczy ewolucji tej oceny wraz z wiekiem, chłopcy

bowiem przedstawiają przede wszystkim stronę techniczną i analizę elementów obiektywnych, a dziewczęta uczucie. Dwa te elementy stanowią de facto podstawę *emocji estetycznej*, a każdemu z nich przypada odmienna rola.

Po to, by rozwiązać kwestię wyższości, niezbędne jest dokładne określenie wartości artystycznej obrazów, które wzbudziły, z jednej strony, oceny techniczne, a z drugiej — uczucie. Jeżeli obraz ma zerową wartość artystyczną (jak, na przykład, postać kobiety będącej li tylko banalną modelką pozującą do rysunku, która zaś spowodowała wielką liczbę ocen estetycznych!), oceny estetyczne, jakie wzbudza, są błędne lub nieprawidłowe. Jedyne obrazy wartościowe powinny wzbudzać wyższe oceny estetyczne. Ta strona była rozważana w naszych doświadczeniach i posłużyła za podstawę do oceny ewolucji estetycznej następującej z wiekiem u dzieci. Jednak, jako że różnice pomiędzy płciami w tym samym wieku są mniej ważne od różnic przychodzących z wiekiem, należałoby — dla porównania płci z żądaną precyzją — podjąć studium nad techniką (taką, jaka ujawnia się u chłopców) oraz nad uczuciem (takim, jakie ujawnia się u dziewcząt) zależnie od wartości artystycznych.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia ta nie obejmuje dzieł związanych z edukacją estetyczną lub z najzwyczajniejszymi obserwacjami odczuć estetycznych u dzieci. Zawiera ona jedynie wskazanie prac eksperymentalnych, poszerzone o przytoczenie kilku prac ogólnych lub teoretycznych dotyczących estetyki.

- Aars (Christian).** — Der ästhetische Farbensinn bei Kindern. *Zeitschrift für pädag. Psychol.* I, 4, 1899.
- Abramowski (Edward).** — Les sentiments génériques en tant qu'éléments de l'esthétique et du mysticisme. *Revue Psychologique, Bruxelles*, t. IV, 1911, s. 70–99. [Czucia rodzajowe jako pierwiastek estetyki i mistycyzmu. *Przegląd filozoficzny*, 1911, z. 2].
- Allen (Grant).** — The colour-sense: origin and development. Londyn 1879; wyd. II 1892.
- Allen (Grant).** — *Psychological esthetics*. London 1877.
- Angier (R.P.).** — The aesthetics of unequal division (Harvard Psych. Stud. I). *Psychol. Review, Monograph supplements*, 1903, t. IV.
- Arréat (Lucien).** — *Psychologie du Peintre*. Paris 1892.
- Arréat (Lucien).** — Valeurs d'art. *Revue Philosoph.*, 3, 1914.
- Baker (Emma).** — Experiments on the aesthetics of light and color. *University of Toronto Studies, Psychological series*, vol. I, 1900.
- Baldwin (J.-M.).** — *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*. Alcan, Paris 1897.
- Balthalon (César).** — Recherches expérimentales sur la nature du plaisir esthétique. *VI Congrès intern. de psychologie*. Kundig, wyd. przez Claparède, Genève 1910, 617 s.
- Barbieri (A.).** — *Gli studi psico-fisici ed i prodotta dell'arte*. Firenze 1904, 203 s.
- Basch (V.).** — Les grands courants de l'Esthétique allemande contemporaine. *Revue Philosoph.*, styczeń i luty 1912.
- Bawden (Heath).** — The nature of aesthetic value. *Psychol. Review*, 1908.
- Beaulavon (G.).** — L'Esthétique anglaise contemporaine. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1896, s. 203–227.
- Bezold von (Wilhelm).** — *Die Farbenlehre im Hinblick auf Kunst und Kunstgewerbe*. Brunswick 1874.
- Binet (Alfred) i Courtier (Jules).** — Les effets du travail intellectuel sur la circulation capillaire. *Année Psychologique*, III, 1897.
- Binet (Alfred) i Courtier (Jules).** — Influence de la vie émotionnelle sur le cœur, la respiration et la circulation capillaire. *Année Psychol.*, III, 1897.

- Binet (Alfred) i Vaschide (Nicolas).** — Influence du travail intellectuel, des émotions et du travail physique sur la pression du sang. *Année Psychol.*, III, 1897.
- Bizarri (Romualdo).** — *Studi sull'estetica*. Libreria editrice, Firenze 1914, 400 s.
- Bray (Lucien).** — Du Beau (Essai sur l'origine et l'évolution du sentiment esthétique). Alcan, Paris 1902, 294 s.
- Brücke von (Ernst Wilhelm).** — *Physiologie der Farben für die Zwecke der Kunstgewerbe*. Leipzig 1866.
- Brücke von (Ernst Wilhelm) i Heimboltz (Hermann).** — *Principes scientifiques des beaux-arts*. Trad. franc. 1881.
- Bullough (Edward).** — The "perceptive Problem" in the Aesthetic appreciation of single Colours. *The British Journ. of Psychology*; październik 1908.
- Bullough (Edward).** — The "perceptive Problem" in the Aesthetic appreciation of single Colour-combinations. *Ibid.*, grudzień 1910.
- Calkins (Mary).** — An attempted experiment in psychological aesthetics. *Psychol. Review*, VII, 1900, s. 580–591.
- Chevreul (Michel-Eugène).** — *La loi du contraste simultané des couleurs*. Paris 1839.
- Clark (Dorothy), Goodell (Marry) i Washburn (M.F.).** — The effect of area on the pleasantness of colors. (Minor Studies from the Psych. Laboratory of Vassar college). *Amer. Journ. of Psychol.*, XXII, 4, 1911.
- Cohn (Jonas).** — Experimentelle Untersuchungen über die Gefühlsbetonung der Farben, Helligkeiten und ihrer Kombinationen. *Philosoph. Studien*, X, 1894, s. 562–604. Trad. franc.: *Etude expérimentale sur le sentiment évoqué par les couleurs et combinaisons*. *Année Psychol.*, II, 1895, s. 438.
- Cohn (Jonas).** — Gefühlston und Sättigung der Farben. *Philosoph. Studien*, XV, 1900, s. 279.
- Cohn (Jonas).** — *Allgemeine Aesthetik*. Leipzig 1901.
- Cohn (Jonas).** — Psychologische oder kritische Begründung der Aesthetik. *Archiv. f. systemat. Philosophie*, X, 1904.
- Crawford (Dorothy) i Washburn (M.F.).** — Fluctuations in the affective value of colors during fixation for one minute. *Amer. Journal of Psychol.* XXII, 4, 1911.
- Courtier (J.).** — Questionnaire sur la mémoire musicale. *Bulletin de l'Institut Général Psychol.*, 1910 (patrz także Binet).
- Dauriac (Lionel).** — *Essai sur l'esprit musical*. Alcan, Paris 1904.
- Dauzat (Albert).** — *Le sentiment de la nature et son expression artistique*. Alcan, Paris 1914, 288 s.
- Davies (H.).** — Method of aesthetics. *Philosoph. Review*, X, 1901, s. 28–35.
- Decroly (O.) i Degand (J.).** — Observations relatives au développement de la notion chromatique. *Raport na I Międzynarod. Kongres Pedologii*, II, Misch et Thron, Bruxelles 1912.
- Dessoir (Max).** — *Aesthetik und allgemeine Kunstwissenschaft*. Leipzig 1906.
- Dobbie (W.J.).** — *Experiments with school children on colour combinations*. University of Toronto studies, I, 1900.
- Döring.** — Methode der Aesthetik. *Zts. für Experim. Pädag.*, 1909, 321 s.
- Döring.** — Ein Versuch zur Erforschung elementarer ästhetischer Gefühle bei sieben-bis neun-jährigen Kindern. *Zts. für Experim. Pädag.*, III, 1906.
- Dumas (Georges).** — *La tristesse et la joie*. Alcan, Paris 1900.
- Espinass (A.).** — Le sens de la couleur: son origine et son développement. *Revue Philosoph.*, I, 1880, s. 170–195.

- Fanciulli (Giuseppe).** — La coscienza estetica. Torino 1906, 319 s.
- Fechner (Gustav Theodor).** — *Vorschule der Aesthetik*. Leipzig 1876, 2 vol., wyd. II, Leipzig 1897–1898.
- Fechner (Gustav Theodor).** — Das Associationsprincip in der Aesthetik. *Lülzow's Zts. für bildende Kunst*, I, 1866, s. 179–191.
- Fechner (Gustav Theodor).** — Zur experimentellen Aesthetik, erster Theil (jedyna wydana część). *Abhandlungen der Königlichen Sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften* (math.-phys. Klasse), IX, Leipzig 1871, s. 553–635.
- Féré (Charles).** — *Sensation et mouvement*. Alcan, Paris 1904.
- Féré (Charles).** — Les variations de l'excitabilité dans la fatigue. *Année Psychol.*, III, 1897.
- Gautier (Paul).** — *Le sens de l'Art, sa nature, son rôle, sa valeur*. Hachette, Paris 1907.
- Geiger (Moritz).** — Beiträge zur Phänomenologie des ästhetischen Genusses. *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*. Niemeyer, Halle a. S. 1913.
- Gevaert-Fierens (Hippolyte).** — Nouveaux essais sur l'Art contemporain. Alcan, Paris 1903, 213 s.
- Goethe (Johan Wolfgang).** — *Zur Farbenlehre*. Didakt. Theil. Weimar 1897.
- Goldbaum (Hélène).** — Développement du sens des couleurs chez les enfants (expériences de Monroe). *L'Enfant*, czerwiec 1908.
- Gordon (Karl).** — Esthetics of simple color arrangements. *Psychol. Review*, 1912, s. 352–364.
- Groos (Karl).** — *Einleitung in die Aesthetik*. Giessen 1892, 409 s.
- Grosse (Ernst).** — *Les débuts de l'art*. Tłum. franc. Alcan, Paris 1902, 239 s. [*Początki sztuki*. Ogniwia, Warszawa 1904].
- Grünewald.** — Die kindliche Betrachtung der Bilder. *Pædagog. psychol. Studien*, I.
- Grünewald.** — Die ästhetische Elementargefühle. *Die Kinderfehler*, VIII, 1903.
- Guyau (Jean-Marie).** — *Les problèmes de l'esthétique contemporaine*. Alcan, Paris 1884, 260 s.
- Guyau (Jean-Marie).** — *L'art au point de vue sociologique*. Alcan, Paris 1895, wyd. III, 387 s.
- Haines (T.H.) i Davies (A.E.).** — The psychology of aesthetic reaction to rectangular forms. *Psychol. Review*, 1904, XI, s. 249–281.
- Hasserordt (O.).** — Zu der experimentellen Untersuchungen über Bildverständniss. *Zts. für pædagogische Psychol.*, XV, 3, s. 184–195.
- Hay (David R.).** — *The natural principles of beauty*. London 1852.
- Helmholtz (Hermann L.F.).** — *Optique physiologique*. Tłum. franc. 1867.
- Helmholtz (Hermann L.F.).** — *Théorie physiologique de la musique*. Tłum. franc. 1868, 544 s.
- Henry (Charles).** — Quelques aperçus sur l'esthétique des formes. *Revue Blanche*, 1895.
- Henry (Charles).** — *Cercle chromatique*. Paris 1888.
- Henry (Charles).** — *Sensation et Energie*. Institut Général Psychologique. Paris 1911, 296 s.
- Henry (Charles).** — *Mémoire et Habitude*. Institut Général Psychologique, Paris 1911.
- Hirth (Georg).** — *Physiologie de l'art*. Tłum. franc. 1881.
- Hoesch-Ernst (L.).** — Untersuch. über das ästhetische Gefühl des Schulkindes. *Rap. na I Międzynarod. Kongres Pedagogii*, Bruksela, Misch et Thron, 1912.
- Hoesch-Ernst (L.).** — Untersuch. über das ästhetische Urteil an Schülern einer englischen Zwangserziehungsanstalt. *Archiv. für die ges. Psychol.* XXII, 1911.
- Jastrow (Joseph).** — *The popular aesthetics of colour*. *Popular science monthly*, 1897. Tłum. franc. *Revue scientifique*, 1897, I, s. 465.

- Joteyko (Józefa).** — Aide-Mémoire de psychologie expérimentale et de pédologie. Bruksela 1909. Patrz rozdz.: Mesure du sens chromatique [Pomiar poczucia chromatyki].
- Kirschmann (A.) i Baker (Emma S.).** — Combination of two colours, and spectrally pure colours in binary combinations. *University of Toronto Studies, Psychol. series*, 1, 1900, II, 1902.
- Kirschmann (A.).** — Die psychologische-ästhetische Bedeutung des Licht-und Farbenkontrastes. *Philosoph. Studien*, VII, 1892, s. 362–393.
- Kirschmann (A.).** — Conception and laws in aesthetics. *University of Toronto Studies, Psychol. series*, nr 4, 1900, s 1–24.
- Koch (Bernhard).** — Exper. Untersuch. über das Wesen des Gefühls. Zeszyt dodatkowy do *Zts. für päd. Psychologie*, Leipzig 1911.
- Külpe (Oswald).** — Ein Beitrag zur experimentellen Aesthetik, *Amer. Journ. of Psychol.* XIV, 1903, s. 215–231, 479–495.
- Külpe (Oswald).** — *Grundriss der Psychologie*. 1893.
- Külpe (Oswald).** — Über den associativen Faktor des ästhetischen Eindrucks. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Philosoph.*, XXIII, 1899, s. 145–183.
- Külpe (Oswald).** — Der gegenwärtige Stand der experimentellen Aesthetik. *Ber. über den II Kongress f. exper. Psychol.* Leipzig 1907.
- Lalo (Charles).** — *Introduction à l'Esthétique*. Colin, Paris 1912, 343 s.
- Lalo (Charles).** — *Les sentiments esthétiques*. Alcan, Paris 1908, 326 s.
- Lalo (Charles).** — Esquisse d'une esthétique musicale scientifique. Paris 1908, 326 s.
- Lalo (Charles).** — *L'Esthétique expérimentale contemporaine*. Alcan, Paris 1908, 208 s.
- Lange (Konrad).** — Über die Methode der Kunstphilosophie. *Zts. für Psychol. und Physiol.*, XXXVI, 1906.
- Lange (Konrad).** — Der Zweck der Kunst. *Zts. für Aesthetik*, 1912, s. 177–193.
- Larguier des Bancelles (J.).** — L'Esthétique expérimentale. *Année Psychol.*, VI, 1899, s. 144–190.
- Lee (Vernon).** — Essais d'Esthétique empirique. *Revue Philosoph.*, styczeń i luty 1905.
- Lee (Vernon) i Thomson.** — Le rôle de l'élément moteur dans la perception esthétique. *Międzynarod. Kongres Psychologii*, Paris 1900.
- Lee (Vernon).** — *The Beautiful*. Cambridge, at the University Press, 1913.
- Legowski (L.W.).** — Beiträge zur experimentellen Aesthetik. *Archiv. für die ges. Psychol.*, XII, s. 236–311.
- Lehmann (Albert).** — Die körperlichen Äusserungen psychischer Zustände. Leipzig, vol. I, 1899; vol. II, 1901.
- Lehmann (Albert).** — *Farvernes elementare Aesthetik*. Kobenhavn 1884.
- Lindemann.** — Die ästhetische Wirkung der Farben bei Kindern. *Zts. für päd. Psychol.*, XI, 1910.
- Lipps (Theodor).** — Raumbesthetik und geometrisch-optische Täuschungen. *Gesellschaft. f. psychol. Forsch.*, VIII, 9–11, 1897, 424 s.
- Lipps (Theodor).** — *Psychologische Untersuchungen*, II, 2 und 3: *Zur Einfühlung*, Engelmann, Leipzig 1913, 491 s.
- Lipps (Theodor).** — Zur "ästhetischen Mechanik". *Zts. für Aesthetik*. I. 1906, s. 1–29.
- Lipps (Theodor).** — *Ästhetik, Psychologie des Schönen und der Kunst*, 3 vol., Hamburg, Leipzig, Voss, Vol. I: *Grundlegung der Aesthetik*, 1903, 601 s. Vol. II: *Die ästhetische Betrachtung, und die bildende Kunst*, 1906. Vol. III: *Das System der Künste* (w druku).
- Lobsien (M.).** — Kind und Kunst. Selbstreferat in d. *Zts. für exper. Pädag.*, II, s. 256.

- Major (D.R.).** — On the affective tone of simple sense impressions. *Amer. Journ. of Psychol.* VIII, 1895.
- Martin (I. Lilien).** — Über aesthetische Synästhesie, *Zts. für Psychol.*, III, 1909, s. 1–61.
- Martin (I. Lilien).** — Psychology of aesthetics. I. Experimental prospecting in the field of the comic. *Amer. Journ. of Psychol.* XV, 1905, s. 35–118.
- Marcus (Hugo).** — Zur ästhetischen Wesensbestimmung der Landschaft. *Zts. für Aesthetik*, IX, 1.
- Matz (W.).** — Untersuchungen über das kindliche Bildurteil. *Zts. für angew. Psychol.*, VIII, nr 1–2, 1912.
- Meumann (Ernst).** — Ästhetische Versuche mit Schulkindern. *Zts. für exper. Pädag.*, III, 1906.
- Meumann (Ernst).** — *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen.* Engelmann, Leipzig 1911, 3 vol. Patrz vol. I, s. 590–609.
- Meumann (Ernst).** — *Einführung in die Aesthetik der Gegenwart.* Quelle u. Meyer, Leipzig 1908.
- Meumann (E.).** — Untersuchungen zur Psychologie und Aesthetik des Rhythmus. *Philosoph. Studien*, X, 1894, s. 249–322; 392–430.
- Müller (F.).** — *Ästhetische und ausserästhetische Urteilen des Kindes bei der Betrachtung von Bildwerken.* Leipzig 1912.
- Müller-Freienfels (R.).** — Das Urteil in der Kunst. *Archiv. für system. Philosophie*, 1909, s. 335.
- Münsterberg (Hugo).** — Grundzüge der Psychotechnik, Lipsk, Barth, 1914, s. 608–617.
- Münsterberg (Hugo).** — The problem of beauty. *Philos. Review*, XVIII, 1909.
- Paulhan (Frédéric).** — *L'esthétique du paysage.* Alcan, Paris 1913, 214 s.
- Pflaum (C.D.).** — Die Aufgabe wissenschaftlicher Aesthetik. *Arch. für system. Philosophie*, X, 1904.
- Pierce (Edgar).** — The aesthetics of simple forms. Harvard psycholog. laboratory. *Psychol. Review*, 1894, s. 483–95.
- Pierce (Edgar).** — *Ibid.* 1896, s. 270–282.
- Prandtl (Antonin).** — Über die Auffassung geometrischer Elemente in Bildern. *Forsch. der Psych. und ihre Anwend.*, II, 5, s. 255–301.
- Puffer (Ethel).** — Studies in symmetry. Harvard psychological studies. *Psychol. Review*, Monogr. Supplements, IV, 1903, s. 467–539.
- Ribot (Théodule).** — *Psychologie des sentiments.* Alcan, Paris 1896, 443 s.
- Richer (Paul).** — *Physiologie artistique.* Doyn, Paris 1895, 123 s. i 6 tablic.
- Riemann (Hugo).** — *Die Elemente der musikalischen Aesthetik.* Spemann, Berlin 1900.
- Ruskin (John).** — *Les peintres modernes: le paysage.* Thum. franc. Alcan, Paris 1914, 234 s.
- Sartorius (Hermann).** — Der Gefühlscharakter einiger Akkordfolgen und sein respiratorischer Ausdruck. *Psychol. Studien*, VIII, 1912, s. 1–45.
- Schaefer (K.S.).** — *Farbenbeobachtungen bei Kindern.* Vortrag, Langenzalza 1907.
- Schmidt (Friedrich).** — Über die spontane ästhetische Empfänglichkeit des Schulkindes. *Zts. für experim. Pädagogik*, VII, 1908.
- Schultz (Julius).** — Naturschönheit und Kunstschönheit. *Zts. für Aesthetik*, 1911, V, 2, s. 213.
- Schultze (Rud.).** — Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genussen. *Neue Bahnen*, XVII, 1905–1906.
- Schuyten (C.M.).** — Quels sont les rayons du spectre dont l'excitation sur la rétine des enfants est la plus intense? *Belgique médicale*, II, 1895. Patrz także: Über den Farbensinn bei Schulkindern. *Zeits. f. exper. Pädag.*, III, 1906.

- Séailles (Gabriel)**. — Essai sur le génie dans l'art. Wyd. III, Alcan, Paris 1902.
- Segal (Jakob)**. — Psychologische und normative Aesthetik. *Zts. für Aesthetik*, 1907, s. 18.
- Segal (Jakob)**. — Beiträge zur exper. Aesthetik. I. Über die Wohlgefälligkeit einfacher räumlichen Formen. *Arch. f. d. ges. Psychol.*, 1906, VII, s. 53–124.
- Senet (Rodolfo)**. — Filogenia de los sentimientos estéticos. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*; XIII, nr 38, lipiec 1914.
- Sobeski (Michel)**. — Fondements de la méthode objective dans l'esthétique [w jęz. polskim — *Uzasadnienie metody obiektywnej w estetyce*, Kraków 1910].
- Soriatu (Paul)**. — *De la suggestion dans l'art*. Paris 1893, 348 s.
- Soriatu (Paul)**. — Esthétique du mouvement. Paris 1889.
- Stefanescu (Florian Joanga)**. — Exper. Untersuch. zur Gefühlsbetonung der Farben. *Psychol. Studien*, VII, 4–5, 1911, s. 284–335.
- Stern (Paul)**. — Einfühlung und Association in der neueren Aesthetik. Hamburg 1898, 82 s.
- Stratton (G.)**. — Eye-movements and the aesthetics of visual form. *Philosoph. Studien*, XX, 1902, s. 336–359.
- Stumpf (C.)**. — Tonpsychologie. Leipzig, t. I. 1883, 427 s.; t. II, 1890, 582 s.
- Sully (James)**. — Pleasure of visual form. *Mind*, 1880.
- Taine (Hippolyte)**. — *Philosophie de l'art*. Hachette, Paris, 2 vol. 1909, wyd. XIII. [*Filozofie sztuki*, przeł. A Sygietyński, Wyd. Słowo/obraz Terytoria, Gdańsk 2010].
- Vaschide (Nicolas)**. — (Patz *Binet*).
- Vischer (Friedrich Theodor)**. — *Aesthetik oder Wissenschaft des Schönen*. W 5 vol., 1845–1858.
- Volkelt (Johannes)**. — System der Aesthetik. Monachium, 2 vol., 1905.
- Volkelt (Johannes)**. — Die entwicklungsgeschichtliche Betrachtungsweise in der Aesthetik. *Zts. f. Psych. u. Physiol. der Sinnesorgane*, XXIX, 1902, s. 1–23.
- Witasek**. — Werk und Schönwert. *Archiv. f. system. Phil.*, VIII, 1902, s. 164–193.
- Witmer (Lightner)**. — Zur experimentellen Aesthetik einfacher räumlicher Formverhältnisse. *Philosoph. Studien*, IX, 1893, s. 96–144; 207–263.
- Wundt (Wilhelm)**. — *Völkerpsychologie*. Wyd. II, Leipzig 1908.,
- Wundt (Wilhelm)**. — Grundzüge der physiologische Psychologie. Engelmann, Leipzig 1903, wyd. V w 3 vol.; patrz vol. III, s. 123–209.
- Zeising**. — *Neue Lehre von der Proportionen des menschlichen Körpers*. Leipzig 1854.
- Zeising (Adolf)**. — *Aesthetische Forschungen*. Frankfurt a. Men 1855, 568 s.
- Ziehen (Theodor)**. — Über den gegenwärtigen Stand der experiment. Aesthetik. *Zts. für Aesthetik*, IX, I, s. 16–46.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 7,25
Skład:
Grafini DTP
Druk i oprawa:
P.P.H.U. „Nokpol” Kobyłka