BIBLIOTEKA PWSP KRAKÓW
5138

ZIEŁ PEDAGOGICZNYCH
Nr. 10 i 11

Dr. ED. CLAPARÈDE
PROFESOR UNIWERSYTETU W GENEWIE

Psychologja dziecka
i
Pedagogika eksperymentalna

Z DZIESIĄTEGO WYDANIA FRANCUSKIEGO
PRZETŁUMACZYŁA
M. GÓRSKA

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI" SPÓŁKI AKC.
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
WARSZAWA, Widok 22. ŁÓDŹ, Piotrkowska 181
1927

BIBLIOTEKA
Państwowej
Wyższej Szkoły Pedagogicznej
W KRAKOWIE

Psychologja dziecka

i

Pedagogika eksperymentalna

BIBLJOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

Rok II Nr. 10 i 11

Dr. ED. CLAPARÈDE

PROFESOR UNIWERSYTETU W GENEWIE

Psychologja dziecka

i

Pedagogika eksperymentalna

Wydanie drugie

Z DZIESIĄTEGO WYDANIA FRANCUSKIEGO

PRZETŁUMACZYŁA

M. GÓRSKA

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI" SPÓŁKI AKC

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

WARSZAWA, Widok 22. ŁÓDŹ, Piotrkowska 181

1927

BIBLIOTEKA
Państwowej
Wyższej Szkoły Pedagogicznej
W KRAKOWIE
5138

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna Nr. 15.

JANOWI-LUDWIKOWI, ELJANIE,

ICH MATCE

Ed. C.

Dr. Franciszka Baumgarten, tłumaczka pierwszego polskiego wydania książki prof. Claparède'a p. t. „Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna" (Nakład Kasy imienia J. Mianowskiego, 1918 r.) z przyczyn od niej niezależnych zrzekła się dokonania tłumaczenia drugiego wydania.

OD TŁUMACZA DRUGIEGO WYDANIA.

Przed dziewięciu laty pojawił się pierwszy przekład Psychologji dziecka i pedagogiki eksperymentalnej", dokonany przez p. Dr. fil. Franciszkę Baumgartenównę z 4-go wydania francuskiego. Przekład ten rozszedł się bardzo szybko i oddawna jest już wyczerpany. Świadczy to jak żywotne zagadnienia porusza i wyświetla autor w swojem dziele.

Pragnąc je znowu uprzystępnić polskim czytelnikom, Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych wydaje obecnie tłumaczenie ostatniego, t. j. 10-go wydania francuskiego [1]).

Pracę swoją prof. Claparède znacznie rozszerzył w piątem wydaniu [2]); *mianowicie bardzo wydatnem rozszerzeniu uległ wstęp; znacznie powiększony został również materjał zawarty w rozdziałach: Zagadnienia, Metody oraz Rozwój umysłowy. Natomiast usunięty został rozdział: Zmęczenie, gdyż autor zamierza zagadnienie to opracować łącznie z szeregiem studjów nad poszczególnemi przebiegami psychicznemi* [3]). *Dalsze wydania natomiast nie uległy żadnej zmianie; do 8-go jedynie dołączona została notatka historyczna o ro-*

---

[1]) Dr. Ed. Claparède. Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale. Neuchâtel, 1924.

[2]) Wydanem pod koniec 1915 r.

[3]) Ob. przedmowę do piątego wydania francuskiego.

zwoju metod i zagadnień psychologicznych w okresie wojny światowej [1]).

W niniejszem tłumaczeniu zostały, za zgodą autora, opuszczone pewne rozdziały, mianowicie: Rys historyczny, ponieważ jest pobieżnie potraktowany, a bardziej jeszcze dlatego, że doprowadzony został zaledwie do 1913 r., nie zawiera więc danych, mogących żywiej zainteresować pedagogów doby obecnej. Natomiast uwzględniona została notatka historyczna (Przegląd historyczny), poprzedzająca wstęp, ponieważ uwydatnia zagadnienia powstałe pod wpływem przewrotu wojennego, a dotychczas bynajmniej jeszcze nie rozwiązane i obznajmia czytelnika choć szkicowo z zagranicznym ruchem w dziedzinie pedologji (do 1920 r.); uzupełnia wreszcie dane z psychotechniki. Dalej pominięto § 3 i 4 dz. I, rozdziału III-go o aparaturze i błędach eksperymentu, jak również cały dz. II-gi — matematycznych metod psychologji. Działy te, z których mógłby odnieść korzyść jedynie czytelnik o specjalnym przygotowaniu, stanowią wykład metod przeważnie laboratoryjnych, mogących znaleźć zastosowanie tylko w specjalnych badaniach naukowych z zakresu psychologji. Pomieszczenie ich w wydawnictwie przeznaczonem głównie dla pedagogów praktyków lub początkujących badaczy byłoby niecelowe. — We wstępie, a niekiedy i w dalszych rozdziałach pominięto pewne, drobnym drukiem umieszczone w oryginale, cytaty oraz przykłady, ilustrujące wywody autora, o ile nosiły charakter zbyt lokalny czy też aktualny w dobie pisania książki, a nie były niezbędne dla zrozumienia treści.

Przy omawianiu różnych zagadnień i metod autor podaje liczne tabele klasyfikacyjne, których układ jest oczywiście wyrazem jego osobistych poglądów; nie pominięto ich jednak w tłumaczeniu, gdyż są to pewne schematy myślowe,

---

[1]) Ob. przedmowę do ósmego wydania.

ułatwiające czytelnikowi orjentację w toku wykładu, co też, jak kilkakrotnie zaznacza autor, było jedynym ich celem.

Dzieło Prof. Claparède'a nie wyczerpuje całokształtu zagadnień w niem poruszonych. Autor, stojąc wciąż na stanowisku badacza i współtwórcy wiedzy o dziecku, będącej jeszcze w zaczątkach, zadania takiego sobie nie nakreślał i nakreślać nie mógł (ob. rozdz. I, § 6, p. 5). Celem, ku któremu zmierzał, było jedynie krytyczne oświetlenie metod, a bardziej jeszcze zagadnień; autor kładzie nacisk na ujawnienie ich głębi i doniosłości, ujmuje je dynamicznie, t. j. w związku z genezą, rozwojem, a przedewszystkiem z ich funkcją w ekonomji duchowej osobnika; podkreśla też częściową ich niedostępność, niestety, w dzisiejszym stanie wiedzy i badań, tem samem zaś pobudza do studjów, podając jednocześnie wskazówki, jak je prowadzić należy. Dzieło jego bowiem jest w pierwszym rzędzie doskonałą szkołą naukowego ujmowania i rozwiązywania zagadnień, nie w oderwaniu jednak od życia, a na żywem podłożu psycho-pedagogiki praktycznej i temu zawdzięcza swoją poczytność wśród nauczycielstwa. Przesuwający się przed oczami czytelnika korowód nierozwiązanych problematów rozszerza horyzonty myślowe, budzi badawczość, krytycyzm w stosunku do „prawd" pedagogji tradycyjnej, wznieca niepokój, a są to stany i właściwości duchowe, które według autora, towarzyszyć powinny prawdziwemu pedagogowi przez cały ciąg jego pracy zawodowej. Nauczyciel może jednak nawet wówczas, gdy nie posiada wykształcenia specjalnego w dziedzinie psychologji, ani też szczególnie korzystnie zorganizowanego warsztatu pracy, zająć mimo to, wobec spraw poruszonych przez autora, czynne stanowisko; wylicza on wiele takich zagadnień, które tylko czekają na współpracę szerokich sfer nauczycielstwa, aby mogły być przez specjalistów rozwiązane, szereg innych zaś mógłby już należeć do rozstrzygniętych, gdyby

SKRÓTY

Tytuły czasopism często przytaczanych w niniejszej pracy skracane były zazwyczaj jak następuje:

Am. J. B. — American Journal of Psychology.
An. ps. — Année psychologique.
Ar. de Ps. — Archive de Psychologie.
Ar. f. g. Ps. — Archiv für die gesamte Psychologie.
Ar. int. Hyg. scol. — Archives internationales d'hygiène scolaire.
Ar. f. Päd. (F) — Archiv für Pädagogik (Forschung).
Brit. J. of B. — Britisch Journal of Psychology.
Bull. Soc. Enf. — Bulletin de la Societé libre pour l'étude psychologique de l'enfant.
Ed. mod. — L'éducateur moderne.
Edur. — L'éducation.
H. sc. — L'Hygiène scolaire.
Int. des Ed. — Intermédiaire des éducateurs.
J. of ed. Ps. — Journal of educational Psychology.
Kf. — Kinderfehler (Zeitschr. f. Kinderforschung).
Ped. Sem. — Pedagogical Seminary.
Ps. Arb. — Psychologische Arbeiten.
Ps. R. — Psychological Review.
R. de Pédot. — Revue de Pédotechnique.
R. di Ps. — Rivista di Psicologia.
R. Ps. — Revue psychologique.
Riv. ped. — Rivista pedagogica.
Z. Ang. Ps. — Zeitschrift für angevandte Psychologie.
Z. exp. Päd. — Zeitschrift. für experimentelle Pädagogik.
Z. f. Ps. — Zeitschrift für Psychologie.
Z. päd. Ps. — Zeitschrift für pädagogische Psychologie.

Wogóle zaś: Ar. = Archives; Bul. = Bulletin; R = Revue on Review; J. = Journal; Jb. = Jahrbuch; Ps. = Psychologie; St. = Studien, Studies; Z. = Zeitschrift; Zbl. = Zentralblatt.

PRZEGLĄD HISTORYCZNY.

Zagadnienia.

DZIECKO, SZKOŁA A WOJNA. Wojna światowa, której różne fazy towarzyszyły rozwojowi dzieci dzisiejszych, nie mogła pozostać bez głębokiego wpływu na nie. Na czem polegał właściwie ten wpływ? Pytanie to wywołało i wywoła jeszcze mnóstwo badań. Można rozróżnić z jednej strony wpływ wojny na dziecko, z drugiej na szkołę.

DZIECKO I WOJNA. Wojna w pierwszej linji odbiła się na wzroście fizycznym dzieci, szczególniej w krajach, w których odżywianie lub opieka była niedostateczną. Demoor w Brukseli porównał wzrost dzieci przed wojną i po niej i doszedł do następujących wniosków: „Wzrost wszystkich dzieci szkół miejskich w Brukseli został opóźniony wskutek wojny... Odporność chłopców była większa niż dziewcząt. Wojna zatem spowodowała silną depresję organizmu dziecięcego". (Bull. Acad. royale de méd. de Belgique, 1919; Ob. analogiczne wnioski co do dzieci niemieckich u Schlesingera, Lehmanna w Z. f. Schulgesundheitspflege, 1920). — Niestety zawieszenie broni i pokój nie przyniosły polepszenia pod każdym względem złych warunków, w jakich znajdują się dzieci niektórych krajów. Jakie będą późniejsze konsekwencje takiego stanu rzeczy dla tych, którzy wyżyją, trudno to dziś określić.

Wojna wywarła również wpływ pewien na zajęcia, uczucia i poglądy dziecka. Wiele prac na ten temat pojawiło się już w różnych krajach. Wspomnijmy książkę p. Hollebecque *(La jeunesse scolaire de France et la guerre. Paris, 1916)*. Jak należało się spodziewać *gry* i *rysunki* dzieci świadczą o zaintere-

sowaniu, które wzbudziła w nich wojna, pozwalają też zdać sobie sprawę z tego, jak ujęły one jej mechanizm i znaczenie [1]).

Wojna odbiła się pewnem echem również w pojęciach dziecka. (Gregor. Z. f. päd. Ps. grudz. 1919), na jego ideałach (Kammel, Einfluss des Krieges auf die Berufsvorstellung, Z. päd. Ps. luty 1916) i t. d.

WOJNA I SZKOŁA. Badano kilka zagadnień: jakim zmianom uległo nauczanie u narodów, biorących udział w wojnie? Zmiany w programach, frekwencji, karności i t. d. (Ob. Chabot, Simon, *Nos enfants et la guerre,* Paris 1917; — *Schule und Krieg,* wydawnictwo Zentralinstitut f. Erziechung, Berlin 1915).

Ważniejszą jest sprawa, jakie zmiany ogólne spowoduje wojna w metodach wychowawczych i nauczaniu. Przedewszystkiem inne określenie celu wychowania. Wojna wykazała, że człowiek jest zdolny do takiej wytrzymałości i takich bohaterstw, jakich nie podejrzewano. Co należy uczynić, aby wyzwolić całą tę ukrytą energję w czasie pokoju, a szczególnie — jaki nadać jej kierunek? Czy wychowanie będzie bardziej pacyfistyczne czy nacjonalistyczne niż w przeszłości? Każdy z całego serca opowiedziałby się wobec tylu klęsk lat ostatnich za ideałem pacyfistycznym, jednakże wielu obawia się, aby czyniąc tak, nie zostali wyprowadzeni w pole, nie padli ofiarą innych i głoszą nacjonalizm jeszcze bezwzględniejszy niż niegdyś. Prawdopodobnie tedy oba ideały w dalszym ciągu współistnieć będą, jak długo, tego określić niepodobna. Obracamy się bowiem w błędnem kole: aby pacyfizm mógł zwyciężyć, wychowanie musiałoby być przepojone ideą solidarności i braterstwa ludów; ale wychowanie takie nie da się pomyśleć, o ile opinja powszechna, od której w ostatniej instancji uzależnione są naprawdę wszelkie prądy wychowawcze, nie zostanie pozyskana bez zastrzeżeń dla tych nowych idei i nie przeniknie się duchem pojednania.

Jakkolwiekbądź rzecz się ma z tem najdonioślejszem zagadnieniem, współczesne wypadki wysunęły inne jeszcze bliż-

---

[1]) Ob. artykuły p. Rémy w *Nos enfants et la guerre,* Paris, 1917; Averill. Ped. Sem. grudz. 1919 i t. d. i ankietę Kimmins'a o tem, co z wojny interesuje dzieci różnego wieku (J. of. exp. Pedagogy, grudz. 1915). Streszczenie tegoż w Education, 1917 str. 257.

sze cele. Kilku autorów, Foerster *(Der Weltkrieg im Unterricht,* Gotha, 1915), Stanley Hall *(Moral in War and after,* Ps. Bull. list 1918. i Ped. Sem. marzec 1919), Boutroux, Pinard, Mosny i t. d. w książce: *La guerre et la vie de demain* (Paris 1916) i wielu innych, wskazali nowe obowiązki teraźniejszości, do których przygotować należy młode pokolenia.

Oto niektóre z nich: rehabilitacja pracy ręcznej i bliższe współdziałanie między pracownikami intelektualnymi a robotnikami; — powierzanie każdemu takich funkcyj społecznych, do jakich jest najbardziej uzdolniony (the right man in the right place [1]), poradnictwo i selekcja zawodowa; — technika pracy, zapobieganie jej trwonieniu; — rozwijanie zmysłu przedsiębiorczości, zmysłu krytycznego, odporności na sugestję; — rozwijanie zmysłu społecznego; — sublimacja [2]) egoizmu interesownego i zaborczego w poczucie odpowiedzialności osobistej; — prawo wyborcze dla kobiet; różne reformy społeczne.

Wszystkie te zadania wysuwają konieczność głębszej znajomości psychiki dziecka i dorosłego, a szczególniej psychologji jednostkowej. Wojna uwydatniła wielkie ideały człowieka, ale trzebaby móc zużytkować je przedewszystkiem w czasie pokoju. „Wojna z mieczem w ręku jest tylko wojną, a przetrwają ją wyłącznie najsilniejsi, zadanie wychowania polega na tem, aby dało nam ludzi mocnych pod każdym względem". (Boutroux, mowy 1919). Jak znaleźć te „moralne ekwiwalenty wojny", jak się wyraża W. James? Praca P. Bovet *l'Instinct combatif* da nam co do tego cenne wskazówki [3]).

W ciągu lat mobilizacji wojskowej rozszerzyły się w niepokojący sposób choroby weneryczne, i sprawa bardzo trudna *uświadomienia* i *wychowania seksualnego* stała się bardziej palącą niż kiedykolwiek.

Inną i nieoczekiwaną konsekwencją wojny było — rozpowszechnienie i szerzenie *testów inteligencji* Binet - Simon'a

---

[1]) Właściwy człowiek na właściwej placówce. Przyp. tłum.

[2]) Sublimacją nazywa szkoła Freuda przeobrażenie instynktów i popędów niższych, społecznie szkodliwych, w wyższe, społecznie dodatnie. Przyp. tłum.

[3]) Tłumaczenie tego dzieła ukaże się jako jeden z najbliższych numerów Bibljoteki Dzieł Pedagogicznych. (Przyp. tłum.).

oraz powstanie testów analogicznych. Zostały one wprowadzone w armji amerykańskiej. Stany Zjednoczone musiały wystawić armję jak najlepszą w możliwie krótkim czasie i przy ograniczonej liczbie ludzi. Zrozumiano, że, obecność jednostek nieinteligentnych utrudniałaby mocno wyszkolenie osobników inteligentnych. Trzeba więc było podzielić ich, zorganizować z nich odrębne grupy. Bardzo ważne było też przygotowanie podoficerów i oficerów i dokonanie odrazu wyboru kandydatów odpowiednio uzdolnionych. Selekcja ta przeprowadzona została przez „army psychologists", głównie za pomocą testów inteligencji skonstruowanych tak, że mogły być zastosowane zbiorowo i pozwoliły zbadać miljony mężczyzn w ciągu sześciu tygodni [1]). Zapewne nietylko inteligencja stanowi o uzdolnieniu podoficera, czy oficera, ale zaleta ta okazała się najnieodzowniejszą, tą bez której wszystkie inne (siła mięśni, zręczność) nie dawały użytecznych wyników.

Wreszcie wojna prawie we wszystkich krajach utrudniła bardzo rekrutację nauczycieli. Zachodzą trudności nietylko w zastąpieniu tych, którzy zginęli, ale nadto wielu byłych nauczycieli usuwa się od nauczania, gdyż drożyzna życia zmusza ich do szukania innych zawodów. Płace nauczycieli szkół powszechnych i średnich muszą być nieodzownie znacznie podwyższone. Może możnaby skorzystać z obecnego kryzysu w ten sposób, aby powierzać kobietom miejsca opróżnione przez mężczyzn. Pedagogja jest prawdziwem powołaniem kobiety.

PORADNICTWO ZAWODOWE. Wojna wzmogła ruch na korzyść poradnictwa zawodowego. Mówiliśmy o metodach selekcji, użytych w armji amerykańskiej. Trzeba też wspomnieć o próbach psycho-fizjologicznych, którym podlegają we wszystkich krajach lotnicy [2]). Inwalidzi wojenni wysunęli też za-

---

[1]) Ob. Terman, *The use of intelligence tests in the army* Ps. Bull. lip. 1918. — Yerkes, Ps. Rev., 1918.

[2]) Gemelli, *Sull'aplicazione dei metodi psico-fisici all'esame dei candidati all'aviazione militare.* Riv. di Ps. 1917.

gadnienie uzdolnień: do czego jest uzdolniony kaleka? do jakiego stopnia człowiek przyzwyczaja się do kalectwa?[1]).

Potrosze wszędzie powstały poradnie zawodowe (bureaux pour l'orientation professionnelle). W Paryżu od 1919 r. wychodzi czasopismo p. t. Orientation professionnelle. W Niemczech, w Stanach Zjednoczonych pojawiają się liczne prace poświęcone tej nowej gałęzi psychologji stosowanej. W Bordeaux pewna grupa ludzi pracuje gorliwie w tym kierunku. W Szwajcarji *l'Association Suisse des Conseils d'aprentissage* (Szwajcarskie stowarzyszenie poradni zawodowych) co roku, począwszy od 1917 r., urządza „kursy instrukcyjne". W Genewie i kilku innych miastach otwarte zostały gabinety poradni zawodowych, pozostające jednak dotychczas w stanie embrjonalnym[2]).

Zadaniem psychologa jest obmyślenie testów, odpowiadających uzdolnieniom, których wymaga dany zawód. Serję testów takich ułożyć można jedynie na podstawie doświadczenia. Dzieło Fontègne'a i Solari o pracy telefonistki (Ar. de Ps., Nr. 66, list 1918), może dać pojęcie o tem, jaką metodą należy

---

[1]) L. de Paeyw - *Rééducation Professionnelle des soldats mutilés*, Paris, 1917 — Julliard. *L'accoutumance aux mutilations*, Genève, 1918.

[2]) Fontègne. *Comment se pose la question de l'orientation professionnelle*, L'éducation 1918. Le Cabinet d'or pr. de l'Institut Rousseau. L'orient. profes. (Paris), mars 1920. Stocker, *Erfahrung in die Berufsberatung*, Zürich 1916.

W języku polskim prace oryginalne, bądź tłumaczone w sprawie wyboru zawodu i poradnictwa zawodowego: Joteyko Dr. *Ankieta w sprawie wyboru zawodu przez młodzież kończącą szkoły ogólnokształcące*, Ruch. Ped Nr. 5/6 Kraków, 1922.

Kukulski Z. *Wybór zawodu w świetle uzdolnień i wydatności pracy*. Ognisko 1921 — 1922. Szmurło J. *W sprawie wyboru zawodu*. Głos Naucz. № 11 — 12, Warszawa 1923 r. Adamski W. ks. *Zagadnienia wyboru zawodu i pracodawcy*. Warszawa 1921. Claparède Ed. **Dr.** *Poradnictwo zawodowe. Zasady i metody*, przekł. M. Sokałowej. Warszawa 1924. Dobrowolski Stan. *Poradnik przy wyborze zawodu*. Warszawa, 1914. (Przyp. tłum.).

się posługiwać. Przytoczyć też trzeba zbiór prac Lipmanna i Sterna *(Schriften zur Psychol. der Berufseignung,* Leipzig), odbitka z L. f. ang. Ps. i książkę Piorkowskiego *(Die psychol. Methodologie der wirtschaftlich. Berufseignung,* Leipzig 1915), w której znajduje się ciekawa klasyfikacja psychologiczna zawodów: 1. Zawody *wyższe,* wymagające zdolności twórczych (inżynier i t. d.) 2. zawody *średnie,* wymagające uwagi (zecer, telefonistka i t. d.); 3. zawody *niższe,* polegające na prostej, automatycznej pracy (robotnicy w wielkich fabrykach).

HODOWANIE UZDOLNIEŃ; SELEKCJA UZDOLNIONYCH. Jest to zagadnienie bliskie poprzedniemu. Coraz bardziej zdajemy sobie sprawę, że osobnik tylko o tyle jest *wydajny,* o ile odwołujemy się do jego naturalnych uzdolnień. Należy odróżnić *istotne uzdolnienie,* które stwierdzić można objektywnie, od *upodobania* (lub *zainteresowania).* Te dwa elementy niezawsze występują razem, niektóre osobniki wykazują zamiłowanie do działalności, w której nie mogą się wybić (malarze bez talentu i t. d.) [1]). Zazwyczaj jednak osobnik lubi pracować w kierunku swoich uzdolnień, choćby dlatego, że odnosi wrażenie powodzenia, którem uwieńczone zostają jego wysiłki, czego nie osiąga, gdy się od niego wymaga pracy, nie odpowiadającej jego naturze. Otóż, w teraźniejszych warunkach ma to szczególnie doniosłe znaczenie. Najważniejszą sprawą jest tak zorganizować pracę, aby budziła zamiłowanie. Z obowiązku tego wypływa konieczność reformy szkolnictwa w takim kierunku, aby każdy w daleko większym stopniu niż dotychczas mógł rozwinąć swoje wrodzone uzdolnienia. Możnaby zrealizawać ten postulat, wprowadzając do szkół system wolnego wyboru przedmiotów, co pozwoliłoby każdemu uczniowi zgrupować jaknajswobodniej czynniki sprzyjające rozwojowi jego indywidualnych zdolności. Zbliżylibyśmy się wówczas do tego ideału, który nazwałem niegdyś „szkołą na miarę" [2]), to

[1]) Należy przytoczyć, jako pierwszy krok w kierunku studjów eksperymentalnych nad stosunkiem zainteresowania do uzdolnień badania Hartmana i Dashiell'a w Ps. Bull. sierp. 1919; doświadczenie wykonane nad 31 studentami daje współczynnik 0,243.

[2]) Ed. Claparède. *L'école sur mesure.* Lausanne et Genève, 1920.

znaczy szkołą, w której wykształcenie tak dopasowane zostaje do ustroju duchowego, jak ubranie do ciała.

Co jest społecznie najważniejsze, to udostępnienie talentom, osobnikom szczególnie uzdolnionym, kultury dla nich najodpowiedniejszej. Niemcy rozumnie prowadzą pracę nad selekcją szczególnie uzdolnionych [1]).

WYCHOWANIE NARODOWE. W ciągu wojny było silnie dyskutowane zagadnienie wychowania narodowego. Wypowiadano nawet mniemanie, że da się je rozstrzygnąć przez wprowadzenie nauki obywatelskości dla młodzieży! Ale zrozumiano wkrótce, że sedno sprawy tkwi nie w tem, aby dodawać do programów (już i tak przeładowanych) godziny lekcyj historji, geografji i gospodarki krajowej, ale *w zreformowaniu ducha całego nauczania.* Udowodnił to wymownie między innymi pastor Ragaz, w swojej pięknej książce *Die neue Schweiz* (wyd. franc. *La Suisse nouvelle* Genève 1919). Ciekawe, że głoszone przez niego reformy opierać się muszą na głębokiej znajomości dzieci i młodzieży.

Wojna wykazała w sposób najdobitniejszy konieczność prawdziwie demokratycznego wychowania. Czy wszakże szkoły nasze są przystosowane do wyrobienia tego ducha obywatelskiego, jakiego wymaga istotna demokracja, nie przypuszczam, gdyż obecny nasz system wychowawczy jest zanadto przesiąknięty zasadą autorytetu. Klasa szkolna nie jest bynajmniej obrazem republiki w minjaturze, przeciwnie, jest to monarchja absolutna [2]). Demokracja wymaga przedewszystkiem wyrobienia w obywatelu dwóch przymiotów, poczytywanych dotychczas jako wzajemnie się wykluczające: indywidualności i zmysłu społecznego.

---

[1]) Moede u. Piorkowski. *Die Berliner Begabtenschulen,* Langensaltza 1918 — Peter u. Stern. *Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg.* Leipzig, 1919.

[2]) Ob. moje artykuły *L'éducation et la démocratie,* L'Educateur, 24 list. 1917 i *Sentiment national et instruction civique,* Sem. litt., 9 marca 1918. —

J. Dewey, *Democracy and Education,* (N. York, 1916.). Autor podaje jeszcze szereg prac, dotyczących wychowania narodowego w Szwajcarji — te zostały pominięte. (Przyp. tłum.).

Samorząd uczniów, proponowany jako szkoła życia obywatelskiego, został przeprowadzony w sposób bardzo ciekawy przez jednego z wybitnych nauczycieli kantonu Vaud — p. A. Chessex. Sprawozdanie w Educateur (1919—20). P. L. Briod otrzymała też dobre wyniki, probując metody samorządu u małych dzieci na sposób zastosowanym w Domu Dziecięcym [1]) (Educateur z 12 kwietnia 1919 r.). Samorząd wśród dzieci starszych wprowadził p. Guignard w Founex pod Coppet (dzieci od 12 do 16 lat).

KULTURA OGÓLNA. Wyżej wyliczone zagadnienia nasuwają znowu zagadnienie kultury ogólnej. Aby je rozstrzygnąć trzeba przedewszystkiem określić, co pojmujemy pod mianem „kultury ogólnej". Jest to termin dość mętny, często ujmowany w dwóch, bardzo różnych znaczeniach. Według jednych jest to minimum wiadomości, jakie człowiek posiadać powinien, aby po za swoją specjalnością nie gubić się całkowcie w innych dziedzinach, aby mógł rozumieć bez szczególnych trudności to, z czem się spotyka przy czytaniu książek i dzienników, mógł uchwycić sens tego, co słyszy. Dla innych kultura ogólna, to wykształcenie wszystkich funkcyj duchowych, zarówno wyobraźni jak zdolności rozumowania, zmysłu estetycznego i języka. W rozdziale I, § 5, punkt 2 A. popełniłem ten błąd, że nie rozróżniłem obu znaczeń i kulturę ogólną wziąłem w tem drugiem ujęciu, jakkolwiek pierwsze byłoby może odpowiedniejsze ze względu na język potoczny (co nie przeszkadza, aby drugie było bardziej uzasadnione).

Wystarczy, jeśli zaznaczymy tutaj, że kształcenie uzdolnień specjalnych nie może zwalniać od obowiązku nabywania tych wiadomości ogólnych, których posiadanie jest nieodzowne dla należytego spełnienia pracy, choćby najbardziej specjalnej. Ale podkreślić musimy, że pod pozorem kultury ogólnej wtłacza się w głowy dzieci mnóstwo wiadomości, praktycznie najzupełniej zbędnych dla tej choćby prostej przyczyny, że wylecą im

---

[1]) Autor ma na myśli Dom dziecięcy (Maison des Petits) prowadzony przy Instytucie Rousseau w Genewie. (Przyp tłum.).

one całkowicie z pamięci[1]). Każdy zresztą specjalista skłonny jest uważać za nieodzowne dla człowieka wykształconego właśnie wiadomości ze swojej dziedziny. To też programy rozrastają się w nieskończoność pod pozorem tej kultury ogólnej, wówczas nawet, gdy mamy zamiar je odciążyć. Poza tem szkolarze zapominają zbyt często, że suma wiadomości ogólnych, stanowiących jakgdyby łącznik duchowy między ludźmi tej samej sfery i jednego pokolenia, w daleko mniejszym stopniu nabyta zostaje w szkole niż w życiu codziennem za pośrednictwem lektury, odczytów, teatru, rozmów i t. d.

W istocie, to, co potocznie nazywamy kulturą „ogólną" wcale nią nie jest, gdyż stanowi własność małego koła uprzywilejowanych i zamiast zadzierzgnąć więź uczuciową i duchową między ludźmi, buduje przeciwnie nieprzebyte zapory między tymi, którzy ją posiedli, a tymi, którzy nie przekroczyli szkoły powszechnej. Dla bardzo wielu kultura ogólna to przedewszystkiem kult przeszłości, praktykowany często w sposób ciasny i wyłączny i odwracający uwagę od obowiązków teraźniejszości i przyszłości. Jest to również prawie wyłącznie kultura literacka, gdy tymczasem studja nad rozwojem nauk przyrodniczych byłyby odpowiedniejsze dla ukazania uniwersalizmu zdobyczy ludzkich, a nauki humanistyczne „shumanizowałyby" się bardziej, gdyby z nich nie wykluczano przyrody[2]). Wreszcie, czy kultura ogólna ma być przedewszystkiem, jak się mówi, bezinteresowną, praktycznie bezużyteczną, aby zachować mogła swą wartość kształcącą? Czy przeciwnie skuteczną kulturą nie jest ta, która wciąż ma na względzie cele praktyczne i zdolna jest wydać z siebie czyn?

Oto ważne i pilne sprawy, które wymagałyby ankiet i długotrwałych bezstronnych obserwacyj.

---

[1]) O zapominaniu przez dorosłych wiadomości, nabytych w szkole, ob. Buisson, Inst. des. Ed. stycz. 1920, str. 33. Również Dawson, *Measuring the end-product*, Ped. Sem. 1915. Należałoby podjąć badania na szerszą skalę nad tem, co z nauki szkolnej pozostaje w pamięci dorosłych.

[2]) Sarton, *Le nouvel humanisme*, Scientia, marzec 1918.

METODY[1]).

TESTY. W niniejszej pracy, poświęconej wiadomościom ogólnym o metodach i rozwoju umysłowym, nie mogliśmy szerzej omówić testów umysłowych, które wymagałyby bardzo obszernego potraktowania. Metoda testów wywołała jednak w ciągu ostatnich lat tyle dyskusyj[2]) i tyle prac, że trzeba jej wyznaczyć choćby skromne miejsce.

Można podzielić testy na kilka kategoryj, zależnie od tego, czy mają na celu wyznaczenie poziomu wieku (inteligencja ogólna), czy uzdolnień i czy opierają się na wiadomościach, czy na uzdolnieniach wrodzonych (uzdolnienia wyosobnione, czy inteligencja wzięta jako całość[3]).

I. *Testy rozwoju umysłowego* (poziom wieku —np. testy Binet - Simon).

II. *Testy uzdolnień:*

a) Testy wiadomości:

1. Wiadomości szkolne;
2. Wiadomości nabyte na podstawie doświadczenia życiowego.

b) Testy uzdolnień wrodzonych:

1. Poszczególne funkcje umysłowe;
2. Wprawa, wytrwałość, zmęczenie;
3. Oryginalność;
4. Inteligencja ogólna.

---

[1]) Treść tego rozdziału stanowią uzupełnienia do rozdz. Metody specjalne, czytelnicy zatem nieobznajmieni bliżej z psychologją dziecka i z psychotechniką winniby powrócić do tego ustępu po zapoznaniu się z metodami specjalnemi.

[2]) *Bibliography Psychological tests.* Mitchell et Ruger (New York, 1918) zawiera conajmniej 1.428 numerów.

[3]) Ob. mój artykuł *Des diverses catégories de tests mentaux.* Ar. suisses de Neurol et de Psychiat III, 1918.

Wielki ruch na korzyść testów wywołany został testami Binet - Simon'a [1]) (1905). Zostały one wypróbowane głównie w Stanach Zjednoczonych na wielkiej liczbie dzieci. Doświadczenie wykazało pewne ich usterki podniesione już przez Decroly'ego (Ar. de Ps. 1906), przez p. Descoeudres (Ar. de Ps. 1911) i t. d. To też podjęto ich rewizję. Wymieńmy tu przedewszystkiem prace Goddard'a (Training School Bull. 1911, Année psychol., XVIII), potem Yerkes'a (Baltimore 1915), a szczególniej Termana (Stanford - Revision; *The measurement of intelligence*, Boston, 1916). Testy jego udoskonalone zostały przez Porteus'a (Trainig Sch. Bull., marzec 1920).

Naogół jednak skala Binet - Simon'a wykazała istotne wartości i rzeczywistą użyteczność. Wadą jej jest to, że zastosowanie jej zabiera dużo czasu; wynika to stąd, że dla każdego wieku obmyślone zostały różne testy. Czy nie lepiej byłoby ustanowić te same testy dla wszystkich poziomów wieku; poziom mógłby być wyznaczony na podstawie czasu zużytego na każdą próbę lub liczby błędów, względnie trafnych rozwiązań? Próbowałem w ten sposób stosować pewne testy uzdolnień (pamięć, permutacje [2]) i t. d.) i stwierdziłem, że moja metoda daje w przybliżeniu te same wyniki, co testy Binet'a. Badania te wszakże musiałyby być jeszcze uzupełnione.

Zarzucano też skali Binet'a, że próby opierają się głównie na wiadomościach szkolnych i werbalnych i starano się skonstruować testy, któreby uwydatniały „inteligencję wrodzoną" (Lipmann. *Erforschung der natürlichen Intelligenz.* Z ang. B. 1918 [3]).

Z różnych względów wskazane jest, aby istniały skale, równoległe do skali Binet'a. Zaproponowano ich kilka, mianowicie w stanach Zjednoczonych, gdzie użyte zostały do egzaminu psychologicznego żołnierzy. Wymieńmy test labiryntu Porteus'a (1915), test wymagający czynności ruchowych; we-

---

[1]) Dr. Simon opublikował nowe ich wydanie. Paryż 1918.

[2]) Test polegający na przetasowaniu liter w wyrazie, który należy odczytać poprawnie.

[3]) Ob. w polskiej literaturze testy obmyślone przez J. Wł. Dawida. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Warszawa 1926. (Przyp. tłum.).

dług autora jest on daleko ściślej niż testy Binet'a związany z uzdolnieniami przemysłowemi i społecznemi. Wymieńmy również testy Yerkes'a, de Courtis'a oraz testy d'Otis'a i Haggerty (Yonkers on Hudson 1919 i 1920) ułożone tak, aby mogły być stosowane zbiorowo.

Nadto obmyślono mnóstwo „barêmes" [1]) (J. of ed. Ps.) dla pomiaru wiadomości z arytmetyki, ortografji, łaciny, historji, geografji, biologji i t. d.

PROFILE PSYCHOLOGICZNE. Należy uzupełnić to, co podano w rozdz. Metody testów o wykreślaniu profilów. Metoda Rossolimo, o której pokrótce wspomniałem, posługuje się skalą dowolną. Proponowałem jej [2]) udoskonalenie przez zastosowanie obliczeń dziesiętnych lub procentowych percenty.

W istocie postawienie djagnozy co do pewnej zdolności jest niczem innem, jak wyznaczeniem miejsca danego osobnika w szeregu innych takich samych osobników, odnośnie do badanej cechy. Tylko wtedy możemy określić poziom rozwoju owej zdolności u badanych osobników, gdy wiemy jakiego poziomu dosięga najsilniejszy, przeciętny i najsłabszy z nich. Aby wykreślić profil, trzeba zatem uprzednio wyznaczyć jakiemu rzędowi, jakiemu wskaźnikowi procentowemu odpowiada surowy wynik dostarczony przez test. Wyznaczenie to odbywa się na zasadzie schematów — norm ustanowionych raz na zawsze empirycznie [3]).

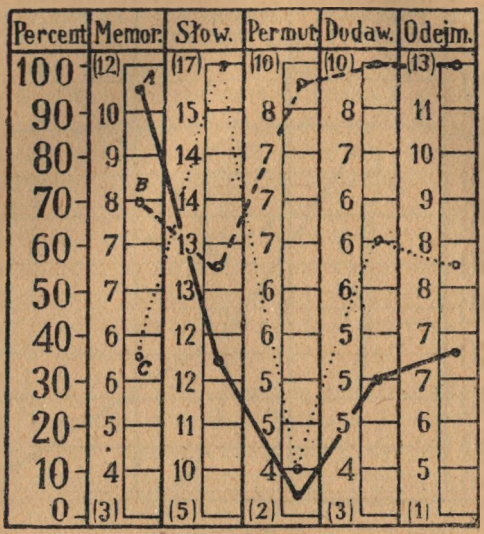
---

[1]) Barêmes — zadania i ćwiczenia typowe, pozwalające określić wiadomości z danej dziedziny dla pewnego poziomu nauczania. Wyniki ustala się według liczby błędów, których norma określona została na podstawie prób, dokonywanych na wielkiej liczbie dzieci danego rocznika, czyli t. zw. standaryzacji. (Przyp. tłum.).

[2]) Ed. Claparède. *Profils psychologiques graduês d'après l'ordination des sujets.* Ar. de Ps. XVI № 61, lip. 1916. Metoda ta została przyjęta przez Lipmanna przy wykreślaniu profilów drukarzy. (Z ang. Ps. Bd. 13, 1917, s. 117) i zdaje mi się, że powinna się rozpowszechnić.

[3]) Ogłosiłem kilka takich tabel wskaźników procentowych dla testów pamięci wyrazowej, permutacyj, szybkości pisania i rachunków. Tabele te zostały ułożone przy współudziale Instytutu Rousseau *(Testes d'aptitudes, Genève,* Kundig, 1920, odb. z Ar. de Ps. № 68).

Załączone rysunki dają pojęcie o tych profilach. Oto (rys. 1) trzech chłopców dwunastoletnich A, B, C, z których każdy poddany został pięciu próbom (zapamiętanie 15 wyrazów; słownictwo polegające na określeniu znaczenia 25 wyrazów; permutacje czterech liter; dodawanie i odejmowanie w ciągu jednej minuty); Podmiot A potrafił powtórzyć 11 wyrazów na 15; umieszczamy go przy wskaźniku procentowym 95, gdyż



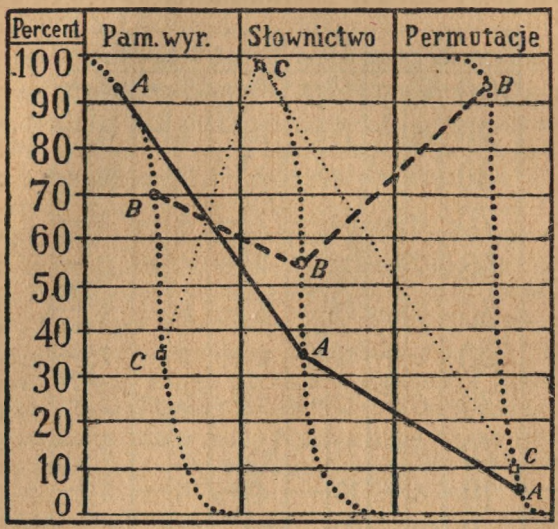
Rys. 1.

ustanowiony schemat — norma poucza nas, że na 100 dzieci w wieku 12 lat piąty rząd odpowiada dziecku, które umie powtórzyć 11 wyrazów. Z dodawania otrzymujemy wskaźnik 30, ponieważ schemat poucza nas, że rzędy od 60 do 80 (od góry), lub od 20 do 0 (od dołu) są zajmowane przez osobniki, które wykonały poprawnie 5 dodawań z doręczonego im formularza, 30 jest rzędem pośrednim między 20 i 40 i t. d.

Drugi rysunek oznacza to samo co pierwszy, ale wykreślono na nim linjami kropkowanemi krzywe Galtona [1]). Wykazuje on, że metoda jest połączeniem metody Rossolima i Galtona.

[1]) O krzywych Galtona patrz: Dr. Jaroszyński, Metody badań psychologicznych w szkole; S. M. Studencki, O wartościowaniu w psychologji (Przyp. tłum.).

Djagnoza uzdolnień odbywa się zatem w dwóch etapach: 1. ułożenie tabeli wskaźników procentowych w stosunku do danego testu. 2. Zastosowanie testu do podmiotu i ocena uzdolnienia przy pomocy tabeli.



Rys. 2.

NIEZMIENNOŚĆ PODMIOTÓW W STOSUNKU DO TESTÓW. Często wspominano w tej pracy, jaką zmienność wykazuje zależnie od chwili dany osobnik w stosunku do tej samej funkcji umysłowej: pamięć, uwaga i t. d. nie są zawsze jednakowe. Ta zmienność spowodować może poważne błędy w djagnozie psychologicznej. O ile dokonywa się pomiarów w chwili nieodpowiedniej dla podmiotu, można wydać ocenę ujemną, na którą on nie zasługuje. Jak uniknąć tego źródła błędu? Dokonywując pomiarów kilkakrotnie i opierając się na średniej. Badania nad niezmiennością podmiotu wykazały, że

jest ona daleko mniejsza, niżby się przypuszczało [1]). Trzeba więc pamiętać o tem źródle błędów i unikać go, o ile się chce otrzymać poprawne dane.

ROZWÓJ UMYSŁOWY.

Stadja rozwoju. Rozpatrując życie dziecka jesteśmy skłonni do wprowadzenia podziału na pewne okresy. Próby w tym kierunku podejmowane były przez wielu autorów. Wskazałem niektóre z nich. Podział jest oczywiście uzależniony od zasady, którą się przyjmuje za punkt wyjścia, i zawsze tylko w przybliżeniu ścisły z powodu różnic indywidualnych. Pomimo pewnej sztuczności i schematyczności takiego podziału należy uświadomić sobie, choćby pokrótce, jakie cechy psychiczne znamionują każdy okres. Jest to pożądane dlatego, że zwraca uwagę pedagoga na te wielkie przemiany umysłowe, z których powinien zdawać sobie sprawę; normalne bowiem kształcenie, postępujące od wewnątrz, musi być przystosowane do rytmu i wymogów ewolucji naturalnej.

Podaję na tem miejscu próbę podziału, proponowaną przez Luckey'a; stanowić ona może bodziec do rozważań na ten temat oraz punkt wyjścia dla spostrzeżeń [2]). Luckey zakreśla dwa cykle rozwoju; w każdym z nich powtarzają się trzy jednakowe etapy, odpowiadające rozwojowi trzech głównych funkcyj, trójcy psychicznej: inteligencji, uczucia i woli:

1-y Cykl: **Wiek dziecięcy.**

1. Od narodzin do 2 — 3 roku życia: stadjum wzruszeniowości, (przewaga wzrostu tkanki nabłonkowej, sensorycznej, śluzowej i t. d.).

---

[1]) Ed. Claparède. *De la constance des sujets à l'egard des tests d'aptitude ibid.*

[2]) Luckey. *The mental development of children.* Ped. Sem. grudz. 1918.

2. Od 3 do 7 — 8 lat: stadjum woli (pod wpływem rozrostu mięśni konieczność ich wyćwiczenia; dziecko staje się istotą dramatyczną, czynnem zwierzątkiem).
3. Od 8 do 12 — 13 lat: stadjum intelektualne (następuje przewaga czynników otamowujących, które kierują ruchami; dziecko dostrzega różnice, zręczność zastępuje niewyrobienie lat uprzednich).

2-gi Cykl: **Wiek młodzieńczy.**

1. Od 13 do 14 a nawet 16 lat: stadjum wzruszeniowości; powtórne narodziny; powtórny przyrost fizyczny, pociągający za sobą nowe pragnienia — płciowe, altruistyczne; szereg nowych doświadczeń wraża się w umysł
2. Od 16 do 18 lat: stadjum woli. Szybki rozrost systemu mięśniowego, co pociąga za sobą ponownie chęć działania. Chłopiec pragnie zmierzyć swoje siły, walczyć, współzawodniczyć.
3. Od 18 do 25 lat: stadjum intelektualne: rozwój mięśni pomocniczych; wyspecjalizowanie się pracy.

PRAWO POWSTAWANIA ŚWIADOMOŚCI. Obrazując w rozdz. II, § 9 zarysy rozwoju zainteresowań, pominąłem pewne prawo ogólniejsze, które zresztą zwróciło moją szczególną uwagę dopiero od lat kilku. Jest to prawo rządzące powstaniem świadomości.

Zagadnienie powstania świadomości ma podwójne oblicze: oblicze filozoficzne i empiryczne. Zagadnienie *filozoficzne* jest jednem z najtrudniejszych, nikt nie może sobie powiedzieć, że je rozwiązał i zdaje mi się, że próby w tym kierunku zaciemniają je tylko lub przesuwają trudności [1]).

Nie wchodzi też ono w zakres niniejszej pracy. Jedynie zagadnienie *empiryczne* powstania świadomości należy do dziedziny psychologa. Polega ono nie na pytaniu, czy w świecie istnieje świadomość i gdzie leży jej źródło, lub też (jak przy-

[1]) Ob. np. prace wybitnego filozofa C. A. Stronga *The origin of consciousness*, London 1918, której główne myśli wyłożone zostały już w jego artykule o *panpsychizmie* (Ar. de Ps., IV, 1905) w odpowiedzi na rozprawę Floyrnoy, ibid.

puszcza Strong) czy wszystkie zjawiska, do fizycznych włącznie, nie są w swej ostatecznej istocie psychicznemi,—lecz jedynie na stwierdzeniu, w jakich okolicznościach pewnym reakcjom towarzyszy świadomość, podczas gdy kiedyindziej rozwijają się nieświadomie.

Otóż zarówno rozważanie na temat rozwoju umysłowego zwierząt jak i spostrzeżenia nad dziećmi i dorosłymi doprowadzają nas do wniosku, że świadomość pojawia się dopiero wówczas, gdy przystosowanie osobnika nie odbywa się automatycznie[1]), gdy zjawia się jakaś trudność, która zmusza go do wzięcia w rachubę pewnych warunków subjektywnych lub objektywnych; zachodzi wówczas pewien szczególny proces, którego znamieniem jest właśnie pojawienie się świadomości. Nie będziemy się nad tem zastanawiali, czy ten szczególny proces jest przebiegiem psycho-fizycznym (to jest fizjologicznym z towarzyszeniem świadomości) tak jakby wypadało z teorji psycho-paralelizmu, czy też wyłącznie psychicznym, bez odpowiednika fizjologicznego, jak przypuszczają interakcjoniści.

Doświadczenia nad uświadomieniem różnicy i podobieństwa u dziecka pozwoliły mi sformułować jak następuje to prawo powstania świadomości, o ile będziemy mieli na względzie specjalnie uświadomienie stosunków: *świadomość stosunku powstaje w dziecku tem później im wcześniej i im dłużej posługiwało się tym stosunkiem automatycznie, nieświadomie.*

Ograniczę się na jednym przykładzie: dziecko zachowuje się w sposób podobny w stosunku do przedmiotów podobnych na długo przedtem zanim jest zdolne dostrzec (świadomie) ich podobieństwo. Jego postępowanie zatem oparte jest na automatycznem posługiwaniu się tym stosunkiem podobieństwa; do-

---

[1]) Claparède. *La psychologie de l'intelligence.* Scientia, list 1917. W jednej ze swoich nowszych prac *(Die menschliche Persönlichkeit,* Leipzig, 1918) W. Stern broni usilnie podobnego poglądu, „świadomość jest zawsze znamieniem konfliktu" Ob. też Wiemana, *The nature of mentality,* Ps. Rev., 1919, który uważa konflikt jako bodziec dla umysłu. W 1908 Dewey powiedział już: „Tam, gdzie istnieją tylko przedmioty nie nasuwające zagadnień — niema świadomości". (J. of. Phil. V. str. 375).

piero wówczas, gdy traktuje w różny sposób przedmioty, które powinno traktować jednakowo, następuje wstrząs, nieprzystosowanie, wywołujące świadomość podobieństwa [1]).

Prawo to jest bardzo ważne dla pedagoga. Poucza ono, że świadomość stosunków, to podstawowe narzędzie inteligencji, nie rodzi się od jednego razu przez *nagromadzenie* doświadczeń opartych na tych stosunkach, jak to przyjmowała szkoła asocjacjonistyczna Spencera i Bain'a, lecz, że przeciwnie, wskutek *braku* doświadczenia w tym zakresie następuje nieprzystosowanie odnośnej reakcji, a to wywołuje uświadomienie stosunku. Jednem słowem wszelka świadomość stosunku jest produktem jakiegoś zagadnienia i odpowiada jakiejś potrzebie; chcąc tedy zwrócić uwagę dziecka na pewien stosunek, należy je przedewszystkiem zaniepokoić zagadnieniami myśli lub czynu, dla rozwiązania których musi się odwołać do tego stosunku.

To prawo powstawania świadomości jest uzupełnieniem naszego prawa pożytku bezpośredniego (ob. rozdz. II, § 8). Powstawanie świadomości jest w prostym stosunku do uwagi. Jeśli jesteśmy zmuszeni skierować naszą uwagę na pewien przedmiot, znaczy to, że uświadomienie sobie tego przedmiotu jest w danej chwili potrzebne dla naszego przystosowania; wynika z tego, że przystosowanie nie mogło się odbyć automatycznie i że stawiało jakieś zagadnienie naszej myśli lub działaniu.

ZABAWA ZE STANOWISKA WYCHOWAWCZEGO. Teorja zabawy, której bronię w niniejszem dziele, a która wywołała tyle protestów z chwilą, gdy chciano wyciągnąć z niej właściwe konsekwencje pedagogiczne, toruje sobie wciąż drogę i nie przestaje wpływać na metody wychowawcze.

O samej teorji niewiele nowego da się powiedzieć [2]). Stanley Hall starał się dowieść, że wypoczynek i rozrywka, jakich

---

[1]) *La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant.* Ar. de Psychol. XVII № 65, 1918.

[2]) Hall, *Recreation and reversion,* Ped. Sem. 1915. — Folsom. *The scientific play world of a child,* Ped. Sem. 1915. — Dawid, *De l'origine de quelques jeux.* Bibl. Universelle, Lausanne 1918. — Reaney, Br. G. of Ps. 1914. *The psychologie of the organised group*

dostarcza zabawa, polegają na rewersji, na wysunięciu się na czoło czynności zamierzchłych, wymagających mniejszego skupienia umysłu. Folsom opisał dziwaczne pojęcia powstałe w jego dziecinnej wyobraźni, jakgdyby rodzaj systemu naukowego czy też mitologicznego, którego ewolucja odbyła się w kierunku wprost przeciwnym, niżby wymagała teorja rekapitulacji Stanley Hall'a. J. El. Dawid badał pochodzenie kilku gier, odbywających się na świeżem powietrzu, i przeciwstawia naszej teorji biologicznej teorję historyczną, nie zdając sobie sprawy z tego, że one sobie wcale nie przeczą; prototypem niektórych gier w piłkę, w cricket są niezawodnie pewne bardzo starożytne obyczaje wojenne; można się z tem zgodzić, ale to nam nie tłumaczy dlaczego dzieci dzisiejsze oddają się im z takim zapałem. A rzeczą psychologji jest przedewszystkiem znalezienie źródła tej skłonności. Dawid podkreśla pewną stronę zabaw, na którą zbyt mało dotychczas zwracano uwagi, mianowicie: na przestrzeganie *prawideł* gry. To poszanowanie prawideł jest według niego główną zaletą wychowawczą gry. Jedna ze słuchaczek Instytutu Rousseau p. May Combe przeprowadziła w tej sprawie bardzo ciekawe doświadczenia.

P. Reaney poświęciła się studjom nad grami zbiorowemi (piłka nożna i t. d.). W jednej z pierwszych prac wykazała, że istnieje współzależność dodatnia między inteligencją ogólną i uzdolnieniem do gry zbiorowej (doświadczenia były wykonane nad 600 dziećmi od 8 do 18 lat). W drugiej rozprawie omawia psychologję gier zbiorowych (gier grupowych) i oświadcza, że można je objaśnić teorją rekapitulacji (rozdz. II, § 3), gdyż gry te naśladują czynności typowe dla epok najprymitywniejszego stanu ludzkości. Poczucie lojalności względem grupy (w grach grupowych), ujawniające się *w wieku młodzieńczym*, odpowiadałoby „okresowi klanu, szczepu" w rozwoju ludzkości. Proponuje ona tabelę następującą:

---

game. Br. J. of B. Mon Supp. 1916. — Pfister. *Das Kinderspiel als Frühsymptom krankhafter Entwicklung*. Die Schulreform. (Bern) 1916.

Okresy ewolucji ludzkości:		Odpowiadające im gry:
I. Okres zwierzęcy	0- 7 lat.	Gry ruchowe, naśladowcze, huśtanie; wspinanie się.
II. Okres dzikości	7- 9 „	Gry myśliwskie; w chowanego; strzały do celu; bicie kijem (cricket).
III. Okres koczowniczy	9-12 „	Gry oparte na współzawodnictwie; zręczności; gromadzenie zbiorów; pierwsze gry oparte na wyobraźni.
IV. Okres pasterski		Lalki, uprawa ogródka, budownictwo.
V. Okres szczepowy	12-17 „	Gry grupowe.

Wszakże teorja rekapitulacji w znaczeniu, w jakiem ujmuje ją p. Reaney, opiera się na teorji dziedziczności cech nabytych, która bynajmniej nie została udowodniona.

Pfister zwrócił uwagę na okoliczność, że niekiedy pod osłoną gry dziecko zdradza pewne zaburzenia psychiczne. Dobrze tedy uczyni pedagog, badając pochodzenie tej lub innej zabawy, która będzie miała wówczas wartość rozpoznawczą.

Wartość kształcąca zabawy została świetnie udowodniona [1]). Zastosowanie zabawy w jej postaci dramatycznej (teatr dziecięcy i t. d.) rozpowszechnia się coraz bardziej. Zajmującą pracę napisał o tem Cook, wykazując ile korzyści przynieść mogą zabawy nawet w klasie przy nauczaniu różnych przedmiotów. W Genewie utalentowany nauczyciel, J. Faes, organizuje corocznie przedstawienia dziecinne, które wykazały jak wielką ilość wydajnej pracy dziatwa wówczas dokonywa. Wymienić tu należy sztuki dramatyczne napisane dla dzieci przez Matiasa Morhardt'a a p. t. *Théatre de Medemoiselle.*

Zadawałem sobie nieraz pytanie [2]), czy nie możnaby niekiedy nadawać cech zabawy nawet karom szkolnym; odbierałoby to im ich deprymujący i zniechęcający charakter, gdy na-

[1]) Curtis, *Education by play,* N. York, 1915. — *Play in education,* London 1915. Descoeudres, *L'éducation des enfants anormaux.* Neuchâtel 1916. Cook, *The play way,* London, 1917.

[2]) *Jeu d'ortographe,* Interm. des Educ., avril 1918, str. 80.

tomiast wartości dodatnie zostałyby zachowane: w grach, w których przewidziane są kary za nieuwagę (fanty i t. d.), kary te, choć są wymierzane na żarty, wywierają wszakże pożądany wpływ.

Pomimo, iż metody pedagogiczne, oparte na zastosowaniu zabawy i naturalnej tendencji dziecka do oddawania się pewnym czynnościom, wykazały według świadectwa najzdolniejszych wychowawców bezsprzeczne zalety, teorja bjologiczna zabawy ma jeszcze licznych przeciwników, nawet wśród psychologów doskonale obznajmionych z psychiką dzieci. I tak występuje przeciw niej Dr. Th. Simon pod pretekstem, że „zabawa i praca są to słowa bodaj bez znaczenia w tym wieku". To my, dorośli, widzimy zabawę w tych różnorodnych zajęciach, którym dziecko oddaje się z niemniejszą powagą, niż my naszej pracy [1]).

Uwaga ta, słuszna w znacznej mierze, nietylko nie godzi w naszą teorję, ale ją potwierdza. Sam wykazałem do jakiego stopnia elementy gry i pracy przenikają się wzajemnie, jak trudno niekiedy rozgraniczyć obie te formy czynności (rozdz. II, § 7). Dziecko wkłada w zajęcia swoje tyle sumienności i drobiazgowości, że *subjektywnie* patrzy na nie jako na poważną pracę; nie wynika z tego jednak, aby psycholog *ze swojego stanowiska* nie miał prawa zaliczyć tych czynności do zabaw, o ile posiadają właściwy im charakter. Zdaje mi się zresztą, że poglądy dziecka i psychologa daleko są sobie bliższe, niż przypuszcza Dr. Simon. Dziecko odróżnia doskonale pracę pociągającą, która odpowiada jakiejś jego potrzebie działania lub zainteresowania (pracę taką nazywam „zabawą"), od zajęć nudnych, narzuconych z zewnątrz, gdyż (zarówno dla dziecka jak i dla psychologa) różnią się od siebie jak dzień od nocy.

Doświadczenie, nasz najwyższy władca, potwierdza słuszność tej tezy. Każcie dziecku przepisać 20 wyrazów; czy będzie to praca czy zabawa? Może być jednem albo drugiem. Wszystko zależy od silnika, który puści w ruch daną czynność. Jeśli powiecie dziecku, nie mającemu żadnej ochoty do wykonania

---

[1]) Th. Simon. *Notre éducation maternelle,* Cahors, 1919 str. 34.

ćwiczenia, że musi je zrobić, „gdyż inaczej będzie ukarane", a wyda mu się ono nieznośnie, oburzająco nudnem. Zaproponujcie mu je natomiast jako grę, dajmy na to, żeby przepisał zadane wyrazy „jaknajszybciej", tak aby odniósł zwycięstwo nad kolegami, uczestniczącymi w tych zawodach graficznych, a zobaczycie, że zabierze się wesoło do pracy,z furją właściwą swemu temperamentowi i wyraźnie odczuje, że ćwiczenie to jest „zabawą".

Być może, że chodzi tu tylko o słowa. Gdy Simon oświadcza, że zabawa dla dziecka „to dziedziniec, krzyki, bezład..." nadaje terminowi zabawa znaczenie najzupełniej specjalne i zrozumiałe jest dlaczego takiej zabawy nie chciałby użyc za podstawę wychowania. Czyż żądamy za wiele, jeśli chcemy, aby krytycy naszej pedagogicznej i psychologicznej teorji zabawy zachowali terminowi „zabawa" to samo znaczenie, jakie my mu nadajemy? Nie możemy oczywiście przyjmować odpowiedzialności za konsekwencje wychowawcze, które można wysnuć z tej teorji, gdy na miejsce naszej koncepcji biologicznej i szerokiej, podstawi się pojęcie zabawy zwężone lub arbitralne, nie odpowiadające działalności dziecka, wziętej jako całość.

DOM DZIECIĘCY. Tę to koncepcję zabawy szeroką i pełną staraliśmy się zastosować przy organizowaniu Domu Dziecięcego [1]), otwartego przy Instytucie Rousseau w 1914 r. Z początku oparliśmy się na ideach propagowanych przez p. Montessori i na jej przykładzie. Cóż może być bardziej pociągającego, jak zaufanie, swoboda, któremi ona darzy dziecko, samorzutna działalność, do której je pobudza! Wkrótce wszakże przekonaliśmy się, że niezależenie od wielkiego postępu, jaki bezwątpienia ów system stanowi w technice wychowawczej, nie odpowiada on wszystkim wymogom koncepcji genetyczno-funkcjonalnej wychowania.

Wadą tego systemu jest właśnie to, że jest systemem. Jakkolwiek stoi znacznie wyżej od metody Froebla (wymagającej czynnego współdziałania nauczycielki i nie pozostawiającej żadnej inicjatywy dziecku), grozi mu również niebezpieczeństwo zautomatyzowania się; może być praktykowany nie z ducha

[1]) Nazwa francuska: *Maison des Petits.* (Przyp. tłum.).

a z litery, a wówczas straci całą swą wartość. Poza tem ma tę samą wadę, co *ogródek dziecięcy* — jest nazbyt sztuczny. Obraca się zanadto dokoła materjału ustalonego raz na zawsze i stosowanego dogmatycznie. System Montessori, wyprowadzony bezpośrednio z kształcenia dzieci anormalnych, które muszą być wciąż pobudzane, kierowane, ćwiczone, ponieważ brak im naturalnych impulsów życia duchowego, zapoznaje zanadto, że dziecko normalne rozwija się właściwie samo i że najważniejszą sprawą jest postawić je w środowisku, które mogłoby odpowiadać jego zainteresowaniom, zaspokoić jego ciekawość, potrzebę ruchu, które stawiałoby jego dziecinnemu umysłowi możliwie najwięcej zagadnień w dziedzinie tak czynu jak myśli. Jednem słowem, zamiast ćwiczyć je wciąż sztucznemi metodami, pozwólmy mu więcej bawić się tak, jak wymaga tego jego już płodna wyobraźnia. Otóż, o ile się nie mylę, p. Montessori nie pozwala dziecku igrać swoim uświęconym „materjałem". Traci on w ten sposób znacznie na wartości wychowawczej i nakształt zbyt sztywnego gorseciku snadnie narazić się może na część tych ostrych zarzutów, które jego autorka kieruje pod adresem ławki szkolnej.

Zdaje się, że na pierwszy plan w systemie Montessori wysuwa się troska o „wyćwiczenie" (zmysłów, ruchów). Z tem można się zgodzić; wadą jednak owych ćwiczeń jest to, że są *wykonywane same dla siebie w oderwaniu od wszelkich zagadnień życiowych.* I choć dążeniem tej wybitnej przewódczyni ruchu pedagogicznego we Włoszech było „pobudzenie do życia", zamało zdała sobie sprawę, że jednym środkiem rozwinięcia czynności umysłowych dziecka jest pozostawienie mu swobody życia *swojem własnem* życiem. Rozwój umysłowy jest procesem samorzutnym. Dąży on torem nakreślonym przez przyrodę i jedyną troską pedagoga powinno być, aby mu się nie przciwstawiał zbyt niepohamowanemi „ćwiczeniami". Nie można nauczyć dziecka, jak się ma rozwijać; można jedynie mnożyć wokoło niego warunki rozwoju naturalnego. Do tego to celu dążą gry obmyślone przez pp. Audemars i Lafendel.

Sam fakt, że p. Montessori przewiduje dzienny *rozkład zajęć,* dowodzi, że nie bierze ona, tak jak twierdzi, wyłącznie za punkt wyjścia samego dziecka. A zdaje mi się nawet, że w jej „materjale" brak lalki i pajaca!

W Domu Dziecięcym (dzieci od 3 do 7 lat) staraliśmy się przedewszystkiem dać dzieciom wrażenie domu rodzinnego, aby pobyt w nim był naprawdę odbiciem ich własnego życia. Staraliśmy się, aby to nie było życie szkolne, jako nawias codzienny wprowadzany do ich życia dziecięcego, ale samo właśnie to życie, skierowane ku czynnościom najodpowiedniejszym dla ich pełnego rozwoju. Życie to nie jest rozczłonkowane lekcjami ustalonemi w planie niezależenie od zainteresowań dziecka. Przedstawia ono ciągłość, a jego wypadki toczą się z dnia na dzień, budząc mnóstwo zagadnień, które dzieci same pragną rozwiązywać, gdyż wchodzi tu w grę własne ich zainteresowanie.

Dla nich „Dom Dziecięcy" to jest „ich" dom. Znajduje się on pośród ogrodu, w sąsiedztwie dużego sadu; dzieci wchodzą, wychodzą, udają się swobodnie to tu to tam, zależnie od potrzeb chwili.

Zarzucają nam, że pozwalamy dzieciom „robić, co tylko chcą". Ale niema w tem nic złego, jeśli to, co dzieci chcą, jest dobre. Dyskretna interwencja pedagoga polega na takim układzie stosunków, aby dziecko czuło pociąg do zajęć pobudzających jego rozwój intelektualny, moralny i społeczny, a tem samem, aby wszystko to, czego chce, było dlań sposobnością do postępu.

Wolę jednak odwrócić formułę i powiedzieć, że w Domu Dziecięcym staramy się o to, aby „dzieci chciały tego, co czynią". Pragniemy, aby działały, a nie podlegały działaniu. Bowiem czynność nieuznawana przez tego, kto ją wykonywa, wykonywana z niechęcią nie może wydać wszystkich owoców, nie jest czynnikiem rozwoju osobowości.

Dotychczas wyniki naszych doświadczeń są jaknajlepsze. Wykazały, jak płodnemi być mogą wskazania psychologji, pod warunkiem, że wprowadzać się je będzie w czyn z tym taktem i brakiem pedanterji, a wreszcie tem umiłowaniem dziecka, które cechować muszą prawdziwego wychowawcę.

Ed. C.

Champel. Genewa, 1 maja 1920 r.

ROZDZIAŁ I.

PSYCHOLOGJA A WYCHOWANIE.

Zacznijcie wreszcie pilniej badać waszych uczniów, gdyż napewno nie znacie ich wcale.

J. J. Rousseau.

Że znajomość dziecka musi stanowić podstawę pedagoki, tak jak znajomość roślin stanowi podstawę ogrodnictwa, jest to prawdą nieomal elementarną, niemniej jednak stale lekceważoną przez większość pedagogów, zarówno jak i wszystkie władze szkolne. Dowodem tego jest choćby fakt, że zazwyczaj programy seminarjów nauczycielskich nie uwzględniają psychologji dziecka. Młodzież, opuszczająca te zakłady w 18 — 19 roku życia, jest wysyłana przez władze szkolne do szkół powszechnych i średnich z misją rozwijania umysłów, kształcenia charakterów, tłumienia instynktów, gdy tymczasem jej samej nie wyjaśniono wcale, co to jest umysł, charakter, instynkt, ani też jakie prawa rządzą rozwojem tych zjawisk; a wszak nauczyciele powinni choćby tylko w najgrubszych zarysach znać te prawa, aby przystosować do nich swoje metody nauczania.

Wątpię, aby programy szkół ogrodniczych nie przeznaczały co najmniej kilku godzin na botanikę i zaznajomienie z roślinami. Po wsze czasy bowiem otaczano daleko większą

pieczą uprawę kwiatów i owoców, niż wychowanie dzieci. Hodowla bydła cieszyła się również większemi względami. Podkreśla to bardzo dowcipnie Herbert Spencer w swojem dziele O wychowaniu, ukazując nam postać obywatela ziemskiego, który codziennie odwiedza swoje stajnie i chlewy, czuwa osobiście nad trybem życia koni i psów rasowych, zato nie zadaje sobie trudu, by zajrzeć do pokoju swych dzieci, przekonać się jak są odżywiane, ani czuwać nad ich kształceniem.

Dotąd jeszcze zbyt rozpowszechniony jest pogląd, że zagadnienia pedagogiczne pokrywają się całkowicie z zagadnieniami programowemi. Jesteśmy świadkami nieskończonych sporów na temat względnej wartości nauczania „klasycznego", „przyrodniczego", lub „zawodowego". Spory te pozbawione są jednak wszelkiej realnej podstawy; opierają się na wnioskach apriorystycznych, uprzedzeniach klasowych lub stronniczych, bynajmniej zaś nie na ścisłej obserwacji. Argumenty, któremi się przeciwnicy posługują, są najczęściej natury uczuciowej i podyktowane przez sympatje osobiste nie zaś — doświadczenie. A zresztą zagadnienia programowe, pomimo całej ich wagi, są w istocie drugorzędnemi, chcę przez to powiedzieć, że są podporządkowane metodom nauczania. Najpiękniejszy i najlepiej pomyślany program pisany okaże się tylko wtedy owocnym, gdy oparte na nim nauczanie będzie dostosowane do ducha i typu umysłowości uczniów.

Chcąc zaś odpowiednio ukształtować metody nauczania, musimy choć w pewnej mierze znać psychologję dziecka.

Zagadnienie kształcenia obejmuje tedy dwa człony: czego nauczać i kogo mamy nauczać — program i ucznia. Dotychczas cała troska skupiała się wyłącznie dokoła programów i podręczników. Czas już zająć się trochę tymi, dla kogo miały być one układane. Nie zapominam bynajmniej, że istnieje jeszcze człon trzeci — mianowicie sam wychowawca.

Ale to, czem ma być on, zależy od sposobu w jaki powinno się według nas traktować i rozwijać dziecko. Określenie przymiotów wychowawcy wypływa zatem ostatecznie z określenia psychologji dziecka.

Wszakże konieczność oparcia wychowania na naukowych podstawach nie jest jeszcze powszechnie odczuwana. Pogląd ten napotyka nawet żywy sprzeciw; to też wypada nam przedewszystkiem odpowiedzieć na zarzuty podnoszone w tym kierunku. Zarzuty te dadzą się sprowadzić do trzech racyj: *Zdrowy rozsądek, Talent* i *Praktyka codzienna.*

A. *Zdrowy rozsądek.* „Nie trzeba bynajmniej tak wielkiej znajomości psychologji, mówią, aby być dobrym wychowawcą. Zdrowy rozsądek, czyli zdolność sądzenia i umiaru, którą obdarzona jest istota ludzka, oto wszystko, czego potrzeba do kierowania rozwojem dziecka. Cóż zyskałaby na tem pedagogja, gdyby jej przyszło błąkać się w labiryncie metod i techniki eksperymentalnej?" — Stajemy w pierwszej chwili trochę bezradni wobec takich argumentów, gdyż trudno orzec odrazu, w jakiem znaczeniu został użyty ten, zresztą dość nieokreślony, termin „zdrowego rozsądku", a trudno nam wszak uchwycić istotę tego zarzutu.

Jeśli wraz z Kartezjuszem i encyklopedjami pojmujemy „zdrowy rozsądek" jako synonim „jasnego, zdrowego rozumu, zdolności wydawania prawidłowych sądów", nie można zrozumieć, zaiste, dlaczego „zdrowy rozsądek" miałby się przeciwstawiać wiedzy, gdyż właśnie metoda doświadczalna jest niczem innem, jak tylko jednym z środków, używanych przez zdrowy rozsądek dla budowania prawidłowych sądów. Wiedza jest tylko jednym z przejawów „zdrowego rozsądku" [1]).

---

[1]) „Czyż zdrowy rozsądek w pedagogji miałby gardzić psychologją, usiłowaniem poznania tego delikatnego i tak łatwo ulegającego zepsuciu mechanizmu, jakim jest umysł dziecka, aby

Z samego faktu wszakże, że rzecznicy zdrowego rozsądku protestują przeciw stosowaniu ścisłych metod w pedagogji, wnosić można, że nadają oni terminowi temu węższe znaczenie: zdrowy rozsądek według nich byłaby to zdolność wnioskowania od pierwszego rzutu, poprostu biorąc pod uwagę tylko bezpośrednie dane i bez uciekania się do drobiazgowych sprawdzianów. Jest to ten zdrowy rozsądek, który Wolter nazywał „rozumem pospolitym, rozumem zaczątkowym, pierwotnem pojęciem o rzeczywistości, stanem pośrednim między głupotą a inteligencją". Nie da się zaprzeczyć, że w życiu codziennem ten „rozum pierwotny" oddaje bardzo wielkie usługi. Ale pytanie, czy może on sprostać zagadnieniom, które nasuwa pedagogja i dydaktyka.

Aby znaleźć odpowiedź, należałoby przedewszystkiem zacząć od ustanowienia różnic w działaniu „zdrowego rozsądku". „Pierwotne pojęcie o rzeczywistości" może być bardziej lub mniej głębokie, zależnie od ujmującego je umysłu. Lecz czy będzie ono odbiciem delikatnej intuicji i bystrego umysłu, czy też przeciwnie wyrazem pierwotnego myślenia, powierzchownej indukcji, istotna nieudolność jego wyroków w jednym i drugim wypadku będzie taka sama.

Prawdą jest bowiem, że nie wszystkie rodzaje zdrowego rozsądku są ze sobą w zgodzie. Ilu ludzi, tyle też sposobów widzenia, choć wszystkie, według każdego zosobna, opierają się na najoczywistszym zdrowym rozsądku. Przyjrzyjmy się nieco faktom. Weźmy dla przykładu spór klasyków z modernistami. Pierwsi twierdzą, że sam zdrowy rozsądek wy-

---

umysłem tym móc kierować, regulować jego działalność i nastawiać go na właściwe tory" — odpowiedziała słusznie pewna genewska nauczycielka (Panna Metral, *l'Éducateur* z 4 listopada 1911 r.) jednej ze swoich koleżanek, która przeciwstawiała zdrowy rozsądek—psychologji. Patrz również l'Éducateur z 28 października 1911 r. i mój artykuł: *Institut des Sciences de l'Éducation* Ar. de Ps. XII, p. 22.

kazuje niezbicie nieodzowność pogłębienia nauki łaciny dla należytego poznania języka francuskiego; drugim natomiast zdrowy rozsądek woła głosem wielkim: nic podobnego! właśnie owe studja nad łaciną odbierają na nieszczęście wielką liczbę godzin językowi francuskiemu, któremu należałoby je właśnie poświęcić. Wśród stronników każdej z tych tez znaleźć można ludzi b. wybitnych, którym rozsądnie odmówić nie można wszelkiego „zdrowego rozsądku".

To samo dałoby się powiedzieć o wszystkich innych zagadnieniach pedagogicznych. „Zdrowy rozsądek" jednych jest za nauczaniem języków metodą pedagogiczną, gdy innych nastraja wprost przeciwnie. Znajdziecie „zdrowy rozsądek" po stronie nauczania historji w porządku chronologicznym, lecz zdrowemu rozsądkowi również wydaje się skuteczniejszą metoda regresyjna, gdy ta zkolei uważana jest przez jeszcze innych za absurdalną. Jedni są za koedukacją obu płci, inni są jej przeciwni; jedni są zwolennikami współzawodnictwa i rozdawania uczniom nagród — inni przeciwnikami. Jedni są za karami zbiorowemi — inni je potępiają; jedni są za nauczaniem pamięciowem, znajdziecie wszakże i jego przeciwników; jedni są za robotami ręcznemi w szkole powszechnej — inni protestują... Niech mi kto wskaże choćby jedno zagadnienie pedagogiczne, przy którem nie możnaby zestawić całych szeregów rozstrzygnięć przeciwstawnych, jakkolwiek wszystkie głoszone są w imę zdrowego rozsądku!

Lecz w takim razie skądże mamy wiedzieć, który z tych wszystkich „zdrowych rozsądków" jest *lepszym*. Czyjże to mianowicie zdrowy rozsądek ma prawo ferować wyroki? kto ma być sędzią w tym konflikcie zdrowego rozsądku? — Wynika z tego jasno, że koniec końców trzeba będzie zaapelować do innej instancji, a może nią być tylko *doświadczenie*, bądź doświadczenie na dłuższą metę, które, będąc świadkiem „walki o byt" tych wszystkich opinij, notować będzie skrzętnie ich wy-

niki praktyczne; bądź eksperyment sztuczny, wspomagany przez wiedzę indukcyjną; poświęcając mniej pokoleń szkolnych rozstrzygnięciu pilnego zagadnienia, usiłować on będzie uregulować je trybem przyspieszonym, a nadto z zachowaniem większych względów dla praw dziecka...

I tak tedy, zdrowy rozsądek przyparty do muru szuka sam ratunku w metodzie eksperymentalnej. Teraz też dopiero widzimy jasno, czego brak twierdzeniom głoszonym przez prosty zdrowy rozsądek, aby mogły stać się dla życia praktycznego wytyczną nie podlegającą dyskusji: brak im znamienia, świadczącego o ich wartości. *Albowiem zdrowy rozsądek wygłasza twierdzenia, ale ich nie udowadnia.* A nawet, gdy mu się uda odrazu genjalną intuicją uchwycić prawdę. nic nazewnątrz nie zdradza jego triumfu, nie posiada bowiem w sobie nic, coby pozwoliło natchnąć innych pewnością. Tak więc przypuśćmy nawet — a któż mógłby temu zaprzeczyć?— że prosta, powierzchowna obserwacja dokonywana przez ludzi bądź genjalnych, bądź doświadczonych może im niekiedy nasunąć właściwe rozwiązanie zagadnienia — musimy uznać, że rozwiązanie to będzie bez żadnego wyniku praktycznego, gdyż nie będą mogli wykazać jego słuszności. Zdrowy rozsądek, gdybyśmy nawet przyjęli, że sam przez się będzie w możności wykryć jakieś zjawisko lub prawo, nie jest w stanie go udowodnić (I tak kulistość ziemi głoszona była już dwa tysiące lat temu, ale fakt ten przestał być wątpliwy dopiero dzięki morskim podróżom okrężnym XV w. Do tego czasu ludzie wykształceni uważali jako coś przeciwnego „zdrowemu rozsądkowi" istnienie antypodów, chodzących — głową na dół!..) Jakiekolwiek więc mogą być zalety zdrowego rozsądku, metoda „zdrowego rozsądku" nie jest samowystarczalną; szukać musi sankcji w sprawdzianie doświadczenia.

Czyż warto nadmieniać, że każdy czuje sam w sobie, choć niejasno tę prawdę, nawet — a może przedewszyst-

kiem — przeciwnicy pedagogiki naukowej; jeśli tak żywo ganią sprawdzanie danych zapomocą metody doświadczalnej, to pewnie w obawie, aby sprawdzian ten głośno nie zadał kłamu ich słabym wywodom, opartym na „zdrowym rozsądku". Ich obawy są, dalibóg, aż nadto usprawiedliwione.

Termin „zdrowy rozsądek" ma jeszcze trzecie znaczenie: zdolność właściwego zastosowania prawideł lub praw. Stosować je właściwie to znaczy ujmować ich ducha a nie literę, to znaczy stosować z uwzględnieniem całego zespołu okoliczności i ograniczeń danego momentu. Tak więc twierdzimy, że lekarz, który przepisuje ubogiemu pacjentowi niezwykle drogie lekarstwa, stare wina, sezon na Rivierze, jest pozbawiony zdrowego rozsądku, choćby był wielce uczony, a przepisy jego same w sobie — najzupełniej usprawiedliwione, gdyż właśnie za brak zdrowego rozsądku poczytać musimy rozpatrywanie zagadnienia w oderwaniu, gdy powinno być ono ujęte w zespole warunków środowiska. Zdrowy rozsądek jest w danym wypadku przeciwstawieniem pedanterji.

Zbytecznem jest chyba podkreślać, że taki zdrowy rozsądek jest zaletą nieodzowną dla wychowawcy, i że zaznajomienie się z psychologją nietylko go nie stłumi, lecz raczej rozwinie, a przynajmniej umożliwi pogłębienie jego danych. Większość bowiem warunków, z których wychowawca musi sobie zdawać sprawę gdy wydaje sąd o dziecku lub na nie oddziaływa, należy właśnie do rzędu zjawisk moralnych lub psychicznych; te zaś wykryć można tylko zapomocą odpowiednio prowadzonych badań.

Widzieliśmy, że zdrowy rozsądek sam przez się nie może ustalić metody, programu pedagogicznego, to jest udowodnić słuszności jego zasad. Spieszę wszakże dodać, że w tej dziedzinie zdrowy rozsądek, choćby najprymitywniejszy, jest więcej wart od zupełnego jego braku, gdyż może znaleźć właściwe

lub choć częściowo właściwe rozwiązanie. Gdybyż programy i metody były oparte zawsze przynajmniej na czyimkolwiek zdrowym rozsądku, choćby to miał być umysł całkiem słaby, byłaby to już wygrana niepośledniej doniosłości! Otóż często, za często, niestety, i te najskromniejsze dezyderaty nie zostają spełnione: przypadek, kompromis partyjny, „konieczności polityczne", względy oszczędnościowe — oto co stanowi o wielu programach kształcenia młodzieży. Jesteśmy świadkami niekiedy wywracania na nice całego programu, dlatego tylko, że chodzi o zdobycie posady dla przyjaciela politycznego lub o umieszczenie jednego z jego podręczników elementarnych, które są przedewszystkiem, jak się ktoś dowcipnie wyraził, podręcznikami „alimentarnemi". Oczywiście dla tych, którzy je wydają!

Każdy znajdzie dokoła siebie, obawiam się, więcej przykładów, niżbym pragnął, tych nowinek dydaktycznych nie zadowalniających niczyjego zdrowego rozsądku, ponieważ są wypadkową kompromisu poglądów najzupełniej przeciwstawnych. A co najważniejsze, to to, że właśnie ludzie wprzęgnięci tak czy owak w jarzmo polityki najgłośniejszej proklamują tezę pedagogji opartej na zdrowym rozsądku.

B. Talent. „Ludzie rodzą się pedagogami. Uzdolnienia wychowawcze są wrodzone i nabyć ich przez studja specjalne nie można".

Pogląd, że uzdolnienia wychowawcze są uzdolnieniami wrodzonemi, czemś w rodzaju instynktu, którym obdarzona jest każda istota ludzka, nie jest *á priori* poglądem błędnym. Czyż przyroda, obdarzając ludzi zdolnością płodzenia dzieci, nie obdarzyła ich zarazem uzdolnieniem do ich wychowania? — Niestety, poglądy logiczne nie zawsze są poglądami słusznemi, a w wypadku, o którym mowa, musimy uznać, że instynkt wychowawczy uległ w rodzaju ludzkim zanikowi, na-

w Krakowie

równi z wielu innemi uzdolnieniami, które przetrwały u zwierząt. W miarę jak się wznosimy po drabinie rozwoju istot żyjących, widzimy zanikanie wyraźnych instynktów na korzyść inteligencji, która jest jakgdyby ich funkcją zastępczą. Pająk przędzie swoją siatkę, pszczoła lepi woszczynę z precyzją, która pozwala porównać ich działanie do działania maszyny. Dla nas natomiast budowa domu jest sprawą wielce złożoną i trzeba było wieków całych na to, aby ludzkość powoli przyswoiła sobie sztukę budownictwa i przystosowała ją do postępu swojej cywilizacji. Tak samo rzecz się ma ze sztuką wychowania. Jest ona przyrodzoną w świecie zwierzęcym (przynajmniej u zwierząt wychowujących swoje małe) i u człowieka w formie najpierwotniejszej, musi być jednak zbudowana odnowa dla człowieka dzisiejszego. Impulsy miłości dla dziecka wraz ze wskazaniami zdrowego rozsądku nie wystarczają już bynajmniej do rozstrzygnięcia tych wszystkich wielorakich i z każdym dniem coraz liczniejszych zagadnień, które wychowanie dziecka nasuwa świadomości człowieka. Zmuszony jest tedy uciekać się do rozumu, aby wynaleźć środki działania, skoro instynkt mu ich wskazać nie może.

Tak tedy narodziła się wiedza pedagogiczna; źródłem jej to samo źródło, jak i wszelkich innych gałęzi wiedzy: konieczność wypełniania niedoborów instynktu. Tak samo jak wypracowaliśmy wiedzę lekarską, ponieważ instynkt nasz jest niemy, gdy chodzi o leczenie choroby, tak samo musimy tworzyć wiedzę o dziecku, ponieważ instynkt nasz nie wypowiada się, jakich mamy używać środków, aby postępować zgodnie z rozwojem dziecka. Po za tem nie przeczę —jest to zupełnie jasne — że między ludźmi istnieją wielkie różnice pod względem uzdolnień wychowawczych. Po za wiedzą materjalną, powołanie wychowawcy wymaga jeszcze wielu przymiotów o charakterze wzruszeniowym: zdolność sympatyzowania, wni-

kliwość, łagodność, zdolność wzbudzania poszanowania i posłuchu, cierpliwość, takt, delikatność i t. d., które są cechami wrodzonemi i przeważnie nie dającemi się nabyć. Czy wynikałoby jednak z tego, że te doskonałe, niekiedy genjalne uzdolnienia zwalniać mają od obowiązku wiedzy pedagogicznej?

Żadną miarą. „Dar", talent, nawet genjusz nie mogą obejść się bez wiedzy. Przeciwnie, wiedza pozwala właśnie artyście jaknajwydatniej spożytkować wrodzone zalety. O ile mi wiadomo nikomu nie przychodzi na myśl zabronić osobie obdarzonej talentem muzycznym pobierania lekcyj gry na fortepianie lub skrzypcach pod pretekstem, że jest „urodzonym artystą"! — Zaniechajmy jednak tych dyskusyj; trochę to upokarzające tracić czas na dowodzenie rzeczy widocznych na pierwszy rzut oka. Spójrzmy na realne zagadnienia praktyki wychowawczej.

Możemy stwierdzić, że wkład „talentu" do wiedzy pedagogicznej jest dość nikły.

Nie talentowi przecież zawdzięczamy wykrycie współzależności między nieuwagą dziecka, a istnieniem adenoidów w przewodzie oddechowym; nie dar pedagogiczny skłonił nas do ustanowienia sądów dla nieletnich i szkół na otwartem powietrzu; nie on to również pozwolił nam ściśle określić stopień zapóźnienia umysłowego dziecka; nie talent pedagogiczny pozwolił nam wniknąć w tajniki wzrostu fizycznego; nie talent wyprowadził na światło dzienne ukryte korzenie psychiczne pewnych manij lub zboczeń. Nie on to wreszcie pozwolił nam wykryć typy umysłowe, prawa zmęczenia, technikę pracy pamięciowej, krzywą pracy lub naturalną niezgodność zeznań... A najlepszym tego dowodem jest okoliczność, że wszystkie wyżej wzmiankowane fakty odnoszą się do najnowszych czasów. Czyżby nikt przed zaraniem XX w. nie posiadał talentu pedagogicznego? Nie — ale te odkrycia nie były możliwe uprzednio, gdyż są uwarunkowane przez postępy

psychologji i wiedzy o dziecku. Zacytują mi Rousseau'a. Czyż nie był obdarzony talentem i to talentem bujnym i płodnym? Tak jest, co nie przeszkadza jednak, aby słuszność nie była wcale po stronie obrońców wszechmocy talentu. Przedewszystkiem tacy ludzie jak Rousseau nie rodzą się codziennie. A nadto trzeba też rozpatrzyć w czem objawił się genjusz Jean-Jacques'a. Miał on intuicję, że nie należy według przyjętego zwyczaju liczyć w pedagogji na wrodzone zdolności. Już we wstępie do Emila oświadcza, „że nie znamy wcale dzieci". *„Zacznijcież badać waszych uczniów,* mówi, *gdyż napewno nie znacie ich wcale".*

Bądźmy wspaniałomyślni. Przyznajmy stronnikom „talentu", że jest w możności podołać wszystkim trudnościom i dzięki jakiejś samorodnej wiedzy rozwiązywać jak za dotknięciem różdżki magicznej najzawilsze zagadnienia. To nas jednak niedaleko zaprowadzi; trzebaby bowiem wiedzieć jeszcze: po pierwsze, czy przychodzi na świat tylu urodzonych pedagogów, aby mogli zaspokoić wszystkie zapotrzebowania (Sama Szwajcarja zatrudnia w szkolnictwie powszechnem powyżej piętnastu tysięcy nauczycieli; Francja — sto tysięcy; Niemcy — dwieście tysięcy).

Po drugie, czy istnieje jakaś metoda djagnostyczna dla wykrycia tej cechy wrodzonej. W jaki sposób naprzykład Państwo stawia w tym względzie djagnozę, gdy chodzi o kandydatów do zawodu nauczycielskiego? Czy usiłuje ją postawić? Nie zdarzyło mi się słyszeć nic o tem. Przeciwnie, zazwyczaj na wolne etaty jesteśmy zmuszeni przyjmować kandydatów nie posiadających najmniejszych skłonności do nauczania. Pewien profesor seminarjum w Brukseli, Jonckheere, który przeprowadził ankietę w sprawie powołania nauczycieli, przeko-

nał się, że na trzydziestu pięciu uczniów ani jeden nie wstąpił do seminarjum z powołania [1]).

Również na jednem z posiedzeń ogólnych Neuchatelskiego Towarzystwa Pedagogicznego, na którem rozważono przygotowanie nauczycieli do zawodu, jeden z referentów oświadczył: „Nie chcę wcale zaprzeczać, że są osoby obdarzone talentem pedagogicznym, ani też, że talent ten rozwija się dzięki praktyce; ale czyż liczyć mamy tylko na dwa te czynniki? Narazilibyśmy się na bankructwo, gdyż na sto osób obierających zawód nauczycielski jest napewno przeciętnie nie więcej, niż dwie, obdarzone talentem [2]).

Zero na trzydziestu pięciu; jeden, dwóch na sto, oto co stwierdzają ci, którzy najlepiej nas o tem mogą poinformować... I oto w imię „talentu" chce się zdławić psychologję dziecka!

C. *Praktyka.* „Jedynie indywidualna praktyka w nauczaniu może wyszkolić nauczyciela. Jedynie praktyka może dostarczyć prawideł dla dydaktyki i wznieść gmach pedagogji. Natomiast psychologowie nie stykający się ze szkołą nie rozumieją jej potrzeb i wymagań; obracają się w teorji, gdy tymczasem wychowawca potrzebuje ściśle praktycznych wskazań i środków konkretnych".

Takim jest ten trzeci zkolei zarzut, którym obarcza się zwolenników pedagogiki naukowej. Rozpatrzmyż go.

Nie zatrzymamy się na zarzucie skierowanym pod adresem teoretyków, że nie stykają się ze szkołą i nie znają jej. Naodwrót bowiem, psycholog pragnie właśnie stykać się jak najbardziej z uczniami i najgorętszem jego życzeniem jest,

---

[1]) T. Jonckheere. *Devient-on instituteur par vocation?* Ar. de Ps. VIII. str. 55.

[2]) *Rapport général de la Societé pèdagogique neuchateloise sur la preparation du corps enseignant primaire,* Neuchâtel, 1912, str. 37.

aby nauczyciele sami zechcieli współpracować w tworzeniu wiedzy o dziecku. Czyż zresztą wymówka ta jest całkiem usprawiedliwiona? Gdybyśmy chcieli polemizować, zapytalibyśmy się naszych przeciwników, czy też oni znają zato lepiej psychologję! Bo jeśli nie byliśmy nauczycielami, co przyznaję byłoby bardzo pożądane, to przynajmniej spędziliśmy wiele i jakże długich lat w owej szkole, o której mówimy jakoby zupełnie na ślepo. Ci zaś, którzy nas krytykują, czy przebyli choćby parę miesięcy w którejkolwiek z naszych pracowni?

Ale porzućmy te jałowe oskarżenia i rozważmy, jaką istotną wyższość może posiadać teoretyk nad zwykłym empirykiem w sferze zagadnień pedagogicznych, (empirykiem nazywam tego, kto zadawalnia się wyłącznie swojem osobistem doświadczeniem) oraz jakie są słabe strony tak wychwalnego systemu „praktyki".

Wyliczmy najpierw jego wady. Potem rozpatrzymy je kolejno [1]): 1-o *Niedość szeroki kąt widzenia.* 2-o *Rutyna.* 3-o *Niezdatność przystosowania się do nowych warunków.* 4-o *Niepewność wyników i niemożność wykazania ich wartości.* 5-o *Niezdolność do rozstrzygnięcia mnóstwa zagadnień.* 6-o *Długotrwałe błądzenie poomacku.* 7-o *Brak analizy.* 8-o *Szkody wyrządzane dzieciom, które padają ofiarą prób.*

1-o Nauczyciel, opierający się jedynie na swojej praktyce, siłą rzeczy zaczyna powoli spoglądać na wychowanie z własnego tylko stanowiska. Ale stanowisko nauczyciela nie jest jedynem możliwem stanowiskiem, istnieje jeszcze inne, z którego te same zagadnienia rozpatrywać można: ze sta-

[1]) Jest to zrozumiałe samo przez się, ale mimo to powtarzam raz jeszcze, że nie chodzi tu o krytykę praktyki jako takiej, gdyż jest ona niezmiernie ważna w wyszkoleniu pedagoga, a także dla rozbudowy wiedzy pedagogicznej; zwalczam tylko pogląd, że praktyka sama przez się wystarcza dla osiągnięcia obu tych celów.

nowiska dziecka, rasy, społeczeństwa, a im to właśnie winien się nauczyciel podporządkować. Oddziaływanie bowiem nauczyciela, lekcje, klasa są tylko środkami dla osiągnięcia pewnych celów indywidualnych lub społecznych, a wszakże nikt chyba nie zaprzeczy, że środki muszą być podporządkowane celom.

Obowiązki nauczyciela są bardzo trudne. Chcąc utrzymać porządek w przepełnionych klasach, zmusić uczniów do pochłonięcia programów przeładowanych i często niedostosowanych do ich uzdolnień, musi nauczyciel uciekać się do mnóstwa nieistotnych środków (dyscyplina, stopnie, egzaminowanie i t. d.), które stają się dla niego wkońcu sprawą najważniejszą i pochłaniającą całkowicie jego uwagę. I te środki, które powinny być tylko akcesorjami, a jednak stanowią wątek jego życia powszedniego, przesłaniają mu wkońcu sam cel, widoczny, być może, dla niego na początku zawodu, to jest: kształtowanie duszy dziecka.

Istnieją naprzykład nauczyciele, których jedyną troską pedagogiczną jest strach przed „kocią muzyką" ze strony uczniów i których cała działalność szkolna jest odpowiednio nakierowana. Jakże człowiek podlegający takiej fobji może mieć dość swobodny umysł, aby wywierać dodatni wpływ na dzieci? Przytaczam ten przykład, chcąc wykazać jak bezpośrednie zadania „praktyki" mogą ograniczyć horyzont pedagoga i spaczyć jego działalność.

Jednem słowem stanowisko czynne i autorytatywne nauczyciela uniemożliwia mu zajęcie stanowiska obserwacyjnego, które jest stanowiskiem naukowem i bezinteresownem, nieodzownem dla rozbudowy psycho-pedagogiki pozytywnej. Ten, kto wciąż jest powoływany do *sądzenia,* nie znajduje się w najwłaściwszem usposobieniu umysłu dla *zrozumienia* i *wyjaśnienia*; jego rola wydaje mu się tak inną i tak go pochłania w innym kierunku, że nie przychodzi mu nawet na myśl zni-

żyć się do poziomu duszy dziecka, aby wyrozumieć, jaka atmosfera najlepiejby mu odpowiadała; nauczyciel zajęty całkowicie obowiązkami dziecka zapomina o jego *prawach*... Gdyby Jean - Jacques był nauczycielem, nie napisałby napewno Emila!

2-o Wszakże nietylko troski bezpośrednie o utrzymanie porządku szkolnego ograniczają powoli umysł praktyka. Inne jeszcze zjawisko, którego ofiarą padają niechybnie wszyscy ludzie, spełniający dzień w dzień te same obowiązki, przyczyniają się również do zdrewnienia umysłu nauczyciela — jest niem *rutyna*. Rutyna w działaniu i w sposobie ujmowania zjawisk. Umysł wskutek spełniania wciąż tych samych czynności nie odczuwa potrzeby obserwowania i analizowania faktów; polega na automatyzmie, który go ogarnął.

Automatyzm ma oczywiście swoje dobre strony; wszyscy pracownicy starają się wyrobić technikę, którą się posługują, a wyćwiczenie i nawyk są dla nich cennymi pomocnikami, wygładzając im drogę, oszczędzając im wysiłku, pozwalając im wykonywać codzienne obowiązki nieledwie „z zamkniętemi oczami".

Ale taka sprawność nie pozbawiona jest niebezpieczeństwa: zachodzi obawa, aby oczy nie przyzwyczaiły się pozostawać zamkniętemi wówczas, gdy powinny być otwarte.

Rutynista widzi rzeczy nie takiemi jakiemi są, ale jakiemi przywykł je widzieć. Każdy z nas wie, jak trudno jest czasami wykryć w tych „rysunkach magicznych", które zamieszczają czasopisma, „gdzie jest kot". O ile nas nie uprzedzono, nie dostrzegamy, że gałęzie drzewa tworzą pięknego angorę, a rogi jelenie zarysowują profil myśliwego...

Tak samo bakałarz osiwiały w zaprzęgu nie *widzi* już nowych faktów, nastręczające mu się bowiem zagadnienia nie ponawiały się nigdy — zagadnienie z jego ciasnego punktu widzenia było wciąż to samo — jego zdolność widzenia

zacieśniła się do bezpośrednich jego potrzeb, a tem samem uległa zanikowi. Tak jak człowiek, który się nigdy nie wydala z własnego domu, nie zauważa, że sufit zarysowuje się powoli, tapety płowieją na słońcu, a drzwi dawno należałoby odmalować, nie widzi wszystkiego tego, co uderza odrazu przechodnia i co uderzyłoby jego samego, gdyby jakiś czas nie przebywał w domu — tak samo praktyk nie dostrzega różnych niedostatków, które powoli paczą jego nauczanie.

Rozważcie teraz, jaką wyższość nad takim człowiekiem przedstawia ten, kto przybywa z zewnątrz, biolog, psycholog, lekarz. Wszystko, to, czego tamten nie zauważył, rzuca mu się w oczy i budzi w nim zagadnienia. Teoretyk, który wkracza w dziedzinę pedagogiki, dziwi się, stawia sobie pytania i dostrzega zagadnienia tam, gdzie praktyk nie widzi ich wcale i to właśnie stanowi jego przewagę.

Nie należy jednak źle rozumieć słowa „teoretyk"; nie używam go w znaczeniu ujemnem, jakie nadaje mu często język potoczny; nie mam na myśli marzyciela, który siedząc w swoim fotelu buduje systemy zrodzone z własnych tylko rozważań. Wprost przeciwnie, teoretyk, w odróżnieniu od praktyka, to ten, kto stara się określić ścisłe przyczyny zjawisk, ich współzależność i prawa i dzięki tej przeróbce danych, zaczerpniętych z obserwacji faktów i sprawdzeniu ich przez doświadczenie jest w możności przewidywać, indukować i wnioskować, gdyż znany mu jest determinizm zjawisk. Dlatego to Herbart mógł się wyrazić: „Praktyka wytwarza tylko rutynę, jedynie teorja zwraca nas po naukę do przyrody".

Ten zatem, kto posiada za sobą długoletnią rutynę niekoniecznie może być bezspornym autorytetem w sprawach pedagogicznych. Niema też nic śmieszniejszego, jak widok takiego starego nauczyciela, nie wiedzącego nic o prawach psychologicznych, o których była tu mowa, drapującego się w swoje odwieczne doświadczenie pedagogiczne i odpowiada-

jącego tonem wyniosłej wyższości na wszelkie uwagi lub wskazówki: „Panie, ja mam dwadzieścia pięć lat praktyki — nie mnie trzeba uczyć... i t. d." — Dwadzieścia pięć lat praktyki! Lepiej byłoby mieć jej tylko rok jeden, jeśli była wadliwa — łatwiej byłoby ją sprostować.

Ale rutyna powoduje nietylko wyjałowienie badawczości umysłu, ma ona jeszcze tę dziwną własność, że zaślepia na odkrycia innych ludzi i przeciwstawia się postępowi. Dzieje wskazują nam, że najpiękniejsze wynalazki, te które przyniosły ludzkości największy dobrobyt, te których zadaniem było zmniejszenie w największej mierze jej cierpień, należą właśnie do najbardziej zwalczanych i to przez tych, którzy przedewszystkiem mieli odnieść z nich korzyści. Przypomnijmy sobie rachunek różniczkowy, zwalczany przez matematyków, przed którymi otworzył nieograniczone pole działalności; albo Jacquart'a, którego robotnicy chcieli utopić w Rodanie zato, że, pragnąc ulżyć ich doli, wymyślił warsztat tkacki; pierwszy statek parowy Fultona, zdruzgotany przez rozjuszonych właścicieli żaglówek; koleje żelazne, zwalczane przez oberżystów i handlarzy koni, obawiających się, że popsują im ich interesy; Thimmonier'a, wynalazcę maszyn do szycia, niewinnego wynalazcę, zdawałoby się, a jednak i jego maszyna została strzaskana przez bandę krawców, pod pozorem, że usunie pracę ręczną; wynalazca umarł w największej nędzy, zakosztowawszy wszelakich zawodów i goryczy; Pasteur'a, prześladowanego przez hodowców jedwabników Francji południowej zato, że zalecał im nowy sposób leczenia gąsienic, nową metodę, która miała przywrócić zrujnowanej okolicy jej dawne bogactwo; wreszcie, jeśli chcemy przytoczyć przykład z zakresu pedagogiki — Pestalozzi'ego, którego wyśmiewano i ogłoszono warjatem zato, że chciał natchnąć życiem i miłością wychowanie dzieci; Seguin'a, orędownika kształcenia idjotów i dzieci zapóźnionych, którego zamierzenia nie znajdowały

najmniejszego echa u współczesnych, a wreszcie skłoniły go do opuszczenia ojczyzny.

Hamowanie postępu wskutek niezrozumienia jego doniosłości — oto największe niebezpieczeństwo, którem grozi rutyna, to jest czysta praktyka, nie poparta ani oświecona przez stojącą wciąż na straży inteligencję.

3-o Trzeci zarzut, jaki postawić można *czystej* praktyce jest sam przez się zrozumiały, tak, że nie warto się nad nim zatrzymywać. Praktyka może najwyżej zmechanizować technikę nawykową. Spojrzenie praktyka zwrócone jest ku przeszłości (przypomnijcie sobie właścicieli łodzi żaglowych, tkaczy i t. d., o których była wyżej mowa), gdy przeciwnie wzrok teoretyka — w przyszłość. Gdy czysty empiryk, pomimo całej zręczności jaką pozwoliła mu nabyć rutyna jego zawodu, staje bezbronny wobec *nowych okoliczności*, teoretyk natomiast może, jeśli już nie rozwiązać zagadnienie na drodze rozumowania, to przynajmniej potrafi je odnaleźć i dostrzec dzięki analizie czynników wchodzących w grę, w jakim kierunku należy szukać rozwiązania.

4-o Czy jednak, odpowiedzą mi, praktyka, codzienne doświadczenie nie mogą stać się źródłem odkryć i nowych metod? — Zapewne, ale odkrycia te będą bądź wynikiem szczęśliwego trafu, bądź też zostaną dokonane dopiero po bardzo długim czasie. Tak w jednym jak i wdrugim wypadku pozostaną osobistemi, to znaczy, że odkrywca będzie mógł zużytkować je sam, ale nie będzie mógł ich rozpowszechnić, gdyż nie potrafi udowodnić *wartości* swoich inowacyj [1]).

---

[1]) W przemyśle odkrycia empiryczne mogą się łatwo rozpowszechniać, gdyż publiczność, która w tym wypadku dokonywa sprawdzenia, łatwo może się przekonać o wartości wytworu, czy też nabytej maszyny przez bezpośrednie zastosowanie. Ale nawet i w tej dziedzinie bywa dużo zawodów.

Wynika z tego, że każdy pedagog będzie musiał sam dla siebie ponownie odkrywać prawdy, ustalone już przez poprzedników. Co za marnowanie czasu i sił!

Jeśli mi ktoś zaoponuje jeszcze, że praktyk, o ile nie jest szczególnie tępy, znajdzie sposób sprawdzenia swoich metod przez systematyczne doświadczenia, odpowiem, że spór został przesunięty na niewłaściwą płaszczyznę, gdyż właśnie chodzi o to, aby rozstrzygnąć czy praktyka sama w sobie może obejść się bez teorji. Praktyk dokonywujący eksperymentów świadomie — tem samem przechodzi do obozu teoretyków.

5-o Ale basta z temi sprawami! Przejdźmy od djalektyki do metody intuicyjnej: rozejrzyjmy się dokoła. Czy widzimy, aby praktyka sama dała początek zadowalniającym metodom pedagogicznym? Gdyby tak było, to w jakim celu wyrastałyby ze wszystkich stron towarzystwa, ligi, kongresy, czasopisma, książki, broszury i pamflety, domagające się reformy naszego systemu pedagogicznego? Ten ruch oznacza niewątpliwie, że system *praktyki* jest niewystarczający i że, o ile nawet praktyce uda się wykryć możliwie najlepsze metody, nie jest ona w możności przekonać tych, którzy o ich wartości wątpią!

Weźmy jakiekolwiek sporne zagadnienie, zagadnienie szczególnie doniosłe, jako to — względnego wpływu dziedziczności i środowiska na kształtowanie charakteru, lub zagadnienie nawskroś specjalne, jak np. dwuręczności. Jakie czynniki — dziedziczność czy wychowanie kształtują charakter osobnika? W jakim stopniu działa każdy z tych czynników? Czy należy przyzwyczajać dzieci do posługiwania się ręką lewą tak, jak prawą, czy też korzystniejsze jest dla ich rozwoju przeciwdziałanie temu nawykowi? Są to zagadnienia wcale nie nowe; czy praktyka, która od całych pokoleń

spotykała się z niemi, daje nam jakiekolwiek rozwiązanie? Bynajmniej. I niema w tem jej winy. Jakże sama tylko praktyka mogłaby nam na to odpowiedzieć? Rzecz jasna, że jedynie porównanie całej serji wypadków, zebranie danych statystycznych, analiza fizjologiczna lub psychologiczna czynników, wchodzących w grę, może nas doprowadzić do rozwiązania.

6-o i 7-o. Niekiedy, to prawda, sama praktyka powoduje zarzucenie jakiejś metody. Ale wówczas ciągnie się to bardzo długo. Trzeba było aż *trzydziestu* lat, naprzykład, aby we Francji przekonano się, że metoda nauczania rysunków, stosowana we wszystkich szkołach, jest: „bezpłodna, sztuczna, ciężka, nie do użytku" [1]) i by ją zastąpiono inną. A owa inna metoda, która od lat kilku, odkąd ją wprowadzono, zdaje się dawać doskonałe wyniki, nie jest wcale owocem praktyki lecz psychologji. Autor jej, p. Quénioux, oparł ją na danych, zaczerpniętych z psychologji dziecka.

Już Herbart zauważył, że „praktyk działa, spotyka się z powodzeniem lub niepowodzeniem, nie rozumiejąc przyczyn tak jednego jak drugiego".

8-o. Ten brak pewności, charakteryzujący praktykę czystą, jej powolność w rozróżnianiu tego, co dobre i w odrzucaniu tego, co złe i wszystkie inne jej braki tylko co wyliczone byłyby bez znaczenia, gdyby wynik ich był czysto platoniczny: uniemożliwienie rozwoju wiedzy pedagogicznej. Ale nie zapominajmy, że to dzieci padają ofiarą wszystkich tych prób i błądzeń, których wina spada na empiryzm. Dzieci, dla pożytku których (o ile się nie mylę) zostały wynalezione szkoły.

Należy tedy ograniczyć do minimum usługi, których się żąda od praktyki, zwłaszcza jeśli koszty ich ponosić mają

---

[1]) Quénioux. bull. Soc. Enf. lipiec 1906, str. 188.

istoty ludzkie. Nauczyciel, przystępujący do praktyki bez najmniejszej znajomości psychologji, z konieczności musi błąkać się poomacku — *a cierpią na tem jego uczniowie.* Musi on dokonywać swoich doświadczeń na żywej duszy, a niekiedy doświadczenia te są bardzo długotrwałe i ciężkie dla tych pokoleń uczniów, które są na nie skazane. Zapewne, praktyka do pewnego stopnia wyrównać może braki przygotowania teoretycznego ale kosztem iluż omyłek, jakże zbędnych okrążeń! Technik bez wykształcenia teoretycznego, budując wciąż mosty, które się będą waliły, lub maszyny, wylatujące w powietrze, doprowadzi wreszcie swoje roboty do końca, znalazłszy empirycznie formuły konstrukcyj, bo obliczyć ich nie potrafi. Ale któżby chciał zatrudniać takiego inżyniera!

Nauczyciel bez wykształcenia psychologicznego jest zupełnie w tem samem położeniu, z tą różnicą wszakże, że gdy most się rozpada, widać to odrazu i albo się go naprawia, albo buduje inny. Gdy natomiast naturalny bieg rozwoju umysłu lub charakteru zostaje załamany, wychodzi to na jaw zapóźno, aby można było szkody naprawić, a w żadnym razie zbudować już na to miejsce nie można nic innego.

Studja teoretyczne i wiedza mają właśnie za zadanie sprowadzić do minimum szkodliwe doświadczenia i błędy, niezmiennie występujące w początkach praktykowania wszelkiej sztuki. Te to właśnie wiadomości teoretyczne stanowią różnicę, naprzykład, między doktorem a znachorem, który często posiada zręczność nabytą na... rękach i nogach swoich pacjentów. Niedobrze byłoby, gdyby pedagog miał w sobie coś ze znachora.

Wniosek z tych przydługich rozważań nad systemem czystej praktyki możemy zaczerpnąć u pewnego starego autora, Royer-Collard, który mówi trafnie: „chcieć obejść się bez teorji, są to zakusy niesłychanej pychy, którą nie uważą

za konieczne, abyśmy wiedzieli, co mówimy, gdy zabieramy głos, ani, co czynimy, gdy bierzemy się do działania". — Jest to właśnie znamię empiryzmu i jego największe niebezpieczeństwo, że nie wie, co czyni. Kolega nasz, p. Millioud, mniejwięcej w te same odpowiedział słowa tym, którzy twierdzą, że wiedza pedagogiczna jest niczem a doświadczenie osobiste — wszystkiem: „Niema potrzeby zapoznawać się z ewolucją ducha, mechanizmem umysłowości, ze wszystkiemi zdobyczami, które od pięćdziesięciu lat tak głęboko przekształciły nasze pojęcia o człowieku. Powiedzcie poprostu: nie mamy potrzeby rozumieć co robimy... Doświadczenie osobiste? Narówni z wami uważam je za konieczne i jest to bezwzględnie najlepsza szkoła, bylebyśmy tylko umieli z niej korzystać. Co warte doświadczenie nie poddane rozumowaniu, krytyce, sprawdzeniu? Czem ono jest? Trzeba mieć odwagę nazwać je po imieniu: jest to wulgarny empiryzm" [1]).

EKSPERYMENT SYSTEMATYCZNY. Ponieważ zdrowy rozsądek, talent i praktyka nie są w możności rozstrzygnąć same przez się zagadnień, które stają przed pedagogiem, trzeba znaleźć co innego, a tem innem może być, rzecz jasna, tylko doświadczenie, rozumieć pod tem będę doświadczenie w znaczeniu naukowem, nazwiemy je dla odróżnienia od doświadczenia osobistego — doświadczeniem systematycznem lub eksperymentowaniem.

Rzecz dziwna, że pomysł zastosowania metody doświadczalnej do zagadnień pedagogicznych tak powolnie torował sobie drogę i do dziś dnia zwalczany jest z takim uporem. Wprawdzie przed stu laty, gdy pedagogika zaczynała stawać się dyscypliną samodzielną, wielkie umysły zrozumiały już,

---

[1]) M. Millioud. *La réforme de l'enseignement secondaire dans le Canton de Vaud.* Lausanne 1903, str. 186.

że metoda eksperymentalna jest zasadniczym warunkiem powodzenia badań w tej dziedzinie. *Erst Eksperimentalschulen, dann Normalschulen* (najpierw szkoły doświadczalne, potem dopiero szkoły normalne) powiedział Kant, a Herbart na czele swoich zamierzeń postawił zorganizowanie takiej szkoły; projekt jego został zrealizowany przez Stoy'a w Jenie w 1843 r. Szkoła jego należy dziś do seminarjum Rein'a. Próba ta pozostała odosobnioną i przypuszczam, że trafnie o powyższej szkole powiedzieć mogę, iż nosiła raczej charakter pokazowy, niż badawczy we właściwem znaczeniu tego słowa. Bądź co bądź jest to dziwne, że nikt próby tej nie powtórzył[1]) i że nie dała się odczuć potrzeba sprawdzania wartości metod pedagogicznych.

Rzecz dziwna zaiste! Pomyślcie tylko, corocznie wydaje się w Europie miljardy na nauczanie publiczne, a z tych miljardów ani jednego złotego, ani jednego grosza nie przeznacza się na systematyczną kontrolę wydajności nauczania. Co powiedzielibyście o dyrektorze fabryki, a choćby o najskromniejszym kupcu, któryby się nie starał zbilansować pod koniec roku swej działalności, któryby sobie nie zadał pytania, jaki towar daje mu najwięcej zysków, jakie towary przynoszą mu stratę, któryby nie zbadał, czy używane przezeń środki techniczne są dla niego użyteczne lub nie.

Zaiste, państwa nie troszczyły się nigdy tyle o rozwój ciał i dusz, co o inne swoje dziedziny. Istnieją biura statystyczne, informujące o ruchu ludności, stanie handlu, liczbie wołów, owiec, zegarków, o ilości tytoniu importowanego lub eksportowanego dorocznie, biura urzędowe obliczają postępy śmiertelności i epidemij, sprawdzają materjały spożywcze,

---

[1]) John Dewey dłuższy czas prowadził szkołę doświadczalną przy uniwersytecie w Chicago, St. Zj. Od lat kilku i ta szkoła przestała istnieć. Przyp. tłum.

dozorują wyrobu środków leczniczych i regulują ich zastosowanie... ale, o ile wiem, nie istnieją nigdzie podobne instytucje, mające na celu metodyczne badania za pomocą statystyki, ankiet i studjów porównawczych między szkołami, krajami czy epokami — jaka jest wydajność szkolna pewnego programu, metody, jakie są błędy szkolne, którychby należało unikać, w czem leży przyczyna złych wyników kształcenia, co się staje z byłymi uczniami, czem byli w szkole średniej ci, którzy w życiu okazali się ludźmi utalentowanymi lub przeciwnie, zbrodniarzami; jakie są przyczyny społeczne lub indywidualne niedorozwoju umysłowego... a wszak tylko takie dane pozwoliłyby pedagogice rozwijać się normalnie i na pewnych podstawach.

Wskutek zaniedbania wszystkich czynników, które mogłyby przyczynić się do podniesienia wartości nauczania, zaniedbania nie pozostającego w żadnym stosunku do wysiłków w celu rozpowszechnienia oświaty, pedagogja nie mogła stać się nauką; jest to tylko zbiór poglądów, zdanych na łaskę i niełaskę, innych, wprost sprzecznych opinij lub faktów, które im kłam zadają. Pedagog zawsze przypuszcza, nigdy zaś nie wie.

„Szkoła nie jest polem doświadczalnem"—odpowiadają nam. Pod tem rozumieć należy, zdaje mi się, że uczeń nie jest i nie powinien być tylko „materjałem" studjów, igraszką ciekawości uczonego. Ale czyż nie jest jasne, że, chcąc go uchronić od tej roli, narażamy go na to, iż pada ofiarą nieuniknionych potykań się ślepej praktyki, której nie przyświeca ścisła, naukowa metoda. Właśnie dla uniknięcia doświadczeń szkodliwych dla dziecka musi się przeprowadzać w szkole eksperymenty.

I doprawdy, niewiadomo dlaczego eksperymenty, przystosowane do potrzeb pedagogiki, miałyby stanowić niebezpieczeństwo bądź dla szkoły, bądź dla ucznia! „Dziecko

nie jest świnką morską"—odpowiedziano nam w pewnym wypadku. Czyż psycholog ma zamiar dokonywać nad niem wiwisekcji? Bynajmniej. Większość doświadczeń z tej dziedziny, przeciwnie, żywo zajmuje dzieci. A jeśli wolno mi tu wspominać o moich własnych, to powiem, że niema dla nich większej przyjemności, jak być „objektem"!

Zresztą eksperyment nie wymaga koniecznie jakichś nadzwyczajnych metod. W pedagogice eksperymentalnej większość doświadczeń może przybierać postać pracy szkolnej, tak, że dzieci nawet nie podejrzewają, iż w danej chwili grają rolę „świnek morskich". Nadto praca szkolna sama w sobie może stać „się materjałem doświadczalnym", o ile rozpatrujemy ją ze stanowiska nauki, o ile jest przedmiotem systematycznych porównań. Można przeprowadzić bardzo dużo rzeczy bez wzniecania zamieszania ani w klasach, ani w dzieciach, ani w programach.

Powiedzmy wreszcie zupełnie szczerze: gdyby nawet jakieś doświadczenie miało zakłócić porządek szkolny, skrócić nieco przerwę wypoczynkową uczniów, zmusić ich chwilowo do niezwykłego wysiłku w pracy (jak naprzykład w doświadczeniach nad szybkością pracy umysłowej), lub zatrzymać paru z nich po za godziny szkolne... nie rozumiem dlaczego nie mielibyśmy skorzystać z tej okazji, aby dać dzieciom lekcję solidarności; możnaby im powiedzieć: „Moje dzieci, sprawiamy wam dziś trochę kłopotu; pracujecie jednak dla waszych następców. Wyniki doświadczenia, któreśmy dokonali, przyczynią się do wygładzenia drogi tym, którzy przyjdą po was. Jest to wspólny nam wszystkim los. Powinniśmy pracować nietylko dla nas samych ale i dla naszych następców"...

Sądzę, że przemowa tego rodzaju więcej przyniosłaby im korzyści, niż doświadczenie — szkody.

Ale oto, zdaje się, że oczywista prawda zaczyna odno-

sić zwycięstwo. Hurra! Pedagogowie sami zaczynają domagać się metody eksperymentalnej i wyrażają zdziwienie, że nie zastosowano jej do rozstrzygnięcia spornych kwestyj.

„Ani jednego doświadczenia, woła z oburzeniem p. J. Payot[1]). To też w chwili obecnej nasze nauczanie średnie przedstawia się paradoksalnie. Gdy na wszystkich polach eksperyment i współpraca dokonywują cudów, u nas nikt nie eksperymentuje, ani zabiera się do współpracy. Na podobieństwo więźniów, asystujących na nabożeństwach, każdy ze swojej celki, tak iż jeden drugiego widzieć nie może, każdy z nauczycieli wykonywa swoje obowiązki, nic o tem nie wiedząc, co czyni jego sąsiad. Każdy jest zizolowany i rozpoczyna o własnych siłach życie zawodowe, nie odnosząc korzyści z dodatnich wyników, osiągniętych przez swych poprzedników, czy towarzyszy, ani też z ich błędów: niema żadnej stałej współpracy wśród nauczycieli jednej klasy. Gdyby uczeni byli tak całkowicie izolowani, bylibyśmy jeszcze w stadjum dyliżansu i telegrafu systemu Chappe'a! Co się wydaje dziwnem, to to, że pedagogika średniego nauczania tak pojmowana nie znajduje się w stanie bardziej jeszcze opłakanym.

Streszczając się możemy powiedzieć, że tylko metoda naukowa, to jest taka, która z jednej strony ujawnić nam może cechy umysłowości dziecka, objektu naszego oddziaływania, a z drugiej — wyniki tego oddziaływania, daje rezultaty pewne i owocne.

*

* *

Wszystko to wydaje się tak oczywiste, że pojąć nie można, iż umysł tak bystry, jak Wiliam James, sławny psycholog amerykański, mógł się z tem nie zgadzać. Wcale nie żartuję. Zajrzyjcie do pierwszego rozdziału jego *Talks to teachers*[2]); głosi on tam, że wychowawca powinien posiadać ogólne wiadomości o mechanizmie umysłu, zbyteczne

---

[1]) J. Payot. *L'apprentissage de l'art d'écrire.* Paris. 1913. s. 263.

[2]) Na język polski przetłumaczone jako *Pogadanki psychologiczne dla nauczycieli* przez Izę Moszczeńską. Warszawa. 1918 r. Przyp. tłum.

jest wszakże, aby te wiadomości były zbyt pogłębione. „Dla większości z pośród was, mówi on, (zwracając się do nauczycieli) wystarczy pogląd ogólny, byle ścisły. Wiadomości z tego zakresu dadzą się zawrzeć w tak niewielu słowach, że możnaby je spisać na dłoni jednej ręki". Dalej znów uspakaja nauczycieli, którzy przypuszczają, że do ich obowiązków należą studja nad psychologją doświadczalną lub dokonywanie codziennych spostrzeżeń osobistych nad umysłowością dziecka: „Nie należy żadną miarą do obowiązków nauczycieli dostarczanie przyczynków do psychologji, prowadzenie metodycznych i dokładnych obserwacyj psychologicznych... Najgorzej jest jednak, jeśli dobry nauczyciel czuje się zaniepokojony w swojem sumieniu i sądzi, że nie odpowiada swemu powołaniu, gdyż czuje się niedość dobrym psychologiem... Niespokojne zaś sumienie zwiększa dotkliwość każdego innego ciężaru, a wiem, że studja nad dziećmi, jak i inne wymagania psychologji, zaniepokoiły sumienia niejednego rzeczywiście niewinnego pedagoga. Miłoby mi było, gdyby słowa moje przyniosły ulgę tym z pomiędzy was, których właśnie taki ciężar przygniata".

Słowa te brzmią dziwnie w naszych krajach Starego Świata, gdzie napewno poczucie, „że się jest niczem w dziedzinie psychologji" nie wznieca bynajmniej wśród naszych nauczycieli „niepokoju trwożnego sumienia", gdzie natomiast wielu pedagogów nie jest w stanie zrozumieć, że znajomość, choćby ogólnych zarysów psycho-fizjologji dziecka, jest konieczna i gdzie ludzie tak strasznie obawiają się porzucić opłotki rutyny i zdradzić się z tem, że „uwierzyli nowinkom".

Aby zrozumieć istotną treść tej enuncjacji W. James'a, należy przenieść się myślą w epokę i środowisko, w których została wypowiedziana i odczytać między wierszami zawarte w niej aluzje.

Pod wpływem wybitnego psychologa p. Stanley Halla

badania nad psychologją dziecka rozwinęły się w Ameryce w sposób niebywały, przybierając w pewnej chwili charakter istnego opętania. Utworzyło się mnóstwo towarzystw „pedologicznych" i powstała olbrzymia ilość czasopism gromadzących nieprzebrany materjał dokumentalny. W Ameryce robi się wszystko na wielką skalę. Z początku, pragnąc szybko posunąć się naprzód, zebrać obfitszy plon, oparto się na rozległych ankietach, których użyteczność, jeśli pominąć już inne względy, była często problematyczną. Nauczyciele byli zarzuceni nieskończonemi kwestjonarjuszami, wydawanemi przez czasopisma „pedologiczne" i każdego, kto nie chciał poddać się temu prądowi, mianowano zaśniedziałym zacofańcem. Z pośród ankiet, które wzbudziły najsilniejszą krytykę, przytoczyć należy ankietę puszczoną przez samego Stanley-Hall'a, a dotyczącą *lalek*. Próbowano w niej zbadać między innemi — z jakiego materjału lalki najbardziej przypadają dzieciom do smaku; gdy wreszcie zestawiono dane liczbowe, obwieszczono uczenie, że na 845 dzieci — 191 przekładało lalki z wosku, 163 — z papieru, 153 z porcelany, 144 z gałganków, 11 z papier machè, a 6 tylko — z drzewa i t. p.

Ale wiedzy nie można zbudować tak szybko, jak się buduje miasto nawet w Ameryce i usterki tej gorączkowej i sztucznej akcji ujawniły się wkrótce. Wtedy nastąpiła reakcja przeciw owemu szałowi *child-study* [1]), reakcja równie przesadzona jak i sam prąd, który ją wywołał. Otworzył atak Münsterberg, kolega W. James'a w Harward, i w artykule, który uczynił dużo hałasu, zamieszczonym w Educational Reviev (1898), próbował dowieść, że pedagog nie powinien być psychologiem, że postawa wyłącznie naukowa, abstrakcyjna i analityczna badacza nie da się pogodzić z postawą życiową i konkretną, jedynie właściwą dla pedagoga w stosunku do

[1]) Badań nad dzieckiem. Przyp. tłum.

dziecka. Zapewne więc W. James, chcąc uspokoić nauczycieli uważających się „za nic w zakresie psychologji", wypowiedział w 1899 r. słowa wyżej przytoczone.

Oczywiście, o ile abstrachować od warunków, w których zostało wypowiedziane oświadczenie W. James'a, nie można by całkowicie podpisać się pod niem. Bezwątpienia, pedagogja jest sztuką, wymagającą wiele taktu, subtelności i samopoświęcenia — a przymioty te nie mają nic wspólnego z wiadomościami naukowemi; w tem znaczeniu rzeczywiście znajomość psychologji nie jest warunkiem *wystarczającym*, aby być dobrym pedagogiem. Ale jeśli nie wystarcza, jest niemniej niezbędną, gdyż sztuka jest niczem innem, jak zrealizowaniem pewnego celu, ideału, za pomocą odpowiednio dobranych środków; pracownik tedy, o ile chce osiągnąć zamierzony efekt, nieodzownie musi do głębi znać materjał, którym operuje oraz sposoby obróbki tego materjału.

Z drugiej strony, czyż ktokolwiek ośmieli się zaprzeczyć, że pogłębione wykształcenie psychologiczne rozszerzy widnokrąg nauczyciela, rozjaśni mu wejrzenie w świat zjawisk, natchnie go nietylko większem zaufaniem we własne siły, ale zapewni mu większy autorytet wobec innych, zbudzi w nim poczucie względności metod, co się korzystnie odbije na jego takcie, cierpliwości i łagodności wobec uczniów? Samo już branie osobistego udziału w ścisłych badaniach, choćby nie miały one przynieść żadnych praktycznych korzyści, pozostawia po sobie zawsze dobroczynny ślad. Jeśli nawet pedagog zapomniał wszystkiego, czego się uczył z psychologji, wcale nie jest obojętne, czy był dobrym psychologiem w początkach swego zawodu. Nietylko to, co wiemy, wpływa na naszą umysłowość i postępowanie, ale i to, co widzieliśmy niegdyś. W. James sam to słusznie pokreśla w jednej ze swoich pogadanek. „Bardzo niewielką tylko część naszego doświadczenia życiowego możemy sformułować; a mimo to dzia-

ła ono w całości na nasz charakter, który kształtuje, na nasze tendencje w sądzeniu i działaniu, które pod jego wpływem ściślej się zarysowują."

Zwróćmy uwagę na stosunek, jaki łączy psychologję i medycynę praktyczną; da się on całkowicie porównać do stosunku między psychologją a pedagogiką. Z tego, że medycyna jest sztuką i że postawa praktyczna i pełna współczucia lekarza, zmuszonego do brania pod uwagę w terapji mnóstwa poza-naukowych względów, jest przeciwieństwem postawy obojętnej i zimnej fizjologa w pracowni — nie wynika wcale, że fizjologja doświadczalna powinna być skreślona z programu studjów medycznych. Jeśli lekarz-praktyk nie ma potrzeby być fizjologiem, każdy przyzna, że być nim musiał w okresie kształcenia.

Wiadomo mi zresztą, jak wielu nauczycieli i kierowników szkół żałuje, że w czasie studjów tak mało zwracano uwagi na zagadnienia psychologiczne, które codziennie nasuwają im się w praktyce. Wystarczy zresztą przejrzeć pisma pedagogiczne, szczególnie ogniskujące nauczycielstwo szkół powszechnych, aby się przekonać, jak praktycy żądni są podstaw naukowych, opartych na psychologji i metodzie doświadczalnej.

Jasno wynika z tego, że zainteresowanie w stosunku do dzieci nie jest jeszcze samo przez się rękojmią zapewnienia im tej pieczy, której wymagają.

William James ma zresztą po tysiąckroć słuszność, gdy twierdzi, że wcale nie jest obowiązkiem nauczyciela wnosić przyczynki do wiedzy psychologicznej, prowadzić osobiście badania eksperymentalne nad uczniami. Lekarz może być dobrym praktykiem, choć nie systematyzuje swoich spostrzeżeń osobistych i nie ogłasza ich w komunikatach naukowych. Posługiwanie się wiedzą jest to jedna sprawa, a inna—wzbogacanie jej. Ale nie widzę doprawdy dlaczego nauczyciel doko-

nywujący sam pewnych metodycznych obserwacyj lub doświadczeń nad uczniami miałby przynieść szkodę swemu powołaniu [1]).

Przeciwnie, taki sposób postępowania będzie owocny z trzech względów: Przedewszystkiem jako cenny przyczynek do pedologji, ponieważ pedagog bardziej od kogokolwiek ma możność studjowania umysłowości dziecka. Badania te będą miały nadto bezpośrednie zastosowanie w nauczaniu, gdyż większość eksperymentów z psychologji szkolnej dostarcza nauczycielowi pożytecznych wskazówek dydaktycznych, z których odrazu może wyciągnąć korzyść.

Wreszcie jestem przekonany, że sam fakt zwrócenia uwagi na zagadnienia, wymagające rozwiązania, ożywi zainteresowanie do pracy szkolnej kierowników, którzy są często obarczeni przykremi obowiązkami. Będą oni inaczej patrzyli na różne zjawiska, a ich poglądy rozszerzą się. Poza podręcznikiem, rozkładem zajęć, egzaminami dostrzegać będą wyraźniej ucznia, i zaznajomiwszy się z odnośnemi zagadnieniami z większem zainteresowaniem śledzić będą rozwój każdej z tych małych indywidualności, które powierzone zostały ich pieczy.

Dalsza część niniejszej pracy ma służyć jako przewodnik dla pedagogów, którzy chcieliby zaznajomić się z psychologją dziecka. W tym celu wskazane zostały: charakter zagadnień, które mu się nasuną, oraz główne metody, przy pomocy których próbować może ich rozwiązania. Mam nadzieję, że ten przegląd ogólny tendencyj nowej pedagogiki wskaże mu, w jakim kierunku skupić ma swoje wysiłki dla zrealizowania naszego ideału: oparcia wychowania i kształcenia na podstawach naturalnych, to jest na znajomości dziecka.

---

[1]) Zaznaczyć musimy, że Münsterberg w swej książce *Psychology and the teacher* (1909) oświadcza, że wyzbył się swoich dawniejszych uprzedzeń i wypowiada się stanowczo za pedagogiką eksperymentalną.

ROZDZIAŁ II.

ZAGADNIENIA.

Jakie zagadnienia rozwiązać winny psychologja i pedagogika eksperymentalna?

Zagadnienia te są bardzo różnorodne i należy sobie zdać sprawę z różnych stanowisk, z jakich mogą być rozpatrywane. Wszelkie badanie naukowe jest próbą odpowiedzi na pytanie, któreśmy sobie postawili. Im lepiej zagadnienie zostało postawione, im ściślej określone, tem wyraźniej zarysuje się kierunek, w którym należy dążyć oraz środki, których użyć należy, aby je rozwiązać. „Dobrze postawione zagadnienie jest już tem samem napoły rozwiązane" mówi pewne przysłowie. Prawda ta jest jednak często zapoznawana; iluż to nowicjuszów przedsiębierze badania na nowo, nie zdając sobie sprawy, czego właściwie szukają!

W pewnych wypadkach, coprawda studja podjęte bez określonego celu, a które nazwaćby można doświadczeniami odkrywczemi, gdyż przypominają podróże do nieznanych krajów w celu odkryć, — mogą oddać wiedzy bardzo cenne usługi, nie dlatego, iżby ją wzbogacały nowemi *rezultatami* (zdarza się to tylko wyjątkowo), ale ponieważ niecą nowe *zagadnienia.*

Wartość takiej wyprawy odkrywczej polega na tem, że przysparza nam sposobności dziwienia się. Jeśli podróż w nieznane dziedziny ma przynieść psychologowi korzyści, musi on nietyle troszczyć się o gromadzenie dokumentów, lecz przedewszystkiem podpatrywać to, co jeszcze nie zostało opracowane, co mu się wydaje zdumiewającem, niezrozumiałem.

Ażeby owocnie postawić zagadnienie, należy określić możliwie najściślej trudności, które zamierzamy rozwiązać. Przedewszystkiem należy sobie jasno wytknąć cel oraz stanowisko, z którego rozpatrywać winniśmy dany problemat.

Otóż te stanowiska mogą być różne. W jednym wypadku badacz zamierza wyznaczyć średnią wartość pewnej funkcji umysłowej, nie troszcząc się o mechanizm wewnętrzny tej funkcji; cel jego jest wyłącznie praktyczny, pedagogiczny: pragnie on naprzykład określić poziom, który funkcja ta osiąga w pewnym wieku, aby zdać sobie sprawę, czy jakieś dziecko wyprzedza swój wiek, czy też jest zapóźnione. Kiedyindziej znów poświęci się badaniu mechanizmu danej funkcji, lub warunków jej pojawienia się, czy też krzywej wzrostu; w tym wypadku zagadnienie będzie miało charakter teoretyczny, dotyczyć będzie psychologji lub fizjologji. Niekiedy będzie studjował tę funkcję *in abstracto,* to znów badać będzie jej odmiany indywidualne, i t. d. Trzeba tedy jasno zdać sobie sprawę z tych różnych kategoryj problematów.

Należy jeszcze zaznaczyć, że różne grupy stanowisk, które wyliczymy w dalszym ciągu, nie wyłączają się wzajemnie ale *krzyżują.* I tak pewne zagadnienie może zarazem być zagadnieniem pedagogicznem i zagadnieniem psychologji indywidualnej, lub zagadnieniem teoretycznem i strukturalnem i t. d.

§ 1. Zagadnienia teoretyczne. Zagadnienia wiedzy stosowanej.

I. Pedologja i pedotechnika.

Nauka o dziecku jest to zespół wiadomości dotyczących dziecka i jego rozwoju (wraz z metodami pozwalającemi zebrać te wiadomości). Wiedza o dziecku, jak każda inna, może być wiedzą *czystą* lub *stosowaną*. Jako wiedza czysta ma ona za zadanie: określić wszystkie zjawiska fizyczne, fizjologiczne lub psychiczne napotykane u dziecka oraz prowadzić bezinteresowne badania nad prawami tych zjawisk. Jako wiedza stosowana usiłuje wynaleźć środki praktyczne dla osiągnięcia pewnych celów.

Aby łatwiej rozróżnić obie te dyscypliny, dla wiedzy czystej zachowamy nazwę Pedologji [1]), a Pedotechniką [2]) nazwiemy wiedzą stosowaną.

PEDOLOGJA zkolei obejmuje całą plejadę nauk: *Psychologja dziecka, Patologja dziecka, Fizjologja dziecka* i t. d., jednem słowem wszystkie gałęzie wiedzy, których dziecko może być bezpośrednim podmiotem.

---

[1]) Możnaby mi zarzucić, że nielogicznie jest zacieśniać termin pedologji „do wiedzy czystej, skoro pedologja oznacza wiedzę o dziecku", a wiedzę o dziecku rozciąga się na cały zakres tej dyscypliny. Ale na cóż byłyby potrzebne tłumaczenia greckie wyrazów języka ojczystego, jeśli nie dla nadania odcieni i zbogacenia nomenklatury, gdy w naszym języku brak ściślejszego określenia. Biblja jest tłumaczeniem wyrazu „książka", a mimo to zachowała znaczenie specjalne, które okazało się praktyczne w użyciu. „Litografja" jest tylko szczególnym sposobem pisania na kamieniu i t. d.

[2]) Termin ten został utworzony przez Dr. Decroly wówczas, gdy zakładano w 1906 r. Towarzystwo Pedotechniczne. Persigout zaproponował go ze swojej strony w Ed. mod. 1907, str. 243.

PEDOTECHNIKA rozgałęzia się na tyle specjalności, ile może być celów, na usługi których stoją wiadomości o dziecku. Otóż cele te mogą być wielorakie: chcemy poznać dziecko, aby móc je leczyć, gdy jest chore; ten zakres pedotechniki nazywa się Pedjatrją. Chcemy znać dziecko, aby, gdy popełni przestępstwo, sądzić je, lub odrodzić moralnie: to jest Pedotechnika sądowa. Chcemy jeszcze znać je poto, by je kształcić — będzie to Pedagogika naukowa.

Myślę, że właściwie są to jedyne trzy konary, które wyrosły na pniu pedotechniki, a nadto pod wieloma względami pedotechnika sądowa, ściśle rzeczy biorąc, nie jest niczem innem, jak odgałęzieniem pedagogiki naukowej. Możnaby jednak wymyślić wiele innych jeszcze, np. ludożercy mogliby stosować wiedzę o dziecku, a zapewne i stosują ją, do sztuki kulinarnej; przemysłowcy mogliby żądać odpowiedzi od fizjologji dziecięcej, czy ekonomiczniej jest używać do pewnej pracy ręcznej dzieci, niż dorosłych, (byłaby to „Pedotechnika przemysłowa, ekonomiczna"...) Ale liczba odgałęzień pedotechniki nic nas nie obchodzi, ponieważ mamy się tu wyłącznie zająć jednem z nich — pedotechniką wychowania, to jest pedagogiką naukową.

PEDAGOGIKA NAUKOWA jest to znajomość lub poszukiwanie warunków sprzyjających rozwojowi dziecka, oraz środków służących do wychowania go i wykształcenia dla pewnych określonych celów. Obejmuje ona tedy *Psychopedagogikę*, Higjenę Szkolną, a jeśli chodzi o kształcenie dzieci anormalnych, *Pedagogikę leczniczą i Ortofrenję*. Należy też na liście tej zamieścić Pedagogikę eksperymentalną, która nietyle stanowi poddział autonomiczny Pedagogiki naukowej, ile szczególną metodę rozwiązywania jej zagadnień. Metoda ta, jak wskazuje jej nazwa, polega na sprawdzaniu eksperymentalnem. Ponieważ taka kontrola jest nieodzowną i do

niej zwracać się należy, jako do ostatniej instancji dla oceny wszelkich metod wychowawczych, przeto „pedagogikę eksperymentalną" uznaćby można jako synonim „Pedagogiki naukowej", (tak też traktowałem ją w pierwszych wydaniach niniejszej pracy). Termin „pedagogika eksperymentalna" nabrał jednak specjalnego znaczenia i poniżej podamy jego charakterystykę.

II. Pedagogika naukowa i pedagogika ogólna.

Podana wyżej definicja pedagogiki naukowej określa, czem różni się ona od pedagogiki wogóle, której zresztą stanowi tylko cząstkę. Pedagogika naukowa przeprowadza badania dla pewnego celu, ale *cel ten jest jej dany*, to znaczy, że przyjmuje go ona takim, jakim jest, bez dyskusji, bez wdawania się w ocenę jego *wartości*. „Jeśli mamy dany cel, jak możemy go osiągnąć?" — „Jeśli przyjmiemy, że dane dziecko ma być wychowane na uczciwego człowieka lub przeciwnie na złodzieja kieszonkowego — co należy zrobić w tym celu?" oto jakie są zagadnienia nasuwające się pedagogice naukowej. Nie do niej należy natomiast orzekanie, czy *trzeba*, aby to dziecko skierowało się na tę czy na inną drogę.

Rozstrząsanie celów wchodzi w zakres innej części pedagogiki, *Pedagogiki dogmatycznej* (lub *teleologicznej*), która zwraca się do moralności, filozofji, estetyki, religji, socjologji, polityki w celu wyznaczenia ideału mniej lub więcej oddalonego, mniej lub więcej bliskiego, ku któremu należy kierować działalność pedagogiczną.

Słyszy się czasem zdania, że nauka może nakreślić nam taki ideał. Jest to mniemanie błędne i należy zdać sobie z tego sprawę. Wiedza wyjaśnia przebieg zjawisk, ale nigdy nie orzeka, że zjawiska *powinny* przybrać taki, a nie inny kieru-

nek. Chemja poucza nas o sile wybuchowej dynamitu, ale nie mówi nam, jaki użytek mamy robić z tych własności wybuchowych, czy mamy zastosować je w kopalni, czy dla wysadzenia w powietrze jakiegoś tyrana. Fizjologja mówi nam, jakie są skutki morfiny, ale nie poucza nas, czy mamy posługiwać się nimi dla przyniesienia ulgi, czy też dla zabijania chorych. Ona powie nam tylko: „*Jeśli* chcecie zabić — musicie podnieść dawkę do takiej ilości". Oto wszystko; podaje receptę i nie troszczy się wcale o to, jaki użytek z niej zrobimy.

Wiedza, będąc ślepą co do celów, które sobie zakreślamy, tak jak cierpiący na daltonizm jest ślepy na kolor czerwony, nie może nas pouczyć o tem, co mamy zrobić z dziecka, do jakiego losu je gotować. Czy ma być ateuszem, czy bigotem, patrjotą, czy kosmopolitą, kowalem, rejentem, czy marynarzem? Wiedza na takie pytania nigdy nam nie odpowie; może tylko wskazać, że dane dziecko jest lepiej usposobione do takiego niż innego zawodu — może naprzykład przepowiedzieć, że dziecko bardzo zwinne i zręczne będzie dobrym złodziejem kieszonkowym, ale nie powie nigdy, czy należy rozwijać jego uzdolnienia, czy też im przeciwdziałać. Nie orzeka nawet wogóle, czy powinno się dziecko do jakiegoś zawodu kierować i nie przyjmuje do wiadomości ważnego zagadnienia „praw dziecka", czy dziecko należy do samego siebie, czy do rodziców [1]).

---

[1]) Ob. fragment sprawozdania z posiedzenia parlamentu francuskiego z dn. 17 marca 1903 r.

P. Reille. — To należy wyłącznie do rodziców.

P. F. Buisson. — Dziecko nie należy do rodziców (Żywe protesty na prawicy i w centrum).

P. Lasie. — A do kogóż należy?

P. F. Buisson. — Do kogo należy dziecko? Do siebie samego. Jest osobą ludzką. Gdybym mówił językiem tych, którzy mi przery-

Nawet wówczas, gdy chodzi o wychowanie czysto fizyczne, o higjenę, widzimy, że wyroki wiedzy zostają podporządkowane aspiracjom filozoficznym tych, którzy się temu zagadnieniu poświęcą [1]). Przytoczę uderzający przykład:— Czy powinniśmy, czy nie powinniśmy żywić się mięsem? Pytanie, zdawałoby się, nawskroś naukowe. A jednak, zwróćcie się do lekarzy, a zobaczycie, że względy moralne nie są obce ich wskazaniom. Dr. Fleury, naprzykład, potępia djetę roślinną, jako odbierającą tężyznę tak duszy jak ciału, skłaniającą do zawodów nieruchliwych, tłumiącą ducha przedsiębiorczości i podbojów. Przeciwnie twierdzi jego kolega, profesor Armand Gautier, według niego powinniśmy się opowiedzieć za wegetarjanizmem, „ponieważ przyczynia się do wytworzenia z nas istot pokojowych, a nie napastliwych i gwałtownych". Wszak to nie chemja, ani fizjologja zalecają nam, abyśmy byli lub nie byli ludem oddającym się zajęciom nieruchliwym lub podbojom, lub czemukolwiek innemu. Biologja, wiedza o życiu, stwierdza, jakie są najodpowiedniejsze warunki dla życia, ale nie każe nam żyć; uczy nas o warunkach zachowania gatunku, ale nie przepisuje nam, czy mam pozostawać w bezżeństwie, czy też mieć dużo dzieci.

Pedagogika ogólna różni się więc od pedagogiki naukowej tem, że obejmuje również studja nad celami wychowania. W skład jej wchodzi nadto jeszcze kilka innych dyscyplin: *dzieje doktryn pedagogicznych;* studja nad *organizacją szkolnictwa* ze stanowiska materjalnego lub administracyjnego;

---

wają, powiedziałbym, że jest stworzeniem boskiem, nie należącem do żadnego stworzenia.

W sprawie praw dziecka ob. Daubresse, *L'émancipation de l'enfant,* Revue Bleue, 21 marzec 1903 i Tauro *Fondamento e limiti del diritto di educare,* Coenobium, kwiecień 1910.

[1]) De Fleury, *Le corps et l'âme de l'enfant,* Paris, 1900, str. 47. — A. Gautier. *L'alimentation et les régimes,* Paris, 1904, str. 297.

wreszcie i przedewszystkiem — *sztuka wychowania*, wyszkolenie techniczne w zawodzie. Aby być dobrym pedagogiem, nie wystarcza bowiem znać cele i środki wychowawcze, trzeba nadto ćwiczyć się osobiście w sztuce ich stosowania, tak jak skrzypek ćwiczy się w wykonywaniu ruchów, których go teorja nauczyła. W pracy niniejszej nie będziemy się zajmowali wszystkiemi temi dyscyplinami.

W ostatnich latach dyskutowano wiele nad tem, czy pedagogika jest „autonomiczną" wiedzą czy też stosuje tylko inne dyscypliny. Zamieszanie pojęć pochodzi częściowo stąd, że wyraz „wiedza" używany jest w różnych znaczeniach. Widzieliśmy, że pedagogika nie jest wiedzą w tym sensie, jak botanika lub chemja, ponieważ zakłada sobie pewne cele: jest to wiedza stosowana, oparta na znajomści dziecka.

Pewni autorowie twierdzą, że pedologja nie jest naturalną podstawą pedagogiki i że dyscyplina ta powinna być oparta na innych gałęziach wiedzy: na filozofji według Natorpa, na *estetyce* według Webera. Niezupełnie zdaję sobie sprawę, co znaczą te postulaty. Zgadzam się, że filozofja może wyświetlić *cele* wychowawcze. Ale jakże miałaby dostarczyć środków konkretnych do ich osiągnięcia?

Niektórzy chcieliby również *logikę* ustanowić jako fundament pedagogiki, (np. Ziller) pod pozorem, że wychowawca ma nauczyć wychowanka myśleć poprawnie [1]). Ale w takim razie należałoby przyjąć za podstawę pedagogiki grama-

---

[1]) Ob. Natorp, *Allgemeine Pädagogik*, 1905; Ziller, *Allgemeine Pädagogik;* Weber, *Aesthetik als Pädagogische Grundwissenschaft*, Leipzig 1907. Czytelnicy, których interesują te bizantyjskie spory, mogą przejrzeć między innemi: Neumann *Die gegenwärtige Lage der Pädagogik*, Z. Päd. Ps., 1911; Andrae. *Die Selbstständigkeit der Pädagogik*, ibid; Calo, *Psicologia Pedagogica*, Psiche, kwiecień 1914; Schmidkunz, *Psychologisches und Pädagogisches zur Werttheorie*, Ar. f. g. Ps., XXXIII, 1915; i t. d.

tykę i wszystkie inne dyscypliny, ponieważ wychowawca winien nauczyć wychowanka wyrażać się prawidłowo i t. d. Pozatem nauczanie poprawnego myślenia jest to zagadnienie przedewszystkiem psychologiczne, szczególniej, gdy dotyczy dziecka, którego sposób myślenia może być inny niż u dorosłych. Pedagog musi zawsze brać w pierwszym rzędzie pod uwagę umysł dziecka, jego sposób ujmowania i pojmowania zjawisk, wreszcie, czyż logika nie jest dyscypliną bardziej sztuczną i werbalną niż przypuszczano przez czas długi? Warto przejrzeć na ten temat pracę Schillera głęboką, a nie pozbawioną ostrza dowcipu [1]).

III. Psychopedologja i psychopedagogika.

Powróćmy teraz do psychologji dziecka i rozpatrzmy ją w dwóch jej postaciach: 1-o Czysta psychologja dziecka (Psychopedologja); zadanie jej polega na *wyjaśnianiu* przebiegu i czynności psychicznych dziecka, to jest na wyznaczeniu praw możliwie najogólniejszych; — 2-o Psychologja dziecka *stosowana do pedagogiki.* (Psychopedagogika). Zagadnienia psychopedagogiki, o charakterze nawskroś praktycznym, rozpadają się na dwie klasy, zależnie od tego, czy celem jest ocena pewnego danego stanu psychicznego *(psychodiagnostyka)*, czy osiągnięcie określonego wyniku *(Psychotechnika)*.

Przykład wyjaśni nam różnicę między temi trzema zagadnieniami. Weźmy *zmęczenie umysłowe.* Psychologja czysta zada sobie pytanie, co to jest zmęczenie, co stanowi jego istotę, w jakich warunkach fizjologicznych występuje, jakim ulega zmianom zależnie od wieku, płci, rodzaju i długości pracy i jakie prawa jednoczą wszystkie przejawy zmęczenia. Psychodiagnosta poszukiwać będzie tylko praktycznych sposobów dla

[1]) F. C. Schiller; *Formallogic*, London, 1912 (W. Ar. de Ps. XIII, str. 185. znajduje się rozbiór tej pracy pióra Flournoy).

NAUKA O DZIECKU

- ***Czysta:*** Pedologja
  - *Psychologja dziecka albo Psychopedologja.*
  - *Fizjologja dziecka.*
  - *Patologja dziecka.*
  - *Kryminologja wieku dziecięcego.*
- ***Stosowana:*** Pedotechnika
  - wychowawcza: *Pedagogika naukowa.*
    - Psychopedagogika i Pedagogika doświadczalna.
    - Higjena szkolna.
    - Pedagogika lecznicza i Ortofrenja.
  - sądowa.
  - lecznicza (*Pedjatrja*).

PEDAGOGIKA

- ***dogmatyczna*** lub ***teleologiczna:*** cel, ideał.
- ***naukowa:*** środki.
- ***estetyczna:*** sztuka wychowania, wyszkolenie praktyczne.
- ***administracyjna:*** organizacja szkolna i t. d.
- ***historyczna:*** dzieje wychowania.

oceny, rozpoznania zmęczenia i jego stopnia w określonym wypadku.

Psychotechnika postawi sobie zagadnienia tego rodzaju: Jak walczyć ze zmęczeniem? Jak prowadzić daną pracę, aby wywołała minimum zmęczenia? W jakiem miejscu należy przerwać pracę, aby odpoczynek był jaknajkorzystniejszy? Jak długą ma być przerwa, aby usunęła zmęczenie nagromadzone w ciągu 45 minut pracy i t. p.

Jeśli zamiast zmęczenia będziemy rozpatrywali *pamięć*, napotkamy znowu zagadnienia, pod temi trzema postaciami. *Psychologja czysta:* Jakie są prawa rządzące pamięcią, jej czynniki, jej rozwój? *Psychodiagnostyka:* Jak wymierzyć pamięć, zdolność nabywania i zachowywania wspomnień u pewnego osobnika lub w pewnym wypadku? *Psychotechnika:* Jaki jest najlepszy sposób nauczenia się napamięć danego tekstu w określonym przeciągu czasu? Jak kształcić pamięć? i t. d.

Jak widzimy zagadnienia te mają te same trzy oblicza, pod jakiemi występują zagadnienia w medycynie: psychologja czysta może być przyrównana do fizjologji i patologji ogólnej; psychodiagnostyka odpowiada diagnostyce klinicznej, a psychotechnika — terapji.

Psychodiagnostyka może mieć za zadanie ocenę cechy *obecnej* lub też uzdolnienia, warunku *przyszłego*. Możemy bowiem chcieć odpowiedzieć sobie nietylko na pytanie, czy Paweł jest, czy nie jest dziś przemęczony i jaki jest stopień jego uwagi, ale też czy grozi mu przemęczenie, o ile obejmie pewną pracę i czy wykazuje uzdolnienia takie, aby należało go skierować ku naukom ścisłym, sztukom pięknym, do handlu lub przemysłu. Owa diagnoza na odległą metę, którą słusznie nazwaćby można psychoprognostyką, stanowi niechybnie jedno z najważniejszych zagadnień. Ileż to żyć złamanych, rozczarowań, klęsk dałoby się uniknąć, gdyby wybierając zawód dla młodzieży brano pilniej pod uwagę zdolności wrodzone! Jest to coprawda sprawa jeszcze nie dojrzała; wymaga ona przedewszystkiem dokładnego poznania, praw dziedziczności,

oraz nagromadzenia zapomocą ścisłych metod olbrzymiej liczby dokumentów. Obecnie już jednak możemy zacząć gromadzić takie dokumenty. Zagadnienia, które przed każdym z nas stają, są następujące: 1-o. Czem był jako dziecko dany człowiek, którego tak charakter, jak uzdolnienia znamy? 2-o. Co da później w życiu to dziecko, posiadające pewne uzdolnienia, wykazujące takie a nie inne zainteresowania?

Zagadnienia te mogą być rozstrzygnięte jedynie na podstawie wielkiej liczby spostrzeżeń, z których każde obejmować musi długi okres czasu. Starzy nauczyciele, którzy dokładnie pamiętają swoich dawnych uczniów, mogliby dostarczyć pożytecznych informacyj, o ileby potrafili się dowiedzieć, czem stali się ich uczniowie po wyjściu ze szkoły. Młodzi zaś nauczyciele powinni już obecnie zbierać charakterystyki tych z pośród uczniów, o których przypuszczają, że nie znikną im z oczu w dalszem życiu. Porównywując systematycznie oceny wychowańców, którzy przez 7 — 8 lat uczęszczali do tej samej szkoły, możnaby już otrzymać niektóre użyteczne dane.

Binet przedsięwziął we wsi, którą zamieszkiwał, ankietę na temat: „Jaką wartość przedstawia szkoła powszechna jako przygotowanie do życia?" [1])

Wystawił przy pomocy nauczyciela i jego zastępcy około stu młodym gminiakom ocenę ich wydajności w życiu i porównał je z ocenami, które otrzymali w chwili opuszczenia szkoły. Wynik tych badań wypadł jaknajpomyślniej dla szkoły; naogół najlepsi uczniowie dali najtęższe jednostki.

W ostatnich latach zagadnienia psychoprognostyczne nabrały wielkiego znaczenia i popularności. Były one zresztą rozpatrywane pod dwoma kątami widzenia, zupełnie różnemi: jedni, mając na względzie interesy przemysłowe lub ekonomiczne, zadawali sobie pytanie, jak należy dokonywać wyboru najlepszych kandydatów do danego zawodu; — inni znowu

[1]) Binet. Bull. Soc. Enf., luty 1909.

badali, w jaki sposób wyznaczyć zawód najkorzystniejszy dla danego osobnika. Rzućmy pokrótce okiem na te dwa zagadnienia:

1. WYBÓR OSOBNIKA DO ZAWODU. Zagadnienie to powstało pod wpływem prac Taylora. Mają one na względzie cele ekonomiczne — zaoszczędzenie przemysłowcom i administracji publicznej trudu szkolenia jednostek nie nadających się do pewnego zawodu. W tym też duchu podjęte zostały badania Thompson'a nad czasem reakcji u robotników fabrycznych, Münsterberga — nad telefonistkami, Laky'ego nad daktylografkami, i. t. d., wszystkie miały na celu określenie prawdopodobnych uzdolnień jednostki do zawodu, któremu miała się poświęcić. Badania te są ważne przedewszystkiem dla pracodawców, ale również i dla kandydatów, w ten sposób bowiem są eliminowani z zawodów, w których groziłoby im niepowodzenie. *Vocation Bureau* (Biuro Zawodowe), zorganizowane zostało w Bostonie w 1909 r. w celu udzielania zainteresowanym wskazówek co do wyboru zawodu [1]).

2. WYBÓR ZAWODU DLA OSOBNIKA. Ograniczę się na przytoczeniu kilku ciekawych prac Steckel'a, Maday'a i Adlera, rozważających pewne cechy psychiczne dzieci, które uspasabiają je do określonych zawodów. Zawód byłby obierany bądź w celu zaspokojenia tendencyj podświadomych, bądź dla uchronienia osobnika przed jego skłonnościa-

---

[1]) Münsterberg. *Psychologie und Wirtschajtsleben,* Leipzig, 1912. Lahy, *Les conditions Psychophysiologiques de l'aptitude au travail dactylographique.* Journal de Physiol. et de path. gen., lip. 1913; — Parsons, *Choosing a vocation,* Boston, 1909; — Bloomfields, *Vocational guidance of youth,* 1913. Edm. Degallier, *Horlogerie et Psychologie.* Ar. de Ps. XIV, 1914.

mi wrodzonemi, jeśli odczuwa je jako szkodliwe (i tak osobnik o skłonnościach zbrodniczych zostanie sędzią, aby skuteczniej z niemi walczyć). Według Adlera wybór pewnych zawodów bywa czasem również stosowany jako środek do przezwyciężenia w sobie jakiegoś braku: i tak Demostenes — *jąkała* staje się *mówcą* i t. d. [1]).

Niektóre zagadnienia psychotechniczne nabierają szczególnej wagi dla praktyki pedagogicznej: mianowicie te, które dotyczą metod nauczania i które zgrupowano pod nazwą *Dydaktyki.* Spotkamy się z niemi dalej.

Inne zagadnienie blisko dydaktyki stojące to osoba nauczyciela. Jaką postawę powinien przyjąć nauczyciel w obliczu pewnej grupy dzieci i jaki powinien być jego charakter? *Psychologja nauczyciela* „Pedeutologja", jak ją nazywa pewien autor włoski [2]), należy bez wątpienia do zakresu psychotechniki.

Wspomnijmy jako przynależne tu zagadnienie — *Eugenikę.* Dyscyplina ta, której przedmiot stanowią studja nad czynnikami społecznemi doskonalącemi lub naodwrót — niszczącemi przymioty wrodzone rasy, zarówno fizyczne jak psychiczne [3]), jest oczywiście wiedzą stosowaną, stara się bowiem znaleźć praktyczne środki dla zapewnienia przyszłym pokoleniom maximum zdrowia. Część eugeniki, zajmująca się tylko udoskonaleniem cech psychicznych, mogłaby być nazwana *psychoeugeniką.*

---

[1]) Steckel. *Berufswahl und Kriminalität,* Ar. f. Kriminalantrop., Bd. 41, 1911; — v. Maday, *Psychologie der Berufswahl,* Monatsh. f. Pädag. und Schulpolitik, grudz. 1912; — Adler, *Heilen und Bilden,* München, 1914, str. 321, 336.

[2]) Eusebietti, *Pedagogia generale.* Pinerolo, 1914.

[3]) Galton (wg. Pearsona) *The scope and importance to the State of the Science of national Eugenics,* London, 1909.

IV. Droga racjonalistyczna i empiryczna.

Psychopedagogika rozporządza dwoma drogami dla rozwiązania nasuwających się jej zagadnień: drogą racjonalistyczną (dedukcji teoretycznej) i drogą empiryczną (prób).

Gdy tylko to możliwe, psychopedagogika wybiera drogę racjonalistyczną, to znaczy, zwraca się do wiedzy czystej po informacje, z praw psychofizjologicznych życia umysłowego *dedukuje* dane, pozwalające jej oddziaływać na funkcje psychiczne dziecka lub ocenić ich gatunek czy też natężenie. W ten sposób prawa ogólne rozwoju umysłowego nakreślą wytyczne, jakich należy się trzymać w wychowaniu i nauczaniu; poznanie np. przebiegu rozwoju pojęcia liczby u rasy czy u dziecka może nasunąć użyteczne pomysły dla nauczania początków arytmetyki; tak samo z praw dotyczących zapamiętywania lub zapominania wysnuć można faktyczne dane o tem, jak należy dziecku podawać to, czego ma się nauczyć napamięć; z praw rządzących samobójstwami młodzieży wyprowadzić można sposoby zapobiegania im i t. d. Wreszcie jako przykład zaczerpnięty z psychodiagnostyki: znajomość normalnego rozwoju pewnej funkcji pozwoli do pewnego stopnia postawić diagnozę co do zapóźnienia dziecka, u którego funkcja ta się nie objawia i t. d.

Ale psychologja czysta jest zamało jeszcze rozwinięta, aby mogła dostarczyć ścisłych odpowiedzi na tysiące pytań, nasuwających się pedagogowi. Z drugiej strony rzeczywistość jest tak złożona, krzyżuje się w niej tyle czynników, że często w praktyce trudno będzie wyosobnić działanie danego przebiegu, choćbyśmy znali doskonale rządzące nim prawa. To też psychologja stosowana będzie wciąż musiała własnym rozpędem wysuwać się na czoło. Posługiwać się wówczas bę-

dzie empiryzmem, zdać się będzie musiała na próby i w braku praw ogólnych poszukiwać będzie *znamion, recept.* I tak nie mogąc nic wywnioskować z praw, dotyczących mechanizmu zmęczenia, o praktycznych sposobach rozpoznania tego stanu i ocenienia jego stopnia, starać się będzie znaleźć doświadczalnie [1]) znamiona zmęczenia oraz dogodne i pewne metody ich oznaczania. Tak samo nie mogąc zaczerpnąć z praw, dotyczących pamięci, niedostatecznie jeszcze ustalonych, żadnej niezawodnej wskazówki co do najlepszego sposobu nauczania ortografji, psychopedagogika empirycznie próbować będzie, która z metod używanych (sylabizowanie, przepisywanie i t. d.) daje najlepsze wyniki.

Tak samo rzecz się ma z medycyną. Klinika prawie zawsze wyprzedza teorje fizjo-patologiczne; stosuje wiele lekarstw dlatego, że doświadczenie wykazało ich skuteczność, pomimo iż sposób ich oddziaływania jest zupełnie nieznany: na czem np. polega działanie salicylanu sodowego w reumatyzmie? Nie wiadomo; wiele teoryj probuje zdać z tego sprawę, ale żadna dotąd nie została ostatecznie przyjęta. Cechy rozpoznawcze, zarówno jak środki lecznicze są równie często empiryczne a nie racjonalistyczne: „biały język" jest doskonałym środkiem rozpoznania zaburzeń żołądkowych; dlaczego jednak powodują one powstanie białego osadu na języku? Nikt tego nie wie.

Psychopedagogika narówni z medycyną będzie miała

---

[1]) Termin „prób", którego używam, nie wyłącza oczywiście wcale ścisłości badań. Będą one zawsze oparte na obserwacji i eksperymencie. Próba znaczy tylko, że zagadnienie polega nie na określaniu natury danych zjawisk, ale na wyszukiwaniu zjawiska najodpowiedniejszego do celu, który sobie wyznaczamy. I tak np. dopóty badać będziemy różne procesy sensoryczne i motoryczne, dopóki nie znajdziemy takiego, którego przemiany towarzyszyłyby mniejwięcej równolegle zmęczeniu — i pozwoliłyby nam ocenić jego stopień.

częściej charakter empiryczny niż racjonalistyczny. Nie przyniesie to jednak ujmy jej wartości praktycznej. Formuły empiryczne, o ile mają za podstawę zdrowe doświadczenie, są równie niezawodne, jak prawo oparte na dedukcji; różnią się od nich tem tylko, że nie są tak powszechne oraz swą praktycznie różną rolą, do jakiej je przeznaczamy: wartość ich jest bezpośrednia a nie wyjaśniająca. Nie trzeba też zapominać, że prawa ogólne dają się wyprowadzić z nagromadzonych formuł empirycznych. Wiedza stosowana zkolei służy zatem wiedzy czystej: jedna współdziała z drugą. Między psychologją dziecka i psychopedagogiką istnieje tedy ciągła wymiana usług.

V. Pedagogika eksperymentalna.

Często uchodzi ona za równoważnik Pedagogiki naukowej; częściej jednak nadaje się jej węższe znaczenie, które dobrze byłoby jej zachować. Badanie należy do zakresu pedagogiki eksperymentalnej, gdy główny nacisk zwraca się na stronę *objektywną* zagadnienia, kiedy nie uwzględnia się zupełnie warunków psychologicznych. Gdy Psychopedagogika bada głównie życie duchowe ucznia i stara się oznaczyć *terminami psychologicznemi* stan jego rozwoju, lub wpływ, który wywiera nań dana metoda wychowawcza, Pedagogika eksperymentalna rozważa tylko *metodę pedagogiczną* i formułuje swoje wyniki w *terminach pedagogicznych.*

Oto dwa współzawodniczące ze sobą podręczniki geografji — który z nich ma być przyjęty? Wychodząc z założeń psychologji dziecka, możnaby rozważyć, który z nich bardziej odpowiada jego zainteresowaniom i t. d. Byłoby to studjum psychopedagogiczne. Ale prościej określić można wartość obu podręczników zapomocą nawskroś empirycznej metody. Wybieramy dwie klasy równoległe. Dla każdej z nich

Czysta: *Psychopedologja*	Stosowana do wychowania: *Psychopedagogika*		
Rozważa prawa procesów umysłowych:	Ustalone metody		
1° Same w sobie: Psychologja ***strukturalna.***		*Psychodiagnostyka* (*i psychoprognostyka*)	
2° W stosunku do podmiotu: Psychologja ***funkcjonalna.***	*Racjonalistycznie* (za pośrednictwem dedukcji teoretycznej).		
3° W związku z rozwojem: Psychologja ***genetyczna.***			Oddziaływanie na rasę: *Psychoeugenika.*
4° W odmianach indywidualnych: Psychologja ***osobnicza.***			Oddziaływanie na dziecko: *Wychowanie i kształcenie* (*dydaktyka*).
5° W odniesieniu do zmian wywołanych przez wpływy społeczne: Psychologja ***zbiorowa.***	*Empirycznie* (zapomocą prób).	*Psychotechnika*	W związku z uzdolnieniami nauczyciela: *Psychologja nauczyciela.*
6° W objawach zaburzeń: Psychologja ***patologiczna.***			

przepisany zostaje jeden z obu podręczników. Pod koniec roku przez porównanie wyników nauki w obu klasach można się będzie przekonać, który z podręczników jest lepszy. Będzie to badanie z zakresu pedagogiki eksperymentalnej.

Pedagogika eksperymentalna probuje rozwiązać bądź zagadnienia djagnostyczne (pomiary stopnia wykształcenia [1]), zagadnienie ocen szkolnych [2]), bądź zagadnienia psychotechniczne (np. doświadczenia d'Anfroy'a, przeprowadzone w dwóch klasach równoległych, nad zagadnieniem, jaki wpływ wywiera na ćwiczenia piśmienne uczenie się napamięć wybranych tekstów [3]).

Często trudno jest wyznaczyć granicę między Psychopedagogiką a Pedagogiką eksperymentalną. Naprzykład gdzie należy zaliczyć testy Binet - Simon'a? Nie ma to zresztą żadnego znaczenia praktycznego.

DYDAKTYKA EKSPERYMENTALNA jest tą częścią pedagogiki eksperymentalnej, która zajmuje się empiryczną kontrolą metod nauczania i metod pracy.

§ 2. Struktura (czyli technika) i Funkcja.

Wobec zjawiska psychicznego psycholog może zadać sobie dwie kategorje pytań: 1-o. *Jaki jest charakter tego zjawiska? czy jest proste, czy złożone? pierwotne, czy pochodne? jaki jest jego przebieg? jego źródła? mechanizm wewnętrzny?* jednem słowem — *jaką jest jego struktura?* Lub też: *Jaka przyczyna wywołała to zjawisko? Czy jest użyteczne? W ja-*

[1]) Binet et Vaney, Bul. Soc. Enf. grudz. 1910.

[2]) Claparède. *Les notes scolaires ont-elles une valeur pédotechnique?* R. de Pédol. I. 1913; Bovet, *Les Notations Scolaires*, Int. des Educ., mai (obejmuje i bibljografję).

[3]) Anfroy, Bul. Soc. Enf. grudz. 1909, str. 33.

kim względzie? Jaką rolę gra w ekonomji umysłowej? w postępowaniu osobnika? Jednem słowem: *jaką jest jego funkcja?*

Niekiedy przeciwstawiano oba te stanowiska. Niektórzy autorowie twierdzą, że jedynie psychologja *strukturalna* jest uprawniona i nie uznają psychologji *funkcjonalnej*. Taki pogląd jest nie do przyjęcia. Oba te stanowiska nietylko nie wyłączają się wzajemnie, ale winny być uzgodnione, gdyż się uzupełniają. Są wszakże wykładnikiem różnych zagadnień.

Psychologja strukturalna ma charakter analityczny; skierowuje uwagę na składniki przebiegów umysłowych, a gdy chodzi o czynności umysłowe, na *technikę* owych czynności. Chce dociec *jak* odbywa się zjawisko, poznać jego *mechanizm* wewnętrzny.

Psychologja funkcjonalna natomiast rozpatruje *syntezę* tych mechanizmów elementarnych ze stanowiska przystosowania osobnika; zadaje sobie pytanie, dlaczego ten cały mechanizm pracuje zależnie od potrzeby chwili, w pewnym określonym kierunku, a nie w żadnym innym i usiłuje wykryć sprężyny poruszające ten mechanizm; stawia pytanie *dlaczego?*

Stanowisko psychologji strukturalnej jest *mechanistyczne, opisowe, statyczne*, psychologji funkcjonalnej zaś — *biologiczne, dynamiczne*. Ta ma na względzie *cele*, tamta natomiast — *środki*.

Każda działalność umysłowa narzuca oba te stanowiska. Weźmy naprzykład wykonanie dzieła sztuki. Psychologja funkcjonalna zada sobie pytanie, dlaczego dany człowiek odczuwa potrzebę odtwarzania przyrody, co oznacza ta szczególna twórczość, jaki jest jej pożytek dla pełnego rozwoju jego życia, jaka jest rola i funkcja sztuki? Psychologja strukturalna, przeciwnie, starać się będzie z jednej strony zanalizować, co zachodzi w świadomości osobnika w chwili, gdy doznaje rozkoszy artystycznych; z drugiej strony rozważać

będzie, w jaki sposób owe potrzeby artystyczne są zaspakajane; jaką techniką posługuje się dany osobnik dla urzeczywistnienia swoich dążeń; w wypadku, który rozpatrujemy, technika ta może być bardzo różnorodną; odtwarzanie przyrody może się odbywać zapomocą rysunku, malarstwa, rzeźby i t. d. Można badać mechanizmy psychiczne działające w każdej z tych metod i t. d.

Oto jeszcze kilka przykładów w celu wyjaśnienia tych różnic w zagadnieniach:

Postrzeżenie drzewa. Na czem polega ten proces psychiczny? Wyjaśni nam to psychologja strukturalna. Poddając to postrzeżenie drobiazgowej analizie. zauważymy, że wszystkie szczegóły drzewa, które podziałały na siatkówkę podmiotu nie odnajdują się w postrzeżeniu; natomiast pewna liczba przedstawień, wspomnień, uczuć obcych wrażeniu fizycznemu została wcielona do tego postrzeżenia tak, że można je określić jako: „wrażenie zmysłowe, któremu towarzyszy hufiec przedstawień". Dlaczego jednak tylko pewne wrażenia zewnętrzne zostały uchwycone przez świadomość podmiotu i jakie to czynniki zmusiły pewne wyobrażenia do wcielenia się w te wrażenia zmysłowe? Jakie to ma znaczenie? Na te pytania odpowie psychologja funkcjonalna; wykaże ona, że to dyspozycje i potrzeby aktualne podmiotu dokonały wyboru między wrażeniami i wyobrażeniami składającemi się na jego postrzeżenie drzewa, i że selekcja ta odbyła się w kierunku jego pożytku chwilowego (i tak postrzeżenie drzewa będzie różne, zależnie od tego, czy spoglądamy na nie okiem malarza, botanika czy drwala).

Inny przykład: *pamięć.* Psychologja strukturalna opisze różne rodzaje wyobrażeń, składających się na wspomnienie (wyobrażenia wzrokowe, słuchowe i t. d.); zwróci uwagę na technikę zapamiętywania. — Psychologja funkcjonalna zada sobie przedewszystkiem pytanie, dlaczego pewne fakty utrwalają się w pamięci, inne zaś do niej nie przenikają (jeśli przyjmiemy, że warunki strukturalne są te same); dlaczego wspomnienia wypływają na powierzchnię świadomości —a niekiedy nie wypływają w chwili, gdy są nam potrzebne. Gdy psychologja strukturalna rozpatruje zapominanie tylko jako zjawisko *bierne,*

jako zacierające się powoli *odbicie*, psychologja funkcjonalna rozpatrywać będzie również zapominanie *czynne* (naprzykład amnezję histeryczną), która ma zadanie uchronić świadomość od wspomnień przykrych, mogących ją zakłócić.

A oto jeszcze jeden przykład: *uwaga*. Psychologja strukturalna będzie analizowała, czem dla świadomości jest stan uwagi; opisze zjawiska mimiczne, które mu towarzyszą, oraz zmiany treści umysłowej, które powoduje. Psychologja funkcjonalna badać będzie uwagę w związku z ekonomją ogólną osobnika, to znaczy, dlaczego i w jakich okolicznościach osobnik skupia uwagę; jakie bodźce wywołują ten stan.

Rozróżnienie dokładne obu tych kategoryj zagadnień, funkcji i struktury, jest bardzo ważne dla psychologji dziecka. Dla tej samej funkcji bowiem struktura, technika [1]) może ulegać zmianom zależnie od wieku i osobnika. Tak np. wyrażanie myśli jest funkcją, ale funkcja ta zależnie od wieku wypełniana będzie za pośrednictwem bardzo różnej techniki: od krzyku niemowlęcia, aż do złożonej mowy dorosłego, technika wyrażania myśli przechodzi przez szereg etapów, które należy poznać.

Które z zagadnień, strukturalne czy funkcjonalne, jest ważniejszem dla wychowawcy?

Odpowiedź na to pytanie będzie różna, zależnie od poszczególnych wypadków. Naogół zagadnienie funkcjonalne ma

---

[1]) Jakkolwiek oba terminy struktura i technika nie mają tego samego znaczenia z naszego stanowiska, możemy je uważać za równoznaczne. Zagadnienia struktury da się sprowadzić do techniki: przy wszystkich warunkach jednakowych zmiana w technice ma swoje źródło w różnicy struktury. I tak różnica w *technice* chwytania pokarmów przez kurę i wiewiórkę spowodowana jest różnicą w *strukturze* anatomicznej obu tych zwierząt; różnica w *technice* wyrażania u dziecka i dorosłego jest wynikiem różnic w strukturze psychofizjologicznej i t. d. Natomiast zagadnienie struktury niekoniecznie nasuwać musi sprawę techniki; wyrastać ona może samodzielnie (np. struktura pojęcia czasu i przestrzeni, struktura wzruszeń i t. d.).

doniosłość pierwszorzędną. Trzeba zająć stanowisko funkcjonalne z chwilą, gdy, porzucając teorję czystą, chcemy zdobyć te wiadomości, które pozwolą nam oddziaływać na istoty ludzkie; istoty te bowiem są całostkami i każda ich czynność jest uzależniona od zespołu potrzeb i zainteresowań, stanowiących w określonym momencie ich osobowość. Nie można tedy uchwycić znaczenia przebiegów psychofizjologicznych, których są one siedliskiem, inaczej, jak tylko przez rozpatrywanie zespołu organicznego, którego te procesy stanowią część integralną, to znaczy, iż musimy rozpatrywać je pod kątem widzenia funkcjonalnym. Gdy chodzi o dziecko, należy sobie zdać sprawę z roli, jaką te przebiegi mają dla własnego jego życia, dla jego rozwoju. Ważne jest również ukazać dziecku to, czego je chcemy nauczyć w taki sposób, aby ta nowa czynność, czy nowa wiadomość miały dla niego pewne znaczenie, aby wiązały się w jego świadomości z jakimś upragnionym celem.

W praktyce pedagog powinien sobie stawiać takie oto pytania: Dziecko lubi się bawić, czem jest zabawa, jaką funkcję wypełnia w jego życiu? Tamto dziecko jest okrutne lub nieśmiałe, czy też podlega strachom nocnym; okrucieństwo, nieśmiałość, lęk mają może jakieś swoje ukryte znaczenie; grają może jakąś rolę w jego ekonomji duchowej? Jakich metod mam używać przy nauczaniu arytmetyki lub historji tak, aby przedmioty te miały dla dziecka wartość i, zasymilowane całkowicie, spotęgowały jego środki działania, myśl, opanowanie świata zewnętrznego, jednem słowem, aby nie pozostały dla niego martwym balastem, lecz spełnić mogły pewną funkcję? Jak zbudzić w uczniu *pragnienie poznania?* Jak rozpalić jego zainteresowanie? Wszystkie te zagadnienia należą do dziedziny funkcjonalnych, jakkolwiek niektóre odnoszą się do psychopedagogiki, inne do psychotechniki.

W pewnych wypadkach jednak występuje wyłącznie

zagadnienie strukturalne: sprawa, czy należy rozwijać w dziecku dwuręczność (ćwicząc jednakowo obie ręce), czy poprzestać na usprawnieniu tylko jednej ręki jest zagadnieniem technicznem. Nie o to bowiem chodzi, aby określić, jakie bodźce skłaniają dziecko do posługiwania się rękami, ale o to tylko, czy ręce jego staną mu się pożyteczniejszem *narzędziem*, jeśli wyćwiczy obie, lub też tylko jedną — oraz, czy dwuręczność nie pociągnie za sobą takich zmian w budowie mózgu, które z innych względów mogłyby być niepożądane (istnieje pogląd, że dwuręczność ma pewien wpływ na wady wymowy, mianowicie: jąkanie).

Łatwo też odgadnąć, że wada techniczna może być powodem zaburzeń funkcyjnych. Jeśli dostarczymy robotnikowi złych narzędzi, zniechęci się do pracy. Tak samo, zaniedbując zagadnienia techniczne, można stłumić naturalny popęd dziecka do działania. Obserwowałem chłopca trzynastoletniego, który niegdyś bardzo lubił rysować; znienawidził rysunki, odkąd zaczął uczyć się ich w szkole. Co było tego powodem? Niedomaganie techniczne. Jest mańkutem. Od dzieciństwa rysował zawsze ręką lewą. W szkole musi się posługiwać prawą i nie może w ten sposób osięgnąć dobrych wyników, rysunki, które robi, nie zadawalniają go i przysparzają mu tylko złych stopni. Znajduje się w okresie pośrednim, w którym lewa ręka, z konieczności zaniedbana, straciła swoją zręczność, a prawa jej jeszcze nie nabyła. Wynik: praca ręczna zgóry go zniechęca, a jego życie umysłowe zamyka się przed wszystkiem, co tylko wymaga czynu konkretnego.

Rozróżnienie zagadnień funkcjonalnych od strukturalnych sięga aż do dydaktyki. Wszelka gałęź wiedzy może być rozważana z obu stanowisk: struktury i funkcji, a funkcja ta może stanowić istotną przynależność przedmiotu lub być *pośrednią*, zależnie od tego, czy rozważamy, jaką rolę gra ta gałęź wiedzy

w życiu realnem, czy też w szkole[1]). Przykład to wyjaśni. Weźmy *arytmetykę,* funkcją jej jest upraszczanie sposobów wymierzania wielkości; jest to jej funkcją właściwą. Ze stanowiska pedagogiki natomiast ma jeszcze inną, pośrednią: wyrobienie giętkości umysłu. Struktura zaś arytmetyki polega na technice działań, dzięki której może ona spełnić swoje zadanie.

W związku z tem nasuwa się mnóstwo zagadnień praktycznych: Jakich należy użyć metod, aby uczniowie zdali sobie sprawę z właściwej funkcji każdego przedmiotu? W jakiej mierze poszczególne gałęzie wiedzy pełnią pośrednią funkcję kształcenia umysłu? Jaka technika jest w każdym wypadku najlepsza, aby osięgnąć cel zamierzony ze względu na funkcję?

Według mnie pedagogowie zbyt mało zwracali dotychczas uwagi na zagadnienie funkcjonalne tak w stosunku do czynności umysłowych jak i programów. Rousseau już wszakże uchwycił dobrze jego znaczenie: nie przystępujcie do nauczania czegokolwiek, powtarza aż do przesytu, zanim nie dacie dziecku odczuć potrzeby tego, czego ma się uczyć; nie każcie mu mówić, jeśli nie ma nic do powiedzenia. Pomimo tych rozumnych przestróg, zbyt często zmuszamy nasze dzieci w szkole do podejmowania czynności umysłowych, do których nie zbudziliśmy uprzednio żadnej chęci. Oddzielamy w ten sposób owe procesy od ich kontekstu życiowego, ćwiczymy je w „próżni", zapominamy, że są one tylko narzędziami pewnej funkcji, rozpatrujemy je zanadto w oderwaniu, a tem samem pozbawiamy je tej dynamiki wewnętrznej, która jedynie zapewnić im może pełnię i skuteczność działania[2]).

---

[1]) Ob. Chartes, *Methods of teaching,* Chicago, 1909. W pracy tej autor daje przegląd różnych gałęzi wiedzy ze stanowiska strukturalnego i funkcjonalnego.

[2]) Claparède, *Conception fonctionnelle de l'éducation,* Bul. Soc. Enf. paźdź. 1911.

§ 3. Zagadnienie rozwoju.

Są to najdonioślejsze zagadnienia psychologji dziecka i pedotechniki. Dziecko rozwija się, rośnie; jego funkcje umysłowe nie są w stanie równowagi, ale wykazują stały postęp. Ten pęd wewnętrzny musi wywierać wpływ na wszystkie czynności dziecka i nadawać im szczególną linję i kształt. Stąd cały szereg zagadnień dotyczących: czynników, które kształtują ducha i osobowość dziecka; cech, które przybiera w różnym wieku działalność umysłowa; rytmu, wzrostu, stosunku między wzrastaniem fizycznem i umysłowem i t. d. Możemy zgrupować te zagadnienia dokoła trzech głównych: 1-o. *Wzajemny wpływ dziedziczności i środowiska;* 2-o. *Zagadnienia genetyczno - funkcjonalne;* 3-o. *Przebieg rozwoju.*

1-o. Dziedziczność i środowisko.

Rozwój osobnika jest uzależniony od dwóch kategoryj czynników, to jest od dziedziczności z jednej strony, a od środowiska z drugiej. Nieznane dotąd siły, ochrzczone wspólnem mianem *dziedziczności,* wyznaczają budowę i cechy rodzajowe istot żywych, to znaczy, sprawiają, że istoty stają się np. myszą, koniem, murzynem albo mongołem. Wszakże te siły dziedziczne nie są w stanie zapewnić rozwoju; muszą być poparte przez mnóstwo czynników, które grupujemy pod nazwą *środowiska,* gdyż pochodzą ze środowiska, w którem osobnik żyje.

Termin „środowisko", jakkolwiek uświęcony zwyczajem, jest nieco dwuznaczny. W najszerszem ujęciu oznacza wszystko to, co poza dziedzicznością współdziała z rozwojem: pod mianem środowiska tedy rozumieć należy i wpływ wychowania. Możnaby również przeciwstawiać dziedziczność wychowaniu (jak się to też nieraz czyni), jeśli działanie środowiska podcią-

gnąć pod wychowanie. Anglicy rozróżniają *nature* i *nurture*. *Nature* to dziedziczność, *nurture* (pożywienie) jest to wszystko, co żywi osobnika przez cały ciąg życia — zatem środowisko.

A oto jeszcze jedno rozróżnienie: nie należy mieszać terminu *dziedziczny* z terminem *wrodzony*. Dziedzicznemi są wszystkie cechy zależne od budowy i ustroju elementów płciowych męskich i żeńskich. Wrodzonemi są wszystkie cechy, znajdujące się w osobniku w chwili przyjścia na świat. Wśród tych cech pewne zależą od wpływów, które działały na jajo już wykształcone w ciągu życia płodowego, nie są więc dziedzicznemi. (Upadek matki w czasie ciąży może zahamować rozwój mózgu dziecka; głuptactwo, które stąd wyniknie, będzie „wrodzonem" a nie dziedzicznem. Gdy natomiast głuptactwo jest wynikiem schorzenia syfilistycznego u ojca — pochodzenie jego jest „dziedziczne"). Pedagog zazwyczaj nie ma potrzeby rozróżniania dziedzicznych cech od wrodzonych. Teoretycznie jednak należy odróżniać wpływy środowiska, działającego w czasie ciąży.

Poniższa tablica przedstawia różne kategorje czynników, wpływających na rozwój umysłowy [1]).

Rozwój, mówiliśmy, jest wypadkową współdziałania dziedziczności i środowiska (lub wychowania). Twierdzenie to nasuwa szereg zagadnień: *Jakie jest względne znaczenie każdej grupy tych czynników? Czy dany objaw fizyczny lub psychiczny jest wrodzony, czy też nabyty?* Np. czy krótkowzroczność jest wynikiem dziedziczności, czy naszego książkowego wychowania? Czy postrzeganie przestrzenne jest wrodzone, czy nabyte? i t. d.

Rozpoznajemy tu problemat, który grał i gra jeszcze wielką rolę w psychologji i filozofji, mianowicie głośny spór o *natywizm* i *empiryzm*. Czy dziecko, przychodząc na świat,

---

[1]) Tablica ta ułożona została z pewnemi zmianami w/g tablicy zamieszczonej przez K. Groosa w pracy *Das Seeleben des Kindes*, 1911, str. 84.

- *Ciąża*
- *Wychowanie*
  - *Samowychowanie*
    - nie zamierzone: *Gry*
    - zamierzone: *Wychowanie samego siebie*
  - *Wychowanie przez czynniki zewnętrzne*
    - nie zamierzone:
      - *Środowisko w ścisłem znaczeniu słowa*
        - *p. rzeczy*
        - *p. ludzi*
    - zamierzone:
      - *Wychowanie w ścisłem znaczeniu słowa*

przynosi ze sobą pewne „pojęcia wrodzone", pojęcie przestrzeni i inne, które uświadomi sobie natychmiast, gdy tylko wrażenia zewnętrzne uderzą jego zmysły? Czy też przeciwnie, dusza jego jest „tabula rasa", dziewiczą powierzchnią, na której powoli rzeźbić się będą nauki doświadczenia? Oba te poglądy zyskały sobie zwolenników; wśród natywistów widzimy nazwiska Leibnitz'a, Kanta, fizjologa Joh. Müllera, Webera, Heringa; wśród obrońców empiryzmu mamy Locke'a, Mill'ów, Baina, Helmholtza... Możliwa jest trzecia koncepcja i ta jest najprawdopodobniejszą: czynniki wrodzone współdziałają z czynnikami nabytemi w kształtowaniu umysłu i wypełnieniu go treścią.

Należy teraz jeszcze określić w jakim stosunku występuje każda kategorja tych czynników. Rozpatrzmy przymioty lub wady, talenty lub braki uzdolnienia — czemu należy je praktycznie przypisywać? Czy człowiek się rodzi poetą, czy się nim staje? Czy zbrodniarz jest zbrodniarzem od urodzenia, czy stał się nim pod naciskiem środowiska? *Czy wychowanie ma wpływ na charakter osobnika, czy też zależy on jedynie od skłonności wrodzonych?* I tu znajdujemy stronników i przeciwników obu poglądów. Ribot, naprzykład, powątpiewa o skuteczności wychowania. J. Payot przeciwnie sądzi, że może ono całkowicie urobić charakter [1]).

Te same pytania można stawiać odnośnie do każdej naszej skłonności: Strach, gniew, śmiech, miłość macierzyńska, instynkty społeczne i t. d., czy są to skłonności wrodzone, lub nabyte przez naśladownictwo, wychowanie? Jest to zagadnienie trudne; Thorndike poświęcił mu studjum krytyczne [2]). Jest ono oczywiście nader ważne, nietylko dla psychologji

---

[1]) Ribot, *Herédité psychique*, str. 328. J. Payot, *L'éducation du caractère*, Ps. phil. 48, 1899, str. 601.

[2]) Thorndike. *The original nature of man*, N. York, 1913.

i biologji ogólnej, ale również dla wychowawcy. Czy ujemna jakaś skłonność jest wrodzoną, czy nie? W pierwszym wypadku należy się starać ją usunąć, przeobrazić ją w skłonność dodatnią; w drugim zaś trzeba przedewszystkiem przeszkodzić jej powstaniu.

Do tej kategorji zaliczyć również należy wszystkie zagadnienia, które odnoszą się do potęgi i mechanizmu dziedziczności. *Czy nabyte cechy psychiczne mogą być przekazywane?* Jakie jest pochodzenie *instynktów?* Czy można poczytywać je za nabyte nawyknienia, przekazywane następnie dalszym pokoleniom? Tak twierdzą niektórzy autorowie, natomiast wszyscy biologowie zaprzeczają możliwości dziedziczenia cech nabytych. Nie przypuszczam, aby ich dziedziczność została ściśle udowodniona [1]).

DEFINICJA EMPIRYCZNA DZIEDZICZNOŚCI. Jakkolwiek pojęcie dziedziczności jest nadzwyczaj rozpowszechnione, niema zgody wśród uczonych na jego definicję. Wielu autorów określa dziedziczność jako podobieństwo między przodkami a potomkami. Niekiedy wszakże brak tego podobieństwa: syn alkoholika, naprzykład, bywa epileptykiem.

Dla nas najważniejszą sprawą jest możność rozróżnienia, czy dana cecha jest wytworem dziedziczności, czy wychowania? Ale jakże tego dokonać? Czyż każda cecha fizyczna, lub psychiczna nie jest wypadkową obu tych czynników. Jeśli jaje go-

---

[1]) Proponowałem, aby próbowano rozstrzygnąć to zagadnienie metodą doświadczalną. Możnaby przekonać się, czy nawyk nabyty przez jakieś zwierzę (tresowane w pewien sposób, np. do przebiegania labiryntu) zostanie przekazany potomstwu, co dałoby się stwierdzić, gdyby zbadano, czy potomstwo nabywa nawyków w czasie krótszym, niż rodzice, i prowadzono studja z pokolenia na pokolenie. (Ed. Claparède. *Sur la méthode d'économie, comme procédé expérimentale de l'hérédité des habitudes acquises,* Arch. des Sc. phys. et nat. kwiecień 1909). Metoda ta nie została dotychczas wypróbowana.

łębie rozwija się powoli w gołębia a nie w kaczkę —to przyczyną jest tu dziedziczność. Ale czynnik ten nie jest wszystkiem. Gdyby jaje nie znalazło się w odpowiednich warunkach, gdyby pisklę nie było karmione, nie rozwinęłoby się w gołębia. Czy więc uzasadnione jest usiłowanie oddzielenia tego, co przypada na dziedziczność od tego, co przypisać należy środowisku, skoro każdy organ, każda cecha jest wynikiem współdziałania obu czynników?

Stawiając tak zagadnienie, a jest to jedyny właściwy sposób jego postawienia, wskazujemy tem samem, jak należy je sformułować. W obliczu pewnej cechy nie powinniśmy sobie zadawać pytania, czy jest dziedziczną, czy nie, ale *w jakiej mierze* uzależniona jest od dziedziczności, a w jakiej od środowiska. Cechę nazwiemy dziedziczną nie wtedy, gdy będzie całkowicie niezależna od środowiska, bo nie jest to do pomyślenia, ale gdy czynniki dziedziczności wyraźnie będą miały przewagę nad środowiskiem. I odwrotnie, będziemy uważali pewne zjawisko za wynik wychowania, gdy czynnik ten silnie wysuwać się będzie na plan pierwszy.

Określenie tego stosunku zdobyć można na drodze wyłącznie empirycznej: *Różnice,* jakie widzimy wśród jednostek, pochodzących *z tego samego środowiska,* są oczywiście dziedziczne[1]). To samo dotyczy *podobieństw,* ujawniających się wśród jednostek wychowanych *w różnych środowiskach.* Przeciwnie, jeśli jednostki, pochodzące z tego samego środowiska, ujawniają więcej podobieństw niż jednostki z innego środowiska (przy wszelkich innych warunkach równych), powiemy wówczas, że podobieństwo to zawdzięczają wpływom środowiska.

Widzimy więc, że zagadnienia dziedziczności jest względne, określa się przez porównanie.

Dotychczas jednak doszliśmy tylko do definicji dziedziczności empirycznej, dziedziczności *brutto.* Należy w niej rozróżnić jeszcze, co jest *dziedzicznością istotną,* a co jest tylko *pseudo-dziedzicznością.* Jest to sprawa innego rodzaju. Uważa-

[1]) Jennings mówi również: „Różnica cech dziedzicznych znaczy tyle, co różna odpowiedź na to samo otoczenie". *(Pure lines in the study of genetics in lower organisms,* Adm. Naturalist, luty 1911).

my dziedziczność za *istotną*, gdy czynniki jej zależą od zarodzi nasiennej, od wewnętrznej budowy komórek zarodkowych lub ich kombinacyj. Przeciwnie, dziedziczność nazywa się *pozorną*, gdy zależy od elementów obcych, które przeniknęły bądź do zarodzi nasiennej lub do jaja: i tak kiła dziedziczna jest pseudodziedzicznością, gdyż przekazana została nie cecha, wynikająca z budowy wewnętrznej zarodzi nasiennej, lecz mikrob, który z ciała ojcowskiego przeszedł do dziecka za pośrednictwem komórek zarodkowych. To samo dotyczy dziedziczności wynikłej z zatrucia, z alkoholizmu.

Lepiej jest zapobiegać, niż leczyć. Ponieważ każdy osobnik jest do pewnego stopnia uzależniony od swojej dziedziczności, to jest od przymiotów fizycznych i moralnych swoich życiodawców, jasne jest, że o ile byłaby dokonywana selekcja rodziców, to jest, gdyby dopuszczano do rozmnażania się tylko jednostki uzdolnione i nienapiętnowane dziedzicznie, możnaby otrzymać rasę tęższą, niż obecnie, gdy to najbardziej zwyrodniałe osobniki współdziałają w tworzeniu nowych pokoleń. Wiadomo, jak hodowcy zwierząt doskonalą rasę psów lub owiec przez selekcję. Czy możnaby zastosować ją do ludzi?

Jest to zagadnienie, należące do dziedziny *Eugeniki*, o której już wspominaliśmy. Należałoby przedewszystkiem rozstrzygnąć, w jakiej mierze zalety lub wady jednego pokolenia zależą od zalet lub wad tych, którzy je spłodzili. Pytanie to nasuwa szereg innych jeszcze: co przypisać należy dziedziczności, co zaś wpływom otoczenia, dalej sprawę atawizmu, to jest praw, dotyczących występowania cech dziadków lub dalszych przodków u potomstwa (prawo Mendla); dalej — powinowactwa krwi, małżeństw między bliskimi krewnymi — zagadnienie większej lub mniejszej odporności pierworodnych dzieci na ujemne wpływy (tuberkuloza, głuptactwo, zbrodniczość), i t. d.

Badania, podjęte w tym kierunku przez Galtona, Pear-

sona i ich szkołę, zdają się wskazywać, ze dziedziczność gra daleko większą rolę, niż dotychczas przypuszczano, w genezie całego szeregu zboczeń, których winę składa się zazwyczaj na środowisko lub wychowanie. I tak np., autorowie ci twierdzą na podstawie statystyki bardzo ściśle opracowanej, że krótkowzroczność, wbrew poglądom okulistów, zależy od czynników wrodzonych, a nie jest wytworem środowiska szkolnego [1]).

Mówiąc o prądzie *eugenizmu*, który chciałby wszystko wyjaśnić dziedzicznością, należy wspomnieć o freudyzmie, który przeciwnie kładzie nacisk na wrażenia i wpływ środowiska w ciągu pierwszych lat życia. Pracownicy przyszłości mają przed sobą wdzięczne pole badań: wyznaczyć ściśle udział dziedziczności i środowiska w kształtowaniu charakteru.

II. Zagadnienia genetyczno-funkcjonalne.

Widzieliśmy uprzednio, że zagadnienie funkcjonalne polega na badaniu, jakie warunki najsnadniej wyzwolić mogą czyn i jakie metody techniczne są najlepiej przystosowane do zaspokojenia zrodzonej jego potrzeby. Gdy mamy na względzie dziecko, zagadnienia te nabierają szczególnego znaczenia. Dziecko jest istotą, która rozwija się i rośnie. Jego różne funkcje umysłowe nie są w równowadze ale wykazują ciągły postęp. Należy tedy określić nietylko znaczenie jakiegoś procesu psychicznego w odniesieniu do towarzyszących mu okoliczności, ale zdać sobie sprawę również z jego znaczenia w stosunku do potrzeb wzrastania.

---

[1]) Barrington and Pearson, *A first study of the inheritance of vision*. Eugenics Laboratory Memoirs, 1909.

Innemi słowy, czynności dziecka mają przedewszystkiem za zadanie zaspokoić potrzeby, związane ze wzrastaniem, wzrastaniem ciała i duszy — zaspokoić te potrzeby i wzbudzić nowe. Stąd wynika cały szereg zagadnień:

1. *Na jakiej podstawie orzec można, że dziecko odczuwa potrzebę wzrastania, że dusza jego dąży do rozwoju w tym lub innym kierunku.*

2. *Gdy potrzeba ta zostanie stwierdzona, należy określić, jakie czynności, metody techniczne, są najodpowiedniejsze dla jej zaspokojenia, a zarazem pobudzenia dalszego rozwoju?* Jest to najważniejsze, a zarazem najdrażliwsze pytanie dla pedagogiki. Co najlepiej może przysposobić dziecko do osiągnięcia szczebla rozwoju, znajdującego się bezpośrednio nad tym, na którym stoi ono obecnie? Czy należy w tym celu pozwolić mu przeżywać swobodnie i w pełni fazę obecną, w tej myśli, że na szczebel następny wzniesie się o własnych siłach? Czy może pobudzać je przez odpowiednią interwencję do tego, aby prześcignęło samo siebie?

Innemi słowy, czy wychowawca ma się przystosowywać do psychiki dziecka i przygotowywać pokarm duchowy, który mu daje odpowiedni do charakteru tej psychiki i mechanizmu jego czynności umysłowych? Czy też przeciwnie, ma je traktować, jako dziecko o poziomie nieco wyższym, aby w ten sposób pobudzić je do osiągnięcia tego poziomu?

Nie mam potrzeby pogłębiać na tem miejscu tych zagadnień. Zauważę tylko, że przystosowanie się do aktualnego stanu umysłu dziecka nie jest wcale równoznacznem z unieruchomieniem go i paraliżowaniem.

Jak wykazał to jasno J. Dewey, potrzeby dziecka są to *punkty wyjścia,* możliwości samurzutnego rozwoju. Oczywiście, gdyby nauczyciel uważał je za metę, mógłby łatwo unieruchomić wychowanka, ale wówczas nie przystosowałby się istotnie do właściwości umysłowych dziecka, ponieważ nie są one bynaj-

mniej statyczne i bezwładne, ale nawskroś dynamiczne i napięte do rzutu [1]).

Przedwczesna interwencja grozi przeciwnie zahamowaniem, zatrzymaniem dalszego rozwoju, wyjałowieniem umysłu przez wprowadzenie doń pierwiastków, których zasymilować nie może i które go przytłumiają. W obawie przed takiemi konsekwencjami jeden z niemieckich pedagogów, Berthold Otto [2]), posuwa się nawet tak daleko, iż przeciwny jest poprawianiu mowy dziecka, którą uznaje w całości, z jej błędami. Skądinąd wiemy, że wczesne kształcenie dawało niekiedy zadziwiające wyniki: czy wyższość intelektualna Stuarta Milla, syna Sidis'a i innych osobników, wzbudzających podziw swoim przedwczesnym rozwojem, nie należy przypisywać nauczaniu rozpoczętemu w bardzo młodym wieku? W takim razie jednak, co złożyć można na karb dziedziczności, uzdolnień specjalnych, czynników wzruszeniowych [3]). Bądź co bądź te wypadki hodowli cieplarnianych, uwieńczone dobremi wynikami, dają do myślenia. Nasuwa się pytanie, czy sama ta okoliczność, że owe jednostki nie uczęszczały do szkoły, że nie musiały naginać się do jej programu, nie była czynnikiem korzystnem. Ostwald zwraca uwagę, ile ludzie genjalni cierpieli w szkole, która zdaje się hamowała raczej ich rozwój zamiast go pobudzać. Czy przypadkiem nauczanie szkolne ze swoim werbalizmem, suchą pedanterją, nie jest przyczyną wyjaławiania umysłów?

3. *W jakich warunkach pojawia się pewna funkcja umysłowa?* Czyli w jakie warunki należy postawić dziecko, aby pojawiła się, jeśli nie występuje samorzutnie, lub aby ułatwić jej powstanie?

4. *Jaka jest genetyczna funkcja danego przebiegu umysłowego?* To znaczy, jaką rolę odgrywa w kształtowaniu dalszych funkcyj? Ukazanie się pewnego zjawiska może w istocie być równie konieczne dla powstania następnych, jak

---

[1]) J. Dewey. *Szkoła i dziecko,* przekł. H. Błeszyńskiej, Warszawa, 1923 r.

[2]) B. Otto. *Kindesmundart,* Berlin, 1908.

[3]) Dolbear, *Precocius children,* Ped. Sem. grudz. 1912; Tom Williams, *Intellectual Precocity,* Ped. Sem. marzec 1911.

obecność zjawisk poprzedzających była konieczna dla genezy jego samego.

5. Zagadnienie powyższe nasuwa inne jeszcze: *naturalnego porządku rozwoju* funkcyj umysłowych.

6. Pozostaje wreszcie jeszcze jedno, szczególnie trudne: *zanikanie popędów, instynktów, zainteresowań szkodliwych.* Zagadnienie to może być rozważane zarówno ze stanowiska psychologji czystej, jak i pedotechniki. W pierwszym wypadku badania obejmą mechanizm naturalnego zanikania lub przeobrażania się popędów, w drugim — środki, zapomocą których można zjawisko to wywołać. Czy należy w celu usunięcia jakiejś skłonności przeciwdziałać jej, czy też przekształcić ją w pochodną? Jest to zasadnicze pytanie dla kształcenia charakteru. Zaliczymy je do zagadnień genetyczno-funkcjonalnych, ponieważ, wedle wszelkiego prawdopodobieństwa, podstawienie skłonności dodatniej na miejsce ujemnej jest możliwe tylko wówczas, gdy zdamy sobie sprawę, *jaką funkcję pełniła skłonność ujemna,* jaką mianowicie głęboką potrzebę zaspokajała. Nie trzeba bowiem zapominać, że reakcje żywego organizmu mają za zadanie zaspokojenie jego potrzeb. Wychowawca starać się wciąż powinien o zastąpienie skłonności ujemnej przez dodatnią, odgrywającą tę samą rolę wobec potrzeb wzrostu fizycznego i psychicznego. Podstawienie takie, (odbywające się często samorzutnie pod wpływem oddziaływania środowiska) Freud nazwał *sublimacją. Jak należy sublimować zboczenia?* Oto praktyczne zagadnienie.

Uzupełnieniem tego problematu jest zagadnienie zaburzeń, jakie wywołać może *nagłe stłumienie* pewnych skłonności, których działalność chwilowa była konieczną dla dalszej ewolucji umysłu. Ten stłumiony popęd będzie istniał nadal w podświadomości i nie przestanie wywierać pewnego

wpływu na rozwój psychiczny. I znowu nasuwa się zagadnienie: jakim będzie ten wpływ?

Streszczając się powiemy, że zagadnienie genetyczno-funkcjonalne polega na rozpatrywaniu zjawisk umysłowych oraz wszystkich czynników, mogących oddziaływać na dziecko, pod kątem ich *roli w kształtowaniu psychiki dziecka.*

Stanowisko to wyświetlił znakomicie Dewey wraz ze swoim uczniem, Irwingiem Kingiem; nie było ono jednak w dostatecznej mierze uwzględnione przez dotychczasowych badaczy psychologji dziecka. Większość autorów zadowalnia się rejestrowaniem poszczególnych zdolności ujawnianych przez dzieci różnego wieku, tak jakgdyby zagadnienie polegało jedynie na określeniu daty i kolejnego następstwa tych zdolności. Weźmy naprzykład Preyer'a. Dzieło jego zawiera mnóstwo dokumentów; nie przedstawiają one wszakże wielkiej wartości, gdyż autor nie zadał sobie nigdy pytania *jaką rolę* odgrywa dany przebieg, dana postać czynności psychicznej w ogólnym rozwoju jednostki. *Dlaczego i w jaki sposób* w pewnym okresie znika ta postać (np. porywy), ustępując miejsca innej (np. powściągowi [1]).

III. Formy rozwoju.

Wskazaliśmy zagadnienia, odnoszące się do czynników rozwoju. Teraz rozpatrzyć należy te, które się odnoszą do jego formy. W mniejszym stopniu zależeć nam będzie na wykryciu *dlaczego* odbywa się rozwój, niż na wyjaśnieniu *jak* on się odbywa.

Napotkamy tu cztery grupy zagadnień.

---

[1]) King, *The psychologie of child development,* Chicago, 1903, i *Introduction* Dewey'a do tej pracy.

1. *Jakim przeobrażeniom ulega psychika w toku rozwoju?* Przeobrażenia te bywają różnego rodzaju. Jedne są *ilościowe* (wzbogacenie treści świadomości, wzbogacenie wiedzy materjalnej, przyrost siły funkcyj umysłowych: np. pamięć zwiększa swój siąg). Są to zjawiska *wzrostu.* Inne są *jakościowe:* w toku rozwoju umysł rozrasta się nietylko pod względem wymiarowym, ale się przeobraża, staje się innym, technika jego pracy zmienia się, komplikuje, przechodzi od typu niższego do wyższego, „różniczkuje się". Nadto pod wpływem ćwiczenia pewne funkcje z świadomych przechodzą w automatyczne; inne znów, które początkowo były instynktownemi, stają się coraz bardziej świadomemi i umotywowanemi; „woluntaryzują się" [1]). Te to zjawiska jakościowe otrzymały miano *„ewolucji".*

Jakże się odbywają wszystkie te procesy? Jaki stosunek istnieje między wzrostem a ewolucją? Jakie są przyczyny i czynniki *różniczkowania* się czynności, tego zasadniczego przebiegu każdej ewolucji? Jak rozpoznać to, co jest wynikiem *ćwiczenia* od tego, co przypisać należy samemu przebiegowi rozwoju? I tak, jeśli dorosły wprawia się w szybkie czytanie, nie powiemy, że ćwiczenie to wpłynęło na jego rozwój; można powiedzieć tylko, że wyćwiczył, usprawnił pewną posiadaną już funkcję. Gdy jednak ćwiczymy siedmioletnie dziecko tak, aby czytało biegle i dużo, czy możemy w razie dodatnich wyników uważać, że usprawniło ono tylko swoją zdolność mówienia i czytania, czy też, że ono się rozwinęło ogólnie? W jakiej mierze ćwiczenie to przyczyniło się do normalnego rozwoju? Ciekawe byłoby zbadać, jakiemu wiekowi odpowiada, dla różnych czynności psychicznych pewien sto-

---

[1]) Aloys Fischer. *Die Gesichtspunkte der psychol. Analyse der Schülerindiwidualitäten,* Ar. f. Päd. kwiecień 1914, str. 326.

pień wyćwiczenia, albo jaki stopień usprawnienia jest odpowiednikiem jednego roku rozwoju samorzutnego: w ten sposób możnaby ustalić *równoważnik gimnastyczny rozwoju.*

A oto inne jeszcze zagadnienie, doniosłe ze stanowiska psychodiagnostycznego: jaki jest *charakterystyczny dla każdego wieku* stopień rozwoju poszczególnych funkcyj umysłowych? Czy istnieje naprzykład sposób rysowania, czytania, formułowania myśli na piśmie, charakterystyczny dla 7-go lub 10-go roku życia i t. d.? Czy pamięć, uwaga i t. d. ujawniają cechy charakterystyczne dla każdego wieku? — Trudność polega na tem, że dla tego samego wieku uzdolnienia mogą być bardzo różne u poszczególnych dzieci do tego stopnia, że niewiadomo, czy dziecko 8-oletnie, wykazujące lepszą pamięć od swych rówieśników, *wyprzedza* wiek normalny, czy też jest poprostu obdarzone szczególnie dobrą pamięcią; czy przypisać należy to odchylenie od przeciętnej szybszemu *rozwojowi* pewnej funkcji czy też *uzdolnieniom* indywidualnym [1])?

2. JAKA ISTNIEJE WSPÓŁZALEŻNOŚĆ WZROSTU FUNKCYJ? Znaczy to, które funkcje są w takiej od siebie zależności; że gdy rozwijamy jedną, przyśpieszamy tem samem rozwój innej? Które zdolności naprzykład rozwiną się wskutek rozwijania zdolności do rysunku?

3. JAKI JEST PRZEBIEG ROZWOJU? Czy rozwój postępuje w sposób ciągły, jednostajny, lub rytmicznie (z przyśpieszeniem w pewnych okresach)? Jakim zmianom ulega rytm w zależności od rasy, płci, osobnika, pór roku, warunków odżywiania? Czem jest rozwój *przedwczesny?* Jakie są jego przyczyny? Jakie skutki dla osobnika dojrzałego?

---

[1]) Claparède, *Tests de developpement et tests d'aptitude.*

4. JAK SIĘ ODBIJA WZROST FIZYCZNY NA ROZWOJU PSYCHICZNYM? Czy nasilenie wzrostu fizycznego odpowiada nasileniu wzrostu umysłowego, czy też fazy te następują po sobie?

§ 4. Psychologja ogólna, osobnicza, zbiorowa.

Musimy rozpatrzeć teraz zagadnienia psychopedagogiczne z nowego stanowiska: uwypuklić wyniki ze względu na ich powszechność, czy występowanie indywidualne. Niekiedy psycholog stawia sobie za zadanie wykrycie praw odnoszących się zgruba *do wszystkich osobników;* innym razem znów studja jego dotyczą osobnika w jego rzeczywistości konkretnej i osobistej; mają na celu wyznaczenie *różnic indywidualnych,* istniejących między dziećmi, określenie różnych typów umysłowych, tę strukturę właściwą każdemu człowiekowi, dzięki której Jan jest Janem, a nie Piotrem; niekiedy znów — studja nad zespołami dzieci, jako *jednostką zbiorową.*

I. Psychologja ogólna.

Psychologja ogólna ma za zadanie wykrycie praw rządzących zjawiskami umysłowemi, rozpatrywanemi ze stanowiska ogólnego, *in abstracto,* to jest w oderwaniu od przeobrażających je czynników indywidualnych. I tak, gdy celem badań jest wykrycie praw zapamiętywania lub kojarzenia pojęć, czy też postęp zapominania w zależności od upłynionego czasu i t. p., rozważamy te zjawiska same w sobie, nie biorąc pod uwagę, jaki mają przebieg u tego lub innego osobnika.

Możnaby zarzucić, że psychologja ogólna jest zmyśleniem, a conajmniej kwestjonować jej użyteczność, boć zawsze, gdy ma-

my do czynienia ze zjawiskami psychicznemi, zjawiska te odbywają się w pewnych danych osobnikach. Odpowiem na to tak, jak już raz odpowiedziałem na innem miejscu [1]): Bezwątpienia psychologja ogólna musi abstrachować badane zjawiska od nieskończonej złożoności konkretnego życia; ale ta konieczność abstrahowania jest losem wszystkich nauk. Prawa naukowe nawet fizyki i mechaniki nie są nigdy całkowitym odpowiednikiem rzeczywistości; dają się zastosować tylko do pewnych kategoryj faktów idealnych, wykrojonych z tej rzeczywistości i rozpatrywanych oddzielnie, w abstrakcji. Prawo wahadła dotyczy wszak nie danego konkretnego wahadła, złożonego z ciężarka metalowego przymocowanego do sznura, lecz wahadła idealnego, utworzonego z „punktu materjalnego, posiadającego pewną masę", zawieszonego na nici „nieskończenie lekkiej i nierozciągliwej, wahającej się bez tarcia dokoła osi stałej, nieskończenie cienkiej"...

Zrozumiałe jest zatem, że formuły, obrazujące mechanizm pamięci lub uwagi, tak samo nie mogą oddać ściśle zjawisk pamięci lub uwagi zachodzących u danej osoby, jak wzory dotyczące spadania ciał lub wzory balistyczne nie oddadzą nam szybkości spadającej dachówki, lub toru, którym przebiega liść gnany przez wiatr. Albowiem zarówno jak ciała napotykane w przyrodzie nie poruszają się naogół w próżni, tak i pamięć i uwaga nie pracują nigdy w umyśle całkowicie oswobodzonym od wpływów postronnych. Wszakże, tak samo jak wzory fizyczne mogą wkońcu być zastosowane do zjawisk przyrody, pod warunkiem, że się weźmie pod uwagę wszystkie współdziałające czynniki, tak samo prawa psychologiczne mogą rzucić jasne światło na działalność umysłu. Tylko, że w ostatnim wypadku poprawki są trudniejsze, niż w dziedzinie zjawisk fizycznych, co wynika z bez porównania większej złożoności czynników wchodzących w grę. Niekiedy wyrażano przekonanie, że psychologja nie będzie mogła stać się nigdy wiedzą prawdziwą, ponieważ czynności umysłowe nie dadzą się sprowadzić do ścisłych praw, z powodu ogromnej różnorodności umysłów idywidualnych. Bezwątpienia, że różnorodność ta

[1]) Claparède, *Rapport sur le Laboratoire de Psychologie de l'Université.* Genève, 1907, str. 15.

stanowi wielkie utrudnienie; jest ono jednak praktyczne a nie teoretyczne. Wystarczy operować dostatecznie wielką liczbą osobników, aby te różnice indywidualne zostały zatarte. Jest wprost zadziwiające jaką jednostajność, jaką stałość ujawniają pewne tendencje psychiczne, o ile rozważamy je poprzez wielką liczbę podmiotów — a niekiedy nawet poprzez ograniczoną ilość wypadków.

Mam oto przed oczami wyniki doświadczeń, które p. Descoeudres przeprowadziła na kilku grupach dzieci i młodzieży; każda z tych grup liczyła po 30 osobników. Liczba to niewielka, a jednak między jedną a drugą grupą zauważyć już można zadziwiającą jednolitość: Chodziło o doświadczenie (którego szczegółów nie będę przytaczał [1]) obmyślone w taki sposób, że każdy podmiot był wciąż zmuszany do dokonywania wyboru między *barwą* a *liczbą*. Oto wyniki otrzymane u wszystkich osobników, liczących od 7-iu do 18-u lat:

		chłopcy %	dziewczęta %
Dzieci od 7 do 8 lat	Barwa	66	67
	Liczba	34	33
Dzieci od 10 do 13 lat	Barwa	63	64
	Liczba	37	36
Młodzież od 15 do 18 lat	Barwa	42	43
	Liczba	58	57

Widać, że niezależnie od płci wyniki są prawie identyczne dla 30 chłopców od 7 do 18 lat i dla dziewcząt w tym samym wieku (66 i 34 z jednej strony, 67 i 33 z drugiej); tak samo 63 i 37 zgadza się uderzająco z 64 i 36 i t. d. Ewolucja chłopców (oznaczona liczbami 66 — 63 — 42) jest zupełnie równoległa do ewolucji dziewcząt (67 — 64 — 43).

Wystarczy przejrzeć prace nad zeznaniem, sugestywnością i t. d., aby się przekonać o tej jednolitości reakcyj umysłowych, gdy tylko rozważamy je w odniesieniu do wielkiej

[1]) Descoeudres, *Couleur, forme ou nombre?* Ar. de Ps., XIV, 1914, str. 319.

liczby jednostek. Stwierdza się pewną ogólną skłonność do przeceniania lub niedoceniania niektórych wielkości, lub czasu trwania zjawisk, do wyobrażania sobie barw, do wyboru określonych liczb i t. d. [1]).

Różnica między zjawiskami psychicznemi i fizycznemi, gdy chodzi o stałość i ścisłość wyrażających je praw, polega na tem, że prawa psychiczne są oparte na stosunkowo niewielkiej liczbie osobników, gdy tymczasem prawa fizyczne wyrażają zachowanie nieskończonej ilości elementów prostych, jak atomy, cząsteczki i t. d. Ciekawe, że niektórzy fizycy [2]) skłonni są uważać prawa fizyko-chemiczne jako wynik pewnej statystyki, do której pociągnięto mirjady cząsteczek: „Nie mamy powodu, oświadcza prof. C. E. Guye, przypisywać cząsteczkom zupełnie jednakowej budowy". Ponieważ jednak występują one nadzwyczaj licznie, średnie, których dostarczają fizykom, są niezwykle dokładne. „Gdyby fizykowi było dane wykonywać doświadczenia nad małą liczbą cząsteczek, nie mógłby prawdopodobnie sformułować żadnego prawa fizyko-chemicznego [3]).

Psychologja ogólna dziecka podlega pewnemu ograniczeniu; ponieważ psychika dziecka ciągle się zmienia, przeto prawa psychologiczne, formuły, do których prowadzi obserwacja, są ważne z konieczności tylko dla dzieci w pewnym wieku [4]). Zresztą psycho-pedologja wchodzi również w zakres studjów nad ewolucją umysłową, która obejmuje kolejne okresy dzieciństwa.

---

[1]) J. Dauber, *Die Gleichförmigkeit des psychischen Geschehens*, Fortschrit. der Psychol. I, 1912. — Claparède, *Exp. collectives sur le témoignage*, Ar. de Ps. V. 1906.

[2]) Poincaré, *La valeur de la science*, Paris, 1908, str. 252.

[3]) C. E. Guye, *La précision des lois physiques*, br. Genève, 1907.

[4]) Przykłady przeobrażeń umysłowych, które nastąpiły nagle pod wpływem dojrzewania, znajdzie czytelnik w pracy Edwarda *L'adolescente*, Neuchâtel, 1914.

II. Psychologja osobnicza.

Podczas gdy psychologja ogólna rozpatruje procesy psychiczne, wspólne dla wszystkich osobników, — psychologja osobnicza usiłuje określić różnorodność w związku z różnicami indywidualnemi.

Zagadnienia tej kategorji są oczywiście bardzo ważne dla wychowawcy, gdyż oddziaływanie jego natrafia w ostatecznym wyniku na osobniki, z których każdy ma sobie właściwe oblicze psychiczne, każdy swój własny sposób działania, myślenia, czucia.

Czy psychologja osobnicza da się pomyśleć? Czyż nie mówi się potocznie, że nie istnieje wiedza zjawisk osobniczych? — Bezwątpienia, nauka dąży do uchwycenia tego, co jest powszechne, niezmienne w obrębie przemijającego. Ale i psychologja indywidualna usiłuje również (jakkolwiek się to może wydać paradoksem) ustanowić prawa mające charakter powszechny. Przedewszystkiem sam fakt istnienia różnic indywidualnych jest już faktem powszechnym i może się stać przedmiotem wiedzy; można dociekać jego przyczyn, badać jego granice. Z drugiej strony należy zbadać, co pozostaje jednostajnem, stałem, ogólnem w budowie takiej lub innej odmiany umysłu, temperamentu. W działaniu temperamentu, płci, rasy wyodrębnić należy elementy powszechne. Gdy p. Heymans naprzykład na podstawie badań statystycznych [1]) dochodzi do wniosku, że flegmatycy pracują regularniej niż nerwowcy, że cholerycy pracują chętniej wieczorami, zaś pasjonaci są pracownikami rannymi i t. d., daje ona nam prawa ogólne, jakkolwiek odnoszą się do różnic indywidualnych.

---

[1]) Heymans, *Ueber einige psychische Korrelationen.* Z ang. Ps. I, 1901.

Prawdą jest jednak, że w ostatecznej analizie każdy osobnik, sprowadzony wówczas do cech lub kompleksów osobistych, przestaje być podmiotem wiedzy, wiedza co najwyżej *opisać* może tylko cechy, których zespół stanowi jego oblicze duchowe. *Wyjaśnienie* jego reakcyj stanie się o tyle tylko możliwe, o ile potrafimy odnaleźć cechy powszechne pod rysami osobistemi. Nie możemy oczywiście znać determinizmu czegoś, co jest całkowicie nowem, jedynem w swojem rodzaju, objawiającem się po raz pierwszy, ponieważ nie potrafimy odnieść tego do żadnego znanego prawa.

Psychologja osobnicza obejmuje całą plejadę zagadnień nader ciekawych:

1. *Jakie są odmiany różnych procesów osobniczych, rozważanych po ich wyodrębnieniu? Na czem polega ich różnorodność?*

2. *Jak często występują te odmiany u osobników? Czy reprezentują „typy", czy tylko odchylenia indywidualne?*

3. *Co stanowi charakterystyczne cechy u osobnika? Co to jest osobowość?*

4. *Jakie są cechy elementarne, to jest takie, których sprowadzić nie można do żadnych innych, ani rozłożyć na elementy?*

5. *Jakie istnieją współzależności między procesami psychicznemi, czy funkcjami tego samego osobnika? Czy istnieją procesy bardziej podstawowe, od których zależy ukształtowanie układu cech?*

6. *Czy, wobec istnienia w osobniku różnych funkcyj, wywierają one na siebie wzajemny wpływ i w jakiej mierze?* (Czy, rozwijając lub ćwicząc pewną zdolność, rozwija się zarazem inne?)

7. *Jakie są przyczyny różnic indywidualnych?*

8. *Do jakiego stopnia sięga stałość układów cech?*

Czy zmieniają się one w ciągu życia, w szczególności w ciągu okresu rozwoju umysłowego?

9. *Jaki jest stosunek zróżniczkowania indywidualnego do ewolucji umysłowej?* (Jeśli pewna zdolność w dziecku jest wyższa lub niższa niż zazwyczaj u dzieci tego samego wieku, czy powinna być uważana za *odmianę indywidualną*, czy też jako *przyspieszenie* lub *opóźnienie* rozwoju?)

10. *Co nazywamy normalnem i anormalnem? Pod — i nad - normalnem?* (Zagadnienia diagnostyczne i pedotechniczne, odnoszące się do każdego z tych wypadków).

11. *Patologja indywidualności* (jak zmienia się układ cech w czasie choroby? Wpływ wstrząsów moralnych i t. d. na układ charakterystyczny dla danego osobnika).

12. *Czy należy rozwijać, pozostawiać nietkniętemi, lub przeciwnie — tłumić różnice indywidualne?* (Zagadnienie to nasuwa się w stosunku do osobnika i do rasy).

13. *Jak określić typ pewnego osobnika lub postać jego indywidualności?*

14. *Jak należy zmieniać osobnika, jak oddziaływać na jego osobowość, bądź dlatego, by ją rozwinąć, bądź przeobrazić? Jaki istnieje stosunek między nawykiem a charakterem?*

Lista tych zagadnień, a przytoczyćby ich można znacznie więcej, wykazuje rozciągłość i doniosłość psychologji osobniczej. Nie możemy rozwinąć każdego z nich zosobna. Poświęcimy tylko słów parę pierwszemu.

1. Różnorodność wyodrębnionych procesów psychicznych.

Zagadnienie to wymaga studjów nad różnemi typami ilościowemi i jakościowemi, pamięci (pamięć mocna, słaba, utrwalająca szybko, powolnie i t. d.), wyobraźni (wzrokowej,

słuchowej i t. d.), uwagi (syntetycznej, analitycznej, unieruchomionej, płynnej i t. d.), zdolności sądzenia, reagowania, zdolności specjalnych (literackich, naukowych i t. d.).

2. Typy i odchylenia indywidualne.

Wyrażenie *typ* jest wieloznaczne. Z każdem ze znaczeń związane są różne zagadnienia. Musimy tedy określić bliżej ten termin. Może on być ujęty trojako. Niekiedy oznacza odmianę *procesu,* kiedyindziej odmianę *osobniczą* (typ indywidualny), wreszcie *cechę* dominującą wśród osobników pewnego *zbiorowiska, ludności* (typ gatunkowy, rasowy).

A. TYP-ODMIANA PRZEBIEGU PSYCHICZNEGO. W tem znaczeniu użyliśmy wyżej tego wyrażenia. Mówi się, że wyobraźnia jest *typu* wzrokowego, słuchowego i t. d., że reakcja jest typu sensorycznego, motorycznego, centralnego. Mówiąc w ten sposób, nie przesądzamy, czy te różne typy przebiegów charakteryzują *różne osobniki,* czy też mogą się napotkać *u tego samego osobnika* w różnych warunkach. I tak, jeśli chodzi o typy reakcji od ćwierćwiecza już trwają spory o to, czy sposób reagowania, nazwany przez Langego „zmysłowym" i „motorycznym", jest różnicą indywidualną, czy też tylko odmiennym sposobem nastawienia uwagi, odmienną postawą, którą przybrać może ten sam osobnik. Podczas gdy Lange, Titchener, Wundt, Aleksiejew i t. d. twierdzą, że te różnice nie mogą być cechą osobniczą, Baldwin, Flournoy, Ferrand, Meumann i t. d. są przeciwnego poglądu [1]). Widać więc jak trudne są zagadnienia z tego zakresu.

---

[1]) Flournoy, *Observations sur quelques types de réaction simple, Genève, 1896:* — Alechsieff, *Philosoph. Stud.* XVI, 1900: Wundt, *Grundz. der Psychol.,* 1903, III, str. 413, 427; Deuchter, *Psych. Stud.,* IV, 1908 i t. d.

Byłoby właściwsze, gdy się mówi o procesach psychicznych, rozważanych samych w sobie, niezależnie od tego, czy stanowią lub nie charakterystykę osobniczą, nie posługiwać się wyrażeniem „typ", a natomiast używać terminu *postać* lub *właściwość*.

B. TYP INDYWIDUALNY CZYLI OSOBNICZY. Gdy pewna odmiana procesów psychicznych (lub pewien rodzaj ich kombinacyj) jest charakterystyczną dla osobnika — mówi się, że stanowi typ indywidualny. Termin ten może zatem odnosić się do przebiegu pojedyńczego zarówno jak i do koordynacji, układu różnych procesów. W najszerszem ujęciu typ indywidualny jest to układ wszystkich procesów, funkcyj i dyspozycyj psychicznych charakteryzujących osobnika; w tym wypadku typ osobniczy stapia się z pojęciem indywidualności.

Jesteśmy jeszcze bardzo dalecy od tego, aby móc praktycznie ująć w prostą formułę ten całkowity układ, który *stanowi* osobnika. Na początek musimy choć jako tako zanalizować osobnika i przekonać się do jakiej odmiany należą właściwe mu procesy psychiczne elementarne. Potem należy określić typ osobniczy pamięci, uwagi, wzruszeniowości, różnych uzdolnień i t. d. Jeśli naprzykład pewien osobnik ujawnia wyobraźnię typu wzrokowego i jeśli ten rodzaj wyobraźni *jest dla niego charakterystyczny*, powiemy, że jego typem indywidualnym wyobraźni jest typ wzrokowy.

Co znaczy wszakże „charakterystyczny dla osobnika"? Pewien proces, przymiot, właściwość jakiejś istoty nazywamy „charakterystycznemi", gdy stanowią jej cechę *stałą*. Wyznaczenie cechy charakterystycznej, gdy chodzi o właściwości fizyczne, objektywne, zazwyczaj nie napotyka trudności. I tak wzrost jest właściwością charakterystyczną danej osoby, aby

ją określić, wystarczy dokonać pomiaru[1]). Natomiast wówczas, gdy mamy do czynienia z cechą psychiczną, sprawa jest daleko bardziej zawiła. Pochodzi to stąd, że zjawiska porządku psychicznego przedstawiają daleko mniejszą stałość od zjawisk porządku fizycznego. Wzrost nie zmienia się co chwila, nawet u dzieci, które rosną. Dusza natomiast rozwija się, ewoluje, przeobraża się ciągle, a nadto zmienia się mniej lub więcej, zależnie od okoliczności, zależnie od interesów chwili. Człowiek bywa to smutny, to wesoły, bądź ożywiony, bądź znużony; jednego dnia ma myśl zajętą pewną sprawą, na drugi — oddaje się zupełnie innej pracy. Jak można w tym ciągłym przypływie i odpływie naszej świadomości, wśród tych wiecznie ruchomych prądów, które niekiedy kłócą się ze sobą i niecą burze, wykryć zjawiska o tyle stałe, aby służyć mogły za charakterystyczną cechę osobnika?

Rozważyć należy dwa wypadki: albo mamy do czynienia ze zjawiskiem nawskroś *jakościowem*, bądź z *ilościowem*, które może być wobec tego wymierzone. Zacznijmy od tego drugiego wypadku.

Oto zjawisko psychologiczne, którego wielkości w tym samym osobniku zmieniają się co chwila. Którą wartość przyjąć jako charakterystyczną, jako *typową* dla tego osobnika? Niema oczywiście żadnej racji, aby wybrać jedną z nich, a nie inne. Jedynym sposobem jest — zbadać, jaka wartość występuje najczęściej w szeregu spostrzeżeń. Tę to najczęściej występującą wartość (którą nazywa się wielkością *modalną)* przyjmujemy jako charakterystyczną. Powiemy więc, że dla danego przebiegu psychicznego typ pewnego osobnika odpo-

[1]) Coprawda to i ten pomiar może przedstawiać pewne trudności w wykonaniu: podmiot może się trzymać prosto lub być zgarbiony i t. d. tak, iż kilka pomiarów może dać różne wyniki. Wówczas przyjmuje się średnią, jako wzrost mierzonego osobnika.

wiada wielkości *modalnej* tego procesu, w nim zachodzącego. (Gdy liczba spostrzeżeń jest mała, przyjmuje się jako charakterystykę liczbową *średnią arytmetyczną* otrzymanych wyników).

Przykład: Jaki jest czas reakcji niezłożonej u Pawła? Zapomocą chronoskopu wyznaczymy szereg czasów reakcji owego Pawła, a średnia arytmetyczna lub wielkość modalna wyrazi jego reaktywność.

Jeśli chodzi o określenie typu *jakościowego*, np. typu wyobraźni (słuchowej, wzrokowej) lub typu umysłowego (literackiego, artystycznego, naukowego i t. d.), ograniczymy się do zbadania, zapomocą prób ponawianych w różnych okresach czasu, lub różnych okolicznościach, czy ta odmiana umysłu jest stałą, czy zmienia się w toku eksperymentowania, i tylko wówczas, gdy jest stałą, możemy orzec, że dana odmiana stanowi typ tego osobnika. W przeciwnym razie wywnioskować można jedynie, że dany typ (w odniesieniu do rozważanej funkcji) jest zmienny, niestały [1]).

Zadanie polega więc na tem, aby zbadać, jakie cechy charakterystyczne osobnika są najbardziej stałe, ujawniają się najczęściej.

A oto zagadnienie, graniczące z poprzedniem: *jakie odmiany procesów psychicznych mogą stanowić charakterystykę typu?* Przytaczaliśmy już kilkakrotnie jako przykład wyobraźnię wzrokową, słuchową i motoryczną. Czy te „typy" wyobraźni mogą być istotnie uważane za odmiany typowe? Jedynie obserwacja może pytanie to rozstrzygnąć. My zaś

---

[1]) Ed. Claparède, *Les types psychologiques et l'interprétation des données statistiques*, Int. des Ed. styczeń 1915. Betts, *The distribution and functions of mental imagery*, N. York, 1910 str. 47. Thorndike, *Educational Psychology*, N. York, 1910 str. 193, Springer, *Ideational types in arithemetic*, J. of. ed. Ps, 1914, str. 417.

uważać będziemy odmiany za typowe, to znaczy nadające się do scharakteryzowania osobnika — jeśli przeciwstawiają się sobie w osobnikach, jeśli w pewnej mierze występują antagonistycznie. Jeśli tak nie jest, jeśli współistnieją wszystkie trzy u większości osobników i jeśli w razie nieobecności jednej z nich — brak także pozostałych — odmiany te nie będą oczywiście miały w sobie nic typowego. Dotychczas przyjmowano, jako samo przez się zrozumiałe, że typy wzrokowe nie są słuchowemi i vice-versa, wszakże spostrzeżenia, przedsięwzięte na większą skalę, zachwiały tym poglądem [1]). Nasuwa się w związku z tem nowe zagadnienie, które postawić sobie można odnośnie do każdej nowej cechy umysłowej: jakie odmiany wykluczają inne u tego samego osobnika. (Np. czy uwaga o typie *unieruchomionym* wyklucza uwagę o typie *płynnym?)*

C. TYP GATUNKOWY, RASOWY. Samo stwierdzenie, że osobniki różnią się między sobą, nie jest jeszcze wszystkiem; należy nadto zadać sobie pytanie: *jak często występują w zbiorowisku te odmiany.* Mogłoby się zdarzyć, że wszystkie odmiany i wszystkie stopnie pewnej funkcji, naprzykład pamięci, występowałyby równie często wśród danej ludności: na 10 miljonów ludzi miljon byłby obdarzony pamięcią bardzo słabą, zasługującą na wskaźnik 1, miljon byłby obdarzonych pamięcią bardzo silną, zasługującą na najwyższy wskaźnik 10 i po miljonie dla każdego ze stopni pośrednich (przyjmując, że pamięć byłaby mierzona zapomocą skali o 10 stopniach). W rzeczywistości rzecz dzieje się zupełnie inaczej. Wykonywując pomiary fizyczne lub psychicz-

---

[1]) Bells, *The distribution and the functions of mental imagery*, N. York, 1909, str. 47. Thorndike, *Educational Psychology*, N. York, 1910, str. 193, Springer, *Ideational types in arithmetic*, J. of ed. Ps. 1914, str. 417.

ne stwierdzamy, że wartości średnie występują znacznie częściej niż skrajne. I tak, jeśli weźmiemy tysiąc dzieci, których średni wzrost wynosi 130 cm., przekonamy się, że większość jest wzrostu zbliżonego do tej wielkości i że tylko bardzo mała liczba wykaże bardzo silne odchylenia.

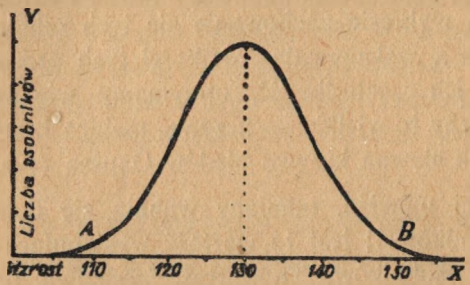
Różnice indywidualne przedstawiają się nam zatem nie jako odmiany uszeregowane przypadkowo i rozsiane bez wszelkiego porządku, przeciwnie — jako odchylenia od wartości średniej, tem rzadsze im są znaczniejsze. Gdy przedstawimy na wykresie zachowanie się tych odmian, tak aby oś odciętych *x* wskazywała wielkości tych procesów, a oś rzędnych *y* ich częstotliwość, otrzymamy wielobok (a gdy chodzi o liczby b. wielkie — krzywą, mającą kształt dzwonu, podobnie jak sławna krzywa błędów Gaussa (rys. 3).

Inaczej mówiąc, odmiany wahają się dokoła pewnej wartości środkowej; jest to wartość występująca najczęściej u badanych osobników. Ta wartość środkowa, *(zwana wielkością modalną)* przedstawia typ tego zbiorowiska (w odniesieniu do danego przebiegu). Powiemy tedy, że 130 cm. przedstawia typ wzrostu dla grupy dzieci, nad którą dokonaliśmy pomiaru.

W odróżnieniu od typu charakterystycznego dla osobnika, nazwiemy typ charakterystyczny dla zbiorowiska typem *gatunkowym;* nie znaczy to, aby jednostki przedstawiające ten typ tworzyły „gatunek" w zoologicznem znaczeniu, ponieważ jednak nazywa się właśnie „gatunkiem" zbiorowisko pewnej liczby istot, skupionych dokoła jakiejś przeważającej typowej cechy, ta cecha typowa zasługuje nawzajem na miano „gatunkowej". Rozumie się, że osobniki skupione w ten sposób dokoła typu psychicznego lub fizjologicznego stanowią gatunek jedynie w potocznem znaczeniu słowa i jedynie w odniesieniu do cechy, którą bierzemy pod uwagę.

Gdy typ obejmować będzie cechę przeważającą w całej rasie (rasie semickiej, mongolskiej i t. d.), nazywać się będzie typem *rasowym* lub *narodowym*, typem *etnicznym* i t. d. Byłoby dobrze, gdyby istniała nazwa właściwa dla oznaczenia typu charakterystycznego dla pewnego poziomu wieku; możnaby mówić o typie *„rówieśnym"*.

Należy dokładnie rozróżniać znaczenie terminów: typ *indywidualny* i typ *gatunkowy*. Podczas gdy *„typ indywidualny"* jest pojęciem wyłącznie *psychologicznem*, „typ gatunkowy" jest terminem ujętym ze stanowiska *biologicznego*, gdyż określa cechę, przeważającą u danego gatunku, rasy w danem zbiorowisku, bez uwzględnienia przypadkowych odchyleń, którym ta cecha podlega. Typ indywidualny najczęściej tedy nie odpowiada typowi gatunkowemu, ale przedstawia tylko jego *odchylenie*. Przykład wyjaśni tę nader ważną różnicę:



Rys. 3. Krzywa częstotliwości, wskazująca jak są rozsiane odchylenia indywidualne dokoła wartości średniej lub wielkości modalnej. Jeśli np. z p wielkiej liczby dzieci większość posiada w przybliżeniu 130 cm. (wielkość modalna), wzrost poniżej lub powyżej tej wartości zdarzać się będzie tem rzadziej, im większe stanowić będzie odchylenie od 130 cm.

Rozpatrzmy krzywą częstotliwości (rys. 3) otrzymaną z pomiaru wzrostu tysiąca dzieci dziesięcioletnich. Niechaj A będzie dzieckiem należącem do tej grupy i mającem 110 cm. wysokości. Wielkość ta przedstawiać będzie jego typ indywidualny pod względem wzrostu; ale ten typ indywidualny nie będzie odpowiadał typowi gatunkowemu, biologicznemu owej

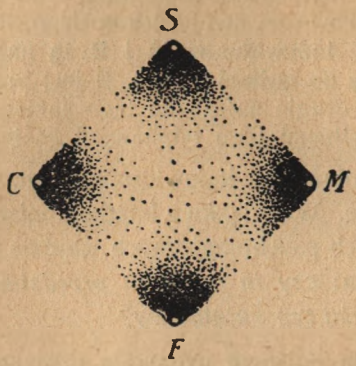
grupy; gdyż typ gatunkowy liczy 130 cm. Typ indywidualny wzrostu dziecka, o którem mowa, będzie tylko odchyleniem od średniej typowej. Byłoby tak samo, gdybyśmy rozważyli wzrost dziecka B, wyjątkowo na swój wiek rosłego, liczącego 150 cm. wysokości. Typy indywidualne A i B są najzupełniej różne; gdy A zalicza się do najmniejszych, B jest prawie olbrzymem; mimo to jedno i drugie należą do tego samego typu gatunkowego; są tylko silnemi jego odmianami osobniczemi.

Różnica pojęć: typ indywidualny i gatunkowy nasuwa nowe zagadnienie. W związku z każdą odmianą, którą stwierdzimy w procesach psychologicznych, zajdzie konieczność postawienia pytania: *czy ta odmiana przedstawia typ indywidualny, czy wyraża typ gatunkowy?*

Psychologja opisowa uznawała milcząco, że typy, czy cechy, które rozróżniła, przedstawiają kategorje najzupełniej różne, coś w rodzaju przegródek, w które możnaby porozmieszczać osobniki, tak jak się rozmieszcza zwierzęta w klasach, rodzajach i gatunkach. Tak się rzecz ma z osławioną doktryną o czterech temperamentach (sangwiniczny, choleryczny, flegmatyczny i melancholiczny). Ale czy temperamenty te przedstawiają typy gatunkowe, to znaczy, czy każdy z nich jest cechą przeważającą, typem autonomicznym, ośrodkiem skupienia, czy też — tylko odchyleniem skrajnem od typu przeciętnego?

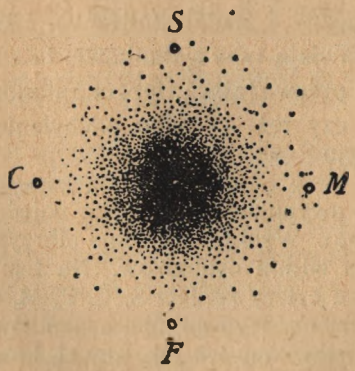
Aby dobrze uwypuklić różnicę obu pojęć, zwróćmy się do obrazu konkretnego. Wyobraźmy sobie olbrzymie pole, na którem zgromadzono miljon osobników. Na tem polu w postaci kwadratu zatknięto cztery żerdzie S, C, F, M, (rys. 4). Zakładamy, że temperamenty tego miljona osobników zostały starannie określone; rozstawiamy ich tak, aby ci, którzy przedstawiają temperament *jednolity,* skupili się dokoła każdej z czterech żerdzi (sangwinicy dokoła żerdzi S, cholerycy dokoła żerdzi C, i t. d.) inni zaś, aby oddalali się od tych żerdzi tem więcej, im mniej charakterystycznym jest ich temperament; i tak cholerykosangwinicy umieszczą się między punktami S i C i t. d., a cał-

kiem obojętni w pośrodku, między czterema żerdziami. Tak rozstawiwszy wszystkie jednostki, cóż otrzymamy, czy układ wy-



Rys 4. Wygląd oglądanego zgóry tłumu osobników rozmieszczonych według temperamentów w wypadku, gdyby każdy z temperamentów odpowiadał *typowi gatunkowemu* (S = Sangwiniczny; C = Choleryczny; M = Melancholiczny; F = Flegmatyczny).

obrażony na rys. 4, czy ten, który przedstawia rysunek 5 — to znaczy, czy strefy zawierające najgęstsze zaludnienie sku-

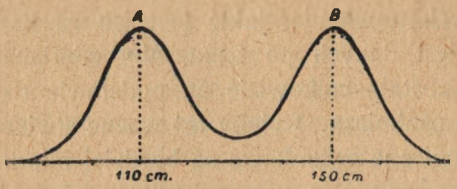


Rys. 5. Wygląd tłumu osobników rozmieszczonych według temperamentu, w wypadku, gdyby temperamenty stanowiły odmianę osobniczą.

piałyby się dokoła żerdzi, czy też przeciwnie — w środku. Tylko w wypadku takiego układu, jak na rys. 4, moglibyśmy mó-

wić, że temperamenty odpowiadają typom gatunkowym, że są ośrodkami skupienia. W wypadku, przedstawionym na rys. 5 natomiast, widać, że główna masa znajduje się wpośrodku i należy do typu obojętnego, podczas gdy osobniki o temperamencie silnie zaakcentowanym, które otaczają żerdzie, stanowią tylko odmiany skrajne typu przeciętnego, — wypadki skrajne i stosunkowo rzadkie, które możnaby porównać do „pudeł" wprawnego strzelca, mierzącego do celu.

Zamiast wyobrażać oba wypadki, jak na powyższych rysunkach, można je jeszcze przedstawić zapomocą krzywej (rys. 6 i 3). Wróćmy do przykładu o pomiarze wzrostu. Przy-



Rys. 6. Kształt krzywej częstotliwości wzrostu w zbiorowisku dzieci, składającem się z równej liczby sześcio- i czternastolatków.

puśćmy, że wśród dzieci, które mamy mierzyć, jest 500 sześcioletnich i 500 czternastoletnich. Przeciętna wzrostu dzieci sześcioletnich wynosi 110 cm. a dzieci czternastoletnich — 150 cm. w przybliżeniu; krzywa, którą otrzymamy, będzie miała *dwa wierzchołki* w A i B (rys. 6) ponieważ większość dzieci sześcioletnich będzie miała 110 cm. a czternastoletnich — 150 cm. Powierzchowne wejrzenie na tę krzywą przekona nas, że osobniki, których wzrost ona przedstawia, tworzą *dwa* zupełnie odrębne *typy, (typ* „sześciolatków" i „czternastolatków"). Gdy z pośród tych osobników wyłączymy jednostkę A, liczącą 110 cm. i jednostkę B, liczącą 150 cm., będziemy mogli powiedzieć, że ich wzrost niezależnie od tego, iż przedstawia typ indywidualny, przedstawia nadto typ gatunkowy.

Rozważania te doprowadzają nas do najściślejszej definicji typu gatunkowego: *cecha przedstawia typ gatunkowy, gdy odpowiada wielkości modalnej (wierzchołkowi) krzywej*

częstotliwości (wyprowadzonej z badania wielkiej liczby osobników). Przeciwnie, *typy indywidualne (osobnicze) są tylko odchyleniami wahającemi się dokoła wielkości modalnej.*

Oczywiście określenie tej różnicy nie ma znaczenia, dopóki się nie rozpatruje osobnika samego w sobie. W wypadku dziecka dziesięcioletniego, liczącego 110 cm. wzrostu, lub obdarzonego temperamentem melancholijnym, nieważne jest, z osobistego jego punktu widzenia, czy te cechy osobnicze przedstawiają typ gatunkowy, czy też tylko odchylenia. Ale rzecz się ma zgoła inaczej, jeśli patrzymy na te sprawy z szerszego stanowiska: nie jest obojętne dla wyjaśnienia odmian psychofizjologicznych poznanie, jakie jest ich rozsianie w rasie; więcej też jest danych po temu, aby odmiana gatunkowa przekazana została całkowicie na podstawie dziedziczności, niż odmiana osobnicza. Byłoby też ważne stwierdzić, czy cechy psychologiczne gatunkowe są bardziej odporne na wpływy wychowawcze niż te, które są tylko odchyleniami indywidualnemi. Biologja ogólna poucza nas, że odmiany niegatunkowe zwierząt i roślin wykazują tendencję do zanikania w dalszych pokoleniach, podczas gdy cechy gatunkowe wykazują wielką stałość i dążą do ponownego wystąpienia, o ile przypadkowo zanikły (nawrót do typu). Czy odnosi się to i do cech psychicznych?

3. Indywidualność.

Co charakteryzuje osobnika? W jaki sposób różne funkcje umysłowe (pobudliwość, pamięć, reaktywność) odzwierciadlają cechy właściwe osobnikowi? Tak stawiano początkowo to zagadnienie. Gdyby można je było rozwiązać w tej postaci, byłoby to b. dogodne: wystarczyłoby określić metodą eksperymentalną rodzaj lub siąg pewnych funkcyj umysłowych i na tej podstawie oznaczyćby można typ danej

indywidualności. Przypuśćmy naprzykład, że indywidualność odzwierciadla się całkowicie we wrażliwości dotykowej: dokonawszy tedy pomiaru zapomocą cyrkla Webera możnaby rozpoznać, czy mamy do czynienia z człowiekiem inteligentnym, czy głuptakiem lub typem zbrodniczym. Lombroso, jak wiadomo, zaobserwował, że zbrodniarze mają bardzo przytępioną wrażliwość dotykową.

Od lat dwudziestu już różni psychologowie usiłują wyznaczyć te procesy umysłowe, któreby mogły służyć do rozpoznania uzdolnień lub charakteru indywidualnego (Castell w Ameryce, 1890; Kraepelin w Niemczech, 1895; Binet we Francji, 1896); liczne próby, które w tym celu proponowali, znane są pod nazwą: *testów umysłowych.*

Metoda to jednak nazbyt uproszczona. Opiera się na nieudowodnionej hipotezie, że istota indywidualności musi się ujawniać w pewnej liczbie funkcyj, rozpatrywanych oddzielnie. Czy tak jest w rzeczywistości i do jakiego stopnia hipoteza ta jest słuszną, przekonać się będzie można dopiero po dokonaniu studjów teoretycznych nad strukturą indywidualności; wtedy również można będzie stwierdzić, które testy posiadają wartość rozpoznawczą; studja powyższe muszą zkolei być oparte na znajomości korelacji różnych funkcyj czy zdolności.

Zagadnienia wstępne, które należałoby w tym celu rozstrzygnąć, przedstawiają się, jak następuje:

Należy określić stopień niezawisłości lub współzależności różnych funkcyj. Naprzykład, w jakiej mierze inteligentny osobnik może być pozbawiony pamięci? uczeń zdolny do arytmetyki — wykazywać słabe postępy w pisowni? — Lub też: jaka winna być pobudliwość osobnika, obdarzonego dobrą pamięcią? i t. d.

Gdyby wzajemny stosunek różnych funkcyj, różnych rodzajów umysłowości był czemś niezmiennem i absolutnem —

powyższe pytania oczywiście nie nasuwałyby się zupełnie. Nie istniałyby wówczas *osobniki*, lecz tylko jednostki identyczne, odlane jakgdyby z jednej formy; indywidualność bowiem nie jest niczem innem, jak tylko wypadkową różnego rodzaju ustosunkowania cech rasowych u poszczególnych przedstawicieli danej rasy. Osobniki jednak istnieją, każde zwierzę, każda roślina, a przedewszystkiem każdy człowiek przedstawia większe lub mniejsze odchylenia od przeciętnego typu rasowego. Dowodzi to, że korelacja różnych cech nie jest czemś stałem, przeciwnie jest elastyczna i pozostawia wolne pole dla kaprysów indywidualnych.

Niektóre wśród tych cech czy zdolności są ściślej ze sobą związane i tworzą jakgdyby układy korelatywne stosunkowo stałe; inne przeciwnie, są bardziej uniezależnione, to znaczy, że ich obecność niekoniecznie warunkuje współistnienie innych cech. Owe zdolności niezależne, lub, jak je nazywają, *o wyższym zakresie zmienności*, oczywiście, najbardziej się przyczyniają do *scharakteryzowania* osobnika, podczas gdy pozostałe stanowią pospolity, wszystkim wspólny nadział.

Zagadnienie indywidualności polega więc na tem, aby wyosobnić te cechy czy zdolności zasadnicze, najbardziej odróżniające jedne osobniki od drugich i które służyćby mogły do ich rozklasyfikowania na pewną liczbę typów wyraźnie określonych. Zachodzi też pytanie, jak się odbija istnienie tych cech podstawowych na innych funkcjach psychologicznych, jaką formę przybiera cały korelatywny układ pod ich wpływem? Gdy zagadnienia powyższe zostaną rozstrzygnięte, ułożyć można będzie testy, pozwalające rozpoznać typ ogólny, do którego zalicza się dany osobnik; określić można będzie wówczas, na czem polega jego odrębność.

Psychologja *płci* (cechy psychiczne, odróżniające chłopców od dziewcząt) i psychologja *rasy* stanowią osobny odłam psychologji indywidualnej.

4. Korelacja różnych procesów u tego samego osobnika.

Zagadnienie polega na określeniu stosunków, zachodzących między funkcjami, jak była o tem wyżej mowa. Poznamy w ten sposób, jakie funkcje czy zdolności warunkują się nawzajem. Ma to również i praktyczne znaczenie. Jaką funkcję silnie rozwiniętą musi przypuszczalnie posiadać dziecko, obdarzone doskonałą pamięcią? Czy zboczenie pewnej funkcji pociąga za sobą zboczenia i w innych?

Jest to zagadnienie trudne, niema bowiem zdolności solidarnie występujących, jak też niema i zupełnie niezależnych. Istnieją tylko zdolności występujące *częściej* w skojarzeniu niż inne. Jeśli wymierzymy stopień stałości czy elastyczności korelacji dwóch czy też większej liczby zdolności umysłowych, tem samem określamy stopień prawdopodobieństwa napotkania pewnej zdolności, skojarzonej z inną czy innemi; posiadając te dane moglibyśmy przewidzieć, że jeśli pewna funkcja A posiada u danego osobnika wartość *a*, to inna funkcja B mieć będzie najprawdopodobniej wartość *b*. Widoczne jest, jak bardzo to zawiłe zagadnienie, gdyż obliczenie stopnia korelacji opiera się na rachunku prawdopodobieństwa: „Jaki jest stopień prawdopodobieństwa, aby skojarzenie funkcyj nie było wynikiem przypadku lecz pewnej określonej przyczyny?" — oto pytanie, na które musimy sobie odpowiedzieć wobec każdej danej korelacji. Wzory proponowane dla rozstrzygnięcia tego zagadnienia są obecnie studjowane prze matematyków i psychologów (Spearman, Krüger, Thorndike, Brown, Burt, Winch) oraz specjalistów w zakresie biometrji (mianowicie Pearson i Yule).

5. Wzajemny wpływ różnych funkcyj.

Czy wtedy, gdy kształcimy jakąś funkcję, oddziaływujemy temsamem na inne zdolności i na jakie mianowicie? Jest to jakgdyby symetryczne zagadnienie uprzedniego, symetryczne, a temsamem nie pokrywające się z niem całkowicie i wkraczające już w zakres psychotechniki. Można pomyśleć dwie funkcje, pozostające w stosunku korelacji, a jednak nie wywierające na siebie wpływu: ich korelacja może mieć przyczynę pośrednią, to znaczy, że funkcje te mogą zależeć tak jedna jak i druga od wspólnego jakiegoś czynnika. I tak, zostało stwierdzone, że niektórzy uczniowie mają zdolności do historji i do rysunków. Nie wynika z tego wcale, że istnieje stosunek bezpośredni między zdolnościami, których wymaga opanowanie obu przedmiotów, gdyż dobre wyniki przypisać można jednemu wspólnemu czynnikowi — pilności. Zależność bezpośrednia dwóch lub więcej zdolności jest zatem zagadnieniem odrębnem.

Graniczy ono z zagadnieniem *struktury zdolności,* które należy do psychologji ogólnej, ale postawione zostało przez psychologję osobniczą. W jakiej mierze zdolności stanowią całostki autonomiczne, w jakim stopniu są od siebie zależne, przeciwstawne, czy wzajemnie się wykluczające? Poglądy w tej sprawie rozklasyfikować można według pięciu teoryj następujących:

1. TEORJA KOMPENSACJI (wyrównania). „Niema róży bez kolców"; wszelka wyższość w jednym względzie wywołuje niższość w innym.

2. TEORJA NIEZALEŻNOŚCI OGÓLNEJ (Thorndike). Umysł jest różnolitem zbiorowiskiem zdolności, występujących obok siebie, ale zupełnie niezależnych.

3. TEORJA NIEZALEŻNOŚCI CZĘŚCIOWEJ. Teorja ta, przypominająca dawną doktrynę „władz duszy", przewiduje pewną liczbę zdolności (uwaga, spostrzegawczość, rozum, roz-

różnianie i t. d.) z których każda kieruje grupą czynności szczególnych.

4. TEORJA WŁADZY CENTRALNEJ. Psychika jest we wszystkich swoich objawach uzależniona od pewnej zdolności centralnej, inteligencji ogólnej, której tylko przejawami są poszczególne zdolności.

5. TEORJA DWÓCH CZYNNIKÓW (Spearman). Każda zdolność jest wypadkową współdziałania dwóch czynników, czynnika specjalnego i centralnego, ogólnego[1]).

Istnieją fakty, przemawiające za i przeciw każdej z tych teoryj. Dla pedagogji praktycznej zaś nie jest obojętne, która z nich odpowiada rzeczywistości.

Byłoby ciekawe również zbadać, w jakiej mierze wraz z *wiekiem* zmieniają się korelacje psychiczne. Czy różnice indywidualne są większe u dzieci czy u dorosłych? Czy więzy współzależności, łączące dwie dane funkcje, np. pamięć i zdolność reagowania, zacieśniają się czy też rozluźniają w miarę wzrostu dziecka? Pytań takich istnieje więcej; na tem miejscu zauważymy tylko, że nauczyciel ma doskonałą sposobność dostarczania psychologowi dokumentów użytecznych dla rozwiązania powyższego zagadnienia, ponieważ może śledzić jednocześnie stan i postęp wielkiej liczby różnych zdolności: zdolności do rachunków, pamięci, uwagi i t. d. Już same oceny, które stawia w ciągu roku z różnych przedmiotów, dostarczyć mu mogą wiele materjału.

III. Psychologja zbiorowa.

Zauważono oddawna, że osobnik znajdujący się w gromadzie, stowarzyszeniu, tłumie myśli i postępuje inaczej niż wtedy, gdy działa sam. Zatem obok psychologji ogólnej i indywidualnej wyznaczyć należy miejsce jeszcze i dla psychologji zbiorowej, której przedmiot stanowi owa dusza zbioro-

[1]) Hart and Spearman, *General ability, its existence and nature*. Br. J. of Ps. V. 1912.

wa, wyłaniająca się z przeniknięcia dusz indywidualnych; dusza zbiorowa jest nowym tworem o cechach zupełnie różnych od tych, jakie posiada każda ze składowych jednostek (tak samo, jak woda jest zupełnie różna od wodoru i tlenu).

Czy istnieje psychopedologja zbiorowa? Oczywiście, jakkolwiek ugrupowania dziecięce zdarzają się mniej często, są mniej stałe i mniej różnorodne od gromad ludzi dorosłych. Czyż dzieci jednej szkoły, jednej klasy nie tworzą gromad jednolitych i samodzielnych? Czyż poza szkołą i w czasie zabawy nie łączy się w gromady, stowarzyszenia, walczące nieraz z gromadami i stowarzyszeniami współzawodniczącemi; czy zbiorowiska te nie ulegają wpływowi przywódców?

Dla nauczyciela, którego praca ma na względzie właśnie gromadę — klasę, jest rzeczą bardzo ważną znać cechy psychologiczne zbiorowisk dziecięcych. *Jakie są prawa psychologji zbiorowej dzieci?* Czy różnią się od tych, które rządzą psychologją tłumów dorosłych ludzi, jak przypuszcza Tarde [1]). *Jakie zmiany czy zniekształcenia mechaniznu psychicznego powoduje w dziecku należenie do pewnej określonej zbiorowości?* Jak się rozwija *sugestywność* dziecka? Jakie zdolności, uczucia, funkcje rozwijają się dzięki należeniu do gromady? Jakie są korzyści kształcenia *indywidualnego, zbiorowego* [2]). Oto kilka zagadnień z zakresu psychologji zbiorowej [3]).

---

[1]) Tarde. *Interpsychologie infantile.* Ar. Anthrop. crim. 1909, str. 164.

[2]) Moede. *Chorlernen und Einzellernen,* Ar. f. Päd. (F) II. 1914. Ph. A. Guye (Int. des. Ed. maj 1913) stwierdza, że w toku życia szkolnego zarysowują się dwa okresy silnego postępu: początki nauki w najniższych oddziałach szkoły powszechnej i okres końcowy studjów uniwersyteckich; przypisuje je charakterowi indywidualnemu nauczania w obu tych okresach.

[3]) Terman. *Psychology and Pedagogy of Leadership,* Ped, Sem. grudz. 1904. Varendonck, *Recherches sur les societés d'enfants,* Bruxelles, 1914; Rouma, *Pedagogie Sociologique,* Neuchâtel, 1914.

§ 5. Zagadnienia pedagogiczne.

Ponieważ pedagogika naukowa ma za zadanie dostarczyć wychowawcy środków do osiągnięcia zamierzonego celu, należy ściśle określić ów cel.

Jaki jest cel wychowania? Niema zgody w tym względzie: ilu ludzi, tyleż poglądów. Każdy pragnąłby naturalnie, aby wychowanie odpowiadało jego przekonaniom społecznym, politycznym, filozoficznym, czy religijnym; gdybyśmy chcieli czekać, aż wszyscy zgodzą się na jedno, nie możnaby założyc nawet podwalin pedagogji naukowej.

Na szczęście sprawa nie jest tak beznadziejna, jakby się wydawało. Tak samo, jak sposób zagniatania ciasta jest niezależny od formy, która ma być nadana plackowi, tak samo sposób nauczania jest do pewnego stopnia niezależny od ostatecznego celu wychowania: prawidła harmonji i wskazówki muzyczne, których udziela nauczyciel śpiewu, ćwiczenia techniczne równie dobrze przydadzą się przy wykonaniu hymnu patrjotycznego czy religijnego — jak hymnu rewolucyjnego.

Z drugiej strony nauczanie, w szczególności początkowe, a w znacznej mierze i średnie, jest celem najbliższym, prawie zupełnie niezależnym od ostatecznych celów wychowania; wiele przedmiotów jest niezależnych od użytku, do którego się je przystosuje, i nie zmienią się bez względu na to, co w ostatecznym wyniku zakłada sobie wychowawca, np. rachunki, pisownia, geografja, fizyka. Niema arytmetyki materjalistycznej i spirytualistycznej, tak samo jak niema fizyki burżuazyjnej lub anarchistycznej...

Prawdą jest natomiast, że wychowanie, mam tu na myśli kształcenie uczucia, charakteru i woli, — a wybijać się ono powinno na czoło systemu szkolnego, w którem dotychczas

panuje niepodzielnie samo nauczanie — nie może być podjęte, zanim nie określimy sobie jasno jego ideału. Nie leży w zakresie niniejszej pracy dyskusja nad tem, jaki ma to być ideał. Stwierdzimy tylko, że pomimo wszelkich nieuniknionych rozbieżności indywidualnych, wychowawcy pochodzący z najróżnorodniejszych środowisk zgadzają się wszyscy co do tego, że dziecko powinno być wychowane na człowieka uczciwego i zdrowego, jednostkę o umyśle niezależnym, miłującą dobro, prawdę i piękno, że należy rozwijać w niem wszystkie istniejące zdolności tak fizyczne jak umysłowe, jak również jego poczucie społeczne, bacząc wszakże zawsze, aby osobowość jego została w pełni uszanowana.

Dążenie do tego celu postawi wychowawcę wobec mnóstwa zagadnień pedagogiki praktycznej. Zagadnienia te, których część poruszyliśmy w paragrafie poprzednim, należą do grupy zagadnień nazwanych „psychotechnicznemi". Musimy tu raz jeszcze rozważyć je w całości.

Wychowanie dziecka obejmuje w praktyce trojakie zadania: 1) Zapewnić mu normalny *rozwój;* wyposażyć je w pewne wiadomości *(kształcenie materjalne);* wyćwiczyć jego umysł *(gimnastyka).* Prawdopodobnie jednak to ostatnie zadanie sprowadza się do dwóch poprzednich: procesów rozwoju i kształcenia materjalnego. Nie należy tedy zajmować się niem, jako zagadnieniem autonomicznem. Natomiast ważną troską pedagoga jest sprawa *zapobiegania;* niedość bowiem zadać sobie pytanie: jakie czynniki rozwijają; trzeba również zwrócić uwagę na czynniki szkodliwe dla rozwoju, aby móc uchronić od nich dziecko, a jest to sprawa niezawsze łatwa.

Zagadnienia powyższe tedy dzielą się na trzy klasy: zagadnienia ochrony, rozwoju i kształcenia materjalnego.

Rozwój i kształcenie materjalne mogą mieć na celu zarówno oddziaływanie na inteligencję jak i na charakter. Zazwyczaj metody rozwijania inteligencji i kształcenia materjal-

nego oznacza się mianem *Dydaktyki*, gdy pod *Wychowaniem* grupujemy metody, odnoszące się do oddziaływania na charakter. Do tych trzech szeregów zagadnień odnieść jeszcze należy kilka innych, pomocniczych: *sharmonizowanie* i *organizacja praktyczna* nauczania; *wartość pedagogiczna nauczyciela.*

Rozpatrzmy pokrótce te pięć kategoryj.

I. Zapobieganie szkodliwym czynnikom.

Wszyscy się zgodzą na to, że pierwszym obowiązkiem pedagoga jest nie wyrządzać szkody wychowankowi. Zasada *primo non nocere* [1]) jest tu równie na miejscu, jak w praktyce lekarskiej. Oczywiście, trudno co do joty zastosować się do niej, gdyż wszelkie nauczanie szkolne jest szkodliwe dla normalnego rozwoju dziecka, choćby dlatego, że zmusza je do przebywania przez większą część dnia w dusznem powietrzu w postawie pochylonej, zamiast mu pozwolić biegać na swobodzie.

Wszakże nieustającą troską nauczyciela powinno być zredukowanie do minimum tych szkodliwych czynników. Nie można nigdy na to pozwolić, aby szkoda wyrządzana dziecku pod pozorem kształcenia przewyższała korzyści, które z kształcenia tego odnieść powinno. W jakim celu zapełniać mamy pamięć jakiegoś osobnika różnemi wiadomościami i uczyć go sztuki myślenia, jeśli w wyniku tego nauczania osłabiona zostanie, wskutek przeciążenia, jego energja życiowa, jeśli obrzydzimy mu wszelki wysiłek, a tem samem usuniemy go na ubocze, uniemożliwimy mu wszelkie te stanowiska, w których mógłby właśnie zużytkować swoje wiadomości i zdolności rozumowania?

[1]) Po pierwsze — nie szkodzić. Przyp. tłum.

Zagadnienie ochrony obejmuje przedewszystkiem zagadnienie zmęczenia i wyczerpania, przeładowania programów, rozkładu zajęć (nie należy kolejno po sobie umieszczać lekcyj męczących), rozkładu rekreacyj, higjeny umysłowej wogóle, jednem słowem — wszystkie środki ostrożności, jakie zastosować należy, aby wzrost i rozwój dziecka niczem nie zostały zahamowane. Zagadnienia ochrony są częściowo temi samemi, które znajdziemy dalej pod tytułem *ekonomji pracy*.

Napomknąłem tylko o szkodach, których przyczyną są czynniki fizyczne, o tych, które dr. Mathieu ochrzcił mianem: „nadużyć szkolnych" [1]). Wszakże szkody o podkładzie psychicznym są bez porównania ważniejsze! Pomyślcie tylko, jaka odpowiedzialność spada na szkołę, gdy obrzydza dziecku jakiś przedmiot przez niewłaściwe nauczanie. Wstręt — zbyt mu się mało poświęca uwagi! Znowu zjawisko, o którem milczą encyklopedje pedagogiczne i kursy wychowawcze. A powinny rozważyć je na pierwszem miejscu. Ileż to spustoszeń wyrządza w umyśle! Wystarczy, aby się o tem przekonać, przeczytać parę biografij, zawsze prawie znaleźć tam można zwrotkę o wstręcie, wzbudzonym na ławie szkolnej. Ch. Bonnet, Aug. Pyr. de Candolle, Galton, Rod i wielu innych smutnie potwierdzają to w swoich wspomnieniach [2]).

Wypowiedzenia te nasuwają pedagogowi jedno z najważniejszych zagadnień. *Jak zapobiec temu, aby w uczniach nie powstał wstręt do nauki?*

Nietylko szkoła może jednak wyrządzić krzywdę dziecku. Bezpośrednie otoczenie, rodzina, nawet rodzice mogą przez nieodpowiednie postępowanie wywołać różne zaburzenia, od których dziecko cierpieć będzie całe życie. Freud i jego

---

[1]) Ob. również pracę A. Grafa, *Schülerjahre*, Berlin, 1912.

[2]) Ustęp zawierający zeznania Flournoy, Beauvisage'a, Lippmanna, opuszczono w tłumaczeniu. Przyp. tłum.

uczniowie starali się wyświetlić genezę pewnych przejawów chorobowych, wskazując, jak wielka odpowiedzialność ciąży na tych, którym powierza się duszę dziecka. Nadmierna surowość jak i nadmierna czułość mogą zarówno mieć skutki fatalne, zależnie od usposobienia dziecka. Nikt sobie nie zdaje sprawy, jak bardzo rozpowszechnione są te drobne niedomagania, które mogą jednak zaciemnić niejedno życie — np. lęk, jąkanie, fobje, skurcze nerwowe i t. d. — wszystkie zaś wywołane być mogły jedynie nieumiejętnem postępowaniem wychowawcy [1]). *Jak uniknąć można niewłaściwych metod postępowania? Jak zastosować profilaktykę w wychowaniu?* Są to może najważniejsze zagadnienia pedagogiczne, jakkolwiek dotychczas mało na nie zwracano uwagi. Przyznać też trzeba, że są bardzo trudne do rozwiązania.

Niekiedy byłoby lepiej pozostawić dziecku zupełną swobodę, niż zadręczać je ciągłemi uwagami: dotknęliśmy tu słusznej zasady, głoszonej przez Rousseau'a: *wychowania negatywnego.*

W związku z profilaktyką wspomnijmy tu raz jeszcze o eugenice, o której była już mowa kilkakrotnie.

II. Dydaktyka.

Pod mianem dydaktyki łączymy wszystkie sprawy, dotyczące rozwoju i kształcenia materjalnego funkcyj *intelektualnych.*

Celem rozwoju i kształcenia materjalnego jest wyposażenie dziecka w pewną liczbę narzędzi, które pozwoliłyby mu przystosować się do różnorodnych warunków, z jakiemi się spotkać może w swej działalności dorosłego człowieka. Dy-

[1]) Pfister, *Die psychoanalitische Methode,* Leipzig, 1913; Adler u. Furtmüller, *Heilen und Bilden,* München, 1914.

daktyka zatem musi być rozważana ze stanowiska nawskroś funkcjonalnego: zadaniem jej wykształcić zdolność do przystosowania, a właściwie wielorakie umiejętności przystosowania.

U zwierząt potrzeby, którym muszą zadość uczynić, są dość ograniczone: zwierzę w ciągu całego życia krąży po ścieżce zgóry nakreślonej i nie zbacza z niej nigdy; przyroda ukształtowała je tak, aby mogło dać sobie radę z temi samemi wciąż okolicznościami swej jednostajnej podróży. Wrodzony mechanizm, zwany „instynktem", krótkotrwałe doświadczenie własne wystarczają mu aż nadto do pokonania trudności życiowych.

Dla człowieka natomiast możliwości działania są nieograniczone: potrzeby jego są tak mnogie, warunki życia tak złożone i zmienne, że musi on co chwila, aby móc podołać nakazom chwili, wprowadzać w grę coraz to nowe przystosowania. Musi być tedy zaopatrzony w dobre narzędzia i musi umieć posługiwać się niemi. Pedagog powinien wciąż mieć na uwadze tę funkcjonalną rolę dydaktyki: *Dydaktyka jest przygotowaniem do działania.* Wszystko to, czego uczymy dziecko, ma o tyle tylko wartość, o ile wiadomości nabyte są włączone do obwodu dynamicznego, łączącego działanie z zaspokojeniem pewnej potrzeby lub rozwiązaniem jakiegoś zagadnienia przystosowalności.

Ale dla zrealizowania jakiejkolwiek funkcji potrzebna jest technika. Jakie to są owe narzędzia, w które należy dziecko zaopatrzyć, lub zadatki, które należy w niem rozwinąć? Można je zgrupować w trzy kategorje: 1) Procesy psychiczne, odpowiadające różnym czynnościom umysłu; 2) Wiedza materjalna; 3) Wprawa — technika umysłowa lub ręczna. W celu uzmysłowienia stosunku tych zagadnień podajemy poniższą tabelkę, która przypominać będzie, że owe procesy, wiadomości, wprawa nie mają same w sobie wartości, ale

posiadają ją tylko o tyle, o ile zapewniają przystosowanie działania do potrzeb osobnika, o ile stanowią środek do osiągnięcia tego celu psychologicznego.

FUNKCJA

Potrzeba	Technika: Czynności umysłowe / Wiedza materjalna / Wprawa, technika	*Działanie* (przystosowane)

Poza temi trzema postulatami, dydaktyka troszczyć się jeszcze musi o *wzbudzenie zainteresowania* do czynności, które dziecko ma wypełnić, lub do wiadomości, które ma nabyć. Rozbudzenie zainteresowania jest warunkiem *sine qua non* [1]) wszystkiego innego. Dydaktyka zajmuje się nadto warunkami najwłaściwszemi dla pracy umysłowej uczniów *(technika* i *ekonomja pracy)*.

Dydaktyka zatem obejmuje pewną liczbę zadań, które zestawić możemy w następującej tabeli:

DYDAKTYKA		
	Rozwój	Wzbudzenie zainteresowania Kształcenie funkcyj umysłowych
	Kształcenie materjalne	Nabywanie wiadomości Nabywanie techniki
	Technika i Ekonomja pracy	

A. Zagadnienia rozwoju.

1. WZBUDZENIE ZAINTERESOWANIA. „Nie można napoić osła, któremu się pić nie chce" — mówi pewne

[1]) Wyrażenie łacińskie, odpowiadające w języku polskim wyrażeniu: nieodzowny. Przyp. tłum.

mądre przysłowie. Tak samo nie można nikomu kazać słuchać lub pracować, szczególniej dziecku, zanim nie zostanie wzbudzone zainteresowanie, to jest potrzeba wiedzy lub działania. *W jaki sposób wzbudzić można zainteresowanie?* Jak je zaszczepić, jeśli nie istnieje? Jest to pytanie, które zadać sobie trzeba, zanim przystąpić można do jakiejkolwiek akcji pedagogicznej.

Istnieją dwa sposoby wzbudzenia zainteresowania: 1) Środki o charakterze zewnętrznym, odwołujące się do motywów, nie mających nic wspólnego z pracą, która ma być wykonana; wywierają one przymus od zewnątrz; są to kary, nagrody, współzawodnictwo, konieczność zdania egzaminów, i t. d. 2) Środki o charakterze wewnętrznym, polegające na tem, że się ucznia stawia w takiem położeniu, aby odczuł sam potrzebę, chęć wykonania zadania.

Jaka jest wartość tych różnych środków? Co należy przedsięwziąć, aby skierować energję uczniów na pracę szkolną? Jak pobudzać dzieci do tego, by same stawiały pytania? i t. d. Są to wszystko zagadnienia, jak wiadomo, wagi pierwszorzędnej.

Zainteresowania dziecka zmieniają się wraz z rozwojem. Należy tedy zbadać, które z nich dla każdego wieku stanowić mogą podstawę nauki, jeśli chodzi np. o nauczanie historji, czy można się opierać na naturalnem zainteresowaniu dziecka do legend, tajemniczości, czasów bohaterskich, a więc zaczynać naukę od najdawniejszych epok, czy też przeciwnie rachować można na zaciekawienie, które w dziecku budzą fakty konkretne z teraźniejszości, a zatem — za punkt wyjścia przyjąć czasy obecne i posuwać się wstecz, ku minionym (metoda regresyjna).

Zresztą niekażde zainteresowanie ma tę samą wartość. Należy dążyć do wzbudzenia tego głębokiego zainteresowania, które porusza osobnika i pobudza go do czynu i do wy-

siłku, nie zaś — powierzchownego, które na chwilę tylko pochłania oczy i uszy. Często mieszano oba te rodzaje [1]). Modele, ryciny, doświadczenia, którymi ilustrujemy lekcje, bezwątpienia zajmują dzieci. Ale zajęcie to, zrodzone z konkretów, nie jest skuteczne, o ile go nie podtrzymuje interes głębszy, dobrze postawione pytanie, na które obserwacja przedmiotów udzieli odpowiedzi [2]).

Wielka trudność znalezienia bodźców, pobudzających dzieci do pracy, polega na tem, że w życiu ich nie występują, tak jak u dorosłych, najróżnorodniejsze konieczności, zmuszające nieodwołalnie do działania. Gdy dorosły pisze list do przyjaciela, praca ta ma cel, który sam przez się okupuje trud. Gdy natomiast dziecko ma ułożyć „list do przyjaciela", jako ćwiczenie szkolne, mamy tu pracę bez żadnej realnej wartości społecznej; list ten nie jest podyktowany prez chęć zakomunikowania jakiejś nowiny owemu nieistniejącemu przyjacielowi. Na szczęście dziecko posiada potrzebę rozwoju, (zabawy, ciekawość), które stanowią naturalną namiastkę bodźców zewnętrznych, kierujących działaniem ludzi dorosłych. W celu rozbudzenia zainteresowania należy tedy wyzyskiwać owe tendencje naturalne, aby zaradzić brakowi motywów społecznych w pracach szkolnych.

2. KSZTAŁCENIE FUNKCYJ UMYSŁOWYCH. Kształcić funkcje umysłowe znaczy to — rozwijać je. Ale termin „rozwijanie" ma podwójne znaczenie. Rozwijać w pierwszym rzędzie znaczy — ułatwiać genezę, ewolucję naturalną, ale również — spotęgować, przyśpieszyć, wprawić,

---

[1]) Dewey. *Szkoła i dziecko.*

[2]) Wcale nie chodzi o odrzucenie nauczania intuicyjnego, jak utrzymuje, zdaje się, Cousinet, w swej bardzo cennej rozprawie na ten temat, lecz tylko o niewłaściwy sposób jego ujmowania. (Cousinet, *Les idées et les choses dans l'enseignement*, Ed. mod. 1909, p. 328).

jednem słowem „wyćwiczyć". Są to dwa zupełnie różne procesy, z których pierwszy nazwaćby można rozwojem *genetycznym*, drugi — rozwojem *gimnastycznym*. To dwojakie oblicze rozwoju nasuwa trzy zagadnienia: 1) *Jak pobudzić lub ułatwić rozwój genetyczny?* 2) *Jak najskuteczniej wyćwiczyć funkcje umysłowe?* 3) *W jakim stopniu ćwiczenie jest czynnikiem genezy, ewolucji naturalnej?*

Mechanizm genezy jest zupełnie różny od mechanizmu wyćwiczenia. W pierwszym przypadku mamy do czynienia głównie z przyrostem *jakościowym;* funkcja pogłębia się i wzbogaca nowemi postaciami; postęp ten ma swoje źródło wewnętrzne; jest wynikiem głębokiego parcia organicznego. Wyćwiczenie daje głównie przyrost ilościowy, funkcja wypełniana jest szybciej, pewniej; usprawnienie to jest wynikiem okoliczności zewnętrznych; wyćwiczenie może być uważane, jako metoda sztuczna, w przeciwieństwie do genezy, która jest zjawiskiem naturalnem.

Istnieje wszakże bliski związek między obu przebiegami. Rozwój naturalny nie mógłby się odbyć bez pewnego wyćwiczenia. Z drugiej strony samo ćwiczenie może przewyższyć wyniki rozwoju naturalnego. I tak naprzykład, polećcie dzieciom zrobić jaknajwięcej kropek ołówkiem na papierze. Zobaczycie, że liczba kropek na minutę wzrasta wraz z wiekiem dzieci. Znaczy to, że zdolność stawiania kropek jest wynikiem rozwoju naturalnego. Wszakże dzieci wprawne szybko wyprzedzą dzieci starsze, które wprawy tej nie posiadają. Zatem zdolność stawiania kropek jest również wynikiem ćwiczenia. Ewolucja naturalna i ćwiczenie zachodzą na siebie.

U dzieci po większej części niepodobna rozróżnić tych procesów: praktycznie zlewają się. Tylko przez ćwiczenie dziecka w jakiejś czynności możemy je zazwyczaj rozwinąć. Zachodzi tedy pytanie, jakie ćwiczenia są najwłaściwsze dla pobudzenia funkcyj umysłowych. Jakich należy użyć środ-

ków, aby zniewolić dziecko do obserwowania, porównywania, rozumowania, wyobrażania, wyrażania swoich myśli, do wysiłku i pracy? Jakie gałęzie wiedzy najlepiej odpowiadają rozwojowi każdej z tych funkcyj psychicznych? Jaką jest wartość danego przedmiotu (języki martwe, matematyka, i t. d.) jako narzędzia kształcenia pewnego procesu psychicznego? W jakim wieku należy zaczynać nauczanie danego przedmiotu, aby wartość jego, jako czynnika rozwoju, była maksymalna? Czy pamięć, uwaga, rozumowanie, wyobraźnia rozwijają się pod wpływem ćwiczenia?

Poruszone tu sprawy wiążą się z głośnem zagadnieniem „kultury ogólnej" a ściśle mówiąc: „kształcenia formalnego" (*formale Bildung* Niemców, *mental discipline* lub *formal training* Anglików). „Kształceniem formalnem" nazwany został system pedagogiczny, którego tezą jest, że zdolności umysłowe mogą być rozwijane zapomocą ćwiczenia niezależnie od *stosowanego w tym celu materjału* jako też od *braku zainteresowania* ze strony ucznia. (Niektórzy twierdzą nawet, że praca ma tem większą wartość dla umysłu, im jest nudniejsza). Tak więc, dla rozwinięcia zdolności rozumowania lub uwagi można równie dobrze zalecić zadanie arytmetyczne, jak wersję grecką. Według tej doktryny najważniejszą rzeczą jest, aby zadanie było trudne, gdyż wówczas zdolności umysłowe pobudzone są do wysiłku; wysiłek zaś przyczyni się do ich rozwoju [1]).

---

[1]) Oto opinja Compayré, wyrażająca poglądy stronników kultury ogólnej„ (Ed. mod. 1912, str. 197): Wierzymy nadal, że dla kształcenia umysłu nie może być równie dobrej metody, jak gimnastyka umysłowa, którą zapewnia wczesne i długotrwałe wyćwiczenie w tekstach i wersji łacińskiej. Dla dziesięcioletnich dzieci jest to prawdziwa szkoła uwagi, rozumowania i zdolności analitycznych... Nie chodzi tu o znajomość łaciny, lecz o pracę, którą dzieci podejmują dla jej zdobycia".

Doktryna pedagogiczna kształcenia formalnego opiera się na doktrynie psychologicznej „władz duszy". Zdawało się, iż Herbart, usuwając „władze" z psychologji, zadał ten samem ostatni cios „kształceniu formalnemu" [1]). Istotnie, uczniowie jego, jak np. Rein, wyraźnie potępili tę metodę jako jałową i trwoniącą napróżno energję dziecka. A mimo to całe nauczanie szkolne jest na niej oparte; istnieje nadal jakby milcząca ugoda co do tego, że procesy psychiczne mogą być ćwiczone „w próżni", to znaczy bez nawiązania łączności życiowej, funkcjonalnej między daną pracą a pewnemi potrzebami, obudzonemi w dziecku.

Czy takie postępowanie jest uprawnione? Czy słuszne jest mniemanie, że można rozwijać funkcje umysłowe same dla siebie, niezależnie od treści, której zczasem mają służyć, a przynajmniej — poza zwykłemi warunkami, niezbędnemi dla uruchomienia czynności psychicznych? Ta koncepcja *bezinteresownej gimnastyki* umysłu, tem użyteczniejszej, że pozbawiona byłaby wszelkiej treści i oddalałaby ducha od małostkowego utylitaryzmu, jest dobrze znaną, tradycyjną koncepcją nauczania. Nasuwa ona zkolei wiele zagadnień. Jakie gałęzie wiedzy są najodpowiedniejsze dla rozwoju „kultury ogólnej"? Czy języki starożytne, matematyka, nauki ścisłe? Jak widać, są to kwestje palące dla pedagogiki.

Nawet gdybyśmy uznali ten wpływ ćwiczący, należałoby jeszcze rozpatrzeć, jakiego jest rodzaju. Czy wszystkie te prace *rozwijają* umysł, czy tylko go ćwiczą? [2]). Rozwija-

---

[1]) O kształceniu formalnem ob. doskonały wykład historyczny i krytyczny W. H. Hecka, *Mental Discipline*, N. York, 1911 oraz Lyansa, *The doctrine of formaldiscipline*, Ped. Sem., wrzesień. 1914.

[2]) Lacombe, *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie*, Paris, 1905, str. 127: „Wersja stanowi próbę mojej zdolności rozumowania; ile tylko jej posiadam, wszystka musi się ujawnić, działać. Zależnie od tego, co już nabyłem, sprawiam się źle lub

nie i ćwiczenie są to dwa różne zjawiska, które, jak widzieliśmy, należy rozróżniać, jakkolwiek często trudno jest wyznaczyć ich linję demarkacyjną.

Przeciwieństwem doktryny „kształcenia formalnego", którą reprezentują głównie zwolennicy kultury klasycznej, jest inna doktryna, zaprzeczająca wogóle istnienia wszelkiej kultury umysłu; według niej całe nauczanie sprowadzałoby się do prostego terminatorstwa, opanowania pewnego określonego rzemiosła. Nie przypuszczam, aby istniał aż taki skrajny utylitaryzm. Utylitaryści uznają *explicite i implicite,* że praca ręczna i mięśniowa ma pewien specyficzny wpływ na rozwój ośrodków nerwowych. Ten wpływ jest zdaje się niezupełnie udowodniony[1]); iluż zręcznych rzemieślników nie umie wcale myśleć!

Rozpatrzmy teraz pogląd pośredni, którego przedstawicielami są psychologowie amerykańscy, między innemi Dewey. Występują oni wyraźnie przeciw kształceniu formalnemu, gdyż nie chcą uznać zdolności za coś w rodzaju przyrządów, „aparatów już wykończonych, które można kierować na jakiebądź tematy, na podobieństwo latarni, rzucającej swoje światło *ad libitum*[2]) na konie, ulice, ogrody, drzewa i rzeki[3])". Dla nich myśl, rozumowanie, obserwacja nie są jednolitemi władzami, istniejącemi same przez się, lecz tylko drogami, na których dana potrzeba przeobraża się w czynność, są to formy przystosowania, zmieniające się zależnie od okoliczności; myśleć, mówi Dewey, znaczy to wiązać poszczególne sugestje,

---

dobrze, osiągam lub nie dobre wyniki. Ale co mi ta próba daje? Wiem dobrze, że daje mi wprawę, ale nie jestem pewien, czy przyczynia się do mego rozwoju".

[1]) Jednakże W. S. Johnson stwierdził, że ćwiczenia czysto mięśniowe (z ciężarkami) wywierały dodatni wpływ na uwagę, w doświadczeniach na reakcję, zmniejszenie czasu reakcji i zmienności średniej u podmiotów wyćwiczonych w atletyce. *(Exper. on motor education,* Stud. from the Yale psych Labor. X. 1909).

[2]) Wedle upodobania. Przyp. tłum.

[3]) J. Dewey. *How we think,* Boston, 1910, str. 39.

które budzą w nas poszczególne przedmioty". Jednakże zwolennicy tej koncepcji funkcjonalistycznej nie chcą bynajmniej obniżać kształcenia do poziomu praktyki terminatorskiej. Uważają oni przeciwnie, że właśnie przez stałe nawiązywanie czynności umysłowych do potrzeb, do określonych prac, któremi zdołano zainteresować dziecko, można w niem będzie wykształcić nałogi myślowe, że rozwiną się w niem metody techniczne, komplikujące się z wiekiem, a przy pomocy których będzie ono mogło rozwiązać postawione przed niem zagadnienia czynu. Kształcenie formalne nie ma tej zalety, gdyż oddziela pracę umysłową od życia, skutkiem czego wkońcu tak nauczyciel jak i uczeń zaczynają uważać logiczną myśl jako coś abstrakcyjnego, nadziemskiego, co nie może wkraczać w dziedzinę zjawisk życia powszedniego. Tak jest w istocie. Ileż to razy zdarzało nam się widzieć studentów, którzy nieźle rozumują, gdy chodzi o zadanie teoretyczne czy szkolne, a wykazują najzupełniejszy brak pospolitego rozumu, gdy się znajdą w obliczu konkretnego, praktycznego zagadnienia!

Koncepcja funkcjonalistyczna nasuwa nieprzebraną liczbę zagadnień: *W jakim porządku należy rozwijać różne funkcje umysłowe? Jaką rolę gra indywidualność w rozwoju myślenia u dzieci? Jak wprowadzić w życie szkolne motywy zainteresowania, które u dorosłych wiążą pracę z działaniem? Jaką wartość przedstawia w tym względzie „szkoła pracy"* i t. d.

System kultury formalnej błędny jest jeszcze z tego względu, że nie bierze pod uwagę *wyniku* wykonania pracy; żąda aby dziecko pracowało dla pracy, a nie dla rezultatów konkretnych. Doświadczenie czynu nie jest zaś całkowite, o ile osobnik działający nie uświadamia sobie wyników swego wysiłku. Niwecząc to ostatnie ogniwo niweczy się zarazem obwód reakcji normalnej, która idzie od doznania do wyrażania i z powrotem od wyrażania do doznania. W. James słusz-

nie zauważa, jak bardzo „poczucie, że się działało" jest koniecznem uzupełnieniem doświadczenia czynu.

„Zdawałoby się, należy rozumować jak następuje: ponieważ wtedy gdy działamy doznajemy normalnie wrażenia pewnego osiągniętego wyniku, należy uczniowi pozwolić doznawać tego wrażenia we wszystkich wypadkach, gdy tylko to możliwe. Tymczasem we wszystkich szkołach, w których nie daje się ocen z egzaminów, nie wyznacza pierwszeństwa, lub nie daje innych sprawdzianów osiągniętego wyniku, pozbawia się ucznia wrażeń, których normalnie powinien doznawać po działaniu, i często budzi się w nim uczucie czegoś niepełnego, jakiegoś braku. Niektórzy bronią tego systemu, który wedle ich słów zachęca ucznia do pracy dla samej pracy, a nie dla nagrody z zewnątrz. Ale według posiadanych dotychczas danych psychologicznych, wynikałoby, że chciwość z jaką uczeń stara się dowiedzieć, co warta jest jego praca, stanowi składową funkcję jego czynności umysłowej" [1]).

Jak dzieciom dać to zadowolenie z otrzymanych wyników? Oceny szkolne są tylko złem koniecznem. Lepiej byłoby, aby zadowolenie wynikało z dobrego wykonania samej pracy. W tym względzie *prace ręczne*, które pokazują dziecku bezpośrednio i konkretnie, co wart jego wysiłek, są szczególnie cenne dla rozwoju tej postaci działalności umysłowej, którą nazywamy pracą.

Jakkolwiek koncepcja funkcjonalistyczna dydaktyki zdaje się być jedyną, odpowiadającą postulatowi integralnej ewolucji dziecka i jakkolwiek doktryna „władz duszy" winna być odrzucona, można sobie jednak zadać pytanie, czy do pewnego stopnia rozwinąć nie można poszczególnych mechanizmów umysłowych zapomocą odpowiednich ćwiczeń. Już Rousseau był zwolennikiem „kształcenia zmysłów", a psychologowie

---

[1]) James. *Pogadanki psychologiczne.*

współcześni, jak Binet, Biervliet, proponują ćwiczenia „ortopedji umysłowej" [1]) dla wzmocnienia uwagi, pamięci, zdolności sądzenia i t. p. Niektórzy lekarze zaś przedsiębrali przeszkolenie woli, uwagi, energji zapomocą ćwiczeń nawskroś formalnych, przez prostą gimnastykę, właściwie zorganizowaną [2]).

Jak należy się zapatrywać na te ćwiczenia? Aby móc odpowiedzieć na to pytanie, trzeba metodę poddać doświadczeniu. Zajmowało się tem wielu psychologów. W celu sprawdzenia, czy rzeczywiście funkcja umysłowa wzmacnia się przez ćwiczenie, niezależnie od przedmiotu, służącego do ćwiczeń, uciekli się do następującej metody (metoda *przeniesienia,* albo kształcenia krzyżowanego, *cross education):* poleca się podmiotowi wykonywać jakieś działanie, dopokąd się w niem nie wyćwiczy, poczem sprawdza się, czy ćwiczenie to wpływa na lepsze wykonanie innych działań niećwiczonych uprzednio — jednem słowem, czy korzyść daje się przenosić z jednego działania na drugie.

Doświadczenia te dawały raz wyniki ujemne, to znów dodatnie; a gdy były dodatnie, spierano się o ich interpretację. I tak jedni widzieli w tem dowód na korzyść kształcenia formalnego funkcyj umysłowych; większość autorów jednakże inaczej tłumaczy sobie otrzymane rezultaty.

Przytoczymy tu przykład tych doświadczeń. Najpierwszem co do daty jest dobrze znane doświadczenie W. James'a nad pamięcią. Po miesięcznem uczeniu się na pamięć, w ciągu dwudziestu minut dziennie, fragmentów Raju Utraconego Miltona, James stwierdził, że ćwiczenie to nie rozwinęło wcale jego pamięci ogólnej i że wcale nie mógł się potem łatwiej niż dawniej

---

[1]) Binet, *Les idées modernes sur les enfants,* str. 150. Ob. też v. Biervliet, *L'éducation de la mémoire,* Gand, 1903; *Education de l'attention,* Gand, 1912; M. Borst, *L'éducabilité du témoignage,* Ar. de Ps. III. 1904 i *Die Erziehung der Aussage und Anschauung des Schulkindes,* Diss. Zurich, 1905.

[2]) Ob. np. Dr. Vittoz, *Traitement des psychonèvroses par la rééducation du controle cérébral,* Paris, 1911.

uczyć utworów Wiktora Hugo [1]). Wnioskuje stąd, że pamięć nie jest zdolnością niezależną, którą rozwinąćby można przez ćwiczenie. Ale doświadczenia innych autorów dały inne wyniki. I tak Ebert i Meumann dowiedli, że osobniki, które wprawiały się w zapamiętywanie zgłosek bez znaczenia, łatwiej potem uczyły się urywków prozy. Winch, Fracker otrzymali podobne wyniki, również inni autorowie wykazali możliwość *ogólnego* wzrostu pod wpływem ćwiczeń *szczegółowych,* zręczności motorycznej, rozróżniania sensorycznego, rozumowania i t. d. [2]).

Sprawa, jak widzimy, jest nierozstrzygnięta. Niektórzy autorowie przypuszczają, że ten rozwój ogólny, osiągnięty zapomocą ćwiczeń szczególnych, wynika z tego, że czynności pozornie różne obejmują w rzeczywistości procesy wspólne; istnieje pogląd, że tym wspólnym elementem, odnajdującym się we wszystkich rodzajach prac motorycznych i umysłowych byłaby *uwaga,* i że w rzeczywistości zostaje ona rozwinięta przez jakiekolwiek ćwiczenie, wymagające jej współudziału [3]). Wszakże pogląd ten wydaje się niezupełnie uzasadniony; uwaga nie rozwija się przez ćwiczenie, jako takie; im więcej jakaś czynność jest ćwiczona, tembardziej się mechanizuje, tem mniej wymaga uwagi. Woodrow zresztą na podstawie szeregu doświadczeń zaprzecza możności rozwoju uwagi przez ćwiczenie [4]).

---

[1]) W. James, *Principles of Psychology,* 1891, I, p. 666.

[2]) Ebert u. Meumann, *Psychol. der Uebungsphänomene.* Ar. f. ges. Ps. IV. 1904; Winch, *The transfer of improvement in memory in School Children,* Br. J. of Ps. 1908; — Fracker, *Transference of training in memory,* Ps. Rey. Monogr., 1908. Ob. też Sleight *Memory and formal training* Br. J. of Ps. IV. 1911, i *Educational Values and Methods.* Oxford, 1915.

[3]) Angell, *The doctrine of formal discipline in the light of contemporary psychol:* Educational Rev. Czerw. 1908. (przytoczone w/g. Woodrow, *The measurment of attention,* Ps. Rev. Monogr., Dec. 1914, str. 140).

[4]) Woodrow, op. cit.

Istnieje inna interpretacja, prawdopodobniejsza. Mianowicie, korzyść odniesiona z ćwiczenia polegałoby nie na tem, że funkcja rozwinęła się ilościowo, na podobieństwo narządu, do którego stosowano nadodżywianie, lecz na tem, że *ćwiczenie wytwarza pewne nawyki, sposoby techniczne świadome lub nieświadome, a dzięki temu następuje wydoskonalenie jakościowe funkcji.* Nie chodziłoby zatem o rozwój wywołany przez prosty przyrost, lecz przez wzbogacenie strukturalne, skomplikowanie mechanizmu. Rozwój tego rodzaju osiąga się częściowo również przez nabywanie sposobów technicznych za pośrednictwem kształcenia moralnego, o którem będzie mowa niżej. Ważnem jest jednak zagadnienie stosunku między nabywaniem techniki i rozwojem naturalnym funkcyj umysłowych.

Co do „kształcenia zmysłów" to w rzeczywistości sprowadza się ono do nawyku kierowania uwagi na dane, pochodzące od zmysłów, na ich właściwości, cechy; nawyk ten pozwala osobnikowi zauważyć odcienie, uchwycić różnice, których nie zauważyłby, gdyby jego uwaga nie była na nie zwrócona. Sama uwaga jednak nie rozwija się dzięki temu kształceniu. Niewidomy, który się uczy abecadła Braille'a, uczy się rozróżniać doznania dotykowe, gdyż na nie zwraca uwagę, ale nie uczy się ipso facto rozróżniać doznań słuchowych; kształcenie zmysłu dotyku nie przenosi się na zmysł muzyczny.

Przypomnijmy tu teorję Spearmana, wedle której każda czynność byłaby wypadkową dwóch różnych procesów: procesu *centralnego,* zawsze obecnego przy każdej czynności umysłowej, i procesu *specjalnego,* odmiennego dla każdej z nich. Czy ta teorja jest słuszna, a jeśli tak, to w jaki sposób należy rozwijać oba czynniki?

Jak widać z powyższego, zagadnienie rozwoju funkcyj umysłowych — zazwyczaj rozstrzygane w jak najprostszy sposób przez pedagogję praktyczną, uznającą że każda praca

jest czynnikiem rozwoju, albowiem wymaga przykrego wysiłku — nasuwa mnóstwo trudnych pytań i domaga się drobiazgowych spostrzeżeń.

Wreszcie wychowawca musi zdać sobie sprawę, do jakiego stopnia rozwój umysłowy jest uzależniony od zdrowia fizycznego. Nie ulega wątpliwości, że umieszczenie dziecka w dobrych warunkach higjenicznych (szkoły na otwartem powietrzu, i t. d.) jest już samo przez się dodatnim czynnikiem.

B. Zagadnienie kształcenia materjalnego.

1) NABYWANIE WIADOMOŚCI (NAUCZANIE W ŚCISŁEM ZNACZENIU SŁOWA; INFORMACJE). Zadaniem nauczania jest takie rozszerzenie doświadczenia, jakiegoby dziecko nie mogło osiągnąć, gdyby polegać musiało jedynie na doświadczeniu osobistem. Chodzi więc o to, aby doświadczenie *innych* zostało mu przekazane. Nasuwają się odrazu dwa ważne zagadnienia: *Jakie wpoić należy wiadomości, oraz jakich metod do tego użyć?*

A. *Jakie wiadomości wpoić?* Wszystkiego nauczyć nie można; należy dokonać wyboru. Jest to zagadnienie *programów nauczania.* Muszą one odpowiadać dwojakiemu celowi: z jednej strony muszą *wpoić* pewne niezbędne wiadomości, (o ich wyborze stanowią różne względy: ekonomiczne, społeczne) — z drugiej strony stanowić muszą narzędzie kształcenia umysłu.

Program ma zatem dwoiste przeznaczenie: *nauczania* i *kształcenia.* Ponieważ wiadomości istnieje bezmiar, a życie ludzkie jest krótkie, przeto, o ile możności, wybierać należy przedmioty i metody, *jednoczące oba te zadania.* Tego właśnie nie czyni pedagogja tradycyjna. Pod pretekstem

kształcenia każe dzieciom uczyć się bez liku rzeczy, zupełnie dla nich nieprzydatnych, a pod pozorem nauczania przesyca je mnóstwem wiadomości, podawanych tak, że nie mają żadnych zalet kształcących. A nadomiar nieszczęścia jest bardzo wątpliwe, aby przedmioty zwane kształcącemi kształciły istotnie, gdy się ich naucza tak jak obecnie; natomiast jest rzeczą zupełnie pewną, że wiadomości magazynowane giną przedwcześnie. Nasze zakłady szkolne stanowią system przerażającego doprawdy marnotrawienia czasu i sił!

Czy nie możnaby znaleźć na to środków zaradczych?

Należy w pierwszym rzędzie zadać sobie pytanie, jaki ma być miernik, kierujący wyborem przedmiotów nauczania, a przedewszystkiem, *czy istnieją przedmioty, posiadające wyższą od innych wartość kształcącą?* Dotknęliśmy powierzchownie tego zagadnienia przy rozważaniach nad kształceniem formalnem; jak wiadomo, pewni pedagogowie przypisują nadzwyczajną wartość ze względu na wyćwiczenie umysłu takim przedmiotom, jak gramatyka, łacina, i t. d. które skądinąd pozbawione są wartości istotnej, użytkowej. Czy pogląd ten jest usprawiedliwiony [1])?

Jeśli nie, w takim razie wybór przedmiotów powinien być dokonywany tylko pod hasłem ich *użyteczności bezwzględnej:* i tak należy nauczać arytmetyki, ponieważ przedmiot ten jest niezbędny bądź bezpośrednio w życiu, bądź pośrednio dla opanowania innych gałęzi wiedzy. Jednakże program nauki nie powinien być opracowywany jedynie z tego stanowiska użyteczności objektywnej. Muszą być również wzięte pod uwagę potrzeby i zdolności dziecka, tak aby program nie stał mu się łożem Prokrusta, do którego wtłaczane

---

[1]) Pogląd, iż pewne przedmioty same w sobie posiadają mniejsze wartości kształcące od innych, jest żywo zwalczany przez Sleighta, *Educational values and methods*, Oxford, 1915.

jest siłą. Nie może być ustalony w oderwaniu od dziecka i bez względu na wiek uczniów. Normą, którą należy się kierować, powinno być dziecko. Ideałem: *dostosowanie celów objektywnych programu do wymogów rozwoju dziecka*[1]). Jakie wiadomości dla każdego wieku dostarczyć mogą największych korzyści?

Jakkolwiek sprawa wyboru *przedmiotów* nauczania jest nader ważną, stokroć ważniejszą od niej jednak jest *metoda*. Żaden przedmiot nie będzie mógł stać się narzędziem rozwoju i przystosowania, jeśli sposób podania będzie szwankował.

B. *Jak należy nauczać?* Pierwsze zagadnienie, które się tu nasuwa, jest następujące: *Jaką wartość psychologiczną przedstawia dana wiedza, jakie jest znaczenie biologiczne wiedzy, do czego ona służy?*

Jest to bardzo ważne pytanie. Szkoła udaje, że nic o niem nie wie. Zdaje się uznawać, że wiedza ma jakąś czarodziejską moc i że wiadomość, przez to samo, iż została złożona w pamięci, podnosi wartość osobnika. Błąd szkoły polega na tem, że nie stanęła na stanowisku funkcjonalnem. Wiadomość, jak widzieliśmy, może być tylko środkiem przygotowania lub sprawdzianem czynu. Możnaby nieledwie powiedzieć, że jest to potencjalny czyn, doświadczenie życiowe, skondensowane w obraz, formułę, wzór. Na cóż wiedza, jeśli nie dlatego, abyśmy mogli działać i rozumieć działanie innych? Wzór matematyczny ma o tyle tylko wartość dla nas, o ile służy nam do dokonania obliczenia, którego wynikami kierujemy się potem w naszem działaniu lub sprawdzamy działalność innych ludzi. Poznanie łańcucha górskiego lub rzeki ma o tyle wartość, że ułatwia nam orjentację na po-

---

[1]) Dewey świetnie broni tej tezy w pracy *Szkoła i dziecko*, rozdz. II i w dziele: *Szkoła a społeczeństwo*, przekł. M. Lisowskiej, Warszawa - Lwów, 1924.

wierzchni ziemi, bądź wtedy gdy sami mamy po niej krążyć, bądź wtedy, gdy zależy nam na śledzeniu i zrozumieniu wędrówek innych. Samo się przez się rozumie, że znajomość wzorów, nazw geograficznych, dat historycznych i t. d. nie miałaby żadnej wartości dla osobnika, który nie posługiwałby się niemi nigdy.

Otóż większość pedagogów postępuje tak, jakgdyby wiadomości miały same przez się jakąś wartość, jakgdyby o to tylko chodziło, żeby wiedzieć dla wiedzy; gromadzi się słowa, nazwy, formułki, nie pytając wcale, w jakiej mierze bagaż ten nadaje się do kierowania działaniem. Co należy uczynić, aby te wszystkie wiadomości nie pozostały martwemi, obcemi w umyśle, bez żadnego związku z jego własnem życiem? Oto wielkie zagadnienie kształcenia materjalnego.

Różne gałęzie wiedzy, któremi mamy wzbogacić umysł dziecka, wypracowane zostały przez dorosłych. Stąd wynika pierwsza trudność: Jak przekazać dziecku wiedzę streszczającą doświadczenia dorosłych ale nie pozostającą w żadnym związku z jego aktualnem doświadczeniem? Jak, według wyrażenia Deweya, „przełożyć ten materjał na język żywy" dla dziecka?

Trudność ta nasuwa dwa inne zagadnienia. Najpierw zagadnienie funkcjonalne: jak nawiązać te nowe wiadomości do własnych zainteresowań dziecka? Jak wprowadzić je do jego swoistego życia, wcielić je do jego zajęć? Jak wytworzyć takie czynniki ich przyswojenia, które dziecku narzuciłyby się od wewnątrz? Jak uniknąć tego, aby wiedza nie stała się martwym balastem, pozbawionym znaczenia, sprowadzającym się dla dziecka do czczego werbalizmu — (a jest to tem groźniejsze, że dziecko zdaje się z rozpaczliwem posłuszeństwem przyjmować to czysto słowne nagromadzenie treści, których nie jest w stanie objąć). Jak uniknąć ujemnych stron nauki książkowej? W jakiej mierze zasada działania, zastosowana

do pracy szkolnej (znamienita „szkoła pracy") zapewnia psychologicznie normalne nabywanie wiadomości? Dalej nasuwa się zagadnienie strukturalne.

Umysł dziecka różni się od umysłu dorosłych, nietylko tem, że wykazuje inne zainteresowania, ale posiada też inną strukturę. Treść umysłu dziecięcego jest inna. Należy tedy doświadczenie dorosłego przetłumaczyć na język zrozumiały dla dziecka. Jeśli tłumaczenie to nie jest odpowiednie, jeśli odległość między strukturą umysłową nauczyciela i ucznia jest zaduża, uczeń traci grunt pod nogami, nie może nadążyć za swoim przewodnikiem lub rozumie opacznie. Ponieważ zrozumienie rzeczy nowych nastąpić może tylko w świetle już posiadanych zasobów, jest rzeczą pierwszorzędnej wagi, aby nauczyciel starał się zdać sobie sprawę z zasobów umysłowych dziecka, z zakresu jasnych wyobrażeń, wyrazów, które ono naprawdę rozumie [1]).

Ankiety tego rodzaju gotują zawsze niespodzianki.

Umysł dziecka tem się jeszcze różni od umysłu nauczyciela, że inaczej sobie organizuje nowe nabytki. Doświadczenia dorosłego są usystematyzowane w pewien skończony sposób, którego wzorem idealnym są prawidła logiki. Ale logika dziecka niezupełnie odpowiada logice dorosłego: należy tedy

---

[1]) Badania nad zasobem umysłowym dziecka były podejmowane przez Stanley'a Hall'a: *The contens of children's minds on entering school,* Ped. Sem. I. 1891: Olsen, *Childrens ideas* Paidologist, II, 1900; Engelsperger u. Ziegler, *Zur Kenntnis der phys. u. psych. Natur des sechsjährigen in die Schule eintretenden Kindes,* Z. f. exp. Päd. II, 1906; P. Lombroso, *Das Leben der Kinder,* rozdz. III.; Netschajeff, *Z. Analyse des kindlichen Gedankenkreises in vorschulpflichtigen Alter,* Z. päd. Ps. 1910; Pohlman, *Beitr. Z. Psychologie des Schulkindes,* Leipzig, 1911.

(W Polsce J. W. Dawid. Zasób umysłowy dziecka. Warszawa 1896 r.). Przyp. tłum.

przełożyć jedną na drugą. Ponieważ przekład ten jest trudny, bywa zazwyczaj poniechany, a wtedy: albo się dziecku podaje rozumowanie dorosłych, którego ono nie pojmuje, lub też odziera się nauczanie z wszelkich więzów logicznych, sprowadza się je do pustego werbalizmu, do wyuczania napamięć, pozbawiając je w ten sposób wszystkiego tego, co mogło stanowić jego wartość [1]). Napotykamy tedy nowe zagadnienie: Jak należy podawać dzieciom wiedzę, aby nie została ogołocona z tego, co właśnie stanowi jej wartość wewnętrzną, wartość ludzką?[2]).

Można sobie zadać pytanie, co z tego stanowiska sądzić można o schemacie dydaktycznym szkoły Herbartowskiej, według którego każda lekcja winna obejmować pięć „faz" czyli „stopni", następujących po sobie zawsze w tym samym porządku: przygotowanie, przedstawienie, porównanie, zastosowanie. Jeśli celem jest samo nauczanie, być może, że schemat ten jest odpowiedni. Jeśli jednak chodzi o jednoczesny rozwój myślenia i rozumowania, to wartość jego jest wątpliwa. Herbartowskie pięć stopni streszczają wprawdzie bardzo dobrze etapy logiczne nabywania wiadomości, (o ile sądzić można o tem post factum, po nabyciu wiadomości), nie oddają wszakże samego przebiegu psychicznego, za pośrednictwem którego myśl się rozwija, organizuje i przyswaja sobie nie-

---

[1]) I tak w Kolegjum w Genewie (stanowiącem pod wieloma względami istne muzeum ciekawostek pedagogicznych) nauczanie wstępne fizyki i chemji dla chłopców 13-14 letnich nie obejmuje ani pokazów, ani doświadczeń, ani ćwiczeń. Kurs jest dyktowany w celu wyuczenia się napamięć. Tymczasem przedmioty te — na tem polega ich właściwa funkcja — powinny przyzwyczajać dzieci do obserwacji, stawiania pytań, pobudzać umysł do dociekań.

[2]) Szczegółowy wykład zagadnienia w dziełach: Dewey, *How we think* Y. King, *Psycholology of child development*, str. 237 i nast.; Miller, *Psychology of Thinking*, str. 269, 296; O Shea, *Everyday problems in teaching*, Indianopolis, 1912; Chambers, *Methods of Teaching;* Earhart, *Teaching children to study*, Boston, 1909; Mr. Murry, *How to study;* Boston, 1909 i t. d.

zbędne dane do właściwej reakcji. Według subtelnej uwagi Kinga i Dewey'a, Herbart i jego uczniowie kładą nacisk na samo nabywanie wiadomości, a zaniedbują zjawisko myśli, zdobywającej tę wiadomość. „Wzrost doświadczenia nie jest synonimem nabycia pewnej wiadomości", mówi King. „Metoda Herbartowska, oświadcza Dewey, traktuje myśli jako sprawę przypadkową w procesie nabywania wiadomości, zamiast uważać nabycie jej jako prosty przypadek w procesie rozwoju myśli [1]).

Umysł dziecka może się jeszcze różnić od umysłu nauczyciela pewnemi właściwościami indywidualnemi: trudno będzie uczniom o typie konkretnym, wzrokowym, podążać za nauczycielem o typie słuchowym, abstrakcyjnym. Jaką rolę gra typ wyobraźni w nabywaniu wiadomości?

Oto np. pytania, nasuwające się p. Chabot na podstawie ankiety, przeprowadzonej w szkołach Lyonu nad „pojęciami liczby". Należałoby wiedzieć, jak poszczególni uczniowie wyobrażają sobie liczby i z jaką łatwością operują niemi we wszystkich tych wypadkach, kiedy każemy dzieciom posługiwać się liczbami, przedewszystkiem w arytmetyce i rachunkach pamięciowych, jak również przy nauce historji i geografji. Tymczasem rachunki pamięciowe nauczane są w ten sposób, że dzieciom każe się liczyć szybko i dobrze i zwraca się uwagę tylko na wynik, to znów podaje się sposoby racjonalne i empiryczne, które mogą jednak być dogodnemi tylko dla umysłu nauczyciela i tych, którzy je wynaleźli. Czy nie należałoby nie podawać żadnej metody, w obawie, aby nie wywierać przymusu, nie spaczyć niczyjej naturalnej drogi, pozostawić raczej każdego własnym siłom? Czy też należy zaznajomić uczniów ze wszystkiemi metodami, aby każdy wybierał to, co najbardziej odpowiada jego temperamentowi i czy nie byłoby dobrze, aby w tym wypadku, jak i w innych, nauczyciel znał temperamenty i mógł niemi kierować... Widać z tego, że w każdym razie dobrze jest wiedzieć, co się dzieje w umysłach uczniów [2])".

---

[1]) King, *Psychol. of child development*, str. 238; Dewey, *How we think*, str. 204.

[2]) Chabot, *Enquête sur les images mentales des nombres*, Bul. Soc, ps. Enf. paźdź; 1909.

Do tej grupy zagadnień należy t. zw. przez pedagogów *metodyka szczegółowa*, to znaczy, nauka o tem, jak należy uczniom podawać poszczególne przedmioty. Metodyka powinna uwzględniać zarówno postulaty natury funkcjonalnej, jak strukturalnej. Wymogi te zmieniają się zależnie od materjału nauczania. Zagadnienie polega na zbadaniu, na jakich przebiegach umysłowych ma się normalnie opierać nabywanie tej lub innej gałęzi wiedzy, iżbyśmy się zwracać mogli do właściwego mechanizmu.

Np. jakie są warunki psychologiczne *nauki języka obcego?* Czy należy nauczać przy pomocy słuchu czy wzroku, aby doprowadzić ucznia do płynnego mówienia w obcym języku? Jakie są wzajemne stosunki psychiczne tych sposobów uczenia? Czy współdziałają dla osiągnięcia wyniku, czy też przeszkadzają sobie wzajemnie? W jakim wieku występują najlepsze warunki psychiczne dla przyswojenia języka obcego? Jaką rolę gra teoretyczna znajomość gramatyki, to jest prawideł mówienia, dla samego mówienia? Czy prawidła te mają być obecne w świadomości, czy też lepiej aby były w podświadomości? Czy metoda tłumaczenia z języka ojczystego na język obcy sprzyja opanowaniu języka, czy też lepiej jest kojarzyć wyrazy obce z przedmiotem, który chcemy wyrazić, a nie z wyrazami ojczystego języka? Czy typ umysłowy odgrywa rolę w nauce języka i jaki mianowicie? i t. d.

Gdy czegokolwiek uczymy, odwołujemy się oczywiście do pamięci. Ale pamięć występuje pod dwoma postaciami, i zwracać się trzeba to do jednej, to do drugiej, zależnie od tego, jaki użytek zamierzamy zrobić z nagromadzonych wiadomości. Istnieje pamięć *odtwarzająca* i *odpoznająca*. Szkoła zazwyczaj zwraca się tylko do pierwszej: uważamy, że dziecko coś umie wtedy, kiedy może to *wydać*. W wielu wypadkach wszakże nie potrzebujemy nic *wydawać*, wystarczy aby posiadane wiadomości pozwoliły temu, kto je posiada, *orjentować się* w tej lub innej dziedzinie; wystarczy, aby przedmioty lub zdarzenia *odpoznane zostały jako znajome*, gdy na nie

natrafiamy, i abyśmy wiedzieli gdzie, w jakiej książce możemy znaleźć potrzebne szczegóły. Znać ojca, przyjaciela, jakąkolwiek osobę, to nie znaczy móc odtworzyć ich rysy, umieć napamięć wypowiedzieć cechy charakterystyczne, znaczy to poprostu, że możemy je rozpoznać, odnaleźć między innemi osobnikami. Pedagog powinien wciąż zadawać sobie pytanie, czy dana grupa wiadomości ma być powierzona pamięci odtwarzającej, czy odpoznającej. I tak w geografji nietyle chodzi o to, aby umieć *wyliczyć* dopływy jakiejś rzeki, lub szczyty pasma górskiego, ile o to, aby umieć *odpoznać* je i *odnaleźć* na mapie.

Zagadnienie kształcenia materjalnego obejmuje jeszcze sprawę *nauki pamięciowej*. Jak należy się uczyć napamięć? O jakiej porze dnia utrwalanie wrażeń odbywa się najłatwiej i t. d. Pytania te należą również do zagadnień techniki i ekonomji pracy, o których będzie mowa dalej.

2) NABYWANIE NAWYKÓW. Nawyki, zarówno jak pamięć, oparte są na własności układu nerwowego, dzięki której zatrzymuje raz wywołane zmiany i odtwarza je tem łatwiej, im częściej się powtarzały. Zazwyczaj jednak, pomimo jednakich warunków istnienia, rozróżniamy oba te zjawiska. Pamięć przejawia się we *wspomnieniach*, nawyk — w *czynach*. „Nawyk" powstaje wtedy, gdy doświadczenie wyryło się w pewien sposób na naszej osobowości; gdy natomiast zostało w naszym umyśle tylko jako coś obcego dla aktualnej jaźni, mówimy, że jest to „wspomnienie, pamięć". Cechą wspomnienia w przeciwieństwie do nawyku jest to, że nie jest ono całkowicie zorganizowane [1]). Lecz między prostem wspomnieniem, które wywołujemy, a czynem dokonanym machinalnie istnieje dziedzina pośrednia, którą nazwaćby można dziedziną wiedzy zaczerpniętej z doświadczenia; obejmuje ona wia-

[1]) Paulhan, *La fonction de la mémoire*, Paris, 1904.

domości tak dobrze znane, że bez potrzeby przypominania kierują naszem postępowaniem. „Dwa razy dwa jest cztery"; „mam dwoje dzieci"; „woda zwilża"; „ogień parzy"; „jestem obywatelem Genewy" — są to fakty, które *wiem* a nie *pamiętam*. Mają wpływ na moje postępowanie, choć nie potrzebuję zdawać sobie z nich jasno sprawy; mogą pozostawać w podświadomości, a mimo to działają. Ideałem byłoby doprowadzić całą naszą wiedzę do tego stopnia doskonałości wiedzy podświadomej, i w tym sensie G. Le Bon ma słuszność, gdy mówi że: „całe kształcenie polegać winno na sztuce przeprowadzania ze świadomości do podświadomości" [1]).

Jeśli ta wiedza, zaczerpnięta z doświadczenia codziennego jest użyteczna przy pracy myślowej, to staje się prawie niezbędną, gdy człowiek bierze się za bary z rzeczywistością. Nie chodzi już wtedy jedynie o kombinowanie myśli, symbolów, lecz o działanie, wykonywanie, a wykonanie od pierwszego razu musi być prawidłowe. Jeśli matematyk omyli się w swoich obliczeniach, może je przeprowadzić poraz drugi, wynik ostateczny nic na tem nie ucierpi. Gdy natomiast szewc źle pokraje skórę, z której ma zrobić parę butów, robota będzie stracona; jeśli chirurg zakazi ranę, wyrządzi może zło nie do naprawienia, i t. d.

Możemy rozważać pedagogikę nawyku z dwóch stanowisk, zlekka odmiennych:

A. *Nawyki przedmiotowe czyli specjalne (wprawa).* Są to te, które dotyczą opanowania rzemiosła lub wykonania jakiejkolwiek pracy, polegającej na *skoordynowaniu ruchów* (gra na fortepianie, śpiew, pismo, roboty ręczne i t. d.). Nasuwające się zagadnienia odnoszą się do nabywania nawyków specjalnych, koordynacji ruchów, wpływu na nie „drillu" [2]),

---

[1]) Le Bon, *Psychologie de l'éducation*, Paris, 1902, str. 177.

[2]) To jest, długotrwałego ćwiczenia. Przyp. tłum.

przykładu, naśladownictwa, a przedewszystkiem roli, jaką odgrywają przy wykonaniu nawyków praktycznych — wiadomości teoretyczne. W jakiej mierze rzemieślnik powinien zdawać sobie sprawę z tego, co robi, z uzasadnienia takiego lub innego ruchu? Czy wiadomości te ze względu na praktyczne wykonanie roboty są pożądane lub nie? Jaką względną rolę odgrywają uwaga i powtarzanie przy nabywaniu techniki specjalnej? Czy lepiej powtarzać nieczęsto ale z uwagą, tak aby ruchy zbędne lub nieprawidłowe były usuwane świadomie, czy też przeciwnie należy starać się, aby te ruchy nieprawidłowe wyeliminowały się same w miarę powtarzania, ponawianego jak największą liczbę razy, tak aby praca zmechanizowana została odrazu, nie przechodząc przez fazę świadomą i wolową? Zaznaczyłem tu tylko kilka kwestyj ogólnych. Opanowanie każdego rzemiosła nasunęłoby mnóstwo innych jeszcze [1]).

B. *Nawyki podmiotowe czyli ogólne.* Należą tu metody techniczne, mające za zadanie *opanowanie naszych funkcyj umysłowych:* przyswojenie metod nauki, obserwacji, zapamiętywania, zeznawania i t. d. Zagadnienie to jest zupełnie inne od zagadnienia *rozwoju* funkcyj umysłowych. To ostatnie polega, jak widzieliśmy, na tem, aby dziecko postawione zostało w najkorzystniejsze warunki, w których jego naturalne dążenie do rozwoju byłoby pobudzane i zaspakajane. Ale poza rozwojem naturalnym jest jeszcze rozwój przez ćwiczenie, a ten, jak już wspominaliśmy, polega prawdopodobnie na *nabyciu pewnych metod umysłowych.* Chcąc nauczyć dziecko, jak ma najkorzystniej posługiwać się swojemi narzędziami psychicznemi, musimy dać mu odpowiednie przepisy, a ono winno przyzwyczaić się stosować je automatycz-

[1]) Ob. np. Degallier, *Horlogerie et Psychologie,* Ar. de Ps. XIV, 1914.

nie: jest to więc w istocie zagadnienie kształcenia materjalnego.

Należy tedy wynaleźć te metody, a przynajmniej środki empiryczne, pozwalające nam wyposażyć w nie dziecko, choćby nabyć je miało nieświadomie. Poczem można będzie wprowadzić do szkół lekcje obserwacji, zeznawania, uwagi, pamięci, myślenia... Zdaje mi się bowiem, że ulegamy kolosalnej iluzji, gdy przypuszczamy, że zadania z łaciny, gramatyki, geografji, tak jak są dziś ujmowane, mogą być uważane za tego rodzaju lekcje.

Możnaby jeszcze zadać sobie pytanie, czy ćwiczenie pewnej funkcyj umysłowej pociąga za sobą nieodwołalnie nabycie metody i czy nie właściwszy byłby pogląd, że funkcja ćwiczona poprostu dlatego lepiej działa, że stała się podatniejszą. I tak—obserwując wciąż, obserwowalibyśmy lepiej, ponieważ uczynilibyśmy podatniejszemi zdolności obserwowania. Byłaby to jednak koncepcja za bardzo uproszczona. Obserwacja nie polega na wprowadzeniu w grę jakiejś zdolności autonomicznej, którą ćwiczenie mogłoby zniweczyć, lub urobić. Obserwować, to znaczy koordynować w pewnym celu cały szereg procesów psychicznych (przystosowanie zmysłów i usunięcie tego, co mogłoby skazić ich dane, notowanie w pamięci kolejno tego, co widzimy i t. d.). Wyćwiczenie obserwacji musi tedy polegać na wyrobieniu lepszego wzajemnego przystosowania wewnętrznego tych koordynacyj. To samo da się powiedzieć o wszystkich czynnościach umysłowych.

C. Technika i ekonomja pracy.

Pedagog, zamierzający kształcić i rozwijać umysł, powinien zapewnić sobie oczywiście najkorzystniejsze warunki dla osiągnięcia tego celu. Zrobiliśmy już przegląd czynników,

które poznać należy, aby owym sprzyjającym warunkom móc zadość uczynić. Znajduje się między nimi wszakże pewna liczba takich, które Meumann wydzielił pod wspólnem mianem: „techniki i ekonomji pracy"; zasługują one na to, aby rozpatrzyć je szczegółowo. Chodzi nie o to, by zbadać jaka *forma nauczania* najlepiej odpowiada umysłowi dziecięcemu, ale jakie są *ogólne warunki, sprzyjające pracy* [1]).

Zagadnienia powyższe wynikły z konieczności wykrycia metod, *które przy minimum trudu i optimum czasu dawałyby pewien osiąg*, ponieważ siły ludzkie a szczególniej siły dziecka są ograniczone i określony jest również czas nauki. „Optimum" nie oznacza jednak bezwzględnego minimum, ale okres wystarczający dla odpowiedniego zrealizowania celu, który został postawiony, bez zbędnej zatraty sił i czasu. Np. jeśli dziecko ma się nauczyć napamięć wiersza, należy określić metodę, zapomocą której zapamięta go przy zużyciu możliwie krótkiego czasu i wydatkowaniu jak najmniejszej ilości sił.

Nie warto uzasadniać tych badań. Samo się przez się rozumie, że metody, pozwalające osiągnąć pewien wynik (nauczenie napamięć wiersza, dokonanie przekładu tekstu łacińskiego bezbłędnie, i t. p.) przy mniejszej zatracie sił i czasu, są praktycznie jako też z humanitarnego stanowiska wyższemi od innych.

Teoretycznie, oczywiście, oddzielanie powyższych zagadnień jest nieco sztuczne: czyż wszystkie metody dydaktyczne nie mają na celu właściwie ustalenia pewnej „techniki", dzięki której siły ewolucyjne dziecka są odpowiednio, bez trwonienia, zużytkowane; mają więc one na względzie „ekonomję" pracy. Jednak praktycznie zagadnienia te należą do różnych zgoła kategoryj, do tego stopnia, że dawna pedago-

---

[1]) Meumann, *Vorlesungen z. Einf. in die exp. Pädagogik*, Leipzig. 1907, t. II. str. 5, 12, 62.

gogika nie podejrzewała nawet ich istnienia. Słusznie tedy należy je wydzielić, choćby dla wskazania, jak są doniosłe.

Oto najważniejsze:

1. MECHANIZM PRACY. Przebieg pracy u dorosłego i u dziecka; zwiększenie wydajności na skutek *ćwiczenia;* zmniejszenie pod wpływem *zmęczenia,* nieuwagi. Studja nad *nawykiem* i odpoczynkiem: rozkład przerw odpoczynkowych w ciągu dnia szkolnego i ich trwanie; kiedy najlepiej wykonywujemy pracę, czy wówczas, gdy zabieramy się do niej bez względu na brak sił i ochoty, czy gdy wyczekamy, aż nadejdzie pomyślne usposobienie? W którym z tych wypadków wynik jest lepszy? Zagadnienie zmęczenia i wyczerpania; sen dzieci. Higjena pracy. Typ pracy i t. d.

2. WARUNKI ZEWNĘTRZNE, WYWIERAJĄCE WPŁYW NA PRACĘ. *Pora dnia:* czy praca ranna jest lepszą od popołudniowej? *Pory roku:* W jakim okresie roku energja umysłowa wykazuje największe nasilenie? Jaką rolę odgrywają dla czynności umysłu *warunki atmosferyczne?* Czy praca dziecka daje lepsze wyniki, gdy pracuje ono w *odosobnieniu,* czy *zbiorowo,* w *klasie* lub w *domu* [1]), w *mieście* lub *na wsi.* Rola odżywiania, oddychania i t. d.

3. ZAGADNIENIE NAUKI PAMIĘCIOWEJ: Jak należy uczyć się napamięć? Jak często powinny być powtó-

[1]) Ob. Scherfig, *Der psych. Wert des einzel - u. des Klassenunterrichtes,* Diss. Leipzig, 1882. Jest to praca teoretyczna. Doświadczalnie badali to zagadnienie A. Mayer. *Ueber Einzel - u. Gesamtleistung des Schulkindes,* Ar. ges. Ps. I. 1903; Schmidt, *Exp. üb. d. Hausaufgaben d. Schulkindes,* ibid. III. 1904; również Meumann, *Hausarbeit u. Schularbeit,* Leipzig, 1904; Zergiebel, *Der Einfluss des häuslichen Milieus auf das Schulkind.* Z. Päd. Ps. 1913.

rzenia? Jaki rodzaj pamięci najbardziej sprzyja utrwaleniu wspomnień (pamięć wzrokowa, słuchowa i t. d.)? Czy współpraca tych wszystkich rodzajów pamięci jest dodatnia (np. przy nauczaniu pisowni, czy należy jednocześnie odczytywać i przepisywać zgłoski wyrazów?) i t. d., i t. d.

4. ZAGADNIENIE CZYTELNOŚCI. Jakie warunki powinny być zachowane przy *czytaniu*, czytelność liter? Jak należy drukować książki dla dzieci? Czy druk ścisły, czy rozstrzelony więcej męczy przy czytaniu? Wiersze krótkie lub długie? Jaki rodzaj czcionek powinien być używany do drukowania książek dla dzieci (druk tłusty, czy inny)? Czy alfabet łaciński, czy gotycki jest bardziej czytelny? i t. d.

Jak widzimy, zagadnienia te różnią się od metodyki szczegółowej tem, że nie mają na celu przystosowania nauki do głębszej istoty lub treści procesów psychicznych, a wyznaczają tylko warunki ogólne pracy umysłowej. W stosunku do innych metod dydaktyki, które nazwaćby można *wewnętrznemi*, gdyż zajmują się znaczeniem i strukturą czynności umysłowych, te metody są *zewnętrznemi*, gdyż rozpatrują owe czynności poniekąd od zewnątrz, stawiając sobie za cel określenie czynników, ułatwiających ich funkcjonowanie.

W y c h o w a n i e.

Nie chodzi tu już o kształcenie i rozwój inteligencji, ale o wychowanie charakteru, pobudzenie zapału, rozwój woli i osobowości. Wychowanie zwraca się do dziecka, jako do istoty, obdarzonej uczuciem i instynktami społecznemi, nie zaś tylko intelektem.

Coprawda, to dydaktyka i wychowanie przenikają się nawzajem, wywierają na się wpływ. Ale jakiem jest właściwe

znaczenie wychowawcze nauczania? i jakim wpływ woli i charakteru na rozwój inteligencji [1])?

Dalecy jesteśmy jeszcze od wyświetlenia zagadnień wychowawczych; pochodzi to zarówno z trudności, jakie przedstawia badanie uczuć, charakteru, woli i wszystkiego tego, co stanowi dziedzinę zjawisk moralnych, jako też z rozbieżności koncepcyj filozoficznych, wyznawanych przez wychowawców. Rozbieżność ta utrudnia nawet samą przedmiotową klasyfikację zagadnień wychowawczych. Zagadnienia moralne przybierają zupełnie różną postać, zależnie od tego, czy uznajemy kategoryczny imperatyw Kanta, streszczający się mniej więcej w zasadzie: „Czyń, co powinieneś, nie oglądając się na nic", czy utylitaryzm Anglo-Sasów według którego:: „w każdem przedsięwzięciu należy nie tracić z oczu wyników"; czy uważamy, iż źródłem wszelkiej moralności jest jednostka, lub przeciwnie — życie społeczne.

Nie możemy wdawać się na tem miejscu w rozważanie tych poważnych kwestyj. Zauważymy tylko, że rozstrzygnąć je będą mogły jedynie doświadczenia, zdobyte przy wypróbowywaniu metod wychowania moralnego, oraz obserwacja psychologiczna zjawisk moralnych, tak iż pedagogika i psychologja więcej się przyczynią do zbudowania mocnej teorji moralności, niż filozofja do uzasadnienia wytycznych wychowania.

Zagadnienie wychowania rozstrząsać będziemy tak samo, jak zagadnienia dydaktyki, pod dwoma kątami widzenia: rozwoju i treści, zdając sobie doskonale zresztą sprawę z tego, że podział ten jest często dowolny; w dalszym ciągu poświęcimy też słów parę wychowaniu fizycznemu.

---

[1]) Pewien autor amerykański, Schroeder, skarży się, że nigdzie znaleźć nie może dobrego studjum o tem, jak należy wpływać na bodźce postępowania. *(A problem for educational psychology,* J. of. ed. Ps. 1913. str. 465).

A. ZAGADNIENIA ROZWOJU.

1. *Wzbudzenie zainteresowania.* Jak wzbudzić zainteresowanie do prawdy, dobra, postępowania moralnego? Jak wzniecić w dziecku miłość do bliźniego? Jak sprawić, aby zrodził się w niem pewien ideał życiowy? Jak wzbudzić nienawiść do złego? Ograniczam się do zaznaczenia tylko tych drażliwych pytań, do których rozstrzygnięcia nie posiadamy prawie żadnych danych, a są one pierwszorzędnej wagi — gdy tylko uda nam się wzbudzić zainteresowanie do tego, co stanowi dobro, reszta pójdzie sama!

2. *Rozwój popędów moralnych i społecznych.* Zagadnienie ogólne streszcza się w tem, aby kształcić popędy i zadatki dodatnie, eliminować ujemne. Rousseau wierzył, że dziecko przychodzi na świat dobrem i że staje się złem jedynie pod wpływem obcowania z ludźmi. Dzieci dlatego niezawsze mogą pozostać dobremi, mówi [1]), że niezawsze żyć mogą samotnie.

W rzeczywistości dziecko, które się rozwija, usiłuje rozszerzyć krąg swoich doświadczeń i aktów woli, spostrzega też wkrótce, że jego pragnienia i interesy zderzają się z pragnieniami i interesami otoczenia. Ten to konflikt rodzi pierwsze jego reakcje antyspołeczne. Reakcje te są jednak bardzo różne u różnych osobników. Bywają dzieci, które naprawdę zdają się być „dobremi z przyrodzenia", gdy tymczasem inne w tem samem środowisku ujawniają mnogie wady. Wobec tego nie może otoczenie ponosić za nie wyłącznej odpowiedzialności, jak utrzymuje Rousseau. Czy mamy natomiast przyjąć wprost przeciwny pogląd Freuda i jego uczniów, że każde maleńkie dziecko jest małym zbrodniarzem? [2]).

---

[1]) Emil. Księga IV.

[2]) Adler, *Heilen und Bilden,* str. 28. Stekel, Ar. f. Kriminalanthropol. tom 41, str. 272.

Zagadnienie wychowania ma dwa oblicza. Z jednej strony istnieje konieczność rozwijania energji dziecka i człowieka, jego zdolność do wysiłku, potęgę woli, moc charakteru; możnaby to nazwać kształceniem *potencjalnem*. Z drugiej strony chodzi o to, by skierować jego energje na pewne tory, skupić je dokoła pewnych określonych celów. Można wszak posiadać bardzo dużo energji i wytrwałości w pracy i bardzo nieodpowiedni robić z nich użytek; spotykamy to na każdym kroku. Niedość tedy rozwijać energje dziecka, trzeba też ustalić przedmiot, na którym mają się wyładować. Wychowawca powinien między innemi pobudzać pewne dobre skłonności na koszt innych — ujemnych, na tem polega *kształcenie moralne i społeczne* w ścisłem znaczeniu.

A. KSZTAŁCENIE POTENCJALNE. *Jak rozwijać energję i zdolność do wysiłku?* Jak kształcić charakter i rozwijać wolę? Co to jest *pilność?* Czy pilność ucznia jest przyczyną, czy skutkiem jego uzdolnień do danego przedmiotu? Jaki wpływ wywierają wychowanie fizyczne i stan zdrowia na zdolności wolowe? Jakie są przyczyny *lenistwa?* i jak tę wadę zwalczać? i t. d.

Można sobie zadać tutaj to samo pytanie, które było postawione przy omawianiu kształcenia funkcyj umysłowych, mianowicie, czy pewne ćwiczenia *formalne* są w stanie wzmocnić wolę? zazwyczaj wola, energja zostają wyzwolone przez pewne potrzeby, przez wyobrażenie pewnego celu do osiągnięcia. Czy wzmocnić je można ćwiczeniami, oderwanemi od warunków, normalnie uzasadniających ich przejawy. I tak pedagogja tradycyjna, jak widzieliśmy, utrzymuje, że każda praca, szczególniej — nudna, jest zbawienna, gdyż rozwija zdolność do wysiłku. Niektórzy psychologowie skłaniają się do tego poglądu: Münsterberg twierdzi, że jeśli kształcenie formalne nie jest usprawiedliwione w stosunku do zdolności

specjalnych, ma wszakże ten skutek, że wzmacnia ogólnie wolę (ćwicząc się np. w grze w piłkę nożną nie rozwijamy zdolności do tenisa lub gry na fortepianie, ale dobry piłkarz rozwijać będzie w ogólności więcej energji w swoich reakcjach motorycznych [1]).

Po wszystkie czasy podnoszono dodatnie strony ćwiczeń, mających na celu rozwój woli. Wystarczy wymienić jogów indyjskich, (którzy twierdzą, że rozwijają wolę zapomocą pewnych „praktyk", polegających na zatrzymaniu oddechu), ascetów chrześcijańskich, Loyolę i jego „doświadczenia duchowe". Lutosławski, znany filozof, zaleca podobne praktyki i twierdzi, że „każdy wysiłek uwieńczony powodzeniem wzmacnia wolę" [2]). W. James również głosi, że „należy utrzymać w sobie żywą zdolność do wysiłku, poddając ją codziennemu lekkiemu, bezinteresownemu ćwiczeniu [3]). Liczne książki, które podobno cieszą się wielkim pokupem, wskazują sposoby również oparte na odpowiednich ćwiczeniach „jak stać się energicznym", „wyrobić w sobie djabelną pewność siebie", „pozyskać stalową energję" i t. d. [4]).

Nie ulega wątpliwości, że ćwiczenia te dawały często zadziwiające wyniki. Chodziłoby więc o stwierdzenie — zapomocą jakiego mianowicie działają mechanizmu. Trudno psychologowi zgodzić się na to, aby uznać wolę, zdolność do wysiłku jako „uzdolnienie", które możnaby wzmocnić przez oderwane ćwiczenia. Bądź co bądź zagadnienie nie jest rozwiązane i wymaga głębokich studjów.

---

[1]) Münsterberg, *Psychologie and the teacher*, 1909 str. 33.

[2]) Lutosławski. *Volonté et liberté, Genève*, 1913.

[3]) W. James. *Précis de psychologie.*

[4]) Ob. małe tomiki wydawnictwa Nilsson: *L'énérgie en 12 leçons; La timidité vaincue en 12 leçons; L'art d'influencer en 12 leçons; Le bonsens en 12 leçons* i t. d.

B. WYCHOWANIE MORALNE I SPOŁECZNE. Napotykamy tu różnorodne zagadnienia. Jak można rozwinąć w dziecku tę *wewnętrzną dyscyplinę*, która je będzie wspierała i prowadziła wówczas nawet, gdy zbraknie dyscypliny zewnętrznej? Czy przymus wywierany przez szkołę sprzyja, czy nie sprzyja wyhodowaniu dyscypliny wewnętrznej? Czy system „samorządu" usprawiedliwia pokładane w nim nadzieje?

Jak sprawić, aby zalety indywidualne, siła charakteru i woli mogły pogodzić się z koniecznościami społecznemi, aby dziecko stało się istotą uspołecznioną, ale nie niewolnikiem zbiorowości, owcą bez woli i swoistego charakteru?

Jak zorganizować szkołę, aby rozwijała popędy społeczne, solidarność, miłość bliźniego? Czy nie trzeba będzie wprowadzić do szkoły kooperacji, współdziałania, które dotychczas żadnej w niej nie grają roli? Jaka jest wartość społeczna *zabaw, sportów, robót ręcznych?* Jaka jest wartość wychowawcza *współzawodnictwa, naśladownictwa, przykładu?* Czy skautyzm sprzyja rozwojowi cnót obywatelskich?

Jak nauczać poszczególnych gałęzi wiedzy (historji, arytmetyki, geografji i t. d.), aby się stały czynnikiem rozwoju moralnego i społecznego? [1]).

Jaką rolę gra *prestiż nauczyciela, koledzy* w rozwoju dodatnich popędów? Jak rozwijać *uczucia religijne?* Jaką wartość moralną przedstawiają *uczucia estetyczne*, i jak należy je kształcić? Czy system „sztuki w szkole" ujawnia wyraźnie dodatni wpływ na postępowanie dzieci?

Jak poprawić *złe skłonności?* Rozwijanie uczuć altruistycznych i społecznych polega w znacznej mierze na *sublimowaniu* popędów egoistycznych, prymitywniejszych. Jak dokonać sublimacji? Wpływ *kar wogóle i kar cielesnych w szcze-*

---

[1]) J. Dewey. *Szkoła i dziecko.*

gólności? i t. d. Niemożliwe jest wyliczanie na tem miejscu mnogich zagadnień, związanych z kształceniem i przeobrażeniem uczuć lub instynktów jak np. miłości własnej, honoru, strachu, łakomstwa, popędów płciowych i t. d.

Wszystkie te zagadnienia podporządkowuje się naczelnemu zagadnieniu *różnic indywidualnych:* sprawa wychowania przedstawiać się będzie różnie, zależnie od temperamentu, typu indywidualnego, płci, rasy do której należy dziecko.

B. ZAGADNIENIE TREŚCI WYCHOWANIA DZIECKA.

Może się wydać dziwnem wspominanie o treści wychowania moralnego. Czyż wychowanie nie zasadza się przedewszystkiem na budzeniu, wzmaganiu pewnych popędów altruistycznych i społecznych, na wyzwalaniu uczucia sympatji czy litości? Zapewne — i to stanowi podstawę tego, co nazwać byśmy mogli moralnością *naturalną.* Ale postępowanie nasze nietylko od niej zależy, lecz w znacznej mierze od licznych przepisów i obyczajów, które nam wszczepiono, choć bynajmniej nie odpowiadały wrodzonym skłonnościom. To pewna, że przepis: „nie można zrywać jabłek z drzewa, które do nas nie należy", „należy być wstrzemięźliwym", „płacić dobrem za złe", nie są wcale prawidłami postępowania, wynikającemi z jakiegoś wrodzonego instynktu! Przyjęliśmy przepisy prawa pochodzenia religijnego lub społecznego, stanowiące według nomenklatury filozoficznej *treść* moralności — i one kierują naszem postępowaniem.

Określenie stosunku moralności naturalnej do tradycyjnej jest zagadnieniem i to niełatwem do rozwiązania.

1. *Nauka moralności.* W pewnych krajach, we Francji mianowicie, wprowadzono lekcje moralności. Do jakiego stopnia wychowanie moralne opierać się może na nabywaniu pew-

nych wiadomości? *W jakiej mierze to, co zostało powierzone inteligencji, a właściwie nawet pamięci, może wpływać na postanowienia woli moralnej?*

Te same pytania postawićby sobie można w stosunku do nauki religji, kursów katechizmu, szkół niedzielnych[1]). Często małe dzieci nauczane bywają niezrozumiałych dla nich wersetów z Biblji, tak jakgdyby fakt, że złożono je w pamięci, miał już sam przez się wartość wychowawczą.

Również w wielu szkołach udzielana bywa *nauka obywatelskości.* O ile chodzi o zaznajomienie z mechanizmem urządzeń krajowych, nie można nic mieć przeciw temu, (chyba tylko, że wiadomości te zostaną i tak nabyte same przez się, a więc bez wysiłku, dzięki informacjom pozaszkolnym, że możnaby tedy o tyleż odciążyć przeładowane programy); nauka obywatelskości ma jednak, o ile się nie mylę, wyższe aspiracje: chce być „wychowaniem obywatelskim", pragnie nietylko pouczać o urządzeniach politycznych, lecz nadto kształtować duszę przyszłego obywatela. Otóż, czy może tego dokonać, będąc jedynie nauczaniem? Strzeżmy się wstrętu, o którym mówiłem już na innem miejscu. Strzeżmy się, aby dziecko nie nabrało wstrętu do życia obywatelskiego, gdy używać go będziemy jako temat do „wydawania", do ćwiczeń na ocenę kwartalną, okazję do złych stopni i kar!

Nie można wszakże zaprzeczyć, że wiedza ma silny wpływ na postępowanie moralne. Przedewszystkiem *oświeca umysł,* co pozwala osobnikowi lepiej zdać sobie sprawę z konsekwencyj swoich czynów i jaśniej określić w każdym wypadku, po której stronie leży obowiązek. Gdy nauczymy go liczyć się z konsekwencjami, łatwiej uniknie mordu przez nieostrożność; ukazując skutki nadużycia alkoholu, powstrzymamy go od upadku, do którego prowadzi i t. p. Dalej wartość pewnych czynów jest uzależniona od związanych z niemi

---

[1]) W krajach, w których istnieje szkoła świecka (Francja, Czechosłowacja i t. d.), dzieci pobierają naukę religji nie w szkole, a w kościele, na kursach katechizmu i w szkołach niedzielnych, parafjalnych. Przyp. tłum.

okoliczności: i tak zazwyczaj nie powinno się zabijać bliźniego, ale społeczeństwo zezwala na mord w czasie wojny i na wojnie, jednak nieprzyjaciel może być zabity tylko pod pewnemi warunkami, nie jest dozwolone zabijanie nieprzyjaciół wziętych do niewoli. Przykłady te wskazują rolę, jaką odgrywa inteligencja, a zatem wiedza (gdyż inteligencja nie może działać inaczej, jak tylko na podłożu wiadomości) w postępowaniu moralnem. Zagadnienie pedagogiczne polega na tem, aby określić *w jakiej mierze poprawić można postępowanie dziecka przez wskazanie mu konsekwencyj jego czynów?* Do jakiego stopnia wszczepimy mu zamiłowanie do prawdy, pouczając je o tem, że za każde kłamstwo, każdy błąd odpokutujemy kiedyś, wcześniej lub później?[1]). W jakiej mierze propaganda antyalkoholiczna uchroni dziecko od używania napojów wyskokowych. Jak należy przedstawiać dziecku skutki złego i dobrego postępowania, aby nie zostało pociągnięte przez zło. (Jak wiadomo, w powieściach sensacyjnych łotry, bandyci, złodzieje i t. d. są często daleko sympatyczniejsi dla czytelnika od swoich niewinnych ofiar).

Konsekwencje dodatnie lub ujemne jakiegoś czynu tem łatwiej bywają zrozumiane im bardziej stają się doświadczeniem *osobistem.* To stanowi podstawę głośnej doktryny Spencera *reakcyj naturalnych.* Co wart ten system, w jakim zakresie winien być stosowany?

Wiedza przez to jeszcze wpływa na nasze postępowanie, że wprowadza do umysłu pewne pojęcia, mające władzę wyzwalania odpowiedników w czynie. Jest to zagadnienie *dynamicznego działania pojęć.* Wszyscy prawie psychologowie uznają, że każde pojęcie przez to samo, że istnieje w naszej świadomości, ma tendencję do realizacji. Wszczepiając w

---

[1]) Dreyfus, *Comment faire naître chez l'enfant l'amour de la vérité,* Bul. Soc. ps. Enf. paźdz. 1911.

umysł dziecka obrazy dobrych postępków, pobudzamy je do dobrego postępowania. Należałoby tedy starać się karmić umysł jego opowieściami bohaterskiemi, obrazami piękna; zadanie to wypełnić mają lekcje historji i literatury. Czy pogląd ten jest słuszny? Thorndike zwalcza go zapamiętale, a nawet posuwa się do negowania teorji ideo - motorycznej wogóle [1]).

Video meliora, deteriora sequor [2]), to, że widzimy, gdzie leży dobro, nie przeszkadza nam wcale postępować źle. Czy widok zła natomiast pobudza nas do złych czynów? Nasuwa się oto nowe i ważne zagadnienie: w jakiej mierze wychowanie moralne polegać winno na ukrywaniu przed dzieckiem zbrodni i niemoralności? Jaki rodzaj niebezpieczeństwa przedstawia „literatura kryminalna", wydawnictwa pornograficzne? Czem tak silnie działają na umysł niektórych dzieci? Czy widowiska filmowe, przedstawiające obrazy przestępstw, mordu i t. d. są czynnikiem „intuicyjnej nauki zbrodni"? [3]).

Związaną z zagadnieniem dynamicznego działania pojęć jest sprawa wpływu, jaki wywierają formuły, zasady na nasze postępowanie moralne.

Wiadomo jaką magiczną siłę mają słowa; w polityce np. nie sądzi się partyj według ich czynów, ale czyny według stronnictwa, które je popełniło: cokolwiek pochodzi od współwyznawcy politycznego jest dobre, cokolwiek zaproponuje przeciwnik musi być złem. Te same sprawy wydają się zupełnie innemi zależnie od tego, czy propagowane są przez konserwatystę, socjalistę, radykała czy liberała. A tłum ulega zawsze czarodziejskiej mocy słowa; czy da się to powiedzieć i o je-

---

[1]) Thorndike, *Educational Psychology*, I, 1913, str. 176, 289.

[2]) Cytata z Horacego: Video meliora proboque deteriora sequor. (Widzę i uznaję rzeczy lepsze, ale postępuję w myśl gorszych zasad). Przyp. tłum.

[3]) Cellier. *Littérature criminelle*, An. péd. II. 1912.

dnostkach? Czy są one posłuszne słowom, gdy te zawierają formuły dodatnie?

Nie ulega wątpliwości, że tak jest. Pomyślmy tylko jaką czynną moc (lub otamowującą, zależnie od wypadku) mają takie słowa jak: ojczyzna, honor, dezerter, nikczemnik, tchórz, kłamca i t d.

Introspekcja wykazuje rozstrzygający wpływ, jaki często wywiera na nas przypomnienie maksymy w rodzaju: „Czyń, co do ciebie należy"... „Nie odkładaj do jutra tego, co możesz zrobić dziś", „Niema rzeczy niemożliwych" i t. d. Przysłowia również prawdopodobnie mają za zadanie nietylko „streszczenie mądrości narodów" ale i pobudzenie do cnoty. Ze stanowiska psychologicznego nasuwa się tu wszakże pewne pytanie: W czem leży władza czynna pewnych formuł, to poczucie, że one nas *zobowiązują?* albowiem zobowiązuje nas nie każda, musi się do niej wcielić coś obcego, co jej udziela tej żywej mocy, a co mianowicie?

Dotykamy tu zawiłego problematu *zobowiązania moralnego.* Najbardziej zadowalniającą jego teorją wydaje mi się ta, którą rozwinął Piotr Bovet w cennych swoich studjach [1]): „świadomość obowiązku" wynika z nakazu otrzymanego i przyjętego przez podmiot. Aby nakaz ten został przyjęty, musi istnieć pewien stosunek wzruszeniowy między tym, kto go wydaje, i tym, kto go przyjmuje. Nakaz ma tyle mocy, ile jej zawiera ów stosunek wzruszeniowy, działa o tyle, o ile podmiot znajduje się pod władzą osobowości nakazodawcy. Skąd pochodzi ten autorytet? Dlaczego dzieci przyjmują nakazy rodziców, nauczycieli, pewnych innych osób? Jakie warunki muszą być dopełnione, aby dziecko stało się powolne

---

[1]) P. Bovet. *La conscience du devoir dans l'introspection provoquée,* Ar. de Ps. IX. 1910. *Les conditions de l'obligation de conscience,* An. Ps. XVIII. 1912; *Le mystère du devoir,* Ps. de Theôl. et de Phil. 1913.

nakazom wychowawcy? Widzimy ile pytań rodzi płodna teorja Bovet'a. Zwraca nas ona do teorji Freuda, gdyż musimy zdać sobie sprawę, jaki stosunek istnieje między miłością do rodziców a obawą, którą wzbudzają, i jaką rolę gra każdy z tych czynników w mocy sugestywnej nakazu? [1]).

W jakiej mierze mamy prawo posługiwać się naszym prestiżem dla wyrycia w duszy dziecka śladów, które stanowić będą o jego postępowaniu? Czy mamy prawo robić osobnika dobrym wbrew jego woli, to znaczy krępować jego wolność wyboru, wolność moralną? Ważne to zagadnienie, występujące w związku z posługiwaniem się *sugestją hypnotyczną* w celach wychowawczych, przekracza zakres psychologji [2]). Może ona tylko określić, w jakim stopniu sugestje te są skuteczne i czy nie wywierają skądinąd szkodliwego wpływu.

Wpływ wiedzy na postępowanie może być jeszcze rozważany z innego stanowiska, mianowicie, w celu wyznaczenia, jaką wartość ma zastosowanie zasady: *Poznaj samego siebie*. Być może, że poznanie wad będzie pomocą do wyzbycia się ich. Świadomość, że strach, przygnębienie, gniew polegają głównie na pewnem zachowaniu mięśni, zmniejsza wagę, którą moglibyśmy tym stanom przypisywać i daje nam środek opanowania ich przez wręcz przeciwne zachowanie. Zmuszając się do uśmiechu wówczas, gdy jesteśmy w mrukliwem usposobieniu, rozpraszamy tem samem nadąsanie. Wiadomo, że można rozśmieszyć dziecko, ukazując mu w lustrze jego rozgrymaszone oblicze. Może wychowawca mógłby wyciągnąć jakąś korzyść ze znajomości tych faktów przy kształ-

---

[1]) Ob. również Fereneri, *Introjektion u. Uebertragung*, Jhb. f. psychoanal. Forsch. I. 1909.

[2]) Marion *(Analyse d'un ouvrage de Berillon* R. phil. XXIII. 1887 s. 183) i Thomas, *La suggestion dans l'éducation* Paris 1895; — uznają stosowanie sugestji hypnotycznej dla celów wychowawczych; Wundt *(Hypnotisme et suggestion)* potępia tę metodę.

ceniu uczuć i nauczyć dziecko opanowywania swych namiętności. Niektórzy pedagogowie [1]) zalecają w tym celu wykreślanie przez uczniów *krzywych* ich postępów szkolnych: poznanie samego siebie pobudza ucznia do tego, by przeszedł sam siebie. Również *Ligi dobroci,* przyuczając dzieci do zapisywania codziennych dobrych postępków, mogą je zaprawić do zwracania uwagi na swoje postępowanie w tym kierunku, a tem samem do odpowiedniej jego zmiany.

2. NAWYKI. Wyrobienie dobrych nawyków stanowi być może najważniejszą część wychowania moralnego. Nasze cnoty, zarówno jak nasze wady są przyzwyczajeniami, mówi W. James, i całe nasze życie jest w ostatecznym obrachunku, tylko wiązką nawyków — praktycznych, uczuciowych, intelektualnych — zorganizowanych systematycznie na naszą dolę lub niedolę i prowadzących nas nieodparcie ku naszemu przeznaczeniu [2]).

Napotykamy tu wszakże trudne zagadnienie: czy nie zachodzi obawa, że przez wdrażanie dziecka do pewnych przyzwyczajeń naruszymy niezależność i oryginalność jego charakteru? Rousseau mówi: „Jedynem przyzwyczajeniem, które należy wyrabiać w dziecku jest to, aby nie wdrażało się do żadnych". Autor *Emila* pragnął, aby dziecko pozostawało zawsze „panem samego siebie" i aby nie naruszano jego zadatków wrodzonych przez podstawianie owej „drugiej natury", jaką jest przyzwyczajenie.

Sprawa sprowadza się do zasady, że nawyki powinny być tylko naszymi pomocnikami, a nie stanowić dla nas kajdan. Powinny sharmonizować się z naszym charakterem, a nie

---

[1]) Boitel. *Les graphiques employés comme moyen d'émulation individuelle,* Bull. Soc. ps. Enf. 1900; Bleuthner. *Zensurenkurven als Erziehungsmittel,* Z. f. Kf. 1911.

[2]) W. James. *Pogadanki psychologiczne.*

hamować jego swobodnych przejawów, ułatwiać grę czynników wolowych a nie niszczyć ich; umożliwiać przystosowanie do zwykłych okoliczności, nie przeszkadzając jednak przystosowaniu się do nowych, nie powinny stawać się rutyną. *W jakich warunkach wytwarzanie nawyków pozostać może wychowaniem nie stając się tresurą?* [1]).

Jeśli charakter ma cechy ujemne, to w jakiej mierze ukrócić je można przez hodowanie dodatnich czynników? Czy mogą one zmienić charakter? *Jak odzwyczaić można od szkodliwych nawyków?*

Czy treścią nawyku są zawsze poszczególne postępki, czy jest on „nałogiem czynu" (jak wiele nawyków, wchodzących w zakres grzeczności, uprzejmości), czy też można wyrobić w sobie *nawyki ogólnikowe*, „nawyki postawy" (np. nawyk przezwyciężania przykrych obowiązków, nie zwracania uwagi na ból, myślenia o innych i t. d.).

Jaki stosunek łączy przyzwyczajenie z uczuciem? Nawyk może zniweczyć pewne tendencje np. strach, wstręt. Czy może wytworzyć nowe?

Jakiego uzupełnienia wymaga nawyk, aby się stał „nakazem sumienia", aby był odczuwany jako obowiązek? [2]).

C. Wychowanie fizyczne.

Wychowanie byłoby niepełne, gdyby nie uwzględniało kształcenia fizycznego. Związane z niem zagadnienia przekraczają naogół zakres psychologji. Należy jednak zadać sobie pytanie, *w jakiej mierze gimnastyka współdziała z wychowaniem moralnem i kształceniem charakteru?*

---

[1]) Mendousse, *Du dressage à l'éducation*, Paris, 1910.

[2]) P. Bovet, *L'obligation de conscience*, An. ps. XVIII, 1912.

Rzecznicy kształcenia fizycznego nie są bynajmniej ze sobą w zgodzie: istnieje prawie tyle „systemów" ile narodowości. Koncepcje wychowawcze gimnastyki dają się sprowadzić do trzech: Jedni stawiają sobie cel specjalny, kształcenie *atletów* lub *akrobatów*, to jest starają się pobudzić system mięśniowy do wydajności przekraczającej wydajność normalną. Inni nie patrzą na gimnastykę jako na cel, ale jako na środek dla osiągnięcia fizycznego normalnego rozwoju, ale i ci nie są w zgodzie co do metody: gdy *zwolennicy gimnastyki szwedzkiej* zachwalają ćwiczenia sztuczne, mądrze skombinowane w celu rozwinięcia ciała i przeciwdziałania złym przyzwyczajeniom nabytym w życiu szkolnem i miejskiem, natomiast zwolennicy *metody naturalnej* (np. Héberta) zalecają ćwiczenia analogiczne do czynności, którym oddajemy się na świeżem powietrzu (chód, skok, wspinanie). Oba te systemy nie zostały dotąd ściśle porównane, ani pod względem wartości fizjologicznej ani psychotechnicznej.

Ograniczę się tu do napomknienia o zagadnieniach, odnoszących się do *gimnastyki rytmicznej, sportów, gimnastyki oddechowej, kąpieli powietrznych i słonecznych i t. d.*

U małych dzieci kształcenie mięśni jednoczy się częściowo z wychowaniem ogólnem; dziecko poruszając się zdobywa mnóstwo danych i powiększa zapas doświadczeń o świecie otaczającym.

IV. SHARMONIZOWANIE POPRZEDNICH POSTULATÓW.

Metody sprawdzania wydajności pracy szkolnej.

1. Organizacja nauczania.

Rzuciliśmy okiem na niektóre zagadnienia, dotyczące ochrony, nauczania i wychowania dziecka. Trzy te grupy spraw musiały być dla jasności wykładu potraktowane oddzielnie; w praktyce jednak oddzielać ich nie należy. Osobnik

jest jednością i wszelkie oddziaływanie dąży do wywołania w nim zmian wszechstronnych. Środki zatem, które będą podejmowane w celu kształcenia jego umysłu, znajdą oddźwięk w jego uczuciach, skłonnościach; tak, jak z drugiej strony jego rozwój moralny nie pozostanie bez wpływu na pracę umysłową. Nie trzeba zatem, aby nauczanie przeciwstawiało się wychowaniu, ani to ostatnie — kulturze umysłowej. Nadto trzeba wciąż zwracać uwagę na higjenę ciała i umysłu. Tymczasem nie można przedłużać zanadto okresu nauki, należy działać w możliwie najkrótszym czasie.

Jak sharmonizować w praktyce te różne dezyderaty? Jak zorganizować wychowanie?

Ponieważ czas przeznaczony na naukę jest ograniczony, trzeba ją tak zorganizować, aby dawała sposobność do oddziaływania wychowawczego. W jakiej mierze szkoła pozwala uczynić temu zadość? Pozostawiam na boku pytanie, czy jest to pożądane; wiele osób zaprzecza szkole prawa zajmowania się wychowaniem; rola jej polegałaby tylko na nauczaniu, wychowanie miałoby być przywilejem wyłącznie rodziców. Nie rozstrzygając tej sprawy, gdyż dotyczy praw Państwa do przekonań dzieci, zaznaczę jedynie, że psychologicznie jest prawie nie do pomyślenia, aby nauczyciel mógł uczyć dzieci i nie wywierać przez to codzienne obcowanie wpływu wychowawczego (wpływ ten, w pewnych wypadkach może być ujemny). Zachodzi pytanie, czy ma on być świadomy i przemyślany, czy pozostawiony na los przypadku.

Możnaby też zadać sobie pytanie, w jakim stosunku powinny być dawkowane oba elementy, nauczanie i wychowanie, aby dziecko przedstawiało w dalszem życiu wartość społeczną, to jest aby było dobrym transformatorem energij naturalnych na społeczne. Czy lepiej, jeśli posiada silną wolę a małe wykształcenie, czy też odwrotnie? F. A. Guye, wybitny chemik genewski, porównywa energję ludzką i społeczną do energji fizycznej i przypuszcza, że tak jak ta ostatnia jest produktem

dwóch czynników: czynnika *pojemności* reprezentowanego przez zespół wiadomości różnego rodzaju udzielanych dziecku i czynnika *napięcia* — to jest owej szczególnej dyspozycji charakteru (panowanie nad sobą, wytrwałość, wola, bystry rzut oka), dzięki której człowiek może wyzyskać swoją wartość społeczną. Pojemność odpowiadałaby masie wody w turbinie hydraulicznej; napięcie — wysokości spadku [1]). Ta sama ilość energji społecznej, jakby wynikało z tej koncepcji, może być otrzymana w różny sposób. Dla tej samej ilości energji społecznej np. 30, możliwych jest wiele kombinacyj (10 pojemność × 3 napięcie; 3 pojemność × 10 napięcie, albo 6 pojemność × 5 nap. i t. d.).

Należy zauważyć, że jeśli rezultat energetyczny jest równowartościowy w tych różnych wypadkach, to natomiast *postać* psychologiczna, którą przybiera działalność, jest zupełnie różna. Gdy napięcie jest słabsze niż pojemność, pracownik daje pracę dłuższą ale o słabem natężeniu; w przeciwnym razie jego działalność jest intensywna, ale krótkotrwała. Są to dwa przeciwstawne typy, odpowiadające tym, które Maday opisał pod mianem *pracowników* i *bojowców* [2]).

Czy należy ucznia zdolniejszego do pewnych przedmiotów przenosić na wyższy stopień nauczania tych przedmiotów (system klas ruchomych)? W jaki sposób jednak utrzymać przy tym systemie jednolitość kierunku wychowawczego?

Czy lepiej, aby do każdego przedmiotu byli specjaliści, czy żeby jeden nauczyciel prowadził wszystkie? Łatwo uchwycić dobre i złe strony każdego z tych systemów; ale w jakim wypadku dodatnie przeważają nad ujemnemi?

Jak urzeczywistnić współpracę szkoły z rodziną?

Jakie środowiska lub instytucje pozwalają najlepiej sharmonizować wychowanie, nauczanie, zapobieganie (nauczanie jednostkowe, nowe szkoły, szkoły na otwartem po-

---

[1]) Ph. A. Guye, *Energétique et éducation,* Int. des Ed. maj, 1913.

[2]) S. v. Maday, *Kämpfer und Arbeiter,* Umschau, 25 czerw. 1915.

wietrzu, koedukacja, wycieczki szkolne, harcerstwo, i t. d.)? Jak zbliżyć szkołę do życia, iżby to miejsce, w którem się dziecko do życia przygotowuje, nie było odeń najszczelniej odgrodzone?

2. Sprawdzanie wydajności pracy szkolnej.

Wielką wadą naszych organizacyj szkolnych jest to, że nie badają w dostatecznej mierze i dość ściśle i systematycznie wydajności pracy szkolnej, co pozwoliłoby skontrolować wartość stosowanych metod i zastąpić w pedagogji domysły — pewnikami. Jaką obrać metodę dla dokonania oceny wydajności szkolnej i wychowawczej wogóle?

Zazwyczaj używa się w tym celu *ocen szkolnych*. Ale ustalenie owych ocen, szczególniej, gdy się wyrażają, jak to bywa najczęściej, liczbami, nasuwa różne wątpliwości, podniesione od niedawna dopiero, i to nie przez pedagogów. Ciekawe, że pedagogowie, którzy nie przepuszczają żadnej sposobności, aby natrząsać się z pomiarów dokonywanych przez psychologów i z nieścisłości naszych metod ilościowych, „nie wahają się jednak ocenić liczbowo zadań z łaciny lub ćwiczeń francuskich, ani dodawać stopnia z geometrji do stopnia z niemieckiego, obliczać średnią z przybliżeniem prawie do jednej setnej, a czasami — stanowić o całej karjerze młodego chłopca na podstawie tych dodawań i dzieleń" [1]).

Jeśli oceny mają mieć wartość przedmiotową, pozwalającą porównywać ucznia z uczniem, klasę z klasą, musi być wynaleziony sposób, któryby eliminował to, co Bovet słusznie nazywa *równaniem osobistem różnych nauczycieli*. Jak wy-

[1]) Bovet. *Les notations scolaires*, Int. des Ed. maj 1914.

kazuje ten autor [1]), krzywa ocen w tej samej klasie bywa zupełnie różna zależnie od nauczycieli, którzy oceny stawiali. Trzebaby zatem znaleźć sposób ujednostajnienia kryterjów ocen.

Sposób ustalenia tych *kryterjów* stanowi inne zagadnienie. Czy oceny powinny być tak ułożone, aby najczęściej występujące znajdowały się w środku skali (np. w przybliżeniu koło 3, jeśli chodzi o skalę sześciostopniową [2]), czy też należałoby przyjąć inny układ? [3]), a nawet znieść całkowicie oceny liczbowe i zastąpić je ocenami sformułowanemi słownie? [4]).

Pytania te są zupełnie uzasadnione. Ocena szkolna jest zawsze czemś względnem i dowolnem. Jak słusznie zauważa Max Meyer, ćwiczenie z łaciny trzynastoletniego chłopca samo w sobie nie jest ani złe ani dobre. Uważać je będziemy za dobre, jeśli większość uczniów w klasie wykona je gorzej; za złe w przeciwnym wypadku. Zrozumiałe jest przeto pytanie, czy stopnie szkolne powinny być ustalone na podstawie

---

[1]) Bovet, loc. cit. i *Le rendement du travail scolaire*, odb. L'éduc. en Suisse, 1914.

[2]) Jak żąda tego Max Meyer *(Ueber die Bestimmung der Schülerzensuren*, Congr. de Psychol. Genève, 1909, s. 728), proponując skalę pięciostopniową z takim podziałem, aby najwyższa ocena 5, udzielana była tylko 5% uczniów; stopień 4 — 20%; stopień 3 — 50%; stopień 2 — 20%; stopień 1 — 5%.

[3]) Finkelstein, *The marking system in theory and practice*, Baltimore, 1913.

[4]) Vittoz, *L'ecole nouvelle de la Suise romande*, 1911: „Jakgdyby różne czynniki, które należałoby brać pod uwagę przy stanowieniu o losie ucznia, mogły być wyrażone cyfrą! Uzdolnienia wrodzone, różnice zdolności, rozwój ogólny, zamiłowanie, pilność, systematyczność pracy, indywidualność moralna i umysłowa...!" Bader *(Psychologisches und pädagogisches über Zensuren*, Z. päd. Ps. sierpień 1913) żąda również zniesienia ocen liczbowych.

przedmiotowej wartości pracy, czy na podstawie miejsca w szeregu innych prac (uczniów tej samej klasy).

Każda z tych metod odpowiada, zdaje mi się, innym potrzebom. Jeśli chodzi o to, aby sobie zdać sprawę z miejsca, jakie zajmuje dziecko wśród kolegów, czy wyprzedza klasę, czy też jest zapóźnione w stosunku do przeciętnych uczniów, wówczas należy oddać pierwszeństwo metodzie miejsca. Jeśli jednak chodzi o porównanie różnych klas (w różnych krajach lub okresach), aby osądzić wartość metod lub nauczania, porównanie to może się opierać tylko na przeciętnej klas; w takim razie, oczywista, owa przeciętna musi mieć miernik objektywny. Przykład skali przedmiotowej przedstawiają nam *„barêmes d'instruction"* Bineta i Vaney'a [1]).

Trudności są większe znacznie, gdy chodzi o oceny ze sprawowania. W jakim stopniu sprawowanie w szkole odzwierciadla sprawowanie ogólne i wartość moralną dziecka — jest to zagadnienie, domagające się również wyświetlenia [2]).

EGZAMINY. Egzaminy są to próby urządzane pod koniec półrocza, czy roku, jako sprawdzian postępów. Nasuwają one następujące zagadnienia:

1. *Jaką wartość przedstawia egzamin jako miernik uzdolnień?* Czy prace egzaminowe stoją wyżej czy niżej od analogicznych prac wykonanych w ciągu zwykłych lekcyj? (Lobsien, który niegdyś badał tę kwestję doświadczalnie, wy-

---

[1]) Bul. Soc. ps. Enf. grudz. 1910, luty 1911.

[2]) Ob. Lemaitre. *A propos des chiffres scolaires de conduite.* Ar. de Ps. X, 1910, s. 93. W praktyce nie ustanawia się jak należy różnicy między sprawowaniem w szkole a zachowaniem moralnem, czyli istotnem. Między oceną zachowania w szkole i zachowania istotnego zachodzi zawsze w oczach nauczycieli i rodziców stosunek z konieczności prosty, co nie jest ścisłe i grozi w skutkach wyprowadzeniem ucznia z równowagi...

wnioskował, że przy wszelkich warunkach równych prace egzaminowe są gorsze od tego, co dany uczeń jest w stanie wykonać [1]). Czy egzamin stanowi pomiar pamięci czy inteligencji? Czy warunki psychiczne, w których się kandydat znajduje w okresie egzaminów (strach, trema, wyczerpanie), sprzyjają ocenie jego uzdolnień?

2. Jaka postać *egzaminu* daje wyniki najbardziej wiarogodne (egzaminy piśmienne, ustne, praktyczne?)

3. Jaki wpływ wywiera na uczniów w ciągu roku szkolnego *perspektywa egzaminów?* Czy działa na nich deprymująco, czy pobudzająco; czy egzaminy nie przedstawiają niebezpieczeństwa przez to, że przyzwyczajają uczniów do pracy dla egzaminów a nie dla życia; czy też, wobec braku celów konkretnych pracy szkolnej, egzamin nie stawia im przed oczyma celu ściśle określonego, nadającego konkretną postać ich wysiłkom? [2])

4. Jeśli egzaminy są niezbędne, w jakim okresie roku należałoby je urządzać? Jak należy zapobiec wywoływanemu przez nie przepracowaniu, zdenerwowaniu? [3]).

5. Obok celu właściwego, rozpoznania uzdolnień uczniów, egzamin ubocznie osiąga inny jeszcze, mianowicie zmusza młodzież do powtórzenia kursu, daje ogólny rzut oka. Czy ta zaleta okupuje ujemne strony egzaminów?

Tych kilka zagadnień, do których dorzucićby można wiele innych, wskazują w jakim kierunku powinny pójść poszukiwania objektywnych środków oceny wydajności pracy szkolnej.

---

[1]) Lobsien, *Examen und Leistung*, Z. f. exp. Päd. I. 1905, s. 30.

[2]) Ob. przytoczone wyżej słowa W. James'a.

[3]) Krassmöller und Tucholsky. *Reiferprüfung und Nerwosität*, Z. f. Schulges. 19, 3, str. 785.

V. PSYCHOLOGJA WYCHOWAWCY.

Jeśli wybór metod i materjału szkolnego rodzi problematy pedagogiczne, tem ważniejsze jest zbadanie wpływu, wywieranego na rozwój i kształcenie dziecka przez ten czynnik, który nasuwa mu się wciąż przed oczy, za pośrednictwem którego się uczy i dla którego pracuje — to jest nauczyciela.

Jaką wartość wychowawczą mają różne przymioty fizjologiczne występujące u nauczycieli i wychowawców? [1])

Płeć: Czy lepiej jest powierzać wychowanie dzieci mężczyznom czy kobietom? Poczynając od jakiego stopnia nauczania jest korzystne, aby nauczyciel był tej samej płci co uczniowie? Jaki jest względny wpływ ojca i matki w wychowaniu?

Wiek. Czy wiek wychowawcy gra rolę i jaką? Czy starzy nauczyciele posiadający więcej doświadczenia są lepsi od młodych? Czy młodzi nauczyciele, mniej oddaleni od swego dzieciństwa, lepiej rozumieją dziecko?

Typ umysłowy: Jakie temperamenty najlepiej odpowiadają powołaniu pedagogicznemu? Czy ludzie łagodni, czy uparci, chłodni, czy natury gorące, weseli, czy poważni osiągają najlepsze wyniki? Czy uzdolnienia literackie i poetyczne są bardziej pożądane od uzdolnień do nauk ścisłych? i t. d.

---

[1]) Aby odpowiedzieć na to pytanie, należałoby zbadać wielką liczbę osób, na jakiej podstawie uważają, że ich nauczyciele mieli wpływ dodatni lub ujemny. Ankieta tego rodzaju została ogłoszona przez Bella, *A study of the teachers influence,* Ped. Sem. 1900 str. 492. Ob. również jakie przymioty cenią uczniowie u swoich nauczycieli w ankiecie Kratza, *Characteristics of the best teacher as recognized by children,* Ped. Sem. 1896. Ścisłe badania nad wartością pewnych cech wychowawcy mogłoby być przeprowadzone wówczas, gdyby istniał sposób liczbowy oceny; należałoby stworzyć pedeutometrję; pierwszy pomysł tego rodzaju wyszedł od Withama, *Teacher measurment,* J. of. ed. Ps. s. 267.

Cechy fizyczne. Czy pewne własności fizyczne nie grożą zachwianiem prestiżu nauczyciela w oczach dzieci? Jak się ma zachowywać nauczyciel, aby pozwolić dzieciom o nich zapomnieć?

Przypomnijmy tu ładną anegdotę, którą opowiada nam p. Cousinet:[1]) „Pewien profesor filozofji cierpiał na kalectwo, oszpecające go mocno i nadające mu wygląd śmieszny. Po wejściu do swej klasy, zanim zaczął wykład, zwrócił się w te słowa do uczniów: „Panowie, wiem, że jestem oszpecony karykaturalnie; daję wam pięć minut na wyśmianie się, a potem zabierzmy się do pracy". Oczywista nikt się nie roześmiał. Profesor przestał być śmiesznym, skoro zdawał sobie sprawę z tego, co mogło go ośmieszać, a tem samem uprzedzał wszelkie wybryki na ten temat".

Usposobienie codzienne. Nauczyciel nie przestaje być człowiekiem: troski, zmartwienia, przykrości mogą spaść równie dobrze na niego, jak i na innych śmiertelników; zmęczenie, znużenie mogą go ogarnąć. Jak się te różne nastroje odbiją na jego wpływie pedagogicznym?

Powołanie. Sprawowanie danego zawodu nazywa się powołaniem, gdy odpowiada pewnym głębszym potrzebom duszy. Jakim to potrzebom odpowiada powołanie pedagoga? Są one prawdopodobnie różne: miłość do dzieci (często o podstawie płciowej, pedofilja[2]), ideał odnowy społecznej, chęć podzielenia się swoją wiedzą, kierowanie wychowankami—może niekiedy tajemna chęć wymierzania kar, zadawania cierpień.

Byłoby ciekawe zbadać, czy rozkoszą, której doznają niektóre osobniki na widok cudzego cierpienia, nie możnaby objaśnić nadmiernej surowości lub okrucieństwa niektórych nauczycieli. Możnaby zadać sobie pytanie pokrewnej kategorji pojęć, — czy wybór zawodu nauczycielskiego nie bywa niekiedy *sublimacją* instynktów okrucieństwa, tak jak wybór karjery

---

[1]) Cousinet, *L'autorité du maitre dans sa classe.* Ed. mod. 1910, s. 314.

[2]) Moll, *Das Sexualleben des Kindes,* Leipzig, 1908, s. 212.

chirurgicznej, według Stekla jest *sublimacją* popędów sadystycznych, zamiłowania do rozlewu krwi [1]). Proszę mi wybaczyć te zestawienia, które będą może raziły czytelników nieobznajmionych z teorjami freudyzmu, ale niemniej jednak są uzasadnione, choćby jako hipoteza do sprawdzenia. Motywy naszych skłonności wyłaniają się z głębin podświadomego i nie powinniśmy gardzić żadnem nasuwającem się wyjaśnieniem, które rzucićby mogło trochę światła w te mroczne otchłanie.

O powołaniu pedagogicznem wiemy mało, chyba tyle tylko, że wśród wielkiej liczby tych, którzy idą do zawodu nauczycielskiego, niewielu je posiada [2]). Mnóstwo nauczycieli zeznaje, że obrali swój zawód jedynie z musu i z niechęcią. Pewien genewski nauczyciel mówił mi, że jego koledzy żądają tylko jednego: aby poza klasą nikt im już nie mówił o pedagogji, dzieciach i szkole!

Należałoby też zbadać, czy nauczyciele posiadający powołanie są lepsi od tych, którzy go nie mają. Jaka jest wartość praktyczna tego tyle osławionego „drygu pedagogicznego"?

Psychologja nauczyciela ujawnia się w trzech różnych płaszczyznach: zdolności do *nauczania, wychowywania* i *oceniania* dzieci, rozumienia ich. Nauczyciel może w wysokim stopniu posiadać jedne talenty, a być pozbawionym innych.

---

[1]) Stekel, *Berufswahl und Kriminalität,* Ar. f. Kriminalenthrop. XLI, 1911. — Pewien nauczyciel, który zwracał się do Maedera w sprawie pewnej newrozy, mówił mu, że gdy się znajduje wobec swojej klasy, sprawia mu przyjemność wyobrażać sobie, że jest pogromcą dzikich zwierząt *(Pädagogik und Psychoanalyse,* Berner, Seminarbl. 1912) Ob. również Moll op. cit. str. 218 i dal.

[2]) Jonckheere, *Devien-t-on instituteur par vocation?* Ar. de Ps. VIII — 1908. C. Huguenin. *La vocation pédagogique.* Int. des Ed. czerw. 1915. Na szczęście powołanie przychodzi i to często w ciągu drogi, ale seminarja więcej mogłyby się przyczyniać do wzbudzania go.

Byłoby ciekawe zbadać, w jakiej mierze bywają zjednoczone i wzajem na siebie wpływają?

Zdolności do nauczania. Czy dla wyszkolenia dobrych uczniów lepiej jest, aby nauczanie było bardzo przystępne, czy trudne? To trochę dziwne pytanie nasunęło mi się pod wpływem opowiadania, które zaczerpnąłem u Candolle'a: „Mówią, odezwałem się pewnego razu do Regnault'a, słynnego profesora Szkoły Politechnicznej w Paryżu, że za czasów pańskiej młodości Szkoła wydała znacznie więcej sławnych fizyków i matematyków niż obecnie. Czy to prawda? Być może, odpowiedział. — A dlaczego? — Dlatego, że główny profesor matematyki wykładał tak niejasno, że mocniejsi słuchacze musieli po każdej lekcji wspólnemi siłami opracowywać wykład na nowo. Przez pewien czas ja sam redagowałem skrypta dla moich kolegów. Nie może pan sobie wyobrazić, ile pracy dzięki temu musiałem wykonać".

„Nie najwymowniejsi i nie najprzystępniejsi profesorowie, dodaje Candolle, budzą umysły badawcze. Raczej ci, których wykład nasuwa wątpliwości, którzy stawiają zagadnienia. O ile uda im się uczniom dać wiedzę, a jednocześnie rozniecić ich ciekawość, bardzo to dobrze, jeśli jednak zmuszają do wysiłku przez nieumiejętny wykład, nie jest to tak bardzo niepożądane, jakby się wydawać mogło. Czytając życiorysy uczonych, ze zdziwieniem dowiadujemy się, jak bardzo miernych mieli nauczycieli i jak bardzo drugorzędnemi siłami niekiedy pozostali uczniowie najsławniejszych profesorów. Trzeba się z tem zgodzić, że *sławni uczeni dobrze nauczają, ale że dobre nauczanie nie tworzy* sławnych uczonych [1]).

Niechże te uwagi wszakże nie upoważniają nauczycieli do zaniedbywania nauczania i do niejasności wykładu! De Candolle interesował się szkoleniem uczonych i jego twierdzenia odnosić się tylko mogą do elity i do wykładów o poziomie akademickim.

Przeciwnie, wszystko wskazuje, że nauczyciel prze-

---

[1]) Alph. de Candolle. *Histoire des sciences et des savants*, Genève, 1885, str. 323-25.

dewszystkiem powinien udostępnić dziecku wiedzę, tłumacząc ją na język zrozumiały dla jego umysłu. Charters zwraca uwagę, że często ludzie, którzy byli świetnymi uczniami, mniej mają powodzenia w zawodzie nauczycielskim, niż ci, którym nauka przychodziła z trudnością; ostatni bowiem zdają sobie lepiej sprawę z potrzeb umysłowych swoich uczniów [1]).

Ostwald rozróżnia dwa typy uczonych: jeden — *uczeni romantyczni* o szybkiej reakcji i obfitej produkcji myślowej, daje wspaniałych wykładowców, dzięki zapałowi, który udziela się słuchaczom, podczas gdy typ drugi, *typ klasyków*, obejmujący uczonych o reakcji powolnej, o produkcji starannej i trwałej, daje miernych profesorów, gdyż ich wypracowany wykład jest niczem więcej, jak odczytywaną książką [2]). Czy w nauczaniu początkowem odnajdujemy te typy? Zergiebel opisuje dwa, które porównaćby można do typów Ostwalda; *typ mechaniczny*, to nauczyciel erudyta i pedant; naucza według ścisłego porządku, nie pozostawiając nic na los przypadku, to człowiek, „który wie wszystko ale nic nie potrafi wykonać sam"; *typ czynny*, to nauczyciel o bystrej inteligencji, umiejący myśleć samodzielnie, sam dokonywujący spostrzeżeń i pobudzający do nich swoich uczniów, a nie zadowalający się wtłaczaniem w ich umysły wiadomości zaczerpniętych z książek [3]). Naprowadza nas to na pytanie, w jakiej mierze uczestnictwo nauczyciela w badaniach naukowych wpływa na rozwój intelektualny jego uczniów.

Uzdolnienia wychowawcze. Jakie zalety najbardziej odpowiadają powołaniu wychowawcy (prestiż, zdolność sympatyzowania i t. d.)? Czy wychowawca powinien przedewszyst-

---

[1]) Charters, *Methods of teaching*, Chicago, 1909, str. 90.

[2]) Ostwald. *Grosse Männer, 1909.*

[3]) Zergiebel, *Zur Psychologie des Lehrers*, Z. f. päd. Ps. XII, 1911, str. 474.

kiem wzbudzać miłość, czy szacunek? Dlaczego wychowawcy (rodzice, nauczyciele) niekiedy nietylko nie wywierają wpływu dodatniego na rozwój dziecka, ale przeciwnie działają ujemnie, hamująco [1]).

Zdolność oceniania. Chcąc mieć wpływ na dzieci, trzeba wniknąć w ich umysłowość, ich duszę, trzeba je *rozumieć.* Czy wszyscy dar ten posiadają? Jak oceniają nauczyciele inteligencję uczniów? [2]). Warto się nad tem zastanowić, gdyż ćwiczenia klasowe i egzaminy nie są pewnym sprawdzianem ogólnego rozwoju umysłowego. — Możnaby jeszcze zbadać, jak egzaminujący wymierza wyniki egzaminu; jest to operacja psychologiczna, na którą wywierać mogą wpływ różne czynniki uboczne: sympatja lub antypatja, którą budzi kandydat, humor egzaminującego, zmęczenie, sposób stawiania pytań i t. d. [3]).

Szkolenie wychowawców: Jakie przygotowanie jest najodpowiedniejsze dla wychowawcy? Jaki ma być wzajemny stosunek przygotowania teoretycznego i praktycznego? Jak zaszczepić kandydatom miłość do dzieci? Czy wiedza psychologiczna i biologiczna o dziecku przyczynia się do wzbudzenia tej sympatji, wysubtelnienia zmysłu i taktu psycholo-

---

[1]) Ob. teorje uczniów Freuda: Pfister, Maeder, Schneider, *Psychoanalise und Pädagogik,* Berner Seminarbl. 1912. Autorowie ci z naciskiem podnoszą tę okoliczność, że uczniowie wtedy tylko wyrosnąć mogą na ludzi wolnych i władających sobą, o ile nauczyciel jest sam wolny od wszelkiego rozszczepienia psychicznego, wszelkiego „kompleksu" wzruszeniowego, nakładającego więzy na swobodną grę jego uzdolnień. Nauczyciel, który ma czytać w duszach dzieci, musi przedewszystkiem umieć czytać w sobie.

[2]) Binet. *Comment les instituteurs jugent-ils l'intelligence d'un écolier?* Bul. Soc. ps. Enf. czerw. 1910. Binet stwierdził również, że nauczyciele nie zdają sobie sprawy z tego, jak dzieci widzą. Bul. Soc. ps. Enf. stycz. 1906, str. 67.

[3]) K. Neff. *Der Examinator,* München, 1912.

gicznego? *Nemo pedagogus nisi biologus,* [1]), powiedział Stanley Hall, a Eusebietti w swym rozdziale o „Pedeutologji" (nauce o wychowawcy) [2]) wypowiada zdanie, że każdy wychowawca powinien być antropologiem, to znaczy znać naturę ludzką. Istotnie jest to sprawa bardzo ważna, gdyż znając dziecko rozumiemy je lepiej, a rozumiejąc je lepiej, lepiej też je kochamy.

Nie ulega wątpliwości, że zrozumienie dziecka jest sprawą bardzo trudną dla wychowawcy. Czy nie byłoby wskazane, aby kandydaci do zawodu nauczycielskiego poświęcali trochę czasu na praktyczne *ćwiczenia* z zakresu *psychologji zwierząt* (doświadczenia nad nawykami, tresurą i t. d.)? Ćwiczenia takie rozwinęłyby w przyszłym nauczycielu dwie niesłychanie cenne zalety, równie korzystne dla niego jak i dla uczniów: zdolność *zrozumienia umysłowości różnej od swojej* i zdolność *przewidywania skutków postępowania z istotami odrębnemi od niego samego.* Wyjaśnię to bliżej: zdarza nam się, czy to jako rodzicom, czy jako nauczycielom karcić dziecko, które źle wykonało polecenie, lub niewłaściwie zrozumiało lekcję, a nie zadajemy sobie najpierw pytania, czy wina nie leży całkowicie po naszej stronie. Gdy się ma do czynienia ze zwierzęciem, taki sposób postępowania jest zupełnie niemożliwy, gdyż zwierzę mniej podatne od dziecka nie poddaje się wybuchom gniewu, tak iż nie tylko pozostają one bezpłodne, ale wprost paraliżują natychmiast wszelkie oddziaływanie wychowawcze. Jeśli tylko przy tresowaniu zwierząt zbaczamy z dróg wytkniętych przez przyrodę dla wytwarzania nawyków, czeka nas niechybne niepowodzenie, a nie można wówczas bez ośmieszenia się przypisywać winy zwierzęciu, zmusza nas to więc do zbawiennego porachunku sumienia [3]).

---

[1]) Nie biolog nie może być pedagogiem. Przyp. tłum.

[2]) Eusebietti, *Pedagogia generale* Pinerolo, 1914.

[3]) T. Y. Kunza, *Importance of comparative psychology for teachers,* Ped. Sem. 1906; Claparède. *Die Bedeutung der Tierpsychologie f. die Pädagogik.* Z. f. päd. Ps. 1911. str. 145. *Foerster. L'école et le caractère* 1909, str. 231 („czego uczy wychowanie zwierząt").

Ćwiczenie zwierzęcia jest tedy dobrą szkołą tolerancji, cierpliwości, łagodności, a nadto uczy nas ono *mierzyć doniosłość naszych reakcyj po skutkach, jakie one wywierają na innych:* niema zaś czynnika bardziej wychowawczego, jak właśnie to uświadomienie sobie naszego własnego postępowania. Widać z tego, że powyższe ćwiczenia byłyby zupełnie na miejscu w szkołach, które kształcić mają nauczycieli.

Czyż wychowanie samego siebie nie jest najlepszą szkołą dla wychowawcy?

§ 6. PATOLOGJA ŻYCIA DUCHOWEGO.

Patologja umysłu dziecka wchodzi w zakres zarówno psychopedologji, jak pedotechniki: badając zboczenia umysłowe poznajemy ich prawa; znając zboczenia i ich przyczyny możemy przynieść dziecku ulgę, a może nawet zapobiec im.

Nie możemy rozpatrzyć na tem miejscu wszystkich zagadnień, związanych z psychologją dziecka, zaprowadziłoby to nas za daleko. Ograniczymy się tedy do wyliczenia najważniejszych. Dobrze byłoby, gdyby miał je na pamięci nauczyciel wówczas, gdy mu się zdarzy mieć do czynienia z dzieckiem podejrzanem o zboczenia lub istotnie chorem.

Zaburzenia umysłowe mogą być rozpatrywane z dwóch stanowisk: bądź ze stanowiska *lekarskiego,* jako choroby lub symptomaty chorób *(Psychopatologja),* bądź ze stanowiska *psychologicznego,* jako przebiegi o szczególnej linji rozwoju, z której należy zdać sobie sprawę *(Patopsychologja)* [1]). Psychopatologja jest częścią medycyny, Patopsychologja zaś wchodzi w zakres psychologji.

---

[1]) Termin ten zawdzięczamy Spechlowi i Münsterbergerowi. Z. f. Pathopsychologie, T. I, 1911.

1. Czy dane dziecko jest normalne, czy chore?

Jest to pierwsze pytanie jakie się nasuwa, a często nie jest bynajmniej łatwe do rozstrzygnięcia. Oto *leniwy* uczeń, daremnie staramy się go pobudzić do pracy, karzemy go, postępujemy z nim łagodnie lub surowo: nic to nie pomaga: nie słucha, nie odrabia lekcyj... Wkońcu nauczyciel zadaje sobie pytanie: czy ma do czynienia poprostu z lenistwem, czy z dzieckiem chorem? — Czy jednak leniuch jest osobnikiem zupełnie normalnym? Często rozróżnia się wśród leniuchów dwie kategorje: tych, którzy *nie chcą* pracować i tych, którzy *nie mogą* i przyjmuje się, że tylko ostatni są chorymi. Ale jest to pytanie bardzo zawiłe: jeśli dziecko może pracować, a nie chce, dlaczego właśnie nie chce? I w tym wypadku mogą być ukryte patologiczne przyczyny. Dziecko zaś, które *nie może* pracować, może jednak nie być wcale chore: może ono tylko nie rozumie, o co chodzi, jest zniechęcone, ma zmartwienia rodzinne i t. d., przyczyny te nie należą do kategorji patologicznych [1]).

Inny przykład: Dziewczynka zdradza „złe nałogi", o ile jest to istotnie „nałóg", możemy uważać ten objaw nie jako anormalny i starać się wyleczyć dziecko metodami wyłącznie wychowawczemi. Mógłby to jednak być i objaw patologiczny; jak wiadomo małe robaczki gnieżdżą się czasami u dolnego końca jelit i w okolicach przyległych, wywołując ostre swędzenie, które skłania dziecko do drapania się... W tym wypadku pseudo-nałóg skuteczniej usunąć można zapomocą lekarstwa i przepłukiwań niż przez karcenie.

To samo da się powiedzieć o moczeniu, pewnych zaburze-

---

[1]) Bocquillon. *Enquête sur la paresse.* Bul. Soc. ps. Enf. czerw. lip. 1909; Goblot, *La paresse scolaire,* ibid, paź. 1909; Binet, *Idées modernes sur les enfants,* rozdz. VIII.

niach mowy lub chodzenia, tak rodzice, jak nauczyciele uważają je często za złe nawyki, i nie szczędzą dzieciom uwag i kar, gdy tymczasem objawy te mogą być symptomatami zaburzeń nerwowych, za które dziecko jest najzupełniej nieodpowiedzialne [1]).

Czy zapóźnienie w rozwoju jest zawsze objawem patologicznym? Nie myślę. Gdy przed kilku laty przeprowadzałem w szkołach genewskich statystykę dzieci opóźnionych, napotkałem kilka osobników, u których opóźnienie nie wynikało ani z niedbalstwa rodziców, ani z żadnej choroby w przeszłości czy teraźniejszości. Zanotowałem te wypadki pod rubryką: *Opóźnienie wskutek powolnego rozwoju.* Mamy tu do czynienia z pewnem opóźnieniem fizjologicznem, które jest jakgdyby przeciwstawieniem przedwczesnego rozwoju [2]).

Przykłady powyższe wskazują jak ważne jest określenie, czy dane zjawisko jest, czy też nie jest patologicznem: w pierwszym wypadku należy do lekarza, w drugim — do pedagoga. Zazwyczaj zresztą współdziałanie obu jest konieczne. Przykłady te wskazują dalej, że zjawiska psychiczne niezawsze mają znamię normalności lub chorobowości. Zależnie od przyczyn mogą przy tych samych cechach zewnętrznych być zjawiskiem pierwszej lub drugiej kategorji.

Nienormalność i choroba. Czy dziecko nienormalne jest tem samem chore? Czy anormalność jest synonimem chorobowości? Definicja tego, co normalne i anormalne jest jeszcze sporna. Dla filozofa, moralisty normalnem jest to, co *powinno* być, to znaczy dobro, sprawiedliwość. Leclère określa człowieka normalnego jako „najbardziej zbliżonego do ideału" [3]). Dla

---

[1]) Ley., *Les soi-disant „mauvaises habitudes" des enfants.* Ann. Soc. méd. Anvers, 1903.

[2]) Dr. Collin w swej książce *Le developpement de l'enfant* (Paris 1914) podaje wypadki tego rodzaju pod mianem opóźnienie proste istotne. Ob. też Dr. Naville: *Enseignement primaire et second. à Genève. Monographies,* Genève 1914 str. 235.

[3]) Leclère A. *La définition de l'homme normal.* Reunion des philos. de la Suisse romande 1911. (Ar. de Ps. XI. s. 296).

biologa termin „normalny" ma dwa znaczenia: jedno *empiryczne:* normalnem jest to, co się spotyka najczęściej w danym gatunku (i tak 5 palcy będzie normą dla ręki ludzkiej, ponieważ spotyka się je zazwyczaj w gatunku człowieka) i znaczenie *teleologiczne:* normalnem jest to, co sprzyja zachowaniu osobnika i gatunku. Oba te pojęcia nie pokrywają się ściśle, gdyż użyteczna odmiana może być anormalnością w pierwszem znaczeniu, a normalną w drugiem, ponieważ jest użyteczna (np. genjusz). Ale oba te ujęcia są zbieżne, gdyż użyteczne odmiany, początkowo odbiegające od typu, mogą się ustalić i stać się charakterystycznemi, a więc normalnemi dla dalszych grup.

Zatem w sensie empirycznym, to co jest anormalne nie jest synonimem stanu chorobowego. Cechą właściwą anormalności jest to, że tworzy odmianę, a wszak odmiana nie jest przejawem patalogicznym. Posiadanie sześciu palców nie jest objawem chorobowym, szósty palec może być zupełnie zdrowy i nie przedstawiać żadnego ze znamion rozkładu organicznego, które cechują stan chorobowy. Również mózg *mikrocefala* może być zupełnie zdrowy pod względem budowy tkanek; mózg ten ma zbyt małe wymiary, ale jest równie zdrowy, jak zdrowym jest karzeł, pomimo iż jest karłem. Jest to kalectwo, a nie choroba [1]). Trudno jest zresztą określić, czy pewne stany funkcjonalne (np. histerja), o których nie wiadomo, czy ich korelatywem jest anomalja, czy uszkodzenie, mają z tego stanowiska być rozpatrywane, jako stany anormalne czy też patologiczne.

Pomieszanie pojęć: anormalny i chorobowy nie ma praktycznie prawie żadnego znaczenia. Zachodzą jednak wypadki, kiedy rozróżnienie ich jest wskazane. Byłoby dobrze nazywać *anomalją,* co znaczy wyjątek, wszelką odmianę niechorobową, i w tem znaczeniu termin ten dziś zapomniany był używany niegdyś, zaś *anormalnem* nazywać wszystko to, co odbiega od ogólnego prawidła, a więc zarówno anomalje jak i objawy chorobowe. Rzecz prosta, że osobniki przedstawiające anomalje mogą nadto być chore. Oba zjawiska często się uzupełniają.

Zwyrodnienie. Z zagadnieniem anormalności wiąże się zagadnienie zwyrodnienia. Czy degeneraci są chorymi, czy też

---

[1]) E. Rabaud. *Maladie et variation.* Ar. gén. de med. 1903, s. 2202; *Anomalie et dégénérescence,* R. de Psychiatrie 1903, s. 375.

istotami przedstawiającymi odchylenie od typu? Czy zwyrodnienie jest pojęciem patologicznem, czy biologicznem.

Pojęcie to wprowadzone zostało do medycyny przez psychjatrę francuskiego Morela *(Traité de dégénérescence, 1857)*. Według niego zwyrodnienie jest *chorobowem odchyleniem* od typu normalnego; cechą tego odchylenia jest, że przekazuje się dziedzicznie i że prowadzi stopniowo dotknięte niem rodziny do upadku i bezpłodności. Po Morelu termin ten przybierał różne znaczenia, dziś istnieje pogląd, że winien być zarzucony, jako niedość ścisły [1]). „Widzę złe strony zachowania w psychjatrji terminu zwyrodnienie, nie dostrzegam zaś żadnych dodatnich", oświadcza Gilbert Ballet [2]). Prawdopodobnie w mowie potocznej zostanie on zachowany dla oznaczenia osobnika, który zatracił pewne funkcje niezbędne, jako przystosowanie do środowiska. Pojęcie zwyrodnienia zawiera w sobie pojęcie upadku, degradacji patologicznej. Wszakże jako piętna zwyrodnienia uważa się szczególne cechy, które są tylko anomaljami. Cała ta terminologja grzeszy nieścisłością.

2. Na czem polega choroba?

Rozpoznano, że dziecko jest naprawdę chore. Co uległo schorzeniu? jaki ustrój, jaki organ psychiczny jest porażony? *Inteligencja, charakter, ośrodki uczuciowe* czy *motoryczne?* Dziecko jest podniecone, niestałe; czy należy stan jego przypisać niedorozwojowi umysłowemu, niewłaściwemu postępowaniu wychowawczemu, czy tańcowi Ś-go Wita?

O ile zaburzenie dotyczy umysłu, należy jeszcze określić, która funkcja mianowicie została dotknięta: pamięć, kojarzenie, uwaga, wyobraźnia... Zazwyczaj coprawda zaburzenia

---

[1]) W pracy Génil - Perrin, *Histoire de l'idée de dégénérescence,* Thèse méd. de Paris, 1913, doskonały wywód o wadach tego terminu

[2]) Przytoczone u Génil - Perrin, op. cit. s. 275.

objawiają się w kilku funkcjach naraz lub obejmują inteligencję w całości. Zdarza się jednak, że niedorozwój dotyczy tylko jednej funkcji (luki Decroly'ego) [1]). Tak naprzykład dziecko inteligentne i zaradne w życiu codziennem z trudem się wysławia i nie jest w stanie pisać poprawnie; miesza litery lub stawia je na niewłaściwem miejscu. Która funkcja psychiczna jest porażona w tej „żargonografji" (jak nazywa Dr. Naville owe zaburzenia mowy pisanej [2]).

Wreszcie, jaki rodzaj zaburzeń został stwierdzony? Czy *niedorozwój, zboczenie* czy *niezrównoważenie* funkcyj psychicznych? Rozróżnienie to jest tak ważne, że służy za podstawę klasyfikacji chorób umysłowych. *Zaniki funkcyjne*, do których dają się zaliczyć stępienia (demencja), idjotyzm i *zboczenia funkcyjne* obejmujące rozmaite obłędy, psychonerwice. Wszakże niedorozwój lub niezrównoważenie mogą, jak już mówiliśmy, ograniczać się do pewnych funkcyj. Po określeniu charakteru jakościowego danego zaburzenia należy jeszcze oznaczyć jego stopień (ilościowo): określenie to ma wielkie znaczenie w wypadkach lekkiego zapóźnienia umysłowego, gdy stan ten może ulec polepszeniu. Chodzi o to, by wyznaczyć, *o ile dziecko jest zapóźnione*. W tym celu de Sanctis, Binet i inni ułożyli testy inteligencji dla różnych poziomów wieku [3]).

3. Przyczyna choroby.

Źródłem zaburzenia psychicznego może być: 1-o choroba niezależna od systemu nerwowego, a która się na nim

---

[1]) Decroly. *Les lacunes mentales*. J. de Neurol. 1909.

[2]) Naville. *Monographies sur l'Enseignement primaire*, Genève 1914. s. 236.

[3]) De Sanctis, *Types et dégrés d'insuffisance mentale*, An. ps. XII. 1906; An. Ps. XIV i XVII.

odbija tylko w sposób pośredni (słabość ogólna, obrzęk śluzakowy, adenoidy, zatrucia pochodzenia jelitowego i t. p.);

2-o choroba *systemu nerwowego niższego*, tak iż siedlisko funkcyj psychicznych, nie jest bezpośrednio porażone (paraliż, choroba Ś-go Wita, epilepsja, zaburzenia mowy pochodzenia motorycznego, zaburzenia koordynacji);

3-o choroba lub anomalja narządów zmysłowych (ślepota, głuchota), które wywołują zmiany mechanizmu psychicznego.

4-o choroba, wywołująca zmiany w samych funkcjach psychicznych, w mózgu. Zaburzenia psychiczne dzielą się na trzy wielkie grupy, zależnie od tego, czy niedomoga pochodzi z *zatrzymania rozwoju* (prosty niedorozwój umysłowy, głuptactwo, kretynizm), czy też *z rozstroju lub zniszczenia ośrodków nerwów* (uszkodzenie, wysięk lub wrzód mózgowy, zniszczenie lub uszkodzenie różnych tkanek mózgowych), czy *ze zboczenia* (zboczenie wzruszeniowe: obłąkańcy moralni, nałogowcy, zbrodniarze; zboczenia umysłowe: różne obłędy lub psychonerwice: histerja, psychastenja, impulsy i t. d.).

Jakie jest pochodzenie choroby (etjologja)? Schorzenie może być *dziedziczne* lub *nabyte*. Teoretycznie należy zaliczyć do chorób nabytych te, które wynikają z uszkodzeń w ciągu okresu płodowego, są zatem wrodzone (choć nie dziedziczne). Praktycznie włącza się do jednej klasy choroby dziedziczne i nabyte w stanie płodu pod mianem „chorób wrodzonych". Pod to miano podciąga się też schorzenia nabyte w ciągu pierwszych lat życia, gdyż wszystkie one objawiają się zatrzymaniem rozwoju, mają więc przebieg i postać dość podobną, jakkolwiek różne pochodzenie [1]).

Wśród przyczyn choroby szukać najpierw należy chorób

---

[1]) Ziehen, *Die Geisteskrankheiten des Kindesalters*, Berlin, 1901, s. 7.

wywołanych przez drobnoustroje (kiła i t. d.) lub zatrucia, urazy, wstrząsy moralne, przemęczenie, przesilenie dojrzewania, jak również błędy wychowania. Te ostatnie są szczególnie ważne dla psychologa i pedagoga. Czy niewłaściwe oddziaływanie wychowawcze może samo przez się wywołać psychonerwice, dziwactwa, czy też musi już istnieć predyspozycja neuropatyczna, bez współudziału której zewnętrzne warunki nie byłyby w stanie wywołać zaburzeń chorobowych? Jest to dotychczas nierozwiązane zagadnienie. To pewna wszakże, że jeśli wychowanie nie stanowi przyczyny wystarczającej dla newropatji, to stanowić może przyczynę okolicznościową.

Oto np. dwudziestopięcioletnia histeryczka z dobrej rodziny, cierpiąca na różne zaburzenia (wymioty i t. d.) w stanie somnambulicznym wyklina społeczeństwo, wychowawców, którzy z niej zrobili chorą. Nie uświadamiając jej zupełnie o życiu płciowem, wpajając jej zasadę, że wszystko, co dotyczy tej dziedziny, jest grzechem, wywołano w niej ciągłe konflikty instynktu i sumienia, konflikty te spowodowały wreszcie ciężkie zaburzenia. „Dla mojej płomiennej natury potrzebne były, wyznaje ona, rozumne wskazówki, a wy (moi wychowawcy) pozostawiliście mnie w ciemnościach. Rzuciliście mnie nieprzygotowaną w życie, nie umieliście podać mi broni, która pozwoliłaby mi walczyć i zwyciężyć"... Dr. Schnyder, któremu zawdzięczamy tę ciekawą obserwację, zaznacza, że wielką rolę w rozwoju umysłowym jego pacjentki odegrał brak *wpływu macierzyńskiego*. „Jest to czynnik często napotykany w badaniach nad stanami psycho - nerwowemi. O ile matka nie zajmuje się wychowaniem dziecka, bądź jest nieobecną, umrze, i nie zostanie przez nikogo zastąpiona, lub zastąpi ją kobieta zła, wówczas rozwój moralny dziecka ulega prawie zawsze zboczeniu, które dalsze lata z trudem tylko sprostować mogą" [1]).

---

[1]) Dr. Schnyder, *Le cas de Renata: contribution à l'étude de l'hystérie*, Ar. de Ps. XII. 1912.

4. Procesy psychopatogeniczne.

Do wielu wyżej wyliczonych zagadnień dodać należy jeszcze jedno, które możnaby sformułować jak następuje: zapomocą jakiego mechanizmu lub powiązania przebiegów psychicznych przyczyna chorobowa wywołuje dane zaburzenia? W pewnych wypadkach mechanizm ten jest tak widoczny, że określenie nie sprawia żadnej trudności: łatwo zrozumieć, że mikrocefal, lub dziecko o mózgu niedorozwiniętym, sklerotycznym musi ujawniać mniejszy lub większy niedorozwój inteligencji. Mechanizm zjawiska polega w danym wypadku na ograniczeniu podłoża mózgowego, co wywołuje ograniczenie przebiegów psychicznych. Gdy jednak chodzi o zaburzenia spowodowane przez zboczenie, powstaje pytanie, dlaczego objawia się to właśnie zboczenie, wskutek jakiego następstwa przyczyn i skutków przyjmuje daną postać, jakie były fazy jego rozwoju. Gdy chodzi naprzykład o różne rodzaje obłędu, jak wytłumaczyć można treść majaczeń? Dlaczego niektóre z nich mają postać mistyczną, inne erotyczną, jeszcze inne — ambicyj i t. d.? Czy w stanach melancholji pierwotne zaburzenie umiejscowione jest w sferze wzruszeniowej czy umysłowej? Również—jaki jest współudział inteligencji i uczucia w wyobrażeniach natrętnych? Czem jest samo wyobrażenie natrętne?

Chcąc znaleźć odpowiedź na tego rodzaju pytania, należy doszukiwać się nietylko, jakie są źródła tego lub innego objawu chorobowego, ale również zadać sobie pytanie *czy ten objaw chorobowy nie ma jakiegoś znaczenia biologicznego.* Jest to stanowisko funkcjonalne, zastosowane do studjów nad zboczeniami umysłowemi. Do lat ostatnich patologowie zazwyczaj nie rozpatrywali zaburzeń psychicznych z tego punktu widzenia. Uważano je zwykle za zupełnie bierne skutki jakie-

goś zaburzenia ustrojowego a nie za reakcje czynne, mające swoje znaczenie, i odgrywające rolę w dynamizmie psychicznym.

Jak bardzo płodną jest ta koncepcja funkcjonalna, tego starałem się dowieść w mojem studjum nad snem: jeśli zamiast patrzeć na ten stan, tak jak czynią fizjologowie, jako na całkowicie bierny wynik wyczerpania mózgu, spojrzymy nań jako na reakcję czynną, funkcję obronną, mającą swoją rację bytu; wyświetla się odrazu całą fenomenologję snu i stawia się zarazem cały szereg pytań, które inaczej nie byłyby się nasunęły. Otóż studja nad zaburzeniami psycho - nerwowemi powinny również wyzyskać tę interpretację biologiczną [1]).

Jest to wielką zasługą Freuda i jego szkoły, że rozpatruje symptomaty chorób umysłowych jako zjawiska, mające określone znaczenie i spełniające rolę dodatnią w życiu psychicznem chorego. Celem zboczeń umysłowych, a przynajmniej ich objawów, byłoby umożliwienie choremu ucieczki od rzeczywistości, gdy ta jest zbyt ciężką. Każde majaczenie zatem byłoby kompensacją wewnętrzną i urojoną życzeń, których rzeczywistość nie spełnia [2]); symptomaty histerji byłyby również wzniecane przez stłumione pożądania, których są symbolem. Adler twierdzi, że symptomaty psychopatyczne są niewspółmiernemi i przesadnemi reakcjami, zapomocą których pacjent usiłuje wyrównać pewną

---

[1]) Claparède, *Esquisse d'une theoric biologique du sommeil*, Ar. de Ps. IV. 1905. *The value of biological interpretation for abnormal psychology*, J. of. ab. Ps. 1906: *A propos de la definition de l'hystérie*, Ar. de Ps. VII, 1907.

[2]) Przykład tego poglądu, zresztą prawdopodobnie najbardziej zbliżonego do prawdy, znaleźć można u Meadera *La langue d'un aliéné*, Ar. de Ps. IX. 1910. Wykazuje on, że pozornie bez związku będące majaczenia chorego na dementia praecox mają w rzeczywistości sens, coprawda ukryty; ten język fantastyczny stworzony został przez chorego jako lepiej oddający jego myśli, lepiej wyrażający ten świat wspaniały stworzony przez niego w wyobraźni, aby wynagrodzić życie przyziemne, które zmuszony był pędzić w rzeczywistości.

niższość organiczną i czynnościową [1]). Funkcja choroby umysłowej polegałaby tedy na obronie przeciw zbyt ciężkiej rzeczywistości, na miejsce której podstawiony zostaje świat fantastyczny, pozostający w większej harmonji ze skłonnościami chorego. Wszelka psychoza, jednem słowem, byłaby ucieczką od zawodów życiowych [2]).

Grymasy (skurcze twarzy), które często napotykamy u dzieci są to zboczenia motoryczne, mające początkowo również swoją rację bytu. Tak np. mała dziewczynka, która robiła grymas ustami, wyznała wkońcu co następuje: mówiono jej, że powietrze, które wydychamy, jest trujące, więc całowała je w chwili, gdy wychodziło z jej ust, aby nie wyrządziło szkody otoczeniu. Dziewczynka została wyleczona, gdy uspokojono jej nazbyt delikatne sumienie [3]).

---

[1]) Adler, *Studie über Minderwertigkeit von Organen*, Wien, 1907.

[2]) Przytoczyłem powyżej obserwację *Schnydera* nad wypadkiem histerji. Ciekawe, że młoda pacjentka, nie znająca prawdopodobnie wcale teorji Freuda, samorzutnie wysunęła trzy główne punkty tej teorji: *konflikt* między sumieniem społecznem a tendencjami; *wypieranie, ucieczkę* do świata urojonego: *Odsunęłam* bardzo daleko i bardzo nisko i nic absolutnie nie wiem... Okres mojego dojrzewania, o którym nic nie wiedziałam i *uważałam, że nie powinnam o nim myśleć*, był dla mnie bardzo ciężki. Oh, te ciągłe *konflikty* między sumieniem a instynktami!... i t. d. *(Le cas de Renata*, Ar. de Ps. XII, str. 212). Tak oto opisuje fazę histeryczną swego stanu: „Czyż nie jest to *ucieczka* najzupełniej wskazana dla każdego, kto osłabiony, przybity poczuciem swej bezsilności, czuje się niezdolnym do walki? Ponieważ ucieczka ta zjawia się sama przede mną, dlaczegóż nie miałabym jej przyjąć z otwartemi ramionami? Dlaczegóż nie mam jej dopomóc, by się dla mnie stała oazą o krynicy chłodzącej, z której tak słodko mi pić będzie po mej długiej podróży wśród palących piasków?" (Ibid. s. 227). Powtarzam to raz jeszcze, wolę stworzyć sobie *świat własny, odrębny*, do którego nikt nie będzie miał dostępu..." (s. 210).

[3]) Tom A. Williams, *Psychogenic disorders in childhood*, J. abn. Ps. VII, 1913.

Najsmutniejszym wypadkiem, jaki się zdarzyć może, to samobójstwo dziecka. Samobójstwo jest zjawiskiem mającem znaczenie dla tego, kto je popełnia: jest to reakcja w celu oswobodzenia się od cierpień. Zbadanie, dlaczego dziecko (lub człowiek dorosły) nie może znaleźć innej ucieczki od cierpienia czy hańby jak tylko śmierć, jest zagadnieniem psychogenetycznem, zasługującem na baczną uwagę. Związane z niem ściśle jest zagadnienie psychotechniczne: jak zapobiec podobnym wypadkom; jak przywrócić równowagę, zamiłowanie do rzeczywistości, życia, ludzi tym, którzy je utracili? Często przypisuje się samobójstwa karom szkolnym (szczególniej, gdy są niesprawiedliwe) [1]), niepowodzeniu na egzaminach [2]). Czy te powody, które istotnie w wielu wypadkach pchnęły do samobójstwa, mogą je całkowicie wyjaśnić, i czy wywołałyby taki skutek, gdyby same tylko wchodziły w grę? [3]).

---

[1]) Tak naprzykład czyta się w kronikach czasopism fakty w rodzaju poniższego, wyjętego z dziennika niemieckiego (maj 1912): „Młoda Elsa H. w Berlinie rzuciła się do Sprewy. Strażnik zdołał wyciągnąć ją na brzeg. Gdy odzyskała przytomność, zeznała, że rzuciła się do wody w obawie skarcenia. Spóźniła się kilkakrotnie do szkoły i nauczyciel miał o tem donieść kierownikowi. Spóźnienia nie pochodziły z jej winy, musiała bowiem co rano porządkować kawiarnię, której właścicielem był jej ojciec.

[2]) Dernburg. *Schülerselbstmorde u. Klassenplätze*, Säemann, 1913, s. 568. Th. Heller. *Gimnasiastenselbstmorde* Z. f. Kf. XV,1910, s. 211.

[3]) O samobójstwach dzieci ob. Proal, *L'éducation et le suicide des enfants*, Paris, 1907: Redlich u. Lazar, *Ueber kindliche Selbstmorde*, Leipzig, 1909. (Autor ostatniej pracy przyjmuje, że szkoła jest odpowiedzialną za wiele samobójstw, ale wychowanie rodzinne znacznie więcej jeszcze). Czytelnik znajdzie analizę psychogenetyczną samobójstwa u Pfistera, *Wahnvorstellung u. Schülerselbstmord*, Schw. Bl. f. Schulgesund. 1909; w *Ueber den Selbstmord und Schüler-Selbstmord* (Diskussionen des Wiener psychoanalyt. Vereins) Wiesbaden, 1913 i u Adlera, *Heilen u. Bilden* str. 341 i nast.

Można też sobie zadać pytanie, czy każde samobójstwo jest zjawiskiem patologicznem. W pewnych wypadkach osobnik, który się na nie odważa, nie przedstawia najlżejszych oznak choroby psychicznej. Może się zdarzyć, że dziecko odbiera sobie życie poprostu dla uniknięcia kary i nie zdając sobie sprawy z wagi swego czynu. Wszakże samo to, że instynkt zachowawczy nie zwycięża myśli o zniweczeniu życia, nie jest już zupełnie normalnem zjawiskiem [1]).

Rozpoznanie, prognoza, leczenie.

O zagadnieniach związanych z temi trzema kategorjami spraw wspominam tylko dla pamięci. *Rozpoznanie:* jakie metody są najodpowiedniejsze dla ujawnienia zaburzenia psychicznego i scharakteryzowania jego natury? *Prognoza:* jak się rozwinie to zaburzenie; jakie będą jego skutki; czy jest uleczalne? *Leczenie:* jak należy je leczyć, a conajmniej, jak można poprawić stan chorego, zapobiec postępowi choroby?

*

* *

Nie mniemam bynajmniej, abym w tym rozpaczliwie długim i suchym wykładzie dał pełny obraz zagadnień nasuwających się w dziedzinie psychologji dziecka; nowe pytania powstają w miarę rozwoju badań i potrzeb i napróżno sili-

---

[1]) Zazwyczaj okazuje się, że uczniowie niby normalni, popełniający samobójstwo, ujawniali pewne rozszczepienia umysłowe. Lemaitre, *Suicides,* Ar. de, Ps. IV, s. 84 i 223; VI. s. 257; J. de Ps. norm. et pathol. lip. 1906; *La vie mentale de l'adolescent,* Neuchâtel, 1910, s. 215.

libyśmy się podać ich wykaz całkowity, z drugiej strony musiałem się ograniczać, aby nie ujść zadaleko[1]).

Jeśli mimo to jednak przegląd ten rozwinąłem nieco szczegółowiej, to dla kilku względów. Przedewszystkiem, jak już oświadczyłem na początku tego rozdziału, dobrze jest przyzwyczaić się do stawiania sobie pytań, do spostrzegania zagadnień i do należytego ich określenia. Mam nadzieję, że ułatwiłem nieco zadanie początkującym badaczom.

Po drugie, ten przegląd zagadnień pozwala wytworzyć sobie pogląd ogólny na dziedzinę, znacznie rozleglejszą niż się nam wydaje, psychologji dziecka. Prawda, że wykład mój ma przeważnie postać samych pytań, a nie przywykliśmy bynajmniej oglądać zagadnień wychowawczych w takiej właśnie postaci! Autorowie pedagogicznych dzieł są w tem szczęśliwem położeniu, że o wszystkiem mają już urobione zdanie, że zbadali od podstaw do szczytu umysł i charakter dziecka, i znają wszystkie jego tajniki, wszystkie niedostatki, a zarazem posiadają na nie leki. Ich prace uwieńczone są niewzruszonymi wnioskami, przepisami i radami... Psychologowie natomiast są dopiero w stanie wygłaszania zagadnień, a odpo-

---

[1]) Zagadnienia, które wyliczyliśmy na tem miejscu, nie w jednakiej mierze zaprzątały uwagę pedologów w różnych krajach. Gdy Amerykanie zajęli głównie stanowisko biologiczne i funkcjonalne, położyli nacisk na doniosłość zagadnienia wzrastania, Europejczycy natomiast poświęcili się analizie eksperymentalnej różnych przebiegów psychicznych, rozpatrywanych oddzielnie; jedni, jak Binet, studjowali głównie zjawiska złożone, wyższe, inteligencję, sugestywność, typy umysłowe, inni, ze szkołą niemiecką na czele, ograniczyli się do badań zjawisk elementarnych jak: pobudliwość, reakcje, pamięć, kojarzenia. Te różnice szkół powoli zacierają się. Zresztą wszystkie rodzaje badań są uzasadnione; ale stanowisko biologiczne, genetyczne i funkcjonalne powinno przeważać wszędzie i do niego to uciekać się należy, gdy chodzi o skoordynowanie i wyjaśnienie wyników.

wiedzi na nie szukać będą w doświadczeniu. Droga to, niestety, znacznie dłuższa, ale też, zdaje mi się, znacznie pewniejsza...

Po trzecie, czyż przez samo stawianie zagadnień nie najlepszą dajemy odpowiedź tym, którzy negują użyteczność nauki o dziecku i którzy wierzą dość naiwnie, że sam „zdrowy rozum" może rozstrzygnąć wszelakie trudności.

Wreszcie, zdarza się, że praktycy, pragnący współdziałać z rozwojem pedagogiki, zwracają się do mnie z prośbą o wskazanie im prac, zagadnień, które należałoby pogłębić, badań, które należałoby przedsiębrać. Niniejszy rozdział będzie mógł do pewnego stopnia uczynić zadość tym chwalebnym życzeniom.

BIBLJOGRAFJA.

PSYCHOLOGJA STOSOWANA: Stern, *Angewandte Psychol.* Beitr. z. Ps. der Aussage, I, 1903, str. 4. — Wundt, *Ueber reine u. angew. Psychol.*, Ps. Stud., V, 1909, s. 1. — Münsterberg, *Grundzüge der Psychotechnik*, Leipzig, 1914. — Andress, *The aims, and methods of teaching psychol. in a normal school*, J. ed. Ps. 1911.

PEDAGOGIKA: Dugas, *Le problème de l'éducation*, Paris, 1909. — Dubois, *Le problème pédagogique*, Genève, 1910. — Cellèrier, *Esquisse d'une science pédagogique*, Paris, 1910; Marceron, *L'art de l'éducation*, Ps. phil. fèv. 1910. — Letelier, *Filosofia de la education* Santiago de Chile, 1912. — O'Schea, *Everyday problems in teaching*, Indianopolis, 1912. — Durkheim, *Pedagogie et sociologie*, Ps. de Mét. et de Morale, stycz. 1903. — Gaultier, *La vraie éducation*, Paris, 1910. — Parisot et Martin, *Les postulats de la pédagogie*, Paris, 1911. — Meumann, *Zur Frage der Erziechungsziele*, Z. päd. Ps. 1914. — Radosavljevitch, *What is education*, Ped,

Sem. 1911. — *Pedagogy as a science* ibid — Bagley, *The educative process,* N. Y. 1905. — Phillips, *The teaching instinct,* Ped. Sem., 1899.

PRAWA DZIECKA: Parodi, *Droits de l'état, de la famille et de l'enfant,* R. universit. 1911, s. 108. — Marceron, *La morale par l'état,* Paris, 1912.

KRYTYKA WYCHOWANIA: Oprócz prac Ellen Key, Lacombe'a, Laisant'a, Le Bon'a, Schwarza, przytoczonych wyżej, ob. Ostwald. *Wider das Schulelend,* Leipzig 1909. — Bonasse, *Bachot et bachotage,* Paris. Nussbaum, *Le problème de l'école secondaire,* Neuchâtel, 1911. — Graf, *Schülerjahre,* Berlin, 1912. — Payot, *L'apprentissage de l'art d'écrire,* Paris, 1913. — Dugas, *Psychologie de l'examen,* Ps. phil. oct, 1904.

PEDAGOGIKA EKSPERYMENTALNA: Kemsies, *Fragen u. Aufgaben d. päd. Psych.* Z. päd. Ps. 1899. — Ob. Lay, Meumann, przytoczeni wyżej.

PSYCHOLOGJA STRUKTURALNA I FUNKCJONALNA: Titchener, *The postulates of. a struktural psychology,* Philos. Rev. 1898 i 1899. — Werd, Phil. Rev. 1904 s. 603. — Angell, *The province of functional psychology,* Ps. Rev. 1907. — Ruckmich, *The use of the term „function" in the english text - books.*

PSYCHOLOGJA GENETYCZNA: Baldwin, *Le developpment mental chez l'enfant et dans la race* tł. fr. 1897. — King — prace przytacz. w dopis. — Stern, *Grundfragen der Psychogenesis,* Bericht Kongr. f. Kinderforschung. (Berlin, 1906) s. 100 — Kirkpatrick, *The point of view of genetic psychology,* J. of. ed. Ps. 1910.

EUGENIKA: Pearson, *The problem of practical eugenics,* London, 1909; *The groundwork of eugenics,* ibid. Hamilton, *Eugenics,* Ped. Sem. 1914. — Claparède, *La protection des dégénerés et l'eugénique,* br. Genève, 1913.

DZIEDZICZNOŚĆ: Galton, *Hereditary Genius,* London, 1869; *Natural inheritance,* London, 1889. — De Candolle, *Hist. des sciences et des savants,* Genève, 1873 i 1885. — Johannsen, *Elemente der exacten Erblichkeitslehre,* 2-gie wyd. Jena, 1913 (z bibljogr.). Lang, *Die experim. Vererbungslehre,* Leipzig, 1913. — Peters, *Ueber Vererbung psychischer Fähigkeiten,* Fortschr. der Ps. 1915.

PSYCHOLOGJA INDYWIDUALNA: Bahnsen, *Beitr. z. Charakterologie,* Leipzig 1868. — Galton, *Inquiries into human faculty,* London, 1883. — Catell, *Mental tests and measurments,* Mind. 1890. — Binet et Henri, *La ps. indiv.,* An. ps. II, 1896. — Kraepelin, Oehrn, Ps. Art. I. 1895 — 6. — Stern, *Ueber Psychol. der indiv. Differenzen,* Leipzig, 1900 (z bibljogr.. — Malapert, *Le caractère,* Paris, 1902. — Giese, *Das Ich als Komplex,* Ar. f. Ps. tom 32, 1914. — Lucka, *Das Problem einer Charakterologie,* Ar. f. Ps. XI. 1908. — Del Greco, *Problema fondam. della etologia,* C. r. Congrès Psychol. Genève, 1909, s. 638. — Persigout ibid str. 493.

PSYCHOLOGJA ZBIOROWA: Le Bon, *Psychol. des foules,* Paris, 1895. — Binet, *La suggestibilité,* Paris, 1900. — Moede, *Der Wetteifer,* Z. f. päd. Ps. 1914; *Massen u. Gruppenpsychologie,* ibid. 1915.

DZIECI ANORMALNE: Demoor, *Die anorm. Kinder,* Altenburg, 1901. Ley, *L'arrieration mentale,* Bruxelles M. 1904. — Heller, *Grundriss der Heilpädagogik,* 2-gie wyd. Leipzig, 1912. — Strohmayer, *Vorlesungen über Psychopathol. des Kindesalters,* Tübingen, 1910. Decroly,*Classification des enfants anormaux,* Gand, 1905. C. r. Congrès Psychol. Genève, 1909. — Nathan et Durol, *Les arrierés scolaires,* Paris, 1913. — Descoeudres, *Les enfants anormaux sont-ils des anormaux?* Ar. de Ps. XIII, 1913.

Prace w języku polskim oryginalne bądź tłumaczone:

PSYCHOLOGJA STRUKTURALNA, FUNKCJONALNA LUB STOSOWANA. Dawid I. Wł. *O wykładzie psychologji w zastosowaniu do obecnego stanu nauki i do potrzeb wykształcenia pedagogicznego,* Warszawa 1910 (I Zjazd neurologów, psychjatrów i psychologów polskich). Sterling Wł. D. *Psychologja eksperymentalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi,* Bibljoteka psychologji dziecięcej Nr. 4, Warszawa 1911. Cohn J. *Czego się może nauczyć psychologja od pedagogiki?* (tłum. z niem.). Wiedza i życie tom XIII serja I.

Radecki W. *Psychologja woli.* Warszawa 1925. Hoefler A. *Zasady psychologji,* przekł. A. Zawirskiego, Lwów 1922. Witwicki W. *Psychologja.* T. I, II, 1927; Ribot Th. *Choroby pamięci,* przekł. Steinhausa, Warszawa 1886; Th. Ribot, *Choroby woli,* Wyd. II, 1887; Th. Ribot, *Logika uczuć,* przekł. Błeszyńskiego K., K—ków, 1921; Th. Ribot, *Dziedziczność psychologiczna;* Th. Ribot. *Psychologja uczuć,* przekł. K. Okuszko, W—wa, 1901; Th. Ribot, *Psychologja uwagi,* przekł. J. K. Potockiego, W—wa, 1893. Dugas. *Nieśmiałość,* przekł. Stojowskiego, W—wa, 1900; Duprat L. G. *Kłamstwo,* przekł. J. Lorentowicza, W—wa, 1905; Joteyko. *Pedologja,* przekł. M. Schätzel; Mosso. *Strach,* przekł. M. Flauma, W—wa, 1891; Queyrat Fr. *Wyobraźnia u dziecka i jej odmiany,* przekład E. Piltza, 1895; Thomas, *Kształcenie uczuć,* przekł. E. Stojowskiego, W—wa, 1912; Thomas, *Sugestja w wychowaniu,* Przegl. Ped. 1897. J. Sully. *Dusza dziecka.* Przekł. I. Moszczeńskiej. Warszawa 1926. Szukiewski Br. *Dusza dziecka.* Wyd. II. Poznań, 1925. Le Bon G. *Psychologja wychowania.* Przekł. I. Moszczeńskiej Warszawa. Ziembiński Z. *U podstaw psychologji wychowawczej.* Sz. powsz. z. 2. 1923 r. Mysłakowski Zygmunt. *Rozwój*

naturalny i czynniki wychowania. Warszawa 1925. Mirski J. *Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu.* Ruch Ped. Nr. 7, 8, 9, 10, 1923. Binet Alfred. *Pojęcia nowoczesne o dzieciach.* Przekł. M. Szymanowskiej Biblj. Dzieł Wybor. Dawid. J. Wł. *Inteligencja, wola i zdolność do pracy.* Wyd. II. Warszawa 1926 r. Hall Stanley G. *Znaczenie studjów nad dziećmi,* Przekł. K. Króla Warszawa 1904. Klęsk A. *Rozwój duchowy dziecka,* Przegl. Szk. Nr. 18, 1922. Osterloff W. *Rozwój umysłu i uczuć dziecka.* Łódź, 1921. Dawid J. Wł. *Zasób umysłowy dziecka.* Warszawa, 1896. Wellon, *Charakter.* Przekł. W. Hoffmana XIII rozdz. z Psychology of education. Warszawa 1922. Zylberowa. *O zainteresowaniu.* Praca Szkol. 1923. Dąbrowski P. Z. *Nauka o dziecku,* Lwów, 1926. Colvin S., Bagley Ch. *Postępowanie człowieka,* przekł. I. Moszczeńskiej, W—wa, 1927. Stout G. F. *Zarys psychologji,* przekł. Dr. Cz. Znamierowskiego, Warszawa.

PEDAGOGIKA. Wernic Henryk. *Praktyczny przewodnik wychowania.* Warszawa 1892. Grochowska M. *Pedologja, jej zadania i środki.* Wych. w domu i szkole 1909 str. 35. Lipska-Librach. *Pedologja czyli pedagogika naukowa,* Wych. w d. i szk. 1910 str. 107, 230. Dr. Ziemieński, *W sprawie pedagogiki eksperymentalnej* (Muzeum, 1912).

Bykowski L. *Zasady pedagogiki doświadczalnej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły polskiej,* Lwów - Warszawa 1920. Joteyko J. dr. *O metodzie eksperymentalnej w pedagogice.* Ruch, Ped. z. I. 1921 r. Rusk. R. R. *Pedagogika eksperymentalna,* przekł. Z. Ziembińskiego. Warszawa-Lwów 1926. Danysz A. *O wychowaniu.* Wyd. II. Lwów-Warszawa 1925. Nawroczyński B. *Uczeń i klasa.* Kom. Ped. M. W. R. i O. P. Oddział Ped. ogól. Nr. 3, 1923 r. Wetekampf. *Samodzielność i radość twórcza w nauce i wychowaniu* — przekł. J. Mirskiego, Lwów - Warszawa 1925. Dewey Jan. *Szkoła i społeczeństwo,* przekł. M. Lisowskiej. Lwów-Warszawa

1924. Gorzycka-Wieleżyńska A. *Szkoła pracy samorozwojowej.* Warszawa, 1922 r. Zarzecki L. *Szkoła pracy, pojęcie i główne zadania.* Warszawa, 1921. Kerschensteiner. *Szkoła Pracy,* przekł. M. Kierskiej. Warszawa-Lwów. 1927 r. — *Tydzień szkoły pracy.* Wyd. zbiorowe. Poznań, 1926 r. Jędraszko C. *Zagadnienie ocen i podział administracyjno-pedagogiczny roku szkolnego.* Warszawa, 1923 r. Kretz-Mirski J. *Krytyka podstaw pedagogiki indywidualnej.* Idea pedagogiki kulturalnej. Ruch Ped. z VII. 1920. Ostrowski Jerzy, *Żywa szkoła,* Warszawa, 1927. Rowid H. *Szkoła twórcza,* Kraków. Ziemnowicz M. dr. *Problemy wychowania współczesnego,* W—wa, Kraków, 1927.

DYDAKTYKA. Regener Fr. *Zarys dydaktyki ogólnej,* przekł. Osterloffa 1923 r. Zarzecki L. *Dydaktyka ogólna.* Lwów-Warszawa, 1920. Librachowa M. *O metodach nauczania.* Twardowski K. *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki,* Lwów, 1901. Sośnicki K. *Zarys logiki.* Lwów, 1925. Jeleńska L. dr. *Metodyka pierwszych lat nauczania.* Warszawa, 1927. Danysz A. *O kształceniu,* Lwów, 1918.

DZIEDZICZNOŚĆ. Skalińska M. *Prawo dziedziczności a zagadnienia wychowawcze.* Ogniwo. Nr. 17/18. 1923 r. Guyan M. *Wychowanie i dziedziczność,* przekł. J. K. Potockiego, W—wa, 1890. Th. Ribot. *Dziedziczność psychologiczna.*

DZIECI ANORMALNE. Lipska-Librach M. *Niektóre typy dzieci trudnych.* Praca szkolna Nr. 1. Warszawa 1922 r. Lublinerowa J. *Dziecko-włóczęga.* Praca szkolna. Nr. 8, 9. Odb. Biblj. Zw. Pol. Naucz. Szk. Powsz. Nr. 12, Warszawa 1922 r. Miklaszewski W. Dr. *Małoletni przestępcy w świetle badań wychowawców.* Warszawa 1924 r. Mogilnicki Al. Dr. *Dziecko i przestępstwo.* Warszawa 1925 r. Joteyko J. Dr. *O rozwoju zainteresowań u dzieci normalnych i anormalnych.* Szk. Powsz. Z. 1, 1921 r. Grzegorzewska M. *Znaczenie psy-*

chopedagogiki dziecka anormalnego w studjach nauczyciela, Ruch. Ped. Kraków, 1921 r. Hellman Jan, *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestja społeczna,* Warszawa, 1921. Dr. L. Wachholz. *O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży.* Warszawa-Lwów. 1927 r.

ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE. Pigoń St. *Do podstaw wychowania narodowego.* Wyd. 2. Lwów 1920. Łopuszański T. *Zagadnienia wychowania narodowego.* Warszawa 1922. Zarzecki L. *Charakter i wychowanie.* Wyd. 2. Warszawa, 1921. Payot J. *Wyrabianie charakteru na podstawie moralności,* Warszawa, 1911. King H. C. *Walka o charakter.* Wyd. Y. M. C. A. Warszawa, 1921 r. Dewey J. *Zasady moralne w wychowaniu,* przekł. K. Hoffmana, Lwów, 1921. Foerster F. P. *Seksualna etyka i pedagogika,* przekł. K. Schella, 1911. Patkowski A. *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei współdziałania.* Warszawa 1922 r. Bykowski L. *Samorząd w szkołach polskich.* Rocz. Ped. Ser. 2. T. I. Warszawa 1921 r. Hornowska, *Samowiedza i samowychowanie,* Warszawa. Hornowska, *Praca młodzieży polskiej.* Warszawa, 1921. Foerster F. W. *Szkoła i charakter,* W—wa, 1919. Henderson C. H. *Nowe wychowanie.* Warszawa-Kraków.

ROZDZIAŁ III.

METODY.

Jakie istnieją sposoby dla rozstrzygnięcia zagadnień, omawianych w poprzednim rozdziale? Intuicja czy rozważanie teoretyczne? Ani jedno ani drugie. Rozstrzygnięcie tych zagadnień znaleźć można jedynie drogą badania *faktów*, eksperymentowania.

Jest to oczywiste, a jednak pedagogowie wciąż jeszcze uznać tego nie mogą. Zajrzyjcie do jakiegokolwiek dzieła z zakresu pedagogiki i poszukajcie w niem ścisłych wiadomości o kształceniu zmysłów lub postrzegawczości, o pamięci, zmęczeniu, metodzie nauczania rachunków lub pisowni. Zobaczycie, jak mętne znajdziecie tam wywody. Uderza przedewszystkiem to, że autor nie operuje prawie nigdy *faktami*, a *poglądami;* wylicza doktryny Rousseau'a, Herbarta, Spencera, tego lub innego autora, często odwołuje się nawet do zdania zwykłych literatów, a nie troszczy się nigdy o to, czy owe poglądy oparte są na faktach, oraz czy fakty te były zaobserwowane z dostateczną ścisłością.

Nigdy też autor nie przyznaje poprostu, że w obecnym stanie wiedzy nie można opowiedzieć się stanowczo za żadną z teoryj głoszonych w danej kwestji i że niezbędne są dla

rozstrzygnięcia zagadnienia nowe eksperymenty. Nie, pedagog tak jakgdyby wierzył, że ma rodzaj wrodzonego węchu pedagogicznego, który zapewnia mu nieomylność i wszechwiedzę. Taki stan umysłu nie usposabia oczywiście do badań, gdyż tylko wątpliwość rodzi eksperyment. Dlatego to termin „pedant", który niegdyś oznaczał „nauczyciela", stał się pogardliwem mianem, nadanem tym, którzy wątpić nie umieją.

Powyższą metodę, której nicość wciąż się potwierdza, musi oczywiście zastąpić metoda eksperymentalna, polegająca na zadawaniu pytań faktom. Aby otrzymać pożądaną odpowiedź od faktów, trzeba je najpierw zebrać, potem porównać między sobą i rozpatrywać je w różnych okolicznościach, w celu wykrycia ich przyczyn i skutków. Ostatnie z tych zadań wypełnić można jedynie zapomocą ścisłych pomiarów. Będziemy tedy musieli rozpatrzyć *metody badań* oraz różne sposoby dokonywania *pomiarów zjawisk psychicznych.* I tego jednak niedość. Gdy chodzi o czyny i fakty, dotyczące istot żyjących, a w szczególności osobników o innym poziomie umysłowym od naszego (zwierzęta lub dzieci), surowe dane dostarczone przez obserwację muszą być nadto zinterpretowane, wyjaśnione, aby mogły odpowiedzieć swemu zadaniu. Uzupełnimy tedy nasz wykład o metodach badań krótkim przeglądem *metod wyjaśnienia.*

Klasyfikacja metod psychologicznych, podana w dalszym ciągu, podkreślam to wyraźnie, nie ma dla mnie wartości *sama w sobie,* jedyną wartością jest jej użyteczność. Klasyfikowanie metod jest jakgdyby rozłożeniem przed robotnikiem w dogodnym porządku narzędzi, któremi rozporządza, tak aby mógł je objąć jednym rzutem oka i w każdym wypadku wybrać odrazu te, które mu najlepiej odpowiadają.

DZIAŁ I.

METODY BADAŃ.

§ 1. Metody ogólne.

Rozliczne metody psychologji dziecięcej, które są zresztą prawie temi samemi, jakiemi posługujemy się w psychologji ogólnej, muszą być rozpatrywane z różnych stanowisk, bynajmniej nie wykluczających się wzajemnie lecz krzyżujących. Rozpatrzyć tedy należy: 1-o *charakter rozważanych zjawisk* (introspekcja i ekstrospekcja); 2-o *ogólne warunki badania* (obserwacja i eksperyment); 3-o *metody gromadzenia faktów* (indywidualna, kolektywna, osobista lub nieosobista); 4-o *rodzaj zagadnienia* (metoda genetyczna, patologiczna, porównawcza); 5-o *technika badań* (metoda jakościowa i ilościowa; analiza i synteza).

Wygląda to bardzo zawile. Wszakże rozróżnienia te są konieczne, o ile nie chcemy przeciwstawiać sobie, jak to często czynią początkujący badacze, metod, które wcale wzajemnie się nie wykluczają, a wypływają jedynie z różnych założeń [1]).

1. Introspekcja i ekstrospekcja.

1. INTROSPEKCJA, polega ona na tem, że sam podmiot obserwuje bezpośrednio zjawiska, zachodzące

---

[1]) Niektóre podręczniki psychologji dzielą metody na *introspekcyjne i eksperymentalne*, może wszak jednak istnieć eksperyment introspekcyjny. Inne podają klasyfikację następującą: metoda eksperymentalna; metoda genetyczna; metoda patologiczna. Tymczasem metoda genetyczna i patologiczna mogą się posługiwać eksperymentem, a metoda patologiczna może zarazem być genetyczną. To tak, jakgdyby ludzi dzielono na blondynów, robotników i chorych: można być jednym i drugim, a nawet wszystkiem tem naraz.

w jego świadomości; metodę tę stosować należy bardzo ostrożnie do dzieci; po pierwsze dlatego, że introspekcja jest operacją bardzo trudną; [1]) po drugie dlatego, że dziecko ulegające łatwo sugestji ma skłonność do dawania takich odpowiedzi, jakie nasuwa mu zapytanie; często też niezupełnie jasno zdaje sobie sprawę z wyrażeń, których używa dla opisania tego, co czuje; wreszcie dlatego, że niemożliwe jest jakiekolwiek sprawdzenie zeznania. Trzeba zatem tak prowadzić badanie, aby, o ile tylko to możliwe, doznania podmiotu wyrażane były w postaci dotykalnej i dającej się objektywnie ocenić.

Można wszakże znaleźć wartościowe dokumenty w listach a szczególnie w dziennikach spisywanych przez dzieci i dorastającą młodzież (np. dziennik Marji Baszkircef) pod warunkiem, oczywiście, że były pisane szczerze. Ale właśnie „pamiętniki osobiste", zawierające szczere wyznania, są przeważnie niedostępne. Czyż którakolwiek dziewczyna, pisząca „dziennik", mówi Stumpf, nie przysięga sobie już na pierwszej stronie, że „nie pozwoli oglądać go żadnemu ludzkiemu oku"?

Introspekcja może być natomiast praktykowana przez dorosłych; mogą oni szukać w pamięci wspomnień, jak odczuwali to lub tamto zjawisko, gdy byli dziećmi. Ta *retrospektywna* metoda wszakże jest zawsze niepewna, a jest już zupełnie niemożliwa lub niebezpieczna, o ile stosujemy ją do pierwszych lat życia: pomijając już to, że wspomnienia z tego okresu są bardzo postrzępione, mogły one nadto ulec wy-

---

[1]) W sprawie możliwości (zaprzeczanej przez A. Comte'a) postaci i niebezpieczeństw introspekcji ob. podręczniki psychologji (mianowicie podręczniki Hannequin, Paris 1890) i Dugasa: *L'introspection*, R. phil., grudzień 1911; Dodge, Titschener, *Introspection*, A. J. of. B. 1912, S. 214, 427, 485.

bitnym przeobrażeniom w biegu lat, jak snadnie możemy się o tem przekonać sami[1]). Nie ulega jednak wątpliwości, że zebrać możemy ciekawe dane lub uwagi z niektórych autobiografij, np. Goethego, Darwina, Tołstoja, a nawet z dzieł o charakterze bardziej literackim jak *Romans dziecka* Piotra Lotie'go.

Musimy się zatrzymać nieco nad sprawą wspomnień z dzieciństwa. Nasuwa ona potrójne zagadnienie: 1-o Dokąd sięgają owe pierwsze wspomnienia i jakie one są? 2-o Dlaczego wczesne dzieciństwo pozostawia tak mało wspomnień? 3-o Dlaczego tylko pewne wspomnienia zostają zachowane w tym oceanie niepamięci?

1. *Data i treść pierwszych wspomnień.* Ankiety Milesa, V. i C. Henri, Dumesnila i innych[2]) wykazały znaczne różnice, zachodzące pod tym względem u różnych osobników. Jedni odnoszą wspomnienia do pierwszego roku życia, inni do ósmego dopiero. Przeciętnie pierwsze wspomnienia pochodzą z czwartego roku życia. Częściej dotyczą smutnych niż radosnych zdarzeń. Aby móc z pewnością określić datę wspomnienia z lat dziecięcych, należy koniecznie odnieść je do zdarzenia, którego data może być stwierdzona objektywnie. I tak przypominam sobie doskonale babkę moją w chwili, gdy idzie na taras ogrodu, aby usiąść tam w fotelu. Jestem pewien, że wspomnienie to sięga pierwszej połowy trzeciego roku mego życia, gdyż babka umarła, gdy miałem dwa lata i pół.

---

[1]) Jednakże retrospekcja może oddać istotne usługi dla badań nad życiem duchowem dziecka, jak słusznie stwierdza Barnes *(Methods of stud. children,* St. in. Ed., 1896) i K. Groos, *Seelenleben des Kindes,* 1911, s. 13).

[2]) Miles, Am. J. of. Ps., 1893; — Henri, *Enquete sur les premiers souvenirs de l'enfance,* An ps. III, 1897; — Colegrove, Am. J. of. Ps. X, 1899. Dumesnil, *Le premier souvenir,* Bul. S. ps. Eisf., 1903, s. 300; Schmutz, *Wie weit reicht das Gedächtnis zurück?* Beitr. z. Kinder forsch. 1910. — Kammel, *Ueber die erste Erinnerung,* Leipzig, 1913.

2. *„Amnezja dziecięca"*. Łatwo zrozumieć, dlaczego mamy tak mało wspomnień z wczesnego dzieciństwa: zapamiętujemy to tylko, co skojarzyliśmy z czemkolwiek innem, tylko te zdarzenia, które mogliśmy włączyć do łańcucha wspomnień. Ale małemu dziecku wszystko przedstawia się w postaci rozczłonkowanej, nie dostrzega ono w następujących po sobie zdarzeniach spójni, która je łączy i nie zachodzi nawet potrzeba, aby taka łączność faktów powstała w jego umyśle; żyje z dnia na dzień, nic je nie zmusza do troski o jutro lub myślenia o dniu wczorajszym; wspomnienia jego są przeto rozsiane w pamięci, a ponieważ nie potrzebuje ich nigdy przywoływać, więc rozwiewają się powoli.

Freud przeciwstawił temu wyjaśnieniu, które zdaje się być słusznem, inne; według niego „amnezja dziecięca" polega nie tyle na istotnem zapomnieniu wrażeń z dzieciństwa, ile na *wypieraniu* ich w wieku dojrzałym. Życie psychiczne małego dziecka jest całkowicie przeniknięte wrażeniami erotycznemi: wrażenia te są wypierane stopniowo w toku wychowania przez dojrzewające sumienie; wypieranie to doprowadza do mniej lub bardziej całkowitej amnezji wszystkiego, co tylko odnosi się do tego okresu panseksualnego [1]).

3. *Znaczenie pierwszych wspomnień.* Zadanie polega więc nie na tem, aby objaśnić dlaczego wspomnienia dziecięce zacierają się, ale dlaczego pewne z pośród nich przetrwały. Najdziwniejsze jest to, że z faktów, których dziecko było świadkiem, pozostają w pamięci często nie najważniejsze, a przeciwnie — najbłahsze. Któż z nas nie odnajduje w wspomnieniach scen bez żadnego znaczenia, a jednak wyrytych tam trwale, podczas gdy inne zdarzenia, które nieraz bardzo pragnęlibyśmy zachować, zanikły niepowrotnie. Oto co zeznaje jeden z profesorów filologji w ankiecie Henri'ego: „jednem z pierwszych jego wspomnień jest nakryty stół, na którym znajduje się talerz z lodem; w tym samym

---

[1]) Freud, *Drei Abhandlungen z. Sexualtheorie*, Wien, 1905. — Hug-Hellmuth, *Ueber erste Kindheiterinnerungen*, Imago II 1913.

czasie nastąpiła śmierć jego babki. Opowiadano mu, że śmierć ta wywarła na nim silne wrażenie i że porywał kwiaty, leżące na trumnie; nie pamięta wcale tego zdarzenia, natomiast pamięta talerz z lodem".

Możnaby przypuszczać, że owe zdarzenie, które wydaje nam się błahem, miało dla duszy dziecka szczególne znaczenie w chwili, gdy je sobie uświadomiło. Ale na czem polega to znaczenie? Szkoła Freuda i w tym wypadku służy nam rozstrzygnięciem zagadnienia. Pierwsze wspomnienia nie dlatego pojawiają się w pamięci dorosłego, że niegdyś miały znaczenie (dla dziecka); nie, znaczenie to jest *aktualne;* dlatego dawne wspomnienia odżywają, że dorosły ma w danej chwili pewną wzruszeniową postawę, z którą te wspomnienia harmonizują, lub którą one symbolizują. Proces ten zmienia oczywiście w mniejszym lub większym stopniu treść pierwotnego wspomnienia. Tylko pewne elementy zdarzenia, którego dziecko było świadkiem, zostają wskrzeszone; inne ulegają przeobrażeniu lub są dorabiane w całości. Freud nadaje miano „wspomnień - zasłon" tym pseudo - wspomnieniom, złożonym w większości z urojeń wieku dojrzałego, przesłaniających prawdziwe wspomnienia dzieciństwa [1]).

Według Junga dawne wspomnienia dzieciństwa są najczęściej apokryfami zrodzonemi z pewnej współczesnej zachcianki dorosłego, który przerzuca je w dzieciństwo dzięki procesowi zwanemu „regresją" [2]). Co ma na celu taki przerzut wstecz? Prawdopodobnie występuje on dlatego, że zachcianki, kryjące w sobie symbolizm płciowy, wydają się niewinniejszemi, gdy zostają przerzucone do okresu niewinnego

---

[1]) Freud. *Ueber Deckerinnerungen.* Mat. f. Psychiatr. u. Neurol. VI, 1899.

[2]) Jung, *Versuch einer Darstellung der psychoanalyt. Theorie,* Jahrb. f. psychoanal. Forsch V. 1913.

dziecięctwa; a może też dlatego, że, jak się wyraża Jung, „libido" (to znaczy interes życiowy) powraca do swoich umiłowań dawniejszych, tak jak rzeka powraca do dawnych wyschłych łożysk z chwilą, gdy bieg jej zostanie zatamowany. Taksamo ludzkość przerzuca swoje mity i podania do wieku złotego umieszczonego w zaraniu dziejów.

Schrecker (uczeń Adlera) uważa, że sprawa, czy wspomnienia dziecinne są prawdziwemi czy apokryficznemi jest sprawą drugorzędną: tak w jednym jak i w drugim wypadku mają jednakową wartość dla psychologji osobnika. Powinna nas interesować jedynie funkcja tych pseudowspomnień: funkcją ich naogół jest uspakajanie osobnika, napełnienie go zaufaniem do samego siebie lub usprawiedliwienie pewnych ułomności, nad któremi cierpi. I tak Ryszard Wagner, długo zapoznawany, opowiada w swojej biografji, że gdy miał lat siedem, dziadek jego zadawał sobie pytanie, czy nie posiada on zdolności do muzyki; zadaniem tego wspomnienia byłoby wzmacnianie powołania, które przypisywał sobie Wagner, „zabezpieczenie programu jego życia", jak się wyraża Adler [1]).

Streszczając się, można powiedzieć, że pierwsze wspomnienia dzieciństwa — z wyjątkiem tych oczywiście, które całkowicie odnoszą się do faktów objektywnych — są utworami umysłowemi, bądź wyrażającemi w postaci dziecinnej dążenia dorosłego człowieka, bądź w postaci dojrzałej skłonności lub dążenia, ujawniające się już w wieku dziecięcym [2]).

---

[1]) Schrecker: *Die individualpsychol. Bedeutung der ersten Kindheitserinnurungen*, z. f. Pathops. Ergänzungsbd. I. 1914.

[2]) Jako przykład tego drugiego wypadku ob. Freud, *Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci*, Wien, 1910. Da Vinci opowiada, że gdy był jeszcze w kołysce, sokół spuścił się doń i uderzył jego usta ogonem. Freud dowodzi, że to opowiadanie ujawnia uczucia, które Leonardo żywił do swej matki; sokół w mitologji

Tak w jednym jak i w drugim wypadku stanowią cenne wskazówki dla zrozumienia osobnika, który je przytacza.

Z introspekcją wiąże się specjalna metoda badań, nazwana przez Freuda *Psychoanalizą;* zadaniem jej jest wykrywanie podświadomych przebiegów, oddziaływujących bez wiedzy podmiotu na jego życie duchowe. Pierwotnie psychoanaliza dążyła do stawiania djagnozy w wypadkach patologicznych; rozciąga się jednak i na badania osobników normalnych. Polega ona na wywoływaniu zapomocą różnych specjalnie dostosowanych sposobów (rozmowy, kojarzenia pojęć) takich wyobrażeń, wspomnień, które po umiejętnem zestawieniu i wyjaśnieniu dają badającemu możność określenia głębokich przyczyn tej lub innej newrozy, fobji, dziwactw lub innych zjawisk umysłowych, których psychogeneza miała być wykryta. Gdybym się odważył na pospolite porównanie tej metody, wymagającej tyle zręczności i delikatności, powiedziałbym, że psychonalityk „drażni" podświadomość, tak jak rybak drażni rybę, dopóki nie poczuje, że połknęła haczyk....

Metoda ta, w zastosowaniu do dzieci zwana *Pedanalizą,* wywołała gwałtowne protesty, wskutek aluzyj do dziedziny płciowości; nie uważam jednak, aby były uzasadnione. Oczywiście, gdy się ma do czynienia z dziećmi trzeba tem więcej

---

egipskiej jest symbolem macierzyństwa i t. d. Trudno przypuścić, aby Leonardo, jakkolwiek był genjuszem, mógł się w kołysce oddawać marzeniom, opierającym się na znajomości mitologji. Mamy tu do czynienia z wymysłem człowieka dojrzałego przerzuconym w przeszłość. Nie jest natomiast niemożliwe, aby uczucia wyrażone przez to zmyślenie nie mogły być udziałem dziecka. Freud wykazuje, że te dziecięce doświadczenia uczuciowe zdecydowały o powołaniu wielkiego artysty i o powstaniu jego obrazu Ś-ta Anna. A. Pfister wykrył, że obraz ten, gdy nań patrzymy z boku, ukazuje właśnie sokoła, uderzającego ogonem usta dziecka; ptak występuje pod postacią błękitnego zawoju opasującego biodra Matki Boskiej (Pfister, *Kryptolalie unbewusstes Vexierbild bei Normalen).*

taktu; metoda jest wszakże tak płodna, że nie można jej potępiać dlatego tylko, że wymaga delikatnego ujęcia lub, że ten lub ów badacz dopuścił się niewłaściwych pociągnięć [1]).

Psychoanaliza posługuje się na wielką skalę *snami*, których badanie i wyjaśnianie pozwala wykryć pewne *„kompleksy"* wzruszeniowe, wpływające na postępowanie lub myśli podmiotu bez jego wiedzy.

Psychoanaliza jest nietylko metodą badawczą, przeznaczoną do gruntowania głębi podświadomości, a więc nietylko tem dla psychologa, czem radjognostyka dla chirurga, lecz nadto sposobem *leczenia*. Jak wykazały liczne wypadki, samo poddanie się psychoanalizie wywołuje często wydatne polepszenie u pacjenta [2]).

II. Metoda *objektywna* czyli EKSTROSPEKCJA polega na studjach procesów psychicznych na podstawie ich objektywnych przejawów. Przejawy te są czworakiego rodzaju: 1-o *Odruchy ekspresji*, sądzić będziemy naprzykład o cierpieniu dziecka po jego krzykach, bladości, postawie, o przeżyciach estetycznych po jego mimice [3]) i t. d. 2-o *Dzieła* dziecka, przyczem mianem tem nazywać będziemy wszelkie utwory dziecka: rysunki, przedmioty, literatura i t. d. Do

---

[1]) Ob. Stern. *Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit*, Z ang. Ps. VIII. 1913, s. 71 oraz *protest i kontrprotest* opublikowane tamże s. 378—9. Ob. również Pfister, *Zur Ehrenrettung der Psychoanalise*, Z. f. Jugend. 1914.

[2]) Nie mogę wchodzić na tem miejscu w bliższe szczegóły; Ob. Pfister, *Die Psychoanalitische Methode*, Leipzig, 1913; Regis et Hesnard, *La psychoanalyse*, Paris 1914.

[3]) Ob. zajmujące obserwacje Schulza. *Die Mimik der Kinder beim Künstler, Geniessen*, Leipzig 1906, Zamiast fotografji należy o ile możności dla notowania fizjonomji, zachowania i postawy posługiwać się kinematografem, który daleko lepiej pozwala zanalizować wszystkie drgnienia duszy dziecka; Dr. Decroly zebrał w ten sposób kilka bardzo ciekawych filmów.

tej grupy zalicza się też badanie pisma; wszakże grafologja jest dotychczas metodą empiryczną i budzącą wątpliwości, może jednak zczasem oddać poważne usługi. 3-o *Struktura:* sądzić będziemy o rozwoju psychicznym dziecka z jego rozwoju fizycznego, naprzykład z badanego anatomicznie rozwoju mózgu dzieci różnego wieku *(metoda anatomiczna);* lub według wielkości i kształtu głowy *(metoda antropometryczna);* lub jeszcze z fizjonomji, względnie z kształtu rąk *(metoda fizjonomiczna)* [1]). 4-o *Zachowanie,* sposób bycia. Jest to najważniejsze źródło dokumentów. Zajęcia, zabawy dziecka, sposób, w jaki się zabiera do wykonania tej lub innej rzeczy, rzucają jasne światło na jego stan umysłowy.

Im dziecko jest młodsze, tem mniej mamy możności zadawać mu pytania, odwoływać się do jego postrzeżeń wewnętrznych i zeznań, tembardziej więc posługiwać się musimy wówczas metodami ekstrospekcyjnemi, które przedstawiają tę dogodność, że dostarczają nam faktów, nadających się do sprawdzenia przedmiotowego, a temsamem pozwalają uniknąć błędów introspekcji. Przypuśćmy, że chcemy zbadać, czy dziecko jest *zmęczone,* bardziej zmęczone wskutek tego czy innego rodzaju pracy. Możemy je o to zapytać, ale nie będziemy mieli żadnej rękojmi co do wartości jego świadczenia, nawet gdy zeznaje w najlepszej wierze. Niezmiernie bowiem trudno ocenić własne zmęczenie; istotne zmęczenie może być przesłonięte powierzchownem podnieceniem. Po drugie, aby móc porównać moje dzisiejsze zmęczenie z wczorajszem, muszę porównywać dwa stany, z których jeden jest

---

[1]) O określaniu fizjonomji i rąk ob. Rousson, *Lecture d'une physionomie d'enfant,* Bull. S. P. Enf. czerwiec, 1906, Borel. *La méthode des majorités* (z powodu obserwacyj Rousson) An. Ps. XIV, s. 125; Binet: *Les signes physiques de l'intelligence,* An. ps. XVI, 1910, s. 23, 27.

teraźniejszy, gdy drugi — przeszły. Jakże sobie poradzi dziecko z tak subtelną oceną? Uwidoczniają się tu jasno korzyści metody ekstrospekcyjnej, określenia zmęczenia sposobem przedmiotowym (ergografem i t. p.).

A oto inny przykład: chcemy się dowiedzieć, jaka jest najulubieńsza gra dziecka. Oczywiście możemy je o to zapytać, ale dziecko może bez złej woli udzielić nam niedokładnej odpowiedzi. Obserwując je, notując do jakiej zabawy powraca najczęściej, która z nich pochłania je najbardziej, otrzymamy dokument daleko cenniejszy.

Ważnem jest tedy dla psychologa znalezienie metod przedmiotowych, zapomocą których ta lub inna funkcja umysłowa dziecka objawia się niedwuznacznie. Sposoby, któremi się posługuje psychologja zwierząt, mogą mu nasunąć cenne pomysły. Gdy mamy do czynienia ze zwierzętami, nie możemy oczywiście uciekać się do introspekcji, zadawania pytań; możemy skłonić zwierzę do mówienia tylko przez działanie; jego uzdolnienia lub chęci ujawniają się w zachowaniu.

Z tych utrudnień zrodziły się metody nadzwyczaj pomysłowe, pozwalające oświetlić tę lub inną postać psychiki zwierzęcej; mogą one być z powodzeniem zastosowane w psychologji dziecka.

Metoda wyboru: chcąc się przekonać, czy zwierzę rozróżnia dwa bodźce, obserwujemy, czy chętniej wybiera jeden z nich; chcąc się przekonać, czy dziecko rozróżnia barwy, będziemy obserwowali, czy wybiera chętniej ze stosu krążków barwnych te, które mają pewną określoną barwę. Oczywiście doświadczenie to wtedy tylko ma wartość, gdy daje wynik dodatni. Gdy wybór nie następuje, gdy dziecko chwyta zarówno krążki czerwone jak niebieskie, nie znaczy to, aby barw tych nie rozróżniało: może je *rozróżniać* ale nie przekładać jednej nad drugą.

Metoda przedwstępnej tresury; gdy dziecko nie zdradza naturalnej skłonności do jednego z bodźców, można usunąć tę niedogodność przez skojarzenie jakiegoś przyjemnego wrażenia z pewnym bodźcem i sprawdzić następnie czy dany bodziec zostaje wybrany.

Metoda wyrobienia nawyku polega na tem, że badamy w jaki sposób dziecko (lub zwierzę) probuje się wydostać z labiryntu, otworzyć pudełko zamknięte zapomocą złożonego zamku, naśladować tę lub inną czynność [1]).

2. Obserwacja i eksperyment.

Pierwszym obowiązkiem uczonego jest notowanie i opisywanie zjawisk, których znajomość może mu być pomocną przy rozwiązywaniu postawionego zagadnienia. Zjawiska te rozpatrywać będzie bądź tak, jak mu się przedstawiają same przez się (obserwacja), bądź wywoływać je będzie sztucznie (eksperymentowanie).

I. OBSERWACJA dzieci polega na tem, że przyglądamy im się w życiu codziennem, na swobodzie, jeśli się tak wyrazić można, tak aby nie podejrzewały, że są przedmiotem naszych badań. Metoda ta przedstawia tę dogodną stronę, że ukazuje nam ich samorzutne zachowanie i pozwala zebrać wytwory ich samorzutnej działalności (rysunki, gry i t. d.). Temu, kto umie otwierać oczy, życie codzienne zapewnia piękne żniwo cennych dokumentów i zajmujących pomysłów. Galton jest tego najwymowniejszym przykładem; zebrał on wię-

[1]) Wyłożyłem nowe metody badania psychologji zwierzęcej w *Die Methoden der tierpsychol. Beobachtungen und Versuche,* w pracy Edinger i Claparéde, *Ueber Tierpsychologie,* Leipzig, 1909, ob. też Bohn, *La nouvelle psyhologie animale,* Paris, 1911.

kszość swoich obserwacyj na ulicy, w salonach, nie zwracając zresztą uwagi tych których studjował [1]). W większości wypadków jednak metoda ta nie jest wystarczająca dla rozstrzygnięcia nasuwających się zagadnień, gdyż zjawiska, które należałoby zaobserwować, nie zachodzą samorzutnie lub zdarzają się tak rzadko, że trzebaby wyjątkowo szczęśliwego zbiegu okoliczności, aby badacz był właśnie obecny, gdy dziecko zachowuje się w pożądany sposób. Trzeba więc *wywoływać obserwacje*, starać się, aby zjawiska nastręczały się wówczas, gdy ich potrzebujemy, to zaś jest już eksperymentowaniem.

II. EKSPERYMENT jest zatem *wywołaną* obserwacją. Cechą jej jest właśnie owe świadome współdziałanie badacza, a nie, jak przypuszczają niektórzy, użycie przyrządu (obserwacja może posługiwać się przyrządem a mimo to nie przestaje być obserwacją, natomiast eksperyment niezawsze nasuwa konieczność użycia przyrządu). Wielką zaletą eksperymentu jest to, że ujawnia nam nietylko, co dany osobnik *czyni*, ale co *zdolny jest wykonać*, może zatem ukazać nam zjawiska, którym naturalny bieg rzeczy nie dałby sposobności się ujawnić, a które mogą jednak być bardzo ważne dla rozwiązania zagadnienia. Przy szczęśliwym zbiegu okoliczności eksperyment może odrazu dać nam szybką i niewątpliwą odpowiedź.

Eksperymenty dokonywane z dziećmi, szczególnie młodszemi, często nie należą do łatwych. Dzieci onieśmielone są obecnością eksperymentatora, widok przyrządu wznieca w nich obawę, tak że za nic nie chcą wykonać tego, czego się od nich domagamy; to znów nie mają dość wytrwałości i po chwili chcą już wrócić do zabawy ze swojemi maleńkiemi towarzy-

[1]) Galton. *Inquiries*, s. 38. przedruku z 1907 r.

szami. Są to jednak wypadki wyjątkowe. Zazwyczaj eksperymenty, szczególniej z dziećmi 5—6-letniemi, są istną rozkoszą.

Wszakże dzieci nie zdają sobie sprawy z wagi eksperymentu i nie skupiają należytej uwagi na próbie, którą się nad niemi wykonywa. Zachodzi więc obawa, aby próba nie była wykonana niedbale i nie dała niepożądanych wyników. Aby temu zaradzić, należy podniecić podmiot, wplatając do próby jakieś naturalne zainteresowanie dziecka: można mu naprzykład obiecać za dobre wykonanie tabliczkę czekolady, pobudzić współzawodnictwo, aby dziecko starało się prześcignąć kolegów. To podniecanie podmiotu jest wszakże sprawą niełatwą; może spaczyć wyniki doświadczenia, o ile nie potrafimy utrzymać zainteresowania na stałym poziomie. Niezawsze też można używać sztucznych bodźców, mogą one być nawet niewskazane (gdy np. chcemy ocenić „samorzutną" skłonność dziecka do danej czynności). Prawideł ogólnych podać niepodobna; w każdym poszczególnym wypadku eksperymentator sam musi wybrać środki; moment ten wykaże jego zdolności badawcze i umiejętność przekonywania dzieci.

Eksperyment psychologiczny odbywa się pod dwoma zupełnie odrębnemi postaciami: w jednej z nich (metoda *wiadomego, wissentliches Verfahren)* cel doświadczenia jest znany podmiotowi; w drugiej zaś jest mu niewiadomy (metoda *niewiadomego, unwissentliches Verfahren).* Każda z tych metod zostaje wyznaczona przez sam cel doświadczenia. Metodą niewiadomego posługiwać się będziemy, ilekroć zachodzi obawa, aby znajomość celu nie sugestjonowała podmiotu lub nie wywołała symulacji, podejścia, niedbalstwa, czy figlów.

3. Badania indywidualne lub zbiorowe.

Systemy gromadzenia faktów bywają różne, zależnie od tego, czy podmioty są badane indywidualnie czy zbiorowo.

Eksperyment indywidualny odbywa się w domu, w pracowni lub w oddzielnym pokoju w szkole; eksperyment zbiorowy może się odbyć w klasie. Każdy z tych systemów ma swoje zalety i wady nieodłączne od celu, który sobie stawiamy. W pracowni można pogłębić badanie, uwaga podmiotu nie jest rozpraszana przez kolegów; zastosować można przyrządy do ściślejszych pomiarów. Doświadczenie wykonane w szkole nie posiada tych stron dodatnich, zato posiada inne: eksperyment jest zbiorowy, liczba podmiotów jest więc znacznie większa, a co zatem idzie, wyniki mają znaczenie ogólniejsze; nadto uczniowie poważniej biorą eksperyment dokonywany w klasie, ujęty jako zadanie; wreszcie, i to jest najważniejsze, warunki, w których znajduje się podmiot, nie są sztuczne; znajduje się on w swojem naturalnem środowisku, a doświadczenie, któremu zostaje poddane, często niczem się nie różni od pracy szkolnej. Wyniki takich badań są więc tembardziej wartościowe dla pedagogiki.

Przy eksperymentach zbiorowych nie należy zapominać, że już sama ta okoliczność, iż praca odbywa się kolektywnie, wpływa na jej jakość lub ilość. Należy tedy brać pod uwagę ten czynnik i nie porównywać bez zastrzeżeń wyników eksperymentu indywidualnego z wynikami eksperymentu zbiorowego [1]).

Te same systemy badań zbiorowych i indywidualnych znajdujemy w studjach nie tylko nad wyodrębnionemi przebiegami ale i nad ogólnym rozwojem umysłowym: w pewnych wypadkach śledzimy rozwój jednego tylko dziecka, układamy jego biografję, *(metoda biograficzna)* to znów w celu odtworzenia przebiegu rozwoju zbieramy materjały, pochodzące

---

[1]) Ob. Ciekawe eksperymenty Moedego, *Der Wetteifer*, Z. päd. Ps. 1914, s. 353.

od różnych dzieci (metoda *bio-statystyczna)* [1]). Pierwsza z tych metod była i powinna nadal być używana dla studjów *nad niemowlętami,* druga jest właściwsza, gdy mamy do czynienia z dziećmi starszemi. Uciekamy się do jednej z metod powyższych, nietylko wówczas, gdy zamierzamy studjować ogólny rozwój umysłowy, ale i wówczas, gdy mamy badać postać rozwoju poszczególnej czynności. I tak, możemy badać rozwój rysunku dziecka zapomocą metody statystycznej (jak czynili np. Lewinstein, Kerschensteiner i in.) lub monograficznej, której wzorowy przykład posiadamy w pracy Luguet'a (Les dessins d'un enfant, 1913). Autor ten słusznie podkreśla, że metoda statystyczna daje nam obraz *statystyczny,* natomiast monograficzna—*dynamiczny,* gdyż chwyta w ruchu rozwój badanego przebiegu.

WYZNACZENIE WIEKU DZIECI. Niektórzy autorowie w swoich obserwacjach biograficznych mają zwyczaj określania wieku podmiotu w tygodniach i dniach (naprz. Preyer). Takie wyznaczanie jest niedogodne. Trudno orzec odrazu w jakim wieku jest dziecko, liczące 164 dni, lub 89 tygodni życia. Równie niedogodne jest określanie miesięcy, gdy tylko liczba ich przekracza dwudziestkę (naprz. 45-y miesiąc), musimy obrachować w pamięci jakiej liczbie lat i jakiemu ułamkowi równa się ta liczba, nic nie mówiąca na pierwszy rzut oka. Stern w swej pracy *Kindersprache* (1907 str. V) proponuje i używa sposobu wyznaczania krótkiego i dokładnego; pierwsza cyfra wyraża liczbę lat, druga (oddzielona od pierwszej średnikiem) liczbę miesięcy *całkowicie skończonych,* nadto, o ile zachodzi po-

---

[1]) Miss Shinn *(Notes on the development of a child)* 1907, s. 3, nazywa ten drugi system „metodą porównawczą", termin ten nie wydaje mi się szczęśliwie dobranym, najwpierw dlatego, że już został użyty dla innej metody (ob. niżej), powtóre dlatego, że nie zachodzi tu żadne porównanie, używam więc terminu bio-statystyczna, zanim zostanie wynaleziony inny. Możnaby też używać terminów „monobiograficzna" i „polibiograficzna" dla odróżnienia obu tych metod.

trzeba, trzecia liczba w nawiasie oznacza *liczbę dni.* Tak naprzykład 2; 10 oznacza *dwa lata i dziesięś miesięcy;* — 0; 3 (15) oznacza *trzy miesiące, piętnaście dni;* ta metoda wyznaczania, którą przyjąć powinni wszyscy pedologowie, jest najbardziej rozpowszechniona w Niemczech; we Francji przyjęli ją Luguet i Cramaussel, ostatni wprowadził do niej drobną zmianę (oznacza liczbę lat cyfrą rzymską); ulepszenie to wydaje mi się wątpliwe. Pragnąc umiędzynarodowić to wyznaczanie nie należałoby wprowadzać doń zmian.

4. Badanie osobiste i nieosobiste.

Zbieranie materjałów różni się jeszcze zależnie od tego, czy badacz przeprowadza dane studja osobiście, czy odwołuje się do współpracy innych badaczy, często bezimiennej. Omówimy tylko drugi wypadek.

Chcąc otrzymać w pewnej mierze stanowcze rezultaty, należy przeprowadzać badania nad większą liczbą osobników, z tego względu stosowano często w psychologji *ankiety.* Rozsyła się wielką liczbę kwestjonarjuszy do rodziców i nauczycieli, którzy zwracają je po stosownem wypełnieniu.

W ten sposób otrzymać można naraz tysiące obserwacyj, dotyczących badanego zjawiska. Stanley Hall, który, jak widzieliśmy, pierwszy zaczął się posługiwać tą metodą, opracował kwestjonarjusze, odnoszące się do mnóstwa zagadnień: strachu, poczucia honoru, pierwszych przejawów osobowości, wad i t. d. [1]). Kilka ankiet zostało też zorganizowanych przez Towarzystwo dla badań psychologicznych nad dzieckiem [2]) w Paryżu; dały one bardzo pouczające wyniki, szczególniej

---

[1]) Listę 102 kwestjonarjuszy Stanley Halla znaleźć można w Z. päd. Ps., V. 1903, s. 115.

[2]) Societé pour l'étude psychologique de l'Enfant.

ankieta dotycząca strachu, kłamstwa, dzieci karconych, gniewu [1]).

Metoda kwestjonarjuszy spotkała się z ostrą krytyką, głównie ze względu na to, że nie można sprawdzić rzetelności, nadto pytania bywają często źle zrozumiane i wywołują błędne odpowiedzi. Zarzuty te są bardzo słuszne; nie mogą wszakże przemawiać za całkowitem zarzuceniem ankiet, które dają często takie wyniki, jakich inną drogą osiągnąć niepodobna. Należy tylko posługiwać się tą metodą ostrożnie.

Redagując kwestjonarjusz, należy przedewszystkiem unikać tego, co mogłoby sugestjonować zapytanego. Psychologja zeznań, dzięki badaniom Bineta i Sterna [2]) wykazała, że pytania, zależnie od tego, jak zostały sformułowane, wywierają istotny wpływ sugestywny, skłaniający podmiot do udzielenia pewnych określonych odpowiedzi. Jeśli np. pytanie w kwestjonarjuszu odnoszącym się do strachu brzmi: „czy doświadczasz niekiedy strachu? Co wzbudza w tobie strach?" Pytanie takie nie poddaje odpowiedzi. Jeśli natomiast wymieniamy pewne rodzaje strachu, np. „Jakie zwierzęta budzą w tobie strach", lub „Czy boisz się strachów"? mamy tu do czynienia z pytaniami sugestywnemi, które należy odrzucić. Niestety, o ile badacz wyznacza sobie cel bardzo szczegółowy i pragnie skupić odpowiedzi na pewnym przedmiocie, będzie z konieczności musiał zadawać również szczegółowe pytania. Gdy z pewnych względów (jak naprzykład w jednej z ankiet Stanley Halla) chcemy dowiedzieć się, w jakim stopniu grzmot, wicher, postać chmur wzbudzają strach u dzieci, musimy wyszczególnić te zjawiska w kwestjonarjuszu i zachodzi niebezpieczeństwo sugestji.

---

[1]) Ob. np. Binet, *La peur chez les enfants*, An. ps. II; Duprat, *Le mensonge*, Paris, 1903; Malapert, *La colère chez les enfants*, Au. B. IXł

[2]) Ob. przegląd o *zeznaniu* Larguier des Bancels, An. ps. XII, s. 188 et Lipmann, *Die Wirkung der Suggestivfragen*, Leipzig, 1908.

Należy wówczas stawiać dziecku pytania z wielką ostrożnością [1]).

Czy kwestjonarjusze powinny być krótkie czy długie? Gdy są za krótkie, nie otrzymujemy dokładnych danych, gdy są za długie, zniechęcamy do ich wypełnienia. Maday uważa jednak, że lepiej jest zadawać zadużo niż zamało pytań. Ma to przynajmniej tę dobrą stronę, że zniechęca żartownisiów [2]).

Istnieje inny jeszcze system badań, zbliżony do ankiet, a nie przestawiający ich usterek, mianowicie wprowadzone przez Towarzystwo dla badań psychologicznych nad dzieckiem, *Komisje pracy*. Pewna liczba nauczycieli przedsiębierze współcześnie badania na tem samem zagadnieniem, każdy w swojej klasie; uprzednio omawiają wspólnie zagadnienie, ustalają metodę i współdziałają stale. Potem gromadzą wyniki swych badań; są one znacznie obfitsze, niż gdyby pracował jeden tylko badacz, a zarazem daleko ściślejsze od wyników ankiet. Związek psychologji dziecka i Instytut psychologji stosowanej [3]) w Berlinie zorganizowały podobne Komisje, pierwszy dla badań nad kłamstwem [4]), drugi dla studjów nad rozwojem języka u dzieci [5]). Jest to doskonała metoda; poza innemi swemi zaletami posiada jeszcze i tę, że daje nauczycielom sposobność do współpracy, wzajemnego kształcenia się.

---

[1]) Znaleźć można wskazówki w pracy L. Williamsa, *How to collect data in genetic Psychol.*, Ped. Sem. 1896, i Th. Smith *The questionnaire method in genetic. psychol.*, Ped. Sem. 1903.

[2]) Von Maday w Adlera *Heilen u. Bilden.*

[3]) Verein für Kinderpsychologie; Institut f. angewandte Psychologie. Tłum.

[4]) Franciszka Baumgarten. *Kłamstwo dzieci i młodzieży*, B. bl. Dz. Ped. N. 12.

[5]) Z. f. päd. VII — VIII; i Z. ang. Ps. II, 1908, s. 313, 397.

5. Metoda genetyczna.

Gdy w biologji chodzi o zdanie sobie sprawy z wewnętrznego mechanizmu lub znaczenia jakiegoś zjawiska, stosowana jest doskonała metoda, polegająca na tem, że się je śledzi krok za krokiem, od początku aż do zupełnej dojrzałości, po przez wszystkie fazy jego rozwoju. Jest to metoda genetyczna.

Rozwój funkcyj psychicznych może być badany bądź w osobniku (w dziecku, lub zwierzęciu niedojrzałem): zwiemy to *ontogenją* — bądź w rasie (lub szeregu zwierząt), rozpatrujemy wówczas wszystkie stadja, przez które przeszedł: zwiemy to *filogenją*.

Metoda genetyczna jest metodą stosowaną w psychologji ogólnej ale używa jej również i psychologja dziecka. Posługuje się nią nawet stale, choć bezwiednie; dziecko bowiem wciąż wzrasta, nie można tedy nie brać pod uwagę tego procesu rozwojowego, który wyciska swoje piętno na całem jego życiu duchowem [1]). Podkreślaliśmy wyżej znaczenie zagadnień genetyczno - funkcjonalnych; metoda genetyczna jest najbardziej powołaną do ich rozstrzygnięcia.

Poza tem ewolucja umysłowa rasy lub świata zwierzęcego (o ile zdołano ją poznać) rzuca nieraz cenne światło na rozwój umysłowy dziecka, rozszczepiając silniej różne stadja postępu umysłowego, które w małem dziecku następu-

---

[1]) Psychologja dziecka zajmuje w dziedzinie psychologji dwojakie stanowisko; jest zarazem metodą i samodzielną gałęzią wiedzy, zależnie od zajmowanego przez nas stanowiska; gdy badamy jakieś zjawisko w tym celu, aby posłużyło do wyjaśnienia pewnych ogólnych spraw psychologicznych, stosujemy metodę genetyczną; gdy podejmujemy te same studja w celu poznania dziecka, jako takiego, wkraczamy w zakres psychologji i dziecka.

ją po sobie z zawrotną szybkością. Oczywista, nie można wysnuwać wniosków co do jednej na podstawie drugiej; zagadnienie, czy są one wzajemnem odbiciem, nie przestało być spornem.

6. Metoda patologiczna.

Jest ona przeciwstawieniem poprzedniej: gdy pierwsza bada umysł w fazie jego *rozwoju*, druga rozpatruje go w fazie *rozkładu*. Zalecali ją już przed laty trzydziestu Ribot i Charcot; i pomoc jej dla psychologji okazała się nader cenną; choroba, anormalność, rozkład powodują rozszczepienie mechanizmu duchowego, a tem samem pozwalają nam łatwiej uchwycić ich normalną działalność. Stwierdziwszy zaś, jakie zaburzenia wywołuje w ogólnym biegu umysłu unicestwienie pewnej czynności, poznajemy jej rolę lepiej nieraz, niż gdybyśmy ją badali u osobnika zdrowego, u którego mechanizm tej funkcji ginie w ogólnym zespole czynności.

W pedologji metoda patologiczna polega głównie na studjach nad dziećmi zapóźnionemi i anormalnemi; wejrzenie w ich psychikę i sposoby jej rozwinięcia dostarcza cennych danych pedologji i pedagogice normalnej (jak wiadomo, właśnie metody kształcenia idjotów naprowadziły p. Montessori na jej znakomity system kształcenia dzieci normalnych).

Metoda patologiczna godzi się doskonale z genetyczną, wówczas np. gdy badamy rozwój osobnika anormalnego lub zwierzęcia, któremu przy urodzeniu wycięto pewną część ośrodka mózgowego, aby się przekonać, jaki wpływ zabieg ten wywrze na jego rozwój umysłowy. Inną postać kombinacji metod genetycznej i patologicznej napotykamy w metodzie, proponowanej przez Bineta; polega ona na tem, że szereguje się według rozwoju inteligencji pewną liczbę zapóźnionych (idjotów, głuptaków i t. d.) i studjuje się w tym szeregu

pewne zjawisko, np. uwagę, w celu rozpoznania, jak ta funkcja się rozwija, jakie są etapy jej rozwoju [1]). Metodę tę Binet nazwał „psychogeniczną", lepiej nadawałaby się nazwa mniej dwuznaczna — *patopsychogenicznej.*

7. Metoda porównawcza.

Wszelkie badanie naukowe opierać się musi na porównywaniu. Obserwacja odosobniona nie miałaby żadnej wartości; musi być zestawiona z innemi, dokonanemi w identycznych warunkach, należy bowiem przekonać się, czy nie jest wynikiem przypadku; dalej musi być również zestawiona ze spostrzeżeniami, dokonanemi w różnych warunkach, w celu określenia współzależności różnych czynników, z któremi mamy do czynienia. Nie można tedy porównywania wyodrębniać jako oddzielną metodę, gdyż występuje ono w każdem badaniu.

Termin „metoda porównawcza" zostaje natomiast zacieśniony do pewnego rodzaju porównania, zajmującego wydatne miejsce w naukach biologicznych, mianowicie do porównania zjawisk analogicznych, gdy występują u *istot różnych kategoryj* przy wszelkich innych warunkach jednakowych. Porównywać można np. zachowanie się małpy i dziecka w tych samych okolicznościach; różnica zachowania uwydatni różnice ich umysłowości i pozwoli jaśniej dojrzeć pewne właściwości charakterystyczne dla jednej i drugiej.

Można przeprowadzać porównanie między osobnikami różniącemi się *wiekiem, płcią, narodowością, kulturą* (osobniki wykształcone, lub niewykształcone, dzikie lub ucywilizowane), *typem psychicznym,* lub między istotami *różnego gatunku* (dziecko i zwierzę), lub należącemi do różnych *rodzin*

[1]) Binet, An. ps., XIV, 1908, s. 284 i XV, s. 2.

(badania nad dziedzicznością) lub wreszcie między osobnikami przedstawiającemi różnice co do stanu zdrowia, umysłu (osobniki normalne i chore, idjoci i warjaci). Porównywując zmienność pewnej funkcji np. uwagi, pamięci w zależności od kategorji badanych osobników, uchwycimy cechy charakterystyczne pewnego przebiegu dla danej kategorji. Studja takie będą owocne zarówno dla poznania procesu rozważanego w oderwaniu jak i dla poznania psychiki badanych kategoryj osobników. Jeśli chodzi o dziecko, najlepiej dostrzeżemy charakterystyczne cechy jego psychiki wówczas, gdy dokładnie określimy, co je wyodrębnia, przy wszelkich innych warunkach równych, od pozostałych kategoryj osobników. Czyż znać dziecko nie znaczy to — zdawać sobie sprawę z tego, co różni je w pewnym wieku od innych klas osobników, pod jakim względem jest od nich bogatsze lub uboższe, jakie przedstawia cechy wspólne i cechy odrębne? Oczywiście, porównanie może być przeprowadzone nietylko między klasami, grupami ale nawet między osobnikami, jak to ma miejsce w psychologji osobniczej.

Metoda porównawcza jest tak często stosowana, że nie warto przytaczać przykładów. Przypomnijmy liczne analogje przeprowadzone między dzieckiem a *człowiekiem pierwotnym* przez St. Halla, Tylora, Lamprechta, Chamberlaina [1]) i innych autorów; między dzieckiem a *zbrodniarzem* przez szkołę Lombrosa, dzieckiem a *psychopatą* przez Freuda i jego uczniów [2]).

---

[1]) Chamberlain, *Die Entwickelungshemmung des Kindes bei den Naturvölkern.* Z. päd. Ps., II, 1900, i *The child, a study in the evolution of man,* London, 1900. Ob. również Appletona, *A comparative study of the play of adult savages and civilised children,* Chicago, 1910.

[2]) Freud, *Drei Abhandlungen z. Sexualtheorie,* p. 33; *Ueber einige Uebereinstimmungen im Seelenleben der Wilden u. der Neurotiker,* Imago, II; *Adler, Kinderpsychologie u. Neurosenforschung,* z. f. Pathops. Ergänzbd., I, 1914.

Najbardziej jednak nadaje się do miarodajnych eksperymentów porównanie dziecka ze *zwierzęciem;* wymienić tu należy ciekawe doświadczenie Katza i Révésza, którzy porównywali pamięć kur i małych dzieci; eksperymenty Huntera, dokonywane na psach, szczurach i małych szczurzętach z jednej strony, a na dzieciach z drugiej; dotyczyły one sposobów orjentacji, których używają te osobniki, aby odnaleźć w ciemnym pokoju pożywienie, dostrzeżone wcześniej, gdy pokój był oświetlony; spostrzeżenia Boutana nad sposobami, których używają dzieci i małpy dla wykrycia mechanizmu, zapomocą którego zostało zamknięte np. pudełko i t. p.[1]).

Metoda porównawcza jednoczy się często z metodą genetyczną (od której różni się całkowicie, choć jedna bywa brana za drugą); porównanie dotyczy wówczas ewolucji przebiegów. Można np. badać, czy ewolucja języka, rysunku jest taką samą u dziecka i u rasy; czy stadja nabywania nawyków są te same u dziecka, jak w świecie zwierzęcym i t. d. Takie porównania genetyczne będą bardzo owocne dla poznania dziecka: po pierwsze, następstwo faz rozwojowych u dziecka bywa często tak szybkie, że studja nad ludźmi pierwotnymi i zwierzętami, u których te fazy wyodrębniają się wyraźnie, ułatwi analizę; po drugie, różnice, które dostrzeżemy w rozwoju dziecka i zwierząt lub rasy pozwolą nam uchwycić cechy właściwe dla ewolucji dziecka.

Metoda porównawcza może być również stosowana do metod wychowawczych *(pedagogika porównawcza).* Studja nad tresowaniem zwierząt i czynnikami, które sprzyjają lub przeciwstawiają się tresurze nie jest bez znaczenia dla wychowawcy[2]).

---

[1]) Katz u. Révész, *Exp.-psychol. Untersuchungen mit Hühnern,* Z. f. Ps., Bd. 50, 1908; Hunter, *The delayed reaction in animals and children,* Behav. Monogr., Boston, 1913; Boutan, *Les deux méthodes de l'enfant,* Bordeaux, 1914.

[2]) Hachet - Souplet, *De l'animal à l'enfant,* Paris, 1913.

8. Metody techniczne.

Pod tym nagłówkiem rozpatrzymy metody, zapomocą których można wywołać i uchwycić przebiegi, podlegające zbadaniu. Metody te dają się sprowadzić do dwóch zasadniczych: pierwsza z nich polega na badaniu, jak dany osobnik odbiera wrażenia ze świata zewnętrznego, druga — w jaki sposób na nie *reaguje*. Istnieje wszakże kilka kategoryj reakcyj: czasami reakcja wyraża się *w sądzie* (w wyborze), to znów *w wykonaniu*, wreszcie za pośrednictwem ruchów *ekspresji* (instynktownych lub odruchowych). Będziemy tedy rozróżniali cztery wielkie klasy metod psychotechnicznych: Metody *odbierania, sądzenia, wykonania, ekspresji.* Możnaby mi zarzucić, że we wszystkich eksperymentach występują zarówno zjawiska odbierania, sądzenia, wykonania, ekspresji. Zapewne, ale zmienną, którą mamy określić, jest raz odbieranie, innym razem wykonanie, to znów ekspresja, a cechą metody będzie właśnie rodzaj zmiennej. Gdy naprzykład dotkniecie ostrzem rękę podmiotu i będziecie naciskali dopóty, dopóki nie krzyknie z bólu, zmienna, którą należy określić, jest zjawiskiem odbierania, gdy natomiast wywierać będziecie nacisk stały i zapytacie podmiotu, czy odczuwa lub nie odczuwa bólu, poszukiwaną zmienną jest w tym wypadku sądzenie.

Każda z tych czterech metod zasadniczych umożliwia przeprowadzenie badań zarówno *ilościowych* jak *jakościowych*, a te wymagają zkolei różnych metod. Otrzymujemy tedy nowy podział, krzyżujący się z poprzednim. Rozejrzyjmy się w nim pokrótce.

A. Metody ilościowe (Psychometrja).

Psychometrja ma za zadanie dokonywanie pomiarów funkcyj psychologicznych. Ponieważ nie nadają się one do

wymierzania bezpośredniego, nie możemy wszak sądzić ile razy pewne uczucie przyjemne jest przyjemniejsze od innego, przeto uciekamy się do pewnych wybiegów. Nie mogąc wymierzyć samego zjawiska psychicznego, to znaczy nie będąc w stanie zastosować doń bezpośrednio skali mierniczej, wymierzamy albo *przyczynę* fizyczną, która je wywołała (metoda *psycho-fizyczna),* lub *czas trwania* (metoda *psycho-chronometryczna)* lub jego *skutki* dynamiczne czy fizjologiczne (metoda *psycho-dynamiczna)* lub wreszcie *częstotliwość* w odniesieniu do danej grupy osobników (metoda *psycho-statystyczna).*

Cztery te metody krzyżują się z czterema metodami Odbierania, Sądzenia, Wykonania i Ekspresji, w sumie daje nam to 16 sposobów jakościowego uchwycenia przebiegów psychicznych [1]) (ob. na str. 239 zamieszczoną tabelę). Z tych szesnastu metod (odpowiadających liczbom 1, 2, 9, 10, 14, 15, 16, 20, 21 tabeli) pewne stosowane są bardzo często, dwie natomiast (4 i 19) nie nadają się prawie do użytku.

Oto kilka konkretnych przykładów: Pragniecie wymierzyć pamięć pewnego osobnika. Możecie w tym celu odwołać się do metody Odbierania i zbadać, *ile razy* trzeba przedstawić podmiotowi materjał, który ma zapamiętać *(psychofizyka)* lub *jak długo* ma trwać przedstawienie *(psycho - chronometrja).* Można jednak użyć metody *Sądzenia,* zadacie wówczas podmiotowi pytanie, czy odpoznaje materjał, który pokazywaliście mu poprzednio; pamięć zostanie wymierzona za pośrednictwem *liczby* odpoznanych przedmiotów *(psycho - dynamika)* lub za pośrednictwem *czasu* zużytego na odpoznanie *(psychochronometrja).* Przy użyciu metody *Wykonania* pamięć zostanie wymierzona przez określenie ilości materjału zapamiętanego przez podmiot *(psychodynamika)* lub wymiaru czasu potrzebnego dla odtworzenia (psychochronometrja). Metoda Ekspresji nie nadaje się

---

[1]) Bliższe szczegóły w mej pracy p. t. *Classification et Plan des méthodes psychologiques.* Ar. de Ps., VII, 1908.

PLAN METOD TECHNICZNYCH

STANOWISKO PSYCHOLOGICZNE. Przebieg fizjologiczny *bezpośredni*, zapomocą którego dokonywa się pomiaru lub analizy, jest zjawiskiem:	**Rozpatrywane funkcje umysłowe** (które pragniemy zmierzyć lub zanalizować):	*STANOWISKO TECHNICZNE*					
		Metody ilościowe (Psychometrja)				*Metody jakościowe (Psycholeksja)* **Opis lub ocena są oparte na:**	
						Analizie subjektywnej *Ps. introspekcyj.*	Oznakach zewnętrzn. *Ps. ekstrospekc.*
I. **ODBIERANIA**	Wrażliwość: Pamięć: Uwaga: i t. d.	1	2	3	4	5	6
II. **SĄDZENIA**	Wrażliwość: Pamięć: i t. d.	7	8	9	10	11	12
III. **WYKONANIA**	Wrażliwość: Pamięć: i t. d.	13	14	15	16	17	18
IV. **WYRAŻANIA**	Wrażliwość: Uwaga: i t. d.	19	20	21	22	23	24

do pomiarów pamięci, chyba że zostaną znalezione odruchy ulegające zmianom, proporcjonalnym do natężenia skojarzeniowego, (tak jakby być mogło np. z odruchami wydzielania w metodzie Pawłowa, której jednak stosować nie można do dzieci, lub z odruchem psychogalwanicznym).

Również wrażliwość może być wymierzana zapomocą metody *Odbierania* („metoda krańców", która jest metodą *psychofizyczną)* lub metody *Sądzenia* („metoda wypadków prawdziwych i błędnych" należąca do *psychodynamiki)* lub metody *Wykonania* (metoda „błędu przeciętnego", wchodząca w zakres *psychofizyki)* lub metody *Ekspresji,* wrażliwość zostaje wtedy wymierzona bądź przez rozmiar wywołanej reakcji *(psychodynamika),* bądź przez czas reakcji *(psycho - chronometrja).*

Metoda *psychostatystyczna,* bardzo rozpowszechniona w studjach nad psychologją dziecka, pozwala wymierzyć rozwój pewnej funkcji lub uzdolnienia w danej klasie osobników. Chcąc się naprzykład przekonać, w jakim stopniu rozwija się uczucie estetyczne wraz z wiekiem, polecicie dzieciom przyjrzeć się dwum obrazkom o różnej wartości artystycznej i wybrać ten, który im się lepiej podoba. Percentyle wyboru dla każdego poziomu wieku ujawnią, o ile liczba podmiotów będzie dość wielką, jak zmienia się z wiekiem upodobanie. Metoda statystyczna nadaje się najbardziej do pomiarów w tym wypadku, gdy badane zjawisko psychiczne nie ulega stopniowaniu u poszczególnego osobnika, gdy stwierdzić można tylko jego obecność lub nieobecność.

Pewne metody wkraczają w kilka rubryk mojej klasyfikacji i zaliczyć je można do jednej lub drugiej: i tak zależnie od tego, czy uważamy reakcję prostą jako zjawisko odruchowe czy zjawisko wykonania, można umieścić metodę czasu reakcji bądź w rubryce metod ekspresji lub wykonania. Nie ma to żadnego znaczenia. Cała moja klasyfikacja, jak już wspomniałem, ma na celu podanie panoramicznego widoku metod, któremi rozporządza psycholog.

B. Metoda jakościowa (Psycholeksja).

Metody te mają na celu nie wymierzanie pewnego procesu psychicznego, a stwierdzenie jego obecności, określenie

złożoności i celu. Zaproponowałem dla nich termin Psycholeksji (z greckiego lego — zbierać, gromadzić) [1]) w przeciwstawieniu do terminu „psychometrja".

Metody te dzielą się na dwie grupy, zależnie od tego, czy odwołują się do *introspekcji* czy *ekstrospekcji* (Nie będę powracał do tych spraw, o których była mowa wyżej). Krzyżują się one również z metodami Odbierania, Sądzenia i t. d. tak iż w sumie mamy osiem metod psycholeksycznych.

Oto kilka przykładów. Sama już ekstrospekcja ujawnia nam, że dziecko zostało pobudzone przez ten lub inny bodziec; albo też reaguje na bodziec w taki sposób, iż widzimy, że tenże podziałał (metoda *odbierania);* lub wybiera wciąż ten sam bodziec z pośród kilku innych, co dowodzi, że je rozróżnia (metoda *wyboru* lub *sądzenia);* lub reaguje tak, iż rozpoznajemy, jaką rolę ten bodziec gra w jego życiu umysłowem (metoda *wykonania*); wreszcie ruchy ekspresji (śmiech, oznaki bólu i t. d.) pouczą nas także, w jaki sposób bodziec jest odczuwany przez podmiot (metoda *ekspresji*).

9. Analiza i Synteza.

Badania psychologiczne, jak wszelkie inne, mogą przybierać postać analizy lub syntezy. W większości wypadków obserwacja lub eksperyment mają na celu *analizę:* chcemy poznać strukturę procesu psychicznego, rozłożyć go na składowe części, uchwycić różne czynniki w grę wchodzące. Jako

[1]) Termin psychografja byłby odpowiedniejszy, ale był używany w różnych znaczeniach; już Ampère posługiwał się nim (Phil. des Sciences, 1834) w specjalnem, zresztą niedość określonem znaczeniu; potem od połowy XIX w. używali go spirytyści dla oznaczenia „pisma duchów"; ostatnio Ostwald użył go w swoich analizach wielkich ludzi; wreszcie Baade rezerwuje go dla oznaczenia zespołu cech psychicznych osobnika. Wobec tego lepiej było się wyrzec tego nadużytego już terminu.

przykład metody analitycznej przytoczyć można *testy inteligencji*, próby mające na celu określenie różnych cech osobnika: czułość zmysłów, szybkość reakcji, siąg pamięci i t. d.

Metoda *syntetyczna* natomiast ma na celu zbadanie, do jakich wyników psychologicznych doprowadza zjednoczenie pewnych określonych warunków; posługiwać się będzie tedy *tresurą, wychowaniem, wyrabianiem nawyków:* sposób w jaki pewien system wychowawczy wykazał swoją przydatność lub nieprzydatność poucza nas o charakterze psychicznym dzieci, do których był stosowany. Nikt więc bardziej od wychowawcy nie jest powołany do praktykowania tej metody.

Przytoczymy przykład dla jaskrawszego uwydatnienia różnicy między metodą analityczną i wychowawczą, jakkolwiek uzupełniają się one wzajemnie. Mamy oto przed sobą dziecko, które wydaje się zapóźnione lub anormalne. Można stwierdzić, czy rzeczywiście dziecko cierpi na niedorozwój psychiczny i pod jakim względem bądź zapomocą metody testów, badając kolejno różne funkcje: słuch, wzrok, pamięć i t. d., bądź zapomocą metody wychowawczej: badamy czy można je rozwinąć za pośrednictwem zwykłego systemu szkolnego, dającego dobre wyniki u dzieci normalnych w tym samym wieku; gdy się to nie udaje, ujemne rezultaty kształcenia pozwolą nam w pewnej mierze wywnioskować, z jakim rodzajem niedorozwoju mamy do czynienia.

§ 2. Metody specjalne.

Metody specjalne są to te, które mają na celu rozstrzygnięcie zagadnień specjalnych; są zastosowaniem poprzednio wyliczonych metod do celów szczegółowych. Liczba ich jest prawie nieograniczona, gdyż każde poszczególne studjum wymaga metod właściwych, przystosowanych ściśle

do celu, który mamy na oku. Mamy tedy metody wyznaczania wrażliwości, mierzenia pamięci, oceny inteligencji, pomiaru zmęczenia lub badania mowy i t. d. Wśród tych metod istnieją takie, które dają się zastosować do kilku rodzajów badań, jak np. metoda *tachistoskopu*, której zasadą jest ukazywanie bodźca przez bardzo krótki przeciąg czasu (badania postrzeżeń, uwagi, czytania, odpoznawania i t. d.) lub metoda bodźców *rozpraszających* (perturbacyj), polegająca na tem, że staramy się rozproszyć uwagę podmiotu w chwili, gdy wykonywa jakieś zadanie. (Badania uwagi, nawyku, wyobraźni).

Niepodobna wyliczyć na tem miejscu wszystkich metod specjalnych, które pomysłowość badaczy pomnaża z dniem każdym. Podamy tylko kilka przykładów, mających szczególniejsze znaczenie dla psychopedagogiki; inne napotkamy w dalszym ciągu (metoda powtórzeń, klasyfikacji według zasług, metoda korelacji i t. d.).

A. Metoda testów.

Test jest próbą mającą na celu określenie pewnej cechy fizycznej lub psychicznej osobnika, np. ostrości słuchu, uzdolnień do rysunku, żywości wyobraźni, pamięci i t. d. Jak widzieliśmy metoda testów nasunęła się w toku badań nad zagadnieniami dotyczącemi osobowości. Test ma przedewszystkiem zadanie rozpoznawcze.

Istnieje już bardzo wiele różnych rodzajów testów, a liczba ich wciąż jeszcze wzrasta. Trudność nie na tem polega, aby obmyślić nowe, ale na określeniu ich wartości; jakie cechy, zdolności pozwalają one wykryć. Gdy np. polecicie dzieciom jaknajszybciej powykreślać z pewnego tekstu drukowanego wszystkie litery **a**, otrzymacie wyniki różne dla każdej jednostki; skąd pochodzą te różnice? Co można

z nich wywnioskować o charakterze psychicznym, tych którzy poddani zostali próbie? Czy szybkość wykreślania dowodzi większej sprawności ruchowej, większej uwagi czy inteligencji? To samo dałoby się powiedzieć o wszelkich innych testach.

Czy można na podstawie pewnej określonej próby wyrokować o umysłowości wogóle, o dyspozycjach stałych tego, kto ją wykonał?

Metoda testów będzie mogła oczywiście tylko wówczas dostarczyć psychologji pożytecznych danych, gdy różne testy zostaną uprzednio należycie wypróbowane, gdy będzie wiadomo, jakie jest ich znaczenie, do jakiej funkcji umysłowej się odnoszą, a zatem, jaką zdolność przy ich pomocy można wykryć u tych, którzy wypełnili poprawnie pewną próbę. Wszakże ta doskonałość teoretyczna nie jest niezbędnym warunkiem, testy już obecnie oddać mogą cenne usługi. Wystarczy przekonać się *empirycznie*, jakie testy są poprawnie wypełniane przez większość dzieci normalnych w pewnym wieku, a wtedy stanowić one mogą w rękach praktyka doskonałą metodę djagnostyczną. Na tej zasadzie oparte są testy Bineta i Simona, przy pomocy których można dość ściśle wyznaczyć „poziom umysłowy" dziecka, czy jest ono zapóźnione, czy też wyprzedza wiek normalny i o ile lat.

Należałoby jednak posiadać skale testów nietylko dla pomiarów inteligencji ogólnej, ale i stopnia każdej wyodrębnionej zdolności. Zadanie psychopedologów polega obecnie na zbadaniu, które z testów dostarczają najściślejszych i najcharakterystyczniejszych danych. W tym celu muszą być podjęte doświadczenia nad wielką liczbą osobników różnego wieku z zachowaniem w każdym wypadku ściśle tej samej techniki. Ideałem byłyby serje testów dokładnie określonych, starannie sprawdzonych, o ustalonej niezmiennej technice, mających zatem wartość powszechną.

Gdy zapomocą testów zostaną dokonane pomiary różnych funkcyj umysłowych (uwagi, pamięci, zdolności motorycznej i t. d.) pewnego osobnika, otrzymujemy szereg danych wyznaczających stan umysłowy tego osobnika; stanowią one jakgdyby jego fizjonomję psychiczną. Jeśli uprzednio sprowadzono pomiary do jednej skali, np. od 0 do 10, można ową fizjonomję psychiczną przedstawić pod postacią szeregu linij prostopadłych, różnej wysokości, zależnie od tego, jak jest rozwinięta każda z funkcyj, którą wyobrażają poszczególne odcinki. Łącząc wierzchołki prostopadłych, otrzymujemy krzywą, zwaną przez Rossolima *profilem psychologicznym*[1]). Rzut oka na profil odrazu wskazuje nam cechy charakterystyczne umysłowości danego osobnika, zalety i braki i wystarcza w pewnych patologicznych przypadkach do postawienia djagnozy (rys. 7).

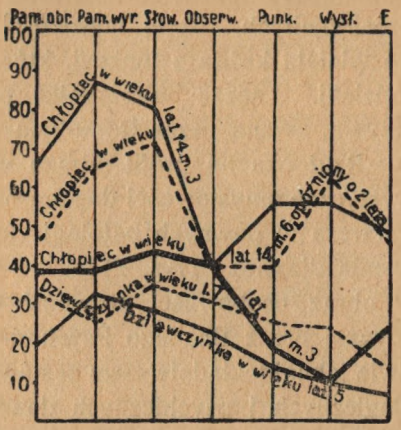
Pełniejszy obraz osobowości otrzymać można zapomocą metody, zwanej przez Baadego Psychografją[2]); polega ona na możliwie jaknajdokładniejszem zestawieniu wszystkich cech fizjologicznych i psychicznych danego osobnika. Pewne cechy ustalone zostają poprostu na podstawie dziejów osobnika lub jego przodków, jego trybu życia i t. d. Większość jednak opiera się na pomiarach dokonanych przy pomocy testów. Inwentarz wszystkich cech nazywa się *Psychogramem*. Rozróżniamy dwa rodzaje psychogramów: te które obrazują rozwój osobnika (psychogramy genetyczne) i te które obrazują strukturę osobnika w pewnej chwili życia (psychogramy statystyczne). Schemat psychograficzny całkowity znaleźć można w dziele Baadego, Lipmanna i Sterna.

---

[1]) Rossolimo, *Die psychol. Profile*, Klinik f. ps. u. nervöse Krankheiten, VI, 1911.

[2]) Baade, Lipmann u. Stern, *Kommission f. Psychographie*, Z. ang. Ps., III, 1909 p. 163. Beaunis: *Questionnaire psychologique individuel* (C. A. du Congrès int. de ps. de Londres 1892).

Myers zarzuca metodzie testów, iż uwzględnia tylko *stopień* rozwoju funkcji, nie wyjaśnia natomiast *w jaki sposób* umysł pracuje, co dla psychologji miałoby największe znaczenie [1]). Jednakże zagadnienie stopnia rozwoju jest również doniosłe, a dalej, czy nie istnieją testy dostarczające danych jakościowych? Wreszcie nie chodzi bynajmniej o to, aby testy wyprzeć miały inne metody; są one tylko jedną z wielu metod



Rys. 7. Profile psychologiczne pięciorga dzieci na podstawie sześciu różnych testów (pamięć obrazów; pamięć wyrazowa; słownictwo—definicja 25 wyrazów; obserwacja dwóch rysunków podobnych i określenie różnic; punktowanie pewnej serji punktów; wystukiwanie; siła mierzona dynamometrem). Wszystkie wymiary sprowadzono do odsetków, obliczonych według pewnego idealnego maximum. Widać, że wykres ten pozwala odrazu określić słabe i mocne strony każdego z dzieci i dostrzec, które czynności najbardziej rozwijają się z wiekiem.

specjalnych. Autor podnosi jeszcze i tę okoliczność, że często próby bywają dokonywane przez osoby nie znające psychologji, wskutek czego wyniki są zniekształcone przez błędy i nie posiadają żadnego istotnego znaczenia. Oczywista, że stosowanie testów, szczególnie do dzieci, jest sprawą trudną. Ale czyż naprawdę trzeba być zawodowym psychologiem, aby dokonywać tego rodzaju pomiarów? Nie sądzę, wystarczy znać testy, wy-

[1]) C. S. Myers, *The pitfalls of „mental tests"*, Br. med. J. stycz. 1911.

ćwiczyć się praktycznie w ich używaniu i mieć na uwadze możliwe źródła błędów. W szczególności testy Bineta i Simona mogłyby według mnie być z powodzeniem stosowane przez nauczycieli. Koh dowiódł, zapomocą sprawdzonych doświadczeń, że sześciotygodniowa praktyka jest dostateczną do zaznajomienia się z temi próbami i nabycia wprawy w poprawnem ich stosowaniu [1]).

Nie ulega wątpliwości, że i przy tej metodzie, jak i przy każdej innej liczne przyczyny błędów grożą eksperymentatorowi. *Osobowość* jego prawdopodobnie w znacznej mierze wpływa na wyniki. P. Descoeudres w Genewie podjęła doświadczenia porównawcze (nieukończone jeszcze w chwili oddawania do druku niniejszej książki) w celu określenia tego współczynnika osobistego eksperymentatora i zbadania jego doniosłości.

CHRONOMETRJA czy ERGOMETRJA? Próba czynności umysłowej może być uskuteczniona dwoma odwrotnemi sposobami; można bądź polecić podmiotowi wykonanie pewnej *ilości pracy* i wyznaczyć CZAS zużyty na jej wykonanie, bądź polecić wykonanie pracy *w określonym czasie,* a mierzyć ILOŚĆ PRACY. Pierwsza metoda jest psychochronometryczną, druga, według użytego przez nas terminu — psychodynamiczną, nazwiemy ją „ergometryczną" (ergo — praca) ponieważ termin „dynamometryczna" oznacza specjalnie metodą pomiarów pracy mięśniowej.

Logicznie, obie te metody dają ten sam pomiar, gdyż ilość i szybkość są nie czem innem, jak tylko dwoma różnemi postaciami tego samego przebiegu. Gdy polecę dziecku pisać bez przerwy literę *a* tak szybko jak tylko potrafi, będę mógł obliczyć, ile liter pisze w przeciągu 60 sekund (ergometrja), lub ile czasu zużywa na napisanie *a* 50 razy (chronometrja). Przypuśćmy, że w pierwszym wypadku otrzymamy 150 liter, w drugim zaś 20 sekund; tak w jednym jak w drugim wypadku wartość znaleziona dla szybkości jest ta sama, bądź 2½ litery na

---

[1]) Koh, L. Martin, *The Binet test and the training of teachers,* Training School, Stycz. 1914 i maj 1915. Ob. też Goddard, *The Binet tests and the inexperienced teacher.* Train. School, marzec 1913 i paź. 1914.

sekundę. Psychologicznie jednak zachodzi pewna różnica między obu wypadkami; napisanie 50 liter, czy też 150 nie jest tem samem, jak również nie jest tą samą praca, trwająca 20 czy 60 sekund. Zmęczenie, wprawa i t. d. działają w każdym wypadku inaczej. Również różnica w sformułowaniu nakazu (w jednym wypadku: „pisz literę *a* dopóki nie zawołam: stój!, — w drugim: „napisz 50 razy literę *a*") różnie oddziaływa na badanego.

Który z obu sposobów wybrać? Nie można podać wskazówki ogólnej, zależeć to będzie od celu eksperymentu. Gdy chodzi o to, aby *ta sama praca* była wykonana przez różne osobniki, podlegające porównaniu, należy posiłkować się chronometrją. Gdy natomiast zależy głównie na tem, aby wszystkie osobniki pracowały przez *ten sam przeciąg czasu,* zwrócić się należy do ergometrji. W doświadczeniach zbiorowych jest wskazana ergometrja: wszystkie badane osobniki na dane hasło współcześnie rozpoczynają i kończą pracę. W eksperymentach jednostkowych pierwszeństwo jest zazwyczaj przyznawane chronometrji. Byłoby ciekawe zbadać ściśle odnośną wartość każdej z tych metod.

ILOŚĆ CZY JAKOŚĆ? Dwoje dzieci było świadkami jakiegoś zdarzenia. Prosicie, aby zdały wam z niego sprawę. Karol podaje 100 szczegółów, Ludwik zaś tylko 10. Ale gdy szczegóły przytoczone przez Ludwika są wszystkie ścisłe, połowa danych Karola jest błędna. Który z nich jest wiarogodniejszym świadkiem? Oczywiście Ludwik. Świadczenie jego jest zupełnie zgodne z prawdą: na 10 danych, 10 jest prawdziwych; zgodność jego świadczenia wynosi 100%, gdy zgodność świadczenia Karola wynosi: $\frac{\text{50 danych prawdziwych}}{\text{50 danych błędnych}} = 50\%$.

Nie można jednak nie uznać, że Karol podał 50 szczegółów prawdziwych, a Ludwik tylko 10. Kardynalną zaletą świadka jest bezwątpienia ścisłość, jednakże świadek nierozważny ale obdarzony dobrą pamięcią może niekiedy być bardziej pożądany od świadka bardzo ostrożnego ale o słabej pamięci. Doprowadźmy rozważanie do absurdu; jeśli Ludwik dostarczy tylko jednej danej, czy możemy uznać go za wiarogodniejszego świadka od Karola, który dostarczył ich 100, a między niemi

10 błędnych, dlatego, że dana ta jest ścisłą? Zgodność świadczenia Ludwika równałoby się 100%, Karola zaś tylko 90%. Któż jednak nie oceni znacznie wyżej tak praktycznie jak i teoretycznie świadczenia Karola? Daliśmy tu przykład nasuwającej się trudności: powstaje pytanie, czy przy pomiarach uzdolnień umysłowych należy brać pod uwagę ilość czy jakość.

Trudność ta występuje przy wielu testach: przy wykreślaniu liter tekstu jeden wykreśla ich bardzo dużo, ale grzeszy niedopatrzeniami; inny wykreśla mniej szybko ale nie opuszcza żadnej litery; któremu z nich przyznać należy wyższość? Czy należy porównać osobniki pod względem dokładności pracy, czy jej szybkości (ilości). Usiłowano uwzględnić oba te czynniki naraz, oznaczyć jakość i ilość jedną liczbą, wyrażając uzdolnienie danego osobnika. Być może, iż w pewnych wypadkach da się to przeprowadzić, najczęściej jednak pomiary takie są dowolne, jakość i ilość bowiem są wyrazem różnych postaci naszej istoty duchowej; zdolności do wykonywania pracy dokładnie i szybko są czemś zupełnie różnem; zamiast mieszać je ze sobą należałoby przeciwnie wydzielać je, co nie przeszkadza badać ich wzajemnego stosunku. Ideał *szybko i dobrze* bywa rzadko osiągany; aż nazbyt często natomiast spotykamy się z jego przeciwieństwem *wolno i źle*, a osobnik, który pracuje *powoli ale dobrze*, zaczyna działać szybko i źle, gdy skłaniamy go do pośpiechu.

B. Metoda zespołów równoważnych.

Metoda ta nadaje się szczególnie do badań z zakresu pedagogiki eksperymentalnej, prowadzonych na terenie szkolnym; nasuwa się naprzykład pytanie, czy dana metoda wychowawcza, dany system nauczania, są skuteczniejsze od pewnych innych. Chcemy zbadać, przypuśćmy, czy uczenie się napamięć ustępów prozy i poezji wywiera wpływ na ćwiczenia piśmienne w języku ojczystym, na sztukę wysłowienia? Chcąc rozwiązywać powyższe lub analogiczne zagadnienia, należy przeprowadzić badania na dwóch klasach równoległych, lub dwóch zespołach uczniów A i B, z których

tylko jeden A ćwiczyć się będzie przez pewien czas w nauce prozy i poezji, w tym samym okresie zespół B zupełnie będzie od tych ćwiczeń wyłączony. Wszakże, chcąc porównać wyniki, należy uprzednio zgrupować uczniów tak, aby osiąg w pisaniu ćwiczeń stylistycznych był równy w obu zespołach przed rozpoczęciem doświadczenia.

Podział na zespoły równoważne uskutecznia się w sposób następujący: uczniowie wykonywują pewne zadanie, każdy z nich otrzymuje stosowną ocenę, potem dzieli się ich na dwie grupy, z których każda zawiera tę samą w przybliżeniu liczbę uczniów dobrych, średnich i słabych, tak aby stopnie każdej grupy dały sumę jednakową. Przypuśćmy, że mamy do czynienia z ośmiu uczniami (w rzeczywistości eksperymenty tego rodzaju powinny obejmować znacznie liczniejsze grupy), którzy otrzymali następujące oceny:

	Utworzymy z nich jak następuje dwie grupy równoważne:	
A. 10		
B. 9,5	1-sza grupa	2-ga grupa
C. 9	A. 10	B. 9,5
D. 8,5	C. 9	D. 8,5
E. 7,5	F. 7	E. 7,5
F. 7	H. 5,5	G. 6
G. 6		
H. 5,5	Suma 31,5	Suma 31,5

Gdy ten *przedwstępny eksperyment klasyfikowania* zostanie ukończony, poddaje się jedną z grup systemowi, którego wyniki zamierzamy zbadać (w naszym przykładzie nauczaniu pamięciowemu). Jest to drugi etap eksperymentu. Wreszcie następuje *eksperyment sprawdzian.* Znowu zadaje się obu zespołom uczniów jedno zadanie, analogiczne do przedwstępnego, aby się przekonać, czy jedna z grup dokonała większego postępu niż druga.

O ile nie byłoby możności ustanowienia dwóch zespołów równoważnych, można przeprowadzić badania nad gru-

pami o niejednakowej sprawności i przekonać się, czy jedna z nich dokonała *stosunkowo* większego postępu. Ale posługiwanie się zespołami istotnie równoważnemi jest zawsze bardziej wskazane [1]).

Poza tem nie można brać pod uwagę tylko postępu ogólnego danej grupy; należy rozpatrzyć, *jaka liczba uczniów* każdej grupy daje lepszy osiąg, aby się upewnić, że postęp jest ogólny i że osiągnięte wyniki nie są skutkiem nadmiernie szybkich postępów nielicznych tylko jednostek.

Niekiedy charakter badań nie pozwala na wykonanie eksperymentu przedwstępnego; klasyfikacja oprze się wówczas na podstawie wieku uczniów lub innego wskaźnika.

C. Metody badań nad dziedzicznością.

Nie możemy podać na tem miejscu wielu szczegółów. Wszakże dziedziczność jest zagadnieniem, któremu psychopedagogika powinna poświęcać coraz więcej uwagi. Należy tedy podać choćby tylko ogólny przegląd metod z tego zakresu.

Jest ich cztery: 1-o, CYTOLOGICZNA usiłuje zapomocą mikroskopu uchwycić wewnętrzne zjawisko zapładniania i pierwszych faz rozwoju jaja; nie wchodzi zatem w zakres niniejszej pracy.

2-o METODA EKSPERYMENTALNA stawia sobie za cel zbadania, w jaki sposób cechy rodziców przekazują się, mieszają czy uzupełniają; powoduje tedy sztucznie *krzyżo-*

---

[1]) Metoda grup równoważnych *(méthod of equal groups)* była często stosowana przez Wincha; ob. J. of Ps., II, s. 285 i *Inductive versus deductive methods of teaching, Baltimore* 1913. Przykład porównania dwóch grup niezupełnie równoważnych znaleźć można u Anfroy; Bul. Soc. ps. Ent. 1909.

wania między osobnikami, należącemi do odmian lub ras różnych (produkcja metysów) lub odrębnych gatunków (produkcja hybrydów). Jest to doskonała metoda, której Mendel zawdzięcza wykrycie (1865) prawa, noszącego jego miano, a otwierającego dla nauki o dziedziczności olbrzymie widnokręgi. Łatwo pojąć jednak, że można wprawdzie krzyżować sztucznie rośliny i zwierzęta, ale nie ludzi; w tym wypadku musimy się zadowolnić skrzyżowaniami samorzutnemi.

Metoda eksperymentalna mogłaby również być zastosowana w celu wyjaśnienia, czy pewne *nawyki* wyrobione w rodzicach łatwiej są nabywane przez potomstwo; i tu wszakże próby mogłyby być dokonywane jedynie na zwierzętach [1]).

Można natomiast doskonale określić doświadczalnie, czy w gatunku ludzkim między rodzicami a dziećmi, czy też między rodzeństwem istnieją *większe podobieństwa cech umysłowych* niż wśród niespokrewnionych jednostek. Jung dokonał ciekawych eksperymentów nad podobieństwem i różnicami kojarzenia pojęć wśród członków jednej rodziny [1]). (rys. 8). Należałoby podjąć podobne studja nad profilami psychologicznemi, czasem reakcji, zeznawaniem i t. d.

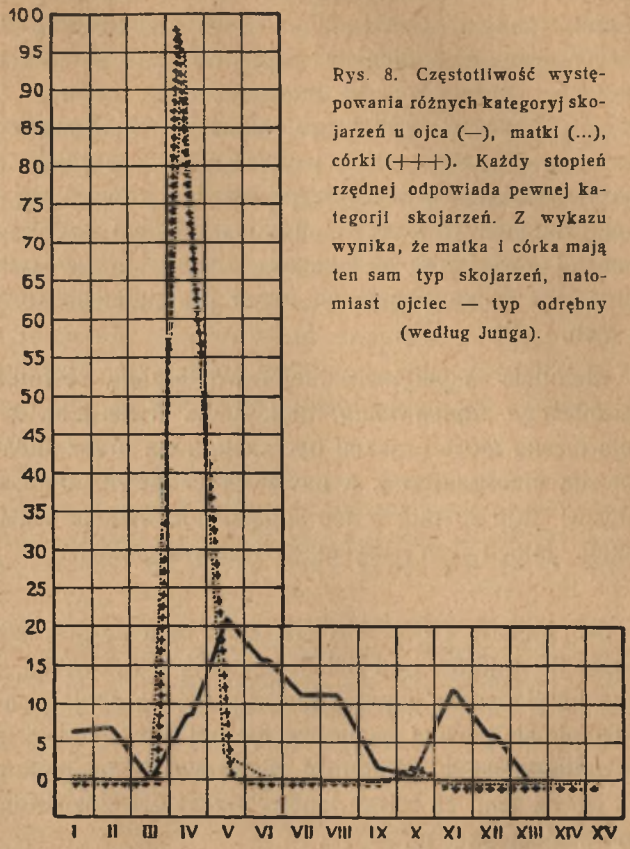
Metoda eksperymentalna może być również zastosowana do studjów nad względnym wpływem dziedziczności i otoczenia na kształtowanie osobnika; w tym celu użyć należy *izolacji*. Odłącza się noworodka i wychowuje w zupełnem osamotnieniu, aby uniemożliwić wszelki wpływ naśladownictwa. Można naprzykład odłączyć piskle w celu stwierdze-

---

[1]) O powyższej metodzie ob. przypisek na str.

[2]) Jung, *Association d'idées familiales*, Ar. de Ps., VII, 1907; Fürst, *Statist. Untersuch. über Wortassociationen u. familiäre Uebereinstimmung in Reaktionstypus*, Diss. Zürich, 1907; Lang, *Ueber Assoc. bei Schizophrenen u. den Mitgliedern ihrer Familien*, Jb. psychoan. Forsch., V, 1914.

nia, czy śpiew jego zachowa cechy gatunkowe; o ile śpiew jego będzie taki sam jak rodziców, stwierdzimy, że funkcja



Rys. 8. Częstotliwość występowania różnych kategoryj skojarzeń u ojca (—), matki (...), córki (+++). Każdy stopień rzędnej odpowiada pewnej kategorji skojarzeń. Z wykazu wynika, że matka i córka mają ten sam typ skojarzeń, natomiast ojciec — typ odrębny (według Junga).

ta jest dziedziczną. Podobne doświadczenie byłoby trudne do zrealizowania w gatunku ludzkim [1]). Jednakże różne oko-

[1]) W/g Herodota *(Dzieje II)* król Psammitichus miał wychować dwóch noworodków zdala od wszelkich siedzib ludzkich, aby się przekonać, w jakim języku wypowiedzą pierwsze słowo.

liczności sprzyjają przynajmniej częściowej izolacji, i tak dziecko głuche od urodzenia nie zaczyna mówić samorzutnie, zatem mowa jest w mniejszej daleko mierze wrodzona ludziom niż śpiew ptakom. Oto rodzina złodziejów neapolitańskich; syn wychowany przy ojcu jest jego portretem, drugie dziecko wychowane począwszy od trzeciego roku życia w innem mieście, wyrosło na normalnego człowieka [1]). Obserwacje tego rodzaju są bardzo cenne, pod warunkiem wszakże, że dotyczyć będą większej liczby wypadków; z jednego nie można wysnuć żadnych wniosków, mogłoby bowiem być i tak, że skłonności zbrodnicze przekazane zostały nie w jednakim stopniu, a dziecko obciążone niemi przypadkiem pozostało przy ojcu.

Metodzie eksperymentalnej zawdzięczamy również próby *sztucznego zapładniania;* biologowie stwierdzili, że substancja męska może czasami być zastąpiona przez substancję chemiczną nieorganiczną, a nawet przez pewne bodźce mechaniczne. Jajo zostaje w ten sposób pozbawione schedy ojcowskiej. Jakich cech nabędzie w tych warunkach?

3-o Metoda GENEALOGICZNA była najpowszechniej używana do studjów nad dziedzicznością u człowieka. Polega ona na śledzeniu poprzez następujące po sobie pokolenia zachowania się pewnej cechy psychicznej lub fizycznej lub też skazy patologicznej. Trudność zastosowania tej metody zasadza się na tem, że ścisłe dane o przeszłych pokoleniach są prawie niedostępne [2]).

---

[1]) Almene, *Prédisposition héréditaire et milieu,* IV Congrès int. d'anthrop. crim., Gênève, 1896, s. 49.

[2]) Znaleźć można dwa ciekawe przykłady genealogji psychologicznej u Jörgera, *Die Familie Zero,* Ar. f. Rassenbiol., II, 1905; Goddard, *The Kallikat family* N. York, 1912.

Aby zobrazować, jak dana cecha przekazuje się z pokolenia w pokolenie, przedstawia się jej pochód graficznie na tablicach znanych pod nazwą *tablic genealogicznych* [1]).

4-o Ostatnia metoda, o której wspomnieć należy, jest to metoda STATYSTYCZNA, wprowadzona przez Galtona i de Candolle'a, a udoskonalona przez Pearsona. Zasada jej jest następująca: czy procent osobników posiadających pewną cechę jest wyższy wśród dzieci ojców, którzy tę cechę również posiadają, czy wśród ogółu ludności? O ile procent wśród wymienionych dzieci jest większy niż wśród reszty ludności, nie można przypisywać tego zjawiska przypadkowi i uważać należy odnośną cechę za dziedziczną. Jeśli na 1000 synów ojców o barwie włosów blond znajdujemy 50% osobników jasnowłosych, gdy naogół ludności naliczyć ich możemy 30%, powiemy, że ta nadwyżka blondynów jest dziełem dziedziczności.

Pearson określa dziedziczność jako podobieństwo dzieci do rodziców i podobieństwo to wyznacza zapomocą rachunku korelacji. Często bywa jednak, że trudno porównywać ojców i synów odnośnie do pewnej cechy: ojciec jest dorosły, gdy syn jest dzieckiem, wobec czego nie można przeprowadzić porównania; trzebaby wiedzieć, czy ojciec ujawniał tę samą cechę w wieku dziecięcym. Chcąc obejść tę trudność, Pearson badał dziedziczność cech na podstawie ich występowania u rodzeństwa. Zagadnienie polega wówczas na określeniu do jakiego stopnia podobieństwo (w stosunku do pewnej cechy) między dwoma braćmi przewyższa podobieństwo, występujące między jednostkami niespokrewnionemi [2]).

Można również zastosować statystykę dla określenia, co przypada na *dziedziczność* a co na *środowisko* w kształtowaniu

---

[1]) Szczegółowy opis systemów tych tablic opuszczono w tłumaczeniu. Tłum.

[2]) Ob. też ciekawe studja Heymansa i Wiersmana, *Die Erblichkeit der einzelnen ps. Fähigkeiten*, Z. f. Ps., Bd. 42, 43, 45 i dal.

osobnika. Jeśli osobniki jednej rasy, umieszczone w dwóch różnych środowiskach A i B, różnią się więcej od siebie, niż osobniki tego samego środowiska A lub B, dowodzi to, że rozpatrywana cecha ulega wpływowi *środowiska*. Jeśli przeciwnie, różnice, jakie przedstawiają sobniki A w porównaniu do osobników grupy B, nie przekraczają różnic, dostrzeganych w obrębie grupy A, wówczas daną cechę uznać możemy jako *dziedziczną*.

Stosowanie metody statystycznej jest bardzo trudne, jak wynika z przeglądu prac Pearsona: nie każdy potrafi się nią właściwie posługiwać. Wszakże materjały, na których się te statystyki opierają powinny być gromadzone przez lekarzy, psychologów i pedagogów. Ileż to ciekawych faktów zanotować możemy przyglądając się poprostu ludziom z naszego otoczenia.

DZIAŁ II. [1])

METODY WYJAŚNIANIA.

§ 1. Wyjaśnianie i rozumienie.

Wyjaśnić zjawisko, znaczy to znaleźć jego *przyczynę* i sprowadzić je do pewnego *prawa* [2]) ogólnego. Jest to idealny

---

[1]) W oryginale dział III; w tłumaczeniu opuszczono dział II i pomiarów (ob. słowo wstępne tłum.).

[2]) W języku psychologicznym możemy powiedzieć, że zjawisko zostało wyjaśnione, gdy włączyliśmy je do zakresu naszego przystosowania. Zjawiskiem niewyjaśnionem, niezwykłem jest to, które nam jest obce, dla którego niema miejsca w naszym systemie przystosowań umysłowych i nad którem przeto nie mamy władzy. „To też mówimy, że „się nam wymyka"!

kres wszelkiego badania naukowego. Czy można osiągnąć ten ideał w badaniach psychologicznych? Jest to kwestja, dokoła której toczą się jeszcze żywe spory; nie będziemy się w nie wdawali; stwierdzimy tylko, że w istocie możemy często znaleźć przyczynę psychiczną dla psychicznego przebiegu: jeśli słyszę krzyk na ulicy i odwracam głowę, chcąc się przekonać, co zaszło, wówczas nie ulega wątpliwości, że moja *uwaga* pobudzona została przez *postrzeżenie* hałasu. Przyczynowość psychiczna jednak ma w sobie coś mniej zadowalniającego od przyczynowości fizycznej. W świecie fizycznym ściślej łączymy przyczynę ze skutkiem, patrzymy na skutek jak na ciąg dalszy przyczyny przeobrażonej tylko (przemiana energji i t. d.). W świecie psychicznym natomiast niema wspólnej miary dla przyczyny i skutku; są to dwa zjawiska, które pozostają radykalnie różnorodnemi; dostrzegamy w nich stosunek następstwa możliwy ale *nie konieczny*. Gdy wymówię wyraz „Cezar", może wam przyjść na myśl Rzym, stwierdzicie wówczas, że jedno z tych pojęć wywołało drugie, ale nie możecie przypisać temu przebiegowi żadnego wyobrażalnego mechanizmu psychicznego. Mówiąc o związku, skojarzeniu, odwołujemy się do spojeń, których natura jest nam całkowicie nieznana i co do których nie potrafimy powiedzieć, w jaki sposób łączą one pojęcia [1]).

Zresztą przyczynowość psychiczna nie jest wystarczająca dla zdania sobie sprawy z życia duchowego, gdyż związek przyczynowy tej kategorji nie posiada ciągłości: zjawiska zachodzące w naszej świadomości ciągle bywają wywoływane nie przez poprzedzające zjawiska psychiczne lecz przez *fi-*

[1]) Claparède, *La psychologie est-elle une science explicative?* Congrès Int. de Ps. Genève, 1904. Zagadnienie przyczynowości psychicznej bywa rozstrzygane zależnie od pojęcia, jakie tworzymy sobie o przyczynowości wogóle i o wyjaśnianiu naukowem. Co do tego filozofowie dalecy są od zgody.

zyczne. Co spowodowało w przytoczonym wyżej przykładzie moje postrzeżenie krzyku na ulicy? sam krzyk, to znaczy fala drgań powietrza, która uderzyła o moje ucho.

Możemy coprawda formułować prawa czysto psychologiczne: jeśli orzekam, że pamięć słabnie wprost proporcjonalnie do czasu, że uwaga wzrasta wraz z wiekiem i to w pewnym określonym stosunku, nie można tym formułom, wyrażającym stosunki stałe, odmówić miana praw psychologicznych. Jeśli jednak chcemy przeniknąć te prawa tak, aby uchwycić mechanizm, którego działanie wyrażają, oraz przyczynę tego działania, inaczej mówiąc, jeśli chcemy prawa te sprowadzić do innych, ogólniejszych, zostajemy osadzeni na miejscu, o ile nie przekroczymy granic psychologji i nie przeniesiemy się na grunt fizjologji.

Wyjaśnienie fizjologiczne jest istotnie zastępstwem wyjaśnienia psychologicznego. Każdemu zjawisku psychicznemu towarzyszy w ośrodkach nerwowych zjawisko fizjologiczne (zasada *paralelizmu psychofizycznego)*. Ponieważ przyczynowość fizyczna tworzy obwód zamknięty, wobec tego nie spotkamy tam nigdy nagłej przerwy w łańcuchu przyczyn i skutków, jak to ma miejsce w kategorji wydarzeń świadomości. Wyjaśnienie fizjologiczne ma jeszcze i tę zaletę, że podporządkowuje zjawiska życia duchowego prawom fizycznym, które zkolei mogą być włączone do ogólniejszych praw mechanicznych, a tem samem zbliżają się do tego ideału wiedzy o przyrodzie, jakim jest sprowadzenie wszystkich zjawisk świata do ruchu atomów lub przemian energji, których kolejne przeobrażenia dają się zgóry obliczyć.

Łatwo więc pojąć, że po wsze czasy niektórzy uczeni ulegali pokusie wyjaśniania życia duchowego zapomocą prostego działania mechanizmu mózgu, tak jakgdyby człowiek był tylko maszyną. Jest to stanowisko jaknajbardziej usprawiedliwione dla *fizjologa*. Ale wielu fizjologom nie wystarcza

już to, że są samowładnemi panami we własnej dziedzinie zjawisk organicznych, zaprzeczają oni dziedzinie sąsiedniej, zjawisk psychicznych, prawa istnienia, chcieliby ją unicestwić.

Otóż taka ekskomunika major, jakiej domagają się fizjologowie, niczem nie jest usprawiedliwiona, a to dla dwóch racyj: tak stanu faktycznego jak i prawnego. 1-o Fizjologja mózgu daleka jest od takiego rozwoju, aby zdać mogła sprawę z działalności umysłowej, ani nawet opisać ją objektywnie (czyż wiadomo co się dzieje w mózgu, gdy czujemy, myślimy i t. d.?).

2-o Stanowisko mechanistyczne jest daleko ciaśniejsze od psychologicznego i psychologa zadowolnić nie może. Widzieliśmy już wielokrotnie, że obok zagadnienia *strukturalnego*, będącego zagadnieniem mechanizmu, zagadnieniem *jak* się odbywają procesy psychiczne, występuje również zagadnienie *funkcjonalne*, zagadnienie *dlaczego* się dany przebieg odbywa. Tymczasem dla mechanistyki pytanie *do czego służy ten przebieg*, jaka jest jego funkcja, jest pozbawione sensu; zna ona tylko przyczyny. Ale, znowu powtórzyć to trzeba, rozważanie jedynie przyczyn, nie może całkowicie zadowolnić psychologa, gdyż umysł jest właśnie narzędziem przeznaczonem do kierowania postępowaniem osobnika w przewidywaniu pewnych celów, pozwalającem mu zgóry przystosować się do przyszłych konieczności, które przewiduje lub oblicza, przygotować wszystko to, co może zaspokoić jego potrzeby czy zainteresowania [1]).

---

[1]) Nawet Binet, który w pewnej pracy, stanowiącej jakgdyby nawias metafizyczny w jego życiu eksperymentatora, usiłował dowieść, że *świadomość* nie różni się niczem istotnem od *materji*, musiał jednak przyznać, że ta „część materji", którą zwiemy działalnością umysłową, posiada tę szczególną cechę, że obdarzona jest *celowością*. „Prawa umysłowe, mówi on, mają na celu zabezpieczenie przygotowawczego

Następujący przykład uwydatni różnicę obu tych stanowisk: Spotykacie przyjaciela, który biegnie co sił. „Czemu tak biegniesz?" zapytujecie go. Jeśli wam odpowie: *„Dlatego,* że mięśnie moich nóg i moje ośrodki motoryczne są siedliskiem pewnych przebiegów fizyko-chemicznych i t. d." będziecie uważali, że się z was natrząsa. Zachowanie waszego przyjaciela stanie się dla was zrozumiałe wtedy dopiero, gdy wam wyjaśni *cel* tak szybkiego biegu: „Biegnę, *aby* się nie spóźnić na pociąg".

Widzimy tedy, że w psychologji obok wyjaśnienia przyczynowego należy wyznaczyć miejsce dla *wyjaśnienia teleologicznego,* które wyróżnić można mianem ZROZUMIENIA. „Zrozumieliśmy" przebieg psychiczny wtedy, gdy możemy określić ku zaspokojeniu jakiej potrzeby on służy. Gdy wyjaśnienie przyczynowe rozpatruje przebiegi psychiczne od zewnątrz, zrozumienie wyświetla je od wewnątrz, ze stanowiska jaźni, podmiotu. Ta potrzeba zrozumienia tak silnie narzuca się psychologowi, że gdy dostrzega doskonale skoordynowane postępowanie, nie wątpi, że musi być ono kierowane przez jakiś przebieg psychiczny, wówczas nawet gdy introspekcja przebiegu tego nie dostrzega. I tak, gdy nasz biegnący przyjaciel odpowie nam, „że nie rozumie dlaczego biegnie, że nogi same go niosą, a on nie wie dokąd, że nie ma żadnego celu", odwołamy się do *podświadomości,* do jakiejś podrzędnej jaźni naszego przyjaciela, aby wykryć sprężyny jego postępowania; on sam nie wie dokąd biegnie, ale jego podświadomość za to ma jakiś cel, potrzebę, którą bieg ma zaspokoić, czy dosięgnąć. Jest to działalność automatyczna, ale stanowi

---

przystosowania i ustanowienie celowości... Psychologja jest nauką o materji, nauką o tej części materji, która ma własność *preadaptacji"* (l'âme et le corps, Paris, 1905, s. 169, 181).

„automatyzm psychologiczny" [1]). Jednem słowem rozumiemy naprawdę postępowanie wtedy, gdy wydobyliśmy na jaw jego *pobudki*. A pojęcie pobudki wymyka się całkowicie mechanistyce [2]).

To wyjaśnienie teleologiczne nie przeciwstawia się zresztą wcale wyjaśnieniu przyczynowemu. Może być nawet doń sprowadzone. Nasz przyjaciel zamiast odpowiedzieć, że biegnie *dlatego*, aby trafić na pociąg, mógłby również odpowiedzieć, że biegnie, *ponieważ* obawia się spóźnić, albowiem właśnie ta obawa jest przyczyną pośpiechu. Wprawdzie sposób, w jaki działa obawa, każe uznać istnienie pierwiastka przewidywania, który psychologja musi uwzględnić, gdy teorja mechanistyczna nie może brać go pod uwagę; jeśli wszakże psychologja uważa za swój ideał możność wyjaśnienia zjawisk od zewnątrz, a ideał ten jest wspólny naukom fizycznym, musi dążyć do tego, aby celowość, ujawniającą się w faktach świadomości, ująć mogła w postaci ścisłej przyczynowości.

Usiłowanie mechanistycznego wyjaśnienia celowości jest zupełnie uzasadnione; biologja dostarcza nam przykładu takiego ujęcia. Biologja tem się różni od nauk fizyko-chemicznych, że rozpatruje zjawiska życia pod kątem celowości. Gdy fizyko-chemja bada zjawiska ze stanowiska przyczyn, które je wywołują, biologja wprowadza pojęcie *organizmu*, to znaczy, że uważa pewne z pośród tych zjawisk, jako ściślej ze sobą złączone, jako stanowiące pewną *całość*, w odniesieniu do której muszą być badane; stara się określić, jaką rolę odgrywa to lub inne zjawisko w zachowaniu nienaruszalności (życia) tej

---

[1]) Janet, *Lautomatisme psychologique*, Paris, 1889; *Das Doppel-Ich*, Leipzig, 2 wyd. 1896; Flournoy, *Des Indes à la planète Mars*, Genève, 1900 i Ar. de Ps. I, 1901 i t. d. *O podświadomości* ob. komunikat Dessoira, Janeta i Mortona Prince'a na kong. psych. w Genewie, 1909.

[2]) Jaspers, *Allg. Psychopatologie*, Berlin — 1913, s. 14, 146; Hinrichsen, *Unseres Verstehen d. seelischen Zusammenhänge in der Neurose*, Zblatt f. Psychoan. III, 1913; Neuer, z. f. Individualps. kwiecień 1914, s. 6; Claparède, *Point de vue physico-chimique et point de vue psychol.* Scientia, 1912.

całości. Stanowisko jej jest zatem funkcjonalne i teleologiczne. Ale nie uznaje ona, aby badane przez nią zjawiska same sobą rządziły według pewnego celu czy planu: to przewidywanie, które naprzykład podziwiamy w instynkcie, nie istnieje w rzeczywistości. Jest tylko pozorem. Celowość w przyrodzie jest wyłącznie wynikiem ślepego doboru[1]): ponieważ warunki środowiska pozwalają się utrzymać tylko ustrojom, odpowiadającym danemu środowisku, te, które wyżywają, są oczywiście temi, które (przypadkowo) są przystosowane do środowiska, cóż dziwnego, że noszą pozory mechanizmów, przystosowanych do celu?

Krótko mówiąc, celowość powstała *post factum;* nie jest przyczyną, a skutkiem.

Jak dalece obronić się daje to stanowisko? Wielu biologów twierdzi, że celowość nie jest pozorem *post factum,* lecz, że współdziała rzeczywiście w ewolucji zjawisk: tworzą oni szkołę *witalistów,* która i dziś jeszcze liczy w swoich szeregach znakomitych przedstawicieli. Bądź co bądź, biologja tylko wówczas będzie rościła uzasadnione prawa do dziedziny zjawisk fizyko-chemicznych, jeśli całkowicie wyrzec się będzie mogła „celowej przyczyny" witalistów.

Tak samo psychologja, o tyle tylko będzie mogła być uważana za naukę biologiczną, o ile potrafi wyjaśniać działanie bez odwoływania się do celowości. Wszakże zachodzi tu zgoła inny wypadek, niż z biologją. W biologji pojęcie celu występuje tylko w umyśle biologa, rozważającego zjawiska, nie zaś w samych zjawiskach, w psychologji natomiast pojęcie celu jest faktem, jest daną, dostarczaną przez obserwację. Na jakiej podstawie mamy się jej wyrzekać? Bez tej danej postępowanie osobnika nie może być psychologicznie zrozumiałe[2]).

---

[1]) Goblot, *La finalité sans intelligence,* R. de Mét. et de Mor. 1909 i R. phil. 1899 i 1903.

[2]) Gdybyśmy nawet przypuścili, że wszystkie nasze postępki dadzą się objaśnić przebiegami psycho-fizycznemi naszego systemu nerwowego, musielibyśmy jeszcze sobie zdać sprawę ze strony świadomej tych procesów fizyko-chemicznych, a to tylko oblicze świadome przebiegu jest znane jaźni, podmiotowi. Loeb, który zauważył,

Samo się przez się rozumie, że o ile teorja psychologji może w ostateczności obejść się bez zrozumienia i zadowolnić się samem wyjaśnieniem, zrozumienie natomiast jest nieodzowne dla *psychotechniki*, gdyż przeobrażenie jednostki od zewnątrz (np. przez zastrzykiwanie jakiejś substancji chemicznej) jest możliwe tylko w bardzo słabej mierze. Psychoterapeuta nie będzie inaczej mógł leczyć swych chorych, a pedagog oddziaływać na swych wychowanków, jak tylko wówczas, gdy zaczną ich rozumieć, rozumieć ich zainteresowania, dążenia, wszystko to, co hamuje jak i sprzyja pełnemu rozwojowi ich osobowości.

Zdarza się, że ani wyjaśnienie przyczynowe (psychologiczne czy fizjologiczne), ani zrozumienie psychologiczne, nie pozwalają całkowicie wniknąć w jakieś zjawisko duchowe. W szczególności dziedzina uczucia uchyla się od tych różnych sposobów interpretacji. Weźmy np. wstydliwość. Nieznana nam jest jej przyczynowość zarówno psychologiczna, jak fizjologiczna i nie znamy jej pobudek. Nawet ten, kto

---

że zachowanie niższych zwierząt zmienia się całkowicie w związku ze zmianą składu chemicznego wody, w której przebywają, sądzi, że motywy postępowania ludzkiego dadzą się kiedyś całkowicie objaśnić przez zmiany w stosunku, w jakim występują kwasy i inne związki w substancji mózgowej, i że moralność nawet stanie się poprostu rozdziałem chemji organicznej (Die Bedeutung der Tropismen f. die Psychologie, Congrès de Ps. de Genève, 1909, s. 306). Czemużby nie? Dla psychologa byłoby takie wyjaśnienie sprawą pierwszorzędnej wagi, i o ile jego słuszność zostanie dowiedziona, trzeba je będzie uznać. Ale nawet powodzenie tej hypotezy nie przeszkodzi, aby osobniki, których mózgi cierpią na nadkwaśność, nie doznawały pewnych uczuć, nie żywiły pewnych ideałów i psycholog, chcąc zrozumieć ich postępowanie, to jest spojrzeć na nie tak, jakby patrzył, gdyby sam popełniał dane czyny, będzie z konieczności musiał odwołać się do motywów, chęci, potrzeb, które były pobudkami postępowania owych jednostek.

ją odczuwa, nie umie powiedzieć, dlaczego tak czuje. Dalej, np. obawa ciemności: co zachodzi w umyśle dziecka, które się boi ciemności, co znaczy to zjawisko, skąd się bierze, dlaczego powstaje? Dziecko drży ale nie wie dlaczego, nie rozumie samo siebie. W takim wypadku psychologja ucieka się do trzeciego rodzaju wyjaśnienia, do wyjaśnienia biologicznego, które docieka, jaką korzyść dane zjawisko przedstawiać mogło dla osobnika i rasy. Zobaczymy, przy rozważaniu zabawy dziecka, jak płodne jest to poszukiwanie znaczenia biologicznego w zjawiskach duchowych.

W sumie psycholog rozporządza trzema rodzajami wyjaśnień; posługiwać się niemi będzie kolejno lub współcześnie; uzupełniają się one wprawdzie, ale częstokroć tylko jedno z nich jest możliwe: wyjaśnienie *mechanistyczne,* rozpatrujące zjawiska organiczne od zewnątrz, w ich następstwie, abstrahujące od wszelkiego innego stanowiska oprócz związku przyczynowego; interpretacja *biologiczna,* która podchodzi do nich wprawdzie również od zewnątrz, lecz rozpatruje je ze stanowiska ustroju, do którego owe zjawiska się odnoszą, oraz bada rolę, jaką one odgrywają w życiu ustroju; wyjaśnienie *psychologiczne,* rozpatrujące zjawiska od wewnątrz, ze stanowiska świadomego podmiotu, posiadającego potrzeby, chęci, interesy i dążącego do ich zaspokojenia.

WYJAŚNIENIE

- przyczynowe
  - *psychologiczne* (zawsze ułamkowe) — *Tłumaczenie.*
  - *fizjologiczne lub mechanistyczne* — (*Tłumaczenie*).
- teleologiczne lub funkcjonalne
  - *biologiczne* (celowość istnieje nazewnątrz rozważnych osobników).
  - *psychologiczne* (celowość istnieje wewnątrz rozważnych osobników) — *Zrozumienie.*

§ 2. Wyjaśnienie działalności umysłowej dziecka.

Psycholog obserwować może bezpośrednio jedynie własne życie duchowe. Gdy tylko przystępuje do badania przebiegów umysłowych innego osobnika, musi przekładać na język psychologiczny zjawiska przedmiotów, które jedynie podpadają pod jego zmysły i uciekać się do rozumowania przez analogję, dającego się wyrazić pod postacią reguły trzech.

$$\frac{\text{zjawiska mojej świadomości}}{\text{moje zachowanie}} = \frac{X}{\text{zachowanie innego osobnika}}$$

To tłumaczenie przedmiotowo - podmiotowe stanowi metodę wyjaśniania, o której będzie teraz mowa.

Gdy mamy do czynienia z istotami podobnemi do nas samych, przekład odbywa się instynktownie i nie nastręcza trudności. Rzecz się ma inaczej, gdy badania nasze dotyczą istot o tyle różnych od nas, że nie możemy z dostateczną pewnością przypuszczać, iż uczucia, myśli, pobudki, pod wpływem których działają, są takiemi samemi, jakiemi byłyby nasze, gdybyśmy się znaleźli na ich miejscu. W szczególności postępki zwierząt wymagają tej metody wyjaśnienia; istniał nawet pogląd, że zwierzęta są tak dalece różnemi od człowieka, iż należy wyrzec się studjów nad ich psychologją i ograniczyć się do rozważania przejawów, podpadających bezpośrednio pod zmysły obserwatora, a mianowicie, zjawisk organicznych i fizjologicznych.

Odnośnie do dzieci zagadnienie jest oczywiście prostsze niż gdy chodzi o zwierzęta, dzieci bowiem są nam daleko bliższe i bardzo prędko zaczynają nam wypowiadać mniej lub więcej wiernie, czego doznają lub pragną. Ale z te-

go właśnie powodu wyjaśnianie jest trudne i wodzące na manowce, gdyż w wyższym jeszcze stopniu niż w stosunku do zwierząt ulegamy wobec dzieci pokusie nie antropomorfizmu— wyraz ten byłby tu nie na miejscu,—ale teleiomorfizmu, wybaczcie ten neologizm, który ma oznaczać skłonność do ujmowania duszy dziecka na modłę dorosłego (od teleios — skończony, dojrzały, i morfe — forma). W istocie, gdy podejmujemy studja pedologiczne, powinniśmy przedewszystkiem przejąć się tą prawdą, że dziecko nie jest bynajmniej minjaturą dorosłego człowieka, jak to niektórzy przypuszczają. Umysłowość jego różni się nietylko ilościowo od naszej, ale również i jakościowo, jest nietylko niższa ale i *inna*. Trzeba zatem ostrożnie wysnuwać wnioski na podstawie podobieństwa jednej do drugiej.

Zagadnienia odnoszące się do psychologicznego wyjaśniania przebiegów dadzą się sprowadzić do trzech głównych: 1-o *Przynależność do zjawisk psychicznych:* czy obserwowanemu przebiegowi towarzyszy istotnie świadomość? 2-o *Złożoność:* jaką jest istota przebiegu, stopień który dany przebieg zajmuje w szeregu innych? 3-o *Funkcje:* jaką funkcję aktualną spełnia dany przebieg?

1. Zagadnienie przynależności do zjawisk psychicznych.

Zagadnienie, czy dziecko posiada umysłowość, nie bywa wogóle stawiane. Toczą się spory o to, czy kryształy, rośliny, robaki, mają życie umysłowe; o ile mi jednak wiadomo nikt nie podawał tego w wątpliwość co do dzieci.

Istnieją wprawdzie autorzy, którzy chcieliby, aby ograniczono się jedynie do rozpatrywania *przedmiotowych* przejawów dziecka (odruchy, wydzielanie, reakcje krążenia i in.) nie starając się ich wyjaśnić, nie troszcząc się o przebiegi psychiczne, które one mogłyby znamionować. Tak np. Bechtierew,

jeden z rzeczników „psychologji przedmiotowej", chciałby całkowicie usunąć wyjaśnianie podmiotowe, które uważa za zbędne [1]). Jak już mówiłem wyżej, nic słuszniejszego ze strony *fizjologa* jak to, że probuje on wyjaśnić zachowanie się człowieka w sposób ściśle fizjologiczny. Nietylko ma po temu pełne prawo, ale nadto jest to jego obowiązkiem. Ale czemu, skoro sam nie czyni użytku z danych, których dostarcza świadomość, zabrania psychologowi posługiwać się niemi, gdy ten uważa za stosowne powoływać je do współpracy? Stronnicy „przedmiotowej psychologji" są trochę podobni do owego psa, który leżąc na sianie, sam go nie jadł i koniom jeść nie pozwolił. Kiedyż nareszcie przyjdzie koniec tym „zakazom", temu brakowi tolerancji, nie

---

[1]) Bechtierew, *Objektive Untersuchungen der neuropsychischen Sphäre im Kindesalter*, Z. f. Psychother. 1910, s. 129 i *La Psychologie Objective*, Paris 1913. Couchoud poświęcił ostatniej z tych prac dobrą krytykę, którą kończy jak następuje: „Próba p. Bechtierewa jest poprostu jakby próbą o zakład. Przypomina przechwałkę malarza, któryby twierdził, że tylko poznanie zapomocą dotyku ma wartość i któryby się podjął malować z zawiązanemi oczami. Jeśli chodziłoby o przedmioty położone w sąsiedztwie, mógłby osięgnąć jakie takie wyniki. Co do barw i wszystkiego tego, czego ręką dotknąć nie można, musiałby wymyślać, lub kopjować z pamięci, co już byłoby nierzetelnością" (R. des Sc. Psychol., 1913, s. 326). I tak jest w istocie.

Głównie studja nad psychologją zwierząt, wysubtelniając metody objektywne badań nad zachowaniem, doprowadziły niektórych uczonych do zaprzeczenia uprawnień psychologji. Przypomnę tylko oświadczenia Loeba, Beera, Bethégo i Uexkülla, a także Nuela z przed laty piętnastu (ob. moje artykuły *Les animaux sont-ils conscients?* R. phil., maj 1901 i *La psychologie comparée est elle légitme?* Ar. de Ps., V, 1905). Ta potrzeba objektywizmu wyłaniała się pokilkakroć: dziś znów Watson, znakomity przedstawiciel psychologji zwierzęcej, chciałby sprowadzić całą psychologję do studjów nad zachowaniem się, *behavior* osobników. *(Psychology as the Behaviorist views it,* Ps. R.) 1913. Artykuł ten wywołał kilka replik (Titchener Proceedings Am. Philos. Soc., 1914; Warren, *The mental and the physical*, Ps.R. 1914, i t. d.). Pod coraz to inną nazwą odradza się na nowo stary spór między obrońcami i przeciwnikami psychologji.

dającej się pogodzić z duchem wiedzy. Jeśli jakaś metoda jest wadliwa, jej niepowodzenie wykaże nam to aż nadto; zupełnie zbyteczne jest umieszczać ją na *indeksie;* któż zresztą ustanawiać będzie te indeksy?

Poza tem, jak dotąd, próby „przedmiotowej psychologji" nie są zbyt zachęcające. Podstawienie języka fizjologicznego zamiast psychologicznego jest najczęściej grubą mistyfikacją: opisuje się nam zjawiska psychologiczne, a nie inne, podane tylko w sosie zaprawionym fizjologizmem. Jest oczywiste, że jeśli Bechtierew rozróżnia radość od smutku, gniew od strachu, to czyni to na podstawie swej psychologicznej znajomości tych stanów. Czy gdyby sam nigdy nie bywał smutny, lub gdyby nie spotkał nigdy człowieka, któryby mu o swoim smutku mówił, umiałby *jedynie* na podstawie przedmiotowych objawów stanu smutku, rozróżnić i odgraniczyć to zjawisko?

Coprawda, to niekiedy np. w pedagogice eksperymentalnej można uwzględnić jedynie wynik objektywny, bez konieczności wyjaśniania subjektywnego. Jeśli doświadczenie wykaże mi, że pewien podręcznik szkolny daje przedmiotowo lepsze wyniki od innych, mogę z tego wywnioskować, że jest lepszy, nie wdając się w rozważanie nad psychologicznemi tego przyczynami. W ogólności jednak psychologja przedmiotowa nie jest wystarczającą dla psychopedagoga, który opierać się powinien na rozbiorze pobudek czynów dziecka znacznie głębszym, niż ten na jaki pozwolić mu może w chwili obecnej znajomość grubych schematów i nieokreślonych koncepcyj fizjologji mózgu.

2. Zagadnienie złożoności zjawisk psychicznych.

Zagadnienie złożoności, w przeciwieństwie do poprzedniego, występuje stale: polega ono na ocenie stopnia złożoności strukturalnej przebiegu, czy jest mianowicie prostszy, niższy, czy bardziej złożony, wyższy w hierarchji umysłowej. Tak np. zadajemy sobie pytanie, czy dany postępek jest objawem rozumowania, sądzenia, czy skutkiem mechanicznego następstwa wyobrażeń? Czy jest instynktowny, czy nabyty?

Czy dane dziecko powtarza zasłyszane zdania jak papuga, czy też rozumie to, co mówi? Stwierdzamy, że małe dzieci stosują nazwy indywidualne dla całej klasy przedmiotów, czy znaczy to, że „uogólniają" pojęcia? Malec wyzbył się brzydkiej wady, czy dlatego, że obawia się kary, czy też dlatego, że rozwinęło się w nim poczucie moralne? — i t. d.

Nie posiadamy, niestety, bezwzględnej metody dla rozstrzygnięcia tego zagadnienia złożoności. Należy wszakże mieć wciąż przytomną w umyśle *zasadę ekonomji*, zasadę podstawową dla wszelkiego wyjaśniania naukowego; chroni nas ona od zbędnych hipotez. Lloyd Morgan wyraził ją w następującej formule, przeznaczonej dla badaczy psychologji zwierzęcej: „Nie należy ujmować żadnego postępku jako wynik wyższej zdolności umysłowej, jeśli można go rozpatrywać, jako rezultat działania zdolności, znajdującej się na niższym szczeblu skali psychologicznej" [1]).

Prawidło to, które nazwałem „Zasadą Morgana" [2]), powinno być stale uwzględniane przez psychopedologów. Zastosowanie jednak tej zasady jest niełatwe, gdyż niezawsze możemy ocenić, czy pewna zdolność jest wyższą [3]) od innej, nie wiemy również, czy to, co nam się wydaje bardziej ekonomiczne z naszego stanowiska, było również ekonomiczniej-

---

[1]) Morgan, *Introduction to comparative psychology*, London, 1894, s. 53.

[2]) *La psychologie comparée est-elle légitime?* Ar. de Ps., V, 1905, s. 15.

[3]) Gdy mówimy o „wyższości" danego przebiegu, oceniamy go oczywiście w *stosunku do umysłowości człowieka*. Nie należałoby stąd wysnuwać wniosku, że istoty na niższym stopniu rozwoju (dzieci, dzicy, zwierzęta) posiadają psychikę *ułomną*. Jeśli rozpatrywać ją samą w sobie, przedstawia ona harmonijną całość przystosowaną do potrzeb danej klasy osobników. — Ob. Franz, *Was ist ein „höherer" Organismus?* Biol. Zblatt, 1911; Dewey, *Interpretation of the savage mind*, Ps. Rew., 1902, s. 217.

sze dla przyrody. Tak np. czy czynność dziedziczna, instynktowna jest bardziej czy mniej ekonomiczną niż czynność nabyta, np. naśladowcza? Niepodobna na to odpowiedzieć. Poza tem niezawsze ten przebieg, który uważać możemy za prostszy, jest nim w rzeczywistości. Słuszne jest dążenie do ujmowania życia psychicznego dziecka pod kątem ekonomji, ale trzeba najpierw upewnić się, że owa jego prostota nie jest złudzeniem.

Posiadamy jeszcze inną zasadę wyjaśniania, mogącą oddać większe usługi od poprzedniej; polega ona na tem, że oceniamy względną wyższość danego postępku dziecka według poziomu ogólnego jego postępowania. Nie będziemy tedy przypuszczali, że małe dziecko nadaje znaczenie ogólne i oderwane pewnym wyrazom, jeśli poza tem nie ujawnia wcale zdolności abstrahowania, lub jeśli całe jego postępowanie nie zdradza tej zdolności. Możnaby nazwać tę zasadę zasadą Kartezjusza: jak wiadomo wielki myśliciel nie uznawał, aby instynkty robocze zwierząt były objawami wyższej inteligencji, a to ze względu na bezmyślność ich postępowania w innych dziedzinach [1]). Zasada Kartezjusza, którą stosujemy odruchowo w prostych wypadkach, daje wątpliwe wyniki przy wyjaśnianiu pierwszych objawów kiełkującej funkcji, występujących z przerwami w długich odstępach czasu.

Wymieńmy jeszcze trzecią zasadę, którą nazwiemy „Zasadą Meumanna"; autor ten proponował ją dla wyjaśnia-

---

[1]) Jakkolwiek istnieją pewne zwierzęta, ujawniające więcej przemyślności od nas samych w niektórych postępkach, widzimy jednak, że nie ujawniają jej zato wcale w wielu innych: skutkiem tego to, co wykonywują lepiej od nas, nie dowodzi, że posiadają inteligencję, gdyż tak rozpatrując sprawę musielibyśmy uznać, iż posiadają jej więcej niż ktokolwiek z nas, i że lepiej też we wszystkiem innem od nas sobie radzą *(„Descartes, Discours de la méthode").*

nia zjawisk mowy [1]), ale posiada ona zapewne znaczenie ogólniejsze. Polega na retrospektywnej ocenie natury danego procesu na podstawie *późniejszego* jego rozwoju u osobnika, u którego został zaobserwowany. Jeśli stwierdzimy np. z całą pewnością brak zdolności abstrahowania w ciągu lat następujących po tym okresie, w którym zdawało nam się, iż ją stwierdziliśmy po raz pierwszy, będziemy mogli wywnioskować retrospektywnie, że musiała ona być i wówczas nieobecną. W myśl tej zasady pogłębione studja nad dzieckiem od 5 do 6 lat pozwolą lepiej zrozumieć umysłowość dziecka młodszego. Meumann zwraca uwagę, że jest to metoda nawskroś *negatywna:* wskazuje tylko, jakie czynniki wyjaśniania powinny być wyłączone.

3. Zagadnienie funkcji.

Jakkolwiek ważne usługi oddać nam mogą wszystkie powyżej wyliczone metody, nie uchronią nas jednak przed pewną trudnością, którą ominąć jednak musimy koniecznie przy wyjaśnianiu psychicznych przebiegów u dziecka. Wymieniłem ją już uprzednio pod dziką nazwą „teleiomorfizmu". Sprowadzenie przebiegów psychicznych u dziecka do naszej skali ludzi dorosłych, stosowanie do nich kryterjów psychiki dojrzałej jest bezpłodne dla wiedzy, a groźne dla pedagogiki praktycznej. Gdy usiłujemy wtłoczyć umysłowość dziecka do ram dla niej niedopasowanych, wystawiamy się na podwójne niebezpieczeństwo: bądź, nie znalazłszy u dziecka przebiegu ściśle odpowiadającego jednej z kategoryj dorosłego człowieka, uznamy, że dziecko funkcji tej nie posiada; bądź starać się będziemy utożsamiać przebiegi w rzeczywistości różne

---

[1]) Meumann, *Die Enstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde* (2-ie wyd. Leipzig, 1908, s. 5).

i uważać będziemy przebieg dziecięcy za identyczny z przebiegiem dorosłego.

Wyobraźmy sobie, że mamy opisać wioskę, posługując się terminami i pojęciami właściwemi dla stolicy. Narażeni bylibyśmy bądź na nadanie miana „Katedry" skromnej przydrożnej kaplicy, miana „Ratusz" nędznemu lokalowi, w którym urzęduje wójt, a „Więzieniem Centralnem" nazwaćbyśmy musieli małą komórkę, w której stójkowy zamyka włóczęgów; bądź też oświadczylibyśmy, że ta wioska nie posiada ani katedry, ani ratusza, ani więzienia. I w obu wypadkach, trzymając się tak powierzchownego poglądu, popełnialibyśmy poważne błędy. Jeśli bowiem nasza wioska nie posiada więzienia, posiada wzamian coś, co je zastępuje, i co dla niej odgrywa podobną rolę, jak Więzienie Centralne w życiu dużego miasta.

To grube porównanie ułatwi nam zrozumienie, jak należy wyjaśniać przebiegi psychiki dziecięcej: nie należy zadawać sobie pytania, czy dziecko posiada lub nie posiada pewnych zdolności *człowieka dorosłego; „dziecko winno być interpretowane w terminach własnej swej osobowości"*, jak trafnie wyraził się J. King, a po nim drugi uczeń Dewey'a, J. E. Miller [1]).

Przytoczę przykład, zaczerpnięty u tego ostatniego: Czy małe dzieci myślą? Oczywiście, odpowiedzą ci, którzy ujmują psychikę dziecka na obraz i podobieństwo psychiki człowieka dojrzałego; ponieważ myślą, a myślenie jest rozumowaniem, więc dzieci rozumują. Żadną miarą, odpowiedzą drudzy, dzieci nie rozumują a zatem i nie myślą; są to istoty obdarzone jedynie odbiorczością. Po czyjej stronie jest słuszność? Ani po jednej ani po drugiej, a błąd pochodzi stąd, że

[1]) King, op. cit.; Miller, *The psychology of thinking*, New-York, 1909, s. 111.

w obu poglądach myśl rozpatrywana jest w swojej dojrzałej, skończonej postaci, mianowicie — rozumowania; wszakże gdy jedni, których nazwaćby można „teleiomorfistami pozytywnymi", stwierdzają, że dzieci myślą, co jest prawdą i wywodzą z tego wniosek, że dzieci rozumują — zatem wniosek fałszywy — drudzy „teleiomorfiści negatywni", stwierdzają, że dzieci nie rozumują, co jest słuszne, a wnioskują stąd, że dzieci nie myślą — i to jest mylne.

Błąd tego wyjaśnienia kryje się jedynie w nieodpowiednio dobranem kryterjum dla przebiegów dziecięcych — mierzy się je według skali umysłowości dorosłego.

Przykład ten wykazuje nam, że wyjaśnianie złożoności przebiegu musi być zawsze podporządkowane wyjaśnieniu *funkcjonalnemu*. Trzeba w pierwszym rzędzie zbadać, co znaczy ten przebieg i jaką rolę odgrywa *w stosunku do życia umysłowego dziecka;* potem dopiero zastanawiać się nad postacią, w jakiej ta funkcja zostaje spełniona, (tak, wracając do naszego przykładu, badać będziemy, czy myślenie odbywa się pod postacią rozumowania, czy jaką inną, mniej złożoną). Należy sobie również zadać pytanie, czy ten przebieg nie ma jakiegoś znaczenia dla *rozwoju* osobnika, a znaczenia tego uchwycić niepodobna, gdy rozpatrywać je zechcemy ze stanowiska człowieka dorosłego, dlatego, że wówczas przestaną istnieć dla nas te warunki, wśród których przebieg się urzeczywistniał — zupełnie tak samo, jak zrozumieć nie możemy, co znaczą szparki skrzelowe żab, jeśli nie uprzytomniamy sobie, że ogoniaste są w młodym wieku zwierzętami wodnemi. Nie będę się dłużej nad tą sprawą zatrzymywał, ponieważ została dostatecznie wyjaśniona przy omawianiu zagadnienia genetyczno-funkcjonalnego.

Wartoby było jednak przytoczyć jeszcze pewien przykład, obmyślony przez Dewey'a, a ilustrujący doskonale sposób, w jaki należy przeprowadzać wyjaśnianie genetyczno-

funkcjonalne: Stwierdzono, przypuśćmy zapomocą ankiety, że 73% dzieci ośmioletnich ujawnia wybitną predylekcję do literatury, zwanej „kryminalną", w rodzaju romansów Nick-Carter i t. p. Oto fakt. Jakże go mamy wyjaśnić? Jak zużytkować go dla głębszego poznania duszy dziecka? — O ile fakt ten rozpatrywać będziemy w świetle naszej świadomości dorosłych, nie będzie miał większego znaczenia; zanotujemy go, skatalogujemy, nazwiemy, zaklasyfikujemy... ale nie zdołamy go wyjaśnić ani wyciągnąć zeń żadnej korzyści. Jeśli natomiast zastosujemy do niego genetyczną metodę wyjaśniania, cały obraz zmienia się odrazu i ten fakt tak jałowy, suchy, sam przez się stanie się płodny w konsekwencje tak teoretyczne, jak praktyczne. Zadamy sobie pytanie, co on znaczy, czy znamionuje etap rozwoju umysłowego, a przedewszystkiem, czy odpowiada jakiejś potrzebie pewnego momentu tego rozwoju. Ponieważ zaś znaczenie tego faktu wystąpi na jaw tylko wówczas, gdy rozpatrywać będziemy zespół okoliczności, wśród których się przejawił, starać się tedy będziemy o ich ustalenie, o odtworzenie kontekstu. Zebrać będziemy musieli wiadomości o pozostałych 27% dzieci, *nie* ujawniających owego zamiłowania „występnego". Przekonamy się wówczas może, że predylekcja pewnych dzieci do opowieści o bandytach jest niczem innem, jak tylko reakcją przeciw uciskowi zbyt surowych rygorów, lub też zjawiskiem wyrównania, zmierzającem do wynagrodzenia dzieciom pewnych braków w ich otoczeniu, tak, iż gdyby warunki, wśród których dziecko się rozwija, były pomyślniejsze, zainteresowanie jego wyraziłoby się zgoła inaczej.

Powiedziałem przed chwilą, że dziecko jest *inne* od nas samych. Zapewne, jego przebiegi psychiczne inną przybierają postać niż nasze. Istnieje jednak coś, przez co dziecko zbliża się wielce do dorosłego, a nawet z nim utożsamia: mianowicie funkcja działania w ogólności. Funkcja ta ma na celu zaspo-

kojenie potrzeb osobnika, potrzeb, które w ostatecznym rozrachunku sprowadzają się do podtrzymania życia, rozszerzenia i potwierdzenia swej osobowości, zrealizowania samego siebie. Otóż u dziecka tak jak i u dorosłego prawo działania jest to samo: działanie wywołane zostaje przez potrzebę, interes, i nie możemy snadniej pojąć, co pobudza dziecko do działania, wyobrażania, myślenia, chcenia, do wysiłku, jak tylko odwołując się do tego, co czujemy sami, gdy myślimy, tworzymy, lub staramy się osięgnąć jakiś cel [1]). *Środki*, których używa dziecko, są inne, ale *cel* psychologiczny jest ten sam — tak samo jak u kijanki oddychanie spełnia tę samą funkcję co u żaby, jakkolwiek zrealizowane zostaje zapomocą całkowicie różnych środków.

Wspólność w racji bytu, działania, różnorodność w postaci działania, lub, inaczej mówiąc, *jedność celu — różnorodność środków*—oto są te dwa stosunki, które określają wzajemne stanowisko dziecka i dorosłego.

Powinny być one zawsze przytomne w umysłach pedagogów.

Niestety, rzecz się ma inaczej. W praktyce szkolnej przyjęto wprost przeciwną zasadę: utożsamia się dziecko z dorosłym co do postaci jego działalności umysłowej, a natomiast patrzy się nań jak na istotę, stanowiącą typ *sui generis* w odniesieniu do podstaw biologicznych tej jego działalności. Z jednej strony stosuje się wszak od początku do końca, przez owych lat osiem czy dziecięć nauki szkolnej, wciąż te same metody nauczania, tak jakgdyby umysł przywdziewał tę samą postać w siódmym jak i osiemnastym roku życia! A nadto

---

[1]) To miał zapewne na myśli Barnes, gdy pisał, że badanie wspomnień osobistych jest najużyteczniejszą metodą dla nauczyciela i psychologa, pragnących poznać dziecko. (Barnes, *Methods of studying children*, St. in Ed., 1906, s. 8).

metody, sposoby podawania wiedzy są stale modelowane na logice dorosłych, a bynajmniej nie na naturalnych dążnościach, odpowiadających każdemu wiekowi: nauczamy (a przynajmniej łudzimy się, że nauczamy) języka ojczystego zapomocą razów gramatyki i linjału [1]), rysunków też zapomocą linjału ale i cyrkla, arytmetyki — zapomocą sztychów sylogizmu i abstrakcji!...

I wcale nie myśli się o tem, że dziecko jest istotą żywą, której sprężyny działania są temi samemi, jakie wprawiają w ruch dorosłego: potrzeba i interes. Nie staramy się wywołać w dziecku warunków sprzyjających działaniu, tak jakgdyby nasz wychowanek był jakimś półbogiem, unoszącym się ponad ułomnościami naszego padołu, zdolnym wszystko zdziałać, poprostu dlatego tylko, *że tak trzeba,* pomimo że nie zostały urzeczywistnione żadne z warunków empirycznych, psychologicznych i fizjologicznych, rodzących działanie. Nikomu nie przyszłoby nawet na myśl domagać się od człowieka dorosłego dzieła choć cokolwiek wartościowego w wyjaławiających warunkach przymusu i sztuczności, które szkoła wytwarza tym nieszczęsnym żakom!

BIBLJOGRAFJA.

Większość dzieł, odnoszących się do tego rozdziału, została podana w przypiskach.

O METODACH W OGÓLNOŚCI: czytelnik znajdzie ogólny rzut oka na metody psychologiczne w moim artykule: *Classif. et Plan des méthodes psychol.,* Ar. de Ps., VII, ob. również Lehmann, *Lehrbuch der psychol. Methodik,* Leipzig,

---

[1]) Gra słów nie do odtworzenia w języku polskim; règle — ma w języku francuskim dwojakie znaczenie, znaczy prawidło lub linjał. Tłum.

1906; Scripture *New Psychology,* 1897; Aliotta,*La misura in psicologia,* Firenze, 1905 oraz dobre dzieło wstępne Schultz-e'go, *Aus der Werkstatt der experim. Psychologie u. Pädagogik,* 3-ie wyd. 1913; Auschütz, *Ueber die Methoden der Psychol.* Ar. f. ges. Ps., XX, 1111; Rivet, *Valeurs des questionnaires en psychol.,* Journal de Ps., 1904; Sommer, *Lehrbuch der Psychopathol. Untersuchungsmethoden,* Berlin, 1899; Toulouse et Piéron, *Technique de Psychologie exp.,* Paris, 1911; Heymans, *Méthodes de la psychologie spéciale,* An. ps. XVII.

METODY BADAŃ DZIECKA: Barnes, *Methods of studying children,* St. in. Ed., 1896; Stumpf, *Zur Methodik der Kinderpsychologie,* Z. päd. Ps. II, 1900. Cramaussel, *Le sommeil d'un petit enfant,* Ar. de Ps. X, XI, XII (zastosowanie met. graficznej do studjów nad umysłowością małego dziecka). Meumann, *Einführung in die experimentelle Pädagogik,* wyd. II — 1911 — 1914; Van Biervliet, *Eléments de pédagogie expérimentale,* 1912; Binet,*Les idées mod. sur les enfants,* 1909; Joteyko, *Methodol. psycho-pédagogique,* Cong. de Ps. de Génève, 1909; *Aide-mémoire de psychol exp.* Bruxelles, 1909 (met. pomiarów pobudliwości).

PSYCHOMETRJA, STATYSTYKA, KORELACJA: Thorndike, *Mental and social measurments,* New. York, 1913 i Educat. Psychol., III, 1914; Yule, *Introduct. to the theory of statistics,* London, 1912; Brown, *Mental Measurments,* Cambridge 1911; Davenport, *Statistical methods,* New York, 1904 (formuły); Duncker, *Die Methode der Variationsstatistik,* Leipzig, 1899; Stern, *Differ. Psychol.,* Leipzig, 1911; Whipple, *Manual of mental tests,* Baltimore, 2-ie wyd., 1914, Henri, *Les probabilités en psychologie,* An. Ps. II, V .

PSYCHOFIZYKA: Foucault *La psychophysique,* Paris, 1901; G. E. Müller, *Gesichtspunkte d. psychophys. Methodik,*

Wiesbaden, 1904; Lipps, *Die psychischen Massmethoden*, Braunschweig, 1906.

STATYSTYKA SPOŁECZNA: Westergaard, *Theorie der Statistik*, Jena, 1890.

WYJAŚNIANIE, Ebbinghaus, *Ueber Erklärende u. beschreib. Psychol.* Z. f. Ps. IX, 1896; Spir, *Pensée et réalité*, Lille 1896; Duhem, *La theorie physique*, Paris, 1906; Fonsegrive, *Nature et valeur des explications*, R. phil., 1915 (2).

Dzieła w języku polskim, oryginalne i tłumaczone:

PSYCHOLOGJA STOSOWANA I METODY BADAŃ: Dawid Wł. J. *Z psychologji pedagogicznej.* Przegl. ped. 1884, str. 29, 152, 218, 326, 365, 391, 428, 465, 523. D. c. w r. 1885, str. 74, 105, 134, 164. Dawid Wł. J. *Wychowawcy powinni znać prawa rządzące duszą i ciałem.* Przegl. ped. 188, str. 120. Dawid Wł. J. *Program spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 r. życia.* Przegl. ped. 1886, w broszurze 1887. W-wa. Bezimiennie: *Spożytkowanie wiedzy psychologicznej w wychowaniu.* Przeg. Ped. 1895, str. 56. Cohn J. *Czego się może nauczyć psychologja od pedagogiki?* Wiedza i Życie, Tom XII, ser. I. Bezimiennie. *Wpływ nowej psychologji na praktykę nauczania w Ameryce.* Przegl. ped. 1899, str. 70. Sully J. *Psychologja wychowawcza*, przekł. A. Szycówny, Warszawa 1905. M. Z. *Stosunek badań psychologicznych do pedagogiki*, Szkoła 1907, str. 141. Dawid Wł. J. *O wykładzie psychologji w zastosowaniu do obecnego stanu nauki i do potrzeb wykształcenia pedagogicznego*, Warszawa 1910. Prace I Zjazdu neurologów, psychjatrów i psychologów. Sterling Wł. *Psychologja eksperymentalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi.* Bibl. Psych. dzieci N. 4, Warszawa 1911. J. Cieńciała. *Psychologja doświadczenia na usługach praktycznych*, Mies. Ped.

1912, Cieszyn. Sully J. *O badaniach nad dziećmi.* Przegl. Ped. 1902, str. 210, 220. Hall Stanley. *Znaczenie studjów nad dziećmi,* przekł. K. Króla, Warszawa 1903.

Mikulski A. *Pamięć a mnemonika.* Nowe Tory 1909. Binet A. *Pomiary inteligencji,* przekł. Dr. M. Schätzel, 1913. Joteyko J. Dr. *Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa,* Warszawa - Lwów, 1925. Szycówna A. *Jak badać umysł dziecka.* Wyd. II Warszawa 1925. Hamczyk. *Jak badać inteligencję.* Jaros. Fr. *Badania psychologiczne w szkole.* W—wa 1911. Jaroszyński Tad. Dr. *Metody badań psychologicznych w szkole.* Wyd. II, W—wa 1925. Bykowski L. *Wskazówki metodyczne do zajęć praktycznych z dziedziny psychologji.* W—wa - Lwów 1925. Joteyko J. Dr. *Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego.* W—wa 1922. Librachowa M. Dr. *Rozumowanie dzieci.* W—wa 1922. Łazurski A. *Plan obserwacji cech indywidualnych.* Szk. Powsz. W—wa 1922. Abramowski Ed. *Badania doświadczalne nad pamięcią.* Dąbrowski Z. *Sposoby badania zainteresowania,* Muzeum, 1923. Dąbrowski P. Z. *Punktowanie jako metoda badań zmęczenia.* Lwów-W—wa 1925. Gorzycka-Wieleżyńska A. *Wyniki badań znużenia umysłowego,* Berlin 1921. Bykowski L. *Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa,* W—wa 1925. Siwiński B. *Eksperymentalne badanie nad znużeniem uwagi w szkole* (księga Zb. szpitala „Kochanówka" 1918). Sterling, Janowski, Zylberlastówna. *Najprostsze sposoby badania rozwoju umysłowego dziatwy szkolnej.* Zylberowa D. *Badanie inteligencji dzieci normalnych i anormalnych metodą Bineta.* Prace I Zjazdu neur. psych. i psychjatrów pols. 1909. Twardowski. *O metodzie psychologji.* Ibid. S. M. Studencki. *O wartościowaniu w psychologji.* W—wa 1927.

PSYCHOTECHNIKA: Kwart. poświęcony spr. porad i doboru zawod. *Naukowa org. pracy,* I Zjazd Polski.

Dr. Błachowski. *Psychologja a wybór zawodu.* Jastrzębski. *Organizacja pracy fizycznej.* W—wa 1927. Dr. St. Kopczyński. *Lekarz, jako doradca przy wyborze zawodu.* Higjena szkolna. Wyd. zb. Dr. St. Jaroszyński. *Poradnictwo zawodowe na terenie szkoły powszechnej.* W—wa, 1926. Dr. T. Klimowicz. *Co to jest psychotechnika?* W—wa 1926. Inż. W. Hauszyld. *Zastosowanie badań psychicznych przy wyborze zawodu.* 1924. Tenże. *Poradnictwo w zakresie zawodu.* H. C. Link. *Psychologja doboru zawodowego.* (Employment Psychology), tłum. Inż. J. Wojciechowski. S. M. Studencki. *Co robić dalej?* P. Z. Dąbrowski. *Ideowość zawodowa naszej młodzieży seminaryjnej* (wyniki ankiety).

ROZDZIAŁ IV.

§1. ROZWÓJ UMYSŁOWY.

Wydaje nam się zupełnie naturalnem, że istnieją dzieci i że życie nie zaczyna się odrazu od okresu dojrzałości. W gruncie rzeczy wszakże niema po temu żadnej konieczności logicznej. Możnaby sobie wyobrazić istoty, wchodzące tak jak Minerwa w życie, w pełnej zbroi, gotowe do walki z jego przeciwnościami. Na niższych stopniach świata zwierzęcego widzimy istotnie twory, które są dojrzałemi natychmiast po urodzeniu, nie mają młodości. Ale im wyżej wznosimy się po szczeblach tego świata, tem bardziej okres młodości się wydłuża. Czy nie wydaje się to godnem uwagi? Małe dziecko jest istotą źle przystosowaną do życia; jest słabe, łatwo stać się może łupem innych zwierząt, nie może samo zaspokajać swoich potrzeb. A wiemy wszak, że walka o byt wciąż usuwała i bezlitośnie poświęcała w toku ewolucji wszystkich tych, którzy nie umieli się przystosować, którzy ujawniali w stosunku do istot pokrewnych choć najsłabszy ślad niższości. Czemuż więc przyroda, naogół tak skąpa, oszczędziła młodość, czemu rozsnuła ją nawet i przedłużyła? Jeden jest tylko sposób rozwiązania tej trudności: musimy przypuścić, że jeśli młodość wyszła zwycięsko z zapasów, to dlatego, że jest w jakikolwiek sposób użyteczną dla rozwoju osobnika lub rasy.

Zadać sobie tedy musimy pytanie: *jakie znaczenie posiada młodość?* Nie sądzę, aby którykolwiek pedagog czasów dawniejszych, a i wielu doby teraźniejszej, zadało sobie kiedykolwiek takie pytanie, mogące się wydać z pozoru nawet absurdalnem. Dzieciństwo, powiedzą nam, toż to poprostu okres umysłowego niedorozwoju, dzielący narodziny od dojrzałości, niedorozwoju, wynikającego z braku doświadczenia życiowego. Jest to do pewnego stopnia orzeczenie słuszne. Ale należałoby ustalić, czy dzieciństwo jest poprostu okolicznością przypadkową, poniekąd wtórną, złem koniecznem, jak starczość, czy też kryje w sobie swoistą funkcję. Innemi słowy, czy dziecko jest dzieckiem *dlatego,* że nie posiada doświadczenia życiowego, czy też jest *nato dzieckiem,* aby je nabyć mogło? Czy dziecko jest *dlatego* małe, że nie jest dorosłe, czy dlatego, *aby* stać się dorosłem?

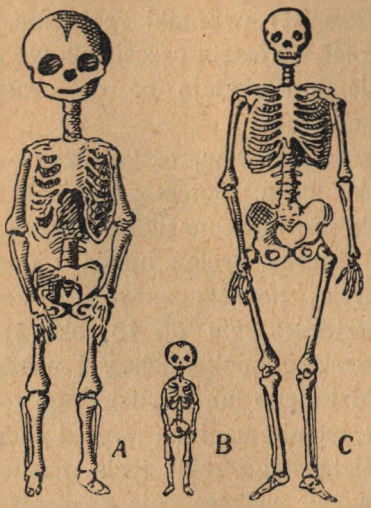
Przekonamy się wkrótce, że to rozróżnienie nie jest takiem subtylizowaniem, jakby się z pozoru wydać mogło, i że sposób, w jaki je przeprowadzimy, ma w praktyce olbrzymią doniosłość.

Zanim zajmiemy się rozwojem umysłowym, musimy rzucić okiem na rozwój fizyczny; po pierwsze dlatego, że, jak wiadomo, losy psychiki są związane z losami ciała, i że zdanie sobie sprawy z ostatnich, wyświetli nam pierwsze. Po drugie dlatego, że zjawiska wzrastania fizycznego nie są bez znaczenia dla pracy szkolnej.

§ 1. Wzrastanie fizyczne.

Powiedzieliśmy wyżej, że dziecko nie jest skrótem dorosłego, że przeciwnie, przedstawia typ odrębny. Nic tak dobrze nie potwierdza tego poglądu, jak zjawiska rozwoju fizycznego. Widzimy bowiem, że wzrastanie dziecka nie jest prostym rozrostem całego organizmu na podobieństwo wzra-

stania kryształów: przyszły człowiek dorosły nie jest już ukształtowany w zarodku, w myśl teorji „homunkulusa" fizjologów w. XVII (rys. 9); nie — rozwój zwierzęcia, a w szczególności człowieka, polega na kolejnem powstawaniu nowych utworów, występujących to tu, to tam, w pozornym bezładzie, na podobieństwo ogni bengalskich, których



Rys. 9. Rysunek ten wykazuje, jak bardzo typ noworodka różni się od typu dorosłego człowieka. Kośćce (A noworodka i C dorosłego) są sfotografowane w dwóch różnych skalach. B przedstawia noworodka w tej skali co C (według fotografji prof. Sandforda wydanej w Adolescence I. St. Halla).

rakiety rozsypują się w czasie i przestrzeni, wyłaniają się nagle z ciemności, tak, iż nikt przewidzieć nie zdoła, ani miejsca, ani pory ich rozbłysku.

Nie będziemy wchodzili w szczegóły jednostkowego rozwoju różnych narządów, co bezpośrednio nie obchodzi pedagoga, z wyjątkiem rozwoju mózgu, o którym powiemy słów parę niżej, zajmiemy się natomiast wzrastaniem ogólnem ciała, rozpatrując dwie jego postaci — *wzrost* i *wagę*.

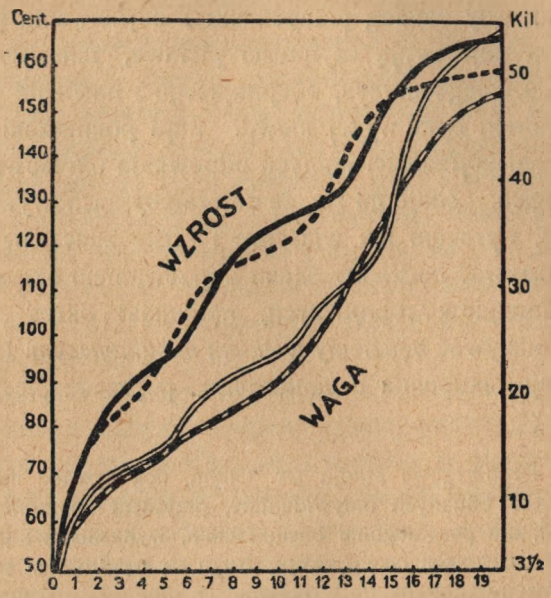
Jeśli mierzymy lub ważymy dziecko regularnie, np. co trzy miesiące i na zasadzie otrzymanych danych wykreślimy krzywą wzrastania, stwierdzimy, że nie jest ciągłą, regularną, ale powstaje rzutami, to znaczy, że w pewnych okresach wzrastanie jest znacznie szybsze, niż w innych: okresy przyśpieszonego wzrastania, *przesileń wzrastania,* zmieniają się, zależnie od różnych czynników, jak: rasa (ludy południowe rozwijają się wcześniej), warunki społeczne, stan zdrowia, a nadewszystko płeć. Zresztą przesilenia we wzrastaniu wymiarów ciała nie odpowiadają co do czasu przesileniom we wzrastaniu wagi ciała.

Rozpatrzmy najpierw wzrost: widzimy mocny przyrost w pierwszym roku życia, potem zwolnienie do 6—7 roku życia; w tym okresie nowe nasilenie, lecz krótkotrwałe, po którem przyrost roczny wciąż opada i dosięga minimum około 12 roku życia; poczem znowu dostrzegamy wzrastanie o nagłem przyśpieszeniu do 15 roku życia. Wreszcie przybiera ono przebieg spokojniejszy i wzrost wzmaga się słabo aż do dwudziestego lub trzydziestego roku życia.

Krzywa wzrastania wagi ma wygląd podobny; wszakże, poczynając od piętnastego roku życia nasilenie wzrastania wagi jest stosunkowo większe, niż nasilenie wzrostu i jest nieco opóźnione. Jak widać z podanego obok wykresu (rys. 10), w pierwszym okresie życia i aż do 15 roku dziecko prędzej rośnie, niż przybiera na wadze: po tłuścioszku niemowlęciu pojawia się malec nader chudy i wysmukły. Poczynając od 15 roku, stosunek ten odwraca się; wzrost dosięgnął swego maximum lub prawie go dosięgnął, gdy natomiast waga wzmaga się wciąż jeszcze i to poważnie: wyrostek przybiera szybciej na wadze, niż rośnie wzwyż: mężnieje, rozrasta się, zwiększa się jego „ciężar gatunkowy", jeśli się tak wyrazić można.

Co z naszego stanowiska jest szczególnie ważne w roz-

woju fizycznym, to nagłość tych rzutów, przesileń, skoków wzrastania, które następują często po zupełnym spokoju. Przed i po każdem wzniesieniu krzywej dostrzegamy zastój, który jest jakgdyby świadkiem wysiłku, do którego organizm



Rys. 10. Linje ciągłe oznaczają krzywe wzrostu chłopców; punktowane—dziewcząt. Na linji odciętej oznaczono wiek.

się gotuje, albo który tylko co poniósł. Przed przesileniem okres spoczynku: jakgdyby ustrój cofał się, zbierał w sobie do skoku; potem następuje rzut, wybuch; zdawałoby się, że jakieś tajemne krzesiwo wznieciło pożogę we wszystkich siłach żywotnych; nareszcie — faza wyczerpania: ustrój

zmęczony, jakgdyby świadomy swojego wysiłku, pozwala sobie na dobrze zasłużony wypoczynek [1]).

Szczególnie ostatnie przesilenie jest potężne, jest tak wstrząsające, że dostrzegane bywało przez wszystkich i po wsze czasy i że nadano mu specjalne miano: *dojrzewania*. Termin ten, coprawda, bywa używany w szerszem i węższem znaczeniu; gdy według jednych okres dojrzewania jest tym, w którym dojrzewają czynności płciowe, inni termin ten stosują do całego okresu, obejmującego i nasilenie wzrastania, o którem była wyżej mowa. Stąd pomieszanie pojęć: okres przed-dojrzałości jednych odpowiada okresowi dojrzałości drugich. Zdaje mi się, że należałoby zachowywać, o ile możności, wyrazom ich właściwe i ścisłe znaczenie: z Godin'em nazywać będziemy zatem dojrzewaniem okres dojrzewania narządów rozrodczych, natomiast okres nasilenia wzrostu, nazywać będziemy *wiekiem młodzieńczym*. Dla okresu spokoju, skupienia organicznego, poprzedzającego wiek

---

[1]) Drobiazgowe studja Dr. Godin, dokonywane na wielkiej liczbie dzieci badanych indywidualnie, przyczem mierzono nietylko ich wzrost, ale poszczególne odcinki ciała, wykazały, że gdy jedna część ciała przechodzi fazę spokoju, druga się wydłuża, ta zaś, u której stwierdzono zatrzymanie wzrastania na długość — rośnie wszerz; wydłużanie i rozrost poprzeczny nie są współczesne, a następują naprzemian. (*Prawo przemiennego następstwa* Godina). Ustrój rozwijałby się tedy w sposób ciągły i nie możnaby mówić o „skupieniu", poprzedzającem okresy przesilenia. (Godin, *La croissance pendant l'âge scolaire*, Neuchâtel, 1913, s. 122, 131). Wątpliwe jest jednak, aby te naprzemiany występujące fazy, równoważyły się ściśle; waga, która jest wskaźnikiem wzrostu ogólnego, wykazuje też zahamowania rozwoju, a obserwacja ujawnia również nadmierną skłonność do zmęczenia u dzieci, których wzrost szybko się zwiększa. Wobec tego ujmowanie wzrastania, jako złożonego z szeregu nasileń i spoczynków, nie wydaje mi się całkowicie błędnem.

młodzieńczy, proponuję nazwę: okres „przedmłodzieńczy" a nie przed-dojrzewania, który jest dwuznaczny.

Trudności w ustaleniu ścisłej terminologji w tej dziedzinie pochodzą stąd, że wiek, w którym ma miejsce przesilenie wzrastania, bywa bardzo różny, zależnie od osobników; u jednych występuje trochę później niż u innych, u jednych nasilenie jest bardzo wydatne, gdy u innych wyraża się tylko słabem wygięciem krzywej wzrastania [1]). Dlatego to krzywe wyprowadzone z danych, pochodzących od wielkiej liczby dzieci, mają przebieg nader jednostajny. Nie widać tam zygzaków, skoków, opadów, które dostrzegamy na krzywej dotyczącej *jednego tylko dziecka* [2]), gdyż odchylenia jednostkowe wyrównywują się i unicestwiają, wskutek tego, że faza nasilenia jednego dziecka przypada na fazę zastoju innego. Ta zmienność osobnicza utrudniła ustalenie podokresów rozwoju, którym przypisaćby można wartość w pewnej mierze powszechną.

Jeśli różnorodność osobnicza jest już bardzo wielką, to tem większe różnice dostrzegamy między płciami. Wzrastanie dziewcząt, tak co do wagi jak i wzrostu, w sumie przybiera postać taką samą jak u chłopców, ale jest słabsze, przejścia są łagodniejsze i odnośne okresy stale wcześniejsze niż u chłopców. Innemi słowy wzrastanie u dziewcząt i chłopców jest jakgdyby biegiem w zawody: chłopcy i dziewczęta zaczynają bieg jednocześnie, ale wkrótce dziewczęta, nieco wyprzedzone na chwilę, wysuwają się na czoło, potem współzawodnicy znowu doganiają je i pozostawiają w tyle, ale po pewnym

---

[1]) Do jakiego stopnia te nagłe skoki uważać można za objawy normalne? Jaki rozwój jest korzystniejszy — ciągły czy odbywający się skokami? Nic nie upoważnia nas wszakże do przypuszczenia, że nieregularności wzrastania są znamieniem anormalności.

[2]) *J. King, Measurements of children,* J. of. ed. Ps., 1910, s. 279.

czasie dziewczęta znów wysuwają się naprzód aż do chwili, w której chłopcy zwyciężają ostatecznie.

Sprobujmy według tych danych ustalić fazy wzrastania fizycznego wraz z mianownictwem, które im odpowiada lub powinno odpowiadać [1]).

	Chłopcy	Dziewczęta
1. Pierwsze dzieciństwo	do 7 lat	do 6—7 lat
2. Drugie dzieciństwo	od 7 do 12 lat	od 7 do 10 lat
3. Wiek chłopięcy, względnie dziewczęcy	od 12 do 15 lat	od 10 do 13 lat
4. Wiek dojrzewania	od 15 do 16 lat	od 13 do 14 lat

[1]) W odnośnej nomenklaturze dotychczas panuje chaos zupełny. Lacassagne np. rozumie pod *pierwszem dzieciństwem* tylko okres do 8-go miesiąca życia; *drugie dzieciństwo* sięgałoby od 7 miesięcy do 2 lat; *trzecie dzieciństwo* od 2 do 7 lat; *wiek chłopięcy* od 7 do 15 lat; *wiek dojrzewania* od 15 do 20 lat. Vernier stosuje zupełnie inną terminologję: *pierwszy wiek* od 0 do 7 lat; *drugie dzieciństwo* od 7 do 14 lat; *wiek młodzieńczy* od 14 do 21 lat; Springer: *pierwsze dzieciństwo* — 0 — 2 lata; *drugie dzieciństwo:* 2 — 7 lat; *późne dzieciństwo:* 7 — 14 lat; Alvarez: *noworodki* od 0 do 16 dni; *pierwsze dzieciństwo* 16 dni — 3 lata; *drugie dzieciństwo* 3 — 15 lat *(okres młodzieńczy* w-g tego autora obejmuje cały okres od narodzin do 24 lat). Dla Molla dojrzewanie sięga aż do wygaśnięcia życia płciowego. (Lacassagne, *Précis de méd. judiciaire,* Paris, 1886; Verrier, *Le premier âge et la seconde enfance,* Paris, 1893; Springer, *La croissance,* Paris, 1890; Alvarez, *Anatomia y fisiologia especiales del nino,* Madrid 1895 (w-g Chamberlaina, *The child,* 2-ie wyd. London 1906, s. 70); Cruchet, *Pratique des maladies des enfants,* Paris, 1912; Moll, *Sexualleben des Kindes,* s. 3).

Najbliższy kongres pedagogiczny powinien starać się uporządkować tę terminologję, a byłoby to tem łatwiejsze, że są to nazwy umowne, niezależne od wszelkiej doktryny; należałoby tylko porozumieć się co do podstaw podziału fizjologicznych (ząbkowanie, przyrost wzrostu, dojrzałość płciowa) lub psychologicznych (wrażenia, mowa i t. d.).

(Ob. także R. R. Rusk., *Pedagogika eksperymentalna,* przekład Z. Ziembińskiego, Lwów — W-wa, 1926, str. 29 — 30. Tłum).

Wielkie wahania, o których mówiliśmy, są, zdaje się, wynikiem przyczyn wewnętrznych, śródustrojowych, rytmu wzrastania. Inne, mniej wybitne zależą prawdopodobnie od wpływów zewnętrznych, np. od pór roku. Te drugorzędne wahania nadają krzywej lekką falistość wzdłuż całego jej przebiegu i niezależnie od wielkich jej wygięć.

Studja nad wahaniami w zależności od pór roku mogą być doskonale prowadzone przez nauczyciela. Niezawsze ma on pod ręką wagę, ale może conajmniej mierzyć wzrost uczniów, stawiając ich (bez obuwia) pod prostopadłą ścianą, do której przytwierdzona została linja z podziałką, i przesuwając wzdłuż tej linji ekierkę, opierającą się poziomo na wierzchołku głowy mierzonego dziecka. Ponawiając te pomiary dwa, trzy razy w ciągu roku, będzie mógł zdać sobie sprawę z zmienności wzrastania w ciągu roku szkolnego.

Sprawa wpływu pór roku na przebieg wzrastania nie jest rozstrzygnięta. Według jednych przyśpieszenie wzrastania ma miejsce w ciągu miesięcy letnich, według drugich zaś— raczej w ciągu wiosny i jesieni. I tu również rozróżnić należy wzrost i wagę ciała. Skrupulatne studja Malling-Hansena, dyrektora instytutu dla głuchoniemych w Kopenhadze, który swoich 130 wychowanków mierzył i ważył codziennie przez lat trzy, wykazały, że przyrost wagi i wzrostu odbywa się naprzemiany. I tak waga zwiększa się szczególnie w jesieni, słabo zaś w ciągu wiosny i zimy; przyrost zatrzymuje się całkowicie w lecie. Zjawisko wręcz odwrotne spostrzegamy co do wzrostu. Tu okres najsilniejszego nasilenia przypada na lato, okres najsłabszego — na jesień, a okres pośredni — na wiosnę. Pomiary te dotyczą jednak dzieci z północnego kraju i należałoby je powtórzyć na dzieciach naszych okolic.

Wahania wzrostu w ciągu roku nie są bez znaczenia dla pedagogji. Chodzi o to, aby stwierdzić mianowicie, czy są one naturalne, czy wynikają z mniej lub więcej szkodliwego trybu życia szkolnego. Aby rozstrzygnąć to zagadnienie na-

leżałoby porównać bądź wahania uzależnione od pór roku u dzieci szkolnych i tych, które do szkoły nie uczęszczają, bądź wahania ujawniające się u dzieci ze szkół prowadzonych według różnych systemów.

Binet przed laty dwudziestu wpadł na szczęśliwy pomysł zbadania, jak zachowuje się działalność ustroju w ciągu roku szkolnego, za pośrednictwem pewnego zjawiska specjalnego, towarzyszącego stale tej działalności — a mianowicie *apetytu;* apetyt mierzony był *ilością spożywanego chleba.* Studja były przeprowadzone w seminarjach nauczycielskich; odnośnych danych dostarczyły księgi magazynowe, w których zapisuje się codziennie w kilogramach ilość tak materjałów spożywczych zakupionych jako też niespożytych. Ponieważ produkty mają różną wartość odżywczą, a chleb stanowi pożywienie pełne, nie ulega zmianom w ciągu roku, przeto Binet obrał go za miernik apetytu; w internatach w istocie „kiedy uczniowie są bardzo głodni, ratują się chlebem". Binet stwierdził, że spożycie chleba spada w ciągu roku szkolnego, z czego wywnioskował, że usilna praca umysłowa odbiera apetyt [1]). Schuyten, który analogiczne badania przeprowadził w Belgji, stwierdził również, że spożycie chleba zmniejsza się w lecie. Ten spadek jest zjawiskiem dziwnem, gdyż rozwój dziecka wzmaga się naogół w miesiącach letnich, co powinno powodować zwiększenie apetytu; jeśli tak nie jest, to należy się doszukiwać jakiejś przyczyny o charakterze zaburzeniowym. Schuyten oskarża szkołę: można podejrzewać, mówi on, szkodliwe wpływy szkoły, gdy tylko jakieś zjawisko odchyla się od normalnego przebiegu. Szkoła tedy wywiera wpływ szkodliwy na działalność fizjologiczną. Jak należy zapatrywać się na ten wywód? Według mnie, nie może być on uważany za cał-

---

[1]) Binet, *La consommation du pain, pendant une année scolaire,* Année Psych. IV., 337. — Schuyten, Paedolog. Jarb., 1908.

kiem słuszny, gdyż odnośne zjawiska są bardzo złożone[1]), mógłby być wszakże zgodny z prawdą. I sama ta możliwość już nas przekonywa, jak ważne są tego rodzaju badania, które powinny być ułatwiane i zalecane przez władze szkolne.

§ 2. Wpływ wzrastania fizycznego na czynności umysłowe.

Zjawiska wzrastania są dlatego ważne dla wychowawcy, że wywierają wpływ na czynności psychiczne i na energję pracy umysłowej. Jaki jest jednak ten wpływ, tego jeszcze nie określono ściśle.

Rozpatrzmy najpierw, jak ustalono stosunek przyczynowy między wzrastaniem a energją umysłową.

Wielu autorów studjowało rozwój pewnych poszczególnych czynności z wiekiem. I tak Bolton, Bourdon, Nieczajew, Lobsien, Pohlmann, Kirkpatrick badali rozwój pamięci; Gilbert — rozwój całego szeregu funkcyj (pamięci, czasu reakcji, rozróżniania barw i t. d.); Stern — rozwój zdolności zeznawania; Guidi — sugestywności i t. d.[2]). Badania takie dokonywane być mogą z łatwością w szkołach. Ustala się przeciętną wartość danej zdolności dla poszczególnych poziomów wieku; otrzymuje się w ten sposób krzywą jej rozwoju ilościowego. Zauważyć można, że krzywe rozwoju zdolności psy-

---

[1]) Możnaby między innemi zadać sobie pytanie, czy zmniejszenie potrzeby odżywiania w lecie nie pozostaje w związku z tem, że ilość niezbędnego cieplika jest mniejsza. Schuyten stwierdził jednakże u robotników wzmożenie spożycia chleba w lecie.

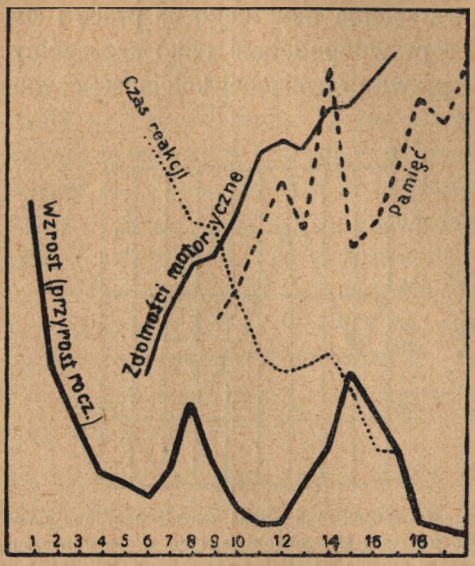
[2]) Bolton, *Amer. Journal of Psych.*, 1893; Nieczajew, *Congrès de Ps. de Paris*, 1900; Bourdon, *Rev. phil.*, 1894; Lobsien, *Zeitschr. f. Psychol.*, 1902; Pohlmann *Exp. Beitr. z. Lehre vom Gedächtnis*, 1906; Gilbert, *Studies from the Yale Lab.*, 1894; Stern, *Beitr. z. Psychol. der Aussage;* Guidi, *Exp. sur la suggestibilité*, Ar. de Ps., VIII, 1908; Kirkpatrick, *Studies in development*, New York, 1909, s. 6.

chicznych przedstawiają uderzające podobieństwo z krzywemi wzrastania fizycznego: widać i tu w okresie dojrzewania nagły opad, po którym następuje mniej lub więcej szybki wzrost, a potem zkolei nowy opad. Krzywa jest silniej wygięta w tem miejscu u dziewcząt niż u chłopców.

Wszakże krzywe czynności psychicznych nie pokrywają się całkowicie z krzywemi wzrostu fizycznego: ich minimum i maximum niezupełnie sobie odpowiadają (Rys. 11 i 12); przeciwnie, stwierdzamy, że opad krzywej czynności psychicznych odpowiada fazie przyśpieszenia krzywej fizycznej; zachodzi tedy pytanie, czy przesilenia we wzrastaniu fizycznem, szczególniej przesilenia wzrostu, nie wywierają deprymującego wpływu na działalność psychiczną. Niepodobna wszakże określić, w jakim momencie okresu dojrzewania wpływ ten jest najszkodliwszy: czy w początkowej fazie, czy w samym rozkwicie? Okoliczność, iż krzywe czynności psychicznych i rozwoju fizycznego nie zostały wykreślone na zasadzie danych, dostarczonych przez te same dzieci, nie pozwala dać stanowczej odpowiedzi. Stosunek obu kategoryj krzywych zmienia się też w zależności od rozpatrywanej czynności psychicznej. Zdaje mi się jednak, że z tych krzywych, w szczególności z wykresów Gilberta, wynika, iż czynności umysłowe ulegają szczególnie niekorzystnemu wpływowi w okresach początkowym i końcowym dojrzewania. Byłoby pożądane, aby zostały przedsięwzięte dokładniejsze badania nad temi samemi dziećmi, tak co do rozwoju fizycznego jak psychicznego i były systematycznie prowadzone przez lat kilka.

Bądź co bądź z ogólnego przeglądu postępu rozwoju umysłowego wynika, że w pewnej chwili ulega on silnemu wpływowi wzrastania fizycznego; prawdopodobnie więc istnieje antagonizm między energją wzrastania i energją psychiczną. Nic w tem nie byłoby zresztą dziwnego. Energja, którą ustrój rozporządza, nie jest nieograniczona, to też nic

dziwnego, że gdy się zużywa na potrzeby wzrastania organicznego, odbywa się to na koszt czynności umysłowych. Gdy natomiast wzrastanie się uspokaja, energja ta staje się znowu



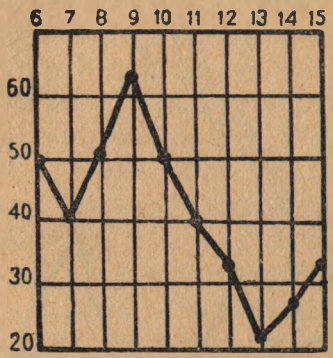
Rys 11. Krzywa zdolności motorycznych i reaktywności według Gilberta; krzywa pamięci została skonstruowana według wyników, otrzymanych przez Pohlmana. Krzywa dolna wykazuje roczny przyrost wzrostu. Jak widać, okresy opadu krzywych funkcyj psychicznych odpowiadają w przybliżeniu okresom wzmożonego przyrostu rocznego (krzywa czasów reakcji obniża się od lewej ku prawej stronie; nie znaczy to, że reaktywność zmniejsza się z wiekiem, ale że zmniejsza się *czas* reakcji, a zatem reaktywność wzrasta z wiekiem. Wszystkie krzywe dotyczą chłopców. Wiek wyznaczono na odciętych.

rozporządzalną i może ponownie wrócić na usługi pracy umysłowej.

To chwianie się między dwoma dziedzinami — dziedziną przebiegów roślinnych i przebiegów psychicznych, które kolejno muszą być zasilane energją, wydobytą przez istotę żyjącą, spotyka się również w przemiennej kolejności snu

i czuwania: gdy ustrój wyczerpany monopolizuje w celu odnowy energję, którą uprzednio zużył na życie czynne, życie to przygasa i mamy sen. Zkolei sen mija, gdy po ukończonej odnowie energja zostaje znowu uwolnioną.

Wpływ wzrastania fizycznego na pracę i energję umysłową jest więc prawdopodobnie tylko szczególnym wypadkiem ogólnego prawa przemiennej kolejności czynności wege-



Rys. 12. Rozwój sugestywności. Jak widać naogół dąży ona do zmniejszania się z wiekiem, ale między 7 — 9 i 13 — 15 rokiem życia widać wznoszenie się krzywej, odpowiadające okresowi silnego wzrastania. Rys. ten wyjęty jest z dzieła Guidiego (Ar. de Ps. VIII, s. 53). Autor ten wymierzał sugestywność dziewcząt w szkołach rzymskich zapomocą przyrządu, sugerującego wrażenia cieplne.

tatywnych i psychicznych, kolejność ta zaś wynika z tego, że ilość energji dostarczanej przez ustrój jest ograniczona.

Niezależnie od przyczyn, jakich moglibyśmy się doszukiwać dla wyjaśnienia tego wpływu, jest widoczne, że dziecko gorzej usposobione jest do pracy w okresach silnego wzrastania. Okoliczność tę powinien brać pod uwagę pedagog. Gdy dostrzeże upadek pilności w swoim wychowanku, niechaj, zanim zacznie się uciekać do kar, pomyśli wpierw, czy nie jest to może wynik naturalny, nieunikniony przewrotów, odbywających się w głębiach jego istoty.

Przyznać trzeba, że oba najważniejsze przesilenia wzrastania wypadają na wiek szczególnie upośledzony, około 6 — 7 roku życia, t. j. w wieku rozpoczęcia nauki i około 14 — 15 roku, w okresie, w którym zaczyna się przygotowywanie egzaminów końcowych.

Wstąpienie do szkoły jest ważną datą w życiu dziecka; dotąd miało ono swobodę ruchów, a teraz nagle zostaje zamknięte w sali szkolnej, często ciemnej i źle przewietrzanej, zmuszone do trwania w bezruchu, przeciwnym wszelkim jego instynktom, przeniesione jednem słowem do zupełnie odmiennego środowiska, do którego musi się rade nie rade przystosować. Szczególnie przymusowe unieruchomienie musi być prawdopodobnie bardzo szkodliwe dla nasilenia rozwoju fizycznego, gdyż unicestwia jedno ze źródeł koniecznych bodźców rozwoju, mianowicie czynności motoryczne. Należałoby tedy wywierać możliwie jaknajmniejszy przymus na dzieci w pierwszym roku nauczania [1]).

Naprężenie umysłowe i ciągłe troski, spowodowane koniecznością przygotowania około 15 roku życia egzaminów dojrzałości lub przejściowych [2]), jest szkodliwe dla okresu

---

[1]) W-g doktorów Engelspergera i Zieglera, którzy dokonali drobiazgowych badań w szkołach monachijskich, szkodliwe skutki dwóch pierwszych miesięcy pobytu w szkole na wzrastanie występowałyby tylko u dzieci młodszych od lat 6-ciu. Ale, jak sami autorowie przyznają, ich badania były przeprowadzone na jesieni, kiedy przyrost jest największy; być może więc, że skutki pobytu w szkole zostały utajone pod dobroczynnym wpływem pory roku. Inni lekarze, jak Schmidt-Monnard stwierdzili hamujący wpływ wstąpienia do szkoły na wzrastanie (Engelsperger und Ziegler, *Beitr. zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur des sechsjahrigen in die Schule eintretenden Kindes*, Z. Exp. Päd. I, 1905).

[2]) Autor ma na myśli uczniów szkół francuskich, którzy po ukończeniu szkoły średniej zdają egzamin „baccalèaurat", odpowiada-

„dojrzewania". Z tego to konfliktu między umysłem, który chciałby skierować w swoją stronę całą energję organiczną, a ciałem, które jej ustąpić nie chce, bo jest mu potrzebna do wzrastania, rodzi się wyczerpanie, i krach, który wkrótce potem następuje. Po większej części nie zdarza się jednak ani krach, ani wyczerpanie, a to dlatego, że uczniowie, obdarzeni instynktem zachowawczym, przezwyciężającym nawet chęć zdania świetnie egzaminów, pracują tylko połowicznie, zastępują pamięciową nauką prawdziwą pracę inteligencji i stwarzają sobie w ten sposób pewną metodę przystosowania, pozwalającą im opłynąć ten niebezpieczny przylądek z korzyścią dla zdrowia, ale z wielką szkodą dla wykształcenia intelektualnego i moralnego, gdyż uczą się w ten sposób połowicznego spełniania obowiązków i nie mogą z takiej pracy osiągnąć żadnej korzyści na przyszłość.

Jedynym sposobem sharmonizowania nauczania z wymogami fizjologji byłoby zniesienie tych bezsensownych encyklopedycznych egzaminów, stanowiących zakończenie kursu nauki w szkole średniej. Okres dojrzewania nie wymaga oczywiście wyrzeczenia się pracy intelektualnej, szkodliwe jest tylko niestrawne przeciążenie. Odciążyć należy programy, w szczególności poddać rewizji ilość przedmiotów, a będzie to korzystne zarówno dla zdrowia jak i dla samego nauczania. Nie uganiając się za kilkoma zającami naraz, snadniej powrócimy z łowów ze zwierzyną.

Wzrastanie jest przebiegiem znacznie subtelniejszym, niżby się wydawać mogło: stawia ono organizm w równowagę chwiejną. To też zaburzenia ustrojowe, pojawiające się w tym okresie, mogą być bardzo poważne. Różne narządy są od sie-

---

jący naszym egzaminom dojrzałości, ale bez porównania trudniejszy i wymagający specjalnego przygotowania w ciągu ostatnich dwóch lat pobytu w szkole.

bie uzależnione; rozwój jednych określa lub reguluje rozwój innych; zrozumiałe jest tedy, że zahamowanie któregokolwiek lub opóźnienie w jego rozwoju może mieć rozległy oddźwięk, ponieważ narząd nienormalny lub wadliwie ukształtowany wywiera wpływ szkodliwy na uzależniony od niego rozwój innych narządów.

Jeśli więc pędzimy sztucznie pracę intelektualną w jednym z okresów, w którym powinna ona ustąpić kroku energji wegetacyjnej, stawiamy tem samem zapory wzrastania pewnych narządów, a odległe skutki występują potem aż nadto wyraźnie. Prawda, że wówczas nie zajmuje się już niemi pedagog — lecz lekarz...

ARKUSZ ZDROWIA. Wychowawcy powinien koniecznie być znany stan rozwoju fizycznego i zdrowia wychowanków, to też zewsząd żądają zaprowadzenia arkuszów zdrowia czyli „kartek lekarskich jednostkowych", w które byliby wyposażeni uczniowie szkół i na których byłyby odnotowywane wszelkie okoliczności, dotyczące ich zdrowia i rozwoju fizycznego w ciągu lat szkolnych: choroby, szczepienia ochronne, przesilenia wzrastania, różne wypadki i t. d.

Jeśli wszyscy zgadzają się na ustanowienie tych wykazów osobistych, które nietylko byłyby ważną podstawą dla leczenia, ale również oddaćby mogły wielkie usługi nauczycielowi, podając charakterystykę osobniczą każdego ucznia tak pod względem fizycznym jak i moralnym, to niema natomiast zgody co do tego, jak mają być wypełniane i przez kogo te arkusze. O ile charakterystyka miałaby być zupełną, należałoby podawać dane, odnoszące się do dziedziczności, np. alkoholizmu i innych niedomagań rodziców. Ale cóż począć w takim razie z tajemnicą lekarską? Widać, jak byłoby to trudne w praktyce. Proponowano, aby arkusze były wypełniane wyłącznie przez lekarzy i to w taki sposób, aby tajemnica lekarska nie była naruszona. Wszakże wiele wskazówek psychologicznych i moralnych mogłoby być dostarczonych tylko przez nauczyciela.

Między danemi, które zamieszczaćby należało na arkuszu zdrowia, wymienić należy przedewszystkiem liczby, dotyczące

wzrostu i wagi ciała i o ile możności obwodu klatki piersiowej, mierzonych perjodycznie np. co pół roku; na arkuszach dzieci o słabym wzroku lub słuchu należy odnotowywać stan tych zmysłów i t. d.

Arkusze zdrowia, przyjęte już w wielu krajach, stanowić będą cenne dokumenty dla socjologa i demografa, którzy będą mogli zbadać przy ich pomocy wpływ warunków zdrowotnych tej lub innej szkoły, lub wpływ stanowiska społecznego na fizyczny rozwój młodzieży.

§ 3. Zabawa.

Przystąpmy teraz do rozpatrzenia rozwoju psychologicznego. Zbadanie jego mechanizmu pozwoli nam odpowiedzieć na pytanie, które postawiliśmy sobie uprzednio: jakie znaczenie ma dzieciństwo?

Rozwój psychologiczny nie odbywa się sam przez się, to znaczy nie jest poprostu wynikiem rozwoju wrodzonych sił, które noworodek otrzymał w spadku. Nie, dziecko musi rozwijać się samo. Owe narzędzia, któremi się w celu dokonania tego dzieła posługuje instynktownie, są: zabawa i naśladownictwo.

Pomówmy najpierw o zabawie, która, występując od chwili urodzenia, jest pierwszą w porządku czasowym; naśladownictwo pojawia się dopiero po kilku miesiącach.

I. TEORJE ZABAWY.

Czem jest zabawa? Dlaczego dziecko się bawi? Kilka teoryj stara się rozstrzygnąć te pytania, które na pierwszy rzut oka wydają się dość kłopotliwe.

1. Teorja wytchnienia.

Jest to stary pogląd do dziś dnia rozpowszechniony: zabawa jest wytchnieniem, daje wypoczynek organizmowi lub umysłowi zmęczonemu [1]). Teorja ta jednak jest niejasna i niewystarczająca: dlaczegóżby zmęczenie skłaniało do zabawy nie zaś do wypoczynku? Zresztą małe dzieci bawią się od rana, przez cały dzień, wówczas, gdy nie są zmęczone. A małe koty i psy, igrające od rana do wieczora, po jakiejże to pracy czułyby potrzebę wypoczynku?

2. Teorja nadmiaru energji.

U dziecka istnieje nadmiar życia; siły niezużywane na żadne poważne zajęcia nagromadzają się. Ten nadmiar energji wyładowuje się, jak może, spływając naturalnemi kanałami, które zwyczaj wyżłobił już w ośrodkach nerwowych. Ruchy nie mające żadnej bezpośredniej korzyści na celu stanowią zabawę. Teorja ta wysnuta najpierw przez Schillera a podtrzymywana następnie przez Spencera [2]) nie może się, zarówno jak poprzednia, ostać przed krytyką faktów. Oczywiście ten nadmiar energji może sprzyjać zabawie, ale czy całkowicie ją wyjaśnia? Żadną miarą. Nie tłumaczy *określonej postaci*, jaką przybierają zabawy u wszystkich zwierząt tego samego gatunku. W istocie nieprawdą jest, że dzieci *odtwarzają* w zabawie zwykłe czynności; przeciwnie wykonywują raczej czynności dla nich *nowe*. Poza tem, czyż dzieci nie bawią się wów-

---

[1]) Schaller, *Das Spiel*, Weimar, 1861; — Lazarus, *Die Reize des Spiels*, Berlin, 1883.

[2]) Schiller, *Briefe über die esthetische Erziehung*, 1795; — Spencer, *Psychology*.

czas jeszcze, gdy są już bardzo zmęczone, dopóki nie zasną nad zabawkami? albo czyż nie bawią się ozdrowieńcy w swoich małych łóżeczkach, gdy tylko siły zaczynają powracać i zanim zbierze się ich nadmiar?

3. Teorja atawizmu.

Zabawy są tylko szczątkowemi czynnościami przeszłych pokoleń, przetrwały one u dziecka, zgodnie z osławioną teorją „prawa biogenetycznego" Haeckla („rozwój dziecka jest skróconem powtórzeniem ewolucji rasy"). Teorja ta, późniejsza od tej, którą za chwilę rozpatrywać będziemy, została wysunięta przez Stanley Halla w 1902 r. Oparł on ją na licznych spostrzeżeniach i statystykach zabaw dziecka; według tych spostrzeżeń zabawy ewoluowałyby w toku dzieciństwa mniejwięcej w taki sposób, w jaki ewoluowała analogiczna czynność w ciągu rozwoju ludzkości. Tak naprzykład zabawy w polowanie, które najsilniej występują między 8 a 9 rokiem życia, a potem stają się coraz rzadszemi, na ich miejsce zaś pojawiają się coraz częściej wraz z okresem dojrzewania gry towarzyskie [1]).

Według Halla zabawy są ćwiczeniem, którego celem jest wyzbycie się tych szczątków zbędnych już funkcyj; dziecko ćwiczyłoby się w nich tak „jak kijanka, poruszająca ogonem dlatego, aby prędzej odpadł" [2]). Jest to koncepcja ciekawa, ale zdaje się, niezupełnie zgadzająca się z rzeczywistością; nie jest jasne dlaczego ćwiczenie tak ciągłe, jak zabawa, miałoby osłabiać a nie wzmacniać czynności, które

---

[1]) Gulick, *Groswell*, Ped. Sem. 1899; Mc. Ghee, ibid., 1900; — Acher, *Primitive activities of children*, Am. J. of. Ps., 1910.

[2]) Hall, *Some social aspects of education*, Ped. Sem., 1902, s. 85.

są jej treścią; czy dziewczynki, które bawią się lalkami, są potem gorszemi matkami od tych, które tą grą gardziły? W późniejszej pracy Hall nieco zmienił swoje poglądy: ćwiczenie pewnej funkcji szczątkowej nie miałoby na celu jej wyzbycia się przez osłabienie, ale pozwoliłoby jej wywierać wpływ przejściowy na rozwój funkcyj. Wracając do przykładu z kijanką, Hall zmienia go jak następuje: zabawa ćwiczy mnóstwo funkcyj atawistycznych, które znikną w wieku dojrzałym, tak jak ogon kijanki, który musi się rozwinąć dlatego, *aby pobudzić wzrastanie nóg*, gdyż bez tego nie dosięgłyby one nigdy stanu dojrzałości [1]).

Ten nowy sposób patrzenia na rzeczy jest płodniejszy od pierwszego; nie myślę jednak, aby Hall, wprowadzając zmiany do swego przykładu z kijanką, chciał zmienić swój pogląd pierwotny. Przeciwstawienie obu stanowisk pochodzi odemnie, nie od niego. Znaczenie ich wydaje mi się różne: w pierwszym wypadku zabawa byłaby tylko narzędziem eliminującem; w drugim wypadku staje się narzędziem produkującem. Ostatnia ta hipoteza, zdaje mi się, praktycznie jednoczy się z następną, którą rozpatrywać będziemy obecnie i która jest znacznie zrozumialsza od poprzednich [2]).

4. Teorja ćwiczenia przygotowawczego.

Została sformułowana przez Karola Groosa w 1896 [3]). Psycholog ten, uznawszy, iż teorje wytchnienia jak i nadmiaru

---

[1]) S. Hall, *Adolescence*, London, 1904, I, s. 202. Ustęp podkreślony tutaj nie jest podkreślony w oryginale.

[2]) W nowym artykule *(Recreation and reversion*, Ped. Sem., Dec. 1915) Hall oświadcza, że najprzejrzystszą teorją jest teorja zabawy Patricka; koncepcja ta zresztą jest utworzona pod wpływem idei Halla. Pomówię o niej niżej.

[3]) Groos, *Die Spiele der Thiere*, Jena 1896; *Die Spiele der Menschen*, Jena 1899; *Der Lebenswert des Spiels*, Jena 1910.

energji są niewystarczające, pierwszy zrozumiał, że zagadnienie zabawy może być rozwiązane tylko ze stanowiska biologicznego.

Podkreślałem już wielokrotnie, jak zrozumienie zjawisk psychologicznych może być pogłębione przez rozpatrywanie ich ze stanowiska biologji, stanowiska niedość dotąd uwzględnianego przez psychologów; obserwator bowiem stający na tem stanowisku, tem samem zostaje naprowadzony na badanie różnych objawów nietylko u człowieka ale w całym świecie zwierzęcym, i na rozważanie nietylko ich bezpośredniej celowości, ale i znaczenia funkcjonalnego, roli, którą spełniają w podtrzymywaniu życia.

Jeśli zaś z tego stanowiska spojrzymy na czynności ludyczne (ludus-zabawa), stwierdzimy od pierwszego rzutu oka, że zabawy są różne u różnych grup zwierząt i że działalność zabawowa młodych pewnej grupy jest bardzo podobna do czynności, które uprawiają dorosłe zwierzęta tej grupy. Innemi słowy, istnieje prawie tyleż rodzajów zabaw, co instynktów: zabawy w walkę, polowanie, zabawy erotyczne i t. d. Mały kot np. rzuca się na kawałek papieru uwiązany na sznurku lub na zeschły liść, którym wiatr miota, tak samo jak później rzucać się będzie na ulubiony swój łup— mysz lub ptaka. Koźlęta bawią się, uderzając się wzajemnie głowami, jest to preludjum przyszłych walk na rogi i t. d. Nigdy jednak nie widzi się, aby w zabawach pewnego gatunku zwierząt występowały ćwiczenia instynktów, należących do innego gatunku; możecie potrząsać, ile tylko chcecie, papierem uwiązanym na sznurku przed koźlęciem: nie rzuci się nań, naodwrót małe koty nie bawią się w stukanie czołem o czoło...

Wynikałoby z tego, że zabawy są ćwiczeniami przygotowującemi do poważnych zajęć życiowych. W chwili urodzenia większość instynktów dziedzicznych nie jest jeszcze

dość rozwinięta, szczególniej u zwierząt wyższych i u człowieka, aby mogły spełnić odrazu swoje zadania: muszą być wpierw wyćwiczone lub uzupełnione nowemi nabytkami. Funkcję tę spełniają zabawy. Tak jak dzielnym pianistą może być tylko ten, kto ćwiczył gamy, tak samo dzielnym dorosłym można być, jeśli uprzednio było się młodym.

Oczywiście u niższych zwierząt przygotowanie to sprowadzone zostaje do swej najprostszej postaci, nie sądzę, aby mała ostryżka, chcąc zostać ostrygą jak należy, musiała długo bawić się w dorosłą. Ale im wyższy hierarchicznie szczebel zajmuje zwierzę, tem dłuższą jest też nauka. Trzeba jakiś czas być króliczątkiem, aby się stać wzorowym królikiem, trzeba spędzić kilka miesięcy na kurzem terminatorstwie, aby stać się dobrą kurą lub kogutem; trzeba się rzetelnie „nakoziołkować", aby się stać kozą lub kozłem, godnym tej nazwy. Nasze dzieci muszą też przez lata całe bawić się w mężczyznę lub kobietę, aby stać się mogły prawdziwą kobietą lub prawdziwym mężczyzną. Można tedy powtórzyć za Groosem, że *zwierzę nie dlatego się bawi, że jest młode, lecz dlatego jest młode, iż uczuwa potrzebę zabawy.*

Wielu autorów przed Groosem przeczuwało tę funkcję zabawy: przedewszystkiem Froebel [1]), który przyjął zabawę za podstawę swego słynnego systemu kształcenia, potem John Stratchan, lekarz angielski, którego krótka rozprawka p. t. *What is play?* (Czem jest zabawa), wydana w 1877 r. przeszła zupełnie niezauważona. Według niego zabawa jest instynktem, skłaniającym wszystkie zwierzęta do ćwiczeń niezbędnych dla rozwoju mięśni i psychiki. Odpowiada ona za-

---

[1]) Paralela między koncepcją Groosa i Froebla przeprowadzona została przez Murray'a w pracy: *Froebel a pioneer in modern psychology*, London 1914, s. 122 i dalsze. — Przed Froeblem już Rousseau uchwycił wagę zabaw dla kształcenia dziecka.

tem potrzebie naturalnej, stąd radość tak charakterystyczna dla zabawy dziecka [1]). Wśród rzeczników tej koncepcji wymienić jeszcze trzeba psychologa francuskiego Souriau [2]). Lecz dopiero K. Groos pierwszy rozpatrzył tę teorję wszechstronnie i jasno sformułował jej znaczenie biologiczne. Nowy ten pogląd ma mojem zdaniem zasadniczą doniosłość dla pedologji i pedagogiki; postaram się to wykazać w następujących paragrafach.

KRYTYKA TEORJI GROOSA. Teorja ćwiczenia przygotowawczego spotkała się z krytyką z wielu stron; warto rozpatrzyć zarzuty przeciw niej skierowane, co pozwoli zarazem ściślej określić znaczenie tej teorji. Szczególnie sprzeciwia się jej szkoła St. Halla; teorja Groosa uważa zabawę jako ćwiczenie przygotowujące do działalności *przyszłych*, gdy dla Halla, — dzieciństwo pozostaje pod przemożnym wpływem relikatów *przeszłości* [3]). Patrick twierdzi, że o ile nie brać pod uwagę zabaw naśladowczych, większość zabaw dziecka nie jest podobna do poważnych zajęć człowieka dorosłego, ale przeciwnie, nawskroś się od nich różni. Według tego autora [4]), zabawa dziecka jest poprostu jego działalnością, „gdy dziecko działa, to za pośrednictwem zabawy, dlatego poprostu, że ośrodki mózgowe, od których uzależniona jest praca, nie są dość rozwinięte, aby mogły funkcjonować; wskutek tego działanie przybiera postać nawyków, wytworzonych przez rasę". Pogląd ten znajdowałby potwierdzenie w fakcie, że i dorosły się bawi, gdy jego ośrodki psychiczne są za bardzo zmęczone, aby mogły pra-

---

[1]) Stratchan, *What is play? Its bearing upon education and training, Edinbourgh, 1877.* Zawdzięczam otrzymanie tej rozprawy, nie znajdującej się w handlu księgarskim, uprzejmości p. van Reesema de Graaf w Hadze. Dzięki jej staraniom pojawiło się w 1902 r. tłumaczenie tej pracy na język holenderski. Ob. też komunikat p. van Reesema na kongres pedologji w Brukseli w 1911 r.

[2]) Sourian, *Le plaisir du mouvement,* R. scient., XVII, 1899.

[3]) Hall, *Adolescence* I, s. 202.

[4]) Patrick, *The psychology of play,* Ped. Sem. wrzesień 1914.

cować; zabawa zatem byłaby działalnością, kierującą się na drogi wyżłobione przez dziedziczność.

Koncepcja ta, sprowadzająca się do teorji odpoczynku, wywołuje te same zarzuty, co tamta: jeśli osobnik jest zmęczony, czemuż nie pozostaje w spokoju? Działanie nie jest bowiem koniecznością samo przez się. Jest ono nie celem, a środkiem zdobycia czegoś dla ustroju. Patrick pozbawia działanie jego właściwego znaczenia; przyjmuje je jako konieczność samą w sobie, gdy tymczasem jest ono dążeniem do zaspokojenia potrzeb. Jego krytyka jest przestarzała. Nie rozumiem też, jak może on zaprzeczać, że zabawy dziecka są podobne do zajęć dorosłego człowieka; podobieństwo to jest według mnie oczywiste u zwierząt[1]); co do dziecka, to rzecz prosta, że o ile nie naśladuje, nie będzie się bawiło ani w kolej, ani w listonosza, czy kupca; nie może się ćwiczyć zgóry do określonych zawodów, wymagających wiadomości, których jeszcze nie otrzymało; gdy mówimy, że dziecko ćwiczy czynności, które przydadzą mu się w dalszem życiu, mamy na myśli ćwiczenie czynności umysłowych, zdolności psychicznych, jak obserwacja, manipulowanie, stowarzyszanie się z kolegami i t. d.[2]).

Być może, iż niektóre ustępy pracy Groosa nasuwają mniemanie, że zadaniem zabawy byłoby wydoskonalenie instynktów wyrobionych w przeszłości. Taka koncepcja byłaby oczywiście zbyt ciasną. U dziecka bowiem istnieje bardzo mało instynktów prawdziwych, o ile pod mianem instynktu rozumieć będziemy czynności *określone*, spełniane zawsze jednakowo i na ślepo, jak to widzimy u zwierząt. Zabawa dziecka wprawia za-

---

[1]) Wprawdzie zabawa w stosunku do zajęć poważnych przedstawia cechę „niewinności". Ale teorja Patricka nie wyświetla tej cechy. Dlaczego mały kot, gdy się bawi nie *drapie na serjo?* Dlaczego mały pies, udający że kąsa, *choć mógłby, nie kąsa naprawdę.* Czyżby to nie znaczyło, że w zabawie istnieje jakiś określony pierwiastek, regulujący jej bieg, a że nie jest ona jedynie energją, spływającą w zgóry wyżłobione kanały?

[2]) Autor, zdaje się przez niedopatrzenie, nie wymienił na tem miejscu czynności fizycznych, t. j. wszystkich tych, które pozostają w związku z ośrodkami motorycznemi, a które dziecko ćwiczy szczególniej w zabawach wczesnego dzieciństwa. Przyp. tłum.

tem w ruch nie *instynkty*, lecz *czynności* motoryczne lub umysłowe. Jakimże jednak sposobem te czynności motoryczne lub umysłowe zostają zastosowane do działalności podobnej do tej, jaką uprawiają ludzie dorośli, skoro dziecko nic nie wie o potrzebach dorosłego? Dlaczego to dziecko poluje na zwierzęta: łowi ryby i żaby, wybiera ptaki z gniazd, skoro samo nie potrzebuje myśleć o swojem wyżywieniu? Dlaczego wojuje, wymachuje kijem, rzuca kamieniami, skoro te ruchy wojownicze nie odpowiadają żadnej jego potrzebie? Skąd dziecko czerpie postaci swych zabaw, które nie są uwarunkowane ani wytworzonym wcześniej instynktem, ani żadną współczesną potrzebą? Takie pytanie stawia sobie Appleton. Według niego odpowiedzi nie należy szukać w atawizmie, gdyż jakkolwiek wiele zabaw dziecka cywilizowanego przypomina zajęcia dorosłych dzikich, istnieje między niemi wszakże wiele różnic[1]). Proponuje tedy inne wyjaśnienie, które wydaje mi się zupełnie słuszne: typ zabawy jest wyznaczony z jednej strony przez potrzeby dziecka, z drugiej przez stopień jego rozwoju organicznego. Dziecko nie posiada instynktu „myśliwskiego" czy „koczowniczego", posiada natomiast „instynktowne apetyty", apetyty wrażeń, pożądanie przedmiotów, ruchu, tego co nowe, nieznane. Apetyty te, zgodnie z ogólnemi prawami działania, wyzwalają reakcje, podobne do reakcyj człowieka dorosłego, lub pierwotnego, w takiej mierze, w jakiej organizm dziecięcy upodabnia się do swoich zamierzchłych przodków lub rodziców teraźniejszych — a także w takiej mierze, w jakiej środowisko, w którem reakcje te się ujawniają, upodabnia się do środowiska człowieka pierwotnego (wolne przestrzenie na świeżem powietrzu i t. d.) lub odbija współczesny stan cywilizacji. Ponieważ różne te warunki spotykają się razem, wydaje się nam, jakoby dziecko powtarzało filogenetyczną przeszłość i uprzedzało ontogeniczną przyszłość.

Fanciulli[2]) również zaprzecza, aby zabawy miały funkcję przygotowywania dziecka do poważnej pracy; Rakic[3]) zarzuca

[1]) Appleton, *A comparative study of the play activites of adult savages and civilized children*, Chicago, 1910.

[2]) Fanciulli, *La psicologia del giouco*, La Cultura filosof. VII, 1913, s. 10.

[3]) Rakic, *Gedanken über Erziehung durch Spiel u. Kunst.*, Ar. f. Ps. XXI, 1911, s. 569.

teorji Groosa, że miesza zabawę z nauką, ponieważ funkcją zabawy byłoby nabywanie pewnych nawyków, co jest właściwe „nauce", nie zaś zabawie. Zdaje mi się, że i w tym wypadku nieporozumienie wynika z pomieszania pojęcia nabywania techniki przedmiotowej i specjalnej z nabywaniem techniki podmiotowej i z rozwojem funkcyj psychofizjologicznych. Z drugiej strony, gdy Fanciulli dowodzi, że zabawa musiałaby być nieświadoma, o ile jej celem miałby być rozwój instynktów, jako że instynkt jest nieświadomy, nadaje oczywiście terminowi „instynkt" znaczenie, którego teorja Groosa wcale dlań nie przewiduje.

Carr twierdzi, że teorja Groosa jest niczem innem, jak teorją nadmiaru energji Spencera [1]). Dowodzi tego jak następuje: zabawa polega na impulsywnem wprawianiu w ruch pewnych czynności; równa się to powiedzeniu, że włókna nerwowe, odpowiadające tym czynnościom, stały się nadmiernie pobudliwe, że są wciąż naładowane energją, lub że mają własność szybkiego otrzymywania jej w nadmiarze. Dzięki temu ładunkowi energetycznemu dążą do samorzutnego przejścia w ruch przy pierwszej nadarzającej się sposobności. A zatem zabawa, która jest właśnie tą reakcją, wyzwalającą się samorzutnie, daje się wyjaśnić zapomocą teorji nadmiaru energji. Wszakże, jak słusznie zauważył Groos [2]), teorja Carra nie jest wcale teorją Spencera. Ten ostatni patrzy na zabawę, jako na wynik *nadmiaru* energji, t. j. energji *nagromadzonej w ciągu długiego wypoczynku.* A to jest właśnie nie do przyjęcia. Przeciwnie, pogląd Carra natomiast daje się pogodzić z teorją biologiczną Groosa; nietylko się jej nie przeciwstawia, ale podaje jedynie prawdopodobne jej wyjaśnienie ze stanowiska fizjologji. Słuszność stanowiska fizjologicznego nie godzi wcale w słuszność stanowiska biologicznego, zajętego przez Groosa. Widzieliśmy już, że to samo zjawisko dopuszcza kilka sposobów wyjaśniania: psychologiczny, fizjologiczny, biologiczny.

Musimy wszakże zastrzec, że jakkolwiek interpretacja fizjologiczna zabawy jest zupełnie usprawiedliwiona, nie może

---

[1]) Carr, *The survival values of play,* Investig. of the Depart. of. Psychol. of the Univ. of Colorado, I, 1902, s. 8.

[2]) Groos, *Seelenleben des Kindes,* 1911, s. 67.

wszakże w obecnej chwili zdać sprawy z wszelkich jej postaci. Tłumaczy ona dość dobrze zabawy ruchowe lub te, w których żywa reakcja motoryczna zostaje wywołana słabym bodźcem (dziecko biegnące za motylem i t. p.), nie może natomiast wyświetlić nam dokładnie, co zachodzi, gdy dziecko „szuka" podniet (lub żąda trąbki czy kołatki, aby móc hałasować i t. d.), ani gdy jest „poruszone" przez ciekawość (potrzeba poznawania przedmiotów, nie podpadających bezpośrednio pod jego zmysły).

Należy wszakże przyznać, że ćwiczenie przygotowawcze instynktów i techniki psycho-fizjologicznej nie jest przyczyną, której możnaby się doszukiwać we wszystkich zabawach. Jak H. Carr wykazał, znaczenie biologiczne zabawy jest daleko szersze [1]). Należy tedy oprócz teorji Groosa przyjąć jeszcze kilka innych, które ją uzupełniają. Te dodatkowe teorje, mają według mnie jedną wspólną cechę z teorją Groosa, mianowicie tę, iż rozpatrują również zabawę jako czynnik rozwoju, ekspansji osobowości, możnaby tedy połączyć je wszystkie pod rubrykę ogólną: *genetyczno-funkcjonalnej koncepcji zabawy.*

5. Zabawa jako podnieta wzrastania.

Carr zwrócił uwagę, że zabawa między innemi dostarcza również organizmowi podniety niezbędnej dla rozwoju narządów. Jak stwierdzili uczeni, pracujący nad zagadnieniem zmienności gatunków w toku ewolucji, nie wszystkie czynniki, kształtujące ciało zwierzęcia pochodzą z komórki macierzystej, wiele z nich pochodzi ze świata zewnętrznego. Rozwój osobnika jest wypadkową działania zarówno czynników o charakte-

[1]) Carr, op. cit.

rze dotychczas tajemniczym, a przekazanych dziedzicznie, jak i oddziaływania środowiska. (Dlatego to zmiana środowiska może się odbić na morfologji zwierzęcia: uwstecznienie narządów, które stały się zbędnemi, rozwój narządów, pobudzanych do czynności).

Zabawa więc działa jako podnieta wzrastania, w szczególności na system nerwowy. W chwili narodzin ośrodki nerwowe są jeszcze dalekie od swej ostatecznej budowy; szczególnie mózg nie jest przygotowany do działania [1]). Znaczna część włókien tego narządu nie pozyskała jeszcze powłoki myelinowej, to znaczy osłony tłuszczowej, która je będzie odosobniała nakształt gutaperki izolującej przewodniki instalacji elektrycznej; włókna nie mogą funkcjonować bez tej powłoki. Otóż pobudzenie tych włókien jest jednym z czynników ułatwiających wytwarzanie się myeliny, a tem samem — ich funkcjonowanie. Zabawa, która mnoży sposobność podniety, jest zatem ważnym współczynnikiem rozwoju systemu nerwowego. Obserwacja potwierdza ten pogląd: jeśli zaszyć powieki nowonarodzonego kota, zauważy się wkrótce pewne zahamowanie ośrodków widzenia w mózgu, gdyż pozbawione były niezbędnych bodźców [2]). Ośrodki motoryczne mózgu zanikają u osób, którym w dzieciństwie odjęto nogę lub rękę i t. d. Mamy więc jakgdyby potwierdzenie tego przysłowia biologicznego, „że czynność stwarza narząd". Gdy dziecko bawi się swemi członkami, przyczynia się również do ich rozrostu, gdyż czynność mięśni, jak wiemy, jest czynnikiem ich rozwoju (bicepsy atletów).

---

[1]) Probst, *Gehirn und Seele des Kindes*, Berlin, 1904 s. 124.

[2]) Krety mają oczy w zaniku, gdyż zamało „igrają" ze światłem.

6. Teorja ćwiczenia uzupełniającego (lub wyrównania).

Według Carra zabawa przynosi inną jeszcze korzyść, podtrzymuje nowonabyte nawyki przez ich odnawianie. Tę funkcję zabawy napotyka się głównie u dorosłych: w czasie pokoju żołnierz bawi się w wojnę, strzelając do celu i jeżdżąc konno, tak samo jak między dwoma koncertami wirtuoz ćwiczy się w gamach i trelach, aby „nie zardzewieć". Zabawa w tym wypadku byłaby ćwiczeniem *następczem, (Nachübung, Post-exercice)* gdy wedle teorji Groosa jest ćwiczeniem *wstępnem (Vorübung, Préexercice).*

Nie sądzę, aby ten pogląd był słuszny. Jedno z dwojga: albo mamy tu do czynienia tylko z ćwiczeniem *wprawy,* w którym chodzi o utrwalenie pewnych dróg, wyżłobionych w ośrodkach nerwowych. W takim razie ćwiczenie to nie jest zabawą. Musztra czy to w konserwatorjum muzycznem, czy w koszarach nigdy nie jest zabawą. (Staje się nią, jeśli uzupełnimy ją czemś innem, np. fikcją walki, współzawodnictwa—kto najszybciej zagra gamę na fortepianie; wówczas jednak pierwiastkiem ludycznym jest walka, nie zaś ruch palców jako taki).

Albo też chodzi nie o wprawę, ale o wzbogacenie pewnej czynności, która nie osięgła jeszcze szczytu przez doprowadzenie jej do *doskonałości,* do całkowitego wydoskonalenia. Strzelec będzie się ćwiczył dla rozrywki, gdyż chciałby trafiać jaknajczęściej do celu. Jest to wypadek różny od poprzedniego. Ćwiczenie to nie jest ćwiczeniem następczem, ale *ultraćwiczeniem.* Różnica jest następująca: przy ćwiczeniu dla wprawy żłobi się kolej, nabywa się pewnego określonego nawyku, osobnik zdąża ku *automatyzmowi;* przy wzbogacaniu— przeciwnie, zwiększa swoją ogólną zdolność działania, pano-

wanie nad samym sobą i światem zewnętrznym, zdąża ku *plastyczności*. Jeśli wykonywane ćwiczenie stanowi wzbogacenie plastyczności, może oczywiście przybierać postać gry: ale w takim razie potwierdza teorję Groosa, ponieważ zabawa ta przysposabia osobnika do lepszego radzenia sobie w życiu.

Bez wątpienia, w pewnych wypadkach trudno odróżnić udoskonalenie przez wzmożenie dawnych nawyków od udoskonalenia przez rozwinięcie nowych uzdolnień. Jak już stwierdziliśmy uprzednio, oba te przebiegi, jeden gimnastyczny, drugi genetyczny, splatają się w swoich wynikach i najczęściej niewiadomo, co przypisać należy każdemu z nich. Zaprzeczyć się w zasadzie nie da, że należą do sfer zupełnie odrębnych, że każdy z nich dąży do punktów przeciwległych, stanowiących jakgdyby dwa bieguny, między któremi oscylują czynności istot żywych: sfera automatyzmu, mechanizacji, nawyku, której zasadą jest *powtarzanie starego*, i sfera plastyczności, przystosowania, której zasadą jest *tworzenie nowego*, zmienność, rozwój nowych możliwości działania [1]).

Otóż wtedy tylko powiedzieć można, że jakieś ćwiczenie jest zabawą, o ile dotyczy czynności, wchodzących w zakres drugiej sfery, czynności, które dążą do pomnożenia zdolności przystosowawczych osobnika. Czyż Carr sam nie twierdzi że: „istota czynności ludycznej nie polega na nabywaniu

---

[1]) Automatyzm jest dla osobowości przebiegiem zatrzymania, obniżenia świadomości; rutyna, doskonaląc technikę, zuboża i zwęża osobowość. „Ja, ja, man wird täglich dümmer und brauchbarer" (Tak, tak, codziennie stajemy się głupszymi i bardziej użytecznymi") powiedział z westchnieniem pewien urzędnik badeński K. Groosowi (*Lebenswert des Spiels*, s. 19). Osobowość i wola wyrażają się natomiast w zdolności do sprostania coraz to nowym warunkom.

Nie chodzi bynajmniej o lekceważenie nawyku i mechanizacji techniki. Ale osobnik powinien umieć je zastosować do nowych okoliczności.

określonego przystosowania, ale—*tendencji do ogólnej zmienności*, reakcyj instynktownych nawyków [1]).

Teorja ćwiczenia uzupełniającego została przedstawiona w zupełnie innej postaci przez Konrada Langego, pod mianem: *Teorji uzupełnienia* [2]). Według tego autora funkcją zabawy byłoby wyzwalanie tendencyj, drzemiących w osobnikach wtedy, gdy nie budzą ich warunki życiowe. Zabawa byłaby tedy zastępstwem rzeczywistości: dawałaby zwierzęciu, dziecku, człowiekowi to, czego rzeczywistość mu odmawia. Zwierzęta domowe bawią się więcej od dzikich: zabawa jest dla nich jakgdyby wynagrodzeniem bezczynności ich życia; tak samo dla pracownika biurowego, pochylonego cały tydzień nad stołem, zabawy niedzielne stanowią przeciwwagę jednostajności jego bytu.

Widać na czem polega różnica teorji Langego i Carra: zadaniem zabawy nie byłoby odnawianie już istniejących funkcyj, ale *pobudzenie* nowych, takich, których życie realne nie wytwarza. W poprzednio przytoczonej teorji zabawa miała rolę *dodatkową*, tu zaś ma rolę naprawdę *uzupełniającą*.

Teorja ta jest słuszną bez wątpienia; ale czy różni się istotnie od teorji Groosa? Czy nie jest natomiast tylko innem wejrzeniem na zabawę? Czy można, gdy chodzi o dziecko, mówić o ćwiczeniu „uzupełniającem"? Czego ma ona być uzupełnieniem, skoro zabawa wypełnia całe lub prawie całe jego życie? O ile zaś twierdzić będziemy, że dziecko bawi się dlatego, że nie jest w stanie stawić czoła trudnościom życiowym, to wymijamy tylko zagadnienie; dlaczegóżby bowiem ten okres niezaradności praktycznej, jakim jest okres zabawy,

---

[1]) Carr, op. cit. s. 36. Rakic również podziela ten pogląd; główną tendencją zabawy, mówi on, jest wybujały rozwój funkcji zmienności. *(Veränderungsfunktion)* op. cit. s. 557.

[2]) K. Lange, *Das Wesen der Kunst* (1901), 2-ie wyd. Berlin, 1907,

został ochroniony w toku ewolucji, jeśli sam przez się nie miałby żadnej wartości, a jeśli ma wartość, to jakąż inną, jak nie *przygotowania* do życia dorosłych ludzi?

U dorosłego łatwiej pojąć występowanie ćwiczenia uzupełniającego: dzieciństwo, wychowanie, okoliczności życia mogły nie rozwinąć wszystkich zadatków, które w nim istniały; ale i w tym wypadku niema żadnej istotnej różnicy między tym poglądem a teorją Groosa.

Należy, zdaje mi się, rozumieć teorję ćwiczenia uzupełniającego w trochę inny sposób, który też bardziej odpowiada myśli K. Langego, mianowicie termin *uzupełnienie* należy pojmować nie statycznie, strukturalnie, a dynamicznie: zadaniem zabawy byłoby nie uzupełnianie, doskonalenie człowieka przez rozwijanie w nim innych zdolności niż te, jakie posiada, ale dostarczanie karmu funkcjom, którym życie powszednie go nie zapewnia. Pracownik biurowy nie dlatego gra w niedzielę w kręgle lub pnie się po górach, aby wydoskonalić układ mięśniowy, któremu wskutek braku ruchu fizycznego grozi zanik, ale w celu zaspokojenia instynktu walki, *który już posiada*. A miłośnik podróży, przykuty do domu, dlatego pogrąża się w opowiadaniu o dalekich wyprawach, aby znaleźć ujście dla swego pragnienia przygód.

Tak pojmowana zabawa miałaby za zadanie nie rozwijanie nowych uzdolnień, a zaspokajanie zbyt naglących pożądań. To też celem jej jest raczej *wyrównanie* niż uzupełnienie.

Teorja ta, którą nazwać możemy teorją *wyrównania*, (ponieważ według niej celem zabawy byłoby wyrównywanie braków życia codziennego i przywracanie równowagi psychoficznej) stanowi doniosłe uzupełnienie teorji Groosa, szczególniej w stosunku do zabaw ludzi dorosłych, i doskonale je wyjaśnia. Jest ponadto bardzo zbliżoną do teorji katartycznej, która pozostała nam jeszcze do omówienia.

7. Teorja katartyczna.

Carr przypisuje jeszcze zabawie działanie *katartyczne*, t. j. oczyszczające: przynosimy ze sobą na świat pewne jeszcze dość żywotne instynkty, które jednak w dzisiejszych warunkach cywilizacji są zazwyczaj zgubne; zabawie przypada tedy w udziale zadanie oczyszczania nas od czasu do czasu z tych skłonności antyspołecznych. Gdy w tragedjach człowiek morduje, walczy, wyładowuje „w próżni", jeśli tak powiedzieć można, swoje skłonności krwiożercze. Tak samo, bawiąc się w piłkę nożną lub boksując się, dziecko wyzbywa się swoich skłonności antyspołecznych, zaspokajając je jednocześnie. Cóż powiedzieć można o tej teorji? Czy nie stosują się do niej te same zarzuty co do poglądów St. Halla? Jeśli w pewnych wypadkach zabawa rozwija, czemuż w innych miałaby osłabiać? Carr, coprawda, nie wyjaśnia tej sprawy wcale. Zdaje mi się jednak, że teorja ta jest inną. Według Carra zabawa nie *unicestwia* tych skłonności szkodliwych, lecz tylko kieruje je w odpowiednie łożyska. Co do koncepcji „oczyszczania", to może ona być utrzymaną, zdaje mi się, o ile założymy, że w ten sposób usunięte zostają nie pewne określone czynności, lecz tylko *wzruszenia* i to jedynie na pewien czas. Rozbicie talerza, trzaśnięcie drzwiami, obicie szpicrutą fotela uspakaja i przynosi ulgę w gniewie. Gdy dziecko bije się na żarty z towarzyszami, nie pozbywa się ostatecznie swojego instynktu walki, który musi zachować na wypadek samoobrony, ale wyzbywa się chwilowo i w sposób nieszkodliwy swoich tendencyj napastniczych, które ten instynkt w nim wytwarza i które stanowićby mogły zawadę w życiu społecznem, dopóki nieunikniona walka nie dałaby im ujścia na dobre [1]).

---

[1]) Nie należałoby zatem wnioskować z tej hipotezy katartycznej, że oczyszcza się dziecko z instynktów wojowniczych, gdy się

K. Groos uznał właśnie takie wyjaśnienie teorji katartycznej [1]). Wykazał, jak bardzo te przebiegi „oczyszczające" są niezbędnemi nietylko dla ludycznego instynktu walki, ale i dla innego jeszcze, który również wytwarza gwałtowne skłonności, mianowicie instynktu płciowego. Niektóre zabawy zapaśnicze nadają się szczególnie do dawania niewinnego ujścia skłonnościom walki: mianowicie te, które podstawiają na miejsce przeciwnika rzeczywistego przeciwnika urojonego, np. walka z trudnościami (wejście na dziewiczy szczyt, który się długo „opierał" a wreszcie został „zwyciężony" i t. d.). Jak podkreśla Groos, zawody (zawody w biegu, skoku i t. d.), które nie stawiają współzawodników *przeciwko* sobie, a *równolegle* do siebie, jeśli się tak wyrazić można, zaspakajają potrzebę bardzo żywej walki, nie wciągając jednak przeciwników w bezpośrednie zapasy.

Tendencje płciowe wytwarzają pewną liczbę zabaw jak: taniec, flirt i t. d., których katartyczna funkcja jest widoczna, szczególnie w okresie dojrzewania: dając ujście w nieszkodliwej postaci wymogom najsilniejszego instynktu, stanowią

---

je nakłania do zabawy w żołnierzy. Niestety tak nie jest. Rigault w 1858 r. powiedział w swym ślicznym artykule o zabawkach dziecięcych *(Conversations littéraires)*: „Prusy są stanowczo pierwszą potęgą wojskową, gdy chodzi o ołowianych żołnierzy". Prusacy z 1870 r. nie zdradzali braku uzdolnień wojskowych mimo, iż bawili się w wojsko, będąc dziećmi w epoce, w której Rigault sobie z nich dowcipnie dworował. Naodwrót, widok prawdziwej wojny zniechęca, być może, dzieci do zabawy w żołnierzy. Niektórzy obserwatorowie podnieśli, że od początku wojny w 1914 r. dzieci mniej zdradzają ochoty do tych zabaw. Czy nie dlatego, że okropna wojna, której są świadkami, zaspakaja aż nadto ich skłonności napastnicze? (Świadectwo Dr. Stirnimanna z Luzerny, ob. też świadectwo Dixa w Sterna *Jugendliches Seelenleben und Krieg*, Leipzig, 1915, s. 142).

[1]) Groos, *Das Spiel als Katharsis*, Z. pād. Ps., 1911, s. 353; *Seelenleben des Kindes*, 1911, s. 80.

jakgdyby klapę bezpieczeństwa; chronią młodzież od katastrof, dając im jednocześnie poznać płeć przeciwną, a poznanie to jest wszak pożyteczne, skoro kierować będzie w przyszłości wyborem męża czy małżonki. Inny rodzaj ujścia znajdujemy w grze wyobraźni: marzeniach, poezji, romansach i t. d.; zaspakajają one chwilowo mniej lub więcej tajne aspiracje uczuciowe młodzieży [1]).

Teorja katartyczna nie przeciwstawia się wcale teorji ćwiczenia przygotowawczego. Katarsja jest przeciwnie warunkiem sine qua non zabaw o tendencjach gwałtownych. Zabawa pozostaje nią dopóty, dopóki jest nieszkodliwą i nie niweczy węzłów koleżeństwa wśród chwilowych przeciwników. Gdyby zabawom nie towarzyszył pierwiastek oczyszczający, instynkt walki, wzniecając konflikty rzeczywiste, narażałby dziecko na wszystkie niebezpieczeństwa życiowe i zamiast przysposabiać się do stanu dojrzałego człowieka, spieszyłoby ono do zagłady. Widać z tego, że ćwiczenie przygotowawcze o tyle tylko istnieć może, gdy dotyczy skłonności niebezpiecznych, o ile stanowi zarazem katarsję.

To działanie katartyczne, istniejące u małych dzieci, gdyż ich skłonności społeczne nie zaczęły się jeszcze rozwijać, wzrasta z wiekiem, szczególnie w epoce dojrzewania i nabiera pełnej wagi w zabawach dorosłych. W stosunkach ludzi do-

---

[1]) Sztuka erotyczna, jako spełniająca rolę katartyczną, jest użyteczna dla społeczeństwa. Na nieszczęście nasze prawodawstwo, mówi K. Lange, wcale się tego nie domyśla; otacza opieką prostytucję, tę ohydną ranę naszej cywilizacji, uważając ją jako najodpowiedniejszy środek do „nieszkodliwego" zaspokojenia potrzeb płciowych, a rzuca się bezlitośnie na produkcje sztuki erotycznej (Lange, *Wesen d. Kunst*, s. 653). Uwaga ta jest ciekawa, i zapewne w znacznej mierze słuszna, ale nasuwa zagadnienie wychowawcze bardzo trudne: do jakiego stopnia sztuka erotyczna jest *nieszkodliwem ujściem*, a o ile *podnietą?*

rosłych jest szczególnie ważną rzeczą, aby tendencje, nie dające się pogodzić z koniecznościami społecznemi, były usuwane zapomocą okólnych dróg. Tu katarsja gra podwójną rolę: jest użyteczna dla *osobnika*, gdyż pozwala mu uchylić się przed przymusem, który moralność lub społeczeństwo przeciwstawia swobodnemu rozwojowi jego instynktów, a zarazem zaspakaja je jednak — jest też użyteczną dla *społeczeństwa*, które chroni przed niebezpieczeństwem wybuchów z tej strony. Mamy tego przykład w żartach, przekomarzaniu, szermierce słownej, tych zabawach, polegających na atakowaniu lub bronieniu się „na żarty", to znaczy bez zadawania prawdziwych ciosów, z których wynikłaby bójka, ale pod osłoną i w taki sposób, aby atak utracił wszelkie pozory gwałtowności lub napastliwości. Próżniak skarży się, że źle spał, że dręczyły go zmory: „Śniło ci się pewnie, żeś pracował" odpowiadają mu na to. Czy można z większym wdziękiem powiedzieć komuś, że jest leniwy, nie mówiąc mu tego dosłownie [1])?

Gdybyśmy chcieli sformułować teorję katartyczną w języku freudystów, możnaby powiedzieć, że o ile zabawa wypływa w sposób przyjemny i niewinny z uczuć antyspołecznych lub niebezpiecznych, stanowi zjawisko *sublimacji*.

8. Zabawa jako funkcja zastępcza, posługująca się urojeniem.

Poprzedzające wywody wykazały nam, że zjawiska ludyczne mogą być rozpatrywane bądź jako czynnik przygoto-

---

[1]) Żart, który ma pozostać w obrębie zabawy, nie może ranić i powinien wywołać uśmiech nawet u tego, do kogo się stosuje. Gdy wypowiedziany jest po to, by dotknąć, przestaje być zabawą, a staje się wówczas bronią równie niebezpieczną jak wszelkie inne, których używa się „nie na żarty".

wania lub wydoskonalenia osobnika w celach, związanych z przyszłym jego stanem, bądź jako czynnik pozwalający mu zaspokoić aktualne potrzeby ciała lub duszy. Poniższa tabelka uprzytamnia owe teorje:

Funkcja zabawy: { *Ćwiczenie wstępne:* { kształcenie, wzrastanie / ćwiczenie, wydoskonalenie. } ; *Funkcja zastępcza:* { Katarsja / Wyrównanie } }

Czy można te dwie różne koncepcje ćwiczenia wstępnego i funkcji zastępczej sprowadzić do jednej formuły? Bez wątpienia; pod warunkiem wszakże, że rozpatrywać będziemy pod tym samym kątem widzenia wszystkie przejawy zabawowe. A z tem nie spotkaliśmy się dotychczas. Dziecko rozpatrywane było w wymiarze *podłużnym,* to znaczy, ze względu na to, czem ma być w przyszłości, to znów w wymiarze *poprzecznym,* to jest jedynie w związku z przejawami, spotykającemi się w niem w chwili obecnej. Z pierwszego z tych stanowisk wszystkie zjawiska ludyczne dziecka przedstawiają się tak, jakgdyby były przygotowaniem do dalszego życia, jako czynniki wzrastania; jeśli natomiast rozpatrujemy je w ich „przecięciu poprzecznem", wszelka zabawa staje się przejawem potrzeby działania dla *natychmiastowego i teraźniejszego zadowolenia.* Dziecko nie zdaje sobie sprawy, że bawiąc się pracuje dla przyszłości, ani też dorosły, że się udoskonala i uzupełnia. Te pojęcia teleologiczne wynikają z biologicznego sposobu wyjaśniania. Ale psychologicznie i fizjologicznie zabawa, jak wszelka czynność samorzutna istot żyjących, jest tylko przejawem tendencji tych istot do rozszerzenia i potwierdzenia swojej osobowości.

Nasuwa się w związku z tem nowe pytanie: jeśli wszelka działalność zawiera w sobie element samopotwierdzenia osobnika, stanowi, jak się wyrażają myśliciele, przejaw „woli życia", co tedy nadaje pewnym czynnościom charakter zabawy?

Czynność jest zabawą, słyszy się często, gdy jest *bezinteresowną,* gdy *zawiera cel sama w sobie,* gdy jest *autoteliczną,* jak mówi Baldwin [1]); człowiek bawi się „dla zabawy" a nie dla zarobienia pieniędzy lub osiągnięcia bezpośredniego pożytku; przedmiotem zabawy jest sama czynność, a nie jakiś stały jej produkt. Pogląd ten jest słuszny; malec bawi się w policjanta lub listonosza, nie oddając w ten sposób żadnych usług rzeczywistych; nie chwyta prawdziwych złodziejów i nie roznosi prawdziwych listów; ale charakteryzowanie zabawy za pośrednictwem jej wyników, może być dokonywane tylko ze STANOWISKA EKONOMICZNEGO LUB HANDLOWEGO. Według *biologa* zabawa ma natomiast wielką użyteczność dla osobnika i rasy. Tak samo należy się dobrze porozumieć co do powiedzenia, że *psychologicznie* zabawa ma cel sama w sobie: „Gdy się bawimy, mówi Souriau, troszczymy się zawsze o wyniki... nie chcemy, aby zdolności nasze pracowały napróżno, wyznaczamy sobie cel. Jeśli gram w grę zręcznościową, staram się wygrać partję, osiągnąć tyle a tyle punktów, dojść do określonego celu. Nie chodzi mi więc tylko o przyjemność działania; staram się otrzymać wyniki przyjemne same w sobie... Zabawa „bezinteresowna", jest to zupełne niezrozumienie tego, co się mówi [2]). Niewątpliwe, dziecko zajęte zabawą ma wrażenie, iż stara się osiągnąć cel równie ważny, jak cele życia praktycznego. A mimo to zaprzeczyć się nie da, że zabawa w stosunku do zajęć poważnych przedstawia tę cechę, że zawiera cel sam w sobie. Souriau ma oczywiście słuszność, twierdząc, że w zabawie wyznaczamy sobie cel, do którego dążymy z zapałem, nawet namiętnie. Ale cele te są urojone, wyznaczamy je sobie dowolnie: chcę przez to powiedzieć że nie mają innej racji bytu, jak tylko podtrzymanie działalności, dostarczenie jej odpowiedniego bodźca: *wykonywa się czyn nie dla osiągnięcia celu, przeciwnie, cel zostaje wyznaczony poto, aby dać sposobność do czynu,* jest tylko pretekstem do rozwinięcia działalności [3]).

[1]) Baldwin, *Thoughts and things,* I, s. 114.

[2]) Souriau, *L'esthétique du mouvement,* Paris, 1889, s. 19.

[3]) Dlatego to dzieci, które zbudowały zamek z kart lub piasku, doznają tyleż przyjemności przy burzeniu, co przy wznoszeniu. Dziecko lubi chwytać owady lub zbierać muszelki, ale gdy już skończyło gromadzenie, nie wie, co ma dalej z niemi robić.

Swobodne dążenie do celu, oto cecha właściwa działalności ludycznej. Dziedzina zabawy jest rajem „jak gdyby". Dziewczynka karmi lalkę, *jak gdyby* ta była głodną i mogła jeść; szachista lub tenisista walczy, *jak gdyby* miał przed sobą przeciwnika i zależałoby mu na wygraniu partji; aktor zachowuje się tak, *jak gdyby* naprawdę był skąpym, zakochanym lub zazdrosnym. Czy osobnik bawiący się, zdaje sobie sprawę z urojenia, które stworzył, czy też daje mu się całkowicie opanować? Ani jedno, ani drugie, dobrze sobie uświadamia otaczającą go ułudę, ale poddaje się jej dobrowolnie. K. Lange nazwał bardzo trafnie *„świadomą samo-ułudą, samo-oszukiwaniem"* ten specyficzny stan świadomości, rodzaj jej rozdwojenia, dzięki któremu jaźń znajduje przyjemność w komedji, granej przed samą sobą.

Dlaczego jednak jaźń ucieka się do urojenia? dlaczego stawia sobie fantastyczne cele, zamiast trzymać się rzeczywistości? Oczywiście dlatego, że (jak widzieliśmy przy omawianiu teorji K. Langego) okoliczności życia rzeczywistego nie zaspokajają jego najgłębszych skłonności. *Funkcja zabawy polega na daniu osobnikowi możności zrealizowania samego siebie, rozwinięcia swej osobowości, pójścia po chwilowej linji największego swojego zainteresowania, w tych wypadkach, gdy tego nie może dokonać za pośrednictwem zajęć poważnych.* Zabawa jest więc namiastką, zastępstwem działalności poważnej. Kiedy osobnik zmuszony bywa do odwoływania się do niej? W dwóch wypadkach:

1° Kiedy nie jest jeszcze *zdolny* do zajęć *poważnych*, ze względu na niedostateczny rozwój: tak bywa z dzieckiem, a niekiedy z dorosłym.

2° Gdy ograniczające warunki *przeciwstawiają* się wypełnieniu poważnej działalności, która mogłaby zaspokoić pewną potrzebę; odnosi się to głównie do człowieka dorosłego. Zapora może być pochodzenia *zewnętrznego*, nieodpowied-

nie środowisko, nie nadające się do spełnienia życzeń osobnika, (np. zabawy „wojenne", którym oddają się oficerowie w czasie pokoju) albo pochodzenia *wewnętrznego* (cenzura moralna, przymus społeczny, które powstrzymują osobnika od reagowania w sposób, w jaki materjalnie mógłby reagować, np. zaspokajanie skłonności romansowych przez czytanie romansów i t. d.).

W każdym z tych wypadków działalność jest ludyczna, gdyż zewnętrzna pobudka działania jest urojoną; osobnik ucieka od rzeczywistości, stwarzając sobie dowolnie warunki, odpowiadające jego potrzebie expansji i realizacji [1]).

Teraz staje się zrozumiałem, dlaczego w tytule tego ustępu nazwałem zabawę *funkcją zastępczą*. Podobnie, jak wezbrane wody potoku, nie mogąc zwyciężyć przeszkody, torują sobie boczne ujście na los szczęścia, tak samo potok impulsów, pożądań i zainteresowań, stanowiący naszą jaźń, szuka ujścia w urojeniu, zabawie, gdy rzeczywistość nie zapewnia mu wolnych dróg.

Ta rola zastępcza jest najbliższą funkcją zabawy; przygotowawcze przystosowanie, wstępne ćwiczenie stanowią tylko jej postać genetyczną. Teorja Groosa stosuje się zresztą głównie do zabawy dziecięcej, jakkolwiek można uważać również zabawę dorosłego jako przygotowawcze przystosowanie, jeśli nie osobnika, to rasy do przyszłych bardziej złożonych warunków. Podkreślam, że obie te koncepcje, przygotowawczego ćwiczenia i funkcji zastępczej nie przeciwstawiają się sobie, jakkolwiek odpowiadają dwóm różnym punktom widzenia: *zaspakajając potrzeby teraźniejsze zabawa przygotowuje przyszłość.*

---

[1]) „Zabawa, mówi Fanciulli *(La psicol. del giuoco,* Cultura filosof., 1913) opiera się na pospolitej skłonności do uchodzenia od dziedziny przymusu w dziedzinę swobody".

Ostatnia ta okoliczność tłumaczy nam, dlaczego zabawa tak się dziecku podoba; zabawa jest przyjemna, gdyż zaspokaja pewną potrzebę. Jest to prawo ogólne, że wszystkiemu, co dąży w kierunku rozwoju życia i rozrostu osobowości, towarzyszy uczucie przyjemne (jedzeniu, gdy się jest głodnym, snowi, gdy się jest zmęczonym i t. d.). Nic niema więc w tem tajemniczego.

Czy zabawa jest instynktem? Jest to tylko spór o słowa. Jeśli nazwiemy instynktem określone postępowanie, zabawa w takim razie instynktem nie będzie, gdyż przewiduje mnóstwo różnorodnych czynności. Jest to pogląd Groosa, któremu nic zarzucić nie można. Zabawa jest jednak spokrewniona z instynktem w tem znaczeniu, że polega również na wyzwoleniu pod wpływem podniety wewnętrznej lub zewnętrznej nienabytych czynności. Można powiedzieć, że zabawa jest *impulsem instynktownym.*

9. Wtórna funkcja zabawy.

Poza główną funkcją zastępczą zabawa spełnia inne jeszcze, które roważyć należy pokrótce. Zwrócenie na nie uwagi zawdzięczamy również Carrowi.

1° Zabawa rozprasza nudę bezczynności. Ta rola *rozrywkowa* według mnie łączy się z funkcją zastępczą: i w tym wypadku zabawa dostarcza tego, czego nie zapewnia otoczenie. To samo powiedzieć mogę o roli „łagodzącej", którą Carr wydziela osobno: zabawa może istotnie złagodzić ból zęba; ludzie przygnębieni szukają często rozrywki w karczmie. Każdy mógł zauważyć hałaśliwe zabawy młodych rekrutów w chwili wyjazdu na wojnę, według mnie to tylko świetny przykład zjawiska funkcji zastępczej: na miejsce tragicznej wizji rzeczywistości, zbyt ciężkiej do zniesienia, występuje działalność bardziej zharmonizowana z pragnieniami tej młodzieży pełnej życia i nadziei.

2° Zabawa jako wytchnienie. Teorja wytchnienia nie

tłumaczy zabawy, niemniej wszakże prawdą jest, że zabawa stanowi wytchnienie po pracy. Jak zauważył Groos [1]), mniej w danym wypadku chodzi o prawdziwy wypoczynek konieczny po zmęczeniu, ile o wyswobodzenie się od przymusu pracy. Zabawa przenosi nas w inną „sferę", wskrzesza nagle część naszego ja, przytłumioną przez konieczność pracy i wyzwala zarazem nowe źródła energji, co wywołuje w nas wrażenie odnowy ustroju. Wiadomo też, że zabawa, której oddajemy się z większem napięciem, niż pracy, męczy mimo to w daleko mniejszym stopniu. Kryje się w tem bardzo ważna wskazówka dla pedagogji. Co do wyjaśnienia fizjologicznego, to sprawy te są jeszcze niewiadomemi: być może czynności zajmujące, wyzwalając rezerwy energji, chronią substancję mózgową od zużycia [2]).

3° Zabawa jest nadto czynnikiem rozwoju *społecznego*, tylko nie dlatego, że wyrabia w dziecku tendencje społeczne, ale dlatego, że je podtrzymuje (obchody ludowe, zgromadzenia, bale i t. d.). Ta społeczna koncepcja jest tylko poszczególnym wypadkiem koncepcji biologicznej Groosa.

4° Zabawa jest czynnikiem *przekazywania pojęć*, obyczajów z pokolenia w pokolenie (legendy, mity, śpiewy, tańce narodowe, obchody historyczne, religijne). Jest to jej funkcja drugorzędna; chcę przez to powiedzieć, że zastosowano istniejące już zabawy do wychowania ludzi; ale nie owa potrzeba podtrzymania tradycji zrodziła instynkt zabawy. Ciekawe, że te wartości wychowawcze zabawy (co jest zresztą zgodne z teorją Groosa) były nieświadomie wykorzystywane od najodleglejszej starożytności. Tylko pedagogowie dotychczas nie zdali sobie z nich jasno sprawy...

---

[1]) Groos, *Lebenswert des Spiels*, s. 25.

[2]) Ob. str. 200, 201, 202, 208, 212 (tłumaczenia polskiego) 1-go wydania niniejszego dzieła. Rozdział o zmęczeniu nie został pomieszczony w dalszych wydaniach oryginału.

10. Zabawy dorosłych.

Zarzucano często teorji Groosa, że zabawa nie jest wcale cechą charakterystyczną „młodych", ponieważ spotyka się ją u dorosłych, jej funkcją nie może być zatem przygotowanie do przyszłej działalności. Szersza koncepcja wyłożona uprzednio, a ujmująca zabawę, jako funkcję zastępczą, nie podlega temu zarzutowi, jaśniej wykazując jedność wszelkich przejawów ludycznych. Trudno też wątpić, aby nawet u dorosłego zabawa nie miała często roli genetycznej.

Nawet u dorosłego nie wszystkie czynności i zdolności dosięgły pełnego rozwoju ani nie zostały całkowicie opanowane i właśnie ich ćwiczenie przybiera szczególnie postać zabawy, jeśli dorosły uczuwa instynktowną potrzebę ich wyćwiczenia lub podtrzymania. Czy w stosunku do tych czynności, nie jest on również młodym? Zabawa występuje tylko o tyle, o ile zachodzi potrzeba usprawnienia czynności *mniej lub więcej niewydoskonalonej*. O ile posiadamy ją w stopniu doskonałym, przestaje być zabawą. I tak usiłowanie trafienia do oddalonego celu kamieniem, czy kulą karabinową, stanowi zabawę nawet dla dorosłego, a przestałoby nią być prawdopodobnie, gdyby cel był tak bliski, że każdy pocisk trafiałby napewno [1]).

Zresztą każdy dorosły jest młodym w stosunku do pokoleń następnych i jego zabawy przygotowują również nabytki, które staną się dla nich użyteczne. Dzieje ludzkości wykazują wpływ, jaki wywierały zabawy na rozwój postępu techniki i nauki. Prawdopodobnie Archimedes, bawiąc się,

---

[1]) „Wszelka czynność, w której dosięgliśmy mistrzowstwa, wzbudza w nas nieokreśloną odrazę", powiedział już Souriau *(Esth. du mouvement*, s. 21).

odkrył swoją słynną zasadę parcia cieczy. A czyż nie niepoprawny gracz, rycerz de Méré, wielki miłośnik tric-trac'a, spowodował wynalezienie rachunku prawdopodobieństwa, zapytując Pascala, jakie ma szanse wygranej? Zarówno, jak gra w kości, szachy naprowadziły na mnóstwo zagadnień matematycznych; „rozrywki fizyczne" przyczyniły się do wielu ważnych odkryć; bawiąc się, wykryto po raz pierwszy własności ciał naelektryzowanych, tak samo, jak dzięki zabawie, wynaleziono rower, ten wygodny sposób lokomocji, którego ojcem jest welocyped — przyrząd do zabawy. Lot i zawody aeroplanów, do niedawna stanowiące tylko sport bez bezpośredniego użytku, przygotowały okres praktycznego zastosowania, w który wkrótce wstąpiła awjatyka, jak niegdyś aerostatyka, początkowo będąca tylko rozrywką. Czyż wogóle genjusze nauki nie wykrywali praw ogólnych, igrając ze zjawiskami przyrody i napewno nie doszliby do nich nigdy, gdyby ich badania miały bezpośrednią korzyść materjalną na oku?

U dorosłych wszakże funkcja zastępcza zabawy ma przewagę nad funkcją genetyczną, o ile rozpatrywać zabawę w najszerszem jej ujęciu.

RÓŻNE ZJAWISKA SPOKREWNIONE Z ZABAWĄ. Obok zabaw w ścisłem słowa znaczeniu, spotykamy u człowieka różne zjawiska, które można w przybliżeniu utożsamić z zabawą.

SNY były często uważane jako stan, w którym pragnienia przyjmują pozory rzeczywistości. Freud wykazał, że często widziadła senne wyrażają zrealizowanie pragnienia mniej lub więcej podświadomego. Sen, wyprowadzając w pole surową cenzurę „wyższego sumienia", stanowiłby zjawisko katarsji, dzięki któremu rozwijałyby się pod postacią scen ludycznych skłonności wyparte przez sumienie, czuwające na jawie. Poza tą funkcją katartyczną sen ma jeszcze, być może, za zadanie od-

świeżenie lub wzmocnienie pewnych przemijających wrażeń rzeczywistości, ćwiczenie pewnych czynności ogólnych, jakoto wyobraźni, której powszednia rutyna nie dostarcza odpowiedniego karmu oraz przygotowanie pewnych określonych czynów, które mają być spełnione [1]). Ta funkcja snu jako ćwiczenia wstępnego i następczego, na którą zwróciłem był uwagę niegdyś, uznana została również przez Moedera [2]). Sen byłby zatem zjawiskiem ludycznem, tak dlatego, że urzeczywistnia swobodny rozwój osobowości, spełniający się poza obrębem warunków poważnych i praktycznych naszego bytu, jak również dlatego, że przygotowuje przyszłość, bądź przez ćwiczenie pewnych funkcyj psychicznych, bądź to rozwijając zdolność przystosowania się osobnika do pewnych okoliczności lub czynów.

Produkcje *medjów,* różne objawy u *histeryków, majaczenia* obłąkanych, posiadają również w wysokim stopniu charakter ludyczny. Flournoy słusznie porównywał fantazje marsowe i hinduskie p. Smith do zabaw dziecięcych. „Jeśli z jednej strony, mówi on, zabawa jest, jak doskonale wykazał K. Groos, istotą i racją bytu dziecięctwa i młodości, a z drugiej — stany wtórne są prawdopodobnie po większej części zjawiskami uwstecznienia, chwilowem wskrzeszeniem wcześniejszych epok psychogenezy, jest prawdopodobne, że błędy, fałsze i dziecinne wymysły jasnowidzów w znacznej mierze winny być utożsamione z zabawami dzieciństwa. Objawienia spirytystów dlatego tak często wydają się dziecinadą poprostu, że są istotnie dziecinnemi igraszkami" [3]).

Według Freuda, również *objawy histeryczne* byłyby tylko reakcjami, mającemi na celu ucieczkę od smutnej rzeczywistości, przy jednoczesnem zaspokojeniu potrzeby uciech osobnika. Pragnąc zapewnić sobie rozkosz, której odmawia mu współczesna rzeczywistość, osobnik za pośrednictwem procesu *re-*

---

[1]) Claparède, *Théorie biologique du sommeil,* Ar. de Ps., IV, 1905, s. 323—5.

[2]) Moeder, *Ueber die Funktion des Traumes.* Jb. Psychan. Forsch. IV, 1912. „Zabawa jest śnieniem z otwartemi oczami", mówi też Fanciulli (Cult. fil. 1913, s. 17).

[3]) Th. Flournoy, *Nouv. observ. sur un cas de somnambulisme avec glossolalie,* Arch. de Ps. I, 1902, s. 248.

gresji, zwraca się do wcześniejszych faz swego życia, w których mógł bez zastrzeżeń oddawać się zmysłowym wrażeniom [1]). Objawy patologiczne byłyby tylko zamaskowanemi sposobami zapewnienia sobie tych niezależnych rozkoszy.

Owe objawy newropatyczne mają tę wspólną cechę z zabawą, iż pozwalają wewnętrznym pragnieniom rozprężyć się dzięki urojeniu, a zarazem wyminąć w ten sposób objektywną rzeczywistość. Tem się jednak różnią od zabawy, że zanadto od niej odbiegają. Gdy chory ma skurczoną nogę, skurcz ten (jeśli przyjmiemy zgodnie z teorją Freuda, że jest on zabawą podświadomości) przedstawia tę niedogodność, że chory nie może chodzić wtedy nawet, gdy mu na tem zależy. Gdy natomiast dziecko bawi się w chorego i oświadcza towarzyszowi, wyobrażającemu lekarza, że nie może się trzymać na nogach, komedja natychmiast ustaje, jeśli tego wymaga potrzeba, gdy naprzykład wołają je na podwieczorek. Przeciwnie, histeryk bawi się pomimowoli. Jego zabawa uchyla się od prawa chwilowej użyteczności; dlatego to wypadek ten stanowi anormalność. Możnaby powiedzieć, że objawy histeryczne są zabawą, ale zabawą *nieudałą*.

SZTUKA, zajmująca tak poczesne miejsce w zainteresowaniach ludzkości, jest również zjawiskiem, wchodzącem w zakres zabaw. Schiller, wielki poeta niemiecki, w swoich „Listach o wychowaniu estetycznem", identyfikował już sztukę z zabawą i na tej podstawie naszkicował pewną koncepcję, podjętą następnie przez Spencera, a potem Renouviera [2]). „Poezja jest zabawą, to wzlot ducha, mówi pisarz szwajcarski Eug. Rambert... Sztuki piękne stanowią tyleż zabaw" [3]). Język potoczny również oddawna utożsamiał sztukę z zabawą, mówi się: „grać

---

[1]) E. Rambert, *Les plaisirs d'un grimpeur*, Genève, 1866. *„Zabawa jest poezją ruchową"*, powiedział później S. Hall (Adolescence, I, 231).

[2]) Ob. między innemi Freud, *Psychoanalysis*, Am. J. of Ps., 1910, s. 213—14.

[3]) Schiller, *Briefe über die ästhetische Erziehung*, 1795; Spencer, *Principles of Psychology*, II; Renouvier, *Etudes esthétiques*, Crit. phil. kwiecień 1876.

na skrzypcach, grać komedję". Dopiero jednak prace K. Groosa i K. Langego systematycznie rozwinęły tę koncepcję. Według Groosa, *rozkosz estetyczna* opiera się na wewnętrznem naśladownictwie, które jest niczem innem, jak tylko zabawą: tak, jak zabawa, przewiduje ona samo-złudzenie, wyswobodzenie od ucisku naszego przyziemnego bytowania. *Produkcja artystyczna* wykazuje również pokrewieństwo z zabawą, jakkolwiek jest od niej dalsza, niż rozkosz estetyczna. Według K. Langego, sztuka tak samo, jak zabawa, jest świadomem samozłudzeniem, mającem za zadanie uzupełnienia we wszelkich kierunkach naszego życia. Sztuka jest tylko szczególnym wypadkiem wielkiej klasy przejawów zabawy. Uczony fiński Yrjö Hirn również twierdzi, że sztuka w pewnem znaczeniu może być nazwana zabawą, jakkolwiek zjawiska sztuki posiadają pewne cechy swoiste, które wykraczają poza ramy zabawy [1]).

Nie będziemy rozważali na tem miejscu, jakie są cechy, wyróżniające zjawiska estetyczne od innych zjawisk ludycznych. Jest to zresztą jedno z najtrudniejszych zagadnień. Zauważymy tylko, że każda zabawa przybiera postać artystyczną, gdy jest wykonywana doskonale: gracz bilardowy, który nie chybi ani jednego karambolu, jest artystą, tak samo, jak niezwyciężony mistrz szachów, żongler lub zręczny łyżwiarz i t. p.

Koncepcję, iż zadaniem sztuki jest stwarzanie ujścia dla tendencyj, których życie powszednie zaspokoić nie może, zdaje mi się, potwierdza fakt, że mężczyźni wydali nieskończenie więcej i nieskończenie większych poetów, niż kobiety; te ostatnie nie miały w swych szeregach ani Wirgiljusza, ani Musseta, ani Goethego [2]). Czy nie dlatego, że na mężczyznę społeczeń-

---

[1]) Groos, *Spiele der Menschen in Der ästhetische Genuss*, 1902; K. Lange, *Bewusste Selbsttäuschung*, mowy, Tübingen, 1894; *Gedanken z. einer Aesthetik*, Z. f. Ps. 1897; *Das Wesen der Kunst*, Berlin, 1901, 2 wyd. 1907; Y. Hirn, *The orygins of arts*, London, 1900.

[2]) Giese w pewnej ankiecie w sprawie uzdolnień literackich u dzieci (*Das freie litterarische Schaffen bei Kindern*, Leipzig, 1914) stwierdził, że chłopcy uprawiają więcej poezję, a dziewczęta prozę, że w ogólności chłopiec ma skłonność do bardziej artystycznego pisania. „*Der Knabe dichtet, das Mädchen schreibt*", wnioskuje on (chłopiec tworzy, dziewczyna pisze).

stwo nakłada surowsze i cięższe obowiązki, rolę, nie pozwalającą mu w rzeczywistości unosić się subtelniejszemi wzruszeniami; czuje on zatem potrzebę ucieczki w świat poezji.

Inne przejawy, mniej lub więcej związane ze sztuką, mogą być również odniesione do zabaw, tak naprzykład *moda*, której zadaniem byłoby, według Rakica, ćwiczenie naszego uzdolnienia do zmian. *Mity* i legendy, symboliczna twórczość świadomości ludowej, zbliżają się pod wieloma względami do zabawy. *Grafity*, napisy na murach, są widocznie zabawą, mającą na celu wyżycie pewnych pożądań, uczuć (najczęściej zmysłowego charakteru [1]). Odnajdujemy w nich, jak w zabawie, jak w sztuce, owe tak potężne dążenie do samowyrażenia, które jest jedną z najgłębszych cech natury ludzkiej.

Nawet *religja* rozpatrywana była jako zjawisko ludyczne [2]). Ten sposób widzenia jest zgodniejszy z rzeczywistością, niżby się wydawać mogło na pierwszy rzut oka. Tak samo w religji, jak w zabawie, istnieje przerzut i rozszerzenie osobowości; religja tak, jak zabawa, jest zjawiskiem wzrastania, przygotowaniem do wyższego życia, jak ona, spoczywa na poczuciu swobody, wyzwoleniu od przymusu. Wreszcie wiele przejawów, związanych z religją, jak ceremonje, rytuał i t. d., mają charakter ludyczny, który łatwo dostrzec wyraźnie w religjach pierwotnych (tańcach i orgjach rytualnych dzikich ludów i t. d.); przypomnijmy też glossolalję, czyli „dar języków", przejaw dziecięcy, ściśle związany z nawróceniem religijnem [3]).

Skłonność do symbolizmu jest cechą zarówno religji, jak zabawy, dzieci tak przejmują się czasami zabawą, iż wierzą, że lalka naprawdę śpi, a konik chce pić, tak samo zdarza się niektórym ludziom, iż w przedmiotach poświęcanych lub po-

---

[1]) A. Leclère, *La psychologie des grafitti*, Ar. de Ps., XV, 1915, s. 321. Autor ten zauważył skłonność wielu ludzi czystych do żartów bezecnych i zadaje sobie pytanie, czy nie jest to zjawisko wyrównania, funkcja zastępcza.

[2]) Seashore, *The play impulse and attitude in religion*, Am. J. of Theology, październik 1910.

[3]) E. Lombard, *De la glossolalie*, Lausanne, 1910 i Arch. de Ps. VII, 1907.

sążkach dopatrują się czegoś realnego, bóstwa, które przedmioty te tylko wyobrażają. Zauważyć należy, że potrzeba zabawy jest tak ściśle związana z dążeniem do ideału, że nawet instytucje notorycznie anty-religijne, jak *wolnomularstwo,* posiadają mnóstwo rytuałów, znaków, emblematów, tajemnic, mniej lub więcej ścisłych (prawdopodobnie są to przeżytki starożytnych obyczajów), które również przypominają zabawy dzieci.

POLITYKA. Charakter ludyczny walk partyjnych jest oczywisty. Zachowujemy się tak, *jakgdyby* interesy partji były interesami kraju, *jakgdyby* przeciwnicy byli kanaljami, *jakgdyby* przyjaciele partyjni byli „nadludźmi"... Wielu polityków przyznaje naiwnie, że dla nich polityka jest sportem, wielką rozgrywką szachów lub piłki nożnej i że nic ich tak nie bawi, jak kampanja wyborcza.

Na zakończenie tego zbyt krótkiego przeglądu, rozpatrzmy jeszcze, jako mniej lub więcej pokrewne zabawie, różne przejawy życia codziennego: *bluff*[1]) we wszelkich jego postaciach, blaga, chełpliwość, pogoń za tytułami i orderami (temi „grzechotkami" próżności, jak je nazwał francuski język potoczny), różne zabiegi osobnika w celu wydania się czemś innem i lepszem, niż jest w rzeczywistości; podstawianie *pozorów* na miejsce *prawdy;* wprowadzanie bliźnich w błąd, bądź słowem, bądź wybiegami; podstawianie na miejsce rzeczywistości, zbyt niskiej w naszem mniemaniu, pozorów bardziej odpowiadających zasługom, które sobie przypisujemy: jest to wciąż ta sama zabawa dziecka, które pali, udając dorosłego, lub nakłada chełm z pióropuszem, aby udawać wielkiego generała. Tu znowu występuje nasza skłonność do rozszerzenia osobowości, do rozwoju naszej jaźni. W zachowaniu tem kryje się protest, bunt wobec naszego rzeczywistego życia; nie będąc jednak w możności stać się tem, czem być pragnęlibyśmy, zmuszeni jesteśmy udawać. I, pragnąc zwieść innych, zwodzimy samych siebie, na podobieństwo starej panny, która, oszukując niezaspokojoną potrzebę uczucia, hoduje koty i kanarki.

---

[1]) Wulgarne, na bladze oparte, czynne wprowadzenie w błąd opinji publicznej. Przyp. tłum.

Ta postawa samooszukiwania, postawa „jakgdyby", której logika i filozofja została wspaniale ujęta przez współczesnych myślicieli [1]), prowadzi często człowieka do dziecinnego zachowania. Ale ona jedna może go wznieść również ponad ułomności życia, wyzwolić w nim energję, niezbędną dla dokonania wielkich dzieł i spełnienia wielkich obowiązków. Czyż *ideał* nie pełni funkcji zabawy, stwarzając takie pobudki działania, jakich konkretne życie dostarczyć nie może, przyoblekając tajemne aspiracje człowieka w szaty rzeczywistości [2]).

Widzimy tedy, jak doniosłem zjawiskiem jest zabawa, tak długo wzgardzona, tak powszechnie uważana, jako rozrywka bez znaczenia, conajwyżej cierpiana u dzieci... Możemy teraz zrozumieć, jak dalece prawdziwemi są te słowa, które lat temu sto dwadzieścia pięć wypowiedział Schiller: „Człowiek wtedy tylko występuje w całej pełni, gdy się bawi", oraz orzeczenie innego poety, Ramberta: „Gdyby człowiek znał zabawę doskonałą, byłby Bogiem, a raj zapanowałby na ziemi".

II. RÓŻNE KATEGORJE ZABAW.

Rozpatrzmy teraz niektóre zabawy dziecka: zobaczymy, że wszystkie ćwiczą pewne funkcje fizyczne i psychiczne, zgodnie z teorją Groosa. Jedne usprawniają ogólne *przebiegi* umysłowe, jak postrzeganie, motoryczność, tworzenie pojęć, uczucie; inne odwołują się do funkcyj specjalnych, walka, myśliwstwo, miłość, towarzyskość, naśladownictwo.

---

[1]) Meinong, *Ueber Annahmen,* Leipzig, 1901; Vaihinger, *Die Philosophie des „Als ob"*, Berlin, 1911.

[2]) Ob. ciekawy artykuł Millioud, *La formation de l'idéal,* R. philos. sierpień 1908.

1. Zabawy, odnoszące się do zdolności ogólnych.

1. ZABAWY SENSORYCZNE. Dzieci, w szczególności małe, znajdują przyjemność w samem doznawaniu czuć. Bawi je próbowanie różnych substancyj, „aby wiedzieć, jak to smakuje", wywoływanie dźwięków (świstawki, trąbki, kastaniety, kołatki, pozytywki, stalówki, zatknięte w szparę stołu i pobudzane do drgania, sznurki napięte, na których gra się, jak na gitarze i t. d.), oglądanie barw (bąki, kalejdoskop, barwne liczmany, „malowanie" farbami i t. d.). Niemowlęta bawią się, dotykając, macając przedmioty.

2. ZABAWY MOTORYCZNE. Jest ich mnóstwo; jedne rozwijają koordynację ruchów (gry zręczności, bilboket[1]), żonglerstwo, gra w piłkę), inne znów ich siłę i bystrość (gimnastyka, bieg, skok, rzucanie kamieni). Kształcenie mowy też tu należy; każdy zna te zdania, trudne do szybkiego wypowiedzenia: „Brzmi chrząszcz w trzcinie" itp.

3. ZABAWY PSYCHOLOGICZNE. Dzielą się na zabawy umysłowe i wzruszeniowe.

Zabawy umysłowe są to te, które opierają się na: porównywaniu lub odpoznawaniu (loteryjka, domino); kojarzeniu na podstawie współdźwięku (dobieranie rymów), rozumowaniu (szachy); domyślności lub pomysłowości (zagadki, rebusy, szarady i t. d.); wyobraźni twórczej (zmyśla-

[1]) Zabawka, rozpowszechniona niegdyś w Anglji, nawet wśród dorosłych. Składa się z drewnianej czarki na trzonku i z odpowiednio dopasowanej kuli drewnianej, uwiązanej sznurkiem do trzonka; gra polega na chwytaniu czarką kuli, podrzucanej w powietrzu. Przyp. tłum.

nie opowiadań, rysunki). Wyobraźnia zajmuje olbrzymie miejsce w życiu dziecka; wplata się we wszystkie jego zajęcia. Musi się ona kształcić od wczesnego dzieciństwa, ponieważ gra pierwszorzędną rolę w życiu umysłowem człowieka. Dzięki twórczej wyobraźni człowiek wznosi się ponad przyrodę, pozwala mu ona bowiem jednoczyć elementy w coraz nowe związki. Właściwość jej stanowi więc ogromna swoboda twórczości, w stosunku do posiadanych danych. U zwierząt, zdaje się, nie występuje ta funkcja wcale i człowiek musiał zrobić olbrzymi krok naprzód, aby ją posiąść. Jest to zdolność stosunkowo nowa, i musi tembardziej być „wybawiona", jeśli dziecko ma ją opanować. Niema potrzeby zatrzymywać się długo nad tą niewyczerpaną wyobraźnią, której dziecko składa dowody, gdy naprzykład przyobleka najbłahszą rzecz w przymioty, które chciałoby, aby posiadała; kawałek drzewa może przedstawiać w jego oczach konia, łódkę, lokomotywę, człowieka... Ożywia ono rzeczy, uosabia litery abecadła, poczytuje się za różne osobistości i zmienia tak rzeczywistość, że samo ulega złudzeniu [1]).

Niekiedy ten impuls wyobraźni przekracza granice i skłonność do ułudy ujawnia się poza zabawą, opanowuje życie rzeczywiste: dziecko zniekształca prawdę i ściąga na siebie miano kłamcy; nie ma ono wszakże zamiaru nikogo wprowadzać w błąd, lecz przeciąga komedję, w którą samo wierzy do połowy. Dlatego to nie można polegać na świadectwie dzieci w przewodach sądowych [2]).

---

[1]) Ob. o rozwoju wyobraźni, Ribot, *Essai sur l'imagination créatrice,* a w sprawie udziału wyobraźni w zabawach dziecięcych, prace Compayré, Sully'ego, Péreza i t. d. O skłonności do personifikacji ob. Lemaitre'a, *Audition colorée et phénomènes connexes observés chez des écoliers,* Gèneve, 1901 i Arch. de Psychol. I, 24.

[2]) Nazwano *mitomanją* nadmierny rozwój skłonności do zmy-

Ostatnim rodzajem zabaw umysłowych jest *ciekawość*, którą za Groosem nazwać można eksperymentowaniem umysłowem lub zabawą uwagi [1]). Dlaczego dziecko jest ciekawe; dlaczego rusza wszystko; wszędzie musi zajrzeć, przekonać się, co w mieszku dmucha, co kręci bąka? Dlaczego chce znać przyczynę każdego zjawiska i w jaki sposób ono się odbywa? Gdyż musi tak chcieć dla urzeczywistnienia swego rozwoju. Przyroda nie uposażyła nas we wrodzoną wiedzę o przyczynach i skutkach zjawisk, ale w środki i pragnienia ich poznania, co jest o wiele cenniejsze. To pragnienie, ujawniające się pod postacią pytań, rodzi się z przykrego uczucia, wywołanego w nas przez nierozumienie zjawisk, to jest przez nasze nieprzystosowanie do nich; obserwacja zaś, eksperymentowanie, badanie, są to środki zaspokojenia tego pragnienia. Ciekawość dziecięca jest ćwiczeniem przygotowawczem instynktu badawczego. Jest nadzwyczaj pożyteczna dla rozwoju dziecka, kierując jego uwagę na wszelkie rzeczy nowe, skutkiem czego kształci się sama uwaga i wzbogaca zasób wiadomości. Stanowi też zbawienną przeciwwagę, jak słusznie podnosi Groos, obawy przed nieznanem, która jest sama przez się cennym instynktem, ale mogłaby hamować rozwój, gdyby zyskała wpływ przemożny.

W *zabawach wzruszeniowych* nawet pobudzanie przykrych wzruszeń sprawia nam przyjemność. Ból bawi czasami, gdy jest przyjmowany dobrowolnie: zanurzenie się do lodowato zimnej kąpieli niewiele posiada uroku samo przez

---

ślania, Guillermet, Jonkkeere, *Mensonges infantiles*, Ar. de Ps. II, 1903, s. 263, 377. Rouma, *Un cas de mythomanie*, Ar. de Ps. VII, 1908. Ob. też Łowińsky: *Psychologie der wissenschaftlichen Täuschung*, z ang. Ps. VIII, 1914.

[1]) Ściśle mówiąc, ciekawość jest potrzebą, apetytem, a więc zabawą uwagi nazwaćby można raczej jej zaspokojenie.

się; znajdujemy jednak przyjemność w przezwyciężaniu wywołanego przez nią dreszczu. Przypominam sobie, że niegdyś zabawialiśmy się z kolegami w zadawanie sobie razów prętami w łydki, „żeby zobaczyć, dokąd można bić bez wywołania krzyku".

Uczucie estetyczne zostaje rozwinięte zapomocą mnóstwa zabaw (rysunki, malarstwo, modelowanie, muzyka).

Groza stanowi tło również wielu zabaw: opowiadania o zbójcach, od których powstają włosy na głowie; zabawa w „czarnego potwora", w której jedno z dzieci kryje się i wyskakuje niespodzianie na poszukujących je z biciem serca towarzyszów; różne figle, np. dzwonienie do drzwi obcego człowieka i ucieczka co sił, aby stróż nie przyłapał i t. d.

Ćwiczenie *woli* stanowi przedmiot licznych zabaw dziecięcych, tak np. zabawy naśladownicze, o których będzie mowa niżej. Przytoczymy tu tylko *zabawy zahamowania*, polegające na tem, że się siłą woli powstrzymuje, tłumi pewne ruchy. Są one bardzo ważne, gdyż człowiek dorosły tem więcej musi opanować swoje impulsy, im bardziej jest ucywilizowany; u zwierzęcia, u dzikiego, u głuptaka, alkoholika przejście do czynu jest natychmiastowe. Natomiast istota rozumna musi miarkować swoje czyny i wymierzyć ich skutki, zanim je popełni. Myśleć, mówi Bain, to znaczy powstrzymywać się od mówienia i działania. Dziecko tedy, aby zostać istotą myślącą, musi nauczyć się najpierw powstrzymywać się od działania. Ćwiczenie funkcji powściągu odbywa się za pośrednictwem kilku zabaw: powstrzymywanie się od śmiechu, powściąganie pewnych odruchów (nie zamykanie oczu, gdy zbliża się do nich rękę), powściąganie ruchów dowolnych, ćwiczenie się w zachowywaniu postawy nieruchomej (dziecko bawi się w posąg, żywe obrazy).

2. Zabawy, ćwiczące funkcje specjalne.

Wszystkie są dobrze znane, wymienimy tylko kilka dla przykładu:

1. ZABAWY ZAPAŚNICZE. Walka cielesna, umysłowa (w zawodach, dyskusjach). Dzieci biją się i szermują słowem nietylko między sobą, ale ćwiczą swój instynkt walki również przeciw nauczycielom, których uważają za strasznych tyranów.

Karol Vogt opisuje malowniczo, jak się to działo w gimnazjum w Gissen, gdy on tam uczęszczał: „Nauka i praca dla większości uczniów były sprawami podrzędnemi; wciąż drażnili się oni tylko z kolegami lub dokuczali profesorom. Studja nad właściwościami charakteru tych tyranów szkolnych pozwoliły nam wkrótce wykryć słabe strony każdego z nich i po kilku, coprawda bardzo dotkliwych nieraz doświadczeniach, wiedzieliśmy już, jak w te słabe strony ugodzić, nie narażając się na karę. Cały okres życia, spędzony w szkole, był nieustającą walką z gronem nauczycielskiem; to zapasy w pojedynkę lub potyczki forpoczty, to znów ruchy całej armji, skombinowane na podstawie zdradzieckiej taktyki; wojna przerywana czasami zawieszeniem broni, po której jednak nie następował nigdy trwały pokój" [1]).

Działo się to w 1830 r. ale stan rzeczy niewiele się polepszył od tego czasu. Między uczniami i nauczycielami istnieje wrogi stosunek, powody którego wyjaśnia nam Cousinet w nader ciekawej rozprawie [2]). Prawda, że istnieje

---

[1]) Carl Vogt, *Aus meinem Leben,* Stuttgart, 1896, s. 70.

[2]) A. Cousinet, *La solidarité enfantine,* Rev. phil., wrześ. 1908. W dalszych rozprawach na ten temat, Cousinet wygłasza pogląd, iż „kocia muzyka" jest instynktownem wyrażeniem braku szacunku uczniów dla nauczyciela, który nie umiał sobie nadać powagi, o którym czują, że jest niższym od nich. „Kocia muzyka" jest karą, którą

między wychowawcami i wychowankami rozbieżność interesów; ich cele, pobudki, ideały są różne; istnieje jednak poza tem rozkosz walki samej w sobie. Uczeń niekoniecznie płata figle nauczycielowi z nienawiści lub pogardy, a poprostu dla przyjemności spłatania figla, co odpowiada pewnej potrzebie jego natury.

Instynkt walki ujawnia się w większości zabaw, jeśli nie jako główny motyw, to przynajmniej, jako dodatkowy (szachy, tenis, piłka nożna, wspinanie się na góry i t. d.). Zabawy fizyczne i zręcznościowe są zawsze podtrzymywane przez uczucie, że walczymy z jakąś trudnością, lub że chcemy przezwyciężyć własną nieudolność[1]). Łatwo zrozumieć żywotność tej dążności do walki, gdy się zważy, jaką olbrzymią rolę gra ona w życiu jednostek i społeczeństw.

Być może, że do rzędu zabaw zapaśniczych, zaliczyć należy gry *hazardowe*, które po wsze czasy miały tak potężny urok, głównie dla dorosłych, ale i dla dzieci również. Między czynnikami, którym człowiek musi stawić czoło, znajduje się przyszłość ze swemi niewiadomemi, zły los, wypadek; trzeba więc, aby nadzieja wzięła górę nad obawą nieznanego, gdyż inaczej człowiek nie byłby zdolny nic przedsiębrać. Gry hazardowe budzą uczucia nadziei i ryzyka w sposób tem przyjemniejszy, że chodzi o ryzyko fikcyjne.

---

uczniowie wymierzają nieudolnemu nauczycielowi (tak, jak *śmiech* w teorji Bergsona). Ten pogląd jest bezwątpienia bardzo zbliżony do prawdy, tak samo, jak prawdą jest, że „kocia muzyka", bez względu na istotną swą przyczynę, przyobleka postać ludyczną.

[1]) Swoista przyjemność, jaką sprawia walka z przeciwnościami, stanowi cechę właściwą *sportów*. O psychologji sportów ob. Benary, *Der Sport*, Berlin, 1913; De Coubertin, *Essais de psychol. sportive*, Lausanne, 1913; Reiss, *Le sport et le crime*, Ar. d'Anthrop. crim. lip. 1914. (Większość oskarżonych są to sportsmeni; nie pracując, muszą wyładować swój „nadmiar energji" w gwałtownej działalności). Ob. też dyskusję nad sportami na Kongr. Psychol. w Paryżu, 1900, s. 269.

Jeśli stawka jest istotna i poważna, zachodzi pytanie, czy gra zachowuje swój charakter ludyczny [1]).

Komizm był uważany za odmianę przekomarzania, a przekomarzanie jest zabawą zapaśniczą. Należałoby jednak wyświetlić, dlaczego wśród wszystkich zabaw zapaśniczych jedynie przekomarzanie ma tę swoistą cechę komizmu. Zresztą komizm może występować tam, gdzie nie mamy do czynienia z przekomarzaniem wyraźnem. Występuje on, ilekroć uświadamiamy sobie niższość, nieprzystosowanie jakiejś osoby lub rzeczy do okoliczności, pod warunkiem wszakże, aby ta niższość nie pociągała zbyt poważnych skutków i mogła być traktowana z wesołością. Będziemy się śmiali z otyłej damy, poślizgującej się niezgrabnie na ulicy; nie zabawi nas to jednak, gdy padając złamie sobie nogę. Komizm jest zjawiskiem złożonem; nie mogę poświęcić więcej czasu na roztrząsanie tego zagadnienia [2]).

2. ZABAWY W ŁOWY. Najpierw wyliczyć tu należy zabawy takie, jak gonitwa, gra w chowanego i t. d. Następnie te, które najbardziej przypominają prawdziwe łowy: podbieranie gniazd ptasich, chwytanie much i owadów, zrywanie owoców i kwiatów. — Można też tu podciągnąć instynkt gromadzenia, tak rozwinięty u gatunków zwierzęcych, które zmuszone są zbierać zapasy na zimę. Instynkt ten wyradza się u dziecka w instynkt kolekcjonowania: tworzy zbiory marek, owadów i t. d. Zbieraniu niekoniecznie musi przyświecać jakaś myśl przewodnia. Sam fakt wypełnienia pustego miejsca w albumie marek już stanowi przyjemność. Dziecko zbiera dla przyjemności zbierania. Przekłada ono ilość nad jakość.

---

[1]) O grach hazardowych, Franck, *The gambling impulse*, Am. J. Ps., 1902; Ribot *Essai suz les passions*, 1907; Sollier, *Passion et manie de jeu*, R. phil. czerw. 1908.

[2]) Schauer, *Wesen der Komik*, Arch. f. ps., XVIII, 1910.

Chwyta wszystko; czy opróżnialiście kiedy kieszenie dziecka? Prawdziwe to muzeum okazów: małe, białe kamyki, marki, bilety tramwajowe, muszle, stare gwoździe, zeschłe kwiaty, papier posrebrzany, korki, nie posiadające nazwy odłamki ołowiu, drzewa, gumy... wszystko to zwróciło uwagę malca i zostało starannie przechowane. Jakimże to czarodziejskim omamem otoczył on te wszystkie drobne przedmioty? Jakież szczególne znaczenie im nadaje? Aby to zrozumieć, musielibyśmy na kilka chwil przenieść się w nasz wiek dziecięcy; niestety na drodze czasu zawrócić nie można...

3. ZABAWY TOWARZYSKIE. Do tej grupy zaliczyć należy: koleżeństwo, przechadzki wspólne, tworzenie obozów, klanów[1]), stowarzyszeń dzieci na wzór stowarzyszeń dorosłych z przewodniczącym, sekretarzami i t. d. jak również sporty zbiorowe[2]). Większość zabaw zresztą przyczynia się do rozwoju instynktów towarzyskich.

4. ZABAWY RODZINNE. Możnaby tak nazwać zabawy, opierające się na instynkcie macierzyńskim lub instynkcie ogniska domowego. Zaszczytne miejsce w tym dziale zajmuje zabawa lalką, najbardziej rozpowszechniona i zapewne najstarsza; porusza ona zarazem instynkt macierzyński i instynkt przewodzenia, panowania, jak również naśladownictwa. Chłopcy i dziewczęta jednoczą się nieraz dla zabawy w „matkę i ojca"; urządzają sobie mieszkanie we wnęce okna, ozdabiają je zmyślonem umeblowaniem i nie bez satysfakcji karzą

---

[1]) Związków niby rodowych, od nazwy związków rozpowszechnionych w Szkocji i Irlandji. *Przyp. tłum.*

[2]) Ob. między innemi: Gulick, *Psychol. pedag. and religions aspects of group games,* Ped. Sem. 1899; Forbusch, *Social pedag.* ibid. 1900; Hartson, *Psychol. of the club,* ibid. 1911.

panienkę — lalkę, swoją córeczkę, jeśli nie chce wypić filiżanki wody z kredą, wyobrażającej mleko.

5. ZABAWY NAŚLADOWNICZE. Naśladownictwo jest cennym pomocnikiem w zabawie. Musimy tu rozróżnić dwa odcienie: *zabawy naśladownicze* i *zabawy w naśladowanie*, w których dziecko naśladuje dla samej przyjemności naśladowania (np. gra w małpę: jedno z dzieci wykonywa ruchy i grymasy mniej więcej dziwaczne, a inne dzieci muszą je odtwarzać jak najwierniej); w *zabawach naśladowniczych* naśladownictwo ma głównie na celu dostarczenie elementów niezbędnych do gry. I tak — w walkach dzieci naśladować będą Czerwonoskórych, o ile gromada tych krajowców znajduje się chwilowo w okolicy; będą „Japończykami" lub „Boerami", jeśli wojna na Dalekim Wschodzie lub w Transwaalu budzi powszechną uwagę i t. d.

III. POBUDZANIE ZABAWY. ZABAWKI. GRY „KSZTAŁCĄCE".

Jakkolwiek dążność dziecka do zabawy jest tak potężną, zdarza się często, że nie wie, „w co się bawić". Impuls istnieje, brak tylko myśli, któraby go usystematyzowała w skoordynowane działanie. „Chciałbym się bawić, mówi malec, ale nic mi na myśl nie przychodzi". I błąka się smutnie po pokojach na podobieństwo chorego, którego choroba nie chce „zebrać". W tym wypadku można z korzyścią zabrać głos, pobudzając dziecko do zabawy, bądź przez podsunięcie mu takiej, o której nie pomyślało, bądź ucząc je nowej gry, bądź wreszcie bawiąc się z niem. Gdy chodzi o gry zbiorowe, dorosły nietylko musi do nich pobudzić, ale często sam niemi kierować.

Na pierwszy rzut oka zdawałoby się, że niepożądane jest mieszanie się osoby dorosłej do zabaw dzieci, ponieważ zaba-

wa w istocie swojej jest działalnością swobodną i samorzutną i że, jak widzieliśmy, narzucanie dziecku pewnego celu jest jej zniweczeniem. Interwencja jednak udaje się doskonale, jeśli dorosły umie się odpowiednio zabrać do rzeczy. Nie chodzi o to, aby dziecku narzucić cel niepożądany, ale o to, aby mu dopomóc w znalezieniu tego, do którego samo dąży. W zabawach zbiorowych starszy chłopiec lub dorosły będzie snadniej mógł ustalić zasady gry, wyznaczyć obozy i t. d. i uchronić dzieci od straty czasu, sprzeczek, które towarzyszą często początkom zabawy, gdy dzieci są same. Należałoby sobie zadać pytanie, czy nie jest rzeczą pedagogji pilniejsze zajęcie się organizacją zabaw zbiorowych, przynajmniej w tych wypadkach, gdy dzieci, bądź wskutek nieznajomości prawideł gry, bądź wskutek braku porozumienia, nie są zdolne do zorganizowania ich o własnych siłach. W tym względzie Ameryka świeci nam dobrym przykładem: Stany Zjednoczone liczą conajmniej 6.000 „kierowników gier" (Play-leaders) [1]).

Jeśli chcemy, aby się dzieci bawiły, musimy nie zapominać o stosownych środkach, a więc przedewszystkiem zapewnić im należy wolne przestrzenie, gdzie mogłyby swobodnie biegać, bez obawy, że przejadą je tramwaje i samochody i gdzieby znalazły pewne elementy, niezbędne do zabaw (piasek, wodę, wzgórki, drzewa, za któremi mogłyby się ukrywać i t. d.). Państwa niezbyt dotąd troszczyły się o *tereny do zabaw*. Stawiane są w tym kierunku dopiero pierwsze kroki i jakże nieśmiało. Zamiast popierać gry ruchowe, władze zdają się je paraliżować, np. w ogrodach szkolnych Francji [2]).

---

[1]) Patrick, *Psych. of play*. Ped. Sem. sierp. 1914, s. 469; King, *Education for social efficiency*, New York, 1913, s. 115. Pobudzanie do zabawy napotykamy nawet u zwierząt. Obserwowałem kotkę, ćwiczącą kocię w wspinaniu się na pień drzewny; kotka wykonywała ruch, potem wracała do małego, który próbował zkolei wejść na drzewo; ponieważ nie udało mu się to kilka razy, matka uderzyła go dwakroć mocno łapą po głowie (po ludzku nazywałoby się to „parą dobrych klapsów"); mały, pobudzony przez te niespodziewane razy, rzucił się z nowym rozpędem i udało mu się tym razem zadowolnić matkę, która zamruczała na znak pochwały.

[2]) Ob. *Enquête parlamentaire sur la réforme de l'enseigne-*

Jedną z najlepszych podniet do zabawy są *zabawki*. Nie wiem, czy pierwsza zabawka, która się pojawiła na naszej planecie, została sporządzona przez dziecko, czy przez piastunkę; czy maleństwo samo ją sobie podarowało, czy mu ją ofiarowano. Jest to bez znaczenia; zabawka, czy to sporządzona samodzielnie, czy otrzymana w podarunku, spełnia tę samą funkcję: pobudza i podtrzymuje zabawę, stwarzając pobudki działania i sposobność dla gry wyobraźni. Często najprostsze zabawki najlepiej odpowiadają temu zadaniu. Gdy są zanadto udoskonalone, np. lalki, które chodzą same i mówią „papa", nie więcej bawią dzieci od innych, a często poza podziwem, który wywołują w pierwszej chwili, bawią nawet mniej. Zabawka bowiem tyle tylko ma wartości, ile nada jej dusza dziecka; gdy ma zadużo zalet sama przez się, ogranicza możliwości interpretacyj, których może stać się przedmiotem, a zarazem zmniejsza się też jej wartość ludyczna [1]).

W tem leży zło, że zbyt często podarki, dawane dzieciom, są uważane jako uprzejmość dla rodziców; ponieważ zaś, według utartych poglądów, uprzejmość jest tem większa,

---

ment, t. II (w-g Le Bon'a, *Ps. de l' éd.* s. 61). Zeznanie jednego z nauczycieli: „Dzieci chodzą szeregami po alejach parku; nigdy nie widziałem, aby się bawiły swobodnie w ogrodzie: były wprawdzie dziedzińce łączące się z nim, ale uczniom srogo wzbraniano wydalać się poza obręb podwórza... Straż parku została nam powierzona; trzeba było go chronić od drobnych uszkodzeń... Jest to własność Państwa, którą musimy utrzymywać w porządku i całości... Racine *(Les jeux à l'école*, Ed. mod. 1907) podaje spis zabaw wzbronionych we Francji w czasie przerw. Jest to nieprawdopodobne.

[1]) „Sprzedają lalki, które mówią; widziałem jedną, która wyraźnie woła swego „papę" i żąda za to 500 fr. To zadrogo, jak na wypadek brzuchomówstwa. Nie cenię aż tak wysoko tego wyczynu. Dziecko umie lepiej skłonić lalkę do mówienia niż jakikolwiek mechanizm". (Hip. Rigault, *Conversat. lit.* Paris, 1859, s. 5).

im więcej kosztowała pieniędzy, więc rozdaje się dzieciom coraz więcej zabawek drogich i skomplikowanych, które mają tem mniejszą wartość ludyczną. Tym sposobem zasady grzeczności prowadzą do wyrządzania krzywdy dzieciom, dla przypodobania się ich rodzicom.

Nie byłoby jednak dobrze, aby dziecko miało w rękach tylko zabawki zbyt pierwotne, gdyż zadaniem ich jest nietylko rozwijanie *wyobraźni*, muszą one zapoznawać również z tajnikami *rzeczywistości* i przyzwyczaić do brania w rachubę jej wymogów.

Poza jakością zabawek należy rozpatrywać ich *ilość*. Czy nadmiar zabawek jest szkodliwy, czy przeciwnie stanowi czynnik sprzyjający zabawie? Nie mam danych, aby na to pytanie odpowiedzieć. Zazwyczaj uważa się, że zbyt wielka ilość zabawek, wywołuje w dziecku przesyt lub zachęca je do zbyt częstej zmiany zabawy, nie pozwalając dłużej wytrwać przy jednej. Zdaje mi się, że o ile dziecko posiada dużo zabawek, lepiej dawać mu je kolejno i na pewien czas, tak, jak to instynktownie czyni większość rodziców. Dziecko żywo się raduje, gdy zobaczy znowu zabawkę, która przez kilka tygodni lub miesięcy była przed niem ukrywana. Pod tym względem, jak i pod wieloma innemi, istnieją jednak duże różnice wśród dzieci. Jedne nużą się prędko swemi zabawkami i wciąż żądają nowych; inne, przeciwnie, przystosowują swoje zabawki do wszelkich możliwych a niewyczerpanych pomysłów; inne jeszcze wolą zabawę, nie wymagającą użycia żadnych zabawek [1]).

---

[1]) Dr. Stirnimann z Lucerny wydał ankietę o zabawkach, których dzieci życzyły sobie i które otrzymały na Boże Nar. Zakomunikował mi on, że dzieci naogół wyznają, iż otrzymały więcej zabawek, niż się spodziewały. Ten przesyt wywołać może raczej chciwość, niż skłonność do zabawy. Odpowiedzi piśmienne tych przesyconych dzieci wskazują, że istotnie więcej są zajęte *wyliczaniem* zabawek, które otrzymały, niż bawieniem się niemi.

Studja nad zabawkami dziecięcemi, ich różnorodnością, ich kategorjami, byłyby wielce pożyteczne dla psychopedagogiki. Wytwórczość i handel zabawkarski regulowane są przez zapotrzebowanie, a zapotrzebowanie odpowiada zainteresowaniom publiczności dziecięcej. Statystyki z zakresu handlu zabawkarskiego wykazują więc, jakie są najulubieńsze zabawki. Wszakże fakt, że niektóre z nich są fabrykowane w większej ilości w pewnych krajach i stamtąd wywożone do innych, obniża znaczenie tych statystyk.

§ 4. Naśladownictwo.

Naśladownictwo jest bardzo ważną funkcją, którą psychologja dawniejsza prawie się nie zajmowała, a dzisiejsza z trudem rozwikłuje. Kontury jej są niewyraźne: z jednej strony naśladownictwo zlewa się z prostem przystosowaniem motorycznem, z drugiej — z nawykiem, to jest pewnego rodzaju naśladowaniem samego siebie i z aktem wolowym, który może być ujęty jako naśladowanie pewnej myśli. Następnie, tak, jak i dla zabawy, nasuwa się pytanie, czy naśladownictwo jest samodzielnym instynktem, czy też nazwą, nadawaną wyzwalaniu się pewnych koordynacyj sensomotorycznych, stanowiących już istotną składową instynktownych, określonych czynności. Wreszcie, jaki stosunek zachodzi między naśladownictwem, sugestją, zarazą moralną?

Nie będę rozważał wszystkich tych zagadnień, nie mających znaczenia dla niniejszego studjum, celem jego bowiem jest tylko wyznaczenie roli naśladownictwa, jako czynnika rozwoju.

Dziecko może tylko trzema drogami dojść do posiadania kapitału funkcyj, które mu będą potrzebne w jego życiu

dojrzałem, a mianowicie przez: 1-o dziedziczność; 2-o doświadczenie osobiste; 3-o naśladownictwo [1]).

Dziedziczność, jak widzieliśmy, sama przez się nie wystarcza i konieczna jest pomoc zabawy, która pogłębia zarysy przez dziedziczność naszkicowane w naszych ośrodkach nerwowych, a nadto współdziała z wytwarzaniem nowych. Ale niedość i tego jeszcze, gdyby istniały tylko dwa powyższe czynniki, dzieciństwo musiałoby być niepomiernie długie, każdy musiałby sam za siebie zdobywać większą część doświadczenia przeszłych pokoleń. Na szczęście mamy naśladownictwo, które zaoszczędza nam ciągłego rozpoczynania nanowo, zachęcając nas do korzystania z doświadczenia innych ludzi.

Jest ono tedy narzędziem pierwszorzędnej doniosłości. Ale nie jest nam dane w stanie gotowym do natychmiastowego użytku, musimy je wykończyć tak, jak i inne funkcje, zapomocą zabawy.

Aby dokładnie zrozumieć rolę naśladownictwa, rozpatrzmy, jaki przebieg psycho-fizjologiczny stanowi podstawę tej czynności. Naśladować znaczy tyle, co odtwarzać to, co widzieliśmy lub słyszeliśmy u innych. Naśladowanie zachodzić może tylko wtedy, gdy postrzeżenie wzrokowe lub słuchowe wywołuje właśnie te ruchy członków ciała (lub strun głosowych, gdy chodzi o dźwięki), które mogą je odtworzyć. Wywołanie zaś ruchów każe przypuszczać istnienie skojarzenia między postrzeżeniem i wyobrażeniami motorycznemi, kierującemi owemi ruchami. (W języku fizjologicznym powiedzielibyśmy, że wywołanie ruchów każe przypuszczać istnienie połączenia między neuronami sensorycznemi, odpowiadającemi danemu postrzeżeniu

---

[1]) Do zakresu naśladownictwa można zaliczyć naukę otrzymywaną od nauczających, nauczanie dydaktyczne. Skorzystać z lekcji, znaczy naśladować doświadczenie innych, wyłożone na owej lekcji lub przygotować się do naśladownia.

i kompleksem neuronów motorycznych, które kierują owemi ruchami).

Jednakże większa część tych skojarzeń senso-motorycznych nie jest nam dana przez dziedziczność i nic w tem dziwnego, gdyż człowiek musi ich mieć nieskończenie wiele do rozporządzenia, winien tedy sam je sobie stworzyć. Do tego celu służy zabawa naśladownicza. Począwszy od 5-go, 6-go miesiąca dziecko zaczyna naśladować ruchy, które przed nim wykonywują.[1]). Zauważyłem, że syn mój, mając 7 miesięcy i 10 dni naśladował zabawę, którą mu pokazano, polegającą na tem, że trzymając książkę w jednem ręku uderzał w nią przedmiotem, trzymanym w drugiem; córeczka moja w wieku 7½ miesięcy naśladowała ruchy marjonetki, obracając poprawnie ręce na przedramieniu. Wątpliwe jest jednak, aby dziecko w tym wieku miało poczucie, że naśladuje, kopjuje. W świadomości jego występuje prawdopodobnie tylko impuls do nowych przedmiotów (dźwięki, ruchy i t. d.), któremi pragnie wzbogacić swoje doświadczenie[2]). Można więc mówić w tym wypadku o zabawach lub czynnościach naśladowniczych tylko w znaczeniu przedmiotowem. Powoli jednak zaczyna pojawiać się prawdopodobnie poczucie mniej lub więcej świadome naśladownictwa, poczucie, że dla osiągnięcia upragnionego celu, należy przyjrzeć się, jak robią inni.

Jak dotąd wszystko jest jasne, ale oto punkt, w którym zaczynają się powikłania nie dla dziecka, a dla psychologa: 1-o Dlaczego w dziecku istnieje dążność do naśladownictwa? 2-o Dlaczego dotąd ponawia odtwarzanie, dopóki nie uda mu się dokładnie naśladować wzoru?

Najprościej byłoby powołać się na *instynkt:* instynkt naśladowczy. Tak się też zazwyczaj czyni. Ale nasuwa się pewna trudność co do tego przypuszczenia. Z definicji in-

---

[1]) Jak się dokonywa po raz pierwszy naśladownictwo? W jaki sposób pewne postrzeżenie ruchu wyzwala odpowiadający ruch? Baldwin dał w tej sprawie wyjaśnienie prawdopodobne. Ob. jego teorję „reakcji okólnej" w *Mental development,* s. 121. Również Frencha, *The mechanism of imitation,* Ps. R. 1904, s. 138.

[2]) J. King, *Psych. of child development,* s. 119 i Baldwin, *Ment. develop.*

stynktu wynika, iż jest to czynność ściśle określona, jak np. budowa gniazda, chwytanie zwierzyny i t. d. Natomiast czynności, które naśladujemy lub zmuszeni będziemy naśladować, są nieskończenie rozmaite. Czy wnioskowaćby z tego należało, że naśladownictwo nie jest instynktem? Tak twierdzi Groos, według którego naśladowanie jest tylko poszczególnym wypadkiem władzy motorycznej wyobrażeń [1]).

Faktem jest, że wszystkie nasze wyobrażenia mają dążność do wyrażania się w ruchu: istnieje gra towarzyska, polegająca na tem, że zapytujecie kogoś, co to jest np. kołatka. W dziewięciu wypadkach na dziesięć zapytywany wykona odpowiadając obrotowy, charakterystyczny ruch ręki. Owa dążność wyobrażeń do przejścia w czyn, rozwiązuje, przyznaję, pierwsze z naszych zagadnień; zupełnie jednak nie wyświetla drugiego. Dążność motoryczna wyobrażeń tłumaczy, dlaczego postrzeżenie wywołuje ruch, oraz że ruch ten staje się naśladowaniem, gdy istnieje już koordynacja senso-motoryczna, nie wyjaśnia wszakże, *dlaczego dziecko* (nie posiadające jeszcze tych koordynacyj) *ma dążność do powtarzania ruchu, dopóki nie będzie zupełnie zgodny* z ruchem modelu.

Według mnie, właśnie w tem dążeniu do zgodności, zupełnie pomijanem przez psychologów, kryje się pierwiastek instynktowny przebiegu naśladownictwa. Dążenie to jest jednakowe we wszystkich naśladowniczych czynnościach, bez względu na ich charakter. Jest to więc dążność ściśle określona i zawsze ta sama; można ją zatem uważać za instynkt: *instynkt dążenia do zgodności.* (Nie mam tu na myśli naśladownictwa świadomego, w którem dążność do zgodności jest wyraźnie dostrzegana i staje się celem podmiotu, gdy tymczasem dziecko dąży do tego celu bez świadomej racji, co stanowi cechę czynności instynktownej). Instynkt ten ujawnia się świadomości pod postacią „pożądania zgodności", tak jak instynkt odżywiania ujawnia się za pośrednictwem głodu.

---

[1]) Groos, *Die Spiele der Menschen,* s. 370. — Thorndike *(Original nature of man,* 1913) zaprzecza, aby istotnie naśladownictwo było dążnością pierwotną, z wyjątkiem kilku wypadków specjalnych, jak naśladowanie uśmiechu, śmiechu lub okrzyków.

Wiemy teraz dlaczego i w jaki sposób dziecko naśladuje. Pozostaje jeszcze jedno zagadnienie do wyjaśnienia: *Co ono naśladuje?*

Bowiem dziecko naśladuje nie wszystko.

Zdolność do naśladowania jest ograniczona przedewszystkiem przez budowę anatomiczną, która wytwarza skłonność do naśladowania pewnych czynności, nie zaś wszystkich: czeczotki, umieszczone za młodu ze skowronkami, naśladują ich śpiew; nie naśladowałyby natomiast szczekania psa, gdyby je umieszczono w pobliżu tego czworonoga.

Ale nawet tam, gdzie dziecko mogłoby naśladować, dokonywa jednakże wyboru. Co stanowi o nim? Konieczność rozwoju; wiele potencjalnych uzdolnień, które przynosimy ze sobą na świat, nie mogłoby się rozwinąć bez współudziału naśladownictwa [1]). Tem samem wybór będzie z wiekiem

---

[1]) Paragraf niniejszy ma na celu wyznaczenie jedynie roli naśladownictwa w rozwoju umysłowym; nie mogę wdawać się na tem miejscu w rozważanie mechanizmu i różnych odmian naśladownictwa. Wspomnę tylko, że rozróżnić można kilka jego rodzajów: 1. Naśladownictwo *odruchowe,* albo lepiej *opierające się na wrodzonych połączeniach.* I tak, małe dziecko uśmiecha się, gdy uśmiecha się doń matka. French (Am. J. Ps. 1904) starał się coprawda sprowadzić to naśladownictwo do naśladownictwa nabytego przez doświadczenie: matka uśmiecha się, widząc uśmiech dziecka; dziecko kojarzy wówczas swój uśmiech z uśmiechniętą twarzą matki; potem więc uśmiech matki wystarcza do wywołania uśmiechu dziecka. Jest to pomysłowa teorja, ale nie da się zastosować we wszystkich przypadkach. Stern *(Ps. der früh. Kindheit,* s. 51) zauważył np. że jego córeczka odrazu w 9 miesiącu życia powtórzyła sylaby *pa - pa,* które dotąd nigdy nie figurowały w jej samorzutnej mowie. Również u zwierząt naśladownictwo odruchowe napotyka się bardzo często; gdy kurczęta idą za matką, to jest naśladują kierunek, biegną, gdy ona biegnie, zatrzymują się wraz z nią, jest to naśladownictwo czysto odruchowe.

2. *Naśladownictwo nabyte* lub lepiej: *opierające się na połą-*

ulegał zmianie, zależnie od potrzeb chwili. Dziecko będzie naśladowało to, co winno naśladować w interesie wydoskonalenia.

Jednakże dziecko odtwarza mnóstwo czynności nowych dla rodzaju ludzkiego, jako to: czytanie gazet, palenie, zabawa w nauczyciela — czynności, których fizjologiczna podstawa napewno nie została mu dziedzicznie przekazaną. Jeśli ma skłonność do ich powtarzania, to tylko naskutek wpływu, wywieranego na nie przez osoby starsze lub takie, których jakąkolwiek wyższość nad sobą odczuwa. Oczywiście taka dążność do ustawicznego upodobniania się z tem, co uważa za wyższe od siebie, leży w interesie jego rozwoju, a owa korzyść, płynąca z naśladowania dorosłych wogóle, a pewnych osób w szczególności, stanowi pośrednio o wyborze czynności odtwarzanych. Dziecko w daleko mniejszym stopniu naśladuje pewną czynność dlatego, że ona je bezpośrednio zajmuje, a bardziej dlatego, że interesuje je osoba, która tę czynność najczęściej spełnia.

---

czeniach nabytych. Rozróżniamy dwa jego rodzaje. A. *Naśladownictwo mimowolne:* dziecko dąży do urzeczywistnienia danego ruchu lub postawy, która wydaje mu się ciekawą; ruchy po temu niezbędne wyzwalają się automatycznie, nie na podstawie połączeń wrodzonych ale nabytych uprzednio (np. dziecko woła *miau,* naśladując kota). B. *Naśladownictwo dowolne: dziecko* naumyślnie naśladuje pewne ruchy dla dopięcia jakiegoś celu; aby osiągnąć cel powtarza stosowne ruchy i będzie na nie zwracało uwagę. Ta postać naśladownictwa jest charakterystyczna dla rozumowanego wychowania przy pomocy naśladowania innych. Gra wielką rolę w życiu ludzkiem. Zauważono je i u zwierząt, jak białe szczury, koty (Berry, *Imitative tendency of white rats,* J. of comp. Neur., 1906; *in cats,* ibid. 1908).

Ostatnie te postacie są trudne do rozróżnienia u dzieci; dziecko bawiące się w gotowanie, będzie się starało świadomie naśladować pewne sposoby postępowania kucharki, ale powtarzanie jej ruchów nie będzie miało na celu realnej korzyści.

Co wprowadza zamieszanie do sprawy naśladownictwa, to to, że malutkie dzieci, naśladując, trzymają dwie sroki naraz. Z jednej strony małe dziecko naśladuje, aby się nauczyć naśladować, jest to gra samego *instynktu zgodności* [1]). Z drugiej strony po to, aby nabyć inne jeszcze wiadomości zapomocą naśladownictwa. Funkcja naśladownicza jest zarazem celem i środkiem, i to jednem i drugiem naraz. Uczniowie seminarjów nauczycielskich muszą odbywać lekcje w szkole ćwiczeń, aby wyszkolić się w nauczaniu; są zarazem uczniami i nauczycielami. Taki sam wypadek zachodzi z naśladownictwem, które kształci się, kształcąc.

Niema potrzeby powracać na tem miejscu do sprawy samorzutnego ćwiczenia naśladownictwa, które jest szczególnym tylko wypadkiem funkcji ludycznej; natomiast zadać sobie należy pytanie, co zostaje wykształcone w dziecku przy pomocy naśladownictwa?

Nabytki, osiągnięte dzięki naśladownictwu, dadzą się podzielić na dwie grupy: nabycie uzdolnień ogólnych i uzdolnień specjalnych.

1. NABYCIE UZDOLNIEŃ OGÓLNYCH. Należą tu: przystosowanie motoryczne w ogólności, ruchy dowolne i zrozumienie tego, co nas otacza.

Przystosowanie motoryczne: mówiliśmy, że pewną stroną swoją naśladownictwo stapia się z prostem przystosowaniem motorycznem. Gdy dziecko wodzi oczami za poruszającym się światłem, lub stara się dosięgnąć ręką wstążki u ko-

---

[1]) Groos, według którego naśladownictwo nie wymaga istnienia specjalnego instynktu, ma trudności w wyjaśnieniu zabaw naśladowniczych, gdyż każda zabawa jest przygotowawczem ćwiczeniem jakiegoś instynktu *(Spiele der Menschen,* 370, przypisek). Trudność ta zostaje usunięta, jeśli przyjmiemy, że naśladownictwo opiera się na instynkcie zgodności.

łyski, można powiedzieć, iż stara się oczami naśladować ruch światła lub ręką — przestrzeń, dzielącą je od wstążki. Pojęcie naśladownictwa stapia się z pojęciem ćwiczonego przystosowania.

Ruchy dowolne: aby chcenie ruchu stało się skuteczne, musimy mieć nietylko jego wyobrażenie ogólne, ale nadto wyobrażenie to musi wyzwolić wyobrażenie motoryczne, lub inaczej — wprawić w działanie neurony motoryczne, kierujące wykonaniem. Naśladownictwo, wytwarzając i mnożąc owe skojarzenia senso-motoryczne i ideo-motoryczne, jest zatem ważnym czynnikiem przy nabywaniu zdolności motorycznych, kierowanych wolą.

Zrozumienie: zrozumienie przedmiotów,gdyż rozumieć przedmiot, znaczy tyleż, co umieć się nim posługiwać, tę umiejętność posługiwania się przedmiotami zawdzięczamy naśladownictwu. Poza tem zrozumienie uczuć bliźnich: instynktownie jesteśmy skłonni do naśladowania wyrazu twarzy otaczających nas ludzi; twarze poważne marszczą nasze czoło, twarze wesołe rozchmurzają je, twarze, wyrażające zapał, pobudzająco działają na całą naszą istotę i naprężają ją do czynu. Gdyśmy odtworzyli, naśladowali owe wyrazy smutku, radości, zapału lub zachwytu, tem samem doznaliśmy odnośnych uczuć i zrozumieliśmy je. Takie naśladownictwo stanowi podstawę sympatji, którą odczuwać powinni względem siebie członkowie tej samej społeczności. Jak słusznie zauważył pewien autor fiński: „będąc dziećmi, naśladowaliśmy wszystko bez zrozumienia, a dzięki temu naśladownictwu, nauczyliśmy się rozumieć" [1]).

2. NABYWANIE ZDOLNOŚCI SPECJALNYCH. Nabytków tych jest nieskończenie wiele, nie warto ich wyliczać:

---

[1]) Hirn, *Origins of arts*, London, 1900, s. 79.

naśladując nauczyciela tańców, uczymy się tańczyć, naśladując stolarza, uczymy się heblować i t. d. Wśród najdonioślejszych uzdolnień, zdobytych przy pomocy naśladownictwa, wymienić należy mowę. W dziedzinie moralnej naśladownictwo gra olbrzymią rolę: każdemu jest znana potęga przykładu.

Zagadnienie, do jakiego stopnia można i należy posługiwać się naśladownictwem w celach pedagogicznych, zasługiwałoby na specjalne studjum. King wyraża obawę, że nasze wychowanie, szczególnie dotyczące kształcenia umysłu, zanadto oparte jest na naśladownictwie, na studjowaniu tego, czego dokonali inni, ze szkodą inicjatywy osobistej, która jedynie może zapewnić postęp ludzkości [1]).

§ 5. Rola dziecięctwa.

Możemy teraz dać odpowiedź na pytanie, którem rozpoczęliśmy niniejszy rozdział: jakie znaczenie ma dziecięctwo? Dziecięctwo jest poto, aby dziecko bawiło się i naśladowało. Dziecko jest nie dlatego dzieckiem, że brak mu doświadczenia, ale dlatego, że odczuwa naturalną potrzebę nabycia go. Nie dlatego jest młodem, że nie jest dorosłym, a dlatego, że tajemny instynkt nakazuje mu robić wszystko, co trzeba, aby stać się dorosłym. Otóż, jak widzieliśmy, ta instynktowna dążność do rozwoju ujawnia się w zabawie i naśladownictwie.

Działalność młodzieńcza, umysłowość dziecinna, zanotujmy to dobrze, nie jest wcale konieczną konsekwencją samego tylko niedostatecznego doświadczenia lub niezakończonego rozwoju, jak głosi utarte mniemanie. Niedorozwój

[1]) King, *Education for social efficiency*, 1913, s. 30.

funkcyj sam przez się nie jest warunkiem wystarczającym do wytworzenia typu dziecięcego. Krowa np. jest oczywiście mocno niedorozwinięta pod względem zdolności rozumowania, czy przymiotów społecznych, a jednak nie jest dzieckiem. O typie dziecięcym stanowi nie to, że dziecko nie wie wielu rzeczy, ale że pragnie wiedzieć, stać się czemś więcej, niż jest. Cielę jest dzieckiem - krową, gdyż dąży do stania się krową, ale ta ostatnia nie jest dzieckiem - człowiekiem (pomimo swego niedorozwoju w stosunku do umysłowości człowieka), gdyż nie dąży do stania się człowiekiem. Ja, nie będąc muzykiem, nie jestem dzieckiem w grze na fortepjanie, czy harfie, gdyż nie dążę wcale do stania się ani pianistą, ani harfiarzem (pod tym względem jestem niczem, nawet nie dzieckiem); przeciwnie, uczeń konserwatorjum, który nie ukończył kursu, będzie dzieckiem lub młodym muzykiem, gdyż pragnie się dalej rozwijać.

Cechą, znamionującą dziecko, nie jest tedy niedorozwój, ale okoliczność, że jest ono kandydatem.

Jasnem się teraz staje, dlaczego zwierzęta, których okres dzieciństwa wydłużał się, zostały oszczędzone w toku ewolucji: bowiem, dzięki tej okoliczności, osiągały one wyższy stopień rozwoju. Im dłuższe jest dziecięctwo, tem więcej rozciąga się okres plastyczności, w ciągu którego dziecko się bawi, naśladuje, eksperymentuje, to znaczy — pomnaża swoje możliwości działania i wzbogaca plonem własnego doświadczenia zbyt nikły kapitał, odziedziczony w spadku.

Wiek dojrzały, to skrystalizowanie, zestalenie; zadaniem dzieciństwa jest odsunąć możliwie najdalej tę chwilę, w której osobnik, tracąc swoją zdolność „stawania się", krzepnie, unieruchamia się w swym kształcie na podobieństwo żelaza, któremu kowal pozwolił ostygnąć [1]).

---

[1]) Potem, jak po raz pierwszy wyłożyłem powyższą koncepcję

Dziewczęta np., które, jak widzieliśmy, szybciej dojrzewają niż chłopcy, opłacają ten przyśpieszony rozwój niższością rozwoju umysłowego. Ten stosunek między słabszym rozwojem intelektualnym kobiet i skróconym okresem ich dzieciństwa, jest wysoce zajmujący ze stanowiska biologicznego. Wykazuje on, że pomimo wielkiej zmienności osobniczej, jak również przemian w warunkach ekonomicznych i społecznych, które zdawałoby się, przewróciły do cna mechanizm doboru i ewolucji, czuwa wciąż spiżowe prawo natury, regulujące losy gatunku. W interesie gatunku leży w istocie, aby kobieta była bardziej bierna, zachowawcza, mniej miała rozbudzony popęd do poszukiwań, mniej rozwinięty zmysł przedsiębiorczości, gdyż oddalałoby ją to od ogniska i od dzieci, z losem których ma być związany jej los. Zdaje się, że to względne skrócenie okresu dzieciństwa zostało użyte przez naturę w celu nałożenia hamulca na rozwój intelektualny kobiet. Zato jej życie wzruszeniowe jest bardziej rozwinięte niż u jej męskiego towarzysza; może jej to całkowicie wynagrodzić jej niższość w dziedzinie abstrakcji i zdolności przyswajania sobie nowych funkcyj.

ROZWÓJ PRZEDWCZESNY. Jeśli poziom, do którego wznosi się rozwój umysłowy, jest wprost proporcjonalny do czasu trwania rozwoju, jak można wytłumaczyć rozwój przedwczesny? Czy nie jest oznaką inteligencji? Czy zjawisko to nie obala naszej koncepcji funkcjonalnej dzieciństwa?

---

roli dzieciństwa w pierwszych wydaniach niniejszej książki, spostrzegłem, że była już wcześniej wysunięta przez J. Fiske'go w dwóch referatach z 184 i 1895 r., wydanych w małym tomiku *(The meaning of infancy,* Boston, 1909). Zdaje się również J. J. Rousseau rozwijał ją mniej lub więcej szczegółowo (ob. moje studjum *Rousseau et la signification de l'enfance,* Annales Suisses d'hyg. scol., 1912) jakoteż Froebel. Chalmers Mitchell niedawno poświęcił jeden rozdział swej pracy, *Childhood of animals* (London 1912) „celowi dzieciństwa".

Nie wchodząc bliżej w zagadnienie rozwoju przedwczesnego, dotychczas mało znane, zauważę tylko, że rozwój taki nie jest pewną oznaką wyższego rozwoju umysłowego; często jest w związku z jego niższością [1]). Wystarczy wspomnieć *rasy południowe*. Również u niektórych zwierząt rozwój przedwczesny opłaca haracz w postaci wyraźnego ograniczenia możliwości rozwoju umysłowego; świnki morskie szybciej dojrzewające niż białe szczury wykazują inteligencję daleko bardziej ograniczoną, jak wynika z doświadczeń psychologów amerykańskich. (Świnka morska waży przy urodzeniu $^1/_{10}$ wagi dorosłego zwierzęcia, wszystkie jej zmysły są doskonale rozwinięte i po 2 — 3 dniach zachowuje się jak dorosła; natomiast szczur biały rodzi się ślepym i delikatnym, waży tylko $^1/_{40}$ wagi dorosłego szczura; dzieciństwo jego trwa 4 tygodnie).

Wiele „cudownych dzieci", — demonstrowanych na jarmarkach i w teatrach, — u których pewne funkcje rozwinęły się nienormalnie szybko, nie wykazują w dalszem życiu wyższego rozwoju. Na kongresie paryskim w 1900 r. Richet ukazał nam chłopczyka w wieku $3^1/_2$ lat, wykazującego niezwykłą muzykalność, improwizującego przy fortepjanie z niesłychanym rozmachem. To cudowne dziecko musi mieć dziś 20 lat i nic o niem nie słychać. Również niezwykłe dziecko, studjowane niegdyś przez Stumpfa, które czytało nie mając ukończonych lat dwóch, nie wykazuje dziś inteligencji odpowiadającej tej, jaką posiadało wówczas [2]).

Prawdą jest jednak, że niektórzy *genjusze* ujawniali nadzwyczaj przyspieszony rozwój umysłowy (Pascal, Mozart, Goethe); te wyjątkowe wypadki nie dowodzą, że dzieciństwo jest niepotrzebne, lecz tylko tego, że niektóre jednostki szczególnie uzdolnione daleko szybciej od innych korzystają ze swoich

---

[1]) Przedwczesny rozwój może być nawet skutkiem istotnej skazy. Ta sama skaza nerwowa, mówi Dr. Colin *(Dévelop. de l'enfant,* Paris, 1914, s. 198) ujawnia się niekiedy jako opóźnienie, niekiedy jako przyśpieszenie rozwoju. W tym ostatnim wypadku naskutek nadczynności funkcyj, etapy zostały przebyte pośpiesznie „ale też zarazem został nadszarpnięty życiowy kapitał komórki".

[2]) Stumpf, *Un enfant extraordinaire,* Rev. scient., 1897, s. 336. Berkhan, *Otto Pöhler, das frühlesende Kind,* Z. f. kf. XV, 1910.

doświadczeń. W niektórych wypadkach, gdy chodzi o genjusze lub talenty, przedwczesny rozwój może być uważany, jako wynikający nietylko z wrodzonej struktury, ale również z lepszego wyzyskania dzieciństwa. Zresztą, cechą genjuszu nietylko nie jest skrócenie dzieciństwa, ale uważam, iż genjusz raczej uznany być winien *jako jego przedłużenie:* uczeni w szczególności są wielkiemi dziećmi; czyż nie występują w nich cechy intelektualne typowe dla umysłowości dziecka: *ciekawość* poznania przyczyn zjawisk; zamiłowanie do zabawy (eksperymentowanie i t. d.), *wyobraźnia* (współdziałająca w powstawaniu hipotez), wreszcie *naiwność wejrzenia,* brak rutyny?

Zapóźnienie umysłowe. Fakt, iż jednostki o słabej inteligencji rozwijają się naogół powolniej, nie może oczywiście być podnoszony jako zarzut przeciw mojej teorji dzieciństwa. W tych wypadkach występuje patologiczny lub inny czynnik, hamujący umysłową zdolność przyswajania. Osobniki te nie dlatego są umysłowo niższemi, że mają długie dzieciństwo, ale dlatego potrzebują dłuższego od innych dzieciństwa, aby mogły zdobyć niezbędne doświadczenie, ponieważ są zwyrodniałe.

§ 6. Kształcenie funkcjonalne (albo „pociągające") [1]).

Stwierdziłem, że sposób w jaki rozstrzygnięte zostanie zagadnienie znaczenia dzieciństwa, ma olbrzymią doniosłość praktyczną. Nadeszła chwila udowodnienia tego.

Gdyby dzieciństwo było tylko złem koniecznem, czemś przypadkowem, wtórnym wynikiem rozwoju, wszystkie zja-

[1]) W pierwszych wydaniach niniejszej książki paragraf ten nosił tytuł „kształcenie *pociągające*". Dziś nazywam je *funkcjonalnem,* a nie „pociągającem", chcąc uniknąć błędnych tłumaczeń, które to wyrażenie wywołało i aby należycie zaznaczyć, że w kształceniu główny nacisk kłaść należy *na potrzebę,* pragnienie, a nie na *przyjemność,* wynikającą z zaspokojenia gry funkcyj. Ob. moją pogadankę p. t. *La conception fonctionnelle de l'éducation,* Bul. Soc. Enf. listop. 1911, s. 45.

wiska z niego wypływające, a pozbawione bezpośredniej użyteczności (jak zabawa), powinny być tłumione, tamowane, wymiecione jako odpadki, pochodzące z palenia w wielkim piecu; w żadnym razie nie należałoby ich pobudzać, ani liczyć na nie pod względem wychowawczym. Pedagogja wówczas powinna być w znacznej mierze represyjną, dyscyplinarną i nieugiętą.

Taki pogląd na pedagogję panował bardzo długo i, niestety, panuje dotąd. A jednak niezawsze tak było; starożytni, którzy pod wieloma względami mieli właściwy pogląd na życie normalne, przyznawali zabawom należne im zaszczytne miejsce w wychowaniu, tak czynił Platon i Arystoteles. Później jednak, w średniowieczu, pod wpływem spaczonych wierzeń religijnych, zaczęła się wyprawa krzyżowa przeciwko wszystkiemu, co mogło wnieść trochę radości do życia: potępiono sztukę, muzykę, smaczne jadło, nawet kąpiel i przechadzkę. Zabawy dziecięce podlegały również temu zgubnemu ostracyzmowi, gdyż wierzono, że zasługę zaskarbić można tylko cierpieniem, i że praca może być o tyle tylko pożyteczną, o ile jest nudną. Te zgubne pojęcia ciążą jeszcze nad pedagogiką nowożytną; szkoła, kolegjum, liceum pozostały nadal synonimami więzienia dziecięcego. Dotychczas panuje nad całym systemem szkolnym autorytatywność, onieśmielanie, przymus, tłumienie instynktów naturalnych, a co za tem idzie— nuda.

Byłoby to do pewnego stopnia usprawiedliwione, gdyby dzieciństwo było tylko stanem przypadkowym, odwrotną stroną procesu wzrastania, nie mającą więcej znaczenia, niż odwrotna strona jakiegoś haftu. Jednakże wszystko, co powiedzieliśmy wyżej, mam nadzieję, jasno udowodniło, iż dzieciństwo nie jest przypadkiem, ale *samą postacią* rozwoju osobnika. Najdrobniejsze przejawy, charakteryzujące stan dziecięctwa, powinny być zatem badane jaknajstaranniej przez

wychowawcę, który najlepiej zrobi, jeśli zamiast przeciwstawiać się przyrodzie — pójdzie pilnie jej śladami, gdyż inaczej grozi mu niepowodzenie. Przyroda robi dobrze, to co robi; jest lepszym biologiem niż wszyscy pedagogowie na świecie i sposób, w jaki dąży do przeobrażenia dziecka w dorosłego, powinien być jedynym przewodnikiem wychowawców.

Czego uczy nas przyroda? Widzimy, że wytworzyła w dziecku potrzeby, pragnienia, odpowiadające koniecznościom rozwoju i że wszystko, co może zaspokoić owe potrzeby, urzeczywistnić pragnienia jest szczególnie pociągające. Zabawa jest spełnieniem czynności wychowawczych; nawet gdy pojawia się naśladownictwo, to zawsze pod postacią zabawy lub w związku z zabawą.

Mamy tu pierwiastki zasadnicze pedagogji, która mi się wydaje racjonalną. Polega na tem, aby o tyle tylko kształcić jakąś funkcję w dziecku, o ile ono odczuwa jej potrzebę wrodzoną, lub po uprzedniem zręcznem *wywołaniu tej potrzeby*, o ile nie jest instynktowną, tak aby przedmiot danego działania porywał dziecko, wzbudzał w niem chęć nabycia funkcji i aby działanie przybierało postać zabawy. System kształcenia, biorący w rachubę rozwój naturalny dziecka — jedynie skuteczny system — musi być zatem pociągający: treść nauczania powinna zajmować dziecko; wówczas czynność, którą podejmie dla jej przyswojenia, praca którą wykona w celu jej opanowania, przybierze sama przez się postać zabawy.

O, wiem dobrze, że mówiąc tak (choć są to przecież prawdy nienowe) wbijam kij w mrowisko. Moraliści dogmatyzujący z głębi swoich foteli, czem dziecko ma być, a nie zadający sobie nigdy pytania — czem jest, rzucą się, jeśli nie na mnie, który na ten zaszczyt nie zasłużyłem, to conajmniej na psychologję, na którą spada w ich oczach wina przewracania na nice wszystkich ich nietykalnych, świętych zasad. Pomyślcie tylko — uczynić szkołę pociągającą! Dziatwa ma

znajdować przyjemność w tem, czego jej nauczają! Ależ w takim razie cała nauka byłaby tylko zabawą! Nic nie byłoby brane poważnie! Dziecko musi się przyzwyczajać do wysiłku!

Dziecko musi się przyzwyczajać do wysiłku! To jedyny zarzut, nad którym warto się zastanowić. Tak, bezwątpienia dziecko powinno być zdolne do podjęcia wysiłku. Ale mimo to, nie należy pod pozorem przyzwyczajania obrzydzić mu go, albo uczynić dziecko nazawsze bezsilnem.

Konieczne tu jest pewne rozróżnienie: nie mieszajmy przyuczania do wysiłku z nauczaniem *przez* wysiłek. Wcale nie jest oczywistem, aby jedno dało się osiągnąć przy pomocy drugiego. Zmuszając dziecko do gwałtownego wysiłku, wcale nie rozwijamy w niem zdolności do nasilania się w dalszem życiu, tak samo jak zmuszając niemowlę do połykania befsztyków nie wyrobilibyśmy w niem dobrego apetytu i tęgiego żołądka, gdy dorośnie. Możność dokonania wysiłku nie jest zdolnością autonomiczną, która da się rozwinąć przez ćwiczenie, tak jak się rozwija bicepsy. Czyż na serjo wierzycie, że, gdy wymizerowaliście gimnazistę nad zadaniami łacińskiemi, tenże gimnazista, gdy dorośnie, łatwiej się ostoi przed pokusami życia, lepiej się będzie zachowywał, wykaże więcej odwagi cywilnej? Co to, to nie; niedorzeczności szkolne nie posiadają tej mocy. Spójrzmy dokoła siebie, a stwierdzimy coś wręcz przeciwnego: zobaczymy ludzi złamanych i popadających w neurastenję wskutek nadmiernego wysiłku, którego od nich wymagano; a zobaczymy też innych, zdolnych w pewnej chwili do przezwyciężenia niesłychanych przeszkód, dlatego, że tak trzeba, jakkolwiek nic ich w życiu nie przyzwyczaiło do rozwinięcia takiej energji [1]).

---

[1]) Nie tu miejsce na rozważanie nad tem, jak należy przyuczać do wysiłku. Zauważmy jedynie, że jeśli moralna korzyść byłaby proporcjonalną do przykrego wysiłku, dokonanego w ciągu

Jeśli przysposobienie do wysiłku nie wynika poprostu z wysiłków narzucanych przez szkołę, pewnem jest zato, że u większości uczniów nauka wymaga pewnego wysiłku; nauczanie często odbywać się musi *przez* wysiłek. Pojęcie pracy zawiera wszak w sobie pojęcie oporu do przezwyciężenia. Z tego wszakże nie wynika bynajmniej, aby zabawy nie miały być podstawą wychowania i nauczania. Przeciwnie, wtedy tylko wysiłek będzie skuteczny, gdy będzie wywołany pozorem zabawy, wtedy też da podmiotowi zadowolenie, którego ma prawo odeń oczekiwać. Wynika z tego, że wysiłek, którego wymaga trudna praca, nietylko nie będzie mniejszy, gdy psychologicznie przybierze postać zabawy, ale naodwrót będzie tem wydatniejszy i bardziej zwycięski. Łatwo to zrozumieć.

Zadajmy sobie pytanie, w jakich wypadkach dokonywujemy wysiłku.

Odczuwamy wysiłek, gdy jakaś praca jest trudna lub

---

nauki, musielibyśmy stwierdzić wyższą moralność u nieinteligentnych ludzi, niż u inteligentnych, ponieważ nieinteligentni z większym trudem od innych wypełniali programy szkolne. Doszlibyśmy do dziwacznego wniosku, że korzystniej jest dla kształcenia charakteru i woli być niedołęgą. Zarzucano mi, że nie „udowodniłem faktami" mojej tezy, iż zdolności do wysiłku nie rozwijają się tak jak bicepsy, przez ćwiczenie. Jest to, przyznaję, zagadnienie pierwszorzędnej wagi, które należałoby rozważyć jaknajwszechstronniej; nie wchodzi ono wszakże w zakres niniejszej pracy. Chciałbym jednak zwrócić uwagę mych przeciwników na następujące okoliczności: Jeśli ćwiczenie wysiłku *samo przez się* (jako ćwiczenie) może rozwinąć zdolność do wysiłku, czem wytłumaczyć sobie można, że wielu młodych ludzi, którzy podlegali przez całe dzieciństwo dyscyplinie ojcowskiej, ścisłej i surowej, i poddawali jej się bez protestu, zrzucają uździenicę, gdy tylko wybije godzina pełnoletności i nagle wykazują zupełną niezdolność zmuszenia się do systematycznej pracy. Po drugie, czemuż, jeśli przymus szkolny daje tak dobre wyniki, wołają wszyscy, że zbankrutowała szkoła, która tak obficie tym środkiem szafowała dotąd? Po

uciążliwa i gdy trzeba nad nią skupić uwagę, która się rozprasza [1]). Wysiłek polega właśnie na utrzymywaniu uwagi, podczas gdy ona usiłuje pierzchnąć. Dlaczego dąży ona do wymknięcia się nam? Czy nie może zatrzymać się na jednym przedmiocie? Owszem, bo gdy jesteśmy obecni na przedstawieniu np. cyrkowem, możemy długo przypatrywać się gimnastykowi lub jeźdźcy. Jeśli przy trudnej pracy uwaga odmawia nam swoich usług, to ze względu na ogólne potrzeby ustroju, zorganizowanego tak, iż broni się przed zmęczeniem. Ustrój nasz jest sobie poczciwem zwierzęciem, które za nic nie może zrozumieć, poco umysł nasz wysila się nad rozstrzyganiem zagadnień wyższej spekulacji lub nad innemi pracami, których bezpośredniej potrzeby ono wcale nie odczuwa. Jego jedyną troską jest zachowanie siebie w doskonałem zdrowiu. To też, gdy Duch zaczyna swoje, t. j. zabiera się do jakiejś pracy, nie przedstawiającej bezpośredniego pożytku, Zwierzę robi, co tylko w jego mocy, aby położyć temu tamę, gdyż przeciąga-

---

trzecie: Czy niema pewnej sprzeczności między pojęciem ćwiczenia wysiłku? Gdy się ćwiczymy w czemś, co z początku wymagało wysiłku, rzecz ta staje się coraz łatwiejsza, dzięki nawykowi. Ćwiczenie rozwija więc nawyk, a nie uzdolnienie do wysiłku. Nawet, gdy ćwiczenie odbywa się na różnym materjale, mogą się rozwinąć nawyki ogólne (zasiadanie do stołu, pozostawanie w zamknięciu, przygotowanie narzędzi), zmniejszające wysiłek. Czy przypadkiem źródłem wiary w skuteczność ćwiczenia dla rozwoju zdolności do wysiłku nie jest złudzenie, polegające na tem, że przypisujemy rozwojowi zdolności do wysiłku to, co pochodzi poprostu ze zmniejszenia oporu? Po czwarte: Czyż, jeśli już fakt rozwijania się zdolności do wysiłku ma być dowiedziony, obowiązek udowodnienia nie spada na tych, którzy przypisują sobie prawo świadomie stosować do dziecka metodę przymusu i nudy?

[1]) Pomyślmy o olbrzymiej pracy i wytrwałym wysiłku dokonywanym przez małe dziecko, uczące się mówić; okoliczność, że praca ta i ten wysiłek stale przybierają postać zabawy, nie wpływa ujemnie na wyniki.

jąca się praca umysłowa zniszczy jego komórki mózgowe; a stawia tamę w ten sposób, że mobilizuje odruchy, których wszystkie nici trzyma w swem ręku. Do tych odruchów należy chwilowe zahamowanie lub odwrócenie uwagi, nuda, odraza, potem zmęczenie, wreszcie sen. Z temi to odruchami musi staczać walkę umysł pogrążony w pracy. Poczucie tego konfliktu między interesami ducha i zwierzęcia stanowi właśnie poczucie wysiłku.

Co jest niezbędne, aby umysł zwyciężył, aby wysiłek był skuteczny? Trzeba tego samego, co w każdem innem zwycięstwie: musimy być mocniejsi od przeciwnika. Zainteresowanie wyższe umysłu musi być silniejsze od ograniczonego zainteresowania ustroju. Jeśli zainteresowanie moje jest dość mocne, aby wziąć za kark uwagę i przytrzymać ją nad pracą, wzgardzić zmęczeniem a nawet snem, wtedy spełnię zadanie, a za wysiłek czeka mnie nagroda.

Wróćmy do dziecka. Jeśli chcecie, aby dokonało wysiłku, musicie uwzględnić trzy czynniki, o których była wyżej mowa: pracę trudną, odruchy ochronne, które odwracać je będą od pracy i wyższe zainteresowanie, pozwalające mu wkońcu odnieść zwycięstwo nad tamtemi. Jak zadość uczynić tym trzem warunkom, przynajmniej ostatniemu, gdyż o trudną pracę zatroszczycie się sami, a co do odruchów ochronnych, to dziecko jest w nie uzbrojone od stóp do głów. Jak jednak zapobiec, aby umysł nie został natychmiast powalony lub zmuszony do ucieczki przez tę broń ochronną, aby mógł przez chwilę wytrzymać walkę (zrobić wysiłek) i, o ile to możliwe, wygrać bitwę? Uda nam się to wtedy, gdy obudzimy w duszy dziecka zainteresowanie o tyle władne, że trzymać będzie w szachu antagonistyczne odruchy, o których tylko co wspominaliśmy.

Zainteresowanie... Powracamy do niego wciąż, bez względu na stronę, od jakiej podchodzimy do zagadnień wy-

chowawczych. Ale jakiego rodzaju zainteresowanie wzbudzić można w duszy dziecka? Jedno jedyne — zainteresowanie zabawą, gdyż rzecby można, iż z samego określenia dziecko jest istotą, interesującą się tylko zabawą, może być pochłonięte tylko przez to, co je rozwija, w sposób odpowiadający jego naturalnej ewolucji. Tylko wtedy zdołamy przykuć uwagę dziecka i dać mu siłę psychiczną niezbędną do wykonania zadania, jeśli wpleciemy w wykonywaną pracę radość, jaką zapewnia zabawa.

Tu znowu przeciwnicy kształcenia pociągającego powrócą do szturmu, wołając, że i oni też pobudzają zainteresowanie uczniów, ponieważ karzą ich, gdy nie chcą pracować. Czyż chęć uniknięcia kary nie jest najpotężniejszem zainteresowaniem ze wszystkich?

Jest to argument ciekawy. Obserwacja wykazuje, że wartość i płodność pracy stoi w prostym stosunku do zainteresowania dośrodkowego, wewnętrznego. Podstawiając na miejsce zainteresowania wewnętrznego — zewnętrzne (jak np. obawę kary), pozbawiamy się samorzutnego współdziałania umysłu; nie wzbudziwszy bowiem w nim żadnej z potrzeb, którą wykonywana praca mogłaby zaspokoić, nie pobudziliśmy też ani jednego z przebiegów psychicznych, zapewniających wykonanie. Tę niższą postać pracy nazywamy *pańszczyzną*. Nie zaspokaja ona żadnej potrzeby naszej istoty, budzi więc w nas taką samą odrazę jak jedzenie wtedy, gdy nie jesteśmy głodni; wywołuje też mnóstwo odruchów ochronnych (odrazę, nieuwagę i t. d.), które musimy przedewszystkiem opanować, na co tracimy zapas energji, a jej strata nie odpowiada wcale pracy skutecznej. Pańszczyzna więc jest szczególnie wyczerpująca, gdyż wymaga wzamian za daleko mniej wartościową pracę znacznie większego nakładu energji.

Im bardziej trudna praca jest zajmującą sama przez się, tem mniej wywołuje odruchów ochronnych, które trzymać

musimy na wodzy; gdy zainteresowanie jest całkowite, nie budzą się one wcale: jedyny opór do przezwyciężenia, to opór bierny, stanowiący właściwość każdej „pracy", opór substancji nerwowej przeciw zmianom, które dąży do wywołania w niej stopniowe zbliżanie się do nakreślonego celu. A to dlatego, że przy całkowitem zainteresowaniu dążenie do interesującego nas przedmiotu odpowiada bezpośredniej potrzebie, a wówczas Zwierzę, dla którego pobudki czynu leżą w potrzebach bezpośrednich, przestaje stawiać opór i staje się sprzymierzeńcem Ducha, odstępując mu energję, której tenże potrzebuje.

Tę wyższą postać pracy urzeczywistnia właśnie zabawa, w której zainteresowanie dotyczy zarówno środków wykonania jak i celu [1]).

Wyobraźmy sobie jednak, że zapomocą jakiegoś niezwykłego środka dyscyplinarnego, wzbudzającego dostateczny respekt, udało nam się wmusić w ucznia lekcję, pozbawioną dla niego wszelkiego zajmującego pierwiastka. Pomimo to nie wygramy jeszcze sprawy, gdyż nauczanie nudne nietylko tem różni się od pociągającego, że z trudem zostaje wchłonięte, ale nadto tem, że jest niemożliwe do przyswojenia, gdyż dusza, zarówno jak i ciało wzbrania się przyswoić to, co budzi w niej odrazę.

Nie można sobie wyobrazić lepiej, czem jest „pańszczyzna" w stosunku do pracy normalnej, jak porównywując posiłek, który zmuszeni jesteśmy przełknąć przez uprzejmość dla gospodarza — posiłek - pańszczyznę, do posiłku spożytego z apetytem. Jeśli nie lubicie ostryg, a bylibyście zmu-

[1]) Należy nie tracić z oczu, że termin „zabawa" został tu użyty w najszerszem znaczeniu i że nie jest synonimem „rozrywki". Słowniki zazwyczaj nie odróżniają tych wyrażeń; należy je wszakże rozróżniać: „rozrywka" zawiera w sobie pojęcie łatwości, bierności, gdy „zabawa" jest przebiegiem nawskroś czynnym.

szeni jeść je, zobaczylibyście, jak trudno byłoby wam zmusić tę lepką galaretę do przesunięcia się przez przełyk. Wszystkie odruchy ochronne są w napięciu i starają się zmusić odrażającą potrawę do drogi wprost przeciwnej niż ta, której wymagałby interes pośredni. Nakoniec zwyciężyliście w tej pierwszej walce... lecz tylko pozornie, gdyż mięczak, nie pobudzając „zainteresowania" soku żołądkowego, to jest skurczów lub przebiegów wydzielniczych, niezbędnych do trawienia, będzie wam „ciążył w żołądku" i wkrótce pojawi się nienaruszony na światło dzienne.

Ten posiłek - pańszczyzna, bez względu na cnotliwe wysiłki przez się wywołane, nie dał żadnego pożytku.

Posiłki umysłowe, które szkoła gotuje swoim młodym współbiesiadnikom, podlegają tym samym prawom. Muszą być spożywane z apetytem, jeśli chcemy, aby przyniosły korzyść.

Po ustaleniu, że zabawa i pociąg (potrzeba) *powinny* być osią wszelkiego nauczania, musimy rozważyć, do jakiego stopnia postulat ten jest *możliwy* do urzeczywistnienia. Nie ulega wątpliwości, że niekiedy bywa bardzo trudno nadać pociągającą postać pewnym przedmiotom. Trudność pochodzi stąd, że w rodzaju ludzkim postęp społeczny kroczy daleko szybciej od rozwoju indywidualnego, do tego stopnia, że osobnik nie odczuwa jeszcze instynktownie potrzeby poznawania i wykonywania całego szeregu rzeczy, których poznania lub wykonania wymagają od niego konieczności społeczne tak zwanego „cywilizowanego" świata. Jeśli mały kot odczuwa piekącą żądzę rzucania się na wszystko, co przypomina mysz, mały chłopczyk natomiast nie odczuwa najmniejszej ochoty poznania dopływów Yang-Tse Kyangu lub portów rzeczypospolitej Czylijskiej. Być może, że dawka tych wiadomości, nie odpowiadających żadnemu wrodzonemu zainteresowaniu, mogłaby być zmniejszona. Nie chcę jednak na tem miejscu

wszczynać o to sporów. Istotnie dzieci muszą nauczyć się całego szeregu rzeczy, pozbawionych bezpośredniego pierwiastka zainteresowania, gdyż przydadzą im się później (np. tabliczka mnożenia, pisownia, czytanie) [1]). Czy nauka tych przedmiotów może stać się zabawą? Jeśli nie bezpośrednio, to pośrednio; można w tym wypadku nawiązać nauczanie do wrodzonych zainteresowań dziecka i przydać mu uroku, którego nie posiada samo przez się. W niektórych wypadkach będzie to może trudne; w tem właśnie ujawni się mistrzowstwo nauczyciela. Nie mogę tu wchodzić w szczegóły tej sprawy, dotyczącej zagadnień czysto stosowanych.

Wszyscy pedagogowie, zasługujący na to miano, podkreślali konieczność stosowania pociągających metod w wychowaniu i nauczaniu [2]), mimo to konieczność ta wciąż jeszcze jest zapoznawana w powszedniej praktyce szkolnej.

---

[1]) Ksiądz Klein w swej ślicznej pracy *Mon filieul au jardin des enfants*, Paris, 1912 zarzuca mi, „że czynię jeszcze zadużo ustępstw" na rzecz nudnego nauczania. „Znam dzieci, które nauczyły się tabliczki mnożenia powoli, nie podejrzewając nawet możliwości nudy, którą niegdyś w nas wywoływała". I ja również, ale czy nie stało się to dlatego, że nawiązano naukę do jakiegoś wrodzonego zainteresowania?

[2]) Wystarczy przytoczyć nazwiska Fenélona, Rousseau'a, Pestalozziego, Herbarta, Spencera, Rollin'a. „Zwróćcie uwagę na wielką wadę zwykłego wychowania, mówi Fenélon, po jednej stronie zostaje cała przyjemność, po drugiej — cała nuda. Cała nuda po stronie nauki, cała przyjemność po stronie rozrywek. Starajmy się tedy zmienić ów porządek: uczyńmy szkołę pociągającą; osłońmy ją pozorami swobody i przyjemności". *(De l'éducation des filles)*. „Co myśleć można o tem barbarzyńskiem wychowaniu, poświęcającem teraźniejszość dla niepewnej przyszłości, nakładającem na dziecko kajdany wszelakiego rodzaju i dlatego zatruwającem mu najpierw życie, aby przygotować mu w przyszłości jakieś tam urojone szczęście. Miłujcie dzieci, popierajcie ich zabawy, przyjemności, hodujcie ich miłe instynkty" woła Jean-Jacques (Emile, księga II). Herbart na

Obecny system szkolny powinien być zrewolucjonizowany do głębi, jak również i pojęcia wielu rodziców, którzy go podtrzymują milcząco przez swoje nieprzemyślane wymagania w stosunku do tego, co dziecko „powinno" umieć, choćby owe „wiadomości" miały być nabywane w warunkach uniemożliwiających wszelkie ich przyswojenie [1]).

---

zainteresowaniu oparł cały swój system pedagogiczny. W. James *(Pogadanki pedagogiczne)* podkreśla, jak bardzo w interesie nauczyciela leży sprzymierzyć sobie zainteresowanie dziecka, a Laisant w małej rozprawie *L'initiation mathématique* (Genève et Paris 1906) dał doskonałe przykłady, w jaki sposób zainteresować można uczniów rachunkami, dobierając zajmującą treść zadań: „Przedewszystkiem mówi, starajcie się zainteresować, zabawić dziecko, nie każcie mu niczego uczyć się napamięć... Niech okresy zabawy (nie trzeba ich nazywać lekcjami) nie przedłużają się nigdy poza tę granicę, poza którą uwaga słabnie, ciekawość wygasa... Posługiwać się będziemy zajmującemi zagadnieniami, aby zbudzić ciekawość dziecka i wszczepić, bez narzucania wysiłku, pierwsze najważniejsze pojęcia matematyczne". „Nasze szkoły, mówi inny matematyk, mogłyby stać się pociągającemi. Powiedzmy to sobie mocno: jeśli szkoła nie pociąga dziecka, *pochodzi to zawsze z jej winy* (Camesgasse, *L'intitiateur mathématique*, Paris, 1910).

Warto tym uśmiechniętym oświadczeniom przeciwstawić zgryźliwe wskazówki, których Brunetière udzielił jednemu z dyrektorów szkół średnich: „Nie będzie Pan doradzał uczniom, aby tak rozłożyli swoje godziny pracy i odpoczynku, iżby nauka wydawała im się zabawą. Bawiąc nie uczymy niczego". (List ogłoszony w Roprawach z dn. 20 lipca 1903 r.) Villeneuve, u którego zapożyczyłem powyższą cytatę, komentuje ją w sposób następujący: „Jeśli wysiłek, którego wymaga rozwój umysłu, rzadko przybiera rytm wesołości, może wszakże stać się radością, gdy zostanie mądrze pokierowany... Niemowlę uczy się od matki nazw najbliższych przedmiotów śmiejąc się przytem z całego serca i pomimo kazania p. Brunetièra nie obawiam się wsunąć kilku liter z czekolady do abecadła mego malca" *(L'ennui scolaire*, Hyg. scol. ze stycznia 1904).

[1]) „Gdyby nasze szkoły spełniały swoje zadanie, pisał przedwcześnie zmarły pedagog genewski A. Tschum, uczniowie opuszczali-

Zasadniczy błąd, który popełniamy, żądając, aby dziecko dokonywało wysiłku jedynie z poczucia obowiązku i poszanowania dla abstrakcyjnej karności, polega na tem, że utożsamiamy je z dorosłym, zapominając, iż ma ono swój odrębny miernik wartości. Owe różnorodne korzyści, odnoszące się do konieczności życia społecznego, życia pracy, strony moralnej czy estetycznej działalności, ideały prawdy, wiedzy, nakazy moralne, społeczne, ekonomiczne — wszystko to nie istnieje dla dziecka i istnieć nie powinno. Zastępuje je jedna jedyna prosta funkcja: zabawy. Dla dziecka zabawa jest pracą, dobrem, obowiązkiem, ideałem życia. Jest to jedyna atmosfera, w której może ono psychologicznie oddychać, a zatem i działać.

Nauczanie szkolne może, oczywiście pod przymusem, osiągnąć pewne dodatnie wyniki z uczniami zbyt uległymi. Przekonajcie się jednak, co się potem z owemi nieszczęśnikami dzieje. Znużeni, zniechęceni, pozbawieni inicjatywy, niezdolni do żadnego energiczniejszego czynu, nie są w stanie być ludźmi, ponieważ nigdy nie byli dziećmi.

Domagając się od dziecka wysiłku, wywołanego innemi czynnikami, niż zabawa, postępujemy na podobieństwo nierozumnego ogrodnika, który na wiosnę otrząsałby jabłoń, chcąc od niej otrzymać owoce i w ten sposób zniszczyłby kwiaty, które obiecywały plon na jesieni.

---

by je z pragnieniem wiedzy. Pamięć ich byłaby mniej obciążona niepotrzebnemi szczegółami, wiedza mniej rozproszkowana i nie zabieraliby z sobą w życie tego uczucia nasycenia i odrazy, które większość szkół im pozostawia... Pedagogika musi się stać nawskroś eksperymentalną i opierać się na licznych obserwacjach". (Revue de Genève, grudz. 1886).

§ 7. Zabawa i praca.

„Wszystko to bardzo piękne, powiedzą nam, ale praca to jedno, a zabawa — drugie; są to nawet zupełne przeciwieństwa. Szkoła zaś jest poto, aby dziecko pracowało, a nie poto, by się w niej bawiło". Czy to aby prawda? Czy szkoła nie poto przedewszystkiem istnieje, aby *rozwijać, nauczyć pracy, wyrobić pewne techniczne metody?* A czyż zabawa nie najlepiej przygotowuje do pracy? [1]).

Nie wchodząc w szczegółowe rozważanie cech, odróżniających zabawę od pracy, podkreślmy tylko, że między niemi, szczególnie gdy chodzi o dziecko, niema zasadniczego przeciwstawieństwa, jak się zazwyczaj przypuszcza. Oczywiście, są pewne postaci pracy, stanowiące przeciwstawienie pewnych postaci zabawy; gdyż tak jedna, jak druga obejmują różne ich rodzaje. Nie istnieje jednak linja bezwzględnie odgraniczająca te dwie formy działalności.

Jakie mamy RÓŻNICOWE KRYTERJUM dla zabawy i pracy? Trudno je dostrzec. Cechą właściwą pracy jest *nudzenie, dręczenie* tego, kto jej się oddaje. Francuska nazwa pracy „travail" pochodzi od łacińskiego wyrazu *tripalium,*

---

[1]) Aby uniknąć nieporozumień, wynikających najczęściej z przeciwstawienia wyrażeń zabawa i praca, możnaby je zastąpić oba jednym terminem „ćwiczenie", jak proponował Delon *(L'enseignement par les jeux,* Fêtes pédag. 1893, s. 94). „Ćwiczenia, czy nazywać je będziemy zabawą, czy pracą, to wszystko jedno, ćwiczenia, mogące naprawdę być owocnemi dla rozwoju małych dzieci, są to te, do których skłania je sam urok treści, inaczej mówiąc, *te, które one lubią...* Ćwiczenie mieć będzie *postać* zabawy, a *wartość* pracy". Odnosi się to i do starszych dzieci. Zauważmy, że gdy mówimy o „szkole pracy", mamy na myśli samorzutną pracę ucznia. Praca jest w danym wypadku przeciwstawieniem bierności, nauczania książkowego, a nie zabawy.

oznaczającego narzędzie tortur, złożone z trzech kołków; potem praca znaczyła tyle, co „trud", a wreszcie *czynność trudna lub bolesna*[1]). Dla większości uczniów, a nawet ludzi dorosłych, zachowała ona to pesymistyczne znaczenie. Czyż nie istnieją jednak prace, które wykonywujemy z przyjemnością? Czy nie byłoby wskazane nauczyć dzieci patrzeć na pracę inaczej, niż na trud i dopust losu? Czemże różni się zabawa od pracy przyjemnej i zajmującej (a przypuszczam, iż nikt nie zaprzeczy, że jest to postać pracy najbardziej pożądana nawet dla uczniów)? Czy *wysiłkiem*, którego wymaga? Widzieliśmy jednak, że przy zabawie osobnik dokonywa większego wysiłku, niż kiedykolwiekbądź. „Przy pracy idziemy, a przy zabawie biegniemy", zauważa słusznie Seashore[2]). Trzeba tedy szukać innej cechy, może będzie nią *wartość ekonomiczna pracy?* Pracą byłoby to, co produkuje wartości handlowe, zabawą — to, co ich nie wytwarza. W takim razie jednak nie mogłoby być mowy o pracy szkolnej, gdyż tłumaczenia łacińskie i rozbiory gramatyczne naszych biednych uczniów nie mają, niestety, wcale zbytu na rynkach. Natomiast możemy znaleźć zabawy, które przynoszą realne zyski pieniężne (karykatury artystów, bale dobroczynne i t. d.). Może więc *swoboda?* Zapewne, zabawa nigdy nie jest obowiązkową, ale i praca bywa przyjmowana i wykonywana z dobrej woli (matematyk, pogrążony przez całą noc w pewnem zagadnieniu i t. d.).

Na czemże więc polega różnica, która wydawała się tak wyraźną, a rozwiewa się w miarę, jak staramy się ją ściślej określić?

---

[1]) Polski wyraz „znój" — stanowiący synonim potu, zmęczenia, ciężkiego trudu, ciężkiej pracy. Tłum.

[2]) Seashore, *The play impulse in religion*, Am. J. of Theol. paźdz. 1910, s. 516.

Ze stanowiska funkcjonalnego niema żadnej różnicy między działalnością zabawową, a pracą. Tak jedna, jak druga mają za zadanie zaspokoić potrzeby, urzeczywistnić pragnienia. Można raczej ze stanowiska techniki lub struktury dostrzec to, co je różni: w zabawie realizacja następuje *natychmiast*, w pracy — obliczona jest *na dłuższą metę*, nadto aby osięgnąć realizację, trzeba wykonywać czynności, nie będące same przez się wyrazem żadnego zainteresowania. Dlaczego zaś zrealizowanie pragnień nie może być natychmiastowe? Gdyż najczęściej jest to przedmiotowo niemożliwe. Człowiek musi liczyć się z *przedmiotową rzeczywistością*. Niedość jest pragnąć owoców; trzeba nadto zasadzić drzewo, które je zrodzi i doczekać czasu zbiorów. W pewnych wypadkach umysł może znaleźć zaspokojenie w zabawie, wyobrażając sobie przedmioty, których rzeczywistość nie dostarcza nam natychmiast. Najczęściej jednak zaspokojenie to jest nieodłączne od pewnych konieczności materjalegno bytu, którym musi się poddać. To właśnie charakteryzuje działalność, stanowiącą pracę, że w niej zrealizowanie pragnień podporządkowane jest wymogom objektywnej rzeczywistości, które wywołują konieczność czekania, podjęcia zespołu nieraz uciążliwych zabiegów, pozostających pod kierownictwem i kontrolą wyraźnie dostrzeganego celu.

Dla kogóż jednak nie jest widoczne, że różnica ta, tak wyraźna w teorji, nie jest nią bynajmniej, gdy chodzi o fakty konkretne? Nawet bawiące się dziecko nie może całkowicie pomijać świata rzeczywistego. Kawałek drewna, pływający na wodzie, może wyobrażać okręt, natomiast kamień wyobrażać go nie może, gdyż pójdzie na dno, a z niem i zabawa. W swoich igraszkach dziecko wciąż zderza się z realnemi koniecznościami. Nigdy wszak nie uda mu się stanąć ponad prawem ciążenia i za każdym razem, gdy w zabawach swoich będzie miało do czynienia z materją, lub gdy wspinać się bę-

dzie na drzewo, będzie musiało przezwyciężyć przyciąganie ziemskie. Wiele też jego zabaw ma na celu odkrycia, eksperymentowanie nad rzeczywistością.

Widzimy więc, że charakterystyczne pierwiastki pracy (podporządkowanie pragnień wymogom rzeczywistości) wślizgują się w przebieg zabawy, a nawet stanowią istotną jej składową.

Nie można wskutek tego nakreślić bezwzględnej granicy między pracą i zabawą. Są one jedynie biegunami tej samej linji, wzdłuż której przesuwamy się ku jednemu lub drugiemu za pośrednictwem niedostrzegalnych przejść.

Linja ta wyznacza drogę, którą przyroda nakreśliła dla rozwoju dziecka. Chcąc je doprowadzić do stadjum pracy, nie możemy znaleźć lepszego punktu wyjścia jak zabawa. Czy szkoła czyni zadość temu postulatowi? Przekonajmy się.

Dla skonkretyzowania biegu rozumowania wyobraźmy drogę, którą kroczyć należy zapomocą poniższej krzywej (rys. 13); jej lewy odcinek oznacza dziedzinę zabawy, prawy natomiast — pracy. Rozpatrzmy pokrótce jakiemi etapami posuwać się musi osobnik, aby od najprostszych i najłatwiejszych postaci zabawy przejść do form pracy najtrudniejszych i najcięższych.

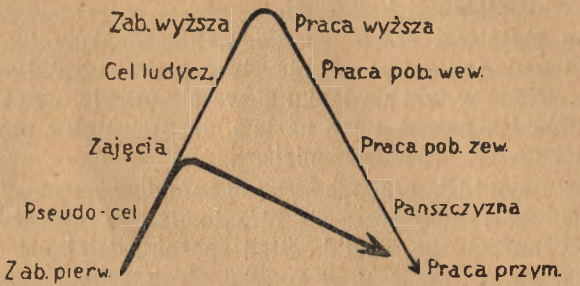
1-o Punktem wyjścia podróży jest *zabawa pierwotna;* jest to zabawa w najczystszej postaci; napotykamy ją u niemowlęcia. Zabawa w danym wypadku polega na prostej czynności; brak wszelkiego świadomego celu, któryby czynność zgóry wyznaczał. Realizacja natychmiastowa potrzeby, która zabawę wywołała. Czynność sama w sobie zawiera cel.

2-o *Zabawy z pseudo - celem.* Wkrótce zjawia się cel tych objawów wyłącznie autotelicznych. Ale dziecko nie dąży do celu dla niego samego; jest on jeszcze tylko sposobnością działania.

Przykład: dziecko bawi się w chowanego; nie dlatego jednak szuka, aby znaleźć; wie, że ukryto chustkę, znalezienie tego przedmiotu nie budzi samo przez się zainteresowania.

Dziecko udaje przed sobą chęć znalezienia, aby mieć przyjemność poszukiwania.

3-o Czynnością pośrednią między pracą a zabawą jest wszelka czynność łatwa, którą pospolicie nazywamy *zajęciem.* Przykład: zbieranie marek, owadów, haft, klejenie i t. d. Cel jest w zależności od wieku lub indywidualności mniej lub więcej oddalony od samego działania. Najpierw dziecko zbiera dla przyjemności gromadzenia, potem dla przyjemności posiadania, wreszcie z powodu zamiłowania do posiadanego przedmiotu. Charakter ludyczny zajęcia tembardziej się zaciera, im jaśniej występuje cel upragniony sam przez się.



Rys. 13. Ewolucja zabawy i pracy. Linja czarniejsza wyobraża „krótkie spięcie szkolne", boczną drogę, którą dziecko zostaje nagle przeprowadzone z dziedziny zabawy niższego rzędu do dziedziny pracy przymusowej.

4-o Inne stadjum przedstawia *działanie o celu ludycznym.* Wypadek ten wydaje mi się wyższym od poprzedniego: cel jest wyraźnie dostrzegany i podporządkowujemy mu środki, które mogą w sobie wcale nie zawierać pierwiastka zabawy. Przykład: gry, przewidujące prawidła, których zobowiązujemy się przestrzegać; wyuczenie się roli w komedyjce; cel jest ponętny, ale wyuczanie się roli nic ludycznego w sobie nie zawiera.

5-o Ostatni etap prowadzi nas na wierzchołek naszej krzywej. Znajdujemy tu czynności, które skupić możemy pod mianem *wyższych zabaw;* są blisko spokrewnione z pracą w tem znaczeniu, że owocem ich są wytwory wartościowe; należą zaś do zabaw jeszcze, gdyż są spełniane dobrowolnie a same czynności są równie przyjemne jak wytknięty cel. Wymieńmy wszel-

kie samorzutne utwory sztuki oraz badania podjęte przez uczonego dla prostej ciekawości.

Dochodzimy teraz do części krzywej, odpowiadającej *pracy*. Praca powoduje zmianę postawy, wynikającą z faktu, iż czynności podporządkowane są zewnętrznym koniecznościom. Ta postawa poddania, podporządkowania się wyobrażona została przez spadek krzywej; zabawa prowadziła nas do raju, praca wtłacza nas w granice naszego ziemskiego bytowania. W pewnej chwili swego rozwoju, ku końcowi okresu dojrzewania, osobnik uświadamia sobie przemożną siłę konieczności świata przedmiotowego i niewzruszoność jego praw. Na tej nowej drodze spotykamy różne rodzaje pracy, coraz mniej podobne do działalności ludycznej.

6-o Najpierw *praca wyższa,* najdoskonalszy typ pracy, w której wykonanie jest równie ciekawe jak wyniki (artyści, uczeni). Praca w tym wypadku zlewa się prawie z wyższą zabawą. Różnica polega tylko na tem, że przy pracy pragniemy celu; stoi on na pierwszem miejscu.

7-o Dalej idzie *praca, oparta na pobudkach wewnętrznych;* działanie, choć samo przez się niezajmujące, przynosi natychmiastowo upragnione wyniki. Stąd sposoby działania są *zdynamogenizowane* przez urok wyniku. Tak rybak, zapuszczający sieci dla wyżywienia samego siebie, rolnik uprawiający zboże, więzień pracujący nad wyswobodzeniem się, matematyk trudzący się nad rozwiązaniem zagadnienia, które sobie postawił, wykonywują ten rodzaj pracy. We wszystkich tych wypadkach każdy dokonany wysiłek zbliża nas do wyniku, który stanowi pobudkę działania.

8-o Mniej korzystną postać przedstawia *praca oparta na pobudkach zewnętrznych.* Mamy tu jakgdyby dwa cele: cel bezpośredni pracy i cel rzeczywisty, do którego dąży pracownik. Jest to zresztą najpowszechniejszy wypadek. Większość ludzi pracuje nie dla wyników, które bezpośrednio da ich praca, ale dla rezultatów dalszych, jako to: zarobkowania na życie, uzbierania kapitału na stare lata, oddania usługi ojczyźnie lub jakiejś sprawie, która im jest droga. Jest to praca zawodowa. Cel ostateczny wzbudza zainteresowanie, ale nie środki jego osiągnięcia, niema też bezpośredniego związku między środkami a celem. Tak np. biuralista dodający cyfry lub przepisujący

listy robi to w celach zarobkowych, ale bezpośredni wytwór pracy jest mu obojętny; nie zdaje sobie może nawet sprawy z doniosłości listu, który przepisuje, ani ze znaczenia wykonywanych rachunków.

Mimo to, tego rodzaju praca jest wykonywana w warunkach daleko lepszych, niżby się zdawało na pierwszy rzut oka. Życie byłoby piekłem, gdyby ludzie musieli pracować wyłącznie z pobudek zewnętrznych. Ponieważ jest to położenie nie do zniesienia, pracownik stwarza sobie pobudki wewnętrzne, wówczas nawet, gdy okoliczności życia ich nie zapewniają. Powracamy w ten sposób do wypadku zabawy. Robotnik, urzędnik, budowniczy, bankier... przedstawiają cele fikcyjne celowi bezpośredniemu, co też natychmiast go przeobraża i może uczynić zeń prawdziwą przyjemność. Rzemieślnik interesuje się bezpośrednim wynikiem swojej pracy: grą wyobraźni przedstawia sobie, że wykonywa przedmiot dla własnego użytku i wykańcza go tak starannie, jakgdyby nie miał go stracić z oczu nazawsze. Kupiec znajduje ludyczną przyjemność w zwyciężaniu konkurencji, rozszerzeniu interesu dla samej rozkoszy zwycięstwa, podobnie jak przy grze w szachy i t. d. Wykonanie najobojętniejszej pracy może, dzięki bezpośredniemu celowi, przybrać charakter ludyczny, jeśli tylko związemy je z radością poczucia swej mocy i zwycięstwa [1]), zwycięstwa nad trudnością lub samym sobą. Wówczas owa praca pozornie niższa staje się wyższą, z istoty swej ludyczną [2]).

9-o Gdy pracownik nie może, dzięki ułudzie znaleźć pobudki wewnętrznej dla swojej pracy, zamienia się ona w *pań-*

---

[1]) Ob. Groos, *Spiele der Menschen*, s. 518.

[2]) Nawet najbardziej odrażające czynności przeobrazić się mogą w zabawę. Münsterberg spotkał w pewnej fabryce żarówek robotnicę zajętą od lat dwunastu owijaniem lampek w papier. Dokonywała około 12.000 owinięć dziennie. Mimo to uważała, iż praca jej jest „naprawdę zajmująca". W istocie bawiła się w obliczanie, ile sekund trzeba na owinięcie partji 25 lampek i starała się prześcignąć samą siebie; zainteresowanie tem, czy szybkość słabnie, czy wzmaga się, przekształciło tę ogłupiającą pracę w zabawę. *(Psychologie u. Wirtschaftsleben*, Leipzig, 1912, s. 117).

szczyznę. Mówiliśmy o niej wyżej; nie będziemy się więc nad tem zatrzymywali.

10-o Pańszczyzna nie jest ostatniem stadjum pracy. Istnieje jeszcze inne, gorsze, bardziej kaleczące osobowość. Ma to miejsce wówczas, gdy pracy niezajmującej i ciężkiej samej w sobie nie przyświeca nawet najdalsza nadzieja zysku lub zadowolenia, a musi być ona wykonywana bez jakiegokolwiek motywu. Jest to *praca przymusowa,* praca dla pracy, bez wyniku do osiągnięcia, bez świadomości naco się pracuje. Ilustrację tego rodzaju pracy znajdujemy w pewnych piekielnych udrękach, jak głaz Syzyfa, beczka Danaid... a także jeszcze w czemś innem, o czem pomówimy za chwilę.

Przeszliśmy zapomocą szeregu niewidocznych zmian od najłatwiejszej postaci zabawy do najcięższego typu pracy. Czy szkoła uwzględnia ten naturalny porządek rozwoju (według którego ludzkość dążyła do zdobycia umiejętności pracy?) Niestety nie; w szkole dziecięcej [1]), w ogródkach dziecięcych bezwątpienia zostaje uwzględniona konieczność zabawy, gdyż żadną miarą nie dałoby się zrobić inaczej. „Zajęcia" jeszcze mają pewne cechy zabawy. W ciągu pięciu czy sześciu lat życia ewolucja naturalna zostaje tedy w pewnej mierze uszanowana. Ale zato później! Zamiast kroczyć nadal drogą naturalną, szkoła nagle zbacza (rys. 13) i bez żadnego przejścia przenosi dziecko z dziedziny najprostszej zabawy w dziedzinę pracy najbardziej odrażającej, pracy przymusowej!

A więc, zawołają uparci wielbiciele tradycyjnego systemu, praca szkolna zalicza się do kategorji pracy przymusowej i udręczeń piekielnych? Bardzo mi przykro, ale gdzież mam ją umieścić? Jest to jedyna dla niej odpowiednia rubryka ze stanowiska psychologicznego: działanie nieskierowane ku żadnemu choćby oddalonemu celowi. Uczniowie

---

[1]) Szkoły dziecięce — niższe oddziały szkół powszechnych, do których uczęszczają dzieci od lat 5 — 6 do 8 — 9. Tłum.

domyślają się tak jak i nauczyciel zresztą, że trzy czwarte tego przeciążonego programu, który wtłaczają im w głowy, na nic im się nie przyda, literalnie na nic, jeśli nawet przypuścimy, że zachowają go w jakimś zakątku pamięci, jakkolwiek bynajmniej tak nie jest.

W praktyce, oczywiście, ten nazbyt bezceremonjalny sposób, w jaki szkoła traktuje konieczności psychologiczne, zostaje dzięki różnym czynnikom nieco pomiarkowany. Inteligencja nauczyciela, jego współczucie dla dzieci, reakcje obronne tych ostatnich, łagodzą w pewnej mierze ten system przeciwny naturze. Niemniej jednak psychologicznie praca szkolna należy do rodzaju najbardziej poniżającego, tego, który, jak mówi Dewey [1]), prowadzi do rozdwojenia osobowości i włóczęgostwa umysłowego, gdyż powoduje walkę między dwoma wiązkami czynności, gdy tymczasem zadaniem szkoły jest kształtowanie osobowości przez stopienie w harmonijną syntezę działania z zainteresowaniem. Gdy zmuszamy ucznia do pracy, nie dawszy mu odczuć jej pragnienia lub potrzeby, przyzwyczajamy go, jeśli się tak wyrazić wolno, do pracy jednym końcem mózgu, tak jak się dotyka końcem palców tego, co w nas budzi odrazę. Dziecko miało zwyczaj w swoich zabawach, samorzutnem działaniu, *oddawać się im całkowicie*. Nagle, pomijając szereg etapów, które winny były być uwzględnione, stawia się je w położeniu, w którem nic jego energji nie wyzwala. A przecież dziecko zasobne jest w skarby energji, trzeba tylko nie pozbawiać je klucza, przy pomocy którego można niemi zawładnąć. Kluczem tym jest zainteresowanie, zabawa. Widzieliśmy przed chwilą, jak bardzo postawa ludyczna może być pomocą w powszedniej pracy nawet dla dorosłego. Praca o tyle tylko staje się płodną, o ile zdołamy do niej wprowadzić pierwiast-

[1]) Dewey, Szkoła i dziecko.

ki zabawy. Nauczmyż dziecko (a przynajmniej nie pozwólmyż mu zapomnieć tego, czego zaczęło się uczyć samo) — *jak ma się bawić w pracę;* pozwalam sobie na to wyrażenie, które wydaje się parodaksalne, ale mimo to, zawiera, zdaje mi się, cały program reformy szkolnej (pod warunkiem, że zachowamy wyrazowi zabawa całkowite jego znaczenie dynamiczne, biologiczne, które w nie włożyłem).

Wprowadzając do szkoły atmosferę zabawy, zyskujemy jedyny sposób uratowania jej od krytyki, która inaczej byłaby dla niej bezwzględnem potępieniem. „Szkoła, powiedział pewien autor, nie będzie nigdy mogła urzeczywistnić nauczania przez pracę, gdyż jako środowisko sztuczne, oderwane od życia, nie może dostarczyć pobudek do czynu. Zasada, iż uczymy się nie dla szkoły, a dla życia, nie posiada dla dzieci żadnego znaczenia. Cel wychowawcy nie jest nigdy odczuwany przez ucznia jako konieczność [1]). Wszystko to jest słuszne, zapomina się jednak o środkach, jakiemi rozporządza przyroda; zapomina się, że ona to dała właśnie dziecku zabawę, aby zastępowała mu „poważne" pobudki, chwilowo zupełnie dlań obce. Wyposażając je w zamiłowanie, popęd do zabawy, cudownie uzbroiła je przeciwko własnej jego niezdolności zainteresowania się życiem realnem. Słuszne jest twierdzenie, że nigdy nam się nie uda wprowadzić w mury szkolne tych pobudek, które rządzą działaniem w świecie zewnętrznym, zapomina się jednak, że można z korzyścią zastąpić ten brak — zabawą i dostarczyć dzieciom pobudek silniejszych nawet od tych, jakie kierują działaniem większości ludzi dorosłych [2]).

---

[1]) Aug. Schmid, *Schule u. Arbeitsproblem,* Z. f. Jugenderziehung, Zürich, list. 1912, s. 127.

[2]) Szkoła np. nie wykorzystuje różnego rodzaju przedstawień dramatycznych, które mogłyby być wykonywane przez uczniów i stanowić punkt wyjścia mnogich i użytecznych prac; gdyby uczniom za-

To, co zostało powiedziane o pracy, odnosi się również do *ciekawości*. Któż nie zauważył tego, że „zaledwie dziecko wstąpi do szkoły, a ciekawość jego natychmiast wygasa" [1]). Tu znowu szkoła nie podtrzymała ciekawości - zabawy, tej ciekawości instynktownej, która w połączeniu ze swojem naturalnem uzupełnieniem — popędem do eksperymentowania, spokrewnia w tak uderzający sposób umysłowość dziecka z umysłowością uczonego — do tego stopnia, że możnaby powiedzieć, iż uczony jest to osobnik, którego wrodzona ciekawość ocalała z kataklizmu szkolnego.

Jednem słowem, ogólną funkcją szkoły powinno być przedłużenie dzieciństwa, a przynajmniej ochrona właściwych mu cech, a nie jej nieprawne skracanie przez przed-

---

lecono ułożyć sztukę historyczną do grania na scenie lub dla teatru marjonetek, bądź żywe obrazy, odtwarzające jakieś ważne zdarzenie, lepiejby to im pozwoliło wniknąć w psychologję osobistości, które musieliby przedstawić, w okoliczności miejsca i epoki, do których odnosi się to zdarzenie, niż wyuczanie się napamięć jakiegoś mizernego podręcznika. Przytoczę też przykład, jak można ludycznie zainteresować dzieci przy nauce języka ojczystego ścisłością stylu i doborem właściwych wyrażeń; metoda ta obmyślona została przez p. Pittard, prof. szkoły średniej żeńskiej w Genewie: poleca ona uczenicom jednej klasy opisać pewien przedmiot ustawiony na stoliku, tak jednak, aby nazwa jego nie została wymieniona, a potem wręcza ćwiczenia innej klasie, która na podstawie opisu musi przedmiot narysować. Gdy zeszyty wracają do autorek, ozdobione mniej lub więcej nieodpowiedniemi rysunkami, przekonywują się one naocznie, do czego prowadzi niedbałość języka. Ćwiczenie to, jakkolwiek bawi uczenice, jest jednak wielce pouczające. (Pittard, *Pour enseigner à décrire*, Int. des Ed. grud. 1912). Skautyzm wykazuje, ile da się zrobić przez zabawę, dla wychowania i nauczania. Ruch ten dlatego spotkał się z takiem powodzeniem, że odpowiadał instynktownym potrzebom. Renay mówi: „Tajemnicę powodzenia *skautyzmu* stanowi to, że jest on *wspaniałą zabawą*. (*Psychol. of the Boy scout movement*, Ped. Sem. wrześ. 1914).

[1]) Boutroux, *Questions de morale et d'éducation*, Paris s. d. p.

wczesne wtłoczenie dziecka do formy odlanej na miarę dorosłego (a w dodatku dorosłego bardzo schematycznego, nierealnego, który pracowałby dla samej pracy, bez celu). Zdaje mi się, że nietylko nie spowodowałoby to straty czasu, ale przeciwnie zyskanoby go wiele. Czy nie to miał na myśli Jean-Jacques, gdy wypowiadał swój znany paradoks: „Najważniejszem, najużyteczniejszem prawidłem każdego systemu wychowawczego nie jest zyskiwanie na czasie, a strata czasu"?

Jakie wyniki daje dzisiejszy sposób postępowania, to krótkie spięcie, które uprawia szkoła z ujmą dla naturalnej ewolucji? Zależy to od natury tych, którzy padają ofiarą tego systemu. Silni i zdrowi znoszą bez wielkiej szkody to niezwykłe naginanie ich naturalnych tendencyj rozwojowych. Jak dobrze zahartowana szpada gną się ale nie łamią, wyprężając się tylko, gdy zapora zniknie. Są to temperamenty *sprężyste.*

Ale są inni mniej szczęśliwi. Mniej sprężyści nie mogą się ostać naginaniu i *łamią się,* wpadając w neurastenję, albo zbyt podatni, zachowują nazawsze skazę, pozostają *zniekształconymi,* szkoła ogłupiła ich raz na zawsze.

Trzecią klasę stanowią *sztywni;* nie naginają się ale i nie łamią. Ostają się wobec naginania. Mamy tu dwie podgrupy bardzo różnego typu: jedni to *niedyscyplinowani,* ci którzy buntują się przeciw narzuconemu prawidłu. Są to późniejsi anarchiści. Osobniki tej kategorji przedstawiają jednak tę szczególną cechę, że, walcząc z ustanowioną dyscypliną, godzą się z rzeczywistością; zwalczają ją w tej postaci, jaka jest, ale przyjmują ją w zasadzie i chcieliby tylko ułożyć ją na własną modłę.

Druga grupa przeciwnie, obejmuje tych, którzy nie godząc się na rzeczywistość taką jaką spotykają, nie mają ochoty jej zwalczać. Wolą uchylać się przed nią, chroniąc się w świecie urojonym, stworzonym według swych upodobań i w którym będą mogli zaspokoić na swój sposób swoje tajemne pragnienia. Są to *mitomani* wszelkiego gatunku, histerycy, szaleńcy.

Nie wdając się w bliższe rozważania nad temi wszystkiemi wypadkami, musimy zadać sobie pytanie, czy szkoła, gwałcąc normalny porządek rozwoju, w pewnej mierze nie jest za nie odpowiedzialna.

§ 8. Koncepcja psycho - biologiczna zainteresowania.

Wspominaliśmy kilkakrotnie o *zainteresowaniu* jako ważnym czynniku umysłowości i często jeszcze powracać doń będziemy zmuszeni. Dobrze będzie tedy, zanim dalej pójdziemy, porozumieć się co do znaczenia tego terminu, który bywa używany dość rozciągliwie.

Mówimy, że coś nas interesuje, gdy zależy nam na tem, w chwili, gdy o owem czemś myślimy, gdy odpowiada jakiejś naszej *potrzebie* fizycznej lub umysłowej. Pożywienie interesuje człowieka zgłodniałego, gdyż zależy mu na jego posiadaniu; rzadki kwiat interesuje botanika, gdyż zależy mu na poznaniu owej rośliny i t. d. Termin „zainteresowanie" wyraża więc stosunek wzajemnych odpowiedniości między przedmiotem i podmiotem. Sam przez się przedmiot nie jest nigdy interesujący; zajmuje on wtedy, gdy podmiot jest usposobiony do zajęcia się nim, a z drugiej strony podmiot wtedy tylko odczuwa zainteresowanie wobec przedmiotu, gdy mu na nim zależy. Z tej dwoistości czynników występujących w zainteresowaniu wynika, że termin ten stosuje się zarówno do przedmiotu, który interesuje, jak i do stanu psychicznego wzbudzonego u podmiotu przez przedmiot, na którym mu zależy [1]). Mówi się wszak: „Botanika stanowi szczególne

[1]) Rozważanie to ma szczególne znaczenie, gdy chodzi o termin francuski, który jest wieloznaczny: „interêt" znaczy: interes i zainteresowanie. W języku polskim zainteresowanie jest używane dla oznaczenia stanu psychicznego, stosunku podmiotu do przedmiotu; zainteresowanie — przymiot, o kt. wspomina autor, tłumaczy się w polskim języku przymiotnikiem „zajmujący, interesujący". Wskutek wieloznaczności terminu francuskiego, tekst tego paragrafu nie wszędzie mógł być dosłownie podany. Zmiany jednak są drobne i nie uchybiają treści. Tłum.

zainteresowanie Pawła albo też „Paweł żywi duże zainteresowanie do botaniki". Zainteresowanie w tym ostatnim wypadku jest *zainteresowaniem psychologicznem*, a przedmiotowy jego odpowiednik zasługuje na miano *zainteresowanie - przedmiot*.

Zwyczajowo utarte są jeszcze różne inne znaczenia wyrazu „zainteresowanie". Znaczenie przedmiotowe: wzbudzone zainteresowanie uważa się często za przymiot oderwany, właściwość rzeczy, które interesują, naprzykład: „botanika jest bardzo interesująca". Możnaby to nazwać *zainteresowanie - przymiot*.

Nadto istnieją dwa znaczenia podmiotowe: bądź mianuje się zainteresowaniem jego *przyczynę* podmiotową, mianowicie potrzebę (która istnieć może nawet, gdy brak przedmiotu, mogącego ją zaspokoić); naprzykład: „Paweł nie może zaspokoić swojego zainteresowania". Bądź też nazwę tę nadaje się *skutkowi* przedmiotowemu, uwadze, czynności; naprzykład: „ten kwiat wzbudza zainteresowanie (uwagę) Pawła". „Botanika stanowi jedyne jego zainteresowanie (zajęcie)". Są to swoiste sposoby ujmowania zainteresowania psychologicznego.

Wreszcie używa się wyrazu „interes" w znaczeniu utylitarnem—korzyści, zysku, gdy się np. mówi: „W interesie Pawła leży, aby studjował botanikę". Jest to znaczenie życiowe, praktyczne, terminu „interes". Można w tym wypadku mówić o *interesie biologicznym*. Interesem biologicznym jest to, co jest użyteczne dla osobnika ze względu na jego zachowanie, rozwój jego osobowości.

Istota żywotna jest to wszak istota, która w każdej chwili reaguje w taki sposób, aby jej reakcja była użyteczną dla utrzymania jej bytu (albowiem gdyby tak nie było — zginęłaby). Sprowadza się to do formuły: *żyć — znaczy dla osobnika postępować w każdej chwili w kierunku największe-*

go swego interesu. Interes rozumiany w tem znaczeniu utylitarnem, teleologicznem jest interesem biologicznym. Interes biologiczny wypływa więc z pojęcia życia [1]).

Ta wieloznaczność terminów, interes i zainteresowanie, nie przedstawia niedogodności, gdyż wszystkie znaczenia odnoszą się w rzeczywistości do tego samego zjawiska psychobiologicznego. Różnica polega na tem, czy w myśli interes umieszczamy w przedmiocie, czy w podmiocie, ale w rzeczywistości znaczenia są zupełnie równoważne; jeśli mówimy: „ten kwiat stanowi moje zainteresowanie", czy „leży w moim interesie przyjrzeć się temu kwiatowi", wygłaszamy na różne sposoby *ten sam fakt.*

Nastręcza się tu wszakże pewna uwaga. Czy interes psychologiczny (zainteresowanie) odpowiada zawsze interesowi biologicznemu? Innemi słowy, czy to, co nas rzeczywiście interesuje, co nas przykuwa, jest istotnie tem, co *powinno* nas interesować ze względu na nasze zachowanie bytu ze stanowiska biologicznego?

U zwierząt zainteresowanie psychologiczne prawie zawsze odpowiada interesowi biologicznemu, to znaczy, że zwierzęta są zainteresowane tem, czem winny być zainteresowane ze względu na własne dobro, a nie pociąga ich to, co mogłoby wyrządzić im szkodę. Natomiast przyznać musimy, że nie zawsze tak jest u człowieka: często interesuje się tem, co nie leży w jego interesie i odwrotnie. Przytoczymy dla przykładu pijaka, który czuje pociąg do alkoholu, jakkolwiek spożywanie tegoż jest przeciwne zarówno jego osobistemu interesowi biologicznemu jak i interesowi rasy.

---

[1]) Tak pojmowany interes jest sprężyną wszystkich naszych czynów, myśli, on im nadaje kierunek, przystosowany do konieczności chwili. W każdej chwili interes stanowi o kierunku reakcji, zaproponowałem oznaczenie tego podstawowego faktu biologicznego mianem *prawa interesu chwilowego* (Ar. de Ps. IV, 1905, s. 280).

W przekładzie używam terminu wprowadzonego przez p. F. Baumgartenównę w pierwszem tłumaczeniu niniejszej pracy, mianowicie: prawa chwilowej korzyści. Tłum.

Ta anormalna rozbieżność między zainteresowaniem psychologicznem i interesem biologicznym pochodzi z częściowego rozkładu instynktów, które mają być zastąpione u człowieka przez rozum i nabyte doświadczenie. Wskutek tego wytworzyło się powoli odchylenie między zainteresowaniem psychologicznem i interesem biologicznym. Oczywista, odchylenie to nie będzie nigdy mogło wzrosnąć niepomiernie, gdyż jednostki, które postępują wbrew swemu interesowi, to znaczy takie, które żywią zainteresowanie (psychologiczne) do tego, co nie leży w ich interesie biologicznym, zostają szybko wyeliminowane. Naprzykład rodziny pijaków po pewnym czasie wygasają. Ta sama — eliminacja osobników, ujawniających zboczenie, czy odwrócenie zainteresowania psychologicznego, zapewnia i utrzymuje prawie doskonałą zgodność interesów biologicznych i psychologicznych. To też w dalszym ciągu rozpatrywać będziemy obie te postaci interesu jako równoważne; równoważność ta jest prawidłem u jednostek normalnych, jeśli normalnemi nazwiemy osobniki, których postępowanie zmierza do zachowania gatunku [1]).

Jeśli uznamy, że u człowieka, czy u zwierzęcia interes kieruje w każdej chwili postępowaniem, należy wyjaśnić mechanizm tego cudownego przystosowania. Co chwila wszak

---

[1]) U człowieka naskutek rozwoju życia intelektualnego i społecznego system zainteresowań jest bardzo złożony: istnieją zainteresowania różnych stopni, które niezawsze są ze sobą w zgodzie. To też czyn, zaspokajający interes pewnej kategorji, może być sprzeczny zainteresowaniu innej kategorji; naprzykład: udręki, którym poddają się kobiety, aby zadość uczynić modzie, europejka dusząca się w gorsecie, chinka ściskająca swoje nogi, działają w kierunku bezpośredniego swego interesu biologicznego, polegającego na stosowaniu się do obyczajów, sharmonizowaniu się z tem, co smak dnia dzisiejszego uważa za piękne. Wszakże zarazem postępują wbrew interesowi biologicznemu, bardziej oddalonemu, polegającemu na tem, aby nie przyczyniać szkody narządom ciała. Samo się przez się rozumie że w społeczeństwie normalnem, zupełnie świadomem tego, co jest dlań dobre, a co złe, wszystkie te interesy osobnicze, społeczne, rasowe zharmonizowałyby się tak, iż zaspokajając jedne zaspokajanoby tem samem i pozostałe.

ustrój staje się łupem mnóstwa podniet, a jego możliwości reakcji są bardzo liczne. W jakiż sposób organizm dokona wyboru, selekcji najodpowiedniejszego odczynu?

Dawna psychologja rozstrzygała tę trudność, wyposażając osobnika w pewną istność (Duszę, Jaźń, Wolę, Apercepcję), która miała właśnie „zdolność" dokonywania wyboru, postanawiania. To jednak nie jest rozwiązaniem zagadnienia, lecz tylko jego obejściem, gdyż zamiast wyjaśnienia, podstawia się wyraz [1]).

Chcąc wyjaśnić ten przebieg wyboru, nie należy przypisywać go działaniu jakiejś władzy, lecz wykazać, iż jest on koniecznym wynikiem okoliczności chwili, w której zachodzi. Otóż te okoliczności są w zarysie następujące: potrzeba do zaspokojenia i przedmiot (postrzegany lub wyobrażany), któryby ją mógł zaspokoić. Warunki te współdziałają w wywołaniu reakcji, przystosowanej do przedmiotu. Wybór, dokonywujący się między tysiącem możliwych w danej chwili odczynów, jest wypadkową potrzeby i postrzegania (lub wyobrażania) przedmiotu.

Wybór sprowadza się tedy do działania odruchowego. Dokonywa go nie jakaś tajemnicza władza, lecz kombinacja potrzeby z przedmiotem, która przeprowadza selekcję reakcji najwłaściwszej dla ustroju. Można wyobrazić sobie, że taki przebieg właściwego wyboru odbywa się nawskroś mechanicznie: czyż niema automatów tak skonstruowanych, że wyrzucają tabliczkę czekolady, gdy się w nich znajduje, a zwracają sztukę monety, gdy są puste. Nasz ustrój jest podobny do takiego przyrządu, z tą tylko różnicą, że nie został skon-

[1]) W psychologji współczesnej „Ośrodek O" Grasset'a jest tego rodzaju istnością. Ten ośrodek O ma wprawdzie tę zaletę, że wyznacza, jeśli się tak wyrazić można, miejsce czynności rozumowych i wolowych, nie zdaje z nich wszakże sprawy, mimo swoich anatomiczno-fizjologicznych pozorów.

struowany odrazu, jego tryby wewnętrzne urabiały się powoli, pod wpływem otoczenia, dziedziczności i selekcji.

Spróbójmy wyobrazić sobie, jaki jest ten mechanizm fizjologiczny, dzięki któremu tylko podniety, odpowiadające korzyści chwilowej, mają przywilej wyzwalania odczynu, gdy tymczasem podniety obojętne pozostają dla ustroju martwą literą:

Wyobraźmy sobie w ustroju wielki zbiornik energji, którego zadaniem byłoby zaopatrywanie i uruchomianie reakcyj użytecznych. Zbiornik ten, zaopatrzony jest w mnóstwo kurków, z których każdy reguluje działanie kanału irygacyjnego pewnej szczególnej reakcji tak, iż, gdy kurek zostaje otwarty, energja, puszczona do odnośnego kanału, wyzwala uzależnioną od niej reakcję. Każdy kurek jest zaopatrzony w zamek, podniety zaś są kluczami do tych zamków. W ustroju żywotnym kurek powinien się otwierać wtedy tylko, gdy reakcja, której działanie od niego zależy, jest użyteczną. Dlatego to otwarcie kurka musi być uzależnione nietylko od bodźca, ale także od chwilowej potrzeby. Ta podwójna zależność będzie urzeczywistniona, jeśli zamek każdego kurka będzie zaopatrzony w otwór zmienny co do kształtu, zależnie od potrzeb organizmu tak, iż może być otwarty tylko zapomocą klucza o kształcie, odpowiadającym wycięciu otworu (to znaczy, przez podniety, odpowiadające potrzebie chwili). Wskutek takiego urządzenia, klucz (podnieta) wtedy tylko otworzyć będzie mógł kurek, regulujący daną reakcję, jeśli otwarcie kurka przez dany bodziec leży w interesie ustroju, a tem samem dynamogenizacja reakcyj użytecznych odbywać się będzie tylko po linji tego interesu [1]).

[1]) W poprzednich pracach nazwałem „reakcją zainteresowania" ów przebieg otwarcia kurka energietycznego, przebieg dynamogenizacji przez ten z bodźców, który zasługuje na wywoływanie odczynu, ponieważ jest związany z interesem bezpośrednim.

Cóż za gruby schemat. Wygląda tak, jakgdyby pochodził z epoki Kartezjusza, który też dla wyjaśnienia naszych reakcyj wprowadzał małe rurki, przebiegające przez ciało. Dzisiejsza fizjologja nie pozwala nam jednak na skonstruowanie ściślejszych modeli. Można powiedzieć, że rzeczy mają się tak, *jakgdyby* istniały owe zbiorniki, kurki i zamki o otworach zmiennego kształtu. Zresztą dla nas psychologów jest to obojętne, jak urządzony jest odnośny mechanizm systemu nerwowego. Chodzi tu jedynie o stwierdzenie, że wybór reakcji może być wyznaczony przez podnietę pod wpływem zainteresowania.

§ 9. Ewolucja zainteresowań.

Zainteresowanie jest przejawem potrzeby; u dziecka jest przejawem potrzeby wzrastania moralnego i fizycznego. W istocie przedmioty i czyny, wzbudzające zainteresowanie dziecka, ulegają zmianom wraz z jego rozwojem. Jaki przebieg ma owa zmienność zainteresowań, albo, inaczej mówiąc, jak się odbywa ewolucja zainteresowań? Takie oto pytanie winien sobie postawić wychowawca, pragnący pracować w zgodzie z przyrodą i przystosowywać tok nauczania do naturalnego toku ewolucji psychologicznej.

Zagadnienie to może być rozstrzygnięte dwojako: można starać się określić *datę* pojawienia się każdej kategorji zainteresowań, lub też można wyznaczyć *porządek*, w którym pojawiają się zainteresowania. Ta druga sprawa jest najważniejsza. Z powodu różnic osobniczych ścisłe ustalanie wieku, w którym pojawia się dane zainteresowanie, jest bez wielkiego znaczenia; natomiast porządek występowania zainteresowań jest uderzająco stały: odpowiada poszczególnym etapom, które przebiega rozwój osobnika w swym niezmiennym pochodzie.

W jaki sposób wykryć można porządek ewolucji zainteresowań?

Posiadamy dwie drogi: pierwszą, to METODA EKSTROSPEKCYJNA, polega ona na obserwowaniu *zachowania się* dziecka, jego działalności, zabaw i na notowaniu zmian, zachodzących w nich z wiekiem. Z rodzaju czynności wnioskować będziemy, jakie zainteresowania je wywołały, a z zainteresowań określać potrzeby każdego stadjum rozwoju, gdyż przedmiot w takiej tylko mierze zainteresuje dziecko, w jakiej odpowiada jego potrzebom [1]). Można również brać pod uwagę jego *utwory:* rysunki, powiastki i t. d. Rysunek jest najlepszym środkiem poznania, co zajmuje duszę dziecka [2]): jedno rozmiłowane jest w postaciach ludzkich, inne w lokomotywach, samochodach i t. d. Jedno woli przerysowywać to, co ma przed oczyma, inne rysować z wyobraźni. Niezależnie od tych różnic osobniczych zbadanie wielkiej liczby rysunków, pochodzących od dzieci wszelakiego wieku, wskazuje, że najpierw odtwarzani są ludzie, potem zwierzęta, a później dopiero rośliny i przedmioty martwe. Dalej rysunek poucza nas, co uderza dziecko w danym przedmiocie i pozwala nam śledzić, jak pewien szczegół świata zewnętrznego coraz to silniej narzuca się jego uwadze w miarę wzrastania. Oto przykład: małe dzieci zapominają zawsze o szyi rysowanych przez się postaci ludzkich; poniżej lat 8-iu dziecko rzadko tylko odtwarza tę część ciała (w 6-iu latach tylko 20% wypadków); [3]) jest to zupełnie zrozumiałe, jaki interes przedstawiać może dla dziecka ta okolica ciała nijaka i nieruchoma, ginąca pod wrażeniem sąsiednich członków, skupiających jego uwagę, jako to: głowa, ręce, piersi z rzędem guzików...

Mowa, będąca odbiciem życia wewnętrznego, dostarcza nam również wiadomości o ewolucji pewnej kategorji zainteresowań: każdy postęp w mówieniu pochodzi stąd, że nowy ze-

---

[1]) Oczywiście mam tu na myśli tylko zainteresowania nieco trwalsze, istniejące w ciągu pewnego czasu, a nie zainteresowania ściśle chwilowe, odpowiadające przemijającym potrzebom, jako to: do jedzenia, gdy się jest głodnym, spoczynku, gdy się jest zmęczonym.

[2]) Ob. Katzaroff: *Qu'est-ce que les enfants dessinent?* Ar. de Ps. IX, 1910, s. 125.

[3]) Patridge, *Childern's drawings,* Stud. in educ., II, s. 167.

spół właściwości uczuć, pojęć wzbudził zainteresowanie dziecka: zainteresowanie przedmiotami (rzeczowniki), własnościami (przymiotniki), czasami (czasowniki), wyrazami oderwanemi, sposobami wyrażania się[1]).

Drugą drogą, pozwalającą nam zapoznać się z zainteresowaniami dziecka, niedostępną wszakże, gdy się ma do czynienia z dziećmi małemi, jest METODA INTROSPEKCYJNA; zapytujemy dzieci, co je zajmuje, jakie są ich upodobania, pragnienia, ideały. Metoda ta daje rezultaty namacalne tylko wtedy, gdy odnosi się do zbiorowisk dziecięcych. Można naprzykład polecić uczniom jednej klasy, aby odpowiedzieli piśmiennie na następujące pytanie: *Do jakiej osoby znanej ci z nauki lub w inny sposób chciałbyś być podobny?* Metodą tą posługiwała się P. Darrah, pierwsza autorka, która przedsięwzięła tego rodzaju badania w 1898 r.[2]). Można też sformułować pytanie, jak następuje: *Kim chciałbyś być? i dlaczego?* jak uczynił Friedrich w 1901 r. Wreszcie jeszcze inaczej: *Jaką lekcję, czy przedmiot najlepiej lubisz? Jaka jest twoja najulubieńsza książka? najulubieńsza zabawa?* i t. d. Należy koniecznie zażądać od dzieci, aby usprawiedliwiły wybór lub umiłowanie; jest to bardzo ważna okoliczność.

Ten rodzaj ankiet, bardzo łatwych do przeprowadzenia, dostarcza wychowawcy mnóstwa ciekawych i często nieoczekiwanych informacyj i może nasunąć mu owocne pomysły dla

---

[1]) Williams, Conradi, *Childern's interests in words,* Ped. Sem., IX i X; Stern, *Die Kindersprache,* Leipzig, 1907.

[2]) Darrah, *A study of children's ideals,* Pop. science monthly, 1898—V. Również: Vostrovsky, *A study of children's reading tastes,* Ped. Sem. 1899; Taylor, Wissler ibid. 1898; Earl Barnes, ibid. 1900 i Stud. in. Ed. t. II; Goddard, Ped. Sem. 1906; Varendonck, *Les ideals d'enfants,* Ar. de Ps. VII, 1908; Friedrich, *Die Ideale der Kinder,* Z. päd. Ps. 1901; Lobsien, Z. päd. Ps. 1903; Stern, Ibid. 1905; Wiederkehr, *Statist. Unters. über die Art. u. den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule,* Neue Bahnen, 1908; Tschundi, *Die Ideale des Schweizerkindes,* Berner Seminarbl., 1911; Hoffmann, *Inter. an die Unterrichtsfächern,* Z. exp. päd. 1911; Hill, Ped. Sem. 1911; Frappier, Ed. mod. 1912. Ob. o określaniu zainteresowania metodą wyboru wyrazów, Stockton, Ps. Rev. 1911, s. 347.

jego działalności nauczycielskiej. Nie możemy tu podać szczegółowych wyników, otrzymanych zapomocą tej metody, powiemy tylko słów parę o ważniejszych etapach ewolucji zainteresowań.

Wszyscy ci, którzy zajmowali się studjami nad dziecięctwem, uznawali za wskazane dzielić je na pewną liczbę okresów. Na pierwszy rzut oka może się wydawać nierealnem, a conajmniej bardzo arbitralnem takie rozdrabnianie na oddzielne okresy przebiegu równie ciągłego i niewidocznie postępującego, jak rozwijające się życie. Nie zapominajmy wszakże, że rozwój, jak widzieliśmy, odbywa się skokami. Wielkie etapy, na które autorowie dzielą ewolucję psychiczną, odpowiadają w sumie różnym etapom wzrastania fizycznego, przedstawionego na rys. 4.

Oto naprzykład podział, dokonany przez Stumpfa [1]).

1-y okres, od urodzenia do pojawienia się mowy.

2-i okres, od początków mowy do wstąpienia do szkoły.

3-i okres, od wstąpienia do szkoły aż do wieku młodzieńczego.

4-y okres, wiek młodzieńczy.

Podział taki jest słuszny, gdyż jak się wyraża Stumpf, każdy okres „ma sobie właściwe zagadnienia i szczególne trudności"; trzeba jednakże poza tem określić, co go charakteryzuje pod względem psychologicznym, to znaczy, jakie zainteresowanie zasadnicze wybija się w każdym z nich na plan pierwszy i stanowi główną sprężynę odnośnych czynności.

Fizjolog Sigismond charakteryzuje pierwsze stadja rozwoju umysłowego zapomocą głównych czynności, występujących w tych okresach i nadaje im wdzięczne nazwy: stadjum Säugling (ssaka), Sehling (widza), Greifling (chwytacza, Läufling (biegacza), wreszcie — Sprechling (gadu-

[1]) Stumpf, Z. päd. Ps., II, s. 2.

ły). Istotnie czynności dziecka w ciągu trzech pierwszych lat życia kolejno podwładne są kategorjom zainteresowań takich, jak: ssanie, patrzenie, chwytanie, czepianie i macanie, chodzenie, a wreszcie próby mówienia. Ale później?

Później zainteresowania różniczkują się i mnożą. Różne funkcje rozwijają się równolegle i zdaje mi się, że byłoby to naginaniem rzeczywistości, gdybyśmy chcieli uszeregować w czasie jedne za drugiemi okresy, w ciągu których każda funkcja monopolizuje zainteresowanie dziecka. Jednakże, mimo owego paralelizmu rozwoju, panowanie każdego zainteresowania ujawnia fazę kulminacyjną, w czasie której zdarza mu się często opanować, jeśli już nie przyćmić wszystkie inne współczesne zainteresowania.

Oto w zarysie ogólnym porządek następstwa wielkich klas zainteresowań, jeśli uwzględnić tylko okresy kulminacyjne [1]).

I. Stadjum nabywania, eksperymentowania.

1. Okres zainteresowań postrzeżeniowych w ciągu pierwszego roku życia.
2. Okres zainteresowań mownych w ciągu 2-go i 3-go roku życia.
3. Okres zainteresowań ogólnych; przebudzenie umysłowe (wiek pytań) — od 3 do 7 lat życia.

---

[1]) Wiek jest oczywiście podany w przybliżeniu z powodu wielkich różnic osobniczych; dane te służą tylko dla uzmysłowienia okresów. W/g autora węgierskiego L. Nagy'ego, różne etapy ewolucji zainteresowań przedstawiają się jak następuje: 1. Zaint. *sensoryczne* od 0 do 2 lat; 2. Zaint. *podmiotowe* od 2 do 7 lat; 3. Zaint. *przedmiotowe* od 7 do 10 lat; 4. Zaint. *wyspecjalizowane* („stałe") od 10 do 15 l.; 5. Zaint. *logiczne* od 15 lat. *(Die Entwicklung des Interesses,* Z. exp. Päd. V. 1907).

4. Okres zainteresowań specjalnych i przedmiotowych, od 7 do 12 lat.

II. Stadjum organizowania, wartościowania.

5. Okres uczuciowy; zainteresowania etyczne i społeczne; zainteresowania wyspecjalizowane; zainteresowania, związane z płcią, od 12 do 18 lat wzwyż.

III. Stadjum wytwórczości.

6. Okres pracy. Różne zainteresowania są podporządkowane jednemu zainteresowaniu wyższemu, bądź ideałowi, bądź interesowi zachowania bytu osobistego; pozostałe zainteresowania grają tylko rolę środków, prowadzących do celu. Wiek dojrzały.

Gdy starać się będziemy wykryć prawo ogólne, rządzące następstwem zainteresowań, linje wytyczne ich ewolucji, stwierdzimy, że postęp tu odbywa się:

od prostego do złożonego,

od konkretu do abstrakcji,

od biernej odbiorczości do samorzutności,

od ogólnikowości do specjalizacji (to znaczy, że z początku różne przedmioty interesują tylko o tyle, o ile wprawiają w ruch funkcje ogólne — czucie, przystosowanie pewnego ruchu, poszukiwanie przyczyny i sposobu, w jaki przebiega zjawisko; natomiast później zainteresowanie specjalizuje się, dotyczy tylko pewnych przedmiotów, zajęć, zagadnień);

od podmiotowości do przedmiotowości (przez to należy rozumieć, że początkowo przedmioty o tyle interesują, o ile stanowią pretekst dla gry funkcyj, potem dopiero rozpatrywane są same w sobie; możnaby powiedzieć, iż jest to postęp od zabawy do pracy, lub też, posługując się słownikiem freudyzmu, przejście od *zasady użycia* do *zasady rzeczywistości;*

od bezpośredniości do pośredniości w przestrzeni i czasię; początkowo interesuje tylko to, co znajduje się w bezpośredniem otoczeniu i w czasie teraźniejszym, później to, co bardziej oddalone, przeszłość, a w szczególności przyszłość, narzucają się zkolei zainteresowaniom;

od rozproszenia na szczegóły do scalania (zgodnie z obserwacjami Bineta, dziecko, oglądające obrazek, początkowo *wylicza* to, co widzi, potem (od 7-go roku życia) zaczyna scalać szczegóły dla dokonania *opisu*, lecz dopiero w 14—15, jest zdolne *wyjaśnić* znaczenie obrazka, to jest dokonać syntezy wszystkich pierwiastków).

Nie możemy w ramach niniejszego paragrafu wchodzić w rozpatrywanie poszczególnych okresów ewolucji, poświęcimy tylko słów kilka każdemu z nich.

1. Okres zainteresowań postrzeżeniowych.

W pierwszych czasach dziecko interesuje się wszystkiem, co uderza jego zmysły. Przygląda się uważnie firankom kołyski, cieniowi drgającemu na suficie i t. p. Zajmują go też własne ruchy, o tyle, o ile pozwalają mu dosięgnąć otaczające przedmioty. Jednem słowem, cechą tego pierwszego okresu jest zainteresowanie tem, co daje bezpośrednie otoczenie, w skład którego wchodzą członki i części ciała, dziecko traktuje je jako przedmioty obce, z któremi musi nauczyć się obchodzić.

Przedmioty jako takie nie zajmują niemowlęcia, ani też ich cechy właściwe, lecz jedynie przedmioty, jako cel ćwiczenia przystosowań motorycznych. Przedmiot jest dla niego jedynie czemś, co można ssać, widzieć, za czem można wodzić oczami, co można chwytać, dotykać, macać, rozdzierać,

ale nie ciałem złożonem z rozmaicie połączonych części, które rozróżnione zostaną znacznie później. Początkowo przedmiot ujmowany jest w całości. Postrzeganie tak, jak i cała nasza działalność umysłowa, jest uzależnione od interesu, postrzegamy rzeczy w taki sposób, w jaki zależy nam, abyśmy je postrzegli w danej chwili. Gdy przyglądać się będziemy drzewu, widzieć je będziemy różnie, zależnie od tego, czy patrzymy na nie okiem przechodnia, czy botanika; w pierwszym przypadku ujmować będziemy całość, w drugim — ujmowanie będzie miało charakter analityczny. Postrzeganie staje się analitycznem tylko wtedy, gdy analiza jest nam potrzebna. Dziecko zaś oczywiście początkowo interesuje się tylko przedmiotem w całości wziętym, ujmowanym jako barwna masa mniej lub więcej rozciągła, mniej lub więcej dziwaczna i wymagająca takiego lub innego ruchu rąk lub głowy, aby mogła być schwytaną, czy też oglądaną. Szczegóły muszą mu być obojętne tak, jak obojętne nam są szczegóły budowy lokomotywy w chwili, gdy musimy się przed nią cofnąć, aby nas nie przejechała.

Zjawisko „ujmowania całości", postrzegania wyglądu ogólnego rzeczy jest tak wybitne u dzieci, że zasługiwałoby na specjalną nazwę. Proponowałem [1]) nazwę *synkretyzmu,* którą Renan stosował do „pierwszego wejrzenia ogólnego, rozpoznawczego, lecz mglistego, niedokładnego", gdzie „wszystko zostaje nagromadzone bez różnicy", jest to wejrzenie człowieka pierwotnego [2]). Zauważyć należy mimochodem, że to postrzeganie synkretyczne i *mgliste* całości nie ma nic wspólnego z postrzeganiem *złożoności* przedmiotów. Powiedzieliśmy, że umysł

---

[1]) W notatce mojej *Exemple de perception syncrétique chez un enfant,* Ar. de Ps. VII, s. 195. Ob. też obserwacje postrzegania całości u Jonkheere'a, ibid. II, s. 296 i VII, s. 84. Cousinet, *Représentations du monde ext. chez les enfants.* R. phil. sierp. 1907; Luquet, *Dessins d'un enfant,* s. 238.

[2]) Renan, *L'avenir de la science,* s. 301.

postępuje od prostego do złożonego, okoliczność, iż dziecko najpierw postrzega całość zanim postrzeże część, nie obala naszego twierdzenia. Dla dziecka bowiem całość nie jest skupieniem części, ale przeciwnie, jednością; postępowanie od prostego ku złożonemu polega na przejściu od całości ku częściom. Jest to uwaga nie pozbawiona znaczenia dla pedagogiki; to, co jest dla nas proste, tem samem nie jest proste dla dziecka; strzeżmy się oceniania postrzegania dziecka według naszej miary ludzi dorosłych i nie każmy mu postępować od złożonego ku prostemu, podając mu materjał w porządku, który *dla nas* (po dokonaniu pracy analitycznej) przedstawia postęp od prostego do złożonego [1]).

Ten błąd opacznego podawania materjału bywa popełniany przy nauce czytania: dla kogoś, kto już uchwycił mechanizm mowy pisanej, litera jest oczywiście czemś prostszem, niż sylaba, sylaba prostsza, niż wyraz. Ale z dzieckiem, które po raz pierwszy widzi tekst pisany, rzecz się ma zgoła inaczej. Dla niego wyraz, zdanie tworzą rysunek, którego wygląd ogólny daleko je więcej zajmuje, niż rysunek poszczególnych liter, nie wyróżnia ich bowiem z całości; to też często jest lepiej zaczynać naukę od czytania wyrazów, a nie od liter oddzielnych [2]).

---

[1]) Pedagog nie powinien zapominać, że to, co *logicznie* (dla umysłu człowieka dorosłego) jest proste, nie jest proste ani *psychologicznie*, ani *genetycznie*. Dzieje ludzkości wykazują, że to, co złożone (to znaczy to, co wydaje się dla nas bardziej złożonem), zawsze wyprzedzało to, co jest proste. Ob. też Burk, *The genetic versus, the logical order in drawing*, Ped. Sem., 1902.

[2]) Jest to dobrze znana metoda dr. Decroly. Bliższe szczegóły ob. w artykule p. Degand w Rev. Scient. z 10 marca 1906 i w Ar. de Ps. VI, 1907. Nauczanie dzieci inteligentnych zwykłą metodą jest tak łatwe, że nie wydaje mi się, aby wprowadzenie metody Dr. Decroly było korzystniejsze, szczególniej, gdy się nie zaczyna nauki czytania zbyt wcześnie. Ale dla dzieci zapóźnionych lub o słabej inteligencji metoda ta daje wyniki zadziwiające i pozwala łatwo opanować czytanie tym uczniom, którzy specjalne mają trudności. Sam miałem sposobność stwierdzić z jaką łatwością anormalne dziecko dochodzi do poprawnego pisania za dyktandem całych wyrazów, jak „nid", „sapin" i t. d., *których ani jednej litery oddzielnej nie zna.*

To zainteresowanie dla postrzegalnych cech przedmiotów, dla ich układu ogólnego panuje głównie w pierwszym roku życia. Bezwątpienia dziecko długo jeszcze otwierać będzie zdziwione oczy na to, co je otacza, ale ten popęd postrzegawczy zjednoczy się wkrótce z innemi zainteresowaniami, mianowicie mownem, dziecko pragnie poznać nazwy rzeczy, — i zainteresowaniem umysłowem — dziecko zacznie dociekać przyczyn zjawisk.

2. Zainteresowania mowne.

Od drugiego roku życia pojawia się nowe zainteresowanie, które na długo pochłonie umysł dziecka: zainteresowanie mową, wyrazami. Znacznie wcześniej przed tym okresem dziecko rozkosznie gaworzy sylabami, lecz dopiero około 10-go lub 12-go miesiąca zaczyna nadawać niektórym z pośród nich znaczenie.

Nie będziemy poruszali na tem miejscu zagadnienia początków mowy oraz związanych z niem zagadnień psychogenetycznych. Zwróćmy tylko uwagę, z jakiem zainteresowaniem, z jaką przyjemnością dziecko doprowadzi do szczęśliwego końca olbrzymie zadanie, narzucające się jego słabym siłom: nauczy się mówić. Nic lepiej nie udowadnia, do jakiego wytrwałego wysiłku zdolna jest istota, spełniająca pracę, leżącą w jej interesie.

Nasz mózg jest tak zbudowany, że w pewnej chwili swojego rozwoju musi tworzyć lub przyswajać wyrazy, tak samo, jak odczuwa potrzebę przyswajania fosforu i tworze-

---

Wypróbowałem również ten system na mojej córeczce, gdy miała lat 2½; w ciągu kilku dni nauczyła się czytać więcej, niż sto słów, jakkolwiek nie znała wcale abecadła.

Ob. A. Hamaide: *Metoda Decroly*, w przekładzie M. Górskiej, Warszawa, 1924. Bibl. dzieł ped. Nr. 1. Tłum.

nia neuronów. To też widzimy, jak dziecko z całą zaciekłością gromadzi wyrazy, wyrażenia, zwroty nawet wtedy, gdy ich nie rozumie. Wyraz starczy mu za wyjaśnienie i usprawiedliwienie. Jeśli spostrzeże na stole nieznane narzędzie, a usłyszy odpowiedź, że to są „obcęgi", jest zadowolone. Ciekawość jego nie sięga poza oznaczanie przedmiotów.

Rozmiłowane jest w słowach dla nich samych. Jest zachwycone, gdy nauczy się jakiegoś nowego wyrazu. W pewnym okresie ogarnia je istny szał: poluje na słowa, gromadzi z nich zbiory; jeśli uda mu się znaleźć nowe, przynosi je triumfalnie. Napełnia „usta" [1]) wyrazami tak, jak potem napełniać będzie kieszenie wszystkiem, co mu w ręce popadnie. Instynkt kolekcjonerski rozciąga się najpierw na wyrazy. Imć Pan Milusiński od czasu do czasu robi przegląd swojego „składu wyrazów". Słyszymy rano, jak go w łóżeczku wyładowuje. Powtarza wyrazy, ustawia je jedne za drugiemi, co prowadzi do rozkosznych niedorzeczności, obraca je i przewraca, bawi się niemi; zdaje się znajdować przyjemność w samem ich posiadaniu i wsłuchiwaniu się w ich dźwięki, tak, jak skąpiec, zamknięty w swoim pokoju, rozkoszuje się brzękiem talarów, przesuwanych między palcami.

Cel tej namiętności mownej [2]) łatwo dostrzec. Pomyśl-

---

[1]) Mając lat cztery, synek mój, któremu wymawiano pewnego razu, że nie posługuje się właściwą nazwą dla danego przedmiotu, odpowiedział markotnie: „A ja ją tak dobrze wybrałem ze *składu moich ust*".

[2]) Termin „mowny" (po franc. glossique) wydaje mi się trafniejszy od terminu „lingwistyczny" dla oznaczenia tego, co się odnosi do psychologicznego przebiegu mowy. „Lingwistyczny" znaczy „odnoszący się do wiedzy o języku", a nie do jego przyswajania. Nie należałoby tedy mówić o „przedlingwistycznem gaworzeniu", jak się wyraża Sully w *Studjach nad dziecięctwem*. Jeden z rozdziałów tej pracy jest zatytułowany „Mały lingwista". Lingwista oznacza wszak tego, kto studjuje język, a nie tego, kto się uczy mówić.

my, jakiej olbrzymiej ilości wyrazów, zwrotów musi się dziecko nauczyć i to w wieku, w którym jego dowolna uwaga jest stosunkowo słaba, o ile wogóle istnieje, i w chwili, gdy żadna logiczna klasyfikacja nie może mu przyjść z pomocą w wypełnieniu tego trudnego zadania. Jedynie przyjemność, której doznaje, słuchając wyrazów, może je pobudzić do zapamiętania tych, które w jego obecności są wymawiane, oraz do wymawiania zapamiętanych, dopóki nie zostaną ostatecznie wyryte w jego pamięci.

Ewolucja języka obejmuje sama cały szereg kolejnych zainteresowań: z początku dziecko używa tylko rzeczowników, oznaczających przedmioty konkretne; potem w słowniku jego pojawiają się czasowniki, potem spójniki, dalej przymiotniki, a wreszcie liczebniki, po nich zaś zaimki. Ten porządek pojawiania się części mowy, nad którym dłużej zastanawiać się nie będziemy, jest stały i stałość tę chcielibyśmy tu podkreślić, gdyż ma ona wielką teoretyczną doniosłość; jest jednym z najbardziej przekonywujących dowodów ścisłego związku, zachodzącego między różnemi fazami rozwoju umysłowego.

Ten porządek następstwa jest zresztą niezależny od wieku, w którym pojawia się mowa, ani od sposobu jej nabycia. Tak, naprzykład, rozwój mowy u słynnej i dzielnej Heleny Keller, niewidomej głuchoniemej Amerykanki, nastąpił zupełnie w takim samym porządku, jak u dziecka normalnego, jakkolwiek nauczyła się mówić dopiero w wieku lat 7-iu i zapomocą dotyku [1]).

Przytoczmy tu ciekawy wypadek syna Stumpfa, który stworzył sobie zupełnie swoisty język i posługiwał się nim do trzech lat życia, wówczas nagle przeszedł do mowy potocznej. *(Eigenartige Sprachentwickl. eines Kindes,* Z. päd. Ps. III, 1901).

[1]) Postępowała wszakże szybciej; zużyła tylko 7 miesięcy na wszystkie etapy, gdy normalne niemowlę zużywa na to około dwóch

Pedagogika powinna w przyszłości wyciągnąć większe korzyści, niż dotąd z tej naturalnej łatwości dziecka do nabywania mowy. Języki obce powinny być nauczane głównie w niższych klasach (mam na myśli tylko języki nowożytne). Powinno się ich jednak nauczać tak, jak języka ojczystego: przez rozmowę.

3. Ogólne zainteresowania umysłowe.

Zanim rozwieje się okres, w którym dziecko uprawia słowo dla słowa, nowe zainteresowania wdzierają się tłumnie w jego życie. Są one związane z tem wszystkiem, co porusza jego świat pojęć i wyobraźni. (Uprzednio już mówiliśmy o wyobraźni w zabawie i nie będziemy do tego przedmiotu powracali).

Potem zkolei pojawiają się zainteresowania ściśle intelektualne, które wkrótce zapanowują nad innemi. Dziecko zwraca uwagę na stosunki, na pochodzenie i złożoność przedmiotów. Jest to „wiek pytań" Sully'ego, zaczynający się około trzeciego lub czwartego roku życia. Wszyscy wiemy, jak mnogie i dziwaczne są owe dziecinne „dlaczego", wprawiające w kłopot mamy, a nieraz i tatusiów: „Dlaczego księżyc jest okrągły? Dlaczego kot ma włoski na nosie?" i t. d.

Coprawda, to ten popęd poznania, jakkolwiek bardzo silny, jest jednak nietrudny do zaspokojenia. Dziecko pyta się niańki: „Dlaczego chodniki są twarde?", otrzymuje odpowiedź: „Bo wszystkie chodniki są twarde" i uważa sprawę za wyjaśnioną. (Wyjaśnienie zarówno dla dziecka, jak i dla człowieka dorosłego polega na podciągnięciu wypadku szczególnego pod ogólną zasadę, prawo).

---

lat. Ob. rozprawę o tym paralelizmie ewolucyjnym Sterna, *Helen Keller*, Berlin, 1905.

Dorośli uważają te nieustające pytania, jako oznakę głupoty, niedyskretnej ciekawości i odpowiadają na nie suchem: „Cicho bądź!", albo ironicznem „Bo tak!". Zupełnie niesłusznie, gdyż, zamiast tłumić tę potrzebę wiedzy, należałoby ją pobudzać, na niej to bowiem oprzeć się powinna dźwignia nauczania. O ile popęd ten nie istnieje, niemożliwe jest jakiekolwiek wzbogacenie umysłu; mamy tego przykład na idjotach.

Ciekawość dziecięca powinna zniknąć ze spisu wad, a pojawić się w spisie przymiotów [1]).

W szkołach nauczyciele przystępują często do udzielania nauki, nie wzbudziwszy uprzednio w uczniu poczucia potrzeby tej nauki, nie wykazawszy mu na jakie pytania może on dać odpowiedź. Jest to wielki błąd, na który łatwo byłoby zaradzić. *Lekcja nie powinna być niczem innem, jak tylko odpowiedzią,* odpowiedzią, którą dziecko tem chciwiej wysłucha, im bardziej samodzielnie sformułuje odnośne pytania.

Wśród pytań malców przeważają te, które dotyczą użyteczności i użytku przedmiotów. Łatwo sobie zdać sprawę z tej utylitarnej skłonności umysłu dziecięcego; jeśli poprosimy dziecko o definicję jakiejś rzeczy, usłyszymy wtedy mnóstwo odpowiedzi, naprzykład takich: Nóż — „to do krajania", koń — „to ciągnie wozy" i t. d. Uczeń jednego z niższych oddziałów szkoły powszechnej odpowiedział mi kiedyś: „Mama — to do gotowania obiadu i zmywania tale-

---

[1]) Ribot *(Psychol. des sentiments,* 1896, s. 360) opisuje trzy stadja w rozwoju ciekawości: 1) *zdumienie,* które jest wstrząsem i które stwierdzić można poczynając od 5 miesiąca; 2) *zdziwienie,* stan bardziej stały od zdumienia; 3) wreszcie *pytanie.* Stanley Hall i Smith przeprowadzili ankietę o pierwszych objawach ciekawości u dziecka. Na 465 pytań dziecięcych 75% dotyczyło przyczyn *(Curiosity and interest,* Ped. Sem., X, 1903).

rzy", a mała dziewczynka, zapytana przez Bineta, co to jest ślimak, odpowiedziała: ślimak — „to żeby zgnieść" [1]).

Tę skłonność do utylitaryzmu nauczyciel i rodzice mogliby często zużytkować w celach wychowawczych. Wskazując dziecku, jaki jest praktyczny cel wydanego rozkazu lub zakazu, czy zadanej lekcji, przełamanoby łatwo instynktowny opór, który dziecko przeciwstawia wszystkiemu, co w jego oczach jest bezużyteczne.

4. Zainteresowania specjalne.

Gdy już zostały rozwinięte ogólne funkcje psychiczne, jako to: postrzegawczość, przystosowanie ruchów, wyrażanie pragnień za pośrednictwem mowy, mierzenie przestrzeni, poszukiwanie przyczyn, zainteresowania zaczynają się specjalizować, skupiać na pewnych przedmiotach, zajęciach i określonych zagadnieniach. Instynkty specjalne jedne po drugich stają się źródłem zabaw dziecięcych.

W jakim porządku występują te zainteresowania?

Niektórzy psychologowie twierdzą, że pojawiają się one w takim porządku, w jakim występowały w toku rozwoju ludzkości. Według tej teorji życie dziecka byłoby tylko skróconem i przyśpieszonem powtórzeniem faz, przez które przeszli przodkowie ludzkości.

Ta koncepcja paralelizmu rozwoju psychologicznego osobnika i rasy nie jest nową; spotykamy ją mniej lub więcej jasno sformułowaną w XVIII i na początku XIX wieku przez Lessinga, Herdera naprzykład, przez poetów, jak Goethe, myślicieli — jak Rousseau, Hegel, Aug. Comte. Spencer a potem Ziller wykazali, jakie znaczenie ma teorja paralelizmu dla pedagogji. „Nauczanie powinno być skróconem odtworzeniem dziejów cywilizacji", mówił Spencer i tak samo wypowiadał się Ziller.

[1]) Binet, *Perception d'enfants*, Rev. phil., 1890, II.

Nadano tej koncepcji nazwę „Teorji epok cywilizacji" *(Kulturgeschichtliche Stufentheorie; Cultur-epoch theory).* W tym samym czasie rozwijała się analogiczna teorja w dziedzinie morfologji i embrjologji: przyrodnicy zaczęli odkrywać uderzające podobieństwa między kolejnemi postaciami, przez które przechodzi embrjon ludzki, a postaciami, tworzącemi szereg zwierzęcy; owa „rekapitulacja" rozwoju rasy przez osobnika dostrzegana już była przez fizjologa Harvey'a w 1628 r., potem nanowo odkrywana kolejno przez G. St. Hilaire'a, Meckela, von Baera, Agassiza, Serresa, została poparta przekonywującemi dowodami przez Fritza Müllera w 1864, a przez Haeckla podniesiona do godności prawa — ZASADNICZEGO PRAWA BIOGENETYCZNEGO, które ujął w znaną formułę: *ontogeneza* (rozwój osobnika) = *filogenezie* (rozwojowi rasy).

Nie możemy tu poddać szczegółowemu rozważaniu słabych i mocnych stron tej koncepcji, która w ostatnich czasach jest zwalczana przez samych embrjologów; faktem jest, że to prawo biogenetyczne zawiera bardzo liczne wyjątki i że paralelizm przez nie głoszony sprawdza się tylko w przybliżeniu. I tak, naprzykład, jest przesadą twierdzić, że ssak przechodzi w bardzo młodym wieku przez fazę ryby, gdyż, jakkolwiek w pewnej chwili posiada szpary skrzelowe i strunę grzbietową, jak ryba nie posiada zato w żadnej fazie życia ani serca, ani oka rybiego, a zato występują w tej samej epoce różne narządy zupełnie niespotykane u ryb. Tak samo niema wieku, w którymby dziecko psychologicznie było „człowiekiem pierwotnym" lub „dzikim". Cechy charakterystyczne, przekazane nam przez przodków (okrucieństwo, kult przyrody i t. d.), mogą u dziecka występować silniej najaw, niż w nas samych, lecz mimo to umysłowość dziecka nie przestaje nigdy być *„dziecięcą"*; gdybyśmy natomiast dosłownie brali prawo biogenetyczne, dziecko powinnoby być kolejno *człowiekiem* epoki kamiennej, potem *człowiekiem* epoki bronzu i t. d., co oczywiście się nie dzieje, gdyż dziecko nie posiada cech dojrzałości, które posiadał człowiek pierwotny, jak popęd płciowy, odwaga i t. d.[1]).

---

[1]) Tak samo, jakkolwiek psychika dziecka pod pewnym względem przypomina psychikę zwierzęcia, porównanie nie może być zbyt

Wszakże istnieje wiele zjawisk, które przemawiają za hipotezą rekapitulacji i nie dałyby się bez jej pomocy wyjaśnić. Naprzykład „dlaczego embrjony pewnych ryb są zaopatrzone w zęby, skoro dojrzałe zwierzę ich nie posiada? Dlaczego u konia powstaje ogon, utworzony z kręgów, by potem zanikać i zamienić się ostatecznie w pasmo włosia? Wreszcie, co znaczą te łuki skrzelowe, tak wyraźnie się zarysowujące w embrjonie ludzkim?". A w dziedzinie psychologji: „jak wytłumaczyć można inaczej, niż przez wrodzony instynkt, to tak rozpowszechnione u dzieci zamiłowanie do zabawy w Indjan, do tropienia, wybiegów i bitki? Skądby się w nich brała owa namiętność do życia pod gołem niebem, do wspinania się na drzewa, budowania tam schronisk, kopania pieczar, w których zamieszkują jako osadnicy, do brodzenia w strumieniach, sporządzania pierwotnej broni i uganiania się na koniu, który zwykły kij im wyobraża? Czyż dalej nie uderza ta tożsamość przejawów życiowych dziecka we wszystkich klimatach i wszystkich strefach? Jest to coś więcej, niż naśladownictwo: nie mogłoby ono dać dziecku tej radości, która stanowi niewątpliwą oznakę zaspokojenia instynktu życiowego [1]).

---

daleko posunięte; kierunki zainteresowań dziecka i zwierzęcia rozchodzą się szybko, jak wykazały dobitnie doświadczenia Katza i Révésza nad pamięcią kur i niemowlęcia (Z. f. Ps. Tom 50, 1900, s. 107, a także Schinn, *Notes on the development of a child*, s. 229).

[1]) Ferrière, *La loi biogenétique et l'éducation*, Ar. de Ps. IX, s. 168, 173. W pracy: *Spontaneous constructions and primitive acivities of children analogous to those of primitive man* (Am. J. Ps. stycz. 1910), Acher opisuje budowle, które dzieci lubią wznosić z piasku, ziemi, śniegu, drzewa lub kamienia oraz inne czynności i podkreśla ich analogję z czynnościami ludów pierwotnych. Autor wykazuje, że naśladownictwo nie jest dla większości z nich wystarczającem wyjaśnieniem.

Te i tym podobne fakty, a jest ich wiele, wskazują, że istnieje rzeczywiście niezaprzeczony paralelizm między ewolucją rasy i osobnika.

Ale jakaż jest głębsza przyczyna tego paralelizmu?

Mamy tu dwie koncepcje wyjaśniające; według jednych podobieństwo to wynikałoby z rzeczywistego *powtarzania* przez nowe pokolenia tych faz, przez które przechodziły pokolenia minione; samo zaś powtarzanie byłoby skutkiem dziedziczności, według innych natomiast podobieństwo polegałoby jedynie na *zgodności;* rozwój osobnika dlatego przypomina rozwój rasy, że istoty żyjące kształtują się według stałych praw; przyroda posługuje się temi samemi środkami dla urzeczywistnienia ewolucji osobnika jak i ewolucji rasy [1]).

Ta druga koncepcja jest bardziej ekonomiczna i bardziej odpowiada faktom. Wydaje mi się nié do przyjęcia pogląd, według którego powtórzenie onto-filogeniczne byłoby tylko echem minionych form, zabytkiem atawistycznym, nie odgrywającym żadnej roli w *aktualnym* rozwoju jednostki, i pojawiającym się, jeśli się tak wyrazić można, tylko siłą przyzwyczajenia; jest widoczne wszak, że wszystkie te narządy przejściowe, istniejące czas pewien w embrjonie kręgowców i zastępowane potem przez narządy ostateczne, spełniają pewną funkcję w kształtowaniu się tych ostatnich, kształtują się one bowiem i pojawiają dzięki ich współdziałaniu. Ich chwilowa obecność jest równie niezbędna dla budowy ustroju, jak prowizoryczne rusztowanie dla wzniesienia budowli.

Tak samo w dziedzinie psychologji musimy patrzeć na te stadja przejściowe ze stanowiska ich użyteczności gene-

---

[1]) W pedologji pierwszą z tych koncepcyj reprezentuje szkoła St. Halla, drugą — szkoła Dewey'a. Wspominaliśmy o tych różnicach zapatrywań już przy omawianiu zabawy.

tyczno-funkcjonalnej. Jeśli tedy dziecko przechodzi przez pewne etapy, przypominające zwierzę, dzikiego, barbarzyńcę, musimy patrzeć na nie, jako na etapy, niezbędne dla jego dalszego rozwoju. Jak mówi Tyler, okres barbarzyństwa jest bodźcem dla rozwoju uzdolnień dorosłego zupełnie tak, jak struna grzbietowa embrjonu, stanowi bodziec dla dalszego ukształtowania się kręgosłupa [1]). Wniosek z tego: słuszne jest opieranie się na dziejach pierwotnych epok ludzkości w celu zrozumienia poszczególnych faz rozwoju umysłowości dziecka i przystosowania do nich poszczególnych stopni nauczania [2]).

Niektórzy autorowie [3]) uważają jednak, że wychowanie nie może osiągnąć żadnej korzyści z analogji między dzieckiem i jego pierwotnemi przodkami, ponieważ dziecko, znajdujące się w warunkach zupełnie różnych, niż dzicy i barbarzyńcy, musi natychmiast przystosować się do okoliczności obecnych i nie ma potrzeby przechodzić przez bezdroża i błędy ewolucji ludzkości. Jest to do *pewnego stopnia słuszne; oczywista, że teorja biogenetyczna musi być stosowana cum grano salis* do praktyki wychowawczej. (Gdy mówimy, że powinniśmy pozwolić przejawić się w dziecku pewnym impulsom „dzikim" czy też „barbarzyńskim", gdyż to przejawienie się jest użyteczne dla jego rozwoju, nie mamy na myśli wcale, by należało uczyć je posługiwać się bumerangiem, polować na niedźwiedzie lub czcić bałwany). Ostrożnie jednak! Mogłoby się zdarzyć, że to, co dla naszej pedantycznej logiki wydaje się „okólną" drogą, jest w rzeczywistości najkrótszą, je-

---

[1]) Tyler, *Growth and education*, Boston, 1907, s. 55.

[2]) Starano się, w szczególności dla celów nauczania matematyki, odnaleźć drogi, któremi postępowała rasa; ob. mianowicie Brandorfa, *A study of mathematical education*, Oxford, 1908, rozdz. V.

[3]) Jak Lange, *Ueber Apperzeption*, 10-e wyd. Leipzig, 1909, s. 145.

dynie prowadzącą do celu, gdyż wytknęła ją przyroda. Może przechodzenie przez stadjum kijanki jest drogą dłuższą dla żaby; czyż nie byłoby lepiej, gdyby się odrazu urodziła z łapami, a szczególniej bez owego ogona, który jest „dłuższą drogą i błędem przyrody". Prawdopodobnie jednak jest to potrzebne, nie przypuszczacie wszak, aby można było wielce przyśpieszyć dojrzewanie żab, obcinając ogon kijankom... a pewnie nie omieszkanoby tak postąpić, gdyby żaby miały szkoły!

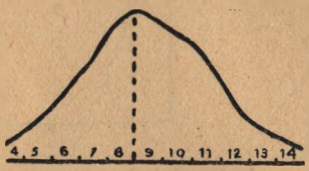
Powróćmy jednak do ewolucji interesów specjalnych: W. Hutchinson rozróżnia w ewolucji dziecka cztery odrębne okresy, przypominające fazy rozwoju cywilizacji i nacechowane zainteresowaniami specjalnemi. 1° Zainteresowanie myśliwstwem, chwytaniem łupu, wojną; 2° zainteresowania pasterskie, na skutek których dziecko stara się oswajać i tresować zwierzęta, bawi się w kopanie dołów, budowę szałasów; 3° zainteresowanie rolnicze, ujawniające się w zajęciach ogrodniczych; 4° wreszcie, zainteresowania kupieckie, prowadzące do zamiany, sprzedaży dla zysku przedmiotów minimalnej wartości [1]).

Coprawda, to brak nam jeszcze danych, pozwalających choć z przybliżoną pewnością ustalić etapy zainteresowań specjalnych. Jak już mówiliśmy, każde panuje dość długo, ale tylko przez stosunkowo krótki czas wysuwa się na naczelne stanowisko. Metoda porównawcza nie jest przydatna dla wyznaczenia tych okresów kulminacyjnych, jesteśmy zmuszeni uciekać się zatem do metody psychostatystycznej: ustala się, jaki procent dzieci każdego wieku ujawnia dane zainteresowanie. W ten sposób wykreślić można krzywą tego zainteresowania. Najwyższy punkt krzywej odpowiadać będzie wiekowi, w którym najczęściej się je spotyka.

---

[1]) Hutchinson, w/g Varendoncka, Ar. de Ps., VII, s. 381.

Weźmy jako przykład zainteresowanie do tworzenia zbiorów, o którem wspominaliśmy wyżej, z powodu zabaw. Pewien autor, Burk, stwierdził, że zainteresowanie to wzrasta do dziesiątego roku życia, poczem powoli opada [1]). Inny przykład: zabawa lalką; sławna ankieta St. Halla (o której wspominaliśmy we wstępie), dostarczyła między innemi ciekawej krzywej rozwoju zabawy lalką (u dziewczynek); małe Amerykanki są najbardziej rozmiłowane w lalkach między 7 a 10 rokiem życia, a namiętność ta dosięga szczytu w 8½ roku Rys. 14 odtwarza ten wykres [2]).



Rys. 14. Krzywa częstotliwości zabawy lalką w zależności od wieku (według Ellisa i Halla).

Każde zainteresowanie, jak mówiliśmy, postępuje samoistnie w pewnych określonych kierunkach. Zamiłowanie do tworzenia zbiorów naprzykład, obejmujące początkowo jakiekolwiek przedmioty, specjalizuje się stopniowo; kierunek zainteresowania, które ono budzi, również się zmienia: z początku dziecko zbiera dla prostej przyjemności zbierania i po-

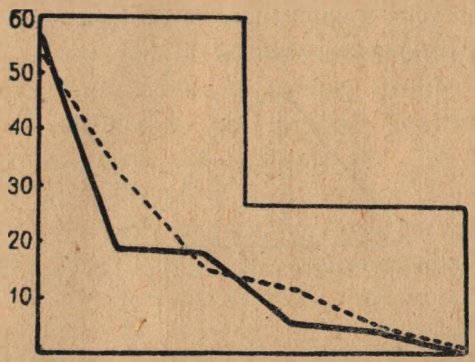
---

[1]) Burk, *The collecting instinct*, Ped. Sem. VII; Hall, Mm. J. of Ps., 1890; Barnes, Stud. in Ed. I, 144.

[2]) Wykres ten jest niestety oparty tylko na 98 obserwacjach; aby zebrać odpowiednie dane, autorowie zwracali się do uczenic seminarjum nauczycielskiego, aby oznaczyły z pamięci, kiedy ich zamiłowanie do lalek było najsilniejsze (Ellis and Hall, *A study of dolls*, Ped. Sem. IV, 1896, s. 156). Znaleźć można wykresy, dotyczące *ewolucji różnych zabaw* u Croswella, Ped. Sem., 1899; Mc. Ghee, Ped. Sem., 1900; Scheifler, Z. f. ang. Ps., VIII, 1913; Nogrady, Congrès de Pedol., Bruxelles, s. 364.

siadania; potem — dla potrzeby bardziej przedmiotowej, celu bardziej oddalonego: przywiązuje pewną wagę do posiadania rzeczy jako takich.

Jeśli obserwować będziemy zabawy wogóle, stwierdzimy i w nich to stopniowe wyspecjalizowanie i ciągły postęp od konkretu do abstraktu, od bezpośredniości do pośredniości. Pierwotnie wszystko, co wpadnie w ręce dziecka, służy mu



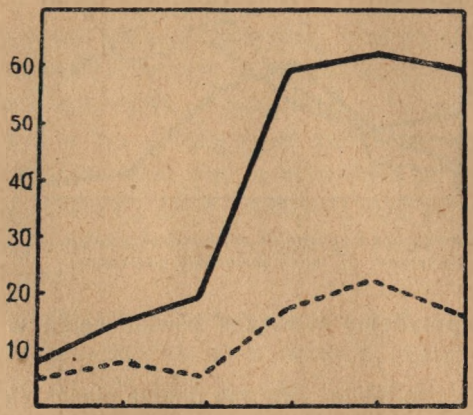
Rys. 15. Wykres, wykazujący zmienność w wyborze matki i ojca (—) chłopcy; (— — —) dziewczęta (według Varendoncka).

do zabawy; potem zabawa specjalizuje się, wreszcie zabawy konkretne, wymagające zabawek, ustępują miejsca zabawom o charakterze oderwanym.

Ten postęp odśrodkowy umysłu odnajdujemy bardzo wyraźnie w odpowiedziach, które dzieci udzielają na kwestjonarjusze, dotyczące ich *ideałów*. Z początku ideał wybierany jest z pośród najbliższego otoczenia, rodzice, starsze rodzeństwo. Wszakże rodzina szybko jest usuwana na plan dalszy, jak wynika z jednego z wykresów, zapożyczonych u Varendoncka (rys. 15) i dziecko poszukuje ideału w nie tak bliskiej sferze: sławne osobistości współczesne, bohaterowie historyczni lub powieściowi (rys. 16).

Zbadanie motywów wyboru danego ideału wskazuje, że najmłodsze dzieci oddają pierwszeństwo posiadaniu materjalnemu lub przyjemności; np.:

Chciałbym być podobny do Pana Pawła, który jest weterynarzem psów; gdyż lubię to. (8-letni chłopiec).



Rys. 16. Wykres, wskazujący zmienność w wyborze osobistości historycznych lub współczesnych oraz pisarzy; (—) chłopcy; (— — —) dziewczęta.

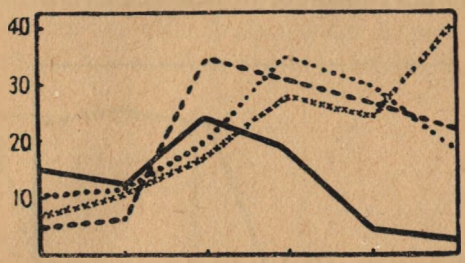
Chciałabym być podobną do Marty V., gdyż ma piękne kolczyki (9-letnia dziewczynka).

Chciałbym być podobny do P. Rotschilda, bo jest miljonerem (11 i ½ letni chłopiec) [1]).

---

[1]) Przykłady te zaczerpnięto z wyżej przytoczonej pracy Varendoncka, dodajmy do nich jeden jeszcze, coprawda bardziej zajmujący ze stanowiska ekonomicznego i społecznego, niż czysto psychologicznego: „Chciałabym być podobna do Marji V., pisze dziewczynka dziesięcioletnia, gdyż ona ma dwie wełniane spódnice, a ja mam tylko jedną. Pracuje u krawcowej, a ja od pięciu tygodni nie mam roboty". Czyż nie jest to dowodem, słusznie zauważa Varendonck, że nie można osiągnąć żadnego wyższego ideału, gdy najpierwotniejsze potrzeby nie są zaspokojone?",

Wkrótce jednak względy materjalne zaczynają okazywać mniejszy wpływ na wybór ideałów, szczególniej u chłopców (dziewczęta się więcej niemi kierują i nadal); natomiast zalety umysłowe, estetyczne lub moralne stanowią o wyborze



Rys. 17. Wykres wskazujący zmienność w motywach wyboru. Z. u. — zalety umysłowe. P. m. — posiadanie materjalne.

(Rys. 17); napotykamy wówczas oświadczenia w tym rodzaju:

Chciałbym być takim, żeby tak dobrze pisać, jak ci wielcy pisarze... (12-letni chłopiec).

Znam dziewczynkę, która mi się bardzo podoba. Ma złote serce i pomaga biednym ludziom w potrzebie... Jest taka łagodna dla wszystkich. Gdy widzi kogoś, kto się źle obchodzi ze zwierzęciem, gorzko płacze nad brutalnością tego człowieka... (12-letnia dziewczynka).

Ja chciałbym być podobny do jednej z tych dobrych, miłosiernych osób, które ratują nieszczęśliwych, wyprowadzając ich z nędzy (15-letni chłopiec).

Sposób, w jaki się rozwija zainteresowanie dla przedmiotów nauczania, ma wielkie znaczenie pedagogiczne. Należy w tego rodzaju ankietach wystrzegać się błędu, pochodzącego stąd, że uczniowie mogą nienawidzieć jakiś przedmiot, pomimo jego wartości wewnętrznej, dlatego tylko, że jest źle udzielany, lub też dlatego, że udziela go nauczyciel osobiście antypatyczny. Należy tedy przeprowadzać badania

na wielkiej liczbie uczniów, należących do różnych szkół, znajdujących się nadto w różnych miastach, aby się upewnić, że brak zainteresowania pewnemi przedmiotami nie wynika z okoliczności przypadkowych.

Badania tego rodzaju — które każdy kierownik szkoły powinien przeprowadzać na własną rękę — wskazują, że zależnie od wieku, różne przedmioty nauczania cieszą się powodzeniem lub wzgardą uczniów. Jest jasne, że jeśli przedmiot, powszechnie lubiany w 8-ym roku życia, spada w 12-ym do rzędu powszechnie pogardzanego, to znaczy to, że bądź umysł dziecka 8-io letniego jest zdolniejszy do przyswojenia tego przedmiotu, bądź też, że stosowana później metoda jest złą, bądź wreszcie, że w nauczaniu tego przedmiotu nie zachowano porządku, odpowiadającego naturalnemu rozwojowi umysłowemu.

I *vice-versa*, jeśli przedmiot lubiany później, jest nienawidzony przez najmłodszych uczniów, znaczy to, że naukę rozpoczęto za wcześnie lub, że źle został postawiony. Oto przykład, zaczerpnięty z pracy Sterna: lekcje religji (nie figurujące wprawdzie nigdy wśród ulubionych przedmiotów) są jednak mniej znienawidzone przez starszych, niż przez młodszych uczniów. Okoliczność ta przemawiałaby za tem, że nauka religji w niższych oddziałach szkół niemieckich nie jest przystosowana do stopnia rozwoju, który wówczas osiągają uczniowie.

Od siódmego roku życia zainteresowania zaczynają się objektywizować. Dziecko nie działa już dla samej przyjemności działania, ale widzimy, że interesuje się celem konkretnym swojej czynności, *powodzeniem* swoich wysiłków; znaczy to, że zaczyna sobie uświadamiać stosunek, jaki zachodzi między stosowanym środkiem, a celem, który chce osiągnąć. Łatwo zrozumieć, jak pedagogja wykorzystywać może tę skłonność umysłu.

Zainteresowania zmieniają się też zależnie od *płci:* początkowo u małych dzieci są te same, ale różniczkują się z wiekiem. Gry ruchowe, ćwiczenia fizyczne, które trwają u chłopców do końca wieku młodzieńczego, wygasają szybko u dziewcząt, poczynając od 8—9 roku życia. Te ostatnie przekładają za to roboty ręczne [1]).

Badania psychostatystyczne w rodzaju tych, jakie opisywaliśmy wyżej (ankiety o ideałach, ulubionej lekturze i t. d.), rzucają jaskrawe światło na różnice zainteresowań chłopców i dziewczynek, różnice, zaznaczające się coraz silniej wraz z wiekiem. I tak, podczas gdy chłopcy najchętniej czytają opowieści o przygodach, wynalazkach, opowiadania historyczne, naukowe, bibljoteka młodych dziewcząt składa się przedewszystkiem z dzieł wyobraźni (mitów, legend, nowelek), a szczególniej z opowiadań o dzieciach [2]). Oto przykład, ilustrujący silne różnice, stwierdzone między płciami: W swojej ankiecie nad ulubioną lekturą, Vostrovsky stwierdził, że 76% chłopców, a tylko 24% dziewcząt ujawniało upodobania do opowieści o przygodach; natomiast książki, których bohaterami są dzieci, wzbudzają zajęcie tylko u 12% chłopców, a 52% dziewcząt. Jednem słowem, jak mówi Brittain, zainteresowania chłopców mają cechę głównie *dynamiczną,* zainteresowania dziewcząt są raczej *statyczne.*

Rysunek na tematy dowolne jest próbą, która również uwydatnia dość silne różnice między obu płciami. Badając rysunki powyżej 2.500 dzieci, a pochodzące z doświadczenia zbiorowego, o którem była mowa, Katzaroff stwierdził, że chłopcy chętniej rysują zwierzęta, sceny z życia, okrę-

---

[1]) Z wyjątkiem wszakże rysunków, które chłopcy lubią bardziej (ob. Ivanoff, *Le dessin des écoliers de la Suisse romande,* Ar. de Pd. VIII, s. 21.

[2]) Vostrovsky, cyt. wyż. art. Ped. Sem., 1899; Brittain, Smith, Guillet, różne artykuły w Ped. Sem., 1907.

ty, koleje, jeźdźców, rowery, dziewczynki zaś: kwiaty, rysunki geometryczne, różne przedmioty (meble, naczynia i t. d.) [1]).

Dziewczynki szybciej i silniej rozwijają się pod względem uczuciowym; objawiają swoje uczucia przyjaźni, przywiązania w sposób nieraz bardzo przesadzony. Boubier, zebrawszy pewną liczbę kartek, które dziewczęta ze szkoły powszechnej pisały do siebie w czasie lekcyj, podniósł, jak silnie ujawnia się w nich różnica psychik obu płci: [2]) „W przeciwieństwie do dziewcząt, młody chłopiec niebardzo lubi pisać. Zazwyczaj podkreśli jednem zdaniem jakiś satyryczny rysunek, aby stał się zrozumialszy dla adresata. Jego kartki, w ścisłem słowa znaczeniu, zawierają zazwyczaj mniej lub więcej trywialną obelgę, mniej lub więcej dokuczliwą złośliwość, lub poprostu żart mniej lub więcej dowcipny". Naprzykład:

„Czyżyku, czyżyku, a cóż tam zdróweczko, powiedz, czy śpisz wciąż w łóżku, czy na księżycu, w gwiazdach, czy też na słońcu".

Druga próbka, odnosząca się do tłustego chłopca, nazwiskiem Grombal:

„Ssak morski Grombal daje 150 kg. sadła, 1.220 tranu. Grombal waży 370 kg. Zwierz ten został odkryty w 1901 r. przez Dupen'a, sławnego fyzyka". (Dupen, to inny kolega).

„Dla dziewczynki natomiast pisanie kartek jest ważnem zajęciem, jej *idée fixe,* w której znajduje upodobanie, gdyż może w nie włożyć cały swój dowcip, całą swoją duszę. Naogół nie potrzebuje rysunków, aby je ozdobić — słowa są wszystkiem... Dziewczynka zajęta jest bardziej plotkami, obmową, gdy chłopców do najwyższego stopnia zajmuje woj-

---

[1]) Katzaroff, wyż. cyt. art. Ar. de Ps. IX.

[2]) Boubier, *Les jeux de l'enfant pendant la classe,* Ar. de Ps. I, s. 56 i nast.

na i polityka". Listy dziewczynek są często pełne czułych zwrotów, jak następujące:

Kocham cię, kocham, kocham więcej od samej siebie, więcej od samej siebie cię kocham, więcej od siebie. — Lub: Żegnaj Heleno, przyniosłam jaja i chciałam ci powiedzieć dzieńdobry, żegnaj moja ukochana.

Możnaby podkreślić jeszcze szereg innych różnic w zainteresowaniach, zależnie od płci i wieku, ale powyższe przykłady wystarczą, aby dać pojęcie, w jaki sposób można je zbadać oraz — aby wzbudzić w nauczycielach chęć wzbogacenia naszej wiedzy w tym zakresie.

5. Zainteresowania społeczne i estetyczne.

Wiek lat 12 jest ważną datą w dziejach rozwoju dziecka; oznacza on przełom, zmianę kierunku i orjentacji. Dziedziny, których nawet nie podejrzewało, występują nagle przed jego oczami: budzi się sumienie społeczne i przesuwa się oś zainteresowań.

W tym wieku dziecko, które dotąd nie zajmowało się wcale swoją rolą w społeczeństwie, zaczyna sobie uświadamiać, że jest członkiem pewnego zbiorowiska. Stara się pozyskać szacunek pewnych osób, staje się podatniejsze na ich wpływ. Ponieważ w owej chwili jego wrażliwość na wpływy zewnętrzne nie jest jeszcze miarkowana lub kierowana przez krytycyzm lub jakiś określony ideał moralny, przeto 12-letni chłopiec jest szczególnie podatny na wpływy złe [1]). Należy tedy od tej pory czuwać nad znajomościami, które zawiera, nad tem, jacy są towarzysze, z którymi utrzymuje stosunki.

---

[1]) Marro, *La puberté*, s. 67; King, *The psychology of child development*, 1903, s. 193.

Wraz z uświadomieniem sobie istnienia innych, dziecko uświadamia sobie też swoją własną osobowość; uświadomienie sobie swojego ja i istnienia innych, są to tylko dwie postaci tego samego aktu różnicowania, klasyfikowania. Osobnik może być określony tylko przez odniesienie do zbiorowości. Istotę jaźni stanowi poczucie odpowiedzialności, obowiązku, roli, do której jesteśmy powołani, a są to wszystko uczucia o pochodzeniu i znaczeniu społecznem.

Okres młodzieńczości cechuje jeszcze ześrodkowanie zainteresowania na małej liczbie przedmiotów. Nieraz stwierdzić można obecność tylko jednego zainteresowania przemożnego, stanowiącego jakgdyby ośrodek, naokoło którego grawitują wszystkie zajęcia, wszystkie myśli młodego chłopca lub młodej dziewczyny: malarstwo, muzyka, jakieś dobroczynne przedsięwzięcie, zbiory, pewne towarzystwo. Wartość (moralna, estetyczna) tych zajęć zaczyna również mieć przewagę nad zainteresowaniami czysto umysłowemi.

Potem następuje przesilenie dojrzewania, przesilenie zarazem fizjologiczne i psychologiczne. Znaczenie tej fazy jest tak doniosłe, że należałoby jej poświęcić cały tom [1]). Zainteresowaniem, które wysuwa się na czoło, jest zainteresowanie mniej lub więcej uświadomione, mniej lub więcej szczere do tego wszystkiego, co dotyczy drugiej płci, czem można jej się przypodobać: zalotność, strój, piękność ciała, czytanie zakazanych romansów.

Jest to okres zakazanego owocu. Nowe życie kipi

---

[1]) Ob. Hall, *Adolescence*, Mendousse, *L'âme de l'adolescent*, Paris, 1909 (z bibljogr.) i eksperymentalne studjum p. Evard, *L'adolescente*, Neuchâtel, 1914. Znaleźć można w ostatniej z tych prac mnóstwo dokumentów z pierwszego źródła, wskazujących dobitnie, jak głębokie przeobrażenia wywołuje dojrzewanie w orjentacji umysłu i uczuć.

w głębinach duszy; a tymczasem trzeba siedzieć zamkniętym w murach szkoły, warsztatu lub internatu.

Ale rodzące się instynkty, tak samo, jak soki drzew na wiosnę, nie mogą być długo niewolone: jeśli jakaś zapora nie pozwala im wznosić się do góry, wytryskują, wybuchają bocznem ujściem.

Zauważono wielokrotnie, jak bardzo dojrzewanie usposabia do egzaltacji religijnej. W swojej statystyce wieku nawróceń, Starbuck stwierdził, że zjawisko to zdarza się najczęściej u chłopców w 16-ym roku życia, u dziewcząt w 13-ym[1]). Nie da się, zdaje się, zaprzeczyć, że wzruszenia religijne i instynkt płciowy mają wspólne korzenie fizjologiczne. Uczucie religijne, tak, jak miłość, ma swoje źródło w poczuciu niedoskonałości, niższości osobistej, osamotnienia lub cierpnienia, braku czegoś; tak, jak miłość, pozwala osobnikowi przynosić samego siebie w darze, umożliwia zlanie się z innemi istotami, czego potrzebę młodzież odczuwa, gdyż leży to w interesie rasy. Tłumiąc brutalnie, w imię jakiegoś dogmatu „pozytywistycznego" skłonność religijną, można wywołać w młodym chłopcu, a szczególniej w młodej dziewczynie, poważne zaburzenia, zwłaszcza u jednostek o usposobieniu nerwowem lub skłonnych do histerji. Jeśli nawet uznamy, że religja nie odpowiada żadnej przedmiotowej „prawdzie", może ona chwilowo być wielce użyteczną, służąc jako podpora i wyraz uczuć, które ze swojej strony są aż nadto realne i których wylanie się pozwala zapewne osobnikowi przekroczyć trudny próg swojego rozwoju[2]). Zresztą

---

[1]) Starbuck, *The psychology of religion,* London, 1899.

[2]) Niwecząc nagle wierzenia religijne młodego chłopca lub dziewczyny, możemy wytworzyć lukę w ich układzie umysłowym. Ze względu na niestałą równowagę, cechującą ten okres, możemy w wyniku doprowadzić do całkowitego rozstroju. Jeśli zdarzy się to w chwili właśnie, w której młodzieniec przyjął pojęcia religijne jako

dla pedologa niema znaczenia, czy dane zainteresowanie jest prawdą, czy „błędem"; powinien on brać jedynie pod uwagę jego użyteczność biologiczną. Gdy malec dopatruje się okrętu w źdźble słomy, sunącem po wodzie, można sobie zadać pytanie, czy wiara jego jest mu użyteczną lub szkodliwą, natomiast niedorzecznością byłoby podnosić sprawę prawdziwości lub nieprawdziwości.

Ktokolwiek nie pozwala młodzieży, odczuwającej tego potrzebę, normalnie dokonać ewolucji religijnej pod pozorem, że religja nie jest „prawdą", postępuje jak dogmatyk, który *wyrokuje*, co ma być uznane za prawdę, a co za fałsz, w co mamy wierzyć, wcale zaś nie jako bezstronny psycholog, *stwierdzający*, co *w istocie* odpowiada potrzebie wiary, ani też jako pedagog, którego obowiązkiem jest ułatwiać ewolucję, kierując nią w razie potrzeby, ale nie przeciwstawiając się jej. Zupełnie tak samo nie należałoby pozwalać małemu dziecku czołgać się na czworakach, gdy nie umie jeszcze utrzymać się na nogach, pod pozorem, że chodzenie na czworakach jest „błędem".

Instynkt płciowy, stłumiony wskutek różnych okoliczności, może wyrazić się jeszcze poza skłonnościami religijnemi w różnych innych postaciach, namiastkach miłości: przesadna przyjaźń w stosunku do towarzyszów tej samej płci, namiętność do zwierząt, kult dla sztuki, filozofji i t. d. [1]).

---

podstawę wszystkich swoich przekonań, jako podporę swego postępowania, ta nagła ruina może stać się powodem katastrofy, napadu melancholji, pesymizmu lub doprowadzić do samobójstwa. (Proal w pracy: *L'éducation et le suicide des enfants*, 1907, s. 127, podkreśla, jaką rolę pobudzającą w samobójstwach gra przedwczesny sceptycyzm). Samobójstwo jest naturalnym i logicznym końcem dla tego, w kim zniweczono zainteresowanie, będące motorem jego życia.

[1]) Marro *(La puberté*, str. 64) ogłasza ciekawe okazy listów młodych pensjonarek, pisujących do siebie: „Czemu wstydzisz się

Czas nam jednak zatrzymać się...

Sprawa ewolucji zainteresowań wymaga nowych i sumiennych badań. Już obecnie wszakże możemy twierdzić, że ewolucja ta wykazuje postęp określony i stały. Wskazania, płynące z tych faktów, są jasne: 1° wychowanie nie powinno przeciwstawiać się ewolucji naturalnej, 2° powinno jej, o ile możności, przychodzić z pomocą. Varendonck słusznie to podkreśla w swojem studjum: „Jeśli wychowanie przyśpiesza lub opóźnia stadja rozwoju, może spowodować pewną niedomogę charakteru, a nawet rozstrój poważny". Jak już podkreślaliśmy w związku z rozwojem fizycznym, różne stadja wzrastania są współzależne. Wymijanie jakiegoś etapu znaczy tyleż, co uszkodzenie nietylko przebiegu, którego rozwój odpowiada temu etapowi, ale i tych wszystkich w dalszych etapach, które przebieg poprzedni warunkował. Jeśli przystępujemy do nauczania, zanim się przekonamy, czy rozwój dosięgnął stopnia, w którym może unieść jego ciężar, to postępujemy tak, jakgdybyśmy budowali w powietrzu, gdyż budowaniem w powietrzu jest chęć wznoszenia piętra, zanim zostanie wzniesiony parter, na którym piętro owe ma spoczywać.

Gdyby nauczyciele przystosowali zainteresowania każdego stopnia nauczania do zainteresowań naturalnych, ce-

---

pisać do mnie? Czyż nie wiesz, że jedno słowo od ciebie, uszczęśliwia mnie?... gdybyś wiedziała, jaką pustkę czuję w sercu, napewno przybiegłabyś, aby ją wypełnić... Tak pragnęłam końca Twych wakacyj, by móc wyjść naprzeciwko ciebie, by móc cię znowu zobaczyć i powtórzyć ci, że cię kocham. Czy pamiętasz dzień Twego przybycia? Gdybyśmy były same, nie wiem cobym z tobą zrobiła; bez przesady — byłabym cię udusiła pocałunkami..." i t. d. Inna tak kończy swoje pisanie: „...jeśli chcesz ujrzeć mnie choć trochę pocieszoną, spoglądaj nadal na mnie łagodnem, kochającem wejrzeniem". Ob. też Smith, *Types of adolescent affection*, Ped. S., 1904, s. 178; Evard, op. cit., s. 140.

chujących różne stadja ewolucji dziecięcej, ustałoby to „radykalne nieporozumienie", którego istnienie między uczniami a nauczycielem stwierdza p. Cousinet w poprzednio wspomnianym artykule:

„Niema, mówi p. Cousinet, wspólnego miernika między dziećmi a dorosłymi. Dzieci żyją w świecie zbudowanym z niedostatecznego doświadczenia i mętnych wyobrażeń, w świecie nierealnym dla nas, a bardzo realnym dla nich. To, co nas zajmuje, jest dla nich niezrozumiałe, to, co je interesuje, porywa, ich zabawy i wszelkie szczegóły świata, który jest dla nich światem, wydają się nam dziecinnemi i bez znaczenia. Ta rozbieżność zainteresowań jest powodem, dla którego dzieci tak mało okazują zaufania do dorosłych. Nauczyciel nietylko uważa jako godne pogardy zwykłe zajęcia uczniów, ale nadto przeszkadza im zaspokajać ich pragnienia, burzy, jak domek z kart, ten świat romantyczny, w którym dziecko sobie podoba, stara mu się narzucić motywy zainteresowań, które uważa za wyższe...".

Że to nieporozumienie między nauczycielem a dzieckiem istnieje, to pewna i p. Cousinet bardzo trafnie wskazuje, na czem polega; natomiast bardzo jest wątpliwe, aby musiało istnieć koniecznie; osobiście, nie mogę podzielić jego pesymizmu w tym względzie.

„I jakiekolwiek postępy uczyniłaby pedagogika i psychologja dziecka, twierdzi on, jakichby nie dokonały wysiłków, by przystosować się jedna do drugiej, nawet *w szkole na miarę*, zgodnie z życzeniem (według mnie zresztą nieziszczalnem), p. Claparède'a, pozostanie zawsze między dzieckiem, a szczególnie między zbiorowiskiem dzieci i nauczycielem radykalne nieporozumienie".

Czemużby jednak nauczyciel nie mógł przychylić się do potrzeb dziecka tak, jak lekarz przychyla się do potrzeb chorego? Oczywiście, musi się przedewszystkiem z niemi zapoznać. A celem psychologji dziecka jest właśnie zwrócenie uwagi wychowawcy na owe potrzeby i skłonienie go do ich poznania. Jeśli zaś nauczyciel nie potrafi przychylić

swojego umysłu i serca do poziomu umysłu i serca dziecka, to znaczy, iż obrał zawód, do którego na nieszczęście nie ma powołania.

Zakończmy ten zbyt długi rozdział:

Dziecko rozwija się naturalnie, przechodząc przez pewną liczbę etapów, następujących po sobie w pewnym stałym porządku. Każdy etap odpowiada rozwojowi pewnej funkcji lub zdolności, której stosowanie sprawia dziecku przyjemność. Wszystko, co pozwala dziecku zużytkować kiełkującą zdolność lub funkcję, wzbudza naturalne zainteresowanie dziecka, porywa je, pociąga, natomiast to, co nie wprowadza w grę żadnej z istniejących zdolności, jest mu obojętne lub budzi w niem odrazę.

Tajemnica pedagogji polega na tem, abyśmy się posługiwali naturalnemi uzdolnieniami dziecka zamiast je karcić za te, których nie posiada, któremi nie jest obdarzone, lub których nie zdążyło jeszcze posiąść.

EWOLUCYJNA TEORJA FREUDA. Na zakończenie należy wspomnieć pokrótce o teorji rozwoju umysłowego Freuda. Według tego autora, okres dzieciństwa ma decydujące znaczenie w kształtowaniu się zdolności, skłonności, przymiotów i wad, które przejawiać się będą w osobniku przez cały ciąg jego życia. Zależnie od tego, czy ewolucja zainteresowań dziecka będzie się odbywała normalnie, czy anormalnie, stanie się ono osobnikiem normalnym lub przeciwnie, cierpieć będzie na zboczenia, a nawet psychonerwice.

Według Freuda ewolucja zainteresowań sprowadza się w istocie do ewolucji jednego zasadniczego instynktu, który pojawia się najpierw i stanowi źródło całej działalności psychicznej, mianowicie *instynktu płciowego*. Ta przewaga, którą Freud przypisuje płciowości w rozwoju umysłowym, sprawiła, iż teorję jego ochrzczono mianem *pansexualizmu*. Oto jej główne zasady: płciowość nie przejawia się, jak mniemają ogólnie, dopiero w okresie dojrzewania. Przeciwnie, od chwili urodzenia dziecko ujawniałoby popędy erotyczne: przyjemne uczucia, wy-

woływane ustami, wargami i innemi narządami (ssanie piersi matczynej, ssanie palca i t. d.), byłyby źródłem istnej rozkoszy zmysłowej *(libido)*. Dziedzina wrażeń erotycznych nie jest u maleńkiego dziecka jeszcze zróżnicowana. Dopiero w chwili dojrzewania instynkt płciowy specjalizuje się, ograniczając się do tego co dotyczy bezpośrednio funkcyj rozrodczych. Popędy erotyczne pierwotne, które nie mogą współdziałać w kształtowaniu normalnego instynktu płciowego, powinny być sublimowane, to znaczy przeobrażone w popędy, przystosowane do życia i społecznie wartościowe.

Nie zagłębiając się w spory na temat tej teorji, musimy wszakże zauważyć, że nic nas nie upoważnia do uważania za płciowe przebiegów, nie biorących żadnego udziału w funkcji płciowej. Według mnie, jest niedorzecznością mówić, iż ssanie jest rozkoszą płciową — nie mówiąc już o tem, że hipoteza ta pozostaje w zupełnej sprzeczności z filogenezą (instynkt płciowy pojawił się daleko później, niż instynkt odżywiania, który, oczywista, musiał istnieć od początku ewolucji). Co jest prawdopodobniejsze, to to, że dziecko właśnie dlatego, że *nie posiada* jeszcze popędu płciowego, ześrodkowuje na instynkcie odżywiania całą namiętność, do jakiej jest zdolne. Instynkt ten pozbawiony swego najgroźniejszego współzawodnika, instynktu płciowego, przyciąga i monopolizuje dla swego zaspokojenia całą energję duszy i ciała. Czemużby rozkosz jedzenia miała być rozkoszą płciową?

Czy przypadkiem prawdziwa myśl Freuda nie została zaciemniona przez jego własną terminologję? Po większej części nadaje on terminowi *libido* (rozkosz zmysłowa) tak rozciągłe znaczenie, iż staje się on równoważnikiem tego, co ja nazywam *interesem:* instynkt lub potrzeba, dążąca do własnego zaspokojenia [1]). Ewolucja libido sprowadzałaby się tedy do ewolucji interesu, zainteresowania, którego przedmiot zmienia się zależnie od konieczności chwili i potrzeb ustroju. Przeobrażenie auto-erotyzmu w hetero-erotyzm, które według Freuda cechuje dojrzewanie płciowe, staje się wówczas tylko szczególnym wypadkiem owego ogólnego prawa rozwoju, według któ-

[1]) Ob. Jung, *Versuch einer Darstellung der psychoanal. Theorie*, Jb. f. psych. Forsch. V, 1913, s. 337.

rego różne funkcje postępują od podmiotowości do przedmiotowości, od postaci zabawy, do postaci realizmu.

Prawdą jest jednak, że pewne objawy płciowości pojawiają się wcześniej, niż dojrzewanie. Być może też, że pierwsze promienie rodzącej się płciowości określają postawę dziecka wobec bliskich mu osób (pociąg chłopców do matek i antypatja do ojców, kompleks Edypa lub Elektry i t. d.); jest też prawdopodobne, że te dyspozycje młodego wieku, czyli owe „imago" rodzinne, przez ciąg całego życia nie przestaje wpływać mniej lub więcej silnie na sposób odczuwania lub zachowania. Wszakże hipotezy te, których płodności zaprzeczać nie można, według mnie nie nasuwają bynajmniej konieczności doktryny panseksualizmu.

To samo dotyczy doktryny *sublimacji,* która zajmuje tak zasadnicze miejsce w genetycznej teorji Freuda, gdyż dzięki temu procesowi jedynie młodzież unika newrozy i zboczenia płciowego. Sublimacja jest koncepcją niesłychanie płodną dla wychowawcy. Wspomnieliśmy o tem na innem miejscu. Ale los jej nie jest związany z losem panseksualizmu; nietylko popędy płciowe mogą być sublimowane.

Freud nigdy jasno się nie wypowiedział, co do przebiegu sublimacji. W jaki sposób popęd ujemny może się przeobrazić w dodatni, pozostając przytem wyrażeniem tego samego pragnienia. Rozróżnienie, które stale przeprowadzałem między *funkcją* a *techniką,* najzupełniej pozwala, według mnie, zdać sobie z tego sprawę. Przebieg sublimacji polega na zamianie techniki, funkcja (lub jeśli kto woli potrzeba) pozostaje ta sama. Tak np. możemy zaspokoić pragnienie, pijąc wodę, piwo lub alkohol. Funkcja tych napojów pozostaje tą samą, ale każdy z nich stanowi inny sposób techniczny zaspokojenia pragnienia. Powiemy więc, że pijak, który uczy się zaspokajać pragnienie nieszkodliwym płynem, sublimuje swój popęd do picia. Tak samo dziecko, zależnie od wieku i okoliczności, zaspokajać będzie swoją potrzebę rozwoju na różne sposoby; jeśli są one egotyczne i niemoralne, będą mogły być sublimowane w działalność altruistyczną lub zainteresowania wyższego rzędu.

W sumie, po odrzuceniu tych wszystkich koncepcyj, które największe budzą wątpliwości, a zarazem nie należą do naj-

płodniejszych, teorja ewolucyjna Freuda, zdaje mi się, w głównych swych zarysach najzupełniej odpowiada naszkicowanemu w niniejszej pracy obrazowi rozwoju umysłowego.

BIBLJOGRAFJA.

WZRASTANIE FIZYCZNE: Quetelet, *Antropométrie*, Bruxelles, 1870. — Malling Hansen, *Perioden im Gewicht der Kinder*, Kopenhagen, 1886. — Schmid-Monnard, *Ueber den Einfluss der Jahreszeit und der Schule auf das Wachstum der Kinder*, Jahrbuch f. Kinderheilkunde, 1895. — Combe, *Körperlänge und Wachstum der Volksschulkinder in Lausanne*, Z. f. Schulgesundheitspflege, 1896. — Wiener, *Das Wachstum des menschlichen Körpers*, Karlsruhe, 1890. — Viebordt, *Daten und Tabellen*, Jena, 1888. — Warner, *The study of children*, London, 1897. — Burk, *Growth of children*, Am. J. Ps. IX, 1898 (z dobrą bibljografją). — Godin, *Recherches anthropométriques sur la croissance*, Paris, 1903. — Varigny, artykuł *Croissance* w dykcjonarzu Richet. — Niceforo, *Les classes pauvres*, Paris, 1905. — Hoesch-Ernts, *Anthropolog.-psycholog. Untersuch. an Züricher Schulkindern*, Teza z filoz. Zürich, 1906. — Chaumet, *Croissance des enfants des écoles de Paris*, Teza z med. Paris, 1906. — Blanco, *Enfants de Madrid*, Congrès de Pédol. Bruxelles, 1911. — Cruchet, *Pratique des maladies des enfants*, Paris. — Makower, *Untersuch. über Wachstum*, Z. f. Schulges., 1914. — Stratz, *Der Körper des Kindes*, Stuttgart, 1909. — Beik, *The physiological age and school entrance*, Ped. Sem. 1913.

O wzrastaniu mózgu: ob. artykuł Manouvrier: *Cerveau*, Dykcjonarz Richet. — Donaldson, *The growth of the brain*, London, 1905. — Heubner, Z. päd. Ps., II, 1900, s. 73.

ZABAWA: Colozza, *Psychologie und Pädagogik des Kinderspieles,* Altenburg, 1900 (wiadomości historyczne o zabawie w pedagogice). — Queyrat, *Les jeux de l'enfant,* Paris, 1905. — Winch, *Psychology and philos. of play,* Mind. XV, 1906. — Johnson, *Educ. by plays,* Ped. Sem. 1907. — Huguet, *Jeu des enfants dans le Nord-Afrique,* Ed. mod., 190. — Smith, *Play of japanese boys,* Ped. Sem. czerw. 1909. — Rouma, *Jeux éducatifs,* Ed. mod. 1908, s. 171. — Gomme, *The games of British children,* Dictionary of Brit. Folklore, 1894. — Baumann, *Spiel u. Arbeit,* Z. päd. Ps., 1911. — Hennings, *Das Spiel als Grundlage der neuen Schule,* Ar. f. Päd. (Pratis) I, p. 300. — Reaney, *Correlation between intelligence and play ability,* Brit. J. of Ps. 1914. — Boubier, *Les jeux de l'enfant pendant la classe,* Ar. de Ps. I.

ZABAWKI, DZIEJE ZABAW: Fournier, *Histoire des jouets et des jeux d'enfants,* Paris, 1889 (anegdot. i liter.).— Franklin, *L'enfant,* Paris, 1896. — Hildebrandt, *Das Spielzeug im Leben des Kindes,* Berlin, 1904 (rzut oka na zabawki rozpowszechnione w handlu). — H. D'Allemagne, *Histoire des jouets,* Paris; *Sports et jeux d'adresse,* Paris; *Récréations et passe-temps,* Paris. — Enderlin, *Das Spielzeug in seiner Bedeutung, f. die Entwicklung des Kindes,* Kf. 1907.— Becq de Fouquières, *Les jeux des anciens,* 2-me éd. Paris, 1873. — Lafaye, artyk. *Lundi* w dykcjon. starożytności Daremberg i Saglio. — Baumeister, *Denkmäler des klass. Altertums,* vol. II, s. 778. — Marquardt, *Vie privée des Romains,* Paris. — Grassberger, *Erziehung im klass. Altertum,* 1864. — Richter, *Die Spiele der Griechen und Römer,* Leipzig, 1887.

KSZTAŁCENIE POCIĄGAJĄCE: Bridou, *Le rôle de la gaieté dans l'éducation,* Arch. int. hyg. scol. I, 1905. — Assagioli, *Gli effetti del riso e le loro applicazioni pedagogiche,* Riv. di Ps., 1905. — L. Bérillon, *L'éducation attrayante,* Rev. de l'hypnotisme, marzec-maj, 1909. — J. Girard, *L'édu-*

cation dans la petite enfance, Paris, 1908. — Rouma, *La vie heureuse au jardin d'enfants,* brosz. Bruxelles, 1908. — Chantavoine, *L'éducation joyeuse,* Paris, 1910. — Polvin, *Educational value of humor,* Ped. Sem. 1907. — Hoche, *Humor in der Erziehung,* Z. f. Jugenderzieh. 1912. — Ciancio, *La noia,* Riv. ped. 1911.

ZAINTERESOWANIE: Herbart, *Allgemeine Pädagogik,* 1910. — Ostermann, *Das Interesse,* Leipzig, 1895. — J. Dewey, *Interest as related to will,* Chicago, 1895; *The school and society,* New York, 1899. — De Garmo, *Interest and education,* N. York, 1902. — Nagy, *Psychol. des kindlichen Interesses,* Leipzig, 1912;—*Principles of Psychology,* 1891. — Ed. Claparède, *Assaciation des idée,* Paris 1903. — Ibid. *L'interêt-principe fondamental de l'activité mentale,* Congrès de psychol. de Rome, 1905. — Engle, *Analytic interest psychology,* Baltimore, 1904. — Luquet, *Idées générales de psychologie,* Paris, 1906. — Ciekawość: Ingenieros, *Psicofisiologia de la curiosidad,* Arch. de Psiquiatria, czerw. 1919. — Queyrat, *La curiosité,* Paris, 1911.

PRAWO BIOGENETYCZNE: F. Müller, *Für Darwin,* 1864. — Haeckel, *Allgemeine Morphologie,* 1866. — Chamberlain, *The Child,* s. 51—64. — Vialleton, *Un problème de l'évolution,* Montpellier et Paris, 1908 (hist. kryt. przegl.). — Baldwin, *Developpement mental,* rozdz. I. — Lukens, Seeley, Dewey i t. d., *The Culture epochs,* Second Yearbock of the Herbart Soc. 1896. — Guillet, *Recapitulation and education,* Ped. Sem. 1900. Krytyka prawa biogenetycznego: Bolton: *Unsoundness of the culture-epochs theory of education,* Journ. of pedagogy, 1903, s, 136. — Davidson, *The recapitulation theory and human infancy,* New York, 1914. — Thorndike, *Original nature of man,* s. 245. — Chamberlain: *Note on some differences betveen „savages" and children,* Ps. Bull. 1909, s. 212.

ROZWÓJ W OGÓLNOŚCI: Pani Necker de Saussure: *L'éducation progressive,* 1828—1838. — Pérez, *Les trois prémières années de l'enfant.* (I w. 1878); *L'enfant de trois à sept ans* (I wyd. w 1886). — Compayré, *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant,* Paris 1893. — Baldwin, *Mental development,* 1894. — Vinay, *La psychologie du nouveau-né,* Sem. Péd. 1897. — Ament, *Die Entwicklung vom Sprechen und Denken beim Kinde,* Leipzig, 1899. — Bryan, *Nascent stages,* Ped. Sem. 1900. — Sikorsky, *Die Seele des Kindes,* brosz. Leipzig, 1902. — Tracy, *The psychology of childhood,* Boston, 1903. — Irving King, *Thy psychology of child development,* Chicago, 1903. — Stern, *Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung,* Z. ang. Ps. T. I, 1907; *Psychol. der frühen Kindheit,* Leipzig, 1914. — Philippe, *La psychol. des écoliers.* Ed. mod. 1906. —Buchner, *Die Entwicklung der Gemütsbewegung im I Lebensjahre,* 1908, s. 166. — Kirkpatrick, *The individual in the making,* Boston, 1911. — Dewey, *Psychol. of infant linguage,* Ps. Rev. I. — O'Schea, *Linguistic development and education,* N. York 1907. — Sully, *Etudes sur l'enfance,* Paris. — Gaupp, *Psychol. des Kindes,* II-ie wyd. 1910.

MONOBIOGRAFJE: Espinas: *Obs. sur un nouveau-né,* Ann. de la Fac. de Lettres de Bordeaux, 1883. — Shinn, *Notes on the development of a child,* Berkley, 1893—1907. — Moore, *The mental development of a child,* Ps. R. Mon. Suppl. 1895. — Hogen, *A study of a child,* London, 1898. — St. Ybars, *De un jour à dix ans,* Ed. mod. 1909—1910 (notatki matki). — Gheorgov, *Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewusstsein bei Kindern,* C. R. dn. II-e congrès de Philos. 1905, s. 520; *Zur grammatischen Entwicklung der Kindersprache,* Leipzig, 1908. — Whipple, *The vocabulary of a threeyear-old boy,* Ped. Sem. 1909. — Stern, *Monographien über die seelische Entwicklung des Kin-*

des, Leipzig, 1907 i 1909. — Cramaussel, *Le premier éveil intellectuel de l'enfant,* Paris, II-ie wyd. 1910. — Vecchia, *Nei primi anni di vita di due bambini,* Riv. ped. 1909. — Dearborn, *Motosensory development,* Baltimore, 1910. — Scupin, *Bubi's' erste Kindheit; Bubi im 4—6 Lebensjahre,* Leipzig, 1907—10. — Dix, *Körperl. und geistige Entwicklung eines Kindes,* Leipzig, 1912—14. — Queck - Wilker, *Ein erstes Lebensjahr,* Langensaltza, 1912. — Brunschwigg, *Notre enfant,* Paris, 1913. — Decroly et Degand, *Evolution des notions de quantité et de temps chez une petite fille,* Ar. de Ps. XII—XIII.

AUTOBIOGRAFJE: Wspomnienia z dzieciństwa de Candolle'a, Stuarta Milla, Darwina, Goethego, Micheleta, Tołstoja, Renana, G. Sand, G. Spittelera etc., jak również mniej lub więcej zmyślone wspomnienia: Lotié'go: *Le roman d'un enfant,* Lichtenberger, *La petite soeur de Trott,* P. Mille, *Caillou et Titi,* G. Keller, *Der grüne Heinrich,* An. France, *Pierre Nozière.* H Keller: *Historja mego życia.* Romain Rolland, *Jean Christophe* i t. d. Ob. rów. Goltz, *Buch der Kindheit,* Berlin 1905

WIEK MŁODZIEŃCZY: Marro, Hall, Mendousse, Evard, wyżej przytoczone prace. Compayré, *L'adolescence,* Paris, 1909.—Schmidkunz, *Die oberen Stufen des Jugendalters,* Kongress Kinderforschung, Berlin, 1906, s. 245.—Lemaitre, *La vie mentale de l'adolscent,* St. Blaise, 1910. — Kuno, *Charakteristics of the adolescent boy,* Ped. Sem. 1914. — K. Groos, *Z. psychol. der Reifezeit,* Internat Monatsch. f. wissentl. Kunst. 1912. — Tschudi, *Pubertät und Schule,* Langensalza, 1913. — Moll, *Sexuelle Erziehung,* E. päd. Ps. 1908. — Pappenheim u. Gross, *Neurosen und Psychosen des Pubertätsalters,* Berlin, 1914. — Wille, *Die Psychosen des Pubertätsalters,* Leipzig, 1898. — Axel-Key, *Die Pubertätsentwicklung und das Verhältniss derselben zu den Krankheitser-*

scheinungen der Schuljugend, X-e Congrès intern. de médecine, 1890. — M-lle Francillon, *Essai sur la puberté chez la femme,* Paris, 1906 (stud. głównie fizj. med.). — Siredey, *La puberté et l'éducation des jeunes filles,* Arch. int. Hyg. scol. IV, 1907.

Prace w języku polskim oryginalne lub tłumaczone:

WZRASTANIE FIZYCZNE: Kosmowski W. dr., *O wzroście i wadze dzieci,* W—wa, 1884. — Bezimiennie, *Waga dzieci miejskich i wiejskich,* Przeg. Ped. 1895. — Mosso Ant., *Wychowanie fizyczne młodzieży,* tłom. L. Brzozowski, Lwów, 1899. — Miklaszewski W. dr., *Żywienie w okresie szkolnym,* Nowe Tory, 1908. — Goździcki W. dr., *Higjena internatów dla dziewcząt,* Zdrowie, 1908. — Michałowicz M. Dr., *Młodzież szkolna w okresie dojrzewania,* Zdr. 1911. — Zbiorowe wyd. *Higjena wychowawcza,* W—wa, 1924. — M. Sokołowski, *Głód i Szkoła,* Wyd. Min. Pr. i Op. Sp., 1919 r.

ODDZIAŁYWANIE WZRASTANIA FIZYCZNEGO NA CZYNNOŚCI UMYSŁOWE. Piasecki E. Dr., *O wpływie ćwiczeń cielesnych na rozwój psychiczny młodzieży,* w książce biorowej: *Z psychologji i fizjologji wychowania,* Lwów, 1899.

ZABAWA. Szyc A., *Zabawki,* Zdrowie, 1896. — Szyc A., *Z psychologji zabawy,* Przegl. Ped. 1900 i 1902. — Chodźko Wł. Dr., *Gry i zabawy dzieci w świetle psychologji i pedagogiki,* Przegl. ped. 1908. — Karpowicz St., *Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy,* W—wa, 1905. — Świderska H., *O dziecinnych zabawach i zabawkach,* Ref. szkol., 1905. — Nowina: *Zabawy biednych dzieci,* Szkoła, 1908. — Osterloff W., *O zabawach i zabawkach dzieci,* Sprawy szkol.

1908, Nr. 8, 9. — Grudzińska A., *Lalki,* Nowe Tory N. 6. — Żulińska B., *Zabawy i zabawki dziecięce pod względem pedagogicznym i społecznym,* Szkoła, 1910 (odbit. Lwów, 1910). — Sobolewska A., *O zabawach i rozrywkach dziecięcych,* Wych. w domu i szkole, 1912. — Bańkowska C. Dr., *Zabawy dziecka, jako objaw instynktu pracy,* Szk. Powsz. Z. 1, 1921. — Queyrat, *Gry i zabawy dziecięce.*

ZAINTERESOWANIA. Bezimiennie: *Czym się dzieci interesują?* Przegl. ped., 1894. — Osterloff W., *Rozwój zainteresowania u dzieci,* Spr. szk., 1908. — Zylberowa, *O zainteresowaniu,* Praca Szkolna, 1923.

NAŚLADOWNICTWO. Siudaczyński A., *Istota i znaczenie ped. popędów do naśladownictwa i współzawodnictwa u młodzieży,* Szkoła, 1908.

MONOBIOGRAFJE. Rzętkowska J., *Przyczynek do badań nad rozwojem mowy dziecka,* Tom III „Biblioteki psych. dziec.". — Piasecka M., *Przyczynek do badań nad mową dziecka.*

SPIS RZECZY.

Str.:

Od tłumacza 7
Przedmowa do 8-go wydania 11
Przegląd historyczny. Zagadnienia 13
„ „ Metody (testy) . . . 22
„ „ Rozwój umysłowy . . . 27

ROZDZIAŁ I.

Psychologja wychowania . . . 37

ROZDZIAŁ II.

Zagadnienia 68
§ 1. Zagadnienia teoretyczne. Zagadnienia wiedzy stosowanej 70
I. Pedologja i pedotechnika 70
II. Pedagogika naukowa i pedagogika ogólna . . 72
III. Psychopedologja i psychopedagogika . . . 76
IV. Droga racjonalistyczna i empiryczna . . . 82
V. Pedagogika eksperymentalna 84
§ 2. Struktura (albo technika) i funkcja . . . 86
§ 3. Zagadnienia rozwoju 93
I. Dziedziczność i środowisko 93
II. Zagadnienie genetyczno - funkcjonalne . . . 100
III. Formy rozwoju 104

§ 4. Psychologja ogólna, osobnicza, zbiorowa . . 107
I. Psychologja ogólna 107
II. Psychologja osobnicza 111
III. Psychologja zbiorowa 129
§ 5. Zagadnienia pedagogiczne 131
I. Zapobieganie szkodliwym czynnikom . . . 133
II. Dydaktyka 135
III. Wychowanie 163
IV. Sharmonizowanie uprzednio ropatrywanych postulatów 177
V. Psychologja wychowawcy 184
§ 6. Patologja życia duchowego 191
Bibljografja 205

ROZDZIAŁ III.

Metody 212

DZIAŁ I.

Metody badań 214
§ 1. Metody ogólne 214
§ 2. Metody specjalne 242

DZIAŁ II.

Metody wyjaśniania 256
§ 1. Wyjaśnienie i rozumienie 256
§ 2. Wyjaśnienie działalności umysłowej dziecka . 265
Bibljografja 276

ROZDZIAŁ IV.

Rozwój umysłowy 281
§ 1. Wzrastanie fizyczne 282

§ 2. Wpływ wzrastania fizycznego na czynności umysłowe 291
§ 3. Zabawa 291
I. Teorje zabawy 298
II. Różne kategorje zabaw 331
III. Pobudzanie zabawy. Zabawki. Gry „kształcące" . 340
§ 4. Naśladownictwo 344
§ 5. Rola dziecięctwa 352
§ 6. Kształcenie funkcjonalne (albo „pociągające") . 356
§ 7. Zabawa i praca 369
§ 8. Koncepcja psycho-biologiczna zainteresowania . 381
§ 9. Ewolucja zainteresowań 387
Bibljografja 423