

Ks. ZYGMUNT BIELAWSKI C. M.

PODSTAWY
WYCHOWANIA RELIGIJNEGO

CZEŚĆ II.
INTEGRALNOŚĆ W WYCHOWANIU
RELIGIJNEM

NAKŁADEM AUTORA. — LWÓW 1922.

Ks. ZYGMUNT BIELAWSKI C. M.

PODSTAWY
WYCHOWANIA RELIGIJNEGO

CZĘŚĆ II.

INTEGRALNOŚĆ W WYCHOWANIU
RELIGIJNEM

NAKŁADEM AUTORA. — LWÓW.

NIHIL OBSTAT.

Leopoli, die 20. V. 1920.

Dr. Adam Gerstman
Censor librorum.

Nr. 4412.

IMPRIMATUR

Ab Ordinariatu Metropol. rit. lat.

Leopoli, die 20. Maii 1920.

† *Josephus*
Archiepiscopus.



Z Drukarni L. Wiśniewskiego we Lwowie.

SŁOWO WSTĘPNE.

W wspaniałym swym liście pasterskim: „O charakterze“, do „Orląt polskich“, młodzieży lwowskiej, pisze „Strażnik kresowej stolicy błog. Jakóba Strzemię, Ks. Arcybiskup Dr. J. Bilczewski, wielki biskup i wielki wychowawca, że „jak w świecie całym, tak i u nas niedostaje osobistości duchowo i moralnie wielkich, czyli charakterów. Za to nie brak surogatów wielkości, ludzi, którzy potrafią wdziać i kilka charakterów, o zasadach chwiejnych, o pół woli, o pół sercu, nawet z barbarzyństwem, chamstwem w duszy¹⁾. Podaję też jedną z przyczyn „tego zmalenia, zubożenia osobowości ludzkiej, pojedynczej i zbiorowej“:

„Zagranicą sąd powszechny znajduje ją w niedostatecznej i błędnej metodzie kształcenia młodzieży, bogacącej jednostronnie wiedzę rozum, a zaniedbującej uszlachetnienie innych władz naszej istoty. I naszą ziemię, po uświadomieniu sobie nieszczęścia publicznego, jakim jest brak ludzi prawdziwie wielkich, przeszedł święty zew, którym nawołują się rodzice, nauczyciele, że na czoło wszystkich usiłowań w dziele kształcenia młodzieży, należy wysunąć troskę o wyciśnięcie na jej duszy znamienia pełnego charakteru. Zawsze było to potrzebne, ale dziś jest tem konieczniejsze, kiedy naród odzyskał wolność, stoi w obliczu nowych wielkich zadań dziejowych i kiedy jakość jego synów, wobec strat, wojną zadanych, musi zastąpić ich ilość“.

W słowach tych wskazał, dostojny Autor, jedno z najbardziej palących zagadnień pedagogiki współczesnej, mianowicie: że warunkiem owocnej pracy wychowawczej jest harmonijne

¹⁾ X. Arcybiskup Bilczewski: Charakter. Poznań 1920. Nakł. Księgarni św. Wojciecha.

wychowanie pełnego człowieka, kształcenie pełnego charakteru.

Wychowawca religijny nie może być ani intelektualistą, ani woluntarystą! Jego metoda wychowawcza nie może być jednostronną, lecz musi być integralną! Nie może uwzględniać tego lub owego czynnika organizmu moralnego człowieka, musi wpływać wychowawczo na wszystkie.

Psychologia odróżnia trzy podstawowe czynniki w organizmie moralnym człowieka: rozum, wolę i uczucie. Tak zwana psychologia trychotomiczna przypisuje te trzy rodzaje przejawów psychicznych, trzem władzom duszy. O ile zaś dany system nie uznaje duszy, względnie odrzuca władze duszy, odróżnia je przynajmniej jako trzy całkiem odrębne przejawy psychiczne.

Wyjątek stanowią kierunki jednostronne, zwłaszcza: Herbarcjaniści i Asocjaniści. Uznają oni tylko wyobrażenie, do którego wszystkie inne czynności duszy, względnie wszystkie inne przejawy psychiczne sprowadzają. Filozofia arystotelesowsko-scholastyczna jest dychotomiczna. Odróżnia dwie władze zasadnicze duszy: rozum i wolę. Uczucie zaś odnosi do woli, jako odruchową reakcję pożądania na dane podniety. Tak trychotomiczna psychologia, jak i dychotomiczna przyjmuje w praktyce te trzy zasadnicze przejawy psychiczne, uznaje ich znaczenie w organizmie moralnym człowieka, oraz wielki wpływ na całe postępowanie nasze.

Wychowawca religijny musi tym trzem czynnikom poświęcić baczną uwagę. Gruntowna znajomość psychologii, to pierwszy zatem warunek owocności metody wychowawczej.

Jest jeszcze i drugi nie mniej ważny warunek! W wychowaniu nie wystarcza ogólna znajomość psychologii, trzeba zdawać sobie nadto sprawę z rozwoju życia duchowego wychowanka i stosować swą metodę wychowawczą do danego stopnia rozwoju młodzieży.

Jest to warunek konieczny, a to z dwóch powodów: 1. ze względu na rozwijanie się życia umysłowego dziatwy, a 2. ze względu na rozwijanie się życia uczuciowego młodzieży i złączonego z niem życia woli.

Wychowawca religijny musi przyswajając katechumenom swoim wiedzę religijną, pojęcia religijne, aby na nich oprzeć

całe ich życie religijno-moralne. Pojęcia zaś i definicje religijne są przeważnie bardzo trudne, odnoszą się nie do rzeczy i przedmiotów zewnętrznych, ale do najbardziej wewnętrznych przejawów, wymagają refleksji nad swem życiem wewnętrznym. Trudniejsze jeszcze są pojęcia transcendentalne, tak nieodzowne w nauczaniu religijnem. Wszystkie te pojęcia musi wychowanek w sobie, przy pomocy katechety, urobić, inaczej nie złączy właściwego im znaczenia ze słowami katechizmu i nie przyswoi ich sobie na zawsze. Dostosowanie się zatem do rozwoju władz umysłowych dziecka jest tu konieczne.

Nie mniej ważne jest życie woli i uczucia. Od pozyskania uczucia dla prawd religijnych, zależy w wielkiej mierze życie religijne, kierunek woli. Uczucia jednak rozwijają się w porządku wprost odwrotnym do swej skali wartościowej. Naprzód budzą się uczucia zmysłowe, później umysłowe. Z pośród umysłowych naprzód uczucia logiczne i estetyczne, moralne i religijne później. Im dane uczucie jest wyższe, bardziej wartościowe, tem bardziej jest niejako wrażliwe, tem większego taktu, tem bardziej skomplikowanych zabiegów wymaga jego pielęgnowanie. Odnosi się to zwłaszcza do okresu dojrzewania, który powoduje nieraz zupełny przewrót w życiu psychicznym wychowanka.

Na ogół na stopniach niższych ważniejszym jest problem metodyczno-dydaktyczny, na stopniach zaś wyższych problem czysto wychowawczy. Im dzieci młodsze, tem trudniej zniżyć się do nich, tem więcej trzeba się starać, żeby im ułatwić zrozumienie prawd Bożych, sposób natomiast myślenia i uchwycenia prawdy młodzieży starszej zbliża się więcej do pojmowania dorosłych. Pozostaje tylko życie uczuciowe i życie woli właściwe temu okresowi rozwoju wychowanka. Stąd problem dydaktyczny u młodzieży starszej ustępuje problemowi pedagogicznemu. Nie trudno wytłumaczyć starszym wychowankom w sposób zrozumiały prawdy objawione, trudniej za to wpłynąć na ich uczucie i wolę, pozyskać je dla życia według wiary, wpłynąć na wyrobienie ideałów religijno-moralnych.

Gruntowna znajomość psychologii wogóle i stopniowego rozwoju organizmu moralnego wychowanka w poszczególne utatwi tę trudną, a tak odpowiedzialną pracę wychowawcy.

Nie wdając się w różne teoretyczne czysto dociekania, któremi zajmuje się szczegółowo logika, psychologia, o których

poucza historia filozofji, omawiać zamierzamy te problemy, które znać powinien wychowawca, by mógł odpowiednio wpływać na organizm moralny wychowanka, na jego władze poznawcze i emocjonalne, wyrabiać w nim pełny charakter, urabiać pełnego człowieka, a przy pomocy łaski Bożej, zarazem pełnego chrześcijanina.

Zdajemy sobie całkiem jasno sprawę, że w wychowaniu metoda nie jest wszystkim. Że wiele znaczy osobistość wychowawcy. Zdajemy sobie także sprawę z tego, że wychowawca religijny napotyka dziś na ogromne trudności: zmaterjalizowanie społeczeństwa; wrogie stanowisko i działanie pozytywistyczno-liberalnej części nauczycielstwa, obcego jeśli nie wrogiego wręcz chrześcijaństwu; akcja podziemna judeo-masonerii i socjalizmu i t. d. Przeciw tym siłom wrogim — stoi nieraz sam katecheta. Zadanie trudne. Rozpaczać nie wolno! Znajomość gruntowna właściwych metod wychowawczych, pomoc Boża, zwycięstwo zapewni!

Metodzie wychowawczej poświęcimy tę część drugą niniejszej pracy. Zaczniemy od czynnika intelektualnego naszego organizmu moralnego, od przyswajania pojęć, idei religijnych.

Ponieważ zaś pojęcie religijne, idea religijna, ma głównie znaczenie drogowskazu, brak jej zaś siły nakazu — wskazuje co robić, do jakiego celu dążyć, lecz sama ze siebie niema siły pchnąć nas do wskazanego celu, dlatego w drugim rozdziale przejdziemy do sił emocjonalnych naszego organizmu moralnego, które ideę, pojęcie zamieniają w siłę, w czyn. Czynnikiem tymi to przede wszystkim wola wraz z uczuciem.

W trzecim zaś rozdziale przedstawimy znaczenie i wpływ czynników nadnaturalnych na organizm moralny nasz — czynników, które nowoczesna achrześcijańska pedagogia nie uwzględnia. Są niemi: łaska poświęcająca, cnoty wlane i dary Ducha Św.

W ten sposób postaramy się omówić podstawy wychowania religijnego, podstawy, na których opierać się winna i opierać się jedynie może, owocna praca nad wyrobieniem „pełnego charakteru“ naszej młodzieży, właściwa religijna metoda wychowawcza: metoda integralna.

I.

GENEZA I ROZWÓJ POJĘĆ RELIGIJNYCH.

Stara i nowsza filozofja odróżnia odnośnie do myślenia trzy kategorie, ściśle ze sobą związane: pojmowanie, tworzenie sądów i wnioskowanie.

Dla pedagoga najważniejszy jest problem powstawania i tworzenia pojęć.

Pojęciami zajmuje się głównie logika i psychologia. Logika zajmuje się pojęciami (sądami, wnioskowaniem) obiektywnie więcej, podaje ogólne zasady myślenia, przepisuje prawa, daje definicję, podział pojęć, — psychologia zajmuje się niemi subiektywnie, t. zn. przedstawia w jaki sposób pojęcie w nas powstaje i rozwija się. Zwykle określa logika pojęcie, jako sumę wszystkich cech istotnych. Pojęcie obejmuje zatem te cechy, znamiona, przez które dana rzecz jest tą rzeczą, a nie inną. Te cechy np., przez które dana budowla jest kościołem, a nie domem mieszkalnym, składają się na pojęcie kościoła i t. d.

Każde pojęcie składa się, względnie zawiera w sobie kilka cech. Cechy te, inaczej znamiona, mogą należeć do jednej tylko rzeczy, lub też razem do więcej rzeczy. Otóż ogół znamion pojęcia, czyli ogół znamion, z których dane pojęcie się składa, stanowi treść pojęcia (Inhalt — comprehensio). Ogół zaś przedmiotów, którym suma danych cech przypada, nazywamy zakresem pojęcia (Umfang — extensio). Zakresem zatem pojęcia nazywamy ogół wszystkich przedmiotów, które podpadają pod pewne pojęcie.

Tak np. „istota zmysłowo-rozumna“ jest treścią pojęcia człowiek. Zakres zaś tego pojęcia obejmuje wszystkie te istoty, do których stosuje się treść tego pojęcia, o których ją w tem samem znaczeniu, na tej samej podstawie, wypowiedzieć można. Zakresem pojęcia człowiek, będzie zatem nietylko jedno jakieś indywiduum ludzkie, lecz wszyscy ludzie istniejący i możliwi. O wszystkich mogą wypowiedzieć, że są „istotami zmysłowo-rozumnymi“, chociaż się będą różnili co do różnych przymiotów ciała i duszy. Tych przypadkowych cech pojęcie nie obejmuje.

Treść pojęcia „człowiek“ możemy rozłożyć na cechy, z których pojęcie się to składa. Wtedy i te rozłożone znamiona

można odnieść jeszcze do pojęcia „człowiek“. Człowiek jest „istotą zmysłową“ i jest zarazem „istotą rozumną“. Znamiona te dwa stały się w ten sposób pojęciami odrębnymi, można je teraz wszakże wypowiedzieć o daleko większym zakresie istot. Tak pod pojęcie: „istota zmysłowa“ podpadają nie tylko ludzie, lecz nadto wszystkie zwierzęta; pod pojęcie: „istota rozumna“ nie tylko człowiek, lecz i szczerze duchy: Bóg i aniołowie dobrzy i zli.

Zakres zatem pojęć może być większy lub mniejszy. Ale zawsze im zakres pojęcia większy, czyli im więcej przedmiotów należy do jednego pojęcia, tem treść pojęcia będzie mniejsza. Można tę zasadę wyrazić także inaczej: im treść pojęcia mniejsza, tem większy zakres pojęcia — im większa treść, tem zakres pojęcia mniejszy. Są pojęcia, które posiadają jedno tylko znamię, których zatem zakres jest najobszerniejszy, które przeto obejmują w sobie ogół przedmiotów: Jestestwo, przedmiot, coś, rzecz, jedno, prawdziwe, dobre. Z drugiej strony są pojęcia, które posiadają tak wiele znamion, albo tak ściśle określone cechy, iż określają one tylko przedmioty jednostkowe, indywidualne. Należą tu następujące cechy: forma i postać, czas i miejsce, rodzaj, ojczyzna i imię.

Logika omawia też rodzaje pojęć. Klasyfikuje pojęcia według ich treści, zakresu, stosunku do siebie, pochodzenia i t. d.

Przedewszystkiem trzeba odróżnić pojęcia empiryczne od pojęć transcendentalnych.

Do pierwszych należą tego rodzaju pojęcia jak: kolor, ton, czucie, chcenie, człowiek, czas, przestrzeń i t. p.

Pojęciami transcendentalnemi są: Bóg, stworzenie, wieczność, nieskończoność, substancja i t. p.

Co odróżnia jedną klasę pojęć od drugiej? Pojęcia empiryczne odnoszą się do przedmiotów, co do których posiadamy bezpośrednio wewnętrzne, lub zewnętrzne doświadczenie. Pojęcia zaś transcendentalne odnoszą się do przedmiotów, których nie spostrzegamy w ich „ja“, ponieważ istnieją po za naszym doświadczeniem. Te dwa rodzaje pojęć trzeba odróżniać w nauczaniu religijnem, gdyż nie można ich wytwarzać w ten sam sposób.

Przy tych też dwóch rodzajach pojęć pozostaniemy. Inne na razie pomijamy.

Przejdźmy do właściwej kwestji: w jaki sposób powstają w nas pojęcia, jak przedstawiają się poszczególne fazy w rozwoju pojęć? Ważne to pytanie, by zdać sobie sprawę, jak należy wychowankowi dane pojęcia religijne przyswajać.

Lecz tu właśnie brak pewnych, całkiem ustalonych danych. Z badań takich uczonych jak: Marbe¹⁾, Watt²⁾, Bühler³⁾, Messer⁴⁾, Ach⁵⁾, W. Stern⁶⁾, Binet⁷⁾ i wielu innych, dowiadujemy się przeważnie, jak przebiega proces poznawczy przy pamięciowem przeżywaniu pojęć już znanych, a nie jak odbywa się rozwój aktualny pojęć przeżywanych po raz pierwszy przez dziecko. To zaś dla praktyki szkolnej jest najważniejsze.

Z historii filozofji wiemy, że były i są najrozmaitsze teorie co do powstawania pojęć. Problemem tym zajęła się już stara filozofja grecka. Myśli które tam spotykamy, przewijają się poprzez całe wieki dociekań ludzkich, tak, że sprawdzają się tu słowa Arystotelesa prawie dosłownie: „*κύκλος τὰ ἀνθρώπινα πλάμματα*“ (Phys. IV. 14. Probl. XVII. 3.), sprawy ludzkie toczą się w koło“.

Filozofowie starożytni zwrócili naprzód uwagę na zmysłowe spostrzeżenia, których dokonuje człowiek za pomocą swych zmysłów, przez które wchodzimy w kontakt ze światem zewnętrznym, przedmiotami kosmicznymi. Lecz wnet poznali oni jak źródło to, poznawania zapomocą zmysłów samych, jest niepewne, czyli mówiąc filozoficznie: względne. Poznali np., że powiew wiatru jednemu wydawał się ciepły, drugiemu zimny, a jeden i drugi miał rację, bo każdy podawał, jakie wrażenie powiew wiatru w nim wywoływał. Przyszli zatem niebawem

¹⁾ Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Urteil. Leipzig 1901.

²⁾ Experimentelle Beiträge zu einer Theorie des Denkens: Archiv für die gesamte Psychologie. 1905. IV. str. 3.

³⁾ Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. Archiv... 1907. IX.

⁴⁾ Experimentell-psych. Untersuchung über das Denken. Archiv... 1906. VIII.

⁵⁾ Über die Willenstätigkeit und das Denken Göttingen 1905.

⁶⁾ Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen 1911.

⁷⁾ Le développement de l'intelligence chez les enfants: Année psychologique, 1908, t. 14.

do przekonania, że w twierdzeniach naukowych, o ile mają być prawdziwe, nie można opierać się jedynie na spostrzeżeniach dokonanych zapomocą samych zmysłów, a więc na samych: spostrzeżeniach i wyobrażeniach. Jaka z tego nasuwała się konkluzja? Dwojaka. Mogli dojść do wniosku, że człowiek wogóle nie może uchwycić prawdy bezwzględnej, dojść do poznania istotnej treści rzeczy istniejących w wszechświecie. Tego mniemania byli sofiści. Stanowili oni jednak wyjątek.

Naogół myśliciele starożytności byli silnie przekonani, że ludzie mogą poznać prawdę bezwzględną, bez subiektywnych zabarwień. Musieli zatem przyjąć konsekwentnie, że prawdziwe poznanie rzeczy jest owocem jakiegoś procesu poznawczego w głębi duszy, całkiem różnego od sposobu poznawania zapomocą zmysłów. Ten drugi sposób poznawania nazwano myśleniem, a władzę myślenia, udzieloną duszy nazwano rozumem: *νοῦς, λόγος*.

To oddzielanie spostrzeżenia od myślenia, władz zmysłowych od rozumu, władzy umysłowej, zaczęli sofiści, opierając się na tem zjawisku, że przecież i naukowe twierdzenia filozofów nie zawsze zgadzają się ze sobą. Tem jednak powątpiewaniem o rozumie, jako władzy poznawania, przyczynili się sofiści do rozwoju psychologji. Ażeby odjąć sofistom podstawę do wątpienia i lekceważenia rozumu, jako właściwego źródła poznania, począł dowodzić Sokrates, że przyczyna braku zgodności w dotychczasowej filozofji nie tkwi w rozumie lecz w zdobywaniu wiedzy. Sokrates wskazał na taką metodę. Jest nią indukcja. Celem indukcji jest zdobycie pojęcia, uchwycenie istoty rzeczy.

Na tej podstawie budowali dalej dwaj uczniowie Sokratesa: Platon i Arystoteles (uczeń pośredni).

Cała ich psychologja poznania opiera się na następnej tezie: Dusza ludzka posiada do poznania dwie władze: 1. uzdolnienie zmysłowe do spostrzegania: zmysłowe poznanie; i 2. uzdolnienie umysłowe, rozum: umysłowe poznanie.

Zapomocą zmysłów zbiera człowiek z przedmiotów kosmicznych przymioty zewnętrzne rzeczy. Rozumem zaś obejmuje pojęcie ich wewnętrznej istoty. To objęcie istoty przez rozum daje właściwe pojęcie o rzeczy. Nazwano przeto rozumowe po-

jęcie rzeczy: *ὑπολαμβάνειν* — od dołu uchwycić, intelligere, czytać w nich, uchwycić istotę rzeczy.

Filozofja w całym swym dalszem rozwoju obraca się, względnie zaczepia, o te dwa punkty teorji poznawania, mianowicie:

1. Ze jest istotna różnica między wyobrażeniem, a myśleniem.

2. Że przedmiotem pojęcia jest rzeczywista istota rzeczy istniejących.

Dwoistość bowiem we władzach poznawczych przeniósł Platon i Arystoteles także na przedmioty poznawcze. Jeden i drugi odróżniał mianowicie w rzeczach poznawalnych przymioty podpadające pod zmysły, jako przedmiot spostrzeżenia zmysłowego i wewnętrzną istotę rzeczy, jako przedmiot poznania rozumu. Tę obiektywną treść rzeczy nazwali istotą rzeczy (*οὐσία*) i uważali ją jako coś takiego, co istnieje rzeczywiście i prawdziwie.

Obydwom tym rzeczywistościom: przymiotom rzeczy i istocie rzeczy przypisywali całkiem przeciwne znamiona. Mianowicie w przeciwieństwie do wielości i ciągłej zmienności przymiotów, podpadających w rzeczach pod zmysły — sama istota wewnętrzna rzeczy była dla nich czemś nie ulegającym zmianie, czemś jednym i tamsamem dla wszystkich rzeczy należących do tego samego rodzaju.

A zatem obaj filozofowie podnosili, że: w człowieku są dwie władze poznawcze — a w rzeczach dwie strony różne: przymioty rzeczy i istota rzeczy.

Jak się odbywa proces poznawczy? Jak poznaje człowiek? Otóż w samym przebiegu procesu poznawczego zaszła różnica w poglądach między Platonem a Arystotelesem — różnica, która dotychczas wpływa, względnie powtarza się w psychologji.

Zwrócimy wprzód uwagę na teorję Platona.

Platon stawiał sobie następujące pytanie: gdzie istnieje jedna i ta sama istota rzeczy zmysłowych? Odpowiedź mogła wypaść dwojako. Mógł Platon szukać tej istoty albo w łonie samych przedmiotów empirycznych, które podpadają pod zmysły nasze. Albo też, mógł jej szukać po za tymi empirycznymi przedmiotami, uważając istotę rzeczy za świat istniejący dla siebie, oddzielnie od tych przedmiotów. Pierwszą możliwość

odrzucał Platon. Dlaczego? Przyczynę łatwo odgadnąć. Platon zdawał sobie sprawę, że przedmioty zmysłowe a istota rzeczy, posiadają znamiona całkiem przeciwne. Tam poznanie przez zmysły, tu przez rozum; tam wielość indywiduów, tu jedność dla całego gatunku; tam ciągła zmiana i przemiana, tu niezmiennosc i spokój. Takie dwa przeciwieństwa nie mógł Platon pojmować jako dwie strony tego samego reału, jednej i tej samej rzeczywistości. Przypisał zatem istotom rzeczy istnienie całkiem odrębne od rzeczy zmysłowych i nadał poszczególnym istotom rzeczy, tworzącym poszczególne rodzaje przedmiotów zmysłowych: nazwę idei.

W ideach upatrywał Platon idealne wzory przedmiotów ziemskich. Ideami temi, posiadającymi odrębny byt dla siebie, zappełnił Platon świat nadziemski (*τέπος υπερουράνιος*), w którym wszystko co piękne, wzniosłe, szlachetne ma swą siedzibę. Rzeczy zaś ziemskie, a więc cały świat widzialny, według Platona, został stworzony przez boskiego Demiurga na wzór tych idei, uformowany z materji, o ile materja swą grubością na to się wogóle nadawała.

Na takich metafizycznych przesłankach oparł Platon swą psychologię.

Ponieważ według Platona przedmioty znajdujące się przed naszymi zmysłami nie posiadają istoty tej w sobie, dlatego rozum ludzki nie może drogą abstrakcji wydobyć ich z treści, które wchodzą w nas zapomocą zmysłowego uchwycenia. Stąd fundamentalna zasada Platona: „Doświadczenie zmysłowe nie jest materialem, z którego człowiek abstrahuje istotę rzeczy“. Temu twierdzeniu negatywnemu przeciwstawił afirmację: Pojęcie, istota rzeczy istnieje w rozumie ludzkim: jest wrodzona człowiekowi. Alegorię poetyczną, która miała tłumaczyć jak przyszedł człowiek do tych idei, znamy z Fajdrosa¹⁾.

Jakie są logiczne konsekwencje tezy Platona? Ażeby je zrozumieć, należy mieć na uwadze, że według Platona przedmiotem poznania dla człowieka są przedmioty natury a środ-

¹⁾ Porównaj: Ks. Dr. St. Pawlicki, C. R. Historia filozofji greckiej. Kraków 1903, tom II., część I., str. 287 i nast. Platona Fajdros: Przel. Wł. Witwicki. — Lwów 1918. XXIV—XXX.

kiem do poznania są pojęcia. Pojęć tych nie nabywa człowiek przez doświadczenie z samych przedmiotów, lecz przeciwnie, czerpie je ze swego wnętrza własnego i dołącza je jedynie syntetycznie do treści nabytej zapomocą empirycznego poznania. Rozum jest jakoby władzą twórczą. Treść przychodząca do nas jest tym materialem, z którego, podobnie jak Demiurg, na wzór idei z materji kosmicznych stworzył świat i rzeczy wszelkie — tak rozum ludzki zapomocą pojęć wrodzonych wytwarza istotę rzeczy, dochodzi do poznania prawdy. „Bo człowiek musi rozumieć pojęcia rodzajów, kiedy rozumowanie od wielu spostrzeżeń rozpoczyna, a potem je myślą w jedno zbiera. A to jest przypominanie sobie (*ἀναμνησις*) tego, co niegdyś oglądała nasza dusza, kiedy z bogiem wędrowała i nie patrzyła nawet na to, co my dziś rzeczywistością nazywamy, kiedy wychylała głowę w sferę bytu istotnego“¹⁾.

Myślenie ludzkie charakteryzuje, według Platona, znanie twórczego działania, aktywności. Tę samą cechę aktywności upatruje Platon także w zmysłowym poznaniu. Bierność istnieje jedynie w ciele. Ciało samo doznaje wpływów ze strony otaczających nas przedmiotów. Na te przedmioty reaguje dusza przebiegiem spostrzeżenia. Spostrzeżenie to czynność samej duszy, a nie duszy i ciała. Wogóle pojęcie aktywności identyfikuje się u niego z pojęciem duszy²⁾. Według Platona cała

¹⁾ Fajdros. St. W. Witwickiego. XXIX.

²⁾ Stąd definicja duszy u Platona: Wszelka dusza jest nieśmiertelna. Bo co się wicznie rusza, nie umiera. Tylko to, co inne rzeczy porusza, a samo skąd inąd ruch bierze, mając koniec ruchu, ma też i koniec życia. Jedynie tylko to, co samo siebie porusza, jako iż samo siebie nie opuści, nigdy się poruszać nie przestaje, ale jest dla wszystkich rzeczy, którym ruch nadaje, ruchu tego źródłem i początkiem. A początek nie ma chwili narodzin. Z niego się rodzić musi wszystko, co się tylko rodzi, ale on sam z niczego. Przecież, gdyby się rodził z czegoś, nie byłby początkiem. A skoro jest niezrodzony, musi też być i niezniszczalny. Bo gdyby początek zginął, to aniby już on sam z czegokolwiek, aniby nic z niego nie powstało, skoro wszystko się musi z niego rodzić. Tak więc początkiem ruchu jest to, co samo się porusza. A to ani ginąć, ani się rodzić nie może, boby się całe niebo i wszystko stworzenie zwało i stanęło, a nie miałoby skąd znówu ruchu nabrać i przyjść na świat. Skoro się tedy pokazuje, że nieśmiertelnym jest to, co samo siebie porusza, wolno powiedzieć zupełnie śmiało, że to właśnie jest istota i pojęcie duszy. Bo każde ciało, które ruch bierze z zewnątrz, jest bezduszne, martwe, a które z wnętrza, samo z siebie, to ma duszę, bo taka jest natura

dusza ludzka jest siłą duchową — różnica między duchem, a materją — to aktywność. Dusza = aktywność, a materja = bierność.

Zapatrywania Platona odżyły, w mniej lub więcej zmienionych formach, u Plotyna, św. Augustyna, Kartezjusza, Leibniza, Kanta, Modernistów, Spirytystów i t. d.

Gdyby prawdą było, co dowodzi Platon o powstawaniu pojęć, że dusza nie urabia ich z materiału doświadczeniem nabytego, to w takim razie i nauczanie szkolne nie musiałoby się niemi całkiem zajmować — nie byłoby potrzeby również wytwarzać powoli pojęć religijnych na podstawie doświadczenia, nauka religii byłaby bardzo ułatwiona. Dzisiejszy stan badań nad pojęciami, zgadza się z wywodami Arystotelesa, według którego pojęć wrodzonych nie ma.

Arystoteles, uczeń Platona, poczynił znaczne zmiany w teorii poznania swego mistrza. Zasadniczą była ta, że istotę rzeczy niezmysłową, czyli nie podpadającą pod zmysły i taką samą, równą we wszystkich indywiduach tego samego rodzaju, przeniósł, umieścił niejako w samych tychże przedmiotach, rzeczach. Przez to właśnie uczynił z ideji: formy metafizyczne, które znajdują się jakby wgłębione w materji i które razem w połączeniu z materją tworzą naturę rzeczy. Druga zmiana jako konieczna konsekwencja wypływająca z pierwszej, odnosiła się do człowieka. Arystoteles uważa ciało człowieka za materję, a duszę człowieka za formę człowieka. U Arystotelesa człowiek nie jest duchem, jak u Platona, duchem związanym z człowiekiem w jakiś sposób zewnętrzny, lecz człowiek, według Arystotelesa, jest jedną wewnętrzną, substancjalną jednostką, złożoną z materji i duszy. Ta zmiana w przesłankach metafizycznych przyniosła za sobą zmianę zupełną w zapatrywaniach psychologicznych.

Czynności, zachodzące w zmysłowym spostrzeżeniu, nie były dla Arystotelesa czynnościami samej duszy, jak u Platona, lecz funkcjami władzy poznania, należącej do duszy i do ciała. Wobec tego nie było można całej bierności, którą widzimy w pro-

duszy. Jeżeli tak jest rzeczywiście, że niczem innem nie jest to, co porusza samo siebie, jak tylko duszą, to z konieczności dusza będzie niezrodzoną i nieśmiertelną. Więc o nieśmiertelności jej dość“.

Fajdros — tł. Witwickiego XXIV.

cesie poznania przypisać jedynie ciału, lecz trzeba było tę bierność przenieść po części i na duszę, przez co aktywność przestała być cechą charakteryczną duszy, jak to utrzymywał Platon. Bierność ta odnosi się w pierwszym rzędzie do poznania zmysłowego, które, jak to łatwo zauważyć można, dokonuje się przez oddziaływanie przedmiotów na organa zmysłowe. Bierność tę przeniósł Arystoteles i na poznania umysłowe. Przedmiotem poznania umysłowego, to istota zawarta w pojęciu rzeczy, treść właściwa w wnętrzu przedmiotów empirycznych. Zatem przyznać musiał Arystoteles i doświadczeniu pewien rodzaj aktywnego współdziałania w powstawaniu pojęć w umyśle ludzkim. Tem samym jednak nabrało natychmiast i wyższe poznanie w człowieku charakteru bierności, t. j. biernego zachowania się wobec wpływu zewnętrznych przedmiotów. Dlatego nazwał Arystoteles rozum myślący i poznający: *νοῦς παθητικός*, intellectus possibilis: umysł bierny, możliwy, mogący myśleć.

Pogląd Arystotelesa streszcza się w tezie: „Dusza ludzka nie jest siłą czysto aktywną, gdyż w poznaniu zmysłowym (przymiotów rzeczy) i umysłowem (poznaniu istoty) zachowuje się głównie przyjmująco, a nie tworząco.

Ów bierny sposób zachowania się władz poznawczych rozwinął Arystoteles w osobną teorię poznania, której fundamentalną zasadę wyraża zdanie: „Poznanie jest to obrazowe przedstawienie bytu“. Myśl tę wyrażała filozofja scholastyczna w ten sposób: „Cognitio est assimilatio cognoscentis ad cognitum — poznanie jest to upodobnienie się poznającego do rzeczy poznanej“. To upodobnienie odbywa się obrazowo przez wytwarzanie obrazów, form poznawczych, które obrazowo przedstawiają rzeczywistość. Te formy poznawcze powstają we władzach poznawczych wskutek oddziaływania przedmiotów na władze poznawcze. Części przedmiotu, podpadające pod zmysły, działają na władzę poznawczą, wyciskają na niej formy, przez które władze te upodobniają się do danego przedmiotu. Formy te poznawcze określił Arystoteles jako zmysłowy obraz poznawczy — species sensibilis — *εἶδος αἰσθητόν*. Dla poznania umysłowego przyjął — obraz umysłowy poznawczy — species intelligibilis — *εἶδος νοητόν*.

Podstawowe myśli Arystotelesa przyjął św. Tomasz i rozwinął je następnie w swój własny system. Na Arystotelesie

oparła się filozofja scholastyczna. Niejedno z teorii Arystotelesa i św. Tomasza upadło. Trzy punkty zachowały jednak stałą wartość, ostały się wobec dzisiejszego stanu wiedzy.

1. Pierwszy punkt odnosi się do twierdzenia, że pojęcia nie powstają bezpośrednio z wrażeń zewnętrznych odebranych zapomocą zmysłów zewnętrznych, ani z doświadczenia wewnętrznego, lecz powstają pośrednio: z fantazmatów, pod którymi należy w pierwszym rzędzie rozumieć schematyczne wyobrażenia ogólne;

2. Drugi punkt jest ten, że fantazmaty nietylko wyprzedzają powstanie pojęć, ale towarzyszą również uchwyceniu treści pojęcia: rozum musi i w późniejszych latach rozwoju swego zwracać się do wyobrażeń, aby mógł ująć pojęcie rzeczy;

3. Trzeci najważniejszy punkt teorii Arystotelesa i św. Tomasza odnosi się do tego, że pojęcia nie powstają dzięki działaniu samej mechaniki wyobraźniowej, lecz wymagają przystąpienia specyficznych aktów myślowych.

Te trzy punkty należy mieć na uwadze przy tworzeniu i przyswajaniu pojęć religijnych¹⁾.

1. Z MECHANIKI WYOBRAŹENIOWEJ.

Pierwszy zasadniczy punkt filozofji perypatetycznej odnosi się do twierdzenia, że podstawą pojęć są kompleksy wrażeń aktualnych, czy też odtworzonych, czyli inaczej, że pojęcia rozwijają się z wyobrażeń aktualnych lub odtworzonych. Chcąc zatem dobrze urabiać i przyswajać młodzieży pojęcia religijne, trzeba wprzód przyswoić jej odpowiednie wyobrażenia religijne. Stąd konieczną jest rzeczą dla wychowawcy religijnego zdawać sobie należycie sprawę z naszej mechaniki wyobraźniowej.

Według teorii Arystotelesa i św. Tomasza, proces tworzenia pojęć odbywa się stopniowo. Zaczyna się od najroz-

¹⁾ Por. Dr. J. Geysler: Lehrbuch der allgemeinen Psychologie. Münster — 1912.

Dr. J. Geysler: Einführung in die Psychologie der Denkvorgänge. Paderborn 1909.

maitszych wrażeń naszego zewnętrznego i wewnętrznego doświadczenia¹⁾.

Po przyjęciu wrażenia do świadomości zaczyna się zaraz psychologiczne opracowywanie danego wrażenia i to w dwójjakim kierunku. Pierwsze ma za cel odłączenie od wrażenia tego wszystkiego, co w nim jest szczegółowe i indywidualne. Drugie zaś zdąża do tego, ażeby to wrażenie zachować w świadomości na później, gdy już dany przedmiot przestanie działać na zmysły. Cel ten drugi zostaje osiągnięty przez tworzenie się asocjacji i dyspozycji pamięciowych. Cel zaś pierwszy przez powolne rozwijanie się schematycznych wyobrażeń, zmysłowych, czyli fantazmatów.

Obraz wyobraźniowy przedmiotów, n. p. człowieka, różni się u dziecka od wrażenia zmysłowego, odebranego bezpośrednio i to w kilku kierunkach. Przedewszystkiem: 1. wyobrażenie jest uboższe, co do wyraźnych szczegółów, od wrażenia. Nastąpiła zatem w tym obrazie mechaniczna abstrakcja, mocą której wyobrażenie dane otrzymało charakter szcążkowy. Przez to jednak dany obraz wyobraźniowy stał się podobnym do większej liczby wrażeń, a wskutek tego może się też łatwiej przyczynić do ich poznania. Ta właściwość wzmaga się przeto, że 2. powstałe wyobrażenia szcążkowe przyjmują charakter schematyczny: nie grusza, jabłoń, śliwa, lecz: drzewo. Zachowują zatem w sobie to, co w danym przedmiocie jest charakterystyczne, co występuje wyraźniej, a więc: pień, gałęzie, liście. Wyobrażenia schematyczne są więc podobne do schematycznych rysunków dzieci, które w ogólnych zarysach przedstawiają to, co widziały. Np. najogólniejszy zarys człowieka: głowa, tułów, nogi. Najczęściej, do 6 roku życia, tylko: głowa i nogi (t. zw. po niemiecku: Kopffüssler). Wreszcie 3. te wyobrażenia są niejako płynne — ulegają wpływowi zmysłów, a przez to zmieniają się łatwo, w sposób nieznaczący.

¹⁾ Przedmioty działają na nasze zmysły, wytwarzając w nich t. zw. species impressa, dosłownie: postać rzeczy wciśnięta, wtłoczona w zmysł. Zapomocą nerwów przychodzi ten obraz do świadomości, która reaguje na otrzymaną postać, podobiznę i wyraża ją w sobie, jako species expressa, t. j. obraz wyciśnięty. Scholastyczna „Species impressa“ to zatem wrażenie zmysłowe, — „species expressa“ zaś to spostrzeżenie zmysłowe.

Wyobrażenie to pierwszy etap w rozwoju pojęć. Odnosi się to i do pojęć religijnych.

TYPY WYOBRAŻENIOWE.

Wyobrażenia ogólne powstają same przez się w każdym człowieku i to wyobrażenia wszelkiego rodzaju rzeczy możliwych, nie tylko przedmiotów, ale też najrozmaitszych sposobów działania ludzkiego, różnych socjalnych stosunków w państwie, Kościele — stosunku człowieka do natury i t. p. Zadaniem właśnie nauczania jest utworzyć dlań drogę do tworzenia tych wyobrażeń ogólnych, a to przez wciągnięcie odpowiedniego materiału poglądowego i systematyczne jego przyswajanie.

W przyswajaniu wyobrażeń biorą udział największym dwa zmysły: wzrok i słuch. Dalsze miejsce zajmują wrażenia dotykowo-ruchowe. Ostatnie zaś: wrażenia smaku, węchu, temperatury i innych organów ciała.

Pierwsze miejsce zajmuje wzrok i wrażenia wzrokowe, a to wskutek bogactwa, obfitości, różnorodności, wyrazistości treści napływających przez ten zmysł do świadomości. Stąd u człowieka normalnego przeważają wyobrażenia wzrokowe. Wyobrażenia wzrokowe muszą się też stać niejako rusztowaniem wewnętrznym dla innych wyobrażeń, zwłaszcza dla wyobrażeń słuchowych i dotykowo-ruchowych.

Co okiem spostrzegamy, łatwo w świadomości odnawiamy jako wyobrażenie danej rzeczy spostrzeżonej. Trudniej zaś i to tylko w formie niepełnej, odnowić w sobie smak tej lub owej potrawy, zapach jakiegoś preparatu chemicznego, wrażenie bólu fizycznego i t. p. Wrażenia słuchowe i dotykowe zajmują miejsce pośrednie. Ale i one potrzebują również różnych środków pomocniczych celem wywołania danego wyobrażenia, w przeciwnieństwie do wrażeń wzrokowych, które odnawiają się łatwo bez pomocy innych środków. Kto chce wyobrazić sobie zasłyszaną melodię, odnowić otrzymane wrażenia słuchowe, zauważa zaraz w krtani i w narządach głosowych pewne dążenia do takiego ułożenia odnośnych części gardła i jamy ustnej, jakie jest konieczne, ażeby prąd powietrza, przy głośnym oddaniu melodii, otrzymał odpowiednią wysokość tonu. Ślepy odczuwa przy wyobrażeniach dotykowych w kończynach palców wrażenia po-

łączone z poruszeniami motorycznymi. Spotyka się to i u osób widzących dobrze n. p. przy wyobrażaniu sobie intensywnym płaszczyzny jakiejś, powierzchni ciała, maszynerji i t. p.

Można także wyobrażać sobie nie tylko wrażenia otrzymane zapomocą zmysłów, ale także przeżycia wewnętrzne natury uczuciowej i pożądaniowej. Możemy uświadomić sobie na nowo uczucie żalu, współczucia, któreśmy kiedyś odczuwali, możemy odnowić dawniej powzięte postanowienia i t. p. Naturą tych wyobrażeń wewnętrznych, pochodzących z przeżyć wewnętrznych, zajmuje się wielka ilość psychologów i estetyków¹⁾. Czemże jednak są te wyobrażenia, które występują gdy wspominamy rzeczy ubiegłe, gdy stawiamy się w sytuację innych np przy przysłuchiwaniu się tragedji i t. p. Czy to są wspomnienia uczuciowe — czy też wyobrażenia uczuciowe, iluzje uczuciowe — względnie tem i owem? Odpowiedź trudna, dość że wyobrażenia wewnętrzne istnieją i wywierają niemały wpływ na życie nasze, wprowadzając nas w zrozumienie życia drugich, pomagając do utworzenia pojęć moralnych i religijnych.

Wyobrażenia nie występują zatem u wszystkich ludzi normalnych w jednej i tej samej formie. Odróżniamy różne typy wyobrażeniowe²⁾.

Znanym jest typ wzrokowy, słuchowy i ruchowy. Typy te występują zwłaszcza wyraźnie w zastosowaniu do wyobrażeń słownych i liczbowych. Słuchowiec ma w świadomości obrazy dźwiękowe — dlatego chętnie uczy się głośno, ażeby usłyszał dźwięki głosu własnego. Wzrokowiec widzi wyobrażenia w formie pisanych lub drukowanych znaków słów lub liczb, tak że z łatwością przypomina sobie stronę i miejsce w książce, w której dany ustęp czytał, a także bez trudności liczby, które były ustawione n. p. w kwadracie, powtarza w kierunku pionowym lub poziomym i t. p. Ruchowiec, przy wyobrażaniu sobie słowa,

¹⁾ Dr. Cl. Baeumker: Anschauung und Denken. str. 23 i nast.

²⁾ Por. Ludwig Pfeiffer: Über Vorstellungstypen-Lipsk 1907. — E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. I str. 435 i nast. — W. A. Lay.: Experimentelle Didaktik 3. Auf. Lipsk 1910 str. 346 i nast.

A. Binet: Psychologie individuelle. L'année psychologique III t. Paris 1897 str. 296—332.

jak i przy cichem czytaniu, czy uważnem słuchaniu, odczuwa zaraz poruszenia w organach mowy.

Obrazy dźwiękowe wskazują na typ słuchowy, obrazy piśma na typ wzrokowy, poruszenia ruchowe na typ ruchowy. Każdy z tych typów ma swój właściwy sposób przedstawiania sobie dźwięków, obrazów i wrażeń ruchowych. Podobnie ma się rzecz nie tylko wtedy, gdy zwracamy uwagę na to, jak sobie dane słowa wyobrażamy, lecz także jak wyobrażamy sobie samą rzecz, którą dane słowa wyrażają. Typy te wszakże nie są jednostronne w tem znaczeniu, jakoby wzrokowiec był zdolny tylko do wyobrażeń wzrokowych — słuchowiec do wyobrażeń dźwiękowych — ruchowiec do wyobrażeń ruchowych: lecz u jednego będzie przeważała skłonność do przedstawiania sobie rzeczy w formie obrazów, u innego w formie dźwięków, u innego w formie poruszeń... Wszelako i u słuchowca i ruchowca występują obrazy wzrokowe łącząc się z wyobrażeniami dźwiękowymi i słuchowymi. Badając eksperymentalnie typy wyobrażeń, gdy n. p. na wyraz: „lokomotywa“ — jedna osoba zobaczy parowóz złączony z kilku wagonami w pociąg — druga wóz parowy biegnący na szynach — trzecia usłyszy syk pary, wydobywającej się z parowozu; lub gdy na wyraz: „kowadło“ — pierwsza z pomiędzy tych samych osób, ujrzy kowala przy kowadle — druga kowadło obok płomieni wznoszących się z ogniska — trzecia usłyszy odgłos młotka spadającego na kowadło, który nieraz obijał się o jej uszy — to z tego doświadczenia możemy poznać, że pierwsza osoba należy do typu wzrokowego, druga jest ruchowcem, trzecia zaś słuchowcem. Wszędzie jednak występują formy obrazowe z domieszką tego lub owego typu.

Uwzględnianie typów wyobrażeniowych w nauczaniu religijnem jest ważnym postulatem dydaktycznym. Najczęściej oddziaływa się na słuch — przez opowiadania — to za mało. Trzeba koniecznie oddziaływać i na wzrok przez obrazy i inne środki poglądowe, jak niemniej uwzględniać typy ruchowe, przez dramatyzowanie treści.

APERCEPCJA WYOBRAŻEŃ.

Wyobrażeniami posługuje się świadomość do przyjmowania nowych wrażeń i łatwiejszego ich uporządkowania w sobie. Czynność ta nazywa się apercepcją.

Apercepcja ma w psychologii różne znaczenie¹⁾. Dosłownie wyraz „apercepcja“ oznacza dziś wysunięcie wyobrażenia będącego w świadomości, mówmy w duszy, naprzeciw wrażenia zmysłowego przychodzącego bezpośrednio. Wiemy z doświadczenia, że każde wrażenie wchodzące do duszy ujmujemy szerzej, jako coś więcej posiadającego niż to, co nam dostarcza sama podnieta zmysłowa. Danego wrażenia drzewa, nie ujmujemy n. p. jako szeregu plam kolorowych, obok siebie rozłożonych, lecz jako drzewo, inne jako człowieka, dom i t. p. Wyobrażenia wysuwające się w świadomości naprzeciw wrażenia wchodzącego, wskazują, pomagają oznaczyć, co to jest za wrażenie, które nam zmysły przyprowadziły. To wskazanie, które zawiera w sobie zarazem pewnego rodzaju uogólnienie, polega właśnie na działaniu wyobrażeń ogólnych i nazw ogólnych i nazywa się apercepcją. Apercepcja odbywa się mechanicznie i nie-spostrzeżenie. Zauważamy ją zaś przez to, że na oznaczenie jakiegoś spostrzeżenia, czyli wrażenia zauważonego w świadomości, zaraz nasuwa się nam jakaś nazwa ogólna, albo obraz ogólny.

Gdyby się przyrównało duszę do salonu przepelnionego gośćmi, to każde nowe wrażenie nazwałoby można nowym gościem, wchodzącym do salonu. Naprzeciw niemu spieszy pani domu i wita uprzejmie. Rolę pani domu spełnia w duszy wiadomość apercepcyjną. Pani domu wprowadza gościa i przedstawia go zebrany, poczem gość szuka dla siebie kółka znajomych i przyłącza się doń, a zwolna dopiero wchodzi w bliższe stosunki z osobami sobie dotąd obcymi. Podobnie dusza, przywitawszy gościa za pośrednictwem wiadomości apercepcyj-

¹⁾ Wyraz ten „apercepcja, *apperceptio*“ jest neologizmem, który wprowadził do terminologii filozoficznej Leibnitz. W przeciwieństwie do „perceptio, *perception*“, uchwycenia, spostrzeżenia rzeczy — utworzył on nowy wyraz *apperceptio - apperception* od *s'appercevoir*: świadome uchwycenie rzeczy. Inne znaczenie nadał temu wyrazowi Herbart. Przez apercepcję rozumie Herbart przyjęcie nowych wyobrażeń, zapomocą wyobrażeń będących już w świadomości, z którymi nowe te wyobrażenia się zlewają. Tak pojęta „apercepcja“ przyjęła się w dydaktyce i ma tu wielkie znaczenie. Stosunek ten wiadomości dawniejszych do nowszych zauważył już Arystoteles i podkreślił jego znaczenie dla nauczania: Wszelkie nauczanie i rozumne uczenie się opiera się na uprzednich wiadomościach. „*Πᾶσα διδασκαλία καὶ πᾶσα μάθησις διανοητικὴ ἐκ προουπίας χροῦσης γίνεται γνώσεως*“ (Por. Met. I 9, 45—47.

cej i przedstawiając go jako coś wprawdzie nowego, ale nie zupełnie obcego, owszem jako coś poniekąd swojskiego, daje gościa poznać ze wszech stron i zaraz potem zaprzyjaźnia go z temi właśnie wyobrażeniami, które mu są albo pobratymcze, albo też wprost przeciwne. Uwydatnienie owego podobieństwa względnie różnicy (następstwo w czasie, lub sąsiedztwo w przestrzeni) sprawia, że gość — nowe wrażenie — łączy się z wyobrażeniami dawnymi w kółka i grupy. Jest to już asocjacja idei, która znowu ułatwia świadome porównywanie i badanie, które wrażenia dawne, lub nowe są znamionami istotnymi, które zaś przypadkowymi — a przez to pomaga duszy do zestawienia znamion istotnych w jednolitą całość — w pojęcie.

Znaczenie apercepcji jest ważne. Ułatwia zrozumienie nauki. Bez niej nabycie nowych wiadomości byłoby utrudnione. Im więcej wyobrażeń w duszy dziecka, tem łatwiej poznaje dziecko świat — im staranniej nawiązuje nauczyciel nowe wiadomości z dawniej nabytymi, tem trwalej i skuteczniej naucza.

Z istoty apercepcji wynika, że każdy nowy przybysz, który puka do drzwi świadomości naszej, czyli każde nowe wyobrażenie, o ile chce znaleźć w duszy stałą gošcinę, musi mieć tam swoich znajomych, krewnych: bez wyobrażeń apercepcyjnych niema apercepcji.

Stąd ważna reguła dla nauczania: nawiązywać nową treść do czegoś już znanego. Dlatego zawsze i wszędzie muszę wychodzić ze stanowiska ucznia. Zaczepiać o wyobrażenia, będące w duszy ucznia, względnie tworzyć tam wyobrażenia, celem przyjęcia nowych wiadomości, zwłaszcza tworzyć w duszy grupy wyobrażeniowe i asocjacyjne, połączone z odpowiednimi nastrojami uczuciowymi.

Łączy się z tem postulat ważny: chcę wpływać na wychowanka, to muszę znać dokładnie jego organizację duchową, zwłaszcza odnośnie do jego właściwości intelektualnych, wybadać co on wie, jaki jest zakres jego wiadomości. Ten przepis dydaktyczny jest nader ważny, nieuwzględnianie jego udaremnia owocność nauczania. Nie same jednak wiadomości szkolne uwzględniać trzeba, lecz wszystko, co dziecko w domu, kościele, na ulicy widziało i przeżywało. To wszystko powinien wychowawca znać, ażeby użyć tego materiału jako środków apercepcyjnych.

Nowy przybysz, ażeby znalazł odpowiednie przyjęcie, musi posiadać krewnych i znajomych w domu ducha, sam jednak nie powinien być zbyt znanym. Wchodzimy do domu, w którym codzień przebywamy, to przybycie nasze nie robi wielkiego wrażenia, czasem możemy nawet być niechętnie widziani. Przyjedzie zaś jakiś gość rzadko widziany, wszystko śpieszy, ażeby mu okazać swoje zainteresowanie, ażeby się dowiedzieć czegoś nowego. To samo dzieje się w duszy, gdy spostrzegamy przedmiot, znany nam tylko częściowo, który zatem możemy poznać teraz głębiej, dokładniej. Wtedy wszystko ożywia się w duszy, zwłaszcza, gdy chodzi o jakiś problem interesujący. Stąd postulat, żeby zawsze podawać coś nowego i to w formie budzącej zainteresowanie. Forma nudna, oklepane frazesy, powtarzanie ciągle tych samych rzeczy, używanie tych samych zwrotów, zamknięcie drzwi duszy na nasze nauki. „Ecce nova facio omnia“ — to hasło katechety w nauczaniu religijnem, które jako nowość dydaktyczną sobie wyłącznie przywłaszcza i przyznaje t. zw. szkoła pracy.

Na apercepcję wpływa w znacznej mierze odpowiedni nastrój uczuciowy. Niechęć do przedmiotu, czy wychowawcy działa jak okulary kolorowe. Wszystko widzi się w odmiennem oświetleniu. Pozyskanie uczucia dla przedmiotu religijnego nauczania wywiera tak wielki wpływ na owocność nauczania!

Apercepcję ułatwia t. zw. przygotowanie, od którego powinna rozpoczynać się każda nowa katecheza. Im zwłaszcza działywa młodsza, uboższa duchowo, tem „przygotowanie“ do katechezy musi być staranniejsze, tem usilniej musi się starać katecheta, aby ułatwić dziecku apercepcję nowej treści. Osiągnie zaś ten cel przedewszystkiem przez odpowiednie wyjaśnienia. Naogół odróżniamy trzy rodzaje wyjaśnień. Do pierwszej klasy należą wyjaśnienia obszerniejsze, niezbędne do zrozumienia nowej prawdy. Te należy podać zaraz na samym początku, gdyż stanowią one właściwe przygotowanie do nowej katechezy, bez nich apercepcja byłaby albo niemożliwa, albo bardzo utrudniona — praca zatem poszłaby na marne. Do drugiej klasy zaliczamy wyjaśnienia rzeczowe, słowne, wszelkie objaśnienia gramatyczne, stylistyczne i t. p. Te można podać w czasie wykładu nowej prawdy. Są one krótkie, jako takie nie przerywają wykładu i nie mącą zainteresowania. Do trzeciej klasy

należą objaśnienia obszerniejsze, które możnaby nazwać wynikowemi, bo z nowej prawdy wynikają, jakkolwiek przyczyniają się do jej głębszego zrozumienia. Te należy podawać po wyłożeniu nowej prawdy, a zatem przy wyjaśnieniu właściwem po wyłożeniu danej prawdy, lub przy zastosowaniu ¹⁾).

Wzorem, jak przygotować uczniów do przyjęcia prawd, może nam być P. Jezus. Boski nasz Mistrz zanim wyłożył jaką nową prawdę, wprzód przygotowywał Apostołów i wiernych do jej uchwycenia. Tak n. p. do ustanowienia Najśw. Sakramentu i zrozumienia tajemnicy Eucharystji przygotował ich rok przedtem przez nakarmienie rzeszy i pouczenie w Kafarnaum. Do sakramentu chrztu św. przez chrzest swój w rzece Jordan i przez rozmowę z Nikodemem, do sakramentu pokuty — przez uzdrowienie paralityka, odpuszczenie grzechów Marii Magdalenie, Zacheuszowi, Piotrowi, łotrowi na krzyżu przez wyraźną obietnicę. Założenie Kościoła przygotował przez wybór Apostołów, przez zamianę imienia Szymon na Piotr, przez rozsyłanie Apostołów, przez wyraźną obietnicę daną Piotrowi i t. d. Przypowieści układa P. Jezus na podstawie stosunków znanych dobrze słuchaczom i dopiero po takim przygotowaniu ich dusz, wznosi się do podania im nauki zbawiennej, lub daje je do wysnucia Apostołom i ich następcom. Nawet w Kazaniu na górze, wyjąwszy ośm błogosławieństw, podaje P. Jezus swą Boską naukę po przygotowaniu do niej słuchaczy. Wprzód odświeża zapatrywania żydów współczesnych: „Słyszeliście, iż rzeczone jest starym... a ja wam powiadam...“ i zapomocą podobieństwa, lub przeciwieństwa głosi nową prawdę...

Zakończeniem „Przygotowania“ jest: Zapowiedzenie tematu, lekcji. Wyraża się je w sposób konkretny, umożliwiając uczniom wytworzenie sobie wyobrażenia o tem, co ma być przedmiotem nauki. Ułatwia to znowu apercpcję i asocjację idei i czyni lekcję pożyteczną nawet dla tych, którzyby chwilowo podczas przygotowania nie uważali. Samo nawiązanie szczegółów do głównej myśli pozwala ją zrozumieć, złączyć w jedną całość.

Zapowiedzenie powinno być zwięzłe: dwa, trzy zdania najwyżej. Przy formułowaniu zapowiedzenia, trzymać się pytania

¹⁾ Por. Dwutygodnik kat. r. 1908 str. 23.

katechizmowego, ażeby ułatwić późniejszą asocjację wyjaśnienia, ze słowami katechizmu. Gdyby pytanie z katechizmu było za trudne dla dzieci, trzeba je odpowiednio uprościć.

Zwykle zapowiada się dzieciom tylko dany temat, który zamierzamy na tej godzinie ogłosić, można jednakże podać zaraz dzieciom odpowiednie zastosowanie, jednak w formie ogólnej: np. Opowiem wam jak wiele cierpiał P. Jezus za nas na duszy i na ciele, abyście P. Jezusa tem więcej miłowały i t. p.

Na zastosowanie musi nauczający przedewszystkiem zwrócić uwagę i mieć je ciągle przed oczami. Musi wiedzieć, jakie uczucia chce obudzić, do jakich postanowień skłonić wolę i odpowiednio do tego celu dostosować omówienie tematu. Wiemy, jak to jest ważne przy rozmyślaniu. Wybieramy sobie temat wieczorem i zarazem obmyślamy postanowienie. Każda lekcja religji to także, w pewnem znaczeniu, rozmyślanie — połączone z uczuciami i dobrymi postanowieniami, z których jedno powinno być praktyczne, t. j. na ten dzień, czy cały szereg dni do następnej katechezy.

Zapowiedzenie tematu trzeba tak ułożyć, iżby obudziło zainteresowanie, a przez to skupiło uwagę dzieci, to bowiem najwięcej ułatwia apercpcję. W tym celu można np. powiedzieć: a teraz opowiem wam o rzeczy bardzo, a bardzo świętej, o której jeszcze nie słyszaliście, a która jest ogromnie ważna! Powiem wam o łasce poświęcającej!... Można także zaznaczyć, jak dana prawda jest piękna, wzniosła, pełna pociechy, lub jąki z niej dla nas pożytek, odpowiednio do tematu, który mamy omówić. Jeśli się umie zainteresować dźwiatwę, to w klasie powstaje cisza kościelna — jedno dziecko drugie zachęca do uwagi, napręża ciało, siedzi nieruchomo, z oczami wlepionymi w katechetę: serca przygotowane pod siejbę Bożą.

W rozbudzaniu zainteresowania trzeba się ćwiczyć, zwłaszcza u dzieci mniejszych — ale i z zainteresowaniem opowiadać, tak, żeby koniec godziny żal u dźwiatwy wywoływał, że już koniec... Taka godzina religji będzie owocna.

Bez przygotowania, bez ułatwienia apercpcji, nie powinno się z reguły rozpoczynać lekcji nowej. Najczęściej katecheza poprzedzająca jest zarazem przygotowaniem do następnej. W takim razie odpytanie katechezy poprzedniej, ewentualnie katechez poprzednich, będzie przygotowaniem do nowej lekcji. Głó-

wny nacisk położy się na zapowiedzenie tematu, na zainteresowanie do nowej lekcji.

ODNOWA WYOBRAŻEŃ — PRAWA KOJARZENIA WYOBRAŻEŃ.

Za pośrednictwem doświadczenia wewnętrznego i zewnętrznego odbiera świadomość nasza najrozmaitsze wrażenia. Przy patrzeniu się pokrótce przemianie ich w wyobrażenia, jaka następuje całkiem mechanicznie zaraz po ich przyjęciu. Nie wszystkie jednak wyobrażenia pozostają na zawsze w świadomości. Przeszkadza temu szczupłość naszej świadomości. Jedne wrażenia muszą ustąpić miejsca innym znikają z pola świadomości. Nie giną one jednak w duszy. Pozostają, a to dzięki dyspozycjom pamięciowym. One to zachowują cały bogaty świat wyobrażeń i umożliwiają im wypłynąć na nowo w razie potrzeby w świadomości. Natura tych dyspozycji pamięciowych nie jest dostatecznie zbadana. Jedne hipotezy przypisują zachowanie wyobrażeń dyspozycjom powstałym w ciele samem — inne w samej duszy. Pośrednia hipoteza, najprawdopodobniejsza, uważa je za dyspozycje psychofizjologiczne¹⁾. Nas obchodzi tu zagadnienia praktyczne:

1) Co może się odnowić w świadomości? i 2) W jaki sposób odnowa wyobrażeń następuje?

Co do pierwszego pytania odpowiedź jasna: Odnowić się może tylko to, ale i wszystko to, co kiedykolwiek świadomość nasza nabyła. Zakres zatem odnowy wyobrażeń schodzi się z zakresem samego materiału wyobrazeniowego. Im materiał wyobrazeniowy bogatszy, tem bogatsza będzie ich odnowa — im większe będą luki w wyobrażeniach, tem większe będą luki w odnowie wyobrażeń. Czego zaś w świadomości poprzednio w jakikolwiek sposób nie było, tego też w żaden sposób odnowić nie można. Ślepy nie może odnowić kolorów, głuchy dźwięków.

Może się zatem odnowić wszystko, co było kiedyś w świadomości. A zatem cała bogata treść pochodząca z doświadczenia wewnętrznego i zewnętrznego. Nie tylko same wrażenia

¹⁾ Por. Dr. J. Geysler: Lehrbuch der allgem. Psychologie 1912 str. 459 etc.

i spostrzeżenia, ale także uczucia, popędy, pragnienia żądze, pożądania, chcenie, czynności umysłowe: pojęcia, sądy i wnioski. Istnieje bowiem nie tylko odnowa treści zmysłowych, ale i umysłowych, mamy pamięć: dyspozycje pamięciowe zmysłowe i umysłowe.

A teraz drugie pytanie: w jaki sposób odbywa się odnowa?—Czy treści będące w świadomości pojawiają się na nowo chaotycznie, czy też panuje tu pewien porządek — jakiś ład? Pytanie to prowadzi do t. zw. praw odnowy, reprodukcji wyobrażeń.

Widzimy trzy osoby razem na ulicy: *A*, *B* i *C*. Z tych pan *A*. jest mi znany.

Drugiego dnia spotykamy pana *A*. Zaraz pytamy: któż to byli owi dwaj drudzy panowie? W jaki sposób przychodzimy psychologicznie do tego pytania?

Wytłumaczenie łatwe. Widziałem poprzedniego dnia tych trzech panów razem, te trzy wrażenia odebrałem zatem w jednym czasie w mej świadomości. Na drugi dzień odbieram tylko wrażenie *A*. W tej jednak chwili, gdy odbieram wrażenie *A*., wynurzają się w świadomości wyobrażenia *B*. i *C*. i te dwa wyobrażenia powodują pytanie za tymi dwoma drugimi panami.

Otóż wrażenie *A*. odnowiło w mej wyobraźni treści *B*. i *C*., które z niem poprzednio razem występowały.

Co z tego wynika? To prawo, że treści występujące w świadomości odnawiają te treści, które z nimi razem były tam albo równocześnie, albo w krótkim odstępie czasu i to w takim następstwie, w jakim poprzednio występowały razem w świadomości.

To prawo nazywamy prawem współczesności. Prawo to można nieco rozszerzyć. W przykładzie omawianym treść *A*. występująca w świadomości, była ta sama. Żeby odnowa mogła nastąpić, nie musi zachodzić absolutna tożsamość treści, wystarczająco, że treść występująca będzie podobna tylko. Daję np. dziecku kawałek cukru. Dziecko je cukier i ma wrażenie słodczy, połączone z uczuciem zadowolenia. Drugiego dnia daję dziecku znowu kawałek cukru. Widok jego odnawia w dziecku wyobrażenie słodkości i uczucie zadowolenia, chociaż to był inny kawałek cukru.

Wielu psychologów uznaje to jedno tylko prawo odnowy. Obserwacja zmusza do przyjęcia jeszcze drugiego prawa. Widziałem w Muzeum Narodowym obraz Matejki: Hołd pruski. Na drugi dzień oglądałem kopię tego obrazu. Natychmiast odnawia się w mej świadomości wyobrażenie oryginału. Stąd drugie prawo: Treści występujące w świadomości odnawiają treści podobne do siebie.

Mamy zatem dwa prawa odnowy wyobrażeń: prawo współczesności i prawo podobieństwa.

Niektórzy psychologowie odróżniają cztery prawa odnowy wyobrażeń: współczesności (w czasie), współstyczności (w miejscu), podobieństwa i przeciwieństwa. Łatwo te cztery prawa sprowadzić do wspomnianych dwóch: prawa współczesności i podobieństwa.

Odnowa wyobrażeń zależy zatem głównie od dwóch czynników: mianowicie od tego, że dane treści istniały kiedyś razem w świadomości i od ich podobieństwa.

Z powodu tego faktu, że dane treści były kiedyś razem, musiały się zetknąć ze sobą w świadomości, złączyć razem, żeby mogły się odnowić, pochodzi też nazwa: asocjacja — złączenie, skojarzenie wyobrażeń. Warunkiem odnowy wyobrażeń jest właśnie poprzednie złączenie się wyobrażeń w świadomości, czyli ich asocjacja w świadomości. Żeby wogóle mogła nastąpić odnowa wyobrażeń, musi wprzód odbyć się asocjacja tych wyobrażeń. Stąd prawa odnowy wyobrażeń, nazywają się też prawami asocjacji wyobrażeń, względnie od Locke'go: asocjacją idei.

Podnieść jednak trzeba, że warunkiem odnowy wyobrażeń jest nie tylko ich współczesność w świadomości, ale nadto ich podobieństwo. Również i asocjacja jako warunek odnowy wyobrażeń musi łączyć w sobie obydwie momenty: współczesność i podobieństwo.

Na tych dwóch prawach: współczesności i podobieństwa, opiera się całe życie pamięciowe człowieka, cała mechanika pamięciowa duszy. Każda treść występująca w świadomości wywołuje zarazem z głębi zapomnienia treści, które z nią kiedyś były złączone i treści do niej podobne. To urządzenie duchowe ma ogromne znaczenie dla rozwoju psychicznego człowieka. Mechanizm ten zabezpiecza dopiero trwałe posiadanie

nabytych wiadomości. Stąd też asocjacja i odnowa wyobrażeń posiada centralne znaczenie, zwłaszcza dla całego procesu nauczania.

Jeśli prawdą jest, że nauczanie opiera się na poglądzie, to nie mniej faktem jest, że opiera się na asocjacji i odnowie wyobrażeń. Owszem istotną pracą w nauczaniu jest tworzenie asocjacji i opartej na niej odnowy. Stąd ważnym dla nauczania jest problem tworzenia asocjacji i czynników asocjacyjnych.

Co raz w świadomości było, mówiliśmy, może się znowu w świadomości odnowić, wynurzyć i to według prawa współczesności i podobieństwa. Może się odnowić, ale niezawsze się odnawia w rzeczywistości. Nieraz bowiem pamięć zawodzi, mechanizm odmawia posłuszeństwa. Zapomina się wyobrażenia — zapomina wiadomości nabyte.

Zapominanie nie jest jedyną stroną ujemną pamięci. Nie tylko zapomina się wiadomości raz nabyte. Często fałszuje się je. Mówimy wtedy, że pamięć nasza nie jest wierna i pewna. Czynność fałszująca pamięci przejawia się w dwóch kierunkach. Z jednej strony w tem, że treści reprodukowane, odnawiane, wykazują mniejsze lub większe luki w stosunku do treści pierwotnych. Z drugiej zaś strony, że w wyobrażeniach pamięciowych występują dodatki, całkiem obce treści pierwotnej. Pamięć zatem fałszuje treści przez braki lub dodatki¹⁾.

W jaki sposób zapobiegać zapomnieniu i fałszowaniu wyobrażeń? Jak wiemy odnowa zależy od asocjacji. Im pewniejsza, silniejsza asocjacja wyobrażeń, tem trwalszą, wierniejszą będzie ich odnowa. Wszystko zatem, co wspiera ściślejsze spojenie wyobrażeń, ich asocjację, pomaga tem samem do lepszego ich odnawiania.

Stąd kilka wskazań dla ułatwienia asocjacji:

1. Pierwszym środkiem wzmacniającym asocjację jest powtarzanie: „*repetitio mater studiorum*“. Im częściej po sobie, albo w krótkich odstępach, występują treści w świadomości, tem trwalszą będzie ich asocjacja — tem łatwiejszą i wierniejszą ich odnowa.

¹⁾ Por. W. Stern: Zur Psychologie der Aussage. Experimentelle Untersuchungen über Erinnerungstreue — Berlin 1902. W. Stern: Beiträge zur Psychologie der Aussage — Lipsk I. A. Barth.

2. Treści pokrewne i bliskie sobie odnawiają się szybko i pewnie. Stąd ważne żądanie dydaktyczne: dostosować się zawsze do poziomu umysłowego i do zasobu wiadomości uczniów. Zaczepiać nową treść o rzeczy znane, przyswojone już świadomości. Postulat ten omówiono już przy apercpcji.

3. Treści uporządkowane kojarzą się prędko i pewnie — odnawiają wiernie. Dlatego należy układać materiał naukowy, przeznaczony na jedną lekcję w jednostki metodyczne. Im katecheza jest bardziej jednolita i przejrzysta, tem lepiej treść jej kojarzy się ze sobą, tem łatwiej odnawia.

4. Do tworzenia asocjacji silnych przyczynia się wielce ilość asocjacji i włączanie nowej treści w asocjacje już istniejące. Szukać zatem trzeba dla nowych treści jak najwięcej skojarzeń.

5. Najsilniej kojarzą treści nowe: uczucie i uwaga. Te dwa czynniki najgłębiej rylcem swym zapisują nowe treści w świadomości i najwięcej przyczyniają się do ich odnawiania.

Im większe zainteresowanie i uwaga w czasie lekcji, tem trwalsze wyniki ¹⁾.

W nauczaniu religijnem najwięcej zwracało się naogół uwagę na punkt pierwszy tj. na częste powtarzanie, aby treść katechezy przyswoić mechanicznie pamięci i przez to ułatwić jej odnowę. Memorowanie to jednak przeważnie tylko asocjacja słów. Religia zaś, jako życie, wymaga skojarzeń z życiem, stąd dla życia religijnego tak ważny punkt czwarty: kojarzenie prawd religijnych z życiem. Jest to specjalne zadanie katechezy. Inne przedmioty szkolne, mogą moment ten mniej lub więcej pomijać — życie samo przypomni, względnie naprowadzi działwę na odpowiednie akty. Nauczyciel nie musi np. wskazywać dziatwie, kiedy i w jakich warunkach mają dzieci czytać, pisać rachować. Okoliczności zewnętrzne naprowadzą dziatwę, same przez się i do pisania i rachowania itd.

Inaczej z aktami religijnemi. Do nich zazwyczaj nic człowieka nie przynagla. Najczęściej nawet samo życie utrudnia wykonywanie czynności religijnych. Gdy nadchodzi wieczór wtedy zmęczenie, utrudzenie pracą dzienną, przypomina nam, że trzeba iść spać. Że jednak trzeba się wprzód pomodlić, zrobić

¹⁾ Dr. M. Baumgartner: Zur Psychologie der Lernens. München 1906.

rachunek sumienia, tego nam nie przypomina, o ile przez dłuższe, planowe skojarzenia udawania się na spoczynek z obowiązkiem modlitwy wieczornej, nie wytworzyło się trwałych asocjacji.

Wytwarzanie więc trwałych, silnych skojarzeń należy specjalnie do nauki religji. Katecheta, przez wszechstronne asocjacje religijne, musi tworzyć podstawy do tego, że pożądane szeregi wyobrażenia powstawać będą same przez się. Weźmy powyższy przykład z modlitwą wieczorną. Ideę modlitw wieczornych kojarzymy z szeregiem innych wyobrażeń. Każde z tych wyobrażeń z jakiegokolwiek powodu może się dziecku przypomnieć. Tem samem skieruje też bieg myśli dziecka do pacierza wieczornego. Przypomnienie będzie tu przypadkowe, zależne od pojawienia się odpowiedniej myśli asocjacyjnej. Pożądany skutek tem prawdopodobniej nastąpi, im więcej będzie możliwości wywołania takiego skutku, czyli im więcej będzie asocjacji.

Często powstają takie asocjacje przypadkowo, bez wyraźnego przyczynienia się katechety. Dziecko chodząc do szkoły, przyjmuje w zakres swych idei wyobrażenia, z którymi się tu spotyka. Te odnawiają się potem w domu. Z niemi powracają również wyobrażenia nabyte na godzinie religji. W taki to sposób naturalny związek idei przypomni dziecku obowiązek modlitwy wieczornej. Dobre postanowienia zaczynają działać — dziecko modli się. Uczyni to jednego dnia, wtedy na drugi dzień sprawa jest ułatwiona. Zaczęło się kojarzenie idei. Na następny raz dana asocjacja: „wieczorem mam się pomodlić i pomodłę się“, nie jest wprawdzie matematycznie zapewniona, ale przynajmniej jest ułatwiona.

Tyle co do ogólnej natury asocjacji. Do wskazań praktycznych wrócimy jęszcze na właściwem miejscu.

2. POGLĄD. JEGO ZNACZENIE WYCHOWAWCZE I RODZAJE.

Wyobrażenia przygotowują powstanie i rozwijanie pojęć. Nie dość na tem! Wyobrażenia towarzyszą również pojęciom, są za tem częścią składową samego przejawu pojęć.

Nowe badania, przeprowadzone przez Husselta¹⁾, Acha²⁾, A. Messera³⁾, Bühlera⁴⁾ i innych starały się wykazać, że można myśleć bez uciekania się do wyobrażeń. Na ogół psychologowie odrzucają takie zapatrywanie. Najczęściej przy myśleniu, wyobrażenia o rzeczach, o których myślimy, nie występują wyraźnie, tak że ich obecność nie zwraca naszej uwagi. Gdy jesteśmy pytani np. o barwę łąki i odpowiadamy: „łąka jest zielona“, to niekoniecznie musimy się uciekać zaraz do poglądu wewnętrznego łąki. Mimo to, przy wypowiedaniu tego zdania, pogląd, t. z. obraz łąki, jest niejako gotowy każdej chwili wysunąć się wyraziście w świadomości naprzód. Wyobrażenie istnieje zatem w duszy jako rzeczywisty czynnik psychiczny... Również gdy przypominamy sobie pojęcie znane, dawniej utworzone, możemy je powtórnie pomyśleć, odtworzyć bez pomocy poglądowej wyobrażeń, fantazmatów. Odnosi się to przynajmniej do osób starszych. Dzieci natomiast potrzebują do myślenia pomocy wyobrażeń. Szczegółowe badania przeprowadził w tym kierunku Teodor Ziehen⁵⁾. Wyniki jego badań zostały potwierdzone przez wielu innych.

Co się zaś tyczy samego utworzenia pojęcia, rozwoju i całkowitego ujęcia pojęć, treści pojęcia, to i dzisiaj zachowała swe znaczenia reguła postawiona dawno przez Arystotelesa, że dusza nasza nie myśli bez wyobrażeń: „*ὁυδέδυοεῖ ἢ ψυχῆ ἀνευφαντάσματος*“ co wyrazili scholastycy: „Intellectus humanus nihil intelligit nisi convertendo se ad phantasmata“. Dowodzi tego

¹⁾ Edmund Husserl: Logische Untersuchungen I. Halle 1900, II. 1901, str. 68—77.

²⁾ N. Ach: Willenstätigkeit und Denken 1905 — Willensakt und Temperament 1910.

³⁾ A. Messer: Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Denken — Archiv für die ges. Psychologie VIII. 1906 — str. 1—224.

⁴⁾ K. Bühler: Tatsachen u. Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge-Archiv... IX. 1907. str., 297 — 365. XII 1908 — str. 1—122.

⁵⁾ Th. Ziehen: Die Ideenassoziation des Kindes I. u. II. Lipsk 1898—1900.

doświadczenie. „Jeżeli myślimy o przedmiocie, który jest np. jakimś pojęciem gatunkowym, mówi Ks. Dr. Gabryl¹⁾ „zaraz się nam nasunie w pamięci wyobrażenie bądź jednostki pewnej z tego gatunku, bądź też obraz typiczny, a wreszcie bodaj wyraz przy tych przedmiotach, których wyobrazić sobie nie możemy. Do wyobrażeń też, do przykładów konkretnych, wzorów, rysunku uciekamy się, gdy bądź sami lepiej rzecz jakąś zrozumieć chcemy, bądź też innym chcemy poznanie uczynić łatwiejszem, przystępniejszym“.

Ztąd też ważna reguła dla nauki szkolnej: oprzeć nauczanie na poglądzie, względnie dobrać nie tylko dla pojęć empirycznych, ale również i dla transcendentálnych takie wyobrażenia, fantasmaty, któreby z odnośnymi pojęciami jasno i widocznie były związane. Nie wystarczają zaś same wyobrażenia zewnętrznego doświadczenia, a więc wzięte z otaczającej nas natury, urządzeń kościelnych, państwowych itp., trzeba również wyzyskać doświadczenie wewnętrzne uczniów. Zawsza można i trzeba przywieść dzieci, by pilnie obserwować zaczynały objawy życia swego wewnętrznego, swe uczucia i chcenie; zastanawiały się nad różnymi stanami wewnętrznymi: obawy, lęku, poczucia siły, umęczenia, świeżości, rzeźkości, pogody, radości itd. Im więcej doświadczenia wewnętrznego, tem więcej materiału dla fantasmatów, które pomogą później do rozwinięcia pojęć transcendentálnych.

Pogląd²⁾ zajmuje w nowszej dydaktyce ważne miejsce. Powszechnie przyjmuje się za twórcę nauki poglądowej Jana Amosa Komeńskiego. W r. 1657 wydał swą książkę: „Ilustrowana księga świata: „Orbis sensualium pictus“, która z tekstem polskim wyszła poraz pierwszy w r. 1667. Odtąd, zwiła-

¹⁾ Psychologia str. 262.

²⁾ Wyraz pogląd pierwotnie znaczył tyle, co patrzeć lub spojrzeć, w znaczeniu dydaktycznym, oznacza nie tylko czynność przyjmowania wrażeń, ale i zdolność do tego, a wreszcie skutek czynności przyjmowania t. j. wewnętrzny obraz spostrzeżonego przedmiotu, który się w umyśle wytwarza. Por. Dr. A. Danysz: O kształceniu — Lwów 1918. Prof. K. Twardowski: Psychologia nauki poglądowej — Szkoła 1899, Nr. 50, 51, 52.

szcza w wychowaniu elementarnem nauka poglądu znajduje coraz większe uznanie.

W wychowaniu religijnem metoda pogładowa od samego początku chrześcijaństwa znalazła swe zastosowanie. Na poglądzie wewnętrznym: przykładzie, porównaniu, paraboli, allegorii, przeciwieństwie i t. d. opiera P. Jezus swe głębokie nauki. Katakumby to szkoła pogładowa całego życia i wiedzy chrześcijańskiej. Na poglądzie opiera się nauczanie w katechumenacie. Św. Augustyn w swem dziele „De catechisandis rudibus“ każe uczyć religii na podstawie opowiadań z historii objawienia, a więc tokiem historycznym, metodą pogładową i podaje praktyczne wzory. Podobnie czyni św. Cyryl jeroz., św. Chryzostom, św. Grzegorz z Nysy, św. Hieronim i inni wielcy wychowawcy chrześcijańscy.

W wieku XIII. powstają t. zw. „Biblję ubogich“ i „Katechizmy obrazkowe“ dla nieumiejących czytać.

W środku obrazu przedstawiono jakąś scenę z Nowego Zakonu np. Zwiastowanie Narodzenia P. Jezusa lub t. p. na obwodzie zaś figury ze Starego Zakonu, np. Ewę i węża, runo Gedeona itp., a nadto dotyczące teksty z Pisma św.

Katechizmy obrazkowe służyły do uzmysłowienia formuł katechizmowych. Trzecie np. przykazanie uzmysławiały dwa obrazki: kaznodzieja na ambonie, otoczony rzeszą pobożnych słuchaczy, a na boku: dwóch mężczyzn, grających przy kielichu w kości i obsługiwanych winem przez szatana.

Środkiem uzmysławiającym były również przedstawienia religijne. Całe dzieło zbawienia stawało żywe przed oczyma widzów w tych misterjach¹⁾.

Święty Ignacy wprowadził, albo przynajmniej rozpowszechnił i uzasadnił znaczenie poglądu w rozmyślaniu, jako podstawę, korzeń z którego wyrasta żywe drzewo życia chrześcijańskiego — pień stały myśli i postanowienia dobre. Odkąd ten wielki psycholog wydał swe: „Ćwiczenia duchowne“, wszystkie podręczniki do rozmyślenia wychodzą z założenia, że ka-

¹⁾ Por. Ks. Z. Bielawski: Geneza i rozwój katechizmu i katechezy. Mies. Kat. i Wych. 1912 r.

żdą medytację należy oprzeć na poglądzie. Prawdę, nad którą chcemy rozmyślać, mamy sobie stawić żywo przed oczu. Mamy ją sobie odmalować niejako w najdrobniejszych szczegółach. Od tego obrazu zmysłowego dusza niema odrywać swych oczu w czasie rozmyślenia, a gdy wyobraźnia nas gdzieindziej uniesie, mamy natychmiast wracać do poglądu. Nietylko jednak mamy sobie daną prawdę wymalować żywo, lecz radzą nam pisarze ascetyczni np. przenieść się myślą do stajenki betlejemskiej, na Kalwarię i t. p. Wyobrazić sobie tam P. Jezusa z całym otoczeniem, tak jakbyśmy własnymi oczyma patrzyli na Niego, słyszeli Jego słowa itp. O. Roothaan w swej książce: „De ratione meditandi“ żąda nawet, żebyśmy sobie przedstawili konkretnie przedmioty, których jako takich nie da się uzmysłowić, np. grzechu. Gdy zastanawiamy się nad słowami P. Jezusa, mamy sobie wyobrazić, że jesteśmy wśród uczniów Jezusowych, wyobrazić sobie, że sam Jezus do nas mówi i t. p. Pisarze duchowni tak wielkie znaczenie przypisują pogładowemu uzmysłowieniu prawdy rozważanej na życie moralne człowieka, że przeciwstawiają je jako: „contemplatio“, czyli zastosowanie zmysłów, właściwemu rozmyślaniu.

To żądanie św. Ignacego uzmysławiania prawd, które mamy rozważać, jest głęboko uzasadnione. Żywe, konkretne poglądy wnikają głęboko w duszę, poruszają silnie rozum i wolę.

Gdy zaś rozważamy całokształt naszego stosunku do Boga, widzimy, że Bóg, najwyższy wychowca, podał nam cały system religijny przyobleczony w kształty konkretne w faktach, symbolach zmysłowych a to, aby jednocześnie uprzystępnić go pojmowaniu ludzkiemu, a zarazem nadać mu siłę wpływania na naszą uczuciowość i wolę.

Weźmy np. pojęcie Boga, które jest pojęciem centralnem całej nauki katolickiej, całego życia religijnego. Tego Boga przedstawia nam wiara jako: Ojca, Syna i Ducha Św. Mówi nam, że ten Bóg jest osobowy. Że w osobie Ducha Św. Bóg mieszka w nas. Że Bóg jest jakby sercem żywym, miłością substancjalną, która ożywia naszą miłość braterską. Że Bóg, najwyższy prawodawca, przyjdzie kiedyś, jako najwyższy sędzia: za dobre nagradzać, a za złe karać.

Wszystkie te pojęcia dogmatyczne, nadzmysłowe, są pod pewnym względem uzmysłowione. Człowiek, jak ów Tomasz niewierny, może się ich niejako dotknąć własnymi rękoma.

Przez dogmat zaś Wcielenia najwyższe pojęcia abstrakcyjne otrzymały siłę żywotną wpływania na cały nasz organizm moralny. Cała nauka katolicka skupia się około Osoby Chrystusa Pana.

Wiara w Jezusa Chrystusa Boga i człowieka zarazem, koncentruje w sobie wszystkie najistotniejsze prawdy religijne, akty zaś kultu religijnego, wewnętrzne i zewnętrzne, które nam ta wiara nakłada, przypominają nam i stawiają przed oczy nasze fundamentalne prawdy, które przez to silnie wpływają na nasze życie religijne i normują je.

Wierzyć np., że w Osobie Jezusa Chrystusa jest wcielone „Słowo Odwieczne“, znaczy temsamem wierzyć w Boga Ojca, który Go nam zesłał na ziemię, i wierzyć w Ducha Miłości, który od Ojca i Syna pochodzi i posłany nam przez Niego został.

Obraz P. Jezusa przypomina przecież wszystkie ważniejsze zdarzenia z historii zbawienia. Światłem Swojem oświeca przedewszystkiem tajemnicę naszego pochodzenia. Poznajemy, że Bóg nie tylko nas stworzył, ale że akt stworzenia spowodowała miłość Boża. Oglądamy tego Boga dobrego, który nas stworzył w stanie łaski i niewinności. Następnie przypomina upadek pierwszych rodziców, fakt, który czyni zrozumiałym niejedną zagadkę życia obecnego.

Przez uczestniczenie bowiem w grzechu pierworodnym my bierzemy również udział w cudownej trylogii: Wcielenia, Odkupienia i Zmartwychwstania. Problem naszego przeznaczenia jest również istotnie związany z problemem naszego pochodzenia, stamtąd czerpie swe światło. Wiara podaje nam żywy obraz sądu, na który przyjdzie Chrystus „sądzić żywych i umarłych“, kiedy to i my na wzór Chrystusowy zmartwychwstanimy. Cudowna prawdziwie synteza, która pod postaciami widzialnymi Boga, który stał „się Ciałem i zamieszkał między nami“ i mieszkać będzie pod postaciami eucharystycznymi aż do końca świata, uzmysławia nam i przypomina prawdy, tak głęboko sięgające w życie!

Ale to nie wszystko jeszcze! Jezus, centrum nauki katolickiej, jest zarazem punktem środkowym życia chrześcijańskiego. Jezus Chrystus wysłużył nam łaskę i jest jej źródłem. Przez nią natura nasza wznosi się ku życiu nadnaturalnemu. Tę łaskę udziela nam Jezus przez znaki widzialne: sakramenta św.

Przez łaskę uczestniczymy w naturze Boskiej, przez łaskę Bóg jest w nas obecny: to istota życia wewnętrznego chrześcijanina.

Cały kult religijny wewnętrzny i zewnętrzny, socjalny i indywidualny skupia się również około Chrystusa.

Na pierwszy plan wysuwa się msza św., która swymi ceremoniami stawia nam przed oczy w sposób, podpadający pod zmysły, ofiarę krzyżową, którą również i uwiecznia. We mszy św. widzimy P. Jezusa, który wstawia się za nami do Ojca swojego i pozwala nam brać udział w owocach swej ofiary nieskończonej, tam czerpać zadośćuczynienie za winy, i łaski dla naszego uświęcenia. Msza św. nie wyczerpuje jednak wszystkich środków łaski. Chrześcijanin powinien się modlić, i to według słów Chrystusa „ciągle, a nie ustawać“. Wszystko znowu przypomina nam obowiązek modlitwy. Chrześcijanin ma być drugim Chrystusem. Łączy się przeto z Chrystusem w wykonywaniu swych obowiązków przez modlitwę. A modlitwę ułatwiają mu środki zmysłowe: od znaku krzyża św. aż do ofiary krwawej na Kalwarji. Chrześcijanin modli się rano i wieczór, przed i po jedzeniu; w niektóre dni modli się goręcej: w dni pamiętne jakimś szczególnem dobrodziejstwem, tajemnicą Chrystusową. Modli się za siebie, za swoich, za ludzkość, za Ojczyznę, za Kościół, modli się zaś dlatego, ponieważ Chrystus, którego czci i wielbi, który jest zawsze obecny przed jego oczyma, modlił się i modli się nieustannie na te intencje i zapewnia, że tam, „gdzie się kilku zgromadzi w imię Jego, tam będzie wśród nich“.

Chrystus, centrum życia chrześcijańskiego, jest zarazem i wzorem tego życia. Każdy chrześcijanin ma niejako do swej dyspozycji przykłady z życia P. Jezusa. Te przykłady zniewalają go do naśladowania swego Boskiego wzoru, zobowiązują do dźwigania krzyża na wzór Chrystusowy, tego krzyża, który P. Bóg rozdziela każdemu odpowiednio do siły jego ramion. Niema przypadku w życiu indywidualnym, czy socjalnym, dla

którego nie mielibyśmy wzoru w życiu Chrystusa Pana i to przykładu, który działa silnie na zmysły, na wyobraźnię, na uczucie, a przez to przypomina silnie obowiązki wobec Boga, bliźniego i siebie samego.

Ponieważ Boski ten wzór mógłby się wydawać dla niejednego chrześcijanina za wysokim, mógłby onieśmielić w naśladowaniu P. Jezusa — dla tego wzbudzał i wzbudza P. Bóg w Kościele swoim Świętych, naśladowców wiernych Chrystusa. Te wzory, dostosowane już całkiem do poziomu natury ludzkiej, może każdy naśladować. Mamy Świętych z każdego stanu i wieku, którzy się udoskonalali we wszystkich możliwych okolicznościach życiowych, poczynawszy od Bogarodzicy, Najśw. Panny Mariji, aż do małych chłopiąt i dziewczątek słabych.

Gdziekolwiek zatem zwraca się chrześcijanin, wszędzie spotyka obraz Chrystusa, jako centrum swych myśli i swego życia. Obraz ten przywołuje mu na myśl różne inne prawdy, w które ma wierzyć i według których ma postępować. I odwrotnie znowu, każda prawda religijna i każdy akt religijny naprowadza mu obraz Chrystusa Pana. Wiara w Chrystusa, ucieleśniona w Jego Osobie, przykazaniach i życiu, podtrzymywana nieustannie przez modlitwę, rozmyślanie, akty kultu, staje się dla chrześcijanina jakby pewnego rodzaju obsesją boską¹⁾, z której nie może się uwolnić, chyba przestając być chrześcijaninem.

Ten przebogaty materiał poglądowy w nauce katolickiej, przyswojony młodzieży, nie może nie wywrzeć potężnego wpływu na cały tok myśli, a zarazem na cały kierunek woli katechumena.

Wiemy z psychologii, że z każdym wyobrażeniem, czy myślą są połączone pewne uczucia i popędy, a przez to silnie oddziałują wyobrażenia i myśli na postępowanie człowieka.

Zwłaszcza potężnie oddziałują na nasze postępowanie silne wrażenia zmysłowe i wyobrażenia. Zwrócę tylko uwagę na działanie reklamy, jak to ciągle zachwalanie i przypomina-
nie: odolu, czekolady, tego lub owego przedmiotu, powoli nakłania nas do kupienia danej rzeczy. Albo jak to udziela się drugim głośny śmiech, względnie płacz. Wpływ klaki w sali teatralnej. Dawniej urządzano się dowcipnie: rozdawano chu-

¹⁾ P. Gillet: La valeur éducative... str. 184 i nast.

steczki. W momentach rzewniejszych, klakierzy przykładali sobie chusteczki do oczu, a powoli cały teatr zalewał się rzewnymi łzami. A. Eymieu¹⁾ przytacza liczne przykłady z psychologii eksperymentalnej. Nowsza psychologia eksperymentalna stwierdziła, że w każdym wyobrażeniu zawierają się czynniki motoryczne. Każde żywe wyobrażenie pobudza do działania. Tem też tłumaczy się wpływ powieści, utworów dramatycznych na nasze postępowanie.

Otóż te fakta mają ważne zastosowanie w nauczaniu religijnem. Mamy w nauce religii cały zespół idei dogmatycznych, ugrupowanych około żywej i widzialnej postaci P. Jezusa, a połączonych z całym mnóstwem faktów konkretnych, praktycznych, symbolów i t. d., które się łączą z Osobą P. Jezusa. Ten związek systematyczny wszystkich elementów reprezentacyjnych dogmatów, z konkretną postacią P. Jezusa, z natury swej musi mieć i ma oddźwięk w tendencjach umysłowych i zmysłowych człowieka, wpływa na jego wolę i popędy. Jeśli jeszcze uwzględnimy działanie łaski Bożej, to w całej rozciągłości przedstawi się nam wychowawcza siła nauki katolickiej. Podnosi to z naciskiem sam Devolvé²⁾: „Ludzka postać P. Jezusa, mówi on, dokonuje w sposób obiektywny i żywy, najściślejszego połączenia ludzkości z bóstwem. Uczuciowość człowiecza nie jest obcą Bogu. Jezus, który „miłuje ludzi aż do śmierci“, zyskuje sobie miłość ludzką i przenosi ją na nieskończoność Bóstwa. Jezus miłując miłością braterską wszystkich ludzi, zatwierdza między nimi idealny związek, który umacnia, przemieniając zupełnie rzeczywisty związek socjalny, łączący ludzi. P. Jezus odkupując przez swoją śmierć wszystkich ludzi, objawia praktycznie stosunek doskonałości do niedoskonałości: miasto Boże wznosi się nieustannie z niedoskonałości ludzkich przez ofiarę lepszych, doskonalszych... Pomyslcie, dodaje, o całej tej niezliczonej i najrozmaitszej literaturze chrystologicznej: od pierwszej wieści Narodzenia Pańskiego, ogłoszonej przez Aniołów, aż do komentarzy ewangelicznych, traktatów teologicznych i modlitewników rozlicznych. Każdy umysł jasny, jakkolwiek będzie stopień jego kultury, może się zająć i przejąć w nieograniczony wprost sposób bóstwem,

¹⁾ Le gouvernement de soi-meme str. 55 i następne.

²⁾ Rationalisme et Tradition str. 34—35.

w jego ujęciu ludzkim! Rozum, wyobraźnia, serce znajduje tu swój pokarm, a co najważniejsze, wola znajduje tu swój punkt oparcia, który pozwala jej iść skutecznie za swoją naturą, t. z. dopełnić całkiem dobrowolnie ofiary, czyli innymi słowy: wyzbyć się w praktyce interesu partykularnego, by objąć i dążyć do celów uniwersalnych. Nauka Jezusa Chrystusa udziela moralności religijnej, tego wielkiego środka skuteczności, jakim jest: naśladowanie Boga. Przez tę drogę naśladowania Boga związek między nauką o Bogu a nauką o obowiązkach wobec Boga nabiera nowej, a szczególnej siły; akcja dramatu ewangelicznego ożywia, wzmacnia, usuwa suchość i ubóstwo moralne przykazań. Przez nie wpływ Boży przejawia się we wszystkich faktach życia ludzkiego. Jezus — typ człowieka, a równocześnie i Bóg zarazem, źródło żywe miłości bliźniego, korzeń realny cnót istotnych, a razem z tem: Wzór nieustanny, Doradca najtajniejszy, Przyjaciel serdeczny i potężny... Słowem nauka o Chrystusie i nauki drugorzędne o Matce Boskiej, Świętych i Aniołach dostarczają wytłumaczenia ludzkiego o życiu Bożem, a przez drogę naśladowania wprawiają w ruch władze realne emocji i czynu“.

Bez wątpienia Osoba Chrystusa Pana i wszystkie rodzaje środków, których nam Jezus nie poskąpił, ułatwiają nam naśladowanie P. Jezusa, t. j. łączenie woli swej z wolą Bożą. Ale, żeby wola nasza poszła za działaniem wizji Jezusa Chrystusa, żeby zdecydowała się pójść za Chrystusem, potrzebuje pomocy nadnaturalnej; podparcia i wzmocnienia swej energii naturalnej, przez energję nadnaturalną.

I znowu pozyskanie tej energii nadnaturalnej i jej wzrost nieustanny połączony jest z znakami widzialnymi. Natura bowiem nasza zmysłowa, z którą szczególnie połączona jest działanie woli, jak niemniej i działanie umysłu, wymaga wprost znaków jawnych interwencji Boga w naszym życiu. Człowiek odczuwa prawie potrzebę dotknięcia się łaski, która nas niejako przebóstwia. I znowu im więcej nauczanie religijne umie ożywić naukę o sakramentach św., tych znakach widzialnych i skutecznych łaski Bożej, które w tak wysokim stopniu przyswajają naszej aktywności energję Bożą przez cnoty Boskie, tem większa będzie ich siła wychowawcza, tem skuteczniejsze będzie działanie samych sakramentów św.

Najważniejsze miejsce zajmuje największy i najświętszy z sakramentów: Eucharystja, ognisko, punkt środkowy, około którego skupia się całe życie chrześcijańskie. Przez ten sakrament Chrystus wciela się niejako w nas. W Eucharystji łączy się życie nasze z życiem Chrystusowem, „już nie my żyjemy, ale żyje w nas Chrystus“.

Rozumiemy znaczenie ideału dla życia naszego psychicznego. Jak wielkie znaczenie ma inkorporacja w nas tego Ideału najwyższego, samego Stwórcy życia pod postaciami eucharystycznymi! Wszystkie czynniki twórcze w organizmie naszym moralnym otrzymują równocześnie swe wzmocnienie, podobnie jak przez pokarm otrzymuje wzmocnienie nasz organizm fizyczny. Przedewszystkiem otrzymuje w tym sakramencie szczególne podparcie i siłę miłość, ta największa siła psychiczna w naszym organizmie moralnym, serce życia chrześcijańskiego.

Gdy Chrystus jest w nas, miłujemy Boga, jak Go Chrystus miłował, miłujemy bliźnich, jak siebie samych. A możemy mieć codzień dowody widzialne wzrostu w nas miłości przez eucharystję, bo codzień możemy przystępować do komunji św. Odczucie potrzeby nieskończoności, wypływające z popędu do szczęścia, w tym właśnie sakramencie znajduje swe zaspokojenie w sposób konkretny. Nie potrzeba zaś dodawać, jak bliska obecność P. Jezusa, oświeca nasze władze umysłowe, jak „Prawda chrześcijańska“ otrzymuje w eucharystji i z eucharystji nowe światło, a przez to jak znowu silnie oddziaływa na kierunek naszej woli i całe postępowanie. Dzięki nadnaturalnym cnotom męstwa i wstrzeźliwości i odpowiadającym im darom nadnaturalnym, następuje równowaga w naszych popędach i skłonnościach. Popędy hamujące wolę niejako pogrążają się w ogniu miłości, popędy i uczucia przyjazne woli, otrzymują nowe siły!

Zyskawszy zaś panowanie nad sobą, możemy wyniszczyć nieporządną miłość własną, na korzyść miłości Boga i bliźniego. Pomaga nam w tem znowu konkretna idea Kościoła św., który ustanowił P. Jezus jako społeczność widzialną, mającą za cel złączenie ludzi, zbratanie w Bogu. Pięknie mówi o tem właśnie celu Delvolvé¹⁾: „Kościół, to społeczność wiernych, to spo-

¹⁾ Delvolvé — loc. cit. str. 35, por. Gillet — La valeur éduc. str. 176 — 210.

łeczność duchowa, która jednoczy ludzi w imię Boga i dla celów idealnych; lecz jest to i społeczność ludzka, realna, mająca swój autorytet i moc przymusu. Podobnie jak społeczność polityczna wykonuje przymus na indywidualia, ażeby je nakłonić do zachowania prawa, podobnie i Kościół wykonuje przymus stały, aby skłonić wiernych do posłuszeństwa i współdziałania w uzyskaniu celów Boskich. Ten przymus jest bezwątpienia moralny tylko, nie mniej jednak jest rzeczywisty i skuteczny, a wykonuje go Kościół dla dobra moralności ogólnej¹⁾. Przez ten szczęśliwy przymus, tak bardzo odpowiadający podwójnemu celowi naszemu, współżyciu naszemu socjalnemu z ludźmi, i braterstwu w Bogu, ułatwia Kościół sposobem widzialnym, konkretnym, naszym władzom duchowym uniknąć wszelkich pomyłek, wszelkich błędów odnośnie do woli Bożej. Gdy Kościół przemawia, to przemawia Bóg przez jego usta. Słuchamy Kościoła, jako samego Boga, a w tem posłuszeństwie znajdujemy uspokojenie dla rozumu i woli naszej. Przez Kościół horyzont aktualności naszej, działania naszego, rozciąga się aż po nieskończoność, łączy się bowiem przez naukę o „Świętych Obcowaniu“ ze Świętymi w niebie i duszami w czyśćcu. Święci i Aniołowie wkraczają potężnie w życie nasze duchowe nie tylko jako wzory do naśladowania, nasze ideały etyczne, lecz jako opiekunowie, których pomoc wspiera nas w ich naśladowaniu. Wreszcie nauka o „Rzeczach ostatecznych“, która tak bardzo odpowiada najtajniejszym dążeniom duszy ludzkiej do nieśmiertelności, rozświetla te zagadnienia w sposób konkretny. Nieraz się słyszy ze strony pozytywistów, że nauka o rzeczach ostatecznych to nauka martwa, a nawet szkodliwa¹⁾. Na to odpowiada znowu Delvolvé głęboko: „Istnienie ludzkie upływa w czasie, zbliżając się wyraźnie ku śmierci. Ten warunek życia, nieustannie obecny, czy to całkiem wyraźnie, czy tylko cicho się zaznaczający w naszej syntezie psychicznej, wpływa rozmaicie na nasze postępowanie praktyczne, zależnie od idei, które go reprezentują, albo się z nim łączą. Nauka chrześcijańska łączy jak najściślej wszystkie wyobrażenia i uczucia naturalne odnoszące się do śmierci z Bogiem, jako jej podstawą fundamentalną, a to przez dogmaty: o nieśmiertelności duszy,

¹⁾ Bayet: Les idées mortes, Paris, Cornély, 1908.

sądzie, niebie i piekle. Kontemplacja Boga, osiągnięcie nieśmiertelności w Bogu, oto cel realny życia chrześcijańskiego. Śmierć nie jest niczem innym, jak bramą wyzwolenia, bramą do życia nowego. Dla duszy, która pojmuje życie duchowe, przystosowanie się do warunków życia doczesnego wypływa bezpośrednio z pojmwania swego stosunku zależności od celów wiecznych i Boskich, które są jedynym przedmiotem godnym naszego chcenia. Dla masy dogmat o piekle dostarcza pomocy silnej dla męstwa w walce z pokusami, w którą najmniej wyposażona jest nauka o wieczności szczęśliwej. Niema unicestwienia, wieczność będzie zawsze: wieczność Boża, albo wieczność djabelska mąk potępionych“ (str. 56).

A zatem Bóg w centrum życia naszego walczącego na ziemi Bóg, jako centrum życia Świętych w niebie, Bóg w sercu człowieka jako indywidualium, Bóg w sercu społeczeństwa, Bóg wszędzie i zawsze: oto nauka Kościoła¹⁾. A jaki to Bóg? Bóg wcielony, Syn Boży, który stał się człowiekiem, Chrystus, który łączy w sobie człowieczeństwo z Bóstwem, pozwalający nam jednoczyć się z tem życiem Boskim, łączyć naszą wolę z wolą Bożą przez znaki widzialne i skuteczne łaski, przez nauczanie oficjalne Kościoła, z którym i w którym będzie aż do końca świata.

Dla tego samego celu Kościół katolicki, uwzględniając naszą naturę zmysłową, zorganizował i urządził cały swój kult, wszystkie obrzędy, ceremonje tak, aby działały na nasze zmysły, wyobraźnię, a przez to pomagały nam kroczyć na drodze do Chrystusa.

Na tych ogólnych uwagach o znaczeniu poglądu poprzestaną. Chodziło mi o wskazanie na ogromne znaczenie poglądu w nauczaniu religijnem. I Bóg i Kościół stosuje się do wymogów natury ludzkiej, objawia siebie i swe prawdy w sposób konkretny, kojarzy je tysiącnymi sposobami z życiem ziemskim, zmysłami dostrzegalnem. Wskazówka i dla nas, żebyśmy i my w wychowaniu religijnem dostosowali się do natury człowieka, natury dziecka — opierali swe nauczanie na poglądach, by je uprzystępnili rozumowi, a zarazem przez nie wpływali na uczu-

¹⁾ P. Gillet. La valeur... str. 195.

cie i wolę, obejmując w ten sposób cały organizm moralny dziecka dla jego dobra religijnego.

Postulat ten tak ważny dla wychowania religijnego został jednak osłabiony, jeśli nie całkiem usunięty z nauczania religijnego, pod wpływem racjonalizmu wieku XVIII. Cały prawie wiek XIX, to panowanie intelektualizmu w pedagogii ogólnej, a także w pedagogii religijnej. To także wiek wystudzenia serca i osłabienia woli¹⁾. Nieustannie wszelako trwa walka, aby wpływ intelektualizmu osłabić, zapewnić nauce poglądowej właściwe znaczenie, przede wszystkim w nauczaniu elementarnym.

Nowe plany dla nauki religii uwzględniają poglądowość w całej pełni²⁾.

Ks. Prof. K. Czesznák, ceniony wychowawca, w swym projekcie planów³⁾ dla nauki religii w szkołach średnich przeznaczając materiał poglądowy nauki religii: a więc Historję biblijną, St. i N. Zakonu i Liturgję na cztery niższe klasy gimnazjum i szkoły realnej. Bardzo obszernie uwzględnia Nowy Zakon, który z braku czasu z konieczności był zbywany tak, że Boska postać P. Jezusa nie mogła wprost zająć swego właściwego miejsca w wyobraźni i sercu dziecka chrześcijańskiego.

Niestety rozumne te żądania zostały częściowo tylko uwzględnione w oficjalnym planie dla szkół średnich⁴⁾.

1) Por. Ks. Z. Bielawski. Podstawy wychowania religijnego. Część I. Intelektualizm i woluntaryzm w wychowaniu. Lwów, str. 8 i nast.

2) Por. Instrukcja i plany dla nauki religii, wydane przez Ordynariat Metropolitalny lwowski — Lwów 1913.

Program nauki religii rz. k. w siedmioklasowych szkołach powszechnych. (Miesięcz. Kat. i Wych. 1921, str. 34).

3) Por. Nauka religii w szkołach średnich. Miesięcznik Kat. i Wych. 1917 r. listopad.

4) Por. Ks. K. Czesznák: Nowy plan nauki religii dla szkół średnich. Miesięcznik Kat. i Wychow. 1921, str. 133.

Program nauki religii dla szkół średnich. Ibid. str. 145.

RODZAJE POGLĄDU.

Do przyswojenia dziatwie wyobrażeń religijnych mamy głównie dwa rodzaje środków umysławiających pojęcia religijne: umysłowania zewnętrzne i wewnętrzne.

UZMYSŁOWIENIA ZEWNĘTRZNE.

1. *Przykład wychowawcy.* Najważniejszym środkiem umysławiającym religję jest sama osoba wychowawcy. Dr. Krieg¹⁾ mówi słusznie: „Katecheta musi być osobistością religijną i moralnie dojrzałą i wielostronnie wykształconą“. I dodaje zaraz dalej: „Jeśli to żądanie odnosi się do wszystkich wychowawców, to tem bardziej do wychowawcy, który wychowuje w imieniu Kościoła, w którym idea wychowawcza występuje w formie najidealniejszej. Jeśli zadaniem katechety jest kształcić dusze religijne — toć przede wszystkim on sam wprzód musi dotrzeć do głębin życia religijnego, ażeby wyrozumiał owe tajne fundamenty duszy dziecka, na których ma budować stały gmach życia religijnego. Życie zaś religijne zapala się, według praw biologii duchowej, od życia religijnego, rozżarza się i umacnia siłą i ciepłem przekonania religijnego“.

Katecheta: jego słowo i przykład, jest wszystkim w wychowaniu religijnym, to żywa księga dla katechumenów. Słowa swe i nauki musi katecheta umysławiać swem postępowaniem. On przecież jest dla dzieci zastępcą Pana Boga na ziemi, on przedstawicielem i wyobrazicielem miłości, dobroci, świętości i sprawiedliwości Bożej. Wielki wpływ P. Jezusa na uczniów pochodził i stąd, że P. Jezus był tem i takim, co i jak nauczał, że była harmonja między słowem, a życiem P. Jezusa. Tę harmonję między życiem a nauczaniem musi młodzież widzieć u swego wychowawcy. Naszej pedagogice słownej, ustnej, musi odpowiadać jako wzór: nasze postępowanie. W nas samych musi młodzież podziwiać tę siłę i moc, jaką my w teorii przypisujemy działaniu wychowawczemu religii chrześcijańskiej. Bez tej harmonji między naszą nauką, a życiem naszym: wpływ nasz i praca nasza wychowawcza będzie żadna.

Wychowawca musi być charakterem — musi być prawdziwym chrześcijaninem: gdy się modli w szkole, czy kościele;

1) Katechetik 1907, str. 64. Herder.

gdy wykląda prawdy wiary; gdy przestaje swobodniej z młodzieżą w czasie zabawy, wycieczki; gdy daje jałmużny, gdy bierze czynny udział w pracy społecznej i t. d. Wszędzie i zawsze musi być wzorem, wszędzie przykładem żywym tego, czego uczy w szkole, czy kościele. Dzieci są bystrymi spostrzegaczami, zaraz dostrzegają, czy jest harmonja między słowem wychowawcy, a jego życiem: czy też jest to tylko „miedź brzęcząca, albo cymbał brzęcząca“ (I. Kor. 13. 1).

Bezwątpienia w wychowaniu religijnem ważne miejsce zajmują dobre podręczniki szkolne; ważne znaczenie mają plany dla nauki religji ze swoją koncentracją; wiele znaczy metoda nauczania ze swojemi wskazówkami i regułami: najważniejszą, istotną wartość posiada sama osoba wychowawcy. Odnosi się to do katechety, jak nie mniej do wychowawców naturalnych: rodziców i współwychowawców w szkole: grona nauczycielskiego.

2. *Liturgia kościelna.* Wiele uzmysłowień wewnętrznych podaje nam liturgia kościelna ze swemi obrzędami, ceremoniami, przedmiotami kultu, sprzętami, szatami, miejscami, czasami świętami. Tu i oko i ucho, uczucie i wyobraźnia otrzymuje potężne wrażenia. Tu tak łatwo od wrażeń zmysłowych wznosi się dusza dziecka do pojęć najgłębszych. Tu wszystko zaciekawia, zachęca do pytania, wnikania, zastanawiania, dociekania, naśladowania. Symbolika kościoła: zewnętrzna i wewnętrzna; ogólna i szczegółowa, zwłaszcza swego kościoła parafialnego; cmentarz jako perspektywa życia dalszego; czasy i święta roku kościelnego: żłóbek, Boży grób, procesje, nabożeństwa: majowe, czerwcowe, październikowe, wogóle cały rok kościelny, to najokazalsza nauka pogładowa, to nasza ziemską: „*visio beatifica*“.

To wielkie znaczenie liturgji katolickiej dla życia religijnego podkreśla wymownie W. James w swem dziele: „Doświadczenia religijne¹⁾: Pomiedzy czynnikami twórczymi religji, nie należy zapominać o uczuciu estetycznem. Postanowiłem sobie wprawdzie nie wkraczać w dziedzinę kościelną, niech mi jedno wolno będzie wskazać na to, jak to niektóre kościoły, dzięki uwzględnieniu wymagań estetycznych, osiągnęły większy wpływ

¹⁾ L'Experience religieuse, Paris, Alcan tł. Abauzit. str. 384.

na naturę ludzką. Są dusze, które dążą do uproszczenia swego życia wewnętrznego, inne natomiast, obdarzone silniejszą wyobraźnią, domagają się wzbogacenia, rozwinięcia środków kultu... Wyobraźnia bogata nie zadawała się religją suchą. Odczuwa ona potrzebę urządzeń majestatycznych i urozmaiconych, gdzie autorytet wstępuje hierarchicznie ze stopnia na stopień, począwszy od Bóstwa, które stoi na samym szczycie systemu, aż do coraz niższych piąter, gdzie również odbija się refleksem swego mistycznego blasku... Cieszy się widokiem wspaniałych monumentów, o kosztownych ozdobach, raduje dźwiękami harmonijnymi śpiewów liturgicznych, gdy cały kościół rozbrzmiewa chwałą Stwórcy. Wobec wspaniałej różnorodności liturgji rzymskiej, z której przechodzi życie we wszystkie zmysły, bez szkody dla całości i stałości urządzeń kościelnych, gdzie najmniejsze szczegóły mają swe znaczenie, jakżeż bladym wydaje się protestantyzm ewangeliczny! Jakżeż suchymi wydają się ci ludzie, z których każdy sam na sam, chciałby się spotykać ze swym Bogiem twarzą w twarz! Reformacja usiłowała zniwelować, w proch zetrzeć okazałość obrzędów i urządzeń, które kościół rzymski wprowadził. Dla wyobraźni przyzwyczajonej do ceremonji okazałych — protestantyzm, ogalający kościoły z ozdób przedstawia się jako usiłowanie zastąpienia wspaniałego pałacu skromną szopą. Ten to brak elementów estetycznych sprawia, że protestantyzm, jakkolwiek mogłaby być jego wyższość moralna, nie może sobie zyskać prozelitów wśród katolików. Czciogodny Kościół rzymski daje wyobraźni wspaniałe horyzonty, precudne cienie, kwiaty i owoce przeróżne, zacisza dostosowane, tak trafnie dla wszelkich wymagań natury człowieka.

Ten przebogaty pogładowy materiał liturgiczny, trzeba jednak wyzyskać dla ucznia religijnego i dla pogłębienia i utrwalenia wiedzy religijnej, dla skojarzenia prawd i zasad religijnych z życiem. Zaznajomić młodzież z Pismem św. Wziąć do szkoły egzemplarz Pisma św., ładnie oprawny. Odczytać niektóre ustępy np. historję stworzenia świata itp. Ważniejszym jest Nowy Testament. Nawiązując do ostatniej perekopy ewangelicznej, wskazać z jakiej ewangelji jest wzięta itp. Prowadzić działywę często do kościoła. Pouczyć jak przystępować do Komunii św. (zwłaszcza przed pierwszą Komunią św.), jak klękać, ręce trzymać itp. Poprowadzić przed sam ołtarz, wskazać na

tabernakulum gdzie P. Jezus mieszka. Omówić cały ołtarz, symbolikę ołtarzową. Przejść wszystko, co w kościele dzieci mogą zobaczyć: sprzęty kościelne itd., znaczenie użytkowe i symboliczne, obrazy, stacje drogi krzyżowej, figury, szaty, naczynia liturgiczne np. monstrancję próżną, pouczyć, gdzie mają patrzeć podczas wystawienia itp.

Wskazać na dany przedmiot. Dzieci muszą dokładnie danemu przedmiotowi się przypatrzeć, zmysłami uchwycić. Potem dopiero nazwać go. Wreszcie opisać. Zaczynać zawsze od części istotnej. Pokazując np. monstrancję, zacząć od wskazania na otwór środkowy, gdzie się wystawia Hostję św., poczem omówić dalsze szczegóły: rzeźby, emblematy, zwracając uwagę na myśli, które dane ozdoby wyrażają. Im więcej wytworzymy skojarzeń z Chrystusem Panem i Jego życiem ofiarniczym tem lepiej wprowadzimy młodzież w życie religijne.

Starszą młodzież należy wprowadzić w głębsze rozumienie liturgii Kościoła, inaczej życie liturgiczne Kościoła, pozostanie nazawsze dla niej księgą zamkniętą. Posłużyć się może w tym celu katecheta wydawnictwem: *Ecclesia Orans*¹⁾.

Nie poprzestać nigdy na samych pouczeniach teoretycznych, trzeba młodzież wprowadzić w życie liturgiczne przez udział czynny w świątach i obrzędach liturgicznych. W porównaniu ze średniowieczem obrzędy religijne obecnie zostały niezmiernie uproszczone, zwłaszcza po miastach, nie mówiąc już o nabożeństwach szkolnych, urządzanych nieraz z konieczności w salach gimnastycznych. Przy dobrej woli katechety można i temu po części zaradzić, a to przez staranie o dobry śpiew, ozdobę ołtarza szkolnego, a przede wszystkim przez uczestniczenie w uroczystościach parafialnych: procesji na Boże Ciało, uroczystościach wielkotygodniowych itp. Udział gremialny w podobnych uroczystościach, wycieczki z uczniami do jakichkolwiek miejsc odpustowych, czy pamiątkowych, nawiedzanie „Żłóbka“ czy „Grobu“ z odpowiednim poprzednim przygotowaniem i omówieniem następnie w szkole, przynosi więcej pożytku, niż wszelkie pouczenia ustne, przytem pozostawia na na całe życie punkty zaczepne dla działania łaski Bożej, spro-

¹⁾ *Ecclesia Orans*: Herausgegeben von Abt. Ildefons Herwegen O. S. B. Herder — Freiburg im Breisgau. Por. „Miesięcznik katechetyczny“ r. 1921 str. 56 i 160.

wadzającej częstokroć chwilowych zbłąkańców na drogę prawdy.

Ważne znaczenie dla życia liturgicznego posiada modlitewnik i jego należyte wyzyskanie. I tu nie wystarcza zachęta, by młodzież posiadała swój modlitewnik i by z książeczki się modliła w kościele. Trzeba młodzież wprowadzić w należyte korzystanie z modlitewnika. A więc oprzeć całą naukę o modlitwie, o mszy św., o sakramentach św., roku kościelnym i t. d. na modlitewniku. „To co katechizm objaśnia i zaleca, trzeba zaraz przerobić praktycznie, inaczej cała znajomość liturgii zawiśnie w powietrzu, bez użytku dla życia religijnego. W tym celu trzeba dążyć do tego, żeby w całej klasie była w użyciu tylko jedna książka do modlenia i to odpowiednio opracowana, która zastąpiła katechizm w jego częściach ascetyczno-liturgicznych.

3. *Księga przyrody*. Boski Zbawiciel czerpał hojną ręką z tego nieprzebranego źródła natury. Jego niezrównane przypowieści i porównania opierały się poważnie na spostrzeżeniach, czerpanych z życia. P. Jezus wskazywał na oracza, na siewcę, który wyszedł obsiewać pole swoje. Ilekroć słuchacze jego ujrzeli takiego siewcę, zaraz przypominali sobie naukę Jezusową. „Siewca“ stał się dla nich nieustannym kaznodzieją.

A w tej księdze natury ileż tam wyobrażeń głębokich dla pojęć religijnych, dla nauki o Bogu, Jego wszechmocy, mądrości i dobroci. „Bo niewidzialne doskonałości Jego, mówi Apostoł, od stworzenia świata z dzieł jego widzialnymi się stały dla naszego umysłu, jak wieczna moc Jego i bóstwo“. (Rzym I. 20).

Mówi trafnie p. Marciszewska¹⁾. Pierwszemi pojęciami, jakie należy dawać dzieciom, są: istnienie Boga, Jego wszechmoc i potęga... Najsilniejszą podstawą miłości jest podziw i szacunek dla istoty, którą kochamy. Wszechmoc budzić powinna podziw i cześć, nie strach i grozę. Pojęcie o wszechmocy Bożej możemy oprzeć na stworzeniu świata. Nauczyciel powinien wyzyskać porządek, harmonję, piękność, jaką można dostrzec w świecie, obudzić w dzieciach zainteresowanie i podziw dla praw, które rządzą wszechświatem, czy to w królestwie mineralów, roślin, zwierząt, czy praw rządzących życiem człowieka.

¹⁾ O nauczaniu religii. — Poznań 1921 str. 17 i nast.

Tym sposobem obudzić w uczniach uczucie wzniosłości... Miłości, dobroci i opatrności Bożej, również nie można przedstawiać dzieciom w oderwaniu. Któż wymowniej od przyrody głosi nam tę wszechmiłość Boga! Ukazując dzieciom umiejętnie powstanie przyrody i dziwne tajemnice jej życia, dajemy pojęcie o mądrości i wszechmocy Bożej. Zwracając uwagę na celowość i harmonję praw, na te widome ślady mądrości Bożej, pokażemy, że są one zarazem potężnym świadectwem Jego miłości. Niech dziecko zrozumie, że najdrobniejszy organ w najniższym stworzeniu ma na celu jedynie dobro tego tworu, ułatwia mu istnienie, przyczynia się do jego uszczęśliwienia“...

Trzeba przytem unikać komunałów, ogólników, wchodzić w szczegóły coraz nowe, by wykazać wielkość i dobroć Stwórcy (1).

Można też uwzględniać symbolikę różnych przejawów w przyrodzie, np. obumieranie natury jesienią i powrót do życia wiosną, przepoczwarczenie się motyla i t. p. jako symbolu śmierci i zmartwychwstania ludzkości. Wiele zjawisk w przyrodzie można użyć jako uzmysłowień dla tajemnic wiary. Skutki Komunii św. można np. uzmysłowić na fackie połączenia ognia z żelazem. Potrójne działanie światła elektrycznego; jako światła, siły i ciepła, może działwie uprzystępnić tajemnicę Trójcy Przenajświętszej i t. d.

Zwracać przedewszystkiem uwagę dzieci na najbliższe otoczenie, na szczegóły, z którymi się dziecko spotyka w swem życiu szkolnem, do mowem na wsi, czy w mieście. Uczyc patrzeć na świat otwartymi oczyma. Niech to będzie, chociaż — ów kogut, który pieje na kupie nawozu i myśli o sobie, że jest królem. Uzmysłowimy na tym obrazie samochwalstwo zarozumialca i pychę jego, wtedy kogut oddziaływać będzie na słuchaczy i potem, jak ów kur ewangeliczny na św. Piotra.

4. *Środki zastępcze*: obrazy. Rzeczywistość musi katecheta niestety często zastępywać innemi środkami poglądowemi jak: mapy, rysunki, modele, obrazy. Są to uzmysłowienia zastępcze, mają również niezmiernie ważne znaczenie wychowawcze. Rysunek, wogóle kreda i tablica musi być w częstem użyciu w nau-

1) Por. Ks. Pichler-Bielawski: Katechezy katolickie. — Katechezy o doskonałościach Boskich: VIII—XIII str. 27—62.

czaniu religijnem. Na tem miejscu chcemy głównie podkreślić znaczenie obrazów.

Odróżniamy dwie wielkie grupy obrazów: a) obrazy, w których artysta starał się przedstawić dany przedmiot tak, jak on w naturze wygląda. Są to obrazy, fotografie, rzeczywistości; i b) obrazy, które artysta wysnuł subiektywnie ze swej wyobraźni, jak np. różne sceny biblijne ilustrowane przez artystę-malarza. Sceny takie, jak: Przejście przez morze czerwone, Uciszenie burzy na morzu i t. p. można przedstawić w sposób najrozmaitszy, żadna zaś nie będzie odbiciem fotograficznem zdarzenia, które niegdyś w rzeczywistości się odbyło.

Te dwie grupy różnią się od siebie rzeczowo i metodycznie. Do pierwszej grupy należą obrazy przedstawiające przedmioty kultu, sprzęty kościelne, szaty kościelne, ołtarze, kościoły, fotografie biskupa diecezji, papieża i t. p. wogóle wszystkie obrazy liturgiczne. Do drugiej zaś grupy należą t. zw. obrazy biblijne i historyczne. Uzmysławiają one jakiś szczegół z historii biblijnej, czy Kościoła. Ponieważ obrazy natury, jako fotografie rzeczywistości stanowią całość dla siebie, ilustracje zaś biblijne przedstawiają tylko jakiś szczegół z całości, dlatego inaczej omawia się je metodycznie. Obrazy pierwszej grupy pokazuje się na początku lekcji, nazywa się daną rzecz (oto monstrancja), opisuje krótkimi słowy... Obrazy drugiej grupy pokazuje się z reguły dopiero przy końcu lekcji, względnie wykładu. Wprzód trzeba opowiedzieć zdarzenie biblijne, a potem dopiero pokazać obraz biblijny i przy jego pomocy powtórzyć katechezę biblijną. Inaczej dzieci nie zrozumiałyby należycie obrazu biblijnego, zwłaszcza na stopniu niższym.

Jedna i druga strona obrazów jest bardzo ważna. Obraz działa na wyobraźnię, wypala się niejako w świadomości, w duszy, a przez to wszystko, co się z obrazem łączyło, a więc wszelkie wyobrażenia, uczucia, zastosowania praktyczne, utrwała się w duszy i z widokiem, czy wspomnieniem obrazu odnawia się na nowo. Obraz wywołuje przytem szczerze zainteresowanie działwy, zwłaszcza młodszej. Obietnica: jeśli będziecie bardzo grzeczne, pokaże wam obraz, wystarcza zazwyczaj, by uciszyć najbardziej ożywioną klasę.

Z praktyki szkolnej pamiętam, że ilekroć wchodziłem do klas niższych bez obrazu — zaraz ze wszystkich ław szła jedna

skarga: „o dziś niema obrazu!“ Nieraz starały się dzieci przekonać mnie, że dla nich i dwa obrazy na jednej lekcji, to nie za wiele.

Obrazów biblijnych i liturgicznych jest wybór dość liczny¹⁾. Wobec obecnych stosunków walutowych sprowadzanie obrazów z zagranicy jest niemożliwe. Trzeba sobie radzić w inny sposób. Dobierać np. korespondentki z obrazami mistrzów. Małe obrazki religijne mogą także oddać przysługę. Wglądnać nieraz do sklepów z obrazami. Powoli można sobie w ten sposób zebrać obfity materiał poglądowy dla nauki religii.

UZMYSŁOWIENIE WEWNĘTRZNE.

Wyżej wspomniane uzmysłowienia działają głównie na zmysły. Przy ich pomocy tworzymy poglądy. Można także użyć innej drogi. Rzeczywistość można i trzeba często zastąpić opowiadaniem. Zwłaszcza jest to nieodzowne w nauczaniu religijnym. W innych przedmiotach szkolnych może nieraz nauczyciel przenieść rzeczywistość do sali szkolnej. Może posłużyć się doświadczeniem fizycznym, chemicznym i t. p. Katecheta nie zawsze ma odpowiednie środki zewnętrzne do uzmysłowienia aktów zewnętrznych i wewnętrznych życia religijnego. Musi przeto często uciekać się do uzmysłowień pośrednich przez działanie na wyobrażenie. Uzmysławiać wewnętrznie można fakty i przejawy świata zewnętrznego, których z powodu braku odpowiednich poglądów zewnętrznych, w nauczaniu szkolnym, w praktyce zatem, zewnętrznie uzmysłwić nie można.

Uzmysłowienie wewnętrzne odnosi się też do różnych stanów wewnętrznych człowieka: fizycznych, jak uczucie głodu, zimna, ciepła, zmęczenia i t. p., i psychicznych, jak nadzieja, lęk, obawa, żal, miłość i t. p.

Uzmysławiać można również pojęcia empiryczne i transcendentalne.

Środki uzmysłowienia są różne. Przejdziemy najważniejsze.

1. *Obserwacja wewnętrzna.* Wspominaliśmy już, jak wielkie znaczenie ma „doświadczenie wewnętrzne“, jako materiał dla

¹⁾ Najlepsze, moim zdaniem, są zbiory Fr. Schumachera (Mosella. Verla, - Trier; Gebharda Fugel'a) Kösel - Kempten; Obrazy biblijne wyd. Herdera; dla liturgji: Tablice liturgiczne Dr. Swobody H. Kirsch — Wiedeń.

fantazmatów, z których rozwijają się pojęcia transcendentalne. Dlatego tak ważnym jest naprowadzać dzieci do autoobserwacji swego życia wewnętrznego, zwracać im uwagę na te przejawy, które mają łączność z uczuciem i chceniem ludzkim. Dziecko np. popełniło coś złego i żałuje teraz za to. Otóż tego przejawu wewnętrznego: żalu, można użyć jako poglądu do wyjaśnienia pojęcia żalu, który definiuje katechizm jako: „boleść z powodu popełnionych grzechów, połączona z postanowieniem ich... Łatwo też wywołać takie stany, jak objawy nadziei, lęku, obawy i t. p. Można opowiedzieć np. dzieciom o postanowionej wycieczce, w której mają wziąć udział wszystkie dzieci, a na którą wszyscy się cieszą... i powiedzieć im, że oczekiwanie jakiegoś dobra nazywamy nadzieją. Łatwo z tem połączyć wyjaśnienie pojęcia nadziei chrześcijańskiej. Można także zwrócić uwagę działwy na takie stany wewnętrzne, które ona już dawniej przeżywała np. żal, który dziecko obudza przy wieczornym rachunku sumienia lub przy innych sposobnościach i t. p.

2. Obok autoobserwacji ważnym środkiem dla uzmysłowień wewnętrznych jest wglądnięcie w życie drugich, korzystanie zatem z wewnętrznego doświadczenia cudzego i przyswajanie na doświadczenie swoje własne. Dzieje się to zapomocą opowiadania, w którym dzieci przeżywają razem z bohaterem opowiadania najrozmaitsze stany wewnętrzne, a przez to wzbogacają swe doświadczenie wewnętrzne. Metodyka szczegółowa podaje kilka rodzajów opowiadań.

a) *Przykład.* Jest to konkretne zdarzenie z życia osób działających, które uzmysławia jakieś pojęcie, a zarazem służy jako wzór do naśladowania, względnie jako ostrzeżenie przed tem, czego dzieci powinny unikać. Przykład szerzej opowiedziany nazywa się opowieścią.

b) *Opowieść.* Jest to zatem zdarzenie przedstawione wraz ze szczegółami po sobie następującymi, tak że uczeń widzi w duchu osoby działające, słucha ich rozmowy, współczuje z nimi i w ten sposób przeżywa dane zdarzenie razem z nimi.

c) *Podobieństwo* jest zbliżone do przykładu. Jest to zestawienie, względnie porównanie dwóch podobnych rzeczy, lub zdarzeń w tym celu, aby rzecz nieznaną przez znaną objaśnić.

Przykłady należą do tego samego rodzaju, co i pojęcie, podobieństwo zaś podaje dwie rzeczy podobne do siebie pod

pewnym względem, należące jednak do innego rodzaju. Podobieństwo nadaje się szczególnie do uzmysławiania pojęć nadzmysłowych. Stwórca niejako rozmyślnie utworzył rzeczy zmysłowe tak, żeby były obrazem rzeczy duchowych i pomagały ludziom do wzniesienia się przy ich pomocy, jakby na jakimś stopniu, wyżej do rzeczy nadzmysłowych. Stąd tak wiele w Piśmie św. wyrażen obrazowych, z których każde jest skróconem podobieństwem. Pełno tam metafor i alegoryj. Natura i świat życia ludzkiego służy do oświecenia prawd niebieskich. P. Jezus używał bardzo często podobieństw. Znane są podobieństwa o Królestwie niebieskiem, o Dobrym Pasterzu, Siewcy, Grobach pobielanych i t. d. Podobnie i Kościół postępuje. Pełno w świątyniach naszych postaci alegorycznych, symboli. Wszystkie te rodzaje podobieństw przedstawiają coś wyższego, duchowego w przedmiocie zmysłowym. W sali szkolnej natura i życie znikają zbytnio z przed oczu naszych. Wskutek tego słowa nasze stają się nieraz jakby odmierzone cyrklem. Otóż przy omawianiu rzeczy nadzmysłowych starać się trzeba o dobre podobieństwa, porównania. Ułatwiają one nie tylko uchwycenie prawdy i urobienie pojęcia, ale nadto przyczyniają się do zatrzymania jej w pamięci. Ilekroć dziecko popatrzy na nie, względnie usłyszy na nowo, zaraz przypomni sobie zawarte w nich prawdy.

d) *Przypowieść - parabola*. Jest to opowieść osnuta na podobieństwie, a zatem podobieństwo przedstawione w dłuższym opowiadaniu. Typowym przykładem przypowieści jest przypowieść o Synie marnotrawnym. W niektórych przypowieściach jednakże dane opowiadanie jest raczej konkretnym przypadkiem jakiejś ogólnej prawdy, aniżeli podobnym zdarzeniem niższego rodzaju. Tak np. przypowieść o Miłosiernym Samarytaninie jest faktycznie przykładem, względnie opowieścią, t. zn. konkretnym przypadkiem okazanej miłości bliźniego.

e) *Przeciwieństwo*, jest to porównanie negatywne, zestawienie dwóch wprost przeciwnych sobie pojęć, osób, rzeczy, czynów w tym celu, aby, ukazując znamiona jednego wyobrażenia, uwydatnić lepiej znamiona wyobrażenia odwrotnego. Obok tego, co jest, czy co powinno być — stawia się to, co być nie powinno, lub czem dana rzecz nie jest. Można np. uzmysłwić dziecku pojęcie posłuszeństwa w ten sposób, że wykaze się, co dziecko posłuszne czyni lub czyniło, jak postę-

powowało np. Dzieciątko Jezus. Jaśniejszem jeszcze stanie się pojęcie posłuszeństwa, gdy się przedstawi, czego dziecko posłuszne nie czyni. Typowym przykładem przeciwieństwa jest np. „Faryzeusz i celnik“.

Nie wchodząc bliżej w te różne rodzaje opowiadań, podkreślić jeszcze raz trzeba ogólne znaczenie opowiadania dla nauczania religijnego. Opowiadanie nadaje się najwięcej do żywego zainteresowania nauką religii, do uprzystępnienia prawd religijnych dziecku. Przytem nie tylko ułatwia zrozumienie prawdy, ale równocześnie działa na serce. Dobry katecheta musi umieć dobrze opowiadać.

W opowiadaniu poszczególne człony szeregu muszą następować tak, jak się w życiu dzieje i jak katecheta pragnie je utrwalić. Przygotowując się zatem do lekcji, musi sobie katecheta jasno zdać sprawę z danego szeregu — ułożyć, względnie włączyć w opowiadanie istotne znamiona prawdy, czy zasady, którą chcemy uzmysłwić, względnie podać jako wzór do postępowania — a nadto tchnąć potem w dany szereg życie — przemienić ten szereg na opowiadanie tętniące życiem. Chcę np. ułożyć sobie opowiadanie jako pogląd na ósme przykazanie, o kłamstwie. Zestawię sobie następujący szereg: dziecko kłamie... rodzice karzą dziecko... dziecko uznaje, że na karę zasłużyło... przyjmuje karę chętnie... postanawia nie kłamać... poprawia się po dłuższej pracy. Na kradzież: źli koledzy namawiają dziecko do kradzieży... Bóg zakazuje kraść... dziecko wie o tem, dlatego zrazu nie śmie kraść... daje się wreszcie namówić do kradzieży... żałuje potem — spowiada się — oddaje rzecz skradzioną... nie kradnie więcej.

Albo: Matka jest chora... dziecko ją pielęgnuje i modli się o wyzdrowienie... matka czyni ślub na wypadek wyzdrowienia... wraca do zdrowia... dziecko dzięki składa Bogu za tę łaskę... matka wypełnia ślub.

W ten sposób tworzę szeregi odpowiednie i dla innych katechez. W te szeregi trzeba następnie tchnąć życie. Trzeba je przyoblec w żywe ciało opowieści, upiększyć, wymalować o tyle dodatkami wziętymi z fantazji, ażeby fantazja dzieci została poruszona, pobudzona do działania tak, jak gdyby dziecko dane zdarzenie przeżywało. Będzie zaś kiedyś dziecko w podobnej sytuacji, wtedy na podstawie praw odnowy idei, przypo-

mni się jemu dana prawda, czy zasada religijna: dziecko zda sobie sprawę z tego, co czynić powinno.

Doświadczenie wykazało wszakże, że t. zw. „opowiadania moralne“ robione *ad hoc* przyczyniają się bezwzględnie w wysokim stopniu do łatwiejszego urobienia pojęcia, natomiast jako wzór do naśladowania mają mniejsze znaczenie. Posługiwać się zatem należy o ile możności przykładami wziętymi wprost z życia, jednakże psychologicznie opracowanymi. Zwłaszcza dobierać takie przykłady, w których występuje piękno moralne. Opowiedzieć o chorym, np. żołnierzu w szpitalu, który swe cierpienia znosił z pogodną cierpliwością; o córce, która pielęgnuje z niestrudzoną pieczołowitością swą matkę chorą i t. p. Przytoczyć przykłady miłości bliźniego czynnej, prawdy, uczciwości, pracowitości i t. d. Fakty wzięte z życia codziennego, np. z życia, które na wsi, czy w mieście się zdarzyły, o których może młodzież słyszała, a może nawet zna dane osoby — oświetlić stroną moralną danego faktu. To działa silnie na wolę. Widok danej osoby przypomni fakt, a zarazem odnowi postanowienie powzięte przy tem opowiadaniu. A nadto należy pamiętać, że dla danej osoby, a raczej dla danego faktu etycznego, co tak ważne zwłaszcza w dzisiejszych czasach i dla młodzieży wogóle.

Katecheta może też wyzyskać swe własne najrozmaitsze przeżycia. Jechałem kiedyś tramwajem, wprowadzając do przedziału chłopczyka ciemnego... mógł mieć lat czternaście... jedzie z nim dozorczyńni... wiezie go na klinikę oczną... Wyzyskać ten, czy podobny fakt do uwielbienia dobroci Bożej wobec nas, którzy mamy dobre oczy, a zarazem wywołać współczucie dla kalek, upośledzonych i t. d. Widok ślepeca, czy kaleki przypomina daną katechezę, wpłynie na pełne taktu zachowanie się dziatwy wobec kaleki...

Tramwaj staje... ludzie czekają cierpliwie, nie złoszczą się. Omówić, dlaczego lepiej cierpliwie znosić takie i tym podobne nieprzyjemności, niż unosić się na próżno i stać się przedmiotem pośmiewiska dla drugich. Działwa zrozumie, że dobro moralne jest zawsze rzeczą rozsądną. W podobnej zaś okazji łatwiej jej będzie znieść rzeczy nieuniknione.

Pozwolić też dzieciom samym wypowiedzieć swe własne przeżycia. Przez to nawiązuje się silniejszy kontakt z duszą dzieci. Dane przeżycie złączyć z odpowiednią zasadą religijną.

Nihil novi sub sole. Podobne przeżycia wracają. Z niemi wróca i obudzone wtedy postanowienia i dobre myśli, uczucia i t. d. Zwłaszcza z młodzieżą starszą trzeba głębiej wnikać w życie. Zyska na tem zainteresowanie się problemami etycznymi, zyska charakter!

Przez takie omawianie przeżyć z życia dzieci, czy starszych zaostroża się uwagę młodzieży na to, co w życiu ludzkim jest etyczne, wartościowe i piękne. Lekkomyslność dziatwy i młodzieży przechodzi obok najszczytniejszych rzeczy nieraz z zupełną obojętnością. Trzeba otwierać oczy i serca katechumenów na dodatnie strony życia ludzkiego - a to co dobre i piękne w naturze i życiu zacznie oddziaływać na ich wyrobienie duchowe.

1. Z reguły należy omawiać takie grzechy, upadki, błędy dziatwy, w które zazwyczaj dzieci popadają. Unikać zaś wykroczeń o podłożu patologicznym lub zbrodniczym. „Nie należy wywoływać wilka z lasu“. Omawianie wykroczeń większych mogłoby osłabić i przytępić wrażliwość duszy dziecięcej, zwiąć z niej świeżość niewinności.

2. Obok wykroczeń, stron ujemnych, przedstawiać także dodatnie strony medalu: to co jest dobre, szlachetne w życiu dziatwy. Owszem omawianie dobrego w życiu dziatwy powinno przeważać. Dzieci muszą nabrać przeświadczenia, że cnota, dobro jest w życiu czemś normalnym, grzech zaś czemś anormalnym, odstępstwem od dobra.

3. Przypadki omawiane nie powinny być skomplikowane.

4. Na stopniu niższym uwzględniać jedynie stosunki obecne. Na wyższych zaś omawiać przyszłe warunki, w jakich przypuszczalnie działwa obracać się będzie po wyjściu ze szkoły.

Najwznieściejszą wszakże księgą wychowania jest i pozo stanie zawsze dla ludzkości historia biblijna. Tam znajdzie katecheta nieprzebrane skarby przykładów i opowieści dla kształcenia charakterów, do umysławiania zasad i prawd religijnych. Z tej skarbnicy czerpać powinien przede wszystkim katecheta obficie i umiejętnie, by działwa, obserwując przeżycia osób biblijnych, kształciła swój chrześcijański charakter. To samo, acz w mniejszym stopniu, odnosi się do „Żywotów Świętych“. Wystrzegać się jednak należy podkreślania zbyt silnego nadzwyczajności.

czajności w życiu świętych, tem mniej zalecać takie nadzwyczajności do naśladowania. Zamiast zachęcić mogłoby to wprost zniechęcić młodzież. Pożyteczniej stokroć, gdy młodzież śledzić będzie stopniowy rozwój duchowy danego bohatera, który świętym się nie urodził, lecz własną pracą, własnym wysiłkiem wznosił się coraz wyżej. To wywoła samo przez się ów augustinowski okrzyk: „Potuerunt hi et hae, cur non tu“¹⁾.

3. PSYCHOLOGJA MYŚLENIA — URABIANIE POJĘĆ.

Trzeci ważny punkt psychologii perypatetycznej odnosi się do samych pojęć. Mianowicie do twierdzenia, że sama mechanika wyobrazeniowa nie wytwarza ani właściwych pojęć, ani sądów, kończy się bowiem na wyobrażeniach ogólnych i procesie asocjacyjnym. Odróżnia zatem mechanikę wyobrazeniową od procesu myślenia, wyobrażenie od pojęcia.

Psychologja XIX wieku dowodziła i w znacznej części jeszcze dowodzi, że myślenie jest niczem innym jak bardziej skomplikowanym przejawem wyobrazeniowym. Dopiero w ostatnich dziesiątkach lat zaczęto wracać do dawnego poglądu na istotną różnicę między wyobrażeniem, a pojęciem. Początek do badań empirycznych na tem polu dał E. Husseol (Logische Untersuchungen). Külpe i jego t. zw. szkoła augsburska²⁾, usiłował wykazać oddzielność zjawisk myślenia na podstawie badań nad osobami dorosłymi. Karol Groos³⁾ przeniósł badania na teren psychologii dziecięcej. W. Stern⁴⁾ daje nader przekonujące dowody z życia dzieci na różnicę między wyobrażeniem a pojęciem.

Myślenie różni się od procesu asocjacyjnego dwoma rzeczami: treścią swą odrębną i przebiegiem odrębnym. Myślenie

¹⁾ Por. Huber S. F. Nachahmung der Heiligen. Znajdzie tam katecheta nader cenne wskazówki, jak i w czem należy naśladować świętych, jakoteż krytyczne uwagi o życiu świętych, co w danem zdarzeniu było chorobliwego, czy nie nadającego się do naśladowania.

²⁾ Külpe: Über die moderne Psychologie des Denkens - Internationale Wochenschrift. Czerwiec 1912.

³⁾ Seelenleben III. Auflage Kap. XVI. Der Verstand.

⁴⁾ Psychologie der frühen Kindheit. 1914. VII. Abschnitt: Die Formen des kindlichen Denkens. Kapitel XXI. Denkpsychologie str. 245 i nast.

nie jest ani skomplikowanym przebiegiem wyobrazeniowym, an ekstraktem z wyobrażeń, lecz czemś zupełnie nowem, co do treści wyobrazeniowej przystępuje. Świadomość bowiem nasza nie wyczerpuje się w samych konkretnych przeżyciach natury pogładowej, które jako treści pamięciowe trwają i działają dalej, lecz może także te treści odnieść do przedmiotów istniejących poza nią.

Dziecko ma o swej lalce narozmaitsze wyobrażenia i spostrzeżenia wzrokowe, dotykowe, o różnej wielkości, zależnie od oddalenia, oświetlenia itd. Te spostrzeżenia żyją dalej w świadomości w postaci najrozmaitszych, mniej lub więcej wyraźnych wyobrażeń. Gdy jednak dziecko opowiada o swej lalce, to nie ma na myśli tych wszystkich spostrzeżeń i wyobrażeń, lecz *o ni* o tym przedmiocie, który istnieje poza nim, którego jako takiego nie przeżywa, a jednak wie o nim i uważa go za wspólny i zawsze ten sam przedmiot, do którego odnoszą się wszystkie te przeżycia. W świadomości zatem obok treści wyobrazeniowej istnieje teraz akt zmierzający do czegoś obiektywnego. Nowoczesna psychologja nazywa ten akt w naszej świadomości: „aktem intencjonalnym“.

W przykładzie wyżej przytoczonym, intencja odnosi się do przedmiotu jednostkowego. Możemy jednak myśleć o przedmiotach ogólnych jak: zwierzę, ludzkość i t. p., również możemy ująć stosunek między danymi przedmiotami: myśleć np. o różnych między nimi istniejących relacjach jak: o ich celu, miejscu, przyczynie, liczbie i t. p. Wszystkie te myśli mają za punkt wyjścia jakieś zmysłowe wyobrażenia, mimo to same w sobie są treściami abstrakcyjnymi, nie pogładowymi, a jednak jednoznaczniemi (conc. univoci). To samo odnosi się do sądów. Powstają one dopiero wtedy, gdy do wyobrażeń, względnie kompleksów wyobrazeniowych dołączę: pozytywną, względnie negatywną intencję, przeświadczenie o przynależności, lub nieprzynależności jakiejś cechy do przedmiotu.

Jest nadto różnica między wyobrażeniem a pojęciem *o dno*śnie do czynności psychicznej, która te dwie treści wywołuje.

Asocjacje i przebiegi wyobrazeniowe są, co do swej istoty, przebiegami czysto biernymi. Wrażenia bowiem działają na zmysły, wyobrażenia łączą się w kompleksy, te połączenia utrwalają się przez częstsze ponawianie i t. d. Wszystkie te przejawy od-

bywają się same od siebie — nasze „ja“ odnosi się do nich jako „widz“. Nasze „ja“ może wszakże zająć inne jeszcze stanowisko. Istnieje w nas świadoma całkiem energja czynna, która dokonuje wyboru pomiędzy wyobrażeniami ze względu na jakiś cel, który zamierza osiągnąć w przyszłości — która jedne wyobrażenia wysuwa, inne odsuwa — która wreszcie nie poprzestaje na relacjach istniejących, lecz treści świadomości całkiem nowe łączy syntetycznie w jedną myśl.

Wszystkie te działania występują wprawdzie także np. przy działaniu wyobraźni konstrukcyjnej, prowadzą wszakże wtedy tylko do czynności „myślenia“, gdy procesowi temu towarzyszy intencja do przedmiotu. Przytem podnieść trzeba, że wynik tego procesu, musi być czemś nowem, odnośnie do istniejących w świadomości wyobrażeń. Myślenie jest czemś wyodrębnionem od treści wyobrażeniowych. O ile przejawy świadomości ograniczają się jedynie do powtarzania dawniejszych wyobrażeń aktualnych, spostrzeżeniowych, to mamy wtedy nie akty myślenia, lecz zwykle zjawiska wyobrażeniowe, wyobrażenia reproduktywne.

Ta zaś odrębna funkcja myślenia, w swej formie najogólniejszej, polega na czynnem porządkowaniu treści wrażeniowych. Wprawdzie widzimy porządek w całym świecie: świat i rzeczy zmysłowe na nim i w nim nie są chaosem. Porządku tego nie percypuje wszakże ani zmysł, ani zmysłowe wyobrażenie. Ujmuje go świadomie dopiero myślenie i włącza w światopogląd, przyświecający ogólnie umysłowi ludzkiemu. Myślenie to jakby światło, oświetlające spostrzeżenia i wyobrażenia. Ponieważ w świecie zmysłowym panuje porządek: ordo, dlatego też z danymi spostrzeżeniami mogą złączyć się, czysto jednak asocjacyjnie, także uczucia i popędy, przez które istoty nierozumne dostosowują się do porządku natury. Ale istoty takie jak: zwierzęta i dzieci jeszcze nie rozwinięte, nie wznoszą się ponad same te koordynacje, ponad wrażenia i poglądy i dlatego nie myślą. Dziecko budzi się do myślenia z chwilą, gdy zaczyna pytać: Co? Dlaczego? Na co? Z chwilą tą zaczyna rozum wykonywać swą funkcję porządkującą. Funkcja zaś ta porządkująca, nie polega na samem rozkładaniu, analizowaniu właściwości czasu i przestrzeni, gdyż akcja ta należy jeszcze do świata wyobrażeniowego, lecz na porządkowaniu takim, mocą którego dane

przedmioty klasyfikujemy; mocą którego ujmujemy w wszechświecie porządek i uzupełniamy luki w świecie widzialnym, ażeby przez to dojść do całości zaokrąglonej, w której mają swe miejsce również cele i przyczyny niewidzialne wszechświata.

Środki zaś, któremi się posługuje myślenie w swej akcji porządkującej, dają się zestawić w trzech podstawowych formach, znanych z logiki, są nimi: pojęcie, sąd i wnioskowanie.

Aby objąć i opanować tę niezmierną wielość przedmiotów, które napotykamy w wszechświecie, potrzebujemy przede wszystkim pewnych treści myślenia, któreby dane rzeczy upraszczały. Każda taka treść może być odniesiona do nieograniczonej wielości, a przez to treść taka daje pewien pogląd tej zmniejszającej się ciągle wielości. Są to: pojęcia.

Pojęcia jednak nie istnieją tylko same dla siebie, lecz mają one jeszcze dalsze znaczenie, służą do oznaczania przedmiotów. Tą funkcją myślenia jest: sąd. W sądzie dopiero myśl znajduje swe dopełnienie. Dlatego to myślenie jest właściwie wydawaniem sądów. Sam proces tworzenia wyobrażeń posiada charakter przebiegu przedmiotowego¹⁾, gdyż w wyobrażeniu uchwyca się treść różną od podmiotu świadomości. Ten charakter przedmiotowy jednakże występuje z całą wyrazistością dopiero w sądzie. W sądzie bowiem świadomość nasza nie tylko uchwyca treść odrębną od siebie, zatem oł podmiotu świadomości, lecz treść tę odnosi też świadomie do tego przedmiotu, o którym myślimy. Występuje tu zatem t. zw. charakter „intencjonalny“ sądu i pojęcia.

Sądy znowu muszą również zostać uporządkowane, ustosunkowane do siebie — podobnie jak pojęcie ustosunkowało, uporządkowało wielość spostrzeżeń jednostkowych i tych form ich odmiennych, zmieniających się rozlicznie. Cały ruch myślowy, odbywający się w sądach, musi być uporządkowany. Porządek ten jest możliwy jedynie przez ujęcie stosunku między sądami. Stosunki te mamy we wnioskowaniu tak indukcyjnem jak i dedukcyjnem.

Przeprowadzenie zaś porządku, do którego zdąża myślenie, wykazuje, iż suma rzeczy i przejawów spostrzegalnych nie wy-

¹⁾ Charakter przedmiotowy mają 1. wyobrażenie i wrażenie, 2. pojęcia i sądy — w przeciwstawieniu do 1. uczuć, 2. aktów woli.

kazuje szeregów zupełnie w sobie zamkniętych, lecz że dla uzupełnienia rzeczy spostrzeżonych trzeba koniecznie przyjąć rzeczywistości niedostrzegalne zmysłom, niedostępne dla czuć zmysłowych.

Gdy np. myślimy o wnętrzu ziemi, przyjmujemy takie człony, elementy, których wprawdzie nie spostrzegamy, ale domyślamy się, że muszą być takiego samego rodzaju, jak rzeczy, które spostrzegamy na ziemi. Podobnie, gdy myślimy o wiekach ubiegłych, o rozwoju geologicznym ziemi, przyjmujemy elementy i czynniki, których nie potwierdzają żadne spostrzegania. Musimy je zaś przyjąć, by wypełnić luki w danym szeregu spostrzeżeń, doświadczalnym.

Niedość na tem, myślenie zmusza do przyjęcia także takich szeregów, takich elementów, czy jakkolwiek je inaczej określimy, które nie tylko nie należą do świata spostrzeżeniowego, doświadczalnego, lecz które przewyższają ten świat zmysłami dostrzegalnymi. Są to szeregi transcendentalne jak: dusza, Bóg i t. d.

Myślenie może również zająć się przedmiotami, które istnieć będą dopiero w przyszłości, zając się jakąś pracą celową. Funkcja, porządkująca myślenia, znajduje wreszcie swe dopełnienie w tem, że łączy ogół myśli w jakiś ogólny szereg myślowy. Przykład takiego ogólnego szeregu myślowego mamy np. przy myśleniu opisowem, które przez wybór rzeczy istotnych, przez dobry i jasny podział, usiłuje przedstawić całość uporządkowaną. Albo, gdy myślenie indukcyjne i dedukcyjne usiłuje wykazać stosunki zależności danych myśli między sobą.

Podstawę tworzy tu jakaś myśl zasadnicza, nadająca całemu procesowi myślenia jakiś określony kierunek. W każdorazowym szeregu myślowym jest jakaś myśl przewodnia, o ile myślimy logicznie. I to tylko, co się z tą myślą przewodnią łączy, względnie z niej wypływa, nadaje się do włączenia w dany szereg myślenia — czy to będzie myślenie indukcyjne, a więc np. wyprowadzanie jakiegoś prawa; czy dedukcyjne, dalsze rozwijanie jakiejś zasady, stosownie do życia; czy też opisywanie podmiotu, czy wypracowanie jakiegoś ogólniejszego zadania¹⁾.

Po tych kilku wstępnych uwagach, przypatrzmy się teraz bliżej psychologii pojęć, jak my przeżywamy pojęcia? Dużo

¹⁾ Por. Dr. Kl. Baeunker: *Anschauung und Denken*-Paderborn 1913.

światła rzuca na ten problem ważny tak teoretycznie jak i praktycznie psychologja praktyczna.

Jak widzieliśmy, podstawą pojęcia jest wyobrażenie. Gdy w świadomości wytworzył się już obraz zmysłowy rzeczy, wtedy umysł może się doń zwrócić, aby go niejako wycisnąć na sobie i upodobnić się z nim: utworzyć pojęcie rzeczy. Dla tych dwóch czynności rozumu przyjęła psychologja perypatetyczna dwie nazwy: rozum czynny i rozum bierny.

Rozum czynny (*νοῦς ποιητικός* — intellectus agens)¹⁾ według św. Tomasza ma dwa zadania względem obrazu zmysłowego: „intellectus agentis est illuminare, non quidem alium intelligentem, sed intelligibilia in potentia, in quantum per abstractionem facit ea intelligibilia actu“. Rozum czynny zatem ma obraz zmysłowy 1. oświecić i 2. dokonać względem niego abstrakcji. Musi 1. oświecić go t. z. wyodrębnić cechy zmienne od stałych, drugorzędne od istotnych, 2. abstrahować: ująć tylko istotne cechy, z pominięciem przypadkowych.

Przez wyróżnienie cech istotnych i oddzielenie ich od właściwości przypadkowych i indywidualnych czasu i przestrzeni, czyli przez oddzielenie ich od materji i wszystkich warunków materjalno-indywidualnych dana cecha, znanie dane, staje przed umysłem bez swych określeń czysto indywidualnych i wtedy nadaje się ku temu, aby ją umysł rozważał jako przysługującą faktycznie kilku innym przedmiotom lub jako mogącą znajdować się w innych przedmiotach. Taką cechą pozbawioną swych określeń indywidualnych nazywamy cechą ogólną — (ogólnem bowiem zwiemy to, co będąc jednym w sobie stać się może wspólnem wielu jednostkom). Sumę zaś cech ogólnych nazywamy pojęciem ogólnem. Pojęcie ogólne wyraża więc istotę rzeczy oderwaną od swych powijków konkretnych²⁾.

Posiadając takie pojęcie, umysł posiada w niem środek, zapomocą którego na sposób sobie właściwy poznaje rzecz samą. W tym celu umysł przyjmuje w siebie ów obraz uducho-

¹⁾ Por. Ks. Dr. Gabryl: *Psychologia* — str. 256.

²⁾ Odróżniamy 1) pojęcie ogólne wprost: universale directum: abstrakcja dokonana w sposób samorzutny bez namysłowego porównywania z przedmiotami wchodzącymi w jego zakres; 2) universale reflexum, które powstaje właśnie przez to porównanie.

wniony i jak wosk przyjmuje odcisk pieczęci, tak niejako umysł odbija w sobie pojęcie rzeczy, a przez to upodabnia się niejako do niego, stając się w pewnym znaczeniu czemś jednym z rzeczą poznaną i rozumie, co znaczy być człowiekiem, różą i t. p.¹⁾.

Umysł, o ile uległ temu procesowi upodobnienia się z rzeczą poznaną, otrzymał od scholastyków nazwę: umysłu biernego: *νοῦς παθητικός* — intellectus possibilis. Nazwy tej „umysł bierny“ nie należy brać dosłownie. Wyrażenie to ma oznaczać, że umysł, jak wogóle każda inna władza poznawcza, jeśli ma aktualnie coś poznać, to musi być zdeterminowaną do poznania w sposób odpowiedni, a to przez swój przedmiot poznawania. Środkiem t. m., który umożliwia umysłowi przejście z możliwości do poznawania, w stan poznawania aktualnego jest właśnie pojęcie. Oprócz zatem tej strony czysto biernej, zdolności do poznawania, jest i strona czynna, mianowicie owo poznanie aktualne, myślenie o danym przedmiocie, a które objawia się w świadomości naszej jako wypowiedzenie w myśli, czem jest rzecz poznana: „verbum mentis“. To słowo myślnie, czyli pojęcie można rozważać z dwójakiego punktu widzenia, albo w odniesieniu do przedmiotu i wówczas jest ono obrazem przyrodzonym, a umysłowym przedmiotu, czyli pojęciem przedmiotowym; albo też w odniesieniu do podmiotu poznającego, w którym to razie pojęcie będzie środkiem, przez który rzecz daną poznajemy, zwierciadłem niejako, w którym umysł odkrywa istotę rzeczy, płodem ducha (conceptus), formą, przez którą umysł faktycznie poznaje rzecz daną²⁾.

Z pojęć jednostkom właściwych tworzymy pojęcia gatunkowe, rodzajowe, wyższe i najwyższe transcendentalne. Z cech odrywanych przy różnych pojęciach, tworzyć możemy pojęcia całkiem nowe, którym poza umysłem nie odpowiadają jednostki konkretne.

Oto w najogólniejszym zarysie teoria arystotelesowsko-scholastyczna.

¹⁾ Funkcja zatem rozumu czynnego odnosi się do 1) illuminare i 2) abstrahere. Funkcja rozumu biernego to samo intelligere.

²⁾ Ks. Dr. Gabryl: Psychologia str. 260.

Wśród scholastyków niema zgodności w zapatrywaniu się na naturę rozumu czynnego i biernego. Czy należy je uważać za dwie władze umysłowe, czy też za dwie funkcje jednej i tej samej władzy duchowej rozumu. Prof. Geysler¹⁾ sądzi, że „rozum czynny“ jest wrodzoną duszy naszej zdolnością do wykonywania aktów relatywno-porównawczych, która zaczyna działać z chwilą, gdy pojawi się w świadomości naszej odpowiednia treść pogładowa albo pojęciowa. Praca rozumowa człowieka rozpoczyna się od myślenia receptywno-analitycznego, do którego materiału dostarczają przedmioty zmysłowe naszej świadomości. Gdy zaś zapomocą myślenia analitycznego nabył człowiek pewną ilość pojęć empirycznych, może się dusza wznieść do myślenia syntetycznego (rozumu biernego), którego wynikiem będą pojęcia transcendentalne. Myślenie syntetyczne przekracza porządek pojęciowy natury, oparty na materiale, zdobyty przez doświadczenia zewnętrzne. Tak więc rozum czynny i bierny miałby swe pewne uzasadnienie.

Według Prof. Geysera cały przebieg psychologiczny myślenia polega właściwie na wykonywaniu świadomych aktów relatywno-porównawczych. Co to jest relacja? Co to jest akt relatywno-porównawczy? Relacja (stosunek) jest ogólną nazwą na wszystko to, co się musi wypowiedzieć o tej a tej rzeczy, ze względu na rzecz inną. Np. o sumie $10 + 2$, odnośnie do liczby 12 musi się wypowiedzieć, że jest jej równą. Jasno i ciemnozielone jest podobne do siebie. Ton i zapach są różne od siebie. Przyczyna jest wcześniejsza od skutku. Skutek późniejszy od przyczyny. Goljat większy od Dawida. Dawid mniejszy od Gollata i t. d. Relacja zatem presupponuje istnienie dwóch członów. Ujmuje stosunek między dwoma przedmiotami.

Co to jest akt relatywno-porównawczy, na czym on polega? Najlepiej to objaśnia przykład. Otóż jeśli porównuję np. czerwone z ciepłem i przez to poznaję, że obydwa spostrzeżenia różnią się między sobą, albo też porównuję smak jabłka ze smakiem gruszki, a przez to przychodzę do poznania, że obydwa smaki są różne, a jednak podobne, to wykonałem akty relatywno-porównawcze. Różność, podobieństwo,

¹⁾ Lehrbuch der allgemeinen Psychologie — str. 597.

równość to najprostsze, ale i najpowszechniejsze relacje, które we wszelkich kierunkach przebiegają pole naszego poznania.

Co do natury tych aktów relatywno-porównawczych panowały i panują najrozmaitsze zapatrywania zwłaszcza w wieku XIX. Według Ebbinghause i B. Erdmanna, wraz z wielką liczbą psychologów innych, niema ogólnej duchowej czynności relatywno-porównawczej. Według nich spostrzegamy dane stosunki tak samo zmysłami i tak samo bezpośrednio jak przedmioty wrażeń, wśród których je zauważamy... Zapatrywanie to nie da się jednak utrzymać. Wiem np., że czerwone jest różne od słodkiego. Nie wiem jednakże tego przez pośrednictwo wzroku, bo wzrok nie percypuje słodkiego. Nie wiem również tego przez smak, gdyż smakiem nie poznaję czerwonego. A przecież rozumiem zdanie: czerwone jest różne od słodkiego. A więc poznaję znaczenie tego zdania przez inny przebieg duchowy, aniżeli przez czucie. Zdawałoby się napozór, że samo równoczesne istnienie tych dwóch różnych wrażeń w tej samej świadomości mogłoby wystarczyć do spostrzeżenia różnicy między nimi zachodzącej, tak że nie byłoby już potrzeba osobnych aktów duchowych dla poznania stosunków wzajemnych między danymi wrażeniami. Gdyby zaś tak było w rzeczywistości, to w takim razie myślenie relatywno-porównawcze nie byłoby osobną czynnością duszy i wogóle nie byłoby żadnych duchowych aktów myślenia.

W łatwy jednak sposób można się przekonać o prawdziwości tego rozstrzygającego problemu. Jeśli bowiem wszystkich stosunków, które istnieją między obiektami naszych spostrzeżeń, *eo ipso* jesteśmy także i świadomi, w takim razie świadomość ta nie wymaga już żadnej innej, osobnej czynności duchowej. Jeśli zaś rzecz ma się inaczej, to temu osobnemu poznaniu danych relacji musi też odpowiadać osobna czynność duchowa. Ta druga właśnie alternatywa odpowiada faktycznym danym. Między przedmiotami bowiem świadomości naszej istnieje każdego czasu najrozmaitsza liczba relacji, z których jednak kilku zaledwie jesteśmy świadomi. Dwa kolory np., które obydwa widzimy, są może podobne sobie w jakości, ale różne w tonie, w jasności, nasyceniu, w kształcie, położeniu etc. Ież to czasu potrzeba przy świadomym i rozmyślnym porównywaniu takich przedmiotów, aby powoli poznać wszystkie pomiędzy nimi za-

chodzące relacje! Ponieważ zaś te relacje istniały od samego początku między przedmiotami obecnymi w naszej świadomości, stąd istnienie ich nie schodzi się z naszą o nich świadomością. A zatem świadomość tych relacji polega na nowym akcie naszej duszy: akcie myślenia. Dowód eksperymentalny, stwierdzający prawdziwość tej tezy o relatywno-porównawczej czynności naszej duszy, przeprowadził A. A. Grünbaum¹⁾.

Kwestja ta, czy poznanie relacji istniejących między przedmiotami świadomości naszej odbywa się w duszy biernie, czy raczej jest owocem osobnych aktów duszy, ma nie tylko wielkie znaczenie dla teorii duszy ludzkiej, gdyż łączy się ściśle z duchowością duszy, ale jest również ważną dla praktyki pedagogicznej. Gdyby bowiem Ebbinghaus miał rację twierdząc, że do poznania relacji nie potrzeba niczego więcej ze strony duszy, jak do percepcji treści wrażeń zmysłowych, i że obydwa spostrzeżenia, t. z. treści i ich stosunku do siebie, następują zarówno odruchowo i biernie, w takim razie odpadłaby w nauczaniu wszelka racja ćwiczenia z dziećmi aktów relatywno-porównawczych celem wyrobienia u dzieci jasnego orjentowania się w poznawaniu rzeczy. Przez zaniedbanie jednak tych czynności relatywno-porównawczych zmarniałaby najważniejsza część pojęć o duszy dziecka — pojęć, których potrzebuje dusza do konstrukcji pojęć wyższych, zwłaszcza transcendentnych. Jeśli zaś prawdziwym jest zapatrywanie, że samo istnienie relacji między przedmiotami naszej świadomości nie wystarcza jeszcze, byśmy rzeczywiście byli ich świadomi, to w takim razie wynika z tego nieodzowna konsekwencja, że dusza dziecka potrzebuje koniecznie osobnego pouczenia, względnie wprowadzenia w wykonywanie świadome aktów relatywno-porównawczych, żeby mogło poznać naturę, rodzaje i znaczenie relacji.

Przypatrzmy się teraz z kolei, w jaki sposób zapomocą aktów relatywno-porównawczych dochodzimy do urobienia pojęcia. Gdy wypowiadamy zdanie: „czerwone jest różne od słodkiego“, to 1. zdanie to zawiera całkiem inne znaczenie, niż gdybyśmy powiedzieli: „czerwone i słodkie są wrażeniami;

¹⁾ Über Abstraktion der Gleichheit. Archiv für gesamte Psychologie 12, (1908) 340.

a 2. treść tych zdań jest nam znana. Na czym polega treść, względnie znaczenie tych dwóch wyrazów „czerwone i słodkie“, to zdajemy sobie sprawę. Lecz na czym polega, w czym tkwi znaczenie wyrażenia: „różne“? Pewne jest, że znaczenie tego wyrażenia poznajemy przez bezpośrednie oglądanie. Albowiem to właśnie, co spostrzegam przy porównywaniu czerwonego ze słodkiem, nazywam różnem. Wyraz ten oznacza nową, osobną treść naszej świadomości, która nie jest identyczną ani z czerwonym, ani ze słodkiem. Tę treść spostrzegamy przez oglądanie bezpośrednio, jak bezpośrednio spostrzegamy czerwone i słodkie. Ale to bezpośrednie spostrzeżenie różnicy nie jest natury zmysłowej, jak przy oglądaniu czerwonego czy słodkiego. Ta relacja różności nie jest ani kolorową, niema smaku, nie słyszymy jej etc. Gdy zatem w akcie relatywno-porównawczym oglądamy bezpośrednio stosunki, relacje, zachodzące między danymi przedmiotami, uzyskujemy niezmysłowe treści świadomości, względnie przedmioty, które scholastycy oznaczali jako: „species intelligibiles“ — obrazy duchowe, w odróżnieniu od: „species sensibiles“ — obrazy zmysłowe.

Jak długo spostrzegamy relację różności jedynie jako różność tego czerwonego od tego słodkiego, to relacja ta tworzy treść poznawczą konkretną i indywidualną. Przez dalsze wykonywanie aktów relatywno-porównawczych ta treść konkretna i indywidualna przechodzi w treść abstrakcyjną i ogólną. Przychodzimy w ten sposób do abstrakcji, którą teraz dokładniej omówimy ¹⁾.

Jak się odbywa abstrakcja? Znaleźliśmy relację różności między czerwonym, a słodkiem. Gdybyśmy wciągnęli do porównywania „niebieskie“ i porównywali je z wrażeniem słodkiego albo ciepłego lub czerwonego, to również przy każdym akcie relatywno-porównawczym zauważylibyśmy różnicę między jednym a drugim przedmiotem. Otóż postęp w poznawaniu polega na tem, że mamy możliwość treści relacyjne, poznane przez pierwsze akty porównywania, porównywać znowu dalej między

¹⁾ Sam wyraz „abstrakcja“ jest przetłumaczeniem arystotelesowskiej „ἀφαίρεσις“ odejmować — w przeciwieństwie do „προσθεσις“ dodawać, dokładać; τὰ ἀφαιρεθέντα — są to pojęcia ogólne — specjalnie matematyczne.

sobą i w ten sposób użyć ich jako podstawy do relacji coraz wyższych. Porównajmy np. różność między czerwonym a ciepłym, czerwonym a niebieskim i t. d. to poznamy, że we wszystkich tych porównaniach odnajdujemy tę samą relację. Innymi słowy poznajemy, iż, ażeby zauważyć różność, obojętną jest rzeczą dla naszego myślenia, czy porównamy: czerwone ze słodkiem; czerwone z zielonym; lub wreszcie ton z uczuciem i t. p. Przez to poznanie treść relacyjna różności stała się dla naszego duchowego uchwycenia treścią ogólną świadomości, t. j. taką treścią, o której wiemy, że urzeczywistnia się w całej liczbie różnych przedmiotów. W tej wiedzy właśnie polega ogólność niezmysłowej treści relacyjnej. Zarazem z tego poznajemy, o ile ta treść poznawcza jest nie tylko ogólną, ale i abstrakcyjną. Jest nią bowiem nie w tem znaczeniu, że jest całkiem odłączona w naszej świadomości od przedmiotów oglądanych, między którymi ją spostrzegamy, lecz jest abstrakcyjną w tem tylko znaczeniu, że możemy ją uchwycić, zauważyć przy jakimkolwiek odpowiednim przedmiocie. Spostrzegamy np. faktycznie różność przy porównywaniu czerwonego z zielonym, wiemy jednak równocześnie, że tę samą treść możemy otrzymać w świadomości naszej przez porównywanie innych przedmiotów. Dochodzimy w ten sposób do poznania istoty pojęcia. Z jednej strony widzimy, że cechą pojęcia jest ogólność i abstrakcyjność; a z drugiej strony, że pojęcie jest produktem myślenia. Natura zatem psychologiczna pojęć jest jasna: pojęcia przeżywamy w ten sposób, że wykonujemy nad wyobrażeniami odpowiednie akty relatywno-porównawcze, a przez to odróżniamy w nich to, co jest ogólne, od tego, co w nich jest indywidualne, bez oddzielania tego psychicznie od siebie. Co do istoty swej duchowej, pojęcia są kompleksami różnych przedmiotów i aktów świadomości. Nie są jednak identyczne ze zmysłowymi spostrzeżeniami i wyobrażeniami zewnętrznego i wewnętrznego doświadczenia, lecz poznajemy je na nich właśnie zapomocą myślenia.

W podobny sposób tworzą się pojęcia i w duszy dziecka. Ponieważ główny udział w tworzeniu pojęć przypada aktom myślenia, stąd dzieci zostawione same sobie dochodzą do pojęć niedokładnych, niejasnych. Rzeczą wychowawcy dopomóc dzia-

twie do wytworzenia pojęć wyraźnych, a to przez wprawianie ich w wykonywaniu aktów relatywno-porównawczych.

Podobnie jak wrażenia i wyobrażenia zmysłowe, przechowuje pamięć i pojęcia umysłowe. Jako wspomnienia zjawiają się odtąd pojęcia w razie potrzeby w świadomości. Od tego momentu zazwyczaj nie przeżywamy już pojęć w całym ich procesie rozwojowym, lecz najczęściej w formie skróconej, pamięciowej. Dorośli posługują się zwykle przy myśleniu nazwami rzeczy czyli wyrazem zewnętrznym pojęcia, którym zwykle towarzyszy uczucie czegoś znanego. U dzieci pojęciom, względnie używaniu nazw rzeczy, towarzyszą najczęściej wyobrażenia danych rzeczy. Zwykle jednak dzieci nie są pewne, czy dobrze użyły danej nazwy na oznaczenie tego lub owego pojęcia, porzeczając na pewnego rodzaju przeczuwaniu, że dana nazwa odnosi się do tego lub owego pojęcia. Zauważyć to można zwłaszcza wtedy, gdy dzieci wyuczyły się definicji na pamięć, bez zrozumienia zawartych w nich pojęć. Dlatego ważną jest rzeczą przy nauczaniu religijnem wytwarzać jasne pojęcia, żeby dzieci przeżywały wszystkie fazy rozwojowe danego pojęcia i przy tem przeżywaniu z konieczności dłużej się zatrzymywały.

A zatem: jeśli chcemy, żeby dziecko dobrze zrozumiało jakieś pojęcie lub definicję, to nasamprzód trzeba dziecku przyswoić jeden lub więcej obrazów wyobraźniowych danego pojęcia. Dziecko musi sobie wyrobić pogląd rzeczy. To pierwsza faza w rozwoju pojęć. Następnie trzeba dziecku dopomóc do wykonywania nad tą treścią zmysłową, nad tym danym poglądem, aktów relatywno-porównawczych — a to przez naprowadzenie dziecka na to, ażeby w danym obrazie porównywało i odróżniało szczegóły napotymane, a przez to dokonało abstrakcji treści ogólnej od szczegółowej — cech ogólnych od przypadkowych i w ten sposób doszło do pojęcia rzeczy.

Weźmy jako przykład pojęcie: rasy ludzkie. W jaki sposób dochodzi dziecko do tego pojęcia? Bierzemy właśnie to pojęcie, bo na niem można wykazać jednoliciej, jak zapomocą aktów relatywno-porównawczych dane pojęcie coraz jaśniej występuje¹⁾.

¹⁾ Prof. Geysler: Lehrbuch der allg. Psychologie str. 582.

Żeby dziecko rozumiało pojęcie: rasy ludzkie, musi wprzód zdobyć sobie jasno pojęcie: człowiek. W tym celu musimy dać dziecku jasny, przejrzysty obraz zmysłowy człowieka. Można opisać np. dziecku, jak P. Bóg stworzył człowieka, albo też u dzieci, które już o tem słyszały, wyjść od wyobrażenia, jakie dziecko ma o sobie. Wyobrażenie to składa się z różnych treści, zdobytych przez różne zmysły zewnętrzne, jak nie mniej przez doświadczenie wewnętrzne. Dziecko widzi swe ciało i jego różne organa. Słyszy swój głos. Smakuje, czuje i t. d. Przez doświadczenie wewnętrzne poznaje uczucie zadowolenia i niezadowolenia; odczuwa ból, smutek; przypomina sobie, uświadamia różne przeżycia, pragnienia, życzenia, obawę i lęk i t. p. przejawy. Z tej nader licznej różnorodności poszczególnych przymiotów, stanów, przejawów, które należą do wyobrażenia człowieka, dziecko zostawione samo sobie zauważa mało które, a przynajmniej zdaje sobie z nich sprawę bardzo mglisto. Stąd trzeba naprowadzać dziecko, aby przedewszystkiem odróżniało i porównywało najrozmaitsze przejawy swego ja. To porównywanie i odróżnianie ma za cel dać dziecku jasny pogląd na naturę tych poszczególnych części, z których samo się składa.

Dalej musi dziecko umieć odróżniać myślenie od chcenia; obydwaj przejawy od uczucia; wszystkie te przejawy od zmysłowego spostrzeżenia; te znowu od pamięci etc. etc. Musi również znać różnicę kolorów skóry ciała, różnicę między różnymi organami zmysłowymi i t. p.

Doszło dziecko do tego zrozumienia, to jednak nie doszło jeszcze do pojęcia: człowiek. Teraz dopiero musi nauczyć się wśród różnych przymiotów człowieka odróżnić cechy istotne od przypadkowych. Musi poznać, które cechy przypadają jedynie człowiekowi, a które ma wspólnie z innymi klasami królestwa natury. To odróżnienie otrzyma znowu przez porównywanie człowieka i jego cech składowych ze zwierzętami, roślinami, minerałami. W ten sposób dochodzi wreszcie dziecko do pojęcia: człowiek. Teraz dopiero umysł dziecka jest dostatecznie przygotowany do jasnego przedstawienia sobie pojęcia: rasy ludzkie.

Znowu musi wejść w działanie funkcja porównywająca i odróżniająca rozumu ludzkiego. Dziecko ma już pojęcie człowieka — teraz musi przejść do porównywania ludzi między

sobą. Z porównywania tego pozna dziecko, że w tych cechach, które składają się na pojęcie człowieka, ludzie różnią się mniej lub więcej. Trzeba zatem naprowadzić dziecko, żeby wzięło za przedmiot porównywania owe zachodzące między ludźmi różnice. Przez to dochodzi dziecko do poznania, że różnice, które ono między ludźmi zauważyło, dwójakiego są rodzaju: 1. takie, które napotyka się w wielu ludziach, jako cechy charakterystyczne, różniące jednych od drugich i które dlatego prowadzą do uporządkowania ludzi w jakieś większe klasy; i 2. takie, które są czysto indywidualne. Pojęcie ras ludzkich nie będzie wszelako teraz jeszcze całkiem jasne. Dla uniknięcia pomyłek musi dziecko odróżniać między różnymi rodzajami ogólnych różnic między ludźmi. Musi wiedzieć, że jest różnica rodzajowa; że jest różnica między dzieckiem, a dorosłym; różnica co do stanów i t. p. i że wreszcie różnica rasowa jest różnicą całkiem odmienną.

Przykład ten wskazuje ogólnie, w jaki sposób można utworzyć pojęcie empiryczne. Do szczegółowych wskazań przejdziemy w rozdziale osobnym: o stopniach kształcenia pojęć. Przykład ten wskazuje zarazem, że utworzenie pojęcia jasnego jest procesem dość skomplikowanym. O tem musi i katecheta i homileta pamiętać przy tworzeniu, zwłaszcza pojęć całkiem nowych albo przynajmniej mało znanych. Widzimy również z tego przykładu, jak jedno pojęcie, w tym wypadku: człowiek, zawiera w sobie całe szeregi innych pojęć, ażeby kilka tylko podkreślić, a więc: pojęcie równości, różności, podobieństwa, przymiotów, myślenia, chcenia, spostrzeżenia, zmysłu etc. Zatem widzimy, że nie tak łatwo utworzyć pojęcia jasne, i że dziecko powoli do nich dochodzi z wiekiem. Wreszcie, co tu najważniejsze, widzimy, że pojęcia nasze są tworem wspólnym: z myślowego wyobrażenia i zmysłowego spostrzeżenia, obrobionego myśleniem zapomocą porównywania i odróżniania¹⁾.

¹⁾ Dla lepszego zrozumienia wzyż wymienionego procesu tworzenia pojęć można wziąć jako przykład katechezy już gotowe. Tu nadaje się zwłaszcza Ks. Z. Bielawski: Katechezy katolickie tom I. Katecheza IV i V. O ludziach. Katecheza IV mówi o stworzeniu człowieka — daje pogląd zewnętrzny człowieka. Katecheza V przez autoobserwację i porównywania ze światem zwierzęcym prowadzi z wolna do urobienia pojęcia człowiek.

Wykazaliśmy, w jaki sposób urabia się pojęcia empiryczne. Pozostaje nam jeszcze ważny dział pojęć transcendentalnych. W jaki sposób dochodzimy do utworzenia pojęć transcendentalnych, pojęć, które w znaczeniu religijnem mają znaczenie zasadnicze?

Treści tych pojęć, względnie przedmiotów, które dane pojęcia oznaczają, nie spostrzegamy w ich „ja“, ani w jakiegokolwiek rzeczy, któraby istniała w nas, ani poza nami. Wskutek tego zasadniczo nie możemy przeżywać treści pojęć transcendentalnych w ten sposób, jak przeżywalimy treść pojęć empirycznych. Nie możemy mianowicie dojść do nich przez abstrakcję tego, co jest ogólne, z przedmiotów, w których spostrzegamy wszelkie pojęcia empiryczne w formie indywidualnej. Pojęcia transcendentalne wszakże przeżywamy również, zdajemy sobie sprawę z ich treści. W jaki sposób dochodzimy do nich?

Wspominaliśmy już, że pojęcia transcendentalne nie są nam wrodzone, ani przekazane nam przez specjalne objawienia. Musimy je utworzyć sobie sami. Odnosi się to również do pojęcia Boga, które musimy sobie urobić zapomocą takich samych funkcji psychologicznych, jak pojęcie np. duszy, atomu, nieskończoności, punktu i t. p. Otóż do pojęć transcendentalnych dochodzimy zapomocą myślenia syntetycznego. Jak jednak siły naturalne z niczego nie są zdolne cośkolwiek utworzyć, podobnie i duch ludzki. Potrzebuje on koniecznie odpowiedniego materiału. Materiałem do urobienia pojęć empirycznych są wyobrażenia, pochodzące z doświadczenia wewnętrznego lub zewnętrznego. Zapomocą myślenia analitycznego, aktów relatywnoporównawczych, z wyobrażeń dochodzimy do pojęć empirycznych. Pojęcia empiryczne znowu są materiałem do budowy pojęć transcendentalnych. Gdy mianowicie świadomość zapomocą porównywania analitycznego nabyła już pojęcia empiryczne i wcieliła je do pamięci jako stały nabytek, to teraz z tego materiału pamięciowego może dojść do pojęć nowych, wyższych. Dla syntetycznego tworzenia pojęć najważniejszym materiałem są znowu pojęcia relacji, stosunku. Do istoty bowiem relacji należy to, że istnieją one i pomyśleć się dają tylko między dwoma odpowiednimi członami, szeregami. Jeśli zatem rozum nasz odniesie, względnie przyczepi, jakieś bliżej określone pojęcie relacji do jakiegoś danego przedmiotu empirycznego,

to z konieczności nasuwa się zaraz myśl, że istnieje drugi człon, do którego odnosi się właśnie ta relacja przyczepiona przy danym przedmiocie empirycznym. Jeśli np. do jakiegoś zjawiska natury dołączymy pojęcie, że dane zjawisko jest skutkiem, to tem samym z konieczności musimy do tego pojęcia domyśleć jeszcze jakiś drugi przedmiot, jako jego przyczynę: „to zjawisko jest skutkiem czegoś“. Pojęcie przyczyny samo się narzuca. Przyczyny owej szukamy w naszym doświadczeniu. Jeśli zaś nie możemy jej znaleźć w doświadczeniu naszym, to mocą myślenia relatywno-porównawczego zmuszeni jesteśmy przyjąć jako przyczynę przedmiot leżący poza doświadczeniem. Z narodzinami tej myśli dokonał się ważny etap w rozwoju pojęć — powstało: pojęcie transcendentálne¹⁾.

Ogólna natura pojęć transcendentálnych przedstawia się następująco: rozum doczepia syntetycznie do danych zewnętrznych, albo wewnętrznych doświadczeń, pojęcie relacji, a przez to stawia pojęcie czegoś, co przez te relacje do owych danych doświadczenia jest zdeterminowane. Cała różnolitość pojęć transcendentálnych pochodzi albo od różnolitości empirycznego punktu wyjścia, do którego doczepiamy dane pojęcie relacji, albo też pochodzi od różnolitości pojęć relacyjnych, zapomocą których rozum usiłuje wznieść się od przedmiotów doświadczenia do ich, jeśli się tak można wyrazić, *vis-a-vis* transcendentálnego. W ten sposób uzyskane pojęcie transcendentálne nie daje do-

¹⁾ Relacja przyczyny i skutku powstaje dość wcześnie u dzieci: w trzecim, czwartym roku. O powstaniu jej świadczą te tak częste pytania dzieci: dlaczego? skąd? i t. p. Prof. W. Stern przytacza liczne przykłady z życia swych dzieci, na podstawie których zbija twierdzenie Hume'go, jakoby relacja przyczyny i skutku należała do procesu asocjacyjnego, a nie myślowego. (*Psychologie der frühen Kindheit: Das kausale Denken*, str. 266). Zasadę przyczynowości zaczyna dziecko wcześnie stosować do wszystkiego, co istnieje. Zasada ta nie zostaje dziecku narzucona z zewnątrz, lecz powstaje z rozwojem myślenia. Wnet natrafia dziecko na tę zawiłą kwestję, że do każdej przyczyny należy jeszcze jakaś inna przyczyna i że wreszcie przy jakiejś ostatecznej przyczynie trzeba stanąć. Dowodem tego pytania córki Sterni Hildy (42 rocznej): Hilda: Kto był przy mnie, gdy mama była mała? Matka: Wtedy ciebie jeszcze nie było na świecie; gdy ja byłam mała, byłam wtedy u mej mamusi, babci. Hilda: A kto był u babci, gdy babcia była mała? Prababcia. A kto był u wszystkich mamusi? Na razie zadowolili się odpowiedzią: „każda była zawsze u swej mamusi“.

skonałego poznania istoty tej rzeczy, gdyż w pojęciach transcendentálnych nie oglądamy danych przedmiotów w sobie, lecz tylko możemy pomyśleć je sobie w ich stosunkach do przedmiotów empirycznych¹⁾.

Z pomiędzy wszystkich relacji, które służyć mogą do utworzenia pojęć, najważniejsze miejsce zajmuje relacja przyczyny i skutku. Gdy z pomiędzy zjawisk natury lub kultury przedstawi się rozumowi naszemu jakaś rzecz jako coś, co się stało, albo jako coś niezrozumiałego w sobie, to daną rzecz musimy uważać jako skutek czegoś i domyśleć się jej przyczyny. Co do przyczyny, to dusza nasza może przedewszystkiem tyle nam powiedzieć, że musi ona być wystarczającą tak, aby dany skutek wytłumaczyła, wyjaśniła. Dla określenia zaś bliższego tej przyczyny nie pozostaje nam jednak nic innego, jak korzystać ze znajomości, które mamy o właściwościach przedmiotów empirycznych.

Ale i tu jesteśmy zmuszeni użyć pojęć relacji. Najważniejszymi będą tu relacje: równości, podobieństwa z swemi licznymi stopniami i różności. O ile posługiwać się będziemy równością i podobieństwem, tworzymy sobie obraz pozytywnej właściwości pojęcia transcendentálnego, użyjemy mu bowiem rysów, formy, postaci, zaczerpniętych i znanych nam z przedmiotów empirycznych, z którymi dane pojęcie transcendentálne zestawiliśmy. Do takich pozytywnych określeń dusza nasza szczególnie jest skłonna i dlatego myśli naprzód zawsze zapomocą podobieństw i tożsamości, a później dopiero zapomocą różności, przeciwieństwa. Widzimy to zwłaszcza u dzieci. Dziecko do pojęcia transcendentálnego odnosi zaraz to, co mu jest znane z natury, z otoczenia, z życia ludzkiego. Odnosi się to przedewszystkiem do pojęcia o Bogu. I u dzieci trzeba użyć relacji

Problem ten staje się wyrazistszy, gdy dziecko dowie się o Bogu, Stworzycielu wszystkich rzeczy. Wtedy zasada przyczynowości zyskuje swe dopełnienie. Trudności powstają. Synek W. Sterna (54 roczny) słyszał o stworzeniu świata. Nie pytał o szczegóły, zajęła go jakaś inna myśl. Wypowiada ją dopiero wieczorem przy myciu, niepytany: „Jakże to dziwne, że P. Bóg może sam siebie stworzyć!“ Nasunęła mu się myśl, że P. Bóg jest: „*causa sui*“, ze swemi trudnościami.

¹⁾ Por. Ks. Z. Bielawski: *Podstawy wychowania religijnego. Część I. Intelktualizm i Woluntaryzm w wychowaniu.* str. 121 i nast.: *O Analogizmie św. Tomasza.*

przyczyny i skutku, aby doprowadzić dziecko do utworzenia pojęcia najwyższej i powszechnej przyczyny tego, z czym się w naturze i życiu spotyka. Dlatego też trzeba zwrócić dziecku uwagę na takie zjawiska, w których działanie Boże szczególnie się objawia¹⁾.

Ale dziecko chce i powinno utworzyć sobie pojęcie o tym Bogu, na którego wszystko wskazuje. Niezawodnie użyje do tego relacji równości i podobieństwa. W tem tkwi też źródło psychologiczne pojmowania Boga na sposób ludzki: antropomorfizmu. Dla korektury tkwiącego w tem błędu trzeba wciągnąć relację różności. Przez nią następuje zaprzeczenie, odrzucenie takich przymiotów i właściwości, które tkwią w przedmiotach empirycznych, których jednak nie wolno przenosić na pojęcia transcendentale²⁾.

Gdy zatem relacje równości i podobieństwa służą do tego, by utworzyć pozytywny obraz pojęciowy o Bogu i przedmiotach religijnych — relacja różności ma za zadanie oczyścić ten obraz z niejasności i zbliżyć do swego pierwowzoru tak daleko, o ile to dla człowieka wogóle jest dostępne.

Ważność negacji przy tworzeniu pojęcia Boga podkreśla z naciskiem św. Tomasz³⁾. „Jeśli chcemy rozważać naturę Boga, to przede wszystkim musi się starannie odsuwać wszystko, co jest empiryczne. Ponieważ natura Boska przewyższa nieskończenie każdą, znaną duchowi naszemu formę, przeto nie możemy poznać Boga w ten sposób, że będziemy wiedzieli, czym Bóg jest, lecz raczej, gdy poznamy, czym Bóg nie jest. Tem więcej zbliżymy się do pojęcia Boga, im więcej odrzucimy wszystko, co jest empiryczne. Przy tem negatywnem ujęciu Boga, musimy postępować według pewnego porządku. Gdy np. wypowiadamy o Bogu, że nie jest ciałem, to odróżniamy Go od niektórych substancji świata. Gdy mówimy, że nie jest substancją, to odróżniamy Boga od wszelkich substancji na świecie. Dodamy do tego, że Bóg nie jest akcydensem, to odróżniamy Go wogóle

¹⁾ Piękny wierszyk Jachowicza dla małych dzieci w Elementarzu na I klasę: „Od kogo wszystko?“ może posłużyć jako podstawa.

²⁾ Por. Ks. Pichler-Bielawski: Katechezy katolickie tom I, katecheza VII—VIII.

³⁾ Contra Gentiles. I cap.

od wszystkiego, co jest poza Nim. Przez tego rodzaju negacje odróżniamy pokolei Boga od wszystkiego, czem nie jest. Ale i to poznanie będzie niedoskonałym poznaniem Boga, ponieważ nie możemy pojąć, czem Bóg jest¹⁾.

Jasnym jest, że w praktyce szkolnej trzeba się ograniczać w stosowaniu tej „via negationis“ w filozoficznym urabianiu pojęcia Boga, żeby z duszy dziecka nie usunąć pozytywnej treści spoczywającej w wyobrażeniach o Bogu. W takich bowiem wyobrażeniach o Bogu jak: wszechwidzące oko Boga, ojcowskie serce Boga, opatrnościowa ręka Boga i t. d. leży wielka siła działająca na uczucie i wolę dziecka. Dyrektywę daje Pismo św., które obok częstego zwracania uwagi na duchowość Boga posługuje się wyobrażeniami obrazowymi Boga.

Przytem wogóle w urabianiu pojęć transcendentálnych, trzeba się dostosowywać do rozwoju umysłowego dzieci. W tym celu od zjawisk życia religijnego, z którymi się dziecko spotyka w danym okresie życia, wznosić się do myśli o przyczynach tych zjawisk. Następnie, idąc za popędem do dzieci wytworzenia sobie pozytywnego obrazu danych sił, wybierać jako podstawę dla relacji równości i podobieństwa takie doświadczenia, któreby były najbliższe odpowiedniemu pojęciu transcendentálnemu. Równocześnie dobierać, bardzo jednak przezornie i powoli, relacje różności, przeciwieństwa i ćwiczyć dzieci w ich stosowaniu, aby urabiać jasne i czyste pojęcia religijne.

¹⁾ Teologia zna trzy drogi do uzyskania rozumowego pojęcia Boga, drogi niedoskonałe: „via affirmationis“ s. causalitatis (*θέσις*) „via negationis“ (*ἀφαίρεσις*); i via superlationis, seu eminentiae (*ὑπεροχή*). Ponieważ poznajemy tu na ziemi Boga nie: „in specie propria“, lecz „in specie aliena“, t. j. z obrazu i podobieństwa rzeczy stworzonych, stąd nasze pojęcie Boga jest niedoskonałe, nieścisle i wymaga korektury, by nie stało się fałszywym. Stąd wszystkie te trzy drogi wymagają wzajemnej kontroli. Afirmacja jakiegokolwiek doskonałości Boskiej (np. mądrości) wymaga zaraz wykluczenia zaprzeczenia, negacji z tego pojęcia wszelkiej ludzkiej niedoskonałości np. czysto ludzkiej mądrości — i wyniesienia tego, w ten sposób oczyszczonego pojęcia, via superlationis, do stopnia najwyższego i w nieskończoność. Tej potrójnej drogi wymaga właśnie to, że pojęcia Boga nie możemy uzyskać wprost i pośrednio z poglądu naturalnego Boga, którego niema i być nie może. Te trzy drogi uzmysławiają trzy sztuki: malarstwo, rzeźba i poezja: Malarz tworzy dzieło swe, obraz affirmatywnie zapomocą barw; rzeźbiarz negatywnie przez odbijanie i rzeźbienie marmuru; poeta podnosi swój temat przez użycie tropów, figur, alegoryj i t. d.

Oto jak się przedstawia ogólny rozwój pojęć wogóle, a pojęć religijnych w szczególności.

DOMÓWIENIE.

Z tego, cośmy mówili o powstawaniu i rozwoju pojęć, łatwo zdać sobie sprawę, jak ułożyć daną treść nauczania, aby dojść do jasnych pojęć.

Wspominaliśmy już, że Herbat cały przebieg nauczania podzielił na kilka stopni: 1. Jasność, (Klarheit), 2. Asocjacja, 3. System, 4. Metoda¹⁾.

Inaczej możnaby te stopnie nazwać też: Wykład, Porównywanie, Utworzenie pojęcia i Zastosowanie. Tuiskon Ziller rozłożył pierwszy stopień: Jasności czyli Wykładu, na dwa stopnie: Analizy i Syntezy, wobec czego powstało pięć stopni, on też dał im nazwę: „Stopni formalnych“. Przez analizę rozumie Ziller przypomnienie dziecku tego, co ono już wie o rzeczy, o której na danej lekcji ma się uczyć — Synteza zaś — to podanie nowego materiału.

Stopnie te odpowiadają charakterowi psychologii asocjacyjnej Herbarta, według której pojęcie jest wytworem samych procesów asocjacyjnych, przez co to, co wspólne jest w większej liczbie wyobrażeń, łączy się i występuje razem. Dlatego stawia Herbart asocjację na drugim względnie trzecim zaraz miejscu, jako drugi względnie trzeci stopień formalny, pomija zaś całkiem abstrakcję pojęć. Nauka Herbarta o tworzeniu pojęć jest fałszywa, dlatego jego stopnie formalne nie mogą być podstawą przy nauczaniu religijnem, nie można stanąć przy pierwszym stopniu: wyobrażeniu i poglądzie, trzeba się wnieść wyżej do pojęciowego ujęcia treści.

To też wielu znakomitych pedagogów nowszych czasów, albo całkiem porzuciło „stopnie formalne“ Herbartowsko-Zillerowskie, albo znacznie je przerobiło²⁾.

Prof. Otto Willmann odróżnia trzy stopnie w przyswajaniu pojęć:³⁾ 1. Uchwycenie (przyjęcie treści

¹⁾ Por. Część I, str. 4.

²⁾ Por. Sallwürk: Das Ende der Zillerschen Schule. Frankfurt a. M. 1904.

³⁾ Didaktik als Bildungslehre Braunschweig Fr. Vierveg und Sohn. 1909. IV Auflage: Das psychologische Moment der Aneignung: Die Aneignungsstufen, str. 442 i następne.

i zatrzymanie jej, 2. Zrozumienie, 3. Przerobienie: Auffassen, Verstehen, Verarbeiten. Tym trzem stopniom przyswajania pojęć przez duszę dziecka odpowiada potrójna praca ze strony nauczającego. Ażeby uczeń nową prawdę uchwycił, musi ją nauczyciel wyłożyć; ażeby uczeń ją rozumiał, musi ją wyjaśnić, ażeby ją uczeń zachował i w życiu stosował, musi ją nauczyciel umocnić i zastosować do życia. Stąd trzy stopnie: 1. Wykład, 2. Wyjaśnienie i 3. Umocnienie. (Darstellen, Erklären, Befestigen). Do trzeciego stopnia należą różne czynności: przerobienie i umocnienie może się odbywać zapomocą ćwiczenia, powtarzania, zastosowania i t. d.

Te trzy stopnie oznacza Willmann także, jako moment empiryczny, racjonalny i techniczny w przyswajaniu pojęć.

Podział ten odpowiada teorii arystotelesowsko-scholastycznej o powstaniu i rozwoju pojęć, powinien też być w nauce religii przestrzegany, aby wyrobić w dziatwie jasne i pewne pojęcia.

a) Pierwszy stopień: Wykład (Das empirische Moment) — to podanie nowej treści, w formie poglądu, z którym uczeń nabywa wyobrażenia, schematyczne fantasmaty, jako przygotowanie i podpora pojęć.

b) Drugi stopień: Wyjaśnienie (Das rationale Moment) abstrakcja pojęć z wyobrażeń.

c) Trzeci stopień: Zastosowanie, umocnienie (Das technische Moment), utrwalenie w pamięci zdobytych wyników i stosowanie w życiu. (W części trzeciej omówimy te trzy stopnie szczegółowo, dlatego narazie poprzestajemy na tem krótkim zaznaczeniu¹⁾).



¹⁾ Z powodu obecnych trudności technicznych w wydawaniu książek, zmuszeni jesteśmy odroczyć dalszy druk tej pracy do czasów lepszych. Rozdział niniejszy stanowi i tak całość zaokrągloną.

TREŚĆ:

	Str.
SŁOWO WSTĘPNE	3
I.	
GENEZA I ROZWÓJ POJĘĆ RELIGIJNYCH	7
1. Z mechaniki wyobraźniowej	16
Tryby wyobraźniowe	18
Apercepcja wyobrażeń	20
Odnowa wyobrażeń — prawa kojarzenia wy- obrażeń	26
2. Pogląd. Jego znaczenie wychowawcze i rodzaje	32
Rodzaje poglądu	45
Uzmysłowienia zewnętrzne	45
Uzmysłowienia wewnętrzne	52
3. Psychologia myślenia — Urabianie pojęć	58
DOMÓWIENIE	78
