

Pedagogiczna
Biblioteka Wojewódzka
w Białymstoku

95

10.393

Biblioteka Pedagogiczna CEN
nr inw.: KG - 95



BC KSK / 95

Lic Pedagog.

dp. 193

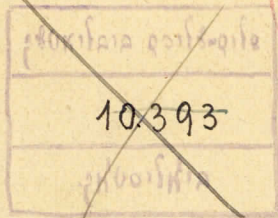
95

DR ED. CLAPARÈDE
profesor Uniwersytetu Genewskiego

95

WYCHOWANIE FUNKCJONALNE

Z oryginału francuskiego p. t.
L'ÉDUCATION FONCTIONNELLE
przełożyła
MARJA ZIEMBIŃSKA



K S I A Ż N I C A - A T L A S

S. A. ZJEDNOCZ. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWN. T. N. S. W.

LWÓW — WARSZAWA



95

Paniom
M. Audemars i L. Lafendel,
kierowniczkom „Domu Dziecięcego“,
w którym od lat siedemnastu z powodzeniem stosowana
była zasada wychowania funkcjonalnego.

Ed. C.

2388

Zakłady Graficzne Ski Ake. Książnica-Atlas we Lwowie.

G III



Wstęp

Psychologja, biologja, wychowanie

Książka ta w znacznej części składa się z artykułów, które już kiedyś były ogłoszone, ale których odbitki albo są wyczerpane, albo nie ukazały się nigdy oddzielnie. Prof. Piotr Bovet zaproponował mi łaskawie wydrukowanie ich na nowo w swoim wydawnictwie „Collection d'Actualités pédagogiques“, gdyż — niestety! — są one ponoć jeszcze nadal „aktualnościami“, dotąd bowiem jeszcze myśl przewodnia ich wszystkich nie zyskała powszechnego uznania.

Myśl ta to koncepcja *wychowania funkcjonalnego*. Czemże jest zatem to wychowanie funkcjonalne?

O ile pamiętam, użyłem tego wyrażenia około roku 1911 dla określenia takiego wychowania, które zmierza do rozwijania procesów psychicznych, rozpatrując je nie jako istniejące niezależnie, ale pod kątem widzenia ich znaczenia biologicznego, ich roli, ich użyteczności dla działania obecnego lub przyszłego, dla życia. Wychowanie funkcjonalne to to, które uważa potrzebę dziecka, jego dążność do osiągnięcia jakiegoś celu, za dźwignię działania, jakie się chce w niem wywołać.¹

Koncepcja ta nie była zresztą nowa. Tkwi ona w szczególności w całej twórczości pedagogicznej J. Dewey'a.² Ja sam rozwijałem ją już przed 1911 r. pod nazwą „wy-

¹ Zob. moją pogadankę w Liońskim Oddziale Towarzystwa psychologii dziecka, w maju 1911: *La conception fonctionnelle de l'éducation*, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, Nr. 75, listopad 1911, str. 45.

² J. Dewey, *Szkoła i dziecko*. Ze wstępem Ed. Claparède'a. Przeł. Helena Błęszyńska, Warszawa.

chowania pociągającego“ (l'éducation attrayante) i wiązałem z „konceptją psychobiologiczną zainteresowania (interesu)“.³ Ale ma ona początki jeszcze dawniejsze: jeśli przejrzymy dzieła wielkich wychowawców, to przekonamy się, że większość z nich ożywiona była tem pragnieniem odzyskania łączności z naturą, które jest właśnie źródłem natchnienia wychowania funkcjonalnego. W XVI wieku Rabelais i Montaigne protestują przeciwko scholastycznemu kaftanowi bezpieczeństwa, przeciwko przymusowi zniekształcającemu dziecko, które chciałoby się „kształtować“ (nie tworzymy dusz okaleczonych, mówił Montaigne). W XVII wieku Czech Komenski głosi metodę czynną, żądając pójścia za naturą dziecka, a Niemiec Ratieh zaklina, by jej nie gwałcono; w XVII wieku także mamy Fénelona, apostoła wychowania pociągającego, i Rollina, który również pragnie „uczynić naukę przyjemną“...

Historja pedagogiki, będąca szczytem nudy i utrapienia, gdy jest tylko zbiorem lekcji, które nieszczęśni uczniowie seminarjów zmuszeni są wchłaniać w siebie do egzaminu, jakąż pulsującą życiem epopeją staje się wówczas, gdy się ją rozpatruje jako obraz ciągłych buntów, jakie u przenikliwych obserwatorów wzbudzał widok systemu wychowawczego, przeciwnego naturze, tłumiącego życie, sprzeciwiającego się tem samem zadaniu wychowania, którem jest potęgowanie życia!

Jeżeli postaramy się przełożyć na język bardziej psychologiczny to, co mówili ci dawni autorzy, dojdziemy prawie dokładnie do naszej koncepcji funkcjonalnej. Zdaje się, że ich genialność polegała poprostu na jasnem dostrzeganiu stanu rzeczy, dostrzeganiu, któremu nie stała na przeszkodzie ta zasłona rutyny i tradycji, jaka nam przesłania rzeczywistość.

³ *Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Z 10 wyd. franc. przeł. M. Górską, Warszawa, 1927, str. 381.

Mówić będziemy o wychowaniu *funkcjonalnem*, a nie o wychowaniu *pociągającym*. Bo jakkolwiek wszelkie wychowanie funkcjonalne ma urok pociągający, ponieważ oparte jest na pragnieniu, to jednak nie wszystko, co ma urok, musi koniecznie mieć wartość wychowawczą. Stwierdzamy istotnie, że wiele rzeczy, które pociągają naszą uwagę i nawet zatrzymują ją na sobie przez czas jakiś, nie wzbudzają w nas pragnienia dowiedzenia się o nich czegoś więcej. Mamy taką naturę, że wszystko, co jest nowe lub niezwykle, zwraca na siebie naszą uwagę. Wśród tych nowych rzeczy dokonywa się jednak pewien dobór: to, co odpowiada jakiemuś głębokiemu zainteresowaniu, inaczej mówiąc, jakiejś potrzebie działania naszej istoty, odróżnia się od tego, co nie wiąże się z żadnym naszym systemem myślenia lub działania. Bodźce tej drugiej kategorii nie asymilują się wcale, ale prześlizgują się tylko po powierzchni naszego umysłu, nie zapładniając go i nie wzbogacając.

Roger Cousinet wskazał był kiedyś w ciekawym artykule⁴ na niebezpieczeństwa „nauki o rzeczach“, która ma rzekomo interesować dziecko i dawać mu ścisłe pojęcia, gdy tymczasem tylko rozrywa je chwilowo i zabawia powierzchownie.

W dziedzinie reklamy znajdujemy odpowiednik tej różnicy między powierzchownem pociąganiem a wzbudzaniem głębszego zainteresowania, które jest zdolne nadawać kierunek postępowaniu i pobudzać wolę do działania.

Ze trzydzieści lat temu zaczęli psychologowie interesować się zagadnieniem reklamy, cechami psychologicznymi dobrego „ogłoszenia“. Najpierwszą z takich zalet jest bezwątpienia to, żeby ogłoszenie było pociągające, to znaczy, żeby przyciągało i zatrzymywało na sobie uwagę. Bez tej cechy inne byłyby bezużyteczne. Ale zatrzyma-

⁴ R. Cousinet, *Les idées et les choses dans l'enseignement*, Educ. Moderne, 1909, str. 328.

nie uwagi jeszcze nie wystarcza. Trzeba nadto, żeby ogłoszenie mogło wzbudzać jakieś pragnienie, zainteresowanie, ażeby z obojętnego przechodnia czyniło możliwego klienta... albo, jeszcze lepiej, klienta prawdopodobnego. Otóż to uda mu się tylko wówczas, jeżeli zwróci się do instynktowych tendencji, drzemających w duszy każdego człowieka, rozbudzając je, stwarzając jakieś pragnienie, jakąś potrzebę. Na drugim planie dopiero będzie przemawianie do inteligencji. Rozumowania, dowodzenia pożyteczności reklamowanego wyrobu, służą tylko do podtrzymania pragnienia, gdyby ono miało słabnąć, i wskazania drogi do szybkiego jego urzeczywistnienia.

Taka koncepcja reklamy, której słuszności dowiodła praktyka, jest jej koncepcją funkcjonalną. Pedagogowie mogą ją przejąć z wielką dla siebie korzyścią. Bo i oni także powinni przedewszystkiem zwracać się do dążności wrodzonych dziecka, ażeby na nich zaszczipiać to wszystko, czego chcą je nauczyć. I oni także, żeby pozyskać sobie klientelę pracowników, wkładających w swoją robotę cały zapał i całą energję, do jakich są zdolni, muszą stwarzać potrzeby, wzbudzać pragnienia.

Chciałbym tutaj jako wstęp do serii artykułów, które składają się na tę książkę, naszkicować w szerokich liniach podstawy tej psychologii, na której winien być oparty gmach wychowania. Jest to psychologia biologiczna, a przeciwstawiam tutaj tę psychologję nietylko, rzecz prosta, tak zwanej psychologii „racjonalnej“, która jest całkowicie przesiąknięta filozofją, jako też psychologii wyłącznie introspektywnej, jedynie opisowej, dla której umysł zdaje się mieć egzystencję niezależną, żyć niejako sam przez się i dla samego siebie, ale także psychologii fizjologicznej, a nawet psychologii eksperymentalnej w ciasnem znaczeniu, jakie przybierają zbyt często te wyrażenia i rzeczy, które one oznaczają.

Wychowanie oparte na psychologii. — J. Locke

Myśl oparcia wychowania na psychologii nie jest nowa. Herbart pierwszy zastosował ją systematycznie. Ale już Rousseau trafnie spostrzegł, że sztuka wychowania wymaga znajomości dziecka. Przed tymi myślicielami jeszcze J. Locke opracował był system psychologii, który nie pozostał bez wpływu bezpośredniego na jego myśli o wychowaniu.

Locke był człowiekiem wybitnym, który miał niezmierną zasługę propagowania, jak nikt przedtem, zasady konieczności doświadczenia. Jednakże, mimo że był on lekarzem, mimo że pracował nad kwestją leczenia ospy i napisał rozprawę o oddychaniu, nie zainteresowania natury biologicznej skierowały go ku psychologii. Gdy zaczynał pisać swój znakomity „*Essay concerning human understanding*“ (1690), interesowało go zagadnienie wyłącznie filozoficzne, zagadnienie poznania, „określić granice pewności naszego poznania i podstawy opinii, które panują wśród ludzi“. Pomylił się on jednak co do metody, jaką należało zastosować przy rozwiązywaniu tego zagadnienia, traktując je ze stanowiska psychologii, a nie epistemologii. Nie spostrzegł on dość jasno natury zagadnienia krytycznego, którego wyraźne wskazanie po raz pierwszy jest zasługą Kanta. Psychologja jego jest jakby teorią poznania, która nie doszła do świadomości siebie.

W każdym bądź razie, formułując postulat „*tabulae rasae*“, braku wszelkiej zdolności wrodzonej u dziecka, Locke nie wskazywał wychowawcy tych sprężyn wewnętrznych, bez których czynność jest niemożliwa. Zasługą jego jest to, że położył nacisk na potrzebę postawienia dziecka wobec rzeczy, ponieważ pojęcia nabywa się przez rzeczy, a nie przez słowa. Ale i w tem nie było nic nowego. Komenski powiedział to mianowicie już ze dwadzieścia lat wcześniej. A zalecenie to miało też stronę odwrotną: wytwarzało przekonanie, że wystarczy nagromadzić doświad-

czenia z przedmiotami, pomnożyć sposobności do poznania, ażeby rozwinać umysł. Było to dawanie oparcia rzekomo naukowego i filozoficznego temu ciężkiemu błędowi, który kaził pedagogikę wszystkich czasów i który kazi również naszą pedagogikę dzisiejszą.

Nie zapominajmy jednakże, że Locke, mimo swojego przypuszczenia o „*tabula rasa*“, nie odmawiał umysłowi wszelkich władz przyrodzonych. Bo jeżeli wpływ świata zewnętrznego dostarcza mu wrażeń, to wrażenia te są dalej przedmiotem „działań umysłu“, poddawane są refleksji. Umysł nie jest więc dla Locke'a czystą tabliczką woskową, ale organem żywym, reagującym na wrażenia zewnętrzne. Wśród kilku wrażeń umysł „przekłada“ jedno nad drugie, a wola, powiada on, „nie oznacza nic innego, jak możność lub zdolność przekładania albo wybierania“. (Księga II, rozdz. 21). Ale co wpływa na wolę? Zdaniem Locke'a, „jakiś niepokój aktualny, i zazwyczaj ten, który jest najsilniejszy“. A czymże jest właściwie ten niepokój, ten stan przykry, ta *uneasiness*, jeśli nie potrzebą właśnie, bo jest on „spowodowany brakiem jakiegoś dobra nieobecnego“.⁵ Widzimy zatem, że pomimo groźnych postulatów Locke'a epistemologa, Locke lekarz, obserwator natury ludzkiej, wprowadza zpowrotem do swego systemu koncepcję biologiczną, o której kazała mu zapomnieć słynna teoria „*tabulae rasae*“. I zobaczymy później z racji „prawa zainteresowania chwilowego“, że Locke doskonale już je sformułował.

A jeżeli weźmiemy teraz do ręki piękną książkę myśliciela angielskiego o *wychowaniu* (1693),⁶ to zobaczymy,

⁵ „*Uneasiness*, powiada także Locke, jest głównym, jeżeli nie jedynym, bodźcem, który pobudza pomysłowość i aktywność ludzi“. (Księga II, rozdział 20).

⁶ Jan Locke, *Myśli o wychowaniu*. Przeł. Marjan Heitzman. Wyd. Nauk. T-wa Pedagogicznego, 1931. — Cytaty w dalszym ciągu przytaczane są według tego wydania. (*Przyp. tłum.*).

że jest ona daleko bardziej oparta na doskonałej obserwacji dzieci, aniżeli na systemie filozoficzno-psychologicznym autora. Tu jeszcze bardziej niż w „*Essay concerning human understanding*“ przypuszcza Locke istnienie całego mnóstwa dyspozycji, czy zdolności wrodzonych, jak ciekawość, rozmaite skłonności, „przeważające namiętności“ i „temperament“. Ustępy, poświęcone *ciekawości*, sposobom nawiązywania do jakiejś dążności instynktowej tego, czego się chce nauczyć, są wybornie napisane (a jednak używane obecnie podręczniki historii pedagogiki pomijają je zupełnie milczeniem). Naprzykład:

„Ciekawość... ważne narzędzie, jakie obmyśliła Natura dla usunięcia tej niewiedzy, z jaką dzieci się urodziły“ (§ 118).

„Nie należy stawiać przeszkody, ani kłaść tamy żadnym pytaniom, jakie chłopak będzie zadawał, i nie należy pozwolić, by się z nich śmiano, ale należy odpowiadać na wszystkie jego zapytania... Nie wprawiaj jednak w zamieszanie jego umysłu przez tłumaczenia lub pojęcia, które są dlań zbyt wysokie, albo przez zbyt dużą różnorodność lub liczbę rzeczy, które nie mają nic wspólnego z jego obecnym celem“ (§ 118).

Wyrazy, które podkreśliłem w tem ostatniem zdaniu, wskazują, że Locke przeniknął do głębi koncepcję funkcjonalną wychowania. Ale idźmy dalej:

„Wiedza bowiem jest tak przyjemna dla umysłu, jak światło dla oczu; dzieci niezmiernie się nią cieszą i radują, szczególnie jeśli widzą, że ich pytania darzymy uwagą...“ (§ 118).

Locke widział doskonale, że dziecko nie jest wcale z natury leniwe. Uczy się bardzo chętnie. Ale czyni się je leniwem, nie ucząc go tego, co je interesuje, a zmuszając do słuchania tego, co go nie interesuje:

„I nie wątpię, że jedną z ważnych przyczyn, dla której wiele dzieci oddaje się zupełnie niedorzecznym rozrywkom i w niesmaczny sposób trawi cały swój czas, jest to, że spostrzegły, jak tłum się ich ciekawość, a ich pytania zaniedbuje...“ (§ 118).

A oto doniosły ustęp, który da się zastosować do wychowania wogóle, chociaż Locke podaje go tylko jako sposób poprawienia dziecka z ogólnego lenistwa, biorącego początek z usposobienia. Dwie sprężyny czynów ludzkich, mówi Locke, to pożądanie i przewidywanie. Co jednak robić, jeżeli usposobienie dziecka nie pozwala na uruchomienie tych sprężyn?

„Całe zagadnienie sprowadzi się do tego, jak je zaszcześcić i powiększyć tam, gdzie Natura dała chłodne i wręcz przeciwne usposobienie. Skoro tylko przekonasz się, że zachodzi ten wypadek, musisz troskliwie zbadać, czy niema czegoś, w czymby on znajdował upodobanie, dowiedz się, co mu sprawia największą przyjemność, a jeśli potrafisz znaleźć jakąś szczególną dążność jego duszy, wzmacniaj ją wszelkimi możliwymi sposobami i *zżytkuj ją do zaprzągnięcia go do pracy i do podniecenia jego pilności*“ (§ 126).

Te cytaty wystarczają dla wykazania, że, jeżeli nie porzucimy na etykiecie sensualizmu, jaką przyklepia się do psychologii Locke'a, — i którą bezwątpienia słusznie się przyklepia, o ile się staje na stanowisku teorii poznania, — i jeżeli wejdziemy bliżej w szczegóły, to znajdziemy tam, tak samo jak i w jego pedagogice, głęboką myśl dynamiczną i funkcjonalną.

Trzeba jednakże dojść do Rousseau'a, ażeby móc podziwiać prawdziwy rozkwit tej myśli funkcjonalnej. Nie będę się tu zatrzymywał nad autorem „Emila“, ponieważ jeden z rozdziałów tej książki będzie poświęcony jego koncepcji dzieciństwa.

Herbart

Po Rousseau trzeba czekać aż do Herbarta, ażeby napotkać nową próbę oparcia pedagogiki na psychologii. W tym wypadku próba ta jest zupełnie świadoma. Filo-

zofja moralna, powiada on, wskazuje pedagogice cel do osiągnięcia, ale psychologja dostarcza do tego środków.

Doskonale. Ale niestety, jakąż to psychologję da Herbart jako podstawę dla pedagogiki? Zamiary tego filozofa są zresztą jak najlepsze: stworzyć psychologję jako naukę ścisłą, wypędzić z niej władze wrodzone, posługiwać się metodą empiryczną, zastosować matematykę do spraw duchowych... Co za wspaniały program! Ale Herbart nie trzymał się go. Głosząc, że pragnie uczynić psychologję nauką ścisłą, budować ją przy pomocy doświadczenia, zaczyna on od wyprowadzenia jej *a priori* z metafizyki; następnie zaprzecza, ażeby można była w dziedzinie psychologii stosować eksperyment; wreszcie obce mu jest pojęcie organizmu, całą działalność umysłu sprowadza on do gry wyobrażeń, które się ściągają i wypierają, chociaż nie można odgadnąć, co stanowi głębszy motor tego ruchu przedstawić. Herbart mówi wprawdzie, że dusza „dąży do zachowania się“, ale cóż on może o tem wiedzieć, skoro powiada wyraźnie, że dusza jest niepoznawalna?

Rzecz ciekawa, że Herbart, którego cały wysiłek metafizyczny zdawał się być pobudzany przez pragnienie zbudowania systemu spójnego, gdzieby nie było miejsca na żadną sprzeczność, bezustannie sam sobie przeczy. I tak np. powiada, że nigdy nie da się zastosować analizy do życia duszy, a mimo to sprowadza umysł do zbiorowiska wyobrażeń, którym przypisuje nawet istnienie niezależne i trwałe, tak że nawet wówczas, kiedy te wyobrażenia nie są już świadome, trwają rzekomo w dalszym ciągu pod progiem świadomości. Druga sprzeczność, o której już wspomnieliśmy, polega na tem, że w tejże samej chwili, kiedy psychologję chce uczynić nauką doświadczalną, wywodzi ją z metafizyki, odmawiając jej prawa eksperymentowania. Jeszcze jedna nielogiczność, to jego tłumaczenie woli. Wola, *Streben*, to dążenie do ukazania się

znowu na widowni, okazywane przez wyobrażenie podlegające otamowaniu (*Hemmung*), to znaczy takie, które jest zepchnięte przez inne wyobrażenie do podziemia świadomości. W jakim to jednak sposób, jeżeli dusza jest *niezłożona* — a jest to podstawowy postulat, z którego Herbart rzekomo wyprowadza całą swoją psychologję — może ona wytworzyć w swoim łonie dwa wyobrażenia na tyle przeciwstawne i różne, ażeby aż zwalczały się nawzajem? Zresztą trudno zrozumieć, ażeby dwa wyobrażenia przeciwstawiały się sobie, o ile nie dzieje się to z powodów uczuciowych, jeżeli jedno nie jest przyjemne, a drugie przykre. Ale wówczas wali się cała teoria, która chciała zrobić z wyobrażenia, *Vorstellung*, ostateczny i podstawowy element psychologji! Nie jest ono już tym podstawowym elementem, skoro jest podporządkowane czynnikowi uczuciowości.⁷

Herbart miał jednakże kilka genialnych myśli, które, mimo że nie umiał ich sam wykorzystać, były niby płodnymi ziarnami kiełkującymi później u innych. Naprzykład, jego myśl zastosowania matematyki do psychologji. Gdy ukazywały się prace psychologiczne Herbarta, Fechner miał około dwudziestu lat i studjował medycynę i fizykę w Berlinie. Być może, że ta tak nowa myśl Herbarta wzbudziła w jego umyśle po raz pierwszy pomysł mierzenia

⁷ Zob. do całej tej dyskusji o woli K ü l p e, *Die Lehre vom Willen in der neueren Psychologie*, Philosophische Studien, V, 1889.

Pomijam tutaj inne sprzeczności niemieckiego filozofa. Oto, co mówi w tej sprawie Alf. Weber w swojej *Histoire de la philosophie européenne*, Paris, 1897, str. 528: „Filozofja Herbarta, która stawia sobie za zadanie wyłączenie z myśli wszelkiej sprzeczności, jest sama pełna sprzeczności jak najbardziej rażących...“ (Następuje wyliczenie tych sprzeczności): „Jego teodycea, najzupełniej konserwatywna, jego teologja, całkowicie spirytualistyczna, kłóć się z jego paradoksem wielokrotnego absolutu, który prowadzi logicznie do politeizmu, i z jego mechanizmem bardzo bliskim teorjom materialistycznym...“ i t. d., i t. d.

zjawisk psychicznych. Faktycznie jednak nie do Herbarta, ale do badań fizyków i fizjologów nawiązuje dzieło Fechnera. — Herbart również rzucił myśl „progu świadomości“ i poddał pomysł przedstawień wypartych, które pozostają czynne, choć są podświadome, co stanowi podstawę psychanalizy Freuda.

Niemniej jednak psychologja jego roi się od twierdzeń niejasnych, które po większej części na niczem się nie opierają. W. James posuwa się nawet tak daleko, że nazywa „okropnym“ „żargon herbartowski“.⁸ I nie bez pewnego zdumienia zadajemy sobie pytanie, w jaki to sposób trzy czy cztery pokolenia nauczycieli mogły widzieć w tej niby psychologji podstawę idealną „nauki pedagogicznej“, bo doprawdy niemożliwym jest, żeby sztuczny mechanizm wyobrażeń, opisany przez Herbarta, mógł dawać im zadowalający obraz myśli i czynności ludzkich: tak mało bowiem ma on warunków ku temu, ażeby dać ich wyjaśnienie, tak bardzo zdaje się bujać w obłokach, tyle zawiera sprzeczności wewnętrznych. Czy może odkryli oni w nim jakieś piękności, których my nie potrafiliśmy tam dojrzeć? Nie sądzę, ażeby tak było; bo, gdy w swoich książkach streszczają oni tę psychologję, wykład ich nie jest w niczem jaśniejszy od wykładu ich mistrza. Naprzykład, przekonany herbartysta François Guex, były dyrektor Szkoły Normalnej w Lozannie, tak oto przedstawia mechanizm umysłowy w pojęciu Herbarta:

„(Herbart) rozróżnia w psychologji *statykę* i *mechanikę* wyobrażeń, podobnie jak istnieje w fizyce teoria równowagi i ruchu ciał. Rozważa on zjawiska psychiczne w spoczynku i w stanie równowagi, ażeby uchwycić stosunki ich natężenia i wyrazić je liczbowo. Całe życie psychiczne musi być sprowadzone do praw określonych. W tem znaczeniu Herbart mówi o ciśnieniu, o reakcji, o stanie utajonym wyobrażeń, o oscylacjach, o wahaniach, i t. d. Dusza przedstawia mu się jako pewien rodzaj jamy

⁸ W. J a m e s, *Principles of Psychology*, 1891, tom I, str. 603.

z przestrzenią, wypełnioną w części znanem, a w części nieznanem“.⁹

Dusza jako pewien rodzaj jamy... Oto obraz, jaki pozostawiła psychologia herbartowska w umyśle jednego ze swoich najwierniejszych uczniów! I w dalszym ciągu zadaje sobie pytanie, co może być przyczyną tego uroku, jaki ona wywarła na nich. Gdy się widzi zarzuty, jakie zwracają pod adresem psychologii współczesnej niektórzy pedagogowie dzisiejsi (którzy są blisko związani z tradycją herbartowską),¹⁰ gdy się widzi, że odmawiają jej prawa służenia za podstawę pedagogice pod pretekstem, że nie jest ona jeszcze nauką dostatecznie skryształizowaną, to się tem mniej rozumie pobłażliwość, z jakiej korzystała „*Vorstellungsmechanik*“, i wywoływany przez nią zachwyt.

Być może, że urok, jaki wywierał ten niejasny system, tkwi poczęści w samej jego niejasności, która budziła szacunek. Jakież to musi być głębokie, skoro się tego nie rozumie! Szczególniej jednak ten gmach wspaniały, wzniesiony dla pedagogiki, tak bogaty w moc szczegółów praktycznych, był źródłem jego powodzenia w świecie wychowawców. Przed nim bowiem nigdy jeszcze pedagogika nie była usystematyzowana w jeden całokształt nauki, wiążącej się we wszystkich swych częściach.¹¹ Niektóre z zasad, które on sformułował, jak zasada „koncentracji“, jak ko-

⁹ F. Guex, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Lausanne, 1913, str. 396.

¹⁰ Zobacz, na przykład, artykuł G. Chevallaz, *La préparation des instituteurs*. Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse, Lausanne, 1929.

¹¹ Jak to słusznie zauważył G. Compayré w swojej książce o *Herbarcie* (str. 117): „Słuchano Herbarta ...dlatego, że jego system bogaty jest w formuły; wiadomo zaś, jaką władzę, jaki urok wywiera na umysły despotyzm systematycznej doktryny. Lenistwo ludzkie wypooczywa chętnie na miękkim łożu gotowej doktryny, która przewidziała wszystko w najdrobniejszych szczegółach“.

nieczność stosowania się do okresów rozwoju i do indywidualności, są doskonałe. Ale nie wynikały one bynajmniej z jego koncepcji psychologicznej. I gdy on stara się uzgodnić z nią swoje przepisy pedagogiczne, wypacza je w zupełności. Taki przypadek zdarzył mu się np. z *zainteresowaniem*. Herbart bardzo słusznie położył nacisk na doniosłość zainteresowania w wychowaniu i nauczaniu. W tym wypadku zdaje nam się, że mamy już to, o co nam chodzi: oto nakoniec zasada funkcjonalna postawiona w centrum pedagogiki. Bynajmniej, to zainteresowanie bowiem herbartowskie nie jest wcale tą potrzebą działania, która nas popycha do zdobywania wiadomości, lub stawiania pytań, ale jest tylko wynikiem mechaniki wyobrażeń, skutkiem — a nie przyczyną — apercepcji. Istotnie, Herbart, zawyrokowawszy raz, że dusza jest istotą niezłożoną, nie posiadającą „żadnego rodzaju skłonności przyrodzonych“, która ogranicza się do *opierania się* zaburzeniom, nie mógłby być następnie przypuszczać w niej zainteresowania, któreby ją *pociągało* ku przedmiotom leżącym poza nią, przedmiotom, które są właśnie przyczynami zaburzeń. Ażeby jednak móc wyznaczyć miejsce dla tego zainteresowania w swoim systemie psychologicznym — bo przecież dzieci, które obserwował jako nauczyciel, wykazywały mu doniosłość zainteresowania — musiał on uzależnić je gwałtem od mechaniki wyobrażeń.¹²

Trudno jednakże zaprzeczyć, że na dnie koncepcji herbartowskiej leży pewna myśl dynamiczna: całe życie psychiczne jest tylko następstwem oporu, stawianego przez duszę czynnikom, które zagrażają jej istotnemu charakterowi; dąży ona z natury do zachowania siebie (*Selbsterhaltung*). Innymi słowy, jaźń dąży do tego, żeby się za-

¹² Zob. poza tem w sprawie dyskusji koncepcji herbartowskiej mój artykuł: *Réflexions d'un psychologue*, Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse, Lausanne, 1925.

chować. Wyobrażenia są tylko przejawami tej reakcji obronnej. — Nie ulega wątpliwości, że ta koncepcja jest równoważna ze stwierdzeniem uczynionem przez biologów, że równowaga organiczna dąży do zachowania się. Na nie-szczęście, Herbart wywiódł tę głęboką prawdę z metafizycznych założeń co do niezłożonej natury monady i wskutek tego uczynił ją praktycznie bezpłodną. Dowodem tego jest to, że żaden z pedagogów wywodzących się od Herbarta, o ile był konsekwentny, nie bronił zasady dynamicznego i funkcjonalnego pojmowania wychowania. Mimo zatem tej zgodności, czysto słownej, między *Selbsterhaltung* a postulatem nowoczesnej biologii, możemy uważać pedagogikę Herbarta, jak również psychologję, na której ona ma rzekomo się opierać, za zupełnie pozbawione sensu biologicznego. Jednostka, jaką one przyjmują w założeniu, jest tylko mechanizmem, który porusza się niewiadomo jak, gdyż niema w nim żadnej sprężyny poruszającej. Jakżeż pod tym względem wyprzedził Herbart Rousseau, a nawet Locke!

Psychologia nowoczesna

Jeżeli prace psychologiczne Herbarta rozpowszechniły pogląd, że psychologia musi być nauką, to jednak uczniowie Herbarta, również jak i ich mistrz, nie przyczynili się do jej istotnego ukształtowania.

Przeciwnie, w czasie gdy Wundt zakładał swoją pracownię w Lipsku, robili, co tylko mogli, żeby zamknąć drogi nowym metodom. Nasza nowoczesna psychologia miała inne początki. Utworzyła się ona ze zlania się mnóstwa drobnych strumyków, z których część sięga wstecz bardzo daleko. Oto ich krótkie wyliczenie:

1. Sztuka poznawania charakteru z twarzy, pisma, kształtu czaszki (Porta w XVI-ym wieku, De la Chambre w XVII-ym; Camper, Lavater, potem Gall).

2. Badania obyczajów i zachowania się zwierząt (Réaumur, Ch. Bonnet, Leroy, Huberowie, Darwin).

3. Odkrycie „magnetyzmu zwierzęcego“ (Mesmer); badania hipnotyzmu, i t. d.; potem badania zjawisk spirytystycznych (od 1847).

4. Badania błędów obserwacji u astronomów (Maskeleyne, 1795; równanie osobiste Bessel'a, 1820; czas reakcji astronomów, Hirsch i Plantamour, 1864) i u fizyków (Bouguer, 1729, Masson, 1845).

5. Badania systemu nerwowego i wrażliwości zmysłów przez fizjologów i lekarzy (Bell, 1811; Magendie, 1816; Joh. Müller, 1833; E. H. Weber, 1831; Helmholtz, i t. d.).

6. Badania funkcji mózgu przez fizjologów (Flourens, 1824; Fritsch i Hitzig, i t. d.) i przez anatomo-patologów (Broca, i t. d.).

7. Psychofizyka Fechnera, 1860, i zastosowanie eksperymentu do zjawisk psychicznych (Wundt).

8. Systemy psychologii ogólnej, oparte na podstawie empirycznej, jak Cabanisa (1802), Maine de Birana (1812), Herbarta¹³ (1824), James'a Mill'a (1829) i jego syna Stuarta, Lotze'go (1852), Bain'a (1855), Spencer'a (1870), Taine'a (1870).

9. Badania chorób umysłowych, szczególnie od czasu prac Morela o degeneracji (1857), i badania opóźnienia rozwoju umysłowego (Itard, 1801, Seguin), hysterji, zmian osobowości, i t. d.

10. Badania zbrodniczości (Lombroso, 1872).

11. Badania nad dzieckiem albo rozwojem mowy (Tiedemann, 1787; Löbisch, 1851; Sigismund, Kussmaul, i t. d.).

¹³ Jeżeli szkoła Herbarta przeciwstawiała się rozwojowi psychologii eksperymentalnej, to jednak same dzieła Herbarta ze względów, o których już mówiliśmy, miały pewien wpływ na ten rozwój, choćby pobudzając zapał bojowy Wundta, jak to wykazuje Titchener w interesującej notatce historycznej (*Experimental Psychology: a retrospect*, American Journal of Psychology, 1925).

12. Badania genjalności (de Candolle, 1873, Galton), cech indywidualnych (Galton).

13. Wreszcie liczne zagadnienia, stawiane, poczynając od XVIII wieku, przez cały szereg nowopowstających dyscyplin, antropologję i etnografję (odkrycie cywilizacji pierwotnych, obecnych lub przedhistorycznych), historję religij i sztuki, lingwistykę oraz socjologję, które musiały z konieczności doprowadzić do badań umysłu człowieka.

Oto, jak mi się zdaje, główne strumienie (a z nich wiele tworzyło pomiędzy sobą połączenia), które powoli wprowadziły psychologję na drogę eksperymentowania i ścisłej obserwacji. Około 1874, czy też 1875 r., W. James utworzył w Harvard University pierwsze małe laboratorium psychologiczne. W cztery lata później powstawało laboratorium Wundta w Lipsku; psychologja stała się nauką wyposażoną w środki eksperymentalne. W Niemczech szczególnie była ona uprawiana pod kątem widzenia eksperymentalnym.

Zjawiska psychiczne stały się przedmiotem eksperymentu! Można zrozumieć, jaki urok wywierała, zupełnie zresztą słusznie, ta nowa nauka w dwu ostatnich dziesiętkach lat ubiegłego stulecia! Analizowanie, rozkładanie na części zjawisk reakcji, kojarzenia, poznawania albo spostrzegania, ustanawianie praw zapamiętywania... Było czem zająć umysły, pociągnąć pomysłowość badaczy.

Te pierwsze dociekania, zastosowane do rozmaitych procesów umysłowych, wydały, jak wiadomo, przede wszystkim w Niemczech bujny plon wspaniałych i drobniawych prac, wstawionych nazwiskami Helmholtza i Heringa, Wundta, Stumpfa, G. E. Müllera, Ebbinghaus, Münsterberga, Kraepelina, Külpego, Marbego, Schumana, Goldscheidera, von Freya, i wielu innych.

Pod koniec stulecia, te prace, z początku czysto teoretyczne, czysto analityczne, zwróciły się ku praktyce. Krae-

pelin badał krzywą pracy, Ebbinghaus mierzył zmęczenie pracą umysłową; w Paryżu Binet prowadził badania w szkołach i kładł podstawy psychologji świadczenia, poprowadzonej dalej w Niemczech przez Sterna. Następnie ukazały się testy psychologiczne.

Na początku bieżącego stulecia, w 1900 r., jednocześnie w Paryżu u Bineta, w Niemczech u Marbego, a później u tak zwanej „szkoły würzburskiej“, zaznacza się nowy kierunek zainteresowania: mianowicie, chodzi tym badaczom o poddanie ścisłej obserwacji samej myśli, myśli myślanej, myśli w ruchu, która była dotąd mocno zaniedbana. Dokonał się niespodziewany i triumfalny powrót introspekcji, którą technika eksperymentalna pracowni odsunęła była na drugi plan.

Jednakże cały ten ruch, tak nowy, tak wiele obiecujący, miał jedną dominującą cechę: zdawał się on tracić z oczu, albo nawet nigdy nie brał pod uwagę jednostki jako całości, jednostki jako istoty działającej, postępowania człowieka. Czy chodziło o analizowanie wrażeń, czy o pochwycenie błędów przy świadczeniu, czy o mierzenie zmęczenia lub inteligencji, albo nawet o śledzenie toku myśli, wszystkie te prace zmierzały do rozkładania aktywności psychologicznej na części, nie do zdania sobie sprawy z jej ruchu. Starały się określać struktury, a nie dynamikę. Składały się na rodzaj anatomji fizjologicznej psychiki, a nie na biologję aktywności psychicznej. I ciekawe jest to, że właśnie w Niemczech, kolebce nowej psychologji — jak gdyby drzewa nie pozwoliły widzieć lasu — najmniej zajmowano się sprężynami życia psychicznego.

Powstanie psychologji funkcjonalnej

Psychologję funkcjonalną dała nam Ameryka w osobie Williama Jamesa. Psychologja funkcjonalna jest tylko zastosowaniem do psychologji, z jednej strony, stanowiska

biologicznego, z drugiej strony, stanowiska pragmatystycznego (dla którego najważniejszą rzeczą jest działanie; nie żyjemy, żeby myśleć, ale myślimy, żeby żyć).

Jest rzeczą dość dziwną, że psychologja Herberta Spencera, która była całkowicie przesiąknięta biologją, jako że była ewolucjonistyczna, nie była przytem wcale funkcjonalna. Bez wątpienia, ideą przewodnią dzieł Spencera było wykazać, że ewolucja psychiki mogła się dokonać tylko dzięki stałemu postępowi pod względem przystosowania, pod względem „odpowiadania sobie“ istoty żywej i środowiska, w którym ona przebywa. Ale autorowi chodziło daleko bardziej o nakreślenie ogólnego obrazu ewolucji psychiki, aniżeli o zdanie sobie sprawy ze szczegółów czynności psychicznych.

Ten brak punktu widzenia funkcjonalnego stwierdzamy, czytając tę tak wyborną skądinąd pod tyłoma względami książkę „O wychowaniu“, którą Spencer napisał w r. 1861.¹⁴ Autor mówi nam tam, że „wychowanie w całym swym przebiegu... powinno się zgadzać z naturalnym procesem rozwoju umysłowego“, że trzeba czynić naukę przyjemną, i że ten rodzaj czynności umysłowej, jaki podoba się w danym wieku, jest zarazem tym, który przynosi korzyść. Zajmowała go jednak, widocznie, przede wszystkim sprawa porządku tego procesu rozwoju umysłowego: przedstawianie dziecku rzeczy, przechodząc od prostych do złożonych, od konkretnych do abstrakcyjnych, i t. d., nie pojął zaś wyraźnie tego, że wiadomości pociągają dziecko najwięcej wówczas, gdy ono ich potrzebuje.¹⁵ Za-

¹⁴ Herbert Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnem i fizycznym*. Przeł. Michał Siemiradzki. Wyd. 6, Warszawa 1908. (*Przyp. tłum.*).

¹⁵ Według jego *Autobiografji* (tłum. franc. str. 211), do zagadnień wychowawczych skierowała Spencera przede wszystkim myśl, że „rozwój umysłu ma swoje miejsce w rozwoju wogóle, służąc jednocześnie do wykazywania go i do tego, by być przezeń wyjaśnianym“.

znacza on jednak, że gdy rozwijający się umysł doznaje ciekawości względem jakiegoś przedmiotu, to jest to dowodem, iż „ten przedmiot stał się niezbędnym dla jego dalszego rozwoju“. Jesteśmy tu już bardzo blisko zasady funkcjonalnej.

Psychologja spencerowska nie wywarła żadnego wpływu na psychologję niemiecką, przynajmniej co się tyczy punktu widzenia funkcjonalnego, który nas tu interesuje.

Natomiast wpłynęła ona niewątpliwie na Jamesa, który oświadcza, że ta idea spencerowska odpowiedniości, dostosowania stosunków wewnętrznych do stosunków zewnętrznych, jakkolwiek jest „szczytem niejasności“ (*vagueness incarnate*), jest jednakże „przez to, że umieszcza psychikę w pośrodku wszystkich tych stosunków konkretnych, niesłychanie płodniejsza od tradycyjnej psychologji racjonalistycznej, która uważała duszę za mającą istnienie odrębne i samowystarczającą sobie“.¹⁶

Pragmatyzm, który już kształtował się w umyśle Jamesa, zanim on go jeszcze sobie uświadomił, przyczynił się również do nastawienia jego psychologji w kierunku funkcjonalnym. Nie zamierzam tutaj dochodzić, jakie mogły być źródła pragmatyzmu James'a. Sprawę tę spróbował przedstawić Flournoy.¹⁷ Przede wszystkim protestantyzm, w którym James był wychowany, jest całkowicie przesiąknięty tendecją pragmatystyczną, która przez nacisk, jaki kładzie na postępowanie, przeciwstawia się dogmatyzmowi, myśleniu scholastycznemu, intelektualistycznemu i dialektycznemu z jednej strony, a mistycyzmowi z drugiej. Powtórę, studja przyrodnicze u Agassiza wyrobiły w nim

¹⁶ W. James, *Principles of Psychology*, 1891, tom I, str. 6.

¹⁷ Th. Flournoy, *Filozofja Williama James'a*, przeł. dr. de Beaurain, Warszawa, 1923, str. 31 i nast.

odrazę do abstrakcjonizmu, a zamiłowanie do konkretnego sposobu myślenia.¹⁸

Pod wpływem James'a bądź co bądź rozwinął się „funkcjonalizm“ w Stanach Zjednoczonych. Należy zaznaczyć, że jego ziomek Georges T. Ladd (1834—1921), zupełnie w tym samym wieku, co on, broni w swoich „Elements of physiological psychology“, ogłoszonych w r. 1877, biologicznego pojmowania psychologii: funkcją psychiki jest adaptacja. Natomiast prace Stanley Hall'a, jakkolwiek również przesiąknięte myślą biologiczną, przyjmują jednak tę myśl biologiczną w innym znaczeniu: Hall kładzie nacisk na prawo biogenetyczne, na odnawianie się w życiu psychicznym człowieka zadatków, należących do okresów dawniejszych, stanowiące — według jego wyrażenia — „wtargnięcie gatunku w życie indywidualne“.

Trzeba jednak stwierdzić, że aczkolwiek W. James w swoich artykułach czy wykładach o wychowaniu wywierał wielki wpływ na młodzież przez wzniosłość swoich idei, przez wdzięk osobisty, jaki posiadał, to jednak nie przedstawił nigdzie w sposób zbyt wyraźny zasad wychowania funkcjonalnego. Niewątpliwie, w swoich „Pogadankach psychologicznych“¹⁹ np. przedstawia on dziecko jako „organizm czynny“, działający w celu przystosowania się, świadomość zaś jako służąca do przygotowywania postę-

¹⁸ Pozwolę sobie przytoczyć tu jako rzecz ciekawą kilka wierszy Kalwina, które znalazłem w artykule Em. Doumergue (Bull. de la Soc. calviniste de France, luty, 1928): *Dieu propose une doctrine de pratique*. „Nauka, którą Bóg nakazuje, ...służy do reformowania naszego życia i regulowania go“. „Gdy jakaś nauka nie daje żadnej korzyści, jest głupotą“. „Trzeba, żeby z nauką łączyła się praktyka, bo inaczej nie możemy poznać tego, co jest treścią wywodów i udzielanych wiadomości“. I t. d. — Jest to już czysty pragmatyzm przed powstaniem tej nazwy.

¹⁹ W. James, *Pogadanki psychologiczne*. Z 2-ego wyd. ang. przeł. I. Moszeńska. Wyd. 3. Warszawa, 1920. (*Przyp. tłum.*).

powania. Wykazuje on, że obecna psychologia „widzi punkt ciężkości nie w czynnościach, mających na celu czyisto teoretyczne poznanie, lecz w tych długo pomijanych, które służą życiu praktycznemu“. Ostatecznie jednak nie wykorzystał on należycie tej bogatej żyły zastosowań praktycznych, do której drogę wskazała jego psychologia. Tę część programu wypełnił John Dewey, młodszy od niego o lat 17.

John Dewey doszedł do psychologii nie przez biologię, ale przez filozofję, ponieważ traktował on początkowo psychologję pod kątem widzenia teorii poznania. Zadaniem myśli jest w jego pojęciu dostosowywanie czynności, a teorie logiczne lub moralne przedstawia on jako „narzędzia“ stworzone nato, ażeby umożliwić nam odkrywanie najlepszych sposobów postępowania. Teoria ta nazywa się *instrumentalizmem* i jest tylko pewną odmianą pragmatyzmu. Pierwsze prace Dewey'a datują się z r. 1886, tak samo jak jego mały podręcznik psychologii. Ale dopiero po mianowaniu go w r. 1894 profesorem pedagogiki w Uniwersytecie w Chicago, Dewey pogłębił swoją psychologję w kierunku funkcjonalnym. W r. 1895, w pamiętnym artykule o zainteresowaniu i wysiłku, przypomina on, że „psychologicznie jest niemożliwością sprawić, by ktoś coś robił, nie będąc tem zupełnie zainteresowany“.²⁰ Nie będę tu wykladał zasad psychologii wychowawczej Dewey'a, ponieważ zrobiłem to już gdzie indziej.²¹

Znakomity jego artykuł o łuku odruchowym, który ukazał się był w r. 1896,²² przytaczany jest ogólnie jako ozna-

²⁰ J. Dewey, *Szkoła i dziecko*. Ze wstępem Ed. Claparède'a. Przeł. Helena Błęzyńska, Warszawa, str. 40.

²¹ Wstęp do *Szkoły i dziecka*.

²² J. Dewey, *The reflex arc concept in psychology*, Psychological Review, 1896.

czający datę epokową w rozwoju *functional psychology* w Ameryce, gdyż Dewey wykazuje tam, że zasadniczą jednostką postępowania jakiejś istoty nie jest ani wrażenie, ani reakcja, ale „funkcja“, to znaczy synteza obu, to znaczy czynność przystosowana. Życie psychiczne jako takie stanowi również jedność, koordynację poprzedzającą wszelki rozdział elementów, i dopiero gdy ta jedność zostanie rozbita, wrażenie, uczucie, wysiłek stają się przedmiotami świadomości i pozostają niemi, dopóki jedność pierwotna nie zostanie przywrócona. Mamy tu, jak widzimy, pogląd, przypominający *Gestaltpsychologie*, która zrodziła się w piętnaście do dwudziestu lat później.²³

Czy pogląd ten jest zupełnie oryginalny? Tak, jeśli chodzi o sposób, w jaki został rozwinięty. Ale w zasadzie swej sprowadza się on do tego pojęcia, że istota (organizm albo dusza) ma dążność do pozostawiania niezmienną, a o ile coś naruszy tę jej równowagę naturalną, usiłuje ona ją przywrócić. Czyż nie odnajdziemy tu, przeniesionej tylko w płaszczyznę biologiczną i pozbawionej swych sprzeczności, tezy Herberta, że dusza jest substancją niezłożoną, która dąży do zachowania nienaruszalności swej natury.²⁴

²³ Zob. również świeżą pracę anatomofizjologa amerykańskiego, G. E. Coghill'a. (*Anatomy and the problem of behaviour*, Cambridge, 1929), który wnioskuje na podstawie badań nad rozwojem nerwowym trytonów, że mechanizmy, które odpowiadają różnym rodzajom postępowania (lokomocja, i t. d.), nie wynikają z sumowania się refleksów, ale że, przeciwnie, od samego początku zarysowuje się już całość mechanizmu, refleksy zaś specjalne (łapek przednich, łapek tylnych, i t. d.) tworzą się później „jako właściwości, które wyodrębniają się na tle już poprzednio istniejącem“.

²⁴ Tę samą myśl, przełożoną tylko na język organiczny, spotykamy u neurologa E. Kueppers'a (*Der Grundplan des Nervensystems*, Zeitsch. f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie, Bd. 75, 1922), gdy ten mówi o „jedności pierwotnej organizmu“, którą on usiłuje zachować. Zob. także str. 47.

A w Europie? — Czy kierunek funkcjonalny nadany psychologji przez Jamesa i Dewey'a znalazł tu też oddźwięk?

W Niemczech nie miał żadnego. Wprawdzie niektórzy autorowie odróżnili od psychologji czysto opisowej, mającej za przedmiot *treści* świadomości — psychologję *aktów*. I tak np. Brentano (1874), w swojej „*Psychologie vom empirischen Standpunkt*“, uważał za zjawiska *par excellence* psychiczne nie wrażenia, uczucia, wyobrażenia, ale przedstawienie, sąd i akt kochania czy nienawidzenia. A później, w r. 1906, Stumpf, który był uczniem Brentana, rozróżnił *zjawiska* psychologiczne (jak wrażenia, wyobrażenia) i *relacje*, „*funkcje* psychiczne“ (jak spostrzeganie, pożądanie). Mamy tu jednak do czynienia z krytyką czysto dialektyczną i metodologiczną, od której bardzo jeszcze daleko do naszej psychologji funkcjonalnej! Podobnie przedstawia się próba Dilthey'a (1894) zastąpienia obecnie panującej psychologji wyjaśniającej, wzorowanej na naukach przyrodniczych, przez psychologję pojmującą: „*Wyjaśniamy* naturę, powiedział on, ale *pojmujemy* życie umysłowe“. Ten sposób zapatrywania się rozwinął się na płaszczyźnie czysto logicznej, introspektywnej. Ośrodkiem jego jest posiadane przez jednostkę pojmowanie własnych stanów świadomości, a nie pożytek z życia psychicznego dla jednostki. Stanowisko Dilthey'a było tak dalekie od biologicznego, że uważał się on nawet za uprawnionego do oddzielenia psychologji od nauk przyrodniczych na podstawie swego rozróżnienia między wyjaśnieniem a pojmowaniem.

Idea funkcjonalna miała jednak także swoich przedstawicieli w Niemczech, ale nie wśród psychologów. Byli to myśliciele, uczeni, zajmujący się teorią poznania, którzy stworzyli teorie, przypominające bardzo pragmatyzm amerykański, chociaż powstały one zupełnie niezależnie od niego. Do takich należą Ernest Mach, fizyk, autor zna-

nej „Analyse der Empfindungen“, wydanej w 1886 r., a potem (w 1905 r.) „Erkenntnis und Irrtum“. Mach uważa, jak wiadomo, psychikę za narząd przystosowania. Nauka wyniknęła również z potrzeb życia praktycznego. Jest ona środkiem zaoszczędzenia myśli, a zatem energii ludzkiej.

Jednocześnie z Machem i nie znając jego prac rozwijał teorię świadomości, opartą na psychologii o tendencji całkowicie biologicznej („Kritik der reinen Erfahrung“, 1888—90), inny myśliciel, o pięć lat młodszy od Macha, filozof i badacz naukowy jednocześnie (studjował był fizjologję u Ludwiga w Lipsku), Ryszard Avenarius. Prace Avenariususa (który był profesorem filozofji w uniwersytecie zuryskim od r. 1877 do 1896, daty swej śmierci) są nadzwyczaj trudne do czytania, z powodu języka bardzo zawiłego. Prawdy biologiczne, które stanowią dlań punkt wyjścia, przybierają pod jego piórem wygląd dziwaczny: organizm ze swoim aparatem mózgowym — to „System C“; świat zewnętrzny ze swemi podnietami — to R; pożywienie niezbędne dla systemu C — to S. System C dąży do stanu spoczynku, w którym się znajduje, gdy R i S się równoważą. Ale jeżeli R staje się większe od S, wtedy powstaje „*Vitaldifferenz*“ (zaburzenie równowagi) i powoduje ruch na trzy tempa („*Vitalreihe*“), a mianowicie: 1° stan zdziwienia; 2° pragnienie; 3° uczucie rozwiązania, zadowolenia. — Niema żadnej racji prowadzić tu dalej ten opis; zauważmy tylko, że Avenarius czyni ośrodkiem całej swojej psychologii (a także logiki) dążenie jednostki do przystosowania się do otoczenia, dla zachowania swojej równowagi organicznej.²⁵

²⁵ Dr. Robert Tissot z La Chaux-de-Fonds, rozwinął z punktu widzenia fizjologicznego i „biomechanicznego“ koncepcję *Vitalreihe* Avenariususa: *Zur Physiologie der Vitalreihe*, Zeitschr. f. positivist. Philosophie, I, 1913.

Pragmatyzm niemiecki zjawia się w tym samym czasie jeszcze u innego filozofa, Hansa Vaihingera, którego „Philosophie des Als Ob“ posiada już dziś zasłużoną sławę. Książka ta była wprawdzie ogłoszona dopiero w 1911 r., ale autor zredagował ją już był w młodocianych latach, około 1876 r. (miał wtedy lat dwadzieścia cztery). Praca ma całkowicie charakter epistemologiczny. Koncepcja jednak Vaihingera, którą nazwano *fikcjonalizmem*, opiera się na psychologii zupełnie biologicznej i funkcjonalnej. Można by nawet powiedzieć, że sprowadza ona logikę do biologji. Poznanie nasze nie jest bynajmniej „prawdziwe“ w absolutnem znaczeniu tego słowa, ale jest tylko środkiem biologicznym do zwyciężania w walce o byt. „Kategorje“ rozumu nie są niczem innym, jak *dogodnemi środkami* opanowywania nieskończonej mnogości naszych wrażeń. Nasze koncepcje naukowe, czy inne, są tylko *fikcjami*, fikcjami pełnemi sprzeczności logicznych, które jednak są dobre w miarę tego, jak pozwalają nam oddziaływać praktycznie na rzeczywistość. Żyjemy *jakgdyby* — *als ob* — świat odpowiadał tym fikcjom, *jakgdyby* rzeczywistość była taką, jaką ją sobie wyobrażamy. Mniejsza o fantastyczność naszych koncepcyj, byleby one pozwalały nam dawać sobie radę w życiu. Mniejsza o to, czy rzeczy istnieją w rzeczywistości — pojęcie „rzeczy“ jest również fikcją — wystarczy żebyśmy się zachowywali tak, *jakgdyby* one istniały, skoro taki sposób postępowania jest praktycznie korzystny.

Inny filozof, Julius Schultz, bronił w swojej „Psychologie der Axiome“ (1899), z niezmierną werwą i talentem, podobnych pojęć: aksjomaty, postulaty, tak zwane formy aprioryczne naszego poznania zmysłowego i naszego myślenia, dzięki którym człowiek z chaosu swoich wrażeń wydobywa świat spoisty, przestrzeń, przyczynowość, zasadę identyczności i t. d., są tylko wrodzonymi przyzwyczajeniami, które rozwinęły się stopniowo w ciągu miljar-

dów lat. Są to ostatecznie czynności podmiotu, wymagania jego woli, jego woli życia. Przymus, który nas skłania do przyjęcia aksjomatu, tkwi *w nas*. „Gdyby prawda była pożywieniem, zasady aprioryczne należałoby porównać nie do sądów gastronomicznych, ale do głodu, który dziecko odczuwa, zanim wie cośkolwiek o mleku matki“.

Wspomnijmy jeszcze o W. Jerusalemie, filozofie austriackim, który w „Die Urteilsfunktion“ (1895) umieszczał również logikę na płaszczyźnie biologii i psychologii genetycznej.

Wszystkie te prace o tendencjach biologicznych lub pragmatystycznych nie zamąciły jednak wcale potężnego nurtu głównego prądu psychologii niemieckiej. Niemniej jednak z Niemiec przyszła nam jedna z najpłodniejszych w zastosowania wychowawcze koncepcyj psychologii funkcjonalnej. Mam tu na myśli prace Karola Groosa o zabawach zwierząt (1896) i ludzi (1899).

K. Groos nie zajmował się, jak poprzednio wymienieni myśliciele, zagadnieniami logicznymi lub epistemologicznymi, ale zagadnieniami psychologii sztuki, i pod wpływem tych zainteresowań zaczął studjować zabawę, przy czem słusznie powziął myśl oświecenia tego zjawiska przez rozpatrzenie go pod kątem widzenia psychologii porównawczej. Badania nad zabawami zwierząt naprowadziły go w sposób naturalny do rozważania kwestji znaczenia biologicznego tego rodzaju zachowania się.

Zabawa, jak wiadomo, nie jest według Groosa przypadkowym zjawiskiem psychologicznym, wynikiem użytkowania nadmiaru energii. Ma ona przydatność funkcjonalną, odgrywa pewną rolę w rozwoju jednostki. Należy jednak stwierdzić, że ten punkt widzenia funkcjonalny różni się nieco od tego, o jakim była mowa powyżej. Według tej teorii, dziecko nie bawi się dlatego, że w chwili gdy się bawi, zabawa zaspokaja jakąś potrzebę jego

istoty i ma jakąś funkcję doraźną, ale bawi się ono ze względu na dalszą swoją przyszłość. Zabawa miałaby być zatem funkcjonalną nie w odniesieniu do dziecka, które dziś się bawi, ale w odniesieniu do dorosłego, który będzie jutro. Zabawa jest „ćwiczeniem przygotowawczem“. Inniemi słowy, zabawa będzie funkcjonalną tylko w takim razie, o ile się będzie patrzeć na dziecko *wzdłuż* jego życia, to znaczy ze względu na to, czem ono będzie później. — Usiłowałem jednak wykazać, że zabawa jest również funkcjonalną ze stanowiska przekroju *poprzecznego*, to znaczy ze względu na obecne potrzeby dziecka, ponieważ dostarcza mu zadowolenia aktualnego i natychmiastowego, „zaspokajając potrzeby teraźniejsze, zabawa przygotowuje przyszłość“.²⁶

Koncepcja K. Groosa, która wydała się tak nową, w chwili gdy ją ogłaszał, miała znaczny oddźwięk. Zdaje się jednak, że nie dostrzeżono od razu wszystkich konsekwencyj wychowawczych, które ona w sobie nosiła, konsekwencyj, które ja starałem się ujawnić:²⁷ jeżeli zabawa odpowiada pewnej stałej potrzebie dziecka, jakżeż cenną pomocą może ona być dla wychowawcy, który potrafi ją należycie zużytkować!

K. Groos zaznacza w swojej autobiografji, że jego biologiczny sposób rozpatrywania zjawisk psychicznych „różni się od metody psychologicznej, panującej w Niemczech. Tam zwykło się przy badaniu działań psychicznych analizować przez *distinctio rationis* pierwiastkowe „treści“ świadomości, wrażenia, wyobrażenia, uczucia, chęci i t. d.,

²⁶ *Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Z 10 wyd. franc. przeł. M. Górską. Warszawa, 1927, str. 317—322.

²⁷ W autobiografji swojej (*Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, II, 1921, str. 105) zaznacza K. Groos, że jeżeli on sam nie rozwinął dostatecznie strony pedagogicznej swojej koncepcji zabawy, to moje prace wykazały jednak, jak głęboki wpływ może ona mieć na praktykę wychowawczą.

i to brać za punkt wyjścia dla budowania nauki. Ten sposób traktowania rzeczy będzie zawsze niezbędny, ale ma on tę złą stronę — dodaje Groos — że pozostaje zbyt daleko od życia i od rozwoju żywej istoty. Jest się w korzystniejszym położeniu, jeżeli się przystępuje do żywego organizmu pod kątem widzenia jego jedności teleologicznej, jeżeli się studjuje różne postaci jego zachowania się. — Na tem właśnie polega stanowisko funkcjonalne.

Wreszcie, nie trzeba też zapominać o impulsie, jaki Freud dał koncepcjom dynamicznym życia psychicznego. Aczkolwiek Freud wziął za punkt wyjścia anamnezę kliniczną, a nie biologję, to jednak pierwsze pojęcia, które on stworzył, pojęcia wyparcia (*Abwehr*, *Abreaktion*, *Katharsis*, i t. d.) mają cechy reakcyj obronnych organizmu psychicznego przeciwko wrażeniom i myślom, które mu sprawiają przykrość. Mają one przeto wartość funkcjonalną przedewszystkiem.

Jeżeli psychologia niemiecka, poza Groosem i Freudem — którego prace nie miały początkowo takiego odźwięku, na jakiby zasługiwały — nie była przystępna dla myśli funkcjonalnej, to trzeba przyznać, że i w innych krajach kontynentu nie było lepiej. We Francji górowała, z jednej strony, tradycja sensualistyczna, której talent Taine'a dodał był nowego blasku, a z drugiej strony zainteresowania kwestjami klinicznymi, medycznymi, patologicznymi, rozbudzone przez prace Charcot'a, a także przez przejawy hipnotyczne i spirytystyczne, które dały materiał dla pierwszych badań Piotra Janet'a. Sam Taine nawet posługiwał się faktami psychopatologicznymi dla wyjaśnienia normalnej działalności psychicznej. — Wszystko to jednak było rozpatrywane z punktu widzenia czysto analitycznego i zostawało całkowicie poza granicami psychologii funkcjonalnej.

Trzeba tu jednakże zrobić wyjątek dla Th. Ribot'a. Jeżeli nie postawił on kwestji funkcjonalnej tak wyraźnie, jak pragmatyści, to bądź co bądź dostrzegł zupełnie jasno, że życie psychiczne tkwi korzeniami w życiu organicznym, i że wszelki stan świadomości ma zawsze pewną dążność do wyrażania się przez ruch. Dążności, które stanowią substrat całej naszej aktywności psychicznej, są bezpośrednim wyrazem różnych stanów organizmu. Kładzenie nacisku na tym „pierwiastku ruchowym“ i na jego doniosłości dla naszego życia stanowi motyw przewodni psychologii Ribota. Na znakomitego psychologa francuskiego wywarł bezwątpienia wpływ, z jednej strony, Spencer, do poznania którego we Francji Ribot się przyczynił, z drugiej zaś Schopenhauer, o którego filozofji napisał on niewielką książeczkę w 1874 r.²⁸

Tak zatem wyglądała psychologia funkcjonalna na początku naszego stulecia; głoszona przez kilku odosobnionych autorów, zaledwie doszła do stanu uświadomienia się. W każdym razie nie przeniknęła ona była jeszcze wcale do oficjalnego nauczania psychologii i poza ruchem, wszczętym przez Dewey'a w Stanach Zjednoczonych, nie wywierała większego wpływu na praktykę wychowawczą.

My, w Genewie, byliśmy w położeniu uprzywilejowanym. Dzięki świetnym wykładom Flournoy zapoznawaliśmy się lepiej niż gdzie indziej z poglądami W. James'a, który był jego wielkim przyjacielem. Sam Flournoy zre-

²⁸ Pomijam tu inną właściwość psychologii Ribota, a mianowicie zastosowanie „metody patologicznej“. „Jednolitość moim dziełom nadaje to, co służyło mi też za nie przewodnią we wszystkich kwestjach, które badałem, a mianowicie, że zawsze, o ile to tylko było możliwe, rozpatrywałem zjawiska psychiczne pod kątem widzenia ich rozwoju i zniknięcia“, powiedział Ribot we wstępie, który napisał do książki S. Krauss'a, *Th. Ribots Psychologie* (Jena, 1905). Zdaje się, że to zainteresowanie metodologiczne odciągnęło jego uwagę od zasady funkcjonalnej.

szta, niezależnie od myśliciela amerykańskiego, rozwinął był w swojej „*Metaphysique et Psychologie*“ (Genève, 1890)²⁹ pewien pogląd na naukę bardzo pragmatystyczny. Cała jego postawa w stosunku do życia psychicznego była przeniknięta funkcjonalizmem: czy chodzi o zjawiska religijne, czy też o przejawy podświadomości, wszędzie spostrzegał on dążności, wysiłki, aspiracje, bunt, odprężenia lub przyzwolenia wewnętrzne, których one miały być wyrazem, zawsze starał się dać im jakąś „interpretację biologiczną“. Faktem jednak jest, że nigdy nie wyłożył on systematycznie koncepcji funkcjonalnej psychologii.

Stanowisko funkcjonalne

Chciałbym tu wyłożyć, możliwie jak najkrócej, te ogólne zasady funkcjonalne.

Psychologia funkcjonalna — co do tego nie powinno być nieporozumień — nie jest jakąś określoną psychologią, któraby odróżniała się od innych! Niewątpliwie, jest wielu psychologów, z których każdy ma pewien sposób tłumaczenia faktów, lub wychodzi z odmiennych założeń. Są „atomiści“ i „gestaltysty“, „introspekcjoniści“ i „bihewjoryści“, „paraleliści“ i „interakcjoniści“, zwolennicy „psychologii refleksów“ i „personalistów“, „asocjacjiści“ i „komprehensjoniści“, „hedoniści“ i „hormistów“, „freudyści“ i „adlerzyści“, i t. d. Ale jeśli jest wielu psychologów, to jednak z koncepcji indywidualnych tych, którzy się nią zajmują, będzie się coraz bardziej wyłaniała *jedna tylko psychologia*, a mianowicie nauka o czynności psychicznej, o postępowaniu.

To mnóstwo „psychologii“ niepokoi pono niektórych wychowawców: jeżeli jest tyle psychologii, myślą oni so-

²⁹ Zob. mój artykuł *Th. Flournoy, sa vie et son oeuvre*, Archives de Psychologie, XVIII, 1921, str. 3, 87.

bie, to na której należy oprzeć pedagogikę? Poczekajmy, dopóki psychologowie nie pogodzą się między sobą.³⁰

Ale, obok tych różnych koncepcji ogólnych, pozostają fakty. Praktycznie, bihewjorysta i introspekcjonista mogą doskonale pracować razem, wyniki ich doświadczeń będą jednakowe dla jednego i dla drugiego (tak samo, jak botanik-mechanista i botanik-witalista będą mogli studjować tę samą roślinę, temi samymi metodami, i dochodzić do identycznego wyniku). Dopiero gdy będzie chodziło o interpretację, może wyniknąć rozbieżność, która często zresztą będzie się sprowadzała do kwestyj słownych.

Żadna praktyka w takim razie nie powinna się opierać na jakiegokolwiek nauce, niema bowiem nauki, nawet wśród najbardziej „ściśłych“, którejby przedstawiciele nie bronili teorii najbardziej rozbieżnych. Wieleż to istnieje w biologii najrozmaitszych poglądów na ewolucję (lamarkiści, ortogenetyści, mutacjoniści, i t. d.), na przystosowanie i t. d. Czy farbowanie chemiczne materiałów było powstrzymane przez to, że chemicy dzielili się na atomistów i energetystów? Chirurdzy różnią się w zdaniach co do natury i sposobu powstawania raka; czy to przeszkadza jednak diagnozie i leczeniu tego nowotworu? W dziedzinie fizyki, odkąd przed trzydziestu laty została odkryta radioaktywność, nastąpiła taka zmiana poglądów na budowę i zachowanie materji, że gdyby Helmholtz powstał z grobu, nie mógłby wcale zrozumieć języka dzisiejszych fizyków. Czy tracą przez to wartość prace Helmholtza? Czy obecne poglądy na naturę światła zmieniają w czemkolwiek prawa załamania? Co więcej jeszcze! Pewni znakomici uczeni bronią dziś indeterministycznej interpretacji nowej mechaniki! Zasada determinizmu naruszona została zatem przez fizyków! Czyż przemysłowcy

³⁰ Zob. wyżej przytoczony artykuł Chevallaz'a, str. 9 i nast.: „Nawet podstawy psychologii są nieustalone“.

będą czekać, aż tamci się pogodzą co do ostatecznych przyczyn ruchów cząsteczek intraatomicznych, ażeby zużytkowywać elektryczność i opracowywać metale? — „Podstawy“ mechaniki okazują się równie „nieustalone“, jak i podstawy psychologii!

Ale psychologia funkcjonalna nie twierdzi bynajmniej, iż jest teorią wyjaśniającą ostateczną naturę czynności psychicznej! Ambicja jej ogranicza się do podania pewnej metody ujmowania przedmiotu i sformułowania pewnej liczby praw.

Czynność psychiczną można bowiem rozpatrywać z rozmaitych stanowisk, które odpowiadają różnym zainteresowaniom, różnym zagadnieniom, jakie sobie stawiają uczeni, i które, nie będąc wcale sprzeczne z sobą, zbiegają się, przeciwnie, do jednego celu, jakim jest poznanie postępowania i jego praw. — Takich stanowisk jest, jak mi się zdaje, trzy:

1. Stanowisko *strukturalne*: jest to punkt widzenia analityczny, anatomiczny, jeżeli wolno mi tak powiedzieć. Jakie są elementy życia psychicznego? Jaka jest natura mechanizmu postępowania? Badanie strukturalne jest dla psychologii tem, czem anatomja dla nauki o życiu organicznem. Gdy się zastanawia np. nad tem, co stanowi substrat myśli (wyobrażenia słowne, świadomość stosunków, i t. d.)? Jakie są uczucia elementarne? Jaka jest struktura wzruszenia? I t. d.

2. Stanowisko *mechanizmu, techniki*: jest to znów analiza, ale zastosowana do działań psychicznych, do postępowania w działaniu. W jaki sposób ząbnią się o siebie kółka, które wykazane zostały przez badania strukturalne? Te badania odpowiadają temu, czem fizjologia (w węższem znaczeniu słowa) jest dla życia organicznego. — Przykład: Co się we mnie dzieje, gdy rozwiązuję zadanie arytmetyczne? W jaki sposób różne części tego działania

następują po sobie, jak się wyznaczają? W jaki sposób zadanie wytwarza spójność tych części? Lub też: W jaki sposób uczucie wpływa na działanie inteligencji?

3. Stanowisko *funkcjonalne*: jest to punkt widzenia uwzględniający rolę odgrywaną przez taki czy inny proces w życiu jednostki. Tu rozpatruje się zjawiska pod kątem widzenia raczej syntetycznym, w odniesieniu do całości organizmu, w odniesieniu do ich znaczenia dla niego, w odniesieniu do *ich wartości dla jego przystosowania się do środowiska* fizycznego czy społecznego. Naprzykład, jakie jest znaczenie zabawy, wzruszenia, uporu, manji wielkości? Inaczej mówiąc, jakim potrzebom odpowiadają te stany? O ile są one środkami przystosowania się? Jest to dociekanie sprężyn postępowania. Ażeby w dalszym ciągu prowadzić nasze porównanie z nauką o życiu organicznem, moglibyśmy powiedzieć, że jest to stanowisko biologji (w przeciwstawieniu do anatomji i fizjologii), gdyż głównem zagadnieniem biologji jest sprawa przystosowania się. — Przykład: Jaka jest funkcja myśli, uczucia, woli?

Te trzy stanowiska pozostają w ścisłym związku między sobą. Gdy mamy daną jakąś funkcję, badanie jej mechanizmu pouczy nas, w jaki sposób ta funkcja może się wypełniać. A analiza tego mechanizmu odkryje nam jego strukturę.

Każdy z nich odpowiada na inne pytanie. Stanowisko strukturalne, to pytanie *co?* — Stanowisko mechanizmu, to — *w jaki sposób?* — Stanowisko funkcjonalne, to — *dłaczego?*

Stanowisko funkcjonalne jest *dynamiczne*, w przeciwstawieniu do dwóch pozostałych, które są raczej statyczne.³¹

³¹ W swojej *Psychologii dziecka* (przekł. polski, 1927, str. 86 i nast.) dla uproszczenia połączyłem strukturę z techniką, przedmiot ich bowiem jest, praktycznie biorąc, ten sam i często trudno jest rozłączyć je wyraźnie, ażeby je przeciwstawić funkcji.

Słuszność stanowiska funkcjonalnego

Ale, jak wszystkim wiadomo, zaprzecza się nieraz biologowi, lekarzowi, psychologowi, prawa stawiania na stanowisku funkcjonalnym. Stanowisko takie, powiadają, jako „teleologiczne“ nie powinno być tolerowane w nauce! — Musimy zatem uzasadnić *słuszność* tego stanowiska. Ale przedtem jeszcze parę słów o jego *użyteczności*.

Użyteczność ta, jest, według mnie, bardzo wielka. Gdy się przystępuje do jakiegoś zjawiska psychologicznego, bardzo jest korzystne, mojem zdaniem, zacząć od rozpatrywania go pod kątem widzenia funkcjonalnym. Podobnie jest z tem, jak gdy się zabieramy do rozpatrywania jakiegoś preparatu mikroskopowego: zanim się go obejrzy w wielkim powiększeniu, dobrze jest zobaczyć go w mniejszem, które pozwala objąć go w całości, i zdać sobie sprawę w ten sposób, jakie miejsce zajmuje w tej całości każda część poszczególna. Wówczas dopiero można rozpatrywać z prawdziwą korzyścią budowę szczegółową.

Weźmy jakiś przykład: dajmy na to, inteligencję. Czyż nie będzie korzystne tak pokierować od początku badanie jej struktury i jej mechanizmu, ażeby zadać sobie pytanie, jaka jest jej funkcja, — albo, innemi słowy, w jakich okolicznościach ona występuje, jakiej potrzebie przystosowania odpowiada. Skoro już określiliśmy sobie tę wartość funkcjonalną, będziemy postępowali pewniejszym krokiem do wykrycia odpowiednich „technik“, pozwalających ją zrealizować. Perspektywa funkcjonalna jest jakgdyby ramą, która ogranicza zakres badań odnoszących się do techniki i do struktury, skupiając je na punktach o doniosłości praktycznej.

Inny przykład: sen. Patrząc na to zjawisko pod kątem widzenia funkcjonalnym, dociekając, jaka jest jego użyteczność dla życia, wykrywamy, że odgrywa ono rolę funkcji obronnej, obrony przeciwko wyczerpaniu i że nie dlatego śpimy, że jesteśmy zatruci toksynami, ale dlatego, żeby nie zostać zatrutymi. Czyż

można powiedzieć, że to odkrycie jest bezpłodne? Skierowuje ono na całkiem nowe tory dociekania, dotyczące jego mechanizmu, i wysuwa zagadnienia, które inaczej nie przyszłyby nam nawet na myśl; jakie są bodźce snu, jaki jest początek biologiczny tego procesu? i t. d.³²

Ale „pytanie funkcjonalne“ nie ma tylko pewnej użyteczności pośredniej, nastawiając odpowiednio badania, mające za przedmiot strukturę. Jest ono także niezbędne dlatego, że stawia samo zagadnienie funkcjonalne, które jest niewątpliwie głównym zagadnieniem biologji i psychologii, a mianowicie — jakieśmy to powiedzieli przed chwilą — zagadnieniem przystosowania się, albo (co na jedno wychodzi) zagadnieniem postępowania. Oto mamy proces pożyteczny dla życia. Jak ten proces się ukształtował? W jaki sposób dana potrzeba wywołuje właśnie te ruchy, jakie są odpowiednie dla jej zaspokojenia? W jaki sposób mrówka doszła do posiadania instynktów, które rządzą jej życiem społecznem? Na skutek jakiego łańcucha wydarzeń widok jaja wywołuje u kury w niektórych porach roku naśtawienie wysiadywania? Jak to się dzieje, że gdy mam pragnienie, sposoby zdobycia sobie napoju pojawiają się w moim umyśle?

Stanowisko funkcjonalne jest użyteczne jeszcze z trzeciego powodu: ze względu na zastosowania praktyczne. Nie jest bez pożytku dla lekarza, gdy widzi on w białych ciałkach krwi czynniki obrony i odporu, które istnieją po to, ażeby pochłaniać mikroby, krążące we krwi. To ujęcie funkcjonalne podda terapii pomysł naśladowania natury (*natura medicatrix*), gdy postawi sobie ten sam cel, co ona, i stworzy wówczas umyślnie sztuczne ropnie. —

³² Por. moje prace: *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil*, Archives de Psychologie, IV, 1905; *La fonction du sommeil*, Scientia, 1907; *La question du sommeil*, Année Psychologique, XVIII, 1912; *Opinions et travaux relatifs à la théorie biologique du sommeil*, Archives de Psychologie, XXI, 1928.

Niemniej pożyteczne jest dla wychowawcy, gdy patrzy na zabawę jako na zjawisko, które służy do rozwoju jednostki. Bo jeżeli zechce wpływać na ten rozwój, to odwoła się do sposobu, którym posługuje się sama natura. Nie będzie dlań również zbyteczne, jeśli będzie wiedział, w jakich okolicznościach człowiek musi wykonywać akty inteligencji, bo skoro zechce spowodować u swego ucznia akt inteligencji, będzie wiedział, w jakich warunkach musi go postawić, ażeby pobudzić jego myślenie.

Jest rzeczą jasną, że ponieważ wszelka działalność praktyczna, a działalność wychowawcza w szczególności, stawia sobie jakiś *cel*, który ma być osiągnięty, przeto cel ten wymaga szukania *środków*. Otóż właśnie psychologia funkcjonalna wiąże zjawiska pod kątem widzenia „środka-celu”. Określając wartość funkcjonalną każdego procesu, psychologia funkcjonalna daje praktykowi właśnie to, czego on potrzebuje. Odpowiada ona na jego żądanie.

Przykład: wychowawca zamierza rozwijać lub ćwiczyć inteligencję swego ucznia. I wówczas staje przed nim pytanie, o ile nabywanie wiadomości odpowiada temu celowi. Psychologia strukturalna milczy co do tego. Pouczy nas ona np., że istnieje dość silna współzależność między inteligencją i stopniem wykształcenia lub bogactwem wiadomości. Ale nie powie nam, zwłaszcza przy obecnym stanie swego rozwoju, jaki związek wewnętrzny istnieje właściwie między bogactwem wiadomości i zdolnością umysłową.

Jeżeli się natomiast postawi zagadnienie w jego postaci funkcjonalnej, wszystko się odrazu wyjaśnia: zapytajmy się, do czego służy inteligencja i do czego służą wiadomości. Otóż ponieważ funkcją inteligencji jest dostosowywanie czynności (w pewnych warunkach, których nie potrzebujemy tutaj dokładnie określać),³³ wiedza przed-

³³ Zob. dalej, rozdział o psychologii inteligencji.

stawia się jako środek niezbędny dla inteligencji do wypełnienia jego zadania.³⁴ I ten wniosek nie jest, naturalnie, tylko prostym mniemaniem. Jest on oparty na obserwacji. Niemożliwym jest odczytać jakiś tekst łaciński, jeżeli się nie zna ani znaczenia słów łacińskich, ani reguł gramatyki, czy też składni łacińskiej. Niemożliwym jest dla inżyniera, mimo całej jego inteligencji, obliczyć wytrzymałość mostu, jeżeli zapomni wzór na współczynnik wytrzymałości materiałów, których ma użyć, albo jeżeli zgubi książkę zawierającą te dane. I t. d.

Dowodem tej użyteczności metody funkcjonalnej są wyniki, do jakich dochodzono wówczas, gdy jej nie stosowano. Według Herbarta np., wiedza nie jest bynajmniej czemś pomocniczym w stosunku do inteligencji. Jest ona głównym jej czynnikiem. Im znacniejsza jest „masa przedstawień“, tem większa ma być zdolność apercepcji, a zatem także inteligencja. Praktycznym wskazaniem, które wynika z tego założenia, jest to, że nabywanie wiadomości ma wartość samo przez się i że powinno być wysuwane w szkole na plan pierwszy. Ale tak postępując, idzie się fałszywą drogą, ponieważ rozważania funkcjonalne wykazują nam, przeciwnie, że wiedza jest zawsze tylko *środkiem*, i że jest zatem przeciwne naturze podawać ją samą, nie łącząc jej z jakimś celem, do osiągnięcia którego powinna pomagać. Pedagogja oparta na psychologii funkcjonalnej, traktując zawsze wiedzę ze stanowiska celu myślenia — wiedzę jako podporządkowaną myśleniu — jest zatem bardziej płodna, bo godzi się z naturalną rzeczywistością faktów, bo nie obala naturalnych związków funkcjonalnych, bo nie działa naprzekór faktom.

Jeden z wielkich zarzutów, robiony szkole potrosze wszędzie, polega na oskarżaniu jej o kładzenie nacisku na zdobywanie wiadomości, zamiast kładzenia go na ćwicze-

³⁴ Zob. Ed. Claparède, *Réflexions d'un psychologue*. § 1. *La pensée et le savoir*. Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse, 1925.

nie inteligencji, na nabywanie pewnych metod myślenia i pracy. Otóż, jeżeli szkoła jest takā, to dlatego, że opierała się dotąd na psychologii niedoskonałej, która fałszywie przedstawiała stosunek między wiedzą i inteligencją. Z tego, że wiedza jest potrzebna myśli dla wypełnienia jej celów, wywnioskowano, że wiedza ma cel sama przez się. (Być może, że ta nedorzeczna praktyka ma wiele jeszcze innych powodów, prócz tego, że wynika z wadliwej psychologii: wchodzi tu także w grę oszczędzanie wysiłków; o wiele łatwiej jest dla nauczyciela dyktować, kazać zapamiętywać, aniżeli wytwarzać sytuacje wymagające myślenia. I uczeń także, o ile jest leniwego umysłu, a zwłaszcza, o ile jest słabo uzdolniony, jest z tego zadowolony. A rodzice dopatrują się chętnie w wiedzy oznaki wyższości swej latorośli. Erudycja często myli ludzi).

Ostatecznie widzimy, że metoda funkcjonalna jest użyteczna, bo ona jedynie pozwala nam widzieć procesy w zależności od tego rodzaju postępowania, jaki one mają wyznaczać. A jeśli chodzi o praktykę, ta metoda jedynie ukazuje nam wartość procesu ze względu na cel, jaki się ma osiągnąć. Natomiast psychologia strukturalna — aczkolwiek pożyteczna z wielu innych względów — nie nam nie mówi odnośnie do koordynacji funkcjonalnej zjawisk psychofizjologicznych.

Powyższy rzut oka na użyteczność metody funkcjonalnej posłuży nam do ocenienia jej *śłuszności*.

Śłuszność ta podawana jest w wątpliwość pod pretekstem, że stanowisko funkcjonalne kryje w sobie pojęcie celowości, celowość zaś jest przeciwna duchowi nauki, która wymaga jakoby przyjęcia założenia determinizmu.

Nie chcę zajmować się tu temi sporami bez końca, które od pół wieku przeszło wzbudzała ta sprawa! Ograniczę się do zauważenia, że jakiegokolwiekby były trudności teoretyczne, wzbudzane przez jakąś koncepcję czy metodę, je-

żeli tylko one są pożyteczne, to nauka ma prawo je przyjąć. *Płodność* oto jedyne kryterjum dla uczonego, który nie chce wkraczać na tory metafizyki. Celem nauki jest organizowanie faktów, wykrywanie stosunków, jakie zachodzą między nimi, koordynowanie ich w prawa. Jeżeli koncepcja funkcjonalna postępowania pozwala nam łatwiej dochodzić do tego ideału, to nie wiem, w imię jakiego dogmatu mielibyśmy nie uciekać się do niej. Umysł uczonego winien być całkowicie wolny, wyzwolony z wszelkich przesądów, z wszelkiego aprioryzmu filozoficznego. Nie potrafiłby on nawet, mojem zdaniem, odrzucić jakiegoś narzędzia użytecznego do swej pracy z tego powodu, że logika albo epistemologja... albo tradycja naukowa zabrania mu tego!³⁵

Zresztą uczony będzie mógł zawsze, dla uspokojenia swoich skrupułów, sformułować *post factum* w formie przyczynowej te związki, które wykryje dzięki metodzie funkcjonalnej. Zamiast powiedzieć, że rozwijanie dziecka jest *funkcją* zabawy, może powiedzieć, że rozwój dziecka jest *skutkiem* zabawy. Zamiast powiedzieć, że utlenianie (krwi) jest *funkcją* płuc, powie on, że *skutkiem* działania płuc następuje utlenianie. Zamiast powiedzieć, że *funkcją* oka jest widzenie, powie, że widzenie jest *skutkiem* budowy oka... I zamiast powiedzieć, że *funkcją* myślenia jest przygotowywanie i kontrolowanie postępowania, powie on, że to przygotowywanie i ta kontrola są tylko *skutkami* myślenia.

³⁵ W ostatnich latach wynikały liczne dyskusje, szczególnie w Niemczech, pomiędzy zwolennikami *verstehende Psychologie* i zwolennikami *erklärende Psychologie*, dyskusje, które m. i. dały materiał dla kilku posiedzeń Międzynarodowego Kongresu psychologii w Groningen w 1926 r. Te dyskusje teoretyczne, jakkolwiek mogą być interesujące, są, mojem zdaniem, bezpłodne. Jedynym sposobem uzasadnienia tej lub innej koncepcji jest wykazanie, że dała ona faktycznie rezultaty pożyteczne, że podsunęła myśl owocnych badań. Chodzenie będzie zawsze najlepszym sposobem udowodnienia istnienia ruchu.

Oczywiście, że o ile się stoi na gruncie struktury lub mechanizmu, tylko taki język jest stosowny. W jaki sposób zabawa rozwija dziecko, w jaki sposób osiąga ona ten skutek? W jaki sposób płuca zdobywają tlen, ażeby go wprowadzić do krwi, w jaki sposób osiągają ten skutek? W jaki sposób oko wytwarza widzenie, w jaki sposób osiąga ten skutek? W jaki sposób myśl dokonywa kontrolowania czynności, w jaki sposób do tego dochodzi?... Jesteśmy tu w dziedzinie pytań o *sposób* działania i możemy tylko mówić o przyczynach i skutkach.

Jednakże nawet na tej płaszczyźnie struktury mówienie wyłącznie o „skutkach“ jest bezpłodne, bo ta formuła skrywa pewne kapitalne zagadnienie, mimo że jest to także zagadnienie strukturalne. Zagadnienie to jest następujące: w jaki sposób została nabyta ta struktura, dzięki której tyle skutków przez nią wytwarzanych są skutkami *pożytecznymi dla życia organizmu posiadającego daną strukturę*? Organizm jest maszyną, to znaczy zespołem części, które współdziałają w jedynym celu, utrzymywania swej własnej równowagi. Ale jak się ułożył ten zespół, w jaki sposób *wytworzyła się ta maszyna*, przez jaki szereg wydarzeń, przyczyn, to połączenie, które doprowadza do wyników tak pożytecznych dla własnego zachowania, przybrało tę właśnie postać?

Czy będzie się tłumaczyło tę sprawę przez szczęśliwe przypadki, dobierane i utrwalane przez selekcję naturalną, czy też będzie się to robiło przy pomocy jakichś „entelechi“, jest to tutaj dla nas obojętne. Zagadnienie bądź co bądź istnieje i, rzecz ciekawa, jakkolwiek jest to zagadnienie dotyczące struktury, to jednak strukturalny sposób mówienia nie pozwala go dostrzec. Postawa strukturalna jest na nie ślepa. Żeby je dojrzeć, musi sobie pożyczyć oczu — punktu widzenia — od postawy funkcjonalnej.

I oto mamy nowy pożytek z metody funkcjonalnej: umożliwia ona stawianie zagadnień genetycznych. Zagad-

nienia te nie istnieją dla tego, kto nie patrzy na organizm jako na jedność funkcjonalną. Bez widzenia tej jedności zjawiska zachodzące w jakimś organizmie byłyby poprostu zjawiskami, które następują po sobie, które przechodzą jedno w drugie, które się zmieniają, ale nie byłoby już mowy o *genezie*. Tak np., gdy bryła lodu topnieje na słońcu, gdy potem woda, w ten sposób wytworzona, wyparowuje, nie mówimy wówczas o genezie pary. Niema zagadnień genezy dla ciał nieorganicznych, chociaż przechodzą one przez nieustanne zmiany; ale w tych ostatnich nie widać planu, któryby rządził ich naturą, następstwem i harmonią.

Ta postawa funkcjonalna narzuca się zresztą do takiego stopnia wszystkim, którzy zajmują się zachowaniem się organizmu, że wyraża się to nawet w ich mowie, chociażby nawet teoretycznie stali na stanowisku ścisłego mechanizmu. Wystarczy przytoczyć parę przykładów:

W pracach Ribota, który niewątpliwie wyznawał filozofję najbardziej pozytywną, jaką tylko można sobie wyobrazić, można by znaleźć liczne przykłady takiej postawy funkcjonalnej. Przytoczmy na chybił trafił jeden z nich: „Rozumowanie usprawiedliwiające jest wyraźnie teleologiczne... Rozumowanie pocieszające ma zawsze ten sam cel i polega na uwydatnieniu wartości tych stanów minionych lub przyszłych, które są zdolne zastąpić nam i wynagrodzić teraźniejszość.“³⁶

A. Sherrington, wybitny fizjolog angielski, czyż nie mówi o „celu odruchu“ (*purpose of a reflex*) i czyż nie pisze: „Musimy stwierdzić, że nie odniesiemy żadnej korzyści ze studjowania jakiegos specjalnego typu refleksu, dopóki nie zdołamy rozpatrzyć bezpośredniego celu jego jako aktu przystosowanego (*its immediate purpose as an adapted act*)“³⁷

Henry Head, wielki neurolog londyński, uważa przystosowanie się do jakiegos celu (*purposive adaptation*) nie tylko za cha-

³⁶ Ribot, *Logika uczuć*, przekł. K. Bleszyński, Kraków, 1921, str. 149, 154.

³⁷ Ch. Sherrington, *The integrative action of the nervous system*, London, 1906, str. 238.

rakteryzujące czynność psychiczną, ale za „spotykające się zasadniczo, w różnych stopniach, we wszelkich reakcjach, świadomych czy nieświadomych, wszystkich części centralnego systemu nerwowego“.³⁸

Dodajmy, że niektórzy autorowie, stojący wyraźnie na stanowisku mechanistycznym, posługują się często pewnymi terminami, które mają sens tylko z punktu widzenia funkcjonalnego. Weźmy jeden tylko przykład, stosowanie wyrazu: *kontrolować*. Czytamy często: „Bodziec *kontroluje* reakcję“. Albo też: „Mózg *kontroluje* działalność rdzenia pacierzowego“.³⁹ Kontrolować znaczy czuwać nad czymś, poprawiać coś. Ale poprawiać co? Poprawiać ruch, który zbacza od wytkniętego celu, od pożądanego przystosowania się.

Tych kilka przykładów wystarczy dla wykazania, że w rzeczywistości stanowisko funkcjonalne jest praktycznie pożyteczne dla uczonego, a przynajmniej dla niektórych uczonych, którzy nie mogliby pracować swobodnie, nie stając na niem od czasu do czasu. To wystarczy, żeby powiedzieć, że to stanowisko jest słuszne. Powtarzamy raz jeszcze, że w nauce nie powinno być nieuzasadnionych tabu: płodność i dogodność są jedynymi sprawdzianami wartości jakiejś zasady, czy jakiejś metody.

Rozumie się, że przyjęcie tego stanowiska funkcjonalnego nie obowiązuje wcale do uznawania finalizmu jako ostatecznej zasady wyjaśniającej. Wyjaśnienia finalistyczne nie są bowiem wcale wyjaśnieniami (jeżeli przez wyjaśnienie rozumiemy sprowadzanie danego procesu do jakiegoś wzoru mechanicznego): sprowadzają się one do

³⁸ H. Head, *The conception of nervous and mental energy*. Proceedings of the VII. Internat. Congress of Psychology (Oxford 1923), str. 175.

³⁹ Zob. na przykład L. Lapicque: „Ośrodki wyżej położone na osi pionowej kontrolują części systemu nerwowego, położone niżej...“ *Nouveau Traité de Psychologie*, Paris, 1930, I, str. 201.

stwierdzenia naszej niewiedzy. — Stanowisko funkcjonalne pozwala bądź co bądź formułować prawa, które wyrażają stałe stosunki, istniejące między pewnymi sposobami postępowania a pewnymi sytuacjami. Te prawa pozwalają na dedukcje i zastosowania. Są zatem praktycznie pożyteczne.

Podstawowe prawa postępowania

Po tych rozważaniach metodologicznych powróćmy do psychologii i spróbujmy sformułować tych kilka zasadniczych praw, jakie rządzą postępowaniem, jeżeli się je rozpatruje z punktu widzenia funkcjonalnego.

Psychologia klasyczna, która zajmowała się introspektywnym badaniem myślenia, która kładła nacisk na sposób, w jaki rozwijają się zjawiska świadomości, nie zajmowała się wcale sprężynami, które poruszają to myślenie i dzięki którym „rozwijają się“ te zjawiska świadomości. Wogóle, nie zdawała ona sobie sprawy ze sprężyn postępowania. Życie psychiczne było więc dla niej czymś, co potrosze bujało w powietrzu i nie miało wyraźnych nici, któreby je wiązały z życiem ziemskim, z życiem ciała, na którym się ono bądź co bądź opiera.

Psychologia funkcjonalna, czyniąc z życia psychicznego narzędzie życia organizmu, unika tego zarzutu.

Żeby zrozumieć znaczenie życia psychicznego i różnych procesów tego życia, trzeba zatem zacząć od zapytania się, co to jest życie, albo raczej, co to jest organizm żywy.

Wszelki organizm żywy jest systemem, który dąży do zachowania się w stanie nienaruszonym. Skoro tylko jego równowaga wewnętrzna (fizyko-chemiczna) zostanie zaburzona, skoro tylko zaczyna się w nim rozkład, wykonuje on czynności niezbędne do odtworzenia się. Biologowie nazywają to autoregulacją. Jeżeli ona nie może się dokonać, organizm umiera. — Można więc określić życie jako nie-

ustanne odzyskiwanie nieustannie naruszanej równowagi. Wszelka reakcja, wszelki sposób zachowania się spełnia zawsze funkcje utrzymywania, zachowywania lub też odbudowywania całości organizmu.⁴⁰

Zaburzenie równowagi jakiegoś organizmu jest tem, co nazywamy „potrzebą”. Jeżeli organizmowi brak wody, mówimy, że potrzeba mu wody. Ale ta potrzeba ma własność wywoływania reakcyj odpowiednich do jej zaspokojenia. I tak np. organizm, któremu brak wody, zaczyna się poruszać, szukać, dopóki nie znajdzie wody, potrzebnej do odtworzenia jego równowagi życiowej.

1. Prawo potrzeby. (Loi du besoin).

Możemy wysłować w formie prawa następujący zasadniczy związek między potrzebą i reakcjami przystosowanymi do jej zaspokojenia: Wszelka potrzeba zmierza do wywołania reakcyj mogących ją zaspokoić. Uzupełnieniem jego będzie zdanie: Czynność jest zawsze wywołana jakąś potrzebą.

Mówię „zmierza do wywołania”, a nie „wywołuje”, bo w pewnych wypadkach różne okoliczności (jak np. obec-

⁴⁰ Autoregulacja ta, wykazana przez Ch. Bernarda (1878), jest jeszcze dotąd zagadką, jeśli chodzi o jej mechanizm. Chciano z niej zrobić wypadek szczególny *Prawa Le Châtelier'a* (1885), które rządzi pewnymi prostymi systemami fizycznymi albo chemicznymi: „Zmiana wywoływana w systemie ciał, będących w stanie równowagi, przez zmianę jednego z czynników równowagi, ma taki charakter, że dąży do przeciwstawienia się zmianie, która ją wyznacza”. Ale w „systemach biologicznych” sprawa przedstawia się w sposób bardziej skomplikowany, jak tego dowiódł między innymi fizjolog W. B. Cannon (*Organisation for physiological homeostasis*, *Physiol. Review*, lipiec 1929), który nazywa *homeostazą* zespół reakcyj fizjologicznych związanych ze sobą, utrzymujący pewien stały stan wewnętrzny jakiegoś organizmu. — Zob. także G. Humphrey, *Psychologische Forschung*, XII, 1930, str. 123 i 365.

ność innej, sprzecznej potrzeby) stają tym reakcjom na przeszkodzie.

Nie potrzebujemy dodawać, że to prawo potrzeby było już wskazywane przez różnych autorów. Tak np. fizjolog Pflüger pisał w r. 1877: „Przyczyna wszelkiej potrzeby istoty żywej jest jednocześnie przyczyną zaspokojenia tej potrzeby”. A biolog Nägeli: „Potrzeba działa jako podnieta”.

Kwestja potrzeby była lekko traktowana przez psychologję. Waga, jaką przypisywano podniecie, przyśmiewała może wagę tego zjawiska. Podnieta wywołuje reakcję; to jest dogmat, który panował i panuje jeszcze w nauce o postępowaniu. Trzeba jednak postawić kropkę nad *i*. Dogmat ten odpowiadać będzie rzeczywistości tylko wtedy, jeżeli dokładniej określi się sprawę. Zrobimy to tutaj w paru słowach.

Zacniemy od obserwacji. Cóż ona nam wykazuje? Oto trzy następujące grupy faktów:

1° Czynności *spontaniczne*, które powstają bez żadnej podniety, przynajmniej bez żadnej podniety zewnętrznej, bez żadnego przedmiotu zewnętrznego. Naprzykład, zwierzę, które dotychczas leżało spokojnie, podnosi się nagle i idzie jeść. Albo pracownik przerywa swą pracę i idzie na chwilę „zaczerpnąć powietrza”. Mówi się wówczas, że czynność została wywołana przez jakąś potrzebę. Podnieta zaś zewnętrzna tak jest odległa w chwili ukazania się potrzeby, że osobnik musi *iść na jej poszukiwanie*. Pies szuka zbiornika wody, gdzieby się mógł napić. Zmęczony pracownik szuka powietrza i ruchu.

2° Czynności, które występują, przeciwnie, na skutek obecności pewnej *podniety zewnętrznej*, a przy braku wszelkiej widocznej potrzeby. Tak np. ktoś, kto wcale nie miał pragnienia, wypije jednak filiżankę herbaty lub kieliszek wina, jeżeli go niemi poczęstują. Albo słuchacz odczytu, który bynajmniej nie myślał o śmiechu, dozna sza-

lonej ochoty parsknąć śmiechem, gdy zobaczy nagle psa wchodzącego do sali i rozkładającego się przed katedrą mówcy. Dama, która nie miała wcale zamiaru kupowania kapelusza, doznaje nagle największej ochoty zrobienia tego, przechodząc przed wystawą sklepu, i wchodzi... Czy trzeba w takim wypadku powiedzieć, że to podnieta zewnętrzna wywołała reakcję? Tak i nie. Ażeby należycie pojąć, jaki udział przypada podnieciu w wyznaczaniu czynności tego rodzaju, trzeba rozważyć fakty trzeciej grupy.

3^o Bódźce zewnętrzne nie wywołują *żadnej reakcji*. Nie przyjmujemy filiżanki herbaty, jeżeli wypiliśmy ich już kilka. Będziemy obojętni na najlepsze potrawy, jeżeli jesteśmy nasyceni. Wystawa z kapeluszami nie będzie pociągająca dla elegantki, która dopiero wczoraj kupiła kapelusz ładniejszy od tych, które dziś widzi.

Porównajmy wypadki z grup 2-giej i 3-ciej. Ponieważ jedna i ta sama przyczyna nie ma zawsze tego samego skutku, ponieważ ta sama podnieta wywołuje reakcję albo jej nie wywołuje, zależnie od chwili, to znaczy, że sama podnieta nie wystarcza do wzbudzenia reakcji. Potrzeba jej jeszcze współnictwa (jeżeli mogę się tak wyrazić) samego organizmu, trzeba, żeby ten ostatni doznawał w jakiś sposób potrzeby zareagowania na tę podniętę.

Prawda, że fakty 2-giej grupy zdają się wskazywać na to, iż podnieta sama wyznacza reakcję. Fakty jednak 3-ciej grupy wykazują, że tak nie jest i że, przeciwnie, niezbędna jest potrzeba *wrażliwienia* organizmu na jakąś podniętę. Ażeby było pobudzenie, ażeby była podatność na bodziec, trzeba istotnie, żeby w danej chwili istniała dyspozycja do ulegania temu bodźcowi. Każdy przedmiot zewnętrzny nie będzie zatem podniętą. Przedmiot zewnętrzny podnosi się do godności podniety tylko o tyle, o ile ma jakiś związek z ogólnymi czy chwilowymi potrzebami osobnika. Jeżeli jakiś przedmiot jest całkowicie obcy temu systemowi potrzeb, to nie podnieca, bo nie jest wówczas „podniętą“.

I tak np. dla elegantki wystawy księgarń naukowych nie będą podniętą, ona ich nie będzie widziała. Na spacerze botanik dojrzy rośliny, których nie zauważy geolog, etc. — (Wychowawca powinien pamiętać o tem, że przedmiot postawiony przed oczyma ucznia niekoniecznie musi być przez niego spostrzeżony i że niezbędne są pewne warunki do tego, żeby ten przedmiot stał się dla dziecka „podniętą“).

Możemy nazwać „potrzebą utajoną“ ten czynnik x , którego brak jest w wypadkach Nr 3, a który uwrażliwia organizm w stosunku do pewnych przedmiotów, jak w faktach Nr 2. Jeżeli mysz jest podniętą dla kota, a nie jest nią dla owcy, to dlatego, że u kota istnieje pewna potencjalna potrzeba utajona w stosunku do myszy. Jeżeli lalka wzbudza aktywność u dziewczynki, a nie wzbudza jej u matki, to dlatego, że u dziewczynki istnieje utajona potrzeba w stosunku do tego przedmiotu, potrzeba, która nie istnieje już u matki.

Aczkolwiek mogłoby się zdawać, że w faktach 1-szej grupy nad całą sytuacją panuje potrzeba, natomiast w grupie 2-giej podnieta, to jednak widzimy, że w rzeczywistości *ich współdziałanie* jest niezbędne dla skutecznego czynności przystosowanej, która zaspokaja pragnienie. Dopiero *za pośrednictwem potrzeby* podnieta wywołuje reakcję.

To ostatnie stwierdzenie pomaga nam zdać sobie sprawę z innego jeszcze zjawiska, a mianowicie z zupełnego braku paralelizmu między natężeniem podniety i reakcji. Wiemy wszyscy, że kilka słów przeczytanych w depeszy może wywołać w nas różnorodne reakcje, całe skomplikowane postępowanie, podróż i t. p. Rozumie się, że nie intensywność podniecenia naszej siatkówki przez znaki depeszy będzie miarodajna dla intensywności naszej reakcji. Ale jeżeli energja, potrzebna do wykonania czynności, nie

pochodzi z energii podniecenia, to w takim razie skądże ona się bierze? Oczywiście, że z nas samych, to znaczy z potrzeby odpowiedniego zareagowania. Potrzeba jest motorem naszego postępowania.

Istotnie, wszelka potrzeba jeszcze niezaspokojona wywołuje w nas rodzaj napięcia, napięcia fizjologicznego, które często też jest odczuwane wewnętrznie jako napięcie uczuciowe. Naprzykład, postawiliśmy sobie zagadnienie, którego nie możemy rozwiązać. To nas przejmuję, i nawet poza chwilami, w których myśl nasza nad tem pracuje, „niepokoi“ i wywołuje w nas pewien stan nieprzyjemny.⁴¹

Jeżeli jednak rozpatrzmy rozmaite wypadki reakcji albo postępowania, o których wspominaliśmy wyżej, w stosunku do utrzymania równowagi wewnętrznej organizmu, to będziemy zmuszeni dokonać między nimi pewnego ważnego rozróżnienia.

Czasami mianowicie funkcja postępowania polega na *przywróceniu* równowagi już *zaburzonej* (tak jest w wypadku jedzenia i picia, rozmaitych reakcyj w razach uduszenia się i t. d.). — Czasami znów postępowanie ma na celu *uchronienie* równowagi organicznej, *zanim ona jeszcze zostanie zaburzona* (jeżeli np. uciekam przed niebezpieczeństwem, jeżeli odpędzam osę, zanim mię ukłuje i t. p.).

Jak wytłumaczyć ten ostatni wypadek, jeżeli, jak powiedzieliśmy poprzednio, motorem wszelkiej czynności jest właśnie *zaburzenie* równowagi?

Mechanizmy regulujące postępowanie, zwłaszcza u czło-

⁴¹ Te stany napięcia psychologicznego były poddawane w ciągu kilku lat ostatnich wysoce interesującym badaniom eksperymentalnym przez Kurta Lewina i jego uczniów. Zob. w szczególności tego autora *Untersuchungen zur Handlung- und Affekt-Psychologie*, Psychologische Forschung, VII, 1926 i tomy następne. — Streszczenie pierwszych prac Lewina było ogłoszone przez J. F. Browna (*The methods of K. Lewin in the psychology of action and affection*, Psychological Review, 1929, str. 200).

wieka i u zwierząt wyższych, są niezmiernie skomplikowane. Możemy jednakże uchwycić ich ogólne zarysy.

System potrzeb ma, jeżeli tak można powiedzieć, dwa stopnie.

Zaburzenie równowagi jest wprawdzie motorem pierwotnym, ale to zaburzenie równowagi stanowi takie niebezpieczeństwo dla organizmu, że ten otoczył się mechanizmami ochronnymi, służącymi do uprzedzania tego niebezpieczeństwa. Mechanizmy te odgrywają rolę aparatów ostrzegawczych, pozostających w ścisłym związku ze środowiskiem otaczającym. W ten sposób organizm reaguje, zanim jeszcze jego równowaga zostanie rzeczywiście zaburzona. Zaburzona zostaje tylko równowaga aparatu sygnalizującego i ochraniającego. Ten działa podobnie jak straż, która zaalarmowana występuje i reaguje, zanim nieprzyjaciół dostanie się do fortecy. Działa tak samo, jak dzwonek lub gwizdek ostrzegawczy, zaczynające działać (równowaga naruszona), zanim wybuchnie kocioł, który te przyrzady mają ochraniać, zanim równowaga samego kotła zostanie naruszona.

Te mechanizmy ochronne wytworzyły się w ciągu wieków, albo w ciągu życia indywidualnego, dzięki skojarzeniom, które zawiązały się między pewnymi podnietami zagrażającymi całości organizmu, a reakcjami obronnymi, zdolnymi je usunąć, zanim jeszcze rzeczywiście zdołają zaszkodzić organizmowi. Tak np. gazela ucieka przed lwem: widok lwa jest sygnałem, który wywołuje reakcję ucieczki, chociaż samo podrażnienie siatkówki gazeli przez obraz optyczny lwa nie ma w sobie nic niebezpiecznego. Tak samo odpędzamy osę, zanim ona nas ukłuje. Od czasu Pawłowa nazwano to „warunkowością“ reakcyj.

Zaznaczymy, że cała działalność psychiczna nie jest niczem innym, jak jednym z takich mechanizmów ochronnych i, możnaby powiedzieć, mechanizmem ochronnym *par excellence*, ponieważ czynność psychiczna jest prze-

dewszystkiem czynnością przewidywania, a ochrona wymaga przewidywania. Ta *antycypacja* reakcyj przed niebezpieczeństwem jest tak ważna w życiu zwierzęcem, że sformułujemy ją później jako oddzielne prawo podstawowe postępowania.⁴²

Wszystkie te mechanizmy ochronne, a w szczególności życie psychiczne, *mają swoją własną równowagę*, która może być naruszona, mimo że równowaga samego życia organicznego nie będzie naruszona. Te systemy ochronne, ze swymi własnymi potrzebami, mają zatem życie stosunkowo niezależne. Życie intelektualne ze swoimi zainteresowaniami, ze swoimi zdobyczami naukowymi, życie społeczne ze swymi walkami i swymi próżnościami, nie mają najczęściej stosunków bezpośrednich z aktualnymi potrzebami życia wegetatywnego. Ale ta niezależność nie jest nigdy zupełna; skoro tylko to życie wegetatywne znajdzie się w niebezpieczeństwie, wszelkie potrzeby intelektualne i społeczne zostają nagle zahamowane: gdy w kinie nagle wybuchnie pożar, wszyscy przestają się interesować dalszym ciągiem raptownie przerwano filmu, i zdarza się, że panowie, zwykle dobrze wychowani, zapominają ustąpić paniom pierwszeństwa przy wychodzeniu... Albo też inteligencja zostaje odrazu uruchomiona na potrzeby ratunku.⁴³

⁴² Reakcje warunkowe są wywoływane nie tylko przez przedmioty mogące *grozić* równowadze, ale także przez te, które mogą zapewnić jej *utrzymanie*. Jest to przewidywanie w drugiej potęgze! I tak np. niektóre zwierzęta (z człowiekiem włącznie) zbierają na zapas pożywienie, którego będą potrzebowały później; tak też uczony stwarza uprzednio naukę (zob. dalej str. 64). — Do tej kategorii należą wszelkie sposoby postępowania, odnoszące się do zachowania gatunku.

⁴³ Są jednakże wypadki, w których życie psychiczne zupełnie wyzwala się z pod władzy potrzeb wegetatywnych organizmu. Tak np. w czynie bohaterskim, bohater poświęca swoje życie dla ideału, a więc dla potrzeby, wytworzonej jedynie przez mechanizmy „drugiego stop-

Można więc sformułować wniosek, że podnieta pozostaje ostatecznie zawsze pod kontrolą potrzeby.

Ten ostatni fakt wystąpi z całą oczywistością, gdy weźmiemy pod uwagę jednostkę w ciągu jej rozwoju. W każdym okresie wieku jest ona „uwrażliwiona“ na inne przedmioty, a to dlatego, że jej potrzeby, w szczególności potrzeby psychologiczne, zmieniają się w miarę jej rozwoju. To jest podstawą *rozwoju zainteresowań* w ciągu dzieciństwa i młodości.

Czy nie należy zatem uważać wzrostu za stałą przyczynę zaburzeń równowagi organicznej i psychologicznej, za przyczynę potrzeb specjalnych? Malec, który rośnie, potrzebuje poza pożywieniem, służącym do wyrównania strat, wynikających z działalności maszyny ludzkiej, dodatkowej „porcji na wzrost“, to znaczy zwiększenia ilości pożywienia, niezbędnego ze względu na powiększenie się jego ciała. Potrzebuje on również *psychologicznej porcji na wzrost*: widzimy bowiem, że dziecko nie zadowala się poznaniem tego, co byłoby wystarczającym dla zaspokojenia jego potrzeb w danej chwili, ale pragnie wiedzieć coraz więcej, pyta, robi doświadczenia, majstruje, dotyka wszystkiego, wychodząc bezustannie poza granicę bezpośrednich konieczności, wznosząc się w każdej chwili ponad siebie...⁴⁴ Rozwój, rozszerzanie się swojego ja, odczuwa ono jako gwałtowną potrzebę. (Ta „potrzeba rośnięcia“, która przejawia się psychologicznie pragnieniem po-

nia“, potrzeby, która jest sprzeczna z potrzebą nienaruszalności organicznej, będącej zwykle ostatecznym celem dla jednostki. To samo powiedzieć można o pewnych wypadkach samobójstwa. — Te wyjątki od reguły, w których zdaje się, jakoby jednostka przechodziła sama siebie, dążyła do celu wznioślejszego niż utrzymanie własnego istnienia, stawiają psychologję biologiczną wobec trudnego pytania.

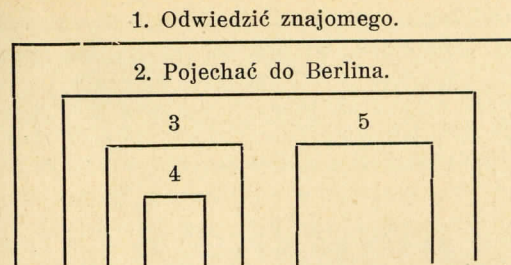
⁴⁴ Por. Ed. Claparède, *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant*, Revue de Genève, czerwiec 1930.

znawania i eksperymentowania, jakżeż cenną jest pomocą dla wychowawcy, który umie z niej skorzystać!).

Gdy potrzeba jest zaspokojona, to zanika, przestaje być przyczyną działania. Ale wówczas, a to odnosi się szczególnie do dziedziny psychologicznej, potrzebę tę natychmiast zastępuje inna. Dynamika potrzeb jest zresztą rzeczą skomplikowaną. Stwierdzamy, że niektóre potrzeby mogą być zaspokojone tylko za pośrednictwem innych potrzeb. Tak np. pragnienie, potrzeba picia, wywoła potrzebę korkociągu, jeżeli butelka, zawierająca pożądaną płyn, jest zakorkowana. Potrzebę korkociągu można nazwać *potrzebą pochodną* w stosunku do pragnienia, które będzie *potrzebą pierwotną*. Zresztą potrzeba pochodna może znów dać początek dalszej potrzebie pochodnej. Potrzeba korkociągu może wzbudzić potrzebę znalezienia klucza od szafy, w której on się znajduje. Potrzeba tego klucza, potrzebę dowiedzenia się, gdzie się znajduje w tej chwili osoba, która ma go w kieszeni, i tak dalej.

Trzeba tylko pamiętać, że wszystkie te potrzeby pochodne są powodowane przez pierwszą potrzebę, w stosunku do której odgrywają one rolę „środków“.

Potrzeba pierwotna, wraz ze swymi pochodnymi, stanowi rozległy system obejmujących się w różny sposób elementów. Wyłączną racją bytu każdej potrzeby pochodnej jest zaspokojenie potrzeby poprzedniej. Pragnę odwiedzić znajomego (potrzeba pierwotna); 1) ale ten znajomy mieszka w Berlinie, potrzebuję więc pojechać do Berlina. 2) Żeby pojechać do Berlina, potrzebuję rozkładu jazdy. 3) Żeby rozejrzeć się w tym rozkładzie jazdy, potrzebuję włożyć okulary. 4) Następnie potrzebuję zapakować walizkę. 5) I t. d., i t. d. Można by uschematyzować to obejmowanie się potrzeb (które może ciągnąć się w nieskończoność) przy pomocy następującej figury:



Potrzeby pochodne następują po sobie kolejno, jak fale jeziora, z których każda ginie, zastąpiona przez następną. Można by też określić jednostkę wykonywającą jakieś dłuższe działanie jako maszynę zmieniającą się w miarę potrzeby, w miarę konieczności chwilowych.⁴⁵ Jeżeli bowiem zrobimy kilka przekrojów poprzez ciągłą czynność, która polega np. na pojechaniu dokądś tramwajem, będziemy mieli naprzód przed sobą „maszynę do czekania, patrząc“; w chwilę później „maszynę do wsiadania“; potem „maszynę do siadania“; dalej „maszynę do płacenia za bilet“ i t. d. Sprężyną każdego z tych szczegółów postępowania jest jakaś potrzeba pochodna, poruszana przez ogólniejszą potrzebę pierwotną.

W powyższych rozważaniach nie używałem wyrazu „dążność“, ponieważ dążność jest praktycznie odpowiednikiem potrzeby. Dążność jest to ten ruch, do którego wywołania „dąży“ potrzeba, jest to postać potrzeby specjalnie dynamiczna. (Dla Ribota był to ruch, lub zatrzymanie ruchu w zarodku). — Najczęściej terminy te są wzajemnie zamienne: dążność do zabawy jest to samo, co potrzeba zabawy. Czy takt fokstrotta wywołuje potrzebę tańca, czy dążność do tańca? Czy ptak, który buduje gniazdo, przejawia dążność do zbierania żdźbeł słomy, czy potrzebę zbierania...?

Termin dążność stosuje się szczególnie do wypadku uwarunkowanych reakcji. Mówi się raczej, że antylopa ma dążność do

⁴⁵ Ed. Claparède, *Point de vue physico-chimique et point de vue psychologique*, Scientia, 1912, str. 256.

uciekania przed lwem, niż, że doznaje potrzeby tej ucieczki. Nie trzeba jednak zapominać, że dążność zależy od potrzeby; spostrzegamy to wyraźnie w dziedzinie seksualnej; zależnie od okresów, dążność seksualna bywa u jakiegoś zwierzęcia bardziej pobudliwa lub też bardziej bezczynna. Dążność jest więc, jak się zdaje, podporządkowana potrzebie.

2. Prawo zasięgu życia psychicznego. (Loi de l'extension de la vie mentale).

Prawo potrzeby jest prawem biologicznym; nie jest ono, ściśle mówiąc, prawem psychologicznym. Potrzeba może bowiem być zaspokojona bez udziału czynności psychicznej: tak np. potrzeba oddychania i wszystkie potrzeby intra-organiczne, które wywołują automatycznie i zupełnie bez naszej wiedzy mnóstwo mechanizmów regulujących temperaturę ciała, mechanizmów trawienia, wydzielania wewnętrznego i zewnętrznego, urządzeń, które wszystkie współdziałają dla utrzymania równowagi, potrzebnej do życia.

Wobec tego jednak dlaczego prawo potrzeby interesuje psychologa? I dlaczego, jeżeli tyle potrzeb zaspokajają się automatycznie i nieświadomie, są także i takie, które wywołują czynność psychiczną?

Dlatego, że — jak wszyscy wiemy — wśród tych różnorodnych sposobów regulowania równowagi życiowej są takie, które wymagają czynników, mogących być uzyskanymi jedynie w drodze pewnych poczynąń organizmu w jego całości, — inaczej mówiąc, przez pewne *postępowanie* osobnika. Naprzykład, poszukiwanie żywności.

Stwierdzenie tego pozwala nam zrozumieć z nowej strony *znaczenie życia psychicznego*. Życie psychiczne, postępowanie, spełnia funkcję uzupełniania niedostatecznego przystosowania naturalnego organizmu. Gdy struktura jakiegoś organizmu jest tego rodzaju, że, nie ruszając się z miejsca, jak np. polip koralowy lub gąbka, może on

znajdować wszystko, co mu jest potrzebne do egzystencji, wówczas niema potrzeby postępowania, ani życia psychicznego. Tak np. nie potrzebujemy czynności psychicznej na to, ażeby oddychać, bo powietrze otacza nas wokoło i mamy je zawsze do rozporządzenia. Natomiast oddychanie wywołuje czynność umysłową wówczas, gdy potrzeba powietrza nie może być zaspokojona automatycznie: tak np. czynność umysłowa zaczęła działać i obmyśliła dzwon nurkowy, gdy zaszła potrzeba pracowania w wodzie, gdzie niema powietrza zdatnego do oddychania dla człowieka; albo wynalazła maski przeciwko gazom trującym, i t. d.

Te ostatnie stwierdzenia doprowadzają nas do nowego prawa, które nazwiemy *prawem zasięgu życia psychicznego*: Rozwój życia psychicznego jest proporcjonalny do oddalenia, istniejącego między potrzebami a środkami do ich zaspokojenia.

Jeżeli niema wcale oddalenia (oddychanie, odruchy żrenicy, kaszel, kichanie, wydzielanie i t. d.), niema też żadnej czynności psychicznej. Jeżeli oddalenie jest bardzo wielkie (głód, który pobudził do wynalezienia wszystkich przyrządów do polowania i rybołówstwa, narzędzi potrzebnych do uprawy roli i t. d., i t. d.), czynność umysłowa jest bardzo rozległa.

3. Prawo uświadamiania sobie. (Loi de prise de conscience).

Poprzednie prawo posiada uzupełnienie w innym, które nazwałem *prawem uświadamiania sobie*: Jednostka uświadamia sobie jakiś proces, stosunek lub przedmiot tem później, im wcześniej i im dłużej w postępowaniu jej mieściło się automatyczne, nieświa-

dome stosowanie tego procesu, tego stosunku lub tego przedmiotu.⁴⁶

Oto kilka przykładów na to: jeżeli będziemy pytali dziecko o różnice lub podobieństwa przedmiotów (jakie jest podobieństwo między królikiem i muchą?), to się przekonamy, że poniżej sześciu lub siedmiu lat będzie mu bardzo trudno wskazać podobieństwo przedmiotów, natomiast z łatwością wyliczy różnice. Czasem nawet zdaje się, jakgdyby nie pojmowało ono dobrze samego pojęcia podobieństwa, gdy z pojęciem różnicy oddawna jest już obznajmione. Fakt ten wydaje się paradoksalnym, bo skądinąd widzimy, że małe dziecko ma, przeciwnie, dążność do traktowania w sposób identyczny (a zatem tak, jakgdyby one były ze sobą podobne) przedmiotów w rzeczywistości bardzo różnych. Znałem chłopczyka 18-miesięcznego, który, ponieważ posiadał książkę z obrazkami, gdzie przedstawiony był kogut (coq), nazywał *coca* wszystkie inne ptaki i wszystkie książki. Dostrzegał on zatem, jakby się zdawało, między temi bardzo różnymi przedmiotami podobieństwa, nieuchwytnie dla nas dorosłych, skoro je łączył pod jedną nazwą.

Pochodziło to stąd, że według innego prawa (prawa odtwarzania na zasadzie podobieństwa), o którym wspomnimy dalej, dziecko traktuje instynktownie w jednakowy sposób wszystko, co dla niego odpowiada tej samej potrzebie. Wkrótce jednak ten automatyzm napotyka zapory; rzeczywistość nie poddaje się takiemu uproszczonemu sposobowi postępowania z nią. Osobnik doznaje wstrząśnienia, nie osiąga swego celu, uświadamia sobie wówczas różnicę przedmiotów. Później dopiero, kiedy potraktuje odmiennie przedmioty, które powinnyby być traktowane podobnie, uświadomi sobie ich podobieństwo. — Inny

⁴⁶ Zob. mój artykuł: *La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant*, Archives de Psychologie, XVII, 1918.

przykład: maleńkie dziecko zachowuje się z pewnością jako mała osobowość, która ma swoje *ja* bardzo wyraźne, *ja*, które pragnie, które broni się, które stara się wszelkimi sposobami stwierdzić swoje istnienie. Jednakże „świadomość jaźni“ przychodzi dopiero później, gdy prosta czynność odruchowa nie wystarcza już do tego stwierdzenia swej jaźni. (Bernfeld przypuszcza, że świadomość jaźni zjawia się w chwili odłączenia, w chwili krytycznej, która oznacza uniezależnienie się dziecka).⁴⁷

J. Piaget podaje różne przykłady tego prawa uświadamiania sobie, zaczerpnięte z psychologii logiki dziecięcej. Tak np. dziecko niezdolne jest określić wyraz, który zna doskonale; „wykonywa praktycznie“, „odgrywa swoje określenie, zanim je sobie uświadomi“.⁴⁸

Funkcja uświadamiania sobie jest jasna: polega ona na umożliwieniu jakiegoś przystosowania, które byłoby niemożliwe bez udziału świadomości. Chodzimy po jakiejś drodze, nie myśląc ani o drodze, ani o tem, jak stawiamy kroki. Ale oto droga jest zatarasowana przez prowadzone tam roboty kanalizacyjne. W tejże chwili uprzątniamy sobie drogę, miejsce, w którym mamy postawić nogę, żeby nie wpaść do wykopu. Zaczęliśmy uważać, uczyniliśmy świadomymi zjawiska, które dotąd nie dochodziły do naszej świadomości.

O ile jednak funkcja tego uświadamiania sobie, tej „mentalizacji“, jest dla nas jasna, to sposób, w jaki działa świadomość, mechanizm jej działania, jest zupełnie ciemny. Czy świadomość działa *jako taka*, jako czynnik świadomy, czy też mentalizacja jest może tylko *ubocznym zjawiskiem psychicznym*, towarzyszącem jakiemuś specjalnemu mechanizmowi fizjologicznemu, np. „kortyzalizacją“

⁴⁷ Bernfeld, *Psychologie des Säuglings*, Wien, 1925.

⁴⁸ J. Piaget. *Sąd i rozumowanie u dziecka*, Rozdz. pierwszy, III.

przystosowań ruchowych? — jest to kwestja, której tutaj rozpatrywać nie będziemy.⁴⁹

Prawo uświadamiania sobie przeciwstawia się *prawu utraty świadomości*: W miarę, jak jakaś czynność staje się automatyczną, staje się nieświadomą. Zwiększanie się nieświadomości zwykłych naszych czynności jest codzienną ilustracją tego prawa.

Wiadomo, że Le Bon wyraził się, iż „wszelkie wychowanie powinno polegać na sztuce zamieniania świadomego w nieświadome“. Jest to całkiem słuszne: byłoby ideałem, gdybyśmy mogli „wykonywać czynnie“ wszystkie nasze wiadomości, żeby nasze postępowanie ulegało bezpośrednio i automatycznie ich wpływowi, bez potrzeby „przypominania sobie“ o nich. Nie trzeba jednak zapominać, że niezbędnym warunkiem tego stadjum przejścia świadomego w nieświadome bywa najczęściej poprzednie stadjum uświadomienia sobie, t. j. przejścia z nieświadomego do świadomego. Tak np. dziecko będzie mogło unikać pewnych błędów, które popełniało w mowie, gdy je sobie uświadomi i będzie ich unikać najpierw świadomie, na podstawie uwagi dowolnej, potem zaś dopiero nabędzie przyzwyczajenia niepopełniania tych nieprawidłowości.

Zresztą względna rola świadomego i nieświadomego przy uczeniu się jest jeszcze sprawą dość niejasną, która wymagałaby zbadania. Wiadomo, jak trudno jest w doświadczeniach z uczeniem się przy zastosowaniu labiryntu albo jakiejś łamigłówki mechanicznej rozróżnić trafnie udział świadomego i nieświadomego.

⁴⁹ Zob. mój artykuł: *La mentalisation (Mentalizacja)*, Polskie Archiwum Psychologii, III, 1930, str. 3—7, 7—11. Świadomość przedstawia się nam jako mająca pewną własność, której brak procesom fizycznym: własność ogarniania wielości w jedność, własność spostrzegania związków między środkami a celem, „brania pod uwagę“ wszystkich zachodzących okoliczności, ogarniania ich jednym aktem, ażeby dostosować do nich właściwą reakcję.

4. Prawo antycypacji. (Loi d'anticipation).

Musimy sobie zadać teraz pytanie, *w jakiej to chwili* zjawia się potrzeba. Ażeby odpowiedzieć na to pytanie, musimy powołać się na rozróżnienie, zrobione tu poprzednio, pomiędzy potrzebami, które w bezpośrednim otoczeniu znajdują strawę dla swego zaspokojenia (jak oddychanie), i takimi, które, przeciwnie, nie mają tych warunków i które, ażeby były zaspokojone, wymagają poszukiwań czasem dość długo trwających. Otóż widoczne jest, że w tym ostatnim wypadku potrzeba zjawia się niejako uprzednio, to znaczy, zanim jeszcze życie znajdzie się rzeczywiście w niebezpieczeństwie. Potrzeba nie dowodzi jeszcze wyraźnego braku równowagi, ale tylko początków tego braku.

Skądinąd stwierdziliśmy również, że wszystkie mechanizmy ochronne równowagi organicznej mają funkcję zabezpieczania tej równowagi, muszą zatem działać już uprzednio.

Ta antycypacja reakcji ochronnej lub przystosowującej ma wielką wagę dla postępowania, a jest tak ogólna, że możemy uczynić z niej prawo: *Wszelka potrzeba, która z natury swej nie może być zaspokojona natychmiast, zjawia się uprzednio* (to znaczy pierwiej, nim życie jest zagrożone).

Tak np. głód zjawia się o wiele wcześniej od chwili, gdy musielibyśmy umrzeć z wyczerpania. Niektórzy głodujący mogą nie jeść po trzy lub cztery tygodnie. Można by więc powiedzieć, że jemy zazwyczaj o dwa lub trzy tygodnie za wcześniej! — Tłumaczymy sobie bez trudu rację bytu tego odstępu, istniejącego między pojawianiem się potrzeby a chwilą, w której zaburzenie organiczne, oznajmiane przez tę potrzebę, staje się naprawdę niebezpieczne dla życia. Gdyby te potrzeby, których zaspokojenie wymaga pewnego poszukiwania, zjawiały się w ostatniej chwili,

jednostka byłaby nieodwołalnie stracona, o ile nie mogłaby zdobyć sobie w tejże chwili przedmiotów potrzebnych do odzyskania swej równowagi organicznej. Widzimy więc, że to uprzedzanie przez potrzebę konieczności rzeczywistej ma wielką wartość funkcjonalną.

Trzeba jednak zauważyć, że potrzeby, które nie mogą być zaspokojone natychmiast, są jednocześnie temi, które zazwyczaj powodują wmieszanie się życia psychicznego. Można by przeto dodać do prawa antycypacji następujące uzupełnienie: *Wszelka potrzeba, której zaspokojenie wymaga udziału działalności psychicznej (albo która wywołuje postępowanie w całości), zjawia się uprzednio.* — Zresztą bez tego odstęp między zjawieniem się potrzeby a rzeczywistą koniecznością dla organizmu czynność psychiczna byłaby niemożliwa (gdyż nie miałaby gdzie się umieścić) i nie miałaby żadnej racji bytu.

Istnienie takiego odstęp daje początek ciekawości i czynności intelektualnej uczonego, jako całkowicie bezinteresownym, jako nie mającym żadnego związku z koniecznościami postępowania. Wiemy, że poczynając od Platona a kończąc na H. Poincaré, nauka była uznawana za nie zmierzającą do żadnego praktycznego celu. Ten ostatni posunął się nawet do tego, iż powiedział: „Poznanie jest celem, a działanie jest środkiem”.⁵⁰ Takie oświadczenia odpowiadają istotnie wewnętrznemu poczuciu uczonego, któremu prawda obiektywna przyświeca jako ideał do osiągnięcia. Dla biologa jednak poczucie to polega na złudzeniu, które tłumaczy prawo antycypacji: potrzeba prawdy naukowej nie wpływa mianowicie zawsze z potrzeb naszego obecnego przystosowania, jest ona potrzebą tego, co nazwałem naszym aparatem ochronnym. Ale istnienie tego aparatu ochronnego, tego aparatu do poszu-

⁵⁰ Por. E. Meyerson, *De l'explication dans les sciences*, Paris, 1921, tom I, str. 33—36.

kiwania prawdy, możemy zrozumieć tylko wówczas (o ile nie będziemy się w nim dopatrywać jakiegoś zbytkownego daru Minerwy), jeżeli przyznamy mu funkcję *przygotowania* coraz lepszego przystosowywania się do środowiska.⁵¹

Uwaga powyższa stosuje się również do ciekawości i czynności dziecka, — zachodzi bowiem wielka analogja między dzieckiem i uczonym. Ciekawość dziecięca zdaje się również mieć cel bezinteresowny, bez związku z bezpośrednimi potrzebami działania. Odpowiada ona jednak pewnej potrzebie, związanej z rośnięciem, a zainteresowania dyktowane przez tę potrzebę uprzedzają chwilę, w której będą one bezpośrednio pożyteczne dla postępowania.

Widzimy zatem, że prawo antycypacji tkwi w prawie zasięgu życia psychicznego, jako też i w prawie zainteresowania chwilowego.

Czy jednakże prawo antycypacji nie rządzi również takimi reakcjami, które, jak się zdaje, mogłyby skutecznie się bez udziału życia psychicznego, które mogłyby spełniać się w każdej chwili, które nie zależą od żadnych poszukiwań, jak np. potrzeby wydzielania (oddawania kału, moczu) i sen? — Możemy istotnie w pewnej mierze oprzeć się natychmiastowemu spełnieniu nakazów naszych kiszek lub pęcherza. Zarzut jednak chybia celu,

⁵¹ Coprawda, najczęściej nie sam uczony wyciąga korzyść ze swojej pracy. Pracuje on kosztem własnym dla gatunku, wydaje swoją energję nerwową bez korzyści dla własnego organizmu. W świeżej pracy, której pierwsze wydanie ukazało się w r. 1899 (*Les illusions évolutionnistes*, Paris 1930) André Lalande broni tezy, że ewolucja łączy się z rozkładem, z inwolucją, że w szczególności postęp inteligencji osłabia życie ciała, że zachodzi „stosunek odwrotny między myślą a życiem”. Teza ta mogłaby niewątpliwie znaleźć poparcie w zjawisku antycypacji. Antycypacja, warunek postępu intelektualnego, przyczynia się do rozkładu, powiększając odstęp pomiędzy wydatkiem psychicznym i potrzebami organizmu. Wyzwalając od tych ostatnich aparat myślowy, popycha jednostkę do wydawania energii w sposób bezinteresowny, a zatem rujnujący dla niej samej (tak jakby się rzec miała, na przykład, z przemysłowcem fabrykującym przedmioty, którychby sam ani nie zużywał, ani nie sprzedawał nigdy).

gdyż życie społeczne zmentalizowało potrzeby wydzielania i w warunkach, w jakich dziś żyjemy, zaspokojenie ich nie może być zawsze natychmiastowe. Co się tyczy snu, sprawa przedstawia się nieco inaczej. Dla zwierzęcia mogłoby być bardzo niebezpiecznym, gdyby zasypiało raptownie. Tu znów odstęp istniejący między chwilą, w której pojawia się potrzeba snu, i tą, w której organizm jest już rzeczywiście wyczerpany, jest bardzo pożyteczny dla jednostki, ażeby mogła przygotować się odpowiednio i zasypiać w warunkach, któreby nie były dla niej niekorzystne (wybrać miejsce ukryte, i t. d.).

5. Prawo zainteresowania. (Loi de l'intérêt⁵²).

Dotąd mówiliśmy o potrzebie. Faktycznie jednak, aczkolwiek potrzeba jest sprężyną, która porusza osobnika, dąży on zawsze do jakiegoś *przedmiotu*, zmierza do celu *przedmiotowego*, a nie do usunięcia tylko potrzeby. Jeżeli niezawsze tak jest, gdy chodzi o potrzeby organiczne, to jest tak ogólnie, gdy chodzi o te potrzeby psychologiczne, które wprowadzają co chwila w ruch naszą działalność psychiczną. Te potrzeby odbijają się niejako w świecie zewnętrznym i tam się przekształcają. Ukazują się nam jako pewne przedmioty do osiągnięcia. Człowiek zgłodniały pragnie chleba, a nie zniknięcia głodu, człowiek łakomy smacznego posiłku, a nie zniknięcia apetytu (zniknięcie apetytu przy końcu posiłku będzie dlań nawet powodem żalu). Ból (jakkolwiek jest wskaźnikiem zaburzenia równowagi organicznej) jest dla nas pewnym przedmiotem, wymagającym usunięcia, a nie potrzebą równowagi, wymagającą zaspokojenia. Innymi słowy, nasze postępowanie ma charakter pozytywny, a nie negatywny. Motorem jego jest, mówiąc psychologicznie, nie jakaś potrzeba, ale jakiś *interes*.

Interes jest to to, co ma dla nas pewną wagę, na czym nam zależy (ce qui nous importe) w danej chwili, to, co ma

⁵² Francuski wyraz „*intérêt*“ jest wieloznaczny, odpowiada mianowicie polskim: „korzyść“ „pożytek“ „interes“ i „zainteresowanie“. Wobec tego dosłowne przetłumaczenie tego ustępu jest niemożliwe. (Przyp. tłum.).

wpływ na działanie, bo odpowiada jakiejś potrzebie. O ile przedmiot nadaje się do zaspokojenia potrzeby, zdobycie go i dostosowanie do tego naszego postępowania staje się dla nas interesujące. Możemy zatem sformułować *prawo zainteresowania (interesu)*, które jest do pewnego stopnia tylko ogólniejszą, i zarazem bardziej psychologiczną postacią prawa potrzeby: *Wszelkie postępowanie jest dyktowane przez jakieś zainteresowanie (interes)*. Inaczej mówiąc: *Wszelkie działanie polega na osiągnięciu celu, na którym nam w danej chwili zależy*.

Wyraz „interes“ wyraża pewien stosunek odpowiedniości między podmiotem a przedmiotem, na którym mu w danej chwili zależy. Interes nie jest przeto, jak widać, obiektywną własnością rzeczy. Rzecz staje się interesującą dopiero w miarę tego, jak się wiąże z jakąś potrzebą, w miarę tego, jak się staje zdolna wyznaczać postępowanie w kierunku, na którym podmiotowi zależy. Chleb jest dla nas interesujący tylko o tyle, o ile mamy chęć do jedzenia. Wtedy zaś widok chleba wyznacza postępowanie w określony sposób.

Wygląda tak, jakgdyby reakcje, na których podmiotowi w danej chwili zależy, były zdynamogenizowane. Interes nie jest jakimś czynnikiem tajemniczym. Co chwila stwierdzamy, obserwując człowieka lub zwierzę działające, że pewne reakcje dokonują się, a inne nie dokonują się. Nazywamy „interese“ to, co powoduje aktywację pewnych reakcyj. Ta przyczyna, to nie tylko potrzeba; nie jest to również sam przedmiot; jest to *przedmiot w swoim stosunku do potrzeby*. Reakcja istotna jest wynikiem łącznego działania potrzeby i otaczającego środowiska (podniety zewnętrzne). Tę syntezę przyczynową nazywamy właśnie „interese“.

Rozpatrując postępowanie pod tym kątem widzenia, powiedziałem na Międzynarodowym Kongresie Psychologii w Rzymie w r. 1905, że „interes jest podstawową za-

sadą działalności psychicznej⁵³. W istocie, gdy staramy się uzasadnić lub wytłumaczyć nasze postępowanie w danej chwili, czy też kierunek myśli, dochodzimy zawsze ostatecznie do pewnego kresu, poza który nie możemy już wyjść dalej: robimy to dlatego, że to nas interesuje.

Działanie, postępowanie w pewien sposób, to wybieranie co chwila spośród mnóstwa reakcyj możliwych. Motorem tego ciągłego wybierania jest zainteresowanie (interes).

Dlaczego idziesz na dworzec kolejowy? — Żeby wsiąść do pociągu. — A dlaczego chcesz wsiąść do pociągu? — Żeby pojechać do Londynu. — Tak, ale dlaczego jedziesz do Londynu? — Żeby tam wziąć udział w Kongresie. — A dlaczego chcesz być na tym Kongresie? — Bo to mnie interesuje.

Zawsze bywa tak ostatecznie, iż robimy coś dlatego, że to jest dla nas przedmiotem zainteresowania; zarabianie pieniędzy, chodzenie do teatru, spełnianie uczynków miłosierdzia, pracowanie w instytucji filantropijnej, chodzenie po górach, ryzykowanie pieniędzy w grze, podróżowanie po Chinach, uprawianie polityki, czytanie dziennika... Nie możliwą rzeczą jest znaleźć jakąś czynność, któraby nie była podyktowana przez zainteresowanie (interes).

Interes, jak już powiedziałem, nie jest niczem tajemniczym. Mówiąc o interesie (jaki przedstawia dla nas jakiś przedmiot), nie mam wcale na myśli jakiegoś specyficznego *czynnika*, jakiejś istności inteligentnej, czy jakiejś entelechji (dusza, duch, i t. p.), któraby rządziła naszymi reakcjami i przystosowywała je do potrzeb. Jest to po prostu nazwa, jaką daję przyczynie, lub zespołowi *przyczyn*, które wywołują postępowanie przeważające w danej chwili. Ale obserwacja wykazuje mi, że postępowanie or-

⁵³ Por. *Atti del V Congresso int. di Psicologia*, Roma, 1905, str. 253. (Zob. także: Ed. Claparède, *La psychologie fonctionnelle*. — Communication au X-e Congrès international de Psychologie, Copenhague, août 1932. — *Revue Philosophique*, CXV, 1933, styczeń—luty, str. 5—17. — *Przyp. red.*).

ganizmu skierowane jest zawsze ku zaspokojeniu jakiejś potrzeby, ku temu, na czym mu zależy, ku temu, co leży w jego interesie. A zatem daję tej przyczynie, albo temu zespołowi przyczyn, nazwę interesu.

Biorę więc wyraz interes w znaczeniu „tego, na czym nam zależy, co ma dla nas pewną wagę“ („ce qui importe“). Należałoby stworzyć wyraz „import“ (który istnieje w języku angielskim) jako rzeczownik od „importer“. I możnaby powiedzieć, że to ten „import“ (ważność), inaczej mówiąc, nasza potrzeba w swoim związku z tem, co ją może zaspokoić, kieruje naszym postępowaniem. Potrzeba, jako taka, nie może *nadawać kierunku* naszemu postępowaniu. Może ona tylko wywoływać ruchy szukania poomacku. Postępowanie ma określony kierunek, skoro na organizm działa nie tylko potrzeba, ale także i przedmiot naturalny, który ją może zaspokoić, właściwości tego przedmiotu, jego położenie w przestrzeni i t. d. — Możnaby powiedzieć, że postępowanie wymaga podwójnego przystosowania: przystosowania do środowiska wewnętrznego (do potrzeby) i przystosowania do środowiska zewnętrznego (do przedmiotu).

Wykaz „interes“ wyraża dobrze, stosownie do swojej etymologii (*inter-esse*, być w pośrodku), rolę pośrednika, jaką on odgrywa między organizmem i jego środowiskiem. Interes (zainteresowanie) jest czynnikiem, który dostosowuje, który uzgadnia pierwszy z wymaganiami drugiego.

Rozumie się, że nauka biologji musiałaby dopiero wykryć mechanizm, który urzeczywistnia to dostosowanie i to uzgodnienie.⁵⁴

6. Prawo zainteresowania chwilowego. (Loi de l'intérêt momentané).

Kilka potrzeb, a zatem i kilka zainteresowań, może jednak ukazać się jednocześnie. Co się wówczas stanie?

⁵⁴ Zob. w mojej *Psychologji dziecka* ustęp zatytułowany: „Koncepcja psychobiologiczna zainteresowania“ (Rozdz. IV, § 8).

Które z nich wywoła działanie? Bo, oczywiście, jednostka nie może wykonywać kilku rodzajów postępowania naraz, nie może jednocześnie jeść i spać, walczyć i uprawiać miłość. — Otóż, jak w każdym konflikcie, najsilniejszy weźmie górę: najpilniejsza w danej chwili potrzeba, najsilniejszy interes zapanuje nad innymi i wywoła odpowiednią reakcję. Uznałem za pożyteczne ująć ten podstawowy fakt postępowania w formę prawa, prawa zainteresowania chwilowego: W każdej chwili organizm działa po linii swego największego zainteresowania.⁵⁵

Locke bardzo dobrze już zauważył był tę przewagę jednego zainteresowania nad innymi:

„Ale ponieważ na tym świecie obiegają nas różne potrzeby (*uneasiness*) i niepokoją różne pragnienia, przeto naturalnie nasuwa się do rozstrzygnięcia dalsze pytanie, która z tych potrzeb przed innymi wpłynie na wolę przy najbliższym działaniu? Na to można odpowiedzieć, że zazwyczaj będzie to najpilniejsza ze wszystkich tych, od których, jak sądzimy, jesteśmy wówczas w stanie się uwolnić...“

„Największa potrzeba, obecna w danej chwili, jest tem, co nas popycha do działania, jest to ostroga, którą czuje się ustawicznie i która zwykle skłania wolę do wyboru działania następującego bezpośrednio“.⁵⁶

Powie ktoś może, że to prawo zainteresowania chwilowego jest poprostu tautologią. Bo czyż o największym zainteresowaniu organizmu w danej chwili nie sądzimy właśnie na podstawie reakcji, którą on wykonuje? — Tak bywa najczęściej. Możemy jednak sprawdzić to prawo w sposób pośredni, a mianowicie trzema sposobami:

⁵⁵ Por. moją rozprawę: *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil*, Archives de Psychologie, IV, 1905, str. 280. W tej pracy dałem jeszcze inną formułę tego prawa: „W każdej chwili instynkt wówczas najważniejszy bierze górę nad innymi“.

⁵⁶ Locke, *Essay concerning human understanding*, Ks. II, rozdz. XXI, § 40. Zob. także § 31, 47 i t. d. Wyraz „*uneasiness*“ przetłumażyłem tu wyrazem „potrzeba“.

1. Przez introspekcję, lub, jeśli ktoś woli, przez świadectwo badanych osób: te oznajmiają, że sposób postępowania, który wybierają z pośród kilku możliwych, jest właśnie taki, który ma dla nich największą wagę w danej chwili. Zostałem zaskoczony przez ulewę i nie mam ze sobą parasola. Choć mi się śpieszy, chowam się pod dach. Dlatego mianowicie, iż w tej chwili bardziej mi na tem zależy, żeby nie zmoknąć, aniżeli żeby iść dalej na przechadzkę. Ale deszcz nie ustaje. I wkońcu opuszczam swoje schronienie, bo zależy mi więcej na tem, żeby nie spóźnić się na pociąg, którym mam wrócić do domu, niż na tem, żeby nie zmoknąć. W takim wypadku, jak powyższy, widzimy, że zależnie od drugiego zainteresowania, z którym ono się waży, zainteresowanie „nie zmoknięcia“ decyduje lub nie decyduje o postępowaniu.

2. Przez doświadczenie obiektywne. Wzmagając jakąś potrzebę u zwierzęcia, np. nie dając psu pić, jeść lub spać przez jakiś czas, przekonamy się, że jego postępowanie będzie wyznaczone przez tę potrzebę, która będzie najbardziej spotęgowana przez taką prywację. Rzecz ta jest oczywista i nie potrzebujemy się nad nią dłużej rozwodzić.

3. Obserwacja wykazuje nam także, że postępowanie zmienia się, gdy potrzeba zostanie zaspokojona. Pewien rodzaj postępowania może być chwilowo przerwany, by ustąpić miejsca innemu rodzajowi postępowania, poczem powraca się do pierwszego postępowania (ktoś przerywa swoją pracę, żeby pójść zjeść obiad lub telefonować i t. p.). Pospolita obserwacja zewnętrzna pozwala nam stwierdzić wyraźnie, że te oscylacje postępowania odpowiadają oscylacjom natężenia zainteresowań, lub potrzeb obecnych w danej chwili.

Prawo zainteresowania chwilowego wskazuje zatem, że jakaś potrzeba zjawiająca się nagle może odsunąć jakieś zainteresowanie poprzednie, również jeszcze niezaspokojone; a także, że jakaś potrzeba nagle zaspokojona mo-

że wyzwolić inne zainteresowanie, będące w pogotowiu a chwilowo odsunięte przez tamtą potrzebę. Oto przykład każdego z tych dwu wypadków:

Gdy po obiedzie na stół przyleci osa, żeby się raczyć resztkami słodczy, nakryjmy przywróconą szklanką owad, zajęty zaspokajaniem swego łakomstwa. Zobaczymy wówczas, że gdy tylko osa spostrzeże, iż jest uwięziona, przerywa swą ucztę i zaczyna latać po szklance, szukając z niej wyjścia. Nie będzie się już więcej interesować owocem lub konfiturą, dopóki będzie w niewoli. Rzecz się tak ma, jakgdyby zainteresowanie ucieczką, zainteresowanie wolnością, odsunęło nagle zainteresowanie jedzeniem. (Zwróćmy uwagę mimochodem, jak niesłusznie pomijany był przez psychologów ten instynkt niezależności, swobody, który jest tak silny u zwierzęcia, jak rzadko umieszczali go oni w swoich wyliczeniach instynktów).

A oto druga obserwacja, która jest przeciwstawieniem poprzedniej: miałem kiedyś dużego psa bernarda, który nie lubił być trzymany na uwięzi. Gdy był przywiązany przy budzie, szarpał łańcuchem całymi godzinami i zdawał się być tak przejęty, tak pochłonięty pragnieniem swobody, że nie zjadał nawet przyniesionego mu pożywienia. Czy można powiedzieć, że zainteresowanie (lub potrzeba) wolności otamowywała u niego zainteresowanie pożywieniem? Niewątpliwie, a oto dowód: skoro tylko odwiązałem psa, który całymi godzinami pozostawał przy jedzeniu, nie tknąwszy go, wówczas po wykonaniu kilku skoków dla upewnienia się, iż jest wolny, powracał do jedzenia i pożerał je eheiwie, chociaż było już wtedy całkiem zimne!

Te dwie obserwacje są, według mnie, typowymi ilustracjami prawa zainteresowania chwilowego. — Prawo to przypomina nam zatem dwie rzeczy: 1° Gdy zainteresowanie jakieś (potrzeba) zostanie zaspokojone, znika ono i zostaje natychmiast zastąpione przez inne. 2° Gdy obecne są dwa zainteresowania niezaspokojone, ważniejsze z nich usuwa drugie.

Jedna troska wygania drugą, jak słusznie mówi francuskie przysłowie. Schopenhauer już to zauważył:

„Gdy pierś nasza uwolni się wreszcie od troski, która ją ugniatała, inna zaraz zajmuje jej miejsce, inna, której wszystkie składniki były już w nas gotowe, ale której świadomość nasza

nie odczuwała jako troski, bo nie miała wówczas możliwości tego... Ale teraz, gdy miejsce jest wolne, składniki jej zjawiają się w gotowości i wstępują na tron, by stać się górującą troską dnia...“⁵⁷

Mówiliśmy o zainteresowaniu jako o czynniku dynamizującym reakcyj. Rzecz tak się, istotnie, przedstawia, jakgdyby przedmioty, które posiadają dla nas wagę, powodowały wyzwalać się energii, te natomiast, które nas nie interesują, osłabiały nasze zdolności energetyczne. Zdaje się, jakgdybyśmy posiadali w naszym organizmie jakiś zbiornik energii nerwowej, dzięki któremu w pewnej chwili możemy rozwinąć wielką siłę działania. Obserwacja wykazuje nam, że ta sama osoba, odbierając jedne po drugich, to dobre, to złe wiadomości (jak na przykład, w wyborach politycznych, których częściowe wyniki są ogłaszane jedne po drugich), przechodzi co chwila od najhałaśliwszego podniecenia do najzupełniejszego przygnębienia, i *vice versa*.

Oddawna już wskazywałem na ten zbiornik energii dla wytłumaczenia dynamizacji.⁵⁸ Niewątpliwie mamy tu

⁵⁷ Schopenhauer, *Die Welt als Wille...* 4. Buch. — Zaczepiłem tę cytata z artykułu dra Kollarits, który jest jednym z rzadkich autorów uznających to prawo zainteresowania chwilowego (*Das momentane Interesse bei nervösen und nicht nervösen Menschen*, Journ. f. Psychol. u. Neurol., Bd. 21, 1915). Zob. także artykuł dr. Ch. Ladame, *La loi de l'intérêt momentané et de l'intérêt éloigné*, Annales Medico-Psychologiques, 1913. Ladame rozróżnia zainteresowanie chwilowe i zainteresowanie na przyszłość; ale zainteresowanie na przyszłość jest jednak tak samo zainteresowaniem *teraźniejszym*, jest to tylko szczególna odmiana treści zainteresowania chwilowego.

Znalazłem jeszcze pewną wzmiankę, dotyczącą tego prawa w artykule fizjologa O. Polimanti, *Über die Ursache und die biologische Bedeutung des Hungers* (Naturwissensch. Wochenschrift, 1911): „Der Hunger folgt dem psychologischen Gesetz des Überwiegens des augenblicklichen Interesses“.

⁵⁸ Zob. Archives de Psychologie, tom V, 1905, str. 56. — Dowiedziałem się później, że ta hipoteza zbiornika energii była już dawniej zrobiona, mianowicie uczynili to Sherrington i Mc Dougall (cytowani

do czynienia z hipotezą, bo nie wiemy jeszcze nic o tem, w jaki sposób energia rozdzielana jest w centrach nerwowych. Być może także, że to wcale nie ośrodki nerwowe odgrywają rolę tego zbiornika, i może należałoby pomyśleć o gruczolach o wydzielaniu wewnętrznem, jak wątroba, na przykład, która według badań Cannona⁵⁹ wydziela cukier, gdy jednostka doznaje wzruszenia. Jakkolwiek należałoby sobie przedstawiać właściwą naturę tego mechanizmu, sprawa bądź co bądź przedstawia się tak, jakgdyby energia mogła w pewnych chwilach być nagle wyzwolana. Ten pogląd wynika zresztą z prawa zainteresowania chwilowego. Jeżeli jakieś zwierzę zostanie np. niespodzianie napadnięte, to nieodzowne jest dla niego, ażeby *w tejże chwili* mogło rozporządzać ilością energii, dostateczną do ucieczki lub do walki, słowem, do wydania z siebie wysiłku wyjątkowego.⁶⁰ Najprostszy akt uwagi świadczy o tej możliwości nagłego wyzwolania się energii.

7. Prawo odtwarzania na zasadzie podobieństwa. (Loi de reproduction du semblable).

Prawa, o których mówiliśmy dotychczas, odnosiły się do „sprężyn“ działalności psychicznej. Musimy jeszcze powiedzieć parę słów o takich prawach, które, zdaniem mojem, określają kierunek reakcji (gdy się rozważa tę ostatnią z punktu widzenia funkcjonalnego).

przez Spearmana, *The abilities of man*, 1927, str. 124, 125), — Zob. również piękny artykuł W. James, *The energies of man*, 1906 (przetłumacz. w *Revue de Philosophie*, 1907).

⁵⁹ W. B. Cannon, *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*, 2 wyd., New York, 1929.

⁶⁰ Zilustrujemy tutaj to nagłe wyzwolanie się energii przez anegdotkę, znaną w rocznikach historii Genewy. W nocy z 11 na 12 grudnia 1602 r. udało się kilku Sabaudezykom wdrzeć do miasta; gdy dobijali się do domu imci pani Piaget, ta w przerażeniu zdołała przenieść olbrzymią skrzynię i drzwi nią zatarasować. Później zaś nie była w stanie skrzyni tej poruszyć.

Widzieliśmy, że potrzeba wywołuje reakcję, reakcję dostosowaną do potrzeb chwili, reakcję, na której w danej chwili musi nam zależeć. Ale jakżeż to się dzieje, że ze wszystkich możliwych reakcyj ta właśnie, która odpowiada tej chwilowej konieczności, zostaje rzeczywiście zdynamogenizowana?

Dotykamy tu jednego z zasadniczych zagadnień nauki o postępowaniu. W niektórych wypadkach reakcja na podstawie mechanizmów dziedzicznych ma związek wrodzony z potrzebą, którą ma zaspokajać (mówi się wtedy o odruchach, o instynktach). W innych wypadkach dopiero *doświadczenie nabyte* nawiązuje do potrzeby reakcję, o którą chodzi.

Ten ostatni wypadek właśnie pragniemy tu rozpatrywać. Jeżeli organizm, doznając jakiejś potrzeby, nie jest uzbrojony w odruchy lub instynkty, służące do jej zaspokojenia, to cóż się stanie? — Oto organizm ten uruchomi reakcję, które dawniej były dlań korzystne w podobnych sytuacjach. I to mianowicie wyraża nasze prawo odtwarzania na zasadzie podobieństwa: Wszelka potrzeba zmierza do odtworzenia reakcyj (lub sytuacji), które dawniej były dla niej pomyślne, do powtórzenia postępowania, które poprzednio okazało się trafnem w podobnych okolicznościach.

Zbyteczne niemal byłoby dawanie przykładów na to prawo. Gdy jesteśmy zaskoczeni, robimy przedewszystkiem to, cośmy robili poprzednio w podobnych okolicznościach. Uznając wypadek za nowy, przystosowujemy się do niego na wzór dawnego wypadku, który jest do niego podobny. Jeżeli znajdujemy zamkniętą bramę ogrodu, do którego udajemy się po raz pierwszy, szukamy „sekretów“, które nam służą do otwierania bram, jakie znamy. Albo też szukamy, czy няма dzwonnka.

Mamy tu niewątpliwie do czynienia z prawem dużej wagi. Uwydatnia ono wartość funkcjonalną pamięci, przy-

zwyczajenia: jest nią możliwość korzystania w nowej sytuacji z doświadczenia poprzednio nabytego.

Postępowanie opiera się zatem na utajonej wierze w determinizm: to, co okazało się skutecznem wczoraj, okaże się niem i dzisiaj, jeżeli okoliczności będą mniej więcej te same. Okoliczności nie są nigdy identyczne; przedewszystkiem chwila nie jest już ta sama, miejsce może być nie to samo, nowe okoliczności mogą więc być tylko analogiczne (a nie identyczne) do dawnych okoliczności. Ale my zachowujemy się tak, jakgdyby te różnice czasu i miejsca nie zmieniały stosunków między rzeczami, jakgdybyśmy pod analogją instynktownie dostrzegali identyczność. Tak np. przykładamy do rany na prawej ręce to samo lekarstwo, którem kiedyś wyleczyliśmy ranę na lewej nodze. Gdyby nie ta wiara w stałość i niewzruszoność stosunków, doznawalibyśmy ciągłego uczucia niepokoju, przykrości: brakowałoby nam gruntu pod nogami. I rzeczywiście, jesteśmy zdezorientowani, wytrąceni z równowagi, gdy nowe sytuacje są zbyt różne od dawnych, ażebyśmy mogli nawiązać nasze postępowanie do czegoś znanego już poprzednio.⁶¹

Ta dążność do odtwarzania na zasadzie podobieństwa jest tak silna, że, wykraczając poza swój cel, daje często sposobność do pomyłek: Dziecko zostało ugryzione przez psa; wobec tego sądzi, że każdy pies będzie je gryzł. Słyszało, że słowo „courir“ ma w czasie przeszłym *couru*,

⁶¹ Nie potrzeba chyba przypominać, że ta skłonność do odtwarzania na zasadzie podobieństwa, do dostrzegania identyczności popod różnicami zjawiskowemi, leży u podstawy nie tylko przyzwyczajenia, ale także i wszystkich zjawisk inteligencji, jak spostrzeganie, odpoznavanie, rozumowanie, tworzenie pojęcia ogólnego i t. d. Jest ona również podstawą zasady identyczności i zasady substancji, jak to wykazał Th. Ruysen w swem znakomitem dziele (*L'évolution du jugement*, Paris, 1904), który też jeden z pierwszych rozpatrywał sąd z punktu widzenia biologicznego i funkcjonalnego. — Zob. również J. M. Baldwin, *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*, trad. Nourry, Paris 1897, str. 294.

więc od „mourir“ utworzy *mouru*.⁶² Pani domu, która miała zatargi z rudą kucharką, nie chce już nigdy więcej przyjąć rudej służącej, bo jej się zdaje, że z tą nową będzie miał te same utrapienia.⁶³

Nasze stanowisko funkcjonalne pozwala nam ujrzyć w nowem świetle znakomitą kwestję „praw kojarzenia“.

Klasyczna nauka o kojarzeniach wyobrażeń formułowała, jak wiadomo, dwa prawa kojarzenia, prawo styczności i prawo podobieństwa. Długo dyskutowano nad tem, które z nich ma mieć przewagę.⁶⁴ Sądzę, że oba one są prawdziwe, tylko każde w innej płaszczyźnie. W płaszczy-

⁶² Oto jeden z tysięcy przykładów tej dążności do odtwarzania na zasadzie podobieństwa. Ktoś opowiada pewnej pani o Szwajcarze, d-rze B., prywatnym docencie z Bazylei, którego ona nie zna. „Natychmiast ma ona pewien obraz wzrokowy, w którym po pewnem wahanii poznaje d-ra R., prywatnego docenta z Zurychu, którego poznała przed paru laty. Wyobrażnia przedstawia jej więc obraz pewnego konkretnego człowieka, sprowadzony przez skojarzenie, oparte na wspólności narodowości i funkcji dwu przedstawicieli jednego zawodu“. (Dr. J. Kollarits, *Observations de psychologie quotidienne*, Archives de Psychologie, XIV, 1914, str. 231). — W artykule tym znaleźć można wiele obserwacji w tym samym rodzaju: o obrazach wzrokowych osób i miejsce nieznanych. „Gdy pomyślę o jakiejś miejscowości, której nigdy nie widziałem, powiada autor, a której nie mogę sobie wyobrazić, doznaję zawsze uczucia rozdrażnienia“. W tem rozdrażnieniu przejawia się, oczywiście, dążność do podobnego, która nie może się zrealizować.

⁶³ Wiara w determinizm nie jest przeto, jak się to często mówi, zdobyczą nauki, która się pojawia stosunkowo późno w rozwoju ludzkim. Przeciwnie, mieści się ona implicite już w pierwszych reakcjach dziecka i człowieka pierwotnego. Dlatego właśnie, że to przeświadczenie jest tak uparte u niego, człowiek pierwotny ucieka się w tych razach, gdy oczekiwane następstwo nie zachodzi, do wyjaśnienia tych odstępstw od odtwarzania na zasadzie podobieństwa przez przypuszczenie jakichś mocy magicznych. Zupełnie podobnie, jak nauka przypuszcza jakąś energję potencjalną, ażeby wyjaśnić fakty, które inaczej byłyby sprzeczne z zasadą zachowania energii. — Postęp nauki polegał na ograniczeniu determinizmu, na zanalizowaniu wypadków, w których on zachodzi, na uświadomieniu sobie tego, ale nie na wynalezieniu determinizmu.

⁶⁴ Ed. Claparède, *L'association des idées*, Paris, 1903, str. 23; zob. także Archives de Psychologie, XVII, 1918, str. 78.

źnie *mechanizmu* wszelkie skojarzenie sprowadza się do styczności. Pojęcia, obrazy i ruchy, które występowały razem, nie mogą się łączyć ze sobą inaczej, jak przez styczność, i jedno nie może przypominać drugiego inaczej, jak tylko w ten sposób, że, tak czy owak, jakieś połączenie pozwala podniecie przejść z jednego na drugie.⁶⁵

Natomiast w płaszczyźnie *funkcjonalnej* wszelkie skojarzenie jest skojarzeniem przez podobieństwo. Widać to od razu, gdy się postawi pytanie, „do czego służy skojarzenie“, zarówno skojarzenie, które powstaje na nowo, jak i odtworzenie skojarzeniowe. Służy ono, oczywiście, do wzbogacania organizmu w ten sposób, żeby wraz z występowaniem jakiejś sytuacji zjawiały się też na nowo wszystkie te elementy, które dawniej należały do podobnych sytuacji. Kojarzenie służy do łączenia nowego ze znanym za pośrednictwem jakiegoś członu identycznego lub podobnego. Innymi słowy, funkcją procesu kojarzenia jest umożliwianie organizmowi korzystania z nabytego doświadczenia.

Jednakże nie wiemy jeszcze nic o najbliższym mechanizmie tej funkcji. Bo samo kojarzenie nie wystarcza jeszcze, żeby wywołać reakcję właściwą. Jedynie reakcje, myśli *pożyteczne* rzeczywiście się ponawiają. Reakcje niepotrzebne zostają zazwyczaj wyeliminowane. Co spr-

⁶⁵ Usuamy tu nabok pytanie, czy, jak tego uczyła doktryna klasyczna, z chwilą, gdy utworzy się asocjacja między *a* i *b*, obecność *a* wystarcza dla wywołania *b*, o ile *a* posiada samo odpowiednią siłę odtwórczą. Było to podawane w wątpliwość mianowicie przez K. Lewina, który na podstawie mozolnych doświadczeń (*Das Grundgesetz der Assoziation*, Zt. f. Psychol., Bd 77, 1917, oraz *Psychologische Forschung*, I i II, 1921—22) stwierdza, że siła wywołująca nie pochodzi od elementu indukującego, ale z głębszego źródła energii, ze „skłonności do działania“ jednostki. Nie ulega wątpliwości, że tak jest istotnie w skojarzeniach myślenia stosowanego, tworzących się pod wpływem potrzeby i interesu (zob. moją pracę *L'association des idées*, 1903, str. 136, 172, 233 i t. d.). — Nawet i przyzwyczajanie ma źródło w jakiejś potrzebie (zob. Languier des Bancels, *Revue Philosophique*, 1930, II, str. 183 i nast. oraz Baldwin, *op. cit.*, str. 194).

wia ten wybór? Potrzeba, interes, jak powiedzieliśmy. Ale *jak* ten interes dokonuje tej selekcji — i jak się to dzieje, że najczęściej tylko pożyteczne reakcje utrwalają się w pamięci, tego jeszcze zupełnie nie wiemy.⁶⁶

8. Prawo szukania naoślep. (Loi du tâtonnement).

Ale odtwarzanie na zasadzie podobieństwa może być niemożliwe, gdy sytuacja jest zupełnie nowa. Lub też bywa ono bezskuteczne. Cóż się wtedy dzieje? — Zjawia się wtedy nowy typ postępowania, którego znaczenie funkcjonalne nie pozostawia wątpliwości, mianowicie szukanie naoślep. Można też wypowiedzieć następujące prawo: Gdy sytuacja jest tak nowa, że nie wywołuje żadnego skojarzenia na podstawie podobieństwa, lub gdy powtórzenie na zasadzie podobieństwa jest bezskuteczne, wówczas potrzeba wywołuje szereg reakcyj poszukiwania, reakcyj próbowania, szukania naoślep.

Nie rozwodzę się szerzej nad tem zjawiskiem, które biolog Jennings pierwszy wydobył na światło dzienne.⁶⁷ Zobaczymy dalej (rozdział o „psychologii inteligencji“), jaką rolę odgrywa szukanie naoślep w działaniach inteligencji.

9. Prawo kompensacji. (Loi de compensation).

Gdy z jakiegokolwiek bądź powodu jakaś potrzeba nie może być zaspokojona, wówczas wchodzi w grę nowy mechanizm, kompensacja. A ponieważ ten mechanizm jest

⁶⁶ Zob. w książce Koffka, *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*, Osterwieck, 1925, str. 115 i nast., rozważanie tej kwestji odnośnie do faktów utrwalania się i eliminacji ruchów zbytecznych w doświadczeniach z labiryntem, z klatkami, zaopatrzonemi w sztuczne zamknięcia i t. p., u zwierzęcia i u człowieka.

⁶⁷ H. S. Jennings, *Behavior of the lower organisms*, Washington, 1904.

bardzo powszechny w ekonomji organizmu, przeto możemy zrobić z niego prawo: Gdy naruszona równowaga nie może być przywrócona przez stosowną reakcję, zostaje ona skompensowana, wyrównana przez reakcję przeciwdziałającą zboczeniu, jakie ona wytwarza.

Kompensowanie, wyrównywanie nie jest usuwaniem braku, który wywoływał potrzebę, jest to równoważenie go przez jakiś wpływ w sensie przeciwnym. Kompensacja jest więc wybiegiem, stosowanym przez organizm dla przeciwdziałania utracie równowagi. Każdy wie, że jeśli ktoś ma jedną nogę krótszą, to kręgosłup u niego przedstawia wygięcie „kompensacyjne“. W sercu nadwerżonym następuje hipertrofja dla wyrównania niejako jakości przez ilość.

W dziedzinie psychologicznej, kompensacja odgrywa wielką rolę. Flournoy zauważył już funkcję kompensacyjną romansów somnambulicznych; Freud stwierdził takąż funkcję snów i licznych objawów natrętnych; Ribot — myślenia uczuciowego,⁶⁸ i t. d. A także już Lombroso, przed przeszło sześćdziesięciu laty, uważał genjusz za hiperkompensację organizmu zdegenerowanego.

Szczególniej od czasu pojawienia się prac Adlera, t. j. od r. 1907, pojęcie kompensacji przeniknęło do dziedziny zainteresowań psychologów wieku dziecięcego i wychowawców. Według Adlera, większość wad dzieci miałaby być spowodowana przez pewną niższość przyrodzoną. Pojęcie to należy skądinąd do najbardziej płodnych.

Czasami trudno jest odróżnić kompensację — która jest tylko wybiegiem dla zamaskowania braku równowagi — od rzeczywistego zaspokojenia potrzeby, które przywraca równowagę. Tak np. spotykamy oba te procesy

⁶⁸ Zob. również interesujący komunikat, podany na Międzynarodowym Kongresie Psychologii w Genewie w 1909 r.: Dr. G. Szecsi, *Psychische Kompensation als Übergang vom Normalen ins Pathologische*. Rapports, str. 792.

w zabawach dziecięcych. Przedstawiano zabawy dziecięce jako będące zawsze zjawiskami kompensacji (wyrównania).⁶⁹ Czynność dzieci w zabawie miałyby równoważyć niedostatki ich czynności użytecznych. Ale w ten sposób idzie się zbyt daleko. Jeżeli prawdą jest, że dziecko pod wpływem naporu wzrastania ma potrzebę opanowywania opierającej mu się rzeczywistości i łatwo może tę potrzebę zaspokajać fikcyjnie w zabawie, to jednak zabawa zaspokaja przede wszystkim potrzebę rozwoju dziecka, a nie jest tylko wybiegiem, który przesłania mu jego słabość.

Prawda, że w niektórych wypadkach, zabawa ma charakter czysto kompensacyjny. Mianowicie zabawa człowieka dorosłego. Bywa tak i u dziecka także, zwłaszcza jeżeli ono cierpi z powodu swojej niższości, to zabawa może mu pozwolić odgrywać rolę władzę, do której nie dopuszcza go życie realne. W takich razach mamy istotnie pewien rodzaj kompensacji uczuciowej.⁷⁰ Ale raczej treść zabawy, niż sama zabawa, ma tutaj tę wartość kompensującą. Sama zabawa, jako zabawa, czyni zadość pewnej głębokiej skłonności dziecka.

10. Prawo autonomji funkcjonalnej. (Loi d'autonomie fonctionnelle).

Sformułujemy na zakończenie jeszcze ostatnie prawo funkcjonalne, które zasługuje również na uwagę wychowawcy: W każdym momencie swego rozwoju jednostka zwierzęca stanowi jedność funkcjonalną, to znaczy, że jej zdolności

⁶⁹ E. S. Robinson, *The compensatory function of make-believe play*. Psychological Review, 1920. — Por. moją *Psychologję dziecka* (przekł. pol., 1927), str. 313.

⁷⁰ Lehman i Witty (*Playing school, a compensatory mechanism*, Psychological Review, 1926) stwierdzili, że czarni uczniowie bawili się częściej w „szkołę“, aniżeli ich biali towarzysze, co by można było tłumaczyć ich potrzebą skompensowania niższości położenia, w jakim się znajdują.

reagowania są dostosowane do jej potrzeb.

Innemi słowy, dziecko jako takie nie jest istotą niedoświadczoną, niezupełnym człowiekiem dorosłym, ale jednostką, która posiada swoją samowystarczalność i niezależność czynnościową. Kijanka jest istotą, która wystarcza sobie samej i której działalność jest równie doskonała, jak żaby; nie jest ona żabą niezupełną, żabą o działalności niedostatecznej. — Odnajdziemy dalej (str. 102) rozwinięcie tej myśli, która nie jest nowa, aczkolwiek bywa jeszcze podawana w wątpliwość.

Czy to prawo ma duże znaczenie dla praktyki wychowawczej? — Niewątpliwie. Przyczynia się ono tyleż samo, co i poprzednie, do przekształcenia obrazu, jaki sobie dotychczas tworzyło o procesie wychowawczym. Jeżeli dziecko jest istotą „autonomiczną“, zupełną, mającą swoje własne życie i swoje własne potrzeby, to można stąd wyciągnąć wniosek, że wychowanie — z punktu widzenia dziecka — nie jest przygotowywaniem do życia, ale jest *życiem*.

W ostatnim rozdziale tej książki postaram się wykazać całe bogactwo, jakie mieści w sobie dla wychowawcy ta śmiała formuła.

* * *

Sądzę, że zasadnicze prawa funkcjonalne, które starałem się zebrać tutaj, mogą być użyteczne dla wychowawcy, pragnącego wejść w przymierze z naturą dziecka. Większość tych praw wymagałaby jeszcze szerszego rozwinięcia. Wiele punktów dotyczących determinizmu przystosowania fizjologicznego i psychologicznego jest jeszcze niejasnych! — W powyższych rozważaniach chodziło jednak tylko o zrobienie wstępu do tego, o czym będzie mowa w dalszym ciągu.

J. J. Rousseau i koncepcja funkcjonalna dzieciństwa¹

Co to jest dziecko? Do czego służy dzieciństwo? — Oto pytania napozór nieco dziwaczne. Nic dziwnego, że nie pojawiały się one nigdy wyraźnie w umysłach w tych czasach, gdy zwykło się było uważać istoty żywe za niezmiennych przedstawicieli typów naturalnych, których miałyby one być tylko wielokrotnymi kopjami. Zapewne, myślano wówczas, ażeby jednostki mogły dojść do stanu doskonałego, muszą one przebywać pewną drogę od swego punktu wyjścia do punktu końcowego, jak strzała, ażeby od łuku dojść do celu, i ta właśnie droga stanowi dzieciństwo. Wobec tego pytać się o znaczenie dzieciństwa jest poprostu niedorzecznością. Czyż droga, jaką przebywa strzała, „służy“ do czegoś?

Rewolucja, jaką wniosła teoria ewolucji nietylko do nauk przyrodniczych, ale do wszystkich wogóle naszych nawyków myślenia, zmusza nas dzisiaj do nieodrzućcia zgóry powyższego pytania. Co więcej, czujemy nawet, że ono się nam narzuca. Przywykłszy do myśli, że w walce o byt wszystko, co mogło być niekorzystne dla gatunku, bezapelacyjnie zniknęło, ze zdziwieniem zadajemy sobie pytanie, czem się to dzieje, że okres tak niedostosowany do potrzeb życia otaczającego, jakim jest okres dzieciństwa, nietylko nie został usunięty, ale nawet nieustannie się rozwijał, tak że gatunki, stojące na najwyższych szczeblach drabiny zwierzęcej, mają właśnie najdłuższe dzieciństwo. „Jeżeli zastanowić się nad dzieciństwem jako ta-

¹ Rozdział ten ukazał się jako artykuł w Revue de Métaphysique et de Morale (Paris), w numerze poświęconym J. J. Rousseau, maj 1912.

kiem, czyż jest na świecie coś bardziej słabego, nędznego, bardziej zdanego na łaskę całego otoczenia, coś, co by bardziej potrzebowało współczucia, miłości, opieki, niż dziecko?² Dlaczego więc natura ochraniała ten okres tak wątpliwie? Dlaczego wydała instynkty zdolne zapewnić mu dłuższe trwanie, jak np. instynkt macierzyński? Niewątpliwie dlatego, musimy na to odpowiedzieć, że okres ten, jako taki, jest pożyteczny dla jednostki i dla gatunku.

Dopiero pod koniec XIX wieku, pod wpływem teorii Darwina, spostrzeżono wyraźnie to zagadnienie i pomyślano o jego rozwiązaniu. Spencer zaledwie dotknął go mimochodem.³ Pierwszym autorem, który poświęcił mu większą uwagę, był, jeżeli się nie mylę, Amerykanin John Fiske, który w swoich „*Outlines of cosmic philosophy*“, wydanych w r. 1874, omawiał *the meaning of infancy*, znaczenie dzieciństwa. Później raz jeszcze zastanawiał się on nad rolą, jaką odgrywa dzieciństwo w ewolucji ludzkiej, w odczycie wygłoszonym w Nowym Jorku w r. 1895.⁴ Dzieciństwo, dowodził on, jest pożyteczne dla jednostki przez to, że jest okresem plastyczności niezmiernie korzystnej dla rozwoju funkcji fizycznych i umysłowych. Karol Groos, w r. 1896 — nie znając tej teorii — uzupełnił ją, podkreśliwszy wagę, jaką ma zabawa dla rozwoju zwierząt, i podał myśl uznania dzieciństwa za okres służący ćwiczeniu skłonności, których dorosły będzie później potrzebował.

J. J. Rousseau dostrzegł już to wszystko doskonale. Był on niewątpliwie pierwszym, którego zajmowała kwestja przyczyn dzieciństwa, i dał nawet na nią odpowiedź

² *La nouvelle Héloïse*, V.

³ Spencer, *O wychowaniu*, rozdz. II (rozdział ten pochodzi z r. 1854 r.).

⁴ Oba te artykuły były przedrukowane w r. 1909 pod tytułem *Meaning of infancy*, Boston and New York. — Nie znałem ich, gdy w swojej *Psychologii dziecka* podjąłem również sprawę użyteczności dzieciństwa.

tak zadowalniającą, że te odpowiedzi, które są podawane dzisiaj, rozwijają tylko, uściślają dzięki nowym zdobyczom wiedzy współczesnej ten zarys, który on z niezwykłą intuicją genjusza nakreślił pewną ręką.

„Ludzie skarżą się na stan dzieciństwa; nie widzą oni, że rodzaj ludzki zaginałby, gdyby człowiek nie zaczynał od tego, że jest dzieckiem“, oświadcza on przedewszystkiem. I to oświadczenie, uważmy to dobrze, nie jest zwykłą uwagą rzuconą mimochodem; figuruje ona na pierwszej stronie „*Emila*“.⁵ Na niej to i na innych podobnych oprze się cały jego system wychowawczy. Rousseau zrozumiał doskonale, że pierwszym obowiązkiem sumiennego wychowawcy jest zająć jakieś stanowisko wobec dzieciństwa, zdać sobie sprawę z wartości dzieciństwa. Czyż cały sens, jaki się nada wychowaniu, nie będzie zależał od znaczenia, pozytywnego czy negatywnego, jakie się przypisze dzieciństwu? Rousseau zajmuje tu też odrazu pewne stanowisko; przechyliła się na stronę pozytywnego rozwiązania: bez stanu dzieciństwa rodzaj ludzki byłby zginął. Ta prosta uwaga, pozornie tak pokojowa, brzemienista jest jednak całą rewolucją, jaką rozpętać miał „*Emil*“ w świecie pedagogicznym. Narzuca ona bowiem natychmiast pytanie, którego wychowawca nie będzie już mógł odsunąć od siebie, a które zaprowadzi go bardzo daleko. Jeżeli rodzaj zaginałby, gdyby nie stan dzieciństwa, to dzieciństwo jest pożyteczne. A czymże ono jest pożyteczne? Dzieciństwo nie jest zatem stanem niedoskonałości, który trzeba starać się poprawić jak najprędzej? Byłoby więc dzieciństwo dobrem a nie złem koniecznym?

Rousseau daje na te pytania znakomite odpowiedzi: „Gdyby człowiek rodził się duży i silny, wzrost jego i siła

⁵ J. J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*. Część pierwsza. Przeł. Wacław Husarski. Wyd. Nauk. Tow. Pedagogicznego, 1930. (Przyp. red.).

byłyby mu niepotrzebne aż do czasu, kiedy nauczyłby się posługiwać niemi, byłyby mu szkodliwe, każąc ludziom zapominać o udzielaniu mu pomocy; pozostawiony sam sobie, umarłby nędznie, zanimby poznał własne potrzeby“.

Na pierwszy rzut oka to uzasadnienie wydaje się tylko śmiałym paradoksem. Jakto, gdyby człowiek rodził się silnym, umarłby dlatego, że to nie pozwalałoby mu doznawać pomocy? Absurd! Bo gdyby człowiek rodził się silny, nie potrzebowałby tej pomocy! — Łatwo też zrozumieć, że tego rodzaju wyjaśnienia nie mogły się pomieścić w głowach wielu czytelników dawniejszych i dzisiejszych.

Tymczasem rozumowanie jest słuszne: „Wyobraźmy sobie dziecko, które miałoby przy urodzeniu wzrost i siłę człowieka dorosłego; otóż ten człowiek-dziecko byłby najzupełniejszym idjotą, automatem nieruchomym i prawie nieczułym posągami; nie widziałby nic, nie słyszałby nic... Ten naraz ukształtowany człowiek nie umiałby również stanąć na nogach, potrzebowałby wiele czasu, aby nauczył się utrzymywać równowagę... Czułby on dolegliwość potrzeb, nie znając ich“. — Rousseau rozróżnia tu już bardzo dobrze te dwa aspekty organizmu, które nazywamy strukturą i funkcją. Nie wystarcza jeszcze mieć narządy, trzeba nadto umieć posługiwać się niemi; i im bardziej te narządy są rozwinięte, im bardziej czynność, której się od nich wymaga, jest doskonała i subtelna, tem dłuższy okres czasu potrzebny jest na to, ażeby się do niej stały zdolne. Zresztą funkcja jest także jednym z warunków utworzenia się struktury; te dwie strony są nierozdzielne. Wykazuje nam to obserwacja. A uwaga Rousseau'a unaocznia nam w sposób barwny niemożliwość rozłączenia ich.

Rozwój wymaga więc dla Rousseau, jak i dla biologów dzisiejszych, podniety, ciągłego ćwiczenia organów, które mają się rozwinać. Tak chce natura; a okres przeznaczony przez nią na to ćwiczenie to właśnie dzieciństwo. Trzeba więc „szanować dzieciństwo“, pozostawić swobodę jego

gwałtownym ruchom; niesłusznie jest sądzić, że powinny one być powściągane: „Pozwól naturze działać długo, zanim poczniesz działać zamiast niej, ażeby nie przeszkodzić jej działaniu“. To, co pedantowi wydaje się czasem straconym, w rzeczywistości jest zyskiem! „Czy niezem jest — być szczęśliwym? Czy niezem jest skakać, bawić się, biegać cały dzień?“.

Skoro dzieciństwo jest pożyteczne, trzeba przeto poświęcić dziecku specjalną uwagę. Dziecko, jako takie, jako dziecko, staje się interesujące. Nie jest ono już, jak sądzono, istotą niedoskonałą, niekompletną, którą należałoby doskonalić i dopełniać podług wzoru dostarczanego przez człowieka dorosłego. Punkt widzenia zmienia się zupełnie: dziecko ma także własne życie, ma swoje życie. Ma prawo przeżywać to życie szczęśliwie. Jakżeż daleko jesteśmy od pospolitych pojęć!

Ponieważ celem moim jest wykazać, jak blisko sposób widzenia Rousseau'a godzi się z koncepcją dzieciństwa, która narzuca się dziś biologom i psychologom, przeto pokrótce muszę przypomnieć trzy źródła, z których ta ostatnia wypływa.

Przedewszystkiem teoria ewolucji. Wspomniałem już wyżej o mało znanej rozprawie Fiskego oraz o mającej słuszny rozgłos pracy Karola Groosa. Trzebaby wspomnieć jeszcze o licznych pracach, które powstały pod wpływem znanego prawa biogenetycznego, które doprowadziły Spencera, a szczególnie Stanley Halla i jego uczniów do uważania dzieciństwa za okres powtarzania pewnych stron życia przodków, powtarzania przytem koniecznego i niezbędnego dla ukształtowania się człowieka dorosłego.

Wychodząc z innego zupełnie stanowiska, szkoła pragmatystyczna, z W. Jamesem, J. Dewey'em, I. Kingiem, dla której człowiek jest przedewszystkiem istotą działającą, rozpatruje aktywność ludzką pod kątem widzenia psychologii funkcjonalnej lub dynamicznej, którą przeciwstawia

psychologii statycznej, strukturalnej. Stanowisko funkcjonalne polega na tem, ażeby badać nietylko, dzięki jakiemu mechanizmowi człowiek (lub dziecko) zachowuje się w taki lub inny sposób, ale dlaczego działa w ten sposób w danej chwili. Aktywność psychiczna nie powinna istotnie być nigdy odłączana od warunków środowiska, które ją wywołały. W zastosowaniu do dziecka ta metoda funkcjonalna każe nam wyjaśniać jego postęпки nie przy pomocy jakiejś miary obcej jego własnej psychice, ale na podstawie tych potrzeb, które one mają zaspokajać. Ażeby sobie zdać sprawę z tych potrzeb, z doświadczeń, które dokonuje dziecko i w których jego ja jest zaangażowane, trzeba koniecznie stanąć na jego poziomie, traktować jego życie jako takie, jako całość autonomiczną. Pragmatyści doszli w ten sposób naturalną drogą do udzielania dzieciństwu, jako takiemu, specjalnej uwagi, i do odrzucania poglądów tych, którzy uporeczywie przyrównując procesy psychiczne dziecka do takichże procesów dorosłego, branych za normę, wprowadzają dzieciństwo do stanu niedoskonałości, nie zasługującego na to, by być przedmiotem specjalnej nauki.

Rzecz ciekawa, że ewolucjonizm i pragmatyzm, których metody są do pewnego stopnia sobie przeciwne, gdyż pierwszy patrzy na dziecko pod kątem widzenia rodzaju, drugi zaś wyłącznie jako na nie samo, dochodzą jednakże do identycznych wniosków co do doniosłości funkcjonalnej i autonomji życia dziecięcego.

Wychowawcy, ze swej strony — ci, przynajmniej, którzy obserwują i myślą — doszli zupełnie innemi drogami do tego samego punktu, co biogenetyści i pragmatyści. Rozpaczliwa jałowość zwyczajnych metod szkolnych, które dają o tyle tylko jakieś rezultaty, o ile się stosuje przymus do uczniów, i które faktycznie doprowadzają tylko do przeładowania pamięci uczniów bez żadnej korzyści dla ich rozwoju intelektualnego i moralnego, fakt, że rozpowszechnienie oświaty nie pociągnęło za sobą zmniejszenia się prze-

stępcości, pewien rodzaj intuicji prawd psychologicznych, — wszystkie te czynniki doprowadziły ich do przekonania, że używając metod, które dosięgają dziecka tylko od zewnątrz, postępuje się fałszywą drogą i że lepiejby było poruszyć samą jego aktywność, ażeby rozwój jego stał się swobodniejszy, bardziej samorodny. Wychowawcy ci, — z których część jest wprawdzie obznajomiona z ruchem na polu psychologii i biologji, większość jednak jest tylko zwykłymi praktykami, co czyni tem bardziej interesującą zgodność ich z psychologami — ci wychowawcy zatem głoszą również, w przeciwstawieniu do bezpłodnego napychania głów w szkole, pedagogikę zwracającą się do motywów wewnętrznych ucznia. A że dla poruszenia tych sprężyn trzeba je znać, pedagogowie ci zaczynają interesować się rozwojem samorodnym dziecka i zwracają wzmoczoną uwagę na jego życie i czynności naturalne; ich usiłowania w tym kierunku spotykają się w szczęśliwy sposób z usiłowaniami uczonych i filozofów.

Gdyby chodziło o nazwiska dla zilustrowania tego ruchu neopedagogicznego, moglibyśmy wymienić ich wiele. Szereg autorów z wszystkich krajów wypowiedział się w sposób mniej lub więcej świadomy, mniej lub więcej wyraźny, mniej lub więcej pogłębiony za koncepcją funkcjonalną wychowania, z którą wiąże się koncepcja funkcjonalna dzieciństwa. We Francji P. Lacombe, Le Bon, Laisant, de Fleury, C. Wagner, p-na Dugard są — nie wiedząc nawet może o tem — doskonałymi przedstawicielami „funkcjonalizmu“, jest nim również Brunot, gdy żąda w nauczaniu języka metody mniej scholastycznej i mechanicznej, bardziej żywej, opartej więcej na doświadczeniu językowym, a także Quénieux, gdy domaga się nauki rysunku, liczącej się z naturalnemi sposobami rysowania dzieci. Pani Montessori i p-na Francia we Włoszech, G. Kerschensteiner w Monachjum, rzecznik *Arbeitsschulen* (czyli szkół pracy, które przeciwstawia on *Buchschu-*

len, szkołom książkowym), Berthold Otto, dyrektor szkoły w jednym z miast pruskich, którego oryginalna działalność i duch nowatorski zaczynają zwracać na siebie uwagę, Lietz i inni założyciele Nowych Szkół mogą wszyscy z rozmaitych tytułów być zaliczeni do zastępu protagonistów koncepcji funkcjonalnej dzieciństwa i wychowania.

Celem tej skromnej pracy jest dowieść, że genetyści, pragmatyści i przedstawiciele nowego wychowania mieli wszyscy za poprzednika naszego Jana Jakóba. Rzecz to znana bezwątpienia i nie mam pretensji do robienia tu odkryć. Może jednak interesującym będzie przekonać się o tem, że główne twierdzenia, do których doprowadziła nas nauka o dziecku w najświeższej swej postaci, znajdują się już wszystkie jasno wysłowione w „Emilu”. Dla krótkości ujmę je w postaci kilku formuł, którym możnaby może dać nazwę *praw*, gdyż wyrażają pono stosunki stałe.

Tych *praw* jest pięć: Prawo *następstwa genetycznego*, Prawo *ćwiczenia genetyczno-funkcjonalnego*, Prawo *przy stosowania się funkcjonalnego* (albo *użyteczności funkcjonalnej*), Prawo *autonomji funkcjonalnej*, Prawo *indywidualności*.

Wszystkie te prawa znajdujemy u Rousseau'a, przyjmowane przezeń domyślnie lub wyraźnie, a ich treść stanowi dlań prawdy oczywiste, na których opiera on swe wywody i dociekania. Nieledwie całego „Emila” możnaby rozłożyć pod te pięć rubryk. Niech się jednak czytelnik nie obawia, nie mam zamiaru tego robić, aczkolwiek trudno się powstrzymać od mnożenia cytat! Kilka przykładów wystarczy jednak dla wykazania zdumiewającej przenikliwości, jakiej dowody dał tu Obywatel Genewski.⁶

⁶ Wszystkie przykłady przytoczone bez podania źródła są wzięte z *Emila*. Często łączyłem w jednej cytacie ustępy, pochodzące z rozmaitych części tego dzieła; ustępy takie są zawsze oddzielone jedne od drugich kropkami. (*Przyp. autora*).

I. Prawo *następstwa genetycznego*.⁷ — *Dziecko rozwija się naturalnie, przechodząc przez pewną liczbę etapów, które następują po sobie w stałym porządku.* Takie jest prawo ogólne. Ma ono jeszcze uzupełnienie: *Etapy te są te same, jakie przeszedł duch ludzkości.* I stąd wyciągnięto zastosowanie praktyczne: *Wychowanie powinno się dostosować do pochodzenia ewolucji psychicznej.*

Ta idea pewnego porządku niewzruszalnego w rozwoju, porządku ustalonego przez naturę, jest podkreślana w sposób bardzo wyraźny przez Rousseau'a, który powraca do niej przy każdej sposobności; przenika ona całe jego dzieło: Na samym początku „Emila” przeciwstawia on „wychowaniu otrzymywanemu od ludzi” i „wychowaniu od przedmiotów” to „wychowanie pochodzące od natury”, polegające na „rozwoju wewnętrznym zdolności naszych i organów”; to wychowanie wewnętrzne jest najważniejsze, bo ono jest właśnie tem, „na które nie mamy żadnego wpływu”; ku niemu więc „nagiąć należy dwa pozostałe”. „Obserwujecie naturę i krocicie drogami, które ona znaczy... Natura chce, żeby dzieci były dziećmi, zanim będą ludźmi. Jeżeli zechcemy odwrócić ten porządek, wytworzymy owoce przedwczesne, które nie będą miały ani dojrzałości, ani smaku”.

Ten „porządek Natury” interesuje szczególnie Rousseau'a ze względu na zastosowania praktyczne, jakich wymaga. Porządek ten należy szanować: „Pozwól naturze długo działać, zanim poczniesz działać zamiast niej, ażeby nie przeszkodzić jej działaniu... Natura posiada środki ku wzmocnieniu ciała i popieraniu jego rozrostu, którym nie należy nigdy stawiać na przeszkodzie”. Niema nie szkodliwszego, jak niewczesne interwencje; lepiej nie robić, jak źle; to też w razie wątpliwości powstrzymaj się od działania. Stąd to *wychowanie negatywne*, które odpowiada

⁷ Loi de succession génétique.

prawdzie tak głębokiej, a które wydawało się jednak tak paradoksalne, że sam Jan Jakób, gdy wypowiada zdanie, że „najpierwszem, najpoważniejszym, najpożyteczniejszem prawideł wychowania jest — że chodzi w wychowaniu nie o to, by zyskiwać na czasie, lecz by go tracić“, prosi czytelnika o wybaczenie mu jego paradoksów!

Zresztą wychowawca może interwenjować, ażeby „pomagać Naturze“. Trzeba jednak, żeby „postępował z uczniem według jego wieku“, bo „każdy wiek ma swoje sprężyny, które go poruszają“. Otóż nadchodzi czas nauki; kto ma wybierać rodzaj zajęć, które są właściwe w danej chwili? „To nie ja dokonywam dowolnie tego wyboru, ale wskazuje go Natura“. Nawet w dziedzinie moralnej „trzeba odrzucić przykłady, które mamy przed oczyma, a szukać wypadków gdzie rozwój stopniowy odbywa się według porządku Natury“. Rousseau zarzuca mianowicie to, co i dziś jeszcze trzeba ganić, że „w wieku najczynnijszym ogranicza się młodzieńca do studjów czysto spekulatywnych“; „jest to niezgodne zarówno z rozsądkiem jak i z Naturą“.

Jeden z największych zarzutów, jakie można zrobić wszystkim naszym programom nauczania jest to, że są one podyktowane względami *logicznymi*, a nie *psychologicznymi*. Podaje się w porządku logicznym i w sposób zgodny z myśleniem dorosłego pewne dyscypliny, które mogłyby być przyswajane tylko w takim razie, gdyby były dostosowane do zainteresowań danego wieku. Jakże to dobrze rozumiał Rousseau! Starał się on oprzeć swoje projekty reformy, nie na czystym rozumowaniu, jak robili to przed nim niemal wszyscy pedagogowie, a wielu jeszcze i po nim, ale na obserwacji: „Co mnie czyni bardziej stanowczym w twierdzeniach — powiada on mianowicie — i co tłumaczy tę moją stanowczość, to to, że zamiast oddawać się duchowi systemu, jak najmniej ufam rozumowaniom i dowierzam jedynie obserwacji“.

Nie wprowadzajmy więc nakazów rozsądku, gdy dziecko jest jeszcze jak najmniej zdolne je zrozumieć:

„Dzieciństwo zna właściwe sobie sposoby widzenia, myślenia, uczucia; niema nic błędniejszego niż chcieć je zastąpić sposobami, właściwymi ludziom dorosłym; mógłbym z równą słusznością żądać, żeby dziecko miało pięć stóp wysokości, jak tego, by miało rozsądek w dziesiątym roku życia... Ze wszystkich władz człowieka najtrudniej i najpóźniej rozwija się rozsądek, wynikający, że tak powiem, z połączenia wszystkich innych; nim to właśnie chcą się posługiwać, by rozwinąć pozostałe władze! Arcydziełem dobrego wychowania jest wytworzenie człowieka rozumnego: jakże więc chcieć wychować dziecko zapomocą rozumu?! Znaczy to zaczynać od końca, znaczy to chcieć z narzędzia uczynić to, co zapomocą narzędzia tego ma być wykonane. Gdyby dzieci pojmowały rozumowanie, zbyteczne byłoby wychowywanie ich“.

Jeżeli natura stosuje w rozwoju pewien porządek niezmienny, jaki jest ten porządek? Wiadomo, że nowocześni pedologowie zajmują się żywo określeniem stadijów ewolucji zainteresowań. Rousseau starał się dostosować do tej ewolucji rozwój Emila i kreślił obraz drogi, którą należy kroczyć. Dzieli ją na cztery wielkie okresy (od urodzenia do lat pięciu, od pięciu do dwunastu, od dwunastu do piętnastu i od piętnastu do dwudziestu lat), odpowiadające niemal dokładnie tym, jakie większość pedologów dzisiejszych wskazuje w ewolucji wieku rozwojowego, nazywając je pierwszym i drugim dzieciństwem, wiekiem pokwitania i dojrzewania. Rousseau doskonale zrozumiał wielką doniosłość życiową i wychowawczą tej ostatniej fazy i słusznie ją scharakteryzował, nazywając „drugim narodzeniem“, nazwą, którą podjęli współcześni pedologowie jako wyrażającą bardzo dobrze „tę chwilę przełomową, aczkolwiek krótką, na długo wywierającą swój wpływ“. Rousseau daje porywający jej opis:

„Rodzimy się, że tak powiem, dwa razy: raz, by istnieć, i drugi, aby żyć... Jak ryk morza poprzedza zdala burzę, po-

dobnie ten burzliwy przewrót zwiastowany jest przez pomruk rodzących się namiętności: głucha fermentacja uprzedza o zbliżającym się niebezpieczeństwie. Zmiana w usposobieniu, częste uniesienia, stałe pobudzenie umysłowe czynią dziecko nie dającym się ująć w karby... Oto drugie narodzenie, o którym mówię; człowiek teraz rodzi się prawdziwie do życia, teraz nie ludzkiego nie jest mu obce“.

Zanim zakończymy ten ustęp, musimy się jeszcze zapytać, czy Rousseau miał intuicję analogji, paralelizmu między rozwojem jednostki i rodzaju.

Myśl ta nigdzie, o ile mi się zdaje, nie jest wyrażona jasno w jego dziełach. Rousseau powraca jednak ustawicznie do sprawy rozwoju umysłowego dzikiego i do analogji między umysłowością pierwotną tego człowieka i umysłowością zwierzęcą; wielokrotnie przeprowadza on rodzaj porównania między stanem dzikości, a młodością. „Ten stan (dzikość) jest prawdziwą młodością świata“, powiada w „Discours sur l'Origine de l'Inégalité“, a treść całego ustępu dowodzi dostatecznie, że nie chodzi tu o zwykłą metaforę. Rousseau zajmuje się tak „dzikim“ dlatego, że sądzi, iż ten dostarczy mu klucza do wielu zagadnień, które nasuwa filozofowi postępowanie człowieka cywilizowanego. „Bez poważnego zbadania człowieka, jego zdolności naturalnych i ich kolejnych etapów rozwoju nie zdołamy nigdy w obecnym układzie rzeczy oddzielić tego, co uczyniła wola boska, od tego, co miała rzekomo dokonać sztuka ludzka“.⁸ W tem zdaniu, i w innych analogicznych, autor nasz przepowiedział, z nadzwyczajną pewnością poglądu, korzyści, jakie metoda genetyczna miała przynieść psychologii.

Powracając do dzieciństwa, Rousseau wykazuje z siłą i wbrew przyjętym pojęciom, że, aby iść drogą, jaką wskazuje mu natura, musi ono zbliżyć się do dzikości. Chce, ażeby Emil był „dzikim“: dzieci wychowane według zwyczaju podobne są jedynie do „chłopów“, uległych we

⁸ Przedmowa do *Discours sur l'Origine de l'Inégalité* (1754).

wszystkiem i robiących wszystko na rozkaz, dzięki natomiast eksperymentuje przy każdej sposobności, uczy się sam dawać sobie radę. I to jest właśnie odpowiednie dla Emila; to też jedyną książką, jaką mu da, będzie *Robinson Kruzo*.

Dalsze rozważania pozwolą nam zrozumieć korzyści tego „powrotu do Natury“.

II. Prawo ćwiczenia genetyczno-funkcjonalnego.⁹ — To prawo mieści w sobie w istocie dwa prawa, które możnaby tak wypowiedzieć: 1° *Ćwiczenie funkcji jest warunkiem jej rozwoju* (jest to prawo ćwiczenia funkcjonalnego); 2° *Ćwiczenie funkcji jest warunkiem pojawienia się pewnych dalszych funkcji* (jest to prawo ćwiczenia genetycznego).

1° Pierwsze z tych praw wyraża fakt dobrze znany wszystkim: że ćwiczenie rozwija, to wie każdy malec, który stara się rozwinąć sobie bicepsy. Mimo to nie zdawano sobie dobrze sprawy z doniosłości funkcjonalnej, jaką ma dzieciństwo, aż do czasu K. Groosa: według jego słynnej teorii, zabawy zwierząt i człowieka przedstawiają ćwiczenie przygotowawcze, niezbędne dla ich rozwoju, tak że można powiedzieć, iż dzieci nie bawią się dlatego, że są młode, ale że są młode na to, ażeby móc się bawić.

Otóż i pod tym względem także Rousseau okazał się dobrym zwiastunem naszych nowoczesnych koncepcyj. Jego traktat o wychowaniu jest od początku do końca całkowicie przepełniony duchem funkcjonalizmu. Rolą wychowawcy jest uczynić dziecko zdolnym do wykonywania funkcji w chwili, gdy godzina ich pojawienia się wybija na zegarze natury. Dziecko najczęściej czuje się skłonne do wykonywania ich samorzutnie i wystarczy tylko nie uniemoż-

⁹ *Loi d'exercice génético-fonctionnel*. — Wyraz „exercice“ oznacza nie tylko „ćwiczenie“, ale i „uprawianie“, „pełnienie“ (czynności). (Przyp. tłum.).

liwiać mu tego wykonywania przez zmuszanie go do wykonywania innych funkcji lub skazywanie na nieruchomość, i to jest głębszy sens „wychowania negatywnego“.

A tymczasem, dawniej bardziej jeszcze niż dzisiaj, utrzymywano dziecko od urodzenia w stanie skrępowania, który Rousseau tak wymownie przedstawił:

„Dziecko nowonarodzone ma potrzebę poruszania i wyciągania członków... Wyciąga się je co prawda, ale przeszkadza się im poruszać; głowę nawet krępuje się czepek... W ten sposób pobudliwość organów wewnętrznych wymagająca ruchu rozrastającego się ciała natrafia na nieprzewidywaną przeszkodę... Bezczynność i więzy, w których trzyma się członki dziecka, mogą jedynie utrudnić krążenie krwi i soków, przeszkadzać mu do nabrania sił i rozrostu... Obserwujcie Naturę i kroczcie drogami, które ona znaczy. Ćwicz ona dzieci nieustannie... Kiedy dziecko zaczyna być mocniejsze, pozwólcie mu pełzać po pokoju; pozwólcie mu rozwijać, wyciągać swe członki; zobaczycie, jak z dnia na dzień będą się stawać mocniejsze“.

Tego samego, co dla ciała, żąda też Jan Jakób dla umysłu, chciałby, żeby nauczanie polegało na samodzielnym ćwiczeniu się dziecka, zamiast na napychaniu go wiedzą książkową:

„Zmuszony będąc uczyć się własnym przemysłem, używa on własnego, nie cudzego rozumu... Ciągłe to ćwiczenie wyrabiać musi siłę umysłu, podobnie, jak praca i znużenie wyrabia siłę cielesną... Jeżeli rozsądek przyswaja sobie rzecz, zanim ją złoży w pamięci, tedy korzyść, którą z niej wyciąga, jest istotną jego własnością. Kiedy tymczasem przeciążając pamięć bez udziału rozsądku, narażonym się jest na to, że nie wydobędzie się z danej rzeczy nic, coby pozostało w umyśle“.

Ale nie nadużywajmy cytatu: cały „Emil“ niemal, jak to już powiedziałem, mógłby tu być przytoczony.

Należy podnieść, że Rousseau doskonale zdawał sobie sprawę z użyteczności funkcjonalnej ruchu, skoków i zabaw dziecka. Był pod tym względem przenikliwszym od Spencera, który, mimo swojej teorii ewolucjonistycznej,

widział w nich tylko wyraz nadmiaru energii. „Dzieci nie tylko nie mają nadmiaru sił — zauważa Jan Jakób z głębokim zrozumieniem — ale nie mają ich nawet w dostatecznej mierze, aby zadowolić wymagania natury; trzeba im przeto pozostawić możność posługiwania się wszystkimi siłami, które im daje przyroda“.

2^o — *Prawo ćwiczenia genetycznego*, według którego funkcje późniejsze mogą się rozwijać o tyle tylko, o ile te, którym natura wyznaczyła miejsce poprzednie, miały już możność rozwinać się, to prawo zawiera się także we wszystkich rozważaniach Rousseau'a. Wykształcenie zmysłów jest warunkiem rozbudzenia się sądu: „ażeby nauczyć się myśleć, trzeba wyćwiczyć członki nasze, zmysły, organy, będące narzędziami inteligencji naszej, a na to, żeby funkcje psychiczne mogły się doskonalić, trzeba, żeby przedtem samo ciało się wzmocniło“.

Stanley Hall dał prawu genetycznemu, jak wiadomo, pewną szczególną interpretację. Biorąc dosłownie zdanie o powtarzaniu rodzaju przez jednostkę, znakomity psycholog z Worcester przypuszcza, że główną funkcją dzieciństwa jest pewnego rodzaju oczyszczenie jednostki z tych pozostałości po przodkach, które są niezgodne z naszą obecną cywilizacją. Dlatego należałoby pozostawić dziecku zupełną swobodę bicia się, rzucania kamieniami, zachowywania się, jak mały dzikus, do lat dwunastu lub piętnastu: będzie z niego potem tem lepszy człowiek. Nie rozpatrując tutaj tej teorii, która jest również teorią genetyczną, bo wyzbycie się instynktów dziedzicznych miałoby być warunkiem *sine qua non* późniejszego rozwoju, moglibyśmy zadać sobie pytanie, czy Rousseau ją przeczuł. Zdaje się, że taka jest opinia St. Hall'a, który napisał w przedmowie do swojej „Adolescence“: „Rousseau chciałby również, ażeby nie krępowano natury dzieci w ciągu lat poprzedzających wiek dojrzewania, chciałby, żeby pozostawiono swobodę działania ich pierwotnym impulsom dziedzicznym“.

i żeby pozwolono wrodzonym cechom dzikości, które w nich tkwią, wyładowywać się do lat dwunastu. Psychologja biologiczna znajduje liczne i pilne racje na potwierdzenie tego punktu widzenia“.

Co do mnie, nie mam jednak wrażenia, żeby Rousseau miał na widoku tę koncepcję katartyczną zabaw i zajęć dziecięcych. Dziecko powinno być wychowywane jak dziki, zdane całkowicie na naturę, choćby miało uchodzić „w oczach pospolitych“ za „urwisa“, dlatego mianowicie, że, dla autora „Emila“, te warunki swobody bardziej nadają się do pobudzenia do działania zdolności właściwych temu wiekowi. Jednym słowem, Rousseau zdaje mi się być bliższym Groos'a, niż Hall'a.

III. Prawo przystosowania się funkcjonalnego.¹⁰ — Wiemy już, że różne funkcje rozwijają się przez ćwiczenie, czyli działanie. Ale to działanie, poza ograniczonemi wypadkami, w których ono jest jedynem następstwem podniety wewnętrznej, wymaga dla dojścia do skutku pewnych warunków zewnętrznych. Jakież są te warunki działania? *Czynność wytwarza się, gdy jest zdolna zaspokoić potrzebę lub zainteresowanie danej chwili*. W ten sposób można sformułować to prawo, które jest tylko następstwem prawa zainteresowania chwilowego.¹¹ Z niego zaś wypływa w naturalny sposób następująca reguła zastosowania praktycznego: *Ażeby pobudzić jednostkę do działania, trzeba ją umieścić w warunkach zdolnych wywołać potrzebę, której zaspokojenie jest funkcją czynności, o jaką nam chodzi*.

To prawo określa warunki realizacji poprzedniego; jest ono najważniejsze z punktu widzenia psychologicznego,

¹⁰ Loi d'adaptation fonctionnelle.

¹¹ Zob. moją rozprawę: *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil*. Archives de Psychologie, IV, 1905, str. 281.

ponieważ uczy, co trzeba robić, ażeby pobudzić do działania funkcje psychiczne. Otóż J. J. Rousseau wybornie zrozumiał, że sztuka wychowania polega na umieszczeniu dziecka w takich warunkach, ażeby czynność wywiązywała się sama. „Pożytek doraźny (l'intérêt présent), woła on, oto wielki czynnik; jedyny, który prowadzi daleko i napewno...“ Dostrzegł on to wszystko, „co możemy zrobić z naszym uczniem przez wybór okoliczności, w których go stawiamy“.

Przed przystąpieniem do uczenia, trzeba stworzyć potrzebę intelektualną, a wówczas dziecko samo będzie usiłowało ją zaspokoić; nie brak przykładów tej metody: „Chcesz na przykład, ażeby szukał średniej proporcjonalnej dwóch prostych? Zaczynij od tego, ażeby potrzebny mu był prostokąt równy danemu kwadratowi... Ciekawość ta skierowana właściwie jest siłą poruszającą w wieku, do któregośmy oto doszli... Ażeby dziecko nauczyło się być uważnem i ażeby było silnie uderzone jaką dotykającą prawdą, trzeba, ażeby go ona niepokoiła przez kilka dni, zanim ją odkryje“ i t. d.

Jan Jakób powstaje gwałtownie przeciw tym niedorzecznym lekcjom retoryki, które przetrwały aż po dziś dzień, a na których zmusza się uczniów do rozprawiania o przedmiotach niedostępnych dla nich, gdzie nie mają oni nic do powiedzenia, do opisywania uczuć nie odczuwanych przez nich. A mówić — to znaczy przecież móc coś powiedzieć, udzielić innym uczuć, których się doznaje samemu. Oddzielić słowo od jego funkcji naturalnej to pozbawić je jego siły popędowej. „Jakże niedorzecznie jest uczyć ich mówić, kiedy nie mają nic do powiedzenia; sądzić, że da im się odczuć na ławie szkolnej potęgę języka namiętności i całą siłę sztuki przekonywania, bez celu przekonania kogós o czemśkolwiek!... Kształci się nas pono na członków społeczeństwa, a uczy się nas tak, jakby każdy z nas miał spędzić życie na rozmyślaniach w samotnej celi, albo rozma-

wiać z ludźmi obojętnymi o przedmiotach oderwanych. Sądźcie, że uczycie swoje dzieci żyć, ucząc je pewnych skurczów ciała i pewnych formuł słownych bez żadnego znaczenia“.

Te ustępy wydają mi się ważne: Rousseau robi tu wyraźne rozróżnienie pomiędzy ćwiczeniem zupełnie bezmyslnym, a ćwiczeniem naprawdę funkcjonalnym. To ostatnie polega na pobudzeniu funkcji do działania w jej związku z życiowym, to znaczy w tych warunkach, w których ona jest właśnie funkcją, narzędziem użytecznym. Jeżeli się abstrahuje od tych warunków, to ma się przed sobą tylko prosty mechanizm, który puszcza się w ruch bez dalszego zastosowania, że tak powiem! To nie ma już żadnego wychowawczego znaczenia. Tak jakby się chciało nauczyć przyszłego stolarza heblować, nie dając mu deski do heblowania, ale każąc mu wykonywać ruchy w powietrzu: to, co by ten terminator robił, nie byłoby już heblowaniem, gdyż heblowanie może być tylko o tyle, o ile się ma deskę do wygładzenia. Usuńcie deskę, a będziecie przed sobą mieli tylko gestykulację bez żadnego związku i znaczenia.

Różne nasze procesy umysłowe nie są władzami, któreby miały w sobie swoją zasadę działania, ale narzędziami, których funkcją jest służyć, być pożytecznymi jednostce. Wystarczy sprawić, by jednostka odczuła ten pożytek, ażeby te narzędzia zaczęły działać same: ich funkcjonowanie zostaje pobudzone przez samą ich pożyteczność. Rousseau kładzie słusznie nacisk na tę zasadę tak ważną, którą szkoła pragmatystyczna uwydatniła ostatecznie. Trzeba, mówi on, „zajmować dziecko w taki sposób, żeby nie tylko czuło się pożytecznym w danej sprawie, ale żeby znajdowało w niej zadowolenie, rozumiejąc dobrze *na co służy jego praca... Na co się to może przydać?* Takie jest odtąd słowo uświęcone, słowo decydujące pomiędzy nim a mną“.

Najlepszą metodą dla wzbudzenia tych wewnętrznych

sił poruszających, które zdolne są wywołać działanie, jest umieszczenie ucznia w warunkach wymagających jego działalności. Rousseau głosił też, zupełnie jak to czynią wychowawcy nowocześni, potrzebę nauki, któraby udzielała dużo miejsca samorządnej działalności ucznia.

Przeciwieństwem tej metody czynnej, funkcjonalnej, jest metoda tradycyjna, dogmatyczna, która przepisuje z zewnątrz to, czego dziecko powinno się uczyć, nie dbając o to, czy ono to potrafi, czy ustalony program odpowiada jego uzdolnieniom, stopniowi jego rozwoju. Zdarza się wtedy, że wskutek niewypełnienia tych warunków nauka brzydnie i uczeń ma jej dosyć. Trzeba wówczas stosować przymus, ponieważ nie umiało się wzbudzić w dziecku skłonności do nauki. Rousseau doskonale dostrzegł różnicę tych dwóch przeciwnych sposobów postępowania: „Najmądrzejsi, mówi on, przykładają się do tego, co człowiek powinien wiedzieć, nie zwracając uwagi na to, czego dziecko może się nauczyć“. I zrozumiał, co trzeba zrobić, żeby zaradzić temu stanowi rzeczy. Trzeba mianowicie poznać dzieci: „Zaczynaj więc od lepszego poznania swego ucznia, z największą bowiem pewnością nie znasz go zupełnie“.

Od samego już urodzenia dziecko jest poddawane zwykłej tej metodzie przymusu; widzieliśmy już, że Rousseau protestował przeciwko powijakom, krępującym ruchy niemowlęcia. Protestuje on również przeciwko barbarzyńskiemu zwyczajowi, który na szczęście prawie wszędzie już zniknął, a który polegał na ściskaniu głowy bandażami. „Powiadają, że wiele akuserek uważa, jakoby ugniatając głowę dziecka, nadawały jej właściwy kształt; i pozwala się na to! Głowy nasze miałyby więc być źle ukształtowane przez Stwórcę; trzeba, by były ukształtowane z zewnątrz przez akuszerki, a z wewnątrz przez filozofów“. Tę manję krępowania można napotkać w istocie w całym wychowaniu, gdzie „próbowano wszelkich środków oprócz jednego:

tęgo właśnie, który może być właściwy, mianowicie dobrze uporządkowanej wolności“.

Rousseau przypomina również, iż na to, ażeby ściągnąć i utrzymać uwagę ucznia, trzeba odwołać się do skłonności, do naturalnej ciekawości człowieka, i brać za motyw tę „ciekawość dobrze pokierowaną“. „Nigdy przymus, przyjemność jedynie albo chęć powinna wpływać na to natężenie uwagi“. — Montaigne, Fénelon, Locke już to zresztą przedtem powiedzieli; ale Rousseau lepiej może uchwycił głębokie racje tych wskazań podstawowych, a jednak zawsze zaniedbywanych.

Całkiem w duchu pedagogiki funkcjonalnej rozpatruje również Rousseau sprawę tłumienia i skierowywania namiętności w nowe łożyska: „chcieć je zniszczyć jest przedsięwzięciem zarówno daremnem, jak śmiesznem“, trzeba dawać inną strawę impulsom naturalnym, z których one wypływają. Kilkakrotnie kładzie nacisk na tę sztukę „podchodzenia Natury“, którą musi posiadać nauczyciel. Niektóre najnowsze metody naszej pedagogiki XX-go wieku, samorządy, oddziaływanie na młodych zbrodniarzy przez pracę w wolnych kolonjach i t. d.,¹² są tylko zastosowaniem tej zasady.

IV. Prawo autonomii funkcjonalnej.¹³ — *Dziecko, jako takie, nie jest istotą niedoskonałą; jest ono istotą przystosowaną do okoliczności jemu właściwych; jego działalność psychiczna jest odpowiednia do jego potrzeb, a jego życie psychiczne stanowi jednolitą całość.*

Większość psychologów uważała za stosowne dla scharakteryzowania psychiki dziecka porównywać ją z psychiką dorosłego: to porównanie bywało nieraz stanowczo

¹² Zob. w tej sprawie dobrą pracę p-ny Francia, *Relazione sul primo esperimento di colonizzazione libera dei giovani criminali*, Rivista di Psicologia, 1911.

¹³ Loi d'autonomie fonctionnelle.

niekorzystne dla dziecka, bo uznawano je wskutek tego za istotę niezupełną, wykazującą *brak* pewnych zdolności, w które trzeba ją dopiero wyposażyć przy pomocy zabiegów szkolnych. I pierwsi autorowie, którzy prowadzili „dzienniki“ dzieci, jak Preyer, starali się właśnie notować zawsze chwilę pojawiania się tych różnych zdolności, jak gdyby one zjawiały się nagle z nicości, ażeby wypełnić próżnię dotychczasową. Taki sposób widzenia jest błędny, a przynajmniej bezpłodny, bo prowadzi do patrzenia na dziecko jako na istotę ekstrabiologiczną, jeśli tak można powiedzieć, która nie ma własnego życia i której umysłowość pełna luk nie przedstawia ani ciągłości ani harmonii funkcjonalnej.

W przeciwieństwie do tego, szkoła pragmatyczno-biologiczna kładzie nacisk na stronę *praktyczną czynności* dziecka. Z tego punktu widzenia jest obojętne, czy jego procesy intelektualne podobne są, czy nie, do takichże procesów u dorosłych; procesy te są rozważane tylko jako narzędzia przystosowania się do otoczenia. Trzeba je odnosić nie do procesów dorosłego, ale do samego życia dziecka, do jego doświadczenia rozpatrywanego jako całość, jako jedność. Jednym słowem, trzeba sądzić dziecko z jego własnego punktu widzenia, trzeba o niem mówić słowami zaczerpniętymi z jego własnego doświadczenia.¹⁴ Zresztą poczucie wewnętrzne dziecka potwierdza słuszność tego stanowiska: dziecko nie ma wcale wrażenia, żeby było istotą niedoskonałą; nie odczuwa ono wcale jakichś braków, przerw, jak, przypuszczam, chory na afazję, albo psychicznie ślepy, albo ktoś, kto zapomniał geografii czy reguły imiesłów.

Przykład wykaże lepiej, niż długa argumentacja, prawdę tej koncepcji *pragmatystycznej i funkcjonalnej*:

Kijanka, aczkolwiek nie jest jeszcze żabą, nie jest przeto istotą niedoskonałą z funkcjonalnego punktu widzenia.

¹⁴ Zob. interesującą pracę, napisaną pod wpływem Dewey'a: J. King, *The psychology of child development*, Chicago, 1903.

Naturalnie, jeżeli się ją porówna z tem, czem ona ma stać się kiedyś, to się uzna, że brakuje jej wielu rzeczy, płuc, łapek, czy tam jeszcze czego. Ale jeżeli się na nią patrzy jako na kijankę tylko, jest ona istotą zupełnie doskonałą: jej skrzela są doskonale dostosowane do jej warunków obecnych, to jest do życia w wodzie, a łapki przeszkadzałyby jej tylko w danej chwili; byłyby jej nawet zgubą, zachęcając ją do wyjścia z jej środowiska, gdy jej płuca nie pozwalają jeszcze na rozpoczęcie życia na powietrzu. Zdaje mi się, że nie przesadzam doniosłości tego faktu, iż w każdej chwili swego rozwoju istota żywa stanowi jedność funkcjonalną, podnosząc go do godności prawa, prawa autonomii funkcjonalnej.

Prawo to jest może prawdą banalną. Tem lepiej. W takim razie powinno ono być tem bardziej oczywiste. A jednak było ono bardzo niedostatecznie uwzględniane w odniesieniu do rozwoju psychologicznego dziecka, z czego wynikały ciężkie błędy w zastosowaniu praktycznym, odbijające się dotkliwie na uczniach.

Tymczasem Rousseau w jak najżywszych wyrażeniach zwracał już był uwagę wychowawców na tę autonomię życia dziecka, na obowiązek, jaki mamy my, dorośli, traktowania go niezależnie od innych rzeczy. Przedewszystkiem ze względów ludzkich:

„Wiek wesołości przemija wśród płaczu, kar, gróźb, niewoli... Ludzie, bądźcie ludzcy, to pierwszy wasz obowiązek; bądźcie ludzcy względem wszelkiego wieku... Kochajcie dzieciństwo; opieką otaczajcie jego zabawy, jego przyjemności, jego miłe skłonności... Dlaczego chcecie odebrać tym niewiniątkom możność rozkoszowania się tym tak krótkim czasem, który przed nimi ucieka... Ojcowie, czy wiecie w jakiej chwili śmierć czeka wasze dzieci? Nie gotujcie sobie wyrzutów, odbierając im te kilka chwil, które im daje natura: jak tylko zdolne są odczuwać radość istnienia, pozwólcie im radować się niem; czyńcie, aby w chwili kiedy je Bóg powołać może, nie schodziły z tego świata, nie zaznawszy radości życia“.

Rousseau dostrzegał również bardzo dobrze jedność psychologiczną życia dziecka. „U wszystkich narodów świata postępy są proporcjonalne do potrzeb“, mówi on w „Discours sur l'Origine“. Co jest prawdą w ewolucji ludów, jest nią również w ewolucji dziecka. Jakżeż dobrze uchwycił Jan Jakób tę harmonję funkcjonalną, która rządzi psychogenezą dziecka: każda nowa funkcja ukazuje się dopiero wtedy, gdy stanie się niezbędną dla potrzeb. „Tak też ustaliła to początkowo Natura, która wszystko czyni ku lepszemu. Daje ona człowiekowi od początku te jedynie pożądanja, które są niezbędne dla jego zachowania, oraz władze, wystarczające do zaspokojenia tych pożądanj. Wszelkie inne składa, jakby na zapas, w głębi jego duszy, ażeby mogły rozwijać się tam w miarę potrzeby“. Czyniąc tak, Natura „wytworzyła zupełną równowagę między siłą i wolą“, — w naszym nowoczesnym języku powiedzielibyśmy, że ureczywistniła u dziecka zasadę harmonji funkcjonalnej.

Ponieważ jednostka jest cała w każdym swoim akcie, byłoby przeto próżnem zwracać się zbyt wcześnie do zdolności lub do uczuć, których obecność przypuszczałaby takie doświadczenia, jakich dziecko nie mogło jeszcze nabyć. I tak np. będziemy się starali unikać kierowania dzieckiem przy pomocy przepisów moralnych, wziętych ze społeczeństwa dorosłych, a które, będąc obce jego systemowi wartości, z konieczności pozostaną dlań czemś zewnętrznem. „Ponieważ zrozumienie obowiązku nie jest właściwe ich wiekowi, przeto niema na świecie człowieka, któremu udało by się dać im go poznać... Dopóki wrażliwość (dziecka) ogranicza się do niego samego, jako jednostki, dopóty w czynach jego nie istnieje pierwiastek moralny; dopiero kiedy zaczyna się ona rozciągać poza niego, powstają w nim z początku uczucia, a następnie pojęcia dobra i zła“.

I jeżeli małe dziecko nie okazuje rozumu, to dlatego prosto, że niema potrzeby dla jego obecnego stanu, ażeby

umiało rozumować. „W istocie, na cóżby mu się zdał rozum w tym wieku? Rozum jest wędzidłem siły, a dziecku to wędzidło jest niepotrzebne“. Możliwy dodać, że zagadnienia, które powstają przed dzieckiem, nie są tego rodzaju, ażeby ich rozwiązywanie wymagało rozumu: wystarczy na to próby eksperymentalne. Ażeby dowiedzieć się, że jego noga, której widok dziwi je z początku, należy do niego, niemowlę nie potrzebuje rozumować, wystarczy mu kręcić się, dotykać się, a poczucie przynależności zapisze w jego mózgu swoje prawa własności, bez pomocy żadnego sylogizmu! — Rousseau uchwycił jednak to, co tu jest istotne, to znaczy użyteczność względną, użyteczność funkcjonalną zdolności w danym wieku. I ta intuicja, doprowadzając go do równie słusznej, jak płodnej koncepcji psychiki dziecięcej, pozwoliła mu oprzeć na twardej opoce zarówno swój system wychowawczy, jak i krytykę, którą skierowuje przeciwko systemowi tradycyjnemu.

W każdym zatem wieku dziecko jest istotą doskonałą — naturalnie biologicznie! — „Každy wiek, każdy stan życia ma właściwą sobie doskonałość, rodzaj właściwej sobie dojrzałości. Często słyszeliśmy o człowieku skończonym; ale przyjrzyjmy się skończonemu dziecku: będzie to widok nowszy dla nas, i być może niemniej przyjemny“. — I Rousseau, który potrafił tak dobrze dojrzeć „w dziecku dziecko“, opisał nam, a przynajmniej starał się opisać — i to właśnie było tak nowe i genialne — dziecko, „które żyło życiem dziecka“.

Wynikiem, do którego prowadzi ta koncepcja funkcjonalna dzieciństwa jest to, że dziecko nie jest poprostu człowiekiem niedokończonym, człowiekiem niedoskonałym, albo jakimś pomniejszeniem, ale że jest istotą *sui generis*. Nie trzeba jednak z tego wnioskować, że sama zasada czynności jest różna u jednego i u drugiego. Różnią się mechanizmy, natura interesów — ale dziecko jest podobne do człowieka pod tym względem, że, tak samo jak

u tego ostatniego, czynnością jego kieruje potrzeba, interes, podobnie jak kijanka i żaba, choć jedna używa skrzeli, a druga płuc, niemniej wypełniają tę samą funkcję, którą jest oddychanie.

Człowiek i dziecko posiadają więc, jeden i drugie, autonomiczną funkcjonalną. Ta identyczność funkcjonalna, która sprawia, że istnieje głębokie podobieństwo między człowiekiem i dzieckiem, pomimo ich niezaprzeczalnych różnic, nie uszła uwagi naszego autora: „Každy wiek ma swoje sprężyny, które go poruszają; ale człowiek jest zawsze ten sam“.

V. Prawo indywidualności.¹⁵ — *Każda jednostka różni się mniej lub więcej pod względem cech fizycznych i psychologicznych od innych jednostek.*

Rousseau, przedstawiając w swojej fikcji rozwój jednego tylko dziecka, nie robi sobie wcale złudzeń co do tego, że jego przykłady są zbyt szczególne. „Przykłady może, mówi on, dobre, być może, dla jednego, będą złe dla tysiąca innych. Jeżeli wnuknie się w ich treść, będzie można odmieniać je w razie potrzeby: wybór zależy od zapoznania się z duchowością samego dziecka... Každy umysł ma przyrodzony sobie skład i musi być kierowany zgodnie z nim; ważne jest dla powodzenia przedsięwziętych starań, żeby ukształtowany był tak, a nie inaczej... Jedną z przyczyn, które sprawiają, że kazania są całkiem bezpłodne, jest to, że się je stosuje jednakowo do wszystkich bez różnicy i bez wyboru. Jak można przypuszczać, że to samo kazanie będzie stosowne dla tyłu słuchaczy, tak różnie usposobionych, tak różniących się umysłem, humorem, wiekiem, płcią, stanowiskiem i pojęciami? Może nie znajdzie się nawet dwu takich, dla których to, co się mówi dla wszystkich, mogłoby być stosowne“.

¹⁵ Loi d'individualité.

Na tym punkcie, jak i na innych, głosił Rousseau z siłą i zdrowym sensem prawdy, które psychologowie dzisiejsi starają się zaszczerpić kołom pedagogicznym i które tam dziś jeszcze często wydają się rewolucyjnymi...

A jednak Rousseau nie był tu nowatorem. Powtarzał tylko to, co tak dobrze powiedział „mędrzec Locke“: „Wcześniej zatem zacznij bacznie obserwować usposobienie swego syna... W zależności bowiem od tych różnych jego cech różnymi winny być twoje metody“.¹⁶

Na tem poprzestaniemy. Wystarczyło przypomnieć, że Jan Jakób nie pominął tej kwestji tak wielkiej wagi, która zajmuje czołowe miejsce w zainteresowaniach współczesnej psychologii. — Przewidział on, zauważmy to także, że nasz zwykły sposób powierzchownej obserwacji nie wystarczy dla zanalizowania charakteru dziecka: „Trzeba znacznie więcej wnikliwości, niż się naogół sądzi, ażeby upewnić się co do prawdziwych uzdolnień i prawdziwych zamiłowań dziecka, które okazuje daleko łatwiej swoje życzenia niż swoje zdolności. Chciałbym, by jaki rozsądny człowiek dał nam rozprawę o sztuce poznawania dzieci. Sztuka ta byłaby wysoce pożyteczna: ojcowie i nauczyciele nie znają jeszcze jej pierwiastków“.

Niestety, dotąd jeszcze nie posiadamy tej sztuki. Ale „psychologja indywidualna“ pracuje nad tem, żeby stworzyć jej podstawy; czy badaczom laboratoryjnym, którzy obmyślają testy, zestawiają psychogramy i ustalają korelacje, przychodzi też kiedy na myśl, że spełniają w ten sposób życzenie Jana Jakóba?

* * *

¹⁶ J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, § 102.

Cytaty powyższe, których starałem się nie nadużywać, nie ograniczając ich również zbyt, zmuszają nas do wniosku, że J. J. Rousseau doszedł rzeczywiście, jak to stwierdziłem na początku, do takiej koncepcji dzieciństwa, do jakiej doprowadzają najnowsze dane nauki i pedagogiki nowoczesnej.

Ten wniosek posiada dużą doniosłość: z jednej strony pozwala on nam dokładnie zrozumieć, w czym Rousseau był nowatorem, w czym przełamał on, tu jak i gdzie indziej, tradycję. Z drugiej strony pozwala on nam zinterpretować jego powieść o „Emilu“ i uchwycić, poprzez fikeje artysty i przesadę apostoła, głębokie prawdy, jakie ona zawiera; i pojmujemy zarazem, dlaczego spotykały się one z tak małym zrozumieniem.

Rousseau nowator: przeczy się często, że był on nim w dziedzinie wychowania. Powtarzał on jakoby to tylko, co wszyscy wiedzieli; albo popełniał plagjaty na swoich poprzednikach. „Cóż innego robił Rousseau, jeśli nie wykladał tylko, często je wypaczając przytem, bardzo dawne myśli w sprawie wychowania?“ rzuca, na przykład, pytanie J. F. Nourrisson.¹⁷ Dla tego autora, który zdaje się być zresztą do naszego Jana Jakóba bardzo uprzedzonym z powodów politycznych czy wyznaniowych, napisanie „Emila“ miało być „rodzajem ćwiczenia literackiego“. Ale w takim razie, dlaczegoż poświęca on cały rozdział na zwalczanie tego, co, według niego, miałoby być tylko stekiem banalności.¹⁸

¹⁷ Nourrisson, J.-J. *Rousseau et le rousseauisme*, Paris 1903, str. 234.

¹⁸ Nourrisson, który „uśmiecha się z politowaniem“ na myśl, jak Rousseau mógł przyjąć na swój rachunek zdania już sformułowane przez innych, sam powtarza tylko oskarżenia rzucane przez współczesnych Jana Jakóba, zazdroszczących mu powodzenia: „Umiejętność P. Rousseau, pisał jeden z nich, ogranicza się do wykopywania w starych papierach rojeń, które tam były pogrzebane“. (*Plagiats de M. J.-J. Rousseau de Genève sur l'éducation*, La Haye, 1766).

Jules Lemaître, który nielepiej pojął sens „Emila“, jest przynajmniej bardziej logiczny w swojej krytyce: „Prawdą jest, mówi on, że Rousseau wycisnął swoje wymowne piętno na tych znanych wskazaniach, ale i tu jeszcze okazuje się, że to, co jest dobre, niebardzo należy do niego, a to, co należy do niego, jest niesłuchanie niedorzeczne“.¹⁹

Otóż, mojem zdaniem, jest przeciwnie, mianowicie, o ile prawdą jest, iż niektóre dobre rzeczy nie należą do niego, a to, co do niego należy, jest czasem złe, to jednak to, co jest najistotniejsze, a co zarazem jest także najlepsze, jest właśnie z niego, i tylko z niego.

Pewnie, że wiele prawd z „Emila“ wypowiadali już Montaigne, Fénelon, Locke, o opychaniu pamięci, o wychowaniu pociągającym i o potrzebie „pobudzania apetytu“, żeby zachęcić ucznia do „ukąszenia“ nauki, którą mu się podaje; Fénelon powiedział również, że „trzeba tylko iść za naturą i pomagać jej“; Locke kładł nacisk na starania, jakich wymaga wychowanie fizyczne, i na wiele innych jeszcze rzeczy, które Jan Jakób słusznie za nim powtórzył...

Co jest zatem własnością Rousseau'a? Gdzież w tem wszystkim przejawia się jego genialność?

Polega ona na tem, że gdy u jego poprzedników wszystkie te słuszne zalecenia pedagogiczne były rzucane trochę jakby przypadkowo, jako prawdy wyodrębnione bez wzajemnego związku, jako płody bezwątpienia bystrej przenikliwości, ale niedostatecznie uzasadnione i dlatego wygłaszane dogmatycznie z użyciem stanowczego „trzeba“, które nie było wywodzone z jakiejś ogólniejszej zasady — u Rousseau'a natomiast widzimy po raz pierwszy sztukę wychowania opartą na koncepcji naukowej dziecka.

To jest ten krok olbrzymi, jaki zrobił Obywatel Genewski: zrozumiał on, że pedagogika, jak inne dyscypliny stosowane, powinna być oparta na jakiejś wiedzy, że jej

¹⁹ J. Lemaître, *Jean-Jacques Rousseau*, Paris, str. 241.

przepisy muszą wynikać z praw, do których prowadzi obserwacja dziecka. Zanim zaczniemy wychowywać dziecko, obserwujmy je. System wychowawczy obraca się około dziecka, a nie dziecko kładzione jest mimo swej woli na prokrustowym łożu systemu, oto wielka zasada metodyczna, która czyni Rousseau'a Kopernikiem pedagogiki.

Otwórzcie „O wychowaniu dziewcząt“ Fenélona: eny arcybiskup wykazuje nam najpierw, że nie mają one nic do roboty z powodu „braków zwykłego wychowania“. Później w 3-cim rozdziale, rozważając, „jakie są podstawy wychowania“, zaczyna wyliczać przepisy, bardzo słuszne, przyznaje, ale które spadają trochę jakby z nieba. Fénelon mówi tam coprawda, że „ciekawość dzieci jest skłonnością natury, która idzie jakgdyby na spotkanie nauczania“, że ciągle pytania dzieci „są bramami, które daje nam natura, ażeby ułatwić nauczanie“. Ale te rzeczy tak niezmiernej wagi są mówione mimochodem; są one tylko ułamkami gmachu, a powinnyby być kluczem jego sklepienia.

Otwórzcie także „Myśli o wychowaniu“: Locke zaczyna od przypomnienia podatności mózgu, dzięki której „umysł dziecięcy daje się... skierować na tę lub inną drogę równie łatwo, jak nurt wody“, i przechodzi niezwłocznie do „zdrowia ciała“, gubiąc się w mnóstwie szczegółów, do których przystępuje na chybił trafił. Na drugiej stronie mówi o ubiorze: „Pierwszą rzeczą, o którą należy się troszczyć, jest to, żeby dzieci nie były zbyt ciepło odziane lub okryte w zimie czy w lecie“. W drugim rozdziale (O staraniu, jakie mieć należy o duszy dziecięcej) Locke uwydatnia potrzebę wczesnego urabiania charakteru dzieci. Następnie przechodzi do kar, do nagród, do potrzeby wychowawcy i t. d. Trzeba dopiero dojść do § 118 o *ciekawości*, ażeby znaleźć pewne spostrzeżenia, uwagi „o ważnem narzędziu, jakie obmyśliła natura dla usunięcia tej niewiedzy, z jaką (dzieci) się urodziły“. Widzimy już bez dalszego dowodzenia, że Locke daje wskazania bez zgłębienia właściwości

natury dziecka, zamiast żeby je na niej oprzeć. Stawia on pług przed wołami, według francuskiego przysłowia.

Otwórzcie teraz „Emila”. To zupełnie coś innego! Sprawa jest odrazu postawiona na takiej wysokości, do jakiej nigdy dotąd nie była podnoszona. Poczynając od *Przedmowy*, wskazuje Jan Jakób na istniejące zło: „Od nieskończenie dawna podnosi się ciągle krzyk przeciwko ustalonej praktyce”. A dlaczego mimo tylu zarzutów sprawa wychowania nie posuwa się naprzód? Dlatego że ograniczano się dotychczas do „strofowania tonem pouczającym; chcąc jednak coś wskazywać, należy przyjąć ton inny”. Ten inny ton, to ton naukowy; Rousseau nie wypowiada tego słowa, ale naprowadza na tę myśl: „Nie znamy zupełnie dzieciństwa”, oto źródło wszelkiego złego. „Zaczniście więc od lepszego poznania waszych uczniów”, oto lekarstwo. Odtąd sprawa stanęła na właściwym gruncie: będzie to wieczną zasługą Rousseau’a, że ją tam postawił.

Ale to nie jest jedyna jego zasługa: pokazawszy, jak należy postawić zagadnienie, wskazał od samego początku „Emila” mistrzowską ręką drogę do jego rozwiązania.

Z poprzednich rozważań dowiedzieliśmy się, jak, przysmagając dzieciństwu znaczenie głębokie i swoiste, doszedł on do koncepcji funkcjonalnej, przez co tchnął w całą swoją teorię wychowawczą tę niezmierną moc, która z niej promieniowała na umysły jego następców; ci zresztą najczęściej odczuwali tę potęgę, nie uświadamiając sobie jej prawdziwych motywów.

Ale, aby zbudować całą pedagogikę, nie wystarczało znaleźć lub przeczuć tę koncepcję funkcjonalną: trzeba było nadto dostrzec, w jaki sposób natura urzeczywistnia faktycznie rozwój dziecka. Otóż i tu także Rousseau jest nowatorem. Uwydatnia on wielokrotnie potrzebę obserwacji; podczas gdy zwykle filozofuje się w ciszy gabinetu, „ja, powiada on, odwołuję się do doświadczenia... Zamiast oddawać się duchowi systemu, jak najmniej ufam rozu-

mowaniom i dowierzam jedynie obserwacji... Metoda moja opiera się na mierze uzdolnień człowieka w różnym wieku życia”. Mniejsza tu o to, czy Rousseau dobrze obserwował, czy nie, czy „wymierzał” poprawnie. Jeżeli się tu i ówdzie pomylił, ktośby go mógł za to pociągać do odpowiedzialności? Dziś zaledwie posiadamy metody dość dokładne, ażeby móc wypełnić poprawnie plan, jaki on zakreślił. Nietyle zresztą opracowanie szczegółów stanowi o wartości pedagogicznej „Emila”, ile właśnie jego głęboka i twórcza myśl przewodnia, metoda, którą on wprowadzał.

I rozumiemy teraz dobrze, dlaczego go tak mało rozumiano. Pewnie dzięki tej niejasnej intuicji, która pozwala niekiedy tłumowi odgadnąć i podziwiać współczesnego genjusza, chociaż wyraża on uczucia nieznane jeszcze i niedosiężne dla świadomości tego tłumy, wywierał „Emil” od chwili swego ukazania się duże wrażenie. Jednakże znalazł on tyluż przeciwników, co zwolenników, i dziś jeszcze wielu ludzi nie umie znaleźć w nim nic dobrego. Błędem ich jest patrzenie na Jana Jakóba ze stanowiska krótkowidzów, zapominają oni, że oglądanie wielkiego obrazu wymaga zajęcia stanowiska w większej odległości. To też z powodu drzew nie mogą oni dojrzeć lasu i przywiązują do drobiazgów przesadną wagę. Rażą ich przykłady, formuły, które są tylko szczegółami, przypadkowymi ozdobami, sposobami wyłożenia myśli, nie widząc tej głębokiej prawdy, którą one mają wyrażać. Lub też przesuwają punkt widzenia i z zagadnienia wychowania praktycznego robią zaczepkę teologiczną lub metafizyczną: — czyż trzeba tu przypominać osławioną kwestję *dobroci wrodzonej*? — Ale zastanawianie się nad sprawą, czy przy urodzeniu dziecko jest moralne czy niemoralne, czy też mieści w sobie mieszaninę dobrego i złego, jest rzeczą zasadniczo jałową, przynajmniej dla wychowawcy. Ten ma doprawdy zadanie bardziej interesujące, a zwłaszcza bardziej pożyteczne: ma on się zajmować sprawą środków, jakie trzeba

stosować, ażeby dziecko rozwijało się w kierunku moralności. Otóż Rousseau chciał wykazać, z jednej strony, że te środki będą tem skuteczniejsze, im bardziej będą zbliżone do tych środków, jakimi posługuje się natura dla rozwijania jednostki; z drugiej strony, że przeciwstawianie się ewolucji naturalnej jest nie tylko daremne, ale nawet szkodliwe, bądź dlatego, że krępuje się rozwój normalny, bądź dlatego, że obrzydza się dziecku cnotę, przedstawiając mu ją w sposób niewłaściwy. Nie widzę, żeby w tem wszystkim był jakiś powód do zgorszenia!

Starano się też wykazywać z pewną dozą pedantyzmu, że zachodzi sprzeczność między faktem pisania rozprawy o wychowaniu, a zaczynaniem go od słów „wszystko wyraża się w ręku człowieka“. A więc Emil wyrodzi się również w ręku Jana Jakóba? — Czyż nie widzimy jednak, że ten ostatni stwierdza tylko, lub przynajmniej sądzi, iż stwierdza *fakt*, gdy uznaje tę degenerację dzieci za konsekwencję „ustalonej praktyki“? I właśnie, żeby temu zaradzić, zaleca on wstępować bardziej w ślady natury.

Zasada wychowania negatywnego, która dla wielu pozostała podstawową zasadą „Emila“, jest w istocie, jeżeli się ją bierze dosłownie, drobną tylko jego cechą. Nigdy zresztą Jan Jakób nie utrzymywał, że nie należy kierować dzieckiem: czyż nie dał Emilowi wychowawcy, który mu wszędzie towarzyszy? Niewątpliwie uważał on, że lepiej jest nic nie robić, niż robić źle, ale właściwą myślą tej zasady jest to, że, ilekroć to jest tylko możliwe, trzeba dziecku dawać możność radzenia sobie samodzielnie. Jak się zatem okazuje, to wychowanie, na pozór negatywne, jest w gruncie rzeczy wychowaniem najbardziej *czynnem*, jakie można sobie tylko wyobrazić, ponieważ pobudza ciągle inicjatywę dziecka, jego „sprężyny“, impulsy spontaniczne, wolę.

A zatem, powtarzamy raz jeszcze, całe to niezrozumienie, jakie wykazano w stosunku do Jana Jakóba, wyjaśnia się samo przez się. Rousseau pisał „Emila“ dla epoki,

która jeszcze nie nadeszła, która co najwyżej zaczyna dopiero świtać. Przewidywał on to: „Przedmiot, którym się zajmuję, był zupełnie nowy po ukazaniu się książki Locke'a, i mocno się obawiam, że pozostanie takim również po wyjściu mojej pracy“. Dotąd niestety, jest on nim jeszcze całkowicie, lub prawie w zupełności.

Podobnie jak Lamarek, na przykład, który musiał czekać więcej niż wiek cały, ażeby mu oddano sprawiedliwość, i o którym można powiedzieć, że dzieło jego modernizuje się w miarę jak czas upływa, tak i Rousseau lepiej będzie zrozumiany przez młode pokolenia, niż przez dawniejsze. Przystępując do *Société Jean-Jacques Rousseau*, Tołstoj pisał: „Rousseau nie starzeje się“.²⁰ Zważywszy jego koncepcję dzieciństwa, powiemy nawet: Odmładza się.

Psychologja nowoczesna bynajmniej nie pomniejsza teorii pedagogicznej Rousseau'a, przeciwnie, podnosi ją nawet wyżej, niż mogła ona stać kiedykolwiek dotąd, bo nigdy jeszcze tak, jak dzisiaj, nie miano możności przeniknięcia jej głębokiego i żywotnego znaczenia.

²⁰ *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*, Genève, I, 1905, str. 7.

Psychologia inteligencji¹

Psychologia inteligencji skromnie jeszcze dotąd wygląda w podręcznikach psychologii. Poświęcają tam, niewątpliwie, sumiennie opracowane ustępy pewnej liczbie zjawisk, które występują w akcie intelektualnym i odgrywają w nim rolę mniej lub więcej ważną, jak np. abstrakcja, wyobrażanie, rozumowanie, i t. d. Ale i tu, jak to często bywa, „drzewa nie pozwalają widzieć lasu“, i niebardzo jasno rozróżnia się to, co jest samym aktem intelektualnym, co stanowi, że tak powiem, ośrodek jego ruchu, sens jego działania. Poza tem te rozważania psychologiczne są często zbyt przepojone duchem logicznym: dając uczone klasyfikacje sądów oraz głębokie rozważania o zasadach rozumu i o prawach myślenia, sądzi się, że się coś powiedziało o mechanizmie inteligencji. To wszystko nie ma nic wspólnego z psychologią. Skromny opis tego, co się dzieje w umyśle, który myśli, który szuka, byłby nieskończenie cenniejszy.

Ci właśnie, którym psychologia powinna, jakby się здаwało, dawać niezbędną pomoc w ich pracy codziennej — mianowicie, wychowawcy i psychiatrzy — patrzą na tę naukę z największą nieufnością. I można to bardzo łatwo zrozumieć: bardziej niż inni (dla których psychologia jest tylko przyjemną rozrywką) są oni zdolni zmierzyć odległość, jaka dzieli psychologję podręcznikową od psychologii, która byłaby im naprawdę przydatna; lepiej od innych widzą oni, jak mało odpowiedzi daje książka psycho-

logiczna na pytania nasuwane przez obserwację jednostek, z którymi mają do czynienia.

Trzeba więc koniecznie, jak mi się zdaje, podjąć czem prędzej badania empiryczne procesów inteligencji, rozważanych w sposób syntetyczny, to znaczy w ich związkach życiowych. Artykuł niniejszy będzie miał na celu uczynić próbę wykazania, czem powinnyby być takie badania, i naszkicować pewną koncepcję inteligencji, jaką nasuwają dane doświadczenia. Szczupłość miejsca, które mam do rozporządzenia, nie pozwala mi zrobić więcej.

Metoda

Pierwszą rzeczą, którą należy uczynić, chcąc doprowadzić do pożądaných wyników badania nad inteligencją, jest wyzwolić się zupełnie z pod wpływu dwóch systemów filozoficznych, które nazbyt długo wyciskały na psychologii swe piętno: jednym z nich jest teoria *władz duszy*, która uważa inteligencję za pewną „władzę“ pierwotną, *odrębną*, i nie podlegającą dalszej analizie, drugim — *asocjacionizm*, dla którego inteligencja sprowadza się po prostu do gry nabytych asocjacji. Zbyteczną rzeczą byłoby tu krytykowanie tych dwóch koncepcyj; wystarczy stwierdzić, że ani jedna, ani druga nie tłumaczy faktów, które wymagają wytłumaczenia. Można jednakże zauważyć, że każda z nich zawiera pewną myśl słuszną, której brak w drugiej. Psychologia władz uwydatnia to, że inteligencja przypuszcza wybór; ale uzależnia ten wybór od pewnej władzy absolutnej i mistycznej. Asocjacionizm wyklina moce absolutne i mistyczne, ale traci zupełnie z oczu wybór, który dokonywa się pomiędzy skojarzeniami. Obiedwie te teorie mają przytem wspólną wadę, tę mianowicie, że są teorjami, to jest spekulacjami, że nie są ugruntowane na faktach i nie liczą się z życiem; psychologia, jaką one nam dają, nie jest psychologią żywą.

¹ Artykuł ten ukazał się w czasopiśmie *Scientia* (Bologna), tom XXII, listopad, 1917.

Psychologja inteligencji nie może posługiwać się inną metodą, jak metodą doświadczalną, obserwacją i eksperymentem. Te dwa sposoby postępowania mogą być przeprowadzane z różnych punktów widzenia, które, stosowane kolejno, pozwolą lepiej rozłożyć i dzięki temu lepiej pojąć akt intelektualny. Metoda *genetyczna* nauczy nas, jak się zachowuje inteligencja człowieka pierwotnego, dziecka i zwierzęcia; metoda *patologiczna* pokaże to samo co do inteligencji idjoty lub warjata, wreszcie do normalnego człowieka dorosłego można będzie zastosować bądź eksperyment obiektywny, bądź introspekcję.

Badania indywidualności, uzdolnień, współzależności, stosowanie metod statystycznych, pozwolą nam również, drogami mniej lub więcej określonymi, zgłębić naturę inteligencji.

W ciągu dwóch ostatnich dziesięcioleci doniosłe badania introspektywne nad pewnymi zjawiskami myśli prowadzili Binet (w swej pracy „*Étude expérimentale de l'intelligence*“, 1903) oraz Külpe i uczniowie tak zwanej szkoły würrburskiej. Badania te są bardzo interesujące, wadą ich jednak w stosunku do zagadnienia, jakie tutaj stawiamy, jest to, że inteligencja była w nich rozważana w zbyt wielkiem, że tak powiem, powiększeniu. Opisano nam drobiazgowo szczegóły struktury, gdy tymczasem brak nam jeszcze planu operacyj intelektualnych, nakreślonego przy średnim powiększeniu.

W pewnej liczbie doświadczeń nad aktem intelektualnym, przeprowadzonych niedawno w Laboratorium Psychologicznem w Genewie, używaliśmy nowego sposobu, mającego na celu zapobiec brakom zwykłej metody introspekcji, który to sposób postępowania nazwaliśmy „metodą refleksji wypowiedzanej“ (*méthode de la réflexion parlée*). Osoba badana, której się daje jakieś mniej lub więcej trudne zagadnienie do rozwiązania, proszona jest o głośne myśle-

nie, o opowiadanie o tem, co jej się przewija przez świadomość w miarę tego, jak się to odbywa, o swoich wahaniach, wątpliwościach, myślach, które jej przychodzą do głowy i t. d. Metoda ta okazała się bardzo owocną.² Unika ona niedomagań „retrospekcji“ i „rozdawiania“.

Określenia

Wyraz „inteligencja“ jest używany w trzech różnych znaczeniach: 1) Inteligencja jest to nazwa, dawana *klasie zjawisk psychicznych*, które mają za przedmiot poznanie; inteligencja przeciwstawia się wtedy sferze uczuciowej, reaktywności; przymiotnikiem, odpowiadającym inteligencji w tem rozumieniu, jest: „intelektualny“. 2) Inteligencja jest *znamieniem* procesów psychicznych, przystosowanych pomyślnie do nowych sytuacji; odpowiednim przymiotnikiem jest wtedy: „inteligentny“. Jeżeli rozpatrujemy tę cechę nie jako zwykłą jakość, ale jako zdolność, to możemy powiedzieć, że inteligencja to *zdolność rozwiązywania myśli nowych zagadnień*. W tem rozumieniu, inteligencja przeciwstawia się automatyzmowi, instynktowi, głupocie. 3) Inteligencja oznacza czasem w mowie potocznej uzdolnienie intelektualne wznoszące się *ponad średni poziom*.

W tej pracy przyjmujemy tylko znaczenie Nr. 2. *Myśl* różni się od inteligencji tem, że jest tylko jej narzędziem. Sama przez się myśl niekoniecznie jest inteligentna (myśl obłąkanego, marzyciela i t. d.).

² Prowadziliśmy tą metodą z p. J. Le Lay doświadczenia nad rozwojem hipotezy przy rozwiązywaniu rozmaitych zagadnień (zagadek, rebusów i t. d.). Wyjazd p. Le Lay w r. 1918 spowodował, że te doświadczenia nie są dokończone i nie zostały jeszcze ogłoszone. (*Przyp. z r. 1930*).

Funkcja i znaczenie inteligencji

Jaka jest rola, funkcja inteligencji w życiu jednostki? Na to pytanie możliwa jest tylko jedna odpowiedź: inteligencja jest narzędziem przystosowania się, które wchodzi w grę wówczas, gdy zawodzą inne narzędzia przystosowania się, jakimi są instynkt i przyzwyczajenie. Inteligencja zaczyna działać, gdy człowiek staje wobec sytuacji, która nie przemawia ani do jego instynktu, ani do jego automatyzmów nabytych. Nie potrzeba inteligencji, żeby zamknąć oczy, gdy światło jest za silne, lub trafić do swojego stałego mieszkania.

Inteligencja, jak widzimy, odpowiada pewnej potrzebie. Stoi więc ona z punktu widzenia biologicznego na tym samym poziomie, co wszelkie inne czynności, które zawsze są pobudzane przez jakąś potrzebę. Tą potrzebą szczególną, która wywołuje działanie inteligencji, jest *potrzeba przystosowania się*, która zjawia się, gdy jednostka czuje się nieprzystosowaną w stosunku do warunków otaczających.

W każdej chwili człowiek jest popychany do działania w kierunku swego największego zainteresowania (prawo zainteresowania chwilowego). Ale jeżeli na tej linii znajdzie się przeszkoda nieoczekiwana, następuje zderzenie, opór: potrzeba, pod wpływem której człowiek działa, nie może być zaspokojona, i zjawia się wtedy ta inna potrzeba, która pobudza do działania inteligencję. Tak np. dziecko popychane głodem chce dostać chleba. Ale nie ma pieniędzy, i oto jest przeszkoda, która staje na zawadzie jego zainteresowaniu w danej chwili. Wówczas wyłania się nowa potrzeba (potrzeba rozwiązania zagadnienia braku pieniędzy), która będzie wymagała od jego inteligencji znalezienia sposobu zdobycia kilku groszy.

Jednym słowem, inteligencja jest funkcją zastępczą, to jest funkcją zależną od potrzeby zastępczej; potrzeby, któ-

ra zajmuje miejsce innej, albo raczej podporządkowuje się jej chwilowo, i która zmierza do wytworzenia warunków pozwalających się zaspokoić tamtej.³

Narodziny inteligencji

Nie tak dobrze nie ilustruje i nie wykazuje funkcji inteligencji i jej głębokiego znaczenia, jak poszukiwanie jej początków. Powiedzieliśmy przed chwilą, że inteligencja występuje wówczas, gdy ani instynkt, ani doświadczenie asocjacyjne (nabyte) nie wystarcza, żeby dać jednostce pożądane przystosowanie, innymi słowy, gdy jednostka musi rozwiązać *nową sytuację*. Co się stanie, jeżeli postawimy zwierzę w sytuacji z pewnością nowej dla niego i w stosunku do której nie posiada ono żadnego automatyzmu ani dziedzicznego, ani nabytego? Czy niezdolność jego unieruchomi je? Bynajmniej. Łatwo jest stwierdzić, że znalazłszy się w okolicznościach, któreby wymagały takiej inteligencji, jakiej ono nie posiada, zwierzę nie jest jednakże zaskoczone. Stara się zawsze znaleźć wyjście z przykrych sytuacji, w których je postawiono; *szuka, próbuje, maca*. Zaobserwowano takie reakcje u zwierząt najniższych;⁴ a wykazano je już zupełnie wyraźnie u zwierząt wyższych przy pomocy różnych przyrządów (labirynt, klatka Thorndike'a i t. d.).⁵

³ Niema chyba potrzeby przypominać, że funkcją inteligencji jest również zastępować doświadczenia rzeczywiste przez doświadczenia pomysłane i być dzięki temu dla jednostki czynnikiem *oszczędności*: oszczędności czasu i oszczędności materiału. I tak np., żeby rozwiązać znane zagadnienie przeniesienia przez rzekę wilka, kozy i kapusty, daleko prędzej będzie, niewątpliwie, wypróbować w myśli rozmaite możliwe kombinacje, niż je urzeczywistniać na dobre. A przytem ma się również pewność, że się oszczędzi w ten sposób kilka kóz i pewną ilość kapusty!

⁴ Jennings, *Behavior of the lower organisms*, New York, 1906.

⁵ Por. mój przegląd metod psychologii zwierząt w pracy: Edinger und Claparède, *Über Tierpsychologie*, Leipzig, 1908.

Zauważmy, że takie próbowanie pozwala często zwierzęciu wybrnąć z kłopotliwej sytuacji, w której się znajdowało; robiąc różne próby, wpada ono *przypadkowo* na sposób rozwiązania trudności, która zamykała mu drogę. Mamy tu zatem, obok instynktu i doświadczenia nabytego przez nawyknienie, trzeci typ zachowania się. Ten nowy typ — to próbowanie naoślep, to „postępowanie drogą prób i błędów“, jak mówi Jennings — możemy uważać za zarodek inteligencji. Bo niema inteligencji bez poszukiwania. Ten proces poszukiwania jest naprawdę znamieny dla inteligencji. A ciekawe jest to, że spotyka się go na najniższych już szczeblach drabiny zwierzęcej, u ameb, u wymoczków.

Nie można więc pisać się na opinję tych, którzy są zdania, że inteligencja jest zjawiskiem pojawiającem się dopiero w późniejszej epoce rozwoju istot żywych, nagle i bez zadatków w przeszłości, bez żadnego związku genetycznego z pewnymi wcześniejszymi formami zachowania się. Ale nie można również wyprowadzić inteligencji, ani jej poprzednika — próbowania naoślep — z instynktu lub z przyzwyczajenia; i choćbyśmy się jak najdalej cofnęli wstecz w szeregu zwierzęcym, znajdziemy zawsze te trzy rodzaje czynności, rozwijające się równolegle, a nie widzimy nigdzie, żeby jeden z nich wywodził się z drugiego.⁶

Próbowanie naoślep nie jest, co prawda, inteligencją; jest to tylko jej równoważnik funkcjonalny. Jeżeli niema aktu inteligencji, któryby nie mieścił w sobie jakiegoś poszukiwania, to odwrotnie nie każde poszukiwanie jest inte-

⁶ W pracy swojej, *La naissance de l'intelligence* (1909), która zresztą bardzo mało zajmuje się sprawą, zapowiedzianą w tytule, B o h n uważa inteligencję za wywodzącą się ze skojarzeń wrażeń. Jednocześnie uważa on inteligencję za rodzaj nowego faktu, który zaszedł na skutek jakiejś „rewolucji psychicznej“. Gdzie indziej znów twierdzi, że istnieją wszelkie ogniwa pośrednie pomiędzy inteligencją a instynktem. Ale nigdzie nie stara się ustanowić filjacji między inteligencją a poszukiwaniem naoślep.

ligentne. Szukanie poomacku zdane jest całkowicie na przypadek. Poszukiwanie intelektualne natomiast jest prowadzone lub kontrolowane przez myśl i przez pewne działania myślowe. W poszukiwaniu naoślep dobór „prób“ dokonywa się przez okoliczności zewnętrzne; w myśleniu zaś przez refleksję.

Możnaby jednakże dla zaznaczenia pokrewieństwa funkcjonalnego, jakie wykazują między sobą te dwa sposoby poszukiwania, służące, jeden i drugi, do rozwiązywania nowych zagadnień, objąć je oba pod nazwą inteligencji, nazywając, na przykład, jeden z nich „inteligencją empiryczną“, a drugi „inteligencją rozumną“, i przeciwstawić je oba instynktowi z jednej strony, a doświadczeniu asocjacyjnemu z drugiej.

Jest to zresztą tylko kwestja terminologii, bez większego znaczenia. Byłoby bardziej interesujące zadać sobie pytanie, w jaki sposób inteligencja empiryczna zamienia się stopniowo w inteligencję rozumną. Stoimy tu wobec zagadnienia bardzo jeszcze niejasnego. W czystym poszukiwaniu naoślep wybór reakcji pożytecznej jest wyznaczany mechanicznie przez okoliczności zewnętrzne; środowisko zewnętrzne dokonywa doboru reakcyj, pozwalając się powtarzać tylko tym, które są zdolne rozwiązać daną sytuację. W akcie inteligencji prawdziwej wybór reakcji (lub myśli) przydatnej dokonuje się od wewnątrz, dzięki świadomości, że ta reakcja jest zdolna rozwiązać to zagadnienie, to znaczy, dzięki świadomości związków. Między temi dwiema formami skrajnymi istnieje prawdopodobnie cała gama wypadków pośrednich. Obserwacja wykazuje jednak, że te dwie formy poszukiwania — naoślep i przez myślenie — stanowią do pewnego stopnia przeciwieństwa. Myśleć — to powstrzymywać się od działania, powiedział Bain. A zoolog, L. Boutan, przez swoje interesujące doświadczenia⁷

⁷ B o u t a n, *Les deux méthodes de l'enfant*, Bordeaux, 1914.

doskonale wykazał radykalne przeciwstawienie między temi dwiema „metodami“: dając dzieciom w różnym wieku pudełka zamykane zapomocą niewidocznych mechanizmów, stwierdził rzecz zupełnie nieoczekiwaną.

Przekonał się, mianowicie, że najmłodsze z dzieci, takie, które jeszcze nie mówiły, postawione wobec trudności, rozwiązywały ją szybciej, niż dzieci starsze. Dlaczego? Dlatego, że te ostatnie zastanawiają się: to powstrzymuje ich ruchy próbujące; tamte natomiast zaczynają bezwzględnie szukać naoslep i odkrywają sekret wcześniej niż starsze od nich. Gdy dziecko z wieku dwu lat wchodzi w trzeci rok życia, zdaje się przechodzić nagle od jednej z tych metod do drugiej, bez żadnego przejścia, jakgdyby pojawienie się zastanowienia wypierało szukanie naoslep.

Być może, że dokładniejsze badania i odpowiednie testy pozwoliłyby uchwycić jakieś stadja pośrednie pomiędzy temi „dwoma metodami dziecka“.

Słowo jeszcze o przeciwieństwie między instynktem a inteligencją. Różnica jest wielka: instynkt — to reakcja zmechanizowana, która odbywa się zawsze tak samo, inteligencja — to reakcja nowa, która, w myśl określenia, odbywa się po raz pierwszy. Instynkt chodzi utartymi kolejami, inteligencja toruje nowe drogi. Jakkolwiek różne były te dwa zjawiska co do swego mechanizmu wewnętrznego i swych wyników, niemniej prawdą jest, że inteligencja może być uważana za pewną szczególną kategorię instynktu, a mianowicie instynkt szukania naoslep, instynkt poszukiwania, który jednostka posiada dziedzicznie. Istotnie, jest rzeczą oczywistą, że jednostki, które szukają lub które myślą, zaczynają to robić samorzutnie i naturalnie, i że sposób, w jaki zabierają się do myślenia, jest zazwyczaj całkiem instynktowny (na dowód tego można wskazać, jaką trudność mają psychologowie z wykryciem tego mechanizmu myślenia rozumnego, którym każdy posługuje się naturalnie!). Możliwość więc nazwać intelligen-

cję „instynktem intelektualnym“. Uwaga ta nie usuwa jednak głębokiej różnicy natury tego instynktu intelektualnego i innych instynktów; te ostatnie dają w wyniku reakcje stereotypowe, pierwszy — reakcje nowe. Nie można również uważać inteligencji za pochodzącą od instynktów przez jakieś wydoskonalenie tych instynktów, bo inteligencja występuje na widownię wówczas, *gdy instynkty zawodzą*. Całkowita nieudolność instynktów, a nie ich wydoskonalenie się, wzbudza inteligencję; ta ostatnia jest sposobem przystosowywania się, radykalnie różnym od tego, który okazał się bezsilnym i któremu ona na pomoc przychodzi.

Inteligencja (lub, jeżeli kto woli, instynkt intelektualny) jest *zastępstwem* sposobów przystosowywania się różnych instynktów; nie jest ich formą udoskonaloną.

Różne sposoby działania możemy streścić w następującej tabeli:

Przyczyna czynności (Dążności podstawowe)	Początek i mechanizm czynności	Typ czynności
Odżywianie się, Bezpieczeństwo, Rozmnażanie się	→ Mechanizmy dziedziczne	Instynkt
	→ Skojarzenia nabyte	{ Doświadczenie asocjacyjne
	→ { Poszukiwanie (próbowanie naoslep) { niesystematyczne { pseudo-wybór wyznaczany przez okoliczności zewnętrzne	{ Inteligencja (empiryczna)
	systematyczne { wybór wyznaczany przez świadomość związków	{ Inteligencja we właściwym znaczeniu

Trzy podstawowe działania inteligencji

Inteligencja jest ruchem umysłu, który ma go prowadzić od nieprzystosowania do przystosowania, ze stanu niemożności do stanu możliwości. Można rozróżnić w tym

ruchu dostosowywania się na nowo trzy różne fazy lub działania, których nigdy nie brak, chociaż nieraz następują po sobie tak szybko, że trudno rozróżnić je wyraźnie. Pierwsza, punkt wyjścia działania intelektualnego, to *pytanie*; druga to *poszukiwanie*, lub *odkrywanie hipotezy*, trzecia na koniec, to *kontrolowanie*, *sprawdzanie* wyobrażonej hipotezy.

Sam ten ruch zostaje wywołany, jakśmy powiedzieli, przez pewne zdarzenie, starcie, polegające na zahamowaniu czynności. Ale zainteresowanie, które zadowolić ta czynność miała na celu, wymaga, ażeby czynność ciągnęła się dalej. Otóż zadaniem inteligencji jest znaleźć sposób dalszego jej prowadzenia.

Pytanie. — Ta pierwsza faza, zupełnie niemal zaniedbana przez psychologów, ma kapitalne znaczenie. Jest to uświadomienie sobie zagadnienia, albo trudności do rozwiązania, to jest kierunku, w którym należy robić poszukiwania. Ażeby poszukiwać czegoś w sposób skuteczny, trzeba wiedzieć, czego się poszukuje, trzeba sobie naprzd postawić pytanie. Sama natura tego pytania wyznacza całą orientację procesu poszukiwania. Funkcja pytania jest zatem jasna: jest to pobudzenie czynności umysłowej *w pewnym kierunku*, w celu dążenia do nowego przystosowania; jest ona więc tylko wypadkiem szczególnym prawa zainteresowania chwilowego. Pytanie zwraca czynność umysłową w kierunku wymaganym przez potrzebę danej chwili.⁸

Ta potrzeba może być zresztą różnego rodzaju; napotykamy też kilka rodzajów zagadnień, z których każdy wiąże się ze specjalnym rodzajem braku przystosowania. Każdemu z tych rodzajów zagadnień odpowiada pewna kategoria pytań. Wobec sytuacji, która nas zmieszała, mo-

⁸ *Technika* pytania jest daleko mniej jasna; dalecy jeszcze jesteśmy od zrozumienia, jaką drogą ten specjalny stan świadomości wywołuje poszukiwanie i kieruje nim.

żemy się zapytać: Co to jest? Jaka jest tego przyczyna? Do czego to służy? Jak to się odbywa? Gdzie? Kiedy? Ile? i t. d.

Logicy starali się skatalogować te rodzaje pytań, albo raczej rodzaje sądów, które stanowią stosowne dla nich odpowiedzi, i dali nazwę *kategorij* różnym klasom, jakie zaobserwowali. Ten podział różnych rodzajów pytań nie jest zbyt interesujący dla psychologów, ilość pytań, które można sobie zadawać, jest nieskończona, są one tak liczne, jak różne rodzaje braku przystosowania; kwestja, czy dadzą się one zgrupować pod pewnemi rubrykami, ma znaczenie drugorzędne.

Daleko bardziej interesujące jest pytanie, jaki jest początek biologiczny tych różnych kategorij pytań. W jaki sposób dany osobnik doszedł do tego, że pyta o przyczynę, o cel, o miejsce i t. d.? To zagadnienie powstawania sprowadza się do innego, mianowicie, w jaki sposób dany osobnik doszedł stopniowo do zainteresowania się przyczyną, celem, miejscem i t. d. I mamy prawo sądzić, że zainteresowanie zwracało się do tych „kategorij“ wówczas dopiero, gdy czynność okazywała się nieprzystosowaną w stosunku do którejś z nich. *Uświadomienie rodzi się z potrzeby*; i świadomość przyczyny (czy też celu, albo miejsca, i t. d.) wyłoniła się w umyśle dopiero wówczas, gdy została odczuta potrzeba przystosowania pod względem przyczyny (albo celu i t. d.).

Gdy przystosowanie jest czysto instynktowe, umysł nie uświadamia sobie kategorij, nawet jeżeli instynkt ten działał tak, jakgdyby je uwzględniał. I tak np., gdy nasza żrenica zwęża się pod wpływem promieni słońca, to zachowuje się tak, jakgdyby miała pojęcie o celu, który ma osiągnąć. Ale ta świadomość celu nie dochodzi do naszego umysłu, bo jeśli akt jest automatyczny, to wykonanie jego nie przedstawia dla naszego umysłu żadnego zagadnienia; niema braku przystosowania się, więc niema potrzeby,

a wobec tego niema świadomości tej potrzeby, ani kierunku, w jakim ją można zaspokoić.⁹

Świadomość zagadnienia jest więc świadomością pewnego braku szczególnego, mianowicie tego, czego brakuje osobnikowi, ażeby mógł dostosować swoją czynność do pożądanego celu. Zauważmy mimochodem, o ile nasze pojęcie „kategorij” różni się od pojęcia filozofów. Dla psychologii władz kategorje są wynikiem pewnego rodzaju pierwotnej intuicji umysłu; obserwacja jednak pokazuje nam, że kategorje te pojawiają się dopiero przy pewnym braku przystosowania. Dla asocjacionizmu kategorje wynikają z często powtarzanych skojarzeń, które się stały nierozdzielne; ale obserwacja pokazuje właśnie, że kiedy skojarzenie osiąga maksimum automatyzmu (instynkt, nawyknienie), to dany osobnik nie ma świadomości kategorij, ponieważ, nie będąc w położeniu nieprzystosowania, nie potrzebuje zadawać sobie pytań.¹⁰

Tworzenie hipotezy. — Człowiek postawił sobie pytanie. Szuka na nie odpowiedzi. Jakie kroki czyni jego umysł w ciągu tego poszukiwania?

Dwa bardzo różne wypadki nasuwają się tu obserwacji. Albo odpowiedź na pytanie jest *natychmiastowa*, albo rzeczywiście zachodzi *poszukiwanie*. — Spostrzegam czarną plamę na stole i zaraz stwierdzam, że obok tej plamy znajduje się wyrócony kałamarz; zaledwie wymówiłem pytanie: „Cóż to jest?”, kiedy odpowiedź: „To atrament” narzuciła się już memu umysłowi z pewnością oczywistości. Oto wypadek natychmiastowej odpowiedzi; niema tu żad-

⁹ Dziecko bywa samo przyczyną na długo przedtem, nim posiędzie pojęcie przyczyny, posługuje się przestrzenią na długo przedtem, nim ma świadomość pojęcia miejsca; rozróżnia przedmioty i *traktuje* je podobnie lub odmiennie, zanim jeszcze ma świadomość ich różnic i ich podobieństw, it. d.

¹⁰ Por. J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, str. 255—256. (Przyp. red.).

nego szukania naoslep; niema też żadnego powodu do przypuszczenia, że sąd: „to atrament” stanowił najpierw hipotezę, zanim się narzucił jako wniosek. Czyż trzeba wobec tego zrewidować nasze twierdzenie, wypowiedziane przed chwilą, i przypuścić, że hipoteza nie jest zawsze obecna w akcie inteligencji? Bynajmniej. Powiemy natomiast, że taki akt, w którym nie występuje ani poszukiwanie ani hipoteza, nie jest autentycznym aktem inteligencji. Fakt, że odpowiedź przyszła automatycznie, wskazuje na to, że chodziło tu o rozwiązanie zagadnienia nie przedstawiającego nic nowego dla danej osoby w tej chwili. Jesteśmy zatem poza sferą wypadków inteligencji, które z definicji swej zachodzą tylko w sytuacjach *nowych*. Coprawda, możliwe jest, że ta osoba doszła kiedyś poprzednio do rozwiązania zagadnienia tego rodzaju przez akt rzeczywistej inteligencji; dzisiaj jednak, gdy odpowiedź jest automatyczna, akt nie jest już inteligentny. Jest to może inteligencja zmechanizowana, jak ta, którą znajdujemy w maszynie, ale nie jest to w każdym razie inteligencja aktualna, realna.

Musimy zatem zająć się tu tylko takimi wypadkami, w których pytanie wzbudza jakieś poszukiwanie. Poszukiwanie to ma na celu wykrycie środków, służących do rozwiązania zagadnienia, a te środki przedstawiają się na-przód w umyśle jako hipotezy. W jaki sposób wyłaniają się te hipotezy? Stworzenie hipotezy nie jest, jak wiadomo, dziełem ani woli, ani rozumowania; jest ono dziełem wyobraźni. Skoro pytanie zostanie postawione, pewna liczba hipotez pojawia się samorzutnie w umyśle, a ten odrzuca je, dobiera, dopóki nie znajdzie takiej, która będzie czyniła zadość wymaganiom sytuacji.

Powstawanie tych hipotez jest w znacznej mierze dziełem przypadku. Jednakże przypadek nie panuje tutaj tak niepodzielnie, jak w wypadku próbowania naoslep u zwierząt, próbowania, które jest, jak trzeba zaznaczyć, równo-

ważnikiem funkcjonalnym tworzenia hipotez (przy postępowaniu drogą „prób i błędów“ każda „próba“ może być uważana za zadatek hipotezy). Powstawanie hipotez jest kierowane w pewnej mierze przez naturę pytania; jeżeli np. zadamy sobie pytanie, co było przyczyną upadku tego drzewa, które leży wpoprzek drogi, przyjdzie nam na myśl wichura, drwal i t. d., t. j. rzeczy, które są *przyczynami* w stosunku do upadku tego drzewa. Natura pytania ma wpływ na rodzaj powstających hipotez: ale jest to tylko orjentacja ogólna. Wykrycie hipotezy odpowiedniej nie jest niczem zapewnione; może się zdarzyć, że się będzie szukało bez końca zadowalającej hipotezy i nie znajdzie się jej mimo wszystko.

Wykrycie hipotezy zależy nie tylko od natury pytania, ale także od liczby skojarzeń istniejących, od zasobu wiedzy jednostki.

Jakakolwiek była forma ogólna zagadnień inteligencji (zagadnień, w których chodzi o zrozumienie, o inwencję, o rekonstrukcję, czy o krytykę), rozwiązanie ich wymagać będzie zawsze tworzenia hipotez. Nie możemy tu jednak zapuszczać się dalej w szczegóły mechanizmu psychologicznego tego procesu.

Kontrola hipotezy. — Jak w próbowaniu naoslep u zwierząt reakcje nieużyteczne zostają stopniowo wyeliminowane, tak samo w myśleniu inteligentnym nieodpowiednie hipotezy są odrzucane, w miarę jak się zjawiają. Natomiast możliwe hipotezy są zachowywane. Jakżeś odbywa się ten proces odrzucania i przyjmowania.

Zajrzyjmy do dzieł psychologicznych: niewiele się tam o tem dowiemy. Jedni wyłożą nam logikę wywodu i rozumowania, inni oświadczą, że „wszelka konkluzja rozumowania sprowadza się do zwykłego skojarzenia pojęć“. Ale brak zupełnie jakiegoś wykładu, ugruntowanego na obserwacji i doświadczeniu. Jest to kwestja nowa, która oczekuje na pracowników.

Prawda, że wszelkie przyjęcie lub odrzucenie hipotezy można wyrazić w formie sylogizmu, ale faktycznie bardzo rzadko się zdarza, żeby sylogizm rzeczywiście rozwijał się w świadomości. Świadomość ma raczej tylko poczucie, że, jeżeli taka hipoteza jest słuszna, to pociąga ona za sobą pewne konsekwencje, które mogą być stwierdzone. Można by oznaczyć tymczasowo to uczucie nazwą uczucia *jeżeli... to*. Jeżeli to drzewo zostało wyrwione przez wichurę, to można stwierdzić w pobliżu inne ślady tej wichury.

W rzeczywistości obserwacja wykazuje, że wybór hipotezy postępuje dwiema różnymi drogami. Czasem selekcja hipotezy następuje *natychmiastowo*; ma się bezpośrednie poczucie stosowności (lub niestosowności) z rodzajem wewnętrznej pewności, że dana hipoteza jest słuszna (lub błędna). Jeżeli, na przykład, zaproponuję komuś odgadnięcie następującego przysłowia, którego samogłoski są zastąpione kropkami:

N.. wsz.stko zł.t. c. s.. św..c.,

to gdy całe zdanie przedstawi się w umyśle, będzie ono prawdopodobnie połączone z pewnym współczynnikiem pewności bezpośredniej, stosowności oczywistej, która nie będzie wymagała sformułowania w formie logicznej.

Albo też hipoteza przedstawia się jako problematyczna, i wtedy trzeba uciec się do *sprawdzenia*, które przyjmie mniej więcej formę rozumowania, formę *jeżeli... to*. Hipoteza poddana próbie zostaje ostatecznie przyjęta, gdy osobnik ma poczucie, że odpowiada ona na postawione pytanie, zgadzając się przytem z całą sytuacją, w jakiej się on znajduje, z faktami stwierdzonymi w środowisku otaczającym, oraz z pojęciami lub prawami nabytymi w ciągu dotychczasowego doświadczenia, i że wobec tego może ona służyć do wytworzenia nowego przystosowania działania.

Jak to się wszystko odbywa w szczegółach? Bardzo niewiele o tem wiemy.

Należy wspomnieć tutaj o teorii rozumowania, świetnie

bronionej w tem piśmie w 1913 roku przez p. Rignano.¹¹ Dla autora tego rozumowanie „nie jest niczem innym, jak szeregiem działań lub doświadczeń myślanych“. Jeżeli przez rozumowanie p. Rignano rozumie cały akt intelektualny, włącznie z poszukiwaniem hipotezy, to można podpisać się w zupełności pod jego sposobem pojmowania. Wszelki akt inteligencji jest niewątpliwie równoważnikiem pewnego doświadczenia, a mianowicie równoważnikiem istotnego szukania. Ale to myślane szukanie ma tę cechę, że jest systematyczne, że jest kontrolowane przez rozumowanie, w węższym znaczeniu tego słowa (*jeżeli... to*). Zdaje mi się, że p. Rignano, dając doskonały opis psychologiczny tego, co się dzieje w jego umyśle, gdy stara się rozwiązać jakieś zagadnienie, pomija jednakże główny fakt, a mianowicie, że te wyobrażane doświadczenia rozwijają się *w pewnym porządku* i że ten porządek właśnie stanowi o wartości tego szeregu doświadczeń myślanych. Powtóre, jeżeli mamy poczucie, że dana hipoteza jest zadowalająca, to nie zależy to wyłącznie, jak zdaje się mniemać p. Rignano, od naszych wspomnień osobistych, które kierują jakoby doświadczeniami myślanymi, ale od założeń, któreśmy przyjęli. Równie dobrze mógłbym rozwiązać zagadkę wilka, kozy i kapusty, przypuszczając, że koza może zjeść wilka, a kapusta może zjeść kozę — jak przypuszczając, że wszystko dzieje się tak, jak o tem uczy moje osobiste doświadczenie. Ślady pamięciowe, którym nasz uczony autor zdaje się przypisywać rolę zasadniczą w procesie rozumowania, nie wystarczają zatem, ażeby zdać sobie sprawę z „prób“, jakie wykonuje nasza wyobraźnia, ani z „błędów“, jakie stwierdza nasze widzenie wewnętrzne. Jednem słowem, p. Rignano nie wyjaśnia nam właśnie tego specyficznego procesu, który

¹¹ Eug. Rignano, *Qu'est-ce que le raisonnement?* Scientia, XIII, 1913; *L'évolution du raisonnement*, ibidem, XIV, XVII i XX (1913—16). Studja te włączone są obecnie do jego książki *Psychologie du raisonnement*, Paris 1920.

sprawia, że te szeregi obrazów, które się rozwijają w jego świadomości, są „rozumowaniami“, a nie jakimiś marzeniami.

Psychologicznego pytania co do mechanizmu, przy pomocy którego dokonywa się sprawdzanie hipotez, nie można więc uznać za rozstrzygnięte przez rozważania, niezmierznie zresztą ciekawe, p. Rignano.¹²

¹² P. Rignano, zapoznawszy się w korekcie z tym artykułem, napisał do mnie łaskawie, co następuje:

„Niejasnem jest dla Pana, w jaki sposób rozumowanie, będąc tylko szeregiem myślanych doświadczeń, może rozwijać się *w pewnym porządku* (*jeżeli... to*). *Jeżeli* drzewo, które widzę leżące na ziemi, zostało przewrócone przez wicher, *to* trzeba będzie sprawdzić inne następstwa tej wichury. Otóż ja widzę w tej dedukcji „uporządkowanej“ tylko zwykły wniosek bezpośredni z doświadczenia, którego dokonywam w wyobraźni, przedstawiając sobie wybuchającą wicher: przeszłe moje doświadczenie uczy mnie istotnie, że gdy wybucha wichura, to rezultatem jej są wyrwane drzewa, a poza tem jeszcze różne inne konsekwencje. To doświadczenie zatem poprostu myślane, jako przedstawienie wybuchającej wichury, skłania mnie do *przewidywania*, do *stwierdzania* „*oczywiście*“ duszy pewnych wyników poza przewróceniem drzewa. Jeżeli przez moje obecne, bezpośrednie stwierdzenie sprawdzę to, czyli zobaczę moimi rzeczyswami *oczywiście* te następstwa, to widzenie to wzmacnia ostatnie ogniwo rozumowania, z którym jest zgodne, i wzmacnia także cały łańcuch rozumowania, a zatem także hipotezę, która jest jego pierwszym ogniwem. Jeżeli natomiast to bezpośrednie stwierdzenie prowadzi do wytworzenia wrażeń przeciwnych spodziewanym rezultatom, to wówczas te wrażenia „*antagonistyczne*“ *otamowują* tamte wyniki oczekiwane, wywołane przez rozumowanie, a wraz z niemi cały łańcuch rozumowania, a wobec tego także hipotezę, która jest jego punktem wyjścia.

„Wszelkie rozumowanie może zatem przybrać formę *jeżeli... to*, i to dlatego właśnie, że przeszłe moje doświadczenie, które teraz odnawiam tylko w wyobraźni, uczy mnie, że gdy są dane pewne fakty (*jeżeli...*), inne następują jako konsekwencje (...to).

„Ale jak się to dzieje, powiada Pan, że rozumowanie nie staje się jakimś marzeniem? Dlatego, odpowiadam na to, że w czasie rozumowania *uwaga* czuwa, a *wtórny stan uczuciowy kontrolujący*, połączony z takim stanem uwagi, nie jest właśnie niczem innym, jak *obawą przypisywania doświadczeniu wyłącznie myślanemu wyniku innego niż ten, który stwierdziliśmy w naszym przeszłym doświadczeniu*. W marzeniu,

Inne zagadnienia

Niesposób jest dokonać tu przeglądu wszystkich kwestyj, nasuwających się w związku z zagadnieniem inteligencji. Co do mnie, chciałem tylko spróbować przedstawić to zagadnienie w takim oświeceniu, które, jak mi się zdaje, otwiera pole do nowych badań i pozwala zerwać z podwójną tradycją, która rozpatruje inteligencję bądź z punktu widzenia logicznego lub epistemologicznego, bądź z punktu widzenia asocjacionistycznego i „mnemonicznego”. Trzebaby jeszcze zbadać wszystkie te czynniki, które przy-

wie śnie, mogę myśleć, że koza zjada wilka; ale w rozumowaniu dokonywanym z *uwagą* jest to niemożliwe, bo wspomniana obawa przed pomyleniem się nie pozwoli wywołać ani jednego wypadku z przeszłości, w którymby koza zjadła wilka, a wywoła natomiast niezliczoną ilość wypadków, w których wilk zjadł kozę. I to „antagonistyczne” wspomnienie *otamuje* natychmiast i stłumi w zarodku fantastyczną myśl o kozie zjadającej wilka“.

Bardzo wdzięczny jestem p. Rignano za jego uwagi, które dowodzą, że i on także uznaje, iż pewne czynniki (uwaga, uczuciowość, obawa...) przyczyniają się do tego, by obrazy pomyślane układały się odpowiednio, tworząc prawdziwe doświadczenie kontrolujące. Doświadczenie kontrolujące polega istotnie na tem, że obserwacje są wywoływane w takim porządku, ażeby mogły rozstrzygnąć kwestję będącą w zawieszeniu: czyli, innemi słowy, doświadczenie — to obserwacja kierowana przez rozumowanie. Rozumowanie nie polega na *oglądaniu rezultatu* takiego doświadczenia, ale na *kombinowaniu działań, które je stanowią, ze względu na hipotezę wymagającą sprawdzenia* (mniejsza o to narazie, czy to będą działania istotne, czy tylko wyobrażone).

Jeżeli chodzi o skomplikowane działania w doświadczeniu kontrolującym w fizyce lub biologii, rzecz jest oczywista. Ale sprawa przedstawia się tak samo, gdy chodzi o doświadczenie nie wymagające innego działania, jak *rzucenia okiem* na otoczenie drzewa wywróconego, ażeby *przekonać się*, czy się tam nie znajdzie śladów wichury. Rozumowanie polega na tej ścisłej współzależności między hipotezą i działaniami, służącymi do jej wypróbowania. Sposób obserwowania, rzecz poszukiwana i rezultat znajdujący *zależą od postawionego pytania*, a nie tylko od wspomnień lub doświadczeń dawniejszych. (Czyż nie jest wiadomo każdemu, że logika pozwala rozumować poprawnie, opierając się na fałszywych przesłankach? Cokolwiekby powiedział p. Rignano, można

czyniają się do doprowadzenia pomyślnie do skutku działania intelektualnego: jego *technikę wewnętrzną* (tworzenie i użytkowywanie pojęć, rolę obrazów, mowy, i t. d.) i jego *technikę zewnętrzną* (skierowanie myślenia, spójność, siłę i szybkość, poczucie rzeczywistości i t. d.).¹³ Następnie trzebaby także zapoznać się z całą różnorodnością *uzdolnień* intelektualnych i zbadać, na czem polega właściwie zmiana, jaka zachodzi w inteligencji, gdy ta zwraca się do zagadnień różnego rodzaju (zagadnienia konkretne, zagadnienia abstrakcyjne i t. p.), oraz różnice

rozwiązać poprawnie z punktu widzenia logicznego zagadnienie kozy, zakładając, że to ona może pożreć wilka).

Rozumowanie nie może więc polegać na samem oglądaniu umysłowym doświadczenia kontrolującego, ponieważ to *doświadczenie kontrolujące wymagało już rozumowania*; chyba że się przypuści, iż rozumowanie polega na oglądaniu umysłowym szeregu działań, kierowanych przez rozumowanie, ale w ten sposób wpadlibyśmy w błędne koło!

Ażeby jednak skutecznie rozważyć teorię p. Rignano, trzebaby szczegółowo rozpatrzeć niektóre z tych pięknych przykładów, któremi zilustrował on swoje prace. Nie możemy nawet pomyśleć tutaj o rozpoczynaniu tego rozważania w takiej rozciągłości, na jakąby ono zasługiwało.

¹³ Należy wspomnieć jeszcze o pewnem ważnem uzdolnieniu, bez którego najdoskonalsze akty inteligencji mogą nie mieć przyszłości. Chodzi mi o to, co kiedyś nazwałem *przewidywaniem przypadkowych możliwości* (zob. mój artykuł *Des diverses catégories de tests mentaux*, Schw. Archiv. f. Neurologie und Psychiatrie, Bd. III. 1918, str. 117). Lepiejby jednak było mówić o *przewidywaniu następstw* (pewnych, prawdopodobnych lub tylko możliwych) i *możliwości*. Przykład:

Człowiek, który piłuje gałąź, na której siedzi, nie przewidział zupełnie pewnych następstw swojej czynności, zresztą zupełnie poprawnie wykonywanej.

Osoba, która, udając się w ważną podróż koleją, zdąża do pociągu w ostatniej chwili, naraża się na możliwość spóźnienia się wskutek braku dorożki, albo zatrzymania się taksówki lub tramwaju; osoba ta nie przewidziała możliwości przypadkowych.

Polityka międzynarodowa doprowadziła nas do tak trudnych czasów, w jakich żyjemy, dlatego, że mężom stanu brak naogół tej zdolności przewidywania następstw... chyba że, przewidując je bardzo dobrze, mówią sobie: „Après moi le déluge!” (*Przypisek z 1930 r.*)

typów indywidualnych. Testy inteligencji powinnyby być poddane rewizji w świetle tych nowych badań. I wreszcie, możnaby stąd wyciągnąć liczne pomysły dla *kształcenia* inteligencji.

Na dziś cel tych rozważań byłby osiągnięty, gdyby doprowadziły one czytelnika do uznania aktu inteligencji za pewien proces swoisty — zupełnie odmienny, zarówno co do pochodzenia, jak i co do techniki, od procesu pamięci — za proces, którego funkcja polega na wytwarzaniu nowego przystosowania czynności chwilowo pozbawionej przystosowania, a którego technika będzie dopiero mogła być przeniknięta na podstawie obserwacji i doświadczenia. Obecnie już jednak fakty zdają się wskazywać na to, że w istocie swej inteligencja nie jest władzą wrodzoną, którąby ujmowała prawdę, ale również nie jest rutyną, wynikającą z nagromadzenia skojarzeń nabytych, że jest natomiast pewną techniką, polegającą na próbowaniu reakcyj, mniej lub więcej prawdopodobnych, których owocność lub też bezowocność może być wykazana tylko przez doświadczenie.

P. S. (1930) — Pogląd rozwinięty tutaj, mianowicie, że inteligencja pochodzi od próbowania naoslep i występuje wówczas, gdy chodzi o zapanowanie nad nowymi warunkami, został przeze mnie już dawniej wyłożony w artykule „Tierpsychologie“, który napisałem dla wielkiego „Handwörterbuch der Naturwissenschaften“, Bd. IX, wydanego w Jenie w r. 1913.

W ostatniem dziesięcioleciu inni autorowie doszli ze swej strony do analogicznego zapatrywania na tę sprawę, mianowicie:

S. Paton, *Biological problems of adaptation*. Journal of Nervous and Mental Diseases, tom 51, 1920.

W. B. Pillsbury, *L'épreuve et l'erreur, loi des opérations mentales*. Revue Philosophique, tom 48, 1923.

R. H. Wheeler, *Psychological description of intelligence*, Psychological Review, 1924.

H. Lovell Tasman, *The function of intellect*, The Australasian Journal of Psychology and Philosophy, marzec 1930.

Funkcja woli ¹

Rozdział traktujący o woli jest dziwnie anemiczny w nowoczesnych podręcznikach psychologicznych, i to, co się opisuje pod tą nazwą, nie ma najczęściej najmniejszego związku z tem, co nazywamy „wolą“ w życiu konkretnem i rzeczywistym, — np. z tem, co się ma na myśli, gdy się używa tego słowa w pedagogice, w medycynie, albo w praktycznem poradnictwie zawodowem. Pochodzi to stąd, że zbyt długo należało „do dobrego tonu“, jak się wyraził Binet, uprawiać psychologję w zaciszu pracowni. Dziś potrzeby psychologji stosowanej zmuszają psychologów do zrewidowania swoich pojęć przez zestawienie ich z wymaganiami praktyki.

Checiałbym naprzód wykazać w kilku słowach, że sprawdziany woli, jakie daje potoczna psychologja, nie są wcale charakterystyczne dla tego zjawiska, ale stosują się do innego zjawiska, którego dotąd nie oddzielano dostatecznie wyraźnie od woli, aczkolwiek jest ono od niej zupełnie różne: jest to, mianowicie, akt intencjonalny.

Jakież są bowiem dla potocznej psychologji cechy woli?

Dla jednych akt jest aktem woli, gdy jest *uprzednio wyobrażony*. Ale ta świadomość uprzednia celu, który ma być osiągnięty, jakkolwiek spotyka się rzeczywiście w aktach woli, nie wystarcza jednak bynajmniej do ich okre-

¹ Komunikat pod tytułem: *La définition de la volonté* na V-tym Kongresie Międzynarodowym Filozofji w Neapolu, w maju 1924 r. (*Atti del Congresso*, Napoli 1925, str. 661). — Zob. również *Does the will express the entire personality?* w *Problems of personality, Studies in honour of Dr. Morton Prince*, London, 1925.

ślenia. Spotyka się ona bowiem również w akcie intencjonalnym, który nie jest aktem woli. Kiedy chcę wrócić do domu i spoglądam w dal, ażeby zobaczyć, czy mój tramwaj nie nadjeżdża, mam wyobrażenie celu mojego obecnego działania, mam może poczucie swojego pragnienia. Ale szukając wzrokiem tramwaju, czy też wsiadając do niego, gdy już nadjedzie, nie spełniam wcale aktu woli. Jest to akt *intencjonalny*, jednoznaczny, spełnienie zwykłego pragnienia, które posługuje się świadomością, ażeby osiągnąć dokładne wykonanie.²

Wybór nie może również charakteryzować dostatecznie aktu woli. Jeżeli mi dają do wyboru szklankę piwa, czy szklankę wina, to wcale nie spełniam aktu woli, wybierając piwo, jeżeli wolę je od wina.

Wysiłek — dalszy rzekomy sprawdzian woli — może być również napotykanym w czynnościach, które nie mają nic z woli; jeżeli robię wysiłek, ażeby wleźć na drzewo, w celu zerwania owocu, którego pragnę, jest w tem akt intencjonalny, połączony z wysiłkiem, ale niekoniecznie autentyczny akt woli.

Reakcję odwleczoną, odroczenie czynności, z którego niektórzy autorowie chcieli zrobić znamię woli, można również dobrze stwierdzić w prostym akcie intencjonalnym; jeżeli, nie mogąc dostać owoców, których pragnę, poszedłbym po drabinę, żeby wleźć na drzewo, spełniłbym akt intencjonalny odwleczony, a nie akt woli.

Wreszcie utrzymywano także, że aktami woli są wszystkie akty, których *ja* czuje się przyczyną; ale moje „ja” czuje się przyczyną także w aktach intencjonalnych, a czasem nawet w aktach instynktownych lub automatycznych.

Inne określenie, które zdobyło sobie, jak się zdaje, ogólne uznanie, polega na powiedzeniu, że wola jest impulsem,

² To rozróżnienie było już zrobione przez O. Lipmanna (Zt. f. angewandte Psychologie, Bd. 5, 1911), który odróżnił „Erfolgshandlung” od „Eigentliche Willenshandlung”.

wychodzącym od *całości osobowości*. Oto kilka przykładów takiego stanowiska, wziętych na chybił trafił:

Fouillée, w swoich „Ideés-Forces”, w r. 1893, pisze: „Ja jako całość warunkuje moje działanie... Wszelka racja działania, w poważnych okolicznościach, dotyczy całej osobowości, która w swej całości wyznacza działanie”.

Bergson („Données immédiates de la conscience”, 1899) głosi, że „jesteśmy wolni, gdy nasze działanie wypływa z całej naszej osobowości”.

Höfdding („Psychologja”, przekł. polski, 1911, str. 497): „Tylko wtedy, gdy rozstrzygnięcie określa się przez jaźń realną osobnika (a to, co Höfdding nazywa „jaźnią realną”, jest to samo, co osobowość), ... tylko wtedy daje się powiedzieć, że osobnik w najwłaściwszym znaczeniu *chciał* postępkować”.

Parmelee zaznacza w swej „Science of human behavior” (1913): „The will or volition is usually regarded as an expression of the self”.

Warren („Human Psychology”, 1919): „Our volitional acts are the expression of *ourselves*”.

Lindworsky („Der Wille”, 1919) uważa wolę za czynność, której jaźń czuje się punktem wyjścia.

Pierre Janet (British Journal of Psychology, Med. Sect., 1921) powiada także, że wola „zależy od zespołu wszystkich dążeń”.

Müller-Freienfels („Willensleben”, 1924): W woli „jaźń, jako całość, czuje się przyczyną działania”.

Nawet Paulhan, który widział dobrze różnorodność dążeń w woli, powiada jednak („La volonté, 1903), że „nazwę woli zachowujemy raczej dla takiej czynności, w której bardziej w grę wchodzi całość osobowości”.

Zobaczymy niebawem, że wola nie tylko nie jest wyrazem całości osobowości, ale przeciwnie, świadczy raczej o pewnym rozdźwięku w łonie jaźni.

Jakiż więc jest sprawdzian aktu woli?

We wszystkich wypadkach, które powyżej wyliczyłem a które odnoszą się do aktu intencjonalnego, do pożądanego celu zmierza się mniej lub więcej bezpośrednio, przy-

czem żaden inny cel nie pojawia się nigdy, ażeby stanąć pomiędzy pragnieniem i jego spełnieniem, wchodząc w konflikt z pierwszym celem i przeciwstawiając się jego urzeczywistnieniu. Ten to konflikt właśnie pomiędzy celami znamionuje, mojem zdaniem, wolę. Wszelki akt woli jest pewnym *dramatem*, małym czy wielkim, który polega na poświęceniu jednego pragnienia na ołtarzu innego pragnienia. Można powiedzieć o woli to, co W. James twierdził o działaniu moralnem: jest to działanie, które idzie po linii największego oporu.

Tę specyficzną cechę woli nietrudno jest spostrzec, jeśli się patrzy na wolę z punktu widzenia *funkcjonalnego*, to znaczy z punktu widzenia roli, jaką odgrywa wola w postępowaniu ludzkim. Zapytajmy się zatem, do czego służy wola, albo dokładniej, w jakich warunkach musi się spełniać akty woli.

Spełnia się akt woli wówczas, gdy się jest w danej chwili nieprzystosowanym, to znaczy, gdy ani instynkt ani nawyk nie wystarczają, aby zmierzyć się z sytuacją kłopotliwą, wobec której się znajdujemy. Reakcja nasza jest w zawieszeniu. Chodzi o to, żeby ją znów odpowiednio dostosować. — Ale działanie nasze może być zawieszone w dwóch wypadkach bardzo różnych. W pewnych wypadkach jest zawieszone dlatego, że jesteśmy w niepewności co do *środków* dojścia do celu, jakiśmy sobie wytknęli. Wówczas to odwołujemy się do naszej *inteligencji*. Inteligencja ma za zadanie rozwiązanie zagadnienia środków.

W innych wypadkach działanie jest zawieszone dlatego, że jesteśmy w niepewności co do *celu*, do jakiego mamy zmierzać. Dwie dążności, z których każda usiłuje się urzeczywistnić, są z sobą w konflikcie. Wtedy występuje wola. Jej zadaniem jest rozwiązać zagadnienie celów.

Inteligencję kontroluje *rzeczywistość*. Inteligencja zadaje sobie pytanie: czy taki środek jest dobry? Przedmiotem jej działania jest *prawda*. Wolę kontroluje *ideał*. Za-

daje ona sobie pytanie: czy ten cel jest dobry? Przedmiotem jej działania jest urzeczywistnianie *dobra* (lub tego, co jest uznawane za nie przez jednostkę, która chce).

Ale tu nasuwa się nam pewna trudność. Mamy konflikt dwu dążeń. Nato, ażeby można było mówić o „woli“, nie wystarcza, ażeby jedna z nich zwyciężyła. Pijak przechodzi przed szynkiem. Wiedząc, że lepiejby było, gdyby zaniósł żonie zarobione pieniądze, zamiast wydawać je na picie, próbuje on oprzeć się pokusie nałogu. Walczy przez chwilę. Ale wreszcie ulega znów pociągowi do picia i wchodzi do szynku. Nie możemy powiedzieć, żeby ten człowiek spełnił akt woli, aczkolwiek była tu walka dążeń i wreszcie nastąpiło nowe przystosowanie działania, dzięki osiągnięciu przewagi przez jedną z nich.

Definicja woli przypuszcza więc coś więcej. Używamy słowa wola tylko wówczas, gdy *wyższa* tendencja weźmie górę nad niższą. W przeciwnym razie, powiemy, że osobnik okazał brak woli, i on sam będzie opowiadał o tem, co zaszło, oświadczając, że został pociągnięty *wbrew* woli.

Widzimy teraz, jak błędna jest ta definicja, według której wola jest uważana za wyraz *całej* osobowości. Ze stanowiska funkcjonalnego dostrzegamy odrazu, że wola występuje właśnie wtedy, gdy osobowość rozdzwaja się, dzieląc się na dwie grupy dążeń o równej sile. I jeżeli rolą woli jest umożliwić działanie przez usunięcie tego rozdźwięku w łonie jaźni, nie znaczy to wcale, ażeby grupa wyższych dążeń, która wzięła górę, przedstawiała całość osobowości.

Często wprowadzie jaźń utożsamia się ze swemi dążnościami wyższymi. Ale zdarza się także, że utożsamia się z innemi i uważa wolę, która wzięła górę nad jej skłonnościami niskimi lub ordynarnymi, za jakąś obcą, boską interwencję w sobie. — Posłuchajmy, na przykład, znakomitego myśliciela protestanckiego Aleksandra Vinet'a z Lozanny, który w swoich „*Essais de philosophie morale*“

pisał w 1837 r.: „Człowiek czuł dobrze, że jego wola nie może mu służyć za kierowniczkę, ale przeciwnie, sama musi być kierowana, naprostowywana... W absolutnem znaczeniu, nie możemy mieć własnej woli. Wola nasza służy tylko do wypełniania innej woli; ...powinniśmy chcieć dla korzyści tej ostatniej; innemi słowy, Bóg powinien w nas chcieć“.

Dalsze pytanie, dosyć subtelne, dotyczy tego, jak mamy określić te dążności wyższe, idealne, pozostając w płaszczyźnie nauki pozytywnej i nie odwołując się do sądów o wartości czyto moralnej czy religijnej.

Nie mogę tutaj zapuszczać się w szczegółowe rozważania na ten temat; sądzę jednak, że można scharakteryzować dążności wyższe w stosunku do niższych, mówiąc, że są to te, które wynikają z wychowania, z życia społecznego, że są to dążności najświeższej daty, dążności niższe natomiast służą do zaspokajania potrzeb fizycznych i do natychmiastowych reakcji obronnych.

Krótko mówiąc, zdaje mi się, że pod wpływem konieczności rozróżnienia między czynnością instynktowną lub automatyczną i taką, która nią nie jest, psychologowie zastosowali do tej ostatniej wogóle nazwę „woli“, nie zauważając, że ta dziedzina wymagała z kolei rozróżnienia wielkiej doniosłości: mianowicie, rozróżnienia między aktem intencjonalnym, bez konfliktu celów — i aktem dowolnym we właściwym znaczeniu, z konfliktem celów.

Streszczamy zatem: *Wola jest procesem, którego funkcją jest nowe dostosowywanie czynności, zawieszona chwilowo na skutek konfliktu dwóch grup dążności, z daniem przewagi dążnościom wyższym.*

Albo jeszcze krócej: *Wola jest procesem, który rozwiązuje zagadnienie celu przez zwycięstwo tendencji wyższych.*

Inteligencja i wola³

Funkcjonalny punkt widzenia, na którym stanęliśmy, pozwala nam, jakeśmy się przekonali, rozróżnić wyraźnie inteligencję i wolę. Musimy powrócić w kilku słowach do tej różnicy nazbyt często nieuwzględnianej. Prace psychologiczne mieszają często te dwa zjawiska, przeciwstawiając je instynktowi. Ale jeżeli prawdą jest, że oba przeciwstawiają się instynktowi, to jednak nie przeciwstawiają mu się w ten sam sposób.

Jeżeli się stosuje metodę analizy, trudno bardzo jest rozróżnić inteligencję i wolę. Metoda analityczna rozbija te zjawiska na atomy wrażeń, przedstawień, uczuć, i można zrozumieć, że psychologowie, którzy wyłącznie posługują się tą metodą, doszli do zaprzeczenia zarówno inteligencji, jak i woli. Stąd jednak, że pewne zjawisko jest nieuchwytnie przy analizie, nie wynika wcale, żeby ono nie istniało. Jeżeli się analizuje np. nogę lub rękę, to się znajduje tkanki skórne, mięśniowe, tłuszczowe, kostne, które same przez się nie mają nic specjalnie z „nogi“ lub z „ręki“. Nie wynika stąd jednak, ażeby nie było wskazane w anatomji rozróżniać organ, który nazywa się nogą, i inny, który nazywa się ręką.

Obok punktu widzenia analitycznego, istnieje więc także punkt widzenia syntetyczny, który jest niezbędny przynajmniej w biologji. Obok oglądania przy silnem powiększeniu jest możliwe także oglądanie przy słabszem powiększeniu, które ma tę zaletę, że daje nam pogląd ogólny.

W psychologji punkt widzenia syntetyczny polega na rozpatrywaniu czynności umysłowej nie w przekroju po-

³ Zob. mój komunikat na Międzynarodowym Kongresie Psychologii w Groningen (IX. 1926) i artykuł: *L'intelligence et la volonté* w Księdze Jubileuszowej, ofiarowanej W. Bechterewowi, Leningrad, 1926.

przecznym, że się tak wyrażę, w pewnej chwili czasu, ale w rozwoju chronologicznym, w przekroju podłużnym. Na tem stanowisku trzeba stanąć, żeby dostrzec i inteligencję, i wolę.

Inteligencja i wola — które mają tę cechę wspólną, że są obie czynnikami dostosowywania na nowo czynności chwilowo zawieszonych, — różnią się, jak widzieliśmy, ze stanowiska funkcjonalnego, zarówno przez rodzaj zagadnienia postępowania, jakie każda z nich ma do rozwiązania, jak i przez charakter kontroli, która służy do tego, ażeby wspierać działanie jednej i drugiej.

1. *Przedmiot zagadnienia.* — Pragniemy zerwać owoc z drzewa w naszym ogrodzie, ale owoc znajduje się za wysoko. Zadajemy sobie pytanie: W jaki sposób mam go dosięgnąć? Jest to zagadnienie środków. Szukamy w wyobraźni, lub przy pomocy istotnych prób, odpowiednich środków, by dostać się do owocu (tyczka, sznur, drabina, i t. d.).

Widzimy owoc na drzewie sąsiada. Mamy na niego ochotę. Ale czy mamy go wziąć, czy też wyrzec się go? Tu wchodzi w grę nie zagadnienie środka, gdyż owoc ten jest na wysokości naszej ręki, z tamtej strony płotu. Jest to zagadnienie celu: Czy zrobię to, czy nie zrobię tego? Jeśli, mimo ochoty zjedzenia owocu, wyrzeczemy się tego zamiaru, to powie się, że wdała się w to nasza wola.

W pierwszym wypadku, zagadnienie celu nie wchodziło w grę. W drugim wypadku, nie nasuwała się kwestja środka.

Inteligencja, jak widzimy, zadaje sobie pytanie: *W jaki sposób mam się do tego zabrać, żeby...?* lub *Jak dojść do ...?*

Co powinienem zrobić? pyta wola.

Te dwa pytania są zupełnie od siebie różne; jedno dotyczy wiedzy i możliwości, drugie obowiązku. Trudno też zrozumieć, dlaczego ich dotąd lepiej nie rozróżniano.

2. *Natura kontroli.* — Jak już to powiedzieliśmy, inteligencja jest kontrolowana przez rzeczywistość, przez doświadczenie, przez *prawdę*. Wola jest kontrolowana przez *dobro*, przez to, co nazwałem „dążnościami wyższymi“. Ale co to jest dążność „wyższa“? Trudno jest dać określenie obiektywne i ogólne. Ograniczę się do uwagi, że ta nazwa „wyższej“ jest zupełnie względna. Nazywam „wyższą“ dążność, która bierze górę w akcji woli.

Określenie to zdaje się zamykać nas w błędnem kole: wola zostaje określona przez zwycięstwo dążności wyższych; dążności wyższe określone jako te, które zwyciężają w akcji woli. — W rzeczywistości jednak niema błędnego koła, gdyż wola określa się na podstawie samego doświadczenia. Człowiek wie zawsze bardzo dobrze, czy działał pod wpływem woli, czy był pociągnięty wbrew swojej woli. W każdym więc akcji woli możemy uważać za wyższe dążności te, które przyczyniły się do rozstrzygnięcia konfliktu.

W każdym poszczególnym wypadku dążność wyższa występuje jako ta, która przeciwstawia się pragnieniu natychmiastowemu, potępienemu czyto przez naszą moralność, czyto przez nasz ideał, czy też przez nasz rozsądek. Jeżeli przestaje palić przez wzgląd na zdrowie, to być może, że w pierwszych chwilach wyrzeczenia się będę musiał spełniać prawdziwe akty woli. Pragnienie zdrowia będzie uważane za dążność wyższą w porównaniu do pragnienia palenia. — Natomiast to samo pragnienie zdrowia byłoby dążnością niższą, gdyby powstrzymywało mnie od ratowania chorego na zaraźliwą chorobę.

Akt inteligencji jest rodzajem aktu intencjonalnego. Jest to akt intencjonalny, w którym osobnik waha się co do wyboru środków dla osiągnięcia swego celu. Daliśmy na to przykład zrywania owocu z drzewa. Co się tyczy wypadku tramwaju, do którego chcemy wsiąść, by wró-

cię do domu, to tutaj nie wahamy się ani co do celu, ani co do środka: jest to *prosty akt intencjonalny*. Akt taki różni się od nawykowego tem, że wymaga pewnego stopnia świadomości, pewnej dozy uwagi, ażeby być poprawnie wypełniony.

Jest jeszcze inny rodzaj aktu intencjonalnego, połączony z wahaniami się co do środków, który różni się od aktywności inteligentnej. Jest to aktywność *artystyczna*.

Czemże różni się aktywność artystyczna od aktywności inteligentnej?

Powiedzieliśmy, że akt inteligencji jest kontrolowany przez *prawdę*, prawdę obiektywną, prawa natury i prawdę racjonalną, prawa rozumu. Aktywność artysty podlega innym normom; kontrolowana jest przez *piękno*. Kierunek aktywności będzie tu regulować norma w znacznej części subiektywna. Powstało zagadnienie stworzenia pięknego dzieła. Twór artystyczny różni się od płodu inteligencji tem, czem piękno różni się od prawdy.

Czy nie trzeba może powiedzieć, że ponieważ aktywności artystycznej przyświeca pewien ideał, przeto podpada ona pod jurysdykcję woli? Bo czyż nie określiliśmy woli jako kontrolowanej przez ideał? A wobec tego, czy aktywność artysty nie jest specjalnym wypadkiem aktywności wolowej?

Taki sposób zapatrywania byłby zupełnie błędny, gdyż w akcie artystycznym cel do osiągnięcia — piękno — nie ulega wątpliwości. Artysta nie waha się co do celu. Waha się tylko co do środków, jakimi ma je osiągnąć. *Jak mam się wziąć do tego*, żeby zrealizować ten twór piękna, który żyje we mnie? Oto jest pytanie, które mu się nasuwa. Ale wybór tych środków zostaje mu podyktowany przez poczucie piękna, uczucie, które jest obce poprawnemu postępowaniu w akcie inteligencji.

Ażeby dobrze ustalić te pojęcia, przedstawmy w formie tabeli różne rodzaje aktów:

(Pragnienie jednoznaczne)	Niemna wahania co do celu	Cel nieświadomy - <i>Instynkt -</i> <i>Przyzwyczajenie</i>	{ Niema wahania co do środków <i>Prosty akt intencjonalny</i> Wahanie co do środków a) Kontrola przez prawdę: <i>Akt inteligencji</i> b) Kontrola przez piękno: <i>Akt artystyczny</i>
(Pragnienie wieloznaczne)	Wahanie się co do celu	{ Cel świadomy - <i>Akt intencjonalny</i>	{ Zwycięstwo tendencji niższych — <i>Impuls (sta- bość woli)</i> Zwycięstwo tendencji wyższych — <i>Wola</i>

Rozumie się, że wola może wmieszać się w ciąg aktu inteligencji lub w czasie pracy artysty: na przykład poto, ażeby zapewnić jej ciągłość, przezwyciężyć odruchy zmęczenia i nieuwagi. Nawzajem, inteligencja miesza się też do procesu woli; najczęściej zresztą poto, żeby go pozbawić charakteru woli, na przykład przez wykazanie osobnikowi, że dana czynność, którą on uważał za uciążliwą, nudną, bezużyteczną dla siebie, ma, przeciwnie, strony przyjemne lub korzystne, których on przedtem nie dostrzegał.

Niemniej jednak zarówno z punktu widzenia ich funkcji, jako też z punktu widzenia ich mechanizmu psychologicznego i ich przebiegu, akt inteligencji i akt woli różnią się wyraźnie. Nietylko psychologia teoretyczna, ale również, a może nawet szczególnie, psychologia stosowana, zainteresowane są w tem, żeby uświadomić sobie to rozróżnienie.

W większości prac eksperymentalnych, odnoszących się do woli (np. w pracach Acha lub Michotte'a), nie rozróżniano aktu intencjonalnego od prawdziwego aktu

woli. To też otrzymane wyniki są interesujące głównie dla psychologii aktu intencjonalnego. W eksperymentach tych dawano, na przykład, badanemu osobnikowi do wyboru dwa działania do wykonania, dodawanie i mnożenie. Otóż badany wybierał zwykle działanie, które wydawało mu się łatwiejsze.⁴ Ale to nie jest właśnie znamienne dla woli; gdy chodzi o działanie woli, osobnik ma przeciwnie poczucie, że idzie po linii największego oporu.

Ja sam przeprowadziłem kilka doświadczeń, w których chodziło również o wybór między dwiema czynnościami (które należało wykonać lub nie wykonać w rzeczywistości). Na przykład: Zamknąć oczy, lub Powiedzieć brzydkie słowo. — Przyłożyć palec do czoła lub Położyć się na ziemi. — Powiedzieć: „Jestem głupi“, albo „Jestem inteligentny“. — Podnieść rękę, lub Rozebrać się. — I t. d.

Polecenia były czworakiego rodzaju:

1. Wybrać dowolnie i powiedzieć potem, czy to, co się wybrało, wymagało mniej lub więcej woli, niż to, czego się nie wybrało.

2. Wybrać czynność najprzyjemniejszą. Powiedzieć następnie, czy ona wymagała woli.

3. Wybrać czynność najnieprzyjemniejszą. To samo.

4. Zrobić to, co wymaga najwięcej woli.

Otóż prawie bez wyjątku wszyscy badani oświadczaali, że wykonanie czynności najnieprzyjemniejszej wymaga woli; że czynność przyjemna lub łatwa jest „naturalna“ i nie wymaga woli.

Należałoby więc powrócić do analizy aktu woli, wychodząc z tego węższego pojęcia woli, i rozważyć specjalnie, jaki charakter mają te dążności wyższe, których przewaga daje aktowi woli jego piętno specyficzne, i w jaki sposób te dążności dochodzą do przewagi.

⁴ Zob. na przykład: Michotte et Prüm, *Étude expérimentale sur le choix volontaire*. Archives de Psychologie, X, 1911, str. 160, 164, i t. d.

Zastosowanie eksperymentu do woli zawiera też skądinąd często poważną przyczynę błędu. Ażeby była prawdziwa wola, trzeba samorzutności. Jeżeli jest polecenie wybrania czynności najtrudniejszej lub najprzykrzejszej, to nie można już powiedzieć, żeby ten wybór był dowolny. Skoro zatem czynność jest wybrana, trzeba zostawić osobnikowi swobodę wypełnienia jej lub też niewypełnienia.

Zastosowanie ergografu pozwala uchwycić na gorąco wystąpienie woli, skoro tylko wysiłek staje się trudny lub bolesny.

Wychowanie woli⁵

Czy pojmowanie funkcjonalne woli stanowi dla nas pożyteczną pomoc w tej trudnej sprawie wychowywania woli?

Nie mogę dotknąć tu wszystkich stron tego wielkiego zagadnienia. Mało jeszcze wiemy o tem, w jaki sposób zachowuje się wola u dziecka, w jakiej chwili ona się pojawia, pod jaką postacią się przejawia. Tak częste zjawisko *abulji* u psychasteników, czy u innych psychopatów, jest również jeszcze bardzo niejasne. Jeżeli funkcja woli wydaje się nam jasną, to mechanizm jej stanowi dla nas nadal jeszcze prawdziwą łamigłówkę.⁶

⁵ Ustępy te nie były drukowane, ale myśli, które one wypowiadają, były przedmiotem różnych wykładów i odczytów w ciągu ostatnich piętnastu lat. Zobacz mianowicie: *La psychothérapie et la volonté*, komunikat na Zjazd Neurologów Szwajcarskich w Genewie, kwiecień 1925 (Archives Suisses de Neurologie et de Psychiatrie, XVI, 1925, str. 363).

⁶ Łamigłówkę istotnie. Bo charakterystyczne dla aktu woli zdaje się być to, że rzeczywistnia on zwycięstwo Dawida nad Goljatem: najmniejsza siła bierze tu górę nad największą. Gdyby tak nie było, nie mówilibyśmy o czynności dowolnej, lecz tylko o czynności impulsywnej lub intencjonalnej. Wola to moc powstrzymania się od zrobienia tego, ku czemu ma się skłonność, albo zrobienia tego, do czego nie ma się skłonności. Jest to zwracanie się przeciwko swemu pragnieniu.

Badania lekarzy nad abulją nie dają, niestety, psychologowi pożądanego wyjaśnienia. Oni sami niezbyt jasno zdają sobie sprawę z tego, co trzeba nazywać „wola”, spotyka się też u nich jak najbardziej rozbieżne opinie. Dam tylko dwa przykłady:

Dr. Alb. Deschamps, który sam cierpiał na psychastenję, i który mówi o abulji ze znajomością rzeczy, zaznacza, że: „Chcieć, to jeszcze nie jest móc... Słowo „chcę“ samo przez się nie posiada żadnej władzy powodowania działania”. Jeżeli neurastenicy nie działają, to nie dlatego, iż są niezdolni do tego, żeby chcieć, ale dlatego, iż są niezdolni do tego, żeby móc.⁷ Brak im *mocy chcenia*. „Oni wszyscy mają gorącą wolę chcenia... Nie trzeba mówić, że astenicy nie mają woli. Mają ją i to dużo, raczej za wiele. Są to bohaterowie woli”.⁸

Ale oto dr. Vittoz jest wręcz odmiennego zdania: „W woli leży siła, która pozwoli neuropacie korzystać znów ze zdolności, które utracił”. Neuropatom nietylko brakuje woli-siły, co zdolności korzystania z niej. Określa on wolę „jako siłę, energję specjalną, niezależną od wszelkiej idei”.⁹

Widzimy, że to, co Vittoz nazywa *wolą*, Deschamps nazywa *energją*; a to, co Deschamps nazywa *wolą*, Vittoz nazywa *ideą*. I gdy Vittoz sądzi, że abulja pochodzi stąd, iż *nie umie się ko-*

W gruncie rzeczy, robienie tego, co jest niemiłe. Jakże więc wyobrazić sobie mechanizm takiego postępowania, mieszczącego w sobie sprzeczność, którą zwykłem nazywać w swych wykładach „paradoksem woli”? — Wygląda to tak, jakgdyby dążność *słabsza*, ale *wyższego* rodzaju, brała górę nad dążnością silniejszą, ale *niższego* rodzaju. Czy można sobie przedstawić w formie mechanicznej, fizyko-chemicznej to zjawisko dziwne, ten triumf jakości nad ilością? Fizjologja wydzielania wewnętrznego, na przykład, uczy nas, że pewne substancje (nazwane przez Schafera „chalones”) mają wpływ tamujący na rozwój lub aktywowanie się niektórych dążności. Moglibyśmy wyobrazić sobie, że rozbudzenie dążności wyższej, jakkolwiek słabe byłoby jej napięcie, ma jednakże wpływ na pojawienie się takiej substancji, która gwałtownie otamowuje dążność niższą o większem napięciu.

⁷ A. Deschamps, *Les maladies de l'énergie*, Paris, 1909, str. 2—3.

⁸ A. Deschamps, *Les maladies de l'esprit et les asthénies*, Paris, 1919, str. 619.

⁹ R. Vittoz, *Traitement des psychonévroses par la rééducation du contrôle cérébral*, Paris, 1911.

rzystać z tej siły psychicznej, Deschamps uważa, iż pochodzi stąd, że *się nie może* tego zrobić. — Ta rozbieżność zdań teoretyczna pociąga za sobą, naturalnie, rozbieżność praktyczną: terapia Deschamps'a jest przedewszystkiem natury fizycznej, a Vittoza przedewszystkiem natury psychicznej.

Sądzę jednak, że koncepcja funkcjonalna prowadzi nas do nieoczekiwanego wniosku: mianowicie, że ideałem wychowania woli byłoby *sprawić, ażeby wola stała się zbytętną, przez usunięcie powodów konfliktu, które czynią niezbędną jej interwencję*.

Jakkolwiek przekonanie to wygląda paradoksalnie, to jednak zgadza się ono z naszym codziennym sposobem sądzenia o rzeczach.

Ucznia, który pisze wypracowanie lub rozwiązuje zadanie algebraiczne jakby dla zabawy, ponieważ go to interesuje, ponieważ go to przejmuje, stawiamy wyżej od tego, który wykonuje te męczące dlań prace, bo tak trzeba, doprowadzając do maksimum napięcie woli. A gdybyśmy przypuszczali, że ci dwaj uczniowie (pierwotnie tego samego typu psychologicznego) doszli, jeden do sposobu pracy radosnego i samorządnego, drugi do nużącego, lecz opartego na woli, dlatego że podlegali dwom różnym systemom wychowawczym, nie zawahalibyśmy się przyznać wyższość temu systemowi wychowawczemu, który potrafił uczynić wolę zbędną, zastępując ją przyjemnością.

Otóż to, co jest prawdą w wypadku wypracowań i algebry, jest nią także w każdym innym wypadku, włącznie z działalnością socjalną i moralną. — Ten, kto wypełnia dobre uczynki radośnie, zawsze będąc chętny do służenia ludziom, do zapominania o sobie, pod wpływem naturalnej skłonności do altruizmu i solidarności, bez zastanawiania się nad tem, czyż nie będzie uważany za lepszy egzemplarz ludzki, za lepszy produkt wychowania, niż człowiek, który również czyni dobrze, ale pod wpływem ciągłej myśli o obowiązku, zmuszony ciągle do przewycięzania się? —

Ze stanowiska czystej etyki, ten ostatni stoi niewątpliwie wyżej pod względem wartości moralnej, ponieważ poświęca się co chwila, wyrzekając się spokoju, który byłby mu miły.¹⁰ Ale ze stanowiska czysto ludzkiego nie ulega wątpliwości, że jednostka o uśmiechniętej dobroci przedstawia typ cenniejszy, a ze stanowiska biologicznego lub antropologicznego, dalej posunięty w ewolucji, ponieważ jest bardziej wyzwolony z dążeń egoistycznych i niższych.

Wychowanie woli, które polega, oczywiście, na wyposażeniu dziecka lub młodzieńca w ideał, któryby był dożywy, ażeby zwyciężyć dążności niższe, — doprowadza zatem z konieczności, o ile jest w pełni udane, do *odjęcia znamion woli* postępowaniu tego osobnika, u którego zostało uwięzione powodzeniem. Jeżeli postępowanie społeczne, moralne, rozsądne wypełnia się tylko dzięki aktom „woli“, to znak, że coś nie pozwoliło temu wychowaniu dojść do stopnia najwyższego. — Działać przy pomocy woli jest daleko lepiej, niż nie mieć woli, ale czyż nie jest to w gruncie rzeczy zło konieczne?¹¹

¹⁰ Mówiąc o „walce naszych pragnień z naszymi obowiązkami“, P. Necker de Saussure dodaje: „Gdyby uczucie moralne mówiło głośno, nie byłoby nigdy walki“. (*Éducation progressive*, Paris, 1841, II, str. 247). Ale, zdaje się, że jako zwolenniczka Kanta przerażała się jednak na myśl, że cnota mogłaby uczynić zbędnym imperatyw obowiązku, i powiada znów parę wierszy niżej: „Nasze cnoty byłyby też zbyt łatwe, gdybyśmy byli zawsze ponoszeni na skrzydłach wzruszenia“.

¹¹ Słowa te były już napisane, gdy wpadł mi do ręki następujący ustęp filozofa francuskiego, który był profesorem w Bernie, mojego nieodżałowanego kolegi i przyjaciela, Alberta Leclère: „Człowiek dopiero wtedy naprawdę posiada wolę, kiedy dojdzie niejako do *chcenia dobra pomimowoli*“. (*L'éducation rationnelle et scientifique de la volonté*, Éducateur Moderne, 1912, str. 448). — Ależ czyż to nie to samo, co powiedzieć, że gdy jednostka dojdzie do tego poziomu, wola jej stanie się zbyteczna?

I zadaję sobie pytanie, czy w programie wychowania rozdział o wychowaniu woli nie powinienby być zastąpiony przez rozdział o wychowaniu osobowości. Z badań psychanalityków możnaby wyciągnąć cenne wskazówki pod tym względem. Skierowywać ku dobremu złe skłonności, uszlachetniać je, przystosowywać dziecko do środowiska społecznego, ażeby *uniknąć* konfliktów między jaźnią i otoczeniem, — zamiast uczyć jednostkę *przezwytyczania* ich.

Ograniczam się do tych kilku uwag, które należy uważać poprostu za pewne sugestje, pragnące być małym światełkiem w dziedzinie pogrążonej jeszcze w ciemnościach.

Discat a puero magister¹

Czyniąc zadość łaskawemu zaproszeniu, chciałbym powiedzieć, dlaczego w mojem zrozumieniu psychologia, a w szczególności psychologia dziecka, ma tak ogromną wagę dla praktyki wychowawczej. Jest to jednak temat bardzo obszerny, i mogę tutaj mówić tylko o bardzo małej jego części...

Jest to już utartym komunałem, że wychowawca, nauczyciel powinien przede wszystkim wzbudzać uwagę i zainteresowanie ucznia. Ale jak to osiągnąć? To jest oczywiście najważniejsza kwestja. Gdy się przegląda podręczniki pedagogiki, spostrzega się, że zawierają one niewątpliwie dobre rady co do sposobów czynienia interesującymi przedmiotów, które się daje dziecku, nie zdaje mi się jednak, ażeby docierały do sedna rzeczy, ażeby doszukiwały się, jakie jest prawdziwe źródło wszelkiej aktywności umysłowej, źródło, które należy przede wszystkim wydobyć nawierzch, jeżeli się chce zużytkować jego siłę dynamiczną. Pedagogja potoczna jest istotnie jeszcze całkowicie przepojona dawną psychologją, którą nazywano „psychologją władz“, ponieważ uważała ona czynność umysłową za wynik gry całego szeregu władz samodzielnych, działających każda na swoją rękę: pamięci, wyobraźni, rozumu, woli i t. d. Każda z tych władz miała rzekomo zarządzać małą dziedziną specjalną, w granicach której miała być absolutną władczynią. Ten sposób za-

patrywania miał poważny brak, gdyż czyniąc owe władze istnościami absolutnemi, odwracał uwagę psychologów od doszukiwania się warunków ich działania.

Nato, ażeby ktoś przypominał sobie albo wyobrażał, albo rozumował dobrze, wystarcza, tak sądzono, iżby się odwołał do władzy pamięci, czy do władzy wyobraźni, czy też rozsądku, i wszystko już będzie zrobione. Psychologja ta była wygodna; nie mogła ona nie podobać się pedagogom; ażeby zrobić cokolwiek, trzeba było tylko dać rozkaz odpowiedniej władzy, i jeżeli jednostka źle wypełniła swoje zadanie, była to jej wina, bo nie odwołała się zapewne dość energicznie do swych władz!

Było to bardzo ładne i, powtarzam, bardzo wygodne. Przedstawiało się to również, trzeba przyznać, dosyć pięknie z punktu widzenia filozoficznego i moralnego: na jednostkę składano odpowiedzialność za wszystkie jej czyny. Jeżeli czegoś nie zrobiła, nie przypuszczano, że to dlatego, iż *nie mogła* zrobić, ponieważ przypisywano jej władze, czyli moce nieograniczone; ale wyciągano wnioski, że to dlatego, iż *nie chciała*.

Niestety, wzniosłość moralna jakiejś teorii naukowej nie jest rękojmią wystarczającą dla jej ważności. W rzeczywistości nie możemy tego wszystkiego, co chcemy. Podlegamy pewnym warunkom zewnętrznym, warunkom fizycznym, cielesnym, lub psychologicznym, które kępują działanie naszej najlepszej woli, lub nie pozwalają jej zamienić się w czyn. I tak, żeby dać tylko jeden przykład, dziecko sześciolatnie na próżno będzie wysilać umysł, żeby zrozumieć dowód twierdzenia Pitagorasa. O ile nie jest Pascalem, nie zrozumie go, gdyż to zrozumienie zależy od mnóstwa okoliczności psychologicznych, mózgowych, które jeszcze nie istnieją w tym wieku.

Niedostateczność tej teorii władz najlepiej zresztą wykazuje sama pedagogja. Praktycy przede wszystkim uskarżają się na trudności, jakie sprawia uczniom rozu-

¹ Wyjątek z pogadanki, wygłoszonej w Bourg 12 lipca 1913, na Zjeździe nauczycieli z Departamentu Ain, i drukowanej w Bulletin Trimestriel de l'Amicale primaire de l'Ain, październik 1913.

mienie, zwracanie uwagi, mimo wszelkich kar, któremi się im grozi. Ze wszystkich stron nauczyciele domagają się lepszego przygotowania psychologicznego, któreby im pozwalało radzić sobie lepiej z trudnościami, codziennie im się nasuwającymi. Niedalej jak wczoraj otrzymałem list od jednego z waszych kolegów z Górnej Sabaudji, p. Voiron, który mię zawiadamia o utworzeniu Sekcji pedagogicznej w łonie Zrzeszenia nauczycielskiego tego departamentu. „Proszę mi wierzyć, powiada mi, że większość nauczycieli obecnych, a szczególnie młodzi ze szkoły syndykalistycznej, mają już dosyć tradycyjalnej rutyny i chcą oprzeć swoje nauczanie na głębokim poznaniu psychiki indywidualnej każdego dziecka“.

Psychologja zastąpiła „władze“ koncepcją daleko płodniejszą. Można by ją nazwać koncepcją funkcjonalną: pamięć, rozum, wyobraźnia, i t. d. nie są już dla niej istotnościami, są to narzędzia działania, których zadaniem jest odpowiadać na potrzeby chwili. Dla pobudzenia ich wystarczy wzbudzić potrzebę, z której wynikają i która jest ich racją bytu. Gdy się chce, żeby dziecko uważało, błędem byłoby mniemać, że się zrobiło już wszystko, co potrzeba, gdy się doń powiedziało: „Uważaj!“. A żeby dziecko uważało, trzeba stworzyć w niem *potrzebę* uważania; trzeba wywołać w jego umyśle zagadnienie, któreby ono miało ochotę rozwiązać. Wtedy jego uwaga sama się rozbudzi i utrzymywać się będzie tak długo, jak długo trwać będzie ta potrzeba. Wówczas nie będą potrzebne ani groźby, ani obietnice, ani kary, ani nagrody; te pobudki zewnętrzne zostaną zastąpione przez pobudki wewnętrzne, nieskończenie potężniejsze, a z punktu widzenia wychowawczego zdrowsze, zgodniejsze z rozwojem racjonalnym i moralnym osobowości.

Czy zastanawialiście się, Państwo, kiedy nad siłą dynamiczną chwilowej potrzeby? Tę samą czynność, którąby się nam wydawała okropną pańszczyzną, o ileby nie

istniało zainteresowanie, spełniamy bez namysłu, gdy to zainteresowanie się pojawi. Weźmy przykład banalny. Siedzimy sobie spokojnie z książką w ręku w swoim pokoju w zimowy wieczór. Wichura dmie na dworze. Wtem ktoś wchodzi i prosi, ażebyśmy zeszli do sklepiku naprzeciwko kupić dla niego pudełko zapalek. Trzeba się ruszyć, włożyć palto, zejść ze schodów... Doprawdy, niezbyt to przyjemne; szukamy wymówek, ażeby wykręcić się od tej nieprzyjemnej propozycji. Ale wyobraźmy sobie teraz, że to my sami *potrzebujemy* tego pudełka zapalek do zapalenia fajki; wówczas odbędziemy drogę z naszego pokoju do sklepiku i zpowrotem, niemal nie zdając sobie z tego sprawy. Zwróćmy uwagę na swoje postęпки, swoje ruchy, swoje zachowanie się w ciągu dnia, a stwierdzimy przez bezpośrednią obserwację, która więcej jest warta od wszystkich pouczeń, jak czynności nawet uciążliwe same przez się stają się łatwe, a często nawet przyjemne, gdy są środkami, służącymi do zaspokojenia jakiejś potrzeby.

Otóż, czynność ucznia nie powinna być nigdy niczem innym, jak środkiem, stosowanym przez niego dla zaspokojenia jakiejś potrzeby, którą zdołano w nim wytworzyć. Niewątpliwie, ta potrzeba wzbudzona nie dostarczy mu jeszcze *eo ipso* środków do wykonania danej pracy, *techniki*, którą winien zastosować. Kwestja wydoskonalenia sposobu wykonania stanowi dalsze zagadnienie. Ale wzbudzona potrzeba da mu *ochotę* do wykonania tej pracy, da mu jej *pragnienie*. I to już jest bardzo wiele. Skoro raz rozpalimy prawdziwe pragnienie rozwiązania pewnego zagadnienia, dziecko zainteresuje się całkiem naturalnie techniką, jaką należy zastosować, ażeby dojść do tego.

Zauważmy mimochodem, że jeżeli zechcemy zmusić kogoś do zrobienia czegoś, czego potrzeby on nie odczuwa, to będzie mu to wstrętne. *Wstręt!* Dlaczegoż pedagogowie zlekceważyli zjawisko tak istotne! Pokarm, podany

w chwili, gdy się nie jest głodnym, sprawia wstręt. Ciekawą rzeczą nawet jest zaobserwować, do jakiego stopnia apetyt, lub jego brak, zmieniają cały nasz stan psychiczny w danej chwili. Chodziliśmy przez cały ranek po obcym mieście i czujemy, jak to się mówi, że kiszkii nam marsza grają. Nakoniec przyszła pora udania się do restauracji. Wchodzimy i przechodzimy przez sale już pełne obiadyjących. Widzimy pomiędzy nimi takich, którzy już skończyli, którzy żądają rachunku, którzy wstają i odchodzą. Biedacy! — myślimy sobie, wdychając z rozkoszą zapachy kuchenne. I cieszymy się, że mamy przed sobą wszystkie te przyjemności. A teraz my z kolei kończymy, wstajemy, wychodzimy. I przechodząc przez salę, mijamy gości, którzy dopiero jeść zaczynają, jedzą przekąski, rybę. Pfe, myślimy sobie, będąc teraz już dobrze najedzeni, jak można jeść teraz rybę! Biedni ludzie!

Obecność lub nieobecność apetytu spowodowała w ciągu czterdziestu pięciu minut zupełny przewrót w dziedzinie naszych zainteresowań i naszych pragnień. I ten zapach kuchni, który przed chwilą wdychaliśmy z rozkoszą, jest nam teraz wstrętny. Uciekamy teraz od tego, ku czemu przed chwilą wyciągały się nasze ręce.

Otóż uczeń, któremu każe się przełknąć lekcję, nie wywoławszy przedtem jej potrzeby, jest podobny do człowieka, który nie ma apetytu. Ta lekcja jest mu wstrętna. Nic on na to nie pomoże, takie jest prawo jego natury. Bez wątpienia, robiąc wysiłek w tym kierunku, mógłby przez chwilę uważać. Ale będzie musiał walczyć niejako z sobą, zupełnie tak samo, jak ten, kto przed chwilą zjadł obiad, gdyby mu kazano zacząć znów od sardynek po serze. Taki przymus nie może iść zbyt daleko. Jest on równie niekorzystny dla umysłu, jak dla żołądka. Jeżeli się chce, żeby nauka przyniosła korzyść, trzeba, żeby ona interesowała ucznia tak, iżby się cały w niej zagłębił, a nie musnął ją tylko końcem mózgu (jeżeli wolno mi się tak

wyrazić), jak się dotyka końcami palców rzeczy odrażających.

No, ale jak stworzyć u ucznia potrzebę tych tysięcy rzeczy, których się wymaga od niego? Kwestja to niewątpliwie trudna do rozstrzygnięcia. Przedewszystkiem możnaby, i to bez szkody dla nikogo, ograniczyć bardzo te tysiące rzeczy i usunąć z pośród nich te wszystkie, które nie mogą odpowiadać u dziecka zainteresowaniom naturalnym. Brak mi czasu, żeby wdawać się tu w szczegóły. Ale zasada jest taka: starać się związać to, czego się chce nauczyć dziecko, lub do czego się je chce skłonić, z jego naturalnymi pobudkami uwagi lub działania. Dziecko jest istotą pełną ciekawości, posiadającą mnóstwo impulsów, które je skierowują do zdobywania rzeczy nowych. Jakże nie umiemy jednak korzystać ze wszystkich tych naturalnych źródeł energii, które dziecko kryje w głębi swej istoty i które należałoby opanować! Naśladujmy naturę, która tak dobrze umie je zużytkować. Postarajmy się o to, ażeby czynności, których wymagamy od dziecka, wchodziły więcej w krąg jego zainteresowań naturalnych. Dziecko jest przedewszystkiem istotą utworzoną do zabawy. Zabawa, to środek, który znalazła natura, żeby skłaniać dziecko do rozwijania dużej aktywności, sprzyjającej jego rozwojowi fizycznemu i psychicznemu. Korzystajmy więcej z tego środka. Niech nasze nauczanie dostosuje się bardziej do poziomu dziecka, czyniąc sobie z jego naturalnych instynktów sprzymierzeńców, a nie wrogów.

Niech te rzeczy, których nauczania się lub wykonywania żądamy od niego, będą mu przedstawione w sposób taki, żeby przygotowywały lub ułatwiały którąś z tych czynności, do których popycha je jego instynkt naturalny. I dlatego nie oddzielajmy nauczania od *działania*. Nie zapominajmy, że inteligencja, uwaga, są to tylko narzędzia, służące do przygotowania działania; to jest ich właściwa funkcja. Chcieć posługiwać się niemi poza działaniem, to

puszczać je w ruch bez obciążenia, że tak powiem, to stosować je poza warunkami normalnymi ich rozwoju. Jest to poza tem rozrywanie tej ciągłości, która stanowi jedność osoby. Człowiek godny tej nazwy jest istotą, której czynności są umotywowane, której usiłowania są kierowane przez pobudki wewnętrzne, mające dla niego jakiś sens i wartość. Przyzwyczajając dziecko do pracowania tylko na rozkaz, bez dania mu możliwości zrozumienia sensu swej pracy, bez uzyskania jego zgody wewnętrznej na wysiłek, którego się żąda od niego, bez ustanowienia w jego umyśle związku racjonalnego, czy uczuciowego, między tym wysiłkiem a jakimś celem, któryby on pragnął osiągnąć, rozprzega się łączność kółek, która jest jednakże niezbędna do dobrego funkcjonowania maszyny ludzkiej, robi się z dziecka automat, który potrafi może słuchać, ale który nie potrafi już chcieć. O, Jan Jakób dobrze to rozumiał, gdy mówił: „Trzeba zajmować dziecko w taki sposób, żeby nietylko czuło się pożytecznem w danej sprawie, ale żeby znajdowało w niej zadowolenie, rozumiejąc dobrze, na co służy jego praca... *Naco się to może przydać?* Takie jest odtąd słowo uświęcone, słowo decydujące pomiędzy nim a mną“.

Ażeby wiedzieć, jakie są te zainteresowania naturalne dziecka, które mogą być wykorzystywane przez wychowawcę, i jak one zmieniają się z wiekiem, trzeba pilnie obserwować dziecko. Wartoby, ażeby nauczyciele zajmowali się więcej psychologią dziecka, bo oni są właśnie osobami, mającymi najlepsze warunki po temu, ażeby współpracować z psychologami dla zbudowania tej nauki o dziecku, którą uznaje się za niezbędną...

Pozwólcie mi, Państwo, zakończyć, cytując dewizę naszego Instytutu J. J. Rousseau: *Discat a puero magister. Nauczyciel ma jeszcze bardzo wiele do nauczenia się od dziecka!*

Psychologia szkoły czynnej¹

[Jeżeli przedrukuję tu ten artykuł, odnoszący się do pewnego sporu z moim znakomitym przyjacielem, Ad. Ferrière'm, to czynię to dlatego, że chciano niekiedy wyzyskiwać przeciwko psychologii i jej zastosowaniu w pedagogice te różnice poglądów, o których on wspomina. — Świeżo np. A. Borel, Naczelnik Oświecenia Publicznego w Kantonie Neuchâtel, autor bardzo rozumnych reform w programach szkół, które mu są podwładne, a dający nieraz dowody przychylnego usposobienia względem psychologii — „Jestem, powiada, zwolennikiem pedagogów z urodzenia, którzy po wszystkie czasy opierali wychowanie na psychologii i fizjologii dziecka“ — zdaje się być jednak zachwiany przez te rozdzwigi.² Przedstawia on sobie przesadnie ich wagę, wobec tego pozwalam sobie zwrócić mu uwagę na to, co było powiedziane wyżej, na str. 34. W nauce, która się buduje (a wszystkie nauki się budują), znaczenie tego czy innego czynnika może nie ukazywać się każdemu pod tym samym kątem; to też nie dziwnego, że gdy chodzi o zastosowanie tej nauki, mogą się okazać rozbieżności zdań. Ażeby je wyjaśniać, do tego służą właśnie dyskusje na kongresach lub w czasopismach.

Czyż trzeba głosić, że medycyna jest niezdolna służyć sztuce leczenia, dlatego że na tę samą chorobę praktycy proponują najrozmaitsze sposoby leczenia: jeden góry, a drugi morze; jeden hydroterapię, drugi elektroterapię; jeden ruch, a drugi spokój... Cóż to znaczy, jeżeli nie to, że trzeba podwoić obserwacje i doświadczenia?

A nie rozumiem już wcale, co ma na myśli p. Borel, gdy pisze: „Prawdziwy pedagog ma się na baczności przed zmianami teorjami; mogą one go pociągać jednego dnia; bardzo

¹ Przedruk z Intermédiaire des Éducateurs, Nr. 97 z 15 grudnia 1923 r.

² A. Borel, *Adaptation d'un programme d'enseignement public aux principes nouveaux de la pédagogie*. Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse, 1930.

prędko okazują się niewystarczające“. — A „prawdziwy“ lekarz (albo „prawdziwy“ inżynier, albo „prawdziwy“ rolnik...) czy także powinni się wystrzegać teorii wiecznie zmiennych? W takim razie, ci „prawdziwi“ praktycy są narażeni na to, że mogą tkwić jeszcze w sposobach postępowania ze średniowiecza. Bo przecież nauka, która dość znacznie zmieniła się w ostatnich wiekach, a nawet i w ostatnich dziesięcioleciach, powinna im się wydawać grubo podejrzaną. Pomyślcie tylko, moi państwo, ta przeklęta nauka ustawicznie przecież się zmienia!

Ale właściwością już nauki jest zmieniać się ciągle... Tylko ignorancja i rutyna pozostają głupio na miejscu.

A jeżeli w poniżej powtórzonych ustępach bez pożądanej może oględności uderzałem w niektóre poglądy Adolfa Ferrière'a, to wiedziałem dobrze, że nasza przyjaźń jest dostatecznie mocna, by nie wymagać zbyt ostrożności: nie jej zaszkodzić nie może! Ponieważ nadarza się jednak sposobność, pozwolę sobie wyrazić tutaj wielki podziw, jaki mam dla autora „Samorządu uczniowskiego“ i „Szkoły czynnej“. Jeden z najpierwszych zrozumiał on przed trzydziestu już przeszło laty zapowiedzi tego nowego wychowania, do szerzenia którego przyczynił się jak nikt inny, a które niemal wszędzie zaczyna wydawać wspaniałe owoce. Posiada on wiarę, wiarę, która przeniesie wkońcu — nawet wychowawców].

Psychologia szkoły czynnej sprowadza się w tem, co ma najbardziej istotnego, do kilku prawd elementarnych. To też jest dość dziwne, że jest ona jeszcze tak często niezrozumiana nie tylko przez praktyków, ale nawet przez teoretyków nowego wychowania. Czyż sam A. Ferrière nie dochodzi do stwierdzenia, że „niełatwo jest objąć jednym rzutem oka podstawy psychologiczne szkoły czynnej“?³

Otóż ja, przeciwnie, utrzymuję, że niema nic łatwiejszego. Pod warunkiem jednak, ma się rozumieć, że się zostanie na gruncie psychologii, nauki, faktów, a nie będzie się ulatywało w obłoki metafizyki, żeby tam szukać tych „podstaw“.

³ Ad. Ferrière, *L'école active*, Neuchâtel et Genève 1922, str. 247.

Takie przenoszenie na grunt filozoficzny zagadnienia natury wyłącznie psychologicznej ma następstwa nadzwyczaj niepożądane. Przedewszystkiem zdawać się może, że rozwiązanie tego zagadnienia zależy od uzasadnienia takiego czy innego poglądu na ukrytą istotę rzeczy. Następnie komplikuje się i gmatwa niepotrzebnie sprawę bardzo prostą. A przedewszystkiem wywołuje się u praktyków wrażenie, że teoretycy szkoły czynnej nie mają dość jasnych pojęć, i jeżeli trzeba aż odwoływać się do widm Niepoznawalnego, wyobrażonych przez Schopenhauera lub Bergsona, ażeby uzasadnić pewną metodę wychowawczą, to chyba dlatego, że nauka niezdolna byłaby tego zrobić. Wynikiem tego wszystkiego jest, że wychowawcy, nauczyciele, nie mają zaufania do tego, co wydaje się im mglistem i ciemnem nagromadzeniem twierdzeń na niczem nie opartych.

Nie, pozostajmy, proszę, w dziedzinie Poznawalnego. Jeszcze wiele zebrać tu można! Nie postępujmy tak, jak ta koza, która, choć jest przywiązana pośród bujnej łąki, chce szczypać trawę dalej, niż pozwala jej sznurek.

Nieporozumienia

Ten brak jasnej psychologii szkoły czynnej objawia się stale. „Mało jest tematów z zakresu pedagogiki, któreby dawały powód do tylu nieporozumień, co ten, i warto spróbować rozwiązać niektóre z nich“, powiedział niedawno Albert Chessex.⁴ I przy pomocy szeregu przykładów doskonale wykazał, czym nie jest szkoła czynna. Ale czy wykazał, czym ona jest? Obawiam się, że ten wybitny praktyk, który tak wybornie wyczuwa przez intuicję wymagania dobrego wychowania, nie dotarł do tego, co jest istotą i trzonem szkoły czynnej. Mówi nam wprawdzie, że potrzeba, by

⁴ Albert Chessex, *A propos d'école active*, L'Éducateur, 11 sierpnia 1923, str. 241.

uczeń był „czynny w najwyższym znaczeniu tego słowa“, ale nie tłumaczy nam, jak mamy rozumieć to „najwyższe znaczenie“.

A jednak od tego właśnie wszystko zależy. Czynność uczniów nie wystarcza nato, ażeby szkołę uczynić „czynną“, o ile się temu wyrazowi „czynność“ nie da jego pełnego znaczenia. Wyraz „czynny“ jest wyrazem niejasnym. Dla wielu „czynny“ oznacza tego, kto się rusza, kręci, wypełnia jakąś pracę, kto pisze, rysuje, kto coś robi, zamiast tylko słuchać. Jeżeli uczniowie jakiejś klasy zdają *ustnie* sprawę z lekcji, nie można mówić o szkole czynnej. Ale jeżeli sprawozdania będą *pisane*, wówczas „zblizymy się bardziej do szkoły aktywnej“.

Tymczasem sprawozdanie ustne może być w pewnych wypadkach zupełnie czynne, „w najwyższym znaczeniu tego słowa“, a sprawozdanie pisane może nie być niem wcale. Jak to powiedziałem już gdzie indziej, lekcja powinna być *odpowiedzią*. Jeżeli spełnia tę rolę, będzie ona momentem szkoły czynnej, choćby nawet uczniowie nic innego nie robili, jak tylko słuchali.

Słusznie porzucono dwuznaczny termin *Arbeitsschule*, szkoła pracy, który nasuwał zawsze fałszywe pojęcie jakiejś pracy ręcznej, nauki rzemiosła. Zapytuję się jednak (za pozwoleniem mego przyjaciela P. Bovet'a, który pierwszy go sformułował), czy termin „szkoła czynna“ nie jest również dwuznaczny. Wyobrażamy sobie, że czynny — znaczy „taki, który działa zewnątrznie“; że czynność rozwijana jest proporcjonalnie do liczby wykonywanych czynności widzialnych. Otóż, powiadam na to, że człowiek, który myśli, nie ruszając się w głębi swego fotelu, może być znacznie bardziej czynny, niż uczeń, który robi tłumaczenie łacińskie.

Dlatego też, ażeby uniknąć dwuznaczności terminu „czynny“, mówiłem zawsze o koncepcji „funkcjonalnej“ wychowania.

✓ Kształcenie funkcjonalne jest takie, które oparte jest na potrzebie: potrzebie poznania, potrzebie poszukiwania, potrzebie patrzenia, potrzebie pracowania. Potrzeba, zainteresowanie, wynikające z potrzeby, oto czynnik, który sprawia, że reakcja staje się prawdziwą *czynnością*.

Zanim uprzytomnimy sobie wartość i konsekwencje tej zasady funkcjonalnej dla szkoły czynnej, wypada jeszcze powiedzieć parę słów dla wykazania, jak mało zdawali sobie z niej sprawę protagoniści nowego kierunku.

W 1911 r. W. A. Lay z Karlsruhe wydał książkę pod tytułem „Die Tatschule“. Lay wykazuje doskonale niedogodności dawnego terminu *Arbeitsschule*. Ale, rzecz dziwna, nie daje żadnego zadowalającego uzasadnienia zasady czynności. W rozdziale, zatytułowanym „Das Grundprinzip der Tat vom biologischen Standpunkt“, spodziewałem się znaleźć wysłownienie zasady funkcjonalnej, tego faktu, że czynność ma zawsze jako przyczynę obecność jakiejś potrzeby, a jako funkcję zaspokojenie tej potrzeby. Ale nie! Autor pomieszał biologję i fizjologję, i oto gubi się w rozważaniach nad odruchem, komórką, ośrodkami ruchowymi i ośrodkami kojarzeniowymi, a następnie nad ewolucją! Zdaje się, że sam nie rozróżnia dobrze pracy i czynności, gdyż, cytując Rousseau'a pomiędzy poprzednikami *Tatschule*, podaje tylko ustępy, odnoszące się do pracy ręcznej.

Prof. Ad. Ferrière, przytaczając również Rousseau'a w swojej galerji poprzedników, popełnił błąd analogiczny. Zamiast wybrać starannie ustępy Jana Jakóba, wyrażające w całej czystości zasadę funkcjonalną, daje on obszernie wyciągi, odnoszące się do pracy w warsztacie, do sztuk mechanicznych i t. d., gdy tymczasem należało właśnie, wobec licznych nieporozumień, jakie panują co do tego w świecie szkolnym, podnieść z naciskiem fakt, że szkoła czynna nie wymaga koniecznie wycinania, klejenia, modelowania, czy sporządzania maszyn. Ponadto, niektóre

z tych cytat nie mają tu nic do rzeczy. Gdy Rousseau oznajmia na przykład: „Nie zwracaj się do dziecka z przemowami, których nie może zrozumieć“, wszyscy bezwzględnie zgadzamy się na to. Ale jakież to ma związku, pytam państwa, ze szkołą czynną.

Zresztą, w rozdziale swoim o „podstawach psychologicznych szkoły czynnej“, prof. Ferrière, zamiast skupić uwagę czytelnika na prawie zainteresowania, którego za ledwie dotyka, a które jest jednak *jedyną* osią, dokoła której powinien obracać się cały system, wdaje się w kwestje, które są zupełnie obce podstawowej zasadzie szkoły czynnej; zajmuje się prawem postępu, prawem biogenetycznym i typami psychologicznymi. Te różne kwestje winny, oczywiście, być brane pod uwagę, gdy chodzi o *stosowanie* zasady aktywności, zamienianie jej na przepisy szkolne, uwzględniające wiek, uwzględniające charaktery dzieci (ażeby wzbudzić zainteresowanie, trzeba zdawać sobie sprawę z ewolucji zainteresowań; pozatem trzeba liczyć się także z typem psychicznym, bo zainteresowanie każdego dziecka nie działa w tym samym stopniu), ale nie stanowi to bynajmniej „podstawy“ zasady aktywności.

Proszę mi wierzyć, że nie chodzi mi wcale o pedantyczne wynajdywanie dziur w całym. Te usterki układu mają bardzo poważne konsekwencje praktyczne: jeżeli zasada szkoły czynnej tonie w obcych jej rozważaniach, to czytelnik traci ją z oczu, lub fałszywie ją sobie tłumaczy. Proszę mi więc wybaczyć, że chcę te sprawy poprawnie sformułować.

Prawo potrzeby czyli Zasada funkcjonalna

Zasada szkoły czynnej wypływa zupełnie naturalnie z fundamentalnego prawa aktywności organizmów, którym jest *prawo potrzeby* lub *zainteresowania* (interesu): *Czynność jest zawsze wzbudzana przez*

jakąś potrzebę. Czynność, która nie byłaby związana bezpośrednio, czy pośrednio, z jakąś potrzebą, jest rzeczą przeciwną naturze. Tej to rzeczy przeciwnej naturze szkoła tradycyjna wymaga stale od swoich nieszczęśliwych uczniów: każe im robić, od rana do wieczora, od stycznia do grudnia, rzeczy, które nie odpowiadają żadnej ich potrzebie. A ponieważ te czynności, te wysiłki, jakich się żąda od uczniów, nie odpowiadają prawu potrzeby, przeto jest się zmuszonym, w celu wywoływania ich, uciekać się do różnych środków, jak kary, złe stopnie, nagrody, egzaminy, groźby, których skuteczność jest znana!

Czynność normalna musi być zawsze funkcjonalna, to znaczy, że cechą jej musi być zawsze realizowanie celów, mogących zaspokoić potrzebę, która czynność zrodziła. Jeżeli się usunie potrzebę uprzednią, to usuwa się tem samem przyczynę czynności.

Szkoła tradycyjna wymaga potworności psychologicznej: czynności nie odpowiadających żadnej potrzebie, a zatem czynności bez przyczyny. Szkoła czynna natomiast jest oparta na zasadzie potrzeby. Chcąc ucznia pobudzić do jakiejś czynności, postawcie go w takich warunkach, ażeby doznawał potrzeby wypełnienia tej czynności, jakiej od niego oczekujecie.⁵

Poza tą niema innej podstawy psychologicznej dla szkoły czynnej. Ta zasada funkcjonalna nie jest, podkreślam, jakimś tworem umysłu, jakąś hipotezą metafizyczną. Wcale nie: jest ona wyrazem faktu z zakresu obserwacji codziennej. Potrzeba pobudza do czynu jednostki,

⁵ Rozwinięcie tej myśli znaleźć można w mojej *Psychologii dziecka*, jak również w książce Dewey'a, *Szkoła a dziecko*. Zob. również: P. Bovet, *La tâche nouvelle de l'école*, Intermédiaire des Éducateurs, październik 1919, oraz doskonały referat Marcelego Chantrens, w *Étude préliminaire en vue de la révision de la loi sur l'instruction publique*, Lausanne, 1920, referat, który kładzie właśnie nacisk na „potrzebę“.

zwierzęta, ludzi; ona to stanowi sprężyny ich działania. I to stwierdza się zawsze i wszędzie, — z wyjątkiem szkół, co prawda, dlatego że są one poza życiem.

Ale jak można wywołać potrzebę w szkole?

„Wszystko to bardzo pięknie, zarzuca nam. Ale, jak pan to słusznie powiedział, szkoła jest poza życiem. I dlatego nigdy nie można będzie jej oprzeć na prawie potrzeby, które odgrywa rolę tylko w życiu. Pomiędzy szkołą a życiem jest mur, którego życie nie będzie mogło nigdy przekroczyć. Skądże wziąć w sali szkolnej jakieś pobudki czynności, wynikające z potrzeby dzieci?“

Zarzut ten, którym z pewnością posługują się niejawnie przeciwnicy szkoły czynnej, a który został wyraźnie sformułowany przed kilku laty w jednym z czasopism Szwajcarii niemieckiej,⁶ zdaje się być nieodpartym. Jak dać uczniom pobudki do działania? Jak doprowadzić do tego, żeby oni ze wszystkich sił pragnęli uczyć się arytmetyki, historii, ortografii?... Rozwiązanie tego zagadnienia wygląda beznadziejnie.

Nie jest ono jednak niemożliwe do rozwiązania dla tego, kto zdaje sobie sprawę ze wskazań psychologii dziecka. Taki człowiek będzie wiedział, że dziecko jest stworzeniem, którego jedną z głównych potrzeb jest *zabawa*. Dlatego nawet jest dzieckiem, że ma tę potrzebę: dążność do zabawy można zatem uważać za istotną dla jego natury. Potrzeba zabawy właśnie pozwoli nam uzgodnić szkołę z życiem, dostarczyć uczniowi tych podniet do działania, które, jak sądzono, niemożliwe są do znalezienia w sali szkolnej.

⁶ Aug. Schmid, *Schule und Arbeitsproblem*, Zeitsch. f. Jugend-erziehung, Zürich, list. 1912. — Por. mój artykuł: *L'école et la psychologie expérimentale*, Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse, Lausanne, 1916.

Jakiegokolwiek będzie zadanie, które zechcecie dać dziecku do spełnienia, jeżeli tylko potraficie przedstawić mu je w taki sposób, ażeby dostrzegło w niem zabawę, będzie ono zdolne znaleźć w sobie dla niego całe skarby energii. Ta sama stronica historii, zależnie od tego, czy ma być wyuczona napamięć w celu późniejszego odtworzenia na piśmie, czy też ma posłużyć jako temat do urządzenia żywego obrazu, wzbudzi reakcje wprost przeciwne!

Zabawa jest więc rzeczą ogromnej doniosłości dla praktycznej szkoły czynnej. Ona to pozwala nam wprowadzać w czyn w klasach zasadę funkcjonalną. Ona jest pomostem między życiem a szkołą: mostem zwodzonym, dzięki któremu życie będzie mogło przeniknąć do twierdzy szkolnej, dokąd wstęp zdawał się być dla niego na zawsze zamknięty przez mury i baszty.

Ta *zasadnicza* rola zabawy, jako podstawy psychologicznej szkoły czynnej, uszła, niestety, uwagi prof. Ferrière'a. Dopiero na 333 stronie swojej książki przypomniał sobie, że dzieci się bawią i wspomniął o tem zjawisku... mimochodem. Zjawisko zabawy stanowi jeden z głównych filarów szkoły czynnej albo, jeżeli ktoś woli, klucz jej sklepienia, Ferrière zaś traktuje je jako drobny motyw dekoracyjny, który dodaje się do gmachu po ukończeniu go, ale który naprawdę niczem nie jest z nim związany.

Tymczasem, powtarzam, zabawa jest dla wychowawcy, który pragnie zrealizować szkołę czynną, narzędziem niezbędnem. Na niem będzie on musiał się opierać.

Nie mam zamiaru wykazywać tu, w jaki sposób pomocą zabawy nauczyciel może ożywić swe lekcje i przeistoczyć swoje nauczanie, czyniąc zadość zasadzie funkcjonalnej. Mówiłem o tem pokrótce gdzie indziej.⁷ Doszedłem

⁷ Ed. Claparède, Bull. Soc. psychol. de l'enfant, list. 1911, str. 49. — *L'école de la psychologie expérimentale*, Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse, 1916, str. 75. — *Jeu d'orthographe*, Intermédiaire des Éducateurs, kwiecień 1918.

nawet do tego, że myślałem o możliwości rozwiązania sprawy kar szkolnych, odebrania im z jednej strony charakteru deprymującego i zniechęcającego dla niektórych uczniów, a podniesienie jednocześnie ich skuteczności psychologicznej przez przesunięcie ich w sferę gry.⁸ P. Bovet wykazał, że możnaby także rozwiązać sprawę emulacji, nadając współzawodnictwu charakter zabawy.⁹ Omówiłem też gdzie indziej bezmyślny zarzut, że szkoła jest przeznaczona do pracy, a nie do zabawy, kiedy właśnie wprowadzenie zabawy do szkoły ma na celu wydobyć z dziecka największy, na jaki je stać, wysiłek.¹⁰

Widzimy zatem, że zabawa bynajmniej nie oddala od życia, ale jest, przeciwnie, głównym środkiem godzenia szkoły z życiem. Zabawa to fikcja. Fikcja zatem będzie musiała być szeroko uwzględniona przy koncepcji funkcjonalnej wychowania. To też dziwi nas bardzo, gdy p. Chessex twierdzi, iż zbliżymy się bardziej do życia, jeżeli polecimy uczniom napisać list do osoby realnej, niż gdyby pisali do osoby fikcyjnej. Ależ bynajmniej, nie realność osoby, do której się pisze, nadaje redakcji listu charakter „czynny“, ale fakt, że ten list odpowiada pewnej chęci pisanego, pewnej potrzebie zakomunikowania swojej myśli w formie listownej. Czyż sądzimy, że Montesquieu nie był bardzo „czynny“, gdy pisał swoje „Listy perskie“, mimo że Rica i Ibbsen byli postaciami zmyślonymi? Uczeń może również dobrze komponować z całym przejęciem list, który Guignol ma przesłać Poliszynelowi, by mu powiedzieć, że wcale nie lęka się jego podwójnego garbu i nie sobie z niego nie robi.

⁸ Intermédiaire des Éducateurs, kwiecień 1918, str. 80—81.

⁹ Bovet, Intermédiaire des Éducateurs, kwiecień 1920, str. 65.

¹⁰ Psychologia dziecka, (przekł. pol., 1927), str. 356—380, — *Les nouvelles conceptions éducatives*, Scientia, luty, 1910.

Wiedza na usługach działania

Zasada funkcjonalna, która nam przypomina, że funkcją czynności jest zawsze odpowiadanie na jakąś potrzebę (organiczną lub intelektualną), wskazuje nam jednocześnie, jakie jest znaczenie biologiczne wiedzy, wiadomości, jakie nabywamy. Ta wiedza ma o tyle tylko wartość, o ile służy do odpowiedniego dostosowania naszej czynności i pozwala jej osiągnąć jak najlepiej swój cel, zaspokojenie pragnienia, które ją zrodziło.

Szkoła czynna nie powinna też tracić z oczu tego, że wiedza ma tylko wartość funkcjonalną i nie jest celem sama przez się. W świetle tej prawdy winna ona tworzyć swoje programy. Wiedza na usługach działania. Ułożmy, dla ustalenia pojęć, następujący schemat, przedstawiający etapy procesu kształcenia w szkole czynnej:

1. Wywołanie potrzeby (zainteresowania, pragnienia) przez postawienie ucznia w sytuacji, mogącej wzbudzić tę potrzebę lub to pragnienie.

2. Wywołanie przez tę potrzebę reakcji, zdolnej ją zadowolić.

3. Nabycie wiadomości, potrzebnych do skontrolowania tej reakcji, pokierowania nią, doprowadzenia jej do celu, jaki sobie wytknęła.

Jakżeż daleko odbiegliśmy od tradycyjnego sposobu postępowania, który, odwracając stosunek tych dwu ostatnich terminów, stawia działanie na usługi wiedzy, a żadnego miejsca nie wyznacza pragnieniu!

I tu znów muszę wyrazić ubolewanie, że rzecznicy szkoły czynnej nie oświecili lepiej tych podstawowych prawd psychologicznych. I widzę się, niestety, zmuszonym zacząć raz jeszcze (będzie to już ostatni) mego zacnego przyjaciela prof. Ferrière'a. Zamiast uwydatnić ten fakt, że dziecko od najmłodsze go wieku jest istotą skierowaną ku działaniu i że dane świata zewnętrznego wchodzi w grę dopiero na drugim miejscu dla regulowania ruchu, wy-

głasza on na str. 250 swojej „École active“ takie twierdzenie (które naprawdę w dziwny sposób znalazło się między „podstawami psychologicznymi“ szkoły czynnej): „Wszyscy wiedzą, że od urodzenia aż do lat sześciu górującą działalnością dziecka jest samorzutne kształcenie zmysłów. Małe dziecko jest zmysłowcem“. I nie wiem, dlaczego powołuje on się przytem na mnie, odsyłając w tem miejscu do str. 521¹¹ mojej „Psychologii dziecka“. Jeżeli czytelnik zechce zajrzeć do tego miejsca, zobaczy, że nigdy nie podobnego nie powiedziałem. Przeciwnie, mówię, że niemowlę interesuje się przedmiotami zewnętrznymi tylko o tyle, o ile one stanowią podstawę ćwiczeń dla przystosowań ruchowych. Dopiero potrzeby reagowania wydzielają z napływu podnieć, które ciągle działają na nasze zmysły, to, co nazywamy „percepcjami“ (spostrzeżeniami). Terminu „kształcenia zmysłów“, bardzo niejasnego i dającego się rozciągnąć na rzeczy bardzo różne, nie użyłem wcale na tych stronicach, do których odsyła Ferrière. I lepiej też nie wysuwać zbyt tej formuły w książkach, mających służyć do zalecania szkoły czynnej. Albowiem ta idea kształcenia zmysłów zwraca nas w naturalny sposób do owej psychologji naiwnie asocjacionistycznej, dla której inteligencja jest tylko sumą wrażeń, skupionych pod naciskiem świata zewnętrznego, i która uważa, że kształcenie umysłu jest tylko wynikiem nagromadzenia nabytych doświadczeń. Jest to koncepcja zasadniczo *bierna*, ponieważ umysł nie miałby nic innego do robienia, jak tylko *otrzymywać* wrażenia w możliwie największej ilości.

Dwojakie znaczenie wyrazu „czynność“

Jak już wyżej powiedziałem, termin „czynność“ jest wieloznaczny. Ma on co najmniej dwa główne znaczenia,

¹¹ Str. 393 wydania pol. 1927. (Przyp. tłum.).

oba poprawne. Ale tylko jedno z tych znaczeń mieści się w pojęciu szkoły czynnej. Oba te znaczenia są jednak dość bliskie. I można też zrozumieć, że rzecznicy szkoły czynnej prześlizgnęli się od jednego do drugiego z nich, nie spostrzegłszy tego, tem bardziej, że psychologja potoczna nigdy ich wyraźnie nie odróżniała. Trzeba to zatem tutaj zrobić pokrótce.

W pierwszym rozumieniu, czynność ma znaczenie funkcjonalne; jest to to znaczenie, które rozpatrywaliśmy poprzednio. Czynna jest ta reakcja, która odpowiada potrzebie, wywołanej przez jakieś pragnienie, mające swój punkt wyjścia w osobniku, który działa, przez pewną pobudkę znajdującą się wewnątrz istoty działającej. W tem znaczeniu № 1 czynność przeciwstawia się uleganiu przymusowi, posłuszeństwu, odrazie lub obojętności.

W drugim swoim znaczeniu „czynność“ oznacza skutecznianie, wyrażanie, produkowanie, proces odśrodkowy, mobilizację energii, pracę. Tu czynność przeciwstawia się odbiorczości, ideacji, wrażeniu, impresji, nieruchomości. Ażeby wyjaśnić, co przez to rozumiem, dam przykłady. Pragnę nauczyć się wiersza, odczytuję go kilka razy, potem, odwracając oczy od książki, próbuję wypowiedzieć go napamięć. *Czytanie* tego wiersza było bierne, i dopiero w chwili, kiedy próbowałem *wyrecytować* go napamięć, przeszedłem do postawy czynnej, przeszedłem do czynu. Albo też odczytuję komuś pary słów, jak: *koń-powóz, niebo-chmury*, i t. d., prosząc go o zapamiętanie ich. Potem ograniczam się do podawania mu pierwszych słów, prosząc go, żeby *sam znalazł* skojarzenia do każdego z nich. W pierwszym wypadku ta osoba miała postawę bierną, w drugim wypadku postawę czynną.

Powtórzmy w formie tabeli to, cośmy powiedzieli o tych rodzajach czynności, wraz z cechami właściwymi każdej z nich i ich przeciwieństwami:

1. *Znaczenie funkcjonalne.**Czynność.**Bierność.*

Potrzeba, zainteresowanie	Odraza
Pragnienie	Obojętność
Dyscyplina wewnętrzna	Dyscyplina zewnętrzna
Pobudki wewnętrzne	Pobudki zewnętrzne
Zgoda osobnika	Opór
Samorządność, wolność	Przymus, posłuszeństwo
Uwaga samorządna.	Nieuwaga, uwaga dowolna (z wysiłkiem).

2. *Znaczenie uskuteczniania.**Czynność.**Bierność.*

Ekspresja	Impresja
Tworzenie (lub odtwarzanie)	Odbieranie
Uzewewnętrznianie	Ideacja
Reagowanie	Odczuwanie
Proces odśrodkowy	Proces dośrodkowy
Pomysłowość	Zrozumienie
Ruch	Nieruchomość
Praca (szkoła-pracownia).	Czytanie (szkoła książkowa).

Pod każdym z tych rodzajów czynności 1 i 2 zgrupowałem różne zjawiska, których powinowactwo polega właśnie na przybieraniu jednego lub drugiego z tych typów czynności. Nie mogąc wchodzić tutaj zbyt w szczegóły, spodziewam się, że w ten sposób zdołałem uwydatnić to, co je różni.

Zauważmy, że czynność w znaczeniu № 2 może być skojarzona zarówno z czynnością, jak i z biernością w znaczeniu № 1. Zauważmy również, że czynność w znaczeniu № 1 może łączyć się zarówno z biernością, jak i z czynnością w znaczeniu № 2. Stąd możemy mieć cztery różne

wypadki: Jeżeli piszę list dlatego, że tego pragnę, jestem czynny zarówno w znaczeniu 1, jak i w znaczeniu 2. Jeżeli piszę list dlatego, że mnie do tego zmuszono, jestem czynny tylko w znaczeniu 2, a jestem bierny w znaczeniu 1. Jeżeli słucham odpowiedzi na pytanie, które zadałem, jestem czynny w znaczeniu 1, ale bierny w znaczeniu 2. Wreszcie, jeżeli ktoś wyciągnie mnie na odczyt, który mnie nie interesuje, będę bierny w znaczeniu 1 i w znaczeniu 2.

Wysiłek, wysiłek nudny, który nas kosztuje, będzie czynny w znaczeniu 2, ale bierny w znaczeniu 1.

Jak widać z tego, czynność w znaczeniu uskuteczniania nie jest ani cechą konieczną, ani cechą wystarczającą tego, co należy rozumieć przez szkołę czynną, jeżeli duch jej polega na tem, żeby być opartą na życiu. Trzeba jednak uznać, że czynność w znaczeniu uskutecznienia przedstawia pewne korzyści, które szkoła powinna zużytkować. Po pierwsze, to, co jest nabywane przez postępowanie czynne (w znaczeniu 2), tkwi daleko lepiej w pamięci.¹² Powtórę, czynność w znaczeniu 2 daje wyniki dotykalne, widoczne, które łatwo stają się punktem wyjścia procesu funkcjonalnego. Czynność w znaczeniu 2 jest przeto bardzo cenną pomocą dla szkoły czynnej.

Można teraz zrozumieć, co jest źródłem zamętu, o którym mówiłem. Nazwa *Arbeitsschule* zawierała mieszaninę dwu pojęć czynności. Nazwa szkoły czynnej ma ją w so-

¹² Zob. D. Katzaroff, *Expériences sur le rôle de la récitation comme facteur de la mémorisation*, Archives de Psychologie, VII, 1908, str. 225—258. — E. d. Claparède, *Expériences sur la mémoire des associations spontanées*, Archives de Psychologie, XV, 1915, str. 306 do 313. Doświadczenia te wykazały, że skojarzenia samorządne, utworzone przez samą osobę badaną, były zapamiętywane dwa razy lepiej, niż te, które były jej dawane jako gotowe.

[Zob. także doświadczenia N. Mazo (*La valeur de l'activité de l'esprit dans la fixation des idées*, Archives de Psychologie, XXI, 1929), które stanowią interesujący przyczynek do teorii szkoły czynnej. — *Przypisek z r. 1930*].

bie również. A p. Chessex, w swoich tak bardzo ciekawych artykułach, miał na myśli, jak sędzę, bardziej znaczenie 2, niż znaczenie 1.

Na zakończenie tych, nieco pośpiesznych uwag, których celem jest pobudzić do głębszych refleksyj na ten temat, powiemy, że czynność w *najwyższym* znaczeniu tego słowa to czynność w znaczeniu funkcjonalnem, w znaczeniu № 1. Jeżeli jednak skombinujemy potrzebę i uzewnętrznianie, to otrzymamy pomnożenie czynników korzystnych i będziemy mogli wtedy powiedzieć, że zrealizowaliśmy czynność w *najzupełniejszym* rozumieniu tego słowa.

Metoda funkcjonalna nauczania języka¹

Celem tych uwag nie będzie powtarzanie w streszczeniu pięknych i ciekawych wykładów o nauczaniu języka francuskiego, które prof. Ferdinand Brunot zainaugurował ubiegłej jesieni (1912) działalność naszego Instytutu. Treść ich znaleźć można w różnych pracach tego profesora Sorbony.² Chciałbym tu tylko uwydatnić zasadniczą cechę tej metody i wykazać, jak doskonale odpowiada ona wymaganiom pedagogiki, opartej na psychologii.

Cechą istotną metody Brunot'a jest to, iż jest ona *funkcjonalna*.

Nazywam tę metodę „funkcjonalną“ dlatego, że przedstawia ona mowę jako funkcję, to znaczy jako narzędzie pożyteczne dla postępowania ludzkiego i społecznego, pożyteczne dla życia. Nie chce ona, ażeby język był studjowany niezależnie od roli, którą z przeznaczenia swego ma odgrywać w życiu, w rzeczywistości. Zwykle metody, oparte na nauce gramatyki, nie stają właśnie na tem pragmatycznym stanowisku. Traktują one język jako istniejący sam dla siebie; na skutek pewnego rodzaju dziwacznej aberacji (spowodowanej poczęści tem, że kult ortografji zastąpił kulturę języka i zabrał dla siebie jej kosztem czas i uwagę nauczycieli i uczniów, spowodowanej także nieprzywiązywaniem przez pedagogikę tradycyjną wagi

¹ Przedruk z *Intermédiaire des Éducateurs*, Nr. 10, lipiec, 1913.

² Zobacz, między innemi: F. Brunot, *L'Enseignement de la langue française*, Paris, Colin, 1911; i *Huit Conférences sur l'enseignement du français*, wydane przez Société pédagogique de la Chaux-de-Fonds, 1911.

do rzeczywistości psychologicznych i życiowych), na skutek więc tej aberacji, metody te sztucznie oderwały język od jego funkcji użytecznej, żeby gubić się w rozważaniach, klasyfikacjach, definicjach czysto werbalnych, czysto scholastycznych. Jak słusznie mówi prof. Brunot, „wiedzieć, że przeczenie jest przysłówkiem, to nie wiedzieć jeszcze nie pożytecznego“, i wcale to nie jest ważne, żeby uczeń wiedział, czy zdanie jest główne czy nie (bo wiele zdań, które są „główne“ dla gramatyki, nie są niemi dla rozumienia języka); przede wszystkim trzeba wiedzieć nie to, co to są słowa i formy słów, ale do czego one służą, a zwłaszcza dla jakich potrzeb wyrażania się mogą być przydatne.

Dla jakich potrzeb! Przedstawić nauczanie języka z tego subiektywnego stanowiska potrzeby jest to niewątpliwie sposób uczynienia go najbardziej możliwie interesującym, bo właśnie potrzeba wzbudza zainteresowanie. Człowiek mówi, gdy potrzebuje coś powiedzieć; wówczas interesuje się doбором swych słów i sposobem ich ułożenia, określa sobie ich znaczenie, odmienia formę, stosownie do potrzeb specjalnych danego położenia. Psychologicznie zatem u jednostki, która mówi (lub która pisze), rzecz przedstawia się tak: najpierw jest potrzeba wyrażenia lub zakomunikowania jakiejś myśli, pojęcia, potem poszukiwanie (mniej lub więcej szybkie) sposobów zadośćuczynienia tej potrzebie wyrażania się.

Jest więc korzystne, żeby środki wyrażania się były zgrupowane w umyśle, stosownie do potrzeb wyrażania się, a nie w kategorje czysto formalne i bez żadnej wartości praktycznej.

Zadaniem nauczyciela języka jest powiedzieć uczniowi: „Potrzebujesz wyrazić czas przeszły, czas przyszły? Oto masz wszystkie sposoby, które pozwalają sformułować te odmiany pojęcia. Chcesz wyrazić wątplenie, liczbę, sposób bycia...? oto znów różne sposoby wyrażania bez dwuznaczności tych różnych myśli“.

W gramatykach natomiast zestawia się słowa w kategorje, które nie odpowiadają wcale, lub odpowiadają niezupełnie ich możliwej funkcji. I tak np., nadając etykiety *czas teraźniejszy* lub *przeszły* formom: „je viens“, „j'ai fini“, nie liczy się z tem, że te same formy mogą służyć do wyrażenia przyszłości („je viens bientôt“, „j'ai bientôt fini“); umieszczając przymiotniki *mon, ton, son* pod rubryką „dzierzawcze“ i odróżniając je od klasy „wskazujących“ (uczniowie, którzyby je umieścili w tej ostatniej grupie, zostaliby surowo ukarani!), gramatyka nie wie o tem, że *mon* (mój) może mieć również funkcję wskazywania (przykład: „które z tych dzieci stłukło tę szybę? To *mój* syn“). Metoda ta jest błędna, nudna i bezowocna. Dowodzi tego aż nadto dobrze fakt, że mimo stosowanie jej tak powszechne w ciągu dwóch czy trzech wieków, nauczyciele skarżą się w dalszym ciągu na kaleczenie przez uczniów języka ojczystego.

Ta zasada funkcjonalna, którą tutaj krótko wyłożyłem w słowach niezupełnie takich samych, jakich użył prof. Brunot, ale które, jak mi się zdaje, dobrze streszczają jego myśl, ta zasada funkcjonalna posłużyła za podstawę do ułożenia Podręcznika,³ przeznaczonego dla szkół początkowych i średnich. Coprawda, możnaby tu było posunąć jeszcze dalej zastosowanie zasady funkcjonalnej, prof. Brunot, zdaniem mojem, zawiele jeszcze zrobił ustępstw dla rutyny i wśród najdoskonalszych lekcyj widzi się ukazujące się jeszcze miejscami chwasty gramatyki tradycyjnej. Nie będę jednak z tego powodu robił wyrzutów prof. Brunot: trzeba było zrobić te małe ustępstwa dla zwyczajów szkolnych, ażeby książka znalazła nabywców. Jestem

³ Brunot et Bony, *Méthode de langue française*, Paris, 1910. Doskonała zasada naszego autora, która wypływa zresztą z ogólnej zasady jego metody, polega na tem, ażeby pokazywać zawsze słowa lub formy słowne we właściwej ich roli, to znaczy w jakimś tekście, wyjaśnione przez kontekst.

zupełnie pewny, że przy najpierwszej sposobności da on nam podręcznik jeszcze bardziej rewolucyjny.

Zauważmy wkońcu, że nie zainteresowania psychologiczne, ani nawet pedagogiczne, doprowadziły prof. Brunot do stwierdzenia niedorzeczności zwykłej metody gramatycznej, ale jego prace historyczne: śledząc rozwój form językowych, przekonał się on, że wiele form i prawideł, które z trudem starano się uzasadnić logicznie, stają się zupełnie zrozumiałe w oświeceniu historii języka; że trzeba przeto zastąpić wyjaśnienia dogmatyczne wyjaśnieniami naukowymi. Żeby rozumieć język, trzeba patrzeć na niego nie jako na coś w sobie zamkniętego, ale jako na funkcję zależną od potrzeb fizjologicznych, duchowych i społecznych, które on musiał nieustannie zaspakajać. Stając na takim punkcie widzenia, wprowadza się do gramatyki sens życia. I to właśnie zrobił prof. Brunot. Nic dziwnego zatem, że jest w zupełnej zgodzie z psychologami.

P. S. — Należy dodać, że poglądy, bronione w Paryżu przez prof. Brunot, były od trzydziestu przeszło lat głoszone w Genewie przez prof. Ch. Bally, który w różnych swych pracach podnosił, jak doniosłą rzeczą byłoby studjowanie języka jako „narzędzia działania“ (*Précis de stylistique*. Genève 1909; *Traité de stylistique*, Heidelberg et Paris, 1905; *Le langage et la vie*, Genève, 1913, nowe wydanie rozszerzone, Paris, 1926; *La crise du français*, Neuchâtel 1930).

Z piętnaście lat temu ogłoszono w Szwajcarii romańskiej konkurs na projekt kursu języka ojczystego. Wziąłem w nim udział przy współpracy p. E. Duvillard, wówczas nauczyciela szkoły początkowej, posyłając memoriał, w którym rozwinąłem zasady nauczania funkcjonalnego w zastosowaniu do nauki języka francuskiego. Nasz projekt nie miał żadnego powodzenia. Streszczenie jego można znaleźć w pracy E. Duvillard, *Les tendances actuelles de l'enseignement primaire*, Neuchâtel, 1920, str. 87—95.

Wychowanie a demokracja¹

Nie zamierzam, Szanowni Państwo, rozwodzić się tu nad przedmiotem tak poważnym, jakim jest demokracja. Ale zgodzicie się zapewne ze mną co do tego, że w naszych społeczeństwach, rzekomo demokratycznych, istnieją jeszcze nazbyt często ślady ducha, który nie ma w sobie nic demokratycznego; interes ogólny bywa zaciemniony, jeżeli nie całkiem przesłonięty niekiedy przez pewne interesy jednostkowe; a korzyści koterji lub partji zakrywają również interes całego narodu. Usiłuje się wmówić, że równość znaczy przeciętność, zapominając o tem, że, jak to powiedział gdzieś nasz kolega p. Millioud, demokracja więcej niż każdy inny system potrzebuje elity; i w ten sposób można obniżyć poziom ludu, ze szkodą dla jego szczęścia.

Ale demokracja naprawdę godna tej nazwy nie może być urzeczywistniona przez to jedynie, że masa będzie unikać pewnych błędów, pewnych przesądów, będzie wystrzegać się słuchania podszeptów demagogów. Zaprowadzenie jej wymaga także pozytywnych cnót u obywateli, którzy ją tworzą. Jest ona dziełem społecznym, którego powodzenie wymaga dobrej woli, ofiar osobistych dobrowolnie składanych, stałego usiłowania zrozumienia się wzajemnego i tolerancji. Demokracja to nie jest stan stały, martwa forma zdobyta raz na zawsze, coś *statycznego*. Jest to, przeciwnie, wypadkowa procesów zasadniczo *dy-*

¹ Wyjątki z odczytu, wygłoszonego na obchodzie pięćdziesięciolecia Société pédagogique genevoise, 20 paźdz. 1917 (Bulletin de la Société Pédag. Genevoise, paźdz. 1917; przedrukowane w L'Éducateur, 1917).

namicznych: ze strony obywatela — nieustanne wykazywanie energii, skierowanych ku celom wyższym, ciągłe przewyciężanie się jednostki w interesie ogółu; ze strony ogółu — stała troska o zapewnienie swobodnego rozwoju tych energii indywidualnych, tych wartości osobistych, z których wyniknie ostatecznie szczęście ogólne.

Czy nasz system wychowawczy nadaje się do zapewnienia takiego stanu rzeczy, jakiego pragniemy? Zdaje mi się, że zasady, na których opiera się ten system wychowawczy, pozostają jeszcze znacznie w tyle poza zasadami demokratycznymi, albo nawet — przynajmniej mojem zdaniem — są im mniej lub więcej przeciwne. I jest to do tego stopnia prawdą, że z różnych stron odczuto potrzebę przeciwdziałania temu brakowi przez wprowadzenie specjalnej „nauki obywatelskiej“, dodanej do innych nauk. Ale cokolwiek byłoby do powiedzenia o użyteczności nauki tego rodzaju, w każdym razie możemy sobie postawić pytanie, czy wystarczy ona sama, aby coś naprawić, ażeby stanowić przeciwwagę ujemnych stron, które związane są z poglądami z gruntu antydemokratycznymi, jakimi przepełniony jest cały system wychowawczy, panujący dziś potrosze wszędzie, zarówno w wychowaniu rodzinnem, jak i w wychowaniu publicznem.

Opinia ta wygląda na bardzo surową, i żałuję, że nie mogę jej tutaj uzasadnić tak, jakby na to zasługiwała. Ograniczę się do kilku uwag tylko:

Nasze poglądy wychowawcze są jeszcze w zupełności przepełnione *zasadą autorytetu*, która wypacza nie tylko wychowanie moralne, ale również wychowanie intelektualne. Klasa szkolna nie jest bynajmniej obrazem republiki w miniatrze: jest to, przeciwnie, w pomniejszeniu monarchja absolutna: z jednej strony, nauczyciel, panujący z władzą absolutną, z drugiej, poddani, których pragnienia osobiste lub inicjatywa są sprowadzone do minimum. (Wiem, że ten system jest w rzeczywistości, na szczęście,

miarkowany i łagodzony przez życzliwość, jaką mają nauczyciele dla swoich uczniów, tudzież przez inteligencję i umiejętność, z jaką oni ten system stosują; niemniej jednak prawdą jest, że jest on z istoty swej autokratyczny, jest dziedzictwem systemów społecznych i politycznych przeszłości. Dorośli wprowadzili demokrację: zdemokratyzowali oni wprawdzie społeczeństwo dorosłych, ale zapomnieli zdemokratyzować społeczeństwo dziecięce!). — A więc, jakżeż możemy chcieć ukształtować przymioty, które, jak dopiero co stwierdziliśmy, są niezbędne dla zapanowania zdrowej demokracji, wychowując młode pokolenie w ramach poglądów czysto autorytatywnych? Nie możemy dokonać takiego cudu, żeby przygotować obywateli tak, by byli wolnymi obywatelami, posłusznymi nakazom wewnętrznym, ucząc ich w ciągu dwudziestu lat, by byli tylko poddanymi, ulegającymi władzy zewnętrznej.

Demokracja wymaga u obywatela przede wszystkim rozwoju harmonijnego dwóch zalet, które uważano za przeciwne sobie: *indywidualności* i *zmysłu społecznego*.

Obie te zalety są niezbędne dla życia i postępu społeczeństwa. — Czy nasz tradycyjny system szkolny jest tak zorganizowany, ażeby je mógł rozwijać? Bynajmniej. Klasa jest zbiorowością, gdzie z konieczności muszą być poskramiane dążności zbyt jaskrawo indywidualne, gdzie wszystko to, co odbiega od przeciętnej, zostaje automatycznie stłumione. System ten prowadzi naturalnie do ujednolitenia sprzeciwiającego się postępowi. Społeczeństwa, jak organizmy, postępują dzięki różnicowaniu się, dzięki procesowi podziału pracy, a nie przez sprowadzenie wszystkich elementów życiowych do jednego typu.

Czy system ten ma przynajmniej tę zaletę, że rozwija zmysł zbiorowy, powiedzmy raczej zmysł społeczny, jakiego wymaga od swych członków państwo demokratyczne? I to nie. Gdyż rozwój zmysłu społecznego nie wynika z prostego przebywania obok siebie, w tej samej sali,

pewnej liczby uczestników. Jest on owocem szeregu akcyj i reakcyj między temi jednostkami, wymaga porozumiewania się, udzielania sobie wzajemnie pomocy, współdziałania, współpracy, wzajemnego zainteresowania. A uczniowie w naszych klasach, mimo że siedzą w tych samych ławkach, jakżeż są odosobnieni psychicznie i społecznie jedni od drugich!

Zmysł społeczny wymaga, niewątpliwie, ustąpienia egoizmów poszczególnych wobec interesu wspólnego. Ale klasy nasze nie są właśnie prowadzone w sposób odpowiedni dla wytworzenia tego poczucia wspólnego interesu, a wskutek tego nasze dzieci nie miewają nigdy poczucia konfliktu ze wspólnotą, tworzoną przez swych kolegów, ale tylko poczucie kolizyj z władzą stojącą *poza* tą wspólnotą, wszechpotężną władzą nauczyciela, która niema, w ich oczach, najmniejszego znaczenia społecznego.

Jednem słowem, szkoła jest zanadto oddalona od życia, jest środowiskiem, które nie odtwarza dostatecznie warunków społecznych, w jakich ma żyć obywatel.

Tak samo jest z nauczaniem. Szkoła zanadto oddziela wiedzę od możliwości działania i zdaje się nie widzieć, że doświadczenie ludzkie jest najpierw natury praktycznej, zanim staje się czysto poznawczem. I to ma również swe znaczenie z punktu widzenia naszych demokracji, których składniki są zanadto oddzielone od siebie, zależnie od tego, czy należą do t. zw. zawodów wolnych, czy też do zawodów pracujących fizycznie. Musimy obalić przesąd, który ustanawia rodzaj hierarchji między temi dwiema kategorjami pracowników. Praca myśli i praca mięśni są tylko dwiema różnemi postaciami aktywności ludzkiej, równie niezbędnymi, jedna i druga dla życia społeczeństwa. Szkoła mogłaby uczynić wiele dla usunięcia tego antagonizmu, łącząc bardziej naukę z działalnością praktyczną.

Pojęcie różnych klas społecznych, które zaciemnia je-

sze horyzont naszych demokracji, jest może podtrzymywane również przez zbyt wielki przedział, istniejący we wszystkich naszych krajach europejskich, między czterema stopniami nauczania: przedszkolnem, początkowem, średniem i wyższem. Stałe przerwy ciągłości zachodzą pomiędzy metodami, stosowanymi na każdym z tych stopni. Pochodzi to zapewne poczęści stąd, że nauczycielstwo każdego z tych różnych stopni żyje ciągle jeszcze życiem zupełnie odrębnem od innych gron nauczycielskich. Wszystkie te ciała nauczycielskie nie powinnyby być jednak różnemi „ciałami“, ale organami tego samego ciała, czyli całkowitego organizmu. Zasadnicze bowiem zagadnienie, które występuje na wszystkich szczeblach drabiny szkolnej, jest zawsze to samo: wszędzie trzeba rozwijać umysł i przystosowywać go do życia społecznego, pojmowanego według typu demokratycznego, wykorzystywać uzdolnienia indywidualne i skierowywać je ku celom szczęścia ogólnego.

A czy wiecie, Państwo, które dwie części tej drabiny są do siebie najpodobniejsze? Są to stopnie najwyższy i najniższy. Jak to słusznie zauważył przed paru laty mój uczony kolega, Ph. Guye, nauczanie w pierwszych początkach przedszkola jest, tak samo jak nauczanie w ostatnich latach uniwersytetu, nauczaniem typu wyłącznie indywidualnego i swobodnego.² To też w tych dwóch okresach nauki postęp jednostki i kształtowanie się osobowości są stosunkowo najszybsze. Towarzystwo Pedagogiczne jest szczęśliwe, mając w swoim gronie przedstawicieli wszystkich czterech stopni nauczania.

Pozwoliłem sobie wyłożyć Państwu wszystkie te rzeczy, które już znacie, i do których należałoby dodać jeszcze wiele innych, równie wam znanych, a to w tym celu,

² Ph. A. Guye, *Energétique et éducation*, Intermédiaire des Educateurs, maj, 1913.

ażeby przypomnieć tu, że jak w r. 1867, tak i teraz ma Towarzystwo Pedagogiczne piękne zadanie do spełnienia. Ale warunki, w których znajdujemy się obecnie, są zupełnie inne niż te, jakie były wówczas. Ostatnie pół wieku wyjaśniło nam bardziej cel, do którego mamy dążyć. Te pół wieku nauczyło nas poza tem, że nie wystarczy postawić cel, choćby najwznioślejszy, przed oczyma wychowawców, żeby ten cel został osiągnięty. Słowa, formuły są bezsilne bez znajomości *środków* do urzeczywistnienia życzeń, które one wyrażają.

Z drugiej strony, te pół wieku wzbogaciło naszą myśl w pewną ideę kierowniczą i w pewną metodę, które obie były jeszcze mało znane naszym poprzednikom. Ta idea kierownicza, to idea *ewolucji*, w szczególności ewolucji przez selekcję, która to idea około 1867 r. zaczynała dopiero szerzyć się w świecie. („Pochodzenie gatunków“ nosi datę 1859 r.). Rozumiemy dziś lepiej, że społeczeństwa przekształcają się ciągle i że najlepsza forma, jaką mogą przybrać nasze instytucje polityczne i społeczne, nie może być ustalona zgóry w imię jakiegoś dogmatycznego *a priori*. Pojęcie ewolucji każe nam wystrzegać się zarówno konserwatyzmu, jak i jakobinizmu. Wiemy teraz również, że postęp dokonywa się przez selekcję: w zdrowej demokracji należy więc pozostawiać możliwie największą swobodę inicjatywom indywidualnym, bo te jedynie inicjatywy, które po próbie okazały się pożytecznymi dla społeczeństwa, powinny się ostać. Wszelkie pęta, nakładane swobodnej działalności indywidualnej, zmniejszają szanse owocnego odkrycia. Tu znów idee, jakie dał światu Darwin, wykazują zależność wzajemną jednostki i społeczeństwa, ponieważ wartość pierwszej jest bezpośrednio korzystna dla dobrobytu drugiego.

Zbytecznem byłoby przypominać, ile to nowego światła rzuciła teoria ewolucji na nasze pojmowanie dziecka i procesu wychowawczego. Wprowadzając do naszej koncepcji

życia cechę ciągłości, teoria ta wzywa nas do usunięcia wszystkich tych niesłusznych barjer, jakie powznosiliśmy między dwiema rzeczami, czy między dwiema dziedzinami, które powinny być blisko skoordynowane między sobą: między wiedzą i możliwością działania, pamięcią i czynnością, przeszłością i teraźniejszością, zabawą i pracą, zajęciami intelektualnymi i zajęciami ręcznymi, szkołą i życiem, nie licząc tych wszystkich przegród, ustanawianych przez nasze plany lekcyjne między różnemi gałęziami nauki, które powinnyby wspierać się i zapładniać wzajemnie. Ta manja rozgradzania, rozróżnień sztywnych i pedantycznych jest niewątpliwie pozostałością z czasów scholastyki średniowiecznej, która widziała świat tylko poprzez ciężki aparat logiki i pojęć, zastępując w ten sposób przez mozaikę elementów dyskretnych (jak mówią matematycy) naturalną ciągłość rzeczywistości konkretnej.

Metoda zaś, o której przed chwilą wspominałem, metoda mało jeszcze znana naszym poprzednikom z r. 1867, to *metoda eksperymentalna* w zastosowaniu do zjawisk biologicznych. Przypominam, że znakomita „Introduction“ Cl. Bernard'a pochodzi dopiero z r. 1865. Potem zrodziła się psychologia eksperymentalna, otwierając nowe horyzonty i wnosząc nowe sposoby badania, nieprzewidywane dotychczas, które zaczęły przetwarzać pedagogikę, polegającą do tej pory na zbiorze opinii — opinii często genialnych, niewątpliwie, ale które pozostawały zawsze indywidualnymi, ponieważ nie mogły otrzymywać sankcyj doświadczenia, a to jedynie mogło je być zamienić w prawą, to znaczy w system prawd...

Powinniśmy w naszej działalności coraz bardziej przechodzić od zwykłej dyskusji poglądów do systematycznych badań, poszukiwań. Jest to jednak niewątpliwie droga daleko dłuższa, daleko bardziej zawiła, daleko trudniejsza.

Nie zapominajmy zresztą, że powodzenie w pracy wychowawczej wymaga jeszcze jednego czynnika, najważ-

niejszego ze wszystkich, *czynnika osobistego*, wartości nauczyciela, profesora, miłości, jaką otacza on swoich uczniów. Wartość ta zależy w znacznej części od uzdolnień właściwych każdej jednostce. Ale zależy ona również od warunków swobody, w których te uzdolnienia mogą się zrodzić i rozwinać. Gdy ogół społeczeństwa zrozumie lepiej rolę, jaką może i powinien odgrywać wychowawca w dążeniu do wspólnego ideału, to sam będzie żądać dla nauczycielstwa takich warunków, w którychby troski materialne nie warzyły w zarodku wszystkich zalet serca i umysłu, niezbędnych dla spełniania jego szczytnego powołania.

Jeżeli nasze Towarzystwo Pedagogiczne zdolne będzie przyczynić się do rozszerzenia u nas podstaw wychowania demokratycznego, to dobrze zasłuży się ojczyźnie, a o ile nasze instytucje będą mogły stać się wzorem dla innych narodów, — przyczyni się ono także, choćby w skromnych rozmiarach, do dobra całej ludzkości.

Dlaczego ziewamy? ¹

Kto z nauczycieli, kto z wykładających jest tak szczęśliwy, że nie widział nigdy ziewania wśród swych słuchaczy?

Nauczający gniewa się zwykle na ziewających i jest skłonny do upominania ich za to (tak to często bywa w wychowaniu, że kary, skierowane przeciw innym, są w rzeczywistości reakcjami zwracającymi się przeciw temu, który je zadaje; ale nie lubimy uznawać naszych win, i łatwiej jest zwrócić odruchy złego humoru, które one w nas wywołują, przeciwko tym, którzy ponoszą ich skutki). Uczeń, który ziewa, jest więc naogół uważany za istotę lekkomyślną, która nie umie brać z należytą powagą tego, co robi. Być może jednak, że ten sąd winien ulec zmianie i że ten, którego uczniowie zaczynają ziewać, będzie mógł, jeżeli nie być z tego dumny, to w każdym razie niezbyt się tem martwić...

Rozważmy bowiem, czem jest ziewanie, jakie jest jego znaczenie biologiczne.

Prace fizjologiczne, o ile nie pomijają całkiem tego zjawiska, są bardzo wstrzemięźliwe w stosunku do niego. Określają je jako akt z dziedziny oddechowej, powstający odruchowo, któremu towarzyszy skurcz różnych mięśni twarzy, a którego funkcją ma być wzmożenie utleniania krwi. Ale to wszystko niewiele nam jeszcze mówi; dlaczego ziewanie jest aktem spontanicznym, a nie poprostu głębokim wdechem, dlaczego odbywa się w stanie zmęczenia, nudy, a także gdy się jest głodnym? Dlaczego powoduje często wylew łez, dlaczego jest takie zaraźliwe i jaka

¹ Intermédiaire des Éducateurs, Nr. 102, paźdz. 1924.

jest podstawa jego związku z różnymi zmianami patologicznymi? (Hipokrates zauważył -już, że ziewanie poprzedza wybuch febry, pojawia się ono także niekiedy na początku ataku epilepsji; zauważono, że ziewanie, zjawiające się w ciągu ciężkiej choroby, zwłaszcza u dzieci, jest dobrym prognostykiem).² Wreszcie, dlaczego z pośród zwierząt jedynie człowiek, małpa i mięsożerne ziewają? Zadowalająca teoria ziewania powinna odpowiedzieć na te wszystkie pytania.

Zanim będziemy posiadali jakąś teorię ostateczną ziewania, chciałbym tu wspomnieć o pewnej hipotezie, którą podał niedawno niemiecki fizjolog Valentin Dumpert,³ bo ma ona tę zaletę, że koordynuje pewną liczbę faktów i dochodzi do wniosków interesujących dla wychowawcy.

Dla Dumperta ziewanie jest wtedy tylko niezrozumiałe, gdy się je rozpatruje w odosobnieniu. Wszystko natomiast wyjaśnia się, jeżeli się patrzy na nie jako na część pewnego odruchu bardziej ogólnego, odruchu *przeciągania się*.⁴

Istotnie, wszyscy wiemy, że nie ziewa się bez ogólnego przeciągania się ciała; fakt ten jest uderzający u niektórych zwierząt, jak u psa i kota. Jest on wyraźny także u niemowląt, a często nawet i u dorosłych. Dumpert stwierdził u siebie, że umyślne przeciąganie się wywołuje

² Geigel, *Das Gähnen*, Münchner med. Woch., 1908 (I), str. 223. — Natomiast Roederer w r. 1759, w tezie *De oscitatione in enixu* uważał ziewanie, pojawiające się w czasie porodu, za oznakę niepomysłną. Ale ta obserwacja nie została potwierdzona.

³ V. Dumpert, *Zur Kenntnis des Wesens und der physiologischen Bedeutung des Gähnens*, Journal f. Psychologie und Neurologie, Bd. 27, 1921, str. 82.

⁴ Ten pogląd, według którego przeciąganie się jest podstawą ziewania, był już wypowiedziany przez Hauptmanna (*Wie, wann und wozu gähnen wir?* Neurol. Blatt, 1920, str. 781) i przez Mayera (Zeitsch. f. Biologie, Bd. 73, 1921). — Zobacz również R. de Saussure, Arch. suisses de Neurol., XII, 1923, str. 108.

po mimowolne ziewnięcie. (Obserwację tę łatwo jest powtórzyć). Zauważył on również, że u osobników połowicznie porażonych ziewanie wywołuje ruchy skojarzone: w członkach sparaliżowanych pojawiają się ruchy wyprostowujące, które trwają przez cały czas ziewania. Zdaniem jego, nie ulega wątpliwości, że te ruchy skojarzone należą do całkowitego odruchu przeciągania się. (Zobaczmy za chwilę, dlaczego to przeciąganie się objawia się tylko w członkach sparaliżowanych i jakie wnioski można stąd wyciągnąć).

Faktem centralnym i jednym z najbardziej zagadkowych ziewania jest szczególna postawa ust i gardła, ściągniętych spazmatycznie. Ta postawa jest zrozumiała, jeżeli się ją uważa za jeden z elementarnych aktów przeciągania się; otwarcie ust tłumaczy się wówczas potrzebą głębokiego wdechu.

Jednakże często obserwujemy ziewanie bez przeciągania się, a także przeciąganie się bez ziewania. Ale to wynika, jak powiada nam autor, z nabytej dysocjacji. Jednostka uczy się stopniowo z tego lub innego powodu opanowywać przeciąganie się i ziewać bez przeciągania się. W istocie, u niemowlęcia, aż do 6-ciu miesięcy, rzadko można stwierdzić te dwa akty, niezłączone w całkowitym odruchu. Dysocjacja jest tem częstsza, im dziecko jest starsze. Można więc przypuszczać, że odruch ten, który był pierwotnie podkorowy (czysto automatyczny), przeszedł następnie pod władzę kory mózgowej, to znaczy, że stał się w pewnej mierze podległy woli. Dowodzi nam tego wypadek połowicznie porażonych, o których mówiliśmy przed chwilą: ruchy przeciągania się pojawiają się u nich w członkach *sparaliżowanych* dlatego, że te członki, wskutek uszkodzenia kory mózgowej, przestały ulegać jej władzy. Innymi słowy, kora mózgowa (jak tego dowodzi mnóstwo faktów fizjologicznych i klinicznych) ma działanie otamowujące; jedną z jej najważniejszych funkcji jest

otamowywanie, powstrzymywanie odruchów; gdy ulegnie ona uszkodzeniu, widzimy przeto ukazujące się na nowo te ruchy, które normalnie były przez nią tłumione.

Zdaje mi się, że te względy przemawiają dość silnie na korzyść pierwszej tezy Dumperta, iż ziewanie jest tylko częścią bardziej ogólnego odruchu przeciągania się. Pozostaje nam jeszcze zastanowić się nad tem, jaka może być funkcja tego całkowitego odruchu.

Fizjologowie, zajmując się temi zjawiskami, przypuszczają, że ziewanie jest powodowane przez potrzebę tlenu. Ale to nie tłumaczy szczególnego rodzaju tego refleksu: sama potrzeba tlenu wywołuje zwykle zwiększenie się szybkości i pojemności ruchów oddychowych, lub głębokie wdechy, które są zupełnie różne od ziewania.

Dla Dumperta — nie wchodzę tu w szczegóły, które można przeczytać w jego pracy — odruch przeciągania się ma za zadanie ułatwiać cyrkulację krwi w ciele, a specjalnie w mózgu, bądź wywołując skurcze, które uciskają żyły peryferyczne i popychają krew ku sercu, bądź wywołując intensywne wdychanie powietrza, co również wpływa pobudzająco na obieg krwi w żyłach. Szczególna postawa ust i gardła ma ułatwiać wejście powietrza do płuc i czynić w ten sposób zadość potrzebie odtwarzania się tej krwi żyłnej, którą głęboki wdech tam wprowadził. Akt ziewania występuje tylko u tych zwierząt, u których oddychanie przez nos jest na tyle mało rozwinięte, że potrzebny jest współudział oddychania przez usta. Potrzeba odtwarzania się krwi jest zresztą dla Dumperta, podobnie jak i dla Hauptmanna, tylko drugorzędny czynnikiem przy ziewaniu.

Hipoteza Dumperta — pobudzanie obiegu krwi w mózgu — tłumaczy, dlaczego ziewamy przed snem, a szczególnie po śnie: zachowujemy się w ten sposób, żeby przywrócić normalny obieg krwi w mózgu, ponieważ w czasie snu następuje bierne przekrwienie mózgu.

W istocie, często dopiero po ziewaniu i po przeciąganiu się czujemy się zupełnie rozbudzeni. Tłumaczy się to tem, że dzięki odruchowi, o którym mowa, wprowadzamy świeżą krew do mózgu. (Zauważono, że często noworodek ziewa bezpośrednio po urodzeniu; czyż nie robi tego także dlatego, żeby „rozbudzić się“ do życia, żeby rozruszać swój uśpiony obieg krwi?).

Ale dlaczego ziewamy *przed* snem, kiedy nam się „chce spać“? Jak to bardzo słusznie zauważa Dumpert, ziewamy tylko wtedy, gdy nie możemy natychmiast zaspokoić potrzeby snu. Z chwilą, gdy nie nam nie przeszkadza zasnąć, nie ziewamy już. Natomiast ziewamy, gdy walczymy ze snem. Ziewanie stanowi tu reakcję obronną przeciwko rozproszeniu uwagi, które czyha na zmęczony umysł.

I tutaj docieramy do ważnego punktu teorji, ważnego z punktu widzenia praktycznego i pedagogicznego.

Jeżeli rozważania powyższe są słuszne — a mają one za sobą wiele argumentów — *ziewanie byłoby nie znakiem nieuwagi, ale, przeciwnie, oznaką uwagi*. Ziewanie jest wyrazem walki z niewystarczającym dopływem krwi do mózgu, *walki z nieuwagą*.

Widzimy zatem, jak bardzo ta sprawa zasługuje na uwagę wychowawcy.

Przedewszystkiem wychowawca nie powinien zapominać, że ziewanie jest aktem odruchowym, niemal zupełnie mimowolnym, szczególnie u dzieci, i że nie może być stłumione przez prostą groźbę kary (przypominamy o ziewaniu noworodka!). Trzeba zresztą, o ile to jest możliwe, poddać to zjawisko wpływom kory mózgowej, ażeby dziecko mogło nad niem panować. Należy jednak unikać zbytniego zwracania uwagi na nie, ze względu na jego właściwość powstawania samorzutnie, gdy tylko się o niem myśli.⁵

⁵ Wiadomo, jak zaraźliwe jest ziewanie. Rzecz ta nie jest wyjaśniona. Dumpert sądzi, że widok ziewania wzbudza u innych uczucie znużenia i że to zasugerowane uczucie wywołuje z kolei ziewanie. Ale to

Po drugie, dziecko, które ziewa, niekoniecznie jeszcze musi nie uważać. Przeciwnie, dziecko to może walczy, jak może, przeciwko nieuwadze, która je opanowuje!

Dumpert powiada, że nauczyciele upewniali go, iż właśnie najinteligentniejsze dzieci ziewają najbardziej w czasie lekcji.

Co mamy sądzić o tych ostatnich wnioskach? Gdy ktoś z naszych słuchaczy ziewa, czy możemy naprawdę myśleć nie to, że on pragnie więcej nas nie słyszeć, ale, że przeciwnie, usiłuje nas słuchać? Co do twierdzenia, że ziewanie oznacza inteligencję, brzmi ono dosyć dziwnie. Pewien dawny fizjonomista twierdził odwrotnie: „Gdy ziewanie jest zwyczajem u jakiejś osoby, można przypuszczać u niej inteligencję ograniczoną, bez inicjatywy, umysł powolny, leniwy, mało czynny, charakter miękki, słaby, niedołężny, bojaźliwy, obojętny, melancholijny, nudny, niezdolny do energicznego postanowienia, do podjęcia jakiegoś przedsięwzięcia dłuższego, trudnego lub niebezpiecznego“.⁶

Wszystko to razem wzięwszy, nasuwają się nam z punktu widzenia psycho-pedagogicznego przedewszystkiem następujące pytania:

1. Czy ziewanie jest znakiem rzeczywistego zmęczenia, czy też poczucia znużenia?
2. Czy ziewanie w szkole oznacza lenistwo, czy też, przeciwnie, dobrą wolę?
3. Czy ziewanie podczas pracy lub lekcji oznacza głupotę, czy, przeciwnie, inteligencję?

nam jeszcze nie mówi, dlaczego te zjawiska sugerują się z tak wielką intensywnością. Coprawda, i inne odruchy, lub potrzeby, udzielają się również zaraźliwie: kaszel, picie, jedzenie, oddawanie moczu, spanie. Ale dlaczego w tamtych wypadkach sugestia jest daleko mniej natarczywa? Tego teoria nie mówi. A dlaczego inny akt impulsywny, kichanie, nie jest wcale zaraźliwy.

⁶ Le Pelletier, *Traité de physiognomonie* (przytoczone w *Dictionnaire encycl. des sc. méd.* Dechambre'a, 1871, art. „Bâillement“).

4. Czy ziewanie jest funkcją *jednostki*, czy *rodzaju pracy*, którą ona musi wykonywać? (To znaczy, czy ziewają zawsze ci sami uczniowie, jakkolwiekby był rodzaj lekcji, czy też przeciwnie, zawsze te same lekcje powodują ziewanie u wszystkich uczniów?).

Żeby znaleźć odpowiedź na te pytania, byłoby pożądane, ażeby nauczyciele i wszyscy ci, którzy mają sposobność obserwować dzieci, zechcieli notować wszystkie wypadki ziewania, które im się będą nasuwały, zwracając między innymi uwagę na następujące punkty:

1. Ziewanie z przeciąganiem się lub bez?
2. Przeciąganie się bez ziewania.
3. Wiek ziewającego. (Zauważyć u noworodków czas i formę pierwszego ziewnięcia).
4. Godzina dnia, w której odbywa się ziewanie.
5. Dzień tygodnia i miesiąc. Temperatura ciepła, zimna i t. d.
6. Rodzaj lekcji; zaznaczyć, czy chodzi o lekcję ustną, czy pracę czynną. (Czy dzieci ziewają jeszcze w „szkole czynnej“?).
7. Dziecko inteligentne, czy nie. (Ziewanie u dzieci opóźnionych w rozwoju).
8. Dziecko leniwe, czy pilne.
9. Warunki społeczne ziewającego (wątki, źle odżywiany, sen niespokojny).
10. Czy atak ziewania ustał samorzutnie, i w jaki sposób (np. wskutek jakiejś zmiany w lekcji)? — czy też ustał wskutek upomnienia?
11. Ziewanie w ciągu chorób.
12. Ziewanie zwierząt. Czy u psów, na przykład, ziewanie jest zaraźliwe? — Czy widziano ziewanie u ptaków, koni, krów i t. d.?
13. (Dla lekarzy w zakładach specjalnych). Ziewanie u chorych umysłowo.

Mam nadzieję, że powyższe wywody niezbyt przyprawiły o ziewanie moich czytelników, ale na to, żeby ta ankieta była owocna, życzę im dużo ziewających uczniów...!

Koncepcja funkcjonalna wychowania¹

1. W krajach „cywilizowanych“ szkoła zarówno publiczna, jak prywatna (poza kilku szczęśliwymi wyjątkami) uświęca mnóstwo herezj fizjologicznych, psychologicznych i biologicznych, przeciwko którym Ligi higieny umysłowej powinny walczyć stale i bez wytchnienia. Są to również herezje moralne, bo jakżeż często szkoła zabija u dziecka zamiłowanie do pracy i rzuca na lata dziecinne cień, którego pamięć nie może się zatrzeć?

2. By móc jak najlepiej wypełnić swoje zadanie, szkoła winna przejąć się koncepcją funkcjonalną wychowania i nauczania. Koncepcja ta polega na czynieniu dziecka ośrodkiem programów i metod szkolnych i uważaniu samego wychowania za stopniowe przystosowywanie procesów umysłowych do pewnych czynności, wyznaczanych przez pewne pragnienia.

3. Czynnikiem wychowania powinien być nie strach przed karą, ani nawet nie pragnienie nagrody, ale *zainteresowanie*, głębokie zainteresowanie tą rzeczą, którą trzeba sobie przyswoić lub wykonać. Dziecko nie powinno pracować, dobrze się zachowywać przez posłuszeństwo względem kogoś, ale dlatego, że odczuwa ten sposób postępowania jako pożądany. Jednym słowem, *dyscyplina wewnętrzna* powinna zastąpić *dyscyplinę zewnętrzną*.

4. Szkoła powinna chronić okres dzieciństwa. Często

¹ Wnioski referatu, przedstawionego na Kongresie higieny umysłowej w Paryżu, w czerwcu 1922, ogłoszone w *L'Informateur des Aliénistes et Neurologistes* (grudzień 1922), oraz w *L'Éducateur* (czerwiec 1922) i w *L'Éducation* (luty 1925).

skraca go ona, niszcząc etapy, które powinnyby być szanowane.

5. Wychowanie powinno dążyć bardziej do rozwijania funkcji intelektualnych i moralnych, niż do napychania głowy mnóstwem wiadomości, które (o ile nie są natychmiast zapomniane) pozostają najczęściej wiadomościami martwymi, tkwiącymi w pamięci jako ciała obce, bez związku z życiem.

6. Szkoła powinna być *czynna*, to znaczy pobudzać czynność dziecka. Powinna być bardziej laboratorium niż audytorjum. W tym celu może ona robić użytek z *zabawy*, która pobudza do najwyższego stopnia czynność dziecka.

7. Szkoła powinna wywoływać miłość do pracy. Zbyt często uczy ona nienawidzić jej, stwarzając wokoło obowiązków, jakie nakłada, niepożądane skojarzenia uczuciowe. Trzeba zatem koniecznie, ażeby szkoła była dla dziecka środowiskiem radosnym, w którym pracowałoby ono z entuzjazmem.

8. Ponieważ życie, które czeka dziecko po wyjściu ze szkoły, jest życiem w łonie społeczeństwa, przeto przedstawianie pracy i różnych gałęzi nauki ze stanowiska życiowego, to przedstawianie ich zarazem ze stanowiska *społecznego* jako narzędzi działania społecznego (jakiemi są w rzeczywistości). Szkoła za mało dbała o tę stronę społeczną, a odrywając pracę od jej podłoża naturalnego, zrobiła z niej coś pustego i sztucznego.

9. Przy tem nowem pojmowaniu wychowania zadanie nauczyciela uległo zupełnej zmianie. Nie powinien on już być osobą wszystkowiedzącą, obowiązana do nadawania stałej formy inteligencji i wypełniania umysłu wiadomościami. Powinien być tylko *pobudzaczem* zainteresowań, budzicielem potrzeb intelektualnych i moralnych. Powinien być dla swoich wychowanków o wiele bardziej współpracownikiem, niż nauczającym *ex cathedra*. Zamiast ograniczać się do przekazywania im wiadomości, które sam

posiada, ma im pomagać do nabywania ich samodzielnie przez pracę i przez poszukiwania osobiste. Entuzjazm, a nie erudycja, będzie największą jego zaletą.

10. To nowe pojmowanie szkoły i wychowawcy pociąga za sobą zupełną zmianę *kształcenia nauczycieli* na wszystkich stopniach szkolnictwa. Przygotowanie to musi być przedewszystkiem psychologiczne.

11. Obserwacja uczy, że człowiek może dawać dobre wyniki tylko o tyle, o ile odwołamy się do jego zdolności wrodzonych, a że stratą czasu jest upieranie się przy rozwijaniu u niego zdolności, których on nie posiada. Trzeba zatem koniecznie, żeby szkoła więcej liczyła się z *uzdolnieniami indywidualnymi* i zbliżyła się do ideału „szkoły na miarę”. Możliwe to osiągnąć, zostawiając w programach, obok programu minimalnego, wspólnego i obowiązującego dla wszystkich, a obejmującego rzeczy najniezbędniejsze, pewną liczbę działów do wyboru, które interesujący się nimi mogliby zgłębiać dowolnie, pod wpływem własnego zainteresowania, a nie pod wpływem obowiązku zdawania z nich egzaminu.

12. Demokracja, bardziej niż wszelki inny ustrój, potrzebuje elity, elity intelektualnej i moralnej. Leży więc w interesie społeczeństwa, równie jak jednostek, dobierać *dzieci lepiej uzdolnione* i dawać im warunki najodpowiedniejsze dla rozwoju ich uzdolnień specjalnych.

13. Reformy tu zalecane będą możliwe tylko wówczas, gdy *system egzaminów* zostanie zupełnie zmieniony. Konieczność egzaminu popycha nauczycieli, pomimo ich woli, do napychania pamięci raczej, niż do rozwijania inteligencji. Poza pewnym minimum może wiadomości niezbędnych, egzaminy powinny być zniesione i zastąpione przez ocenę, odnoszącą się do prac indywidualnych, wykonywanych w ciągu roku, — albo przez odpowiednie testy.

14. Psychologia eksperymentalna jest w stanie dostarczyć pedagogii praktycznej metod służących do spraw-

dzania wartości metod dydaktycznych i wydajności szkolnej. Dostarcza ona również metod diagnozy psychologicznej (testy psychologiczne).

15. Ponieważ bezwład i rutyna administracji znajduje ciche poparcie w obojętności szerokiej publiczności, lub jej braku zrozumienia dla reformy, której należy dokonać, przeto Ligi higieny umysłowej powinny rozpocząć we wszystkich krajach intensywną propagandę na rzecz nowych idei.

Zakończenie

Czy wychowanie jest życiem, czy też przygotowaniem do życia?

„Wychowanie to życie, nie przygotowanie do życia“. To twierdzenie niezwykle i brzmiące paradoksalnie, które napotkałem niedawno u autorów amerykańskich,¹ posłuży mi za tekst — jak mówią kaznodzieje — do zakończenia tego tomu. Wyraża ono bowiem w formule śmiałej i głębokiej zarazem, zdolnej pobudzić do refleksji — bo uderzając w utarte idee, zmusza nas ono do dostrzeżenia kilku ukrytych w nich prawd — samą zasadę wychowania funkcjonalnego. Ale naprzód trzeba ją umieścić we właściwym świetle i nie doszukiwać się w niej tego, czego w rzeczywistości ona nie mówi.

To, co ona twierdzi, nie jest zresztą niczem nowem. Dawno już temu Dewey pisał: „Nauka? Oczywiście, ale przede wszystkim życie, nauka zaś przy pomocy... życia“. A Decroly, czyż nie nazwał swojej szkoły, założonej w r. 1907, „szkołą do życia i przez życie“? Już Jan Jakób woła: „Rzemiosłem, którego pragnę go nauczyć, jest życie“.

¹ M. Smith, *Education and the integration of behavior*, Teachers' College, Contributions to Education, New-York, 1927, str. 75: „Education is life, and not preparation for life“. — F. Bobbitt, *The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II, 1926, str. 43: „Education is not primarily to prepare for life at some future time. Quite the reverse; it purposes to hold high the current living...“.

Dewey niegdyś już oświadczył, że należy uważać, iż wychowanie jest „dla życia, a nie poprostu przygotowaniem do życia dojrzałego“. (Słowa przytoczone w wyżej wymienionym 26-th Yearbook, str. 2).

Ale nowa formuła amerykańska ma coś bardziej uderzającego. Powiada ona w tyłuż słowach, że wychowanie nie jest przygotowaniem do życia. Co mamy o tem myśleć?

Zobaczmy najpierw, w jaki sposób ta paląca sprawa weszła, czy też powróciła na porządek dzienny.

Pedagodowie amerykańscy poświęcają wiele uwagi temu, co nazywają tam *curriculum-making*, to znaczy opracowywaniu programów nauki. Uważają oni, nie bez słuszności, że nie można dojść do zbudowania racjonalnego programu, o ile się nie wyjaśni pewnej liczby podstawowych zasad, odnoszących się do samych celów wychowania. To też „National Society for the Study of Education“, starając się położyć kres rozbieżności poglądów panujących na ten temat, uznała za wskazane w 1926 r. poddać je dyskusji, w nadziei, że taka dyskusja, w oświetleniu rozległych doświadczeń, dokonanych w dziedzinie wychowawczej w ciągu ostatnich dziesięcioleci, i z uwzględnieniem obecnych warunków życia amerykańskiego, dać może „nowe ujęcie kierunku, w którym nastawić należy maszynę wychowawczą“.²

Dla ułatwienia takiej wymiany zdań „National Society“ przygotowała listę „pytań podstawowych“ dla wypracowania programu.³ Oto pierwsze z tych pytań, dotyczące zagadnienia, które nas zajmuje:

1. Jaki okres życia powinna szkoła przede wszystkim uważać za swój cel właściwy. (*What period of life does schooling primarily contemplate as its end?*).

² Dyskusja ta przedstawiona jest w powyżej przytoczonym wydawnictwie: *The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education. The Foundations and Technique of Curriculum-Construction*. Part. I. Curriculum-making: past and present. — Part II. The Foundations of curriculum-making. — Public School Publishing Company, Bloomington, Illinois, 1926. Str. XIV, 475 i XI, 212. (*Przyp. red.*).

³ 26-th Yearbook, Part II, str. 9.

2. W jaki sposób program może przygotować do brania czynnego udziału w życiu dojrzałym?

3. Czy należy uważać szkołę za czynnik działający świadomie w kierunku postępu społecznego (*as a conscious agency for social improvement*)? — Czy szkołę należy traktować w ten sposób, żeby ona czyniła dzieci zdolnymi do „życia“ w obecnym porządku społecznym, czy też do podnoszenia tego poziomu społecznego? Czy dzieci mają być poprostu „dostosowywane“ do instytucji społeczeństwa istniejącego obecnie, czy też mają być wychowywane tak, ażeby dążyły do jego zmiany? Czy ma się je uczyć przyjmować obecny stan społeczny, czy też, przeciwnie, kwestionować go (*to accept it or to question it*)?

Pomiędzy dziesięcioma wybitnymi wychowawcami amerykańskimi, którzy odpowiedzieli na ten kwestjonariusz, zachodzą ogromne różnice zdań, od Bagley'a, który broni raczej tradycyjnego punktu widzenia, do Kilpatrick'a, który znow chciałby usunąć wszelki program!

Ale zauważmy, że pytania powyższe mogły być rozumiane rozmaicie. Dwuznaczność ta pociągnęła za sobą, jak mi się zdaje, pewne niejasności w dyskusji — bardzo zresztą interesującej — i różni specjaliści, którzy brali w niej udział, nie stanęli, jak widać, na tem samym stanowisku. Czy chodziło, mianowicie, o wytknięcie ostatecznych celów wychowania, czy też o określenie celu techniki wychowawczej? Obydwa te zagadnienia potraktowano jednocześnie, nie rozróżniając ich wyraźnie.

Co się tyczy celów wychowania, nie można zaprzeczyć, że w pojęciu wychowania mieści się dążenie do jakiegoś stanu innego niż ten, w którym znajduje się jednostka, mająca być wychowaną, do stanu, którego osiągnięcie uważane jest za pożądane. Można wątpić w większą lub mniejszą skuteczność wychowania. Ale kto mówi o „wychowywaniu“, ten mówi przynajmniej o nadziei jakiegoś postępu; nie tylko o dawaniu dziecku pomocy, by mogło zaspokajać potrzeby swego istnienia w chwili obecnej, ale o dopomaganiu w celu „wyniesienia“ (*élever*) go ponad jego stan obecny.

Jaki ma być cel ostateczny wychowania? Jest to pytanie, które wychodzi poza ramy naszego rozważania, poza psychologię. Zauważmy jednakże, że powiedzenie, iż wychowanie polega na przygotowywaniu do życia dojrzałego, pozostawia miejsce na mnóstwo możliwości, o których wspomina ankieta amerykańska: czy wychowanie ma przygotowywać do życia dojrzałego takiego, *jakie istnieje obecnie*, czy też szkoła ma być „czynnikiem postępu społecznego“? Jeżeli społeczeństwo dzisiejsze opiera się na „świętym egoizmie“ nacjonalizmów, czy powinno się wychowywać dzieci na drażliwych i wojowniczych patryotów, czy też na pacyfistów, internacjonalistów? Jeżeli społeczeństwo dzisiejsze jest kapitalistyczne, czy mamy przygotowywać dzieci do zmieniania go w kierunku komunistycznym, czy, przeciwnie, do bronięcia jego ustroju obecnego...?

Wychowawcy amerykańscy, którzy brali udział w ankiecie, różnią się mniej lub więcej w zdaniach co do tej kwestji, ale część z nich, a w szczególności Bonser, przemawiają za szkołą jako „czynnikiem postępu społecznego“. Dyskusja ta, powtarzam, wychodzi poza nasze ramy. Ale ważne jest dla nas stwierdzenie, że formuła: „przygotowanie do życia dojrzałego“ nie jest tak zupełnie jasna, jak się zdaje. Zrobić z dziecka dorosłego; dobrze, ale jakiego dorosłego? Dorosłego włożonego do biernego posłuszeństwa, czy też człowieka zaprawionego do oporu i do krytycyzmu (przypuszczając, że wychowawca mógłby tak bezwzględnie urabiać typ ludzki, jaki sobie zamierzył, co może być chyba tylko wyjątkowym wypadkiem, gdyż zamierzeniom wychowawczym przeciwstawiają się dyspozycje wrodzone wychowanka)?

Ale wróćmy na nasz teren właściwy: teren techniki wychowawczej. Tutaj kwestja: „życie, czy też przygotowywanie do życia“, sprowadza się ostatecznie do pytania, czy

dziecko jest istotą „niedoskonałą“, czy też jest istotą funkcjonalnie autonomiczną, samowystarczalną i niezależną. Pytanie to subtelne, które zagmatwano jakby umyślnie, właśnie przez pomieszenie tych dwu punktów widzenia: celów wychowania i procesu wychowawczego, przyczem mówiąc o życiu psychicznym dziecka, miesza się także punkty widzenia strukturalny i funkcjonalny.

Stwierdziliśmy, że Rousseau odkrył pierwszy, iż dziecko różni się od dorosłego nie tyle ilościowo, co *jakościowo*, że ma „pewien rodzaj właściwej sobie dojrzałości“. Ten fakt ogromnej wagi, wysunąłem na czoło (str. 102) pod nazwą „*prawa autonomji funkcjonalnej*“.

Teza Rousseau'a została implicite przyjęta przez tych wszystkich, którzy ku końcowi zeszłego stulecia podjęli zadanie uczynienia z badań nad dziećmi specjalnej dyscypliny, nazwanej *pedologią*.⁴ Eug. Blum, profesor Liceum w Lionie, który rozpowszechnił tę nazwę we Francji, podejmuje wyraźnie tezę Rousseau, gdy daje pedologii za przedmiot „dziecko, które jest istotą swoistą, a nie małym człowiekiem“.⁵ „Dziecko jest istotą *sui generis*“, formułuje to Blum w swoim komunikacie na Kongresie Filozofji w Genewie, w 1904 r., i dodaje z wielką słusnością:⁶

„Dziecko nie jest więc wcale człowiekiem w zmniejszeniu, i odrzucenie tego błędu tradycyjnego wywrze na przyszłą pedagogikę taki wpływ, iż wychowawcy zrozumieją наконец, że jeżeli pożyteczną rzeczą jest wychowywać dziecko *dla tego, czem ono będzie w przyszłości*, to pierwszej jeszcze konieczne jest i słuszne wychowywać je *dla niego, dla tego dziecka, jakim ono jest*, z jego naturą i jego prawami dziecka. Zrozumieją, że dzieciństwo ma także swój cel w sobie samem, i zwrócić w wychowaniu większą uwagę na dobry nastrój, swobodę ekspansji, odpowiednie przystosowanie pracy, uprzystępnienie dzieciom metod, i to bę-

⁴ Nazwa stworzona przez Amerykanina O. Chrisman'a, *Paedologie, Entwurf einer Wissenschaft des Kindes*, Jena, 1896.

⁵ *Année Psychologique*, 1904, str. 314.

⁶ *Rapports du Congrès de Genève*, 1904, str. 516.

dzie również najlepszy sposób przygotowania przyszłego człowieka, bo będzie się szło za naturą i szanowało naprawdę dziecko“.

Trudnoby to lepiej powiedzieć, i dobrze jest przytoczyć te dawne już ustępy nie tylko dlatego, żeby złożyć hołd tym, którzy jedni z pierwszych zrozumieli tę doniosłość autonomji dziecka; ale także, żeby wykazać, iż takie twierdzenia nie są jakimś wytworem fantazji, ostatnią „modą“...

Nieco później dr. Jan Philippe pisał znów:

„Uczeń, dziecko, nie jest jeszcze człowiekiem, ani co do ciała, ani co do ducha; nie jest to nawet zmniejszenie czy miniaturowy człowiek. Teoria *homunculusa* (która faktycznie niczem nie była uzasadniona) spowodowała wiele błędów w medycynie, w fizjologii i w pedagogice: gdyby nie zrobiono nic więcej, prócz ich zreformowania, byłoby to już wiele dla zdrowego wychowania dziecka. Zbyt często chciano je karmić i leczyć jak człowieka, chociaż mniejszymi dawkami; zbyt często chciano, by wykonywało ćwiczenia fizyczne takie, jak człowiek, tylko w mniejszej ilości; a zupełnie naturalną konsekwencją tego było, iż zbyt często chciano też, żeby pracowało umysłowo, jak człowiek, chociaż z mniejszym natężeniem.

Od tych fatalnych błędów wczorajszych wychowawców powinien się uwolnić wychowawca dzisiejszy“.⁷

I Philippe wykazuje, jak doniosłe dla pedagogiki jest to stwierdzenie:

⁷ J. Philippe, *La psychologie des écoliers*, Paris, 1906, str. 5—7. (Odbitka z *Éducateur Moderne*, czerwiec-lipiec, 1906).

Inni autorowie wypowiadali tę samą opinię. Wymieńmy mianowicie G. Persigout, nauczyciela z Gironde, jednego z najdzielniejszych pionierów pedologii (*Essais de pédologie générale*, Paris, 1909, str. 44 do 55). — A niedawno jeszcze dr. Nobécourt (*Réflexions d'un médecin sur le surmenage scolaire*, L'Hygiène Mentale, listopad, 1930, str. 212) uważał za wskazane przypomnieć, że „dziecko jest bardzo różne od dorosłego, z punktu widzenia fizycznego, fizjologicznego, intelektualnego i moralnego. Dziecko nie jest pomniejszeniem mężczyzny czy kobiety, to nie mężczyzna, czy kobieta w miniaturowej, to istota odmienna“.

Pewien autor rumuński, C. Muresanu, który przez piętnaście lat uczył w szkole średniej, skarży się również w niedawno wydanej

„Musimy przeto strzec się interpretowania małej umysłowości dziecka przez pryzmat naszej umysłowości: przenoszenia do jego świadomości tego, co widzimy w naszej... Dziecko żyje w tej samej społeczności, co jego rodzice; uczeń oddycha w tej samej klasie, co jego profesor, myśli jednak w zupełnie innym świecie, gdzie ani idee, ani rzeczy nie są widziane pod tym samym kątem, i nie przedstawiają takich samych stosunków“.

Ale ta myśl o dziecku autonomicznym, mającym swoje własne życie, wyglądała dziwnie i nieprzyjemnie dla szkoły tradycyjnej. Gdy w r. 1909 Blum powtórzył w „Éducateur Moderne“, że dziecko nie jest dorosłym w pomniejszeniu, że jest „mikrokosmem oryginalnym, typem *sui generis*, który należy poznawać sam w sobie i dla niego samego“, redakcja tego czasopisma,⁸ uważając to twierdzenie za wywrotowe, opatrzyła je następującym przypiskiem: „L'Éducateur Moderne ma poważne zastrzeżenia co do teorii, która zmierza do uważania dziecka za istotę swoistą, typ *sui generis*“. Można sobie wyobrazić, co o niej mówili wychowawcy... nie „nowocześni“ (modernes)!

Niedawno zasłużony dyrektor Szkoły Normalnej w Lozannie, G. Chevallaz, skruszył również kopję przeciwko tej koncepcji:

pracy, że życie młodzieńca interpretowane jest w świetle życia dorosłego: „Jeżeli brano dziecko za *homunculusa*, coś dziwnego, że miesza się młodzieńca z dorosłym? Gdy się porównuje postawę młodego człowieka 16-letniego z postawą jego ojca, który ma lat 38, podobieństwa zewnętrzne skłaniają do utożsamiania ich umysłu. Tymczasem, jakąż przepaść między ich indywidualnościami!“ (*L'éducation de l'adolescent par la composition libre*. Neuchâtel 1930, str. 93).

⁸ Zapewne G. Compayré. Autor ten pisał jednakże w r. 1893 (*L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, str. 314): „Dlatego tylko znajduje się tyle wad u dzieci, że się chce mierzyć je wspólną miarą z ludźmi, dlatego, że sądząc je, stosuje się bez zastanowienia te same reguły, co przy ocenianiu zalet dorosłych, bo nie myśli się dostatecznie o tem, że brak refleksji i nieunikniona lekkomyślność pierwszych lat nadają specjalne cechy tej małej istocie, która nie jest, jak to niesłusznie mówiono, zmniejszeniem człowieka...“.

„Im wyżej jakaś istota wznosi się na drabinie życiowej i im bardziej komplikuje się cywilizacja, tem dłuższe i subtelniejsze staje się przygotowanie do życia dorosłego. Twierdzenie, że *dzieciństwo nie istnieje dla samego siebie, ale ze względu na dojrzałość*, jest truizmem. Dzieciństwo jest okresem życia, w którym istota ludzka, *niedoskonała w stosunku do wieku, który ma nadejść*, przedstawia także poza tem pewne różnice w porównaniu z tem, czem będzie później. Trzeba więc liczyć się z tem, czem ona jest, i dlatego znać ją.

Dorosły, któremu znane już są wymagania życia, musi wiedzieć, że, nie traktując dziecka jako dorosłego, powinien rozwijać w niem właściwości potrzebne w wieku dojrzałym; wychowawca nie powinien więc nigdy okazywać słabości wobec dziecka i nie rozczulać się nad jego świeżością, naiwnością i spontanicznością nawet“.⁹

Naturalnie, jeżeli się stanie na gruncie pozapsychologicznym, pozabiologicznym, na gruncie wiedzy, jaka dostępna jest dorosłemu, to rozumie się, że dziecko wie o niej mniej niż dorosły, że ma ono mniej sił, że rozumuje mniej dobrze (albo bardziej źle!).

Ale czyż dlatego mamy powiedzieć, że „dzieciństwo nie istnieje samo dla siebie“? Przyznaję, że nie bardzo rozumiem, co to znaczy. Zastanówmy się. Można powiedzieć, że się daje mleko niemowlęciu „ze względu na przyszłą dojrzałość“, to znaczy ze względu na przygotowanie go do odżywiania się, odpowiedniego wiekowi dojrzałemu. Czy stąd wynika, że jego żołądek „nie istnieje sam dla siebie“, że ten żołądek jest niedoskonały, bo nie trawi ani kapusty, ani befsztyków? Ale jedynie ta dieta mleczna jest, oczywiście, odpowiednia do potrzeb i możliwości oseska. Tymczasem, przyrównując go do starszych dzieci, dorośli nierozważni, choć najlepszej woli — chcący okazać się „wolnymi od wszelkiej słabości wobec dziecka“ — dają mu zbyt wczesnie rosół, mięso i wino. Wynikiem tego bywa rachi-

⁹ G. Chevallaz, *La préparation des instituteurs*, odb. z *Ann. de l'Instruction Publique en Suisse*, Lausanne 1929, str. 18. (Ustępy podkreślone powyżej nie są podkreślone w oryginale).

tyzm. A to co jest prawdą o żołądku, jest również prawdą o tym drugim organie asymilującym, o mózgu. Niechże wychowawca nie wywołuje u dziecka, przyrównując je niebacznie do tego, czym ono ma być później, rachityzmu duszy i myśli!

Czyż trzeba jeszcze innych przykładów? Czyż wspomniana już poprzednio kijanka nie istnieje sama dla siebie dlatego, że jest kandydatką do stanu żaby? I czyż mamy wyjąć ją z wody pod pretekstem nauczania jej oddychania w powietrzu, jak to będzie musiała robić zczasem? Podobnie strzeżmy się wydobywania dzieci z ich życia dla uczenia ich życia!

A człowiek znający tylko jeden język czyż nie istnieje sam przez się, aczkolwiek w porównaniu do swych współobywateli, którzy znają ich dwa lub więcej, może wydawać się niezupełnym? Czyż można wogóle powiedzieć, że jest on „niedostatecznie uzdolnionym”? Byłoby tak, gdyby, potrzebując znać ich kilka, mówił tylko językiem ojczystym. Niedostawałoby mu czegoś, gdyby był portjerem w hotelu, czy też dyplomatą. Ale nie brak mu niczego, jeżeli żyje w środowisku, które wymaga znajomości tylko jednego języka. Jego środki wyrażania się wystarczają wówczas najzupełniej na jego potrzeby.

Być niedostatecznie uzdolnionym, to z punktu widzenia psychologicznego i biologicznego nie znaczy tyle, co posiadać mniej zalet lub uzdolnień niż ktoś inny, gdyż w takim razie cała ludzkość składałaby się z istot niedostatecznie wyposażonych, i to słowo nicby nie znaczyło; my bylibyśmy niedostatecznie uzdolnieni w porównaniu z ptakami, jeśli chodzi o latanie, do ryb, jeśli chodzi o pływanie... Być niedostatecznie uzdolnionym to być niedostosowanym do swego naturalnego środowiska. Dziecko nie jest niedostatecznie uzdolnione, jeżeli żyje w swoim środowisku naturalnym, w rodzinie, która nietylko zaspokaja jego potrzeby bezpośrednie, ale nadto daje mu możliwość zaspoko-

jenia potrzeb rozwojowych. Oceniając je jako istotę „niedostatecznie uzdolnioną”, szkoła tradycyjna uznaje tem samem, że środowisko, jakie stwarza dookoła dziecka, nie jest środowiskiem biologicznem odpowiedniem dla jego rozwoju naturalnego.

Nie zamierzamy dowodzić tutaj, że dziecko jest jakościowo odmienne od dorosłego, że nietylko jest organizmem rosnącym, gdy tymczasem dorosły jest już mniej lub więcej ustabilizowany, ale że wykazuje także pewne struktury umysłowe, bardzo różne od struktur ludzi dorosłych; znakomite prace J. Piageta¹⁰ dostatecznie to wykazały. Jeżeli jednak różni się od dorosłego jakościowo, to nie różni się od niego funkcjonalnie. Tylko pod względem struktury przedstawia dziecko typ *sui generis*. Pod względem funkcjonalnym jest ono identyczne z dorosłym, to znaczy, że dziecko, tak samo jak dorosły, jest istotą autonomiczną, podlegającą prawu potrzeby, prawu zainteresowania. Potrzeby jego nie są takie same, bo jego struktura jest inna. Ale dla niego również, jak i dla dorosłego, potrzeba jest czynnikiem działania.

Tymczasem pedagogika tradycyjna odwracała ponoć często człony tego podwójnego stosunku: skłonna była patrzeć na dziecko jako na mające *taką samą strukturę* psychologiczną i umysłową, jak człowiek dorosły, jako na zdolne, na przykład, do pojmowania wszystkiego, co jest logicznie oczywiste, i rozumienia do głębi pewnych przepisów moralnych. Ale jednocześnie uważała je za *funkcjonalnie różne* od dorosłego, bo gdy dorosły, ażeby działać, potrzebuje jakiejś racji, motywu, to dziecko miałoby być zdolne do działania bez powodu, mogłoby nabywać na rozkaz obfite i różnorodne wiadomości, wykonywać wszelką pracę dlatego tylko, że to jest wymagane przez szkołę,

¹⁰ J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka, Sąd i rozumowanie u dziecka, Jak sobie dziecko świat przedstawia? Przyczynowość fizyczna u dziecka.* (Przyp. red.).

choćby ta praca nie odpowiadała żadnej potrzebie pochodzącej od samego dziecka, z jego życia dziecięcego.

Różnica struktury, identyczność funkcjonalna; różnica środków, ale wspólność celów (oddech ma ten sam cel u kijanki i u żaby, ale środki i narządy oddychania, tu płuca, tam skrzela, są różne) — to jest formuła, którą zwykłem wyrażać wynik porównania pomiędzy dorosłym i dzieckiem.¹¹ Rousseau, jak widzieliśmy (str. 107), bardzo dobrze to spostrzegł.

Powróćmy teraz do naszego początkowego pytania: życie czy też przygotowanie do życia? — i przyjrzyjmy mu się w świetle powyższego wniosku. *Różnica struktury* upoważnia nas do stwierdzenia, że wychowanie nie może mieć za cel bezpośredni przygotowania do roli dorosłego, jeżeli można się tak wyrazić, bo ta rola dorosłego wymaga istnienia pewnych struktur, których dziecko jeszcze nie posiada (lub też nie posiada w tej samej formie), a także pewnych potrzeb i zainteresowań, które mu są jeszcze obce.¹²

¹¹ Zob. moją *Psychologję dziecka* (przekł. pol., 1927), str. 271 do 276; zob. także wyżej str. 107, 166.

Przytoczmy jeszcze głęboką uwagę p. Necker de Saussure: „Będąc człowiekiem w zabawie, uczeń jest dzieckiem w czasie lekcji. Cóż to znaczy działać naprawdę jako człowiek? To znaczy wyznaczać sobie cel i wybierać sposoby osiągnięcia go“ (*L'éducation progressive*, 1841, II, str. 240).

¹² Wielokrotnie już biadano nad tem, że szkoła przyjmuje tę tożsamość struktury. Przytaczam na chybił trafił dwu autorów, których dzieli odstęp 30 lat: „Błędem powszechnym u pedagogów przeszłości, a prawie że ogólnym jeszcze i dzisiaj, jest to, że dla dziecka przyjmuje się nauczanie podobne jak dla nas, ludzi dojrzałych“. (P. Lacombe, *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie*, Paris, 1929, str. 21). — „Dziecko uczy się tak łatwo słów, że posiada ich cały magazyn...; my zaś nie mamy nie pilniejszego do robienia, jak dostarczać mu jeszcze nowych, które nie są odpowiednie dla jego wieku i które nie kojarzą się z temi, jakie ono już zna... Prawdziwy język dziecka, to język mówiony, język jakim ono mówi, a nie nasz“. (Ch. Bally, *La crise du français*, Neuchâtel, 1930, str. 39, 36).

Natomiast *tożsamość funkcjonalna* każe nam uważać, że wychowanie ma być *życiem*, to znaczy procesem, który przedstawia się dziecku jako kawałek jego życia. Życie, to, inaczej mówiąc, proces zależności wzajemnej pomiędzy jednostką i środowiskiem fizycznym i społecznym, którego funkcją jest najlepsze dostosowanie jednostki do tego środowiska, przez stopniowe wzbogacanie jej doświadczenia. Doświadczenie jej to szereg zabiegów, które ją nauczą, że aby uzyskać to, czego się pragnie, trzeba się poddać pewnym wymaganiom, zdobyć pewne wiadomości, liczyć się z pewnymi okolicznościami, zabierać się do rzeczy w pewien określony sposób, pracować wytrwale, zwracać swój wysiłek w pożądanym kierunku.

Zupełnie tak samo, jak u dorosłego.

Dorosłego bowiem wychowuje życie. (Słusznie powiedziano, że dopiero ze śmiercią kończy się wychowanie). Codziennie dowiadujemy się czegoś, choćby czytając gazetę. Codziennie robimy jakieś doświadczenie, dobre czy złe. Codziennie uczymy się w jakiś sposób. Ale czyż w każdej takiej chwili mamy poczucie „lekcji“, któraby się nam narzucała? Bynajmniej. Wszystkie te nowe nabytki, to nie są jakieś „wiadomości“, któreby nakładały się na nas jak ubranie. Polegają one na pewnym postępie wewnętrznym naszej istoty, naszej osobowości, naszego postępowania, naszych możliwości reagowania, naszego dostosowania do okoliczności, naszego wpływu na świat otaczający. Ten proces naturalny i czynny nabywania nazywam właśnie „doświadczeniem“, w przeciwieństwie do nabywania biernego, przez udzielanie z zewnątrz, które jest tylko magazynowaniem powierzchownem i najczęściej bezskutecznem.

Dlaczegoż miałyby się postępować inaczej, gdy chodzi o dziecko? Czegokolwiek chciałoby się nauczyć dziecko, trzeba to przedtem wprowadzić w jego życie. Jak to słusznie mówi Fr. Bobbitt w swojej odpowiedzi na ankietę „National Society for the Study of Education“:

„Życie jest przeżywane w teraźniejszości, w chwili, która nieustannie upływa (*moving present*). Powinno ono być kierowane w teraźniejszości. Powinno być potęgowane w teraźniejszości. Należy kształtować to życie, które się ciągle toczy. Ale ponieważ istnieje ono tylko w teraźniejszości, przeto może być tylko kształtowane w teraźniejszości. Wychowanie ma za przedmiot bezpośredni chwilę obecną.

W żadnym momencie i w żadnym stopniu obecność nie powinna być poświęcana dla przyszłości. Nie powinniśmy spoglądać na przyszłość w zamiarze przygotowywania jej, ale dlatego tylko, że to przewidywanie pomaga nam utrzymywać na wysokim poziomie (*in holding high*) życie dzisiejsze.

Wychowanie nie ma bezpośrednio na celu przygotowywania do życia w jakiejś przyszłej epoce. Przeciwnie: ma ono za cel pogłębiać życie obecne, czynić je pełniejszym, intensywniejszym, bogatszym, płodniejszym...”

Bogacąc, „podnosząc” (en „*élevant*”) w ten sposób życie, dodaje Bobbitt, wychowując tak dzień za dniem, rok za rokiem, całkiem naturalnie i nie potrzebując o tem myśleć, dochodzi się do tego, że przyszłość jest wreszcie automatycznie przygotowana. To codzienne wzbogacanie życia jest przygotowaniem do życia. Nie można „przygotowywać życia; można je tylko przeżywać”. „Przygotowanie do życia jest tylko ubocznym wynikiem (*a by-product*) samego życia”.¹³

Nawet i ci z pośród innych autorów amerykańskich, którzy nie rozgraniczają tak wyraźnie punktu widzenia celu wychowania i punktu widzenia środków, przemawiają w tym samym tonie, który zresztą nie jest nowy. Jedyne ich sposób mówienia jest często oryginalny i sugestywny.

Counts, na przykład, głosi, że celem wychowania nie jest „ani życie obecne ucznia, ani życie dorosłego” i że o ile „zadaniem wychowania nie może być wytworzenie człowieka dorosłego (co

¹³ Fr. Bobbitt, *The orientation of the curriculum-maker*, 26-th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, str. 41—55.

jest materialnie niemożliwe, bo tylko czas może tego dokonać), to zadaniem tem nie może być również utrzymywanie dziecka w stanie dzieciństwa”, ale równocześnie uważa jednakże, że chodzi o to, ażeby „dać dziecku panowanie nad *jego* światem”.

Nawet Horn, nawet Rugg — z których pierwszy oznajmia, że „ile i fałszywie jest mówić, iż wychowanie jest życiem, a nie przygotowywaniem do życia, bo jest ono jednym i drugim”, drugi, „że nie można rozdzielić tych dwóch czynników, którymi są życie dorosłych i rośnięcie dziecka” — starają się wykazywać, że wychowanie jest życiem. „Życie społeczne dorosłych będzie tem bogatsze, pisze Rugg, im więcej będą rozwinięte twórcze zdolności *self-expression* u każdej jednostki”.

Program, sądzi Bonser, „jest to plan kolejno następujących po sobie doświadczeń, dzięki którym można poznać drogi życia (*the ways of life*)”.

Wychowanie ma za zadanie, wyjaśnia Courtis, „scalanie osobowości”, to znaczy, „proces, który czyni jednostkę zdolną do dawania sobie rady samodzielnie”. Żeby zaś dojść do tego, szkoła musi przedstawiać swoje zadania w formie mającej wartość życiową (*in terms of life value*), dając uczniowi maksimum odpowiedzialności, sposobności wyboru, *self-direction*... Program winien być ułożony „pod kątem widzenia wpływów, jakie ma wywierać na dziecko, a nie pod kątem widzenia materjału do wyuczenia się”.

Jakiegokolwiek zatem stanowisko zajmuje się wobec tego dwuznacznego twierdzenia, że wychowanie jest przygotowaniem do życia, twierdzenia, które, zależnie od znaczenia, w jakim się je bierze, jest albo absurdem psychologicznym, albo subtelnym zagadnieniem filozofji moralnej i społecznej, albo też poprostu truizmem — możemy zgodzić się na to, że wychowanie musi być życiem, nie może być niczem innym jak życiem, ażeby być naprawdę owocem.

Ale wychowanie, które jest życiem, to właśnie nasze wychowanie funkcjonalne; to wychowanie, które nawiązuje obowiązki do wymagań obecnego położenia, które wiąże pracę z potrzebami działania i zachęca do wysiłku przez nagrodę, jaką on uzyskuje, gdy jest odpowiednio skiero-

wany; wychowanie, słowem, które za punkt oparcia bierze zainteresowania dziecka.

Znamy zarzuty, jakie ta koncepcja wywołuje u tych, którzy, choć zalecają wysiłek, nigdy jednak sami nie zrobili wysiłku, by ją zrozumieć: Jeżeli weźmiecie za wytyczną działalność wychowawczą nie życie dorosłych i jego obowiązki, ale dziecko i jego zainteresowania, to wychowanie będzie tylko czechem słowem; dziecko będzie robiło, co zechce, to znaczy nic.

Ale, mówiąc w ten sposób, karykaturuje się szkołę czynną, wychowanie przez życie. Szkoła ta nie wymaga tak bardzo tego, żeby dzieci robiły, co chcą (co zresztą w pewnym momencie może nie być złe, o ile to, czego chcą, jest dobre i korzystne dla ich rozwoju); żąda ona przede wszystkim, *żeby chciały tego, co robią*, żeby działały same, a nie były tylko kierowane.¹⁴

Koncepcja funkcjonalna nie wymaga wcale, żeby pozostawiać dziecko jego samorodnym zainteresowaniom (aczkolwiek trzeba być bardzo ostrożnym z twierdzeniem, że dziecko, które się wałęsa lub urwisuje, nie rozwija się, nie obserwuje, nie zastanawia się, nie postępuje naprzód dzięki jakiejś pracy wewnętrznej, która uchodzi naszej uwadze). Chodzi tylko o to, ażeby wyzyskać jego zainteresowania, nawiązywać do jego zainteresowań, to znaczy do jego życia, to, czego pragniemy je nauczyć. „Dydaktyka, powiedziałem kiedyś,¹⁵ powinna *zamienić przyszłe cele*, do

¹⁴ Por. Ed. Claparède, *Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*, Scientia, luty, 1919.

¹⁵ Por. mój artykuł: *L'école et la psychologie expérimentale*, Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse, Lausanne 1916, str. 127.

W swojej odpowiedzi na ankietę amerykańską Counts powiada, że „póki nie odnaleźliśmy zainteresowań dziecka, póty nie odnaleźliśmy jego samego“. Uważa on jednak, że trzeba rozróżniać między zainteresowaniami powierzchownymi, bez związku z jakąś głębszą potrzebą, i zainteresowaniem *narzędnym*, które nawiązuje się do rzeczy pozwalających nam osiągnąć jakiś cel. (Jest to mniej więcej to samo rozróż-

których zmierzają programy szkolne, *na zainteresowania obecne dziecka*“.

Czy wychowawca zdaje się wobec tego na łaskę i niełaskę dziecka? — Ależ bynajmniej, postępując w ten sposób, jak to kiedyś powiedział tak słusznie P. Lacombe, „nie idę pod rozkazy dziecka, ale, co nie jest wcale równoznaczne, idę pod rozkazy *dzieciństwa*!“¹⁶

Mówi się jeszcze: Wychowanie funkcjonalne usuwa przymus, a to jest bardzo niepożądane, bo człowiek stale musi wykonywać rzeczy, których nie lubi. — A gdybyśmy tak spróbowali skłonić dziecko raczej *do umiłowania tego*,

nienie, jakie ja ustanowiłem powyżej, na str. 7, pomiędzy procesem *pociągającym* i procesem *funkcjonalnym*). I obawiając się, ażeby wychowawca nie dał się pociągnąć temu, co jest poprostu przyjemne dla dziecka, kończy w ten sposób: „Nie nie powinno być wprowadzone do programu poprostu dlatego, że jest interesujące dla dzieci; ale cokolwiek wprowadza się do programu, powinno być dostosowane jak najściślej do ich zainteresowań“.

P. Necker de Saussure już była powiedziała: „Myśl, żeby korzystać z zamiłowania dzieci do działania, sprawiając, żeby rozpocynały wcześniej życie realne, ożywione różnymi zainteresowaniami, ta myśl, powiadam, stanie się prawdopodobnie kiedyś głównym trzonem wychowania“. (*Éducation progressive*, I, str. 255).

Co się tyczy tego, jakie zainteresowania mogłyby być w każdym wieku najskuteczniej wykorzystane, jest to kwestja do zbadania. Jak to wykazała bardzo słusznie pani H. Antipoff, porównując zainteresowania okazywane przez uczniów brazylijskich z zainteresowaniami małych Europejczyków, zainteresowania te zależą częściowo od środowiska, i bardzo trudno jest stwierdzić, które z nich są naprawdę „naturalne“, to znaczy odpowiadają potrzebom, wynikającym z rozwoju psychologicznego w danym wieku. „Zachodzi stałe oddziaływanie wzajemne między naturą dziecka i środowiskiem, w którym ono żyje“. (H. Antipoff, *Les intérêts et les idéals des enfants brésiliens*, Archives de Psychologie, XXII, 1930, str. 184).

¹⁶ A. Borel, w przytoczonym już artykule z Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse (1930, str. 57), wypowiada tę samą myśl w sposób niemniej ujmujący: „Podporządkowując pedagogję psychologji, przez to samo idziemy nie pod rozkazy dziecka, ale na jego usługi“.

co jest zmuszone robić? Ach! gdybyż to szkoła mogła uczyć dzieci kochać pracę! A to właśnie ma na celu wychowanie funkcjonalne: doprowadzić dziecko do ukochania pracy, robiąc z niej część jego własnego życia, wiążąc ją z przyjemnością zwyciężania, która jest dziecku wrodzona. A jeżeli już jakiś przymus będzie niekiedy niezbędny, niech to będzie przymus wewnętrzny, a nie zewnętrzny, jakim jest groźba egzaminu lub kary. Wychowanie funkcjonalne pragnie rozbudzić w uczniach dążności, apetyty duchowe; otóż te apetyty nie mogą zrodzić się z przymusu, ale tylko z życia, z warunków życia, jakie się stworzy dookoła małych pracowników. „Przekarmiono ich, dając im pokarm dorosłych“, powiedział kiedyś A. Malche.¹⁷

Wielkie zagadnienie „przeciążenia szkolnego“, które co pewien czas zajmuje społeczeństwo — a które jest mniej może sprawą przeciążenia pracą, aniżeli uciążliwości pracy — zrodziło się właśnie stąd, że nauczanie tradycyjne ma na celu nietylko rozwijanie życia dziecka, ile udzielenie mu pewnego zespołu wiadomości, mogących się przydać człowiekowi dorosłemu.¹⁸

Nie wkładać w ręce dziecka całej wiedzy, jakiej może ono kiedyś potrzebować, ale sprawić, ażeby ono *odczuwało*, ażeby *doznawało* na podstawie osobistego doświadczenia

¹⁷ Alb. Malche, *Le collègue et la vie*. Genève, 1918, str. 6.

¹⁸ Pedagog niemiecki T. Ziegler (*Allgemeine Pädagogik, Sechs Vorträge*, Leipzig, 1909) podniósł już był pytanie, postawione przez kwestjonariusz amerykański: „Liegt der Zweck (der Erziehung) im Heranwachsenden oder im Herangewachsenen? in der Gegenwart oder in der Zukunft?“. — „Pytanie to nie jest tak błahe, dodaje on, jak może się wydawać na pierwszy rzut oka. Przez całe wieki wychowanie zwracało się tylko do przyszłości i chciało robić z dziecka skończonego mężczyznę lub skończoną kobietę; poświęcano w ten sposób teraźniejszość dziecka dla jego przyszłości... Dziecko ma także życie obecne i ma prawo do życia. Następstwem nieuznawania tej prawdy jest przeniknięcie do wychowania czynników życia dorosłych, przeciążenie pracą, którą się wkłada na wątłe jeszcze barki dziecka, wieczne tłumienie naturalnych przejawów dzieciństwa...“.

wartość pracy i wiedzy; nie obniżać w jego oczach czynności ludzkiej, stosując ją do zadań nie mających związku z jego życiem, to są wytyczne wychowania funkcjonalnego.

Zresztą, czyż metoda przymusu doprowadza do tak bardzo świetnych wyników? Rozlegają się skargi na „kryzys języka francuskiego“. Czyż jednak francuskiego nie uczy się w naszych szkołach od wieków, tą metodą tradycyjną, która ma jakoby moc wpajania zmysłu poprawności i dyscypliny?

Nauka francuskiego stanowi dobry przykład dziedziny nauczania, w której hipnoza pragnienia „przygotowania do życia dorosłego“ doprowadziła do zaniedbania życia! Chcemy słusznie, ażeby nasze dzieci nauczyły się dobrze mówić własnym językiem. Ale jakże błędne jest przekonanie, że dojdzie się do tego przez narzucanie im prawideł gramatycznych lub słownika zupełnie obcego ich życiu dziecięcemu. Jak to kiedyś już zauważył trafnie Berthold Otto,¹⁹ jak to z naciskiem powtórzył niedawno Ch. Bally,²⁰ trzeba zacząć od tego, żeby szanować język dziecięcy, który odpowiada potrzebom wypowiedzania się jednostki w danym wieku. Narzucając jej przemocą inny język, powstrzymuje się jej zapędy twórcze, zabija się u niej pragnienie mówienia, wytwarza się, zamiast zdolności mowy, nieuleczalne skrępowanie. Natomiast język się wysubtelni, sta-

¹⁹ B. Otto, *Kindesmundart*, Berlin, 1908.

²⁰ Ch. Bally, *op. cit.*: „Stopniowo dochodzi się wreszcie do szukania jedyne go zbawienia w „dobrych autorach“, których dzieła są hebrajszczyzną dla dzieci..., zjawiając się za weześnie na lekcjach francuskiego, przynoszą one ze sobą język zapożyczony, który zostaje na zawsze dolepiiony do języka samorodnego, nie stapiając się z nim nigdy. Najoczywistszym rezultatem tej antycypacji jest to, że w wieku, kiedy te cenne dzieła mogłyby wzbogacać umysł, porywając go, budzą już tylko odrazę“ (str. 39). — „Rozumiejac lepiej dziecko, będziemy także lepiej rozumieli, w jaki sposób ono przyswaja sobie język ojczysty“ (str. 34). — „Nauczanie języka ojczystego... odwraca naturalny porządek i na miejsce rzeczy istotnych stawia drugorzędne“ (str. 36).

nie się jasnym i poprawnym, jeżeli pobudką jego doskonalenia się będzie nie przymus postronny, ale potrzeba wewnętrzna: potrzeba wyrażania się, komunikowania się. Ukazywać język nie jako jakąś chińszczyznę ze skomplikowanymi regułami, powodem licznych złych stopni, ale jako cudowne narzędzie stwierdzania siebie i oddziaływania na innych, to jest metoda funkcjonalna. „Gdyby dziecko odczuwało potrzebę mówienia poprawnie, toby samo doszło do tego, żeby mówiło dobrze, choćby dlatego, żeby nie ranić sobie ucha”.²¹ Tak się zresztą dzieje w pierwszych latach życia: dziecko samo poprawia swój język, żeby w miarę swoich środków dostrajać się do otoczenia. Cóżby powiedziano o muzyku, któryby grał poprawnie tylko z obowiązku, dla uniknięcia kary, a nie dlatego, że fałszywa gra razi jego ucho muzyczne? Otóż wyrabiamy u uczniów „ucho werbalne”, „ucho literackie”;²² czyż to nie będzie lepiej, niż gdyby mówili dobrze tylko pod przymusem?

Gdy chodzi o rozwój uczuć społecznych i moralnych, konieczność robienia życia z wychowania jest jeszcze większa, niż gdy chodzi o kulturę funkcyj umysłowych. Tu bowiem przede wszystkim reguła nie powinna być dla dziecka czymś obcym jego życiu, nie powinna mu się przedstawiać jako jakiś wróg, który przeciwstawia się jego egoistycznym pragnieniom, i który może zrobić go wiecznym buntownikiem. By uniknąć tego niebezpieczeństwa, trzeba uspołecnić życie szkolne tak, ażeby rozbudziła się potrzeba współdziałania i solidarności. Przepis, karność, będą wówczas przyjmowane przez ucznia jako sposób realizowania tej harmonii zbiorowej, której dogodność i do-

²¹ Ed. Claparède, *N'attribue-t-on pas trop d'importance à l'étude de la grammaire à l'école primaire?* Bull. Soc. Pédag. Genevoise, 1910.

²² Bally (*op. cit.*, str. 42, 59) pragnie wyrobienia u ucznia „zmysłu gramatycznego”, „zmysłu literackiego”.

brodziejstwa wykazało mu już doświadczenie. Jego miłość własna będzie zaangażowana w powodzenie tego życia zbiorowego, bo życie to będzie wówczas częścią składową jego życia osobistego.

Ale i tego również nie wszyscy mogą zrozumieć. Dowodem tego może być przypisek przytaczanego już artykułu p. Chevallaz, w którym autor — starając się, jak się zdaje, wykazać niekonsekwencję tych, którzy głoszą, iż dziecko nie jest dorosłym w minjaturze — pisze: „Ponieważ utożsamiano je z dorosłym, mówiono o samorządzie uczniowskim, społeczności, jaką tworzy klasa, którą się uważa za podobną do społeczności ludzkiej...”.

Ależ bynajmniej! Zalecanie *self-government* lub żądanie uspołecznienia nauczania nie jest wcale równoznaczne z traktowaniem dziecka jako dorosłego, gdyż nie znaczy to, żeby dziecko miało odgrywać jakąś rolę w społeczności dorosłych, której struktura jest zupełnie inna, niż społeczności dziecięcej. Jest to tak, jakgdyby ktoś powiedział, że się niemowlę traktuje jako dorosłego dlatego, że się mu daje jeść, również jak i dorosłemu. Nie chodzi o to, żeby odmawiać pożywienia niemowlęciu, ale o to, żeby mu dawać pokarm dostosowany do jego potrzeb odżywiania się. Tak samo, dawać strawę potrzebie społecznej dziecka, nie pozwalając jej zmarnieć wskutek braku działania, to nie jest *ipso facto* traktować dziecko jako dorosłego. Trzeba tylko karmić je pod tym względem inaczej niż dorosłego, a mianowicie, umieszczając je nie w społeczeństwie dorosłych, ale w społeczeństwie dziecięcym, w którym rodzić się będą reakcje społeczne, właściwe jego wiekowi. I doświadczenie uczy nas rzeczywiście, że sposoby, które dzieci obmyślają dla zapewnienia dyscypliny im powierzonych, są to „sposoby czasem bardzo naiwne, ale najczęściej skuteczne”.²³

²³ M. Audemars et L. Lafendel, *La Maison des Petits*, Neuchâtel, 1923, str. 20. — „Jeżeli dziś, bardziej niż kiedykolwiek, po-

A oto, co pisze człowiek, który przez długi czas, i to z powodzeniem, stosował *self-government*:

„Dzieci będą zczasem musiały sobie urządzać własne życie. Niechże więc zaczynają już od dzieciństwa. Jeżeli będziemy tak postępowali, żeby one nigdy nie zaznały surowej dyscypliny represyjnej w szkole, to nie zdarzy się im również przez reakcję popaść w anarchiczny nieład, gdy odzyskają swobodę...”²⁴

Trzeba przecież kształtować obywateli, którzyby nie kradli i nie zabijali nie ze strachu przed żandarmem, ale z zamiłowania do dobrego. Ale miłość dobrego, jak miłość pracy, są to dążenia duchowe, które są zatem wynikiem pewnych potrzeb. A jak wywołać te potrzeby u dzieci? Czy przez przymuszanie ich, pod groźbą kary, by urzędywistniały wzory życia dorosłych? Oczywiście, że nie, — ale przez stwarzanie dokoła nich środowiska, któreby je wzbudzało, roznecając je na tle samego ich życia. Jest to jedyny sposób, ażeby na pracę i obowiązek nie padał aż

wiadają te dwie znakomite wychowawczynie, ośmielamy się twierdzić, że tam, gdzie jest maximum swobody, uzyskuje się maximum wychowania, to musimy również powiedzieć, że tylko tam, gdzie jest maximum wychowania, może być maximum wolności“.

Notatki ogłaszane niejednokrotnie w *Intermédiaire des Éducateurs* przez panie Audemars i Lafendel dowodzą, jak wolność dzieci może być połączona z „kierowaniem“ niemi.

²⁴ O' Neill, *Une école éducative en Angleterre*, Bruxelles 1924.

P. Lacombe powiedział również (*op. cit.*, str. 11): „Wiele osób sądzi, że przymus zewnętrzny stwarza u osobnika, na którego jest wywierany, przyzwyczajenie opanowywania się samemu. *A priori* niewiedomo, jakby się to stać miało. Doświadczenie, na którym należy się zawsze opierać, zdaje się dowodzić czegoś przeciwnego. Niewolnicy, którzy uzyskali wolność, nie wyróżniali się wcale silniejszą wolą od tych, którzy nigdy nie przestali być wolnymi, bynajmniej“. — Można by znaleźć wiele ilustracji tej prawdy bliżej nas, nie uciekając się do niewolników!

Por. również uwagę P. Necker de Saussure: „Dopóki trwa przymus, jest taki brak rozwoju, że to samo już nie godzi się z celami wychowania“. (*Éducation progressive*, II, str. 242).

po wiek dojrzały posępny i przykry cień, ażeby nie otaczała ich ponura aureola, która nazbyt często powoduje nienawiść do nich.

Byłoby to dość komiczne wogóle, gdyby nie było tak smutne, że pragnąc „przygotowywać do życia“, przygotowywano naprawdę tylko do... szkoły. *Non vitae, sed scholae...*

Dochodzimy więc do takiego wniosku:

Właśnie nato, ażeby przygotowywać do życia, wychowanie musi być życiem. O ile zaś wychowanie zamierza być przygotowaniem do życia, nie będąc samo życiem... to nie przygotowuje do życia!

© 10628

Champel, Genewa, 12 grudnia 1930.



Skorowidz nazwisk

- Ach 147.
 Adler 80.
 Agassiz 23.
 Antipoff 215.
 Audemars 4, 219.
 Avenarius 28.
 Bagley 202.
 Bain 19, 123.
 Baldwin 76, 78.
 Bally 180, 210, 217, 218.
 Bell 19.
 Bergson 139, 163.
 Bernard 48, 187.
 Bernfeld 61.
 Bessel 19.
 Binet 21, 118, 137.
 Biran, de 19.
 Blum 204, 206.
 Bobbitt 200, 211, 212.
 Bohn 122.
 Bonnet 19.
 Bonser 203, 213.
 Bony 179.
 Borel 161, 215.
 Bouguier 19.
 Boutan 123.
 Bovet 5, 164, 167, 170.
 Brentano 27.
 Broca 19.
 Brown 52.
 Brunot 89, 177—180.
 Cabanis 19.
 Camper 18.
 Candolle, de 20.
 Cannon 48, 74.
 Chantrens 167.
 Charcot 32.
 Chessex 163, 170, 176.
 Chevallaz 16, 35, 206,
 207, 219.
 Chrisman 204.
 Claparède 5, 6, 17, 25,
 31, 34, 37, 39, 41, 55,
 57, 60, 62, 68, 69, 70,
 77, 81, 84, 98, 121, 135,
 138, 143, 149, 167, 168,
 169, 170, 172, 175, 210,
 214, 218.
 Coghill 26.
 Compayré 16, 206.
 Counts 214.
 Courtis 213.
 Cousinet 7.
 Darwin 19, 84, 186.
 Decroly 200.
 De La Chambre 18.
 Deschamps 150, 151.
 Dewey 5, 25, 26, 27, 33,
 87, 103, 167, 200.
 Dilthey 27.
 Doumergue 24.
 Dugard 89.
 Dumpert 190, 192, 193.
 Duvallard 180.
 Ebbinghaus 20, 21.
 Edinger 121.
 Fechner 14, 15, 19.
 Fénelon 6, 102, 110, 111.
 Ferrière 161, 162, 165,
 166, 169, 171, 172.
 Fiske 84, 87.
 Fleury, de 89.
 Flourens 19.
 Flournoy 23, 33, 34, 80.
 Fouillée 139.
 Francia 89, 102.
 Freud 15, 32, 80.
 Frey, von 20.
 Fritsch 19.
 Gall 18.
 Galton 20.
 Geigel 190.
 Goldscheider 20.
 Groos 30, 31, 32, 84, 87,
 95, 98.
 Guex 15, 16.
 Guye 185.
 Hall 24, 87, 97, 98.
 Hauptmann 190, 192.
 Head 45, 46.
 Helmholtz 19, 20, 35.
 Herbart 9, 12—18, 19,
 26, 41.
 Hering 20.
 Hipokrates 190.
 Hirsch 19.
 Hitzig 19.
 Höffding 139.
 Horn 213.
 Huber 19.
 Humphrey 48.
 Itard 19.
 James 15, 20, 21, 23, 24,
 27, 33, 74, 87, 140.
 Janet 32, 139.
 Jennings 79, 121, 122.
 Jerusalem 30.
 Kalwin 24.
 Kant 9, 152.
 Katzaroff 175.
 Kerschensteiner 89.
 Kilpatrick 202.
 King 87, 103.
 Koffka 79.
 Kollarits 73, 77.
 Komenski 6, 9.
 Kraepelin 20, 21.
 Krauss 33.
 Külpe 14, 20, 118.
 Küppers 26.
 Kussmaul 19.
 Lacombe 89, 210, 215,
 220.
 Ladame 73.
 Ladd 24.
 Lafendel 4, 219.
 Laisant 89.
 Lalande 65.
 Lamarek 115.
 Lapicque 46.
 Larguier 78.
 Lavater 18.
 Lay 165.
 Le Bon 62, 89.
 Le Châtelier 48.
 Leclère 152.
 Lehman 81.
 Le Lay 119.
 Lemaître 110.
 Le Pelletier 194.
 Leroy 19.
 Lewin 52, 78.
 Lietz 90.
 Lindworsky 139.
 Lipmann 138.
 Löbisch 19.
 Locke 9—12, 18, 70, 102,
 108, 110, 111, 115.
 Lombroso 19, 80.
 Lotze 19.
 Lovell 136.
 Ludwig 28.
 Mach 27, 28.
 Magendie 19.
 Malche 216.
 Mc Dougall 73.
 Marbe 20, 21.
 Maskelyne 19.
 Mazo 175.
 Masson 19.
 Mayer 190.
 Mesmer 19.
 Meyerson E. 64.
 Michotte 147, 148.
 Mill, James 19.
 Mill, Stuart 19.
 Millioud 181.
 Montaigne 6, 102, 110.
 Montesquieu 170.
 Montessori 89.
 Morel 19.
 Müller G. E. 20.
 Müller Joh. 19.
 Müller-Freienfels 139.
 Münsterberg 20.
 Muresanu 205.
 Nägeli 49.
 Necker de Saussure 152,
 210, 215, 220.
 Nobécourt 205.
 Nourrisson 109.
 O'Neill 220.
 Otto 90, 217.
 Parmelee 139.
 Paton 136.
 Paulhan 139.
 Pawłow 53.
 Persigout 205.
 Pflüger 49.
 Piaget 61, 128, 209.
 Philippe 205.
 Pillsbury 136.
 Plantamour 19.
 Platon 64.
 Poincaré 64.
 Polimanti 73.
 Porta 18.
 Preyer 103.
 Prüm 148.
 Quénieux 89.
 Rabelais 6.
 Ratich 6.
 Réaumur 19.
 Ribot 33, 45, 80.
 Rignano 132—135.
 Robinson 81.
 Roederer 190.
 Rollin 6.
 Rousseau 9, 12, 18,
 83—115, 160, 165, 166,
 200, 204, 210.
 Rugg 213.
 Ruysen 76.
 Saussure, de 190.
 Schafer 150.
 Schmid 168.
 Schopenhauer 33, 72, 73,
 163.
 Schultz 29.
 Schumann 20.
 Seguin 19.
 Sherrington 45, 73.
 Sigismund 19.
 Smith 200.
 Spearman 74.
 Spencer 19, 22, 84, 87, 96.
 Stern 21.
 Stumpf 20, 27.
 Szeesi 80.
 Taine 19, 32.
 Thorndike 121.
 Tiedemann 19.
 Tissot 28.
 Titchener 19.
 Tolstoj 115.
 Vaihinger 29.
 Vinet 141.
 Vittoz 150, 151.
 Voiron 156.
 Wagner 89.
 Warren 139.
 Weber, Alf. 14.
 Weber, E. H. 19.
 Wheeler 136.
 Witty 81.
 Wundt 18, 19, 20.
 Ziegler 216.

Treść

Wstęp. Psychologja, biologja, wychowanie	5
Wychowanie oparte na psychologji. J. Locke, str. 9. — Herbart, str. 12. — Psychologja nowoczesna, str. 18. — Powstanie psychologji funkcjonalnej, str. 21. — Stanowisko funkcjonalne, str. 34. — Słuszność stanowiska funkcjonalnego, str. 38. — Podstawowe prawa postępowania, str. 47. — 1. Prawo potrzeby, str. 48. — 2. Prawo zasięgu życia psychicznego, str. 58. — 3. Prawo uświadamiania sobie, str. 59. — 4. Prawo antycypacji, str. 63. — 5. Prawo zainteresowania, str. 66. — 6. Prawo zainteresowania chwilowego, str. 69. — 7. Prawo odtwarzania na zasadzie podobieństwa, str. 74. — 8. Prawo szukania na oślep, str. 79. — 9. Prawo kompensacji, str. 79. — 10. Prawo autonomji funkcjonalnej, str. 81.	
J. J. Rousseau i koncepcja funkcjonalna dzieciństwa	83
Psychologja inteligencji	116
Metoda, str. 117. — Określenia, str. 119. — Funkcja i znaczenie inteligencji, str. 120. — Narodziny inteligencji, str. 121. — Trzy podstawowe działania inteligencji, str. 125. — Inne zagadnienia, str. 134.	
Funkcja woli	137
Inteligencja i wola, str. 143. — Wychowanie woli, str. 149.	
Discat a puero magister	154
Psychologja szkoły czynnej	161
Nieporozumienia, str. 163. — Prawo potrzeby czyli Zasada funkcjonalna, str. 166. — Ale jak można wywołać potrzebę w szkole? str. 168. — Wiedza na usługach działania, str. 171. — Dwojakie znaczenie wyrazu czynność, str. 172.	
Metoda funkcjonalna nauczania języka	177
Wychowanie a demokracja	181
Dlaczego ziewamy?	189
Koncepcja funkcjonalna wychowania	196
Zakończenie. Czy wychowanie jest życiem, czy też przygotowaniem do życia?	200
Skorowidz nazwisk	222