

WSK

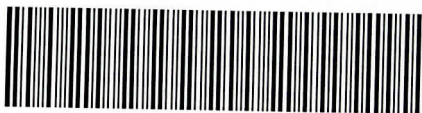
PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA W BIAŁYMSTOKU



96605

38815

Biblioteka Pedagogiczna CEN w Białymst
nr inw.: KG - 96605



BC KSK / 96605

własność *Antonia Gustaw*

~~B-439~~

~~2306 a~~

W. JAMES

A36

POGADANKI PSYCHOLOGICZNE

Z DRUGIEGO WYDANIA ANGIELSKIEGO PRZEŁOŻYŁA

I. MOSZCZEŃSKA

WYDANIE CZWARTE

4390



1922

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE
POZNAŃ. ——— LWÓW. ——— LUBLIN. ——— ŁÓDŹ. ——— WILNO.

513



37.015. B 1
37.017

PRZEDMOWA AUTORA.

W 1892 r. otrzymałem od „Harward Corporation“ wezwanie do wygłoszenia kilku odczytów publicznych z dziedziny psychologii dla nauczycieli w Cambridge. Pogadanki, zawarte w niniejszej książce, zawierają treść tego kursu, powtarzanego od owego czasu wielokrotnie w różnych miejscowościach dla różnych kółek nauczycielskich. Doświadczenie przekonało mnie, że moi słuchacze okazywali najmniej pociągu do zbyt specjalnych wywodów analitycznych, najwięcej zaś dbali o konkretne zastosowania praktyczne. Wskutek tego usuwałem stopniowo pierwsze, pozostawiając ostatnie w niezmienionej objętości; teraz zaś, gdy odczyty te ująłem w formę książki, zawierają one minimum tego, co się uważa za „naukowe” w psychologii, są zaś w najwyższym stopniu praktyczne i popularne.

Być może, że niejednen z moich kolegów pokręci głową, czytając je; sądzą jednak, że, kierując się dążeniami i potrzebami moich słuchaczy, nadałem książce formę najodpowiedniejszą dla szerokiego kół czytelników.

Zapewne, nauczycieli uderzy w niej brak drobiazgowych podziałów, poddziałów i definicji, klasyfikacji, oznaczonej numerami i literami, rozmaitych czcionek i wszystkich tych sztuczek mechanicznych, do których ich umysł przywykł. Mojem głównem usiłowaniem było jak najdokładniej dać im zrozumieć i pociągając odtworzyć w wyobraźni życie psychiczne ich ucznia, jako czynną jedność, tak jak on je sam odczuwa. Nie rozstrzępia się ono na odrębne procesy, działy i kategorie; dlatego też książka moja by-



CZCIONKAMI KSIĘGARNI POWSZECHNEJ
IDRUKARNI DIECEZJALNEJ W WŁOCŁAWKU

łaby się minęła z moją głębszą myślą, gdybym ją był drukował na wzór jakiegoś przewodnika podróży Baedekera lub podręcznika arytmetyki. O ile książki, drukowane podobnie do niniejszej, wrzają w umysł czytelnika pojęcie ciągłości zjawisk, o tyle, wedle mego przekonania, oddają mu ważną usługę, choćby nie zadowalały odczuwanej przez niego potrzeby (uprawnionej zresztą ponieważ) ściślejszej nomenklatury, nagłówków i podziałów.

Ci z czytelników, którzy znają moją obszerną książkę o psychologii, spotkają tu dużo rzeczy znanych. W rozdziałach, dotyczących pamięci i przyzwyczajenia, niektóre strony przepisałem dosłownie; myślę jednak, że z tego rodzaju plagiatu nie potrzebuję się tłumaczyć.

I.

Psychologia i sztuka nauczania.

Wśród wzmożonego ruchu prądów ideowych, który w społeczeństwie amerykańskim musi stwierdzić każdy, kto umie trzeźwym okiem zdawać sobie sprawę z rzeczywistości, żaden może nie budzi większej na przyszłość otuchy i nie zdaje się owocniejszym od tego, który od jakich lat dwunastu przenika ogół nauczycieli w tym kraju. W jakiegokolwiek poszczególniej dziedzinie pracują oni, wszyscy okazują chęć jak najgruntowniejszego zapoznania się z najwyższymi zadaniami swego powołania. Ponieważ odrodzenie narodu zawsze bierze początek z góry, zaczyna się więc wśród wykształconych i myślących obywateli i, stamtąd rozszerzając się, obejmuje coraz rozleglejsze i głębsze warstwy ludności; śmiało powiedzieć można, że nauczyciele amerykańscy dzierżą w rękach swoich przyszłość tego kraju. Powaga, z jaką traktują swe zadanie, usiłując kształcić się nieustannie, a działalność swą potęgować i rozwijać, uprawnia do nadziei, że i naród we wszystkich kierunkach ideowych szybko będzie postępować. Zewnętrzna organizacja szkolnictwa jest lepsza może w Stanach Zjednoczonych, niż w jakimkolwiek innym kraju. Nigdzie system szkolny państwowy nie jest tak giętki i podatny do reform, jak u nas; nigdzie nie sprzyja w tym stopniu nowym próbom i nie podnieca tak dalece współzawodnictwa. Do pomyślnych warunków, pozwalających wróżyć mu bujny rozkwit w przyszłości, zaliczam niezależność znacznej części naszych kolegów i uniwersytetów, wzajemny stosunek studentów do profesorów, współzawodnictwo między temi zakładami naukowemi i korzystny bardzo stosunek ich do szkół niższych. Zaliczam do nich również tradycyjną metodę nauczania, która się wytworzyła ze starej metody amerykańskiej wydawania lekcyj, uniknęła błędnych stron panującej w Niemczech i Szkocji metody wykładu, nie dość uwzglę-

dniającej jednostkę, a nie wpadła w przeciwnie błędy metody angielskiej, obarczającej nauczyciela zbyt wielkimi na rzecz tej jednostki ofiarami. Dodam wreszcie tutaj jeszcze wspólne nauczanie obu płci, w którym wielu z pomiędzy nas upatruje źródło cennych korzyści wychowawczych.

Przy tak szczęśliwej organizacji przede wszystkim potrzeba nam tylko zdolnych mężczyzn i kobiet, pragnących pracować w jej obrębie i dla niej ze wszystkich sił swoich. Jeśli ich mieć będziemy, po jednym lub dwóch pokoleniach Ameryka będzie mogła zająć w świecie naczelne miejsce w dziedzinie wychowania; a szczerze przyznaję, że z głębokim przekonaniem i spokojem oczekuję dnia, w którym to niewątpliwie nastąpi.

W kołach nauczycielskich nikt tylu nie osiągnął korzyści z powyżej wspomnianych prądów, co my, psychologowie. Nauczyciele, pragnąc zdobyć doskonalsze wykształcenie zawodowe i odpowiedzieć jak najlepiej swemu powołaniu, coraz bardziej się do nas zbliżali, szukając u nas wskazówek, dotyczących podstawowych kwestyj wychowawczych. I wy zapewne, panowie, spodziewacie się, że w ciągu tych niewielu godzin, które razem spędzić mamy, otrzymacie takie objaśnienie zjawisk duchowych, które was uzdolni do wykonywania obowiązków w szkole z jak najmniejszymi trudnościami i jak najpomyślniejszym wynikiem.

Wprawdzie daleko mi do tego, abym miał psychologii odmawiać praw do budzenia takich nadziei. Psychologia winna istotnie przynosić nauczycielowi rzetelną pomoc. Ponieważ jednak wiem, jak wiele się po niej oczekuje, obawiam się, że po ukończeniu tych pogadanek niejednen z mych słuchaczy dozna rozczarowania, oceniając osiągniętą korzyść. Inaczej mówiąc, nie jestem pewien, czy nadzieje wasze nie są przesadzone. Nie dziwiłoby mnie to bynajmniej, gdyż wiem, że w tym kraju robiono psychologii zbyt wiele reklamy. Zakładano laboratoria, katedry profesorskie, pisma specjalne, atmosfera przesycała się rozprawami psychologicznymi. Wydawcy pism pedagogicznych i organizatorowie zebrań pragnęli okazać się ruchliwymi ludźmi, obeznanymi z najnowszymi kierunkami. I niektórzy profesorowie niemało przyczynili się do tego, a sądzę, że i wydawcy nie próżnowali. Tym sposobem „nowa psychologia“ stała się modnym hasłem, budzącem niebezpieczne wyobrażenia. I wy, panowie, wrażliwi, żądni wiedzy, chętnie podlegający wpływom, pogrążeni byliście w fali próżnej gadaniny o naszej nauce, i więcej dano wam złudzeń, niż pożytecznych objaśnień, których wam było potrzeba. Istotnie, zdaje się, że pod-

leganie mistyfikacjom jest przeznaczeniem współczesnych nauczycieli. Zawód ich i jego obowiązki, same przez się bardzo jasne i określone, dzięki wdaniu się prasy i instytutów, zostały w ten sposób powikłane, że zachodzi obawa, aby ich wyraziste kontury nie rozplynęły się we mgle niepewności. Gdzie młodzież sama nie posiada dość samodzielności i zmysłu krytycznego, można napewno liczyć, iż ci, co ją uczą i udzielają jej wskazówek, zatracą wszelkie poczucie ścisłości, równowagi i miary; a jeżeli mógłbym postawić jaki zarzut specjalnie nauczycielom elementarnym, to ten, że zbyt potulnie poddają się wpływom.

O ile chodzi tu o psychologię, zaraz na wstępie postaram się, o ile możliwości, zapobiec wszelkiej mistyfikacji. To też zaraz zaznaczę, że, wedle mego skromnego przekonania, „nowej psychologii“, nauki, któraby na to miano zasługiwała, niema wcale. Jest tylko stara psychologia, której początek dał Locke, a która następnie zubożyła się małym dodatkiem fizjologii mózgu i zmysłów oraz teorii ewolucji. Wprawdzie w samoobserwacji wprowadzono pewien postęp i pewne udoskonalenia, ale te w zadaniach wychowawczych nie znajdują zastosowania. Dla nauczycieli istotną wartość posiadają wyłącznie podstawowe pojęcia psychologii; te zaś, pomijawszy wspomnianą wyżej teorię ewolucji, bynajmniej nie są nowymi. Sądzę, że przy końcu tych pogadanek zrozumiecie łatwo, co przez to rozumiem.

Idąc dalej, zwrócę uwagę na to, że myliliby się ten, kto by sądził, że z psychologii, jako nauki o prawach, rządzących zjawiskami duchowymi, można wysnuć jakiś określony program, plan nauk, metody nauczania, dające się bezpośrednio zastosować w klasie. Psychologia jest nauką, a nauczanie sztuką; nauki zaś bezpośrednio nigdy sztuk nie tworzą. Trzeba koniecznie, aby rolę pośrednika między nimi odegrał jakiś twórczy i pomysłowy duch, któryby samodzielnie znalazł sposób zastosowania wyników wiedzy.

Nigdy jeszcze logika nie nauczyła człowieka myśleć rozsądnie, ani też etyka naukowa (jeśli ona wogóle istnieje) nie nakłoniła nikogo do uczciwego i zacnego postępowania. Wpływ tych nauk polega wyłącznie na tem, że dostarczają nam miary, gdy jesteśmy skłonni rozumować wadliwie lub postąpić niemoralnie, że ułatwiają nam ocenę krytyczną własnego postępowania, gdyśmy popełnili błędy. Nauka może tylko zakreślać granice, w których zasady sztuki znajdują zastosowanie i których ci, co się poświęcają sztuce, przekraczać nie powinni; co jednak w tych granicach w szczególności czynić należy, to już musi być pozostawione są-

dowi jednostek. Jeden osiągnie pomyślne rezultaty na jednej drodze, gdy tymczasem inny na całkiem odmienniej zdobędzie nie gorsze wyniki; żaden z nich jednakże nie wyjdzie poza oznaczone szranki.

Sztuka nauczania rozwinęła się w izbie szkolnej dzięki pomysłowości i współczującej, konkretnej obserwacji nauczyciela. Nawet wtedy, gdy pedagog, jak na przykład Herbart, był równocześnie i psychologiem, pedagogja i psychologia szły obok siebie równolegle, a pierwsza nie była bynajmniej pochodną od drugiej. Były one współrzędne, żadna zaś nie była podporządkowana drugiej. Tak też wszędzie nauczanie z psychologją powinno stanowić harmonję. Nie stosuje się to jednakże do jakiegś jednej wyłącznej metody: może ich istnieć dużo i wszystkie mogą być zgodne z prawami psychologii.

Jeżeli zatem ktoś zna psychologję, nie dowodzi to stanowczo, żeby musiał być dobrym nauczycielem. Potrzeba mu do tego jeszcze specjalnego uzdolnienia, mianowicie subtelności taktu, pomysłowości i daru szybkiego orjentowania się, aby zawsze to mówić i czynić, co w danej chwili potrzeba. Zdolności tej, pomagającej nauczycielowi ująć ucznia i opanować go, tudzież zorientować się w każdej sytuacji, a będącej alfą i omegą sztuki nauczycielskiej, nie zdobywa się nawet w najniższym stopniu przy pomocy psychologii.

Pedagogja psychologiczna przypomina istotnie sztukę wojenną. I tu, i tam zasady są nader proste i jasno określone. Na wojnie idzie głównie o to, aby nieprzyjaciela wprowadzić w położenie, z któregooby się, mimo wszelkich usiłowań, dzięki naturalnym przeszkodom, wymknąć nie mógł; następnie trzeba na niego napaść w chwili, gdy się tego nie spodziewa, наконец, jak najmniej narażając własne wojsko, przełamać jego siły i resztę jego armji wziąć do niewoli. Podobnie i nauczyciel musi ucznia swego opanować, podniecając jego zainteresowanie przedmiotem wykładanym do tego stopnia, ażeby usunąć z jego świadomości wszelkie inne; udzielać mu wiadomości w sposób tak zajmujący, aby ich nigdy nie zapomniał, i wkońcu rozbudzić w nim jak największą ciekawość względem dalszych nauk. Zasady te są nader proste, i można uwierzyć, iż, znając je i uwzględniając, zarówno na polu bitwy, jak i w sali szkolnej, odnosić będziemy same triumfy i zwycięstwa. Jednakże w obu wypadkach trzeba jeszcze brać pod uwagę jedną niewymierną wielkość, mianowicie naturę przeciwnika. Waszym przeciwnikiem jest umysł ucznia. Stawia on waszym gorliwym

usiłowaniom takie same trudności, jak umysł biegłego wodza armji przeciwnej, dążący do pokrzyżowania waszych planów. Równie też ważną i trudną jest rzeczą zarówno dla nauczyciela, jak i dla wodza, odkryć, co nieprzyjaciel zamierza, z jakimi się nosi planami, co wie, czego nie wie. Nie będą tu pomocne ani pedagogja psychologiczna, ani strategia teoretyczna, lecz jedynie tylko spostrzegawczość i intuicja.

Jeżeli jednak pożytek, jaki tu psychologia przynieść może, jest raczej negatywny, niż pozytywny, nie znaczy to bynajmniej, aby miał być niewielki. Nie podlega naprzykład wątpliwości, że znajomość psychologii zacieśnia bardzo pole prób i eksperymentów. Psycholog wie zawczasu, że niektóre metody są fałszywe, i to go strzeże od pomyłek. Dalej znów, nauka ta pomaga nauczycielowi zdawać sobie jasno sprawę ze swego zadania. Jego zaufanie do pewnej metody wzrasta, gdy się przekona, że jest ona nie tylko praktyczna, lecz i naukowo uzasadniona. Przedewszystkiem jednak zdobywa on większą samodzielność i budzi się w nim żywsze zainteresowanie, jeśli przedmiot swój może z dwóch stron oceniać i przez to zdobywać jakby stereoskopowy obraz umysłu młodzieńczego, który opanować pragnie; a obracając cały swój takt i pomysłowość na ten cel, równocześnie ma jasny pogląd na ciekawy mechanizm jego zjawisk duchowych. Powinnoby istotnie być dążeniem każdego nauczyciela takie poznanie ucznia, któreby się opierało jednocześnie na intuicji i na analizie.

Pierwiałki, które się składają na ten mechanizm, zarówno jak i same zjawiska duchowe, nietrudno pojąć. Ponieważ zaś najogólniejsze zjawiska i pierwiałki stanowią właśnie tę część psychologii, z której nauczyciel najprostszą korzyść wyciągnąć może, zatem wiedza psychologiczna, której on potrzebuje, może nie być bardzo rozległa. Kto się rozmiłuje w przedmiocie i pragnie go zgłębiać dokładniej, może to zawsze uczynić; jego praca nauczycielska nic na tem nie ucierpi, jakkolwiek i temu zaprzeczyć nie można, że dla niejednego ma to i pewną niebezpieczną stronę, wszyscy bowiem skłonni jesteśmy przywiązywać nadmierne znaczenie do tej części przedmiotu, którą zajmowaliśmy się specjalnie i teoretycznie. Dla większości nauczycieli wystarczy ogólny zarys psychologii, o tyle, ma się rozumieć, o ile będzie trafny i ścisły. Zarys zaś taki można, że tak powiem, nakreślić na powieźchni jednej dłoni *).

*) Powyższe zastrzeżenia autora nabiera'ą właściwego znaczenia.

Nie należy żadną miarą do obowiązków nauczycieli dostarczanie przyczynków do psychologii, prowadzenie metodycznych i dokładnych obserwacji psychologicznych. Obawiam się, że ci, co się zapalają do studjów nad dziećmi, za dużo składają pod tym względem na barki nauczycieli. W każdym razie studjów takich bezwarunkowo nie należy zaniedbywać. Wiem doskonale, że mogą one bardzo posunąć naprzód znajomość duszy dziecięcej. Niektórzy nauczyciele znajdują przyjemność w spisywaniu protokółów, w prowadzeniu dziennika spostrzeżeń i obliczaniu procentowem danych statystycznych. Życie ich przez to staje się bardziej zajmującym; a choć, jak się zdaje, takie obliczenia statystyczne wogóle małą mają wartość, spostrzeżenia same zbliżają ich do uczniów. Oko i ucho przyzwyczajają się do chwytania u pojedynczych dzieci tych zjawisk, na które zwróciło uwagę czytanie analogicznych spostrzeżeń, a które bez tego łatwo mogły być pozostać nie zauważone.

Jednakże, na miłość Boską, dajmy spokój tym nauczycielom, którzy wolą być biernymi czytelnikami tych studjów, a nie czują się powołanymi do samodzielnego zbierania materiału obserwacyjnego. Nie ogłaszajmy studjów nad dziećmi za pierwszorzędną i nieuniknioną obowiązek i nie obciążajmy nimi tych, którzy do nich nie mają skłonności. W tym względzie zgadzam się zupełnie z moim kolegą, profesorem Münsterbergiem, który wypowiedział zdanie, że stosunek nauczyciela do dziecka jest zupełnie inny, niż stosunek psychologa-obszernika, gdyż w pierwszym wypadku chodzi o zadanie praktyczno-etyczne, w drugim o teoretyczno-naukowe. Nie można zaprzeczyć, że w pewnych razach oba zadania połączyć się dadzą; i to jednak jest faktem, że w większości wypadków są one z sobą sprzeczne.

Najgorzej jest jednak, jeśli dobry nauczyciel czuje się zaniepokojony w swoim sumieniu i sądzi, że nie odpowiada swemu powołaniu, gdyż czuje się niedość dobrym psychologiem. Nasi nauczyciele i bez tego są już przeciążeni. Kto ich pracę zwiększa choćby o odrobinę zbytecznego trudu, jest nieprzyjacielem wychowania. Niespokojne zaś sumienie zwiększa dotkliwość każdego

tylko na tle stosunków amerykańskich i w związku z tem, co mówił poprzednio o nadmiernej reklamie, jaką tam otaczano badania psychologiczne, czyniąc z nich pewien rodzaj modnej manji, czasem może z krzywdą dla rzetelnej pracy nauczycielskiej. U nas niebezpieczeństwo takie jeszcze nie istnieje.

Przyp. tłum.

innego ciężaru; a wiem, że studja nad dziećmi, jak i inne wymagania psychologii, zaniepokoiły sumienie niejednego pedagoga. Pragnąłbym, żeby słowa moje przyniosły ulgę tym z pomiędzy was, których właśnie taki ciężar przyniósł; jest on niezawodnie wynikiem owej systematycznej mistyfikacji, o której wspomniałem na wstępie. Najlepszy nauczyciel może dostarczyć materiału do badań nad dziećmi zupełnie bez wartości; z drugiej zaś strony, najcenniejsze prace w tym rodzaju mogą być wykonywane nieraz przez najlichszych nauczycieli. Niema chyba faktu równie jasnego i niezaprzeczalnego.

Temi słowami mniej więcej można określić stanowisko, jakie zajmować powinien nauczyciel wobec przedmiotu, któremu obecnie poświęcimy uwagę.

II.

Prąd świadomości.

Zaznaczyłem już powyżej, że znajomość ogólnych pierwiastków i funkcji świadomości wystarcza nauczycielom do ich celów zawodowych.

Najbliższy fakt, którym zajmuje się psychologia, nauka o życiu duchowem, jest zarazem i najogólniejszym; mianowicie fakt, że w każdym z nas, póki czuwamy (czasem i podczas snu), trwa zawsze pewien rodzaj świadomości. Jest to jakby prąd stanów świadomości, uczuć, życzeń, namysłów i t.d., które, niby fale czy pola (jak bądź to nazwać zechcemy), przesuwają się kolejno jedna za drugimi. Te zjawiska, następujące jedno po drugim, składają całe nasze życie wewnętrzne. Istnienie tego prądu jest głównym faktem, którym się zajmuje nasza nauka; jego natura i jego początek stanowią główne jej zagadnienia. Jeśli będziemy się starali te pola, czy stany świadomości klasyfikować, opisywać ich własności, rozkładać ich treść na pierwiastki lub śledzić ich zwykłą kolej, znajdziemy się w sferze opisu i analizy. Jeżeli raczej pytać będziemy, skąd biorą one początek i czemu są takie, a nie inne, przejdziemy w dziedzinę wyjaśnień.

W pogawędkach niniejszych pominię zupełnie objaśnienie tych zjawisk; gdyż muszę szczerze wyznać, że o pochodzeniu tych ko-

lejszych stanów świadomości, zarówno jak o ich istotnej naturze wewnętrznej, właściwie nic nie wiemy. Niewątpliwie wynikają one z pewnych stanów mózgu lub też towarzyszą im; również i to jest pewne, że ich szczególne formy uwarunkowane są przez poprzednie doświadczenie i wychowanie. Skoro tylko jednak postawimy pytanie, w jaki sposób mózg na nie oddziałuje, nie możemy żadnej otrzymać odpowiedzi; i chyba tylko wywołamy ogólnikowe omówienia i domysły, gdy zapytamy, w jaki sposób wychowanie może wpływać na ukształtowanie mózgu. Gdybyśmy zaś te stany świadomości przypisali jakiejś niematerialnej istocie, t. zw. duszy, który za pośrednictwem tych osobliwych form energii duchowej oddziałuje na mózg, powtarzalibyśmy ogólnie znane słowa, ale przyznacie chyba sami, że one bynajmniej nie stanowiłyby tego, co się nazywa we właściwym znaczeniu tego słowa objaśnieniem. Pozostaje bowiem prawdą, że na swe pytania żadnej nie umiemy dać odpowiedzi, jakkolwiek, według niektórych kierunków badania, można tworzyć obiecujące spekulacje. Wskutek tego, pomijając wszelkiego rodzaju objaśnienia, ograniczę się tylko do opisu zjawisk, co dla naszego celu zupełnie wystarczy. To miałem na względzie, gdym mówił niedawno, że niema wcale nowej psychologii we właściwym znaczeniu.

Mamy zatem pola świadomości — i to jest pierwszy fakt ogólny. Drugim jest ten, że te pola zawsze są złożone. Zawierają się w nich czucia naszego własnego ciała i otaczających je przedmiotów, wspomnienia poprzednich wrażeń, wyobrażenia rzeczy odległych, uczucia zadowolenia i niezadowolenia, życzenia, wstręty i inne stany uczuciowe, zarówno jak postanowienia woli, a to wszystko w zmiennym wciąż stosunku, w coraz to innym składzie i kolei.

W większości naszych konkretnych stanów świadomości wszystkie te składniki istnieją równocześnie, jakkolwiek ich stosunek wzajemny jest zmienny. Napozór może się wydawać, że na pewien stan składają się wyłącznie czucia zmysłowe, na inny prawie tylko wspomnienia i t. d. Przy ściślejszej jednak obserwacji przekonamy się, że wkoło czuć zmysłowych znajdują się zawsze jakieś myśli lub popędy woli, lub też, że wspomnienia otacza jakiś półcień uczuć albo wrażeń zmysłowych.

W większej części naszych pól świadomości znajdujemy wyraźnie występujące jądro wrażeń. W tej chwili na przykład, obok uczuć i myśli, doznajecie za pośrednictwem oczu wrażenia mej twarzy i postaci, a za pośrednictwem uszu — wrażenia mego głosu.

Te wrażenia stanowią ognisko, środek waszego obecnego pola świadomości, gdy tymczasem wasze myśli i uczucia tworzą jego obwód.

Z drugiej strony znowu, nawet w tej chwili, gdy do was przemawiam, jakkolwiek inna myśl, wspomnienie jakiegoś odległego przedmiotu na przykład, mogło się wśliznąć do ogniska waszej świadomości, słowem, mogliście duchem odbiec od mego odczytu. W takim razie wrażenie mej twarzy i mego głosu, choć nie znikło zupełnie z waszej świadomości, osłabło jednak i zajęło miejsce u jej obwodu.

Mogę przytoczyć jeszcze inny przykład. Uczucie jakiegokolwiek, będące w związku z waszym ciałem, mogło w chwili, gdy słuchacie mego wykładu, przejść z obwodu do ogniska świadomości.

Wyrażenia: „przedmiot ogniskowy“ i „przedmiot obwodowy“, które zawdzięczamy Morganowi, nie potrzebują — jak sądzę — żadnych bliższych wyjaśnień. Rozróżnienie tych dwóch pojęć posiada niezmierną wagę; są to pierwsze określenia techniczne, o których zatrzymanie w pamięci was proszę.

Przez te kolejne zmiany, zachodzące w naszym polu świadomości czasami bardzo z wolna, z jednego z nich wyłania się inne; przyczem treść świadomości przybiera coraz to inny układ. Czasem w ognisku zmiany są nieznaczne, a natomiast obwód szybko się przetwarza. Czasem obwód i ognisko zamieniają się ze sobą na miejsca; kiedy indziej znów zachodzą nagłe zmiany całego pola. W rzadkich tylko wypadkach można dać dokładny opis. To jedno wiemy dobrze, że każde pole z punktu widzenia podmiotu w praktyce stanowi jedność i że z tego praktycznego stanowiska możemy każde pole wraz z podobnymi zaliczyć do jednej kategorii, nazywając je albo uczuciem, albo wrażeniem, myśleniem abstrakcyjnym, chęcią i t. p.

Taki opis prądu świadomości może się wydawać niejasnym lub mglistym, ma jednak tę dobrą stronę, że chroni nas od faktycznych pomyłek, domysłów i hipotez. Szkoła psychologiczna, która wywarła duży wpływ, dążyła do tego, by te niedokładne zarysy wykończyć zapomocą dokładnej i ścisłej analizy, uzupełnić i nadać im pozór bardziej naukowy. Wedle tej szkoły, pola świadomości składają się z pewnej określonej ilości dokładnie określonych elementarnych stanów duchowych, bądź to mechanicznie ułożonych w mozaikę, bądź połączonych chemicznie. Według niektórych myślicieli, jak Spencer lub Taine, można te stany rozłożyć na pierwotne niedziałki psychiczne czyli atomy „substancji duchowej“

(mind-stuff), z których jakoby powstają wszystkie bezpośrednio znane stany duchowe. Teorię tę w niezbyt jasnej formie wprowadził Locke. Proste wyobrażenia (ideas) poczucia i refleksji, jak je nazywa, stanowiły dla niego cegiełki, składające budowę naszego ducha. Gdybym w dalszym ciągu powracał do tej teorii, nazywać ją będę teorią wyobrażeń. Postaram się jednak tego uniknąć. Nie rozstrzygając tego, czy jest błędną, czy prawdziwą, na pewno twierdzić można, iż opiera się ona tylko na domysłach. Dla waszych wyłącznych praktycznych celów wystarcza mniej trudna teoria prądu świadomości, złożonego z wciąż zmiennych fal czyli pól *).

*) Ze względu na nadzieje, przywiązywane do „nowej psychologii”, bardzo pouczające będzie niezwykle szczere wyznanie jej twórcy, Wundta, wypowiedziane po 30-stu latach doświadczeń w laboratorium. Wundt pisze: „Zasługi jej (metody doświadczalnej) polegają istotnie na tem, że uzupełnia ona obserwację wewnętrzną, w ściślejszym znaczeniu nawet dopiero umożliwia. Jakież usługi oddała już wewnętrzna obserwacja doświadczalna? Na pytanie to nie można dać ogólnie zadowalającej odpowiedzi, ponieważ przy bardzo nierozwiniętym stanie naszej nauki, nawet w obrębie kierunku doświadczalnego, nie istnieje jeszcze ogólnie uznana doktryna psychologii.

Przy wielkiej sprzeczności zdań, bardzo zrozumiałej w okresie rozwoju, w którym wszystko zasadza się tylko na próbach i poszukiwaniach, każda jednostka może co najwyżej stwierdzić, ile nowych poglądów i zapatrywań sama zawdzięcza nowej metodzie. Gdyby mnie, na przykład, zapytano, na czym dla mnie polega wartość obserwacji doświadczalnej, odpowiedziałbym, że ona zbudziła we mnie całkiem nowy pogląd na naturę i związek zjawisk duchowych. Naprzód, czynności zmysłu wzroku dały mi zrozumieć ten akt syntezy twórczej... Następnie, przy badaniu stosunków czasu, w biegu wyobrażeń spostrzegłem ścisłą łączność funkcji psychicznych, rozgraniczanych zapomocą sztucznej abstrakcji i nazywanych: wyobrażeniem, czuciem, działaniem; słowem, odkryłem niepodzielność i jednorodność życia duchowego na wszystkich jego stopniach. Badanie chronometryczne czynności skojarzeniowych nauczyło mnie zaliczać pojęcie „wyobrażeń odtwarzanych” do owych licznych omyłek, które ujmujemy w ścisłe określenia, ażeby potem z czasem na miejscu rzeczywistości postawić fikcję. Nauczyłem się uważać „wyobrażenia” za zjawisko niemniej zmiennie i przemijające, jak każdy akt uczucia i woli, i rozumiałem, że wskutek tego dawna nauka o skojarzeniach ostać się nie może... Obok tego sądzę, że obserwacja eksperymentalna dała nam więcej jeszcze: dokładniejsze i, mojem zdaniem, pewniejsze pojęcie obszaru świadomości, trwania pewnych zjawisk, ścisłą ocenę określonych stosunków psychofizycznych i t. d. Wszystkie te jednak specjalne wyniki uważam za względnie mniej ważne, dodatkowe, a bynajmniej nie za pierwszorzędne. (Philosophische Studien X, 121—124). Powinno się czytać cały ustęp. Tak jak ja go rozumiem, wynika z niego

III.

Dziecko, jako organizm czynny.

Opisując w dalszym ciągu właściwości prądu świadomości, postawimy sobie naprzód pytanie, czy można w jakiś wyraźny sposób określić jego funkcje.

Ma on dwie funkcje, które uderzają zaraz na wstępie: prowadzi do poznania i do działania.

Czy można stwierdzić, która z tych funkcji jest bardziej zasadnicza? Tutaj musimy dotknąć starej historycznej różnicy poglądów. Pogląd ogółu skłaniał się zawsze do tego, by wartość czynności człowieka oceniać wedle jego wpływu na życie praktyczne. Filozofowie, przeciwnie, hołdowali innemu przekonaniu. „Najwyższą godność człowieka”, mówili oni, stanowi to, że jest on istotą rozumną, że poznaje absolutną, odwieczną i powszechną prawdę. Zastosowanie jego rozumu do okoliczności życia praktycznego ma znaczenie podrzędne; teoretyczne poznanie rzeczy jest jedyną czynnością, odpowiadającą godności duszy ludzkiej”. Trudno sobie wyobrazić większą różnicę postępowania od tej, która wynika z uznawania jednej lub drugiej zasady, z akcentowania ideałów praktycznych lub teoretycznych. W jednym wypadku byłoby nie tylko usprawiedliwione, lecz nawet wprost chwalebne zabijanie w sobie uczuć i namiętności i usuwanie się od spraw życiowych. Wszystko, co sprzyja kontemplacji i zapewnia spokój, musiałoby być uznane jako droga do wzniesienia się na wyższy szczebel udoskonalenia ludzkiego. W drugim wypadku natomiast uważalibyśmy człowieka, który prowadzi żywot kontemplacyjny, za istotę nierozwiniętą, niepełną. Namiętności i praktyczna dzielność stanowiłyby wtedy o doskonałości gatunku ludzkiego. Istotne zwycięstwo nad ziemskimi potęgami ciemności stanowiłoby równoważnik wszelkiego zasobu biernej kultury umysłowej; tylko czynny człowiek byłby kamieniem probierczym jego wychowania.

Zaprzeczyć nie można, że psychologia nowszych czasów widzi punkt ciężkości, w przeciwieństwie do Platona, Arystote-

pełne poparcie naszego pojęcia prądu świadomości, oraz zupełne zerwanie z systemem, dotychczas panującym w podręcznikach, wedle którego „duch” dzieli się na pewne składniki lub funkcje, opatrzone numerami i ochrzczone technicznymi nazwami.

lesa i całej filozofii klasycznej, nie w czynnościach, mających na celu czysto teoretyczne poznanie, lecz w tych długo pomijanych, które służą życiu praktycznemu. Ten zwrot zawdzięczamy głównie teorii ewolucji. Nie bez zasady przyjmujemy, że człowiek pochodzi od istot niższych, których funkcje psychiczne, o ile o nich mówić można, służyły prawdopodobnie wyłącznie do tego, aby ich ruchy przystosować do zewnętrznych wrażeń, aby istoty te uniknąć mogły zagłady. Zdaje się więc, że świadomość była pierwotnie poprostu dodatkiem do udoskonalenia biologicznego, dodatkiem, pozbawionym wszelkiej wartości, gdyby nie prowadził do pożytecznego działania. Inaczej nie możnaby sobie wytłumaczyć świadomości.

Podstawy naszej świadomości spoczywają w głębi naszej natury niezmiennie i jawne. Nasze wrażenia służą do tego, by nas pociągać lub odstręczać; wspomnienia — by nas ostrzegać lub zachęcać; uczucia — by nas do działania popychać; myśli — by nas od działania powstrzymywać lub niem kierować. Tak więc te podstawy biologiczne dążą do tego, by nam się dobrze działo i abyśmy długo żyli na ziemi. Wszystkie pojęcia metafizyczne, transcendentalne, pozbawione praktycznego zastosowania wyobrażenia estetyczne i uczucia moralne, które posiadamy, powinniśmy uważać za część dodatkowego nadmiaru funkcji, nieodzownie towarzyszących ruchowi każdej skomplikowanej maszyny.

Jakkolwiek nie rozstrzyga to bynajmniej teoretycznej strony przedmiotu, będę was prosił, abyście wraz ze mną zajęli stanowisko biologiczne, gdyż dla was, jako dla nauczycieli, ma ono, mojem zdaniem, nieocenione znaczenie praktyczne. Kładźcie zatem nacisk na to, że, czemkolwiek człowiek jest poza tem, jest on przedewszystkiem istotą praktyczną, której duch jest środkiem pomocniczym w przystosowaniu się do rzeczywistych warunków życiowych.

Pragnąc się czegokolwiek nauczyć, musimy zacząć od tego, by pewną zasadniczą stronę przedmiotu dokładnie ująć i zgłębić, pomijając narazie inne, jak gdyby one wcale nie istniały. Gdy to uczynimy, wprowadzamy stopniowe poprawki, uzupełniając szkielet pierwotny uwzględnianiem coraz to nowych stron. Nikt może nie jest równie mocno, jak ja, przekonany, że to, co nazywamy „tym światem”, stanowi tylko część otoczenia i przedmiotu naszego ducha. Ponieważ jednak jest to część pierwotna, zatem jest ona koniecznym warunkiem całej reszty. Gdy poj-

miemy gruntownie to, czego się o tym świecie dowiedzieć potrafimy, możemy się bez przeszkody wznosić w wyższe okęgi. Ponieważ jednak czas, przeznaczony na niniejsze pogadanki, jest krótki i nie pozwala nam wyczerpać przedmiotu, to tylko więc weźmiemy pod uwagę, co jest zasadnicze i elementarne. Zatem proponuję wam, abyście się trzymali tego najprostszego punktu widzenia.

Łatwo mi wymienić powody, dla których uznaję go jako podstawowy.

Przedewszystkiem zmniejsza on przepaść, która dzieli psychologję ludzką od zwierzęcej. Wiem dobrze, że ten argument nie każdemu z was przypadnie do smaku; lecz niewątpliwie inni uznają jego słuszość.

Następnie wynika z niego, że czynności umysłowe są uwarunkowane przez czynności mózgu i z niemi równoległe. Mózg zaś, o ile go rozumiemy, jest nam dany dla naszego postępowania praktycznego. Każdy prąd, który przyływa do niego od oczu, uszu, skóry i t. p., odpływa z niego do mięśni, gruczołów albo do wnętrzości i przyczynia się do tego, że osobnik żyjący przystosowuje się do otoczenia, od którego prąd płynie. Pogląd nasz uprości się przez to i uogólni, jeżeli życie mózgu i ducha tak traktować będzie, jakby zasadniczy cel obu był jednakowy.

Po trzecie, wytwory umysłu takie, jak utopje etyczne, wizje estetyczne, błyski prawdy odwiecznej i utwory logiczne fantazji, które się bezpośrednio do rzeczywistego otaczającego świata nie odnoszą, możliwe są tylko tam, gdzie umysł ludzki, którym istnienie zawdzięczają, jest zdolny również do czynności, nie pozbawionych użytku praktycznego. Te ostatnie zatem są bardziej zasadnicze, a co najmniej — pierwotne.

Po czwarte, czynności, nie skierowane do zasadniczych celów praktycznych, pozostają przecież w znacznie ściślejszym związku z naszym postępowaniem, niż się to na pierwszy rzut oka wydaje. Niema prawdy tak abstrakcyjnej, żeby, poznana i uznana, nie wpłynęła w pewnej chwili i w pewnych warunkach na nasze postępowanie. Przypomnieć muszę, że, mówiąc o postępowaniu, rozumiem ten wyraz w jego najszerzszym znaczeniu. Rozumiem przez to mowę, pisanie, twierdzenie, przeczenie, przychylność i nieprzychylność, wzruszenia uczuciowe i t. p., przy czem jest rzeczą obojętną, czy wszystko to istnieje w chwili obecnej, czy nastąpi w przyszłości. Gdy słuchacie mego wykładu, mogłoby się zdawać, że ten fakt żadnej czynności nie wy-

wola. Mógłby go kto nazwać zupełnie teoretycznym i nie puszczając, żeby z niego wynikły jakie następstwa praktyczne. Te jednakże muszą się pojawić. Skoro tylko istnieje ten fakt, musi on oddziaływać na wasze zachowanie się w ten lub ów sposób. To, co słyszycie w tej chwili, skłoni was, jeżeli nie dzisiaj, to w przyszłości, do innego, niż dotąd, rozstrzygnięcia pewnych pytań. Jedni pod wpływem moich słów poświęcą się nowym badaniom lub przeczytają pewne książki. Stąd wyniknie, że albo po mej stronie staną, albo przeciwko mnie wystąpią. Poglądy, które sobie przyswoją, będą wypowiadali. Inni znów zapragną krytykować, zwalczać lub modyfikować. Przeznaczenie nasze jest praktyczne, a uniknąć go nie możemy; nawet te nasze zdolności, które najwięcej sprzyjają tworzeniu teorii, przyczyniają się do spełnienia naszego przeznaczenia.

Tych kilka powodów skłoni was może dostatecznie do zgody na moją propozycję. Szczerze mówiąc, uważam dla was, jako dla nauczycieli, pogląd, który twierdzi, że zjawiska psychiczne powierzonych wam dzieci trzeba spożytkować praktycznie, jako zupełnie odpowiedni i wystarczający. W każdym razie należy go, jako najważniejszy, przed innymi uwzględniać. Powinniście zatem zadanie swoje na tem przedewszystkiem zasadzać, aby przez wychowanie wpłynąć na zachowanie się waszych uczniów. To ostatnie rozumiem tu nie w ciasnym znaczeniu dobrych form towarzyskich, lecz w najszerszym znaczeniu i obejmuję niem wszystkie rodzaje celowej reakcji, bez względu na położenie i otoczenie, w jakim się uczeń wskutek zmiennych kolei życia znaleźć może.

Reakcja taka może być nieraz i negatywna. Nie mówić i nie ruszać się należy w pewnych okolicznościach do naszych najważniejszych obowiązków. By spełnić przykazanie zrzeczenia się, powściągnięcia i powstrzymywania, potrzeba nieraz wielkiej siły woli, a z punktu widzenia fizjologicznego zastosowanie jego jest równie pozytywną funkcją nerwów, jak ruch.

IV.

Wychowanie i działanie.

W ostatnim odczycie doszliśmy do bardzo prostego poglądu na wychowanie. Polega ono w ostatniej instancji na tem, by w człowieku wzbudzić takie środki i siły, któreby mu dały możność przystosowania się do środowiska społecznego i fizycznego. Człowiekiem bez wychowania jest osobnik, który umie sobie radzić tylko w najzwyczajniejszych położeniach życiowych, gdy tymczasem człowiek wychowany dobrze, dzięki wzorom, które zachował w pamięci, i pojęciom abstrakcyjnym, które sobie przyswoił, umie zachować się odpowiednio i w takich warunkach, w jakich się nigdy przedtem nie znajdował. Wychowanie więc, słowem, polega na organizacji zdobytych przywyczajeń i dążności do działania.

Możemy to objaśnić na przykładzie. Wy, panowie, i ja otrzymaliśmy wszyscy pewnego rodzaju wychowanie i okazujemy to w obecnej chwili naszym postępowaniem. Dzięki moim technicznie i zawodowo wyrobionym siłom umysłowym, przy pobudzeniu wzrokowem, które we mnie wasza obecność wywołuje, byłoby dla mnie całkiem niemożliwą rzeczą zachowywać tutaj milczenie i siedzieć beczynnie. Mówi mi coś, że oczekujecie, abym mówił, i muszę mówić; coś mnie skłania do tego, bym nie przerywał mego przemówienia. Moje narządy mowy pobudza nieustannie prąd, od mózgu idący, a biorący początek z innego prądu, który przepłynął od moich oczu do mózgu. Pojedyncze ruchy moich narządów mowy zawdzięczają następstwo swoje i formę wprawie, nabytej w latach poprzednich przez wykłady i odczyty. Wasze zachowanie się możnaby na pierwszy rzut oka uważać za całkiem bierne i beczynne, jeśli pominiemy tych, którzy robią notatki. Jednakże proste przysłuchiwanie się jest także pewnego rodzaju czynnością. Wszystkie mięśnie waszego ciała są w ciągu słuchania w pewien sposób naprężone. Wasze głowy i oczy przybrały pewną charakterystyczną postawę. Gdy zaś skończę odczyt, skłoni on was nieuchronnie, jak już zaznaczyłem poprzednio, do pewnych czynności: przy pewnych warunkach postąpić w izbie szkolnej inaczej, niż poprzednio. Toż samo odnosi się i do wrażeń, które sprawiać będziecie w swoich uczniach. Powinniście przywyknąć do tego, by na wszystkie wrażenia, jakie wywoływać

będziecie, patrzeć jako na środki, służące waszym uczniom do zdobycia zdolności, potrzebnych do właściwego postępowania: czy to postępowanie będzie się wyrażać we wzruszeniach, czynnościach społecznych, cielesnych, technicznych, w słowach i t. p. Jeżeli zaś zgodzicie się na to, musicie się w ciągu tych odczytów oswoić z poglądem biologicznym na ducha ludzkiego, jako na coś, co nam służy do celów praktycznych. Pogląd ten niewątpliwie będzie w zgodzie z tem, co stanowi największą część waszej działalności wychowawczej.

Przegląd ideałów wychowawczych, jakim różne kraje przede wszystkim hołdują, poucza nas, że wszędzie dąży się do tego, by wykształcić zdolność działania. Najbardziej uderza nas to w Niemczech. Wyraźnie uznawanym celem wyższego wykształcenia jest tam: uczynić studentów pożytecznymi narzędziami postępu wiedzy. Uniwersytety niemieckie szczytą się corocznie ilością młodzieńców zawodowo wykształconych. Nie wymaga się od nich wielkiej samodzielności, ani oryginalności; są oni jednakże o tyle wyćwiczeni w różnych metodach badania, że gdy im podsunie się jakiś temat historyczny, filologiczny, jaką pracę doświadczną i wskażemy ogólnie, jaka metoda w danym razie najlepiej odpowiada celowi, potrafią sami zupełnie dobrze wykonać całe zadanie. Umieją się tak dobrze obchodzić z aparatami i tak spożytkować wydawnictwa źródłowe, że po szeregu miesięcy odnajdują ziarenko nowej prawdy, zasługujące na to, by je do istniejącego zasobu wiadomości o danym przedmiocie dołączyć, jako nowy przyczynek. Awans w karierze akademickiej osiąga się w Niemczech przede wszystkim przez wykazanie zdolności do spełniania roli pożytecznego narzędzia badań naukowych.

Co się tyczy Anglii, możnaby sądzić na pierwszy rzut oka, że chodzi tam w wyższym wykształceniu uniwersyteckim raczej o wytworzenie pewnych statycznych typów charakteru, aniżeli o rozwinięcie dynamicznych uzdolnień naukowych. Mówiono, że prof. Jowett na zapytanie, co uniwersytet oksfordzki daje swym uczniom, odpowiedział: Oksford uczy „gentelmanów” angielskich, jakim powinien być „gentelman” angielski. Gdybyśmy jednak zapytali, co znaczy być gentelmanem angielskim, otrzymalibyśmy odpowiedź, która odnosi się do czynności i postępowania. Gentelman angielski przedstawia pewną sumę specjalnych reakcji, jest człowiekiem, którego postępowanie

w różnych wypadkach życiowych zgóry przewidzieć i określić można. W tym względzie, jak i w każdym innym, Anglija liczy na to, że każdy spełni swą powinność.

V.

Potrzeba reakcji.

Jeżeli wszystko, co powiedziano wyżej, jest prawdą, wynika stąd bezpośrednio zasada, która powinna rządzić całem postępowaniem nauczyciela w klasie.

Umysł powinien reagować na wszystko, co przyjmuje; każde wrażenie musi się odpowiednio wyrazić — oto naczelną zasadą, o której nauczyciel nigdy zapominać nie powinien.

Wrażenie, które poprostu obija się o oczy i uszy ucznia, a w żaden sposób nie oddziaływa na jego czynności, jest wrażeniem zmarnowanym. Jest ono fizjologicznie niekompletne. Jest bezowocne, gdyż nie przysparza nowych zdolności. Nawet jako proste wrażenie nie oddziaływa we właściwy sposób na pamięć; ażeby bowiem trwale powiększyć jej nabytki, musi się ono wpleść w cały krąg operacji umysłowych. Przytwierdzają je do niej *następstwa motoryczne*. Niektóre z jego następstw w formie czynności muszą powrócić do umysłu, jako *świadomość spełnionego czynu*, i skojarzyć się z wrażeniem pierwotnem. Najtrwalsze są te wrażenia, pod których wpływem mówimy, działamy lub doznajemy silnych wstrząśnięć wewnętrznych.

Dawniejsza metoda pedagogiczna wyuczania się na pamięć i wydawania w klasie, jak papuga, opierała się na tej prawdzie, że umysł bardzo słabo przyjmuje rzeczy, tylko usłyszane lub przeczytane, a nie odtworzone słowami. Zatem powtórzenie słowne lub wydawanie jest niezmiernie ważnym rodzajem czynnej reakcji na doznane wrażenie; obawiać się też należy, żeby zwalczanie starej metody bezmyślnego wydawania z pamięci, w którym niegdyś widziano alfę i omegę nauczania, nie doprowadziło dzisiaj do zaniedbania i lekceważenia tak ważnego i kształcącego czynnika, jak odtwarzanie słowne.

Jeśli się zwrócimy do pedagogii współczesnej, spostrzemy łatwo, jak dalece rozszerzyła ona pole reakcji przez wprowadzenie metody poglądowej, która stanowi chlubę szkół obecnych. Reakcje słowne, choć bardzo pożyteczne, nie są

jednak wystarczające. Niekiedy słowa uczniów są właściwe, lecz przywiązane do nich pojęcia są całkiem mylne. We współczesnej szkole zatem stanowią one tylko małą częśćkę czynności, których się wymaga od ucznia. Musi on prowadzić notatki, kreślić rysunki, plany i mapy, mierzyć, robić doświadczenia w laboratorium, badać źródła i pisać ćwiczenia. Musi istotnie na swój sposób dokonywać tego, co w programach określa się nazwą „prac samodzielnych“, wywołując uśmiech na twarzach ludzi nie wtajemniczonych; te czynności stanowią jednak niezbędne przygotowanie do istotnie samodzielnej pracy w przyszłości. Najznakomitszy postęp w zakresie nauczania średniego zaznaczył się w ostatnich latach przez wprowadzenie do szkół ćwiczeń ręcznych; postęp ten nie na tem polega, że przysporzy nam ludzi praktycznych i zręcznych w życiu domowym lub uzdolnionych w rzemiośle, lecz że wyda obywateli, posiadających całkiem nowy typ umysłowy. Prace laboratoryjne i prace ręczne przyzwyczajają do ściślej obserwacji, rodzą subtelne poczucie różnicy między tem, co jest dokładne, a tem, co niejasne i niepewne; dają pojęcie bogactwa i zawilości w przyrodzie i niedokładności wszelkich abstrakcyjnych, słownych opisów rzeczywistych zjawisk. Są to cenne i trwale zdobycze dla umysłu, który się nimi przejmie. Zawdzięczamy im jasność i dokładność, ponieważ, robiąc coś, robimy to albo stanowczo dobrze, albo stanowczo źle. Z nich wynika otwartość i uczciwość; gdyż, wyrażając swą myśl w czynie, nie w słowach, nie możemy ani naszego nieuctwa, ani niejasności pojęć zasłonić wykrętami. Przyzwyczajają do polegania na sobie, pochłaniają uwagę i utrzymują nas w pogodnym nastroju czynnym, a czynności nadzorcze nauczyciela sprowadzają do minimum. Z pomiędzy różnych systemów ćwiczeń ręcznych, o ile chodzi o wyroby z drzewa, uważałbym za najlepszy, z punktu widzenia psychologicznego, slöjd szwedzki, jeżeli w tej kwestji wolno mi wyrazić pogląd osobisty. Na szczęście, we wszystkich naszych wielkich miastach zwolna, lecz konsekwentnie, wprowadza się dziś do programów szkolnych prace ręczne. Daleko nam jednak jeszcze do tego, by zyskały one to rozpowszechnienie, jakie im jest przeznaczone, i to stanowisko, jakie im się należy.

Każde wrażenie musi się wyrazić; jest to pierwszy wynik pedagogiczny z naszego ewolucyjnego pojęcia duszy, jako narzędzia do przystosowywania naszych czynności. Jednakże w dalszym ciągu jeszcze słówko dodać muszę. Jak już nad-

mieniłem przed chwilą, wyrażenie powraca do nas pod postacią nowego wrażenia, mianowicie wrażenia dokonanej czynności. Tym sposobem zmysły zawiadamiają nas o naszym postępowaniu i jego następstwach. Słyszymy przez nas samych wymówione wyrazy, czujemy uderzenie, które wymierzamy, albo czytamy w oczach otoczenia uznanie lub naganę naszego postępowania. Ta powracająca fala wrażeń uzupełnia nasze doświadczenie; warto więc choć słowem określić jej znaczenie w izbie szkolnej.

Ponieważ po każdej spełnionej czynności doznajemy wrażenia jej następstw, wydaje się rzeczą naturalną w każdym możliwym wypadku dostarczać uczniom tego wrażenia. Tymczasem w szkołach, z których usunięto stopnie, cenzury, rozmieszczenie według postępów w naukach i inne oznaki powodzenia szkolnego, pozbawia się ucznia tego naturalnego ognia, zamykającego krąg jego czynności, i często naraża go się na dotkliwie odczuwaną niepewność i chwiejność; a przecież niektórzy bronią tego systemu, twierdząc, iż uczy on cenić pracę dla samejże pracy, nie zaś dla nagrody zewnętrznej. Zapewne, że i tu rzeczywiste doświadczenie musi mieć przewagę nad rozumowaniem psychologicznem. O ile jednak z wywodów psychologicznych wnioskować można, gorące pragnienie ucznia, by się dowiedzieć, czy i o ile dobrze umiał lub zrobił swe zadanie, jest zupełnie normalnem uzupełnieniem jego czynności; to też należy je zaspokajać, o ile tylko nie sprzeciwiają się temu bardzo poważne względy.

VI.

Reakcje wrodzone i nabyte.

Dotychczas oswoiiliśmy się już zupełnie z poglądem biologicznym. Człowiek jest organizmem, który reaguje na wrażenie: umysł jego służy do tego, by określać reakcje, a celem wychowania jest, by one były liczne i doskonałe. *Wychowanie, słowem, oznacza niewiele więcej nad pewną sumę możliwych reakcyj, nabytą w domu, w szkole lub przez wykształcenie zawodowe.* Zadaniem nauczyciela jest nadzór nad procesem nabywania i przyswajania.

Ponieważ zaś tak się rzeczy mają, wypowiem zasadę, która jest podstawą całego procesu nabywania i panuje nad całą działalnością nauczyciela. Oto ona:

Każda reakcja nabyta jest z reguły albo odmianą reakcji wrodzonej i na niej się opiera, albo też zastępuje wrodzoną reakcję, którą dany przedmiot z natury swej budził.

Zadaniem nauczyciela jest wywołanie reakcji pochodnej lub zastępczej, a do osiągnięcia celu niezbędna mu jest znajomość charakteru i kierunku reakcji wrodzonych.

Gdyby dziecko nie było z natury uposażone w zdolność reagowania, nauczyciel nie mógłby oddziaływać ani na jego uwagę, ani na postępowanie. Można zaprowadzić konia do wody, ale nie można go zmusić do picia; tak samo możecie zaprowadzić dziecko do szkoły, ale nie możecie go skłonić do nabycia nowych nauk, których mu udzielacie, inaczej, jak pobudzając je po raz pierwszy czemś takim, na co z natury swej reaguje. Pierwszy krok musi ono uczynić samo. Zanim zdobędziecie wpływ na nie, musi ono samo coś zrobić. To coś może być złe lub dobre. Zła reakcja jest zawsze lepsza, niż żadna, gdyż złą można połączyć z następstwami, które ujawniają jej ujemne znaczenie. Wyobraźmy sobie jednak dziecko tak apatyczne, że w żaden sposób nie reaguje na pierwsze wezwania nauczyciela, i zapytajmy, jak można uczynić pierwszy krok w jego wykształceniu.

Ażeby to abstrakcyjne pojęcie objaśnić na konkretnym przykładzie, weźmy pod uwagę pierwsze nauki dobrego sprawowania się, dawane małemu dziecku. Ma ono wrodzoną skłonność do dotykania wszystkiego, co nęci jego ciekawość, do usuwania ręki, gdy dostanie klapsa, do płaczu w tymże wypadku, do odpowiadania uśmiechem na serdeczne słowa i naśladowanie cudzych ruchów.

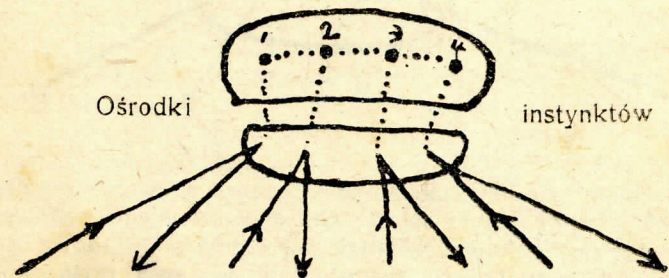
Przypuśćmy teraz, że ukazujecie się temu dziecku, trzymając w ręku nową zabawkę, którą zamierzacie mu podarować. Ledwie ją ujrzy, próbuje ją pochwycić. Dajecie mu klapsa — cofa rękę i zaczyna płakać. Wtedy podnosicie zabawkę w górę, mówiąc z uśmiechem: „Poproś o nią grzecznie, powiedz: proszę!” Dziecko przestaje płakać, powtarza słowo: „proszę”, otrzymuje zabawkę i krzyczy z radości; oto skończony szereg czynności wychowawczych. W miejsce wrodzonej reakcji — chwytania, podstawiliście nową reakcję — prośbę, odpowiadającą temu samemu wrażeniu.

Jeżeli dziecko nie ma pamięci, cały ten proces nie osiągnie wychowawczego wpływu. Choćby się on jak najczęściej powtarzał, ta sama serja reakcji nastąpi w nie zmienionej kolei, każda z nich wywołana będzie przez właściwe wrażenie: ujrzenie zabawki — chwytanie; klaps i płacz; słyszane słowa — prośba; otrzymanie zabawki — uśmiech. Jeżeli jednak dziecko ma pamięć, przypomni sobie w chwili, gdy zechce chwycić, wszystkie wrażenia dawniejsze, pomyśli o klapsie i o chybionej prośbie, o grzecznej prośbie i o nagrodzie, powściągnie swój pierwszy popęd do chwytania, ulegnie natomiast popędowi do grzecznej prośby i otrzyma zabawkę zaraz, pominąwszy wszystkie pośrednie fazy. Jeśli pierwsze popędy dziecka będą silne, a jego pamięć wątła, to zanim reakcja nabyta wejdzie mu w zwyczaj, trzeba będzie doświadczenie powtarzać wielokrotnie; jednakże u bardzo podatnego dziecka jeden fakt taki wystarczy.

Cały ten proces można sobie uanooczyć w diagramie, wyobrażającym mózg. Będzie on miał naturalnie tylko znaczenie symbolicznego tłumaczenia procesu zapomocą rysunku; ponieważ jednak może być pożyteczny, załączam go tutaj.

Figura 1 wskazuje drogi czterech kolejnych odruchów, wykonanych przez niższe ośrodki instynktów. Linje kropkowane, prowadzące od nich do ośrodków wyższych i łączące te ostatnie między sobą, przedstawiają proces pamięci i skojarzenia, wywołany w wyższych ośrodkach przez reakcje, w chwili, gdy się one dokonywają.

Ośrodki pamięci i woli.



widzi chwytą klaps płacze słyszy prosi otrzymuje uśmiecha się

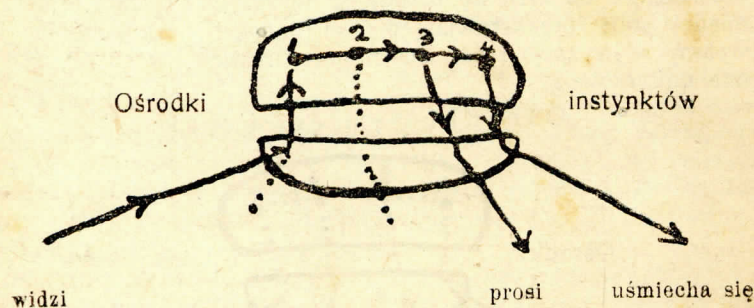
Na figurze 2 mamy ostateczny rezultat. Wrażenie wzrokowe budzi łańcuch wspomnień, poczem następują jedynie dwie reakcje: prośba i uśmiech. Myśl o klapsie w połączeniu z czyn-

nością ośrodka 2 powściąga chwytanie, które wskutek tego odpada i jest przedstawione jedynie zapomocą linii kropkowanej, jako reakcja nie dokonana, nie wyrażona w ruchu. Toż samo odnosi się do reakcji płaczu. Prąd, który przebiega wyższe ośrodki, od widzenia do uśmiechu, szybko je omija. Tym sposobem prośba i uśmiech, zamiast pierwotnego chwytania, stają się wkońcu bezpośrednią reakcją dziecka na widok pożądanego przedmiotu w cudzych rękach.

Przedewszystkiem zatem nauczyciel zrozumieć powinien wrodzone skłonności reakcji u dziecka, popędy i instynkty wieku dziecięcego, ażeby umieć jedne drugimi zastępować i zwracać je do sztucznych przedmiotów.

Słyszymy niekiedy, że człowiek tem się różni od niższych zwierząt iż mniejszy ma, niż one, zasób instynktów i popędów wrodzonych; jest to jednak gruby błąd. Człowiek niewątpliwie nie ma cudownego instynktu składania jaj, jakim są uposażone niektóre zwierzęta stawowate; jeżeli jednak porównamy go z ssącami, musimy przyznać, że podlega on o wiele liczniejszemu bodźcom, że jego reakcje na te bodźce są bardzo charakterystyczne

Ośrodki pamięci i woli.



i w wysokim stopniu określone. Małpy, a w szczególności antropoidy, są to jedyne istoty, zbliżone do niego pod względem badawczej ciekawości i rozległości zmysłu naśladowniczego. Jego popędy instynktowne rzeczywiście ustępują reakcjom pochodnym, wynikającym z jego wyższej zdolności rozumowania; tym sposobem człowiek zatracza *prosty*, instynktowny sposób życia. Jednakże życie instynktowne nie zanika, tylko ukrywa się pod inną postacią; a gdy wyższe funkcje mózgowe są nieczynne,

jak się to dzieje przy idjotyzmie lub obłądzie, instynkty jego objawiają się nieraz w sposób prawdziwie brutalny.

Nadmienię teraz słów kilka o tych instynktownych skłonnościach, które, z punktu widzenia nauczycieli, mają największe znaczenia.

VII.

Czem są reakcje wrodzone.

1. Pierwszą jest strach. Obawa kary była zawsze wielką bronią nauczyciela i zawsze posiadać będzie pewne znaczenie w życiu szkolnem. Przedmiot ten tak jest znany, że nie potrzeba się nad nim rozwodzić.

2. Toż samo powiedzieć można o miłości i instynktownem pragnieniu podobania się tym, których się kocha. Nauczyciel lub nauczycielka, którzy zdobędą miłość uczniów, osiągną takie rezultaty, o jakich inni z mniej ujmującym usposobieniem, jako o nieprawdopodobnych, nawet zamarzyć nie będą mogli.

3. A teraz słówko powiedzieć należy o ciekawości. Jest to może dosyć słabe określenie popędu do dokładnego poznania w całej jego rozciągłości, jednakże nietrudno wam będzie zrozumieć, o czem mówię. Każda nowość pod postacią przedmiotów, podpadających pod zmysły, zwłaszcza jeżeli ich pozór jest żywy, jaskrawy, uderzający, zwraca uwagę dziecka i trzyma ją na uwięzi póty, póki pragnienie dowiedzenia się czegoś więcej o danym przedmiocie nie zostanie zaspokojone. W swej wyższej formie popęd do dokładniejszego poznania przybiera charakter ciekawości naukowej lub filozoficznej. Zarówno pod postacią niższą, zmysłową, jak i wyższą, umysłową, instynkt ten żywszy jest w dzieciństwie i młodości, niż w późniejszym wieku. Ciekawość opanowuje umysł dziecka wobec każdego nowego wrażenia. Byłoby niepodobniestwem dla małych dzieci przysłuchiwać się jakiemu odczytowi dłużej, niż przez kilka minut. Widoki i dźwięki zewnętrzne oderwałyby ich uwagę.

Większość ludzi dojrzałych nie byłaby zdolna do wysiłku, jakiego wymagamy od uczniów w szkole dla wyuczenia się lekcji greki lub łaciny, rozwiązania zadań algebraicznych lub zrozumienia objaśnień przyrodniczych. Ludzie w wieku dojrzałym całą swą uwagę poświęcają szczegółom swej pracy za-

wodowej; nowe prawdy, zwłaszcza jeśli wymagają ścisłego i dłuższego dowodzenia, nie leżą już w dostępnym dla nich zakresie.

Ciekawość zmysłowa wieku dziecięcego zwraca się szczególnie do pewnego rodzaju przedmiotów. Rzeczy materialne, poruszające się, żyjące, czynności człowieka i towarzyszące im okoliczności pochłaniają tę uwagę łatwiej, niż bardziej abstrakcyjne przedmioty. I tu właśnie ujawnia się znowu korzyść, płynąca z nauki pogładowej i pracy ręcznej. Zagadnienia, przy których dzieci widzą nowy przedmiot konkretny, lub poznają nową czynność, same przez się budzą zainteresowanie. Nauczyciel zatem musi przemawiać do ich umysłu naprzód za pośrednictwem ukazywanych przedmiotów, spełnianych lub opisywanych czynności. Ciekawość teoretyczna, dotycząca stosunków rozumowych między rzeczami, nie budzi się wcześniej, jak w epoce młodości. Sporadycznie trafiające się zapytania metafizyczne dzieci, np. „Kto zrobił Boga?” albo „czemu mamy po pięć palców,” nie wchodzi w rachunek. Jeżeli jednak ciekawość teoretyczna już się obudzi, trzeba względem ucznia stosować cały nowy szereg środków wychowawczych. Wówczas zaczyna się on domagać wyjaśnienia powodów, przyczyn, różnych pojęć abstrakcyjnych; a objaw ten znany jest wszystkim nauczycielom. W dziecku zaś o wiele łatwiej jest rozbudzić i rozwinąć bezinteresowną ciekawość, zarówno w jej zmysłowej, jak i rozumowej postaci, niż u człowieka dorosłego, u którego instynkt umysłowy przeważnie tak się stępił, że budzi się jedynie wtedy, gdy się skojarzy z jakim samolubnym, osobistym interesem. O tej ostatniej kwestji pomówię potem obszerniej.

Naśladownictwo. Człowieka uważano zawsze par excellence za zwierzę naśladowujące. Nawet najdawniejsze książki o psychologii musiały jakiś ustęp tej stronie jego natury poświęcić. Dziwna rzecz jednak, że całą doniosłość i znaczenie popędu naśladowniczego oceniono dostatecznie dopiero w ostatnich dwunastu latach. Drogę utworzył Tarde swem znakiem a oryginalnem dziełem: „*Les lois de l'imitation*”; a w naszym kraju profesorowie Royce i Baldwin podjęli ten przedmiot i jak najusilniej pracowali nad jego rozwinięciem. Każdy z nas to, czem jest, zawdzięcza prawie wyłącznie naśladownictwu. Świadomość tego, czem jesteśmy, zdobywamy przez naśladowanie innych; świadomość tego, czem są inni, zjawia

się wcześniej, samowiedza rozwija się pod wpływem zmysłu naśladownictwa. Całe nagromadzone bogactwo ludzkości — języki, sztuki, instytucje, wiedza — przeszło od jednego pokolenia do drugiego na mocy tego, co Baldwin nazywa dziedzicznością społeczną, gdyż każde pokolenie naśladowało poprzednie. Nie starczy mi czasu na to, by wchodzić w szczegóły tego rozdziału psychologii, jednego z najciekawszych. Z chwilą jednak, gdy posłyszemy twierdzenie Tarde'a, odczuwamy odrazu, jakie ono jest prawdziwe. Wynalazczość, używając tego wyrazu w najszerszem znaczeniu, i naśladownictwo są to, jeśli się tak wyrazić można, dwie nogi, na których wspiera się ludzkość w swym pochodzie dziejowym.

Naśladownictwo przechodzi nieznacznie we współzawodnictwo. To ostatnie jest popędem do naśladowania tego, co czynią inni, by się nie okazać niższym od nich; między jednym a drugim z tych popędów trudno bardzo przeprowadzić linię rozgraniczającą, tak ściśle mieszają się one ze sobą. Współzawodnictwo stanowi istotną sprężynę społeczeństwa ludzkiego. Dlaczegoż wy, słuchacze moi, siedzicie tu przede mną? Gdyby nikt z tych, o których wiecie, nigdy nie uczęszczał do „szkoły letniej” *) albo instytutu nauczycielskiego, czyż byłoby komukolwiek z was przyszło na myśl zrywać z ustalonemi zwyczajami i dokonać tak samodzielnego kroku? Prawdopodobnie nie. A i uczniowie wasi nie przysliby do was, gdyby równocześnie sąsiedzi ich rodziców nie byli tam posłali swych własnych dzieci. Nie chcemy być osamotnieni, nie chcemy razić innych swą ekscentrycznością, a nie chcemy także pozbawiać się tych korzyści, które inni uważają za cenny przywilej.

W szkole naśladownictwo i współzawodnictwo grają bardzo żywotną rolę. Każdy nauczyciel wie, jak się dużo na tem zyskuje, gdy cała gromada dzieci wykonywa jednocześnie pewną czynność. Najlepsze rezultaty osiąga ten nauczyciel, którego postępowanie jest najbardziej naśladowania godne. Nauczyciel nie powinien nigdy żądać, by dzieci robiły coś, czego on sam robić nie umie. „Chodź, a pokażę ci, jak masz robić”, jest to znacznie lepsza zachęta, niż: „Idź i rób tak, jak napisano w książce”. Dzieci podziwiają nauczyciela, który

*) Summer-school są to w Ameryce wykłady, organizowane dla nauczycieli w czasie lata, a więc w porze, w której nauka w szkołach ludowych jest zawieszona.

posiada biegłość i wprawę. To, co on robi, wydaje się łatwem, dlatego każde pragnie go naśladować. Nudny i ospały nauczyciel daremnie będzie nakłaniał dzieci do uwagi i zainteresowania. Musi on przedewszystkiem sam przejąć się i zainteresować przedmiotem; wtedy przykład jego zdziała więcej, niż wszelkie napomnienia.

Każda szkoła posiada swój nastrój moralny i umysłowy. Jest to poprostu jej tradycja, podtrzymywana przez naśladownictwo; zawdzięcza ją przedewszystkiem przykładom nauczyciela i poprzednich uczniów, mających pewien typ uderzający i charakterystyczny, na którym wzorują się inni, przekazując go z roku na rok, tak że każdy nowy uczeń prawie natychmiast nim się przejmie. Ten nastrój, jeżeli wogóle się zmienia, to bardzo wolno, a dzieje się to znów pod wpływem osobistości nowych, posiadających o tyle odrębny charakter, że, zamiast naśladować stare wzory, tworzą nowe. Klasycznym przykładem takiego nastroju jest często przytaczane Rugby pod zarządem d-ra Arnolda. Charakter jego, jako wzór, wycisnął silne piętno na wyobraźni starszych chłopców, a ci z kolei oddziaływali na młodsze zastępy kolegów. Duch Arnolda wywierał wpływ tak silny, że byłych uczniów z Rugby odróżniano w całym ich dalszym życiu po pewnych cechach charakteru, nabytych w szkole. Jest rzeczą widoczną, że psychologią sama przez się nie może udzielić w tym kierunku żadnych szczegółowych przepisów. Jak na wielu innych polach pracy wychowawczej, powodzenie jest poprostu wynikiem wrodzonego talentu nauczyciela, sympatji, taktu i pomysłowości, która mu nakazuje chwycić właściwą chwilę i stawić przed oczyma uczniów właściwy przykład.

Wśród współczesnych dążeń reformatorskich na polu szkolnictwa często odzywa się potępienie emulacji, jako nie dość chwalebnej pobudki do pracy szkolnej. Już więcej niż przed stu laty Rousseau w swym „Emilu” piętnował współzawodnictwo między uczniami, jako namiętność zbyt niską, by mogła grać rolę w idealnym systemie wychowawczym. „Niechaj Emil — mówi on — nigdy się nie porównywa z innymi dziećmi. Żadnej rywalizacji, nawet w gonitwach, od chwili, kiedy się w nim rozbudzi zdolność rozumowania. Sto razy byłoby lepiej, gdyby się nie uczył wcale, niż gdyby się miał uczyć przez zazdrość i próżność. Jednakże co rok zaznaczę postępy, jakie uczynił, i porównam je z postępami następnych lat. Powiem mu: „Urosłeś tyle cali; oto rów, przez który przeskakiwałeś; oto

ciężar, który zdołałeś udźwignąć; oto odległość, na jaką umiałeś rzucić kamień; a to przestrzeń, którą przebiegałeś jednym tchem. Patrz, o ile więcej umiesz dzisiaj”. Tym sposobem pobudzę go, nie podniecając zazdrości względem nikogo. Będzie się starał przewyższyć tylko samego siebie. W takim współzawodnictwie z samym sobą nie widzę nic złego”.

Bez wątpienia, współzawodnictwo ze swoim dawniejszem „ja” jest bardzo szlachetną formą emulacji i ma wielkie znaczenie w kształceniu młodzieży. Jednakże potępienie i piętnowanie wszelkiego współzawodnictwa młodych między sobą, dlatego tylko, że może się ono wyrodzić w egoistyczną zawiść, tchnie cokolwiek przesadnym sentymentalizmem, a nawet fanatyzmem. Uczucie współzawodnictwa leży w samej głębi naszej natury; każdy postępowi społeczny jemu w znacznej części zawdzięczamy. Istnieje rodzaj rywalizacji szlachetnej i wspaniałomyślnej obok zawiśnej i pogardy godnej; właśnie ta jej postać szlachetna jest właściwością wieku dziecięcego. Urok wszystkich gier zbiorowych tkwi w tem, że pobudzają one do współzawodnictwa; a jednak te gry są najlepszym środkiem do rozwijania szlachetności uczuć i wspaniałomyślności. Czyż nauczyciel może się pozbawiać tak pożytecznego sprzymierzeńca? Czy możemy na serjo spodziewać się, że stopnie, odznaczenia, nagrody i inne zewnętrzne znaki uznanej wyższości będą raz na zawsze usunięte z naszej szkoły? Jako psycholog, obowiązany do zaznaczenia głębokiej i doniosłej roli uczucia współzawodnictwa, muszę tu wyrazić powątpiewanie.

Rozumny nauczyciel posługiwać się będzie tym instynktem tak samo, jak innemi, ciągnąc z niego korzyść i w ten sposób do niego się odwołując, by osiągnąć maksimum zysków, a straty zredukować do minimum; bądź co bądź, musimy bowiem wyznać razem z jednym z krytyków francuskich doktryny Rousseau, że najgłębszą pobudką czynu dla nas jest widok czynu innych ludzi. Widok wysiłku pobudza i podtrzymuje nasz wysiłek. Żaden wyścigowiec, sam pędząc po torze, nie znajdzie we własnej woli tej pobudki do pośpiechu, jaką mu da współzawodnictwo z innymi wyścigowcami, gdy czuje, że są tuż za nim i lada chwila wyprzedzić go mogą. Jeżeli, ujeżdżając konia, skłonić go chcemy do szybkiego biegu, musimy obok niego pędzić wyścigowca, któryby go utrzymywał w tempie przyspieszonym.

6. Jak naśladownictwo przechodzi we współzawodnictwo, tak znowu to ostatnie przechodzi w ambicję, ambicja zaś spokrewniona jest ściśle z wojowniczością i dumą. Stąd też te pięć instynktownych skłonności tworzą jednorodną grupę czynników, których działanie trudno czasem odróżnić w większości naszych postępów. Do określenia całej grupy najlepiej chyba nada się nazwa popędów ambitnych.

Dumą i wojowniczość uważano nieraz za namiętności zbyt niegodne, by je podniecać w młodzieży. Jednakże w swej uszlachetnionej i udoskonalonej formie grają one w szkole i wogóle w wychowaniu rolę ważną i są dla pewnych charakterów najsilniejszym bodźcem energii. Wojowniczości nie należy brać jedynie w postaci czysto fizycznej skłonności do zwady i bójki, lecz rozumieć ją jako ogólną odporność, chęć zwalczania trudności, a nie ulegania im. Ona to sprawia, że opis lub widok czynów śmiałych zagrzewa nas lub podnieca; a jest właściwością wszystkich rzutkich i dzielnych charakterów. W najnowszych czasach dużo mówiono o tem, jak wychowanie łagodnymi środkami posługiwać się winno, jak należy rozbudzać zainteresowanie, a wszelkie trudności usuwać. Zamiast dawniejszych, sztywnych i surowych systemów, miano wprowadzić pedagogję, na łagodności opartą. Jednakże tej cieplarnianej atmosferze zabrakło ożywczego tlenu energicznych wysiłków. Byłoby bezsensownem przypuszczenie, że każdy krok w wykształceniu może być interesujący. Nieraz trzeba się odwoływać do popędów wojowniczych. Trzeba zawstydząć ucznia, który nie podoła trudnościom ułamków lub „potknie się” przy prawach spadku ciała; trzeba podniecać jego dumę i dzielność, ażeby się rzucał na rzeczy trudne z odwagą i zapamiętałością, stanowiącą jedną z najcenniejszych jego zalet moralnych. Zwycięstwo, w takich warunkach odniesione, może się stać punktem zwrotnym, chwilą przesilenia w rozwoju jego charakteru. Stanowić ono będzie miarę najwyższą jego sił weszbranych i służyć mu będzie w przyszłości jako idealny wzór do naśladowania samego siebie. Nauczyciel, który nigdy nie wywołuje tego rodzaju podniecenia odwagi, wytrąca sobie z ręki broń najsukuteczniejszą.

Z kolei wspomnę teraz o instynkcie posiadania, także jednej z zasadniczych cech gatunku. Często staje on w sprzeczności ze zmysłem naśladownictwa. Czasem trudno rozstrzygnąć, czy postęp społeczny zawdzięczamy w wyższym stopniu skłon-

ności do utrzymania dawnych rzeczy i zwyczajów, czy też popędowi do naśladowania i zdobywania nowych. Zmysł własności powstaje w drugim roku życia. Do pierwszych wyrazów, jakimi się niemowlę posługuje, należą: „mnie” i „moje”, a biada rodzicom bliźniąt, jeśli darów swych nie rozdają w podwójnych egzemplarzach. Zdaje się, iż głębokość i pierwotność tego instynktu z punktu widzenia psychologii zgóry dyskredytuje wszelkie radykalne utopje komunistyczne. Nie można znieść prywatnej własności w praktyce póty, póki natura ludzka pozostanie nie zmieniona. Zdaje się rzeczą nieodzowną dla zdrowia psychicznego, by jednostka, prócz ubrania, którem jest okryta, posiadała na wyłączną własność coś, coby nazywała swoim i miała prawo bronić przeciw całemu światu. Nawet te zgromadzenia religijne, które składać muszą najściślejże śluby ubóstwa, uważały za rzecz konieczną takie rozluźnienie reguły, aby ona przez zbytnią abnegację nie przygnębiała za nadto serca ludzkiego. Mnichowi nawet wolno posiadać książki, zakonnica może być właścicielką swego małego ogródka i obrazków, rozwieszonych na ścianach celi.

Instynkt posiadania ma w wychowaniu znaczenie zasadnicze, a można się nim w rozmaity sposób posługiwać. W domu nabywa dziecko przyzwyczajenia do porządku i ładu najpierw przez staranne utrzymywanie swych własnych rzeczy. W szkole specjalnie doniosłego znaczenia nabiera on w związku z pewną szczególną formą czynności: upodobaniem do gromadzenia zbiorów. Nawet przedmiot sam przez się niezbyt zajmujący, jak: muszelka, marka pocztowa, mapa lub obrazek, nabiera znaczenia, gdy wypełnia lukę w zbiorze i służy do skompletowania pewnej serji. Pewne kategorie pracy naukowej, o ile dotyczą bibliografji, rzeczy pamięciowych i erudycji (a stanowi to podstawę uczoneści), stają się zajmującymi raczej dzięki temu, że zaspokajają popęd do zbierania i kolekcjonowania, niż żeby zadowalały pragnienie wiedzy i badawczość. Człowiek dąży do uzupełnienia swego zasobu wiadomości, pragnie o danym przedmiocie wiedzieć więcej, niż ktokolwiek inny, tak samo, jak ktoś inny pragnie posiadać większą ilość dolarów, więcej starych wydań w swej bibliotece, rycin lub innych podobnych okazów.

Szczęśliwy nauczyciel, który umie wyzyskać ten popęd pracy szkolnej. Prawie każde dziecko gromadzi jakieś zbiory. Taktowny nauczyciel może zachęcić uczniów do zbierania książek, do porządnego i starannego przechowywania notatek, do

gromadzenia i składania w pewnym porządku rysunków i map, które narysowali sami. Tym sposobem dziecko nieznacznie przywyka do porządku, systematyczności i wytrwałości, niezależnie od tych korzyści, jakie posiadanie zbiorów zapewnić mu może. Nawet taka sucha rzecz, jak zbiór marek pocztowych, może posłużyć nauczycielowi do rozbudzenia zainteresowania do geografii lub objaśnień historycznych, których pragnie udzielać. Przy nauce slōjdu można również ten instynkt spożytkować, skłaniając ucznia do wyrabiania sprzętów, którymi posługiwać się będzie w domu. Gromadzenie zbiorów jest niewątpliwie niezbędną podstawą nauk przyrodniczych; prawdopodobnie też każdy zdolny przyrodnik musiał być, jako młody chłopiec, pilnym i wytrwałym zbieraczem.

Skłonnością instynktowną, z którą nauczyciel w ścisłe powinien wejść przymierze, jest również popęd do budowania. Aż do ósmego i dziewiątego roku życia, można powiedzieć, że dziecko nic innego nie robi, tylko obraca w rękę przedmioty, bada je rękami, robi coś i psuje, buduje i rozwała, gromadzi i rozrzuca; z psychologicznego bowiem punktu widzenia budowanie i burzenie (konstrukcja i destrukcja) są to tylko dwie nazwy tej samej czynności ręcznej. Obie oznaczają wprowadzanie zmian i wywoływanie pewnych skutków zewnętrznych w przedmiotach. Wynikiem tych czynności jest zaznajamianie się z otoczeniem zewnętrznym, z własnościami przedmiotów materialnych, co tworzy podstawę świadomości ludzkiej. Wkońcu dla większości ludzi ich pojęcie o rzeczach i ich własnościach ogranicza się do świadomości tego, co można z nimi robić. Kij jest to coś, na czym się można oprzeć lub czym można bić; ogień jest to coś, co służy do gotowania, rozgrzewania lub palenia; sznur służy do wiązania i t. p. Dla wielu ludzi te przedmioty nie mają zgoła innego znaczenia. W geometrii walec, koło, kulę określamy, jako wyniki pewnych czynności konstrukcyjnych, np. obracania równoległoboku około jednego z boków i t. p. Im więcej rzeczy dziecko poznaje w ten sposób przez obracanie ich w rękę, dotykanie i przerabianie, tem dokładniej brata się z otoczeniem, wśród którego żyje. Człowiek dorosły, nie znający natury dziecka, ze zdumieniem patrzy na to, jak ono długie godziny przepędza, z wielkim zainteresowaniem układając i przestawiając swoje klocki. Ale mądry wychowawca kuje żelazo, póki gorące, i pierwsze lata edukacji, poczynawszy od ogródka freblowskiego, poświęca na ćwiczenie zmysłu konstruk-

cyjnego i naukę poglądową. Nie potrzebuję powtarzać tego, co mówiłem niedawno o wyższości metod poglądowych i doświadczalnych. Zatrudniają one uczniów w sposób, odpowiadający najlepiej upodobaniom i skłonnościom ich wieku. Pochłaniają ich uwagę i pozostawiają głębokie, niezatarte wrażenia. Jeśli porównamy ludzi, tym systemem kształconych, z innymi, którzy wyłącznie z książek czerpali naukę, dostrzeżemy, że ci ostatni w ciągu całego życia są do pewnego stopnia oddaleni od rzeczywistości, doznają pewnego uczucia odosobnienia, a nie-raz wpadają w melancholiczny nastrój, od którego mogłoby ich uchronić bardziej realne wychowanie.

9. Są jeszcze i inne popędy, takie, jak: żądza uznania, próżność, nieśmiałość i skrytość, o których możnaby słówko powiedzieć; jednakże są one zbyt znane, aby potrzebowały objaśnień. Przedmiot ten niestrudno wam będzie uzupełnić własnymi uwagami. Zanim jednak porzucę tę kwestję, muszę pokrótce wspomnieć o jednym prawie, które pozostaje w związku z wielu naszymi skłonnościami instynktownymi, a niemałe posiada znaczenie dla wychowania. Nazwano je prawem przemijania instynktów. Niejedna z naszych skłonności dojrzewa w pewnym okresie życia, a jeżeli jej dostarczymy odpowiedniego przedmiotu, ustala się, jako pewien trwały zwyczaj. Jeżeli jednak przedmiotu takiego braknie, instynkt zamiera, zanim przyzwyczajenie zdoła się wytworzyć, w późniejszym zaś czasie niemała sprawia trudność uzdolnienie osobnika do reagowania w sposób odpowiedni na pewien rodzaj bodźców. Instynkt ssania u ssących, chodzenia w ślady matki u ptaków i niektórych czworonogów stanowią przykład takich przemijających instynktów; zanikają one w krótkim czasie po urodzeniu.

10. U dzieci można zauważyć pewne określone następstwo w dojrzewaniu popędów i skłonności. Czołganie, chodzenie, wdrapywanie się, naśladowanie dźwięków głosowych, budowanie, rysowanie, rachowanie zajmują je kolejno. U niektórych dzieci popędy te bywają tak silne, że narazie opanowują je niepodzielnie, z wyłączeniem wszystkich innych. Zczasem upodobanie do niektórych czynności może najzupełniej zaniknąć. Wychowawca powinien pochwycić chwilę, w której wrodzony popęd jest najsilniejszy, i wyzyskać ją dla wdrożenia dziecka do właściwych przyzwyczajzeń i odpowiedniej wprawy. A zatem do ćwiczeń gimnastycznych, rachunków pamięciowych, do nauki wierszy, rysunku, botaniki i t. d. upatrzeć

należy tę porę, w której wrodzony popęd dojrzał, i dostarczyć mu sposobności do wyrobienia się i wykształcenia. Być może, iż okres ten długo nie potrwa, ale zanim przeminie, możecie inne zajęcia usunąć na drugi plan. W ten sposób oszczędzicie sobie czasu i trudu; niejedno cudowne dziecko w kierunku matematycznym czy artystycznym zaledwie przez kilka miesięcy ma swój sezon powodzenia i powszechnego podziwu.

Nie można z powyższych słów wyprowadzić dokładnych przepisów. W poszczególnych wypadkach wskazówek stanowczych może dostarczyć tylko pilna obserwacja; a pod tym względem rodzice są w położeniu o wiele korzystniejszym od nauczycieli. Właściwie prawo przemijania instynktów rzadko bardzo może znaleźć w szkole zastosowanie do jednostek.

Oto jak się przedstawia mały organizm psychofizyczny, jego popędy i skłonności, które nauczyciel powinien odkryć, przystosowując do nich swoje czynności. Powinien on wziąć za punkt wyjścia popędy wrodzone i stopniowo rozszerzać zakres czynnych i biernych doświadczeń ucznia. Powinien mu podsuwać nowe przedmioty i bodźce i dać mu zakosztować owoców własnego postępowania, ażeby w przyszłości na jego postępowanie oddziaływał łańcuch wspomnianych doświadczeń, a nie proste, bezpośrednie wrażenie. Gdy się życie ucznia tak rozszerza, wypełnia się stopniowo coraz nowymi wspomnieniami, skojarzeniami i kombinacjami popędów pochodnych. Jednakże oko, przywykłe do analizy psychologicznej, odkryje pod tem wszystkim prosty zarys naszego schematu psychofizycznego. Proszę was zatem, szanujcie zawsze reakcje wrodzone, nawet wtedy, gdy chcecie zerwać ich związek z pewnymi przedmiotami, a skierować je ku innym, z których chcecie uczynić panującą zasadę. Złe sprawowanie z punktu widzenia sztuki nauczania jest równie dobrym punktem wyjścia, jak dobre sprawowanie. Wistocie, jakkolwiek trąci to napozór paradoksem, jest ono, jako punkt wyjścia, czasem dogodniejsze.

Reakcje nabyte, o ile mają być stale przyswojone, powinny przejść w przyzwyczajenie. Dlatego też przyzwyczajenie stanowić będzie najbliższy przedmiot, na którym pragnę zatrzymać waszą uwagę.

VIII.

Prawa przyzwyczajenia.

Ważną jest bardzo rzeczą, aby nauczyciele rozumieli doniosłe znaczenie przyzwyczajenia, a tu właśnie psychologia oddaje nam wielkie usługi. Mówimy o dobrych i złych nawyknieniach; jeżeli jednak używamy słowa „nałóg”, mamy wtedy zwykle na myśli złe nałogi. I tak, mówi się o nałogowem: paleniu, przeklinaniu, piciu, a nie mówi się o nałogu wstrzeźliwości, umiarkowania lub odwagi. Wistocie jednak cnoty nasze są tak samo nałogami, jak i wady. Całe nasze życie, o ile ma określone formy, jest zbiorem nałogów, praktycznych, uczuciowych i umysłowych, systematycznie zorganizowanych, pomyślnych lub zgubnych, a popychających nas z nieprzepartą mocą ku naszemu przeznaczeniu.

Ponieważ uczniowie mogą to zrozumieć już stosunkowo w młodym wieku, a zrozumienie tego faktu bardzo sprzyja wzmocnieniu w nich poczucia odpowiedzialności, uważałbym za słuszne, aby nauczyciele sami objaśniali im prawa przyzwyczajenia w podobny sposób, jak ja wam teraz objaśnię.

Sądzę, iż prawom tym podlegamy wskutek tego, że mamy ciało. Plastyczność ożywionej materji, składającej nasz system nerwowy, jest przyczyną, że, robiąc coś po raz pierwszy, doznajemy trudności, że potem ta sama czynność przychodzi nam coraz łatwiej, a wkońcu nabieramy wprawy, wykonywamy czynność nawpół mechanicznie lub prawie nieświadomie. Nasz system nerwowy rozwija się w ten sposób, jak jest ćwiczony (mówiąc słowami d-ra Carpentera), zupełnie jak arkusz papieru lub kawał płótna, który, raz w pewien sposób złamany lub złożony, następnie układa się zawsze w te same fałdy i składy.

Nałóg staje się istotnie drugą naturą, lub raczej — jak mówi książę Wellington — „dziesięćkroć naturą”, jeżeli zważy my jego wpływ na dalsze życie; gdyż nałogi, nabyte przez wychowanie, hamowały lub tłumili większość naszych naturalnych popędów wrodzonych. Dziewięćdziesiąt dziewięć setnych, a może nawet dziewięćset dziewięćdziesiąt dziewięć tysięcznych naszych czynności wykonywamy automatycznie, z przyzwyczajenia, począwszy od wstawania z łóżka rano aż do kładzenia się spać wieczorem. Ubieranie się i rozbieranie, jedzenie i picie, powitanie i pożegnania, zdejmowanie kapelusza i usuwanie się

z drogi kobietom, większość naszych zwrotów w mowie potocznej są to czynności typu tak ustalonego przez przyzwyczajenie, że możemy je zaliczać prawie do odruchowych. Dla wszelkiego rodzaju wrażeń mamy pewną automatyczną, gotową reakcję. Nawet słowa, które obecnie do was wypowiadam, są tego przykładem; ponieważ już dawniej miałem odczyt o przyzwyczajeniu, zamieściłem o nim rozdział w swej książce i odczytałem go w druku, obecnie mowa moja nieuchronnie odtwarza dawne zdania i zwroty nieomal dosłownie.

Jako więc zbiór nawyków, jesteśmy istotami stereotypowymi, naśladowcami i reprodukcjami naszego własnego, dawniejszego „ja”. Ponieważ zaś we wszelkich okolicznościach mamy skłonność do nabierania przyzwyczajeń i nałogów, wynika stąd, że pierwszą powinnością nauczyciela jest zaszczerpić w uczniach takie przyzwyczajenia, któreby były w dalszym życiu najpożyteczniejsze. Wychowanie ma na celu określenie postępowania, a nałogi i nawyki stanowią materiał, który się na to postępowanie składa.

Z mojej dawniejszej książki przytoczę poprostu to zdanie, że najważniejszym zadaniem wychowania *jest uczynić z systemu nerwowego sprzymierzeńca, a nie wroga*. Trzeba zgromadzić i skapitalizować jego nabytki i żyć bezpiecznie z procentu od tego kapitału. W tym celu *powinniśmy się postarać, aby jak największa ilość pożytecznych czynności przeszła w zwyczaj, stała się automatyczną*, i naodwrot—strzec się tego, aby czynności niewłaściwe nie powtarzały się i nie ustalały. W miarę, jak nasze powszednie czynności dokonywamy z coraz większą wprawą i coraz bardziej automatycznie, wyższe władze naszego umysłu uwalniają się i odzyskują swobodę, potrzebną do spełniania właściwych im zadań. Niema nieszczęśliwszej istoty nad człowieka, który nie przywykł do niczego, oprócz nieustannego wahania się, dla którego zapalenie każdego cygara, wypicie każdej filiżanki, codzienne wstawanie z łóżka i kładzenie się spać, rozpoczęcie każdego zajęcia jest przedmiotem długich namysłów i rozważ. Połowę swego czasu traci on na postanawianie lub żałowanie takich postępów, które powinny być do tego stopnia rzeczą przyzwyczajenia i wprawy, aby w praktyce zupełnie nie zatrudniały jego świadomości. Jeżeli którykolwiek z moich słuchaczy nie nabrał jeszcze takich prostych nawyków codziennych, niechaj czem prędzej pośpieszy to zło naprawić.

Profesor Bain w rozdziale, zatytułowanym: „Nałogi moralne”, zamieścił kilka doskonałych wskazówek codziennych. Wynikają stąd dwie ważne zasady. Pierwszą jest, że: *do nabywania nowych przyzwyczajeń lub porzucenia dawnych musimy użyć całej siły postanowień i niezachwianej energii, na jaką tylko zdobyć się możemy*. Zgromadzajmy te wszystkie okoliczności, które mogą wzmocnić pobudki naszego postępowania, stawiajmy się w warunkach, sprzyjających wykonaniu naszych postanowień, przyjmujmy zobowiązania, nie dające się ze starymi nałogami pogodzić; jeżeli się da, wygłaszajmy publicznie obietnicę; słowem, zamiarom naszym dostarczajmy wszelkiego rodzaju poparcia. W ten sposób, stawiając krok pierwszy, usposobimy się tak, że niełatwo nastęrczy się pokusa do złamania postanowień; każdy dzień wytrwania zwiększa szansę dotrzymania przyrzeczeń.

Pamiętam, że niegdyś czytałem w jednej z gazet austriackich ogłoszenie pewnego Rudolfa, który obiecał pięćdziesiąt guldenów nagrody człowiekowi, któryby po dacie ogłoszenia spotkał go w winiarni Ambrożego N. „Czynię to — wyjaśniał dalej w ogłoszeniu—wskutek przyrzeczenia, danego mej żonie”. Taka żona i takie właściwe pojmowanie sposobu pozbywania się starych nałogów mogą każdego ośmielić do zaryzykowania pieniędzy i założenia się, że Rudolf dotrzyma postanowienia.

Drugą zasadą jest: *nigdy nie dopuszczać wyjątków, póki nowy zwyczaj nie zakorzeni się w życiu*. Każdy wyjątek jest to jakby upuszczenie na ziemię zwijanego kłębka nici: niech się choć raz wyśliznie, a odwinie się ich więcej, niż zdołamy nawinąć na nowo licznymi obrotami ręki. Ciągłość ćwiczeń jest ważnym środkiem uzdolnienia systemu nerwowego do działania w sposób niezmiernie korzystny. Profesor Bain mówi:

„Szczególną właściwością nałogów moralnych w przeciwieństwie do nabytków umysłowych jest ciągła obecność dwóch wrogich potęg, z których jednej musimy stopniowo zapewniać przewagę nad drugą. W takim położeniu niezbędną jest rzeczą nie przegrać ani jednej bitwy. Każde zwycięstwo strony ujemnej niweczy owoc zwycięstw strony dodatniej. Głównym staniem naszym powinno być zatem takie ustosunkowanie dwóch potęg przeciwnych, by jednej z nich zapewnić nieprzerwany szereg zwycięstw, dopóki jej powtarzanie nie wzmocni o tyle, by już w każdej okoliczności mogła przełamać opór. Jest to,

teoretycznie rzecz biorąc, najwłaściwsza droga postępu duchowego“.

Do dwóch poprzednich można dodać trzecią zasadę: *Chwytaj pierwszą nastroczającą się sposobność do spełnienia powziętego postanowienia i odrazu zaspokój każdy popęd do działania w myśl swej decyzji.* Nie w chwili formułowania postanowień, lecz w chwili, gdy wywołują notoryczne następstwa, oddziałują one na mózg.

Bez względu na to, ile mądrych zasad sobie przyswoimy, bez względu na szlachetność naszych zamiarów, jeżeli tylko nie chwytamy każdej sposobności do działania, charakter nasz nie będzie się rozwijać ani doskonalić. Dobremi chęciami, jak wiemy, brakuje się piekło. Jest to oczywisty wynik zasad, które wygłosiłem. „Charakter—mówi J. St. Mill—jest to zupełnie wyrobiona wola”; wola zaś w tym sensie, jak on ją rozumie, jest to zbiór popędów do działania szybko, stanowczo i w pewien określony sposób pośród różnych trudnych i poważnych okoliczności w życiu. Skłonność do działania w pewien ustalony sposób zakorzenienia się w nas w miarę tego, jak często powtarzają się pewne czynności w nieprzerwanym szeregu, gdyż mózg przystosowuje się do nich i, rosnąc, kształtuje się odpowiednio. Jeżeli jakieś postanowienie lub popęd szlachetny ulotni się, nie przyniósłszy pożądaných owoców, jest to znacznie gorzej, niż stracona okazja: stanowi to na przyszłość dla dobrych postanowień i zbawiennych wzruszeń przeszkodę do normalnego ujawnienia się w czynie. Niema lichszego typu ludzkiego nad pozbawionego woli sentymentalnego marzyciela, który przez całe życie pławi się w falach pięknych sentymentów, ale nigdy nie spełni istotnie dzielnego, męskiego czynu.

To prowadzi nas do czwartej zasady. *Nie wygłaszaj wobec uczniów zbyt wielu kazań moralnych ani pięknych, lecz abstrakcyjnych frazesów.* Chwytaj raczej każdą nastroczającą się sposobność do pożytecznego czynu i skłaniaj wtedy swych uczniów, aby równocześnie myśleli, czuli i działali. Właśnie pojedyncze czynności wyciskają nowe piętno na charakterze i wszczepiają weń organicznie dobre nawyki. Kazania i mowy nużą łatwo i nie wywierają wrażenia.

W krótkiej autobiografii Darwina jest ustęp, często cytowany, a tak ściśle związany z naszym przedmiotem, że go tu muszę przytoczyć. Darwin mówi: „Aż do trzydziestego roku życia lub nawet jeszcze później miałem wielkie zamięłowanie do

poezji, a już, jako uczeń, zachwycałem się Szekspirem, zwłaszcza jego dramataми historycznymi. Jak już wspomniałem, lubiłem również niegdyś obrazy, a muzyka sprawiała mi wielką rozkosz. Teraz od wielu lat nie mogę się zmusić do przeczytania żadnego wiersza. Próbowałem niedawno czytać Szekspira, ale wydał mi się tak nudnym, że mnie poprostu mdliło. Straciłem również prawie całkowicie upodobanie do muzyki i obrazów... Zdaje się, że mój umysł stał się rodzajem maszyny do wysnuwania praw ogólnych ze zbioru szczegółowych faktów; nie rozumiem jednak, dlaczegooby mnie to miało doprowadzić do zaniku tylko tych części mózgu, od których zależy poczucie piękna... Gdybym mógł życie na nowo przeżyć, wziąłbym za zasadę przeczytać jakiś urywek poezji lub wysłuchać trochę muzyki przynajmniej raz na tydzień; może w ten sposób utrzymałbym przy życiu te części mego mózgu, które teraz znajdują się w zaniku. Strata tych upodobań pozbawia mnie pewnego rodzaju szczęścia i może odbijać się ujemnie na umyśle, a jeszcze pewniej na charakterze, gdyż osłabia dziedzinę wzruszeń w mej naturze“.

Wszyscy w młodości pragniemy się stać tem wszystkim, czem człowiek zostać może. Mamy nadzieję, że będziemy zawsze znajdowali rozkosz w poezji, że coraz lepiej oceniać będziemy obrazy i muzykę, zajmować się kwestjami religijnymi, że nawet współczesne kierunki filozoficzne nie będą nam obce. Wszyscy tak mniemamy zamłodu, mówię, a jednak czyż wielu dojrzałych mężczyzn i kobiet widzi spełnienie się tych życzeń i nadziei? Niestety, niewielu zapewne; a dlaczego się tak dzieje, objaśniają nas prawa przyzwyczajenia. Pewne zainteresowanie do tych rzeczy budzi się u każdego w danym okresie wieku; jeżeli jednak nie dostarczamy mu stale właściwego pokarmu, zamiast wzrosnąć, jako silne i trwale przyzwyczajenie, zanika ono i zamiera, wyparte przez codzienne, powszednie popędy, które odżywiamy nieustannie. Stajemy się Darwinami w ujemnem znaczeniu, zaniedbując stale to, co się w praktyce do spełnienia naszych życzeń przyczynić może. Mówimy w teorii: „Pragnę wielbić poezję i rozkoszować się nią, nie zatracać zamięłowania do muzyki, czytać książki i brać udział w ruchu duchowym i t. d.“ Ale nie traktujemy tych spraw konkretnie i nie zaczynamy od *dzisiaj*. Zapominamy, że za każde dobro, które posiadać pragniemy, musimy płacić codziennym wysiłkiem.

Odkładamy wciąż na później, aż przeminą pomyślne warunki. Tymczasem dziesięć minut, poświęconych codziennie na czytanie poezji, poważnych książek lub na rozmyślanie; godzina lub dwie tygodniowo na muzykę, na oglądanie obrazów lub filozofję, byleby zacząć zaraz i nie zaniedbywać nigdy, zapewniłyby nam we właściwym czasie wszystko, czego pragniemy. Unikając konkretnego, niezbędnego wysiłku, oszczędzając sobie tej odrobiny codziennej pracy, faktycznie podkopujemy egzystencję swoich wyższych uzdolnień. W tej kwestji wy, nauczyciele, powinniście koniecznie oświecać swoich starszych i bardziej rozwiniętych uczniów.

Zależnie od tego, czy pewna funkcja jest codziennie ćwiczona, człowiek staje się taką lub inną w przyszłości istotą. Niedawno kilku wykształconych Hindusów zwiedzało Cambridge, rozmawiając swobodnie o życiu i filozofji. Niektórzy z nich wyznali mi, że widok naszych twarzy, na których malował się właściwy Amerykanom wyraz naprężenia i niepokoju, nasze niezgrabne i skurczone postawy podczas siedzenia bardzo ich nie mile uderzyły. „Nie pojmuję—mówił jeden z nich—jak możecie żyć, ani minuty dziennie nie oddając się wypoczynkowi i rozmyślaniu. Dla nas, Hindusów, jest rzeczą nieodzowną przynajmniej przez pół godziny dziennie zachować milczenie, dać wypoczynek mięśniom, uregulować oddech i myśleć o rzeczach wiecznych. Każde dziecko induskie przywyka do tego od najwcześniejszych lat życia“. Zbawienne skutki tego zwyczaju ujawniały się w równowadze fizycznej i braku naprężenia, w zdumiewającym spokoju i łagodnym wyrazie twarzy, w poważnych ruchach tych synów Wschodu. Przekonałem się, że moi ziomkowie pozbawiali się sami niezmiernie wdzięcznej strony charakteru. Ileż z pomiędzy dzieci amerykańskich słyszy od rodziców i nauczycieli, że mają hamować swe krzykliwe głosy, bez potrzeby nie naprężać mięśni i, siedząc, zachowywać się zupełnie spokojnie? Ani jedno na tysiąc, ani jedno nawet na pięć tysięcy! Jednakże to nieustanne natężenie ruchliwości mięśni i wyrazu twarzy odbija się bardzo niekorzystnie na wewnętrznym stanie umysłu i szkodliwie wpływa na nasz charakter narodowy.

Proszę was, panowie nauczyciele, ażebyście poważnie zastanowili się nad tą kwestją. Może przyczynicie się do tego, aby nowe pokolenia Amerykanów wytworzyły sobie wyższy typ ideałów osobistych.

Wracając do naszych zasad ogólnych, dołączę jeszcze piątą i ostatnią regułę praktyczną, dotyczącą przyzwyczajenia: „Przez codzienne drobne ćwiczenia podtrzymuj w sobie zdolność do wysiłku“. To znaczy: w rzeczach drobnych i małej wagi systematycznie spełniaj małe bohaterstwa, codziennie zrób coś trudnego tylko dlatego, że to jest trudne, ażebyś w chwili, gdy cię spotkają wielkie przeciwności, znalazł potrzebną siłę i spokój, by się z nimi zmierzyć. Tego rodzaju ascetyzm jest czemś w rodzaju ubezpieczenia, opłacanego od domu i ruchomości. Wnoszona opłata narazie nie przynosi żadnych korzyści, a może nawet nie wróci się nigdy; lecz jeżeli nawiedzi nas pożar, dzięki niej unikniemy ruiny. Tak samo dzieje się z człowiekiem, który nawykł do skupiania uwagi, energii, wytrwałości i panowania nad sobą w sprawach codziennych. Stać on będzie jak wyniosła wieża, gdy wszystko się zachwieje koło niego, a ludźmi węższej natury, niby liśćmi, wiatr będzie pomiatał.

Zarzucano mi, że starym nawykniom przypisywałem moc tak niezwykłą, iż uniemożliwiałaby nabycie nowych przyzwyczajzeń, a w szczególności wyłączała prawdopodobieństwo nagłych nawróceń. Gdyby istotnie z mojej teorii takie wynikały konsekwencje, starczyłoby to, żeby ją odrzucić, ponieważ nagłe nawrócenia — choć są rzadkie — istotnie się trafiają. Jednakże między prawami przyzwyczajenia, które stwierdziłem, a nagłymi zwrotami w charakterze niema nieprzejednanych sprzeczności. Nowy zwyczaj może się zakorzenić — mówiłem to wyraźnie — pod warunkiem, że istnieją nowe pobudki i nowe podniety. Życie zaś dostarcza ich w obfitości, niekiedy nawet następcza takie krytyczne i przełomowe doświadczenia, że wywołuje przewrót w całym systemie pojęć i zmianę całej skali wartości. W takich wypadkach dawny porządek przyzwyczajzeń przerywa się; jeżeli zaś nowe pobudki trwają stale, tworzą się nowe nawyknięcia i stanowią podstawę nowej, odrodzonej natury.

Najzupełniej uznaję całą tę kategorię faktów; nie naruszają one jednak bynajmniej ogólnych praw, przeze mnie skonstatowanych, a studia fizjologiczne nad stanami umysłowymi pozostają niemniej najsilniejszym sprzymierzeńcem wychowania moralnego. Piekło pozagrobowe, o którym nam mówią teologowie, nie jest gorsze od piekła, które sobie stwarzamy sami, pozwalając, by nasz charakter zachwaszczał się ziemi nawyknięciami. Gdyby młodzi wiedzieli, jak szybko nadejdzie chwila.

kiedy będą poprostu chodzącym zbiorem nawyków, zwracaliby baczniejszą uwagę na swe postępowanie w porze, w której natura ich posiada pierwotną swą plastyczność. Sami snujemy wątek naszych przeznaczeń, w dobrem czy złym znaczeniu, i nie możemy odrobić tego, cośmy zrobili. Każdy dobry czy zły postępek pozostawia choćby mały ślad w naszym charakterze. Pijak Rip-Wan-Winkle w sztuce Jeffersona tłumaczy się przy każdej recydywie słowami: „To raz tylko, to nie wchodzi w rachunek!” Zapewne, on tego może nie brać w rachunek i laskawe niebiosy także nie; ale niemniej policzone to będzie. W tajnych zakątkach jego komórek nerwowych policzą się te molekuly, zarejestrują i zsumują, a użyte będą przeciw niemu przy pierwszej pokusie. Ze ściśle naukowego punktu widzenia nic z tego, co kiedykolwiek uczynimy, nie zginie bez śladu.

Ma to zapewne zarówno dobrą, jak i złą stronę. Jak stajemy się nałogowymi pijakami przez dorywcze fakty pijaństwa, tak pod względem moralnym stajemy się świętymi, a pod praktycznym i umysłowym znakomitymi i dzielnymi, wskutek pojedynczych godzin, spędzonych przy pracy. Niechaj się młodzieńcy nie lęką o ostateczny rezultat swego wychowania w jakimkolwiek kierunku, jeżeli tylko każdej godziny dnia użyje dobrze na pożyteczną pracę. Może śmiało i bezpiecznie liczyć na to, że pewnego pięknego poranka obudzi się jako godny i pożyteczny przedstawiciel swego pokolenia, bez względu na to, na jakim polu zaznaczy swą działalność. Zwolna wśród różnych szczegółowych prac jego zawodu zdolność sążenia o wszystkim, co pozostaje z nim w związku, rozwinie się w nim i wzrośnie, jako stały i nieprzemijający nabytek umysłowy. Młodzież powinna być zawczasu świadoma tej prawdy. Nieświadomość częściej może wywołała zniechęcenie i upadek ducha u młodych przy rozpoczęciu trudnego zawodu, niż wszelkie inne przyczyny, razem wzięte.

IX.

Kojarzenie wyobrażeń.

W ostatniej pogadance, mówiąc o przyzwyczajeniu, miałem głównie na uwadze nawyknięcia ruchowe, dotyczące naszego postępowania nazewnątr. Jednakże nasze procesy czuciowe

i myślowe podlegają także w wysokim stopniu prawom przyzwyczajenia, z czego wynika między innymi zjawisko, ogólnie znane pod nazwą „kojarzenia wyobrażeń”. Przejdziemy obecnie do tego właśnie zjawiska.

Pamiętacie, że świadomość jest nieprzerwanym prądem obrazów, uczuć, oraz impulsywnych dążeń czyli popędów. Widzieliśmy, że jej fazy są to pewnego rodzaju pola, czy fale, a każde takie pole posiada punkt środkowy, ognisko, w którym się skupia najwyższe zainteresowanie; jest to przedmiot, najwybitniej występujący w myśli, otoczony kręgiem innych przedmiotów, zaledwie mglisto zarysowanych, oraz kręgiem uczuć i popędów, obejmujących całość. W ten sposób opisując naszą umysłowość, odtwarzamy ją, o ile się tylko da, zgodnie z jej rzeczywistą naturą. Na pierwszy rzut oka możnaby mniemać, że ta płynność fal, następujących po sobie, wyłącza wszelką dokładność i określoność. Jednakże bliższe rozpatrzenie się okazuje, że układ każdej z tych fal tłumaczy się układem fal, które poprzednio przeplęły. Stosunek każdej fali do fal poprzedzających wyraża się w dwóch zasadniczych „prawach kojarzenia”, z których pierwsze nazywamy prawem styczności, drugie prawem podobieństwa.

Prawo styczności uczy nas, że przedmioty, odtworzone myślą w fali następującej, musiały w dawniejszych wypadkach leżeć blisko przedmiotów, odtworzonych w fali poprzedniej. Przedmioty, usuwające się z myśli, musiały sąsiadować z nimi niegdyś w umyśle. Gdy wymawiacie głoski alfabetu lub słowa pacierza, albo gdy obraz jakiegoś przedmiotu nasuwa wam na myśl jego nazwę, lub nawzajem nazwa — obraz, dzieje się to dzięki prawu styczności.

Prawo podobieństwa głosi, że, jeśli następstwo przedmiotów nie daje się tłumaczyć ich stycznością, wówczas okazuje się, iż przedmiot nowy jest podobny do przedmiotu znikającego, z którym nigdy może nie miał w naszym umyśle styczności. Dzieje się tak często przy „wzlotach wyobraźni”.

Jeśli czasem w ciągu swobodnego marzenia zatrzymamy się i postawimy sobie pytanie: „Skąd przyszło do tego, że myślimy o danym przedmiocie?”, zawsze prawie możemy znaleźć odpowiedź w szeregu poprzednich przedmiotów, które go wprowadziły do naszego umysłu, zgodnie z jednym lub drugim z tych praw. Całość naszych nabytków pamięciowych, na przykład, jest jedynie wynikiem prawa styczności. Wyrazy

poematu, formuły trygonometryczne, fakty historyczne, własności ciał znamy jako określone systemy czyli grupy przedmiotów, które łączą się z sobą w porządku, ustalonym przez niezliczone powtórzenia, tak ściśle, że każda część składowa przywodzi nam inne na pamięć. W umysłach suchych i prozaicznych prawie wszystkie myśli płyną korytem, wyżłobionem przez przyzwyczajenie, powtarzanie i sugestię.

W umysłach znów lotnych i imaginacyjnych zwyczaj przełamuje się z łatwością i często na miejsce jednego pola świadomości przychodzi inne, które może w całych dziejach myśli ludzkiej żadnej z nich nie miało styczności. Związek między nimi stanowi zwykle jakaś analogja, łącząca przedmioty, kolejno nasuwające się na myśl, analogja czasem tak niska, że, choć ją odczuwamy, nie możemy dociec jej podstawy. Dzieje się tak, na przykład, gdy w kolorze czerwonym upatrujemy jakieś cechy męskie, a w błado-niebieskim żeńskie; gdy z pomiędzy trzech charakterów ludzkich jeden przywodzi nam na myśl kota, drugi psa, a trzeci może krowę.

Psychologowie niewątpliwie zgłębiali pracownicy kwestję, gdzie są przyczyny skojarzeń, a niektórzy z nich starali się wykazać, że styczność i podobieństwo nie są zasadniczo różniąciami się prawami, lecz że każde z nich świadczy o obecności drugiego. Co do mnie, skłaniam się do przypuszczenia, że zjawiska skojarzenia zależą od ustroju naszego mózgu, że nie są bezpośrednim wynikiem faktu, iż jesteśmy istotami myślącymi. Innemi słowy, gdybyśmy mogli stać się bezcielesnymi duchami, może świadomość nasza podlegałaby całkiem innemu prawu. Kwestje te bywają roztrząsane w dziełach psychologicznych; a sądzę, że niejednego z was mogłoby zainteresować zapoznanie się z nimi. W obecnej chwili pominę je zupełnie; jako dla nauczycieli, praktyczne znaczenie ma dla was tylko *fakt* kojarzenia, bez względu na to, czy jego podstawy są fizjologiczne, czy psychiczne; i czy jego prawa można zredukować do jednego, czy nie. W każdym razie uczniowie wasi są małymi okazami kojarzących mechanizmów. Wychowanie ich polega na zorganizowaniu w nich określonych skłonności do kojarzenia przedmiotów między sobą, wrażeń z ich wynikami, tychże z reakcjami, reakcyj z ich następstwami — i tak dalej. Im bliższe są te grupy skojarzeniowe, tem dokładniejsze jest przystosowanie jednostki do świata.

Nauczyciel może swoje zadanie sformułować zarówno na podstawie skojarzeń, jak i na podstawie wrodzonych i nabytych reakcyj. Można powiedzieć, że polega ono na *wytworzeniu w umyśle ucznia pożytecznych grup skojarzeniowych*. To określenie wydaje się obszerniejszem, niż poprzednie. Jeżeli jednak zważymy, że zjawiska skojarzeniowe, czemkolwiek są same przez się, w normalnych warunkach przechodzą w nabyte reakcje i czynności, przekonamy się, że obie te formuły obejmują tę samą ilość faktów.

Jest rzeczą zdumiewającą, jaką ogromną ilość czynności umysłowych możemy wyjaśnić zapomocą praw skojarzenia. Wielkie zagadnienie, które one rozstrzygać mają, streszcza się tak: *Dlaczego to właśnie pole świadomości, w ten sposób złożone, pojawia się obecnie w moim umyśle?* Może ono zawierać przedmioty wyobrażane, przypomniane lub dostrzegane, a wreszcie i czynność postanowioną. W każdym razie, jeżeli pole to rozłożymy na jego części składowe, możemy wykazać, że pochodzą one od części składowych poprzedniego pola świadomości, na zasadzie jednego lub drugiego prawa skojarzeń, o których mówiłem. Prawa te *rządzą* umysłem; zainteresowanie, przechodząc od jednego do drugiego przedmiotu, odwraca jego bieg, a uwaga, jak się później przekonamy, steruje i chroni go od zbyt zygzakowatej drogi.

Dokładne rozpoznanie tych czynników daje nam prosty i rzetelny obraz mechanizmu psychicznego. To, co nazywamy „naturą”, „charakterem” jednostki, nie jest właściwie niczem więcej, tylko zwykłą formą jego skojarzeń. Przełamanie skojarzeń złych lub błędnych i zastąpienie ich innymi, kierowanie popędami skojarzeniowymi dla wytworzenia najpożyteczniejszych łańcuchów skojarzeń — jest to główne zadanie wychowawcy. Ale i tu, jak przy wszystkich zasadach prostych, trudność leży w samym zastosowaniu. Psychologja może wykrywać prawa; tylko rzeczywisty takt i talent mogą z nich wysnuć pożyteczne wyniki.

Tymczasem najprostsze doświadczenie stwierdza fakt, że umysł nasz przechodzi od jednego przedmiotu do drugiego za pośrednictwem rozmaitych pól świadomości. Zatem nieokreśloność konkretnych dróg skojarzeniowych jest równie uderzającym rysem, jak jednostajność ich formy abstrakcyjnej. Obierzmy, jako punkt wyjścia, jakiegokolwiek wyobrażenie, a cały szereg naszych wyobrażeń stanie zaraz do naszej dyspozycji.

Weźmy, na przykład, za punkt wyjścia jaki prosty wyraz, który wymówię w waszej obecności, a różnaitość wyobrażeń, które on wam podsunie, nie będzie miała granic. Przypuśćmy, że powiem wyraz „niebieski”: jeden z was pomyśli o błękitnym niebie i upale, który wam dokucza, a stąd przejdzie do ubrania letniego lub do meteorologii; inni pomyślą o widmie słonecznym i fizjologii widzenia barwnego, w dalszym zaś ciągu o promieniach X i najnowszych odkryciach fizycznych; inni nareszcie o niebieskiej wstążce i kwiatach na kapeluszu swej znajomej i odświeżą wspomnienia osobiste. Zdarzą się i tacy, którym wyraz ten nasunie uwagi etymologiczne i lingwistyczne, lub którzy w kolorze niebieskim upatrzą godło melancholji i wywołają łańcuch skojarzeń, który ich doprowadzi do psychopatologii.

W umyśle tej samej osoby ten sam wyraz, usłyszany w rozmaitych chwilach, wywoła albo te same, albo też odmienne następstwa skojarzeniowe, zależnie od składu pól świadomości, t. j. od ich kręgów obwodowych. Profesor Münsterberg powtarzał systematycznie to doświadczenie, używając czterokrotnie w przerwach trzymiesięcznych tego samego wyrazu, jako punktu wyjścia skojarzeń dla czterech różnych osób. Okazało się, że w skojarzeniach, wywoływanych w różnych czasach, nie było jednostajności. Można zatem powiedzieć, że cała zawartość potencjalna czyjejs świadomości dostępna jest z każdego swego punktu. Dzieje się tak dlatego, że nigdy nie możemy wyprzedzać prawa skojarzeń; wychodząc z obecnego pola świadomości, nie możemy nigdy naprzód odczytać tego, co dana osoba będzie myślała za pięć minut.

Pierwiastki, które wśród procesu umysłowego zyskają przewagę, różne części danego pola, wkoło których skojarzenia głównie grupować się będą, możliwe rozgałęzienia sugestji, są tak liczne i różnostronne, że ich naprzód nigdy określić nie można. Choć jednak nie możemy przewidzieć działania praw skojarzenia, możemy je zato wysledzić w przeszłości. Nie możemy wiedzieć, o czym będziemy myśleli za pięć minut; ale gdy ta chwila nadejdzie, będziemy mogli wykazać, jak za pośrednictwem styczności lub podobieństwa doszliśmy do tego, o czym myślimy. Przewidywania nasze krzyżuje zmienna rola, jaką ognisko i obwód, jaką nawet każdy z ich składników odgrywa przy wywoływaniu nowych wyobrażeń. Tak na przykład, nabawia mnie niepokoju testament zmarłego krewnego, a chcąc

się uspokoić i rozerwać, deklamuję wiersz Tennysona „*Locksley-Hall*”. Testament pozostaje ciągle w mojej świadomości na odległym planie lub na samym jej skraju; ale poemat skupia całą moją uwagę póty, póki nie dojdę do wierszy: „Ja, spadkobierca wszystkich wieków w ostatnich lat szeregu”. Wyrazy: „Ja spadkobierca” natychmiast wytwarzają niby elektryczne połączenie z obwodem wyobrażeniem testamentu; serce zaczyna mi bić na myśl o możliwej sukcesji, rzucam książkę i chodzę szybkimi krokami, bawiąc się obrazem swego przyszłego bogactwa. Tak więc każda część pola świadomości, zdolna pobudzić wzruszenie w wyższym stopniu, niż inna, może zdobyć przewagę; zmienne zainteresowanie się to jedną, to drugą częścią odwraca prąd świadomości w różne strony, a działalność umysłowa biegnie w liniach łamanych lub wężykowatych, jak iskry po spalonym papierze.

Poruszę jeszcze punkt jeden, a wtedy wyczerpię wszystko, co należało wam powiedzieć o procesie kojarzenia.

Widzieliśmy, że jeden wyraz mógł wywołać cały szereg skojarzeń i odwrócić bieg myśli od pierwotnej kolei. Wynika to stąd, że każda część pola dąży do wywołania własnych skojarzeń; jeżeli jednak te skojarzenia są różne, wytwarza się między nimi walka, i skoro tylko jedna grupa osiągnie przewagę, usuwa inne na bok. Rzadko wszakże dzieje się tak, jak w poprzednio wspomnianym wypadku, że czynność cała obraca się około jednego punktu lub około całego pola świadomości, które właśnie przesuwają się w danej chwili. Częściej chodzi tu o pewne *konstelacje*, przyczem części pola, które już się usunęły, powracają i zaczynają znowu oddziaływać. I tak, powracając do „*Locksley-Hall*”, każde słowo, które wymawiam, deklamując, zostało mi podsunięte nie tylko przez wyraz poprzedni, lecz przez cały szereg wyrazów, wziętych jako całość. Wyraz „wieków”, na przykład, wywołuje „w ostatnich lat szeregu”, jeżeli poprzednio było: „Ja, spadkobierca wszystkich”; lecz jeżeli następuje po „lecz nie wątpię w ciągu wieków”, wtedy wywołuje: „snuje się myśl jedna, coraz potężniejsza”. Podobnie, jeśli wypiszę na tablicy litery A B C D E F... nasuną wam one zapewne na myśl G H I... Gdy jednak napiszę A B A D E F, jeżeli wam podsunę cokolwiek, to może E C T albo też E F E K T. Rezultat zależy od całej konstelacji i może być różny, choćby większość pojedynczych składników była ta sama.

Praktycznym powodem, który mnie skłania do objaśnienia wam tego prawa, jest chęć przekonania was, że, chcąc przyswoić pewne skojarzenia umysłom waszych uczniów, nie możecie poprzestawać na jednym punkcie wyjścia lub przyłączenia, lecz winniście jak najbardziej zwiększać ich liczbę. Reakcję, którą pragniecie wywołać, powinniście wiązać z jak najliczniejszymi konstelacjami. Nie stawiajcie, na przykład, pytania zawsze w tej samej formie; nie używajcie zawsze tych samych danych w zagadnieniach rachunkowych; urozmaicajcie objaśniające przykłady, o ile się da. Gdy przejdziemy do pamięci, zaznajomimy się szerzej z tą kwestją.

Na teraz dosyć o skojarzeniach wogóle. Porzucając ten temat dla innych (przy których zresztą i on grać będzie ważną rolę), z naciskiem zachęcam was, byście przywykali do pojmowania waszych uczniów z punktu widzenia skojarzeń. Wszyscy kierownicy ludzkości, od doktorów do dozorców więzień, demagogów i mężów stanu, instynktownie na takim pojęciu opierają swą działalność. Jeżeli i wy tak samo myśleć będziecie o swych uczniach (niezależnie od tego, jak poza tem jeszcze pojmować ich będziecie), jako o małych systemach mechanizmów kojarzących, zyskacie taką dokładną znajomość ich funkcji umysłowych, zdobędziecie takie pomyślnie rezultaty praktyczne, że wprawi was to w zdumienie. Znajomi nasi, na przykład, mają w naszych oczach pewne skłonności charakterystyczne. Niemal w każdym wypadku okaże się, że są to skłonności skojarzeniowe. Niektóre wyobrażenia wywołują w nich stale inne wyobrażenia, te znów pewne uczucia i popędy do chwaleń lub ganień, przyzwalań lub odmawiania. Jeżeli jakiś przedmiot przywoła jedno z tych pierwotnych wyobrażeń, rezultat praktyczny można z łatwością przewidzieć. To, co nazywamy „typami charakterów”, są to w znacznej części typy skojarzeń.

X.

Zainteresowanie.

W poprzedniej pogadance zajmowałem się wrodzonymi skłonnościami ucznia do reagowania na różne bodźce i podniety w sposób charakterystycznie określony. Właściwie mó-

wilem o instynktach uczniów. Pewne okoliczności z natury rzeczy podbudzają pewne instynkty, inne zaś dopiero wtedy, gdy wychowanie zorganizuje i utrwali niektóre związki i połączenia. O pierwszych okolicznościach i przedmiotach mówimy, że są interesujące same przez się. Co do drugich, są one pierwotnie niezajmujące: zainteresowanie do nich trzeba dopiero wyrobić.

Autorowie dzieł pedagogicznych żadnemu przedmiotowi nie poświęcili tyle uwagi, co zainteresowaniu. Jest ono naturalnym następstwem instynktów, o których mówiliśmy, to też porządek naturalny wskazuje, abyśmy się niem obecnie zajęli.

Ponieważ jedne przedmioty są zajmujące z natury rzeczy, innymi zaś można tylko sztucznie zainteresować, trzeba, żeby nauczyciel wiedział, które ma zaliczać do pierwszej kategorii; jak się bowiem przekonamy, możemy przedmiot uczynić zajmującym jedynie przez skojarzenie go z takim, który obudza wrodzone zainteresowanie.

Wrodzone zainteresowanie dzieci zwraca się ku przedmiotom, działającym na zmysły. Oglądanie rzeczy nowych, wrażenie dźwięków nieznanych, zwłaszcza połączone z widokiem czynności gwałtownych, zawsze odwróci ich uwagę od pojęć abstrakcyjnych, określanych słowami. Myny, jakie stroi Janek, piłka, którą Tomcio rzucić zamierza, walka psów na ulicy, głos dzwonów, oznajmujących o pożarze, są dla nauczyciela, usiłującego zainteresować klasę, groźnymi współzawodnikami, z którymi musi się liczyć. Dziecko zawsze więcej zwraca uwagi na to, co nauczyciel robi, niż na to, co mówi. Przy wykonywaniu doświadczeń, lub gdy nauczyciel pisze na tablicy, dzieci siedzą cicho i uważają. Widziałem raz w jednym kolegium jak przepełniona klasa zachowywała się zupełnie cicho i przyglądała uważnie profesorowi fizyki, dopóki zajmował się obwijaniem kija sznurkiem, co mu miało posłużyć do jakiegoś doświadczenia; lecz gdy zaczął objaśniać owo doświadczenie, wszczął się między uczniami ruch i niespokojność. Jedna z pań opowiadała mi, że raz w ciągu lekcji zachwycona była uwagą jednej ze swych uczennic, która z niej przez cały czas wykładu nie spuszczała oka. Po lekcji jednak odezwała się: „Ciagle patrzałam na panią, gdy pani mówiła ani razu nie poruszyła pani górną szczęką”. Był to więc jedyny fakt, który ją zajął i który spałniała.

Stąd to rzeczy żyjące, poruszające się, te, które nasuwają myśl o niebezpieczeństwie i przelewie krwi, które mają jakąś cechę dramatyczną, są przedmiotami, budzącymi w dzieciach zainteresowanie wrodzone, z wyłączeniem prawie wszystkich innych. Nauczyciele małych dzieci, zanim wyrobią w nich zainteresowanie sztuczne, powinni się często niemi posiłkować, chcąc trzymać na uwieży uwagę uczniów. Nauczanie powinno być poglądowe, eksperymentalne i anegdotyczne. Pisanie na tablicy i opowiadanie bajek winno mu ciągle towarzyszyć. Jednakże metodę tę można stosować tylko do pierwszych kroków; daleko nas ona nie zaprowadzi.

Czy można teraz sformułować zasadę ogólną, w jaki sposób zainteresowanie nabyte łączy się z wrodzonym, które dziecko wnosi ze sobą do szkoły?

Tak jest, na szczęście istnieje bardzo proste prawo, które łączy między sobą zainteresowanie wrodzone z nabytem.

Każdy przedmiot niezajmujący sam przez się staje się zajmującym wtedy, gdy się skojarzy z przedmiotem, budzącym zainteresowanie wrodzone. Dwa przedmioty skojarzone zstają się ze sobą: część zajmująca przelewa swe zalety na całość; tym sposobem rzeczy niezajmujące przejmują zdolność zainteresowania od innych i budzą równie szczerzy interes, jak te, które są z natury swej interesującymi. Ciekawą okoliczność stanowi to, że pożyczka nie uboży swego źródła, a oba przedmioty, razem wzięte, stają się bardziej interesującymi nieraz, niż pierwotny przedmiot zainteresowania.

Jest to może najbardziej uderzający dowód doniosłości, jaką ma w psychologii zastosowanie kojarzenia wyobrażeń. Jedno wyobrażenie przenika drugie swą własnością wzruszeniową, gdy oba połączą się w pewnego rodzaju całość umysłową. Ponieważ wyobrażenie zajmujące może wchodzić w nieograniczoną ilość skojarzeń, widzimy więc, że interes rozbudzić można najrozmaitszemi i niezliczonemi sposobami.

To twierdzenie abstrakcyjne zrozumiecie z łatwością, gdy je oświetlę najpospolitszym z konkretnych przykładów, to jest zainteresowaniem, jakie w nas budzą przedmioty, związane z naszym osobistym dobrobytem. W każdym z nas budzi wrodzone zainteresowanie przede wszystkim nasza własna osoba i jej powodzenie. Zgodnie z tem widzimy, że, gdy tylko coś jest w związku z naszą pomyślnością, staje się dla nas odrazu

bardzo zajmującym. Pożyczmy dziecku książki, ołówka lub czegokolwiek innego i potem darujmy mu to na własność, a przekonamy się, jak całkiem innemi oczami będzie na nie spoglądało w drugim wypadku. Od tej chwili poświęci im znacznie więcej uwagi.

W wieku dojrzałym wszystkie suche i nudne szczegóły interesów lub pracy zawodowej człowieka, choć same przez się nieznośne, nabierają dla niego coraz większej wagi i znaczenia, ponieważ wie, iż wiążą się one ściśle z jego losem. Czy może być rzecz równie śmiertelnie nudna, jak tablica rozkładu jazdy pociągów? Jednakże, gdy się wybieracie w podróż i pragniecie obmyślić swą marszrutę, czyż nie budzi ona w was najżywszego zainteresowania? Wtedy rozkład jazdy pochłonie waszą uwagę całkowicie: łączność ścisła z waszem osobistym życiem użyczy mu interesu. *Z faktów tych wynika bardzo prosta wskazówka dla nauczyciela, który chce podtrzymać uwagę ucznia. Na początek odwołaj się do wrodzonych interesów dziecka i podsuń mu przedmioty, które są z niemi w bezpośrednim związku.* Metody, używane w ogródkach freblowskich, nauka poglądowa, posługiwanie się tablicą, nauka zręczności (ślójd) opierają się na tej podstawie. W szkołach, w których ten system przeważa, najłatwiej utrzymać karność; nie rozlega się tam nieustannie głos nauczyciela, nawołującego do uwagi i porządku i grożącego karami.

Następnie, krok za krokiem, do tych pierwszych przedmiotów i spostrzeżeń nawiązuj inne fakty i pojęcia, które pragniesz przyswoić uczniom. Nowe ze starem kojarząc w sposób naturalny i wymowny, podtrzymuj nieustannie zainteresowanie, aby ono objęło całą grupę przedmiotów, odtworzonych w myśli.

Jest to zdanie abstrakcyjne i w abstrakcji nadzwyczaj proste i zrozumiałe. Trudność leży w przeprowadzeniu zasady; różnica bowiem między nudnym a zajmującym nauczycielem polega prawie wyłącznie na tem, że jeden zręcznie wynajduje związki i skojarzenia, drugi zaś mozolnie i z trudnością do nich dochodzi. Jeden nauczyciel znakomicie odkrywa punkty styczności między przedmiotem nowej lekcji a okolicznościami, które dziecko zna z doświadczenia. W jego mowie pojawiają się obficie wspomnienia i anegdotki, a członko zainteresowania przemyka się żywo tam i napowrót, przesuwając nowe ze starem i łącząc je w jedną barwną tkaninę zajmującego i ży-

wego wykładu. Inny znów nie posiada takiej bogatej pomyślności, a lekcje jego będą zawsze martwe i nudne. Oto jest znaczenie psychologiczne zasady Herberta „przygotowywania” każdej lekcji i kojarzenia nowego ze starem. Jest to także podstawa psychologiczna zasady koncentracji w nauce, o której tak dużo słyszeliście w ostatnich czasach. Gdy geografia, język angielski, historia, arytmetyka ciągle się wzajemnie na siebie powołują, wytwarza się zajmująca tkanka czynności umysłowych, która je wszystkie między sobą wiąże.

Jeżeli zatem pragniecie rozbudzić w uczniach zainteresowanie, pozostaje wam tylko jedna droga: przede wszystkim musicie się upewnić, że posiadają oni w swym umyśle coś, do czego możecie słowa swoje nawiązać. To coś może polegać tylko na pewnym zasobie wyobrażeń interesujących samych przez się, a tego rodzaju, że nowe przedmioty, o których mówić macie, mogą z nimi wejść w ścisły związek i utworzyć logicznie skojarzoną czyli systematyczną całość. Na szczęście, prawie każdy rodzaj łączności wystarcza do podtrzymania zainteresowania. Jaką skuteczną pomocą przy nauce geografii była w Ameryce wojna na Filipinach! Jednakże i przed wojną można było zadać dzieciom pytanie, czy używają pieprzu przy jedzeniu i czy wiedzą, skąd pieprz pochodzi. Albo zapytajcie, czy szkło jest kamieniem i dlaczego nim nie jest; potem zaś opowiedzcie im, jak się tworzą kamienie i jak się fabrykuje szkło. Zewnętrzne łączniki oddadzą wam równe usługi, jak i te, które stanowią głęboką i logiczną spójnię. Gdy przedmiot raz stanie się interesującym, może nim zostać na zawsze. Nasze nabytki umysłowe stają się do pewnego stopnia częścią nas samych; potrosze, w miarę, jak się skojarzenia gromadzą i krzyżują, a nawyknienie oswaja nas z nimi, cały system naszych zasobów umysłowych utrwala się, a większość przyswojonych wyobrażeń staje się zajmującą w pewnych okolicznościach i w pewnym stopniu

Wszystko prawie, co dla dorosłego człowieka jest przedmiotem zainteresowania, stało się niem sztucznie; zainteresowanie rozbudziło się i wyrobiło powoli. Większość rzeczy, dotyczących interesu zawodowego, jest z samej natury odpychająca; jednakże przez swą łączność z osobistą pomyślnością, odpowiedzialnością społeczną, a zwłaszcza dzięki zakorzenionemu nawyknieniu, stają się one przedmiotem wyłącznego, rzeczywistego zainteresowania ludzi dojrzałych. W tem wszystkim

rozszerzenie i utrwalenie dokonywało się zgodnie z powyżej wygłoszonymi zasadami. Gdybyśmy mogli na chwilę odtworzyć całe swoje osobiste dzieje wewnętrzne, przekonalibyśmy się, że nasze dążenia zawodowe i zapal, jaki w nie wkładamy, zawdzięczamy jedynie powolnemu kojarzeniu jednego przedmiotu myśli z drugim, dającemu się w przeszłości wysledzić krok za krokiem aż do swego pierwotnego punktu wyjścia, do owej chwili, gdy w pokoju dziecięcym lub w klasie rzecz, którą nam pokazano, opowiedziana powiastka lub czynność, której byliśmy świadkami, wprowadziła do naszego umysłu nowe wyobrażenie, rozbudziła nowe interesa, kojarząc je z naszymi wrodzonymi popędami. Zainteresowanie, którem teraz obejmujemy całą grupę, wzięło początek z tego drobnego wydarzenia, tak pozbawionego znaczenia dla nas w obecnej chwili, że niemal zupełnie uległo zapomnieniu. Jak pszczoły, gdy się wyroją, czepiają się jedna drugiej i układają warstwami wkoło tych kilku, które chwyciły się gałęzi i podtrzymują cały rój, tak i przedmioty naszej myśli czepiają się jedne drugich zapożyczając węzłów kojarzeniowych, ale *pierwotne* źródło interesu, wspólne dla nich wszystkich, leży w tem zainteresowaniu wrodzonym, które pierwsze z nich obudziły.

XI.

U w a g a.

Ktokolwiek mówi o zainteresowaniu, mówi o uwadze; gdyż, twierdząc, że przedmiot jakiś jest interesujący, wyrażamy innemi słowy, że pobudza on uwagę. Jednakże obok uwagi, którą budzi przedmiot, interesujący z natury lub nabierający dla nas interesu, obok uwagi biernej lub mimowolnej istnieje uwaga bardziej rozmyślna, uwaga własnowolna, wysilek uwagi, jak mówimy, którą możemy poświęcać rzeczom mniej interesującym lub zupełnie niezajmującym samym przez się. Różnicę między uwagą czynną a bierną zaznaczają wszystkie dzieła, traktujące o psychologii; wymaga tego głębsze roztrząsanie przedmiotu. Z naszego obecnego, ściśle praktycznego punktu widzenia nie potrzebujemy wchodzić w szczegóły tej zawilej kwestji. Uwaga bierna, wywołana przez przedmioty wrodzonego zainteresowania, została już d'a nas dostatecznie wyjaśniona. Jedyną okoliczno-

ścią, którą zaznaczyć i wyjaśnić musimy, jest to, że, im bardziej polegamy na uwadze biernej dla podtrzymania interesu, a im mniej odwołujemy się do uwagi czynnej, tem łatwiej i przyjemniej dokonywa się praca szkolna. Muszę jednak dodać jeszcze kilka słów o procesie dowolnej i rozmyślnej uwagi.

Często słyszymy zdanie, że genjusz jest tylko zdolnością wytrwałego skupienia uwagi; przeważa też ogólnie przekonanie, że ludzie genjalni odznaczają się uzdolnieniem w tym kierunku. *Jednakże odrobina wewnętrznej obserwacji okaże nam, że uwaga dowolna nie może być podtrzymywana ciągle, że ulega ona przerwom.* Jeżeli badamy przedmiot niezajmujący, a umysł nasz od niego odbiega, musimy od czasu do czasu nawoływać naszą uwagę pojedynczemi wysiłkami woli, które ją ożywiają na pewien czas, poczem myśl przez kilka sekund lub minut pracuje w dalszym ciągu, póki jej znowu nie pokrzyżuje jakieś wyobrażenie, które odwróci jej bieg. Wtedy czynność dowolnego, rozmyślnego przypominania musimy znowu powtórzyć. Zatem uwaga dowolna jest kwestją jednej chwili. Proces ten, czemkolwiek on jest, polega na pojedynczej czynności; jeżeli zaś wówczas nie zyska przewagi jakiś ślad zainteresowania, tkwiący w samym przedmiocie, myśl wypowiada wogóle posłuszeństwo. Słaba, skoncentrowana uwaga ludzi genjalnych, trzymająca się jednego przedmiotu całemi godzinami, ma przeważnie charakter bierny. Umysł genjuszów bogaty jest w oryginalne i obfite skojarzenia. Każdy przedmiot myśli wywołuje zajmujące następstwa rozmaitego rodzaju. Uwaga przechodzi do nich kolejno, śledząc ich związek zajmujący, i nie dąży wcale do rozstrzelenia się.

W umysłach znów pospolitych przedmiot nie budzi tak licznych skojarzeń, dlatego zainteresowanie znika szybko; i jeśli komu idzie o to, by zatrzymać przy nim uwagę, musi czynić gwałtowne wysiłki woli. Zdolność dowolnej uwagi ćwiczy się u niego często w życiu codziennem. Właśnie u ludzi, poświęcających się wyłącznie interesom materialnym, u prostych spekulantów, na których zgóry spoglądają szafarze uznania i sławy, zdolność w tym kierunku najszerzej rozwinać się może; muszą oni bowiem wtajemniczać się w sprawy tak nieciekawych ludzi, trudnić się tylu nudnemi drobnostkami, że uwaga przymusowa ciągle się ćwiczy. Tymczasem u genjuszów, przeciwnie, najtrudniej spotkać się ze zdolnością poświęcania uwagi rzeczom drobiazgowym, niesmacznym, pozbawionym głębszego znaczenia. Nie dotrzymują oni przyrzeczeń, nie odpowiadają na listy, za-

niedbują obowiązki rodzinne, ponieważ nie potrafią nagiąć swej uwagi ani odwrócić jej od ciekawych i pełnych uroku obrazów, któremi ich genjalny umysł zajmuje się nieustannie.

Uwaga zatem dowolna jest wyłącznie rzeczą jednej chwili. Można jej używać w klasie do celów nauczania i nakazywać ją głośnie, kategorycznemi słowy; można ją też łatwo w ten sposób pozyskać. Jeżeli jednak przedmiot, na który usiłujecie ją zwrócić, nie budzi interesu w waszych uczniach panujecie nad nią tylko przez króciutką chwilę; niebawem umysł ich znowu zejdzie ze wskazanej ścieżki. Ażeby, raz pochwyciwszy uwagę, zatrzymać ją na pewnym przedmiocie, należy uczynić go tak zajmującym, by nie dążyła do oderwania się od niego. Istnieje na to jeden przepis, ale jest on, jak każdy przepis, abstrakcyjnym; aby więc z niego osiągnąć praktyczne wyniki, powinniście go łączyć z pomysłowością i sprytem.

Brzmi on tak: *trzeba ukazywać przedmiot z coraz to nowej strony, wywoływać nowe pytania, słowem, urozmaicać go*. Od jednostajnego przedmiotu uwaga odrywa się szybko. Można to sprawdzić na najprostszym przykładzie uwagi zmysłowej. Próbujeście skupić uwagę na punkcie, oznaczonym na papierze lub na ścianie. Mogą się wtedy zdarzyć dwie rzeczy: albo wasze pole widzenia tak się zamgli, że nie będziecie już zgola nic widzieli; albo mimowoli przestaniecie patrzeć na punkt wskazany i zaczniecie się przyglądać czemu innemu. Jeżeli jednak kolejno zadawać sobie będziecie pytania, dotyczące tego punktu, np. jakiej on jest wielkości, jak oddalony, jakiego kształtu, barwy, odcienia i t. d., słowem, jeśli go rozpatrujecie w myśli z różnych stron i wprowadzacie w najrozmaitsze skojarzenia, możecie na nim myśl stosunkowo długo zatrzymać. Tak właśnie czyni człowiek genjalny, w którego rękach dany przedmiot rozrasta się i nabiera blasku. Tak winien postępować i nauczyciel z każdym przedmiotem, jeśli chce uniknąć ciągłego odwoływania się do dowolnych wysiłków uwagi. W każdym razie poleganie na takiej uwadze jest metodą niepraktyczną, wywołuje rozdrażnienie, wyczerpanie nerwów, lży i daje bardzo niezadowolające rezultaty. Nauczyciel, który umie stale podtrzymywać w podnieceniu zainteresowanie uczniów, zasługuje na uznanie, jako jeden z najzdolniejszych.

Jednakże w każdej pracy szkolnej jest dużo materiału nudnego i suchego, któremu w żaden sposób niepodobna przez skojarzenie nadać zajmującego charakteru. Dlatego też istnieją

pewne ogólnie znane środki zewnętrzne podniecania od czasu do czasu uwagi dowolnej i zatrzymywania jej na przedmiocie. J. Fitch miał o sposobach podtrzymywania uwagi odczyt, zawierający krótki przegląd tych środków. Trzeba zmieniać postawę uczniów lub zmieniać miejsca. Czasem żądać na pytania odpowiedzi pojedynczych, czasem zbiorowych. Można zadawać pytania niedokładne i żądać, by je uczniowie uzupełniali. Nauczyciel powinien zwrócić bacność na nieuważne dzieci i często ich uwagę podniecać. Należy utrzymywać zwyczaj szybkich i przytomnych odpowiedzi. Powtórzenia, ilustracje, przykłady, zmiana kolei i ustalonego porządku są to wszystko środki do ożywienia uwagi i zainteresowania przedmiotami nudnymi. Przedewszystkiem jednak nauczyciel sam powinien być ożywiony i przytomny, gdyż przykład jego będzie zaraźliwy.

Z tem wszystkiem, nawet po wykonaniu wszelkich przepisów, pozostaje faktem, że jeden nauczyciel umie natchnąć swych uczniów ożywieniem i chęcią do nauki, inny w żaden sposób nie potrafi. I psychologia, i pedagogia teoretyczna w tym względzie muszą wyznać swoją bezsilność i powierzyć sprawę głębszym sprężynom natury ludzkiej.

Krótką wzmianką o teorii fizjologicznej procesu uwagi rzuci nowe światło na te praktyczne wskazówki i potwierdzi je, objaśniając z nowego stanowiska.

Czemże jest proces uwagi ze stanowiska psychologicznego? Uważamy wtedy, gdy jakiś przedmiot w zupełności zajmuje nasz umysł. Dla uproszczenia weźmy przedmiot czysto zmysłowy, np. jaką postać na drodze, zbliżającą się do nas. Jest ona oddalona, ledwie ją dostrzegamy i ledwie widzimy, że się porusza; na pewno nie wiemy, czy to człowiek, czy co innego. Jeśli na przedmiot taki spoglądamy obojętnie, może on wcale nie zwrócić naszej uwagi. Wrażenie wzrokowe może odbić się zaledwie na obwodowych kręgach świadomości, gdy tymczasem jej ognisko wypełniają przedmioty, z niem współzawodniczące. Możemy go nawet nie widzieć, póki go kto nie wskaże. Lecz jeżeli tak się rzecz ma, jakże go nam wskazać? Można go pokazać palcem, opisać słowami, opowiedzieć, *gdzie* patrzeć należy, i wyrazić przypuszczenie, *co to być może*. Już to przypuszczenie, ten obraz przewidywany podnieca te same ośrodki nerwowe, na które oddziaływa wrażenie. Przychodzi wrażenie i podnieca je w dalszym ciągu; wtedy przedmiot wkracza do ogniska pola, gdyż świadomość podtrzymują z obu stron:

i wrażenie, i wyobrażenie, które je poprzedziło. Jednakże nie osiągnęliśmy jeszcze maximum natężenia uwagi. Choć widzimy przedmiot, może on nam być obojętny, może nam nie podsuwać nic takiego, co by dla nas posiadało znaczenie; jakiś inny współczesny prąd przedmiotów lub myśli może go usunąć na bok. Jeżeli wszakże towarzysz nasz opisze go w sposób zajmujący, podnieci w umyśle wyobrażenie różnych wrażeń, które nam przedmiot zapowiada, określi go, jako zbliżającego się wroga, lub posła ważnych wieści, wtedy wszystkie wyobrażenia, składające tło i obwód pola świadomości, zamiast z nim współzawodniczyć, skojarzą się z nim i spotęgują go. Utworzą z nim jedną grupę, zharmonizują się z nim, utrzymywać go będą stale w ognisku; uwaga skoncentruje się na nim z całym natężeniem.

Proces uwagi w jej najwyższym natężeniu możemy zatem fizjologicznie przedstawić, jako komórkę mózgową, podniecaną z zewnątrz i z wewnątrz. Prądy zewnętrzne, płynące od obwodu organizmu, poruszają ją, a współrzędne prądy wewnętrzne od ośrodków pamięci i wyobraźni współdziałają z niemi.

W procesie tym żywił nowy stanowią wrażenia zewnętrzne; wyobrażenia, które go potęgują i podtrzymują, należą do rzędu dawniejszych zasobów umysłowych. Możemy zatem powiedzieć, że maximum uwagi osiągamy wtedy, gdy systematycznie podtrzymujemy harmonję i spójnie między nowem a starem.

Godne jest uwagi, że ani nowe rzeczy, ani stare same przez się nie są zajmujące; zupełnie stare są nudne, zupełnie nowe—obojętne i niezrozumiałe. Uwagę wstraca to, co jest starego w nowym przedmiocie, przedmiot stary pod nową postacią. Nikt z nas nie zechciałby słuchać odczytu o rzeczach, nie mających żadnego związku z jego pierwotnymi wiadomościami; wszyscy jednak lubimy odczyty o kwestjach, już nam poniekąd znanych; również moda musi co rok przynosić pewne drobne zmiany w kształtach ubrania, lecz nagły przeskok od mody z przed lat dziesięciu do obecnej wydałby się rażącym.

Talent nauczycielski polega na odczuwaniu i odgadywaniu, jaki materiał zawiera umysł ucznia w danej chwili, i na pomyślowem odkrywaniu dróg do połączenia między tym materiałem a nowymi wiadomościami, których mu zamierza udzielić. Łatwo zrozumieć zasadę, ale niezmiernie trudno wprowadzić ją w życie. Znajomość psychologii takiej, jaką wam wykładam, tak samo nie uczyni nikogo dobrym nauczycielem, jak znajomość praw perspektywy nie uczyni go utalentowanym malarzem krajobrazów.

Obecnie może wam się nasunąć pewna wątpliwość. Niedawno, mówiąc o instynkcie wojowniczym, wyraziłem zdanie, że obecne metody wychowawcze są może zbyt „łagodne”. Możecie mnie tu zwalczać memi własnymi słowami i zapytać, czy, wkładając wyłączenie na nauczyciela obowiązek podtrzymywania w uczniu zajęcia, unikając trudniejszej drogi, wysiłku uwagi i skupienia jej rozmyślnie na przedmiotach suchych, nie zdradzam również pewnego sentymentalizmu. Możecie powiedzieć, że zajęcia szkolne są i muszą być z natury rzeczy po większej części suche i nudne. Również i większa część naszych obowiązków życiowych dotyczy rzeczy nudnych i nieciekawych. Dlaczegożbyśmy mieli ten przymus usuwać z murów szkolnych i łagodzić dla nich ogólnie obowiązujące prawo?

Kilka słów wyjaśnienia usunie to poważne napozór nieporozumienie. Jest rzeczą niezawodną, że prace szkolne są po większej części niemiłe póty, póki nie staną się rzeczą wprawy i przyzwyczajenia automatycznego; nie można ich wykonywać bez usilnego od czasu do czasu nawoływania uwagi. Jest to nieuchronne mimo wszelkich starań nauczyciela. Wynika to z właściwej natury przedmiotów oraz umysłu uczniów. Niemiłe czynności uczenia się na pamięć słów, i t. p. muszą czerpać interes z czysto zewnętrznych źródeł, przeważnie z osobistych interesów, skojarzonych z opanowaniem rzeczonych trudności, np. z chęcią otrzymania stopnia, uniknięcia kary, przezwyciężenia przeszkód i t. d. Bez takich podnieć zewnętrznych dziecko nie potrafiłoby wcale poświęcać im uwagi. Jednakże, jeżeli coś wśród tych czynności staje się dość zajmującym, by zatrzymać uwagę, nie znaczy to, by uwaga wtedy była wolna od wysiłku. Wysiłek zawsze musi towarzyszyć uwadze, gdyż zainteresowanie, wynikające z przyczyn ubocznych, nie czyni uważania łatwym, jakkolwiek można je nazwać samorzutnem. Zainteresowanie, które nauczyciel, dzięki swemu uzdolnieniu, obudzi względem danego przedmiotu, okazuje się zawsze wystarczającym tylko dla zmniejszenia wysiłku. Ażeby zatem ćwiczyć dzieci w wysiłku, nauczyciel nie potrzebuje nigdy *szukać ani wynajdywać sposobności*. Niechaj tylko ciągle odkrywa nowe źródła zainteresowania przedmiotem, wytwarzając skojarzenia między nim a naturą uczniów, czy to podniecając ciekawość teoretyczną, interes osobisty, czy wreszcie popęd wojowniczy. Wtedy dla wyćwiczenia uczniów wystarczy ten wysiłek, który wejdzie w grę na podstawie praw umysłu, gdy chodzić będzie

o zatrzymanie uwagi na danym przedmiocie. Istotnie, niema chyba lepszej szkoły przewyciężania się i panowania nad sobą jak skupianie uwagi na przedmiotach trudnych lub niemiłych, które nabierają dla nas znaczenia tylko przez skojarzenie ich, jako środków, z odległym, ale pożądanym celem.

Nie należy zatem doktrynie Herbartu zarzucać w zasadzie, że metodę wychowawczą czyni zbyt łagodną. Jeżeli dzieje się tak w praktyce, to dlatego, że nie jest ona umiejętnie stosowana. To też przez wzgląd na karność nie nakazujcie swoim uczniom uwagi głosem grzmiącym i ostreimi słowy. Nie prosicie ich o nią zbyt często, jak o łaskę, nie domagajcie się jej, jako waszego prawa, lub wreszcie nie zdobywajcie jej kazaniem o ważności nauki. Niekiedy istotnie będziecie się musieli do tych środków uciekać; ale im częściej się to zdarzy, tem gorzej świadczyć będzie o waszym talencie nauczycielskim. Wzbudzajcie zainteresowanie gorącym zapalem, który w was samych dany przedmiot budzi, lub stosowaniem się do zasad, które wygłosiłem.

Jeżeli przedmiot jest bardzo abstrakcyjny, objaśniajcie go konkretnymi przykładami. Jeżeli jest obcy, odszukajcie jakie analogie do rzeczy znanych. Jeżeli jest odrażający, postarajcie się wpleść go w jakąś historję. Jeżeli jest trudny, okażcie, że przyswojenie go przynosi korzyść osobistą. Przedewszystkiem zaś przedstawcie go w różnych odmianach, gdyż żaden jednostajny przedmiot nie zdoła opanować na długo pola świadomości. Pozwólcie, by umysł uczniów przechodził od jednej strony przedmiotu do innej, jeżeli nie chcecie, by go całkiem porzucił i zwrócił się do czego innego; bo różnaitość w jedności jest to tajemnica zajmującej rozmowy i zajmujących myśli. O ile to wszystko jest zależne od wrodzonego talentu nauczyciela, widzi każdy na pierwszy rzut oka; nie potrzebuję więc tego dowodzić.

Poruszę jeszcze punkt jeden i zakończę rozdział o uwadze. Niewątpliwie istnieją znaczne różnice wrodzone między indywidualnymi typami uwagi. Jedni z nas są z natury roztrzępani, innym łatwo utrzymać konsekwentny bieg myśli i nie doznawać pokusy odbiegania od przedmiotu. Zdaje się, iż zależy to od indywidualnych różnic w polu świadomości. U niektórych osób jest ono silnie zogniskowane i skupione; wyobrażenie ogniskowe panuje nad innemi przez jasno określone skojarzenia. U innych znowu obwód jest jaśniejszy, wypełniają go jakby

meteoryczne roje obrazów, mąjące wyobrażenia ogniskowe i wciągające je do własnych grup skojarzeniowych. Osoby tego typu przenoszą uwagę co chwila z przedmiotu na przedmiot i muszą ją nawoływać wysiłkami woli. Poprzedniego typu ludzie pogrążają się w przedmiocie swych rozmyślań, a gdy im bieg myśli przerwiemy, w pierwszej chwili są zmieszani i potrzebują pewnego czasu, by oprzytomnieć.

Jest niewątpliwie wielką wygraną posiadać taką zdolność skupiania uwagi. Obdarzeni nią mogą pracować szybciej i z mniejszym wyczerpaniem nerwów. Skłaniam się do przekonania, że, kto z natury jest jej pozbawiony, nawet przy najusilniejszym ćwiczeniu nie zdobędzie jej w bardzo wysokim stopniu. Prawdopodobnie jej zasób stanowi stałą charakterystykę danej jednostki. Jednakże uczynię tu pewną uwagę, którą będę musiał jeszcze powtórzyć w związku z innym tematem. Mianowicie, nikt nie powinien się skarżyć na brak tej lub owej zdolności wrodzonej. Owo skupianie uwagi jest zdolnością wrodzoną; jest to jeden z tych objawów, które można sprawdzić i zmierzyć zapomocą doświadczeń w laboratorium. Jeżeli jednak stwierdzimy jej obecność u danych osób, nie możemy na tej zasadzie ustanowić skali ich sił umysłowych. Całość sił umysłowych człowieka jest wypadkową współdziałania wszystkich jego zdolności. Jest to rzecz zbyt skomplikowana, by którejkolwiek z nich można było przyznać głos rozstrzygający. Jeżeli jednak miałoby się której z nich przyznać ten głos rozstrzygający, to chyba siłę popędów i namiętności, natężeniu energii, do jakiego dojść może w dążeniu do celu. Skupianie uwagi, pamięć, zdolność rozumowania, pomysłowość, wydoskonalenie zmysłów, wszystko to są rzeczy pomocnicze. Jakkolwiek umysł człowieka może się rozpraszać, jeżeli przedmiot istotnie żywo go obchodzi, będzie do niego powracał nieustannie i wkońcu pozna go lepiej, osiągnie lepsze rezultaty, niż ten, kto umie stale się na nim zatrzymać, ale się nim słabo interesuje. Znam między najznakomitszymi pracownikami ludzi szalenie roztrzępanych. Jeden z moich przyjaciół, który mnie zdumiewa ilością swych dzieł, wyznał mi, że, gdy chce sobie wyrobić pojęcie o jakimś przedmiocie, zabiera się do pracy nad czem innem, a najlepsze pomysły przychodzą mu wśród swobodnych wędrówek myśli. Jest w tem zapewne trochę żartobliwej przesady; jednakże myślę zupełnie poważnie, że nikt z nas nie powinien rozpaczać nad brakiem uzdolnienia w tym

kierunku. Choćby umysł nasz był niespokojny i łatwo rozpraszał się i męczył, może mimo to pracować z wielkim powodzeniem.

XII.

Pamięć.

Trzymamy się poniekąd dowolnego porządku. Ponieważ każda nasza zdolność jest w swej całości lub w części wypadkową gry naszych skojarzeń, byłoby rzeczą równie naturalną przejść bezpośrednio od skojarzeń do pamięci, jak do zainteresowania i uwagi. Że jednak wybraliśmy przeciwną drogę, wypada nam teraz bez zwłoki zająć się pamięcią; zjawiska bowiem pamięci należą do najprostszych i najbardziej bezpośrednich następstw tego faktu, że nasz umysł jest przede wszystkim maszyną kojarzącą. Stanowią one najwybitniejszy przykład do objaśnienia praw skojarzenia, jako zasad analizy psychologicznej. Co więcej, pamięć jest tak ważną zdolnością w życiu szkolnem, że niezawodnie z pewną niecierpliwością oczekujecie wskazówek, jakimi w tym kierunku służyć wam może psychologia.

W dawniejszych czasach, gdybyście komuś zadali pytanie, czemu przypisać, iż w danej chwili pamięta jakiś fakt ze swego ubiegłego życia, odpowiedziećby wam mógł jedynie, że dusza jego obdarzona jest pewną władzą, która nazywa się pamięcią; że właściwą i nieuchronną czynnością tej władzy jest przypominanie; że zatem nieuchronnie musimy w danej chwili mieć świadomość przeszłości. To objaśnienie zapomocą pojęcia „władzy” zastąpiliśmy obecnie objaśnieniem przez skojarzenia. Jeżeli, mówiąc, że mamy władzę pamięci, rozumiemy jedynie fakt, iż możemy pamiętać, jeżeli określamy tylko abstrakcyjną nazwą naszą możność odtwarzania w umyśle przeszłości, niema w tem nic złego: mamy tę władzę, ponieważ niezaprzeczenie posiadamy tę możność. Jeżeli jednak przez wyraz „władza” rozumiemy zasadę *do objaśnienia wogóle naszej możności przypominania*, to nasza psychologia skojarzeń tłumaczy każdy poszczególny fakt przypominania, czyniąc zaś to, równocześnie objaśnia wogóle władzę pamięci. Tym sposobem „władza” pa-

mięci nie jest bynajmniej ostatecznem wyjaśnieniem, gdyż sama bywa dopiero objaśniana, jako wynik skojarzenia wyobrażeń

Nieźmiernie łatwo mi będzie okazać wam, co przez to rozumieć. Przypuśćmy, że milczę przez chwilę, a potem odzywam się nakazującym tonem: „Pamiętajcie! przypominajcie sobie!” Czyż wasza władza pamięci ulegnie temu nakazowi i odtworzy jaki określony obraz z przeszłości? Z pewnością nie. Pozostaje ona bezczynną i pyta: „Co właściwie mam sobie przypomnieć?” Słowem, potrzebuje ona *bodźca*. Jeżeli jednak powiem, że macie sobie przypomnieć datę swego urodzenia, albo co jedliście na śniadanie, lub następstwo nut w gamie muzycznej, wtedy wasza władza pamięci natychmiast spełnia żadaną czynność: bodziec wprawia w ruch jej rozległe uzdolnienia i kieruje je ku wskazanemu punktowi. Jeżeli chcecie się przyjrzeć, jak się to dzieje, przekonywacie się zaraz, że bodziec *skojarzony jest na zasadzie styczności* z przedmiotem przypominanym. Wyrazy: „data urodzenia” mają stałe skojarzenie z pewną liczbą, miesiącem i rokiem; wyrazy: „śniadanie dzisiejsze” wyłączają wszelkie inne wspomnienie prócz wspomnienia kawy, pieczywa i jaj; wyrazy: „gama muzyczna” sąsiadują stale w umyśle z do, re, mi, fa, sol, la i t. d. Prawa skojarzeniowe faktycznie rządzą całym biegiem naszych myśli, o ile go nie mącą wrażenia przychodzące z zewnątrz. Cokolwiek ukazuje się w umyśle, musi tam być *wprowadzone*; wprowadzone zaś bywa jako skojarzone z tem, co się tam już znajduje. Jest to prawdą zarówno w stosunku do tego wszystkiego, co sobie przypominacie, jak i do tego wszystkiego, o czem myślicie.

Zastanowienie wskaże wam takie osobliwe właściwości waszej pamięci, które byłyby całkiem dziwaczne i niezrozumiałe, gdybyśmy je uważali, jako wytwór władzy czysto duchowej. Gdyby pamięć była władzą, daną nam wyłącznie do użytku praktycznego, powinniśmy pamiętać najłatwiej to, co najbardziej *powinniśmy* pamiętać; częstość powtarzania, świeżość wrażenia i tem podobne rzeczy nie grałyby żadnej roli w tej sprawie. Fakt, że pamiętamy lepiej wrażenia częste i niedawne, zapominamy zaś dawnych lub doświadczanych tylko jednokrotnie, uważaćbyśmy musieli z niejednego punktu widzenia za anormalny. Jeżeli jednak pamiętamy, dzięki skojarzeniom, jeżeli one (jak twierdzą psychologowie) są wynikiem zorganizowanych dróg mózgowych, to łatwo pojmujemy, jakim sposo-

bem prawo powtarzania i świeżości zyskuje przewagę. Drogi, często i świeżo żłobione, zostają otwarte i, wedle wszelkich przewidywań, najprędzej do celu prowadzą. Prawa pamięci są zatem częścią naszej organizacji skojarzeniowej; gdybyśmy się mogli wyzwolić z więzów ciała, łatwo pojąć, że mogłyby one stracić znaczenie.

Streszczając się więc, powiemy, że pamiętanie jest wypadkową procesów skojarzeniowych, te zaś w ostatecznej analizie okażą się czynnościami naszego mózgu.

Przechodząc do pamięci w szczególności, musimy w niej odróżniać jej obraz potencjalny, jako rodzaj składu, czy spichlerza, i jej obraz aktualny, jako wspomnienie pewnego poszczególnego wypadku. Nasza pamięć zawiera najróżnorodniejsze rzeczy, których nie pamiętamy narazie, lecz które możemy sobie przypomnieć w razie działania odpowiedniego bodźca. Zarówno ogólny zasób pamięciowy, jak i szczególne wspomnienia, tłumaczymy przez skojarzenie. Wykształcona pamięć polega na zorganizowanym systemie skojarzeń; jej doskonałość polega na dwóch zaletach: po pierwsze—na trwałości skojarzeń, po drugie—na ich liczbie.

Rozpatrzmy kolejno każdy z tych punktów.

Naprzód zajmijmy się trwałością skojarzeń. Jej zawdzięczamy to, co możemy nazwać *jakością wrodzonej zdolności pamiętania* u jednostki. Jeżeli, jak należy mojem zdaniem, uważać będziemy mózg za organiczny warunek, niezbędny do kojarzenia między sobą rezultatów naszych wrażeń, wolno nam przypuszczać, że niektóre mózgi „przyjmują, jak wosk, a zatrzymują, jak marmur”. Najłżejsze wrażenia odbijają się na nich trwale. Nazwiska, daty, ceny, anegdoty, cytaty przechodzą się nienaruszone, tak że jednostka staje się wkrótce chodzącą encyklopedją wiadomości. Wszystko to może się dziać bez żadnej dążności filozoficznej umysłu, bez żadnego popędu do wysnucia ze zdobytych materiałów logicznie związanego systemu. W zbiorach anegdot, a w ostatnich czasach w dziełach psychologicznych, znajdujemy zapisane przykłady potworności—bo tak to określić można—tego rodzaju bezładnej pamięci; jest ona często właściwością bardzo głupich ludzi. Z pewnością, czasem da się ona pogodzić z umysłem filozoficznym, zdolności umysłowe, bowiem mogą wchodzić w najrozmaitsze kombinacje. Jeżeli zdolność pamiętania i zdolność rozumowa-

nia połączą się u jednej osoby, wtedy wistocie spotykamy się z najwyższą odmianą sprawności umysłowej. Tacy ludzie, jak Walter Scott, Leibnitz, Gladstone, Goethe, wszystkie powiększone wydania rodzaju ludzkiego, należą do tego typu. Olbrzymia sprawność umysłowa istotnie, zdaje się, wymaga takiego połączenia. Jakkolwiek bowiem umysł filozoficzny i systematyczny bez wielkiej pamięci może wiedzieć, jak pracować nad danym przedmiotem, i pamiętać, w jakich książkach szukać do niego materiałów, to jednak czas, poświęcony na odszukiwanie ich, tak powstrzymuje i opóźnia myśliciela, że jednostka, obdarzona lepszą pamięcią, z łatwością przyjmuje przed nim pierwszeństwo.

Krańcowe przeciwnieństwo tego typu, umysł o skojarzeniach nietrwałych, spotykamy u tych, którzy nie posiadają prawie wcale pamięci luźnej i bezładnej. Jeżeli braknie im również zdolności logicznego i systematycznego rozumowania, nazywamy ich poprostu ludźmi słabego umysłu; narazie nie potrzebujemy się już nimi tutaj zajmować. Ich materia mózgowa, o ile sobie wyobrazić możemy, ma własności płynnej żelatyny, na której wrażenia z łatwością się odbijają, lecz też i szybko zanikają, i mózg powraca do swego obojętnego stanu.

Jednakże zdarzyć się może i tutaj, jak w innych substancjach żelatynowych, że wrażenie wibruje wskroś mózgu i rozsyła fale do innych jego części. W takich razach, jakkolwiek bezpośrednie wrażenie mija szybko, modyfikuje ono masę mózgową; ścieżki, jakie w niej żłobi, mogą przetrwać i stają się drogami, służącymi do odtworzenia wrażenia w razie nowych pobudzeń. Możliwość takich odtworzeń będzie niewątpliwie zależna od różnaitości tych dróg i częstego ich użytkowania. Każda droga jest w rzeczywistości skojarzonym procesem, liczba skojarzeń zastępuje w wysokim stopniu wrodzoną trwałość pierwotnych wrażeń. Jak już pisałem gdzie indziej, każde skojarzenie jest hakiem, na którym zawieszamy wyobrażenie i który nam pomaga wyłowić je, gdy ono pogrąży się na dno świadomości. Wszystkie razem stanowią siatkę wiązań, które je szczepiają z całą tkanką naszej myśli. „Tajemnicę dobrej pamięci” stanowi zatem wprowadzenie każdego faktu, który spamiętać pragniemy, w rozmaite i liczne skojarzenia. Ale wprowadzenie faktu w skojarzenia czyż nie polega poprostu na myśleniu o nim jak najczęściej? Słowem, z pomiędzy kilku ludzi, doznających tych samych wrażeń zewnętrznych, ten, który

myśli o nich najwięcej i wysnuwa między nimi najbardziej systematyczne połączenia, będzie miał najlepszą pamięć.

Jeżeli więc zdolność przypominania danego przedmiotu jest w tak znacznej mierze kwestją jego skojarzeń z innymi przedmiotami, które tym sposobem stają się dla niego hasłem pobudzającym, wynika skąd ważna wskazówka pedagogiczna. *Nie można doskonalić ogólnej i pierwotnej władzy pamięci: można jedynie doskonalić naszą pamięć w stosunku do pewnego systemu skojarzonych przedmiotów*; to ostatnie doskonalenie zależy od sposobu, w jaki dane przedmioty tworzą skojarzenia w umyśle. Gdy są ściśle i głęboko skojarzone, trzymają się trwale; jeśli ich połączenie jest luźne, zrywa się o tyle łatwiej, im mniejsza jest wrodzona zdolność mózgu do utrwalania i przechowywania wrażeń. Żadne, choćby najmoźolniejsze ćwiczenia, powtarzania, wydawania i t. p., zastosowane do pewnego systemu przedmiotów, np. historycznego, w najmniejszym stopniu nie przyczynią się do zwiększenia trwałości ani łatwości pamiętania przedmiotów, należących do całkiem odmiennego systemu, np. faktów, należących do chemii. Każdy system musi być osobno przez umysł opracowany i przyswojony; fakt, dotyczący chemii, jeśli go powiążemy z innymi faktami chemicznymi, utrzyma się w pamięci, lecz inaczej z łatwością się z niej wymknie.

Można więc powiedzieć, że posiadamy nie jedną, lecz rozmaite władze pamięci. Mamy ich tyle, ile systemów przedmiotów, stale w myśli powiązanych ze sobą. Dany przedmiot trzyma się w pamięci tylko przez skojarzenie z własnym systemem. Uczenie się faktów, należących do innego systemu czyli grupy, bynajmniej nie przyczynia się do zatrzymania ich w myśli dla tej prostej przyczyny, że nie znajdzie się między nimi hasło pobudzające.

Przykłady na to spotykamy wszędzie. Większość ludzi ma dobrą pamięć w stosunku do faktów, dotyczących ich stałych zajęć. Zawodowy atleta, który w nauce książkowej okazał się zupełnie tępym, może nas wprawić w zdumienie dokładną znajomością „rekordów” w przeróżnych zapasach i sztukach gimnastycznych; w tym wyłącznym kierunku bywa on czasem chodzącą encyklopedją statystyki sportowej. Przyczyna tkwi w tem, że umysł jego jest nieustannie zajęty temi rzeczami, porównywa je i zestawia. Dla niego nie są one zbiorem luźnych faktów, lecz systemem, i dlatego trzymają się w pa-

mieci. Tak samo kupiec pamięta ceny, polityk mowy i wnioski innych polityków z dokładnością, zadziwiającą ludzi obojętnych, lecz łatwo dającą się wyjaśnić, jeśli się rozważy, ile myśli pochłaniają im te przedmioty.

Sławna pamięć faktów, jakiej dali dowody w swych dziełach Darwin lub Spencer, da się doskonale pogodzić z bardzo mierną wrodzoną zdolnością fizjologiczną pamiętania u tych ludzi. Niechaj tylko człowiek w młodym wieku odda się sprawdzeniu takiej teorii, jak teoria ewolucji, a wkrótce fakty czepiać się jej będą i trzymać tak, jak winne grona trzymają się krzewu winnego. Ich stosunek do danej teorii przytwardzi je w umyśle, a im więcej takich stosunków odkryje umysł, tem większą zdobędzie erudycję. Tymczasem teoretyk może posiadać bardzo słabą pamięć luźną lub nie posiadać jej prawie wcale. Faktów, nie dających się spożytkować, nie zauważy on wcale i natychmiast o nich zapomina. Obok erudycji może on też okazywać równie wielką i równie encyklopedyczną ignorancję, która się poza nią ukrywa. Ci z pomiędzy was, którzy mieli dużo do czynienia z uczonymi specjalistami, łatwo przypomną sobie okazy tej kategorii umysłów.

Najlepszym systemem, w który wsnuwać można fakty dla zatrzymania ich w pamięci, jest *system racjonalny*, czyli nauka. Umieść fakt w odpowiedniej przegródce klasyfikacji naukowej, wyjaśnij jego przyczyny i z nich wyprowadź jego nieuchronne skutki, podciągnij go pod jakieś prawo ogólne, którego jest on potwierdzeniem, a poznasz się z nim w najdokładniejszy sposób i najtrwalej go sobie przyswoisz. Nauka jest zatem urządzeniem, zapewniającem ogromną oszczędność pracy. Uwalnia ona pamięć od niezliczonej mnogości szczegółów, zastępując skojarzenia, polegające na prostej styczności, logicznymi, wynikającymi z identyczności, podobieństwa lub analogji. Jeśli poznać jakie „prawo”, możecie ulżyć pamięci, zdejmując z niej ciężar ogromnego mnóstwa szczegółowych przykładów, gdyż prawo to odtworzy je wam na nowo, gdy tylko tego potrzebujecie. Naprzykład, prawo refrakcji. Jeśli je znacie, zapomocą kawałka papieru i ołówka możecie zaraz rozróżnić, jak soczewka wklęsła, soczewka wypukła lub pryzmat zmieniają obraz przedmiotów. Jeśli jednak ogólnego prawa nie znacie, musicie obciążać pamięć każdym z tych rezultatów z osobna.

System „filozoficzny”, w którymby wszystko znajdowało racjonalne wyjaśnienie, wszystko łączyło się z sobą łańcuchem

przyczyn i skutków, byłby zarazem najdoskonalszym systemem *mnemonicznym* i przy największej oszczędności środków dawałby największe bogactwo rezultatów. To też, jeśli posiadamy słabą pamięć luźną, możemy ją zastąpić przez staranne kształcenie filozoficznych zdolności umysłowych.

Istnieje dużo sztucznych systemów mnemoniczych; niektóre są ogólnie znane, inne sprzedają się, jako *sekrety*. Wszystkie te wynalazki są tylko wskazówkami, jak się kształcić w pewnym metodycznym i stereotypowym *sposobie myślenia* o fakcie, który usiłujemy spamiętać. Choćbym był kompetentny, nie mógłbym tutaj wchodzić w szczegóły tych systemów. Jednakże prosty przykład bardzo popularnego systemu posłuży mi do wyjaśnienia moich zapatrywań. Biorę alfabet liczbowy, znany sposób mnemoniczny zapisywania w pamięci dat i liczb. W systemie tym każda z pierwszych dziewięciu cyfr przedstawia spółgłoskę: 1 — *t* albo *d*; 2 *n*; 3 *m*; 4 *r*; 5 *l*; 6 *sh*, *j*, *ch* albo *g*; 7 *e*, *k*, *g* albo *qu*; 8 *f* albo *v*; 9 *b* albo *p*; 0 *s*, *c* albo *z*. Przypuśćmy teraz, że pragniemy spamiętać szybkość dźwięków, np. 1142 stopy na sekundę; musicie użyć liter: *t t r n*. Dźwięki te łączycie w wyraz, mający analogię jakąś do faktu, który sobie przypomnieć usiłujecie. Naprzykład data egzekucji Karola I 1649. tłumaczy się przez litery *s h r p*; złożcie z nich wyraz *sharp* (ostrzy), a przypominać wam będzie topór kąt.

Pomijając ogromną trudność w wynajdywaniu wyrazów, nadających się do tego ćwiczenia, jest to najwidoczniej bardzo głupi, trywjalny i lichi sposób myślenia o datach; metoda historyków jest bez porównania lepsza. Mają oni stale w umyśle pewien zasób dat wytycznych. Znają historyczny związek faktów i potrafią zwykle umieścić każdy fakt pod właściwą datą na tablicy chronologicznej, myśląc o nim w sposób racjonalny, przywodząc na myśl te fakty, które go poprzedziły lub wywoływały, zestawiając ze współczesnemi lub następniemi i w ten sposób odtwarzając jego datę przez zestawienie jej z innemi datami. Sztuczne systemy mnemoniczne, polecające takie nieracjonalne sposoby myślenia, mogą się tylko przydać do spamiętania punktów wytycznych danego systemu, albo też takich luźnych faktów, które nie mają żadnego racjonalnego związku z resztą naszych wyobrażeń. Tak naprzykład, uczący się fizyki może spamiętać porządek barw widma słonecznego zapomocą wyrazu „*vibgyor*”, złożonego z pierwszych liter ich nazw: *violet* (fiolet-

towy), *indigo*, *blue* (niebieski), *green* (zielony), *yellow* (żółty), *orange* (pomarańczowy), *red* (czerwony).

Widzicie teraz, dlaczego „kucie” jest taką lichą metodą uczenia się. Dąży ono do przytwierdzenia w umyśle faktów bezpośrednio dla ich wyrecytowania. Rzecz, wyuczona w ten sposób, może tworzyć tylko bardzo nieliczne skojarzenia. Z drugiej strony, ta sama rzecz, powracając w różnych chwilach i różnej formie, czytana, opowiadana, wspominana wielokrotnie, zestawiana z innymi rzeczami i przeglądana, doskonale się wplata w tkankę umysłową. Oto przyczyna, dla której wpajać musicie w uczniów przyzwyczajanie do ciągłości pracy. „Kucie” nie jest bynajmniej niemoralne. Gdyby doprowadzało do pożądaných rezultatów, byłoby najlepszą metodą uczenia się, gdyż oszczędzałoby czasu. Ale nie prowadzi ono do niczego, co nawet starszym uczniom łatwo możecie wyjaśnić.

Stąd wynika, że *powszechne przekonanie, jakoby „pamięć”, w znaczeniu ogólnej, pierwotnej „władzy”, mogła być doskonała przez ćwiczenie, jest wielkim błędem*. Pamięć faktów pewnej kategorii można bardzo wydoskonalić przez ćwiczenie umysłu w tej kategorii faktów, ponieważ każdy fakt nowy znajdzie od razu dla siebie gotowe analogie i skojarzenia, które ułatwią jego przypomnienie. Ale inne rodzaje faktów nie zbiorą stąd żadnego plonu, a jeżeli człowiek nie jest i w tych innych dziedzinach również wyćwiczony, pozostaną na łasce tylko wrodzonej, luźnej pamięci osobistej, która, jakśmy widzieli, jest w praktyce dla każdej jednostki stale określoną co do swych rozmiarów. Mimo to nieraz słyszymy takie zdanie: „Wielką krzywdę wyrządzono mi w młodości: nauczyciele moi nie ćwiczyli wcale mej pamięci. Gdyby mi tylko byli zadawali dużo do uczenia się na pamięć, pókim chodził do szkoły, nie zapomniałbym teraz tak łatwo wszystkiego, co słyszę lub czytam.” Jest to wielka pomyłka. Uczenie się wierszy na pamięć ułatwia uczenie się nowych wierszy, lecz nic więcej; to samo da się powiedzieć o datach, o chemii, o geografii.

Po tem wszystkim wszakże, co powiedziałem, wszelkie dalsze argumenty wydają mi się zbytecznymi, pominię je więc.

Ponieważ jednak wspomniałem o uczeniu się na pamięć, sądzę, że pewna ogólna uwaga praktyczna o słownem przyswajaniu pamięciowem będzie na miejscu. Nadmiar nauki pamięciowej w starodawnym systemie, oraz ogromna wyższość nauki pogładowej we wczesnej epoce wykształcenia doprowadziła tych,

k którzy zastanawiają się filozoficznie nad nauczaniem, do zbyt gwałtownej reakcji; uczenie się na pamięć jest może teraz za- nadto wzgardzone. Bez względu na to, co się mówi i robi, pozostanie faktem, że materiał słowny jest wogóle najpodatniejszym i najpożyteczniejszym materiałem myślenia. Pojęcia abstrakcyjne są najoszczędniejszym narzędziem myśli, a pojęcia te ustalają się i wcielają w wyrazach. Badania statystyczne zdają się wskazywać, że, posuwając się w lata, ludzie coraz mniej posługują się obrazami wzrokowymi, a coraz więcej słowami. Jednym z pierwszych odkryć Galtona było, że tak się rzeczy miały z członkami „Royal Society”, których rozpytywał o ich obrazy umysłowe. Dlatego też mogę powiedzieć, że stałe ćwiczenie w powtarzaniu słownem musi stanowić nieodzowny składnik zdrowego kształcenia. Oplakany jest stan umysłu takiego człowieka, któremu ciągle przypominają się cytaty, fakty i anegdotki, lecz który nigdy ich dokładnie powtórzyć nie potrafi. Z drugiej strony, niezrównaną dogodnością dla człowieka i wielką przyjemnością dla jego otoczenia jest, jeśli posiada on zdolność dokładnego otworzenia dialogu przy opowiadaniu jakiejś historii lub, jeśli powołując się na cytate, umie ją powtórzyć dosłownie. W każdej gałęzi nauki są pewne zrecznie ułożone, treściwe i dokładne formuły, które stanowią znakomite zsumowanie rezultatów. Umysł, który formuły te umie zatrzymać w pamięci, ma wyższość nad innymi, a przyswojenie ich uczniom powinno być jednym z ulubionych zadań nauczyciela.

W uczeniu się „na pamięć” istnieją jednak skuteczne i nieskuteczne metody; kształcąc biegłość uczniów w posługiwaniu się dobrymi metodami, nauczyciel może im ich zadanie uprzyjemnić i skrócić. Najlepszą metodą, naturalnie, jest nie „kucie”, czyli czysto mechaniczne powtarzanie zdań, lecz analizowanie ich i namyślanie się nad nimi. Gdyby, na przykład, uczeń miał się wyuczyć tego ostatniego zdania, należałoby naprzód wydobyć jego jądro gramatyczne i powtórzyć: „Najlepszą metodą jest nie kucie, lecz analizowanie” i następnie dopiero dodawać kolejno dopełniające i ograniczające zastrzeżenia. Tym sposobem będzie można i dokładniej zrozumieć, i łatwiej sobie przypomnieć zdanie.

Na zakończenie muszę powiedzieć słowo o tych zdobywcach, jakimi naszą wiedzę o pamięci z bogacili w najnowszych czasach psychologowie laboratoryjni. Entuzjastyczni zwolennicy badania naukowego duszy dziecięcej usiłowali dokładnie zmie-

żyć wrodzone zdolności dzieci. To, co nazywamy „pamięcią bezpośrednią“, najlepiej się do tych pomiarów nadaje. Wystarczy przedstawić dziecku szereg luźnych liter lub sylab, figur, obrazków lub czegokolwiek w tym rodzaju w przerwach jedno-, dwu- lub kilkosekundowych, albo też wygłosić z temi samemi przerwami szereg nazw, a potem przekonać się, o ile dokładnie potrafi ono ich szereg odtworzyć albo natychmiast, albo po dziesięciu, dwudziestu, sześćdziesięciu sekundach, lub po dłuższym okresie czasu. Zgodnie z rezultatem tych ćwiczeń można ułożyć tablicę pamięci uczniów, a niektórzy posuwają się tak daleko, że pragną, by nauczyciel modyfikował swe postępowanie z dziećmi, zależnie od zbadanej w ten sposób siły pamięci.

W tem miejscu mogę tylko powtórzyć to, co już mówiłem o pamięci: człowiek jest zbyt skomplikowaną istotą, ażeby można było istotną jego sprawność umysłową wyświecić przez zmierzenie jednej jego zdolności w oderwaniu od jej stosunku do całości. Ćwiczenia takie, o jakich wspominałem, mają za przedmiot rzeczy luźne i bezsensowne, pozbawione logicznego związku między sobą, oraz praktycznego znaczenia poza samem ćwiczeniem, należą do czynności umysłowych, których w życiu rzeczywistem nigdy nie spełniamy i spełniać nie potrzebujemy. W życiu rzeczywistem pamięć nasza zawsze służy jakimś interesom: pamiętamy rzeczy, na których nam zależy, lub skojarzone z temi, na których nam zależy. Dziecko, które w szeregu ułożonej na tej zasadzie skali stoi najniżej, może dzięki natężeniu swych namietności do danego przedmiotu i dzięki skojarzeniom logicznym, w które wplata aktualny materiał swych wrażeń, odznaczać się doskonałą pamięcią i zadania szkolne spełniać wogóle znacznie lepiej, niż niezrównana papuga, stojąca na czele „naukowo dokładnej“ listy.

Ta przewaga interesu, namietności w określeniu rezultatów działań życiowych jednostki potwierdza się zawsze. Żadne pierwotne mierzenie, jakiego dokonywać można w labolatorjach, nie może rzucić światła na istotną sprawność umysłową człowieka; zasadniczy bowiem czynnik, jego potęga uczuciowa i moralna i wytrwałość, nie da się zmierzyć żadnym eksperymentem pojedynczym i ujawnia się jedynie w ogólnych rezultatach jego działań. Człowiek niewidomy, jak Huber, obdarzony namietnem upodobaniem do pszczoł i mrówek, może je za pośrednictwem cudzych oczu obserwować lepiej, niż inni

ludzie własnymi oczami. Człowiek, pozbawiony od urodzenia rąk i nóg, jak nieboszczyk Kavanagh, członek parlamentu, którego los serce matki musiał mrozić boleścią, gdy był dzieckiem, który w świetle badań laboratoryjnych przedstawiałby się niesłychanie ujemnie, był śmiałym podróżnikiem, sportsmanem i jeźdźcem, żył życiem bardzo ruchliwym i poświęcał się dużo ćwiczeniom fizycznym. Romanes studjował wrodzoną zdolność apercepcji u wielu osób w ten sposób, że kazał im odczytywać jaki paragraf jak najszybciej i natychmiast spisywać to, co im się udało spa pamiętać. Różnice szybkości okazały się zdumiewające: jedni zużywali cztery razy więcej czasu, niż drudzy, a ci, co czytali najszybciej, zazwyczaj pamiętali też najlepiej. Jednakże — i na to kładę nacisk — *nie byli to najbardziej uzdolnieni umysłowo ludzie*, jak stwierdziły wyniki badań Romanesa; kiedy bowiem doświadczenie swe powtarzał z niektórymi znakomitościami ze świata naukowego i literackiego, wypadło ono dla nich bardzo niekorzystnie.

W świetle tych faktów łatwo dojść do przekonania, że wrażenie ogólne, jakie na nauczyciela sprawia postępowanie ucznia, jego temperament i obejście, jego pobudliwość lub apatja, łatwość lub wysiłek, z jakimi spełnia zadania szkolne, mają znacznie większą wartość, niż takie nienaturalne eksperymenty, takie pedantyczne mierzenie zmęczenia, pamięci, skojarzeń, uwagi itp., które dziś usiłują uczynić nieodzowną podstawą rzetelnie naukowej pedagogji. Takie pomiary mogą nam dostarczyć pożytecznych wskazówek tylko wtedy, gdy je skombinujemy ze spostrzeżeniami czynionemi bez narzędzi pomocniczych nad ogólnem zachowaniem się dziecka i to przez nauczyciela, który ma dobre oczy, zdrowy rozsądek, a w sercu zdolność odczuwania konkretnych zjawisk psychologicznych, zachodzących w duszy dziecięcej.

Możecie śmiało polegać na mojem zapewnieniu, że nikt nie powinien czuć się upokorzonym, gdy odkryje brak którejkolwiek wrodzonej zdolności. W życiu ma jedynie znaczenie cała praca umysłu razem wzięta, a braki w pewnym kierunku mogą się pokrywać wydoskonaleniem w innym. Możesz zostać artystą mimo braku obrazów wzrokowych, czytelnikiem bez wzroku i posiadać ogromną erudycję, mając z natury bardzo słabą pamięć. W każdym niemal kierunku zapal, który wkładasz w swój przedmiot, może cię zhawić. Jeśli ci tylko dostatecznie chodzi o pomyślny wynik, możesz go prawie na

pewno osiągnąć. Jeżeli chcesz być bogaty, będziesz bogaty; jeżeli chcesz być uczony, zostaniesz nim; jeśli chcesz być dobry, będziesz nim niezawodnie. Jednakże musisz tych rzeczy pragnąć *naprawdę* i pragnąć wyłącznie, lecz nie pragnąć równocześnie i równie silnie wielu innych rzeczy, niezgodnych z twym celem.

Do najważniejszych odkryć naukowych, które psychologia uczyniła w ostatnich czasach, należą odkrycia Galtona i innych, dotyczące różnych indywidualnych typów wyobraźni. Dziś już powszechnie znany jest fakt, że ludzie różnią się ogromnie świetnością, pełnością i wyrazistością swych obrazów wzrokowych. U pewnej liczby jednostek odznaczają się one zadziwiającą doskonałością, u innych zaś są tak mgliste, że ledwie istnieją. Toż samo stosuje się do wyobrażeń słuchowych i ruchowych, a prawdopodobnie i do wszystkich innych; najnowsze zaś odkrycie odrębnych sfer mózgowych, odpowiadających różnym rodzajom wrażeń, zdaje się tłumaczyć podstawę fizjologiczną tego rodzaju różnic i sprzeczności. Fakty te są dziś tak ogólnie znane, że zupełnie wystarczy, gdy tu przypomnę o ich istnieniu. Na pierwszy rzut oka wydaje się, iż mają one dla nauczyciela znaczenie praktyczne; istotnie też nieraz polecano nauczycielom, by na tej podstawie kategoryzowali uczniów i traktowali ich zależnie od otrzymanych wyników. Mieli oni badać ich co do wyobrażeń wzrokowych, stawiać im przed oczami spis wyrazów lub takiż szereg wymawiać głośno i przekonywać się, na jakiej drodze dziecko łatwiej sobie wyrazi przyswaja, następnie przy nauczaniu danego dziecka odwoływać się głównie do tej strony wrażliwości, która się okazała przemagającą. Gdyby klasa była bardzo nieliczna, trudno byłoby w niej, nawet przy największej drobiazgowości, odkryć poważniejsze różnice. Jest zaś rzeczą widoczną, że w klasach tak licznych, jak obecne, niepodobna zaznaczać w wykładzie takich różnic; jedynie więc istotnie praktyczną wskazówką, wynikającą z tej psychologii analitycznej dla praktyki nauczycielskiej, jest ta sama, którą zdobyliśmy już na drodze czysto empirycznej, t. j. że nauczyciel powinien zawsze oddziaływać na klasę wszystkimi drogami, jakie mu stoją otworem. Powinien mówić i pisać na tablicy, kazać uczniom mówić, pisać i rysować, pokazywać obrazy, plany, krzywe, diagramy, zabarwione w różnych częściach i t. d. Z całej tej różnorodności wrażeń indywidualność dziecka wydobędzie to, co do niej najlepiej zostanie przystoso-

wane. We wszystkich elementarnych pracach szkolnych zasada różnorodności wrażeń znajduje ogólne uznanie i zastosowanie; to też nie potrzebuję kłaść na nią jeszcze większego nacisku.

Doniosłe znaczenie tej zasady działania rozmaitemi drogami i mnożenia skojarzeń nie tylko polega na tem, że ułatwia dzieciom pamiętanie, lecz również i rozumienie. Tym sposobem przenika ona całe nauczanie.

Jeszcze słowo o nieświadomych i niedających się odtworzyć nabytkach pamięciowych, a zakończymy rozdział o pamięci.

Przed dwunastu przeszło laty profesor Ebbinghaus przez mozolne badania (uczył się całych szeregów sylab bez znaczenia) odkrył metodę mierzenia szybkości, z jaką zapominamy, co go doprowadziło do stwierdzenia ważnego prawa umysłu.

Metoda ta polegała na czytaniu szeregu sylab, dopóki go bez wahania nie umiał na pamięć powtórzyć. Liczba powtórzeń, niezbędna do tego celu, była miarą trudności uczenia się w każdym poszczególnym wypadku. Nauczywszy się w ten sposób całego ustępu, po kilku minutach przerwy nie można go już powtórzyć z tą samą, co pierwiej łatwością. Musimy go odczytać na nowo, by w pamięci odświeżyć niektóre sylaby zapomniane lub przekręcone. Ebbinghaus systematycznie studiował liczbę powtórnych czytań, niezbędnych do odświeżenia w pamięci danego ustępu po pięciu minutach, pół godzinie, godzinie, dniu, tygodniu, miesiącu. Liczba niezbędnych odczytywań staje się miarą *stopnia zapomnienia* w danym przeciągu czasu. Tym sposobem odkrył kilka godnych zaznaczenia faktów. Mianowicie, proces zapominania jest w pierwszym okresie znacznie szybszy, niż później. Tak np. połowy ustępu zapomina się w ciągu pierwszej pół godziny, trzech czwartych w ciągu ośmiu godzin, a w ciągu miesiąca tylko czterech piątych. Nie czynił prób, sięgających poza ciąg miesiąca; jeżeli jednak krzywą, wynikłą z tak otrzymanych rezultatów, przeciągniemy dalej, możemy postawić naturalne przypuszczenie, że, bez względu na długość czasu, ta krzywa nigdy nie zejdzie aż do zera. Innymi słowy bez względu na przeciąg czasu, który upłynął od chwili nauczania się pewnego poematu, bez względu na stopień naszej niezdolności do powtórzenia go w obecnej chwili, fakt, że uczylimy się go poprzednio, zawsze przyczyni się do skrócenia czasu, niezbędnego na wyuczenie się go na nowo. Krótko mówiąc, doświadczenia Ebbinghause wskazują, iż rzeczy, których w danej chwili nie możemy sobie przypomnieć, niemniej pozo-

stawily pewien ślad i wryły się w umyśle. To, żeśmy się ich uczyli, zmieniło nas. Opór naszego systemu ścieżek mózgowych jest usunięty lub zmniejszony. Pojmujemy szybciej. Wnioski, jakie wysnuwamy z pewnych przesłanek, są prawdopodobnie inne, niżby były, gdyby te zmiany nie były zaszły. Te ostatnie oddziałują na cały obwód naszej świadomości, choćby nawet, jako nie dające się w pewnej chwili odtworzyć, nie wchodziły w skład jej ogniska.

Nauczyciel winien z tych faktów wysnuć naukę. Wszyscy okazujemy zbyt silną skłonność do mierzenia nabytków umysłowych naszych uczniów wyłącznie ich zdolnością bezpośredniego odtwarzania przy wydawaniu lekcji lub egzaminie tego, czego się uczyli, i niedoceniań tych wiadomości, których słowami wypowiedzieć nie umieją. Gdy nam chłopiec mówi: „Ja wiem, jaka ma być odpowiedź, ale nie umiem tego wyrazić“, traktujemy go narówni z takim, który wogóle nic nie umie. Jest to wszakże wielkim błędem. To, co umiemy w każdej chwili wyrazić słowami, stanowi jedynie drobną część naszych wiadomości. A jednak ich całość wpływa na kształtowanie się naszego charakteru, naszych dążeń, sądu i działania. Jakkolwiek pamięć przytomna jest wielkim darem dla tego, kto ją posiada, słabsza pamięć przedmiotu, z którym kiedyś mieliśmy do czynienia, otoczenia, w którym się z nim znowu spotkać możemy, stanowi dla większości mężczyzn i kobiet główną treść ich wykształcenia. Jest to prawdą nawet w wykształceniu zawodowym. Lekarz, prawnik rzadko potrafią rozstrzygnąć jakąś kwestję narazie. Różnią się oni od ludzi niewtajemniczonych tylko tem, że wiedzą, jak zdobyć materiał, służący za podstawę do decyzji, w ciągu pięciu minut lub pół godziny, kiedy tymczasem profan wcale go nie zdobędzie, nie wiedząc, w jakich książkach i podręcznikach go szukać i nie rozumiejąc wyrażeń technicznych.

Bądź zatem cierpliwy i współczujący dla tego, który się licho przedstawia przy egzaminach. W długim egzaminie, który składamy w ciągu całego życia, może on zdobyć palmę pierwszeństwa przed tymi, którzy odpowiadają przytomnie i płynnie, jeśli jego uczucia są głębsze, jego cele wyższe, jego zdolność kombinacyjna mniej banalna i pospolita, a zatem jego cała wytwórczość umysłowa bogatsza.

Oto główne punkty, dotyczące pamięci, na które warto było, mojem zdaniem, zwrócić waszą uwagę. Możemy je

w celu praktycznym streścić, mówiąc, że sposób przypominania jest sposobem myślenia, i dodając z doktorem Pickiem, że, chcąc utrwalić nowy przedmiot w umyśle ucznia lub własnym, powinniśmy starać się nie tyle o to, by go *wrazić* i *zatrzymać*, lecz by go *związać* z czemś, co się tam już poprzednio znajdowało. Wiązanie jest myśleniem; jeżeli jasno zdajemy sobie sprawę ze związku, rzeczy powiązane na pewno pozostaną w umyśle i będziecie je mieli na zawołanie.

Obecnie poproszę was, byście ze mną rozważyli proces, zapomocą którego przyswajamy sobie nowe wiadomości, proces „apercepcji“, jak go nazywamy, zapomocą którego przyjmujemy nowe doświadczenia i przerabiamy swój zasób wyobrażeń w ten sposób, by wytworzyć nowe lub wydoskonalone pojęcia.

XIII.

Nabywanie wyobrażeń.

Obrazy naszych dawniejszych doświadczeń, jakiejkolwiek byłyby natury, wzrokowe czy słowne, mętne czy żywe, zatarte czy wyraźne, abstrakcyjne czy konkretne, niekoniecznie powinny być obrazami pamięciowymi we właściwym znaczeniu tego słowa. Znaczy to, że nie potrzebują one stawać przed naszym umysłem jako obwód lub zbiór towarzyszących okoliczności, co dla nas oznacza ich datę. Mogą być prostymi pojęciami, lotnymi obrazami danego przedmiotu, jego typu lub klasy. W tych nieokreślonych warunkach nazywamy je wytworami „wyobraźni“ lub „pojęciami“. Wyrazu „wyobraźnia“ używamy zazwyczaj wtedy, gdy przedmiot odtworzony jest pomysłany, jako rzecz jednostkowa, indywidualna. O „pojęciach“ mówimy wtedy, gdy myślimy o nim, jako o typie lub klasie. Dla naszego obecnego celu różnica ta nie ma znaczenia; dlatego też pozwolę sobie używać wyrazu „pojęcie“ lub bardziej nieokreślonego „wyobrażenie“ dla określenia tych przedmiotów wewnętrznej rozważ, czy to indywidualnych, jak „słońce“, „Juljusz Cezar“, czy też klas całych, jak „królestwo zwierzęce“, czy nareszcie zupełnie abstrakcyjnych właściwości, jak „rozsa-dek“, „uczciwość“.

Wynikiem naszego wykształcenia jest zapełnianie umysłu pomału, w miarę gromadzenia się doświadczeń, zasobem takich

pojęć. W przykładzie, który przytoczyłem w pierwszej pogawędce, dziecka, chwytającego zabawkę i otrzymującego klapsa, ślady, które pozostawiło pierwsze doświadczenie, odpowiadają tyluż zdobytym wyobrażeniom, które wchodzą w jego umysł w skład skojarzeń, ułożonych w pewnym stałym porządku, i z których ostatnie staje się dziecku pobudką do działania. Nauka gramatyki i logiki nie jest niczem więcej, tylko próbą metodycznej klasyfikacji wszystkich tych nabytych wyobrażeń i wykreślenia niektórych praw pokrewieństwa między nimi. Formy pokrewieństwa między nimi, z kolei przez umysł pojęte, traktowane są jako pojęcia wyższego, bardziej abstrakcyjnego porządku, gdy na przykład mówimy o „sylogistycznym związku“ dwóch zdań, o czterech liczbach, stanowiących „porcję“, lub o niezgodności dwóch pojęć i t. p.

Proces wykształcenia, jak widzicie, wzięty szeroko, możemy opisać poprostu jako proces nabywania pojęć lub wyobrażeń; umysł najbardziej wykształcony jest ten, który posiada najbogatszy ich zasób, mając go w pogotowiu w najliczniejszych i najbardziej urozmaiconych okolicznościach życia. Nie mieć wykształcenia to znaczy nie nabyć odpowiedniej ilości pojęć i nie być zdolnym do orjentowania się i wybrnięcia z powikłań i trudności życiowych.

Cały ten proces nabywania pojęć dokonywa się w pewnej instynktownie przyjętej kolei. Istnieje wrodzona skłonność do przyswajania sobie pewnego rodzaju pojęć w pewnym wieku, a innych rodzajów w późniejszym. W ciągu siedmiu lub ośmiu pierwszych lat dzieciństwa interesują umysł przeważnie własności zmysłowe rzeczy materialnych. Najczynniejszym instynktem jest instynkt konstrukcyjny (twórczy); przez nieustanne kucie i pilowanie, ubieranie i rozbieranie lalek, gromadzenie i rozrzucanie przedmiotów dziecko nie tylko ćwiczy swe muskuły w skoordynowanych ruchach, ale zarazem gromadzi zasób pojęć fizycznych, które przez całe życie stanowić będą podstawę jego znajomości świata materialnego. Nauka pogładowa i nauka zręczności umiejętnie rozszerzają sferę tego rodzaju nabytków. Gлина, drzewo, metal i rozmaite rodzaje narzędzi przyczyniają się do zwiększenia zapasu. Młodzieniec, tak wychowany, że posiada dostateczną w tym kierunku podstawę, czuje w świecie grunt pod nogami; stoi na wysokości zadania; zna przyrodę i w pewnym znaczeniu przyroda jest z nim zaznajomiona. Przeciwnie zaś, młodzieniec, wychowany sam w czterech ścianach

domu, znający jedynie drukowane kartki książek, czuje się zawsze poniekąd obcym wśród zjawisk materialnych zewnętrznego świata, niepewnym i chwiejnym, jak gdyby na tej ziemi, zamiast być u siebie w domu, był tylko przybyszem i gościem.

Wspominałem już o tem, mówiąc o popędzie konstrukcyjnym, i nie chciałbym się powtarzać. Co więcej, odczuwanie to zapewne dokładnie, jak ważne jest w życiu — niezależnie od praktycznych zadań — w nastroju moralnym życia to poczucie dostatecznego przygotowania i przytomność umysłu, które nabywamy przez wczesne oswojenie się i zaznajomienie ze światem materialnym. Kto wyrósł na wsi, zwiedzał warsztat cieśliski i kuźnię, nauczył się obchodzić z końmi i krowami, kierować łodzią i posługiwać się fuzją, kto nabył pojęć i uzdolnień, związanych z temi czynnościami, ten posiada nieoceniony skarb nabytków życiowych. W dojrzałym wieku trudno nam już przyswoić je sobie i zapoznać się z takimi rzeczami. Popędy instynktowne zanikły i przyzwyczajenia zakorzeniają się wolniej.

Zgodnie z tem, co powiedziałem, do najpomysłniejszych rezultatów badań nad dziećmi zaliczam umieszczenie każdej z tych czynności we właściwym miejscu zdrowego programu wychowawczego. Karmić należy wzrastającą istotę ludzką takim rodzajem wrażeń, jakich jej natura rok po roku pragnie i potrzebuje, a rozwinie się w niej i ujawni w późniejszym wieku zdrowa tkanka ducha, choćby nam się zdawało napozór, że dziecko dużo czasu traci w młodości i dzieciństwie, nam, którzy przywykliśmy, jako jedyny środek nauczania uważać książki i wykłady ustne.

Dopiero w okresie dorastania umysł ludzki zdolny jest do przyswajania oderwanych poglądów na fakty, wrażenia, czynione doświadczenia, podobieństwa i różnice między przedmiotami, a zwłaszcza na ich związek przyczynowy. Systematyczna i racjonalna nauka takich przedmiotów, jak: matematyka, mechanika, chemia i biologja, dopiero wtedy jest możliwa; nabywanie pojęć tej kategorii stanowi zatem bezpośrednio następującą fazę wykształcenia. Później jeszcze, gdy uczeń bliższy jest dorosłego wieku, budzi się w umyśle systematyczne zainteresowanie do oderwanych stosunków między ludźmi, stosunków moralnych, właściwie mówiąc, idej socjologicznych i abstrakcyj metafizycznych.

Wogóle taka kolej tradycyjnie bywa zachowywana w praktyce szkolnej. Nie wiązałoby się z moim celem wchodzenie

w szczegóły, poprzestaję więc na wskazaniu ogólnych zasad psychologicznych kolejnego budzenia się różnych zdolności. Mówiłem już o tem dawniej w związku z przejściową rolą instynktów. Nieraz młodzieniec pozbawiony jest na całe życie zasobu wyobrażeń z pewnej kategorii, gdyż nie dostarczono mu odpowiednich wrażeń wtedy, gdy ciekawość w danym kierunku była najżywsza; nieraz znów inny zniechęcony jest do studiów pewnego rodzaju, gdyż go niemi przedwcześnie przesycono i doprowadzono do takiego wstrętu, że go później nigdy nie przełamie, choć byłby się im mógł oddawać z wielkiem zamiłowaniem, gdyby go niemi zajmowano w odpowiedniej porze. Pamiętam, miałem kolegów, którzy znienawidzili „filozofję“ dlatego, iż się do niej zabrali o rok za wcześnie.

We wszystkich późniejszych studjach materiału słowny jest narzędziem myślenia. Pojęcia abstrakcyjne z fizyki i socjologii mogą zapewne wcielać się w obrazy wzrokowe, lub inne, lecz nie jest to konieczne, i pozostaje prawdą, że w młodości „słowa, słowa, słowa“ muszą się składać na znaczną i coraz bardziej przeważającą część tego, czego się człowiek nauczyć musi. Tak się dzieje nawet i z naukami przyrodniczymi, o ile je traktujemy przyczynowo i racjonalnie, nie poprzestając na opisach. Dlatego też powracam do tego, co już powiedziałem o uczeniu się na pamięć. Im dokładniej odtwarzamy słowa tekstu, tem lepiej, jeżeli tylko nauczyciel jest pewien, że ich znaczenie dokładnie zostało zrozumiane. Pominiecie tego ostatniego warunku w staroświeckiej metodzie wydawania lekcji wywołało reakcję przeciw „recytowaniu, jak papuga“, którą się tak żywo przejmujemy.

Jedna z mych przyjaciółek, zwiedzając szkołę, była proszona o wyegzaminowanie uczniów z geografji. Rzuciwszy okiem w książkę, rzekła: „Przypuśćmy, że w ziemi wydrążycie otwór sto stóp głęboki, czy na dnie jego będzie zimniej, czy cieplej, niż u góry?“ Gdy nikt z całej klasy nie odpowiedział, nauczycielka wtrąciła: „Jestem przekonana, że wiedzą, ale sądzę, że trzeba inaczej postawić pytanie. Niech mi pani pozwoli spróbować“. Wziąwszy więc książkę w rękę, zapytała: „W jakim stanie znajduje się wnętrze ziemi?“ i natychmiast otrzymała odpowiedź od połowy klasy równocześnie: „Wnętrze ziemi znajduje się w stanie żarząco-płynnym“. Lepsze jest bez wątpienia nauczanie wyłącznie poglądowe, niż tego rodzaju mechaniczne wydawanie; jednakże odtwarzanie słowne, umie-

jętnie połączone z bardziej rzeczową pracą, musi zawsze grać rolę pierwszorzędną, a nawet kierowniczą w wykształceniu. Nasi współcześni reformatorowie w swych dziełach piszą zbyt wyłącznie o wcześniejszych latach dziecka. Nadają się też one istotnie znacznie lepiej do wyczerpującego traktowania. Ja sam, zatrzymując się tak długo na wrodzonych popędach, nauce poglądowej, anegdotach i tym podobnych rzeczach, siedłem po linii najmniejszego oporu w mych opisach. Ale już i we wcześniejszej epoce dzieciństwa spotykamy zawiązki czysto intelektualnej ciekawości i zrozumienie wyrażen oderwanych. Zadaniem nauki poglądowej jest właściwie tylko przeprowadzenie umysłu uczniów przez pewne konkretne pojęcia o faktach do pojęć bardziej oderwanych.

Tymczasem, słuchając niektórych naszych powag nauczycielskich, możnaby przypuszczać, że geografja nie tylko zaczyna się, lecz i kończy na dziedzińcu szkolnym i sąsiednim wzgórzu, że fizyka jest nieustannem powtarzaniem wkółko tych samych nudnych czynności ważenia i mierzenia — gdy zwykle wystarcza bardzo mała ilość przykładów, by wyobraźnię puścić swobodnie po właściwej drodze; wtedy zaś umysł potrzebuje tylko szybszego, ogólniejszego i bardziej abstrakcyjnego traktowania. Słyszałem opowiadanie pewnej pani, która swe dziecko zaprowadziła do ogródka freblowskiego: „ale ono jest tak bystre, że odrazu przeniknęło wszystko“. Jest niezmiernie wielu uczniów, którzy „przenikają“ natychmiast kliwie przysmaczki sentymentalnej pedagogji, siłując się na lukrowanie każdej nauki, by ją uczynić pojętną. I oni nawet zdołają się lubować w abstrakcjach, byleby były dla nich odpowiednio dobrane; i bynajmniej nie czyni zaszczytu ich pragnieniu wiedzy ten, kto sądzi, że anegdotki o małym Stasiu i o grzecznej Helence są jedynym strawnym dla ich umysłu pokarmem.

I tu jednak, jak wszędzie, jest to kwestją odpowiedniej miary, a w ostatniej instancji rozstrzyga tu tylko takt nauczyciela. Największą trudność przy abstrakcjach stanowi dokładna znajomość tego, co właściwie dziecko rozumie przez dany wyraz. Słowa mogą być zupełnie trafne, lecz ich znaczenie pozostaje tajemnicą osobistą dziecka. Należy używać zwrotów najrozmaitszych, by sekret ten wydobyć. Niekiedy zaś prowadzi nas to do osobliwych odkryć. Jedna z mych krewnych usiłowała wyjaśnić dziecku, co to jest „słowo bierne“. Przypuśćmy, że ty mnie zabijesz: to, że „zabijasz“, będzie

słowem czynnem, a to, że „*ja jestem zabita*”, słowem biernem“. — „Ale jakże pani może mówić, jeżeli jest zabita?“ spytało dziecko. No, możesz sobie wyobrazić, że jeszcze zupełnie nie umarłam”. Nazajutrz to samo dziecko, zapytane w klasie, co to jest słowo bierne, rzekło: „to jest takie słowo, które się mówi, kiedy się nie jest jeszcze zupełnie zabitym“.

W wypadkach takich, jak ten, należy bardziej urozmaicać przykłady. Każdy z nas zapewne pamięta, jakie osobliwe znaczenie przywiązywał do pewnych wyrażań (zwłaszcza w poezji), a starsi nigdy nie sprostowali pomyłek, gdyż nawet się ich nie domyślali. Pamiętam, jak w ósmym roku życia wzruszyła mnie ballada: „Lord Ullin's Daughter“. Myślałem jednak, że najstraszniejszym niebezpieczeństwem było to, że krew się zetnie w żyłach i że przewoźnik, mówiąc: „Nie uczynię tego dla twego srebra lub złota, lecz dla twojej uroczej pani“, myślał istotnie zamiast zapłaty wziąć tę uroczą panią.

Dla uchronienia się od tego rodzaju błędów niema innego środka, jak urozmaicenie zwrotów i praktyczne sprawdzanie pojęć dziecka, o ile tylko można.

Obecnie przejdziemy do apercepcji.

XIV.

Apercepcja.

„Apercepcja“ jest to wyraz, który we współczesnej pedagogii wielką gra rolę. Proszę, na przykład, przeczytać reklamę pewnego podręcznika, wziętą z jednego czasopisma pedagogicznego:

Co to jest apercepcja?

Wyjaśnienie apercepcji znajdziesz w *Psychologii Blanka*. — Różnicę między percepcją i apercepcją wyjaśni nauczycielom przedmowa do *Psychologii Blanka*.

Nie jeden nauczyciel pyta: „Co znaczy apercepcja w psychologii wychowawczej?“ Najodpowiedniejszą dla niego książką jest *Psychologia Blanka i t. d., i t. d.*

Tego rodzaju reklama jest ubliżeniem dla reklamowanego przedmiotu, i tego rodzaju odezwę właśnie miałem na myśli, gdy w pierwszej naszej pogadance wspomniałem, że obecnie nauczyciele są ofiarą sprytnej mistyfikacji ze strony wydawców i redakcyj. Być może, iż wyraz „apercepcja“ urasta w ich oczach — jak się często zdarza — do ogromnych rozmiarów i, zarówno jak inne, staje się wcieleniem tej mistyfikacji. Sumienny młody nauczyciel myśli, że zawiera on w sobie jakąś ważną tajemnicę, której rozwiązanie decyduje o całym jego powołaniu. Gdy jednak zajrzy do książki i odczyta odpowiedni ustęp, wydaje mu się to rzeczą niezmiernie prostą i pospolitą (znaczy bowiem jedynie sposób przyjmowania wrażeń przez umysł), i obawia się, że nie pojął właściwego znaczenia wskutek swej nieudolności umysłowej, odczytuje więc na nowo z niepokojem i upokarzającym poczuciem swej głupoty, przynębiony odkryciem, iż niema odpowiednich kwalifikacyj do swego powołania.

Apercepcja jest w pedagogii określeniem bardzo pożytecznem, jest dogodną nazwą procesu, do którego nauczyciel musi się często odwoływać. Istotnie jednak oznacza poprostu akt przyjmowania jakiegoś przedmiotu przez umysł. Nie odpowiada on w psychologii niczemu pierwotnemu ani osobliwemu, jest tylko jednym z niezliczonych wyników procesu psychologicznego skojarzenia wyobrażeń. Psychologia sama może się doskonale obejść bez tego wyrazu, tak pożytecznego w pedagogii.

Jądro rzeczy leży w następującem.

Każde wrażenie, przychodzące z zewnątrz, zdanie, które słyszymy, przedmiot widziany, zapach, drażniący nasze powonienie, dochodzi do świadomości dopiero wtedy, gdy zostaje w pewnym kierunku popchnięte przez to, iż wchodzi w związek z innemi, już znanymi przedmiotami i ostatecznie wywołuje to, co nazywamy reakcją. Związki, które tworzy, zależą od doznanych dawniej wrażeń i skojarzeń z innemi współczesnemi wrażeniami. Jeśli, na przykład, usłyszycie, że mówię głośno: A, B, C, w dziewięciu wypadkach na dziesięć będziecie reagować na to wrażenie, dodając w myśli: D, E, F. Wrażenie to budzi inne, dawniej z niem skojarzone; wychodzą one na jego spotkanie, przyjmują je, i umysł rozpoznaje je, jako „początek abecadła“. Przeznaczeniem każdego wrażenia jest wpadać do

umysłu, przepelnionego wspomnieniami, wyobrażeniami i interesami, dzięki temu zostaje ono przyjęte i zatrzymane.

Ludzie wykształceni, jak my, nigdy nie doznają wrażeń, którychby określić nie mogli: zawsze *przypominają* nam one coś podobnego swymi właściwościami, lub coś, z czym dawniej pozostawały w związku i co nam w danej chwili na myśl przywodzą. Na to otoczenie myślowe, którego umysł dostarcza, składa się gotowy zasób umysłowy. *Pojmujemy* wrażenie w pewien określony sposób. Obchodzimy się z niem stosownie do naszych nabytych możliwości, mniej lub więcej licznych, w postaci „wyobrażeń”. Ten sposób pojmowania przedmiotów nazywa się *apercepcją*. Pojęcia, które spotykają i przyswajają wrażenia, nazwał Herbart „masą *apercepującą*”. Wrażenie *apercepowane* jest przez nią pochłonięte, a wynikiem staje się nowe pole świadomości, którego jedna część (często bardzo drobna) pochodzi z zewnętrznego świata, a inna (czasami najznaczniesz) składa się z dawniejszych zasobów umysłowych.

Sądzę, że przekonałście się już dostatecznie o prawdziwości słów moich, wypowiedzianych przed chwilą, iż proces *apercepcji* jest wynikiem kojarzenia wyobrażeń. Wytwór jego jest rodzajem połączenia nowego ze starym, a często trudno jest rozróżnić udział tych obu czynników. Gdy, na przykład, słuchamy słów czyich lub czytamy stronicę książki, niejedno z tego, co nam się zdaje, żeśmy usłyszeli lub wyczytali, czerpiemy z własnej pamięci. Przeoczamy błędy druku i, patrząc na niewłaściwe litery, podstawiamy na ich miejsce właściwe; jak niewiele słyszemy istotnie, przysłuchując się cudzym słowom, przekonywamy się dopiero, gdy się znajdziemy w cudzoziemskim teatrze: nie tyle bowiem przeszkadza nam niemożność zrozumienia tego, co mówi aktor, ile niemożność słyszenia jego wyrazów. Faktem jest, że równie mało słyszymy w podobnych warunkach u siebie; ponieważ jednak nasz umysł pełen jest skojarzeń wyrazowych w ojczystym języku, z większą przeto łatwością wypełnia luki, dostarczając obfitszego materiału, mimo drobniejszej podniety słuchowej.

We wszystkich czynnościach *apercepcyjnych* umysłu ujawnia się pewne ogólne prawo: prawo *oszczędności*. Przyjmując nowe wrażenie, instynktownie staramy się jak najmniej naruszać dotychczasowy zasób wyobrażeń. Zawsze usiłujemy nowe doświadczenie określić w taki sposób, by je uczynić podobnym

do tego, co już wiemy. Nie znosimy rzeczy *całkowicie* nowych, rzeczy nieokreślonych, dla których trzeba ukuć zupełnie nową nazwę. To też bierzemy nazwę najbliższą, choćby nieodpowiednią. Dziecko, widząc śnieg po raz pierwszy, nazwie go cukrem lub białymi motylami, żagiel okrętu nazwie firanką, jajko w skorupce, widziane po raz pierwszy, nazwie ładnym kartofelkiem, pomarańczę — piłką, składany korkociąg — parą nożyczek. Kasper Hauser nazwał pierwsze gęsi, które zobaczył, końmi, a Polinezyjczycy nazwali konie kapitana Cook'a świniami. Uczony Rooper napisał małą książeczkę o *apercepcji* pod tytułem: „Doniczka piór zielonych”, gdyż tak nazwało jedno dziecko doniczkę paproci, gdy ją po raz pierwszy ujrzało.

W późniejszym życiu ta zachowawcza dążność do oszczędności, do pozostawiania rzeczy starych w nienaruszonym stanie prowadzi do tego, co nazywamy *zapleśniałością*. Nowa idea lub fakt, które mogłyby wywołać przewrót w dawniejszym systemie poglądów i wierzeń, bywają ignorowane lub usilnie usuwane z umysłu, póki ich nie można zρέcznie ubrać w taką formę, by spłoty się harmonijnie z tym systemem. Każdemu z nas zdarzyło się dyskutować z ludźmi w średnim wieku, zarzucać ich argumentami, zmuszać ich do uznania słuszności naszych wywodów, a w tydzień później przekonywali się, że pograżyli się spokojnie i uparcie w swych dawnych przekonaniach i poglądach, jak gdyby nigdy z nami nie byli rozmawiali. Nazywamy ich starymi *zacofańcami*; lecz istnieją i młodzi *zacofańcy*. *Zapleśniałość* zaczyna się w znacznie wcześniejszym wieku, niż nam się zdaje. Lękam się to wyznać, lecz w moim przekonaniu u większości ludzi rozpoczyna się ona już po dwudziestym piątym roku życia.

W niektórych książkach znajdujemy klasyfikację różnych form *apercepcji*, jej różne kategorie i podkategorie ponumerowane i opatrzone etykietami, ułożone w tablice, sprawiające rozkosz oczom pedagogów. Pamiętam, że czytałem książkę, w której wyliczono szesnaście różnych typów *apercepcji*. Była tam *apercepcja skojarzeniowa*, *asymilująca*, *podporządkowująca* i różne inne aż do szesnastu. Nie potrzebuję dodawać, że jest to poprostu popisywanie się sztuczną *pedanterją*, która zawsze prześladowała i prześladowuje bez przerwy psychologię, udzielając się zwłaszcza tym dziełom, które są — jak się zaznacza w przedmowie — „pisane dla użytku nauczycieli”. Płynne życie umy-

słowe podzielił się na części i przegrody, nadające się do wyliczania w sali egzaminacyjnej i ułożone w procesy, określane długimi nazwami łacińskimi lub greckimi, a w rzeczywistości nie istniejące bynajmniej, jako odrębne zjawiska.

elw Nie byłoby żadnego rozsądnego powodu poprzestawać przy klasyfikowaniu typów apercepcji na liczbie szesnastu zamiast tysiąca sześciuset. Istnieje tyle odmiennych typów apercepcji, ile odmiennych możliwych sposobów przyswajania nowych wrażeń przez reagujący na nie umysł ludzki. Niedawno w Buffalo odwiedzałem jedną panią, która dwa tygodnie przedtem pokazała swemu siedmioletniemu synkowi po raz pierwszy wodospad Niagary. Dziecko w milczeniu przyglądało się zjawisku; wreszcie matka, przypuszczając, że oniemiało z podziwu, rzekła: Jakże, synku, co myślisz o tem?; a on na to: „Czy to taki rodzaj szprycki, jak ta, którą mi nos przemywasz”? Oto w jaki sposób apercepowano ono ten wspaniały widok. Możecie to uważać za typ odrębny i określić go grecką nazwą „apercepcji rynoterapeutycznej”, jeśli wam się tak podoba; nie zgrzeszycie większą drobiazgowością i sztucznością, niż autorowie wielu wspomnianych przeze mnie książek.

fz Perez w jednej ze swych książek o wieku dziecięcym podaje dobry przykład różnych rodzajów apercepcji tego samego zjawiska, odpowiadających różnym fazom rozwoju indywidualnego. W pewnym domu zamieszkanym wybuchnął pożar; jedno z dzieci tam mieszkających, siedząc na ręku niańki przed domem, spoglądało na szerzący się ogień i okazywało zachwyt na widok wspaniałego blasku płomieni. Gdy jednak dał się słyszeć sygnał trąbki strażackiej, dźwięk ten wywołał w niem przerażenie, gdyż — jak wiemy — dźwięki nieznane a silne bardzo niepokoją małe dzieci. Jakże sprzecznych uczuć musieli równocześnie doznawać jego rodzice na widok płomieni i zbliżającej się straży ogniowej!

Taż sama osoba, zależnie od biegu myśli w danej chwili lub od nastroju uczuciowego, apercepować będzie to samo wrażenie w sposób odmienny przy odmiennych okolicznościach. Doktor lub inżynier, wezwany jako biegły przez jedną stronę, apercepować będzie fakty inaczej, niż gdyby go była wezwwała druga strona. Gdy ludzie sprzecząją się o objaśnienie danego faktu, okazuje się zwykle, że nie posiadają na swe usługi dosyć rodzajów apercepcji, gdyż wogóle sam przedmiot dysputy do-

wodzi, że żadne ze sprzecznych wyjaśnień nie jest dokładne ani wystarczające. Każda strona ocenia go tylko w przybliżeniu, posługując się najpodatniejszymi, najdogodniejszymi dla siebie pojęciami; gdy tymczasem w dziewięciu wypadkach na dziesięć byłoby znacznie lepiej zwiększyć swój zasób wyobrażeń i wynaleźć dla danego zjawiska nowe określenie.

Tak np. w biologii powtarzały się bez końca sprzeczki o to, czy pewne organizmy jednokomórkowe są zwierzętami, czy roślinami, dopóki Haeckel nie wprowadził nowej nazwy organizmów pierwotnych (protista), przez co położył koniec sporom. Pomiędzy zdrowiem a chorobą umysłową sądy nie uznają żadnego stanu pośredniego. Jeśli człowiek jest zdrow — podlega karze; jeśli nie — bywa od niej zwolniony. Jednakże rzadko się zdarza, by dwaj doktorzy, wezwani, jako biegli, nie wyrażali różnych opinii. Wszak przyroda jest znacznie subtelniejsza niż doktorzy. Jak pokój nie jest nigdy zupełnie ciemny ani zupełnie jasny, lecz może być zbyt ciemny, jako pracownia zegarmistrza, lecz dość jasny, jako jadalnia lub salon; tak i człowiek w pewnym kierunku może być normalny, a nienormalny w innym: może być dosyć zdrow, by mu pozostawić swobodę ruchu, a nie dosyć na to, by kierować swymi interesami pieniężnymi. Wyraz angielski „crank”, utworzony w czasie procesu Guiteau, wypełnił lukę, określając ten stan pośredni. Określenia „déséquilibre” (niezrównoważony), „dziedzicznie zwyrodniały”, „psychopata”, odpowiadają tej samej potrzebie.*)

Cały postęp nauk zaznacza się w wynajdywaniu świeżo ukutych nazw technicznych dla określenia nowo dostrzeżonych postaci zjawisk, które tylko w naciągany i sztuczny sposób pomieścić można było w gotowych przegródkach dawnego zasobu pojęć. Zczasem słownik nasz staje się coraz bogatszym, gdyż musi się dostosowywać do wciąż wzrastającego bogactwa naszego zasobu wyobrażeń.

W tym stopniowym procesie wiązania nowego ze starym nie tylko rzeczy nowe ulegają modyfikacjom i określeniom, zależnym od starych, które je apercepują i przyswajają, ale i sama „masa apercepująca” również przeobraża się pod wpływem nowych nabytków. Tak naprzykład dziecko, wychowane w do-

*) Polskie dość dawne i doskonałe określenie „narwany” również odpowiada takiej częściowej nienormalności. *Przyp. tłum.*

mu, w którym wszystkie stoły są prostokątne, przez wyraz „stół” rozumie rzecz, która musi mieć kąty proste. Jeśli jednak znajdzie się w mieszkaniu, w którym jest pewna ilość okrągłych stołów i nazywa je również stołami, jego wyobrażenie „stół” rozszerza się i uzupełnia. Tym sposobem wyobrażenia nasze wciąż tracą pewne cechy, które-niegdyś uważaliśmy za zasadnicze, a bogacą się innymi cechami, które dawniej wydawały nam się niemożliwe do pogodzenia z nimi. Rozciągnięcie pojęcia „bestji” na delfiny i wieloryby, a wyrazu „organizm” na określenie społeczeństwa jest znanym przykładem tego, co mam na myśli.

Bez względu jednak na to, czy pojęcia nasze są trafne, czy błędne, czy ich zasób jest skąpy, czy bogaty, stanowią one cały nasz materiał do pracy umysłowej. Jeżeli człowiek wykształcony jest, jak mówiłem, grupą zorganizowanych skłonności do działania w każdym wypadku, o działaniu tem decyduje nazwa i klasyfikacja towarzyszących okoliczności. Im lepiej zasób jego pojęć odpowiada potrzebom danej chwili, tem człowiek okazuje się bardziej uzdolnionym, tem jego postępowanie może być trafniejszym i właściwszem. Gdy później przejdziemy do rozdziału o woli, przekonamy się, że nieodzownym wstępem do każdego postanowienia jest właściwe *nazwanie* zamierzonych alternatyw postępowania. Kto rozporządza zbyt małą ilością takich nazw, nie może kompetentnie rozważać danego wypadku. Nazwy — a każda z nich odpowiada pewnemu pojęciu lub wyobrażeniu — są dla nas narzędziami do rozstrzygania zagadnień i rozwiązywania zadań.

Gdy się zastanawiamy nad tem, zapominamy jednak zbyt często o rzeczy niezmiernie ważnej, mianowicie, że u większości istot ludzkich zasób określeń i pojęć gromadzi się głównie w epoce młodości i najwcześniejszych latach dojrzałości. Może uraziłem was przed chwilą wzmianką, że większość ludzi od dwudziestego piątego roku zaczyna stawać się zacofańcami. Istotnie, ludzie dojrzały jeszcze w średnim wieku zdobywają znajomość szczegółów i zapoznają się z pojedyńczymi faktami, dotyczącymi ich zawodu lub interesów. W tem znaczeniu zasób ich pojęć bogaci się w ciągu długiego okresu życia; ich wiedza staje się bardziej drobiazgową i bogatszą. Ale szersze kategorie pojęć, gatunki rzeczy i obszerniejsze klasy stosunków między rzeczami, z którymi się zapoznajemy, przyswaja sobie umysł w stosunkowo wczesnej epoce życia. Niewielu ludzi zapoznaje się

z zasadami nowej gałęzi wiedzy po dwudziestym piątym roku życia. Jeśli w kolegium nie studjujecie ekonomji politycznej, można stawić tysiąc przeciw jednemu, że jej pojęcia główne zostaną wam nieznane przez całe życie. To samo można powiedzieć o biologji, to samo o elektryczności. Jakiż procent z tych ludzi, którzy dziś przeszli pięćdziesiątkę, ma jakie takie jasne pojęcie o maszynie dynamo-elektrycznej lub o urządzeniu tramwaju elektrycznego? Niezawodnie małeńki procent. Ale chłopcy w kolegium wszyscy nabywają te pojęcia.

Każdy z nas w młodym wieku ma poczucie nieograniczonych sił i możliwości, skłaniające nas do układania całych spisów książek, które zamierzamy czytać w przyszłości, i budzące w nas przekonanie, że z łatwością zapoznamy się z różnemi dziś zaniedbywanemi kwestjami, gdy je studjować będziemy później, w chwilach wolnych od zajęć zawodowych. Te piękne zamiary rzadko bywają urzeczywistnione. Pojęcia, nabyte przed trzydziestym rokiem życia, bywają zwykle jedynemi, jakie wogóle posiadamy. Takie wyjątkowe przykłady, jak wciąż odradzająca się świeżość umysłu Gladstone'a, potwierdzają tylko regułę powszechną przez zdumienie i podziw, jakie budzą. Przekonanie nauczyciela, że jego praca, gdy uczniom swym przyswaja nowe pojęcia, tak wyłączenie i tak potężnie oddziaływa na całą ich przyszłość, może go natchnąć poczuciem wielkiej odpowiedzialności i utwierdzać w nim świadomość doniosłego znaczenia jego zadań wychowawczych.

XV.

W o l a.

Ponieważ umysłowość z natury rzeczy znajduje ostateczny wyraz w postępowaniu, ostatnim rozdziałem w psychologii będzie rozdział o woli. Ale wyrazu „wola” można używać w szerszem lub szcuplejszem znaczeniu. W znaczeniu szerszem oznacza on całe nasze uzdolnienie do czynnego życia, obejmuje nasze reakcje instynktowne i tego rodzaju formy zachowania się, które stały się wskutek przyzwyczajenia i częstych powtórzeń automatycznymi i napół świadomymi. W ciśniejszem znaczeniu akty woli są to takie czynności, których nie można spełniać bez uwagi. Jasne wyobrażenie o ich charakterze

i rozmyślne postanowienie muszą poprzedzać ich wykonanie.

Bardzo często czynności te poprzedza charakterystyczne wahanie, a towarzyszy im poczucie rozstrzygającej decyzji, po której doznaje się znów, choć nie zawsze, uczucia wysiłku. W poprzednich pogadankach mówiłem tyle o naszych popędach, że teraz ograniczę się i będę mówił tylko o chceniu w ściślejszym znaczeniu tego słowa.

Dawniejsi psychologowie utrzymywali, że wszystkie nasze czyny są wypływem pewnej szczególnej władzy, zwanej wolą, bez której żadne rozmyślne czynności nie mogłyby być spełniane. Ponieważ myśli i wrażenia z natury swej są bezczynne, przypuszczano, że oddziałują one na postępowanie tylko za pośrednictwem tego wyższego czynnika. Póki się go, że tak powiem, nie uczepią, żadna czynność zewnętrzna nie może być dokonana. Ta teoria upadła dawno wskutek odkrycia zjawisk tak zwanej czynności odruchowej, w której wrażenia zmysłowe same przez się wywołują ruchy bezpośrednio. W stosunku do wyobrażeń można ją także uważać za obaloną.

Faktem jest, że każdy rodzaj świadomości — wrażenie, uczucie, czy wyobrażenie — dąży sam przez się do wyładowania się w pewnych działaniach. Następstwem motorycznym niezawsze bywa zewnętrzny objaw działania. Może nim być niekiedy tylko zmiana uderzeń serca lub oddechu, zmiana w krążeniu krwi, taka, jak rumieniec lub błądź, wydzielanie łez i t.p. W każdym razie musi ono ukazać się w jakiegokolwiek postaci, gdy tylko w grę wchodzi świadomość; jednym z zasadniczych twierdzeń nowej psychologii jest zdobyte na końcu przekonanie, że wszelkiego rodzaju procesy świadomości, poprostu jako procesy świadomości, *muszą* przechodzić w ruch zewnętrzny, czy ukryty.

Najmniej skomplikowanym objawem tej dążności jest ten wypadek, kiedy umysł jest opanowany przez pewne pojedyncze wyobrażenie. Jeżeli wyobrażenie to jest w związku z jakim wrodzonym popędem, popęd ten natychmiast dążyć będzie do wyładowania. Jeżeli to będzie wyobrażenie ruchu, nastąpi ruch. Takie przykłady czynów, wynikających z jednego wyobrażenia, dla odróżnienia od bardziej skomplikowanych wypadków, nazwano czynnościami „ideomotorycznymi“, to jest czynami, nie połączonymi z postanowieniem i wysiłkiem. Większość zwyczaj-

nych czynności, które zawdzięczamy nabytej wprawie, należy do rzędu ideomotorycznych. Spostrzegamy, na przykład, że drzwi są otwarte, wstajemy i zamykamy je; spostrzegamy rodzynki na talerzu przed nami, wyciągamy rękę i niesiemy kilka z nich do ust, nie przerywając rozmowy; lub też, leżąc w łóżku, nagle przypominamy sobie, że możemy spóźnić się na śniadanie, i wstajemy natychmiast bez namysłu i bez poprzedniej decyzji. Wszystkie codzienne czynności, składające się na nasze życie, nasze nawyki i sposób życia, ubieranie i rozbieranie, przywitania i pożegnania i t. d. wykonywamy wół automatycznie, bez namysłu a dokładnie, zatrudniając nimi zaledwie krańcowy brzeg pola świadomości, gdy tymczasem jego ognisko może być zajęte całkiem innymi rzeczami.

Przechodzimy teraz do wypadków bardziej skomplikowanych. Przypuśćmy, że w umyśle naszym są równocześnie dwie myśli: jedna z nich A, osobno wzięta, wywołałaby pewną określoną czynność, lecz druga B podsuwa czynność innego rodzaju, lub wskazuje takie następstwo czynności pierwszej, które każe nam się cofnąć. Psychologowie mówią, że wyobrażenie drugie B prawdopodobnie powstrzyma następstwa motoryczne wyobrażenia pierwszego A. Jedno słowo jeszcze o powściągnięciu wogóle, by ten wypadek lepiej objaśnić.

Jednym z najciekawszych odkryć w fizjologii było to, które uczyniono przed pięćdziesięciu laty równocześnie we Francji i w Niemczech, że prądy nerwowe nie tylko podniecają ruchy mięśni, lecz mogą również powstrzymywać ruch wykonywany lub zapobiegać ruchowi, który bez ich interwencji musiałby nastąpić. Odtąd *nerwy powściągające* odróżniano od *nerwów ruchu*. Na przykład, nerw pneumogastyczny, podrażniony, powstrzymuje ruchy serca; podrażnienie *nerwus splanchnicus* powściąga ruchy kiszek. Wkrótce jednak okazało się, że był to zbyt ciasny pogląd na dane zjawisko i że powściągnięcie jest nie tyle szczególną funkcją pewnych nerwów, ile funkcją ogólną, którą każda część systemu nerwowego może wykonywać, działając na części inne w warunkach odpowiednich. Wyższe ośrodki, na przykład, zdają się stale oddziaływać powściągająco na pobudliwość ośrodków niższych. Odruchy zwierząt, pozbawionych całkowicie lub częściowo półkul mózgowych, stają się tem silniejsze. Znacnie wszyscy pospolity odruch psa: gdy go zaczniecie drapać z jednego boku, porusza tylną nogą z tej samej strony w ten sposób, jakby coś chciał drapać. Otóż u psów,

którym część półkul mózgowych odjęto, odruch ten jest taki stały i silny, że, jak twierdzi Goltz, zwierzę wydrapuje sobie wszystką sierść z tego boku. U idiotów, u których półkule mózgowe są w znacznym stopniu nieczynne, popędy niższe, nie powściągane, jak u normalnych jednostek ludzkich, wyrażają się często w sposób wstrętny. Wiecie także, jak wyższe dążności uczuciowe hamują niższe. Strach powstrzymuje apetyt, miłość macierzyńska tłumi strach, szacunek powściąga zmysłowość i tym podobnie; w subtelniejszych objawach życia moralnego, skoro tylko jakaś idealna podnieta zyska przewagę, zdaje się, jakoby cała skala wartości naszych pobudek zmieniła się. Siła dawnych pokus znika, i to, co przed chwilą wydało nam się niemożliwym, teraz jest nie tylko możliwym, lecz łatwym, ponieważ wszelkie inne popędy zostały zahamowane. Określono to trafną nazwą „siły wyłączającej“ wyższych wzruszeń.

Znajomość tych praw powściągnięcia łatwo zastosować do naszych czynności wyobraźniowych. Leżę, na przykład, w łóżku i myślę, że już czas wstawać; równocześnie jednak, myśląc to, uświadamiam sobie, że poranek jest chłodny, a ciepła pościel bardzo przyjemna. W położeniu takim motoryczne następstwa pierwszego wyobrażenia są zahamowane; mogę leżeć pół godziny lub dłużej, a oba wyobrażenia zwalczają się i chwileją w mym umyśle, co nazywamy stanem wahania lub namysłu. W takim wypadku namysł może się skończyć postanowieniem dwojako:

1-o. Mogę na chwilę zapomnieć o stanie temperatury, a wtedy wyobrażenie wstawania z łóżka wyładuje się w czynie: nagle spostrzegę, że już wstałem; albo

2-o. Ciągłe mam w pamięci zimno, które mnie odstrasza, jednakże obowiązkiem wstania z łóżka tak natarczywie staje mi w umyśle, że, mimo warunków powściągających, wywołuje czyn. W ostatnim wypadku mam poczucie energicznego wysiłku moralnego i sędzę, że spełniłem czyn bardzo mężny.

Wszystkie wypadki czynności dowolnej we właściwym znaczeniu wyboru po poprzednim wahaniu i rozważeniu można wytłumaczyć według jednego z tych dwóch wzorów. Widzicie więc, że chcenie w ciaśniejszym znaczeniu zachodzi tylko wtedy, gdy jest pewna liczba sprzecznych systemów wyobrażeń, i wynika stąd, że pola naszej świadomości są złożone. Zaznaczyć należy, jako rzecz niezmiernie zajmującą, nadzwyczajną sub-

telność maszynerji powściągającej. Silne i podniecające wyobrażenie w ognisku może zostać zneutralizowanym przez obecność o wiele słabszych a sprzecznych z niem wyobrażeń obwodowych. Na przykład, podnoszę wskazujący palec i, zamknąwszy oczy, wyobrażam sobie, że trzymam w ręce nabity rewolwer i pociągam cyngiel. Czuję nawet, że mój palec drga nieznacznie i ma skłonność do wykonania danego ruchu; gdybym go połączył z odpowiednim aparatem, niezawodnie zdradziłby swój stan naprężenia, zaznaczając ten ruch zaczątkowy. Jednakże istotnie nie krzywi się i ruchu pociągania za cyngiel nie wykonywa. Dlaczegoż to? Prostu dlatego, że, choć skupiłem myśl na wyobrażeniu ruchu, niemniej jednak jestem świadomy ogółu warunków i w głębi duszy, jeśli się tak można wyrazić, a raczej w obwodzie świadomości, posiadam współcześnie wyobrażenie, że ruch ten niema być wykonany. Sama obecność zamiarów obwodowych bez wszelkiego wysiłku, nacisku lub podniety, bez skupienia uwagi wystarcza do powściągnięcia następstwa motorycznego.

I oto dlaczego tak niewiele z pomiędzy tych wyobrażeń, które przesuwały się w naszej myśli, doprowadza istotnie do następstw motorycznych. Życie byłoby dla nas troską i przekleństwem, gdyby każda przelotna myśl wyrażała się w czynie. W abstrakcji prawo czynności ideomotorycznej jest zupełnie prawdziwe; w rzeczywistości jednak nasze pola świadomości są zawsze tak złożone, że powściągające wyobrażenia obwodowe neutralizują ognisko w większości wypadków. W tem wszystkim, jak widzicie, wyrażałem się tak, jak gdyby wyobrażenia przez samą swą obecność lub nieobecność decydowały o postępowaniu i jakby między nimi z jednej strony a naszym zachowaniem się z drugiej nie było miejsca na żaden pośredni czynnik w rodzaju tak zwanej „woli“.

Jeżeli was razi fatalistyczna czy materialistyczna teoria, wynikająca z takiego widzenia rzeczy, proszę was, byście jeszcze na chwilę wstrzymali się z wydaniem sądu, gdyż mam wkrótce powiedzieć wam o tej kwestji więcej. Tymczasem jednak, składając się do mechanicznego pojmowania organizmu psychologicznego, nic łatwiejszego, jak stworzyć sobie obraz fatalistyczny charakteru życia ludzkiego. Postępowanie człowieka przedstawia się jako prosta wypadkowa jego różnorodnych popędów i hamulców. Jeden przedmiot przez swą obecność skłania nas do czynu, inny czynność naszą powściąga. Uczucia i wy-

obrażenia, jakie w nas budzą te przedmioty, miotają nami w tę i ową stronę, a wzruszenia wklajają grę przez wzajemny wpływ powściągający; wyższe tłumią niższe, lub też są przez nie usuwane.

Życie wśród tego staje się rozważnem i moralnem; ale czynniki psychologiczne dramatu można określić, jak widzicie, jedynie jako „wyobrażenia”, wyobrażenia, dla których cały system, objęty przez nas wyrazem „dusza”, „charakter” lub „wola”, stanowi tylko nazwę zbiorową. Jak mówi Hume, wyobrażenia są same aktorami, sceną, teatrem, widzami i dramatem. Jest to tak zwana psychologia „skojarzeniowa”, wyrażona w sposób najtreściwszy, i nie trzeba lekceważyć jej znaczenia, jako sposobu pojmowania. Jak wszelkie pojęcia jasne i wyraziste, dąży ona do zdobycia przewagi nad przeciwnymi poglądami i wierzeniami, a psychologowie, posiadający wykształcenie biologiczne, przyjmują ją, jako ostatni wyraz nauki w ich dziedzinie. Nikt nie może zdobyć właściwej znajomości psychologii współczesnej, jeśli się w pewnej epoce nie przejmie tą teorią w całej jej sile i prostocie.

Ponieważ ułatwia nam ona wyjaśnienie faktów, uznajmy ją tymczasem, jako stwierdzoną i obowiązującą.

Czynności dowolne są zatem zawsze wypadkową wzajemnego oddziaływania naszych popędów i hamulców.

Z tego wynika bezpośrednio, że istnieją dwa typy woli: w jednej przeważają popędy, w drugiej — hamulce. Jeśli się wam podoba, możemy jedną z nich nazwać wolą niehamowaną, drugą — wolą hamowaną. W swych jaskrawych, skończonych objawach są one każdemu znane. Krańcowym przykładem niehamowanej woli jest maniak: jego wyobrażenia wywołują czynność tak natychmiastowo, jego procesy skojarzeniowe są tak dziwnie żywe, że nie pozostawiają czasu na działanie powściągające, a on sam robi i mówi, co tylko mu przemknie przez głowę, bez namysłu.

Niektórzy melancholicy dostarczają krańcowych przykładów nadmiernie powściągliwego typu. Ich umysł opanowało stałe poczucie obawy i bezsilności, wyobrażenia ich opanowała wyłącznie myśl, że życie dla nich jest niemożliwe. Okazują też absolutną niezdolność chcenia i działania. Nie umieją zmienić postawy ani mowy, ani też wykonać prostego rozkazu.

Różne rasy ludzkie okazują wielką w tym kierunku rozmaitość temperamentów. Południowe narody zwykle uchodzą

za najbardziej impulsywne i niepohamowane; Anglicy, zwłaszcza zaś z nowej Anglii, do których my się zaliczamy, mają opinię ludzi, podlegających wszystkim hamującym formom samowiedzy i zmuszonych, dla wyrażenia się w czynie, do przebrnięcia przez całą knieję skrupułów, namysłów i wahań.

Jednakże najwyższy rodzaj charakteru, rozpatrywany abstrakcyjnie, musi być pełen skrupułów i hamulców. Działalność jego mimo to nie tylko nie jest sparaliżowana, lecz ujawnia się energicznie w obranym kierunku, bądź przewyciężając przeszkody, bądź też trzymając się linii najmniejszego oporu.

Jak nasze mięśnie rozginające działają najdokładniej, gdy je wspiera i kieruje niemi współczesny skurcz zginaczy, tak samo i w umyśle człowieka o bardzo złożonych polach świadomości, gdy obok powodów, skłaniających do czynu, widzi te, które mówią przeciw niemu, nie będzie to paraliżowało jego działania; owszem, działać on będzie pod wpływem całego pola świadomości. Będzie to właśnie ten najdoskonalszy typ umysłowości, który powinniście się starać wykształcić w swoich uczniach. Czysto popędowa czynność lub czynność spełniana bez zastanowienia i obliczenia następstw, jest najłatwiejsza, lecz zarazem stanowi typ najniższy. Kto się nie liczy z żadnymi względami, może zawsze okazać energję. Despota wschodni nie potrzebuje być bardzo uzdolnionym; w ciągu całego życia udaje mu się wszystko, gdyż nikt go nie krępuje; gdy zaś świat dłużej znosić jego okrucieństwa nie może, zabijają go. Nie sztuka działać bez zastanowienia i uciekać się każdej chwili do ostatecznych środków; rzadką i trudną jest rzeczą być zawsze zdolnym do działalności energicznej, a jednak w wielu kierunkach powściągliwej i rozważnej. Gdy Cavourowi radzono, by w 1859 r. ogłosił stan wojenny, bronił się stanowczo, mówiąc: „W ten sposób każdy potrafi rządzić. Ja chcę się trzymać konstytucji”. Nasi kierownicy parlamentarni i mężowie stanu, taki Lincoln, Gladstone, stanowią najdzielniejszy typ człowieka, gdyż dochodzą do zamierzonych rezultatów wśród najbardziej powikłanych okoliczności. Uważamy Napoleona I za imponująco olbrzymi typ silnej woli, i niewątpliwie dość słusznie. Jednakże ze stanowiska maszynierji psychologicznej trudnoby rozstrzygnąć, czy on, czy Gladstone posiadał większy zasób energii; Napoleon bowiem lekcewał wszelkie względy krępujące i powściągające, Gladstone zaś, równie namiętny, jak on,

szanował je skrupulatnie w ciągu swej działalności politycznej.

Jasnym przykładem paraliżującego wpływu skrupułów jest powściągliwość w rozmowie. Nigdzie zapewne umiejętność prowadzenia rozmowy nie kwitnęła tak wspaniale, jak we Francji w osiemnastym wieku. Jeśli jednak przeczytamy stare pamiętniki francuskie z owego czasu, przekonamy się, jak potargano wszelkie więzy skrupułów, które dziś krępowałyby nasze języki. Gdzie ani kłamstwo, ani zdrada, ani gorszące słowa, ani złośliwość nie są wzbronione, tam istotnie rozmowa może się rozwinąć swobodnie. Ale płomień jej przygasa tam, gdzie umysł krępuje się ciągle obawą pogwałcenia praw moralnych lub zasad przyzwoitości towarzyskiej.

Nauczyciel często w klasie ma do czynienia z anormalnym typem woli, którą możemy nazwać wolą narowistą. Niektóre dzieci, jeśli im się nie uda wykonać natychmiast jakiejś czynności, czują się wobec niej zupełnie skrupowane. Zrozumieć jakie zagadnienie lub wykonać jaką robotę staje się dla nich rzeczą wprost niemożliwą, póki trwają warunki powściągliwające. Dzieci takie traktujemy zwykle, jako krnąbrne i nieposłuszne, i karzemy je; czasem też nauczyciel przeciwstawia swoją wolę woli dziecka i usiłuje ją przełamać. „Złam wolę dziecka — pisał Jan Wesley — ażeby nie zanikła“. „Łam jego wolę, skoro tylko zacznie mówić wyraźnie, a nawet zanim wogóle zacznie mówić. Musi ono zrobić to, co mu rozkażesz, choćbyś je dziesięć razy z rzędu miał wybić. Łam jego wolę, by uratować jego duszę“. Takie przełamywanie woli jest zawsze sceną, odgrywaną kosztem obustronnego nadwężenia nerwów i wylewu łez, wywołuje bardzo zły nastrój uczuć, a zwycięstwo niezawsze pozostaje przy tym, kto miał przełamywać wolę.

Gdy tego rodzaju położenie już się wytworzy, a dziecko doznaje w pełni wewnętrznego podrażnienia i naprężenia, w dziewiętnastu wypadkach na dwadzieścia lepiej postąpi nauczyciel, gdy będzie to traktował jako objaw patologii nerwowej, a nie jako przewinienie moralne. Póki dziecko doznaje krępującego poczucia niemożliwości, jest ono istotnie niezdolne do przezwyciężenia przeszkód. Nauczyciel winien postawić sobie za zadanie, by dziecko po prostu zapomniało. Narazie porzucić trzeba dany przedmiot

i zająć umysł czem innym; następnie zaś ubocznie nakierować go przez dalekie skojarzenia, nagle stawić mu przedmiot przed oczy, zanim się zorientuje, że znów o to samo chodzi, a jest wielkie prawdopodobieństwo, że bez trudności podoła zadaniu. W ten sam sposób właśnie pokonywamy narowy konia: odwracamy jego uwagę, robimy coś koło jego nosa lub uszów, oprowadzamy go wkoło, wkońcu przeprowadzamy go zamierzoną drogą; ćwiczenie zaś batem byłoby go tylko uczyniło bardziej zaciętym w uporze. Taktowny nauczyciel nigdy nie doprowadzi do tak naprężonej sytuacji.

Teraz rozumiecie, moi panowie, co stanowi wasze ogólne, abstrakcyjnie pojęte zadanie. Jakkolwiek powinniście zaopatrzyć uczniów w bogaty zasób wyobrażeń, z których każde może oddziaływać powściągająco, musicie zarazem dbać o to, ażeby nie wywołać stałego wahania się lub paraliżu woli, ażeby uczniowie nie zatracili zdolności do energicznego działania. Psychologja może w ten sposób określić wasze zadanie; lecz widzicie, że nie leży w jej mocy dostarczenie wam czynników rozwiązania praktycznego. Gdy uczynicie wszystko, co powiedziano, i wszystkie swe gorące usiłowania zwróćcie w tym kierunku, okaże się zapewne wkońcu, że rezultat zależy więcej od pewnego wrodzonego nastroju albo temperamentu w naturze psychicznej ucznia, niż od czegokolwiek innego. Zdaje się, że niektórzy ludzie z natury cierpią na brak zogniskowania pól świadomości; ludzie ci są w czynach chwiejni, a czynniki powściągające bardzo łatwo na nich oddziałują.

Lecz należy nam trochę bliżej rozpatrzyć kwestję kształcenia woli. Zadaniem waszem jest zbudować w uczniach *charakter*; charakter zaś, jak już niejednokrotnie mówiłem, polega na zorganizowanym szeregu reakcyj, nabytych przez przyzwyczajenie. Na czemże teraz polegają te reakcje? Są to poprostu popędy do działania w pewien charakterystyczny sposób pod wpływem pewnych wyobrażeń, a w charakterystycznie odmienny względem innych.

Nałogi naszej woli zależą przedewszystkiem od naszego zasobu wyobrażeń, a potem od zwykłych kombinacyj kilku wyobrażeń, wywołujących czyn lub powstrzymanie się od czynu. Cóż się dzieje, gdy z pomiędzy dwóch alternatyw macie wybrać jedną i nie wiecie, co czynić? Naprzód wahacie się, potem namyślacie... Na czem polega ten namysł?

Jest to próba apercygowania danej okoliczności przez pewną liczbę odmiennych wyobrażeń, mniej lub więcej odpowiadających jej na pozór, póki się nie znajdzie takie, które jej odpowiada w zupełności. Jeżeli jest to takie wyobrażenie, które wedle zwyczaju waszego zapowiada i wywołuje czyn, które wchodzi w skład jednej z waszych zasad stałego postępowania, wtedy wahanie ustaje i zaczynacie natychmiast działać. Jeśli, z drugiej strony, jest to wyobrażenie, które zwykle sprowadza bezczynność, jako następstwo bezpośrednie, jeśli ono stanowi zasadniczą część jakiegoś *zakazu*, natychmiast cofacie się. Chodzi więc, jak widzicie, o to, by znaleźć w danej chwili odpowiednie pojęcie lub wyobrażenie. To poszukiwanie odpowiedniego pojęcia może trwać dni i tygodnie.

Mówiłem, że czynność staje się łatwą, kiedy się znajdzie pojęcie. Często tak się dzieje, lecz może być i inaczej; gdy się zaś dzieje inaczej, pozostajemy właśnie w tego rodzaju położeniu moralnem, które obecnie pragnę z wami bliżej rozpatrzyć.

Można napotykać trudności w znalezieniu odpowiedniego pojęcia, właściwego założenia dla klasyfikacji; może też być takie pojęcie, z którym nie wiąże się żaden stały zwyczaj postępowania; albo też czynność, do której ono popycha, może być trudna lub niebezpieczna; lub wreszcie czynność może się wydawać dziwnie chłodną i negatywną, gdy tymczasem uczucie, popychające nas do działania, jest gorące i natężone. W każdym z tych wypadków właściwe wyobrażenie nie może dość trwale panować nad naszą uwagą, by sprowadziło odpowiednie następstwa. Czy ono jest podniecające, czy też powściągające, jest dla nas *za mało rozumowe*; nasze instynktowne skłonności uczuciowe dążą do usunięcia go z naszej uwagi. Myśl o niem odstrasza nas. Zabłyśnie ono na chwilę na obwodzie naszej świadomości i znika na nowo; by je wprowadzić w ognisko świadomości, potrzebujemy wielkiego wysiłku dobrowolnej uwagi, podobnie jak i do utrzymania go tam dopóty, póki nie wywoła swych następstw skojarzeniowych i motorycznych. Każdy z nas wie aż nadto dobrze, jak umysł unika myśli i uwag sprzecznych z panującym nastrojem uczuć.

Jednakże raz wprowadzone w ten sposób do ogniska świadomości i zatrzymane tam wyobrażenie rozumowe nieuchronnie wywoła odpowiednie następstwa; prawa ścisłego związku

między naszą świadomością a systemem nerwowym poręczają, że dana czynność wówczas nastąpi. Nasz słusznie tak zwany wysilek moralny sprawia, że czepiamy się silnie odpowiedniego wyobrażenia.

Jeśli was zatem zapytają: „*Na czym polega czyn moralny, wyrażony w najprostszej i najelementarniejszej formie?*“ możecie dać tylko jedną odpowiedź: „*Polega na wysiłku uwagi, by trzymać się stale pewnego wyobrażenia*, które tylko dzięki temu wysiłkowi uwagi zostaje wydobyte z umysłu przez inne czynniki psychologiczne”. Poprostu, tajemnicą woli jest *myślenie*, tak samo jak jest sekretem pamięci.

Staje się to dla nas widocznem wtedy, gdy ludzie, którym wykazujemy niemoralność lub szkodliwość ich postępowania, tłumaczą się w zwykły bardzo sposób: „*Nie myślałem*, żeby to było co złego“; „*wcale nie myślałem*, żeby to mogło mieć takie zgubne następstwa“. I cóż odpowiecie na te wymówki? — „*Dlaczegoż nie myślałeś? jesteś na to, żeby myśleć*“ — I mówimy kazanie moralne o nierozwadze.

Znany przykład wahania moralnego przedstawia nałogowy pijak, gdy mu się nastroczą pokusy. Postanowił poprawić się, lecz kusi go widok butelki. Jego triumf moralny lub upadek zależy dosłownie od wynalezienia odpowiedniej *nazwy* dla danej okoliczności. Jeśli powie, że chodzi o to, by się trunek nałany nie zmarnował, albo że nie należy być nudnym i sztywnym w towarzystwie kolegów, albo że trzeba spróbować gałtunku wódki, którego się jeszcze nie zna, lub że należy uczcić uroczystość publiczną, albo wreszcie, że należy w sobie podnieść energję dla powzięcia silniejszego postanowienia wstrzeźliwości, wtedy jest stracony. Przez wybór niewłaściwej nazwy sam wydaje na siebie wyrok. Jeżeli jednak pomimo wszystkich pochlebnych i ponętnych określeń, których mu obficie dostarcza jego wyobrażenia pod wpływem pragnienia, trzyma się niezachwianie nazwy trafnej i dobitnej i rozumie położenie w ten sposób: „*jestem pijakiem, jestem pijakiem, jestem pijakiem*“, robi już pierwszy krok na drodze do zbawienia. Ratuje go to, że myśli rozsądnie.

W ten sposób powinniście ratować swoich uczniów: po pierwsze, przez zasób wyobrażeń, w który ich zaopatrujecie; po drugie, przez stopień uwagi dobrowolnej, na jaką się zdobyć mogą dla przywoływania i zatrzymywania wyobrażeń praw-

dziwych, choćby niemiłych; a po trzecie, przez przyzwyczajenie do działania pod wpływem tych wyobrażeń.

W tem wszystkim zdolność uwagi dobrowolnej jest punktem oparcia dla całego procesu. Jak szala chwieje się i opiera na ostrzu pryzmatu, tak nasze życie moralne opiera się na owej zdolności. Pamiętajcie, że gdy była mowa o uwadze, odkryliśmy, jak znacznie krótsze i bardziej przelotne są akty dowolnej uwagi, niż się ogólnie przypuszcza. Gdybyśmy je zebrali razem, czas, który nam zabierają, obejmowałby zdumiewająco małą część naszego życia. Lecz mówiłem również, że ich znaczenie nie jest proporcjonalne do ich długości i że do tego przedmiotu powrócę jeszcze. Czynię to właśnie teraz. Rozmiary nie rozstrzygają wyłącznie o znaczeniu danego przedmiotu: zależy ono również od jego położenia w organizmie, do którego należy. Nasze akty uwagi dowolnej, choć krótkie i przelotne, są jednak bardzo doniosłe, gdyż stanowią o naszym przeznaczeniu. Ćwiczenie uwagi dowolnej w klasie musi zatem być uważane za jeden z najważniejszych punktów wychowania szkolnego; znakomity nauczyciel, który umie rozbudzić zainteresowanie nawet do najbardziej obcego przedmiotu, dostarczy ku temu bardzo licznych sposobności. Sądzę, że uznajecie to już dostatecznie bez dalszych wyjaśnień.

Zarzucano mi, że wykładam wam tutaj w ciągu tych pogadanek mechaniczną, a nawet materialistyczną teorię duszy. Nazywałem ją organizmem i maszyną. Mówiłem o jej reagowaniu na otoczenie, jako o rzeczy zasadniczej; a te reakcje albo otwarcie odnosiłem do systemu nerwowego, albo też dawałem to do zrozumienia. Wskutek tego otrzymywałem od niektórych z pomiędzy was listy z prośbą, bym jaśniej wyłożył swoje poglądy w tym względzie i wyznał otwarcie, czy jestem zupełnym materialistą, czy też nie.

W odczytach swoich pragnąłem stać na stanowisku praktycznym i utylitarnym i powstrzymywać się od wszelkich żądanych spekulacji. Niemniej jednak nie chcę pozostawiać żadnych wątpliwości co do stanowiska, na którym stoję; powiem wam zatem, dla uniknięcia wszelkich nieporozumień, że materialistą bynajmniej nie jestem. Nie pojmuję, jak zjawisko takie, jak nasza świadomość, może być *wytworem* mechanizmu nerwowego, chociaż doskonale rozumiem, że jeśli „wyobrażenia” owarzyszą czynnościom tegoż mechanizmu, *następstwo* wyobrażeń

musi być takie samo, jak *następstwo* jego czynności. Nasze zwykle skojarzenia wyobrażeń, bieg myśli, kolej czynności mogą w ten sposób wynikać z następstwa prądów w systemie nerwowym. Możliwy zasób wyobrażeń, między którymi wolny duch człowieka może robić wybór, mógłby zależeć wyłącznie od wrodzonych lub nabytych uzdolnień jego mózgu. Gdyby tylko na tem zależało, moglibyśmy przyjąć pogląd fatalistyczny, który wam niedawno naszkicowałem. Nasze wyobrażenia byłyby ściśle określone przez prądy mózgowe, te zaś podlegałyby czysto mechanicznym prawom.

Jednakże po tem wszystkim, cośmy odkryli na końcu — myślę o roli, jaką odgrywa uwaga dowolna w aktach woli — wiara w wolną wolę i czysto duchową przyczynowość nie jest bynajmniej wyłączona. Długość i natężenie tej uwagi *zdają się* zupełnie nieokreślonymi w obrębie pewnych granic. *Czujemy*, jakobyśmy ją mogli dowolnie potęgować lub przedłużać, oraz jakoby nasze swobodne działanie w tym kierunku było pewnego rodzaju rozstrzygającym założeniem w naturze, faktem tak ważnym, że i nasze, i innych ludzi przeznaczenie w znacznej części od niego zależy. Cała więc kwestja wolnej woli sprowadza się do tego prostego zagadnienia: „Czy poczucie nieokreślonej swobody i dowolnego wyboru tym razem jest złudzeniem, czy też nie?”

Jest rzeczą jasną, że kwestję tę można rozwiązywać tylko przez ogólne analogje, a nie przez dokładną obserwację. Zwolennicy teorii wolnej woli sądzą, że poczucie to odpowiada prawdzie; determiniści utrzymują, że jest ono złudzeniem. Co do mnie, stoję po stronie pierwszych, nie dlatego żebym jasno nie pojmował teorii fatalistycznej, lub żebym dostatecznie nie rozumiał jej uzasadnienia, lecz poprostu dlatego, że, gdyby wola naprawdę była wolna, byłoby absurdem, żebyśmy w to zmuszeni byli koniecznie wierzyć. Jeżeli weźmiemy pod uwagę wewnętrzną konsekwencję faktów, należałoby raczej myśleć, że pierwszym aktem woli, obdarzonej wolnością, byłoby podtrzymywanie wiary w tę wolność. Zgodnie z tem wolno mi wierzyć we własną wolność; czynię to, nie obciążając bynajmniej swego sumienia naukowego, wiedząc, że określoność i zależność stopnia wysiłku mej uwagi nie może nigdy być doświadczalnie stwierdzona, oraz wiedząc, że, czy w tym względzie pójdziecie za moim przykładem, czy też nie, przekonacie

się co najmniej, że takie teorie psychologiczne i psychofizyczne, jakie ja wykładam, nie prowadzą bynajmniej nieuchronnie do fatalizmu i materializmu.

Powiedzmy jeszcze słówko o woli, a wtedy załatwimy się ostatecznie z tym ważnym przedmiotem i równocześnie zakończymy nasze pogadanki.

Istnieją dwa typy woli, oraz dwa typy powściągliwości. Możemy je nazwać powściągliwością przez przeczenie i tłumienie, oraz powściągliwością przez podstawienie. Różnica polega na tem, że w razie powściągliwości pierwszego typu wyobrażenie hamowanie i wyobrażenie hamujące, wyobrażenie podniecające i to, które mu przeczy, utrzymują się równocześnie w świadomości, wywołując pewne wewnętrzne napięcie i wysiłek, gdy tymczasem w drugim wypadku — powściągnięcia przez podstawienie — wyobrażenie powściągnięte wstępuje na miejsce tego, które ma powściągnąć, i szybko usuwa je z pola.

Naprzekąd zdarza się, że myśl uczniów waszych odbiega od przedmiotu wykładu, że przysłuchują się oni jakimś dźwiękom, dochodzącym z za okna, a dźwięki te tak ich zajmą, że pochłoną całą ich uwagę. Możecie przywołać ich do porządku, wzywając, by nie słuchali dźwięków, lecz myśleli o tem, co napisano w książce, lub co wy im wykładacie. Utrzymując ich w przekonaniu, że wzrok wasz na nich wciąż spoczywa, możecie nawet osiągnąć zamierzony rezultat. Będzie to jednak rezultat, bardzo drogo opłacony i nie pierwszorzędnej wartości, gdyż w chwili, gdy wasz nadzór osłabnie, to, co ich pociągało i odwracało uwagę, wciąż podniecając ich ciekawość, osiągnie przewagę, i powtórzy się to samo, co przedtem.

Gdybyście natomiast, pomijając zupełnie dochodzące z ulicy dźwięki, postarali się o jakąś przynętę, współzawodniczącą z tamtą, rozpoczęli bardzo zajmującą rozmowę lub ciekawe doświadczenie, uczniowie zapomnieliby całkowicie o przyczynie swej nieuwagi i przysłuchiwaliby się waszym słowom bez wysiłku. Niektórych podnieć nigdy nie można zwalczyć przez negację. Dla człowieka zakochanego, na przykład, jest wprost rzeczą niemożliwą stłumić swą namiętność choćby przez najwyższy wysiłek woli. Niechaj tylko jednak „inna gwiazda zabłyśnie na jego firmamencie“, a dawniejsze bóstwo przestanie nad nim panować wszechwładnie.

Jest rzeczą jasną, że, o ile się tylko da, należy się trzymać metody powściągnięcia przez podstawianie. Ten, czyje życie opiera się na wyrazie „nie“, kto mówi prawdę tylko dlatego, że kłamstwo jest w pogardzie, kto nieustannie musi zwalczać swe skłonności zawistne, tchórzliwe i niskie, stoi o wiele niżej od człowieka, który kocha prawdę i jest nawskroś wielkoduszny, a niskich pokus zwalczać nie potrzebuje. Urodzony „gentleman“, t. j. człowiek szlachetny z natury, jest dla doczesnych celów daleko więcej wart, niż „grzesznik, zwalczający uparcie diabła, który w nim siedzi“, jakkolwiek — według teologii katolickich — ten ostatni w oczach Boga ma znacznie większe zasługi.

Dawno już napisał Spinoza w swej „Etyce“, że jeśli człowiek potrafi uniknąć czegokolwiek w przekonaniu, że to jest złe, może również tego uniknąć pod wpływem przekonania, że coś innego jest dobre. Tego, kto działa zawsze *sub specie mali*, pod wpływem wyobrażenia negatywnego, nazywa Spinoza niewolnikiem. Tego zaś, kto działa zwykle pod wpływem swych pojęć o dobrem, nazywa człowiekiem wolnym. Starajcie się więc, proszę was, kształcić swoich uczniów na ludzi wolnych, przyzwyczajając ich, o ile tylko można, do działania pod wpływem pojęć o dobrem. Niech przywykną do mówienia prawdy nie wskutek tego, że im obrzydza kłamstwo, lecz przez to, że budzicie w nich poczucie honoru i miłość prawdy. Wykorzeniajcie z nich wrodzone okrucieństwo, wpajając w nich współczucie dla zwierząt i wtajemniczając w ich życie, potrzeby i uciechy. Jeśli z obowiązku będziecie musieli ich pouczać o zgubnym wpływie alkoholu, nie kładźcie tyle nacisku na stan żołądka pijaka, jego nerek i nerwów, na nędzę społeczne, jak to czynią autorowie książek; lecz raczej zwróćcie ich uwagę na to, jakim dobrodziejstwem jest posiadać w ciągu najdłuższego życia organizm czerstwy, dzielny, z całą młodzieńczą elastycznością, krew zdrową i czystą, nie zatrutą sztucznie podniecającymi środkami i narkotykami, krew, dla której słońce poranne, świeże powietrze i rosa stanowią zupełnie wystarczające podniety i źródła upojenia.

Zakończyłem swoje pogadanki. Jeśli niektórzy z was odniosą z nich wrażenie, że słyszeli tylko rzeczy ogólnie znane i spowszedniałe, może złagodzą swój sąd, gdy w ciągu roku lub

klika lat spostrzegą, jak odmiennie oceniać będą niektóre fakty z życia szkolnego pod wpływem pewnych poglądów, które im usiłowałem wyjaśnić i uprzystępnąć. Nie mogę się oprzeć przekonaniu, że, patrząc na swych uczniów, jako na małe, wrażliwe, podlegające podnieciom, kojarzące i reagujące organizmy, częścią wolne, częścią zależne, zrozumiecie dokładniej wszystkie ich czynności i stany psychiczne. Radzę wam zatem pojmować ich, jako takie małe, subtelne i skomplikowane mechanizmy. Jeżeli w dodatku potraficie jeszcze zapatrywać się na nich *sub specie boni* i kochać ich, będziecie na najlepszej drodze do wyrobienia się na doskonałych nauczycieli.



SPIS RZECZY.

Przedmowa autora	1
1. Psychologia i sztuka nauczania	3
Organizacja wychowania w Ameryce. — Czego się nauczyciele od psychologii spodziewać mogą? — Metody nauczania muszą być zgodne z psychologią, lecz nie mogą być bezpośrednio z niej wysnute. — Sztuka nauczania i sztuka wojenna. — Określenie korzyści, płynących dla wychowania z psychologii. — Obowiązki nauczyciela wobec badań nad dziećmi.	
II. Prąd świadomości	10
Naše życie duchowe jest kolejnym następstwem pól świadomości. — Posiadają one ognisko i obwód. — Przecistawienie tego określenia do teorii wyobrażeń. — Wnioski Wundta.	
III. Dziecko, jako organizm czynny	14
Umysł, jako czysty rozum; umysł, jako kierownik praktyczny. — Pogląd ostatni jest obecnie bardziej w modzie. — W niniejszym dziele trzymać się go będziemy. — Dlaczego? — Zadaniem nauczyciela jest wyćwiczyć ucznia do działania.	
IV. Wychowanie i działanie	18
Określenie wychowania. — Jego ostatecznym rezultatem jest postępowanie. — Różne ideały narodowe; Niemcy i Anglja.	
V. Potrzeba reakcji	21
Kaźde wrażenie musi się wyrazić. — Odtwarzanie słowne. — Ćwiczenia ręczne. — Uczniowie powinni znać swoje „stopnie”.	
VI. Reakcje wrodzone i nabyte	24
Reakcje wrodzone muszą poprzedzać nabyte. — Przykład: jak się dziecko uczy prosić zamiast wydzierać. — Człowiek ma więcej instynktów, niż inne ssawce.	

VII. Czem są reakcje wrodzone? 28

Strach i miłość. — Ciekawość. — Naśladownictwo. — Współza-
wodnictwo. — Rousseau je potępia. — Jego błąd. — Ambicja, wojow-
niczość i próżność. — Pedagogia łagodna i popęd wojowniczy. —
Własność. — Jej wartość dla wychowania. — Zmysł konstrukcyjny. —
Nauka zręczności. — Przemijanie instynktów. — Kolej ich następ-
stwa.

VIII. Prawa przyzwyczajenia 39

Dobre i złe nawyknięcia. — Nawyknięcia wynikają z plasty-
czności tkanek organicznych. — Celem wychowania jest uczynić do-
bre nawyknięcia automatycznymi. — Zasady, dotyczące wpajania
przyzwyczajzeń: 1. Silna inicjatywa. 2. Wyłączenie wyjątków.
3. Chwytność pierwej sposobności do działania. 4. Nie wygła-
szać kazań moralnych. — Darwin i poezja: w braku wprawy zdol-
ności nasze zanikają. — Zwyczaj wypoczynku umysłowego i mięs-
niowego. — Stałe ćwiczenie zdolności do wysiłku. — Nagłe nawró-
cenia dają się pogodzić z prawami przyzwyczajenia. — Bezpośredni
i natychmiastowy wpływ przyzwyczajzeń na charakter.

IX. Kojarzenie wyobrażeń 48

Jeden z objawów przyzwyczajenia. — Prawo styczności i pra-
wo podobieństwa. — Nauczyciel powinien budować pożyteczne sy-
stemy skojarzeń. — Stałe skojarzenia stanowią o charakterze. —
Nieokreśloność biegu naszych skojarzeń. — Możemy je wysledzić
wstecz, lecz nie możemy ich naprzód przewidzieć. — Zaintereso-
wanie zmienia ich kierunek. — Przewaga pewnych części pola
świadomości. — Ucząc, staraj się o jak największą liczbę podniet.

X. Zainteresowanie 50

Wrodzone zainteresowanie dziecka. — Jak rzeczy niezajmujące
uczynić zajmującymi. — Reguły dla nauczycieli. — Przygotowanie
umysłu do lekcji: w umyśle ucznia muszą tkwić pewne przed-
mioty, budzące interes, do których należy nawiązywać naukę. —
Wszystkie późniejsze upodobania powstają na gruncie wrodzo-
nych.

XI. Uwaga 55

Zainteresowanie i uwaga jest to ten sam fakt z dwóch punk-
tów widzenia. — Uwaga dowolna jest dorywcza. — Genjusz i uwaga. —
Przedmiot musi się zmieniać, by zwrócić uwagę. — Środki pomo-
cnicze mechaniczne. — Proces fizjologiczny. — Nowość w rzeczach
znanych budzi zainteresowanie. — Zainteresowanie da się pogo-
dzić z wysiłkiem. — Roztargnienie. — Nie przeszkadza ono sprawno-
ści umysłowej.

XII. Pamięć 63

Wynika ze skojarzeń. — Każde przypomnienie zawdzięczamy ja-
kiejs podnieceniu. — Pamięć jest następstwem plastyczności mózgu. —
Pamięć wrodzona. — Wielka liczba skojarzeń może ją w praktyce
zastąpić. — Wrodzona zdolność pamiętania jest stale określoną dla

każdej jednostki. — Czy jest jedna pamięć, czy też różne pamię-
tania? — System naukowy, jako najlepszy środek trwałania pamię-
ciowego. — Środki mnemotechniczne. — Kucie. — Wrodzonej pa-
mięci nie można doskonalić ani kształcić. — Użyteczność powtarzań
słownych. — Mierzenie pamięci bezpośredniej. — Rzuca ono mało
światła. — Namiętność jest ważnym czynnikiem sprawności umysł-
owej człowieka. — Pamięć wzrokowa, słuchowa i t. d. — Zapominanie.
— Wyniki badań Ebbinghausa. — Wpływ wrznięć, nie dających się
odtworzyć. — Aby pamiętać, trzeba myśleć i kojarzyć.

XIII. Nabywanie wyobrażeń 77

Wychowanie obdarza zasobem pojęć. — Kolejne następstwo ich
nabywania. — Wartość materiału słownego. — Abstrakcje różnego
rodzaju: kiedy można je przyswajać? — Fałszywe pojęcia dzieci.

XIV. Apercpcja 90

Często staje się powodem mistyfikacji. — Określenie procesu. —
Prawo oszczędności. — Zacołanie. — Ile jest typów apercpcji? —
Potrzeba ciągłego wzbogacania klasyfikacji. — Zmiany w masie
apercypującej. — Tworzymy coraz nowe nazwy gatunkowe. — Po-
dwudziestu pięciu latach nabywamy mało pojęć zasadniczych.

XV. Wola 98

Określenie wyrazu. — Cała świadomość popycha do działania. —
Czynności ideomotoryczne. — Powściąganie. — Proces namysłu. —
Dlaczego niewiele naszych wyobrażeń wyraża się w czynie? —
Skojarzeniowe pojęcie woli. — Równowaga popędów i hamulców. —
Typ nadmiernie impulsywny i nadmiernie powściągliwy. — Typ do-
skonale. — Wola narowista. — Na czym polega tworzenie charakte-
ru? — Właściwa czynność zależy od trafnej apercpcji faktu. —
Wysiłek woli jest to wysiłek uwagi: przykład pijaka. — Żywotne
znaczenie uwagi dowolnej. — Jej ilość może być nieokreślona. —
Potwierdzenie wolności woli. — Dwa typy powściągliwości. — Zda-
nie Spinozy o powściągliwości, opartej na pojęciu dobra.

Zakończenie 103

CF 36



KATALOG

DZIEŁ NAKŁADOWYCH

KSIĘGARNI M. ARCTA

WARSZAWA, POZNAŃ, LWÓW, RÓWNE, LUBLIN, ŁÓDŹ, WILNO.

FILOZOFJA. PSYCHOLOGJA. LOGIKA. ETYKA.

- Achelis T. dr.** Ekstaza (KdW. 143).
- Arnold E.** Światło Azji. Poemat prozą. (KdW. 267).
- Bornstein M. dr.** Zwyródnienie w świetle nauki. (KdW. 174).
- Borowski Wł. M.** Wykład psychologii ogólnej w zastosowaniu do wychowania. Cz. I. Psychologia poznania. Wyd. II.
— Cz. II. Psychologia uczuć.
- Boutroux E.** Kultura i filozofja niemiecka (KdW. 616).
- Brackett A. C.** Jak znaleźć spokój? (KdW. 261).
- Brodowski F.** Dom cedrowy. Książka myśli przypomnień i opowieści.
— O duszę Polski.
- Brzozowski St.** Co to jest filozofja. Cz. I—do Kanta. (KdW. 71).
— Cz. II—od Kanta. (KdW. 78).
— Hipolit Taine i jego poglądy (KdW. 61).
— Józef Kremer, szkic krytyczny (KdW. 58).
— Logika (KdW. 273).
- Carlyle T.** Pracuj i nie trać nadziei.
- Daszyńska-Golińska Z. dr.** Hugo Kollątaj jako filozof.
- Dobrowolski A. B.** Podstawy ideologii polskiej.
- Faguet E.** 10 przykazań mił ści. I. Kochaj samego siebie.
— — II. Kochaj kobiety.
— — III. Kochaj rodzinę.
— — IV. Kochaj przyjaciela.
— — IX. Kochaj Ojczyznę.
— — X. Kochaj starość.
- Finot Jean.** Nauka szczęścia.
- Guyau M.** Zarys moralności bez powinności i sankcji.
- Hartingh Z.** Co mi powie dzień dzisiejszy. Zbiór myśli i aforyzmów.
— Ku światłu. Pokłosie myśli. Wyd. II.
- Hushofer M.** Sztuka życia i zagadnienia życia.
- Hettner H.** J. J. Rousseau. (P.W. 17).
- Höfding H.** Zasady etyki. (KdW. 161).
- Hulka P.** Zarathustra — twórca religii Iranu. (KdW. 587).

- James W.** Pogadanki psychologiczne. Wyd. III.
— Probiez prawdy. (KdW. 268).
- Kanta najpiękniejsze myśli**, przełożył L. Krasnowolski (KdW. 235).
- Kozłowski W. M.** Historia filozofii w XIX wieku (P.W. 12).
— Krótki zarys logiki, wraz z elementami ideografii logicznej.
— Podstawy logiki czyli zasady nauk. Wykład systematyczny dla szkół średnich oraz dla samouctwa.
- Libelt K.** Wybór pism pomniejszych. Cz. I. Pomysły o wychowaniu ludów. (KdW. 417).
— — Cz. II. O odwadze cywilnej (KdW. 418).
— — Cz. III. O miłości ojczyzny. (KdW. 449).
- Lubbock J.** Powaby życia.
— Wartość życia.
- Lubicz L. Al.** Mitologia słowiańska. (KdW. 538).
- Lutosławski W.** Nieśmiertelność duszy i wolność woli.
- Maeterlinck M.** Śmierć. Przekład dr. W. R.
- Melinaud K.** Dlaczego się płacze? Psychologia lez. (KdW. 151).
— Psychologia namiętności. (KdW. 152).
- Moore G. E.** Zasady etyki. Przeł. dr. Cz. Znamierowski.
- Morn Ellick.** Zbudź się i walcz.
- Motnagel H.** Chwile przedśmierne (KdW. 517).
- Ochorowicz J. dr.** Pierwiastki charakteru narodowego.
- du Prel K. dr.** Spirytyzm. (KdW. 421).
- Prus B.** O ideale doskonałości. (KdW. 46).
- Raaf H.** Psychologia elementarna.
- Titchener E. B.** Początki psychologii. Podręcznik dla szkół średnich.
Przełożył dr. Cz. Znamierowski. Wyd. III.
- Toulouse Dr.** Jak żyć należy.
- Trine R. W.** Cz. go świat szuka.
— W harmonji z Nieskończonością.
- Türk H.** Człowiek genialny. (KdW. 119).
- Ziegler T.** Wiara i wiedza. Szkic filozoficzny. (KdW. 203).

NAUKI SPOŁECZNE. EKONOMJA. PRAWO.

- Andrychiewicz Wl.** Studja. Monografie i rozprawy z dziedziny prawa handlowego.
- Antoska.** Działalność kobiet czeskich (KdW. 102).
- Anty. Al. Koholik.** Pijaństwo — nasz wróg. (KdW. 288).
- Barszczewski S.** Polacy w Ameryce. (KdW. 81).
- Bialecki A. dr.** Prawo w życiu ludzkim (KdW. 324).
- Brodowski F.** Zasady prawa komasacyjnego w Królestwie Polskiem.

- Danielewicz B.** Ubezpieczenia życiowe. (KdW. 116).
- Dohm J.** Z dziejów ruchu kobiecego. (KdW. 180).
- Gibbins H. B.** Historia przemysłowa Angji. (P.W. 9).
- Höene-Wroński.** Mylne systemy ekonomji politycznej. (B.E.S. 4).
— System ekonomiczno-przemysłowy Adama Smitha. (B.E.S. 5).
- Hube R.** Pisma. Tom I. Studja z zakresu prawa polskiego.
— — Tom II. Prace z zakresu prawa polskiego.
- Jodi Fr. dr.** Ekonomja społeczna a etyka. (KdW. 300).
- Kamiński H.** Filozofja ekonomji materialnej ludzkiego społeczeństwa. (B.E.S. 3).
- Kodeks handlowy** obowiązujący w Kr. Polskiem. Nowy przekład wraz z jurysprudencją. Pod red. J. Namitkiewicza. Wyd. II.
- Kollataj H.** Porządek fizyczno-moralny czyli nauka o należnościach i powinnościach człowieka (B.E.S.).
- Kosmowska I. W.** Towarzystwo Szkoły Ludowej w Galicji.
- Kroński Al.** Ustrój komunalny miast.
— Prawo handlowe. Podręcznik.
- Lange J.** O prawach kobiety, jako żony i matki. (KdW. 303).
- *Loth J.** Wykład geografji ekonomicznej ziem Polski. Wyd. II.
- Lutosławski J.** Sprawa rolna jako problemat polski.
- Marrené-Morzkowska W.** Kobieta czasów obecnych. (KdW. 92).
- Młynarski F. dr.** Reforma ustroju pieniężnego.
- Mogilnicki A. dr.** Ogólne zasady prawa. Podręcznik dla wyższych klas szkół średnich. Wyd. III.
- Namitkiewicz J.** Dekret o spółkach z ograniczoną odpowiedzialnością, z wyjaśnieniami.
— Kodeks handlowy, wraz z jurysprudencją. Wyd. II.
- Nax F.** Wykład początkowy prawideł ekonomiki politycznej. (B.E.S. 8).
- Oszczędność — droga do dobrobytu**, podług Smilesa. (KdW. 1).
- Pietkiewicz Z.** Walka z nędzą. (KdW. 91).
— Z naszych stosunków ekonomicznych. (KdW. 127).
— Zrzeszenia wiejskie.
- Radziszewski H.** Podręcznik ekonomji politycznej do użytku szkół średnich w Polsce. Wyd. II.
— Nauka skarbowości. Wykład skarbowości państwowej i gminnej.
— Polityka ekonomiczna. Tom I. Produkcja.
- Rappaport E. St.** Międzynarodowa przyszłość Polski. KdW. 629)
— Nowe horyzonty prawa międzynarodowego. (KdW. 615).
- Skarbek Fr. hr.** Ogólne zasady nauki gospodarstwa narodowego (B.E.S. 1).
- Spencer H.** Instytucje obrzędowe. (KdW. 533).
— Zasady socjologii. (KdW. 361).

- Staszic St. Przestrogi dla Polski. (B.E.S. 10).
— Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego. — Do Sejmu w roku 1808. —
O przyczynach szkodliwości żydów. — Kontrakt Towarzystwa Rol-
niczego Hrubieszowskiego.
Strzecha K. Jak prowadzić zebrania.
Stroynowski W. Ekonomika powszechna krajowa narodów. (B.E.S. 6).
Suligowski A. Biblijografia prawnicza polska XIX i XX wieku, ze
wstępem: twórczość piśmiennicza prawników polskich.
Supiński J. Szkoła polska gospodarstwa społecznego (B.E.S. 2).
Szukiewicz W. Zarys ewolucji ekonomiczno-społecznej.
— Zasady ruchu współdzielczego. (KdW. 254).
Umiński Wł. Czego Polsce potrzeba. Podstawowe wiadomości o Polsce
dzisiejszej.
Witkowska H. Nauka obywatelska.
— Z dziejów ludzkości. Wyd II.
— Dzieje ustroju Polski w zarysie. Wyd. V.
Witkowska H. i Sawicki L. Nauka o Polsce współczesnej.

PUBLICYSTYKA. POLITYKA.

- Barker E. Inspiratorzy wojny.
Brodowski F. O duszę Polski.
Dębicki Z. Powitanie morza.
Dobrowolski A. B. Podstawy ideologii polskiej.
Fisher A. Ważność i znaczenie państw małych.
Górski Artur. Ku czemu Polska szła. Wyd III.
Kosmowska J. W. Sprawa Polski przed trybunałem ludów. Stanisław
Worzel.
— Program społeczno-polityczny Adama Mickiewicza dla narodu
polskiego.
Kurnatowski J. Przyczyny wojny europejskiej.
Muir Ramsay. Zasada narodowościowa.
Norman A. Walka narodów o byt.
Oraczewski Cz. ks. Polska odrodzona. T. I. Naród na przełomie.
Wejtko Wł. Wojsko polskie i militarizm.