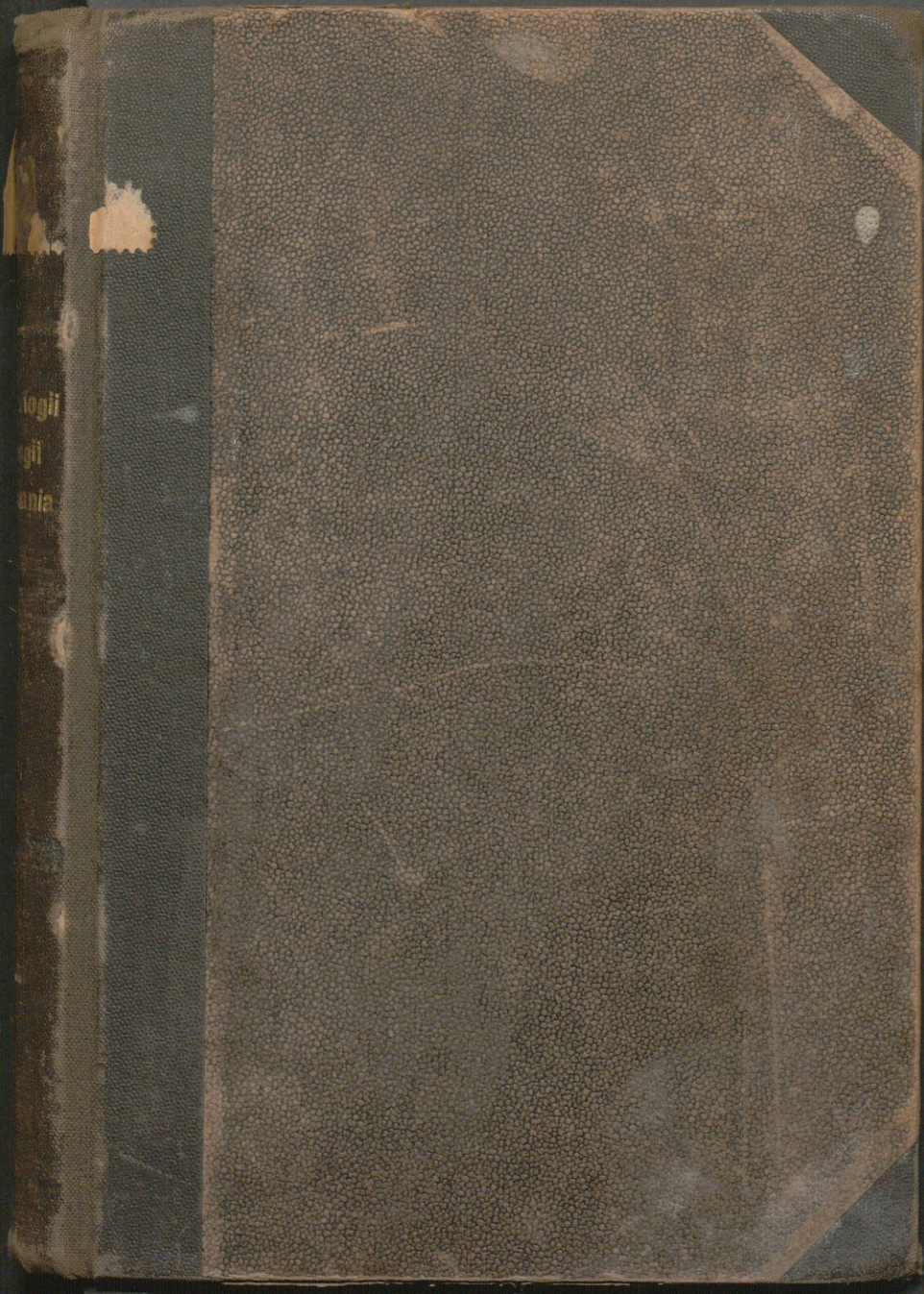
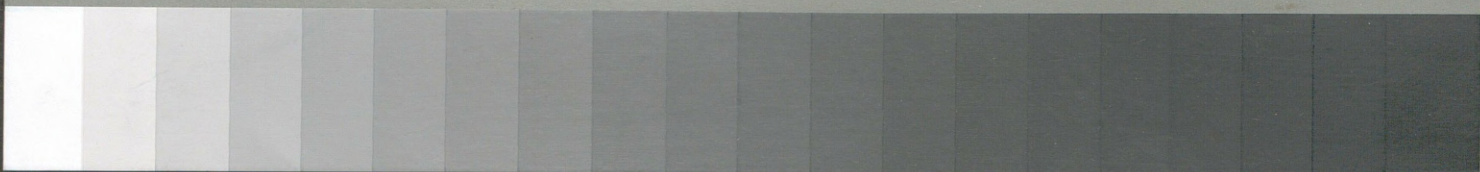




Grey Scale #13

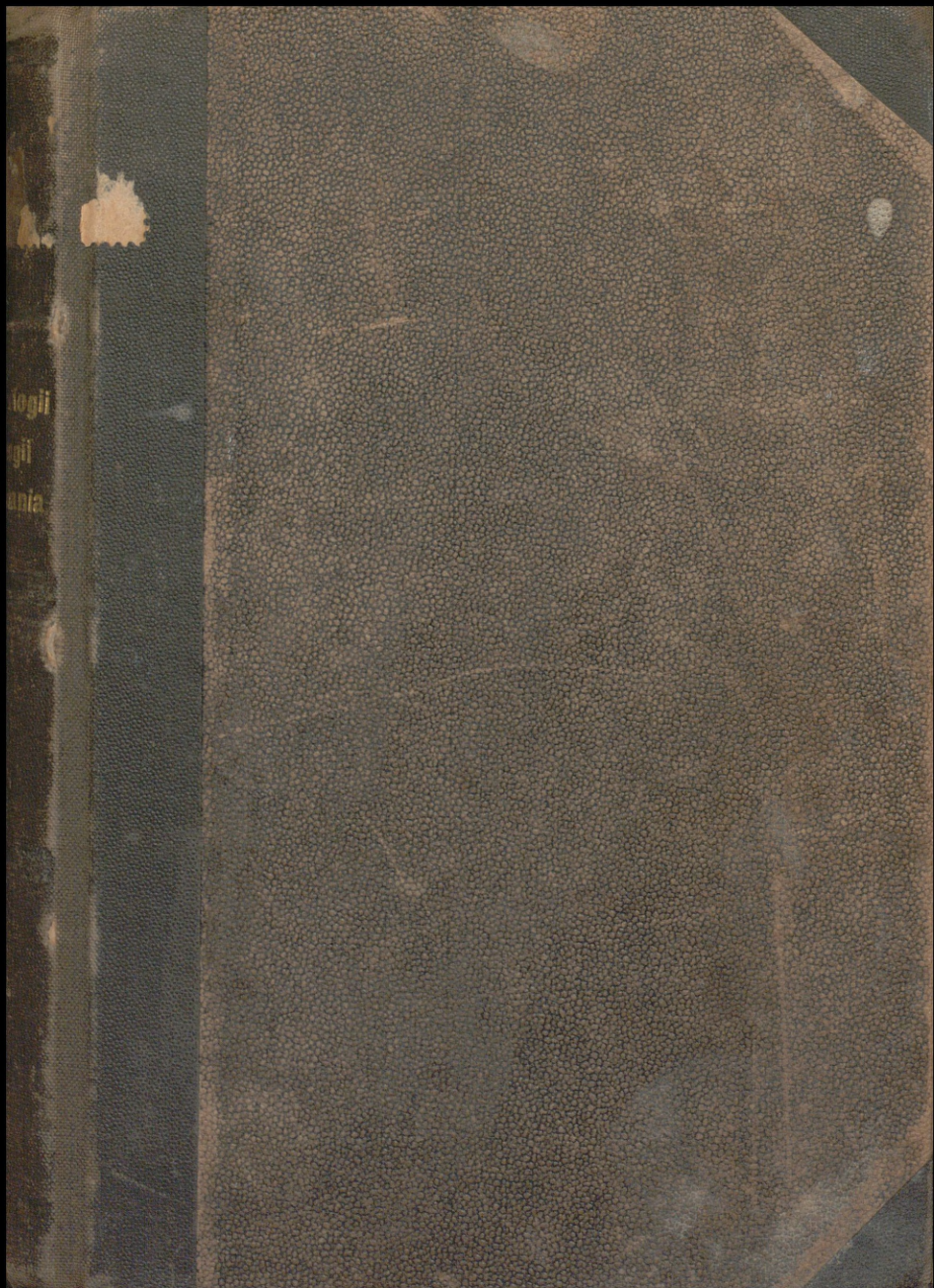


A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Colour Chart #13





Z PSYCHOLOGII I FIZYOLOGII WYCHOWANIA

WIEDZA I ŻYCIE

ZAGADNIENIA I PRĄDY WSPÓŁCZESNE

w dziedzinie wiedzy, sztuki i życia społecznego.

Rok I. — Tom 12.

L W Ó W

NAKŁADEM KSIĘGARNI H. ALTENBERGA

WAR SZAWA

KSIĘGARNIA POD FIRMA E. WENDE i Spka

1990

Alexander Edelmann

№ 51

62

Z PSYCHOLOGII
i
FIZYOLOGII WYCHOWANIA



Georgius Adolmann

LWÓW
NAKLĄDEM KSIĘGARNI H. ALTENBERGA

WARSZAWA
KSIĘGARNIA POD FIRMĄ E. WENDE i Spka
1899

Georgius Adolmann

37 : 15 : 612



Z drukarni „DZIENNIKA POLSKIEGO“ Dr. F. Woynarowskiego
pod zarządem Fr. Kattnera.

C. ANDREAE.

Z psychologii egzaminów.

Odczyt wygłoszony w monachijskiem Towarzystwie
psychologicznem dnia 23. lutego 1899.

Egzamina są czemś nowożytnem; wszak cały system egzaminacyjny rozwinął się dopiero wskutek opieki, jaką państwo roztoczyło nad nauczaniem i wykształceniem, jakoteż wskutek coraz dalej rozwiniętego różnicowania funkcyi państwowych na polu administracyi i sądownictwa. Badając jakiś konkretny system egzaminacyjny, możemy się poinformować nie tylko o panujących w danej chwili poglądach na wartość pewnych wiadomości, lecz także o przyjętem w danej epoce zapatrywaniu na stosunek wzajemny teoryi i praktyki. Dowiadujemy się, w jaki sposób bywa rozłożony cały tok kształcenia, jakie się w nim przyjmuje istotne i konieczne okresy, jakim funkcjom psychicznym każe się w pierwszym rzędzie współdziałać w przyswajaniu przepisane go materiału. Tak więc tkwi w systemie

egzaminacyjnym część owej surowej psychologii urzędowej, tworzącej domyślny podkład administracyi szkolnictwa. Dla tego to też egzamina tworzą pomost pomiędzy szkołą a życiem praktycznem, społecznem. Będąc najkrótszym wyrazem pracy, dokonującej się w szkołach, czynią ją dla nas zrozumiałą.

Wspomnieliśmy o charakterze nowożytnym egzaminów. Nie znaczy to wcale, jakoby dawniej urzędzenia tego rodzaju nie były istniały. Wszak odbywa się zawsze pewnego rodzaju egzamin, gdy chodzi o stwierdzenie psychicznych warunków do jakiegokolwiek pracy. Tak postępowały w starożytności szkoły filozoficzne, a także kościół stworzył formalny system egzaminacyjny w instytucyi katechumenatu, w klasztorach trzeba było ukończyć *trivium*, aby być dopuszczonym do *quadrivium*, w uniwersytetach rozwinęła się hierarchia stopni akademickich, wymagania życia klasztornego stworzyły nowicyat i poddały dłuższemu badaniu wolę i postępowanie nowicyusza, rycerstwo domagało się dzielności moralnej i fizycznej, Jezuita kładli nacisk na uzdolnienie umysłowe, a czeladnik składał praktyczny egzamin na majstra. Może w tem należy upatrywać dowód, iż egzamina są czemś nieodzownem w zorganizowanych społeczeństwach.

Gdy państwu współczesnemu zaczęli być potrzebni urzędnicy, musiano też dbać o to, by oni posiadali odpowiednie przysposobienie do za-

wodu; w tym celu nietylko unormowano sposób ich wykształcenia, lecz zaprowadzono także egzamina jako zakończenie studyów. Na podstawie egzaminów tych można też było klasyfikować kandydatów i ocenę każdego z nich wyrazić w świadectwie. Tym sposobem chciano uczynić zadość potrzebie państwowej, a zarazem spełnić obowiązek sprawiedliwości. W istocie nie można też nie mieć przeciw temu, by pracodawca pouczał się o jakości pracowników, których sobie dobiera. Należy jednak bardzo wątpić, czy obrana w tym celu a uświęcona tradycją droga jest odpowiednia i czy daje tak pewne rezultaty, jak to się zwykle przypuszcza. Wszak właśnie te przymioty, o które państwo dba najwięcej, jak n. p. sprężystość i energia, sumienność i wytrwałość, samodzielność i dar inicjatywy, nie mogą być nigdy przedmiotem egzaminu. Jeżeli się dalej zważy, że także najważniejsze może przymioty intelektualne, jak przytomność umysłu, bystrość itp., dadzą się w drodze egzaminów stwierdzić w najlepszym razie tylko w sposób bardzo niedostateczny, wtedy trudno będzie nie przyznać, że uzyskana tą drogą ocena całego człowieka przedstawia się jako w najwyższym stopniu problematyczna. Jeżeli mimo to utrzymuje się taki stan rzeczy, iż od egzaminów państwowych nie ma apelacji i że te egzamina rozstrzygają o całej przyszłości kandydata, to można fakt ten zrozumieć — pominąwszy siłą tradycji —

tylko na tej podstawie, że złożenie egzaminu nadaje równocześnie pewne prawo do zaopatrzenia.

Zasadnicza myśl i forma wspomnianej tutaj kategorii egzaminów stała się typem dla egzaminów wogóle. Jego cechami są: stwierdzenie pewnego zasobu wiedzy, kontrola nad pracą, zużytą na wykształcenie, wyrobienie sobie sądu o zakresie zdolności kandydata, klasyfikowanie kandydatów wedle stopni i nadanie im pewnych praw. Typ ten opanował całe szkolnictwo publiczne. Im więcej szkoła i nauka pozostaje pod opieką państwa, tem gęstsza pokryła się siecią najrozmaitszych egzaminów. Tak, jak zaprowadzono egzamina na zakończenie studyów uniwersyteckich, tak też postawiono egzamin dojrzałości u wstępu do nich. Wychodząc z założenia, że pewien stopień dojrzałości umysłowej jest niezbędnym warunkiem należytego korzystania z nauki uniwersyteckiej, powzięto przekonanie, że ową dojrzałość można stwierdzić za pomocą egzaminu. Dalszy rozwój tej kontroli egzaminacyjnej odbywał się już niejako sam z siebie. Zaprowadzono coraz to nowe podziały w toku wykształcenia, tworzone coraz to nowe przejścia; egzamina na wstępie do szkoły i przy jej opuszczeniu, egzamina przy przejściu z jednej klasy do drugiej itp.; a ponieważ nie ma właściwie przyczyny, dla której należałoby gdziekolwiek zatrzymać się w tym chwalebny rozpędzie, przeto egzaminowanie i wypytywanie we-

szło w skład codziennych zajęć szkolnych, tak że nie ma dziś końca zadaniom szkolnym itp., nie mówiąc już o świadectwach semestralnych, rocznych i innych. Zarówno nauczyciele jak uczniowie upadają pod nawałem czynności, które pod pozorem kontroli i nadzoru pochłaniają czas, przeznaczony na właściwe zajęcia szkolne, a nadto, jak to jeszcze zobaczymy, wywierają na te zajęcia wpływ bardzo fatalny.

Wśród skutków zewnętrznych tego systemu zajmuje miejsce naczelną rolę, jaki wywiera na układ planów naukowych. Plany te można ze stanowiska historycznego uważać niejako za wyraz panujących w danym czasie ideałów pedagogiczno-dydaktycznych; dlatego też zmianie tych ideałów towarzyszy zwykle dążność w kierunku przeobrażenia lub uzupełnienia planów naukowych. Ponieważ skuteczność pedagogiczna takich planów zależy w wysokim stopniu od osoby i zdolności nauczyciela, przeto jest ona tem większą, im ściślej nauczyciel solidaryzuje się z planem naukowym. To zaś jest możliwem tylko o tyle, o ile ramy przez plan naukowy zakreślone nie skrępują indywidualności nauczyciela. Innemi słowy: Taki plan naukowy spełni swe zadanie najlepiej, którego wskazówki, normujące tok nauczania, dadzą się najmniej uczuwać jako przeszkody lub pęta. Recz jasna, że ten naturalny stan rzeczy musiał ulegć zasadniczej zmianie pod wpływem egzaminów. Już z samego

względu na przeciętny poziom umysłowy uczniów wynikać musiało coraz ściślejsze określanie tego materiału pojęciowego, którego „przyswojenie“ lub „posiadanie“ należało wykazać przy egzaminie. Ponieważ jednak egzamina odbywają się w oznaczonych z góry terminach, przeto nauczyciel, chcąc wyposażyć swych uczniów zasobem wiadomości egzaminacyjnych, musi wyczerpać w pewnym określonym czasie przepisany materiał. Jest przytem rzeczą obojętną, czy zdolniejsi dotrzymują kroku, czy też słabsi pozostają w tyle. Nie wolno ani zatrzymać się dłużej przy rzeczach, które uczniów żywo zajmują, ani też szybko załatwić się z partjami mniej lub więcej nudnymi. Plany naukowe przybrały formę coraz to szczegółowszą, ze wskazówek stały się prawami, które niekiedy posiadają wprost charakter przepisów policyjnych. Fakt ten zachodzi zwłaszcza wtenczas, gdy owe plany są prostem zesumowaniem wymagań, stawianych przez reprezentantów poszczególnych przedmiotów. Wpływa to nie tylko na określenie materiału naukowego, lecz znienawid także zasadniczo sposób i cel przyswajania sobie tego materiału. Miejsce trwałych rezultatów nauczania zajmuje zdolność uprzytomniania sobie mniejszej lub większej ilości pojęć, uważanych za pożyteczne albo za konieczne, a traktowanych jakgdyby były rzeczami. A ponieważ przy egzaminie ma się przeciw do czynienia tylko ze znakami tych pojęć, ze słowami, przeto

tutaj właśnie tkwi najgłębsza przyczyna kultu wiedzy słownej, owej pustej dresury i tego kucia, będącego tylko drobną cząstką całego systemu obłudy, którego punktem środkowym jest egzamin, a w którym niejako biorą udział nauczyciele i uczniowie, komisye egzaminacyjne i publiczność. Miejsce właściwego celu nauki zajął egzamin, miejsce rzeczy wyraz, a ponieważ tylko zewnętrzny wyraz może być podstawą oceny, przeto całe dążenie skupia się około zewnętrznego wyrazu tej oceny, około świadectwa. O ile jednak świadectwo daje pewne prawa, staje się i ono tylko środkiem do celu. O wiedzy, wykształceniu, o znaczeniu pewnych wiadomości jako takich już się zupełnie nie mówi. Zbytecznym chyba byłoby dodać, że powyższe twierdzenia są po prostu wyrazem faktów, które narzucają się nawet pobieżnej obserwacji. Pozwalają one zrozumieć, jakim sposobem rozwinęty system egzaminów może sprowadzić na fałszywe tory sąd, który o istotnej wartości wiedzy mają wydawać czynniki w szkolnictwie interesowane.

O wiele gorsze są wewnętrzne skutki takiego systemu. Przenikają one jak drobne rozgałęzienia rośliny pasożytnej cały zakres życia szkolnego. Dzięki egzaminom znalazł do szkoły przystęp całkiem nowy czynnik psychiczny, mianowicie obawa, trwoga, strach przed przyszłym obrachunkiem. Czynnik ten objawia się w różnej

formie i w różnym stopniu, stosownie do indywidualności uczniów. Umysły trwożliwe cierpią wieczny niepokój, który im nie pozwala cieszyć się życiem. Są to ofiary owego okrutnego systemu, opłakiwanego już przez Russeau'a i Schleiermachera, systemu, który za niepewną przyszłość każe płacić teraźniejszością. Rodzice wiedzą także coś o cieniach, które na życie rodzinne rzucają zadania szkolne i świadectwa semestralne. Osobniki, obdarzone bujną imaginacją, przy każdym nieudanem zadaniu widzą przed sobą zmorę przyszłego egzaminu; umysły pesymistycznie usposobione wyobrażają sobie w barwach jak najciemniejszych nieszczęścia, które ich mogą spotkać przy egzaminie, podczas gdy uczeń lekkomyślny liczy na szczęście, uczeń leniwy w ostatniej chwili przygotowuje się na podstawie różnych „niedozwolonych“ środków pomocniczych, ambitny wytęży wszystkie siły i upatruje w dobrej cenzurze wynagrodzenie za pracę, która sama z siebie żadnej mu nie sprawia przyjemności. A na nic się nie przyda twierdzenie, że w tem wszystkim tkwi jakiś czynnik etyczny, przyzwyczajanie do poczucia odpowiedzialności, do konieczności zdawania sprawy ze spełnienia obowiązków. Wszak nie chodzi wcale o to, lecz o stopień postępu, wyrażonego w świadectwie. Jakimi zaś środkami ktoś sobie zapewnił świadectwo dobre, o to dzisiaj nikt tak bardzo się nie pyta. Natomiast bardzo ważnym pod względem

etycznym czynnikiem jest połączone z tym systemem niezdrowe napięcie ambicyi, które pozostaje w rażącej sprzeczności z wszystkimi w szkole wygłaszanymi zasadami. Z tego punktu widzenia staje się też może zrozumiałym ostry sąd, który o szkołach średnich wydał austriacki profesor Wahle, mówiąc: „Szkoly te są dla młodzieży pod niejednym względem raczej źródłem etycznej i intelektualnej deprawacyi, ponieważ uczą ją, jakim sposobem można w życiu i w nauce mimo niedostateczne środki osiągać cel i dawać sobie radę“. (R. Wahle: *Das Ganze der Philosophie und ihr Ende*. Wien, 1896. str. 531).

Nie można się dziwić, że egzamina obok tych skutków psychologicznych pociągają za sobą jeszcze inne anormalne objawy. Ciekawe badania i studia, które przeprowadził nad uczniami w czasie egzaminów rosyjski lekarz dr. Ignatiew, wykazały, że 79% traci na wadze $3\frac{1}{2}$ do 5 funtów. W 11% wypadków ciężar ciała nie uległ zmianie; w 10% wypadków natomiast okazał się nieznaczny wprawdzie, ale nienormalny przyrost ciężaru. Wspomniany lekarz upatruje w tym wyniku swych badań chorobliwe następstwo wywołanego nagle nienormalnego zużycia sił, które oddziałują także na mózg.

Są to rzeczy bardzo doniosłe i ciekawe, ale ważniejszym wydaje nam się fakt, że egzamina albo znacznie utrudniają, albo też zupełnie unie możliwiają należyte ustosunkowanie nauki i jej

treści względem młodzieży. Młodzież jest z przyrodzenia chętną do pracy, umysł jej jest gotów przyjmować wrażenia najróżnorodniejsze i można go nawet bez zbytej trudności zająć rzeczami zrazu mu obojętnymi. Wszak i uczeń roztargniony skupia uwagę, i uczeń apatyczny ożywia się, gdy nauczyciel potrafi uderzyć w ton, który budzi w ich umyśle oddźwięk. Dlatego też jest to jedną z najpiękniejszych rzeczy na świecie, gdy można kierować rozwojem umysłowym tych, którzy pracują sami nad nim z szczerą ochotą, podtrzymywaną przez radość nad własnymi postępami. Ale w tę harmonię wkrada się jak ostry dysonans egzamin, niwecząc swobodne zainteresowanie się przedmiotem, stawiając w miejsce pobudek wewnętrznych narzucony z zewnątrz rozkaz i ucząc najmłodszego nawet ucznia rozróżniać między tem, co go zajmuje, a tem, czego od niego żądają. A różnicę tę spostrzega właśnie uczeń obowiązkowy i sumienny, który stara się uczynić zadość wymaganiom szkoły i nauczycieli. Tym więc sposobem egzamina stają się najmniejbezpiecznymi wrogami rzetelnego zainteresowania się i szczerego zajęcia się przedmiotem. Skłaniają, a nawet zmuszają młodzież do tego, by zawsze stawiała na pierwszym miejscu względy utilitarne i tym sposobem sprzyjają najskuteczniej rozwojowi owego wyrachowania, które tak bardzo nie przystoi młodzieży. A trzeba jeszcze zważyć, że liczni nauczyciele szkół niższych

i wyższych, wiedząc z doświadczenia, że własna ich praca bywa oceniana wedle prac egzaminacyjnych uczniów, korzystają z każdej sposobności, by przypominać zbliżający się egzamin; trzeba też pamiętać, że i rodzice wyczekują zwykle z pewną obawą terminu rozdawania świadectw i starają się oddziaływać na pilność dzieci za pomocą gróźb lub obietnic; nie wolno też zapominać, że wielu uczniów przechodzi ciągle z rąk jednego nauczyciela, który „kuje“ z nimi lekcję, w opiekę drugiego, który robi to samo; czyż można się wobec tego dziwić, że w największej ilości wypadków nie ma mowy o wspomnianym powyżej normalnym stosunku uczniów do szkoły. Uczniowie chodzą do szkoły, by otrzymać świadectwo; uczą się więc tylko dla egzaminu.

Lecz idźmy dalej. Wspomniany dopiero co podział materiału naukowego na część obowiązkową, podlegającą kontroli, i na część niejako tylko dekoracyjną, stwarza odrębny, osobliwy typ uczniów, dobrze znany każdemu, który jest oswojony ze stosunkami w naszych szkołach średnich. Przedstawiciele tego typu nie można nazwać niepilnymi, lecz jeszcze mniej mogą uchodzić za pilnych, a przede wszystkim nie można ich posądzać o zainteresowanie się nauką szkolną; uważają ją bowiem za zło konieczne, któremu biernie ulegają. Tem, czego ich uczą, zajmują się ściśle tylko o tyle, o ile tego wymaga chęć

przejścia z klasy niższej do wyższej; właściwa zaś treść ich życia umysłowego leży w całości po za obrębem szkoły i obfituje nierzadko w rozmaite przedwczesne rozkosze. Jest przytem rzeczą uboczną, że tacy uczniowie doznają nieraz w tej mierze poparcia ze strony domu rodzicielskiego, który niekiedy zupełnie się nie liczy z zadaniami i potrzebami szkoły. (Wystarczy dla przykładu wspomnieć o nauce religii w naszych gimnazyach.) Nie będziemy dalej zastanawiali się nad pytaniem, czem są dla nauczyciela tego rodzaju uczniowie, chociażby nawet stanowili tylko mniejszość w pewnej klasie. Umieją oni dzięki pewnej gałęzi produkcji literackiej, która jest znana pod nazwą „prozaikierów“ itp. i wyrobiła sobie także prawo obywatelstwa w szkołach, wykazać się najniezbędniejszymi wiadomościami i ominąć katastrofę przy egzaminie; a dzięki podjętej na kilka tygodni lub miesięcy przed egzaminem pracy forsownej, dowodzą jasno, że można być wielkim leniuchem, a przecież zdać szczęśliwie egzamin, nie wynosząc co prawda ze szkoły o wiele więcej ponad świadectwo. O tem zapominają właśnie tak często ci, którzy krytykują działalność szkoły. Z powodu ankiety, odbytej zeszłego roku w Wiedniu na wniosek czasopisma „die Wage“, a poświęconej kwestyi reformy szkół średnich, prof. Schnabel zajmuje się egzaminem dojrzałości i mówi o „wiedzy, nagromadzonej pod kontrolą tęgich nauczycieli i nie-

zliczonych egzaminów“ oraz skarży się, że „to wszystko nie bywa w sposób trwały przyswajane i nie może też służyć za podstawę dla przyszłego gmachu wiedzy naukowej“. (Zob. „Was leistet die Mittelschule?“. Wien. 1898, str. 13). Wiedza nagromadzona i kontrolowana w drodze właśnie wspomnianej, obumiera jak liście w jesieni, pozostaje zaś z niej zwykle tylko złe przyzwyczajenie, które każe młodzieńcowi radzić sobie w szkole wyższej tak samo, jak to czynił w szkole średniej i uczy go zadowalać się i nadal wiadomościami niezbędnymi do egzaminu a zaczerpanymi z podręcznika jak najmniej obszernego. Nie trudno więc zrozumieć, że właśnie egzamina, które powinny działalność szkoły utrzymywać na właściwym poziomie, przyczyniają się pośrednio do zdyskredytowania tej działalności; pozornie służą do tego, by ochronić szkoły przed napływem nieodpowiedniego materiału uczniów, z drugiej jednak strony dają czynnikom najmniej pożądanym możliwość utrzymania się w szkole.

Byłoby rzeczą dziwną, gdyby złudzenie, wywołane zapomocą egzaminów w kołach nie stykających się bezpośrednio ze szkołą, nie oddziaływało na uczniów i nie wzbudzało w nich przekonania, że posiadając świadectwo, posiadają także te wszystkie wiadomości i przymioty, których wyrazem byłoby przy idealnym stanie rzeczy istotnie świadectwo. Uczeń, który zdał egzamin, „ukończył“ naukę; w niektórych okolicach uważa się w bezwiednej

ironii oba te zwroty nawet jako równoznaczne ; w jakim zaś znaczeniu uczeń taki ukończył naukę, o tem poucza nas doświadczenie życiowe, okazując nam ludzi „ukończonych“ najrozmaitszego rodzaju. To też chęć podniesienia poziomu nauki zapomocą egzaminów może nam się przedstawiać jedynie jako osobliwego rodzaju naiwność. Wprawdzie wyobrażamy sobie, że egzamina wyprzedza usilna praca, ale po nich następuje zarozumiałość i zapominanie, bądź to pożądane i dobrowolne, bądź też mimowolne, wynikające z samej natury rzeczy.

Egzamina mają w sobie coś demokratycznego, zwłaszcza gdy łączą się z nimi wskutek specjalnego zarządzenia albo przypadkowo pewne prawa i przywileje. Dlatego też w wykształceniu francuskim rozstrzyga o wszystkim konkurs, a w Holandyi otrzymuje w zakresie szkolnictwa ludowego posadę ten, który zda najlepiej t. zw. egzamin porównawczy. I w Niemczech posiadamy obecnie coś podobnego w formie t. zw. egzaminu na jednorocznych ochotników; egzamin ten może być uważany za najgorszą spuściznę, którą niemieckiemu szkolnictwu pozostawia wiek XIX. Pomijamy okoliczność, że w tym wypadku sposób nabywania wiedzy jest zupełnie obojętny, że chodzi jedynie o to, by wykazać się przy egzaminie posiadaniem pewnego zasobu wiedzy ; nie można jednak przeoczyć, że mamy tu do czynienia z nie dającym się uspra-

wiedliwić spaczeniem właściwych pobudek kształcenia się. Przepisy egzaminacyjne stają się pewnego rodzaju kodeksem wykształcenia, a tem samym pojęcie i idea wykształcenia ulegają zmianie. A ponieważ wprowadzenie takich egzaminów wpłynęło na ustrój naszych szkół średnich, na zakres udzielanej w nich nauki, a nawet na jakość sił nauczycielskich, przeto świadectwo, uprawniające do jednorocznej służby ochotniczej, stało się wprost instytucją fatalną. Myliłby się bardzo, kto by przypuszczał, że w ten sposób wykształcenie stało się udziałem warstw szerszych. Wprawdzie wzrosły niezmiernie pozory wykształcenia, ale pobudki, które kierują uczącą się młodzieżą, straciły na wartości, układ planów naukowych pogorszył się albo przynajmniej doznał pewnego uszczerbku, na szkoły zaś nałożono ciężar, którego najgorszą stroną jest może to, że się z nim już oswojono i że pierwotny przeciw niemu opór zaczyna słabnąć.

Egzamina są formami. Ten porządek systematyczny, w którym następują po sobie przez cały przeciąg nauki szkolnej, czyni je podobnymi do ceł ochronnych; musi je uiścić każdy, kto chce być dopuszczony do urzędu. Cena nie wydaje się wygórowaną, albowiem zyskując prawo do posady, otrzymuje się zarazem pewną gwarancję dalszego awansu. Ale zarazem tworzą one nieprzewyciężoną zaporę dla niejednej głowy zdolnej; to też z jednej strony nieraz ludzie



wchodzą w posiadanie urzędów i dostojenstw tylko dlatego, że otrzymali swego czasu etykietę egzaminacyjną, z drugiej strony państwo w pewnych wypadkach nie może przyjąć do urzędu człowieka najodpowiedniejszego, ponieważ nie uczynił zadość formie.

Egzamina muszą także oddziaływać na postępowanie nauczyciela. Dzięki egzaminom uczeń może się swą wiedzą popisywać przed innymi, może ją nawet wystawiać na okaz zapomocą wypracowań piśmiennych albo innych tego rodzaju sposobów; okoliczność ta może wpływać na postępowanie nauczyciela mimo jego wiedzy albo nawet wbrew jego świadomemu usiłowaniu. Tymczasem leży to w istocie samego nauczania, że w miarę, jak ono się wznosi ponad zwykłą dresurę i mechaniczne ćwiczenie, rezultaty jego wyrażają się w coraz to subtelniejszych reakcjach psychicznych, które z natury swej nie dopuszczają przedmiotowego skonstatowania. Najdonioślejsze właśnie wyniki, które osiąga praca nauczycielska, nie dadzą się okazać, nie mogą zatem być przedmiotem egzaminu. Ale i nauczyciel jest człowiekiem, podlegającym potędze przyzwyczajenia i nie rozporządza chyba takim zasobem siły moralnej, by mógł się skutecznie oprzeć ustawicznemu naciskowi, wywieranemu przez cały aparat egzaminacyjny. Dlatego też dziś zajmuje w szkole pierwsze miejsce to, co można recytować i odpytywać, co można repro-

dukować i okazać, co się da wyuczyć na pamięć i innym przedłożyć. Płynne recytowanie, oraz zbiór starannie napisanych zadań domowych, oto największa duma nauczyciela przestrzegającego ściśle przepisów, oto prawdziwa radość i przyjemność współczesnego inspektora. Tu tkwi źródło najgorszych wpływów dla całej techniki dydaktycznej. Owa precyzja w odpowiadaniu na postawione pytania, która tak bardzo imponuje człowiekowi nieznającemu się na rzeczy, ponieważ wydaje mu się najpewniejszym dowodem gładkiego toku nauki, jest jedynie tylko ścisłym wyrazem charakteru egzaminacyjnego, znamionującego dzisiejszą naukę szkolną. Nie trzeba bowiem zapominać, że to wszystko są właściwie akcesorya. Pod względem psychicznym treść i sposób ujęcia tej treści nie zawsze idą równolegle. Można też operować samymi znakami i pustymi frazesami, a to czego się nie rozumie, można nieraz najbieglej reprodukować. Stąd pochodzi owa nieracyonalna uprawa pamięci i ustawiczna walka, która się w dziejach pedagogiki przeciw niej toczy; — że wspomnę tylko o powiedzeniu Ratke'go, iż nie należy się w ogóle uczyć na pamięć, — stąd też wzięła swój początek powszechnie w czasach nowszych dyskutowana kwestya przeciążenia, tutaj tkwi także przyczyna, dla której temu przeciążeniu tak trudno zaradzić, chociaż wszyscy je uznają jako fakt.

Dydaktyka, licząca się z psychologią, nie może zapoznać wielkiego znaczenia pamięci dla wszelkiego rodzaju wykształcenia; wykazuje jednak także, po pierwsze, że właśnie najważniejsze wiadomości utrwalają się w ten sposób, iż stają się środkami nabywania dalszej wiedzy, po drugie, że inne znowu wiadomości muszą być w taki sposób nabyte, aby można je odtworzyć własnymi siłami, gdy zostaną zapomniane. Dlatego też każdy nauczyciel, który nie ogranicza swej umiejętności pedagogicznej do wpajania uczniom wiadomości, przepisanych planem naukowym, odczuwa niekiedy egzamina jako przeszkodę w toku nauczania i jako ciężar dla swego sumienia pedagogicznego. Wszak obarczają go zajęciami, których czczość jest w wielu wypadkach oczywistą i często ponoszą wyłączną winę, gdy nie może zapanować mimo największych usiłowań odpowiedni stosunek między nauczycielem i uczniami. Osobniki niewykształcone w kierunku pedagogicznym — można być bardzo uczonym, a przecież do nich należeć — wchodzi łatwiej w kompromisy z panującym systemem i zwykle bardzo dobrze na tem wychodzą. Wszak nigdy nie brak czegoś takiego, co może być przedmiotem pomyślnego egzaminu. Za to zaś, czy nauka daje wyniki głębiej sięgające, nauczyciele nie odpowiadają. — Zebrawszy wszystko to razem, można powiedzieć: Ponieważ egzamina niestety łatwo prowadzą nauczyciela na manowce

dydaktyczne i demoralizują go pod względem pedagogicznym, przeto wywołują złudne mniemanie o trwałości nabytej wiedzy, którą tylko pozornie zapewniają. Wiadomości, nabyte w szkole, bywają zapominane tak łatwo, nie — jak się zwykle mówi — mimo egzaminów, lecz ponieważ tylko w drodze egzaminów zostały stwierdzone.

Wynika więc z tego wszystkiego, że współczesny system egzaminacyjny pociąga bezpośrednio za sobą cały szereg skutków szkodliwych. Podkopuje on chęć uczenia się i dążność nabywania wiedzy; zagraża poważnie szczeroci zapła naukowego w ogóle; wypacza właściwy pogląd na wartość tego, co się wie i umie; stwarza pewnego rodzaju obojętność względem treści wykształcenia; skłania do jednostronnego ćwiczenia pewnych funkcji psychicznych; ponieważ nakoniec ułatwia łudzenie się co do istoty własnego wykształcenia, przeto przyczynia się do pomnożenia zastępu ludzi powierzchownych, „ukończonych“, i sprzyja rozwojowi zarozumiałości oraz próżności. Tem samym schodzi nauka w ogóle na błędne tory, nie mówiąc już o tem, że nie brak także skutków fatalnych pod względem higienicznym i społecznym.

Zwracamy się jeszcze do samego aktu egzaminacyjnego. Już pedagog berliński Fr. Gedike wypowiedział w rozprawie z roku 1789 p. t. „Einige Gedanken über die Methode zu examinieren“ (Kilka myśli o metodzie egzaminowania)

o tym przedmiocie szereg bardzo rozumnych uwag, zasługujących jeszcze dzisiaj na uwzględnienie. Jego zdaniem egzamin może się dotyczyć posiadania wiadomości, zdolności lub wprawności. Te ostatnie można najłatwiej stwierdzić. O jakości i zakresie wiadomości poucza najdokładniej wypracowanie piśmienne; zdolności zaś należałoby rozpoznawać w drodze egzaminu ustnego, najlepiej za pomocą rozmowy w prawdziwym tego słowa znaczeniu. — Dzisiaj kombinuje się zazwyczaj ustną i piśmienną formę egzaminu. Przy wypracowaniach piśmiennych należy uwzględniać rodzaj postawionych pytań, czas pozostawiony na wykończenie wypracowania oraz środki pomocnicze, które zostały dopuszczone. Otóż nie ma może lepszego sposobu zapoznania się z przeciętnym poziomem naszego dzisiejszego wykształcenia psychologiczno-dydaktycznego, jak przejrzanie tematów, stawianych młodzieży do opracowania w celach egzaminacyjnych. W pierwszym rzędzie należy tu wymienić temata wypracowań stylistycznych, którym uczeń może sprostać tylko za pomocą powtarzania rzeczy zysanych i frazesów. Proszę sobie tylko przypomnieć, w jaki sposób powstają tego rodzaju elokubracje. Uczeń usiłuje zastanowić się nad zadaniem; w tem zjawia się w jego umyśle chociażby niejasne wyobrażenie możliwych następstw zadania, co w zupełności wystarcza do przerwania toku myśli. Natychmiast wyłania się także obawa, że nie skończy swej pracy w czasie prze-

pisany. Może sobie też przypomina wskazówki dawniej mu udzielane; ale równocześnie odtwarzają się także w jego umyśle dawniej popełniane błędy i pomyłki. Niepokój wzrasta, lica płoną. Nie ma już mowy o skutecznym rozmyślaniu, a tem mniej o logicznej ocenie własnych pomysłów. Jeżeli nadto i pamięć nie dopisuje, wtedy nie może nas dziwić, że uczeń, chcąc przecież coś napisać, zestawia szereg utartych frazesów i oklepanych zwrotów. Tylko nauczyciel dziwi się czasem, jak to mogło być, by uczeń zresztą „dobry“ oddał tak nędzne wypracowanie. Zważywszy te i inne okoliczności, nie można chyba zaprzeczyć, że piśmienne wypracowania egzaminacyjne bywają w wielu wypadkach po prostu wytworem strachu, na podstawie którego można tylko przy wielkiej oględności wyrokować o zdolnościach autora. Tyczy się to wszystkich w ogóle zadań piśmiennych. Najwątliwszą wartość posiadają zwłaszcza zadania szkolne, obliczone na jedną godzinę; aby to uznać, wystarczy zestawić korzyść, jaką z nich może ciągnąć nauka, z wywołaną przez nie emocją ucznia i ze skutkami, które wywierają na jego zdrowie. Zalecając pewien rodzaj wypracowań piśmiennych, ma Gedike na myśli przede wszystkim egzamina kandydackie. Ale i dla szkół wypracowania takie są tylko wtedy stosowne, gdy łączą się ze skrupulatnym i odpowiednim wyborem tematów. Jeżeli bowiem temata będą sformułowane w ten spo-

sób, że dadzą się podciągnąć pod pewne rozdziały lub zasadnicze twierdzenia podręczników szkolnych, wtedy można je też wypracować całkiem mechanicznie, a klasyfikacja ściśle „przedmiotowa“ przyzna w takim razie mnemotechnikowi pierwszeństwo przed umysłem samodzielnym. Z tego punktu widzenia można praktykowane przez uczniów oszustwa rozumieć, chociaż nie można ich oczywiście usprawiedliwiać. Wszak wielka jest liczba tych, którym nie chodzi wcale o posiadanie wiadomości, lecz jedynie o świadectwo.

O wiele gorzej jeszcze ma się sprawa z egzaminami ustnymi. Nie trzeba się głęboko zastanawiać, by dojść do przekonania, iż nie każdy potrafi w sposób zręczny i odpowiadający celowi egzaminować. By wiedzieć, jak egzaminować, trzeba nie tylko znać przedmiot, lecz także radzić się psychologii. Tylko psychologia bowiem wyjaśnia, w jaki sposób można się skutecznie poinformować o zasobach umysłowych danej jednostki. Nadto musi egzaminator posiadać pewien takt oraz odpowiednią życzliwość, jeżeli wynikająca z natury rzeczy emocja kandydata ma ustąpić miejsca równowadze umysłowej. Jedynie w rzadkich, wyjątkowych wypadkach będzie można posługiwać się rozmową, prowadzoną ściśle na wzór dialogu sokratesowego, jak to zaleca Gedike. Dlatego chodzi głównie o taki sposób pytania, który, nie wprowadzając kandydata w błąd i nie

posługując się żadnym podstępem, daje mu jedynie sposobność wypowiedzenia tego, co ma na myśli, a przytem zastrzega nieznacznie egzaminatorowi rolę kierującą. Jeżeli z umiejętnością takiego egzaminowania łączy się tak rozległa wiedza fachowa, iż już lekkie potrącenie o jakąś kwestyę, przypadkowe wspomnienie o jakimś szczególe, pozwala egzaminatorowi sprowadzić przebąkującego trwożliwie o różnych rzeczach kandydata na teren lepiej mu znany, dodać mu odwagi i otworzyć mu usta, wtedy może się zdarzyć, że nawet miernie przygotowany i nieśmiały kandydat zdziwi się bogactwem zasobów, którymi rozporządza pod wpływem zręcznego i życziwego kierownika. Przeciwnieństwo takiego egzaminowania stanowi owa znana metoda pewnych egzaminatorów, którzy upatrują w egzaminie jedynie sposobność do własnych popisów oratorskich, tak że kandydat ledwie może wtrącić od czasu do czasu słówko tak albo nie*).

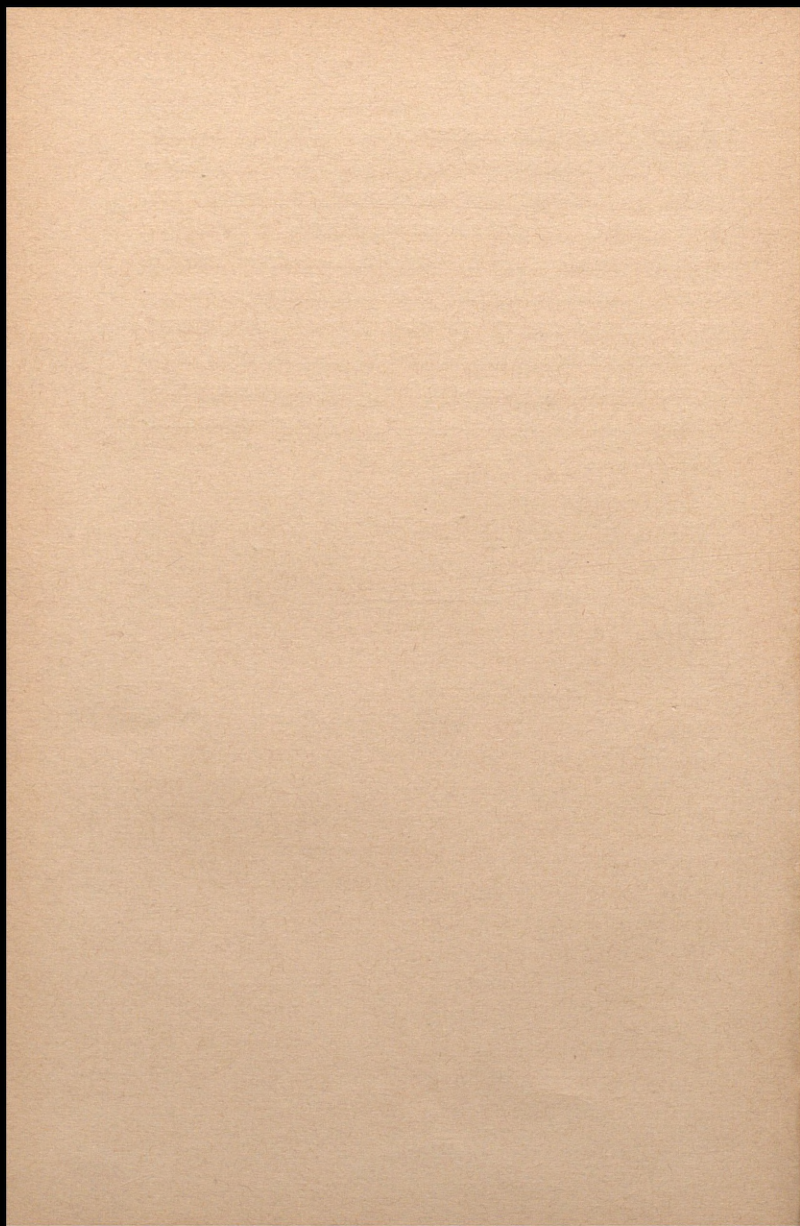
Ale nie tylko uczniowie i kandydaci bywają egzaminowani, lecz także nauczyciele i same szkoły. Egzaminy nazywają się wtedy inspekcjami albo wizytacjami i przybierają w niektórych wypadkach charakter wyrokujących nieubłagani i potajemnie sądów westfalskich. Tego rodzaju

*) Wedle znanej anegdoty otrzymuje z dwóch kandydatów lepszy postęp ten, który milczy zupełnie, aniżeli ten, który odpowiedziami swemi przerywa wynurzenia egzaminatora.

wizytacje szkolne dotyczą zwykle szeregu dość skomplikowanych przedmiotów, jak n. p. wiedzy uczniów, zachowania się i postępowania nauczyciela, jego metody, jego sposobu nauczania i techniki dydaktycznej, karności szkolnej, etc. Widać stąd, że potrzeba bardzo wprawnego oka, wielkiej bystrości i oględności oraz nie mało taktu, jeżeli taka urzędowa kontrola niema nikomu wyrządzić krzywdy. Mojem zdaniem utarty system inspekyi i wizytacyi ponosi nie najmniejszą część winy, jeżeli zwłaszcza uginające się pod jego ciężarem nasze szkolnictwo ludowe nie wydaje takich owoców, jakich należałoby się spodziewać po reprezentowanej w niem sumie zabiegów i pracy.

Sformułowanie wniosków, dążących do praktycznego przeprowadzenia reform, wykracza poza ramy niniejszych wywodów. Ale jednym z najważniejszych zadań pedagogiki jest krytyczne zwalczanie takich urządzeń, które z biegiem czasu uległy zwyrodnieniu i stały się aktualnem niebezpieczeństwem, oraz przygotowanie tym sposobem gruntu pod urządzenia zdrowsze. Tyczy się to także egzaminów. Ani ich nie można, ani też nikt nie zechce ich w zupełności usunąć. Ale coraz pilniejszą stanie się konieczność sprowadzenia ich do właściwej miary, jeżeli w ogóle pragnie się przeciwdziałać tym rozlicznym zgubnym skutkom, które za sobą pociągają. Pierwszym do tego warunkiem jest pedagogicznie

wykształcony stan nauczycielski, któryby sposobem i tendencją swej działalności propagował głębsze poglądy na sprawy wychowawcze. A państwo, które także w dziedzinie szkolnictwa woli poprzestawać na środkach natury zewnętrznej, aniżeli stwarzać warunki dla dojrzewających powoli zmian wewnętrznych, musi uznać, że stan nauczycielski, któremu można ufać, daje lepszą gwarancję racjonalnego wychowania młodzieży aniżeli najdoskonalszy system egzaminacyjny.



BOLESŁAW BŁAŻEK.

Psychometrya w szkole.

Nigdzie może nie dokonywa się i nie dokonywano takich nieprawdopodobnych często eksperymentów celem wytlómaczenia najrozmaitszych zjawisk życiowych, jak w naukach biologicznych. Zanim ludzkość doszła do poznania praw, jakimi dzisiaj rozporządza, — które jednakowoż tylko w drobnej dopiero części tłumaczą zagadki życia i śmierci — stawiała tezy za tezami, wierzyła w ich nieomyślność, bo musiała w jakiś sposób odpowiedzieć na trapiące ją pytanie, czem jest wszystko, co widzi, co się codziennie z taką nieubłaganą systematycznością powtarza. Umysł ludzki, nie znosząc nieświadomości, widział, że istnieją tu prawa, jakieś dla niego nieznanne, którym ulega wszystko, że mrą pokolenia za pokoleniami, a owe prawa pozostają niezmiennione, tak silne, jak były przed setkami lat, i takie niewzruszone jak dawniej.

Jedną z najbardziej palących kwestyi, która zajmowała zawsze umysły filozofów i przyrodni-

ków, była kwestya umiejscowienia duszy, wynalezienia styecznych punktów między nią a ciałem.

Wielkie epokowe odkrycia i wynalazki w astronomii i fizyce w wieku XVII. popchnęły też biologię na drogę mechanicznego tłumaczenia zjawisk życiowych. Wyraz panującej w tej nauce dążności dał Descartes w swoim systemacie praw biologicznych.

Zastanawiał się on nad tem, w jaki sposób dusza połączona jest z ciałem i usiłował dokładnie określić miejsce jej w ciele człowieka. Według jego nauki przebywała ona w pewnym ściśle określonym punkcie mózgu, w którym kończyły się wszystkie nerwy organów zmysłowych i ruchu. Nerwy, według nauki tego filozofa, były wypełnione cieczą, której falowanie było następstwem każdego podrażnienia. Fale tej cieczy nerwowej dochodziły do komór mózgowych, udzielały się nerwom, wykonując na tej drodze wolę duszy. Tą apokaliptyczną cieczą nerwową tłumaczył więc Descartes stany duszy jako procesy mózgowy. Pozostałe ślady owego falowania w komorach mózgowych miały tworzyć wyobrażenia.

Dusza więc grała u Descartesa rolę widza, baczego na wypadki otoczenia, które jednak mogły się odbywać zupełnie prawidłowo i podczas jej nieobecności. Dlatego uważa Descartes zwierzęta za istoty pozbawione duszy.

Nauka Descartesa długi czas wszechwładnie panowała, a fizyologowie dyskutowali tylko nad

tem, w którym właściwie miejscu dusza styka się z mózgiem.

Długi szereg takich zapatrywań i dociekań podaje Albrecht von Haller w swych zasadach fizjologii.

Z biegiem jednak czasu, coraz to nowe zdobycze anatomów podniecały umysł ludzki do gorączkowego niemal szukania w dalszym ciągu właściwej siedziby duszy, przyczem dawano pewnym częściom mózgu wyłączną zdolność spełniania pewnych funkcyi życiowych. Wszystko to było tłem, na którym zjawiała się nauka Galla, ojca frenologii.

W pierwszych dziesiątkach bieżącego stulecia rozprzestrzeniająca się szczególnie we Francyi wiwisekcyja obaliła za jednym zamachem misternie wzniesiony gmach lokalizacyi władz psychicznych w mózgu, który według Galla nie jest organem jednolitym, lecz „składa się z tylu poszczególnych organów, ile jest różnych władz psychicznych“. Nauka lokalizacyi wstąpiła na inne tory, a opierając się na stałej podstawie doświadczeń fizyologicznych, pozbyła się fantastycznych dociekań i nieuzasadnionych twierdzeń.

Po zapomnianych, a raczej zaćmionych przez Lavatera i Galla doświadczeniach na zwierzętach Bouillarde'a, który usiłował oznaczyć czynności pewnych okolic kory mózgowej, prace Fritsch'a i Hitziga z r. 1870 i Teriera z r. 1873 stały

się podwaliną badań nad lokalizacją czynności kory mózgowej.

Mówi się więc o czynności kory mózgowej i bada się wpływy zewnętrzne, które je mogą zmienić lub nadać im charakterystyczny przebieg. Na odwrót zaś z charakteru przebiegu tych czynności wysnuwa się wnioski o naturze działających przyczyn, które jako swój skutek wywołały pewien określony stan psychiczny.

Nauka więc posunęła się naprzód o tyle, że już pozbyła się nieproduktywnej chęci wyszukania siedziby duszy, a zajmuje się rzeczami dostępnymi dla badań: budową i czynnością centrum nerwowego.

Ponieważ jednak charakter przebiegu czynności kory mózgowej, wynikający z pewnych stanów psychicznych, tylko u zwierząt przywiwisekcyi podlegał bezpośredniemu badaniu, musiano się więc postarać o jakąś drogę, która dawałaby możliwość jego poznania i u człowieka w sposób ścisły i krytyczny. Tu otworzyło się nowe, szerokie pole badań i spostrzeżeń, zmierzających do zestawiania tych zmian fizycznych, które stale towarzyszą pewnym stanom psychicznym.

Tak tedy zdobyła sobie pole działania nowa nauka: psychofizyka. Jej podstawę stanowiła niezbita prawda, że „wszystko w naturze dzieje się według stałych praw, określonych miarą i liczbą“.

Prawdę tę, której dzisiaj nikt nie zaprzecza, wypowiedział już Pitagoras w zdaniu, iż

„istotą wszech rzeczy jest liczba“. Psychofizyka zatem, badając zmiany psychiczne, musiała je porównywać wzajemnie czyli mierzyć, a mierząc objawy stanów psychicznych, wysnuwała wnioski o przebiegu ich samych. Tak powstała psychometria, córka psychofizyki i wierna jej towarzysza.

Badania, prowadzone tą drogą, dostarczyły dokładnej analizy treści naszej świadomości, stwarzając psychologię doświadczalną.

Albert Lange nazywa ją słusznie „psychologią bez duszy“, a Wundt zadanie jej określa w następujący sposób: „Rozkłada ona treść naszej świadomości na jej elementy składowe, określa je według ich ilościowych i jakościowych własności i bada w sposób naukowy objawy towarzyszące i następcze. Jest to zadanie analogiczne do tego, jakie spełnia fizyka doświadczalna w stosunku do obserwowanych zjawisk“.

Jest to zatemnie jako sekcyja duszy materyalistycznie pojętej jako sumy sił materyi. Ponieważ zaś bezpośredni wpływ na zmiany objawów naszej świadomości jest niemożliwy i wprost niewykonalny, doświadczalna psychologia zajmuje się analizą zewnętrznych wpływów, a nadto zmianami tych fizycznych warunków, od których zależy każdy stan świadomości; a na odwrót spostrzegłszy taki stan, wnosi o koniecznem istnieniu znanych jego przyczyn.

Metody badań, które do tego celu prowadzą, zrazu bardzo proste i nieliczne, mnożyły się z każdym dniem niemal, a dziś rozporządzamy już całym arsenałem niezmiernie dokładnych przyrządów i długim szeregiem wypróbowanych metod.

Powstanie swoje zawdzięcza psychologia doświadczalna spostrzeżeniom astronomicznym, które zapisywane równocześnie przez kilku obserwatorów wykazywały pewne błędy czasowe. Pierwszy raz zwrócono na ten fakt uwagę w obserwatorium w Greenwich, gdy czas spostrzeżeń, zapisywany przez jednego z pomocników astronoma wykazywał różnicę pół sekundy. Pomocnik ów został jako zupełnie nieudolny oddalony, nie przeczuwając nawet, iż zwrócił uwagę na rzecz zupełnie nową i niezmiernie ważną. Dopiero słynny niemiecki astronom Bessel zaczął badać owe błędy, popełnione przy notowaniu zjawisk, wykazał ich przyczynę i nazwał różnicą indywidualną.

Astronomia wyprzedziła tedy psychologię w zwróceniu uwagi na fakt stosunku podniety do wywołanego wrażenia, a uczyniła to z tego powodu, że był on długi czas niezrozumiałą przyczyną stale pojawiających się błędów przy odczytywaniu i notowaniu spostrzeżeń. Panujące przekonanie, że wrażenie powstaje równocześnie z chwilą działania podniety, okazało się mylne, poczęto więc bliżej badać zachodzące między nimi stosunki czasowe, a obalona jedna prawda za-

chwiała wiarę w inne. Spostrzeżono, jak niedokładną, niemal równającą się zeru, jest nasza znajomość najprostszycich spraw psychicznych i rozpoczął się ruch nad dokładnem poznaniem życia psychicznego, ruch gorączkowy, jak gdyby dla wynagrodzenia czasu, w którym nie zwracano na te sprawy uwagi. Metoda doświadczalna badań odsłaniała coraz to nowe horyzonty wiedzy, obalając wiarę w niewzruszone dotąd dogmaty.

Zdobyte prawdy miały prócz czysto naukowej wartości jeszcze doniosłe znaczenie praktyczne, tak w badaniu chorobowych stanów, jak i normalnego rozwoju umysłu. W pierwszym przypadku przyszły one z pomocą klinicznym badaniom w sklasyfikowaniu pewnych chorobowych objawów, więc psychiatrii, w drugim zaś zajęły się doświadczalnem rozpatrywaniem tych wpływów, które dodatnio lub ujemnie oddziałują na rozwój tego, co nazywamy duszą, czy to w materialistycznym czy spirytualistycznym pojęciu.

Powstaje zatem nowe pole dla badań zastosowanej do praktycznych celów psychologii doświadczalnej, najmłodsze dziecię psychofizyki: pedagogia doświadczalna. Ta gałąź wiedzy toruje sobie dopiero drogę, podając swoje zdobycze do praktycznego zastosowania w wychowaniu. Będzie się ona więc zajmowała zarówno poprawą umysłowego jak i fizycznego wychowania, więc podpadnie pod zakres jej badań określenie i zbadanie tych wpływów, których następstwem jest

większa lub mniejsza zdolność w pokonywaniu trudów pracy umysłowej, a z drugiej strony jest ona powołaną do wskazania naturalnych dróg, ażeby wraz z umysłowym postępował rozwój fizyczny.

Najważniejszą rzeczą, z której pedagogia w ogóle zdać sobie musi sprawę, jest kwestya uwagi i określenie korzystnych lub niekorzystnych warunków jej działania.

Przez uwagę rozumiemy taki stan wywołany aktem woli, podczas którego drogi, dowożące do centrum nerwowego wrażenia z zewnątrz otrzy-mywane, stają się bardziej drożnemi i słabe już podniety przenoszą z łatwością, co nie ma miejsca przy braku uwagi.

Równocześnie jednakowoż z podniesieniem się napięcia na pewnych drogach, występuje w innych pewne obniżenie drożności, a stan ten nazywa Exner *attencyą*.

Granica między tymi stanami jest różną i zmienia się stosownie do różnych napięć całego nerwowego systemu.

Wyjaśnimy to na przykładzie: Nieprzygotowany na lekcję uczeń słyszy doskonale szept podpowiadającego kolegi, gdyż wskutek aktu woli uczynił drogi, któremi tego rodzaju podniety dochodzą do jego świadomości, anormalnie drożnemi. W innym wypadku nie zwróciłby nawet uwagi na głos choćby kilkakroć silniejszy. Stan ten występuje bardzo często w przypadkach patologi-

cznych, podczas których najlżejsze szmery potęgują się do nieznośnego huku tak, iż np. odgłos kroków przy chodzie, szelest obracanej kartki, tik-tak zegara, stają się podrażnieniem wprost nie do zniesienia. Od uwagi i attencyi, podczas których to stanów dopiero się przygotowujemy do odebrania słabych wrażeń, należy odróżnić ten stan, w którym jakieś oczekiwane lub nieoczekiwane wrażenia tak już zajęły naszą uwagę, że nie dopuszczają do uświadomienia się innej choćby dostatecznie silnej podniety. N. p. zajęci czytaniem zajmującej nas rzeczy, nie słyszymy, gdy nas kto woła. W gorączce bitwy nie czuje żołnierz bólu, gdy mu kula armatnia oderwie nogę itp.

Już Hippokrates uczył, że z dwóch bólów silniejszy przygłusza słabszy. W naszych czasach zajmował się tą kwestyą bliżej Heymans w sposób doświadczalny i wyniki swych badań podał w r. 1892 na londyńskim kongresie psychologów.

W niniejszej pracy zajmować nas będzie przedewszystkiem ów stan psychiczny, w którym wskutek aktu woli ułatwiamy sobie odbieranie wrażeń.

Sam stan normalny, zerowy, niezależny od woli indywiduum, posiada dosyć znaczne wahania w ciągu dnia, o których istnieniu dla wrażeń słuchowych przekonał się doświadczalnie Urbantschitsch; Lange uważa je za skutek zmian w centrum nerwowem.

Münsterberg zaś szuka przyczyny szczególnie dla słabych podniet w nierównoczesnej ich appercepcyi czyli jak się Wundt wyraża, w nierównoczesnem dojściu ich do punktu świadomości. (Blickpunkt des Bewusstseins). Takie wahanie uwagi jest rzeczą dowiedzioną, a i z codziennego życia nam wiadomo, że wsłuchując się n. p. w tykanie zegara, słyszymy je raz silniej, to znowu słabiej, jakgdyby istniało jakieś falowanie w sile tego głosu.

Spostrzegane wahania w odbieraniu najprostszych wrażeń zmysłowych, ich zależność od najrozmaitszych zewnętrznych wpływów, wskazywały na pewne stałe prawidła psychometryczne; badania w tym kierunku prowadzone wykazały szereg praw dotąd nieznanych.

W ścisłej łączności z uwagą i jej zmianami pozostaje różna zdolność zajmowania się pracą umysłową jednego i tego samego indywiduum i tu leży niezmierną doniosłość psychometrycznych badań dla celów szkoły.

Przedewszystkiem więc zajmiemy się wahaniami samoistnem, a rozumieć będziemy pod niem takie, które ma miejsce bez żadnej widocznej i wyraźnej przyczyny.

Każdy wie z codziennego doświadczenia, że raz jest więcej, drugi raz mniej dysponowanym do pracy umysłowej, każdy też ma czas, w któ-

rym pracuje najchętniej, gdyż czuje, że wówczas najmniej zużywa energii.

Pierwszem, a zarazem najważniejszym wahaniem samoistnem jest to, które jest złączone z różnemi porami dnia.

W. Bechterew, używając do swych pomiarów zegaru Hippa, znalazł, że procesy psychiczne wieczór odbywają się szybciej niż rano, rano zaś szybciej niż popołudniu, a przyjęcie pokarmu w którejkolwiek porze dnia ma wpływ poważnie hamujący. Im bardziej były procesy psychiczne złożone, tem wyraźniejsze występowały różnice. Ciekawe badania w tym kierunku prowadził ostatnimi czasy Römer.

Doświadczenia jego stanowią niejako drugą część badań, w pierwszej bowiem zajmował się wpływem snu na sprawność umysłu. — Wyniki swoich badań w tym kierunku podał w dwóch wykładach.

W pierwszym, mianym na trzecim międzynarodowym kongresie dla psychologii w Monachium r. 1896, zajmuje się w ogóle kwestyą snu, w drugim snem popołudniowym; wygłosił go w tym samym roku na dorocznem zebraniu niemieckich psychiatrów w Heidelbergu.

Do swoich badań użył Römer metody rachowania, a mianowicie dodawał szeregi liczb jednocyfrowych.

Doświadczenia swoje prowadził przez 8 dni od 23. do 31. grudnia 1893 r. Dnia pierwszego,

trzeciego, piątego i siódmego pracował bez poprzedniego przyjęcia pożywienia, w pozostałych zaś czterech dniach po przyjęciu pokarmu. O godzinie $\frac{1}{2}8$ wstawał, o g. $\frac{1}{2}9$ jadł śniadanie, składające się z 250 gramów pieczonego mięsa i chleba. W dniach doświadczeń po przyjęciu pokarmu o g. 9. rozpoczynał pracę. Przez pół godziny dodawał liczby, poczem następowała półgodzinna pauza. Od 10 do $\frac{1}{2}11$ następowało znowu dodawanie; od $\frac{1}{2}11$ do 11 pauza, wreszcie od 12 do $\frac{1}{2}1$ znowu dodawanie.

W ciągu doświadczeń wstrzymywał się naturalnie od alkoholu i wogóle wszystkich środków podniecających.

W ten sposób otrzymał Römer materiały ośm razy po pół godzinie. Dniu pracy bez poprzedniego przyjmowania pożywienia, odpowiadał dzień z przyjęciem pokarmu. O sprawności umysłu świadczyła ilość wykonywanych zadań rachunkowych w półgodzinnych odstępach czasu.

Oznaczając znakiem $+$ dzień doświadczeń z poprzedniem przyjęciem pokarmu, a znakiem $-$ bez pokarmu, otrzymamy następujące dane za czas ośmiodniowych badań w liczbach, wyrażających całodzienną dyspozycję przez ilość wykonanych dodawań.

$-$	$+$	$-$	$+$	$-$	$+$	$-$	$+$
5583	7609	5961	7755	6155	8767	6595	8754

Czyli w dniach $+$ był w stanie Römer skutecznie 32.885 dodawań, podczas gdy w dniach $-$

tylko 24.284. Biorąc ogólną liczbę wykonanej w ośmiu dniach pracy 57.179 dodawań, przypada 59% na dni +, a tylko 41% na dni —.

Najniższą liczbę na dni — otrzymał: 5583, podczas gdy najniższa na dni + wynosi 7604.

Przyczem spostrzegł Dr. Römer rzecz znaną już z prac Riversa, Kraepelina, Weygandta, że półgodzinny odpoczynek usuwa prawie w zupełności znużenie wywołane pracą, pozostaje zaś bez znacniejszego wpływu na nabytą wprawę.

Ten fakt pozwala obliczyć zwiększanie się ćwiczenia z biegiem czasu. U Römera okazała się praca pierwszej półgodziny we wszystkich wypadkach najintensywniejszą. Przyczyny szukać należy w zupełnej świeżości umysłu, z jaką do pracy przystępował.

Po zestawieniu wszystkich liczb Römera, przychodzi się do wniosku, że dzień — pozostaje w tyle pod względem swej użyteczności poza dniem + o 20 do 30%.

Zwykle pojawiający się silnie niekorzystny stan umysłu do pracy umysłowej po bezpośrednim przyjęciu pokarmu zostawał usuwany w omawianych doświadczeniach przez dwie rzeczy:

Po pierwsze posiłek nie był zbyt obfity, jakkolwiek zupełnie dla organizmu dostateczny, a powtóre, pomiędzy śniadaniem a początkiem pracy upływał zawsze czas $\frac{1}{2}$ godziny. Tym dwom rzeczom należy przypisać, że liczbą

Römera w dniach $+$ wyprzedzają dni $-$, a ilość dodawań w pierwszej $\frac{1}{2}$ godzinie jest stale największą.

Zupełnie odmienne stosunki znajdujemy u młodzieży szkolnej, u której pierwsza godzina jest najgorsza. Przyczyna tego zjawiska leży w tem, że zbyt krótki czas dzieli wstanie z łóżka, względnie spożycie śniadania od rozpoczęcia nauki.

Na tę rzecz powinni zwrócić uwagę wychowawcy i nie pozwolić, a żeby uczeń pił śniadanie, będąc już niemal jedną nogą za drzwiami, lub kończył je często dopiero w szkole przed nauką.

H. Hieger, postępując odmienną drogą, wykazał, że zdolność do pracy umysłowej rośnie od rana do południa, potem spada, aż do mniej więcej 5. godz. po południu, poczem znowu rośnie, a około godz. 9. zaczyna się znowu stały jej spadek.

Doświadczenia Hiegera i Bechterewa wykazują zgodność w tym wypadku.

Axel Oehrns wykazał, że zdolność do pracy umysłowej nie jest stała, lecz podlega peryodycznym dwudziestocztero-godzinnym wahaniom, i że jej maximum u różnych indywiduów przypada w różnych czasach, a dyspozycja ze względu na pory jednego i tego samego dnia nie jest rzeczą stałą, lecz również indywidualną i że, gdy u jednych najlepszy czas pracy jest ranny, u drugich znów przeciwnie

wieczorny. E. Kraepelin, w którego pracowni w Dorpacie Oehrń robił omawiane doświadczenia, tłumaczył to w ten sposób, że pracujący podług pierwszego typu są ludźmi normalnymi, ci zaś, u których optimum pracy przypada na godziny wieczorne, są ludźmi nerwowymi, predysponowanymi psychopatycznie. Wkrótce się jednak przekonał o niesłuszności swoich twierdzeń, sam bowiem Oehrń należał do pracowników drugiego typu. Czasem zdarza się, że jedna osoba w pewnych fazach reprezentuje oba typy.

Badania tego rodzaju komplikuje bardzo nabyta w ciągu pracy wprawa i pojawiające się znużenie. Dlatego na te czynniki zawsze należy zwracać pełną uwagę i cały szereg badaczy zajmował się specjalnie tą właśnie kwestyą.

Keller spostrzegł silne wahania, które sama praca umysłowa wywołuje w dalszym swoim przebiegu. Optimum oznaczył na 50 minut, licząc od chwili rozpoczęcia pracy, przyczem była ona od czasu do czasu przerywana pauzami. Zdolność do pracy zmniejszała się u niego ku południowi, tak iż dopiero po dłuższym spoczynku powracał stan pierwotny, wówczas jednakowoż już nie było można pokonać tej ilości pracy, co poprzednio.

Doświadczenia w tym kierunku nad uczniami robili w ostatnich czasach Wagner i Kemsies, a rezultat ich badań był ten, że spostrzegli, iż sprawność umysłu obniża się bardzo szybko

z biegiem nauki, tak iż naukę popołudniową, mimo kilkugodzinnej przerwy i odpoczynku, należy uważać za zupełnie straconą i bezpożyteczną dla szkoły.

Kemsies doszedł następnie na podstawie swoich pomiarów do wniosku, że uczeń najlepiej pracuje w poniedziałek po niedzielnym odpoczynku, ten jednakowoż wystarcza mu zaledwie do czwartku; radzi więc zaprowadzić w szkołach drugi jeszcze dzień wolny od nauki, na wzór szkół francuskich.

Keller spostrzegł nadto, że praca, chociaż krótka, jeśli wymaga ustawicznego napięcia umysłu, wywołuje większe obniżenie zdolności do dalszej pracy, aniżeli taka sama jej ilość, jeżeli umysł nie był ustawicznie jednakowo silnie napięty.

G. Richter zgadza się z Kellerem, przyczem zauważył, że uczniowie wykonywali szybciej późniejsze zadania od tych, które były na początku godziny.

Te dane, zdobyte na doświadczalnej drodze przez Kellera, mają praktyczną doniosłość jako wskazówka co do zachowania się nauczyciela w klasie, które nigdy nie powinno być tego rodzaju, aby zmuszało ucznia do ustawicznej pracy umysłowej. Wytwarza to atmosferę w klasie, którą nazywamy duszną, a która szkodę tylko może przynieść nauce. Lekcja więc powinna się odbywać zupełnie swobodnie, gdyż w takim tylko

wypadku można bez uszczerbku godzin następnych osiągnąć maximum pracy.

Z doświadczeniami Kellera zgadzają się zupełnie wyniki badań E. Kraepelina. Dochodzi on wogóle do wniosku, że owe wahania osobiste w ilości wykonanej pracy są bardzo różne i zależne od indywidualum. Każde posiada swoje optimum pracy, którego zmienić nie może ani ćwiczeniem ani najdłuższym nawet wypoczynkiem. Są przecież ludzie, którzy szybko pracują i szybko się nużą i odwrotnie. U uczniów w znużenie pracą jest tem silniejsze, im są młodszy.

Dlatego H. Schiller radzi zaczynać naukę w klasach niższych o godz. 9. a jako maksymalną ilość godzin szkolnych podaje $4\frac{1}{2}$, rozłożone na 5 lekcji po 40 minut każda. Resztę czasu radzi obracać na pauzy.

Zbyt długa nauka z uwzględnieniem wahań, o których mowa, wywołuje przeciążenie, a jako jego następstwo choroby nerwowe uczniów. Kwestya ta doczekała się w ostatnich latach bardzo obszernej literatury. H. Schuschny, lekarz przy wyższej szkole realnej w Budapeszcie, znalazł na 205 badanych uczniów w niższych klasach 46·4%, w wyższych zaś 57% cierpiących na nerwowość z objawami bezsenności i bólu głowy.

Najlepszym środkiem zaradczym, ażeby owe wahania osobiste uczynić normalnemi i uwol-

nić je od niekorzystnych wpływów, jest sen dostatecznie długi.

Doświadczalnie zbadali tę kwestyę E. Kohlschütter, później O. Münnighoff i F. Piesbergen, A. Forel, F. Heervagen, a w ostatnich czasach E. Michelson.

Według Kohlschüttera głębokość snu zwiększa się z początku szybko, potem zwolna w ciągu pierwszej godziny po zaśnieniu, aż do dojścia do maximum, poczem opada znowu w ten sam sposób, jak następował jej wzrost. Chwilę przebudzenia poprzedza dłuższy czas snu o bardzo nieznacznej głębokości, dla wypoczynku prawie bez znaczenia, a często nawet szkodliwego. Michelson oznaczył maximum głębokości snu na piąty kwadrans po zaśnięciu. Najbardziej pokrzepiającym jest sen krótki i głęboki. Te i tym podobne badania nad głębokością i siłą pokrzepiającą snu przyczyniły się w wysokim stopniu do wytlómaczenia bardzo wielu zjawisk, dotyczących się wahań zdolności do pracy i wskazały na niejeden błąd praktycznego wychowania.

Przy sposobności doświadczalnych badań nad znużeniem uczniów, ogłoszonych na początku b. r., spostrzegaliśmy piszący te słowa zawsze, iż wówczas z reguły następował niekorzystny wynik nauki, gdy uczeń, jak wykazywały wywiady, spał zbyt długo lub nie wstał natychmiast po przebudzeniu się. Ośm godzin snu było optimum dla uczniów w wieku od 16 do 18 lat.

Lecz oprócz różnej zdolności do pracy w ciągu jednego dnia lub jednej nawet godziny, czem zajmowali się między innymi: Th. Heller, F. Kemsies, H. Koch, Wagner, Zeitschel, Burgerstein — istnieją jak wykazał F. Kemsies pewne mniej lub więcej stałe wahania tygodniowe. Nawet w ciągu jednej i tej samej pracy, np. dodawania, wykazał Voss bardzo znaczne wahania, z których najczęstszymi były te, które trwały czas bardzo krótki. Przyczyny tych wszystkich zjawisk każe Voss szukać w zmianach centralnej natury.

Teraz poświęcimy jeszcze kilka chwil uwagi tym osobistym wahanom, które zostały wywołane dobrowolnie przez działanie pewnych zewnętrznych przyczyn.

Zacniemy od największego nieprzyjaciela ludzkości, a najgwałtowniejszej trucizny dzieci: alkoholu. Według badań Kraepelina wpływ napojów gorących wykazuje pod względem swego działania bardzo znaczne różnice, zależne tak od indywidualum samego, jak też od faktu, czy alkohol bywa stale przyjmowany, czy też w wyjątkowych wypadkach i w jakiej ilości. W ogóle znalazł autor jako wpływ alkoholu początkowo anormalne przyspieszenie tempa funkcyi psychicznych, czyli podniecenie zdolności pokonywania trudów pracy umysłowej. Jako stadyum następcze, pojawiające się jednak stale, występowało znaczne ich zwolnienie, zleniwienie, czyli obniżenie sprawności u-

mysłu. Stosunki te pojawiały się również przy badaniach nad pracą fizyczną.

Przy częstem używaniu napojów gorących, poprzednio dostateczne dawki potrzebne do porzepienia okazują się za małe, organizm zaczyna się bowiem przyzwyczajać do trucizny, następuje jego zatrucie, wymaga więc dawek znacznie większych.

I na tem polega najszkodliwsze, bo podstępne, działanie alkoholu.

Późniejsze badania G. Aschaffenburga wykazały, że już mierne dawki alkoholu (30—40 gr.) wywołują prawie stale obniżenie się sprawności umysłu.

Ciekawe zestawienie dla celów szkolnych podaje Emanuel Bayr. W swej statystyce rozróznia on pięć klas uczniów: Nie przyjmujących wcale napojów gorących, w wyjątkowych wypadkach, raz dziennie, dwa i trzy. Jako środka porównawczego używa przeciętnych not, otrzymywanych przez badanych uczniów w szkole.

Ilość uczni ^{ów}	Nie przyjmowało wcale alkoholu wcale i otrzymało mało postępow		Przyjmowało alkohol wyjątkowo i otrzymało mało postępow		Przyjmowało alkohol 1 raz dziennie i otrzymało postępow		Przyjmowało alkohol 2 razy dziennie i otrzymało postępow		Przyjmowało alkohol 3 razy dziennie i otrzymało postępow	
	b. dob.	dost.	b. dob.	dost.	b. dob.	dost.	b. dob.	dost.	b. dob.	dost.
59	11	11	4	5	13	8	2	2	—	—
28	1	—	7	8	4	1	—	4	—	—
36	6	10	—	—	4	6	1	2	—	—
40	3	7	—	3	8	7	1	4	—	—
41	5	3	—	3	10	4	3	—	—	—
39	4	1	8	4	2	11	4	—	—	—
46	4	13	3	4	—	20	3	—	—	—
45	6	2	—	8	—	10	3	1	—	—
40	3	4	—	2	3	9	2	1	1	2
42	6	4	2	4	5	16	3	2	—	—
35	3	1	6	10	1	8	1	—	—	—
47	—	2	5	19	3	8	4	1	—	—
38	3	5	7	9	1	8	3	—	—	—
55	4	3	6	18	6	10	2	1	—	—

Powyższa statystyka jest aż nadto wymowną, ażeby potrzebowała komentarzy. Mimo tego jednakowoż, że szkodliwe działanie alkoholu przez nikogo nie jest kwestyonowane, tak często zdarza się, iż dzieciom bywa podawany „dla wzmocnienia“ koniak lub rum w herbacie.

Jak wygląda to „wzmacniające“ działanie alkoholu, omówiliśmy powyżej.

Procentowo rzecz ta przedstawia się w następujący sposób :

	b. dobry	dobry	niedost.
nie używających alkoholu	45	48	7
wyjątkowo	35	56	9
raz na dzień	27	59	14
dwa razy na dzień	20	55	25
trzy razy na dzień	—	33	67

Nie istnieje chyba przykład bardziej odstraszaający, jak powyższa statystyka Bayra.

Dr. C. Schmid-Monnard uważa trzecią część pojawiających się chorób nerwowych w szkole, za skutek używania alkoholu. Na VII. międzynarodowym kongresie dla zwalczania nadużyć alkoholu występowało wielu mowców, ażeby zachęcić nauczycieli do walki z tym nałogiem, a berliński związek przeciw-alkoholowy wystąpił z wnioskiem, ażeby 10 przez niego ułożonych tez o szkodliwości napojów gorących drukować na okładkach zeszytów szkolnych, bibułach i t. p.,

ażeby młodzież miała zawsze przed oczyma owe prawdy, tyżące się tej trucizny.

Ogólny przebieg działania alkoholu na ustrój człowieka jest następujący: Pierwsze działanie dotyczy żołądka, gdyż już w małych procentach przyjęty, wywołuje hyperemię, a większe dozy sprawiają stan zapalny. Zresorbowany zaś, wywołuje zmniejszenie się napięcia naczyń krwionośnych głowy i skóry, więc ich rozszerzenie i uczucie ciepła, przyczem puls staje się szybszy i pełniejszy. Jednakowoż uczucie ciepła ustępuje bardzo szybko uczuciu zimna. Dalszem a koniecznem następstwem używania napojów gorących jest obniżenie zdolności apercepowania wrażeń i zanik krytyki. W większych dozach przyjęty, wywołuje ostre objawy otrucia, tj. stan ogólnego podniecenia i gorączkę.

Dla dzieci trującą dawką jest 15 gramów absolutnego alkoholu.

Drugim groźnym nieprzyjacielem młodzieży szkolnej, powodującym u nich $\frac{1}{3}$ część chorób nerwowych, jest tytoń. Działanie tego narkotyku jest peryferyczne i centralne. W pierwszym wypadku działa on podniecająco, w drugim atakuje w pierwszym rzędzie centrum oddechowe i wasomotoryczne. — Zatrucia nikotynowe są również groźne, zwłaszcza dla młodego wieku, jak alkoholowe. Inicyatywę w walce z tym nałogiem, również jak z poprzednim, podjęło w wielu wypadkach samo państwo.

Rząd norwegijski zakazał sprzedawania tytoniu i w ogóle wszelkich przyborów do palenia chłopcom niżej lat 16, a swym organom policyjnym polecił bezwzględne konfiskowanie tytoniu, cygarniczek i t. p., gdyby zaszedł wypadek palenia tytoniu przez nich na ulicach i w miejscach publicznych. Chłopiec, kupujący tytoń, posłany n. p. przez starszych, musiał się wykazać osobnem pozwoleniem.

Rząd kantonu Wallis poszedł jeszcze dalej, zakazał bowiem palić na ulicach i w miejscu publicznem młodzieży niżej lat 20.

Wreszcie gdy mówimy o środkach, wpływających anormalnie na sprawność umysłu, nie możemy pominąć działania kawy i herbaty. Napoje te, bez których dziś już prawie obejść się nie możemy, stanowią bowiem część naszego codziennego pożywienia, zawierają w mniejszej lub większej ilości substancje, dla organizmu szkodliwe, tj. kofeinę i theobrominę.

Kofeina znajduje się w ilości 0.5% w nasieniach kawy (*coffea arabica*), w ilości 2% w liściach herbaty (*Thea hinensis*) i w tak zw. herbacie paragwajskiej (*Thea paraguayensis*). Theobromina w nasieniach drzewa kakao (*Theobroma cacao*).

Obie substancje działają przeważnie na centrum nerwowe i to podniecająco.

Na mózg działa 0.1 do 0.5 gramów kofeiny podniecająco i wywołuje senność, szczególnie gdy została przyjęta jako herbata lub kawa.

Filiżanka kawy z 16 mniej więcej ziarenek kawy, lub filiżanka z 5 gr. liści herbaty zawiera około 0.1 g. kofeiny.

Po wypiciu herbaty lub kawy czas reakcyi, tj. czas, upływający pomiędzy chwilą działania podniety zmysłowej, a chwilą, w której dany umówiony sygnał, że doszła do naszej świadomości, bywa skrócony. Praca umysłowa lub fizyczna zwłaszcza, gdy jest podjęta w stadium znużenia, odbywa się źle, lecz człowiek goni wówczas resztkami siły nerwowej, dlatego następuje dłuższa i silniejsza depresja. W tem też podniecającem działaniu tych napoi leży główna przyczyna ich tak rozpowszechnionego używania. Mimo tego, zatrucia kofeiną lub theobrominą nie trafiają się prawie wcale, jeśli herbata i kawa nie bywają przyjmowane w zbyt silnej koncentracji. Rozpowszechnione jednak dosyć używanie przez uczniów silnej herbaty lub czarnej kawy jako środka, usuwającego senność i podniecającego w pracy umysłowej, zwłaszcza w terminach przypadającego egzaminu dojrzałości, jest szkodliwe, i na ten fakt należy zwrócić uwagę, że kawa i herbata, nadużywane lub przyjmowane w silnej koncentracji, nie są tak niewinnym trunkiem, za jaki powszechnie uchodzą. Siła ich działania, jak Hoch i Kraepelin w psychometrycznych swych badaniach wykazali, jest bardzo zależną od indywidualnych własności człowieka, i ten fakt czyni ich nadużywanie tem nie-

bezpieczniejszem. Z tego, cośmy dotychczas powiedzieli, widać jasno, jakie jest zadanie badań psychometrycznych i jakie ich zastosowanie do celów szkoły.

Z człowiekiem, pracującym umysłowo, nie można się obchodzić tak, jak z maszyną, której dobre funkcyonowanie zależy od naszej woli, od dalszego naoliwienia i dostatecznie silnego paleniska. — Umysł ludzki ulega tylu wpływom, jak widzieliśmy powyżej, że w stałe formy wtłoczyć go nie podobna. Jeżeli tak, to jedna tylko istnieje droga, a jest nią przystosowanie się do tych reguł i praw, jakie umysł ludzki dla siebie dyktuje. Tylko z tego punktu można wyjść, jeśli się chce mówić o racjonalnej higienie pracy umysłowej.

I czas nauki, jej rozkład i pauzy międzygodzinne nie powinny i nie mogą być układane bez psychologicznego uzasadnienia, a takich rzeczy *nie robi się przy zielonym stoliku*.

Nauka, rozłożona niepsychologicznie, wywołuje tylko ten skutek, że uczeń radzi sobie nieuwagą i słusznem jest twierdzenie Kraepelina, profesora psychiatrii w Heidelbergu, *że gdyby nie nieuwaga, nauka czyniłaby wielkie spustoszenia między młodzieżą*.

Przypatrzmy się więc, jak wygląda udział uczniów w nauce w naszych szkołach średnich na podstawie wyników badań, które piszący te słowa robił w jednym z gimnazyów lwowskich w roku szkolnym 1898/9.

Praca umysłowa, ulegająca różnym wahaniom, da się przedstawić w postaci linii krzywej, której wznoszenie się będzie odpowiadało wzmagającej się pracy, spadek występującemu odpoczynkowi. Będzie ona w ten sposób przedstawiała bardzo dokładny obraz zachowania się ucznia w klasie w danym dniu.

Otóż uczeń w bardzo nielicznych wypadkach, siedząc przez 5 godzin w szkole, zużytkowuje cały czas trwania nauki, lecz zwykle radzi sobie nieuwagą, przyczem nie zadowolnia się jednorazową tylko.

Procentowo zestawiony materiał robionych doświadczeń dał następujące wyniki:

Przez 5 godzin	pracuje	na	100	uczniów	0
„ 4 godziny	„	„	„	„	17
„ 3	„	„	„	„	55
„ 2	„	„	„	„	17
„ 1 godzinie	„	„	„	„	11

Zjawiska ustawicznej pracy przez cały czas trwania nauki nie spotkaliśmy nigdy, jeśli ilość godzin była normalną (5). Przy zmniejszonej liczbie godzin (3) zachodziły wypadki systematycznej pracy.

Wniosek więc, jaki z liczb wyżej podanych wysnuć należy, jest: trzygodzinna praca w szkole powinna stanowić maximum. Nadwyżka wypełnioną jest zwykle nieuwagą.

Dowodem powyższego twierdzenia będzie zestawienie ilości pracy dla poszczególnych godzin.

Poniżej podane liczby odnosić się będą do stałe obranej jednostkowej pracy.

Znak „plus“ (+) oznacza pracę, znak (–) odpoczynek.

Ilość pracy dla 1-szej godz.	wynosi przeciętnie:	+6,4
„ „ „ 2-giej „ „ „		–1,2
„ „ „ 3-ciej „ „ „		+1,7
„ „ „ 4-tej „ „ „		–1,7
„ „ „ 5-tej „ „ „		+0,9

Przeciętna ilość pracy dziennej wynosi zatem + 5,9.

W podanem zestawieniu na dwie rzeczy należy zwrócić uwagę:

1. Ze wzrostem czasu nauki maleje praca z godziny na godzinę, odpoczynek zaś rośnie.

2. Praca pierwszej godziny jest nieproporcjonalnie większą od pracy godzin następnych. Uczeń nie włożył się jeszcze do nauki.

Z własnego doświadczenia musimy tutaj to dodać, iż uczeń ze znacznie większym wysiłkiem pokonuje trudności na pierwszej godzinie, niż na godzinach następnych. Często spotykał się autor ze zdaniem, wygłaszanem przez uczniów po niekorzystnym wyniku egzaminowania: iż „jest to pierwsza godzina, więc tak jest trudno myśleć“.

W najzupełniejszej zgodzie z zestawieniem ilości pracy uczniów na poszczególnych godzinach jest zestawienie ilościowego udziału ich w nauce. I tak:

Na 100 uczniów

	pra- cuje	jest bez- czynnych	odpo- czywa
na pierwszej godz.	71	6	23
na drugiej „	43	6	51
na trzeciej „	61	6	33
na czwartej „	48	6	46
na piątej „	58	2	40

Znowu największą ilość pracujących wykazują godziny pierwsza, druga, trzecia i piąta i to w tym samym porządku, w jakim maleje ilość pracy.

Widoczną więc jest rzeczą, że po największej części spotykamy się ze stałym następstwem odpoczynku po pracy.

Na odpoczynek obracamy godziny nauki. Ażeby temu zapobiedz, jedyną jest rzeczą wprowadzić stale dłuższe paury po każdej godzinie.

Emil Amberg przychodzi na podstawie swoich pomiarów do wniosku, że stosowane przy nauce piętnastominutowe paury okazały się odpowiednie. Wogóle gdy zajęcie trwa przez czas dłuższy, stałe, jednakowej długości odpoczynki wpływają pokrzepiająco na umysł pracującego.

Dalej idą W. H. Rivers i E. Kraepelin. Według tych autorów dla dorosłego i zdolnego do pracy człowieka, przy półgodzinnej pracy odpoczynek tej samej lub podwójnej długości sprawdza umysł do zupełnej świeżości. W szkole jednak nie chodzi o odzyskanie przez paury zu-

pełnej świeżości umysłu, lecz o utworzenie stanu umożliwiającego dalszą pracę. Dlatego o tak długim odpoczynku w szkole mowy być nie może.

Co się tyczy ilości pracy, zużywanej podczas nauki przedmiotów, którymi zajmowali się uczniowie podczas trwania doświadczeń, to rzecz przedstawia się następująco :

historia naturalna	+ 5,03
język grecki	+ 4,78
język łaciński	+ 3,16
matematyka	+ 3,06
historia	+ 0,87
język niemiecki	+ 0,38
religia	- 3,92
język polski	-- 4,00

Tutaj zastanowić musi każdego wielka stosunkowo ilość pracy, której uczeń zużywał przy nauce historii naturalnej. Zdaje nam się, że winą tego wyniku — była zastosowana przez nauczyciela metoda uczenia. Jakkolwiek robiono pomiary co do tego przedmiotu w dwóch klasach, to w tym wypadku był ten sam nauczyciel. Obciążanie uczniów czystą systematyką, tak iż ci uczyli się historii naturalnej czysto pamięciowo, wywoływało liczby nieproporcjonalnie wysokie.

Na podstawie poczynionych badań możemy wogóle to powiedzieć o historii naturalnej, że w niższych klasach jest to przedmiot przez uczniów lubiany, w wyższych prawie znieawidzony, szczególnie botanika i mineralogia. Z zoo-

logią jest nieco lepiej. Wina jest tutaj po stronie niezrozumiałych dla uczniów a obowiązujących podręczników.

Zebrane z poczynionych doświadczeń charakterystyczne cechy zachowania się uczniów w klasie dadzą zestawić się w następujący sposób :

I. Na zachowanie się ucznia w czasie trwania nauki wpływa w pierwszym rzędzie jego indywidualność. Ona wyciska swe piętno na jakości krzywych, które wszystkie sprowadzić się dadzą do trzech, względnie dwóch zasadniczych typów :

Pierwszy przedstawia linia stale się pnąca do góry, a uczeń, którego jest ona własnością, pracuje systematycznie z godziny na godzinę. Praca taka trwać może jednakowoż najwyżej przez trzy godziny, poczem następuje większa lub mniejsza depresja. W ten sposób pracują uczniowie niezbyt zdolni, biorący jednak wielki udział w nauce szkolnej.

Charakterystyką drugiego typu jest powtarzające się następstwo wzrostu linii krzywej z jej spadkiem. Uczeń, pracując na jednej godzinie, odpoczywa na następnej itd. W ten sposób pracuje największa ilość uczniów, a są to średnie zdolności o średnim udziale w nauce.

Typ trzeci pojawia się u ludzi bardzo zdolnych, którzy bez wielkiego wysiłku czynią zadość wymaganiom szkoły. Krzywa ich udziału w nauce przedstawia się jako linia prawie pozioma o nieznacznem wznoszeniu się i nieznacznych spad-

kach. Może mieć znamiona krzywych pierwszego lub drugiego typu, a jest od nich tylko ilościowo różną.

Według jednego z trzech powyższych typów pracuje każdy uczeń.

II. Rodzaj przedmiotu i indywidualność nauczyciela działają równorzędnie z wpływem poprzednim, pozostawiając zawsze ślad swego działania na wielkości spostrzeganego znużenia, który, gdy dojdzie do maksymalnej swej wartości, w danej chwili zmienia przebieg krzywej.

III. Ilość produkowanej pracy na poszczególnych godzinach jest różną i maleje z biegiem czasu trwania nauki bardzo energicznie, podczas czego rośnie równocześnie odpoczynek.

(+ 6,4; - 1,2; + 1,5; - 1,7; +

IV. Ilość pracujących jest różna na poszczególnych godzinach; największa jest w godzinach pracy (godz. pierwsza, trzecia i piąta), najmniejsza w godzinach odpoczynku (godzina druga i czwarta).

V. Przeciętna ilość pracy, którą uczeń produkuje dziennie bez względu na rodzaj przedmiotów, wynosi 5,9 czyli okrągło 6 jednostek pracy.

VI. Przy nauce poszczególnych przedmiotów zużywa uczeń różną, a rodzajowi przedmiotu odpowiednią ilość pracy, którą można przedstawić w odpowiedniej skali.

VII. Przeważna ilość uczniów, bo 55 na 100, siedząc 5 godzin w szkole, pracuje z tego tylko

przez 3 godziny; przez 5 godzin nie pracuje na 100 ani jeden.

Tak się przedstawiają w krótkości zestawienia spostrzeżeń z przeprowadzonych doświadczeń, z których należy wysnuć praktyczne wnioski.

Przejdźmy je w porządku zachowanym poprzednio.

I. Ponieważ indywidualność ucznia wpływa przedewszystkiem na sposób jego zachowania się podczas nauki, zatem usposobienia, z którymi w szkole spotykamy się najczęściej, powinny tam znaleźć dla siebie najodpowiedniejsze i najlepiej zastosowane środowisko.

Na 100 uczniów zachowuje się według pierwszego typu dwudziestu czterech, ci pracują systematycznie, tj. w jednym ciągu, aż do dopięcia maximum, poczem następuje odpoczynek, jeśli liczba godzin była za wielką. Według drugiego lub trzeciego typu zachowuje się sześćdziesięciu trzech. Ci przerywają sobie pracę odpoczynkiem, z tego też powodu po największej części dochodzą do wyższych liczb znużenia niż poprzedni, z wyjątkiem bardzo niewielu pracujących według trzeciego typu. U tych po bardzo nieznacznej pracy następuje także odpoczynek, a krzywa wskutek tego jest zbliżona do linii poziomej.

Anormalnie zachowujących się podczas nauki tj. takich, którzy cały czas swej bytności w szkole obracają na odpoczynek, lub pracują

jedną tylko godzinę dziennie, znaleziono na 100 trzynastu.

Panującym jest więc sposób zachowania się taki, iż praca i odpoczynek następują po sobie kolejno, szkoła więc powinna być urządzona według systemu pracy przeważnej liczby uczniów.

Po każdej godzinie powinna więc następować dłuższa pauza.

II, III. Z powodu oddziaływania rodzaju przedmiotów na ilość produkowanej pracy, winny być one rozłożone w malejącym następstwie swych sił nużących według odpowiedniej skali, przegradzane przedmiotami o małej sile nużącej.

IV. Malejąca, z czasem trwania nauki, ilość biorących w niej udział, stanowi dowód prawdziwości powyższego sądu.

V. Przeciętna ilość pracy dziennej nie powinna przekraczać ośmiu jednostek pracy, jest to ilość o $\frac{1}{3}$ większa od przeciętnej (6).

VI. Skala siły nużącej przedmiotów powinna być wskazówką w układaniu podziału godzin.

Teraz należy jeszcze rozpatrzyć pytanie, jak powinien wyglądać idealny podział godzin, odpowiadający fizyologicznym danym.

Przedewszystkiem czas trwania nauki powinien być zredukowany do trzech godzin dziennie, rozłożonych pomiędzy cztery przedmioty, każdy po 45 minut.

Po każdej godzinie (45 m.) nauki winna następować piętnastominutowa przerwa, nie zajęta

przymusową gimnastyką lub musztrą, które tylko zwiększają znużenie według doświadczeń Wagnera; w sposobie zużytkowania przerwy powinna być zostawiona zupełna swoboda.

Tylko wówczas można być pewnym odpoczynku między godzinami.

Przyczyna tego zjawiska w tem leży, że wykonywanie pewnych ruchów według udzielanego taktu, zajmuje uwagę ucznia, co żadną miarą pokrzepiająco na niego wpływać nie może.

Wilhelm Weygandt mówi w ten sposób: „Podczas pauz szkolnych na to należy zwrócić uwagę, aby nie były wypełnione zajęciem, powodującym silne znużenie fizyczne, albo powtarzaniem lekcji na następną godzinę; spacer na wolnym powietrzu i posiłek są najważniejszym środkiem, pokrzepiającym podczas pauzy“. Podobnego zdania jest Siegfried Bettman, gdyż w swych poszukiwaniach znalazł, iż znużenie po pracy fizycznej było w ogóle większe od znużenia po pracy umysłowej; dlatego godziny gimnastyki i dłuższego spaceru, nie mogą być używane jako godziny odpoczynku.

Na zajęcia pierwszej godziny najodpowiedniejszymi są: historia naturalna lub język grecki, drugiej godziny język łaciński i matematyka, trzeciej historia powszechna lub język niemiecki, czwartej język polski lub religia. W kolejnym zaś następstwie przedmiotów nie powinna żadną miarą następować po sobie w dwóch sąsiednich godzinach nauka języków, tembardziej jednakowych,

jak np. w niższych klasach dwugodzinna nauka języka łacińskiego, co się zbyt często zdarza w naszych gimnazyjach.

Dr. Gustaw Richter bardzo trafne w tym względzie wypowiada zdanie, iż „na zmianie zajęcia polega odpoczynek“.

Wypracowania pisemne, bez względu na ich jakość, powinny mieć pierwszeństwo przed wszystkimi przedmiotami.

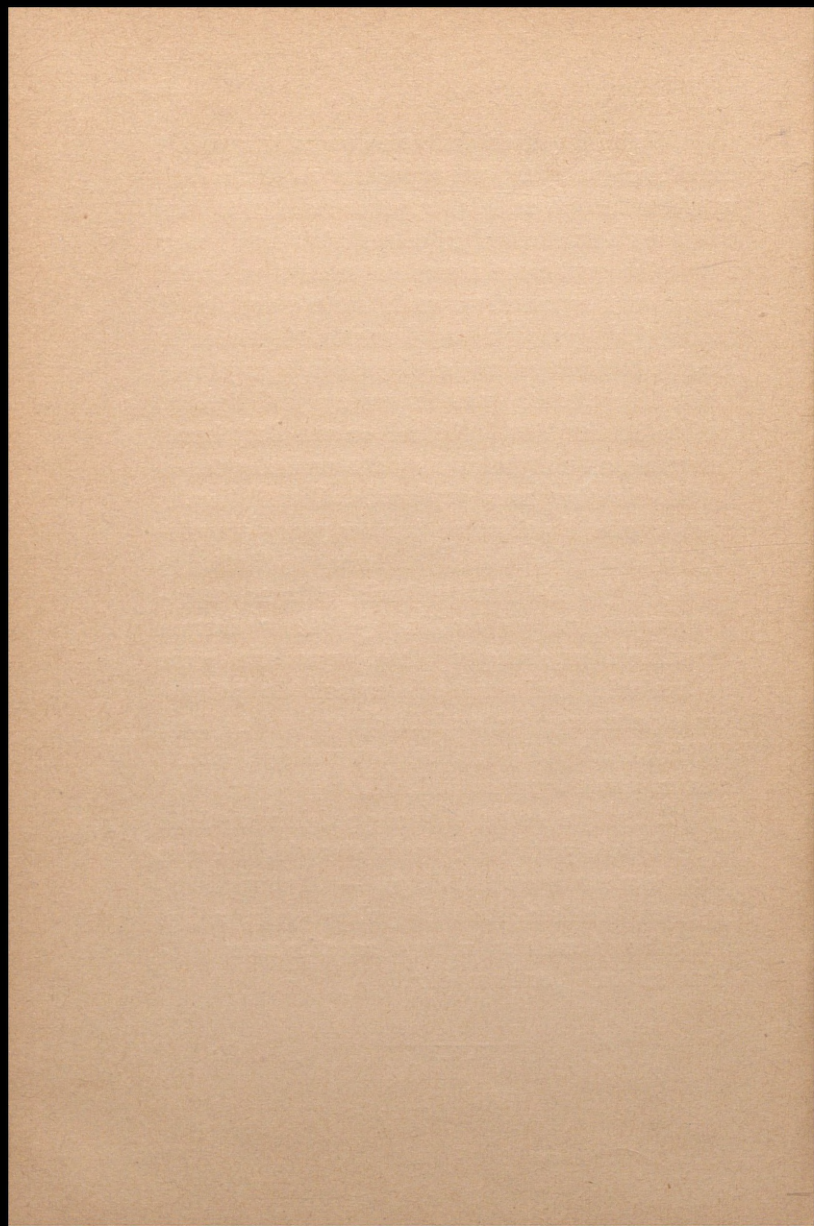
Oczywiście, iż czterogodzinny system szkolny, który zatrudnia ucznia tylko przez 24 godzin szkolnych tygodniowo (każda godzina 45 minut), musiałby pociągnąć za sobą przeistoczenie całego obecnego systemu szkolnego, przez konieczne zmniejszenie obowiązującej dzisiaj tygodniowej ilości godzin nauki dla poszczególnych przedmiotów.

Jednakowoż i przy istniejącym systemie szkolnym można wprowadzić wiele nowych rzeczy, a mianowicie:

Skrócenie godzin szkolnych do 45 minut, racjonalny rozkład pauz (po każdej godzinie 15 minut), bez przymusowej musztry, pochodów, gimnastyki i t. p., różnaitość w następstwie zajęć szkolnych, unikanie łączenia dwugodzinnej nauki tego samego języka, jak i bezpośredniego następstwa różnych nawet języków.

W niniejszym artykule nie dotykaliśmy wcale metod, używanych przy podobnych badaniach w szkole lub po za nią, zaprowadziłoby to nas bowiem za daleko, gdyż celem niniejszej pracy było tylko zwrócenie uwagi na rzeczy, na które zwykle nie zwracamy uwagi, sądząc mylnie, iż usuwają się przed naszą kontrolą. Tymczasem metody badania mnożą się i doskonalą, a pitagorasowskie: „Istotą wszech rzeczy jest liczba“, kładzie potężną swą rękę na prawa dotychczas uznawane za nietykalne i ujmuje w liczby to, co się tak nieuchwytnem wydawało. Określa liczbą naszą zdolność pokonania trudów pracy umysłowej w danej chwili, określa liczbą jej ilość, jej szybkość, jej ilościowe wahania różnymi wpływami wywołane, jej możliwą jakość w danych warunkach, uzyskaną wprawę, wywołane przez nią znużenie, konieczny odpoczynek do pokrzepienia potrzebny, wskazuje kiedy on jest za długi i jakie skutki pociąga, jak pracę rozłożyć, ażeby czas najlepiej wyzyskać itd. itd.

Z każdym dniem niemal powiększa się ilość badań i ilość praw odkrytych, starych jak świat stary, a nieznanych tak długo. — A wszystko to zdąża zwolna lecz stale do jednego celu, a jest nim zdercie zasłony z tego *sanctissimum*, któremu na imię „człowiek“.



ANIELA SZYC.

Rozwój pojęć moralnych u dzieci ze stanowiska psychologii i pedagogiki.

Jak najwspanialsze rzeki zawdzięczają często swój byt drobnym górskim źródłkom, tak najwznioslejsze idee ludzkie mają często bardzo skromne początki. Pojęcie dobrego i złego, jak każda inna abstrakcja, nie zjawia się odrazu w umyśle dziecka, lecz tworzy się powoli i stopniowo, przechodząc rozmaite stadya w swym rozwoju. Postępki małego dziecka, w których ujawniają się jego uczucia i popędy, albo przyzwyczajenia, nabyte w pierwszych miesiącach lub latach życia, mogą być przez starszych sądzone jako złe lub dobre, lecz nie są bynajmniej dowodem, że dziecko zdaje sobie sprawę z ich wartości moralnej. Dziecko płacze, krzyczy, grymasi, bo żałuje odebranej mu zabawki np. noża albo pudełka z zapalkami; pomaga matce w zbieraniu okruszyn ze stołu i sypie je wróbelkom, bo mu sprawia przyjemność naśladowanie każdej czyn-

ności; lecz wcale nie uświadamia sobie, iż pierwszy jego postępek był zły, a drugi dobry. Uświadczenie to jednak nie każe długo na siebie czekać dzięki obserwacyom i doświadczeniom, które dziecko czyni codziennie. Już bardzo wczesnie zaczyna ono dostrzegać, że pewne postęпки bywają mu stale nakazywane, inne wzbraniane, za pierwsze udzielają mu starsi pochwały, za drugie bywa ganione i karane; wtedy w umyśle jego wytwarza się pojęcie tego, co czynić „wolno“ i „nie wolno“, do tych dwóch kategorii stosuje za starszymi wyrazy „dobre“ i „złe“, cnotą jest mu wówczas posłuszeństwo, grzechem — nieposłuszeństwo.

Na tem pierwszym uogólnieniu zatrzymuje się dziecko dość długo, dalsza bowiem praca tworzenia pojęć wymaga wyższego rozwoju zdolności abstrahowania, umysł zaś dziecka w pierwszej epoce życia zwraca się przeważnie na zewnątrz ku dostrzeganiu przedmiotów konkretnych i ich cech, podpadających pod zmysły. Niemniej jednak człowiek i jego czyny, a nawet własne stany uczuciowe nie uchodzą uwagi dziecka; a zdolność do zastanawiania się nad nimi i. re-
fleksya rozwija się powoli lecz ciągle. Teraz dziecko wchodzi w drugie stadyum rozwoju pojęć etycznych; w fazie tej dokonywa się ich analiza; — dobrem jest nie tylko posłuszeństwo, ale i to wszystko, co starsi nakazują, złem — poszczególne wady, ganione przez wychowawców. Tutaj

można jeszcze zauważyć dwa przejścia, odbijające się w odnośnych wyrażeniach dziecka: na-przód uświadamia ono sobie tylko wypadki poszczególne np. dobrem jest umieć lekcję, przynieść matce bułek, dać grosz żebrakowi; złem — wybić szybę, stłuc szklankę, grymasić przy jedzeniu — później zaś rozumie i samo używa wyrazów oderwanych np. pilność, usłużność, litość, niegrzeczność, lenistwo itp.

Interes dla zagadnień moralnych, raz rozbudzony, rozszerza się coraz bardziej i pobudza do baczniejszej obserwacji otoczenia oraz do rozważniejszego czytania; wszystko, co czynią rodzice, rodzeństwo, nauczyciele, koledzy, znajomi, bohaterowie powieści, osoby historyczne podlega krytyce dziecka i wywołuje jego sąd: „to dobre!“ „to złe!“ Sąd to bywa częstokroć bardzo subiektywny; dobrem dla dziecka jest często to, co jemu samemu sprawia przyjemność lub co jego zachwyca, skutkiem czego nieraz jeszcze w tej fazie dziecko mięsza pojęcie dobrego i złego moralnie, z pięknem i brzydkim, lub przyjemnem i nieprzyjemnem. Niejednokrotnie dziecko dostrzega sprzeczność pomiędzy ideałem dobrego, przykładnego dziecka, który mu wskazywali wychowawcy, a cnotami, które teraz wielbi zaczyna; uświadomienie tej sprzeczności znamionuje trzecią fazę rozwoju odnośnych pojęć, w której autorytet wychowawców słabnie, a posłuszeństwo przestaje być najpierwszą cnotą. Chłopiec

lub dziewczyna w tym okresie wciąż pyta: „dlaczego?“, roztrząsa słuszność wszelkich rozkazów i zakazów, czasem buntuje się przeciw woli starszych, ale nie mniej usilnie zdąża do tego, aby wytworzyć sobie samodzielnie własny ideał dobrego. Interesującym zarówno ze stanowiska psychologicznego, jak pedagogicznego jest badanie rozwoju tego pojęcia u dzieci; pozwolę więc sobie te kilka uwag ogólnych rozwinąć bliżej na podstawie danych faktycznych, w szczególności odpowiedzi, otrzymanych od dzieci na pytanie: „wymień trzy zalety i trzy wady!“ Większą część tego materiału opracowałam już w niedawno wydanej książce p. t. *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12* (Warszawa 1899), po ukończeniu której gromadzę dane w dalszym ciągu, aby objąć w swych badaniach z jednej strony dzieci starsze do jakiego 16-go lub 17-go roku, z drugiej—dzieci młodsze z różnych okolic kraju, gdy poprzednio odpowiadały tylko dzieci warszawskie. Obecnie dane moje dotyczą już nie 500, lecz przeszło 700 dzieci.

Wpływ wieku na pojęcie o złem i dobrem.

Trzem wspomnianym fazom rozwoju pojęć odpowiadać mogą trzy okresy dzieciństwa: 1) pierwsze pojęcie o złem i dobrem, jako uogólnienie wymagań i zakazów, znajdujemy już u najmłodszych z pośród dzieci pytaných, a więc w wieku: lat $5\frac{1}{2}$ $9\frac{1}{2}$ 2) obudzenie się refleksyi i analiza

pojęć na ich składowe czynniki następuje najczęściej w wieku: lat $9\frac{1}{2}$ — $12\frac{1}{2}$ 3) obudzenie się krytyki i samodzielnego tworzenia ideałów przypadnie na wiek przejściowy: lat $12\frac{1}{2}$ — $16\frac{1}{2}$. Lista zalet i wad, które każda z tych kategorii w odpowiedziach swych wymienia, jest bardzo długą; dla określenia jednak miary przeciętnej najważniejsze będą te, które powtarzają się najczęściej, dlatego dla porównania biorę po 10, które zajmują pierwsze miejsce co do ilości głosów. Otrzymamy następujące zestawienie:

A. Przysłoty najczęściej wymieniane.

Dzieci młodsze

1. Posłuszeństwo	49·6%	6. Usłużność	3·5%
2. Grzeczność i u- przejmość	35·6%	7. Miłość dla ro- dziców	3·5%
3. Pilność w nauce	22·6%	8. Porządek	3·2%
4. Pobożność	8·9%	9. Miłość bliźniego	1·4%
5. Pracowitość	8·2%	10. Miłosierdzie	1·0%

Dzieci starsze

1. Posłuszeństwo	66·6%	7. Miłość bliźniego	4·0%
2. Pobożność	34·6%	8. Szacunek dla starszych	4·0%
3. Pilność w nauce	33·7%	9. Przyzwoitość lub skromność	3·1%
4. Grzeczność	17·5%	10. Pokora lub cisza	3·1%
5. Miłość dla ro- dziców	4·9%		
6. Pracowitość	4·0%		

Młodzieź

1. Pobożność	22·3%	6. Szlachetność	15·7%
2. Sprawiedliwość	20·0%	7. Uczciwość	14·4%
3. Odwaga	18·4%	8. Pilność w nauce	11·8%
4. Prawdomówność	18·4%	9. Posłuszeństwo	10·5%
5. Pracowitość	15·7%	10. Miłość bliźniego	6·5%

Porównawcze zestawienie przymiotów, powtarzających się we wszystkich trzech spisach.

	I. okres	II. okres	III. okres
1. Posłuszeństwo	49·6%	66·6%	10·5%
2. Grzeczność	35·6%	17·5%	—
3. Pilność	22·6%	33·7%	11·8%
4. Pobożność	8·9%	34·6%	22·3%
5. Pracowitość	8·2%	4·0%	15·7%
6. Miłość dla rodziców	3·5%	4·2%	—
7. Miłość bliźniego	1·4%	4·0%	6·5%

Okazuje się, że moralność małego dziecka, zawarta w najczęstszej jego odpowiedzi: „dziecko powinno być posłuszne, grzeczne i uczyć się dobrze“ — nie wystarcza już dla podlotków i wyrostków. Przymioty te w ich odpowiedziach schodzą na plan drugi, gdy takie zalety, jak: sprawiedliwość, odwaga, prawdomówność, trafiające się rzadko w odpowiedziach dzieci młodszych, od 12-go roku życia są coraz bardziej cenione. Stopniowy rozwój altruizmu sprawia, że miłość bliźniego z wiekiem coraz częściej bywa uważana za najważniejszą cnotę, z której płyną wszystkie inne. Zresztą, co

do niektórych zalet mamy pewne wahania, które mogą w znacznej części wynikać z odrębnego położenia dzieci w okresie lat 10—12: w tym czasie u dzieci katolickich, do których należały prawie wszystkie zbadane (w okresie lat 6—12 na 500 dzieci pytanych było tylko 61 żydowskich, a jakieś 10—12 protestanckich, reszta katolicy), następuje faza wzmożonej pobożności i podniesionej drażliwości sumienia skutkiem przysposobienia się do pierwszej spowiedzi i komunii a tem samem słuchania odpowiednich nauk, silnie działających na cały ich nastrój.

B. Wady najczęściej wymieniane.

Dzieci młodsze l. 5½—9½

1. Nieposłuszeństwo 49·8%	6. Dokazywanie . . . 6·1%
2. Niegrzeczność . 15·8%	7. Kłamstwo . . . 6·1%
3. Bicie się 12·2%	8. Nieporządek . . . 5·3%
4. Nieuctwo 12·1%	9. Kradzież 5·0%
5. Wymyślenie . . . 7·5%	10. Psoty 5·0%

Dzieci starsze l. 9½—12½

1. Nieposłuszeństwo 54·9%	6. Bezbożność . . . 9·4%
2. Nieuctwo 14·8%	7. Niegrzeczność . 9·0%
3. Kradzież 14·8%	8. Wymyślenie . . . 6·7%
4. Kłamstwo 9·4%	9. Dokazywanie . . . 5·8%
5. Bicie się 9·4%	10. Hardość 5·8%

Młodzież dorastająca

1. Kłamstwo	56·5%	6. Oszustwo	13·1%
2. Obłuda	27·2%	7. Łakomstwo . . .	11·8%
3. Lenistwo	26·2%	8. Pycha	10·5%
4. Kradzież	20·0%	9. Zdrada kraju . .	9·2%
5. Gniew	18·4%	10. Bezbożność . . .	7·8%

Zestawienie porównawcze wad powtarzających się we wszystkich spisach.

	Okres I.	Okres II.	Okres III.
1. Nieposłuszeństwo	42·8%	54·9%	—
2. Niegrzeczność .	15·8%	9·0%	—
3. Bicie się	12·2%	9·4%	—
4. Nieuctwo	11·1%	14·8%	—
5. Wymyślenie . . .	7·5%	6·7%	—
6. Dokazywanie . .	6·1%	5·8%	—
7. Kłamstwo	6·1%	9·4%	56·5%
8. Kradzież	5·0%	14·8%	20·0%
9. Bezbożność . . .	—	9·4%	7·8%

Okazuje się, że gdy dzieci młodsze w pojęciu złego mieszczą przeważnie: nieposłuszeństwo, niegrzeczność, oraz wady specjalnie dziecinne, np. psoty, za które bywają karcone; już u dzieci lat 10 — 12 liczby, odnoszące się do niegrzeczności, bicia się, wymyślenia, dokazywania są niższe, co równie dobrze można przypisać temu, że w tym wieku (zwłaszcza dziewczynki) dzieci znacznie poważnieją i rzadziej ściągają sobie odnośne napomnienie; jak i temu, że często dzieci (zwłaszcza chłopcy) w tej epoce stają się trochę dzikie i lubią

okazywać pogardę, szczerą lub udaną, dla uwag, odnoszących się do dobrych manier i delikatności. Odnośnie do wad ogólnoludzkich, mianowicie kłamstwa i kradzieży, świadomość dzieci wzrasta ciągle i w ostatnim okresie jest bardzo silną. Przykładem rozwoju zdolności do uogólniania mogą być liczby, odnoszące się do wad pokrewnych: nieuctwa i lenistwa; gdy dzieci młodsze uświadamiają sobie jeden wypadek szczególny: źle się uczyć w szkole — starsze mniej mówią o pilności w nauce i nieuctwie, częściej zaś wogóle o lenistwie i pracowitości.

Dzieci warszawskie i litewskie.

Jeżeli sąd dziecka o dobrem i złem bywa często subiektywny, zależny od skłonności i temperamentu osobnika, to dzieci różnego pochodzenia powinnyby zdradzać większe lub mniejsze różnice w rozwoju swych pojęć moralnych. Jakkolwiek mało mam dotąd materiału, odnoszącego się do dzieci nie-warszawskich, sądzę, że interesującą będzie rzeczą, porównać odpowiedzi dzieci litewskich w wieku lat 6 — 12 z materiałem, zawartym w mojej książce odnośnie do rówieśników warszawskich.

Najczęściej wspominane przymioty.

<i>Dzieci warszawskie</i>	<i>Dzieci litewskie ¹⁾</i>
1. Posłuszeństwo . 57·2%	1. Posłuszeństwo . 48·5%
2. Pilność w nauce 27·6%	2. Pilność w nauce 35·7%
3. Grzeczność . . 27·4%	3. Pobożność . . 30·0%
4. Pobożność . . 20·4%	4. Grzeczność . . 28·5%
5. Pracowitość . . 6·4%	5. Miłość dla ro-
6. Miłość dla ro-	dzieców 8·5%
dzieców 4·2%	6. Pracowitość . . 5·7%
7. Usłużność . . . 3·0%	7. Uczciwość . . . 5·7%
8. Miłość bliźniego 2·6%	8. Łagodność . . . 4·2%
9. Porządek 2·4%	9. Odwaga 4·2%
10. Szacunek dla ro-	10. Usłużność . . . 2·8%
dzieców 2·2%	

Najczęściej wspominane wady.

<i>Dzieci warszawskie</i>	<i>Dzieci litewskie</i>
1. Nieposłuszeń-	1. Kłamstwo . . 35·7%
stwo 48·2%	2. Nieposłuszeń-
2. Nieuctwo 13·0%	stwo 31·4%
3. Niegrzeczność . 12·8%	3. Lenistwo . . . 28·5%
4. Bicie się 11·0%	4. Kradzież . . . 18·5%
5. Kradzież 9·4%	5. Dokazywanie . 18·5%
6. Kłamstwo 7·6%	6. Kłótnia 15·7%
7. Wymyślenie . . . 7·2%	7. Bicie się . . . 12·8%
8. Bezbożność . . . 6·6%	8. Niegrzeczność . 10·0%
9. Dokazywanie . . 6·0%	9. Gniew 10·0%
10. Bieganie po po-	10. Zazdrość . . . 7·1%
dwórzu 4·4%	

¹⁾ Cyfry poniższe są otrzymane na podstawie odpowiedzi 70 dzieci w wieku lat 6—12.

Zestawienie to okazuje przedewszystkiem, że rozwój pojęcia o dobrem i złem też same przechodzi fazy u małych mieszkańców Mazowsza i Litwy; najczęściej wymieniane przymioty są te same w 7 wypadkach na 10, wad również 7 jednakowych znajdziemy w obu spisach. Można tylko przypuścić, że zdolność do refleksyi jest większą u dzieci litewskich, stąd w odpowiedziach dzieci młodszych trafiają się dość często takie przymioty, jak: uczciwość, odwaga, łagodność, które w Warszawie uświadamiały sobie najczęściej dzieci już starsze nad lat 12. Wcześniejszą dojrzałość widzimy też w tem, że nawet u dzieci młodszych nieposłuszeństwo zajmuje dopiero drugie miejsce, gdy za najgorszą wadę uważane jest kłamstwo tak, jak w Warszawie wśród młodzieży dorastającej.

Różnicę spostrzedz też można nietylko w treści, lecz i w formie odpowiedzi: zarówno w Warszawie, jak i w Wilnie znalazły się dziewczynki, dające więcej niż od nich żądano; ale gdy małe warszawianki starały się tylko o analizę pojęcia dobrego i złego na ich czynniki, wymieniając wszystkie zalety i wszystkie wady, które tylko mogły sobie przypomnieć, małe litwinki wymieniały tylko trzy, ale usiłowały u motywować swój wybór, wyjaśnić, dlaczego wymieniają te, a nie inne. Weźmy parę przykładów.

W Warszawie dziewczynka 11-letnia, uczennica klasy II-giej powiada: „Trzeba być posłusznym, pobożnym, dla starszych uprzejmym i w y r o z u m i a ł y m n a i c h b ł ę d y, pilnie się uczyć, biednym dawać jałmużnę, pościć, jeśli kto może. Nie trzeba być łakomym, nieskromnym, leniwym, zazdrosnym, nie trzeba kłamać, kraść, oszukiwać!“ Starsza zaś od niej o dwa lata, bo 13-letnia, daje spis jeszcze dłuższy: „Zaletami są: pobożność, mądrość, sprawiedliwość, miłość bliźniego, męstwo, dobroć, rozum, roztropność, pa-tryotyzm, miłość rodziców, szczerość, wstrzemięźliwość, szlachetność. Wadami są: złość, gniew, zazdrość, lenistwo, kradzież, rozbój, podejrzliwość, tchórzostwo, kłamstwo, łakomstwo, chciwość, za-rrozumiałość“.

Tymczasem dziewczynka lat 10¹/₂, córka obywatela ziemskiego z gub. kowieńskiej (ojciec litwin, matka niemka spolonizowana), dowodzi: „Cenię te zalety w ludziach: skromność, bo człowiek bez skromności jest niedelikatny i nikt go nie lubi. Miłosierdzie, bo człowiek miłosierny może dużo dobrego zrobić i Pan Bóg mu błogosławi. Pokorę, dla tego że nie wynosi się nad drugich i niema się za coś lepszego. Ganię to w ludziach: chciwość, bo taki człowiek nie nie wart i nadewszystko ceni pieniądze. Okrucieństwo, bo okrutny wszystko i wszystkich męczy i Pan Bóg mu nie błogosławi. Chy-trość, bo człowiek podstępny zawsze tylko my-

śli, żeby oszukać, okraść i zawsze źle zrobić gotów⁴.

Dziewczyńce 14-letniej, córce obywatela z Wilna, dano do rąk kwestyonaryusz, aby sama napisała odpowiedź. Jak objaśnienie osoby nad-
syłającej poucza, jestto dziecko nadzwyczaj
s k r y t e, m a ł o m ó w n e, n i e ś m i a ł e, z którego
trudno zwykle coś wydobyć. Słowem w tym wy-
padku mamy do czynienia z charakterem typowo
litewskim, co to jest według poetycznej charak-
terystryki Pola „cichy, rzewny, skryty“, „głęboki
jak wód tonie, a jak łono puszczy stróżliwy“. Dziewczę zamiast krótkiej odpowiedzi dało cały
traktacik moralny, który dla braku miejsca przy-
taczam tylko w skróceniu:

„Trzema zaletami, a raczej cnotami, które
według mego zdania najwyżej w ludziach cenić
powinniśmy, są bezwątpienia: szczerość, mi-
łość bliźniego i bogobojność. W połą-
czeniu stanowią one podstawę ściśle moralnego
życia, czyli zatem względnego szczęścia na ziemi,
a gdyby każdy postarał się przedewszystkiem
o rozwinięcie w sobie tych cnót zasadniczych,
jakże pięknem, jak prawdziwie chrześcijańskim
byłoby społeczeństwo ludzkie! W prywatnem ży-
ciu jednostek i publicznem narodów s z c z e r o ś ć
usunęłaby przewrotność, obłudę, nieczne podstępny,
tajemne intrygi, mające na celu przysporzenie
sobie korzyści. Dzięki szczerości topnieje wzajemna
nieufność i ludzie odnajdują w sobie wiele wspól-

nych myśli i uczuć; to też częściej już spotykamy przyjaźń, ową dźwignię niezmierną i pociechę w smutkach życia. Już nawet zło się nie ukrywa, że zaś i jawnie spełnione wiele złego ludziom wyrządza, więc zwalcza je bogobojność i miłość bliźniego, która wszelkie swary i zatargi między ludźmi łagodzi lub nawet w zupełności usuwa.

„Jak bogobojność, szczerłość i miłość bliźniego stanowią trwałą podstawę, na której opierając się społeczeństwo, dojść może do wysokiego udoskonalenia, tak znowu bezbożność, przewrotność i egoizm podkopują wszelki porządek społeczny i są przyczyną niezgód oraz najrozmaitszych zatargów, będących chlebem powszednim dzisiejszego społeczeństwa“.

Idealy dziecięce.

Na urobienie pojęć o dobrem i złem wpływają w znacznej części wzory, które dzieci świadomie lub nieświadomie naśladują, lub na które patrzą z zachwytem. Z tego powodu w nowym swym kwestyornaryuszu dodałam pytanie: *Wymień osobę, do której pragnąłbyś być podobnym* (z osób znajomych, osobistości historycznych lub bohaterów powieści). Pytanie to było zadane 167 dzieciom (42 chłopcom i 125 dziewczynkom) w wieku lat 10—16; ponieważ jednak niektóre nie mogły lub nie chciały dać odpowiedzi, zebrałam ich tylko 148. O treści może pouczyć następujące zestawienie.

A. Niema wzoru doskonałego na ziemi, Bóg tylko lub święci mogą być wzorem — to zdanie wyraża dzieci 3.

Jezus Chrystus	1 (dziewcz. l. 14 litwinka)
Matka Boska	1 (dziewcz. l. 12 warszawianka)
Mój święty patron	1 (chłopiec l. 10 warszawianin)

B. Wzór jest wśród osób otaczających dla dzieci — 71:

Matka	14 (1 chł. l. 10, 13 dziewczynek różnego wieku)
Ojciec	4 (1 chł. l. 12, 3 dziewcz. l. 13—15)
Nauczycielka	24 (dziew. różnego wieku)
Przełożona pensyi	9 (wszystkie, dziewczynki z tej samej pensyi w Warszawie)
Siostra lub brat	3
Znajomi lub krewni	17 (3 chłopców i 14 dziewczynek różnego wieku)

C. Wzorem jest osoba sławna w przeszłości lub współczesna dla dzieci 59¹⁾:

Adam Mickiewicz	14 (4 chłop. i 10 dziewcz. różnego wieku)
-----------------	---

¹⁾ Niektóre dzieci wymieniły po dwa lub trzy nazwiska i stąd z dodania cyfr poniżej podanych wyjdzie suma większa, bo 63.

Królowa Jadwiga	11 (dziew. l. 11—16, wśród nich 8 warszawianek i 3 litwinki)
Joanna d'Arc	4 (dziew. l. 12 - 15, wśród nich 1 warszawianka i 3 litwinki)
Kościuszko	3 (2 chł. l. 11 ¹ / ₂ i 14, dziew. l. 11 litwinka)
Kordecki	2 (chłopcy l. 10 i 12, synowie rzemieślników w Warszawie)
Czarnecki	2 (chł. l. 10 i 12, uczniowie gimnazjum w Wilnie)
Sobieski	3 (chł. l. 12, 15 i 15 ¹ / ₂ — dwaj z klasy nieza- możnej)
Napoleon	3 (chł. l. 12, 15 i 15 ¹ / ₂)
Klement. Hoffmanowa	2 (dziewczyнки 14-letnie)
Urszulka Kochanowska	2 (dziew. lat 11 i 12)
Bolesław Krzywousty	1 (chł. l. 11)
Stefan Batory	1 (chł. l. 13 ¹ / ₂)
Mieczysław I.	1 (chł. l. 14)
Józef Poniatowski	1 (chł. l. 15, syn włościana z powiatu nowogrodzkiego)
Karol Wielki	1 (chł. l. 15 ¹ / ₂ , z rodziny oświeconej żydowskiej)
Wanda	1 (dziew. l. 15, kończąca pensję w Warszawie)

- Chrzanowska 1 (dziew. l. 15, córka obywatela na Litwie)
- Zawisza Czarny 1 (chł. l. 12 z Wilna)
- Krakus czy Herkules? 1 (chł. l. 12, syn wyrob-
nika, dał taką odpowiedź:
„Chciałbym być podob-
nym do jednego czło-
wieka, który wybawił
ludzi od smoka, mają-
cego 12 głów)
- Mojżesz 1 (chł. l. 14, syn stróża,
który prócz historii św.
niczego się nie uczył
i nic nie czytał)
- Kraszewski 1 (chł. l. 12, syn szewca
z Warszawy)
- Stanisław Staszyc 1 (chł. l. 12, syn piekarza
z Warszawy)
- Zygmunt Krasiński 1 (chł. l. 10, syn stangreta
nad wiek rozwinięty)
- Szczepanik 1 (chł. l. 13¹/₂, marzący o
budowie perpetuum
mobile)
- Matejko 1 (chł. l. 15, syn włości-
nina)
- Jakakolwiek sławna
poetka 1 (dziewcz. l. 13)
- Orzeszkowa 1 (dziewcz. l. 16¹/₂, koń-
cząca pensję w War-

szawie, z rodziny oświeconej żydowskiej)

D. Krea c y e l i t e r a c k i e stanowią wzór dla dzieci 15:

Robinson Kruzoe	1 (chł. l. 11)
Grażyna	1 (dziewcz. l. 11, córka lekarza z Wilna)
Wołodyjowski	1 (chł. l. 12)
Zosia z Pana Tadeusza	2 (dziew. l. 14 i 15, kończąca pensję w Warszawie)
Helenka lub Redliowa z „Księżniczki“ Urbanowskiej	2 (dziewcz. l. 14 i 15 z Wilna)

Bohaterowie powiastek dla dzieci i młodzieży przeważnie Amicis'a i Teresy Jadwigi 8 (dzieci różnego wieku).

Mała ilość zebranych odpowiedzi nie dozwala mi wyciągnąć wniosków ogólniejszej natury; są one jednak poświadczeniem tego, co powiedzieliśmy *a priori*: jak posłuszeństwo jest pierwszą zaletą, którą dziecko sobie uświadamia, tak pierwszym jego wzorem są osoby, które tego posłuszeństwa żądają, a więc: matka lub nauczycielka, częściej jeszcze niż ojciec, który bierze mniejszy udział w wychowaniu dzieci; drugie miejsce zajmują osobistości sławne lub zasłużone, przeważnie bohaterowie, odznaczający

się odwagą i poświęceniem, a także poeci, malarze, wynalazcy itp. Ostatnie miejsce zajmują kreacje literackie, jakkolwiek wpływ czytania musi być znaczny, skoro mamy taki objaw pocieszający, że przeniknięte szlachetną tendencją *Opowiadania miesięczne w Pamiętniku chłopca*, oraz wiele powieści historycznych i obyczajowych Teresy Jadwigi budzi silne echo w młodocianych serduszkach.

Niedostateczne zróżniczkowanie pojęć etycznych.

W chwili, gdy umysł dziecka pracuje nad pogłębieniem i rozszerzeniem pierwszego pojęcia o dobrem i złem i bezustannie je wzbogaca przez włączanie nowych wad i zalet, zdarza się, że zalicza do nich cechy obojętne moralnie, lecz budzące jego podziw lub odrazę. W odpowiedziach dzieci lat 7—9 notowałam czasami sądy w rodzaju: „dziecko powinno być zgrabne“ „dziecko nie powinno być brzydkie“ „dobra dziewczynka jest ta, która lubi się bawić“. Sądy te mogły powstać w ten sam sposób, jak wszystkie inne: dziecko otrzymało naganę za to, że jest niezgrabne, albo pochwałę za ładną twarzą, stąd powzięła przekonanie, że niezgrabność lub brzydota jest wadą; zśród swoich rówieśników dziecko najbardziej lubi tych, którzy się z niem bawią, sądzi więc, że chęć do zabawy jest największą cnotą.

Dzieci starsze nie są również wolne od takich sądów i zarówno przy wyliczaniu wad i przymiotów, jak i przy określaniu swych ideałów wskazują takie cechy, jak: piękność, rozum, wykształcenie i sławę. Nadto wśród dzieci lat 10 — 12 zdarzają się niekiedy sądy bardzo subiektywne w rodzaju: „mój przyjaciel jest chłopcem, którego warto naśladować, bo mnie lubi“ „chciałabym być podobną do swej nauczycielki, bo ją lubię“, zaletą jest „zdać egzamin do trzeciej klasy“ „godnym naśladowania jest Robinson, bo dużo podróżował, i ja też chcę podróżować“. Wśród młodzieży dorastającej trafia się niekiedy dziwny sceptycyzm w kwestyach moralnych; dziewczynka lat 16¹/₂, kończąca już gimnazjum, powiada: „Nie ma nic dobrego lub złego, bo wszystko może być dobrem lub złem, zależnie od okoliczności“.

Najczęstszym zaś objawem jest, że dzieciom tak, jak wogóle umysłom mało wykształconym, przedewszystkiem imponuje siła, stąd zwłaszcza od 12-go roku życia największe uwielbienie zyskuje odwaga, a ideałami bywają bohaterowie wojenni; obok czci dla siły fizycznej odczuwają równą niemal dla przewagi umysłowej, co się okazuje w częstem zaliczaniu rozumu i wykształcenia do zalet, a głupoty do wad charakteru. Innym objawem, spotykanym dość często nie tylko u młodzieży, lecz i u dorosłych, jest podziw dla tych, którym słusznie czy nie-

słusznie się powodzi; więc dla ładnych, okupujących niekiedy przez zalety powierzchowne brak wszelkich innych, albo wogóle dla znanych i sławnych, którzy są ogólnie wielbieni, a uwielbienie — jak słusznie zauważyła Żmichowska — jest chorobą zaraźliwą. Że tę chorobę częściej się jeszcze spotyka wśród młodzieży, świadczy między innymi odpowiedź dziewczynki 13 letniej (N. B. córki właściciela drukarni), która na pytanie, do kogo chciałaby być podobną, odpowiedziała: do jakiegokolwiek sławnej poetki“.

Wnioski pedagogiczne.

Badanie rozwoju pojęć etycznych u dzieci, ważne samo przez się dla psychologii, ma nadto niezrównane znaczenie praktyczne dla pedagogiki, pozwolę więc sobie ten krótki szkic zakończyć kilku wnioskami z przedstawionych powyżej danych faktycznych.

1. Ponieważ pojęcie dobrego i złego wytwarza się stopniowo i powoli i różne przechodzi fazy w okresie lat 6—16, błędem jest wielkim, gdy postępowanie wychowawców jest przez całe to dziesięciolecie jednakowe t. j. nie liczące się ze zmianami w usposobieniu wychowanka. Do jakiegoś 10-go, a niekiedy 12-go roku (bo są dość znaczne w tym razie zboczenia indywidualne) wymaganie bezwzględного posłuszeństwa, nawet bez motywowania rozkazów i zakazów, jest

w oczach dziecka rzeczą naturalną i słuszną, z samego stanowiska wychowawcy wynikającą, lecz w późniejszym czasie nie byłoby właściwem ani żądać, ani poprzestawać na tej biernej uległości, tembardziej, że budzący się krytycyzm osłabia ją nawet w najuleglejszych naturach. Stopniowo więc należy dawać młodzieży więcej pola do samodzielności i inicjatywy, a przez odwoływanie się do jej rozsądku i poczucia sprawiedliwości, przez umiejętne wyzyskiwanie popędów szlachetniejszych, przyzwyczaić ją do dobrego postępowania nie tylko na rozkaz lub pod grozą kary, lecz z świadomego poczucia obowiązku.

2. Jakkolwiek motywowanie rozkazów i zakazów jest odnośnie do małych dzieci zbyteczne, a czasem szkodliwe jako osłabiające powagę wychowawców, wszystkie nasze wymagania powinny być słuszne, konsekwentne, zgodne z sobą, gdyż one to stanowią pierwszą podstawę dla pojęć moralnych dziecka. Jakże mętne muszą być te pojęcia tam, gdzie żądania, stawiane dzieciom, są wynikiem chwilowego kaprysu wychowawcy, a nie jakiejś stałej zasady moralnej; gdy te same postęпки bywają dziecku kolejno zabraniane i polecane, chwalone i ganione. Jakże fałszywe muszą być te pojęcia tam, gdzie nieraz rzeczywiste złe jest przedmiotem pochwał, a dobre – przedmiotem nagany, gdzie np. dziecko otrzymuje nagane lub karę za to, że jest szczerze, naiwne, prawdomówne

i koleżeńskie, a mały hipokryta i zły kolega bywa faworyzowany przez wychowawcę!

3. W epoce rozbudzenia się refleksyi i krytycyzmu dziecko urabia sobie własny pogląd na złe i dobre nie tylko na podstawie tego, co w swem otoczeniu widzi, lecz i tego, co słyszy lub czyta. Obowiązkiem wychowawcy w tej ważnej chwili jest nie tłumienie zdolności krytycznej, jako osłabiającej jego autorytet, lecz odpowiednie wyzyskanie jej w pracy nad udoskonaleniem wewnętrznym ucznia. Zarówno na rozum, jak i na uczucie, oddziaływać w tym celu należy: na rozum — przez roztrząsanie w pogadankach z dziećmi dostępnymi dla nich kwestyi etycznych w miarę, jak będą się one nasuwały czy to przy nauce religii lub moralności, czy przy czytaniu, czy przy nauce historii, czy przy rozmowie o zdarzeniach szkolnych lub sprawach bieżących; na uczucie — przez poddawanie wzorów pięknych, godnych naśladowania, gdzie tylko takie się znajdują w życiorysach wybitnych jednostek, w powieści, w poezyi.

4. Właściwością wieku młodocianego jest nie tylko budzący się krytycyzm, lecz skłonność całkiem mu przeciwna — zdolność uwielbienia. Ten szczerzy entuzjazyzm, stanowiący siłę i urok tego okresu życia, skutkiem własnego nadmiaru i licznych sugestyi otoczenia bierze często za przedmiot cechy powierzchowne lub ludzi, nie zasługujących wcale na to uwielbienie. Rzeczą wy-

chowawców będzie nie mrozić tych serc gorących, wyszydzać niemiłosiernie ich uniesienia, lecz wskazywać im inne przedmioty, godne uznania: dodatnie strony charakteru ludzi niepozornych a nawet śmiesznych, ciche zasługi, nikomu nie znane i nie szukające chluby, bohaterstwo tych, którzy przez współczesnych a nawet potomnych nie zostali właściwie ocenieni. Skoro zapał młodych chłopców i dziewcząt skierujemy w tę stronę, zblednie samo przez się w ich oczach niejedno, co dawniej wielbili, a pojęcie dobrego stanie się czystsze i wznioślejsze, gdy włączę do niego zapomnienie o sobie i własnych korzyściach dla ogólnego dobra.

5. Samo pojęcie o dobrem nie uczyni jeszcze człowieka moralnym; jest ono tylko, jak każda żywo uświadomiona idea, pobudką dla woli; najważniejszym zatem zadaniem wychowawcy będzie obok ugruntowania zasad moralnych danie sposobności dziecku lub młodzieńcowi do stosowania tych zasad w życiu, aby wyrósł na człowieka, zgodnego z samym sobą i gotowego w każdej chwili iść za głosem sumienia.

JONAS COHN.

Czego się może nauczyć psychologia od pedagogów?

Mnożą się z dnia na dzień usiłowania, zmierzające ku zastosowaniu nowszych metod i wyników psychologii do pogłębienia pedagogii w teorii i w praktyce. Już od dłuższego czasu przeprowadzają w tej myśli nauczyciele studia experimentalne, statystyczne, a psychologowie również badają życie umysłowe młodzieży szkolnej. Nawet kto, jak autor niniejszego artykułu, jest przekonany, że cele i zasadnicze punkty widzenia zakresła pedagogii etyka w najobszerniejszym tego słowa znaczeniu, przecież pojmie, że jedynie tylko dzięki badaniom psychologicznym można poznać środki, prowadzące do osiągnięcia tych celów, oraz zakreslić granice, do których pedagogia dotrzeć zdoła. Tak więc dla psychologa otwiera się z jednej strony coraz obszerniejsze pole zastosowania swej umiejętności, a z drugiej

strony praca nauczyciela nagromadza i uprzyśtępnia mu ogromną moc materiału, którego nie możnaby uzyskać inną drogą. Korzyść zatem powinna być obopólna i dla psychologii i dla pedagogii.

Praca nauczyciela powinna dostarczyć psychologii materiału dwojakiego rodzaju. Najpierw kryją się niewątpliwie w wypróbowanych metodach pedagogicznych pewne zdobycze psychologiczne. I jakkolwiek dopiero pogłębiona teoria psychologiczna może te metody utwierdzić i wydoskonalić, to jednak zawarty w nich zapas doświadczenia może stać się podstawą teorii. Takim jest zawsze stosunek praktyki do teorii. Praktyk wykrywa przypadkowo a drogą tradycji utrwała pewne sposoby postępowania, które teoria dopiero w przyszłości potrafi zrozumieć i wytłumaczyć. Tak swojego czasu uczyła się geologia u górników, w ten też sposób botanika stworzyła naukę o asymilacji azotu u motylkowatych na podstawie postępowania praktycznych rolników, którzy użyźniali pola uprawą łubinu. Trzeba jednak przyznać, że w metodach pedagogiki tkwi już dzisiaj wiele teorii obok zdobytej samem doświadczeniem wiedzy praktycznej. Tylko doświadczony pedagog potrafi z pośród tych metod wyróżnić uzasadnione i słuszne poglądy oraz z rzeczy niezupełnie pewnych wyłączyć czynniki posiadające istotną wartość; a jeśli jest zarazem psychologiem, zdoła odsłonić nam te skarby i tym spo-

sobem wzbogacić wiedzę czysto teoretyczną zdobyciami swej praktyki.

Prócz poglądów ogólnych, które tkwią w metodach wychowania i nauczania, nauczyciel rozporządza jeszcze olbrzymim materiałem experimentów psychologicznych. Nie mam tu na myśli doświadczeń, które pedagog wykonywa na uczniach z wyraźnym zamiarem experimentowania; mówię o tych, które wynikają z samego toku nauczania. W istocie rzeczy bowiem każdy dyktat, każde zadanie szkolne, nawet każde odpytywanie jest experimentem. Wszyscy uczniowie w warunkach ile możności jednakich otrzymują jednakie zadanie i mają je w takim samym czasie rozwiązać. Później ocenia się je w sposób jednakowy; brak zatem jednego tylko warunku, żeby powstał experiment w ścisłym tego słowa znaczeniu: brak ściśle określonego i uzasadnionego teoretycznie pytania, na które miałyby odpowiedzieć rezultat doświadczenia. Ale jakże wogóle mało mamy dotychczas w psychologii experimentów w tem ścisłym znaczeniu! — Toż więk szość tak zwanych experimentów sprowadza się do obserwowania i przedmiotowego sklasyfikowania wyniku procesu duchowego, odbywającego się w warunkach znanych z możliwą dokładnością.

Ale jeżeli obserwacya ma spełnić swe zadanie wobec umiejętności, nie może być tylko gromadzeniem dat, lecz musi wychodzić z ogólnych punktów widzenia. Wszak każdy proces

psychiczny, każdy wytwór ducha, który obieramy za przedmiot ścisłych badań, posiada niezmiernie wiele najrozmaitszych znamion; chodzi zaś zawsze o to, żeby te właśnie z pośród nich wybrać, które mogą wzbogacić naszą wiedzę. A wybór wtedy tylko może być trafny, gdy z góry już znamy cel badania. Należy tu jednak poczynić pewne zastrzeżenia. Po pierwsze wiemy zazwyczaj z góry bardzo mało o tem, co dopiero zbadać mamy, przeto trudno nam zazwyczaj sformułować jasno określone pytanie, jakkolwiek potrafimy w ogólnych zarysach podać kwestyę, o której wyjaśnienie nam chodzi. A żeby kwestyę móżdż sprecyzować, potrzebaby procesy duchowe, na tle których powstają pewne wytwory ducha (n. p. wypracowania szkolne), znać dokładniej, niż my je na razie znamy. Po drugie postać kwestyi zmienia się mniej lub więcej w trakcie badania. Wyłaniają się nowe punkty widzenia, a inne schodzą na plan drugi, jakkolwiek początkowo wydawały się zasadniczymi. Są to rzeczy, których doświadcza na nowo każdy experimentator. W skutek tego podawanie programów badań posiada wartość nieco wątpliwą. Jeżeli mimo tego śmiem z takim programem wystąpić, czynię to dla tego, że nie będąc nauczycielem, nie mógłbym go wykonać. Chodzi zatem o to, by wskazać warunki, pod którymi dyktaty, odpowiedzi, tłumaczenia stają się materiałem dla badań psychologicznych. A zdaje mi się, że korzystać z nich można w spo-

sób trojaki: mogą bowiem najpierw przyczynić się do wyjaśnienia pewnych pytań z psychologii ogólnej, po drugie ułatwić poznanie rozwoju umysłowego, a wreszcie dostarczyć danych do charakterystyki różnych indywidualności.

Jedno z pośród zagadnień psychologii ogólnej już opracowywano na podstawie materiału, dostarczonego przez dyktaty i zadania rachunkowe: mianowicie badano kwestyę znużenia a po części też złączoną z nią ściśle kwestyę wprawy. Ale brak tu jeszcze innych zagadnień, których rozwiązanie liczy na pomoc pedagogów. Tak n. p. możnaby, badając błędy najczęściej przez uczniów popełniane, wyjaśnić sprawę podobieństwa zachodzącego między przedstawieniami. Ciekawem byłoby też stwierdzić, czy ze wzrostem ilości błędów wzrasta też przeciętnie ilość poprawek czy też maleje. — Nie chcę tutaj tej kwestyi teoretycznie roztrząsać, przypuszczam jednak, że odpowiedź na to pytanie rozjaśniłaby stosunek „pewności“ w odpowiadaniu lub w wypracowywaniu zadań do „zastanowienia się“ ucznia.

Jeszcze ważniejsze i bardziej wielostronne zastosowanie znajduje materiał, gromadzony przez naukę szkolną, gdy chodzi o wyjaśnienie rozwoju umysłowego. Tak n. p. nauczyciel, który zebrał i opracował odpowiedzi, pytania i wypracowania uczniów w pierwszym półroczu nauki geometrii, mógłby nam powiedzieć, co w nich było uczniowi zrozumiałem, co mu najważniejsze nastroczało

trudności, jakie wnioski wyprowadzał uczeń z łatwością, a do jakich z trudem tylko dochodził, co było mu na pierwszy rzut oka zrozumiałem a z czym nie umiał sobie zrazu dać rady. Prawda, że w tym razie, jak w ogóle w szkołach, rozwój umysłowy odbywa się w sztucznych warunkach, ale warunki te zna przynajmniej do pewnego stopnia sam nauczyciel, który, co stale biorę w rachubę, sam opracowuje materiał, jaki mu nastręczają rezultaty jego własnej nauki*). Niech mi będzie wolno zaznaczyć ten warunek z szczególnym naciskiem. Kto kiedykolwiek przeglądał protokoły doświadczeń prowadzonych przez kogoś innego, ten wie, jak trudno jest korzystać z nich, chociaż doświadczenia dokonano w prostych warunkach naukowej pracowni. Nie wie się, w jaki sposób experymentator postępował, jak osoba poddana experymentom reagowała, czy była wrażliwą czy apatyczną, skłoną czy nieskłoną do reflexyi. O ileż trudniej jest zorientować się w skomplikowanych warunkach nauki szkolnej. Tylko nauczyciel sam może sobie przypomnieć, jakie dawał wyjaśnienia, czy nie spowodował może mimowoli pomyłkę, tłumacząc się niezbyt wyraźnie i jasno: tylko nauczyciel może zapamiętać, czy

*) Rzecz jasna, że tego rodzaju badanie może skutecznie przeprowadzać jedynie taki nauczyciel, który jest obeznany z metodami i wynikami psychologii. Bardzo pożądanem byłoby w tej mierze współdziałanie nauczyciela z psychologiem.

dany uczeń w toku doświadczenia uważał, czy uważnym jest zwykle i tysiące podobnych okoliczności. Trudno przeto z góry powiedzieć, na które znamiona należy przy opracowywaniu materiału zwrócić szczególniejszą uwagę. Zależy to bowiem od rodzaju samej pracy. Zdaje mi się jednak, że punktem wyjścia będzie zawsze gromadzenie i porządkowanie we dle jakości i ilości błędów, przez uczniów popełnionych.

Podobnie jak z matematyką ma się rzecz i z nauką obcych języków: co następuje w niej najwięcej trudności? Możliwy tu znowu nawiązać pytanie z psychologii ogólnej. Zazwyczaj są dla uczniów łatwiejsze tłumaczenia z języka obcego na ojczysty, niż naodwrot. Czy to polega tylko na znajomości składni języka ojczystego? Czy też ten sam objaw występuje przy odpytywaniu poszczególnych słówek? Jeżeli tak, to zdawałoby się może, że łatwiej następuje kojarzenie wyobrażeń w kierunku od rzeczy znanych ku nieznanym, aniżeli naodwrot. Niezmiernie zajmującym byłoby badanie dzieci podczas nauki z poglądu i podczas pierwszych opisów przyrodniczych; możnaby na tej podstawie wyjaśnić niejedną kwestję, dotyczącą rozwoju zmysłu obserwacji i tworzenia się pojęć. W jaki sposób dziecko rozszerza pojęcie, zdobyte na podstawie kilku widzianych przedmiotów, na przedmioty inne? O ile potrafi samodzielnie zauważyć różnice pomiędzy pokrewnymi roślinami i t. p.? Otóż

wyobrażam sobie, że nauczyciel, któremu już sama praktyka nasuwa w tej mierze pewne poglądy, zbiera i klasyfikuje odpowiedzi uczniów wedle pewnych zasad i zaznacza dokładnie wypadki szczególnie zajmujące. A że trudno mu podczas nauki robić zapiski wyczerpujące, przeto może się zrazu, dla lepszego zapamiętania, posługiwać znaczkami ogólnymi, a szczegółowy opis sporządzać dopiero po lekcji. Dla innych kwestyi z zakresu rozwoju duchowego będzie szczególnie ważnem porównywanie dzieci z różnych klas. W tym kierunku pracowali już uczeni jak Binet i Henri nad pamięcią i podatnością dla sugestyi. Prace ich opierają się co prawda na materyale experymentalnym w ścisłem tego słowa znaczeniu. Ale w kwestyach zawilszych dostarczy niejednej cennej wskazówki materyał, zebrany w toku nauki w postaci wypracowań i odpowiedzi uczniów. Szczególniejszą wartość miałyby porównawcza statystyka błędów. Bardzo doniosłem byłoby też zbadanie wpływu, jaki wywiera dojrzałość płciowa na czynności duchowe.

Badania psychologiczne nad różnicami wieku prowadzą naturalnym biegiem rzeczy do kwestyi różnic indywidualnych. W tej gałęzi psychologii napotykamy na dwa rodzaje typów umysłowych*).

*) I tutaj bowiem nie chodzi o opis poszczególnych osobników. Opis taki nie należy do psychologii naukowej, która pragnie właśnie wykryć typy i prawa odmian indywidualnych.

Najpierw mamy te, które utworzyła nauka sama wedle różnic, przez siebie stwierdzonych: — tu więc należą typy osobników, myślących głównie przy pomocy obrazów optycznych, akustycznych i motorycznych; po drugie należą tu typy skądinąd dane, podzielone wedle płci, wieku, zawodu, pochodzenia i t. d.

Nauka powinna sobie zadać pytanie, o ile też odzwierciedlają się takie różnice w przeciętnej różnicy czynności i wytworów ducha. Zdaje mi się, że w tej mierze nauczyciel może się zając badaniem kwestyi, których opracowanie poza murami szkoły napotyka na wielkie trudności. Mam tu na myśli związek, zachodzący pomiędzy odmianami rozmaitych duchowych właściwości. Kto bada na wielkiej liczbie ludzi jakieś przymioty w pracowni naukowej lub na podstawie materiału statystycznego, ten zazwyczaj o badanych osobach nie wie o wiele więcej nad to, co było bezpośrednim przedmiotem badania. Jeżeli pracuje w laboratorium, to co najwyżej zada badanej osobie parę pytań ponad właściwy program pracy, ale jakżeż to mało w porównaniu z tem, co nauczyciel o swoich uczniach wie lub z łatwością może stwierdzić! Przecież te nieliczne nasze domysły raczej aniżeli wiadomości o związku wzajemnym rozmaitych uzdolnień opierają się na niedokładnych i niesystematycznych doświadczeniach, które w izbie szkolnej zebrano.

A wartoby z pewnością stwierdzić statystycznie, o ile też słuszne są pewne utarte poglądy, n. p. że zdolności do matematyki nigdy nie idą w parze ze zdolnościami do języków i na odwrót. Ciekawą byłaby też szczegółowa analiza rezultatów, któreby się na tej drodze otrzymało. Każdy nauczyciel wie o tem z doświadczenia, a psycholog na podstawie teorii, że zdolności do matematyki, do języków i t. p. są czemś bardzo skomplikowanym, a przecież nie każdy składnik takiego kompleksu musi być w równej mierze rozwinięty w umyśle chłopca uzdolnionego. Takim składnikiem zdolności matematycznych jest n. p. poprawność w liczeniu (zależna od jednostajności uwagi), dalej zdolność do śledzenia i zastosowywania długich szeregów wniosków, albo też wyrazistość wyobrażeń form przestrzennych. Wiadomo, że nie każdy tęgi matematyk posiada te przymioty w równym stopniu. Podobnie ma się rzecz z uzdolnieniem do języków. Zachodzi teraz pytanie, które z tych przymiotów występują zwykle razem, a które zdają się wzajemnie sobie przeszkadzać. Kwestye tego rodzaju możnaby załatwiać w sposób najprostszy, ale i najmniej ścisły, gdyby nauczyciele próbowali w zakresie swoich przedmiotów scharakteryzować częściowe uzdolnienia uczniów, a później rezultaty porównywali. Do pracy tej wkradną się z pewnością błędy natury podmiotowej, które jednak należy statystycznie elimino-

wać wedle prawa wielkich liczb, co tylko wówczas da się przeprowadzić, jeżeli będzie można uważać owe błędy za zmienne, t. zn. jeżeli nauczyciel już z góry nie nagnie swego przekonania na korzyść pewnej teorii o zgodności lub niezgodności badanych przymiotów.

Tego rodzaju błędy wkradają się niepostrzeżenie, ale do pewnego stopnia przynajmniej może się ich nauczyciel ustrzedz, korzystając skrupulatnie z zapisków szczegółowych, które robił podczas nauki. Rzecz naturalna, że więcej byłoby ścisłości w opracowywaniu takich kwestyi, gdyby się nauczycielowi udało znaleźć przedmiotowe kryteria uzdolnień w pewnych kierunkach na podstawie materiału, który ma pod ręką, a więc na podstawie częstszego lub rzadszego występowania błędów pewnego rodzaju, na podstawie szybkości, z jaką uczniowie rozwiązują pewne trudniejsze zadania w wypracowaniach szkolnych i t. d. Nie potrzeba dodawać, że chcąc ostatecznie odpowiedzieć na pytanie, czy pewne uzdolnienia wzajem sobie przeszkadzają lub też się wykluczają, należy szczególniejszą uwagę zwrócić na tę okoliczność, że często mamy do czynienia jedynie tylko z niezgodnymi skłonnościami, tak n. p. gdy uczniowi zdolnemu do matematyki języki wydają się nudne i na odwrót.

Rozważając rozmieszczenie błędów w większych wypracowaniach szkolnych, można dojść do pewnych wniosków o typicznych formach

znużenia i nabywania wprawy. I tutaj również zapytać należy, o ile są to typy u jednego i tego samego człowieka stałe i o ile zmieniają się ze zmianą rodzaju zadania albo zewnętrznych warunków. W badaniach tych mogą nauczycielom być bardzo pomocne prace Kräpelina i jego uczniów. Nawet w sprawie najlepiej dotąd znanych różnic indywidualnych, polegających na przewadze wyobrażeń słuchowych, ruchowych lub wzrokowych, nauczyciel może jeszcze bardzo wiele zdziałać. Szczególniej należałoby zbadać, o ile pod tym względem zmienia się człowiek z wiekiem, o ile przewaga pewnego typu da się stwierdzić w różnorodnych czynnościach umysłowych. I na tem polu można jeszcze — jak wskazują moje własne doświadczenia — dość łatwo znaleźć kryteria przedmiotowe. Wystarczy dla przykładu wspomnieć, że uczniowie typu wzrokowego zazwyczaj pamiętają, w którym miejscu i w jakim porządku były wydrukowane na stronicach podręcznika prawidła, słówka i wiersze, że uczniom typu słucho-ruchowego w zapamiętaniu najczęściej dopomaga rytm i że każdy z tych sposobów pamiętania stwarza skłonność do pewnych pomyłek i błędów. Szczególnie ciekawem jest pytanie, o ile też pewne typy pamięci stoją w związku z innymi zdolnościami, na przykład z łatwością do abstrakcyjnego myślenia. Dobrzeby było, gdyby nauczyciele badali uzdolnienia i braki umysłowe swych uczniów w związku z ich po-

chodzeniem, wychowaniem domowym, uwzględniając też choroby, które na ich rozwój wpływać mogły. Wtedy bowiem możnaby poznać warunki, od których zależą różnice indywidualne. Pojąc łatwo, że kwestye tego rodzaju są niezmiernie zawiłe i że można w nich łatwo zejść na manowce, że tutaj może najłatwiej jest uleść pokusie do przedwczesnych uogólnień: dlatego też każdy choć najdrobniejszy ale sumiennie zdobyty wynik ma na tem polu wartość nieocenioną.

Daleki jestem od przypuszczenia, żebym potrafił temi kilku uwagami przynajmniej w zarysach istotnych uwydatnić to wszystko, co może zdziałać nauczyciel dla psychologii; nie pochlebiam sobie też, że coś zupełnie nowego powiedział; będę zadowolony, jeżeli tego i owego nauczyciela zachęcę do pracy w zaznaczonym kierunku. A gdyby się jakiś nauczyciel obarczony pracą skarżył, że się go obciąża nowymi obowiązkami, niechaj się pociesza przekonaniem, że wszelka zdobycz, osiągnięta na polu psychologii, przyczynia się także do uzasadnienia i utwierdzenia pedagogiki.

DR. KAZIMIERZ TWARDOWSKI.

Psychologia nauki pogładowej.

Odczyt wygłoszony na otwarcie Krajowej konferencji
nauczycieli szkół ludowych
we Lwowie, dnia 24. sierpnia 1899 r.

Zaproszony, bym wygłosił przed Szanownem Zgromadzeniem odczyt, starałem się obrać taki temat, któryby czynił zadość podwójnemu warunkowi. Z jednej bowiem strony nie mogę poruszać kwestyi, które tyczą się bezpośrednio praktyki nauczania szkolnego. W tej mierze brak mi dostatecznej i na własnem doświadczeniu opartej znajomości rzeczy. Atoli z drugiej strony musiałem znaleźć dla dzisiejszego odczytu taki przedmiot, który pozostawałby w jak najbliższym związku z zadaniami i działalnością szkoły ludowej. Inaczej nie miałbym prawa zajmować czas i uwagę Szanownego Zgromadzenia. Mam nadzieję, że mówiąc o psychologii nauki pogładowej, spełnię wspomniane dwa warunki. Samej metodyki nauki pogładowej poruszać nie będę;

rozbierając jednak ze stanowiska psychologicznego zasadnicze pojęcia, wchodzące w zakres teorii nauki pogładowej, potrafię się może choć w drobnej części przyczynić do usunięcia pewnych pogmatwanych nieco zapatrywań, które o tym przedmiocie od czasu do czasu się pojawiają.

Mam tu przede wszystkim na myśli samo pojęcie poglądu. Pojęcie to bywa określone rozmaicie, a poszczególne jego definicje nie zawsze dają się ze sobą pogodzić. Jedni mówią, że pogląd jest „obrazem rzeczy jeszcze mętnym i dopiero początkiem aktu myślenia, a końcowym i doskonałym aktem myślenia jest dopiero pojęcie“ (Zwierkowski: Nauka poznawania czy nauka poglądu? — w czasopiśmie „Szkola“, rocznik XXVI. Lwów, 1893, str. 664). Wprost przeciwny sposób określenia poglądu znajdujemy w bardzo swego czasu rozpowszechnionym podręczniku psychologii Crüger-Sawczyńskiego, gdzie poglądem nazywa się „wyraźne i należyte ułożone wyobrażenie całości jakiegoś przedmiotu“. Raz więc pogląd ma być obrazem „mętnym“, to znowu wyobrażeniem „wyraźnym“. Nie można się tedy dziwić, że w sprawie nauki poglądu bywają wygłaszane często zdania tak różne, skoro co do samego określenia pojęcia poglądu istnieją wprost sprzeczne ze sobą zapatrywania.

Przyczyną tego zamętu zdaje się być okoliczność, że ci autorowie, którzy podają defini-

cye poglądu, może nie zawsze zdają sobie dokładnie sprawę ze znaczenia terminów psychologicznych, którymi się w swych definicyach posługują. Tak n. p. brzmi druga z przytoczonych powyżej definicyi: „Pogląd jest wyraźnem i należyście ułożonem wyobrażeniem całości jakiegoś przedmiotu“. Godzi się jednak zapytać, czy może w ogóle istnieć wyobrażenie całości jakiegokolwiek przedmiotu? Że takie wyobrażenie nie istnieje, o tem łatwo może nas przekonać własne doświadczenie, gdy n. p. będziemy usiłowali wyobrazić sobie całość domu jakiegokolwiek. Nigdy sobie nie zdołamy wyobrazić całego domu, lecz zawsze tylko te części domu, które można, spoglądając na dom z którejkądy strony, objąć niejako jednym rzutem oka. Wyobrazimy sobie zatem albo przednią stronę domu w połączeniu z jedną boczną stroną, albo tylną stronę domu w połączeniu z jedną boczną stroną, ale całego domu nie jesteśmy w stanie objąć jednym wyobrażeniem. Chcąc sobie wyobrazić całość domu, musimy się ucieść do kilku następujących po sobie wyobrażeń, ale ściśle rzecz biorąc i wtedy nawet nie wyobrazimy sobie całego domu, lecz poszczególne jego części, jedną po drugiej.

Przykład ten dowodzi jasno, że trafne i odpowiadające wymaganiom nauki określenie poglądu może być podane tylko na podstawie ściślej definicyi dotyczących pojęć psychologicznych. A zasadnicze w tej mierze znaczenie posiada po-

jęcie wyobrażenia, na które też pragnę przede wszystkim zwrócić uwagę.

Na pytanie, czym jest wyobrażenie, można było do niedawna usłyszeć odpowiedź, że wyobrażenie jest odtworzonym z pamięci wrażeniem zmysłowem (czyli czuciem) albo odtworzonym spostrzeżeniem. Zwolennicy pierwszej z tych definicyi przedstawiali rzecz w sposób następujący: Gdy na nasze narządy zmysłowe działają pewne podniety, powstaje szereg wrażeń. Gdy więc podniętami temi są n. p. promienie światła, doznajemy wrażeń różnych barw, cienia i jasności. Wrażenia te można sobie później przypomnieć można je sobie uprzytomnić z pamięci, chociaż wtedy już nie działają podniety na nasze oko i wrażeń już nie doznajemy. A takie właśnie przypomnienie dawniej doznanych wrażeń, takie odnowienie, odtworzenie ich nazywa się wyobrażeniem. Zwolennicy drugiego z przytoczonych określeń mówią tak: Gdy widzimy jakiś przedmiot, gdy słyszymy pewne głosy, wtedy przedmiot ten, głosy te spostrzegamy. To, cośmy niegdyś spostrzegli, możemy sobie później z pamięci uprzytomnić, chociaż przedmiotu już nie widzimy, głosów już nie słyszemy. A takie odtworzone z pamięci spostrzeżenia nazywają się właśnie wyobrażeniami.

Obie jednak definicye wyobrażenia okazały się nieodpowiedniami. Dzisiaj psychologowie określają wyobrażenia zupełnie inaczej. Opierają się

przytem na dokładnym rozbiorze tego tak prostego na pozór zjawiska duchowego, które każdy zna z własnego doświadczenia pod nazwą spostrzeżenia. Gdy bowiem spostrzegamy jakiś przedmiot, wtedy niewątpliwie doznajemy wrażeń czyli czuć zmysłowych, wywołanych przez działające na nasze zmysły podniety. Ale wrażenia te nie występują w naszym umyśle w odosobnieniu, luźnie jedne obok drugich, lecz wytwarza się z nich pewna ściśle zwarta całość, którą nazywamy zwykle obrazem duchowym spostrzeżonego przedmiotu. Otóż te właśnie obrazy, w których przedmioty otaczającego nas świata odzwierciadlają się w naszym umyśle, nazywają się w dzisiejsza psychologia wyobrażeniami

Tak pojęte wyobrażenia istnieją tedy już w chwili, w której doznajemy wrażeń, więc w chwili, gdy przedmiot jakiś spostrzegamy; są one jednak czemś różnem zarówno od wrażeń jak też od spostrzeżeń. Wrażenia bowiem są niejako elementami, z których składają się wyobrażenia; o spostrzeżeniach zaś może być mowa dopiero wtedy, gdy do wyobrażeń się jeszcze coś przyłączy, mianowicie pewne sądy, pewne przekonania. Patrząc n. p. na leżący przedemną arkusz papieru, doznaję wrażeń wzrokowych, na podstawie których powstaje wyobrażenie tego arkusza papieru. Ale w umyśle moim dzieje się jeszcze coś więcej. Spoglądając bowiem na leżący przedemną arkusz papieru, nietylko mam w sobie

jego obraz duchowy, nie tylko wyobrażam go sobie, lecz nadto jestem przekonany, wydaję sąd (nie koniecznie w słowach, lecz często tylko w myśli), że ten arkusz papieru istnieje, że znajduje się tu przedemną, w tem właśnie miejscu, w którym go widzę, i że to, co widzę, jest właśnie arkuszem papieru. Spostrzegając więc ten arkusz papieru, wydaję trzy sądy, żywię trojakie przekonania: jedno z nich tyczy się istnienia rzeczywistości spostrzeżonego przedmiotu, drugie miejsca, w którym przedmiot ten istnieje, trzecie nakoniec przekonanie orzeka, czem ten przedmiot jest. Te trzy sądy są obok wrażeń i powstałego z nich wyobrażenia istotnymi składnikami każdego spostrzeżenia.

Gdy mam oczy zamknięte, albo gdy usunę arkusz papieru, wtedy nie będę już doznawał wrażeń poprzednio tym arkuszem wywołanych; nie będę też już mógł tego arkusza spostrzegać; mogę jednak, jak wiadomo, uprzytomnić sobie ów arkusz z pamięci, mogę sobie w umyśle obraz jego „odtworzyć“. Będzie to więc znowu wyobrażenie arkusza papieru, ale wyobrażenie od poprzedniego nieco odmienne, dające się porównać z rodzajem kopii pierwotnego wyobrażenia. Dla odróżnienia wyobrażeń, powstających w chwili spostrzeżeń, od wyobrażeń, które zawdzięczamy pamięci, a którym już nie towarzyszą spostrzeżenia, nazywamy pierwsze wyobrażeniami spostrzegawczemi (*Wahrneh-*

mungsvorstellungen, po angielsku *sense-images, presentations*), drugie zaś wyobrażeniami odtwórczemi (*Erinnerungsvorstellungen, memory-images, representations*).

Wiadomo jednak, że prócz dwóch wspomnianych rodzajów wyobrażeń istnieje jeszcze trzeci rodzaj, a zdolność do wywoływania w sobie wyobrażeń tego trzeciego rodzaju nazywamy fantazją, czyli też wyobraźnią. Możemy bowiem do pewnego stopnia dowolnie kombinować wyobrażenia odtwórcze lub ich części składowe i tym sposobem wytwarzać wyobrażenia przedmiotów, których nie widzieliśmy i wogóle nie spostrzegaliśmy nigdy. Tak powstają w nas n. p. wyobrażenia złotej góry, aniołów i t. p. Ponieważ wyobrażenia takie nie są narzucone z zewnątrz, lecz sami je wytwarzamy, przeto nazywamy je wytwórczemi (*Phantasievorstellungen, fancy-images*).

Tak tedy psychologia współczesna, nadając wyrazowi „wyobrażenie“ ściśle określone znaczenie, rozszerzyła zarazem jego zastosowanie, wprowadzając obok uznawanych już dawniej wyobrażeń odtwórczych i wytwórczych także wyobrażenia spostrzegawcze.

Możnaby się jednak zapytać, jaki związek zachodzi między temi określeniami a pojęciem poglądu. Otóż na podstawie tych określeń można zdać sobie sprawę z pierwotnego znaczenia wyrazu „pogląd“. W znaczeniu bowiem,

w jakim tego wyrazu używają u nas pisarze pedagogiczni i dydaktyczni, jest on poprostu przetłumaczeniem niemieckiego wyrazu „Anschauung“. Ten niemiecki termin nie posiada jednak w psychologii zupełnie ustalonego znaczenia ; wprawdzie używają go wszyscy dla oznaczania wyobrażeń, ale niektórzy rozumieją przez *Anschauung** jedynie wyobrażenia spostrzegawcze, inni zaś jakiegokolwiek wyobrażenia. Nie może jednak być rzeczą wątpliwą, w jakim znaczeniu używamy wyrazu *Anschauung* czyli pogląd, jeżeli żądamy, by wszelka nauka, a zwłaszcza nauka początkowa, była ile możności poglądową, t. j. opartą na poglądzie. Znaczy to poprostu, że powinno się, mówiąc uczniom o jakimkolwiek przedmiocie lub zjawisku, dostarczyć im wyobrażeń spostrzegawczych tego przedmiotu lub zjawiska. Mówiąc n. p. o wilku, nie należy odwoływać się do pamięci uczniów, gdyż nawet ten, który może widział raz wilka, nie bardzo dokładnie pamięta jego wygląd; nie należy też polegać na fantazyi uczniów i ograniczać się do tego, by umożliwić im za pomocą opisu słownego lub obrazka urobienie odpowiedniego wyobrażenia wytwórczego; jeżeli nauka ma być poglądową, wtedy trzeba uczniom pokazać wilka wypchanego i w ten sposób wywołać wyobrażenia spostrzegawcze wilka. Albowiem tylko wtedy, gdy spostrzegamy jakiś przedmiot, możemy mieć wyobrażenie spostrzegawcze. T. zw. po-

glądowość nauki polega zatem na uzmysłowieniu, na unaocznieniu, na okazywaniu tych rzeczy, o których w nauce jest mowa, a to unaocznianie ma właśnie na celu dostarczanie uczniom wyobrażeń spostrzegawczych przedmiotów omawianych. W tem też znaczeniu używa wyrazu „pogląd“ Zwierkowski w przytoczonym powyżej określeniu; wszak pogląd jako wyobrażenie spostrzegawcze jest istotnie dopiero początkiem aktu myślenia; wszystkie bowiem czynności logiczne, jak tworzenie pojęć, rozumowanie i t. p. są możliwe tylko w takim umyśle, w którym miały miejsce odpowiednie wyobrażenia spostrzegawcze.

Wszelako autorowie dzieł pedagogicznych i dydaktycznych nadają wyrazowi „pogląd“ często znaczenie odmienne od dopiero co przytoczonego. Mówią bowiem nie tylko o poglądowości nauki, nie tylko żądają, by nauka była opartą na poglądzie, t. j. na wyobrażeniu spostrzegawczem, lecz znają też t. zw. naukę poglądu. Wyrażając się w ten sposób, rozumieją widocznie przez pogląd coś takiego, czego dziecko należy nauczyć coś, co nie tworzy się niejako samo z siebie, w sposób samorzutny w umyśle dziecka, jak to właśnie czyni wyobrażenie spostrzegawcze, lecz wymaga pewnego wysiłku myślowego, pewnej pracy umysłowej. Na pytanie zaś, czego nauka poglądu w tem znaczeniu uczy, odpowiada n. p. obowiązująca w galicyjskich szkołach ludowych

„Instrukcyja“ w sposób następujący: „Nauka poglądu . . . jest . . . uporządkowaną nauką spostrzegania (badania zmysłami), myślenia i mówienia . . . na stopniu najniższym ma ona zadanie nauczyć dzieci patrzeć, uważać, myśleć i mówić, ma ułatwić tworzenie się w duszy dzieci dokładnych i jasnych wyobrażeń, jako pierwszych elementów myślenia, od których zależy w dalszym rozwoju umysłowem prawidłowe tworzenie pojęć“. (Plany naukowe dla szkół ludowych popolitych wraz z instrukcją. Lwów, 1893, str. 60). Podobnie wyraża się Instrukcyja w innem miejscu, mówiąc, że nauka poglądu „ma na celu dokładne spostrzeganie, tworzenie w umyśle dziatwy dokładnych i jasnych wyobrażeń, tudzież ćwiczenie w jasnym i poprawnem wyrażaniu swych myśli“ (tamże str. 70) Pomijając sprawę poprawnego i jasnego wyrażania myśli zapomocą mowy, możemy powiedzieć, że wedle wypowiedzianego w cytowanej Instrukcyi zapatrywania zadaniem „nauki poglądu“ jest nauczyć dziecko, by dokładnie spostrzegało i tworzyło sobie jasne i dokładne wyobrażenia. W tem więc znaczeniu pogląd jest synonimem dokładnego spostrzegania, jasnego i dokładnego wyobrażenia. Podobnie zupełnie pojmuje pogląd także *M. Baranowski*, nazywając dokładne wyobrażenia poglądami (Pedagogika, Lwów, 1896, str. 30)

Mamy tu więc do czynienia z odmiennem od poprzedniego znaczeniem wyrazu „pogląd“.

W znaczeniu pierwotnem pogląd jest wyobrażeniem spostrzegawczem, jest wytworem samorzutnej czynności umysłu; w znaczeniu, w którym teraz o nim mowa, pogląd przedstawia się jako wytwór niejako sztuczny, jako wynik procesów myślowych, skierowanych mniej lub więcej świadomie do pewnego celu, jako następstwo pewnych potrzeb logicznych umysłu, nie zadowolającego się jakimikolwiek wyobrażeniami, lecz pragnącego im nadać charakter jasności i dokładności. Aby uprzytomnić sobie jak najdobitniej różnicę, zachodzącą między poglądem w znaczeniu pierwszym i drugim, trzeba zwrócić uwagę na pewną cechę wszystkich bez wyjątku wyobrażeń spostrzegawczych.

Gdy dwoje ludzi spostrzega ten sam przedmiot, n. p. stok zalesionej góry, wtedy każdy z nich będzie miał w swym umyśle wyobrażenie spostrzegawcze tego stoku. Ale oba te wyobrażenia nie będą sobie równe. Umysł nasz posiada bowiem tę właściwość, że nie może równocześnie z jednakową wyrazistością wyobrażać sobie większej ilości szczegółów. Wskutek tego już w każdym wyobrażeniu spostrzegawczem pewne szczegóły spostrzeżonego przedmiotu występują wyraźniej, zwracają na siebie przede wszystkim naszą uwagę, podczas gdy inne szczegóły są jakby zamglone, zatarte, ustępujące na plan dalszy. Przypuśćmy dla przykładu, że na stok owej góry spogląda malarz i handlarz drzewa. W wyobra-

zeniu spostrzegawczem malarza wystąpią bardzo wyraźnie w pierwszym rzędzie cechy kolorystyczne pejzażu, a wyobrażenie handlarza uwydatni przede wszystkim wysokość i grubość drzew, rosnących na stoku góry. U każdej więc z tych osób wysuną się inne cechy na pierwsze miejsce. A tak samo, jak wyobrażenia spostrzegawcze, tak też i wyobrażenia odtwórcze i wytwórcze podają jedne cechy wyobrażonych przedmiotów wyraźniej, inne mniej wyraźnie, tak że niekiedy zupełnie uchodzą naszej uwadze. Wyobrażając sobie n. p. osobę, której rysy pamiętamy, często nie umiemy sobie zdać sprawy z tego, jakiego koloru są jej oczy. Fakt ten dowodzi, że w wyobrażeniu spostrzegawczem tej osoby barwa jej oczu wystąpiła bardzo niewyraźnie, albo też, że barwa ta została później zapomniana, wskutek czego barwa oczu także w wyobrażeniu odtwórczem jest jakby zamgloną, zatartą, tak że nie wiemy, jaką właściwie jest. Te zaś cechy twarzy osoby, które składają się na jej t. zw. rysy, jak n. p. kształt nosa, ust, itp. wysunęły się na pierwszy plan i dlatego występują także wyraźnie w wyobrażeniu odtwórczem twarzy. Słusznie więc mówi Zwierekowski, który, jak to widzieliśmy, przez pogląd rozumie wyobrażenie spostrzegawcze, iż pogląd jest to obraz rzeczy jeszcze mętny. Istotnie bowiem wiele szczegółów w tym obrazie duchowym, zwanym wyobrażeniem, jest zatartych, zamglonych, niewyraźnych.

Zdawszy sobie sprawę z tej mętności czyli „ogólnikowości“, którą w stopniu słabszym lub silniejszym posiadają wszystkie nasze wyobrażenia, zrozumiemy zarazem, do czego dąży nauka poglądu w drugim tego słowa znaczeniu, czyli nauka dokładnego spostrzegania. Dąży mianowicie do tego, aby usunąć ile możności tę nierównomierność, z którą występują w naszych wyobrażeniach poszczególne cechy wyobrazonego przedmiotu. Pragnie ona, by w naszych wyobrażeniach nie było nic zatartego, zamglonego, by wyobrażenie uprzytomniało nam wszystkie szczególności wyobrazonego przedmiotu z równą wyrazistością; pragnie jednym słowem, by nasze wyobrażenia z mętnych stały się wyraźnymi i dokładnymi.

Gdyby jednak ci, którzy takie zakresłają zadanie nauce poglądu, liczyli się istotnie z wchodzącymi tutaj w grę faktami psychologicznymi, musieliby przynajmniej inaczej sformułować swe żądanie. Jest bowiem rzeczą niemożliwą, aby jakiegokolwiek wyobrażenie obejmowało z równą wyrazistością chociażby wszystkie dostrzegalne cechy jakiegoś przedmiotu. Wszak była już o tem mowa, że w jednym wyobrażeniu mogą się mieścić tylko te cechy przedmiotu, które można równocześnie spostrzedz. A wiemy też już, że wśród cech równocześnie spostrzeżonych i wskutek tego wchodzących w skład wyobrażenia, tylko niektóre występują wyraźnie, podczas gdy inne po-

zostają niejako w cieniu. Można więc co najwyżej mówić o wyobrażeniach mniej lub więcej dokładnych i jasnych, jeżeli przez różne stopnie jasności i dokładności będzie się rozumiało fakt, iż raz tylko mniejsza ilość, innym razem większa ilość cech przedmiotu uwydatni się wyraźnie w naszym wyobrażeniu; stawiając jednak bezwzględne żądanie, by wszystkie cechy przedmiotu występowały w wyobrażeniu z równą jasnością i dokładnością, żąda się rzeczy niemożliwej. Dowodzi tego nietylko podany powyżej przykład wyobrażonego stoku góry, lecz każdy inny wypadek, w którym sobie jakkolwiek przedmiot wyobrażamy. Spoglądając n. p. na ołówek i posiadając wskutek tego jego wyobrażenie spostrzegawcze, łatwo zauważymy, że uwagę naszą zwraca na siebie w pierwszym rzędzie albo kształt ołówka, albo jego rozmiary, albo jego barwa; nigdy zaś nie będziemy mogli twierdzić, że w naszym wyobrażeniu ołówka wszystkie te cechy występują z równomierną wyrazistością. Gdy zaś zechcemy wszystkie te cechy uprzytomnić sobie równie dokładnie, utworzymy sobie kolejno szereg wyobrażeń ołówka, a w każdym z tych wyobrażeń inna cecha wysunie się na pierwszy plan. Nie będzie to więc wyobrażenie ołówka, uwydatniające dokładnie wszystkie jego cechy, lecz będzie to właśnie szereg wyobrażeń tego samego przedmiotu, uwydatniających kolejno poszczególne jego cechy. Wobec tego nie można

mówić o tworzeniu wyobrażeń jasnych i dokładnych, t. j. takich, któreby wszystkie dostrzegalne cechy w sposób równomierny nam uprzytomniały; takich wyobrażeń bowiem nie ma; wynika więc stąd, że i nauka poglądu nie może mieć na celu tworzenia takich wyobrażeń, lecz mówiąc o wyobrażeniach jasnych i dokładnych, ma na myśli coś innego.

Zachodzi tedy pytanie, czemże jest pogląd, jeżeli tego wyrazu nie bierzemy w znaczeniu, w którym pogląd jest identyczny z wyobrażeniem spostrzegawczem, lecz gdy przez pogląd rozumieć będziemy cel, do którego dąży nauka poglądu, jako nauka dokładnego spostrzegania, nauka, wiodąca rzekomo do jasnych i dokładnych wyobrażeń. Odpowiedzi na to pytanie dostarczy nam rozbiór pewnych czynności elementarnych, których umysł ludzki dokonywa na podstawie tworzących się w nim samorzutnie wyobrażeń.

Okoliczność, iż w każdym wyobrażeniu pewne szczegóły wysuwają się kosztem innych na pierwsze miejsce, sprawia, że szczegóły te wyróżniają się z pośród innych i mogą być od innych szczegółów odróżniane. Takie wyróżnianie szczegółów, w pewnym wyobrażeniu zawartych, dokonywa się zrazu niemal bezwiednie, z czasem jednak bywa uświadomionem. Cały ten proces leży niejako na pograniczu między działaniem t. zw. mechanizmu umysłowego a świadomem celu myśleniem. Przedstawmy sobie dla przykładu dzie-

cko, które po raz pierwszy widzi zegar wahadłowy. W umyśle dziecka powstaje wtedy wyobrażenie spostrzegawcze zegara wahadłowego. Ale nie wszystkie szczegóły zegara uwydatnią się w tem wyobrażeniu równomiernie. Przypuśćmy, że wyraźniej wystąpi poruszające się tam i napowrót wahadło, aniżeli wskazówki, barwa pudła, w którym zegar jest umocowany itp. Jeżeli więc dziecko, widząc zegar, dowiaduje się równocześnie, że przedmiot ten nazywa się zegarem, wtedy wyraz „zegar“ skojarzy się w umyśle dziecka nie z całym przedmiotem wyobrażonym, lecz z tym jego szczegółem, który zwrócił na siebie najżywiej uwagę dziecka i w wyobrażeniu wskutek tego najlepiej się uwydatnia. Zdarza się też w takich razach, że dziecko, widząc później inny przedmiot, wykonujący ruchy wahadłowe, n. p. drążek będącego w ruchu metronomu, przedmiot ten nazwie również zegarem, ponieważ właśnie łączy nazwę zegara z przedmiotem, wykonującym ruchy wahadłowe. Chcąc dziecko wyprowadzić z błędu, staniemy z niem przed zegarem, a pokazując mu wahadło, powiemy: „To nazywa się wahadłem, co tak chodzi tam i napowrót“; a wskazując ręką cały zegar, powiemy: „To wszystko razem nazywa się zegarem“. Rozróżnienie zegara od wahadła ułatwimy dziecku znacznie, jeżeli wyjmemy wahadło z zegara i pokażemy je osobno. Tym więc sposobem dochodzi dziecko do świadomego wyróżnienia

szczególu, zawartego w pierwotnem wyobrażeniu spostrzegawczem; przedtem rozporządzało dziecko tylko wyobrażeniem zegara, teraz posiada prócz wyobrażenia zegara także jeszcze wyobrażenie wahadła. W podobny zupełnie sposób uczy się dziecko wyróżniać na podstawie danych mu wyobrażeń matki lub piastunki, jakoteż własnego ciała, głowę, ręce, nogi i t. d. We wszystkich wypadkach tego rodzaju wynikiem takiego wyróżniania szczegółów jest zdobycie szeregu nowych wyobrażeń, wyłaniających się z wyobrażenia pierwotnego.

Niezawsze jednak wyróżnianie szczegółów, zawartych w wyobrażeniu jakiegoś przedmiotu, dostarcza nam nowych wyobrażeń. Ma to miejsce tylko wtedy, gdy szczegół, wyróżniony zpośród całości, da się sam dla siebie wyobrazić. Tak było z wahadłem, które można sobie wyobrazić, nie wyobrażając sobie równocześnie zegara; tak też było z głową, rękami i nogami, które można sobie wyobrazić, gdy n. p. reszta ciała jest zakryta. Istnieją jednak w naszych wyobrażeniach także takie szczegóły, których sobie osobno, bez związku z przedmiotem, do którego należą, wyobrazić nie można. Takimi szczegółami są n. p. kształt, barwa, rozmiar ołówka albo jakiegokolwiek innego przedmiotu. Można wprawdzie szczegóły te wyróżnić z całości ołówka, można je nawzajem od siebie odróżnić, ale nikt nie jest w stanie wyobrazić sobie kształtu

ołówka, nie wyobrażając sobie zarazem samego ołówka; podobnie wymaga wyobrazenie barwy lub rozmiarów lub położenia ołówka także wyobrażenia samego ołówka. Więc zawsze, gdy chcemy sobie wyobrazić jakąkolwiek barwę, jakikolwiek kształt, musimy sobie też wyobrazić przedmiot, taki kształt lub taką barwę posiadający, choćby przedmiotem tym była tylko zabarwiona powierzchnia lub plamka, albo rysunek geometryczny. Zachodzi więc bardzo wyraźna różnica między sposobem, w jaki sobie uprzytomniamy znaczenie wyrazu „wahadło“, a sposobem, w jaki sobie uprzytomniamy znaczenie wyrazu „barwa czerwona“. Wahadło możemy sobie wyobrazić bez połączenia go w myśli z zegarem, więc nie wyobrażając sobie równocześnie zegara; barwy czerwonej zaś nie możemy sobie wyobrazić inaczej, jak wyobrażając sobie równocześnie przedmiot czerwony.

Wobec takiego stanu rzeczy powstaje następujące pytanie: Jeżeli, chcąc sobie wyobrazić kolor ołówka, jego kształt, rozmiary, położenie, muszę sobie za każdym razem wyobrazić cały ołówek, — czemże wtedy różni się znaczenie wyrazów: kolor, kształt, rozmiary, położenie ołówka, skoro każdy z tych wyrazów przychodzi mi na myśl cały ołówek? Przecież te następujące po sobie kolejno wyobrażenia tego samego ołówka muszą się czemś między sobą różnić, skoro owe wyrazy mają różne znaczenia. Na

czemże polega różnica pomiędzy owymi wyobrażeniami? Nie trudno odpowiedzieć na to pytanie, jeżeli przypomniemy sobie, w jaki sposób możemy uprzytomnić sobie wyraźnie wszystkie dostrzegalne cechy jakiegoś przedmiotu. Była już o tem mowa, że w tym celu trzeba wywołać w sobie kolejno kilka wyobrażeń tego przedmiotu, a przy każdym z nich zwrócić uwagę na inną cechę. Zupełnie tak samo ma się rzecz także w obecnym wypadku. Gdy mówimy o barwie ołówka, wyobrażamy sobie cały ołówek, ale zarazem zwracamy uwagę na jego barwę; gdy mówimy o kształcie ołówka, zwracamy uwagę, wyobrażając sobie znowu cały ołówek, na jego kształt itd. Poszczególne więc wyobrażenia ołówka, wywołane wyrazami: barwa, kształt itd. ołówka, różnią się między sobą tem, że w każdym z tych wyobrażeń inna cecha, inny szczegół wysuwa się na pierwszy plan, wyraźniej od innych występuje, dzięki temu, że uwagę naszą na tę cechę, na ten szczegół zwracamy.

Widzieliśmy, że w każdym wyobrażeniu pewne cechy mimo naszej woli zwracają na siebie naszą uwagę i że w ten sposób występują wyraźniej od innych; teraz jednak my sami nadajemy pewnym cechom przewagę nad innymi, my sami zwracamy na nie uwagę. To, co się przedtem w naszym umyśle odbywało niejako mechanicznie, samo z siebie, to dzieje się teraz pod naszym własnym kierownictwem;

wszak sami, mówiąc o barwie ołówka, skupiamy naszą myśl na jego barwie, wskutek czego ta barwa wysuwa się na pierwsze miejsce, usuwając zarazem inne cechy ołówka na drugi plan. Otóż takie zwracanie uwagi na pewne cechy przedmiotu, takie wyróżnianie pewnych szczegółów, które same dla siebie nie dają się wyobrazić, nazywa się *abstrahowaniem*, *odrywaniem*. Czynność ta nazywa się *odrywaniem*, ponieważ *odrywamy* niejako w myśli pewne cechy od przedmiotu, który te cechy posiada; nie możemy cech tych faktycznie od przedmiotu oddzielić, jak odłączamy np. wahadło od zegara, gdy je z zegara wyjmujemy; jedynie w myśli możemy cechy od przedmiotu odłączyć, a czynimy to właśnie w ten sposób, że zwracamy naszą uwagę na pewne cechy, pomijając zarazem inne cechy tego przedmiotu, czyli *abstrahując* od nich, tj. *odciągając* naszą uwagę, naszą myśl od innych cech. Cechy, które sobie w ten sposób *uprzytomniamy* i *przedstawiamy*, nazywamy *cechami oderwanymi*, ponieważ *uprzytomniając* je sobie, *odrywamy* je w myśli od reszty cech tego samego przedmiotu; samą zaś czynność *przedstawiania* sobie takich cech *oderwanych* nazywamy *pojęciem analitycznym*.

Wyraz „pojęcie analityczne“ wymaga pewnego wyjaśnienia i usprawiedliwienia. Można by się bowiem przedewszystkiem zapytać, dlaczego mowa tu o pojęciach, a nie o wyobrażeniach. Czyż

nie możnaby tak samo mówić o wyobrażeniach cech oderwanych, o wyobrażeniach analitycznych? Otóż temu staje na przeszkodzie fakt, że istotnie cechy oderwanej wyobrazić sobie nie możemy. Nie możemy bowiem, jak to już wyżej powiedziano, wyobrazić sobie n. p. samej barwy czerwonej; możemy sobie wyobrazić jedynie powierzchnię albo plamkę, barwę tę posiadającą; nie możemy sobie też wyobrazić kształtu czworobocznego samego dla siebie, lecz tylko jakikolwiek przedmiot, kształt ten posiadający. Więc nie ma najmniejszej wątpliwości, że tych i podobnych cech wyobrażać sobie żadną miarą nie jesteśmy w stanie. Mimo to możemy sobie cechy te przedstawiać, możemy sobie je uprzytomnić, możemy zrozumieć znaczenie słów, cechy te oznaczających. A przedstawienie czyli uprzytomnienie sobie czegoś takiego, czego wyobrazić sobie nie można, nazywa się zarówno w życiu potocznem jak w psychologii pojęciem. Dlatego to mówi się nie o wyobrażeniu Boga, lecz o pojęciu Boga, ponieważ wyobrazić sobie Boga nie możemy, lecz tylko pomyśleć, t. j. przedstawić zapomocą pojęcia; dlatego też mówi się o pojęciu, a nie o wyobrażeniu atomu, nieskończoności itd. A z tej samej racji trzeba też mówić o pojęciach, a nie o wyobrażeniach cech oderwanych, ponieważ tak samo, jak atomu i Boga, nie możemy sobie wyobrazić samej barwy czerwonej, samego kształtu

kwadratowego bez czegoś, coby tę barwę, ten kształt posiadało.

Na pytanie zaś, czem się w ogóle pojęcie różni od wyobrażenia, starałem się dać odpowiedź wyczerpującą w książce pod tytułem „Wyobrażenia i pojęcia“ (Lwów, 1898). Tutaj wystarczy zaznaczyć, że na każde pojęcie składa się jakieś wyobrażenie, zwane wyobrażeniem podkładowem i jeden lub więcej sądów. W naszym wypadku, gdzie chodzi o pojęcie cech oderwanych, n. p. o pojęcie barwy czerwonej, wyobrażeniem podkładowem jest wyobrażenie jakiegoś przedmiotu, barwę czerwoną posiadającego, np. czerwonego sukna lub papieru; sąd zaś, wchodzący w grę, tkwi w owym wyróżnieniu barwy czerwonej z pośród innych cech przedmiotu wyobrażonego. Chcąc sobie bowiem przedstawić barwę czerwoną, musimy, wyobrażając sobie przedmiot czerwony, uświadomić sobie, że nie o ten przedmiot czerwony nam chodzi, lecz o samą barwę. A takie uświadomienie sobie wymaga odróżnienia barwy od innych cech przedmiotu, co tylko przy pomocy sądu jest możliwem. Ten udział sądów w urabianiu pojęć nadaje im właśnie ów charakter myślowy, którego brak wyobrażeniom.

Winniśmy jeszcze wykazać, dlaczego pojęcia, o których mowa, nazywamy pojęciami analitycznemi. Nazywamy je tak, ponieważ powstają przez dokonany w myśli rozbiór przedmiotu na

poszczególne jego cechy. Gdy sobie tworzę pojęcia barwy ołówka, jego kształtu, jego rozmiarów, rozkładam w myśli ołówek na wymienione cechy, dokonywam w myśli analizy ołówka, a pojęcia, drogą tej analizy otrzymane, nazywamy właśnie ze względu na sposób ich powstania pojęciami analitycznymi.

Pojęcia analityczne powstają więc wtedy, gdy wyróżniamy w danym nam wyobrażeniu jakiegoś przedmiotu takie jego szczegóły, które się z osobna wyobrazić nie dają. Wtedy zaś, gdy szczegóły mogą być także wyobrażone, wyróżnianie ich prowadzi do utworzenia nowych wyobrażeń, jak to ma n. p. miejsce z wyobrażeniem wahadła, utworzonego na podstawie wyobrażenia zegara. Stosownie więc do tego, czy wyróżniane przez nas szczegóły są t. zw. częściami wyobrażonego przedmiotu, czy też jego cechami, wyróżnianie tych szczegółów prowadzi albo do nowych wyobrażeń, albo do pojęć analitycznych. Powstałe w ten sposób wyobrażenia posiadają pewną samodzielność, mogą istnieć w umyśle same dla siebie i nie muszą się łączyć z wyobrażeniem całości, z którego zostały wydzielone; powstałe zaś w podobny sposób pojęcia cech oderwanych czyli pojęcia analityczne są jak najściślej złączone z wyobrażeniem podkładowym, bez którego istnieć wcale nie mogą.

Poznawszy wyniki mimowolnego zrazu, a później mniej lub więcej dowolnego wyróżniania szczegółów, zawartych w wyobrażeniach naszych, możemy sobie zdać sprawę ze znaczenia, w którym się mówi o nauce poglądu jako o nauce dokładnego spostrzegania, prowadzącej rzekomo do jasnych i dokładnych wyobrażeń. Chodzi mianowicie o to, by dziecko, w którego umyśle powstają ustawicznie najrozmaitsze wyobrażenia spostrzegawcze, na tych wyobrażeniach, z natury swej mniej lub więcej mętnych, nie poprzestawało, lecz zdawało sobie sprawę z zawartych w tych wyobrażeniach szczegółów, tworząc sobie, gdy szczegóły te są częściami przedmiotów, wyobrażenia tych części, a gdy szczegóły te są cechami przedmiotów, ich pojęcia analityczne. Wchodząc n. p. po raz pierwszy do izby szkolnej, otrzymuje dziecko wyobrażenie spostrzegawcze tej izby. Ale wiele szczegółów będzie w tem wyobrażeniu zatartych; na pierwszy plan wysunie się zrazu tylko pewien szczegół, np. szereg ławek. Z czasem dziecko samo spostrzega jeszcze inne szczegóły izby szkolnej np. podwyższenie ze stołem i krzesłem dla nauczyciela, mapy na ścianie wiszące i t. p. Nauka poglądu pomaga właśnie dziecku spostrzegać kolejno te szczegóły, a stara się przytem, by żaden z nich nie uszedł jego uwadze. W ten sposób nabywa dziecko całego szeregu nowych wyobrażeń: wyobrażenia ławki szkolnej, katedry itp. A ró-

wnocześnie powstają w umyśle dziecka także pojęcia analityczne. Nauka poglądu bowiem zajmie się także rozmiarem i kształtem izby szkolnej oraz znajdujących się w niej przedmiotów, bacząc znowu na to, by żadna z cech dostrzegalnych tych przedmiotów nie została pominięta. Zdobędzie sobie więc dziecko pojęcia czworbocznego kształtu okien, ich wysokości i szerokości, dalej pojęcia różnych kierunków i t. d. Ponieważ takie wyróżnianie szczegółów, przedstawiających się dziecku zrazu w ogólnikowych wyobrażeniach izby szkolnej i jej sprzętów, polega na rozróżnianiu jednych szczegółów od drugich przeto słusznie nazwać można naukę, do tego celu dążącą, nauką spostrzegania, gdyż uczy ona uwydatniać kolejno w wyobrażeniach spostrzegawczych liczne szczegóły, które zrazu nie doszły do świadomości dziecka, zostały pominięte, przeoczone. Dziecko przyzwyczaja się więc do tego, by się nie zadowalać wyobrażeniem przedmiotu, które przy pierwszym zetknięciu się z nim powstało i tylko niektóre szczegóły uprzytomnia, lecz uczy się uświadamiać sobie kolejno wszystkie dostrzegalne szczegóły przedmiotów spostrzeżonych. Jest to niezawodnie bardzo ważne zadanie pedagogiki i to właśnie zadanie ma się na myśli, gdy mowa o nauce poglądu jako o nauce spostrzegania.

Możemy teraz także ostatecznie uzasadnić uczynione powyżej zastrzeżenie przeciwko twier-

dzeniu, jakoby tą drogą można mętne i ogólne zrazu wyobrażenia przemienić na jasne i wyraźne. Dziecko bowiem, które zaznaczonym powyżej sposobem zyskuje wyobrażenia i pojęcia analityczne szczegółów, mieszczących się w wyobrażeniu izby szkolnej, nie nabywa wcale wyobrażenia izby szkolnej ze wszystkimi jej szczegółami, równomiernie uwydatnionymi, lecz nabywa szereg wyobrażeń i pojęć tych właśnie szczegółów. Choćby bowiem dziecko uprzytomni sobie kolejno wszystkie dostrzegalne szczegóły izby szkolnej, przecież nie potrafi sobie wyobrazić całej izby szkolnej tak, aby żaden szczegół w tem wyobrażeniu nie był pominięty lub zamglony. Co więcej, w każdym wyobrażeniu izby szkolnej braknie kilku ważnych szczegółów; braknie jednej ściany, powały lub podłogi, ponieważ nie jesteśmy w stanie jednym wyobrażeniem objąć wszystkich czterech ścian izby, jej powały i podłogi.

Prawdą natomiast jest, że wyobrażenia części i pojęcia cech przedmiotów, których dziecko nabywa dzięki nauce poglądu czyli nauce spostrzegania, nie powinny tworzyć w umyśle dziecka jakiegoś chaotycznego konglomeratu, lecz powinny być należycie uporządkowane. Czyniąc zadość temu warunkowi, nauka poglądu dostarcza uczniom tego, co mają widocznie na myśli autorowie, mówiący o jasnych i wyraźnych wyobrażeniach. Ale zamiast o tego rodzaju wyo-

brażeniach, powinni mówić o syntetycznych pojęciach, jak to zaraz będą się starał wykazać.

Gdy dziecko zdało sobie kolejno sprawę z poszczególnych dostrzegalnych cech przedmiotu, t. j. gdy utworzyło sobie dotyczące pojęcia analityczne, nauczyciel stara się poszczególne te pojęcia ująć w jedną całość, dopomagając dziecku do podania opisu przedmiotu. Wtedy zaś odbywają się w umyśle dziecka następujące procesy duchowe: Spoglądając na przedmiot, który ma opisać, dziecko posiada wyobrażenie spostrzegawcze tego przedmiotu, n. p. tablicy szkolnej. Sam opis zacznie dziecko może od zdania, że tablica jest czarna. W zdaniu tem wypowiedzi dziecko sąd o tablicy. Podmiot tego sądu, mianowicie tablicę, uprzytomnia sobie dziecko zapomocą wyobrażenia spostrzegawczego, orzeczenie zaś zapomocą utworzonego już przedtem pojęcia analitycznego barwy czarnej. Postępując dalej w opisie, dziecko powiada, że tablica jest czworoboczna. Znowu podmiotem zdania jest tablica, uprzytomniona zapomocą wyobrażenia spostrzegawczego, orzeczeniem zaś kształt czworoboczny, przedstawiony zapomocą pojęcia analitycznego. To samo powtarza się przy każdej dalszej własności tablicy, którą dziecko, przeprowadzając jej opis, wymieni, orzekając tę własność zarazem o tablicy. A opis ten będzie zupełny, wyczerpujący, a przytem oparty na własnem doświadczeniu dziecka, jeżeli będzie zawierał tyle zdań, ile odrębnych

cech dostrzegalnych przedmiot posiada. Każde z tych zdań będzie wyrazem sądu, a wszystkie te sądy będą miały jeden i ten sam podmiot, mianowicie przedmiot opisany. Ogół tych sądów wraz z wyobrażeniem wspólnego ich podmiotu jakoteż z pojęciami analitycznymi poszczególnych orzeczeń tworzy to, co się nazywa w psychologii pojęciem syntetycznym przedmiotu.

Aby uzasadnić, dlaczego mówimy tutaj o pojęciu, a nie o wyobrażeniu tablicy, wystarczy przypomnieć, co powiedziano powyżej o niemożności objęcia jednym wyobrażeniem całości jakiegokolwiek przedmiotu. Wszak i tablicę wyobrazić sobie może dziecko tylko z jednej strony, t. j. wyobrazi sobie albo przednią, albo tylną stronę tablicy, a nawet i wtedy to częściowe wyobrażenie tablicy nie obejmie wszystkich szczegółów. Opis zaś obejmuje wszystkie szczegóły tablicy, uwydatniając je równomiernie, nie dając żadnemu pierwszeństwa przed innymi. Zapomocą opisu więc przedstawia i uprzytomnia sobie dziecko całość przedmiotu, której zapomocą wyobrażenia nie jest w stanie sobie przedstawić, a ponieważ właśnie przedstawianie sobie czegoś, co nie da się wyobrazić, nazywamy pojęciem, przeto i tutaj mówimy o pojęciu, a nie o wyobrażeniu tablicy. Syntetycznym zaś nazywamy to pojęcie, ponieważ ono zbiera, zestawia i w jedną całość układa wszystkie pojęcia anali-

tyczne, czyli pojęcia wszystkich cech, które tablica posiada. Mamy też w tem pojęciu wszystkie istotne składniki każdego pojęcia; mamy sądy, orzekające o tablicy poszczególne jej cechy i mamy wyobrażenie podkładowe, którem jest tutaj wyobrażenie spostrzegawcze tablicy opisanej, wspólnego podmiotu wszystkich owych sądów.

Możemy teraz powiedzieć, że nauka poglądu daje dwojaki rezultat: O ile jest nauką spostrzegania, dostarcza dziecku szeregu wyobrażeń, tyjących się części spostrzeżonych przedmiotów, i pojęć analitycznych, tyjących się cech tych przedmiotów; o ile zaś nauka „poglądu“ prowadzi rzekomo do jasnych i dokładnych wyobrażeń spostrzeżonych przedmiotów, dostarcza dziecku pojęć syntetycznych tych przedmiotów. Widać z tego, że wyraz „pogląd“ ma istotnie znaczenie dwojakie. W pierwszym znanem nam już znaczeniu oznacza to samo, co wyobrażenie spostrzegawcze; w znaczeniu drugim pogląd jest rodzajem pojęcia syntetycznego. To drugie właśnie znaczenie wyrazu pogląd mają na myśli ci, którzy mówiąc o nauce poglądu. żądają, by ona prowadziła do wyraźnego i należycie ułożonego „wyobrażenia“ całości przedmiotów. A takie pojmo-
wanie poglądu zgadza się najzupełniej z określeniem poglądu, podawanem przez niektórych niemieckich pedagogów. Tak n. p. określa Baumgarten w swej „Pädagogik oder

Erziehungslehre“ (1895, str. 99) pogląd w sposób następujący: „Anschauung ist das Auffassen eines Objects nach allen seinen Teilen und nach seiner Gesammtheit, sowie nach dem Verhältniss der Teile zu einander und zur Gesammtheit“. (Pogląd jest pojęciem przedmiotu we wszystkich jego częściach i w całości, jako też stosunku części jednych do drugich i do całości.) Podobnie zapatruje się na znaczenie wyrazu „pogląd“ Flašhar, autor artykułu „Anschauung“ w Schmida „Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ (1876). Nazywa on bowiem „Anschauung“ „die Vorstellung des Ganzen und seiner Teile“. Ta właśnie definicya pozwala nam zrozumieć, jakim sposobem powstało mylne zapatrywanie, jakoby nauka poglądu mogła dostarczać jasnych i dokładnych „wyobrażeń“ albo wyraźnego i należyte ułożonego „wyobrażenia“ całości jakiegoś przedmiotu. Mylne to zapatrywanie razem z wszystkimi stąd wynikającymi następstwami dydaktycznymi ma źródło bardzo niepokazne, tkwiące w mylnem zrozumieniu niemieckiego wyrazu „Vorstellung.“ Wyraz ten tłumaczono dawniej i tłumaczy się także często i dziś przez „wyobrażenie“. Tymczasem wyraz „Vorstellung“ posiada znaczenie obszerniejsze i zakres szerszy aniżeli polski wyraz „wyobrażenie“. Niemiecki wyraz „Vorstellung“ obejmuje zarówno wyobrażenia jak pojęcia, podczas gdy w języku polskim wyobrażenia przeciwstawiamy pojęciom.

Chcąc wiernie oddać wyraz „Vorstellung“, trzeba posługiwać się wyrazem, pod który dałyby się podciągnąć tak wyobrażenia jak pojęcia. Takim wyrazem może n. p. być „przedstawienie“.

Powiedziałem powyżej, że poglądem w drugim tego słowa znaczeniu nazywamy pewnego rodzaju pojęcia syntetyczne. Trzeba zatem wskazać, czym się pojęcia syntetyczne, zwane poglądami, różnią od innych pojęć syntetycznych. Różnica leży w wyobrażeniu podkładowym. Z podanego przykładu poglądu, uzyskanego przez opis tablicy szkolnej, na którą uczeń podczas opisu spogląda, wynika, że wyobrażeniem podkładowym tworzącego się w umyśle dziecka pojęcia syntetycznego jest wyobrażenie spostrzegawcze tablicy. Można bowiem opisywać także przedmiot z pamięci, a wtedy wyobrażeniem podkładowym powstającego dzięki opisowi pojęcia syntetycznego będzie wyobrażenie odtwórcze. Otóż poglądem nazywamy tylko takie pojęcia syntetyczne, których wyobrażenia podkładowe są spostrzegawczymi, zatem pojęcia, powstające dzięki opisowi przedmiotów podczas opisu spostrzeganych.

Określając pogląd w drugim tego słowa znaczeniu jako pojęcie syntetyczne o spostrzegawczym wyobrażeniu podkładowym, można wykazać związek, zachodzący między obu znaczeniami tego terminu. Jeśli bowiem nazwalibyśmy poglądem w znaczeniu pierwszym wszelkie w o-

góle wyobrażenie spostrzegawcze, a poglądem w znaczeniu drugim wszelkie pojęcie syntetyczne, którego wyobrażenie podkładowe jest spostrzegawczem, wtedy rzeczą jest jasną, iż pogląd w znaczeniu pierwszym jest warunkiem powstania poglądu w znaczeniu drugim. Żądanie, by nauka elementarna była pogładową, t. j. by dostarczano dzieciom wyobrażeń spostrzegawczych przedmiotów, o których mowa, pozostaje w mocy także wobec nauki poglądu; to zuaczy, że przedmioty, których pojęcia syntetyczne pragnie się wytwarzać w umyśle dziecka, należy także dzieciom okazywać, by mogły swe pojęcia tych przedmiotów oprzeć na ich wyobrażeniach spostrzegawczych. Tyczy się to oczywiście także owego procesu pośredniego między wyobrażaniem a opisem przedmiotu, mianowicie wytwarzania pojęć analitycznych. I tutaj bowiem wyobrażenia podkładowe powinny być na elementarnym stopniu nauki spostrzegawczemi; chcąc więc n. p. dostarczyć dziecku pojęcia barwy ołówka albo kształtu okna, należy ołówek, okno okazać.

Wszelako właśnie ten bliski związek, zachodzący między poszczególnymi znaczeniami wyrazu „pogląd“, utrudnia ściśle rozróżnienie tych znaczeń. Dlatego byłoby może najlepiej, gdyby zupełnie unikano wyrazu „pogląd“ i wykreślono go z słownictwa naszego, o ile oczywiście, nie używa się go w jego pierwotnym znaczeniu, w którym

oznacza to samo, co zapatrywanie, mniemanie, zdanie. Zdaje mi się bowiem, że poza Galicyą wyraz ten mało bardzo bywa używany, a także ze strony autorów, w Galicyi piszących, przeciw niemu już dawniej występowano. Do autorów tych należy m. i. wspomniany na wstępie niniejszych wywodów p. Z w i e r k o w s k i. Aby zaś uniknąć wyrazu „pogląd“, nie trzeba bynajmniej tworzyć wyrazów nowych, lecz wystarczy nadać ściśle znaczenie utartym i przez wielu już używanym wyrazom.

Zamiast więc mówić, że nauka powinna być poglądową albo na poglądzie opartą, powiemy, że nauka powinna być unaocznioną, że powinna się w zakresie jak najszerszym posługiwać okazami przedmiotów, o których uczniom prawi. Wszystkie te zwroty tyczą się jednej i tej samej rzeczy, żądają mianowicie, by nauka dostarczała uczniom ile możliwości wyobrażeń spostrzegawczych przedmiotów, o których mowa.

Zamiast wyrażenia „nauka poglądu“ trzeba używać dwóch zwrotów, ponieważ właśnie t. zw. nauka poglądu obejmuje rzecz dwojaką. O ile ona dotyczy urabiania pojęć analitycznych cech oderwanych i wyobrażeń części przedmiotów, można ją nazwać „nauką spostrzegania“, gdyż dąży do tego, by dziecko zdawało sobie sprawę z wszystkich dostrzegalnych szczegółów przedmiotów, nie zadowalając się ich ogólnikowem wyobrażeniem. O ile zaś „nauka poglądu“ zmierza

do tego, by dziecko poznawało całość przedmiotów i umiało je opisać, o ile więc ma dzieciom dostarczać pojęć syntetycznych przedmiotów, możnaby zamiast o nauce poglądu mówić o „nauce o rzeczach“.

Taki sposób wyrażania się posiada tę zaletę, że jest o wiele zrozumialszy od dawniejszego, który wymaga osobnego wyjaśniania, czem jest pogląd, a wobec wieloznaczności wyrazu „pogląd“, łatwo prowadzi do nieporozumień. Wszak każdy zrozumie, co to znaczy, że nauka powinna być na okazach opartą, albo, że powinna być unaocznioną; każdy też zrozumie, do jakiego celu zmierza nauka spostrzegania i każdy też zrozumie, że nauka o rzeczach dąży do tego, by dziecko poznawało rzeczy. Wskutek tego cały aparat naukowy, wywołany potrzebą tłumaczenia wyrazu „pogląd“, staje się zbytecznym, przez co znowu teoria pedagogiki i dydaktyki doznaje niemałego uproszczenia. Jeżeli powyższe wywody potrafią się choć w drobnej części przyczynić do takiego uproszczenia, cel ich w zupełności został osiągnięty.

DR. EUGENIUSZ PIASECKI.

O wpływie ćwiczeń cielesnych na rozwój psychiczny młodzieży.

I.

Mimo wszystkiego, co się u nas mówi, pisze i robi w sprawie fizycznego wychowania, literatura wymienionego w nagłówku tematu jest u nas ilościowo i jakościowo niedostateczną. Przyczyną z jednej strony niezrozumiały dla mnie zupełnie brak należytego zajęcia się tą sprawą ze strony kompetentnej, a zatem lekarzy i fizyologów, z drugiej zaś zbyt jednostronne u nas uprawianie gimnastyki z zaniedbaniem równie ważnych dla wychowania gier i zabaw sportowych. W tych warunkach nie można się dziwić inteligentnemu ogółowi, jeżeli co najwyżej wzniosł się do uznania ogólników w rodzaju „mens sana in corpore sano“.

Z tem większą radością powitać należy przyswojenie naszemu piśmiennictwu w ostatnich latach dziełek tak znakomitych, jak dra. F. A.

Schmidta „Zarys fizyologii gimnastyki“*) oraz prof. Angelo Mosso „Fizyczne wychowanie młodzieży“. Obaj podają w postaci miłej i przystępnej owoce wielkiego w ostatnich czasach postępu w naukowem zbadaniu sprawy ćwiczeń cielesnych. Pierwszy jednak, jako Niemiec, mimo bardzo postępowych założeń waha się dojsć do ostatnich konsekwencyi co do wartości panującego na kontynencie Europy systemu gimnastyki; drugi przeciwnie, uniesiony temperamentem południowca, może za ostro nawet obchodzi się z płodem umysłu Jahna i Spiessa.

Jakkolwiek bądź, sprawa rewizyi panującego i u nas szablonu jest poruszona i czeka ostatecznego wyjaśnienia i rozstrzygnięcia. Może mi danem będzie omówić tę sprawę obszerniej na innem miejscu. Tu tylko nadmienię, że wszystkie względy zdrowotne i wychowawcze przemawiają stanowczo za równouprawnieniem gier ruchowych z gimnastyką właściwą i za uproszczeniem tejsze gimnastyki do pewnych form zasadniczych; nie wstydźmy się wrócić w zasadzie do systemu nieśmiertelnego Gutsmuths'a (1759—1839), który w świetle nauki obecnej pory okazuje się racjonalniejszym, niż sztuczna budowa Jahna i Spiessa.

Pierwszy z tych postulatów, sądę, uda mi się uzasadnić już w niniejszej pracy, mimo

*) Tłum. dr. Karol Zaleski. Lwów, nakładem Związku sokolego 1897.

nieuwzględnienia całej strony czysto higienicznej a ograniczenia się do psychologicznej strony wychowania cielesnego. Z nieprzebranego mnóstwa ćwiczeń cielesnych, po wyłączeniu sportów turystycznych, o których pomówię później, wyłaniają się dwie główne grupy, odmienne swą metodą i charakterem. Z jednej strony są to ćwiczenia rzędowne (musztra), wolne i przyrządowe. Tu ruchy wykonywają uczniowie na rozkaz i za przykładem nauczyciela, postępując metodycznie od ruchów prostych do bardziej złożonych, od łatwych do trudnych.

Po drugiej stronie główne postacie są: zapasy, szermierka i gry ruchowe. Tu jednostki lub grupy występują do walki; ruchy muszą być każdej chwili przystosowane do celu, którym jest pokonanie przeciwnika.

Te dwie grupy ćwiczeń cielesnych, świadomie zastosowane w wychowaniu przez cywilizowane narody, odpowiadają najdokładniej grupom ruchów, jakim, w postaci zabaw, oddają się instynktowo młode osobniki zwierzęce i ludzkie. Pierwsza z nich polega na naśladowaniu ruchów zauważonych u dorosłych, druga zaś na walce pozornej. Obie prowadzą do wprawy w ruchach, niezbędnych w późniejszej walce o byt*).

*) Prof. J. Nusbaum. Geneza zabawy. „Wiedza i życie“, t. 2.

II.

Zastanówmy się teraz nad mechanizmem psychicznym, czynnym przy obu rodzajach ćwiczeń cielesnych; potem przejdziemy do uczuć i działań, jakie im towarzyszą, a które, powtarzając się często, mogą wpływać na ukształtowanie się charakteru.

Przypuśćmy, że nauczyciel pokazał uczniom jakieś ćwiczenie na przyrządzie, np. skok przez sznurek. Uczeń odbiera odnośne wrażenie wzrokowe i uświadamia je. Pod wpływem wrażenia tego powstaje w świadomości wyobrażenie danego ruchu. Jak zaś łatwo wyobrażenie ruchu może wywołać ruch taki sam, wiadomo powszechnie; wszak na tem polega potęga popędu naśladowczego. Toteż w chwilę potem już świadomość zajęta jest nowem wrażeniem, wrażeniem wykonania ruchu, odebranem za pośrednictwem t. z. zmysłu mięśniowego. Jak widzimy, proces psychiczny jest tu dość prosty. Trudność, która musi być pokonaną, leży już, ściśle biorąc, poza sferą psychiczną, w dziedzinie nieświadomych czynności mózgu. Występuje ona wtedy, jeśli uczniowie danego ćwiczenia nie wykonywali często, czyli, jak powiadamy, jeśli w niem nie mają wprawy.

Do wykonania skoku, jak wogóle ruchu złożonego, trzeba pobudzenia do skurczu całego szeregu mięśni, i to w określonym następstwie i określonym stopniu. Bodziec do tych skurczów

wychodzi ze znanych i dokładnie zbadanych ośrodków ruchu dowolnego, umiejscowionych w bocznych częściach kory półkul mózgowych. Cały szereg komórek zwojowych musi tu współdziałać znów w określonym porządku i stopniu, aby dany ruch wywołać. Do tak skojarzonej pracy, zwanej k o o r d y n a c y ą, ośrodki te dopiero powoli stają się zdolne przez ćwiczenia, polegające na częstym powtarzaniu tej samej czynności. Z początkiem ruchy takie wymagają ciągłej kontroli zmysłów, a więc i świadomej pracy umysłu. Potem, jak się lubimy obrazowo wyrażać, drogi, łączące ze sobą ośrodki, pogłębiają się, koordynacja występuje zupełnie łatwo, aż wreszcie kontrola wrażeń świadomych schodzi na drugi plan: ruch staje się półautomatycznym. Takie są dzieje wprawiania się we wszystkich ruchach złożonych, a więc i chodzie, biegu i t. d. To wytwarzanie coraz to nowych koordynacji ośrodków ruchowych — oto więc najważniejsza rola mózgu przy wspomnianych ćwiczeniach. Ponieważ zaś, jak doświadczenie uczy, częste wykonywanie pewnych ruchów czyni ucznia zdolnym także do ruchów innych, byle choćby nieco podobnych, więc ćwiczenia na przyrządach i inne pokrewne należy uważać w ogólności za środek uzależnienia ruchów od woli, czyli, jeśli kto chce, panowania ducha nad ciałem.

Zacząłem te analizę umyślnie od ćwiczeń na przyrządach, bo tu warunki pracy psychicz-

nej są najprostsze i najbardziej zbliżone do wspomnianego już, przez naturę samą wskazanego sposobu wprawiania się w pewnych ruchach przez naśladowanie starszych.

Ćwiczenia wolne oddalają się już nieco od tego typu naturalnego. Ruchy wykonywają tu wszyscy uczniowie równocześnie z nauczycielem, a zatem uwaga jest ciągle zatrudniona: po drugie, między odebraniem wrażenia a powtórzeniem pokazanego ruchu upływa czas krótki, a zatem prócz dokładnej i prawidłowej koordynacji ruchów jest też wymagana i pewna szybkość tej pracy psychicznej.

Inną jeszcze modyfikację stanowią ćwiczenia rzędowe (musztra). Tu też praca psychiczna jest — *passez le mot* — „robotą krótko-terminową“; ale prócz tego ma ona tę właściwość, że tylko w początkach nauki ruch każdy bywa przez nauczyciela pokazany i objaśniony — później zaś tylko komenda musi za pośrednictwem pamięci wywołać w umyśle ucznia wyobrażenie ruchu i odpowiedni impuls woli.

Zreasumujmy: w trzech wspomnianych grupach ćwiczeń nauczyciel czy wprost przez pokazanie ćwiczenia (wrażenie wzrokowe), czy przez słowa, skojarzone uprzednio w umyśle uczniów z wyobrażeniem pewnego ruchu (komendę), wywołuje u uczniów wyobrażenie, które niejako w niezmienionej postaci przenosi się do ośrodków ruchowych jako akt woli.

III.

Inaczej przedstawia się mechanizm psychiczny w drugiej głównej kategorii ćwiczeń, do której zaliczyliśmy zapasy, szermierkę i gry sportowe.

I tu ruchy ucznia są zależne od wrażeń zewnętrznych, przeważnie wzrokowych (ruchy przeciwnika, ruchy rzuconej przezeń piłki lub t. p.). Nie będą one jednak powtórzeniem ruchów widzianych, lecz odpowiedzią na nie, zmierzającą do pokonania przeciwnika w myśl pewnych prawideł. Po uświadomieniu zatem wrażenia musi nastąpić czynność zastanawiania się, mająca na celu wybór ruchu, który według dotychczasowego doświadczenia ucznia jest najodpowiedniejszym dla danego celu, a potem dopiero wyobrażenie tegoż ruchu wywołuje pobudzenie odnośnych mięśni do skurczu. Co więcej, tylko pewna ograniczona ilość gier ruchowych (n. p. bilard, krokiet, curling, kręgle) zostawia walczącemu czas nieograniczony dla dokonania tej pracy duchowej — i dlatego właśnie gry wspomniane mają małą bardzo wartość wychowawczą. W większości gier ruchowych, również jak w zapasach i szermierce, czas ten jest zredukowany do minimum, i dlatego właśnie te ćwiczenia są nieocenione dla kształcenia t. z. bystrości czyli przytomności umysłu.

Wspomnieliśmy wprawdzie już wyżej, przy ćwiczeniach wolnych i rzędowych, że połączona

z niemi praca umysłu jest „robotą na krótki termin“. Zdolności jednak szybkiego naśladowania czyichś ruchów lub szybkiego czynienia obrotów na rozkaz, nie możemy nazwać bystrością umysłu. Dopiero zdolność szybkiego odpowiadania na pewne wrażenia stosownym i celowym czynem — oto przytomność umysłu, tak w życiu potrzebna i ceniona. A rozwija się ona u uczniów w naszych oczach, pod wpływem uprawiania gier ruchowych.

Weźmy przykład konkretny. Nie wiem, czy czytelnikom jest znana zabawa zwana „piłką z więżą“. Polega ona tem, że grono chłopców, ustawione na obwodzie dużego koła, stara się zapomocą silnych a celnych kopnięć nogą rzucić dużą piłkę (foot ball) tak, aby nią obalić „więżę“ ustawioną w środku koła a złożoną z trzech związanych u góry tyczek.

Piłki jednak nikomu nie wolno zatrzymywać, tylko kopać w locie. Wprawiając do tej gry naszą młodzież, spostrzegłem, że dziewięć dziesiątych z pośród niej nie jest w stanie zdobyć się na wyzyskanie stosownej chwili. Albo dają piłce przebiec koło siebie i dopiero po niewczasie tęsknie za nią spoglądają, albo, mimo obowiązującego pravidła, starają się ją zatrzymać i potem dopiero, po należytych namyśle, uderzają.

Patrząc na to, mimowoli przenosiłem się myślą w nasze dzieje, które niestety niczem in-

nem nie były, jak nieprzerwanym szeregiem zaniedbanych sposobności... A czyż i dotąd jeszcze nie pozostaliśmy narodem safandulów? Będziemy nim, póki nie pójdzie w zapomnienie smutne przysłowie: „mądry Polak po szkodzie“...

Mógłby mi ktoś zarzucić, że kojarzę rzeczy, mające związek czysto zewnętrzny. Czy ta bystrość umysłu, rozwijana przez zabawy ruchowe, ma coś wspólnego z tą, jakiej potrzebujemy w życiu? Oto ma wspólną cechę niezmiernie ważną: i w jednym i drugim bowiem wypadku mamy do czynienia z walką. Psychometryra mogłaby się pokusić o dokładne zbadanie zagadnienia, o ile uzyskana przez wprawę bystrość umysłu w pewnym kierunku może wpływać na powiększenie bystrości w innych kierunkach. Dotychczasowe jednak dane zdałyby się przemawiać za dopuszczalnością hipotezy, że młodzież, zaprawiana do korzystania z chwili w zabawie, znajdzie się też „w kropce“ w walce o byt. Nasza szalona odwaga niezawsze prowadzi do zwycięstwa, a często w zasadzkę; pewniejszą daleko drogą jest umiejętnie i błyskawicznie korzystanie z słabych stron przeciwnika. Oto prawdy, rzucające się w oczy każdemu, który obeznaje się gruntownie z grammi sportowemi, szermierką i zapasami. Stąd do wprowadzenia tych zasad w czyn we walce prawdziwej — tylko krok jeden.

IV.

Po zastanowieniu się nad mechanizmem psychicznym, czynnym przy ćwiczeniach cieleśnych, przejdźmy do uczuć i aktów woli, które im towarzyszą i mają wpływ na ukształtowanie się charakteru.

Mówiąc o gimnastyce właściwej (ćwiczeniach rzędowych, wolnych, ćw. na przyrządach), wspomnieliśmy, że jest ona szkołą koordynacji ruchów. Ćwiczenia odbywają się tu za przykładem i pod ciągłą kontrolą nauczyciela, który baczną zwraca uwagę na dokładne wykonanie. Ponieważ zaś uczeń — w porównaniu z grami — ma tu znacznie więcej czasu dla dokonania aktu koordynacji, może wykonać ruchy dokładnie i pięknie. To też gimnastyka jest szkołą estetyki ruchów. Kształci się tu poczucie piękna w dziedzinie postawy i ruchów ciała, w przeciwstawieniu do gier, szermierki i zapasów, gdzie ruch musi być tak szybko zastosowanym do potrzeby chwili, iż wystarczy, jeśli jest celowym, a nie ma czasu zważać na jego piękność.

Postaram się pokrótce uzasadnić, jak wielkie znaczenie dla społeczeństwa ma panujące u ogółu poczucie piękna w dziedzinie budowy i ruchów ciała. Klasyczna Hellada zostawiła nam pod tym względem spuściznę, która dotąd na wielu z nas wywiera nieprzeparty urok. Nie będę się wspierał o jej bezwzględną wartość, bo trudno o bezwzględność w dziedzinie estetyki.

Niech mi jednak wolno będzie zauważyć, że gust Greków był korzystny dla ich narodu. Od „szarego ogółu“ nie można żądać, aby hartował swe ciało i ćwiczył mięśnie dla dobra społeczeństwa lub choćby dla zdrowia. Urok mody, chęć przypodobania się drugiej płci, działają daleko potężniej na masy. A moda wtedy na szczęście nakazywała mężczyźnie mieć harmonijnie rozwinięte i muskularne ciało, kobiecie zaś szerokie biodra — i przysparzała ojczyźnie dzielnych mężów i płodne matki...

Z tego też ściśle utylitarne stanowiska wypada nam uważać najnowsze w tej dziedzinie prądy za wprost zgubne. Powrót do kultu Prerafaelitów, nowoczesny kierunek symbolizmu z pogardą dla mięśni i apoteozą wysmukłych dziewic, gdyby się przyjął powszechnie, prowadziłby wprost do niedołęstwa i bezpłodności, jednym słowem do zaniku.

Kto chce iść „z żywymi naprzód“, musi podobne zboczenia zwalczać. We Francji, zagrożonej na seryo wymarciem, czyni to w sposób bardzo trafny i energiczny Zola w swej „Fécondité“, żądając powrotu do ideału piękności kobiecej z czasów Odrodzenia, ideału kobiety płodnej.

Rozszerzmy to żądanie: prócz płodności, czcimy dzielność i siłę. A nie łudźmy się, że na smak młodzieży wystarczy wpływać, otaczając ją reprodukcjami greckich posągów. Tylko należyta

zmiana całego systemu wychowania zdoła sprawić pożądany skutek, dając oczom młodzieńca widok żywych, a muskularnych i dzielnych postaci jego rówieśników.

To jest jednym ze zadań gimnastyki. Czy panujący u nas system gimnastyki zadaniu temu podoła? Aby na to odpowiedzieć, musimy rozważyć, że w tym względzie estetycznym wymagać wypada od gimnastyki: aby rozwijała mięśnie i w ogóle budowę ciała w kierunku wskazanym przez przyrodę i aby ćwiczyła nas w pięknym wykonywaniu tych ruchów zasadniczych, których najczęściej używamy w życiu (chód, bieg, skok, spinanie, rzucanie, dźwiganie i t. d.).

System Jahna-Spiessa, z powodu przewagi ćwiczeń w podporze i zwieszeniu, dwóch najnieaturalniejszych pozycjach, słusznie otrzymał od Francuza Lagrange'a dowcipną nazwę: „gymnastique des singes“ (gimnastyki małpiej). Z przyrodzoną budową ciała ludzkiego jest on w niezgodzie*). Zbyt często też wytwarza atletów o ramionach rozwiniętych kosztem nóg, lub akrobatów o zgarbionej postawie i niezgrabnym chodzie. Te zboczenia, wytwarzające się aż nazbyt łatwo na gruncie naszej gimnastyki, przyjmują się zwłaszcza u młodzieży.

*) Patrz Mosso, l. c.

Na 530 uczniów gimnazjalnych, których zbadałem w tym roku co do zachowania się kręgosłupa, tylko 242 = 45% miało postawę normalną. Między silnie zgarbionymi było sporo zapalonych gimnastyków..

Gimnastyka zatem, ale gimnastyka naturalna, jakiej wzorem były ćwiczenia starożytnych Greków, wskrzeszona przed stu laty przez Gutschmuthsa: oto środek, wiodący do pożądanego celu.

V.

Przechodzę do przejawów psychicznych, których zależność od uprawiania ćwiczeń cielesnych jest rzeczą powszechnie znaną. Są to: uczucie pewności siebie i odwaga.

Co do pierwszego z nich, zauważyć należy, że może ono być bezpośrednio wynikiem ćwiczeń cielesnych w ogóle, bez względu na ich rodzaj, o ile one oddziałują korzystnie na stan naszego zdrowia i rozwój naszych sił. Że zaburzenia zdrowia mają ujemny wpływ na życie umysłowe człowieka, wywołując uczucia przygnębienia (depressyi), jest rzeczą powszechnie wiadomą. Naodwrot poczucie zdrowia (zwłaszcza skojarzone z wspomnieniami dawniejszego niedomagania) samo przez się daje nam nastrój umysłowy „dodatni“, czyli pewny siebie i wesoły.

Do poczucia zdrowia dołącza się poczucie siły. Wywołuje ono również nastrój dodatni, a to w sposób następujący: Z występującem

w umyśle człowieka silnego wyobrażeniem jakiegoś oporu lub przeszkody (ciężar, wysoka góra), kojarzy się natychmiast polegająca na doświadczeniu świadomość, że on tę przeszkodę może łatwo pokonać. Ponieważ zaś pokonaniu trudów w ogólności towarzyszą uczucia przyjemne, więc takie przyjemne uczucia powtarzają się tak często, jak często powstają wyobrażenia jakichś przeszkód lub oporów. W ten sposób powstaje stały nastrój, którego stopniowy rozwój śledzić możemy na twarzach młodzieńców, oddających się pilnie ćwiczeniom cielesnym. Że nastrój ten wpływa na wyrobienie pewności siebie i wobec przeszkód i oporów, wziętych z innej, duchowej dziedziny, nie ulega żadnej wątpliwości.

Czy dla naszych młodych pokoleń wyrobienie owego poczucia pewności siebie jest pożądanem? Czy go przypadkiem i tak nie mamy za dużo? Śmiem stanowczo utrzymywać, że czasy mierzenia „sił na zamiary“ już u nas dawno minęły... Gnuśność, mająca w znacznej mierze źródło swe właśnie w braku poczucia sił własnych — to nasza choroba społeczna. Wobec tego wszelkie środki, zdążające do wywołania poczucia pewności siebie, mogą być tylko pożądane, a rozumne pokierowanie wychowaniem nie dozwoli temu poczuciu wybujać do mierzenia „sił na zamiary“, które nas niegdyś tak boleśnie zawiodło.

Od omawianego uczucia już jeden krok tylko do odwagi. W przeciwstawieniu do człowieka silnego i zręcznego, słaby i niewprawy na widok przeszkód, o których wie ze smutnego czasem doświadczenia, że ich pokonać nie zdoła, lub choćby takich, których dotąd nie zna, doznaje uczucia niemiłego. Wielkość i rodzaj tej przeszkody, możliwość lub niemożność wyminięcia jej i t. p., mogą potęgować uczucie to do stopnia niepewności, obawy, strachu, trwogi, przerażenia i t. d. Jak już wspomniałem, prócz istotnych, doświadczeniem stwierdzonych niebezpieczeństw, mogą te uczucia być też wywołane wrażeniami nieznanymi. Oczywiście dzieje się to tem łatwiej, im więcej owe wrażenia nowe mają cech wspólnych z znanymi już wrażeniami, odpowiadającymi istotnym niebezpieczeństwom. Niezmiernie ciekawy szereg środków, służących do zastraszenia przeciwnika, ludząc go co do stopnia niebezpieczeństwa, rozwinął się w świecie zwierzęcym: najeżanie sierści, wyszczerzanie zębów etc. należą do tej kategorii*). Środki te, będące bardzo korzystną bronią w walce o byt, nie są też wcale obce rodzajowi ludzkiemu. Oświetlimy je z tej strony później.

Teraz przejdźmy do ważniejszych zewnętrznych przejawów wspomnianych uczuć.

*) Ch. Darwin, Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen. Tł. niem. Carusa.

C. Lange*) daje taki szemat tych stosunków :

Oslabienie dowolnych ruchów + brak
koordynacyi = niepewność

Oslabienie dowolnych ruchów + zwię-
żenie naczyń krwionośnych + skurcz
mięśni „organicznych“ **) = strach.

Jak z tego widać, prócz niektórych objawów pożytecznych, jakimi może być w pewnych warunkach występująca nagle chęć ucieczki, a dalej okrzyk trwogi, który może pomoc sprowadzić — mamy tu do czynienia z symptomami wprost szkodliwymi, bo porażającymi. Tembardziej więc należy w wychowaniu dołożyć starań w celu uzdolnienia ucznia do pokonywania tych uczuć, zwłaszcza w razie niebezpieczeństw pozornych.

Nie możemy tu mówić o odwadze, polegającej na pokonywaniu wyższych i najwyższych stopni uczucia strachu. Te bowiem stopnie powstają normalnie tylko wobec wielkich niebezpieczeństw, z którymi nie możemy, ani nie mamy prawa kazać walczyć młodzieży, powierzonej naszemu wychowaniu. Wycieczki po wysokich górach, polowania na grubego zwierza, a nade-

*) Ueber Gemüthsbewegungen. Uebers. Kurella. Lipsk 1887.

**) t. j. przedewszystkiem oddechowych (t. z. zaparcie tchu).

wszystko służba wojskowa „w ogniu” — oto właściwa szkoła tych wyższych stopni odwagi.

Niższe stopnie jednak należą do wychowawców. Cały szereg ćwiczeń cielesnych oddaje tu nieocenione usługi.

Z postacią, oznaczoną powyżej jako „strach” spotykamy się tu chyba wyjątkowo; zato na każdym kroku zwalczając musimy uczucie niepewności i obawy, którego fatalne działanie objawia się, jak wykazaliśmy na szemacie Lange'go, osłabieniem ruchów dowolnych i brakiem koordynacji, czyli należytego skojarzenia tychże ruchów. Przykłady tego można codziennie spostrzegać w każdej sali gimnastycznej. Uczeń rozpędza się dla przeskoczenia jakiegoś przyrządu. Dopóki jest daleka, jest najlepszej myśli; nagle po zbliżeniu się, jak to mówią, „tchórz go oblatuje”. Wrażenie przeszkody, znacznie silniejsze po zbliżeniu się, wywołuje nagle silniejsze uczucie niepewności, ruchy słabną i stają się beładne, a skok, jeśli w ogóle wykonany, nie udaje się.

Uczucie niepewności lub obawy może tu mieć trojaki źródło i zależnie od tego trojakiem sposobem może być zwalczane.

Po pierwsze, uczeń może obawiać się wykonać pewien ruch, ponieważ istotnie brak mu sił do tego. Ćwiczenia cielesne (choćby polegały na wykonywaniu innych ruchów), wzmacniając czynne przy tymże ruchu mięśnie, czynią ucznia

zdołnym do wykonania go i tem samem usuwają powód obawy.

Po drugie, mimo należytego rozwinięcia mięśni, może uczniowi braknąć wyćwiczenia ośrodków mózgu w takiej koordynacji tych mięśni, jaka jest potrzebna do danego ruchu. Jest to właściwość wspomniana już wyżej, a określana w codziennej mowie jako wprawa lub zręczność. W tym wypadku tylko częste powtarzanie danego ruchu, na razie w formie łatwiejszej, a nieraz okupywane bolesnemi niepowodzeniami, prowadzi do celu, przyzwyczajając ośrodki nerwowe do nowego sposobu łączenia się. Zbytecznem chyba dodawać, że drugi wypadek często, ba nawet najczęściej, kojarzy się z pierwszym.

Po trzecie, zdarza się bardzo często, że mimo dostatecznego rozwoju mięśni i zupełnej zdolności mózgu do ich należytej koordynacji, uczeń obawia się wykonać ruch jakiś poprostu dlatego, że go jeszcze nie próbował wykonywać. Tu już sugestyja ze strony nauczyciela i rówieśników, nieraz bardzo mozolna, wystarcza, aby przezwyciężyć uczucie obawy i połączone z niem objawy osłabienia. We wspomnianym powyżej wypadku ucznia, którego obawa zatrzymała przed przyrzędem, często się zdarza, że zaraz następna próba, wskutek paru zachęcających słów nauczyciela, udaje się doskonale.

Wypada nam teraz zastanowić się nad pytaniem, jakie rodzaje stosowanych w wychowaniu ćwiczeń cielesnych przyczyniają się do wyrobienia odwagi.

Spotykając się z istotnym lub urojonem niebezpieczeństwem jest tu koniecznym warunkiem. Z gimnastyki więc właściwej należą tu tylko ćwiczenia na niektórych przyrządach, n. p. na spinalni, równoważni i różne rodzaje skoku. Wymieniłem tu z umysłu ćwiczenia tego rodzaju, które kształcą odwagę w kierunkach przydatnych w walce o byt i które przez to winny mieć miejsce uprzywilejowane w wychowaniu. Jeśli rozwijamy w naszej młodzieży odwagę do łamanych sztuczek bez celu i sensu (stanie na rękach, kołowroty etc.), a zaniedbujemy tak ważny przyrząd, jak równoważnia, czynimy tem krzywdę przyszłym pokoleniom. Wychowujemy je dla zabawy, a nie dla życia.

Racjonalna gimnastyka przyrządowa rozwija odwagę, ucząc nas pokonywać uczucie obawy, występujące na widok nierówności terenu, który mamy pokonać.

W innym zakresie rozwija odwagę inna grupa ćwiczeń cielesnych, do której zaliczyliśmy zapasy, szermierkę i gry ruchowe. Niebezpieczeństwo występuje tu w dwojakiej postaci. Albo są to przedmioty martwe, znajdujące się w ruchu (gry w piłkę i szermierka), które zagrażają nas uderzeniem. Ucząc się uchylać przed

temi ciałami, odbijać je lub chwytając w locie, pokonywamy i uczucie obawy.

Drugą postacią niebezpieczeństwa, która prawie zawsze kojarzy się z pierwszą, są ruchy przeciwnika albo istotnie groźne, albo świadomie dążące do zastraszenia. Charakter walki pozornej, jaki posiadają te ćwiczenia, czyni i rodzaj odwagi, który się przez nie rozwija, szczególnie cennym dla życia. Ileż to razy w życiu ustępujemy słabszemu nawet przeciwnikowi, który zna się dobrze na sztuce onieśmiania! Czyż nie lepiej o wiele zapłacić to konieczne „frycowe“ nie w prawdziwej walce o byt, ale wcześniej, i w miniaturowej potyczce z młodocianymi rówieśnikami obeznac się z arkanami psychologii walki?

VI.

Zajmowaliśmy się dotąd zjawiskami psychicznymi, względnie dość prostymi, przystępnymi w części dla badań w drodze eksperymentu psychofizyologicznego. — Przechodząc do objawów, które krótko nazwę społecznymi, a które będziemy rozpatrywali w rozdziałach następnych, czynimy krok dość znaczny.

Towarzystwość, karność, a tembardziej wchozące już wyraźnie w dziedzinę etyki pojęcia sumienności, bezstronności, sprawiedliwości — są to zjawiska tak złożone, że nie możemy się tu wdawać w dokładną ich analizę naukową; zaprowadziłyby nas to za daleko. Poprzestaniemy na zba-

daniu stosunku ćwiczeń cielesnych do tych objawów, przyjmując istotę ich, jako znaną czytelnikowi.

Z nich przedewszystkiem zajmę się t. zw. popędem towarzyskim. Że nie jest to wcale zwykły sobie „owczy instynkt“, prowadzący co najwyżej do przyjemnego zabicia czasu, ale przeciwnie przymiot, przynoszący posiadającemu go narodowi wiele pozytywnych, ba materialnych korzyści, dowodzi choćby pobieżne przyjrzenie się stosunkom n. p. niemieckim lub czeskim. W każdej „Besedzie“, w każdym „Sokole“ Czesi nie tylko bawią się lub gimnastykują. Oni tam poznają się wzajemnie, nawiązują stosunki handlowe, przemysłowe, naukowe — słowem jednoczą swe siły z korzyścią dla ogółu. W niesłychanie skomplikowanym i coraz bardziej komplikującym się mechanizmie społecznym nowożytnym, usiłowania jednostki schodzą na coraz dalszy plan i coraz to nowe dziedziny pracy ludzkiej nie mogą być inaczej uprawiane, jak drogą kooperacji. Całe dzieje przemysłu, handlu, wreszcie nauki, nawet i sztuki, są nieprzerwanym łańcuchem objawów tej tendencji. Wobec tego tylko człowiek z usposobieniem towarzyskim, t. j. chętnie nawiązujący i utrzymujący z innymi stosunki, jest dobrze przystosowany do obecnych warunków walki o byt. Na to nie może wychowawca zamykać oczu.

Nasuwa się teraz pytanie: które ćwiczenia cielesne i w jakim stopniu są zdolne do rozwijania towarzyskości?

Odpowiadają na to zwykle gimnastycy: te ćwiczenia, które odbywają się wspólnie, a więc przede wszystkim ćwiczenia rzędowe (musztra) i ćwiczenia wolne.

Zbadajmy rzecz bliżej. Jak wyżej już wspomniałem, towarzyskość polega na obcowaniu z ludźmi. W tem obcowaniu napotykamy na przeszkody w postaci pewnych wad usposobienia, tkwiących bądź w nas samych, bądź w innych ludziach. Bardzo trafna właściwość języka, wzięta z porównania z martwą przyrodą, nazywa te przykre usposobienia szorstkimi, a proces ich łagodzenia oglądą. Ogląda dopiero czyni człowieka prawdziwie towarzyskim, a nabywa się jej tylko przez obcowanie.

Czy w tym kierunku mogą działać musztra i ćwiczenia wolne? Wcale nie. Brak im kardynalnego warunku: obcowania wzajemnego uczestników, którzy tu stoją wprawdzie lub idą koło siebie, ale stosunek ich wzajemny chyba ogranicza się do troski, aby jeden nie zajął drugiemu jego miejsca. Nie idę jednak tak daleko, abym miał odbierać tym ćwiczeniom wpływ na poczucia społeczne.

Owszem, mogą one wywołać pewne, nawet dość potężne poczucie. Nazwałbym je krótko poczuciem tłumowem — kto inny może wolałby

trywialniejszą nazwę popędu owczego. W ostatnich czasach dość gruntownie zajmowano się tem zjawiskiem *). Polega ono na przyjemności znajdowania się wśród tłumu i — robienia tego, co i „wszyscy“. Podstawą jego psychologiczną jest potężny i u człowieka popęd naśladowczy. Wyniki bywają równie ze stanowiska psychologicznego zadziwiające, jak smutne.

Czy mamy jako wychowawcy obowiązek pielęgnowania tych tłumowych instynktów? Sąd o tem zostawiam czytelnikowi.

Ale spojrzyjmy na drugą grupę ćwiczeń cielesnych, polegających na pozornej walce. Tu już mamy ciągle do czynienia z obcowaniem wzajemnem. A wpływ na obudzenie towarzyskości będzie tem większy, im samo obcowanie jest żywsze i im liczniejsze grono bierze udział w grze. To też bardzo słabe w tym kierunku będzie działanie szermierki, zapasów, a z gier n. p. lawn tennis'u. Dwaj lub cztery „w korec maku dobrani“ partnerzy — toć jeszcze nie dowód towarzyskości. Towarzystwo istotna tam daje się widzieć, gdzie liczne grono, cały szereg najróżnorodniejszych upodobań i temperamentów, ścierając się nawzajem, dochodzi nie tylko do modus vivendi, ale do poczucia rozkoszy we wspólnej zabawie.

*) Łoziński. Tłum. Studium psychologiczno-społeczne.

Że przy tem z początku „trzaski lecą“, jest rzeczą nieuniknioną. Usposobienia zbyt drażliwe, reagujące zbyt żywo na lada uwagę, muszą się zahartować, a dalej szorstkie w obcowaniu jednostki muszą się ogładzić. Odbywa się tu znów tensam proces, co w życiu, ale z korzyścią dla wychowanków i wcześniej i mniejszym kosztem.

U naszej młodzieży niestety przeważa zamiłowanie do gier o małej liczbie uczestników, „gier samolubów“, jakbym je nazwał. Gromadne gry idą opornie, bo młodzież za mało z sobą obcuje i temperamenty nawzajem mało się wygładziły. Równolegle z tem w naszym życiu społecznem jakże wiele sił rozprószonych, jak nie-liczne i jak słabe centra towarzyskie! Brak nam właśnie pielęgnowania popędu towarzyskiego u młodzieży, którego szkołą u Anglików jest mura foot ball'u lub cricket'a.

VII.

O karności mówiono i mówi się dotąd u nas bardzo wiele. Zdaje mi się, że nie ma dwóch zdań o tem, że nam karności brak, czy, że jej mamy za mało. Jako środek zaradczy zaś przedewszystkiem wskazują na szerokie uwzględnienie ćwiczeń wojskowych (musztry) w wychowaniu. Polega to na pożałowania godnem pomięszaniu pojęć karności obywatelskiej a wojskowej. Chyba każdy mi przyzna, że karność, która nam jest potrzebna — to kar-

ność obywatelska. Polega ona na chętnem podporządkowaniu swojego osobistego interesu pod dobrze zrozumiany interes ogółu. Według pojęć tejże karności obywatel bywa też posłusznym pewnym mężom zaufania, przy których wyborze sam był czynnym. Zawsze jednak w ostatniej instancyi rozstrzyga wzgląd na dobro ogółu według własnego uznania.

Cóż z tym rodzajem karności ma wspólnego karność wojskowa? Wszakże jest ona bezwzględna i nie cierpi rozumowania. Ideałem jej jest zamiana w posłuszny automat. Fabrykując podobne automaty, pracowalibyśmy zresztą po części dosłownie *pour le roi de Prusse* — a i to wbrew jego życzeniu, gdyż, jak wiadomo, Moltke oświadczył się przeciw t. z. batalionom szkolnym.

I w istocie, zastanówmy się nad tem, jakie elementa przydatne dla karności w życiu społecznem wyniesie młodzieniec z musztry szkolnej? Oto przyzwyczajai się milczeć, uważać na czyjś rozkazy i szybko je spełniać. Dla życia obywatelskiego wszystkie te właściwości są niczem. To też sądziłbym, że ćwiczenia rządowe są bardzo przydatne w wychowaniu, ale dla zupełnie innych celów, niż pielęgnowanie karności. Są one koniecznym środkiem dla uzyskania prawidłowego poruszania się większych gromad uczniów przy ćwiczeniach, a po drugie, co ważniejsze, służą one do ćwiczenia w prawidłowym, pięknym i wytrwałym chodzie i biegu, o czem wspomniałem

już, mówiąc o poczuciu piękna. Doprowadzanie do doskonałości, jaką u wielu wojskowych jest zupełna nieruchomość, uważam za bezmyślną tresurę, wprost szkodliwą dla młodzieży.

Jednocześnie mimowoli, a tak błędnie, pojęcie karności obywatelskiej z karnością wojskową, zupełnie u nas zapomniano o szkole karności, jaką są liczne gry sportowe, zwłaszcza angielskie.

Weźmy za przykład jedną z najpiękniejszych gier angielskich, t. zw. piłkę nożną (foot ball). Dwie partye, każda złożona z kilkunastu młodzieńców, stają naprzeciw siebie do zawodów o lepsze. Celem każdej partyi jest przeprowadzenie dużej piłki silnem kopnięciem nogi przez „bramę“, ustawioną na mecie przeciwników. Cel ten uzyskuje się przez rozumne współdziałanie całej partyi (stąd i nazwa jednej z odmian tej gry: foot bal association), ułatwione podziałem pracy i posłuszeństwem wobec wodza, obranego przez partyę z grona graczy. Często nawet prócz tego istnieje bezstronny sędzia rozjemczy, rozstrzygający spory między partyami, a i on miewa przy swym boku pomocników. Przy znacznych rozmiarach boiska i dość skomplikowanych prawidłach gra ta obfituje w taką różnorodność kombinacji i tak absorbuje całą istotę duchową graczy, że gdzie ją tylko próbują wprowadzić, przyjmuje się u młodzieży bardzo łatwo i staje się najulubieńszą zabawą.

Nie chcę czytelników nużyć szczegółowem motywowaniem swych twierdzeń zapomocą analizy prawideł tej gry. Wyszłoby to poza ramy niniejszej pracy. Chcę tylko zaznaczyć, że gra ta (podobnie jak kilka innych) jest poprostu miniaturą ustroju i działalności społeczeństwa nowożytnego, społeczeństwa, opartego na zasadzie demokratycznej równouprawnienia, lecz z drugiej strony karnego.

Główną cechą wspólną, która nam to zestawienie nasuwa, jest walka, która stanowi istotę gry, a w społeczeństwie dominuje na każdym kroku w różnych postaciach, już to jako walka o byt, to znów jako częściowo od poprzedniej zależne ścierania się klas społecznych i stronnictw, współzawodnictwo w wytwórczości, handlu, pracy naukowej lub artystycznej i t. p.

Tylko sam cel walki jest w obu wypadkach różny, charakter jej jednak i środki przedstawiają znów wiele podobieństw, jak to poniżej zobaczymy. Na razie zwrócimy baczniejszą uwagę na warunki w tej grze, które krepują wolę jednostki, bo idzie nam teraz przedewszystkiem o kwestyę karności.

Pierwszym i najważniejszym z tych warunków — są, tak w grze naszej, jak w społeczeństwie, pewne prawa czyli prawidła, przyjęte dobrowolnie i nieraz w razie uznanej potrzeby za ogólną zgodą zmieniane. W obrębie

tych prawideł zostawia się jednostce bardzo obszerną swobodę działania; — jak widzimy, jest to rodzaj karności inny, niż przy musztrze, gdzie ciągle oczekujemy z całym napięciem głosu komendy, i bez niej nie wolno nam ani kroku poczynić.

Tak w życiu społecznym, jak w grze naszej, usiłowania odosobnionej jednostki rzadko tylko prowadzą do pożądanego celu. Tylko rozumnie skojarzona praca wiedzie do zwycięstwa. Każdy znawca foot ball'u wie, iż niejednokrotnie partya złożona ze słabszych i mniej wprawnych graczy pokonywa inną, mającą pozornie skład daleko lepszy, ale uczestników mniej karnych i mniej ze sobą zgranych.

Jak w życiu dla dobra ogółu lub pewnej grupy społecznej, tak w grze dla dobra partyi jednostka musi nieraz zrzec się własnej chwilowej przyjemności, posuwając n. p. piłkę ku temu, który w danej chwili w najkorzystniejszym jest położeniu dla wzięcia „bramki“. Oto drugi czynnik, ograniczający wolę jednostki.

Co więcej, praca jest wydatniejszą przy odpowiednim podziale jej między pracowników według ich uzdolnienia. Ta sama zasada wprowadza i w grze naszej podział na napastników, skrzydłowych, strażników i t. d., przyczem każda kategoria graczy spełnia inne czynności.

W trzeciej dopiero linii występuje potrzeba ulegania woli jednostek godnych zaufania i do-

świadczonych, które walczący sami wybierają z pośród swego grona, podobnie jak dzieje się to w społeczeństwie nowożytnem. Posłuszeństwo jednak nie ma tu cechy automatycznego spełniania rozkazów, a raczej na zaufaniu opartego skłaniania się do wytrawnej i doświadczonej rady.

Jak widzimy, czynniki, ograniczające swobodę jednostki, są tu zatem wprost żywcem skopiwane ze stosunków nowoczesnego społeczeństwa. Są one daleko bardziej złożone, ale też i nierównie szlachetniejszej natury, niż te, które są czynne przy musztrze. Musztra, to chyba kopia plemienia nieodróżnicowanego, opętanego terroryzmem jednostki; motywem karności jest tu bądź co bądź w ostatniej instancji -- strach.

Nie małej wagi jest okoliczność, iż to poczucie karności i ładu społecznego, jakie rozwija uprawianie gier towarzyskich, ma stanowczo najwięcej szans przyjęcia się w umysłach młodocianych.

Te miniaturowe prawa, jakiemi są prawidła gier, tak jasno wynikają z widocznych potrzeb czy bezpieczeństwa, czy ładu, czy swobody ruchów, czy względów zdrowotnych, że nawet dziecięcy umysł bardzo łatwo je pojmuje, choćby przy pomocy eksperymentu, t. j. przez ominięcie prawideł i doznanie przykrych skutków. Potrzeba współdziałania, podziału pracy i słuchania wytrawnych rad — wszystko to okazuje się jak na

dłoni przez samo doświadczenie. Tym sposobem dziecko zawczasu spotyka się z miniaturą ustroju społecznego, którego rozumne i celowe urządzenie rzuca mu się w oczy. To pierwszy system, któremu ono się dobrowolnie i z chęcią poddaje, bo widzi, że inaczej nie miałoby tak miłej zabawy. Że zaś takie wczesne rozwijanie poczuc społecznych wpłynie korzystnie na rozwój tego, co zowiemy „duchem obywatelskim“, wydaje się pewnem.

Mimo wszystkiego, cośmy powyżej powiedzieli, można się jednak, u naszej młodzieży nawet bardzo często, spotkać ze zjawiskiem, które wymaga paru słów wytłumaczenia. Oto, zwłaszcza w początkach zapoznawania młodzieży szkolnej z zabawami ruchowemi, widzimy, iż osobniki żywszego usposobienia dopiero wtedy czują przyjemność w zabawie, jeśli złamią pravidła gry lub uczynią krzywdę któremu z rówieśników. Te trudne do zwalczenia „dzikie popędy“ są zrazu wielką przeszkodą. Nie szukajmy jednak ich źródła z metafizycznym oburzeniem w „złej naturze“ lub t. p.

Po części przynajmniej możemy je znaleźć w samym systemie szkolnego wychowania. Bezstronna obserwacya wykazuje, że system ten zanadto staje napoprzek fizyologicznym, nieprzepartym potrzebom i popędom młodzieży. Potrzeba tlenu i światła słonecznego, potrzeba ruchu, potrzeba zabawy — wszystko to zbyt mało, śmie-

sznie mało znajduje uwzględnienia. Tu leży bezsprzecznie przyczyna tego zjawiska, że żywsze zwłaszcza osobniki uczuwają niechęć do krępujących je prawideł i przepisów szkolnych, a niechęć ta aż nazbyt łatwo przenosi się na wszelkie prawa i przepisy w ogólności.

Powstaje szereg małych „anarchistów“, tak przykry w domu i w szkole. Typ ten wytępić możemy nie represaliami, ale ulepszeniem szkolnictwa w duchu uwzględnienia fizycznych i psychicznych właściwości młodocianych organizmów. Z chwilą, gdy szkoła zacznie istotnie dawać młodzieży racjonalne wychowanie cielesne, znaczna część niechęci do niej wśród wychowanków zniknie bezpowrotnie.

VIII.

Wspomnieliśmy już, że gry są walkami pozornymi. Gdy w walce rzeczywistej celem jest zabicie lub obezwładnienie przeciwnika, albo choćby zadanie mu bólu, w grach zwycięstwo nie zawiera w sobie cielesnej krzywdy przeciwnika, lecz polega na pokonaniu go w drodze emulacyi na podstawie dowolnie przyjętych prawideł. W ten sposób gry stają się szkołą nie brutalnej walki o byt, lecz o wiele szlachetniejszego współubiegania się w wykonywaniu pracy.

Z łagodnością celu łączy się i łagodność środków. Wszelkie brutalizowanie przeciwnika może się n. p. w piłce nożnej stać powodem do

żądania ze strony partii poszkodowanego t. zw. wolnego rzutu. Mamy tu więc szkołę tego, co tak cenimy w życiu jako lojalność wobec współzawodników.

Sumiennosc — oto dalszy przymiot, który niemałą przy grach odgrywa rolę. U naszej młodzieży szkolnej chęć pokonania przeciwnej partii zrazu często prowadzi do używania oszustw, które, wykryte, wywołują niesmak i kłótnie. Dalsza jednak wprawa prowadzi niechybnie do najskrupulatniejszego przestrzegania prawideł nawet wtedy, gdy jest sposobność do oszukania przeciwników.

Przyczyną jest poprostu doświadczenie, że tylko przy obustronnej sumiennosci gra sprawia przyjemność.

Jeżeli cechy charakteru, jak towarzyskość i karność, ważne w stosunku do przyjaciół, są korzystne dla społeczeństwa — niemniej korzystnymi są i powyższe cechy, odnoszące się do stosunku z wrogami. W każdym społeczeństwie toczy się niezliczony szereg walk wewnętrznych. Niezawsze są one szkodliwe, owszem ostateczną wypadkową ścierania się tych prądów jest postęp ogólny. Co jednak jest rzeczą pożądaną, to utrzymanie pewnej łagodności tonu w tych walkach, która nie odbiera im energii, lecz chroni od fatalnych dysonansów. Ta łagodność tonu właśnie polega na tem, aby z obu stron unikano brutalności i kłamstwa. Jeśli tę wstrzemięźliwość

w prowadzeniu walki wpoimy już w młodzież, dokonamy wiele.

Ale idźmy dalej. Mówiąc o prawidłach foot ball'u, wspomnieliśmy też o uczestnikach gry stojących poza partjami. Sędzia rozjemczy i jego pomocnicy, wybrani zgodnie przez obie partie — to już urządzenie pozwalające na wytworzenie się w młodym pokoleniu nowych cech, nieobojętnych wcale w późniejszym życiu: bezstronność i sprawiedliwość. Łatwo nam pojąć, ile pracy nad sobą kosztuje zdobycie się umysłu młodocianego na bezstronność — i to wobec rówieśników i towarzyszy, z którymi łączą go osobiste sympatyje lub antypatyje.

Za tem cenniejszą właśnie musimy uważać sposobność wczesnego wprawiania się w opanowaniu własnych uczuć i we wznoszeniu się na wyżyny, dla tak wielu dorosłych niedostępne. Godność sędziego rozjemczego, bardzo zaszczytna jako dowód powszechnego zaufania, jest silnym bodźcem dla wielu w kierunku wyrobienia w sobie wspomnianych przymiotów.

Zresztą sam akt poddania się dobrowolnego wyrokowi sądu też wymaga zdolności panowania nad sobą i też dowodzi dość wysokiego stopnia uspołecznienia.

Zbytecznym byłoby dodawać, że dla osiągnięcia wszystkich tych korzyści z uprawiania gier towarzyskich, trzeba pielęgnować je z ścisłym przestrzeganiem skomplikowanych nieraz prawideł,

które właśnie czynią je cennymi dla rozwijania cnót społecznych.

A jednak o ile zdarzy się nam widzieć u nas grono chłopców bawiących się w piłkę nożną, uderza na pierwszy rzut oka ignorowanie całego szeregu prawideł, które młodzieży naszej wydają się zbyt „nudne”. Zabawa przybiera przez to cechę zupełnej pierwotności i nieraz traci prawie wszystkie zalety z dziedziny duchowej, a przynosi jedynie korzyści zdrowotne.

Jeżeli nauczyciel nie zada sobie w samych początkach dość pracy, aby wychowywać młodzież za pomocą zabaw, może się nawet w sferze duchowej wychowanków doczekać rezultatu ujemnego. Gdzie nie pielęgnujemy karności, rozwinię się niesforność; gdzie nie propagujemy łagodności, bierze górę brutalność, a młodzież nie wdrażana systematycznie do sumienności i sprawiedliwości, nabierze nałogu oszukiwania i stronniczości.

Ztąd zupełnie zrozumiałym wydaje się sceptycyzm, z jakim ogół naszych pedagogów spogląda na tę postać, w jakiej obecnie odbywają się w większości miast naszych zabawy dla młodzieży szkół średnich. Brak dostatecznego nadzoru i zawodowej instrukcyi sprawia, że zabawy te przynoszą wprawdzie korzyść dla zdrowia, ale na urobienie charakterów raczej szkodliwie niż korzystnie mogą oddziaływać.

Są to stare dzieje pięknych w zasadzie pomysłów, które na drodze ku wykonaniu wypaczyły się, bo o środkach nikt nie pomyślał...

IX.

Wkrótce po klęsce Anglików pod Ladysmith wpadł mi w ręce numer paryskiego „Figaro“, którego artykuł wstępny był bardzo uwagi godnym przez zestawienie dwóch charakterystycznych momentów z życia narodów, rozdzielonych kanałem La Manche. Rzecz jest tak zajmująca i tak bliska kwestyi przez nas badanej, że pozwolę sobie podać parę szczegółów.

Otóż w wspomnianym artykule depesza gen. White, donosząca o klęsce wojsk angielskich, była zestawiona z podobną, ale znacznie mniej smutną depeszą, która za czasów wojny tonkińskiej przyszła do Paryża. Wrażenie depeszy tonkińskiej w Paryżu: W nocy już zbierają się kluby parlamentarne i żądają otwarcia Izby. Nazajutrz w Izbie prezydent ministrów, Jules Ferry, żąda nowego kredytu na cele wojenne. „Pas á vous!“ oto gwałtowna odpowiedź posłów, poparta mniej pochlebnymi epitetami. Potem obalenie ministerstwa, Ferry przez tłumy na ulicy witany okrzykami: „A bas le Tonkinois!“ itd. A epilog? W parę dni później korzystny pokój, gdyż porażka wspomniana nie miała żadnego znaczenia.

Inaczej wyglądał Londyn po istotnie hiobowej wieści z Ladysmith. Nawet opozycyjna prasa

zachowuje godność i spokój, nikt nie żąda zwołania parlamentu, wszyscy przyznają potrzebę nowych kredytów i posiłków. — Zestawienie pouczające w najwyższym stopniu.

A konkluzya redakcyi? Niestety bardzo płytką. „Czy to *supériorité des Anglo-Saxons?*“ pyta ona. „Nie, to poprostu wpływ klimatu; wszak Paryż leży na południe od Londynu“.

Dziennikarski sposób rozwiązania problemu wcale jest prosty i wygodny, zwłaszcza, że po uznaniu klimatu jako przyczyny, mamy już do czynienia z *vis major* i nie robić nie potrzebujemy. Odpowiedź ta jednak nie bardzo się zgadza ze znanymi faktami.

Czem tłumaczyć zachowanie się Anglii w danym wypadku? Czy powolną reakcją mózgow albiońskich? Kiedyż wszystkie fakta przemawiają za tem, że w głębi tych mózgow stoczyła się walka, w której jednak w końcu zwyciężyło dobrze pojęte dobro ogółu nad t. z. „pierwszym popędem“. Te pierwsze popędy — to motywy, dążące do zaspokojenia chwilowej potrzeby, motywy panujące niepodzielnie nad wolą zwierzęcia lub dziecka. — Wychowanie i doświadczenie życiowe często muszą dążyć do zwalczania tych motywów przez wytwarzanie innych, korzystnych dla jednostki lub ogółu. Ta zdolność tamowania pierwszych popędów, nieraz bezcelowych lub szkodliwych, za pomocą motywów wyższej kategorii, stanowi istotę silnego charakteru. Historia dowodzi, że

z podobnymi do powyższego faktami, świadczącymi o masowem wyrobieniu charakterów, spotkać się można w bardzo różnych strefach i rasach.

Przykładem choćby Sparta i Rzym w starożytności; w dzisiejszych czasach wiele ludów strefy cieplej, jak n. p. Arabowie i Hindusi oraz wiele plemion dzikich, zadziwiają nas dowodami siły charakteru. Jedną cechę wspólną mają te wszystkie ludy. Przy wychowaniu główny nacisk kładzie się u nich na te środki, które zmierzają do zahartowania charakteru. Środkami tymi są w większości ćwiczenia cielesne, przeważnie w postaci walk pozornych. Widzieliśmy wyżej, jak ćwiczenia tego rodzaju wpływają potężnie na wytworzenie motywów wyższych, które zdolne są hamować pierwsze popędy. Taką jest odwaga, taką karność, sprawiedliwość i inne.

U Hindusów — i u nas w wiekach średnich — osiąga się nieraz silne charaktery innego rodzaju i w inny sposób. Mówię tu o ascetyzmie, do którego dochodzi się przez ćwiczenie w zwalczaniu fizyologicznych potrzeb organizmu.

Ideał charakteru oczywiście ulega ogromnym zmianom zależnie od czasu, miejsca, rasy, stopnia kultury. Stosownie do tego zmieniają się też i systemy wychowania, zdążające do wyrobienia charakteru. Nasz nowoczesny ideał powstanie chyba najłatwiej w warunkach, które wyrabiają społeczne cnoty odpowiadające dzisiej-

szemu ustrojowi państwa. A jako takie pozna-
 liśmy już wyżej gry sportowe towarzyskie, które,
 jak wiadomo, opanowują cały system wycho-
 wawczy angielski.

Zbliżyliśmy się tedy do gruntowniejszej
 odpowiedzi na rzuconą przez „Figaro“ kwestyę.
 Francuzi, jak dzieci, ulegają pierwszym popędom.
 Anglicy opanowują je w razie potrzeby. Jest za-
 tem chwilowo istotnie wyższość rasy anglo-sa-
 ksońskiej, ale po wyższość tę mogą sięgnąć
 i inne narody wszystkich stref i ras, tak jak
 nieraz osiągały ją dawniej. Musimy jednak starać
 się nie u c z y ć tylko naszą młodzież, ale ją też
 w y c h o w y w a ć. Dlaczego użyłem wyrazu „my“?
 Na usprawiedliwienie moje niech wystarczy na-
 zwa „Francuzów Północy“, którąśmy się do tak
 niedawna szczyścić lubili...

X.

Kopciuszkim w wychowaniu były i są do-
 tąd sporty turystyczne. Ulegają one temu
 losowi zarówno z innymi grupami ćwiczeń ciele-
 snych, z przyczyn w części analogicznych.

Do przeszkód jednak, które stoją w drodze
 rozwojowi gimnastyki i gier, tu dołączają się
 i inne, zbyt potężne, natury techniczno-finansowej.
 Dostyc, że w rezultacie w wychowaniu publi-
 cznym (które głównie nam uwzględnić wypada),
 dotąd o systematycznym uprawianiu turystyki
 mowy nie ma i zapewne długo jeszcze nie będzie.

Stosownie do tego i tu poświęcimy jej stosunkowo mniej miejsca.

Ćwiczenia, należące tu, są nader różnorodne. Jednoczy je tylko cecha przebywania znacznie-szych przestrzeni. Wycieczki piesze, jazda konna, rower, wiosłowanie, a w zimie „ski“, saneczki do zjeżdżania z gór, „rennwolf“ itd. – oto ważniejsze członki tej grupy.

Rozbiór choćby pobieżny przekona nas z łatwością, że i tu nie mamy do czynienia z zabawami czysto higienicznymi. Działanie na umysł jest wielostronne i potężne.

Tam, gdzie idzie o utrzymanie równowagi lub wymijanie w szybkim pędzie przeszkód, wchodzi w rolę mechanizm psychiczny, zbliżony do tego, który działa przy najtrudniejszych grach ruchowych. Wtedy też zyskujemy najsilniejszy bodziec dla przytomności umysłu. Niekiedy dzieje się to w sposób, zostawiający nawet w tyle wszelkie inne ćwiczenia cielesne. Jeśli np. zjeżdżamy z szaloną szybkością po śniegu z góry na „ski“ lub saneczkach szwedzkich, omińnięcie przeszkody (w postaci drzewa, skały lub tp.) wymaga istotnie prawdziwego wysiłku bystrości umysłu, raz dlatego, że namysł musi odbyć się błyskawicznie, po drugie zaś, ponieważ każdy błąd nie mści się tu „platonicznie“, jak w grach, lecz często dotkliwie, bo śmiercią lub kalectwem.

Z powyższego przykładu jest też jasną rolą, jaką odgrywać mogą nasze sporty w rozwijaniu odwagi. Wspomnieliśmy już, że tak w gimnastyce, jak w grach nie ma mowy prawie nigdy o pokonywaniu wyższych stopni uczucia trwogi. Nie kładziemy tam, choćby pozornie, życia na stawkę. Dzieje się to przeciwnie bardzo często w sportach, o których mowa. Wycieczki piesze w góry, wiosłowanie, wspomniane zabawy zimowe — wszystko to obfituje w sytuacje, które zapoznają nas już i z dreszczem śmiertelnej trwogi.

Nadaje to tym gałęziom turystyki wielką doniosłość wychowawczą, równocześnie jednak i ogranicza możliwość stosowania ich w wychowaniu publicznem; nie mamy bowiem prawa narażać na seryo życia dzieci nam powierzonych.

Wszystkie formy wycieczek, o ile odbywają się gromadnie, pozwalają na żywe obcowanie wzajemne uczestników i wspólnością wrażeń, powodzeń i niepowodzeń, rozkoszy i niebezpieczeństw bardzo ich nawzajem zbliżają. Tem samem mamy wszelkie dane do potężnego rozwoju towarzyskości.

Wyższe cnoty społeczne, jak przedewszystkiem karność, są niewątpliwie przymiotami cennymi w gromadnych wycieczkach, nigdy jednak w tym stopniu, jak przy grach towarzyskich.

Z tego, cośmy dotąd powiedzieli, wynikałoby, że turystyka zbliża się bardzo swem działaniem na sferę psychiczną do gier ruchowych; że przewyższa je nieraz w rozwijaniu bystrości umysłu i odwagi, natomiast nie dorównywa im w dziedzinie cnót społecznych.

Ale turystyka ma też swe własne królestwo, w którym panuje niepodzielnie, niedościgniona przez żaden inny środek pedagogiczny. Dozwalając przebywać znaczne przestrzenie rozłacza przed wychowankiem coraz to nowe krajobrazy, uczy go w ten sposób odczuwać piękno w przyrodzie. Rozwinięte tą drogą poczucie staje się skarbem nieocenionym dla umysłu, źródłem najszlachetniejszej rozkoszy, przedmiotem, odrywającym myśl od codziennych walk i znojów. Kojące działanie czarów przyrody na umysł ludzki jest tak wybitne, iż stanowią one dla skołatanych dusz najlepszy środek leczniczy; środek ten jednak jest mało dostępnym dla tych, którzy za młodu nie stali się nań wrażliwymi.

Proste uświadomienie wrażeń, jakie nam daje przyroda i rozkoszowanie się przyjemnem uczuciem wywołanem przez te wrażenia — to wszakże nie jedyny sposób, w jaki człowiek cywilizowany patrzy na przyrodę. Młodzieniec, wiedziony ręką nauczyciela, znajdzie tu i niewyczerpane pole do utwierdzenia i zbogacenia swej wiedzy przyrodniczej przez własną obserwację.

Co więcej, umysł uzbrojony wiedzą zaostrza niejako zmysły i zwraca uwagę na zjawiska niedostępne profanowi; z drugiej zaś strony wrażenia odebrane wywołują w duszy refleksy najwznioślejsze, również obce niewtajemniczonym, a rozrzewniające niezmiernie bogactwo rozkoszy estetycznych, dostarczanych nam przez przyrodę. *)

Że wycieczki są nader dzielnym środkiem w rozszerzaniu wiedzy uczniów, że są one po mocne nie tylko naukom przyrodniczym, ale i historii, geografii, etnografii itd., jest to rzecz aż nazbyt dobrze wiadoma i — teoretycznie uznana w pedagogii. Gdy stąd chcemy zrobić krok w dziedzinę praktyki, niech nas nie dziwi, że napotkamy przepaść. Że ta przepaść istnieje, winny, jak wspomnieliśmy na wstępie, czynniki natury przeważnie materyalnej. Powinno nas jednak zawstydząć spostrzeżenie, że zagranicą czynią już poważne usiłowania w celu wyrównania tej przepaści, a u nas o czemś podobnem dotąd ani słyhać...

* * *

Każdy system jest sztucznym. Nowym na to dowodem okoliczność, że do żadnej z naszych trzech grup ćwiczeń cielesnych, nie dadzą się bez przymusu zaliczyć rzeczy tak ważne, jak

*) Patrz Prof. J. Nussbaum, Estetyka w biologii. „Wiedza i życie“ t. 2.

pływanie i ślizgawka. Powiedziałem „ważne“, a jednak wyraz ten odnosi się głównie do ich higienicznego znaczenia. W działaniu na umysł są one względnie dość ubogie i brak im wielostronności. Odwaga i przytomność umysłu stanowią jedyne przymioty potrzebne przy tych ćwiczeniach.

W ślizgawce odgrywa tylko rolę także popęd towarzyski, a i to w formie pierwotnej, bo istota zabawy nie zawiera w sobie wcale wzajemnego obcowania. Toteż z naszego punktu widzenia musimy ślizgawce przyznawać znacznie mniejszą wartość, niż tak mało niestety u nas znanym zimowym sportom turystycznym, jak „ski“, saneczkom, „rennwolf“-owi. Biorą one górę nad ślizgawką przebywaniem znacznych przestrzeni i zapoznawaniem młodzieży z czarami przyrody, jak to już wyżej zaznaczyłem. Anglicy i Amerykanie podwyższają znów urok i pożytek ślizgawki, urządzając na lodzie śliczne gry (hockey, rink ball, cwiling*), z których dwie pierwsze są odmianą foot ball'u.

Jeżeli z powodów utylitarnych i higienicznych powinniśmy się domagać rozpowszechnienia nauki pływania, to ze stanowiska psychologicznego dodać jedynie musimy, że nauka ta stanowiłaby jeden z najdzielniejszych, a zarazem najprzystępniejszych środków rozwijania wyż-

*) Patrz M. Schneider, Wintersport.

szych stopni odwagi, o które nam na ogół dość trudno przychodzi pokusić się w wychowaniu publicznem.

XI.

Sądzę, że stronice poprzednie dostatecznie wykazały, iż komunał o „zdrowej duszy w zdrowym ciele“ chyba dalekim jest od wyczerpania kwestyi wpływu ćwiczeń cielesnych na rozwój duchowy człowieka.

Nauka dawno już załatwiła się z mniemaniem, zakorzenionem niestety jeszcze gdzieś nawet u wychowawców, jakoby czas, strawiony na ćwiczeniach ciała, był czasem wyczerpania dla umysłu. Że tak wcale nie jest, dowodem badania doświadczalne, wykazujące znaczne znużenie umysłowe po godzinach gimnastyki¹⁾). Badania te dowodzą, że praca umysłowa połączona z ćwiczeniami cielesnymi bywa nawet bardzo intensywne; nie ma tu tedy spoczynku władz psychicznych, ale ich ćwiczenie. Ćwiczenie to zaś odnosi się przeważnie do dziedzin mało albo wcale niedostępnych dla innych środków, jakimi nasze wychowanie rozporządza. W tem tkwi właśnie przyczyna, dla której nie można nigdy nadto często i głośno domagać się uznania wychowania t. z. „fizycznego“ za integralną część wychowania, mającą na oku bynajmniej nie samą

¹⁾ Patrz A. Mosso, Die Ermüdung.

hygienę, lecz w równej co najmniej mierze kształcenie zmysłów, uczuć i charakterów.

Całe pokolenia młodzieży kształcą się u nas na wzorach starożytnej literatury klasycznej. Tem dziwniejszą jest przepaść, jaka dzieli ducha, wiedzącego z tych kart odwiecznych, ducha kultu dla dzielnych charakterów, uwielbienia dla pięknych i krzepkich ciał, przejęcia się praktyczną filozofią życia, — od ducha szkoły naszej, która w gorączce udzielania wiedzy nie ma czasu na kształcenie uczucia i woli.

Czy zasada Greków, która system wychowawczy dzieliła na dwie równouprawnione części: *γυμναστική* i *μουσική* — nie może być już wskrzeszoną wskutek olbrzymiego wzrostu gmachu wiedzy ludzkiej? Tylko nowoczesna Anglia odważyła się na pozytywne rozwiązanie tego problemu — i podobno nie jest niezadowoloną z wyników.

Jakkolwiekby, postulat traktowania ćwiczeń t. zw. cielesnych na równi z wychowaniem t. z. umysłowym, może być przedmiotem sporu ze względu na jego wykonalność w danych warunkach; trudno mu jednak odmówić uprawnienia jako celowi, do którego winniśmy się ile możliwości zbliżyć. Terminy „cielesny“ i „umysłowy“ są oparte na cechach czysto zewnętrznych i nie określają wcale istoty rzeczy.

Chcąc teraz rozwiązać pytanie, jaka rola ma przypaść w udziale różnym rodzajom ćwiczeń

cielesnych ze względu na rozwój psychiczny, pozostaje nam jedynie zreasumować wyniki poprzednich rozdziałów.

Widzieliśmy, jak gimnastyka rozwija zdolność do wykonywania coraz to innych kombinacji ruchowych zależnie od woli, jak daje wychowankowi pewność siebie i odwagę w pokonywaniu nieruchomych oporów, jak wreszcie kształci poczucie piękna w zakresie budowy, postawy i ruchów ciała.

Sportom turystycznym przyznaliśmy niezwykle potężne działanie na rozwój wyższych stopni odwagi i przytomności umysłu, na wytworzenie poczucia dla piękna w przyrodzie, na rozszerzenie widnokągu wiedzy przez poznawanie kraju, wreszcie na wzrost popędu towarzyskiego.

Ćwiczenia w formie walki, a głównie gry ruchowe okazały się najbogatszymi w skutki. Bystrość umysłu i odwaga łączą się tu z całym szeregiem przymiotów i cnót społecznych. Towarzystwość, karność, łagodność i sumiennosc wobec przeciwnika, bezstronność i sprawiedliwość — oto objawy, wchodzące już po części w zakres etyki i stanowiące prawdziwą ozdobę charakteru.

Słowem, każda z trzech wymienionych grup ma swój przyrodzony zakres działania, poruszając inne struny naszej duszy. Nie powinniśmy się z lekkim sercem godzić na zaniedbywanie którejkolwiek z nich. Jeżeli jednak która z tych postaci ćwiczeń cielesnych ze względu na swe zna-

czenie dla rozwoju duchowego zasługiwałaby na pierwsze miejsce, to są nią z pewnością gry ruchowe towarzyskie, jako szkoła cnót społecznych.

„Zabawy są ważnemi drobnostkami“, powiedział Gutsmuths*). Są one ważnemi, bo stanowią jedną z nieprzepartych potrzeb naszego organizmu, a z drugiej strony działają potężnie na ciało i umysł.

Lekceważenie tych „drobnostek“, tolerowanie ich zaledwie, lub nawet zwalczanie w przekonaniu, że zabierają one młodzieży czas i siły potrzebne do nauki — oto niestety zbyt częste objawy, z którymi spotykamy się u niektórych pedagogów tak przeszłości, jak terażniejszości. Słowa Gutsmuths'a, wypowiedziane w r. 1796, doczekały się na kontynencie Europy powszechniejszego uznania dopiero w sto lat później.

Że za potężnym prądem, jaki w tym kierunku rozwinął się zagranicą, zwłaszcza w Niemczech**), nie pozostaliśmy, jak to aż nazbyt często bywa, całkiem w tyle — że przeciwnie zdobyliśmy się nawet na instytucję, która może wszystkim przyświecać jako wzór: zasługa to, wyznajmy

*) J. Chs. Fr. Guts Muths. Spiele zur Übung u. Erholung des Körpers und des Geistes. 1796. — 7. wyd. 1885.

**) Patrz A. Mosso, Wychowanie fizyczne. Bliższe szczegóły podaje: Raydt, Die deutschen Städte u. das Jugendspiel.

otwarcie, nie naszego społeczeństwa, lecz rozumnej i ofiarnej jednostki. Park dra Jordana w Krakowie — to dzieło, z którego nie my, lecz tylko on ma prawo być dumnym.

Dopiero z chwilą, gdy dzieło to znajdzie naśladowców we wszystkich naszych miastach, spełnimy jeden z najświętszych obowiązków wobec przyszłych pokoleń. Warszawa idzie już w ślady Krakowa. Przychodzi teraz kolej na Lwów, który dotąd zawsze przodował krajowi w sprawach wychowania cielesnego.

Oby te parki Jordanowskie stały się instytucją równie powszechną jak towarzystwa gimnastyczne i oby wraz z temi ostatniemi wychowały nam pokolenie nie tylko zdrowe i silne, ale i w najobszerniejszem słowa znaczeniu dzielne!

LEO HIRSCHLAFF.

O rzekomej roli znaczeniu hipnotyzmu dla pedagogiki.

Na odbytym w r. 1886 kongresie de l' Association française pour l' avancement des sciences Bérillon, wydawca czasopisma „Revue de l' Hypnotisme“ wystąpił po raz pierwszy z myślą, ażeby stosować suggestyę w pedagogice jako środek wychowawczy. Jego uwagi wzbudziły ogromne zajęcie wśród psychologów i lekarzy, jakkolwiek większość energicznie przeciw jego pomysłom wystąpiła. Bérillon ograniczał zrazu zastosowanie hipnotyzmu do t. zw. pedagogiki klinicznej. Mianowicie radzi, by dzieci leniwe, kłamliwe, występne, w ogóle dzieci okazujące chorobliwe skłonności, poddawać hipnotyczno-suggestywnemu leczeniu, jeżeli zawiodą wszystkie inne środki wychowawcze. Równocześnie wskazuje na wyniki dodatnie, tą drogą otrzymane. Jednakże w pracach późniejszych — do roku 1898 sam Bérillon ogło-

sił w tej kwestyi 27 rozpraw — rozszeraz się coraz bardziej pole zastosowania hypnotyzmu w pedagogice a to skutkiem pomyslnych wyników, jakie dały prowadzone w tym kierunku doświadczenia. Z pomocą sugestyi chciano rozwijać i kształcić zupełnie normalne przymioty umysłu i charakteru zdrowych dzieci, więc ich uwagę, pamięć, przyrodzone zdolności i talenty etc. Miała powstać w ten sposób nowa pedagogika sugestywna, rodzaj ortopedyi duszy, której urzeczywistnienie wymagałoby ustawicznego współdziałania nauczyciela i lekarza.

Zasady takiej sugestywnej pedagogiki znalazły poklask w Francyi; w Niemczech dotychczas nie zajęto się bliżej tym projektem. W obec tego jednak, że przedmiot jest tak ważny, krytyczny pogląd na tezy Bérillona będzie może na czasie.

W kwestyi tej zajmuję stanowisko zasadniczo odmienne od tego, na którym stoi Sommer w swej Dyagnostyce chorób umysłowych; ten bowiem uważa stosowanie sugestyi w pedagogice za utopię. Nie wiem, dlaczegooby nie można w odpowiednich warunkach leczyć chorób dzieci w sposób taki sam, jak choroby ludzi dorosłych. Wydaje mi się rzeczą zupełnie niewątpliwą, co zresztą stwierdza ciągle doświadczenie, że hypnoza i sugestya znakomicie leczy zaburzenia nerwowe i umysłowe u ludzi dorosłych. Dlaczegooby właśnie miano wykluczać dzieci od tego rodzaju leczenia, skoro udało się dowieść jak

najściślej, że hypnoza nie może nigdy szkodzić ani dorosłym ani dzieciom, jeżeli ją lekarz umiejętnie stosuje? Mojem zdaniem mogliby lekarze zupełnie dobrze stosować ten system leczenia i do nałogów występnych i zbroczeń moralnych, jak kleptomanii, onanizmu, ogryzania paznokci, nadmiernej bojaźliwości, uporu itp., skoro dziś jest rzeczą prawie pewną, że stany tego rodzaju są po największej części skutkami chorób systemu nerwowego etc. Zresztą gdyby się nawet większa część przeciwników hypnotyzmu nie skłaniała do takiego tłumaczenia — to kwestya ta w istocie rzeczy nie jest tak bardzo piękną i doniosłą dla pedagogów ; wszak będzie o tem rozstrzygał w danym wypadku fachowy lekarz, obierając najodpowiedniejszy sposób leczenia.

Zupełnie inaczej rzecz się przedstawia, gdy chodzi o wprowadzenie sugestyi do pedagogiki właściwej, normalnej i na tę stronę projektu Bérillona pod żadnym warunkiem zgodzić się nie mogę. Przedewszystkiem mam to przekonanie, że kto nie jest lekarzem, ten nie powinien nigdy hypnotyzować. Istnieją jednak jeszcze inne ważne argumenty przeciw posługiwaniu się hypnozą i sugestją w normalnym toku wychowania.

Najpierw musimy się zwrócić przeciw temu sposobowi pojmowania sugestyi, podatności dla niej i hypnozy, na którym Bérillon opiera swe experymenta i wnioski. Sugestia, zdaniem jego, to tylko wyzyskanie wspólnej wszystkim ludziom

zdolności do wykonywania czynności przedtem tylko wyobrażonych.

Chcąc zbadać podatność dziecka dla sugestyi, pozostającą wedle niego w stosunku prostym do rozwoju duchowego danego osobnika, wykonywa Bérillon następujący experiment, nie usypiając wcale dziecka :

Oto każe dziecku skupić uwagę i utkwic oczy w stołek, który stoi w pewnem oddaleniu pod ścianą. Potem zaczyna w nie wmawiać: „Patrzaj uważnie na ten stołek: będziesz czuł, że musisz na nim usiąść; opór nic nie pomoże. Zobaczysz, będziesz musiał słuchać mego rozkazu, choćby ci niewiem co stało na przeszkodzie!“ Jeżeli się ten prosty experiment uda -- Bérillon uważa dziecko za podatne dla sugestyi i hypnozy. Nawet stan hypnotyczny polega wedle niego na senności, lekkim klejeniu się powiek i pewnego rodzaju ociążałości duchowej, przyczem człowiek częściowo zachowuje świadomość, ale woli raczej biernie słuchać tego, co w niego wmawiają. — Otóż twierdzą, że sugestye, o których Bérillon mówi, to nie są wcale sugestye we właściwym tego słowa znaczeniu; owa podatność dla sugestyi również nią nie jest; a ten jego stan hypnotyczny nie ma nic wspólnego z właściwą hypnozą. Gdybyśmy mieli tak, jak Bérillon, określać sugestyę jako wykonywanie czynności przedtem tylko wyobrażonych, wtedy nie potrzebaby mojem zdaniem wcale mówić

o jakiejś osobliwej nowej metodzie suggestywnej w pedagogice. Wówczas każda rada, każde napomnienie, pouczenie, prośba, życzenie, nakaz byłyby suggestyą, którą się pedagogika od dawien dawna posługuje. Nie możnaby też uważać za nowe odkrycie twierdzenia, że podatność dla tych normalnych pobudek ludzkiego postępowania pozostaje w prostym stosunku do rozwoju duchowego danego człowieka. Bérillon powiada, że dzieci, im więcej są podatne dla suggestyi, tem są inteligentniejsze i pojętniejsze, tem łatwiej je uczyć i wychowywać, słowem, tem lepszymi są uczniami. Ja natomiast utrzymuję, że im większą jest inteligencya, pojętność i posłuszeństwo dzieci, tem większą jest też podatność dla suggestyi w znaczeniu Bérillona, t. zn. tem chętniej słuchają wskazówek i rozkazów lekarza lub nauczyciela, bez zastosowania owego przymusu, który jest znamieniem suggestyi hypnotycznej w ścisłym znaczeniu. Przez podatność dla suggestyi we właściwym znaczeniu rozumię wraz z Lippsem, Ziehenem i innymi stan taki, w którym przekonania wcale nieumotywowane albo umotywowane w sposób anormalny mogą kierować czynnościami człowieka, zmniejszając zarazem lub znosząc zupełnie — jak to ma miejsce w istotnej hypnozie — przysługujący człowiekowi na jawie zmysł krytyczny. Od dawna zwykliśmy odróżniać t. zw. powierzchnową bypnozę od hypnozy właściwej, głę-

bokiej, somnambulicznej. Jedynie tylko hypnoza somnambuliczna pociąga za sobą obniżenie lub zanik zmysłu krytycznego oraz owe przymusowe wykonywanie myśli bez umotywowania poddawanych, które stanowi treść znanych experimentów, budzących od szeregu lat żywe zainteresowanie w kołach powołanych i niepowołanych. Hypnoza powierzchowna natomiast, jaką Bérillon opisuje, nie różni się mojem zdaniem istotnie od stanu jawy; a przy suggestyach, których Bérillon dokonywa w tym stanie, wchodzi w grę te same zupełnie czynniki — napomnienie, pouczenie itp. — które działają także skutecznie na jawie. Tak zwaną hypnozę powierzchowną można jedynie uważać za stan podnieconej uwagi, który występuje zwykle w połączeniu z pewnem znudzeniem i z sennością. Nie zaprzeczam jednak wcale, że zapomocą tego stanu można osiągnąć bardzo znakomite skutki; to też należy się zupełnie uznanie rezultatom, które sam Bérillon w tej mierze ogłosił.

Wobec tego możnaby się jednak zapytać, dlaczego nie należy się posługiwać tym zupełnie nieszkodliwym stanem umysłowym w celach pedagogicznych. Na to pytanie odpowiadam, że taka metoda hypnotyczno-suggestywna jest w pedagogice zupełnie zbyteczną, ponieważ nie posługuje się żadnym stanem osobliwym ani też żadnymi osobliwie działającymi czynnikami, lecz opiera się wyłącznie na czynnikach normalnych,

działających skutecznie także w stanie jawy. A następnie metoda ta może w pewnych warunkach działać szkodliwie w kierunku pedagogicznym. Wprawdzie sugestye, poddawane w tym stanie, nie są wcale sugestjami w ścisłym tego słowa znaczeniu, ponieważ bywają w sposób normalny motywowane i operują tylko normalnymi czynnikami; mimo to jednak w osobnikach w ten sposób hipnotyzowanych powstaje — jak uczy doświadczenie — prawie zawsze w drodze autosugestyi przekonanie, że wykonanie danej sugestyi należy istotnie sprowadzić do jakiejś osobliwej władzy mistycznej hipnotyzera albo samej sugestyi. Taka autosuggestya jest czemś bardzo nieszkodliwym, gdzie chodzi jedynie o terapię; w pedagogice natomiast wywiera wpływ w wysokim stopniu ujemny; mniemam nawet, że posługiwanie się tego rodzaju środkami wychowawczymi sprzeciwia się samej istocie pedagogiki. Pedagogika powinna, jeśli się nie mylę, w sposób jak najracjonalniejszy motywować swe przepisy, budząc w dzieciach świadome i uzasadnione przekonanie, że owe przepisy wskazują cele wzniosłe i zawierają cenne prawidła postępowania; czynnikiem pomocniczym w tej mierze może być co najwyżej osobista powaga wychowawcy, stosownie do wieku dzieci i do ich zdolności zrozumienia podawanych im racyi. Ale konieczność doskonalenia się i postępowania moralnego nie śmie być narzucaną w drodze przymusu

zewnątrznego albo motywów mistycznych; a właśnie w tem świetle przedstawia się dzieciom hypnoza. Byłoby to tak, — aby użyć porównania — jak gdyby ktoś chciał się z góry zrzec używania nóg i wolał całe życie posługiwać się kulami; można niewątpliwie tak uczynić, ale wątplię, aby to było dla kogokolwiek pożądanem. Dowodzi to tylko braku zdolności pedagogicznych, jeżeli nauczyciel — pominąwszy oczywiście wypadki natury patologicznej — nie umie bez uspienia dziecka rozbroić tkwiącą w jego umyśle w danym razie siłę bezwładności. Wszak życie nie powinno zapisywać duszę dziecięcą, jak gdyby ona była biernym walcem fonografu, lecz ma nadać czynnościom tej duszy kierunek właściwy. Tego jednak suggestya hypnotyczna nie dokaże, tak samo jak różga nie zaszczepli w duszy dziecka zasad moralnych.

Dochodzimy zatem do następującego wyniku: Podany po raz pierwszy przez Bérillona sposób zastosowania suggestyi i hypnozy, który w terapii pewnych zaburzeń fizycznych i umysłowych u dzieci w wielu wypadkach dał świetne rezultaty, należy uważać za nader cenne i pełne zasługi wzbogacenie lecznictwa. W pedagogice natomiast, w zakresie czynności nauczycielskich, dotyczących się dzieci normalnych, zastosowanie suggestyi hypnotycznej nie powinno mieć pod żadnym warunkiem miejsca, ponieważ nie da się pogodzić z etycznym charakterem pedagogiki.

SPIŚ RZECZY.

<i>C. Andreae</i> : Z psychologii egzaminów . . .	1
<i>B. Błażek</i> : Psychometria w szkole . . .	26
<i>A. Szyc</i> : Rozwój pojęć moralnych u dzieci ze stanowiska psychologii i pedagogii . . .	65
<i>J. Cohn</i> : Czego się może nauczyć psychologia od pedagogii? . . . ,	89
<i>K. Twardowski</i> : Psychologia nauki pogładowej	102
<i>E. Piasecki</i> : O wpływie ćwiczeń cielesnych na rozwój psychiczny młodzieży . . .	136
<i>L. Hirschlaff</i> : O rzekomem znaczeniu hypnotyzmu dla pedagogiki	184



Uwaga. Rozprawy *Andreae*'go, *Cohn*'a i *Hirschlaff*'a są przekładami z niemieckiego. Były pierwotnie ogłoszone w „*Zeitschrift für die pädagogische Psychologie*“ (1899). Wydawcy tego czasopisma Dr. F. Kemsies'owi składa Komitet redakcyjny niniejszem podziękowanie za bezinteresownie udzielone pozwolenie przekładu na język polski.

20

KSIĘGARNIA

ANTYKWARIAT



D No 254614



2055/
11.