

ZNACZENIE NAUKI PAWŁOWA DLA PSYCHOLOGII I PEDAGOGIKI¹⁾

"Pająk dokonuje czynności podobnych do czynności tkacza, pszczoła zaś budową swych komórek woskowych mogłaby zawstydzić niejednego budowniczego - człowieka. Ale nawet najgorszy budowniczy tym z góry już różni się od pszczoły, że zanim zbuduje komórkę z wosku musi ją najpierw zbudować we własnej głowie. Przy zakończeniu procesu pracy zjawia się wynik, który już przed rozpoczęciem tego procesu istniał w wyobrażeniu robotnika, a więc istniał idealnie".

W tych prostych, obrazowych słowach K. Marks (Kapitał, t.I, 1950, str. 189) niezwykle trafnie i głęboko ujął istotę aktywnej, twórczej pracy człowieka w procesie przekształcania rzeczywistości, w procesie przekształcania przyrody i społeczeństwa.

Zwierzęta, od najniższych zaczynając na wysoko rozwiniętych kończąc, budują nieraz niezwykle skomplikowane, niesłychanie misterne otoczki, pancerze, gniazda, urządzenia łowieckie zdumiewające nasze oczy, ale żadne z nich nie wie o nich nic przed ich zbudowaniem, nie wie dlaczego je buduje i nie wie jak je buduje. Wielkość tego, co człowiek robi, zaczynając od obróbki kamienia a kończąc na zmianach klimatu, czy planowaniu podróży międzyplanetarnych, polega na tym, że człowiek wie, że to robi, wie dlaczego to robi i wie jak to robi.

Człowiek działając, poznaje to z czym jego działanie jest związane, a poznając, kształtuje świadomie swoje działanie.

1) wykład inauguracyjny wygłoszony w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie - rok akad. 1954/55.

W tej dialektycznej jedności rozwija się bezustannie umysł ludzki, rozwija się nieprzerwanie jego wiedza o obiektywnej rzeczywistości, której jest częścią. Postęp tego rozwoju polega na tym, że człowiek wie coraz więcej, że zna coraz lepiej, że jego poznanie zatacza coraz szersze kręgi i coraz głębiej wnika w istotę obiektywnej rzeczywistości, że poznaje coraz pełniej prawidłowości jej przemian, że coraz ściślej odzwierciedla te prawidłowości w formułowanych prawach naukowych. Poznając prawa, człowiek może je w wieloraki sposób wykorzystać, nie może ich jednak w żadnym razie zmienić. "Ludzie mogą odkryć te prawa, poznać je, zbadać, uwzględnić w swoich działaniach, wykorzystać w interesie społeczeństwa, nie mogą jednak zmienić ich ani znieść" - mówi Stalin. W tym, że odkrycie prawa pozwala na panowanie nad nim w sensie wykorzystania go, czy ograniczenia jego wpływu, manifestuje się wolność człowieka, której istotą jest zrozumiana konieczność.

Chcąc więc kształtować rzeczywistość w sensie panowania nad jej siłami i kierowania jej procesami sprzyjającymi naszemu rozwojowi, musimy poznać prawa jej przemian, jej rozwoju. Przekonuje nas o tym cały rozwój społeczny. W tych dziedzinach, w których uchwyciliśmy, poznaliśmy prawidłowości, czynimy szybkie i olbrzymie postępy. Tam zaś, gdzie to poznanie ma charakter ograniczony, fragmentaryczny, znikomy jest i sam postęp. Wystarczy porównać postęp techniczny i postęp społeczny. Wystarczy porównać postęp społeczny w państwach budujących socjalizm, opierających się na znajomości praw rozwoju społecznego odkrytych przez klasyków marksizmu-leninizmu z postępowaniem społecznym państw kapitalistycznych, w których klasa panująca nie posiadając znajomości tych praw, nie jest w stanie ograniczyć ich niszczyielskiego działania, a tym samym hamuje postęp społeczny przy równoczesnym pauperyzowaniu społeczeństwa i skazywania milionów istnień ludzkich na śmierć swą polityką wojen jako konsekwencji fałszywego poznania obiektywnej rzeczywistości, jako konsekwencji idealistycznego światopoglądu będącego nadbudową kapitalistycznej bazy.

Jeżeli nauki przyrodnicze tak bardzo wyprzedziły w rozwoju

nauki społeczne, to główną przyczyną jest ściślejsze powiązanie tych pierwszych z produkcją, która nie tylko daje bezustanne impulsy do rozwoju, ale bezustannie sprawdza słuszność, prawdziwość poznania, główną przyczyną jest tutaj luźniejszy związek nauk przyrodniczych z bazą, aniżeli nauk społecznych, będących orężem ideologicznym panującej bazy, hamującej ich rozwój w ustroju klasowym.

Nauki pedagogiczne są bodaj że najbardziej zapóźnionymi w rozwoju naukami społecznymi, bo też one są najbardziej bezpośrednim orężem ideologii danej bazy jako narzędzia kształtowania człowieka. Nie ma drugiej nauki, w której znajomość praw byłaby tak zapóźniona, jak w pedagogice. Jeżeli dziś jeszcze mamy tak poważne trudności w dziedzinie wychowania, jeżeli popełniamy jeszcze tak wiele błędów, to ma to jedną z zasadniczych przyczyn w tym, że w umysłach wielu teoretyków i praktyków wychowania pokutują jeszcze w poważnym stopniu resztki poglądów idealistycznych, przy równoczesnym wąskim zakresie naszego poznania obiektywnych praw procesów wychowawczych. Kierujemy się bogatą i wielostronną empirią wielkich postępowych pedagogów wszystkich czasów, ale przyznajemy, że jest to wciąż jeszcze empiria a nie znajomość praw i oparte na nich postępowanie. Słuszności tego sądu dowodzi fakt, że zagadnienie praw w pedagogice zaczyna dopiero być zagadnieniem.

Fakt ten jest równocześnie dowodem czego innego, jest dowodem niesłuchanie ścisłego powiązania pedagogiki z psychologią. Psychologia była do niedawna u nas, a jest jeszcze dzisiaj na zachodzie nauką, w której panoszą się najbardziej nienaukowe teorie, najbardziej fantastyczne spekulacje. Jeżeli praktyka procesu wychowawczego uogólniana była poprawnie przez wybitnych postępowych pedagogów, to rozbudowa i opracowanie, a następnie wykorzystanie tych uogólnień napotykało na bardzo poważną przeszkodę w postaci nie naukowej psychologii, psychologii będącej zlepkiem trafnie uchwyconych prawidłowości na drobnych odcinkach badanych zjawisk i procesów, oraz fantazji idealistycznych maskowanych najbardziej wyszukaną nomenklaturą naukową. Nie będę więc daleki od prawdy, gdy powiem, że psychologia idealistyczna była po-

ważną przeszkodą w rozwoju pedagogiki. Bo nikt chyba nie nazwie **postępem pstrakacizny kierunków w pedagogice burżuazyjnej**, które najczęściej zaprzepaszczają wartościową spuściznę wielkich pedagogów na rzecz fantazji psychologicznych twórców kilkunastu kierunków w psychologii burżuazyjnej.

Wychowanie jest procesem planowo realizowanego działania, które zmierza do przygotowania młodzieży do określonej roli w życiu społeczeństwa, przy czym jego najbardziej ścisłą, najbardziej systematyczną i zorganizowaną formą jest nauczanie. **Treścią tego przygotowania jest**

1. opanowanie wiadomości, umiejętności i sprawności;
2. ukształtowanie zainteresowań i zdolności;
3. ukształtowanie charakteru;
4. wyrobienie nawyków i przyzwyczajeń zachowania się w społeczeństwie.

Przebieg procesów wychowawczych, a tym samym ich rezultaty zmieniają się historycznie, zależąc od całokształtu warunków panującego ustroju. Z niezwykłą plastycznością uwidacznia się to, gdy porównamy treść procesu wychowawczego u nas i w państwach kapitalistycznych.

Opanowanie wiadomości, umiejętności i sprawności zachodzi tu i tam. Ale porównajmy. U nas: opanowanie naukowego poglądu na świat, wszechstronny rozwój sił umysłowych i fizycznych. U nich: okruchy wiedzy w sosie pseudonaukowych poglądów i jednostronny rozwój zarówno umysłowy jak fizyczny. Zresztą pozwólmy przemówić osobom odpowiedzialnym. Według niezwykle inteligentnego a równocześnie niezwykle wyrafinowanego wroga postępu społecznego, pana Deweya prawdą jest to, co daje człowiekowi bezpośrednio korzyści, co mówiąc prościej popłaca. Dlatego pan Dewey walczy zaciekle z postępem, walczy o prawa kolonizatorskie, walczy na rzecz wojny z siłami pokoju. A oto jak bardzo wymowne jest zdanie prezydenta Rady Szkolnej w N. Jorku (cytuje za J. Chałasińskim: Społeczeństwo i Wychowanie, str. 325): "Po co uczniowie Oshkosh i Kenosha mają marnować cenny czas na naukę bezużytecznych języków czy historii; to czego powinni uczyć się w szkołach

to najtańszy sposób dostawy kartofli do Chicago". Iście amerykański rozmach w sprawach oświaty.

Kształtowanie zainteresowań i uzdolnień ma miejsce tu i tam. Ale porównajmy. U nas świadoma, wciąż doskonalona praca nad budzeniem zainteresowań i rozwijaniem zdolności, praca dająca wspaniałe rezultaty w postaci masowo zakwitających talentów bez łaski opatrznosci jankomuzykantowej. U nich selekcja testowa na zdolnych i niezdolnych od urodzenia, sprawdzająca się do wielostronnej eliminacji dzieci klasy robotniczej, dzieci chłopów, zakwitająca nowymi postaciami rasizmu.

Kształtowanie charakteru realizowane jest tu i tam. Ale porównajmy. U nas polega ono na wyrabianiu świadomych zasad postępowania, których treścią jest patriotyzm i internacjonalizm, poszanowanie godności człowieka niezależnie od koloru skóry i przynależności narodowej, szacunek dla ludzi pracy, gotowość do wyrzeczeń i poświęceń dla sprawy postępu społecznego, prostolinijność i rzetelność każdego czynu. U nich sprwadza się ono do fatalistycznej bezradności w stosunku do uznanej za niezmienną natury ludzkiej, przejawiającej się w koncepcjach rasistowskich i konstytucjonalnych, prowadzących w praktyce do urzeczywistnienia zasad deptania godności ludzkiej, barbarzyństwa w każdej dziedzinie życia społecznego. Na tym tle nie dziwi nas zupełnie, że morderstwo jest np. w Stanach Zjednoczonych najczęstszym tematem powieści, filmów i sztuk teatralnych, a co najtragiczniejsze, zabaw dziecięcych. Dzieciom daje się do zabawy miniaturowe komplety narzędzi tortur z kaźni gestapowskich, modeli bombek atomowych i wodorowych a z trybuny ustami uczonych nawołuje się do rzućenia na ZSRR, Chiny Ludowe, Polskę i inne kraje obozu pokoju znacznej ilości bomb wodorowych w celu zmniejszenia groźnego dla ludzkości przyrostu ludności narodów słowiańskich i narodów żółtych. Oto wielka amerykańska szkoła charakteru.

U nas i u nich wyrabia się nawyki i przyzwyczajenia. Porównywać w szczególności nie trzeba. Kultura i barbarzyństwo nie wymagają porównania.

Jeżeli niezaprzeczalne jest przeciwieństwo treści procesu wychowawczego w państwach kapitalistycznych i w państwach

budujących socjalizm, to nie znaczy, że nasze wychowanie osiągnęło zamierzone cele, że u nas co drugi spotykany człowiek, to człowiek o świadomych zasadach i kryształowym charakterze, o wyrobionym naukowym światopoglądzie. Zbyt duże są obciążenia obcej ideologii, przeżytki starego ustroju w umysłach starszego pokolenia, które przecież bierze w mniejszym lub większym stopniu udział w wychowaniu nowych pokoleń, ażeby mogło się to dokonać równie szybko, jak dokonuje się w produkcji przemysłowej. Ale nie tylko to. Sposób i stopień realizacji naszych celów zależy przecież od znajomości praw rządzących procesami wychowawczymi. Jeżeli realizacja ta postępuje zbyt wolno, jeżeli napotykamy na liczne i różnorodne trudności, nieraz bardzo poważne, to właśnie dlatego, że nie opanowaliśmy jeszcze naukowych poglądów na człowieka jako przedmiot oddziaływań wychowawczych, a równocześnie coraz bardziej świadomy podmiot procesu wychowawczego, że nie opanowaliśmy jeszcze praw procesów psychicznych, które wychowawca ma kształtować, że nie opanowaliśmy jeszcze znajomości praw pedagogicznych.

Wychowawca przekazuje wiadomości, uczy ich zdobywania, wyrabia umiejętności, sprawności, kształtuje zdolności, nawyki, charakter. Ileż tu uwikłań wzajemnych. Cały ten niezwykle złożony proces zależy od wiedzy i umiejętności wychowawcy, które z kolei zależą od ogólnego stanu wiedzy na danym etapie, od struktury szkolnictwa, co znowu z kolei zależy od całokształtu warunków ustrojowych.

Z tych wielorakich uwikłań zwrócę uwagę tylko na jedno. Kształtowanie wiadomości, umiejętności, zdolności, charakteru, nawyków zachowania społecznego zależy w bardzo dużym stopniu od wiedzy wychowawcy o tych procesach, właściwościach i o sposobach ich kształtowania. A ta wiedza to przecież wiedza psychologiczna. Cała rzecz w tym, jaka jest ta wiedza.

Niech ktoś spróbuje wziąć wszystkie "Lehrbuchy", "Textbooki", "Principlesy", "Podstawy" czy jak one się w różnych językach nazywają, wyprodukowane przez psycho'ogię burżua-

zyjną i opierając się na nich, niech pokieruje procesem wychowawczym. Potrafi to zrobić, choć z dużymi trudnościami; skutki będą, ale jakie.

Oto jeden wymowny przykład.

Do najwcześniejszych badań eksperymentalnych w psychologii należą badania nad pamięcią. Dziesiątki tysięcy stronice zapisano na ten temat od czasów Ebbinghausa. Co to dało pedagogice. Jeżeli zdarza się nam spotkać, zresztą nie tak rzadko, kogoś, kto to zamyka to otwiera oczy lub książkę i duka z pamięci i z książki tekst w niej wydrukowany, to mamy przed sobą typową ofiarę burżuazyjnej psychologii pamięci. Jeżeli ktoś spotka dziś jeszcze "ostatniego Mohikanina" recytującego z pamięci "Ogniem i mieczem" czy "Eneidę", to jest to ofiara tej samej psychologii sprzed kilkadziesiątu lat. Na szerokim froncie toczy się dziś walkę o rozumne uczenie się, a właściwie o rozumne uczenie, walkę z bezdusznym kuciem na pamięć, walkę ze spuścizną mechanistycznej teorii uczenia się, według której uczenie się sprowadza się do mechanicznego powtarzania bodźców w tym samym układzie dopóty, aż one się z sobą skojarzą w sposób trwały.

Można budować most bez znajomości materiału i sposobu budowania, ale most ten albo nie stanie, albo zawali się pod własnym ciężarem, albo służąc użytkowi w ograniczonym zakresie spowoduje w sumie więcej zła niż korzyści. Można przyjąć fałszywą teorię uczenia i można uczyć, ale wówczas uczenie to będzie tym lepsze, im bardziej będzie odbiegać od tej teorii. Jeżeli w zakresie uczenia i uczenia się były robione jakieś postępy, to tylko dlatego, że uczenie naprawdę zgodne z tą teorią było w ogóle niemożliwe.

Nie inaczej było na innych odcinkach. Jeżeli notujemy jakieś postępy na przestrzeni kilkadziesiątu lat w zakresie kształcenia woli, charakteru, zdolności, czy myślenia, to zawdzięczamy je bezpośrednio praktyce pedagogicznej a nie teoriom psychologicznym. Fałszywe teorie psychologii burżuazyjnej nie mogły dać podstaw koncepcjom pedagogicznym a tym samym nie mogły stanowić oparcia dla skutecznej praktyki pedagogicznej.

Jeżeli na tym odcinku miała, względnie ma nastąpić zasa-

nicza zmiana, to jej warunkiem nieodzownym jest radykalna zmiana w poglądach na psychikę, jest odrzucenie zdyskredytowanej całkowicie przez praktykę psychologii idealistycznej, jest ugruntowanie psychologii naukowej, materialistycznej. Na tym zagadnieniu chciałbym głównie skupić się w tym artykule.

Genialny fizjolog radziecki Iwan Petrowicz Pawłow był tym uczonym, którego niesłychanie żmudne i wielostronne badania eksperymentalne potwierdziły w zupełności materialistyczne poglądy na psychikę klasyków marksizmu-leninizmu, dając równocześnie zręby naukowej, materialistycznej psychologii, tej psychologii, która będzie w coraz większym stopniu umożliwiała i ułatwiała wychowawcy kierowanie procesem wychowawczym.

Idealistyczna koncepcja psychiki, niezależnie od konkretnej historycznie zmieniającej się postaci, sprowadza się do ujęcia jej jako pierwotnej, samoistnej, niezależnej, wiecznej i niematerialnej istoty czy substancji, której produktem są zjawiska psychiczne. Najbardziej konsekwentną postacią tej koncepcji jest beklejowski solipsyzm, według którego istnieje tylko duchowy podmiot, a wszystko inne jest jego przeżyciem. Nie istnieją rzeczywiście ludzie mnie otaczający, przedmioty, które widzę, ziemia, ciała niebieskie. Są to jedynie moje wyobrażenia. Była to czcza fantazja człowieka zagubionego na bezdrożach szukania prawdy. Gdyby ktoś sądził, że taka fantazja filozoficzna mogła się zrodzić dwieście lat temu, ale nie dziś, byłby w błędzie. Taka fantazja rodzi się wszędzie tam, gdzie człowiek pozornie szuka prawdy, a faktycznie broni się przed nią, bo ona godzi bezpośrednio lub pośrednio w jego interesy. Dlatego nie jesteśmy zaskoczeni, gdy zaglądając do "Zasad amerykańskiej filozofii wychowania" z r. 1942 czytamy: "Psychika jest jedyną rzeczywistością, a wszystko pozostałe ... jest tylko panoramą, której psychika potrzebuje, którą psychika tworzy, podtrzymuje, wzbudza".

Mimo wielu pozorów odmienności, taka koncepcja psychiki leżała i leży u podstaw psychologii burżuazyjnej, psychologii idealistycznej niezależnie od tego, czy nazywała się ona

asocjacyjną czy postaciową, czystą czy obiektywną, strukturalną czy behawiorystyczną. Zjawiska psychiczne były wytworem tej psychiki, wytworem w istocie swej niezależnym od niczego poza nią samą. Jeżeli mówiło się o organizmie, o bodźcach działających na organizm, nawet o związkach zjawisk psychicznych z światem otaczającym, to wszystko to było próbą ucieczki przed myślowymi sprzecznościami w obliczu faktów, próbą, która nie zmieniała w niczym fundamentów fałszywej teorii. Zjawiska psychiczne były i pozostały czymś wyłącznie subiektywnym. Przy czym, jeśli w ogóle mówiono o przyczynach takiego czy innego przebiegu, takiego czy innego kształtowania się przeżyć, to szukano ich w samej psychice, próbowano ustalać autonomiczne prawa tego przebiegu.

Podstawową i niezawodną metodą badań prowadzących do ustalenia takich praw w psychologii idealistycznej była introspekcja, było wewnętrzne obserwowanie swoich przeżyć, swoich zjawisk psychicznych, obserwowanie, jak one powstają, jak się z sobą wiążą, jak przebiegają, jak się wzajemnie warunkują.

Robiło to setki badaczy na przestrzeni dziesiątek lat. Wspólnym rezultatem u wszystkich psychologów idealistów była koncepcja ahistorycznego człowieka, koncepcja odwiecznych właściwości niezmiennej natury ludzkiej, koncepcja będąca logiczną konsekwencją teorii niematerialnej duszy. Obraz genezy i przebiegu zjawisk psychicznych wyglądał niemal u każdego autora inaczej. Szkoły, szkółki, szkółeczki, teorie, teoryjki, kierunki, pstrokaczna pomysłów, marazm myślowy, kręcenie się w kółko i ... szkodnictwo w praktyce. Pedagogika burżuazyjna podchwytywała skwapliwie każdą nowość psychologiczną, oficjalnie w imię postępu, a faktycznie w imię hamowania postępu. W teorii panowała się radosna twórczość, w praktyce dzieciom ludu ograniczano dostęp do szkół, a dzieciom wychowywanym ograniczano dostęp do prawdziwej wiedzy.

Czyż może nas nie zdumiewać a jednocześnie nie oburzać fakt, że przez dziesiątki lat badano pamięć a nie uczyniono nic w kierunku usprawnienia metod uczenia i uczenia się, że przez dziesiątki lat badano uczucia, a nie uczyniono nic w

kierunku wypracowania metod rozwijania i kształcenia uczuć; że przez dziesiątki lat badano myślenie, a nie uczyniono nic w kierunku wypracowania metod kierowania myśleniem. Czy może nie zdumiewać a jednocześnie nie oburzać fakt, że to wszystko nazywano nauką i to przez wielkie "N".

Nie można wypracować skutecznych metod kształtowania rzeczywistości, czy chodzi o obróbkę metali, czy o hodowlę roślin, czy o wychowanie człowieka, nie poznawszy obiektywnych praw tej rzeczywistości. A tego poznania nie może dać żadna nauka idealistyczna, gdyż w samej jej istocie tkwi niemożność poznania prawdy. Wiedzę budowali ludzie, którzy byli materialistami i idealistami ale nie ma w olbrzymim systemie wiedzy ani jednej prawdy, ani jednego fragmentu prawdziwego poznania rzeczywistości, która nie zostałaby osiągnięta w oparciu o materialistyczną metodę badania. Wybitny fizyk Jeans może fantazjować idealistycznie jako pismak prasy burżuazyjnej, ale ani jedno jego twierdzenie w dziedzinie fizyki nie powstało jako rezultat tego rodzaju fantazji, lecz jest wynikiem materialistycznej metody badania i opierającego się na niej myślenia teoretycznego. Tak było zawsze i inaczej być nie może. Materialistyczne podejście i poznanie prawdy stanowią nierozłączną jedność.

W perspektywie przedstawionego stanu rzeczy, w perspektywie konsekwencji pedagogicznych wynikających na przestrzeni całych dziesiątek lat z idealistycznej psychologii, nie mówiąc już o samej psychologii jako nauce, można dopiero w pełni zrozumieć znaczenie dzieła Pawłowa.

Nauka Pawłowa uderzyła przede wszystkim w idealistyczny indeterminizm psychologii burżuazyjnej, uderzyła w jej najbardziej czuły punkt metodologiczny i poznawczy. Uderzeniem tym była teza o jedności organizmu i środowiska. Z jej usadnienia eksperymentalnego i rozwinięcia teoretycznego wyrosła materialistyczna nauka o psychice.

Każdy organizm, od najniższych rozwojowo do najwyżej zorganizowanych jest porcją żywej materii, jest zamkniętym ale nie izolowanym układem istniejącym w określonym środowisku, istniejącym dzięki temu środowisku jako jego cząstka. Jako zamknięty a żywy układ, organizm może istnieć w ota-

czającym go świecie tylko dzięki bezustannemu regulowaniu swego stosunku do tego świata, dzięki bezustannemu równoważeniu wzajemnego stosunku. "Każdy organizm - pisze Pawłow jako cząstka żywej przyrody stanowi złożony organicznie układ, w którym w każdej chwili jego istnienia siły wewnętrzne równoważą się z siłami zewnętrznymi otoczenia. Im organizm jest bardziej skomplikowany, tym subtelniejsze, liczniejsze i różnorodniejsze są elementy utrzymujące tę równowagę Całe życie organizmów, od najprostszych do najbardziej złożonych, włączając oczywiście człowieka, stanowi długi szereg coraz bardziej komplikujących się do najwyższego stopnia stanów równowagi ze środowiskiem zewnętrznym." Tam gdzie tej równowagi braknie, tam następuje stan chorobowy, a przy większych zachwianiach śmierć organizmu.

Mechanizmy równoważenia, regulowania stosunku organizmu do otoczenia są na każdym szczeblu rozwoju rezultatem całego dotychczasowego rozwoju, powstając w wyniku ciągłego działania środowiska na organizm i aktywnego ustosunkowania się organizmu do tych działań.

Cała przyroda podlega bezustannemu ruchowi, bezustannym zmianom. Zmiany te są przyczyną wszelkiej ewolucji. W niezmiennych warunkach nie istniałyby ani konieczność, ani możliwość jakiegokolwiek rozwoju. Zmiany środowiska zmuszają organizm do przestrajania się, do dostosowania się do nich, do przewycięzania konserwatywnej strony dziedziczności, co w najszerszym zakresie dokonuje się w procesie tworzenia gatunków.

W oparciu o te zmiany kształtują się i rozwijają mechanizmy regulacji stosunku organizmu do środowiska.

Organizm tworzy jedność z środowiskiem, ale jest to jedność sprzeczności. Organizm przyjmuje z środowiska to, co jest mu potrzebne, ale równocześnie pozostaje pod działaniem czynników dla niego szkodliwych. Musi się ustosunkować i do jednego i do drugiego. Z ciągłego przewycięzania tego, co szkodliwe, tego, co stanowi przeszkodę, powstaje rozwój coraz lepszego odzwierciedlenia zjawisk świata otaczającego, coraz lepszego reagowania na nie, rozwija się coraz lepsza regulacja stosunku do środowiska.

Zachowanie się osobnika, całe jego działanie jest zawsze tylko regulacją jego stosunku do otoczenia, mając swe źródło w świecie zewnętrznym i sprawdzając się ostatecznie do reagowania na zjawiska tego świata. Tezę tę sformułował po raz pierwszy jasno mistrz Pawłowa, I.M. Szeceńcow, twierdząc, że "Pierwsza przyczyna każdego działania ludzkiego znajduje się poza nim", i że cała psychiczna działalność człowieka ma charakter odruchowy. Rozwinął ją i ugruntował I. Pawłow. "Dla konsekwentnego przyrodnika - pisze Pawłow - również u zwierząt wyższych istnieje tylko jedno: taka lub inna zewnętrzna reakcja zwierzęcia na zjawiska świata zewnętrznego. Niechby nawet ta reakcja była nadzwyczaj złożona w porównaniu z reakcją zwierząt niższych, zaś nieskończenie złożona w porównaniu z reakcją dowolnego martwego przedmiotu, istoty rzeczy bynajmniej to nie zmienia".

Niesłychana różnorodność w zachowaniu się zwierząt wyższych, a szczególnie człowieka przesłania ten regulujący charakter ich działania. Niesłychanie skomplikowane stosunki organizmu z otoczeniem, z rzeczywistością, realizowane przez miliardy elementów nerwowych, różnorodnie z sobą powiązanych i oddziaływujących na siebie, nie badane metodą obiektywną nie pozwalają na uchwycenie tego zdeterminowania, nie pozwalają na uchwycenie ich odruchowego charakteru.

Na niższym szczeblu rozwoju regulacja stosunku organizmu do otoczenia dokonuje się w oparciu o bezpośrednią wymianę chemiczną materii otoczenia i materii organizmu. "Warunki zewnętrzne po włączeniu, po przyswojeniu ich przez ciało żywe przestają być zewnętrznymi, zmieniają się w wewnętrzne" - pisze Łysenko w "Agrobiologii" (1950, str. 467), tj. stają się częściami ciała żywego i dla swego wzrostu oraz rozwoju potrzebują już tego samego pożywienia, tych samych warunków zewnętrznych, jakimi same poprzednio były". Na wyższym szczeblu rozwoju regulacja ta dokonuje się w oparciu o czynne przystosowanie się organizmu do środowiska, jedność organizmu i **środowiska** realizuje się w odruchu.

Co stanowi istotę odruchu? Powiązanie reakcji organizmu z jakimś bodźcem za pośrednictwem wiążącego ośrodka nerwowego. To powiązanie może być dwójakiego rodzaju, może być połączeniem gotowym, istniejącym w organizmie od chwili uro-

dzenia w oparciu o gotowe drogi nerwowe, albo może być połączeniem, które powstaje dopiero w toku indywidualnego życia osobnika. Pierwsze nazwał Pawłow odruchem bezwarunkowym, drugie - warunkowym.

Proste i złożone odruchy bezwarunkowe stanowią podstawę czynności nerwowej tak zwierząt, jak i ludzi, ale dają one tylko zręby przystosowania. Nie umożliwiają one przystosowania do ciągle zmieniających się warunków, do bardziej zmiennego otoczenia. To wymaga bardziej złożonych, bardziej subtelnych, a przede wszystkim plastycznym związków ze środowiskiem. Te subtelne, plastyczne, zmienne związki to właśnie odruchy warunkowe.

Gdyby np. pies zdany był tylko na odruchy bezwarunkowe, potrafiłby zjeść dobry pokarm lub zrzucić zły, ale nigdy nie byłby w stanie znaleźć pokarmu. Eksperymenty nad psami odmóżdżonymi pokazują, że pies może leżeć na stosie mięsa i umrzeć z głodu, gdyż jego system nerwowy pozbawiony ośrodka odruchów warunkowych nie sygnalizuje mu obecności pokarmu.

Jeżeli porównujemy zachowanie się zwierząt na różnych szczeblach rozwoju, to stwierdzamy, że z rozwojem zwiększa się udział odruchów warunkowych w regulacji stosunku organizmu do środowiska, dzięki czemu związek ich staje się coraz bardziej subtelny.

Jakie miejsce w tej regulacji zajmuje psychika, zajmują zjawiska psychiczne. Każde zjawisko psychiczne powstaje jako wytwór czasowego zamknięcia łańcuchów przewodzących, wiążących zjawiska świata zewnętrznego z reakcją organizmu na te zjawiska, a więc jest wyrazem wyższej postaci jedności organizmu i środowiska. To zamykanie łańcuchów przewodzących zachodzi w ośrodkowej części systemu nerwowego, zachodzi w mózgu, zachodzi w korze mózgowej, w tej najwyższej zorganizowanej bryłce materii organicznej. Psychika jest więc właściwością najwyższej rozwojowo postaci regulacji stosunków organizmu z otoczeniem.

W procesie czasowego zamykania łańcuchów przewodzących i aktualizowania tych połączeń organizm uświadamia sobie niektóre elementy z zespołu działających bodźców oraz nie-

które właściwości własnych reakcji na bodźce. Nie może to nastąpić poza obrębem czasowego zamykania, poza obrębem odruchu.

Z danych dotychczas przedstawionych wynikają zasadnicze konsekwencje dla poglądu na psychikę.

Zjawiska psychiczne nie mogą powstawać spontanicznie, nie mogą mieć w sobie samych przyczyny. Powstają one wyłącznie w procesie reagowania na bodźce (zewnętrzne lub wewnętrzne), mają tym samym odruchowy charakter.

Dalej, zjawiska psychiczne nie mogą istnieć samodzielnie bez procesów zachodzących w wyższych ośrodkowych partiach centralnego systemu nerwowego. Będąc z nimi związane, nie są czymś dodatkowym, czymś obok tych procesów, lecz są właściwością niektórych z tych procesów. W tym znaczeniu są funkcją wyższych odcinków centralnego systemu nerwowego.

Dalej, zjawiska psychiczne zależą od działających bodźców w tym sensie, że bodźce kształtują je w ich powstawaniu i przebiegu. Psychika kształtuje się pod wpływem warunków życia.

Wreszcie, zjawiska psychiczne nie mogą być samodzielnymi przyczynami ani innych zjawisk psychicznych, ani czegokolwiek bądź poza nimi, co nie pomniejsza wcale ich ogromnego znaczenia dla regulacji stosunków organizmu z otoczeniem.

Co jest istotą tak scharakteryzowanych zjawisk psychicznych. Nie jest nią uświadamianie sobie czegokolwiek, jakkolwiek na najwyższym szczeblu rozwoju z zjawiskami psychicznymi związane jest w szerokim zakresie uświadamianie sobie zarówno niektórych elementów zespołu działających bodźców, właściwości samych reakcji jak i ich wzajemnego powiązania. Istotą zjawisk psychicznych jest ich obiektywna funkcja wiązania reakcji z bodźcami w oparciu o coraz pełniejszą ich zgodność treściową. Z tego wynika, że najbardziej zasadniczym elementem tej funkcji jest odzwierciedlanie bodźców, jest odzwierciedlanie obiektywnej rzeczywistości.

Reasumując stwierdzamy: psychika jest funkcją wysoko zorganizowanej materii, jest wytworem ośrodkowego systemu nerwowego, jest jego działalnością polegającą na odzwiercie-

dlaniu obiektywnej rzeczywistości jako najwyższej postaci regulacji stosunków organizmu ze środowiskiem. Psychika ma zatem równocześnie charakter subiektywny i obiektywny. Subiektywny charakter ma ze względu na to, że zawsze związana jest z jakimś osobnikiem, że poza nim i niezależnie od niego nie może istnieć. Obiektywny charakter ma psychika ze względu na swą treść, którą jest tylko i jedynie odzwierciedlanie obiektywnej rzeczywistości i swojej (osobnika) sytuacji w tej rzeczywistości.

W świetle tych twierdzeń można dopiero zrozumieć absurdalność stanowiska psychologii idealistycznej przyjmującej samoistność, samodzielność psychiki i szukającej prawidłowości jej procesów w tzw. doświadczeniu wewnętrznym. W tym doświadczeniu wewnętrznym osobnik nigdy nie może mieć danej odruchowej struktury procesów, w których powstają zjawiska psychiczne, nigdy nie ma danej obiektywnej zależności współdziałających bodźców, a nawet treściowy związek reakcji z układem działających bodźców nie zawsze jest mu dany.

"Wtedy, gdy przyrodnik uczyni człowieka przedmiotem takiej samej analizy zewnętrznej, jaką winien stosować wobec każdego przedmiotu przyrody, a rozum ludzki spojrzy na siebie nie od wewnątrz a z zewnątrz, człowiek osiągnie niezliczone korzyści i nadzwyczajną władzę nad sobą". W tym jednym zdaniu (Pełn. zobr. trudów III 1939, str. 70) wytyczył Ławłow drogę badaniom psychologicznym, które doprowadzą do zapowiedzianych przez niego rezultatów. Na tę drogę nasza marksistowska psychologia wkroczyła, ale równocześnie trzeba podkreślić, że są to dopiero nasze pierwsze kroki. Zaledwie pierwsze kroki, a już otwierają się szerokie perspektywy teoretyczne i praktyczne.

Ile tragizmu zawartego jest w świadomości istnienia olbrzymich, dziesiątki tysięcy ksiązek obejmujących bibliotek psychologicznych, z których praktyka życia ludzkiego nie wiele korzystała, a tam gdzie skorzystała to najczęściej z ujemnymi społecznymi skutkami.

Poznaliśmy w bardzo dużym skrócie jeden z zasadniczych elementów ujęcia psychiki przez Pawłowa, ujęcia psychiki ja-

ko właściwości procesu regulacji stosunku organizmu do środowiska polegającej na odruchowym odzwierciedlaniu środowiska przez ośrodkową część systemu nerwowego. Ujęcie to będące uogólnieniem wyników dziesiątków lat badań tego wielkiego uczonego i całej plejady jego współpracowników, dając mocne materialistyczne podstawy nowej, naukowej psychologii, ma bezpośrednie i pośrednie konsekwencje dla pedagogiki.

Psychika opierając się na odruchowej działalności mózgu regulującej stosunek organizmu do środowiska, powstaje i rozwija się w procesie tej działalności. Nie ma i nie może być mowy o jakichkolwiek gotowych załączkach psychiki, o jakichś genialnych podstawach jej postaci rozwojowych. Na szczeblu zwierzęcym psychika kształtuje się w zależności od trybu życia, na szczeblu ludzkim w zależności od działania w warunkach życia społecznego. Otwiera to przed wychowaniem nieograniczone wprost możliwości.

Kształtując działanie człowieka, kierując nim świadomie - czymże innym jest wychowanie - kształtujemy jego psychikę.

Jeżeli w tym kształtowaniu napotykamy na trudności, nie dopatrujemy się ich przyczyn w jakiejś niezmiennej swoistości psychiki wychowanka, lecz przede wszystkim w sobie samych, a następnie w historii życia naszego wychowanka. Jeżeli wychowanek ma trudności w matematyce, fizyce, biologii czy historii, nie wolno, powtarzam, nie wolno wychowawcy myśleć o niezmiennej strukturze psychiki jednostki, która determinuje te trudności. Pierwsze pytanie, jakie musi postawić, brzmić powinno: czy ja dobrze kieruję jego działaniem, czy ja dobrze go uczę. Dopiero gdy na to pytanie zgodnie z sumieniem wychowawca odpowie pozytywnie, może i powinien postawić drugie pytanie: kto i jak kształtował dotychczas działanie wychowanka w danej dziedzinie. Twierdzenia rodziców: "on czy ona odziedziczyła brak zdolności do rysunków czy matematyki po ojcu" i twierdzenia wychowawcy: "z nim się już nic nie da zrobić, on już widocznie "taki" jest, muszą zniknąć raz na zawsze z domu rodzicielskiego i z terenu szkoły. Czy rodzice oddając dzieci do szkoły umawiają się przed tym, że jedni oddadzą swoje dzieci z załączkami do matematyki do jednej szkoły, a drudzy swoje bez tych załączków do innej.

Czy mógłby się ktoś zdobyć na taki szczyt głupoty, ażeby twierdzić coś podobnego. Na pewno nie. A przecież w dużych miastach, gdzie jest wiele szkół, spotykamy wypadki, że w jednej szkole zdolnych w matematyce uczniów jest jak grzybów po deszczu, a w innej ani na lekarstwo. Sprawa jest prosta. W jednej szkole uczy dobrze dobry matematyk, a w drugiej szkole uczy źle zły (bardzo rzadko dobry) matematyk.

Czy jeżeli młoda psycholożka warszawska pracująca nad zagadnieniem zainteresowań organizuje kółka zainteresowań młodzieży, na które wychowawcy dwóch klas machnęli ręką w przekonaniu, że z nimi nie da się absolutnie nic zrobić, jeżeli do tego kółka proszą z czasem o akces dobrzy uczniowie, jeżeli tamci czynią stopniowo coraz większe postępy w nauce, to czyż mamy do czynienia z jakimś tak zw. cudownym zjawiskiem? Któż poważnie myślący mógłby sądzić podobnie absurdalnie. Młoda psycholożka ma dobrze opanowaną naukę. Pawłowa, młoda psycholożka wie, że psychika poza odruchową działalnością osobnika regulującą stosunek osobnika do działających bodźców jest pustym słowem, umie szukać bodźców wywołujących pożądane działanie i uczy się coraz lepszemu ich stosowaniu i osiąga, naturalnie nie bez wysiłku osobistego, te cele, które wydały się nieosiągalne dla grona wychowawców.

Nie wystarczy chcieć, trzeba również umieć. Nie wystarczą najlepsze chęci wychowawcze, jeżeli u podstawy tych chęci leży całkowicie fałszywy pogląd na to, czego się chce, a w konsekwencji i na to, jak się chce. Nie ma takiego odcinka wychowawczego działania, na którym nie byłoby możliwe to, czego dowiódł tak wspaniale wielki nauczyciel nas nauczycieli - Makarenko, czego dowiodła na skromnym odcinku wspomniana psycholożka, czego dowodzi na każdym kręku praktyka naszych przodujących nauczycieli, praktyka nie wyzyskana dotąd teoretycznie przez naszych pedagogów, praktyka często nieznaną ogółowi i w zbyt małym, powiem w niesłychanie jeszcze małym stopniu upowszechniana.

Gdy nauka pozna prawa jakiejś dziedziny rzeczywistości, przestają istnieć niepokonalne trudności w kształtowaniu tej dziedziny. Może nią być przyroda, może nią być życie społeczne, może nią być myśl ludzka.

W ramach wielkich perspektyw jakie otwiera przed pedagogiką jako nauką o wychowaniu i przed samym wychowaniem nauka Pawłowa należy rozpatrywać szczegółowe zagadnienia w ich aspekcie teoretycznym, głównie psychologicznym i w aspekcie praktycznym, wychowawczym.

Celowo i świadomie wybrałem takie zagadnienia, przy których rozwiązywaniu uwidaczniają się w szczególnie wyrazisty sposób oba aspekty, teoretyczny i praktyczny.

Zagadnienie pierwsze: wrażenia. Niejednemu wyda się ono niemal marginesowe.

Istotą psychiki jest, jak już wiemy, odzwierciedlanie obiektywnej rzeczywistości w procesie działania. Zmienia się ono w toku rozwoju, wznosi się na coraz wyższym poziom, staje się coraz dokładniejszym a zarazem coraz głębszym poznaniem rzeczywistości. Trzy zasadnicze stopnie tego rozwoju to odbieranie wrażeń, spostrzeganie i myślenie. Przyjmowała je i psychologia idealistyczna. Ale nie w tym rzecz. Rzecz w ujęciu ich tu i tam. Nie wystarczy powiedzieć, że wrażenia są elementami poznania, że wrażenia dostarczają poznaniu materiału podstawowego. Nawet nie wystarczy dać, że wrażenia są źródłem poznania. Podobne twierdzenia wypowiadało wielu idealistów. Pytanie zasadnicze brzmi: jaki jest stosunek wrażeń do obiektywnej rzeczywistości. W odpowiedzi na to pytanie rozchodzą się drogi materializmu i idealizmu. Według idealistów nie ma obiektywnej rzeczywistości, a wrażenia są wytworem ducha. Według umiarkowanych idealistów obiektywna rzeczywistość istnieje, ale wrażenia nie mają z nią trzecio-wo nic wspólnego. Powstają przy okazji jej działania na organizm, ale w swej istocie, w swej treści nie są odbiciem obiektywnych przedmiotów lecz zależą całkowicie od budowy samych narządów zmysłowych. W wrażeniach osobnik poznaje jedynie stan swoich nerwów, a nie obiektywną rzeczywistość. Wynikają z tego dwie zasadnicze konsekwencje, jedna teoretyczna, gnoseologiczna, druga praktyczna, wychowawcza.

Jeżeli w wrażeniach organizm poznaje tylko stan swoich nerwów, to nie może być mowy o poznawaniu świata istniejącego na zewnątrz nas. Jakże paródkosalnie brzmi to w obliczu

tych olbrzymich zmian, tych wspaniałych osiągnięć człowieka w opanowywaniu rzeczywistości i jej kształtowaniu, jakie dokonane zostały w rozwoju historycznym, jakie dokonują się na ogromną skalę na naszych oczach. I to wszystko w oparciu o poznawanie przez człowieka wyłącznie stanu swoich nerwów, tak. Nie chce się wprost wierzyć, że tak myśleli wybitni skądinąd fizjologowie. Nie dziwi natomiast gorliwość, z jaką idealistyci wszelkiego pokroju wykorzystywali i szczególnie dziś w tzw. wolnej Ameryce wykorzystują tego rodzaju teorie do uzasadnienia swoich wstecznych poglądów, których praktyczne konsekwencje śledzimy obserwując różnorakie pociągnięcia byłych zbrodniarzy wojennych i kandydatów na podobnych.

Jakie konsekwencje wychowawcze wynikają z idealistycznej teorii wrażeń. Treść wrażeń uzależniona jest całkowicie od fizjologicznej konstytucji osobnika. Wpływ świata otaczającego, nawet jeżeli się przyjmuje jego istnienie, staje się tutaj nieistotny. Ponieważ fizjologiczna konstytucja osobnika jest według idealistów niezmienna, wobec tego niezmiennie są i jego wrażenia. I teraz dochodzimy do istotnego punktu. Nawet najbardziej umiarkowany psycholog idealista, nie zaprzeczający istnieniu rzeczywistości pozapodmiotowej i twierdzący, że wrażenia mają jednak coś wspólnego z tą rzeczywistością, musi twierdzić, że wrażenia są czymś stałym i niezmiennym. Kto zna podręczniki psychologii od XIX w. do dnia dzisiejszego pisane przez idealistów, ten wie, że tak faktycznie jest. Człowiek rodzi się z określoną konstytucją fizjologiczną, a więc z określoną wrażliwością, która w ciągu życia nie ulega żadnym zmianom.

Perspektywa wychowawcza jasna. Człowiek albo jest bardzo wrażliwy np. słuchowo, wzrokowo czy dotykowo, albo średnio, albo bardzo mało i nic nie może zmienić tego. Podobnie zresztą z inteligencją i ze wszystkim innym. Wychowawca może jedynie czekać na dojrzewanie wrażliwości wychowanka, może jej pomagać dojrzeć, ale nie może jej w żadnym wypadku zmienić. I tak też postępowali wychowawcy przez całe dziesiątki lat, tak postępują do dziś pedagodzy burżuazyjni, tak jeszcze postępują gdzieś i nasi wychowawcy.

A jak jest naprawdę.

Lenin dał konsekwentnie rozwiniętą materialistyczną teorię wrażeń, według której wrażenie jest wierną odbitką rzeczywistości. W swej genialnej pracy "Materializm a empiriokrytycyzm" Lenin obalający nie tylko nienaukowe ale i antynaukowe poglądy obrońców idealizmu fizjologicznego, wykazał ich podstawowe błędy. Zasłużony skądinąd Müller ujmował narządy zmysłowe w całkowitym oderwaniu od środowiska zewnętrznego, tak jakby one powstały nagle, ni stąd ni zowąd. A przecież nasze narządy zmysłowe kształtowały się i rozwijały pod nieprzerwanym wpływem środowiska zewnętrznego i w jedności z tym środowiskiem.

Trawestując powiedzenie akademika Wawiłowa, wielkiego fizyka radzieckiego, należy stwierdzić, że nie oko wytworzyło obraz słońca, lecz słońce wytworzyło w organizmie oko, które może je widzieć. Pawłow na materiale faktów nie do obalenia wykazał słuszność teorii Lenina. Wrażenia mają charakter odruchowy i dzięki temu zachodzi treściowa zgodność między bodźcem a reakcją, bez której niemożliwe byłoby regulowanie stosunku organizmu do otoczenia. Wrażenia nie są jakimiś prostymi i niezmiennymi odbitkami. Stanowią one złożone struktury odruchowe, różnicujące się i przekształcające pierwotne zgeneralizowane postaci w toku działania. Wrażenia dają poznanie adekwatne obiektywnej rzeczywistości i rozwijają się w ciągu życia w ścisłej zależności od działalności osobnika.

Konsekwencje wychowawcze? Bardzo duże. Wrażliwość przestała być w oparciu o materialistyczną teorię Pawłowa czymś co tylko dojrzewa do postaci wyznaczonej przez dziedziczne podłoże. Wrażliwość stała się wychowalną właściwością człowieka.

Nie oznacza to negacji różnic indywidualnych w zakresie wrażliwości. Znaczy to tylko, że wrażliwość każdego człowieka może się rozwijać niemal przez całe życie. Wystarczy stwierdzić, że u człowieka posiadającego słuch przeciętny, można wyrobić słuch absolutny. Będzie się on różnił nieco od słuchu absolutnego tzw. wrodzonego, ale już ten fakt zaskakuje napewno każdego. Wystarczy stwierdzić, że u każdego normalnego człowieka można wielokrotnie zwiększyć wrażliwość wzrokową, dotykową, smakową i każdą inną. Środkiem jest odpowied-

nio kierowane działanie bodźcami, zmuszające system nerwowy do coraz dokładniejszego analizowania działających bodźców. Nie można nauczyć się pływać nie wchodząc do wody. Nie można rozwinąć wrażliwości słuchowej, nie wprowadzając dziecka w krąg oddziaływań muzycznych świadomie dobieranych, świadomie kierowanych. Zakres możliwości przekształcania, doskonalenia wrażliwości zależy w znacznym stopniu od wieku, ale nigdy nie jest bezwzględnie ograniczony.

Nie ma ludzi z natury spostrzegawczych i z natury nie spostrzegawczych. Nikt nie rodzi się dobrym lub złym obserwatorem. Takim czyni go całościowy kształt oddziaływań środowiska przyrodniczo-społecznego, w jakim żyje i działa, za taki jego stan odpowiedzialne jest wychowanie, zarówno w domu jak w szkole.

Pokazywanie dziecku przedmiotów i zjawisk, sposób ich pokazywania, sposób włączania ich spostrzegania w działanie dziecka, sposób kierowania tym spostrzeganiem, sposób włączania mowy w pokazywanie dziecku przedmiotów, wprowadzanie dziecka w styczność z nimi, wszystko to ma ogromne znaczenie dla rozwoju wrażliwości dziecka od pierwszych miesięcy życia. Kiedyś genialnie ujmował to zagadnienie Pestalozzi nie rozumiejąc jeszcze mechanizmu tych procesów, nie umiejąc wskutek tego uzasadnić w pełni swych twierdzeń **zrodzonych przez bystrą obserwację.**

Analizatory dziecka, słuchowy, ruchowy, wzrokowy, czy inne nie rozwijają się same z siebie, nie dojrzewają spontanicznie. Do rozwoju zmusza je świat otaczający, do rozwoju zmuszają je bodźce na nie działające. Rzecz w tym, czy dzieje się to żywiołowo, czy zostaje świadomie włączone w proces wychowawczy, a w tym ostatnim wypadku czy włączenie to opiera się na znajomości praw odzwierciedlania rzeczywistości, czy też na surowej empirii przekazywanej z pokolenia na pokolenie, empirii nie pozbawionej błędów.

Kierowanie tymi procesami na szczeblu szkolnym jest z pewnością poprawniejsze niż w domu, ale i tutaj opiera się ono wyłącznie na znajomości prawidłowości tych procesów zdobytej przez pedagogów w historycznym rozwoju praktyki wychowawczej. Znajomość ta zawiera jeszcze poważne luki a widocznie i błędy skoro realizacja postulatów dydaktycznych napotyka na poważne trudności.

Zadaniem, jakie na tym odcinku stoi przed naszą psychologią i przed naszą pedagogiką, zadaniem, które zaczęliśmy dopiero rozwiązywać, jest poznanie szczegółowych prawidłowości odzwierciedlania rzeczywistości na wszystkich jego szczeblach w procesie działania, szczególnie w procesie nauczania. Na tym odcinku współpraca psychologa z pedagogiem musi być szczególnie bliską. Pedagog jest pierwszym odbiorcą osiągnięć psychologii i pedagog jest pierwszym z tych, którzy w praktyce wychowawczej będą sprawdzali prawdziwość naszego poznania wymienionych prawidłowości.

Zagadnienie drugie: wola.

"Mamy przed sobą żywe organizmy, z człowiekiem włącznie - pisze Pawłow (Odpowiedź fizjologom - psychologom) wykonujące szereg czynności jako przejaw siły. Bezpośrednie trudne do przewyżczenia wrażenie dowolności, spontanicznego działania, Na przykładzie człowieka, jego organizmu, wrażenie to osiąga dla każdego prawie taki stopień oczywistości, że twierdzenie przeciwne wydaje się absurdem. Chociaż jeszcze Leukippos utrzymywał, że nie ma działania bez przyczyny, że wszystko jest wywołane koniecznością, czyż nie mówi się jeszcze i dzisiaj, nawet wyłączając człowieka, o samorzutnie działających siłach w organizmie zwierzęcym? A co się tyczy człowieka, to czy nie słyszymy wciąż i teraz o wolnej woli, czy nie istnieje zakorzenione w wielu umysłach przeświadczenie, że w nas jest coś, co nie podlega determinizmowi?"

Trudno nie odpowiedzieć pozytywnie na pytanie Pawłowa. Zbyt długo idealisci wszelkiego typu pracowali nad ugruntowaniem poglądu, że wola to jakaś czysto duchowa siła, niezależna od materii mózgu, niezależna od praktyki społecznej, mająca swą przyczynę w samej sobie. Stojący na usługach ideologii burżuazyjnej fizjologowie współcześni Sharington, Fulton, Lashey i inni podkreślali niejednokrotnie, że nauka nie rozporządza danymi obiektywnymi tłumaczącymi akty woli. Jaka nauka? Psychologia idealistyczna. Istotnie, ona nie rozporządza nimi, bo z istoty jej wynika, że rozporządzać nimi nie może.

Marksistowska nauka rozporządza nimi w dostatecznym stopniu, a zawdzięcza je wielkiemu fizjologowi Sieczonowowi i jego genialnemu uczniowi i kontynuatorowi Pawłowowi. Ani Sie-

czesow ani Pawłow nigdy nie negowali dowolnego zachowania się człowieka, a także zwierząt, nie negowali ich aktywności, ich inicjatywy. Odważyli się natomiast analizować, a w wypadku Pawłowa badać eksperymentalnie zachowanie dowolne. Badania te doprowadziły do naukowej, dialektyczno-materialistycznej teorii woli.

Wolicjonalne zachowanie się przejawia się głównie w ruchach. Nieuchwytność zewnętrznych bodźców do ruchów stanowi - jak to już Siczzenow podkreślał - główny zewnętrzny charakter ruchów dowolnych.

Pies ujrzawszy swego pana biegnie, skacze i podaje łapę. Sam z własnej woli. Nikt go przecież do tego nie zmusza. Dziecko widzi nadchodzącego ojca, woła "tata", wyciąga rączki. Samo z własnej woli. Nikt go do tego nie zmusza. Słusznie, nikt ich nie zmusza do tego w tej chwili. Ale jak to było, gdy robili to po raz pierwszy?

Wmyślmy się uważnie w eksperyment Krasnogorskiego w laboratorium Pawłowa. Psu zginano łapę, podnosząc ją i równocześnie podawano pokarm. Po wielu powtórkach, bierne podnoszenie łapy psa bez podawania pokarmu wywołuje taką samą reakcję gruczołu ślinowego - ślinienie. I oto następuje dziwne zjawisko; pies zgłodniawszy, podnosi łapę. Mówimy: pies chce jeść, pies domaga się jedzenia. Co tutaj zaszło? W eksperymencie zginanie łapy odzwierciedlane w ośrodku ruchowym kory mózgowej skojarzyło się z ośrodkiem pokarmowym. Teraz ośrodek pokarmowy pobudzony bodźcami z przewodu pokarmowego (pies jest głodny) pobudza skojarzony z nim ośrodek ruchowy, wywołuje podnoszenie łapy. Mamy przed sobą mechanizm ruchu dowolnego.

Dziecko w sytuacji nadchodzącego ojca jest kierowane przez matkę w jego stronę: tatuś idzie, idź do tatusia. Wyciąganie rączek nauczył się już znacznie wcześniej. Po kilku powtórkach, niekiedy po jednej tylko dziecko na widok ojca mówi "tata" i idzie do niego. Samo z własnej woli. Mechanizm tych złożonych ruchów jest identyczny jak poprzednio.

Wszystkie ruchy dowolne kształtują się na bazie ruchów mimowolnych w wyniku ich wielokrotnego powtarzania, w toku

ustosunkowywania się organizmu do bodźców otoczenia, zewnętrznego i wewnętrznego. "Cała rzecz - pisze Pawłow (Srody II, str. 482) - polega na tym, że komórki dośrodkowe ruchowej okolicy kory łączą niezmiernie skomplikowane stosunki asocjacyjne ze wszystkimi innymi komórkami kory. Oto i cała wolna wola". W strukturze zewnętrznej, w mechanizmie fizjologicznym prostych ruchów czy złożonych działań dowolnych nie ma niczego takiego, co by je różniło od zwykłych ruchów warunkowych.

Konsekwencje tego naukowego rozwiązania zagadnienia woli. Pawłow odkrywając mechanizm fizjologiczny ruchów dowolnych, obalił nie mające nic wspólnego z nauką idealistyczne koncepcje samoistnej i samoczynnej siły duchowej a równocześnie jeszcze raz wykazał w sposób nie do obalenia, że procesy psychiczne mają charakter odruchowy, że każde działanie od najprostszego mimowolnego, do najbardziej złożonego dowolnego ma swoją przyczynę poza nim samym w obiektywnej, materialnej rzeczywistości.

Jak każdy odruch warunkowy, tak i ruchy dowolne kształtują się w życiu indywidualnym osobnika. W kształtowaniu ruchów dowolnych decydująca rola przypada praktyce, procesowi uczenia. Nie ma ruchu dowolnego, który stałby się takim ni stąd ni zowąd. Zanim stał się dowolnym musiał być w całości lub w swoich elementach wyuczony.

Organem regulującym jest tutaj zawsze kora mózgowa. Czynność kory w wyniku działających bodźców wytwarza i zmienia, wzmacnia lub osłabia, przyspiesza lub powstrzymuje ruchy dowolne, działania dowolne.

Charakterystyczne dla woli zjawisko wyboru jest zdeterminowane dotychczasowym doświadczeniem a więc w ostatecznej instancji zawsze warunkami zewnętrznymi. W wyborze - podkreślał Sieczencw - zwycięża motyw nie dzięki "wolnej woli" lecz w wyniku powiązania z najsilniejszym podrażnieniem hamującym w danej sytuacji wszystkie inne.

Na szczeblu ludzkim bodźcem wywołującym reakcję osobnika są nie tylko przedmioty czy zjawiska i ich właściwości ale ponad to słowa będące jednocześnie dźwiękami czy układami liter i sygnałami tych przedmiotów i zjawisk, zastępującymi je

jako realne odpowiedniki. Słowo, którego treść jest uogólnionym doświadczeniem społecznym, wywołuje najbardziej złożoną działalność mózgu, dającą w wyniku złożone działanie wolicjonalne.

Oddziaływać wychowawczo na wolę znaczy organizować społecznie układ działających na wychowanka bodźców w rezultacie którego zachowanie wychowanka w oparciu o język, o myślenie abstrakcyjne staje się w coraz większym zakresie zachowaniem kierowanym przez niego samego. To jest istota woli. Wola jest poprostu regulującą pracą mózgu w kierowaniu swoim zachowaniem. Od wychowania zależy całkowicie, czy w mózgu wytwarzają się te mechanizmy regulujące, czy się nie wytwarzają. Brak woli u człowieka to brak silnego powiązania między pierwszym i drugim układem sygnałów, między czynem i słowem. Poza patologicznymi wypadkami krańcowego rozpadu tych powiązań, wszędzie gdzie spotykamy objawy słabej woli, mamy do czynienia z mniejszym lub większym osłabieniem powiązania obu układów, będącym rezultatem wadliwego oddziaływania wychowawczego. Słowa przestały pełnić u danego osobnika funkcję sygnalizowania rzeczywistości na odcinku działania, a tym samym przestały wywoływać w zastępstwie przedmiotów działania lub hamowania działań. Przykładów osłabienia tego powiązania i jego skutków dostarcza obserwacja zachowania się ludzi w stanie nietrzeźwym. Do głosu dochodzi popędowa podkora, a regulująca funkcja myślenia słabnie, a czasami niemal zupełnie zanika.

W świetle tego ujęcia staje się dopiero w pełni zrozumiałym mechanizm a równocześnie znaczenie działania przykładów w kształtowaniu woli.

Fizjologia wyższej czynności mózgu - psychologia nie określają i nie mogą określić charakteru czynów, kierunków działania, treści działania, ale odsłaniają mechanizmy tego działania. Pedagogika nie bada tych mechanizmów, ale opierając się na ich poznaniu wypracowuje metody kierowania ich przebiegiem w konkretnej sytuacji wychowawczej. Bez znajomości tych mechanizmów nie jest w stanie wypracować skutecznych metod kształtowania działania dowolnego, kształtowania woli i musi napotykać na poważne trudności. Znowu trzeba stwierdzić: wiel-

kie zadanie, które czeka na podjęcie go przez nauki pedagogiczne.

Dwa zagadnienia, zaledwie naszkicowane, zaledwie dotknięte w niektórych tylko punktach, a ileż narzuca się możliwości zarówno badawczych jak praktycznych. A przecież stawiamy dopiero pierwsze kroki na drodze wytyczonej przez Pawłowa.

Wielu ludziom, którzy nie zetknęli się bliżej z nauką Pawłowa, którzy nie zagłębili się w pracach tego również wielkiego eksperymentatora jak teoretyka, wydawać się może, że nauka jego jakoś pomniejsza człowieka, zbliża go zbyt do zwierząt. Jakież wielkie nieporozumienie. Nikt nie wykazał na materiale eksperymentalnym w podobnym jak Pawłow stopniu wielkiej różnicy pomiędzy człowiekiem a resztą świata zwierzęcego, przy równoczesnym nowym udowodnieniu, że jest on tylko najwyższym szczeblem nieprzerwanej ewolucji świata organicznego.

"Czy z bronionego przez nas punktu widzenia - pyta Pawłow (Odpowiedź fizjologa psychologom; str. 381) - człowiek nie jest szczytem przyrody, nie jest najwyższym ucieleśnieniem bezgranicznych możliwości przyrody, nie jest jednym z urzeczywistnień jej potężnych, jeszcze niepoznanych całkowicie praw? Czy taka świadomość nie może podtrzymać w człowieku poczucia godności...?" - pyta Pawłow.

Czy można odpowiedzieć przecząco na te pytania?

Nowe, naukowe, materialistyczne ujęcie psychiki, nowe metodologiczne podejście do badania wyższych czynności nerwowych zmusza więc psychologię do przebudowy od podstaw.

Na kilku przykładach widzieliśmy, jakie to ma znaczenie bezpośrednie dla ujęcia zagadnień wychowalności i wychowania, zagadnień podstawowych dla pedagogiki.

Nie ma zagadnienia pedagogicznego, które nie nabierałoby nowych perspektyw teoretycznych i praktycznych, gdy się tylko spróbuje je ująć w oparciu o naukę Pawłowa.

Proces nauczania. Proces nauczania opiera się zawsze na jakichś teorio-poznawczych podstawach. Można kierować tym

procesem w oparciu o pogląd, że obiektywna rzeczywistość nie istnieje. Tak robili pedagogowie spod znaku psychologii czystej. Można kierować tym procesem w oparciu o pogląd, że wiedza to mechaniczne reakcje na równie mechanicznie działające bodźce. Tak robili bilewcorzyści. Można kierować nim w oparciu o przekonanie, że podstawą poznania jest intuicja. Tak postępowali bergsoniści i rzadziej odmiany mistycy. Można, ale na tej drodze nigdy nie doprowadzi się wychowanka do obiektywnego poznania rzeczywistości ążącego świadomie do bezpośredniego przekształcenia i doskonalenia warunków życia i samego życia.

Podstawą procesu nauczania dla marksistowskiej pedagogiki jest znana teza Lenina: "Od żywego spostrzegania do abstrakcyjnego myślenia, a od n i e g o d o p r a k t y k i - taka jest droga dialektycznego poznania prawdy, poznania obiektywnej rzeczywistości".

Żywe spostrzeganie - myślenie - praktyka. Te trzy człony nauczyciel każdego szczebla nauczania musi wyraźnie widzieć, aby kierować procesem nauczania. Na tym nie koniec. Czy może nauczyciel dobrze, skutecznie kierować procesem nauczania, jeżeli nie zna prawidłowości tych trzech procesów? Kto mu ma dostarczyć tej znajomości? Pedagogika. Kiedy pedagogika będzie mogła dać mu poznanie względnie pełne i prawdziwe tych prawidłowości? Wtedy, gdy sama przyswoi sobie i naukę o analizatorach i naukę o podstawowych prawidłowości działania kory mózgowej jako systemu analizatorów i naukę o dwóch układach sygnalizacyjnych i naukę o typach układu nerwowego. Wtedy, gdy sama uchwyci pozna ogólne prawidłowości w ich szczególnym przebiegu w procesie nauczania.

Cisnie się na usta słowo metodyka. Słusznie, ale czy metodycy wkroczyli już na tę drogę? Sądzę, że nie, nie wkroczyli na tę drogę. Pedagogowie w ogóle a metodycy w szczególności ograniczają się niemal wyłącznie do badania skutków, jakie dają stosowano przez nich metody. Nie dziwi więc, że Zankow, psycholog i wychowawca radziecki zwrócił się do pedagogów radzieckich, szczególnie metodyków z zapytaniem: A to, co się dzieje w głowie wychowanka, to nie jest istot-

ne? Czy można wypracować właściwą metodę oddziaływania wychowawczego nie uwzględniając tego środkowego członu? Czy ma to robić fizjolog, psycholog? Owszem, oni to robią ale na swoim odcinku. Pedagog jest w najwyższym stopniu zainteresowany w śledzeniu tego, co oni robią, ale ma przed sobą wielkie zadanie prześledzenia prawidłowości przebiegu tych procesów w działalności nauczania i uczenia się. Czy to pomniejsza w czymkolwiek wielkość dotychczasowych osiągnięć pedagogiki? Napewno nie. Otwiera natomiast z pewnością perspektywy nowych wielkich zagadnień.

Przebieg procesu nauczania zależy od tego, jak i w jakim zakresie stosowane są zasady nauczania i jaki jest ich wzajemny stosunek zarówno w teorii jak i w praktyce pedagogicznej. Czy można jednoznacznie wyodrębnić teoretycznie, czy można opracować metodycznie zasady nauczania bez znajomości nauki Pawłowa? Nie można. Dowodem fakt, że nie zrobiono tego dotychczas. A nie zrobiono tego, bo nie wykorzystano nauki Pawłowa.

Każda zasada nauczania, jeżeli zastanowić się nad nią, o naukę Pawłowa nabiera głębi, staje się na nowo zagadnieniem.

Weźmy dla przykładu zasadę oglądowości, zasadę sformułowaną jeszcze przez Komeńskiego. Dopiero teoria odbicia i nauka o dwóch układach sygnałów daje jej właściwą podstawę teorio-poznawczą. Dopiero w oparciu o naukę Pawłowa rozumiemy w pełni, że oglądowość nie może sprowadzać się do oglądania, że oglądowość to polisenzoryczne odzwierciedlanie, że w jego obrębie o wiele więcej miejsca musi przypaść na odzwierciedlanie motoryczne, na ujmowanie przedmiotu jako składnika działania. Dopiero w oparciu o naukę Pawłowa zaczynamy poprawnie rozumieć, że oglądowość to nie tylko spostrzeganie lecz również i to w poważnym stopniu wyobrażenie odtwórcze i wytwórcze. Zaczynamy rozumieć rolę słowa w tym procesie, zaczynamy pełniej i głębiej ujmować obserwację jako kierowane spostrzeganie. To wszystko czeka dopiero na opracowanie.

Czy można rozumieć i opracować metodycznie zasadę przystępności bez opanowania teorii związków czasowych w jej zasad-

niczych elementach, bez teorii pojęć jako dynamicznych systemów związków czasowych, bez ujęcia rozumienia jako sposobu funkcjonowania wytworzonych uprzednio systemów połączeń, bez poznania roli drugiego układu sygnałów w włączeniu minionego doświadczenia w nowo tworzące się związki.

Nawet zagadnienia, tak zdawałoby się odległe od nauki Pawłowa, jak struktura lekcji szkolnej, jak organizowanie zespołu młodzieżowego, jak układanie programów nauczania stają się w oparciu o nią, a bezpośrednio w oparciu o spawłowiowaną psychologię, jakby na nowo zagadnieniami.

Takie są wycinkowo tylko przedstawione konsekwencje obalenia pseudonaukowych idealistycznych poglądów na psychikę i zastąpienie ich naukowym dialektyczno-materialistycznym poznaniem psychiki. Wszechstronne zrozumienie tych konsekwencji musi przyspieszyć proces kształtowania nowego człowieka. Toteż nie dziw, że z taką zajadłością zwalczają pseudonaukowcy burżuazyjni naukę Pawłowa. Wprawdzie pan Sherrington niewątpliwie wybitny fizjolog anglosaski siedział u stóp Pawłowa na podium w czasie obrad międzynarodowego kongresu fizjologów oświadczając, że składa w ten sposób hołd wielkiemu Pawłowowi, ale to nie przeszkadzało mu spekulować na temat niezależności umysłu od mózgu, a jego kolegom zwalczać wszelkimi sposobami naukę Pawłowa. Przypomnijmy sobie słowa towarzysza Bieruta z VIII Plenum "Jeszcze bronią się przed wtargnięciem nowych idei stare, wiekowe nawyki myślowe wpojone od dziecka odruchy uległości i pokory wobec całego misternego gmachu średniowiecznych poglądów. Lecz nowe życie i nowe idee szturmują nieustannie".

Tak, szturmują i będą szturmować dotąd, aż zwyciężą. Naszą rzeczą, sprawą nauczycieli na wszystkich szczeblach jest, ażeby pełne zwycięstwo nastąpiło jak najszybciej. Naszą rzeczą, pedagogów i psychologów jest poznanie w oparciu o naukę Pawłowa prawidłowości procesów wychowawczych, aby po ich poznaniu móc skuteczniej kierować kształtowaniem nowego człowieka.