

## Szkoła Twardowskiego i ukraińskie szkolnictwo w Galicji pierwszego czterdziestolecia XX wieku

Artykuł jest poświęcony zbadaniu wpływu filozoficznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na kształtowanie się ukraińskiego szkolnictwa w Galicji w pierwszych czterech dziesięcioleciach XX wieku. Zadanie to zostało wykonane poprzez wykazanie bezpośrednich wychowanków Kazimierza Twardowskiego wśród ukraińskich nauczycieli i teoretyków pedagogiki oraz więzi teoretycznych łączących ich własne idee pedagogiczne ze Szkołą Twardowskiego (na przykładzie pracy jednego z takich nauczycieli – Stefana Ołeksuka).

**Słowa kluczowe:** pedagogika, psychologia, Szkoła Lwowsko-Warszawska, Szkoła Twardowskiego, intencjonalność aktów psychicznych, czynności i wytwory

Lata 1895-1939 to czas istnienia w stolicy Galicji Wschodniej (od 1920 r. – Małopolski Wschodniej) – Lwowie – szkoły filozoficznej, założonej przez Kazimierza Twardowskiego. W tym okresie Galicja Wschodnia była obszarem wielonarodowym i wielokulturowym. Na ogromną różnorodność narodowościową i religijną tego obszaru wskazują powszechne spisy ludności przeprowadzone w latach 1857, 1880, 1900 i 1910. Według ostatniego z nich, proporcje narodowości zamieszkujących Galicję Wschodnią wyglądały następująco: Ukraińcy<sup>1</sup> – 60%, Polacy – 24%, Żydzi – 12%, Austriacy (Niemcy) – 3%<sup>2</sup>. Nieco odmiennie skład narodowościowy wyglądał w samym Lwowie, chociaż i tutaj „bogactwem wielkim, większym może od pieniędzy i złota, była różnorodność żywołów narodowościowych, różnorodność, jakiej bodaj nie spotykało się w żadnym innym mieście europejskim” (Tyrowicz, 1991, s. 9). Józef Wiczowski podaje, że wedle wyznania i narodowości było we Lwowie: 51,66% rzymskich katolików, 18,23% grekokatolików oraz 27,68% wyznawców religii moźe-

---

<sup>1</sup> Warto zauważyć, że Polacy na przełomie XIX i XX w. chętniej nazywali galicyjskich Ukraińców „Rusinami” – nazwę „Ukrainiec” rezerwując raczej dla Ukraińców mieszkających na obszarze Imperium Rosyjskiego. Pewną rolę odgrywały tu względy historyczne (w czasach I Rzeczypospolitej „Ukrainą” nazywano zasadniczo ziemie położone na wschód od Dniepru), ale ważnym motywem była też zapewne chęć przeciwstawienia „naszych” Rusinów – „moskiewskim” Ukraińcom. Dziś te niuanse językowe o politycznej proweniencji straciły zupełnie rację bytu.

<sup>2</sup> S. Nicieja, 1994. Lwów – fenomen miasta wielu kultur i narodów. *Przegląd Wschodni*, 3, s. 717-732.

szowej, co w zasadzie odzwierciedla proporcje mieszkańców narodowości polskiej, ukraińskiej i żydowskiej<sup>3</sup>. Z kolei według spisu ludności z 1921 roku, na 219 467 osób zamieszkujących we Lwowie przypadało 112 578 rzymskich katolików, 26 672 grekokatolików i 76 850 żydów<sup>4</sup>. Podział ze względu na deklarowany język ojczysty wykazał 140 032 (63%) lwowian posługujących się językiem polskim, 19 432 (8%) ruskim (ukraińskim) oraz 56 933 (25%) żydowskim.

Ważny jest fakt, że Lwów we wskazanym okresie był największym centrum kultury i nauki ukraińskiej, tak zwanym „ukraińskim Piemontem”. W związku z tym w sposób naturalny nasuwa się pytanie: Czy filozoficzna Szkoła Lwowska miała jakiś wpływ na kształtowanie się szeroko rozumianego ukraińskiego środowiska naukowego we Lwowie i Galicji Wschodniej? Celem niniejszego artykułu będzie poszukiwanie odpowiedzi na bardziej szczegółowe pytanie: Czy filozoficzna Szkoła Lwowska miała jakiś wpływ na kształtowanie się ukraińskiego szkolnictwa w galicyjskich gimnazjach?

Droga, którą należy iść, żeby odpowiedzieć na to pytanie, jest następująca. Zacząć należy od poszukiwania odpowiedzi na pytanie „Czy istniał związek genetyczny między Szkołą Twardowskiego i ukraińskim szkolnictwem w galicyjskich gimnazjach?” lub innymi słowy: „Czy byli wśród galicyjskich ukraińskich pedagogów i nauczycieli gimnazjalnych pierwszego czterdziestolecia XX wieku bezpośredni wychowankowie Twardowskiego?”. Jeśli odpowiedź na to pytanie będzie pozytywna, należy przejść do następnego pytania: „Czy istniał związek ideowy między Szkołą Twardowskiego i ukraińskim szkolnictwem w galicyjskich gimnazjach?” lub innymi słowy: „Czy miało miejsce praktyczne stosowanie konkretnych idei Szkoły w procesie pedagogicznym w galicyjskich ukraińskich gimnazjach?”.

### Uczniowie Twardowskiego wśród nauczycieli galicyjskich ukraińskich gimnazjów

Zachowane wykazy statystyczne narodowościowego składu studentów Uniwersytetu Lwowskiego nie pozostawiają wątpliwości, że słuchacze narodowości ukraińskiej nie byli na wykładach Twardowskiego rzadkością. Przez zajęcia Twardowskiego oraz jego najbliższych uczniów (Kazimierza Ajdukiewicza, Władysława Witwickiego, Mieczysława Kreutza i in.) w okresie ich nauczycielskiej działalności na Uniwersytecie Lwowskim (1895-1936) przewinęły setki studentów narodowości ukraińskiej:

Tabela 1. Wykaz statystyczny słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego<sup>5</sup>

Półroczce	Narodowość słuchaczy	Wydział Filozofii	Uniwersytet
Zima 1895/1896	Polacy	96	736
	Ukraińcy	29	451

<sup>3</sup> J. Wiczkowski, 1907. *Lwów, jego rozwój i stan kulturalny*. Lwów: Wydział Gospodarczy X Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich, s. 36.

<sup>4</sup> B. Janusz (red.), 1928. *Lwów dawny i dzisiejszy. Kultura, sztuka, dzieje, nauka*. Lwów: Mar, s. 82.

<sup>5</sup> C.K. *Uniwersytet Cesarza Franciszka. Skład Uniwersytetu i program wykładów, 1896, 1899, 1902, 1905*. Lwów: z I Związkowej Drukarni.

cd. tab. 1

	Żydzi	33	295
	Razem	162	1504
Lato 1898/1899	Polacy	115	895
	Ukraińcy	34	545
	Żydzi	34	354
	Razem	185	1819
Lato 1901/1902	Polacy	259	979
	Ukraińcy <sup>6</sup>	23	183
	Żydzi	72	453
	Razem	359	1630
Zima 1904/1905	Polacy	621	1465
	Ukraińcy	216	812
	Żydzi	130	1018
	Razem	988	2933
Lato 1904/1905	Polacy	552	1347
	Ukraińcy	206	758
	Żydzi	121	597
	Razem	893	2732

Blizsza analiza biografii przedstawicieli ukraińskiej inteligencji pierwszej połowy XX wieku wykazała, że na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego studiowało przynajmniej kilkudziesięciu ukraińskich naukowców, którzy pozostawili zauważalny ślad w rozwoju ukraińskiej kultury i nauki XX wieku. Oto zestawienie czterdziestu najważniejszych spośród nich.

Tabela 2. Ukraińscy absolwenci Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Lwowskiego

Nr	Imię i nazwisko absolwenta	Specjalizacja	Rok ukończenia UL
1	Mykoła Andrusiak (1902-1985)	historyk, germanista	1928
2	Stefan Baley (1885-1952)	filozof, psycholog, pedagog	1907
3	Iwan Bryk (1879-1947)	filozof, pedagog, sławista	1901
4	Tymotej Biłostocki (1905-1995)	pedagog	brak danych

<sup>6</sup> Niktą liczbą zarejestrowanych słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego narodowości ukraińskiej w roku akademickim 1901/1902 była spowodowana masowym bojkotowaniem przez ukraińskich studentów studiów na uniwersytecie po polsko-ukraińskich sporach o Uniwersytet w 1900 r.

cd. tab. 2

5	Julian Hirniak (1881-1970)	chemik, fizyk	1905
6	Jarosław Hordyński (1882-1939)	pedagog, tłumacz, historyk literatury	1904
7	Mychajło Hałuszczynski (1878-1931)	pedagog, publicysta	1900
8	Petro Isajiw (1905-1973)	historyk, dziennikarz, pedagog	1931
9	Wołodmyr Janiw (1908-1991)	psycholog, socjolog	1934
10	Jakym Jarema (1884-1964)	psycholog, filozof, pedagog	1906
11	Wołodmyr Juryneć (1890-1937)	filozof	1910
12	Myroslaw Kapij (1888-1949)	pedagog, pisarz, tłumacz	1914
13	Franz Kokowski (1885-1940)	prawnik, dziennikarz, etnograf	1911
14	Hawryił Kostelnyk (1886-1948)	filozof, teolog grekokatolicki	1910
15	Antin Kruszelnicki (1878-1937)	pedagog, krytyk literacki	brak danych
16	Iwan Krypiakewicz (1886-1967)	historyk, pedagog	1908
17	Jan Kuchta (1900-brak danych)	psycholog, pedagog, etnograf	1925
18	Wołodmyr Kuczer (1885-1970)	matematyk, fizyk	1909
19	Aleksander Kulczycki (1895-1980)	filozof, psycholog, pedagog	1926
20	Jarosław Kuźmiw (1894-1945)	pedagog, psycholog	brak danych
21	Seweryn Lewycki (1890- brak danych)	pedagog	brak danych
22	Stanisław Ludkewicz (1879-1979)	kompozytor, muzykolog, pedagog	1907
23	Petro Mecznyk (1885-1953)	psycholog, logik, pedagog	1911
24	Rudolf Nykołajczuk-Nałęcki (brak danych)	logik, pedagog	brak danych
25	Stefan Ołeksiuk (1892-1941)	filozof, psycholog, krytyk literacki	1926
26	Petro Pelech (1887-1961)	psycholog, logik, pedagog	1910
27	Milena Rudnicka (1892-1976)	pedagog, dziennikarz, założycielka ukraińskiego feminizmu	1914
28	Jarosław Rudnicki (1910-1995)	slawista, językoznawca	1934
29	Mychajło Rudnicki (1889-1975)	krytyk literacki, tłumacz	1914
30	Stefan Rudnicki (1877-1937)	geograf	brak danych
31	Iwan Starczuk (1894-1950)	historyk sztuki, antropolog, archeolog	brak danych
32	Olena Stepaniw-Daszkwicz (1892-1963)	pedagog	1914
33	Wołodmyr Szajan (1908-1974)	orientalista, filozof, psycholog	1931
34	Wira Świącicka (1913-1991)	historyk sztuki	brak danych
35	Hilary Świącicki (1876-1956)	filolog, etnograf, muzeoznawca	1899

cd. tab. 2

36	Stepan Tomaszewski (1875-1930)	historyk	1900
37	Ołeksandr Tysowski (1886-1968)	biolog	1911
38	Mychajło Wozniak (1881-1954)	historyk literatury, folklorysta	1908
39	Mychajło Zaleski (1891-1965)	slawista	1914
40	Miron Zarycki (1889-1961)	matematyk, filozof	1912

Rzuca się w oczy różnorodność dziedzin naukowych, reprezentowanych przez wyżej wymienionych uczonych ukraińskich. Przyczyna tego zjawiska tkwi w tym, że do czasu reform oświatowych przeprowadzonych w 1926 roku (kiedy to wyodrębniono Wydział Humanistyczny i Wydział Matematyczno-Przyrodniczy) i w 1936 roku (od tego czasu stopień doktora filozofii zaczęto przyznawać wyłącznie specjalistom w dziedzinie filozofii) – do Wydziału Filozoficznego przynależały różnorodne katedry i dyscypliny, często bardzo odległe od filozofii i nauk filozoficznych (w dzisiejszym rozumieniu tych słów). Wychodzący z uniwersytetu „doktorzy filozofii” specjalizowali się także w wielu dyscyplinach niefilozoficznych. Nie znaczy to jednak, że wykłady Twardowskiego nie miały wpływu na rozwój intelektualny uczęszczających na nie ukraińskich matematyków, fizyków, biologów, historyków, archeologów, geografów etc.<sup>7</sup> We wspomnieniach z czasów studiów na Uniwersytecie Lwowskim wybitnego ukraińskiego historyka Iwana Krypiakewicza czytamy: „Filozofię, a głównie psychologię prowadził Kazimierz Twardowski, dobry pedagog, dawał jasne lekcje; przeszedłem jakichś 4-6 semestrów filozofii i dużo się nauczyłem” (Крип'якевич, 2001, s. 90, 101); zachował się referat z filozofii biologa Ołeksandra Tysowskiego wygłoszony na posiedzeniu patronowanego przez Twardowskiego Kółka Czytelni Akademickiej<sup>8</sup>.

Niektórzy z ukraińskich uczniów Twardowskiego specjalizowali się w pedagogice, i nawet byli egzaminowani osobiście przez Twardowskiego, który od 1922 roku pełnił funkcję przewodniczącego Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich. Tak było na przykład w przypadku Mileny Rudnickiej, czego potwierdzeniem jest zapis założyciela Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w jego *Dziennikach* pod datą 15 czerwca 1926 roku: „Przed południem uproszczony egzamin z pedagogiki Mileny z Rudnickich Łysiakowej” (Twardowski, 1997, s. 250). Od 1935 roku Aleksandr Kulczycki był dyrektorem Lwowskiego Instytutu Pedagogicznego, a Jan Kuchta – dyrektorem Lwowskiej Biblioteki Pedagogicznej. Obaj ukraińscy naukowcy zaangażowali się w wydanie serii prac psychologiczno-pedagogicznych pt. „Lwowska Biblioteczka

<sup>7</sup> Poza tym na wychowanków Twardowskiego napotykać możemy też wśród przedstawicieli galicyjskiej ukraińskiej elity politycznej: zachowały się np. wypracowania seminaryjne z eksperymentalnej psychologii pt. „Reakcje ruchowe proste (zestawienie)” (1928) i „Sprawozdania z badań nad konwersją wyrazów” (1930) głównego ideologa Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów, bezpośredniego zastępcy Stepana Bandery – Stepana Łenkawskiego.

<sup>8</sup> O. Tysowski, 190?. *Referat na Kółko Filozoficzne*. Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie, zbiór 410, opis 1, jedn. 11.

Pedagogiczna”, wśród których, oprócz prac Kulczyckiego i Kuchty, znalazły się też m.in. prace Stefana Baleya, Leopolda Blaustaina, Władysława i Tadeusza Witwickich. Dnia 28 marca 1939 roku na 20. (ostatnim przed wojną) posiedzeniu sekcji nauczania filozofii założonego przez Twardowskiego Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie (dalej w tekście – PTF) Kulczycki wystąpił z odczytem pod tytułem „Omówienie wy dawnictw popularno-naukowych z zakresu nauk filozoficznych z naukowego i dydaktycznego punktu widzenia”, poświęconym ocenie wydawanych przez „Licealną Biblioteczkę Filozoficzną” książek. W omówieniu brali udział m.in. Stefan Swieżawski, Leopold Blaustein i Roman Mancibowicz<sup>9</sup>.

Prawie wszyscy wymienieni w powyższej tablicy ukraińscy naukowcy po ukończeniu Uniwersytetu Lwowskiego uczyli różnorodnych przedmiotów w ukraińskich gimnazjach w całej Galicji. Na przykład, Jakym Jarema był nauczycielem w ukraińskich gimnazjach w Samborze i Tarnopolu, Hawrył Kostelnik, Jarosław Kuźmiw, Milena Rudnicka – we Lwowie, Stefan Baley – w Przemyślu, Tarnopolu i Lwowie, Aleksandr Kulczycki – w Krośnie, Złoczowie, Kołomyi i Lwowie, Stefan Ołeksiuk – w Czortkowie, Miron Zarycki – w Bełżcu, Zbarażu, Kołomyi, Tarnopolu i Lwowie<sup>10</sup>, Myrosław Kapij – w Trembowli, Leżajsku i Jarosławiu. Ci naukowcy nierzadko byli autorami różnorodnych podręczników z propedeutyki filozofii, psychologii, logiki, matematyki itd. będących w użyciu w ukraińskich gimnazjach Galicji. Z listu Myrosława Kapija do Twardowskiego<sup>11</sup> dowiadujemy się o zamiarach wydania ukraińskiego przekładu *Zasadniczych pojęć logiki i dydaktyki* (1901) Twardowskiego w Kijowie w latach 1918-1919<sup>12</sup>. Twardowski jest też wspomniany w *Gimnazjalnej propedeutyce filozofii* innego ukraińskiego naukowca i pedagoga Wasyla Szczurata<sup>13</sup>, który *notabene* uczniem Twardowskiego nie był.

Więc nie ulega żadnej wątpliwości, że między szkołą Twardowskiego i ukraińskim szkolnictwem w galicyjskich gimnazjach rzeczywiście istniał pewien związek genetyczny.

<sup>9</sup> Polskie Towarzystwo Filozoficzne we Lwowie, 1939. *Ruch Filozoficzny*, 25, s. 155.

<sup>10</sup> We Lwowie Zarycki wykładał matematykę w Ukraińskim Gimnazjum Akademicznym oraz w Polskim Gimnazjum im. K. Szajnochy. Ciekawe, że w Gimnazjum Szajnochy wśród uczniów Zaryckiego był Stanisław Lem, który w swoich wspomnieniach pisał o nim: „Matematyki uczył profesor Zarycki, jedna z bardziej niezwykłych postaci ciała pedagogicznego, Ukrainiec, którego córka była włączona w sprawę zamachu na ministra Pierackiego. (...) Baliśmy się go okropnie, ja także, matematyka zawsze bowiem była moją piętą achillesową. Nasz matematyk poczynał sobie z nami w sposób dosyć niezwykły, albowiem miewał fantazję. Czasem nagradzał za dobrą odpowiedź w ten sposób, że kazał wyróżnionemu opuścić klasę i spacerować sobie po mieście; to znów zaczynał lekcję od tego, że wyrwanych z ławek uczniów rozsyłał pod rozmaite adresy, ażeby mu pozatławiali to i owo. Było to wyróżnieniem, bo wszak w sposób wyjątkowo bezpieczny wyłączało z kręgu niebezpieczeństw czających się przy zapaskudzonej kredą tablicy... Zarycki był groźny, bo zagadkowy – nie umieliśmy nigdy zorientować się, kiedy żartuje, a kiedy czegoś żąda serio” (Lem, 2009, s. 68-69). Za rozwiązanie szczególnie trudnego zadania Zarycki miał zwyczaj nagradzać swoich uczniów cygarem. Sprezentowane w taki sposób przez Zaryckiego cygaro S. Lem długo przechowywał jak cenną „relikwię”. Wśród profesorów tego Gimnazjum byli *nb.* również R. Ingarden i I. Krypiakewicz. Ten ostatni napisał w swoich wspomnieniach: „Spośród nauczycieli [gimnazjum] byli niektórzy sympatyczni: Miron Zarycki wizytatorem imponował tym, że teoremat Pitagorasa wyjaśniał po grecku (...). Umiał sobie ułatwiać pracę (od niego pochodzi teoria: złączyć dwie klasy i puścić do domu)” (Крип'якевич, 2001, s. 124).

<sup>11</sup> Archiwum Kazimierza Twardowskiego, K-02-1-15, s. 1-2.

<sup>12</sup> Ostatecznie wspomniane ukraińskie wydanie *Zasadniczych pojęć logiki i dydaktyki* K. Twardowskiego nie ukazało się w druku (najprawdopodobniej z powodu upadku Ukraińskiej Republiki Narodowej w 1919 r.).

<sup>13</sup> В. Щурат, 1903. *Гімназіяльна пропедевтика філософії*. Львів: 3 печатні В.А. Шийковського, s. 4.

## Idee Szkoły Twardowskiego w galicyjskim ukraińskim szkolnictwie

Czy miało jednak miejsce praktyczne stosowanie konkretnych idei Szkoły Twardowskiego w procesie pedagogicznym w galicyjskich ukraińskich gimnazjach? Odpowiedź na to pytanie jest utrudniona przez fakt, że Twardowski „nie stworzył własnej teorii, ani też wykończonego systemu pedagogicznego” (Jadczak, 1992, s. 42). Jednak jest pewien trop, który może doprowadzić niniejsze badania do właściwego celu. Rzecz w tym, że wśród wychowanków Twardowskiego prowadzących działalność pedagogiczną w galicyjskich ukraińskich gimnazjach zauważalne jest szczególnie zainteresowanie psychologią. Widać to już chociażby z pobieżnego przeglądu tematyki artykułów publikowanych w periodykach Ukraińskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, od 1926 r. – Towarzystwa „Рідна школа” („Szkoła Ojczyzna”) – „Учитель” („Nauczyciel”), „Учительське слово” („Słowo Nauczycielskie”) i „Шлях виховання і навчання” („Drogi Wychowania i Nauczania”). Wśród publikowanych w tych czasopismach artykułach spotykamy zarówno prace czysto teoretyczne, poświęcone analizie nowych, przeciwstawiających się „starej” szkole psychologii Wilhelma Wundta i Franza Brentana prądów psychologicznych (psychoanalizy, refleksologii, behawioryzmu, psychologii struktur, personalizmu itd.) pod kątem możliwości ich zaadaptowania do potrzeb pedagogicznych w gimnazjach ukraińskich, jak też prace poświęcone opisom przeprowadzenia z uczniami gimnazjów ukraińskich praktycznych badań psychologicznych za pomocą ankietowania i eksperymentów. Wszystkich autorów łączy swoisty „psychologizm pedagogiczny” – pogląd na psychologię jako na naukę o pierwszorzędnej ważności dla każdego pedagoga. Nieprzypadkowo trójka czołowych teoretyków ukraińskiej pedagogiki i wychowania narodowego w badanym okresie – Stefan Baley, Jakym Jarema i Jarosław Kuźmiw – to przede wszystkim zawodowi psychologowie wywodzący się ze Szkoły Twardowskiego.

Zatem wiele wskazuje na to, że to właśnie w ideach psychologicznych Twardowskiego i jego Szkoły należy szukać tych elementów teoretycznych i metodologicznych, które mogły być przeniesione przez ukraińskich uczniów Mistrza na grunt rodzimego szkolnictwa w Galicji. Nie sposób tutaj zbadać kwestii przejawów owego związku ideowego wyczerpująco – jest to zadanie dla szerszej zakrojonej pracy. Dlatego ograniczę się do zaprezentowania jednego, ale bardzo charakterystycznego przykładu tego związku – badania Stefana Ołeksy pt. „O pomyłkach w szkolnych pracach pisemnych z języka ukraińskiego. Próba analizy i psychologicznej klasyfikacji” (1927).

Ołeksy należał do grona ukraińskich naukowców przedwojennego Lwowa, którego twórczość była bardzo ściśle związana z filozoficzną Szkołą Twardowskiego<sup>14</sup>. Jako bezpośredni wychowanek Twardowskiego, Ołeksy w okresie 1927-1939 brał aktywny udział w posiedzeniach PTF (głównie w posiedzeniach sekcji psychologicznej PTF), wygłaszając na nich odczyty pod takimi tytułami, jak „Próba analizy pomyłek”, „Przyczynki do analizy złudzeń”, „O przedmiocie tzw. sądu spostrzeżeniowego” i in.<sup>15</sup> Dla niniejszego badania

<sup>14</sup> Bardziej dokładne biograficzne i bibliograficzne dane Ołeksy są podane w następujących publikacjach: S. Ivanyk, 2009. Stepan Ołeksyuk: ukraiński przedstawiciel Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. *Studia z Historii Filozofii Polskiej*, 4, s. 75-85; tenże, 2010. Impresja i idea u Hume'a. *Filozofia Nauki*, 69, s. 121-128.

<sup>15</sup> Pełna lista odczytów Ołeksy jest podana w wymienionych wyżej publikacjach.

szczególnie ciekawy jest „debiutancki” odczyt (pełny jego tytuł brzmi: „O pomyłkach w szkolnych pracach pisemnych z języka ukraińskiego. Próba analizy i psychologicznej klasyfikacji”), który odbył się na 17. posiedzeniu sekcji psychologicznej PTF 4 czerwca 1927 roku. Odczyt ten przedstawia opis i wyniki psychologicznego badania uczniów przeprowadzonego przez autora podczas nauczania w ukraińskim gimnazjum w Czortkowie. Odczyt ten umożliwiły starania Stefana Baleya, wówczas przewodniczącego sekcji psychologicznej PTF, który rekomendował swojego kolegę Twardowskiemu. W liście datowanym 23 maja 1927 roku Baley napisał do Twardowskiego:

Bardzo proszę, o ile to tylko możliwe, zarezerwować najbliższą sobotę, tj. 28 maja, dla Stefana Ołeksiuka, który mógłby, przyjechawszy w tym dniu specjalnie z Czortkowa, wygłosić na sekcji psychologicznej odczyt. Niestety z listownego z nim porozumienia nie wiem dokładnie jak ma brzmieć tytuł. W przybliżeniu będzie to: „Udział sądu w złudzeniach zmysłowych”. Pan Profesor zna, zdaje mi się, tę pracę Ołeksiuka. Gdyby ten termin nie był możliwy, to proszę łaskawieawiadomić mnie tak, abym mógł wstrzymać przyjazd referenta (Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie, zbiór 712, opis 1, jednostka 9).

I w następnym liście z 30 maja 1927 roku:

Piszę w sprawie posiedzenia sekcji, w której to sprawie Pan Profesor był już łaskaw telefonicznie ze mną porozumiewać się. Pan Ołeksiuk napisał do mnie list, w którym donosi, że wolałby na sekcji mówić nie na temat poprzednio podany, lecz na temat „Próba analizy pomyłek”. Jeżeli więc możliwa byłaby jeszcze zmiana tytułu w zaproszeniach, to proszę bardzo o łaskawie polecenie wysłania zaproszeń na odczyt o tym właśnie temacie. Ponieważ autor porusza tam różne kwestie filologiczne, więc proszę mnie, ażeby, jeżeli to byłoby możliwe, zaprosił na to posiedzenie sekcji P. Profesorów Lehr-Spławińskiego<sup>16</sup> i Jana Janowa<sup>17</sup>. Śmiem wobec tego prosić także o łaskawie zlecenie wysłania zaproszeń również tym dwu osobom (Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie, zbiór 712, opis 1, jednostka 9).

W końcu odczyt odbył się 4 czerwca, w którym to dniu Twardowski zanotował w swoim dzienniku:

Po południu Seminarium, potem sekcja psychologiczna z odczytem Stefana Ołeksiuka na temat analizy psychologicznej pomyłek, mianowicie popełnionych przez uczniów I. klasy gimnazjalnej w zadaniach pisemnych. Rzecz ciekawie opracowana (Twardowski, 1997, s. 311).

Praca Ołeksiuka ma wielkie znaczenie historyczne, gdyż jest ważną ilustracją stosowania metodologicznych i teoretycznych idei Szkoły Twardowskiego w galicyjskim ukraińskim szkolnictwie. Wymienię tutaj trzy najważniejsze przejawy tego związku, obecne w tekście Ołeksiuka:

---

<sup>16</sup> Tadeusz Lehr-Spławiński (1891-1965) – polski językoznawca, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego.

<sup>17</sup> Jan Janów (1888-1952) – polski językoznawca, profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, szef Katedry Filologii Ukraińskiej w latach 1927-1939.



1) Punktem wyjścia pracy Ołeksyuka jest koncepcja intencjonalności psychicznych aktów Franza Brentana<sup>18</sup>, która za sprawą Twardowskiego pod koniec XIX wieku została „zaimportowana” z Wiednia do Lwowa. Zgodnie z tą koncepcją główną cechą aktów psychicznych (w odróżnieniu od aktów fizycznych) jest to, że one zawsze są na pewien przedmiot skierowane, czyli „intendują”. Stosując tę koncepcję do analizy psychicznych aktów woli, które zachodzą w świadomości ucznia podczas pisania, Ołeksyuk wyprowadza definicję podstawowego dla swoich badań pojęcia „pomyłki”, zgodnie z którą „pomyłka — to akt woli, którego intencją nieświadomie trafia w niewłaściwy przedmiot aktu” (Олексюк, 1927, s. 4)<sup>19</sup>. Stąd zadaniem psychologicznej analizy pomyłek, według Ołeksyuka, ma być odnalezienie w psychicznej akcji woli tego „miejsca”, w którym załamuje się jego intencja, i wykrycie przyczyn kierujących intencję na niewłaściwy przedmiot (w przypadku analizowanych przez Ołeksyuka pomyłek pisemnych właściwym intencjonalnym przedmiotem aktu woli jest poprawnie napisane słowo, zaś niewłaściwym — niepoprawnie napisane słowo);

2) Pracę Ołeksyuka można też uznać za udaną egzemplifikację wypracowanej przez Twardowskiego koncepcji czynności i wytworów<sup>20</sup>, w myśl której pismo, podobnie jak rysunek czy rzeźbę, należy rozpatrywać jako rodzaj „trwałych wytworów psychofizycznych”, które „powstają dzięki czynności psychofizycznej, tj. dzięki takiej czynności fizycznej, której towarzyszy czynność psychiczna, wywierająca wpływ na przebieg czynności fizycznej i tym samym na powstający dzięki tej czynności wytwór” (Twardowski, 1965, s. 230). Dzięki temu, że wytwory psychofizyczne są „znakami”, „zewnątrznym wyrazem wytworów psychicznych” lub „dokumentami psychologicznymi”<sup>21</sup>, ich analiza staje się ważnym środkiem dotarcia do istoty zachodzących w psychice człowieka zjawisk psychicznych, szczególnie w przypadkach, gdy te zjawiska nie są dostępne dla podstawowej metody psychologii — introspekcji. Idąc w ślad za swoim mistrzem, Ołeksyuk utrzymuje, że pomyłki w pracach pisemnych są „wytworami czynności psychofizycznych”, „dokumentami psychologicznymi”<sup>22</sup>, których analiza może dać nam wgląd w istotę zachodzących w psychice człowieka i wywołujących je aktów psychicznych;

3) Jednym z kluczowych pojęć, którym posługuje się Ołeksyuk w analizie pisemnych pomyłek, jest pojęcie dyspozycji, pod którym rozumie on „niedostępne dla naszego wewnętrznego doświadczenia, mniej lub bardziej trwałe istniejące wewnątrz nas warunki, dzięki którym powstają u nas różne rodzaje psychicznych faktów” (Олексюк, 1927, s. 4-5). Takie określenie dyspozycji zbliżone jest do poglądów na jej istotę Twardowskiego<sup>23</sup>

<sup>18</sup> F. Brentano, 1999. *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, s. 126-129. Zachowały się w rękopisie sporządzone przez Ołeksyuka notatki tej pracy Brentano: S. Ołeksyuk, 19???. *F. Brentano. Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Archiwum Instytutu Literatury im. T. Szewczenki w Kijowie, zbiór 56, jedn. 209.

<sup>19</sup> Archiwum Instytutu Literatury im. T. Szewczenki w Kijowie, zbiór 56, jedn. 81, s. 4.

<sup>20</sup> K. Twardowski, 1965. O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki. W: *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: PWN.

<sup>21</sup> Tamże, s. 230-232.

<sup>22</sup> С. Олексюк, 1927. *Про помилки в шкільних письмених працях з рідної мови*. Archiwum Instytutu Literatury im. T. Szewczenki w Kijowie, zbiór 56, jedn. 81, s. 1, 16.

<sup>23</sup> K. Twardowski, 1965. O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i o jej rozwoju. W: *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: PWN, s. 244-245. W pracy *O czynnościach i wytworach*... Twardowski pisze, że jego rozumienie dyspozycji opiera się na sformułowaniu tego pojęcia przez brentanistę A. Höfflera (Twardowski, 1965, s. 223).

i W. Witwickiego<sup>24</sup>, przy czym od tego ostatniego Ołeksyuk zapożycza też klasyfikację dyspozycji na wrodzone i nabyte. Ponadto Ołeksyuk posługuje się pojęciem intelektualnej podstawy zjawisk psychicznych, wprowadzonym do psychologii przez ucznia Brentana — Aleksiusa Meinonga — i poddanym dokładnej analizie i rekonstrukcji w pracy doktorskiej Baley pt. „O potrzebie rekonstrukcji pojęcia psychologicznej podstawy uczuć” (1911)<sup>25</sup>. Pisząc, że „w podstawie każdego aktu woli leży przedstawienie przedmiotu, do którego on się zwraca” oraz że „przedstawienie przedmiotu stanowi intelektualną podstawę aktu woli” (Олексюк, 1927, s. 18), Ołeksyuk tym samym wyraźnie opiera się na poglądzie Baley na istotę intelektualnej podstawy wszystkich psychicznych aktów, którą to podstawę, według Baley, jest wyłącznie przedstawienie przedmiotu tych aktów (a nie np. sąd, jak to utrzymywał Meinong i niektórzy inni tzw. brentaniści).

Z listu do redaktora naczelnego ukraińskiego pisma *Нова шляху* (*Nowe drogi*) Antina Kruszelnickiego<sup>26</sup> od 12 marca 1928 roku dowiadujemy się o podejmowanych przez Ołeksyuka próbach opublikowania swojego odczytu w tym i w innych pismach:

Mam możliwość przesłać do rozpatrzenia Redakcji dwa swoje studia psychologiczne, a mianowicie jedną z dziedziny tzw. psychologii spostrzeżeń pt. „Przyczynki do analizy złudzeń zmysłowych (Sinnestäuschungen)”, i drugą z dziedziny ogólnego językoznawstwa pt. „O pomyłkach w szkolnych pracach pisemnych z języka ukraińskiego. Próba analizy i psychologicznej klasyfikacji”. Redakcja zdecydowałaby przy najbliższym rozpatrzeniu tych prac o tym, czy nadają się one do druku w piśmie Państwa. Dla uprzedniej informacji dodam tylko, że oba studia spotkały się z przychylną oceną prof. Stefana Baley i zostały przeze mnie odczytane w sekcji psychologicznej Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, z którą współpracowałem podczas przewodniczenia w niej prof. Baley. Oprócz tego pierwszą z nich prof. Baley zgodził się zreferować w jednej z sekcji Towarzystwa Naukowego im. Szewczenki<sup>27</sup> pod warunkiem, że poczynię w niej pewne uzupełnienia dla formalnego rozwiązania z Instytutem Psychologicznym Uniwersytetu Lwowskiego, w którego laboratorium opracowałem tę pracę eksperymentalnie; drugą rekomendował prof. Janów do druku w „Pracach Filologicznych”, redagowanych przez prof. Szobera<sup>28</sup> w Warszawie, pod warunkiem, że przetłumaczę ją na język polski. Ani pierwszego, ani drugiego nie miałem możliwości w swoim czasie zrealizować, wskutek czego wspomniane prace pozostały u mnie niewykorzystane, choć każda z nich wnosi coś nowego w poruszane kwestie i każda jest oparta na samodzielnie zebranych i opracowanych przeze mnie materiale psychologicznym. Drugą mógłbym przesłać już w najbliższym czasie, a pierwszą („Przyczynki do analizy...”) nieco później, po formalnym rozwiązaniu z Instytutem Psychologicznym (Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie, zbiór 361, opis 1, jedn. 134, s. 24)<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> W. Witwicki, 1962. *Psychologia*. T. I. Warszawa: PWN, s. 14-15.

<sup>25</sup> Praca doktorska Baley ukazała się drukiem w języku ukraińskim (Балеї, 1911, s. 135-168). Zachowały się w rękopisie sporządzone przez Ołeksyuka notatki tej pracy Baley: Archiwum Instytutu Literatury im. T. Szewczenki w Kijowie, zbiór 56, jedn. 206.

<sup>26</sup> Antin Kruszelnicki (1878-1937) — ukraiński działacz społeczny, naczelny redaktor wydawanych we Lwowie pism *Нова шляху* (*Nowe drogi*) i *Кривука* (*Krytyka*).

<sup>27</sup> Towarzystwo Naukowe im. Szewczenki — ukraińska instytucja naukowa istniejąca we Lwowie od 1873 r.

<sup>28</sup> Stanisław Szober (1879-1938) — polski językoznawca, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, naczelny redaktor pisma *Prace Filologiczne*.

<sup>29</sup> Tłumaczenie z ukraińskiego — S.I.

Niestety, wszystkie starania Ołeksiuka podjęte w celu opublikowania pracy „O pomyłkach...” skończyły się niepowodzeniem: nie ukazała się ona nigdy drukiem w żadnym (ani ukraińskim, ani polskim) piśmie naukowym, jedynie jej tytuł został odnotowany w sprawozdaniach z odczytów PTF w redagowanym wówczas przez Twardowskiego *Ruchu Filozoficznym*<sup>30</sup>. Do niedawna wydawało się więc, że praca ta, jak i inne teksty odczytów Ołeksiuka na posiedzeniach PTF, zaginęła bez śladu. Jednak dzięki odnalezieniu rękopisu tej pracy w ukraińskich archiwach pojawiła się możliwość częściowego wypełnienia wspomnianej luki poprzez umieszczenie na łamach *Przeglądu Pedagogicznego* polskiego tłumaczenia fragmentu odczytu Ołeksiuka.

(Dodatek)

Stefan Ołeksiuk

## O pomyłkach w szkolnych pracach pisemnych z języka ukraińskiego Próba analizy i psychologicznej klasyfikacji<sup>31</sup>

### I

1. Pomyłki w pracach pisemnych z języka ukraińskiego mogą być rozpatrywane z różnych punktów widzenia: pedagogicznego, dialektycznego, psychologicznego. Z tej racji można o nich powiedzieć to, co i o wielu innych przypadkach naruszenia normy, a mianowicie, że są one dla badacza bardziej interesujące niż tak zwane przypadki normalne.

Pedagog może znaleźć w nich wskazówki co do sposobu, w jaki dziecku najłatwiej jest przyswoić sobie reguły ortograficzne. Badacz dialektów znajdzie w nich oznaki charakterystyczne dla środowiska, w którym mieszka uczeń. W końcu psycholog będzie je rozpatrywał jako wytwory czynności psychofizycznych, które dla każdego oddzielnego przypadku zawsze mają swoją podstawę w psychice dziecka. Ten ostatni może postawić sobie za zadanie wykrycie tej podstawy dla każdego przypadku. Aby to zrobić, musiałby dokonać psychologicznej analizy pomyłek. Zadanie to, mówiąc ogólnie, stawia przed sobą niniejsze badanie.

2. Materiał dla niniejszego badania pochodzi z pisemnych prac uczniów 1. klasy ukraińskiego prywatnego gimnazjum w Czortkowie (rok szkolny 1926/1927). Zawiera on w sobie wszystkie błędy ze 150 szkolnych ćwiczeń (około 3000 przypadków).

3. Istotą pomyłki, rozumianej jako swoisty akt psychofizyczny wraz z jego wytworem, jest cecha, która wyróżnia go jako akt pomyłkowy wśród analogicznych aktów niepomyłkowych. Tę wspólną z innymi

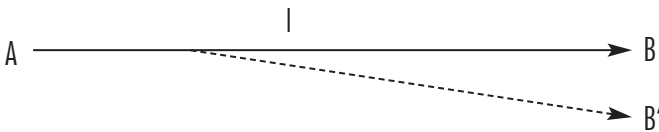
<sup>30</sup> Polskie Towarzystwo Filozoficzne we Lwowie. 1926-1927. *Ruch Filozoficzny*, 10, s. 193.

<sup>31</sup> Tłumaczenie z ukraińskiego — S.l.

pomyłkowymi aktami cechę posiada akt, którego wytworem jest nieprawidłowo napisane słowo. Ponieważ zależy nam na odnalezieniu tej cechy w celu trafnego zdefiniowania naszych pomyłek, dla ułatwienia tego zadania rozszerzymy to pytanie i zamiast szukać definicji pomyłek w pisemnych ćwiczeniach, najpierw zapytamy, czym jest pomyłka w ogóle. Przecież spotykamy ją nie tylko w tych aktach, których wynikiem jest nieprawidłowo napisane słowo, ale też i w aktach spostrzegania, przypominania, sądzenia itd.

Dla ustalenia definicji pomyłki skorzystamy z cechy, którą wprowadził wiedeński psycholog Brentano w celu rozróżnienia zjawisk psychicznych od fizycznych. Wedle opinii Brentana, która we współczesnej psychologii jest ogólnie przyjęta, główna cecha zjawisk psychicznych polega na tym, że każdy psychiczny akt do czegoś się zwraca, do czegoś, jak to się mówi w psychologii, intenduje. Jeżeli spostrzegamy, to spostrzegamy coś, jeżeli sobie przypominamy, to przypominamy sobie coś, jeżeli pragniemy, to pragniemy czegoś itd. To „Das Sich-Wenden zum Etwas” odróżnia zasadniczo akty psychiczne od aktów fizycznych, którym tej cechy brakuje. Tę cechę Brentano nazwał intencjonalnością aktów psychicznych, a to „coś”, do czego zwraca się każdy akt psychiczny – intencjonalnym przedmiotem aktu psychicznego.

Wszystko, co stwierdzono powyżej dla wszystkich aktów psychicznych, odnosi się też do aktów woli w szczególności. Każdy psychiczny akt woli zwraca się, intenduje do czegoś, co jest dla niego intencjonalnym przedmiotem. W akcie woli (A) może zająć taki przypadek, kiedy jego intencja (I), skierowana na intencjonalny przedmiot tego aktu (B), nie trafia w ten przedmiot, a trafia w inny (B'), który w rzeczywistości nie był przedmiotem intencji:



Jeżeli takiemu aktowi woli towarzyszy przekonanie, że intencja trafia we właściwy przedmiot (B), wtedy zachodzi pomyłkowy akt woli, innymi słowy – pomyłka czy błąd. Na przykład piszę przy stole i chcę zamoczyć pióro w atramencie. Intencjonalnym przedmiotem mojego aktu woli jest zamoczenie pióra w atramencie. Mechanicznie, nie patrząc w stronę kałamarza, wyciągam do niego rękę z piórem i trafiam w pierwsze z kolei naczynie na jej drodze. Zanurzam w nim pióro, po czym przystawiam to pióro do kartki papieru i zauważam, że jest ono zamoczone w popiele. Zaszła pomyłka. Intencja mojego aktu woli, skierowana na pióro zamoczone w kałamarzu, trafiła w pióro zamoczone w popielniczkę. Ponieważ byłem przy tym przekonany, że trafiam w kałamarz, pomyliłem się.

Teraz nie sprawi nam już trudności powiedzieć, czym jest pomyłka. Jest to psychiczny akt woli, którego intencja trafia w niewłaściwy przedmiot, i któremu towarzyszy przekonanie, że intencja trafia we właściwy intencjonalny przedmiot. Mówiąc krócej, pomyłka – to akt woli, którego intencja nieświadomie trafia w niewłaściwy przedmiot aktu.

W naszym przypadku przedmiotem intencjonalnego aktu woli jest dla dziecka prawidłowo napisane słowo. Podczas dokonywania tego aktu woli jego intencja schodzi z właściwej drogi i trafia w niewłaściwy przedmiot aktu, w nieprawidłowo napisane słowo. Jeżeli dziecko przy tym jest nieświadome tego, że napisało słowo nieprawidłowo, to dziecko popełniło pomyłkę.

4. Tutaj już samo przez się narzuca się zadanie psychologicznej analizy pomyłki. Należy zidentyfikować w psychicznym akcie woli to miejsce, w którym załamuje się jego intencja i znaleźć przyczyny, które spychają intencję z prostej drogi i skierowują na ten, a nie inny niewłaściwy przedmiot. Jeżeli uda się nam to zrobić – doprowadzimy naszą analizę do końca: pomyłka zostanie wyjaśniona. Innymi słowy – chodzi nie o to, żeby wyjaśnić, dlaczego dziecko nie napisało słowa prawidłowo i dlaczego napisało ono to słowo tak, a nie inaczej – nieprawidłowo. Jeżeli to wytłumaczymy – analiza zostanie zakończona, a przyczyna pomyłki – wyjaśniona.

## II

1. W swojej analizie będę posługiwać się psychologicznym pojęciem dyspozycji. To pojęcie zostało przyjęte we współczesnej psychologii zamiast dawniejszego, na wpół metafizycznego pojęcia zdolności (średniowiecznej *facultas*) i rozumie się pod nim niedostępne dla naszego doświadczenia, mniej lub bardziej trwałe, istniejące wewnątrz nas warunki, dzięki którym powstają w nas różne rodzaje faktów psychicznych. Spróbuję wyjaśnić to pojęcie na przykładzie. Jedną z przyjętych w psychologii i znanych nam z codziennego życia dyspozycji jest pamięć. Dzięki tej dyspozycji powstaje w nas grupa psychicznych faktów, którą nazywamy przypomnieniowymi faktami psychicznymi. Słowa „dzięki” nie należy tutaj rozumieć w ten sposób, jak gdyby dyspozycja wytwarzała przypomnieniowe fakty psychiczne. Wytwarzała je średniowieczna *facultas* pamięci, która była przyszytą do duszy łatą. Wewnętrzne doświadczenie nie wykazuje nam żadnego wytwarzania. Na przykład przypominam sobie w tej chwili czortkowski kościół. W mojej świadomości pojawia się mętny obraz tego kościoła, co do którego jestem przekonany, że jest to ten sam kościół, który codziennie widzę po drodze do gimnazjum. Przypominam go sobie. Przez jedną chwilę stoi on „przed oczyma duszy mojej”, potem znika tak samo, jak się pojawił. Wewnętrzna samoobserwacja nie wykrywa ani jakiegoś poszczególnego twórcy tego obrazu (*facultas*), ani samego faktu wytwarzania. Warunki, dzięki którym powstał we mnie ten psychiczny fakt, są niedostępne dla wewnętrznego doświadczenia. Tak samo niedostępne są wtedy, kiedy przypominam sobie Dniepr, widziany przeze mnie z Kupieckiego Sadu w Kijowie, lub jakąś piosenkę. Dla wszystkich tych trzech psychicznych faktów wspólne jest to, że przeżywając je, jestem przekonany, iż ich przedmioty już kiedyś były mi dane. Dzięki tej wspólnej cesze wiążę te fakty w jedną grupę razem z innymi podobnymi faktami i nazywam tę grupę przypomnieniowymi faktami psychicznymi. Dzięki tej cesze przyjmuję też dla tej grupy coś wspólnego w warunkach powstawania zaliczonych do niej poszczególnych faktów i to coś wspólnego nazywam dyspozycją pamięci. Niczego takiego, co mógłbym nazwać pamięcią, nie obserwuję w swoim przeżyciu, ale samo to pojęcie jest dla mnie pożyteczne, potrzebne, pomocne. Pozwala mi ono na ściślejsze powiązanie wszystkich przypomnieniowych faktów psychicznych w jedną grupę; ułatwia mi opis i klasyfikację tej grupy. Jednym słowem, mamy tutaj do czynienia z takim samym pojęciem naukowym jak pojęcie siły w fizyce, docelowości w biologii czy

związku pragmatycznego w historii. Pojęcie to jest wygodne i użyteczne z tego powodu, że nie ma pretensji do przyznania mu jakiegos metafizycznego bytu, jak to robiły metafizyczne *facultates* i że w każdej chwili jest gotowe ustąpić miejsca lepszemu, bardziej naukowemu pojęciu, jeżeli takie się na jego miejsce pojawi.

2. O jednych dyspozycjach można obrazowo powiedzieć, że są one wrodzone człowiekowi, czyli że przychodzą razem z człowiekiem na świat. O innych mówimy, że są nabyte, czyli że powstały w człowieku już po jego urodzeniu, na podstawie doświadczenia. Do pierwszych zaliczamy takie dyspozycje, jak pamięć, inteligencja, wyobraźnia, wrażliwość na bodźce zewnętrznego świata, do drugich – takie, jak dyspozycja do czytania, pisania, rachowania itd. Przy analizie będzie nam chodzić o dyspozycję, którą z jednej perspektywy trzeba będzie zaliczyć do wrodzonych, a z innej – do nabytych. Nazwiemy ją dyspozycją artykulacyjną i będziemy pod nią rozumieć dyspozycję do mówienia. Jeżeli będzie chodzić o dyspozycję do mówienia w ogóle, to jest ona wrodzona, ponieważ dziecko przynosi ze sobą na świat psychofizyczne warunki, które umożliwiają mu nauczenie się mówienia. Jeżeli będzie chodzić o dyspozycję do któregoś konkretnego języka, to jest ona nabyta, ponieważ wynika w dziecku już później, przy zetknięciu się ze środowiskiem, w którym ono żyje. Dla rozróżnienia nazwiemy pierwszą dyspozycję ogólną artykulacyjną, zaś drugą – plemienną artykulacyjną. Tą ostatnią zajmiemy się teraz bliżej.

3. Plemienna dyspozycja artykulacyjna powstaje i rozwija się na gruncie ogólnej. Możliwe jest przybliżone określenie czasu jej powstania w życiu dziecka. Pomoże nam przy tym próba analizy ogólnej dyspozycji artykulacyjnej, ponieważ ta ostatnia jawi mi się jako splot całego szeregu innych dyspozycji, wykaz których spróbuję tutaj podać. Więc, w pierwszej kolejności, składa się na nią fizjologiczna dyspozycja artykulacyjna, która ma swoją podstawę w narządach mowy. Następnie – dyspozycja, którą nazwiemy ekspresyjną i która przejawia się we właściwych człowiekowi skłonnościach do wyrażania (ekspresji) treści psychicznych. Następnie, w skład ogólnej dyspozycji artykulacyjnej wchodzi dyspozycja percepcyjna, która z kolei składa się z dyspozycji akustycznej i optycznej (dzięki pierwszej dziecko odbiera dźwięki i ich kompleksy, zaś dzięki drugiej – odpowiednie do tych dźwięków ruchy organów mowy). W końcu – dyspozycja, którą nazwę imitacyjną i która przejawia się we właściwej człowiekowi skłonności do naśladowania postrzeganych przedmiotów. W drugim i czwartym przypadku należałoby raczej mówić o tendencji, odpowiednio, ekspresyjnej i imitacyjnej, ponieważ dyspozycje te przejawiają się w człowieku z właściwą tendencjom upartością.

Należy też zaznaczyć, że ten mój wykaz prawdopodobnie nie obejmuje sobą wszystkich dyspozycji, które składają się na ogólną dyspozycję artykulacyjną, spróbowałem jednak wymienić wszystkie te, które wystarczą do zrozumienia ogólnej dyspozycji artykulacyjnej i które pomogą mi prześledzić powstanie plemiennej dyspozycji artykulacyjnej. Wymieniając wyżej te dyspozycje, chciałem już samą ich kolejnością określić w przybliżeniu porządek, w którym możemy zauważyć ich przejawianie się w życiu dziecka. Na pierwszym miejscu postawiłem dyspozycję fizjologiczną dlatego, że jej zewnętrzną, widzialną podstawę, a mianowicie organy mowy, możemy obserwować jeszcze w łonie matki. Nie jest to oczywiście najistotniejsze, ponieważ fizjologiczne podstawy innych dyspozycji też należy przenieść na ten okres życia dziecka. Sedno sprawy polega na tym, że fizjologiczna podstawa tej dyspozycji jest taka, że dla jej aktualizacji wystarczy pierwsze zetknięcie się płuc dziecka z powietrzem. Dlatego ta dyspozycja odnajduje swój aktualny korelat w pierwszym po narodzeniu się dziecka jego krzyku.

Zależnie od interpretacji tego krzyku określamy moment aktualizacji dyspozycji ekspresyjnej. Jeśli będziemy rozumieć pierwszy krzyk dziecka jako głosowy odruch, który nie dotyka świadomości dziecka, to moment obudzenia się dyspozycji ekspresyjnej będziemy musieli przesunąć na późniejszy okres. Jeśli uznamy go za wyraz organicznego czucia zmysłowego dziecka przy zetknięciu się z powietrzem, to moment aktualizacji dyspozycji ekspresyjnej będzie się pokrywać z momentem aktualizacji dyspozycji fizjologicznej. W każdym razie, nie odsunęlibyśmy momentu obudzenia się dyspozycji ekspresyjnej zbyt daleko: pierwszy krzyk dziecka, którym wyraża ono swoje poczucie głodu lub niezadowolenia, będzie aktualnym korelatem tej dyspozycji, to znaczy określi moment jej obudzenia się. Przypadnie on na pierwsze dni życia dziecka: w te dni ogólna dyspozycja artykulacyjna jawi się jako spłot artykulacyjnej dyspozycji fizjologicznej i ekspresyjnej.

Od tej pory do momentu obudzenia się akustycznej dyspozycji percepcyjnej mija w życiu dziecka znaczna ilość czasu. Dziecko, które przychodzi na świat głuche, zaczyna otrzymywać słuchowe wrażenia od razu po narodzinach. Te wrażenia jednak przedstawiają mu się jako jednolity, ciągly chaos dźwięków, którego długo nie jest ono w stanie uporządkować. Tak samo sprawy mają się ze wzrokowymi i wszystkimi innymi wrażeniami: psychika dziecka musi wykonać ciężką pracę, zanim uda mu się z tego chaosu wrażeń wyodrębnić oddzielne odcinki i uczynić je przedmiotem swojej uwagi, to znaczy zanim nauczy się ono przebudować swoje wrażenia na spostrzeżenia (percepcję). Jednak już pierwszy dźwięk, który dziecko wyodrębni z tego chaosu i na którym zatrzyma swoją uwagę, będzie aktualnym korelatem akustycznej dyspozycji percepcyjnej, a chwila jego wyodrębnienia będzie momentem obudzenia się tej dyspozycji. Moment ten przypada mniej więcej na czwarty miesiąc życia dziecka.

Akustyczna dyspozycja percepcyjna nie spaja się od razu z poprzednimi w jedną całość. Przebiega równoległe z nimi w psychice dziecka, podobnie jak i optyczna dyspozycja percepcyjna. Spostrzegając jakiś dźwięk lub kompleks dźwięków, dziecko może dać temu wyraz w krzyku tak samo, jak przy spostrzeżeniu jakiejś barwy. Jednak między jego krzykiem (jako korelatem dyspozycji ekspresyjnej) i tym spostrzeżeniem dźwięku (jako korelatem akustycznej dyspozycji percepcyjnej) nie ma jeszcze ściślejszego związku niż między krzykiem i spostrzeżeniem, na przykład, barwy (jako aktualnego korelatu optycznej dyspozycji percepcyjnej). Bardziej ścisły związek między nimi powstaje dopiero wtedy, kiedy podczas spostrzeżenia dźwięku w dziecku budzi się tendencja do naśladowania tego dźwięku, to znaczy kiedy w dziecku aktualizuje się dyspozycja imitacyjna. W tym pierwszym psychofizycznym akcie naśladowania usłyszanego dźwięku lub kompleksu dźwięków biorą zatem udział wszystkie cztery wymienione przeze mnie wyżej dyspozycje: dyspozycja fizjologiczna w ten sposób, że angażują się organy mowy; dyspozycja ekspresyjna w ten sposób, że dziecko wyraża swoją psychiczną treść; dyspozycja percepcyjna w ten sposób, że dziecko wyodrębnia z chaosu dźwięków jeden z nich i na nim zatrzymuje swoją uwagę; w końcu dyspozycja imitacyjna w ten sposób, że dziecko naśladuje spostrzeżony dźwięk. Ten złożony akt psychofizyczny jest prawdziwie twórczym aktem w życiu dziecka. Dlatego tak cieszy się ono, odkrywając w sobie taką wielką zdolność: podskakuje w kołysce i setki razy powtarza tę samą zgłoskę: „ma-ma-ma-ma”.

Należy jednak zauważyć, że aktualizacja wszystkich tych dyspozycji w tym jednym akcie jest jednocześnie powstaniem w dziecku plemiennych dyspozycji artykulacyjnej, to znaczy dyspozycji do władania jednym

z istniejących języków. Dźwięki, które dziecko tutaj naśladuje, wyłapuje ono z języka swojego środowiska. Przy zetknięciu się z innym środowiskiem dziecko naśladowałoby inne dźwięki. Dyspozycję do psychofizycznego przeżywania tych, a nie innych dźwięków nabywa więc dziecko drogą aktualizacji wszystkich czterech wyliczonych wyżej dyspozycji, które składają się na ogólną dyspozycję artykulacyjną. Do nabycia jej dochodzi przy zetknięciu się dziecka z językiem środowiska, którego dziecko nie przynosi ze sobą na świat. Dlatego powiedzieliśmy na początku, że plemienna dyspozycja artykulacyjna powstaje na bazie ogólnej dyspozycji artykulacyjnej i że ona jest nabytą, a nie wrodzoną. Moment jej pojawienia się u dziecka przypada w przybliżeniu na koniec pierwszego roku życia.

4. Spróbujmy teraz przyrzeć się rozwojowi dyspozycji plemiennej w życiu dziecka. Nie będzie nam przy tym chodzić o jej ilościowy rozwój, ponieważ tutaj sprawa jest jasna: dyspozycja zaczyna od jednej zgłoski i rośnie w miarę tego, jak dziecko przyswaja sobie poszczególne słowa z języka środowiska. Chodzić nam będzie o uchwycenie i określenie jakościowego charakteru tej dyspozycji i zarejestrowanie zmian, które w niej zachodzą.

W podanej na początku odczytu definicji powiedziałem, że dyspozycja jest warunkiem niedostępnym dla naszego doświadczenia wewnętrznego. Ale jeżeli tak jest, to w jaki sposób moglibyśmy się za nią zabrać, tak żeby mieć możliwość ją opisać? Zrobimy to za pośrednictwem aktualnego korelatu tej dyspozycji, to znaczy faktu psychicznego, który w nas dzięki niej powstaje. Sama dyspozycja nie jest więc nam dana, ale jest nam dany jej aktualny korelat. A jeżeli powstaje on dzięki dyspozycji, to jego analiza może nam nieco powiedzieć i o samej dyspozycji.

Pierwszym aktualnym korelatem plemiennej dyspozycji artykulacyjnej jest krzyk, którym dziecko naśladuje usłyszane ze środowiska słowo. Przypuśćmy, że jest to krzyk „ma” i że dziecko odtwarza przy pomocy niego usłyszane od matki słowo „mama”. Prześledźmy, w jaki sposób ten krzyk powstaje w psychofizycznym aparacie dziecka. Przede wszystkim dziecko powinno usłyszeć naśladowane słowo. Dziecko słyszy to słowo, to znaczy spostrzega je słuchowo, niejedną raz jeszcze, zanim obudzi się w nim skłonność do naśladowania. Jako pierwsza zaczyna więc działać akustyczna dyspozycja percepcyjna, która dostarcza materiału dla dyspozycji imitacyjnej. Jak ten materiał wygląda? Odpowiedź na to pytanie wydaje się prosta: dziecko słyszy słowo „mama”, dyspozycja percepcyjna odbiera je i przekazuje dalej w takim kształcie, jak ono brzmi. Taka odpowiedź ewidentnie byłaby chybiona. Byłaby ona oparta na przypuszczeniu, że ludzie spostrzegają dźwięki za pomocą słuchu jednakowo, to znaczy dokładnie w takiej samej postaci, w jakiej te dźwięki istnieją obiektywnie, same w sobie. Nie ma niczego bardziej błędnego od tego przypuszczenia. Jeśli byłoby prawdziwe twierdzenie, że wszystkie wrażenia świata zewnętrznego przenikają do naszej psychiki z właściwą im „obiektywną” intensywnością i zajmują w niej miejsce odpowiednio do tej intensywności, musielibyśmy być bogami, żeby nasza psychika nie poszła w rozsypkę. Przecież tych wrażeń w każdej chwili jest nieskończenie wiele, a objętość naszej psychiki jest ograniczona. Poza tym nasza psychika nie pozostaje w stosunku do tego naphywu wrażeń bierna. Nieprzypadkowo nazywają ją organizmem psychicznym. Psychika aktywnie wchodzi w ten płynny, zmienny, pełen chaotycznego ruchu świat wrażeń i, mówiąc obrazowo, okiełznuje go. Jedne wrażenia odrzuca poza swoje granice: nie istnieją one dla niej. Inne odsuwa w tło, tak że tylko niejako przez mgłę widnieją na jej polu. A tylko pewną drobną część tych wrażeń przyjmuje psychika do siebie, spostrzega. Jednym słowem



— psychika organizuje swój świat wrażeń i w rzeczywistości występuje w stosunku do niego jako twórca. Oczywiście wykonuje ona tę olbrzymią pracę w każdej chwili, póki jest zdrowa i przebywa w stanie świadomości. I rzecz jasna — wykonuje tę pracę na swój sposób. Praca ta jednak nie jest wykonywana przez psychikę dziecka od razu po jego narodzeniu. Można powiedzieć, że uśpiona psychika dziecka ma podstawę do wykonywania tej pracy jeszcze w łonie matki, ale budzi się do tego wykonania dopiero pod naporem chaotycznego świata wrażeń, który zaczyna ją niepokoić po narodzinach. To obudzenie się psychiki przebiega dość powolnie, a jej dalszy rozwój jest jeszcze wolniejszy.

Jest oczywiste, że wypowiedziane przez matkę słowo „mama”, biorąc rzecz „obiektywnie”, brzmi jednakowo zarówno dla mojej sześćioletniej córeczki, która bawi się lalką na podłodze, jak i dla jednorocznego synka, który podrzuca nóżkami w kołysce. Jednak słyszą oni to słowo wcale nie jednakowo. Psychika synka działa o wiele mniej sprawnie niż psychika jego starszej siostry. Chciałbym tutaj zaproponować twierdzenie, że synek w kołysce słyszy słowo „mama” w takiej postaci, w jakiej je wymawia, a mianowicie jako „ma”. W każdym razie przypuśćmy, że akustyczna dyspozycja percepcyjna przebudowuje słowo „mama” w taki sposób, w jaki jej na to pozwala psychiczna zdolność dziecka i w tej przebudowanej postaci przekazuje materiał dyspozycji imitacyjnej.

Trudno powiedzieć dokładnie, jak to spostrzeżone słowo „mama” wygląda w psychice dziecka. Ale nawet jeżeli jeszcze nie przybiera ono postaci „ma” na gruncie dyspozycji percepcyjnej, to zostaje przebudowywane w tym kierunku na gruncie dyspozycji imitacyjnej. Imitacja odbywa się w językowym ośrodku psychicznym dziecka za pośrednictwem dyspozycji ekspresyjnej i narządów mowy. Musimy uznać, że cały aparat imitacyjny wykonuje w tym przypadku swoją pracę bardzo łatwo. A ponieważ cały ten aparat w swojej pracy stanowi jedność, będziemy bliscy prawdy, jeśli stwierdzimy, że wytwór imitacji ma w językowym ośrodku psychicznym dziecka taką samą postać, jak i w jego aparacie mowy. Chciałbym powiedzieć przez to, że słowo dziecka istnieje w jego psychice w takiej postaci, w jakiej istnieje ono w jego wymowie. Konkretnie w naszym przypadku, jeśli słowo „mama” brzmi w ustach dziecka jako „ma”, to, zgodnie z naszym przypuszczeniem, w takiej samej postaci („ma”) to słowo istnieje w psychice dziecka. Nazwijmy tę postać słowa fonetyczną i powiedzmy krótko: słowo istnieje w psychice dziecka w swojej postaci fonetycznej (to znaczy zgodnej z wymową dziecka).

Przez to twierdzenie dochodzimy do właściwego celu zawartych w tym rozdziale rozważań, a mianowicie do określenia początkowego charakteru plemiennej dyspozycji artykulatoryjnej. Rozpatrzone na przykładzie słowa „ma” pierwszy wytwór imitacyjnej dyspozycji jest owej dyspozycji pierwszym aktualnym. Przenosząc cechy aktualnego korelatu dyspozycji na samą dyspozycję, mówimy, że plemienna dyspozycja artykulatoryjna przybiera w swojej początkowej aktualizacji postać dyspozycji fonetycznej.

W końcu doszliśmy do pojęcia, którym będziemy się posługiwać bezpośrednio przy analizie pomyłek. Jest to pojęcie dyspozycji fonetycznej. Pojęciem tym obejmujemy warunki, dzięki którym w psychice dziecka powstaje słowo w takiej postaci, w jakiej istnieje ono w wymowie dziecka.

Zrobimy jeszcze kilka kroków naprzód; przeprowadzimy pewne rozróżnienia w obrębie dyspozycji fonetycznej i przypatrzmy się dalszemu rozwojowi dyspozycji artykulatoryjnej. W ten sposób dojdziemy do jeszcze kilku pojęć, którymi będziemy się posługiwać bezpośrednio przy analizie pomyłek.

5. Co się tyczy dyspozycji fonetycznej, to początkowo przejawia się ona jako indywidualna dyspozycja fonetyczna. Dziecko wymawia słowo tak, jak potrafi je wymówić. Słowo pojawia się w psychice dziecka w postaci fonetycznej, na wskroś zależnej od stopnia rozwoju aparatu mowy dziecka – w indywidualnej postaci fonetycznej. Następnie, jeśli wspomniany aparat rozwija się normalnie, wymowa dziecka staje się coraz bardziej podobna do wymowy środowiska, słowo stopniowo zrzuca z siebie postać indywidualną fonetyczną i przybiera postać plemienną fonetyczną, zgodną z postacią, w której słowo istnieje w wymowie środowiska. Indywidualna dyspozycja fonetyczna przekształca się w plemienną dyspozycję fonetyczną. W psychice dziecka powstają warunki, dzięki którym słowo pojawia się w niej w postaci zgodnej z wymową środowiska. To wszystko ma miejsce wtedy, kiedy aparat mowy dziecka rozwija się normalnie. Przy defektach w tym rozwoju wymowa dziecka nosi w odpowiednich miejscach – przez długi okres, a nawet przez całe życie, indywidualne cechy. W tym przypadku odpowiednia fonetyczna dyspozycja w ciągu tego długiego okresu, a nawet w ciągu całego życia, nie przestaje być indywidualna.

Dyspozycja artykulacyjna, przybawszy postać plemienną dyspozycji fonetycznej, w normalnych warunkach zachowuje tę postać w ciągu całego życia. U analfabetów jest to też jedyna postać, którą przybiera w swoim rozwoju dyspozycja artykulacyjna, ponieważ w psychice analfabety słowo nigdy nie przekracza granic tej formy, którą ma ono w jego własnej wymowie, z reguły zgodnej z wymową środowiska. Inaczej rzecz się ma z ludźmi piśmiennymi.

Od chwili, kiedy człowiek zabiera się do nauki, słowo otwiera przed nim swoje wnętrze. Do tej pory spozstrzegł on słowo jako zamkniętą w sobie całość. Fonetyczna dyspozycja, którą dotychczas się posługiwał, działa syntetycznie. Bardzo możliwe, że działanie tej syntezy wykracza i poza granice słowa. Możliwe jest, że dziecko spozstrzega nawet całe zdanie jako zamkniętą w sobie całość. Od chwili, kiedy dziecko wchodzi w proces nauki, ta jedność się rozpada: dziecko penetruje wewnętrzną-fonetyczną i morfologiczną strukturę słowa, uczy się przeżywać słowo analitycznie. W psychice dziecka powstają warunki, dzięki którym słowo może się w niej pojawić w postaci zgodnej ze swoją wewnętrzną strukturą, a w przypadku dołączenia się do tego ortograficznych umiejętności – też w postaci zgodnej z ortograficznymi regułami. Dla odróżnienia od dyspozycji fonetycznej nazwijmy te warunki dyspozycją etymologiczną.

Doszedłszy do dyspozycji etymologicznej, mamy już wszystkie pojęcia, którymi będziemy się posługiwać przy analizie pomyłek, a mianowicie:

- a) indywidualna dyspozycja fonetyczna, pod którą rozumiemy warunki, dzięki którym w psychice dziecka pojawia się słowo zgodne z własną (indywidualną) wymową dziecka;
- b) plemienna dyspozycja fonetyczna, pod którą rozumiemy warunki, dzięki którym w psychice dziecka pojawia się słowo zgodne z wymową środowiska;
- c) dyspozycja etymologiczna, pod którą rozumiemy warunki, dzięki którym w psychice dziecka pojawia się słowo zgodne z jego wewnętrzną strukturą i regułami ortograficznymi.

6. Dyspozycja etymologiczna, podobnie jak fonetyczna, rozpoczyna swój rozwój od jednego słowa, po czym pokrywa coraz więcej słów w miarę tego, jak poszerza się wykształcenie dziecka. U człowieka

ze średnim wykształceniem dyspozycja ta obejmuje cały zasób jego słów i staje się pewnego rodzaju nawykiem. Jeżeli człowiek nie zajmuje się dalej specjalistycznymi studiami filologicznymi, rozwój jego dyspozycji etymologicznej na tym się zatrzymuje. Ta dyspozycja przejawia się faktycznie w stosunku do każdego słowa. W psychice człowieka istnieją warunki umożliwiające mu przeżywanie każdego słowa zgodnie z jego strukturą. Jednak, mówiąc obrazowo, każde z tych słów występuje w psychice człowieka w jednej płaszczyźnie: człowiek ma możliwość przeżywać to słowo zgodnie z jego strukturą, ale tylko w takiej postaci, w jakiej istnieje ono w zasobie słów tego człowieka na daną chwilę. Dyspozycja etymologiczna co prawda przejawia swoją analityczną aktywność, ale ta jej analiza działa dwuwymiarowo: przesuwają się od jednej części słowa do innej, od jednego słowa do innego, ale tylko w płaszczyźnie teraźniejszości.

Dyspozycja etymologiczna wstępuje w nową fazę u człowieka, który zajmuje się specjalistycznymi filologicznymi studiami swojego języka. Płaszczyzna teraźniejszości, w której do tej pory występowały w psychice człowieka wszystkie słowa, rozsuwa się, świat jego języka otrzymuje głębię. Ta głębia jest niezwykła: jej granice zacierają się w dali, do której nie dociera prawdopodobnie żadna z nauk humanistycznych. Cała ta głębia staje się polem analitycznej aktywności dyspozycji etymologicznej. W psychice człowieka powstają warunki umożliwiające mu przeżywanie teraźniejszej postaci słowa jako ostatniego ogniwa długiego historycznego rozwoju. Mówiąc obrazowo, analityczna aktywność dyspozycji etymologicznej działa trójwymiarowo. I tak jak trudne jest określenie granic pola jej działalności, tak też trudno określić granice rozwoju dyspozycji etymologicznej w tym kierunku. Na razie ważne jest, abyśmy zaznaczyli, że jakim by nie był rozwój dyspozycji etymologicznej, nie jest w stanie wyprzeć z psychiki człowieka fonetycznej dyspozycji. Kiedy jedno i to samo słowo pojawi się w psychice człowieka jeden raz jako korelat dyspozycji fonetycznej, a drugi raz — jako korelat dyspozycji etymologicznej, i kiedy człowiek przy tym uświadomi sobie, że historycznie „poprawne” jest słowo tylko w tej drugiej postaci, to u tego człowieka może przejawiać się tendencja do przenoszenia etymologicznych cech słowa na wymowę. Taką tendencję spotykamy u ludzi z wymową zbyt „poprawną”. Ale właśnie karykaturalność takiej wymowy świadczy o tym, że dyspozycji fonetycznej nie da się usunąć z pola jej działania bezkarnie. Jest zbyt głęboko zakorzeniona w psychice człowieka; jej pozycję czyni tutaj niezachwianą silny nawyk, nabyty we wczesnym dzieciństwie, stałe oddziaływanie środowiska, i, co najważniejsze, fizjologiczne zasady wymowy, związane z działalnością narządów mowy. Zanim w psychice nie powstanie dyspozycja etymologiczna, dyspozycja fonetyczna jest podstawą dla jedynego sposobu przeżywania przez człowieka słowa, a mianowicie fonetycznego sposobu przeżywania. Dopiero po powstaniu etymologicznej dyspozycji proces przeżywania słowa odbywa się nie wyłącznie na podstawie dyspozycji fonetycznej. W ten sposób dyspozycja etymologiczna staje się podstawą dla nowego, drugiego z kolei sposobu przeżywania przez człowieka słowa — etymologicznego, który kształtuje się w psychice człowieka obok fonetycznego.

Nie można powiedzieć, żeby wyżej opisany proces odbywał się bez oporu ze strony dyspozycji fonetycznej. Wprost przeciwnie: dyspozycja etymologiczna musi zdobywać sobie słowo za słowem w ciężkiej i systematycznej walce ze swoją rywalką, która zawzięcie broni swojej wyłącznej pozycji w psychice człowieka. Można byłoby napisać całą historię tej walki, począwszy od tego dnia, kiedy dziecko po raz pierwszy wzięło do rąk elementarz,

aż do pogodzenia się rywalek, które następuje w przybliżeniu w okresie ukończenia szkoły średniej i któremu towarzyszy wzajemny podział pola działania między obiema dyspozycjami.

Każda historia ma swoje dokumenty. Powinna je mieć i historia walki między dyspozycją fonetyczną i etymologiczną. Głównymi, jeśli nie jedynymi, dokumentami tej historii są pomyłki w pisemnych pracach dziecka. W ten sposób doszliśmy bezpośrednio do naszego tematu.

### III

1. Przy analizie pomyłek szedłem następującą drogą. Najpierw zebrałem pomyłki z pisemnych zadań w takiej kolejności, w jakiej zostały tam popełnione. Następnie, kierując się zewnętrznymi cechami pomyłek, podzieliłem cały zebrany materiał w przybliżeniu na czterdzieści grup. Podział ten nie był dokładny, pomógł mi tylko w początkowym uporządkowaniu materiału i umożliwił bardziej istotne rozpatrzenie. Przy tym rozpatrzeniu okazało się, że wiele z tych grup da się sprowadzić do jednakowych przyczyn i to dało mi podstawę do przeprowadzenia klasyfikacji wyższego porządku, opartej na precyzyjnie określonych związkach wewnętrznych i z tej racji zgodnej z logicznymi wymaganiami podziału. Porównanie klas, utworzonych wskutek przeprowadzenia tej klasyfikacji, dało mi podstawę do wysunięcia twierdzenia, które objęło sobą cały zebrany materiał i z tej racji stało się ostatecznym wynikiem przeprowadzonej analizy.

Teraz, przy przedstawianiu tego wyniku, pójść odwrotną drogą. Najpierw wysunę twierdzenie, do którego przywiodła mnie analiza, a następnie zilustruję je za pomocą uporządkowanego materiału, na którym się ono opiera. Ta droga jest krótsza i łatwiejsza od poprzedniej, a co się tyczy jej dowodowej wartości, to niczym nie ustępuje dowodowej wartości pierwszej drogi.

Twierdzenie, o którym mowa, brzmi następująco: wszystkie zebrane przeze mnie pomyłki, z wyjątkiem tak zwanych literówek, dadzą się wytłumaczyć jako rezultat walki między dyspozycją fonetyczną i etymologiczną.

Jak należy sobie wyobrazić tę walkę między dyspozycjami?

Wcześniej mówiłem o tym, że pisemna praca dziecka składa się z całego szeregu aktów woli. Mówiłem też o tym, że charakterystyczną cechą każdego aktu woli jako faktu psychicznego jest intencjonalność, która przejawia się w tym, że akt woli zwraca się, intenduje do jakiegoś przedmiotu. Zatem, aby akt woli mógł się zwrócić do jakiegoś przedmiotu, ten przedmiot musi być w nim przedstawiony. Nie sposób intendować w akcie woli do przedmiotu, nie przedstawiając sobie tego przedmiotu w jakikolwiek sposób. Dlatego mówi się w psychologii, że u podstawy każdego aktu woli leży przedstawienie przedmiotu, do którego on się zwraca, lub też że przedstawienie przedmiotu stanowi intelektualną podstawę aktu woli.

Każdy z tych aktów woli, z których składa się pisemna praca dziecka, też ma swoją intelektualną podstawę: tworzy ją przedstawienie słowa, które ma być napisane. Przedstawienia słów powstają w psychice dziecka za sprawą dyspozycji artykulacyjnej: ustaliliśmy to w poprzedniej części odczytu. Przypuściliśmy też, że ta dyspozycja najpierw przybiera u dziecka postać dyspozycji fonetycznej i że za sprawą dyspozycji fonetycznej powstaje przedstawienie słowa w takiej formie, w jakiej to słowo istnieje w wymowie dziecka lub jego środowiska. Mówiliśmy też o tym, że dyspozycja fonetyczna jest jedyną postacią dyspozycji artykulacyjnej u dziecka do tego czasu, zanim nie zacznie się w nim rozwijać dyspozycja etymologiczna, to znaczy zanim

dziecko nie zetknie się z książką. Od chwili, kiedy dyspozycja etymologiczna utrwali się w psychice dziecka, ma ono możliwość przeżywania obejmowanych dwoma dyspozycjami słów na dwa sposoby: fonetycznie — to znaczy zgodnie z własną wymową lub wymową środowiska — na gruncie dyspozycji fonetycznej, i etymologicznie — to znaczy zgodnie z morfologiczną strukturą słowa i regułami ortograficznymi — na gruncie dyspozycji etymologicznej. Teoretycznie dziedziny obu sposobów przeżywania słowa są wyraźnie rozgraniczone: wszędzie, gdzie posługujemy się językiem jako środkiem komunikowania, przeżywamy go fonetycznie, podczas gdy na piśmie i wszędzie, gdzie język jako taki staje się przedmiotem badania naukowego, przeżywamy go etymologicznie. W praktyce to rozgraniczenie jest przyswajane przez dziecko jedynie z wielkimi trudnościami.

Wielkie przeszkody stawiać tutaj będzie dyspozycja fonetyczna, która jest dla dziecka niejako naturalnym sposobem przeżywania słów. Nabyta wskutek wytrwałego ćwiczenia i oparta na fizjologicznych zasadach wymowy, obejmuje ona znacznie większą ilość przeżyć językowych nawet wtedy, kiedy u dziecka rozwinięte już jest dyspozycja etymologiczna. I zawsze, kiedy tylko nadarzy się ku temu okazja, wkracza ona w dziedzinę tej drugiej, fonetycznej dyspozycji, robiąc wyłomy wszędzie tam, gdzie jeszcze nie zdążyła się utwalić jej rywalka. W filologicznej karierze dziecka korzystną okazją dla takich ataków stanowią prace pisemne. Przejrzyjcie sprawdzone i poprawione pisemne zadanie dziecka: na całej jego przestrzeni rzucają się w oczy ślady wyłomów fonetycznej dyspozycji, oznaczone zwycięskimi czerwonymi uwagami.

\* \* \*

W dalszym ciągu odczytu (część III i IV) autor na podstawie przedstawionych założeń filozoficznych skupia się na szczegółowej analizie i klasyfikacji konkretnych pisemnych pomyłek w szkolnych pracach z języka ukraińskiego, które już odbiegają od kwestii filozoficznych i mogą stanowić przedmiot większego zainteresowania jedynie dla specjalistów z dziedziny filologii i dialektologii ukraińskiej. Ograniczę się tutaj tylko do ogólnikowego streszczenia przeprowadzonej przez Ołeksiauka klasyfikacji pomyłek, w wyniku której wyodrębnił on następnie ich podstawowe rodzaje:

1) fonetyzacja — zwycięstwo dyspozycji fonetycznej nad etymologiczną (np. kiedy dziecko zamiast „nie dawać” pisze „niedawać” albo — „czykolada” zamiast „czekolada”; kiedy pomija się na piśmie znaki interpunkcyjne, o ile nie mają one fonetycznych odpowiedników w psychice dziecka);

2) etymologizacja — zwycięstwo dyspozycji etymologicznej nad fonetyczną (np. gdy dziecko, przyuczone, że partykułę „nie” z rzeczownikami należy pisać rozdzielnie, stosuje tę regułę w niewłaściwym miejscu i pisze „nie pokój” zamiast „niepokój”);

3) „literówka” — pomyłka powstająca wskutek chwilowej bezczynności obydwu dyspozycji i zaistnienia „psychicznej pustki” (jako przykład literówki Ołeksiauk przytacza wówczas bardzo rozpowszechnione w pisemnych pracach ukraińskich dzieci „graficzne polonizmy” polegające na podmianie w pisanym słowie litery z alfabetu ukraińskiego na literę o analogicznym brzmieniu z alfabetu polskiego, na przykład kiedy dziecko pisze „ciny” zamiast „чiny” (polska litera „c” odpowiada ukraińskiej „ч”).

[uw. S.I.]

## Bibliografia

- Jadczak R. (1992). Wstęp. W: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 7-80.
- Lem S. (2009). *Wysoki zamek*. Warszawa: Agora.
- Twardowski K. (1965). *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Twardowski K. (1997). *Dzienniki*. Cz. I. 1915-1927. Warszawa-Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Tyrowicz M. (1991). *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918-1939*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Балей С. (1911). Про поняття психологічної основи почувань. *Записки Наукового Товариства ім. Т. Шевченка*, Т. CVI, ks. VI, s. 135-168.
- Крип'якевич І. (2001). Спогади (Автобіографія). W: Я. Ісаєвич (red.), *Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві*. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича.
- Олексюк С. (1927). *Про помилки в шкільних письменних працях з рідної мови*. Archiwum Instytutu Literatury im. T. Szewczenki w Kijowie, zbiór 56, jedn. 81, s. 1-40.

## Summary

### Twardowski's School and Ukrainian schools in Galicia in the first four decades of the 20<sup>th</sup> century

The article is devoted to examining the impact of the Lvov-Warsaw School of philosophy on the development of Ukrainian schools in Galicia during the first four decades of the 20<sup>th</sup> century. This task was performed by demonstrating the direct students of Twardowski among Ukrainian teachers and theorists of education, and by demonstrating the theoretical relationship connecting their own ideas of teaching with Twardowski's School (the case of one of these teachers — Stefan Oleksiuk — was examined).

**Key words:** pedagogy, psychology, the Lvov-Warsaw School, Twardowski's School, intentionality of mental acts, acts and products