



## Z bibliotecznej półki

---

**John Dewey**

### **Myślenie konkretne i obrazowe**<sup>1</sup>

Maksyma zalecana nauczycielom, aby „przechodzić od rzeczy konkretnych do abstrakcyjnych”, jest może bardziej znana aniżeli rozumiana. Niewielu spośród tych, którzy ją czytają i słyszą, ma jasne pojęcie o punkcie wyjścia (o konkretności), o naturze punktu dojścia (tj. abstrakcji) i o właściwej naturze drogi, którą trzeba przejść od jednego do drugiego. Czasami zalecenie to rozumie się wprost błędnie, biorąc je w takim znaczeniu, jakoby kształcenie miało posuwać się od *rzeczy* do *myśli* – jak gdyby w ogóle mogło być kształcające jakiegokolwiek zajmowanie się rzeczami nie zawierające aktu myślenia. Tak pojęta maksyma ta powoduje na niższym stopniu systemu wychowawczego mechaniczną rutynę albo wyłącznie pobudzanie zmysłów, na wyższym stopniu – kształcenie formalne bez praktycznego zastosowania wiedzy.

W istocie zaś wszelkie zajmowanie się rzeczami nawet u dziecka wiąże się z wnioskowaniem; z rzeczami łączą się idee przez nie wywołane, a znaczenie *rzeczy* polega na tym, że pobudzają one do interpretacji albo stanowią dowody potwierdzające jakieś mniemanie. Nie mogłoby być nic bardziej nienaturalnego, jak nauczanie o rzeczach bez udziału myśli, o doznaniach zmysłowych bez opartych na nich sądów. A jeżeli abstrakcja, do której mamy zmierzać, ma oznaczać myśl oderwaną od *rzeczy*, to w takim razie zalecany cel jest tylko formalny i pusty, gdyż prawdziwy proces myślenia wiąże się zawsze mniej lub bardziej bezpośrednio z rzeczami.

Maksyma ta ma jednak pewien sens, który – należycie zrozumiany i uzupełniony – ustala linię rozwoju zdolności logicznych. Jakiż jest to sens? Konkretnym nazywa się znaczenie wyraźnie odgraniczone od innych znaczeń, tak że jest od razu samo przez się zrozumiałe. Kiedy słyszymy słowa: *stół*, *krzesło*, *piec*, *płatycz*, nie potrzebujemy się namyślać, aby uchwycić ich znaczenie. Słowa te podają znaczenie tak bezpośrednio, że nie potrzeba żadnego wysiłku, aby je sobie wytłumaczyć<sup>2</sup>. Natomiast znaczenie niektórych innych wyrazów i rzeczy możemy uchwycić

---

<sup>1</sup> Fragment książki J. Dewey'a *Jak myślimy?*, red. Czesław S. Nosal. PWN, Warszawa 1988.

<sup>2</sup> Konkretność jest więc zrelatywizowana do całkowicie zrozumiałych, prostych jednostek pojęciowych. W duchu współczesnej psychologii możemy tę cechę wiązać z łatwością wyobrażenia sobie egzemplarzy określonego pojęcia. Jednakże zarówno konkretność, jak i abstrakcyjność odnoszą się do znaczenia. Zwróćmy też uwagę na podkreślany przez Deweya relatywizm obu form znaczenia wynikający z charakteru wiedzy lub okresu rozwojowego (przyp. red. nauk.).

cić dopiero wtedy, kiedy sobie przypomnimy *rzeczy* bardziej znane, a następnie uprzytomnimy sobie związki pomiędzy nimi i tym, czego nie rozumiemy. Z grubsza rzecz biorąc, pierwszy rodzaj znaczeń jest konkretny, drugi zaś abstrakcyjny.

Dla kogoś, kto się dobrze orientuje w fizyce i chemii, pojęcia atomu i drobin są dość konkretne. Stosuje je nieustannie bez specjalnego trudu myślowego dla ujęcia ich znaczenia. Ale laik i badacz początkujący muszą najpierw przypominać sobie *rzeczy*, z którymi są już dobrze obeznani, i przechodzić proces powolnego dochodzenia do znaczenia terminów *atom* i *drobina*; ponadto tracą one niezmiernie łatwo swoje z trudem zdobyte znaczenie, jeśli z pamięci wypadną *rzeczy* znane i droga przejścia od nich do *rzeczy* nie znanych. Tę samą różnicę można wykazać na jakichkolwiek innych terminach technicznych, jak *współczynnik* i *wykładnik* w algebrze, *trójkąt* i *kwadrat* w ich znaczeniu geometrycznym w odróżnieniu od znaczenia popularnego, *kapitał* i *wartość* jako wyrażenia ekonomii politycznej itd.

Różnica tu zaznaczona odnosi się jedynie względnie do postępu umysłowego jednostki: co jest abstrakcyjne w jednym okresie rozwoju, jest konkretne w innym okresie; albo też, na odwrót, kiedy się przekonywamy, że *rzeczy* pozornie dobrze znane zawierają nie znane czynniki i nie rozwiązane problemy. Jest jednak pewna ogólna linia demarkacyjna, która decyduje z grubsza o tym, co należy do zakresu *rzeczy* dobrze znanych, a co znajduje się poza jego granicami, i przez to odgranicza w sposób trwalszy to, co jest konkretne, od tego, co abstrakcyjne. *Ustalenie tych granic następuje głównie na skutek potrzeb życia praktycznego*. Takie *rzeczy*, jak patyki i kamienie, mięso i ziemniaki, domy i drzewa, są tak stałymi rysami otoczenia, z którym musimy się liczyć, aby żyć, że szybko poznajemy ich ważne znaczenia i nierozzerwalnie kojarzymy je z przedmiotami. Jesteśmy obeznani z jakąś rzeczą (jest nam ona dobrze znana), jeżeli tak wiele mamy z nią do czynienia, że wszelkie jej obce dla nas i nieoczekiwane krawędzie są już starte. Wymagania stosunków społecznych nadają dla ludzi dorosłych tego rodzaju konkretność takim terminom, jak *podatki*, *wybory*, *płaca*, *prawo* itd. Pewne *rzeczy*, których znaczenia nie ujmuje się wprost, osobiście, jak np. należące do specjalności kucharza, cieśli czy tkacza, zalicza się mimo to bez wahania do konkretnych, ponieważ są w bezpośrednim związku z naszym wspólnym życiem społecznym<sup>3</sup>.

Przeciwnie, abstrakcyjne jest to, co jest *teoretyczne*, czyli nie jest ściśle związane ze względami praktycznymi. Myśliciel abstrakcyjny (czasem nazywa się go człowiekiem czystej wiedzy) umyślnie abstrahuje od zastosowania teorii w życiu, czyli nie liczy się z praktycznym pożytkiem. Jest to jednak określenie czysto negatywne. Cóż pozostaje, jeśli się wykluczy pożytek i zastosowanie? Oczywiście *tylko to, co odnosi się do wiedzy pojętej jako cel sam w sobie*. Liczne pojęcia naukowe są abstrakcyjne nie tylko dlatego, że nie można ich zrozumieć bez odpowiedniego przygotowania naukowego (co również dotyczy strony technicznej w sztuce), ale

---

<sup>3</sup> Niewątpliwie trafny jest tu pogląd Deweya, że częstość korzystania z określonych pojęć i ich ściśle powiązanie z działaniem praktycznym, tzn. ich operatywność, wpływa na ustalenie się linii demarkacyjnej między tym, co konkretne vs abstrakcyjne (przyp. red. nauk.).

także z tego powodu, że cała zawartość ich znaczenia została ukształtowana wyłącznie w tym celu, aby ułatwić dalszy postęp wiedzy, dociekanie i spekulację. *Jeżeli posługujemy się myśleniem jako środkiem wiodącym do jakiegoś celu, dobra lub wartości znajdujących się poza nim, myślenie to jest konkretne; jeśli służy tylko jako środek do przeprowadzenia dalszego procesu myślenia, jest ono abstrakcyjne.* Dla teoretyka pojęcie jest doskonałe samo w sobie dlatego, że zatrudnia i zaspokaja myśl; dla praktykującego lekarza, inżyniera, artysty, kupca, polityka jest ono tylko wtedy zupełne, kiedy służy do osiągnięcia jakiegoś celu w życiu – zdrowia, bogactwa, piękna, dobroci, powodzenia itp.

Dla znacznej większości ludzi w zwykłych warunkach nakazem są praktyczne wymagania życia, jeśli nie wyłącznie, to w każdym razie uwzględnianym niemal koniecznie. Głównym ich zajęciem jest należyte kierowanie swymi sprawami. Wszystko, co ma znaczenie tylko dlatego, że daje pole do myśli, jest dla nich blade i odległe, nieledwie sztuczne. Stąd pogarda, jaką żywią praktyczni wykonawcy, cieszący się powodzeniem, dla „czystego teoretyka”; stąd ich przekonanie, że wiele rzeczy może być dobrych w teorii, ale niedobrych w praktyce; stąd w ogóle pogardliwy sposób użycia słów: *abstrakcyjny, teoretyczny i intelektualny* – w odróżnieniu od *inteligentny*.

Stanowisko takie jest usprawiedliwione, oczywiście, w pewnych warunkach. Lekceważenie teorii nie zawiera jednak pełnej prawdy, jak to uznają ludzie praktyczni o zdrowym rozsądku. Nawet z punktu widzenia zdrowego rozsądku może istnieć „zbyttna praktyczność”, polegająca na tym, że człowiek tak jest zaabsorbowany tym, co jest bezpośrednio praktyczne, że nie widzi dalej niż koniec swojego nosa albo że podcina gałąź, na której siedzi. Zagadnienie to jest kwestią raczej granic, stopni i przystosowań niż absolutnego rozdziału. Prawdziwie praktyczni ludzie pozostawiają swemu umysłowi pełną swobodę myślenia o danym przedmiocie, nie dochodząc zbyt ściśle na każdym kroku, jaką przez to osiągną korzyść; wyłączne przejmowanie się sprawą pożytku i zastosowania tak zacieśnia widnokrąg, że na dalszą metę samo sobie gotuje klęskę. Nie opłaci się przywiązywać swych myśli zbyt krótkim sznurem do słupa użyteczności. Zdolność działania wymaga pewnej rozległości widzenia i wyobraźni. Człowiek musi przynajmniej w takim stopniu interesować się myśleniem dla samego myślenia, ażeby móc wyjść z granic rutyny i zwyczaju. Zainteresowanie wiedzą dla wiedzy, myśleniem dla swobodnej gry myśli jest więc niezbędne do emancypacji życia praktycznego, by je uczynić bogatym i postępowym.

Możemy obecnie powrócić do maksymy pedagogicznej o przechodzeniu od rzeczy konkretnych do abstrakcyjnych.

1. Ponieważ *konkretnym* nazywa się myślenie zastosowane w działaniu w tym celu, by skutecznie pokonywać trudności, które się w praktyce nasuwają, przeto „zaczynać od rzeczy konkretnych” znaczy zaczynać od *działania*, zwłaszcza zaś kłaść duży nacisk na zajęcia, które nie mają w sobie nic z rutyny ani mechaniczności i wobec tego wymagają inteligentnego doboru i zastosowania środków oraz materiałów. Nie „postępujemy w myśl wskazań natury”, jeśli pomnażamy tylko wrażenia zmysłowe albo gromadzimy przedmioty fizyczne. Nauka o liczbach staje

się konkretna nie dlatego tylko, że używa się w niej patyczków czy fasoli lub grochu. Bo jeśli tylko użytek i stosunki liczbowe jasno zostają dostrzeżone, to pojęcie liczby jest konkretne, choćby posługiwano się samymi tylko cyframi. Jakiego rodzaju symbolów użyć najlepiej w pewnym momencie – czy klocków, czy linii, czy cyfr – jest to już tylko sprawa dostosowania się do danego przypadku. Jeśli rzeczy materialne zastosowane w nauce o liczbach czy w geografii lub czymkolwiek innym nie wyjaśniają umysłowi *znaczenia* znajdującego się poza nimi, to nauka, mimo ich użycia, jest równie abstrakcyjna, jak ta, która operuje gotowymi definicjami i regułami, gdyż taka nauka odrywa uwagę od idei, kierując ją ku czysto fizycznym podmiotom<sup>4</sup>.

Jest niemal zabobnem pogląd, jakoby wystarczało jedynie ukazać zmysłom poszczególne przedmioty fizyczne, aby wywołać w umyśle pewne idee. Wprowadzenie nauki o rzeczach i ćwiczenia zmysłów stanowi wyraźny postęp w stosunku do dawniejszej metody symbolów słownych; i ten postęp tak olśnił wychowawców, że nie widzą, iż jest to tylko połowiczny krok naprzód. Przedmioty i doznania zmysłowe rozwijają istotnie dziecko, ale tylko dlatego, że *posługuje się* ono nimi dla opanowania swego ciała i poznania swoich czynności. Odpowiednie czynności systematyczne, czyli zajęcia, wymagają posługiwania się surowym materiałem, narzędziami, formami energii, i to w sposób zmuszający do myślenia o tym, co one znaczą, jaki jest ich wzajemny stosunek i związek z realizacją celów; natomiast samo pokazywanie odosobnionych *rzeczy* pozostaje jałowe i martwe. Kilka pokoleń temu wielką przeszkodą na drodze reformy nauczania początkowego była wiara w niemal magiczną skuteczność symbolów słownych (z liczbami włącznie) dla ćwiczenia myśli. Obecnie postęp tamuje wiara w skuteczność przedmiotów jako przedmiotów. Jak to się często zdarza, lepsze stało się wrogiem najlepszego.

2. Zainteresowanie rezultatami, skutecznym przeprowadzeniem jakiejś czynności, powinno się stopniowo kierować ku poznawaniu *rzeczy*, ich własności, następstw, struktury, przyczyn i skutków. Człowiek dorosły, pracujący w swoim zawodzie, rzadko ma czas lub ochotę – poza potrzebami bezpośredniego działania – na badanie tego, czym się zajmuje. Kształcące zajęcia dziecka powinny być tak ułożone, ażeby bezpośrednio zainteresowanie działaniem i jego wynikiem wytwarzało potrzebę zwracania uwagi na sprawy o coraz bardziej *pośrednim* i *odległym* związku z pierwotną czynnością. Bezpośrednie zainteresowanie się ciesiołką lub pracą w warsztacie powinno organicznie i stopniowo doprowadzić do zainteresowania problemami geometrycznymi i mechanicznymi. Zainteresowanie gotowaniem powinno przerodzić się w zainteresowanie eksperymentami chemicznymi i fizjologią oraz higieną rozwoju cielesnego. Rysowanie obrazków powinno przejść w zainteresowanie się techniką odtwarzania i oceną estetyczną itd. Ten właśnie rozwój oznacza wyraz *przejsć* w maksymie o „*przechodzeniu* od rzeczy konkret-

---

<sup>4</sup> Przypomnijmy, że pragmatyczno-instrumentalne stanowisko Deweya w kwestii funkcji myślenia jest swego rodzaju opozycją w stosunku do rozpowszechnionego wówczas asocjacionizmu (przyj. red. nauk.).

nych do abstrakcyjnych”; stanowi on dynamiczny i prawdziwie pedagogiczny czynnik owego procesu.

3. Wynik, tj. ta *abstrakcja*, do której ma dojść nauczanie – to zainteresowanie sprawami intelektualnymi dla nich samych, upodobanie w myśleniu dla samego myślenia. Stara to historia, że akty i procesy, które z początku zmierzają do czegoś innego, wytwarzają z czasem i zachowują już swoją własną wartość absorbującą. Tak samo jest z myśleniem i wiedzą; z początku zmierzają one do rezultatów i zastosowań znajdujących się poza nimi, potem coraz bardziej ściągają uwagę na siebie, aż wreszcie stają się już nie środkami, ale celami. Dzieci zajmują się ustawicznie i bez przymusu refleksyjnym rozpatrywaniem i sprawdzaniem, gdy mają jakiś interes w tym, ażeby ich czynność miała wynik pomyślny. Powstające w ten sposób nawyki myślenia mogą rozrastać się pod względem zakresu i rozległości, aż wreszcie myślenie nabiera wartości samo przez się.

Trzy przykłady przytoczone w rozdziale szóstym ilustrowały cykl postępowania od rzeczy praktycznych do teoretycznych. Myślenie o sposobie dotrzymania obietnicy spotkania się z kimś jest oczywiście myśleniem konkretnym. Usiłowanie dojścia do znaczenia pewnej części statku jest przykładem pośredniego rodzaju myślenia. Racja istnienia i położenia drąga jest racją praktyczną, tak że dla budowniczego ten problem był zupełnie konkretny: chodziło o zachowanie pewnego systemu działania. Ale dla pasażera na statku problem był teoretyczny, mniej lub bardziej spekulatywny. Kwestia, czy odkryje on znaczenie drąga, nie miała żadnego wpływu na dotarcie przezeń na miejsce przeznaczenia. Trzeci przykład: ukazywanie się i ruch baniek powietrza ilustruje przypadek ściśle teoretyczny, czyli abstrakcyjny. Nie chodziło tu o żadne pokonywanie przeszkód fizycznych ani o przystosowywanie zewnętrznych środków do jakiegoś celu. Ciekawość, intelektualna ciekawość, została pobudzona przez wydarzenie pozornie anormalne; myślenie starało się po prostu wyjaśnić pozorny wyjątek opierający się na uznanych już zasadach.

1. Trzeba zaznaczyć, że myśl abstrakcyjna jest *jednym* z celów, nie zaś celem wyłącznym. Zdolność myślenia dłużej o rzeczach odległych od bezpośredniego pożytku wyrasta z praktycznych i bezpośrednich sposobów myślenia, ale ich nie może zastąpić. Celem kształcenia nie jest zniszczenie władzy myślenia służącego do tego, by pokonywać przeszkody i przystosowywać środki i cele; nie jest nim zastąpienie tego sposobu myślenia przez refleksję abstrakcyjną. Nie jest też myślenie teoretyczne wyższym typem myślenia niż praktyczne. Osoba, która włada obu tymi typami myślenia, stoi wyżej od osoby posługującej się tylko jednym z nich. Metody, które rozwijając abstrakcyjne zdolności umysłowe osłabiają przy tym zwykłe myślenie praktyczne, czyli konkretne, są równie dalekie od ideału wychowawczego, jak metody, które kultywując zdolność planowania, wynajdywania, obmyślenia, przewidywania nie umieją wytworzyć żadnego upodobania do myślenia niezależnie od jego wyników praktycznych.

2. Wychowawcy powinni też pamiętać o istnieniu bardzo wielkich różnic indywidualnych; nie powinni starać się narzucać wszystkim jednego i tego samego wzoru i szablonu. U wielu ludzi (prawdopodobnie u większości) do końca życia

przeważa skłonność do działania, nawyk umysłu, który myśli nie w celu zdobycia wiedzy, ale ze względu na postępowanie i dążenie do osiągnięcia czegoś. Wśród dorosłych więcej jest inżynierów, prawników, lekarzy, kupców aniżeli uczonych, naukowców i filozofów. Jeżeli słuszne jest wymaganie, żeby wychowanie zmierzało do kształcenia ludzi, którzy by obok wybitnych nawet zainteresowań zawodowych i celów mieli w sobie coś z ducha uczonego, naukowca i filozofa, to jednak nie ma powodu, aby wychowawca miał uważać jeden rodzaj myślenia za wyższy z natury swej od drugiego i starać się z rozmysłem przekształcać typ myślenia praktycznego w teoretyczny. Czy nasze szkoły nie sprzyjają jednostronnie bardziej abstrakcyjnemu typowi myślenia, krzywdząc przez to większość uczniów? Czy idea wykształcenia „liberalnego” i „humanistycznego” w praktyce nie kończyła się zbyt często na wytwarzaniu przesadnie wyspecjalizowanych „techników” myślenia?

Celem kształcenia powinno być osiągnięcie zrównoważonego współdziałania dwóch typów postawy umysłowej, z uwzględnieniem przy tym zadatków indywidualnych tak, aby nie krępować ani nie wypaczać zdolności z natury silnych u danej jednostki. Ciasne umysły jednostek o dużej skłonności do myślenia konkretnego należy wyzwalać z tej jednostronności. Trzeba chwycić każdą sposobność nadarzającą się w ciągu ich zajęć praktycznych, ażeby rozwijać u nich ciekawość i wrażliwość na problemy intelektualne. Nie zadaje się przez to gwałtu wrodzonym skłonnościom, ale się je rozszerza. Co się tyczy mniejszej liczby tych, którzy mają zamiłowanie do abstrakcyjnych, czysto intelektualnych tematów, należy się starać o pomnożenie sposobności i potrzeb zastosowania idei, wyrażania prawd symbolicznych w życiu społecznym i jego celach. Każda istota ludzka ma obie zdolności, a każda jednostka będzie tym szczęśliwsza i będzie działać tym skuteczniej, im bardziej rozwiną się u niej obie władze i im łatwiej a ściślej będą z sobą współdziałać.