

P
A
N

17543

ODBITKA Z KWARTALNIKA **POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI**
TOM. I, 1926-27, № 3, WARSZAWA.

J. JOTEYKO.

17543

**POSTULATY SZKOŁY TWÓRCZEJ
NA PRAWACH STRUKTUR PSYCHICZNYCH.**



W A R S Z A W A

1927.

SKŁAD GŁÓWNY: KSIĄŻNICA - ATLAS.

ODBITKA Z KWARTALNIKA POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGII
TOM. I, 1926-27, № 3, WARSZAWA.

17543

J. JOTEUKO.

POSTULATY SZKOŁY TWÓRCZEJ
NA PRAWACH STRUKTUR PSYCHICZNYCH.



W A R S Z A W A

1927.

SKŁAD GŁÓWNY: KSIĄŻNICA - ATLAS.

17543



H-424924

K
18.12.63
A.457 63
PAN

Odczyt wygłoszony w *Kole pedagogicznym* uczniów Uniwersytetu Jagiellońskiego dn. 6 marca i w *Kole pedagogicznym* słuchaczy Uniw. Warszawskiego dn. 9 maja 1927 r.

I.

Problemat rozwoju a postaci psychiczne.

Znamiennem jest, że psychologia dziecka i pedagogika najwyższe swe zdobycze zawdzięczają wykryciu różnic psychicznych, zachodzących między dorosłymi a dziećmi różnego wieku, różnic nie tylko ilościowych, ale i jakościowych. Problemat ów wkroczył obecnie w nową fazę i należy go rozpatrywać strukturalnie, opierając się na założeniach „psychologii postaci”.

Pierwszym badaczem, który założenia psychologii postaci usiłował przenieść do dziedziny psychologii dziecka, był *K. Koffka*, profesor Uniwersytetu w Giessen, jeden z założycieli psychologii strukturalnej. Poglądom jego, dotyczącym rozwoju psychicznego dziecka (przeważnie do lat 7-miu) poświęcamy pierwszą część naszej pracy, uzupełniając ją nowym określeniem inteligencji według *Lipmann'a* i prawami postaci, co będzie niejako wstępem do części drugiej. Prace *Koffka'i* nie noszą charakteru pedagogicznego, rozwój dziecka interesuje go jako ważny przyczynek do psychologii dorosłego, ponieważ jest faktem stwierdzonym, że kulturalny człowiek dorosły znajduje się na późniejszym stadium rozwoju: 1. jako człowiek w stosunku do zwierzęcia; 2. jako członek wy-

soko zróżniczkowanej kultury w porównaniu do członków kultury prymitywnej i 3. jako dorosły w stosunku do dziecka. Stąd ważność psychologii dziecka, psychologii zoologicznej i psychologii ludów pierwotnych dla wyświetlenia psychologii człowieka cywilizowanego i bez tych nauk psychologja jego byłaby pełna poważnych luk. Prawa rozwojowe należy więc wysnuwać z tych trzech dziedzin.

Czy niemowlę zdaje sobie sprawę z tego, że ma przeżycia, gdy zostaje pobudzone i gdy reaguje, pyta *Koffka*¹⁾, innemi słowy: czy niemowlę posiada świadomość? a jeżeli tak, to jakie są jego przeżycia? Bezwzględny kryterjum świadomości nie posiadamy. Panowało przekonanie, że nowonarodzone dziecko pozbawione jest zupełnie świadomości, że nie ma żadnych przeżyć, żyje jak roślina, nie doświadcza nawet bólu i przyjemności, głodu i sytości. Odkąd jednak na podstawie obserwacji, dokonanej przez *Edinger*'a i *Fischer*'a nad dzieckiem urodzonym bez półkul mózgowych, przekonano się, że nie zachowuje się ono w jednakowy sposób z nowonarodzonym dzieckiem normalnym, trudno jest temu ostatniemu odmówić wszelkich form świadomości. Przeciwno temu przemawiają także ruchy ekspresyjne, spostrzegane w początkach życia oraz fakt, że twarz noworodka posiadać już może pewien wyraz. *Preyer* twierdzi, że już w pierwszym dniu życia twarz zadowolona różną jest od niezadowolonej. W przeciwieństwie do tego, *Edinger* i *Fischer* stwierdzają zupełny brak wszelkiego wyrazu u obserwowanego przez siebie anencephala.

Co się tyczy drugiego pytania; jakimi są przeżycia noworodka? to odpowiedzieć można, że zjawiska te nie są nam oczywiście dostępne bezpośrednio. I dlatego, dowodzi *Koffka*, należy uchronić się od błędu, popełnianego przez laików, że świat dla noworodka jest tylko mniej doskonałym, mniej wyraźnym i mniej znanym niż dla dorosłego, że myślenie noworodka jest właściwie takim samym tylko mniej doskonałym przebiegiem jak u dorosłego, zarówno jak i od błędu właściwego ludziom o pewnej kulturze psychologicznej, którzy gotowi są teorie klasycznej dotąd psychologii przenieść na noworodka, i na tej podstawie bliżej określić ową niedoskonałość. Noworodek posiada mniej wrażeń, dowodzą oni, brak mu jeszcze asocjacji i t. d. Nie jest to jednak droga, na której dałaby się stworzyć prawdziwa psychologja wieku dziecięcego.

W rozwoju istnieje bowiem pewne „specyficzne stadjum początkowe”, które powinno być zbadane w swych właściwościach. Dla lepszego zrozumienia można tu przytoczyć choćby ów fakt powszechnie znany, że dwóch ludzi, żyjących w tym samym realnym świecie, nie zawsze ma takie same przeżycia

¹⁾ *K. Koffka*. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, str. 96. 2. Aufl. 1925. Zickfeldt, Osterwieck am Harz.

na skutek tych samych bodźców (tam, gdzie jeden słyszy chaos dźwięków, drugi słyszy piękną muzykę, i t. d.). Nie można tych różnic odnieść do większej lub mniejszej ilości wrażeń lub asocjacji. Należy więc podkreślić, że realny świat nie wystarcza dla określenia świata fenomenalnego (przeżycia) danego osobnika, i że wchodzi tu w grę także czynnik właściwy samej osobie doznającej przeżyć. Podobnie jak człowiek niemuzykalny w istocie słyszy symfonię inaczej od człowieka muzykalnego, i noworodek *przeżywa* świat inaczej od dorosłego. Określenie kierunku tej różnicy jest właśnie zasadniczym problemem do rozwiązania.

Dla zrozumienia fenomenalnego świata noworodka, musimy przeto wytworzyć sobie pewną konstrukcję, która ściśle odpowiadałaby „zewnętrznemu” zachowaniu się, podobnie jak z naszych przebiegów i zachowania się możemy wnioskować o naszych przeżyciach. Jak wiemy bowiem, każde postrzegane zewnętrznie zachowanie się, każdy ruch, każdy postępek, staje się późniejszą fazą jakiegoś ogarniającego procesu całościowego, którego punkt wyjścia znajduje się w sensorium (w najszerszym znaczeniu wyrazu). Tym sposobem znajdziemy możliwość zużytkowania wyników psychologii eksperymentalnej dla naszego zagadnienia, bez obawy że wpadniemy w wyżej zaznaczone błędy. Jeżeli znajdziemy, że zachowanie się noworodka jest mało zróżniczkowane w porównaniu z naszym, możemy także i w naszym własnym zachowaniu odszukać momenty, które w porównaniu do pozostałych są również mało zróżniczkowane, następnie porównamy te przeżycia, a jeśli znajdziemy charakterystyczną różnicę, postaramy się przenieść ją na przeżycia noworodka¹⁾.

Pierwszemi przeżyciami noworodka są najprostsze struktury, czyli pewne jakości, figury, odcinające się na niezróżniczkowanym podłożu, na którym się ukazują. Na to, że pierwotne struktury są fenomenami nader prostymi, mamy dowody w psychologii ludów pierwotnych i w psychologii zwierzęcej. Te proste struktury są prymitywnymi przeżyciami, które nie tłumaczą się obecnością absolutnych wrażeń. Przedmiot ze swojimi cechami nie jest, jak mniemał *Hume*, połączeniem niepowiązanych z sobą wrażeń. Te niepowiązane wrażenia usunięte zostały z nowej psychologii. Chodzi tu o powstawanie specjalnego rodzaju całokształtów czyli struktur, i pytanie (na które nie zawsze można znaleźć odpowiedź) polega na tem, jak i kiedy powstały owe całokształty? Z tych danych należy wnioskować, że panuje pewien porządek wewnętrzny w stosunku do przeżyć, podczas gdy według utartej teorii, wszelki porządek byłby tylko wynikiem narbytego doświadczenia i asocjacji, a świadomość niemowlęcia byłaby nagromadzeniem nieuporządkowanych oddzielnych wrażeń.

¹⁾ *Koffka*. Op. cit. str. 98 i 99.

Otóż nie te bodźce, które wydają się psychologom najprostsze, wpływają w najwyższym stopniu na niemowlę, nie one wzbudzają największe zainteresowanie i wywołują reakcję. Obserwacja wykazuje, że pierwsze zróżniczkowane wrażenia słuchowe występują pod wpływem ludzkiego głosu, a są to bodźce bardzo skomplikowane. Nie poszczególne barwy stają się przedmiotem zainteresowań niemowlęcia, lecz ludzkie twarze, jak to stwierdziła miss *Shinn* na swojej siostrzenicy, mającej 25 dni życia. Według *Koffka*'i, już w drugim miesiącu życia dziecko reaguje lekkim uśmiechem na pewne wrażenia, które się częściej powtarzają (głos i twarz matki). W drugim kwartale dziecko zachowuje się inaczej w stosunku do osób znanych niż do nieznanych; zdolne jest więc do odróżnienia. A już w połowie pierwszego roku dziecko odróżnia wyraz na twarzy rodziców. Zatem małe dziecko ma ujęcie postaciowe, szkieletowe, całościowe przedmiotów, nie odróżnia cech, które się na nie składają, nie jest zdolne do analizy. Zdolność analizowania przejawia się znacznie później w biegu rozwojowym.

Koffka wykazał całym szeregiem przykładów, że badanie rozwoju psychicznego powinno polegać na zapoznaniu się z powstającymi i rozwijającymi się u dziecka strukturami i sam niektóre z nich bliżej określił. Zauważyć tu jednak należy, że i dawniejsi psychologowie zdawali sobie jasno sprawę z tego, że zadaniem psychologii genetycznej jest śledzenie za przekształceniami, przez które przechodzi umysł dziecięcy zanim osiągnie pełnię dojrzałości i całą psychologię dziecka budowali na tej podstawie, pojęcie to nie jest więc nowe. Nowym natomiast jest sposób ujęcia problemu i przerwienie go z dziedziny najprostszyc przejawów psychicznych (dawniejsza psychologia) w dziedzinę całokształtów czyli struktur, co ma znaczenie pierwszorzędnej wagi w sprawie wyświe tlenia praw rozwojowych. Kładziemy na to szczególny nacisk, ponieważ psychologowie postaci wykazują dążność do pomijania milczeniem wielu autorów, a jednak opierają się na wynikach ich prac.

W tem wszystkim niema sprzeczności, mamy tu wyraźne etapy, uzależnione jedne od drugich.

Pojęcie struktury zastosował *Koffka* do dwóch znanych form, jakie przybiera rozwój: rozwój jako wzrastanie czyli *dojrzwanie* (Wachstum, Reifen) i rozwój jako *uczenie się* (Lernen). Wzrastanie czyli dojrzwanie jest przejawem rozwojowym, którego przebieg uzależniony jest od dziedzicznych właściwości danej jednostki (*op. cit.* str. 28), podobnie jak niektóre właściwości fizyczne, n.p. kształt czaszki, które są ukonstytuowaniami cechami w chwili urodzenia. Dojrzwanie nie jest oczywiście w zupełności niezależne od środowiska, w którym żyje osobnik, złe odżywianie n.p. działa hamująco na wzrost; nawet w zakresie warunków normalnych środowisko może wyrzucić wpływ na wzra-

stanie, n.p. dzieci, które wzrastają na swobodzie, więcej biegają, skaczą, rozwijają się lepiej od tych, które żyją w przestrzeni zaciśniętej i więcej ręcznie pracują. Sam fakt, że dany organ, n.p. mięsień, powołany jest do częstszej czynności, wpływa na jego wzrastanie. To samo zachodzi w sprawie dojrzewania organów sensorycznych. W przeciwieństwie [do tego, uczenie się jest zmianą w zdolności czynnościowej, która się buduje na zupełnie określonych, indywidualnie rozgatunkowanych przebiegach. N. p. aby nauczyć się gry w karty nie wystarczy wzrastać w środowisku wrozkowym i nabyć pewną zręczność w palcach, musi tu jeszcze nastąpić zrozumienie znaczenia każdej karty. A gdy się mówi: to jest urodzony gracz w karty, nie znaczy to, że przy pierwszej próbie będzie odrazu grał bez zarzutu. Musi się nauczyć grać, co nie jest wytknięte kierunkiem zdolności odziedziczonych jednostki, lecz stanowi nowy nabytek, który nie jest koniecznością życiową.

Podwójna forma, jaką przybiera rozwój, utrudnia w wysokim stopniu wyświetlenie problemu: co w danej czynności jest odziedziczone a co nabyte? Sądzono dawniej, że to co występuje przy pierwszym pojawieniu się czynności jest wrodzone, to co występuje później jest nabyte. Ale i w tym wypadku odróżnienie napotykało na duże trudności, przyczem zapomniano, że nie każdy rozwój, nie każde udoskonalenie danej czynności jest z konieczności rzeczą sprawą nabytku w znaczeniu uczenia się, i popełniano jeszcze ten błąd, że wogóle czynności skomplikowane uznawano za wyuczone. Ale i tu rola dojrzewania może być znaczną. Nie wchodząc w bliższe omówienie problemu wzajemnego stosunku uzdolnień i środowiska, problemu o wielkim znaczeniu filozoficznym, etycznym, socjologicznym i pedagogicznym, *Koffka* zapatruje się na uczenie się, jako na rodzaj reakcji osobnika na pewien określony świat zewnętrzny, który nie został jednoznacznie ustalony na podstawie odziedziczonych uzdolnień (*op. cit.* str. 38). Niektóre fazy rozwojowe mogą być zdobyte o tyle tylko, o ile do procesu dojrzewania dołączy się proces uczenia się, a nawet można powiedzieć, że najwyższe czynności umysłowe nie mogą być osiągnięte inaczej jak drogą uczenia się.

Rozpatrując dalej procesy dojrzewania i uczenia się, *Koffka* uzależnia uczenie się od pamięci (*op. cit.* str. 115), to jest od faktu, że przeszłość dla naszego całego organizmu nie jest rzeczą martwą, lecz zostaje przechowaną w tej lub innej formie. Gdy znaleźliśmy się w pewnej nowej sytuacji, gdy wykonaliśmy nowe zadanie, wykonanie takiego samego lub podobnego zadania po raz drugi wypadnie nam łatwiej. Pamięć nie jest jednak wszystkim w uczeniu się, problemat pamięci nie jest jedynym problematem uczenia się (*Lernproblem*). Nie mniejsze znaczenie posiada tu proces dojrzewania. Jak wiadomo, pamięć pole-

ga na tem, że jednorazowa czynność organizmu nie przepada. Jeżeli jednak rozpatrzyć bliżej tę jednorazową czynność, mówi *Koffka*, spostrzegamy, że w wypadku, gdy należy ona do czynności „wrodzonych”, n. p. do ruchów instynktowych, wówczas nie zawsze powtórzenie doprowadza do lepszego skutku niż wykonanie poraz pierwszy, ruchy instynktowe są bowiem od początku udoskonalone. Gdyby nawet pewne udoskonalenie czynności dało się i tu zauważyć, nie możemy tego przypisać pamięci, może tu bowiem chodzić o proces dojrzewania, ponieważ jest faktem niezbitym, że dojrzewanie danej czynności uzależnione jest od jej ćwiczenia. Przewaga czynności powtórzonej nad czynnością wykonaną poraz pierwszy w tych tylko wypadkach jest istotną, gdy nie należy ona do cech odziedziczonych, gdy wykonanie jej połączone jest z większą lub mniejszą trudnością. Pływania uczymy się z niemałym trudem, potem jednak umiemy dać sobie radę w wodzie. Gdy rozwiązaliśmy raz zagadkę (*Verrierbild*), dalsze wykonania będą o wiele łatwiejsze, chociaż odnosić się będą do innych obrazków. Gdy kto przeszedł nad wodą po wąskiej kładce, ten bez wahania wykona to samo poraz drugi w podobnej sytuacji. Gdy kto zrozumie dowodzenie w danym zadaniu arytmetycznym, dalsze rozwiązania pójdą o wiele łatwiej. Są to wybitne przykłady uczenia się. W nich wszystkich, czynność wykonana poraz pierwszy odgrywa rolę pobudki. Problem uczenia się nie polega więc tylko na problemacie pamięciowym (zależność późniejszych czynności od poprzednich), ale wymaga ponadto odpowiedzi na pytanie: jak przyszła do skutku czynność wykonana poraz pierwszy? Jest to, według *Koffka*'i, problemat skutku czyli postępu (*Erfolgproblem*). To odróżnienie zasadnicze nie zyskało dotąd w psychologii przynależnego mu zrozumienia, pisze *Koffka* (*op. cit.* str. 116) i często bardzo problemat uczenia się bywał utożsamiany z problematem pamięci.

Weźmy przykład chodzenia i rozpatrzmy jego składniki (dojrzewanie i uczenie się, *op. cit.* str. 186 i dalsze). Przy pierwszych pomyślnych próbach chodzenia mówi się zwykle: dziecko uczy się chodzić. Czy istotnie dziecko uczy się chodzić? Gdyby przypuścić, mówi *James*, że dziecko w chwili rozpoczęcia pierwszych prób chodzenia, musiało nagle zaprzestać przez kilka tygodni skutkiem drobnych uszkodzeń nogi, czy po upływie tego czasu rozpoczęłoby chodzenie z taką samą niezręcznością co poprzednio? Jest to nieprawdopodobne. Przypuszczalna wyższość po kilku tygodniach może być tylko wynikiem dojrzewania, niezręczność zaś początkowych prób wywołana była tem, że ośrodki ruchów chodzenia nie doszły jeszcze do zupełnej dojrzałości, także niedostatecznym rozwojem mięśni i kości. Chodzenie jest przeto czynnością odziedziczoną; gdy poraz pierwszy ptaki opuszczają gniazdo, umieją już dobrze i pewnie latać. Niewątpliwie, i tu pewna wprawa jest potrzebna dla udoskonalenia czynności

i nie możemy przyjąć, że osobnik, któryby do lat sześciu wcale nie chodził, potrafił biegać z taką samą łatwością jak jego rówieśnicy. Ale i w tym wypadku nie należy wszystkiego sprowadzać do uczenia się, ponieważ samo dojrzewanie wymaga pobudzenia przez spełnianie czynności.

Oczywiście, nie wszystkie odziedziczone reakcje przychodzą do skutku zaraz po urodzeniu, dochodzą nieraz do dojrzałości znacznie później. Sposoby zachowania się, któremi człowiek dorosły różni się od niemowlęcia, są z jednej strony dyspozycjami odziedziczonymi, które później dopiero doszły do dojrzałości, z drugiej zaś — i w stopniu jeszcze wyższym — są nabytkami indywidualnymi. Umiejętność uczenia się należy także do uzdolnień (*op. cit.* str. 94). Uzdolnienia te nazwano plastycznymi, upatrując w dużej plastyczności umysłu charakterystyczną cechę człowieka w porównaniu ze światem zwierzęcym. Plastyczne uzdolnienia — tak je charakteryzuje *Bühler* — nie określają w zupełności tego co ma nastąpić, lecz zostają przekształcone przez samą czynność.

Powyzsze postawienie sprawy przez *Koffka*ę poczytywać należy za istotnie naukowe sformułowanie problemu i na tej dopiero drodze oczekiwać można bliższego określenia tego, co jest wrodzone i tego, co jest nabyte. Jak wiadomo, spór o to toczy się oddawna między filozofami, psychologami i pedagogami. Jedną z osi teorii personalizmu *W. Stern'a* stanowi wzajemny stosunek wewnętrznych i zewnętrznych czynników wychowania, któremu nadał on nazwę teorii *konwergencji* (konwergizmu).

Rozwój psychiczny pisze *W. Stern*, nie jest tylko wystąpieniem najaw wrodzonych właściwości osobnika, ani też wyłącznym wynikiem zewnętrznych wpływów, jest następstwem konwergencji czyli współdziałania jednych i drugich. Niema takiej cechy ludzkiej o której możnaby powiedzieć, że jest wrodzona lub nabyta, jest bowiem zawsze jednym i drugim, chociaż w różnym stopniu; i dlatego przy rozpatrywaniu każdej cechy, nie należy pytać, czy jest ona pochodzenia wewnętrznego czy zewnętrznego, lecz: co w każdej właściwości jest wrodzone a co nabyte?

Musimy zaznaczyć, że pogląd wyrażony przez *W. Stern'a* zacierza zupełnie zasadniczą różnicę między cechami wrodzonymi a nabytymi, co jest niezgodne z rzeczywistością. Nazwę „konwergizm” możemy zachować, ale, zdaniem naszym, problemat do rozwiązania jest następujący: co w cechach wrodzonych jest nabyte, i co w cechach nabytych jest wrodzone? Weźmy przykład czytania. Mamy ty do czynienia ze strukturą nabytą dzięki procesowi „uczenia się”; nie wystarczy tu dobry wzrok, ani czynniki wizualizacji, inteligencja, i t. d. Umiejętność czytania jest nowym zupełnie nabytkiem. Jest jednak faktem niezbitym, że nauka ta przychodzi niektórym osobnikom o wiele łatwiej niż drugim, co jest zależne od czynników wrodzonych. Wyświetlenie tych różnic

pozwole na wyodrębnienie czynników czytania, na zbadanie ich współdziałania czyli konwergencji czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Podobnie postąpić należy w stosunku do wszystkich struktur i do ich zespołu, który nazwać można osobowością. Punktem wyjścia powinno więc być zasadnicze odróżnienie między właściwościami odziedziczonymi a nabytymi.

* * *

Koffka (op. *cit.* str. 109 i {dalsze) odróżnia cztery dziedziny rozwoju psychicznego dziecka:

1. *Dziedzina wyłącznie ruchowa.* Ruchy i położenia, które występują od chwili urodzenia, zostają udoskonalone, nowe ruchy rozwinięte, zaczawszy od chwytania i chodzenia, aż do mówienia, pisania, bawienia się, gimnastykowania i t. d.

2. *Dziedzina wyłącznie sensoryczna.* Na podstawie pierwszych niesłuchanie prostych postrzeżeń dziecka buduje się nasz złożony i subtelnie cieniowany świat zewnętrzny. Na miejscu prymitywnych i przerywanych zjawisk strukturalnych powstaje bogato rozczłonkowany i jednolity obraz świata zewnętrznego.

3. *Dziedzina czuciowo — ruchowa.* Zachowanie się wewnętrzne i zewnętrzne nie są dwoma oddzielonemi od siebie systemami. Obok nabytków wyłącznie motorycznych i wyłącznie sensorycznych mamy nabytki senso-motoryczne. W rzeczywistości, każdy czysto motoryczny nabytek posiada czynnik natury zmysłowej; zarysowuje się to z zupełną jasnością przy takich czynnościach jak mówienie, pisanie. Niema przeto dziedziny wyłącznie ruchowej i wyłącznie czuciowej. Jeżeli jednak *Koffka* traktuje oddzielnie grupę czuciowo-ruchową, to dlatego, że celem dwóch pierwszych grup czynności psychicznych jest zdobycie zachowania się bądź zewnętrznego (ruchowego) bądź wewnętrznego (czuciowego), podczas gdy dla grupy czuciowo-ruchowej celem jest uporządkowanie tych dwóch stron, niezależnie od drogi, prowadzącej do rozwiązania.

4. *Dziedzina pojęciowa.* Jeżeli znajdziemy się nagle w nowej sytuacji, na którą mamy zareagować, nie zaczniemy od wykonywania ruchów, lecz wstrzymamy chwilowo działanie w celu zapoznania się z samą rzeczą. Innymi słowy, między sytuacją bodźca a reakcją wystąpią pewne fenomenalne ogniwa przejściowe (phänomenale Zwischenglieder), którym nie odpowiadają żadne istotne i obecne przedmioty. Podobne ogniwa przejściowe odgrywają w biegu rozwoju rolę coraz to większą; podczas gdy z początku, reakcja następuje bezpośrednio po pobudzeniu, zczasem ogniwa przejściowe stają się coraz liczniejsze i ważniejsze. Nasze główne czynności umysłowe wymagają ich pomocy i zdobycie tych ogniw należy do ostatecznych celów rozwoju (op. *cit.* str. 113).

Dzięki tym ogniom przejściowym wyzwalamy się w coraz to wyższym stopniu od bezpośredniego otoczenia i opanowujemy przyrodę. Ich rozwijanie należy do najważniejszych zadań wychowania; znaczenie nauki szkolnej polega nietyle na zdobyciu pewnej sumy pozytywnej wiedzy, ile na tem, że uczymy się „myśleć”, że potrafimy zająć samodzielne stanowisko, że dopełniamy obecną sytuację przez szereg odpowiednich ogniw przejściowych. Droga, od bodźca do reakcji, staje się coraz dłuższa, nowe części organizmu zostają w grę wprowadzone. A skoro te nowe dziedziny zaczęły być czynne, ich czynność może się w dalszym ciągu rozwijać już w pewnym stopniu samodzielnie. To, co nazywamy pracą umysłową, jest przeważnie pracą dokonywaną na podstawie ogniw przejściowych; sztuki piękne, nauka, moralność, są ich dziełem.

Na tych podstawach *Koffka* poświęca ciekawe uwagi niektórym strukturom psychicznym, powstającym i rozwijającym się u dziecka, czerpiąc wiele wyjaśnień z prac *Köhler'a* i innych autorów nad psychologią zoologiczną.

Istota psychicznego rozwoju nie polega na sumatywnem połączeniu elementów psychicznych, lecz na powstawaniu i doskonaleniu się całych struktur.

Jak dalece struktury dziecka inne są od naszych, na to *Koffka* przytacza szereg dowodów. Przedmiot dla małego dziecka nie jest tem samem czem dla nas, przedmiot i działanie nie są jeszcze ściśle oddzielone. Matka jest „działająca”, „karząca”, „pomagająca”. Działanie z punktu widzenia dziecka jest tak samo właściwością postrzeżenia jak przedmioty i ich cechy. *W. Stern* wykazał, że jednostki mowne dziecka nie należą do żadnej określonej klasy wyrazów, ponieważ nie są poszczególnymi wyrazami, lecz całemi zdaniem (Einwortsatz, mots—phrases). N. p. „mama” w mowie dziecka nie daje się zastąpić przez „matkę”, ale znaczy: mamo, przyjdź tu; mamo, daj mi; mamo, zanieś mnie na fotel.

Czem jest dla dziecka przedmiot, osoba? Nie jest to związek powstały na podstawie często powtarzanych wzrokowych, dotykowych, dźwiękowych właściwości, a więc matka nie jest połączeniem rozmaitych wyglądów matki + wrażenia dotykowe i słuchowe. Przedmiot oznacza specjalnego rodzaju strukturę, w postaci której świat dziecku się ukazuje, strukturę, w której spójność jest o wiele mocniejszą, głębszą i bardziej swoistą niż czysto zewnętrzne połączenia. Do struktury należy jeszcze to, pisze *Koffka*, że ma ona *jądro* (Kern) czyli centrum, dookoła którego grupują się człony w pewien określony sposób, do przedmiotu należą także jego właściwości. Ponieważ można wykazać, że z przedmiotu nic nie pozostanie, jeśli odjąć mu jego właściwości, stąd błędny wniosek, że przedmiot jest tylko sumą jego cech¹⁾,

1) *K. Koffka*. Op. cit. str. 243.

co jest tak samo fałszywe, jak to, że las jest tylko sumą jego drzew. Podobnie jak tu zasadniczą jest wspólnota życia, dla przedmiotu zasadniczym jest sposób połączenia, co można wyrazić psychologicznie w ten sposób, że rozmaite zmienne cechy połączone są ze stałym jądrem. I tu jeszcze należy przyjąć, że w swym rozwoju przedmiot nie buduje się na podstawie poprzednio już istniejących cech, lecz że powstanie struktury wywołane jest jak tem, że na świecie pojawiają się podobne stałe jądra. Jądro jest pierwotniejsze od sumy właściwości, przedmiot ulega stopniowo rozczłonkowaniu i powoli występują jego poszczególne cechy.

Początkowa struktura przedmiotów jest ściśłem połączeniem dotyku i wzroku i dopiero później powstają osobne struktury tylko dla rzeczy widzialnych, inne tylko dla dotykalnych, inne dla przedmiotów żywych, inne dla martwych. Pierwotne struktury są niezróżniczkowane. Wszystkie postrzeżenia dziecka posiadają ekspresję, jednak rzeczy martwe mają jej mniej od żywych, a w miarę różniczkowania postaci coraz więcej odróżniać się będą przedmioty żywe od martwych na podstawie różnicy w ekspresji, nie wspominając tu o innych różnicach.

M. Scheler mówi, że ekspresja jest pierwszą rzeczą jaką człowiek ujmuje. Przeżycia pierwotne nie są rozdzielone na postrzegawcze i afektywne elementy, „subiektywne” uczucie nie występuje obok „objektywnego” postrzeżenia, lecz świat prymitywny rozpatrywany jako fenomen (przeżycie) nosi w sobie zarówno afektywne jak i objektywne właściwości. Dla człowieka prymitywnego świat pełen jest właściwości, które nazywamy emocjonalnymi czyli czysto subiektywnymi. Sprawy mają się podobnie u dziecka. Należy tu więc stwierdzić, że prawo psycho-genetyczne znalazło w tych badaniach szereg nowych potwierdzeń.

Ciekawym przykładem struktur prymitywnych są tak zw. *figury liczbowe* (Numeralgebilde, op. cit. str. 251). Wertheimer¹⁾ przeprowadził badania chcąc się przekonać, jakie tworzy zastępują nasze liczby u człowieka, nie posiadającego naszych liczb, a spełniające tę samą rolę. Badania były prowadzone na ludziach pierwotnych i nad dziećmi. Charakterystycznym jest dla naszego myślenia, że operacje myślowe możemy dowolnie przeprowadzać na dowolnym materiale, zupełnie niezależnie od naturalnych stosunków przedmiotowych. Na niższych stopniach rozwojowych jest inaczej: same przedmioty określają, jakie operacje myślowe dają się z nimi skutecznie. Zachodzi to wyraźnie z tworamami, które są stosowane na miejsce naszych liczb. Podczas gdy nasze liczby mogą być przeniesione na dowolne przedmioty i wszędzie oznaczają to samo, dla figur liczbowych istnieją pewne ugrupo-

1) M. Wertheimer. Über das Denken der Naturvölker I Zahlen und Zahlgebilde. *Zeitschrift für Psychologie*, Bd 60, 1912.

wania naturalne, naturalne stosunki między członami i materialem. Tym tworem jest para; w parze jest ujęte to, co do siebie należy (oczu jest dwoje). *Decroly* i *Degand* przytaczają przykład dziecka (4 lat i 9 miesięcy), które ujęło istotę ugrupowania w cztery. Gdy jednak zawieszono mu na każdym uchu po parze wiśni i zapytano o ogólną liczbę, dziecko odpowiadało zawsze: tu para i tam para! *Major* i *Lindner* mówią o dwojgu dzieciach (2 lata i 7 miesięcy, 2 lata i 9 miesięcy), które rozumiały dobrze „dwa jabłka” i stosowały prawidłowo, ale nie rozumiały „dwoje oczu”, „dwoje uszu”. Gdy dziecko nauczy się na jabłkach, co to jest dwa, nie przeniesie odrazu tej struktury na organy parzyste. *Wertheimer* wykazał, że n. p. dla trzech orzechów może istnieć stosunek: jeden, dwa, trzy, ale jest różny dla trzech innych przedmiotów, leżących w określonym porządku. Wiadomo także, że jeśli przy zabawie z grochem, ując jeden groch, to dziecko ten brak zauważy (w początkach 2-go roku), jeżeli liczba grochów nie jest zbyt duża. Brak jednego grochu może być niedostrzeżony przy dużej ilości. Nie wchodzi tu więc w grę liczenie, lecz powstawanie grup naturalnych. Wszak i my liczymy na mendle i tuziny.

* * *

Dla lepszego zrozumienia procesu rozwojowego, powyższe dane uzupełnić należy *prawami postaci psychicznych*.

Prace strukturalistów niemieckich prowadzone były przeważnie na dorosłych i wykazały szeregiem dowodów eksperymentalnych, że dla wrażeń wzrokowych ujęcie całościowe jest ogólnym prawidłem. Istnieją ponadto dowody stwierdzające, że sprawy mają się podobnie dla postrzeżeń słuchowych i dotykowych. Prac tych mamy już obecnie wiele i prowadzi się je w dalszym ciągu nad postaciami psychicznymi. Wiele cennych danych zebrał *Köhler* nad psychiką małp; rzucają one światło i na inteligencję człowieka, zwłaszcza na ten kierunek inteligencji, który nazwany przez niektórych inteligencją „naturalną”, przez innych „praktyczną”, zasługuje na nazwę „inteligentnego działania”.

M. Wertheimer, profesor Uniwersytetu w Berlinie, który zainicjował te badania, pisze¹⁾, że dawniejsza psychologia opierała się na dwu zasadniczych pojęciach: 1. *postulat mozaiki psychicznej*, co można wyrazić w ten sposób, że podstawą dla wszystkich kompleksów psychicznych jest suma niezależnych od siebie elementarnych treści (t. j. elementów). Obowiązuje to dla całości życia psychicznego, a więc i dla wrażeń zmysłowych, do

¹⁾ *Max Wertheimer*. Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. *Psychologische Forschung*, Bd. 1. str. 47—58. Verlag Julius Springer, Berlin, 1921.

których dołączają się sumatywnie „pozostałości” poprzednich postrzeżeń, także uczucia, procesy uwagi, przyswajania, zjawiska woli i t. d. 2. *postulat asocjacji*: gdy treść *a* współistniała wielokrotnie z treścią *b* w styczności przestrzennej i czasowej, powstaje wówczas dążność do wywołania *b* przez *a*. W skojarzeniu mamy przeto tylko połączenie na zasadzie współistnienia, bez względu na treść połączeń, bez wewnętrznej wzajemnej ingerencji treści skojarzonych. Obu tym postulatami odpowiadają ogólnie przyjęte fizjologiczne pojęcia: suma „pobudzonych komórek” połączona drogami przewodzenia oraz skojarzenia i agregat, obok siebie funkcjonujących aparatów i procesów. Gdy powstają kompleksy wyższego rzędu, budowa ich odbywa się „od dołu”, na podstawie sumy poszczególnych części. Obojętne jest na czym polegają owe treści, jaka jest ich wewnętrzna budowa, decydują tu czynniki obce wszelkim względom rzeczowym, jak prawo częstości, gdy chodzi o współistnienie, jednoczesność w obserwacji i t. d. Pierwszy postulat jest zatem obrazem mechanicznego połączenia cząstek jakiejś różnorodnej całości, których suma składa się na przeżycia świadome. Odnośnie zaś do drugiego: obojętne jest co wchodzi w połączenia, mogą to być fragmenty wszelkiego rodzaju, byle tylko znajdowały się w częstym zetknięciu.

Tym postulatami można przeciwstawić następujące (*Wertheimer*): 1. W rzadkich tylko wypadkach sumowanie elementów okazuje się istotne; nie są to jednak typowe podstawy psychicznego życia. Zjawiska te są zawsze związane ze stanem sztucznym, i narażają na niebezpieczeństwo zdegradowania rzeczywistości, odjęcia jej rzeczy najważniejszych. 2. Dane treści świadomości są zawsze w różnym stopniu „upostaciowane”; są to całości i procesy całościowe, mniej lub więcej określone, o strukturze mniej lub więcej wyraźnej, o wielu właściwościach całościowych nieraz bardzo konkretnych, podlegające wewnętrznym prawom, o charakterystycznych całościowych tendencjach z zachowaniem całościowych warunków dla ich części.

Postaci nie są tworzywami, powstałymi z sumy elementów, lecz many tu do czynienia z całokształtami i procesami scałkowanymi. Elementy są ich częściami lub derywatami, produktami analizy wewnętrznej.

Gdy chodzi przeto o postrzeżenie, punktem wyjścia będzie konstelacja bodźców oraz treści świadomości o charakterze postaciowym. Droga naturalna nie prowadzi od „dołu do góry”, lecz od góry do dołu: jest to ujęcie określonych właściwości całościowych. To, co wiąże się z sobą w określony sposób nie jest w zasadzie rzeczowo obojętne, nie jest uzależnione od zewnętrznych, obcych czynników (jak przyzwyczajenie i doświadczenie w znaczeniu elementów), lecz jest zależne od rzeczowych, konkretnych praw postaciowania.

To, co stanowi treść pamięci (lub doświadczenia) nie jest zlepkiem drobnych cząstek. Procesy myślenia, rozwiązywania zadań, procesy ujmowania i rozumienia, nie opierają się wyłącznie na pamięci, lecz są zasadniczo konkretnymi, charakterystycznymi, gatunkowo określonymi postaciami, wykazującymi analogię z przebiegiem postrzegania, z drugiej zaś strony z procesami uczuć i woli.

Pojęcie struktury psychicznej odnosi się więc według nauki strukturalistów do całych treści świadomości, do całości kształtów, w których każdy człon posiada swoją wartość łącznie z innymi i przez inne jest uwarunkowany, współistniejąc na wspólnym podłożu; w postaci każda część posiada właściwe sobie miejsce i swoje właściwości, jako część całości kształtu, co można jeszcze wyrazić w ten sposób, że w postaci zmiana choćby jednej części nie pozostaje bez wpływu na pozostałe i na całą postać. Struktury wykazują wyraźnie zaznaczoną celowość, odpowiadają rozmaitym potrzebom życiowym, bądź fizjologicznym, bądź intelektualnym¹⁾. Problem struktury jest problemem uporządkowania i formy.

Otto Lipmann²⁾ przyjął główne założenia teorii postaci Wertheimer'a i Köhler'a, mianowicie jej pojęcie podstawowe, że postać nie jest sumą zmiennych stosunków między poszczególnymi treściami psychicznymi lub przebiegami, lecz, że istota postaci polega na jej scałkowaniu, na tym, że postać jest całością złożoną z członów. Każda teoria postaci opiera się przeto na zasadzie podzielności całości kształtu, na stosunku części do tej całości, na stosunku całości do części, nie zaś na stosunku akcji do reakcji. Wątpliwem wydaje się natomiast Lipmann'owi, czy można mówić o charakterze postaciowym morfogenetycznych przebiegów rozwojowych (Poll), przebiegów fizjologicznych wogóle (Wertheimer), a zwłaszcza niektórych fizycznych przebiegów i stanów (Köhler).

Według Lipmann'a, psychologia postaci jest koniecznym dopełnieniem psychologii analitycznej. Psychologia analityczna dawno już stwierdziła, że wrażenia, wyobrażenia, uczucia, właściwości charakteru, nie są samodzielnymi elementami, jakimiś niezależnymi władzami, lecz że są wynikiem abstrakcji i zachowują swoje znaczenie tylko w obrębie całości duchowego ustroju, jednak nie we wszystkich wypadkach dostatecznie kładła na to nacisk. Psychologia analityczna może nadal pracować właściwymi jej metodami i iść w kierunku abstrakcji jaknajdalej (op. cit.

¹⁾ Patrz także: M. Grzegorzewska. Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. *Polskie Archiwum Psychologii*, tom I, 1926--27, nr 1 i 2.

²⁾ Otto Lipmann. Bemerkungen zur Gestalttheorie. *Archiv für die gesamte Psychologie*, XLIV Band, 1923, str. 371—378.

str. 374). Wszystkie jej wyniki zachowają swoją wartość. Należy tylko sobie uświadomić, że suma tych przebiegów elementarnych nie jest przebiegiem całościowym i nie daje dokładnego obrazu przebiegu całościowego, że istnieje jeszcze przeto oddzielna nauka, która zajmuje się badaniem postaci tych przebiegów.

Do właściwości duszy należy to, że elementów, które znajdują się w pewnym stosunku przestrzennym lub czasowym, nie ujmuje ona jako elementy, lecz jako postaci. Nie w tem leży niezależność duszy, że może ona postaciować albo nie postaciować, lecz w tem, jak postaciuje.

Lipmann nie widzi tu żadnej sprzeczności z tem przypuszczeniem, że dusza posiada również zdolność analizowania, ponieważ analizowanie jest także procesem postaciowym, i jego zasadniczą treścią nie jest rozbijanie postaci, lecz właściwy mu, samodzielny przebieg postaciowania, zwany „analityczną obserwacją”. Dla umysłów prymitywnych niema wogóle żadnych elementów, istnieją tylko kompleksy, i jedynie wyżej zorganizowane życie duchowe wznieść się może do analitycznego postaciowania.

Wolność, jaką posiada dusza w stosunku do tego, co postaciuje, polega według *Lipmann'a* na tem, że ujęte przebiegi nie są stałe, lecz przybierają różne formy zależnie od jednostek, a nawet u tej samej jednostki przyjmują tę lub inną formę, że pozornie nie podlegają żadnym prawom. W gruncie rzeczy, nie może tu być mowy o dowolności lub braku determinizmu, chociaż wobec niesłychanej komplikacji, zachodzących stosunków i niedostatecznego stanu naszej wiedzy, wykazanie wszytkich działających przyczyn w danym wypadku jest rzeczą niemożliwą.

Można powiedzieć ogólnikowo: im bardziej prymitywną będzie konstytucja psychiczna, tem bardziej ograniczone będą rodzaje powstających w niej struktur i tem bardziej skamieniałe będą te struktury. I odwrotnie: im wyżej będzie rozwinięta konstytucja psychiczna, tem różnorodniejsze, bardziej złożone będą jej struktury i z tem większą łatwością te same elementy będą mogły wchodzić w skład bądź jednej, bądź drugiej postaci; postaci mogą być rozbite i z elementów otrzymanych tą drogą inne postaci mogą być zbudowane. Wysoki stopień danej konstytucji psychicznej zwykliśmy nazywać także stopniem inteligencji. Stąd nowa definicja inteligencji według *Lipmann'a*: *Inteligencja jest to zdolność wytwarzania struktur. Różne stopnie inteligencji uwydatniają się w złożoności, różnorodności i zmienności, (plastyczności) tworzenia struktur (op. cit. str. 376).*

Należy tu jeszcze zauważyć, pisze *Lipmann*, że sam fakt iż dany osobnik posiada zdolność wytwarzania innych struktur niż drugi, nie stanowi jeszcze dowodu niższej lub wyższej inteligencji; postaci, właściwe ludziom dorosłym europejskiej kultury (weźmy przykład europejskiej muzyki) nie są jedynymi możliwymi postaciami, i nie należy mierzyć inteligencji innych istot

tem, czy są one w stanie wytwarzać struktury zbliżone do tych, jakie posiadają dorośli kulturalni Europejczycy. Grupa A lub osobnik A posiadają tylko w tym wypadku wyżej rozwiniętą konstytucję psychiczną czyli inteligencję niż grupa lub osobnik B, jeśli A oprócz właściwych mu struktur, posiada jeszcze zdolność wytwarzania struktur właściwych B, podczas gdy B wykazuje struktury stężełe. Ponieważ nie zawsze różnice te dają się wyświetlić, należy być bardzo ostrożnym przy ocenie stopnia inteligencji ludzi różnej kultury, zwierząt rozmaitych ras, ludzi o różnym nastawieniu zawodowym (malarze, medycy, kupcy), mężczyzn i kobiet. A nawet porównanie inteligencji człowieka i zwierzęcia, dorosłego i dziecka, zdrowego i chorego umysłowo, nie jest rzeczą łatwą, jeśli przyjmujemy powyższe stanowisko.

Jeżeli chcemy jednak porównać rozmaite stopnie inteligencji, głównym probierzem będzie nie tyle złożoność, ile różnorodność i zmienność (plastyczność) struktur.

Forma struktury wskazuje natomiast na różne typy inteligencji (op. cit str. 377) czyli duchowej konstytucji, co posiada dużą doniosłość, ponieważ pomiary ilościowe charakteryzują najwyżej jedną tylko stronę inteligencji.

Lipmann odróżnia postaci „subiektywne” i „objektywne”. W postaciach subiektywnych istota percepująca lub myśląca odgrywa zasadniczą rolę, postać pozostaje w zależności od tej istoty i bez niej wogóle nie istnieje. Przy każdej postaci należy zadać pytanie, czy powstaje ona podczas przebiegu samego ujęcia czy też jest nam dana jako coś gotowego, ujęcie zaś odtwarza ją tylko w sposób odpowiedni (adequat). Należy położyć tu nacisk na wyraz „odpowiedni”, istnieją bowiem takie twory, dla których niema dowolnego postaciowania i mogą nas tu zadowolić tylko zupełnie określone postaci. Jako przykład służyć może to, co jest psychiczne jako takie: tutaj psychologia analityczna doprowadziła do wyników, które nie są odpowiednikami struktur psychicznych i struktury duszy; niewątpliwie, że zadaniu temu o wiele lepiej odpowiada psychologia postaci.

Wobec tego, że każdy psychiczny przebieg, — akt woli, myślenia, postrzegania, uczucia, a także cała strona psychiczna ukazuje się nam jako postać, — i to nie tylko laikom, lecz obecnie i badaczom, — nie może to polegać tylko na tem, że nasze ujęcie jest wogóle natury postaciowej; musi ponadto istnieć jakaś przyczyna obiektywna, której odpowiada jedynie właściwe ujęcie. Takimi obiektywnymi postaciami są przedewszystkiem wszystkie psychiczne przebiegi (postrzeganie, myślenie, chcenie), ale także i stany psychiczne i dyspozycje (temperament, charakter, cała psychiczna indywidualność). Przejście, między postaciami subiektywnymi a obiektywnymi, stanowią pewne postaci, które są początkowo subiektywne, a potem ulegają obiektywizacji. N. p. postać dzieła sztuki tylko przez takie osobniki zostaje ujęta w spo-

sób odpowiedni, których subiektywne treści wrażeniowe lub wyobrażeniowe uległy obiektywizacji (op. cit. str. 372-373).

* * *

Prace strukturalistów doprowadziły do następujących wniosków:

Wrażenie nie jest dowolne; istnieje zawsze naturalna struktura ugrupowań, która wykazuje rozmaite typy. Są struktury postrzeżeniowe silne i dobre obok słabych i złych. Daje się dostrzec ogólna dążność do dobrej formy. Formy zamknięte są wyższe od otwartych, formy prawidłowe są wyższe od nieprawidłowych.

Asocjacja nie odbywa się między jakimikolwiek bądź. wyobrażeniami, lecz łączą się istotne człony struktury i każdy z nich dąży do odtworzenia całości, nie do odtworzenia elementów izolowanych. To co nazwano asocjacją, jest więc przynależnością do danej struktury. Należy przeto odrzucić pogląd, że początkowo znajdują się w świadomości elementy, połączone sumatywnie, które kojarzą się pod wpływem powtarzania i na podstawie tej asocjacji odtwarzają. Asocjacja nie stanowi dostatecznego warunku dla reprodukcji.

Uwaga nie jest samodzielną czynnością psychiczną; uwaga zwiększa energję danego procesu psychicznego, lecz nie stwarza go w znaczeniu specyficznem. Uwaga — to środek ciężkości struktury.

Nastawienie (Einstellung) jak stanem osobnika, podlegającego wpływowi pewnego bodźca. Nie wszystkie możliwe reakcje na bodziec będą równowartościowe, niektóre będą uprzywilejowane. Jest to więc *dyspozycja do postaciowania* w określonym kierunku, która przechodzi w *proces postaciowania* przy działaniu bodźców.

Dyspozycja do postaciowania jest zmianą w warunkach wewnętrznych. Nabycie dyspozycji jest tem, co nazywano asymilacją. Gdy pewna określona postać przyszła do skutku, pozostaje zawsze po niej pewna dyspozycja, tem silniejsza, im bardziej zaznaczoną była pierwotna postać. Podobne zaakcentowanie może być natury afektywnej, może być wynikiem powtórzenia tej samej postaci.

Pamięć w postrzeganiu nie jest asymilacją, lecz dyspozycją do postaciowania.

Pamięć jako reprodukcja jest także zjawiskiem postaciowym, jak to wypływa z badań eksperymentalnych *Koffka*'i nad odtwarzaniem figur geometrycznych, eksponowanych przed tygodniem lub kilku tygodniami. Wpływ struktury, zaznaczony przy postrzeganiu, trwa nadal we wspomnieniu. Odnajdujemy tutaj prawo dobrej Formy; nie jest ona formą, wynikłą ze zlania się wyobrażeń, lecz jest formą uprzywilejowaną.

Postaci myślowe pozostają w ścisłym połączeniu z postrzeżeniami, trudno niekiedy oddzielić jedne od drugich. Jest to właściwa dziedzina pojęć. Nasze obecne postaci myślowe są produktami rozwojowymi, które się wytworzyły na podstawie postaci mniej zróżniczkowanych. Droga idzie od postaci chaotycznych do rozczłonkowanych.

Prawo wnioskowania. Wśród praw postaci należy wymienić prawo wnioskowania. Mamy tutaj, pisze *Koffku*¹⁾ niewykończone twory myślowe, postaci myślowe o wielu lukach, a ze strony postaci idą silne tendencje do wypełnienia tych luk. Zapełnienie luki zależy od pytania, na które szukamy odpowiedzi t. j. od „otwartej postaci”, a także od tego, że następuje dalsza budowa tworzywa poza luką.

Inteligencja i myślenie twórcze. Otwarta postać zostaje zamknięta przez człon innej postaci zamkniętej, a następuje to skutkiem tego, że jeden z członów tej postaci zamkniętej zostaje przekształcony. Główną czynnością jest tu ów proces przekształcenia, proces o kierunku sensownym; przemiana następuje celowo, w związku z całą strukturą (n. p. doświadczenia *Köhler'a* nad szympanzami, które w braku kija, do którego są przyzwyczajone, odrywają z drzewa gałąź, celem przyciągnięcia nią pożądanego owocu). Podobnie sprawy się mają dla zadań myślowych, każde produkcyjne myślenie daje się bowiem sprowadzić do wnioskowania. I tu jedynie przekształcenie celowe, sensowne, prowadzi do rozwiązania.

Wola i działanie. Do niektórych postaci postrzeżeniowych należą od początku cechy, stanowiące ich rdzeń, a które nazywamy afektywnymi. Ekspresja jest zjawiskiem najbardziej prymitywnym, posiada charakter dynamiczny. Istnieje ścisły związek między owym charakterem dynamicznym a działaniem. Dla inteligencji jest to charakterystyczne, że nie wybiera ona drogi bezpośredniej, lecz drogę najlepszą i mają się podobnie sprawy dla woli. To zaś, co jest „najlepsze”, nie jest bynajmniej dowolne lub względne, lecz jest ustalone ogólną postacią zachowania się. Cechą woli będzie wybór najlepszej drogi. Afekty są fenomenalną właściwością działania.

Chaos i postać. Przeciwnieństwem postaci jest chaos. Bezzględny chaos jest brakiem świadomości. Droga prowadzi nie od elementów psychicznych izolowanych, lecz od rzeczy mniej lub więcej chaotycznych do coraz lepiej upostaciowanych. Początkowo świat człowieka był o wiele więcej spoisty i jednolity niż nasz obecnie (*Lévy - Brühl*). Wrażenia elementarne nie stanowią przeto punktów wyjścia dla naszej świadomości, lecz są produktami końcowymi rozwoju, wynikiem procesu, który dysocjuje naturalne całości. Wrażenia są wynikiem rozkładu

¹⁾ Artykuł p. t. „Psychologie” w Książce *Dessoir'a*: Die Philosophie in ihrer Einzelgebieten, Berlin, Ullstein, 1925.

postaci pod wpływem „analitycznego nastawienia”. Są więc postaci niezupełnie określone, posiadające tylko główne zarysy, postaci szkicowe, którym brak subtelniejszych rozczłonkowań. Często powracanie takiego samego lub bardzo podobnego ma ten skutek, że postaci kształtuje się i łatwiej występuje z chaosu. Jest to jednak zupełnie inny wpływ niż mechanicznego powtarzania, gdy bowiem powstała jakaś struktura, to przejawia ona również i w innych zupełnie okolicznościach.

II.

Zarys Pedagogiki Strukturalnej.

Psychologia postaci jest tem dla psychologii, czem jest szkoła twórcza dla pedagogiki. Po wielu latach badań i prób, dają się wreszcie odnaleźć wspólne zasady obu tych nauk, i z konieczności muszą być one takie same w obu dziedzinach, jeżeli wogóle mówić można jeszcze o rozdziale. Zadaniem niniejszego zarysu, który mam zamiar uzupełnić w przyszłości obszerniejszym studjum, jest wykazanie słuszności tego założenia. Chociaż *Koffka* z godną uwagą przez ikliwością przeniósł niektóre zasady psychologii postaci do psychologii dziecka, stosując je do procesu rozwojowego i wskazał po jakiej drodze ma iść psychologia genetyczna, to jednak nie zrobił zastosowań do celów pedagogicznych t. j. do kształcenia i wychowywania. Jest to więc dziedzina prawie nietknięta. Dziedziną tą interesował się *Lucjan Zarzecki*, jak świadczy o tem dokonana pod jego kierownictwem rozprawa *L. Dymka*, przyjęta w *Państwowym Instytucie Pedagogicznym* jako praca dyplomowa. W notatce, którą *L. Dymek* zamieścił w *Biuletynie Koła Psychologicznego* (Rok I, 1924—25, № 4) p. t. „O znaczeniu psychologii postaci dla pedagogiki”, zwraca on uwagę na to, że zasada struktury będzie miała przedewszystkiem zastosowanie w niższych stopniach szkoły powszechnej, w pierwszym rzędzie w przedmiotach opartych na postrzeżeniach wzrokowych jak pisanie, rysowanie, geometria, geografja, biologia. Uwagi te są trafne, problemat polega jednak na wykazaniu rodzaju struktur, jakie się wytwarzają, jak tego dokonała *M. Grzegorzewska* dla kilku struktur psychicznych i obejmuje on zarówno postrzeżenia wzrokowe i dziedzinę myślową, jak całokształt życia psychicznego.

Należy najpierw odpowiedzieć na pytanie, które się nasuwa, czy i same metody badań w psychologii dziecka mają ulec zasadniczej zmianie pod wpływem nowych kierunków, a zwłaszcza co pod tym względem myśleć należy o metodzie testów umysłowych? Jest rzeczą zupełnie jasną, że metoda testów nie straciła nic na swej wartości, potrzebna tu jest tylko pewna transpozycja. Dobre testy zachowują swoje znaczenie, wszak zwracają się one do procesów wyższego rzędu. W większości bowiem wypadków to, co nazwano cechami, odnosi się do struktur, np. do struktury

porównywania, analogizowania, definiowania, klasyfikowania i do innych typowych struktur myślowych. Nie są to elementy do siebie dodane, lecz procesy złożone, całościowe. Poznać rozwój psychiczny dziecka—to poznać powstające i doskonalące się z wiekiem struktury, nie zapominając o tem, że osobnik nie jak nagromadzeniem cech elementarnych. Badanie elementów psychicznych nie powiązanych z sobą dlatego nie posiada dużego psychologicznego znaczenia dla całości życia psychicznego, że zmieniają one swoją wartość zależnie od całości kształtów, wkład których wchodzą. Jak to mamy rozumieć? Wszak osobnik krótkowzroczny pozostanie zawsze takim w różnych okolicznościach życia. W tym wypadku jednak mamy do czynienia z cechą fizjologiczno-anatomiczną, którą jest pobudliwość zmysłowa. Zależna jest ona od struktury anatomicznej, od układu oka. Jeżeli rozpatrywać tę cechę z punktu psychologicznego, to spostrzegamy, że osobnik mający doskonałą pobudliwość wzrokową, może nic wogóle nie zobaczyć pod wpływem nieuwagi, wzruszenia, albo skutkiem upośledzenia umysłowego, albo braku dobrej obserwacyjności, i t. d. Ponadto — znaczenie dobrego wzroku, a nawet procesy optyczne wyższe, jak odróżnianie barw i kształtów, mogą mieć znaczenie bardzo różne zależnie od wewnętrznych i zewnętrznych warunków osobnika i od celu przysługującego danemu zespołowi. Daltonista pozostanie oczywiście daltonistą, ale w tym wypadku mamy do czynienia z anomalją rozwojową nerwu optycznego (niedorozwój niektórych włókien wzrokowych). Poza tem przy odróżnianiu barw należy uwzględnić wpływ podłoża, barw dopełniających, kontrastów, i t. d.

Jeżeli z tego punktu widzenia rozpatrywać rozmaite zespoły testów, czy to w psychologii, czy w psychotechnice, spostrzegamy, że są one przeważnie uszeregowaniem struktur, bez organicznego powiązania ich z sobą. Np. w psychotechnice się bada, jakim poszczególnym właściwościom odpowiadać powinien dobry lotnik, dobry daktylograf i t. d. Mamy podobnie testy w psychologii (jak n.p. testy *Rossolimo*), które badają tylko szereg cech bez powiązania ich z sobą. Niewątpliwie, że zdobycze te są cenne i pozwalają na daleko idące wnioski, jest to jednak tylko zapoczątkowanie problemu. Wysunęło się następnie pojęcie osobowości i zarówno w psychologii jak i w psychotechnice stwierdzono, że nie dość jak poznać poszczególne cechy, należy ponadto zapoznać się z osobowością, indywidualnością danej jednostki, aby do tej indywidualności dostosować metody nauczania i wybór zawodu. Jak do tego jednak przystąpić, o tem się milczy. Otóż jest rzeczą zrozumiałą, że nie dość jest uszeregować cechy t.j. poszczególne struktury. Należy ponadto *opracować strukturę poszczególnych fachów*, jak lotnictwo, zegarmistrzostwo, szoferstwo, it. d. Te ogólne struktury są oparte na wielu strukturach drobniejszych (cechy), które pozostają w organicznym połączeniu. Należy podobnie

postępować i w pedagogice: poznać strukturę ogólną każdego dziecka, a także poznać strukturę wszystkich przedmiotów nauki. Im prostsze są te struktury, tem są mniej ważne dla psychologii indywidualnej.

Ponieważ wiele tak zw. cech psychicznych jest w gruncie rzeczy strukturami, więc testy przenikają przeważnie do zjawisk „od góry”. Jako zasadę powinniśmy przyjąć, że należy zwracać się bezpośrednio do całości, badać ich właściwości całościowe, ze swoją im celowością i ich zmiany w różnych okolicznościach. Zbadać następnie trzeba człony struktury, oznaczyć ich miejsce w strukturze i właściwą im funkcję, ich współzależności w zespole, poznać rolę każdego z nich, ich wzajemne oddziaływanie na siebie i wpływ na całość. Te stosunki są złożone i mamy tu coś więcej od zwykłej korelacji, którą bada się przeważnie stosunki przyczynowe i tylko dla każdej pary oddzielnych cech. Korelacja—to wzajemny stosunek dwu cech, a więc zawsze metoda „od dołu do góry”, gdyż się przyjmuje, że cechy te są wynikiem analizy, że są pierwotnie samodzielne i szuka się ich stosunku. Jest tu sprzeczność w samym założeniu. Przy rozczłonkowaniu postaci mamy do czynienia z analizą, która nie jest jednak rozkładem cech, będących poprzednio w układzie sumatywnym. Człony nie mogą być ujmowane samodzielnie, są one organicznymi częściami postaci. Postać jest pojęciem organicznym. Człony ujmujemy zawsze jako będące w zależności i od podłoża. Badania te, prowadzone na dzieciach okresowo, pozwolą na śledzenie za zmianami, zachodzącymi w strukturach, wykryją powstawanie nowych struktur, czy to pod wpływem właściwości odziedziczonych, czy pod wpływem procesu uczenia się. Należy znaleźć odpowiedź na pytanie, jak i kiedy wytwarzają się rozmaite struktury u dziecka, jak z prostych stają się złożone, kiedy ulegają zamknięciu. Próby testowe mają właśnie na celu zapoznanie nas ze stanem, w jakim znajdują się określone struktury u dziecka, czy są już obecne, w jakim stopniu i zakresie. Badania testowe powinny być dopełnione obserwacją umiejętnie pokierowaną; rola jej zczasem coraz większego nabiera znaczenia. Jak powstają struktury na polu sensorycznym, motorycznym, wyobrażeniowym, pojęciowym, dla określonych celów. Jak dziecko daje sobie radę w rozmaitych sytuacjach, zabawie, naśladownictwie, uczeniu się i t. d. Pojęcie struktury przeniknąć powinno wszelkie psychologiczne badanie, w tem co stanowi jego istotę.

Podobne problemy istniały już oczywiście i w dawniejszej psychologii: np. większa szybkość w pracy umysłowej nie stanowi sama przez się dowodu wyższości, jeśli jest okupiona dużą ilością niedokładności i błędów. Możemy tu także przytoczyć stosunek

zmiany pamięci do inteligencji. Pewne braki mogą być wynagrodzone skutkiem obecności innych czynników kompensujących. Samo pojęcie kompensacji da się w pełni uwświetlić dopiero dzięki strukturalnemu ujęciu życia psychicznego, co pozostawi niezatarty ślad na pedagogice.

Prace te wymagają nowych badań, obmyślenia nowych metod, a także transpozycji, która nie zasadza się na tem, że te same pojęcia wyrażamy innemi słowami (n. p. zamiast cecha, powiedzieć: struktura). Transpozycja polega na zużytkowaniu dawniej już zebranego materiału, któremu się nadaje nową interpretację, w związku z obecnemi poglądami na prawa, rządzące całokształtami i ich rozwojem.

Zastosowania pedagogiczne, jakie wypływają z psychologii strukturalnej, nie są więc tylko przyczynkami, które na nowo potwierdzają znane cechy umysłowości dziecięcej, mianowicie silnie zaznaczony konkretyzm dziecka i nieumiejętność analizy. Konkretyzm należy zresztą, bliżej określić i wyjaśnić prawami postaci. Mamy tu do czynienia z teorią ogólną, z całym systemem psychologicznym, który doprowadzić może do wyjaśnienia zjawisk. Widzimy w nim naukowe uzasadnienie tych danych, jakie zebrała pedagogika współczesna i tych, jakie zdobyła psychologia eksperymentalna dziecka (stopnie rozumienia *Meumann'a*, konkretyzm wyobrażeń przy badaniu ich zakresu, ich asocjacji, przy definicji, przy klasyfikacji, także ejdetyzm). U małego dziecka brak jest analizy, panuje synteza pierwotna, schematyzm. Można to nazwać ujęciem postaciowem prymitywnem. Dzięki pojęciu struktury możemy przejawy te o wiele głębiej zrozumieć. Pozostaje drogą eksperymentalną i obserwacją określić te etapy i wykazać różnice indywidualne i typy.

Dziecko ujmuje całokształty, to droga naturalna, nie ujmuje poszczególnych cech lub źle je ujmuje. Stąd niemożność abstrahowania, które jest wyodrębnieniem pewnych właściwości i przeniesieniem ich na całą klasę przedmiotów. Oczywiście, niema norm zupełnie stałych, mamy normy tylko w przybliżeniu. Ujęcie naturalne człowieka dorosłego jest także postaciowe, posiada on jednak zdolność analizowania swych przeżyć, może także nastawić się celowo na poszczególne cechy i tylko te cechy obserwować, bez narażenia się na niebezpieczeństwo utraty zdolności do postaciowania, wobec tego, że dyspozycje do postaciowania są już nabyte, i że nastawia się on na cechy dopiero po ujęciu postaciowem.

Wszyscy pedagogowie głoszą konieczność oparcia pedagogiki na psychologii dziecka, dziecko jest ośrodkiem dokoła którego wszystko się grupuje, nie doceniają jednak naogół psychologii naukowej, zwłaszcza eksperymentalnej, pomimo nieobliczalnych zasług, jakie położyła już ona dla pedagogiki.

Wytworzyło się przekonanie, że są dwie psychologje, jedna laboratoryjna, nie mająca prawie związku z rzeczywistością życiową, ścisła i sztywna; druga — życiowa, praktyczna, oparta na bezpośredniej obserwacji dziecka i na obcowaniu z niem. Było w tem nieco prawdy dopóki panowała w psychologii „sztywna zasada”, pojęcie stałości elementów, ich połączenia sumatywne,¹⁾ budowanie całokształtów od dołu do góry, co wymagałoby pierwotnego wyodrębnienia elementów i cech, a więc analizy, która jest dziecku niedostępna. Było więc trudno o bezpośrednie nawiązanie postulatów psychologii z potrzebami życia szkolnego i z temi wynikami, jakie mogła stwierdzić pedagogika. Otóż psychologja postaci stać się może tym łącznikiem, właściwie mówiąc niema dualizmu, jest jedność, gdyż nie pracuje ona w laboratorium innymi metodami niż przy badaniu osobowości. Oczywiście, pojmujemy tu metody w znaczeniu najogólniejszem. W laboratorium pracuje ona całym arsenałem aparatów złożonych, lecz czyni to dla wyświetlenia tych praw psychologicznych, których zakres nie ogranicza się do stwierdzeń laboratoryjnych, lecz które obowiązują i w naturalnych okolicznościach życia. Jest więc bliżej życia, bardziej naturalna i jako taka zyska niewątpliwie największe uznanie pedagogów.

* * *

Metodę, stosowaną w szkole twórczej nazywa *Decroly*²⁾ *globalną* czyli *synkretyczną*. Łatwo jest dziś stwierdzić, pisze on, pożyteczność łączenia rozmaitych czynników matematycznych: arytmetyki, algebry, geometrii, trygonometrii; zresztą, w szkołach powszechnych posługujemy się już stale połączeniami między arytmetyką, systemem metrycznym, geometrią i robotami ręcznymi, co prowadzi do cennych wyników. *Decroly* wymienia dalej rysunek zreformowany, polegający zasadniczo na studjach z natury, na odtwarzaniu n.p. kwiatów naturalnych w zespołach, bądź oddzielnie, lecz nie wyciętych z ich barwy i z innych czynników, nadających im życie. Jest to metoda naturalna. W tych warunkach otrzymane rysunki pokazują, jak dziecko rozumie rzeczywistość i pozwalają nam śledzić za kolejnymi etapami jego rozwoju umysłowego. Globalna obserwacja przy-

¹⁾ Taką psychologję można nazwać „mechanistyczną” i wytoczyć jej należy walkę, nie zaś całości założeń psychologii, do czego strukturaliści wykazują skłonność, a co wprowadza niepotrzebne zamieszanie. Już dawno w psychologii dawały się zauważyć kierunki, głoszące inne zasady. Zastugą strukturalistów jest to, że zerwali ostatecznie z panującymi jeszcze mechanistycznymi poglądami, dzięki czemu wprowadzili psychologję na nowe tory.

²⁾ Patrz, czasopismo *L'Ecole et la Vie*, № 42, 4 juillet 1925, Paris.— Metody *Decroly*'ego przytaczamy ze względu na ich wartość a także dlatego, że stykaliśmy się z niemi wielokrotnie w Brukseli.

rody, rzeczywistości, daje dziecku możność odróżnienia rzeczy zasadniczych od drugorzędnych. Roboty ręczne, skojarzone z rysunkiem i z geometrią stanowią dyscyplinę najbardziej ze wszystkich czynną i spontaniczną. Ogrodnictwo jest tem dla botaniki, czem jest rysunek z natury dla rysunku geometrycznego lub dla kopji dawniejszej. To samo można powiedzieć o ćwiczeniach fizycznych i sportach szkolnych, dyscyplinach globalnych w stosunku do gimnastyki analitycznej. Gry, ruchy rytmiczne, taniec są samem życiem, jeżeli porównać je z dawniejszemi metodami nużącemi i nudzącemi dziecko, którego natura spontaniczna zawsze będzie przekładać swobodne ruchy nad ćwiczenia, zabawy nad lekcje.

Wiemy także że *Decroly*, metodę globalną zastosował i do nauki czytania.

Należy oczywiście podążać w nauczaniu od rzeczy prostych do złożonych. Ale co jest proste dla dziecka? *Decroly* twierdzi oddawna, że ujęcie obrazków jest dla dziecka łatwiejsze niż ujęcie linii, wyrazów niż liter.

Są to oczywiście ujęcia postaciowe, naturalne. Człowiek dorosły mógł się tylko pomylić, opierając się częściowo na swojej psychice, więcej zaś na psychologii potocznej (w braku introspekcji), nie na tem co jest, ale na tem, co rzekomo powinno być. Jeżeli dane te rozpatrywać z punktu widzenia psychologii postaci, stwierdzić można zupełną zgodność: nie wykluczamy analizy, t. j. rozczłonkowania przeżycia na składające je części, ani nawet nastawienia na poszczególne cechy przedmiotu. Do tych operacyj analitycznych należy wszelako przystąpić później, a w każdym razie nie od nich rozpoczynać naukę, ponieważ 1) naturalne nastawienie jest postaciowe, skierowane do ujęcia całości w ich całej złożoności życiowej, z ich całym splendorem i mnogością zjawisk, z ich charakterystyką, ekspresją, zabarwieniem wzruszeniem, z ich treścią znaczeniową, łącznie z podłożem, na którym rozgrywa się akcja; 2) ponieważ odstępstwa od tego ogólnego prawa mogą niekorzystnie się zaznaczyć na rozwoju psychicznym dziecka, prowadząc do wytworzenia struktur sztucznych, a co za tem idzie ubogich w treść, mało zróżniczkowanych, niejasnych, nie rzeczowych; 3) ponieważ „gorsze” struktury tą drogą powstałe, pozostawiają dyspozycje do dalszych postawień na sztucznej, nieracjonalnej, pozbawionej często sensownej treści podstawie i obniżą ogólny poziom intelektualny.

Należy przeto naukę rozpoczynać od dania dzieciom ogólnikowego „aspektu” przedmiotów, bądź fizycznych, bądź psychicznych, do analizy cech przystąpić w drugiej fazie nauczania, Należy uchronić dziecko od wszelkiej mechanizacji, od sztucznych, pozbawionych sensownego kierunku połączeń między cechami, związków powierzchniowych, mało wartościowych. Ochronić od tego może czuwanie nad naturalnem powstawaniem struktur

psychicznych już w zaraniu życia. Specjalną uwagę trzeba otoczyć struktury powstające skutkiem *uczenia się*, tu łatwiej bowiem niż gdzieindziej jest odbiec od praw naturalnych i narzucić dziecku umysłowość człowieka dorosłego. Wymowny tego przykład spotykamy w nauce czytania, której *Marja Grzegorzewska*¹⁾ poświęciła obszerniejszą pracę, rozpatrując naukę zwykłego czytania i czytania zapomocą całości (całych wyrazów lub zdań) z punktu widzenia strukturalnego. Wykazała ona, jak dalece nauka zwykłego czytania, wytwarzająca strukturę czytania „od dołu”, odbiega od naturalnych praw powstawania i rozwijania się struktur psychicznych u dziecka i dała tym sposobem naukowe uzasadnienie metod globalnych, wprowadzonych przez niektórych pedagogów zanim jeszcze powstała psychologia postaci.

Przejdźmy do *kształcenia zmysłów*. Zadać można pytanie, co podlega właściwie kształceniu? Nie pobudliwość, jak to wykazały liczne badania, pobudliwość jest bowiem cechą anatomiczno—fizjologiczną. *Marja Grzegorzewska* zajęła się tym problemem w stosunku do niewidomych i nadała mu zupełnie ogólne znaczenie. Przykład niewidomych jest tu dlatego dobrze wybrany, że skutkiem braku jednego z najważniejszych zmysłów, inne powinnyby zdawałoby się, dojść przez kompensację do większego wysubtelnienia, przedewszystkiem zaś dotyk i słuch. Był to istotnie dogmat przyjęty przez założycieli psychologii niewidomych pod nazwą *wikarjatu* czyli zastępstwa zmysłów. Stąd wielkie zdumienie, gdy w związku z udoskonaleniem techniki eksperymentalnej, wykazano, że próg pobudliwości słuchu i dotyku u niewidomych nie jest subtelniejszy od progu widzących. Przypisano więc stronie psychologicznej (uwadze, skojarzeniem, pamięci) tę wyższość, jaką niewidomi wykazują z całą pewnością w sprawnościach życiowych. Otóż *Marja Grzegorzewska*²⁾ przeniosła problemat na jego właściwe pole, wykazując, że kształcą się i doskonalą nie czucia, nawet nie poszczególne czynności psychiczne wyższego rzędu, lecz *całe struktury* powstające u niewidomych na polu sensorycznym na skutek potrzeb życiowych i intelektualnych, przebiegających u nich inaczej niż u ludzi widzących. Powstają stąd specyficzne struktury, właściwe niewidomym. Człony tych struktur pracują w ściślejszej kooperacji, znaczenie każdego z nich może się zmieniać zależnie od potrzeby, punkt ciężkości struktury może się przenosić na te lub inne człony zależnie od stopnia wyćwiczenia. Pod wpływem ćwiczenia, znaczenie członu

¹⁾ *Marja Grzegorzewska*. Psychiczna struktura czytania wzrokowego i dotykowego. *Polskie Archiwum Psychologii*, tom I, 1926 — 27, № 1 i 2. Także oddzielnie.

²⁾ Cytujemy według nieopublikowanej jeszcze pracy *M. Grzegorzewskiej* p t. Psychologia niewidomych. Tom I. Czucia, postrzeżenia i wyobrażenia.

zmysłowego się obniża, natomiast biorą górę procesy uwagi wewnętrznej. Grzegorzewska wyświetliła niektóre z tych struktur u niewidomych, n. p. tak zw. *zmysł przeszkód niewidomych* ¹⁾ i tak zw. *wyobrażenia surogatowe*, czyli substytuty wyobrażeń brakujących.

Prawo wrażeń skojarzonych *Seguin'a*, tak ważne w ćwiczeniu zmysłów, należy dziś rozpatrywać jako konstelację bodźców, na tle których powstają struktury. Według potocznej psychologii przedmiot tem lepiej zostaje ujęty, im więcej wchodzi w grę organów zmysłowych pobudzonych, a co za tem idzie, i ośrodków; kombinacja na tem tle powstała, stanowić odąd będzie stałą grupę, tak dalece, że wywołanie jednego z wrażeń wystarczy dla wywołania pozostałych. Np. zapach róży wywoła obraz wzrokowy przedmiotu oraz wyobrażenia dotykowe wynikłe z zetknięcia palców z listeczkami. Podobne połączenia nazywa psychologia asocjacją. Przytoczony przykład znakomicie ilustruje ten fakt, że to co nazwano asocjacją, jest przynależnością do danej struktury. Człony tej struktury należą do siebie, ich przynależność jest pierwotną, nie zaś wynikiem procesów skojarzeniowych wtórnych. Wywołanie jednego członu wystarczy dla wywołania całej postaci. Prawo wrażeń skojarzonych jest więc prawem naturalnym, które oznacza, że przedmiot może być rozpoznany o tyle tylko, o ile ujęliśmy całą postać, nie poszczególne człony.

W ćwiczeniach zmysłów bywają nieraz łączone różnorodne bodźce, co uważać można za łączenie struktur. Ponieważ podobne łączenie odbywa się zazwyczaj zapomocą rozmaitych przedmiotów, licząc się z prawami powstawania struktur, należy materiał dobrać w ten sposób, aby nie był zlepkiem rzeczy do siebie dodanych, lecz aby stanowił naturalny i sensowny kompleks.

Wzajemne *przenikanie się* czyli *zazębianie* przedmiotów nauki zasadniczą tu odegra rolę. Czy może zachować się pogląd, że przedmioty nauki powinny być wykładane w związku z ich klasyfikacją w systemie nauk? W obecnej szkole mamy jeszcze lekcje, następujące jedne po drugich, bez żadnej myśli przewodniej co do naturalnych sposobów powstawania i kształcenia struktur. Obecne nauczanie — to typowy przykład połączeń sumatywnych, w postaci różnych co do treści i nie mających z sobą związku lekcji; połączenia takie następują często „od dołu do góry”, jako sztucznie wyuczone; według psychologów postaci takie połączenia mogą niekiedy istotnie nastąpić pod wpływem warunków sztucznych.

W każdym razie powstające wówczas struktury będą wadliwe, niekompletne i wiele upłynie czasu zanim dziecko poradzi

¹⁾ M. Grzegorzewska, — Struktura psychiczna t. zw. „zmysłu przeszkód” niewidomych. — *Szkoła specjalna* Rok II № 4, 1925-26 A także: Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia. *Szkoła Specjalna*, Rok III, -no 1, 1926—27.

sobie z owym nieugrupowanym materiałem i połączy go w jedną całość. Dla wielu staje się to wprost niepodobieństwem i pozostają w umyśle tylko fragmenty większych struktur, struktury otwarte, niewykończone. Znowu powołamy się na szkodliwe dyspozycje do postaciowania, które pozostają w umyśle i prowadzą do złych przyzwyczajęń umysłowych. Dawniejsza psychologia dzieliła władze ducha na: inteligencję, uczucia i wolę, sądząc, że są one od siebie niezależne, a choć i dziś liczymy się z temi działaniami czynności psychicznych, to jednak główny, zasadniczy podział jest innego rodzaju: jest to podział strukturalny, każda bowiem struktura obejmować może najróżnorodniejsze człony (postrzeżeniowe, emocjonalne i t. d.). Ten podział wysuwa się obecnie na czoło problemu jako naturalny i znaleźć powinien ogólne zastosowanie w pedagogice. A ponieważ dziecko jest *pierwotną jednością*, typem scałkowanym, nie należy zaczynać od wytwarzania struktur ściśle zróżniczkowanych, w których elementy intelektualne, emocjonalne i wolicjonalne byłyby od siebie odgraniczone. Ujawnia się ścisły związek między uczuciem a działaniem. Afekty tkwią w samym postrzeganiu i stanowią ich cechę dynamiczną.

Wśród pedagogów, *Dewey* jeden z pierwszych doszedł do podobnych wniosków. „Życie umysłowe dziecka tworzy pewną całość, jest jednością, pisze on ¹⁾); rzeczy, które zajmują dziecko, łączą się z sobą jednością zainteresowań osobistych i zbiorowych, które w nim budzi jego życie. Wszystko, co zajmie jego umysł, stanowi dla niego na chwilę cały wszechświat. Szkoła, pisze dalej *Dewey*, wyrwa fakty z ich miejsc przyrodzonych i układa według pewnej zasady ogólnej. Tymczasem klasyfikacja nie ma żadnego odpowiednika w doświadczeniu dziecka; rzeczy nie ukazują mu się nigdy w takim świetle. Umysł człowieka dorosłego do tego stopnia zżył się z pojęciem logicznego układu rzeczy, że nie może zdać sobie sprawy z całej pracy dzielenia, odrywania, którym trzeba było poddać dopiero fakty doświadczenia bezpośredniego, aby się one stały gałęziami nauki. Praca ta, przypuszcza działalność umysłową, udział w niej zainteresowań intelektualnych tak, iż zwykła klasyfikacja różnych gałęzi wiedzy jest rezultatem pracy naukowej ludzkości całej, nie zaś doświadczenia dziecka”.

* * *

Jak mamy zapatrywać się na *zainteresowanie*?

Zainteresowanie jest przejawem przychodzącej do skutku, dojrzewającej struktury, jeszcze otwartej, a która się domaga zamknięcia. Mogą być struktury, powstające na tle właściwości

¹⁾ *John Dewey*. Szkoła i Dziecko, str. 89 i następne. Przekład Polski H. Bleszyńskiej, Warszawa, Wende.

odziedziczonych lub nabytych (uczenie się). Zamknięcie może nastąpić w dziedzinie myślowej i wówczas jest wnioskowaniem; może nastąpić w dziedzinie wykonania, będzie wówczas działaniem. Jak wiemy, postaci niewykończone, o wielu lukach, nazwano postaciami otwartymi, a ze strony postaci idą silne tendencje do zapełnienia tych luk. Łatwo zrozumieć na jakiej podstawie powstają te tendencje. Człony struktury nie są zlepkiem jakichkolwiek bądź części, należą do siebie, a stąd brak pewnych członów doprowadza do stanu zaciekania, zainteresowania, niepokoju nawet, domagającego się odpowiedzi na pytanie. Zainteresowanie posiada silnie zaznaczony dynamiczny charakter. Równowaga zostaje przywrócona z chwilą gdy nastąpi zamknięcie struktury. Jak wiadomo, nazwano *globalizmem* (*Decroly*), *synkretyzmem* (*Renan, Claparède*) *schematyzmem* (*Kant, Bergson, Revault d'Allonnes*) proces ujmowania ogólnikowego i wyobrażania, właściwy dziecku, który odnajduje się i u dorosłych dla wielu czynności. Mamy tu bezsprzecznie do czynienia z ujęciem i wyobrażaniem postaciowym¹⁾. Otóż proces ten opiera się na zainteresowaniach spontanicznych lub wywołanych, wrodzonych lub nabytych i zbliża się do intuicji *Bergson'a* i do czynności umysłowej prelogicznej *Lévy-Brühl'a*. Jak wytłumaczyć w tym wypadku rolę zainteresowania? Zestawmy powyższe fakty z tem co pisze *Dewey* o rzeczach które zajmują dziecko i łączą się z sobą jednością zainteresowań, a zrozumimy, że zainteresowanie jest czynnikiem o charakterze ożywiający, twórczym, postaciującym. Bez zainteresowania niema dobrego postaciowania. Pozwoli to nam także na bliższe określenie *konkretyzmu dziecka*: ujęcie konkretne jest postacią postrzeżeniową, powstałą na tle zainteresowania.

Musimy tu jeszcze położyć nacisk na to, co już wpływa z poprzednich kartek, że struktury dziecka są *prelogiczne*, a z pomiędzy wielu właściwości rozumowania prelogicznego, wymienimy tu brak poczucia sprzeczności i opieranie się na cechach drugorzędnych, nawet przypadkowych. Dodać tu należy, że to, co nazywano cechą, jest najczęściej punktem ciężkości struktury. N.p. na pytanie *Pauliny Lombrroso*: co to jest telegraf? jedno z dzieci odpowiada: to druty, na których ptaki siadają. Mamy tu więc określenie na podstawie cechy przygodnej. Tą przygodną cechą jest w istocie postać, która się w ten a nie inny sposób zarysowała w umyśle dziecka i zyskała właściwą jego umysłowi interpretację. W badaniach swych nad rozumowaniem dzieci, *Marja Librachowa* stwierdziła trudności, jakie napotykają dzieci przy utożsamianiu, przyczem cechy jaskrawe posiadają przewagę. Zjawisko to związane jest ze strukturą, w której ekspresja najważniejszą

¹⁾ Patrz *M. Grzegorzewska*. Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego.

odgrywa rolę, stanowi ona punkt ciężkości struktury, jest wynikiem dziecięcej nieudolności logicznej, myślenia na podstawie kategorii, które są różne od naszych. Cała psychologia dziecięcego wieku przepełniona jest podobnymi przykładami.

Twórczość — to zamknięcie struktury dzięki aktywnej postawie osobnika. Metoda *ponownego odkrywania* (rediscovery, *ré-découverte*) zasadniczą odgrywa rolę w szkole twórczej. Dziecko znajduje się wobec problematów, już dawno rozwiązanych w nauce, które dla niego są jednak nowością i samo dochodzi do rozwiązań. Tą drogą dopiero zaspakaja swoją ciekawość, wyładowuje wysiłek, wyzwala w duszy czynniki intelektualne, uczuciowe i wolicjonalne, czuje się samodzielną jednostką, indywidualnością, sprawcą odpowiedzialnym własnych postępów, opanowuje przyrodę i myśl własną, czuje się współtwórcą życia, myśli i czynu. Rozstrzygnięcie powoduje zadowolenie, radość, triumf, podnosi skalę życia i własne samopoczucie. Dziecko odtwarza jednocześnie zgodnie z prawem psychogenetycznym początkowe stadja kultury człowieka, który o własnych siłach musiał sam wszystko zdobywać, wszystko poznawać i odkrywać. Dyspozycja twórcza pozostaje nadal w umyśle. Dla tych przyczyn nazwę „szkoły twórczej” uważamy za szczęśliwie wybraną przez *Rowida*.

U młodszych dzieci największe zainteresowanie wzbudzać będą instynkty. Dziecko zrozumie obronę, niebezpieczeństwo, potrzebę odżywiania, jako związane z instynktami, do których zadowolenia dąży celowo. Celowość jest wyrobieniem woli, człowiek nie staje się ofiarą zewnętrznego świata, nie ulega mu w zupełności, walczy. *Dewey* podkreśla cztery grupy instynktów, cztery rodzaje zainteresowań, jako najbardziej właściwych dzieciom: instynkt *społeczny*, *tworzenia*, *ładania* i *ekspresji*. Z tych czterech źródeł winna czerpać szkoła wskazania i metody w swej pracy nad rozwojem dziecka. Dzięki tym zajęciom szkoła stanie się naturalną formą życia społecznego zamiast oddzielnego miejsca do pobierania lekcji.

Jest rodzaj zainteresowania, jakie wzbudza sama praca w chwili jej wykonywania; ale istnieje jeszcze zainteresowanie jako punkt wyjścia dla pracy, która jest zadaniem, domagającym się rozwiązania.

Rozwój zainteresowań jest przenoszeniem się ośrodka zainteresowań na coraz to nowe struktury, jeszcze otwarte i domagające się zamknięcia, gdy tamte zostały zamknięte i przestały interesować.

W sprawie *metody ośrodków zainteresowań i zasady koncentracji* można powiedzieć, że ośrodek zainteresowań jest jądrem wielkiej struktury, która wszystko ku sobie skupia. Nauczanie powinno pozostawać w związku z zainteresowaniem, aby powstała odpowiednia struktura. Dopiero wówczas, gdy struktura jest bli-

ska dojrzałości, nauka staje się zrozumiała i zajmująca, tylko wtedy przedmiot jest dostępny, ożywiony uczuciem. A ponieważ skojarzenie jest przynależnością do danej struktury, więc jest ważne, aby powstających struktur nie przerywać i poświęcić więcej czasu na wszechstronne opracowanie. Niema tu więc systemu lekcyjnego. N. p. przyrządzanie pieczywa (*Decroly*): dzieci miały ziarno, robią ciasto z mąki, pieką chleb i ten chleb spożywają. Niema klas ani programu oznaczonego z góry.

Metodę ośrodków zainteresowań nazwał *Dalhem* metodą kojarzenia idei. Nazwa ta jest niewłaściwa. Można ją nazwać *metodą ośrodków strukturalnych*. Zamiast poszczególnych przedmiotów istnieje nauka koncentracyjna. Jednym zagadnieniem bez obawy zmęczenia, zajmują się dzieci w domu i szkole przez kilka dni, czasem przez kilka tygodni; nauczyciel wprowadza do tej pracy pewną planowość.

Istotę szkoły twórczej stanowi samodzielna praca dziecka, zarówno rączna jak i umysłowa. Program *Decroly'ego* oparty jest na zainteresowaniach dzieci. *Decroly* streszcza zasadnicze rysy swego programu w następujących punktach:

1. Wprowadzenie w życie ciągłości materiału nauczania;
2. Zastosowanie metody ośrodków zainteresowań;
3. Podział przedmiotów nauczania, oparty zasadniczo na: obserwacji, kojarzeniu i wyrażaniu (ekspresji);
4. Ilość materiału zastosowana do różnych grup dzieci;
5. Metody pracy, oparte na działaniu, poglądzie i postawie twórczej dziecka;
6. Działanie dziecka i jego twórczość potęgują roboty ręczne (w związku z ośrodkami zainteresowań) i stosowanie gier wychowawczych.

Cechy charakterystyczne programu *Decroly'ego*¹⁾ są następujące: 1. Szkoła musi odpowiadać swemu celowi wychowania wszechstronnego, przygotowując dziecko do współczesnego życia społecznego; 2. Przygotowanie to postępuje wtedy najlepiej, jeżeli dziecko wprowadza się praktycznie w życie wogóle, a w szczególności w życie społeczne; 3. To wprowadzenie w życie wymaga przestudjowania dwu zasadniczych dziedzin: poznania przez dziecko jego własnej osobowości (poznanie swego ja, a więc i swoich potrzeb, dążeń i celów) i poznanie warunków środowiska w którym żyje, od którego zależy i na które musi oddziaływać, ażeby jego potrzeby, dążenia i cele stanowiły przygotowanie do zrozumienia potrzeb, dążeń, celów i ideałów ludzkości, wreszcie poznanie warunków jego przystosowania i środków współpracy, aby stać się świadomym celów członkiem społeczeństwa.

W problemacie poznania przez dziecko jego potrzeb *Decroly* odróżnia cztery zasadnicze potrzeby: 1. Potrzebę odżywia-

1) *O. Decroly i J. Boon. Vers l'Ecole rénovée*, str. 23 i dalsze, Office de Publicité, Bruksela; librairie Nathan, Paryż, 1921.

nia się (włącza tutaj potrzebę oddychania i czystości); 2. Potrzebę walki z warunkami atmosferycznymi; 3. Potrzebę obrony przed niebezpieczeństwem i wrogami; 4. Potrzebę działania i pracy solidarnej, potrzebę wypoczynku i doskonalenia się.

Ponieważ dziecko ma być przygotowane do życia, należy mu je dać poznać jaknajdokładniej. Otóż życie obejmuje dwa podstawowe elementy: istotę życia i środowisko¹⁾. Zatem badać należy 1. Istotę żywą w ogólności, w szczególności — człowieka. 2. Przyrodę wraz ze środowiskiem. — Dziecko stanowić ma ośrodek wszystkich badań.

Według *Decroly'go* należy poznawać przedmioty i zjawiska z potrójnego punktu widzenia: 1-o metodą bezpośrednią, zapomocą zmysłów, jest to tak zw. *obserwacja* (ćwiczenia w postrzeganiu czyli nabywanie wiedzy bezpośredniej), 2-o metodą pośrednią, zapomocą wspomnień osobistych, czyli zapomocą *kojarzenia* (ćwiczenia w kojarzeniu w czasie i przestrzeni), 3-o *metodą wyrażania*, bądź konkretnego (modelowanie, wycinanie, sporządzanie przedmiotów, rysunek), bądź abstrakcyjnego (czytanie, opowiadanie, pisanie, ortografia, prace samorzutne t. j. pogadanki na dowolny temat, wygłaszane dla kolegów, po przygotowaniu). — Jest to ogólny plan dla wszystkich zajęć. A więc mamy: 1-o pracę zmysłów, pobudzanych przez zainteresowanie, co prowadzi do 2-o wytworzenia, dzięki skojarzeniom, pojęć ogólnych na drodze indukcji. 3-o pojęcia te zostają sprawdzone i odtworzone przez wyrażanie konkretne lub abstrakcyjne. — A zatem: czuć — myśleć — działać i wyrażać.

Trudno o piękniejszy program strukturalny. Będą to wielkie struktury postrzeżeniowo — myślowe w czasie i przestrzeni, których powstanie należy ułatwić oczywiście nie przez mechaniczne uczenie się (powtarzanie) albo względy konwencjonalne, lecz przez względy rzeczowe.

Weźmy względnie prosty przykład dla obserwacji. *Jabłko*. Wygląd zewnętrzny, wygląd wewnętrzny po przecięciu, dziecko posługuje się wzrokiem, dotykiem, powonieniem, słuchem (upadek na ziemię). Potem w grę wchodzi smak. Wszystkie spostrzeżenia wypisuje nauczyciel na tablicy.

Oczywiście, że przy obserwacji mamy także skojarzenia, występuje tu prawo ćwiczenia zmysłów na podstawie wrażeń skojarzonych. Ze stanowiska psychologii postaci należy zauważyć, że to co nazwano skojarzeniami, jest wytworzeniem struktury. Widok przedmiotu z zewnątrz i wewnątrz, jego zapach, smak nie skojarzyły się tu skutkiem jakichś przyczyn przygodnych,

¹⁾ *Hamaïde*. *Metoda Decroly*. Tłum. M. Górska, str. 33. Nakładem „Naszej Księgarni”, Warszawa-Łódź, 1926. Patrz także; H. Rowid. *Szkoła twórcza*, Kraków 1926, Gebethner i Wolff, i M. Ziennowicz. *Problemy wychowania współczesnego*, Wyd. Mortkowicza, Warszawa — Kraków, 1927.

lecz należą do siebie, są członkami jednej struktury. Przy ćwiczeniach obserwacji powstaje już więc struktura, zarysowuje się postać ogólnikowa, szkicowa, która bynajmniej nie wyczerpuje wszystkiego, co można wiedzieć o przedmiocie. Jest to ogólnikowy aspekt przedmiotu. Ten aspekt się zmienia przy dalszych ćwiczeniach. Powstawać będą coraz to nowe, bardziej zróżnicowane, bogatsze, obszerniejsze i doskonalsze postaci.

Lekcje tak zw. asocjacji mają na celu nauczyć dziecko kojarzyć wiadomości, nabyte przez obserwację, z innymi, bądź odtworzonymi w pamięci, bądź zdobytymi z drugiej ręki (patrz *Hamaïde*, op. cit. st. 74). Na początek nauczyciel rozszerza tylko pole doświadczenia osobistego dziecka zapomocą obrazków, odnoszących się do opowiadań, faktów, wydarzeń, opisów, odwołuje się do wyobraźni dziecka. Dzięki ścisłym danym, nabytym poprzednio, dziecko może wyobrazić sobie ludzi, rośliny, zwierzęta, których nie zna. Pole doświadczeń dziecka zostaje rozszerzone. To wszystko pozwoli mu zdać sobie sprawę z rozmaitego rodzaju związków między faktami, z zależności skutków od przyczyn i wyprowadzić na tej postawie zasady postępowania względem siebie samego i innych ludzi. Dziecko zrozumie także rolę przeszłych pokoleń w postępie ludzkości.

W szkole doświadczalnej *Dewey'a* w Chicago wychowanie odtwarza kolejne etapy rozwoju ludzkości w ich pochodzie kulturalno historycznym. Dzieci sporządzają naczynia gliniane, przędą, tkają, co nie ma na celu zdobycia wiedzy technicznej, lecz zapoznanie się z warunkami życia człowieka, z wynalazkami, obroną, zdanie sobie sprawy ze sposobów użytych dla opanowania przyrody, jak stopniowo wzbogacało się życie materialne i duchowe. Powstaje tym sposobem wielka struktura w czasie i przestrzeni, z głębokim zrozumieniem postępu ludzkości.

* * *

Czem jest sama *wychowalność*? Opiera się ona na podatności, plastyczności umysłu dziecka, czyli na braku u niego struktur stężonych, na zdolności wytwarzania nowych struktur. Wychowalność — to nastawienie i tu dużą rolę odgrywa *sugestywność*, którą zaliczyć można do najsilniejszych nastawień.

Duże znaczenie posiada *wyobraźnia*, której rola polega na wytwarzaniu nowych postaci przez nowe przegrupowanie członków. Gdy chodzi n.p. o jakiś plan na przyszłość, o projekt organizacyjny, o ujęcie mającego powstać dzieła sztuki lub pomysłu, choćby nawet o urządzenie domu, zarysowuje się w umyśle nowa postać, taka jaką ma być rzecz w przyszłości. To pierwsze ujęcie jest postaciowe i ma zdecydować, czy rzecz jest wykonalna. Potem dopiero postać zostaje rozczłonkowana, przez dostosowanie jednych szczegółów do drugich. Pierwszy rzut oka jest jak gdyby widzeniem przyszłości.

Kilka słów należy poświęcić *postaciom artystycznym*. Malarz ujmuje w krajobrazie pewną postać tam, gdzie ogół widzi tylko chaos albo nagromadzenie kresek, punktów, barw i przenosi ją na płótno. Łatwo tedy zrozumieć wpływ malarstwa na rozwój uczuć estetycznych, ogół uczy się bowiem patrzeć na krajobrazy z punktu widzenia artystycznego, zdaje sobie sprawę z tego, czym jest postać artystyczna (to, co *Lalo* nazywa „*artialisat*ion de la nature”). Podobnie i dla postaci artystycznych słuchowych: człowiek umuzykalniony ujmuje postaci artystyczne tam, gdzie inni słyszą tylko bezładne dźwięki. Postaci artystyczne mają oczywiście właściwe sobie prawa, których nie wyjaśnia zwykle postrzeganie.

Przypomnieć należy, że w wychowaniu estetycznym małych dzieci unika się obrazków skomplikowanych, daje się szkice, które wymagają ujęcia postaciowego i nie potrzebują analizy. W nauczaniu muzyki, jednym z panujących kierunków jest rozpoczynanie nauki od całych utworów (melodja), nie od gam.

* * *

Szkoda twórcza czyni zarzut szkole tradycyjnej, że niema dostatecznej spójności między rozmaitymi zajęciami dzieci, że nie uwzględnia się dostatecznie zainteresowań dzieci w programie, że podział na przedmioty nie uwzględnia procesu myślenia u dzieci, że dany materiał do przyswajania przekracza pojemność dziecka, że uprzywilejowane są przedmioty o naturze werbalnej, że brak ćwiczeń, któreby pobudzały dzieci do pracy samodzielnej i twórczej. ¹⁾

Z powyższego punktu widzenia, psychologia postaci jest nieprzejednanym wrogiem wszelkiego zmechanizowania, jej samo założenie teoretyczne jest wypowiedzeniem walki psychologii mechanistycznej, zapatrującej się na umysł jako na sumatywne nagromadzenie cząstek pod wpływem powtarzania. Krok dalej, a powiemy, że tradycyjna szkoła była poniekąd uświęceniem, założeniem tej psychologii, ich odbłaskiem, dążyła do wytworzenia takiej istoty, któraby była w wysokim stopniu zmechanizowana, uposażona w wiadomości, zdobyte drogą pamięci werbalnej, istotę bierną, w którą włączano wiedzę książkową bez żadnego z jej strony zainteresowania, bez rozwijania inteligencji a głównie władz twórczych. Pamięć mechaniczna i werbalizm są to dwa największe wrogi inteligencji. Powstałe na tym tle struktury nie należą do typowych przejawów umysłowości, prowadzą żywot pasożytniczy na marginesie tego co jest naturalne, co odpowiada istotnym prawom rozwojowym i potrzebom intelektualnym. Nauczanie przeważnie książkowe nie wytwarza kompletnych struktur z całym bogactwem ich członów. Szkoła przejęła się temi błędnymi postulatami, świadomie lub nieświadomie, a nie było żadnej teorii psychologicznej, któraby mogła im zadać kłam. Prze-

¹⁾ Patrz: *A. Hamaide*.

ciwnie, z wielu stron dawały się zawsze słyszeć i odzywają się dotąd głosy, że jedynym celem szkoły jest nauczanie, że wystarczy, aby nauczyciel znał gruntownie przedmiot, który będzie wykładał w szkole, że wszelka pedagogika jest zbyt cenną. Nie troszczono się wcale o to, jaką drogą zdobyto te wiadomości, czy drogą mechanicznego uczenia się, czy drogą samodzielnego myślenia i aktywności, a w tym właśnie upatrywać należy całe jądro zadania. Nic więc dziwnego, że inteligencja na tem traciła. Była to droga najsłabszego oporu, droga inercji, nowe metody wymagają bowiem o wiele większej interwencji ze strony nauczyciela. Obecnie jednak mamy przewrót w psychologii, możemy dać naukowe uzasadnienie założeniom szkoły twórczej i przyznać im tę cechę ogólności, której dotychczas nie posiadały. Rzecz ciekawa, że pedagogika pierwsza podniosła alarm przeciwko dotychczasowym metodom pedagogicznym, a tem samem pośrednio i nieświadomie przeciwko psychologii mechanistycznej. Nic w tem dziwnego, ponieważ próba pedagogiki jest natury życiowej, prawdziwie eksperymentalnej. Wszystkie szkoły nowego typu przemawiają jednym językiem, choć proponowane środki mogą być różne i może być uprzywilejowanie pewnych stron.

Można nawet twierdzić, że niski poziom gimnazjum i złe przygotowanie młodzieży do Uniwersytetu jest wywołane w pierwszym rzędzie obniżeniem inteligencji młodzieży skutkiem niewłaściwych metod nauczania i wychowania, innemi słowy skutkiem tego, że wytworzone struktury są chaotyczne, mgliste, mało zróżniczkowane i niekompletne. Młodzież nabrała złych nawyków umysłowych, zatraciła samodzielność naturalną, znałogowała się do nauki mechanicznej, która odbywa się wbrew wszelkim psychologicznym prawom naturalnym, gdyż nie bierze pod uwagę zaciekawienia i zainteresowania, tych twórczych czynników psychiki ludzkiej, i postawy aktywnej, owej jedynej drogi, pozwalającej na istotne zdobycie, utrwalenie i zrozumienie prawd naukowych, przyczem czynnik zadowolenia występuje w całej potęgde.

W przeciwieństwie do tego uczniowie szkoły Decroly'ego, którzy tyle czasu „tracą” na „rzeczy niepotrzebne”, zdają z odznaczeniem egzamina urzędowe po ukończeniu szkoły.

Ci młodzi ludzie dochodzą bowiem drogą naturalną do zdobywania pojęć ogólnych, do ich klasyfikacji, do podporządkowania rzeczy drugorzędnych rzeczom zasadniczym, do zróżniczkowania kategorii, do ustanowienia cech wspólnych przedmiotów i pojęć; dla nich rozwiązywanie zadań należy do rzeczy zwykłych.

* * *

Możemy przejść teraz do struktur jeszcze obszerniejszych i rozpatrywać klasę szkolną jako jedność psychologiczną. Nie jest to synteza, powstała skutkiem zlania się rozmaitych indywi-

dualności, w której zatarłyby się różnice indywidualne między dziećmi, ani zlepek mechaniczny cząstek, lecz jest to wielka struktura psychologiczno-społeczna, która jako taka odpowiada wszystkim prawom strukturalnym, a więc posiada właściwości całościowe, różnorodne zaś jej człony są zespolone na podstawie kooperacji. Jedność ta posiada ścisły związek ze swem podłożem, t. j. z życiem społecznym. I dalej jeszcze, to co nazwano harmonijnym zespołem dzieci, nauczycieli i rodziców jest wielką strukturą, powstałą na tle szkolnym, rodzinnym i społecznym, strukturą ogarniającą całość warunków życia i pracy człowieka, wyraz związku szkoły z życiem i społeczeństwem

* * *

Mamy tu zatem do czynienia z *pedagogiką strukturalną*. Pojęcie całokształtu na prawach struktury przeniknęło do psychologii współczesnej jako jej naczelný postulat. Spotykamy je u założycieli i przedstawicieli współczesnych szkół psychologicznych (personalizm *Stern'a*, szkoła z Grazu, szkoła *Wertheimer'a* i *Koffka'i*, nawet ejdetyzm *Jaensch'a*), największa uwaga zwrócona jest na badanie całokształtów o tendencjach sensownych, o wyraźnie zaznaczonej celowości. Różnice między temi szkołami polegają przeważnie na tem, że szkoła strukturalistów z *Wertheimer'em*, *Koffką*, *Köhler'em* na czele, nie przyjmuje budowy tych całości na podstawie sumy elementów psychicznych. Inne szkoły albo nie wypowiadają się stanowczo w tym względzie albo przyjmują budowę od „dołu do góry” i co za tem idzie pewien stopień stałości elementów psychicznych, podczas gdy *teoria postaci* przyznaje pewną niezależność między strukturą bodźca a powstającą na tem tle strukturą psychiczną. Bodźce, rozpatrywane jako zjawiska świata fizycznego są wielkościami stałymi, w przeciwieństwie do powstających na ich tle struktur. Może przeciwieństwo między szkołami nie wyda się tak wielkie, jeżeli przyjąć, że teoria postaci daje wyjaśnienie ludzkiej psychiki w tem co jest zasadnicze, typowe, może jednak okazać się niewystarczającą tam, gdzie powstają związki nieracjonalne, przypadkowe, mechaniczne, których istnienie nie da się jednak zaprzeczyć. Takie związki powstawać mogą nawet w umysłach najlepiej uposażonych od natury, w postaci pewnych naleciałości, połączeń pozbawionych sensu, asocjacji czysto dźwiękowych, bezwartościowych, w czem niewątpliwie odgrywają dużą rolę złe nawyki nabyte skutkiem nieracjonalnych metod kształcenia i wychowania. Są istotnie dwa sposoby rozumowania, gdy chodzi o określenie ogólności jakiegoś prawa a stąd i o przyznanie mu roli dominującej wświetleniu zjawisk. Jedni podobnym prawem nazywają takie, które tłumaczy wszystkie bez wyjątku zjawiska danej klasy, w danym wypadku wszystkie zjawiska psychiczne. Jeżeli daje

się zauważyć odstępstwo choćby w jednym wypadku od tego ogólnego prawa, zatracą ono swoje znaczenie ogólne. Jest jednak inny jeszcze sposób rozumowania, który zwłaszcza w psychologii ma wielką rację bytu. Nazwać można ogólnem to, co jest typowym, zasadniczym, naturalnym, co sięga do jądra sprawy, a co jednocześnie doprowadza do pewnego poglądu filozoficznego na całość przejawów. Mogą tu więc być odstępstwa, wywołane zboczeniami, niekiedy natury patologicznej, złemi nawykami i innymi wpływami. Z tego właśnie punktu widzenia rzeczy biorąc, mamy wrażenie, że psychologia postaci może rościć sobie prawo do tego, że dzięki właśnie temu że sięgnęła do zasadniczych podstaw psychicznego, ujrzała jasno ich istotę i budowę wewnętrzną.

Problemat *osobowości* staje się więc celem zarówno współczesnej psychologii jak i szkoły twórczej. Jak przystąpić do rozwiązania tego problemu? Jest rzeczą niewątpliwą, że niepodobna zbudować osobowości na podstawie elementów psychicznych, nadając tę nazwę tym przejawom, które są najprostsze i nierozkładalne. Takich elementów brak zresztą w rzeczywistości, są one abstrakcją, ponieważ każde działanie elementarnego bodźca wyzwala procesy złożone, które nazwać można strukturami. Tych struktur istnieje wiele i różnią się one między sobą bogactwem członów, stopniem zróżniczkowania, doskonałością, celowością, jedne są proste, drugie złożone. Osobowość można rozpatrywać jako ogólną strukturę, nie jako nagromadzenie cech. Jak mamy sobie wyobrazić połączenia między strukturami? Oczywiście nie na drodze dodania się do siebie struktur, ponieważ byłby to pogląd mechanistyczny, który przenieslibyśmy z dziedziny elementów do dziedziny struktur. Struktury rozwijają się i kształcą jako takie, to znaczy, że każda z nich ma właściwy sobie sens i swoje tendencje. Połączenie między strukturami może więc być tylko strukturalne, organiczne, to znaczy, że w strukturze wszechogarniającej, będącej osobowością, poszczególne struktury będą odgrywały rolę członów, z których każdy będzie miał właściwe sobie miejsce i swoją czynność w ogólnej całości, będą one od siebie uzależnione, przyczem całość nabierze swoistych właściwości całościowych nie przez dodanie do siebie struktur lub ich zlanie się, lecz przez ich *kooperację*. Wprowadzamy tu pojęcie kooperacji jako najlepiej odpowiadające zadaniu. Poza tem struktura osobowości musi mieć swoje jądro, dookoła którego grupują się pomniejsze struktury.

Na osobowość powinniśmy mieć pogląd całościowy; wynika stąd, że pierwszy rzut oka na człowieka musi być natury postaciowej, rozczłonkowanie postaci następuje dopiero w drugim akcie.

Słowa te były napisane, gdy otrzymaliśmy zbiór referatów wygłoszonych na VIII Międzynarodowym Kongresie Psychologicznym w Gronindze, a wśród nich pracę *W. Stern'a* nad psycho-

logią personalistyczną¹⁾. Praca ta pisana jest w duchu psychologii strukturalnej, a wobec doniosłości problemu, tym właśnie poglądom *Stern'a* na osobowość poświęcamy nieco miejsca.

Nauki, badające ludzką jednostkę, podzielono na takie, które zajmują się ciałem (fizjologia, biologia, patologia), ludzką psychę (psychologia, psychopatologia) i sprawami kultury (nauki humanistyczne, *Geisteswissenschaften*), wszystkie one wymagają znajomości wspólnej zasadniczej im nauki, którą jest *Personalistyka*. Ta ostatnia ma podwójne zadanie:

1. Powinna ująć i odtworzyć ludzką osobę jako prawdziwą, istotną (t. j. określającą samą siebie z całym zrozumieniem) całość, wykazać, że w stosunku do tej osobniczej całości, wszelkie zachodzące w niej podziały są wtórne (stosuje się to także i do odróżnienia strony fizycznej od psychicznej; osobowość jako taka jest neutralna z punktu psycho-fizycznego) i ustanowić naukowe kategorie „personalne”, które z tego tytułu, że są osobnicze, wspólne są wszystkim wymienionym dziedzinom. Do takich kategorii osobniczych należą między innymi: konstytucja i charakter, samozachowawczość i rozwój, typ, struktura i postać, konwergencja, dyspozycja, dziedziczność i uzdolnienia, ekspresja, działanie i czynność.

2. Powinna ustosunkować wszystkie poszczególne nauki, odnoszące się do człowieka. W ostatnich czasach zaczęła się istotnie rozwijać personalistyczna biologia, personalistyczna humanistyka, personalistyczna psychologia.

Dla personalistycznej psychologii obowiązują następujące zasady:

1. *Zasada stosunku do całości* (*Princip der Ganzbezogenheit*). Wszystko co jest psychiczne powinno być rozpatrywane jako niesamodzielny moment w całości osobniczej i wyjaśnione przynależnością do tej całości. Niema przeto żadnych psychicznych „elementów”, z których połączenia dałaby się wysnuć budowa psychiczna i których prawa funkcjonalne dostarczyłyby wyjaśnienia przebiegów psychicznych. Powinniśmy zatem odrzucić psychologię „elementów”, i to nie tylko w stosunku do wrażeń, wyobrażeń, dążeń, odruchów, ale także i w stosunku do „postaci”, rozpatrywanych jako ostateczne jednostki, także w stosunku do uzdolnień, jeżeliby na tej podstawie miała się wytworzyć mozaika osobowości. Z punktu metodologicznego pozostaje dla psychologii przyszłości trudne zadanie uzgodnienia obserwacji poszczególnych psychicznych momentów z obserwacją stosunków całości wych.

2. *Zasada interpretacji* (*Prinzip der Deutung*). Każda jednostka, jako całość o pewnej wartości, posiada swoje znaczenie.

¹⁾ *W. Stern* Personalistische Psychologie. VIII International Congress of Psychology, held at Groningen from 6 to 11 September 1926. *Proceedings and Papers*. P. Noordhoff, 1927, Groningen.

Zasada interpretacji wymaga naukowej metody badań, która pierwsze zaledwo poczyniła kroki.

3. *Zasada strukturyzacji* (rozcłonkowania). Osoba, jako wielojednia, jest wewnątrznie rozcłonkowana, posiada strukturę. Oznakami struktury są: stosunek korelacyjny momentów jednych do drugich przy jednoczesnym różniczkowaniu ich częściowych czynności; uwydatnienie składowych części środkowych i obwodowych; hierarchiczne nadporządkowanie i podporządkowanie tworów częściowych i t. d. Musimy odróżnić struktury całkowite i struktury częściowe.

a) *Zasada perspektywy osobniczej*. Zakresem struktury całkowitej jest całość osoby, która tę całość ujmuje w pewnym perspektywicznym rozcłonkowaniu. N. p. temperament, typ umysłowy. Takich perspektyw istnieje niesłychanie wiele.

b) *Struktury częściowe*. Osoba posiada w sobie cząstki ogólnej całości, fizycznego, psycho-fizycznego i psychicznego pochodzenia. Są to struktury częściowe. Każda z nich zarysowuje się na tle ogólnej całości, a jednocześnie jest do niej wcielona, w stopniu jednak różnym. Struktury, odcinające się dość jaskrawo od innych momentów osoby nazwać można „postaciami” (tu jest miejsce „teorii postaci” w obrębie personalistycznej psychologii). Są jednak inne struktury, których granice przebiegają w obrębie psychicznej ciągłości osoby.

4. *Zasada psychicznych stopni rangi*. W stosunku do całości osoby, zawarte w niej momenty rozpatrywać można z punktu widzenia ich wartości. Jest to może największa różnica, jaka dzieli psychologię personalistyczną od tej, która zadowala się rejestrowaniem treści świadomości. Osoba wykazuje wyższe i niższe funkcje, istnieją w niej warstwy głębsze i bardziej powierzchowne, są treści istotne i nieistotne. Metody, które, posługując się rozmaitymi sposobami, usiłują dotrzeć do samej „głębi” osobowości (charakterologia, badanie ekspresji, psychoanaliza, psychologia indywidualna), znajdują w personalistyce uzasadnienie i kontrolę.

* * *

Rozumiemy teraz w pełni znaczenie powiedzenia *Decroly'ego*, że jego metoda jest naturalną, co wydawało się dla wielu niezrozumiałe przed dwudziestu laty, w chwili założenia jego szkoły dla dzieci normalnych w Brukseli. W owym czasie pojęcie „naturalności” było uważane za równoznaczne z zupełnym niemal brakiem wychowania i kształcenia, przyczem rola nauczyciela miała być prawie żadną. Jest w gruncie rzeczy wręcz przeciwnie. Metody naturalne polegają na dostarczeniu osobnikowi wszystkich możliwości rozwojowych, tkwiących głęboko w dziecku, które jest produktem wielowiekowej ewolucji i kultury. Dla dopięcia zaś tego celu należy z temi prawami rozwojowemi się

zapoznać, na co pierwszy wskazał *Pestalozzi*, zrozumieć je w ich znaczeniu ogólnem i w zastosowaniu indywidualnem do każdej jednostki i na tych naturalnych, wieczystych prawach, zbudować cały gmach pedagogiki. Rola nauczyciela olbrzymieje w tych warunkach, jego znajomość psychologii powinna być gruntowną, zadaniem jego bowiem jest dostarczenie każdemu dziecku wszystkich warunków potrzebnych dla rozwoju, bez wywierania żadnego przymusu, pozostawiając mu swobodę i opierając się na jego zainteresowaniach wrodzonych i nabytych.

W wieku młodzieńczym rola zainteresowań nabytych wzrasta. Poza instynktami, istnieją potrzeby natury kulturalnej, do których należy wzbudzić zainteresowanie; będzie cała dziedzina pojęciowa wyższego rzędu, która znajdzie dla siebie pole dzięki ustalonym już w wieku dziecięcym stosunkom rzeczowym; będzie umiłowanie najwyższych wartości ducha ludzkiego, w postaci nauki i sztuki.

Świat ujmujemy strukturalnie. Dobrym pedagogiem jest ten kto potrafi ująć strukturalnie psychikę dziecka. A ponieważ uczucie, zainteresowanie jest czynnikiem ożywiającym, postaciującym, więc zainteresowanie się rozwojem psychicznym dziecka należy do zasadniczych cech *zawodowych* nauczyciela, który obrał swój zawód z prawdziwego powołania; istotne momenty twórcze w pedagogice powstają dopiero na tle „wmyślenia się” i „wczucia się” w przedmiot badań, gdy nastąpi jego prawdziwe umiłowanie i zrozumienie. Z powyższego punktu widzenia można stwierdzić, że samo wychowywanie i kształcenie dla celów praktycznych (indywidualnych i społecznych) jest zjawiskiem wtórnem; zjawiskiem pierwotnem w powołaniu pedagogicznem jest zainteresowanie jakie wzbudza sam proces rozwoju t. j. ów fakt niesłychany, że z chaosu wyłaniają się postaci, a nauczycielowi dane jest być świadkiem tych olśniewających przekształceń, dane mu jest przyczynić się do nich w pewnej mierze i wyodrębnić z chaosu postaci, tak jak figury w zagadkach. Aby osiągnąć dobre wyniki, należy wczuć się w duszę istoty wychowywanej, a jednocześnie wczuć się w te postaci piękna, dobra i wiedzy, dla których chcemy wzbudzić uwielbienie¹⁾. Rola intuicji jest zatem natury postaciującej. Samo uczucie nie wystarcza; wszak rodzice kochają swe dzieci, a popełniają nieraz największe błędy w wychowaniu. Intuicja opiera się na zainteresowaniu.

¹⁾ Patrz.: *J. Joteyko*. Wiedza a intuicja w wychowaniu. *Przegląd Pedagogiczny*. Styczeń 1920.



