

BIBLIOTEKA

WYDAWNICTW INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO



MARIAN ODRZYWOLSKI

Personalizm krytyczny Sterna  
a pedagogika

908

---

Odbitka z „Chowanny“  
rok 1938/39, zeszyt 7/8, 1, 2, 3.

---



Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna  
we Wrocławiu



WRO0138533

Drukarnia Pawła Mitreği w Cieszynie.

## WSTĘP

Jesteśmy świadkami niezmiernie bujnego i wartkiego procesu przekształcania się całej psychiki ludzkiej. Proces ten ogarnia nie tylko sferę myśli, działania teoretycznego, ale wdziera się we wszystkie przejawy życia praktycznego. Nie pozostawił więc na uboczu i wychowania, które dzisiaj jest terenem ścierania się najróżnorodniejszych prądów i kierunków teoretycznych od empirycznych do czysto spekulatywnych, metafizycznych. W tym wirze myśli ludzkiej znamienym rysem jest pogoń za jakimś nowym czynnikiem scalającym w sposobie ujmowania wszystkich zjawisk od ducha ludzkiego począwszy, poprzez życie aż do martwej przyrody. Nie brak w tym ruchu umysłowym i rysów sceptycznych i nawrotu do dawnych — zdawałoby się — już przebrzmiałych poglądów i głosów krytyki i momentów prawdziwie twórczych. Wśród tych usiłowań wycucia i powiązania nurtujących współczesną duszę tendencji, do najlepiej zwartych, zamkniętych w sobie, można nawet powiedzieć wykończonych systemów należy *personalizm krytyczny* Williama Sterna, jednego z najpoważniejszych badaczy i myślicieli w zakresie filozofii, psychologii i pedagogiki, który nie tylko zajął wśród nich pierwszorzędne stanowisko, ale stał się ojcem duchowym panujących dziś

## I. Zasadnicze pojęcia i założenia personalizmu krytycznego.

1. Metafizyka: Osoba i rzecz jako dwa przeciwstawne sposoby ujęcia (aspekty) jednego i tego samego bytu substancjalnego; cechy istnienia osobowego; jednia wielości, dążenie do celu, indywidualność, psychofizyczna obojętność (neutralność). Hierarchia bytów indywidualnych; immanentny charakter ich istnienia. Konwergencja. Pojęcie świata zewnętrznego; stosunek osoby do tegoż świata. — Psychologia: osobowość ludzka, jej formy rozwojowe; struktura, dyspozycja, akty, zjawiska; cechy osobowości: całość, głębia, znaczenie; pojęcie woli. Teoria wartości: osoba jako centralny punkt w procesie wartościowania; introcepcja; metoda dialektyczna w zastosowaniu do świata wartości.

Już w zaraniu twórczości naukowej Sterna wyraźnie zaznacza się skłonność do tłumaczenia zjawisk psychicznych przy pomocy jednoczącej zasady dynamicznej wręcz przeciwnej mechanistycznemu pojmowaniu świata, tak znamienemu dla nauk empirycznych, nie wyłączając psychologii. Stanowisko to Stern szczegółowo rozwinął i uzasadnił teoretycznie, tworząc zamknięty system filozoficzny, zwany przez niego samego personalizmem krytycznym, naprzód w trzech podstawowych dziełach pod wspólnym tytułem „*Person und Sache*“, z których pierwszy tom (pt. „*Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus*“) pojawił się jeszcze w r. 1906, ostatni zaś (pt. „*Wertphilosophie*“) w roku 1924, a następnie w syntetycznym dziele: „*Personalistik als Wissenschaft*“, które ukazało się w druku dopiero w 1930 r. i w „*Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*“ (1935). Rzecz prosta, że w ciągu 30-tu lat tworzenia i kształtowania się systemu poglądy autora dojrzywały powoli, ulegając z biegiem czasu pewnym odchyleniom od początkowej linii i uzupełnieniom, co jednak nie zmieniło zasadniczego kierunku pierwotnych pomysłów autora, a dzięki niezwykłemu jego talentowi w systematyzowaniu myśli, tudzież dzięki logicznej przejrzystości wykładu, teoretyczne podłoże jego filozofii staje się łatwe do ujęcia. Oryginalność i śmiałość poglądów Sterna dobitniej się zarysowuje w zestawieniu z poglądem na świat, jaki nam w spuściznie pozostawił potężny rozwój nauk empirycznych. Złożyły się nań dwa kardynalne pojęcia: ewolucji i energii. Z jednej strony teoria ewolucji rozwijana przez Darwina, Wallace'a, Huxley'a, Weissmanna, Haeckla i innych siłą logiki faktów obala krok za krokiem ostatnie zapory idealistycznej filozofii. Wiekopomne dzieło Wöhlera: syntetyczne wytworzenie mocznika jeszcze z początkiem XIX w. a następnie przez polskiego uczonego J. Nantzonia; sztuczna komórka Bütschlego i Badania Loeba zatęły granicę między światem martwym a żywym. Z drugiej strony szereg myślicieli takich, jak Helmholtz, Mayer, Ostwald i inni pojęciem energii i zasady jej stałości dali drugą niezni-

szczałą podstawę dla rozumienia wszystkich zjawisk przyrody. Te dwa zasadnicze pojęcia okazały się tak ważkimi w tworzywie naukowym, że — zdawało się — przy ich pomocy można przeniknąć wszystkie tajniki świata, życia i bytu. Cały wszechświat nabrał logicznej przejrzystości, zraciona-

kawałkować na części. Mimo elementów, jakie możemy w nich dojrzeć, stanowią one jednak niepodzielną całość, są jednościami same dla siebie. W jeszcze wyższym stopniu taką jedność stanowi każdy człowiek sam dla siebie, i jego objawy duchowe; tak samo roślina i zwierzę, gdzie każdy ruch, każda czynność jest tylko częścią całości, jest jej objawem, jej funkcją i tylko jej służy. Całość, jedność w ten sposób się zaznaczająca jest zupełnie czymś innym, niż zbiór elementów. A zatem przez rozkład na części, przez analizę nie można zrozumieć istoty świata; możliwe się to staje dopiero przez ujęcie go jako całości. Jedność jest zasadniczą formą bytu. Siłą kształtującą jest nie przyczyna zewnętrzna, lecz wewnątrz tkwiąca celowość. Wielość, złożoność, części, elementy składowe — są to zjawiska wtórne, pochodne. Już w naiwnym poglądzie na świat, w codziennym życiu zmuszeni jesteśmy na każdym kroku wyróżniać spośród otaczających nas rzeczy — siebie, jako coś jednolitego, samodzielniego, niezależnego i różnego od otaczających nas zjawisk; przeciwstawiamy siebie, swoją własną osobę — rzeczom. To przeciwstawienie siebie jako osoby, rzeczom jest aktem pierwotnym, nie dającym się uzasadnić ani doświadczeniem, ani rozumem.

*Źródłem jego jest rozumieć, rozumienie, wiedza. Ten jest*



czynności jednolitej i celowej. Pojęcie „osoby“ nie wyklucza istnienia w niej elementów prostszych. Był ew. istnienie jednolite nie oznacza jeszcze czegoś prostego, pojedynczego<sup>1)</sup>; ale owe części, elementy nie odgrywają tutaj roli zasadniczej. Decydującym momentem jest to, że osoba występuje zawsze jako całość; zachowuje się, działa tak, jak istota niepodzielna. Jest to w dosłownym znaczeniu „jednia wielości“ — („unitas multiplex“) — jak ją nazywa autor. Jest czymś ponad częściami swoimi, które tylko służą do wykonywania i spełniania jej celu. Dlatego osoba jest czymś niedającym się zastąpić. Stanowiąc bowiem odrębną całość, jest tym samym jakością w różną od innych, jest indywidualnością. Natomiast rzecz jest zawsze tylko zbiorem elementów składowych, da się więc ująć ilościowo, jako ich suma i dlatego może być zastąpiona przez inną. Ale osoba istnieć może jedynie jako czynność (aktywność), wypływająca z niej samej, w niej biorąca początek, w niej mająca swe źródło i rację. W zakresie osoby można więc mówić tylko o przyczynowości wewnętrznej, która wyraża się w działaniu całości na swe części<sup>2)</sup>, podczas gdy w zakresie rzeczy rządzi wyłącznie przyczynowość zewnętrzna, jako działanie jednego elementu na drugi. Ponieważ jednak działanie osoby odbywa się w kierunku od całości ku częściom, przeto i cel działania musi tkwić w niej samej. Osoba sama, z własnej mocy rozwija się w kierunku własnego celu, którym jest sama osoba. Osoba jest sama dla siebie przyczyną celową (causa finalis) czyli entelechią w pojęciu Arystotelesa<sup>3)</sup>, tzn. tendencją, zdolnością urzeczywistniania się. Osoba ma więc wartość sama w sobie: „jest teleologiczną w przeciwieństwie do mechanicznego charakteru rzeczy.“<sup>4)</sup>

Nasuwa się w tym miejscu pytanie, jaki jest faktyczny stosunek między osobą i rzeczą, co te terminy oznaczają realnie, na co wskazują, jak osoba i rzecz mogą obok siebie istnieć, skoro posiadają wręcz przeciwne właściwości. Odpowiedź wypadnie jasno, gdy się zważy, że osoba i rzecz nie są dwoma różnymi bytami. Odnoszą się one do jednego i tego samego podłoża, mają wspólny podkład substancjalny. Spróbujmy to uświetlić na przykładzie. Załóżmy przed sobą jakieś orga-

wszystko to służy żywemu organizmowi wziętemu w całości, jego życiu, utrzymaniu przy życiu; w nim znajdują uzasadnienie swego istnienia. Rzęsy spełniają zadanie ruchu, plazma — odżywiania, jądro — podziału itd. Wszystkie te jednak czynności nabierają sensu w odniesieniu do danego organizmu, do jego całości. Każdy szczegół wzięty oddzielnie wskazuje na swe pochodzenie, jako części wyższorzędnej jedności, na której tle może być dopiero należycie zrozumiany. Organizm wymoczka wzięty jako całość jest ostateczną przyczyną istnienia i funkcjonowania poszczególnych swoich części. Ich działanie staje się jasne w stosunku do całości organizmu jako celu. Całość jest tu racją dla współdziałania i współistnienia wszystkich organów. W ten sposób rozpatrywany organizm, od strony całości, niejako od góry, jest osobą. Odnosi się to nie tylko do pierwotnych organizmów, ale do wszystkich. Wprawne oko przyrodnika z łatwością odróżnia twór „pochodzenia” organicznego od mineralnego. Jakaś rzeza widziana pod mikroskopem, drobny ułamek jakiegoś organu od razu nam nasuwa nieodpartą myśl, że mamy do czynienia z „częścią” jakiegoś pierwotnie „całego” organizmu. Szkielet znaleziony w pokładach ziemi jest dla nas niezbitym dowodem istnienia niegdyś organizmu, którego był częścią. Całość jest więc czymś pierwotniejszym, zasadniczym. Analogicznie ma się rzecz z przedmiotami fizycznymi, martwymi. Odlamek kryształu, lub jakiś jego element, naroże, ściana, wskazuje na całość, na wykształcony kryształ, od razu pozwala odpoznać jego przynależność do całości, która mu wyznacza funkcję, jako swej części. Kryształ zatem jest również osobą.

Z drugiej znów strony ten sam kryształ, traktowany jako pewien układ ścian i osi, jako cząsteczki ułożone według określonych praw, przedstawi się nam jako zbiór elementów i będzie wówczas rzeczą. Podobnież ten sam organizm rozpatrywany od strony jego elementów, jak to robi przyrodnik-anatom lub chemik, przedstawi się także jako zbiór elementów prostych, z których każdy podlega prawom fizycznym. Organizm w tym przypadku będzie również rzeczą. Osoba i rzecz zatem nie odnoszą się do dwóch różnych bytów. Każdy byt indywidualny rozważany od góry, jako całość, jest osobą, a rozważany od dołu jako złożony jest rzeczą: „To, co od góry (tzn. jako całość) widziane jest osobą, to od dołu (tzn. jako wielość części) jest rzeczą“ — powiada Stern.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Ibid. str. 143: „Was von oben (d. h. als Ganzes) gesehen Person ist, ist von unten (d. h. als Vielheit von Teilen) gesehen Sache.“

Przykłady powyższe wskazują na dalszą b. ważną cechę obu pojęć. Okazuje się mianowicie, że znajdują one zastosowanie tak samo do organizmów, jak i przedmiotów martwych; do zjawisk psychicznych, jak i fizycznych. Ani strona psychiczna, ani fizyczna nie może tu być faktem zasadniczym, pierwotnym. Osoba jest, podobnie jak i rzecz, meta-fizyczna i meta-psychiczna. Pojęcia te są psychofizycznie neutralne.)

Rozważania dotychczasowe prowadzą nas do podstawowej zasady w systemie personalizmu krytycznego, mianowicie do tzw. hierarchii bytów. Każda osoba — jak

wania (*Gestaltung*).<sup>4)</sup> W pierwszym przypadku istnieje po prostu sama w sobie, w drugim zaś sama w sobie i dla siebie. Mamy więc dwie fazy bytu, które stale przechodzą wzajemnie jedna w drugą. Samozachowanie i samorozwój — to podstawowe formy działania osoby. Samorozwój czyni z hierarchicznego układu osób spoiwą całość, usuwa dwoistość, jaka na pozór występuje w przeciwstawieniu osoby i rzeczy. Systemat Sterna ma charakter monistyczny. Właśnie takie stanowisko wymaga jeszcze innego czynnika łączącego osobę i rzecz w jedność. Albowiem jak powiedzieliśmy wyżej w hierarchii bytów istnieją nie tylko osoby nad- i pod-rzędne, ale i współrzędne. Immanentny charakter istnienia w osobie wyższorzędnej nie da się zastosować w przypadku istnienia osób obok siebie. Osoba zatem jest otoczona światem. Dla wyjaśnienia związku między osobą a otaczającym ją światem osób i rzeczy wprowadza autor zasadę konwergencji. Jak pojęcie osoby-rzeczy jest kamieniem węgielnym personalizmu krwotycznego, tak hierarchia a przede wszystkim konwergencja jest jego rdzeniem.

Zasadę konwergencji rozwinął Stern najdokładniej przede wszystkim w dziele „Die menschliche Persönlichkeit“ (II tom dzieła „Person und Sache“) a następnie w „Personalistik als Wissenschaft“. Pojęcie konwergencji w tym drugim dziele odbiega nieco od ujęcia pierwotnego. Pozostawiając tymczasowo tę rozbieżność na boku, możemy na razie zająć się rolą, jaką konwergencja spełnia w systemie personalistycznym. Jak już wspomnieliśmy,

czym świat uprzedni stanowi wewnętrzny moment, świat zaś obecny — moment zewnętrzny w istnieniu i działaniu osoby.<sup>1)</sup> Oba czynniki konwergencji, tj. wewnętrzny i zewnętrzny, istnieją w każdym rzeczywistym bycie osoby równocześnie i pozostają ze sobą w stosunku jakościowym — (nie ilościowym), a więc decydującym jest rodzaj ich a nie natężenie. W wyniku konwergencji mamy dwie formy działania: jedną o przebiegu doraźnym, ostrym, tzw. przez autora akty i trwałym, chronicznym. Konwergencji podlegają więc i dyspozycje, będące niczym innym, jak możliwościami takiego lub innego działania osoby. Jako możliwości potrzebują tym samym dla swego urzeczywistnienia świata zewnętrznego a to uzupełnienie odbywa się w konwergencji. Wprowadzenie pojęcia konwergencji umożliwia autorowi włączenie do swego systemu całego bogactwa wpływów świata zewnętrznego tak po stronie momentów poprzednich, tj. dziedziczenia cech pokoleń dawniejszych, znajdując wyjaśnienie dla takich zjawisk, jak zachowanie gatunku, lub rozwój form biologicznych — jak również po stronie działania warunków otaczających, które myśliciel hamburski bardzo ładnie i trafnie grupuje na a) wpływy natury, tj. czynników z pominięciem oddziaływania ludzkiego; b) wpływy ludzkie, którym zwykle towarzyszy zamiar; i na c) wpływy kultury, tj. warunków przez człowieka wytworzonych, jak zawód, państwo, sztuka itd. W oddziaływaniu ludzi może zająć przypadek, gdzie zamiar nie odgrywa roli, a wówczas mamy do czynienia ze środowiskiem zwanym przez autora „milieu“.<sup>2)</sup>

Konwergencja ma więc tłumaczyć bardzo wiele, nawet wszystko w zakresie rzeczywistego doświadczenia, dostępnego bezpośrednio życiu realnemu. W myśl filozofii Sterna należałoby ją traktować jako pewien moment bytu ogólnego, ten mianowicie, który przyjmuje formy konkretnych kształtów, podpadających już pod świadomość. Znaczenie jej zatem wnika głęboko w samą istotę osoby, gdyż właśnie osobę uważa Stern za prazródło wszelkiego działania, stawania się. Zazębienie się tych dwóch pojęć, tj. osoby i konwergencji, autor wyjaśnia w ten sposób, że w każdym przebiegu konwergencji osoba jest współczynną jako całość działająca teleologicznie. A więc wszelkie działanie osoby jest wytworem konwergencji obu czynników przyczynowych, mianowicie osobowych i nieosobowych, rzeczowych.<sup>3)</sup> Ponieważ w pojęciu konwergencji schodzą się: osoba, nie jako pojęcie ramo-

<sup>1)</sup> Ibid. str. 97.

<sup>2)</sup> Ibid. str. 100.

<sup>3)</sup> Ibid. str. 151—2: „Alles persönliche Handeln ist ein Konvergenz-



wieku, rzecz prosta, zaznaczają się oba procesy, tj. samozachowawczy i samorozwojowy. W tym ostatnim przeważać może albo strona zachowawcza (*konserwative Selbstentfaltung*), np. wzrost, dojrzewanie, tj. to, co się sprowadza do procesu zwiększania; albo strona produktywna (*produktive Selbstentfaltung*). Ta właśnie forma jest znamieną dla osobowości ludzkiej. Osobowość wyraża się w dążeniu celowym. Cele osobowości dzieli na trzy grupy.<sup>1)</sup> Cele osobowe nadrzędne (*Hypertelie*) jako naród, rodzina. Że są to także osoby, tylko wyższego rzędu, widzi autor dowód w tym, że istnieje świadomość przynależności do danego zespołu, występująca np. u członków rodziny lub ludzi tej samej narodowości, tudzież w istnieniu wytworów tych zbiorowości w rodzaju danych kultury, historii itd. Drugą grupę stanowią również cele osobowe lecz współrzędne (*Syntelie*), odnoszące się do innych osób tego samego rzędu a więc do ludzi. Wymagają one wczucia się (*Einführung*), np. miłość, przyjaźń. Wreszcie cele rzeczowe nad-

mniej wykształcone, jakby nieokreślone a zarazem jakby głębsze, wewnętrzniejsze. A zatem i tutaj, w zakresie dyspozycji autor stara się utrzymać swą zasadniczą koncepcję hierarchicznej struktury. Jednakowoż w późniejszych swych pracach (*Personalistik als Wissenschaft*) odstępuje od tej zasady, nadając w dyspozycjach aktom i zjawiskom znaczenie nie warstw lecz raczej pojęć granicznych.<sup>1)</sup> Zawiązki mogą się rozmaicie rozwinąć; właściwości są już przesądzone, zdecydowane.<sup>2)</sup>

Rozróżnianie odrębnych form dyspozycji i wzajemnego ustosunkowania daje klucz do lepszego zrozumienia sternowskiego pojęcia struktury. Przede wszystkim należy sobie uświadomić, że żadna dyspozycja w oderwaniu od swego prabytu-entelechii nie stanowi jeszcze decydującej roli w stosunku do osobowości. Co najwyżej jest tylko jej drobnym symptomem, gdyż jest tylko częściowym objawem, a zarazem nie odzwierciedla całej struktury, jako układu wszystkich dyspozycji. Osobowości bowiem różnią się między sobą strukturami, one zapewniają im indywidualność. Dana osobowość może posiadać taką strukturę, że przeważają dyspozycje o charakterze np. kierunkowym. Taki układ obejmuje całego człowieka, jest jego istotą. Przewaga danej formy dyspozycji będzie się wybijać wszędzie i zawsze, w całym życiu człowieka, choćby nawet istniała niewspółmierność, rozbieżność między dążnością a siłą potrzebną do jej skutecznienia. Tego rodzaju dysproporcja, tj. na korzyść tendencji kierunkowych, cechuje specjalnie geniusza z jego nieprzepartą mocą do kształtowania się, do twórczości, z wiecznym zarzewiem stwarzania problemów. Tej ogólnej prężności podporządkowuje się każda dana jej zdolność, każda inna dyspozycja. Stern dopatruje się w tym różnicy między geniuszem a talentem. Ostatniemu brak tego czynnika, jak powiada autor, misji wszystko obejmującej<sup>3)</sup>, pomimo specjalnie rozwiniętego zainteresowania w jednym kierunku. Geniusz jest cechą strukturalną, jest entelechią. Talent można posiadać, — geniuszem trzeba być. Tak samo i inteligencja nie zbiega się z pojęciem geniusza, gdyż jest raczej zdolnością. Ze względu na kierunkowość odnosi się do przystosowania. Powyższy przykład pojmowania geniusza rzuca jaśniejsze światło na treść pojęcia struktury.

Akty, dyspozycje i dyspozycja zasadnicza — entelechia, są natury psychofizycznie neutralnej. Wszystkie więc zjawie-

<sup>1)</sup> Person. u. Wissensch. str. 36.

<sup>2)</sup> „Auf Anlagen kann man wirken, mit Eigenschaften muss man rechnen“, powiada Stern (*„Personalistische Psychologie“*, str. 194 w zbiorowej pracy: *„Einführung in die neuere Psychologie“*, wyd. przez Em. S a u p e. 3 wydanie 1928).

<sup>3)</sup> Mensch. Persön. str. 88.



ska zachodzące w obrębie osobowości ludzkiej, czy to fizyczne, czy psychiczne, są tylko jej symptomami, wskazującymi na głębsze podłoże. Psycholog nie może ich traktować bezwzględnie, niezależnie od obejmującej je osoby. Każde bowiem zjawisko psychiczne nie tylko samo w sobie jest strukturalne, ale tkwi zarazem w wyższorzędnych, również strukturalnych jednościach aż do osoby. Nie może więc być wyjaśnionym ani na podstawie swych elementów, ani jako odrębna całość, a tylko w stosunku do całości osoby. Można chyba poszukiwać jego znaczenia.<sup>1)</sup> Psycholog jest więc zmuszony rozszerzyć swe pole badań poza zakres zjawisk świadomości do wszystkich czterech sfer bytu (zjawiska — akty — dyspozycje — osoba). Nie ma zjawisk świadomości samych w sobie, lecz tylko jako aktualnie dążące do celu czyny osobowości: ale czyny też nie istnieją samodzielnie, w oderwaniu, lecz są wynikiem głębszych warstw bytu-dyspozycji, a i te z kolei są częściowymi objawami jednolitej entelechii, osobowości. Psychologia jest tylko działem szerszej, ogólnej nauki o osobowości — zwanej przez Sterna personalistyką. Ograniczanie badań uniemożliwia ich poznanie. Jeden i ten sam objaw u różnych osób może mieć różne znaczenie. Podobnie samo nagromadzenie różnych symptomów nie daje jeszcze obrazu osobowości.<sup>2)</sup>

W ten sposób uzyskujemy wgląd w dwie dalsze cechy struktury osobowości, mianowicie głębię (*Tiefe*) i znaczenie (*Bedeutung*), które razem z pojęciem całości stanowią zasadnicze kategorie osobowości. Każdy poszczególny objaw nie istnieje sam dla siebie, lecz immanentnie tkwi w jakimś ogólniejszym, pierwotniejszym, jest weń wtloczony (*eingebettet*) i z niego się tylko wyłania, wyodrębnia. Ten proces wyodrębniania odbywa się na drodze kształtowania, przez nabieranie określonej postaci, dzięki temu, że z jednej strony sam w sobie, wewnątrz tworzy układ strukturalny, z drugiej zaś staje się wyraźniej odgraniczony na zewnątrz od otoczenia. Tak określone istnienie pochodne nazywa autor postacią (*Gestalt*).<sup>3)</sup> Pojęcie to można stosować i do osobowości, jako wyodrębnionej z jakiejś wyższorzędnej całości, nie można jednak spuszczać z oka tezy, że nie ma postaci bez tworzącego ja.<sup>4)</sup> Możliwe różnice między strukturą i postacią wyrazić przy pomocy wymiaru głębi: struktura jest głębsza, niż postać. Postać jest to konieczna cecha każdego wyodrębnionego momentu. Wszystko, co tylko znajduje się w stadium wyodrębniania się, przybiera

<sup>1)</sup> Person. Psych. str. 196. — <sup>2)</sup> Person. u. Wissensch. str. 80. —

<sup>3)</sup> Person. u. Wiss. str. 32. — <sup>4)</sup> Ibid. str. 38: „keine Gestalt ohne Gestalter“, „keine personale Abhebung ohne Gestaltung“.

tym samym postać. Odnosi się to do zjawisk fizycznych, psychicznych i kulturalnych. Melodia czy większy utwór muzyczny, jakaś sonata, czy jakiegokolwiek dzieło sztuki, czy formy w zakresie życia zbiorowego itd. itd., wszystko to dochodzi do skutku dzięki procesowi kształtowania się. Pojęcia wyłaniania się i tkwienia, sprzężone ze sobą dialektycznie jako postaciowość i bezpostaciowość, stosując się do każdego momentu, uwydatniają warstwowość struktury, a tym samym jej głębię. Głębię osoby wyznacza stopień zbliżenia jej lub oddalenia od świata otaczającego. Jest to zatem zasadniczy wymiar we wzajemnym stosunku osoby i świata (osoba/świat).<sup>1)</sup> Wymiaru w tym wypadku nie można utożsamiać z treścią, jakie to pojęcie posiada w matematyce czy fizyce, opartą na kategoriach czasu i przestrzeni. Osoba ma swoistą wymierność natury jakościowej. Przez wymiar osoby rozumie autor stałą, określającą kierunkowość rozciągłości, której treść stanowi rozgraniczenie wyróżnionych momentów.<sup>2)</sup>

W związku ze strukturalną głębią osobowości jasnym się staje i pojęcie znaczenia, niemniej ważne w psychologicznych założeniach Sterna. Każdy moment osoby nabiera swiego znaczenia symbolicznego niejako ze względu na sens całej osobowości. Inaczej nie byłoby łączności, ciągłości między poszczególnymi momentami a całością. Z tego punktu widzenia, jak już wspomnieliśmy, zadanie psychologii sprowadza się do poszukiwania znaczenia zjawisk psychicznych. Zasada ta zbliża psychologię Sterna do stanowiska Adlera, który też przyznaje<sup>3)</sup>, że psychologia indywidualna wiele zawdzięcza filozofii Sterna.

Na podstawie dotychczasowych rozważań dochodzimy do wniosku, że świadomość nie wyczerpuje całkowitego sensu osobowości, że ma w stosunku do niej tylko częściowe znaczenie. Toteż autor wprowadza pojęcie znacznie szersze — poza świadomości. Oznacza ono życie samej osoby jako takiej, o ile pozostaje w związku ze świadomością. Dzięki niej dopiero poszczególne momenty świadomości na-

---

<sup>1)</sup> Ibid. str. 23—4. — <sup>2)</sup> Ibid. str. 114. „Unter personaler Dimension oder Erstreckung verstehen wir daher: stetige richtungsbestimmte Ausdehnung, die das Aussereinander diskreter Momente in sich trägt.“ — <sup>3)</sup> Adler, „Der nervöse Charakter“, str. 1 (Festschrift William Stern).

bierają sensu, zyskują na znaczeniu. Do tej sfery pozaświadomej zalicza autor treści pamięciowe, momenty twórcze i najwyższe szczyty stanów duchowych w rodzaju zachwyty (ekstazy), jasnowidzenia itp.<sup>1)</sup> Taką formę pozaświadomości nazywa Stern nadświadomością.

Jest to właściwie aktywność osoby. Tu należą akty, dyspozycje. W odróżnieniu od tej formy mówi autor o podświadomości (*Unterbewusstsein*), czyli takich stanach osoby, które jeszcze nie stały się świadomymi, albo już nimi być przestały, są więc jak gdyby czymś niższym w porównaniu ze świadomością.<sup>2)</sup>

Osobowość jako całość, obejmująca dyspozycje, akty i zjawiska, głębia, znaczenie — to zasadnicze kategorie psychologii Sterna. Ale nie sposób pominąć zagadnienia woli, które tak ważną rolę odgrywa dziś w psychologii, tym więcej, że zagadnienie to jest naturalnym przejściem do jego teorii wartości. Pierwiastek woli rozplywa się u Sterna w szerszym a raczej w głębszym ujęciu sprawy. „Dążności stanowią punkt środkowy osobowej przyczynowości.“<sup>3)</sup> Wszystkie jednak następstwa rozplywają się w znanych nam już terminach dyspozycji, np. kierunkowych i konwergencji. Wola zatem w systemie Sterna zbiega się z tym, co możnaby nazwać przyczynowością wewnętrzną, działaniem całości na swe części. Stern wyraźnie określa ją jako czynne ustosunkowanie się tego, co rzeczywiste, a więc osoby, do swych objawów świadomości.<sup>4)</sup> Poprzednio już wyróżniliśmy reakcje, mające punkt wyjścia w czynnikach zewnętrznych i akty spontaniczne, gdzie impuls wychodzi od wewnątrz — jakkolwiek oba te momenty stale się przenikają. Jeżeli w czynach udział celowości osobowej ujawnia się w stopniu najwyższym, wówczas mamy do czynienia z wolnością. Wolność bowiem ma dwojakie znaczenie: negatywne, np. „być wolnym od czegoś“ i pozytywne — „być wolnym do czegoś“. W oma-

<sup>1)</sup> Person. Psych. str. 199.

<sup>2)</sup> Menschl. Persönl., str. 247. — <sup>3)</sup> Ibid. str. 86/7.

<sup>4)</sup> Abl. u. Grundl. d. Kr. Per., str. 211: „...wir fassen zusammen: der Wille ist weder Aggregat von Bewusstseinsphänomenen (wie es die Assoziationisten wollen), noch selber das allein Wirkliche (wie es die Aktualisten wollen), sondern die tätige Beziehung des Wirklichen (der Person) auf seine (ihre) Bewusstseinsphänomene“.

wianym przypadku byłaby to wolność do jak najlepszego urzeczywistniania się osobowej entelechii.<sup>1)</sup>

Dla całkowitego obrazu filozofii Sterna należy choć w paru słowach omówić jego teorię wartości jako podstawę etyki personalistycznej a równocześnie, jako taką dziedzinę przejawiania się osobowości, gdzie zasada immanentnego bytowania i wynikania staje się względnie prostszą i jasną konstrukcją myślową nawet dla tych, co nie są zbyt biegli w rozważaniach filozoficznych. Podstawowym założeniem dla autora jest fakt, że człowiek w istocie swojej jest nie tylko obserwatorem i teoretykiem. Jego własna osoba jak i cały świat otaczający jest dlań przede wszystkim celem działania i stwarzania.<sup>2)</sup> Każdy człowiek stwarza sobie swój własny pogląd na świat i życie, a znamionnym rysem tego poglądu jest to, że jego osią jest własne „ja”. Wszystko się skupia, koncentruje dokoła mojego „ja”. Świat nie jest dany dla człowieka w formie gotowej, a raczej staje przed nim jako wieczyste zadanie.<sup>3)</sup> Ten pierwotny fakt ustosunkowania się podmiotu do przedmiotu opiera się na wierze w istnienie obiektywnej wartości. Źródłem jej może być jedynie osoba. Ona jest punktem wyjścia w procesie wartościowania i wszystkie wartości sprowadza do siebie. W ten sposób osoba jest momentem zwrotnym, granicznym, podstawą dla dwóch przeciwnych kierunków wartości, które dlatego właśnie muszą się układać jako dwie przeciwne sobie tendencje wartościowe, zmierzające do syntezy, jednoczące się w osobie, jako w swoim prazródle. Każda wartość wypromieniowana przez osobę znajduje przeciwną sobie drugą wartość. Podstawą i warunkiem istnienia każdej wartości jest równocześnie z nią tworząca się przeciwna wartość. Każda jest sama w sobie zaprzeczeniem drugiej. Dzięki temu właśnie istnieją. To przeciwieństwo warunkujące dane wartości jest zasadniczą formą ich powstawania i istnienia. Stern wymienia pięć takich parzystych układow sprężonych wartości: zewnątrz-wewnątrz, indywidualność-ogólność, obecność-trwałość, zachowanie-rozwoj, ja-nie-ja.<sup>4)</sup> Jak widzimy powstawanie wartości odbywa się na drodze spontanicznej, jako proces samorzutnego przeciwstawiania się pewnych tendencji. Jest to proces wybitnie dialektyczny, stanowiący istotę wszystkiego, co osobowe.<sup>5)</sup> Tak np. „wielość“ osoby należy pojmować również nie jako jakiś stan dany w spoczynku, lecz jako ciągły rozkład jed-

<sup>1)</sup> Menschl. Persön. str. 153. — <sup>2)</sup> Wertphilosophie, str. 1

<sup>3)</sup> Ibid str. 25. — <sup>4)</sup> Wertphil. str. 136. — <sup>5)</sup> Ibid. str. 216.

ności w wielości i odwrotnie, opanowywanie, pokonywanie wielości przez jedność. „Jest to zatem nieustanna synteza dwóch antez, stały dialektyczny proces“.<sup>1)</sup> Autor nazywa ten proces w zastosowaniu do wartości „konkretną dialektyką“.<sup>2)</sup> Jak widać Stern, wprowadzając zasadę dialektyczną mógł stanąć w zupełności na gruncie absolutnym bez uciekania się do zasady względnosci.

Proces wartościowania odbywa się po linii trzech kierunków względnie w trzech formach: jako ujęcie wartości, uznanie ich i wytwarzanie. Autor wyróżnia trzy kategorie wartości: wartość własna, sama dla siebie (*Selbstwert*), promieniująca (*Strahlwert*), i używana, wartość jako środek (*Dienstwert*).<sup>3)</sup> Wszystko, co jest celem wartości, musi być samo w sobie wartością. Każde istnienie może równocześnie być samo wartością i posiadać wartość używaną, przekazaną. Z całokształtu filozofii personalistycznej wynika, że tylko osoba może mieć własną wartość, być wartością jako taka a zarazem każdą ją posiadać musi.<sup>4)</sup>

Cały świat wartości w systemie Sterna rozwija się według znanych nam już zasad. Ponieważ każda osoba posiada niezależną własną wartość, więc wobec istnienia obok siebie wielu osób, budzi się pytanie, jaki zachodzi między nimi związek w zakresie wartości. Autor wprowadza koncepcję analogiczną do konwergencji, którą nazywa *introcepcją*. Jest to po prostu wcielenie w siebie, wchłonięcie celów obcych we własne. Autor nazywa *introcepcją* takie zachowanie się, w którym osoba znajdująca się w centrum świata wartości stwierdza zarazem swą własną wartość jako centralnego punktu i wartości inne, poza nią będące.<sup>5)</sup> *Introcepcja* przedstawia kilka form zasadniczych. Najbardziej bezpośrednią i subiektywną jest miłość; najbardziej obiektywną rozumienie naukowe zjawisk duchowych (*Das geisteswissenschaftliche Verstehen*); najczystsza formą *introcepcji*, tzn. dającą się najłatwiej oddzielić, wyróżnić, jest przeżycie estetyczne (*Geniessen*); najwięcej niezależną — świętość dochodzącą do swego szczytu w *introcepcji* religijnej, i wreszcie *introcepcja* praktyczna, skierowana ku urzeczywistnieniu wartości, a więc objawiająca się w działaniu.<sup>6)</sup> Zasada *introcepcji* odgrywa tak ważną rolę w teorii wartości Sterna, że autor nie waha się uczynić z niej nakazu

<sup>1)</sup> Ibid. str. 136. — <sup>2)</sup> Ibid. str. 136. — <sup>3)</sup> Ibid. str. 36. — <sup>4)</sup> Ibid. str. 65.

<sup>5)</sup> Wertphil. str. 253: „Introzeption ist dasjenige Verhalten, welchem die im Zentrum eines Wertkosmos stehende Person zugleich den eigenen und die Exzentrowerte bejaht.“

<sup>6)</sup> Ibid. str. 257.

etycznego: „Tak pokieruj swym życiem, aby twoje zachowanie się względem wartości uświęconych było zarazem spełnieniem twej własnej wartości.”)

#### Bibliografia.

Jakkolwiek cała twórczość naukowa Sterna przepojona jest jego filozoficznymi poglądami, to jednak niektóre prace jego są specjalnie poświęcone zagadnieniom filozoficznym. W poniższym wykazie ograniczam się do niektórych tylko.

Stern W. „Person und Sache“. System des kritischen Personalismus. 3 tomy. I tom: „Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus“, XX + 432, 2 wydanie 1923 r. Lipsk; II tom: „Die menschliche Persönlichkeit“ XX + 272, wyd. 3. Lipsk 1923; III tom: „Wertphilosophie“, XX + 474. Lipsk 1924.

2. „Studien zur Personalistik“. I Teil „Personalistik als Wissenschaft“, XII + 148. Lipsk 1930.

3. „Die Psychologie und der Personalismus“, Lipsk 1917.

4. „Personalistische Psychologie“ w zbiorze: Saupe E. „Einführung in die neuere Psychologie“. Wyd. IV, 1930.

5. „Die menschliche Persönlichkeit und ihr psychisches Leben“. Zeitschr. f. Ps., z. 1, 1920.

6. „Vorgedanken zur Weltanschauung“, Lipsk 1915. Nap. 1901.

7. „Grundgedanken der personalistischen Philosophie“ (Vortr. in d. Kantgesellschaft, Berlin 1918).

8. „Psychische Präsenzzeit“ (Zeitschr. f. Psychologie, t. 13, 1897).

9. „Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage“. Haga 1935, str. 831.

## 2. Geneza personalizmu krytycznego.

(Wpływ filozofii greckiej: Arystoteles — Wpływ filozofii nowożytnej: monadologia Leibniza, idealizm Fichtego i Hegla; Fechner, Hartmann. Wpływ środowiska; współczesny ruch umysłowy; tendencje socjalne.)

Im głębiej jakiś autor sięga w postawione sobie zagadnienie, im większy zasięg obejmuje swą myślą, tym więcej nici myślowych łączy go z poprzednikiem, tym więcej system jego zawiera punktów styecznych z innymi, tym silniej odbija się na nim wpływ współczesnej doby, choćby nie wiem jak starał się od nich uciec i odgraniczyć na drodze krytyki i spekulatywnych rozważań. Dwa bowiem źródła składają się na każdą teorię naukową a specjalnie filozoficzną, bez względu na jej oryginalność, a mianowicie ciągłość myśli w danej dziedzinie wiedzy, przekazana tradycją wieków minionych i współczesna tendencja życia duchowego wraz z całym nierozłącznym splotem warunków socjalnych. Dopiero na tym tle i w takim oświetleniu można obiektywniej zrozumieć i oce-

<sup>1)</sup> Ibid. str. 413: „Gestalte dein Leben so, dass dein Verhalten zu geheiligten Werten deine eigene Selbstwert-Erfüllung aufgenommen werde. Oder kürzer: „Introzipiere!“



nić wartość danej teorii. Rozpatrzmy więc choć pobieżnie oba źródła krytycznego personalizmu.

Już w odległej starożytności spotykamy myślicieli, którzy głosili podobne zapatrywania na istotę zjawisk otaczających i przejawy życia ludzkiego, jakie znajdujemy u Sterna. Autor sam przyznaje, że po wykończeniu swego systemu<sup>1)</sup> uderzyła go analogia własnego stanowiska z filozofią Arystotelesa. Cóż go więc łączy z wielkim Stagirytą? — Czytelnik wmyślający się w dzieła Sterna niemal na krzdydm kroku doznaje wrażenia, jak gdyby autor mimo całą oryginalność swego systemu i swoje idealistyczne stanowisko obracał stale w kategoriach myślenia arystotelesowskiego. Odnosi się to tak do pojęć, jak i do założeń, które stanowią podwalinę systemu personalistycznego. Substancja, entelechia, przyczyna celowa, pojęcie całości, jej stosunek do części jako momentu pierwotniejszego jako racji do następstw, wreszcie osoba jako czynnik kształtujący, nawet jej oryginalny związek w konwergencji ze światem jako konieczny materiał dla własnego spełniania się, kształtowania, co mimo różnej terminologii przypomina arystotelesowską koncepcję materii i formy jako czynnika kształtującego — słowem w całej metafizyce Sterna, w jego epistemologii widać wyraźny wpływ myśliciela-perypatetyka. Dla naszych celów wystarczy, jeżeli zaznaczymy, że dwa kardynalne pojęcia, na których się opiera cały system personalizmu krytycznego, a mianowicie zasadnicze cechy osoby: całość, i czynność kształtowania się — entelechia są zaczerpnięte z filozofii Arystotelesa.

Nie tylko filozofia starogrecka wpłynęła na zasadniczy zrab personalizmu krytycznego. Ma on drugie swe źródło niemniej bogate w filozofii nowoczesnej. Pod tym względem należy na pierwszym miejscu wymienić monadologię Leibniza,<sup>2)</sup> do czego się również i sam autor przyznaje. Punkty styczne obu systemów występują przede wszystkim w pojęciu osoby i monady. Leibniza monada posiada analogiczne cechy do tych, jakie później Stern nadał pojęciu osoby, np. rozwijanie swych własnych stanów spontanicznie bez współdziałania czynników zewnętrznych; wielość wyobrażeń (które mają charakter również monad), w jedności monady, przypomina „unitas multiplex“ osoby; immanentny charakter monad (wyobrażeń) i gradacja monad według stopnia jasności wyobrażeń jest jakby prawozorem dla zasady hierarchii osób w personalizmie krytycznym; u Leibniza wielość monad —

<sup>1)</sup> Abl. u. Grundl., str. 24.

<sup>2)</sup> Aloys Fischer: „William Sterns Personalismus“ (Z. Päd. Ps. XXXII 1931), str. 215.

u Sterna wielość osób; obarczanie monad przeszłością — to jakby „świat uprzedni“ (Vorwelt) u Sterna. Wreszcie Leibnizowskie przeciwstawienie pierwiastka czynnego — formy pierwiastkowi biernemu — materii, przy czym pierwiastek bierny nie stanowi czegoś cielesnego lecz raczej czynnik otamowawczy, znajduje swe odbicie w koncepcji konwergencji Sterna, spec. stosunku osoby do świata otaczającego jako koniecznego dla rozwoju osoby przeciwstawienia.

Dalszym etapem w historycznej genezie personalizmu krytycznego jest filozofia Fichtego i Hegla. Wprawdzie Stern sam dostrzegając podobieństwa swego stanowiska z tymi przedstawicielami idealizmu niemieckiego, usilnie stara się podkreślić różnice między swoją filozofią a wymienionych myślicieli. Mimo jednak tych różnic nie da się zaprzeczyć ścisłego związku myślowego między Fichtowskim „Ja“ i „Nie-ja“ i pojęciem „osoby“ i „świata otaczającego“ zwłaszcza w takim ujęciu, jakie spotykamy u Sterna w jego „Personalistycie“, jako tzw. „Świat personalny“. W tym dziele bowiem pogląd autora na stosunek „osoba/świat“ uległ zmianie w duchu więcej idealistycznym. Podczas gdy w pierwotnym ujęciu (Die menschliche Persönlichkeit) konwergencja jest wynikiem stosunku dwóch czynników pierwotnie sobie obcych, które właśnie przez konwergencję wchodzą ze sobą w kontakt, to w swym syntetycznym dziele („Personalistyk“) konwergencja jest czymś zasadniczym, pierwotnym, prafaktem.<sup>1)</sup> Nie jest to już istnienie obok siebie, lecz świat jest koniecznym warunkiem. Osoba go zakłada podobnie, jak u Fichtego „Ja“ zakłada „nie-ja“. Tak samo trudno zaprzeczyć decydującego wpływu Hegla<sup>2)</sup> na Sterna choćby w dialektycznym ujęciu świata wartości, co w swej personalistycie autor już rozciąga na osobę w ogóle. „Okazuje się zatem — powiada Stern<sup>3)</sup> — znowuż i tutaj dialektyczna właściwość osoby: stosunek do samej siebie i do świata nie wykluczają się, lecz są uzupełnieniem siebie.“ W rozwoju poglądów tego myśliciela daje się zauważyć tendencja w kierunku od arystotelizmu ku idealizmowi niemieckiemu.

<sup>1)</sup> „Personal. als Wissensch.“ Einleit., str. VI. „Vielmehr ist die Konvergenz von Person und Welt das Urfaktum“.

<sup>2)</sup> Znamionną rzeczą jest, że z tego samego podłoża idealizmu niemieckiego wyrosła filozofia poróżbiorowa polska doprowadziła Trentowskiego na pół wieku wcześniej do analogicznych koncepcyj, jakie znajdujemy u Sterna np. jedność wielości. W tym względzie istnieje ciekawa praca Henryka Rowida: „Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym“ (na tle koncepcji osobowości w Chowanie Trentowskiego). Kraków 1934.

<sup>3)</sup> Ibidem, str. 19. „Nun erweist sich aber hier wieder die dialektische Beschaffenheit der Person: Selbstbezogenheit und Weltbezogenheit schliessen sich nicht aus, sondern sind komplementär zueinander“.



Dalsze ogniwo w łańcuchu genetycznym personalizmu stanowi Fechner. Z tym myślicielem łączy Sterna pojęcie całości, które u Fechnera jest już znacznie nowocześniejsze sformułowane a zatem i bliższe Sternowi. Mamy tu przede wszystkim jednoczący charakter ducha w stosunku do części materialnych, których potrzebują jako podłoża dla swych czynności tak, jak u Sterna osoba dla spełnienia własnego celu wymaga świata otaczającego. Wielość bytów całościowych, immanentne przenikanie — to również momenty zbliżające Sterna do metafizyki Fechnera. Jeżeli w końcu wskażemy na Hartmana i jego filozofię nieświadomości — to otrzymamy, jako linię kierunkową dla personalizmu krytycznego: Arystotelesa, Leibniza, Fichtego, Hegla, Fechnera, Hartmanna. Oprócz wymienionych potentatów myśli trzeba jeszcze wspomnieć o Wilhelmie Dilthey'u, który wywarł na Sterna wpływ nie mniejszy, niż autorzy wyżej wymienieni. Stern sam przyznaje, że jemu to zawdzięcza koncepcję indywidualności. Jeżeli się zważy, jak ważną rolę odgrywa to pojęcie w filozofii Sterna, to łatwo zrozumieć, że wpływ Dilthey'a odbija się na całej konstrukcji personalistycznej psychologii, nadając jej kierunek zdecydowanie humanistyczny. Już sam ten ciąg myśli świadczy wymownie o głębokości filozofii Sterna.

Możnaby się tak wyrazić — używając przenośni — że ludzkość myśli epokami. Zdarza się bowiem, że w tych samych okresach czasu powstają pewne koncepcje naukowe w umysłach różnych ludzi niezależnie od siebie. Ma to miejsce tak w szczegółowych pomysłach, jak i w tworzeniu się ogólniejszych teorii, np. zasady geometrii nie-euklidesowej, zachowanie energii w fizyce, teoria ewolucji w biologii itd. Wspólność tła środowiska jednoczy indywidualne wysiłki myślowe, wyznacza im niejako kierunek. Filozofia Sterna w wysokim stopniu nosi piętno ogólnego nastawienia umysłowego swojej epoki. Jak widzieliśmy, Stern zajmuje wręcz przeciwne stanowisko w stosunku do mechanistycznej koncepcji świata, którym miałyby rządzić przyczyna zewnętrzna, — koncepcji wyrosłej na gruncie empirii nauk przyrodniczych. Na pierwszy rzut oka zdawałoby się mogło, że między konstrukcją mechanicznego działania na siebie odrębnych elementów a immanentną celowością, jako jedyną i wystarczającą zasadą istnieje przepaść nie do przebycia, że o nauki przyrodnicze musi się rozbić cała koncepcja Sterna. A jednak jeżeli się nieco zagłębimy w trudności, z jakimi dziś właśnie porają się te dziedziny wiedzy, które budują swe teorie na doświadczeniu, to uderzy nas wspólna nuta dla obu przeciwnych stanowisk: brak zaufania w mechanistyczny, przyczynowy pogład na świat a zarazem poszukiwanie innych założeń. Niezwykły rozrost nauk empirycznych, szczególnie fizyki, doprowadził do nieoczekiwa-

nych konsekwencji, wobec których dotychczasowe kategorie myślenia w kierunku mechanistycznym okazały się niewystarczające. Klasyczne doświadczenia Wertheimera w dziedzinie psychologii zachwiały teorią asocjacji elementów prostych na rzecz zespołów załkowych, jako pierwotniejszych. W naukach biologicznych ten zwrot myślowy ku jedności i całości zaznaczył się znacznie wcześniej, gdzie zagadnienia morfologiczne oparły się wyjaśnieniu czysto mechanistycznym, zmuszając niektórych biologów (Reinke, Driesch) do szukania jakiejś nowej wewnętrznej siły rozwoju. Dziś kroczy tą drogą cały szereg współczesnych badaczy, operując pojęciem całości. Przyczyniła się do tego i teoria mutacji De Vries'a i odrzeczona z pyłu zapomniana teoria Mendla, silniej podkreślająca moment dynamiczny życia, jako wewnętrzny impuls w przeciwstawieniu do mechanicznych działających warunków zewnętrznych. Wreszcie i w dziedzinie fizyki pod wpływem szeregu badaczy, jak Planck, Minkowski, Einstein itd., zaznaczył się zwrot jakby w kierunku przeciwnym przyczynowości mechanistycznej. Wzakresie budowy atomów, mechaniki kwantów fizycy usiłują zasadę przyczynowości zastąpić zasadą prawdopodobieństwa (np. Heisenberg, Schrödinger, Jeans i inni). Kohnstamm<sup>1)</sup> posuwa się nawet do twierdzenia, że nie tylko dla tego rodzaju zjawisk konieczne jest posługiwanie się pojęciami całości (Ganzheitskategorien), ale i dla fizyki w skali makroskopowej niesposób się obejść bez pojęć o charakterze jakościowo-morfologicznym. Naturalnie, że trzeba być dalekim od tego, aby w tym ogólnikowym podobieństwie dopatrywać się jakiejś zależności. Zwłaszcza fizycy zupełnie inaczej formułują swe założenia, inne im służą argumenty za przesłanki. Jednakże konsekwencje się zbiegają w tym, że mechanistyczna przyczynowość nie wyjaśnia świata.

Obraz warunków, w jakich się kształtowała teoria personalizmu krytycznego, byłby niepełny, gdybyśmy nie wspomnieli jeszcze o wielkich przekształceniach, które się w tym właśnie okresie dokonały w życiu społeczeństw, narodów i jednostek. Wysuwanie się na plan pierwszy czynników irracjonalnych w kształtowaniu warunków bytu, zachwianie się wszystkich zapatrywań, zasad w życiu ekonomicznym, politycznym, etycznym, które dotychczas uchodziły za niewzruszone, jedynie możliwe i bezwzględnie słuszne, przyjęcie do głosu pierwiastków indywidualnych bądź jednostkowych, bądź w formie wyższorzędnych całości narodowych, państwowych, wyłanianie się

<sup>1)</sup> Philipp Kohnstamm: „Über Typen des Personalismus“, str. 159 (Festschr. W. 5).

nowych form ustroju politycznego, społecznego, słowem cały ten przewrót życiowy, którego pierwszym aktem była wielka wojna — stanowić musiał mimo woli wdzięczny a silny rezonans dla teorii wysuwającej jako sprężynę działania spontaniczność, jako formę istnienia indywidualność, traktowanie zbiorowości, np. narodu jako osoby wyższego rzędu. Wszak podstawowe swe dzieło „Die menschliche Persönlichkeit“ poświęca autor swym uczniom, poległym w boju, filozofię wartości publikuje w 1924 roku, a personalistyka ujrzała światło dzienne w 1930 roku. Całe życie współczesne jest nastawione krytycznie wobec spuścizny tradycji; nic dziwnego, że to nastawienie znajduje swój wyraz i w twórczości naukowej w ogóle, a w filozofii specjalnie. Z tego punktu widzenia każdy ogólniejszy kierunek myślenia jest odzwierciedleniem podłoża socjalnego, na którym wyrósł. Podłoże to jednak nie jest jednolite. Cechuje je sprzeczność dążeń poszczególnych ugrupowań pomniejszych. Stanowi to jego strukturę. Struktura socjalna Niemiec tak przed, w czasie, jak i po wojnie jest na wskroś kapitalistyczna z silnie rozwiniętą rolą militarystyki i inteligencji, jako swoistej grupy społecznej. Otóż filozofia Sterna jest odbiciem właśnie tej ostatniej. Wskazuje na to konstrukcja jego myśli filozoficznej i kierunkowość jego pracy naukowej. Dość wskazać na takie momenty, jak podniesienie do naczelných kategorii wyjaśniających hierarchii bytów i ich immanentności istnienia, pierwotności struktury duchowej i jej niezależności od czynników zewnętrznych, a dalej wyodrębnienie znaczenia geniusza, wrodzony charakter inteligencji i stałość I. I. itd. W ogóle Sterna można uważać za jednego z typowych przedstawicieli i twórców współczesnej kultury Niemiec.

### 3. *Niektóre krytyczne uwagi o metafizyce Sterna.*

(Analiza pojęcia całości, jako przewodniej myśli systemu; krytyka teorii konwergencji.)

Rozpatrzywszy, co prawda w bardzo ogólnych zarysach, genetyczne i historyczne podłoże krytycznego personalizmu, możemy sobie łatwiej zdać sprawę z roli, jaką spełnia on w rozwoju dociekań filozoficznych. Całe bogactwo myśli, które autor rozwija przed nami, obraca się dokoła dwóch odwiecznych zagadnień, a mianowicie zagadnienia bytu i stosunku podmiotu do przedmiotu. W pojmowaniu bytu twórca personalizmu kryt. sprowadza jego istotę do jedności niepodzielnej, która się celowo rozwija przy zachowaniu jednak swej integralności. Wobec tego

wszystkie przejawy rozwoju tkwią w niej immanentnie, stanowią całość (unitas multiplex). Autor nazywa ją osobą. Osoba więc jest osią bytu. Stąd płyną pojęcia przyczyny celowej, zachowania swej odrębności, indywidualność itd. Wszędzie jednak ten pierwiastek jednoczący, całościowy jest podstawowym faktem. Natomiast stosunek podmiot/przedmiot zastępuje pojęciem konwergencji, w której jako w dyspozycji osoby staje się zbytecznym działanie przyczyny sprawczej, zewnętrznej i mechanicznej. Mamy więc dwa podstawowe pojęcia: całość (osoby) i konwergencja.<sup>1)</sup> Zakres tych pojęć jest bardzo wielki. Nasuwa się więc pytanie, czy istotnie wystarczają one do ujęcia całokształtu zjawisk w logiczny układ; czy nie kryją w sobie trudności w odniesieniu do rzeczywistości danej empirycznie. Jeżeli bowiem metafizyczny system pojęć ma służyć do racjonalnego rozwikłania zagadki świata, to nie może naszego doświadczenia pozostawić na uboczu, musi je w siebie wchłonąć. Wszak pierwotnym faktem, z którego wszelka myśl ludzka bierze początek, jest właśnie owo doświadczenie — w najszerszym słowa znaczeniu, nie wyłączając naszych subiektywnych stanów. W tym tkwi właśnie tragizm wszelkich konstrukcji metafizycznych, że będąc ucieczką przed niepokojem naszym, wiążącym z tajemnicy nieznanego nam bliżej doświadczenia, operują takimi tylko kategoriami myślenia, które się stosuje do empirii: o ile się od nich oddalają, o tyle tracą na swej wartości wyjaśniającej, o ile natomiast zacieśniają się do empirii, zatracają charakter teoretyczny i metafizyczny.

Pojęcie całości „Całość“ może mieć różne znaczenia. Poprzestaniemy na dwóch przeciwstawieniach. O „całości“ mówimy, gdy chcemy wyrazić skończoność i odrębność jakiegoś zbioru elementów, np. dom jest cały, o ile nie brak w nim żadnego elementu, żadnej części, którą uważamy za konieczny jego składnik; cała jest ziemia, na której żyjemy; cały wszechświat. Tak samo „cała“ jest melodia, dramat, głos. Mówimy o „całym“ narodzie, całej instytucji, armii itd. Innymi słowy mówi się o „całości“ świata, armii, instytucji, narodu, ziemi, domu, melodii, dramatu, głosu itd. itd. W tym zastosowaniu termin „całość“ jest pojęciem granicznym, wyodrębniającym dany układ, jako osobny, niezależny myślowo przedmiot. Odcinek na „prostej“ nieograniczonej jest dla siebie

<sup>1)</sup> Richard Falkenberg: „Geschichte der neueren Philosophie“ (Lipsk 1921, wyd. VIII) również te dwa pojęcia wysuwa jako najważniejsze w filozofii Sterna, widząc w „osobie“ przeciwieństwo w stosunku do całej metafizyki od Descartesa aż do Haeckla i Euckena (tamże str. 658) a w konwergencji próbę rozstrzygnięcia zagadnienia „zewnątrz/wewnątrz“, dotychczas w filozofii jednostronnie ujmowanego (tamże str. 660).

zamkniętą, określoną, skończoną całością w stosunku — z jednej strony do nieograniczonej pod względem długości linii, — z drugiej zaś do jego części, ułamków prostej. Oprócz tej roli odróżniania przedmiotów wyraz ten spełnia równocześnie jeszcze inną rolę: scala ją cą składowe części, jako przynależne do siebie przestrzennie, czasowo i zależnością wzajemną. Elementy związane w całość wzajemnie się determinują i modyfikują, np. ton w akordzie. Zjawisko to jest nie tylko natury psychicznej, ale i fizycznej, np. interferencja fal głosowych, świetlnych itp. To pozwala nam dany element występujący pojedynczo zaliczyć do pewnego zbioru, odpoznać jako część całości, np. liść „dębowy“, szkielec „kręgowca“, fragment „obrazu“, jako jego część, urywek muzyczny jest „częścią“ melodii, czy kompozycji itd. Ale wyraz ten jeszcze dalszą spełnia rolę, mianowicie oznacza cechę jakościową zbioru jako takiego, wzajemny układ elementów stanowiących daną całość. Np. „las liściasty“ oznacza nie tylko ilość, zbiór drzew określonych, lecz szereg nowych cech powstałych dzięki temu zespołowi, np. podszycie, fauna, flora, temperatura, wilgotność gruntu itd. Dlatego usprawiedliwione jest twierdzenie, że każda taka całość ma sobie właściwą strukturę. Ale też zarazem z tego wynika, że z tego punktu widzenia każda całość posiada części dające się wyróżnić logicznie i empirycznie, a tym samym jest podzielna teoretycznie i praktycznie. Toteż różne całości przedstawiają różny stopień scalenia zależnie od łatwości wyróżniania w nich części.<sup>1)</sup> Poza tymi właściwościami jest jeszcze drugi warunek w pojęciu całości. Wszystkie części danej całości są spojone jakimś wspólnym sensem, znaczeniem, np. melodia, obraz, człowiek, charakter itd. Jest to moment nie dający się zidentyfikować z żadną częścią całości, ani z żadną poszczególnie wziętą jej cechą. W zdaniu „pies mię ugryzł“ wiąże czynność ugryzienia nie z zębami, pyskiem głową lub złą wolą psa, ale z psem jako „całością“, będącą ponad tymi elementami. Sens, znaczenie nie jest niczym innym, jak tylko sposobem mojego odnoszenia się, mojego zachowania się względem danego układu, danej sytuacji. Całość jest więc nie tylko specyficznym zbiorem, obiektywnie danym niezależnie ode mnie. Wyraża ona także nasze nastawienie, nasz stosunek do zespołu „całego“, cel, jaki w ten stosunek wkładamy. Niebo dla człowieka niewykształconego, lub dla dziecka przedstawia luźny zbiór gwiazd mniejszych i większych, księżyc i ziemia wcale nie

<sup>1)</sup> Marian Borowski: „Konspekt filozofii całości“ (Przegl. Filozof. Roc. 33, zes. III, 1930) podaje klasyfikację rozmaitych „całości“, wyróżniając pięć grup.

tworzą całości — inaczej dla astronoma. Ten sam las obserwowany przez tego samego człowieka może być raz lasem jako całością nieodłączną od jego zabarwienia uczuciowego, drugi raz wartością finansową, jako ilość jednostek handlowych, innym razem obiektywnym spostrzeżeniem itd., na dom patrzę już to jako na formę architektoniczną, już to jako na przedmiot użytku itp. itp. Te zmiany, które w nas zachodzą w związku z danym układem, zdają się być nieodzownym warunkiem w istnieniu całości. Sam układ zewnętrzny tu nie wystarczy. Dwa interferujące, modyfikujące się tony w akordzie równie dobrze można wyrazić w terminach energetycznych jako wypadkową, sumę elementów, a jednak zachowanie się nasze względem akordu jest inne, niż względem tonów oddzielnych. Na pojęcie całości składa się zatem określona forma zachowania się naszego względem określonego układu. Oba czynniki są tu konieczne.

Oprócz powyższego, empirycznego znaczenia, termin całości może być inaczej jeszcze rozumiany, nie jako graniczne pojęcie dla warunków naszego zachowania się, lecz jako moment niepodzielny. W takim właśnie znaczeniu całość będzie absolutną jednością, np. punkt matematyczny, pojęcie jako forma treści przeżycia, trwania itp. W tym wypadku nie ma tego odgraniczenia, nie ma cech wyróżniających. Wszelka bowiem cecha już byłaby elementem swego podłoża, musiałaby więc być z nim identyczna. Tego rodzaju twór da się określić tylko negatywnie, albo też przez analogię przy pomocy cech zapożyczonych od innych zjawisk konkretnych, a więc nie tkwiących w nim immanentnie. Nie jest on dany empirycznie, lecz jako pojęcie jest wyprowadzony logicznie. Posiada więc tylko jeden z warunków całości empirycznej, a więc nic nie oznacza poza nią. Toteż tego pojęcia całości nie można utożsamiać z całością empiryczną. Empiryczna całość nie wyklucza współczesnego, równoległego istnienia jej części i wzajemnej zależności w stosunku do nich, może też być podzielna; w ujęciu zaś spekulatywnym całość jest istotnie niepodzielna, ale też nie może zawierać w sobie wielości, gdyż wówczas nie byłaby całością.

Skąd bierze się tego rodzaju „całość”? Czy jest ona obiektywnie danym faktem jak moje zachowanie się wobec danego układu w określonej sytuacji? — Sądzę, że nie. Jest naszym następnym, czymś wtórnym, wyprowadzonym, a więc pochodnym względem danych naszego życia. Dla dziecka „punkt” fizyczny jest całością, matematyczny dlań nie istnieje. Zjawia się dopiero później jako produkt myślowy. Całość tego rodzaju jest więc abstrakcyjna. Tego rodzaju abstrakcje nie dają się zastosować w praktyce. Kła-

sycznym przykładem może być pojęcie eteru kosmicznego w astronomii, który po różnych usiłowaniach zeszedł do roli fikcji.

Stern nie odróżnia tych dwóch znaczeń całości: empirycznej i spekulatywnej. Cechy obu pojęć połączył w jedno — stąd jego „unitas multiplex“ w zastosowaniu do osoby. Trudności stąd wynikające dobitnie występują w pochodnym pojęciu osoby, mianowicie „osobowości“, która w określeniu Sterna jest tylko specjalną formą istnienia osoby. Stern kładzie silny nacisk na idealną stronę osobowości, jako nie dającej się nigdy urzeczywistnić, nieskończonej. Ponieważ osobowość istnieje tylko jako rozwój, tzn. jako tworzenie się nowych form (Abhebung), co jest możliwe tylko dzięki przyjmowaniu postaci określonych, np. twórczość geniusza, przeto całe istnienie osobowości zamyka się w postaciach konkretnych, skończonych. Wobec tego osobowość w pojęciu Sterna schodzi do rzędu fikcji metafizycznej, nieużytecznej w zakresie realnych zjawisk. Natomiast pojęcie osoby, jako całości empirycznej otwiera szerokie pole możliwościom teoretycznym, jakkolwiek w poszczególnych dziedzinach wiedzy wymaga ściślejszego sprecyzowania. Wybitny zwolennik personalizmu krytycznego Giese<sup>1)</sup> dochodzi do wniosku, że w biologii konieczne jest wprowadzenie, oprócz osoby, mniejszych jednostek całościowych, mianowicie indywidualności. Stern uważa indywidualność tylko za cechę osoby. U Giesego pojęcie osoby uległoby więc zróżnicowaniu. Podobnie cytowany już wyżej Kohnstamm<sup>2)</sup> jest zdania, że pojęcie osoby u Sterna ma za szeroki zakres i że da się zastosować jedynie do człowieka. W każdym bądź razie pojęcie osoby jako całości konkretnej, empirycznej, ma bezsporną wartość w nauce, a zwłaszcza w pedagogice.

Nieco inaczej ma się rzecz z pojęciem konwergencji. W systemie personalizmu krytycznego konwergencji przypadło wudziale zadanie przerzucenia mostu ponad trudnością, jaką przedstawia oddziaływanie wzajemne na siebie dwóch niezależnych, odrębnych i jakościowo różnych czynników danych w stosunku podmiot/przedmiot. Sposób tłumaczenia przy pomocy przyczyny zewnętrznej zastępuje Stern konwergencją, która mu pozwala wysunąć na plan pierwszy celowość, jako przyczynę wewnętrzną. Tu właśnie zaczynają

<sup>1)</sup> Fritz Giese: „Personalismus und Biologie“ (Festschrift William Stern 1931).

<sup>2)</sup> Philipp Kohnstamm: „Über Typen des Personalismus“ (Festschr. Wil. Stern, str. 161—2).

się piętrzyć trudności. Według określenia Sterna <sup>1)</sup> konwergencja jest pozytywnym, celowo wyznaczonym stosunkiem osoby i świata otaczającego. Z pojęć: osoby i rzeczy wynika, że w tym stosunku świat otaczający jest raczej bierny, a osoba czynną. <sup>2)</sup> Ona potrzebuje świata dla swego rozwoju. Celowość tego procesu każe przypuszczać istnienie wyboru. W tym się mieści ciche założenie, że kontakt między obu czynnikami jest dany pierwotnie. Tymczasem na innym miejscu autor wypowiada zdanie <sup>3)</sup> w związku z osobą jako działającą, że bezpośrednia sfera działania nie może sięgać dalej, niż sfera istnienia, gdyż zdolność działania stanowi kryterium dla istnienia. Zatem przedmiot działania musi należeć do sfery działającego, nie może być względem niego zewnętrzny. Wobec psychofizycznej neutralności tych pojęć nie można tu stosować kategorii przestrzennych. Dochodzimy więc do wniosku, że przedmiot działania, w tym wypadku świat otaczający, musi tkwić immanentnie w osobie. Istotnie w swej personalistyce autor staje wyraźniej na gruncie idealizmu, wprowadzając koncepcję „świata personalnego”. <sup>4)</sup> W takim ujęciu rzeczy świat staje się immanentny względem osoby, a razem z tym znika zagadnienie kontaktu ze światem. Wylania się natomiast cały szereg nowych zagadek. Konwergencja staje się zbyt czarna. Może być jednak inna jeszcze interpretacja stosunku podmiot/przedmiot, wynikająca z pojęcia hierarchii bytów. Wszak jedynie realnym bytem jest osoba. W takim razie cały świat otaczający (inne osoby i rzeczy) wraz z obserwowaną osobą stanowią części immanentne praosoby. Wówczas pozostaje w mocy zasada przyczyny wewnętrznej, jako działanie celowe całości na swoje części. Osoba i świat otaczający podpadałyby pod to działanie. I w tym wypadku kontakt między tymiż czynnikami byłby iluzoryczny, konwergencja zaś zbyt czarna. Tego rodzaju interpretacje jednak nie odpowiadają intencjom twórcy personalizmu krytycznego. Konwergencja jest pozytywnym stosunkiem osoby i świata; nie oznacza ona ani działania osoby na swe części (jak to wynika z schematu, wzoru podanego dla konwergencji), ani rozwoju osoby, wyodrębniania się (Abhebung) nowych postaci. Zwłaszcza tam, gdzie autor z ko-

<sup>1)</sup> W. Stern: „Die menschl. Persönlichkeit“, str. 10. „Dies positive, zweckbestimmte Verhältnis von Person und Umwelt bezeichnen wir als „Konvergenz“. — <sup>2)</sup> Ibid. str. 8.

<sup>3)</sup> „Abl. u. Grundl. d. kr. Pers.“, str. 257—8.

<sup>4)</sup> „Personal. als Wissensch.“ str. VI, wyraźnie zaznacza autor różnicę w stosunku do swego poprzedniego stanowiska w pojmowaniu świata. Świat nie jest czymś pierwotnie obcym osobie. Tamże str. 87 czytamy: „es gibt keine Umwelt als völlig fremde, unpersönliche, eindeutig von aussen drückende Macht“.



nieczności staje na gruncie empirycznym, jak to ma miejsce w psychologii dziecka,<sup>1)</sup> konwergencja przyjmuje wybitnie charakter oddziaływania na się dwóch realnych czynników: dziecka i świata otaczającego. Występuje to nie tylko w takich pojęciach jak naśladowanie, co ze swej strony postuluje wybór spośród danych warunków, jak charakter, który się ustala jednak pod wpływem czynników otaczających, ale przede wszystkim w całym życiu świadomym. Charakterystyczne jest dla Sterna pojmowanie świadomości jako konfliktu.<sup>2)</sup> Pojęcie konfliktu implikuje samo przez się działanie czynnika obcego, zewnętrznego, istniejącego jednak współcześnie. To przeciwstawienie osoby i świata otaczającego zarysowuje się jeszcze wyraźniej w twierdzeniu autora, że odbicie tej walki staje się zarazem bronią w walce.<sup>3)</sup> Dziecko przeżywa po prostu typową walkę motywów.<sup>4)</sup> W takim ujęciu konwergencja nabiera sensu pierwotnej koncepcji autora, czyli pozostaje tylko ów pozytywny związek między osobą i światem otaczającym. Konwergencja byłaby więc jedynie innym wyrazem, terminem dla stosunku podmiot/przedmiot. Obojętnym jest bowiem, czy fakt zbiegania się, przenikania dwóch czynników nazwiemy konwergowaniem, czy kojarzeniem. Istota rzeczy tkwi w tym, że Stern ten proces konwergowania chce uzależnić od czynnej postawy tylko jednego członu, osoby. Lecz to nie wynika z analizy danych empirycznie. Przeciwnie, w zastosowaniu do konkretnych przykładów zasada ta okazuje się niewystarczająca np. w za-

<sup>1)</sup> „Psychologie d. früh. Kindheit“, wyd. 6 wyszło w roku 1930, a więc wówczas, kiedy Stern sformułował już konwergencję jako fakt pierwotny w swej personalistyce, która się również w tym roku ukazała.

<sup>2)</sup> Psych. d. frühen Kindheit, str. 389 czytamy: „Bewusstsein tritt nur dort auf, wo es auf Grund der persönlichen Teleologie erforderlich ist, und dies gilt nur für Fälle des Konflikts“.

<sup>3)</sup> Ibidem str. 390: „In allem Bewusstsein — auch in dem lustvollsten — spricht sich Hemmung und Spannung, Gegensatz und Überwindung aus. So bezieht sich die Spiegelung des Bewusstseins nicht auf den ganzen Lebensgehalt und Sinn, sondern nur auf die Kampfseiten des Lebens“ i dalej (tamże): „Der Spiegel des Kampfes wird zugleich zur Waffe im Kampf“.

<sup>4)</sup> „Das Kind erlebt dann einen regelrechten Kampf der Motive“. — To pojęcie świadomości jako walki jest przeniesieniem metody dialektycznej ze świata wartości na sferę poznania. Zbiega się to częściowo z obecnym kierunkiem, opartym zresztą o teorię ekonomiczną Marksa, przeniesienia dialektyki na teren empiryczny i nadania jej realnego znaczenia (np. walki klas) a zarazem uczynienia z niej empirycznej metody naukowej.

stosowaniu do zagadnienia kary. Na tym się jeszcze nie wyczerpują wszystkie ewentualności. Można by konwergencję traktować jako zjawisko wchłaniania, wcielania (Einverleibung) obcych elementów. Pominąwszy już to, że w ten sposób przesuwamy tylko zagadnienie nieco dalej, to jeszcze pozostaje do wyjaśnienia fakt cierpienia (zresztą nieodłącznego od „konfliktu”): dlaczego osoba będąc głównym aktorem konwergencji potrzebuje formy cierpienia? — Tak więc pojęcie konwergencji niewiele się przyczynia do pogłębienia i wyjaśnienia problemu, dla którego zostało stworzone, wyrażając raczej konieczność wzajemnego oddziaływania na siebie obu czynników, tj. wewnętrznego i zewnętrznego

## *II. Personalizm krytyczny a teoria wychowania.*

1. a) Psychologia różnicowa. b) Psychologia dziecka: zasadnicze czynniki w pierwszych stadiach życia; problem kary; zabawa; rozwój mowy; teoria wypowiedzi. c) Zagadnienie inteligencji: definicja i jej analiza; selekcja, metoda szacowania.

Zapoznanie się z metafizyką Sterna jest nieodzowną rzeczą, jeżeli się chce zrozumieć jego stanowisko w zakresie psychologii i pedagogiki. Obiektywna jednak wartość Sterna tkwi w jego dorobku na polu empirycznych badań. Pod tym względem ogrom twórczości Sterna obejmuje tak szeroki zakres, że — śmiało można powiedzieć — nie ma ważniejszego zagadnienia w współczesnej psychologii i pedagogice, na którym by myśliciel ten nie wycisnął swego twórczego piętna. Na ogół jednak praca jego skupia się dokoła kilku ogólnych zagadnień, które dzięki systematycznemu ujęciu wyników i tendencji naukowych współczesnej doby, a także dzięki rozmiarom opracowania i pogłębieniu zasadniczych problemów, odzwierciedlają niemal całokształt twórczości naukowej Sterna. Jako typowe pod tym względem dziedziny zagadnień można wymienić: psychologię różnicową, psychologię dziecka i zagadnienie inteligencji.

### *a) Psychologia różnicowa.*

Zainteresowania autora problemem indywidualnych różnic zbiegają się z zasadniczymi tezami jego filozofii o wielości osób i indywidualności każdej osoby, jako nie dającej się zastąpić przez inną. Faktyczna różnorodność osób realnych jest punktem wyjścia jego ogólnych koncepcji. Zdawać by się mogło, że zwrot ku psychologii różniczkowej jest pewnego rodzaju zgrzytem w ogólnej konstrukcji filozofii Sterna. Taką uwagę czyni np. Müller-Freienfels. Trzeba mieć jednak na względzie fakt, że autor w pierwszych stadiach swej kariery naukowej, jako uczeń

a później współpracownik Ebbinghaus, od razu stanął na gruncie psychologii eksperymentalnej o charakterze raczej asocjacionistycznym. I Wundt nie pozostał bez wpływu na Sterna. Musiał więc wyjść od poszukiwania elementów prostych. Sam pomysł psychologii różnic indywidualnych<sup>1)</sup> odpowiada tendencji rozdrobnienia psychologii ogólnej na drobniejsze działy. Tę początkową dwoistość zainteresowań i biegu myśli bardzo ładnie maluje Stern w swej autobiografii.<sup>2)</sup> Lecz i w tej pozornej rozbieżności ujawnia się wspólne podłoże nastawienia myślowego autora „personalistyki“. Łącznikiem tym jest zainteresowanie problemem indywidualności. Zagadnienie to zbiega się z zasadniczą tezą jego filozofii o wielości osób i indywidualności każdej osoby. Temu to zagadnieniu poświęcił Stern podstawowe dzieło pt. „Die differenzielle Psychologie“, które jest nie tylko syntezą dotychczasowych wysiłków na tym polu, podjętych przez rozmaitych badaczy, ale zarazem stanowi ramy wytyczne dla kierunku i metod dalszych badań. Jest więc próbą skryształowania i ugruntowania nowej gałęzi wiedzy psychologicznej. Każda indywidualność jest czymś jednostkowym, chociaż krzyżują się w niej różne typy, co pozwala porównywać ją z innymi. Zawsze jednak indywidualność przedstawia jakieś cechy odrębne, którymi się różni od innych. Indywidualność jest niby asymptotą dla nauki poszukującej praw — powiada Stern.<sup>3)</sup> — Badania mogą iść w kierunku horyzontalnego przebiegu danej cechy, występującej u wielu osobników np. typy pamięciowe; w tym wypadku badamy zmienność danej cechy ewent. ich korelacje; — albo też w kierunku niejako pionowego będziemy mieli do czynienia z badaniem indywidualności (psychografia) np. psychologiczna analiza jakiegoś człowieka (Goethego itd.).<sup>4)</sup> Można w ten sposób badać osobowość jednostkową, lub całych ugrupowań (np. naród), lub wreszcie badać szereg indywidualności porównawczo. Wszelkie badania nasze w psychologii sprowadzają się do poszukiwania cech (Merkmal). Przez cechy zaś należy rozumieć zjawiska (Phänomen), akty i dyspozycje.<sup>5)</sup> Co się wym, poszukując wielu cech u danej jednostki. W tym wy-

<sup>1)</sup> Jest to tytuł pierwszej publikacji Sterna W. na ten temat: Über die individuellen Differenzen. Ideen zu einer differenziellen Psychologie. Lipsk 1900, str. 146.

<sup>2)</sup> Dr *Raymund Schmidt*: Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen, tom VI, 1927. Lipsk. Feliks Meisner, William Stern.

<sup>3)</sup> Die differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen (3 wydanie, Lipsk 1921, str X + 546), str. 3—4.

<sup>4)</sup> Ibid, str. 17.

<sup>5)</sup> Ibid. str. 20.

tyczy pierwszej kategorii cech, tj. zjawisk, to chodzi tu o takie cechy, które wylaniają się z bezpośredniego doświadczenia dopiero przez odpowiednie ich opracowanie. Na pozór здаwać się może, że w ten sposób schodzimy z drogi empirii. Stern jednak pojmuje empirię nie jako bezpośrednio dane, lecz jako naukowo uporządkowane i powiązane doświadczenie, a to właśnie wymaga sprowadzenia zjawisk obserwowanych do czynników działających i ich związków. Czynniki zaś te nie mogą być dostępne bezpośrednio. Jako momenty zasadnicze muszą być one tak dobrane, żeby umożliwiły zrozumienie faktów naukowo opracowanych. Bez tego niemożliwym by było żadne poznanie.<sup>6)</sup> Wszelkie bowiem poznanie wymaga jakichś kategorii wyjaśniających. Należy je jednak odpowiednio dobrać. Dla badań psychologicznych jedynie uzasadnionym jest sprowadzenie danych cech do indywidualium jako całości. — O ile „zjawiska” są bądź natury psychicznej np. wyobrażenia, bądź fizycznej np. ruchy ciała, to akty nie mieszczą się już w granicach pojęć: „fizyczny” — „psychiczny”, choćby z tego względu, że stanowią pierwiastek jednoczący dla całego szeregu zjawisk np. wyczyn sportowy. Akty są natury czysto personalnej (osobowej). Dyspozycje wreszcie są jeszcze mniej dostępne bezpośrednio doświadczeniu, gdyż posiadają charakter chroniczny i potencjalny.<sup>7)</sup> Dziedzinę zatem psychologii różniczkowej w przeciwieństwie do ogólnej stanowią: inteligencja, temperament, charakter, związek (Anlage), uzdolnienia, geniusz. Takie zaś przejawy jak pamięć itp. mają znaczenie wyłącznie symptomatyczne. W odniesieniu do badania dyspozycji autor wysuwa trzy zadania: ustalanie danych dyspozycji na podstawie zjawisk, rozgraniczanie poszczególnych dyspozycji, poszukiwanie związku między nimi.

Dla wspomnianych wyżej zadań psychologii różniczkowej najważniejsze są metody stwierdzające, ustalające dane fakty. Zasadniczą formą takiego postępowania jest introspekcja, odnosząca się do własnych przeżyć (Ichmethode) i w przeciwieństwie do niej ekstrospekcja, obejmująca metodę bezpośrednią (Nahmethode) i pośrednią (Fernmethode).<sup>8)</sup> Pośrednie miejsce między intro- i ekstrospekcją zajmuje postępowanie, polegające na wczuwaniu się (Einfühlung) i analogii. Niezależnie od tego podziału autor przyjmuje jeszcze drugi podział metod na obserwacje i osąd (Beurteilung), ocenę. Zjawiska bezpośrednio dane można obserwować. Natomiast dyspozycje jako chroniczne

<sup>6)</sup> Ibid. str. 21.

<sup>7)</sup> Ibid. str. 24.

<sup>8)</sup> Ibid. str. 31.

można badać jedynie za pomocą czynności logicznej, zwanej przez Sterna osądem, np. talent, właściwości charakteru itd. Zestawiając te metody z poprzednimi można mówić i w introspekcji o samoobserwacji i samoosądzaniu. Ekspertywne postępowanie wymaga dwóch warunków: analogii i symptomatologii. Wczuwanie się zaś jest tylko alogiczną formą analogii.<sup>9)</sup> Jakkolwiek psychologia nie może się bez tego obejść, to jednak dla nauki ono nie wystarcza.

Symptomatologia opiera się na założeniu, że u jednego i tego samego osobnika istnieje prawidłowa zależność między cechami psychicznymi, dostępnymi nam bezpośrednio, a cechami psychicznymi, dostępnymi pośrednio. Jeżeli jakaś psychiczna cecha ujawnia nam cechę psychiczną dostępną pośrednio, to wówczas pierwsza z nich jest dla nas wartością symptomatyczną.<sup>10)</sup> W odniesieniu do dyspozycji symptom musi posiadać stałą, chroniczną wartość. To też wybór cech symptomatycznych powinien być podyktowany zasadą racjonalną, a więc w pierwszym rzędzie powinien być najwłaściwszym, najodpowiedniejszym, czyli względem cechy, którą znamionuje — jednznaczny. Następnie, ponieważ związek między symptomem a badaną cechą jest tylko pośredni, przeto należy posługiwać się konwergencją wielu symptomów względem tej samej cechy.<sup>11)</sup> Środkami prowadzącymi do tego jest po pierwsze postępowanie etiologiczne, gdy się rozpatruje człon po członie od poszukiwanej cechy aż do symptomu jako ostatniego ogniwa w tym łańcuchu, np. przy symptomatologicznym rozpatrywaniu mowy; po wtóre postępowanie statystyczne. Dopiero w takim oświetleniu zasad metodologicznych każda poszczególna forma metodycznego postępowania jak obserwacja, eksperyment, nabierają odpowiedniego znaczenia. Eksperyment np. służy przede wszystkim badaniom zagadnień związków międzyindywidualnych, przy czym eksperyment w psychologii różniczkowej musi być bardziej zbliżony do życia (*Lebensnähe*).<sup>12)</sup> Przy omawianiu zasad eksperymentu specjalnie dużo miejsca poświęcił autor testom. Zgodnie z ogólnym podłożem swej filozofii testom przyznaje wartość w ustalaniu indywidualnej jakości (*Beschaffenheit*) psychicznej danej osobowości.<sup>13)</sup> Testy spełniają rolę diagnostyczną. Psychologia róż-

<sup>9)</sup> Ibid. str. 52. — <sup>10)</sup> Ibid. str. 60. — <sup>11)</sup> Ibid. str. 64. — <sup>12)</sup> Ibid. str. 80.

<sup>13)</sup> Diff. Psych., str. 87: *Ein Test ist demnach ein solches Experiment, das bestimmt ist, in einem gegebenen Fall die individuelle psychische Beschaffenheit einer Persönlichkeit oder eine einzelne psychische Eigenschaft von ihr festzustellen.*

niczująca — oprócz wymienionych metod — musi się posługiwać również ankietą, metodą historyczną jak biografie, całym aparatem pracy zbiorowej itp.

Podobnie jak przy analizie metod autor nastawiony jest na badanie osobowości jako substratu i źródła wszystkich objawów, tak i w rozpatrywaniu problemu psychicznych różnic (zmienności) ta sama myśl przewodnia przewija się w rozważaniach autora. Już samo rozróżnienie różnic (Variation) całościowych i częściowych (Total- i Partial-Variation)<sup>14)</sup> opiera się na kardynalnym założeniu „że indywiduum jest rzeczywistą osobowością, tj. jednością i całością”. Częściowe różnice odnoszą się bądź do zjawisk i aktów, bądź do dyspozycji. Zmienność prowadzi do pojęć: normalny i anormalny. Zwykleńm traktowaniu pojęcia „normy” jako ilościowo-statystycznego zakresu przypadków przeciwstawia autor definicję wychodzącą z teleologicznego punktu widzenia. Wprawdzie pojęcie to podobnie, jak przy statystycznym traktowaniu rzeczy, oznacza zakres a nie punkt, to jednak stanowisko Sterna wymaga jako zasadniczej cechy celu. „Przez normę rozumiemy wymaganie, wysunięte w sposób powszechnie obowiązujący w celu urzeczywistnienia wartości obiektywnych”,<sup>15)</sup> a zatem dla człowieka będzie to samozachowanie, samorozwój i przyporządkowanie swego bytu do społecznej zbiorowości. Stern bardzo trafnie zaznacza, że statystyczne granice normalności są nieokreślone i mogą prowadzić do takiego niebezpieczeństwa, że się zjawisko nienormalne (np. masowa sugestia) uzna za normalne. Ale z drugiej strony trzeba mieć na względzie i to, że określenie Sterna nie tylko nie chroni przed, tym błędem, lecz wprowadza jeszcze do określenia niejasności terminu zasadniczego: celu. Pojęcie bowiem takie, jak samorozwój, przyporządkowanie się, samozachowanie są w wysokim stopniu natury względnej, zależnie od tego, co się każdorazowo rozumie przez cel samorozwoju, warunki, do których się dany człowiek przystosowuje itd. Analogiczne zabarwienie otrzymuje tym samym interpretacja i drugiego terminu: „anormalności”.

Natomiast płodnym naukowo, zwłaszcza w pedagogice, okazuje się traktowanie człowieka jako całości bez względu na poszczególne właściwości jego. Z dalszych o pierwszorzędnym znaczeniu dla pedagogiki zagadnień należy wymienić

<sup>14)</sup> Ibid. str. 150.

<sup>15)</sup> Ibid. str. 157: „Norm aber ist kein statistischer, sondern ein *teleologischer Begriff*. Unter einer Norm verstehen wir eine Anforderung die zum Zwecke der Verwirklichung objektiver Werte in allgemeingültiger Weise gestellt wird.“

pojęcie typu. Według określenia Sterna<sup>18)</sup> przez typ psychologiczny należy rozumieć „wysuwającą się na plan pierwszy dyspozycję psychicznego albo psychofizycznie neutralnego rodzaju, która się ujawnia u pewnej grupy ludzi w sposób, dający się porównywać, chociażby ta grupa nie była jednoznaczna i nie dała się pod każdym względem odgraniczyć od innych“. Z definicji tej wynika, że przynależność człowieka do jakiejś grupy nie określa jego indywidualności. Przynależność do typu wskazuje tylko na chroniczną jakość (Beschaffenheit), która u wielu ludzi prowadzi do ujawniania się cech aktualnych. Oznacza więc pewną stałą tendencję. Bez tego zastrzeżenia pojęcie typu byłoby niepełne. Nie można również tego terminu zamieniać z pojęciem klasy, gdyż typ psychologiczny nie posiada stałych, dających się dokładnie uchwycić granic. Do ustalenia typów dochodzi się drogą porównywania międzyindywidualnego ustosunkowania się wewnątrz-indywidualnego dyspozycji. W ten sposób sformułowana zasada może wprowadzić na właściwe tory usiłowania pedagogiczne w zakresie klasyfikowania wychowanków. Poszukiwanie głębszego czynnika, łączącego dane objawy w całość chronić może przed zbyt pochopnym zaliczaniem do jakiegoś typu na podstawie jednej lub paru cech czysto przypadkowo występujących w warunkach obserwacji czy badania. Ostrożność pod tym względem szczególnie wielkie może oddać usługi w rozpowszechniającej się u nas tendencji stosowania w szkole arkusza indywidualnego.

Oprócz typów psychologicznych drugą dziedzinę o niezmiernej doniosłości dla pedagogiki stanowi zagadnienie różnic i zakresu ich rozszania. I pod tym względem ilościowe badania nie wystarczają — według Sterna — bez równoczesnego uwzględnienia strony fenomenologicznej i dyspozycjonalnej. W badaniach bowiem tego rodzaju nie wystarczy samo stwierdzenie, że osobnik A w danym zadaniu zrobił *n*-razy więcej błędów niż osobnik B. Doniosłość tego faktu występuje dopiero w ujęciu symptomatycznym, tzn. gdy chcemy stopniowe różnice danych objawów traktować jako symptomy w stopniowaniu różnic dyspozycjonalnych. Np. poprawniejsze kombinowanie samo dla siebie ma — pedagogicznie biorąc — mniejsze znaczenie, niż jako znacznie wyższej inteligencji. Sprawa się jednak komplikuje przez to, że dyspozycje są bądź

<sup>18)</sup> Ibid. str. 168: „*Ein psychologischer Typus ist eine vorwaltende Disposition psychischer oder psychophysisch neutraler Art, die einer Gruppe von Menschen in vergleichbarer Weise zukommt, ohne dass diese Gruppe eindeutig und allzeitig gegen andere Gruppen abgegrenzt wäre.*“

zawiązkami (Anlage), bądź właściwościami. Do pierwszych trudno przeniknąć. Właściwości zaś można określać wyłącznie teleologicznie, tj. na podstawie celu, który nadaje właściwościom charakter jedności. Tak np. wyższa inteligencja oznacza lepsze przystosowanie do nowych warunków i nowych wymogów. Określenie stopnia jakiejś dyspozycji możliwe jest na drodze analizy i zbadania poszczególnych jej funkcji częściowych. Stopniowanie w zakresie danej dyspozycji ogólnej musi się opierać na silniejszym uwydatnieniu się częściowych dyspozycji, na ich natężeniu teleologicznym, wreszcie na tym, czy posiadają w wyższym stopniu wartość nadzwyczajności, niepowszedniości.

Bardzo gruntownie omawia autor statystyczne metody badania zmienności cech (rozproszenie odchyłeń, korelacja itd.), przy czym wypowiada wiele głębokich myśli, aktualnych dla praktyki pedagogicznej. Dość wskazać na trzy zasady zmienności cech w zależności od czynników ułatwiających lub utrudniających daną czynność, np. ćwiczenie. Można je streścić w ten sposób:<sup>17)</sup> I. Czynniki, które komplikują i utrudniają spełnianie danej czynności, wzmagają zmienność cech. II. Warunki utrudniające pracę danej grupie ludzi powodują to, że ta grupa jest silniej zróżnicowana. III. Warunki ułatwiające pracę przyczyniają się do ujednostajnienia danej grupy. Twierdzenia powyższe, które zwłaszcza na terenie szkoły dają się z łatwością zaobserwować i z łatwością eksperymentalnie stwierdzić, mogą oddać wielkie usługi pedagogice, specjalnie w zakresie dydaktyki.

W rozważaniach nad zagadnieniem korelacji wysuwają się u autora trzy główne problemy, mianowicie ustalenie związków strukturalnych, co prowadzi do odtworzenia struktury osobowości, związków przyczynowych i symptomatycznych. Znamiennym jest dla stanowiska autora, że i tutaj, omawiając cele badań korelacyjnych, wypowiada twierdzenie, że czynniki zewnętrzne wywierają niepomniernie mniejszy wpływ na właściwości psychiczne jednostki, niż czynniki wrodzone,<sup>18)</sup> — twierdzenie, które o wiele lepiej odpowiada spekulatywnym założeniom o osobowości niż danym empirii.

Trzecią część swego dzieła poświęca autor problemowi indywidualności, jako przedmiotowi badań psychologii różniczkowej. Zaraz na początku narzuca się pytanie, czy możliwe jest badanie indywidualności? Dla Sterna wystarczającą podstawą jest fakt, że indywidualność stanowi odrębny przedmiot naszego doświadczenia, którego autor dopa-

<sup>17)</sup> Ibid. str. 269—70.

<sup>18)</sup> Ibid. str. 292.



truje się w stosunku indywidualności do zjawisk kultury. Człowiek jako przedmiot nauk przyrodniczych podlega ogólnym prawom. Natomiast w stosunku do kultury działania i doznawania (leiden) sprowadza się do indywidualności.<sup>19)</sup> Ten właśnie stosunek może być przedmiotem badania naukowego. Stanowisko przeciwne uważa Stern za obalone i nie wytrzymałe krytyki.<sup>20)</sup> Wprawdzie wybitny przedstawiciel psychologii mechanistycznej — *Thorndike*<sup>21)</sup> zaatakował teorię Sterna z punktu widzenia empirycznego, wykazując, że dystynkcje między-indywidualne są tak nikłe, o ile w ogóle dadzą się uchwycić, że nie ma racji opierać się na nich. Zdaniem tego badacza zagadnienie sprowadza się do pytania, czy cechy indywidualne należy traktować jako odchylenie od jednej zasadniczej formy, czy też należy je sprowadzić do kilku, różnych, typowych form. Dla tej ostatniej tezy zdaniem amerykańskiego psychologa — nie ma dostatecznej podstawy empirycznej. Jakkolwiek zarzuty *Thorndike'a* są ważne, to jednak nie da się zaprzeczyć, że nawet w tych przykładach, na które się powołuje i przytacza (np. badanie pracy metodą *Kraepelina*), wyraźnie występują różnice indywidualne. Badania funkcji częściowych nad młodzieżą również nie usprawiedliwiają kategorycznego zaprzeczania teorii Sterna. Rozbieżność tych dwóch poglądów sprowadza się raczej do zagadnienia czysto praktycznego: czy lepiej jest w badaniach eksperymentalnych trzymać się zasady sternowskiej o wielości typów (indywidualności) czy jedności typowej *Thorndike'a*. Dane eksperymentalne i praktyka zdaje się przemawiać na korzyść pierwszej tezy. Sporność zagadnienia w czym innym spoczywa. Stern połączył w pojęciu osobowości dwie wykluczające się cechy: wielość jako całość empiryczną i jedność jako całość spekulatywną i metafizyczną. O ile indywidualność jako całość empiryczna podlega może badaniom obiektywnym, o tyle indywidualność metafizyczna i jako nie dająca się poznać obiektywnie, nie może być przedmiotem badań empirycznych w rodzaju stosunku jednostki do kultury. A właśnie o tę „jedność w wielości“ autorowi chodzi. Dlatego w badaniach nad indywidualnością nie można się — zdaniem Sterna — ograniczać do jakiejś jednej, zasadniczej właściwości, lecz należy patrzeć na indywidualność jako na wartość jednolitą i niepodzielną. Za najodpowiedniejszą do tego metodę uważa Stern biografie

<sup>19)</sup> Ibid. str. 319.

<sup>20)</sup> Ibid. str. 318.

<sup>21)</sup> *Thorndike Edward L.*: Educational Psychology, sp. t. III. Mental work and Fatigue and Individual Differences and their causes. New York 1921.

i psychografie. W tej ostatniej główną rzeczą jest zwrócenie uwagi nie na właściwości podobne treścią, lecz na takie, w których się przejawia dążność celowa.<sup>21)</sup> Sam autor położył wielkie zasługi na tym polu przez badania nad własnymi dziećmi.

#### Bibliografia.

- Stern W.*: Die differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Lipsk 1921, III wyd., str. X + 545.
- Über Psychologie der individuellen Differenzen. (Ideen zu einer differenziellen Psychologie). Lipsk 1900, str. 146.
  - Über Aufgabe und Anlage der Psychographie (Zeitschr. f. Ang. Psych. 1909).
  - Über Arbeitsgemeinschaft in der Psychologie (Congrès International de Psychologie. IV Cg. Int Ps. Paryż 1901).
  - Psychologisch-statistische Untersuchungen über das schriftliche Darstellen an Knaben und Mädchen der Volksschule. (Bund f. Schulreform-Arbeiten 7. Lipsk-Berlin 1913.)
  - Die Analogie im volkstümlichen Denken. Berlin. Phil.-hist. Verlag 1893, str. 162.
  - Die psychologische Arbeit des 19. Jahrhunderts, insbesondere in Deutschland. (Ztschr. f. Pädag. Psych. 2. Także oddzielnie: Berlin, Herm. Walther, str. 48.)
  - Ein Beitrag zur differenziellen Psychologie des Arbeiters. (Ztschr. für Psych. u. Physiologie d. Sinnesorg. 1899.)
  - Zur vergleich. Jugendkunde d. Geschlechter (II Deut. Kongress für Jugendbild. u. Jugendkunde. 1914.)
  - Die Inversionsschwelle. E. Zeitgesch. Beitr. zur Jugend-Psych. (Päd. Psych. 1920).
  - Über Intelligenz-Stadien und -Typen beim Aussageversuch (Ang. Psych. 1915).
  - Das überrnormale Kind (S. Säemann 1910).
  - Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung (Z. Ang. Ps. 1908).
  - Über Beliebtheit und Unbeliebtheit d. Schulfächer (Zeit. f. Päd. Psych. 1905).
  - Über die Entwicklung der Idealbildung in der reifenden Jugend (Zeit. Päd. Ps. 1923).
  - Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen, ihre Behandlung und psychologische Begutachtung (Reifende Jugend, t. 2, Lipsk 1926). Str. 193.
  - Der Formvariator (Ztsch. Päd. Ps. 1922).
  - Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse des I. Pr. I. Kongr. f. Jugendbehandlung u. Jugendkunde. Dresden 1911. (Arb. d. Bundes für Schulreform, 1912.)

#### b) Psychologia dziecka.

Psychologia dziecka stała się wdzięcznym polem dla twórczości naukowej Sterna w bezpośrednim oparciu o życie. Badania jego w tym zakresie mają pierwszorzędne znaczenie dla pedagogiki z dwóch względów: jako bogaty materiał faktyczny

<sup>21)</sup> Differ. Psych., str. 366.

i jako syntetyczne ujęcie przedmiotu, oparte o głębsze podstawy teoretyczne. Rozległe i wszechstronne badania jego w tym kierunku znalazło syntetyczny wyraz w dziele pt. „Psychologie der frühen Kindheit“, którego 6. wydanie z r. 1930 zaopatrzone zostało w wymowny dopisek „20—24 tysiące“! Świadczy to o poczytności dzieła a zarazem o wpływie autora. Na nim więc w pierwszym rzędzie oprzemy analizę poglądów autora.

Ogólne założenia filozoficzne stanowią i tutaj metodyczną kanwę w rozumieniu i interpretowaniu życia i rozwoju dziecka. Nie można powiedzieć duchowego, gdyż dziecko jako takie jest w całości przejawem rozwijającej się osoby wzgl. osobowości. Stosują się więc do niego w każdym przejawie życia pojęcia kształtowania się, strukturalności, dyspozycji i ich uwarstwienia, głębi itd. Nas na razie interesuje pytanie, jak te ogólne, teoretyczne założenia znajdują zastosowanie do empirycznie danych przejawów rozwoju dziecka i jaką mają wartość wyjaśniającą.

„Dawniejsze teorie — powiada Stern — dopatrywały się początków życia duchowego dziecka przede wszystkim w odbieraniu wrażeń zmysłowych i w łączeniu się czuć (Empfindungen) i ich pochodnych działań w kompleksy wyobrazeniowe (drogą mechanizmu asocjacji)”.<sup>23)</sup> W przeciwieństwie do nich autor szuka czynnika jednoczącego, jako punktu wyjścia dla elementarnych procesów. Dziecko już na świat przychodzi ze swoją przeszłością życia płodowego, a zarazem od początku jego samodzielnego życia ujawnia się moment czynny w formie instynktowych, celowych ruchów, np. ruchy ust przy ssaniu. Te zaczątki celowego działania uważa autor za funkcję wewnętrznych sił celowych, zwanych przezeń popędami (Triebe).<sup>24)</sup> Tu należą także wszystkie wyuczone przez dziecko w pierwszym roku życia czynności, które występują już w określonej, zdecydowanej formie, jak prostowanie się, ruszanie głową, stanie, picie, jedzenie i tym podobne. Tworzenie się ich jest natury instynktowej. Dalszym stopniem w rozwoju dziecka są czynności wyuczone empirycznie, tzn. przy decydującym wpływie otaczającego świata. Znamiennym rysem dla obu rodzajów czynności wyuczonych: instynktowo i empirycznie, jest stereotypowa gotowość. Możliwość ich wykonywania nazywa autor gotowością (Fertigkeit). Następną formą w rozwoju gotowości jest przejście do czynności

<sup>23)</sup> Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre. Mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern und Beiträgen von Kurt Lewin und Heinz Werner. (6 wyd. 20—24 tysiąc. Lipsk 1930. Str. XV + 540.) Str. 7.

<sup>24)</sup> Ibid. str. 46.

zamierzonych, polegających na swoistym przystosowaniu się do specjalnych sytuacji. Fakt ten każe przypuszczać istnienie w tym już wieku inteligencji. Autor jest zdania, że istotnie ma to miejsce; inteligencja występuje w tym wypadku w postaci pierwotniejszej, przed rozwinięciem się mowy, jako inteligencja praktyczna. Spośród gotowości, które się rozwijają w pierwszym r. ż., zasługują na wyróżnienie: naśladowanie i zabawa. Najważniejszą postacią naśladownictwa jest powtarzanie własnych ruchów np. rąk. Stern nazywa to samonaśladowaniem.<sup>25)</sup> Oprócz tego odróżnia jeszcze bezpośrednio i pośrednio naśladowanie.<sup>26)</sup> W tym ostatnim przypadku odtworzenie naśladowcze następuje nie zaraz po postrzeżeniu, ale w jakiś czas później, jakby po okresie utajenia. Jest to bardzo ważna forma w życiu dziecka. W pojmowaniu zabawy Stern staje na gruncie teorii G r o o s a, która z łatwością daje się uzgodnić ze sternowskim pojęciem dyspozycji. Jako kryterium dla zabawy przyjmuje autor wykonywanie czynności samej dla siebie.<sup>27)</sup> W życiu dziecka występuje ono już w pierwszych miesiącach.

W ten sposób — jak widzimy — wszystkie najpierwotniejsze, najistotniejsze objawy zachowania się i życia niemowlęcia znajdują punkt wyjścia w czynnikach wewnętrznych. One decydują o ich istnieniu, o życiu dziecka i jego rozwoju. Świat otaczający, czynniki zewnętrzne stanowią tylko warunek potrzebny dla nadania im form konkretnych. Jest to znana nam już dobrze z filozofii Sterna zasada konwergencji. Do niej autor sprowadza również tworzenie się postrzeżeń, a więc i całego doświadczenia. Postrzeżenie jest wynikiem wpływów zewnętrznych (äussere Eindrücke) i samodzielnej czynności dziecka (Selbsttätigkeit). W następstwie tego świadomość nie jest rezultatem odrębnych pierwotnie elementów. Życie duchowe powstaje z pierwotnie nieodróżnicowanego stanu ogólnego tak, że poszczególne przeżycia świadome dochodzą do skutku nie przez asocjacje, lecz przez wyodrębnianie się, wyłanianie się (Heraushebung) z niego.<sup>28)</sup> Dopiero na tej drodze powstałe postrzeżenia mogą się wtórnie ze sobą łączyć w większe kompleksy. Ale i w tym razie konieczna jest czynna postawa dziecka, gdyż asocjacja zachodzić może nie tylko między postrzeżeniami, ale również między nimi a ruchami. Czynniki asocjacyjny (Assoziationsprinzip) jest więc — podobnie jak postać, struktura — psychofizycznie neutralny.<sup>29)</sup> Dysocjacje, wyłanianie się jest momentem pierwotniejszym niż asocjacja. Tak np. ręka, twarz matki są tylko punktem wyjścia dla dziecka do tworzenia postrzeżeń.

<sup>25)</sup> Ibid. str. 64. — <sup>26)</sup> Ibid. str. 67. — <sup>27)</sup> Ibid. str. 69. — <sup>28)</sup> Ibid. str. 74.

<sup>29)</sup> Ibid. str. 81.

Podstawowym, koniecznym warunkiem jego istnienia jest aktywność dziecka. Uwaga — to tylko skupienie się tej aktywności.<sup>30)</sup> Znając określenie uwagi i postrzeżenia w terminach konwergencji i samoistnej, spontanicznej aktywności, znajdujemy tym samym klucz do zrozumienia procesu poznawczego w ogóle, jako funkcji tychże czynników. Pamięć, jako ściśle związana z postrzeżeniem, istnieje już na najwcześniejszym stopniu życia, zrazu w formie rozpoznawania, później odróżnienia. Powoli, tj. z biegiem czasu wyodrębnia się z postrzeżenia, prowadząc do powstawania wyobrażeń. Wraz z pojęciem wyobrażenia wychodzimy już poza ramy teraźniejszości, współczesności w życiu dziecka. Wyobrażenie bowiem odnosi się początkowo, jak twierdzi Stern, nie tyle do przeszłości, jako wspomnienie, ile do przyszłości, jako oczekiwanie.<sup>31)</sup> Podobnie rozwinę się zasięg życia dziecka w kierunku przestrzennym. Autor nazywa to „zdobywaniem przestrzeni“, „opaniem przestrzenności w poznaniu i w działaniu“.<sup>32)</sup> Całe zagadnienie przestrzeni, które w psychologii przedstawia tyle spornych momentów — dość wspomnieć spór natywizmu z empiryzmem — Stern rozstrzyga również przy pomocy teorii konwergencji, wymagającej równocześnie obu momentów, tj. zewnętrznego i wewnętrznego. Zjawiska przestrzenne poszczególnych organów, np. wzroku, dotyku są czystymi abstrakcjami. W doświadczeniu przestrzennym dziecka biorą udział wszystkie czynniki jako jednolite, nie dające się rozdzielić przeżycie.

Analogiczne stanowisko zajmuje Stern i w dziedzinie życia uczuciowego dziecka. Zabarwienie uczuciowe towarzyszy najpierwszym objawom świadomości, wszystkim instynktowym ruchom, które są właśnie wyrazem uczuciowym radości (Lust) lub przykrości. Popęd wyrażania się przy pomocy ruchu i przyjemne ew. nieprzyjemne zabarwienie uczuciowe mają wspólne źródło w dążności dziecka do unikania bodźców, powodujących uczucia przykre, a stwarzania bodźców przyjemnych. W życiu uczuciowym wysuwa się dążność celowa. Silny rozwój sfery uczuciowej dziecka w pierwszym jego roku ujmuje Stern w trzy grupy: uczucia zmysłowe (Organgefühle), tu należą: głód, sytość itd.; przedmiotowe, tj. związane z przedmiotem zewnętrznym, i osobowe, których cel wiąże się z osobami ludzkimi.

Analiza pierwszego roku życia daje do ręki klucz do stanowiska Sterna w zakresie psychologii dziecka w ogóle i sprężyn

<sup>30)</sup> Ibid. str. 76.

<sup>31)</sup> Ibid. str. 84. *Die Bezugnahme auf die Zukunft wird früher vom Bewusstsein erfasst als die auf die Vergangenheit.*

<sup>32)</sup> Ibid. str. 85.

jego rozwoju. Tu bowiem znajdujemy podstawowe wyjaśnienia co do samej natury i genezy zjawisk psychicznych a zarazem kształtowania się indywidualności osobowej. Wszystkie późniejsze fazy rozwoju zawierają już implicite te momenty, które występują i działają w pierwszym roku życia. Jest to wewnętrzna, spontaniczna aktywność i konwergencja. Dziecko od samego zarania swego życia jest osobą czyli jednością, wiążącą w całość wszystkie poszczególne momenty, ale osobą, która jeszcze nie ukształtowała się w „osobowość“.<sup>33)</sup> Ma więc swoją odrębną strukturę personalną. Niemniej jednak, jako osoba, od początku swego istnienia wyraża się w dążeniu celowym. Prymitywną formą tej dążności są występujące już w pierwszym roku życia popędy (Triebe). — Jaki jest ich stosunek do zasadniczego pojęcia osoby, tj. do owej entelechii, źródła wszelkiej celowej dążności? — Autor pojmuje go w następujący sposób. Osoba (entelechia) kształtuje się przez częściowe dążności, którym odpowiadają w jego systemie dyspozycje kierunkowe, tendencje. O ile te właśnie dyspozycje ujawniają się jako wrodzone formy działania, wyzwalone pod wpływem czynników zewnętrznych, nazywa je popędami. Natomiast takie tendencje, które dopiero dzięki konwergencji nabierają swoistej, specyficznej treści, nazywają się w nomenklaturze Sterna skłonnościami albo zainteresowaniami (Interesse). Wreszcie tendencje w swej wielości, które przez stałe współoddziaływanie ze światem zewnętrznym nabrały trwałej struktury tak, że każda poszczególna tendencja uzewnętrznia się w określonej przez nią formie, nazywa Stern charakterem. Są to wszystko pojęcia psychofizycznie neutralne, ujawniają się zatem tak w formie zjawisk psychicznych jak i fizycznych.<sup>34)</sup> W tych założeniach znajdują wytłumaczenie wszystkie usiłowania, pragnienia dziecka, słowem cała dziedzina woli i uczuć. W okresie pierwszego dzieciństwa, do którego Stern wlicza i niemowlęstwo, dążności te występują z taką intensywnością, trwałością i odpowiednim zużyciem energii, że życie uczuciowe i wolistyczne tego okresu przedstawia swoisty obraz. Spontaniczne przejawy woli występują już wyraźnie pod koniec pierwszego roku życia. Dziecko liczące trzy kwartały stawia sobie już drobne zadania do spełnienia.<sup>35)</sup> W obrębie woli obowiązuje podstawowe prawo, że tzw. „determinująca tendencja“ ulega stale wzmagananiu się. Jest to zdolność utrzymywania myśli przewodniej jakiegoś zjawiska psychicznego jako swego zadania. Świadomość swojego „ja“ ma swe źródło nie w wyobrażeniu siebie, lecz w pierwszych

<sup>33)</sup> Psych. d. fr. Kindh., str. 394. — <sup>34)</sup> Ibid. str. 391.

<sup>35)</sup> Ibid. str. 401—2.

przeżyciach natury popędowo-uczuciowej. W związku z kształtowaniem się własnego „ja“ znajdujemy u Sterna bardzo wiele cennych i trafnych uwag.

Trudno w tym miejscu pominąć zagadnienie kary tym więcej, że zahacza ono z natury swojej o istotne, zasadnicze czynniki rozwoju dziecka. Budzi się zatem pytanie, jak „kara“ jako czynnik pedagogiczny godzi się z ogólnymi założeniami personalizmu krytycznego. Jako podstawową zasadę pedagogiczną w karceniu wysuwa autor postulat, ażeby kara była dla dziecka zrozumiała. Sam jednak przyznaje, że to nie zawsze da się osiągnąć.”) Zdanie to jest zupełnie słuszne w praktyce pedagogicznej i zgodne z personalistycznym jego stanowiskiem. W pedagogice zbudowanej na przesłankach personalistycznych kara nabiera podwójnie ważnego znaczenia: jako problem wychowawczy, np. jej wartość, skuteczność, sposób działania itp. Wszystko to da się całkowicie pogodzić z zasadą aktywności spontanicznej dziecka i konwergencji. Wówczas kara jest jednym z warunków, szczegółów świata otaczającego. Poza tym jednak problem kary nabiera znaczenia pobierza wartości jednej z głównych koncepcyj personalizmu kryt., mianowicie konwergencji. W pojęciu kary mieści się już konflikt postępowania wychowanka z otoczeniem, ze światem zewnętrznym. W intencji bowiem kary leży, bez względu na to, jaką jej przypisujemy wartość wychowawczą, zmiana postępowania wychowanka w kierunku pożądanym, np. powstrzymanie od dalszych „złych“ czynów, od powtarzania się ich, zadośćuczynienia, odpowiedniego wpływu hamującego na innych. W pedagogice ten pierwszy (profilaktyczny) cel ma znaczenie decydujące. Zadośćuczynienie, zrozumienie swego błędu, skrucha, czy żal, służy jedynie do zmiany wychowanka, jego zachowania się, mówiąc terminologią personalistyczną, — do wytworzenia osobowości. W karze zatem spotykają się, niejako ścierają ze sobą dwa różne sobie cele, dwie różne indywidualności, a więc zewnętrzne względem siebie przyczyny celowe. Jeżeli się przyjmuje w jakimkolwiek stopniu skuteczność kary, to tym samym robi się wyłom w zasadzie konwergencji, gdyż czynnik zewnętrzny, ujawniający się w stosowaniu kary nie odgrywał by jedynie roli koniecznej dla kształtowania się i rozwijania wychowanka jako osoby, lecz wychowanek ulegałby w kierunku swego rozwoju celom obcym, zewnętrznym, byłby determinowany zewnętrznie bez względu na własną celowość wewnętrzną. Mamy w takim razie powrót do przyczyny zewnętrznej. Jeżeli zaś zechcemy utrzymać nienaruszoną zasadę konwergencji, to zagadnienie kary w ogóle odpada. Kara schodzi w tym wypadku do roli jednego z czynników świata otacza-

jącego, koniecznego do ujawnienia się (nie spowodowania) rozwoju osoby (wychowanka), nie mogąc wpłynąć w żaden sposób na zmianę jego istoty, nawet jego tendencji, jak w ogóle wszystkich momentów psychofizycznie neutralnych. Zmiany wywołane karą, jako zjawiskiem, byłyby w stosunku do osoby dziecka czymś powierzchownym, najwyżej zjawiskiem przemijającym. Jakaś beznadziejność i martwość życia pozaindywidualnego wiałaby z takiego stanu rzeczy; pesymizm, przed którym się Stern kategorycznie zastrzeża. Dziecko byłoby „dobrym“ tylko w granicach kary. Zasada wchłaniania, wcielania w siebie obcych wartości (introcepcja) nie wiele tu pomoże, gdyż introcepcja jest samorzutnym przejawem osoby a nie warunków zewnętrznych. Nie można introcepcji uzależniać i determinować czynnikami zewnętrznymi (kara), bo to by się sprzeciwiało pojęciu entelechii jako przyczyny celowej. Zdaje mi się, że logiczne konsekwencje personalizmu krytycznego prowadzą do uznania kary za zbędną, jako środka pedagogicznego, a w każdym razie bardzo problematyczną. Tęby się więcej zgadzało z optymistycznym podłożem filozofii Sterna. Chyba, że się pojęcie kary rozszerzy do każdego składu warunków zewnętrznych, sprzecznych tendencjom dziecka.

Podatnym gruntem dla teorii personalizmu krytycznego w zastosowaniu do pedagogiki jest fantazja dziecka, której cechy zasadnicze, jak konkretność wyobrażeń i spontaniczność są niezbitym dowodem dla tezy o wewnętrznej, dynamicznej sile rozwojowej dziecka. Takie cechy fantazji, jak iluzjonizm, symbolika, dadzą się z łatwością tłumaczyć podstawowymi założeniami psychologii personalistycznej. Z pojęciem fantazji łączy się ściśle zagadnienie z abawy, która jest jedną z głównych form ujawniania się fantazji. Zabawa jednak, zdaniem Sterna, jest funkcją personalną,<sup>87)</sup> niezależną od procesów świadomości. Wypływa ona z głębi życia, ma związek z instynktem działania. Jest to, krótko mówiąc, „s w o b o d n a, sama dla siebie cel stanowiąca czynność“.<sup>88)</sup> Jeżeli terminy tego określenia rozwiniemy w duchu personalistycznym, celowym, to pojęcie zabawy okaże się bardzo zbliżone do ujęcia przez Groosa. Nie zdziwi nas więc nieco biologiczne (np. neowitalistyczne) traktowanie tego zjawiska, gdy czytamy,<sup>89)</sup> że zabawa jest to instynktowy samorozwój

<sup>86)</sup> Ibid. 490. <sup>87)</sup> Ibid. str. 262.

<sup>88)</sup> Psych. d. fr. Kindh., str. 264.



zawiązków, jako ćwiczenie wstępne dla późniejszych już poważniejszych funkcji życia. Pierwiastek konwergencji w zabawie jest przez Sterna bardzo silnie podkreślony. Nawet tam, gdzie główną rolę w zabawie odgrywa naśladowanie, dziecko nie pozostaje wyłącznie biernym, lecz i tu także konwergują, przenikają się czynniki wrodzone i zewnętrzne.<sup>43)</sup> Czynniki zewnętrzny (świat otaczający) dostarcza jedynie możliwego materiału, wzorów do naśladowania, natomiast wybór jest określony i wyznaczony przez czynnik instynktowy, przez właściwe naśladowanie.<sup>44)</sup> Takie stanowisko pozwala lepiej zrozumieć indywidualności dzieci w zabawie. W klasyfikacji zabaw Stern wyróżnia dwa główne typy: zabawy jednostkowe i zbiorowe (socjalne). Do czterech pierwszych lat wieku zabawy socjalne występują w prymitywnej formie. Dzieci bawią się obok siebie a nie razem, wspólnie. Dopiero później rozwijają się silniej formy zabawy socjalnej.

Szczególniej dużo zawdzięcza psychologia pracom Sterna na polu badań mowy i wypowiedzi. Mowa dziecka pojawia się już w pierwszych miesiącach,<sup>45)</sup> mając źródło w najpierwotniejszych popędach ruchowych. Właściwa mowa wyrasta z połączenia się jakby trzech momentów: z ruchowego wyrażania w gaworzeniu, z naśladowania pozbawionego sensu, i sensownego reagowania na mowę otoczenia.<sup>46)</sup> Proces zjednoczenia się tych momentów nastaje na ogół w początkach drugiego roku życia, przy czym rozwój mowy odbywa się okresowo. Ma stadia silniejszego i wolniejszego postępu, chwilowego zastojów. Innym znamionem dla rozwoju mowy zjawiskiem jest to, że zakres rozumienia mowy, zwłaszcza w początkowych stadiach, znacznie przekracza zakres jej użycia. Nadmienić tu wypada, że występuje to na wielką skalę nie tylko w rozwoju mowy ojczystej, ale i przy nauce języków obcych. Pochodzi to stąd, że oprócz trudności technicznych koordynacji ruchów poszczególnych organów aparatu fonetycznego, dziecko ma skłonność do takich wyrazów, które posiadają naturalną łączność między dźwiękiem i znaczeniem. Wyraz staje się naturalnym symbolem przedmiotu.<sup>47)</sup> To nam pozwala wyjaśnić fakt, że dziecko posługuje się wyrazami o charakterze onomatopeicznym jak również wyrazami o charakterze ruchowym. Naturalnie oba rodzaje symboli komplikują się w miarę rozwoju mowy. Ponieważ mowa w swych początkach

<sup>43)</sup> Stern Clara u. William: Die Kindersprache (I tom: Monographien über die seel. Entwicklung des Kindes. Wyd. 4. 1928). Str. 121.

<sup>44)</sup> Psych. d. fr. Kindh., str. 113.

<sup>45)</sup> Ibid. str. 117.

wyraża ustosunkowanie się dziecka do jego własnych przeżyć, przeto już pojedyncze wyrazy oznaczają nie poszczególne wyobrażenia, lecz są całym zdaniem. Wynika z tego, że mowa nie jest procesem czysto intelektualnym. Sfera uczu i woli nie mniejszą odgrywa tu rolę. Stąd i stosowanie poszczególnych wyrazów nie zawsze odpowiada ich logicznemu związkowi. Moment naśladowczy w rozwoju mowy powoduje z jednej strony rozszerzanie się zakresu, z drugiej szereg błędów, które autor grupuje jako sensoryczne, a percepcyjne, motoryczne i reprodukcyjne.<sup>43)</sup> W całym tym procesie tworzenia się mowy i jej rozwoju dziecko jest przede wszystkim czynne, spontaniczne. W materiale, jaki mu się narzuca do naśladowania, czyni wybór zgodnie ze swoimi potrzebami rozwojowymi. To się też przyczynia do odrębności języka dziecięcego. Oprócz doboru dokonywa dziecko zarazem spontanicznej przeróbki danego materiału, co prowadzi do powszechnie znanego tworzenia się u dzieci nowotworów językowych. Dalsze stadia rozwojowe przebiegają po linii coraz większego komplikowania się mowy i różnicowania. Mniej więcej pod koniec drugiego roku życia budzi się świadomość znaczenia mowy; każdy przedmiot posiada swój wyraz. W miejsce wyrazów o charakterze zdań występują faktyczne, wielowyrazowe zdania. W zdobywaniu zasobu wyrazów uwidacznia się prawo stopniowego postępu od stadium rzeczowego, substancjalnego, poprzez stadium akcji, czynności do stadium stosunków. Na ogół w pierwszej połowie trzeciego roku dziecko opanowuje już fleksję. Teraz posługuje się różnymi typami zdań, ale w granicach typu zdania głównego. Dopiero w dalszym stadium pojawiają się już formy zdania pobocznego. Ten proces zaczyna się jeszcze w trzecim roku życia. W przedstawieniu dalszego przebiegu kształtowania się mowy Stern nawiązuje do badań Piageta, podkreślając specjalnie twierdzenie genewskiego psychologa, że społeczne znaczenie mowy występuje dopiero w późniejszym dzieciństwie.<sup>44)</sup>

Również wiele cennych zdobyczy przysporzył Stern psychologii w zakresie wypowiedzi dziecka przy postrzeganiu obrazów. Jakkolwiek autor bardzo słusznie i zgodnie z empirią pedagogiczną twierdzi, że dziecko bardzo wcześnie jest wrażliwe na barwy, to jednak barwy zdaniem jego odgrywają małą rolę przy uchwyceniu podobieństwa obrazu z przedmiotem. Głównymi warunkami są tu: zarys i wypełnienie powierzchni. Wtórne zaś znaczenie mają pod tym względem, oprócz barwy takie momenty, jak wielkość, położenie prze-

<sup>43)</sup> Ibid. str. 125.

<sup>44)</sup> Ibid. str. 145.

strzenie i perspektywa. Jak wiadomo, badania nad kwestią pojmowania, rozumienia obrazków rozwinęły się w trzech kierunkach, mianowicie procesu odpoznawania przedmiotów na obrazku, rozróżniania i porównywania, zestawiania. Analizując rozbieżności poszczególnych wyników badań nad rozróżnianiem, Stern dochodzi do wniosku, że „im więcej poznawanie jest nastawione na ujęcie całkowitego sensu, tym mniej daje się zaobserwować szczegółów, którymi się dwa kształty od siebie różnią.”<sup>47)</sup> Twierdzenie to przypomina teorię naszego badacza Dawida<sup>48)</sup> nad zagadnieniem myślenia. Dawid posługując się metodą obrazkową przy badaniu inteligencji dochodzi do rezultatu takiego, że dla każdego stopnia inteligencji istnieje określona ilość elementów, jakie mogą być myślowo opanowane. Stern widzi w tym twierdzeniu wyjaśnienie dla tzw. konfabulacji, tj. zmyślenia przedmiotów, nie mających nic wspólnego z elementem błędnie rozpoznanym na obrazku. Podobnie, jak w rozwoju mowy, tak i w czytaniu (rozumieniu) treści obrazka występują analogiczne stadia rozwojowe: wyliczania, co odpowiada stad. substancjalnemu, a k c j i, kiedy dziecko zwraca uwagę (i spostrzega) przede wszystkim na zaznaczony ruch, na czynności a dopiero później ujawnia się proces syntetyzowania, umożliwiający spostrzeganie s t o s u n k ó w i w k o ń c u c e c h.

Psychologia dziecka w ujęciu Sterna przedstawia bardzo zwarty i konsekwentny system, mogący mieć wielkie praktyczne zastosowanie w pedagogice,<sup>49)</sup> a to dzięki zasadzie całościowego traktowania dziecka i dynamicznego pojmowania życia. To też dla pedagoga systemat Sterna staje się niezmiernie plastycznym. Przyjmując bowiem w głównych zarysach stanowisko tego myśliciela (w odniesieniu do rozwoju dziecka) można bez obawy konfliktu uwzględnić zdobycze i innych kierunków w psychologii i pedagogice nie wyłączając nawet zdecydowanie empirycznych. Podkreślenie momentu motorycznego, jako pierwotnego w życiu pozwala nawiązać do danych empirycznych pedagogiki bihewiorystycznej (np. ruch, jako objaw pierwotny, pojęcie świadomości, jako konflikt między działaniem organizmu i sytuacją itd.). Tak samo psychologia funkcjonalna Claparède'a, Piageta znajduje uwzględnienie w stanowisku Sterna (np. prawo potrzeby, zainteresowania

<sup>47)</sup> Ibid. str. 167.

<sup>48)</sup> J. Wł. Dawid: Inteligencja, wola i zdolność do pracy.

<sup>49)</sup> Tumlriz: powiada o jego podstawowej książce: Psychologie der frühen Kindheit, że główną wartość tego dzieła stanowi nie wyczerpujący układ przedmiotu, lecz zastosowanie zasady psychologicznej, mianowicie personalizmu, do życia i wzrostu dziecka. (Otto Tumlriz: „Die neuere Jugendkunde“ w zbiorze: Emil Saupé: „Einführung in die neuere Psychologie“ 3 wyd. 1928, na str. 372.)

itd.). Nawet konfiguracyjna psychologia Koffki (Gestaltpsychologie) swą koncepcją konfiguracji (postaci) zupełnie odpowiada Sternowskiej koncepcji kształtowania się postrzeżeń. Wprawdzie możnaby wysunąć w poszczególnych zagadnieniach cały szereg wątpliwości popartych doświadczeniem (obserwacji pedagogicznej, eksperymentu), np. w związku z zabawą, fantazją dziecka, mową, myśleniem, stadiami spostrzegania itp., które się niezupełnie zgadzają z poglądami twórcy personalizmu krytycznego. Są to jednak szczegóły, które mogą to i owo zmienić, dodać nowe fakty, uzupełnić i rozwinąć dotychczasowe wiadomości o dziecku, ale w ostateczności nie wpłyną na teoretyczne przesłanki Sterna, nie podważają jeszcze jego podstawowych założeń.

#### Bibliografia.

Podajemy poniżej zestawienie prac Sterna, trzymając się tej samej zasady co poprzednio, tzn. oprócz prac większych, podstawowych w danym zakresie, wymieniamy szereg prac mniejszych, mając na względzie nie tylko związek z omawianymi zagadnieniami ale także uwydatnienie skali zainteresowań i badań autora.

- Stern W.*: Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr. Mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern und Beiträgen von Kurt Lewin und Heinz Werner. (6 wydanie, Lipsk 1930, str. 540.)
- i *Clara*: Monographien über die seel. Entwicklung des Kindes. I tom: Die Kindersprache (4 wyd. 1928, str. 436); II tom: Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit (wyd. 4, 1930).
  - Psychologie der Veränderungsauffassung (Wrocław 1898, II wyd. 1906, str. 264).
  - Die Wahrnehmung von Bewegungen vermittelt des Auges (Ztschr. f. Psychologie 1894. Także, oddzielnie: Hamburg-Lipsk, Leop. Voss 1894, str. 68).
  - (Drei Vorträge zur Psychologie der reifenden Jugend) in: Erziehungsprobleme der Reifezeit — Vortragsreihen H. Küster. Lipsk, Quelle u. Meyer 1925.
  - Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung. (Reifende Jugend 1. Lipsk, Quelle u. Meyer 1926, str. 125.)
  - Angewandte Psychologie (Beiträge zur Psychologie der Aussage). (B. Ps. An. 2, 1905.)
  - Über Schätzungen insb. Zeit- und Raumschätzungen (B. Ps. Au. 2, 1905).
  - Zur Psychologie der Aussage (Zeitschr. f. die gesam. Strafrechtswissenschaft, Berlin, zes. 2-3, 1902. Także oddz. Berlin, Gutenberg 1932. str. 52).
  - Wirklichkeitsversuche (B. Ps. Au. 2, 1905).
  - 5 Sammelberichte z. Kindes-Psychologie und Psychol. Pädagogik. (Zeitschr. f. Psychologie u. Physiologie der Sinnesorgane, lata: 1904, 1905, 1906, 1907, 1909.)
  - Die Breslauer Sammlung freier Kinderzeichnungen (Z. An. Ps. 1908).
  - Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörprodukt (Lipsk 1904).
  - i *Clara*: Anleitung zur Beobachtung d. Sprachentwicklung bei normalen vollsinnigen Kindern (Z. Ang. Ps. 1909).
  - Die Entwicklung d. Raumwahrnehmung in der ersten Kindheit (Z. ang. Ps. 1909).

- Über verlagerte Raumformen. Ein Beitrag zur Psychologie d. kindl. Raumdarstellung u. -Auffassung (Z. Ang. Ps. 1909).
- Zur Entwicklungspsychologie der Kindersprache (Z. Pd. Ps. 1928).
- Über Zweisprachigkeit in der früheren Kindheit (Z. Ang. Ps. 1928).
- Die Erlernung und Beherrschung der fremden Sprachen (Z. Pd. Ps. 1919).
- Das Ernstspiel der Jugendzeit (Z. Pd. Ps. 1924).
- Die Sprachentwicklung eines Kindes insbes. in grammatischer und logischer Hinsicht (Ber. über d. II Kongress f. exper. Psych. Lipsk 1904).
- Spezielle Beschreibung der Ausstellung freier Kinderzeichnungen aus Breslau (Bericht über d. I Kongr. f. Kinderforschung in Berlin, 1907).
- Die Jugendkunde als Kulturforderung (Z. Pd. Ps. 1916).
- Verjüngung (Z. Pd. Ps. 1919).
- Die Jugendkunde als Kulturforderung und der „Schulpsychologe“ (Schles. Schulztg 1916).
- Vom Ichbewusstsein des Jugendlichen (Z. Pd. Ps., t. 23, 1922).
- Ein Test zur Prüfung der kindlichen Phantasietätigkeit (Zeitschr. für Kinderpsychiatrie, 1938).

### c) Zagadnienie inteligencji.

Jakkolwiek rozgłos naukowy zawdzięcza Stern swym wszechstronnym, oryginalnym i głębokim badaniom specjalnym w zakresie psychologii, to jednak popularność swoją szczególnie w sferach pedagogicznych zdobył sobie pracami nad inteligencją dzieci i młodzieży. Czy to dzięki temu, że zagadnienie to od czasów zastosowania przez Bineta na większą skalę metody testów stało się aktualnym na terenie szkolnictwa, czy też dzięki temu, że definicja inteligencji podana przez Sterna zdobyła sobie wśród specjalistów i praktyków opinię najtrafniejszej — imię jego związało się z tym zagadnieniem nierozzerwalnie, a zwłaszcza u nas, w Polsce. Przekład w j. polskim<sup>90)</sup> jednej z najważniejszych prac Sterna w tym zakresie zwalnia mnie z obowiązku wdawania się zbyt drobiazgowo w szczegóły. Ograniczę się zatem do najważniejszych momentów zagadnienia i próby krytycznego oświetlenia.

W myśl ogólnych założeń filozofii Sterna „inteligencja oznacza dyspozycję a więc trwałą zdolność i dążność do wykonywania czynności myślenia“.<sup>91)</sup> Nie jest więc identyczna z myśleniem, należy do innego wymiaru osobowości. Lecz dyspozycja „urzeczywistnia jeszcze cele częściowe w życiu jednostki“<sup>92)</sup> ma charakter teleologiczny. Z tego punktu widzenia „inteligencja jest ogólną zdolnością jednostki nastawiania się na nowe

<sup>90)</sup> W polskim języku istnieje doskonały przekład dra *Tadeusza Klimowicza* pt. *William Stern: „Inteligencja dzieci i młodzieży“*. Warszawa, Książnica-Atlas 1927, jako nr 9 wydawnictw Komisji Ped. Min. W. R. O. P. Przekładu dokonano z 3 wydania niemieckiego z r. 1920 wraz ze specjalnym uzupełnieniem napisanym przez Sterna.

<sup>91)</sup> *Ibid.* str. 1. — <sup>92)</sup> *Ibid.* str. 2.

wymagania przez odpowiednie do celu zastosowanie środków myślenia; jest ona ogólną zdolnością duchową przystosowywania się do nowych zadań i warunków życia.“<sup>65)</sup> W definicji tej spotykamy terminy wymagające bliższego wyjaśnienia. Cecha ogólności odróżnia inteligencję od talentu, jako ograniczonej sprawności natury raczej materialnej, np. talent do muzyki. Inteligencja zaś jest sprawnością formalną. Druga cecha — nowość — odróżnia ją od pamięci. W przeciwieństwie do tej ostatniej inteligencja jest przejawem dążności rozwojowej. Występuje ona wówczas, gdy jednostka ma do czynienia z zupełnie nowym bodźcem.“<sup>66)</sup> Wówczas reakcja może być nawet zupełnie nową, specjalnie powstałą czynnością. A mimo to taki nowy czyn nie jest twórczy, tzn. wpływający całkowicie od wewnątrz, gdyż ujawnia się w zależności od warunków zewnętrznych i to właśnie autor nazywa przystosowaniem, nadając zresztą temu pojęciu bardzo szeroki zakres. Obejmuje ono bowiem i warunki rzeczywiste, aktualne i możliwe.“<sup>67)</sup> Inteligencja wyprzedza, przewiduje niejako przyszłe warunki. Ponieważ przejawia się ona tylko w zależności od świata zewnętrznego, więc nie może być sama w sobie wartością bezwzględną; nie może być drogowskazem dla rozwoju kultury; nie może być też celem wychowania. Wysunięte przez Sterna cechy inteligencji jako zdolności formalnej pociągają za sobą dalsze następstwa. Wśród psychologów bowiem mamy zdania podzielone co do tego, czy inteligencję należy pojmować jako zdolność jednolitą, czy też jako zbiór korelujących z sobą różnych uzdolnień. Stern rozstrzyga tę kwestię w ten sposób, że oba poglądy uważa za zbyt krańcowe. Inteligencja dla niego jest „ogólnym poziomem duchowym osobowości“,“<sup>68)</sup> który u każdej jednostki przedstawia się inaczej. Poziom ten nie jest równy w każdym kierunku. Tę swoistą nierówność nazywa autor „wymodelowaniem“. Można zatem mówić jedynie o poziomie ogólnym. Takie postawienie kwestii jest zgodne z założeniem, że wszystkie dyspozycje danej jednostki tak ściśle są z sobą powiązane i tak się wzajemnie przenikają, że tylko teoretycznie można o nich mówić oddzielnie; a to dlatego, że wszystkie przynależą „do tej samej jedni osobowej, posiadającej wewnętrzny sens.“<sup>67)</sup> Inteligencja jest dyspozycją wyposażającą i ogólną, ale potencjalnie. Natomiast aktualnie uwarunkowana jest strukturą osobowości.“<sup>68)</sup>

<sup>65)</sup> Ibid. str. 3 i odpowiednia modyfikacja na str. 351.

<sup>66)</sup> Ibid. str. 5. — <sup>65)</sup> Ibid. str. 5—6. — <sup>66)</sup> Ibid. str. 345.

<sup>67)</sup> Ibid. str. 346. — <sup>68)</sup> Ibid. str. 347.

Zagadnienie inteligencji w formie postawionej przez Sterna obraca się dokoła dwóch kardynalnych pojęć: dyspozycji jako przejawu osobowości, i myślenia, jako częściowo pochodnego warunków zewnętrznych, determinujących jego formę (przystosowanie). Autor sam wyraźnie zaznacza<sup>59)</sup>, że analiza aktów myślenia upoważnia do dyspozycyjnego ujmowania inteligencji; jednak w cytowanej definicji termin myślenia jest konieczny. Tu właśnie zaczynają się piętrzyć wątpliwości. Dyspozycja bowiem leży w innym wymiarze osobowości niż zjawiska aktualnego myślenia. W takim razie nie można przy pomocy terminów tej kategorii określać przejawu mu niewspółmiernego. Myślenie ma być narzędziem realizowania celu przez osobowość. Że jednak cel — ze stanowiska Sterna — jest wyłącznie wynikiem osobowości (częściowe cele nie mogą wychodzić poza osobowość), przeto dla inteligencji pozostaje jako czynność charakterystyczna, korzystanie z owych treści, tj. zjawisk psychicznych, jakie tworzyć się muszą pod wpływem warunków zewnętrznych. Z drugiej strony wszelka dyspozycja, a więc nie wyłączając inteligencji, wymaga do swego urzeczywistnienia się współdziałania świata otaczającego (konwergencja).<sup>60)</sup> Na tej płaszczyźnie zaciera się znowu odrębność inteligencji w stosunku do innych dyspozycji. (Istotnie Stern posługuje się dwoma terminami na oznaczenie inteligencji. Raz jest to dyspozycja, drugi raz ogólny poziom.). Jedynym więc charakterystycznym rysem inteligencji pozostaje zjawisko myślenia. Ale autor nie ogranicza pojęcia tego wyłącznie do procesów myślowych. Np. u dzieci, zdaniem jego, zdolności wizualne mogą zastąpić myślenie.<sup>61)</sup> A trzeba zaznaczyć, że to się stosuje także do dorosłych, np. w pracy artystycznej. Przez to jednak zaciera się jasność kryterium, po którymby można wyróżnić inteligencję. Wprawdzie Stern, który tak gruntownie ten problem rozważył, usuwa wiele trudności przez wprowadzenie pierwiastka rozwoju inteligencji i jej rozmaitych rodzajów i typów. Temu zawdzięczamy sprecyzowanie różnic inteligencji: teoretyczna - praktyczna; syntetyczna - analityczna; subiektywna - obiektywna; samorzutna - reaktywna. Ta różnorodność form inteligencji pozwala w wysokim stopniu złagodzić sprzeczności, które zdają się wynikać z samej definicji. Ale wówczas zaciera się — w krańcowych przypadkach — różnica z jednej strony między inteligencją a geniuszem, którą autor za wszelką cenę stara się zachować również w innych swych dziełach, z drugiej zaś strony między inteligencją a specjalnymi uzdolnieniami. Nie mniej trudności następują pojęcia no-

<sup>59)</sup> Ibid. str. 350. — <sup>60)</sup> Ibid. str. 12. — <sup>61)</sup> Ibid. str. 352.

wości i przystosowania zwłaszcza dla filozofii operującej pojęciem osoby, jako czynnej i rozwijającej się samorzutnie i immanentnie. W ogóle nasuwa się przypuszczenie, że wprowadzenie do definicji obu tak odrębnych pojęć, jak moment myślowy i dyspozycjonalny czyni ją za szeroką. Trudność rozgraniczenia zakresu pojęć wchodzących w skład określenia inteligencji przemawia raczej za tym, że mamy tu do czynienia z pojęciem natury względnej.

Niezależnie od tego wysuwają się i inne trudności. Wiadomo, że to, co Stern nazywa inteligencją, przejawia się w wielkiej mierze w zależności od podłoża emocjonalnego. Jakikolwiek weźmiemy pod uwagę rodzaj czy typ inteligencji, to nie da się zaprzeczyć, że jednym z decydujących momentów jest stan uczuciowy. Rozróżnienie Sterna między intelektualnością a inteligencją<sup>62)</sup> ma zbyt werbalny charakter, aby się mogło przyczynić do rozjaśnienia zagadnienia. Pod tym więc względem definicja inteligencji okazuje się zaciasną. Ale nie tylko te wątpliwości wyłaniają się w związku z inteligencją. Nie można także pominąć momentu działania, pierwiastka woli, co się niezupełnie pokrywa z pojęciem dyspozycji. Zdaje się, że mimo wnikliwości i subtelności rozumowania, Sternowi nie udało się sprowadzić na tory właściwe zagadnienia inteligencji. Z konieczności trzeba przyznać rację pogładowi *Tumlirza*<sup>63)</sup> na tę sprawę, że dotychczasowe wyniki na tym polu są jeszcze niewystarczające do tego, aby się mogły stać stałą zdobyczą nauki.

Zejdźmy jednak na teren praktyczny. Zaznaczenie nikłej roli szkoły w rozwoju inteligencji, jako czynnika zbyt prostego i krótkotrwałego w porównaniu z całokształtem warunków życia wychowanka jest bardzo słuszne i zupełnie trafne. Szkoła, przynajmniej dotychczasowa, pozwala się ujawnić w wyższym stopniu inteligencji reaktywnej niż samorzutnej. Wpływ środowiska ma, zdaniem autora, większy udział w rozwoju inteligencji. Jednakowoż głównym czynnikiem jej rozwoju jest moment wewnętrzny, wrodzony, tj. zawiązek. Jest to wniosek logicznie wyprowadzony z ogólnej zasady filozofii personalizmu krytycznego. Czy jednak nie został przeceniony ten pierwiastek wrodzony, odziedziczony? Pytanie to przychodzi mimo woli na myśl, gdy się czyta, że „jakkolwiek silne byłyby

<sup>62)</sup> Ibid. str. 7.

<sup>63)</sup> *Tumlirz Otto*: Pädagogische Psychologie, 1930. Str. 161—162: „Denn über das Wesen der Intelligenz, über die Scheidung zwischen allgemeiner Intelligenz und Sonderbegabung besteht keine Klarheit, im Gegenteil, die Begriffsbestimmungen von Stern, Wundt, Ebbinghaus u. a. werden neuerdings als theoretisch völlig unsicher und unbestimmt abgelehnt, ohne dass bisher eine eindeutige Begriffsbestimmung möglich gewesen wäre.“



oddziaływania, nie mogą one stworzyć nic więcej ponad widzialną nadbudowę na fundamencie tkwiącym głęboko korzeniami w zawiązku wrodzonym“.<sup>64</sup>) O ile twierdzenie to istotnie dałoby się zastosować do jednostki, o tyle trudniej zgodzić się na nie bez zastrzeżeń w odniesieniu do rozwoju filogenetycznego. Zbyttno przypominałoby to separatystyczny charakter monady Leibnizowskiej. Ilościowy zaś rozwój kultury nie usprawiedliwiałby takiego przypuszczenia.

Niezmiernie ważną zasługą Sterna w zakresie badań nad inteligencją jest gruntowne i wszechstronne opracowanie metody badań inteligencji, które autor dzieli na trzy grupy: metody obserwacyjne i eksperymentalne, poznawcze i rozpoznawcze, poszczególnych funkcji i ogólnej inteligencji. Ze względu na szczupłe ramy określone pracy i tu musimy się ograniczyć jedynie do kilku uwag orientacyjnych. W eksperymencie poważną rolę odgrywają dziś testy. Uwydatnienie ich właściwego znaczenia i sprowadzenie do odpowiedniej roli jest, można powiedzieć, dziełem Sterna, i to właśnie dzięki zasadzie poszukiwania w inteligencji owego czynnika jednoczącego, podstawowej dyspozycji. Na tym tle dopiero uwydatnia się cała ograniczoność metody testowej, pomimo ich wielkiej praktycznej wartości jako dostatecznie ścisłej i naukowej metody postępowania. Zaznaczyć należy, że powszechnie dziś stosowany w metodzie testowej iloraz inteligencji jest pomysłem Sterna.

Zagadnienie inteligencji prowadzi bezpośrednio do innej kwestii o niezmiernie wielkiej doniosłości praktyczno-pedagogicznej, mianowicie do selekcji. Także i pod tym względem Stern wycisnął swe twórcze piętno naukowe, przyczyniając się do wyjaśnienia wielu kwestii szczegółowych, wnikających nawet w samą organizację szkolnictwa. Idąc za ogólnym prądem współczesnej pedagogiki Stern przyjmuje za punkt wyjścia dla swych rozważań postulat szkoły jednolitej.<sup>65</sup>) Za najracjonalniejszą podbudowę szkoły jednolitej uważa czteroletnie powszechne nauczanie. Dłuższe wspólne kształcenie dzieci z różnych środowisk społecznych bez względu na zróżniczkowanie uzdolnień jest według niego niepożądane z tej przyczyny, że w miarę wzrastania z wiekiem różnic pod względem stopnia i rodzaju uzdolnień „wspólne nauczanie staje się zaporą i opóźnieniem rozwoju tych jednostek, które mogłyby sprostać innemu tempu nauczania“.<sup>66</sup>) Jeżeli selekcja ma spełniać pokładane w niej nadzieje ze strony szkoły, to powinna się oprzeć o podstawy psychologiczne. Rola psychologii jednak w problemie selekcji schodzi do jednego tylko

<sup>64</sup>) Stern W. Intel dzieci i młodz., str. 18.

<sup>65</sup>) Ibid. str. 269. — <sup>66</sup>) Ibid. str. 269.

z wielu innych argumentów. Selekcja bowiem jest funkcją wielu czynników: państwa kierującego rozmieszczeniem dzieci i młodzieży po szkołach; szkoły, którą wychowanek opuszcza; zarazem szkoły przyjmującej go; dalej rodziców; samych wychowanków; wreszcie i psychologii. Przykładem takiej skombinowanej metody pedagogiczno-psychologicznej jest znana powszechnie selekcja, przeprowadzona pod egidą Sterna w Hamburgu, gdzie koordynacja współpracy psychologa i pedagoga została posunięta do bardzo dalekich granic i wszechstronnie opracowana. Pociąga to za sobą racjonalizację metod oceny ucznia. I pod tym względem trzeba przyznać duże zasługi Sternowi, który pogłębił i opracował zrazu we Wrocławiu, a później w Hamburgu metodę „szacowania ucznia.”<sup>87)</sup> Autor tym mianem nazywa specjalną obserwację inteligencji, niezależną od eksperymentu. Jest to „dokonywana przez nauczyciela na podstawie obserwacji ocena porównawcza ogólnych uzdolnień intelektualnych w klasie szkolnej i oparte na tej ocenie ustanawianie szeregu według rangi.”<sup>88)</sup> Mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka, że postulat ten niewiele zawiera nowego, zwłaszcza dla nas, gdzie szeregowanie według rang nie było tak sformalizowane, jak za granicą i gdzie nauczyciel w znacznie większym stopniu nastawiony był na ocenę globalną ucznia. Przy bliższym rozpatrzeniu rzecz się przedstawi inaczej. Stern bowiem wprowadza do tej naturalnej czynności nauczyciela pierwiastek systematyczny, naukowy. Przytoczone określenie szacowania zawiera czynność porównywania jako podstawę oceny i rangowania, jako podstawę klasyfikacji. Mamy więc postępowanie metodyczne. Przy szacowaniu nauczyciel ogranicza swą obserwację wyłącznie do jednej strony osobowości, tj. inteligencji różniącej się, jak wiadomo i od sfery woli, i uczucia i od pamięci, fantazji czy talentu.<sup>89)</sup> Pozostaje nam więc wziąć pod uwagę tylko ogólność zdolności w najróżnorodniejszych wymaganiach życia. Przy tych wymaganiach życia trzeba jednak brać pod uwagę ich nowość a wreszcie cechy przystosowywania się. Rzecz jasna, że dla uzyskania odpowiednich danych trzeba się uciec do obserwacji ucznia nie tylko w zakresie nauki, ale i w zabawie, na przerwach, wycieczkach itd. Trudnością w tej metodzie jest stopniowanie różnic inteligencji. Przy rangowaniu uczniów według inteligencji metodą szacowania trzeba mieć na względzie i to, aby dana grupa młodzieży była względnie jednolita, a więc np. nie można zestawiać razem uczniów o wielkiej rozpiętości wieku. Metoda ta prowadzi zdaniem autora do niezwykle dobrych rezultatów.

<sup>87)</sup> Ibid. str. 213, 218 i dalsze.

<sup>88)</sup> Ibid. str. 218. — <sup>89)</sup> Ibid. str. 224.

Praktyczna jej wartość polega na tym, że jak wykazują badania przeprowadzone w tym celu w Anglii i w Niemczech, daje wysoki współczynnik korelacji (0,61, 0,83, 0,87) z postępami szkolnymi.<sup>70)</sup>

Już z tego pobieżnego przeglądu paru tylko problemów, którym Stern poświęcił więcej energii w ciągu swej płodnej i niezmordowanej pracy naukowej — widać, jakie bogactwo myśli, głębokich uwag, wszechstronnego i oryginalnego oświetlenia zagadnień kryje się w jego pomysłach, z których jak z kopalni czerpać może wskazania i fakty psychologia dziecka, psychologia pedagogiczna a także praktyka szkolna.

#### Bibliografia.

- Stern W.:** Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. (Bericht über den V Kongress f. experiment. Psychologie in Berlin.) (Lipsk, Barth, 1912. Także oddz. str. 106.) W 8 lat później wyszło jako znacznie rozszerzone trzecie wydanie pt. — Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. (Lipsk, Barth, 1920, str. 335.) 4. wyd. 1928. Także w j. polskim, rozszerzone.
- Inteligencja dzieci i młodzieży (przekł. Dra Tad. Klimowicza, Warszawa 1927, str. VIII + 447).
  - Die Psychologie und die Schülerauslese (Lipsk 1920, str. 69. Jest to przedruk 4 części dzieła wyznaczonego pod 2).
  - i **Wiegemann O.:** Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. 3 wyd. Lipsk 1926, str. 514.
  - i **Weinert L.:** Die Konstanz des I-Q und die Messung der geistigen Entwicklung (Z. Ang. Ps. 1925, Bh.).
  - Der Intelligenzquotient als Mass der kindlichen Intelligenz, insbesondere der unternormalen (Z. Ang. Ps. 1916).
  - Intelligenzschätzungen durch den Lehrer. Ihr Wert, ihre Methodik (Z. Pd. Ps. 1917).
  - Neue Testeichungen für die frühe Kindheit. (Z. Ang. Ps. 1922).
  - Probleme der Schülerauslese. Lipsk 1925.
  - Die Methode der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. (Z. Pd. Ps. 1918).
  - Über eine psychologische Eignungsprüfung für Strassenbahnfahrerinnen. (Z. Ang. Ps. 1918).
  - Zur Anwendung des I-Q. (Z. Ang. Ps. 1918).
  - Über Alterzeichnung von Definitionstests. Eine methodol. Untersuchung auf Grund der Massenversuche von A. Gregor. (Z. Ang. Ps. 1916).
  - Erziehung zum psychologischen Beobachten u. Denken. Ein Beitrag zur Hochschul- u. Seminarpädagog. (Z. Ang. Ps. 1918).
  - Zum Vergleich von Vor- und Volksschülern. (Z. Ang. Ps. 1913).
  - Zum psychologischen Vergleich von Vor- und Volksschülern. Eine Erwiderung. (Päd. Ztg. 1913).
  - Über psychologische Begabungsprüfungen. (Pädag. Reform. 1927).
  - Das psychologisch-pädagogische Verfahren der Begabtenauslese. Versuche und Anregungen. Lipsk 1918.
  - Über Begabtenauslese. (Jahrb. d. Gesellschaft der Lehrmittelzentrale 1918).

<sup>70)</sup> Ibidem. Liczby te podane są na stronach: 232, 231 i 234 jako średnie wartości poszczególnych współczynników.

- Förderung und Auslese jugendlicher Begabungen. (Z. Pst. 1919).
- i Peters R.: Überblick über das Gesamtverfahren. W zbiorze: Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Bericht über das psychologische Verfahren. (Hamburger Arbeit. z. Begabungsforschung Nr. 1. Bh. Z. Ang. Ps. 18. 1919).
- Psychologische Begabungsforschung u. Begabungsdiagnose. (Deutsch. Aussch. f. Erzieh. u. Unt. 1916).
- Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psychologischen Laboratoriums. (Z. Pd. Ps. 1925).
- Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kinder und Jugendliche. (Nebst einem Umhang: Cl. u. Wil. Stern, Kritik einer Freud'schen Kindespsychoanalyse). Z. Ang. Ps. 8, 1913.
- Helen Keller. Die Entwicklung u. Erziehung einer Taubstummblinden als psychol. pädag. u. Sprachtheor. Problem. (Ziehen-Ziegler'sche Sammlungen 8, H. 2. Również odbitka, Berlin 1905).
- Helen Keller. Persönliche Eindrücke. (Ztschr. f. An. Ps. 3, 1910).

## 2. Wartość personalizmu krytycznego dla teorii wychowania.

a) Cele wychowania: indywidualizm; idealistyczne tło celów wychowania; czy personalizm krytyczny sprzeciwia się intelektualizmowi pedagogicznemu? b) Środki wychowawcze: Plastyczność osobowości, aktywność; struktura osobowości jako granica wpływu wychowawczego; c) Zakończenie.

Leży to już w naturze pracy pedagogicznej, że każdy wychowawca, każdy nauczyciel tak się zachowuje wobec wychowanka i tak go traktuje, jakby miał przed sobą niezłomne, niezależne i samodzielnie działające indywiduum. Wychowanek i tylko on, jako taki, jako indywidualna odrębność, odpowiedzialny jest w oczach pedagoga-praktyka za wszelki swój postępek. Dlatego też pedagog w praktyce skłonny jest do posługiwania się w określaniu wychowanka, w jego ocenie takimi pojęciami, które odnoszą się do całości wychowanka a zarazem odpowiadają tym tendencjom i przekonaniom, jakie nurtują jego własną duszę. Dopiero bowiem wówczas może im nadawać znaczenie aktualne w danej chwili i zaspakajające go uczuciowo. Pojęcia takie są z natury rzeczy ogólnikowe, nieokreślone i subiektywne. Tym się daje tłumaczyć fakt, że w terminologii pedagogiki praktycznej tak łatwo uciekają się pojęcia ogólne, które w miarę powszechnienia ztracają jednoznaczność. Do takich terminów panujących w ostatniej dobie należą „całość“, „charakter“, „indywidualność“, „osobowość“ itd.

Jest i drugie źródło rozpowszechniania się pojęć tego rodzaju. Wielu ludzi, zwłaszcza zajmujących się teoretyczną analizą zjawisk pedagogicznych, instynktownie nie chcą schodzić z drogi empirycznej, zadowala się terminami ogólnymi, przekazanymi autorytatywnie. Stają się one zasadami pozwalającymi badać poszczególne zjawiska, jako aktualne przejawy „czegoś głębszego“. Pozbawia to badacza przykrej konieczności szukania dla każdego przypadku przyczyn, skraca cofa-

nie się w nieskończoność. Zaspokaja po prostu jego stronę emocjonalną. Mglistość pojęcia, praktycznie użytecznego, wystarcza w szczupłych granicach badań szczegółowych podobnie, jak przyrodnikowi wystarcza opisywanie form organicznych bez kuszenia się o rozwiązanie zagadki genezy życia. W tych warunkach terminy powyższe spełniają rolę bądź pojęć ogólnych, nadrzędnych dla szczegółowych danych doświadczalnych, bądź też terminu nieoznaczonego, granicznego dla warunków badania, w najlepszym razie spełniają rolę hipotezy roboczej, fikcji. Jeżeli jednak pominiemy te względy emocjonalne, to wówczas zarysuje się przed nami pytanie o głębszym znaczeniu, jaką mianowicie wartość posiadają założenia personalizmu krytycznego dla teorii wychowania. Pytanie to usprawiedliwione jest samą naturą procesu wychowania. W zjawisku tym bowiem mamy do czynienia z celowym oddziaływaniem wychowawcy na wychowanka. Celowość wychowania zaś jest uwarunkowana całą istotą naszą, jako wychowawców, płynnie bezpośrednią z treści naszego życia, jest konieczną formą, kierunkiem naszego działania. Wychowanie jest dążnością do realizowania tego, co jest naszym ideałem, co ma dla nas najwyższą, ewent. nie ulegającą zaprzeczeniu wartość. Można by inaczej powiedzieć, że wychowanie jest realizowaniem w wychowanku naszych wartości. Wychowanek jest w tym wypadku tylko narzędziem realizacji naszych wartości. Dlatego z akcji tej nie da się wyłączyć ani naszych ideałów, ani naszego czynnego stosunku do wychowanka. Ma to wiele podobieństwa do stosunku artysty do swego własnego dzieła. *Spranger*<sup>71)</sup> powiada, że koniecznym czynnikiem wychowawcy jest nastawienie społeczne i miłość. Sądzę, że jest to tylko jeden z drobnych rysów. Wychowanie jest procesem szerszym i ogólniejszym, zresztą tak samo naturalnym i koniecznym wynikającym z naszego życia, integralnym jego objawem, jak wszelkie ludzkie działanie, czy to będzie ono występować u teoretyka, czy też u ludzi bez żadnego przygotowania teoretycznego, a więc nie tylko u zawodowego pedagoga, np. nauczyciela. Jeżeli to przekonanie uznamy za zgodne z faktycznym stanem rzeczy, to uzasadnionym okaże się twierdzenie, że w wychowaniu potężnym czynnikiem jest sposób pojmowania wychowanka przez wychowawcę, tudzież sprecyzowanie celów wychowania. Pytanie nasze zatem przyjmie inną formę, a mianowicie: jakie możliwości przedstawia personalizm krytyczny w zakresie celów wychowania i w zakresie realizacji ich w wychowanku.

a) Cele wychowania. Przewodnią myślą filozofii Sterna jest sprowadzenie wszelkiego istnienia do osoby,

<sup>71)</sup> *Edward Spranger: Lebensformen.*

jako pierwotnego źródła bytu a wszelkiego działania do jej rozwoju jako urzeczywistniania swego celu. Najwyższą zaś formą rozwoju jest osobowość. Dla pedagogiki płynie stąd szereg konsekwencji. Osoba nie może mieć celu obcego, zewnętrznego, narzuconego. Musi być sama dla siebie celem; dążyć do najwyższej swej formy. Jedynie własna osobowość może być jej celem. To już z góry przesądza cele wychowania. Cel wychowania bowiem nie może być sprzecznym z rozwijaniem się osobowości. Zadanie pedagogiki sprowadza się zatem do popierania tego procesu, czyli innymi słowy mówiąc immanentny cel własny jednostki jest najwyższą wartością a tym samym jedynie racjonalnym celem wychowania. Jest to stanowisko indywidualistyczne. Według Sterna wartość osobowości zależy od zakresu i kierunku introcepcji, tzn. wchłaniania, przyjmowania za swoje, wcielania we własne życie celów obcych, promieniujących od innych osób. Między nimi znajdują się cele wyższorzędne, ponadindywidualne, jak np. rodzina, naród, ludzkość itd. Introcepcja tych właśnie celów wyższych, ogólniejszych podnosi jednostkę ludzką na wyższe szczeble osobowości. Dotykamy tutaj zasadniczego problemu etycznego w wychowaniu, mianowicie stosunku jednostki do społeczeństwa, zbiorowości. Autor wprawdzie przyjmuje realne istnienie osób wyższorzędnych w rodzaju np. narodu itp. Każda jednakowoż osoba ma swój odrębny i niezależny byt. Naród nie jest bynajmniej zbiorem, syntezą, czy ugrupowaniem jednostek pojedynczych. Stosunek jednostek do narodu czy rodziny itp. wyraża się tylko na drodze przyjmowania za swoje ich celów. I tylko dzięki temu, że te wyższorzędne, lecz obce cele stają się integralną treścią życia danego człowieka, nabiera on cech wartości ponad-indywidualnej. Dlatego też introcepcja jest najwyższą zasadą etyczną. Ona jedynie wiąże jednostkę ze społeczeństwem. Introcepcja jest u Sterna kategorycznym nakazem etyki.<sup>72)</sup> Introcepcja ze strony wychowanka nabiera w pedagogice znaczenia postulatu wychowania etycznego i społecznego. Indywidualność, osobowość, jednostka jest więc najwyższą wartością wychowania. Powyżza zasada zawiera kres, granice możliwości i sferę wpływu wychowawczego.

Wychowanek jako przejaw immanentnie rozwijającej się osobowości wyklucza traktowanie go jako funkcji warunków zewnętrznych, bezpośrednio nań działających. Wynika to z pojęcia osoby i konwergencji. Rozwój jest samorzutny. Rozpęd zaś do tego stanowi integralną cechę istnienia osoby. Wychowanek dany empirycznie jest przejawem poszczegół-

<sup>72)</sup> Wertphilosophie.

nych dyspozycji kierunkowych i wyposażających. Nawet wzrost, wygląd, rysy twarzy itd. są objawami tych ogólnych tendencji. W ogóle wszystkie cechy duchowe i cielesne są funkcją rozwijającej się psychofizycznie neutralnej entelechii. A zatem i wchłanianie celów ponadindywidualnych jest tak samo procesem osobowości. Wszystkie dostępne nam objawy czy to psychiczne, czy fizyczne, są jedynie zjawiskami wtórnymi, pozwalającymi domyślać się głębszego substratu, osobowości. Z tego wynika, że ostatecznym i jedynie właściwym przedmiotem wychowania jest owa psychofizycznie neutralna jednia osobowa. Lecz wiemy już z analizy filozofii Sterna, że wszelki byt ma charakter i m m a n e n t n y. Przeto z chwilą przyjęcia osobowości za najwyższą wartość i jedyny przedmiot wychowania od razu stajemy na zdecydowanym gruncie idealizmu. Pedagogika wyrastająca z podstaw personalizmu krytycznego jest idealistyczna i indywidualistyczna.

Rozpatrzmy dodatnie i ujemne strony obu powyższych zasad w pedagogice. Ze idealistyczne stanowisko ma w sobie dużo powabu, że może pociągać, nawet porywać wyobraźnię i wzniosłe nastrojać pedagoga-praktyka, — to nie da się zaprzeczyć. Jest coś z potęgi kosmicznej w tym zetknięciu się oko w oko z tajemną, ponad-empiryczną siłą, z owym prabytem-osobą. Z oddziaływania na przejawy chwilowe, wtórne wychowanie przenosi się na wznosy wartości bezwzględnych, stałych i wiecznych. To uczuciowe nastawienie jest ważnym czynnikiem w działaniu tak pod względem dynamicznym jak i kierunkowym. Z momentem emocjonalnym łączy się drugi, niemniej ważny, moment i d e o w y. Przez podkreślenie osobowości rozwijającej się samorzutnie osią wychowania staje się człowiek konkretny, jednostka jako jedyny czynnik życia. Nie jest więc obojętną jej wartość wewnętrzna, jej stosunek do warunków otaczających i stopień, w jakim bierze udział w ogólnym dorobku kultury życia zbiorowego. Jest to zaakcentowanie godności człowieka, wartości jego życia. Do tych dwóch dołącza się jeszcze trzeci moment, posiadający doniosłe znaczenie w wychowaniu, a mianowicie wyniesienie samego wychowawcy na piedestał wartości ponadindywidualnej. Osobowość bowiem wychowanka potrzebuje do swego realizowania się introkcji wartości ponadindywidualnych w rodzaju dóbr kultury. W takim razie pedagog, wychowawca, jako główny dostarczyciel tych wartości wyższych, musi sam sobą przedstawiać osobowość o wartości ponadindywidualnej, musi sam wchłonać ideały, którymi ma promieniować na wychowanka. Od wartości wychowawcy zależy stopień rozwoju osobowości wychowanka. Dzisiejsza pedagogika istotnie coraz silniej podkreśla znaczenie wartości

indywidualnej wychowawcy. Jak widzimy teoria wychowania znajduje poważne walory w założeniach idealistycznych personalizmu krytycznego.

Z drugiej strony budzą się pewne obawy i zastrzeżenia, czy przeniesienie na teren idealistyczny celów wychowania nie pozbawia wychowawcy jednej z potężnych sprężyn w jego zawodzie, mianowicie wiary w skuteczność swej własnej działalności, przekonania o własnej potędze twórczej w stwarzaniu życia otaczającego. W takim realistycznym znaczeniu swej roli, jako siły sprawczej, jako motoru życia, niemniej się mieści wartości etycznych, niż w idealizmie. Obawy powyższe nie są pozbawione podstaw, zwłaszcza u nas w praktyce daje się wyraźnie odczuć niejedno niebezpieczeństwo płynące z pojmowania wychowanka, jako wartości zdeterminowanej wewnątrznie i tylko w drobnej mierze, w funkcjach powierzchniowych, drugorzędnych, podlegającej naszemu wpływowi i działaniu. Zagadnienie to wnika głęboko w praktykę pedagogiczną, że wspomnę tylko kwestię doboru pedagogicznego (selekcję), opierającego się na poszukiwaniu jednostek specjalnie uzdolnionych, kwestię pominięcia momentu rozwojowego zbiorowości itp. Jednym słowem w idealistycznym zabarwieniu teorii celów wychowania, jakie wynika z personalizmu krytycznego zdaje się tkwić niebezpieczeństwo ekskluzywności indywidualnej, co już wchodzi w zakres demokratycznego nastawienia pedagogiki społecznej. A jednak jednym z probierzy wartości użytkowej danej teorii pedagogicznej jest także stopień powszechności jej możliwego zastosowania.

Tego rodzaju rozważania przenoszą nas już na teren myślenia kategoriami pragmatyzmu. Ale problem ten ma — oprócz filozoficznego — także sens psychologiczny. Już czołowy przedstawiciel pedagogiki eksperymentalnej Meumann dochodzi do końcowego wniosku w swych „Vorlesungen“, że indywidualność nauczyciela jest jednym z kardynalnych czynników w wychowaniu. Istotnie dzisiejsza pedagogika w zupełności się z tym zgadza. Chodziłoby tylko o to, jak rozumieć tę indywidualność z punktu widzenia psychologicznego. Bez względu na to, do jakiego się przyznamy kierunku psychologii współczesnej, musimy się zgodzić na jedno, że indywidualność wyraża się w swoistym stosunku do otoczenia. Nie można zaś z tego stosunku wyłączyć i jej ujawniania się w postępowaniu, działaniu — słowem w jej zachowaniu się, biorąc ten termin w najszerszym znaczeniu. Indywidualność wyraża się zatem nie tylko w swoistej strukturze, ale i w czynię; jest pojęciem nie tylko strukturalnym, ale i funkcjonalnym. W wychowaniu czyn wychowawcy jest skierowany ku wychowankowi. Dlaczego



więc Stern nie rozwinął swej koncepcji w tym duchu, chociaż na dnie osoby, podstawowego pojęcia jego filozofii, spoczywa dynamizm? Sądzę, że jest to rezultat wpływu idealizmu Fichtego i Hegla, a przede wszystkim wpływu *Dilthey'a*.<sup>73)</sup> Ta silna umysłowość zaważyła poważnie na biegu myśli współczesnej właśnie swoją koncepcją indywidualności, dopatrując się w niej wyrazu syntetyzującego i wyjaśniającego poszczególne epoki dziejowe. W tym się już mieści drogowskaz do idealistycznego a zarazem statycznego wyłącznie strukturalnego pojęcia indywidualności. Natomiast czyn schodzi w tym ujęciu do fikcji nie pokrywającej się z czynem w świecie realnym.

Skoro wprowadziliśmy swoistość czynu, jako realną cechę indywidualności, to tym samym stwierdzamy pozytywną rolę w wychowaniu świadomych tendencji i zamierzeń wychowawcy.

Otóż w praktyce pedagogicznej ważnym czynnikiem jest nastawienie wychowawcy w jego poczynaniach, sposobie oddziaływania na wychowanka i kierunku rozumowania. Nie jest bowiem obojętne czy zajmie on stanowisko intelektualistyczne, najpowszechniejsze dzisiaj w założeniach szkoły, czy też woluntarystyczne, które dzisiaj coraz silniej się przeciwstawia w wychowaniu intelektualizmowi. W rzeczywistości wszelkie stanowisko podkreślające tę czy ową stronę życia, odpowiadające temu czy owemu kierunkowi myślenia jest w obliczu życia realnego za ciasne i jednostronne. Życie ludzkie jest znacznie szersze. Dlatego też pomimo pewnych słusznych przesłanek teoretycznych żaden z wymienionych kierunków nie wystarcza, aby na nim wyłącznie oprzeć postępowanie pedagogiczne. Można jedynie zaakcentować wybitniejszy udział w życiu tego lub tamtego momentu. Niektórzy autorzy jak np. *Döring*<sup>74)</sup> widzą w personalizmie krytycznym przeciwstawienie się intelektualizmowi na rzecz woluntaryzmu. Taki pogląd opiera się na tym, że pojęcie woli w systemie Sterna sprowadza się do dyspozycji kierunkowych, jako sposobów działania osobowości, w przeciwstawieniu do dyspozycji wyposażających, nastawionych na środki. Jednakowoż w praktyce ważniejsze jest samo postępowanie wychowawcy, niż myślowa konstrukcja na nim oparta. Nie o to bowiem chodzi, jak się pojmuje abstrakcyjną istotę wychowania, lecz jakie środki musimy stosować w naszym działaniu. Ze stanowiska Sterna wszelkie dyspozycje wyma-

<sup>73)</sup> Do wpływu tego sam Stern się przyznaje: „Philosophie d. Gegenwart in Selbstdarstellungen“, str. 19.

<sup>74)</sup> *Döring Oskar Waldemar*: Die Bedeutung des Personalismus für die Pädagogik. (Zeitschr. f. Pädag. Psych. 1922, str. 407).

gają konwergencji, jako koniecznego warunku spełniania się, urzeczywistniania. Dlatego też odpowiedzi na postawione przez nas pytanie należy szukać przede wszystkim w pojęciu konwergencji. Funkcja konwergencji polega na przyjmowaniu postaci konkretnych kształtowania się osoby. Chodzi więc o to, jaką rolę w tym procesie spełnia pierwiastek intelektualny, świadomy. Wskutek zetknięcia się ze światem otaczającym jako czynnikiem otamowawczym, hamującym rozwój osoby,<sup>75)</sup> muszą się uwydatnić przede wszystkim tendencje zachowujące odrębność osoby, czyli konwergencja w tym wypadku prowadzi do przystosowania się. Głównym zaś czynnikiem zdaje się być tutaj inteligencja. Takie pojmowanie rzeczy jest także usprawiedliwione pojęciem geniusza, którego cechą jest raczej twórczość niż przystosowanie. Pozostaje tylko sfera życia uczuciowego i wolistycznego, której przypadłoby zadanie rozwoju twórczego. Rzeczywiście Stern w psychologii dziecka wielki nacisk kładzie na tę stronę życia. Ale równocześnie przestrzega na innym miejscu<sup>76)</sup> przed mieszaniami inteligencji z wolą. W takim razie mamy jakby dwie różne funkcje życia: intelektualną i emocjonalną. Z ich stosunku wcale nie wynika, aby intelekt był wtórnym ew. pochodnym sfery uczuciowej lub wolistycznej. W praktyce pedagogicznej zostawia to otwartą furtkę dla intelektualizmu. Sądzę więc, że mimo woluntarystycznego ujęcia osoby personalizm krytyczny nie wystarcza do obalenia intelektualizmu w pedagogice. Co prawda za najważniejsze formy intropepcji uważa Stern, między innymi, miłość, przeżycia estetyczne i religijne<sup>77)</sup>, to jednak nie zmienia możliwości intelektualistycznego stanowiska w pedagogice.

Natomiast bezspornie pierwszorzędne znaczenie pedagogiczne posiada zasada sprowadzania każdego poszczególnego przejawu wychowanka do szerszej, głębszej całości. Osobowość wychowanka, jako wyraz jednolitej podstawy, wiążącej poszczególne działania, wyrażania się, przeżycia w organiczną całość, pozwala na wyższy stopień prawdopodobieństwa w stawianiu diagnozy i w przewidywaniu rozwojowych możliwości wychowanka, a zarazem daje wychowawcy w rękę broń przed jednostronnym rozwijaniem poszczególnych funkcji wychowanka, na rzecz ogólniejszej wartości, tj. jednostki jako realnego czynnika w zbiorowym życiu. Osobowość jednak w tej interpretacji odnosi się do całości empirycznej.

b) Środki wychowawcze. Niezależnie od celu wychowania w pedagogice praktycznej zawsze wysuwa się na

<sup>75)</sup> Person u. Sache. Tom I, str. 261.

<sup>76)</sup> Inteligencja dzieci i młodzieży.

<sup>77)</sup> Wertphilosophie, str. 257, tak samo Personalistik, str. 99.

plan pierwszy zagadnienie, w jaki sposób można osiągnąć w wychowanku dany cel. Zastanawiając się nieco nad tym, czy personalizm krytyczny daje możliwość rozwiązania pozytywnego następczących się pod tym względem trudności, na pierwszy plan wysuwają się dwa zagadnienia: możliwości wpływu pedagogicznego w ogóle i jego granic.

Możliwość wpływu pedagogicznego sprowadza się do zasady konwergencji. Wychowawca bowiem sam jako osoba jest dla wychowanka tylko częścią świata otaczającego. Wszystkie wartości, jakie sobą reprezentuje stanowią w stosunku do wychowanka cele obce, które temuż ostatniemu służą za materiał do własnego stwierdzenia się, do własnego rozwijania się (zasada introcepcji). Ten wpływ jednak otaczającego świata, spec. w naszym przypadku wartości kulturalnych i osobowości samego wychowawcy uwarunkowany jest możliwością doznawania tego wpływu ze strony wychowanka. Autor nazywa to plastycznością, podatnością kształtowania się (Plastizität, Bildsamkeit), która polega na wchłanianiu w siebie, przyjmowaniu za swoje cele wpływów zewnętrznych. Osoba jako taka z jednej strony promieniuje swe własne wartości; z drugiej wchłania obce. Konkretnym przykładem takiego procesu może być powszechny fakt, że wiele doznań w formie mniej lub więcej skomplikowanych przeżyć, pochodzących ze środowiska, z warunków otaczających, pozostawia w naszym życiu stałe ślady, chociaż nie jesteśmy w stanie ponownie ich odtworzyć pamięciowo. Np. wiedza zdobyta w szkole w duchu klasycznym lub przyrodniczym zatracca się zupełnie z opuszczeniem szkoły. A mimo to nastawienie względem danych kultury odnośnej wytworzone w szkole utrzymuje się nadal i zawsze wystąpi, ile razy tylko warunki odpowiednie postawią nas wobec zjawisk z danej dziedziny kultury, czy to w formie jakiejś nieuchwytej swojskości, czy zrozumienia, czy tylko przychylnego odnoszenia się — zawsze jednak zaznaczy się swoisty stosunek do pewnych faktów z tej dziedziny życia. Zjawiska tego nie można wytlumaczyć przy pomocy kategorii myślenia mechanistycznego, prawem kojarzenia wyobrażeń choćby z tego względu, że w danym wypadku brak jest odpowiednich skojarzeń. Najwidoczniej pozostaje to w związku z jakimiś głębszymi zmianami, które zaszły w nas na skutek działania odnośnych wpływów. Te właśnie zmiany są wynikiem przekształcenia się całej osobowości dzięki wspomnianej introcepcji. Nie jest to zatem tylko proste przyswojenie sobie pewnych cech zewnętrznych, pewnej wiedzy, ilości wyobrażeń ale ukształtowanie się samej osobowości przez wchłonięcie w siebie obcych wartości, uczynienie ich swoimi. W ten sposób należy pojmować introcepcję i w ogóle konwergencję. Jest to proces zachodzący w osobie, jako istot-

na treść jej działania, jej istnienia. Schodzimy znowu do głębin dyspozycji. W procesie konwergencji osoba występuje w roli czynnego momentu. To prowadzi do ważnej w pedagogice zasady aktywności i samodzielności wychowanka. Inaczej nie byłoby wcale wychowania. Wszystkie wysiłki pedagogiczne byłyby bezcelowe i bezskuteczne. Z tego punktu widzenia samokształcenie należy uznać za ideał pedagogiczny. Są to postulaty zupełnie zgodne z indywidualistycznym rysem całego systemu Sterna. Trzeba przyznać, że prowadzą one do bardzo ważnych i trafnych konsekwencji w praktyce pedagogicznej. Nic też dziwnego, że cały szereg pierwszorzędnych autorów teoretyków i praktyków pedagogiki jak Döring, Otto, Stern, Erich, Wagner, Tumlrirz i wielu, wielu innych bez zastrzeżeń przyjmuje sternowskie pojęcie osobowości za podstawę teoretyczną swoich rozważań.

Pozostaje do rozważenia drugie zagadnienie, tj. granica wpływu wychowawczego. Skoro się przerzuciło sprężyny kształtowania się osobowości na nią samą, na jej spontaniczny rozpad, w takim razie jeden już tylko krok nas dzieli od uzależnienia w ogóle wpływu wychowawczego wyłącznie od osobowości wychowanka, od jego struktury duchowej. Rozważając osobowość ludzką, powiada Stern, że „wpływ wywierany na człowieka powinien w ten sposób przebiegać, aby pozostawał w możliwie najodpowiedniejszym stosunku wartościowym do właściwości, które mają być wykształcone”. Znaczy to, że — ponieważ właściwości są dyspozycjami osobowości — oddziaływanie musi uwzględniać swoiste cechy struktury wychowanka. Rola wychowawcy schodzi jedynie do popierania i ułatwiania procesu introcepcji. W podobnym duchu wypowiada się bezwzględny zwolennik personalizmu Sterna — Döring<sup>78)</sup>: „nauczyciel nic dać dziecku nie może, co już przedtem — w wyższym słowa znaczeniu — nie było jego własnością. I nawet nie powinien usiłować cokolwiek przeschepić w duszę dziecka, co już w związku w nim poprzednio nie tkwiło”. Zdanie bardzo znamienne, i zupełnie zgodne z teorią Sterna. Praktyczne konsekwencje takiego stanowiska są dwojakie. Z jednej strony nauczanie i wychowanie, w najszerszym słowa znaczeniu, powinnyby uwzględnić w wysokim stopniu postulat indywidualizowania, — zresztą zupełnie słu-

<sup>78)</sup> Menschl. Pers. str. 174: „Die auf einen Menschen auszuübende Beeinflussung soll so vor sich gehen, dass sie in einem möglichst günstigen Wertverhältnis zu den zugestaltenden Eigenschaften steht“.

<sup>79)</sup> Döring O. W.: Die Bedeutung des Personalismus für die Pädagogik. (Z. Päd. Ps. 1922, str. 402): „Der Lehrer kann dem Kinde nichts geben, was nicht schon — im höheren Sinne — sein Eigentum war. Und er soll nichts ins Kind verpflanzen wollen, was nicht schon keimhaft in ihm vorgebildet ist“.

szny z punktu widzenia praktyki pedagogicznej, — z drugiej jednak strony kryje się w tym niebezpieczeństwo sztucznego rozczłonkowania realnej całości wychowanka na odrębne funkcje teoretyczne (a raczej abstrakcyjne); a więc sprzeczne z pojęciem całości i niepodzielności osoby jako takiej. Döring usiłuje wykazać, że personalizm krytyczny jest zabezpieczony przed tym zarzutem, gdyż „nie dyspozycje działają, lecz osoba jako całość“. Praktyka pedagogiczna, wychodząca właśnie z założeń personalistycznych dowodzi wręcz czego innego. Szczególnie wyraźnie daje się to zauważyć w zakresie dydaktyki, gdzie tradycyjny podział na odrębne funkcje zbiega się z podziałem dyspozycji na kierunkowe i wyposażające, znajdujące w nim uzasadnienie, nie odpowiadające zresztą psychologicznym danym, dla teorii o dwojakim rodzaju przedmiotów nauczania: takich, które powodują umiejętności, jak np. matematyka, gramatyka itp. i takich, które dają wiadomości, np. geografia. Jest to powrót w innej formie do zasady rozróżniającej kształcenie formalne i materialne. Struktura osobowości zatem, jako czynnik pierwotny i niezależny od otoczenia stawia nieprzekraczalną barierę dla wpływu pedagogicznego, stanowi jego granicę. Nie ulega wątpliwości, że przekonanie oparte na tej przesłance ma i ujemne skutki w praktyce pedagogicznej. Znamiennym jest, że ściśle z tym związana idea doboru pedagogicznego (selekcji) najlepiej się rozwinęła (poza Stanami Zj. A. Pl.) i najgłębsze zapaściła korzenie właśnie w Niemczech, w ojczyźnie teorii osobowości, i stąd dopiero promieniowała na Europę. I tu więc stwierdza się nasz ogólny wniosek, że teoria osobowości ma twórcze znaczenie dla pedagogiki, o ile ogranicza się do empirycznego pojęcia całości. Metafizyczna natomiast interpretacja tego pojęcia mało ma heurystycznej siły i wartości praktycznej.

#### Bibliografia.

Oprócz dzieł poprzednio wymienionych, zwłaszcza o charakterze ogólnofilozoficznym, należy jeszcze dodatkowo — aby choć w przybliżeniu dać pełną listę publikacji Sterna — parę dzieł pominiętych w poprzednich spisach, mianowicie autobiografia w zbiorze:

- Stern W.*: Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen (Tom VI, wyd. dr. Rajmund Schmidt, Lipsk 1927. Także oddzielnie str. 56).  
 — Der zweite Hauptsatz der Energetik und das Lebensproblem. (Ztschr. f. Philosophie und philosophische Kritik, str. 176—235, r. 1903).  
 — Das psychologische Laboratorium der Hamburgischen Universität. Gesamtbericht über seine Entwicklung und seine gegenwärtigen Arbeitsgebiete. (Ztschr. f. päd. Psych. 23, 1922. Także oddzielnie: Lipsk, Quelle u. Meyer, 1922, str. 40).

Przebiegliśmy w skrócie próbę syntezy życia i świata z centralnym pojęciem osoby (osobowości ludzkiej) jako osią

bytu. Skrót ten nie byłby jeszcze całkowitym odbiciem sylwetki duchowej autora, gdybyśmy pominęli milczeniem wyężoną jego działalność w kierunku organizowania pracy naukowej i wydawniczej. Stern potrafił natchnąć swą myślą przewodnią szukania nowych dróg w zakresie psychologii, szereg badaczy, skupić dokoła siebie indywidualne wysiłki w organiczną całość, z której na całą literaturę naukową pedagogiczną promieniowały nowe, świeże pomysły i rzetelne badania. Tere-  
nem jego działalności był najpierw Wrocław, a potem Hamburg, gdzie w rok po śmierci Meumanna, wr. 1916 powołano go na stanowisko profesora i kierownika Laboratorium Psychologicznego. Jednakowoż prace tego Instytutu pod twórczą egidą Sterna tak się rozwinęły, że już w trzy lata później udało mu się Instytut Hamburgski przemianować w Uniwersytet. Rzecz prosta, że pod wpływem Sterna prace od razu potoczyły się po linii filozofii personalistycznej. Wytyczny drogowskaz stanowiły pod tym względem jego podstawowe prace, które się właśnie wtenczas pojawiły: „Die Psychologie und der Personalismus“ i „Die menschliche Persönlichkeit“. Zakres jego działalności rozszerzył się w kierunku teoretycznym badań naukowych i praktycznym np. kształcenia psychologicznego kadr nauczycielskich, selekcji młodzieży szkolnej itp. i objął przede wszystkim psychologię wychowawczą, psychologię dziecka (naukę o dziecku). Zagadnienia uzdolnień, inteligencji, opracowywanie testów, metod obserwacji, selekcji, uzdolnień zawodowych itd. itd. składają się na rozmach badawczy, jaki Stern nadał nowemu ośrodkowi wiedzy.

Niezależnie od tej działalności jako profesor i kierownik Laboratorium psychologicznego Stern rozwinął żywą energię na polu wydawniczym. Oprócz prac wymienionych w toku niniejszych rozważań opublikował on wiele wartościowych rozpraw drobniejszych, które drukował w różnych czasopi-  
smach naukowych, a przede wszystkim wydawanych pod swoją redakcją *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 1907—1933 i *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 1916—1933. Pod jego również kierunkiem wychodzą monumentalne monografie w rodzaju „Schriften zur Psych. der Berufseignung und des Wirtschaftslebens“ (wyr. Stern i Lipmann), „Jugendliches Seelenleben und Krieg“ (wyd. Stern), a przede wszystkim „Beiträge zur Psychologie der Aussage“ w okresie od 1903 do 1906 r., „Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung“ w latach 1919—1928, „Hamburger Untersuchungen zur Jugend- und Sozialpsychologie“ 1929—1933. O uznaniu, jakie sobie zdobył ten myśliciel w świecie nauki, świadczy choćby ten szczegół, że w r. 1931, jako w 60. rocznicę jego urodzin, w zbiorowej pracy, wydanej ku uczczeniu jego naukowej twórczości („Fest-

schrift William Stern<sup>4)</sup> wzięło udział aż trzydziestu wybitnych przedstawicieli nauki niemieckiej!

William Stern był ożeniony z Clarą Josephy, która brała czynny udział w niektórych jego pracach, np. badania nad rozwojem mowy własnych dzieci (2 córki i syn). W. Stern urodził się w Berlinie 29 kwietnia 1871 r. Nauki średnie pobierał w Kolonii, studia uniwersyteckie w Berlinie, gdzie zajmował się filozofią i psychologią. Tamże otrzymał doktorat w r. 1892, habilitację zaś we Wrocławiu 1897 r. Profesorem został mianowany w r. 1907. Do Hamburga powołano go w r. 1916. Niektóre jego publikacje tłumaczono na jęz. polski, hebrajski, rosyjski i angielski. Polityczny przewrót w Niemczech w r. 1933 spowodował usunięcie go, jako żyda, z zajmowanej katedry w Hamburgu. Zmarł 27 marca 1938 r.

#### Bibliografia.

Trudno dziś znaleźć poważniejszą pracę z psychologii lub pedagogiki, w której by się nie spotkało nazwiska Sterna, nie potraçało o teorię personalizmu. W podanym spisie ograniczam się jedynie do takich, które bądź specjalnie, monograficznie zajmują się poglądami Sterna, bądź tylko pośrednio dotykają tego czy owego szczegółu — ale w formie, rzucającej jaśniejsze światło na stanowisko Sterna.

**Alport G. W.:** The personalistic Psychology of W. Stern (Charakter and Personality 1917, str. 231—246).

**Bühler Karl:** Die Krise der Psychologie. Jena 1927.

**Chmaj Ludwik:** Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej. (Nasza Księgarnia Sp. A. Zw. N. P. Warszawa-Wilno 1938).

**Döring Oskar Wal.:** Begriff und Bedeutung der Intropektion im personalistischen System William Sterns. (Z. Päd. Ps. XXXII, 1931)

— Die Bedeutung des Personalismus für die Pädagogik. (Z. Pd. Ps. 1922).

**Fischer Aloys:** William Sterns Personalismus. (Z. Pd. Ps. XXXII, 1931).

**Falckenberg Richard:** Geschichte der neueren Philosophie. (Lipsk, wyd. VIII, 1921).

**Friedländer Mich.:** Wiliam Stern jako pedagog (Ruch Pedagog. nr 7, marzec 1938/9).

**Giese Fritz:** Personalismus und Biologie. (Festschrift William Stern 1931).

**Grzegorzewska Maria:** Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne. (Przegląd sprawozdawczo-krytyczny). Warszawa 1925.

**Bibl. Ped. Lecz.** Praca ta zawiera krytyczne oświetlenie stałości I. I.

**Müller-Freientels Rich.:** Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie (rozd. p. t. Die Personalistik). (Lipsk, wyd. 2, 1931).

**Muchow Martha:** Zur Frage einer lebensraum- und epochaltypologischen Entwicklungspsychologie des Kindes. (Festschr. William Stern 1931).

**Macleod R. B.:** William Stern (Psychological Review, t. 45, 1938).

**Kohnstamm Philipp:** Über Typen des Personalismus. (Festschr. Wil. Stern 1931).

**Thorndike Edward L.:** Educational Psychology sp. T. III. Mental Work and Fatigue and Individual Differences and their causes. (New York 1921. Krytyka wielotypowości Sterna).

- Pieter Józef*: Wiliam Stern (1871—1938). (Psychologia Wychowawcza, tom XI, nr 1, 1938/9.)
- Rowid Henryk*: Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym na tle koncepcji osobowości w Chowanie Trentowskiego. (Kraków 1934, ciekawa analogia między Trentowskim i Sternem).
- Rubczyński Witold*: Krytyczny personalizm W. Sterna. (Kwartalnik filozof. Kraków 1929).
- Ziembiński Zygmunt*: Personalizm W. Sterna („Szkoła Powszechna“ 1923).



# TREŚĆ

Wstęp . . . . .	3
I. Zasadnicze pojęcia i założenia personalizmu krytycznego:	
1. Metafizyka. Psychologia. Teoria wartości . . . . .	4
2. Geneza personalizmu krytycznego . . . . .	20
3. Niektóre krytyczne uwagi o metafizyce Sterna . . . . .	25
II. Personalizm krytyczny a teoria wychowania:	
1. Psychologia różnicowa. Psychologia dziecka. Zagadnienie inteligencji . . . . .	32
2. Wartość personalizmu krytycznego dla teorii wychowania. Cele wychowania. Środki wychowania . . . . .	58
Zakończenie: Działalność wydawnicza Sterna i ważniejsze dane z jego życia . . . . .	69
Bibliografia . . . . .	69

908/46





06/72

08/77

08/72

# BIBLIOTEKA

Instytutu Pedagogicznego w Katowicach

A 900 w

Instytut Pedagogiczny r. 1928.

Dr A. Bolland: Życie gospodarcze a szkoła ogólnoszkolna.

Dr O. Decroly-Gerard Boon: Ku odnowie szkoły (tłumaczenie Józefa Madeji).

E. Czernichowski: Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

G. Landau: Wpływ „filozofii życia“ na współczesny ruch pedagogiczny.

Adam Polewka: Teatr szkolny samorodny i jego wartość wychowawcza.

Dr N. Oseretzky: Eine metrische Stufenleiter zur Untersuchung der motorischen Begabung bei Kindern und Minderjährigen.

Dr Stefan Szuman: O istocie i znaczeniu skali do badania zdolności motorycznych dzieci i młodzieży N. Oziereckiego.

Jan Stanisławski: Nauczanie metodą projektów.

Jadwiga Boyé: Próba zastosowania testu selekcyjnego przy przejściu z IV klasy szkoły powszechnej do gimnazjum na terenie Województwa Śląskiego.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach w latach 1930—1932.

Dr E. Trzaska: Gwara i wpływy obce w języku uczniów szkół śląskich.

Z działalności Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w latach 1932/33—1933/34.

Inż. Tadeusz Młynek: Ogrody szkolne.

Dr L. Goryński — T. Łaciak — Dr E. Trzaska: Karność w praktyce szkolnej (wyniki ankiet w szkołach śląskich).

Teczka psychologiczna (arkusz obserwacyjny).

Sprawozdanie z działalności Instytutu Pedagogicznego w latach 1934/35—1935/36.

Program naukowy 3-letniego studium Instytutu Pedagogicznego w Katowicach 1936/37—1938/39. Część I i II.

Dr Józef Pieter: Poziom inteligencji a środowisko.

Dr Józef Madeja: Psychologiczne badania porównawcze rozwoju językowego 10-letnich dzieci katowickich i krakowskich.

Marian Odrzywolski: Personalizm krytyczny Sterna a teoria wychowania.