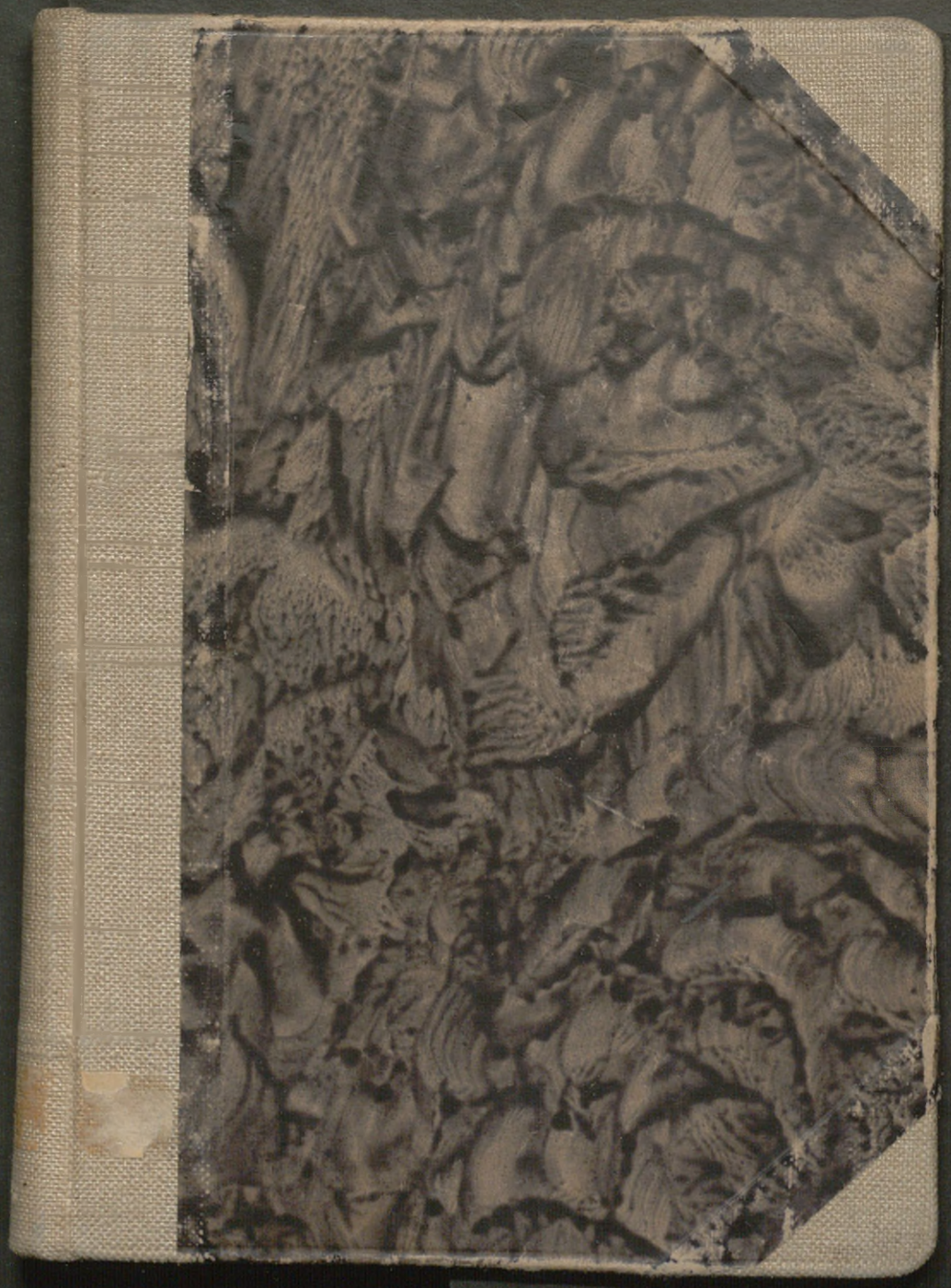


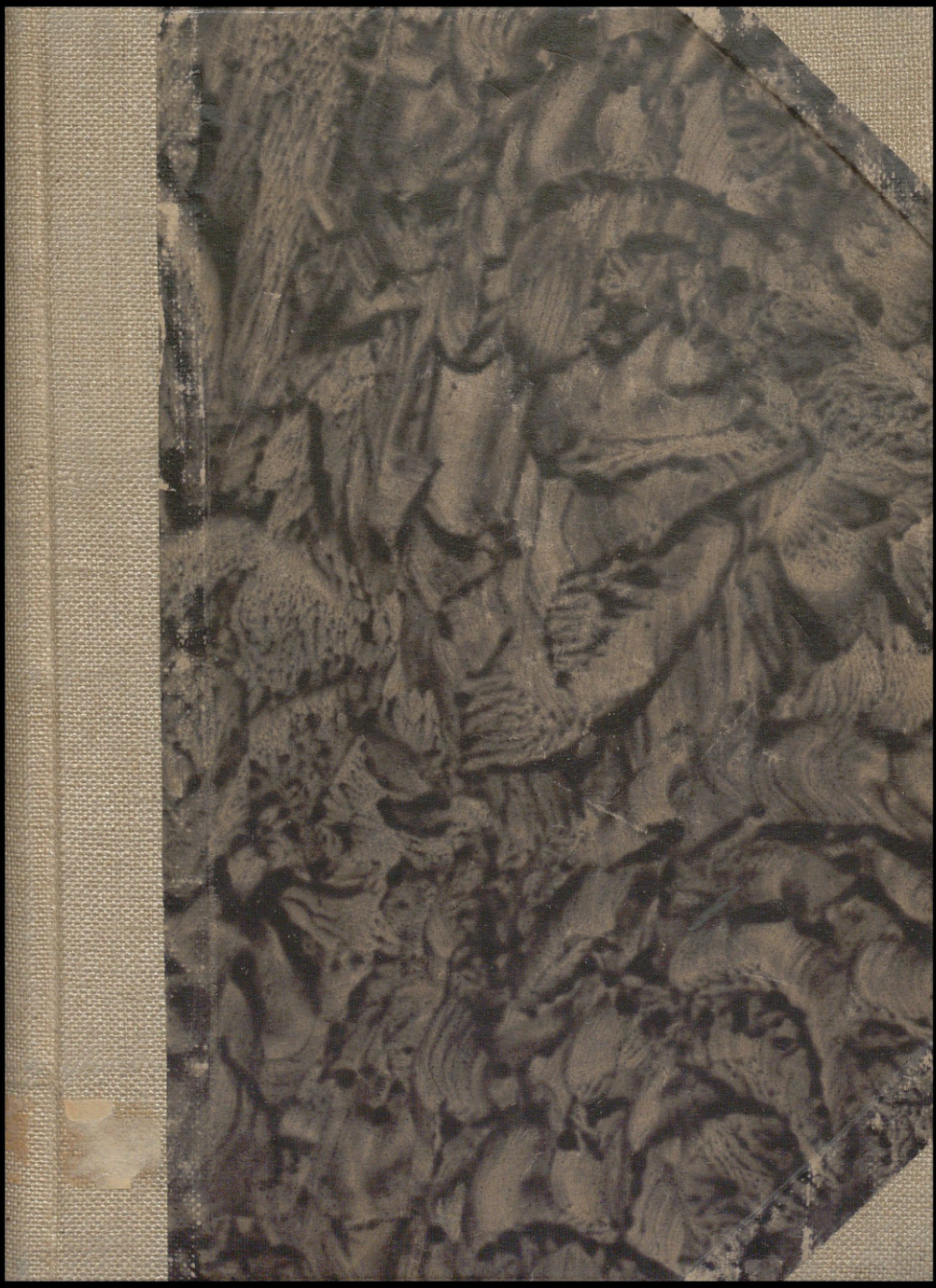
Colour Chart #13

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

Grey Scale #13

R G B WH GR BL C M Y K

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



CHARAKTER — JEGO POJĘCIE I WYCHOWANIE

BIBLJOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH
ROK VI Nr. 28

GEORG KERSCHENSTEINER

CHARAKTER

JEGO POJĘCIE I WYCHOWANIE

Z POPRAWIONEGO IV WYD. NIEMIECKIEGO PRZEŁOŻYŁ

ALFRED TOM

Nr. 2.

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI", SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, 1932.

15 ; 37

8355/1



Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15.

PRZEDMOWA DO WYDANIA CZWARTEGO

Minęło blisko dwadzieścia lat od chwili, kiedy pytanie: co musi być podstawą indywidualności, aby wychowanie uczynić z niej mogło charakter moralny—doprowadziło mnie do badań, z których zdaje sprawę książka niniejsza. Pytania tego, o ile mi wiadomo, nikt inny w ciągu tego czasu nie podejmował, jakkolwiek właśnie nowsze badania, dotyczące typów indywidualności, nasuwały je każdemu pedagogowi. Od lat stu jedynie Herbart i Dewey usiłowali odpowiedzieć na to pytanie. Z drugiej zaś strony, nie odezwały się zasadnicze zarzuty przeciw wynikom moich badań, ani też mnie samego ponowne przemyślenie owego zagadnienia nie doprowadziło do wyników zasadniczo odmicnnych.

Mimo to jednak konieczność ogłoszenia wydania czwartego zmusiła mnie do poczynienia znacznych zmian, przedewszystkiem w trzech pierwszych rozdziałach. Mam nadzieję, że zmiany te przyczyniły się do ulepszenia mego dzieła. Skłoniły mnie do ich podjęcia poczęści moje badania, dotyczące teorji wykształcenia, które ukazały się w tym okresie, poczęści zaś nowe charakterologje lub badania typów indywidualności. Ażeby przez uwzględnienie tych studjów nie powiększać rozmiarów książki, skróciłem znacznie różne roz-

ważania z poprzednich wydań, te mianowicie, do których nie powracałem już w dalszych rozdziałach mej pracy. W ten sposób książka przybrała wprawdzie częściowo odmienną postać, która jednak, jak sądzę, już pozostanie niezmieniona.

Monachjum, w maju r. 1929

PRZEDMOWA DO WYDANIA PIERWSZEGO

Im uważniej przyglądamy się walce o nowe ukształtowanie szkolnictwa, im bardziej usiłujemy przytem wyjaśnić sobie właściwe środki, drogi i cele, tem łatwiej dochodzimy do przekonania, że przeważnie walki o szkołę toczą się dlatego, iż walczący spierają się o pojęcia niejasne, albo dlatego, że jedni z tym samym wyrazem łączą pojęcie, zasadniczo różne od tego, które inni mają na myśli. Większość pedagogicznych haseł bojowych zahacza o symbole pojęciowe, dopuszczające wielorakie komentarze, ponieważ symbole te nigdy nie były ściśle badane, albo też dlatego, że dzisiejsza nasza znajomość podstawowych faktów życia duchowego nie wystarcza jeszcze do określenia ich w sposób ścisły, albo wreszcie dlatego, że są tak zastarzałe, utarte i niejako wyssane z mlekiem matki, iż sądzimy, że posługując się temi wyrazami, wydajemy i przyjmujemy dobrze znaną monetę.

Takiemi symbolami pojęciowemi są: wykształcenie harmonijne, wykształcenie humanistyczne, wykształcenie realistyczne, wykształcenie ogólne, wykształcenie religijno-moralne, wychowanie obywatelskie, szkoła pracy, szkoła książkowa, przedewszystkiem jednak pojęcie kształcenia charakteru, które we wszystkich tych pojęciach odgrywa bądź większą, bądź też mniejszą rolę.

Żadne z tych pojęć nie jest zarysowane jasno, mocno, wyraźnie. Kilkakrotnie próbowałem poddać starannej krytyce pojęcie wychowania obywatelskiego (por. zwłaszcza książkę mą p. t. „Pojęcie wych. obyw.”). Lecz i tutaj rychło musiałem tego doświadczyć, że treść wyrazu blednie i zmienia się z chwilą, gdy masy podejmą go jako okrzyk bojowy, i że to, za co się walczy, jest czemś zgoła innem od tego, co wyraz ten pierwotnie oznaczał. Wszelkie trudne pojęcia z biegiem czasu zmieniają się same przez się wraz z kulturą ludzką, gdy tylko większość ludzi bierze je wraz z odpowiednim wyrazem w pozorne posiadanie; lecz pomijając to, mają one właściwość stawania się hasłami, których wskutek ułudnego ich brzmienia każdy używa, a które na większość ludzi wywierają urok tem bardziej nieprzeparty, im więcej przylgnęło do nich wartości uczuciowych zamiast poznawczych.

Jeżeli ktoś oświadcza, że celem wszelkiego wychowania i wszelkiego nauczania jest wykształcenie charakteru, to — niezależnie od tego, gdzie to mówi, czy wobec uczonych czy nieuczonych, reformatorów szkolnictwa czy zachowawców — może być pewien poklasku, o ile tylko potrafi dobrać do tego tekstu odpowiednią muzykę. Wszyscy ludzie pragną posiadać charakter; nikt nie chce uchodzić za niegodnego zaufania. Dlaczegóżby wykształcenie charakteru nie miało być celem wszelkiego wychowania? Wszyscy prawie ludzie już kiedyś w życiu doświadczyli na sobie dobrodziejstwa doskonałego charakteru bądź dzięki temu, że sami go posiadają, bądź też, że w zetknięciu z innymi przypadło im błogosławieństwo takiego charakteru. Czemużby więc charakter nie miał być dla każdego istotną wartością?

Ale co to jest kształcenie charakteru? Wiemy zapewne, czem jest niezawodny charakter ze względu na widoczne postępki, aleśmy dotąd bardzo niewiele lub wcale nie badali, ku którym siłom duszy musimy się zwrócić, aby wychowanek

nasz posiadł wartościowy charakter. Brak nam przedewszystkiem zbadania rodzaju i natury sił, leżących poza czynami, nie znamy p s y c h o f i z y c z n e g o zasobu właściwości, który poczytać możemy jako z a d a t e k c h a r a k t e r u.

Badanie to od wielu już lat wydawało mi się konieczne. Poważni nasi pisarze psychologiczni — z wyjątkiem Wilhelma Volkmann'a („Podręcznik psychologji ze stanowiska realizmu", 1894) — mimochodem tylko omawiają zagadnienie charakteru psychofizycznego. Również i ci,co napisali osobne prace o temperamentach, charakterach, indywidualnościach, jak T. Ribot, Krzysztof Sigwart, Alfred Fouillée, Juljusz Bahnsen i inni, albo nie zapuszczali się w psychologję sił duchowych, na których się opiera zadatek charakteru, jak Ribot i Sigwart, którym szło jedynie o czystą fenomenologję indywidualności, albo też nie poznali właściwych źródeł owego zadatku, a co najwyżej — poznali je w stopniu niedostatecznym.

Tak więc zrobiłem próbę ustalenia pojęcia: „charakter". Nie szło o jakieś wyczerpujące rozczłonkowanie pojęcia charakteru m o r a l n e g o. Co się tyczy strony f o r m a l n e j tego charakteru, pojęcie jego dawno już jest jasno zarysowane. To ów stały ustrój duszy, dzięki któremu wszelkie akty woli są określone jednoznacznie przez utrwalone w tej duszy zasady, odpowiadające prawu moralnemu danej epoki. Szło tedy o zbadanie, jaki zasób sił psychicznych ma być owym z a d a t k i e m, z którego wogóle m o ż e się rozwinąć charakter. Dalej szło znów o to, by dzięki poznaniu tej grupy dyspozycyj uzyskać wytyczne, do których ma się stosować zarówno wychowanie rodzinne, jak i szkolne, jak wreszcie i samowychowanie, — iżby można było zabrać się z powodzeniem do wykształcenia

charakteru, o ile szczęśliwa harmonja dyspozycyj nie sprzyja i bez tego samouctwu w tej dziedzinie.

Kiedy przed laty dwunastu ogłaszałem swą książkę o „Wychowaniu obywatelskiem młodzieży niemieckiej", było dla mnie rzeczą jasną, że całe nasze niemieckie szkolnictwo publiczne należy organizować pod kątem kształcenia charakteru w nieskończenie wyższym stopniu, niż to się dzieje obecnie. A gdym w ciągu swej działalności urzędowej usiłował szkolnictwu ludowemu i dokształcającemu miasta Monachjum nadać formy, które w styczniu roku 1908 w Zurychu nazwałem „szkołą pracy", wówczas ze wszystkich sił dążyłem znów do tego, by z tych szkół uczynić dla mas szkoły kształcenia charakteru. Tak oto badanie pojęcia „charakter" wraz z obu poprzedniemi: badaniem p o j ę c i a w y c h o w a n i a o b y w a t e l s k i e g o oraz badaniem p o j ę c i a s z k o ł y p r a c y — stanowią o tyle jedną całość, że jedno z konieczności wyrosło z drugiego, i że wyniki każdego z tych trzech badań mają również znaczenie dla obu pozostałych.

Monachjum, Boże Narodzenie r. 1911

Część pierwsza

BADANIA CHARAKTEROLOGICZNE

I. ZNACZENIE WYRAZU „CHARAKTER"

Z wyrazem „charakter" zdawiendawna łączymy różne pojęcia. Wieloznaczność taka — która obok niewartościowanych obejmuje również pojęcia wartościowane — wprowadziła zwłaszcza w naszych czasach zamęt do teoryj pedagogicznych o kształceniu charakteru. W pierwotnem znaczeniu [po grecku „charakter" — znamię (1)] używa się dziś tego wyrazu w niektórych językach przedewszystkiem w zastosowaniu do nauk przyrodniczych. Mówi się tam o charakterze wątrobowców, krzemianów, ssaków, ras końskich albo psich, nazywa się też poszczególne części składowe tego charakteru — „charakterami" lub cechami przedmiotu. W tym wypadku sama już suma „charakterów" wyznacza charakter. Przez nią zjawisko danej rzeczy jest określone jednoznacznie pod względem przyrodoznawczym.

W podobnem znaczeniu mówimy o charakterze architektury, muzyki, krajobrazu, pogody, urzędu, stanowiska, tylko że cechy są tutaj naogół mniej określone i wyczerpujące, tak iż „charakter" częstokroć nie wydaje się już jednoznacznym, w każdym zaś razie — nie jest ostro zarysowany.

W obu jednak wypadkach poszczególne cechy lub rysy charakterystyczne, prowadzące nas do wniosku logicznego, są bezpośredniemi c z ę ś c i a m i s k ł a d o w e m i przedmiotu, który nazywamy charakterem. Pojęcie charakteru jest tutaj n i e w a r t o ś c i o w a n e; jest ono

samem tylko pojęciem faktu. Wyrazem „charakter" obejmujemy tutaj grupę cech zewnętrznych. Cechy te mogą być zarówno zależne, jak i niezależne od siebie. Ilekroć używamy wyrazu „charakter" w tem znaczeniu, powinnibyśmy mówić nie wprost o charakterze, lecz o charakterze formalnym danej rzeczy. „Charakter" rasowy np. ludzi lub zwierząt domowych, „charakter" krajobrazowy pewnych form geograficznych, „charakter" stylowy architektury egipskiej, gotyckiej, romańskiej i t. d. — to takie charaktery formalne.

Inną treść otrzymuje ten wyraz, kiedy mówimy o charakterze człowieka wychowanego. Mamy wtedy na myśli ów stały ustrój duszy, dzięki któremu każdy akt woli określony jest jednoznacznie przez zasady lub maksymy, w tej duszy utrwalone (2). O ile zasady te są zgodne z kodeksem obyczajowym danej epoki i społeczności, społeczność ta nadaje charakterowi miano obyczajnego, przez co pragnie zarazem oznaczyć pewną wartość. Czy ten charakter obyczajny jest zarazem charakterem moralnym — to już inna sprawa. Jeżeli się z nim nie zgadzają, w takim razie dana społeczność zwykła nazywać ten charakter nieobyczajnym, przez co, z drugiej strony, nie jest jeszcze stwierdzone, że jest on też bezwarunkowo charakterem niemoralnym. Jeśli nie można zauważyć jednakowych we wszelkich wypadkach zasad postępowania, jeśli postępowanie to wskutek swej dowolności jest raczej dla uważnego spostrzegacza zgoła nieobliczalne, w takim razie nietylko dana doba i społeczność, lecz wszyscy wogóle nazywają daną jednostkę człowiekiem „bez charakteru" i chcą przez to zarazem zaznaczyć pewien brak wartości. Czy jednak ona istotnie jest bez charakteru, to wymagałoby jeszcze dokładniejszego zbadania. Jeśli bowiem sprzeci-

wiają się sobie czyny, nie dotyczy to koniecznie ostatecznych motywów.

Tak więc pojęcie charakteru jest tutaj wartościowane bądź w sensie dodatnim, bądź ujemnym. Również nie chodzi już li tylko o agregat, zespół mieszczących się obok siebie cech, lecz i o sposoby działania świadomości. Jeżeli te sposoby działania, rozważane ze stanowiska etyki lub logiki, zgadzają się z sobą, jeśli więc mają one — na podobieństwo różnych działających na ten sam punkt sił przyrody — stale jednakową wypadkową, wówczas danemu człowiekowi przyznajemy charakter, w przeciwnym razie — charakteru mu odmawiamy. O ile w wyrazie „charakter" chodzi nam o to pojęcie, powinniśmy zawsze mówić o charakterze „etycznym" lub „logicznym" — w przeciwstawieniu do samego tylko formalnego. Jest to charakter w ciaśniejszem znaczeniu, w sensie etycznej lub logicznej oceny.

Ukształtowanie charakteru jest więc tutaj zależne od jakości zasad przedmiotowych lub podmiotowych, które w sposób trwały wytyczają wolę. Skończone charaktery w tym sensie to ideały etyczne. Najlepszy nawet charakter pozostaje zawsze jedynie tylko zbliżeniem się do tego wzoru, niejako na wzór linji asymptotycznej. Ten bowiem trwały ustrój duszy, ten indywidualny układ — czy struktura — wartości, pozwalający zdobyte samodzielnie lub też przekazane, lecz całkowicie przejęte zasady uznawać stale za bezwzględnych rozkazodawców, musi być zdobywany w ciągłej walce z wrodzoną nam naturą. Dotyczy to nietylko charakteru moralnego, lecz i niemoralnego. Jak altruista poskramia swoje złe popędy, podobnie skończony egoista musi hamować dobre. „Żaden charakter nie zabezpiecza sam siebie, lecz każdy pragnie być skończonym charakterem w każdym punkcie i czasie. Im bardziej chęć ta

musi się jeszcze rozpierać, tem charakter jest mniej wykończony... Im dalej posunęła się naprzód i rozwinęła tkanina zasad, tem cichszą stawać się może towarzysząca temu wola. Nigdy coprawda towarzyszenie to nie powinno całkiem zniknąć, gdyż samo tylko przyzwyczajenie do panowania nad sobą nie zdoła dać rękojmi, że nas nie zaskoczą nagłe afekty i nie opanują podstępnie dojrzewające powoli skłonności" (3).

Osobliwość tego drugiego pojęcia polega na tem, że cechy zewnętrzne, widome postępki, prowadzące nas do wnioskowania o danym charakterze moralnym lub niemoralnym, n i e są częściami składowemi charakteru. Z tych widomych postępków człowieka wysnuwamy tutaj wniosek o jego charakterze, t. zn. z rzeczy zewnętrznych wnosimy o jego wewnętrznym ustroju duchowym. Postępków jednak bodajże nie można nazywać częściami składowemi ustroju duszy, t. zn. jej struktury wartości, podobnie jak ruch osiowy dynamomaszyny bynajmniej nie jest częścią składową prądu elektrycznego, który przez nią płynie. Co więcej, postępki nie muszą nawet znamionować właściwej istoty rzeczywistego ustroju duszy. Istnieją metody wychowawcze, które, wcześnie rozpoczęte i dość wytrwale przeprowadzane, wytwarzają u pewnych ludzi — właśnie pod względem woli słabo uzdolnionych — nawyknienia, nie odpowiadające prawdziwemu charakterowi człowieka, t. zn. jego wewnętrznemu ustrojowi duchowemu, nawyknienia, które nie wypłynęły z potrzeby wewnętrznej. Postępki, wynikające z różnych celowych nawyknień, nie są nieomylnem odzwierciedleniem charakteru, jakkolwiekby regularnie powracały całemi latami. Mogą później nastąpić fazy, w których nawykowe czyny, powstałe nie z w ł a s n y c h potrzeb, popędów, skłonności, ale z przymusu, stopniowo przestaną dochodzić do skutku, a nawet mogą zajść wypadki,

gdy nagle wyłoni się postępek, wręcz przeciwny temu, jakiego można się było spodziewać na zasadzie zachowywania się dotychczasowego. Mówimy wtedy: „Ten człowiek stał się zagadką", albo: „Zmienił charakter". Może należałoby raczej powiedzieć, że prawdziwy jego charakter przedarł się poprzez „etyczny" lub „nieetyczny" krępujący kaftan, którym obezwładniło go wcześniejsze wychowanie. Wszędzie, gdzie przyzwyczajenia powstają pod silnym przymusem, brak nam możności wnioskowania pewnego o charakterze na podstawie nawykowego postępku. Gdzie przymusowi przeciwstawia się tajna głęboka odraza, może wytworzyć się obłudne nawyknienie, które nie dotrzyma placu, gdy ustanie przymus. Stąd niebezpieczeństwo, które wisi nad przymusem wychowawczym przedewszystkiem w sprawach religijnych i moralnych, o ile wychowaniu nie uda się równocześnie wzmocnić, wzgl. wytworzyć skłonności, których słabość lub zgoła brak spowodowały użycie owego przymusu. Nietylko przeszkadza on temu, by wychowanek nauczył się rozumieć własną istotę, a później mógł nawiązać do tego wychowywanie samego siebie, lecz przedewszystkiem łudzi wychowawcę co do możliwości i granic jego pracy pedagogicznej. Możliwości te i granice zależą głównie od w r o d z o n e g o zasobu zdolności fizycznych i psychicznych oraz od rozwijających się z nich właściwości, a jest to zasób w każdej poszczególnej jednostce — odmienny.

Znamy naogół najważniejsze z przejawiających się w naturze ludzkiej dyspozycyj, z których rozwijają się pierwsze funkcje duszy, jako też te, co z biegiem rozwoju ducha przyłączają się do czynnych już od chwili narodzin. Wiemy, jak nieskończenie wiele stopniowań i związków tych stopniowań utworzyć mogą owe dyspozycje. Nie możemy jednak — przynajmniej w jednostce nierozwiniętej — usta-

lić dokładnie według rodzaju, stopnia i zakresu — składu i organizacji tego zasobu dyspozycyj u każdego zosobna. Niezależnie od tego, jak dalece uda się scharakteryzować poszczególną jednostkę pod kątem właściwego jej składu wrodzonych i później się rozwijających dyspozycyj, z których wynika charakter moralny, — wolno przecież indywidualny ten zasób dyspozycyj nazwać wogóle z a d a t k i e m jej c h a r a k t e r u.

Otóż, wychowanie nie jest zajęciem, które z danego mu zadatku charakteru uczynić może, co chce. Może ono jedynie wpływać na r o z w ó j tego wrodzonego zasobu dyspozycyj. Nauka o wychowaniu ma ustanowić dla takiego wpływania normy i prawidła, dzięki którym uda się osiągnąć, by ta grupa dyspozycyj pracowała jako j e d n o l i t e, zgodne ognisko siły, t. zn., by w jednakowych warunkach stale rozwijała aktywność swą w kierunku, dającym się zgóry oznaczyć. Czy wszelako wpływanie w kierunku zwiększającej się zgodności funkcyj duchowych da dobre wyniki, zależy to od składu samegoż zadatku charakteru. Wychowanie nie może uczynić nic więcej, jak dbać o ukształtowanie otoczenia, które dla rozwijającego się stopniowo zespołu dyspozycyj stworzy najpomyślniejsze warunki powstania pożądanej jednolitości.

Czem to się jednak dzieje, że mimo pomyślnych warunków wychowawczych wiele jednostek nie osiąga tego, co nazywamy charakterem we właściwem znaczeniu, w sensie etyki? Wynikać to może jedynie stąd, że w indywidualnym zespole dyspozycyj brak pewnych funkcyj lub też pewnych sposobów działania, stanowiących właśnie nieodzowne założenie, aby poszczególne elementy zespołu — niejako poszczególne siły składowe — dały się skierować ku jednemu punktowi i dzięki temu połączyć w wypadkową, w której właśnie objawia się jako całość charakter moralny. Tak

oto w sposób naturalny dochodzimy do doszukiwania się — w zbiorowym zadatku etycznie lub logicznie ocenionego charakteru — pewnej grupy funkcyj lub też sposobów działania, na mocy których grupa pozostałych dyspozycyj wraz z poszukiwanemi da się połączyć w jednolity kierunek funkcji zbiorowej. Całkowity zespół dyspozycyj występuje przytem, jako poniekąd rozłożony na dwa zespoły cząstkowe, z których jeden — wskutek naturalnych swych przymiotów — mniej lub więcej opiera się dążeniu do zgodności, a drugi — na mocy tkwiących w nim naturalnych przymiotów — zmierza właśnie do ujednolicenia wszelkich funkcyj zbiorowego zespołu.

Rozkład ten nie jest bynajmniej czemś obcem dla świadomości ludzkiej; jest to dawne wyobrażanie sobie dwóch dusz, zamieszkujących pierś każdego człowieka: jednej, która go porywa wgórę, drugiej, która go ciągnie wdół; jednej, co sądzi i skazuje, drugiej, co jest sądzona i skazywana; jednej, która prze do zgody w świadomości, i drugiej, która się tej harmonji sprzeciwia; duszy racjonalnej oraz irracjonalnej.

Zupełny rozbrat między temi dwiema grupami zadatków funkcyj, wyłączający je nawzajem pod każdym względem, nie jest coprawda możliwy, choć tak często, od Platona aż do Herbarta, czynione były próby zgłębienia istoty tych dwu dusz. Wynika to z tego, że właśnie irracjonalne funkcje duszy, stapiające się w biegu rozwoju świadomości ludzkiej coraz bardziej ze stopniowo dopiero dorastającemi funkcjami racjonalnemi, oddają im częstokroć istotną część swej siły i różnorodności.

W tym względzie godna jest uwagi i pouczająca próba Herbarta podzielenia charakteru na stronę p r z e d m i o t o w ą i p o d m i o t o w ą. „Rdzeniem strony przedmiotowej", powiada on, „jest to, czego człowiek c h c e w y-

t r w a l e" (4). Rzecz oczywista, że do tego, czego wytrwale chcemy, z początku przynajmniej dążymy dzięki wrodzonym instynktom i popędom. Lecz oto naprzeciw tego czynnika przedmiotowego staje obserwujący podmiot, który — według wyrażenia Herbarta — „dzięki nowej, w innym zupełnie pokładzie ducha zrodzonej woli, albo zgadza się z tem, czego się wpierw wytrwale chciało, albo mu się sprzeciwia". Sądzi on, że pierwszą troską wychowania ma być doprowadzenie do porządku przedewszystkiem przedmiotowej strony charakteru, formującego się pod jego wpływem i pod jego okiem. Wówczas czynnik p o d m i o t o w y będzie mógł dokonać sankcji oraz ostatecznego wyrównania i wysubtelnienia już moralnie zapoczątkowanego charakteru.

Naturalnie, powstaje odrazu pytanie: gdzie i kiedy strona przedmiotowa charakteru przestaje się ujawniać, a gdzie i kiedy zaczyna się ujawniać podmiotowa? Dalej powstaje pytanie: któreż to funkcje najbardziej i przedewszystkiem wyznaczają stronę przedmiotową, a z których to funkcyj płynie strona podmiotowa? Na to jednak nie daje Herbart odpowiedzi. Mojem zdaniem, jedyną zadowalającą odpowiedzią na pierwsze pytanie jest: że strona podmiotowa zaczyna się już wraz z pierwszem uświadomieniem sobie swego „ja".

Wszelako świadomość swego „ja", czyli samowiedza — to nic innego, jak szczególny teoretyczny sposób działania całej świadomości, która w określonej chwili uważa za coś przedmiotowego część swej zawartości, przejawiającą się w niej w innym stanie zupełnie lub częściowo jako coś podmiotowego. Również to, co dziś występuje w świadomości jako coś podmiotowego wobec czegoś przedmiotowego, obserwując i osądzając, może jutro samo stać się przedmiotem osądu, t. zn. czemś przedmiotowem. Wszystkie trudności co do wzajemnego stosunku przedmiotu i pod-

miotu, które Kant w swej filozofji transcendentalnej tak świetnie pokonał, przy takim podziale charakteru znów się zakradają do zagadnienia wychowania, a przecież niema najmniejszej konieczności dokonywania tego właśnie podziału, ani też nie ma on szczególnego znaczenia dla rozwiązania zagadnienia wychowawczego.

Konieczną natomiast okazuje się rzecz następująca: jeśli w indywidualnym związku funkcyj duchowych — niezależnie od kapryśnej obfitości rozbieżnych narazie tendencyj do działania, płynących z pierwiastkowych instynktów, skłonności i pierwotnych uczuć — tkwi możliwość zespolenia się wkońcu w zgodnej jedności myślenia i działania, tedy możliwości tej szukać należy bądź w istocie wszystkich, bądź też poszczególnych funkcyj; jeśli zaś te poszczególne funkcje zauważyć się dadzą u k a ż d e g o normalnego człowieka, czy doszedł on do charakteru, czy też nie: to znaleźć ją można jedynie w stosunku siły tych funkcyj do funkcyj pozostałych.

Doświadczenie uczy, że zbieżność nie tkwi bynajmniej w istocie wszystkich uczuć, popędów, instynktów, dążności, pożądań, skłonności, że nasze nieokiełznane i nieopanowane pierwiastkowe uczucia, instynkty, popędy grożą nam rozszczepieniem lub co najmniej w różnych chwilach ukazują nas inaczej. Muszą więc istnieć poszczególne określone funkcje czy sposoby działania, doprowadzające w pewnych okolicznościach do skutku taką zbieżność, a tem samem i tę istotę o jednolitym kierunku, którą nazywamy charakterem w znaczeniu ciaśniejszem.

W związku z tem nasuwa się pytanie: które to są zadatki funkcyj i w jakiej ewentualnie zostają z sobą łączności? Jeśli możemy określić każdy zosobna, zdaje się rzeczą celową ująć je razem jako odrębną grupę, [illegible] ność w danym indywidualnym zespole dyspozycyj oznacza

wówczas jedynie to, że zespół ten zdolny jest do rozwinięcia się w charakter wartościowany. Naprzeciw tej grupy staje wtedy sam z siebie ogół pozostałych zadatków funkcyj, jako inna grupa, która sama przez się nie nastręcza możliwości, aby jednostka w rozwoju swym osiągnęła charakter w ścisłem znaczeniu, charakter funkcjonalny, jakkolwiek i one wchodzą w skład procesu kształtowania charakteru.

Przedstawmy to zaraz na przykładzie: Herbart uznał za istotny zadatek charakteru w ściślejszem znaczeniu pewną funkcję, której nadał osobliwą nazwę „pamięci woli" (5). Przypuśćmy, że domniemana funkcja jest w istocie określoną jednoznacznie dyspozycją psychiczną, bez której nie może być mowy o tem, by jednostka wogóle mogła o własnych siłach lub przez wychowanie posiąść charakter. Ale w takim razie nasuwa się natychmiast pytanie: na czem polega istota tej dyspozycji? czy ona ma naturę prostą, czy złożoną, czy są inne jeszcze zadatki funkcyj, stanowiące również nieodzowny warunek powstania charakteru w ściślejszem znaczeniu, i w jakim stosunku pozostają one względem siebie oraz względem wspomnianej funkcji? W innem miejscu (6) dzieli Herbart ludzi na jednych o łatwej i drugich o trudnej ruchliwości podłoża duchowego i daje pierwszym słabe lub żadne, ostatnim zaś większe lub wszelkie widoki zdobycia silnego charakteru. W ten sposób oznaczył on ruchliwość podłoża duchowego jako inny znów ważny czynnik możliwości charakteru, — o ile czynnik ten nie da się sprowadzić do tego, co Herbart o dwanaście stron wcześniej nazwał pamięcią woli. O tej pamięci woli twierdzi Herbart, że pozostaje ona w najściślejszym związku ze stopniem ruchliwości ducha. Wszelako i wraz z temi funkcjami pamięci woli i ruchliwości ducha — jeśli tylko są one od siebie niezależne i nie dałyby się na-

wzajem do siebie sprowadzić — nie są jeszcze wykryte wszystkie źródła zadatku charakteru. Sądzę, że wynika to z miarodajnego wprost znaczenia, nadawanego przez Herbarta przy wychowaniu charakteru — t w o r z e n i u k r ę g u m y ś l o w e g o, w którem dostrzega on „niemal całość rozmyślnego kształcenia charakteru".

Utworzenie kręgu myślowego, pomijając już zupełnie w i e l o s t r o n n o ś ć, której Herbart odeń bezwzględnie wymaga, osiąga pożądany skutek jedynie w związku „wielorakiego pogłębienia" z „rozległym namysłem"; przy utworzeniu tem jednak wchodzi w rachubę tak wiele funkcyj umysłowych, że ponownie zapytać musimy: które z nich są nieodzownym warunkiem rzeczywistego rozwoju charakteru, które zaś — nie?

Otóż sądzę, że pytanie, tyczące się elementów z a d a t k u c h a r a k t e r u, nie jest postawione fałszywie. Gdybyśmy mogli elementy te wyraźnie od siebie oddzielić, wówczas trudne zadanie postępowania wychowawczego, które ma na celu ukształtowanie charakteru, a więc coś bardzo złożonego, byłoby sprowadzone do pewnej ilości prostszych zadań. Nie chciałbym utrzymywać, że poniższe badania zupełnie już rozwiążą to zagadnienie. Zbyt dobrze uświadamiam sobie zawiłość splotu funkcyj, które psychologja empiryczna opisuje, jako izolowane i od siebie oddzielone, — iżbym sam miał nie wymagać od siebie największej powściągliwości w układaniu ostatecznych twierdzeń.

Zanim jednak spróbujemy rozwiązać pytanie co do poszczególnych elementów zadatku charakteru, jest rzeczą konieczną wydzielić z pojęcia „charakter" w ściślejszem znaczeniu — a więc z pojęcia istoty indywidualnej jednolitej, zgodnie powiązanej i zwróconej ku celom niewzruszonym — inne pojęcie charakteru, które i dziś jeszcze kroczy obok tamtego i ustawicznie jest z niem mieszane, pojęcie,

którego treść wszelako bynajmniej nie zawiera zgóry cech jedności i jednokierunkowości, lecz jedynie — cechę niezmienności. Zdawiendawna już usiłowano elementarne zadatki uczuć i afektów, równie jak liczne pierwotne instynkty i popędy, z wyłączeniem regulujących je częstokroć wyższych funkcyj duchowych, zebrać razem w grupę dyspozycyj funkcjonalnych. Jest to grupa funkcyj, wychodząca najaw już mniej więcej wraz z narodzinami jednostki, a której działalność głównie zależy od jej ustroju fizycznego, zwłaszcza od jakości całego jej układu nerwowego, od jej ogólnej wrażliwości i zdolności do reakcji, od budowy narządów wegetatywnych, przebiegu ich funkcyj, stanu asymilacji fizjologicznej, systemów limfatycznych i t. d. W tych pierwotnych funkcjach tkwi może to, co Platon nazwał „duszą pożądliwości", *epithymetikon'em*. W tych samych funkcjach mieszczą się — zdaniem filozofa francuskiego, Ribot'a — zadatki właściwego „charakteru".

„Podstawowe są w charakterze instynkty, popędy, impulsy i uczucia", powiada T. Ribot w ogłoszonej w „Revue philosophique" w roku 1892 pracy (7), o której jeszcze później obszerniej pomówimy. Według niego, inteligencja nie jest elementem podstawowym. Stany świadomości życia wyobrażeniowego mają tworzyć jeno drugą, leżącą nad niemi warstwę (une seconde couche superposée). Właściwą warstwą podstawową są stany uczuciowe i pożądaniowe duszy. „Wewnętrzną istotą każdego zwierzęcia (sic!) jest żądza w rozumieniu Spinozy, w o l a w u j ę c i u S c h o p e n h a u e r a, a więc uczucie i działanie, nie zaś myślenie". Co Ribot rozumie tutaj przez charakter, jest chyba jasne. Jeśli wolno mi się tak wyrazić, będzie to charakter bezcharakterowy, to, co i skądinąd podaje się jako odrębną istotę jednostki. Sposób postępowania posiada wprawdzie określone piętno wskutek tego zespołu instynktów, popę-

dów, impulsów, uczuć, lecz ogółu postępków bynajmniej nie musi cechować j e d n o l i t o ś ć. Może mu owszem — i tak się przeważnie dzieje — zbywać na tem, co stanowi o prawidłowości i przeto o przewidywalności całego kierunku, a co właśnie znamionuje charakter w ściślejszem znaczeniu. Sfera woli człowieka niewątpliwie jest przyczynowo zależna od tego związku dyspozycyj. Lecz zależy ona również i od wszystkich tych motywów, jakie wytwarza w człowieku zarówno otaczający go świat, który działa bezplanowo, jak i wychowanie, które działa planowo — dwie atmosfery życiowe, najwidoczniej niezależne od owych zadatków dążeń i uczuć.

Dlatego też wywołuje nieporozumienia używanie wprost wyrazu „charakter" do oznaczenia tej irracjonalnej części zespołu dyspozycyj albo rozwijających się z nich funkcyj. Wyraz ten bowiem, o ile został użyty b e z dalszego określenia, winien być zachowany dla pojęcia k o n s e k w e n t n e g o postępowania bądź moralnego, bądź niemoralnego, bądź też amoralnego. Wszelkie doświadczenia nasze wskazują, że — poza czysto odruchowemi machinami, jakiemi stają się kręgowce, pozbawione obu półkul mózgowych, — z samych tych j e d y n i e funkcyj nie powstaje jednolite i trwałe znamię postępowania. Gdyby ta grupa funkcyj była czynnikiem jedynie miarodajnym dla rozwoju charakteru we właściwem znaczeniu, w takim razie byłaby też możliwa tylko tresura jednostki, nigdy jednak — właściwe wychowanie, nie mówiąc już o wychowaniu charakteru.

Powołanie się Ribot'a na schopenhauerowskie pojęcie woli i przez to utożsamienie istoty charakteru u Ribot'a z schopenhauerowskiem pojmowaniem jej nie jest rzeczą dopuszczalną. Wprawdzie zarówno u Ribot'a, jak i u Schopenhauera charakter jest wrodzony i niezmienny. W swej

rozprawie konkursowej o wolności woli Schopenhauer oświadcza (8): „Ta odrębna oraz indywidualna właściwość woli, dzięki której oddziaływanie jej na te same pobudki jest inne u każdego człowieka, stanowi to, co nazywamy jego charakterem, mianowicie charakterem empirycznym, ponieważ nie poznajemy go *a priori*, lecz zapomocą doświadczenia. Określa on nasamprzód sposób działania rozmaitych pobudek na danego człowieka. Stanowi bowiem podstawę wszelkich skutków, wywołanych pobudkami, tak samo jak ogólne siły przyrody są podstawą skutków, wywołanych przyczynami w najciaśniejszem znaczeniu, a siły życia są podstawą skutków podniet. I jak siły przyrody, jest również i on pierwotny, niezmienny, niewytłumaczalny". Różnice moralne charakterów kładzie Schopenhauer na karb zdolności umysłowych jednostek i stwierdza, że zdolności te jak i owa odmienność wykazywać mogą różnice większe, niż różnice cielesne pomiędzy olbrzymami a karłami, między Apollinem a Tersytesem. Mniema on, że w samem tylko poznaniu leży sfera i dziedzina wszelkiej poprawy i uszlachetnienia. Sam charakter jest niezmienny; pobudki działają z koniecznością, lecz muszą przejść przez poznanie. Ono wszakże jest w nieskończonym stopniu zdolne do wielorakiego rozszerzania swego zakresu, do nieustannego prostowania. W tym kierunku pracuje też wszelkie wychowanie. Wykształcenie rozumu dzięki wiadomościom i rozważaniom wszelkiego rodzaju jest dlatego ważne moralnie, ponieważ otwiera przystęp motywom, dla których inaczej człowiek pozostałby „zamknięty". Dopóki motywów tych nie mógł zrozumieć, nie istniały one dla jego woli. Dlatego w jednakich okolicznościach zewnętrznych położenie człowieka po raz drugi może być w istocie inne, niż po raz pierwszy: mianowicie, gdy w ciągu tego czasu

zdobył zdolność właściwego i zupełnego pojmowania owych okoliczności, skutkiem czego obecnie mogą oddziałać nań motywy, które dotychczas do niego nie miały dostępu. Dalej wszelako, niż na „prostowanie poznania", zdaniem Schopenhauera, nie rozciąga się żadne oddziaływanie moralne. Zabiegi, chcące wady charakteru danego człowieka usunąć zapomocą przemawiania i moralizowania, a w ten sposób przetworzyć sam jego charakter, właściwą jego moralność, równają się całkowicie pomysłowi przerobienia przez oddziaływanie zewnętrzne ołowiu na złoto, albo też chęci doprowadzenia dębu przez troskliwą opiekę do tego, by rodził morele. „Albowiem charakter indywidualny jest wrodzony, nie jest on dziełem sztuki lub zależnych od przypadku okoliczności, lecz dziełem samej natury. Objawia się on już w dziecku, pokazuje tam na miarę małą, czem w przyszłości będzie na wielką. Jest tym samym charakterem, który dzieci posiadać będą jako starcy". W charakterze wrodzonym, tem właściwem jądrze całego człowieka, tkwi z a r ó d wszystkich jego cnót i występków.

Skoro więc Schopenhauer z jednej strony uznaje charakter za wrodzony i niezmienny, zupełnie jak Ribot, z drugiej zaś strony, w przeciwieństwie do Ribot'a, mimo to przyznaje rosnącemu poznaniu zgoła proporcjonalny do jego wzrostu wpływ na kształtowanie formy moralnej charakteru, tedy wyraz „charakter" jest właśnie jednak użyty w znaczeniu, różnem od moralnego. Równie jak pewne jest, że w tym wrodzonym zasobie funkcjonalnych elementarnych uczuć i dyspozycyj do afektów, pierwotnych instynktów i popędów tkwi zaród przyszłych cnót, tak też jest pewne, że jedynie właśnie ten z a r ó d zawarty jest w dyspozycjach. O nim jednak nikt nie zechce utrzymywać, że we wszelkich okolicznościach musi on dojść do pewnego rozwoju. Dalej: równie jak pewny jest wpływ p o z n a n i a na dany rodzaj

rozwoju, czego nikt nie przyznał bardziej stanowczo niż Herbart, tak jest również pewne, że na rozwój tych zarodków — zależnie od ustroju jednostki — w słabszym lub silniejszym stopniu zdoła oddziałać „karność", czyli k i e r o w n i c t w o. O tem wszelako kierownictwie, odgrywającem właśnie u Herbarta wybitną i nader uprawnioną rolę, Schopenhauer wogóle nic nie mówi. Poza oddziaływaniem poznania na formę charakteru zna on jeszcze tylko daremne wysiłki kazań moralnych, dobrych napomnień, życzliwych rad, rozumnych perswazyj.

Zresztą, rozwaga moralna nie jest bynajmniej tylko wynikiem teoretycznego poznania. Wartości dane nam są, jak wiadomo, w uczuciu. Dla świadomości naszej istotne są pewne akty przekładania jednych rzeczy nad drugie. Bez jakichkolwiek refleksyj rozsądkowych pewne wartości, a mianowicie wartości przedmiotowo ważne, na mocy tych aktów przekładania, występują jako wartości wyższe — wraz z wezwaniem, iż tak być powinno. Aby przytoczyć choć jeden przykład, wspomnę, że zawsze mnie zastanawiało, jak to w dzieciach między ósmym a dziesiątym rokiem życia, bardzo jeszcze mało lub na bardzo krótką metę zdolnych do refleksji, poczucie sprawiedliwości przeważnie reaguje o wiele silniej, niż w szarej masie dorosłych. U dorosłych to zabarwione wartością poczucie sprawiedliwości częściej okazuje się przytępione bądź wskutek często okazywanej głuchoty na głos powinności, bądź też wskutek przesadnego namyślania się nad szczegółami sprzecznych uroszczeń o sprawiedliwość, bądź wreszcie wskutek znużenia licznemi daremnemi walkami, o nią toczonemi.

Lecz tego, co Schopenhauer nazywa tutaj charakterem wrodzonym i niezmiennym, nie sprowadza on, jak to całkiem słusznie czyni Ribot, do indywidualnego związku instynktów, popędów, impulsów i uczuć. Schopenhauer kroczy tutaj

wyłącznie drogami Kanta. „Jednostka", mówi on, „przy swym niezmiennym, wrodzonym charakterze, ściśle zależna we wszelkich swych przejawach od praw przyczynowości, która tutaj ze względu na pośrednictwo intelektu zowie się motywacją, jest jedynie z j a w i s k i e m; leżąca u jego podstawy r z e c z s a m a w s o b i e, znajdując się poza przestrzenią i czasem, jest wolna od wszelkiego następstwa i wielości aktów, jest jedna i niezmienna. Jej istota s a m a w s o b i e t o c h a r a k t e r m y ś l n y (intelegibilny), który jest równomiernie obecny we wszelkich czynach jednostki i — jak pieczęć, wyciśnięta w tysiącznych odbiciach — w nich wszystkich określa wyrażający się w czasie i następstwie aktów charakter empiryczny tego zjawiska..." (9).

Do tej niezmienności rzeczy samej w sobie sprowadza Schopenhauer „nieugiętą drętwość" charakteru empirycznego każdego człowieka. Jest to jednak źródło zgoła metafizyczne. Nie są to, jak u Ribot'a, wrodzone instynkty, popędy, uczucia. Mamy tutaj tę samą teorję, do której doszedł Kant, by móc wytłumaczyć współistnienie z jednej strony wolności, z drugiej — konieczności. Kant był zmuszony, wcale początkowo (w „Krytyce czystego rozumu") nie pomyślanemu substancjalnie pojęciu rzeczy samej w sobie, przypisać w „Krytyce rozumu praktycznego" byt rzeczywisty właśnie ze względu na to współistnienie. Podobnie czuje się zmuszonym Schopenhauer sięgnąć zpowrotem po ten byt metafizyczny, ażeby przez ustalony wraz z nim we wszelkich szczegółach charakter uznać b r a k w o l n o ś c i woli, a mimo to pogodzić z tym brakiem wolności świadomość odpowiedzialności. Sądzi on, że w ten sposób przemyślał do końca filozofję kantowską (10).

Wszelako zasadnicza różnica w w y j a ś n i e n i u owego zjawiska, które Ribot i Schopenhauer nazywają cha-

rakterem jednostki, tkwi też w samem tem zjawisku. Albowiem Ribot wyłącza funkcje umysłowe, Schopenhauer zaś (podobnie jak Fouillée, por. rozdz. III) je włącza. Otóż, możnaby pokusić się o to, by całość działania, wynikającą z r i b o t o w s k i e g o zasobu zadatków funkcyj, określić jako indywidualność człowieka. Lecz i toby prowadziło do brania jednego za drugie. I n d y w i d u a l n o ś c i ą j e s t t o, c o m a n a u w a d z e S c h o p e n h a u e r. Jest ona f o r m ą z j a w i s k o w ą nietylko wytkniętych przez Ribot'a elementarnych, lecz również i związanych z niemi wyższych, duchowych zadatków w ich rozwoju — formą życia, która może posiadać charakter lub też go nie posiadać. Pomimo to jednak wydaje mi się rzeczą celową objąć ribotowską grupę wrodzonych dyspozycyj do uczuć, instynktów, popędów wspólnym terminem. Czynię to też, nazywając tę grupę dyspozycyj a n i m a l n y m z a d a t k i e m c h a r a k t e r u.

Ten zadatek charakteru powoduje tedy owe osobliwości uczucia i działania, owo swoiste piętno zachowania się, ową niezawsze jednako występującą odrębność, owe zmienne formy drażliwości i reakcji — mające swe źródło w popędach i dyspozycjach, które posiada również i zwierzę, które więc przejawiają się bez wpływu wyższych funkcyj duchowych i praw świadomości. W zadatku tym tkwi już zdolność zaznania owych wartości, które nazwano hedonistycznemi, oraz wielkiej grupy wartości, nazwanych witalnemi. Ujęte w dawnych pojęciach temperamentu i konstytucji (konformacja + kompleksja) podstawy indywidualności stanowią istotną część animalnego zadatku charakteru (por. rozdz. II).

Ta jednakowoż część całkowitego zadatku charakteru, przy jednakowym nawet zasobie elementów, może w rozwoju swym prowadzić do zupełnie różnych indywidualności, zależnie od warunków zewnętrznych, pozwalających wcześniej lub

później rozwinąć tę lub inną dyspozycję, oraz nawyknień, będących wynikiem tych warunków. Wobec wzajemnej zależności bowiem wszystkich funkcyj fizycznych i psychicznych przedwczesny rozwój któregokolwiek popędu może na rozwój pozostałych wywrzeć wpływ tak znaczny, że mimo jednakowych dyspozycyj podstawowych wynik ostateczny stanowić będą różne indywidualności. Funkcje duszy, rozwijające się z animalnego zadatku charakteru, mogą co najwyżej dać jedność i moc poszczególnym stronom istoty ludzkiej, nie zaś całości; a nawet stałość tych stron może w miarę przybywania lat często przejawiać się tylko w równokierunkowej c i ą g ł o ś c i zmiany.

Naprzeciw jednak animalnego zadatku charakteru stoi grupa innych dyspozycyj, ta mianowicie, która wychowaniu daje możność coraz bardziej wyciskać określone t r w a ł e piętno na rodzaju, różnorodności i kierunku postępowania. Jest to owa część bądź wrodzonych, bądź też dopiero p o urodzeniu rozwijających się dyspozycyj oraz prawidłowości budzącego się świadomego życia, na których musi oprzeć się wychowawca, ażeby w myśl swego ideału wychowawczego móc wpłynąć na tendencje postępowania, płynące z animalnych zadatków charakteru. Elementów tej grupy nazbyt już uparcie szukano tylko w dziedzinie woli. Istota woli, jej siła, trwałość, samodzielność — jak to np. E l s e n h a n s (11) nazywa trzy główne przymioty woli, zdolnej do sprzyjania charakterowi — to bodajże istotne znamię gotowego charakteru w znaczeniu ciaśniejszem. Lecz to, co w odróżnieniu od ślepego naporu instynktów i popędów (odróżnienie zaś to bezwzględnie należy utrzymać w mocy) nazywa się chceniem, jest już bardzo złożoną funkcją, w której biorą udział różne funkcje życia wyobrażeniowego i uczuciowego. Idzie jednak o uchwycenie funkcyj pierwiastkowych, wzgl. dyspozycyj, leżących u ich podstawy.

Silniej jeszcze, niż w animalnej grupie zadatku charakteru, przejawiają się wielorakie różnice między ludźmi w zasobie dyspozycyj tej grupy, gdyż właśnie istotne chcenie jest zależne nietylko od pewnych przymiotów intelektualnych i emocjonalnych, lecz również od owych wartości, które nazywamy wartościami bezwzględnie ważnemi lub też duchowemi, a które to, że mogą być doznane, zawdzięczają pewnym prawidłowościom świadomości. Ponieważ zaś przy charakterze w znaczeniu ściślejszem idzie właśnie o istotne chcenie, grupy te stanowią przedewszystkiem o wyborze najważniejszych środków wychowawczych, jako też o rodzaju ich stosowania. Rozjaśniają nam one celowość naszych organizacyj, poświęconych nauczaniu i wychowywaniu, oraz granice naszej działalności wychowawczej. Dopiero przez wyjaśnienie sobie treści tego pojęcia przekonywamy się, że twierdzenie Schopenhauera o niezmienności charakteru ludzkiego wymaga sprostowania.

W zaznaczonej tutaj grupie dyspozycyj mieszczą się istotne siły zaradcze, których może użyć wychowawca, aby wydobyć najaw charakter moralny. Albowiem główne niebezpieczeństwa, zagrażające stałości postępowania, gdy powód jest jednaki, tkwią w nieuporządkowanem życiu popędów i uczuć, któremu właściwe są zmieniające się łatwo stopnie siły impulsów oraz obficie sprzeciwiające się sobie tendencje. Stopniowe wyrównanie tego wiecznego konfliktu w życiu popędów i uczuć i nadanie postępowaniu większej jednokierunkowości — możliwe jest tylko wtedy, gdy w s a m y m w y c h o w a n k u naprzeciw grupy animalnych zadatków charakteru stoi inny, nie wpadający w sprzeczność ze sobą zespół dyspozycyj, który zapomocą aktów wychowania coraz bardziej zapanowuje nad grupą pierwszą.

Tę drugą część składową zadatku charakteru nazwę jego zadatkiem d u c h o w y m. Nazywam go tak, gdyż od

niego zależy możliwość, zakres i głąb uchwycenia wartości duchowych lub bezwzględnie ważnych. Obok dochodzących stopniowo do działania praw świadomości, z których płyną funkcje duchowe (12), grają w nim istotną rolę pewne dyspozycje do uczuć i woli, z któremi się jeszcze zaznajomimy bliżej. On to pozwala z p i e r w i a s t k o w e g o życia popędów i uczuć rozwinąć owo wyższe ich życie duchowe, które ostatecznie może doprowadzić do charakteru we właściwem tego słowa znaczeniu. Obecność lub brak tej grupy dyspozycyj decyduje o m o ż l i w o ś c i wychowania charakteru we właściwym sensie. Oznaczają one tedy właściwy zadatek charakteru, przyczem charakter rozumiany tu jest w znaczeniu zgodnej, niesprzecznej jedności w myśleniu i postępowaniu.

I n d y w i d u a l n o ś c i ą zaś nazywamy całokształt sposobu, w jaki działają społem obie powyższe grupy dyspozycyj. I n d y w i d u a l n o ś ć z a t e m j e s t t o o d r ę b n y i j e d y n y w s w o i m r o d z a j u s p o s ó b d z i a ł a n i a i o d d z i a ł y w a n i a (akcji i reakcji) p o j e d y ń c z e g o c z ł o w i e k a w z g l ę d e m ś w i a t a o t a c z a j ą c e g o, z a l e ż n y o d d z i e d z i c z n o ś c i i o t o c z e n i a i r o z w i j a j ą c y s i ę w e d ł u g t k w i ą c e g o w e w n ą t r z n i e j p r a w a i n d y w i d u a l n e g o (13). Istnieją typy indywidualności, podobnie jak są typy charakterów. Wszelako typy indywidualności różnią się między sobą przewagą tego lub innego sposobu działania jakiegoś składnika dyspozycyj, natomiast typy charakterów — przewagą pewnych m a k s y m. Liczne „charakterologje", pisane od czasów Teofrasta, a przedewszystkiem od początku wieku 19-go, i o dużą ilość powiększone w w. 20-ym, przedstawiają nie obrazy charakterów, lecz obrazy indywidualności, przytem z psychologicznych albo nawet fizjologicznych punktów wi-

dzenia. W obu następnych rozdziałach poznamy takie typy indywidualności. Natomiast typy charakterów w znaczeniu ściślejszem, w sensie charakteru wartościowanego, mogą być jedynie typami ze względu na kierunek przekonań, t. zn. jedynie typami z punktu widzenia wartości. Takie typy charakterów wystawia np. Ernest D ü r r w swej „Etyce" (14). Biorąc za podstawę podziału kierunek przekonań, a tem samem pewną kategorję wartości, dochodzi on poczęści do typów charakteru o moralności j e d n o s t r o n n e j, jak: hedoniści, estetyści, heterofiliści, egocentryści, moralni intelektualiści, moralni rygoryści, religijni mistycyści, poczęści zaś do typów gatunku mieszanego (u których nie da się stwierdzić przewaga p o s z c z e g ó l n e j klasy wartości i wartościowań), a które on obejmuje mianem harmonistów (możnaby je nazwać „pięknemi duszami"). Natomiast sześć „form życia" Edwarda S p r a n g e r a (15) — ludzie o kierunku teoretycznym, estetycznym, religijnym, socjalnym, ekonomiczno-gospodarczym i władczo-politycznym — są to idealne typy indywidualności, jak je też określa sam Spranger.

Indywidualność jest wogóle bardzo od tego daleka, aby była charakterem w sensie etycznym. Wielkie zadanie wychowania polega na kształtowaniu właściwego charakteru przy możliwie największem oszczędzaniu indywidualności jednostki. Tak oświadcza Herbart (w swej „Pedagogice ogólnej"): „Dla celu wychowania wagę ma (przedewszystkiem) wskazanie negatywne: indywidualność pozostawić należy możliwie nienaruszoną. Chętnie pozostawia ono indywidualności bez uszczerbku j e d y n ą rzecz chwalebną, na którą ją stać, mianowicie, że jest ostro zarysowana i że odznacza się w sposób uderzający... Indywidualność właśnie i zależny od okoliczności widnokrąg jednostki tworzą pierwsze wyżłobienia i dzięki temu ustalają, jeśli nie ośrodek, to punkt wyjścia postępującego naprzód wykształcenia". Herbart mówi tutaj

zupełnie w duchu Pestalozzi'ego, i jest rzeczą niepojętą, że przez całe prawie stulecie po Herbarcie i Pestalozzim tak mało rozumiano sens tego podstawowego twierdzenia, przedewszystkiem w naszych publicznych instytucjach wychowawczych. Indywidualność nazwać można psychicznym, charakter natomiast — logicznym przejawem tego, co tkwi w istocie człowieka. To też z natury rzeczy indywidualność i charakter w sensie właściwym są w stanie walki ze sobą, bo jak się Herbart w swój precyzyjny sposób wyraża: „Charakter jest prosty i stały, indywidualność zaś wysyła ze swych głębin coraz to inne i nowe pożądania i zachcianki... Walkę tę znają nietylko charaktery moralne, zna ją każdy charakter. Każdy bowiem szuka konsekwencji na swój sposób. Przez pokonanie l e p s z y c h objawów swej indywidualności tworzy się typ człowieka ambitnego, egoisty; w zwycięstwie nad sobą samym dosięga szczytu swego rozwoju zarówno bohater występku, jak i bohater cnoty".

Łatwo też zrozumieć, że ogół tkwiących w zasobie dyspozycyj możliwości wrodzonych, dzięki którym kształtuje się indywidualność i charakter, bynajmniej nie musi w biegu swego rozwoju prowadzić do jednakich indywidualności lub form życia, a tem samem do jednakiego charakteru, — nawet gdyby możliwości owe u różnych jednostek były zupełnie te same, przyczem takie same nietylko ze względu na swój szczególny r o d z a j, ale również co do e n e r g j i d z i a ł a n i a oraz t e m p a swego stopniowego rozrostu, jako też każdorazowego pojedyńczego przejawu. Byłoby to możliwe, gdyby: a) każda z tych jednostek o jednakowych dyspozycjach mogła rozwijać się w zupełnie takim samym kręgu życiowym, b) w każdej jednostce rozwój poszczególnych funkcyj odbywał się w zupełnie tych samych okresach czasu. Można też zapewne zgodzić się na to, że gdyby się udało dwie zupełnie jednako dysponowane jednostki w każ-

dej minucie ich rozwoju przenosić do zupełnie jednakowego otoczenia, wówczas i okresy rozwoju ich pierwiastkowych dyspozycyj, przyjętych przez nas jako zupełnie jednakowego rodzaju, byłyby również zupełnie jednakowe. Skoro jednak tak się nie dzieje — a któż zdołałby stale zupełnie równomiernie aż do najdrobniejszych szczegółów kształtować całkowite otoczenie dwu rozłączonych jednostek? — możemy przyjąć z pewnością, że jednakie dyspozycje w różnem otoczeniu nie mogą rozwijać się równocześnie, że więc z jednakowych dyspozycyj zarodkowych powstać mogą różne indywidualności, a tem samem i różne charaktery. Toć szybszy rozwój którejkolwiek dyspozycji czynnościowej wpływa też zawsze na sposób, w jaki się rozwijają pozostałe dyspozycje czynnościowe. Jasno wykazał to Elsenhans (16) we wspomnianej już poprzednio pracy o rozwijaniu charakteru.

Indywidualność, jak i forma życia, nie jest tedy bynajmniej równoznaczna z charakterem. Natomiast charakter jest naturalnie zawsze jednolicie zwróconą, wolną od sprzeczności formą życia. Każdy może zdobyć tylko własny charakter. W mniejszym jeszcze stopniu indywidualność jest tem samem, co osobowość. Indywidualność może istnieć zarówno bez jedności, jak i bez posiadania wyższych wartości duchowych. Natomiast to, co nazywamy osobowością, nie może obejść się bez jednego, ani bez drugiego. Osobowość jest niewątpliwie czemś równie odrębnem, jak indywidualność. Wszelako osobowość poznała swoją odrębność i chce ją poprowadzić na szczyt jej doskonałej jedności. Pragnie sama siebie ukształtować. Dzięki temu różni się ona i wyższa jest o całe niebo od samej tylko indywidualności lub formy życia.

Znacznie bliżej sąsiadują ze sobą pojęcia: osobowość i charakter w ściślejszem znaczeniu. Każde z obu tych pojęć wymaga pewnego rysu niezawodności ze strony istoty du-

chowej, do której są zastosowane. Na niezawodności charakteru przy postępkach, wynikających z pewnych maksym, buduje się tak samo, jak na całym sposobie myślenia, czucia i postępowania osobowości. Podobnie zaś, jak osobowość może jedynie osiągnąć doskonałość, jeśli po poznaniu granic swej sprawności wytrwale chce siebie samej, nie powstaje również charakter, którego się nie pragnie bezustannie. Z chwilą gdy można powiedzieć o człowieku, że j e s t charakterem, daje się też zwykle powiedzieć, że j e s t osobowością. Natomiast można też niewątpliwie tylko m i e ć charakter, ale nie można tylko mieć — osobowości. Daje się przez to milcząco do poznania, że nie idzie o sąd o całej istocie, o całym bycie człowieka. Wszelako zachodzi to zawsze przy użyciu wyrazu „osobowość".

Stąd widoczną się staje zasadnicza różnica treści obu tych pojęć. Charakter może posiadać również i ten, co w pracy swej w dużej mierze się rozdrabnia, nie sprzeniewierzając się przytem swej tkance maksym. Nie zna on tylko granic swych czynów. Jest wielostronnie zajęty, wszędzie zatrudniony, próbuje swych sił na wielu polach, może przecież, dokąd sięga jego sprawność, być jednostką niezawodną. Jest to wykluczone, gdy chodzi o osobowość. Pragnąc ukształtować siebie całkowicie, poznała ona, że nie wolno jej się rozdrabniać. Ograniczenie się do najściślej własnej dziedziny pracy jest jej cechą istotną.

Wyraźniej jeszcze uwydatnia tę różnicę druga zrzędu jej cecha. Charakter może również posiadać człowiek o naturze bakałarskiej, pedantycznej, biurokratycznej, słowem — nacechowanej małostkowością. Nic temu nie stoi na przeszkodzie, aby przy całej pedanterji okazać konsekwencję w postępowaniu według maksym. Nigdy jednak nie nazwiemy takiego człowieka osobowością. W pojęciu osobowości gra decydującą rolę cecha wielkoduszności, t. j. swobody

i ruchliwości w ocenie środków, dróg, metod postępowania. Bywają małostkowe osoby, lecz niema małostkowych osobowości! (17)

Streśćmy powyższe rozważania: W pojęciu charakteru wyodrębniliśmy dwa znaczenia: niewartościowane pojęcie charakteru albo pojęcie charakteru formalnego oraz wartościowane pojęcie charakteru lub charakter funkcjonalny. W podłożu indywidualnem charakteru wartościowanego rozróżniliśmy następnie dwie główne grupy dyspozycyj, z których jedną nazwaliśmy animalnym, drugą zaś — duchowym zadatkiem charakteru. Odrębny i jedyny w swoim rodzaju sposób działania i oddziaływania obu grup dyspozycyj — niezależnie od tego, czy są to dyspozycje wrodzone, czy też na ich podstawie nabyte — nazwaliśmy indywidualnością. Można też uważać indywidualność za niewartościowany charakter formalny. Istotę indywidualności stanowi nietylko to, że jest niepodzielna, lecz i to, że jest jedyna w swoim rodzaju. Tę to jedyność winien uchwycić wychowawca, aby sobie zapewnić powodzenie. O ile indywidualność odznacza się trwałą jednością i konsekwencją w postępowaniu na podstawie niewzruszonych maksym, wówczas nadajemy jej miano charakteru w sensie wartościowania. Charakter zaś, który zrozumiał swą odrębność, który potwierdza ją i oto świadomie, bez małostkowego skrępowania, z całą swobodą co do wyboru środków, dróg i metod pragnie doprowadzić ją do doskonałości — nazywamy osobowością.

Wszelako ani z wartościowanem pojęciem „charakteru", ani też z wartościowanem pojęciem „osobowości" nie musi być nierozłącznie związane pojęcie „moralności". W przeciwnym bowiem razie powszechnie używane zestawienia: „charakter moralny" i „osobowość moralna" byłyby zbędnemi tautologjami.

Charakter w sensie najogólniejszym jest to przejawiająca się w działaniu niezmienna postawa człowieka względem otoczenia ludzkiego. Sama już niezmienność postawy jest wartościowana, dodatnio lub ujemnie. Natomiast charakter moralny jest postawą szczególną, postawą, przyznającą wartościom bezwzględnie ważnym wyższość nad wszelkiemi innemi wartościami w postępowaniu. Z tego jednak jeszcze nie wynika, że taka niezmienna postawa przybrana została świadomie z głębi własnej indywidualności. Dość jest charakterów, które do takiej równości w postępowaniu dochodzą niejako bez własnego współudziału — przez plastyczne przystosowanie się do nieruchomego otoczenia, albo też wskutek swej szczególnie jednostronnej indywidualności. Są one albo już z urodzenia przystosowane w indywidualności swej do otaczającego świata, albo też mogły — skutkiem jej gibkości, podatności — przez przyzwyczajenie zostać wychowane do postawy niezmiennej.

Inaczej przedstawiają się stosunki u ludzi, których nazywamy „osobowościami". Rysem istotnym osobowości wydaje mi się to, iż postawa jej względem otoczenia jest zawsze i w każdym wypadku samodzielna. Samodzielność ta przytem wyrasta z istoty poszczególnej indywidualności, t. zn. osobowość jest przedewszystkiem własnowolnem kształtowaniem siebie. „Osobowość", jak się wyraża Emil Lucka (18), „jest zasadą uformowania pewnej funkcji, przejawiającej się zawsze w tym samym kierunku, z tą samą intensywnością, jest siłą obok innych sił we wszechświecie".

Zachodzi tylko pytanie, czy ta zasada formowania, ta funkcja jest wypływem wartości względnie lub bezwzględnie ważnych, albo innemi słowy: czy osobowość jest formowana przez namiętność, skierowaną ku wartościom względnie ważnym, czy też — z opanowanego przez wartości bezwzględnie ważne ośrodka duszy, t. j. przez świadomość swego „ja",

która potwierdza tę strukturę wartości. Osobowość w tym ostatnim sensie jest zawsze tworem samorządności, autonomji; jest ona zawsze osobowością moralnie wolną. Mojem zdaniem, nie musi ona dlatego, jak sądzi F. Niebergall w książce swej p. t. „Osoba a osobowość", być nastawiona do twórczego kształtowania nowych wartości — mówiąc właściwiej: nowych dóbr; bywają osobowości, żyjące w pełnej harmonji z istniejącemi dobrami swego społeczeństwa, lecz zapewne są i takie, które sprzeciwiają się tej harmonji, tworzą nowe dobra i usiłują skłonić społeczność do ich uznawania. Innemi słowy, bywają twórcze i nietwórcze osobowości moralne.

Istotą wszelako autonomicznej osobowości jest zawsze własnowolne samokształtowanie swej indywidualności. Natomiast osobowość w najszerszem znaczeniu jest wprawdzie również zasadą kształtowania, ale, jak mniemam, zasadą ulegania kształtowaniu przez jakiekolwiek wartości podmiotowo ważne, które nie tkwią w istocie praw, rządzących świadomością.

Im królestwo wartości w życiu osobnika przedstawia się jaśniej, jednoliciej, przejrzyściej, tem wyraźniejsza jest osobowość. Im różnorodniejsze są odzwierciedlające się w niej wartości, tem osobowość jest bogatsza. Im jednoliciej dokonała się w niej organizacja wartości, tem osobowość jest bardziej zwarta. Im żywiej i owocniej ukształtowanie organizacji wartości przejawia się w działaniu nazewnątrz, tem silniejsza i większa jest osobowość. Im bardziej ukształtowanie organizacji wartości jest dziełem własnej czynności, oraz im bardziej wyrasta ona z własnych praw świadomości, im bardziej w swem formowaniu się jest wierna tym prawom świadomości, z tem większą słusznością mówimy o autonomicznej lub moralnie

w o l n e j osobowości, w której wartości bezwzględnie ważne zdobyły najwyższą władzę.

W osobowości żyje świadomość jedności, w osobowości moralnej — również i świadomość d ą ż e n i a do tej jedności, tudzież celu i kierunku tego dążenia. Żyją w niej też uczucie i wola, aby być tem tylko, czem ta osobowość być może, a tak więc oddala ona od siebie wszystko, co nie jest jej sprawą albo przechodzi jej zdolność, — by tem doskonalej móc przejawić w działaniu własną istotę. Dlatego osobowość moralna dąży do wszechstronnego samopoznania oraz do tego, by jak najbardziej rozwinąć swą wrażliwość na wartości — przy dobrowolnem ograniczeniu się do własnego zakresu uzdolnień. Albowiem świadoma jest tego, jaką doniosłość ma samoograniczenie dla uformowania osobowości.

Wszystkich tych cech nie ma potrzeby posiadać „charakter". Główną jego cechą jest sama tylko równokierunkowość woli na podstawie pewnych maksym. Podczas gdy charakter może być lichy, t. zn. niekonsekwentny, i małostkowy, t. j. pedantyczny, nigdy, powtarzam, nie można mówić o „lichej" albo „małostkowej" osobowości. Osobowość — to zawsze coś w pewnym sensie wydatnego, częstokroć coś potężnego, wartościowanego w znaczeniu dodatniem, gdy tymczasem charakter może wyrażać również wartość ujemną. To wartościowanie dodatnie występuje też w sentencji Goethego:

„Lud i rab i przezwyciężca
Tę wyznają wiarę wiar:
Że najwyższą miarą szczęścia
Jest osobowości dar".

Pomimo to jednak w ogólnem pojęciu „charakteru" przeważa pojęcie pierwiastka moralnego, w ogólnem natomiast pojęciu „osobowości" — pojęcie pierwiastka estetycz-

nego. Dlatego też nie używa się nigdy wyrażeń „wzniosła" lub „dostojna osobowość" (wzniosłe albo dostojne o s o b y — znaczy zupełnie co innego), gdyż właśnie słowa „wzniosły" i „dostojny" wyrażają pewne jakości estetyczne, które tkwią już i tak w pojęciu „osobowości". Gdy się natomiast łączy z pojęciem „osobowości" określenia estetyczne „okazały" lub „niepozorny" (cechy, których nigdy nie nadajemy charakterowi), zachodzi tu zamiana z pojęciem „osoby", które od pojęcia „osobowości" winno być odróżniane tak samo, jak i pojęcie „indywidualności".

Natomiast określenie „osobowość moralna" nie jest tautologją, równie jak nie jest nią nazwa „charakter moralny".

Na tem zamykamy tymczasowe badania, dotyczące znaczenia wyrazu „charakter". Zanim jednak przejdziemy do dalszego zastanawiania się nad d u c h o w y m zadatkiem charakteru, wydaje się rzeczą pożądaną pogłębić jeszcze pojęcie indywidualności — przy odwoływaniu się do prac dawniejszych i nowszych „charakterologij" lub teoryj indywidualności. Jeśli bowiem wychowanie charakteru odbywać się ma przy największem oszczędzaniu indywidualności, jest przedewszystkiem rzeczą nieodzowną, aby pojęcie to możliwie jasno stało nam przed oczami w całej swej różnorodnej pełni.

II. TYPY TEMPERAMENTÓW I TYPY INDYWIDUALNOŚCI W BADANIACH DAWNIEJSZYCH

Istotą indywidualności i zawrotną różnorodnością jej przejawów zajmowali się coraz to szczegółowiej w ciągu wieku 19-go i aż do czasów najnowszych zarówno psychologowie, pedagodzy, filozofowie, jak i medycy, psychjatrzy i prawnicy. Częstokroć ukazywały się te badania pod nagłówkiem „charakterologja", miała to więc być pewna nauka o formach lub typach charakterów. Jeśli jednak rozumiemy „charakter" jako coś wartościowanego, w takim razie nie chodzi tutaj o typy charakterów, lecz o typy indywidualności, o typy psychologiczne, formy życia, a nawet często — jedynie o typy temperamentów (1).

Zważywszy nieskończoną rozmaitość pierwiastka dynamicznego indywidualności, ukazującego się już we wzruszeniowych typach temperamentów, równie jak nieskończoną rozmaitość pierwiastka statycznego indywidualności, który od czasów Kanta łączymy w pojęciu „konstytucji", zrozumiemy dopiero nieskończoną różnorodność indywidualności. Przejawy praw świadomości, prowadzących do ładu duchowego, zależą pod każdym względem od podstawy, danej im w pierwiastku dynamicznym i statycznym indywidualności. Wynika stąd samo przez się, że są zakreślone indywidualne granice kształtowaniu charakteru, które pozostaje w ścisłym związ-

ku z rosnącem panowaniem wartości wiecznych nad doczesnemi, a więc — z wybudowaniem możliwej indywidualnie struktury wartości (2). Ten musi wciąż staczać walkę ze swą naturą zmysłową — niezależnie od całego uznania dla obudzonego przez prawa świadomości sumienia; ów zaniecha walki z obudzonem sumieniem i utonie w prądzie swej natury zmysłowej, gdyż wychowanie przez innych nie zdołało podnieść go do owego punktu, gdzie zaczyna się panowanie wartości wiecznych nad doczesnemi. Inny znów, dzięki szczęśliwej swej indywidualności, wyszedłszy z opieki wychowawców, weźmie w ręce wychowywanie samego siebie i kształtować będzie swe życie w coraz większej swobodzie moralnej. Dla wszystkich, rzecz prosta, osobowość autonomiczna pozostaje ostatecznym celem samowychowania w tem znaczeniu, że każdy wraz z obudzeniem się w nim praw świadomości coraz bardziej stara się być wiernym swej naturze duchowej. Przejawiając się w ujmowaniu zjawisk oraz porządkowaniu naszych kręgów wyobrażeń, w estetycznem uzmysławianiu naszych przeżyć, w moralnych aktach wyboru, w tęsknocie do wyzwolenia się od wszelkich sprzeczności życia, jego spraw i wymagań, — te prawa świadomości jużcić mogą uwikłać człowieka w sprzeczność z doczesnemi normami społeczeństwa, wśród którego żyje, lub też mogą utrzymać go w harmonji z niemi. Jeśli tylko prawom tym, a tem samem i sobie samemu pozostanie wierny, tedy odnalazł nietylko swą osobowość, lecz również — dostępny mu charakter wartościowany. Prostując zatem dawniejsze swe zapatrywania, zgadzam się z N a t o r p e m, że ostatecznym celem wszelkiego wychowania jest wola rozumowa (3), t. zn. wola kształtowania wszelkich działań według praw świadomości. Zgoda moja opiera się na przekonaniu, że prawa te zawsze oddają pierwszeństwo wartościom wyższym, t. zn. przedmiotowo ważnym, nigdy zaś jakiejś wartości niższej, podmiotowo waż-

nej, i że wartość osobowości jest dla każdego wartością bezwzględną, czego również T. L i p p s stara się dowieść w swych „Podstawowych zagadnieniach etyki".

Aż po wiek 18-ty pojęcie charakteru ludzkiego w znaczeniu „indywidualności" odpowiadało temu, co od czasów Hipokratesa i Galena nazywa się t e m p e r a m e n t e m. Wszelako temperamenty nie są typami woli, lecz typami wzruszenia lub uczucia. Teorja Galena (132 — 200 po Chr.) uchodziła aż do czasów Paracelsusa, a więc przez blisko półtora tysiącolecia, za nietykalne dobro w oczach wszystkich szkół medycznych. Była to teorja czysto fizjologiczna, ustalająca typy temperamentów na zasadzie rzekomej przewagi pewnych „soków" (krew, żółć, czarna żółć, śluz) w ciele ludzkiem (4). Jeszcze w ciągu wieku 18-go teorja ta została zaniechana. Nie porzucono jednak próby określania czterech dawnych temperamentów na podłożu fizjologicznem; oparta na chemicznym składzie krwi, „humoralna" współzależność temperamentów wydaje się dziś nawet pewna (5). Do najbardziej godnych uwagi prób tego rodzaju należą w końcu wieku 19-go prace Manouvrier'a i Fouillée'go. M a n o u v r i e r (6) uważa energję czynnościową układu nerwowego za podstawę swej teorji temperamentów. We wszelkiej budowie cielesnej tkwi pewien zasób pracy, stanowiący jej p o t e n c j a l n o ś ć n e r w o w ą. Otóż temperamenty dadzą się określić przez różne stopnie tego nerwowego zasobu pracy; coprawda, dla stopni tych Manouvrier podaje mierniki dość nieokreślone, mianowicie: napięcie czyli potencjał wysoki, średni i niski. Wysoki cechuje choleryka (żółciowca), średni — sangwinika, niski — flegmatyka. Co się tyczy melancholika, to wprawdzie i on posiada wysoki potencjał, który jednak jest wydatkowany nawewnątrz, gdy tymczasem u sangwinika wyładowuje się nazewnątrz.

Słabe strony tej teorji typów są oczywiste, jakkolwiek jej myśl zasadnicza jest godna uwagi. Bardziej jeszcze, niż nieokreśloność w oznaczaniu stopni dla miary energji, razi ograniczenie się do ilości energji układu nerwowego. Zapytujemy siebie, czemu uwydatniona została jedynie potencjalność komórek nerwowych, nie zaś — wszystkich komórek cielesnych. Cały fizjologiczny proces życia jest ciągłem wznoszeniem się i burzeniem (metabolizm) we wszystkich komórkach. Przychód i rozchód, skład i rozkład idą tuż obok siebie. Jakkolwiek wielki udział bierze w tem układ nerwowy, to przecież jakość jego sama znów zależy od sposobu działania i stanu pozostałych tkanek.

Dlatego też oto A. Fouillée (7) zbudował teorję swą o temperamentach na całem gospodarstwie cielesnem, na mocy i sposobie wydatkowania jego energij, jako też na mocy i sposobie ich restytucji przez pobieranie nowych sił, a więc— dezyntegracji i integracji, jak on przebiegi te nazywa. Sądząc, że funkcje czuciowe w ogólnych swych wynikach dają pierwszeństwo integracji, funkcje zaś ruchowe — dezyntegracji (8), dzieli on temperamenty ludzkie na dwie główne grupy: na sensytywnych (wrażliwców) i aktywnych (czynnych). Podgrupy otrzymuje następnie dzięki obu przymiotom: mocy i szybkości reakcji (9). W ten sposób dochodzi do zupełnie tej samej charakterystyki czterech temperamentów, którą Wundt na długo przedtem rozróżnił na zasadzie całkiem tych samych własności — mocy i szybkości wzruszeń, nie przekroczywszy przytem progu czystej psychologji: sangwiników o szybkiej i słabej reakcji, melancholików o powolnej i mocnej, choleryków o szybkiej i mocnej, flegmatyków o powolnej i słabej. Fouillée mniema, że w dwu pierwszych ma przed sobą wrażliwców, w dwu ostatnich — czynnych. Lecz i ten podział na ludzi wrażliwych i czynnych ma swoją przeszłość, bo już Kant rozróżnił temperamenty

uczucia i działania, a poddziału dokonał dzięki własnościom „remissio" oraz „intensio".

Właściwe badanie charakteru lub indywidualności zaczęło się od próby, aby czysto psychologicznie wyjaśnić różnice temperamentów. Bodajże pierwszy Schleiermacher typy charakterów przeciwstawił typom temperamentów. Według niego całkowitość życia przejawia się w pewnej dwoistości działania: wypływającego (samorzutnego) i przyjmującego (receptywnego). Życie ukazuje mu się w postaci „oscylacji między czynnościami przeważająco przyjmującemi a przeważająco wypływającemi, tak iż zawsze wchodzi w grę tylko minimum drugich, a całość przedstawia się jako ciągła cyrkulacja, w której oddziaływanie z zewnątrz pobudza poszczególne życie w postaci wrażliwości, poczem życie wzmaga się, zyskując samodzielność, która kończy się na wypływie, promieniowaniu, aż znów następują oddziaływania z zewnątrz" (10). Dzieli on tedy ludzi na dwie wielkie klasy: tych, u których przeważa receptywność, i tych, u których przewagę ma samorzutność, przyczem obie te jakości dotyczą wszystkich funkcyj psychicznych. Dwoistość tę krzyżuje on drugą — dwoistością powolności i szybkości przebiegu funkcyj; wprowadza więc przytem do pojęcia charakteru cechę, którą później, z pewnością zgoła od niego niezależnie, podchwyci L. W. Stern (11) i określi jako „tempo psychiczne". Tak oto dochodzi on przedewszystkiem do podziału poczwórnego (12), który staje się dlań narzędziem, pozwalającem mu wyznaczyć zarówno różnicę płci, jak i odmienność temperamentów (13). Powstałym w ten sposób cechom świadomości niższej przeciwstawia on cechy wzmożonej świadomości (nazywa ją w innem miejscu świadomością gatunkową), w stałości zaś, „z jaką w biegu rozwoju wzmożonej świadomości kształtuje się stosunek jej do tamtej, osobistej

świadomości", tkwi istota charakteru. Jeżeli niema nic stałego (chodzi tu niewątpliwie o to, co Herbart nazwał przedmiotową stroną charakteru, por. str. 19), lecz jest zależność od zmiennych impulsów, mamy do czynienia z brakiem charakteru. Jeśli istnieje coś stałego, lecz wzmożona świadomość jest pozytywnie odparta, wówczas przeważa zły, naodwrót zaś — dobry charakter (14). A ponieważ temperament i składające się nań cztery własności: samorzutność, receptywność, powolność i szybkość wywierają również wpływ na działalność wzmożonej świadomości, przeto zarówno dobry, jak i zły charakter mogą przybierać różne formy.

Podobnie jak Schleiermacher, usiłował również Juljusz Bahnsen (15) sprowadzić indywidualność do czterech podstawowych cech duszy. I dla niego również samorzutność i receptywność (pojęcia, które mają u niego treść częściowo inną) stanowią dwie z cech decydujących. Miejsce jednak pozostałych cech zajmują impresyjność i reaktywność duszy ludzkiej. „Samorzutność", mówi on, „określa stosunek woli przed działaniem pobudek, a więc ową pewną ochoczość do działania wogóle, z którą wola wychodzi niejako na spotkanie pobudek". W przeciwieństwie do Schleiermachera, który samorzutność rozciąga się na wszelkie funkcje, ogranicza on to pojęcie do pewnych dyspozycyj popędowych.

„W świecie ludzkim indywidualność o słabej samorzutności pragnie móc pozostawać możliwie długo w bezczynności i czeka za każdym razem, aż zbliżą się motywy pobudzające, gdy tymczasem indywidualność o silnej samorzutności wyszukuje te motywy z własnego natchnienia". „Otóż, niezawsze jest pewne", uważa on w dalszym ciągu, „że wola o silnej samorzutności posiada zarazem własność szybkiego przyjmowania nastręczającego się motywu". Zależy to, według niego, od receptywności. Receptywność więc jest zdol-

nością, polegającą na tem, że się wogóle pozwala wpływać na siebie motywom. Posiadanie tej zdolności nie przesądza jednak, że dusza posiada też zarazem zdolność zachowania u siebie d ł u g o motywu albo pozwalania mu, by dalej w niej działał, zwłaszcza zaś nie przesądza, w jakiej mierze wrażenie motywu wwierca się niejako w wolę. O tem decyduje trzecia zkolei własność — impresyjność. Lecz nawet to, co „rozdziera komu serce do głębi", niezawsze już dlatego podburza samą wolę do trwałego odporu. Przy przelotnej reaktywności wola przestaje niebawem ulegać wpływowi obecnego właśnie motywu. Kiedy więc Bahnsen rozumie przez impresyjność zdolność przyjmowania wrażeń mniej lub bardziej głęboko, określa on jako reaktywność „miarę intensywności, z którą woli nadają aktywność działające już motywy, wraz z zależnym od tej intensywności okresem czasu, w ciągu którego wola jest utrzymana w działaniu". Sądzi on, że człowiek o głębokiej impresyjności może, niby gąbka, nassać się niejako wrażeń, cała zaś jego reakcja polega tylko na tem, że, podobnie jak gąbka, opada i odtąd trwa w bezruchu. Reaktywność jest tedy niezbędnie potrzebna i stanowi jedną z najważniejszych własności. Ze względu przedewszystkiem na moment reaktywności Bahnsen porównywa anematyka (melancholika) albo z miękką wilgotną kulą glinianą, albo też — w drugim typie — z wydętą kulą z cienkiej gutaperki, sangwinika zaś — z masywną piłką gumową, choleryka — z bilardową kulą ze słoniowej kości, a flegmatyka — z dębową kulą kręgielną.

Nietrudno poznać słabą stronę tego podziału decydujących dla charakteru jakości duszy. Przedewszystkiem nie powinno się stanu duszy nazywać wolą, kiedy niema nic chcianego. Samorzutnością zaś nazywa Bahnsen zachowanie się w o l i przed działaniem czegoś chcianego. Lecz chcenie jest pożądaniem, połączonem ze świadomością, że to, czego po-

żądamy, może być osiągnięte dzięki naszej osobistej pracy (William James). W typowych działaniach woli sprzeciwiają się sobie nawet co najmniej dwa takie pożądania (skłonności, życzenia), aż po zwycięstwie jednego z motywów, wywołanych przez te pożądania, dochodzi do właściwej decyzji woli (por. rozdz. V). Bahnsen ma na myśli mniej lub bardziej silne popędy do czynu, które zauważyć można u wszystkich ludzi normalnych, a zwłaszcza — u wszystkich zdrowych dzieci, pęd do jakiejkolwiek działalności. Jest to ruch dążnościowy, który Maks Scheler (16) określił jako „dążenie wgórę", wzgl. „dążenie precz lub dalej", wzgl. „dążenie hen" w kierunku, który uświadamiamy sobie dopiero w trakcie samego dążenia. Jest to tak pierwiastkowy stan świadomości, że niepodobna go bliżej zdefinjować. Moc tego pędu do własnej działalności i do rozwinięcia siebie, moc tej samorzutności jest faktycznie istotną cechą całkowitego zadatku charakteru. To, że Herbart w swej teorji o zainteresowaniu nie widzi tej podstawowej cechy wszelkiego prawdziwego zainteresowania, a i widzieć jej nie może z powodu swej psychologji, która przecież woli każe być zakorzenioną w życiu przedstawień, — stanowi błąd jego pedagogiki, tak skądinąd bogatej w świetne spostrzeżenia i tak konsekwentnej pod względem swej budowy wewnętrznej. Natomiast człowiek o silnej samorzutności, w rozumieniu Bahnsena, a więc o silnym wrodzonym pędzie do działania, zawsze też silnie będzie przyjmował i ścigał odpowiadający mu motyw, będzie więc posiadał cechę recepcyjności w znaczeniu, nadanem jej przez tego autora. Bądź co bądź nie można chyba utrzymywać, że samorzutność i receptywność są to we wszelkich przypadkach dwie własności, zgoła od siebie niezależne. Tak samo receptywność nie jest we wszelkich przypadkach niezależna od reaktywności. I tutaj również wszystko będzie zależało od tego, co podlega

recepcji. Reakcja też nie musi bynajmniej być zewnętrzna, ale bardzo liczne wrażenia w reakcjach swych pozostają ukryte przed wzrokiem innych. Również i impresyjność, a więc głąb wrażenia, nie daje się oddzielić całkowicie od reaktywności. Wydaje mi się bowiem sprzecznością ogólnikowe łączenie prawdziwie głębokiej impresyjności, dajmy na to, z przelotną reaktywnością. Rzeczy, które wypełniają całego mego ducha, które poruszają trwale całą głąb mej istoty, muszą przecież doprowadzić mnie też do jakiejś nieprzemijającej reakcji. Bahnsen wymienia w odsyłaczu na str. 28, jako przykłady możliwości takiego połączenia, następujących anematyków: sentymentalnego zapaleńca, wiecznego zrzędę, ospałego, apatycznego marzyciela, szybko gnuśniejącego entuzjastę. Wszelako sentymentalny zapaleniec bodajże nie doznaje głębokich wrażeń, a co najmniej nie jest to konieczne; tak samo nie musi to się dziać z ciągłym zrzędą. Ale przedewszystkiem: apatyczny marzyciel nie ma wogóle wrażeń. Człowiek apatyczny o głębokich impresjach — to oksymoron, określnik sprzeczny. Zresztą sam Bahnsen oświadcza na str. 35: „Jak opaczną rzeczą byłoby przedstawić sobie stopnie energji, przypadające samorzutności i reaktywności, jako wprost rozdzielne, tak byłoby bezsensem chcieć zachować impresyjność nietkniętą i zamkniętą w sobie, zgoła obojętną względem wszelkiej dowolnej treści".

Mimo to jednak w podanych przez Bahnsena czterech własnościach: samorzutności, receptywność, impresyjności i reaktywności posiadamy cztery zewszechmiar godne uwagi czysto psychiczne cechy indywidualności, z któremi spotykamy się, choć pod innemi mianami, również i w najnowszych badaniach.

III. TYPY INDYWIDUALNOŚCI W NOWSZYCH BADANIACH

Na schyłku wieku 19-go podejmują najpierw Francuzi nietylko — jakeśmy już widzieli — ponownie kwestję typów temperamentu, ale również teorję indywidualności. Tutaj przedewszystkiem T. R i b o t (1) zapoczątkował ruch pracą swoją p. t. „O różnych formach charakteru". Od istoty charakteru wymaga on dwóch własności; są to: jedność i wytrzymałość. Są one koniecznemi, ale też wystarczającemi warunkami tego, co wolno nazwać (naturalnie — niewartościowanym) charakterem. J e d n o ś ć — według niego — polega na owym rodzaju postępowania, który jest zawsze ze sobą zgodny. „W prawdziwej indywidualności (Ribot nie rozróżnia indywidualności i charakteru) wszystkie popędy są zbieżne. Albo też co najmniej znajdujemy zawsze jedną część, która służy drugiej. Można uważać człowieka za połączenie instynktów, potrzeb i skłonności. W wypadku jedności tworzą one spoistą wiązkę, która pracuje w jedynym kierunku. W y t r z y m a ł o ś ć zaś to nic innego, jak tylko z a c h o w a n a p o w s z y s t k i e c z a s y jedność. Gdyby jedność nie była trwała, związek wszystkich instynktów, skłonności i potrzeb nie miałby większej wartości dla określe-

nia charakteru. Jest rzeczą nieodzowną, aby jedność zachowała się i zawsze znów występowała jako taż sama we wszelkich równych albo choć podobnych okolicznościach. Właściwą oznaką prawdziwego charakteru jest to, że ukazuje się on już w dzieciństwie i trwa przez całe życie. Wiadomo zgóry, co człowiek taki w decydującej chwili uczyni, a czego zaniecha. Ale wszystko to znaczy jedynie, że prawdziwy charakter jest wrodzony". Wszelako sądzi Ribot, że ludzie, posiadający tę jedność i wytrzymałość, stanowią mniejszość. Większość składa się z „bezpostaciowych" i „chwiejnych" (les amorphes et les instables) (2). „B e z p o s t a c i o w i— to legjon; są to charaktery nabyte. Nic w nich nie jest wrodzone, niema nic, coby wskazywało na drzemiące w głębi przeznaczenie. Natura uczyniła ich aż nad miarę „plastycznymi". Są sumarycznym wynikiem okoliczności, otoczenia, wychowania, którego użyczyli im ludzie i rzeczy. Ktoś inny, albo — gdy niema tego innego — otoczenie społeczne chce i działa za nich. Nie są głosem, lecz jedynie echem. Są tem lub owem — zależnie od okoliczności. Przypadek decyduje o ich zawodzie, małżeństwie, o wszystkiem innem. Raz wzięci w tryby przez świat, postępują tak, jak wszyscy dokoła" (3). Również i K. S i g w a r t (4), który o jedenaście lat przed Ribot'em ogłosił pracę o „Różnicach indywidualności", opisuje w całkiem podobny sposób tę grupę bezpostaciowych. Nazywa on ich jednak r e c e p c y j n y m i lub plastycznymi w przeciwieństwie do a k t y w n y c h, czynnych, którzy, jako nieprzystępni, ostrokanciaści, w sobie samych, jak kryształy, zda się, noszą prawo, według którego się kształtują.

Co się zaś tyczy c h w i e j n y c h, przedstawia ich Ribot jako „odpadki i żużle cywilizacji. Tutaj można słusz-

nie oskarżać cywilizację, że jest przyczyną ich zwiększania się. Są oni zupełnem przeciwieństwem charakteru w tem znaczeniu, w jakiem ustaliliśmy to pojęcie. Nie posiadają ani jedności, ani trwałości, są kapryśni, zmienni z chwili na chwilę, to gnuśni, to znów wybuchowi, niepewni i nieobliczalni w swem reagowaniu. Postępując w różnych okolicznościach jednakowo, a w jednakowych — różnie, są istnemi znakami zapytania".

Obie te olbrzymie klasy ludzi Ribot wyłącza całkowicie ze swego badania. Następnie, biorąc za punkt wyjścia obserwację nad ludźmi i ich działalnością, szuka dla reszty decydujących cech, które wyciskają na nich znamię istotnych charakterów. Ta reszta bowiem, jego zdaniem, obejmuje wyłącznie prawdziwie typowych ludzi z charakterem. Wychodzi on przytem z podobnych założeń, co Schleiermacher. „Życie duchowe", mówi, „rozpatrywane w najwyższej swej ogólności, daje się sprowadzić do dwóch przejawów podstawowych: c z u c i a i d z i a ł a n i a". Stosownie do tego dzieli on ludzi przedewszystkiem na dwie główne grupy: „s e n s y t y w n y c h" i „a k t y w n y c h". Tworzą oni pozytywną grupę charakterów. Przeciwstawia on im grupę negatywną — „a p a t y c z n y c h".

Przedstawię pokrótce te trzy grupy.

S e n s y t y w n i (les sensitifs, les affectifs, les émotionels) odznaczają się nieprzepartą niemal przewagą przystępności względem wrażeń zewnętrznych. Nad wszelką miarę pobudliwi, podobni są do instrumentów, będących w stanie ciągłego drgania. Życie ich upływa głównie wewnętrznie. Wcale niełatwo określić podstawy fizjologiczne tej klasy charakterów. Jeśli się jednak przypuści, że wewnętrzne czucia organiczne (sensations internes), wrażenia życia wegetatyw-

nego, są głównem źródłem rozwoju uczuciowego, jak znów czucia zewnętrzne (sensations externes) są głównem źródłem rozwoju intelektualnego, — wolno twierdzić, że zachodzi w nich zachwianie równowagi na korzyść pierwszych. Zakłócenie to wyprowadzić można z nadmiernej drażliwości układu nerwowego względem wrażeń zarówno przyjemnych, jak i nieprzyjemnych. Niepokój, wstydliwość, bojaźliwość, zamyślanie się, kontemplacyjność — oto ich cechy znamienne. Naogół klasa ta obejmuje przedewszystkiem pesymistów.

A k t y w n i mają jako przeważające znamię naturalną niewyczerpaną skłonność do działania. Podobni są do maszyn, będących w nieustannym ruchu. Życie ich upływa głównie zewnętrznie. Podstawa fizjologiczna polega na bogatym zasobie energji, na nadmiarze siły żywotnej (por. samorzutność u Schleiermachera i Bahnsena, lecz również u Bain'a w pracy jego p. t. „Study of Character"), która jednak różni się bardzo od przerywanych i wybuchowych przejawów ludzi chwiejnych, a sprowadzić się da naogół do dobrego stanu odżywiania. Główne własności są następujące: wesołość, przedsiębiorczość, śmiałość, ryzykowność, odwaga aż do szaleństwa. W najczystszej formie i w przeważającej ilości są oni optymistami.

Wreszcie a p a t y c z n i odpowiadają ludziom o temperamencie flegmatycznym. Istota ich polega na pewnym stanie bezsiły, braku sprężystości, upadku zdolności czucia i działania, gdy zdolność ta spada poniżej przeciętności. Nie należy mieszać ich z bezpostaciowymi; gdyż są obojętni wskutek wrodzonej dyspozycji, tamci natomiast — pod wpływem okoliczności zewnętrznych. Nie są oni również plastyczni, jak owi bezpostaciowcy, nie nastręczają bowiem żadnego punktu, któregoby się uchwycić mogło jakiekolwiek kształtowanie. Główną ich cechą jest gnuśność. Nie są ani pesymistami, ani optymistami. Znamionuje ich obojętność, lenistwo,

ospałość, beztroska. Podstawą fizjologiczną ich charakteru jest zmniejszenie się nerwowego tonu uczuciowego, powiększenie limfatycznej budowy ciała (tej więc, która odznacza się przewagą działalności układu naczyń limfatycznych), albo też zwolnienie i zmniejszenie się krążenia krwi.

Z konstrukcji l o g i c z n e j Ribot wysnuwa jeszcze czwarty typ charakteru — typ równomiernie umiarkowanych ludzi (les tempérés) lub też, jak jabym ich nazwał, typ ludzi h a r m o n i j n y c h. „Przewaga życia uczuciowego, przewaga ochoty do działania, niemoc (atonie) jednego i drugiej", mówi on całkiem słusznie, „te trzy grupy wymagają uzupełnienia w postaci grupy zupełnego stanu równowagi pomiędzy wrażliwością a ochotą do działania". Sądzi on jednak, że jakkolwiek istnieje ta grupa ludzi, nie należy jej włączać do typów podstawowych. Albowiem ten stan równowagi może być uskuteczniony jedynie dzięki inteligencji. Ribot zaś sprzeciwia się ze wszystkich sił włączeniu inteligencji do czynników, od których zależy charakter.

Pomimo to jednak musi Ribot uwzględnić czynnik inteligencji, „tę drugą warstwę charakteru" (cette seconde couche du caractère), aby rozłożyć na poddziały owe trzy wielkie klasy, które ustanawia. Dość będzie na jednym przykładzie—na klasie sensytywnych—pokazać, jak on zużytkowuje ten czynnik. Dzieli sensytywnych na trzy poddziały: na pokornych (humbles), skłonnych do zadumy (contemplatifs) i wzruszeniowych (émotionels). Pokorni mają, obok niepohamowanej wrażliwości na podniety, ograniczony lub w każdym razie tylko przeciętny rozsądek, są zaś pozbawieni dzielności. U kontemplacyjnych przybywa spora dawka rozsądku, gdy tymczasem wzruszeniowcy łączą z niepohamowaną pobudliwością pokornych i swobodą intelektualną kontemplacyjnych — żywość i dzielność. Wszelako żywość ta jest przerywana i niekiedy skoczna.

Niema poco zajmować się bliżej poddziałami obu pozostałych klas głównych. Jest to tem bardziej zbyteczne, że przecież poddziały te wydają się raczej skonstruowane, niż przez abstrakcję uzyskane z rzeczywistości.

W cztery lata po pracy Riboť a o różnych postaciach charakteru ukazało się wspomniane już wyżej dzieło Alfreda F o u i l l é e' g o p. t. „Temperament i charakter" (5). W dziele tem interesuje nas tutaj, że autor, podobnie jak Sigwart, w przeciwieństwie zaś do Riboť a, zadatkowi inteligencji nadaje znaczenie podstawowe, gdy chodzi o piętno indywidualne. Przypomnijmy sobie, że Ribot tak zwanych „amorficznych" (bezpostaciowych) wyłącza z pośród prawdziwych typów charakteru, ponieważ ich plastyczność wskazuje właśnie na nieobecność wszelkiego charakteru. „Bywają jednak", odpowiada na to Fouillée (str. 108), „obok stworzeń biernych, które pozwalają formować siebie według k a ż d e g o modelu, również i formy czynne, których zdolność do udoskonalenia się nie wskazuje bynajmniej na nieobecność charakteru. Plastyczność ich wynika z ich własnej inteligencji, która pozwala im się doskonalić nieustannie. Z pewnością nie jest „bezpostaciowy" i niezupełnie jest pozbawiony formy ten, kto posiada zdolność nadawania sobie samemu form coraz wyższych. Z pewnością nie jest „chwiejny" ten, kto posiada dość energji i duchowej siły żywotnej, aby bez przerwy wznosić się na coraz wyższy poziom duchowy. Ci, co wspinają się na najwyższe góry, toć przez to nie stwierdzają, że brak im mocnych nóg i jasnych oczu. Jeśli jest prawdą, że istnieją inteligencje bierne, będące jedynie zwierciadłami, to istnieją również i czynne, które są prawdziwemi ogniskami światła. Napróżno będą nas ciągle zapewniać, że prawdziwy charakter jest tylko wrodzony. Jak pewne jest, że pośród tego, co jest wrodzone, mieści się też uzdolnienie intelektualne, niezbędne, by wznieść się ponad siebie

samego, by wejść z bliźnimi w obcowanie duchowe, — równie pewny jest stąd wniosek, że charakter nabyty, o ile tylko nabyto go o własnych siłach, o ile jest wynikiem własnej świadomości, ma pełne prawo do nazwy charakteru. Prawdziwa natura nie jest niezmienna i z jednej sztuki. Psycholog nie ma do czynienia ze zwierzętami, które są niewolnikami swych niezmiennych instynktów, ale z ludźmi, mającymi świadomość, która jest zawsze w ruchu i postępuje naprzód. Jeżeli idee są siłami, to czy istotę osobników będziemy oceniali wyłącznie według siły żywotnej ich mięśni? Dobre i złe przymioty inteligencji okazują się w całej naturze naszej, w mocy i przedmiocie naszych spostrzeżeń, naszej pamięci, wyobraźni, naszego namysłu, naszych uogólnień, sądów i wniosków. Jakżeż można sądzić, że u człowieka właściwość szczególnie ludzka miałaby nie być istotnym pierwiastkiem charakteru?"

Otóż łatwo zrozumieć, że Fouillée dawną dwudzielność indywidualności na sensytywne i aktywne zastępuje trójdzielnością, której klasy zależą od przewagi życia uczuć, rozsądku i woli. Te trzy klasy nazywa on klasami sensytywnych, intelektualistów, woluntarystów.

Za sensytywnych uważa on tych, których układ nerwowy ma tę właściwość, że skłonny jest zupełnie sam przez się „grać", a przytem z mocą, nie pozostającą częstokroć w żadnym stosunku do podniet zewnętrznych (6). Według ich natury, jak i miejsca reakcji, rozróżnia Fouillée wrażliwość wisceralną (trzewiową) i cerebralną (mózgową). Wyższemi gatunkami wrażliwości lub władzy doznawania czuć (sensibilité) nie są reakcje wisceralne, lecz cerebralne. Nie są to proste i organiczne wrażenia, kierujące ludźmi i prowadzące ich, lecz uczucia, którym towarzyszą wyobrażenia oraz ideje. W miarę, jak pod wpływem idej rozwija się i wzbo-

gaca wrażliwość, uczucia same komplikują się i coraz bardziej i ściślej spajają się między sobą.

Intelektualiści to ci, co są opanowani przez chęć do myślenia. Rozsądek może być rozpatrywany (por. też Sigwarta) bądź z punktu widzenia przedmiotów, któremi się zaprząta, bądź też z punktu widzenia czynności, którą wykonywa. Według istoty swej i działalności bywa on szybki lub powolny, silny lub słaby, stały lub ulotny. Te dobre lub złe przymioty są zasadniczo zależne od właściwości mózgu. Dzięki ćwiczeniom funkcje mózgu mogą stać się szybsze, mocniejsze, trwalsze, lecz jedynie wewnątrz wrodzonych granic.

Ze względu przedewszystkiem na przedmioty, któremi się zaprząta, okazuje rozsądek, jak żadna inna z funkcyj duchowych, zdolność doskonalenia się o własnych siłach. Ten rozwój duchowy polega najpierw na ujmowaniu coraz wyższych wyobrażeń oraz ich stosunków wzajemnych. Wyższa inteligencja nie wyłącza głębokiej wrażliwości. Liczne są przykłady, w których bystry intelekt łączy się z wielkiem sercem.

Wreszcie woluntaryści nie odpowiadają aktywnym Ribot'a, lecz aktywnym Sigwarta. Aby ich zrozumieć, należy wziąć pod uwagę z jednej strony znaczenie siły napięcia nerwowego, szybkość i trwanie aktywności, które zasadniczo są skutkami budowy cielesnej, temperamentu i stanu odżywienia, z drugiej zaś strony — kierunek aktywności, który określa istotę właściwego charakteru. Sam znów kierunek ten zależy od uczuć. Wszelako u istoty inteligentnej, u człowieka, który nie jest jedynie maszyną odruchową do grubych wrażeń zmysłowych, każdemu uczuciu towarzyszy też jakieś wyobrażenie. Istnieją tedy dwie możliwości rozwoju woli: można albo przez ćwiczenie i nawyk wzmóc samą energję woli, albo też wpłynąć na inteligencję i z jej pomocą — na uczucia, dzięki zaś ich sile rozpędowej—

na wolę. Są to obie wielkie metody wpływania na wolę, które zna również Herbart (w przeciwieństwie do Schopenhauera), a które on nazywa z jednej strony „karnością" (kierownictwem), z drugiej — „tworzeniem zamkniętego kręgu myśli dzięki nauczaniu".

Po pracach Francuzów następują niebawem liczne i cenne prace Niemców, które oparły na nowej podstawie całą naukę o indywidualności. Weszła ona dzięki temu w trzecie swe stadjum. Jeśli była początkowo nie o wiele więcej niż teorją o temperamentach, to w drugim okresie zasadniczo rozpatrywano ją pod kątem widzenia psychologji teoretycznej, gdy tymczasem w trzeciem stadjum przykładano się do niej poczęści ze stanowiska psychjatrji (Freud, A. Adler, Jung, Kretschmer), poczęści zaś ze stanowiska filozofji (Dilthey, Spranger, Jaspers, W. Stern). Jakkolwiek mało wniosków ostatecznych wysnuto z tych charakterologij i teoryj indywidualności, to przecież z jednej strony prace psychjatrów i innych lekarzy otworzyły nam szeroko oczy na warunki somatyczne różnych indywidualności, a z drugiej strony prace filozofów skierowały nasz wzrok ponad i poza sprawy wyłącznie psychologiczne i biologiczne ku czysto duchowej stronie człowieka i jej swoistym prawidłowościom kierowniczym. Można też powiedzieć: jeśli poprzednia charakterologja miała na uwadze jedynie funkcje fizyczne i psychiczne, to badania obecne kładą nacisk z jednej strony również na funkcje fizyczne, z drugiej — na funkcje duchowe; ponieważ zaś człowiek jest zwróconą do pewnego celu tkaniną, utworzoną z tych trzech grup funkcyj, t. j. fizycznych, psychicznych i duchowych, więc dopiero dzięki temu c a ł k o w i t o ś ć indywidualności wstępuje w punkt środkowy rozważania.

Niewątpliwie teorja indywidualności staje się w ten sposób o wiele bardziej złożona. Jeżeli uśmiechem zbywano pró-

bę ułożenia w uporządkowany system nieskończonej rozmaitości zjawisk, próbę zbudowania na wzór zoologji lub botaniki pewnego rodzaju morfologji psychiczno-duchowego człowieka, jeśli uśmiechem ją zbywano już, gdy ograniczała się do zjawisk psychicznych: to próba taka tem bardziej będzie musiała ściągnąć na siebie krytykę, gdy chodzi o uwzględnienie również funkcyj fizycznych i duchowych. Rzeczywiście, próbie tej nastręcza się też trudność nie do pokonania. Tkwi ona w tem, że tkanina funkcyj, właściwych indywidualnościom, w zasadzie o wiele bardziej zależy od natężenia, o wiele zaś mniej od posiadania czy też niedoboru pewnych funkcyj. Np. czysto psychiczne funkcje wyobrażania, przypominania, myślenia, czucia, pragnienia, pożądania, chcenia, kochania, nienawidzenia istnieją we wszelkich indywidualnościach, poczynając od idjoty, a kończąc na genjuszu. Jakaż jednak różnica w ich natężeniu i sprawności! Podobnież żadna istota ludzka nie jest pozbawiona czysto duchowych funkcyj zachowania się teoretycznego, estetycznego, religijnego, ekonomicznego, politycznego, społecznego, jak je ułożył Spranger. Ale raz jeszcze powtarzam: jakaż ogromna różnica ich natężenia mieści się w tej sześćkroć nieskończonej różnorodności!

Niemniej jednak — przy silnem natężeniu jakiejś funkcji, która na mocy związku teleologicznego wszystkich funkcyj wpływa na pozostałe tem bardziej, im jest silniejsza— ma się prawo ustalać typy indywidualności, które lekarzowi, wychowawcy, politykowi, historykowi dostarczają możliwości odpowiedniego nastawienia się przy postępowaniu z ludźmi lub ich ocenianiu. Jak daleko posuwa się to tworzenie typów, jak ściśle dają się one od siebie odgraniczać, sprawa ta — o ile tylko uświadamiamy sobie słabą stronę wszelakiego tworzenia typów — jest o wiele mniej ważna, niż zaostrzenie wzroku dla faktu, że wielka jest różnorodność indywidual-

ności, i dla sprawy przypuszczalnych przyczyn tej różnorodności.

To też jest decydującym powodem, dla którego chcemy tu również — jakkolwiek tylko na przykładach — rozpatrzyć jeszcze nowsze badania, dotyczące charakterologji. Ograniczam się przytem do systemów, pochodzących od lekarzy, specjalnie psychjatrów. Z pośród filozofów jeden tylko opracował szczegółowo swój system; mam na myśli system form życia Edwarda S p r a n g e r a. Sądzę, że jest on znany czytelnikom dzieł pedagogicznych.

Wypada tu uznać za fakt uderzający, że niezależnie od siebie znaczna liczba nowszych autorów niemieckich rozróżnia dwa główne typy indywidualności, które pod względem swej k i e r u n k o w o ś c i są sobie biegunowo przeciwne (7). W podobnej kierunkowości lub określoności kierunkowej indywidualności — jak oświadcza Emil U t i t z (8) — niewątpliwie utrafiony jest moment k a t e g o r j a l n y w istocie (niewartościowanego) charakteru. Jest to moment czysto formalny. Kierunkowość ta może być jednostronna, wielo- lub wszechstronna, okresowo zmienna lub też trwale jednolita. Zawsze jednak można będzie podzielić ludzi na dwie główne grupy: na takich, których kierunek dążeń lub całość zachowania się zarówno ogarnia w większym stopniu własne „ja", jak i przez to „ja" jest wyznaczony, oraz innych, których kierunek zawisł bardziej od świata zewnętrznego i znów ku temu światu zewnętrznemu się zwraca. Zasadnicze znaczenie ma tutaj fakt, że oba te główne kierunki już przy urodzeniu są obecne w zadatku charakteru, i że otoczenie oraz wychowanie mogą je tylko wzmocnić lub osłabić, nigdy jednak — zatrzeć w zupełności.

Otóż, biegunowość określoności kierunkowej uczynił przedewszystkiem C. G. J u n g (9) punktem wyjścia systemu typów indywidualności. Biorąc pod uwagę fakt, że

zdarzenia fizyczne mają u różnych osób zgoła różne natężenie, oraz że u jednych natężenia te lub energje fizyczne wyładowują się bardziej nawewnątrz, u innych — bardziej nazewnątrz, dochodzi Jung do dwóch biegunowo sobie przeciwnych typów podstawowych: typu introwersyjnych (zwróconych nawewnątrz) i typu ekstrawersyjnych (zwróconych nazewnątrz). Odwrotne tedy zachowanie się ludzi względem przedmiotu — objektu — rozszczepia ich na dwie grupy. Niełatwo, sądzi Jung, oznaczyć w sposób zrozumiały i jasny to przeciwne zachowanie się, a kryje ono w sobie źródło nader groźnych nieporozumień. W sposób najogólniejszy stanowisko introwersyjne określić można jako takie, które we wszelkich okolicznościach usiłuje wywyższyć podmiot i zdarzenie podmiotowe nad przedmiot, lub co najmniej potrafi utrzymać je — wobec przedmiotu. Stanowisko ekstrawersyjne natomiast podporządkowuje podmiot przedmiotowi, tak iż tutaj przedmiotowi przypada znaczenie dominujące w zdarzeniu psychicznem. Tam widzi się wszystko pod kątem swego zapatrywania, tutaj—pod kątem tego, co się objektywnie dzieje.

Każdy człowiek posiada, rzecz prosta, oba mechanizmy, jako wyraz swego naturalnego rytmu życiowego. Normalnemu przebiegowi życia powinnaby przeto odpowiadać rytmiczna odmiana obu psychicznych form działania.

Wszelako warunki zewnętrzne oraz dyspozycje wewnętrzne bardzo często sprzyjają jednemu mechanizmowi, przeszkadzają zaś drugiemu. O ile przeszkoda taka staje się chroniczna, tworzy się z tego typ, mianowicie nastawienie nawykowe, w którem jeden z mechanizmów trwale przeważa, choć, coprawda, nigdy nie może ujarzmić drugiego całkowicie.

Według tych dwu typów można zupełnie ogólnie rozróżniać jednostki, przyczem chciałbym tu dodać, że należy

chyba jeszcze uzupełnić je leżącym w pośrodku, wyżej wspomnianym typem, w którym introwersja i ekstrawersja zachowują równowagę.

Można jednak grupować ludzi nietylko według tej uniwersalnej odmienności ekstrawersji i introwersji, lecz również według poszczególnych podstawowych funkcyj psychicznych. Jako takie funkcje podstawowe, które zarówno z pochodzenia, jak i z właściwej istoty swej różnią się od innych funkcyj, uzyskuje autor na zasadzie swego doświadczenia: myślenie, odczuwanie, doznawanie wrażeń, ujmowanie intuicyjne. Obie ostatnie funkcje znamionują bardzo silnie istotę dziecka i człowieka pierwotnego, ile że one bądź co bądź przeważają w nich w porównaniu z myśleniem i odczuwaniem (10). Obie są też irracjonalnem miejscem macierzystem, skąd bierze początek rozwój myślenia i czucia, przedewszystkiem — odczuwania wartości (11), jako funkcyj emocjonalnych, t. j. funkcyj rozumu. Wrażenie określa Jung, zupełnie w rozumieniu Wundta, jako zjawisko elementarne, stanowiące zarówno pierwiastek wyobrażenia, jak i uczucia. Natomiast intuicja jest w oczach Junga rodzajem instynktownego ujmowania jakichkolwiek treści, które występują jako gotowe całości, przyczem narazie nie bylibyśmy w stanie wskazać lub wybadać, w jaki sposób treść ta przyszła do skutku (12). Podobnie jak przy wrażeniu, tak też przy intuicji — treści mają charakter czegoś bezpośrednio danego (a nawet pewnego) w przeciwieństwie do charakteru czegoś pochodnego, jaki jest właściwy treściom odczuwania i myślenia.

Przedstawiony w ten sposób system Junga obejmuje więc osiem podstawowych typów indywidualności, a mianowicie po jednym typie myślowym, uczuciowym, wrażeniowym oraz intuicyjnym w kręgu ekstrawertyków, równie jak w kręgu introwertyków, przyczem wszystkie te osiem typów może

się już objawić w dziecku, co je bardziej jeszcze znamionuje jako prawdziwe typy indywidualności. Musimy tutaj wyrzec się dalszego opisywania owych typów. Po zajmującem ugrupowaniu i włączeniu do swego systemu osobistości historycznych oraz postaci poetyckich poświęca Jung takiemu opisowi całą część drugą swego obszernego dzieła. Będzie może interesujący w tem miejscu przytoczony przez Junga dowód, że rozprawa Schillera o poezji naiwnej i sentymentalnej prowadzi do tych samych podstawowych typów indywidualności (13).

Bardzo jest godne uwagi, że system charakterologji w ostatnich latach dwudziestu również i u innych autorów niemieckich jest zbudowany na tem samem, co u Junga, przeciwieństwie, jakkolwiek nie jest widoczna bezpośrednia zależność od siebie tych autorów. Podobnie jak Jung typowi introwersyjnemu przeciwstawia ekstrawersyjny, tak E. Kretschmer typ schizotymiczny — typowi cyklotymicznemu. Do obu tych nazw doszedł autor poprzez dwie scharakteryzowane już przez Kraepelina przeciwstawne sobie choroby umysłowe — schizofrenję i psychozę cykliczną. Podczas wieloletnich obserwacyj zauważył on, że oba te typy podstawowe przedstawiają się wprost przeciwnie nietylko pod względem psychjatrycznym, ale również ze względu na ustrój cielesny. Spostrzega, że budowa ciała schizofreników jest szczupła i wątła lub też żylasta i wysmukła, że mają podłużne i owalne zarysy twarzy, długie nosy, kąciste profile, za wysoką środkową część twarzy, — że tymczasem cyklicy posiadają pełne, pulchne twarze o zarysie tarczowym lub pięciokątnym i harmonijnej budowie profilów, że mają krótką szyję i okrągławe formy ciała oraz skłonność do tycia, właściwą pyknikom. Badając więc te formy budowy cielesnej, znajduje on — odpowiednio do tego

przeciwieństwa — formy przejściowe, które nazywa typami schizoidycznym i cykloidycznym, a wreszcie obie duchowo normalne główne grupy — schizotymików i cyklotymików.

Trudno przeczyć, że kretschmerowski typ cyklotymików jest duchowo spokrewniony z jungowskim typem ekstrawersyjnych, równie jak typ schizotymików — z typem introwersyjnych. Podobnie jak cyklotymikom i ekstrawertykom właściwa jest w ich rozwoju pewna otwartość w stosunku do świata zewnętrznego i silne oddanie się mu, równie jak i łatwość, z jaką świat zewnętrzny wyciska swe piętno na ich strukturze, tak znów schizotymikom i introwertykom — pewne odosobnienie od świata zewnętrznego, większa dążność do rozporządzania się samym sobą, by nie rzec — wola samoutrzymania się wobec niego, tudzież często bardzo wielka nieprzystępność względem strukturalnego wyciskania piętna przez otoczenie. Takie łączne wrażenie wywierają na mnie obie te klasyfikacje. Przypomina się podział ludzi na heterocentrycznych i egocentrycznych. Wszelako rozmaitych tych nazw niepodobna doprowadzić do pokrywania się wzajemnego.

Niewątpliwie ma to dla wychowawcy swoją wartość, kiedy wie, że dwojako możliwa zasadnicza postawa ludzkiego „ja" do świata zewnętrznego bynajmniej nie jest tylko wynikiem wychowania, lecz że poszczególne indywidualności pod względem swej predyspozycji już z urodzenia skłaniają się silnie w jednym lub drugim kierunku, i że nawet cielesne formy ustrojowe podać mogą, choć bynajmniej nie pewną, wskazówkę. Godne jest uwagi, że Oswald K r o h z Tubingi w swej „Psychologji dziecka ze szkoły podstawowej" odsyła do prac swych uczniów, którzy zajmują się charakteryzowaniem dziecka, uczęszczającego do szkoły podstawowej, według kierunku cyklo- i schizotymicznego (14).

Samo przez się jest zrozumiałe, że oba kierunki rozwojowe w ogólności mogą ulegać wpływom. Wszelako wpływanie takie nie powinno się stać bezmyślnym przymusem. Jest rzeczą prawdopodobną, że właśnie natury szorstkie, nieprzystępne — a więc introwertycy lub schizotymicy — przy silniejszym popędzie do zaznaczenia swej wartości i do samookreślenia, nieznacznej zaś zdolności przystosowania się do otoczenia — w razie niewłaściwego obchodzenia się z niemi łatwiej mogą być doprowadzone do chorobliwej żądzy władzy, aniżeli natury plastyczne, albowiem właśnie człowiek nieprzystępny niełatwo znosi podnietliwe i wzmagające się wskutek ucisku ze strony otoczenia poczucie małowartościowości. Następuje wówczas w biegu rozwoju zjawisko, które psychanalitycy nazywają nadkompensacją, t. j. nadmiernem wyrównaniem. Charakterologja Alfreda Adlera, przy której nie możemy się tutaj dłużej zatrzymywać, ma tę wielką zasługę, że zwróciła uwagę na to zjawisko.

Po tych rozważaniach opuszczamy zagadnienie typów indywidualności, którego badanie po wszystkie czasy zajmowało ludzi, a właśnie w dobie obecnej doprowadziło do prac bardzo interesujących. Mimo to jednak stoimy jeszcze wobec pierwocin nauki, poświęconej charakterologji. Lecz w większej jeszcze mierze stoimy przy pierwocinach kwestji równie dla nas ważnej: jakie dyspozycje psychiczne — przy całej różnicy indywidualności — muszą istnieć, ażeby w danej indywidualności mogło się rozwinąć to, co wolno nam nazwać charakterem w znaczeniu etycznem, a więc wartościowanem? O ile mi wiadomo, kwestję tę po raz pierwszy od czasu Herbarta poruszył znów, choć w sposób całkiem aforystyczny, John Dewey w książeczce swej p. t. „Zasady moralne w wychowaniu". Poddamy ją szczegółowemu rozbiorowi w następnym rozdziale.

Część druga

PREDYSPOZYCJA DO CHARAKTERU MORALNEGO

IV. CZTERY GŁÓWNE SKŁADNIKI DUCHOWEGO ZADATKU CHARAKTERU

W rozdziale piątym dopiero co wspomnianej rozprawy swej oświadcza John D e w e y: „Komunałem jest twierdzenie, że rozwój charakteru jest celem całej pracy wychowawczej w szkole. Trudność tkwi w wykonaniu tego zadania. A podstawowa trudność wykonania polega na braku jasnego pojęcia, co oznacza wyraz „charakter". Wiemy, co to „charakter", gdy chodzi o czynności, które z niego wynikają, lecz nie mamy określonego pojęcia o stronie jego wewnętrznej, j a k o u k ł a d z i e w e w n ę t r z n y c h s i ł" (1).

Dewey stara się tedy pokrótce wskazać na te siły działające. Za pierwszy czynnik uważa on siłę albo skuteczność działania przy wykonywaniu (force or efficiency in execution). Jednostka musi posiadać zdolność utrzymania się na nogach i stawiania oporu w poważnych walkach życiowych. Musi ona posiadać inicjatywę, stałość, wytrzymałość, odwagę, zabiegliwość, pracowitość, a wartości te obejmuje Dewey mianem siły charakteru (force of character).

„Lecz", dodaje on, „potrzeba czegoś więcej, jak prostej siły woli. Sama siła bowiem może być brutalna, może dzia-

łać z krzywdą dla innych". Siła musi posiadać kierunek, to zaś wymaga dwu dalszych własności człowieka. Jedna z tych dwu własności, umożliwiających wychowanie charakteru, to zdrowy rozsądek, zdrowy sąd (good sense, good judgement). Zdrowy sąd jest to zmysł dla właściwej oceny wydarzeń i faktów. Sama znajomość tego, co słuszne, nie może nigdy zastąpić siły wyszkolonego sądu. Lecz i ta zdolność sądzenia nie jest wystarczająca; niedość umieć oceniać cele naszego postępowania li tylko rozsądkiem. Można sobie wyobrazić ludzi, posiadających doskonały sąd o rzeczy, którzy jednak nie potrafią działać zgodnie ze swym sądem.

Potrzeba jeszcze, po trzecie, odpowiedniej subtelnej i osobistej zdolności reagowania (a delicate personal responsiveness, a prompt almost instinctive sensitiveness). Gdy tego niema, naszej rozsądkowej zdolności sądzenia zabrakłoby materjału do opracowania. „Wszyscy", powiada Dewey, „znamy różnicę między charakterem twardym, formalistycznym a charakterem sympatycznym, giętkim, otwartym".

Po tych niewielu uwagach opuszcza Dewey ten przedmiot swych krótkich rozważań. Zrzeka się nietylko dokładnego zbadania trzech wchodzących w rachubę sił, ale zwłaszcza — sprawdzenia, czy ta troistość wyczerpuje c a ł y skład dyspozycyj, któreśmy objęli nazwą duchowego zadatku charakteru.

Nie ulega wątpliwości, że te trzy dyspozycje rzeczywiście podają istotne warunki, w których powstaje charakter w znaczeniu wartościowanem. Następne badania pokażą to z zupełną jasnością. Udowodnią one zarazem, że jest rzeczą celową i niezbędną, aby je pojęciowo ująć jeszcze dobitniej, mianowicie w trzech pojęciach, które nazywam tak: s i ł a w o l i, j a s n o ś ć s ą d u i s u b t e l n o ś ć.

Zachodzi jednak pytanie, czy w trzech siłach deweyowskich są zawarte wszystkie istotne warunki, umożliwiają-

ce rozwój charakteru we właściwem znaczeniu. Gdy dokładniej obserwujemy swe życie wyobrażeniowe, znajdujemy tysiące wyobrażeń, które w żadnym czasie nie budzą szczególnych uczuć; inne, które czasem są bezuczuciowe, czasem zabarwione uczuciowo; inne znów, które zawsze wywołują silniejsze lub słabsze uczucia. Gdy dalej badamy działanie tych samych grup wyobrażeń u różnych ludzi, przekonywamy się, że te same wyobrażenia wywierają zgoła różne działania uczuciowe, a przedewszystkiem, że u jednego pewne, raz wzbudzone uczucia pozostają niejako zlokalizowane, gdy tymczasem u innych ludzi rozprzestrzeniają się po całym obszarze życia świadomego, panują nad niem całemi dniami, tygodniami, miesiącami i tem samem zyskują często przeważny wpływ na całe ich postępowanie. Tę osobliwość duszy określę jako intelektualną wzruszalność podłoża duchowego. Wiąże się ona zapewne z właściwością mózgowego układu nerwowego, którą może zdołamy wyobrazić sobie symbolicznie jako wypromienianie lub rozpromienianie intelektualnych podniet uczuciowych na mniejsze lub większe części mózgu — ze wszelkiemi ich tendencjami do poparcia i powściągu. Może pozostaje ona również w ścisłym związku z dyspozycją, którą nazwano „pamięcią uczucia", a więc ze zdolnością wzbudzania na nowo doznanych już raz uczuć — nietylko w postaci czysto wyobrażeniowej, lecz jako prawdziwe uczucia ze wszystkiemi wrażeniami, w których są one zakorzenione. Niewątpliwie istnieje inna jeszcze wzruszalność, mająca źródło w wisceralnym (trzewiowym) układzie nerwowym albo wiążąca się z pewnemi niższemi instynktami; ta wzruszalność, naturalnie, nie wchodzi tu w rachubę.

Rozróżniam tedy cztery zasadnicze warunki duchowego zadatku charakteru; są to: siła woli, jasność sądu, sub-

telność oraz wzruszalność podłoża duchowego. Od właściwości tych czterech dyspozycyj, od stopnia, w jakim one zdolne są do rozwoju, od niezmiernej rozmaitości ich składu zależy też skuteczność działania praw świadomości — skądinąd zresztą jednakowo czynnych we wszelkich indywidualnościach—praw świadomości, w których tkwią korzeniami wartości przedmiotowe ważne. Czy rozróżnienie to jest uprawnione i jakie posiada znaczenie, to wyświetlą poniższe badania.

Próbę podziału indywidualności ludzkich na zasadzie tych elementów uważam jednak za krok czysto teoretyczny, bez szczególnej wartości praktycznej. O ileby podział tego rodzaju sięgał po czyste typy, ułożyłby on sobie formy, które nigdy nie zdarzają się w rzeczywistości. Przyczyna tego tkwi nietylko w tem, że te cztery elementy wywierają na siebie wzajemnie silny wpływ i że rozstrzyga nie mieszanina sama przez się, lecz element, górujący w tej mieszaninie; ale przyczyna owa tkwi także i w tem, że stopnie siły poszczególnych elementów nie są niezwiązanemi z sobą wielkościami, jak cyfry w szeregu naturalnym liczb, lecz stale przechodzą jedne w drugie, i że dowolny stopień siły jednego elementu może wystąpić zmieszany z którymkolwiek stopniem siły wszystkich pozostałych. Skoro niema dwóch ludzi na całej ziemi, którzyby byli zupełnie równi pod względem jakości struktur swych indywidualności, i skoro te jakości struktur tworzą raczej poczwórną różnorodność, — to jakąż wartość praktyczną mieć może ustalanie w sposób ściśle naukowy, z punktu widzenia duchowego zadatku charakteru, czterech, ośmiu czy bodaj i stu typów indywidualności? Czemś zgoła innem jest, gdy intuicja psychologiczna poety tworzy typy charakterów bądź w formie, jaką Teofrast nadał swym „Charakterom" (2), bądź tak, jak Szekspir przedstawił swe typowe natury

kobiece, pełne wrażliwości i oddania, jak Julja i Ofelja, swych rozważających intelektualistów, jak Hamlet, swych harmonijnie bohaterskich ludzi, jak Henryk V, swe brutalne natury władcze, jak Ryszard III i Makbet,—bądź też, jak Gotfryd Keller narysował swe postaci, występujące w cyklu nowel p. t. „Ludkowie z Seldwili" (2a). I znów jest to co innego, kiedy Edward Spranger z punktu widzenia praw świadomości dzieli wszystkie rozwinięte indywidualności na sześć typów „form życia", przyczem w każdej strukturze duchowej pierwiastkiem organizacyjnym jest coraz to inne prawo zachowania się duchowego. Ten rodzaj tworzenia typów snuł się, być może, przed oczyma W. Dilthey'a (3), gdy pisał swe „Przyczynki do badania indywidualności".

Zanim jednak przejdziemy teraz do dokładnego zbadania czterech warunków, umożliwiających rozwój charakteru wartościowanego, chciałbym jeszcze pokrótce rozpatrzyć, jak Platon przedstawiał sobie rozwój charakteru; powołuję się przytem na świetną rozprawę A. Leissner'a (4), która wpadła mi w ręce po zakończeniu mych badań. Psychologja Platona, jak wiadomo, zasadza się na troiście podzielonej duszy. Dwie z tych części duszy wykazują niemałe podobieństwo do obu kompleksów, które z jednej strony określiłem jako indywidualność animalną, z drugiej — jako duchową, a które razem stanowią podłoże indywidualności. Tym trzem częściom duszy nadaje Platon miana: *tò logistikòn, tò thymoeidès, tò epithymetikòn. Logistikòn* jest to owa część duszy, którą możnaby określić jako zasadę rozumową w człowieku. Według Leissnera, nie jest to u Platona jedynie władza myślenia. To raczej władza poznania, związana z racjonalną władzą pożądania oraz pewną intelektualną władzą uczucia. Jest to siedlisko sił umysłowych, zwłaszcza poznania i *eros*'a filozoficznego, a tem samem również świadomości i osobowości. Ma on na pieczy wszystkie części organizmu

duszy („Rzeczpospolita", 441 E), karmi je, zna ich potrzeby (442 C) oraz posiada największe doświadczenie we wszelkich radościach i rozkoszach. Przez swe ideje, przedewszystkiem ideę dobra, zajmuje on stanowisko przodujące. Jest to wewnętrzny człowiek w człowieku, właściwa duchowość w duszy, *he psychè autè (572 A)*. Z jego mocy lub słabości wynika ostatecznie charakter w ściślejszem znaczeniu, jako wyraz zewnętrzny wewnętrznego ustroju duchowego.

Nie będę się tutaj zapuszczał w dalsze rozczłonkowanie *logistikon*'u na poszczególne władze psychiczne. Odsyłam do rozprawy Leissnera. Platonowi idzie zasadniczo o cztery możliwości poznania; są to: *epistème* (pojmowanie naukowe), *diànoia* (pośredniczka między wiedzą a mniemaniem) oraz dwa niższe gatunki poznania — *pistis* (wiara) i *eikasia* (domysł). Obie ostatnie mają za przedmiot poznania zmieniające się wciąż rzeczy zmysłowe. W należytem działaniu znajduje *epistème* swą pierwszą i najcenniejszą uprawę. Pomijając jednak ten kunsztowny podział *logistikon*'u, wykazuje on pewne podobieństwo do zespołu dyspozycyj, który określiłem jako duchowy zadatek charakteru.

Staje się to jeszcze wyraźniejsze po dokładnem przyjrzeniu się czynności, którą Platon przypisuje drugiej części dusz—*thymoeides*'owi. *Thymoeidès* to zasada odwagi duchowej. W walce między rozumem a niskiemi żądzami instynktownie pomaga *logistikon*'owi i użycza mu specyficznej siły do wykonania jego zamiarów. W miarę jak dzięki ich zobopólnemu sojuszowi i działaniu coraz bardziej ulega ukróceniu owa trzecia część duszy, *epithymetikòn*, zasada niskich żądz, — w tym też stopniu rozwija się charakter moralny.

Brałaby pokusa do postawienia tej drugiej części duszy wraz z częścią pierwszą obok indywidualności duchowej albo duchowego zadatku charakteru z jego siłą woli, jasnością sądu, subtelnością i wzruszalnością, gdyby Platon nie przyjął trzech różnych stanów tej części duszy, z czego wynika, że *thymoeidès* jest właściwie bardziej konstrukcją, niż stwierdzeniem faktu doświadczalnego. Albowiem w stanie normalnym *thymoeidès* jest odważny, śmiały, gardzący niebezpieczeństwem i śmiercią. Tutaj przejawia on stale cnotę męstwa, a więc istotną formę siły woli. Lecz w stanie anormalnym jest on wyniosły, szorstki, butny (mianowicie w wypadku *hyperbolè*, t. j. nadmiaru lub przesady), albo miękki, porywczy, drażliwy (mianowicie w wypadku *èlleipsis*, t. j. pewnego braku lub opuszczenia *thymoeides'u)*, t. zn. przejawia również istotne formy słabej woli i nie jest wogóle określony czysto psychologicznie, ale już etycznie.

Natomiast *epithymetikòn* daje się znów porównać z tem, co nazwałem animalną indywidualnością lub animalnym zadatkiem charakteru. „Przez swą nienasyconość przedstawia on ciężarki ołowiane duszy, ma ciągle tendencję do ostrego sprzeciwu względem *logistikon*'u: dla pozycji panującego, jaką zajmuje *logistikòn*, popędy *epithymetikon*'u, nigdy nie znające snu, stanowią zawsze zawadę, często niebezpieczeństwo" (5). Przeciw *epithymetikon*'owi są do rozporządzenia takie środki, jak wychowanie i planowe przyzwyczajenie, chłosta i przymus zewnętrzny. Ale zdarzyć się może, że *epithymetikòn* ulega dobrowolnie, bądź z przyczyny, że jego żądze *(epithymìai)* zostaną pohamowane przez duchowe popędy *logistikon*'u, bądź też dlatego, że jest on wogóle utworzony tylko z t. zw. żądz koniecznych *(epithymìai anankàiai)*. „Ludzie, którzy oddają się w zupełności pożądaniom i uciechom *epithymetikon*'u, nie równoważąc tego życia popędów zainteresowaniami duchowemi, tracą stopniowo wszel-

ki moralny punkt oparcia i zwierzęcieją całkowicie". Ta bowiem część duszy jest ową mocą w człowieku, która stale i wszędzie, gdzie wchodzą w grę lub są podawane w wątpliwość wyższe zainteresowania duchowe, przeczy i usiłuje przeszkodzić wszelkiemu postępowi ludzkości. Jest ona w pewnym sensie „duchem, który wiecznie przeczy", a jednak (wskutek heterogonji celów) „zawsze dobro działa" (5a), ponieważ *logistikòn* przez to ciągłe przeciwnictwo chroni się od zmarnienia, a dzięki *thymoeides*'owi musi wciąż na nowo wywalczać zwycięstwo.

Mimo tej lub owej sztucznej konstrukcji w jego ujmowaniu trzech sił duszy, przebija w tych rozmyślaniach Platona pełne subtelnej intuicji psychologiczne poznanie istoty kształcenia charakteru. Platon widzi jasno walkę obu dusz w każdej piersi ludzkiej. To, że konstruuje on jeszcze trzecią, odpowiada innej potrzebie, która wynikła z platońskiej teorji o państwie i jego trzech stanach. W pięknym obrazie w „Fajdrosie" (253 DE) porównywa on pierwszą część duszy z woźnicą *(henìchos)*, który dzięki swemu rozsądkowi *(nous)* kieruje obu końmi, t. j. dwiema pozostałemi częściami duszy; są to: *agathòs hippos* (= *thymòs*, dobry koń) i *poneròs hippos* (= *epithymìa*, zły koń). Wszystkie trzy części duszy okazują liczne władze. Lecz w wielości tych władz, tkwiących w każdej zosobna z tych jego trzech części duszy, stale jest zawarta ta jedna: słynny platoński *eros* — f i l o z o f i c z n y, który wychodząc z poszczególnego piękna zmysłowego, wznosi się do piękna moralnego w nauce, o d w a ż n y, który tkwi u podstawy dążenia do wartości osobistej i pozwala człowiekowi tęsknić do sławy, siły, męstwa i nieśmiertelności, p o ż ą d l i w y, który na szczeblu *epithymetikon*'u służy celowi zachowania gatunku i zaledwie pozwala odróżniać istotę ludzką od zwierzęcia, dopóki ona stoi jedynie na tym szczeblu *eros*'a. W r o s n ą c e m

wciąż uszlachetnianiu tego *eros*'a widział Platon powodzenie moralnego kształcenia charakteru.

Na tem kończymy ogólne rozważania, dotyczące pojęć charakteru oraz indywidualności, i zwrócimy się teraz do zbadania czterech sił duszy, z których się składa duchowy zadatek charakteru: siły woli, jasności sądu, subtelności i wzruszalności.

V. SIŁA WOLI

Psychologja woli zdawiendawna była dziedziną ożywionych sporów. Niepodobna tutaj zastanawiać się bliżej nad temi kwestjami spornemi. Dla mnie akty woli są procesami świadomości, rozwijającemi się w przebiegu wzrostu psychicznego ze ślepych dążeń popędów wrodzonych, t. j. z ich rdzennie własnej samorzutności. Ta samorzutność, ten pęd do samorozwoju jest, przynajmniej p i e r w o t n i e, pozbawiony wyobrażeń. M o ż e ona, coprawda, w wielu wypadkach być wywołana przez jeszcze pierwotniejsze uczucia. Ale jest równie pewne, że istnieją, naodwrót, zgoła autonomiczne procesy samorozwoju, które dopiero w swem działaniu wywołują uczucia. Jak więc popędy mogą wytwarzać uczucia, podobnie też uczucia mogą budzić popędy, zupełnie tak samo, jak później również i życie wyobrażeniowe zdolne jest do budzenia uczuć i nowych popędów. To też nie widzę, dlaczegobym miał odstępować od tradycyjnego podziału świadomości na trzy części: wolę, uczucie, przedstawienie.

Wola we właściwem znaczeniu jest ś w i a d o m y m aktem pragnienia lub pożądania czegoś w połączeniu z wyobrażeniem osiągnięcia tego rzeczywiście przez naszą działalność (appetitus rationalis) (1). O ogólnym zadatku woli

może być mowa tylko w tym sensie, że u normalnego człowieka, przedewszystkiem u tych ludzi, których Ribot, Sigwart i Fouillée nazywają aktywnymi, występuje bardzo wielka ilość popędów czynnościowych, pochodzących z najrozmaitszych źródeł, w znacznym stopniu również z życia wyobrażeniowego, zawsze i wszędzie połączonego w jakiś sposób z życiem uczuć i popędów. Pierwsze akty woli rozwijają się z wielokrotnej działalności pierwotnie istniejących, bliżej nieokreślonych popędów, z chwilą gdy te zaczną nietylko łączyć się z wyobrażeniem samej działalności, ale również z wyobrażeniem przedmiotu, na który są zwrócone, z uczuciem wartości w stosunku do niego, zjawiającem się wskutek zaspokojenia popędów, tudzież z wyobrażeniem sobie środka, dzięki któremu cel może być osiągnięty. Wola tedy nie jest bynajmniej prostym pierwiastkiem psychicznym. Jest rzeczą bałamutną nazywanie wolą — popędów, poruszeń, instynktów czy wszelkiej aktywności wogóle. Również i uwaga o tyle tylko jest aktem woli, o ile jest dowolna. Uwaga mimowolna nie ma nic wspólnego z właściwem chceniem. Przeciwnie, pod jej panowaniem wola nasza jest spętana przez przedmiot, który uwagę wywołał (2).

Z zupełną jednak jasnością cechy woli występują dopiero tam, gdzie wskutek konfliktu dwu w przeciwne strony skierowanych skłonności dochodzi do wyboru działań, które mają być wykonane, a tem samem — do wyraźnej decyzji woli. Wraz z H e y m a n s'em (3) przez „skłonność" będziemy rozumieli trwałą — wrodzoną lub nabytą — predyspozycję, na mocy której wyobrażenie pewnych stron lub skutków działania budzi słabsze lub silniejsze pragnienia, zmierzające do urzeczywistnienia tych skutków. Dalej, „motywami" nazywać będziemy wyobrażenia stron i skutków, towarzyszących działaniu. Następnie, wyobrażenie działania i jego skutków może być utworzone tak, że budzi j e d n ą

tylko skłonność lub, jeżeli więcej, to przecież tylko skłonności, zwrócone w tym samym kierunku. W tym przypadku działanie następuje przeważnie bez wyraźnie uświadomionej decyzji. Wobec tego jednak mamy przed sobą nie właściwe zjawisko woli, lecz w gruncie rzeczy tylko silne pożądanie, za którem działanie idzie krok w krok. Z chwilą wszelako, gdy motywy wywołują kilka, przytem niezgodnych ze sobą skłonności, następuje walka skłonności tych między sobą. Może się ona zakończyć zwycięstwem jednej skłonności; jest to chwila decyzji woli. O ile żadna ze skłonności nie odniesie zwycięstwa, rzecz pozostaje nierozstrzygnięta, i żadne działanie nie nastąpi. Wola tedy jest funkcją motywów i skłonności. Jeżeli oznaczymy wolę przez W, skłonności przez S_i, motywy przez M_i, możemy to przedstawić w formie matematycznej:

$$W = f(S_i, M_i).$$

Temu symbolicznemu jedynie zaznaczeniu związku funkcjonalnego, zachodzącego pomiędzy decyzją woli, skłonnościami i motywami, nadać można znacznie więcej wyrażającą formę:

$$W_s = \sum_{n=1}^{n=2} \pm \rho_i \times M_i \times S_i,$$

przyczem ρ_i oznacza wahający się między 0 a 1 czynnik prawdopodobieństwa, z jakiem następuje jako skutek M_i. (4) Chcenie jest więc procesem nader zawikłanym, o wiele bardziej jeszcze, niż większość procesów myślenia. Albowiem procesy myślenia są stale częścią aktu woli, który zjawia się przy rozważaniu stron lub skutków działania. Chcenie jest często bardzo mozolną pracą duchową, w której niepewność, czy wystąpią możliwe za każdym razem skutki działania, jest stałą podnietą do coraz to nowej rozwagi.

Jeżeli zapytamy teraz o przymioty indywidualności, które okazać się mogą w przebiegu aktu woli, chciałbym ustalić cztery następujące:

a) samodzielność i stanowczość — dwa przymioty, znamionujące akt woli p r z e d decyzją;

b) stałość i niezłomność, które mogą cechować wolę p o decyzji.

S a m o d z i e l n o ś ć zachodzi wtedy, gdy decyzja zapadła nie dzięki innym ludziom, lecz opiera się na własnym namyśle. Jej przeciwieństwem jest podatność na wpływy lub sugestywność. Natury o silnej sugestywności rzadko osiągają samodzielność woli.

S t a n o w c z o ś ć zachodzi wtedy, gdy postanowienie zapada we właściwym czasie. Przeciwieństwem tych ludzi, decydujących się szybko, a przecież zastanawiających się sumiennie, są ludzie niemrawi, niezdecydowani, wiecznie się ociągający.

S t a ł o ś ć zachodzi wtedy, gdy raz powzięte, po dojrzałej rozwadze, postanowienia są niedostępne dla wszelkiego ponawianego w e w n ę t r z n e g o sprzeciwu. Ludzie, obdarzeni stałością woli, to ludzie niezawodni w przeciwieństwie do zawodnych, chwiejnych.

N i e z ł o m n o ś ć wreszcie zachodzi wtedy, gdy raz powzięte, po głębszej rozwadze, postanowienie utrzymuje się wbrew wszelkiej z e w n ę t r z n e j przeszkodzie, a nawet rośnie wraz ze zwiększającą się liczbą przeszkód. Z tymi niezłomnymi, cierpliwymi, niepożytymi, wytrwałymi ludźmi kontrastują ludzie nieodporni.

W przymiotach stanowczości, stałości i niezłomności przejawia się siła woli. Te przymioty jednak są same wynikiem różnorodnych pierwiastków psychicznych. Żaden z tych przymiotów nie jest pierwiastkowy, zakorzeniony. Jednego z korzeni siły woli z pewnością szukać należy w z j a-

wiskach dążnościowych świadomości, które zresztą nazwano też samorzutnością, a które niewątpliwie ulegają również wpływowi wrodzonych właściwości naszego organizmu cielesnego. Ludzi o silnej woli będziemy szukali i znajdziemy też raczej w grupie natur introwersyjnych (schizotymicznych, nieprzystępnych), niż w grupie ekstrawersyjnych (cyklotymicznych, plastycznych), jako że wraz z darem niezłomności woli zawsze domniemana jest nieznaczna podatność na wpływ świata zewnętrznego. Wszelako nie należy, naodwrót, przeoczać faktu, że większy optymizm ekstrawersyjnych łatwiej prowadzi do działania, aniżeli skłaniająca się ku pesymizmowi introwersja.

Dalsze korzenie tkwią w motywach, które wzbudzają te dążenia, popędy, skłonności, oraz w związanych z niemi uczuciach wartości. Tkwią one następnie we wzajemnym stosunku siły różnych dążeń, tych przedewszystkiem, które wynikają z charakteru animalnego, i owych, co płyną z praw świadomości, równie jak tkwią one w doznaniach powodzenia i niepowodzenia, które pociągnęła za sobą dotychczasowa działalność woli. Ten ostatni właśnie element ma wielką doniosłość dla siły woli. Są bezwątpienia również natury o woli bardzo silnej, u których wola, naprzekór wszelkim niepowodzeniom, wciąż odnowa napędza swego posiadacza, by dążył nawet do rzeczy niemożliwych. Dokładne badanie, coprawda, wykazałoby wówczas, że tutaj intelekt nie jest dość mocny, aby poznać niemożliwość. Wymienione powyżej źródła siły woli nazwę jej korzeniami psychicznemi w znaczeniu ciaśniejszem. Lecz do tego przybywają jeszcze korzenie psychiczne w znaczeniu szerszem, ogólne dyspozycje duszy lub każdorazowy ogólny stan duchowy.

Ten każdorazowy stan ducha jest wszelako sam znów po większej części również uwarunkowany przez nasz zmie-

niający się stan cielesny. Siła woli jest przeto nie w mniejszym stopniu zależna od fizycznych pierwiastków i takichże dyspozycyj ogólnych. Podobnie jak równomiernie pogodne usposobienie zarówno dziecka, jak i dorosłego, rozporządza większym zasobem siły woli, aniżeli ponure, optymizm — większym, niż pesymizm: tak też normalne, zdrowe, dobrze odżywione i wypoczęte ciało — również większym, niż anormalne, chorowite, źle odżywione, znużone. Wszelkie wzmożenie wegetatywnego uczucia życiowego podnosi aktywność dowolną i mimowolną (5). Może nawet rodzaj i zalety przebiegu odżywiania i procesów asymilacji lub — wyrażając się drastyczniej — stan płodności normalnych bakteryj jelitowych, to jedno z głównych źródeł mimowolnej aktywności, z czego znów, naodwrót, wynika znaczenie, jakie kwitnący stan zdrowia cielesnego ma dla siły woli.

Co się więc tyczy istotnego znamienia siły woli, to tkwi ono o wiele więcej w trwałości i równomiernem powracaniu chcenia, które już raz wystąpiło, aniżeli w jego sile rozpędowej; wyrażając się ściślej, miarą siły woli jest iloczyn czasu i siły chcenia. Możemy rozróżnić dwie główne grupy, w których przejawia się siła woli: bardziej bierne formy stałości, cierpliwości, wytrwałości, wytrzymałości i bardziej czynne formy odwagi, przedsiębiorczości, dzielności. Wybuchające z namiętnych uczuć akty woli same przez się nie są oznakami jej siły. Istotnemi cechami są stałość i niezłomność woli. Prawdziwie silna wola musi umieć znosić dłuższe lub krótsze odsunięcie wytkniętego celu, a jednak zawsze ku temu samemu celowi musi być zwrócona. Namiętność na to się nie zdobędzie. Nie potrafi ona rozważać i tymczasowo trzymać w zawieszeniu swego pragnienia, przeciwstawiając pragnie-

niu już istniejącemu — nowe: „Najpierw się zastanowię". Udaje się to jedynie prawdziwej, silnej woli (6). Przekora, upór, zaciętość nie pozwalają wysnuwać pewnego wniosku o sile woli, tak samo jak nie pozwala na to wybuchowość choleryka lub sangwinika. Przekora dziecka jest stałością w sensie ujemnym, jest ona biernym oporem w stosunku do wymagań, które nie dogadzają jego wrodzonemu samolubstwu. Do siły woli należy też stałość w znaczeniu pozytywnem, nie sama tylko bierność, lecz i aktywność. Upór jest chceniem jedynie dla chcenia. „Upór", powiada V o l k m a n n (7), „jest decyzją bez r o z w a g i. Występuje on zazwyczaj w tych miejscach, w których charakter czuje się najbardziej niepewnie. Ludzie o najsłabszej woli są częstokroć najbardziej uparci. Zaciętością staje się upór wówczas, kiedy robi sobie z tego maksymę, by — przy stosowaniu poszczególnych maksym do chcenia — postępować bezwzględnie. Prawdziwy charakter trzyma swe maksymy w ten sposób razem, że o każdem chceniu decyduje według o g ó ł u w s z y s t k i c h m a k s y m. Zacięty uparciuch dzieli swe maksymy między klasy swego chcenia i decyduje się naoślep według poszczególnej maksymy. Dlatego właśnie zaciętość to charakter tylko z pozoru, nie z ducha, i wydawać się może charakterem temu tylko, kto patrzy na rzecz powierzchownie i formalnie."

Wybuchowość normalnego człowieka przypisać wypada głównie brakowi skrupułów i zastanowienia, nie zaś większemu natężeniu jakiejś siły wewnętrznej, bądź to namiętności, spokojnie się tlącej, bądź też potęgi myśli. U dzieci wola wybuchowa z powodu braku hamulca jest zjawiskiem normalnem, u dorosłych wynika ona z nieopanowanego temperamentu lub z jakiegoś stanu wyczerpania. Natomiast rzadsza jest u dzieci tak zwana wola zahamowana. Spotykamy ją częściej u sentymentalnych zapaleńców, marzycieli,

zmarnowanych genjuszów, ideologów lub oderwanych od życia idealistów i t. d. Jakkolwiek nierzadko jest tam aż nadmiar motywów idealnych, może też naogół nie brak jasności sądu, to przecież wola wyrwania się ze stanu skrępowania uczuciowego nie jest dość silna, aby mogła zwyciężyć powściągające wyobrażenie o beznadziejności podobnego wysiłku. „Człowiek o silnej woli", mówi William J a m e s (8), „to ten, co bez wahania posłuszny jest cichemu jeszcze głosowi wewnętrznemu i co, gdy przyjdzie chwila namysłu, od której zależy życie lub śmierć, patrzy jej prosto w oczy, zgadza się z nią, trzyma się jej i jej przytakuje — wbrew mnóstwu podniecających wyobrażeń, które przeciw temu powstają i dążą do wyparcia jej ze świadomości. Zatrzymany przez tego rodzaju stanowczy wysiłek uwagi, przedmiot oporny zaczyna w krótkim czasie sprowadzać coś innego, zgodnego z nim i skojarzonego, a wkońcu zmienia najzupełniej stan świadomości danego człowieka. A wraz ze świadomością zmienia się również i sposób postępowania; gdyż nowy przedmiot, na dobre już opanowawszy widnokrąg duchowy, niechybnie wywoła własne swe skutki motoryczne". Pewnym tedy znakiem siły woli jest zatrzymywanie jakiegoś wyobrażenia przez dowolnie długi przeciąg czasu (co wymaga wciąż nowych aktów woli, ponieważ uwaga dowolna trwa zawsze sekundy). U dzieci poniżej lat sześciu wciąż zmienna uwaga jest wyraźną oznaką ich słabych jeszcze popędów woli, i każdy nauczyciel szkoły początkowej wie, jak wiele pracy w ciągu pierwszych lat szkolnych łożyć trzeba na to, by rozwinąć chociażby zdolność do uwagi mimowolnej, nie mówiąc już o dowolnej. Lecz ta ostatnia jest właśnie uwagą, która musi rozstrzygać w zagadnieniach moralnych. Tam bowiem (w walce *logistikon*'u z *epithymetikon*'em) wola nasza moralna wchodzi w konflikt z egoistycznemi impulsami, popędami, skłonnościa-

mi i nawykami, innemi słowy — zainteresowaniami zmysłowemi; ponieważ zaś nasza uwaga mimowolna chętnie idzie za naszemi zainteresowaniami, motyw moralny ma więc tutaj największy opór do przezwyciężenia. Bez większej siły uderzenia ze strony motywów moralnych, siły, która wciąż odnowa rozdziera złowrogi ciąg naszych interesów zmysłowych i wprowadza dany motyw do ośrodka świadomości, — walka ta pozostaje bezowocna. Albowiem czy samo, przez nic nie wyznaczone, „Ja tak chcę" zdolne jest do wywoływania uwagi dowolnej w chwilach wciąż powracających, jest jednem z owych pytań, na które odpowiedzieć narazie nie zdołamy.

Streśćmy rozważania powyższe: Jednem ze źródeł siły woli jest wrodzone dążenie do samorozwoju poszczególnych popędów lub funkcyj psychofizycznych. Można to również określić jako ich energję psychiczną albo ich samorzutność. Wychowanie może, coprawda, w obrębie pewnych granic nadać kierunek tej pierwotnej dyspozycji; nie zdoła jej wszelako wzmóc, chyba co najwyżej przez pieczę o zdrowie danej jednostki. Drugie źródło tkwi w owym również zasadniczo wrodzonym przymiocie wzruszalności podłoża duchowego przez wyobrażenia oraz ideje. Właściwość tę następnie jeszcze rozpatrzymy dokładniej. Wreszcie za trzecie źródło musimy uważać pewien silniejszy stopień egocentryzmu, który istnieje w całokształcie indywidualnej struktury psychicznej jako predyspozycja introwersyjna obok ekstrawersyjnej. Albowiem w znacznem zmniejszeniu podatności woli na wpływy od strony zewnętrznej, wskutek uwarunkowania jej przez taki kierunek dośrodkowy, tkwi przecież, jakeśmy już wzmiankowali, zasadniczy rys jej niepożytej mocy, jej niezłomności. Zresztą, w obrębie takiej predyspozycji siła woli nadaje się zapewne do umiarkowanego wzmagania jej przez nauczanie i trzymanie w karbach, jak to jeszcze później zobaczymy.

VI. JASNOŚĆ SĄDU

Drugim warunkiem wyrobienia charakteru jest jasność sądu lub zdolność myślenia logicznego. Człowiek, myślący niejasno, nie może postępować konsekwentnie — pomijając wypadki potoczne. W okolicznościach niezwykłych albo wcale się nie zdobywa na czyn, ponieważ nie potrafi powziąć decyzji, albo jeśli się zdobędzie — to na coś niepewnego, zależnego od przypadku. Prowadzi go to nazbyt często do sprzeczności z wypadkami wcześniejszemi, czego nieraz żałuje, mówiąc: „Gdybym się tylko był wpierw lepiej zastanowił!" Znane z historji wielkie charaktery bohaterskie albo samolubne przejawiają zawsze chłodną jasność intelektu. Z głowy ograniczonej chcieć zrobić charakter — to stracone zachody! Własna niezdolność takiego człowieka do sądzenia będzie mu ciągle płatać figle. Najwyższe stopnie opartego na samym sobie charakteru moralnego wymagają też najwyższej zdolności sądzenia. Wytrwała cnota sprawiedliwości względem siebie i innych może zamieszkać jedynie w duszy o jasnym rozsądku, w duszy, która opanowując własne uczucia, zwykła potoczne decyzje poddawać próbie ze względu na ich konsekwentność, postępować zaś — zgodnie z takiem sumiennem zbadaniem. Słowem, zwyczaj logicznego myślenia nie daje wprawdzie pewnej rękojmi, gdy chodzi o rozwój samo-

dzielnego charakteru, jest jednak z pewnością jego nieodzownem założeniem. Wydaje mi się przeto rzeczą celową i niezbędną zastanowić się tutaj bliżej nad pojęciem myślenia logicznego — choćbym się miał na to narazić, że tu i ówdzie powiem coś już skądinąd znanego. Od właściwego bowiem uchwycenia tego pojęcia zależy rozwój jasności sądu, a tem samem — i rozwój charakteru.

Człowiekiem, wychowanym umysłowo, nazwać można tego tylko, kto każdy wniosek, który on sam wyprowadza lub o którym słyszy, bada ze względu na jego słuszność — przez roztrząsanie następstw. To usposobienie duszy, polegające na tem, że przed powzięciem postanowienia wstępuje ona w stan mądrej powściągliwości, bynajmniej nie jest wrodzone. Człowiek naiwny myśli bez głębszego zastanowienia. Z łatwością zgadza się na wynikające bezpośrednio wnioski, które się wyłaniają w jego świadomości, mianowicie według prymitywnego sposobu wnioskowania: „post hoc, ergo propter hoc" (po tem, więc z powodu tego). Właściwość owa nie rozwija się też wcale sama przez się w poszczególnym człowieku dzięki otaczającemu nas życiu w przyrodzie i społeczeństwie. Przeciwnie: w całym szeregu urządzeń szkolnych, przedewszystkiem zaś w pewnej części naszego ustroju psychicznego, tkwią wcale znaczne przeszkody, utrudniające ten rozwój. Mam tutaj na myśli z jednej strony naturalny wpływ, który wywiera na myślenie wszystko, czego się dopuszczają jednostronne metody i szablony szkolne, wszystko, co uświęciły tradycja i autorytet, wszelkie wessane w siebie z otoczenia naszego przesądy i zapatrywania partyjne, z drugiej zaś strony — naturalny wpływ na myślenie wszystkiego, co nam pochlebia, co dogadza naszym żądzom i namiętnościom, wszystkiego, co wpojono w nas przez wzbudzenie potężnych uczuć, silnej miłości dla nauczycieli, rodziców i przyjaciół, wszystkiego, co pociąga za sobą używanie pustych i nieokreślonych

wyrazów pojęciowych, w których przez tradycję doszliśmy do wprawy już w najwcześniejszej młodości, choć nie badaliśmy nigdy ich treści. — Wychowanie człowieka do logicznego lub, co na jedno wychodzi, naukowego myślenia wymaga więc nietylko starannego wyszkolenia celem przyzwyczajenia się do tego, by badanie wszystkich wniosków stało się regułą, ale również — wydobycia człowieka z w ł a s n y c h kajdan myślenia, które nakładają mu pośpiech, namiętność, pociąg serca, egoizm, a w które nazbyt łatwo okuwają go zaszczepione we wczesnej młodości przesądy, równie jak później nabyte poglądy partyjne. Naturalna skłonność ciągnie człowieka przedewszystkiem w kierunku myślenia empirycznego, myślenia według niewypróbowanych doświadczeń, myślenia bez badania podstawy i sposobu, w jaki wydarzenie późniejsze koniecznie wyniknąć musi ze spostrzeganego obecnie, sądzenia na zasadzie przekazanych norm, potocznych zapatrywań lub wielokroć doznawanych przeżyć. Gdy ten sposób myślenia raz się zagnieździł, dość trudno go się pozbyć. Wypada więc jak najwcześniej wystąpić przeciw tej skłonności i zasadzić zamiast niej inną — nastręczający się świadomości fakt dopóty i w tym stopniu rozkładać na części, aż jeden z tych składników da nam klucz, który rzeczywiście udostępni zrozumienie danego faktu. W swej wybornej pracy p. t. „Jak myślimy" rozkłada John D e w e y (1) rozwój całkowitego aktu myślenia logicznego na pięć szczebli:

1. trudność, którą nam sprawia ujęcie jakiegoś faktu lub zjawiska,
2. bliższe określenie i ograniczenie tej trudności przez analizę danego wydarzenia lub faktu,
3. przewidywanie możliwego rozwiązania,
4. rozwój wniosków, które wraz z przyjętem przewidywaniem wynikają na korzyść rozwiązania zagadnienia,

5. dalsze spostrzeżenia lub doświadczenia, które prowadzą do przyjęcia lub odrzucenia domysłu, a więc potwierdzają nasz wniosek lub go nie potwierdzają.

Myślenie zaczyna się więc od osobiście odczutej trudności, z którą stykamy się przy wykonywaniu jakiegokolwiek działania. Pierwszym krokiem myślenia jest wynalezienie pewnej cechy, które pozwala nam włączyć ją do znanych faktów, a przez to umożliwia zrozumienie danego faktu. Wymaga to daru spostrzegawczości, ostrożności i bystrości umysłu. Do osiągnięcia trzeciego szczebla pomaga nam w ogólności nasza wiedza. W niej wszelako mieszczą się sidła wnioskowań, zależnie od tego, czy wiedza ta jest zbadana czy niezbadana. Jeśli nie jest zbadana, jedynie szczebel czwarty może nas uratować przed fałszywemi wnioskami.

Drugi i trzeci szczebel tworzą razem właściwy sylogizm:

C — W (przesłanka większa — znana wiedza lub potoczne przypuszczenie)

C — F (przesłanka mniejsza — wyodrębnienie cechy C jako istotnej dla faktu F)

W — F (wniosek — albo podporządkowanie, albo tożsamość, albo inny jakiś stosunek).

W zagadnieniach matematycznych przesłanka większa jest znanem uprzednio twierdzeniem. Jeśli uczeń ma dość bystrości, by znaleźć przesłankę mniejszą, wniosek jest niezbity. Gdy np. uczeń, który zna wzór powierzchni prostokąta, ma znaleźć wzór powierzchni trójkąta, musi on przedewszystkiem być dość bystry, by zauważyć, że podwójny trójkąt tworzy równoległobok, który ze swej znów strony przez przesunięcie da się sprowadzić do prostokąta o równoważnej powierzchni.

Jego przesłanka większa . . . . . P = ah
zauważona cecha (przesłanka mniejsza) . . P = 2△
wynika stąd wniosek . . . . . △ = $^1/_2$ ah.

Zgoła inaczej dzieje się tam, gdzie pojęć nie można sformułować tak ściśle logicznie, jak w matematyce, i tutaj obok badania przypuszczenia potocznego C — W występują szczeble czwarty i piąty jako najważniejsze.

Akt myślenia logicznego wymaga tedy:

a) wrodzonej bystrości umysłu, która nasuwa przypuszczenia,

b) wiedzy nabytej dzięki doświadczeniu lub tradycji,

c) sumienności w roztrząsaniu tej wiedzy wszędzie tam, gdzie niema jakiegoś wyjaśnionego naukowo systemu, na którym wznosi się dany system,

d) sumienności w badaniu i sprawdzeniu wniosków, które wraz z przyjęciem domysłu wynikają jako rozwiązanie pytania, któreśmy sami postawili.

Niezdolność do myślenia polega tedy albo na braku bystrości umysłu, braku, który często coprawda jest jeno pozorny, gdy przedstawiony uczniowi do analizy fakt, np. z dziedziny filologji lub matematyki, nie budzi żadnego zainteresowania, — albo polega ona na braku pozytywnej wiedzy i niezawodnej znajomości rzeczy, — albo też na wygodnictwie i nieprzyzwyczajeniu do tego, żeby daną pozytywną wiedzę, która przecież także może być często okaleczona przez błędy pamięci, zbadać pod względem jej niezawodności, tak samo jak i wysnuwane z niej wnioski.

Właściwy dobór przedmiotów nauczania pozwoli wyzyskać istniejącą bystrość umysłu, a właściwe umocnienie i zespolenie wiedzy szkolnej wywoła żywość i bogactwo niezbędnych do wnioskowania przypuszczeń. Lecz rzeczą główną w większości wypadków pozostaje staranne przy-

zwyczajanie ucznia do stanu wątpienia o słuszności własnego myślenia, przyzwyczajanie do ostrożnego badania wszystkich przesłanek, zwłaszcza większej, zapomocą przeprowadzanych systematycznie i wytrwale doświadczeń. Należyty wybór przedmiotu nauczania uczyniony będzie wówczas tylko, gdy odpowiada skłonnościom i dyspozycjom uczniów. Niema przedmiotu nauczania, któryby posiadał szczególną magiczną moc sprzyjania myśleniu logicznemu. Ten stuletni bodaj przesąd czasby wreszcie wykorzenić; dość już nieszczęść spadło przez niego na głowy naszych uczniów. Wszędzie, gdziekolwiek przy wychowywaniu umysłowem uczniów naszych uwzględniać będziemy wciąż odnowa pięć podanych szczebli, doprowadzimy wreszcie młodzież do cennego zwyczaju myślenia logicznego.

Naturalnie, zgoła innem pytaniem jest, które dziedziny nauczania przy n a j m n i e j s z y m n a k ł a d z i e czasu i urządzeń nietylko a) umożliwiają największą rozmaitość ćwiczeń w myśleniu, ale również b) pozwalają najłatwiej i najpewniej badać wyniki ze względu na ich słuszność i wykończenie. Można tutaj przedmioty nauczania uporządkować według ich znaczenia.

Z rozważań tych wszelako wynika z zupełną jasnością jeszcze inna rzecz: nie istnieje ogólna zdolność, jako określona jednolita dyspozycja. Niema organu duchowego, któryby można wykształcić, tak iżby dzięki temu jego posiadacz znalazł się w tem szczęśliwem położeniu, że we wszelkich dziedzinach życia mógłby wyprowadzać niechybnie słuszne wnioski. We wszystkich wnioskach bierze udział przesłanka większa, a więc badana lub niebadana wiedza, którą musimy posiadać, i bez której nasze myślenie logiczne albo staje się niesłychaną męką, albo wogóle niemożliwością. Wychować możemy jedynie nawyknienie, by „wszystko wypróbować i zachować to, co najlepsze".

Fakt ten ma przedewszystkiem znaczenie wówczas, gdy chodzi o rozwinięcie zdolności myślenia etycznego w celu wykształcenia charakteru. Niedość jest, gdy kto na byle jakim przedmiocie nauczania nabył nawyków do myślenia logicznego. Konieczny jest jeszcze uporządkowany system pojęć i maksym etycznych. To też wypracowanie takiego systemu zawsze będzie doniosłem zadaniem szkoły, której zależy na kształceniu charakterów. Nie trzeba tylko zapominać o tem, że ograniczenie się szkoły do tej wyłącznie pracy bez równoczesnego systematycznego przyzwyczajania do postępków moralnych żadną miarą nie może być wystarczające do rozwoju charakteru moralnego. Bardzo jeszcze daleki może być od cnotliwości ten, kto posiada jasne pojęcie o cnocie.

Rozważania nasze o przebiegu myślenia niezawodnie obalają też dalszy przesąd, jakoby tak zwane myślenie teoretyczne lub abstrakcyjne było czemś doskonalszem, niż praktyczne i konkretne, i że przeto szkoły, wychowując uczniów rzekomo zapomocą nauk teoretycznych, muszą w każdym razie być lepszem narzędziem do wychowania ludzi myślących, niż szkoły, posługujące się pracami o charakterze praktyczno-naukowym. Jeśli się przyjrzymy uważniej procesowi myślenia, bodajże nie zdołamy pomiędzy myśleniem teoretycznem a praktycznem stwierdzić innej różnicy, prócz tej tylko, która tkwi w c e l u myślenia.

Możnaby sądzić, że myślenie abstrakcyjne jest, powiedzmy, myśleniem pojęciami logicznemi, których dostarczają nam w tak wielkiej ilości: filozofja, matematyka, fizyka, gramatyka, — w przeciwstawieniu do myślenia pospolitemi pojęciami empirycznemi, będącemi jedynie wytworem psychicznym naszego doświadczenia zmysłowego. Wszelako przejście od pojęć empirycznych do logicznych jest naogół najzupełniej stopniowe. Nasze pojęcia empiryczne stają się

logicznemi w miarę, jak dzięki naszej świadomej pracy duchowej zyskują coraz większą określoność, a nawet jednoznaczność — aż do punktu, gdy użyty do oznaczenia ich symbol słowny otrzymuje dla każdego człowieka tę samą treść i ten sam zakres. Takie pojęcia, jak prosta i powierzchnia, żyją jako pojęcia empiryczne w świadomości wszystkich ludzi. Od tych pojęć empirycznych aż do pojęcia logicznego w świadomości wykształconego matematyka stwierdzilibyśmy nieprzerwany łańcuch przejść, gdybyśmy mogli spojrzeć w głąb świadomości człowieka.

Do odróżniania myślenia konkretnego od abstrakcyjnego może nas uprawnia jedynie c e l myślenia. Możemy, jak sądzi John Dewey, nazywać myśleniem abstrakcyjnem takie, które pomija wszelkie praktyczne zadania życiowe, istnieje zaś przedewszystkiem w celu wspomagania samego myślenia. Z chwilą, gdy myślenie jest wykonywane w celach praktycznych, jest ono niezmiennie konkretne, niezależnie od tego, jak trudne do zrozumienia są pojęcia, któremi się ono posługuje. Zadaniem szkoły jest popieranie obu celów — radości myślenia dla samego myślenia oraz radości myślenia ze względu na cele praktyczne. Scharakteryzowane w ten sposób myślenie abstrakcyjne — i wyłącznie ono — jest dla wielu ludzi ideałem wychowania. W istocie jednak ideał polega na tem, byśmy uczynili dla ucznia niejako drugą jego naturą upodobanie i nawyk do o b u celów, iżby tam nawet, gdzie to utrudniają walki moralne, przyzwyczajenie do myślenia było silniejsze, niż namiętności, które mu chcą przeszkodzić.

Jasność sądu jest tedy wynikiem procesu myślowego. Wynik ten jednak zależy przedewszystkiem od pewnej wrodzonej, nie dającej się dalej rozwinąć zdolności, którą nazwałem bystrością umysłu, a którą możnaby też nazwać intuicją. Zdaję sobie przytem jasno sprawę z tego, że wyrazy

te nadają jej tylko miano, bynajmniej zaś nie ujmują jej sposobu działania. Lecz brak ten nie ma tutaj większego znaczenia, gdyż chodzi tu o wrodzony pierwiastek jasności sądu, o źródło, do którego siły wychowanie nic się przyczynić nie zdoła.

Poza tem jednak ma jasność sądu dwa inne źródła, na które wychowanie wpływać może z całą pewnością; są to mianowicie z jednej strony krąg myślowy, utworzony przez doświadczenie i tradycję, równie jak przez wzajemne pogłębianie i namysł, z drugiej strony — osiągalne jedynie dzięki starannej uprawie nawyknienie do sumiennego badania wszelkich wniosków. Jak daleko w obu tych punktach sięga uzdolnienie wychowawcze, tak też daleko sięga zdolność kształtowania charakteru (oczywiście, pod warunkiem istnienia siły woli, subtelności i wzruszalności). Powolniejszy lub szybszy przebieg funkcyj myślenia nie ma tutaj istotnego znaczenia w porównaniu z przebiegiem właściwym lub błędnym. Albowiem jasność myślenia nie zależy od tempa tych funkcyj umysłowych. Charakter pozostaje charakterem niezależnie od tego, czy jest rozważny i z trudem się decyduje, czy też zwykł postanawiać żwawo i spiesznie. Tempo psychiczne przebiegu myślenia wpływa jedynie na zmianę r o d z a j u charakteru, jak zobaczymy w następnym rozdziale.

VII. SUBTELNOŚĆ

Jako trzecią istotną własność wartościowego zadatku charakteru podaliśmy subtelność. Różni ludzie zachowują się zupełnie odmiennie już przy prostych postrzeżeniach zmysłowych. Jeden słyszy różnice tonów, widzi odcienie barw, doznaje drobniutkich odchyleń zapachów i ucisków, które dla drugiego są najzupełniej ukryte. Wiemy już dzisiaj dokładnie, że ten rodzaj subtelności nadaje się w wysokim stopniu do rozwoju, o ile dany narząd zmysłowy posiada odpowiednie dyspozycje. Probier wina, sortownik chmielu, handlujący jęczmieniem, ale również malarz i muzyk dostrzegają stopnie różnic, wprawiające w zdumienie każdego innego. Idzie tutaj o wzmożenie się zdolności postrzegania, posunięte tak daleko, że różnic, zauważonych przez wprawną jednostkę, kto inny wogóle nie zdoła poznać objektywnie. Człowiek nie rozporządza środkiem wypowiedzenia się, by mógł zakomunikować komuś owe jakieś wartości różnicowe, których doznaje rozwinięta w ten sposób wrażliwość zmysłów. Również i świadomość samego obserwatora, porównywając dwie nieskończenie blisko ze sobą sąsiadujące wartości, nie zawiera w sobie innego określonego sądu wartościującego, jak ten tylko: obie jakości są różne. Czasem trudno nawet ustalić kierunek tej odmienności.

Do zupełnie tej samej grupy należy subtelność badacza-przyrodnika, o ile wysubtelnienie jego obserwacyj zawisło w ostatniej instancji od narządów zmysłowych. Tylko że dla przyrodoznawstwa są naogół bez znaczenia różnice, które nie dają się już przedstawić objektywnie dla każdego innego w zupełnie określonych wartościach liczb, miar i form. Sam jednak badacz odczuwa jeszcze w subtelny sposób te różnice. Z początku uświadamia je sobie prawie wyłącznie uczuciowo. Nie może on jednak zaznać spokoju dopóty, aż to poniekąd instynktowne wrażenie nie wystąpi na jasnem tle świadomości, które wówczas doprowadzi do ustalenia objektywnego. Na tej właśnie przemianie subtelnych, niejasno uświadomionych obserwacyj na różnice, w całej pełni świadome, jasno zarysowane — polega część postępów w dziedzinie biologji niższych istot żyjących, w nauce o bakterjach i pierwotniakach.

Inny rodzaj subtelności przejawia się przy zamianie treści wyobrażeń na techniczne lub artystyczne wartości wytwórcze. Jeden z najprostszych przykładów daje garncarstwo artystyczne, uprawiane dziś jeszcze zapomocą krążka garncarskiego, używanego już w dawnych czasach. Podczas gdy krążek garncarski ze znaczną szybkością, którą rzemieślnik może najdokładniej regulować ruchami nóg, wykonywa jednostajną, zwiększającą lub zmniejszającą się ilość obrotów, masa gliniana prześlizguje się między kciukiem a pozostałemi czterema palcami. Posłuszne błyskawicznie szybkiemu, wywoływanemu przez lekkie czucia sądowi, palce starają się powstające wśród tego kołowania ciało nietylko uczynić równomiernie grubem we wszystkich częściach, ale również nadać mu kształt artystyczny, który z początku wypływa z subjektywnego poczucia estetycznego, następnie jednak, wraz z postępującem wykończaniem pracy, staje się coraz jaśniejszem wyobrażeniem.

W stopniu o wiele jeszcze wyższym przejawia się subtelność u artysty-muzyka, np. u skrzypka lub pianisty. Duszę grającego, przez którą płynie mglisty jakiś nurt świadomości, porywają uczucia kompozytora. To, że została ona porwana, jest pierwiastkowym warunkiem natury artystycznej. Ale głębokość wzruszenia nie ma nic wspólnego z subtelnością; jest ona skutkiem wzruszalności, nad którą później się zastanowimy. Z pewnością jednak łatwość przejmowania się i różnorodność przystosowań do zmian w czasie trwania utworu muzycznego jest oznaką subtelności. Lecz najsilniej przejawia się subtelność artysty w reakcji wzruszonej duszy, w wyrazie wzruszenia, w lekkich i najlżejszych odcieniach dotknięcia palcem lub smyczkiem, w uderzaniu palcami i odrywaniu ich od klawjatury, w szczególnym rodzaju przesuwającego się lub skocznego ruchu rąk czy smyczka, w sile lub miękkości ogólnego posługiwania się niemi. Wszelka subtelność, mająca w sobie coś z wydawania sądu, jest tutaj zatarta. Wzbudzone uczucia muzyczne zamieniają się bezpośrednio na uczucia ruchowe. Mamy tutaj do czynienia z subtelnością typowo instynktowną.

I oto nietrudno już chyba zrozumieć, co należy mieć na myśli, gdy się mówi o subtelności zadatku charakteru. S u b t e l n o ś ć j e s t t o ł a t w o ś ć i r ó ż n o r o d n o ś ć p r z e j m o w a n i a s i ę d u s z y wobec tysiącznych, bynajmniej nie jednakowych, lecz rozmaitego rodzaju położeń i warunków, wynikających z wzajemnego obcowania ludzi w społeczeństwie. Tutaj również naprzeciw dusz tępych stoją wrażliwe. Bywają osoby, które z pośród falowania tłumów ludzkich, z całem bogactwem ich życia i działalności, w wielkiem mieście Londynie powracają do domu, wynosząc stamtąd to jedyne przeżycie, że było tam strasznie; a są i tacy ludzie, dla których podróż przez pustynię staje się wydarzeniem, pełnem tysiącznych doznań.

Ta subtelność jest więc w pewnych wypadkach świadomem zachowaniem się człowieka względem warunków zewnętrznych, zachowaniem się, które powstaje przez błyskawicznie szybkie akty myślenia. O ile wogóle mamy do czynienia z człowiekiem o żywym przebiegu wyobrażeń — co znów opiera się na przyrodzonej dyspozycji układu nerwowego —, subtelność taka może bezwątpienia być rozwijana przez wczesne dostarczanie dużej rozmaitości podniet. Niezaradne zachowywanie się wieśniaka w rwącym prądzie wielkiego miasta w zestawieniu z szybką orjentacją mieszczucha w tysiącach przypadków i wszelkich szczegółów pokazuje wyraźnie, jak dalece subtelność daje się wykształcić. Natomiast we własnej swej sferze życiowej wieśniak może jednak, naodwrót, górować pod względem subtelności nad mieszczuchem.

W innych znów wypadkach subtelność jest nawpół świadomem lub zgoła nieświadomem instynktownem zachowaniem się, które przejawiają ludzie z tak zwanym wrodzonym taktem. Ten subtelny takt spotykamy nietylko w kole ludzi dobrze wychowanych, gdzie nie potrafimy już stwierdzić, jaki udział ma w nim wychowanie, jaki zaś — dyspozycja przyrodzona; znajdujemy go również u ludzi najprostszych, zarówno u ludów pierwotnych, jak i u narodów kulturalnych. Dowodem tego, że jest on uprzywilejowaną dyspozycją płci żeńskiej, wydaje mi się fakt, że bardzo często spotykałem się z nim u kobiet, stojących poza kołem wyższej kultury, w sferze, gdzie większość mężczyzn ani przez dzień jeden nie ukrywała tępoty i brutalności w postępowaniu.

Z tej dwoistej natury subtelności wyraźnie wynika, że nie jest ona ani zupełnie identyczna z wrażliwością, którą Fouillée podał jako cechę charakteru, ani z receptywnością, którą Schleiermacher i Bahnsen wprowadzili do charakterologji. Instynktowna subtelność nie jest jedynie receptyw-

nością, ale jest w równym stopniu szybką reaktywnością, obok niej zaś istnieje jeszcze wyraźna subtelność intelektualna. Sama tylko receptywność nie przyda się na nic w kształtowaniu charakteru.

Wrażliwość, o której mówi Fouillée, posiada wogóle osobliwe znaczenie. Wyraz „sensibilité" już w języku francuskim jest wieloznaczny. U Fouillée'go oznacza on w stopniu o wiele mniejszym określony sposób reagowania, instynktowny lub świadomy takt, raczej zaś — łatwą naruszalność równowagi przez wrażenia zewnętrzne. Jego wrażliwcy mają aparat nerwowy, skory do drażliwości w sensie fizjologicznym. „Podobnie jak zdarza się idjosynkrazja do pewnych pokarmów, nie dająca się wytłumaczyć ogólnym stanem organizmu ludzkiego, podobnie jak zdarzają się bóle nerwowe, nie pozostające w żadnym stosunku do zakłócenia układu nerwowego, — tak samo spotykamy też układy mózgowo-nerwowe, które najdrobniejsza przyczyna wprawia w stan okropnego wzburzenia, a których uczucia znacznie przekraczają zwykłą miarę" (1). Jak ta uwaga, tak i wiele jeszcze innych wskazuje na to, że do swego pojęcia wrażliwości włącza Fouillée nietylko drażliwość czysto biologiczną, ale również wyłączoną przeze mnie wzruszalność umysłową. Wynika to również z innej uwagi, którą czyni gdzie indziej: „W tym samym stopniu, w jakim p o d w p ł y w e m i d e j w r a ż l i w o ś ć r o z w i j a s i ę i w z b o g a c a, również i uczucia stają się zawilsze oraz okazują wszechstronniejszą i lepszą łączność wzajemną" (2).

Subtelność jako duchowy zadatek charakteru ma swe źródło zarówno w pewnych wrodzonych instynktach współczulnych, jak i w szybkim przebiegu wyobrażeń i sądów. W pierwszym wypadku mówimy o t a k c i e, ł a t w e m w c z u w a n i u s i ę, d e l i k a t n o ś c i u c z u ć,

instynktownem okazywaniu względów, w drugim — o przytomności umysłu, zdolności przystosowania się, żywej pojętności. W obu wypadkach jedynym środkiem do ich rozwijania jest wieloraki już od młodych lat czynny współudział w służbie osób i rzeczy. Przez samą tylko wiedzę książkową i pamięciową niepodobna rozwinąć tej właściwości, gdyż jest ona zawsze bezpośrednią reakcją względem warunków realnych. Twarde lata dzieciństwa, brutalne stosunki szkolne, wielkie nieszczęście, cierpienia nieuleczalne — zabijają subtelność. Podobnie jak waga wraz z powiększającem się obciążeniem staje się coraz mniej czuła, tak też i dusza tem bardziej tępieje, im większy ucisk wywierają na nią warunki życiowe. Bywają cierpienia, które prowadzą człowieka do zupełnej apatji. Istnieją metody wychowawcze, wywołujące zupełną obojętność na wszelkie podniety zewnętrzne. Miłość, dobroć i zaufanie w izbie dziecięcej i szkolnej, różnorodność warunków, w które zostaje uwikłana działalność człowieka, przeorują glebę, na której rozwija się subtelność. Subtelność wychowawcy jest ważnym warunkiem, gdy chodzi o rozwój subtelności w wychowanku. Niestety, subtelni wychowawcy, jak i ludzie subtelni wogóle, są nader rzadkiem zjawiskiem, a nasze dzisiejsze systemy szkolne nie są zorganizowane w ten sposób, by zjawisko to w czasach najbliższych stało się częstsze.

Jak już napomknąłem, nie jest rzeczą nieprawdopodobną, że stopień wrodzonej subtelności — o ile chodzi o pewne stosunki ludzkie — u płci żeńskiej przeciętnie jest wyższy, niż u męskiej. Przynajmniej zdanie ogólne przypisuje kobietom więcej instynktownego taktu, niż mężczyznom. „Chcesz się dowiedzieć, co czynić przystoi — szlachetnych kobiet o to się zapytaj". Coprawda, idzie tutaj już o moment raczej moralny, o moment okazywania komu względów, tak iż

fakt ten bodajże można wytłumaczyć silniejszą predyspozycją do instynktów altruistycznych, a choć instynkty subtelności nie są z niemi identyczne, najchętniej jednak występują w łączności z niemi. Tak więc był to wspaniały akt subtelności ze strony Carlyle'a, że gdy jeden z przyjaciół zagubił pożyczony od niego cenny rękopis, postanowił on wraz z żoną nie dać poznać po sobie własnego zmartwienia, aby nieszczęśnik, który i tak już był zupełnie przybity, nie cierpiał jeszcze więcej z tego powodu.

Lecz subtelność przejawia się też i w innych okolicznościach. Kiedy Wilhelm Zdobywca wstąpił po raz pierwszy na ziemię angielską, potknął się i upadł, a było to zdarzenie, które już starożytni Rzymianie uważali za złą wróżbę. Wilhelm wszelako natychmiast zapanował nad sobą i odwrócił wróżbę dla siebie i otoczenia słowami: „Ziemio, biorę cię w posiadanie!". Kiedy hrabia York w r. 1812 z własnej inicjatywy połączył się z Rosjanami przeciw Francuzom, wówczas tem, co pozwoliło mu uczynić ten nadzwyczaj niebezpieczny krok, był akt subtelnego wyczucia, że warunki już uległy zmianie. W dramacie Szekspira p. t. „Juljusz Cezar" mamy jeden z owych częstych przykładów subtelności, właściwej wszystkim zręcznym i działającym na słuchaczy mówcom. Po zabójstwie Cezara Antonjusz staje przed zwłokami, a przemówienie, z którem się zwraca do ludu, i pauzy, któremi je przeplata, aby poczuć puls zgromadzonych, są doskonałem świadectwem nietylko jego sprawności krasomówczej, ale również związanej z nią subtelności, dzięki której z niechybną zręcznością zamienia on szacunek ludu dla Brutusa w nienawiść i wzburzenie.

Tak więc subtelność występuje w różnych formach: we wrażeniu, postrzeganiu, sądzeniu, odczuwaniu, w czynach woli, jak i w działaniu instynktownem. Jeżeli te dwie dziedziny zainteresowań — współczucie oraz poznanie — obej-

mują cały obszar spraw ludzkich, to i w subtelności dadzą się rozróżnić z jednej strony subtelność współczulna, z drugiej — intelektualna. Obie niekoniecznie muszą występować w tej samej indywidualności. Jedna nie jest warunkiem drugiej, lecz każda posiada własne swe źródła psychiczne. Jakiego są one rodzaju — tego nie potrafię wskazać dokładnie. Lecz w obu wypadkach idzie o szybkie celowe nastawienie duszy stosownie do danego położenia, a więc — pomijając czułość na nie — o stosunki tempa, w jakiem przebiegają funkcje psychiczne. Roztrząsanie tych stosunków oraz ich podstaw zupełnie słusznie uznał A. Fischer (3) za niezbędne częściowe zagadnienie w badaniu indywidualności. Ten stosunek tempa, a więc to, co wraz z delikatną czułością stanowi (jednostronną lub wielostronną) subtelność, jest istotną częścią składową zadatku charakteru; nie będzie tego podawał w wątpliwość nikt, kto obserwował zdumiewające różnice między ludźmi pod tym względem, nikt, kto zważył, że charakter rozwinąć się może jedynie w człowieku działającym. Im różnorodniejsze są dziedziny zainteresowania, w których subtelność zdolna jest rozwinąć swe przymioty, tem różnorodniejsze są powody do działania, tem bardziej wielostronny jest ewentualny charakter. Jeżeli zadamy sobie pytanie, który z obu głównych typów Junga lub Kretschmera okazuje większą predyspozycję do subtelności, chyba trudno będzie przyznać jednemu z nich pierwszeństwo. Należy przypuszczać, że stan równowagi między intro- i ekstrawersją jest gruntem najbardziej podatnym. Ekstrawersja wskazuje na większą otwartość względem świata, introwersja — na silniejszą pobudliwość; obie razem nastręczają w ten sposób możliwość z jednej strony większej wrażliwości, z drugiej — większej reaktywności.

VIII. WZRUSZALNOŚĆ

Zarówno przy rozważaniu istoty siły woli, jak i subtelności, mimowoli natykaliśmy się na owo czwarte źródło zadatku charakteru, które nazwałem wzruszalnością podłoża duchowego. Muzyk - wykonawca i występujący na scenie aktor tem łatwiej ujawnią całą zawartość dzieła sztuki, im głębiej są przejęci treścią kompozycji lub utworu poetyckiego. Normalna subtelność, z jaką muzyk - odtwórca idzie krok w krok za mglistym popędem uczuć, które niegdyś doprowadziły twórczego artystę do kompozycji muzycznej, rośnie nieskończenie z chwilą, gdy zwiąże się ona z głębokiem wzruszeniem, gdy grający przejęty będzie do głębi istoty duchem dzieła sztuki.

To właśnie wzruszanie się każe mi odróżniać zwykłego wirtuoza od prawdziwego artysty. Znam wielkich aktorów, którzy są jedynie wielkimi wirtuozami. Panują oni nad wszelkiemi środkami i środeczkami, mogącemi wywołać wrażenie, i każde włókienko ich ciała jest posłuszne najlżejszemu skinieniu ich wyobrażeń. Dusza ich wszelako nie jest prawdziwie przejęta całym zasięgiem treści. Potrafią oni w podziwu godny sposób zagrać sceny obłąkania króla Leara, a spełniając rolę reżysera, jednocześnie wydawać rozkazy przez kulisy. Dla szarego tłumu nie ma to znaczenia. Rozsądko-

w a w i r t u o z e r j a aktora ze zbyt wielką starannością i wyszkoleniem przystosowuje wszystkie ruchy do słów, iżby masa mogła nie doznać pewnego wrażenia. Lecz jednostki pośród niej, subtelniejsze niż większość, czują wyraźnie, że brak tu duszy, i na nie działa jedynie zewnętrzna doskonałość formy przedstawienia; ale gra ich nie wzrusza. Czują wirtuoza, stwierdzając brak artysty.

Bywają natomiast inni aktorzy, o wiele rzadsi, którzy porwani potęgą idej, zapominają zupełnie o sobie samych. Nie g r a j ą już oni króla Leara, lecz s ą nim sami. Wywołują wrażenie nadzwyczajne. Na przedstawieniu „Skąpca" Moljera obserwowałem kiedyś, w jak uderzający sposób może działać gra taka. Cała publiczność z galerji, naiwna i szczera, była jeszcze pod wrażeniem pełnych komizmu poprzedzających wypadków, gdy zaczęła się owa rozpaczliwa scena, w której skąpiec spostrzega kradzież skarbonki. Pierwszym wybuchom rozpaczy towarzyszyły jeszcze śmiechy galerji, gdy tymczasem subtelniejsza część publiczności zaczęła już zdradzać wzruszenie. Raptem, w obrębie niewielu sekund, powstaje na widowni śmiertelna cisza. Nagłe zrozumienie: tu jest naprawdę obłąkaniec — przejmuje również i publiczność z galerji, i bez tchu przysłuchują się nawet starsze dzieci, jak się rozwija cała ta scena. Nasze przedstawienia uczniowskie, na których często bywałem, są dla aktora wprost termometrem, na którym może zmierzyć, czy jest artystą, czy tylko wirtuozem. Wirtuoz nie ma nic do powiedzenia uczniom między dwunastym a czternastym rokiem życia. Śmieją się oni, gdy wirtuozka, jako Irmgarda w „Wilhelmie Tellu", pełna rozpaczy, pada przed koniem Gesslera, śmieją się, gdy Tell w przesadnym nadmiarze bólu słania się, zanim zestrzeli jabłko z głowy syna. Ale pulsy ich przestają bić, a oczy otwierają się w trwożliwem natężeniu, kiedy wszystkie ruchy, które widzą, są wyrazem prze-

jęcia się przez aktora do głębi duszy graną rolą, kiedy żaden z nich nie jest wynikiem jakiejś rachuby, kiedy wszystko dzieje się, jak dziać się musi, kiedy żadna wola rozwagi i zamiaru nie wciska się między wyobrażenie a działanie, kiedy przebieg wszystkich działań odbywa się czysto ideo-motorycznie. Oto jest istota i przejaw wzruszalności artystycznej.

Na poruszenie duszy aktora w czasie gry wpływają również procesy intelektualne w połączeniu z owem współczulnem ujęciem przedstawianego charakteru, które wynika z „synoezy" (1), t. j. sympatji intelektualnej. U muzyka-odtwórcy podniecają duszę, obok mglistych wyobrażeń ogólnych, w większym stopniu uczucia estetyczne. Jeżeli kompozycja jest prawdziwem dziełem sztuki, jak którakolwiek z wielkich sonat Beethovena, wówczas już po grze prima vista łatwo odróżnić duszę wzruszalną od niewzruszalnej. Po upływie niewielu minut dusza wzruszalna jest w tajemniczej łączności z bogatemi emocjami umysłu kompozytora. Z głębi istoty tak wzruszonego muzyka wznoszą się wówczas owe tajemnicze siły, które idą za każdą barwą i każdą zmianą uczuć, jak opiłki żelaza za magnesem — o ile tylko nie brak odpowiedniej techniki — i które z niezrównaną subtelnością nadają wyraz odczutej treści.

W tej wzruszalności tkwi jednak nietylko tajemnica gry artysty. Tkwi w niej również tajemnica wszystkich wielkich ludzi charakteru, wielkich bohaterów narodowych, wszystkich prawdziwie twórczych ludzi w dziedzinie sztuki, nauki i religji. Pędzi ona aktywność do jej najwyższej sprawności, intelektualnemu prądowi świadomości nadaje kierunek, subtelności zaś — jej żywość zdumiewającą. Jeśli chodzi o zdefinjowanie wzruszalności, rozumieć przez nią będziemy stopień, rozciągłość i trwanie, cechujące przejęcie się duszy spo-

strzeżeniami i wyobrażeniami. Albo wyrażając się inaczej, oznacza ona zakres, głębokość i trwałość emocyj duchowych, które towarzyszą pojawiającym się i znikającym w prądzie świadomości spostrzeżeniom, wyobrażeniom i pojęciom, a zwłaszcza tym, które dotyczą człowieka i jego losu, boskości, prawdy, piękna i moralności.

Niedość jest mieć jeno głębokie uczucia, muszą one również być długotrwałe. Bywają sangwinicy, którzy z łatwością dają się porwać bylejakim falom uczucia. Lecz uczucia ich gasną bardzo szybko, aby wnet znowu ustąpić miejsca innym. Nie mamy nawet pewności, żeśmy się natknęli na wielką wzruszalność u ludzi o tak zwanej bogatej uczuciowości, ludzi, którym nic ludzkiego nie jest obojętne, u ludzi jak Cycero, który powiada wraz z Terencjuszem: „Homo sum, humani nihil a me alienum puto" — „Człowiekiem jestem, i nic ludzkiego nie jest mi obce". Jakże chwiejni są częstokroć tacy uczuciowcy! Brak prawdziwej wzruszalności sprawia, iż stale się przewracają.

Łatwo teraz zrozumieć, że stopień przejęcia się, a więc wzruszalność, jest istotną cechą zadatku charakteru. Z chwilą, gdy istota wzruszalna przejmie się jakąś ideą, nie tak łatwo już będzie przez nią znów puszczona wolno. Idea opanowuje przebieg wyobrażeń z pomocą wzbudzanych przez nią ciągle uczuć, a przytem tem silniej, im głębiej dusza jest nią przejęta. Wszystko, cokolwiek z nowych spostrzeżeń, wyobrażeń i idej zbliża się do tak wstrząśniętej duszy, podlega ocenie, zasymilowaniu i zamianie na czyny z punktu widzenia idei, panującej przez swoje uczucia. A przeto dopóki idea zachowuje swą treść, również i czyny będą posiadać, przy jednakich skądinąd warunkach, pewną jednaką kierunkowość.

Pod względem stopnia przejmowania się różni ludzie są równie odmienni, jak i we wszelkich innych rzeczach. Nikt nie jest zupełnie bez uczucia, nikt zupełnie bez duszy. Jeden wszelako, cokolwiekby go spotkało, pozostaje naogół „chłodny po serce samo" („Rybak" Goethego), gdy tymczasem inny płonie, niech tylko duszę jego muśnie tchnienie czegoś ludzkiego.

Wspomniałem już poprzednio, że praca twórcza artystów naszych zależy bezpośrednio od stopnia tego wzruszenia. Powieściopisarz angielski Karol Dickens, jak opowiada Dilthey w dziele swem p. t. „Przeżycie i poezja", żył ze swemi postaciami, jak z prawdziwymi ludźmi. Gdy bliskie były katastrofy, cierpiał on wraz z niemi, co więcej, bał się chwili ich zguby. Pisarz francuski Balzac mówi o osobach, przedstawionych w „Komedji ludzkiej", jakby o żywych istotach. Analizuje, gani, chwali je, zupełnie jakby należały wraz z nim do tegoż wytwornego towarzystwa. Mógł on rozprawiać długo o tem, co one mogłyby uczynić w sytuacji, w jakiej się znajdują. Kiedy Goethe wmyślił się we wszystkie szczegóły, dotyczące położenia życiowego Wilhelma Meistra, zaczął wkońcu płakać gorzkiemi łzami. Jeżeli już z tych przykładów widzimy, jak bardzo siła wyobraźni zależna być musi od wzruszalności ducha, tem lepiej zrozumiemy, jak wielki wpływ wywiera ta wzruszalność na całokształt naszego działania. Wchodzi tutaj, coprawda, w rachubę przedewszystkiem trwanie stanu wzruszenia. Są dusze, które co chwila się zapalają, ale też co chwila gasną; są inne dusze, co zapalają się rzadko, lecz wówczas całemi latami płoną z mocą, wciąż wzrastającą. Są ludzie, którzy, zapaliwszy się raz dla idei, płoną dalej, aż śmierć zgasi pochodnię. Cała sfera ich myśli jest ogarnięta siecią idei, która ich porwała. Idea ze swemi falami uczuciowemi w każdej chwili gotowa jest do skoku, by dostać się do świadomości, a nawet, zni-

knąwszy za progiem świadomości, wyznacza jeszcze apercepcję wrażeń, kieruje asocjacjami prądu świadomości oraz motywami działania. Wszelka działalność takich ludzi układa się pod kątem idei, która poruszyła ich ducha i utrzymuje go w dającej się niezmiennie odczuwać temperaturze. W ten sposób staje się zrozumiałe, jak zdolność przejmowania się, czyli wzruszalność podkładu duchowego, stać się może źródłem siły woli, równie jak i zdolności myślenia oraz subtelności.

Cechą zasadniczą wzruszalności, rzecz prosta, nie jest subtelność, która oznacza łatwość i różnorodność reakcji, gdy tymczasem tutaj mamy do czynienia z jej głębokością i trwaniem. Bywają natury, bardzo wrażliwe na podniety pewnego rodzaju, wszelako podniety te nie przejmują ich wcale. Może nawet reagują na różnorodne podniety, ale uczucie gaśnie natychmiast, nie wywoławszy żadnych godnych uwagi czynów wewnętrznych lub zewnętrznych. Księżna rosyjska, przelewająca łzy nad losem bohatera w teatrze, kiedy czekający na nią na dworze woźnica zamarza na koźle, jest dobrym przykładem łatwości reakcji przy braku wszelkiej głębi i szerokości ducha. Bywają inni ludzie, u których ta sama podnieta wyzwala taki prąd uczuć, że jego fale przez długi czas nie mogą znaleźć spokoju. Małe i wielkie jeziora równie łatwo reagują na wiatr, który po nich harcuje. Ale drobny staw dawno już uśmiecha się pełen pogody, gdy na oceanie przez długi jeszcze czas toczą się ciężkie wały, wywołane przez bodziec, który dawno już zanikł.

Nie można również tej funkcji zadatku charakteru uzależniać poprostu od tak zwanych zainteresowań. Bywają ludzie chłodni o bardzo silnych zainteresowaniach, którzy bynajmniej nie muszą być jedynie naturami egoistycznemi. Duszy ich wszelako zainteresowanie to nie pochłania w zupełności. Mogą oni z łatwością wyrzec się rozwiązania za-

dań i zagadnień, wynikających z ich zainteresowań, gdy dojdą do przekonania, że one przerastają ich siły. Świadomość własnego „ja" bierze zawsze górę. Ludzie o silnej, trwałej wzruszalności podłoża duchowego nigdy tego nie potrafią. Nie widzą oni wogóle, jak to być może, by przechodziło ich siły rozwiązanie zagadnień, które świat ich uczucia stawia przed ich duszą. Temperatura uczuć czyni tak ruchliwym prąd świadomości, że on w każdym czasie płynie w kierunku podniecającej idei i każe wyznawcom stać się jej nieulękłymi, na śmierć gotowymi sługami.

Tak samo i zapalczywość, wybuchowość, impulsywność nie są identyczne ze wzruszalnością podkładu duchowego. Mogą z nią być związane i są też częstokroć, jak np. u Rousseau'a. Lecz bywają też natury chłodne, baczne, rozważne o wielkiej wzruszalności wewnętrznej. Spotykamy je często w rasie germańskiej (Lincoln, Moltke), jak nie mamy też w żadnym innym języku pełnego odpowiednika dla wyrazu niemieckiego „Gemüt" (duch, dusza, uczuciowość, serce, umysł).

Wzruszalność nie może też naogół być przypisywana pewnym temperamentom. Nawet człowiek flegmatyczny może przeżywać trwałe uczucia nieosobiste lub altruistyczne, nie mówiąc już o melancholikach, sangwinikach lub zgoła cholerykach. Również nie każdą duszą wstrząśnie wszelkie wydarzenie lub wszelka idea. Wrota większości dusz otwierają nieliczne jeno klucze. Inne dusze odmykają się za każdem prawie uderzeniem.

Wzruszalność nie jest też, oczywiście, równoznaczna z wrażliwością. Wrażliwość jest podobno cnotą młodości; ale wrażliwość nie daje rękojmi trwałości. We wzruszalności jest rzeczą ważniejszą trwałość i siła przenikliwa wrażenia. Nie zatraca się ona wraz z wiekiem, jak wrażliwość, namiętność, zainteresowanie; przedewszystkiem bodajże nie

wpływa na nią wzrastająca znajomość rzeczy. Czerpie ona istotne swe pożywienie z wczesnego ciągłego działania według wyobrażenia lub idei, które nadają wyższe napięcie temperaturze prądu świadomości.

Wypada chyba odpowiedzieć przecząco na pytanie, czy chłodna jasność przekonania naukowego nie ma tego samego znaczenia dla wytrzymałości charakteru, co siła, z jaką wstrząsa życiem duchowem jakiekolwiek zdarzenie lub idea, — czy tedy bystrość i szerokość jasnego myślenia nie zastępują w zupełności zaczepno-obronnej siły, jaką ma wzruszalność. Istotne przekonanie naukowe w y d a j e s i ę tylko chłodne; skoro od jego wyznawcy wymaga się jakiegoś czynu wbrew temu przekonaniu, wówczas ogólne, związane z niem, uczucia wartości podrywają fundament duszy. Czytałem kiedyś, że właśnie najlepszych uczniów Kanta porywała nietylko jasność jego wywodów, ale również tłumione ciepło, które je przepajało. Zdobyte samodzielnie przekonanie naukowe jest zawsze związane z pewnemi uczuciami wartości, acz w silnem ustopniowaniu — zależnie od uposażenia uczuciowego danego badacza. To jedynie powiedzieć możemy, że te uczucia wartości mogą ulec osłabieniu wskutek naukowego zrozumienia niedostateczności naszej wiedzy, zupełnie tak samo, jak wątpienie o wiarogodności jakiejś idei obezwładnia poruszającą siłę tej idei. Ale wówczas właśnie przekonania naukowe, jak i wierzeniowe, tracą swoją siłę odporną. Ponieważ zaś uczciwy badacz jużci o wiele bardziej jest narażony na wątpienie, aniżeli uczciwy wyznawca wiary, przeto opanowujące go ideje są chłodniejsze, i dlatego też prawdziwa nauka jest o wiele mniej fanatyczna, niż mocna, jak opoka, wiara.

Zresztą, jest rzeczą wcale prawdopodobną, że ideje niezupełnie zracjonalizowane posiadają o wiele większą siłę wzruszalności. Odczuciu tego faktu prof. G o l d b e c k (2)

dał, jak się zdaje, wyraz w wybornej swej rozprawie o „Geocentrycznej nauce Arystotelesa". Powiada on tam: „Ten, co zawsze widzi wszystkie kontrargumenty i pozwala im wpływać na siebie równomiernie, może zostać zepchnięty na tory bezczynnego sceptycyzmu. Niewiedzący łatwiej się zdobywa na czyn, i zdaje się, że do wszelkiego znaczniejszego przejawu energji niezbędne jest, przynajmniej chwilowo, pewne zwężenie wyobrażeń. Postęp jest raczej wynikiem zapasów nawpół-ślepych sił, niż samego tylko mocno ugruntowanego poznania". Tych nawpół-ślepych sił dostarcza poruszona przez ideę dusza. Wynik ich pracy niewątpliwie wówczas tylko stanowić będzie istotny postęp, kiedy je wesprą inne siły, tkwiące w zadatku charakteru.

Rozważania nasze przekonały może czytelnika, że w czterech przedstawionych przez nas elementach mamy istotne składniki owego zespołu sił, który uznałem za warunek możliwego rozwoju charakteru wartościowanego. Jeżeli krzepkość żywotnej aktywności przedstawia siłę wrodzoną, to jasność sądu nadaje jej właściwy kierunek, subtelność — różnorodność działania, a wzruszalność — trwanie tego działania. Do tych czterech elementów zwracać się musimy, aby przez wychowanie przygotować charakter moralny. Są to jedyni prawdziwi sprzymierzeńcy w walce wychowania przeciw niskim instynktom, popędom i namiętnościom, które grożą rozdarciem jednolitego życia czynów naszych. Gdziekolwiek istnieją w dostatecznym stopniu siła woli, jasność sądu, subtelność i wzruszalność podłoża duchowego, tam uważać można, że rozumne środki wychowawcze pozwolą też rozwinąć charakter moralny. Co więcej, nie należy nawet odrzucać możliwości, że w moralnem otoczeniu, gdzie jest do-

stateczne pole do różnorodnej działalności, siłą organizacji naszej natury psychicznej, bez stosowania szczególniejszych środków wychowawczych, z właściwej mieszaniny tych czterech elementów rozwinie się sam z siebie charakter o kierunku moralnym. Przynajmniej widzimy, choć rzadkie to wypadki, jak się rozwijają cudowne charaktery moralne z ludzi, których w młodym wieku rzucono w odmęt życia. Choć pozbawieni równomiernego kierownictwa wychowawczego, wznoszą się oni na wyżynę moralną ludzkości, jakby dusza ich posiadała zdolność ulegania jedynie wpływom, sprzyjającym rozwojowi ich charakteru, a odrzucania wpływów zgubnych. Gdzie nie brak odpowiednich dyspozycyj, tam z pewnością zdarzają się samoucy charakteru tak samo, jak są samoucy w dziedzinie nauki i sztuki. Spotykamy ich zwłaszcza w owej grupie ludzi, posiadających obok silnej woli i jasnego rozsądku subtelne i głęboko pobudliwe instynkty s p o ł e c z n e, które z mocą nieodpartą napędzają ich do tego, by wszystkie myśli swe i działania poświęcali służeniu współbraciom.

IX. POJĘCIE CHARAKTERU U HERBARTA

Zanim przystąpimy do dalszego ciągu naszych badań, będzie może pożytecznym i pouczającym rzut oka na pojęcie charakteru u Herbarta: on pierwszy bodaj nietylko dostrzegł w kształceniu charakteru właściwy cel wszelkiego wychowania i nietylko był, oczywiście, za posługiwaniem się w tym względzie t. zw. karnością, czyli kierownictwem, ale chciał nadto, aby przedewszystkiem nauczanie było poświęcone całkowicie kształceniu charakteru (co do tego zaś staję najzupełniej po jego stronie). Usiłował on przepracować naukowo całe zagadnienie kształcenia charakteru. Cała księga trzecia jego „Pedagogiki ogólnej, z celu wychowania wysnutej" jest poświęcona wyłącznie systematycznemu rozwiązaniu tego zadania, a również w pozostałych jego pismach pedagogicznych, zwłaszcza w „Aforyzmach", napotykamy raz za razem tę zasadniczą myśl jego systemu wychowawczego. Jakiekolwiekbyśmy stanowisko zajmowali względem poszczególnych wywodów Herbarta, przyznać musimy, że jego bystra i trafna obserwacja faktów, jego jasna, systematyczna budowa, jego zwięzłe ujmowanie myśli, które nie dopisuje w bardzo tylko niewielu miejscach, pozostaną na zawsze wzorem naukowego przedstawienia pedagogiki (1).

Pojęcia charakteru niepodobna chyba sformułować krócej i udatniej, niż on to uczynił. Charakter wogóle, powiada

on, to stały, określony sposób, w jaki człowiek ustosunkowuje się do świata zewnętrznego (Afor. 148). „Czego brak dzieciom, co wogóle w człowieku jako istocie rozumnej jest zdolne do stania się charakterem, to wola, przytem wola w ścisłem znaczeniu, zgoła różna od przypadłości kaprysu i pożądania — gdyż tylko wola postanawia. Sposób, kierunek postanawiania to właśnie charakter. Wola—czy postanawianie—odbywa się w świadomości; indywidualność zaś jest nieświadoma, ona jest ukrytym korzeniem, z którego — jak sobie niejasno zdajemy sprawę — wyrastają zmienne objawy człowieka według zmiennych okoliczności. Psycholog gotów jej nawet przypisać charakter, gdy tymczasem transcendentalny teoretyk wolności (mowa tu o Fichtem), uwzględniający tylko przejawy charakteru już wykształconego, niezgłębioną przepaścią oddziela stronę myślną, intelegibilną (w rozumieniu Kanta) od przyrodzonej. Charakter przejawia się względem indywidualności prawie wyłącznie przez walkę" („Pedagogika ogólna", ks. I, r. 2).

Zgodność tych poglądów z twierdzeniami, uzyskanemi w rozdziałach pierwszym i drugim, jest widoczna; również i na dalsze pytanie, czy każda indywidualność jest zdolna do stania się charakterem, Herbart odpowiada przecząco, podobnie jak wielu innych autorów. I on też zna zadatki charakteru, a nazywa tak wyłącznie co najmniej jedną funkcję psychiczną. Co się tyczy tego zadatku charakteru, to sądzi on, że wyjąwszy nadzwyczajne wypadki, główna różnica polega bynajmniej nie na tem, do czego człowiek ma skłonność i łatwość — bo, zdaniem jego, ludzie naogół mają te same prawie skłonności, chyba że podlegają jakimś wyższym ocenom (Afor. 150) —, ale raczej na formalnej własności, która w poszczególnych jednostkach jest różna pod względem napięcia: czy ich stan umysłowy

łatwiej lub trudniej się zmienia. O ruchliwych zaś utrzymuje on, że nigdy prawie nie zdobywają tak tęgiej osobowości, jak powolni.

Ze stopniem ruchliwości umysłu jest najściślej związana dyspozycja, którą on nazywa „pamięcią woli". Cóż to jest ta pamięć woli? Przypuszczać wolno, że rozumie on przez nią w zasadzie to, co się zwykle nazywa trwałością woli; dodaje on bowiem natychmiast taką uwagę: „Dziwi mnie, że nie zestawiono staranniej trwałości naszych wyobrażeń z trwałością woli, która to trwałość stanowi dla charakteru zasadniczą podstawę jego strony przedmiotowej. Czego człowiek chce wytrwale, to jest rdzeniem strony przedmiotowej charakteru. Gdzie jest pamięć woli, tam wybór jest łatwy, bez wszelkiego rozmysłu teoretycznego. Człowiek wówczas pozna na samym sobie, co woli uczynić, a czego się wyrzec, czego lęka się mniej, a czego więcej. Duch zmienny nie dojdzie pod tym względem do żadnego czystego doświadczenia".

Jeżeli jako istotne cechy siły woli podałem (str. 85) wytrwałość lub niezłomność oraz stałość chcenia i od funkcji tej wymagam, by mogła znieść dłuższe lub krótsze odsunięcie upatrzonego sobie celu, a jednak zawsze ku temu samemu celowi była zwrócona, — to w ten sposób została jedynie określona trwałość chcenia. Lecz ta funkcja psychiczna przejawia się w różnych formach, które nazwałem czynnemi i biernemi. Niezależnie jednak od tego, jak dalece scharakteryzowana przeze mnie dyspozycja do siły woli odpowiada herbartowskiej dyspozycji do pamięci woli, w każdym razie zgadzają się one co do elementu trwałości chcenia.

Lecz trwałość chcenia, pamięć woli nie wystarcza również i Herbartowi. Przyłącza się umysł jako inteligencja, zastanawia się nad sobą i nad przedmiotami

swego chcenia i wydaje s ą d o s o b i e. „Teraz chodzi o to, do jakiego stopnia strona podmiotowa osobowości zdoła być niezawisła od przedmiotowej; usiłowanie, skierowane do u j ę c i a s i e b i e, działa bezpośrednio jako usiłowanie w z m o c n i e n i a s i e b i e" (Por. też str. 22 — 23).

Jakże jednak sądzenie o sobie samym i usiłowanie, skierowane do ujęcia siebie, mogą być skuteczne bez jasności sądu, drugiej poznanej przez nas cechy dyspozycji do charakteru wartościowanego? Herbart nie nazywa jej wyraźnie taką dyspozycją. Tam wszelako, gdzie mówi o naturalnym biegu kształcenia charakteru, wszystkie jego żądania wskazują na ten pierwiastek. Z faktu zasadniczego, że czyn wytwarza wolę z pożądania, że jednak do czynu potrzeba z d o l n o ś c i i s p o s o b n o ś c i, wnioskuje on, co musi się złożyć na to, by wykształcić charakter. „Przedewszystkiem należy wziąć pod uwagę, że większa część działalności człowieka wykształconego odbywa się jedynie w e w n ę t r z n i e, i że przeważnie w e w n ę t r z n e doświadczenia pouczają nas o tem, czego możemy dokonać. Następnie chodzi o to, jaki rodzaj naszego zatrudnienia w całej jego złożoności wyobraźnia może sobie przedstawić ze s z c z e g ó l n ą j a s n o ś c i ą. Wielki człowiek już dawno przedtem działał w myśli, zanim czyn zewnętrzny, kopja wewnętrznego, objawił się widomie. W k r ę g u m y ś l o w y m mieści się źródło wszelkiego życia, pierwsza energja. Tutaj wszelki obieg musi być łatwy: jasność, kojarzenie, system, metoda muszą tutaj panować". Tak więc dla Herbarta tworzenie kręgu myślowego jest nawet najistotniejszą częścią wychowania, t. j. kształcenia charakteru.

Ale do tego wszystkiego nieodzowne jest jedno: aby wychowanek posiadał zdolność dążenia do jasności, a przez to do systemu i metody. Jedynie j a s n o ś ć s ą d z e-

n i a może całemu kręgowi myślowemu w zmiennej kolei aktów skupienia i namysłu nadać rysy ładu i systemu. Tak więc niewątpliwie mamy już u Herbarta dwie funkcje zadatku charakteru. Gdzie jednak są pozostałe pierwiastki? Kiedy siła woli oraz jasność sądu również i u Herbarta najwyraźniej biją w oczy jako niezbędne pierwiastki owego zadatku charakteru, wydaje się natomiast, że dwa inne pierwiastki nie grają u niego żadnej roli. Tymczasem niektóre miejsca zdradzają, że i Herbart nie poprzestaje na obu tych elementach. W miejscu, w którem mówi o tem, co musi złożyć się na powstanie charakteru, zaznacza on: „W którą stronę posiadamy — lub nie posiadamy — pochopność i ł a t w o ś ć zwrócenia naszych myśli: to jest czynnik zasadniczy, od którego charakter bierze kierunek". Lecz źródła łatwości nastawienia myślowego nie można doszukiwać się ani w trwałości chcenia, ani w jasności sądu. Aby więc rozwój charakteru był możliwy, potrzeba jeszcze innej dyspozycji — właśnie łatwości nastawienia myślowego. Lecz możność umyślnego i łatwego przełączania ruchu naszych myśli i szybkiego nastawiania na nowe zjawiska — jest przecież objawem dyspozycji funkcjonalnej, którą nazwałem subtelnością. Nie znaczy to, że ruch naszych myśli mimowoli i niechcący toruje sobie coraz inne drogi, że myśli nasze trzepocą się poniewoli tam i sam. Łatwość ruchu myślowego musi być dobrowolna, musi w równym stopniu być zdolna do umyślnego zahamowania, t. zn. wyłączenia, gdy nowy kierunek ruchu myśli okaże się bezcelowy. Może Herbart miał na myśli jedynie łatwość przełączania bez podniety z e w n ę t r z n e j, zdolność szybkiego przenoszenia ciągu myśli z jednego raz obranego kierunku do drugiego. Lecz i ten akt musi wywołać jakaś podnieta w e w n ę t r z n a, a wówczas mamy właśnie subtelność procesu myślenia względem podniet wewnętrznych i zarazem szczególny wypadek subtelności umy-

słowej wogóle. Jeśli chodzi o kształcenie charakteru moralnego, uważa też Herbart (Afor. 157), że człowiek musi być c z u ł y na stosunki estetyczne woli ludzkiej; aby zaś stał się takim, trzeba z nim samym w e j ś ć w s t o s u n k i u c z u c i o w e. To właśnie wymaganie postawiłem w interesie rozwoju subtelności, żądając w tym celu swobody i różnorodności działania. Niezależnie od słuszności czy błędności interpretacji tych miejsc, jedno jest pewne, że jeżeli ta łatwość ruchu myśli jest pierwszym „czynnikiem zasadniczym, od którego charakter bierze kierunek", to mamy tutaj do czynienia z trzecim zadatkiem charakteru. Nie mam bynajmniej zamiaru tłumaczyć wątpliwych miejsc na korzyść mych twierdzeń, aby na wszelki wypadek zyskać niejako świadka w osobie Herbarta. Pod tym względem wystarcza mi najzupełniej, że John Dewey zauważył najpierw stopień subtelności jako istotny zadatek charakteru i wskazał też na nią.

Ale u Herbarta znajduje się też jeszcze, jak mniemam, i czwarty pierwiastek zadatku charakteru: r u c h l i w o ś ć u m y s ł u, która widocznie nie pokrywa się u Herbarta z łatwością nastawiania myśli w coraz to innych kierunkach. Albowiem o tych, którzy posiadają łatwo ruchliwy umysł, twierdzi Herbart, że wskutek tej predyspozycji „są zależni od przypadku i dlatego nigdy prawie nie zdobywają tak tęgiej osobowości, jak ludzie o trudno ruchliwym stanie umysłowym". Przeciwnie zaś, łatwość nastawienia myślowego określa on, jako rzecz zasadniczą do wyznaczenia kierunku charakteru.

Otóż czwarty pierwiastek zadatku charakteru nazwałem umysłową wzruszalnością podłoża duchowego, rozumiejąc przez nią (str. 109) zakres, głębokość i trwałość emocyj duchowych, które towarzyszą pojawiającym się i znikającym w prądzie świadomości spostrzeżeniom, wyobrażeniom

i pojęciom. Jeżeli Herbart uważa powolnych, mało ruchliwych pod względem swego stanu umysłowego za bezsprzecznie najlepiej dysponowanych do rozwoju charakteru, chce przez to powiedzieć chyba to jedynie, że ci, których umysł może być głęboko i trwale poruszony przez pewne ideje, a wskutek tego utrzymany niezachwianie w określonym kierunku, mają najlepsze widoki wyrobienia sobie silnego charakteru.

Ten stopień ruchliwości umysłowej nie jest też równoznaczny z tem, co Herbart nazwał pamięcią woli. Twierdzi on wprawdzie, że pozostają one ze sobą w najściślejszym związku, ale wobec zwykłej dokładności i jasności Herbarta — nie idzie mu tutaj o tożsamość. Niema już poco rozwodzić się nad tem, że stopień ruchliwości umysłowej nie może również odpowiadać zdolności sądzenia.

Zapewne, że nie jest też bynajmniej ustalona tożsamość herbartowskiej ruchliwości umysłowej ze wzruszalnością. Ludzie silnie wzruszalni niewątpliwie są naogół powolni, t. zn. tacy, „których trudno wytrącić z ich kierunku, którzy żyją w swoim własnym świecie i tam własne sprawy zachowują, prowadzą, kultywują", jak to Herbart charakteryzuje część swoich „powolnych", trudno przechodzących w stan ruchliwości. Kto bowiem trwale przejęty jest do głębi duszy jakąś ideą, ten nie przestanie podążać za nią.

Ale wśród „powolnych" Herbarta są również wymienieni ci, „którzy zachowują równowagę ducha wobec wszystkiego, co innych olśniewa zewnętrznym pozorem, którzy czasem wydają się uparci, a nawet tępi, nie będąc nimi, którzy niechętnie początkowo dopuszczają do siebie wychowawcę, przyjmują go chłodno, nie lecą za nowością, mocno się trzymają rzeczy znanych i t. d.": są to właściwości, których nie zawarłem w pojęciu wzruszalności umysłowej. Wcale, zresztą, nie jest nieprawdopodobne, że Herbart rozmyślnie ze-

stawił tutaj zgoła różne formy powolnych, tak iż przyczyny powolności, zależnie od wypadku, sprowadzać można do trzech pozostałych pierwiastków charakteru. Pewne bowiem formy powolności bezwątpienia dadzą się sprowadzić do niskich stopni subtelności, przyczem wówczas nie są coprawda możliwe charaktery wielostronne i zawiłe, ale zato owe proste charaktery, które spotykamy niekiedy wśród ludności chłopskiej i górskiej.

Lecz jakkolwiek bądź ma się ta sprawa, uważać możemy herbartowską ruchliwość umysłu istotnie za czwarty zadatek charakteru. Podobnie zaś jak ja sam nie przesądzam, czy owe trzy pierwsze pierwiastki — siła woli, jasność sądu i subtelność — nie tkwią niektóremi przynajmniej korzeniami we wzruszalności, tak również uwagi Herbarta pozwalają na domniemanie, że jedyna jego funkcja psychiczna, określona wyraźnie jako predyspozycja do charakteru, mianowicie pamięć woli, ma swe korzenie w stopniu ruchliwości umysłowej.

Ale niezależność tego zadatku charakteru — pamięci woli —, a więc trwałość chcenia, jest u Herbarta podana w wątpliwość z pewnością z innego jeszcze względu, nie tak bardzo zgodnie z jego pedagogiką, ale zato — z jego psychologją. Według jego psychologji, chcenie nie jest czemś pierwiastkowem w człowieku. Pierwotne są wyobrażenia; z życia wyobrażeniowego wypływa wola. Wszelkie chcenie jest zakorzenione w skupieniach myślowych i z nich wyrasta. „W kręgu myślowym", powiada on, „ma swe siedlisko wszelka praca wewnętrzna. Tu jest źródło życia, p i e r w s z a e n e r g j a". Mówi wprawdzie Herbart w swej „Pedagogice" dość często o popędach, nie wypowiada się tam jednak, czy są one całkowicie zależne od wyobrażeń. Otóż nie ulega najmniejszej wątpliwości, że wyobrażenia mogą też powstawać dzięki popędom. Kiedy bowiem śledzimy za

tworzeniem się życia wyobrażeniowego, cofając się aż do pierwszych doświadczeń dziecka, znajdujemy wszędzie przedewszystkiem popęd, który doprowadził do doświadczeń, t. zn. do wyobrażeń. Lecz wszystkie te narastające później tysiączne skupienia wyobrażeń są w jakiejkolwiek formie skojarzone z pierwszemi wyobrażeniami, a tak więc od każdego wyobrażenia prowadzą mosty do pierwotnych popędów. Ale popędy te nie pochodzą z samego w sobie życia wyobrażeniowego, a tem samem nie wypływa z niego i chcenie. Dlatego też „pierwsza energja" bynajmniej nie tkwi w kręgu myślowym. Gdyby tak było, wówczas nie miałaby żadnego znaczenia nawet jedyna, wyraźnie przez Herbarta podana predyspozycja do charakteru — pamięć woli. Niechybnie bowiem musiałaby się wtedy dać sprowadzić do pamięci wyobrażeń, jak też i Herbartowi, gdy po raz pierwszy mówi o tej pamięci woli, wydaje się dziwne, że nie zwrócono jeszcze uwagi na paralelizm, jaki zachodzi pomiędzy tą pamięcią woli a ową pamięcią wyobrażeń. Następnie zaś całe kształcenie charakteru zmierza wyłącznie do utworzenia kręgu wyobrażeń, a w ten sposób — wbrew nawet własnej herbartowskiej pedagogice kształcenia charakteru — możnaby bez żadnych przeszkód z k a ż d e j indywidualności uczynić prawdziwy, jakkolwiek prosty, charakter. Teorja Herbarta byłaby Eldoradem wszystkich wychowawców.

To, że Herbart i w pedagogice też nie widzi lub nie chce uwzględnić pierwotności energji, popędów i instynktów, okazuje się wyraźnie w jego teorji zainteresowania, która przecież gra u niego — i całkiem słusznie — tak decydującą rolę. Zainteresowanie nie rozwija się z popędów wewnętrznych; przeciwnie: „Zainteresowanie", mówi on zrazu, „wypływa z zajmujących przedmiotów i zajęć. Dzięki ich bogactwu powstaje wielostronne zainteresowanie". Dopiero

w 36 lat później, w „Zarysie wykładów pedagogicznych", bardziej zbliża się on do prawdziwego pojęcia zainteresowania, gdy mówi: „Zainteresowanie to samoczynność". Ponieważ jednak samoczynność bynajmniej nie musi być równoznaczna z samorozchyleniem, samorozwojem, samorzutnością, ponieważ Herbart w dalszym ciągu pisze: „Zainteresowanie winno być wielostronne, trzeba więc wymagać wielostronnej samoczynności", i ponieważ przedewszystkiem nie wysnuwa wniosków ze słusznego pojmowania samoczynności, przejawiającej się w istotnem zainteresowaniu jako akcie samorzutnym, — przeto jest rzeczą pewną, że on również w swym „Zarysie wykładów pedagogicznych" nie dotarł do samego jądra kwestji zainteresowania.

Nie miejsce tutaj na szersze omówienie pojęcia „zainteresowanie". Uczyniłem to już gdzie indziej (2) i pokazałem, że musimy rozróżniać dwa główne rodzaje zainteresowań: zainteresowania popędu i ponęty. Tylko pierwsze są prawdziwemi zainteresowaniami, posiadającemi cztery zasadnicze cechy: samorzutność, wytrzymałość, przedmiotowość i wzruszeniowość, gdy tymczasem nieprawdziwym zainteresowaniom brak właśnie dwu pierwszych cech. Prawdziwe zainteresowanie zawiera w sobie zawsze popędowość tego popędu, z którego wypłynęło, rys czegoś, co prze nazewnątrz lub kształtuje nawewnątrz. Natomiast zainteresowanie nieprawdziwe to właśnie to, co l g n i e do pewnych tylko przedmiotów, zajęć, zjawisk, wyobrażeń, — przez co jednak wcale nie chcę powiedzieć, jakoby Herbart miał na uwadze same zainteresowania nieprawdziwe. Ale nie rozróżnił on pojęciowo obu tych typów, gdyż nie widział lub nie uznawał zasadniczej cechy istotnego zainteresowania.

Ma się takie wrażenie, jakgdyby Herbart znał j e d n ą tylko zasadniczą własność organizmu psychicznego, którą C. K u b b e (Magdeburg) w swem nawskroś rzeczowem

porównaniu mej teorji charakteru z herbartowską (3) określa jako j e d y n ą własność dziewiczej duszy: c z y n n o ś ć r e a k c j i. Dusza reaguje na „interesujący" przedmiot, na „interesujące" zajęcie. Czemuż jednak reaguje ona na jeden przedmiot bardziej, niż na drugi? Dlaczego to zajęcie jest dla niej zajmujące, a nie inne? Ponieważ właśnie zasadniczy przymiot organizmu psychicznego nie jest pojedyńczy, ale dwojaki, ponieważ nie idzie w nim jedynie o reakcję, oddziaływanie, lecz także o akcję, działanie, o a c t i o s u a s p o n t e — działanie z własnej woli, które tylko w sposób bardzo naciągany można podawać za reakcję.

To jest właśnie rysem charakterystycznym wszelkiego życia organicznego, że posiada ono d w i e pierwotne formy czynności: reakcję i samorzutność. Samo reagowanie zna też natura nieorganiczna, samorzutność zaś — jedynie organiczna. Wszelka teorja kształcenia charakteru, która pomija tę drugą zasadniczą cechę życia organicznego, musi przeto, o ile pozostaje konsekwentna, zabrnąć na bezdroża. Jak się zdaje, teorję taką mamy już w psychologji Schleiermachera, gdy on oświadcza (por. też str. 47) że całkowitość życia przejawia się w dwoistej czynności: wypływającej (samorzutnej) i przyjmującej (receptywnej). Na szczęście, Herbart właśnie tutaj nie był konsekwentny w ramach własnej psychologji.

Skoro jednak uświadomimy sobie jasno cechę zasadniczą prawdziwego zainteresowania — samorzutność, traci znaczenie swe wszelka teorja o wczesnem rozwijaniu możliwie wielostronnego, a przytem jeszcze mającego jednakowe napięcie, zainteresowania, teorja, która u Herbarta odgrywa tak ważną rolę przy kształceniu charakteru ze względu na wytworzenie kręgu myślowego, a więc ze względu na kierowniczy skutek w postaci wielkich i nierozdrobnionych skupień myślowych. Kiedy bowiem prawdziwe zainteresowanie

wypływa z aktu samorozwoju, w którym dusza z własnego wyboru chwyta przedmiot, bo jest go spragniona, kiedy co najmniej, że posłużę się potoczną przenośnią, przyciąganie przedmiotu i duszy nie opiera się na jednostronnem, od przedmiotu pochodzącem przyciąganiu, lecz na obustronnem, i na takiem jedynie opierać się może, — to wszelkie zachody o wytworzenie wielostronnego zainteresowania muszą być stracone tam, gdzie w duszy niema nic wyrywającego się nazewnątrz, t. zn. innemi słowy — nie istnieje żadna dyspozycja funkcjonalna lub skłonność.

Ponieważ zaś w tych dyspozycjach do działania jest właśnie utwierdzona indywidualność i ponieważ, jak tego i Herbart wymaga, istotne kształcenie charakteru musi w miarę możności oszczędzać indywidualność, może więc kształcenie charakteru chodzić tylko drogą dyspozycyj funkcjonalnych, które są jednostkom wrodzone. Nie zgadza się z tem zasada jednakowego napięcia wielostronności zainteresowania, głoszona przez Herbarta. Ograniczył on ją później, nie wymagając już w „Zarysie wykładów pedagogicznych" od zainteresowań, aby były zrównoważone. Tem bardziej natomiast zgodne są z wymaganiem tem trzy krótkie, dobitne zdania w rozdziale czwartym księgi trzeciej: „Działanie jest zasadą charakteru, czyn tedy wytwarza wolę z pożądania, do czynu zaś potrzeba zdolności i sposobności". Nasze wychowanie, a przedewszystkiem nasze nauczanie publiczne, jakże często przeocza wymagalnik zdolności, t. zn. w r o d z o n e j dyspozycji funkcjonalnej. Na tem zamknę niniejsze rozważania.

Część trzecia

WYCHOWANIE CHARAKTERU MORALNEGO

X. O ISTOCIE WYCHOWANIA CHARAKTERU W OGÓLNOŚCI

Zbadanie pojęcia charakteru pozwala nam teraz zbliżyć się nieco do zrozumienia, na czem polega istota jego kształcenia. Przedewszystkiem zdajemy sobie z tego sprawę, że mówiąc o k s z t a ł c e n i u charakteru, posługujemy się właściwie wyrazem dwuznacznym. Ostrożniej byłoby wyrażać się: rozwijanie lub wychowywanie charakteru. Nadać kształt lub formę mogę również jakiejś rzeczy nieorganicznej; rozwinąć, wychować mogę jedynie coś organicznego. O wiele większa rozmaitość możliwości kształtowania w dziedzinie nieorganicznej każe nam zbyt łatwo ulegać złudzeniu, że mamy takąż swobodę kształtowania względem indywidualności organicznych. Mogę z bryły glinianej posąg ukształtować, ale nie rozwinąć; mogę z kupy kamieni, drzewa i żelaza świątynię ukształtować, ale nie rozwinąć. Mogę — naodwrót — uzdolnionego do rysunku chłopca, przypuszczalnie, r o z w i n ą ć, by stał się artystą, chłopca inteligentnego — by stał się filozofem, miłośnika przyrody — by stał się przyrodnikiem, chłopca odważnego — by stał się wojakiem; nie mogę zaś u k s z t a ł t o w a ć artysty, filozofa, przyrodnika, wojaka. Pielęgnowanie, rozwijanie, wychowywanie wiąże się z popędami i dyspozycjami.

Gdyby ludzie od początku używali tych ściślejszych wyrażeń, oszczędzonoby może pedagogice praktycznej wielu błędów i manowców. Dziś jeszcze sądzi wielu, że można i że się powinno kształtować charakter mniej więcej tak, jak chłopcy lepią bałwana ze śniegu. Przepisuje się tyle a tyle czynności, skonstruowanych według jakiegoś ideału wykształcenia, usiłuje się też, być może, dać lepiej wniknąć w ich wartość praktyczną i moralną, każe się czynności te, jeśli brak dobrej woli, wykonywać pod przymusem i sądzi się, że w ten sposób można ukształtować charakter.

Otóż, jakeśmy widzieli, jest wielka ilość ludzi p l a s t y c z n y c h, u których postępowanie to prowadzi do wyników bądź co bądź pomyślnych, przynajmniej — dopóki znajdują się oni pod przymusem wychowania. Są to „amorficzni" Ribota, do których cyklotymicy Kretschmera i ekstrawersyjni Junga niewątpliwie są ważnym przyczynkiem. Lecz właśnie im materjał duszy jest plastyczniejszy, tem większa jest możliwość, że niezliczone i nadzwyczaj różnorodne wpływy późniejszego życia będą znów twór ten przekształcały, czyniąc w ten sposób z jednostki plastycznej raczej indywidualność chwiejną, niż prawdziwy charakter. Jeżeli już u plastycznych przymus nie prowadzi do pewnego wyniku, a przytem do tem mniej pewnego, ile że doskonała plastyczność duszy jest idealną konstrukcją, nie zaś rzeczywistością — to u natur n i e p r z y s t ę p n y c h, rekrutujących się przedewszystkiem z indywidualności schizotymicznych oraz introwersyjnych, przymus nie prowadzi wogóle do żadnych wyników. U indywidualności bowiem szorstkiej, nieprzystępnej wychowawca staje wobec o wiele silniej wyciśniętych instynktów, popędów i skłonności, te zaś, o ile stać się mogą groźne dla ukształtowania charakteru moralnego, trzeba albo zagłodzić przez usunięcie pożywienia, albo też zwrócić w inną stronę dzięki odpowiednim asocjacjom. Skoro nam

się jednak uda wogóle nadać znamię charakteru takiej nieprzystępnej indywidualności, wówczas życie publiczne, które nastąpi po wychowaniu, zdoła już zmienić w znamieniu owem znacznie mniej, niż to jest możliwe u indywidualności plastycznej.

Wielka sztuka wychowawcy polega na tem, aby instynkty i popędy wychowanka — u człowieka nadzwyczaj i o wiele bardziej różnorodne, niż u zwierząt, a pojawiające się też poczęści dopiero w ciągu wzrastania młodocianego — uważnie zbadał nietylko ze względu na ich rodzaj, ale również na ich krzepkość i aby odpowiednio ukształtował otoczenie, tak iżby zadatki, pomyślne dla uformowania charakteru, znalazły dla siebie silniejsze możliwości rozwoju, niż zadatki niekorzystne. Tak oto sztuka wychowawcza potrafi, w miarę możności, wytwarzać uświadomione lub nieświadome wartościowe p o t r z e b y wewnętrzne, które, jak wszelkie wogóle potrzeby, mogą też ulegać przymusowym przepisom i dzięki nim dalej się rozwijać. Skutecznie pomaga nam tutaj okoliczność, że w k a ż d y m normalnym wychowanku tkwi znaczna ilość popędów oraz instynktów, których natura jest zgóry znana, a które rozwijać się mogą zarówno w dobrym, jak i w złym kierunku. Wymienię tu przedewszystkiem instynkt utrzymania samego siebie (popęd samozachowawczy), instynkty przychylności jako też sympatji (a więc popędy społeczne), instynkty do rozmaitych ruchów (popęd do działania), instynkty naśladownictwa, ciekawości, intelektualne popędy do porównywania, rozróżniania, utożsamiania, rozczłonkowywania i składania, popęd do mówienia, popęd odżywczy i płciowy, pierwotne uczucia radości i strachu. Są to instynkty i uczucia gatunkowe, do których jedynie stosuje się twierdzenie Herbarta, że ludzie naogół mało się różnią pod względem swych skłonności. Niewątpliwie jednak zachodzą

przytem jeszcze ogromne różnice w stosunkach tempa rozwojowego i energji.

W obrębie tej grupy dyspozycyj gatunkowych, która występuje najpierw w rozwijającej się duszy, wcześnie już jednak ukazują się — to w silniejszym, to w słabszym stopniu — poszczególne osobnicze dyspozycje funkcjonalne, tworzące wraz z odrębnemi stosunkami tempa i energji funkcyj gatunkowych — podstawę indywidualności animalnej. Osobliwie u niemałej liczby dzieci sensytywnych, wrażliwych, — zwłaszcza przy nieostrożnem obchodzeniu się z niemi — przejawiają się bardzo łatwo uczucia małowartościowości, poniżenia, które następnie, wskutek właściwej wszystkim ludziom potrzeby dojścia do znaczenia, stać się mogą wcale groźne dla linji rozwojowej, jak to zupełnie słusznie stwierdził Alfred A d l e r. Brak im jeszcze właściwej woli, zdolności sądzenia, subtelności i wzruszalności umysłowej. Stopniowo budzą się i te siły. Od ich działania zaczynają się dyspozycje funkcjonalne właściwego charakteru. I oto zawiązuje się wyższy rozwój duchowy, oto rozpoczyna się widowisko kształtowania charakteru lub też dramat rozdwojenia wewnętrznego. W zupełnej naiwności dusza staje wobec świata. Pierwszym jej czynem jest p r z y s t o s o w a n i e s i ę d o o t o c z e n i a, zarówno fizycznego, jak i psychicznego, do świata zjawisk natury, jak i do świata dóbr kulturalnych, do realnej rzeczywistości, jak i do ideałów współżycia. Zachowuje się ona wyborczo: cokolwiek n i e odpowiada jej dyspozycjom funkcjonalnym, przechodzi mimo, bez wpływu na jej rozwój; co im dogadza, tego się chwyta — żwawo lub powściągliwie, w zależności od tego, jaką aktywność posiadają jej szczególne dyspozycje.

Lecz niebawem, bo już w dzieciństwie, następuje walka wartości, które budząca się świadomość ujmuje z jednej strony według swej natury animalnej, z drugiej — według ducho-

wej. Przedewszystkiem przeżywa się wartości hedonistyczne i witalne stosownie do ich ważności czysto indywidualnej lub ogólnej podmiotowej. Zakreślają one ludziom pierwsze cele. Dążąc do tych celów, ludzie stykają się coraz bardziej z dobrami kulturalnemi czyli rzeczami wartościowemi, a więc z wyobrazicielami wartości przedmiotowo ważnych. Zkolei stają się i one, tak samo jak zwykłe rzeczy, albo przedmioty natury, środkami do osiągnięcia wytkniętych sobie celów. W równej mierze zainteresowanie dla celu przechodzi też na dobra kulturalne jako środki. Skoro to nastąpiło, wówczas — zależnie od predyspozycji psychicznej — istota ich podlega coraz głębszemu ujęciu. Jednostka wciąż bardziej przeżywa tożsamość swoich praw świadomości z wynikłą z tychże praw strukturą duchową dóbr kulturalnych. To właśnie przeżycie tożsamości jest przeżyciem wartości przedmiotowo ważnych (1). Przeżycie tych wartości pociąga za sobą przeżycie, jakiem jest wołanie głosu powinności. Budzi się sumienie. Tutaj bierze początek nie kończące się nigdy samowychowanie lub samokształcenie w sensie wartości bezwzględnie ważnych — według rosnącego szeregu dóbr, jaki przypada na każdą poszczególną dziedzinę wartości. Coraz świadomiej dusza zajmuje stanowisko wobec tych różnych wartości. Uświadamia sobie coraz to lepiej dwoistość swej natury, odczuwa ją, cieszy się wraz z jedną, a cierpi z drugą. Budzi się płynące z tej dwoistej natury uczucie odpowiedzialności za siebie. „Rozum i świadomość wartości, rosnąc same, przenikają w roli organizatorskiej do przyrodzonego układu rzeczy i dążą do uformowania z tworu natury, jakim jest indywidualność, osobowości, podległej normie (t.j. moralnej)" (2).

Tak to wędruje jednostka od swego bytu animalnego i wegetatywnego (o wartościach hedonistycznych) do bytu duchowego (zasobnego w wartości bezwzględnie ważne). Od

strony duchowej zadatku charakteru z owemi czterema pierwiastkami: siłą woli, jasnością sądu, subtelnością i wzruszalnością — zależy to, jak dalece uda się rozwinąć daną indywidualność, by stała się indywidualnie uorganizowaną strukturą wartości, wzgl. charakterem moralnym lub moralną osobowością.

Taka jest droga rozwoju naiwnej duszy do jej własnej doskonałości, do tego, na co ją stać, a co już w zarodku jest wytknięte w jej dyspozycjach funkcjonalnych — droga rozwoju od istoty animalnej do duchowej, od nie mającej jasnego celu indywidualności do uświadamiającego sobie cel jakiś charakteru i do osobowości, która mieści w sobie pełnię zamkniętego systemu wartości. Zadanie wychowania na tem więc polega: ma ono być dla duszy przewodnikiem na jej własnej drodze rozwoju i, w miarę możności, usuwać zawady i przeszkody, które jej tę drogę zagradzają.

Zdajmy sobie sprawę z obfitości zgodnie- i przeciwdziałających funkcyj, pomyślmy, w jak różnych okresach uwidoczniają się one wyraźnie, jak różnorodnie się zmieniają pod względem siły i szybkości przebiegu, zobaczmy, jak ta różnorodność sił we wciąż nowym zespole nadaje duszy poszczególnego człowieka odmienną jakość postaci, — a wówczas ogólne schematy naszych metod wychowania charakteru wydadzą się nam dość prostacze i niedołężne, wówczas odczujemy, co to znaczy być wychowawcą, zrozumiemy, że wychowywanie jest sztuką praktyczną, która doskonali się coprawda dzięki takiemu narzędziu, jakiem jest poznanie naukowe, lecz poprzestając jedynie na tem narzędziu, bez uzdolnienia praktycznego — przedewszystkiem zaś bez rozległej subtelności pedagogicznej — zdobędzie się tylko na bardzo mierne wytwory wychowawcze. Uświadomimy to sobie, że — mówiąc słowami Hamleta — o wiele łatwiej jest rozstroić cu-

downy instrument duszy, niż dobyć z niego czyste akordy prawdziwego charakteru.

Jeśli chodzi o kształtowanie p o s z c z e g ó l n y c h sił, toć przecie rozwinęliśmy w ciągu stuleci wiele użytecznych metod. Np. rozwój inteligencji zbadano dość dokładnie, zwłaszcza że same poszczególne nauki w swym własnym rozwoju nastręczają nam najlepsze metody. Posiadamy również uzasadnione naukowo projekty, dotyczące rozwoju siły woli. Wiemy przedewszystkiem, że nie istnieje żaden powszechny sposób wspierania jakiejś ogólnej władzy woli, lecz — tylko szkolenie zupełnie konkretnych klas woli zapomocą określonych zadań. Następnie wiemy, że najlepszym z głównych środków wyrobienia woli jest nawyk, który powstaje z zadowolenia z pracy.

Jeśli jednak chodzi o rozwój właściwego charakteru, tego tak zawikłanego tworu, brak nam dziś jeszcze nadewszystko poznania w porę, jaką jest postać indywidualna. Mamy tu przed sobą dopiero początki nauki pedagogicznej. Musimy starannie szukać omackiem, próbować i ciągle znów szybko poprawiać i przystosowywać. Zawsze jeszcze najpewniej prowadzi do tego celu otoczenie pełne charakteru, przedewszystkiem zaś wychowawca, zasobny w charakter, siłę woli, jasność sądu i subtelność, wychowawca, którego duszę utrzymują w nieustannem poruszeniu fale uczucia, przenikającego jego ideały. Czy rozwijające się w ostatnich czasach badanie indywidualności albo charakterologja wpłynie na ułatwienie analizy — niewiadomo, i musimy co do tego jeszcze poczekać. Jest też możliwe, że ją nawet utrudni, zwłaszcza, jeżeli projekty tworzenia typów będą stosowane zbyt dogmatycznie.

Dla zagadnienia wychowania charakteru jest wielkiem szczęściem, że uczciwe zajmowanie się tą sprawą skłania samego wychowawcę do tego, aby i on stał się charakterem.

Lecz równocześnie ciężka to nasza niedola, że uzdolnienie charakterowe jest tak samo różnorodne i zmienne, jak umysłowe, artystyczne, techniczne i że wskutek tego wychowawcy o wybitnym charakterze są równie rzadcy, jak prawdziwi uczeni, malarze, rzeźbiarze, poeci, technicy. Gdyby przeto kształcenie charakteru zależało wyłącznie od charakteru rodziców, wychowawców i nauczycieli, w takim razie, o ile chodzi o wychowanie szerokich mas, trzebaby się wogóle wyrzec rozwiązania tego zagadnienia.

Jedno wszelako jest uznane za pewnik: że wychowanie prawdziwego charakteru udaje się najłatwiej, jeżeli czynnościom wychowanka już od początku zostawiono pewną swobodę, przyczem wychowawca stale winien mieć przed oczyma możliwość jej powiększenia. Albowiem indywidualność, która ma dojść do charakteru, musi sama umieć znaleźć, urobić sobie jedność woli. Poznanie tej prawdy jest bodajże jednem z najcenniejszych w pedagogice dzisiejszej. Nie należy tylko zasady tej pojmować przesadnie, jak to uczyniła Ellen Key. Zapewne, gdzie szwankuje w czemś energja woli, zasada swobodnej czynności nie na wiele się przyda. Po głębszej rozwadze należy wymierzać zakres tej swobody jednostkom plastycznym, które w postępkach swych zbyt łatwo ulegają wszelakim wrażeniom i nazbyt są skore do przybierania cech częstokroć znikomych. Natomiast nieprzystępni, uzdolnieni jednostronnie, najlepiej znoszą swobodę w kierunku swej zdolności. Tutaj można im dać ją w najszerszym zakresie, a przytem od samego początku, o ile tylko nie wchodzą w grę dyspozycje, zagrażające wychowaniu charakteru. „Prawo samorozwijania się" jest cudownem prawem, zupełnie tak samo, jak „wolne, powszechne, tajne prawo wyborcze". Lecz i w jednem, i w drugiem tkwią też niebezpieczeństwa dla charakteru jednostki, równie jak dla charakteru państwa. Zniesienie go z tego po-

wodu zażegnałoby może te niebezpieczeństwa, ale wywołałoby zato inne i może jeszcze gorsze. Widać stąd, jak małe mają znaczenie zasady ogólne, gdy chodzi o sprawę kształcenia charakteru. Przekonywamy się, co są warte w potocznej pedagogice tak pięknie wypracowane systemy przepisów na kształcenie charakteru. O wiele jest łatwiej pisać książki o kształceniu charakteru, niż charaktery wychowywać, i zdaje się, że powstaje tem więcej książek, im mniej czasy sprzyjają temu, aby można było zagadnienie charakteru studjować na samym materjale ludzkim.

I z tego również musimy sobie zdać sprawę, że bynajmniej nie wszyscy ludzie mogą przez wychowanie uzyskać charakter niezawodny. Charakteru nie można rozwinąć dalej, niż na to pozwalają dyspozycje do niego. Dzieje się tutaj nieinaczej, niż ze wszystkiemi innemi, o wiele prostszemi, dyspozycjami duchowemi. W dość atoli znacznej mierze można wpłynąć na kierunek, w jakim podążać będzie charakter, o ile tylko mamy do czynienia z istotną predyspozycją do charakteru, a przedewszystkiem — z wielostronną subtelnością i dużą jasnością sądzenia. W tym wypadku rzeczywiście nabiera wagi sam r o d z a j zamkniętego kręgu myślowego w znaczeniu herbartowskiem. Jest tutaj podobnie, jak ze strumieniem. Przyrodzonego spadu strumienia od jego źródła do ujścia, czyli sumy jego sił wodnych, nie możemy powiększyć. Ale możemy tym siłom wodnym dać określoną pracę i kazać im służyć określonym celom. Jeżeli indywidualność wychowanka pozwala nam wpoić weń nauki i zasady Jeremjasza Bentham'a, który cel społeczeństwa upatrywał w osiągnięciu jak największego szczęścia dla jak największej liczby ludzi, w takim razie dostarczymy pokarmu charakterowi utylitarnemu. Jeżeli wpoimy w wychowanka, o ile na to pozwala jego indywidualność, naukę epikurejczyków, wówczas wynikiem będzie charakter eudemonistyczny. System moralny chrześci-

jaństwa wytworzy inny charakter etyczny, niż rygoryzm systemu Kanta, który usiłował wysnuć pojęcie dobra jedynie z pojęcia obowiązku. Lecz bywają pewne nieprzystępne indywidualności, posiadające istotną predyspozycję do charakteru, a które nastręczają wychowawcy niezbyt wiele możliwości, nawet jeśli chodzi o rodzaj ukształtowania kręgu myślowego. Bynajmniej nie każda indywidualność ma dostęp do każdego kręgu myśli.

Zważyć należy przedewszystkiem, że nie możemy tego osiągnąć, by każda predyspozycja do charakteru służyła wszelkim zadaniom jakiejś idei etycznej, lecz tym jedynie, które są przystosowane do danego zadatku charakteru. „Winieneś służyć prawdzie" — jest to ogólna zasada we wszystkich systemach etycznych. Jeden wszelako, na mocy swej predyspozycji i skłonności, nadaje się do służenia czynnie prawdzie religijnej, drugi — tylko naukowej, trzeci — tylko artystycznej. Gdy jednak rzetelnie poświęci się prawdzie w swej specjalnej dziedzinie pracy, charakter jego stanie się wielki i mocny, a przytem zachowa on szacunek dla prawd w innych, dalekich mu, dziedzinach pracy. „Winieneś być na usługach społeczności" — oto znów jeden z obowiązków moralnych, wspólnych wszystkim prawie systemom. Lecz rodzajów tej służby dla społeczności jest nadzwyczaj wiele. Każdy winien uczynić wybór stosownie do swych skłonności, ze skłonności tych wysnuć dla siebie zadanie etyczne, a sam zdobędzie charakter moralny, jeżeli okażą się wystarczającemi jego siła woli, jasność sądzenia, subtelność i wzruszalność. Nie możemy piąć się ku wyżynie moralnej w b r e w naszym skłonnościom. Prawdziwe pojęcie obowiązku nie tkwi jedynie w naginaniu się do n i e c h ę t n i e postawionego sobie celu, jak to uważa wiele systemów wychowawczych. Również i świadomość obowiązku ma za podstawę pewną skłonność, właśnie skłonność do postępowania, wiernego obo-

wiązkowi, choć to niewątpliwie skłonność nabyta. Zgadzam się tutaj najzupełniej z H. S c h w a r z'e m (3), który sądzi, że nigdy się nie zbliżamy do naszych zadań i obowiązków moralnych bez skłonności niesamolubnych.

Na szczęście dla ludzkości w każdym człowieku normalnym istnieją od urodzenia popędy oraz instynkty s p o ł e c z n e. Albowiem człowiek jest istotą nawskroś towarzyską. Nie znajdziemy normalnego dziecka, niezdolnego do współczucia. Widzimy jednak, że zależnie od predyspozycji dane dziecko drży ze strachu, płacze z trwogi, tupie nogami z gniewu, krzyczy ze złości, gdy któregoś towarzysza zabaw, a często nawet, gdy zupełnie obce dziecko spotyka zasłużona lub niezasłużona kara. Ta naturalna, szeroko rozpowszechniona dyspozycja pozwala nam uważać poświęcenie się pomyślności społeczeństwa ludzkiego za jeden z najogólniejszych celów, które można postawić bodajże większości rozwijających się charakterów. Zapewne, jak dalece poszczególny człowiek służbę tę dla dobra ogółu ujmuje jako zadanie moralne, albo raczej: jak dalece się przejmuje tem zadaniem, — nie zależy jedynie od wychowania, lecz szczególnie też od subtelności i wzruszalności względem danych idej. W wypadkach wybitnie jednostronnego uzdolnienia do sztuki, nauki lub techniki, gdy popęd do badania albo kształtowania czy też zmysł konstrukcyjny już w młodym wieku góruje nad całem życiem duchowem i wskutek tego zniewala do ciągłej twórczości, uda się zapewne wychowaniu rozwinąć w tak uzdolnionej jednostce odpowiednie p o j ę c i a moralnego oddania się osobistemu dobru innych, tak iż ona przygodnie lub też wogóle postępować będzie według tych pojęć moralnych. Nie powiedzie się jednak wychowaniu, aby to służenie dobru innych stało się dla niej moralnem zadaniem życiowem. Zmusić charakter taki do poświęcenia swego życia głównie służbie na rzecz pomyślności ogółu — to chyba to samo, co zgotować mu nie-

chybną zgubę. My wychowawcy musimy sobie z tego zdawać sprawę, że właściwe służenie prawdzie i pięknu jest ostatecznie również służbą dla dobra wszystkich.

Uwagi te prowadzą nas do innego jeszcze punktu naszego badania. Z g o d n o ś ć zasady, woli i czynu wydaje się wielu ludziom jakiemś szczególnem wymaganiem w stosunku do charakteru, ponieważ przywykli oni k s z t a ł t o w a ć, nie zaś rozwijać charakter, t. zn. przywykli do dawania wychowankowi zgóry pouczeń, niezgodnych z jego skłonnościami moralnemi, i do wymuszania na nim w stosownej chwili tego, by je też w czyn wprowadził. To wymaganie zgodności jest nieodzowne tam, gdzie charakterowi dowolnie stawiamy określony cel i charakter ten o tyle tylko uznajemy za taki, o ile on ma t e n właśnie cel stale przed oczyma. Tam jednak, gdzie wskazujemy charakterowi te tylko cele moralne, które na podstawie jego skłonności same z siebie ująć się dadzą jako moralne zadania, jest rzeczą oczywistą, że rozumienie, wola i czyn są w stałej ze sobą zgodności. Oto człowiek jakiś, współczując zaniedbanym i krzywdzonym dzieciom, spełnia względem nich zrazu przygodnie, następnie coraz częściej uczynki ofiarne; kiedy więc z tego współczucia wyrośnie dlań zadanie moralne, aby odtąd życie swoje poświęcił służeniu tym dzieciom, wówczas zawsze zachodzi zgodność między poznaniem, wolą i czynem, chociażby praca w służbie takich dzieci miała kiedyś narazić owego człowieka na osobiste niebezpieczeństwo. Gdzie wrodzona potrzeba jasności i rozumienia naukowego albo uchwycenia prawdy moralnej zostanie raz odczuta jako nieprzeparta skłonność, tak iż stosownie do tego poświęcimy życie nasze czystej moralnej służbie na polu nauki, — tam żadne ordery ani tytuły, żadne groźby ani niebezpieczeństwa nie odwiodą nas od tego, byśmy zapomocą środków duchowych, któremi rozporządzamy, coraz bardziej zbliżali się do prawdy i conaj-

mniej wszędzie tam stawali w jej obronie, gdzie musimy zeznawać. Lekarz, dla którego to powołanie nie jest li tylko interesem, lecz który na mocy swej predyspozycji wewnętrznej uważa siebie za pomocnika ludzkości w jej cielesnych cierpieniach, stawi się o każdej godzinie dnia i nocy, by usłużyć dotkniętemu chorobą bliźniemu — postąpi tak, choćby mało albo wcale nie liczył na hojną zapłatę.

Natomiast ten, dla kogo z naturalnej skłonności do zawodu lekarskiego nie wyrosło żadne zadanie moralne, kto pracuje w dziedzinie nauki i sztuki nie dlatego, że stale powoduje nim nieodparte dążenie do prawdy, kto jest nauczycielem i wychowawcą nie dlatego, że duszę dziecka kocha ponad wszystko i że wewnętrzne szczęście dziecka i jego też do głębi uszczęśliwia, komu służba państwowa narzuca zadania, przez które wchodzi on w ciągłą kolizję z własnem przekonaniem, a z których wywiązywać się w zupełnej z niem zgodzie nie wolno mu pod grozą narażenia urzędu i stanowiska, — ten musi nieustannie walczyć o to, aby rozumienie, wola i czyn zgadzały się ze sobą; dla takiego charakteru ta wymagana zgodność jest zagadnieniem.

Ażeby jednak z pewnych skłonności naszej natury wyrosły zadania moralne (niema zaś natury tak ubogiej, iżby to w odpowiednich warunkach nie było możliwe), ażeby charakter autonomicznie zmierzał do jakiegoś celu moralnego, do tego konieczne są przedewszystkiem dwie rzeczy: a) by wrodzone każdemu zdrowemu człowiekowi popędy do działania, w których dają znać o sobie dyspozycje i skłonności ludzkie, o ile mogą one prowadzić do zadań moralnych, przejawiały się w czynach, a tymczasem inne skłonności i popędy były jak najbardziej pozbawione możności wyładowania się w czynach; b) by p o l e d z i a ł a n i a dla tych popędów i skłonności, przedewszystkiem zaś dla istniejących w każdem niemal dziecku skłonności współczulnych, było

możliwie różnorodne, tudzież — z chwilą, gdy życie wyobrażeń rozwinęło się już dostatecznie — możliwie swobodne. Powiadam: z chwilą, gdy życie wyobrażeniowe wychowanka rozwinęło się dostatecznie. Zanim to nastąpi (a dzieje się bardzo rozmaicie, zależnie od otoczenia wychowanka, jego predyspozycji duchowej i od rodzaju danej dziedziny pracy), swoboda ta, a wraz z nią też i różnorodność są, naturalnie, bardzo ograniczone.

To ograniczanie swobody na początku wychowywania charakteru jest rzeczą właściwą z innego jeszcze względu. W gruncie rzeczy charakter jest tylko dobrowolnem posłuszeństwem względem zasad, które wytworzyły się w człowieku dzięki doświadczeniu, pouczeniu i rozmyślaniu nad samym sobą, bądź tak, że zostały przejęte i następnie całkowicie przyswojone, bądź też tak, że powstały w świadomości ze źródeł własnego ustawodawstwa. Lecz dobrowolne posłuszeństwo jest jedynie formą panowania nad sobą. Cnota zaś panowania nad sobą, a więc posłuszeństwa samorządnego czyli autonomicznego, rośnie wyłącznie na glebie posłuszeństwa innorządnego czyli heteronomicznego. Jeżeli miłość dla innych lub bojaźń przed innymi nie wytworzyły już uprzednio nawyku do pokonywania samego siebie, jakżeż „ja" duchowe — budząca się i rosnąca świadomość wartości przedmiotowo ważnych w indywidualnej ich organizacji — ma zyskać moc opanowywania zmysłowego „ja", czyli owej indywidualnej struktury wartości hedonistycznych? Powoli, przez coraz większą swobodę i wiążące się z nią coraz bogatsze doświadczenie, musi jednak posłuszeństwo zewnętrzne zamienić się na posłuszeństwo wewnętrzne. Potrzeba nato dobrowolnego a wzrastającego wciąż potwierdzenia wartości przedmiotowo ważnych, przeżytych w obcowaniu z rzeczowemi i osobowemi dobrami kulturalnemi, a tem samem potrzebny jest uprzednio ciągły wzrost siły sądzenia w zdro-

wym ludzkim rozsądku, wzrost, odbywający się przedewszystkiem dzięki osobistemu doświadczeniu, a dopiero później, w razie potrzeby, przez związane z nią pouczenie. Istnieją metody wychowawcze, które główną wagę przywiązują do z e w n ę t r z n e g o bezwzględnego posłuszeństwa przez cały wiek chłopięcy i młodzieńczy i które przeto w najwyższym stopniu utrudniają swym wychowankom swobodę i różnorodność ruchów i wciąż odnowa chcą drogą przymusu przeprowadzać postulaty moralne i związane z niemi postulaty religijne. U większości natur, a przytem właśnie u indywidualności nieprzystępnych, przeszkadza to właściwemu rozwojowi charakteru. Gdzie ponadto wymaga się zewnętrznego posłuszeństwa, każąc wyrzekać się danego nam od Boga rozumu, czyli złożyć z niego ofiarę — sacrifizio del intelletto—, tam albo się skręca kark charakterowi, albo też niweczy na zawsze jego działalność nazewnątrz, a więc to właśnie, coby go mogło uczynić wartościowym.

Jednem ze źródeł moralnego kształcenia charakteru, jakeśmy już widzieli (por. str. 87), jest wszelako zdolność, polegająca na tem, aby wędrującą wciąż uwagę raz za razem znów zwracać dowolnie ku jakiemuś stałemu punktowi. „Nikt nie jest panem siebie, kto nie posiada tej zdolności. Wychowanie, któreby zdołało wzmocnić tę zdolność, byłoby jedynem prawdziwem wychowaniem" (4).

Z tego stanowiska widać też wyraźnie, jak wielkie znaczenie przy wychowywaniu charakteru mieć może r o z k a z, o ile spełnianie go wynika z szacunku dla rozkazującego (albo też z bojaźni). Nic bowiem nie nadaje się lepiej do tego, by uwagę zwracać d o w o l n i e na czynności codzienne, niż autorytatywnie wydawane zwięzłe zarządzenia, niezależnie od tego, czy pochodzą od osoby, której się boimy lub którą kochamy, czy też należą do przepisów jakiejś społeczności, wybranej z nieprzymuszonej woli i związanej w całość dzięki

pewnej wartości. Wskazanie na tę doniosłość rozkazu znalazłem w literaturze pedagogicznej raz jeden tylko, a mianowicie w wybornej także skądinąd pracy Filipa H o e r d t' a p. t. „O sensie szkoły" (5). „Silne napięcie woli", oświadcza on, „najpierw przy rozumieniu, następnie przy wykonywaniu rozkazu, jest wręcz niczem niezastąpioną szkołą wytężonego działania woli wogóle". Jeżeli tak jest istotnie, wynika stąd oczywisty wniosek dla wszelkiej społeczności (rodziny, szkoły, państwa), o ile chce ona wychować dla siebie członków, posiadających silną wolę.

Nietrudno zdać sobie sprawę ze znaczenia uwagi dowolnej. Poznajemy ją w osobliwym przebiegu naszego prądu świadomości, który zjawia się wówczas, gdy mamy przedsięwziąć coś sprzeciwiającego się naszemu samolubstwu. Podczas walki moralnej w duszy naszej wznoszą się ustawicznie wyobrażenia, schlebiające naszym upodobaniom, uniewinniające nasze samolubne postępowanie. Coraz to znów „kłamstwo świadomości", wedle wyrażenia Kanta, usiłuje umniejszyć naszą zdolność sądzenia. W walce tej zwyciężymy, jeżeli naszej uwadze dowolnej uda się za każdym razem zatrzymać przedstawienie moralne, a odeprzeć owo kłamstwo świadomości. W dzieciństwie siły woli naogół nie są nato wystarczające. Jeśli słuszne jest to, co William James w rozdziale o uwadze uważa za prawdopodobne, że genjalna predyspozycja przeszkadza człowiekowi nabywać nawyknień do uwagi dowolnej i że normalne uzdolnienie intelektualne jest glebą, na której możemy tutaj jak i wszędzie oczekiwać najlepszego wzrostu tak zwanych w znaczeniu ściślejszem „cnót woli", — w takim razie rozumiemy też trudności, które jednostka o j e d n o s t r o n n i e genjalnych predyspozycjach (zdarzają się również w i e l o s t r o n n i genjusze) napotyka w drodze do ukształtowania swego charakteru.

To szczęście, że genjusze są wyjątkami wśród ludzkości (6). Reszta ludzi dostarcza dość wdzięcznego materjału, który usprawiedliwia nas z tego, że przystąpimy obecnie do bliższego zastanowienia się, jak mają pracować dom, szkoła i samowychowanie, aby wychować jak największą liczbę charakterów. Sprawę tę poddamy badaniu w następnych trzech rozdziałach. Tam, gdzie wychowanie rodzinne zastaje poniekąd dyspozycje do charakteru, bezwątpienia może ono w większości wypadków dokonać niemało, pod jednym tylko warunkiem, że wychowanie to weźmie w swoje ręce człowiek pełen charakteru, o dostatecznym zdrowym rozsądku i dużym darze spostrzegawczym. Znacznie trudniejsze są warunki, gdy chodzi o rozwinięcie charakteru przez szkołę publiczną; ale najtrudniej przedstawia się rozwiązanie tego zagadnienia przy wychowywaniu samego siebie, obejmującem ostatnie niepewne akty kształcenia charakteru.

XI. WYCHOWANIE CHARAKTERU W RODZINIE

Znacznie wcześniej, nim zjawili się zawodowi wychowawcy i nim zaczęto pisać teorje wychowania, istnieli już ludzie wychowani. Albowiem siły wychowawcze budzą się wszędzie, gdziekolwiek ludzie współżyją w jakimś związku pracy. Choć na najniższych szczeblach kultury siły te działać mogą mniej lub więcej bezplanowo, w każdym razie istnieją one, i nie byłoby całego rozwoju kultury moralnej, gdyby społeczność, oparta na pracy, sama z siebie nie wydawała na świat sił wychowawczych.

Najstarszym i najnaturalniejszym związkiem ludzkim jest r o d z i n a. Niema powodu, aby roztrząsać tutaj z n a c z e n i e r o d z i n y dla problemu wychowania, gdy chodzi o kształcenie charakteru. Niezależnie od wszelkich braków w dziedzinie naszych teoryj wychowawczych, żadnem zagadnieniem od czasów Platona nie zajmowano się lepiej i wszechstronniej, niż sprawą wychowania jednostkowego. John Locke, Henryk Pestalozzi, Fryderyk Ernest Schleiermacher, Jan Fryderyk Herbart, Fryderyk Fröbel, Teodor Waitz, Herbert Spencer, Juljusz Payot, Lew N. Tołstoj i wielka liczba dziś jeszcze żyjących pisarzy pedagogicznych wszystkich narodów kulturalnych badali i przedstawili poczęści w formie aforystycznej, poczęści zaś systematycznie ogólne zagadnie-

nie wychowania oraz środki i drogi do ogólnych rozwiązań, przekazując w swych pismach współczesnym i potomności wyniki tych badań. Z pewnością nikt nie przewyższył pod tym względem Pestalozziego. Świętość izby mieszkalnej, w której „jednoczy się wszystka boskość, tkwiąca w siłach kształceniowych natury ludzkiej", opiewa on i sławi nieznużenie, w sposób najbardziej chwytający za serce — w mowie do swego domu z 12-go stycznia r. 1818.

Ale podobnie, jak w medycynie terapja chorób dzieli się na ogólną i specjalną, tak też w zakresie pielęgnowania charakteru obok terapji ogólnej byłaby potrzebna szczegółowa. W zastosowaniu do indywidualności chorych, do ludzi nienormalnych terapja taka już powstała, niema zaś terapji, poświęconej przeróżnym indywidualnościom osobników zdrowych. Przyczyna tkwi tutaj w olbrzymich trudnościach, jakie przeciwstawiają się stanowczemu ograniczeniu form indywidualności, w oszałamiającej różnorodności i w częściowem ukryciu się zadatków charakteru w tym okresie, kiedy należy rozpocząć wychowywanie. Czas dopiero pokaże, czy można te trudności pokonać. Psychologja eksperymentalna i pedagogika znajdą tutaj przebogate pole pracy.

Tak więc mogę nie rozwijać tematu tego rozdziału, mając tę świadomość, że wszystko, co przy obecnym stanie wiedzy naszej jest tu do powiedzenia, przedstawili już inni w sposób dość wyczerpujący. Nie mogę tylko odmówić sobie jednej rzeczy: ugrupowania w pewne klasy pozostałych aż do naszych czasów dróg wychowawczych, — tem bardziej, że teraźniejszość posiada kilku osobliwych apostołów, których propozycje, poparte siłą i blaskiem wymowy, jednają sobie nietylko laików.

Polecane dziś i będące jeszcze w obiegu ogólne tendencje wychowawcze można będzie podzielić na cztery grupy, które dość wyraźnie rozróżnić się dają nietylko przy wycho-

wywaniu charakteru w rodzinie, ale również przy wychowywaniu i zmierzającem do tegoż celu prowadzeniu nauczania w szkole. O żadnej z tych czterech grup nie można twierdzić, że wstępuje na zupełnie błędną drogę, jakkolwiek drogi te biegną częściowo w przeciwnych kierunkach. Twierdzenie to popierają najlepiej powyższe badania, dotyczące istoty różnych indywidualności i charakteru. Ponieważ właśnie niema w ogólności kształcenia charakteru, przeto niema też ogólnych sposobów wychowawczych, któreby raz na zawsze były całkowicie słuszne lub zgoła fałszywe, przynajmniej wśród propozycyj wychowawczych, znanych z poważnej literatury.

Grupę pierwszą stanowią owi wychowawcy, których nazwę t r w o ż l i w y m i. Są to ci, którzy obawiają się pozwolić wychowankowi doświadczać swych sił w zadaniach umysłowych, artystycznych, społecznych, technicznych lub wręcz moralnych, którzy nie mają odwagi narazić go na niebezpieczeństwo zrobienia fałszywego kroku. Zakreślają oni wychowankowi cel wszelkich jego czynności i dbają o to, aby nigdy nie mógł ani o krok zboczyć z drogi do tego celu. Główny rys tej metody wychowawczej wyrasta poczęści z własnej lękliwej i niesamodzielnej natury wychowawcy, która, opanowana przez silne uczucie odpowiedzialności, ma bezustanne wyrzuty sumienia, o ile bodaj w drobiazgach odstąpi od przepisów autorytatywnych. Tak się dzieje w wypadku pomyślnym, kiedy miłość dla wychowanka staje się dla niego kaftanem krępującym. Rys ów jednak wyrasta też z duszy małostkowych pedantów, ograniczonych głów albo wygodnickich rzemieślników, a wtedy mamy do czynienia z wypadkiem niepomyślnym. W obu wypadkach kara jest nietylko dozwolonym, lecz, zależnie od natury wychowawcy, słabszym lub silniejszym, zawsze jednak r e g u l a r n i e stosowanym środkiem poprawy. Od indywidualności wychowanka całkowicie zależy, w jakim stopniu droga ta jest owocna,

bezpłodna lub wręcz szkodliwa. Z pewnością nie doprowadzi ona nigdy do s a m o d z i e l n e g o charakteru, o ile kto trzymać się jej będzie zupełnie konsekwentnie. Najlepszego materjału dostarczają tutaj wciąż jeszcze natury w wysokim stopniu plastyczne. Wszelako charakter moralny, który się rozwinie w tych warunkach, w większości wypadków, jakeśmy to już raz zaznaczyli, dotrzyma placu nie dłużej, niż trwać będą wpojone przez wychowanie nawyki, i aż ulegnie zmianie krąg wyobrażeń, który skojarzono jak najściślej z czynnościami nawykowemi. Niezmienność zaś kręgu wyobrażeniowego zależy tak samo od tego, jak się później ułożą stosunki duchowe dorosłego wychowanka, i jak wielka jest jego pochopność intelektualna do samodzielnego kształtowania tego kręgu wyobrażeń.

Bardzo wielu jest ludzi, którzy z natury już mają słaby popęd intelektualny. Równie dużo jest tych, u których on istnieje, choć niezbyt silny, ale przez powyższy rodzaj wychowania osłabiony do tego stopnia, że już się podźwignąć nie może z zaszczepionych mu kiedyś idej i nawyknień duchowych. Albowiem u większości ludzi bardzo jest łatwo przeciąć niejako nawyki myślenia logicznego, gdyż nie leżą one wcale w naturze ludzkiej, lecz muszą dopiero zostać nabyte jako akty silnego samoopanowania w swobodnej pracy nad zagadnieniami (por. str. 91 — 95). Wszyscy ci ludzie mogą zyskać na tej drodze charakter moralny albo raczej — dobry, pewny i przydatny pod względem towarzyskim. Nigdy jednak nie mamy niezawodnej rękojmi, że takie, wyciosane głównie z zewnątrz, charaktery nie staną wobec zagadnień, przy których nawyk autorytatywny już nie wystarcza do prawdziwej moralnej decyzji woli.

Ale poza tem istnieje wcale pokaźna liczba indywidualności — szorstkich, nieprzystępnych, osobliwych, samowolnych —, któremi właśnie od wczesnej młodości niesposób kie-

rować zapomocą przymusu zewnętrznego, które ukształtować można tylko od wewnątrz, a którym przez stosowanie wspomnianych środków gotuje się niechybną zgubę. A pośród tych ludzi znajdują się właśnie ci, co, odznaczając się wrodzoną siłą woli oraz jasnością intelektu, rokują najlepsze nadzieje.

Wprost naprzeciw dopiero co opisanej drogi wychowawczej leży inna, na którą radzi wejść pewna grupa nowszych autorów. Nazwę ją grupą niefrasobliwych. Zgóry okazują oni pogardę dla jakiegoś określonego ogólnego celu wychowania, do którego mieliby prowadzić swych wychowanków, chyba że będzie nim, zawsze dla mnie podejrzana jako cel wychowawczy, „wolna osobowość" lub „indywidualność", przyczem stale jedno z tych pojęć bierze się za drugie. Już od początku wszelkiej pracy wychowawczej sądzą oni, że temu rozwojowi indywidualności oddadzą największą usługę przez to, iż skrupulatnie wystrzegać się będą dawania ważniejszych zasadniczych wskazówek, do których dziecko ma się stosować w swych czynnościach; zalecają oni, by dawać dziecku swobodę poruszania się i pracowania, jak i kiedy mu się podoba, i mają nadzieję, że drogą porównywania i doświadczeń samo z siebie nabierze ono rozumu. Zakazany jest wszelki rodzaj kary, uważanej przez dość wielu z nich nawet za zbrodnię. W szkole, którą Lew N. Tołstoj (1) założył we wsi Jasnaja Polana, ten sposób wychowywania był uznany i przeprowadzany jako normalny. Trzymano się zasady najpełniejszej swobody, zasady, uznającej za właściwy ten tylko sposób nauczania, „z którego uczniowie są zadowoleni". Zasada ta odrzuca wszystko, cokolwiek w szkołach kontynentu europejskiego „uważa się za konieczny porządek": punktualne rozpoczynanie nauki, regularną obecność uczniów, uporządkowane siedzenie lub stanie, zawsze spokojne zachowywanie się małych wychowanków.

Dla Tołstoja, równie jak przedewszystkiem dla innej przedstawicielki tego systemu, mianowicie dla Ellen Key, istniejące systemy szkolne są „nieprzeniknioną gęstwiną głupoty, przesądów i błędów, gdzie każdy punkt można zaczepić". Kobieta tej miary, co Ellen Key (2), nazywa największą zbrodnią współczesnego wychowania to, że się dziecku nie daje spokoju. Uważa ona, że największa tajemnica wychowania polega na tem, by dziecka nie wychowywać. Spokojnie i powoli trzeba pozwolić naturze pomagać samej sobie i baczyć tylko, jak otaczające warunki wspierają pracę natury. Wyznawczynią podobnych zasad okazała się również Marja Montessori (3), która jako alfę i omegę swego systemu rozpowszechniała ideę samowychowania dziecka. Dla tych wychowawców dziecko jest celem samym w sobie, a ze względu na rozwój jego osobowości i jego indywidualności wynaleziono wszelkie wychowywanie. Żadna społeczność nie może mieć roszczeń do wychowania dziecka dla swoich celów. Dom i szkoła nie mają innego prawa, ani innego obowiązku, jak dostarczać każdej poszczególnej indywidualności jak najwięcej rozwoju i szczęścia. Należy zawsze odrzucać stałe plany wychowywania i nauczania, zewnętrzny przymus do pracy, niezależnie od tego, czy chodzi o jej rodzaj, czas trwania, czy też jej początek.

Są pedagodzy, którzy tę radykalną ewangelję anarchji pedagogicznej oskarżają publicznie jako grzech przeciw Duchowi Świętemu. Słusznie i zarazem niesłusznie. Niesłusznie, albowiem zdarzają się ludzie, jak Tołstoj, których sama już osobowość wywiera przemożny wpływ na wychowanka, przedewszystkiem zaś dlatego, gdyż bywają dzieci, świetnie dysponowane pod względem umysłu, woli i moralności, „enfants tempérés", jak je określa Ribot, harmonijne, jak ja je nazywam. Ich silnie rozwinięte wszechstronne dyspozycje i uzdolnienia zachowują cudowną równowagę, tak iż do ukształto-

wania ich charakteru niema chyba lepszej drogi, jak pozwolić im — w ramach, oczywiście, zdrowego umysłowo i moralnie otoczenia — swobodnie się poruszać, aż same z siebie w zetknięciu z indywidualnościami innych odnajdą granice praw własnego „ja". Powyższe oskarżenie jest jednak słuszne, o ile bierzemy pod uwagę szersze masy — plastycznych, chwiejnych, wrażliwców, aktywnych, apatycznych czy jak tam jeszcze oni się nazywają. Większą ich część droga taka przywiodłaby wprost do zguby. Ogół indywidualności bowiem, pozostawiony samemu sobie, obracając się w ramach swego względnie krótkiego okresu rozwoju, nie potrafi znaleźć drogi wgórę. Nato przecież istnieje wychowanie, aby masom pomagało skracać tysiącletnie bezdroża i manowce, które przebyć musiał rozwój kultury moralnej, zanim osiągnął poziom dzisiejszy.

Pomiędzy temi dwiema mieści się trzecia grupa wychowawców — nazwę ich p o ś r e d n i k a m i, — którzy nie idą ani drogą bezwzględnego przymusu, ani drogą bezwzględnej swobody. Słusznie doceniając przejawiający się we wszystkich dziedzinach popęd naśladowczy, stawiają oni przed oczyma rozwijającego się dziecka wzory i zachęcają do ich naśladowania, nie narzucając jednak jego woli wyraźnych pęt, dopóki chodzi o prace intelektualne lub artystyczne, częstokroć nawet w prostszych sprawach moralnych. W ten sposób dziecko — w części z pomocą wychowawcy, w części zaś bez niej — gromadzi różnorodny materjał doświadczalny, którego światła i cienie, zalety i wady omawiane są wspólnie z wychowawcą, i na podstawie którego przypuszcza się znów dziecko do mniej lub bardziej samodzielnego rozwiązywania najrozmaitszych zadań. Z kar mają zastosowanie jedynie łagodne i to tylko w wypadkach wyjątkowych. Stopień swobody działania reguluje wychowawca według stopnia zboczenia od głównego celu, stosownie do prawideł ogólnych,

które podają mu ogólne metody wychowawcze — bez istotnego uwzględnienia danej właśnie indywidualności. Ta droga jest chyba najbardziej udeptana w wychowaniu rodzinnem, jak i szkolnem. Nie jest ona wprawdzie najlepsza, ale znośna, a nawet naogół nieunikniona, jeśli się uwzględni rzeczywiste warunki, przeciętne właściwości wychowawców, otoczenia domowego, przedewszystkiem zaś — przeciętną jakość indywidualną wychowanków, w których ogólnej masie przeważa plastyczność. Droga ta przez długie, długie jeszcze lata będzie w użyciu przy spełnianiu zadań wychowywania i nauczania w szkole.

Lecz istnieje jeszcze czwarty system wychowania, ze wszystkich najowocniejszy dla kształcenia charakteru. Przedstawicieli jego nazwę rozważnymi. Droga ta ma tę jedną niedogodność, że wymaga idealnych wychowawców oraz idealnych warunków rodzinnych (lub szkolnych). Idealnych wychowawców — dlatego, że na tej drodze są przydatni jedynie ludzie, którzy się nietylko odznaczają siłą woli oraz jasnością sądu — toć bez tych przymiotów wychowawca jest wogóle nie do pomyślenia —, lecz którzy posiadają również subtelne uczucie i niezawodny takt względem wszelkich zjawisk obcowania towarzyskiego i moralności, ludzie, mający niezachwiany, samodzielnie zdobyty pogląd na świat i zapatrzeni w obrazy przewodnie o trwałem zabarwieniu uczuciowem. Idealnych zaś warunków domowych lub szkolnych droga ta wymaga o tyle, iż muszą one dać możność zajmowania się poszczególnym wychowankiem, tak aby otoczenie jego nietylko było wolne od czynników szkodliwych, ale wprost napełniane wszystkiem, co mogłoby wpłynąć dodatnio na wrodzone, a dla celu wychowawczego pożyteczne, instynkty, popędy i skłonności. Przy tym systemie dziecko idzie również od początku szlakiem własnych prób. Jakkolwiek otacza się je wzorami, nie ma ono obowiązku naśladо-

wania ich, lecz winno tylko rozwijać na nich swój smak i zdolność sądzenia. Każdy uczynek, każda praca ma być jasnym, zrozumiałym także i dla innych osób wyrazem przeżycia wewnętrznego, wyrazem dobrze uchwyconego pojęcia. Naganne postępki i niedokładne prace pochodzą z braku wyobrażeń, z braku zręczności lub też z niedostatecznej chęci. Tak zwana „zła intencja" wychowanka nie jest czynnikiem, branym w rachubę przedewszystkiem. Wszystko jest oparte na zaufaniu. Wychowawca stara się z czynu lub z pracy poznać do głębi rodzaj i wartość wyobrażenia i dyspozycji woli albo też przyczynę niedostatecznej techniki. Nie dręczy dziecka dlatego, że jego czyn i wykonana praca są aż tak różne od tego, co on sobie wyobrażał. Stara się je zrozumieć, znaleźć przyczyny psychiczne lub społeczne, dla których moralny czyn lub praca praktyczna wypadły tak, a nie inaczej. Kiedy on w ten sposób usiłuje wniknąć we wszystkie właściwe i niewłaściwe, jasne i niejasne zamiary dziecka, budzi się w niem zaufanie podwójne: do wartości przewodniczej wychowawcy i do własnych, może słabych jeszcze sił. Z zaufania tego rośnie odwaga do nowego działania, do nowej twórczości, do coraz silniejszego dążenia do prawdy. Nie odzywa się żądza chcenia tego, co czynią inni, a o wiele mniej jeszcze żądza chcenia czegoś, p o n i e w a ż inni to czynią, ale budzi się w niem ochota i siła, by własne życie duchowe przedstawiać we właściwym mu sposobie postępowania oraz we właściwej mu mowie. Łatwo zrozumieć, że droga ta jest zarazem jedyna: po zakończeniu wychowania, które początkowo z konieczności jest zawsze heteronomiczne, innorządne, ona tylko stanowi najlepszą rękojmię, że nastąpi kształcenie charakteru autonomiczne, samorządne.

Jedynej rzeczy, mówiąc zupełnie ogólnie, wymagać można od wychowania rodzinnego, a jest nią to, co już Goethe nazwał podstawą wszelkiego powodzenia wychowawczego;

wychowanie zdolności do czci. Na dłuższą metę żądanie to, rzecz prosta, ma sens tam tylko, gdzie członkowie rodziny, którym trzeba przedewszystkiem okazywać szacunek i poważanie, sami są posiadaczami wartości bezwzględnie ważnych. Szacunku i poważania wymusić niepodobna. Wymusić można li tylko formy zewnętrzne. Życie rodzinne, w którem nie są przestrzegane takie formy wzajemnego szacunku — to złe siedlisko wychowania. Dopiero z szacunku dla posiadaczy wartości wyrasta naogół — sprawa to dość osobliwa! — cześć dla samych wartości bezwzględnie ważnych. Jedynie bowiem w doczesnych swych realizacjach objawiają się wartości nierealne, i w nich jedynie ludzie je przeżywają. Kiedy jednak obudziła się już cześć dla samych wartości, i człowiek dzięki temu słucha głosu obowiązku, wówczas sumienie reguluje obcowanie z ludźmi, jako posiadaczami wartości, wszelki zaś, zawsze dla mnie podejrzany, strach przed niebezpieczeństwami tak zwanego autorytatywnego wychowania okazuje się zbyteczny.

XII. WYCHOWANIE CHARAKTERU W SZKOLE

Jeżeli rodzina, pracując stosownie do swego dobrowolnego układu, staje się tem samem, jako naturalna społeczność pracy, przedszkolem kształtowania charakteru, a w sprzyjających okolicznościach dopomaga nawet charakterom swych członków w nabywaniu stałego kierunku moralnego, to szkoła natomiast ani co do swej pierwotnej intencji, ani podług swego rozwoju bynajmniej nie jest właściwem narzędziem do kształcenia charakteru. Pierwotnym jej celem było wyłącznie pouczanie, i o tyle tylko, o ile wszelka praca poważna, której wytyczną jest wola dokonania jej, a wątkiem rzeczowość, sprzyja zarazem pewnym dodatnim przejawom woli, o tyle też jest szkoła narzędziem rozwoju charakteru. Rozwój stosunków politycznych i społecznych i coraz lepsze zrozumienie tego, że samo tylko wykształcenie umysłowe nie ma bezwzględnej wartości dla współżycia w społeczeństwie ludzkiem, coraz wyraźniej ukazuje nam konieczność, aby i ze szkoły również uczynić miejsce pielęgnowania charakteru.

W książce swej p. t. „Filozofja wychowania" oświadcza E. K r i e c k, co następuje: Nauczanie jest normą szkoły; spełnia ona swe zadanie wychowawcze w drodze nauczania, a gdzie porzuca tę drogę, tam szkoła traci swój charakter jako forma życia, tam przestaje być szkołą —

i przynajmniej w tych słowach silnie on się przeciwstawia innej „filozofji wychowania", której broni John D e w e y nietylko w słynnem swem dziele o „Demokracji i wychowaniu", ale poczynając od broszury, zatytułowanej „Moje pedagogiczne wyznanie wiary", poprzez wszystkie swe pisma pedagogiczne — już od lat kilkudziesięciu (1). Jego zdaniem, szkoła winna się stać „życiem społecznem w zarodku", które, naturalnie, nie może się obejść bez normy nauczania, lecz głównej swej normie wyrosnąć każe z gleby społecznej. „Sądzę", oświadcza on już w „Pedagogicznem wyznaniu wiary" z r. 1897, „że duża część wychowania współczesnego idzie na marne, ponieważ zaniedbuje ono tę podstawową zasadę, że szkoła stanowi formę życia społecznego". Po latach 25-ciu na jednej z ostatnich stron swej filozofji wychowania ujmuje on raz jeszcze swe wyznanie w następujące słowa: „Przedewszystkiem musi sama szkoła być we wszystkiem, cokolwiek ona ogarnia, — s p o ł e c z n o ś c i ą ż y c i o w ą".

Niesłusznie coprawda utrzymują, że szkoła dzisiejsza, szkoła książkowa, jak ją nazwałem, nic zgoła nie robi dla wychowania charakteru. Wszelki uregulowany system pracy ma tę właściwość, iż lgną do niego pewne siły wychowawcze. Praca gruntowna jakiegokolwiek bądź rodzaju nigdy nie pozostaje bez wpływu na rozwój woli. A przedewszystkiem — tam, gdzie wyrasta ona z samorodnych potrzeb, gdzie zachodzi możność skurpulatnego zbadania wyników własnej pracy i gdzie sposób prowadzenia szkoły przyzwyczaja do samokrytycyzmu (2). Wszędzie, gdzie poza pracą szkolną stoi istotna osobowość, miłość i przykład budzą różnorodne siły. Wśród całej tej pstrokacizny, którą okazują szkoły dzisiejsze, ofiarowuje się wielu uczniom coś, co odpowiada również ich o s o b i s t y m skłonnościom i siłom. Jeżeli nauczyciel sam jest przyzwyczajony do myślenia logicznego, uda mu się w niektórych, nie obciążonych zbytnio materjałem naukowym,

gatunkach szkół rozwinąć takie nawyknienia również i w uczniach; jeżeli sam jest przejęty ideałami, łatwo mu uczynić z tych gwiazd przewodniczki młodzieży. Lecz wszystkie te wpływy są raczej przypadkowe, niż planowe, z drugiej zaś strony system niemieckich szkół ludowych i średnich wykazuje braki, które znów przeciwdziałają kształceniu charakteru. W najwyższych nawet klasach szkół średnich w bardzo jeszcze małym stopniu uwzględnia się skłonności i płynące z nich siły wytwórcze uczniów. Uczniowie podlegają bez wyjątku przymusowi i tam jeszcze, gdzie powinnoby się już zacząć autonomiczne kształcenie charakteru. Nadmiar materjału, surowe przepisy częstokroć skierowują rozwój charakteru do nierzetelności, nieprawdy i karjerowiczostwa.

Zapewne, nietrudno zrozumieć, że szkoła, a zwłaszcza ta, która ogarnia masy, szkoła ludowa i dokształcająca, napotyka o wiele większe przeszkody na drodze swego przystosowywania się do zadań rozwoju charakteru, niż gdy stosuje się do zdobywania samych wiadomości i sprawności. Te bowiem są natury ogólnej, są w pewnym stopniu fabrykatami, które w tym samym gatunku nabyć może na rynku życia każdy, kogo stać na zapłacenie wyznaczonej ceny inteligencji oraz woli. Charakter natomiast ma naturę indywidualną. Każdy może zdobyć tylko s w ó j charakter, gdyż tylko w tej mierze, w jakiej się sam rozwija, osiągnie on charakter. Będzie to może słuszne, gdy powiem: dopóki nie było innych szkół, prócz bogatej szkoły życia, do której wrzucano chłopców możliwie wcześnie, rozwój charakteru w sensie dodatnim jak i ujemnym był pewniejszy, powszechniejszy niż dzisiaj, kiedy znaczną część czasu chłopców i dziewcząt pochłania robota niwelacyjna szkoły książkowej, która wszystkim dzieciom wyznacza te same zadania. Wiadomości i sprawności mechaniczne można podawać jednocześnie 50, 60 i 80 ucz-

niom, a każdy w przeciągu danego czasu korzysta tyle, na ile pozwalają jego dyspozycje i skłonności. Co więcej, komu chodzi o samo tylko pouczanie, ten może całemi miesiącami nauczać tysiące słuchaczy, jeśli tylko posiada wystarczający dar uczenia i przemawiania i potrafi zająć większość słuchających. Poza tem, znacznie więcej ludzi nadaje się do samego nauczania, niż do wychowywania charakteru, nie dlatego, że zdolności umysłowe są częstsze niż charakterowe, lecz z tej przyczyny, że szkoła dzisiejsza przedewszystkiem właśnie i zasadniczo urządzona jest pod kątem popierania zdolności umysłowych i wskutek tego dostarcza w tym kierunku więcej przydatnego materjału nauczycielskiego, niż w tamtym.

Stwierdzenie w tych faktach błędnego koła nie powinno nam jednak odbierać otuchy. Pamiętajmy, że każdy, najmniejszy nawet, pomyślny krok na drodze do uczynienia ze szkoły miejsca opieki nad charakterem przysparza nam ludzi o nieco silniejszym charakterze, i że dzięki temu nietylko stosunki rodzinne, lecz i wzięte w całości stosunki życiowe pozwalają zdjąć ze szkoły część tej pracy, którą jej niedawno włożono na barki. I tego również przeoczać nie należy, że prawdziwe uzdolnienia charakterowe rozwijają się samorzutnie, skoro tylko system szkolny da im odpowiednią glebę, mianowicie szkołę, która odwraca się od ideału tuczenia wiedzą, szkołę, w której nauczyciel nie jest stale dawcą, a uczeń odbiorcą, i która potrafi skupiać siły twórcze oraz wrodzoną aktywność uczniów w pracy surowej, związanej z ciągłą samokrytyką.

Z chwilą, gdy mamy szkołę, która, użyczając uczniowi różnorodności i swobody, uwzględnia jego tworzącą, wytwórczą siłę, niezależnie od tego, czy jest ona czysto umysłowa, artystyczna, społeczna lub techniczna, — natura kształtowania charakteru sama przez się popiera nasz zamiar, aby służyć rozwojowi charakteru środkami szkoły (3). Zupełnie tak

samo, jak dość jest dać drzewu niezbędne warunki życia, aby się rozwinęło na swój sposób, również i charakter stworzy niejako sam z siebie właściwą swą formę, gdy tylko uczynimy zadość warunkom rozwoju jego korzeni, tkwiących w całokształcie sił duchowych.

Musimy więc postarać się o stworzenie szkoły, gdzie uczniowie o własnych siłach będą siebie kształtowali czynnie, miast być urabianymi biernie przez zewnętrzne ciągłe nakładanie warstw wykształcenia, i gdzie — podobnie jak w życiu rodziny, bractwa, związku zawodowego, państwa — w s p ó l n e przystąpienie do jakiegoś zadania wytwarza ową różnorodność stosunków człowieka do człowieka, w której każdy prawie charakter znajduje to, co dla jego wzrostu jest najkorzystniejsze, i każdy też samorzutnie natrafia na owe granice, których przekroczenie czyni go społecznie nieprzydatnym. Musimy dążyć do szkoły, którą nawskroś przenika duch s p o ł e c z n o ś c i p r a c y i która tem samem roztacza wszystkie owe rozwijające charakter siły wychowawcze, właściwe wszelkim społecznościom pracy, dążącym do celów poważnych. Nauczyciel, jako kierownik i towarzysz takiej społeczności pracy, ma wówczas obok pewnej współpracy raczej obowiązki troskliwego dozorcy, który obejmuje wszystko wzrokiem i tylko wyznacza zadania oraz tworzy różnorodne warunki, lecz poza tem ogranicza się głównie do baczenia, aby siły młodociane zachowały właściwy kierunek, nie dając się jakimś innym popędom, instynktom czy impulsom odwieść z samodzielnie obranej drogi, wiodącej do celu moralnego.

Nasuwa się myśl, aby organizować całe szkoły, jako takie związki pracy, mające wspólne cele. Taką organizację przedstawiały państwa szkolne, które filozof niemiecki Fichte planował w swych „czternastu mowach do narodu niemieckiego" po nieszczęśliwych bitwach pod Jeną i Auerstädt — w dą-

żeniu ku moralnej odnowie narodu. Pierwotny plan wiejskich ognisk wychowawczych, który dr. L i e t z zamierzał wykonać w miejscowości Haubinda w Turyngji, doprowadziłby o blisko sto lat później do takiej, całkowicie na sobie opartej społeczności szkolnej i roboczej. Ale pomijając zupełnie niemożebne do pokrycia koszta, jakie pociągnąłby za sobą całokształt takich urządzeń oraz obecny brak wybitnych ludzi, którzy potrafiliby prowadzić większą ilość takich zakładów i którzy byliby gotowi oddać się na ich usługi, całe mnóstwo innych urządzeń państwowych nie pozwala dzisiaj wykonać tego rodzaju planów. Narazie musimy zadowolić się przyłączaniem i włączaniem zespołów pracy jedynie dla określonych zadań, nie naruszając zasadniczo zadań dzisiejszych ani też podziału różnych szkół. Na tę drogę spróbowałem wstąpić przed ćwierćwieczem, a szedłem po niej — mógłbym rzec — z początku niemal instynktownie, później zaś z coraz większą świadomością. Dobrze sobie z tego zdaję sprawę, jak bardzo to, co osiągnąłem, jest dziś jeszcze dalekie od tego, co stoi mi tak wyraźnie przed oczyma; ale równie dobrze wiem, że droga, w którąśmy się udali, jest drogą właściwą, i że nadejdzie czas, może nawet jeszcze bardzo odległy, gdy wszyscy ludzie wstąpią na nią, jeśli wreszcie, jak niegdyś zasada p o g l ą d o w o ś c i, tak w przyszłości zasada s p o ł e c z n o ś c i p r a c y stanie się dla wszystkich pedagogów dobrem kształcącem. Przejęci tą myślą nauczyciele szkół ludowych i wyższych wynajdą setki środków i dróg, które, nie wymagając od przesiębiorcy szkolnego zbyt wielkich ofiar, dadzą w stopniu o wiele wyższym, niż dzisiaj, możność przeprowadzenia owej zasady, a tem samem sprzyjania rozwojowi charakteru przez szkołę. Nowe szkoły społeczne w Hamburgu, równie jak te, które ma na oku Paweł Oestreich, są

próbami urzeczywistnienia, wzgl. projektami wykonania tej myśli.

Nie leży w planie niniejszego badania, abym miał wyświetlić specjalnie, jakie szkoła ma możliwości współdziałania przy rozwijaniu charakteru moralnego. Wystarczy pokazać zasadniczo, co szkoła może uczynić dla kształcenia charakteru wogóle, bez względu na jakąkolwiek grupę zasad. Dość tedy zbadać, w jaki sposób cztery nasze podstawowe funkcje duchowego zadatku charakteru można dzięki szkole doprowadzić do pełnej dojrzałości ich predyspozycyj.

Co się tyczy przedewszystkiem wychowania woli, nie można narzekać, żeby niemieckie systemy szkolne— choć niewszystkie, to przecież w przeważającej swej większości — nie były dzisiaj już cennemi siedliskami co najmniej biernej formy woli, w których przejawiać się może jej siła. Na tem polega, jak wnoszę z własnych obserwacyj, jedna z ich głównych zalet w porównaniu ze szkołami rasy anglosaskiej. Równomierny, trwający lata całe, odczuwalny przez niewielu tylko uczniów przymus, tkwiący w spoistej organizacji trybu nauczania, nieubłagane wymaganie gruntownej pracy tam również, gdzie skłonności ucznia nie odpowiadają rodzajowi zadanej mu pracy, ustalenie określonych celów nauczania, obowiązujących dla wszystkich uczniów ze wszystkich przedmiotów, i wiele jeszcze innych urządzeń: — wszystko to stanowi dla wielu nader skuteczną szkołę, jeśli chodzi o rozwój nawyków i cnót, cechujących bierne formy woli — pilność, cierpliwość, wytrwałość, wytrzymałość.

A jednak: „Quidquid agis, prudenter agas et respice finem! — Cokolwiek robisz, rób roztropnie i patrz końca!". Przymus nie powinien prowadzić do kaftana krępującego. Dla wychowania charakteru system napół stężały jest ko-

rzystniejszy niż całkiem stężały, Parsywal lepszy, niż Zeppelin. Zważyć należy nietylko to, że choć drobny, ale — wskutek swego jednostronnego a rzeczywistego uzdolnienia — prawdziwie wartościowy ułamek uczniów znosi przymus jedynie w kierunku swych zdolności, że niezawsze t. zw. primi omnium (pierwsi z pośród wszystkich), a więc ci, co na wszystko reagują równomiernie, natury wszechstronnie przystępne, muszą być ideałami szkoły; ale przedewszystkiem na to trzeba zwrócić uwagę, że właśnie na a k t y w n e, czynne formy woli nie można wogóle wpływać dodatnio zapomocą przymusu, lecz jedynie dzięki swobodzie i różnorodności pola działania.

Wszelako niemieckim szkołom ludowym jak i wyższym brak systematycznych urządzeń do opiekowania się a k t y w n ą stroną woli, przedewszystkiem moralną odwagą i dzielnością oraz praktyczną — umysłową jak i moralną — inicjatywą. Te zwłaszcza cnoty w sposób zgoła inny, niż szkoły niemieckie, rozwijają szkoły angielskie i amerykańskie, o ile są dobre — przez swe ukształtowanie jako pewnego rodzaju społeczności życiowych, przez zaprowadzenie samorządu, przez swe związki uczniowskie o najrozmaitszych celach, przez swe warsztaty, laboratorja oraz inne miejsca pracy. Tutaj otwiera się dla nas pierwsze wielkie pole pracy, obfitujące w cenne nowe zadania dla organizacji szkół wyższych. Zapewne, urządzenia takie stawiają całkiem szczególne wymagania w stosunku do indywidualności i charakterów w całym personelu nauczycielskim szkoły. Tam, gdzie przymus autorytatywny, w miarę wzrostu dojrzałości uczniów, schodzi na dalszy plan, jest wykluczone, aby osoby o charakterze małowartościowym lub nieodpowiednich cechach indywidualnych mogły pozostać w zakładzie jako nauczyciele. W ciągu niewielu lat ludzi takich, których dziś często zatrzymuje się na urzędzie z powodu oszczędności państwa, nie zaś wskutek

szacunku i miłości wychowanków, właśnie siła charakteru uczniów zmusiłaby do tego, by się zmienili albo sobie poszli. Podobnie jak swobodnie płynące rzeki rozwijają niemałą siłę samooczyszczającą, tak też czynią to i organizacje szkolne, które nie są aż do najwyższej klasy oparte na czysto zewnętrznym przymusie.

A jednak wprowadzenie samorządu i samozawiadowstwa uczniów wymaga starannego namysłu. Musimy do gruntu znać ducha uczniów, zanim się nam wolno odważyć zrobić użytek z tego środka. Musimy rozważyć dokładnie dziedziny pracy, w których chcemy prowadzić uczniów do czynnych form silnej woli. Jako najprostsze wciąż jeszcze zalecają się wszelkie rodzaje ćwiczeń cielesnych, które stanowią dla tych sił właściwe przedszkole. Ale też tylko p r z e d s z k o l e. Nie należy oczekiwać — jak to się wielekroć dzieje i jak to często bywa wypowiadane w pismach pedagogicznych —, że ta szkoła odwagi i dzielności cielesnej jest również szkołą odwagi i dzielności moralnej. W przypadku najpomyślniejszym, lecz i wtedy tylko w warunkach całkiem osobliwych, toruje ona drogę do tych potężnych cnót.

Gdy dzięki takim urządzeniom systematycznie wychowywać się będzie w szkole nawyki do samodzielnego postępowania moralnego, wówczas dopiero będzie też miało wartość tak często podnoszone u nas ukazywanie ideałów osobowych i rzeczowych. Same tylko w y o b r a ż e n i a ideałów nie działają. Możemy mieć w głowie ile kto chce ideałów —, jeśli nie miały one sposobności, by zamienić się w czyny i dzięki temu ustosunkować się w jakiś sposób do naszego własnego „ja", pozostają zwiewnemi cieniami, które nigdy nie prowadzą woli naszej do decyzji. Powstają wówczas co najwyżej owi ludzie, co to — wedle słów Wallensteina z dramatu Schillera —

„Jak szermierz słowa, bredzący o cnocie,
Swą zagrzewają się chęcią i myślą",

ale n i e są złamani, gdy działać nie mogą.

Z rozważań tych widać, że bynajmniej nie jest łatwo zaopatrzyć systemów szkolnych w urządzenia, które czynią z nich narzędzia również i do systematycznego pielęgnowania czynnych form woli. Dopóki nie mają one takich urządzeń, nie są też narzędziami do kształtowania charakteru.

Co się tyczy wyrobienia j a s n o ś c i s ą d u, to wszelkie gatunki naszych szkół chlubią się tem, że jeżdżą na tym pysznym i w naszych czasach tak wysoko szacowanym koniku, którym się wszystkie popisują. Jeśli się kto zwróci do gimnazjum humanistycznego, do gimnazjum realnego, do wyższej szkoły realnej z zapytaniem: „Czy jesteś szkołą myślenia logicznego?", potrójny chór odbrzmiewa słowami Homera: *„éuchomai éinai!* — Szczycę się taką być!" Jedno tylko nie jest rozstrzygnięte — kto jeździ na najpiękniejszym siwoszu arabskim. Ponieważ tej sprawy jeszcze nie wyświetlono, więc każdy z trzech gatunków szkół trzyma ich kilka, każdy zaś uczeń jest obowiązany nauczyć się na nich jeździć, mniejsza o to, czy odpowiadają one danemu ustrojowi duchowemu, czy też nie. Kiedyż wreszcie pojmiemy, że różnych tych uczniów można doprowadzić do nawyków myślenia logicznego zapomocą w s z e l k i e j dobrze zorganizowanej, systematycznie wybudowanej dziedziny wiedzy, o ile dziedzina ta odpowiada ich siłom duchowym? Kiedyż się ogólniej liczyć będziemy z tem (nie brak dalekowzrocznych kierowników szkół, którzy czynią to już dzisiaj), że są bardzo wartościowi uczniowie, których dziś bezwzględnie usuwamy z naszych szkół, gdyż wskutek swej silnie jednostronnej predyspozycji duchowej odrzucają oni wszelki inny pokarm duchowy, z wyjątkiem tego, który ich naprawdę odżywia, a w ten sposób do pewnego stopnia nie mogą spełnić wszyst-

kich wymagań przepisanego planu szkolnego? Kiedyż zrozumiemy, że aby wychować ludzi o nawykach do myślenia logicznego, pierwszą i najważniejszą sprawą jest potrzykroć roztropne ograniczenie materjału wiedzy, i że dokładna praca w polu daje więcej wyszkolenia logicznego, niż powierzchowne pływanie po wszelkich wodach?

Ale inny jeszcze zasadniczy punkt widzenia zyskujemy z naszych rozważań o istocie jasności sądu. Wyrobienie nawyków do myślenia logicznego, a tem samem zdolności sądzenia jest słusznie jednem z najprzedniejszych zadań wszelkich systemów szkolnych. Należy jednak tutaj też o tem pamiętać, że szkolenie czysto naukowej zdolności sądzenia, owo znakomite kształcenie formalne, nie jest zarazem rozwijaniem moralnej zdolności sądzenia. Nie będę wskazywał na figle, płatane najsubtelniejszej głowie logicznej przez uczucia, od których nikt nie zdoła zupełnie się uwolnić. Zwrócę tylko uwagę na to, że zdolność myślenia logicznego nie zasadza się jedynie na pewnych nawyknieniach formalnych, które przypadły nam w udziale dopiero dzięki wychowaniu i które w samej rzeczy rozwija szkolenie czysto naukowe, ale też na pewnych pojęciach, wymagających dla każdej dziedziny pracy odrębnego nauczania. Najpiękniejszy nawet kunszt logicznego myślenia nie wystarczy sędziemu o wykształceniu wyłącznie prawniczem do s a m o d z i e l n e g o wydania wyroku w trudnych sprawach technicznych, jeżeli nie posiada on równocześnie tych pojęć, któremi się jego zdolność logiczna bezwarunkowo musi posługiwać. Formalnie umysłowe wyszkolenie — że użyję tego wcale nie wolnego od zarzutów wyrazu — jest co najwyżej tylko przedszkolem dla moralnej zdolności sądzenia, podobnie jak gimnastyka cielesna — dla moralnej siły woli. Systemy szkolne, nie posiadające u r z ą d z e n i a s y s t e m a t y c z n e g o do studjowania zagadnień moralnych, nie starające

się usilnie poprzez wszystkie lata szkolne rozjaśniać zapomocą powracających regularnie pouczeń i wskazówek moralnej zdolności sądzenia, — również nie są doskonałemi systemami kształcenia charakteru.

Zasadniczym warunkiem rozwoju subtelności jest rozmaitość i swoboda działania. „Talent się tworzy na odludziu, w ciszy, ale charakter — w samym nurcie świata" (Goethe). Stworzenie tych warunków jest zadaniem środków wychowawczych szkoły, jak i przysposobień, służących ściśle nauczaniu. Rozwój bardziej instynktownej współczulnej subtelności w stosunku do osób, równie jak subtelności względem rzeczy, przyśpieszają te same urządzenia, dzięki którym również i dla wychowania czynnych form woli otwiera się bogate pole ćwiczeń. Co więcej, gdy idzie o wyrobienie tego właśnie rysu charakteru — subtelności —, nie jest do pomyślenia żadna inna droga, jak tylko ciągłe i bezpośrednie obcowanie z osobami i rzeczami. Wola i sąd dają się też wykształcić przez dokładne zajmowanie się pewnemi symbolami. Wydoskonalenie subtelności wymaga bezpośredniego stosunku do rzeczywistości. Nic nie może bardziej uśpić tej strony charakteru ludzkiego, jak samo tylko zajmowanie się książkami lub wyłącznie abstrakcyjne rozmyślania. Zupełna nieporadność wobec nieoczekiwanych wydarzeń, obcych osób i nowych rzeczy, okazywana przez niejednego uczonego, który przestał żyć ze światem i na świecie, jest jedynie skutkiem dużego zaniedbania samodzielnych stosunków z życiem rzeczywistem.

Kto nie jest czynny praktycznie, traci zdolność szybko wzniecanej wielostronnej wrażliwości w stosunku do osób i rzeczy. Natomiast przedewszystkiem praca produkcyjna, twórczość, płynąca z własnej inicjatywy wewnętrznej, rozwija w wysokim stopniu żywość subtelnego wyczucia. Ta bowiem inicjatywa w dziedzinie umysłowej jak i technicznej,

w pracy społecznej jak i gospodarczej pociąga za sobą mnogość styczności i daje przez to duchowi wielką możliwość reakcyj. Dlatego też wielce owocne jest i dla kształcenia charakteru wszelkie nauczanie, które się zwraca do wytwórczej siły ucznia, gdy tylko pozwala na to jego dojrzałość i posiadanie elementarnej sprawności technicznej. Albowiem swoboda tworzenia o wiele bardziej niż przymus pobudza do tego, by rzeczy obserwować, badać, dochodzić przyczyn powodzenia lub niepowodzenia, porównywać, zastanawiać się, szukać dróg najkrótszych i najprostszych, stawiać nowe pytania i samemu na nie odpowiadać: każda taka czynność wychodzi na dobre subtelności, a przytem nietylko intelektualnej, błyskawicznemu przebiegowi szeregów wyobrażeniowych, ciętości, improwizacji, przytomności umysłu, t. zw. węchowi, ale również — subtelności instynktownej. Jedno bowiem przedsięwzięcie wymaga, by je uskuteczniano z miłością i uwagą, drugie — z siłą i bezwzględnością, jedno — cierpliwie i z oddaniem, drugie — żywo i ochoczo. Wystarczy chyba tylko ubocznie zaznaczyć, że taki tryb nauczania, który posługuje się siłą wytwórczą ucznia, może się też w drugim rzędzie doskonale przydać rozwojowi siły woli i jasności sądu, w razie gdy środki wychowawcze nie są zwrócone zbyt jednostronnie na wydoskonalenie subtelności.

Również i wyrabianie panowania nad sobą służy pośrednio rozwijaniu subtelności. Nigdy bowiem reakcja nasza na wrażenia, pochodzące od osób i stosunków, nie jest tępsza, niż w stanie namiętności, o ile te wrażenia nie sprzyjają podsycaniu samej namiętności.

Tak samo cała atmosfera życia szkolnego, duch cichej pogody, radość życia i pracy, a niemniej też nieobecność wszelkiego uczucia strachu działa na tę subtelną ruchliwość, jak ciepło wiosenne na zarody, drzemiące w łonie ziemi.

Największe jednak znaczenie ma to, jakim duchem subtelności owładnięci są nauczyciele. Piękny charakter — a jest nim ten właśnie, który odznacza się wielką subtelnością — nie rozwija się nigdy przy charakterze twardym i szorstkim. Zrzędność i brak spokoju zabija żwawość uczniów, a tem samem dusi też i subtelność. Ludzie brutalni mogą w naturach wrażliwych wytworzyć zupełną obojętność i nieczułość. Natomiast ludzie życzliwi, uprzejmi i subtelni mogą doprowadzić do otwartości nawet dusze najbardziej zamknięte w sobie. Te fakty wszystkim nam są znane, a tak więc i tutaj wracamy znów do punktu głównego we wszelkich kwestjach wychowawczych — do osobowości nauczyciela.

Osobowość nauczyciela posiada też znaczenie wręcz decydujące dla rozwoju ostatniej z czterech zasadniczych własności duchowego zadatku charakteru — wzruszalności podłoża duchowego.

Wzruszalność intelektualna — a o tę właściwie tutaj idzie, nie zaś o animalną — jest ową z czterech własności zadatku charakteru, na którą, jakeśmy już zaznaczyli, najmniej można wpływać bezpośrednio. W każdym razie bardzo jest wątpliwe, czy potrafimy coś znaczniejszego zmienić w trwałości wzruszeń. Natomiast przypuszczalnie możliwe jest wywieranie wpływu na ich głębokość. Dzieje się tu może podobnie jak z wahadłem o danej długości, którego okres wahnięć określony jest raz na zawsze, lecz którego skala wychylenia może być tworzona rozmaicie. Tak samo dusza o danych dyspozycjach ma chyba tylko jakiś określony czas trwania swej wzruszalności. Niepodobna przemienić krótkich wzruszeń sangwinika na długie choleryka albo zgoła — melancholika. Z pewnością jednak można przez odpowiednie skojarzenia powiększyć skalę wzruszenia, t. j. rozciągłość, rozprężliwość uczucia. Gdy zaś chcemy powiększyć trwałość wzruszenia, bardzo szybko natykamy się na granice,

podobnie jak przy subtelności intelektualnej. Jak przy niej chodzi niewątpliwie o szybkość, z jaką odbywają się procesy umysłowe, tak tutaj prawdopodobnie mamy do czynienia z promieniowaniem lub zdolnością rozszerzania się na pokrewne treści duchowe uczuć, związanych z ideami. Dałoby się może wyrazić to symbolicznie: Tutaj wchodzi w grę trwałe wzbudzenie dróg kojarzeniowych, łączących wszelką pokrewną treść świadomości, i związanych z tą treścią komórek mózgowych — wzbudzenie przez uczucie, wywoływane jakiemś wyobrażeniem. Ta zdolność uczuć wzruszeniowych do promieniowania i opromieniania jest zapewne zależna jedynie od właściwości, jaką ma dyspozycja nerwowa.

Atutem, który ma tu w ręku wychowawca, jest możność łączenia, dzięki odpowiednim skojarzeniom, silnych wartości uczuciowych z wyobrażeniem, wprowadzonem przezeń do duszy wychowanka. Rozwijamy np. o wiele bogatsze życie uczuciowe zapomocą wyobrażeń z dziedziny nauk przyrodniczych, jeżeli nietylko udzielamy uczniom wiadomości o zwierzętach i roślinach, jak to bywa zazwyczaj, ale zaprawiamy ich również do pieczołowitego hodowania tychże roślin i zwierząt. Wczesny czynny udział w drobnych cierpieniach i troskach bliźniego — w stosunkach koleżeńskich, w związkach młodzieży, w rodzinie, w szkole, zorganizowanej jako żywa społeczność — wytwarza w naszej duszy zgoła inaczej zabarwione uczuciowo wyobrażenia o tym bliźnim, niż wszelkie pouczenia, opowiadania, powieści, dramaty i obrazowanie wydarzeń historycznych. Cały szereg wyobrażeń otrzymuje silne zabarwienie uczuciowe dzięki temu przedewszystkiem, że jest nieustannie kojarzony z wyobrażeniem jakiejś drogiej osoby — pełnego zapału nauczyciela o sercu gorącem. Może nawet, gdy chodzi o rozwój wzruszalności, szacunek ucznia dla nauczyciela gra z początku najważniejszą rolę, aż później kiedyś współudział za-

szczepionych ideałów w walce życiowej oraz idąca z tem w parze rozbudowa praktycznego rozumu i coraz silniejsze zespolenie całego kręgu wyobrażeń w jednolitym poglądzie na świat — stworzy owe uczucia wartości, które uczynią ideje oraz ideały ogniskiem duszy.

Ale czynnikiem bezporównania najdonioślejszym jest przejęcie się samego nauczyciela do głębi duszy. Wszyscy prawdziwie wielcy mówcy i kaznodzieje działają w ten sposób. Żagiew ducha musi sypać iskry, a dusze tylko od duszy zapalać się dają. Najpiękniejsze plany organizacyjne dla naszych szkół są jedynie łatwo kruszącą się, łamliwą bibułą, jeżeli przeprowadzenie ich musi być oddane w ręce suchych rzemieślników, zarozumiałych parwenjuszy wiedzy i nudnych pedantów. Prastara to mądrość, nad którą niema poco rozwodzić się dalej. Ale subtelnie czujące, dogłębne osobowości o potężnem falowaniu duszy w żadnym zawodzie nie są zjawiskami częstemi. Również i szkoły nasze będą zawsze cierpiały niedostatek pod tym względem, niezależnie od wszelkich egzaminów, urządzanych przecież pod kątem sprawdzania wiedzy, nie zaś — charakteru.

Istnieje jednak środek do wyrównania poniekąd tego braku: musimy tak organizować szkoły, aby silnie rozwijać się mogła osobowość tych uczniów, którzy sami są pełni ducha, zdolnego do szczerego zapału. Wiemy wszyscy, że w gromadzie uczniów najlepiej chyba potrafią szerzyć wzruszenia umysłowe współuczniowie, których duszę ogarnia prąd szlachetnych uczuć i przekonań, i którzy dzięki stosownym związkom uczniowskim mają możność oddziaływania na kolegów. W ten sposób cenną pomoc przy wychowywaniu charakteru zyskujemy w postaci środka, który przed laty określiłem jako organizację trybu szkolnego według zasady społeczności pracy. Skuteczność tego środka polega w znacznej mierze na tem, iż automatycznie przeciwdziała on wro-

dzonemu samolubstwu. Lecz wraz ze zwalczaniem samolubstwa rośnie rozpiętość drgań duszy. To tak, jakby z deki rezonansowej skojarzeń zdejmowano coraz to więcej tłumików.

Jeżeli l e p s z e z pośród angielskich i amerykańskich szkół średnich i wszechnic przewyższają nas pod względem wychowania charakteru — co jest niewątpliwie faktem —, zawdzięczają to one w niemałym stopniu swym klubom, towarzystwom, kolegjom, dormitorjom, związkom naukowym, artystycznym i sportowym, o ile są one opanowane przez ducha dobrej tradycji, który, jeśli raz się pojawi, równie trudno jest zniszczyć, jak trudno go było stworzyć. Wystarczy tylko rzucić okiem na kolegja w Oxfordzie i Cambridge, by się przekonać, jakie znaczenie dla całego związku posiadać może choćby jedyny charakter o głębokiej wzruszalności umysłowej.

Zasadniczą wreszcie doniosłość ma to, w jaki sposób udzielają się uczniom wielkie ideały, o których pielęgnowaniu tyle mówi nasza szkoła dzisiejsza.

Wiele wyobrażeń zachowuje siłę pobudzającą zachwytu albo nienawiści, z którą zostały wprowadzone do naszej duszy, przez długi czas, a może nawet przez całe życie nasze. Wyobrażenie „ojczyzna", które napełnia całą naszą istotę w czasach niebezpiecznych jak i spokojnych, i dzięki któremu nieraz śmierć wydaje nam się milsza niż życie, jest co najmniej w czasach spokojnych częstokroć pustym dźwiękiem dla niejednego międzynarodowego proletarjusza. Konflikt wyznań oraz partyj jest w niemałym stopniu wynikiem uczuć, które opaczne jakieś wychowanie w młodych latach skojarzyło z pewnemi wyobrażeniami, tak iż później często niedość jest szczerych wysiłków całego życia, aby się z niemi rozstać.

Ale gdy tak nam się otwierają oczy, dostrzegamy równocześnie wyłaniające się poważne zagadnienie wychowania charakteru, które skądinąd wcale prawie nie przychodzi nam na myśl. Rozwój jasności sądu, a więc wychowanie do myślenia logicznego, wymaga możliwie chłodnych wyobrażeń, iżby nas ich ciepło nie skłoniło do przedwczesnego sądzenia, a mgławica uczuć nie przeszkodziła nam obejrzeć się na wszystkie strony i jasnym wzrokiem śledzić następstw naszych przypuszczeń — przed ostatecznem powzięciem postanowienia. Rozwój zaś głębokości ducha wymaga, aby wychowawca przeniósł na wychowanka cały szereg wyobrażeń wraz z całym żarem własnego życia uczuciowego. Dotyczy to zwłaszcza ideałów religijnych, które w razie odpowiedniego przeniesienia wiążą się najściślej z jaźnią i stanowią tam, jako siły poruszające, jeden z najświetniejszych środków wychowawczych, jakie posiadamy — dzięki wewnętrznej potrzebie miljonów dusz oraz stałemu ich mistycznemu półzmrokowi, który nie tak prędko i nie tak łatwo pozwala im stanąć w sprzeczności z pozostałym racjonalnym światem wyobrażeń. Zapewne, przypuszcza się przytem, że sam wychowawca jest niemi nawskroś przejęty.

Zasady, które nie są rozpalone w naszej duszy, zgasną właśnie wtedy, kiedy mają nam świecić najsilniej. Wyłącznie naukowo podmurowane wyobrażenia i pojęcia są znakomitą bronią w chłodnych sporach życia wyobrażeniowego. W walce z silnemi namiętnościami gną się ich włócznie, niby źdźbła słomy. Ideały muszą jasno rozbłyskać w mglistych falach walki moralnej, jak bajeczny karbunkuł na hełmie Dytrycha z Bernu w ciemni leśnej, przez którą prowadził swych bohaterów. Nie znoszą one wiwisekcji badań racjonalistycznych.

Stoimy więc tutaj istotnie wobec dwoistej kwestji wychowania, która nigdy nie może być rozwiązana w sposób

ścisły. Wypada nam pójść drogą pośrednią. Możemy zaś uczynić to z zupełną szczerością, o ile tylko sami posiadamy ideały. „Nie stań się nigdy tak bogaty umysłem, iżbyś stał się ubogi sercem!" mówi Otto Ludwig w „Machabeuszach". Podawajmy młodzieży pełny puhar napoju, który własne nasze życie uczynił pięknem i wartem życia, skalpel zaś wyszkolenia logicznego uczmy zatapiać w całem ciele pozostałej mądrości, tylko nie w sercu, które pędzi po żyłach krew życia. Musimy się tutaj wystrzegać jednego tylko, aby umysł nie stał się b ł a z n e m serca. Walka życiowa w połączeniu z nawykami myślenia logicznego troszczyć się już będzie aż nadto, aby przekazane ideały nie stały się tyranami naszego rozumu.

XIII. SAMOWYCHOWANIE

Około dwudziestego roku życia kończy się w istocie rzeczy wychowanie charakteru heteronomiczne, innorządne, o ile pochodzi ono od rodziców, wychowawców, nauczycieli. Rozpocząć się ma autonomiczne. Jest to stara a słuszna zasada pedagogiczna, że wraz ze wzrastaniem dojrzałości chłopca zewnętrzny wpływ ze strony wychowawcy ma ustępować w miarę, jak charakter wychowanka przybiera formy mocne o kierunku moralnym. Należy coraz bardziej uzdatniać wychowanka do wzięcia swego rozwoju we własne ręce, aż on wkońcu wyjdzie w świat z wolnem prawem samostanowienia o wszystkiem, co ma czynić, a czego zaniechać. Reszty winno dokonać samowychowanie.

Ale cóż to jest owo samowychowanie? I tutaj również staje przed nami jedno z owych wielu haseł pedagogicznych, których treść wydaje nam się znana z pradawnego i powszechnego użycia, gdy przecież właśnie wskutek tej czcigodnej starości treść owa tem bardziej wymaga starannego zbadania. Wychować samego siebie to znaczy samego siebie uratować, samemu wystąpić przeciw sobie, samego siebie wydźwignąć z trzęsawiska niskich popędów oraz instynktów, samego siebie uwolnić od szpetnych nawyków, złych żądz, fałszywych idej, uzdolnić zaś do służenia ideom moralnym.

Wychować samego siebie to znaczy — wyrażając się po herbartowsku — przez charakter podmiotowy zapanować nad przedmiotowym.

Aby zagadnienie to zrozumieć ze względu na jego rozwiązalność, wystarczy przemyśleć do końca jedno ze stawianych przez nie zadań. Najważniejsze może z nich polega na nauczeniu się panowania nad sobą. Wielkie samoopanowanie jest jedną z najdostojniejszych właściwości człowieka, która mimowoli wprawia nas w podziw. Przedszkolem tej cnoty jest posłuszeństwo — najpierw zewnętrzne posłuszeństwo małego dziecka, następnie wewnętrzne dojrzałego chłopca. Środkami wychowania posłuszeństwa zewnętrznego są bojaźń, miłość, poczucie autorytetu. Przy wychowywaniu posłuszeństwa wewnętrznego bojaźń jest wyłączona całkowicie; miejsce jej zająć musi rozumienie rzeczy. Dla ludzi o silnem samopoczuciu i jasnym umyśle nie są również środkami wychowania posłuszeństwa wewnętrznego autorytety samowolne lub przekazane historycznie. Chylą oni głowę jedynie przed autorytetem, który godność swoją wywieść może z własnej wartości wewnętrznej. Poczynając od dwunastego roku życia, jest już niemało chłopców, dla których nie posiada autorytetu nauczyciel, o ile nie zdobędzie ich szacunku swą wartością wewnętrzną (1).

Kiedy więc młody człowiek lub młoda dziewczyna wyrośli już z wychowawczego wpływu domu i szkoły, posiadają oni pewien stopień posłuszeństwa wewnętrznego. Ulegają wpływowi idej moralnych, które ułożyły się w pewien stosunek do ich czynów, i słuchają ich na mocy wyrobionych nawyknień lub też pojęć wartości, które wywołały ten stosunek do działającego „ja". Jeżeli młody człowiek nie jest pod wpływem ideałów moralnych i nie wyrobił sobie nawyków, które pomogłyby mu zwalczyć silne pokusy, wówczas wogóle niewiadomo, jakiej ma on użyć siły, by nauczyć się pa-

nowania nad sobą — wobec nastręczających się ciągle sposobności wszelkiego rodzaju. O ile jednak ulega ich wpływowi, w takim razie zagadnienie samowychowania opiewa: należy coraz bardziej wzmacniać nawyki i coraz bardziej pogłębiać rozumienie moralne.

Wzmocnienie nawyków wymaga sposobności do ich wykonywania. Zamiar pogłębienia rozwagi moralnej każe przypuszczać, że istnieje wewnętrzna dążność do prawdy moralnej. Jeżeli ta dążność nie jest już rozwinięta co najmniej w zarodku, bądź przez wychowanie religijne, bądź przez kształcenie naukowo-etyczne, bądź też dzięki duchowi szkoły lub rodziny, to znów jest naogół wykluczone, aby młody człowiek, mający już poza sobą wychowanie heteronomiczne, znalazł na tym gruncie punkt oparcia dla zagadnienia samowychowania. Pozostaje jedynie możliwość, że p r z y p a d e k nasunie mu nowe okazje do rozwoju pojmowania moralnego. A wtedy wszystko zależeć będzie od tego, z jaką mocą przypadek ten oddziała na duszę.

Dla dalszego wychowania zdolności panowania nad sobą pozostaje więc jedynie d o b r o w o l n e w c i e l e n i e s i ę do jakiegoś koła, które dostarcza stałego pola ćwiczeń wpojonym nawykom do posłuszeństwa wewnętrznego. Niebawem zbadamy, jakiego rodzaju może być to koło.

Z rozważań tych widać, jak trudne i drażliwe jest zagadnienie tak zwanego samowychowania. Przypomina się „zagadnienie" inne, które wypadło rozwiązać baronowi Münchhausenowi, co to — jak wiadomo — własnoręcznie wyciągnął za warkocz samego siebie z bagna, gdzie był wraz z koniem ugrzązł po szyję. Na szczęście, po bliższej rozwadze okazuje się, że nasze zagadnienie jest niezupełnie analogiczne, chociaż dosyć podobne. Przy samowychowaniu wychowanek i wychowawca są niewątpliwie jedną i tą samą

osobą. Ale jaźń jest tutaj rozszczepiona i składa się z „ja" o n a b y t e j świadomości moralnej ze wszystkiemi jej nawykami, a więc z „ja" indywidualności duchowej, oraz z pozostałego „ja" o w r o d z o n y c h, nie dających się nigdy wytępić całkowicie, niskich impulsach, popędach i skłonnościach, a więc z „ja" indywidualności animalnej, zwierzęcej.

Od czego zależy wynik walki? Czyny dorosłych płyną albo z podniet mechanicznych, wywołujących odruchy, albo z wpojonych w nas nawyków, albo ze wzbudzonych samorzutnie popędów, które bądź to stawiają nas wobec zgoła nowego, niespodzianego zadania, bądź też których nie nauczyliśmy się powściągać, albo wreszcie — z wyobrażeń oraz idej. Nabyte trwałe nawyki, jak mi się zdaje, nie wchodzą w rachubę jako siły czynne d o w o l n e g o samowychowania. Nawyki te bowiem nie pozwalają wogóle na powstanie konfliktu, któryby wywołał zagadnienia samowychowawcze. Nie są one jednak bez wartości dla samowychowania. Z jednej strony stanowią one drogi utorowane, dzięki którym wola nasza łatwiej może wprawić w stan toczenia się wóz decyzji. Z drugiej — można je porównać z oporami tarcia, nie pozwalającemi, by wszelkie popchnięcie wnet powodowało toczenie się przedmiotu. Tam, gdzie pokonywamy niskie swe instynkty zapomocą nawyków, nie zachodzi akt samowychowania.

Przejawiające się samorzutnie impulsy i popędy są, tak samo jak odruchy, bez znaczenia dla tego aktu, ponieważ warunkiem samowychowania jest, choćby nawet najzwięźlejszy, plan, oparty na rozwadze. Impulsy natomiast zachodzą nas znienacka — nie dają nam czasu na świadomą decyzję woli. Dla samowychowania tedy pozostają jedynie s i ł y p o p ę d o w e naszych wyobrażeń, naszych zapatrywań moralnych, pojęć i maksym. Wodzem i rozkazo-

dawcą jest wyobrażenie moralne. Nasze nawyki moralne obwarowują w pewien sposób pole bitwy. Powodzenie samej bitwy zależy nietylko od przekonywającej jasności rozkazodawczego wyobrażenia, ale też i od siły woli, z jaką potrafimy je zatrzymać w polu świadomości przeciw nacierającym masom wyobrażeniowym, z któremi wyruszają na plac boju nasze niskie usiłowania, życzenia i nawyki.

Te wrogie masy wyobrażeniowe i złączone z niemi popędy są przy silnej namiętności niewyczerpane. Gdy zostały już rozbite tysiące oddziałów wojska, kłamstwo świadomości wysuwa wciąż nowe, usiłujące nam ukazać, jako ponętne i niewinne, te czyny, które mają być zwalczone. Wszystko zależy od tego, jak silne są popędy, pochodzące od zatrzymanych przez uwagę dowolną wyobrażeń. Są to sprzymierzeńcy każdorazowego aktu samowychowania.

Lecz uwaga dowolna, mająca poprowadzić do walki te wyobrażenia wraz z ich popędami jako oddziałami posiłkowemi, udaje się, jak mniemam, tem lepiej, i m b a r d z i e j w c z a s i e p o p r z e d z a j ą c y m p o z n a l i ś m y s a m y c h s i e b i e. Samopoznanie jest wszelako jednem z owych zadań, które łatwiej postawić, niż rozwiązać. Wyrasta ono w większym stopniu z popełnianych błędów, niż z naszych dobrych postępków. Kto życie przepędza w klasztornem odosobnieniu, kto więc unika wszelkiej sposobności do samodzielnego czynu, bynajmniej nie musi być bohaterem cnoty. Pycha umysłowa, moralna, religijna, przeszkadzająca wszelkiemu samopoznaniu, zbyt łatwo wzrasta tam, gdzie sprzeciw jest niepodobieństwem, bądź dlatego, że go uniemożliwiają przymusowo działające urządzenia, bądź też — że brak wszelkiej sposobności, aby wśród odpowiedniego zatrudnienia wyrobić sobie słuszny sąd o własnych siłach. Niejeden już był przekonany, że potrafi wspiąć się na szczyt ściany skalnej, lecz chcąc to uskutecznić, życie po-

stradał. Nieodzownym warunkiem samopoznania jest swoboda i różnorodność działań, które tysiącznemi sposoby stykają nas z rzeczami i ludźmi. „Działaj! W dzieł swych tylko sferze człowiek siebie sam spostrzeże" (Rückert).

Ale ta swoboda i różnorodność są jeno podwaliną, gruntem, na którym może wyrosnąć poznanie samego siebie. Do wzrostu prowadzi je przedewszystkiem wspomniany już poprzednio popęd do prawdy moralnej. Własny jednak rozwój tego popędu wymaga u większości ludzi pomocy ze strony wychowania heteronomicznego, wychowania, które systematycznie występowało przeciw wszelkiego rodzaju nieprawdziwości i które dlatego w e w s z e l k i c h p r a c a c h, wykonywanych celem kształcenia charakteru wychowanka, przywiązywało wagę do jednego przedewszystkiem — d o g r u n t o w n o ś c i i r z e t e l n o ś c i (2).

Ale nawet gdy wychowanie dokonało pod tym względem rzeczy cennych, nie daje to jeszcze pewności, że dążenie do samopoznania będzie trwałe. Nic bowiem nie jest tak niewygodne, jak mówienie sobie samemu zawsze prawdy. Najdzielniejszych właśnie nazbyt łatwo porywa wir życia, tak iż nie znajdują wolnej godziny, by się nad sobą zastanowić. Zapewne, życie styka nas tysiąckrotnie z rzeczami i osobami, ludzie ci mają pewno okazyj bezliku, aby z udania się lub nieudania własnych prac poznać zalety i wady swych aktów woli, — lecz, zbyt zaaferowani, nie mogą znaleźć miesiąca, dnia ni godziny, by się zamyślić nad sobą i szukać ostatecznych przyczyn swego powodzenia lub niepowodzenia, ukrytych głęboko i pogrzebanych we własnej ich istocie. Tak oto coraz bardziej usypia zbudzony wcześnie popęd do czystego poznania prawdy moralnej, popęd, ugruntowany w naszych aktach przekładania jednego na drugie; samopoznanie zaś — najlepszy sprzymierzeniec naszej uwagi dowolnej, demaskujący natychmiast, jako wrogie siły wojenne,

wszelkie oddziały, prowadzone przeciw nam przez kłamstwo świadomości — otóż, samopoznanie nietylko nie postępuje naprzód, ale cofa się w swym rozwoju. Jedno tylko mogłoby w pewnym stopniu tutaj pomóc, a mianowicie, gdybyśmy już w pierwszych latach wychowania przyzwyczaili dziecko, a później chłopca i dziewczynkę, młodzieńca i dziewicę do poświęcania codziennie trochę czasu na rzetelne zastanowienie się nad sobą, t. z. rozważenie czynów i pobudek, które dzień przyniósł. Jeśliby się przytem udało rozmyślania te układać w formie dziennika, czyli pamiętnika, byłaby to najlepsza droga do tego, aby przyzwyczajenie do badania samego siebie i tem samem zdolność samopoznania uczynić drugą naturą, a w ten sposób stworzyć warunki, w których mogłaby się urzeczywistnić myśl napisu: *gnóthi seautón* — „Poznaj siebie samego!" — ze świątyni Apollina w Delfach.

Jak nadzwyczajne znaczenie dla samowychowania może mieć prowadzenie dziennika, stwierdza drugie, znacznie ulepszone wydanie książki Charlotty Bühler p. t. „Życie duchowe młodocianych" (3). Obok ogłoszonych już wcześniej, miała autorka do rozporządzenia nie mniej, niż 14, prywatnych, poczęści dość obszernych dzienników, i chętnie się z nią zgadzam, że mogą one być cennym materjałem do studjowania życia duchowego młodzieży, o ile są pisane nie dla innych, tylko dla własnej duszy. Jeden wyznaje w swym dzienniku: „Jaką wartość ma dla mnie to „pisemne myślenie" — tego wcale przewidzieć nie można... Jestem zmuszony rozważyć w czasie pisania każdą myśl, co więcej — szukać wytłumaczenia..." Inny oświadcza: „Piszę w tej księdze, aby złożyć sprawozdanie. Będę się starał być jak najrzetelniejszym..."

Trzeci zaznacza: „Ten dziennik powstanie swoje zawdzięcza zachęcie ze strony towarzysza A. Na ostatniem ze-

braniu rozważał on samowychowanie. Radził nam zaprowadzić dzienniki. Dawno już nosiłem się z tym planem." Czwarty pisze: „W tej księdze chcę przedewszystkiem stać przed samym sobą w prawdziwem świetle. Pragnę się oczyścić z błędów i grzechów, które w swem życiu popełniam względem innych". Otto Braun (3a) pisze jako chłopiec czternastoletni: „Książkę tę (pisałem), by zdać sobie rachunek, aby być zupełnie rzetelnym — względem siebie".

Nie zapominajmy jednak, że tego rodzaju młodociane dzienniki, pisane z wyraźnym zamiarem samopoznania i samowychowania, naogół poprzedza już pewne odchowanie przez innych. Bardzo rzadko się zdarza, aby takie pragnienie prawdy utorowało sobie niejako samo z siebie drogę do zwycięstwa. Tak więc znów musimy uwzględnić wyniki poprzedzającego wychowania heteronomicznego, chcąc przeprowadzić autonomiczne. Zagadnienie samowychowania przedstawiałoby się tedy rozpaczliwie, gdyby człowiek nie posiadał środka na to, aby samowychowanie do pewnego stopnia — przeforsować.

Każdy, choćby najmniejszy nawet, obowiązek, w imię którego — aby go t r w a l e wypełniać — w sposobnej chwili dobrowolnie „wiązać" się dajemy, jest znakomitą pomocą przy samowychowaniu charakteru. To dobrowolne przyjęcie na siebie obowiązku, to zaciągnięcie zobowiązań względem osób trzecich nie jest też narażone na równie zaciętą walkę w duszy naszej, jak powstrzymywanie zagrażającego naszemu charakterowi czynu, do którego pcha nas przemożna jakaś skłonność. Wystarczy niewiele aktów dowolnej uwagi, aby w godzinach równego usposobienia duchowego zgodzić się na objęcie obowiązku. A jeśli to się raz stało, wówczas człowiek jako - tako wychowany czuje się na zawsze albo choć na dłuższy czas zmuszony czynić zadość swej powinności — dla własnego dobra.

Wszelkie gatunki dobrowolnych związków, mających cele sportowe, higjeniczne, gospodarcze, polityczne, naukowe, artystyczne, religijne, a nawet rozrywkowe, są zatem dziedzinami samowychowania, i to tem bardziej, im wyższy jest cel danego stowarzyszenia oraz im bardziej korzysta ono z sił do pracy każdego ze swych członków. Co więcej, można chyba powiedzieć, że jeśli posiadamy dziś dobra kulturalne w sferze moralności, w części niemałej zawdzięczać je należy zobowiązaniom, które różnorodne dobrowolne związki ludzkie, a nie naostatku i związek państwowy, włożyły na jednostki, obdarzone charakterem.

Cóż to jednak czyni wolny związek pracy tak zdatnym do autonomicznego wykształcenia charakteru moralnego? Nic innego, jak to, że musi on niechcący rozwijać siły moralne, ażeby osiągnąć cele oraz interesy, które połączyły jego członków. Tam, gdzie związek pracy tego nie czyni, musi on się rozwiązać lub też być jedynie pozornym związkiem. Nawet w wypadku najprostszym, kiedy dwaj ludzie są połączeni poto tylko, aby codziennie przenosić w s p ó l n e ciężary, musi w każdym z nich, choć nie było to zamierzone przy ich połączeniu się, wyrosnąć uczucie przychylnej względności w stosunku do drugiego, o ile drobna ta społeczność ma się nie rozpaść. Organizacja stowarzyszeń, związków zawodowych, bractw nie zdoła w pełni osiągnąć swych celów etycznie neutralnych, jeżeli się nie pogłębi obudzona przez związanie się ze sobą siła moralna danego stowarzyszenia, związku zawodowego czy bractwa. Zapewne, łączenie się w wolne związki pracy płynie dość często z pobudek egoistycznych. Lecz gdy związek jest już zawarty, nie może on się utrzymać, a tem mniej rozwijać, jeśli nie wznoszą się zeń motywy altruistyczne, przyczyniając się do rozwoju charakteru członków. Stosuje się to nawet do związku pracy o celach niemoralnych. Banda złodziejska nie może

trzymać się razem, jeżeli przynajmniej pomiędzy jej członkami nie nabrały znaczenia pewne wpływy wychowawcze. Opryszek, który w godzinie niebezpieczeństwa naraża na szwank swe życie dla herszta, nie jest jedynie wymysłem baśniowym. Siła wychowawcza stoi, rzecz prosta, tem wyżej, im wyższe wartości zrodziły daną społeczność pracy, przyczem przyjmujemy, że chodzi istotnie o związki pracy, t. j. że każdy członek jest świadom zadań związku i bierze udział w ich rozwiązywaniu. Gdzie to się nie dzieje, pozostają one, oczywiście, li tylko związkami o pewnych celach, pozbawionemi działania wychowawczego; co więcej, rozpadają się, gdy tylko pozwolą na to okoliczności.

Tak oto doszliśmy do jednego z głównych punktów w ł a s n e g o opiekowania się charakterem. Całe samowychowanie, o ile i w jakim stopniu jest ono wogóle możliwe, zyskuje swą planową stałość jedynie tylko przez to, że stosownie do naszych skłonności moralnych — bez jakiegokolwiek względu na własną naszą osobę — poświęcamy się obcej, cudzej sprawie: czystemu służeniu prawdzie, sztuce, religji, wychowaniu, służeniu społeczności państwowej, służeniu cierpiącej cieleśnie lub psychicznie, materjalnie lub duchowo ludzkości. Lecz tylko c z y s t a służba wywiera wpływ samowychowawczy. Kto jest rzetelny, bo nęcą go laury, kto tworzy w dziedzinie sztuki, bo łechce go poklask, kto służy państwu, gdyż otrzymuje tytuły i ordery oraz awansuje, kto jest jedynie urzędnikiem, nie zaś s ł u g ą państwa, ten zapewne może być bardzo pożyteczny i stworzyć wartości dla ludzi, ale charakteru swego nie wspomoże własnemi dziełami.

Wielkie niebezpieczeństwo, właściwe czasom wytężonego rozwoju materjalnego, tkwi w silnej ogólnej skłonności do gonitwy za posiadaniem zewnętrznem, skłonności, którą czasy takie budzą we wszystkich ludziach. Jeżeli wychowa-

nie charakteru w naszych szkołach, zwłaszcza w średnich i wyższych, które mają dostarczyć przewodników narodu, nie powiększy równocześnie posiadania wewnętrznego, w takim razie los nasz jest przesądzony. Dlatego też powitałem to żywo, że w ciągu ostatnich dziesięcioleci powstały w naszych uniwersytetach — obok dawnych stowarzyszeń, burszenszaftów i związków naukowych — nowe organizacje, które poczęści służą samodzielnemu zarządzaniu sprawami studenckiemi, poczęści zaś innym celom użyteczności powszechnej. Każda z tych społeczności pracy, gdzie jednostka bierze udział istotny i czynny, staje się przecież z konieczności szkołą charakteru moralnego. Jak daleko sięga działanie tej szkoły, to, naturalnie, zależy od tego, jaki duch napełnia dany związek studencki. W Uniwersytecie Harvardzkim w Bostonie, najstarszej i najsłynniejszej wszechnicy Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, znalazłem w czasie mych odwiedzin jesienią r. 1910 nowe urządzenie, służące pieczy nad charakterem przez samowychowanie. Dotychczas imatrykulowało się na tym uniwersytecie 600 — 700 nowych studentów rocznie. Opiekę nad pomyślnym rozwojem umysłowym i moralnym nowowstępujących komitet senjorów zdawał bezpośrednio na starsze semestry w ten sposób, by zawsze trzech lub czterech młodszych otrzymywało przydzielonego im doradcę z koła studentów, posiadających już stopień akademicki. Widzimy, jak dawny stosunek pomiędzy „fuksem przybocznym" a „burszem przybocznym" znów się tutaj wyłania, lecz ożywiony nowym duchem, duchem odpowiedzialności starszego za rozwój umysłowy i moralny młodszego.

W którąkolwiek, zresztą, stronę spojrzymy, okaże się, iż wszelkie zespoły ludzkie, które nie dążą do zysku materjalnego, ani też nie stawiają sobie celów wręcz niemoralnych, są nader celowemi środkami skutecznego samowychowania charakteru. Wymagają bowiem od jednostki ofiar na rzecz

całości. Wówczas nawet, gdy do społeczności pracy pierwotnie doprowadziły może próżność, ambicja albo jedynie popęd towarzyski, ziszcza się błogosławieństwo wspólnej pracy, o ile tylko zbiorowy cel zespołu jest moralnie wartościowy, a większość członków ożywia duch tego zbiorowego celu. Albowiem pod łagodnym przymusem działalności, zwróconej ku wspólnym celom, dość często następuje zmiana motywów, tak iż stałą pracę, którą zrazu objęliśmy z pobudek interesownych, możemy wkońcu polubić dla niej samej i odtąd prowadzić ją chętnie dalej. Czy oraz jak prędko nastąpi ta zmiana motywów, to poczęści zależy od predyspozycji i uprzedniego wychowania jednostki, ale poczęści też od tego, jakie szlachetniejsze, moralnie bardziej wartościowe wyniki poboczne pojawią się równocześnie z celem, pierwotnie zamierzonym, oraz jak dalece te wyniki poboczne znajdą oddźwięk w duszy człowieka. To jednak, że ta zmiana motywów jest sama przez się zjawiskiem normalnem, pozostaje w związku z istotą duszy naszej. Wzrost kultury ludzkiej byłby bez tej zmiany bodajże nie do pomyślenia. Wundt w różnych miejscach zwraca uwagę na owo zjawisko, które on ujmuje w pojęciu „heterogonji celów", a wedle którego wraz z postępem kultury ludzkiej — niejako same z siebie — cele zmysłowe są zastępowane przez niezmysłowe, samolubne przez bezinteresowne. Tkwi to w istocie świadomości, że w przebiegu jej rozwoju stopniowo występują obie wielkie normy „syntetycznego przekładania" (4), które każą nam: wolę, zwróconą ku wartościom osobistym, stawiać wyżej od woli, skierowanej do wartości, zależnych od przygodnego stanu, oraz — wolę, zwróconą ku wartościom niesamolubnym, oceniać wyżej od woli, skierowanej do wszel-

kiej wartości samolubnej. Ten odzywający się w nas boski głos sprawia, że charaktery o kierunku moralnym powstają również z organizacyj takich społeczności pracy, które miały pierwotnie zamierzenia neutralne pod względem etycznym.

Kiedy ludzie wreszcie zrozumieją, że charakter mocny, o kierunku moralnym większą ma wartość również dla jednostki, nietylko dla ogółu, niż sama jeno wiedza, — wówczas i nasze organizacje szkolne przy wychowywaniu charakteru posługiwać się będą w szerszym zakresie środkiem, który zwykłem nazywać „społecznością pracy". Wtedy będziemy mieli więcej ludzi, którzy nietylko wiedzą, co to jest charakter, ale sami go posiadają, ludzi, których wola, prowadzona przez jasny rozsądek, nie ugina przed nikim karku dla zewnętrznych zaszczytów i wygodnego życia, lecz których wierność i zgodność z samym sobą jest najpotężniejszym motywem ich czynów. Do jakiego oni należeć będą obozu politycznego, religijnego, artystycznego czy naukowego, jest naogół rzeczą obojętną. Szczęśliwy ten kraj, który w każdym obozie posiada możliwie wielką liczbę ludzi z charakterem!

Do I.

1) Wyraz „charakter" został przejęty bezpośrednio z greckiego *charaktér, - eros* (coś wyrytego, wyciśniętego, oznaka, znamię, cecha). Wyprowadzono go z czasownika *charasso* (przez pocieranie albo krzesanie ostrzyć, czynić śpiczastem, nasiekać). Z wyrazem tym pozostaje również w związku łaciński wyraz „acuo" (ostrzyć) i niemiecki „kerben" (karbować). W pierwiastkach bowiem gutturalnych (tylnojęzykowych), jak np. *cha*, głoskę gutturalną w jednym języku nasadza się zprzodu, w innym ztyłu (*cha* — ac w łacinie), zależnie od tego, czy samogłoskę wymawiamy przy wdechu, czy wydechu (Por. słownik grecko-niemiecki Benselera).

2) W i l h e l m Vo l k m a n n mówi w swej książce p. t. „Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkt des Realismus", wyd. przez prof S. C. Corneliusa (1895), t. II: „Wolność psychiczna, o ile jest trwałą właściwością podmiotu względem całej klasy chceń, nazywa się „rysem charakteru", a gdy rozciąga się na całe chcenie, zwie się „charakterem".

3) W. Vo l k m a n n, jak wyżej, str. 504.

4) J. Fr. H e r b a r t „Allgemeine Pädagogik", wyd. Sallwürka (1896), str. 222. — Przekład polski T. Stery p. t. „Pedagogika ogólna". [W przekładzie tym, odpowiednio zmienionym, podano niektóre cytaty z Herbarta w książce niniejszej]

5) J. Fr. H e r b a r t, j. w. str. 221.

6) J. Fr. H e r b a r t, j. w., str. 234.

7) Th. R i b o t „Sur les diverses formes du caractère". Revue philosophique 1892, str. 489.

8) A. Schopenhauer, Sämtl. Werke, wyd. w 12 tomach przez R. Steinera, t. VII, r. III, str. 81. — Przekład polski A. Stögbauera p. t. „O wolności ludzkiej woli" (1908).

9) A. Schopenhauer, j. w., „Grundlagen der Moral", t. VII, str. 207. — Przekł. polski Z. Bassakówny p. t. „Rozprawa konkursowa o podstawie moralności" (1901).

10) A. Schopenhauer, j. w., „Fragmente zur Geschichte der Philosophie", t. VIII, str. 138.

11) Th. Elsenhans, „Charakterbildung" (1908), str. 10 — 15.

12) Moja „Theorie der Bildung", wyd. II (1928), str. 70—73.

13) „Theorie der Bildung", wyd. II, str. 9.

14) E. Dürr, „Ethik" (1909), str. 86 — 91.

15) Ed. Spranger, „Lebensformen", wyd. II, str. 109 — 248.

16) Th. Elsenhans, j. w., str. 83.

17) Por. w tej sprawie również w wyd. II-iem mojej „Theorie der Bildung", str. 20, urywek o cechach konstytutywnych wykształcenia, lit. d) i e).

18) Emil Lucka, „Das Problem einer Charakterologie". Archiv für die gesamte Psychologie, t. II, str. 236 n.

Do II.

1) Do badań tego rodzaju należą przedewszystkiem:

A. Bain, „Study of character", (1861).

F. Schleiermacher, „Psychologie", wyd. 1862.

Jul. Bahnsen, „Beiträge zur Charakterologie", (1867).

Chr. Sigwart, „Unterschiede der Individualitäten", (1881); zawarte w „Kleine Schriften", wyd. II (1889).

Następują badania Francuzów:

Th. Ribot, „Sur les diverses formes du caractère" (1892). Rev. phil. t. 32, str. 480—500. Również w rozdziale XII „Psychologie des sentiments", (1896). — Przekł. pol. K. Okuszki p. t. „Psychologja uczuć", (1901).

A. Paulhan, „Les Caractères", (1894).

A. Fouillée, „Tempérament et Caractère", (1895).

L. Manouvrier, „Les Tempéraments". Revue mensuelle de l'école d'anthropologie de Paris (1896 i 98).

Ch. Ribery, „Essai sur la classification naturelle des caractères, (1902).

Odtąd pojawia się coraz więcej prac autorów niemieckich:

A. Huther, „Grundzüge der allgemeinen Charakterologie", (1910).

L. Klages, „Prinzipien der Charakterologie", (1910).

C. G. Jung, „Psychologische Typen", (1921).

W. Jaensch, „Über psychische Konstitution", (1920).

J. R. Jaensch, „Über subjektive Anschaungsbilder" (1922).

E. Kretschmer, „Körperbau und Charakter", (1922).

E. Utitz, „Charakterologie", (1925). Również pouczająca rozprawka w dziele zbiorowem Emila Saupe p. t. „Einführung in die Psychologie", (1928).

F. Künkel, „Einführung in die Charakterkunde", (1928).

A. Adler, „Menschenkenntnis", wyd. II, (1928).

Dobry przegląd prac Klages'a, Künkel'a, Adler'a, Utitz'a i kilku innych niewymienionych tutaj autorów niemieckich wraz z krytyką ich systemów dał Otto Tumlirz w dziełku swem p. t. „Probleme der Charakterologie", (1928).

2) Por. moją „Theorie der Bildung", ks. I, r. I.

3) Paul Natorp, „Sozialpädagogik", (1899), str. 63.

4) Przewaga krwi tworzyła sangwinika, żółci — choleryka, czarnej żółci — melancholika, śluzu — flegmatyka.

5) Por. E. Kretschmer, j. w., str. 188.

6) L. Manouvrier, j. w., t. VI, str. 425 n. i t. VIII, (1898), str. 169 n.

7) A. Fouillée, j. w., str. 15 — 27.

8) A. Fouillée, j. w., str. 9.

9) A. Fouillée, j. w., str. 20.

10) F. Schleiermacher, „Psychologie", (1862), str. 66.

11) W. Stern, „Über die Psychologie der individuellen Differenzen", (1900). Schriften der Gesellschaft f. psych. Forschung (zesz. 12, r. XIII).

12) F. Schleiermacher, j. w., str. 305.

13) F. Schleiermacher, j. w., str. 209 i 307 — 11.

14) F. Schleiermacher, j. w., str. 479.

15) Jul. Bahnsen, „Beiträge zur Charakterologie", 2 tomy, (1867).

16) Max Scheler, „Der Formalismus in der Ethik", (1921), str. 27.

Do III.

1) Th. Ribot, „Sur les diverses formes du caractère" j. w., str. 480 — 500. Obok pracy Riboť'a należy jeszcze przedewszystkiem wskazać na rzecz Paulhan'a p. t. „Les caractères", (1902).

2) Th. Ribot, j. w., str. 483 i 4.

3) Th. Ribot, j. w., str. 484.

4) Chr. Sigwart, j. w., str. 213 — 259.

5) A. Fouillée, „Tempérament et Caractère, selon les individus, les sexes et les races", (1895).

6) A. Fouillée, j. w., str. 136.

7) Zwrócił na to również uwagę O. Tumlirz, j. w., str. 61.

8) E. Utitz we wspomnianej rozprawie, zawartej w dziele zbiorowem E. Saupe' go, str. 421.

9) C.G. Jung, j. w., str. 8 — 12.

10) C. G. Jung, j. w., str. 623 i 642. Jung używa wyrazów „racjonalny" oraz „irracjonalny" nie w znaczeniu potocznem, lecz w odpowiadającem dosłownie wyrazowi „ratio" (rozum), przyczem traktuje rozum jako nastawienie, którego naczelną zasadą jest kształtowanie myślenia, odczuwania i postępowania zgodnie z wartościami przedmiotowemi.

11) C. G. Jung, j. w., str. 624 — 628.

12) C. G. Jung, j. w., str. 641.

13) C. G. Jung, j. w., str. 182 — 189. — Również i Kretschmer oświadcza, że Schiller w swem rozróżnieniu poezji „naiwnej" i „sentymentalnej", równie jak „popędu materjalnego i formalnego" — z nieomylną intuicją i precyzyjną zdolnością do tworzenia pojęć wypracował mnóstwo rysów, które odróżniają od siebie cyklotymiczne i schizotymiczne temperamenty artystów (Kretschmer, j. w., str. 166).

14) O. Kroh, „Psychologie des Grundschulkindes", (1929), str. 302 —5.

Do IV.

1) John D e w e y, „Moral Principles in Education", (1909), r. V, str. 49 — 52. — Przekł. pol. W. Hofmana p. t. „Zasady moralne w wychowaniu", (1921).

2) T h e o p h r a s t i C h a r a c t e r e s, recensuit Hermanus Diels. Oxonii e Typographea Clarendoniana. (Tłum. niem. Tow. Filolog. w Lipsku, 1897).

[2a) Gottfried K e l l e r, „Die Leute von Seldwyla" (1856, 1874).. — W przekł. pol. S. Frycza i A. Toma ukazały się z tego cyklu nowele następujące: „Pankracy Dąsacz", „Romeo i Julja na wsi", „Pani Regula i jej benjaminek", „Trzej sprawiedliwi grzebieniarze" i „Kotek Lusterko", (1920 — 23).]

3) W. D i l t h e y, „Beiträge zum Studium der Individualität". Sitzungsberichte d. Kgl. preuss. Akademie der Wissenschaften, (1896).

4) Andreas L e i s s n e r, „Die platonische Idee von den Seelenteilen nach Entwicklung, Wesen und Stellung innerhalb der platonischen Philosophie", (1909).

5) Por. też twierdzenie H e r b a r t' a o walce indywidualności z charakterem, j. w., r. I, str. 39.

[5a) J. W. G o e t h e, „Faust" I. — Przekł. pol. A. A. Krajewskiego, przejrz. i uzupeł. przez A. Toma, (1921), str. 55.]

Do V.

1) W. Vo l k m a n n, j. w., definjuje wolę w sposób następujący: „Przez przeniesienie pożądania z celu na środek i przez zależne od tego zahamowanie pierwotnego pożądania wiąże się z niem sąd, dotyczący jego osiągalności na określonej drodze. Pożądanie, które w ten sposób zdoła przewidzieć swe zaspokojenie, nazywamy c h c e n i e m". (Por. tam zresztą również obszerne uwagi o różnicach pomiędzy pożądaniem a chceniem, str. 453, uw. 4). — Por. też: William J a m e s, „Psychology" (1905), str. 415, 449.

2) Oskar M e s s m e r sprzeciwia się stanowczo utożsamianiu woli z uwagą. (Por. „Grundzüge einer allgemeinen Päda-

gogik und moralische Erziehung" (1909), t. I, str. 60 n.). Twierdzi on nawet, że wola równie jak uwaga nie są świadomemi zjawiskami psychicznemi (str. 62). — Wbrew temu wskazuje William J a m e s (j. w., str. 450) na to, że „wysiłek uwagi jest jądrem woli". James ma tutaj naturalnie na myśli uwagę d o w o l n ą. Nie jest ona faktycznie niczem innem, jak pojawiającem się ciągle pragnieniem zatrzymania wyobrażenia, które nam nieustannie chce się wymknąć, albo też — pójścia za biegiem myśli, która nie zdoła nas zainteresować. Natomiast uwaga mimowolna jest jedynie popędem nieświadomym, wynikającym z żywych postrzeżeń lub wyobrażeń oraz ich uczuć intelektualnych, religijnych, estetycznych, politycznych, socjalnych, a który wskazuje przebiegowi świadomości określone, od niego samego niezależne drogi. Oba rodzaje uwagi przebiegają w t e j s a m e j świadomości częstokroć obok siebie, jak się zdaje, w sposób przerywany; możemy tak zwaną p o d z i e l o n ą uwagę wcale dobrze zaobserwować, wtedy mianowicie, gdy po intensywnem zajmowaniu się trudnem zagadnieniem teoretycznem dla wypoczynku zabieramy się do innej, częściowo lub całkowicie praktycznej czynności. Po wytężonej wielogodzinnej pracy myślowej w pewnej chwili zagrałem Fantazję f-moll Szopena. Moja uwaga dowolna musiała ciągle być zwrócona na czytanie nut i ruchy palców (t. zn. musiałem ciągle mieć „chęć grania"), podczas gdy dawny bieg myśli w związku z poprzednią pracą toczył się dalej, a przytem wcale nie nasycony, lecz szukający. Od czasu do czasu, w miejscach szczególnie trudnych, dawny prąd się przerywał, by zjawić się znów zaraz potem, a nawet by wytworzyć nową myśl w czasie, gdy gra palców trwała dalej. Sądzę, że tutaj wyraźnie zaobserwowałem charakter popędowy energji psychicznej żywych wyobrażeń, wzbudzonej przez poprzedzającą pracę duchową. Nagle dłuższe. jakieś miejsce wywołało silniejsze uczucia muzyczne; moja uwaga dowolna stała się zbyteczna; obudzone uczucie muzyczne zagnało całą moją uwagę na drogi, wskazane przez Szopena, nuty zaś ideomotorycznie wprawiły w ruch palce, aby nadać wyraz uczuciom.

3) H e y m a n s, „Einführung in die Ethik", (1914), str. 39.

4) Por. moją „Theorie der Bildung", wyd. II, str. 155.

5) Niemal jednogłośnie stwierdzili kierownicy szkół ludowych w Monachjum wybitny wzrost uwagi dzieci ubogich, kiedy im podawano bezpłatnie ciepłe śniadania, po uczęszczaniu przez nie dotychczas naczczo na lekcje przedobiednie.

6) Por. też: Volkmann, j. w., str. 457, gdzie on w historji rozwoju każdego chcenia rozróżnia trzy okresy: zastanowienie się, rozważenie, postanowienie.

7) Volkmann, j. w., t. II, str. 506.

8) William James, j. w., str. 452.

Do VI.

1) John Dewey, „How we think" (1910).

Do VII.

1) A. Fouillée, j. w., str. 136.

2) A. Fouillée, j. w., str. 110, przytacza wprost żywy przykład Kanta przeciwko twierdzeniu Riboť'a, wedle którego inteligencja (a tem samem wiążąca się z jej ideami wzruszalność) nie ma być podstawą zadatku charakteru. „Czy dlatego, że Kant", powiada on, „codzień o tej samej godzinie odbywał przechadzki wśród alej Królewca, miałby on być pozbawiony subtelności? On, który na wiadomość o okropnych czynach rewolucji francuskiej zawołał: Nunc dimitte servum tuum, Domine! (Teraz odpuść sługę Swego. Panie!), czy był pozbawiony woli, on, który życie swoje strawił, by zbadać podstawy najwyższej moralności, a który nigdy ani w rzeczach wielkich, ani w drobnych nie oddalił się od reguły, którą sam sobie przepisał? On, który, że przytoczę jeden tylko przykład, z najgłębszym zmysłem religijnym łączył pogardę dla wszelkiego rodzaju zabobonu, on, który, ożywiony wiarą, że każdy człowiek we własnej piersi ma swego prawodawcę, sędziego i kapłana, ani razu nie przekroczył wrót świątyni, którą jego koledzy uniwersyteccy zwiedzali z urzędu?"

3) Por. wyborną rozprawę Alojzego Fischera p. t. „Gesichtspunkte und Methoden der psychologischen Analyse der Schülerindividualitäten" (Archiv für Pädagogik, 1913 i 1914).

Do VIII.

1) O pojęciu „Synoësis" por. moją „Theorie der Bildung", wyd. II, str. 173 i 351.

2) Prof. Dr. E. G o l d b e c k: „Die geozentrische Lehre des Aristoteles und ihre Auflösung". Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Louisenstädtischen Gymnasiums zu Berlin, (1911).— Por. w związku z tem piękną sentencję Ottona L u d w i g'a:

„Rzeczy największych nie stworzyła z m y ś l n o ś ć,
Ale p r o s t o t a, co siebie niepomna, —
A przyglądała się zboku r o z w a g a".

Do IX.

1) Wszystkie podane w tym rozdziale cytaty pochodzą ze zbioru dzieł Herbarta, wyd. przez Sallwürka, ed. VI (Bibliothek pädag. Klassiker, hrsg. von Friedr. Mann, Langensalza).

2) Por. moją „Theorie der Bildung" ed. II, 1928, str. 259—305.

3) Jahrb. f. wissenschaftl. Pädagogik, t. XLV, str. 97—127.

Do X.

1) Por. moją „Theorie der Bildung", ed. II, 1928, str. 71.

2) Alois F i s c h e r, j. w., 1914.

3) Hermann S c h w a r z, „Das sittliche Leben" (1901), str. 306 n.

4) William J a m e s, j. w., str. 228.

5) Phil. H o e r d t, „Vom Sinn der Schule", (1924), str. 19.

6) Według G a l t o n'a na miljon osób przypada 838140 średniaków pod względem duchowym. Z pozostałych 161860 ludzi jedna połowa leży powyżej przeciętności, druga — poniżej. W pierwszej połowie jest około 250 ludzi, których można nazwać nadzwyczaj zdolnymi, genjuszami; w drugiej jest tyluż, wogóle niezdolnych do wychowania. (Por. w związku z tem: O t t o A m m o n, „Gesellschaftsordnung", ed. III, 1900, lub Max von G r u b e r „Fortpflanzung, Vererbung und Rassenhygiene", 1911, str. 74).

Do XI.

1) Lew N. T o ł s t o j, „Pädagogische Schriften", 2 t., wyd. R. Löwenfelda, Jena 1907. Szkoła w Jasnej Polanie nie była bynajmniej szkołą w znaczeniu zachodnio-europejskiem. Przy swych

czterech nauczycielach i przeciętnie 30 — 40 uczniach, z których też zawsze kilku mieszkało razem z nauczycielami, była ona — co do sposobu postępowania — zasadniczo rodzajem rodziny. Zresztą, szkoła ta istniała, jeśli mnie pamięć nie myli, tylko trzy lata, „ponieważ przez ten czas dzieci już nauczyły się wszystkiego, co im było potrzebne".

2) Ellen K e y, „Das Jahrhundert des Kindes" (1902), str. 112. — Przekł. pol. I. Moszczeńskiej p. t. „Stulecie dziecka", wyd. III, (1928).

3) Maria M o n t e s s o r i, „Il metodo della Pedagogia Scientifica" (1909), str. 63—79.

Do XII.

1) John D e w e y, „Democracy and Education" (1920); „My Pedagogic Creed" (1897), przekł. niem. R. Prantl'a w „Zeitschr. für christliche Erziehungswissenschaft".

2) Por. moją „Theorie der Bildung", str. 451—4.

3) Na dwu aktualnych przykładach szkolnych postaram się wyłożyć znaczenie dla rozwoju charakteru obu tych żądań, a więc — uwzględniania siły wytwórczej dziecka oraz różnorodności i swobody. Powszechnie przyjęty sposób n a u c z a n i a w y p r a c o w a ń w naszych szkołach ludowych i wyższych ani naogół nie odpowiada wrodzonym skłonnościom dziecka do tworzenia z własnego popędu, ani też nie nastręcza dostatecznego bogactwa stosunków. Przez lata całe każe się dzieciom naśladować, przerabiać, rozszerzać, zwężać zmyślone opowiadania, sporządzać opisy rzeczy, które one ledwie widziały, a cóż dopiero — przeżyły. Metodyka szkolna zwraca się tutaj przedewszystkiem do popędu naśladowczego. Nie przeczę, że można w ten sposób osiągnąć pewną zewnętrzną formę przedstawienia danej treści, wprawdzie nie samodzielną, ale bądź co bądź użyteczną. Lecz dla urobienia charakteru nie uzyskuje się przez to nic prawie. Nie wspomaga się popędu dziecka, pragnącego możliwie jasno i prawdziwie wyrazić to, co żyje w niem samem. Nie jest ono zmuszone do pasowania się z sobą, nie musi, co więcej — nie może wcale osobistych swych myśli badać i ważyć ze względu na ich słuszność. Albowiem nie przeżyło przecież nic, coby mu nasunęło myśli; odtwarza tylko cudze myśli w formie przekazanej. Najdrobniejsze prawdziwie własne przeżycie, które nauczy się ono wyrazić na piśmie w dwunastu

wierszach sumiennie, wiernie i z możliwą zwięzłością, przydałoby się o wiele lepiej, niż całe tuziny naśladowanych opowiadań. Niezmierna różnorodność przeżyć dziecka nastręczałaby obfite możliwości pracy i dopomogłaby rozwojowi nietylko jego stylu, ale również jego siły sądzenia, jego szczerości i rzetelności, jego konsekwencji w badaniu, a tem samem — i rozwojowi jego charakteru.

Tymże brakiem dotknięte było n a u c z a n i e r y s u n k u, które w ciągu przeszło całego pokolenia panowało w naszych szkołach. Przerysowywanie starożytnego ornamentu lub którejkolwiek jego części to nic innego, jak naśladowanie form, a przytem form bardzo oderwanych, które całe generacje ludzi niegdyś powoli rozwinęły ze świata swych osobistych doświadczeń. Wrodzony popęd dziecka do działania tutaj znów nie ma sposobności do tego, by o własnych siłach dobijać się prawdy i przedstawiać ją objektywnie dla innych, jak wówczas, gdyby dziecko to miało tylko odtworzyć, przypuśćmy, latarnię uliczną, którą widziało przed niedawnym czasem. Skrupulatnie ścisłą prawdę, do której zmusza je reprodukowanie ornamentu, inni mu przepisali w formie niezmiennej. Dla ucznia, który musi jedynie naśladować formy cudze, a przytem, jak w danym razie, dla niego niezrozumiałe, jest w większości wypadków zamknięta droga do wszelkiego autonomicznego kształcenia charakteru, droga, zaczynająca się od odczucia jakiejś rzeczy, przechodząca do zastanowienia się nad nią i przemyślenia jej, tem samem zaś do duchowych zapasów z samym sobą, osiągająca postanowienia woli i wreszcie przejawiająca się w czynach, które tedy własny sąd ocenia jako dobre lub złe, szczere lub nieszczere, sumienne lub powierzchowne, prawdziwe lub nieprawdziwe.

Właściwy kunszt metodyczny nauczyciela polega na doprowadzeniu dziecka do tego, by się nie zadowalało każdem graficznie poprawnem przedstawieniem przedmiotu, nawet gdy rycina uczyniła już ten przedmiot łatwym do poznania i dla innych, lecz aby walczyło z sobą i z materjałem dopóty, aż rycina przedstawiać będzie możliwie jak najprawdziwiej właśnie to, co z danego przedmiotu r z e c z y w i ś c i e ż y j e w dziecku. Jeśli chodzi o sposób wyrażenia, nastręcza się tutaj wiele możliwości. Ale palmety greckiej dziecko wogóle nie przeżywa, nie wszystko bowiem, co się widzi, przeżywa się też istotnie. Jedyna jest tylko możliwość prawdziwego jej przedstawienia, mianowicie — jak najwierniejsze naśladowanie jej stosunków linijnych.

4) Por. książkę mą p. t. „Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung", wyd. 6-e (1929), rozdz. VI.

Do XIII.

1) Por. moją książkę p. t. „Autorität und Freiheit", wyd. 4-e (1924), str. 31.

2) Por. moją książkę p. t. „Begriff der Arbeitsschule", wyd. 7-e (1928), rozdz. III. — Przekł. pol. A. Kierskiej p. t. „Pojęcie szkoły pracy" (1926).

3) Charlotte B ü h l e r, „Das Seelenleben der Jugendlichen", wyd. 2-ie, (1923).

3a) Otto B r a u n, „Aus den nachgelassenen Schriften eines Frühvollendeten" (1920).

4) Hermann S c h w a r z, „Das sittliche Leben" (1901), str. 42.

SPIS RZECZY

		Str.
	Przedmowa do wydania czwartego	5
	Przedmowa do wydania pierwszego	7
	Część pierwsza	11— 67
	BADANIA CHARAKTEROLOGICZNE	
I.	Znaczenie wyrazu „charakter"	13
II.	Typy temperamentów i typy indywidualności w badaniach dawniejszych	43
III.	Typy indywidualności w nowszych badaniach . .	52
	Część druga	69—127
	PREDYSPOZYCJA DO CHARAKTERU MORALNEGO	
IV.	Cztery główne składniki duchowego zadatku charakteru	71
V.	Siła woli	80
VI.	Jasność sądu	89
VII.	Subtelność	98
VIII.	Wzruszalność	106
IX.	Pojęcie charakteru u Herbarta	116

Str.

Część trzecia . . . . . 129—189

WYCHOWANIE CHARAKTERU MORALNEGO

X. O istocie wychowania charakteru w ogólności . . . 131

XI. Wychowanie charakteru w rodzinie 148

XII. Wychowanie charakteru w szkole 158

XIII. Samowychowanie 177

Część czwarta . . . . . 191—203

Uwagi, dodatki i objaśnienia 193

ERRATA

Str. 48 w. 11 od dołu — zamiast: rozciąga się
powinno być: rozciąga

Str. 50 w. 6 od dołu — zamiast: cyjności
powinno być: tywności

Str. 51 w. 5 od dołu — zamiast: receptywność
powinno być: receptywności

Str. 166 w. 8 od góry — zamiast: namysłu.
powinno być: namysłu. (4)



8355/1