R G B WH GR BL Grey Scale #13 C M Y K
Part Code ST1316
DANES-PICTA.COM
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

BIBLJOTEKA PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH. T. 7
POD REDAKCJĄ DR. ZYGMUNTA ZIEMBIŃSKIEGO

DR. I. B. SAXBY

KSZTAŁCENIE POSTĘPOWANIA

STUDJUM PSYCHOLOGICZNE

PRZEŁOŻYŁA
DR. IRENA PANNENKOWA

K S I Ą Ż N I C A - A T L A S
ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. — SP. AKC.
LWÓW — WARSZAWA
1928

Colour Chart #13
Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black
Inches Centimetres
DANES-PICTA.COM

BIBLJOTEKA PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH. T. 7
POD REDAKCJĄ DR. ZYGMUNTA ZIEMBIŃSKIEGO

DR. I. B. SAXBY

KSZTAŁCENIE POSTĘPOWANIA

STUDJUM PSYCHOLOGICZNE

PRZEŁOŻYŁA
DR. IRENA PANNENKOWA

K S I Ą Ż N I C A - A T L A S
ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. — SP. AKC.
LWÓW — WARSZAWA
1928

BIBLJOTEKA
PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

T. I. *J. Dewey*
SZKOŁA I SPOŁECZEŃSTWO
Str. 104. Zł. —·—.

T. II. *W. Wetekamp*
SAMODZIELNOŚĆ I RADOŚĆ TWÓRCZA W NAUCE I WYCHOWANIU
Str. 80. Z 8 tablicami. Zł. 2·—

T. III. *R. R. Rusk*
PEDAGOGIKA EKSPERYMENTALNA
Str. 396. Zł. —·—.

T. IV. *G. Kerschensteiner*
POJĘCIE SZKOŁY PRACY
Zł. 4·80.

T. V. *H. Parkhurst*
WYKSZTAŁCENIE WEDŁUG PLANU DALTOŃSKIEGO

T. VI. *J. Mac Cunn*
KSZTAŁTOWANIE CHARAKTERU

T. VIII. *J. A. Stevenson*
METODA PROJEKTÓW W NAUCZANIU

T. IX. *W. W. Zienkowskij*
PSYCHOLOGJA WIEKU DZIECIĘCEGO

T. X. *J. Piaget*
MOWA I MYŚLENIE U DZIECKA

T. XI. *J. Piaget*
JAK SOBIE DZIECKO ŚWIAT PRZEDSTAWIA?

WYDAWNICTWA SP. AKC. KSIĄŻNICA-ATLAS
LWÓW, UL. CZARNIECKIEGO 12 — WARSZAWA, UL. NOWY ŚWIAT 59

BIBLJOTEKA PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH. T. 7.
POD REDAKCJĄ DR. ZYGMUNTA ZIEMBIŃSKIEGO

DR. I. B. SAXBY

KSZTAŁCENIE POSTĘPOWANIA

STUDJUM PSYCHOLOGICZNE

WEDŁUG WYDANIA DRUGIEGO, POPRAWIONEGO I CZĘŚCIOWO UZUPEŁNIONEGO ORYGINAŁU ANGIELSKIEGO P. T. THE EDUCATION OF BEHAVIOUR
PRZEŁOŻYŁA
DR. IRENA PANNENKOWA



KSIĄŻNICA-ATLAS
ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. — SP. AKC.
LWÓW — WARSZAWA
1928

15



2152

Klisze, skład i druk wykonano w Zakł. Graficznych S. A. Książnica-Atlas
we Lwowie.

Treść.

Przedmowa do polskiego tłumaczenia V
Przedmowa do drugiego wydania XIII
Przedmowa XV
Rozdział I. Wstęp 1
„ II. Impulsy i odruchy 9
„ III. Ważniejsze impulsy 21
„ IV. Uczucia złożone i kompleksy 43
„ V. Ogólne dane o funkcjach systemu nerwowego 78
„ VI. Powstawanie nawyków i ich wytwarzanie 87
„ VII. Wzruszenie i sympatja 108
„ VIII. Psychologja charakteru 130
„ IX. Kształcenie charakteru 142
„ X. Praca i zabawa 161
„ XI. Specjalne zagadnienia, dotyczące wieku młodzieńczego . 182
„ XII. Zakończenie 196
Bibljografja 203

Przedmowa do polskiego tłumaczenia.

Książka p. Saxby'ego, którą tu dajemy w przekładzie polskim, jest zajmującą próbą zastosowania pewnych nowych teoryj psychologicznych o instynktach i uczuciach do celów pedagogicznych. Nie od rzeczy więc będzie poprzedzić ją najogólniejszem wyjaśnieniem punktów wyjścia i podstaw rzeczowych tych teoryj oraz wskazaniem ich najwybitniejszych przedstawicieli.

Wymienić tu należy przedewszystkiem dzieła Williama Mc Dougalla, Anglika, obecnie profesora psychologji na uniwersytecie Harwardzkim w Stanach Zjednoczonych. Większe znaczenie posiada obok tego także dzieło dra Shanda „Foundations of Character" (Podstawy charakteru) i dra Drevera „Instinct in Man" (Instynkt w człowieku), oraz prace psychoanalityczne Freuda i Junga, których poglądy krzyżują się i są w pewnym zakresie zbieżne z poglądami wymienionych autorów angielskich. P. Saxby, uwzględniając pracę Shanda, jak również badania Freuda i Junga oraz innych uczonych, wymienionych w załączonej na końcu bibljografji, opiera się głównie na dwu dziełach Mc Dougalla: „Introduction to Social Psychology" (Wstęp do psychologji społecznej) i „The Group Mind" (Psychika zbiorowa).

Z dwu ostatnich pierwsze, „Wstęp do psychologji społecznej", można uważać w tym zakresie badań za klasyczne. Książka ta pojawiła się w r. 1908, a miarą zainteresowania, jakie wzbudziła, jest fakt, że do r. 1923 wyszło aż 18 jej wydań i wydaje się ją wciąż w dalszym ciągu. Jak na pracę

naukową jest to powodzenie istotnie niezwykłe. Dodajmy, że prace Mc Dougalla wywołały ożywioną wymianę zdań i zainicjowały całą literaturę w zakresie psychologji, socjologji i pedagogiki.

Punktem wyjścia psychologji Mac Dougalla było pewnego rodzaju przeciwstawienie się dotychczasowej „starej“ psychologji jako niedostatecznej ani z czysto naukowego, ani z praktyczno życiowego punktu widzenia.

„Psychologowie, oświadcza Mc Dougall, nie mogą się już zadowalać jałową i ciasną koncepcją swojej nauki jako nauki o świadomości i muszą śmiało dążyć do tego, by ją uczynić pozytywną nauką ...o zachowaniu się albo postępowaniu. Psychologja nie może uważać introspekcyjnego opisu strumienia świadomości za całe swoje zadanie, ale musi w nim widzieć wstępną zaledwie część swego dzieła. Taki opis introspekcyjny, taka „czysta psychologja“ nie może nigdy utworzyć nauki, a co najmniej nie może nigdy wznieść się na poziom nauki wyjaśniającej; nigdy też, sama przez się, nie może mieć większego znaczenia dla nauk społecznych. Tym wszystkim naukom potrzebna jest, jako podstawa, psychologja porównawcza i fizjologiczna [1]), oparta na szerokich metodach objektywnych, na obserwacji postępowania człowieka i zwierząt, ...we wszelkich możliwych warunkach zdrowia i choroby... Nadewszystko musi zmierzać do pełnego i dokładnego zdania sprawy z tych najbardziej podstawowych elementów naszej organizacji psychicznej, z tych wrodzonych tendencyj do myślenia i działania, jakie tworzą wrodzoną podstawę psychiki.

„Na szczęście ta szlachetniejsza (more generous) koncepcja psychologji zaczyna zyskiwać przewagę... Dokonano odkrycia, że dawne uprawianie psychologji było jakby graniem „Hamleta“ bez roli Hamleta, albo jakby opisywaniem maszyn parowych bez uwzględnienia faktu istnienia i pod-

[1]) Autor używa tego słowa w znaczeniu raczej „biologiczna“, inaczej niż u Wundta.

stawowego znaczenia ognia czy innego źródła ciepła. Zewsząd się teraz słyszy, że statyczna, opisowa, czysto analityczna psychologja musi ustąpić miejsca dynamicznemu, funkcjonalnemu, woluntarystycznemu ujmowaniu psychiki". (Introduction to Social Psychology, str. 15—16).

Wracając do tegoż tematu w książce „The Group Mind", Mc Dougall wskazuje na dwa charakterystyczne objawy myśli nowożytnej, uzasadniające konieczność bardziej konkretnego i życiowego traktowania zagadnień psychologicznych: 1) dążność do genetycznego ujmowania zjawisk, wzmocnioną od czasu wystąpienia Darwina, 2) coraz silniej odczuwaną powszechnie potrzebę syntezy we wszystkich dziedzinach wiedzy, a już zwłaszcza na polu nauk biologicznych i humanistycznych, — potrzebę tego, co Teodor Merz w swojej „History of European Thought in the 19-th Century" (Historja myśli europejskiej w XIX wieku) nazwał „vue d'ensemble", widok całości. Przytem Mc Dougall zwraca uwagę, że największe dzieła filozoficzne, etyczne, psychologiczne rodziły się przeważnie z żywego odczucia takich właśnie potrzeb życiowych i prądów epoki: a więc, nauka Hobbesa była wyrazem jego usiłowań w kierunku uzasadnienia potrzeby monarchji, ustanowionej przez Tudorów a zagrożonej przez błędy i wady królów z rodu Stuartów, — dzieło Locke'a wynikło z chęci usprawiedliwienia rewolucji 1688 r., — Rousseau „z całą swoją fałszywą psychologją" usiłował w swoich doktrynach zbuntować ludzi przeciw układowi stosunków społecznych w ówczesnej Europie i t. d., wstecz sięgając, można dojść aż do wynikłej z podobnych „dążeń normatywnych" „Polityki" Arystotelesa (The Group Mind, str. 2—4). Możnaby, dodajmy tutaj, jeszcze bardziej rozszerzyć faktyczną podstawę tego naogół trafnego spostrzeżenia, sięgając wstecz dalej jeszcze, aż do Sokratesa. Bo niczem innem nie było wystąpienie Sokratesa przeciw sofistom, jak właśnie ściągnięciem ich abstrakcyjnych igraszek i ćwiczeń

umysłowych na twardy grunt rzeczywistości logicznej i życiowej.

Otóż, w przeciwieństwie do psychologji introspekcyjnej, która bada psychikę człowieka niejako „reprezentacyjnego", w oderwaniu od konkretnych warunków wieku, sytuacji i otoczenia, i to psychikę jakby odrazu gotową, sformowaną, rozwiniętą, — nowa szkoła psychologji socjalnej, albo, jak ją inaczej nazywają, psychologji postępowania, dąży do genetycznego zbadania instynktowych, uczuciowych, wrodzonych i nabytych czynników życia indywidualnego, w miarę ich rozwoju i w zależności od wpływów otoczenia.

Podstawą wszelkich postępków ludzkich jest, wedle McDougalla, instynkt, (przez Saxby'ego nazywany impulsem), który tem ma być właśnie dla psychiki ludzkiej, czem jest ów ogień lub inne źródło ciepła dla maszyny parowej, a więc — siłą motoryczną, dynamiczną (Introduction to Social Psychology, str. 44).

McDougall przyjmuje trójdzielność procesów psychicznych, rozróżniając czynnik poznawczy (cognition), uczuciowy (affection) i woluntarystyczny, dążeniowy (conation). Przy instynkcie pierwszy występuje pod postacią spostrzeżenia, czy jakiejkolwiek myśli, pobudzającej instynkt, drugi — pod postacią wzruszenia, tonu uczuciowego, charakterystycznego dla danego instynktu, trzeci objawia się, jako dążenie do osiągnięcia celu instynktu.

Tę samą trójdzielność upatruje we wrodzonych również skłonnościach, grających wielką rolę w zakresie wzajemnych wpływów społecznych: w sugestji, sympatji i naśladownictwie. Pierwsza jest wyrazem bezpośrednich wpływów intelektualnych, druga — uczuciowych, trzecia — motorycznych.

Od Shanda przyjął McDougall, jak również Saxby, nową definicję tego, co w życiu potocznem pojmujemy zazwyczaj, mówiąc o uczuciu, co ci angielscy psychologo-

wie, w odróżnieniu od elementów uczuciowych, zwanych „feeling“ lub „emotion“, określają, jako „sentiment“, a co my tłumaczymy w tekście wyrażeniem „uczucie złożone“. Wedle tej definicji „uczucie złożone“ [1]) jest to system tendencyj uczuciowych i dążeniowych, zorganizowanych wokół jakiegoś przedmiotu, jako swego ośrodka. A więc uczucie miłości ojczyzny np. to system całego szeregu tendencyj uczuciowych i dążeniowych takich, jak do odczuwania radości z powodu tego, że w tej ojczyźnie, zdaniem naszem, dzieje się dobrze, niezadowolenia, smutku, nawet rozpaczy w wypadku przeciwnym, życzliwości dla jej przyjaciół, niechęci lub nawet nienawiści do jej wrogów, obawy przed tem, co dla niej, zdaniem naszem, jest szkodliwe i t. d. oraz do działania zgodnego z tem odczuwaniem.

Takie pojmowanie uczucia otwiera, rzecz jasna, duże możliwości pedagogiczne: od treści bowiem pojęcia o przedmiocie uczucia, jak również od stosunkowej przewagi tych czy innych elementów uczuciowych, wchodzących w skład danego uczucia złożonego, (więc np. męstwa albo lęku, ofiarności albo egoizmu, miłości dla swoich lub nienawiści do przeciwników) zależy etyczna wartość, wzniosłość lub płaskość, szlachetność lub niskość uczucia, jak również odmienny w różnych wypadkach sam charakter uczucia.

Tak postawiona teorja instynktów i uczuć wiąże się częściowo z psychoanalityczną teorją „kompleksów“ Freuda, gdyż „kompleksy“ Freuda to nic innego, jak „uczucia złożone“ Shanda, tylko „wyparte“ ze świadomości w nieświadomość i dalej w nieświadomości czynne (ob. niżej, str. 66). Wspólne jest też samo pojęcie instynktu, jako czynnika, tkwiącego u podstaw psychiki i postępowania.

---

[1]) Możnaby, zgodnie z potocznem użyciem tego słowa, mówić wprost „uczucie“, wtedy elementy uczuciowe należałoby określać, jako „wzruszenia“. Ale wyraz „wzruszenie“ posiada dziś w mowie polskiej znacznie szersze.

O różnicy między obu teorjami mówi sam McDougall między innemi co następuje:

„Freud zmierza do bardzo znacznego rozszerzenia roli, jaką w powszechnem mniemaniu seksualność odgrywa w życiu ludzkiem, przypisuje bowiem seksualne podstawy wszelkiego rodzaju umysłowym i nerwowym zaburzeniom, jak również wszystkim snom i innym procesom normalnego życia psychicznego, nie pozostającym w żadnym widocznym związku z płcią. Zdaje mi się, że tak ogromne rozszerzenie sfery seksualności, (które wzbudziło ostrą opozycję przeciw doktrynom Freuda i wielu ludziom zasłania tkwiące w nich prawdy ważne i cenne), jest w znacznej mierze błędne". (Introduction to Social Psychology, str. 395).

I w innem jeszcze miejscu, wyłożywszy swój pogląd na rozwój instynktu płciowego, McDougall stwierdza:

„W ostatnich latach szkoła psychjatrów, której przywódcą i inspiratorem jest prof. Freud, energicznie propagowała bardzo odmienny pogląd na przebieg rozwoju płciowego. Trudno dziś jeszcze wytworzyć sobie zdecydowany sąd o doktrynach tej szkoły. Co do mnie, stanowczo przychylam się do zdania, że badacze ci rozciągnęli na ludzi normalnych uogólnienia twierdzeń, prawdziwych tylko w stosunku do pewnej liczby osób nienormalnych, z pośród których rekrutowali się ich pacjenci". (Op. cit., str. 406).

Warto stwierdzić, że McDougalliści i inni angielscy przedstawiciele omawianej nowej szkoły psychologicznej nietylko, w przeciwieństwie do Freudystów, stawiają instykt płciowy, pod względem jego znaczenia psychicznego, obok całego szeregu innych instynktów, ale i w tym szeregu na pierwsze miejsce co do znaczenia wysuwają, zamiast płciowego, raczej t. zw. „Instinct of self-assertion", co znaczy, dążność instyktową do wykazania swej wartości, do odegrania swej roli życiowej, do „postawienia się", wedle terminu, którego wślad za dr. Ziembińskim, używamy w tekście. W takiem wysunięciu tego instynktu zdaje się tkwić rys, dla psy-

chiki tych angielskich autorów szczególnie może charakterystyczny i uwagi godny.

W całym tym systemie psychologji postępowania, ze względu na jej życiowe punkty wyjścia i cele, ważne są jeszcze pojęcia temperamentu, usposobienia i charakteru. Temperament, ponury lub pogodny, prędki lub powolny i t. d. ma być (zgodnie naogół z nauką starożytnych), funkcją czynników fizjologicznych; tu zatem wpływy dowolne wywierać można tylko w stopniu bardzo ograniczonym i tylko pośrednio, przez dostarczanie organizmowi odpowiednich warunków higjenicznych. Różnice usposobienia (gniewnego, tkliwego, bojaźliwego i t. d.) zależą od stosunkowej siły różnych instynktów, czyli też bardzo niewiele podlegać mogą wpływom dowolnym. W przeciwieństwie zaś do usposobienia, które jest jakby sumą instynktów i skłonności wrodzonych, charakter jest systemem tendencyj nabytych, t. j. uczuć złożonych i nawyków, wytworzonych na wrodzonej podstawie temperamentu i usposobienia. Wyrobienie więc charakteru zależy w znacznej mierze od wysiłków własnych i wpływów otoczenia.

McDougall sam wywodzi, że tak pojęta psychologja postępowania, The Psychology of Behaviour, ze swoją teorją instynktów, w szczególności instynktu gromadzkiego, instynktu do postawienia się i innych, ze swoją dalej teorją uczuć złożonych i charakteru, oraz sugestji, sympatji i naśladownictwa w życiu zbiorowem, przedstawia obszerne i wdzięczne pole do zastosowań w naukach humanistycznych i socjalnych, jak etyka, filozofja, historja, ekonomja polityczna i socjologja, nauki polityczne i prawo (Introduction to Social Psychology, str. 1—18). „The Group Mind“ tegoż autora jest właśnie próbą zastosowania tej teorji w dziedzinie socjologji. Krytyczną jej analizę można znaleźć, między innemi, w książce Morrisa Ginsberga, docenta socjologji na uniwersytecie londyńskim, p. t. „The Psychology of Society“, London, 1921.

Ale najciekawsze możliwości otwierają się w zastosowaniu „psychologji postępowania“ do teorji i praktyki pedagogicznej. Otóż p. Saxby daje właśnie krytycznie i samodzielnie opracowaną syntezę tych nowych doktryn psychologicznych z punktu widzenia praktycznych potrzeb i zagadnień wychowawczych. Głębsza znajomość tych potrzeb i zagadnień i zarazem serdeczna ujmująca życzliwość dla duszy dziecięcej i młodzieńczej bije z kart tej książki i budzi sympatję dla autora. Z tego punktu widzenia szczególnej uwagi są godne rozważania na temat specjalnych trudności wychowawczych, występujących w stosunku do młodzieży w wieku dojrzewania (lat 14 do 18).

Rodzicom i wychowawcom książka ta niewątpliwie może oddać usługi duże i cenne. Uczy przedewszystkiem wielkiej prawdy, że trzeba młodzież dobrze rozumieć, ażeby ją móc dobrze wychowywać.

Irena Pannenkowa.

Przedmowa do drugiego wydania.

W wydaniu tem wprowadzono dwie zmiany. Przerobiono pierwszą część rozdziału o Psychologji Charakteru, oraz dodano nowy rozdział o Zagadnieniach Wychowawczych. W części przerobionej chodzi o to, żeby dać czytelnikowi pojęcie o roli, jaką odgrywają gruczoły o wydzielaniu wewnętrznem w rozwoju dziecka. Nowy rozdział został dodany w odpowiedzi na różne życzliwe uwagi krytyczne, przesyłane autorowi. Autor żywi nadzieję, że obie zmiany przyczynią się do podniesienia użyteczności książki.

Cardiff, 1924.

I. B. Saxby.

Przedmowa.

Książeczka ta jest próbą zastosowania obecnej wiedzy psychologicznej do zagadnień dotyczących postępowania, wobec których stają ci, którzy muszą wychowywać chłopców i dziewczęta w wieku dojrzewania. Chodzi tu przedewszystkiem o przyszłych nauczycieli, którzy pragną uczyć młodzież w wieku od lat dziewięciu do siedemnastu; mam jednak nadzieję, że książka ta zainteresuje także rodziców jak również kierowników opinji i pracowników społecznych, których zajmuje sprawa pomyślnego rozwoju młodzieży.

Czytelnik, znający literaturę przedmiotu, zauważy, jak wiele praca moja zawdzięcza dziełu Social Psychology profesora Mc Dougalla oraz zasadniczym dziełom z zakresu psychologji analitycznej. Równocześnie jednak nie wahałem się dawać swego własnego wyjaśnienia zjawisk psychologicznych, gdy nie mogłem znaleźć takiego, któreby było zadowalające z mojego punktu widzenia. Wobec tego, że książka przeznaczona jest dla początkujących, ograniczałem się do stwierdzenia, w czem pogląd mój różni się od przyjętego ogólnie, wskazując zarazem czytelnikowi źródła, umożliwiające mu wyrobienie sobie własnego zdania w tym przedmiocie. Dłuższe roztrząsania różnych stanowisk nie byłyby, jak sądzę, na miejscu w książce tego rodzaju jak niniejsza.

Referencje, podane w tekście, wskażą, jakim autorom jestem najwięcej obowiązany. Niestety, większa część książki była już napisana, zanim miałem sposobność przeczytać

prof. Nunn'a Education: Its Data and First Principles i Miss Alice Woods Educational Experiments in England. To tłumaczy fakt, że w tekście nie powołuję się na te dwie zajmujące prace.

Wkońcu miło mi jest podziękować Miss E. R. Murray za wiele podsuniętych mi użytecznych myśli, oraz wyrazić głębokie zobowiązanie Miss Alicji Woods i dr. Stanleyowi Watkinsowi za to, że przeczytali całość w rękopisie i udzielili mi wielu cennych rad i krytycznych uwag.

Cardiff, grudzień 1920.

I. B. Saxby.



Rozdział I.

Wstęp.

Wychowanie, jako przygotowanie do życia obywatelskiego.
Cechy obywatela, jako łączny wytwór sił wrodzonych i otoczenia.

Używając wyrazów najogólniejszych, można określić wychowanie, jako przygotowanie do życia dojrzałego, a to zkolei można opisać, jako przygotowanie dobrego obywatela. Jeżeli nas ktoś zapyta dalej o dokładną treść tego ostatniego pojęcia, to uczynimy najlepiej, zwracając się po odpowiedź do Herberta Spencera. W książce swojej p. t. „Education: Intellectual, Moral and Physical“ [1]) autor ten wykazuje, że idealne wychowanie obywatela powinno obejmować: 1) przysposobienie do bezpośredniego samozachowania, 2) przysposobienie do pośredniego samozachowania, 3) przysposobienie do wypełniania obowiązków rodzicielskich, 4) przysposobienie do działalności obywatelskiej w węższem znaczeniu tego słowa, i 5) przysposobienie do różnych bardziej rafinowanych potrzeb życiowych (wychowanie estetyczne).

Mówiąc to samo innemi słowami, dobry obywatel powinien być zdolny i chętny: 1) do utrzymania się w stanie zdrowia i sprawności do działania, 2) do brania odpowiedniego udziału w pracy ogółu, 3) do udzielania dzieciom swoim niezbędnej opieki i wykształcenia, 4) do spełniania

[1]) Przekład polski: Herbert Spencer. O wychowaniu umysłowem, moralnem i fizycznem. Przełożył Michał Siemiradzki. Wyd. 6. Warszawa 1908. Gebethner i Wolff.

obowiązków wobec swego otoczenia, 4) do takiego wypełniania swego wolnego czasu, by dostarczyć pożądanego ujścia dla tych swoich pragnień, które inaczej pozostałyby niezaspokojone.

Celem tej książki jest dać czytelnikowi niejaki wgląd w warunki, które mogą mu być pomocne do uczynienia swoich wychowanków dobrymi obywatelami w znaczeniu wyżej określonem.

Na wstępie ważną jest rzeczą określić, wiele odpowiedzialności spada tu na dziecko, a wiele na wychowawcę, gdyż cały nasz stosunek do tego zagadnienia musi zależeć od odpowiedzi na to pytanie. Jeżeli psychika dziecka ma naturę tabliczki woskowej, na której możemy pisać, co nam się podoba, to otoczenie musi być całkowicie odpowiedzialne za rezultat; jeżeli dziedziczność zgóry rozstrzyga stanowczo o przyszłości dziecka, to wszelkie próby wkraczania są bezużyteczne. Prawda, jak zwykle, leży oczywiście gdzieś pomiędzy temi dwiema ostatecznościami. Przyrodzone zadatki dziecka przedstawiają jakgdyby pełny zasób jego możliwości, ale od otoczenia zależy, jak one się rozwiną; a o wiele więcej osób marnuje się z powodu braku właściwego otoczenia w młodości, niż z powodu braku wrodzonych uzdolnień.

Ażeby się zorjentować, w jaki sposób dziedziczność i otoczenie działają i oddziaływają wzajem na siebie, zaczniemy od krótkiego zbadania genezy zasadniczych form zachowania się i nabywania umiejętności. Powierzchowna obserwacja mogłaby zrodzić myśl, że te dwa ważne „źródła działania“ powstają w sposób absolutnie różny, ponieważ możemy sobie przypomnieć, że przeważną część swych umiejętności nabyliśmy w drodze własnego świadomego wysiłku, gdy tymczasem pewne formy zachowania się zdają się tak bardzo stanowić cząstkę nas samych, że skłonni jesteśmy czasem myśleć, iż musieliśmy się z niemi urodzić. Jednak dalsze rozważania wykażą niebawem, że jedno i dru-

gie jest w rzeczywistości łącznym wytworem sił wrodzonych i otoczenia.

Zacznijmy od umiejętności. Wiadomości, jakie dziecko zdobywa w szkole, zależą poczęści od niego samego, ale znacznie więcej od szkoły. Dziecko może np. mieć niewielkie zdolności do matematyki, a mimo to nauczyć się więcej niż inne, o większych wrodzonych zdolnościach, jedynie dlatego, że trafi na lepszego nauczyciela. Nawet wyjątkowe zdolności mogą nie rozwinąć się zupełnie w niekorzystnem otoczeniu, gdyż potrzeba nam odpowiedniej sposobności dla przekonania się, do czego jesteśmy zdolni, a nawet gdy to już wiemy, możemy wyczerpać się przy przezwyciężaniu przeszkód realnych lub urojonych.

W zakresie zachowania się, warunki, w jakich dziecko wzrasta, są nawet jeszcze ważniejsze, bo dziecko nie posiada wrodzonych pojęć dobrego i złego, musi je przeto nabyć w drodze osobistego doświadczenia. Trzeba nadto zauważyć, że to „osobiste doświadczenie“ jest jego własnem tylko w bardzo ograniczonem znaczeniu. Można mu pozwolić przekonać się osobiście, że ogień parzy, ale nie, że niektóre jagody są trujące.

W tym i w wielu innych wypadkach jego własne odkrycie ogranicza się do faktu, że my pochwalamy albo ganimy pewne postępki, i musi przyjmować na wiarę, że my wiemy wszystko lepiej, niż ono, oraz że powody, które mu podajemy, są rzeczywiście słuszne. Tak ma się rzecz w szczególności, gdy chodzi o konwenanse. Dlaczego np. ma się mówić przy każdej przysłudze „proszę“ i „dziękuję“? Przeciętny człowiek dorosły znalazłby się w kłopocie, gdyby miał dziecku, w wieku od trzech lat do pięciu, dać odpowiedź, któraby je istotnie przekonała; dziecko samym tonem głosu często wyraża, że nie jest zupełnie zadowolone. Nie mniej jednak zazwyczaj zgadza się wkońcu, poczęści niewątpliwie dlatego, że tak bardzo jest pod naszym wpływem, ale głównie może dlatego, że wciąż musi sobie

zdawać sprawę z przewagi, jaką pod względem wiedzy i potęgi mają nad niem starsi, jest przeto skłonne przyjmować, że oni w każdym wypadku wiedzą zapewne lepiej, jakkolwiek niezrozumiałe zdają się być ich wymagania. W ten sposób stopniowo przyjmuje te wytyczne zachowania się, które są przyjęte w jego otoczeniu.

Dla większości ludzi przychodzi jednakże czas — zazwyczaj w okresie dojrzewania — kiedy zaczynają się spotykać z innymi ludźmi, których wytyczne postępowania różnią się mniej lub więcej od ich własnych, a których jednakże mają wszelkie racje szanować. Wtedy zdarzyć się może jedno z dwojga: mogą się nauczyć zamykać oczy na wszystko, co zakłóca im spokój umysłu; lub, gdy to się nie uda, muszą zmienić swoje poglądy do tego stopnia, aby można było przystosować do starego to, co czują, że jest prawdziwe w nowem. Którąkolwiek drogę młodzieniec wybierze, w każdym razie po raz pierwszy wpływa on teraz czynnie na wytyczne swojego zachowania się i swoich przekonań. Dobrze jest jednakże mieć na względzie, że większość z pośród nas wyrasta, nie kwestjonując nigdy absolutnej celowości tego, czego nas nauczono w dzieciństwie, o ile się nie zetkniemy z innymi, których uczono myśleć inaczej, i którzy dlatego nie są przysposobieni do przyjęcia naszego punktu widzenia. W ten sposób nasze wytyczne zachowania się całkowicie niemal, można powiedzieć, pochodzą od naszego otoczenia. Nie wystarczają one jednak same przez się do wytworzenia się pewnego postępowania, gdyż dobry postępek wymaga wiedzy o tem, co jest dobre, złączonej z chęcią postępowania, zgodnego z tą wiedzą, a możliwą jest rzeczą, że się pochwala pewien sposób postępowania, a nie odczuwa się przytem najlżejszej chęci stosowania go samemu. Musimy przeto rozważyć jeszcze, jak dalece ta chęć zależna jest od otoczenia.

Zagadnienie to rozważymy później szczegółowo. Tu wystarczy zaznaczyć, że nasza chęć opanowywania antyspo-

łecznych pragnień wynika głównie z chęci zdobycia pochwały lub co najmniej uniknięcia nagany ze strony tych, na których opinji nam z jakiejbądź racji zależy. W życiu dojrzałem możemy w danym wypadku nie dbać o zdanie takich osób, ponieważ bądźto sądzimy, że lepiej od nich znamy dane fakty, bądź też wyobrażamy sobie, że postępek nasz z pewnością się nie wykryje, bądź wreszcie pragnienie nasze jest tak silne, iż nie możemy go przezwyciężyć. W najmłodszych latach pierwsza z tych racyj rzadko kiedy powoduje nieposłuszeństwo, ponieważ dziecko wciąż się przekonywa o własnej swojej słabości i niewiedzy, nie jest więc skłonne do kwestjonowania zdania starszych. Powinnoby być rzeczą stosunkowo łatwą nauczyć dzieci, co jest dobre a co złe, i wpoić im chęć czynienia dobrze. Potrzeba na to tylko zdobyć ich miłość i szacunek, a wtedy reszta powinnaby iść wślad za tem niemal automatycznie. A jednak nieraz się nam nie udaje. Gdzież jest przyczyna? Z pewnością niema tu braku dobrej woli po stronie dziecka, w każdym razie niema go z początku. Kto z nas zna dzieci bliżej, ten wie, że będą one próbowały czynić najniemożliwsze rzeczy, żeby się przypodobać tym, których kochają. Oto wypadek tego rodzaju. Mała dziewczynka lat pięciu czy sześciu jechała z babcią swoją z Cardiff'u do Londynu. Babcia nakazała dziecku „siedzieć grzecznie i cicho", potem wyjęła gazetę i zaczęła ją czytać. Dziewczynka najwidoczniej usiłowała być posłuszną, ale nie dano jej na drogę ani książki z obrazkami, ani żadnej zabawki. Nie potrzeba dodawać, że wkrótce zaczęła się wiercić. Babka raz jeszcze powiedziała jej, żeby siedziała cicho; potem zwróciła się do swego sąsiada i rzekła: „Zawsze jej mówię, żeby siedziała spokojnie, i ona stara się być posłuszną, ale bardzo jej trudno o tem pamiętać". Oczywiste było z zachowania się dziecka, że nigdy nie przyszło mu na myśl kwestjonować mądrości wymagań babki. Usiłowała jedynie „pamiętać" i prawdopodobnie była raczej ze siebie niezadowo-

lona, że zapomina. Trzeba przyznać babce, że była rozsądniejsza od swoich słów, bo gdy dziecko zaczęło się znowu wiercić po paru minutach, rzuciła tylko sąsiadowi spojrzenie mówiące: „Widzi pan, znów zapomniała“ i pozwoliła dziecku bawić się, jak chciało, aż póki zupełnie zmęczone nie zasnęło.

Tu było ze strony dziecka uchybienie, ale nie było buntu. Babce udało się wpoić mu chęć siedzenia cicho, dziewczynce było tylko za trudno być posłuszną stale. Nie przeciwstawiała się jednak babce w żadnem znaczeniu tego słowa.

Kiedy indziej mamy do czynienia z prawdziwym buntem. Dziecko nie słucha nas rozmyślnie w takich okolicznościach, kiedy nie jest prawdopodobne, by mogło zapomnieć, cośmy kazali mu uczynić. Kazaliśmy mu pleć ogród, a ono poszło się bawić z kolegami; powiedzieliśmy mu, żeby nie właziło na dane drzewo, i znajdujemy je niebawem usadowione na najwyższej gałęzi tegoż drzewa.

Możemy być pewni, że dziecko, które w ten sposób jest nieposłuszne, nie czyni tego w przekonaniu, że ma słuszność, a my nie. Nie kwestjonuje jeszcze naszego prawa do ustanawiania przepisów. Jego decyzja waha się pomiędzy posłuszeństwem z czystem sumieniem, a nieposłuszeństwem z nieczystem sumieniem. Jednak może mimo to być nieposłusznem, ponieważ pragnienie pochwały bynajmniej nie jest jedynem pragnieniem, jakie posiada. Natura wyposażyła dziecko w wielką ilość impulsów, czyli dążności do działania. A więc impuls do zapoznawania się z rzeczami nowemi, impuls do wypróbowywania swoich sił i tak dalej. Wszystkie te impulsy różnią się natężeniem, nietylko u różnych dzieci, ale również u tego samego dziecka w różnych chwilach, i jakaś przypadkowa okoliczność może któryś z nich tak wzmocnić, że w danym momencie dziecko nie jest w stanie mu się oprzeć. Stąd wynika nieposłuszeństwo. Pod mądrem kierownictwem taki wypadek nieposłuszeń-

stwa może prowadzić jednakże do mocnego postanowienia nie ulegania mu na przyszłość. Tylko wówczas, gdy dorosły wymaga zbyt wiele, gdy uchybienie idzie za uchybieniem, dziecko wkrótce przychodzi do przekonania, że nie warto starać się być dobrem i że wygodniej jest być niegrzecznem i przyjąć konsekwencje. Lecz nawet w takim wypadku małe dziecko zazwyczaj nie odrzuca wytycznych zasad swego otoczenia, gdyż wciąż jeszcze jest przekonane, że postępuje źle. Dochodzi tylko do przekonania, że te rzeczy nie są dla niego, i traci w ten sposób wszelką chęć starania się być „dobrem".

To samo stosuje się, ma się rozumieć, do nabywania wiedzy. Dziecko, które widzi, że praca stale jest za trudna, prędzej czy później przestaje usiłować uważać w klasie, i w rezultacie nie nauczy się nawet tego trochę, co leży w granicach jego możliwości. Pod odpowiednią opieką wychowawczą dziecko takie często przekona się, ku własnemu zdziwieniu i radości, że są rzeczy, które je zajmują, i które potrafi robić nie gorzej od innych. Lekcje wtedy nabierają wartości, nieuwaga znika i dziecko zaczyna pracować co najmniej tak usilnie, jak jego bardziej uzdolnieni koledzy [1]).

Z tego wszystkiego wynika, że otoczenie (włączając w to zarówno osoby jak i rzeczy, z któremi dziecko się styka) w szerokiej mierze jest odpowiedzialne za ideały i wiedzę dziecka, ale że jednak nie jest wszechmocne. Można zaprowadzić konia do wody, ale nie można go zmusić do picia. Tak samo, można dać dziecku sposobność rozwinięcia właściwych ideałów lub nabycia niezbędnej wiedzy i umiejętności, ale nie można go zmusić do czynienia wysiłków wbrew jego woli, ani też nie można go nauczyć więcej, niż jego wrodzone zdolności pozwolą mu się nauczyć. Otoczenie dziecka przedstawia jak gdyby całkowitą sumę możliwości, w jakie los je wyposażył. Jeżeli w tem otoczeniu

[1]) Takie dziecko powiedziało mi raz wręcz: „Zawsze myślałem, że jestem beznadziejnie głupi".

znajduje sią mądry wychowawca, który wie, jak pobudzić dobre chęci dziecka i sprawić, by chciało opanowywać niepożądane impulsy, to szanse powodzenia dziecka będą o tyle większe. Ale w ostateczności dziecko samo musi zdobywać wiadomości i ideały, jakich mu będzie potrzeba, jeśli ma się stać dobrym obywatelem. Musi być czynnem, nie biernem; osobnikiem, który korzysta ze swego otoczenia, aby rozwinąć swoje siły i zorganizować impulsy, z jakiemi się urodził, a nie tylko fonografem, który odtwarzać będzie wiernie, cokolwiek weń mówiono.

Rozdział II.

Impulsy i odruchy.

A. Określenie impulsu, jako wrodzonej skłonności do dążenia w kierunku pewnego celu w pewnych sytuacjach.

B. Skutek zatamowania zwykłych ujść impulsu.

C. Stosunek wzruszenia do impulsu.

D. Określenie odruchu, jako wrodzonej skłonności do reagowania w pewien swoisty sposób na pewną swoistą pobudkę.

E. Wartość życiowa odruchu i impulsu:

1) W stałem otoczeniu, i 2) w zmiennem otoczeniu.

Dowiedzieliśmy się w poprzednim rozdziale, że kto studjuje ludzkie postępowanie, musi naprzód zająć się genezą i rozwojem pragnień. Konieczną jednak będzie rzeczą wykonać pewną pracę wstępną, zanim będziemy mogli zrozumieć zagadnienia, związane z tym przedmiotem. Dlatego zajmiemy się w tym rozdziale impulsami i odruchami, a potem powrócimy do psychologji pragnień.

A. Określenie impulsu.

Impulsów jest wiele i różnego charakteru. Gdy sądzimy, że znajdujemy się w niebezpieczeństwie, mamy chęć uciec; gdy widzimy coś niezwykłego, ale nie nazbyt niezwykłego, chętnie to badamy; gdy napotykamy przeszkodę, mamy chęć ją przezwyciężyć. Wszystkie te pragnienia zawdzięczamy impulsom, to znaczy, wrodzonym skłonnościom do działania w pewien sposób w pewnych warunkach. Rzeczą charakterystyczną dla impulsu jest, że prze nas do

pewnego sposobu działania, który w danym momencie wydaje się bezwzględnie oczywistym, chociaż często nie moglibyśmy dać wystarczającej racji naszego postępowania. Dalej czyn prawdziwie impulsywny jest zawsze świadomy. Mogę mrugać i oddychać, nie wiedząc o tem, ale nie uciekam, jeśli nie jestem świadom niebezpieczeństwa. Jest rzeczą przyjętą używać słowa spostrzegać w znaczeniu mieć świadomość jakiegoś przedmiotu, bez względu na to, czy go słyszymy, czy widzimy, dotykamy go, czy wąchamy, etc., i nazywać rzecz spostrzeżoną w ten sposób spostrzeżeniem[1]). Impuls jest to zatem wrodzone pragnienie osiągnięcia pewnego celu wobec pewnych rodzajów spostrzeżeń. Trzeba nadto zauważyć, że niezawsze jest konieczne obecne spostrzeżenie konkretne, przynajmniej gdy chodzi o istoty ludzkie. Tak np. kandydat do egzaminu może się tak bać niepowodzenia, że postanawia nie zdawać: w tym wypadku nie fakt dokonany, ale sama tylko myśl „Ja nie zdam“ oddziaływa na jego postępowanie. Spostrzeżenia konkretne albo jakiekolwiek myśli, mogące wywołać pewien poszczególny impuls, zmieniają się bardzo, zależnie od osoby, i z dnia na dzień, nie mniej jednak jest rzeczą możliwą sklasyfikować je. Tak impuls do unikania niebezpieczeństwa powstaje przy każdem spostrzeżeniu, które przywodzi na myśl niebezpieczeństwo, ale jest rzeczą zależną od poprzednich doświadczeń i wiedzy danego osobnika, czy jakieś poszczególne spostrzeżenie będzie czy nie będzie w tym kierunku działało przy jakiejś poszczególnej sposobności. Naprzykład odgłos aeroplanu normalnie nie wywołuje trwogi większej, niż odgłos przejeżdżającej maszyny; jednak w czasie ataków powietrznych,

[1]) Określenie to filozoficznie nie jest zupełnie ścisłe: zdaje się nie rozróżniać przedmiotu spostrzegania i treści spostrzeżenia. — Wyraz angielski „perception“ tłumaczę wyrazem „spostrzeżenie“ według terminologji prof. Twardowskiego, a nie utartym w Warszawie terminem „postrzeżenie“. — Przyp. tłum.

nie można go było słyszeć, nie doznając co najmniej chwilowego dreszczu trwogi.

Powtóre, sposoby, jakie obieramy, żeby osiągnąć cel impulsu, również podlegają zmianom. Może być dobrze uciec, dosłownie, jeżeli chcemy wymknąć się przed niebezpieczeństwem, ale może też być bezpieczniej ukryć się, albo skłamać, albo prosić o łaskę. Tak samo możemy jakiś niezwykły przedmiot badać sami, albo zwrócić się po wyjaśnienie bądź do książki, bądź do innej osoby: jakikolwiek obierzemy sposób, zaspokajamy nasz impuls do badania.

Naogół bardzo wiele jest spostrzeżeń, które mogą wywołać dany impuls, i bardzo wiele sposobów działania, przez które jakiś impuls może dążyć do osiągnięcia swego celu. Zawsze jednakże znajdziemy, tak co do tych spostrzeżeń czy jakichkolwiek myśli, jak co do wynikających z nich działań, że należą one do pewnych określonych klas (np. rzeczy, które są niebezpieczne, lub sposoby unikania niebezpieczeństw) i że związek swój z impulsem zawdzięczają temu faktowi, iż w danym momencie są członami odpowiedniej klasy.

Możemy zatem określić impuls w sposób następujący: Impuls jest to wrodzona skłonność do dążenia w kierunku pewnego celu w pewnych sytuacjach. (Sprawia, że mamy chęć uniknąć niebezpieczeństwa, usunąć przeszkody z naszej drogi, etc.). Wywołują go wszelkie spostrzeżenia i myśli, które zdają się osobnikowi uprzytomniać jedną z takich sytuacyj, a może on dążyć do swego celu zapomocą jakiegokolwiek sposobu, którego dany człowiek nauczył się używać.

B. Skutek zatamowania zwykłych ujść impulsu.

Gdy zwykłe ujścia dla impulsu są zatamowane, wtedy może się zdarzyć jedno z dwojga: dany osobnik może mieć uczucie, że jest dla niego rzeczą beznadziejną starać się osiągnąć to, czego pragnie, albo też może myśleć, że jest w stanie przezwyciężyć przeszkodę. W pierwszym wypadku energja nerwowa, wyzwolona przez spostrzeżenie, może być wpędzona w jakieś niezdrowe łożysko, jak lęk, rozdrażnienie, rozczulanie się nad sobą, co wszystko zużywa energję bez wytwarzania jakichkolwiek wartościowych wyników. W drugim wypadku wyładowuje się energja w próbach osiągnięcia celu impulsu przez usunięcie przeszkody. Nie należy sobie, oczywiście, wyobrażać, że wybór jednej z tych alternatyw koniecznie wymaga jakiegoś rozważania. Często same okoliczności wskazują w sposób oczywisty, czy warto czy nie warto bronić swego stanowiska: dziecko czteroletnie będzie się biło z innem dzieckiem w swoim wieku, które próbuje mu popsuć zabawę, ale będzie tylko płakało bezradnie, jeśli chłopak dwunastoletni zechce je zaczepić. Ale i wobec konkretnego niebezpieczeństwa i niewielkiej nadziei ocalenia dany osobnik będzie jednak często walczył, nawet jeśli wie, że położenie jego jest rozpaczliwe. Tak przestępca, schwytany na gorącym uczynku, czasem obciąża swoją odpowiedzialność jeszcze więcej, próbując zabić tych, którzy go schwytali.

Broń, jakiej używamy w walce, zależy z konieczności od przeszkody, którą mamy przezwyciężyć. Czasem tylko fizyczna siła jest potrzebna: walczymy pięścią, pałką, albo jakąś bardziej nowoczesną bronią. Ale te środki mogą często nie wystarczać same przez się, mogą nawet być zupełnie bezużyteczne. Przypuśćmy np. że chcę wyjaśnić jakąś tajemnicę i widzę, że nie mogę tego uczynić. Moja ciekawość może być zbyt silna, aby mnie pozostawić w spokoju, moja duma może tu być również zaangażowana, tak iż je-

stem zdecydowany nie dać się pobić. W takim wypadku zaczynam wytężać swój mózg. Całą swoją wiedzę i całą swoją zdolność syntezy i analizy przywołuję w celu rozwiązania tego zagadnienia. Pracuję nad niem, dopóki nie rozwiążę zagadki albo też póki nie będę zniewolony zaniechać tego, jako zadania ponad moje siły. Warto zwrócić uwagę na przenośnie, jakich w tym wypadku używamy. „Być pobitym“, i „wytężać się“, i „być zniewolonym“ do uczynienia czegoś, te zwroty są oczywiście wzięte z aktu walki. I to jest życiowa prawda: kiedykolwiek doznajemy trudności przy rozwiązywaniu jakiegoś zagadnienia, proces ten odczuwamy jako walkę, i wielu z nas niebezpodstawnie wie, że porażka w takim wypadku może oznaczać zmniejszenie szacunku dla samego siebie, zupełnie nieproporcjonalne w stosunku do ważności zadania, któremuśmy nie podołali.

Możemy tedy stwierdzić ogólnie, że przeszkoda w swobodnem funkcjonowaniu któregokolwiek impulsu normalnie wytwarza impuls do przezwyciężania tej przeszkody. Tylko wtedy, gdy powodzenie leży widocznie poza obrębem możliwości, osobnik jest skłonny ustąpić bez walki. Co do broni, jakiej używamy, to zmienia się ona, oczywiście, zależnie od potrzeb chwili i środków, jakiemi rozporządzamy. W różnych momentach możemy się uciekać albo do swoich pięści, albo do swojej potęgi wymowy, albo do skomplikowanej maszyny wojennej, albo do subtelnego instrumentu naukowego, a kierować użyciem tego lub innego sposobu działania może tak umysł wysoce wyszkolony, jak i niewyćwiczony zupełnie.

C. Stosunek wzruszenia do impulsu.

Aż dotąd omawialiśmy impuls tak, jakgdyby on wymagał tylko spostrzeżenia, które go wprawia w ruch, i działania, zapomocą którego dąży do osiągnięcia swego celu. Chwila

rozwagi wykaże, że tak się w życiu rzecz nie ma. Weźmy wypadek człowieka, który ucieka przed rozszalałym bykiem. Człowiekiem tym powoduje oczywiście pragnienie ujścia od niebezpieczeństwa, i zrazu, biegnąc z całej siły, ma zapewne świadomość, wypełnioną wyłącznie niemal wyobrażeniem byka poza sobą i bramy w końcu pola przed sobą. Ale przypuśćmy, że brama, okaże się, jest nie do przebycia, albo że człowiek ten opadnie z sił, zanim będzie mógł do niej dobiegnąć. Wtedy pierwotna forma reagowania, ucieczka, zostaje zahamowana, i człowiek ten dozna prawdopodobnie gwałtownego lęku, o ile inna jakaś forma działania nie nasunie mu się szczęśliwie w najbliższej chwili. Podobnież człowiek, który zwycięża przeciwnika w walce, nie doznaje zazwyczaj gniewu, gdy tymczasem tamten, zwyciężony, niezdolny przeto do zaspokojenia swego impulsu do postawienia się, odczuwać będzie zapewne gniew zarówno w czasie starcia, jak i po niem. Czytelnik łatwo może zebrać inne przykłady tego samego rodzaju. Tak tedy przychodzimy do wniosku, że wzruszenie ma tendencję do wytwarzania się wówczas, gdy spostrzeżenie wyzwala więcej energji, niż jej się zużytkowuje w działaniu.

Powszechnie wiadomo, że każde z dobrze znanych wzruszeń jest zjawiskiem charakterystycznem, występującem wyłącznie w związku z jakimś jednym poszczególnym impulsem. Powstaje więc pytanie, czy wszystkie impulsy podlegają temu prawu, że towarzyszą im specjalne tony uczuciowe. W związku z tem nasuwa się przedewszystkiem uwaga, że w każdym razie zwyczaj ogólny nie zaopatrzył wszystkich impulsów w nazwy, oznaczające ich tony uczuciowe. Jesteśmy np. obdarzeni impulsem do konstruowania. Objawia się on bardzo wcześnie w zamiłowaniu małego dziecka do wykonywania i budowania różnych rzeczy, i zdaje się trwać przez całe życie, jeśli zbyt wiele energji nie wyczerpuje się w samej walce o byt. Oznaki

jego widzimy w każdym dobrze utrzymanym ogrodzie podmiejskim, w różnych przyborach, jakie niektórzy z nas lubią wynajdywać na swój użytek, w przyjemności, jaką inni znów znajdują w obmyślaniu lub sporządzaniu sobie stroju. Impuls konstrukcyjny jest przeto wcale silny i dobrze zakorzeniony, a jednak zwyczaj ogólny nie obdarza żadną specjalną nazwą jakiegoś tonu uczuciowego, któryby z nim był związany. Mówimy poprostu, że przyjemnie nam jest wykonywać różne rzeczy, ale nie wyróżniamy swoistego rodzaju tej przyjemności.

Jeżeli tam jednak jest jakiś specjalny ton uczuciowy, to powinniśmy móc go sobie uświadomić, gdy spróbujemy przypomnieć sobie stan naszego umysłu, towarzyszący jakiemuś procesowi konstrukcyjnemu, bezpośrednio po dokonaniu się impulsywnego działania. Skoro to uczynimy, przekonamy się, jak sądzę, że przyjemność, jaką znajdujemy w jakiejś „robocie dla samej roboty“, posiada pewien właściwy sobie smak, różniący się od wszystkich innych przyjemności. Często niewątpliwie, konkretna przyjemność, jakiej doznajemy, zawiera przymieszki innych, jako to pochodzących np. z dowodów uznania, ale czasem (np. gdy chodzi o ulubione zatrudnienia, którym oddajemy się w chwilach wolnych) trudno zdać sobie sprawę z naszego przejęcia się inaczej, niż przez powołanie się na impuls konstrukcyjny. Ktokolwiek pracował w takich warunkach, wie, że jeżeli przyjemność, której wtedy doznajemy, wzrasta z jakiegoś powodu, to właśnie z powodu braku motywów innych. Jest to charakterystyczne przeżycie, należące do tegoż rodzaju, co wzruszenia, a nie wyróżnia się go od innych form uczucia dlatego tylko, że jest o wiele mniej intensywne, niż gniew lub strach. Zdaje się być rzeczą prawdopodobną, że innym impulsom, takim jak impuls do kolekcjonowania np., także towarzyszą charakterystyczne tony uczuciowe, jeśli wyzwala się przy nich więcej energji, niż można jej zużytkować w działaniu, i że

te również dlatego nie zostały zaszczycone osobnemi nazwami, ponieważ odczuwa się je w tak słabym stopniu, iż nie zwracają uwagi przeciętnego ogółu.

D. Określenie odruchu.

Widzieliśmy powyżej, że ani spostrzeżenia, które budzą jakiś impuls, ani działania, zapomocą których impuls ten dąży do osiągnięcia swego celu, nie są ustalone od urodzenia. Gdy się przekonamy, że po jakiemś spostrzeżeniu nie następuje przykrość, to nie staramy się już potem go unikać; jeżeli nie uda nam się osiągnąć celu jakiegoś impulsu przy pomocy jednego sposobu działania, to przy najbliższej sposobności możemy próbować innego.

Musimy teraz zwrócić uwagę na inną postać działania, która również jest wrodzona, ale która się różni od impulsu tem, że jest ustalona we wszystkich szczegółach od urodzenia, nie podlega tedy wcale, albo podlega tylko pośrednio naszym wpływom dowolnym. Możemy przyśpieszyć bicie naszego serca przez bieganie, ale nie możemy zmienić tego tempa przez akt woli. Możemy wstrzymać oddech na chwilę, ale wysiłek ten bardzo szybko staje się dla nas za wielki. Żadne ćwiczenia nie mogą nas uchronić od drgnięcia wobec niespodziewanego hałasu, ani od mrugania, gdy wiatr nawieje nam pyłu w oczy. Niezliczone ruchy odbywają się w nas samych, o których my sami nic nawet nie wiemy, jeśli nie zdarzyło nam się przejść kursu fizjologji.

Dla naszych celów możemy wszystkie te formy reagowania połączyć razem w jedną grupę. Jakkolwiek się różnią pod pewnemi względami, wszystkie mają ten rys wspólny, że są mniej lub więcej ustalone od urodzenia, i że wobec tego są albo zgóry określone pod każdym względem, albo mogą podlegać kształceniu w wąskich tylko stosunkowo granicach. Gdy jakaś forma postępowania jest ustalona

pod każdym względem, zwie się ją zazwyczaj „odruchem". Można przeto określić odruch, jako wrodzoną skłonność do reagowania w pewien swoisty sposób na pewną swoistą pobudkę albo zespół pobudek.

E. Wartość życiowa odruchowego i impulsywnego działania.

Z dwóch form działania, odruchowego i impulsywnego, odruch jest niewątpliwie formą bardziej prymitywną, gdyż osiąga swój cel, obywając się nawet bez świadomości danego osobnika, podczas gdy wartość impulsywnego działania zależy od zdolności korzystania z doświadczenia. Sam fakt, że odruch ustalony jest we wszystkich szczegółach, dowodzi, że służy on do zabezpieczenia bytu zwierzęcia w otoczeniu, w którem się urodziło; ale czyni on to wielkim kosztem, gdyż ten sam właśnie fakt, że wszystkie reakcje ustalone są od urodzenia, uniemożliwia zwierzęciu działającemu odruchami przystosować się do zmian w otoczeniu. Tak przeto najsłabszy nawet rozwój zdolności korzystania z doświadczenia daje zwierzęciu olbrzymią przewagę w walce o byt. Taki rozwój jednakże jest pożyteczny w odniesieniu do pewnej poszczególnej reakcji tylko wówczas, o ile ta reakcja z natury swej może podlegać zmianom w związku ze zmianami otoczenia; w przeciwnym razie odruch w rzeczywistości może być bardziej przydatny, właśnie dlatego, że nie zależy od kaprysu jednostki. W istocie zakres, w jakim stworzeniu dano jest uczyć się z doświadczenia, zwiększa się znacznie w wyższych formach życia, ale zarazem przystosowalność rozwija się w każdym poszczególnym wypadku tylko o tyle, o ile zwierzę jest zdolne zrobić z niej użytek. Oddychanie kurczęcia jest odruchowe, i dlatego nie podlega kształceniu. Jego dążność do dziobania gąsienic i robaków jest także

wrodzona, gdyż czyni ono to z powodzeniem przy pierwszej próbie i czuje w tym kierunku pociąg, nawet gdy nie miało sposobności nauczenia się tego od innego kurczęcia. A jednak ta czynność częściowo podlega kształceniu, gdyż kurczęta mogą się z doświadczenia nauczyć, że pewne żółtoczarne gąsienice są niesmaczne, i dlatego lepiej jest pozostawić je w spokoju (Lloyd Morgan, Comparative Psychology, p. 214).

U istot ludzkich można zaobserwować wszystkie te stadja rozwoju. Mruganie jest np. czynnością czysto odruchową, ponieważ nie podlega zupełnie kształceniu. Kaszel można do pewnego stopnia opanowywać: jeśli pobudka nie jest zbyt silna, człowiek może powściągnąć swoją tendencję do zakaszlania, póki podrażnienie nie przejdzie. W mowie widzimy dalszy stopień zdolności przystosowania postępowania do warunków otoczenia, gdyż wrodzoną jest tylko dążność do wydawania pewnego rodzaju dźwięków przy pomocy strun głosowych: dziecko, głuche od urodzenia, nie uczy się mówić, ponieważ nie słyszy, jak inni mówią, będzie jednak, samo o tem nie wiedząc, wydawało dźwięki pod wpływem wzruszenia. Wreszcie, właściwe impulsywne czynności, jak walka np., zależą całkowicie od otoczenia co do form, jakie przybierają; w tych wypadkach jednostka obdarzona jest z natury tylko pragnieniem osiągania pewnych celów w pewnych sytuacjach, całej reszty musi się uczyć na podstawie doświadczenia (ob. poniżej). Dla celu, któryśmy sobie wytknęli, zbyteczną będzie rzeczą zastanawiać się nad reakcjami, które zajmują miejsce pośrednie pomiędzy czystym odruchem a właściwym impulsem, gdyż wpływają one na nasze postępowanie tak jak impulsy, o ile podlegają kształceniu, a tak jak odruchy, o ile mu nie podlegają. Czasem ten sam cel może być osiągnięty przy pomocy bądź impulsywnego, bądź odruchowego działania, zależnie od danych okoliczności. Tak np. osobiste nasze bezpieczeństwo chronione jest nietylko przez impuls do

unikania niebezpieczeństwa, ale także przez odruchy, które sprawiają, że wzdrygamy się przy nagłym hałasie i oglądamy się na widok poruszającego się przedmiotu. Warto zauważyć, że jedynemi zawsze użytecznemi reakcjami są w takich wypadkach odruchy.

Czytelnik mógłby mniemać, że istnieją pewne swoiste reakcje, związane z każdym impulsem; tak np. tendencja do użycia swych kończyn w związku z impulsem do walki, tendencja do uciekania w związku z impulsem do unikania niebezpieczeństwa. Można jednak wykazać, że takie mniemanie jest co najmniej wątpliwe. W pierwszych miesiącach życia dziecko musi się nauczyć, że pewne przedmioty poruszają się, gdy je popycha, stąd usiłuje ono potem odpychać ludzi i rzeczy, których nie chce. W miarę jak dziecko rośnie, pchnięcia stają się coraz to silniejsze. Wcześniej czy później zwracają się one przeciw rówieśnikom, i wtedy wywołują przeciwpchnięcia. Stąd wynika walka. Tendencja do uciekania przed niebezpieczeństwem też się prawdopodobnie opiera na wczesnem doświadczeniu. Gdy tylko dziecko nauczy się poznawać matkę, musi widzieć w niej osobę, która usuwa bóle i przykrości. Zrazu może tylko płakać, kiedy jej pragnie, i musi czekać, póki ona nie zechce przybyć do niego, ale, skoro nauczy się biegać, może samo iść do niej, jeśli ona nie przybywa na jego wołanie. Odtąd przez jakiś czas biegnie do niej zawsze, gdy się przestraszy. Jednak przychodzi dzień, kiedy dziecko odczuwa potrzebę obrony, a nie może znaleźć ani matki, ani żadnego jej zastępcy. W takim wypadku może łatwo się przekonać, że uciekanie jest pożyteczne samo przez się, a stąd pozostaje już mały krok tylko do przyjęcia ucieczki, jako sposobu unikania niebezpieczeństwa. Inne wypadki możnaby wyjaśnić w podobny sposób. Nie potrzeba więc, zdaje się, wcale przyjmować, żeby którekolwiek ze swoistych sposobów osiągania celu były wrodzone, gdy chodzi o impuls. Innemi słowami, impuls zdaje się być stworzony na to, aby zapew-

nić maksymum przystosowalności w ten sposób, że pozostawia doświadczeniu wytworzenie takiej formy reakcji, jaka jest najbardziej stosowna w różnych sytuacjach. Zobaczymy później, że w każdym razie dwa impulsy są zaopatrzone w odruchy, które przysposabiają ciało do uczynienia nadzwyczajnego wysiłku, jaki może się okazać nieodzownym, gdy jednostce zagrozi niebezpieczeństwo. Te jednak znajdują zastosowanie w każdem położeniu tego rodzaju, i dlatego nic zupełnie nie mają wspólnego z owemi szczególnemi sposobami, przy pomocy których dana jednostka dąży do osiągnięcia celu impulsu[1]).

[1]) Przyjętą jest rzeczą grupować pewne wrodzone skłonności razem jako „instynkty". Tyle jest jednak różnic między psychologami co do określenia „instynktu", że autor woli obchodzić się bez tego terminu wogóle.

(Zastąpienie nazwy „instynkt" nazwą „impuls" ułatwia autorowi zajęcie skrajnie empirystycznego stanowiska w kwestji rozwoju i kształcenia dążności wrodzonych człowieka. Powyższe tłumaczenie np. genezy walki i ucieczki na podstawie doświadczeń jednostkowych nie mogłoby się ostać, gdybyśmy zestawili analogiczne momenty zachowania się instynktowego u ludzi i u zwierząt. U człowieka stwierdzić można w porównaniu ze zwierzęciem większy stopień nieokreśloności dążności wrodzonych, nie tak jednak zupełny, jak to przypuszcza autor, który z drugiej strony również niesłusznie odmawia całkowicie przystosowalności odruchom. Należy stwierdzić, że stanowisko autora w tym względzie nie godzi się z wynikami psychologji wczesnego dzieciństwa. — Przyp. wyd.).

Rozdział III.

Ważniejsze impulsy.

1. Impuls do unikania niebezpieczeństwa.
2. Impuls do postawienia się [1]).
3. Impuls do walczenia.
4. Impuls do szukania towarzysza płci przeciwnej.
5. Impuls do opiekowania się słabszym.
6. Impuls do badania.
7. Impuls do zbierania.
8. Impuls do konstruowania.

Badając impulsy, w jakie jesteśmy uposażeni, przekonywamy się, że wiele z nich wiąże się bezpośrednio z samozachowaniem. Odczuwamy popęd do jedzenia, gdy jesteśmy głodni, do walki z tymi, którzy próbują nas ograbić, do unikania niebezpieczeństwa i t. d. Są jednak inne impulsy, działające inaczej. Takim jest np. impuls matki do opiekowania się potomstwem (czyli tak zwany zazwyczaj impuls macierzyński). Jeśli impuls ten jest silny, to sprawi, że matka raczej zagłodzi się sama albo walczyć będzie z przygniatająco przeważnemi siłami, niż dopuści do cierpienia swych dzieci. Jeśli jest słaby, to matka opuści dzieci w godzinie niebezpieczeństwa i tak sama się uratuje ich kosztem. A zatem impuls rodzicielski może służyć zachowaniu rasy kosztem samozachowania. Zobaczymy w dalszym ciągu tego

[1]) Wyrazem tym tłumaczę, wślad za drem Ziembińskim (ob. przekład Greena: „Psychanaliza w szkole") angielski termin „to assert oneself", który nie ma dokładnego odpowiednika w języku polskim. — Przyp. tłum.

rozdziału, że są też inne impulsy, które zdają się być do niego podobne pod tym względem. Krótko mówiąc, życie każdego osobnika zdaje się podlegać dwu głównym siłom: jedna skłania go do zachowania się przy życiu i w dobrym stanie, druga do działania dla dobra swej rasy. Co więcej, różne odruchy i impulsy, to zdaje się nie jest nic więcej jak tyleż różnych narzędzi, wytworzonych przez te siły pierwotne, na ich użytek, w ciągu walki o byt.

Jakkolwiek każdy impuls zawdzięcza swoje istnienie swej wartości życiowej, to jednak nie należy sobie, oczywiście, wyobrażać, że osobnik koniecznie, czy nawet często, posiada świadomość istoty tych sił, które są w nim czynne w jakimś poszczególnym wypadku. U wszystkich gatunków zwierząt, osobnik, który traci pociąg do jedzenia, w normalnych warunkach zagładza się na śmierć; u wyższych zwierząt, gatunek, któryby zatracił impuls rodzicielski, niebawem przestałby istnieć. Nie mniej jednak przeciętny osobnik nigdy o tych rzeczach nie myśli. Gdy zdrowie nam służy, jadamy dlatego, że chce się nam jeść, a nie dlatego, że to jest dla nas dobre; normalna matka opiekuje się swojem dzieckiem dlatego, ponieważ natura dała jej poczucie, że to jest jedyna rzecz, którą ona pragnie czynić, a nie dlatego, że ją obchodzi, albo że choćby przez myśl jej przejdzie dobro rasy. Dopiero zastanowienie się nad tem, co widzimy wokół siebie, poucza nas, że odruchy i impulsy musiały się rozwinąć w służbie samozachowania i zachowania rasy.

W dalszym ciągu, w rozdziale tym zajmiemy się temi impulsami, które mają znaczenie dla wychowawcy. Czytelnik zobaczy, że niektóre z nich są wyraźnie samozachowawcze, gdy tymczasem inne nie mniej wyraźnie służą zachowaniu rasy. Niektóre jednak, jak np. impuls do badania, mogłyby być zaliczone zarówno do pierwszych, jak i do drugich, i dotąd nie wiemy jeszcze dość wiele o impulsach, abyśmy mogli rozklasyfikować je z jaką taką pewnością.

Dlatego wydało nam się, że lepiej będzie nie próbować układania ich w jakimś szczególnym porządku.

1. Impuls do unikania niebezpieczeństwa.

Szczególnie silny jest w nas wszystkich impuls do unikania niebezpieczeństwa i bólu. Jeśli czytelnik o tem wątpi, radzimy mu, żeby spróbował ukłuć się igłą do krwi. Zobaczy ze zdziwieniem, jak wielki opór będzie musiał przezwyciężyć, żeby sobie samemu sprawić tak niewielką krzywdę. Prawda, że inteligentniejsi z pośród nas czasem narażają się sami na możliwą do uniknięcia przykrość, ale po zbadaniu rzeczy przekonywamy się, że mamy wtedy na celu tylko uchronić się od silniejszej przykrości w przyszłości. Taką powodowani racją, poddajemy się np. zabiegom dentysty lub przygotowujemy się do przymusowego egzaminu z przedmiotu, do którego nie mamy ani upodobania, ani zdolności. Prawda, że czasem instynkt unikania przykrości zdaje się chwilowo ulegać zawieszeniu; tak żołnierz narazi swoje życie dla ocalenia rannego kolegi, matka będzie się morzyć głodem, ażeby mieć dość pożywienia dla swego dziecka. Mimo to nie należy sobie wyobrażać, że przeto ten żołnierz czy ta matka są pozbawieni zdolności do obawiania się cierpienia. Tracą oni tylko chwilowo świadomość swych potrzeb osobistych, albo nie troszczą się o nie, gdyż inny silniejszy impuls pochłania ich całkowitą energję. Z chwilą, gdy ten zostanie zaspokojony, okaże się, że niemniej od innych starać się będą uchylać od dających się uniknąć przykrości i niebezpieczeństw. Impuls do unikania niebezpieczeństwa i przykrości, oraz towarzyszące mu uczucie strachu, są to, rzecz jasna, ważne czynniki w życiu każdego osobnika. Ich wartość biologiczna jest zbyt oczywista, by wymagała dyskusji. Niewątpliwie, jedni przerażają się łatwiej niż inni, ale niema normalnej jednostki, którąby całkowicie była wolna od skłonności do odczuwania strachu.

Zajmującą byłoby rzeczą dociec, czy pewne spostrzeżenia budzą strach na podstawie wrodzonej, czy też wszystkie nasze różnorodne obawy powstają na podstawie doświadczenia. (Jak wykazano powyżej, wzdryganie się przy nagłym hałasie posiada naturę odruchu, ponieważ nie podlega kształceniu). Lęk przed obcymi jest bardzo rozpowszechniony, i pojawia się, gdy tylko dziecko zaczyna odróżniać domowników od innych ludzi, obawa ciemności zdaje się często rozwijać, pomimo wszelkich ostrożności, gdy tylko zaczyna działać wyobraźnia; ale pytanie, czy obie te obawy nie są tylko szczególnemi wypadkami obawy przed nieznanem, pozostaje co najmniej otwartem. Wkońcu, obawa przed nieznanem mogłaby być wytworem doświadczenia, skombinowanym ze skłonnością do uogólniania, tak bardzo charakterystyczną dla dzieci. Zdawałoby się więc, że dziecko nie rodzi się z pewnemi określonemi obawami, tylko uczy się bać rzeczy, które mu w ciągu życia sprawiły przykrość, albo które zdają mu się należeć do tej samej grupy, co tamte.

Jakkolwiek rzecz się ma, dziecko niewątpliwie nabywa pewnych szczególnych rodzajów strachu już w okresie uczęszczania do szkoły. Jako wytworzone przez otoczenie, obawy te różnią się, oczywiście, zależnie od dziecka i miejsca. Wiejskie dziecko bardziej jest skłonne bać się włóczęgów, miejskie dziecko — złodziei, oboje mogą się bać kary, zaczepek ze strony innych dzieci albo czarownic i duchów.

A dalej, nietylko same spostrzeżenia rozwijają się pod naciskiem otoczenia. To samo dotyczy sposobów, jakiemi dziecko próbuje uchylić się od przykrości i niebezpieczeństwa. I tak jedno może przekonać się na podstawie doświadczenia, że najlepszym sposobem uniknięcia kary jest wykłamanie się, inne może przyjść do przekonania, że bardziej skuteczną rzeczą będzie wybuchnąć płaczem, jeszcze inne, że przypochlebić się, a tu i ówdzie szczęśliwsze jakieś dziecko może zrobić odkrycie, że jeśli tylko przyzna

się do winy po męsku, dorosły zrozumie je i nie wyznaczy mu jakiejś arbitralnej kary, tak surowej, żeby mogła być przedmiotem istotnej obawy.

Rozpoczęte w domu wychowanie uzupełnia się dalej w szkole. Dziecko, w miarę jak jego doświadczenie rośnie, poczyna tracić lub zmieniać pewne obawy, i znowu zależy to od otoczenia, czy uczy się bać rzeczy właściwych. Jako przypadek charakterystyczny można wziąć zuchwalstwo. Chłopak zuchwały zdaje się narażać na poważne niebezpieczeństwa jedynie dla przyjemności wypróbowania swojej siły, bez żadnej myśli o tem, co się może zdarzyć, gdy uczyni fałszywy krok. U małego dziecka skłonność ta często jest raczej pozorna niż istotna, gdyż nie wie ono jeszcze, co jest niebezpieczne. To też staje się ostrożniejsze, gdy doświadczenie jego się rozszerza. Będzie oczywiście w dalszym ciągu czyniło rzeczy, w których tkwi pewne ryzyko, gdyż obawa w słabym stopniu zaostrza smak życia; ale będzie starannie unikało wszystkiego, co mogłoby mu wyrządzić poważniejszą szkodę. Czasem jednak spotyka się młodzieńca, którego czyny określić się musi jako zuchwałe: wydaje się jakgdyby nie znał strachu, nie wiedział, co to jest samozachowanie. Gdy takiego młodzieńca obserwować będziemy uważniej, przyjdziemy do przekonania, że czyny jego dokonywane są w sposób, obliczony na ściągnięcie uwagi. Muszą tam być jacyś podziwiający go koledzy szkolni, którzy patrzą na jego świetne czyny, lub co najmniej będą o nich słyszeli, albo w braku takich, jakiś dorosły, który za to się będzie gniewał. Innemi słowami, zuchwalstwo chłopca wypływa z chęci ściągnięcia na siebie uwagi i dlatego przyczyny jego trzeba szukać w otoczeniu.

Nowoczesna psychologja wykazała niezbicie, że impuls nie może być zabity. Wszystko, co tu można uczynić, to odwrócić jego energję i skierować ją w inne łożyska. Chłopak może popaść w zuchwalstwo, ponieważ nie może w inny sposób zaspokoić swego pragnienia postawienia się. Pra-

gnienie to jest samo przez się normalne i zdrowe. Potrzeba mu tylko dać właściwe ujście. Dlatego jeśli takiemu chłopakowi da się odczuć, że nie może osiągnąć swego celu przez zuchwalstwo, i jeśli równocześnie wyposaży się go w odpowiednie środki do zaspokojenia poczucia swej ważności, to bez stawiania trudności skieruje swoją energję w bardziej korzystnym kierunku.

2. Impuls do postawienia się.

Impuls do dbania o swoje prawa ma oczywiście takie samo znaczenie dla samozachowania, jak impuls do unikania niebezpieczeństwa. W każdym razie w społeczeństwie pierwotnem osobnik, nie uzdolniony do samoobrony, łatwo może być pozbawiony każdej rzeczy, którą posiada, a którą sobie również upodobają jego towarzysze; ale jeśli nawet żyje w społeczeństwie, w którem takie rzeczy się nie dzieją, człowiek taki znajdować się będzie zawsze w położeniu bardzo niekorzystnem, o ile jego skłonność samozachowawcza nie posiada normalnego napięcia, gdyż pragnienie wykazania, że się nie jest gorszym od otoczenia, popycha nas wszystkich do próbowania swych sił, zarówno w stosunku do osób jak i do rzeczy. Dzięki temu poznajemy granice naszych sił, to jest też pierwszą pobudką, skłaniającą nas do zdobywania jakiejś umiejętności czy wiedzy, która zdaje się innym dawać przewagę nad nami, a która sama przez się nie jest dość osobliwa, aby pobudzić naszą ciekawość.

Wielekroć już zauważono, że dziecko ma skłonności nawskróś egotystyczne w wieku od lat czterech czy pięciu do dziesięciu czy jedenastu. Gdy przysłuchujemy się temu, co mówi, stwierdzamy, że jest wciąż zajęte samem sobą. Jego rozmowa pełna jest słów: ja, mnie i moje. Gdy chodzi o coś, co dobrze by było posiadać, chce to mieć wyłącznie dla siebie, i trudno mu jest nabrać przekonania, że jego młodszy braciszek ma naprawdę takie same dobre prawo do tego, jak ono. A jednak to samo dziecko mogło

być czarująco bezinteresowne w wieku osiemnastu miesięcy lub dwu lat. Wtedy mogło czasem z całkowitem zadowoleniem patrzeć, jak braciszek jego zjada kawałek czekolady, i nie domagać się jej dla siebie. Teraz uważałoby to za rzecz wysoce niesprawiedliwą. Mogłoby się niemal zdawać, że coś się zatraca w okresie wieku od lat dwu do czterech. W rzeczywistości, dzieje się wtedy właśnie coś wręcz przeciwnego. Dziecko dwuletnie może być czasem bezinteresowne dlatego, że jeszcze nie zdaje sobie w zupełności sprawy z siebie samego, jako odrębnej indywidualności. O ile zaś już uświadamia sobie swą odrębność, okazuje się tak samo interesowne, jak dziecko pięcioletnie.

Świadomość przeciwieństwa pomiędzy „ja“ i „nie ja“ zdobywa się stopniowo w drodze doświadczenia, Pierwszy brzask tej świadomości świta w umyśle niemowlęcia, gdy robi odkrycie, że jego palec u nogi należy do niego w sposób inny, niż jego flaszka lub jego niania. W miarę jak jest coraz starsze, dziecko zdobywa świadomość siebie samego, jako osoby, która może chodzić, może domagać się tego, czego chce, jest mądra albo głupia, grzeczna albo niegrzeczna, zależnie od okoliczności. Nadto, jakiekolwiek ma o sobie mniemanie, w tem stadjum rozwoju przedewszystkiem interesuje się sobą. I to jest dobrze, że tak jest. Dziecko musi, choćby powierzchownie, rozumieć samo siebie, zanim będzie mogło starać się rozumieć innych, musi mieć starcia ze swoimi bliskimi, zanim będzie mogło współczuć z ich trudnościami.

Czasem może narzucać swoją osobę w sposób nieznośny, ale to już jest wyłącznie wina otoczenia. Weźmy przykład. Bardzo roztropna dziewczynka sześcioletnia była w najwyższym oddziale szkółki freblowskiej, ale uznano ją za zbyt młodą, ażeby ją można było przenieść do pierwszej klasy. Wtedy zaczęła zajadle rej wodzić w szkółce. Wszystkie dzieci musiały jej być posłuszne. Nie było spokoju, jeśli ona nie stała na czele każdej zabawy. Wkońcu skło-

niono władze szkolne do przeniesienia jej do pierwszej klasy bez względu na wiek. Wtedy w zachowaniu jej nastąpiła zmiana, zdumiewająca niemal w swej nagłości. Mała warchołka stała się posłuszną i łatwą do prowadzenia, chętnie zajmowała każde wskazane jej miejsce we wspólnej swobodnej zabawie. Jeśli damy dziecku właściwych towarzyszy i przez to właściwe miary wartości, to nie będzie miało warunków po temu, by mogło się uważać za wyjątkowo mądre, pochwała będzie je tylko pobudzała do dalszych wysiłków, i samą nawet jego miłość własną będzie można wyzyskać w celu nauczenia go pewnych względów dla innych.

Gdy dziecko zbliża się do wieku młodzieńczego, zaczyna być bardziej wrażliwe na opinję. W sprzyjającem otoczeniu uczy się nie dążyć zbyt jaskrawo do zaznaczania swego ja. Nie znaczy to, że zmniejsza się jego zainteresowanie samem sobą: pozostaje ono przez całe życie jedną z sił elementarnych, popychającą nas do czynienia największego osobistego wysiłku. Zachodzi tylko ta zmiana, że małe popisy siły, które zadowalają małe dziecko, nie wystarczają nam już, gdy jesteśmy starsi. Potrzeba nam czegoś więcej: rzeczy, których dokonanie może wymagać lat, na które trzeba może miesięcy niemiłej nam pracy, ale które zmierzają do wykazania nam samym oraz innym, że jesteśmy ludźmi wartościowymi. A jeżeli pewnemu osobnikowi nie uda się znaleźć ujścia tego rodzaju, to widzimy, że szuka go wtedy w aktach małostkowego despotyzmu, w zuchwalstwie, w zamysłach szalonych, któreby nie wytrzymały dziesięciu minut spokojnej krytyki, albo w jakiejś utajonej niezdrowej formie, jak np. w nienormalnej wrażliwości na opinję innych ludzi.

3. Impuls do walczenia.

Z impulsem do postawienia się łączy się ściśle impuls do walki. Jeżeli przeciwnik nasz nie chce nam ustąpić, i je-

żeli nie jest dość silny, żeby wzbudzać obawę, wtedy nasz impuls do postawienia się popycha nas do walki z nim. Jak wykazano w Rozdziale II, zahamowanie któregokolwiek impulsu może doprowadzić do walki, ale prawdopodobnie zawsze, gdy swobodne funkcjonowanie któregoś impulsu doznaje zahamowania z jakiegoś możliwego do usunięcia powodu, budzi się w nas impuls do postawienia się, tak iż należałoby raczej powiedzieć, że to impuls do postawienia się jest bezpośrednim powodem walki. Poza tem nie potrzeba nic więcej dodawać w tem miejscu do tego, co powiedziano w tamtym rozdziale.

4. Impuls do szukania towarzysza płci przeciwnej.

Impuls do łączenia się z płcią przeciwną, impuls, który popycha każdego w pełni dojrzałego osobnika do szukania towarzysza lub towarzyszki, jest niewątpliwie najbardziej pierwotnym ze wszystkich impulsów, służących zachowaniu rasy. Tylko najniższe organizmy nie wykazują jeszcze w tym kierunku potrzeby. Tak np. mikroskopijna ameba, dorósłszy do pewnej wielkości, dzieli się poprostu na dwie równe połowy. Każda z tych połówek żyje potem w dalszym ciągu niezależnem życiem, i rośnie, dopóki zkolei nie dosięgnie swojej granicy wzrostu, a wtedy dzieli się dalej. U innych prostych organizmów życiowych młoda jednostka rośnie na rodzicielskiej, aż póki nie stanie się dość duża, aby dawać sobie radę sama. Inne rozpoczynają życie w postaci pojedyńczej komórki lub zarodnika. We wszystkich tych wypadkach jednostka wystarcza do zrodzenia nowej jednostki.

Jednak już bardzo wcześnie w dziejach życia natura jakgdyby dostrzegła, że lepsze wyniki się osiąga, gdy powstawanie nowych osobników uzależnione jest od współdziałania dwojga rodziców, i stopniowo tych dwoje rodziców zróżniczkowało się w to, co znamy dzisiaj, jako płeć męską i żeńską.

Równocześnie z tem różniczkowaniem się funkcyj musiał się rozwinąć impuls, skłaniający obie płcie do poszukiwania się wzajemnego, gdyż gatunek, któryby stracił zdolność indywidualnego rozmnażania się, a nie zdobył takiego impulsu, musiałby wyginąć. Impuls do łączenia się z płcią przeciwną jest przeto jednym z najstarszych i najmocniej zakorzenionych naszych impulsów. Warto tu może raz jeszcze stwierdzić z naciskiem, że przy normalnem funkcjonowaniu tego impulsu nawet u ludzi brak jakiejkolwiek myśli o zachowaniu rasy. Dany osobnik pożąda tylko mniej lub więcej silnie jakiejś osoby płci odmiennej, i gdyby miał zdać sprawę z tego pożądania, to motyw zachowania rasy wskazałby chyba gdzieś na samym końcu swych wyjaśnień.

Słowem, dobór naturalny, działając od niezliczonych wieków, sprawił, że impuls płciowy jest jedną z najsilniejszych skłonności, w jakie jesteśmy wyposażeni. W czystej swojej formie pobudza on poprostu każdego osobnika do szukania sobie towarzysza, lub towarzyszki, wedle swego upodobania, bez żadnych dalej idących rozważań jakiegokolwiek rodzaju.

Im silniejszy jest impuls, tem trudniej jest nauczyć się rozumnie go opanowywać, a życie społeczne wymaga, rzecz jasna, by impuls płciowy był trzymany na wodzy. Możnaby się przeto spodziewać, że rodzice i nauczyciele dużo troski poświęcają temu trudnemu przedmiotowi, w rzeczywistości jednak jest to jedna z tych spraw, które zarówno dom jak szkoła zdają się uważać za właściwe pozostawiać losowi.

Trudno powiedzieć, w jakim wieku dziecko uświadomiłoby sobie ten impuls samorzutnie, gdyż otoczenie bardzo silnie wpływa na jego rozwój. Dzieci obserwują starszych o wiele uważniej, niż ci to sobie zazwyczaj uświadamiają. W pewnem otoczeniu dzieci sześcio lub ośmioletnie mogą dojść do przekonania, że to jest znamieniem „dużych ludzi“ interesować się w szczególniejszy sposób osobami płci dru-

giej, w innem otoczeniu niemniej łatwo mogą nabyć pojęcia, że jest w tem coś niedobrego. Jedno i drugie jest zarówno szkodliwe. Pierwsze pobudza impuls niepotrzebnie, drugie skłania do tłumienia go i przez to naraża dziecko na niebezpieczeństwo jakiegoś nienormalnego rozwoju. Pominąwszy niewiele godnych wyróżnienia wyjątków, nasze szkoły zazwyczaj popełniają ten drugi błąd, i przez to wpływają na rozbudzenie tego właśnie, czemu usiłują zapobiec.

Gdy przeciętny uczeń i uczennica nie mają dużo sposobności do przestawania ze sobą w domu, to stanowią coś tajemniczego dla siebie wzajemnie. Nieznane jest zawsze bardziej zajmujące niż znane, gdyż pobudza impuls do badania, a lekki posmak niebezpieczeństwa, tkwiący w niestosowaniu się do nakazów starszych, musi często bardziej jeszcze podnosić urok. Zważywszy wszystko razem, musi się uważać za rzecz dziwną, że nie jest gorzej jeszcze, niż jest.

Jeżeli szkoła ma spełniać swój obowiązek wobec społeczeństwa, to powinna oczywiście nauczyć swoich wychowanków opanowywania tego życiowego impulsu bez tłumienia go. To pozostanie niezmiernie trudnem zadaniem dopóty, dopóki obie płcie trzymane są w szkole osobno, gdyż tego rodzaju linja postępowania może tylko u jednych wychowanków prowadzić do tłumienia impulsu, u innych do ukrywania się przed starszymi. Prawdopodobnie jedynym sposobem zapobieżenia obu tym alternatywom jest zaprowadzenie systemu koedukacyjnego, gdzie chłopcy i dziewczęta mogą nauczyć się przestawać ze sobą w sposób naturalny na stopie równości. Rzeczą istotnego, ma się rozumieć, znaczenia jest, żeby szkoły takie posiadały sztab kierowniczy mężczyzn i kobiet, pojmujących ważność swego zadania i zdolnych do odpowiedniego wkraczania w odpowiedniej chwili; ale gdyby to było zapewnione, wychowankowie szkół takich z pewnością w znacznej większości wyrastaliby na ludzi, umiejących panować nad sobą bez tłumienia swych impulsów.

Stwierdziliśmy powyżej, że przeciętna szkoła dzisiejsza pozostawia kształcenie impulsu płciowego losowi. Na to możnaby odpowiedzieć, że czyniono pewne próby w kierunku uświadamiania płciowego chłopców i dziewcząt w szkole, że nawet dopomagano nauczycielom do zdobycia wiadomości, umożliwiających im przeprowadzenie takiej nauki. Otóż nie ulega wątpliwości, że wszyscy chłopcy i dziewczęta powinni być uświadomieni w tej sprawie, zanimby ich można było pociągać do odpowiedzialności za ich postępki, ale nikt, kto naprawdę pojmuje, co oznacza słowo impuls, nie uwierzy, by takie uświadomienie samo przez się zapewniało panowanie nad sobą. Uświadomienie to jest potrzebne dla zaspokojenia impulsu badawczego, pobudzanego przez tajemnicę, jaka otacza pochodzenie dzieci, i podniecanego w dalszym ciągu przez niechęć, jaką przeciętny człowiek dorosły wykazuje do udzielania zadowalniających odpowiedzi na dziecinne w tej mierze pytania. Gdy dziecko się przekona, że zwykłe drogi poinformowania się są dla niego zamknięte, wtedy pobudzony zostaje jego impuls do postawienia się i skutek jest ten, że dziecko próbuje innych sposobów rozwiązania zagadnienia. W ten sposób dziecko narażone jest na otrzymanie informacyj w takiej formie, która rozwinie w niem być może pewne stałe upodobania i wstręty, mogące się bardzo szkodliwie odezwać w późniejszem życiu. Nie ulega przeto wątpliwości, że w wychowaniu jednostki jest miejsce na odpowiednie wykształcenie płciowe.

Czy jednak jest rzeczą rozsądną udzielać tych wiadomości młodzieży, zgrupowanej w licznych klasach, włączając je w skład zwykłego programu szkolnego, to jest inna sprawa. Trzeba pamiętać, że wychowanie domowe przyzwyczaja przeciętne dziecko do uważania wszystkiego, co pozostaje w związku z płcią, za coś sekretnego i tajemniczego: jest to rzecz, o której „grzeczni“ ludzie nie mówią publicznie. W wieku lat dwunastu czy trzynastu pojęcie to

staje się częścią niejako duchowego rynsztunku chłopca czy dziewczynki, — nauczyciel, który chce o tem tabu rozprawiać w klasie, może przeto wywołać zgorszenie. Ideałem byłoby niewątpliwie, żeby tych wiadomości udzielali rodzice, którzy powinni poprostu i prawdziwie odpowiadać na pytania, w miarę jak się pojawiają. W ten sposób każde dziecko dowiedziałoby się rzeczy istotnych na długo wprzód, nim dojdzie do trudnego wieku młodzieńczego. Gdzie rodzice uchylają się od spełnienia swego obowiązku, tam z konieczności musi wkroczyć szkoła. Może nie będzie jednak od rzeczy zauważyć, że lepiej byłoby dla szkoły, gdyby szła w tym wypadku za wzorem rodziców, dopóki nie wymyśli coś bardziej odpowiedniego, niż hurtowne uświadamianie klasami.

Widzimy zatem, że odpowiednie uświadomienie płciowe jest ważne dla zaspokojenia instynktu badawczego i dla zapewnienia właściwego stosunku do tej sprawy. Poza tem jest w znacznej mierze rzeczą otoczenia budzenie właściwych ideałów i dostarczanie różnorodnych ujść dla nadmiaru nerwowej energji. Całkowite znaczenie tej sprawy wystąpi wyraźniej po przeczytaniu rozdziału o „Uczuciach złożonych i kompleksach".

5. Impuls do opiekowania się słabszym.

W pierwotnej swej formie impuls rodzicielski mógł tylko skłaniać matkę do opiekowania się własnemi dziećmi. Pod wpływem jednak naszych gromadzkich przyzwyczajeń i rozwijającej się wyobraźni liczba spostrzeżeń, budzących ten impuls, wzrosła, tak iż dzisiaj fakt, że ktoś jest od nas słabszy albo młodszy, zazwyczaj zupełnie wystarcza, abyśmy chcieli mu dopomóc, nawet gdy chodzi o kogoś całkiem obcego. Im bardziej dana jednostka zależna jest od naszej pomocy, tem bardziej jesteśmy skłonni żywić dla niej uczucie, podobne do tego, jakie matka żywi dla swego dziecka. Dla uwydatnienia tego faktu, skłonność tę określimy, jako

impuls do opiekowania się słabszym czyli „impuls opiekuńczy“.

Trudno powiedzieć, w jakim wieku impuls ten zaczyna się rozwijać u dzieci, gdyż często niemożliwą jest rzeczą osądzić, co z tego, cośmy zaobserwowali, jest naśladownictwem, co wynika z chęci postawienia się, a co wreszcie z prawdziwego impulsu do opiekowania się kimś młodszym lub słabszym. Czasem jednak napotykamy wypadki, które trudno byłoby wytłumaczyć inaczej jak na podstawie tego ostatniego impulsu. Tak np. dziecko pięcioletnie zdumiewająco cierpliwie bawi się czasem z dzieckiem znacznie młodszem, które jest właśnie w takim wieku, że może raczej przeszkadzać, niż pomagać w zabawie. Tak samo zabawy dzieci z lalkami albo z misiami często mają charakter zbyt realistyczny, ażeby można je było tłumaczyć tylko naśladownictwem.

Zdrowy rozwój impulsu opiekuńczego posiada oczywiście tak samo wielkie znaczenie dla społeczeństwa, jak rozwój impulsu płciowego i tak samo niemal mało poświęca mu się uwagi poza paru pierwszemi latami życia szkolnego.

W dobrej szkółce freblowskiej wychowankowie wcześnie poznają przyjemność pomagania innym i opiekowania się innymi, gdyż zachęca się tam starsze dzieci, aby pomagały młodszym w najrozmaitszy sposób, i każda klasa ma własne oswojone zwierzątka, za których całość i zdrowie ponosi odpowiedzialność. Ten środek wychowawczy ma tę jeszcze dobrą stronę, że poucza dzieci, iż w zaspokajaniu impulsu opiekuńczego nie można powodować się kaprysem, gdyż dziecko lub zwierzątko, powierzone ich opiece, może cierpieć, jeśli nie poświęci mu się należytych starań, i cierpienie to dzieci mogą same stwierdzić. W ten sposób zapoznają się po raz pierwszy z faktem, że idąc za pobudkami tego impulsu, musimy się liczyć z potrzebami cudzemi co najmniej tak samo, jak z własnemi pragnieniami.

Z punktu widzenia społecznego jest to oczywiście rzecz

bardzo ważna, ażeby wszelkiemi możliwemi sposobami dążyć do wytworzenia się takiej właśnie postawy psychicznej, i dlatego jest rzeczą szkoły dać dziecku odpowiednie w tym kierunku doświadczenia. Można to zrobić bardzo łatwo, w związku ze skłonnością dzieci do wzajemnego pomagania sobie przy nauce, jeżeli się je nauczy, że dobrze jest pomagać, ale tak, żeby pomoc była prawdziwa, to znaczy, by na przyszłość umożliwiła drugiemu dziecku wybrnięcie z trudności z większem powodzeniem niż przedtem. W szkole, której się uda ustanowić właściwy stosunek do pracy, starsze dzieci będą się tego uczyły wzajemnie od siebie, bez pomocy nauczyciela, gdyż każda próba udzielania pomocy w sposób nieodpowiedni będzie odrzucana z niechęcią, więc kto będzie próbował tak pomagać, będzie musiał albo zaniechać tego wogóle, albo dawać pomoc, która coś daje istotnie.

Wychowanie tego rodzaju, zwłaszcza gdy się je uzupełnia odpowiedniem wychowaniem domowem, powinno wyrobić osobnika, który co najmniej jest chętny do udzielenia odpowiedniej pomocy, gdy zachodzi potrzeba, i który nadto jest zdolny zarówno dawać tę pomoc bez niewłaściwego poczucia wyższości, jak i otrzymywać ją bez poczucia ujmy dla godności własnej. Pomaganie tym, których uważamy za społecznie niższych od siebie, rodzi nowe trudności. Te jednak lepiej będzie zbadać w związku z uczuciami sympatji i litości, w rozdziale o wzruszeniach.

Na zakończenie warto może ostrzec czytelnika, że impuls opiekuńczy bardzo jest zależny od otoczenia co do swoich „punktów zaczepienia“ i „ujść“, gdyż łatwo się stać może, że postępki, wynikające pierwotnie z tego impulsu, mogą się potem powtarzać dla zaspokojenia miłości własnej. Tak dzieci, które stale pomagają innym, a same od nikogo podobnej pomocy nie otrzymują, i dzieci, które rozdają swoje zabawki, wiedząc doskonale, że w najbliższej przyszłości dostaną na to miejsce inne, są w rzeczywistości przyzwy-

czajane do tworzenia sobie ujść dla impulsu do postawienia się w tem pomaganiu i rozdawaniu. Jeśli ta postawa psychiczna się ustali, dzieci takie mogą wyrosnąć na ludzi, którym bardziej chodzi o rozgłos, niż o wartość udzielanej przez nich pomocy. Nie należy sobie oczywiście wyobrażać, że taki akt pomocy musi być wolny od jakiejkolwiek domieszki dążności do postawienia się, gdyż każdy taki akt daje nam zawsze świadomość siły i tem samem musi oddziaływać na naszą miłość własną. Chodzi tylko o to, żeby wynikał przedewszystkiem z chęci udzielenia pomocy a dopiero w dalszym rzędzie i w mniejszym stopniu z miłości własnej.

6. Impuls do badania.

Rzeczy niezwykłe lub nowe budzą w nas pragnienie zbadania ich, o ile bądźto z natury swej nie wywołują obawy, bądź też nie leżą tak daleko poza sferą naszych zainteresowań — czy to stałych, czy chwilowych — że wcale nie zwracają naszej uwagi. Tak np. gwałtowny spadek barometru może pobudzić ciekawość młodocianego meteorologa, dla którego oznacza sposobność wypróbowania swej wiedzy, a równocześnie może wzbudzić strach w żeglarzu, który widzi w tem przepowiednię gwałtownej wichury, może wreszcie nie zainteresować wcale jakiejś trzeciej osoby, czy to dlatego, że ta nie zna się na barometrze, czy też, że wspomniane zjawisko nasuwa jej tylko myśl o prawdopodobieństwie spadnięcia ulewnego deszczu w czasie, w którym stan pogody jest dla niej obojętny. Otóż my się w tem miejscu zajmiemy przypadkiem pierwszym, mianowicie tym, kiedy ktoś ma dość wiedzy o przedmiocie, aby móc jej pragnąć więcej, a nie ma danych do odczuwania strachu.

Mówi się czasem, że dziecko jest bardziej ciekawe, niż człowiek dorosły, ale trudno się na to zgodzić. Dziecko napotyka tyle rzeczy nowych dla siebie, że wciąż je coś dziwi. Zadowalnia się jednak bardzo powierzchownemi odpowiedziami na

swoje pytania; dziecko dwuletnie zwykle chce wiedzieć tylko, jak się przedmiot nazywa: to jest książka, to — lalka. Cokolwiek później zaczyna pytać: poco to jest? dlaczego tak jest? ale wciąż jeszcze wystarczają mu odpowiedzi bardzo proste; dziecko czteroletnie np. będzie zupełnie zadowolone, gdy na swoje pytanie: dlaczego się ściemnia? usłyszy odpowiedź: bo słońce zaszło. Ta ciekawość powierzchowna musi się oczywiście zmniejszać, w miarę jak wiedza dziecka o otoczeniu rośnie; z drugiej strony pytania, jakie zadaje, stają się stopniowo coraz to bardziej przenikliwe, gdyż każde wyjaśnienie samo przez się nasuwa dalsze pytania. I tak, dziecko, które się dowiedziało, że słońce na noc „zachodzi", zacznie się zaraz interesować, dlaczego ono zachodzi albo dokąd idzie. W jaki sposób rozwija się pragnienie wiedzy u dziecka w tem stadjum, to zależy w znacznej mierze od otoczenia, gdyż co się tyczy odpowiedzi na zagadnienia, jakie powstają w jego umyśle, pozostaje ono wciąż jeszcze w zupełnej zależności od ludzi starszych. Jeżeli da mu się odczuć, że „niegrzecznie" jest zanudzać starszych pytaniami, albo jeśli mu się daje wyjaśnienia, o których ono wie, że są niedokładne lub mylne, to może zrezygnować ze swoich usiłowań i zwrócić uwagę w innym kierunku. (Por. wzmiankę o „Annie" w Rozdziale V, str. 66).

W przeciętnem środowisku, ludzie, do których dziecko musi się zwracać po wiadomości, chętniej odpowiadają na pewne pytania, niż na inne. Wynik jest ten, że dziecko zdobywa więcej wiedzy o pewnych kategorjach przedmiotów, i dlatego wkrótce poczyna się bardziej niemi interesować, choć wiele jest jeszcze innych zagadnień, któremi rade byłoby się zająć, gdyby los mu poszczęścił. Niejedno inteligentne dziecko lat dziesięciu czy jedenastu myśli sobie, czy też ono będzie kiedyś takie samo, jak ci głupi dorośli, którzy zdają się być zupełnie zadowoleni, że idą sobie przez życie, nie rozumiejąc ani połowy tych ciekawych rzeczy, które dzieją się dookoła nich. Gdy ma lat ośmnaście, poj-

muje już jednak zazwyczaj konieczność ograniczenia swoich dociekań do niewielkiej liczby zagadnień, jeżeli nie zrezygnowało z nich dotąd zupełnie z powodu braku sposobności albo braku czasu. Wiek młodzieńczy jest zatem okresem, w ciągu którego impuls badawczy zostaje wprowadzony w mniej lub więcej stałe łożyska, tak iż powierzchowne dziecinne interesowanie się wszystkiem dookoła zmniejsza się, natomiast zajęcie się niektóremi specjalnemi przedmiotami zwiększa się i pogłębia. Te zajęcia nie muszą być, rzecz jasna, utylitarne, w żadnem znaczeniu tego słowa. Gdy impuls badawczy działa sam przez się, chcemy rzecz badać tylko dlatego, żeby wiedzieć o niej więcej, a nie chodzi nam wcale o materjalny zysk lub stratę, związane z tą wiedzą.

Przy sprzyjających okolicznościach ten impuls będzie nas popychał do pracy umysłowej przez całe życie. Obecne warunki ekonomiczne często wpływają, niestety, pod tym względem ujemnie w późniejszym okresie wieku młodzieńczego, gdyż monotonja życiowa może pozbawić niezbędnego w tym kierunku bodźca, a zbyt długa praca mechaniczna nie pozostawia energji do wytężonego wysiłku umysłowego w chwilach swobodnych. Tak niejeden młodzieniec o umyśle jasnym i obiecującym, po paru latach pracy zawodowej dochodzi do tego, że sprawy najbliższego otoczenia i lektura sensacyjna dają mu całą strawę umysłową, jakiej mu potrzeba. A jednak jest rzeczą niezmiernie doniosłą społecznie, ażeby ten impuls otrzymywał należyte podniety u każdego, kto tylko posiada odpowiednie uzdolnienie dla zrobienia z niego dobrego użytku, gdyż jemu zawdzięczamy większość naszych wynalazków i odkryć. Dążność do badania jest nadto jedyną siłą, która sprawia, że pragniemy poznawać rzeczy, nie dające nam żadnej bezpośredniej korzyści, skłaniając nas do pracy nad danemi zagadnieniami jedynie z upodobania do tej pracy. Dzięki temu ludzie spędzają całe życie na badaniach, które zdają się nie prowadzić do niczego z punktu widzenia zastosowań praktycznych,

aż póki świat nie zostanie nagle zaskoczony przez odkrycie o tak oczywistej wartości praktycznej, jak np. fotografowanie przy pomocy promieni X.

Naogół, impuls badawczy ma prawdopodobnie większą wartość dla zbiorowości ludzkiej niż dla jednostki; zwłaszcza w pierwotnych warunkach życia musiał istotnie prowadzić często nieprzezornego badacza do zguby. Ale zbiorowość, do której należał ten osobnik, odnosiła korzyść z jego pracy w każdym razie, czy mu się udała, czy nie, bo jego powodzenie zwiększało wiedzę lub potęgę tej zbiorowości, a niepowodzenie chroniło co najmniej innych od popełnienia błędu, którego byli świadkami. W nowoczesnych warunkach ryzyko jednostki jest mniejsze, ale, oczywiście, zawsze jeszcze często się zdarza, że wynalazca jakiejś istotnie wartościowej maszyny sam ma niewiele, albo wcale nie ma korzyści materjalnej ze swej pracy.

7. Impuls do zbierania.

Każdy, kto miał do czynienia z małemi dziećmi, wie, że przechodzą one przez okres, w którym lubią coś zbierać dla samej przyjemności zbierania. Jest to być może ślad jakiegoś dawnego impulsu w tym rodzaju, jaki popycha wiewiórkę do zbierania sobie zapasów orzechów. Stał się on jednak u ludzi istotnym impulsem, ponieważ to, co dany osobnik zbiera, zależy całkowicie od jego otoczenia i od jego mniej lub więcej stałych zainteresowań. W wieku lat pięciu dzieci miejskie zadowalniają się zbieraniem biletów tramwajowych lub pudełek od papierosów, później przeważnie, chłopcy w każdym razie, zwracają się ku zbieraniu marek, jeszcze później może przyjść kolej na rzadkie rośliny lub minerały. W wieku młodzieńczym jednostka zbyt już jest rozwinięta umysłowo, by się mogła zadowolnić zbieraniem byle czego, rzeczy więc, które teraz zbiera (np. okazy botaniczne), muszą dla niej mieć pewną wartość, to znaczy, muszą zadowalniać jej chęć postawienia się lub jej pragnie-

nie wiedzy tak samo, jak jej impuls do kolekcjonowania; w tej zmienionej formie impuls ten trwa w nas przez całe życie; sprawia on, że jedni zbierają posiadłości, inni książki, jeszcze inni chińską porcelanę i t. d. To, co zbieramy, zależy, tak samo jak u dziecka, od naszych zainteresowań, i od nadarzających się nam sposobności; ale niewielu bardzo jest ludzi, którzyby w ten lub inny sposób nie próbowali przynajmniej zaspokoić tego impulsu.

8. Impuls do konstruowania.

Inny impuls, szczególnie ważny dla wychowawcy, to impuls do konstruowania czyli sporządzania czegoś. W najczystszej swej postaci impuls ten poprostu pobudza nas do robienia czegoś, bez żadnego względu na wartość wytwarzanego przez nas przedmiotu. Przyjemność tkwi w samej robocie jako takiej; z chwilą, gdy rzecz została zrobiona, tylko o tyle nam sprawia przyjemność, o ile zaspokaja jakieś inne pragnienie.

Są podstawy do przypuszczania, że impuls konstrukcyjny rozwija się bardzo wcześnie. Tak np. fakt, że niektóre małe dzieci wymyślają sobie swój własny język, zamiast żeby przyswoić sobie język otoczenia, nasuwa myśl, że impuls ten może działać już w wieku dwunastu do ośmnastu miesięcy, jakkolwiek dziecko za mało jeszcze wtedy ma władzy nad swojem otoczeniem, ażeby móc wiele zdziałać dla zaspokojenia go. Ktokolwiek obserwował małe dzieci, musiał zauważyć, że dziecko zabiera się do oddziaływania na swe otoczenie, skoro tylko osiąga niezbędny stopień panowania nad swemi mięśniami. Zrazu tylko bada i eksperymentuje. W tem stadjum obmacuje, kosztuje i drze na kawałki wszystko, co tylko dostaje mu się w ręce, i w ten sposób zdobywa pierwsze swoje wiadomości o otaczających przedmiotach. W wieku lat dwu i pół zaczyna już jednak zazwyczaj także tworzyć, nietylko niszczyć, chociaż czasem trudno jest powiedzieć, czy to wykonywanie czegoś je

bawi, czy też eksperymentowanie. Dziecko będzie np. ustawiało stos cegiełek raz po raz tylko po to, żeby rozrzucić go jednem uderzeniem. Potem, stopniowo, w miarę jak rośnie jego wiedza o jego małym światku, spędza coraz więcej czasu na konstruowaniu. Zrazu cegiełki, plastelina, piasek i kolorowe kredki stanowią najodpowiedniejszy dla niego materjał, lecz w miarę, jak coraz bardziej opanowuje swoje mięśnie, może się nauczyć używać młotka, piłki, igły i t. d., i w ten sposób może operować daleko bardziej odpornym materjałem. W wieku lat sześciu lub siedmiu zaczyna już tworzyć także w królestwie wyobraźni, wymyślając samo różne historyjki lub wynajdując fantastyczne zabawy. Jeszcze poźniej, może próbować wymyślać zagadki albo stawiać sobie samemu zadania, ażeby je rozwiązywać; tak np. pewne dziecko ośmioletnie, które posiadało wyjątkową łatwość w operowaniu liczbami, zabrało się samo do dokładnego wyliczenia, ile godzin żyło. Sposób, w jaki się rozwija jakieś dziecko, musi, oczywiście, zależeć częściowo od jego wrodzonych zdolności, częściowo zaś od jego otoczenia, ale żadne normalne dziecko nie jest pozbawione impulsu do wykonywania czegoś i dlatego ważną jest rzeczą dbać o to, aby się nauczyło zużytkowywać ten impuls z korzyścią dla siebie.

Impuls konstrukcyjny, tak samo jak badawczy, pozostaje zwykle przez całe życie czynny w czystej swej postaci. Ktoby o tem wątpił, niech przypatrzy się rodzicom, gdy pomagają dzieciom budować domki z piasku, albo robić latawce, albo budować i puszczać na wodę malutkie okręciki. Prawda, że rodzice zabierają się do tego, by zrobić przyjemność dzieciom, ale często tak się potem przejmują swojem zadaniem, że zupełnie poważnie jest im przykro, gdy mały pomocnik zrobi coś takiego, co zepsuje im robotę, chociaż nawet widzą, że to zwiększa jego przyjemność, gdy próbuje, czy mu się nie uda zrobić czegoś samemu.

Wszyscy wychowawcy powinni pamiętać o tem, jak bardzo silne i trwałe są impulsy konstrukcyjny i badawczy. Wszystko, z czem się łączy wykonywanie czegoś, pociąga dzieci każdego wieku, a jeśli zmusza wprzód do samodzielnego obmyślenia, jak się to robi, to nawet jeszcze się więcej podoba, o ile tylko zadanie nie jest za trudne, i o ile niema ustanowionych kar za to, jeśli się robota nie uda lub jeśli się zmarnuje materjał. Jak w każdym innym wypadku, tak i tutaj, powodzenie nasyca miłość własną, a winą jest otoczenia, jeśli to się dzieje w sposób niewłaściwy. W pomyślnych warunkach ćwiczenia tego rodzaju mają prowadzić do tego, żeby pomóc wychowankowi określić granice swoich sił, nauczyć go radzić sobie jak najlepiej przy danych zdolnościach, i tak skierować jego zamiłowanie do konstruowania na tory, na których może czegoś dokonać. W ten sposób ćwiczenia, przeprowadzane w dzieciństwie i w młodości, mogą człowieka uzdolnić do wykonywania prac wartościowych dla niego samego i dla społeczeństwa; ale nawet jeśli do tego nie doprowadzą, to w każdym razie przyczynią się do wzmożenia radości życia danej jednostki, dając jej ulubione zajęcia, które umożliwią jej zaspokojenie niemilknącego nigdy impulsu do konstruowania.

Rozdział IV.

Uczucia złożone i kompleksy.

A. Uczucie złożone [1]), jako ośrodek dyspozycyj do działania.
B. Powstawanie i rozwój uczuć złożonych.
   1. Rola czynności impulsywnych.
   2. Rola otoczenia:
      Wpływ rodziców.
      Wpływ społeczeństwa.
      Znaczenie i wpływ kultu bohaterów.
   3. Rola jaźni.
C. Wpływ uczuć złożonych na przyzwyczajenia i sądy.
D. Tworzenie tuneli psychicznych metodą swobodnego kojarzenia.
   1. Opis metody.
   2. Wyparte kompleksy i ich wpływ na postępowanie.
   3. Znaczenie tworzenia tuneli psychicznych w związku z wypartemi kompleksami.
E. Gromadzkość, jako ośrodek dyspozycyj do działania.
   1. Psychologja gromadzkości.
   2. Stosunek gromadzkości do pragnienia uznania, do sugestji i do naśladownictwa.

A. Uczucie złożone, jako ośrodek dyspozycyj do działania.

Wykazaliśmy w poprzednich rozdziałach, że wszelkie działanie woli pierwotnie wynika z impulsu. Ale impuls

[1]) Polskiemu wyrazowi „uczucie“ odpowiadają w języku angielskim co najmniej dwa różne terminy: „feeling“ = elementarne przeżycie uczuciowe, i „sentiment“. Termin „sentiment“ w specjalnem znaczeniu, jakie mu daje autor tej książki, tłumaczę terminem: „uczucie złożone“, albo tam, gdzie niema obawy nieporozumienia, wyrazem „uczucie“. — Przyp. tłum.

zawsze jest chwilowy. Każda chwila, w której on kieruje życiem, jest zamknięta w sobie, i dlatego niemożliwe jest wówczas kierowanie działaniem z uwzględnieniem przyszłych celów, albo odczuwanie żalu za przeszłe błędy. Wiele zwierząt nie wznosi się ponad ten poziom nigdy, ale dla istot ludzkich to jest tylko stadjum rozwoju, przez które się przechodzi w ciągu pierwszych miesięcy życia. Uwagę niemowlęcia łatwo jest, jak to dobrze wiadomo, pociągnąć to w tym, to w innym kierunku, pragnienia jego posiadają charakter wyłącznie chwilowy, i wystarczy, żeby coś znikło, ażeby zostało zapomniane. Ale już dziecko dwuletnie nie zadowalnia się tak łatwo, gdy chodzi o rzeczy, które zna dobrze, jak np. ulubiona lalka, albo pies, który skoczył na nie, gdyż w dziecku tem zaczynają się rozwijać stałe upodobania i odrazy, czyli „uczucia złożone“ (sentiments), jak się je zowie technicznie. (W sprawie określenia uczucia złożonego ob. str. 46).

Nieograniczony jest zakres osób, zwierząt i rzeczy, względem których mogą się w nas tworzyć uczucia, bo nieograniczony jest zakres przedmiotów myśli, które mogą nam się stać miłe lub niemiłe. Zwyczaj powszechny zaopatrzył nas w specjalne nazwy dla pewnych typów tych uczuć. Tak np. nazywamy swoje ulubione zajęcia swojemi zainteresowaniami albo „konikami“, a przyjęte przez nas wytyczne postępowania — swojemi zasadami, albo, jeśli są trudne do urzeczywistnienia — ideałami. Gdy chodzi o osoby, możemy nawet rozróżniać rozmaite stopnie upodobań i niechęci, gdyż mówimy o przyjaciołach, wrogach i zwykłych „znajomych“.

Jasną jest rzeczą, że uczucia tego rodzaju posiadają ogromne znaczenie w rozwoju jednostki. W miarę kształtowania się stałych upodobań i wstrętów tworzą się z konieczności stałe pragnienia, a w miarę kształtowania się stałych pragnień, jednostka może działać stale i przez to osiągać o wiele więcej, niż gdy działa wyłącznie pod

wpływem impulsów. Wyjaśnijmy rzecz na przykładzie. Dziecko trzy lub czteroletnie, pozostawione samo z jakąś zabawką mechaniczną, zazwyczaj usiłuje połamać ją na kawałki, ażeby zobaczyć, co też to sprawia, że ona się porusza, lecz z chwilą, gdy ją połamało, szybko przestaje się nią interesować, ponieważ oddzielne części nie mają dla niego żadnego znaczenia. Chłopak dziewięcio czy dziesięcioletni, interesujący się mechanizmami, także chętnie rozłoży taką zabawkę na kawałki, ale będzie się nią zajmował znacznie dłużej, ponieważ posiada pewien zasób wiedzy, na którym może oprzeć rozwiązanie nasuwających mu się zagadnień. Jego zainteresowanie się mechanizmami prowadzi dalej do innych jeszcze ważnych konsekwencyj: pobudza go, by dowiadywać się o nich coraz więcej, i tak prowadzi go do ich badania, albo do pytania o szczegóły, które go zajmują. Jeśli jego pragnienie nauczenia się czegoś jest istotnie silne, to uczy go ono także rozumieć znaczenie wytrwania wobec trudności i może go nawet uzdolnić do przezwyciężenia jakichś przeciwnych skłonności, jak np. niechęci do czytania albo niedokładności w robocie. Przy sprzyjających warunkach zainteresowanie do mechaniki może przeto sprawić, że chłopak będzie wytrwale działał w kierunku pewnego celu i podporządkowywał impulsy i uczucia, nie sprzyjające temu celowi.

Gdy uczucie złożone już się wytworzy, wówczas może w odpowiednich warunkach wzbudzać każdy z naszych impulsów. Tak np. miłość, jaką rodzice odczuwają dla swojego dziecka, sprawi, że będą się bali wszystkiego, co może mu zaszkodzić, i będą walczyli z każdym, kto je krzywdzi. Miłość ta skłonić ich też może do zbierania (t. j. oszczędzania) dla niego, albo do badania różnych zagadnień, związanych z jego dobrem. Tak samo zamiłowanie ucznia do botaniki może w nim wzbudzać obawę, że nie będzie mógł dla niej znaleźć dość czasu, albo może sprawić, że będzie czuł niechęć do osób, które usiłują przeszkodzić mu w tych

studjach. Jeżeli uczucie jest dość silne, to może wyzwolić pragnienie postawienia się w takim stopniu, że to mu umożliwi przezwyciężenie wybitnej niechęci dla jakichś innych przedmiotów, które mu są potrzebne do wybranego kierunku studjów. Z drugiej strony niemożliwością będzie dla ucznia odczuwać obojętność względem czegokolwiek, co dotyczy jego postępów w botanice, zupełnie tak samo, jak niemożliwością jest dla rodziców odczuwać obojętność względem czegokolwiek, co wydaje im się związane z dobrem ich dziecka. Oczywiście, zarówno ów uczeń jak i rodzice mogą uważać za roztropne udawanie obojętności w jakimś poszczególnym wypadku, ale to wtedy wynika z działania innej jakiejś przeciwnej tendencji.

Tak tedy uczucie względem jakiegoś przedmiotu myśli (np. dziecko i botanika w naszym ostatnim przykładzie) sprawia, że zajmuje nas wszystko, co dotyczy tego przedmiotu, i że działamy wytrwale, gdy chodzi o ten przedmiot, o ile nie hamują nas jakieś inne przeciwne skłonności. Można przeto określić uczucie złożone, jako system impulsów, zorganizowany wokół przedstawienia jakiegoś przedmiotu myśli w sposób, który zapewnia stałość postępowania w stosunku do tego przedmiotu, o ile temu nie przeszkadza działanie innych przeciwnych skłonności[1]).

Jakkolwiek dogodnie było opisać uczucia złożone narazie jako upodobania i niechęci, to jednak opis taki nie wystarczyłby jako określenie, bo nasuwa myśl, jakoby to były tylko pewne stany psychiczne, gdy w rzeczywistości są to ośrodki dyspozycyj do działania, o których dowiadujemy się na podstawie przeżywanych upodo-

[1]) P. Shand, któremu psychologja zawdzięcza takie zastosowanie terminu „uczucie“ („sentiment“), określa je jako system „skłonności wzruszeniowych“. Gdy jednak jego sposób używania terminu „wzruszenie“ różni się od tego, któryśmy tu przyjęli, zdawało się nam, że lepiej będzie zmienić jego określenie, jak powyżej.

bań i niechęci. Są to, w rzeczy samej, coś jakby baterje, których się używa do nagromadzenia siły elektrycznej; przedmiot uczucia przedstawia mechanizm baterji, potrzebne tu spostrzeżenie czy inna myśl — to operator, zdolny do wyładowania baterji, postępki i myśli, które mogą się stąd rodzić, — to motory i lampy, którym operator może przydzielać nagromadzoną siłę, a energja, którą sobie uświadamiamy, gdy uczucie zostaje pobudzone, — to wyzwolona siła.

B. Powstawanie i rozwój uczuć złożonych.

1. Rola czynności impulsywnych.

Choć otoczenie dostarcza jakby surowego materjału dla uczuć, błędem byłoby mniemać, że dwoje dzieci, wychowujących się w identycznych otoczeniach, będzie musiało wytworzyć w sobie takie same ośrodki dyspozycyj do działania, gdyż niewątpliwie jest coś w samym osobniku, co stanowi o tem, jak jego impulsy zorganizują się wokół różnych przedmiotów myśli. Jednych przeraża to, co innych gniewa; jedni rozkoszują się pracą konstrukcyjną lub wynalazczą do tego stopnia, że innym wydaje się to zupełnie nieprawdopodobne. Te różnice indywidualne wynikają poczęści, ma się rozumieć, z różnic otoczenia; ale poczęści muszą też być wrodzone, gdyż można je zaobserwować u zupełnie małych dzieci. Co więcej, to samo dziecko zmienia się z dnia na dzień. Są dnie, kiedy jest nieszczęśliwe, jeśli czegoś nie robi lub nie tworzy, a potem następują inne, kiedy zdaje się, że dziecko straciło całą inicjatywę. Trudno wytłumaczyć te zjawiska, jeśli nie przyjmiemy, że impulsy mogą być w jakiś sposób przeładowane energją, pochodzącą z ośrodków, które służą samozachowaniu i zachowaniu rasy, i że ta energja może się wtedy wyładowywać w jakimkolwiek kierunku, choćby zupełnie bezpłodnym, jeśli nie może znaleźć ujścia poprzez jakieś ustalone

uczucie. To właśnie możnaby nazwać prawdziwie „impulsywnem działaniem“. Jest ono charakterystyczne raczej dla dzieci niż dla dorosłych, gdyż energja impulsywna wyładowuje się prawdopodobnie zawsze poprzez ustalone ośrodki dyspozycyj do działania, jeśli tylko te ostatnie są do rozporządzenia[1]).

Kiedy nadmiar energji sprawi, że impuls wyładuje się na jakiś nowy przedmiot, wynik może być przyjemny albo nieprzyjemny. W obu wypadkach przedmiot ten staje się odtąd przedmiotem zainteresowania dla jaźni a przez to ośrodkiem dyspozycji do działania. Jeśli wynik był przyjemny, przedmiot ten będzie zapewne celowo wybrany z pośród innych, jeśli był nieprzyjemny, będzie zapewne unikany za następnym razem, gdy impuls będzie sobie znów szukał ujścia. Co się stanie dalej, to zależy od okoliczności. Małe dziecko, które wyładowuje swój impuls konstrukcyjny w modelowaniu z plasteliny i w rysunku, może się przekonać, że model z plasteliny więcej przypomina przedmioty rzeczywiste, albo że więcej zyskuje pochwał od starszych. W obu wypadkach nauczy się przekładać plastelinę nad ołówek: w otoczeniu nierozsądnem może nawet powziąć stałą niechęć do rysunku. Tak samo jednak i plastelina przestaje dziecku dawać ujście zadowalniające dla jego konstrukcyjnego impulsu, gdy to dziecko podrośnie, bo wtedy chce wykonywać zabawki, któreby „działały“, woli przeto użyć kartonu lub drzewa. Z punktu widzenia człowieka dorosłego dziecko to straciło zainteresowanie do modelowania z plasteliny,

---

[1]) To, co się zowie potocznie postępkiem „impulsywnym“, to tylko wynika często z działania takiego ośrodka, którego nie jesteśmy świadomi. Czytelnik zobaczy później, że ośrodki dyspozycyj do działania mogą wpływać na nasze postępowanie, nawet, gdy nie jesteśmy świadomi ich istnienia (cf. Wyparte kompleksy, str. 66). Używanie terminu „działanie impulsywne“ należałoby jednak ograniczyć do wypadków, kiedy wykonywa się czynność po raz pierwszy pod naciskiem impulsu, przeładowanego energją.

a natomiast przyszła mu fantazja do robót z kartonu lub z drzewa. W rzeczywistości stało się to tylko, że dziecko musiało sobie znaleźć nowe ujście dla swego impulsu konstrukcyjnego, ponieważ plastelina nie mogła już zaspokajać jego potrzeb. Innemi słowami, zainteresowanie trwa tylko tak długo, dopóki zaspokaja jakąś potrzebę jaźni, a że potrzeby dziecka zmieniają się w miarę, jak jego siły się rozwijają, nic przeto dziwnego, że zainteresowania dziecka są zazwyczaj bardzo niestałe. To samo się stosuje do innych jego uczuć i powód jest także ten sam. Musimy pamiętać, że dziecko uczy się dopiero znaczenia doświadczeń, które człowiek dorosły „pojął“ już przed laty. W ciągu tej nauki z konieczności popełnia błędy, a gdy wyczuje, że popełniło błąd, tem samem niweczy albo zmienia to lub inne swoje uczucie.

W miarę, jak stajemy się starsi, uczucia nasze dążą do ustalenia się, bo z coraz większem powodzeniem potrafimy klasyfikować powszednie nasze doświadczenia w zadowalający nas sposób. Mimo to jednak dalej jeszcze formujemy nasze uczucia dopóty, dopóki umysł nasz pozostaje czynny; niektóre zaś z nich zawsze są przejściowe, gdyż zależą od przejściowych okoliczności. Tak np. robotnik często boi się nowej maszyny, dopóki się nie nauczy obchodzić się z nią, lecz z chwilą, gdy się poczuje panem sytuacji, może się stawać coraz bardziej niedbałym, aż póki właśnie ta jego pewność siebie nie narazi go na jakiś poważny wypadek. W tym wypadku organizacja impulsów wokół przedstawienia maszyny stopniowo się zmienia, poczynając od takiej, w której głównym składnikiem był lęk, aż do takiej, w której przeważa dążność do postawienia się. W innych wypadkach człowiek dorosły może, jak dziecko, stracić całe zainteresowanie do jakiegoś zajęcia, ponieważ ono nie może mu już dawać tych bodźców, jakich mu potrzeba, może poprostu stać się zbyt łatwem, aby było pociągające.

2. Rola otoczenia.

Widzieliśmy, że uczucia mogą zawdzięczać swoje istnienie dającemu się odczuwać nadmiarowi energji. Z początku wiele ośrodków dyspozycyj do działania musi powstawać w ten sposób, gdyż otoczenie nie ma zrazu dla dziecka żadnego znaczenia[1]). Dobrzeby było mieć osobny termin dla oznaczenia takich systemów (które prawdopodobnie są wspólne nam i niektórym wyższym zwierzętom), ale narazie brak dla nich przyjętej ogólnie nazwy. Będziemy je tutaj nazywali kompleksami pierwotnemi, gdyż wyraz uczucie (sentiment) obejmuje w sobie stopień samopoznania, jakiego niemowlę do pewnego wieku nie osiąga (i jakiego większość zwierząt prawdopodobnie nie osiąga wcale). Gdy dziecko zdobywa świadomość siebie samego, jako osoby, wówczas te „kompleksy pierwotne“ stają się prawdziwemi uczuciami, ponieważ zaspokajają potrzeby jaźni. Zakres działania nie jest już jednak ograniczony przez przygodne odkrycia, gdyż na jego postępowanie coraz więcej wpływają inne siły, tego rodzaju, jak żądza potęgi albo pragnienie uznania, i te skłaniają go do oddawania się zajęciom, w których pewne jego impulsy znajdują zadośćuczynienie tylko ubocznie i częściowo.

Jakie ośrodki dyspozycyj do działania dziecko nabywa, to w pewnej mierze zależy, oczywiście, także od wrodzonych cech charakterystycznych jego impulsów, ale wpływ otoczenia daje się odczuwać coraz to silniej w miarę, jak dziecko zaczyna być zdolne do pojmowania znaczenia swoich przeżyć. Aby się przekonać, jak energja jest skierowywana od jednego przedmiotu myśli ku drugiemu i jaki jest udział jaźni w tym procesie, trzeba prześledzić rozwój niektórych naszych uczuć wstecz ku ich początkom. Teoretycznie nie powinnoby to być zadanie trudne, ale czytelnik przekona się, że w praktyce jest często niewykonalne. Wydaje się nam,

[1]) Twierdzenie to nasuwa pewne wątpliwości. Przyp. wyd.

żeśmy zawsze uważali to za dobre a tamto za złe, żeśmy zawsze tę osobę lubili, a nie lubili tamtej, albo też wydaje nam się, że nam nagle przyszła fantazja do jakiejś osoby, rzeczy czy myśli, i że ta fantazja przyszła znikąd, o ile my możemy coś o tem powiedzieć.

Gdy odłożymy takie wypadki tymczasem na bok, pozostaje przecież pewna ilość wypadków, w których danie wystarczających wyjaśnień wydaje się być możliwem. Introspekcja zdaje się wykazywać, że uczucia, z których możemy zdać sobie sprawę, zawdzięczają swoje istnienie albo innym poprzednio ustalonym uczuciom, albo jakiemuś gwałtownemu wzruszającemu wstrząśnieniu. Do pierwszej kategorji należy wiele naszych zainteresowań, ponieważ te, jak zazwyczaj to można wykazać, rozwijają się z zajęcia się jakimś przedmiotem, które powstało zrazu pod wpływem kogoś, podziwianego przez nas. Do drugiej należą takie uczucia, jak np. obawa kąpieli,wiążąca się z faktem, że się o mało nie utonęło kiedyś w dzieciństwie, lub żywiony przez całe życie podziw dla jakiegoś człowieka, za umiejętność, z jaką nam niegdyś dopomógł w chwili krytycznej. Zauważyć warto, że ten drugi typ w rzeczywistości nie mniej od pierwszego zależy od uprzednio ustalonych uczuć, gdyż owo gwałtowne wzruszenie nie miałoby miejsca, gdyby nie było miłości życia w pierwszym wypadku a pragnienia powodzenia w drugim. Możemy więc wysnuć wniosek, że wszystkie uczucia, których rozwój można prześledzić wstecz ku ich początkom, pochodzą od poprzednio ustalonych uczuć tego lub innego rodzaju.

Jeżeli teraz zbadamy te uczucia, które zdają się pochodzić znikąd, to zobaczymy, że i one przeważnie powstają w ten sam sposób. Dla małego dziecka człowiek dorosły jest osobą zadziwiającą, która umie czynić najrozmaitsze cuda, w czem dziecko samo naśladować go może tylko z trudem, albo nie może go naśladować wcale. Co więcej, w pierwszych latach życia dziecko jest bezwzględnie zależne

od swoich rodziców. W porównaniu z jego własną słabością i niewiedzą, muszą mu się oni wydawać wszechmocni i wszechmądrzy. To też zazwyczaj rodzice są jego pierwszymi bohaterami. Jeżeli oni pochwalają jakiś postępek, to ten postępek wart jest naśladowania, albo jeżeli to był postępek impulsywny, to wart jest powtórzenia; jeżeli oni lubią kogoś, to ten ktoś musi być „grzeczny", chociażby nawet dziecku zrazu nie podobał się ten postępek, ani ta osoba. W ten sposób przyjmuje ono ich punkt widzenia albo to, co wydaje mu się być ich punktem widzenia, wyłącznie na mocy sugestji autorytetu. Stąd, badając najdawniejsze nasze uczucia, musimy się cofać wstecz do najpierwszych lat życia, co do których pamięć nam notorycznie nie służy. To tłumaczy poczucie, żeśmy te uczucia mieli „zawsze".

Co się tyczy miłości dziecka do rodziców, to ta zrazu przeważnie, jeśli nie wyłącznie, posiada charakter „śpiżarniany" [1]). Od chwili, kiedy dziecko jest w stanie odróżnić matkę swoją od innych osób, wszystko, cokolwiek ona czyni dla niego, musi coraz bardziej potęgować poczucie, że jest ona dawczynią dobrych rzeczy. W ten sposób przedstawienie „matki" wiąże się ściśle z przedstawieniem „dawcy dobrych rzeczy". Mówiąc językiem technicznym, te przedstawienia tak ściśle się kojarzą ze sobą, że każde z nich dąży natychmiast do wywołania drugiego samorzutnie. Dziecko z całem zaufaniem zwraca się do rodziców, jeśli czegoś potrzebuje, i skłonne jest wierzyć, że nawet lekarstwa czy kary, wymierzane mu przez nich, mają rzeczywiście na celu jego dobro. Od najwcześniejszych lat łączy się z tem pragnienie przytulania się i pieszczenia się, co jest pierwszą

[1]) Zwiedzałem niedawno szkołę dla dzieci umysłowo niedorozwiniętych, których rozwój umysłowy odpowiadał rozwojowi dzieci lat czterech do sześciu. Nauczycielka zadała im pytanie: „Dlaczego kochasz swoją mamę"? Chciała wydobyć odpowiedź: „Bo mama mnie kocha". Ale dzieci odpowiadały: „Bo mama robi leguminę", „Bo mama kładzie mnie spać", „Bo mama daje mi pieniądze" i t. d. i t. d.

oznaką „miłości“ w pospolitem znaczeniu tego słowa. Jest to jednakże, w tem stadjum, zachowanie się najzupełniej egotystyczne i dlatego stanowi w istocie tylko szczególną postać „miłości śpiżarnianej“.

Potem uczucie to staje się coraz bardziej skomplikowane. Obserwując rodziców zbliska, dzieci wcześnie przekonywają się, że stosunek ojca do matki różni się pod niektóremi względami od stosunku matki do ojca. Osiągnąwszy ten stopień rozwoju, mały chłopak usiłuje naśladować ojca, dziewczynka — matkę, a to z konieczności oddziaływa na ich uczucia do tego z rodziców, które jest płci odmiennej, a więc matka jest teraz dla chłopca już nietylko dawczynią dobrych rzeczy, ale także kimś, o kogo on musi dbać i kim się musi opiekować.

Następne stadjum zostaje osiągnięte, gdy dziecko stwierdza istnienie społeczeństwa poza swojem kółkiem rodzinnem. Jeżeli nie jest wyjątkowo nieszczęśliwe na punkcie swoich rodziców, to przekonywa się, że rodzice jego cieszą się szacunkiem tej grupy społecznej, do której należą, i że co najmniej jedno z nich ma jakieś kierownicze stanowisko w pewnej części tej grupy. Różne siły wewnętrzne popychają dziecko do podobnego działania. Znajduje się ono zatem pod wrażeniem faktu, że rodzice jego osiągnęli w świecie dorosłych to samo, o co ono walczy wśród swoich kolegów szkolnych, i tak uczucie jego dla rodziców znowu się komplikuje.

Dla naszego celu w tej chwili rzeczą jest ważną stwierdzić, że dziecko lat pięciu lub sześciu w normalnych warunkach umie już kochać i podziwiać swoich rodziców, i już od pewnego czasu dość jest świadome swej indywidualnej odrębności, ażeby móc ze wszystkich sił starać się ich naśladować pod każdym względem. Gdy zaczyna chodzić do szkoły, po raz pierwszy jest wystawione na wpływ opinji publicznej, ważną jest przeto rzeczą wiedzieć, jak to będzie oddziaływało na dalszy rozwój uczuć, które wytwo-

rzyło sobie w domu. Doświadczenie zdaje się wykazywać, że dziecko łatwo godzi się z rzeczami, które harmonizują z jego domowem wychowaniem, albo co najmniej mu się nie przeciwstawiają, i że walczy z rzeczami, które nie są do niego przystosowane, ale zazwyczaj ulega w tej walce.

Tak w szczególności dzieje się z dzieckiem, które jest po raz pierwszy wystawione na działanie wpływów sprzecznych w wieku lat ośmiu lub dziesięciu. W tem stadjum chęć przynależenia do gromady staje się bardzo silna, tak iż dziecko pragnie ponad wszystko być takiem, jak jego koledzy, i często czynić będzie rzeczy, o których „wie“, że nie są dobre, raczej, niż narazi się w ich oczach na śmieszność.

A oto przykład. W pewnej szkole prywatnej dziewczynkom ośmioletnim zadano na lekcję opowiadanie. Opowiadanie to zostało napisane na tablicy, i dzieciom kazano napisać je z pamięci w domu. Po lekcji prowodyrka pewnej małej grupy poddała myśl, żeby popołudniu wdrapać się przez okno i przepisać opowiadanie z tablicy, gdyż nauczyciel był na tyle nieroztropny, że nie starł go. Jedna z dziewczynek z tej grupy osobiście uważała to za „bardzo głupie“, ale wolała wdrapać się razem z innemi przez okno, niż protestować lub wyłączyć się z gromady.

Jeżeli wpływ otoczenia jest niekorzystny, to dziecko może wytworzyć sobie dwie zasady postępowania: jedną dla domu, drugą dla szkoły. Jeżeli albo ojciec albo matka mają silną indywidualność, to dziecko będzie jednakże w dalszym ciągu uważało zasady domowe za jedynie „dobre“, chociażby nawet doświadczenie pouczało je, że tamte są praktyczniejsze. Czy i o ile powróci wkońcu do tych zasad domowych, to będzie zależało od otoczenia w ciągu dalszego życia. W społeczeństwie, w którem funkcje społeczne pochłaniają energję większości, młodzieniec czuje się zawstydzony swojem zamiłowaniem do książek, choćby nawet czynił dobre postępy w naukach. W społeczeństwie, w któ-

rem wszelką rozrywkę uważa się za występek, młoda dziewczyna również czuje się upokorzona swojem pragnieniem niewinnych rozrywek. Jeśli dom i społeczeństwo współpracują zgodnie, to buntownicza jednostka napewne niemal ulegnie pod wywieranym na nią naciskiem, chyba że osoba, która wywołała jej opozycję, jest w rzeczywistości zdolna i skłonna do udzielenia jej poparcia. (Ten bunt, ma się rozumieć, może być też do zawdzięczenia jakiejś książce, która przypadkiem znalazła się na jej drodze). Gdy dom i społeczeństwo wywierają wpływ różny, a mniej więcej równie silny, wtedy młodzieniec często obiera sobie jedną normę postępowania dla życia domowego a drugą dla publicznego, gdyż społeczeństwo nigdy nie przestaje być ważnym czynnikiem, określającym postępowanie, i tylko wyjątkowo silna indywidualność może ośmielać się nie dbać o opinję.

Zastanawialiśmy się dotąd nad rozwojem uczuć złożonych tak, jakgdyby można było ten rozwój wykreślić w zależności wyłącznej od uwielbienia dziecka dla rodziców i od nacisku otoczenia. Dla uzupełnienia naszego opisu musimy się teraz zwrócić do psychologji przyjaźni i kultu bohaterów.

Cześć dla bohaterów tłumaczy, jak to dobrze wiadomo, wiele uczuć młodzieńczych, a związki przyjaźni odgrywają pod tym względem rolę w całem życiu. Przy bliższem zbadaniu przyjaźń może, jak sądzę, być uważana za łagodniejszą tylko formę czci dla bohaterów. Zazwyczaj jedna strona wywiera tu wpływ a druga mu ulega; w najlepszych formach przyjaźni każda ze stron wywiera wpływ pod pewnemi względami a ulega pod innemi, i dlatego obie się wzajemnie szanują. Pamiętając o tem, możemy przyjąć, że cokolwiek jest prawdą o czci dla bohaterów, to stosuje się w słabszym stopniu także do przyjaźni. Nie potrzeba więc rozważać tych rzeczy osobno.

Kult bohaterów jest, niewątpliwie, szczególnie charakterystyczny dla wieku młodzieńczego, nie należy jednak przypuszczać, że każdy wypadek takiej czci, spotykany w szkole, musi być naturalny i szczery. Zazwyczaj w tym wieku odczuwa się to jako pewnego rodzaju brak w sobie, jeśli się nie uwielbia nauczyciela czy nauczycielki, starszego chłopca czy dziewczyny, którzy właśnie są wtedy w modzie. Jest się przeto wówczas zdolnym raczej do wmówienia w siebie pewnego rodzaju udanego kultu bohaterów, niż do przyznania się przed sobą samym, że się pod tym względem nie czuje tego, co inni. Taki kult bohaterów, nie oparty na niczem głębszem, nie może mieć trwalszego znaczenia. Ale kiedy indziej taki młodzieniec czy dziewczyna czuje zupełnie szczery pociąg do jakiejś dojrzalszej osoby. Czasem uwielbienie może się stać tak silne, że pochłonie całą istotę uwielbiającego, do tego stopnia, iż zwrócenie uwagi i pochwała z ust wybranego bohatera stanowi jedyną wartość życia, a jego obojętność powoduje cierpienie o wiele silniejsze, niżby to człowiek dorosły zazwyczaj uważał za możliwe. W niektórych nienormalnych wypadkach taka obojętność, jak stwierdzono, może doprowadzić do samobójstwa, ale nawet w wypadkach normalnych, zdrowych, kiedy uwielbianie nie ma tak skrajnego charakteru, jest ono niemniej siłą, z którą wychowawca musi się liczyć, ponieważ wyzwala ono energję, która, że tak powiemy, oddana jest na usługi starszej osoby. Należycie kierowana, siła ta może być użyta nato, by pomóc młodym wielbicielom do przezwyciężania własnych błędów i rozwijania nowych zainteresowań, źle użyta, może zmarnieć w takich błahostkach, jak noszenie książek czy ofiarowywanie kwiatów.

Powstaje teraz naturalne pytanie, skąd pochodzi ów kult bohaterów, który w łagodniejszych swych formach jest normalnem stadjum w rozwoju każdej jednostki? Chcąc udzielić pełnej odpowiedzi na to pytanie, musielibyśmy wyjść poza granice książki niniejszej. Musimy tedy ograniczyć się

do przytoczenia wyników i przyjąć je za udowodnione. Badania Freuda, Junga i innych wykazały, że kult bohaterów jest tem stadjum pośredniem, przez które jednostka w wieku młodzieńczym przejść musi, zanim stanie się niezależną indywidualnością, zdolną do założenia rodziny. W dzieciństwie rodzice wypełniają jej cały świat, rodziców uważa za wzór wszechstronny, rodzicom pragnie się nadewszystko podobać. Jeżeli któreś z rodziców ma o wiele silniejszą od dziecka indywidualność, wtedy rozwój jego może się zatrzymać na tem stadjum; i wtedy nawet po osiągnięciu wieku dojrzałego można pozostać wciąż jeszcze „przywiązanym do fartuszka swej matki". W normalnych warunkach jednostka dochodzi do wyzwolenia się z pod zbyt wielkiej przewagi rodziców już w okresie młodzieńczym. Pierwsza jego próba w tym kierunku polega zazwyczaj na znalezieniu czegoś, co wydaje się jakby częściowem zastępstwem rodziców; właściwie nie jest to „próba" w zwykłem znaczeniu tego słowa, gdyż jednostka nie ma pojęcia, co się właściwie jej stało. Stwierdza tylko, że odczuwa dziwny pociąg do tej czy innej osoby.

Ażeby zdać sobie sprawę z tego zjawiska, musimy zdobyć pewien wgląd w możliwości nieświadomej sfery naszej psychiki. Że pewna sfera naszej psychiki jest nieświadoma, to każdy zapewne miał sposobność zauważyć w zakresie pamięci i myśli. Najłatwiejszy sposób przywołania do pamięci, dajmy na to, nazwiska, które się zapomniało, polega zazwyczaj na tem, żeby zaczekać, aż ono samo zechce powrócić, to znaczy, pozostawić nieświadomości pracę odszukania go. Najszybszy sposób rozwiązania trudnego zadania sprowadza się często do tego, żeby odłożyć je narazie na bok i powrócić do niego później. To bywa prawdą nawet w takich wypadkach, gdyśmy nie pracowali aż do zmęczenia się. Istotną rzeczą jest tylko, żebyśmy byli do żywego zainteresowani daną sprawą. Wtedy umysł pracuje nad nią dalej pod poziomem świadomości, podczas gdy my

świadomie zajęci jesteśmy innemi rzeczami, i dlatego powracamy do niej lepiej przygotowani przy następnej sposobności. Czasem możemy się nawet zbudzić wśród nocy z gotowem rozwiązaniem zadania, nad którem męczyliśmy się napróżno cały dzień.

Mniej powszechnie znany jest fakt, że impulsy mogą się pod tym względem zachowywać tak samo, jak pamięć i rozum. Nowoczesna psychologja analityczna (t. j. Freud, Jung i inni) pouczyła nas, że mogą w nas poniżej poziomu świadomości zachodzić nawet poważne konflikty, o których my nic nie wiemy. Zdarza się to, kiedy tłumimy pragnienia, których się wstydzimy, zamiast żeby spojrzeć im prosto w oczy i zwalczać je, że tak powiem, w otwartem polu. Bo impulsów i uczuć nie można zabić; ma się do wyboru tylko albo zwrócenie ich energji w inne łożyska albo ukrycie ich czyli „wyparcie".

Najtrudniejszym może konfliktem, jaki dusza ludzka mus napotkać, jest ten, z którym każda jednostka musi się uporać, jeśli ma się stać niezależnym członkiem społeczeństwa. Konflikt ów zaczyna się rozwijać z chwilą, gdy dziecko zostaje pozbawione niepodzielnych zabiegów matki lub niani i wskutek tego ma do rozporządzenia zbyt wiele „siły kochania". W normalnych warunkach energja, wyzwolona w ten sposób, przeważnie wyładowuje się stopniowo w dziecinnych przyjaźniach i różnych innych uczuciach. W wieku od lat czterech do siedmiu dzieci przeważnie pochłonięte są całkowicie wykrywaniem swoich sił własnych i określaniem swojego stosunku do osób i rzeczy; w tem stadjum ich drobne wysiłki w celu wypróbowania swej mocy zazwyczaj chętnie są widziane przez wychowawców. W miarę jednak, jak dziecko staje się coraz starsze i silniejsze, natura popycha je coraz bezwzględniej do tego, żeby szło swoją własną drogą i korzystało z własnego doświadczenia. Z drugiej strony, rodzice ustanawiają zazwyczaj bardzo wąskie granice dla tych doświadczeń, które uważają dla dziecka

za właściwe, a miłość i podziw, jaką ono żywi dla rodziców, daje mu odczucie, że źle jest nie być im posłusznym. Skutek jest ten, że dziecko często staje w obliczu poważnego konfliktu pragnień już w wieku lat dziewięciu lub dziesięciu, i że ten konflikt może się stawać coraz poważniejszym w ciągu lat najbliższych, gdyż chłopak jest wtedy już dość duży, żeby się tego wstydzić, i wobec tego tłumić przejawy, wydobywające się na powierzchnię świadomości. W trakcie tego procesu część tej energji, czy tej siły kochania, która się koncentrowała pierwotnie dokoła rodziców lub w nim samym, wyzwala się zapewne i przenosi się na kogoś innego. Ten substrat może mieć jakieś podobieństwo do któregoś z rodziców, albo nie mieć; istotne jest to, aby zdawał się posiadać jakiś przymiot albo siłę jakąś, którą dziecko zdolne jest ocenić, albo żeby praktycznie dowiódł dziecku, że może mu pokazać nowe i pożądane ujścia dla jego dążności. Dziecko robi sobie naprzykład bohatera z nauczyciela dlatego, że ten jest zręcznym gimnastykiem, lub dlatego, że lubi jego lekcje, i tak dalej. We wszystkich tych wypadkach nauczyciel dostarcza jakby klapy bezpieczeństwa dla nadmiaru energji swoich małych wielbicieli, od niego zatem zależy, czy będą jej używać rozumnie.

3. Rola jaźni.

Przekonaliśmy się dotąd: 1) że uczucia złożone zawdzięczają swoje istnienie naciskowi jakiegoś silnego impulsu albo jednego czy większej ilości uprzednio wytworzonych ośrodków dyspozycyj do działania; 2) że pierwotne kompleksy, wytworzone w drodze impulsywnego działania, rozwijają się w stałe uczucia tylko o tyle, o ile mają związek ze świadomą miłością własną jednostki; i 3) że wszystkie inne uczucia złożone można śledzić w ich procesie rozwojowym wstecz, krok za krokiem, aż póki nie dojdziemy do tejże samej „miłości własnej“, jak się ją powszechnie nazywa. Miłość własna jest tedy uczuciem złożonem pierwot-

nem, od którego wszystkie inne czerpią swoją energję. Pojawia się ona zapewne bardzo wcześnie, ale zrazu oddziaływa na postępowanie tylko dorywczo, gdyż miłość siebie samego wymaga oczywiście uprzedniego uświadomienia sobie swej jaźni, a zazwyczaj dopiero dziecko dwu, lub trzyletnie zaczyna sobie w pełni uświadamiać, że jest małym osobnikiem, posiadającym własne potrzeby i własne siły. W tym okresie, jest ono całkowicie skoncentrowane na sobie o tyle, o ile posiada świadomość swego „ja", gdyż tak jest zajęte odkrywaniem wszystkiego, co dotyczy jego samego, że niewiele mu już pozostaje energji na cokolwiek innego, i tak jeszcze bardzo potrzebuje opieki otoczenia, że zupełnie naturalną jest rzeczą, iż musi uważać siebie za ośrodek swego małego światka. Uczucia, jakie w sobie tworzy, wynikają z takiego właśnie poglądu na świat; lubi więc tych, którzy mu dają to, czego chce, nie lubi tych, którzy mu tego nie dają, ale poza tem nie interesuje się innymi ludźmi. W miarę jak jego władza nad otoczeniem wzrasta, jego pojęcie o sobie samym ulega zmianie, i dlatego nie zadowalniają go już rzeczy, które mu się podobały, kiedy było mniejsze. Innemi słowami, pierwsze upodobania i niechęci zmieniają się stopniowo co do wartości albo znikają, gdy dziecko staje się starsze. W miarę jak w ciągu tego procesu rozwojowego energja się wyzwala, może ona czy to przenieść się na inne osoby lub rzeczy, czy też może zostać znów pochłonięta przez jaźń. Tak więc dziecko, które straciło zainteresowanie do zbierania marek, może bądźto znaleźć nowe ujście dla swojej energji w jakiemś innem zajęciu, bądź też o tyleż czasu dziennie więcej spędzać na marzeniach. Co uczyni w jakimś danym wypadku, i czy nowe zajęcie będzie czy nie będzie pożądane, to zależeć będzie częściowo od niego samego, ale w znacznie większej mierze od jego otoczenia, gdyż pochwała ze strony tych, których szanuje, dogadza jego miłości własnej, a opinja publiczna jest siłą, której ono nie śmie lekceważyć. Tak tedy winą będzie społeczeństwa,

jeśli dorastający chłopak czy dziewczyna nie zdoła wytworzyć w sobie uczuć o pozytywnej wartości społecznej. Jeżeli otoczenie pielęgnuje ideał uspołecznionej „jaźni", to młodzież będzie usiłowała być nieegoistyczną, jeżeli zaś otoczenie pielęgnuje ideały samolubne, to młodzież równie łatwo wyrastać będzie na samolubów.

C. Wpływ uczuć złożonych na wytwarzanie się przyzwyczajeń i sądów.

Z chwilą, gdy jakieś uczucie złożone już się wyrobiło, wpływa ono na tworzenie się przyzwyczajeń, znajduje bowiem z konieczności wyraz w jakiemś jednem pragnieniu stałem, czy w większej ilości takich pragnień, a wysiłki nasze w kierunku zaspokojenia tych pragnień często prowadzą nas do wyrabiania nowych form działania. Punkt ten rozważymy bardziej wyczerpująco w rozdziale o powstawaniu nawyków i ich wytwarzaniu (ob. Rozdział VI).

Uczucia złożone wpływają także na to, jak interpretujemy i osądzamy postępowanie cudze. Jeżeli lubimy kogoś, to mamy tendencję do zbyt łagodnego osądzania jego postępków, jeśli go nie lubimy, to skłonni jesteśmy osądzać je zbyt surowo. Każdy z nas zapewne miał kiedyś sposobność przekonać się z własnego doświadczenia, do jakiego stopnia jesteśmy zdolni popełnić taką niesprawiedliwość, a nieraz mamy możność zauważyć coś, co normalnie nam się nie podoba, naprzód u osoby, którą lubimy, a po paru godzinach czy dniach u innej osoby, której nie lubimy. W takich wypadkach stwierdzamy (często ku własnemu zdziwieniu), że uznajemy to za miłą słabostkę w pierwszym wypadku, a za jeszcze jeden dowód ostatecznej niegodziwości w drugim. I położenie nie o wiele się w gruncie rzeczy polepszy, gdy zdamy sobie sprawę z tego niebezpieczeństwa, bo wtedy właśnie pragnienie, żeby być sprawiedliwym, sprawiać będzie, że sądzić będziemy zbyt ostro tych,

których lubimy, a zbyt łagodnie tych, których nie lubimy. Jest zatem rzeczą zupełnie niemożliwą być zupełnie sprawiedliwym w sądzie o kimś, kogo się lubi albo nie lubi. Co więcej, gdy nie można wogóle żadnego sądu wydawać o kimś, o kim się nic nie wie, a nie można wiedzieć czegoś o kimś i nie powziąć zarazem dla niego, lekkiego choćby, uczucia sympatji czy antypatji, wynika stąd, że rzeczą jest niemożliwą sądzić kogoś zupełnie sprawiedliwie.

P. Shand streszcza wpływ uczuć złożonych na postępowanie w sposób następujący: „Każde uczucie złożone dąży do włączenia w swój system wszystkich wzruszeń, myśli, procesów woli i cech charakteru, które sprzyjają osiągnięciu jego celów, i do odrzucenia wszystkich takich składników, które są dla niego zbyteczne, albo mu przeciwne“ (Foundations of Character, str. 106).

D. Tworzenie tuneli psychicznych metodą swobodnego kojarzenia.

1. Opis metody.

Trzeba zauważyć, że rozważania, zawarte w tym rozdziale, opierają się w dużym stopniu na wynikach, osiągniętych w zakresie badań nowoczesnej psychologji analitycznej. Jest to gałąź psychologji, która może stawać się coraz ważniejszą dla nauczycieli i dla osób interesujących się pedagogją, gdyż często daje nam ona możność wyjaśnienia postępowania, wydającego się bez jej pomocy kapryśnem albo bezsensownem, oraz rozpoznania jego oznak z samego początku, zanim wywołujące je przyczyny doprowadzą do wytworzenia się złych nałogów lub niewłaściwego stosunku do życia.

Metody, używane przez „analityka“, oparte są na tem, co technicznie znane jest pod nazwą prawa kojarzenia przez styczność. Bain formułuje to prawo w sposób następujący:

„Działania, wrażenia i stany uczuciowe, które występują razem lub w bezpośredniem następstwie, mają tendencję do zrastania się lub do spajania się w ten sposób, że gdy potem jedno z nich zjawia się w umyśle, inne mogą być wywołane w „przedstawieniu"". Przypuśćmy np., że nauczyłem się cenić wytrwałość pewnej osoby w związku z pewnym rodzajem pracy. Wtedy są dane, że myśli moje skierują się ku tej osobie, ilekroć pomyślę o tym rodzaju pracy, albo ilekroć pomyślę o znaczeniu wytrwałości. Podobnie myśl o tej osobie może mnie naprowadzić na rozmyślania o znaczeniu wytrwałości albo o danym rodzaju pracy. Co się w danym wypadku stanie, to będzie, oczywiście, zależało od moich zainteresowań w danej chwili.

Tak więc prawo kojarzenia przez styczność jest poprostu tylko prawem nawyku, zastosowanem do dziedziny myśli. Jeżeli jakieś przedstawienie „A" skojarzy się z innem „B", to każde z nich odtąd posiada tendencję do nasuwania na myśl drugiego. Siła tej tendencji będzie zależała częściowo od stopnia zainteresowania, związanego ze skojarzeniem „AB", a częściowo od liczby wypadków, w których „A" i „B" występowały razem. Jeżeli dziecko się oparzy i oparzy się na serjo, to boi się ognia już po jednem takiem doświadczeniu, gdyż skojarzenie, powstałe między ogniem (A) i bólem (B) jest wystarczająco interesujące dla dziecka, ażeby je dobrze zapamiętało. Ale fakt, że $4 \times 5 = 20$, zazwyczaj musi być powtórzony większą ilość razy, zanim będzie zapamiętany, gdyż z procesem rachowania czterech rządków fasoli, po pięć ziarnek w każdym, wiąże się zwykle zainteresowanie bardzo umiarkowane.

Skojarzenia przedstawień różnią się od nawyków czynnościowych pod jednym ważnym względem. Działania wiążą się ze sobą tylko w tym porządku, w jakim były dokonane, lecz jeśli pewna liczba przedstawień została związana ze sobą, to którekolwiek z nich ma moc wywołania któregokolwiek innego. Innemi słowami, skojarzenia ruchów dzia-

łają tylko wprzód, podczas gdy skojarzenia przedstawień działają i wstecz i wprzód. Tak np. nawet rachować wstecz trudno jest bez wprawy, ale, przy równości innych warunków, jeśli się chce przypomnieć sobie np., co się robiło o godzinie siódmej pewnego dnia, to wcale nie jest trudniej pracować myślą, postępując wstecz od chwili pójścia na spoczynek, niż postępować wprzód, poczynając od chwili porannej herbaty.

Ten fakt właśnie wzięto pod uwagę w psychoanalizie. Cała jej skomplikowana technika jest oparta na metodzie, która nazwana została metodą swobodnego kojarzenia. W zasadzie swej polega ona na tem, że pozwala się myśli swobodnie wędrować od przedmiotu do przedmiotu, bez żadnego usiłowania kierowania przepływem myśli. Gdy się to zrobi, wtedy rzeczy dawno „zapomniane“, lub chwilowo wyparte, powracają na powierzchnię świadomości i umożliwiają nam wytłumaczenie postępków, o których się wydawało, że są bezcelowe, lub że są to wybryki fantazji, sprzeczne z główną linją naszego charakteru.

Wyjaśnimy ten punkt na przykładzie. Gdy szukałem w tym rozdziale odpowiedniego objaśniającego przykładu, pomyślałem naprzód o „pewnym typie zdolności“, potem o „zręczności“, ale ani jedno ani drugie mnie nie zadowoliło, choć, oczywiście, nie bardzo tam o to chodziło, jakiego użyję wyrazu. Wtedy przyszła mi na myśl „wytrwałość“, i uczułem odrazu, że to jest „właściwe słowo“. Zatrzymałem się, żeby się zastanowić, dlaczego tak jest. Właśnie bezpośrednio przedtem pisałem notatki o pewnej słabo rozwiniętej dziewczynie i napisałem tam takie zdanie: „Nie brak jej wytrwałości, spędziła pięć minut na usiłowaniu nawleczenia igły bawełną, zbyt grubą dla tej igły. Namówiłem ją wkońcu, żeby dała spokój“. To mi się teraz przypomniało i narazie wydało mi się wyjaśnieniem dostatecznem, choć nie było racji, dlaczegoby ta notatka miała zatrzymać mój wzrok bardziej od innych. Dopiero gdy napisałem

wyrazy: „metoda swobodnego kojarzenia“, zrozumiałem i tę część zagadnienia. „Wytrwałość“ natychmiast przemknęła mi przez myśl, tym razem jako rzecz istotna dla stosowania tej metody. To tłumaczy, dlaczego zwróciłem uwagę na to specjalnie zdanie. Chciałem napisać ten ustęp zaraz po skończeniu owych notatek. Często miałem sposobność przekonać się, że potrzeba wiele wytrwałości, by móc z powodzeniem posługiwać się tą metodą, i choć świadomie o tem w tej chwili nie myślałem, musiało to zostać pobudzone do działania poniżej poziomu świadomości. Oto więc dlaczego ta notatka zatrzymała mój wzrok, i oto dlaczego słowo „wytrwałość“ wydało mi się „właściwem słowem“ dla mojego objaśnienia. Jeżeli czytelnik spróbuje przeprowadzić podobne doświadczenia, to często będzie mógł znaleźć wytłumaczenie postępków, które na pierwszy rzut oka wydają się zupełnie przypadkowe, tak jak ten, który dopiero co opisałem.

2. Wyparte kompleksy i ich wpływ na postępowanie.

Jeżeli wypieramy jakieś przeżyte przez nas doświadczenie, t. j. nie chcemy o niem więcej myśleć, to czynimy to albo dlatego, że to doświadczenie było wyjątkowo bolesne, albo dlatego, że w jakiś sposób uraziło nasze poczucie godności własnej. Małe dzieci mają tak niewielką znajomość tego, co wypada, że uczucie wstydu nie może u nich jeszcze działać hamująco w poważniejszym stopniu, ale obawa nagany i chęć postawienia się zupełnie wystarczająco zastępują jego miejsce. Dziecko nie będzie mówiło o rzeczach, które widziało, słyszało lub czyniło, jeżeli ma podstawę do przypuszczania, że takie opowiadanie może mieć niemiłe skutki. Ani też nie będzie pytało o coś, co chciałoby wiedzieć, jeżeli sądzi, że nie powiedzą mu prawdy. Gdy zaś prawie niemożliwą jest rzeczą dla dziecka myśleć o czemś i nie mówić o tem, przeto postanowienie zacho-

wania milczenia na temat jakiegoś przeżytego przez nie doświadczenia, nieuchronnie niemal prowadzi do wyparcia ze świadomości.

Jak wskazano już powyżej w tym rozdziale, przeżycie jakiegoś silniejszego wzruszenia bywa często źródłem trwałego uczucia. Jeżeli przeżycie tego rodzaju podlega wyparciu, to związane z niem uczucie bynajmniej tem samem nie zostaje zniweczone, gdyż impulsy w dalszym ciągu są skoncentrowane dokoła danego przedstawienia. Wynikające z nich pragnienia napotykają jednak przeszkodę w przenikaniu do świadomości w normalnej swojej postaci, bo, jeśliby to się stało, zostałyby zaraz wyparte. Skoro wszakże „kompleks“ (jak zowie się zazwyczaj uczucie złożone, gdy uległo wyparciu), działa w dalszym ciągu, wyzwolona przez niego energja życiowa musi sobie znaleźć gdzieś jakieś ujście. Czasem, gdy nie czuwamy nad sobą, udaje mu się prześlizgnąć bez obsłony. Tak np. pewna pani, która uważa sobie za obowiązek utrzymywać dobre stosunki ze starymi przyjaciółmi swej rodziny, ale która niemniej serdecznie nie lubi jednego z nich, rzekła raz do niego w mojej obecności: „Bardzo mi przyjemnie, że pan już odchodzi“. Najwidoczniej była kompletnie nieświadoma tego, co z ust jej się wymknęło, gdyż wcale się nie poprawiła, ani nie zdawała sobie widać z tego sprawy zupełnie.

O wiele częściej zdarza się, że te wyparte kompleksy znajdują sobie ujście w postaci zamaskowanej. Tak np. Jung opowiada nam o dziewczynce czteroletniej (w tekście nazwana jest Anną), u której rozwinęło się nienormalne zainteresowanie się geografją, jako następstwo wyparcia. Gdy mianowicie urodził się jej mały braciszek, Anna zapragnęła wiedzieć, skąd się biorą dzieci. Ojciec powiedział jej, że bocian je przynosi, ale to się jej wydało nieprawdą. Straciła przeto zaufanie do rodziców właśnie wtedy, kiedy stanęła wobec zagadnienia, które ją bardzo silnie interesowało i które oni tylko mogli jej rozwiązać. Stało się to właśnie

bezpośrednio przed trzęsieniem ziemi w Mesynie. Anna słyszała rozmowę na ten temat przy stole. To ją ogromnie podnieciło i zaczęła się o to rozpytywać bez końca. Jej pragnienie wiedzy było tak wielkie, że całemi godzinami ślęczała nad mapami i obrazkami wulkanów. Także „po nocach często krzyczała, że trzęsienie ziemi się zbliża, i że słyszy grzmot". (Analytical Psychology, Jung, przekład ang. Konstancji Long, 1916, str. 141). Wkrótce potem ojciec jej skorzystał z jakiejś sposobności, żeby jej coś powiedzieć o pochodzeniu dzieci w taki sposób, że uwierzyła, iż mówi teraz prawdę. Wtedy obawa trzęsień ziemi znikła tak samo nagle, jak się pojawiła. Zainteresowanie się niemi ustało. „Ażeby się upewnić co do tego nowego stanu rzeczy, ojciec pokazał jej ryciny, wyobrażające wulkany i spustoszenia, wywołane przez trzęsienia ziemi. Anny to nie wzruszyło; patrzyła na ryciny obojętnie i zauważyła: „Ci ludzie nie żyją; widziałam już to bardzo często". Zdjęcia wulkanicznych wybuchów również już jej nie pociągały. I tak upadło całe jej zainteresowanie naukowe, znikło tak samo nagle, jak się pojawiło" (op. cit. str. 144). Tutaj tedy mamy do czynienia z zainteresowaniem się sprawą pochodzenia dzieci, które zostało stłumione, a wyzwolona przez to energja zwróciła się ku zainteresowaniu się trzęsieniami ziemi i wulkanami. Ale taka „sublimacja", jak się to zowie technicznie, jest nienormalna w wieku lat czterech. Jak Jung wykazuje, mogłaby ona, gdyby się ją podtrzymywało, pociągnąć za sobą przedwczesny wysiłek umysłowy, co dziecko mogłoby potem odpokutować.

Drogi, któremi wyparte kompleksy szukają sobie ujścia, są liczne i różnorakie. Ssanie wielkiego palca np., jeżeli się je spotyka u dzieci poza wiekiem niemowlęcym, często związane jest ze stłumionem pragnieniem doznawania większego uczucia. Dziwaczne przywidzenia i bezprzedmiotowe obawy można zwykle nawiązać wstecz do jakiegoś przeżycia, dawno już zapomnianego przez ich ofiarę. A podstawową

metodą wykrywania przyczyn jakiegoś takiego objawu jest zawsze metoda swobodnego kojarzenia, stosowana czasem do myśli danej osoby na jawie, a częściej do jej marzeń sennych.

Jeżeli chodzi o uczucia, to stosuje się tę metodę wyzwalającego nacisku wielokrotnie, o ile nie napotyka się jakiejś zapory; lecz gdy wynikłe przyzwyczajenia pochodzą od pragnień, z któremi jednostka sama się kryje przed sobą, wtedy trudno jest czasem wykryć ich źródło, i dana osoba jest zwykle pod wrażeniem, jakoby wciągnęła się w to mimowolnie.

3. Znaczenie tworzenia tuneli psychicznych w związku z wypartemi kompleksami.

Na zakończenie przytoczę tu wypadek, podany przez dra Riversa (Ob. The Lancet z 18 sierpnia, 1917). Pewien oficer artylerji odczuwał silny wstręt do zamkniętych przestrzeni. Cierpiał na to od dzieciństwa. Znalezienie się w zamkniętej przestrzeni przejmowało go lękiem, choć nie umiał podać żadnych powodów swego lęku, i konieczność ciągłego przebywania w schronach i okopach była dlań tak nieznośna, że załamał się pod ciężarem tego wysiłku. Otóż działając metodą swobodnych skojarzeń, dr. Rivers wywołał w nim wspomnienie następującej sceny z jego dzieciństwa. Jako mały chłopak lat trzech czy czterech zaniósł raz coś do sprzedania handlarzowi starzyzny. Handlarz mieszkał wkońcu długiej, ciemnej sieni. Powracając, dziecko nie mogło otworzyć drzwi, zamykających sień, a jednocześnie pies zaczął na nie warczeć w ciemności; nic dziwnego, że dziecko zdrętwiało ze strachu. Ten wypadek uległ naprzód wyparciu, a potem zapomnieniu. Ale żył dalej pod powierzchnią świadomości, wywołując lęk wobec każdej wogóle zamkniętej przestrzeni, lęk, którego człowiek ten nie mógł opanować, choć musiał zdawać sobie sprawę z jego błahości. Rzeczą ciekawą w wypadkach tego rodzaju jest to, że dany objaw, np. bezprzedmiotowy lęk, znika, gdy nieświadomy

kompleks zostanie znów przywołany do świadomości i w ten sposób przełamany.

Im większy napotyka się opór, tem większy potrzebny jest wysiłek dla przypomnienia sobie wypadku, który został „zapomniany“ w drodze wyparcia. A przypomnieć go się musi, jeśli chcemy kogoś wyleczyć z takich rzeczy, jak bezprzedmiotowy lęk, albo jeśli chcemy rozwiązać takie zagadnienie, jak znaczenie kultu bohaterów dla rozwoju w okresie młodzieńczym. Nie wdając się w szczegóły, powiemy, że metoda, stosowana w wypadkach trudnych, polega na atakowaniu „zapomnianego“ faktu ze wszystkich możliwych punktów, póki nie zostanie pobudzony tak silnie, że powraca do świadomości pomimo stawianego oporu.

E. Gromadzkość.

1. Psychologja gromadzkości.

W ciągu tego rozdziału mieliśmy już sposobność wspominać o pragnieniu towarzystwa i o sile opinji publicznej. Zjawiska tego rodzaju zazwyczaj grupuje się razem, jako przejawy przyrodzonej naszej „gromadzkości“, czyli pragnienia współżycia z innymi ludźmi naszego rodzaju. Musimy teraz spróbować zdać sobie sprawę z tego pragnienia i zbadać pewne jego wpływy na postępowanie.

Gromadzkość w najpierwotniejszej swej formie popycha nas poprostu do szukania pewnego rodzaju towarzystwa. Sprawia ona, że jest nam przyjemnie czuć się jednym z gromady i że boimy się znaleźć poza obrębem innych istot ludzkich. Często ją opisywano jako specjalny instynkt (cf. Trotter, Instincts of the Herd in Peace and War, i Mc Dougall, op. cit., str. 84), ale może ona być również dobrze zewnętrznym wyrazem obawy przed osamotnieniem.

Tej obawy każde dziecko nabywa w pierwszych latach życia, bo jest wtedy takie bezbronne, że nie jest bezpiecznie pozwolić mu błąkać się gdzieś daleko. Obawa ta trwa

dalej i wtedy, gdy dziecko zaczyna już być zdolne do opiekowania się samo sobą, dlatego prawdopodobnie, że zapewnia mu uwagę innych, co właśnie jest tem, czego egotystyczna jego duszyczka pragnie ponad wszystko. O ile, w miarę jak jest coraz starsze, tłumaczą mu, że to wstyd tak się ciągle bać, to prawdopodobnie strach ten będzie stłumiony, i będzie istniał jako kompleks, w przeciwnym razie pozostanie jako uczucie przez całe życie. W tym ostatnim wypadku człowiek będzie miał świadomość swojej obawy przed samotnością, nie będzie musiał zatem wynajdywać innych, bardziej godnych racyj dla swojego pragnienia towarzystwa. Obawa ta, w jakiejkolwiek występować będzie postaci, czyto jako kompleks, czy jako uczucie, będzie miała zawsze ten skutek, że skłaniać go będzie do szukania towarzystwa ludzi innych. Jakeśmy to już widzieli, ulega ona nadto niebawem wzmocnieniu przez pragnienie przyjaźni (cf. str. 58).

Te wszystkie siły razem muszą stopniowo przyzwyczajać dziecko do ciągłego towarzystwa innych mu podobnych, a towarzystwo to zkolei musi stawać się powodem nowych zainteresowań i innych uczuć złożonych, których zaspokojenie zależy od ciągłego obcowania z innymi. Nietrudno więc jest pojąć, dlaczego człowiekowi dorosłemu zwykle tak bardzo jest ciężko żyć życiem samotnem. Ażeby się przyzwyczaić do takiej zmiany, musiałby znaleźć nowe ujścia dla bardzo wielu uczuć i kompleksów, przyczem niektóre z nich (jak np. obawa samotności) pochodzą z najpierwszych lat życia, miały przeto czas na wytworzenie wszelkiego rodzaju pochodnych, które im służą.

W wieku lat siedmiu lub ośmiu przychodzi ciekawe stadjum w rozwoju gromadzkości, gdyż to jest wiek, w którym dzieci zazwyczaj zaczynają z własnego popędu tworzyć bandy i kluby. Z początku te organizacje są, oczywiście, bardzo niestałe; nietylko przywódca, ale i członkowie zmieniają się często z dnia na dzień. Dzieci w tym

wieku często nam oświadczają: „Ja już się dziś nie przyjaźnię z takim to a takim“. Mimo wszystko banda albo klub jest żywą istnością dla swoich członków, i wykluczenie z niej odczuwa się jako sprawę bardzo poważną. Wyrok: „Nie chcemy, żebyś się z nami bawił, ty zawsze nam psujesz zabawę“, nieraz sprawił, że niejedno dziecko o silnej woli zrobiło pierwszy rzeczywisty wysiłek w celu osiągnięcia panowania nad sobą. Zauważyć tu trzeba, że obawa samotności wpaja sama tę naukę, nawet gdy działanie jej nie łączy się z pragnieniem przyjaźni, ponieważ każda społeczność zawsze ma moc poddać ostracyzmowi najszkodliwszych swych członków. Co więcej, potrzeba towarzystwa może wejść w konflikt z pragnieniem utrzymania stosunku przyjaźni z jednym jakimś poszczególnym osobnikiem, gdyż ktoś może przyjść do przekonania, że któryś z jego przyjaciół naraził się na gniew społeczności, i dlatego może stanąć wobec konieczności wyboru pomiędzy względnem osamotnieniem a utratą przyjaciela.

2. Stosunek gromadzkości do pragnienia uznania, do sugestji i do naśladownictwa.

Jasną jest rzeczą, że konflikty pomiędzy potrzebą przyjaźni, obawą samotności i pragnieniem potęgi, muszą prowadzić do niezliczonych zagadnień z dziedziny postępowania. Rozpatrzenie najważniejszych z pośród nich czytelnik znajdzie w rozdziałach o charakterze. Nim przestaniemy się zajmować tym przedmiotem, dobrze będzie jednak przygotować grunt przez opis trzech zjawisk, łączących się ściśle z rozwiązaniem tych zagadnień. Są to mianowicie: pragnienie uznania, sugestja i naśladownictwo.

Pragnienie uznania. Pragnienie uznania może wynikać w pewnych wypadkach poprostu z pragnienia jakiegoś konkretnego zysku. Tak więc dziecko może dążyć do zdobycia uznania ze strony nauczyciela, w którego mocy leży udzielić mu lub nie udzielić jakiegoś przywileju. Jest to

jednakże tylko częściowe wytłumaczenie tego zjawiska, gdyż często odczuwamy pragnienie uznania także wtedy, gdy nie może być mowy o żadnej konkretnej korzyści. Inne oczywiste wyjaśnienie stwierdza, że pragnienie to wynika z dążności do postawienia się, ale i to też nie jest zadowalniające samo przez się, gdyż nie tłumaczy, dlaczego nam potrzeba uznania ze strony innych nawet wtedy, gdy wiemy, że wykonaliśmy rzecz dobrą. Pragnienie uznania, nie będąc bynajmniej tylko odwrotnością obawy bólu, wydaje się być raczej wynikiem współdziałania dążności do postawienia się z inną jakąś wrodzoną skłonnością. Gdy chodzi o małe dzieci, to skłonność ta jest bezwątpienia tem, co zowiemy zwykle „miłością“ dla rodziców lub niani. Często zauważono, że dziecko pozbawione pieszczot, będących naturalnym udziałem każdego przeciętnego dziecka, traci coś, czego najlepsze wychowanie nie może mu już potem zastąpić. Niezadowolenie ze strony rodziców siłą rzeczy oznacza pozbawienie tych zewnętrznych oznak miłości, a dziecko ich tak potrzebuje, że ta potrzeba musi działać jako silna pobudka do postępowania we właściwym kierunku. Wkrótce pobudka ta zostaje wsparta przez dążność do postawienia się, gdyż dziecko pragnie wykazać samo przed sobą, że jest coraz silniejsze i mądrzejsze, a dość już jest świadome własnej swojej niewiedzy, ażeby wyczuwać, że może sądzić o swoich postępach tylko na podstawie wrażenia, jakie jego osiągi wywierają na innych. Gdy dziecko jest już dość duże, aby zawiązywać stosunki przyjacielskie, pragnienie pieszczot rozwija się w pragnienie sympatji i koleżeństwa, ale źródło tego pragnienia zdobycia dobrej opinji u przyjaciela zdaje się być podobne jak przy formach dawniejszych. Z drugiej strony dążenie do zdobycia uznania ze strony przełożonego, którego dana jednostka nie lubi, albo ze strony społeczeństwa, jako całości, zdają się być oparte raczej na obawie i dążności do postawienia się. Władza, jaką społeczeństwo posiada nad przeciętną jednostką (albo, innemi słowami, gra-

nice, w jakich jednostka boi się ostracyzmu), widoczna jest z tej łatwości, z jaką zazwyczaj ta jednostka skłania się przed wyrokiem większości. W rzeczy samej, bojaźń opinji jest zazwyczaj silniejsza niż bojaźń przełożonego, co się okazuje w razie konfliktu między niemi; przeciętny chłopak lat dziesięciu czy jedenastu narazi się raczej na gniew nauczyciela niż kolegów.

Reasumując, stwierdzić trzeba, że wrodzone skłonności każdego normalnego osobnika sprawiają, iż pragnie on zdobyć uznanie swych przyjaciół czy przełożonych, oraz grup i związków, do których należy. W poszczególnych wypadkach pragnienie to może wynikać z miłości do pewnego osobnika, z bojaźni tego lub innego rodzaju, albo częściej ze współdziałania jednego z tych czynników, lub obu, z dążnością do postawienia się. Wkońcu, gdy chodzi o wybór pomiędzy uznaniem ze strony jednostki i grupy, to ostatnie może się okazać silniejszą pobudką, jeśli pierwsze nie jest poparte silniejszem uczuciem przyjaźni[1]). Jak czytelnik zauważył z mojej analizy pragnienia uznania, jestem skłonny do mniemania, że współdziałanie gromadzkości i dążności do postawienia się wystarcza do wytłumaczenia tej formy postępowania, że nie potrzeba przeto przypuszczać istnienia specjalnego impulsu.

Sugestja. Biorąc rzecz zgrubsza, dzielimy ludzi, z którymi mamy do czynienia, na wyższych, równych nam i niższych. Nie znaczy to, że musimy uważać daną osobę za niższą albo wyższą od nas pod wszystkiemi względami; często odczuwamy, że jest niższa od nas pod pewnemi względami, a równa nam albo wyższa od nas pod innemi. O ile uważamy kogoś za niższego od siebie, o tyle nie wy-

[1]) Dr. Mc Dougall przyjmuje istnienie impulsu do korzenia się, który „wyraża się w skradającem się, nieśmiałem zachowaniu się, ogólnem zmniejszeniu napięcia mięśni, w powolnych, skrępowanych ruchach, w pochyleniu głowy wdół i w spojrzeniach zukosa". (Introduction to Social Psychology, wyd. z r. 1910, str. 64—65).

wiera on na nas wpływu, gdyż sobie przypisujemy lepsze kwalifikacje niż jemu.[1]) Ale jeżeli mamy jakieś podstawy do mniemania, że ktoś jest od nas wyższy w czemś, w czem mybyśmy się chcieli udoskonalić sami, to staje się on dla nas przywódcą grupy, do której chcielibyśmy należeć, a jeśli nasza cześć dla niego jest dość wielka, to jesteśmy gotowi iść za nim na ślepo i nawet nie odczuwamy chęci szukania racyj jego rozkazów. Innemi słowami, jesteśmy gotowi przyjmować jego twierdzenia bez wystarczających logicznych dowodów.

Twierdzenia, przyjęte w ten sposób, nazywa się zwykle „sugestjami“, osoby zaś, które są skłonne stosować się do nich w działaniu, określa się jako „sugestyjne“. Możemy przeto powiedzieć, że przyjmujemy sugestje od wyższych od siebie, nie przyjmujemy ich natomiast od niższych. Pozostaje jeszcze stosunek względem równych nam. Ten stosunek jest inny niż tamte oba, gdyż zależy od liczby osób, podtrzymujących dane twierdzenie. Jeżeli ktoś nam równy nie ma nikogo, ktoby go popierał, to wymagamy, ażeby nam uzasadnił swoje zdanie, lecz gdy czterech lub pięciu twierdzą wszyscy to samo, wtedy zaczynamy się chwiać, a gdy grupa ta jest dość duża, wtedy zazwyczaj tak samo bezkrytycznie przyjmujemy jej punkt widzenia, jak punkt widzenia przywódcy, gdyż czujemy wtedy, że mamy do czynienia z opinją swojej grupy, tę zaś musimy przyjąć, ażeby dowieść swej przynależności do tej grupy. Możemy przeto wyprowadzić wniosek, że przyjmujemy sugestje od pojedyńczego osobnika, jeżeli widzimy w nim przywódcę grupy, do której należymy, czy też chcielibyśmy należeć, i że przyjmujemy sugestje od pewnej liczby osobników, jeśli

[1]) Zauważyć należy, że nieuzasadniona opinja kogoś równego, lub nawet niższego od nas, może być przyjęta bezkrytycznie, gdy pochlebia naszej miłości własnej. To pochodzi ze skłonności naszej do „zapominania“ wszystkiego, co jest sprzeczne z przeważającem zainteresowaniem danej chwili. (Ob. cytat z książki Shanda na str. 62).

uważamy, że są członkami takiej grupy. Przyjętą jest rzeczą nazywać tę pierwszą „sugestją autorytetu“, a tę drugą „sugestją masy“. Wiele jest, rzecz jasna, zagadnień wychowawczych do omówienia w związku z „sugestją“, ale lepiej to będzie odłożyć do chwili, w której będziemy się musieli zająć kształceniem charakteru (ob. Rozdział IX).

Naśladownictwo. Jeżeli chcemy stwierdzić, czy dany osobnik należy do naszej „sfery“, to próbujemy dowiedzieć się, jak się zachowuje, jakie ma przekonania, i ewentualnie, w jaki sposób zarabia na utrzymanie. Gdy się okaże, że jest do nas podobny pod temi względami, które uważamy za istotne, wtedy jesteśmy gotowi przyjąć go za „jednego ze swoich“. W przeciwnym razie, możemy go uważać bądź za wyższego, bądź za niższego od siebie, ale go nie dopuszczamy do naszej grupy na stopie równości. Stąd osoba, która z jakichkolwiek powodów pragnie należeć do pewnej grupy, musi naśladować charakterystyczne postępowanie tej grupy i przyswoić sobie nawet jej przekonania i jej przesądy. Naśladownictwo tego rodzaju możnaby nazwać „świadomem“ naśladownictwem. Jest to oczywiście skutek współdziałania gromadzkości i dążności do postawienia się, gdyż gromadzkość popycha nas do wejścia w skład jakiejś grupy, a ofiara z niezależności, którą to z konieczności za sobą pociąga, przynosiłaby ujmę naszej godności własnej, jeślibyśmy nie przypuszczali, że członkowie grupy, którąśmy sobie wybrali, są tak samo dobrzy jak my, albo jeszcze lepsi. Świadome naśladownictwo nie musi być jednakże rozumne. Pewien chłopczyk czteroletni „napisał“ coś, co wyglądało na odległość jak list, ale gdy go zapytano, o czem on tam pisał, nie wiedział, co powiedzieć; chciał robić to samo, co robią starsze dzieci, ale nie rozumiał jeszcze, co to jest list. W związku z tem warto zauważyć, że dziecko naśladuje raczej całości niż części. Powód jest bardzo prosty: całości mają dla niego sens, części nie mają go wcale,

stąd interesują go całości, a nie części, gdzie zaś niema zainteresowania, tam nie może być chęci naśladowania. Powinniśmy tedy nauczać całościami, albo, jeśli ostateczna całość jest zbyt skomplikowana, rozłamać ją na prostsze całości, z których każda ma jakiś sens dla dziecka. Tak więc jest rzeczą dopuszczalną rozłamywać słowo na dźwięki, gdy dziecko już wykryło ich istnienie, ale nigdy nie jest rzeczą dopuszczalną rozłamywać litery na „kreski", gdyż te z istoty swej są pozbawione znaczenia.

Obok „świadomego" naśladownictwa jest jeszcze inna forma, znana jako naśladownictwo „nieświadome". Jak nazwa wskazuje, jest to skłonność do naśladowania innych, które nie wynika z żadnego świadomego pragnienia. Różni się od tamtej formy jeszcze tem, że może wywołać naśladowanie postępków ludzi, nie należących do żadnej z grup, któreśmy wybrali świadomie. Czasem może nawet powodować używanie manier i wyrażeń, które uważamy za brzydkie albo niepoprawne. Wszelako naśladownictwo nieświadome nie skłania nas zazwyczaj do naśladowania ruchów zwierząt i maszyn.

Czytelnik jest już zapewne przygotowany do przyjęcia wniosku, że nieświadome naśladownictwo wynika z działania nieświadomych kompleksów. W każdym takim akcie tkwi prawdopodobnie obawa samotności. Na wybór poszczególnej drogi, którą energja uchodzi, muszą jednak wpływać także inne uczucia lub kompleksy. Lepiej będzie omówić ten punkt szerzej w związku z powstawaniem nawyków, nabywanych nieświadomie (ob. str. 93—95). Społeczne znaczenie nieświadomego naśladownictwa zbyt jest oczywiste, aby wymagało dowodzenia. Pomaga nam ono „wygładzać kanty", i przez to ułatwia nam współżycie. Umożliwia dziecku przyswajanie sobie mowy i sposobu bycia otoczenia bez świadomego wysiłku z jego strony.

Istnieje jednak i odwrotna strona tej sprawy, gdyż właśnie ta łatwość, z jaką upodobniamy się do siebie wzajemnie, może, sama przez się, stać się zawadą w postępie, jeżeli nie jest hamowana przez skłonność przeciwną. W dzieciństwie i młodości miłość własna dostarcza zazwyczaj tego niezbędnego hamulca, lecz w starszym wieku woli się już zwykle trwać w grupie, do której los człowieka rzucił, i zależy już wtedy od charakteru tej grupy i jej kierownictwa, czy to jest pożądane, czy nie jest. Bądź co bądź, dopóki człowiek rozwija się umysłowo, dopóty zachowuje popęd do wybierania sobie towarzyszy z grupy „najlepszej", jaka mu jest dostępna, i do zdobywania w drodze naśladownictwa świadomego wielu rzeczy, jakichby nigdy nie osiągnął bez takich wysiłków.

Rozdział V.

Ogólne dane o funkcjach systemu nerwowego.

A. Neuron czyli komórka nerwowa.
B. Fizjologja prostej czynności odruchowej.
C. Centralny system nerwowy.
D. Fizjologja impulsu.
E. Streszczenie.

Przekonamy się w ciągu dalszych rozważań, że, studjując psychologję, trzeba znać trochę fizjologji, ażeby móc się zorjentować w niektórych napotykanych zagadnieniach. Niniejszy rozdział obejmie przeto te ogólne dane z fizjologji systemu nerwowego, które mogą być czytelnikowi użyteczne.

A. Neuron czyli komórka nerwowa.

System nerwowy może być określony pokrótce jako nadzwyczajnie skomplikowana sieć komórek nerwowych i ich rozgałęzień, czyli neuronów, jak się je zwykle nazywa. Komórka neuronu posiada rozmiary mikroskopijne; niejakie pojęcie o nich może dać fakt, że w mózgu i rdzeniu pacierzowym ma się znajdować około 3.000,000.000 komórek nerwowych. Rys. 1 przedstawia budowę rozgałęzienia typowego neuronu. Należy tu zauważyć, że większość procesów, jakie się odbywają w komórce nerwowej, przenosi się bezpośrednio niemal na drobniejsze gałęzie, które się rozgałęziają dalej, kończąc się bardzo cieniutkiemi gałązkami; te zowiemy dendrytami. Długi wyrostek, który widzimy na rysunku, zwie się wypustką osiową, dłu-

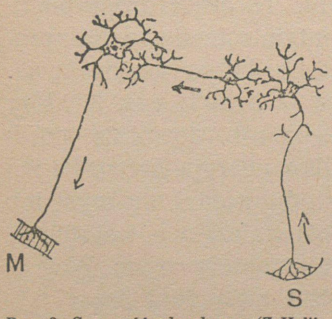
gość jej jest bardzo różna w różnych neuronach, ale zawsze kończy się rozgałęzieniem podobnem jak u dendrytów. Wypustka osiowa posiada nieco cienkich bocznych odgałęzień, wpobliżu komórki neuronu, zwanych gałązkami obocznemi. Badanie pod mikroskopem wykazuje, że dendryty i gałązki oboczne sąsiadujących neuronów mięszają się i splatają, ale nie jest dziś rzeczą wiadomą, czy każdy neuron jest odrębną anatomicznie jednostką, czy też istnieje droga ciągła od komórki do komórki. Dla psychologa ważnem jest to, że istnieje między neuronami ciągłość funkcjonalna i że każdy z nich jest tak ściśle związany z całym szeregiem innych, że żadna część systemu nerwowego nie może być rozpatrywana osobno od części pozostałych (cf. Lickley, The Nervous System, str. 12).



Rys. 1. Komórka piramidowa w mózgu. (Z Halliburtona Handbook of Physiology).

B. Fizjologja prostej czynności odruchowej.

Rys. 2 przedstawia schemat drogi, jaką przebywa energja nerwowa w czynności odruchowej, takiej jak np. cofnięcie ręki po dotknięciu czegoś nieprzyjemnie gorącego. *S* to neuron czuciowy (sensoryczny), którego wypustka osiowa idzie od komórki w rdzeniu pacierzowym do jakiegoś punktu na powierzchni ręki. *M* to neuron motoryczny, którego wypustka osiowa idzie od komórki w rdzeniu pacierzowym do jednego z tych włókien mięśniowych, od



Rys. 2. Czynność odruchowa (Z Halliburtona).

których zależy ruch ręki, a *P* jest tem, co można nazwać neuronem pośredniczącym. Gdy nadmierne gorąco pobudza neuron czuciowy *S*, energja nerwowa się wyzwala, przenosi się wzdłuż neuronu czuciowego aż do pośredniczącego neuronu *P*, stąd do motorycznego neuronu *M*, a potem wdół aż do włókna mięśniowego, w którem powoduje skurcz. Na tym rysunku pokazano tylko po jednym neuronie każdego rodzaju, w praktyce jednak wchodzi ich w grę o wiele więcej, gdyż każdy ruch ręki zależy od skurczów większej ilości włókien mięśniowych, a pobudka taka, jak gorąco, zazwyczaj działa na więcej niż jeden neuron czuciowy. Dalej, w normalnych warunkach nie możemy się oparzyć, nie mając świadomości tego oparzenia, a nie możemy sobie tego uświadomić, jeżeli część wyzwolonej energji nerwowej nie dosięgnie pewnych neuronów w mózgu. Tak tedy rys. 2 przedstawia drogę, przebytą przez część tylko energji wyzwolonej; pozostała część musiała przejść poprzez inne pośredniczące neurony ku tym, które umożliwiają nam uświadomienie sobie gorąca i bólu. Ta część drogi pominięta została w tamtym schemacie dla uproszczenia sprawy, ale łatwo można ją sobie uzmysłowić na podstawie rys. 3, który pokazuje, w jaki sposób dowolnie poruszamy ramieniem. W tym wypadku energja nerwowa zostaje wyzwolona odśrodkowo, w odpowiedzi na myśl lub pragnienie; wędruje potem ku pośredniczącym neuronom, i od nich ku niezbędnym tu neuronom motorycznym. Wogóle energja nerwowa może przechodzić od jednej części systemu nerwowego do drugiej za pośrednictwem neuronów

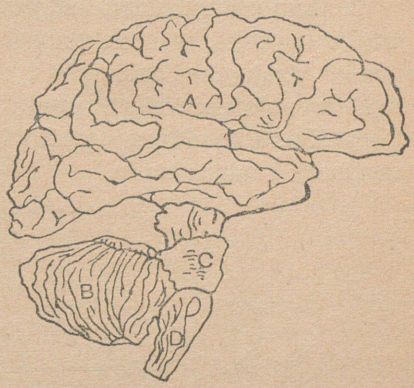


Rys. 3. Schemat neuronów drogi ruchowej. (Z Halliburtona).

pośredniczących, a ilość neuronów, wchodzących tu w grę, zależy w każdym poszczególnym wypadku od stopnia skomplikowania rozgrywającego się procesu psychicznego.

C. Centralny układ nerwowy.

Musimy naprzód rozważyć budowę układu nerwowego jako całości. Pod względem struktury składa się on z dwu części, z układu centralnego, od którego zależą czynności zarówno dowolne jak i mimowolne, i z mniejszego o wiele układu współczulnego, który zarządza tylko czystemi odruchami, takiemi jak np. działanie gruczołów, albo zwężanie się źrenicy oka w jaskrawym blasku słońca. Komórki układu centralnego znajdują się w mózgu i w rdzeniu pacierzowym, komórki układu współczulnego leżą grupami po obu stronach stosu pacierzowego i wpobliżu pewnych nerwów mózgowych; oba systemy połączone są pasmami włókien, przechodzących pomiędzy niemi w pewnych odstępach.



Rys. 4. Zarys mózgu, widzianego z prawej strony. *A* — cerebrum; *B* — cerebellum; *C* — pons; *D* — medulla oblongata. Według Quain'a Anatomy (Sir E. Sharpey Schafer). Longmans, Green & Comp.

W obu układach komórki, służące do pewnego wspólnego celu, zgrupowane są razem w „ośrodkach nerwowych".

Centralny układ nerwowy składa się strukturalnie z 6 części, są to mianowicie: 1) rdzeń pacierzowy, 2) rdzeń przedłużony, czyli medulla oblongata, 3) móżdżek, cerebellum, 4) most, pons, który łączy móżdżek z resztą układu nerwowego, 5) mózg środkowy, 6) mózg większy, cerebrum (ob. rys. 4).

Zaprowadziłoby to nas daleko poza granice wytknięte książce niniejszej, gdybyśmy mieli szczegółowo opisywać funkcje tych różnych części zosobna, możemy jednak streścić je w sposób następujący:

1. Komórki rdzenia pacierzowego panują nad czynnościami odruchowemi naszych kończyn i tułowia.

2. Komórki rdzenia przedłużonego, mostu i mózgu środkowego kierują oddychaniem, biciem serca i innemi odruchami, mającemi znaczenie istotne dla naszego zdrowia.

3. Komórki móżdżku mają wpływ na koordynację ruchów mięśniowych, i, w szczególności, na harmonijne przystosowanie wzajemne działania tych mięśni, które utrzymują ciało w położeniu równowagi.

4. Komórki mózgu umożliwiają akty woli, spostrzeganie, myślenie i odczuwanie.



Rys. 5. Lewa półkula mózgu: powierzchnia zewnętrzna. *1* — ośr. m. nogi, *2* — ośr. m. tułowia, *3* — ośr. m. ramienia, *4* — ośr. m. karku, *5* — ośr. m. języka, *6* — ośr. m. ust.

Innemi słowami, mózg jest to organ, który umożliwia nam formułowanie celów i osiąganie ich, podczas gdy pozostałe części systemu nerwowego związane są z działaniem odruchowem, to znaczy tem, nad którem nie panujemy bezpośrednio wcale albo tylko niewiele. (Ob. Rozdział II).

Nie potrzebujemy tutaj zajmować się więcej strukturą rdzenia pacierzowego i niższych części mózgu, ale przyda nam się trochę więcej wiadomości o mózgu większym.

Rys. 5 daje najogólniejsze pojęcie o tem, jak ośrodki nerwowe rozłożone są na jego zewnętrznej powierzchni. Ośrodki pola motorycznego umożliwiają nam dowolne wprawianie w ruch naszych mięśni (cf. rys. 5); słowa „ramię“, „noga“, etc., wskazują położenie ośrodków dla różnych części naszego ciała. Inne, zaznaczone na rysunku pola umożliwiają nam uświadomienie sobie pobudek dźwiękowych, świetlnych, etc. Pole, oznaczone „zmysły dotykowy i mięśniowy“, wymaga może słówka wyjaśnienia; pozostaje ono w związku ze zwykłemi pobudkami dotykowemi oraz z temi, które nam umożliwiają zdawanie sobie sprawy z położenia różnych części naszego ciała bez pomocy zmysłu wzroku; jeśli ośrodki tej części mózgu nie działają, to człowiek nie może orzec o położeniu różnych części swego ciała bez pomocy wzroku. Chodzi jeszcze o te części, które na diagramie pozostały puste. Zowiemy je zwykle „ośrodkami kojarzenia“, ponieważ mają one zawierać neurony, działające w charakterze łączników pomiędzy ośrodkami pól czuciowych i ruchowych, i w ten sposób umożliwiać nam kojarzenie wrażeń, otrzymywanych przez różne zmysły, oraz czuć z ruchami. I tak, blask i trzaskanie ognia wyzwala energję we wzrokowej i słuchowej okolicy mózgu w sposób wyżej opisany, ale ta energja przechodzi następnie przez jakiś wspólny ośrodek w polu kojarzenia, i ten właśnie fakt, że ów trzeci ośrodek jest współcześnie pobudzony przez dwa różne ośrodki czuciowe, umożliwia nam w jakiś sposób zdanie sobie sprawy z tego, że światło i dźwięk wychodzą z tego samego źródła — którem jest ogień. Podobnież, gdy pewna ilość skojarzeniowych ośrodków pobudzona zostanie kolejno, jeden po drugim, to wówczas inne znów neurony pośredniczące mają nam umożliwiać zdawanie sobie sprawy z tego, w jakim porządku przeżywamy odpowiednie wrażenia.

Możliwości czynności myślowej, jakie zawdzięczamy

istnieniu pól skojarzeniowych, zwiększają się dalej dzięki posiadanej przez neurony mózgowe zdolności gromadzenia wrażeń na użytek przyszły. Fizjologiczne wyjaśnienie, dawane dla tego zjawiska, polega na tem, że energja nerwowa, przechodząc od neuronu do neuronu, napotykać ma opór, i że opór ten zmniejsza się jakoby za każdym razem, gdy energja ponownie przebywa tę samą drogę. Psychologicznie znaczy to, że czynności i sposoby myślenia stają się coraz to łatwiejsze, w miarę ich powtarzania. A że nadto jesteśmy w stanie dowolnie odtwarzać wiele przeżyć, przeto możemy powtarzać je aż póki opór nie stanie się znikomy. Innemi słowami, nawyk, rozpoznanie i wspomnienie zależą ostatecznie od tego, że ośrodki nerwowe posiadają własność doznawania trwałych zmian pod wpływem odpowiednich bodźców. Można wykazać, że spostrzeganie, wyobrażanie i rozumowanie zależą także od zdolności tworzenia skojarzeń, łącznie z przypominaniem przeszłości, a widzieliśmy już, że ruch dowolny może być poczęty w motorycznej części mózgu. A więc, mózg większy umożliwia nam: 1) powzięcie świadomych celów, 2) dostosowanie naszego postępowania do tych celów, i 3) przyzwyczajanie się do pewnych pożytecznych form postępowania. Albo, mówiąc to samo krócej, mózg jest organem, który nam umożliwia jak najkorzystniejsze zużytkowywanie naszych impulsów.

Aż dotąd pozostajemy na gruncie pewnym, lecz jeśli teraz zapytamy, jaki związek zachodzi właściwie pomiędzy fizjologicznemi zmianami w systemie nerwowym i procesami psychicznemi, które w jakiś sposób od nich zależą, to nauka, jak dotąd, nie może nam na to udzielić odpowiedzi. Wiemy, że funkcjonowanie umysłu jest w jakiś sposób zależne od funkcjonowania mózgu, ale nic absolutnie nie wiemy obecnie, jak mianowicie ta zależność się przedstawia.

D. Fizjologja impulsu.

Co się tyczy fizjologji impulsu, jako takiego, to tu rozporządzamy jeszcze szczuplejszym zasobem wiadomości. Zdaje się być rzeczą prawdopodobną, że pewna grupa neuronów, położona u podstawy mózgu większego (zwanej wzgórzem, thalamus), spełnia zadanie skierowywania w różnych kierunkach energji impulsywnej, i że sam ten ośrodek położony we wzgórzu jest w szczególności związany z powstawaniem wzruszeń, gdy tymczasem kora mózgowa spełnia funkcję kontrolującą i hamującą w razie potrzeby. To jest wszystko, co fizjologja może nam dziś powiedzieć o powstawaniu działań impulsywnych.

Przy większości impulsów wiemy cośniecoś o mechanizmie, który zawiaduje ich działaniem w szczegółach dalszych. Wiadomości, które posiadamy, dotyczą przedewszystkiem impulsu do unikania niebezpieczeństwa i impulsu do walki. Obserwacja poucza, że oba te impulsy wywołują w nas pewne zmiany odruchowe, które nas przysposabiają do działania; tak np. osoba, którą ogarnia gniew, zupełnie nieświadomie napręża muskuły i zaciska pięście, a osoba, która się przestraszy, zrywa się, choćby nawet nie uciekała. Stąd widać, że część energji, wyzwolonej przez spostrzeżenie, musi się odruchowo skierowywać ku ośrodkom ruchowym w rdzeniu pacierzowym, które wyładują się w działaniu, jeżeli ulegniemy danemu impulsowi.

Wykazano niedawno, że ośrodki odruchowe systemu nerwowego w inny jeszcze sposób przysposabiają nas do reagowania w nagłych wypadkach. Tuż ponad nerkami znajdują się dwa małe gruczoły, wydzielające substancję, zwaną adrenaliną. Gniew i lęk automatycznie pobudza te gruczoły, wskutek czego wydzielają one wtedy większą niż normalnie ilość adrenaliny. Oddziaływa to na organizm w sposób zbyt skomplikowany, ażeby go tu można było opisywać. Czytelnik nie obznajomiony z fizjologją musi tedy przyjąć

do wiadomości bez uzasadnienia fakt, że nadwyżka adrenaliny powiększa siłę odporną serca i mięśni i w ten sposób nadaje większą skuteczność zarówno atakowi, jak obronie. Tak tedy impuls do walki, jak również impuls do unikania niebezpieczeństwa, z przyrodzenia związane są z odruchami, posiadającemi dla nas olbrzymie znaczenie w wypadkach, gdy grozi nam jakieś niebezpieczeństwo. W innych wypadkach nie mamy tej pewności, ale z działaniem impulsywnem związany jest zwykle pewien wyraz twarzy, który niewątpliwie z natury swej jest odruchem. Istnieje przeto podstawa do twierdzenia, że każdy impuls związany jest od urodzenia z mniej lub więcej skomplikowanym systemem odruchów, w kierunku których energja zwraca się automatycznie, gdy tylko impuls zostanie pobudzony.

E. Streszczenie.

Możemy wkońcu streścić główne punkty tego rozdziału w sposób następujący. Z punktu widzenia nauki o postępowaniu funkcja systemu nerwowego jest dwojaka: ośrodki w rdzeniu i w niższych częściach mózgowia zarządzają wielką ilością działań, istotnych dla naszego bytu fizycznego i załatwiają to odruchowo, tak iż każda podnieta wywołuje właściwą reakcję bez jakiegokolwiek świadomego wkraczania z naszej strony; ośrodki mózgu większego umożliwiają nam zdawanie sobie sprawy z naszego otoczenia i działanie zgodne z naszemi pragnieniami. Nasza znajomość fizjologji impulsów jest bardzo jeszcze ograniczona, ale mamy podstawę do przypuszczania, że energja, wyzwolona przez jakiekolwiek spostrzeżenie, zużytkowuje się w działaniu poczęści dowolnem, poczęści odruchowem, i że suma energji, która może być wydatkowana w tych kierunkach w każdym poszczególnym wypadku, zależna jest od wpływu pewnych ośrodków nerwowych we wzgórzu.

Rozdział VI.

Powstawanie nawyków i ich wytwarzanie.

A. Prawo nawyku i jego wpływ na postępowanie.
B. Powstawanie nawyków.
   1. Nawyki nabywane świadomie.
   2. Nawyki nabywane nieświadomie.
C. Świadomie nabywane nawyki.
   1. Reguły nabywania nawyków przy minimum wysiłku.
   2. Wpływ niezdecydowania na rozwój nawyków.
   3. Tak zwane „przenoszenie“ nawyków.

A. Prawo nawyku.

Widzieliśmy w ostatnim rozdziale, że nasze świadome działania, myśli i uczucia są psychologicznemi odpowiednikami zjawisk fizjologicznych, wytwarzanych przez prąd energji nerwowej, przechodzący przez mózg. Widzieliśmy również, że gdy energja nerwowa po raz pierwszy posuwa się nową drogą, wówczas napotyka na opór, że jednak za każdym następnym razem ten opór się zmniejsza, tak iż praktyka może każdą drogę uczynić nawykową, czyniąc ją łatwiejszą do przebycia od jakiejkolwiek innej. Możemy więc sformułować prawo nawyku w sposób następujący: Każda odpowiedź na podnietę — czyto czynność czy myśl — ma tendencję do ponowienia się, gdy ponowi się podnieta, a każde takie ponowienie się wzmacnia znów tę tendencję. Nie znaczy to, rzecz jasna, że powtarzanie się podniety wystarcza samo przez się do tego, by odpowiednia czynność stała się nawykową.

Czasem postępowanie nasze ma niemiłe skutki, czasem znów jest „nienormalne“ w tem znaczeniu, że wynika z chwilowego osłabienia jakiegoś dobrze już ustalonego uczucia złożonego lub przyzwyczajenia. W takich wypadkach siły przeciwne mogą przy następnej sposobności okazać się w przewadze, wskutek czego reakcja nie stanie się nawykiem, bez względu na to, jak często powracać będzie podnieta.

Dzięki naszej zdolności do tworzenia nawyków możemy automatyzować cały szereg reakcyj pożytecznych. Tak np. zczasem uczymy się oglądać się dokoła, gdy słyszymy huk motoru, przekręcać kontakt do światła elektrycznego, gdy wychodzimy z pokoju i t. d. A te czynności mogą się stać tak automatyczne, że czasem oglądamy się na odgłos motoru, choć jesteśmy bezpieczni na chodniku, albo skręcamy światło elektryczne, gdy inne osoby pozostały jeszcze w pokoju. Co więcej, jak powszechnie wiadomo, wiele najbardziej wartościowych nawyków naszych składa się z długich szeregów reakcyj, które praktyka związała razem w jedną automatyczną całość. Naprzykład możemy pisać jakieś zwykłe, dobrze znane wyrazy, możemy wchodzić na schody i schodzić z nich, możemy iść nawet i trafiać do miejsca codziennej naszej pracy, bez zwracania uwagi na to, co czynimy. W rzeczy samej, mechanizmy te zdają się działać same przez się, gdy tylko je w ruch puścimy, i często wtedy dopiero zdajemy sobie sprawę z tego działania, gdy zwykła droga zostaje zatamowana przez jakąś niezwykłą przeszkodę. Czytelnik może sobie wytworzyć niejakie pojęcie o sposobie, w jaki takie łańcuchy powstają, ćwicząc się w pisaniu jakiegoś krótkiego zdania, jak np. „wychodzę z domu“, tak długo, aż będzie je mógł napisać jako jedną mechaniczną całość. Przekona się, że zrazu będzie mieć świadomość każdego słowa tuż po jego napisaniu, ale że stopniowo słowa będą wchłaniać się wzajemnie, tak iż wkońcu będzie mógł napisać całe zdanie, tak jakgdyby to było jedno tylko

słowo. Znaczy to, że na początku doświadczenia istnieje większy lub mniejszy opór pomiędzy wrażeniami, towarzyszącemi zakończeniu jednego słowa, a pierwszym ruchem, niezbędnym do rozpoczęcia drugiego słowa, i że opór ten zmniejsza się przez ćwiczenie, aż póki nie stanie się zbyt drobnym, ażeby go można było sobie uświadomić. Szereg przeto, który się mechanizuje przy tworzeniu się nawyków, możemy przedstawić w sposób następujący:

Podnieta → 1-szy ruch → wynikające stąd wrażenia → 2-gi ruch → wynikające stąd wrażenia → · · · · · → · · · aż do końca szeregu.

Trzeba zauważyć, że otrzymane wrażenia pośrednie rozwijają się w wyraźne czucia dopóty tylko, dopóki energja nerwowa na drodze, którą dąży, napotyka pewien stopień oporu. Później świadomi jesteśmy tylko początkowej podniety i końcowych wrażeń, co znaczy, że zadanie już jest spełnione, i możemy już zatem zwracać uwagę na inne rzeczy, skoro tylko mechanizm puścimy w ruch. Wystarczy, żeby czytelnik zastanowił się, jak wiele czynności mechanicznych wykonywać musi dzień w dzień, a zobaczy, jak mało czasu pozostawałoby mu na zajmowanie się nowemi zagadnieniami, gdybyśmy nie byli obdarzeni zdolnością do wykonywania ruchów automatycznych bez zdawania sobie z nich sprawy [1]).

Jest jeszcze inny sposób upraszczania sobie życia, dzięki tendencji do tworzenia nawyków. Jeśli mój budzik budzi mnie o szóstej rano w zimny zimowy poranek, to jestem

[1]) Fizjologiczna przyczyna tego braku świadomości nie jest pewna. Wysuwano przypuszczenie, że opór, napotykany przez energję nerwową, jest fizjologicznym odpowiednikiem świadomości, i że każdemu zmniejszeniu się oporu towarzyszy odpowiedni ubytek świadomości. Istnieje jednakże podstawa do mniemania, że ośrodki nerwowe, które nam dają panowanie nad ruchami dowolnemi, przestają działać, gdy jakaś czynność staje się nawykową, możliwe jest przeto, że ów brak świadomości odpowiada jakiejś zmianie drogi, na którą skierowuje się energja, gdy czynność się automatyzuje.

bardzo skłonny do powiedzenia sobie, że jest doprawdy za zimno, ażeby wstawać tak wcześnie, i że robotę, która wydawała mi się tak naglącą wczoraj wieczór, można odłożyć na dzień następny. Lecz jeśli postanowiłem przyzwyczaić się do wstawania codzień o 6-tej rano i dlatego zmuszam się do wstawania na głos budzika dzień po dniu, wbrew najrozmaitszym racjom przeciwnym, to przekonywam się, że te racje stopniowo przestają się narzucać mojej świadomości i że wkrótce zaczynam wyskakiwać z łóżka o właściwej godzinie bez żadnego świadomego rozważania tej sprawy. To jest przykład nawyku, który można będzie nazwać „nawykiem decyzji". Jak wszystkie nawyki, tworzy się on przez zmniejszenie się oporu pomiędzy podnietą a reakcją a różni się od nawykowej czynności tem, że reakcja jest tutaj pewną myślą, a nie ruchem lub szeregiem ruchów. Nasza skłonność do zatracania poczucia możliwych alternatyw, gdy przyzwyczajamy się do jakiegoś jednego sposobu działania, prowadzi, rzecz jasna, do wielkiej ekonomji wysiłku, gdyż zmniejsza zarówno ilość zadań, które mamy do rozwiązania, jak i ilość oddzielnych wysiłków woli, potrzebnych na to, żeby móc działać stosownie do powziętych postanowień.

Reasumujemy: dzięki prawu nawyku, dochodzimy do wielu pożytecznych form działania, a także możemy zdobywać umiejętność i nauczyć się postępować jednolicie, bez specjalnego świadomego wysiłku. Co więcej, odrębne elementy w akcie jakiegoś umiejętnego działania, podobnie jak rozpraszające alternatywy w akcie postanowienia, przestają zajmować naszą uwagę, gdy akty te zautomatyzują się. Krótko mówiąc, nawyk ułatwia to, co było zrazu trudne, i w ten sposób pozwala nam na przystosowanie naszych czynności do naszych potrzeb z możliwie najmniejszym nakładem energji.

B. Powstawanie nawyków.

Jedynemi, o ile nam wiadomo, systemami psychicznemi, które stanowią o stałości nabytych form postępowania naszego, są te ośrodki dyspozycyj do działania, które zowiemy „uczuciami złożonemi“, gdy są świadome, a „kompleksami“, gdy są nieświadome. Do nich tedy musimy się skierować, gdy chodzi o kwestję powstawania nawyków.

1. Nawyki nabywane świadomie.

Każde przyzwyczajenie, nabyte świadomie, musiało, rzecz jasna, powstać na podstawie jakiegoś świadomego pragnienia, a wiemy, że świadome pragnienia zawdzięczają swoje istnienie uczuciom złożonym. Możemy zatem wysnuć wniosek, że nawyki, nabywane świadomie, tworzą się na podłożu uczuć złożonych.

2. Nawyki nabywane nieświadomie.

Jakkolwiek większość nawyków, tworzonych w służbie uczuć złożonych, zdobywa się świadomie, to jednakże niektóre rozwijają się niewątpliwie bez zdawania sobie sprawy ze strony świadomego ja. Są to czynności, które ułatwiają zaspokojenie jakiegoś świadomego pragnienia, ale nie przedstawiają żadnych szczególnych trudności, tak że można je pozostawić same sobie. Tu można zaliczyć takie nawyki, jak oglądanie się na prawo i na lewo przed przejściem przez jakąś wielką ruchliwą ulicę. Ktoś, kto mieszka w dużem mieście, mógł to przyzwyczajenie zdobyć kiedyś dawno temu, ale zdobywa się je z tak niewielkim wysiłkiem świadomym, iż rzeczą jest zupełnie możliwą przyzwyczaić się do tego środka ostrożności bez zdawania sobie z tego sprawy.

Nawyki, wytwarzane pod wpływem kompleksów, mają większe znaczenie dla wychowawcy, i dlatego będziemy się

niemi zajmowali dłużej. Kompleksy, jak już nam wiadomo, są ośrodkami dyspozycyj do działania, wyzwalają zatem energję zawsze, gdy są pobudzone przez odpowiednie spostrzeżenia albo inne myśli. Ta energja musi sobie znaleźć jakieś chwilowe ujście. Pomyślny stan jednostki, jako całości, wymaga nadto, by to było tego rodzaju ujście, aby świadoma jaźń mogła je uznać za nieszkodliwe albo obojętne, w przeciwnym razie wynikłe stąd działanie wywołuje tylko ucisk w podświadomości, wyrażający się uczuciem wstydu w świadomości. Gdy znajdzie się ujście właściwe, to stać się ono może nawykiem dzięki wielokrotnemu powtarzaniu.

Jakie mianowicie nawyki jednostka nabywa pod wpływem nieświadomych kompleksów, to zależy po części od niej samej a po części od tradycyj jej otoczenia. Im bardziej musi się opanowywać, tem bardziej jest skłonna uciekać się do tłumienia, a im więcej ma wypartych kompleksów, tem więcej może wytworzyć sobie nawyków bez znaczenia. W rzeczy samej wyniki psychoanalizy zdają się nasuwać przekonanie, że bardzo wiele nawyków, nabytych nieświadomie, zawdzięcza swoje powstanie wypartym kompleksom [1]).

Możemy wyjaśnić tę rzecz na przykładzie. W pomyślnych warunkach, dziecko w wieku, w którym może już zacząć samo na siebie uważać, dochodzi do tego, że stopniowo przyjemności, płynące ze znajomości z innemi dziećmi, z konstruowania i poznawania zastępują mu przyjemność, jaką mu dawały niepodzielne dotąd względy matki. Lecz zanim dojdzie do „sublimacji“ energji swojej w ten sposób, może doświadczać pragnienia, aby znów być maleńkiem bezradnem dzieciątkiem. Skoro tylko pragnienie to pojawi się

[1]) Nawyki wytwarzane świadomie mogą pośrednio zawdzięczać swoje powstanie kompleksom, ponieważ kompleksy mogą się ujawniać poprzez uczucia złożone, tworzące się w tym celu. Rozważanie tych wypadków zaprowadziłoby nas jednakże poza granice nakreślone tej książce. (Por. zainteresowanie się małej Anny geografją, str. 66—67).

w świadomości, musi być stłumione, bo jest sprzeczne z jego świadomem dążeniem do tego, żeby się stać dużem i silnem. Musi sobie zatem to pragnienie szukać ujść, któreby nie mogły być rozpoznane jako takie, i psychoanaliza wykazała, że dziecko ujścia te często znajduje w ssaniu palca i ogryzaniu paznokci. Złe te nałogi znikają, jak wiadomo, zwykle bez większego kłopotu, gdy dziecko jest starsze, to znaczy gdy znajduje inne, bardziej odpowiednie zastosowania dla swojej energji. O ile nałogi te trwają jeszcze w wieku młodzieńczym, to mamy wszelkie dane do mniemania, że dziecko nie zdołało wysublimować swojej energji i dlatego wymaga specjalnej opieki.

Zwracamy się teraz do sposobów bycia i zwrotów mowy, które przejmujemy od otoczenia naszego bez świadomego wysiłku. Można wykazać, że i to są także nawyki, powstające w służbie nieświadomych kompleksów. Większość z pośród nas przypomina sobie wypadki, w których napół uświadomiała nam się natychmiast tłumiona myśl, że miłoby nam było, gdybyśmy mogli postępować tak, jak pewni ludzie inni, albo z nimi obcować. Jeżeli myśl taka zjawia się tylko raz, to może wynikać z chwilowych okoliczności, ale jeżeli powtarza się co jakiś czas, to poza nią tkwić musi jakiś stały system, a jeśli systemu tego niema w świadomości, to musimy go szukać w nieświadomości. I dlatego powracanie myśli tego rodzaju w chwilach, gdy jesteśmy znużeni albo pogrążeni w marzeniach, może być przyjęte za dowód istnienia odpowiedniego kompleksu. Skoro kompleks istnieje, to musi znaleźć sobie sposób wyrażenia się, a pewne osobliwe maniery i zwroty mowy służą temu celowi znakomicie, właśnie dlatego, że mogą być uznane za nieszkodliwe, a jednocześnie mogą zaspokoić nieświadome pragnienie starania się o upodobnienie się do członków danej grupy. Ssanie palca jest wypadkiem tego rodzaju, gdyż trudno wątpić, że jest ono źródłem zadowolenia dla nieświadomości dziecka, ponieważ ssanie jest charakterystycznym i wysoce

przyjemnym aktem w życiu niemowlęcia. Jednakże dziecko, które ma to przyzwyczajenie ssania swego palca, bynajmniej nie jest świadome pochodzenia tego nałogu; z oburzeniem odrzuciłoby samą myśl, jakoby chciało się zachowywać jak niemowlę. (Dobrze będzie przypomnieć czytelnikowi, że takie fakty, jak źródło nawyku ssania palca, są wykrywane metodą swobodnego kojarzenia i że nie znajdujemy ich w świadomości, o ile nie zastosujemy tej metody. Ob. str. 67).

Jeszcze jeden punkt wymaga uwzględnienia: to tendencja do przejmowania lokalnych sposobów mówienia i zachowania się, a to nietylko bez świadomego wysiłku, ale właśnie pomimo i wbrew mocnym postanowieniom przeciwnym. W tych wypadkach nieświadome kompleksy są widać tak potężne, że znajdują sobie ujście, gdy tylko świadoma jaźń nie stoi na straży. Dopóki dany akt ma cechy niezwykłości, dopóty ściąga na siebie uwagę z powodu oporu, jaki musi przezwyciężać. Lecz opór ten zmniejsza się w miarę powtarzania aktu, aż dopóki akt nie zmechanizuje się zupełnie, i świadome ja nie może go już wtedy powstrzymać. Z osiągnięciem tego stadjum nieświadomy kompleks zapewnił sobie ujście, z którego może już korzystać bez przeszkód, pomimo że to się nie podoba świadomej jaźni. Powodzenie, osiągnięte w ten sposób przez kompleks, dowodzi, że musiał to być kompleks bardzo silny, gdyż tylko silny kompleks mógł wciąż przezwyciężać zapory świadomej jaźni, aż póki nie udało mu się uniezależnić swojego sposobu wyrażania się od wpływu świadomości przez zmechanizowanie go. Streszczając wyniki ostatnich paru ustępów, możemy powiedzieć, że większość nieświadomie nabywanych nawyków tworzy się w służbie kompleksów, ale są i takie, które się tworzą w służbie uczuć złożonych. Nakoniec trzeba zauważyć, że nawyk rzadko kiedy może być wytworem jakiejś jednej odosobnionej dążności. Już w ciągu

dzieciństwa, spostrzeżenia mogą pobudzać większą ilość ośrodków dyspozycyj do działania, wynikające stąd działanie jest zatem owocem kompromisu między wszystkiemi wyzwolonemi przez nie siłami. Nic dziwnego przeto, że, jak się to zwykle okazuje, przyzwyczajenie, które powstało w związku z jakimś szczególnym układem okoliczności, jest wytworem większej ilości uczuć złożonych lub kompleksów.

Czasem wydaje się, jakoby jakieś dane przyzwyczajenie powstało w drodze „przypadku". To się stosuje do takich rzeczy, jak wieszanie okrycia na jednym i tym samym kołku w szatni, jak przechodzenie przez ulicę zawsze w tym samym punkcie w codziennej drodze do pracy. O ile czytelnik miałby kiedy ochotę wyjaśnić sobie w ten sposób któreś ze swoich przyzwyczajeń, to powinien przypomnieć sobie, że „przypadek" jest to tylko bardzo złożony system przyczyn, z których ogólnej natury zdajemy sobie wprawdzie sprawę, lecz nie znamy szczegółowego przebiegu ich działania (Yule, Wstęp do teorji statystyki. Przekł. polski, str. 36). I jeżeli czytelnik zechce zbadać jakieś zupełnie świeże swoje przyzwyczajenie tego rodzaju, to zawsze, jak sądzę, przekona się, że zawdzięcza ono swój początek pewnej sumie okoliczności, przyczem niektóre z tych okoliczności będzie mógł sobie jeszcze przypomnieć[1]).

---

[1]) Czytelnik winien mieć na uwadze, że w tem miejscu zajmujemy się tylko sprawą powstawania nawyków. I tak jazda na rowerze jest świadomie nabytym nawykiem, gdyż ćwiczymy się w niej, aż póki jej nie zmechanizujemy. Gdy ten nawyk zbadamy, przekonamy się, że wymaga on całego szeregu cząstkowych sprawności, których przeważnie uczymy się bardzo łatwo, bez świadomej analizy. Nie chodzi nam tu jednak o metody uczenia się. Pewna sprawność ruchowa lub jakikolwiek inny nawyk jest nabyty świadomie, jeżeli powstaje w odpowiedzi na jakieś określone pragnienie ze strony świadomej jaźni. Czy ten cel się osiągnie najłatwiej zapomocą świadomej analizy, czy metodą „próbowania aż do skutku", to nie ma znaczenia dla sprawy jego powstania.

C. Świadomie nabywane nawyki decyzji.

Trzeba zwrócić uwagę, że niektóre nasze nawyki są same przez się złożone. Tak np. schludność wypracowań domowych wymaga zarówno pewnego zasobu wprawy we władaniu piórem i atramentem, jak i gotowości poświęcenia na tę pracę dostatecznej ilości czasu. Pierwsze jest rzeczą wprawy ruchowej, drugie — rzeczą decyzji, a i jedno i drugie musi się zmechanizować, jeżeli ma się istotnie wytworzyć przyzwyczajenie.

Ponieważ chodzi nam tutaj głównie o rozwój charakteru, wypadnie nam pominąć bardziej szczegółowe badanie nawyków sprawności ruchowej i ograniczyć się w pozostałej części tego rozdziału do zbadania nawyków decyzji.

1. Reguły nabywania nawyków przy minimum wysiłku.

Przypominamy, że fizjologicznie każdy nawyk jest drogą o słabym oporze dla energji nerwowej. Stąd do rozwoju nawyku przyczynia się każdy akt, działający w kierunku dalszego osłabienia drogi wyróżnionej, natomiast na przeszkodzie staje mu każda czynność, torująca drogę konkurencyjną. Co więcej, opór jest największy, gdy po raz pierwszy energja przemocą toruje sobie nową drogę, a zmniejsza się po każdem ponownem przebyciu tej drogi. Jeżeli o tem będziemy pamiętali, to nie trudno nam będzie sformułować reguły nabywania nawyków przy użyciu minimum wysiłku. Jest ich cztery:

I. Wobec tego, że opór jest największy na początku, dobrze jest skorzystać z chwili entuzjazmu dla pierwszego wysiłku, gdy chodzi o nabycie trudnego nawyku.

II. Wobec tego, że każda czynność zmniejsza nieco opór, jaki będzie stawiany następnym, przeto marnuje się i czas i energję, gdy się dopuszcza wyjątki, zanim pożądany nawyk mocno się nie ustali.

III. Musimy się dalej zastanowić nad tem, jak traktować niepożądane nawyki. Jakkolwiekbądź powstały, świadomie, czy nieświadomie, to, skoro już raz istnieją, obchodzą nas one jedynie jako drogi słabego oporu, na które wbrew naszej woli skierowuje się energja nerwowa. Nie wystarcza, rzecz jasna, powstrzymać się tylko od czynności, gdyż energja nerwowa musi gdzieś znaleźć jakieś ujście. Najlepsza rzecz, jaką tu możemy uczynić, to obrać sobie jakąś inną linję działania i powtarzać to działanie za każdym razem, gdy będziemy doznawać odpowiedniej podniety, aż dopóki na tej linji nie zaczniemy napotykać na opór mniejszy, niż na tamtej, którą chcemy zarzucić. Innemi słowami, możemy uleczyć niepożądany nawyk tylko w ten sposób, że do tej samej podniety nawiążemy nawyk inny, silniejszy od poprzedniego.

IV. Wkońcu, stopień oporu, jaki napotyka nowy nawyk, zależy po części od tego, w jakim stopniu zaspokaja on te same uczucia i kompleksy, które zaspokajał nawyk dawny. Zawsze tedy warto wykryć przyczynę, która była głównym powodem niepożądanego nawyku, zanim postanowimy, jak go zastąpić. W niektórych wypadkach, np. takich, jak ssanie palca, może się wówczas okazać rzeczą najwłaściwszą usunąć przyczynę, zamiast żeby atakować bezpośrednio sam nawyk, — lub też robić te dwie rzeczy równocześnie.

2. Wpływ niezdecydowania na rozwój nawyków.

Trudność doznawana przy tworzeniu nowego nawyku pochodzi często stąd, że dana osoba nie wytknęła sobie jasno w myśli, jaki nawyk właściwie pragnie teraz sobie wyrobić. Oddziaływanie tego braku decyzji na rozwój nawykowych decyzyj było przedmiotem badań doświadczalnych dra Boyd'a Barrett'a w związku z kwestją ewolucji motywacji. Czytelnik, któryby chciał się zapoznać z dokładnym opisem tych zajmujących badań, niech się

zwróci do książki Motive Force and Motivation Tracks. Tutaj z książki tej możemy podać to tylko, co ma znaczenie istotne dla obecnych naszych celów.

Metoda badania była następująca:

Przygotowano osiem bezbarwnych płynów, różniących się smakiem, poczynając od bardzo nieprzyjemnego aż do bardzo przyjemnego. Każdemu z nich dano jakąś nazwę bezsensowną (np. ziv), ażeby uniknąć komplikacyj, jakieby mogły nasuwać przypadkowe skojarzenia z tem czy innem słowem. Pierwsza część eksperymentu polegała na tem, ażeby nauczyć osoby badane (dorosłych mężczyn) wiązać każdą nazwę z właściwym smakiem. Potem przystępowano do głównej części zadania. Każdy osobnik miał teraz wybierać lepszy z dwu danych płynów, napić się go, i bezpośrednio potem dawać dokładny opis wszystkiego, co przeszło przez jego świadomość w czasie aktu wyboru. Introspekcja ta (jak taki opis zwykle się nazywa) zapisywana była dosłownie przez eksperymentatora. Nadto, mierzono czas, potrzebny na każdy taki akt wyboru, przy pomocy specjalnego instrumentu, zwanego chronoskopem Verniera, który mierzy odstępy czasu z dokładnością do 0·001 sekundy. Dobrano trzy osoby, wszystkie doskonale wyćwiczone w introspekcji, i te osoby dały łącznie odpowiedzi w 574 eksperymentach, w których płyny dobierano parami w najrozmaitszy sposób, przyczem każda para powtarzała się co jakiś czas. W ten sposób dla każdej pary płynów ustalała się stopniowo decyzja nawykowa. Można było zatem w introspekcji owych osobników badać rozwój tych nawyków. Dokładne sprawozdanie, powtarzamy raz jeszcze, znajdzie czytelnik w książce Boyd'a Barrett'a. Tu podamy tylko dwa wypadki: *a)* jeden, w którym wybór był łatwy, *b)* drugi, w którym wybór był trudny.

a) Wyniki, otrzymane w pierwszym wypadku, podano na tablicy I-ej. Przedstawia ona eksperymenty nr. 28, 42, 63, 84 i 90. Miały one miejsce w dniach 3, 7, 12, 19 i 20

Tablica I, wykazująca pięć wyborów między J—L[1]), dokonanych przez S[1].

(Z pracy Boyd'a Barrett'a, *Motive Force and Motivation Tracks,* str. 113).

Czas reakcji w sekundach	Zjawiska strukturalne	Zjawiska psychiczne			
		Uczucia	Obecność oszacowania	Sądy	Uwagi
1·161	1. Zobaczyłem naprzód J 2. Spojrzałem na L 3. Spojrzałem znów na J 4. Wziąłem J	Przyjemność i pewność	+ — +	„Nie to" „To jest to"	Pustka
0·763	1. Zobaczyłem naprzód J 2. Spojrzałem na L 3. Spojrzałem znów na J 4. Wziąłem J		? — +	„To tamto drugie"	Oznaczenie
0·772	1. Zobaczyłem naprzód J 2. Spojrzałem na L 3. Spojrzałem znów na J 4. Wziąłem J		+	„To tamto drugie"	Obecność wyrazu
0·413	1. Zobaczyłem naprzód J 2. Spojrzałem na L 3. — 4. Wziąłem J		+	„Możliwe, że to to" „To dobrze"	
0·493	1. Zobaczyłem naprzód J 2. Spojrzałem na L 3. — 4. Wziąłem J			„To tamto drugie"	Pustka

[1]) J = Jor; L = Laix.

Tablica II, wykazująca dziewięć wyborów, między L—C [1]), dokonanych przez S [2].

(Skonstruowana na podstawie introspekcyj, podanych przez Boyd'a Barrett'a, *Motive Force and Motivation Tracks*, str. 164).

Data eksperymentu	Czas reakcji w sekundach	Zjawiska strukturalne	Zjawiska psychologiczne			
			Uczucia	Obecność oszacowania	Sądy	Uwagi
30. XI.	0·759	1. Spojrzałem na L 2. Spojrzałem na C 3. Spojrzałem znów na L i wziąłem go Napiłem się L dopiero po dłuższym czasie	Żal i rozczarowanie	—	To jest złe C nie jest takie złe jak L	Pustka
10. XII.	1·513	1. Spojrzałem na L 2. Spojrzałem na C 3. Spojrzałem na L i wziąłem go	Głęboki żal i przykrość	—	C jest złe, ale i L także	Nieuwaga zrazu
13. XII.	2·131	Spojrzałem na C, potem na L Przechodziłem od C do L ze *sześć* razy Wziąłem C Wkońcu odstawiłem C, nie napiwszy się go	Zniechęcenie		Nie mogę się zdecydować Trzeba raz skończyć Powinienem tego się napić Nie chcę tego pić	
20. XII.	0·678	Spoglądałem na każdy z pięć razy Wziąłem C Nie mogłem się go napić	Znużenie i obojętność		Nie mogę się zdecydować Są jednakowo złe To przekracza granice obowiązku	Gest obojętności

18. I.	Nie zanotowany	Spojrzałem na C, potem na L, potem na C Wziąłem C bardzo powoli Wypiłem C z trudnością	Zniechęcenie Obrzydzenie		Rozważanie jest bezużyteczne Trzeba raz skończyć Muszę się napić	Przypomnienie sobie trudności, doznanych w poprzednich wypadkach
24. I.	1·904	Spojrzałem na C, potem na L, potem na C, potem na L Wziąłem C Odstawiłem, wkońcu wypiłem	Niezadowolenie		Nie mogę tego pić Muszę się tego napić *Znam C lepiej*	
30. I.	1·141	Spojrzałem na C, potem na L Wlepiłem oczy w L Szybko wziąłem C	Tendencja do przechodzenia od jednego do drugiego		Przedtem trudno było wybrać między C i L, ale to się już nie powtórzy *C jest mi bardziej znane*	
1. II.	0·937	Spojrzałem na C, potem na L Wziąłem C szybko, automatycznie			Wybór jest łatwy Niema prób porównywania jednego z drugiem	Śmiech zniechęcenia Przypomnienie sobie poprzednich aktów wyboru
8. II.	0·860	Spojrzałem na L, potem na C Wziąłem C szybko, automatycznie			Wziąć C	Lekkie przypomnienie sobie długich rozważań w poprzednich wypadkach

[1]) L = Laix; C = Choux

grudnia. Z tych dwu płynów „Jor“ miał smak przyjemny, „Laix“ — nieprzyjemny. Wybór więc nie był trudny.

Po zbadaniu tablicy stwierdzamy następujące punkty:

1. Czas reakcji zmniejsza się od 1·2 sekundy w przybliżeniu do 0·8 sekundy a potem znów aż do 0·4 sekundy.

2. Zjawiska strukturalne ograniczają się do minimum. Po trzecim eksperymencie osobnik spogląda już tylko raz na każdy płyn przed dokonaniem wyboru.

3. Zjawiska psychiczne znikają z wyjątkiem jednego zasadniczego sądu, w rodzaju: „To jest tamto drugie“.

4. Uczucia przyjemności i odwrotne znikają łatwiej nawet jeszcze niż inne zjawiska.

Innemi słowami, zautomatyzowanie wyboru oznacza ekonomję zarówno czasu jak energji nerwowej.

b) Tablica II przedstawia wypadek, w którym wybór był trudny, gdyż „Laix“ i „Choux“ miały oba smak tak niezmiernie przykry, że żaden z nich nie był nigdy wybrany inaczej, jak przez zestawienie z drugim. Jak widzimy na tablicy, introspekcja wykazuje wszystkie oznaki wahania, z towarzyszącą mu przykrością i zniechęceniem. Wahanie rozpoczyna się przy wyborze 3, rozwija się poprzez wybory 4, 5 i 6, i zostaje wkońcu przezwyciężone w ciągu ostatnich trzech eksperymentów.

Główne punkty, na które należy zwrócić uwagę w pierwszych sześciu introspekcjach, są następujące:

1. Nieprawidłowość reakcji czasowej, wykazującej dwukrotny przyrost, przyczem za każdym razem następuje potem opad, zamiast stałego prawidłowego opadu, któryśmy otrzymali, gdy wybór był łatwy (por. Tabl. I).

2. Niestałość w wyborze, wyrażająca się w fakcie, że „Laix“ wzięto dwa razy, a potem „Choux“ siedem razy. Jak wykazano powyżej, każda spełniona czynność kładzie podwalinę pod odpowiedni nawyk. Wzięcie „Laix“, choćby tylko dwukrotne, wystarcza zatem do wytworzenia lekkiej tendencji do wybierania „Laix“, co utrudnia nieco wytwo-

rzenie nawyku do wybierania „Choux“. W ten sposób niestałość w wyborze powoduje zwłokę i marnowanie energji.

3. Znaczna ilość oscylacyj między jednym a drugim płynem i zanotowane uczucia żalu i przykrości. Te też pociągają za sobą znaczne zmarnowanie energji.

Ostateczne przezwyciężanie skłonności do wahania się widoczne jest w introspekcji 7. Ta wykazuje, że osobnik: 1) świadomie unikał oscylacji, utkwiwszy wzrok w „Laix“, i 2) że poparł motyw, przemawiający za wyborem „Choux“, przez apel do ogólnej zasady: „wybierać to, co jest lepiej znane“.

Wkońcu, powodzenie tej metody widoczne jest z faktu, że wybór został odczuty, jako łatwy, z chwilą, gdy się nań raz zdecydowano (ob. introspekcje z 1 i 8 lutego).

Reasumując, stwierdzamy, że wytworzeniu się nawyku decyzji stoją na przeszkodzie: 1) niedbałe, zbyt pośpieszne albo nierozważne akty wyboru i 2) doznawanie żalu, przykrości i t. d. po dokonanym wyborze. Dobrze jest tedy sformułować sobie jasno skalę wartości, gdzie to jest tylko wogóle możliwe, i powoływać się na jakąś zasadę ogólną, gdy zdecydowanie się na którąś z różnych alternatyw wydaje się niemożliwe na jakiejkolwiek innej podstawie. Jeżeli to uczynimy zaraz za pierwszym razem, będziemy czuli, że mamy dobrą rację za sobą w naszym wyborze, i dlatego nie będziemy doznawali pokusy do zmiany linji naszego postępowania, gdy już położymy podwalinę pod nawyk. W wypadkach, w których wybór jest trudny, będzie to oznaczało cenną oszczędność zarówno czasu jak i energji.

3. Tak zwane „przenoszenie“ nawyków.

Gdy ćwiczymy dzieci w szkole w porządku, punktualności i t. d., czynimy to poczęści dlatego, ażeby umożliwić pracę szkolną, ale głównie w nadziei, że wychowanków naszych wyposażymy w pewien zawiązek nawyków, które przez całe życie będą im użyteczne. Jest więc dla nas rze-

czą bardzo ważną wiedzieć, w jakich warunkach wysiłki nasze zostaną pod tym względem uwieńczone powodzeniem.

Trzeba sobie dobrze uprzytomnić, że nawyk jest to nic innego, jak nabyta tendencja do działania w pewien swoisty sposób wobec pewnej swoistej podniety. Jeżeli tedy zmieniamy podnietę, to zmuszamy przez to energję nerwową do skierowania się na inną drogę, a zatem nie mamy już prawa spodziewać się, żebyśmy mogli jeszcze otrzymać nawykową reakcję. Tak więc punktualność w szkole nie jest jeszcze sama przez się gwarancją punktualności poza szkołą. Jeżeli nawyk wyrobiło się tylko w związku ze szkołą, to teoretycznie powinienby funkcjonować tylko w związku z życiem szkolnem.

Ten wniosek teoretyczny zgadza się z wynikami, jakie otrzymała Squire w eksperymencie, który zmierzał do „stwierdzenia, czy nawyk porządnego pisania zadań arytmetycznych będzie działał, gdy będzie chodziło o utrzymanie w czystości zadań pisemnych z innych przedmiotów". Badaczka ta przyszła do przekonania, że „rezultaty wykazały zdumiewający niemal brak najlżejszej poprawy w ćwiczeniach językowych i ortograficznych, jakkolwiek poprawa w zadaniach arytmetycznych dawała się zauważyć od początku". (Ob. Bagley, Educative Process, 1905, Rozdział XIII, str. 208).

A jednak, wbrew teorji i wbrew eksperymentom, wiadomo nam, że to nie jest dokładne określenie stanu rzeczy. Prawdą jest, że wiele przyzwyczajeń, troskliwie wyhodowanych w szkole, traci się w życiu dojrzałem, ale wiele innych pozostaje, i choć większość ludzi utrzymuje czystość i porządek tylko w takim lub innym zakresie, to jednak istnieje niewątpliwie pewna liczba osób, które można słusznie określić jako „czyste wogóle". Musi tu zatem wchodzić w grę jakaś siła, którejśmy dotąd jeszcze nie uwzględnili.

Rzecz się stanie jaśniejszą, gdy przytoczymy pewien eksperyment Ruedigera, gdzie znajdziemy dopełnienie

eksperymentu Squire[1]). Ruediger postawił sobie za cel wykryć, czy „ideał porządku, związany z jednym przedmiotem szkolnym i stosowany do niego, działa także w innych przedmiotach szkolnych". Istota tak postawionego zagadnienia stanie się dla nas jasna, gdy zwrócimy uwagę na pierwsze trzy z pośród instrukcyj, udzielonych przez Ruedigera nauczycielom, którzy mieli kierować ćwiczeniami. Instrukcje te brzmią:

„1. W pracy pisemnej z jakiegoś jednego przedmiotu szkolnego należy zwracać jak najbaczniejszą możliwie uwagę na przyzwyczajenie i na ideał porządku. Wymagać należy czystych zadań, kazać je przepisywać w razie potrzeby.

2. Należy często rozmawiać z klasą o znaczeniu porządku w ubraniu, w pracy, w domu, w szpitalach i t. d., wiążąc to, o ile tylko możliwe, z przedmiotem, którego dotyczy eksperyment.

3. Nie należy podnosić sprawy porządku i czystości w związku z innemi przedmiotami szkolnemi. Jeżeli wychowankowie poruszą sprawę tamtych przedmiotów, należy spokojnie podstawić na to miejsce co innego..."

Widoczne jest stąd, że Ruediger zmierzał do rozwinięcia ogólnego pragnienia porządku obok przyzwyczajenia do porządnego wykonywania prac w zakresie jednego poszczególnego przedmiotu. Otrzymane tym sposobem wyniki podaje następujący ustęp z tego samego artykułu:

„Porządek, który stał się świadomym ideałem, czyli celem, w związku z jednym tylko przedmiotem szkolnym, przejawił się widocznie także w innych przedmiotach szkolnych. Gdy zwrócimy uwagę na grupy 1 i 3 (w grupie 2 ćwiczenie nie było dobrze przeprowadzone), to najwidoczniejsza poprawa w zadaniach wystąpiła w geografji, względnie w arytmetyce, t. j. w tych przedmiotach, w których na czystość kładziono wyraźnie nacisk, ale niewątpliwa po-

[1]) The Indirect Improvement of Mental Functions through Ideals, Educational Review, November 1908.

prawa dała się naogół stwierdzić także i w innych przedmiotach".

Jeżeli teraz porównamy eksperyment Squire z eksperymentem Ruedigera, to zobaczymy, że zasadniczą różnicę między niemi stanowi różnica ogólności pragnienia, zużytkowanego przez tych eksperymentatorów. Pragnienie musiało, rzecz jasna, odgrywać pewną rolę w eksperymencie Squire, choć nie uczyniła ona o tem wyraźnej wzmianki. Inaczej nie mogłoby być żadnej poprawy w pracy dzieci. Interesujące było to, że ćwiczenia, jakim poddawano te dzieci, zmierzały do wyrobienia w nich chęci poprawienia się tylko w zakresie arytmetyki, i że to faktycznie był też jedyny przedmiot, w zakresie którego poprawę osiągnięto. Podobnież, jeśli poprawa miała ogólniejszy charakter w eksperymencie Ruedigera, to dlatego, że pobudzane w dzieciach pragnienie było w tym wypadku ogólniejsze. Innemi słowami, dzieci w każdym wypadku dały wyniki odpowiednie do zastosowanego do nich ćwiczenia. Wpojenie ograniczonego pragnienia wywołało ograniczoną poprawę, wpojenie ogólnego pragnienia doprowadziło do bardziej ogólnej poprawy. A zatem, gdy widzimy coś, co się zdaje być jakiemś ogólnem przyzwyczajeniem, to w rzeczywistości mamy przed sobą tylko łączny wynik pewnej ilości poszczególnych przyzwyczajeń, z których każde nabyte zostało osobno w celu zaspokojenia mniej lub więcej ogólnego pragnienia, działającego jako wspólna pobudka dla nich wszystkich.

W każdym poszczególnym wypadku, zarówno zakres, na który rozciąga się przyzwyczajenie, jak jego stałość, musi przeto zależeć od pragnienia, działającego jako pobudka, czyli siła powodująca. Dziecko może uważać np. punktualność za cnotę raczej zbyteczną, wymuszaną z jakichś powodów przez władze szkolne. Może jednak być punktualne w szkole, ponieważ mu zależy na uznaniu ze strony nauczycieli czy kolegów. Ale jest rzeczą bardzo mało

prawdopodobną, ażeby takie dziecko „przeniosło“ to przyzwyczajenie na czynności związane ze swem życiem domowem, czyli żeby było punktualne z własnej ochoty, gdy tylko nacisk opinji szkolnej przestanie działać.

Innemi słowami, nowe przyzwyczajenia, dostosowane do zmiany zaszłej w otoczeniu, powstawać będą tylko o tyle, o ile motyw, który wywołał przyzwyczajenie pierwotne, wyczuwa się jako zastosowalny do tego otoczenia. Stąd, im mniej pewien motyw wiąże się z jakiemś poszczególnem otoczeniem, tem więcej jest prawdopodobne tak zwane przenoszenie. Oczywiście, przekonanie, że coś „warto robić dla samego tego czegoś“, może dać najrozciąglejsze wyniki, jeśli przyjmiemy, że w każdym razie poza niem działa jakaś realna siła popędowa. Nad tem, jak takie przekonanie się rozwija, zastanawiać się będziemy w rozdziałach traktujących o charakterze.

Rozdział VII.

Wzruszenie i sympatja.

A. Wzruszenie.
   1. Teorja wzruszeń James'a i Lange'go.
   2. Biologiczne znaczenie wzruszeń zabarwionych przyjemnie.
   3. Panowanie nad wzruszeniami.

B. Sympatja.
   1. Psychologja czystej sympatji.
   2. Tendencje, które mogą przeciwdziałać naśladownictwu.
      a) Obojętność.
      b) Wyrażanie się we wzruszeniu.
      c) Chęć pomagania.
   3. Rozwój sympatji w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym.
      a) Znaczenie osobistego doświadczenia i wyobraźni.
      b) Zagadnienia związane z młodzieńczem zamykaniem się w sobie.
      c) Zagadnienia, związane z niezgrabnością i nieśmiałością młodzieńczą.

A. Wzruszenie.

1. Teorja wzruszeń James'a i Lange'go.

Widzieliśmy w Rozdziale II, że niektórym impulsom mogą towarzyszyć tony uczuciowe tak charakterystyczne, że w mowie potocznej dano im określone nazwy. Są to wzruszenia strachu, gniewu, miłości, nienawiści etc. Są to stany umysłu, z któremi każdy jest obeznany mniej lub więcej. Każdy zatem może sobie utworzyć jakieś pojęcie o ich istocie, zastanawiając się nad swemi własnemi wzruszeniami tuż po ukończonym ich przebiegu. Jeżeli to uczyni, to przekona się, że każdemu takiemu charakterystycznemu tonowi

uczuciowemu towarzyszą zmiany fizjologiczne w organiźmie, które są ściśle związane z tem wzruszeniem. W wypadku silnego strachu np., ofiara wzruszenia drży gwałtownie, zimny pot występuje jej na ciele, włosy na skórze stają, serce jej bije mocno, oddech jest przyśpieszony i nieregularny. Gdy strach nie jest tak wielki, wówczas oznaki są, ma się rozumieć, mniej wyraźne, ale i wtedy nawet często możemy stwierdzić, że pewna osoba przestraszyła się, na podstawie tego, co nazywamy jej zewnętrznym „wyrazem", to znaczy tych zewnętrznych zmian cielesnych, które wchodzą w skład systemu impulsu do unikania niebezpieczeństwa. W rzeczy samej, wzruszenie tak ściśle jest związane z towarzyszącemi mu zmianami cielesnemi, a w szczególności w narządach wewnętrznych, iż wyrażono przypuszczenie, że to, co nazywamy wzruszeniem, jest w rzeczywistości tylko oddźwiękiem tych zmian w naszej świadomości. To jest fizjologiczna teorja wzruszeń. Została ona w tym samym mniej więcej czasie ogłoszona przez James'a i Lange'go, i dlatego zwie się zwykle teorją wzruszeń James'a i Lange'go. James formułuje ją w sposób następujący: „Zmiany cielesne następują bezpośrednio po spostrzeżeniu podniecającego faktu, a nasze odczuwanie tych zmian w miarę, jak one zachodzą, jest wzruszeniem". (Principles of Psychology, str. 449).

Główne argumenty na korzyść tej teorji są następujące:

a) Możemy doznać rozległych skutków cielesnych przed powstaniem w świadomości wzruszenia. „Gdy ujrzymy nagle ciemną poruszającą się postać w lesie, w tejże chwili serce przestaje nam bić i chwytamy oddech, zanim jeszcze może w nas powstać jakiekolwiek wyraźne przedstawienie niebezpieczeństwa" (Principles, str. 451).

b) Objawy cielesne stanowią tak nieodłączną część stanu wzruszeniowego, że gdy próbujemy usunąć ze stanu świadomości naszej wszelkie odczucia tych objawów, to zdaje się, jakoby nic nie pozostawało z samego wzruszenia. „Czy

można sobie wyobrazić stan wściekłego gniewu bez stanu wrzenia wewnętrznego, zaczerwienienia twarzy, rozdęcia nozdrzy, zaciśnięcia zębów, bez impulsu do gwałtownych czynów, z muskułami nienaprężonemi, przy spokojnym oddechu i łagodnym wyrazie twarzy. Piszący te słowa, pierwszy, tego uczynić nie potrafi. Wściekłość ulatnia się najzupełniej wraz z odczuciem tak zwanych jej objawów, i jedyna rzecz, jaką przypuszczalnie możemy postawić na jej miejscu, jest jakiś zimnokrwisty i beznamiętny wyrok sądowy, zamknięty całkowicie w sferze intelektu, a orzekający, że pewna osoba czy osoby zasługują na karę za swoje przewinienia" (Principles, II, str. 452).

Głównym argumentem przeciw tej teorji jest zarzut, że nie tłumaczy ona, w jaki sposób różne zmiany ustrojowe mogą wytwarzać to samo wzruszenie? Dlaczego naprzykład jedni ludzie w gniewie czerwienieją, a inni bledną? Możliwą jednak jest rzeczą, że gniew istotnie odczuwa się nieco odmiennie w tych dwu wypadkach. Sprawa ta, rzecz jasna, może być ostatecznie rozstrzygnięta tylko w drodze przeprowadzonych w tym celu badań eksperymentalnych, ale wyniki, osiągnięte dotąd przez różnych badaczy, są dzisiaj jeszcze zbyt sprzeczne, abyśmy na ich podstawie mogli wysnuć jakiś wniosek pewny. Możemy tedy przyjąć za rzecz pewną, że wzruszenia nie mogą istnieć bez towarzyszących im zmian cielesnych, ale zagadnienia, czy są od nich zależne, a jeśli tak, to w jaki sposób, czekają jeszcze na rozwiązanie (ob. str. 85).

Zarazem warto zauważyć, że odpowiedni wyraz zewnętrzny może bądź co bądź wywołać łagodne stany wzruszeniowe i przedłużyć silne. Gdy zmarszczymy brwi, doznajemy przelotnego uczucia gniewu, a gdy możemy zmusić się do tego, żeby „brwi rozmarszczyć i uśmiechnąć się", to gniew zdaje się wskutek tego ucichać.

2. Biologiczne znaczenie wzruszeń zabarwionych przyjemnie.

Biologiczne znaczenie wzruszeń zabarwionych przyjemnie jest drugiem zagadnieniem wymagającem rozwiązania. Na pierwszy rzut oka wszystko, poza silnem pragnieniem osiągnięcia celu impulsu (np. uniknięcia niebezpieczeństwa), wydawałoby się tu raczej zawadą, niż pomocą, zważywszy, że zużywa energję, która mogłaby być zużytkowana pożyteczniej. Każdy wie, jak fatalną jest rzeczą stracić głowę w chwili krytycznej, a „stracić głowę“ to w rzeczywistości znaczy ni mniej ni więcej, jak dać zapanować nad sobą wzruszeniom, czyli rozpraszać energję w objawach wzruszeniowych, zamiast żeby jej użyć dla wyboru najlepszej linji działania.

Trzeba zauważyć, że zależy to jedynie od siły wzruszenia, czy jest ono przyjemne czy nieprzyjemne. Jakiś drobny lęk, jakiś niewielki gniew odczuwamy raczej jako przyjemności. Staramy się też przedłużać takie przeżycia, zamiast usuwać przyczyny wzruszeń. Jak to wiadomo z biologji, dążności wrodzone, które wyrażając się w działaniu, wywołują uczucie przyjemne, są naogół korzystne dla człowieka. Nie bez dobrej racji zatem rzecz się ma tak, że lekkie wzruszenie jest przyjemne. Ażeby zrozumieć, co to może być za racja, wystarczy sobie przypomnieć, że wzruszenie powstaje, gdy spostrzeżenie wyzwala więcej energji, aniżeli jej się zużywa w działaniu, i że energja, w ten sposób oswobodzona, normalnie szuka sobie jakiegoś ujścia, tak iż wzruszenie powstaje, gdy nadmiar energji przepływa przez system nerwowy. Fakt, że lekka emocja jest przyjemna, jest, krótko mówiąc, wskazówką udzielaną nam przez naturę, żeby „pomyśleć przed skokiem“, gdyż uprzyjemniając nam czas dzielący spostrzeżenie od reakcji, nęci nas ona w ten sposób do przedłużania tego czasu, gdy sprawa nie jest zbyt nagląca. Ocenimy należycie znaczenie

tego faktu, gdy się zastanowimy, coby się stało, gdyby człowiek stale doznawał silnej przykrości w okresie dzielącym spostrzeżenie od reakcji. W takich warunkach musiałby naturalnie dążyć do reakcji możliwie najszybszej. Toby znaczyło, że zawsze wybierałby najbardziej utarte formy reagowania, i dlatego trudnoby mu było przystosować się do zmieniającego się otoczenia.

3. Panowanie nad wzruszeniem.

Podczas gdy stan lekkiej emocji ma funkcję tak ważną do spełnienia, to sprawa przedstawia się zupełnie inaczej, gdy zwłoka w działaniu jest tak długa, lub gdy suma energji wyzwolonej przez spostrzeżenie jest tak wielka, że człowiek jest owładnięty wzruszeniem. W takim wypadku środki, jakiemi usiłuje ulżyć naciskowi, mogą działać, jako klapa bezpieczeństwa dla energji, która w przeciwnym razie mogłaby sprawić szkodę, ale zazwyczaj nie pomagają jednak do osiągnięcia celu impulsu, który był przyczyną zaburzenia. To nas prowadzi do rozważenia pożytku i znaczenia zapobiegania tego rodzaju wylewowi energji zapomocą zaprawiania dzieci do panowania nad sobą w zakresie wzruszeń.

Pierwsza rzecz, jaką należy sobie uświadomić w tej sprawie, jest ta, że impulsu nie można zabić. Energja nerwowa, wyzwalana przez spostrzeżenia, może być pchnięta w pożądane lub niepożądane łożyska, ale nie może być unicestwiona.

To może się wydać nieprawdą na pierwszy rzut oka, gdyż każdy człowiek dorosły dochodzi do tego, że może obojętnie traktować przeżycia, które w swoim czasie byłyby w nim wzbudzały strach, gniew lub ciekawość. Łatwo jednakże wykazać, że pochodzi to z innych przyczyn. Weźmy przykład konkretny: Kiedy na stacjach Londyńskiej Kolei Podziemnej ustawiono po raz pierwszy ruchome schody, można było często widzieć ludzi, zdradzających prawdziwą obawę przy wstępowaniu na te schody lub schodzeniu z nich,

a dzisiaj większość czyni to zupełnie mechanicznie. Ci z pośród nas, którzy mieli sposobność częstego korzystania z tych schodów, stwierdzili, że obawa wkrótce zmalała, stając się bardzo lekkiem, przyjemnem podnieceniem, a i to niebawem znikło zupełnie. Nie znaczy to jednak, żeśmy się wyleczyli z obawy niebezpieczeństwa. Znaczy tylko, żeśmy się z doświadczenia nauczyli ściśle, co czynić i jak to czynić należy. W ten sposób ruchome schody przestały być przedmiotem nieznanym, który mógłby się okazać niebezpiecznym, a przez to usunięte zostały z grupy przedmiotów pobudzających impuls do unikania cierpienia i towarzyszące mu uczucie strachu. Jakiś nowy nieznany przedmiot, z którym spotkamy się w przyszłości, niewątpliwie znów wzbudzi w nas obawę, jeżeli dopatrzymy się w nim możliwej groźby dla naszego bezpieczeństwa. Innemi słowami, każde wzmożenie wiedzy i zdolności do działania będzie usuwało pewne przeżycia z grupy przedmiotów, które wywołują to lub inne wzruszenie; o ile jednakże pewne spostrzeżenie albo inna myśl znajduje się w granicach danej grupy, to nie możemy powstrzymać się od odpowiednich przeżyć impulsywnych.

Wynika stąd, że nie możemy nigdy zabić wzruszenia, nawet gdyby było rzeczą pożądaną tak uczynić. Jedyna rzecz, jaką możemy uczynić ze wzruszeniem, które mogłoby wyrosnąć nam ponad głowę, to nauczyć się panować nad niem, albo je tłumić. Co więcej, skoro nadmiar energji nerwowej musi ujść w jakiejś formie, to lepiej jest, oczywiście, skierować go w łożyska pożyteczne, lub co najmniej nieszkodliwe, niż tylko zamknąć poprostu ujście. Natura postarała się o to i zdała na los szczęścia, żeby energja ta znajdowała sobie ujście, nie sprawiając nam szkody. Samo tłumienie winno być zatem zawsze uważane za niepożądane. W jakim stopniu pożądane jest panowanie nad sobą w każdym poszczególnym wypadku, to zależy głównie od tradycji środowiska, w którem dana jednostka musi żyć. Osoba,

uważana raczej za chłodną w jednem otoczeniu, może uchodzić za nadmiernie wrażliwą w otoczeniu innem. Jednakże, wobec tego, że panowanie nad sobą chroni od marnowania energji, każda osoba, która nie ma jakichś nienormalnych braków w swojem życiu wzruszeniowem, powinna panowanie to w pewnej mierze w sobie wyrobić.

Na czem mianowicie polega panowanie nad sobą, to możemy wykryć poczęści w drodze introspekcji, poczęści zaś przez obserwację zachowania się osób innych. Opierając się na obu tych sposobach badania, przekonamy się, jak sądzę, że jest to w rzeczywistości skomplikowany wynik współdziałania całego szeregu czynników. Rzeczą podstawową dla całej sprawy jest przekonanie, że panowanie nad sobą jest pożądane. Ale to nie wystarcza samo przez się. Dany osobnik musi się nauczyć, czego powinien unikać i co powinien czynić, ażeby mógł wyrobić sobie nawykowe decyzje, które mu dadzą niezbędną władzę nad sobą. Zazwyczaj musi do tego dochodzić o własnych siłach. Między innemi przekonywa się sam, że lekka emocja znika, jeżeli się nie dopuszcza do jej wyrażania. Może też się przekonać, że nie jest dobrze pozwalać sobie zatrzymywać się dłużej na silnem pragnieniu, jeżeli się go nie chce zaspokoić

Może też dalej dokonać pewnych odkryć o charakterze pozytywnym, np. jak wielkie znaczenie ma pogrążenie się całkowite w pracy, gdy człowiek usiłuje się uwolnić od czegoś, co nurtuje w jego duszy, oraz w jakim stopniu praca istotnie zajmująca może mu pomóc w tym względzie. Poza tem może się nauczyć zwracać świadomie nadmiar energji w odpowiednie łożyska, „próbować, i jeszcze próbować“, zamiast bezpłodnie rozmyślać nad niepowodzeniem. Wreszcie zdobędzie zapewne także jakieś sposoby ubocznego wyładowywania energji w chwili samego działania impulsu. Tak np. niektórzy ludzie w strachu ziewają, inni w gniewie śpiewają. Rzecz godna uwagi, że ludzie uciekają się do tego rodzaju fortelów, nie mając świadomości ich celu. I tak dany

osobnik może nie zdawać sobie sprawy ze związku, jaki zachodzi np. pomiędzy jego usiłowaniem opanowania obawy a skłonnością do ziewania, ale to, ma się rozumieć, nie zmniejsza skuteczności tego środka działania, jako klapy bezpieczeństwa.

W miarę dochodzenia do tego rodzaju sposobów, zaczyna się je stosować stale, a z tego wynika, że nawyki decyzji mnożą się w stosunku do sytuacyj, z któremi dany człowiek musi się spotykać dość często. W ten sposób panowanie nad sobą obejmuje w sobie pewne nawyki i pewną wiedzę, jak również niezbędne pragnienie. Nie można go się zatem spodziewać od małych dzieci. Wychowawca może jednak przygotować do niego grunt, wynajdując odpowiednie klapy bezpieczeństwa, gdzie trzeba działanie impulsywne zahamować, i udzielając praktycznych wskazówek, gdy dziecko jest dość duże, aby mogło je uwzględnić. Otrzymawszy takie przygotowanie, młodzieniec będzie mógł sam nabywać nawyki i wiedzę, które mu stosunkowo ułatwią osiągnięcie prawdziwego panowania nad sobą, to znaczy zdolności skierowywania nadmiaru energji w łożyska użyteczne lub co najmniej nieszkodliwe.

B. Sympatja.

Gdy chłopak znajdzie się nagle w grupie kolegów szkolnych, którzy mają miny przestraszone, wtedy sam również zaczyna odczuwać strach; gdy tamci wydają się zaciekawieni, on również zaczyna się interesować, co się stało. Lecz jeśli ten sam chłopak przechodzi właśnie okres lekceważenia dziewcząt, to przejdzie koło grupy dziewcząt o minach zagniewanych lub zmięszanych, rzucając na nie obojętne spojrzenie, w poczuciu, że jego to nic nie obchodzi. Tak samo, ma się rozumieć, zachowują się w odpowiednich warunkach dorośli. Wiemy wszyscy z doświadczenia, że potrzebny jest pewien wysiłek, aby nie dać się zarazić

stanem emocjonalnym ludzi, którzy w jakiemkolwiek znaczeniu tego słowa „należą“ do grupy „naszej“, nawet gdy nie mamy pojęcia o tem, co jest przyczyną ich podniecenia. Natomiast zachowanie się ludzi z poza naszej „grupy“ pozostawia nas obojętnymi, albo nawet budzi pewnego rodzaju przeciwny stan umysłu, np. bawi nas albo drażni. Dlatego też tendencja do „współczucia“ z innymi ludźmi ściśle się wiąże z gromadzkością. Tendencja ta tem częściej będzie wchodziła w grę, im szersze i liczniejsze są grupy, do których czujemy się przynależni. W sposób niezawodny pobudzać ją będzie w danej sprawie każda jednostka, należąca do naszej grupy, natomiast każdy, nie należący do naszej grupy, również niezawodnie pozostawi nas obojętnymi. Dobrze będzie nazwać sobie tę skłonność do współczucia z innymi ludźmi z naszej grupy czystą sympatją psychologiczną, w celu odróżnienia jej od sympatji w pospolitem znaczeniu tego słowa.

1. Psychologja „czystej“ sympatji.

Widzieliśmy już, że gromadzkość (to znaczy obawa samotności wraz z pragnieniem posiadania przyjaciół albo bez tego pragnienia) skłania nas do naśladowania postępowania innych ludzi, i że to naśladownictwo rozciąga się na wzruszenia tak samo dobrze, jak i na działania. Wiemy z rozważań naszych nad naśladownictwem, że odtwarzanie cudzego działania wynika ze współdziałania gromadzkości, w postaci tej czy innej, z jakiemś uczuciem złożonem lub kompleksem, albo z większą ich ilością. Musimy się teraz zająć odtwarzaniem w sobie cudzych stanów wzruszeniowych. Zdaje się być rzeczą prawdopodobną, że to pierwotnie wynika z tendencji do naśladowania zewnętrznego wyrazu naszych bliźnich, bo, jak wiadomo, wystarczy przybrać typowy wyraz jakiegoś wzruszenia, (np. gniewne zmarszczenie brwi i zaciśnięcie pięści), aby doznać tegoż wzruszenia w słabym

stopniu. Ale to nie tłumaczy jeszcze, skąd bierzemy energję do odczuwania szalonego gniewu, gdy należymy do jakiejś rozgniewanej gromady, wtedy nawet, kiedy nie znamy przyczyny wzburzenia. Nie wyjaśnia to również, dlaczego, albo w jaki sposób potrafimy zauważać takie drobnostki, jak zmiany wyrazu u innych ludzi.[1])

Skłonność do zauważania cudzych zmian wyrazu zdobywamy zapewne w dzieciństwie pod naciskiem impulsów samozachowawczych. Gdy chodzi o korzystanie z różnych dobrych rzeczy w życiu, dziecko przeważnie zależy tu od starszych, i zazwyczaj wcześnie stosunkowo wykrywa, że uzyskanie lub nieuzyskanie od nich środków niezbędnych do dokonania czegoś zależy od ich usposobienia w danej chwili. W ten sposób wcześnie dokonywa odkrycia, że na cudze usposobienie warto zwracać uwagę. Możliwe, że doświadczenie stopniowo nauczyłoby je wiązać pewne sposoby wyrażania się z pewnemi usposobieniami, w rzeczywistości jednak rzadko pozostawia się je pod tym względem samemu sobie. „Nie męcz ojca, czy nie widzisz, że jest zmęczony?“ — takie powiedzenie wywołuje co najmniej usiłowanie „widzenia“, a zdanie: „Możemy sobie dziś na to pozwolić, pan X. jest widocznie w dobrym humorze“, budzi w niem chęć zdobycia podobnej mądrości, gdy przepowiednia okaże się słuszna. A skoro tylko pragnienie się zbudzi, to reszta jest już rzeczą nauki w drodze „prób i błędów“. Z początku popełnia się liczne błędy, ale praktyka jest ciągła, i dziecko lat siedmiu lub ośmiu jest już często zupełnie biegłe w interpretacji takich zmian wyrazu, jakie wchodzą w zakres jego doświadczenia.

Siłę, jaką udzielone wzruszenie może zdobyć w groma-

[1]) Musimy sobie zdać sprawę z jakiejś czynności wprzód, nim ją możemy naśladować, ale to zdanie sobie sprawy nie musi być koniecznie świadome. Może wynikać z działania jakiegoś podświadomego kompleksu (ob. Rozdział IV str. 76). Oba te punkty wymagają więc jeszcze dalszych rozważań.

dzie, można wytłumaczyć w sposób następujący. Jak już wiemy, przybierając charakterystyczny wyraz gniewu, wywołujemy w sobie lekkie uczucie gniewu, to znaczy, że pobudzamy tym sposobem system impulsu do walki. Gdy ten nasz wyraz wzruszenia wynika z naśladowania członków gromady, do której należymy, wówczas działa tu nasza gromadzkość, a wynikające z niej pragnienie (świadome czy nieświadome), żeby być jak inni, dostarcza energji impulsowi do walki. Zarazem może tu być pobudzona nasza miłość własna, jeśli osoby, których gniew udzielił się nam, należą do takiej grupy, do której przynależność jest naszą chlubą, gdyż jest wtedy rzeczą niemożliwą uznawać, że nie mają racji, nie godząc tem samem w swe uczucie godności własnej. W ten sposób cały szereg potężnych uczuć złożonych i kompleksów może wzmacniać pierwotne uczucie gniewu.

2. Tendencje, które mogą przeciwdziałać naśladownictwu.

a) Obojętność. To, co następuje potem, zależy od okoliczności. Możemy dopuścić do wyładowania się energji jej drogą pierwotną: wtedy naśladujemy postępowanie naszych bliźnich, nie troszcząc się o to, dlaczego i poco to czynimy. Jeśli oni walczą, to i my walczymy; jeśli uciekają, to i my uciekamy. W takich wypadkach cała energja grupy wyładowuje się w działaniu, a wzruszenie bywa wtedy niewielkie, albo niema go wcale. W innych wypadkach może nie być takiego ujścia. Tak np. tłum, przysłuchujący się wywodom mówcy, który rozpala w nim pragnienie walki o jakąś sprawę, nie znajduje ujścia w działaniu, gdyż wroga niema pod ręką. Wtedy wyzwolona energja zwraca się w jedynym otwartym przed sobą kierunku, mianowicie, w kierunku gniewu i jego wyrażania. Przytem gniew każdej jednostki podsycany jest przez gniew sąsiadów, jeżeli ta jednostka utożsamia się z tłumem.

Przypuśćmy jednak, że są w audytorjum tem ludzie, którzy czują się wyższymi od reszty tłumu, że ludzie ci mają mało zaufania do mówcy, albo wiedzą dość, aby zdawać sobie sprawę, że niektóre jego twierdzenia są nieścisłe. Ci zachowują, rzecz jasna, spokój i krytycyzm w ciągu całego przemówienia, albo, jeżeli wogóle będą poruszeni, to będą odczuwali tylko pragnienie przeciwstawienia się mówcy. Nie uznają go za swego przywódcę, i dlatego nie doznają jego wpływu. Nie uznają tej gromady za jedną ze swoich „grup", i dlatego nie udziela się im jej podniecenie.

b) Wyrażanie się we wzruszeniu. Możemy jednakże „współczuć" z bliskimi ludźmi, i mimo to hamować impuls do naśladowania ich w działaniu. W takim wypadku otwierają się przed nami dwie drogi: możemy postanowić nie czynić nic wogóle, albo możemy zużytkować naszą energję dla udzielenia im jakiejś pomocy.

Jeśli nic nie czynimy, to energja oswobodzona uchodzi drogą wyrażania się we wzruszeniu, gdyż to jedynie stoi przed nią otworem. Jak zobaczymy później, dostarcza nam to cennego źródła rozrywki, umożliwiając nam „przeżywanie" wzruszeń, odmalowanych w utworach wyobraźni lub wzbudzonych przez spostrzeganie piękna, nie zmuszając nas do wyrażania się w działaniu (ob. Zabawy bierne, str. 176). Z drugiej strony, ze społecznego punktu widzenia nie jest dobrze, żeby jednostka przyzwyczajała się do szukania zaspokojenia we wzruszeniu, gdyż to może prowadzić tylko do dawania sobie folgi i do sentymentalizmu.

c) Chęć pomagania. Gdy odczuwamy chęć pomagania ludziom nam bliskim, to energja, wyzwolona przez widzenie ich w potrzebie, musiała się zwrócić ku pobudzeniu impulsu opiekuńczego. W takich wypadkach możemy niekiedy być tak głęboko poruszeni, że działamy wprzód, nim pomyślimy. Zazwyczaj jednak nasza jaźń ma wówczas jeszcze czas na ochłonięcie, i zależy wtedy od pojęcia,

jakie mamy o swojem „ja“, czy zechcemy uczynić niezbędną ofiarę. Jeżeli nas to nie nazbyt wiele kosztuje, to pozwalamy impulsowi pójść normalną drogą, i co za tem idzie, udzielamy jakiejś pomocy (ob. Impuls do opiekowania się, str. 33). W przeciwnym razie powściągamy swoją chęć pomagania i wydatkujemy oswobodzoną energję w różnych postaciach wyrażania się wzruszeń, jak np. w zapewnieniach o tem, cobyśmy uczynili, gdybyśmy mogli.

Trzeba tu zauważyć, że sympatja, która się wyraża w pragnieniu udzielenia pomocy, zawsze łączy się z pewnem poczuciem wyższości po stronie dającego. On w danej chwili, bądź co bądź, nie doznaje tych samych trudności; fakt, że chciałby pomagać, dostatecznie tego dowodzi. Tem bardziej, jeżeli daje folgę swemu impulsowi, to dostarcza jeszcze więcej strawy swej miłości własnej. Stąd dawanie bez otrzymywania czegoś wzamian, prowadzi zazwyczaj do zachowania się protekcjonalnego, jeśli nie do politowania. Prawdziwa praktyczna sympatja istnieć może tylko między równymi, to znaczy, między osobami, które mogą i chcą pomagać sobie wzajemnie.

W obrębie naszej własnej grupy szanujemy wyższych od siebie, sympatyzujemy z równymi sobie, litujemy się nad niższymi od siebie. Poza naszą grupą mamy do czynienia z tworami, których nie znamy, z istotami, z któremi nie mamy nic wspólnego. Nie poruszają one naszej gromadzkości, i dlatego nie mogą budzić naszej sympatji. Jeśli się nam wydają niebezpieczne, to unikamy ich; jeśli się wydają słabe i bezbronne, to nie zwracamy na nie uwagi albo używamy ich do zaspokojenia naszego zamiłowania do władzy. Gdy mamy do czynienia z członkami swojej grupy, wówczas sympatja często zmusza nas do powściągania się. Ale tutaj niema takiego hamulca. Te istoty są tak od nas różne, że nie możemy z niemi współczuć. Zagadnięci o to, stwierdzilibyśmy zapewne z całkowicie dobrą wiarą: „Och, mniejsza o nich“, albo „Ich to nie dotyka tak, jak

dotknęłoby ciebie albo mnie". Oto jest postawa umysłu, która tłumaczy wiele okrucieństw małych chłopców. Prawda, że akt okrucieństwa bywa niekiedy formą odwetu. Jeśli dziecko jest krępowane pod każdym względem i czuje w sobie bunt przeciw swemu otoczeniu, to może nagle przyjść mu pomysł, że mógłby sobie ulżyć w swych uczuciach, dręcząc kota lub psa. I dziecko może wtedy dojść do tego, że się będzie cieszyło widokiem strachu i cierpienia swych ofiar. Ale takie wypadki są na szczęście rzadkie. Przeważnie okrucieństwo wynika poprostu z bezmyślności, połączonej z pragnieniem postawienia się. Zwierzę nie budzi sympatji chłopca, ponieważ grupy, do których ten chłopiec czuje się przynależnym, nie są dość szerokie, aby mogły objąć zwierzę, chłopak może się przeto nad niem znęcać, nie doznając żadnych wyrzutów sumienia z powodu zadawanych przez siebie cierpień. Oczywista, że przeciwdziałać tego rodzaju okrucieństwu można, budząc w chłopcu zdolność do „współczucia" z danem zwierzęciem. W ten sposób można zazwyczaj przemienić prześladowcę w gorliwego opiekuna zwierząt.

W stosunku do niższych członków naszych własnych grup nie jesteśmy skłonni grzeszyć umyślnem okrucieństwem, pomimo naszego poczucia wyższości, gdyż sympatja psychologiczna sprawia, iż „współczujemy" z nimi w ich dolegliwościach. Co więcej, dążność do postawienia się nie pozwala nam ich naśladować, musimy przeto albo dawać upust naszej energji we wzruszeniu albo zużytkować ją w udzielaniu jakiejś pomocy. Wielu przyzna jednak, że niekiedy, udzielając pomocy w ten sposób, wyrządza się poważną szkodę. Wynika to poczęści z dążności do postawienia się, a poczęści z niewiadomości. Ponieważ ci, którym pomoc świadczymy, są od nas niżsi, skłonni jesteśmy widzieć w nich ludzi, różnych od nas pod pewnemi względami, i dlatego łatwo nam uspokoić swoje sumienie myślą, że dla nich to „wszystko jedno", gdy mamy ochotę udzielić im

pomocy, która zaspokoi naszą chęć okazania swej przewagi kosztem ich godności osobistej. Niekiedy też uznajemy ich za swych towarzyszy tylko w obrębie szerszych grup, jak ludzkość lub naród. Pod innemi względami należą oni dla nas do grup, o których nam nic niewiadomo, dla których przeto nie odczuwamy żadnej sympatji. Dlatego nie możemy też tak jasno oceniać ich potrzeb, jak ludzi nam bliskich, i wobec tego zachodzi niebezpieczeństwo, iż będziemy udzielali pomocy niewłaściwej, choćbyśmy nawet działali pod wpływem najlepszych pobudek. Krótko mówiąc, temu, który daje, potrzebne jest pewne poznanie i panowanie nad sobą, jeżeli jego pomoc ma przynieść rzeczywisty pożytek temu, kto ją otrzymuje. Z punktu widzenia życia społecznego jest tedy rzeczą bardzo ważną, ażeby młodzi ludzie byli zaprawiani do stosowania swego impulsu opiekuńczego w sposób przynoszący jak największy pożytek. Jak dalece przyczynia się do tego zachęcanie ich do uczestnictwa w dziełach publicznego miłosierdzia, to pozostaje co najmniej kwestją otwartą (ob. Impuls do opiekowania się słabszym, str. 33—36).

3. Rozwój sympatji w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym.

Zanim przejdziemy do wniosków, warto zbadać czynniki, od których zależy rozwój sympatji.

Zacznę od czystej sympatji psychologicznej. Jakeśmy to powyżej stwierdzili, jest to skłonność do odtwarzania w nas samych wzruszeń, przeżywanych przez naszych współtowarzyszy. Tak więc częstość wypadków, w których dana jednostka „współczuje“ z innymi ludźmi, zależy przedewszystkiem od liczby osób, mogących pobudzić jej impulsy gromadzkie. To zkolei musi zależeć od siły odpowiednich uczuć złożonych i kompleksów, ale zakres osób, z któremi dana jednostka może sympatyzować, może być znacznie rozszerzony przez dostarczanie jej odpowiednich doświadczeń i zachęcanie jej do zwracania wyobraźni

w kierunku zagadnień, jakie nasuwa zachowanie się innych ludzi.

a) Znaczenie osobistego doświadczenia i wyobraźni. Potrzeba posiadania osobistego doświadczenia staje się jasna, gdy zważymy, że musimy zdawać sobie sprawę ze stanów psychicznych osób innych na podstawie tego, jak wyglądają i co mówią. Możemy widzieć w nich tylko to, co wiemy z własnych przeżyć. Prawda, że staramy się zawsze podkładać jakieś znaczenie pod każdy ruch i każde słowo osób otaczających nas, ale będzie to znaczenie najbardziej odpowiadające naszym własnym przeżyciom, i dlatego może być najzupełniej mylne.

Dzieci często dają nam sposobność stwierdzenia tego faktu. Nie „widzą“ one, kiedy człowiek dorosły jest zmartwiony lub znużony, nie rozumieją, gdy próbuje im wytłumaczyć swój punkt widzenia. Udręczony chłop dzierżawca, odczuwając potrzebę współczucia, mówi swej małej pięcioletniej córeczce, że musi sam własnoręcznie wytrzebić i oczyścić kawał nieużytku. Dziecku bardzo pochlebia zwierzenie się ojcowskie, ma niejasną świadomość, że coś tam jest nie w porządku, ale nadzieje i troski ojcowskie są mu zupełnie obce. Pragnąc okazać swoje zainteresowanie się, dziewczynka wkońcu zapytuje: „A jakże będzie z gniazdkami, tatusiu?“ (Bazin).

W dzieciństwie zdolni jesteśmy do „współczucia“ tylko z tymi, których życie jest bardzo podobne do naszego, ale to się zmienia, gdy stajemy się starsi, ponieważ z wiekiem nabywamy dość doświadczenia, by móc z niego odtworzyć, czyli „wyobrazić“ sobie stany duchowe osób, których sytuacje życiowe różnią się od tych wszystkich, z jakiemi my mieliśmy do czynienia.

W wieku młodzieńczym człowiek powinienby zatem znacznie rozszerzać zakres swoich sympatyj. W rzeczywistości jednak zachodzą wielkie różnice pod tym względem. Dla jednych jakieś przypadkowe słowo albo nagłówek

w gazecie wystarcza do natychmiastowego wzbudzenia sympatji, innym potrzeba na to szczegółowego opisu, lub nawet ujrzenia zewnętrznych oznak radości albo cierpienia, a jest też pewna liczba takich ludzi, którzy nigdy nie potrafią „współczuć“ z kimś takim, czyje życie jest zupełnie niepodobne do ich życia. Niewątpliwie wynika to częściowo z różnic wrodzonych: im silniej w danej osobie rozwinięty jest impuls gromadzki, tem więcej się ona interesuje sprawami obcych ludzi; im więcej ma rozwiniętą wyobraźnię, tem łatwiej jest jej z nimi sympatyzować. Niemniej jednak czynnikiem decydującym o tem, jaki użytek dany młodzieniec zrobi ze swych skłonności wrodzonych, jest otoczenie, gdyż będzie on hamował swoje naturalne zainteresowania skierowane ku ludziom, albo będzie im pobłażał, zależnie od zasad postępowania tych osób, dla których ma podziw; będzie czynił wszystko, co leży w jego mocy, aby zrozumieć punkt widzenia kogoś niższego od siebie, albo zadowolni się suchym stosunkiem protekcyjnym, zależnie od przykładu, jaki mu dadzą tamci.

Do jakiego stopnia doznajemy „sympatji praktycznej“, czyli chęci pomożenia komuś w trudnościach, zamiast żeby tylko z nim „współczuć“, to zależy, rzecz jasna, od czynników podobnych. Wrodzone różnice w sile impulsu opiekuńczego muszą odgrywać swoją rolę, ale tradycje, wchłonięte z otoczenia, mają zwykle o wiele większe znaczenie.

b) Młodzieńcze zamykanie się w sobie. Czytelnik zauważył to może, że sympatje młodzieńcze rozwijają się zwykle kapryśnie i wybuchowo. Czasem młodzieniec najmocniej interesuje się sprawami cudzemi, czasem znów zupełnie jest zamknięty w sobie i zdolny do patrzenia na wszystko ze swojego tylko punktu widzenia. Jest to prawdopodobnie rzecz nieunikniona. Samozachowawczość popycha nas do dbania o siebie przedewszystkiem. Stąd powodzenie lub niepowodzenie kogoś z otoczenia naszego nasamprzód

zwraca naszą uwagę jako coś, coby mogło się zdarzyć nam samym. Prawdą jest, że „współczujemy“ z innymi, ale nie poprzestajemy na tem, jeżeli zachodzi wogóle możliwość, że sami możemy się kiedyś znaleźć w podobnem położeniu. W takim wypadku nasza miłość własna każe się nam zaraz zastanowić, jak my zachowalibyśmy się w podobnych okolicznościach. A dalej, jeżeli jesteśmy zmuszeni przyznać sami sobie, że nie bylibyśmy w stanie sprostać takiemu położeniu, to skłania to nas wówczas do traktowania tego wypadku, jako ostrzeżenia pod naszym adresem, i popycha do czynienia największych wysiłków w celu zdobycia przymiotów, które uważamy za niezbędne. Młodzieniec często znajduje się w takiem położeniu, gdyż często słyszy albo czyta o rzeczach, które mogłyby mu się zdarzyć kiedyś, i któreby go z pewnością znalazły nieprzygotowanym. Nadto robi sam od czasu do czasu niemiłe doświadczenia. Nic w tem więc niema dziwnego, gdy się przekonywamy, że czasem potrzeba mu wysilenia całej energji dla wybrnięcia z własnych trudności. Gdy młodzieniec znajduje się w tego rodzaju fazie, wówczas może się stać drażliwym i trudnym, gdyż napięcie wzruszeniowe może być bardzo wielkie, i czasem jest on tylko napół świadomy tego, co się w nim dzieje. W stosownem otoczeniu uwalnia się jednak wkońcu od tego opętania egotyzmu. Wcześniej czy później znajduje ulgę w wytężonej pracy umysłowej, w praktykach religijnych albo w połączeniu tych obu środków. Wtedy jego „ja“ stopniowo coraz mniej go pochłania, i młodzieniec staje się znów zdolny do myślenia o innych.

Możemy tedy przyjąć, że okresy zamykania się w sobie, którym młodzieniec podlega, wynikają z wysiłków, które go przygotowują do dojrzałego życia. Trudności, wobec których staje w takich razach, czynią go szczególnie wrażliwym na opinję osób, które podziwia; jednakże rzadko im się zwierza, gdyż myśli jego są tak niejasne i obawa śmieszności tak jest silna, że zazwyczaj wydaje mu się rzeczą

niemożliwą wypowiedzieć się w słowach. Dlatego często bardzo trudno jest wiedzieć, jakiej mu udzielić pomocy. Mimo to, nie należy pozostawiać go zupełnie samemu sobie, gdy przechodzi przez taką fazę.

Inteligentny młodzieniec łatwo się przekonywa, że praca naukowa lub artystyczna ma urok sama przez się. Zazwyczaj przekonywa się także, że jego zamiłowanie do nauki budzi w ludziach pewien szacunek, i że dlatego może zawsze zasłaniać się „pracą“, gdy chce się uchylić od jakiegoś niemiłego społecznego obowiązku. Stąd może popaść w nadmierny egocentryzm, o ile pozwoli się mu mniemać, że nikt nie może rościć sobie żadnych praw do jego czasu, skoro on wypełnia należycie swoją pracę.

Ale niezawsze zamiłowanie do nauki jest tym czynnikiem, który sprawia, że młodzieniec zamyka się w sobie, często jest to raczej obawa życia: skłania go ona do szukania w nauce wyjścia z życiowych trudności. Ta obawa może wynikać z przykładu, jaki mu dał ktoś, kogo on podziwia, albo z jakiegoś wstrząśnienia, którego sam doznał. W każdym z tych wypadków młodzieniec sam rzadko sobie zdaje sprawę z wpływu, jaki to wywiera na jego upodobanie do nauki. Często nie wie nawet o tem, że odczuwa tę obawę, gdyż wypiera wciąż nieprzyjemne myśli pod wpływem wstydu, i zwykle „zapomina“ o nich w końcu, o ile chodzi o świadomą jaźń. Na nieszczęście, nie znaczy to, że tem samem przezwyciężył swoją obawę życia, gdyż toby się stać mogło tylko przez otwarte zmierzenie się z nieprzyjemnem przeżyciem (ob. Kompleksy, str. 68—69). Jakeśmy to już widzieli, obawa zostaje tylko zepchnięta poniżej poziomu świadomości i może oddziaływać na postępowanie nie mniej niż przedtem. Jednakże daje to młodzieńcowi pewne osobiste uspokojenie. Zapomniał o tem wszystko, może przeto uczciwie wmawiać sam w siebie, że jego niechęć do obcowania z ludźmi jest tylko rzeczą „gustu“. Zazwyczaj idzie krok dalej jeszcze i orzeka, że ludzie, któ-

rzy różnią się od niego pod tym względem, są lekkomyślni i powierzchowni. Z chwilą osiągnięcia tego stadjum wyzwala się zupełnie od przykrych przypomnień, gdyż opinje tych innych ludzi przestają być dla niego godne uwagi. Odtąd może już poświęcić się wyłącznie swemu własnemu życiu wewnętrznemu bez żadnych wyrzutów sumienia. Nie trzeba dodawać, że w rezultacie może się stać człowiekiem skupionym w sobie, ale i ciasnym.

Trudno jest zrobić coś z tego rodzaju wypadkiem w stadjach późniejszych, gdyż dana jednostka jest najzupełniej zadowolona z kierunku, jaki sobie obrała. W idealnych warunkach, powinno się było, oczywiście, unikać wstrząśnienia wzruszeniowego. Gdy uniknąć go się nie udało, to można zmniejszyć jego skutki przez danie młodzieńcowi sposobności do „wyrzucenia tego z siebie“ w rozmowie z jakąś sympatyczną mu osobą starszą, zanim zacznie się wypieranie tego przeżycia. To jest często także niemożliwe, gdyż duma zwykle skłania młodzieńca do zachowywania swych obaw dla siebie. W ten sposób może mieć czas na mocne obwarowanie się obronne, zanim wykryjemy, że coś tam z nim jest nie w porządku. W takim wypadku bezpośredni atak frontowy jest bezcelowy, ponieważ młodzieniec nie poczuwa się do żadnej winy. Można jednak starać się wywrzeć na niego wpływ pośredni przez otoczenie. Jeśli się znajdzie wśród ludzi, którzy wykazują większą od niego płodność w wybranej przez niego dziedzinie pracy, a którzy jednak uważają za rzecz niewłaściwą dać się zupełnie zaabsorbować przez tę pracę, wówczas może i on zacząć się zastanawiać, czy roztropnie ułożył sobie życie, i w ten sposób może dojść do tego, że będzie próbował przezwyciężyć swą niechęć do współżycia z ludźmi. Czy mu się to uda, to zależeć będzie od siły, z jaką zapanowała nad nim jego obawa. Może być w stanie przezwyciężyć ją. Ale w innych razach, może też ona hamować go na każdym kroku, czyniąc mu niemożliwem „współczucie“ z kimkolwiek, czyje upodoba-

nia są zupełnie inne niż jego. Jeśli mu się nie uda, to pozostaje jeszcze jeden sposób dopomożenia mu. Zapomniana obawa może mu być znów przywołana do świadomości w sposób, opisany w Rozdziale IV (ob. str. 62). Można mu wtedy wykazać związek, jaki ta obawa posiada z innemi jego trudnościami, i w ten sposób uświadomić go o ważności otwartego jej zwalczania. Może wtedy potrzebować jeszcze zachęty ze strony kogoś, budzącego w nim szacunek, ażeby wytrwał w swoich usiłowaniach, ale mając ją, niemal napewno przezwycięży wkońcu swą odrazę.

c) Niezgrabność i nieśmiałość młodzieńcza. Czasem przejawy sympatji zostają w młodzieńcu zahamowane w inny jeszcze sposób. Nie usuwa się on świadomie od ludzi, ale w praktyce usuwa go od nich jego niezgrabność i nieśmiałość. Drży i czerwieni się wobec obcych, może nawet zacząć się jąkać, słowem wykazuje wszystkie oznaki lęku. Dość łatwo jest przekonać takiego młodzieńca, że jego lęk wobec obcych jest nielogiczny, ale to mu nie pomoże, gdyż nie dotyka właściwej przyczyny jego trudności. Analiza wykazuje, że przyczyną tą jest zawsze jakieś przeżycie, które miało miejsce może już przed latami, i które wówczas zostało wyparte, zamiast żeby było zwalczane otwarcie. Tak np. dr. Bruce opowiada nam rzecz następującą o młodym człowieku, który cierpiał na taką skrajną formę nieśmiałości. Z jego napół zatartych wspomnień z wieku chłopięcego wynurzył się obraz jego pierwszego pryncypała — posępnego, zimnego, twardego człowieka ze świdrującemi oczami. „Te oczy zdawały się spoczywać na mnie wciąż, gdziekolwiek poszedłem. Zdawały się wypatrywać najmniejszy mój błąd. Zacząłem myśleć o tem, coby się mogło stać, gdybym rzeczywiście popełniał błędy. Wtedy zacząłem się czuć niezdatnym i lękać się, że on zauważy moją niezdatność. Stałem się nerwowy, skrępowany, lękliwy. Ilekroć on przemówił do mnie, wzdrygałem się, czerwieniłem się, drżałem. Po jakimś czasie za-

chowywałem się tak samo, gdy ktokolwiek przemówił do mnie... Usiłuję nie myśleć o nim, ale wiem, że myślę". (Handicaps of Childhood, str. 179).

W tym wypadku osobnika tego wyleczono, przekonawszy go, że postępowanie jego pryncypała było rzeczywistą przyczyną jego stanu, ale że to nie powinno wpływać na niego w dalszym ciągu, że więc mógłby przezwyciężyć swoją nieśmiałość, jeśliby na serjo spróbował to uczynić.

Ilekroć zanalizuje się wypadki tego rodzaju, zawsze otrzyma się pewnie podobne rezultaty. Możemy przeto wysnuć stąd wniosek, że skrajne formy nieśmiałości i zamykania się w sobie zazwyczaj, jeśli nie zawsze, wynikają z wyparcia jakiegoś przykrego wydarzenia, z którem należało się zmierzyć odrazu, gdy się zdarzyło.

Rozdział VIII.

Psychologja charakteru.

A. Różnice indywidualne pod względem:
   1. Usposobienia i ogólnej postawy wobec życia.
   2. Siły woli.
B. Zdobywanie siły charakteru.
   1. Znaczenie organizacji uczuć i wyboru odpowiedniego uczucia przewodniego.
   2. Granice siły woli.
C. Pojęcie „pięknego“ charakteru.

Można określić charakter jako sumę ogólną tych wszystkich dążności, które stanowią o stałości naszego postępowania. Gdy mówimy o kimś, że nie ma charakteru, to mamy na myśli, że jest nienormalnie impulsywny i nieobliczalny. Gdy zrobimy jakieś głupstwo w chwili podniecenia, to szukamy wytłumaczenia w tem, żeśmy wtedy nie byli „sobą“. Tak więc charakter jednostki najlepiej widzi się w jego rozważnych aktach woli.

Zgóry można przypuszczać, że siły, określające decyzję człowieka w takiej chwili, są częściowo wrodzone a częściowo nabyte. Można je wyliczyć w sposób następujący: 1) Uczucia złożone, kompleksy i nawyki do decyzji i działania, jakich wymaga dana chwila; 2) wiedza o danym przedmiocie i granicach sił własnych; 3) inteligencja, czyli zdolność do zużytkowania posiadanej wiedzy; 4) ogólna postawa wobec życia; 5) usposobienie oraz, w wypadkach, w których są przeszkody do przezwyciężenia, 6) siła woli.

Wpływ uczuć złożonych i kompleksów rozpatrzyliśmy dostatecznie w poprzednich rozdziałach. Wpływ różnic inteligencji i zależność wiedzy od inteligencji i zainteresowań zbyt są oczywiste, aby wymagały dyskusji. Jeszcze musimy rozpatrzeć różnice usposobienia, ogólnej postawy wobec życia i siły woli.

Usposobienie człowieka zależy od właściwości jego impulsów. Sprawia ono, że człowiek jest bądź popędliwy, bądź bojaźliwy lub cierpliwy i t. p. Jak zobaczymy w dalszym ciągu tego rozdziału, mamy prawo przypuszczać, że siła woli danego człowieka zależy od jego usposobienia, że przeto można na nią oddziaływać jedynie w tych granicach, w jakich możliwą jest rzeczą zmieniać usposobienie.

Pojęcie ogólnej postawy wobec życia obejmuje takie cechy, jak optymizm, poprzestawanie na małem, i przeciwne. Uważa się zwykle te cechy za wskaźniki temperamentu danego osobnika. Są one niewątpliwie poczęści określone przez inną cechę, która posiada wielkie znaczenie dla rozwoju charakteru, mianowicie przez perseweracyjną skłonność danej jednostki. Jest to skłonność, na mocy której przedstawienia i obrazy powracają na myśl wtedy, gdy jednostka nie czyni świadomego wysiłku w celu ich przywołania, i gdy ich powrót nie zależy od działania jakiegoś silnego uczucia złożonego lub kompleksu. Skłonność ta jest silna u jednych, słaba u innych osób, ale mamy prawo przypuszczać, że żaden człowiek normalny nie jest jej pozbawiony całkowicie. Jej wpływ na postępowanie sięga dalej znacznie, niż mogłoby się zdawać na pierwszy rzut oka. Człowiek, któremu łatwo powracają do świadomości wszelkiego rodzaju przedstawienia, może się stać ostrożnym i przezornym, gdyż przeżycia te będą miały tendencję do „trwania“ przez jakiś czas i w ten sposób łatwiej będą mogły się ustalić w jego świadomej pamięci. Taki człowiek będzie godnym zaufania przywódcą, o ile będzie miał czas na układanie sobie planu działania, ale

może stracić głowę, gdy wypadnie mu działać pod naciskiem chwili. Z drugiej strony, człowiek, który ma słabą skłonność perseweracyjną, łatwiej może zapominać o dawnych swoich porażkach. Stąd może być raczej świetnym niż głębokim, raczej śmiałym niż mądrym.

A. Różnice indywidualne.

1. Różnice pod względem usposobienia i ogólnej postawy wobec życia.

Nasze wiadomości o fizjologicznej podstawie usposobienia i temperamentu są stosunkowo świeżej daty. Dr. Head wykazał, że różnice usposobienia zależą poczęści od rodzaju i od stopnia wpływu, jaki wielki mózg wywiera na pewne części mniejszego mózgu (ob. Myer'a Text-book, str. 313).

To jednak tłumaczy tylko niektóre rodzaje różnic. Znacznie większa ich część zależy zapewne od działania gruczołów o wydzielaniu wewnętrznem. Organa te bardzo się różnią co do wielkości i są rozmieszczone w różnych miejscach ciała. Zadaniem ich jest dostarczać ciału substancyj niezbędnych dla jego zdrowia i rozwoju. Najbardziej znany z nich jest może gruczoł tarczowy. Jest to niewielka masa tkanki, położona w szyi wpobliżu „jabłka Adama". Jeżeli ta masa nie funkcjonuje, jak należy, to pacjent może dojść do stanu apatji, graniczącego z idjotyzmem, natomiast zbyt wzmożone jej działanie może go doprowadzić do stanu podniecenia, bliskiego manjactwa. O tem, że istotnie wydzielanie owego gruczołu pozostaje w ścisłym związku z temi zjawiskami, świadczy fakt, iż pacjenci, u których gruczoł ten nie funkcjonuje należycie, mogą być zazwyczaj wyleczeni, t. j. przywróceni do normalnego stanu umysłu, przy pomocy odpowiednich dawek owczego gruczołu tarczowego.

Inna para gruczołów, znanych dziś dobrze, to nadnercza (ob. str. 85). U człowieka składają się one z części zewnętrznej, substancji korowej, i z części wewnętrznej, substancji rdzeniowej. „Stwierdzono już z dużem prawdopodobieństwem, że wydzieliny rdzenia powodują skłonność do ucieczki, wydzieliny zaś kory — skłonność do walki. Pewną jest rzeczą, że zwierzęta, posiadające większą korę, są wojownicze i niebezpieczne, te zaś, które mają wątłą korę a stosunkowo duży rdzeń, są bojaźliwe i pierzchliwe“ [1]).

Szeroko omawiane „małpie gruczoły“ należą do tej samej kategorji, ale powyższe dwa przykłady wskazują wystarczająco, do jakiego stopnia gruczoły o wydzielaniu wewnętrznem wpływają na rozwój jednostki. Że przytoczymy tu raz jeszcze ten sam artykuł: „zależnie od proporcji, w jakiej ich substancje łączą się w krwi człowieka, człowiek jest wysoki lub niski, ciemny lub jasny, flegmatyczny lub choleryczny“ (Leonard Williams, op. cit. str. 262).

Stan i funkcjonowanie tych gruczołów posiada, rzecz jasna, pierwszorzędne znaczenie dla wychowawcy. Nie może on oddziaływać na nie bezpośrednio, ponieważ posiadacz ich nie panuje nad niemi świadomie (ob. str. 81—82), ale może wpływać na ich normalny rozwój, stwarzając higjeniczne warunki życia. Świeże powietrze, ruch, sen, słońce i pożywienie obfitujące w witaminy, wszystko to odgrywa pewną rolę, ostatnie dwa czynniki — większą może niż wszystkie inne. Przeciwnie, choroba i wysiłek nerwowy, a zwłaszcza obawa i znużenie, mogą naruszyć wrodzoną równowagę w ten sposób, że cały charakter człowieka ulega zmianie. W ten sposób badania, przeprowadzone nad gruczołami o wydzielaniu wewnętrznem, raz jeszcze wykazały prawdziwość starego przysłowia: „mens sana in corpore sano“. Gruczoły i system nerwowy są istotnie fizjologiczną

[1]) Leonard Williams, „The Constituents of the Unconscious“, British Journal of Psychology, Medical Section, 1922, p. 263.

podstawą charakteru. Jeśli one nie są zdrowe, to wiele naszych wysiłków wychowawczych z konieczności idzie na marne.

2. Różnice siły woli.

Siłę woli można określić, jako zdolność wzmocnienia słabego motywu do tego stopnia, ażeby osiągnął przewagę nad motywem przeciwnym. Jeżeli literami *I* i *P* oznaczymy motywy przeciwne, z których *I* jest słabszy, a literą *E* wysiłek potrzebny, ażeby uczynić *I* przeważającym, to stosunek między *I*, *P* i *E* można symbolicznie przedstawić w następujący sposób:

I samo przez się $< P$; $I + E > P$ (James, Text-book of Psychology, str. 444). Pewni pisarze wyrażali myśl, że wysiłek *E* pochodzi od samej jaźni jako całości, i że zdolność uczynienia tego wysiłku jest podstawą dla wszelkiej świadomości własnego „ja“, jako niezależnej jednostki.

W związku z tem musimy się zająć dwiema ważnemi pracami nad psychologją woli. Są to prace *a)* dr. Ach'a i *b)* drów Michotte'a i Prum'a.

a) Dr. Ach w eksperymentach swoich postawił sobie za cel zbadanie tego, co się w nas dzieje, gdy usiłujemy wypełniać pewne postanowienie, pociągające za sobą pokonywanie jakiejś tendencji przeciwnej, jak np. silnego impulsu lub mocno zakorzenionego przyzwyczajenia. Rozpoczynał od tego, że dawał osobom badanym pary nierymujących się zgłosek do wyuczenia się napamięć, by się wytworzyły silne skojarzenia pomiędzy członami każdej pary. Potem pokazywał samą tylko pierwszą zgłoskę z każdej pary i żądał, ażeby do każdej dobrali rym, zamiast uzupełniania skojarzonej zgłoski. W ten sposób proces ten podobny był zupełnie do procesu psychicznego osoby, która postanowiła sobie przełamać pewne przyzwyczajenie przez utworzenie innego określonego przyzwyczajenia i ma teraz działać w myśl swego postanowienia. Wytwarzając

w pewnych wypadkach skojarzenia silniejsze, aniżeli w innych, dr. Ach mógł poza tem dojść do rozróżnienia dwu zadań: przezwyciężenia tendencji silnej i przezwyciężenia tendencji słabej. (Na wypadek zarzutu, że eksperyment ten nie stwarzał „realnej“ przeszkody do przezwyciężenia, warto stwierdzić, że powodzenie i niepowodzenie wywoływały tu zupełnie wyraźne uczucia zadowolenia lub też niezadowolenia. Co więcej, każdemu wypadkowi towarzyszyły poruszenia, wyrażające pewne stany psychiczne, jako to z jednej strony uśmiech, zarumienienie się, z drugiej strony tupanie nogą i gniewne wykrzykniki). Dla pełnego ogarnięcia wyników musimy skierować czytelnika do książki dr. Ach'a, Willensakt und Temperament. Dla obecnych naszych celów wystarczy stwierdzić punkty następujące:

1. Gdy opór był silny, introspekcja wykazywała:

a) Uczucia wysiłku, natężenia, i t. d.

b) Pewne określone przeżycie, wyrażające się w słowach: „ja chcę, ja tego istotnie pragnę“ w okresie bezpośrednio poprzedzającym sam akt.

c) Charakterystyczne wzmożenie siły postanowienia, które zdawało się być możliwem tylko do pewnych granic, tak, iż badanemu rzecz się nie udawała, ku wielkiej jego przykrości, gdy opór był zbyt silny.

2. Gdy opór był słaby:

a) Wszystkie uczucia wysiłku znikały, i

b) Moment osobisty ustępował, natomiast była tylko świadomość, że „to trzeba lub to się musi zrobić“.

Stąd wynikałoby, że posiadamy jakiś zasób specjalnej energji, do którego możemy sięgnąć, gdy usiłujemy przezwyciężyć opór, lecz że istnieją pewne określone granice co do ilości tej energji, jaką możemy w taki sposób zastosować w danej chwili.

b) Eksperymenty drów Michotte'a i Prum'a zmierzały do zbadania natury drugiego aktu, przy którym też

mamy świadomość pewnego wysiłku woli, mianowicie aktu wyboru. W tym wypadku dawano badanemu dwie liczby, które on miał dodać lub odjąć, lecz cokolwiek wybrał, musiał mieć „poważną rację“ dla takiego właśnie wyboru. Tutaj też nie możemy wychodzić poza główne wyniki eksperymentu. Te wykazują, że badani mieli w tym wypadku świadomość osobistego zwracania się ku jednej z dwu alternatyw, „świadomość działania“, jak to eksperymentatorzy nazwali. Ta „świadomość działania“ odczuwana była jako coś całkowicie różnego od uczuć wysiłku, etc., których badani również doznawali w wypadkach trudności. To, podobnie jak owo przeżycie „ja istotnie chcę“ u badanych dr. Ach'a, zdaje się wskazywać, że nasze „ja“ zaangażowane jest w szczególniejszy sposób zawsze, gdy się dokonywa właściwych aktów woli.

Forma, w jakiej uświadamiamy sobie to odwoływanie się do naszego ja, była badana przez Boyd'a Barrett'a w ciągu eksperymentów, któreśmy dość szeroko opisali w Rozdziale VI. Introspekcje, otrzymane w wypadkach, w których wybór był trudny, wykazały, że działamy, albo idąc za impulsem (a w tym wypadku wybór nie jest wyborem opartym na „woli“ w naszem znaczeniu tego słowa), albo odwołujemy się do jakiejś zasady ogólnej, jak np. „brać to, co jest lepiej znane“. Innemi słowami, znamieniem właściwych aktów wyboru, w których decyzja jest trudna, jest odwołanie się do jakiejś myśli, czerpiącej energję swoją mniej lub więcej bezpośrednio z uczucia godności własnej.

A więc, zarówno „charakterystyczne wzmożenie siły postanowienia“ Ach'a, jak „świadomość działania“ Michotte'a i Prum'a, i „odwołanie się do ogólnej zasady“ Boyd'a Barrett'a, wszystko to prowadzi do tego samego wniosku, mianowicie, że nasza siła woli, t. j. energja, która nam umożliwia przezwyciężanie oporu w nas samych, jest w jakiś sposób związana z naszem uczuciem godności własnej.

Dr. Mc Dougall wyraża to w taki sposób: „Możemy zatem określić akt woli jako podtrzymanie albo wzmocnienie pragnienia lub dążenia (t. j. usiłowania działania) przez współdziałanie impulsu, wzbudzonego w obrębie systemu uczucia godności własnej“ (Social Psychology, str. 249).

B. Zdobywanie siły charakteru.

1. Organizacja uczuć złożonych.

Skoro charakterem zowiemy to, co stanowi o stałości postępowania, to nie można powiedzieć o kimś, że posiada wogóle charakter, dopóki nie nabędzie pewnego stopnia stałości w swoich postępkach: tak też o dziecku nie można powiedzieć, że ma charakter w jakiemkolwiek praktycznem znaczeniu tego słowa, dopóki nie wyrobi w sobie przynajmniej jednego jakiegoś ustalonego uczucia złożonego, jako to np. miłość dla matki. W miarę jak uczucia jego się rozwijają, pragnienia stają się coraz to stalsze, a w miarę jak świadomość własnej indywidualności staje się coraz wyraźniejsza, dziecko zaczyna przejawiać swoją wrodzoną siłę woli w kierunku tych pragnień. Ale to nie wystarcza dla zapewnienia ostatecznej siły charakteru, gdyż nie wyklucza współistnienia uczuć złożonych niezgodnych ze sobą, jak np. ukochanie prawdy i ukochanie popularności. Człowiek naprawdę „silny“ to jest taki człowiek, który posiada określony cel w życiu i który przywiązuje do tego celu taką wagę, że go to powstrzymuje od zaspokajania pragnień przypadkowych, któreby go wciągać mogły w działania, z tym celem niezgodne. Zbyteczna dodawać, że sama siła woli, jakkolwiek jest rzeczą istotną, jednakże nie wystarcza do tego. Człowiek, który chce zdobyć silny charakter, musi sobie jasno zdać sprawę, czego chce nadewszystko i którą z każdych dwu alternatyw przekłada nad drugą. Innemi słowami, musi zorganizować swoje uczucia w stosunku do jakiegoś wyraźnie określo-

nego uczucia przewodniego, w przeciwnym razie ta sama jego siła woli może go doprowadzić do niekonsekwencyj, które wynikać będą z chwilowej przewagi jakiegoś uczucia, niezgodnego z ogólnym planem jego życia.

Gdy się chce zdobyć siłę charakteru przy minimum wysiłku, dobrze jest pamiętać, że mamy taką naturę, iż każdy postępek kładzie podwaliny pod pewien nawyk, każdy ciąg myśli — pod skojarzenie, i że zależy to zupełnie od sposobu, w jaki korzystamy z tej właściwości systemu nerwowego, czy będzie nam ona służyć ku pomocy, czy stawać będzie na przeszkodzie w osiągnięciu naszego celu, że przytoczymy tu p. Shand'a (Foundations of Character, str. 70): „Prawa kojarzenia zmierzają do dezorganizowania wszelkich systemów charakteru, o ile wprowadzają w nie składniki nieużyteczne lub szkodliwe i wiodą do tworzenia się złych przyzwyczajeń; ale oddają im także usługi, wzmacniając związki użyteczne, wiodące do tworzenia się dobrych przyzwyczajeń. Prawo organizowania zmierza ze swej strony do wyłączenia z tych systemów wszystkich składników, które swoją obecność tam zawdzięczają wyłącznie działaniu kojarzenia".

2. Wybór uczucia przewodniego.

Równie ważne znaczenie, jak organizacja uczuć, posiada wybór celu. Cała budowa może rozsypać się w gruzy, jeżeli „uczucie przewodnie" ulegnie zburzeniu. Jest tedy sprawą żywotnego znaczenia, ażeby to było takie uczucie, któreby nie pozostawało na łasce każdego przelotnego zdarzenia. Ażeby to osiągnąć, należy dążyć do sformułowania sobie celu w sposób możliwie „ogólny". Pragnienie „powodzenia wogóle" bardziej może się przyczynić do wytworzenia siły, niż pragnienie „powodzenia w jakiemś poszczególnem ryzykownem przedsięwzięciu", i większy czynnik trwałości tkwi w pragnieniu, „żeby być użytecznym wogóle", niż, „żeby być użytecznym jakiejś poszczególnej osobie"; gdyż

niepowodzenie danego przedsięwzięcia, czy śmierć danej osoby pozbawia jednostkę o celu tak zacieśnionym wszelkich zainteresowań życiowych, gdy tymczasem osobie, posiadającej cel bardziej ogólny, cios taki pozostawia moc innych rzeczy godnych starań i działania. Ma się rozumieć, że nawet osoba, posiadająca cel najbardziej uogólniony, może zwątpić i z rozpaczą zrezygnować z wysiłków, jeżeli spotyka ją niepowodzenie za niepowodzeniem. Kiedy ta granica będzie osiągnięta, to zależy zapewnie w poszczególnych wypadkach od siły wrodzonego impulsu do walki albo „siły woli“ danej jednostki, od jej ogólnej postawy wobec życia, oraz od stopnia, w jakim jej ideał przewodni wszedł w skład jej uczucia godności własnej.

3. Granice siły woli.

W związku z powyższem musimy rozważyć jeszcze jeden punkt, mianowicie trudność, jakiej czasem doznajemy, gdy musimy działać zgodnie ze starannie rozważonem postanowieniem. Jestto zjawisko powszechne. Stanie się ono może łatwiejsze do zrozumienia, gdy porównamy akt wyboru z podnoszeniem ciężaru zapomocą pewnej liczby lin, z których każda ciągnie go w innym kierunku z inną siłą ciągnienia. W takim wypadku może się zdarzyć jedno z trojga: zazwyczaj ciężar poruszać się będzie w kierunku różnym od kierunku każdej z lin, do których jest uwiązany (w kierunku, przedstawiającym, że tak powiem, kompromis między poszczególnemi wynikami), ale może też poruszać się w kierunku jednej z tych lin, albo może nie poruszać się wcale. Ale jeśli się nawet zdarzy, iż ciężar poruszać się będzie w kierunku jednej z lin, to działanie innych nie jest tem samem stracone, gdyż wzmagają one albo osłabiają tempo ruchu ciężaru, zależnie od siły i kierunku ciągnienia każdej z nich. Otóż każda z tych alternatyw może się zdarzyć także przy akcie wyboru. Możemy przyjąć, że liny mające stały kierunek reprezentują motywy, ich siła cią-

gnienia reprezentuje siłę poruszającą, w jaką wyposażone są motywy, czyli siłę motywacji, jak się ją zazwyczaj zowie, a sam ciężar reprezentuje zadanie, które ma być rozwiązane. Przy akcie wyboru kompromis nie zawsze jest możliwy i dlatego częściej zdarza się wybór jednej drogi działania kosztem innych alternatyw (t. j. ruch w kierunku jednej z lin), ale i tu także inne pragnienia odgrywają swoją rolę, wpływając na łatwość dokonania wyboru.

A dalej, jeżeli przywiążemy tylko jedną linę do ciężaru i będziemy ją ciągnąć, to otrzymamy wynik ciągnienia tą liną osobno, ale jeżeli teraz dodamy inną, to możemy zaobserwować tylko, w jaki sposób ciągnienie tej drugiej liny zmienia rezultat, otrzymany przy ciągnieniu pierwszej. Jeżelibyśmy chcieli stwierdzić, bez uciekania się do usunięcia pierwszej liny, jaki byłby skutek ciągnienia ciężaru samą tylko drugą liną, to musielibyśmy się posługiwać rachunkiem. Podobnież, jeśli mamy do rozporządzenia dwa alternatywne sposoby działania, to nie uświadamiamy sobie zazwyczaj absolutnej wartości drugiego sposobu podczas procesu wyboru; oceniamy tylko, że jest lepszy lub gorszy od pierwszego. Ale absolutna wartość alternatywy, którąśmy wybrali, może nam się uświadomić w niemiły sposób w chwili, gdy postanowieniu naszemu musimy dać wyraz czynny. Czasem może się to nam nawet zupełnie nie udać, gdyż ta energja, która wystarczała, ażeby skłonić nas do wyboru jednej z dwu alternatyw, gdyśmy wydawali o niej sąd w porównaniu z alternatywą drugą, może być za słaba dla uczynienia wysiłku, który się okazuje niezbędny, gdy stajemy w obliczu bezwzględnej przykrości, jaką ona pociąga za sobą w chwili działania[1]). Stopień, w jakim dana jednostka w takich warunkach jest zdolna poświęcić przyjemność bezpośrednią, jest może najlepszym wskaźnikiem jej siły charakteru.

[1]) Ob. Tablica II i Boyd Barrett, op. cit., Rozdział X.

C. Pojęcie „pięknego“ charakteru.

Chcąc uzupełnić ten szkic psychologji charakteru, należy jeszcze rozważyć, co tkwi w pojęciu „pięknego“ charakteru. Siła jest, rzecz jasna, jednym z jego składników, ale sama siła nie wystarcza tu jeszcze. O jakości charakteru danej jednostki wydajemy sąd, uwzględniając tyleż conajmniej naturę jej przewodniego uczucia, ile stałość jej postępowania; w rzeczy samej, z dwojga złego, wielu z nas prędzej wybaczyłoby słabość, niż to, co uważamy za „mały“ cel w życiu. Wszyscy się godzą co do tego, że człowiek istotnie dzielny musi mieć wiele „siły ducha“ i musi używać swoich sił w służbie jakiejś idei, którą cenimy. Dla członków społeczeństwa takiego, jak nasze, należałoby może dodać jeszcze jedną cechę, a mianowicie, jasne zdawanie sobie sprawy z osobistych uprzedzeń, z któremi każdy musi się liczyć we wszystkich swych postanowieniach. Jak to wykazano powyżej, znaczy to, że każdy z nas musi, co najmniej, zdawać sobie sprawę z tego, że uczucia złożone i kompleksy na każdym kroku wpływają na jego sądy. W idealnych warunkach, powinnoby się również być świadomym najważniejszych swoich kompleksów tak, iżby móc mieć je na względzie w wypadkach, w których zachodzi możliwość ich wpływów na nasze orzeczenia.

Rozdział IX.

Kształcenie charakteru.

A. Przeszkody „prawne“ i „bezprawne“.
   1. Nauka, wynikająca z przeszkód „prawnych“.
   2. Sztuczne stwarzanie otoczenia.
   3. Uznanie i potępienie jako przeszkody „prawne“.

B. Przyjemność i nieprzyjemność, jako podniety do właściwego postępowania.

C. Zamiar a wykonanie.

D. Rola sugestji.
   1. Sugestja bezpośrednia a pośrednia.
   2. Trudności w stosowaniu sugestji bezpośredniej.

A. Przeszkody „prawne“ i „bezprawne“.

Jedno z pierwszych odkryć, jakie czyni dziecko, gdy zaczyna próbować swoich sił względem swego małego światka, jest to, że musi się ono liczyć z przeszkodami dwojakiego rodzaju, — z takiemi, które zdają się nie być niczyją winą, i z takiemi, które, zdaje się, jakgdyby stawiał na jego drodze ktoś inny, z przeszkodami „prawnemi“ i „bezprawnemi“, jak moglibyśmy je nazywać[1]). Wcześnie też dziecko przychodzi do przekonania, że bezużyteczną jest rzeczą gniewać się z powodu przeszkód „prawnych“. Inaczej z przeszkodami

[1]) „Prawo“, o którem mowa, może być prawem natury nieświadomej, lub prawem natury ludzkiej, albo może być jedynie umową. Słowo „prawne“ należy brać w znaczeniu „posłuszne jakiemuś ustalonemu prawu“, jakiekolwiek jest pochodzenie tego prawa, a „bezprawne“ w znaczeniu przeciwieństwa do „prawnego“.

„bezprawnemi“. Te stawia na jego drodze ktoś inny, i zależy to dopiero od stosunku dziecka do tego kogoś innego, czy bierze je z dobrej strony, czy też ma je za złe, jako nieusprawiedliwione wkroczenie w jego swobodę działania.

1. Nauka wynikająca z przeszkód „prawnych“.

Zrazu podział na „prawne“ i „bezprawne“ jest z konieczności bardzo prymitywny. Malutkie dziecko, uderzywszy się o stół, bije ten stół w gniewie, ponieważ nie wie jeszcze o tem, że stół nie może mu się usunąć z drogi. Tak samo zjada jaskrawo czerwoną jagodę, wcale nie myśląc nawet o tem, że mogłaby mu zaszkodzić. Trzeba mu czasu i doświadczenia, aby mogło poznać siły, rządzące jego małym światkiem.

Wcześniej lub później przekonywa się, że nie może przekraczać bezkarnie praw swojej własnej natury, że nie może np. siedzieć w wilgotnem ubraniu i nie przeziębić się. W miarę jak jego doświadczenie się zwiększa, dowiaduje się, przy naszej pomocy, że wszystko, co je otacza, wszystko co jest, że tak powiem, „nie ja“, podlega również prawom, których nie można też łamać bezkarnie. I tak np. jego klocki budowlane nie chcą stać w pewnych położeniach, choćby nie wiedzieć wiele razy próbowało je tak ustawić; jego kwiatki umierają, gdy im nie daje wody, jego towarzysze nie lubią go, gdy jest zbyt kłótliwy i t. d., i t. d. W każdym takim wypadku dziecko zaczyna od przypuszczenia, że niepożądaną dlań rzecz uczyniono umyślnie w celu dokuczenia mu, zupełnie tak samo, jak człowiek dziki myśli, że jakiś zły duch musiał rzucić wdół kamień, który urwał się ze skały i zranił go. Nasza wiedza o tem, co wynika a co nie wynika z jakiegoś prawa, jest istotnie rezultatem całych wieków rozważań nad doświadczeniem, i dziecko zdobyłoby jej niewiele, albo i wcaleby jej nie zdobyło bez kierownictwa osób starszych.

O ile dziecko może się czegoś nauczyć wprost z doświadczenia, i nic mu przytem złego nie grozi, to zawsze

błędem byłoby chcieć mu oszczędzić konsekwencyj jego postępowania, a to z trzech powodów: 1) ponieważ nic nie jest tak przekonywające, jak osobiste doświadczenie, 2) ponieważ każde takie wkroczenie może wzbudzić niechęć, i przez to zniweczyć swój własny cel, i 3) ponieważ dla każdego jest rzeczą istotnego znaczenia nauczyć się trudnej sztuki poprawnego interpretowania własnych doświadczeń, i dlatego wskazanem jest dostarczać dziecku wszelkich sposobności do nabycia niezbędnej w tym względzie umiejętności. Dużo jest jednak takich wypadków, w których „prawne“ konsekwencje są zbyt niejasne lub zbyt odległe dla dziecka. Byłoby np. rzeczą bardzo niewłaściwą pozwolić dziecku wyrobić sobie przyzwyczajenie, którego nieodpowiedniość mogłoby ocenić dopiero w dalszej przyszłości. W takich wypadkach musimy zatem uzupełniać naukę, udzielaną przez Naturę i Człowieka, sztucznemi pobudkami, odpowiednio dobranemi do stopnia rozwoju dziecka.

2. Sztuczne stwarzanie otoczenia.

Można to uczynić czasem, wytwarzając sztuczne otoczenie, które wychowanek przyjmuje za „naturalne“, a które stawia go w takiem położeniu, że może uczyć się z własnego doświadczenia. Możemy np. pouczyć dziecko samotne, że egoizm jest rzeczą niepożądaną, dostarczając mu odpowiedniego towarzystwa, i możemy pobudzić młodzieńca do większych wysiłków, podsuwając mu odpowiednie życiorysy. Dopóki dziecko nie wie, dlaczego mu dostarczono towarzyszy, i dopóki młodzieniec myśli, że natrafił na książkę „przypadkiem“, dopóty pożądana lekcja będzie się każdemu z nich wydawała jego własnem odkryciem, a miłość własna będzie skłaniała do należytego wykorzystania tego odkrycia.

Gdy tego rodzaju stwarzanie otoczenia jest niemożliwe, wówczas musimy uciec się do metod, w których czynnik osobisty występuje otwarcie, mianowicie do wyra-

żania pochwały lub nagany, albo do konkretnych nagród i kar. Im dziecko jest młodsze, tem mniej jest zdolne do wysnuwania właściwych wniosków ze swego doświadczenia, i tem częściej potrzeba się uciekać do osobistego nacisku. Należy jednak pamiętać, że kary i nagrody, jak również pochwała i nagana, są to tylko środki doraźne, a w żadnym razie nie stanowią idealnych podniet do właściwego postępowania. Kary i nagrody przemawiają przedewszystkiem do dziecięcego zamiłowania wygody osobistej, i mogą dlatego wyrobić w dziecku interesowność i samolubstwo, jeżeli się niemi szafuje nieoględnie. Pragnienie uznania od wszystkich bez różnicy nie o wiele jest lepsze, gdyż dążenie do tego, aby być dobrze ze wszystkimi, nie może wyrabiać bardzo wartościowych członków społeczeństwa. Ostatecznie o linji postępowania człowieka decydować winny jego ideały, a nie opinja jego chwilowego otoczenia. Jak to określa dr. Mc Dougall: „najwyższa forma postępowania jest ta, przy której uczynki normowane są przez pewien ideał postępowania, uzdolniający człowieka do działania w sposób, który mu się wydaje słuszny, bez względu na uznanie lub potępienie ze strony jego bezpośredniego otoczenia społecznego“ (op. cit. str. 181).

Taka postawa wobec zagadnień życiowych jest oczywiście niemożliwa, dopóki jednostka nie wyrobi sobie silnego, dobrze zorganizowanego charakteru. W ciągu procesu wyrabiania go jednostka musi przejść przez pewne stadja przygotowawcze, które dr. Mc Dougall wylicza w sposób następujący:

1. Stadjum czysto impulsywnego postępowania, w którem jedynym nauczycielem jest ton uczuciowy, towarzyszący aktualnym przeżyciom.

2. Stadjum, w którem na postępowanie wpływają spodziewane nagrody i kary.

3. Stadjum, w którem wystarcza wzgląd na spodziewaną pochwałę lub naganę.

Przez pierwsze z tych stadjów przechodzi się w najwcześniejszem dzieciństwie. Niemowlę powtarza czynności miłe i unika przykrych, o ile może, ale groźba kary i obietnica nagrody nie ma dla niego żadnego znaczenia. Jeżeli więc w tem stadjum zachodzi niebezpieczeństwo nabycia przez dziecko jakiegoś niepożądanego nawyku, to można temu przeszkodzić jedynie przez skojarzenie danej czynności z bólem fizycznym, to znaczy, dając dziecku klapsa za każdym razem, gdy ją powtarza; wtedy stopniowo zaniecha jej, ze względu na jej niemiłe następstwa. Lecz skoro już dziecko może rozumieć, co do niego mówimy, i skoro zaczyna, jakkolwiek niejasno, mieć świadomość siebie samego, jako małej indywidualności, która ma swoje własne pragnienia, wtedy staje się rzeczą możliwą panować do pewnego stopnia nad jego postępowaniem przez groźbę kary lub obietnicę nagrody, a gdy tylko stanie się dostatecznie wrażliwe na opinję ludzi o sobie, można zkolei usuwać tamte środki i opierać się coraz bardziej na jego pragnieniu pochwały.

Dowolne nagrody i kary przestają być niezbędne zapewne znacznie wcześniej, niż to się przypuszcza naogół, gdyż już małe dzieci są, zdaje się, zdolne uważać je za wyraz opinji. Nawet dziecko osiemnastomiesięczne, upadłszy na twardej ziemi, zniesie często ból zupełnie mężnie, a będzie krzyczało na cały głos, gdy matka da mu klapsa lekkiego, ale z gniewem. Czego dzieciom małym potrzeba, to jasnego z naszej strony wyrażenia pochwały lub nagany, ale słowa i gesty zupełnie wystarczą, gdy tylko dzieci są w stanie nas zrozumieć. Znałem małą dziewczynkę lat trzech i pół, która pośród zabawy przerwała ją, pytając: „Ja nie jestem niegrzeczna, prawda?“, gdy osoba dorosła, która się z nią bawiła, dała nieco niecierpliwą odpowiedź na jedno z jej licznych zapytań.

Jak dziecko przyjmuje karę dowolną, odczuwaną jako dowolną, o tem możemy powziąć wyobrażenie na podstawie następującego wypadku dziewczynki dwunastoletniej o bardzo

gwałtownem usposobieniu. Dziecko to uważano w szkole za „zupełnie niemożliwe do prowadzenia“, choć próbowano wszelkich rodzajów kar, nawet użycie trzcinki nie czyniło na niej najmniejszego wrażenia. A jednak matka, która niewątpliwie wywierała na nią wpływ doskonały, zapewniła mnie, że może dać sobie radę z tą dziewczynką, jedynie „przetrzepując“ ją za każdym razem, gdy ma swoje złe humory. Dla postronnego obserwatora łatwo było pojąć, dlaczego matce udawało się tam, gdzie szkoła zawodziła. Dziecko uwielbiało swoją matkę, nienawidziło szkoły i lekceważyło sobie swą klasową wychowawczynię. „Przetrzepanie“ było czemś, czego się bała, o ile to był wyraz najwyższej nagany ze strony osoby, której dobrą opinję o sobie ceniła bardzo wysoko. Ale w szkole nie było takiego hamulca dla jej postępowania; zaburzyć pracę całej klasy, wyprowadzić nauczycielkę z równowagi, to było coś, co przemawiało do jej poczucia siły, przyjemność, jaką to jej sprawiało, warta była utraty pauzy lub nawet przygodnej kary cielesnej.

Jeśli ktoś sobie wyobraża, że to jest wypadek wyjątkowy, to niechajby choć przez chwilę wziął udział w jakiemś zebraniu dzieci i przysłuchał się ich rozmowom. Przekonałby się, że dzieci mają zawsze najwyższy szacunek dla takiego nauczyciela, który umie opanować swoją klasę bez uciekania się do kar i nagród, i że uważają system częstych kar za znak słabości nauczyciela. Krótko mówiąc, nagrody i kary, odczuwane jako dowolne, osiągają skutek o tyle tylko, o ile są brane jako wyraz opinji kogoś, dla kogo dziecko już żywi szacunek. Są tedy zupełnie niepotrzebne w stosunku do normalnych dzieci w wieku szkolnym, które nie były zbyt beznadziejnie zaniedbane w domu. Nawet dziewczynka, o której powyżej była mowa, potrafiła opanować się i zachowywać się zupełnie znośnie w ciągu ostatnich trzech miesięcy roku szkolnego na prośbę osoby, o której dobre mniemanie o sobie jej chodziło, choć nie

zastosowano żadnego innego bodźca prócz jej pragnienia uznania, i pomimo faktu, że nigdy nie potrafiła przezwyciężyć silnej niechęci do swej klasowej wychowawczyni, — niemały to czyn dla popędliwej dziewczynki lat dwunastu.

3. Uznanie i potępienie jako przeszkody „prawne".

Wyrazy uznania i potępienia opierają się na innej podstawie, niż konkretne nagrody i kary. Są to normalne oznaki opinji grupy, i jako takie, są zupełnie „prawne" w znaczeniu wyżej określonem. Gdy grupa wyda wyrok, skierowany przeciwko postępowaniu jednostek, to ta ostatnia musi albo się ugiąć przed tą decyzją, albo ją zignorować, ale musi być przygotowana na ostracyzm, jeśli w ważnych sprawach ośmieli się iść za sądem własnym. Do jakiego stopnia zdolna będzie trwać przy swojem, to zależy od okoliczności. Jeśli bunt przeciw opinji własnej grupy otwiera jej dostęp do innych grup, wówczas zmysł gromadzki i miłość własna otrzymują zadośćuczynienie. Jednakże walka może być dość ciężka, gdyż jednostka może wiedzieć, że jej postępek zapewne osłabi lub zerwie wysoce cenione węzły osobiste, np. przyjaźni. Jeśli człowiek ten nie zna żadnej grupy, któraby pochwalała jego stanowisko, wtedy nie ma żadnego innego oparcia, prócz poczucia godności własnej. Normalnie, obawa osamotnienia jest tak silna, że dla nikogo nie jest rzeczą możliwą utrzymać się przy swojem stanowisku w podobnych warunkach, ale można czasem ujść od takiego dylematu, wynajdując w wyobraźni jakąś grupę, do której mogłoby się należeć, gdyby istniała. Nie trzeba dodawać, że bunt tego rodzaju jest zwykle dziełem umysłu dojrzałego, w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym zdarza się wtedy tylko, gdy jednostka uważa wypełnienie wymagań otoczenia za niemożliwe dla siebie.

Tak więc pochwała i nagana może odgrywać ważną rolę w kształceniu charakteru. Należy jednak pamiętać, że

jedno i drugie musi być stosowane rozważnie, jeśli ma być skuteczne. Właściwym celem odwoływania się do pragnienia uznania jest wzmocnienie motywu, zbyt słabego, aby bez takiej pomocy mógł doprowadzić do czynu. Musi być zatem dość silne, ażeby wywołać ten skutek. Z drugiej strony nie powinniśmy chwalić lub ganić więcej niż dziecko czuje, że zasłużyło, gdyż jedno i drugie wkrótce przestaje działać, jeżeli stosowane jest zbyt hojnie. Naogół rzecz biorąc, akt wyboru w odpowiednich warunkach szybko staje się nawykowym, ale trzeba pamiętać, że nawyk zawsze jest związany z określonemi specjalnemi warunkami, i że najmniejsza zmiana w otoczeniu wystarcza często, żeby przyzwyczajenie zniszczyć. Znam taki wypadek, że pewna dziewczynka potrafiła być w szkole punktualna przez cały rok, a znów popadła w dawne swoje przyzwyczajenie do niepunktualności, skoro tylko usunięta została z pod wpływu swojej wychowawczyni klasowej, dla której uczyniła była ten wysiłek. Dziewczynce tej punktualność była najwidoczniej obojętna jako taka, a chwilowa poprawa wynikała wyłącznie z chęci podobania się klasowej wychowawczyni. Była zatem w tym względzie całkowicie zależna od swego otoczenia. W nadmiernem przeto poleganiu na pragnieniu uznania, jako środku kształcenia charakteru, kryje się pewien wyraźny czynnik niebezpieczeństwa.

Nie znaczy to, ma się rozumieć, że powinniśmy starać się powstrzymywać od wyrażania pochwały i nagany. Znaczy to raczej, że powinniśmy je stopniować odpowiednio do potrzeb naszych wychowanków. Im dziecko jest mniejsze, tem hojniej się je musi stosować, ale błędem jest uciekać się do nich w tych wypadkach, w których dziecko samo może ocenić, co jest dobre a co złe. W sprzyjającem otoczeniu dziecko lat dziesięciu lub jedenastu zwykle zaczyna już zdawać sobie sprawę, że są rzeczy, których nie może uczynić bez ujmy dla swej godności własnej. Powinniśmy przeto, skoro tylko to stadjum zostaje osiągnięte,

odwoływać się do godności dziecka raczej niż do jego pragnienia uznania. Będzie to podwójnie korzystne: przyśpieszy przejście do ostatecznego stadjum postępowania, i uczyni naszą pochwałę lub naganę bardziej skuteczną właśnie dlatego, że nie będzie stosowana tak często.

B. Przyjemność i nieprzyjemność, jako podniety do właściwego postępowania.

Musimy teraz zastanowić się nad tem, czy przyjemne czy też nieprzyjemne bodźce są naogół bardziej owocne dla kształcenia charakteru.

Gdy chodzi o „naturalne“ kary i nagrody, to są one zapewne równie dobre, poprostu dlatego, że widzi się w nich „naturalne“ następstwo jakiegoś określonego postępku. Chłopak, który się raz dobrze przechorował po przejedzeniu się niedojrzałym agrestem, będzie ostrożniejszy na przyszłość, a chłopak, któremu po długiem biedzeniu się uda się wkońcu rozwiązać zadanie, znajduje całą nagrodę, której mu potrzeba, w zadowoleniu, jakie niesie z sobą powodzenie. Ale, jak stwierdzono powyżej, pochwałę i naganę stosuje się wówczas, gdy rezultat jakiegoś postępku nie jest tak bardzo oczywisty, aby mógł służyć za drogowskaz dla przyszłego postępowania. Celem ich jest w rzeczy samej przemienić słabszą pobudkę w mocniejszą. Posługując się obawą nagany, osłabiamy motyw silniejszy: postępując przeciwnie, wzmacniamy motyw słabszy. Oczywiście, cel można osiągnąć obu sposobami. Zachodzi pytanie, czy istnieje możność wyboru między niemi, a jeśli tak, to który z tych sposobów jest bardziej skuteczny.

Żeby odpowiedzieć na to pytanie, należy zwrócić się do eksperymentów, które przeprowadzano w celu określenia zmian fizjologicznych, towarzyszących zmianom tonu uczuciowego. Może najbardziej ciekawy z nich jest ten, który określa wpływ przyjemności i nieprzyjemności na mięśnie

w stanie skurczu. Można tego dokonać przy pomocy siłomierza sprężynowego. Osobnik badany ma zawiązane oczy, ażeby uniknąć komplikacyj, jakie wprowadza widzenie własnych osiągów. W odpowiedniej od niego odległości zawiesza się siłomierz sprężynowy, i każe mu się zań ciągnąć z całej siły, dajmy na to, przez minutę. W zwykłych warunkach osiąg wykazuje stały spadek, tak iż można to przedstawić w postaci nieprzerwanej, niemal bez załamań pochyło spadającej linji. Gdy się w trakcie ciągnienia da badanemu jakiś bodziec przyjemny (dajmy na to, trochę soku malinowego), to następuje chwilowe obniżenie się, a potem charakterystyczne wzniesienie się osiągu, który potem znów opada stopniowo, zachowując jednak przez cały czas wyższy poziom niż poprzednio. Jeśli się da bodziec bardzo niemiły (przypuśćmy, chininę), wtedy przeciwnie zachodzi stanowczy opad osiągu, po którym następuje dalsze stopniowe obniżanie się, tak iż ogólny poziom jest stale niższy niż w zwykłych warunkach. Wynikałoby stąd, że przyjemny bodziec powiększa zasób energji, pozostający do rozporządzenia osobnika, gdy tymczasem bodziec nieprzyjemny zmniejsza go. Do takiego samego wyniku prowadzą też niektóre inne eksperymenty.

Poza tem codzienne doświadczenie wykazuje to samo: gdy czujemy się szczęśliwi, wtedy zwykle jesteśmy w ruchu, mówimy, śpiewamy, etc., gdy się czujemy nieszczęśliwi, wtedy stajemy się osowiali, nie mamy dość energji ani dość zainteresowania się czemkolwiek, ażeby chcieć coś czynić. Warto też zwrócić uwagę w związku z tem, jak przyjemna niespodzianka odnawia jakby naszą energję, jakkolwiekbyśmy byli przedtem znużeni. Podobnież uznanie ze strony powołanej do tego działa jak bodziec do dalszego wysiłku, natomiast brak takiego uznania może niejednego zniechęcić i skłonić do zaniechania walki. (Prawdą jest, że doświadczenie niemiłe, które wywołuje w nas wybitną „nie“ przyjemność, zwiększa naszą aktywność, pobudzając na-

szą skłonność do walki. Ten bardziej skomplikowany stan psychiczny nie był przedmiotem omawianych doświadczeń, ani też nie dotyczy obecnego naszego zagadnienia).

Możemy tedy przyjąć, że przyjemność naogół powiększa zasób energji życiowej, pozostającej do naszego rozporządzenia, natomiast nieprzyjemność zmniejsza go. Stąd wyrażenie nagany odnosi pożądany skutek, jeżeli chcemy tylko zahamować czyjąś działalność, ale przyjemny bodziec jest lepszy, gdy chcemy kogoś skłonić do obrania pewnego szczególnego sposobu postępowania. Jak wykazano w Rozdziale VI, najlepszy sposób przełamania jakiegoś niepożądanego nawyku, to utworzenie na jego miejsce innego. Ponieważ zadaniem naszem w tej mierze jest zazwyczaj pomaganie naszym wychowankom do tworzenia pożytecznych nawyków dokonywania wyboru, przeto wynika z powyższego, że powinniśmy kłaść bardziej nacisk na przyjemność, która towarzyszyć będzie właściwemu wyborowi, niż na nieprzyjemność, która wyniknie ze złego wyboru. Tak więc np. uwaga „będzie mi bardzo miło, jeśli to sobie zapamiętasz“, raczej dozna powodzenia, niż uwaga „będę się bardzo gniewał, jeśli o tem zapomnisz“, w wypadkach, w których czynność, mająca być „zapamiętaną“, pociąga za sobą zwalczenie jakiegoś względnie silnego przyzwyczajenia lub uczucia złożonego.

C. Zamiar a wykonanie.

Wkońcu ważną jest rzeczą pamiętać, że niekoniecznie winą jest dziecka, gdy ono „zapomina“. Nawet dla osób badanych przez Ach'a okazywało się niemożliwością podać rym do jakiejś zgłoski, gdy jej skojarzenie z nie rymującą się zgłoską było zbyt silne. A przecież byli to ludzie dorośli o dobrze rozwiniętem uczuciu miłości własnej, i działali w warunkach, w których można się było po nich spodziewać, że dość dokładnie znać będą siłę tenden-

cji przeciwnej, którą mieli do przezwyciężenia. Dziecko, które z całą dobrą wiarą przyrzeka, że „nigdy już nie zapomni“, często ma do czynienia z pragnieniami, których samo nie rozumie. Komuś, kto nie zna psychologji, zdawać się może, że pamiętać o tem, aby nie ssać własnego palca, nie jest rzeczą trudniejszą, niż nie podać skojarzonej zgłoski. Nowoczesna psychologja analityczna pouczyła nas jednak, że ssanie palca nie jest bynajmniej nic nie znaczącem przyzwyczajeniem, że, wręcz przeciwnie, jest ono symbolicznym wyrazem wypartego pragnienia powrotu do beztroskiego życia w niemowlęctwie, i że rozwijająca się miłość własna dziecka dopuszcza do swobodnego ujawniania się tego wyrazu właśnie dlatego tylko, że wydaje się on nic nie znaczącym. Jest to przeto ujście dla wypartej energji życiowej i, jako takie, o wiele jest trudniejsze do pokonania, niż przyzwyczajenie, nabyte świadomie. W wypadkach tego rodzaju dziecko nie ma pojęcia o tem, co pociąga za sobą jego obietnica, że „już nigdy tego więcej nie zrobi“, i niepowodzenie wynika niewątpliwie równie często z braku możności, jak z braku dobrej woli.

Czy takie niepowodzenie wychodzi na pożytek, to zależy zapewne poczęści od charakteru danej osoby, poczęści zaś od rodzaju skłonności, jaka ma być przezwyciężona. Ach stwierdził, że niepowodzenie wywoływało gniew, który wyzwalał więcej energji dla następnej próby; natomiast powodzenie, gdy osiągnięte było z trudem, budziło poczucie siły, która oddziaływała na wzmocnienie czynności późniejszych, przypominając się przy następnych wypadkach. Jedno i drugie zatem okazywało się korzystnem. Niema jednak racji przypuszczać, że takby musiało być zawsze. Przypuśćmy, że jakaś osoba N, która nie lubi składać wizyt, dochodzi do przekonania, że musi koniecznie złożyć jutro wizyty pewnym osobom. Przychodzi owo jutro, i oto przyjaciel jakiś podsuwa myśl, że jest to idealny dzień na dłuższą wycieczkę. N „zapomina“ zupełnie o wizytach i spędza rozkosznę

popołudnie w górach. Gdzieś już pod wieczór „przypomni“ sobie zapewne o zamierzonych wizytach, ale gniew na siebie samą z powodu zapomnienia z pewnością będzie mocno złagodzony przez zadowolenie, że udało się umknąć przed tem, co jest dla niej przykrą udręką. Z drugiej strony jednak osoba ta może „pamiętać“ o swoich zamiarach i złożyć owe wizyty. Wtedy może się zdarzyć jedno z dwojga: N może uznać, że koniec końców, nie jest to taka bardzo już przykra historja, albo też może przyjść do przekonania, że rzecz przewyższyła najgorsze przewidywania. Pierwsze zachęci ją do bardziej regularnego wykonywania obowiązków towarzyskich na przyszłość, drugie sprawi, że zaprzysięgnie sobie nigdy już więcej nie tracić popołudnia w taki sposób. To bardziej odpowiada tym trudnościom, z jakiemi przeważnie dzieci mają do czynienia, ponieważ jest to wypadek, w którym zarówno wtedy, kiedy się udało, jak i kiedy się nie udało „pamiętać“, prowadzi to do zaspokojenia pewnego mniej lub więcej świadomego pragnienia; gdy tymczasem osobom badanym przez Ach'a niepowodzenie przynosiło tylko przykrość. Stąd zazwyczaj bezpieczniej jest polegać na przyjemności, jaka towarzyszy zdobytemu z trudem powodzeniu, niż na gniewie, jaki wywołuje niepowodzenie. Innemi słowy, jakkolwiek dobrze jest dla rozwoju dziecka stawiać mu wysokie wymagania, to jednak roztropniej jest naogół stopniować wymagania w taki sposób, aby unikać niepowodzenia, o ile to jest możliwe.

D. Rola sugestji.

Dopóki dziecko co do zasad swego postępowania zależy od danego swego otoczenia, dopóty nie można o niem mówić, że jest „wolne“ w jakiemś praktycznem tego słowa znaczeniu, gdyż prawdziwie „wolny“ jest człowiek, zdolny do „działania w sposób, który mu się wydaje słuszny, bez względu na pochwałę czy naganę bezpo-

średniego otoczenia". Stąd „wolność" człowieka zależy od siły jego charakteru. Jak widzieliśmy w ostatnim rozdziale, ta zkolei zależy poczęści od tego, do jakiego stopnia udało mu się zorganizować swoje uczucia i kompleksy dokoła jakiegoś przewodniego uczucia lub ideału, a poczęści od tego, w jakim stopniu osiągnął umiejętność stosowania się do swych zasad ogólnych i ideałów wtedy, kiedy mu się trudno zdecydować, co mu należy uczynić. Ważną jest tedy rzeczą wiedzieć, co tylko można, o tworzeniu się ideałów i zasad ogólnych.

Gdy próbujemy śledzić którąś z nich wstecz aż do jej zaczątków, przekonywamy się, że zawdzięcza ona swoje istnienie bądź wpływowi jakiejś określonej jednostki, bądź też naciskowi opinji grupy, to znaczy, bądź sugestji autorytetu, bądź też sugestji masy. Jakiekolwiek jest jej pochodzenie, musi być ona włączona w skład uczucia godności własnej, ażeby posiąść to znamię stałości, która jest charakterystyczna dla ideałów i zasad ogólnych, gdyż dopóki istnienie pragnienia nie czerpie częściowo przynajmniej swojej energji z tego uczucia, dopóty pozostaje na łasce bezpośredniego otoczenia.

Chcąc wiedzieć, jakie warunki sprzyjają włączeniu w skład uczucia godności własnej, musimy bardziej szczegółowo zapoznać się z sugestją i sugestyjnością.

1. Sugestja bezpośrednia a pośrednia.

Widzieliśmy już, że sugestyjność danej jednostki może wynikać z szacunku dla osoby, wywierającej sugestję, albo ze świadomości, że ma do czynienia z opinją grupy. Musimy teraz rozważyć, jak sposób wywierania sugestji wpływa na jej siłę. Mogę naprzykład namówić, albo zmusić dziecko do wykonania zadania, które uważa za niepotrzebne i wstrętne, albo mogę, z drugiej strony, tak rzecz ułożyć, że nabierze ochoty do zmierzenia się z tem zadaniem. W pierwszym wypadku mówi się, że zastosowałem „bezpośrednią"

sugestję autorytetu. Podobnież sugestja masowa może być bezpośrednia albo pośrednia. Nowy uczeń, który przybył do klasy w szkole elementarnej, może się przekonać, że jego próby przeszkadzania sąsiadom w uwadze są przez nich poprostu ignorowane. Jeżeli to weźmie za wskazówkę, że powinien się lepiej zachowywać, to będzie działał pod wpływem „pośredniej sugestji masy“, a jeżeli będzie czekał, aż póki koledzy mu wprost nie powiedzą, żeby nie przeszkadzał innym, to będzie ulegał „bezpośredniej sugestji masy“.

Powodzenie sugestji pośredniej zależy, ma się rozumieć, od stopnia wrażliwości danej jednostki na opinję postronną, to znaczy, od siły jej pragnienia uznania, i od jej inteligencji. Jeżeli jej pragnienie uznania jest słabe, to nie będzie zainteresowana opinją osób innych, i nie będzie zatem wcale doznawała chęci dostosowania się do nich. Jeżeli ma słabą inteligencję, to będzie wysnuwała niewłaściwe wnioski z tego, co się wkoło niej dzieje, i dlatego nie będzie mogła korzystać z doświadczenia. Z drugiej strony, o ile sugestja pośrednia wywiera wpływ, to ma tę przewagę, że pozostawia danego osobnika pod wrażeniem, iż to on sam własnym wysiłkiem, bez niczyjej pomocy, doszedł do wykrycia pożyteczności pewnego sposobu działania, a to pociąga za sobą ten skutek, że jego miłość własna każe mu dbać o to, by postępować zgodnie z własnem odkryciem. Innemi słowami, nowa zasada postępowania będzie od początku czerpała swoją energję z uczucia miłości własnej, trwałość jej zatem nie będzie zależała od trwałości wpływu tej lub innej indywidualności, czy od nacisku, wywieranego przez to lub inne otoczenie.

Wyższość sugestji bezpośredniej stanowi to, że tu mniejsze jest ryzyko nieporozumienia. Nie jest jednak rzeczą wskazaną stosować ją zbyt często w związku ze sprawami, które dotykają miłości własnej wychowanka, gdyż każda sugestja bezpośrednia czyni na nim wrażenie, że uważamy go za niższego od siebie; rezultat jest ten, że wywołuje to opo-

zycję, gdy mamy do czynienia z silną wolą, a hamuje rozwój wiary w siebie, gdy mamy do czynienia ze słabą wolą. Poza tem pamiętać trzeba, żeby nie uciekać się do niej, jeśli zgóry nie mamy pewności powodzenia, gdyż każde niepowodzenie zmniejsza poczucie niższości u dziecka, i w ten sposób utrudnia ścisłe posłuszeństwo przy następnej sposobności.

2. Trudności stosowania sugestji bezpośredniej.

Umiejętność stosowania sugestji bezpośredniej można nabyć jedynie w drodze praktyki. Nie mniej jednak następujące wskazówki mogą się okazać użyteczne. Jak się przekonamy, są to jedynie rozmaite metody podtrzymania u dziecka poczucia niższości.

1. Sugestja musi być dana takim tonem i w taki sposób, żeby to nakazywało szacunek.

2. Powodzenie jest przeważnie pewniejsze, gdy sugestję wywiera się w ten sposób, żeby wywołać lekkie wstrząśnienie lub zdziwienie; tak sztuka utrzymania leniwego wychowanka przy pracy polega częściowo na tem, aby rozporządzać wielką ilością sposobów przemawiania do niego.

3. Sugestje nie mogą być do tego stopnia sprzeczne z wyrobionemi albo przyrodzonemi skłonnościami wychowanka, ażeby drażniły jego ambicję albo pobudzały krytycyzm; tak np. chłopak, dobrze w domu wychowany, nie zechce donosić o innych, i straci tylko szacunek dla nauczyciela, który jest na tyle niemądry, by wymagać podobnych rzeczy.

4. Nie można wymagać rzeczy sprzecznych z faktami, które wychowanek zna, albo zdaje mu się, że je zna. W takim wypadku jedyna rzecz do zrobienia, to przedyskutowanie z nim całej sprawy na stopie równości.

Jeśli sugestja bezpośrednia osiągnie nawet pożądany skutek, to nie należy sobie wyobrażać, że osiągnięty stopień poprawy można brać za miarę siły nowego ideału, który się ma rozwijać. To wykazało się jasno w ekspery-

mencie, przeprowadzonym przez piszącego te słowa, w celu zbadania warunków, w jakich sugestja bezpośrednia może osiągnąć trwałe skutki w stosunku do dzieci lat dwunastu do czternastu. W eksperymencie tym nauczyciele pewnej liczby klas postawili sobie za zadanie obudzić w wychowankach swoich pragnienia wyrobienia w sobie większej spostrzegawczości w sprawach życia codziennego. Do tego celu użyto dwu zespołów szkół. Jeden zespół stanowiły szkoły elementarne. Przeprowadzano w nich pewne określone ćwiczenia w skupianiu uwagi po piętnaście minut dziennie przez cztery dni w tygodniu w ciągu przeznaczonego na te ćwiczenia okresu dwunastu tygodni, a dzieciom powiedziano, że celem tych lekcyj jest pomóc im do zdobycia większej wiedzy o rzeczach otaczającego je świata. Drugi zespół szkół stanowiły szkoły średnie. Tu nauczycielom nie dano sztucznej pomocy tego rodzaju, musieli przeto oprzeć się jedynie na swym wpływie osobistym; co więcej, ćwiczenia trwały tu tylko dziewięć tygodni zamiast dwunastu. W obu wypadkach dzieci zbadano przy pomocy testów na początku i na końcu ćwiczeniowego okresu, a wpływ wprawy, wytwarzanej przez same testy jako takie, wyeliminowano przez porównanie poprawy u tych grup z poprawą u innych grup, które miały te same przeciętne stopnie przy pierwszym teście, ale wzięte były ze szkół, gdzie nie przeprowadzano żadnych specjalnych ćwiczeń tego rodzaju.

Rezultaty, jakie tym sposobem otrzymano, wykazały, że szkoły średnie wyniosły o wiele większą korzyść bezpośrednią z tego ćwiczenia. Nastąpiły przerwy dziewięciu względnie szesnastu tygodni, w czasie których nauczyciele nie okazywali żadnego zainteresowania się wiedzą swoich wychowanków o rzeczach potocznych. W końcu tego drugiego okresu zrobiono ostateczną próbę. Wtedy się okazało, że dzieci ze szkół średnich straciły całą niemal korzyść, jaką wyniosły z ćwiczenia, gdy tymczasem tamte drugie straciły

bardzo niewiele, tak iż ćwiczenie okazało się najoczywiściej bardziej skutecznem w grupie, która wykazała mniejszą poprawę bezpośrednią[1]). (Tego rezultatu nie należy uważać za jakąkolwiek wskazówkę co do długości ćwiczeń, potrzebnych do uzyskania trwałej poprawy, ponieważ: 1) dany ideał wszczepiano różnemi metodami obu grupom, i 2) grupy reprezentowały szkoły różnych typów).

Czy sugestja bezpośrednia może zapuścić korzenie w jakimś poszczególnym wypadku, i jeśli tak, to jak szybko, tego niepodobna przewidzieć, o ile się nie będzie posiadało znacznie więcej wiadomości, niż zwykle ich mamy do rozporządzenia. Niektóre wchodzące tu w grę czynniki jużeśmy omówili dość szeroko. Są to: wielkość wpływu, jaki nauczyciel wywiera na wychowanka, siła przeciwnych tendencyj, tkwiących w wychowanku, i stopień rozwoju jego uczucia godności własnej. Ogólne otoczenie wychowanka musi, rzecz jasna, także odgrywać ważną rolę we włączeniu nowego pierwiastka w skład uczucia godności własnej, ale za mało dziś wiemy o warunkach, sprzyjających temu procesowi, ażebyśmy mogli w tej sprawie powiedzieć coś określonego. Wobec tego, że tak niewiele wiemy, warto może jednak stwierdzić pewien wynik, otrzymany w opisanym dopiero co eksperymencie. Jest on następujący: z czterech szkół, które stanowiły grupę szkół elementarnych, jedna tylko nie wykazała żadnej korzyści w teście ostatnim, jakkolwiek poprawiała się w tym samym mniej więcej stosunku, jak inne, w czasie trwania okresu ćwiczeń. Zdawało się, że w warunkach eksperymentu nie było nic takiego, coby tłumaczyło ten fakt, ale tak się zdarzyło, że w tej szkole, jedynej z pośród owych czterech, promowano dzieci pod koniec okresu, w którym prowadzono te ćwiczenia. Co więcej, dzieci nie poszły razem jako jedna grupa, ale porozdzielano je między różne klasy. Ponieważ to było jedyną rzeczą, co do której

[1]) Cały opis tego eksperymentu można znaleźć w British Journal of Psychology, Vol. IX, Pt. I.

warunki tej szkoły różniły się od warunków w szkołach innych, przeto nasuwa się nam wniosek, że w fakcie rozproszenia po różnych klasach upatrywać należy przyczynę braku stałej poprawy. To mogłoby działać w dwojaki sposób: przyczyniać się do powstania nowych zainteresowań, i przeszkadzać oddziaływaniu sugestji masy. A zatem bezpośrednia sugestja, wywarta na całą klasę, pewniej będzie mogła, zdaje się, wywołać stałą poprawę, jeśli nastąpi po niej okres, w czasie którego nie będzie szerszego napływu nowych myśli, i nie nastąpi zmiana w składzie klasy. O ile mi wiadomo, jest to jedyny eksperyment, który dotyka bodaj tej sprawy. O wiele więcej, oczywiście, trzeba zrobić na tem polu, jeżeli mamy zdobyć ścisłą wiedzę o warunkach, wpływających na rozwój ideałów, a wiedza taka posiada, rzecz jasna, ogromne znaczenie dla każdego, kto pragnie wpływać na charakter innych.

Rozdział X.

Praca i zabawa.

A. Praca jako działanie, wypływające ze świadomości jaźni, jako trwającej istności, zabawa, jako działanie, które jest bezpośrednim wyrazem pragnień danej chwili.
B. Czynności dzieci i młodzieży.
1. Czynności dzieci poniżej dwu i pół lat życia.
2. Czynności dzieci od dwu i pół do siedmiu lub ośmiu lat życia.
3. Czynności dzieci od ośmiu do dwunastu lat życia.
4. Czynności młodzieży powyżej lat dwunastu.
C. Wychowawcze znaczenie zabawy.
D. Zabawa bierna i jej wpływ na postępowanie.

A. Znaczenie pracy i zabawy.

Gdy się próbuje określić znaczenie wyrazów „praca“ i „zabawa“ w potocznem ich użyciu, staje się wobec trudnego, jeśli nie wręcz niemożliwego zadania. „Bawimy się“ w piłkę, ale „pracujemy“ w ogrodzie, choć jedno może nam oczywiście sprawiać taką samą przyjemność, jak drugie. Mówi się czasem, że jedynie w zabawie jesteśmy absolutnie wolni, ale członek drużyny piłkarskiej wie bardzo dobrze, że nie może uchylić się od gry dlatego tylko, że właśnie nie ma do niej humoru. Albo też powiadają, że pewne zajęcie należy nazywać „zabawą“, jeżeli się jemu oddajemy jedynie dla niego samego, a „pracą“, jeżeli chodzi tu o cel dalszy, ale i to także nie zawsze jest zgodne z pospolitem stosowaniem tych wyrazów; tak np. amator-właściciel ogrodu wiele pracy, wkładanej w ten ogród, wy-

konywa dla samej przyjemności, jaką mu ona sprawia; zamęcza się człowiek kopaniem, ponieważ przyjemność mu sprawia ruch lub zapach i barwa ziemi, a nie dlatego, iż uważa to za dobre dla swego zdrowia, albo że nie może dostać kogoś, ktoby to za niego zrobił.

Takie chwiejne używanie terminów jest oczywiście niemożliwe w naukowem rozważaniu różnych form działania. W psychologji zwykło się tedy nazywać jakieś działanie „zabawą“, jeżeli się je wykonywa dla niego samego, a pracą, jeżeli się je wykonywa dla jakiegoś dalszego celu. Tak więc kopanie ziemi jest zabawą, jeżeli chodzi tu jedynie o przyjemność kopania, pracą, jeżeli chodzi o przygotowanie gruntu pod kwiaty lub warzywa. Możemy teraz pójść o krok dalej i zapytać, dlaczego chcemy przygotowywać grunt pod kwiaty, nawet jeśli nam nie sprawia przyjemności ruch fizyczny, jakiego ten proces wymaga. Rzecz jasna, że odpowiedzi różnych osób będą się znacznie różniły treścią i charakterem. Zebrawszy je wszystkie razem, moglibyśmy się jednak przekonać, że wszystkie mają co najmniej jeden rys wspólny: robimy dobrowolnie to, co nam nie sprawia przyjemności, ponieważ sądzimy, że wkońcu odniesiemy z tego jakąś korzyść. Co każda poszczególna osoba uważa za „korzyść“ dla siebie, to zależeć musi od pojęć o potrzebach jej „jaźni“. Może dążyć do jakiegoś bardzo ogólnego ideału, albo może chcieć się tylko zaopatrzyć w jakieś konkretne przedmioty zbytku. Istotną rzeczą jest jedynie to, że jest w stanie widzieć przyszłość przed sobą, do pewnych granic, inaczej nie byłoby racji, dla której miałaby myśleć o czemkolwiek poza bezpośredniemi swemi potrzebami. A zatem zdolność do pracy zależy od zdolności do zdawania sobie sprawy, że postępowanie ja dzisiejszego będzie miało znaczenie dla ja jutrzejszego albo przyszłorocznego.

Tę wiedzę zdobywa się stopniowo w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym. Niemowlę uświadamia sobie zrazu

tylko przyjemność lub nieprzyjemność, towarzyszącą jego postępkom, nie posiada jeszcze świadomości siebie samego, jako istoty trwającej.

Dopiero w miarę jak doświadczenie jego rośnie i zdolności umysłowe rozwijają się, dziecko zaczyna rozumieć, że to, co czyni, może mieć miłe i niemiłe skutki w jakiś czas później. Matka może się rozgniewać z powodu zbitej szyby w oknie w godzinę i więcej potem, jak kamień w tę szybę uderzył, może nawet pozbawić dziecko konfitur przy podwieczorku za jakieś wykroczenie, które popełniło aż gdzieś tam rano. Małe dziecko, które natychmiast udzielonej nagany nie bierze wcale do serca, często odczuje jako krzywdę naganę opóźnioną, gdyż uważa nawet godzinę po zajściu za termin tak odległy, iż ponowne powracanie do tego faktu wydaje mu się aktem czystej złośliwości ze strony dorosłego. Jednakże gorzkie doświadczenie stopniowo poucza je, że, czy chce czy nie chce, musi się liczyć z dalszemi następstwami swoich postępków. Gdy tego się nauczy, wtedy staje się zdolne do prawdziwej pracy, gdyż jego miłość własna każe mu wytknąć sobie samemu pewne normy do osiągnięcia, a to zkolei umożliwi mu czynienie rzeczy, niezbyt pociągających w danej chwili, ze względu na przyjemność, jaką mu sprawi potem ich dokonanie.

Reasumujemy: działanie ma charakter pracy, jeśli wynika ze świadomości jaźni, jako trwającej istoty; ma charakter zabawy, jeśli jest bezpośrednim wyrazem pragnień danej chwili, gdy nad niemi nie panuje jakaś myśl o bardziej trwałych potrzebach jaźni. Dzieciństwo jest, rzecz jasna, okresem prawdziwej zabawy, gdyż tylko w dzieciństwie możemy zaspokajać każde pragnienie, gdy tylko się zjawi, nie myśląc o konsekwencjach. Dorosłemu człowiekowi zwykle trudno jest zapomnieć się do tego stopnia, i dlatego czuje się szczęśliwszy, gdy jest zajęty czemś, co się godzi z jego stałem pojęciem o sobie samym, jak rów-

nież z uczuciami złożonemi lub kompleksami, które właśnie w danej chwili są czynne. Tak np. mogę przepadać za kopaniem w ogrodzie, jako takiem, ale fakt, że mój ogród zyska na pracy, jaką weń wkładam, z pewnością przyczynia się do zwiększenia zadowolenia, które odczuwam przy tem zajęciu.

B. Czynności dzieci i młodzieży.

Zdawałoby się, że przeciętny człowiek po ciężkiej pracy całodziennej najchętniej będzie dawał absolutny odpoczynek swemu ciału i swemu umysłowi, a jednak prawdopodobnie rzecz się tak nie ma. Może sobie taki człowiek marzyć o tem, jeśli jest zbyt zmęczony, ażeby się zająć czemś innem, ale umysł jego nigdy nie wypoczywa zupełnie, dopóki zachowuje świadomość.

Chcąc wiedzieć, jak ten prąd aktywności zmienia się z wiekiem i otoczeniem, i jak na miejsce pierwotnej czystej zabawy stopniowo przychodzi mięszanina zabawy i pracy, albo wreszcie praca bez zabawy, trzeba koniecznie przyjrzeć się bardziej szczegółowo zajęciom dzieci i młodzieży.

1. Czynności dzieci w wieku poniżej dwu i pół lat.

Dopóki czynności dziecka są tylko odruchami, dopóty nie są one jeszcze działaniem zmierzającem do czegoś i dlatego nie są jeszcze ani zabawą ani pracą, w znaczeniu wyżej określonem; ale każde małe dziecko wykrywa bardzo wcześnie, że pewne czynności są przyjemne, skoro zaś już osiągnie to stadjum, wówczas może tworzyć to, cośmy nazwali „pierwotnemi kompleksami“ dla tych czynności, i można zatem powiedzieć, że jest już wtedy zdolne do zabawy (ob. Rozdział IV, str. 50). Nasamprzód własne ciało z natury rzeczy bardzo pociąga jego uwagę, ale także wszystko, czego tylko zdoła dosięgnąć, będzie pocierać,

drapać, targać. W wieku ośmiu lub dziesięciu miesięcy dziecko jest uszczęśliwione, wsłuchując się godzinami całemi w dźwięki, jakie już potrafi wydawać przy pomocy swego narządu głosowego. Nieco później zaczyna się bawić bieganiem i wspinaniem się, budowaniem różnych rzeczy, tak aby stały, albo hałaśliwem ich rozrzucaniem. Pod koniec tego okresu możemy czasem zaobserwować lekkie próby „pracy“: tak np. dziecko będzie czasami próbowało powiedzieć jakiś wyraz prawidłowo, by otrzymać pochwałę; ale próby takie są krótkotrwałe, gdyż dziecko szybko traci cierpliwość i zwraca uwagę swego przygodnego nauczyciela na coś innego. Z drugiej strony, można czasem zauważyć, jak, mówiąc samo do siebie, powtarza bez końca jakieś nowe słowo lub zdanie. Jest to jednakże zabawa, nie praca, gdyż wykonywana jest dla samego wykonywania pod wpływem jakiegoś jednego impulsu lub większej ich liczby.

2. Czynności dzieci w wieku od lat dwu i pół do lat siedmiu lub ośmiu.

W ciągu najbliższych pięciu lub sześciu lat koordynacja większych mięśni zostaje dokonana, skutkiem czego dziecko opanowuje bezpośrednie swoje otoczenie fizyczne. Dzięki temu doświadczenie jego szybko się wzbogaca, i wkrótce dziecko ma już dość pomysłów, umożliwiających mu próby budowania czegoś nowego na własną rękę. Z drugiej strony ma wiedzę tak jeszcze niewielką, że nie krępują go żadne rozróżnienia możliwego i niemożliwego, przytem tak mało jest jeszcze zdolne do zastanowienia się, że często mu trudno rozróżnić między tem, co przeżyło, a tem, co sobie jedynie wyobraziło. Stąd zabawa o podkładzie wyobraźni szybko się rozwija w tych latach. W rzeczywistości, często możemy zaobserwować pierwsze oznaki tego już w wieku lat półtrzecia lub trzech, ale nie występują one bardzo wybitnie przed wiekiem lat czterech lub pięciu, a maximum swoje osiągają zazwyczaj w wieku lat sześciu i siedmiu.

Obserwując zabawy dzieci od lat trzech do siedmiu, przekonywamy się, że możemy je podzielić zgrubsza na zabawy bez udziału wyobraźni i zabawy z udziałem wyobraźni, choć te ostatnie z konieczności obejmują często i te pierwsze.

Zabawa pierwszego typu podobna jest do tej, jaką obserwowaliśmy w pierwszym okresie. Dziecko zdrowe zdaje się cieszyć ruchem dla samego ruchu: mówi, śpiewa, biega przez większą część dnia; jedyna rzecz, która mu się wydaje nieznośną, to siedzieć spokojnie. Zrazu zabawa jego ma jeszcze całkowicie charakter destrukcyjny: dziecko chce wszystko rozłożyć na części, przekonać się, co wywołuje hałas, etc. Ale stopniowo inne impulsy wchodzą w grę. Nietylko już niszczy, ale także próbuje tworzyć różne rzeczy; zbiera różne przedmioty dla samej przyjemności posiadania ich. Potem, w miarę jak coraz lepiej opanowuje swoje mięśnie, zaczyna mieć upodobanie do zabaw, wymagających pewnego stopnia zręczności. W wieku mniej więcej lat czterech chętnie się bawi obręczą i bąkiem, jak również lubi wbijać młotkiem gwoździe w deskę i t. p.; cokolwiek później zaczyna mieć zamiłowanie do skakania i tańczenia, można je też wtedy już nauczyć posługiwania się najprostszemi narzędziami.

Do zabawy, połączonej z grą wyobraźni, dziecko znajduje niezbędny materjał w swojem otoczeniu. Jak to wyżej wykazano, gromadzkość i pragnienie wiedzy skłaniają je do zwracania uwagi na to, co robią inni, a dążność do postawienia się sprawia, że chce naśladować wszystkich, których podziwia. Tak więc dziecko pragnie być matką, nauczycielką, marynarzem, wróżką, czy czemkolwiek innem, co uderza jego wyobraźnię, odgrywa przytem swoją rolę jak może najlepiej. Obserwowałem raz dziecko lat mniejwięcej czterech, kiedy się bawiło w „lokomotywę“. Ono samo było lokomotywą, zmieniało tor, czekało na sygnały etc., tak jakby to w jego pojęciu robiła lokomotywa. Rozpoczęło od

objaśnienia zabawy młodszemu dziecku, mniej więcej półtrzeciarocznemu. „Ta maszyna, mówiło, wskazując na siebie, ma ogień w środku, a ty musisz nalewać wody tu“ (wskazując na swoje usta). Wkrótce zabawa pochłonęła je całkowicie i zapomniało zupełnie o młodszem dziecku, które czyniło co było w jego mocy, ażeby naśladować tamto, ale najwidoczniej nie miało pojęcia, o co chodzi. Dziecko pięcioletnie zazwyczaj pojmuje już, że maszyna nie jest istotą żyjącą; woli też być maszynistą, używając, dajmy na to krzesła, jako swej maszyny. Ale różnica między dzieckiem czteroletniem a pięcioletniem polega jedynie na różnicy w zasobie wiadomości. Oboje posługują się wyobraźnią celem wyrażenia w zabawie zajmujących je odkryć.

W miarę jak dziecko się rozwija, zabawa jego staje się coraz to bardziej imaginacyjną i coraz bardziej ambitną. W wieku lat sześciu i siedmiu dziecko inteligentne często układa zabawy, w których młodsi bracia i siostry, jak również stoły, krzesła, etc. wszyscy odgrywają jakąś rolę. Przy przygotowywaniu tego rodzaju zabaw, wytwarza sobie prawdopodobnie pierwsze swe pojęcia o pracy w najlepszem znaczeniu tego wyrazu. Pewnej niewielkiej pracy dokonywało już od lat paru, w tem znaczeniu, że robiło rzeczy, których nie miało ochoty robić, w celu zdobycia uznania lub uniknięcia kary; ale dopiero w zabawie tego rodzaju po raz pierwszy zmusza się samo do czynienia niezbyt zajmujących rzeczy, ze względu na cel, jaki sobie samo postawiło. Takie odezwania się, jak np. „mógłbyś pomóc!“ wykazują, że samo działanie, jako takie, nie pochłania go całkowicie; bo gdyby tak było, to wszelką pomoc odczuwałoby jako irytujące mięszanie się do swych spraw. Nieco później chęć dokonania czegoś może zmuszać je do wykonywania jeszcze większej pracy, gdyż w miarę jak jego wiadomości się rozwijają, coraz bardziej wzmaga się jego krytycyzm wobec własnych wysiłków. Wtedy

zaczyna odczuwać potrzebę dowiedzenia się czegoś o sposobie używania różnych narzędzi. Jeżeli otrzyma odpowiednie wskazówki, to będzie się bawiło ich stosowaniem, ale nawet wtedy nie bawi się już tak jak dziecko czteroletnie, wbijające gwoździe w ścianę, ponieważ ma teraz pewien cel na oku; chce się nauczyć używania danego narzędzia, dlatego, że chce zrobić, dajmy na to, łódeczkę, którąby należycie pływała. Jego zajęcie jest więc, stosując nasze określenie, mięszaniną zabawy i pracy, — zabawy, ponieważ sprawia mu zadowolenie samo przez się, pracy, ponieważ nie jest wykonywane wyłącznie dla samego działania. Może jednak stać się „czystą zabawą“, jeżeli pochłonie dziecko całkowicie, aż do zupełnego zapomnienia o pierwotnym celu; tak np., dziecko, uczące się czytać, zazwyczaj przechodzi przez stadjum, w którem odczytywanie poszczególnych wyrazów tak je pochłania, iż traci całe zainteresowanie się opowiadaniem jako takiem.

3. Czynności dzieci od lat ośmiu do dwunastu.

Po ukończeniu lat ośmiu następuje okres powolnego rozwoju fizycznego, kiedy koordynują się mięśnie drobniejsze; wobec tego dziecko zaczyna być zdolne do posługiwania się delikatniejszemi narzędziami, jak igła i piłka, i w związku z tem zaczyna coraz bardziej pragnąć nabycia różnych sprawności. Z chwilą przezwyciężenia technicznych trudności czytania, czytanie opowiadań różnego rodzaju zajmuje dziecku część czasu, przeznaczonego na zabawy, a w miarę, jak wzrasta jego zdolność rozumowania, rozwiązywanie zagadek, rebusów i różne gry umysłowe zaczynają się wysuwać na plan pierwszy. W tym czasie przechodzi przez okres nadzwyczajnego pozytywizmu; nie znajduje już żadnej przyjemności w wymyślaniu historyjek i zabaw, a natomiast skupia uwagę na zagadkach, jakie przedstawia dlań otoczenie. Powaga, z jaką niejeden chłopiec ośmio czy dziewięcioletni przysłuchiwać się

będzie ściśle technicznym wyjaśnieniom o konstrukcji jakichś maszyn, wykazuje, jak silne jest jego pragnienie nabywania wiadomości tego rodzaju. Wydaje się istotnie, jakgdyby dziecko w tym wieku było czasem tak bardzo przytłoczone zagadkami swego małego światka, że już nie ma energji na nic innego. (ob. Impuls do badania, str. 37).

Inny rys charakterystyczny dla tego stadjum rozwoju to wysunięcie się na plan pierwszy zmysłu współzawodnictwa. Dzieci w wieku lat pięciu i sześciu robią coś dlatego, że im to sprawia przyjemność, albo dlatego, że wywarto na nie nacisk z zewnątrz. Pobudzanie ich, ażeby uczyniły coś lepiej od innych, jest marnowaniem energji, gdyż są one jeszcze zbyt wyłącznie zajęte sobą, ażeby się zajmować tem, co robią inni, o ile ci nie wchodzą im tylko w drogę. W wieku lat ośmiu dziecko miało już jednak zwykle sposobność stwierdzenia, że jest członkiem społeczeństwa, w którem jest dla niego rzeczą niezbędną zająć jakieś miejsce. Zaczyna się zatem troszczyć o to, aby przy każdej sposobności spróbować swych sił: czy to kiedy próbuje swoich sił fizycznych, czy gdy zbiera marki lub bawi się w jakieś gry umysłowe, zawsze co najmniej połowa przyjemności, jakiej doznaje, polega w danej chwili na tem, że wywiązuje się z zadania tak samo dobrze jak jego kolega, albo może i lepiej od niego. W szkole także, jakkolwiek zajmującą uczyniłoby mu się naukę, i jakkolwiekby władze szkolne przeciwdziałały współzawodnictwu, to jednak dziecko znajdzie zawsze sposób porównywania postępów swoich z postępami kolegów, gdyż głos natury, wzywający je do zdobywania sobie swojego miejsca na świecie, zazwyczaj zbyt jest przemożny, ażeby można mu się było oprzeć. Zdarza się tak, że mniej więcej w tym samym czasie rozwija się pragnienie należenia do jakiejś gromady (ob. Gromadzkość, str. 70) i może przeto być zużytkowane w szkole dla zastąpienia współzawodnictwa indywidualnego współzawod-

nictwem grupowem. Taka praca grupowa jest dobrem przygotowaniem do następnego stadjum. Musi jednak być narzucona zgóry, gdyż nie jest to normalna forma współzawodnictwa dla dzieci poniżej lat dwunastu.

Reasumując, stwierdzamy, że czysta zabawa zajmuje stopniowo coraz bardziej podrzędne miejsce w ciągu tego okresu życia dziecka. Czytając powieści, słuchając wyjaśnień rzeczy, które go zastanawiają, stając się członkiem jakiejś gromady, lub zaspokajając swoje pragnienie przygód w rzeczywistości lub w wyobraźni, czyni to wszystko prawdopodobnie dla samej czynności, nie mając żadnego dalszego celu na oku. Ale wiele jego zajęć w czasie wolnym, jak np. gry oparte na współzawodnictwie albo próby sporządzania różnych rzeczy, tworzą mięszaninę pracy i zabawy, w której rzeczy te robi się poczęści dla nich samych, ale poczęści i dla jakiegoś dalszego celu. Widzieliśmy wyżej, że dziecko sześcio i siedmioletnie zaczyna wykonywać pewną dozę pracy, nie połączonej z zabawą (w sensie określonym). W okresie od lat ośmiu do dwunastu następuje nagły rozwój tej zdolności, gdyż pragnienie uznania i zainteresowanie się grami, czy pewnemi ulubionemi zatrudnieniami, otrzymuje teraz sprzymierzeńca w postaci ducha współzawodnictwa, który nieustannie popycha dziecko do czynienia rzeczy niezbyt dla niego przyjemnych, albo i wcale nieprzyjemnych, dlatego, ażeby dotrzymać kroku kolegom. W ten sposób dziecko zaczyna być zdolne do wykonywania pewnej pokaźniejszej sumy „czystej pracy“. Jeżeli nie chce czynić w tym kierunku wysiłku, to albo dlatego, że jego próby spotykają się ze zbyt małą zachętą, albo dlatego, że cel, który tu wchodzi w grę, nie przemawia do niego. (Niemożliwą np. dla dziecka jest rzeczą serjo się interesować tą niejasną i daleką przyszłością, kiedy „będzie dorosłym“). Cel musi być taki, ażeby dziecko mogło uznać jego wartość, a wysiłki muszą się spotkać z pewnym znaczniejszym stopniem powodzenia. Jeśli tym dwu warunkom staje się zadość, to

dziecko dziesięcio i jedenastoletnie może wykonywać zdumiewające ilości „czystej pracy“ [1]).

4. Czynności młodzieży powyżej lat dwunastu.

Po ukończeniu lat dwunastu, zainteresowania rozwijają się szybko, o ile otoczenie naogół sprzyja temu. Czasem pochłaniają one nawet całkowicie, i „czysta zabawa“ znika niemal zupełnie na rzecz tej mięszaniny zabawy i pracy, jaka jest charakterystyczna dla gier współzawodniczych, dla ulubionych zatrudnień pozaszkolnych i dla zajęć szkolnych, o ile one zaspokajają jakiś silny impuls, jako to impuls do badania lub impuls do konstruowania. Równocześnie wzrasta także zdolność do „czystej pracy“, gdyż młodzieniec staje się zdolny do patrzenia wdal przed siebie, a wobec tego także chętny do pracy, wiodącej do celu, który będzie osiągnięty dopiero po upływie pewnego czasu. W wieku lat dwunastu parę tygodni stanowi zapewne dla niego najdalszą w tej mierze granicę, ale mając lat czternaście lub piętnaście, powinien już móc się zmusić do tego, aby przez jakieś sześć miesięcy, czy nawet przez rok, oddawać się systematycznej pracy, do której nie ma gustu, i z której nie będzie miał żadnej konkretnej korzyści przed upływem tego czasu.

Obok tego chęć dorównania kolegom jest bardzo silna; miłość własna i wojowniczość są łatwo pobudliwe i, u chłopców zwłaszcza, zapasy gimnastyczne, boks i szermierka zawsze są lubiane i popularne przez cały wiek młodzieńczy. Równocześnie pragnienie należenia do jakiejś grupy

---

[1]) Czy to jest rzeczą pożądaną, żeby je zachęcać do wykonywania takiej pracy, to jest, ma się rozumieć, inna sprawa, ale to nas tu nie obchodzi. Można jednak zauważyć mimochodem, że musimy się w znacznej mierze uciekać do współzawodnictwa albo pragnienia uznania, jeśli chcemy uzyskać „czystą pracę“ w tem stadjum, natomiast poczekawszy jeszcze ze dwa, trzy lata, będziemy mogli już zużytkować w tym celu zajęcie się dziecka celami dalszemi.

staje się zbyt silne, aby można było nie liczyć się z niem. Stąd każdy chce się bawić z kolegami i zarazem jednak znaleźć ujście dla swojej miłości własnej. Doprowadza to, rzecz prosta, do zarzutów „kłótliwości“, i ogólnego poczucia, że to „inni“ psują zabawę. W tem właśnie stadjum swego rozwoju młodzieniec staje się podatnym na przyjemności gier zorganizowanych, jak np. hockey lub football, gdyż dają mu one sposobności do wykazania jego zalet bez wprowadzania go w zatarg z jego grupą. Poza tem istnieją stałe reguły co do tego, co wolno a czego nie wolno, i to posiadające za sobą autorytet całych generacyj graczy. Ich powaga jest przeto tak wielka, że żadnemu młodzieńcowi ani w głowie nie postanie, żeby je zakwestjonować, jakkolwiek uciążliwe mogą mu się wydawać. Co więcej, „ostre piłki“ zaczynają dodawać smaku zabawie w miarę jak biegłość graczy wzrasta, a oszukiwanie lub nieposłuszeństwo wobec autorytetów uważa się za psucie zabawy, a nie dodawanie jej cech przyjemnych. Nasuwające się doświadczenia osobiste stopniowo uczą graczów wielu rzeczy najwyższej wagi pod względem społecznym, a doświadczenie jest, jak wiemy, jedynym naprawdę niezawodnym mistrzem w takich naukach.

Nie trzeba dodawać, że nauk tych nie można sobie przyswoić tak łatwo, jak przyswaja się sobie reguły gry. Grać lojalnie, choćby to nawet miało wypaść na niekorzyść własnej strony, i być posłusznym kierownikom z własnego wyboru, nawet kiedy ich polecenia wydają się nie do strawienia, to są ideały, które można wytworzyć jedynie stopniowo. Dlatego w pierwszych latach niezbędny jest jakiś starszy rozjemca lub przywódca, któryby ich uczył, biorąc udział w grze. W wieku lat piętnastu lub szesnastu młodzieniec powinien jednak umieć już sam poprowadzić swoją grę bez pomocy starszych.

Jak już powiedziano, zdolność robienia czegoś dla samej czynności, bez myśli o dalszym celu, naogół zmniejsza

się w okresie wczesnej młodzieńczości, ale to jest zapewne tylko jedna z faz w rozwoju jednostki.

Wiek młodzieńczy jest okresem, w ciągu którego rozwijają się spostrzeżenia estetyczne: stopniowo piękność formy, barwy i dźwięku zaczynają sprawiać przyjemność same przez się, i zachód słońca i morze zaczynają mieć swoją wymowę, która wcale nie jest mniej realna przez to, że jest zbyt jeszcze niejasna, aby mogła być wyrażona słowami. Jest to źródło wielu marzeń, ale też i chęci wypowiedzenia się, która wcześniej lub później znajdzie ujście w jakiemś dziele sztuki czy rzemiosła, jeśli tylko otoczenie będzie temu sprzyjało. Praca tego rodzaju jest prawdziwą zabawą w znaczeniu wyżej określonem. Pracownik zwykle jest przekonany, że ma swoją dobrą rację, biorąc się do jakiejś roboty, ale to nie dowodzi wiele. Dzięki naszym tradycjom, wymaga to więcej niezależności myśli, niż zazwyczaj młodzież jej posiada, ażeby się przyznać, choćby tylko wobec siebie samego, że się czyni długotrwałe wysiłki bez co najmniej chęci wykonania czegoś „pożytecznego“; a zatem jakibądź cel będzie miał znaczenie usprawiedliwienia swego zajęcia przed samym sobą. Wystarczy jednak obserwować artystę lub rzemieślnika przy pracy, aby móc stwierdzić, że istotny jej urok tkwi dla niego w możliwościach, jakie mu daje do wypowiedzenia się, i że dalszy cel nietylko nie jest wcale pierwotnym, ale nawet zagrożony jest wciąż niebezpieczeństwem całkowitego zazapomnienia.

Inna forma prawdziwej zabawy, nie występująca przed okresem młodzieńczości, to zdobywanie wiedzy dla wiedzy. Młodzież w wieku lat piętnastu lub szesnastu znajduje często wielki urok w tej formie aktywności, gdyż pozwala im ona przejawiać rozwijające się wtedy zdolności abstrakcji i uogólniania i zaspokaja impulsy, które często gwałtownie potrzebują działania, jako to impuls do badania i impuls do konstruowania. Jak w wypadku twórczości artystycznej,

tak i tutaj, młodzieniec może zwykle podać rację, dla której podjął swoje zadanie, lecz jeśli zadanie to sam sobie wybrał, to odrobina obserwacji zazwyczaj wykazuje szybko, że w gruncie rzeczy zamiłowanie wiedzy, nie co innego, skłoniło go do tego przedsięwzięcia.

C. Wychowawcze znaczenie zabawy.

Czytelnika, który przeszedł z nami uważnie opis tych różnych form aktywności dzieci i młodzieży, nie może nie uderzać wychowawcza wartość zabawy. Zrazu dziecko żyje całkowicie w teraźniejszości, i dlatego życie jest dla niego tylko zabawą; jednakże uczy się cały czas. W zabawie zdobywa panowanie nad swemi mięśniami, w zabawie naśladuje dorosłych ze swego otoczenia i przyswaja sobie ich obyczaje i mniemania. Potem, gdy już zdobywa świadomość siebie samego, jako istoty trwającej, zaczyna go pociągać zabawa połączona z pracą, ale dopiero po koniec dzieciństwa staje się zdolny do „czystej pracy“ w szerszych rozmiarach. W wieku młodzieńczym zabawa ma nadal te same funkcje do spełnienia, co i w dzieciństwie, ale przychodzą teraz jeszcze dodatkowe racje, dla których powinna być należycie obmyślana. Wiek młodzieńczy jest okresem, w którym życie wydaje się być pełne komplikacyj, ponieważ nie dające się pogodzić uczucia nieustannie wchodzą w zatarg ze sobą: szacunek dla tradycji z żądzą poznania, pragnienie bezpiecznego życia w zaciszu domowem z tęsknotą do niezależności i przygód. O ile jednostki w tym wieku nie traktuje się dość rozważnie, to wynika z tego zazwyczaj pewien stan nerwowego napięcia, które się może objawiać w różnych formach, takich jak gwałtowne wybuchy uczuciowe, chorobliwa samoanaliza, albo nieopanowane „chichotanie“, do którego dziewczęta w wieku dojrzewania zdają się być szczególnie skłonne. I to właśnie w tym wieku ogół naszej młodzieży zaczyna uprawiać pracę za-

robkową, która, w nowoczesnych warunkach, albo zupełnie nie ma wartości wychowawczej, albo, w najlepszym razie, jest tak wyspecjalizowana, że rozwija tylko drobną cząstkę zdolności wrodzonych.

Zupełnie gładko życie nigdy zapewne w wieku młodzieńczym upływać nie może, nawet w idealnych warunkach, gdyż młodzieniec musi zorganizować swoje uczucia i poddać się sam pewnej specjalizacji, jeżeli ma się dostosować do potrzeb życia nowoczesnego społeczeństwa. Przeciążenia jednak można uniknąć, dostarczając dość wolnego czasu dla ulubionych zatrudnień i gier. Co mianowicie da dobre wyniki w każdym poszczególnym wypadku, to musi oczywiście zależyć od upodobań i zdolności danej jednostki, lecz doświadczenie wykazało, że zorganizowane gry i swobodna praca konstrukcyjna (zwłaszcza gdy ma charakter pracy artystycznej) zazwyczaj odpowiada żądanym warunkom, dając młodzieńcowi to poczucie swobody i harmonji wewnętrznej, które mu często tak trudno zdobyć w zwykłych stosunkach z innymi ludźmi. Poza tem, potrzebne mu są, między innemi, gimnastyka, pływanie i taniec, aby mógł rozwinąć swoje siły fizyczne; obozowanie albo dalsze wycieczki dla zaspokojenia żądzy przygód; i wkońcu, rzecz wcale nie najmniej ważna, potrzeba mu jakiegoś czasu, któryby mógł nazwać absolutnie swoim, i którymby mógł rozporządzać, jak mu się podoba.

Zajęcia młodzieży w czasie wolnym posiadają tedy jak największe znaczenie wychowawcze, gdyż funkcją ich jest: 1) wspomaganie rozwoju ukrytych jego sił; 2) przeciwdziałanie ujemnym skutkom pracy, nieodpowiednio wyspecjalizowanej lub mechanicznej; 3) działanie, jako klapa bezpieczeństwa dla uczuciowego napięcia, nieuniknionego w tem stadjum; i 4) uczenie różnych cnót społecznych w drodze bezpośredniego doświadczalnego stwierdzania ich wartości.

D. Zabawa bierna.

Czytelnik mógł zauważyć, że wszystkie niemal czynności zabawowe, któreśmy omawiali dotąd, zawdzięczają urok swój temu, że dają nam sposobność wyrażenia siebie; możemy tylko „dawać sobie folgę“, albo możemy próbować swych sił w ten sposób lub inny; ale dopóki się bawimy, musimy mieć świadomość jakiegoś swobodnego osobistego wysiłku, w przeciwnym razie zajęcie nasze musi się nam wydać nudne, i uwaga zwróci się na co innego. Są jednak także inne formy zabawy, przy których przyjemność zdaje się polegać raczej na dostarczanej nam przez nie możliwości „zapomnienia o sobie“: tak np. zajmująca powieść albo dobre przedstawienie w teatrze może nas tak pochłonąć, że nawet lekkie formy wypowiedzenia się, jakich wymaga zwyczaj (np. oklaski), odczuwamy jako przeszkodę w rozkoszowaniu się tą zabawą. W takich razach przyjemność, jaką nam sprawią dane przeżycia, zależy od tego, w jakim stopniu możemy zapomnieć o swoich indywidualnych potrzebach i stać się cząstką dramatu, który się rozwija przed naszemi oczami.

Zabawę tego rodzaju często zowie się „zabawą bierną“. Nie jest to jednak właściwie jej opis, chyba że chcemy tylko uwydatnić fakt, iż nasza dążność do postawienia się staje się na dany przeciąg czasu bierną. Ale, jak to każdemu wiadomo, jesteśmy wówczas dość czynni w inny sposób. Czasem udaje nam się utożsamić z tym lub owym aktorem, i w ten sposób przeżywać jego radość i smutki, jakgdyby były naszemi własnemi, a jeśli nawet nie możemy zapomnieć, że jesteśmy tylko widzami, to i wówczas musimy włożyć w to widowisko jakieś minimum wyobraźni, ażebyśmy mogli odczuwać przyjemność przy rozwikłaniu intrygi. Gdy skupiamy uwagę na dramacie, umysł zostaje przezeń pochłonięty aż do zupełnego zapomnienia o wszystkiem innem, tak iż wkońcu odczuwamy

impuls do naśladowania aktorów (ob. Naśladownictwo, przypisek, str. 117). Dzieci o żywej wyobraźni ulegają czasem temu impulsowi, zwłaszcza gdy przypatrują się sztuce odgrywanej na scenie, a nie słuchają tylko opowiadania. Potem powoli dochodzą do zrozumienia, że lepiej tego nie robić, poczęści dlatego, że opinja ogółu jest temu przeciwna, ale także i dlatego, że każda próba tego rodzaju zachowania się czynnego z konieczności niweczy złudzenie, i tem samem kładzie koniec przyjemności. Wtedy próbują opanowywać ten impuls, pozwalając sobie chyba tylko na jakieś zaczątkowe objawy, jak np. zaciskanie pięści, i w ten sposób zmuszają wyzwoloną energję do wkraczania na jedyną drogę, stojącą dla niej jeszcze otworem, mianowicie na drogę wyrażania się wzruszeniowego. Zabawa bierna tego rodzaju, jakiśmy opisali, pobudza więc, jak się zdaje, zarówno sferę wyobraźni, jak i wzruszeń w duszy jednostki, a realizacja jej zależy od zdolności tej jednostki do roztapiania swojej własnej osobowości w osobowościach cudzych (ob. Sympatja psychologiczna, str. 119).

To samo przeważnie może być, zdaje się, zastosowane do jakiegokolwiek rodzaju zabawy biernej: widzowi, który się przygląda zawodom gry w piłkę nożną lub hockey, niewiele sprawi przyjemności to, co widzi, jeżeli nie potrafi się utożsamić z jedną albo z drugą partją grających, i w ten sposób dać pole swej zdolności do odtwarzania w sobie impulsów, pobudzających graczy (np. pragnienia walki); i osoba, która rozkoszuje się pięknem, czyto w naturze czy w sztuce, podobnież zapewne zależy w tem przeżyciu od wyobraźni i sympatji psychologicznej, choć jej przeżycie jest często tak niejasne lub tak skomplikowane, że niepodobna go zanalizować w sposób, dający wyniki jako tako pewne. Koniec końców, stwierdzić trzeba, że prawdziwa zabawa bierna jest nie do pogodzenia z krytycyzmem, ponieważ postawa krytyka jest postawą człowieka stojącego z boku, który porównywa s w o j e poglądy lub s w o j ą interpretację

z cudzemi, natomiast bierna zabawa zależy od zdolności zapominania o własnej swej indywidualności i o wszystkiem, co mogłoby rozwiać złudzenie. Faktycznie, nasza tak zwana zabawa bierna jest w rzeczywistości najczęściej mięszaniną aktywności i bierności, gdyż bierni jesteśmy tylko póty, póki nas absolutnie porywa to, co spostrzegamy, a stajemy się czynni, ilekroć nasze ja rozbudza się dostatecznie, abyśmy mogli się zastanawiać, czy ta lub owa zmiana planu jest rozsądna, czy ten lub tamten akt jest życiowo prawdziwy.

Reasumując, stwierdzamy, że prawdziwa zabawa bierna polega na zupełnem poddaniu swego ja cudzemu kierownictwu, za co wzamian dostarcza ona strawy dla wyobraźni i dla różnych wzruszeń. Jednakże zabawa taka nie świadczy wcale o słabości woli; wiele jest osób, którym bynajmniej nie brak dążności do postawienia się, a które mimo to znajdują wielki urok w tego właśnie rodzaju zabawie. Nie wystarcza tu też wykazywanie, że uciekamy się często do zabawy biernej, gdy jesteśmy zbyt znużeni, ażeby móc znajdować przyjemność w czemś, co wymaga wysiłku, bo z pewnością tyleż co najmniej czerpiemy z niej przyjemności, gdy się czujemy wypoczęci i pełni energji. Urok zabawy biernej musi tedy tkwić w bodźcach, jakie ona daje dla wyobraźni i wzruszeń. Co się tyczy wyobraźni, to niema w tem nic dziwnego, że jej działanie jest nam przyjemne, zważywszy, że w każdym akcie wyobraźni jest jakieś budowanie, jest on więc wytworem impulsu konstrukcyjnego, który, jak wiadomo, ma znaczny zasób energji do rozporządzenia[1]). Trudniej jest zdać sobie sprawę z przyjemności, jaką odczuwamy, żyjąc życiem wzruszeniowem innego człowieka, zwłaszcza, gdy ten inny jest tylko tworem wyobraźni, a jednak przyjemność ta jest wcale realna, jak to wiemy wszyscy z własnego doświadczenia. Przytem nasza zabawa nie zależy wyłącznie tylko od właściwości tego, co

[1]) Trzeba tu przypomnieć, że działanie każdego impulsu jest przyjemne dopóty, dopóki nie jest pobudzane nadmiernie (ob. str. 111).

spostrzegamy. Istotnie dobra książka może nas wcale nie poruszyć, gdy nie jesteśmy do niej usposobieni, a czasem zdarza się, że nie możemy się oderwać od jakiejś zupełnie nędznej powieści, ponieważ właśnie jesteśmy do niej nastrojeni. Podobnież musimy się czuć usposobieni do przyglądania się zawodom, do obserwowania piękna burzy z piorunami, i właściwie do każdej zabawy lub pracy, ażeby cieszyć się nią bez zastrzeżeń.

Gdy chodzi o czynną zabawę i pracę, to być „nastrojonym“ do jakiegoś zajęcia znaczy to samo, co mieć ochotę je wykonywać. Jeśli więc możemy patrzeć na uczucia i kompleksy, jako na „baterje zapasowe“ energji nerwowej, wedle porównania, któreśmy podali w jednym z poprzednich rozdziałów (ob. str. 47), to wynikałoby stąd, że charakter naszego nastroju zależy od rozkładu naszej energji nerwowej w danej chwili, gdyż ośrodki, posiadające najwięcej energji zbytecznej, najbardziej też będą potrzebowały ujścia. W czynnej zabawie i pracy energja ta przeważnie wyładowuje się w działaniu; w biernej zabawie ta droga jest zamknięta, energja tedy musi całkowicie niemal uchodzić w postaci wzruszenia. To nasuwa myśl, że zabawa bierna ma charakter klapy bezpieczeństwa, z której jednostka robi użytek wówczas, gdy zbyt jest zmęczona, by dokonywać jakichś osobistych wysiłków, albo gdy nie może znaleźć innego dozwolonego ujścia dla uczuć i kompleksów, przeładowanych energją.

Jak to wskazaliśmy w rozdziale o uczuciach złożonych i kompleksach, młodzieży w wieku dojrzewania szczególnie potrzebna jest taka jakaś klapa bezpieczeństwa. Młodzieniec posiada bowiem tak wiele budzących się w nim impulsów, że może stanąć wobec konieczności wyparcia albo buntu, jako jedynej możliwej dla siebie alternatywy, jeśli pozostawiony będzie sam sobie. Widzieliśmy też, że zorganizowane gry oraz praca artystyczna i rękodzielnicza posiadają w tych wypadkach nieoszacowaną wartość, ale bierna zabawa po-

trzebna jest także, gdyż młodzież nachodzą czasem pragnienia i tęsknoty czyto określone, czy niejasne, których nie może zaspokoić w inny sposób.

Zabawa bierna posiada pozatem inny jeszcze wpływ na postępowanie, któregośmy dotąd jeszcze nie rozważali. W danej chwili widz wchłania tylko to, co mu się daje, ale na tem bynajmniej sprawa się nie kończy. Im silniej te obrazy do niego przemawiały, to znaczy im większe dały ukojenie jego niezaspokojonym impulsom, tem chętniej osobnik dany będzie wracał do nich potem we wspomnieniach i tem silniej będzie się starał naśladować swoich bohaterów (ob. Sugestja, str. 156), tak iż zabawa bierna może długo jeszcze oddziaływać zarówno na jego pracę, jak na jego zabawę czynną. Tendencja ta może, oczywiście, wyjść na dobre, lub na złe; na dobre, jeżeli obrazy podsuwają pożądane ujścia dla tego, co w człowieku kipi i wzbiera, na złe, jeżeli podsuwają ujścia albo niepożądane, albo fantastycznie bezpłodne. Tak np. przedstawienie kinematograficzne może pobudzić w chłopcu chęć wstąpienia do harcerstwa, albo nabycia umiejętności ratowania życia bliźnich, ale może mu także podsunąć myśl, że właśnie włamywania się albo oszustwa mogą mu dać te dreszcze, których pożąda. Mała służąca do wszystkiego, zajęta w obowiązku przez większą część dnia, czuje pociąg do książek, aby zaspokoić swe pożądanie romantyczności, ale groszowe powieści, do jakich się zwykle ucieka, mogą w najlepszym razie dać jej tylko uczuć, że życie jest bardzo niesprawiedliwe, ponieważ ten bogaty kochanek, o którym wciąż czyta, nigdy jakoś nie zjawia się na jej drodze.

Reasumując, stwierdzamy, że zabawa bierna wpływa na postępowanie w dwojaki sposób: z jednej strony dostarcza chwilowej ulgi dla wewnętrznego nacisku, umożliwiając danej jednostce wyładowanie nadmiaru energji w postaci wzruszenia, z drugiej strony podsuwa możliwe formy działania dla przyszłych sposobności. Te formy działania mogą

być, ma się rozumieć, dobre, złe lub obojętne, ale to jest winą otoczenia raczej, niż samego młodzieńca, jeżeli jego zabawy bierne wywierają niepożądany wpływ na jego postępowanie. Czasem sądzi się, że ten rodzaj rozrywki może rozwijać marzycielstwo w szkodliwie nadmiernych rozmiarach. To może być niekiedy prawdą, ale w takich wypadkach winę ponosi zwykle zły stan zdrowia młodzieńca albo też jego otoczenie. Bardzo rzadki może być wypadek, aby ktoś, komu nie brak sił żywotnych, wolał pozwolić energji swojej ulatniać się we wzruszeniu, jeśli ma możność wyrażenia się w działaniu; nie mniej jednak może być pociągnięty na tę drogę, jeśli na niej jedynie znajdzie zadowolenie, jakiego pragnie.

Rozdział XI.

Specjalne zagadnienia, dotyczące wieku młodzieńczego.

Na początku określiliśmy wychowanie, jako przysposabianie dobrego obywatela; teraz możemy już zorjentować się lepiej, jak ważną rolę w procesie tym musi odgrywać społeczeństwo. Prawdą jest, że możliwości każdego człowieka są ograniczone siłą lub słabością jego wrodzonych zdolności i skłonności; ale charakter jest wytworem sił tak wielu, że spokojnie można powiedzieć, iż każde dziecko o normalnej inteligencji i stałości ma w sobie materjał wystarczający na to, aby w odpowiedniem otoczeniu można było zrobić z niego pożytecznego członka społeczeństwa. Zbyt optymistyczne byłoby jednak mniemanie, że wielu jest dziś młodych ludzi, którym dana jest możność najlepszego rozwoju sił, jakie w nich tkwią. A przecież każde niepowodzenie w tym względzie oznacza conajmniej tyleż straty dla społeczeństwa, co i dla danej jednostki.

Jeżeli wysiłki nasze mają być wieńczone większem powodzeniem w przyszłości, to cały nasz stosunek wobec zagadnień, dotyczących postępowania, musi się stać o wiele bardziej naukowym, niż jest obecnie. Nietylko jakiś specjalista tu lub ówdzie, ale każdy nauczyciel i wszyscy rodzice muszą to pojąć, że postępowanie każdej jednostki jest zewnętrznym wyrazem wysoce skomplikowanego systemu sił, który musi się rozumieć, jeśli ma się nim kierować rozumnie.

Skończyć chcę krótkiem zestawieniem głównych faz rozwoju dziecka, oraz niektórych zagadnień, dotyczących postępowania, pominiętych w pierwszem wydaniu.

1. Pierwsza osoba, jaką dziecko rzeczywiście miłuje, to własne jego małe ja. Inni ludzie wchodzą w krąg bliskich mu przedmiotów o tyle tylko, o ile mają jakiś wpływ na to, żeby mu było dobrze: kocha ich, o ile mu dogadzają, nienawidzi, o ile mu sprawiają przykrość. Przytem, dopóki się nie nauczy od swego otoczenia, że powinno być stałe w swem postępowaniu, zdolne jest serdecznie kochać kogoś w jednej chwili, a nienawidzieć go równie silnie w chwili następnej. Równocześnie samozachowawczość, w połączeniu z nadzwyczajną zależnością od innych, zmuszają je do starania się o zdobycie uznania ze strony tych, którzy je otaczają. Wobec tego, że źle jest nienawidzieć ojca lub matkę, stara się zapomnieć, że kiedykolwiek było zdolne do czegoś podobnego; wobec tego, że nie należy chcieć wiedzieć lub mieć pewne rzeczy, jest przerażone, gdy takie pragnienia odkrywa w sobie. W ten sposób zwykłe konwencjonalne otoczenie odpowiedzialne jest za cały szereg wypadków przedwczesnego albo zbytecznego wyparcia, a każde takie wyparcie oznacza wytworzenie się kompleksu, który może zdziałać nieopisane szkody w stadjum późniejszem. Najpospolitsze powody i podstawy takich kompleksów to — rodzenie się dzieci, małżeństwo, i wszystko, co z tem się łączy, dlatego zapewne, że przeciętny człowiek dorosły sam ma tyle kompleksów, wytworzonych dokoła tych zagadnień, że jest niezdolny do odpowiadania na zapytania małych dzieci tak samo szczerze, jak te pytania są stawiane, i często powstaje stąd wrażenie, jakgdyby wykroczenia przeciw konwenansom dorosłego człowieka wynikały z czegoś złego, tkwiącego w dziecku, gdy tymczasem wywołuje je zazwyczaj poprostu tylko zwykła nieświadomość.

Wszelkie racje przemawiają za tem, że uświadomienie płciowe dawać należy, skoro tylko dziecko go zażąda, to

znaczy, w wieku mniej więcej lat czterech lub pięciu (ob. str. 66). Słysząc na ten temat od swoich bliskich tylko jakieś pełne sprzeczności i nieprawdopodobne historje, dziecko ośmio lub dziewięcioletnie zwraca się do starszych dzieci albo do każdego, kto ma ochotę przyjść mu z pomocą. Wcześniej lub później kwestja rozmnażania się staje się zagadnieniem pierwszorzędnej wagi i mogą nawet wystąpić pewne określone objawy nerwowe, jeśli informacje nie zjawią się w porę, albo jeśli będą udzielane w formie niepożądanej. Warto tu może podać dwa przykłady, znane autorowi z własnego doświadczenia: Pewna dziewczynka lat dwunastu i pół była tak ogromnie niespokojna w szkole, że ciągle miała jakieś zatargi, inna, która nie skończyła jeszcze lat jedenastu, cierpiała na powtarzające się zmory senne. Obie uleczono zapomocą uświadomienia płciowego, połączonego z krótkiem zastosowaniem psychoanalizy.

Wypadek małej Anny (str. 66) i oficera, który cierpiał na agrofobję (str. 68), wykazują, że kompleksy, zbyt aktywne, aby mogły być wyparte całkowicie, dążą do znalezienia ujścia w postaci zamaskowanej. W takich wypadkach racje, podawane przez jednostkę w celu wytłumaczenia jej postępowania, nie są wiele warte. Skoro dany postępek jest klapą bezpieczeństwa dla jakiegoś kompleksu, o którym jego posiadacz „zapomniał“, to racja, którą on sobie uświadamia, musiała zostać wynaleziona już po wydarzeniu dla usprawiedliwienia go. Zapytywać dziecko: „Dlaczego kradniesz?“ „Dlaczego się unosisz?“ to znaczy pobudzać je do kłamstw. Jedynie prawdziwa odpowiedź powinnaby brzmieć: „Nie wiem, jest coś we mnie, co mnie zmusza do tego“. Lecz jeśli dziecko uważa, że trzeba mieć jakiś powód, to go wynajdzie, a ponieważ mu taki powód da ujście dla nieświadomego kompleksu, to dziecko będzie czuło się przeświadczone, że znalazło powód prawdziwy.

Widzieliśmy już, że jakaś jawna przywara może w rzeczywistości wynikać stąd, że otoczenie nie dostarcza od-

powiedniego ujścia dla tendencji, która jest sama w sobie wysoce pożądana. W takim wypadku rada na to jest oczywista. W innych może trzeba będzie pomóc młodzieńcowi, ażeby rozwinął w sobie nowe jakieś zainteresowania albo zmodyfikował jakoś swoje pojęcia o swojem ja. Od czasu do czasu zarówno nauczyciel, jak i rodzice spotkać się jednak muszą z taką przywarą, która się ich oddziaływaniu nie podda bądź dlatego, że nie zrozumieli jej źródła, bądź dlatego, że wynika ona z działania jakiegoś wypartego kompleksu. W takich wypadkach powinniby mieć możność zwrócenia się do doświadczonego specjalisty, któryby tu potrafił zastosować odpowiednie psychologiczne zabiegi, ale, niestety, dzisiaj zrzadka tylko zdarzyć się może, że użycie tego sposobu będzie możliwe.

Gdy w dziecku rozwinie się jakaś skłonność antyspołeczna, której nie można uleczyć przez odwołanie się do pragnienia uznania, wówczas przeciętny człowiek dorosły próbuje narzucić swój punkt widzenia zapomocą systemu nagród i kar. Te, jak wykazano w Rozdziale IX, są skuteczne tylko jako oznaki uznania lub potępienia ze strony kogoś, kogo dziecko już poważa, są zatem zazwyczaj niepotrzebne. Należałoby tu jeszcze dorzucić, że kara może się okazać bardzo zawodna, jeśli ofiara jest w wieku młodzieńczym, a to nawet i wtedy, gdy ma wielki podziw dla osoby, która karę nałożyła. Zwłaszcza dziewczęta mogą dojść do tego, że znajdują przyjemność w znoszeniu przykrości ze strony tych, których kochają, jeżeli to jest jedyny sposób, w jaki mogą zwrócić na siebie większą uwagę, a skoro już raz wpadną na ten sposób samozadowolenia, to często odczuwają nieposkromiony pociąg do sprzeciwiania się swoim bohaterom. W takich wypadkach mogą nawet nie wiedzieć, dlaczego tak się źle zachowują, ponieważ ich miłość własna nie pozwoli im uświadomić sobie prawdziwej przyczyny.

2. Przejrzyjmy dalej pokrótce niektóre zagadnienia, dotyczące przyjaźni młodzieńczych.

Wiemy, że silna miłość dziecka do samego siebie stopniowo rozprzestrzenia się nazewnątrz na osoby i rzeczy, będące dlań źródłem przyjemności, i że rodzice i nauczyciele są zwykle jego pierwszymi bohaterami.

Równocześnie, w miarę jak dziecko staje się coraz bardziej niezależne, część jego „mocy kochania“ zwraca się też ku jego kolegom i rówieśnikom. W wywiązujących się stąd przyjaźniach może się objawić skłonność raczej ku płci przeciwnej i to już w wieku bardzo wczesnym, ale zazwyczaj nie ma to miejsca u dzieci poniżej lat dziesięciu, wyrastających w otoczeniu, gdzie chłopcy i dziewczęta traktowani są jednako. O ile wtedy objawia się jakaś predylekcja, to zdaje się skierowywać raczej ku płci tej samej. Nieco później nie ulega to już żadnej wątpliwości; chłopiec bawi się wtedy tylko z chłopcami, dziewczynka tylko z dziewczynkami. Tak trwać może miesiące lub lata. Jeśli rozwój zostanie zahamowany, jednostka może z tego nie wyrosnąć nigdy. Jednak zazwyczaj młodzież zaczyna się interesować płcią przeciwną gdzieś w granicach wieku od lat dwunastu do osiemnastu. Jeżeli wyrasta w otoczeniu, w którem chłopcy i dziewczęta pracują razem na równej stopie, to te wczesne flirty można traktować jako czynnik ich normalnego rozwoju. Gdy chłopak zrzadka tylko może się spotykać z dziewczyną, i to ukradkiem, wówczas sprawa jest o wiele poważniejsza; ale jest to wina otoczenia, a nie młodzieży. Ostatecznie, jeśli się usilnie dba o to, by młodzież obu płci trzymać zdala od siebie, to ci, w których te skłonności są silne, znajdą dla nich ujście w wybujałej przyjaźni z osobnikiem płci własnej. Jak to dobrze wiadomo każdemu, kto pracował w szkołach internatowych, takie przyjaźni absorbują co najmniej tak samo, jak flirty między chłopcami i dziewczętami, a nie czynią nic albo bardzo niewiele dla przysposobienia jednostki do normalnego życia dorosłych.

Nawet w najbardziej sprzyjającem otoczeniu życie nie może się młodzieńcowi wydawać łatwe. Musi on zorganizować swoje uczucia w stosunku do różnych osób i rzeczy, musi wybrać sobie zawód na całe życie i często musi jeszcze w sposób mniej lub więcej uciążliwy dostosowywać się do rzeczywistości. Gdy chodzi o dziewczęta, położenie ich pogarsza się jeszcze przez odczucie pewnej niższości w stosunku do chłopców, czego w przeciętnym domu uniknąć trudno. To powoduje brak wiary w siebie, i choć jakość pracy może na tem nie cierpieć, to jednak napięcie nerwowe, jakiej ona wymaga, musi się zwiększać. To jest niewątpliwie jedna z przyczyn, dla których dziewczęta w wieku młodzieńczym są naogół więcej nerwowe niż chłopcy.

Jak wykazano w tej książce, możliwą jest rzeczą przyjść młodzieży do pewnego stopnia z pomocą w tych trudnościach. Możność zrobienia w dzień wolny wycieczki bez opieki starszych zaspokaja rozwijający się w niej pociąg do niezależności; twórcza praca artystyczna oraz praca rękodzielnicza, samodzielna praca umysłowa, zorganizowane gry i różne rodzaje pracy społecznej pomagają im skierowywać energję w łożyska społecznie użyteczne. Ale nawet wtedy, gdy możliwie dużo takich ujść się dostarcza, młodzieniec będzie czasem trudny do prowadzenia. Wszystko, co wychowawca może zrobić, to dać mu dobre otoczenie, i nie zwiększać trudności, żądając rzeczy niemożliwych.

3. Zwracamy się do zagadnień, powstających na tle stosunków jednostki z innymi członkami tej samej grupy, z którymi nie jest związana specjalnemi węzłami miłości lub nienawiści. Szerszego rozpatrzenia „psychologji tłumu“ w świetle dzisiejszej naszej wiedzy o psychologji nieświadomości czytelnik musiałby poszukać we Freuda „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ (Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 3 wyd. 1923). Tutaj zużytkujemy tylko

te części tej pracy, które pozostają w bezpośrednim związku z naszemi zagadnieniami.

Chwila zastanowienia się wystarczy do stwierdzenia, że różne formy rządu można zgrubsza podzielić na takie, które są autokratyczne lub oligarchiczne, i takie, które są samorządne.

Rozpoczniemy od zastanowienia się nad grupami niesamorządnemi.

U podstawy takich grup znajduje się niezorganizowany tłum, prowadzony przez jednostkę, której stanowisko opiera się na fakcie, że posiada ona te same pragnienia, co inni, a jest pośród nich najsilniejsza albo najodważniejsza. Istnienie takiej grupy zależy od indywidualności i powodzenia jej kierownika. Grupa taka zazwyczaj rozpada się wraz z upadkiem przywódcy. Historja zamieszek i buntów daje moc przykładów tego rodzaju.

Jasną jest rzeczą, że przywódca takiej grupy jest jej bohaterem, że więc każdy z jego zwolenników pragnąłby skierować ku sobie całkowite jego względy. Ponieważ to jest oczywiście niemożliwe, muszą przeto zadowalniać się równemi działami tych względów. Lecz jeśliby ten przywódca okazał się tak nieroztropny, aby jednych obdarzać swemi łaskami kosztem innych, wówczas tamci natychmiast zwrócą się przeciw niemu i znienawidzą go tak bardzo, jak przedtem go miłowali. Zachodzi jeszcze jedno niebezpieczeństwo dla przywódcy tego typu: taż sama łatwość, z jaką spotyka się z ogólnym posłuchem, może go doprowadzić do przecenienia własnych sił i sprowadzić w ten sposób klęskę ogólną.

Dla szarej masy ogółu ludzkiego największe niebezpieczeństwo stanowi zbytnia sugestyjność, gdyż najmniej sugestyjne jednostki mają nęcącą sposobność wykorzystania innych dla własnych swoich celów. Zawsze jest rzeczą niezmiernie łatwą wierzyć w coś, w co się chce wierzyć; faktycznie, jedynem zabezpieczeniem jest tutaj dokładne uświadomienie o niebezpieczeństwie. Otóż dzieci wychodzą z przeciętnej

szkoły dzisiejszej, nie mając nawet pojęcia o potrzebie takiego uświadomienia. Nic więc dziwnego, że są potem, jako dorośli już obywatele, zdani na łaskę pierwszego lepszego mówcy czy pisarza, który wypowiada takie właśnie poglądy, jakie odpowiadają ich uprzedzeniom i przesądom. I dopóki jest dość osób, na które można wpływać w ten sposób, psycholog nie powinien się dziwić, stwierdzając, że znajdują się także inni, którzy ostatecznie posługują się tamtymi słabymi dla swoich osobistych celów.

Istnienie grup, któreśmy dotąd mieli na względzie, zależy od tego, że na ich czele stoi pewna poszczególna jednostka. W dalszem stadjum rozwojowem ten element osobisty znika: tu już stanowisko przywódcy samo w sobie zawiera pewien autorytet, niezależny od zalet osobistych człowieka, który to stanowisko zajmuje. To jest zwykła forma rządów autokratycznych. Znajdujemy ją w armji, w kościele rzymsko-katolickim, jak również w wielu współczesnych organizacjach społecznych.

Jasną jest rzeczą, że przynależność do takiej grupy nie jest całkowicie dowolna: rodzimy się w pewnej społeczności i posyłani jesteśmy do pewnej szkoły. To też w każdej chwili grupa taka może obejmować ludzi, którzy nie żywią szczególnego uwielbienia dla jej przywódcy. Ale społeczność tego rodzaju przyuczona jest do szanowania stanowiska tak samo przynajmniej, jak człowieka, który je zajmuje, i będzie mu dlatego mniej lub więcej dobrowolnie posłuszna, nawet jeżeli nie czci go osobiście.

Ponieważ ten właśnie rodzaj rządów spotykamy w przeważnej ilości szkół dzisiejszych, przeto warto omówić nieco szerzej szczególne związane z nim trudności. W typowej szkole tego rodzaju nauczyciel jest samowładnym panem klasy. Może przelewać część swej władzy na prefektów czy innych, ale są oni wtedy jego namiestnikami w literalnem znaczeniu tego wyrazu, i on sam wymaga dla nich posłuszeństwa z racji ich stanowiska. Wśród uczniów,

z którymi ma do czynienia, jedni go będą miłowali, inni nie; niektórzy mogą go nawet wyraźnie nie lubić. Ci, którzy są mniej lub więcej wobec niego obojętni, zazwyczaj uznawać będą jego władzę, jako wynikającą z jego stanowiska, i nie będą mu sprawiali wiele kłopotu, jeżeli tylko umie brać się do rzeczy i nie żąda od nich zbyt wiele. Ci, którzy go kochają, uznają go za swego bohatera, i wskutek tego postawią go wobec zadań podobnych, jakie stoją przed bohaterem-przywódcą grupy niezorganizowanej (ob. str. 188). Wkońcu są i tacy, którzy go wyraźnie nie lubią. W idealnych warunkach ci ostatni powinniby być wyłączeni z jego klasy, gdyż taka żywa niechęć świadczy, że tkwi w nim coś, co jest w rozdźwięku z czemś, co tkwi w nich, a kompleksy, które się w ten sposób narzucają, są zwykle zbyt potężne, aby można im było przeciwdziałać jedynie aktami panowania nad sobą. Nauczyciel może, ma się rozumieć, korzystać ze swego przeważnego stanowiska, aby wymusić posłuszeństwo na takich wychowankach, ale absolutnie nie będzie w stanie wydobyć z nich pracy istotnie dobrej. Nie będą lubili jego lekcyj poprostu dlatego, że to on ich udziela, i wskutek tego będą na nich uważali tak mało, jak tylko będą śmieli.

Inną trudność najlepiej można spostrzec, rozważając przykład dobierania drużyny szkolnej na dany sezon. Po dobraniu takiej drużyny zawsze znajdą się tacy, którzy będą sądzić, że powinniby byli zostać wybrani do niej, a pod koniec okresu zazwyczaj już są całkowicie przekonani, że drużyna istotnie spisywałaby się lepiej, gdyby ich do niej wybrano. To wynika z dwu przyczyn: jedna jest ta, że nasza miłość własna popycha nas zawsze do zdobywania dla siebie tego, co ma dla nas wartość, druga jest ta, że bardzo łatwo chwytamy błędy współzawodnika, gdy przez to dogadzamy swojej miłości własnej (ob. str. 61). Z tych samych powodów podwładny ma bystre oko na błędy przełożonego, którego nie ceni, i często nie zdaje so-

bie sprawy, jak niewiele wart jest jego sąd w takim wypadku. Jednym z celów wychowania jest niewątpliwie sprowadzenie do minimum tego rodzaju samozłudzenia. Jedyny prawdopodobnie sposób osiągnięcia tego polega na tem, żeby każdemu młodzieńcowi dać praktyczne doświadczenie władzy i omawiać z nim nasuwające mu się trudności, wtedy gdy odczuwa, że inni teraz źle oceniają jego wysiłki, tak samo właśnie, jak on przedtem źle oceniał wysiłki, dokonywane przez tamtych.

Zwracamy się teraz do psychologji grup samorządnych.

W zupełnie rozwiniętej grupie tego typu jednostka posiada to, co możnaby nazwać „świadomością grupową“, to znaczy, odczuwa, że interesy jej grupy są zarazem jej własnemi interesami, że stanowi organiczną cząstkę całości, i że zarówno sama, jak i towarzysze jej cierpieć na tem będą, jeśli ona nie spełni swoich obowiązków wobec grupy. W takiej grupie sugestja utrzymuje się w granicach umiarkowanych, gdyż wszyscy jej członkowie biorą udział w dyskusjach na stopie równości, i każdy za wiele wie o faktach, dotyczących danej sprawy, aby dać się porwać jakimś wyłącznie uczuciowym względom. Każdy, oczywiście, podlega uprzedzeniom, gdzie chodzi o jego własne interesy, ale ma tyle panowania nad sobą i tyle zdolności przewidywania, że jest lojalny wobec postanowień grupy, nawet gdy dobro całości wymaga ofiary z jego własnych interesów bezpośrednich.

W szerszych grupach część pracy musi być wykonywana w komisjach. Jeżeli dbamy o rozbudzenie „świadomości grupowej“ w naszej grupie, to musimy troskliwie uważać na skład tych komisyj. Wybór tego samego osobnika raz za razem, może prowadzić narazie do dobrych wyników, ale zczasem z pewnością spowoduje brak zainteresowania wśród tych, którzy tem samem są sprowadzeni do roli „szeregowców“, gdyż nasza wyobraźnia i zdolność

przewidywania są tak ograniczone, że bardzo szybko poczynamy lekceważyć sprawy, w których nie możemy brać czynnego udziału. Poza tem przeciętny człowiek zawsze woli żyć teraźniejszością i możliwie mało trudzić się myśleniem, tak iż aż nazbyt jest gotów przyjąć opinję cudzą tam, gdzie nie wchodzą w grę jego interesy bezpośrednie. Zachodzi przeto konkretne niebezpieczeństwo, że rząd grupy wpadnie w ręce niewielu, i że ci prędzej lub później zagarną naprawdę całą władzę. Zaradzić na to można oczywiście tylko w ten sposób, że każdego członka obciąży się jakąś cząstką komisyjnej pracy a odpowiedzialność za postępowanie komisyj złoży się na całą grupę.

Gdy jednak grupa rozrasta się ponad pewne rozmiary, wówczas i to staje się niemożliwe i wtedy wybiera się zwykle przedstawicieli, którym się daje mniej lub więcej wolną rękę w pilnowaniu interesów ich mocodawców. W obecnem stadjum naszego rozwoju, utrudnia to bardzo podtrzymanie świadomości grupowej wśród tych, którzy nie mogą brać udziału czynnego w prowadzeniu spraw, gdyż dziś przeciętna jednostka nie posiada tyle wiedzy i zdolności przewidywania, ażeby mogła sobie z tego zdawać sprawę, że działalność tych przedstawicieli może mieć wpływ na jej osobiste powodzenie, jakkolwiek pozornie działalność ta nie pozostaje w najmniejszym związku z bezpośredniemi potrzebami danej jednostki.

Ci z nas, którzy wierzą w samorząd, powinni dbać o rozwój świadomości grupowej u naszych wychowanków, gdyż wszelki prawdziwy samorząd od tego zależy. Ażeby tego dokonać, trzeba znowu, stwierdzamy to raz jeszcze, dostarczyć odpowiedniego otoczenia, w któremby wychowanek mógł pojąć znaczenie tej sprawy.

Dotychczasowe rozważania powinny były jednak uwydatnić fakt, że samorząd nie jest odpowiedni dla małych dzieci. Nie mają one narazie ani dość wiedzy, ani dość panowania nad sobą, by móc czynić coś więcej, niż bawić się

tylko w zajmowanie się swemi sprawami, i dlatego są o wiele szczęśliwsze pod władzą tak nazwanego „życzliwego absolutyzmu“. Z drugiej strony, powinno się je, oczywiście, przygotowywać do następnego stadjum, dając im możliwie wiele swobody i czyniąc je odpowiedzialnemi za ich własne postępki, gdy tylko do tego dojrzeją. Zachodzi pewna różnica zdań co do wieku, w którym dzieci dojrzewają do samorządu, i coraz większa liczba szkół czyni teraz próby, zmierzające do znalezienia rozwiązania tej kwestji. Zajmowanie się w tem miejscu stosowanemi przez nie metodami zaprowadziłoby nas zadaleko, ale radzimy czytelnikowi przestudjować przedstawienie tych rzeczy, jakie daje Miss Alice Woods w książce p. t.: Educational Experiments in England, albo Dewey w Schools of To-Morrow.

Jedno jest pewne: bez względu na to, czy samorząd zaczyna się w wieku lat dziesięciu, czy też czternastu, grupa zawsze musi być zrazu tak mała, aby każdy, należący do niej osobnik, stanowił żywą jej cząstkę, oraz musi przez czas jakiś pozostawać pod nadzorem nauczyciela, tak, by dzieci się nauczyły, co to są naprawdę rządy grupy. Pożyteczne jest też istnienie grupy współzawodniczącej, gdyż to daje praktyczną demonstrację znaczenia dobrych rządów grupowych (ob. Mc Dougall, The Group Mind). (Łatwo ją stworzyć, dając możność członkom jakiejś grupy podzielić się na dwa lub więcej współzawodniczących ze sobą klubów, takich czy innych). W miarę wzrostu ich doświadczenia, możnaby dzieci obciążyć naprzód całkowitą odpowiedzialnością za kierownictwo sprawami ich własnych grup, a potem powierzyć im pracę w grupie tak wielkiej, aby wymagała tworzenia komisyj. W szkole, stosującej ideę samorządu, bez względu na jej wielkość, część pracy napewne niemal wykonywać będą musieli wybrani przedstawiciele. To jednak, zdaniem piszącego te słowa, niewiele się przyczyni do rozwoju świadomości grupowej

szkoły, jako całości, o ile przedstawiciele nie będą utrzymywać swoich „wyborców“ w ciągłym bezpośrednim kontakcie z tem, co czynią.

Doświadczenia tego rodzaju rozbudzą świadomość grupową młodzieńca i stopniowo skłaniać go będą do podporządkowywania własnych interesów interesom społeczeństwa. Z drugiej strony jednak wcale niekoniecznie muszą zeń zrobić dobrego obywatela. Jeżeli to jest naszym celem, to będziemy musieli dać mu także dostateczny zasób wiedzy, ażeby mu umożliwić rozumne zainteresowanie się sprawami lokalnemi, i dostateczny stopień ogólnego wykształcenia, ażeby mu umożliwić zdobywanie dalszych wiadomości, gdy ich będzie potrzebował.

Nie omówiliśmy jeszcze położenia przywódcy w społeczności samorządzącej się, ale chwila rozwagi pokaże, iż jest ono podobne do położenia przywódcy w innych społecznościach. Osoba, wybrana na przywódcę dla dokonania pewnych prac, zawsze będzie miała wielbicieli, którzy nazbyt bezkrytycznie przyjmować będą jej poglądy, i przeciwników, którzy będą widzieli zło we wszystkiem, co ona czyni; osoba, niewybrana na miejsce, które pragnęła zająć, także będzie krytykowała postępowanie swego współzawodnika, chyba, że umie już powstrzymywać się od sądu w takich razach. Jedyna różnica będzie ta, że mniej będzie pokusy do nadużywania władzy, gdyż członków takiej grupy mniej łatwo jest w błąd wprowadzić.

4. Wreszcie, warto może przypomnieć czytelnikowi, że człowiek dorosły sam także zależy od swoich uczuć i kompleksów, i że nie ma pojęcia o tem, do jakiego stopnia one nim rządzą, o ile nie przeszedł kursu psychoanalizy. Znajduje zawsze usprawiedliwienie dla tego, czego pragnie, nie zdając sobie sprawy, że wprowadza tem w błąd sam siebie. Uczciwie wierzy, że pewien stosunek do życia jest „lepszy“ niż inny, gdy to w rzeczywistości znaczy tylko,

że lepiej się zgadza z jego kompleksami. Jego „świadomość grupowa“ nie jest zapewne tak dobrze rozwinięta, jakby mogła być, a jego miłość własna często go sprowadza na manowce. Jeżeli jest zapalonym nauczycielem i specjalistą, to może naprzykład wymagać od swoich wychowanków poświęcania swemu przedmiotowi nadmiernej ilości czasu, i może być przekonanym, że jego przedmiot jest istotnie ważniejszy albo trudniejszy od przedmiotów, nauczanych przez jego kolegów. Zbyteczna rozwodzić się nad tem szerzej. Czy kto zdolny jest do utrzymywania karności czy nie, czy ogólne postępowanie czyjeś ma charakter społeczny czy antyspołeczny, przyczyny tego szukać należy zawsze w jego nieświadomych kompleksach. Jakiekolwiek posiada upodobania i przyzwyczajenia, można je wyjaśnić, biorąc pod uwagę jego ośrodki dyspozycyj do działania. Cokolwiek myśli i czyni, wydawać mu się to będzie zupełnie rozsądne w danej chwili, choć potem może dojść do przekonania, że w pewnej okoliczności nie był całkowicie sobą. Oczywiście im lepiej pozna sam siebie, tem więcej będzie mógł się liczyć ze swemi kompleksami i dlatego tem więcej będzie miał powodzenia jako wychowawca.

Z dokonanego w tym rozdziale zestawienia, powinno być rzeczą widoczną, że istnieje jeszcze wiele nierozwiązanych zagadnień w zakresie wychowania. Z niektóremi można sobie dać radę raz na zawsze przez dokonanie zmian w otoczeniu młodzieży, inne zależą od tak wielu czynników, że trzeba zawsze rozważyć każdy wypadek zosobna. Celem tego rozdziału było zwrócić uwagę na ich istnienie i dać pewne wskazówki co do tego, w jaki sposób możnaby zużytkować nowoczesną psychologję dla ich rozwiązania.

Rozdział XII.

Zakończenie.

Dla łatwiejszego ujęcia całości, chcę tu pokrótce zestawić najważniejsze fakty, ustalone w rozważaniach powyższych:

1. W ostatniej instancji każda forma działania może być wstecz nawiązana do dążności do samozachowania lub do zachowania gatunku, albo też do łącznego działania obu tych źródeł energji.

2. Wyższe zwierzęta osiągają cele samozachowania i zachowania gatunku zapomocą pewnych wrodzonych form działania, przy których możliwe są różne stopnie zdolności przystosowania się. Najprymitywniejszą z nich jest forma czystego odruchu, gdyż jest to wrodzona skłonność do reagowania w pewien swoisty sposób na pewną swoistą pobudkę albo układ pobudek. Dalej idą pewne formy postępowania, częściowo zależne od jednostki, a wreszcie formy, w których jest tylko wrodzona dążność do osiągnięcia pewnego celu, tak iż podniety, które ją pobudzają, i sposoby reagowania, zapomocą których zmierza ona do osiągnięcia swego celu, zdobywane są w drodze doświadczenia. Ten, kto chce badać postępowanie ludzkie, musi się zająć głównie temi ostatniemi formami postępowania, — „impulsami“, jak je w tej książce nazywamy.

3. Wiele naszych impulsów pozostaje w związku przyrodzonym z mniej lub więcej złożonemi systemami odruchów. Gdzie taka organizacja istnieje, tam część energji, wyzwolonej przez spostrzeżenie, wciągnięta zostaje automa-

tycznie w odpowiedni system odruchów. To tłumaczy zmiany cielesne, towarzyszące uczuciom głodu, strachu i gniewu, a może i zewnętrzne zmiany wyrazu, wchodzące w skład każdego wyraźnego wzruszenia.

4. Gdy spostrzeżenie, albo jakaś inna myśl, wyzwala więcej energji, niż można jej wydatkować przy osiągnięciu celu pobudzonego impulsu, wówczas nadwyżka energji dąży do ujścia w drodze odruchów, przynależnych do systemu tego impulsu, przyczem wynik jest taki, że przeżywamy to, co zowiemy wzruszeniem. Wiele jednak tej energji można skierowywać ku innym formom działania, i zakres, w jakim człowiek może zapobiec temu wylewowi, odwracając go w ten sposób w wypadkach gwałtownych przeżyć, jest miarą jego panowania nad wzruszeniami, czyli jego „panowania nad sobą".

5. Każda zapora, stawiana swobodnemu przebiegowi działania jakiegokolwiek rodzaju, pobudza impulsy samozachowawcze. Wynikające stąd zachowanie się zależy od znaczenia, jakie ta przeszkoda posiada w oczach danej jednostki. Jeżeli uważa ją za niebezpieczną, to doznaje pragnienia uniknięcia jej; jeżeli nie, to raczej skłonna jest chcieć ją przezwyciężyć.

6. Mamy prawo przypuszczać, że pamięć i wyobraźnia rozwijają się pierwotnie w służbie samozachowania, i że każda jednostka obdarzona jest naturalną tendencją do posługiwania się swemi umysłowemi władzami, gdy staje wobec przeszkody, którą chce przezwyciężyć.

7. Sposób, w jaki jednostka tłumaczy sobie każdą poszczególną podnietę, zależy od jej uprzedniego doświadczenia i od jej nastroju w danej chwili. Ten nastrój uczuciowy zależy zapewne od chwilowego rozkładu jej energji nerwowej, a to zkolei zależne jest od jej usposobienia i ogólnej postawy wobec życia.

8. W ciągu drugiego roku życia dziecko zazwyczaj zyskuje świadomość siebie samego, jako odrębnej jednostki,

posiadającej własne potrzeby i prawa. Zrazu jego pojęcie o swej roli życiowej jest z konieczności bardzo proste i ograniczone, ale w ciągu dzieciństwa i wieku młodzieńczego stopniowo ulega zmianom, i może się zmieniać dopóty, dopóki jednostka jest zdolna korzystać z doświadczenia. W każdym poszczególnym wypadku ostateczne pojęcie swego ja jest skombinowanym wytworem wrodzonych zadatków i nacisku, wywieranego przez otoczenie.

9. W miarę tego, jak dziecko uświadamia sobie jasno swoją indywidualność, dążność samozachowawcza każe mu się starać o przystosowanie swojego postępowania do pojęcia o swojem ja, skutkiem czego to pojęcie staje się ośrodkiem wciąż potężniejącego zespołu dyspozycyj do działania.

10. Każda jednostka stopniowo kształtuje w sobie uczucia dla osób, przedmiotów oraz idei, wpływających na pomyślność jej ja, czy to pośrednio czy też bezpośrednio. Te ośrodki czerpią swoją energję mniej lub więcej bezpośrednio z uczucia miłości własnej, i wobec tego ich siła i trwałość zależą od tego, do jakiego stopnia zaspokajają jakąś potrzebę jednostki.

11. Mamy podstawę do przypuszczania, że impulsy mogą być nadmiernie przeładowane energją, i że wtedy szukają sobie ulgi, skierowując się na jakikolwiek przedmiot, choćby bardzo mało obiecujący pod tym względem. Gdy się to raz zdarzy, wówczas przedmiot taki tem samem staje się stałym ośrodkiem dyspozycyj do działania, którego trwałość zależy od tego, w jakim stopniu może zaspokoić impuls, potrzebujący ujścia, a gdy chodzi o istoty, posiadające samopoznanie, zależy także od stosunku ich jaźni do wynikającego stąd działania.

12. Gromadzkość w najprostszej swej formie jest zewnętrznym wyrazem obawy samotności. U istot ludzkich objawy jej komplikują się jednak zazwyczaj z odczuwaną przez człowieka potrzebą przyjaźni. Są to dwa ośrodki

dyspozycyj do działania, które rozwijają się we wczesnem dzieciństwie i wpływają na postępowanie przez całe życie w niezliczoną ilość sposobów. Czy to same, czy też w połączeniu z innemi siłami, powodują one zjawiska, któreśmy badali w związku z sugestją, naśladownictwem, pragnieniem uznania, sympatją i współczuciem.

13. Gdy przedmiot jakiś przestaje odpowiadać potrzebom danej indywidualności, energja, skupiona dokoła niego, może się przenieść na jakiś inny przedmiot, czy to stary czy nowy. O ile to się nie dzieje, to energja zostaje zpowrotem wchłonięta przez jaźń i zazwyczaj szuka sobie ujścia w formie marzenia, czy rozmyślania, czy autokrytycyzmu.

14. Ośrodek dyspozycyj do działania jest niezniszczalny dopóty, dopóki jest jedynym, mogącym zaspokoić jakąś potrzebę jaźni albo dostarczyć ujścia dla jakiegoś impulsu, który może być przeładowany energją. Jeśli świadome ja potępia jakieś uczucie, to może mu się udać „zapomnieć“ o niem, ale w ten sposób spycha się jedynie cały ten system pod poziom świadomości, skąd w dalszym ciągu wpływa on na postępowanie temi środkami, jakie ma do swej dyspozycji. Uczucie niepożądane można uczynić nieszkodliwem: 1) odwracając od niego energję i skierowując ją ku jakiemuś innemu przedmiotowi, zaspokajającemu tę samą potrzebę jaźni, albo 2) zmieniając pojęcie o tej jaźni w taki sposób, ażeby ta potrzeba przestała istnieć.

15. Uczucia złożone i kompleksy mają tendencję do tworzenia na swe usługi takich nowych ośrodków dyspozycyj do działania i takich nawyków, które mogą im pomóc do osiągnięcia ich celów.

16. O ile różne spostrzeżenia pobudzają ten sam ośrodek dyspozycyj do działania, to mają one tendencję do stwarzania podobnych nawyków, jeżeli powtarzają się dość często. Jednakże reakcja na jakieś poszczególne spostrzeżenie może się zautomatyzować tylko dla tego spostrzeżenia.

17. Przedstawienia, które występują razem albo w bezpośredniem następstwie po sobie, mają tendencję do kojarzenia się ze sobą w ten sposób, że każde z nich może potem wywołać jedno lub więcej z pozostałych.

18. „Prawa kojarzenia zmierzają do dezorganizowania wszelkich systemów charakteru przez to, że wprowadzają w nie składniki niepożyteczne albo szkodliwe i wiodą do tworzenia się złych nawyków; ale także podtrzymują je, wzmacniając związki pożyteczne, wiodące do tworzenia się dobrych nawyków. Prawo organizacji, z drugiej strony, zmierza do wyłączania z tych systemów wszystkich składników, zawdzięczających swoją tam obecność wyłącznie działaniu kojarzenia“ (Shand, Foundations of Character, str. 70).

19. Siła woli jest to zdolność wzmocnienia jakiegoś motywu przez energję, czerpaną z uczucia godności własnej. Jest to zatem nazwa, dawana impulsowi do walki, gdy impuls ten pobudzony zostaje dla poparcia jakiegoś uczucia albo nawyku.

20. Wskaźnikiem siły charakteru pewnej osoby jest stopień konsekwencji jej postępowania.

Chcąc zdobyć rzeczywiście silny charakter, dana jednostka musi: 1) wybrać cel przewodni, mający dostateczne zadatki trwałości, by mógł przetrwać zwykłe przypadki życiowe; 2) zorganizować wszystkie swoje pozostałe uczucia w stosunku do tego celu; 3) wyrobić sobie odpowiednie nawyki decyzji; 4) tamować rozwój nawyków i uczuć, któreby mogły zawadzać w dążeniu do tego celu.

Stopień powodzenia, jaki dana jednostka osiągnąć może w dążeniu do rozwoju silnego charakteru, zależy: 1) od jej siły woli; 2) od jej usposobienia czyli ogólnej postawy wobec życia; 3) od siły uczucia złożonego, jakie zdolna jest wytworzyć dokoła swego celu przewodniego; 4) od siły uczuć współzawodniczących i 5) od warunków sprzyjających lub nieprzyjaznych, jakie stwarza otoczenie.

21. Silny charakter nie musi być koniecznie dodatnim charakterem. O jakości charakteru danego człowieka sądzimy co najmniej tyleż według jakości jego przewodniego uczucia, ile według stopnia jego konsekwencji w postępowaniu.

22. Pracę można określić jako czynność, wynikającą ze świadomości swego ja jako istoty trwającej, zabawę jako czynność, będącą bezpośrednim wyrazem pragnień chwili.

Dzieciństwo jest okresem czystej zabawy, gdyż małe dziecko żyje całkowicie w teraźniejszości. Z wiekiem staje się coraz to bardziej zdolne do pracy, gdyż doświadczenie stopniowo poucza je, że jego postępki mogą powodować miłe lub niemiłe skutki w czasie znacznie późniejszym od chwili, w której one same miały miejsce.

23. Trudno dość wysoko ocenić wartość wychowawczą „czystej zabawy“ oraz tych połączeń pracy i zabawy, w których czynnik zabawy przeważa. Zajęcia tego rodzaju rozwijają utajone zdolności danego osobnika, działają jako klapy bezpieczeństwa w wypadkach wzruszeniowego napięcia, uczą różnych cnót społecznych przez doświadczalne zapoznanie z ich wartością i, w wieku młodzieńczym, przeciwdziałają skutkom pracy nadmiernie wyspecjalizowanej albo pracy mechanicznej, często nieuniknionej w tym wieku.

24. „Zabawa bierna“ polega na zupełnem poddaniu się jaźni pod kierownictwo cudze, i wzamian zato dostarcza strawy dla impulsów i ośrodków dyspozycyj do działania, nie mogących znaleźć wystarczającego ujścia w życiu czynnem. Takim jest np. impuls konstrukcyjny, który szybko przeładowuje się energją i znajduje wówczas łatwe ujście w działaniu wyobraźni.

25. Zabawa bierna często stwarza podstawy dla przyszłej zabawy i pracy, nasuwając pomysły nowych form działania. Rozbudzenie ochoty do nadmiernych marzeń i rojeń nie grozi prawdopodobnie takim jednostkom, które

obdarzone są normalnem zdrowiem, i którym dano odpowiednie sposobności do wyrażenia się w czynie.

26. Psychologja postępowania poucza nas, że społeczeństwo może samo sobie tylko przypisywać winę większości błędów swoich i pomyłek, oraz że błędy te powtarzać się będą dopóty, dopóki znacznie bardziej się nie rozpowszechni zrozumienie, jak bardzo ważne jest badanie tych sił, które rządzą postępowaniem.

Bibljografja.

Boyd Barrett, Motive Force and Motivation Tracks. (Longmans)
Bruce, Handicaps of Childhood. (Kegan Paul).
Freud, Psychopatologja życia codziennego. Przeł. dr. Ludwik Jekels i Helena Ivánka. (H. Altenberg, Lwów).
Freud, Massenpsychologie und Ich-Analyse. (Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Wien).
Galton, Enquiry into the Human Faculty. (Dent).
Healy, Mental Conflicts and Misconduct. (Kegan Paul).
Holt, The Freudian Wish. (T. Fisher Unwin).
W. James, Textbook of Psychology. (Macmillan).
W. James, Principles of Psychology. (Macmillan).
Jung, Analytical Psychology (Baillière).
Lay, The Child's Unconscious Mind. (Kegan Paul).
Loveday and Green, Introduction to Psychology. (Oxford University Press).
Mc Dougall, Introduction to Social Psychology. (Methuen).
Mc Dougall, The Group Mind. (Cambridge Press).
Nunn, Education: Its Data and First Principles. (Edward Arnold).
Herbert Spencer, Education: Intellectual, Moral and Physical. (Williams and Norgate)*).
Shand, Foundations of Character. (Macmillan).
Trotter, Instincts of the Herd in Peace and War. (T. Fisher Unwin).
Cannon, Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage. (Appleton).
Lickley, The Nervous System. (Longmans).
Caldwell Cook, The Play Way. (Heinemann).
Dewey, Schools of To-morrow. (Dent).
Groos, Die Spiele der Tiere. (Jena, Fischer, 1896).
Groos, Die Spiele der Menschen. (Jena, Fischer, 1899).
Woods, Advance in Coeducation. (Sidgwick and Jackson).
Woods, Educational Experiments in England. (Methuen).

*) Polski przekład, wyczerpany, przytoczony na str. 1.

6.- 497/2463



PRACE PSYCHOLOGICZNE

POD REDAKCJĄ DR. J. JOTEYKI

T. III. *J. Joteyko*

METODA TESTÓW UMYSŁOWYCH

Str. 272. Z 33 ryc. w tekście. Zł. 9·—.

Treść: Przedmowa. — I. Naukowe podstawy i rozwój współczesny metody testów. — II. Wyniki ankiety o naukowej wartości testów umysłowych. — III. Metody wyliczeń. Metody statystyczne w ich zastosowaniu do psychologji. — IV. Klasyfikacja testów. — V. Niektóre najnowsze testy umysł. — Zakończenie. — Dezyderaty. — Bibljografja.

T. IV. *P. Z. Dąbrowski*

PUNKTOWANIE JAKO METODA BADANIA ZMĘCZENIA UMYSŁOWEGO

Str. 128. Z 36 rysunkami. Zł. 4·—.

Autor omawia w książce tej zasady punktowania, opierając się na szeregu doświadczeń, prowadzonych na osobnikach, różnych co do wieku, płci, zdolności i innych cech, zadaniem jego zaś jest wykazanie, czy i o ile metoda ta odpowiada teoretycznie i praktycznie swojemu celowi.

T. V. *W. Dzierzbicka*

O UZDOLNIENIACH ZAWODOWYCH NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Str. 76. Zł. 3·—.

Praca ta jest w polskiej literaturze pedagogicznej pierwszym przyczynkiem do ustalenia właściwości psychicznych, niezbędnych do pełnienia zawodu nauczycielskiego.

T. VI. *Ks. M. Dybowski*

O TYPACH WOLI

Str. 168. 2 tablice. Zł. 9·60.

Treść: Część pierwsza: I. Cel badań. II. Trudności badania aktu woli. — Część druga: I. Sposób obecnych badań. II. Jakościowa analiza ośmiu cech. III. Analiza ilościowa. IV. Typy woli. V. Zestawienia i wnioski. — Resumé français. Dodatek.

WYDAWNICTWA SP. AKC. KSIĄŻNICA-ATLAS

LWÓW, UL. CZARNIECKIEGO 12. — WARSZAWA, UL. NOWY ŚWIAT 59

BIBLIOTEKA NAUKOWA WAP
43855/2

KS
LWÓW

A. Danysz

O WYCHOWANIU

Wyd. II. Str. 344. Zł. 10·—.

Treść: Przedmowa. — 1. Pojęcie wychowania i pedagogiki. — 2. Rozwój umysłowy dziecka w pierwszych latach życia. — 3. Pedagogika indywidualna i specjalna. — 4. Pedagogika jako sztuka. — 5. Pedagogika jako umiejętność. — 6. Podział pedagogiki. — 7. Indywidualność nabyta i przyrodzona. — 8. Indywidualne zdolności a wychowanie. — 9. Cel wychowania. — 10. Podział pracy wychowawczej. — 11. Pojęcie i znaczenie karności. — 12. Zatrudnienie i zabawa. — 13. Dozór. — 14. Rozkaz i posłuszeństwo. — 15. Powaga jako podstawa posłuszeństwa. — 16. Kara. — 17. Kary w wychowaniu szkolnem. 18. Naprawa. — 19. Pilność. — 20. Uwaga. — 21. Prowadzenie.

Z. Kierski

PODRĘCZNA ENCYKLOPEDJA PEDAGOGICZNA

T. I. A—M. Zł. 12·—. T. II. N—Ż. Zł. 18·—.

Pomyślana jako podręcznik, mający nauczycielowi Polakowi ułatwić orjentację w morzu zagadnień wychowawczych, staje się ona nieodzowną w każdej bibljotece szkolnej i podręcznej, zawiera bowiem zwięzłe i jasno ujęte wszystkie kwestje pedagogiczne z uwzględnieniem literatury światowej po ostatnie lata.

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

Serja II. T. I. Za rok 1921. Zł. 12·50.

Serja II. T. II. Za rok 1924, z kroniką i bibljografją za lata 1922 i 1923. Zł. 20·—.

Serja II. Tom III. Za lata 1925 i 1926. Zł. 28·—.

Komplet trzech tomów zł. 55·—.

Treść: 1. Nauki pedagogiczne i kształcenie nauczycieli. 2. Z zagadnień szkoły twórczej. 3. Wychowanie fizyczne. 4. Nauczanie i programy szkolne. 5. Oświata pozaszkolna. 6. Wychowanie i szkolnictwo u innych. 7. Opieka nad młodzieżą. 8. Informacje o szkolnictwie. 9. Kronika polska. 10. Kronika światowa. 11. Bibljografja. 12. Skorowidze.