

BIBLIOTEKA PW SP CZAKOVY	1109

ON LANGHOLZ

CHARAKTEROLOGJA W ŻYCIU SZKOLNEM

ODBITKA Z „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”



W A R S Z A W A — 1932



zajmęci dochodzinami Państwa
Dyrektorowi i Towarzystwu
Rozwodowi z Poznania
najbardziej szanownej woli i szanowności

1 sierpnia 1933.

~~chw. 24.7.1933.~~

CHARAKTEROLOGJA
W ŻYCIU SZKOLNEM



1877

1878

1879

1880

1881

1882

1883

1884

1885

1886

1887

1888

1889

1890

1891

1892

1893

1894

1895

1896

1897

1898

1899

Dr LEON LANGHOLZ

CHARAKTEROLOGJA W ŻYCIU SZKOLNEM

ODBITKA Z „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”



W A R S Z A W A — 1932



1109

TEORETYCZNE PODSTAWY CHARAKTEROLOGII.

1) Charakterologia a wiedza o wychowaniu.

Pedagogika realizująca cele wychowawcze odgrywa też rolę wychowawczej profilaktyki, pragnie ustrzec przed złymi wpływami, któreby mogły oddziaływać ujemnie na osobowość wychowanka. Prof. Szuman¹⁾ porównywa pedagogikę i profilaktykę wychowawczą z medycyną a zwłaszcza z higieną i profilaktyką lekarską. Medycyna jest wiedzą o celach praktycznych. Lekarz przyszły uczy się jako student fizjologii lub chemii, anatomii lub biologii na to, aby móc swą wiedzę spożytkować w późniejszym zawodzie, w leczeniu ludzi. Z tych nauk wybierze lekarz późniejszy takie elementy, które mu będą potrzebne celem usunięcia stanów chorobowych lub celem zapobiegania chorobom. Wiedza o wychowaniu wciągnęła też w swą orbitę cały szereg nauk, które potrzebne będą przyszłemu nauczycielowi w jego pracy wychowawczej. I tak socjologia, biologia, estetyka lub psychologia wchłonięte zostały przez wiedzę o wychowaniu o tyle, o ile elementy tych nauk potrzebne są wychowawcy do spełniania swych zadań. Socjologia wojny mniej się przyda wychowawcy, aniżeli socjologia grup organizujących się lub socjologia klasy, zagadnienie treści i formy w estetyce mniej, aniżeli rola wychowawcza przeżycia artystycznego. Doniosła też rolę spełnić może w akcie wychowawczym charakterologia, która powoli wyodrębnia się z pod zależności psychologii, stając się dziedziną autonomiczną. Jeżeli kształcenie osobowości, kształtowanie charakteru, formowanie moralnej postawy wychowanka wobec życia jest najbardziej istotnym celem wychowawczym, to nauka o charakterze i osobowości, nauka o najdobitniejszym wyrazie osobowości, jakim jest charakter, musi osiąść w wiedzy o wychowaniu miejsce odrębne i znaleźć w działalności wychowawczej pełne uwzględnienie.

Durkheim²⁾ nazwał pedagogikę praktyczną teorią; należałoby dodać, że jest to teoria rzeczywistości praktycznej, teoria

¹⁾ St. Szuman: „O stosunkach czynności leczenia i wychowania oraz o pojęciu i czynnikach wychowawczych zdrowia psychicznego“. Chowania. R. 1931. Z. II.

²⁾ Durkheim E.: „Education et sociologie“. Paryż 1922.



kształtowania człowieka dla przyszłej praktycznej rzeczywistości. Otóż charakterologia, która jest wiedzą o człowieku i o ocenie jego działalności, która jest wiedzą o tem, dlaczego człowiek tak a nie inaczej mniej lub więcej świadomie pokierował swoim życiem i jak zdolny jest pokierować życiem własnem na tle swych właściwości osobistych, na tle swych tendencji — charakterologia taka staje się podstawą wszelkiej teorii wychowawczej i pomocą w stosowaniu środków wychowawczych, zwłaszcza profilaktyki wychowawczej.

2) Obecny stan nauki o charakterze.

Nauka o charakterze albo t. zw. charakterologia, rozpada się na dwa działy: na typologję i na naukę o charakterze w znaczeniu ścisłym. Pomocniczą nauką charakterologii jest nauka o temperamentach.

Typologja jest nauką o rozmaitych rodzajach indywidualności ludzkich na podstawie najogólniejszej tendencji, wysnutej z ich działań. Każde działanie jednostki odzwierciedla jej stały sposób reagowania na rzeczywistość zewnętrzną i na przeżycia wewnętrzne. Ten sposób reagowania jest mniej lub więcej uświadomiony. Na tle stałej lub ustalonej metody działania spontanicznego i reakcji wnioskuje się o przynależności jednostki do danego typu indywidualnego albo psychologicznego. Już Diltthey³⁾ odróżnił typy na podstawie przewalencji władz duszy — myśli, uczucia lub woli; i tak są według niego typy *zmysłowe*, *kontemplatywne*, *heroiczne*; *zmysłowe* mają przewagę pierwiastka myślowego w duszy, *kontemplatywne* to te, u których uczucie odgrywa rolę doniosłą, *heroiczne* kierują się w życiu wolą. Ribot⁴⁾ odróżnił typ *objektywny*, w którym przeważa rozum i *subiektywny* o przewadze uczucia. Weiningerowskie⁵⁾ typy o przewadze pierwiastka *męskiego* lub *kobiecego* zbliżają się tylko do typologii naukowej, której przedstawicielami nowoczesnymi są: Müller - Freienfels⁶⁾, Schneider⁷⁾, Spranger⁸⁾ i i. Müller - Freienfels⁹⁾ ustanawia

³⁾ Diltthey: „Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen“. Berlin 1911.

⁴⁾ Ribot: „La psychologie des sentiments“. Paryż 1925.

⁵⁾ Weininger: „Geschlecht und Charakter“. Lipsk 1924; też tłum. polskie.

⁶⁾ Müller - Freienfels: „Persönlichkeit u. Weltanschauung“ 1923.

⁷⁾ Schneider: „Der triebhafte u. der bewusste Mensch“. „Jahrbuch d. Charakterologie“. 1924.

⁸⁾ Spranger: „Lebensformen“. Halle 1922.

⁹⁾ Por. ponadto: Müllera - Freienfelsa: „Das Denken u. die Phantasie“. Lipsk 1925. „Psychologie der Kunst“. T. I—III. „Poetik“.

typy na podstawie twórczości artystycznej i reakcji na dzieło sztuki; są to typy kontemplatywne i wczuwające się; pierwsze oglądają rzeczywistość bez wchłaniania jej w krąg swej psychiki, drugie wcielają zjawisko oddziałujące na nich w jaźń osobistą, tworząc nowy subiektywnie zabarwiony świat przeżyć własnych. Podział Schneidera¹⁰⁾ oparty jest na tem, czy w działaniu człowieka przeważa popęd o charakterze instynktowym, czy rozważa i pełni świadomość. Klasyczne typy Sprangera¹¹⁾ wyznaczone są na podstawie form wyżycia się osobistego i przez kierunek i metodę zmysłowego ujmowania rzeczywistości, przez stałe, osobiste nastawienie wobec zagadnień, jakie nastreca świat i jego powikłania i konflikty. Są to: typ ekonomiczny, teoretyczny, estetyczny, religijny, władczy albo polityczny i socjalny. Typ ekonomiczny sub specie zysku i straty urabia sobie pogląd na rzeczywistość, teoretyczny domaga się w wszelkich zjawiskach porządku i ścisłości a nieuporządkowana rzeczywistość porządkuje i określa, stara się ją rozumieć nawet w jej chaosie; w kontemplacji wobec zjawisk pozostaje typ estetyczny, aktywność tego typu odnajduje w rzeczywistości piękno, koryguje rzeczywistość postulatami i przesłankami piękna. Przewaga przeżyć religijnych nie wytwarza jeszcze typu t. zw. religijnego, typ religijny poznaje bowiem ingerencję siły wyższej, ponadzmysłowej w zjawiskach świata a rozwiązania najistotniejszych zagadnień bytu przewiduje w sferze poza bytem — na tem polega praca intelektualna tego typu; w dziedzinie uczuciowej góruje u typu religijnego tendencja do odczuwania siły wyższej we wszystkich zagadkach, wiara w tę siłę i ufność; synteza przeżyć typu religijnego mógłby być „amor intellectualis dei”. Typem władczym albo politycznym jest organizacja psychiczna, dla której przymusem staje się jedynie nakaz własny a dla której terenem działania jest posłuszny element żywy, podporządkowujący się bez oporu rozkazom; typ władczy urabia sobie teorię i ona staje się narzędziem jego pracy. Nie należy typu socjalnego przeciwstawić ani porównywać z typem władczym; typ socjalny wciela się w pracę socjalną bądź to jako jednostka pracująca w zespole, bądź jako stojąca na czele zespołu; centralnym punktem jest dla niej zawsze społeczność. Nie jest to typ altruistyczny w pełnym znaczeniu tego słowa, albowiem typ socjalny może wprowadzić ograniczenia w pracę społecznej, może uczynić ową pracę jednostronną, może ponadto ograniczyć liczbę biorących udział w pracy, może też mieć na oku jedynie dobro tej społeczności, z którą pracuje.

Typy Sprangera wyłaniają się na tle reakcji myślowej wobec otoczenia i wobec wytworów tego otoczenia; są one

¹⁰⁾ Schneider: o. c. ¹¹⁾ Spranger: o. c.

wyrazem rozmaitych form humanistycznej rzeczywistości ludzkiej jak filozofia, prawo, nauki społeczne, estetyka etc.

Empirycznie uzasadniona, bo na wyglądzie zewnętrznym osobników i na budowie ich ciała oparta jest klasyfikacja Kretschmera¹²⁾. Punktem wyjścia były dla niego osobniki psychopatyczne. Pośród nich odróżnia on t. zw. typy fizyczne, jak typ asteniczny, atletyczny, mieszany, pykniczny, pykniczo-zmienny, dysplastyczny i zamazany. Od przynależności do typu fizycznego uzależnia skłonności osobników do stanów chorobowych. Ale stany chorobowe są tylko momentami kulminacyjnymi skłonności istniejących w człowieku t. zw. zdrowym. Schizoidzi i cykloidzi, ta dychotomia Kretschmera oparta jest jednak na wielu właściwościach fizycznych i psychicznych. Cykloidzi są swobodni, zmienni, schizoidzi nieswobodni, brutalni. Cykloidzi rekrutują się pośród pykników i dysplastyków — są to osobniki, skłonne do tycia, niskie; schizoidzi pośród typów astenicznych o wąskiej klatce piersiowej, podługnej twarzy i przeważnie wysokim wzroście. Ilustracją podziału Kretschmera bywają postaci historyczne. Ignacy Loyola jest astenikiem, podobnie Schiller, pyknikiem Hebbel. W bardzo ładnie wydanej książce p. t.: „Geniale Menschen“¹³⁾ Kretschmer na tle swej teorii obala dotychczasowe poglądy na to, jakoby człowiek genialny był doskonały i wskazuje na konflikty i burze wewnętrzne, graniczące z chorobą psychiczną u renomowanych dotychczas „olimpijczyków“, jak Goethe, lub u ludzi władzy „Machtmenschen“, jak Bismark.

Teoria Kretschmera jest dajagnostyczna i nie wykracza poza dziedzinę rozpoznania lekarskiego, natomiast psychanalityczna teoria Freuda¹⁴⁾ przekroczyła ramy przyrodnicze i przeszła do humanistyki w kształcie dychotomji Junga. Otóż Jung¹⁵⁾ odróżnił i n t r o w e r t y k ó w i e k s t r a w e r t y k ó w. Kryterjum podziału był dla niego psychiczny stosunek osobnika do otoczenia i do siebie. Introwertyk skierowuje świat swych pragnień wyłącznie ku sobie, zamyka się w sobie, w sferze wyłącznej swojej. W stosunku do otoczenia jest nietowarzyski, od-

¹²⁾ Kretschmer: „Körperbau u. Charakter“. Berlin 1924.

¹³⁾ Kretschmer: „Geniale Menschen“. Berlin 1929.

¹⁴⁾ Freud: „Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre“. Lipsk 1911 — 12. Erste u. zweite Folge. „Traumdeutung“ 1922. „Drei Abhandlungen über Sexualtheorie“. Pisma zebrane. T. V. Wiedeń 1924. Ponadto artykuły: Mirskiego: „Rozwój i wychowanie dziecka w świetle freudyizmu“. Ruch Ped. 1923 i osobna odb.; Dryjskiego: „Rozbiór i krytyka głównych założeń psychanalizy“. Kraków 1929; Langholza: „Psychanaliza a wychowanie“. Ruch Ped. list. 1929.

¹⁵⁾ Jung: „Psychologische Typen“. Zurych 1921. Ponadto: Green: „Psychanaliza w szkole“. Przekł. z ang. Warszawa 1928.

cięty od świata, niemożliwy staje się dla niego kontakt bezpośredni, bezrefleksyjny z otoczeniem. Ekstrawertyk jest przeciwieństwem introwertyka. Siebie wciela wszędzie, w każdą sytuację, w każdy teren — bądź to myślowo, bądź faktycznie. W samej nazwie typów tkwi już wyznaczenie ich stosunku do świata. Te dwa typy są tylko najogólniejsze; Jung odróżnia też podtypy w obrębie obu typów naczelnych. Odmienność odczuwania, myślenia, przewaga intuicji lub rozumowej analizy umożliwia dalszą i bardziej szczegółową klasyfikację typów. Jung tak, jak Kretschmer, uzasadnia istnienie takich typów na podstawie danych z historii, kultury i literatury.

Typy konstatujemy, charakter oceniamy; nawet, jeśli się charakter konstatuje, to także *sub specie* wartości. Typy są naogół statyczne; empirycznie niema czystych typów, w jednostce można odnaleźć cechy typów rozmaitych, wśród których przeważa cecha naczelna. Charakter jest dynamiczny i zasadniczo powinien być jednolity i jednokierunkowy; — owo „powinien” podkreśla właśnie potrzebę wartościowania przy ujmowaniu charakteru. Typy indywidualne — powiada Kerschensteiner¹⁶⁾ są wyznacznikami działania, charaktery są maksymami. Dla typów indywidualnych istnieje specjalna nomenklatura, która pozwala je uszeregować; charaktery można tylko oceniać.

Dewey¹⁷⁾ a za nim Kerschensteiner¹⁸⁾ odróżnia cztery elementy składające się na charakter — siłę woli, jasność sądu, subtelność i wzruszalność, czyli zdolność do przeżywania uczuć. Od koordynacji tych elementów, od stopnia ich nateżenia a wreszcie od ich harmonii wzajemnej zależy t. zw. siła charakteru i jego większa lub mniejsza wartość. Życie domu, szkoły, wpływ rodziny i otoczenia, kształtuje ową syntezę elementów, która nazywa się charakterem. Istotą charakterologii w stosunku do charakteru jest czynnik analityczny, nauka o charakterze w znaczeniu ścisłym zajmuje się przede wszystkim analizą charakteru. Twórca charakterologii nowoczesnej Utitz¹⁹⁾ zdąża do poznania charakteru drogą analizy poszczególnych właściwości psychicznych człowieka, poznanie charakteru jest dla niego główną funkcją charakterologii, nietylko jej celem. „...Charakter oznacza osobistość pod kątem widzenia jej dążeń, albo oznacza dążenia same i ich istotne znaczenie dla osobowości”²⁰⁾.

¹⁶⁾ Kerschensteiner: „Charakter — jego pojęcie i wychowanie”. Przekł. z niem. Warszawa 1932.

¹⁷⁾ Dewey: „Educational Essays”, edited by I. I. Findlay. London i inne dzieła.

¹⁸⁾ Kerschensteiner: o. c.

¹⁹⁾ Utitz: „Charakterologie”. Charlottenburg 1925 — i wydawane przez Utitza „Jahrbücher der Charakterologie”.

²⁰⁾ Utitz: o. c. str. 183.

Celem zrozumienia charakteru uwzględnić należy fizjognomikę, frenologię, naukę o temperamentach, stopień dynamiki spontanicznych czynności i stopień oporu, rytmikę i intensywność przeżyć, oddziaływanie podświadomego, stosunek osobisty do przeżycia, skłonność do maskowania się, instynkty, popędy, wszelkie inne skłonności, a nawet grafologję. Ale Utitz zaczął też o metafizykę, skoro powiada, że charakter musi być poznany na tle celu ostatecznego — telos — finału, na tle formalnych i materialnych momentów życia ludzkiego, przy wybitnem uwzględnieniu czynników zewnętrznych; istotne dla poznania charakteru to linje wytyczne postępowania człowieka, wynioskowane z czynności dotychczasowych — „Leitlinien“²¹⁾.

Ścisłe podstawy naukowe dał charakterologii Klages²²⁾. Charakter jest według niego tak zharmonizowanym zespołem cech i czynności, że tworzy jednię swoistą, odrębną.

W obrębie charakteru wyróżnić należy materiał, strukturę i naczelną tendencję na tle popędów. Materiał charakteru stanowią przeżycia intelektualne jaknaj-szerzej pojęte; pod uwagę należy więc brać kwantytatywną różność recepcji, t. zn. bogactwo lub ubóstwo przedstawięń, kwalitatywną różność recepcji — przewagę doznań zmysłowych i myślowych koncepcyj — na tem tle odróżnić można sensualistów i spirytualistów; — odmiany ruchliwości przedstawięń — przedstawienia przebiegają szybko, kojarzenia dokonywują się prędko lub powoli, jest mnóstwo czy mało kojarzeń; jakość tych przedstawień pod względem ich stosunku do świadomości lub podświadomości; wreszcie opisuje się stopień, kierunek i formy doznawania i przyjmowania treści z zewnątrz. Pamięć, bystrość umysłu, siła woli, subtelność w odczuwaniu — oto dyspozycje, które uwzględnia się przy analizie materiału charakteru.

Strukturę charakteru stanowią stopnie wrażliwości uczuciowej, nateżenia woli, zdolności wyrażania się — przyczem wyraz jest pojęty jaknaj-szerzej — wyrazem mogą także być czyny. Temperament, afekt i wola — to tereny, na których bada się strukturę charakteru. Naczelną tendencją osobowości kształtuje się na tle jej płci, na tle zdolności psychicznego dostosowania się do warunków zewnętrznych i wewnętrznych i na tle uznawania przez osobowość zasad moralnych ogólnych lub stosowania zasad moralności osobistej.

W obrębie nauki o charakterze odróżnić można kilka metod badania charakteru. Niemieccy uczeni, jak Klages²³⁾, badają

²¹⁾ Utitz: o. c. str. 301.

²²⁾ Klages: „Die Grundlagen d. Charakterkunde“. Lipsk 1926 i „Persönlichkeit“. Einf. in die Charakterkunde. 1927.

²³⁾ Klages: o. c.

charakter w sytuacji statycznej, angielscy podchodzą do swego przedmiotu badania z punktu widzenia genetycznego — jak Shand²⁴⁾ lub Mc Dougall²⁵⁾. W książce Hoffmanna p. t. „Das Problem des Charakteraufbaus“²⁶⁾, przedstawiony został biologiczny punkt widzenia na charakter a z tem połączone zostało zagadnienie dziedziczności cech charakterologicznych. Struktura właściwości charakterologicznych jest dziedziczna lub nabyta. Właściwości charakteru, które nie były decydujące w kształtowaniu się struktury charakterologicznej rodziców i znajdowały się na obwodzie ich osobowości, odnalezione bywają u ich dzieci w centrum charakteru; czasem zdarza się też zjawisko przeskoku, właściwości centralne rodziców przesuwają się do mało znaczących u dzieci i występują intensywnie znowu w centrum u wnuków. Hoffman przyjmuje jednak, że przesunięcie właściwości charakterologicznych może nastąpić także w ciągu życia jednostkowego — a więc, że t. zw. właściwości obwodowe mogą stać się centralnymi i naodwrot.

Nauka o temperamentach trwa jeszcze w stadium podziału Galena, który odróżnił cztery rodzaje temperamentów — sangwiniczny, flegmatyczny, choleryczny i melancholijny. Nowi autorowie uzupełniają tylko ten podział lub go modyfikują. Heymans²⁷⁾ odróżnia np. temperament: bezpostaciowy, apatyczny, nerwowy — niestały, sentymentalny — uczuciowy — nieaktywny, sangwiniczny, flegmatyczny, choleryczny, namiętny. Lehman²⁸⁾ dodaje do każdego galenowskiego rodzaju temperamentu cechy: silny, słaby, powolny, szybki — uzyskując przez to 16 odmian temperamentu, a więc — temperament: choleryczny — silny — powolny — choleryczny — słaby — powolny, choleryczny — silny, szybki, choleryczny — słaby — szybki itd.; Elsenhans²⁹⁾ określa nie temperamenty, ale t. zw. „Stimmungsmenschen“ i odróżnia ludzi o następujących nastrojach: pędziwiatr, zimnokrwisty i apatyczny. U Ewalda³⁰⁾ główną rolę w opisie rodzajów temperamentu gra t. zw. poczucie witalne; od ilości poczucia witalnego zależy nasilenie temperamentu sangwinicznego, melancholijnego i innych. Elsenhans i Ewald nie rezygnują jednak

²⁴⁾ Shand: „The Foundations of Charakter“. Ldnodn 1922.

²⁵⁾ Mc. Dougall: „Charakter and the conduct of life“. Londyn 1927.

²⁶⁾ Hoffman: „Das Problem des Charakteraufbaus, seine Gestaltung durch die erbbiologische Persönlichkeitsanalyse“. Berlin 1926.

²⁷⁾ Heymans: za „Psychologią“ Witwickiego. T. II. Lwów—Warszawa—Kraków, str. 327.

²⁸⁾ Lehman: za Ulitza książką p. t. „Charakterologie“, cyt. poprz., str. 81.

²⁹⁾ Elsenhans: za Ulitza książką p. t. „Charakterologie“, cyt. poprz., str. 81.

³⁰⁾ Ewald: „Temperament u. Charakter“. 1924.

z podziału Galena. Biologiczną genezą temperamentu zajmuje się Mac Auliffe³¹⁾, biopsychiczną — Ewald³²⁾.

Do nauki o temperamentach dołącza się nauka o konstytucjach, która głównie rozwija się we Francji³³⁾. Już w pierwszej połowie XIX wieku Cabanis³⁴⁾ i Thomas Trois-verre³⁵⁾ odróżniali typy fizyczne na podstawie przemożnego rozwoju jakiejś części korpusu. Type thoracique — to typ o wydatnej klatce piersiowej, — craniën — o rozrosłej głowie, abdominal — o wielkim brzuchu. Uzależniano temperament od konstytucji. Potem Sigaud³⁶⁾ rozpowszechnił cztery typy konstytucyjne: type respiratoire — klatka piersiowa, musculaire — silna budowa ciała, digestif — brzuch, cerebral — głowa. I on także uzależniał odmiany temperamentu od odmian konstytucji. Kretschmer³⁷⁾ rozbudował bogato naukę o konstytucjach, o czym już wspomniano.

3) Próby praktycznego wyzyskania charakterologii w życiu szkolnem.

Tak przedstawia się z punktu widzenia naukowego typ psychologiczny, charakter, temperament, konstytucja, taka jest nomenklatura odmian człowieka pod względem charakteru, temperamentu i budowy fizycznej rzekomego wyrazu tendencji psychicznych. Gdyby można tę nomenklaturę zastosować do jednostek żywych, jak etykiety do lekarstw lub napisy pod rycinami, zażywano by spokojnie żywota i nie troszczono się o rozmaite, niespodziane konflikty między ludźmi wynikające na tle ich usposobień, charakterów etc. Ale praktyka życia codziennego jest inna. W nauce podaje się i opisuje mechanizm przedmiotu badań naukowych, w praktyce trzeba umieć ten mechanizm wprowadzić w ruch w odpowiednich okolicznościach

³¹⁾ Mac - Auliffe: „Les tempéraments“. Paryż 1926.

³²⁾ Biopsychiczny — biopsychizm zajmuje się analizą energii psychicznej, która ma rzekomo być podstawą energii fizycznej człowieka; jest to też energia, która reguluje mechanizm psychiczny, opisany przez Freuda w teorii psychoanalizy. Zdrowie psychiczne jest rezultatem czynników biopsychicznych. W nazwie tego poglądu uwydatniona została rola wybitna psychiki w ogólnym układzie życia jednostki — bios = życie, psyche = dusza.

³³⁾ Por. należy Ernest Kretschmer: „Die französische Konstitutions u. Temperamentenlehre“. Jahrbuch d. Charakterologie. T. VI. 1929.

³⁴⁾ ³⁵⁾ ³⁶⁾ Według Kretschmera artykułu: „Die franz. Konstit. u. Temperamentenlehre“ — cyt. poprz.

³⁷⁾ Autor dzieła „Körperbau u. Charakter“, cytowanego poprzednio.

przestrzennych i czasowych, trzeba w myśl wymagań rzeczywistości kilka mechanizmów łączyć razem i użytkować je jako mechanizmy połączone etc. W odniesieniu do naszej dziedziny należy podkreślić, że w rzeczywistości niema czystych typów ani czystych temperamentów ani czystych konstytucyj fizyko-psychicznych; każda jednostka zawiera w sobie różnorakie elementy różnolitych typów, konstytucyj etc., w jednostce mogą ale nie muszą dominować niektóre cechy, które nadają jej wyrazowi zewnętrznemu ton zasadniczy i na podstawie tego tonu można taką jednostkę zaliczyć do tego czy owego typu, dopatrzeć się takiej lub innej konstytucji.

Starano się zastosować wyniki charakterologii do życia szkolnego, chciano przez to bliżej, lepiej poznać wychowanka, odpowiednio i ekonomicznie wyzyskać środki wychowawcze i czas przeznaczony na wychowanie w szkole a przede wszystkim zrealizować cel wychowania — charakter moralny — pełną osobowość człowieka przygotowanego do życia moralnego i fizycznego. Foerster napisał książkę p. t. „Szkoła i charakter“³³⁾ — jest to jednak zbiór luźnie powiązanych ze sobą zagadnień, polski pedagog Zarzecki³⁴⁾ w swych szkicach i dydaktyce niejednokrotnie wskazywał, jaką rolę ma kształcenie charakteru w szkole i na to, że nauczyciel ma obowiązek poznać charakter dziecka. Specjalnie kształtowaniem charakteru w sensie profilaktycznym i jego leczeniem zajęli się adleryści — uczniowie Adlera, twórcy psychologii indywidualnej. Wskazują oni istotny dla każdej jednostki plan życia — *Lebensplan* i metodę, czyli styl życia — *Lebensstil*. Na tle planu lub stylu życia, który nie został odpowiednio wyzyskany przez daną jednostkę, snują oni domysły o rozmaitych zniekształceniach charakterologicznych³⁵⁾. — Zniekształcenie charakteru powstaje przez spowodowane rozmaitemi okolicznościami poczucie małowartościowości jednostki. Poczucie małowartościowości adleryści drogą analizy psychiki zastępują poczuciem pełnowartościowości i budzą radość życia w jednostce. W „Intern-

³³⁾ Foerster: „Szkoła i charakter“. Przekł. z niem. Lwów 1928. Por. nast. rozdz.: Szkoła i ideał życiowy; Społeczno-pedagogiczne zadania w życiu szkolnem; Reforma karności szkolnej ze stanowiska psychologicznego i pedagogicznego.

³⁴⁾ L. Zarzecki: „Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie“. Lwów 1920 i niektóre artykuły umieszczone w zbiorze szkiców pedagog. p. t. „Wychowanie narodowe“. Warszawa 1926. — „Charakter i wychowanie“ Warszawa 1924.

³⁵⁾ Z prac polskich o szkole Adlera wymienić należy: Rondthaler: „Psychologia indywidualna Alfreda Adlera“. Warszawa 1929 i Dr Mikulskiego: „Badania psychologiczne w szkole średniej“. Warszawa 1930.

tionale Zeitschrift für Individualpsychologie“ ustanowiono w związku z tem dział specjalny t. zw. „pedagogikę leczniczą“⁴¹⁾.

Odezwał się też książką o charakterze w związku ze szkołą i wychowaniem Kerschensteiner⁴²⁾, wybitny propagator i jeden z twórców pojęcia szkoły pracy i tego pojęcia realizatorów. Zresztą szkoła pracy jest przecież także szkołą charakterów, szkołą przygotowującą ludzi do życia społecznego i państwowego. Ale Kerschensteiner tak, jak Foerster, zajmuje się tylko kształtowaniem i wychowywaniem charakteru a nie rolą charakterologii w szkole. Uczynił to Hirsch, który oświecił rolę tej nauki, jaką ona może odegrać w przebudowie ideowej szkolnictwa. Hirsch pragnie w artykule p. t. „Charakterologie d. Schule“⁴³⁾ umieszczonym w „Zeitschrift f. pädagogische Psychologie“ dać podstawy t. zw. pedagogice charakterologicznej. Celem wychowania jest według niego urobienie osobowości. Szkoła z powodu powszechności nauczania jest zbiorem rozmaitych osobników. Istotą nauczania i wychowania jest nie mechanizacja, ale znalezienie indywidualnego zarysu osobowości, intuicyjne odgadnięcie osobowości i empiryczne poznanie jednostki wychowywanej. Pedagogika, dla której podstawą stanie się charakterologia, będzie miała trzy cele: a) wprowadzić na teren pracy nauczycielskiej i w stosunek nauczyciela do uczniów prawdziwą harmonję i pracę wychowawczą uczynić pełną — przyczem musi nastąpić modyfikacja materiału nauczania uzależniona od charakteru uczniów a personalne tendencje wychowanków muszą stać się elementem szeroko uwzględnionym w akcie wychowawczym; b) wskazanie wychowankom drogi do działania przy zharmonizowaniu celów osobistych z celami społecznymi; c) kształcenie charakteru indywidualnego na podstawie charakteru kultury.

PRAKTYCZNE WYZYSKANIE CHARAKTEROLOGII NA TERENIE SZKOŁY.

W obrębie życia szkolnego jako specyficznej instytucji wychowawczej o określonych zgóry tendencjach wychowawczych odróżnić można trzy istotne sfery. Pierwszą stanowią nauczy-

⁴¹⁾ Wyd. przez Adlera w Lipsku. Wspomnieć należy też o czasopiśmie: „Schwer erziehbare Kinder“ wyd. w Dreźnie lub „Richtige Lebensführung“ wyd. w Wiedniu.

⁴²⁾ Kerschensteiner: „Charakter...“ cyt. poprzednio. Por. też recenzję Sekrety o tej książce w „Ruchu Ped.“ z r. 1932.

⁴³⁾ G. Hirsch: „Charakterologie d. Schule“. Vorbedenken zu einer charakterologischen Pädagogik. Zeitschrift f. päd. Psychol. Styczeń 1932.

ciele-wychowawcy, druga jest najważniejsza — są to uczniowie-wychowankowie, do trzeciej należy szkolny porządek, rygor i karność szkolna. Owe trzy sfery są od siebie zależne i wzajemnie na siebie wpływają; od ich wzajemnego ukształtowania zależy bliższa czy dalsza realizacja wychowawczych celów. Jeżeli choć jedna sfera odchyła się nieco od harmonii powszechnej, której istnienie jest nakazem w życiu szkolnym, następuje degradacja pracy wychowawczej i uniemożliwiona jest realizacja celów wychowawczych. W harmonizowaniu się tych trzech sfer charakterologia może odegrać rolę decydującą, może owe sfery prędzej i bardziej celowo ustosunkować względem siebie i uczynić pracę wychowawczą bardziej wydajną. Dlatego wartoby rozpatrzyć rolę charakterologii i możliwości jej wyzyskania w postawie nauczyciela wobec klasy i swego zawodu jako wychowawcy, w stosunku do nauczyciela i szkoły jako instytucji wychowawczej i w tendencjach regulacyjnych porządku szkolnego i ogólnej karności szkolnej. To rozpatrzenie będzie miało cele praktyczne i dokonane zostanie na tle doświadczeń z dziedziny życia szkolnego, dlatego zaniechano w tem daleko idących wniosków, któreby rzekomo miały zmierzać do przemiany życia szkolnego.

A) Nauczyciel w świetle i na tle charakterologii.

Już Döring ⁴⁴⁾ w książce p. t. „Untersuchungen zur Psychologie des Lehres“ usiłował poddać psychikę nauczyciela badaniu i na tle tego badania przedstawił szereg typów wychowawców-nauczycieli wraz z opisem ich zachowania się wobec klasy. Uważa Döring, że zagadnienie psychologii nauczyciela należy słusznie do psychologii pedagogicznej; psychologia dziecka nie może wyjaśnić sama psychologicznych i kulturalnych wyników procesu kształcenia, wyniki te są przecież także zależne od psychicznych właściwości wychowawcy. Książka Döringa w rękach nauczycielstwa miałyby za zadanie uświadomić wychowawcę, dlaczego on tak a nie inaczej reaguje wobec klasy, dlaczego we właściwy sobie sposób prowadzi lekcję i dlaczego właśnie ten sposób uważa za najodpowiedniejszy, dlaczego rozwiązuje wobec klasy zagadnienia metodą swoistą. Odróżnia Döring dwie metody zachowania się wobec klasy: a) stanowisko wynikające z wczuwania się w życie klasy i z oceny tego życia i b) stanowisko doradcze, pośredniczące i usuwające konflikty wewnętrzne w obrębie psychiki wychowanków — stanowisko to jest właściwem stanowiskiem kształtującym i wy-

⁴⁴⁾ Döring: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“. Lipsk 1925.

twarza trwały i owocny stosunek nauczyciela do ucznia. Chodzi też o to, o ile nauczyciele zdolni są ocenić odpowiednio i odpowiednio zrozumieć działalność i produktywność pojedynczych swych wychowanków. Döring zastosował do klasyfikacji typów nauczycieli deduktywną typologję Sprangera; doszedł jednak do tego drogą indukcji i ankiety. Doskonałym, jeśli o wartościowanie typów chodzi, okazuje w pracy pedagogicznej typ reprezentujący syntezę sprangerowskiego typu estetycznego i socjalnego. Znamienny dla psychiki nauczyciela jest arkusz obserwacyjny Döringa, który wychowawcy mieli zaopatrywać w swe uwagi; oto rubryki tego arkusza: ogólna struktura psychiki, życie uczuciowe, życie woluntarne, jakość wykonywania pracy, skłonność do zmęczenia, uwaga, zdolność spostrzegawcza, pamięć, fantazja, myślenie, zdolność wyrażania się, specjalne zainteresowania i talenty.

Podobne cele autognozji — poznania siebie samego — mogłaby spełniać psychanaliza skrajnie freudowska, adlerowska psychologia indywidualna i typologia Junga. Mówi się w psychanalizie i w psychologii indywidualnej o t. zw. reedukacji nauczyciela, o t. zw. powtórnie jego wychowaniu. Otóż w psychanalizie przybiera owa reedukacja formę ciągłej a bacznej kontroli nad sobą, reedukacja to jakby nakaz ciągłego a umiejętnego analizowania siebie, ciągłego rozpatrywania swych błędów sub specie winy własnej, mającej swe źródło w utajonych kompleksach tego, który siebie analizuje. W psychologii indywidualnej Adlera reedukacja jest korekturą osobistego planu życia — Lebensplan i normalizacją i utrwaleniem osobistego stylu życia — Lebensstil. Reedukacja jest nie tylko potrzebą terapeutyczną, ale obowiązkiem wobec pracy i zadań wychowawczych, jest przezwyciężeniem trapiącego poczucia małowartościowości na korzyść pełnowartościowości i przekonania, że praca, jaką się spełnia, jest korzystna dla społeczeństwa. Rezultatem tej reedukacji albo autoedukacji jest całkowita lub częściowa przemiana celu i kierunku działania; na tle wylaniającego się jasnego i barwnego obrazu osobistych usiłowań dotychczasowych i ich skutków potęguje się produktywność pracy, wzmacnia się chęć i zdolność wyżycia się społecznego. Osobowość nauczyciela, lekarza dusz dojrzewających, sama musi podlegać bezwzględnej kontroli osobistej. I tak zanika groźna autorytatywność nauczyciela tam, gdzie wychowawca ma do czynienia z młodzieżą dojrzewającą, — bo młodzież w okresie dojrzewania przyjmuje rozkazodawczy autorytet jako ciężar i z tego często wynikają konflikty w życiu szkolnem. Postulatem jest raczej stworzenie warunków współżycia, niż używanie tresury, a przez to nastąpi przemiana osobowości nauczyciela z rozkazodawcy w przyjaciela dusz młodych. Autoedukacja i kontrola osobista nauczyciela potrafi

ów postulat odpowiednio ocenić i zrealizować. Taka przeróbka duchowa wymaga też wielkiej energii osobistej i dokładnej znajomości osobistego charakteru. Adlerysta Furtmüller napisał o tem artykuł p. t. „Selbsterziehung als Berufsproblem des Lehres“, umieszczony w księdze pamiątkowej ku czci Adlera, mającej znamienność dla psychologii indywidualnej i dla tych rozważań tytuł „Selbsterziehung des Charakters“ — samowychowanie charakteru.⁴⁵⁾

Typologia Junga a zwłaszcza owo naczelne rozróżnienie pomiędzy ekstra- i introwertykami może być ogromnie korzystne dla zrozumienia osobistego stosunku nauczyciela względem klasy. I tak, jeśli nauczyciel uświadomi sobie w pełni, że jest ekstrawertykiem, może spostrzec wraz z tem w swej postawie wobec klasy i przedmiotu, którego naucza, powierzchowność i pobieżność, introwertyk po pełnem uświadomieniu sobie przynależności do typu introwertyków może dojść do konkluzji, że jego ustosunkowanie się wobec klasy jest niecałkiem odpowiednie i że jego dotychczasowa bierność i bezinteresowność są powodem niejednokrotnych uchybień wychowawczych i kłopotów z klasą. Może dojść do takiej konkluzji po krytycznem ujęciu swej pracy, ale mniej lub więcej świadoma przynależność do jakiegoś typu nie jest jeszcze dowodem złego stanu pracy; introwertyk lub ekstrawertyk może być jednak doskonałym nauczycielem i wychowawcą.

W tych kilku próbach odnaleźć można tendencję, aby spożytkować charakterologję dla celów wychowawczych człowieka i dla polepszenia osobistej sytuacji psychicznej w jego zawodzie. Wyznaczona jest rola doniosła problemowi poznania siebie samego. Ale poznanie siebie nie wystarczy; musi na tle tego poznania nastąpić poprawa swego „ja“ i dostosowanie go pełne do zadań natury społecznej, jakie osobnikowi spełnić przypadnie. Charakterologja więc jako metoda korektury osobistej nie będzie miała wyłącznie celów indywidualnych, ale cele społeczne; chodzić będzie wówczas o zharmonizowanie jednostki z otoczeniem na tle współdziału tendencji i postępowań, na tle wzajemnego uwzględnienia potrzeb istotnych i na tle ustępstw wzajemnych. Błędy popełniane na terenie szkoły, niedomogi pracy wychowawczej, wpływ nieodpowiedni albo działanie bez wpływu istotnego — to wszystko może mieć źródło w większości przypadków w psychice nauczyciela. Stosunek nauczyciela do wychowanków — w szkolnictwie powszechnem i średniem pod względem obyczajowym i w szkol-

⁴⁵⁾ „Selbsterziehung des Charakters“ Alfred Adler zum 60-ten Geburtstag gewidmet, herausgeg. v. Seif. u. Zilahr. Lipsk 1930 (por. rec. Langholza w „Ruchu Ped.“ z r. 1932).

nietwie wyższem pod względem intelektualnym jest stosunkiem istoty stojącej wyżej od gromady, która pozostaje w każdym nawet najlepszym razie na niższym stopniu rozwoju. Uzależnienie grupy od jednostki, uzależnienie trwałe i skuteczne wynikać musi nie tylko z zewnętrznych danych, ale musi być uzależnieniem psychicznem, musi być takie, aby żadne momenty przypadkowe nie mąciły więzów wytwarzanych z czasem między wychowawcami i wychowanekami. Inicjatywa takiej harmonii i jej uskutecznienie pozostaje jednak w mocy jednostki naznaczonej do wychowania i nauczania przez okoliczności zewnętrzne — w mocy nauczyciela, który został mechanicznie mianowany, przeznaczony drogą urzędową lub inną. Od tej inicjatywy i od jakości jej wyzyskania wiele zależy, ale inicjatywa dotyczy działalności wobec żywych istot i do tego rozwijających się stale. Kazyistyka wychowawcza zmusza nauczyciela do przybierania rozmaitych postaw wobec żywiej lub mniej żywo wypowiedzanych postulatów ze strony wychowanków, ponadto musi nauczyciel owe postulaty wyczuwać nawet, gdyby one nie były uwydatnione ze strony wychowanków. Stałe więc naginanie psychiki, ciągła różnorodność postaw, ciągła zmienność wymaga doskonałej znajomości własnego charakteru. Ciągła zmienność może wreszcie zmienić się w złe aktorstwo, nawet w rutynę; pozostanie tylko kilka zbutwiałych form tej zmienności; rutyna jest głównym środkiem samobójczym psychiki nauczyciela. Wobec żywych istot nie można mieć stałych nastawień i środków i nie można temi środkami pobudzać psychicznego dorastania istot żywych. Lekarz, zapisując pacjentowi środek, bada przedtem chorego całkowicie, szukając źródła choroby i bacząc na to, aby środek zalecany na bóle, nie wywołał w organach o słabej odporności niepożądanych a zgubnych skutków. Lekarstwem dusz młodych, profilaktycznym środkiem jest osoba i działalność wychowawcy. Szukanie opieki i porady u bardziej doświadczonych, schron i poczucie bezpieczeństwa, jakie znajdują i znaleźć powinni wychowankowie u wychowawcy — oto motywy, które skłaniają do porównania działalności wychowawczej z działalnością lekarza. Lekarstwem wychowawczem jest postawa wychowawcy, jego funkcja, która organicznie wynika z jego sumienności wychowawczej. Znajomość charakterologii pozwoli na pełne wczuwanie się w psychikę żądającego pomocy. Hasłem dla nauczyciela będzie nie tylko to: poradź tak, jakbyś sam znalazł się w tem położeniu, ale tak, jakbyś sam był ową osobą potrzebującą pomocy, jakbyś sam posiadał taką psychikę, jak osoba poszukująca twojej porady. Owo wezwanie wymaga nie tylko znajomości charakteru własnego, ale zdolności i umiejętności przerabiania swej psychiki na taką, jaką posiada wychowanek. Oto, co prof. Szuman powiada o działalności

wychowawczej w związku z higieną psychiczną i obroną przed konfliktami psychicznymi: „Higienę psychiczną może skutecznie uprawiać tylko ten wychowawca, który dobrze zna rozwój charakteru w jego zmaganiu się z sobą i z życiem. Musi on poznać psychikę wychowanka i ułatwić mu poznanie samego siebie, bo to jest jednym z warunków zapobiegania chorobom charakteru i początkiem każdego leczenia. Poza tem musi on jednak być człowiekiem psychicznie zdrowym i posiadającym pewny, własną pracą zdobyty, bogaty charakter. Higiena wychowawcza wymaga nie tylko znajomości teoretycznej zaburzeń psychicznych, lecz zdrowia własnego charakteru, którego może udzielać drugim“.⁴⁶⁾

B) Uczniowie w świetle i na tle charakterologii.

Stosunek nauczyciela do wychowanków jest kamieniem węgielnym każdej teorii pedagogicznej, jest podstawą wszelkich praktycznych poczynąń wychowawczych, jest fundamentem wszelkiego planowego pedagogicznego oddziaływania.¹⁾ Sposób zachowania się nauczyciela wobec uczniów i w ich obecności wobec innych ludzi, metoda postępowania z ludźmi wogóle, metoda zajmowania stanowisk wobec wszelkiego rodzaju zagadnień i postulatów natury społecznej, kulturalnej, osobistej i t. p. jest tu istotna i b. ważna. Znajomość charakterów wychowanków ułatwia i łagodzi cały szereg czynności, które nie zawsze są łatwe i nie zawsze pozostają w zgodzie z sumieniem lub poczuciem honoru wychowawcy, łagodzi też ona dynamikę postulatów bezwzględного i stałego oddziaływania na wychowanków. Nauczyciel znający charakter ucznia może nie tylko łatwiej wykonywać swą pracę nauczycielską i wychowawczą, ale może pozostawić wychowanka bez opieki, podając mu tylko dyrektywy — i to już jest ułatwieniem żmudnej pracy wychowywania. Dostosowywanie się do charakteru wychowanka, zdolność niewywoływania buntu w wychowanku przed przekonaniem go o dobrych stronach porady lub wychowawczego postępowania, subtelność w wyczuwaniu potrzeb charakterologicznych w obrębie psychiki wychowanka — oto, co może być przez umiejętne wyzyskaną charakterologię spotęgowane i w działaniu bardziej owocne.

a) Lekcja. Czyż podczas lekcji szkolnej mało ma się sposobności do wyzyskania swej wiedzy charakterologicznej i typologicznej — i nie tylko do wyzyskania, ale do jej

⁴⁶⁾ Szuman: „O stosunkach czynności leczenia i wychowania...“ Chowanna Z. II, 1931 r., cyt. poprz.

¹⁾ Zob. H. Rowid: „Dusza klasy szkolnej“ („Ruch Pedag.“ Nr. 9 i 10 r. 1931).



powiększania? Charakterologia naukowa dostarcza tylko ram, życie i obserwacja wciela w te ramy treść swoistą, bogatą. Przecież nauczyciel może bez eksperymentu, przy pomocy jedynie bacznej obserwacji odróżnić pośród uczniów słuchowców od wzrokowców, może za Dilthey'em⁴⁷⁾ określać typy t. zw. zmysłowe lub kontemplatywne lub wreszcie typy, w których życiu przeważa czynnik woli, za Ribotem,⁴⁸⁾ może poznać podczas wolnej dyskusji subiektywistów i obiektywistów — a więc takich, którzy treść percypowaną przerabiają według zdania osobistego i takich, którzy dostosowują się psychicznie do treści percypowanej, szukając w niej elementów pozaosobistych. A typy, które określił Jung,⁴⁹⁾ czyżby i one nie mogły znaleźć uwzględnienia w czasie lekcyj szkolnych. W odpowiedziach uczniów dopatrzeć się można tego, czy oni np. w myśl podziału Schneidera⁵⁰⁾ mówią z rozwagą, ze świadomością, że tę wiedzę rzetelnie posiadli, czy też pod wpływem nagłego uświadomienia sobie pewnych prawd wypowiadają swe sądy nagłe i bez uprzedniej refleksji, przyczem należy uwzględnić to, że według Schneidera rozważne mówienie i wypowiadanie się z powodu nagłego przypływu energii — to dwa bieguny, między którymi znajduje się wiele zjawisk pośrednich. Specyficzne cechy będą znamionowały odpowiedź emocjonalisty i racjonalisty. Uczuciowość, żywość i subiektywność, a ponad tem stanowczość — oto mniej więcej atmosfera psychiczna odpowiedzi emocjonalisty, sceptycyzm, rozwaga, powolność i świadomość, że możnaby jeszcze dalsze wnioski wysnuwać na tle omawianego problemu — takie przejawy będą towarzyszyły odpowiedzi racjonalisty. Emocjonalistę pasjonować będzie poezja, zawiślane zadanie matematyczne, arcyciekawe zjawisko przyrody, racjonalista będzie się przeważnie opierał na książce, będzie mimo sceptycyzmu „iurare in verba magistri“, będzie przecież praktyczny w zdobywaniu stopni szkolnych. T. zw. uczeń specjalista w szkole średniej odpowiada emocjonalście — typowy celujący uczeń — „kujon“ — racjonalistcie.

b) Ocena. Ocena wiedzy ucznia przez nauczyciela jest zwykle doskonałym wychowawcą. Uczeń t. zw. pokrzywdzony albo oceniony niesprawiedliwie traci zaufanie do swych nauczycieli a z tem zwykle idzie w parze utrata poczucia powagi wobec przedmiotu i nauki wogóle. Z tem łączy się także kwestja następująca — oto zdarza się b. często, że uczeń uzdolniony wybitnie w obrębie jednego przedmiotu, niedopisuje w obrębie drugiego. Formalistyka szkolna pozostaje zwykle na stanowisku, że szkoła nie kształci genjuszów-

47) o. c. — 48) o. c. — 49) o. c. — 50) o. c. — 51) Schiller: „Über naive und sentimentale Dichtung“, w pismach prozą — w zbiorowych wydaniach pism.

specjalistów i że uczeń musi odpowiadać wszystkim warunkom wymaganym przez program. Nie wdając się jednak w dyskusję, która toczy się zresztą od lat przy każdej sposobności, rozpatrzyć należy, czyby przy pomocy charakterologii i typologii nie udało się ocenę uzupełnić i ewentualnie ją skorygować, czyby, oceniając ucznia nietylko z punktu widzenia jego wiedzy, ale też jego stosunku do każdego przedmiotu z osobna nie można było usprawiedliwić na podstawie danych charakterologicznych niedomagań w jednym przedmiocie wybitną pracą skuteczną w obrębie przedmiotu drugiego. Ministerstwo Oświaty poleciło dyrekcjom szkół prowadzić od r. szk. 1930 — 1931 karty ocen wraz z uwagami i opinią nauczyciela danego przedmiotu o pojedynczym uczniu. Te karty mają już swoją historję. W pierwszej fazie swego istnienia zawierały one specjalną rubrykę — „charakter i temperament ucznia“, którą wypełniał wychowawca w porozumieniu z komisją klasową, w drugiej fazie zamieniono ową rubrykę na „uwagi wychowawcy“. Owa przemiana jest słuszną, gdyż wobec dzisiejszego stanu charakterologii, wobec rozbieżności jej metod nie możnaby wyrazić i jasno i co ważniejsze całkiem ściśle określić charakteru ucznia a nawet jego temperamentu, — a gdyby nawet udało się osiągnąć jakieś terminy i określenia charakterologiczne, byłyby to tylko etykiety bez wyrazistego i celowego znaczenia. Opinia natomiast nauczyciela pojedynczego przedmiotu o uczniu — opinia o stosunku ucznia do przedmiotu może ocenę bogato uzupełnić i uczynić ją bardziej ścisłą pod warunkiem, że opinia musi być uczciwa i oparta na faktach, które wartoby w opinii przytoczyć. Wówczas charakterologia będzie stanowiła wyraźną pomoc przy powstawaniu i formułowaniu opinii. Dydaktyka każdego przedmiotu nauczanego w szkole podaje charakterystykę tego przedmiotu, określa przyczyny, dlaczego się tego przedmiotu naucza, wskazuje na metodę nauczania. Postawa ucznia wobec pojedynczego przedmiotu już może posłużyć do charakterystyki ucznia, bo jest ta postawa ustosunkowaniem się wobec dobra kulturalnego a na tle tej postawy poeta niemiecki Schiller rozróżnił przecież sentymentalnych i naiwnych,⁵¹⁾ Müller-Freienfels⁵²⁾ kontemplatywnych i wczuwających się, a Spranger⁵³⁾ zbudował koncepcję słynnych swych sześciu typów. Z porównania różnych postaw wobec różnych przedmiotów można już coś powiedzieć o osobowości ucznia a potem można owe ogólne zarysy osobowości ponownie określić bardziej szczegółowo na tle stosunku wobec danego przedmiotu. Otóż wracając do kwestji oceny szkolnej specjalistów i wybitnie

⁵¹⁾ Patrz str. 20.

⁵²⁾ o. c. — ⁵³⁾ o. c.

uzdolinionych w jednym kierunku a zaniedbujących się w innych przedmiotach można na tle tak pojętej opinii i jej rozbudowania usprawiedliwić niedomagania wybijającego się w jednym przedmiocie ucznia i załagodzić wobec niego dynamikę wymagań szkolnych, dotyczących innych przedmiotów. Jeżeli w sumie opinii zarys osobowości wypadnie tak, iż można będzie powiedzieć o osobowości jednolitej, o pewnych stałych tendencjach rozwojowych, jeżeli okaże się, że osobowość owa daje gwarancję dalszego rozwoju, przynajmniej w jednym kierunku, już to będzie mogło usprawiedliwić mankamenty jej wiedzy i sprawności w innych przedmiotach. Ponadto każda opinia nauczycieli i opinia ogólna nie ma posiadać charakteru karty indywidualnej, tylko ma wyłącznie dotyczyć charakteru ucznia i tego, co doń należy.

A teraz jeszcze jedna ważna sprawa: Wrażliwość dorastającego chłopca lub dziewczyny wobec nieodpowiedniości oceny może spowodować rozmaite „szoki“ nerwowe, może być pobudką perseweracji nerwicznych i ślady może zostawić po sobie znamienne i szkodliwe. Jedynie uwzględnienie ściśle postawy ucznia wobec przedmiotu, jedynie wyjaśnienie sobie ustosunkowania się ucznia wobec materiału lekcyjnego może uchronić od przykrości. Jakże uporczywe i trapiące wydaje się naleganie ucznia o treści następującej: „Ach, z tego przedmiotu słusznie otrzymałem notę niedostateczną, ale z owego naprawdę niesprawiedliwie“. Ocena całości pracy ucznia, ocena jego tendencji intelektualnych i jego szczerych a owocnych zamiłowań musi być aktualna, a nie biurkowe i biurowe domaganie się odpowiedzi i stawianie stopni niedostatecznych, jeśli się jej nie otrzyma.

c) Inne tereny. Pełno możliwości do zużytkowania wiedzy charakterologicznej i tem samem do jej powiększania mieści się w życiu szkolnem pozaklasowem, w pracy samorządu i w ogólnem zachowaniu się uczniów na terenie szkoły. Samorząd i ogólne zebrania uczniów zrzeszonych w samorząd — oto doskonale pole do obserwacji charakterologicznych. Uczeń przebywający na zebraniu, niekontrolowany przez nikogo, pozostający w gronie kolegów zdradza się, odkrywa się w pełni. Klasa jest przecież niejednokrotnie takim terenem, na którym rozmaite okoliczności jak karność szkolna, nauka, lekcja, obawa przed ujemną oceną i przed autorytetem nauczyciela są przyczyną tego, że uczeń wdziewa maskę; czasem maska ta może pozostać jego drugą naturą. Ale na tle swobody samorządowej może bystry obserwator przydzielić uczniów do kategorii ludzi społecznych lub aspołecznych, lub wreszcie antyspołecznych, może uzupełnić swe uwagi dotyczące skłonności ekstra- czy introwertywnych jednostki badanej, może w myśl teorii Sprangera określić punkt widzenia jednostki na rzeczywistość jako ekonomiczny,

władczy, socjalny, może uzyskać podstawy dla znajomości stopnia egoizmu lub altruizmu uczniów. Zresztą członkowie uczniowskiego samorządu posiadają tak różne funkcje, że na tle tych czynności wyłania się człowiek ukryty pod maską ucznia w klasie. Sądy koleżeńskie, to także dziedzina oddzielna, w której urobić sobie można opinię charakterologiczną o uczniu, o jego ustosunkowaniu się wobec sankcyj natury społecznej i prawnej, o jego poczuciu sprawiedliwości, o jego stosunku do winy i kary, o tchórzostwie lub odwadze cywilnej i t. p.

A ogólne zachowanie się uczniów jako społeczności klasowej; — przecież jednostki uczniowskie tworzące zespół modyfikują się jako kontrolowana przez nauczyciela klasa. Ale tam, gdzie niema klasy ani urzędowego nadzoru, postępowanie tej społeczności może być uzależnione nie tylko od osobistej woli jednostek wybitnych, ale też od woli zbiorowej. I właśnie przekształcenie czynności osobistej i osobistego postępowania w myśl postulatów społeczności, zdolność szybkiego i całkowitego podporządkowania się woli zbiorowej może być wyraźną cechą charakterologiczną.

Oczywista, że przy diagnozie charakterologicznej nie należy pominąć charakterologicznej etjologii — czyli przyczyn, które tkwią u podstawy każdego charakteru. Nauka charakterologii zapatruje się na genezę charakteru osobniczego natywistycznie lub genetystycznie. Cechy charakteru mogą być nabyte albo wrodzone. W związku z tem wskazane jest dla etjologii charakterologicznej zaznajomienie się z atmosferą pozaszkolną ucznia. Jeżeli naprawdę charakter tworzy się lub się normalizuje w latach dojrzewania, to bezwzględnie musi się zwrócić uwagę na to, ile rozmaitych wpływów może przekształcić albo zniekształcić pierwotne tendencje rozwojowe charakteru. Informacje w zakresie stosunków rodzinnych, mieszkaniowych, towarzyskich — towarzystwa i otoczenia rodziny i towarzystwa i otoczenia stałego wychowanków są koniecznością przy postawieniu diagnozy charakterologicznej. Wybitne znaczenie ma też stosunek chłopca lub dziewczyny do zagadnień seksualnych, bo one istotnie w wielkiej mierze urabiają psychikę młodzieńczą wraz z całymi grupami kompleksów, które istnieją u osobnika od najwcześniejszej młodości a które dla nauki i psychoterapii odkrył Freud. Nie zawahał się przeto Allers w artykule: „Charakter als Ausdruck“⁵⁴⁾ twierdzić, że istnieje wpływ kompleksów podświadomych na tworzenie się charakteru; wpływ taki uwytłumnia się w uzewnętrznianiu się charakteru. Uwzględniając

⁵⁴⁾ Allers: „Charakter als Ausdruck“. Jahrbuch d. Charakterologie. T. 1. 1924.

teorje psychanalizy i psychologii indywidualnej na ich tle zbudował systemat charakterologii jako wyrazu kompleksów utajonych. Znamienne jest też, że Adler ustanowił specjalny typ charakterologiczny — t. zw. charakter nerwowy — albo neurotyczny „der nervöse Charakter“,⁵⁵⁾ który dręczony kompleksami małowartościowości choruje i zniekształca swój plan życia, niwecząc przytem styl swej drogi przez życie. Np. typ tchórza jest wedł. Allersa⁵⁶⁾ w myśl teorii psychanalizy objawem przekształconej libido, dla psychologii indywidualnej jest rezultatem walki z nabytem w ciągu życia poczuciem małowartościowości.

Djagnozę charakterologiczną przy pomocy testów usiłuje też ustalić Henning;⁵⁷⁾ przy pomocy specjalnych aparatów pragnie on zbadać stosunek osoby do osoby, bo taki stosunek jest według niego najlepszą ilustracją osobniczego charakteru; obok aparatów poleca wykonywanie szeregu zadań, w których miałby b. wyraźnie ujawnić się stosunek osób względem siebie. Rozwiązanie testów poprzedzone być powinno w myśl założeń Henninga informacjami nauczyciela, lekarza, rodziców i otoczenia jednostki badanej; można też korzystać w celach informacyjnych, ze świadectw szkolnych lub świadectw pracy zawodowej. Testy Henninga nie mają pretensji do ustalania typów charakteru. Chodzi mu tylko o to, aby dowiedzieć się, czy i w jakim stopniu osobnik badany jest uczciwy, stały w postępowaniu, bezczelny, czy posiada inicjatywę, odwagę cywilną, czy jest sugestywny, czy skłonny do wybijania się, przewodnictwa etc.⁵⁸⁾

W związku z analizą cech charakterologicznych zaznaczyć należy, że charakterem dla nas jest harmonja struktur psychicznych, harmonja w znaczeniu psychologicznem, a więc korelacja struktur. Strukturą będzie cała sieć przedstawień, aktów woli, doznań psychicznych, wylaniających się na tle przeżywania jakiegoś jednostkowego uczucia wyższego, patriotyzmu, miłości ideału, doznania estetycznego etc., przyczem przeżycie takie uzależnione będzie od specyficzności dyspozycji psychicznych przeżywającego a więc od jego wyobraźni, pamięci etc. W psychice jednostki takich struktur jest b. wiele, od ich odpowiedniego układu zależy mniejsza lub większa jednolitość osobowości. Dla celów analizy będziemy te struk-

⁵⁵⁾ Adler: „Über den nervösen Charakter“. Monachjum 1928.

⁵⁶⁾ Allers: „Charakter als Ausdruck“, cyt. popr.

⁵⁷⁾ Henning: „Ziele und Möglichkeiten der experimentellen Charakterprüfung“ Jahrbuch d. Charakterol. T. VI. i Henning: „Charaktertests.“ Industr. Psychotechnik 1927.

⁵⁸⁾ Por. Langholz: „Testy charakterologiczne Henninga“. Chocwanna 1932.

tury odróżniali i nazywali, w duszy osobowości są one ze sobą splecione i są jedną jak rzeźba lub dzieło literackie, ale praktyka wymaga od nas, abyśmy z pośród masy przeżyć jednostki wybierali najistotniejsze i uczynili owe struktury całościami izolowanymi.

Całościami izolowanymi uczynimy: a) strukturę etyki indywidualnej, a więc przeżycia psychiczne gromadzące się dookoła t. zw. uczuć etycznych, dookoła osobistego poczucia dobra i zła. Opinia będzie więc dotyczyła tego, czy uczeń jest wrażliwy na pewne niezgodności z własnym sumieniem, czy jest szczery, skryty, czy posiada odwagę cywilną, czy skłania się do hipokryzji, czy jest egoistą, czy altruistą, a więc, czy dąży do celów własnych kosztem drugih, czy sam własnymi siłami walczy o osobiste walory i t. d.

b) strukturę socjalną — a więc grupę przeżyć narastających na tle przeżywania uczuć społecznych. Uwagę zwrócimy wówczas na to, o ile uczeń jest wrażliwy na krzywdy drugih i o ile ta wrażliwość jest bezrefleksyjna czy refleksyjna, w jakim stopniu on jest obojętny na krzywdę bliźnich. Egocentryzm i egotyzm, altrocentryzm, stanowisko aspołeczne lub antyspołeczne, skłonność do przewodnictwa i unikanie wyróżnień i cała gama stosunków społecznych będzie przedmiotem obserwacji.

c) strukturę estetyczno-religijną. Uwzględnić należy reakcję ucznia na zjawiska natury estetycznej, jego wrażliwość na dziedziny naukowe, jego ustosunkowanie się wobec rozbieżności między teorią i praktyką, jego przekonania t. zw. religijne, jego wiarę w pierwiastki boskie, jego ufność, optymizm etc.

d) strukturę woluntarną i taką, którąbym nazwał praktycystyczną. A więc obchodzić będzie obserwatora zdolność do wysilania woli, trwałość powziętych zamiarów, czasowy okres od powzięcia zamiaru do jego wykonania, wykonywanie czynności i jakość pracy, pedantyzm lub pobieżność, rzutkość, ruchliwość, zadowalanie się mniej lub więcej trwałymi wynikami pracy własnej, dążenie do rezultatów trwałych i t. d.

Jeżeli te struktury tak tutaj przedstawione b. ogólnie będą tylko ramami, w które się wcieli treść psychiczną rzeczywistości indywidualności badanej, to wówczas będzie można przynajmniej zbliżyć się do cech charakteru wychowanka, bo istotna dla charakteru jest przecież jego potencjalność. Charakter objawia się w czynach, ale pojedyncze przejawy charakteru nie pozwalają na określenie całości charakteru; czasami cechy pojedyncze charakteru mogą oznaczać w zespole, w całym człowieku, coś zupełnie odmiennego, aniżeli jako cechy izolowane.



C) Porządek szkolny w świetle i na tle charakterologii.

Nie należy pojęcia porządku szkolnego zamieniać z pojęciem psychologii grupy klasowej albo psychologii klasy, którą się zajmowano b. szczegółowo; rozpatrywano stopniowe organizowanie się grup, wrastanie w porządek szkolny i wylanianie się zwartej, znajdującej się w podobnym wieku i na podobnym poziomie umysłowym zbiorowości uczniów stanowiących klasę. W zbiorowości tej budziła się powoli świadomość t. zw. zbiorowa, wytwarzały się warunki socjalne i t. d.⁵⁹. Chodzi mi o to, że szkielet i schemat porządku ogólno-szkolnego, który nawet w bardzo swoistych szkołach pozostaje taki sam, należałoby wypełnić życiem i nadać mu cechy specyficzne, zharmonizowane z psychiką nauczycieli i uczniów. Normalizowanie porządku w klasie lub w szkole nie jest tylko funkcją ściśle organizacyjną, ale jest też przeżyciem psychicznym. Porządek w klasie lub nawet w szkole nastaje z początkiem roku stopniowo, jest to porządek, któryby można nazwać nawykowym. Dziecko powoli tylko przyzwyczaja się do rygoru szkolnego; do rygoru — tak się utarło to wyrażenie „rygor“ a możnaby je zastąpić słowem „życie“. Szkoła i jej porządek były dawniej podobne do maszyny zresztą zgodnie z poglądami psychologicznymi o mechanicznym nauczaniu i wychowaniu. Powstawały wówczas w duszy dzieci urazy psychiczne — traumata, uzyskujące początkowo wyraz w płaczu, w unikaniu szkoły, a potem w dręczących snach o szkole, nauczycielach, egzaminach, lekcjach. Owe sny perseweracyjne trwały potem do późnej starości i pojawiały się zwykle przy innym a niezależnym od szkoły wstrząsie psychicznym w późniejszym wieku. Każdy zresztą miewa takie sny o szkole, z którymi łączą się zwykle uczucia nieprzyjemne. Także nauczyciele cierpią naogół pod wpływem tych snów — zwłaszcza młodzi kandydaci na nauczycieli, którzy w zakładach kształcenia nauczycieli miewali lekcje praktyczne i stykali się dla celów zawodowych ze szkołą. Kandydat taki śnił, że spóźnia się do szkoły, że inspektor asystujący przy lekcji nie jest zadowolony z pracy kandydata, że dzieci zupełnie nie reagują na słowa nauczyciela etc. Charakterologiczna znajomość grup nieorganizowanych — bo i one mają specyficzne cechy charakterologiczne, jak np. sprawniejsza, ale mniej celowa reakcja masy, jak zapal bez treści, jak obawa bez przyczyn, jak dalej niezdolność do porozumienia się i wzajemna nieufność — otóż

⁵⁹) Por. Znaniecki: „Socjologia wychowania“, T. I-szy i II-gi. Warszawa 1928 i 1930; Nawroczyński: „Uczeń i klasa“. Warszawa 1923 i b. jasno napisany rozdział p. t. „Psychologia klasy jako grupy społecznej“ w książce Rowida: p. t. „Psychologia Pedagogiczna“. Kraków 1930. Wyd. II., str. 343.

znajomość ta i ścisła początkowa obserwacja charakterologiczna jednostek w klasie ze strony nauczycieli starszych może w wybitnej mierze ułatwić przeprowadzenie porządku. Zakładanie samorządu w klasach wstępnych nie może odbyć się zaraz po nastaniu roku szkolnego, kółka naukowe nie mogą być wprowadzone w określonej dacie od dnia rozpoczęcia nauki. Jeżeli szkoła stanowi naprawdę specyficzny odcinek życia, to celowość pracy osiągnie się po unormowaniu się spontanicznem gromady szkolnej, po wewnętrznym uspokojeniu się — że się tak wyrażę — nauczycieli i uczniów.

Dodam jeszcze kilka uwag. Młodzież — a zwłaszcza młodzież dorastająca doskonale orientuje się dzięki wybitnej intuicji osobistej w trwałości poczynañ nauczyciela i na te poczynania odpowiednio reaguje. Klasa zachowująca się na początku wzorowo, nastraszone przeogromnym wybuchem autorytetu nauczyciela, spełniająca wszystkie jego postulaty, reagująca żywo na każde jego powiedzenie może przy końcu roku nie zwracać na nauczyciela uwagi, jego zarządzenia mogą wydawać się śmieszne a jego polecenia będą najczęściej niewykonane. Jest błędem dajnozy charakterologicznej podanej przez nauczyciela, że nie zauważył on maski we wszystkich, albo w większości poczynañ uczniowskich, że nie uwzględnił on tego faktu np., iż powolne wyłamywanie się jednostek z pod rygoru szkolnego jest hasłem do ogólnej albo częściowej dezorganizacji. Grupy organizujące się reagują sprawniej i szybciej niż grupy dawno zorganizowane, zwłaszcza jeśli podstawą organizacyjną jest wyraźne przeżycie uczuciowo zabarwione; wówczas energia grupy jest świeża i nie wciągnięta w kierat organizacyjnej biurokracji. O tem ma nauczyciel pamiętać i nie ufać zbyt pierwszym objawom porządku w klasie. Grupa organizująca się pragnie przez pierwsze wystąpienie mniej lub więcej świadomie wykazać swą energję, sprawność i celowość. T. zw. energia i surowość nauczyciela jest tylko dowodem jego nieznajomości psychiki grupowej, a nie jego właściwą siłą. Umiejętnie postawiona dajnoza dotycząca grupy klasowej na tle psychologii może uchronić od nieprzyjemnych i szkodliwych dla wychowawstwa przypadków. Należałoby po zbadaniu charakterologicznem jednostek na podstawie obserwacji i nauki o charakterze przejść do badania tych jednostek w grupach, aby móc uzyskać dane dotyczące postawy psychicznej zbiorowości w klasie i w szkole.



