

CHARAKTER I WYCHOWANIE.

Ze względu na świętość, której prawo chrześcijańskie wymaga, nie pozostawia ono stworzeniu niczego prócz postępu w nieskończoność, ale dlatego też właśnie upoważnia to stworzenie do spodziewania się dla siebie w nieskończoność trwającego istnienia.

E. KANT. Krytyka praktycznego rozumu.

174-175

~~L. 1838~~ //

LUCJAN ZARZECKI

Profesor pedagogiki Wolnej Wszechnicy Polskiej

CHARAKTER I WYCHOWANIE

WYDANIE DRUGIE

UZUPEŁNIONE I PRZEJRZANE



NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA—KRAKÓW—LUBLIN—ŁÓDŹ—POZNAŃ
NEW YORK, THE POLISH BOOK IMPORTING Co., INC.

~~11/2897~~



37

Zarz

174

Char

PRZEMOWA DO PIERWSZEGO WYDANIA.

Książeczka niniejsza nie jest dziełem chwili. Ma ona swoją historję, pisaną językiem wysiłku. Znaczną część jej składową stanowią dwa artykuły, umieszczone w „Przeglądzie Narodowym” (1914, lipiec) oraz w „Wychowaniu w domu i szkole” (1915, maj). Brakiem jej jest poniekąd teoretyczne tylko stawianie postulatów wychowania. Autor dobrze uświadamia sobie tę wadę, lecz uważa małe dziełko niniejsze za rozdział wstępny większej całości, do której należeć będą poszczególne monografie, poświęcone zagadnieniom praktycznym wychowania moralnego, nauczania, organizacji oświaty oraz wychowania narodowego, jako syntetycznego ujęcia całości procesu wychowawczego ze stanowiska celu i środków.

Co się tyczy wewnętrznej treści książeczki, nie przesądzając jej wartości, musi on zaznaczyć, iż jest ona rezultatem dłuższego namysłu. Autor usiłował utrzymać całość w formie jak najzwięźlejszej, nie potrafił przytem iść śladami innych, znanych mu pisarzy pedagogicznych. Uważny czytelnik znajdzie w niej w streszczeniu wykład zasadniczych pojęć pedagogiki, a rozważna i umiejętna krytyka wykaże, czy rzecz cała zasługuje na uwagę poważnych wychowawców. W każdym razie przyświecała autorowi myśl złożenia bodaj drobnej cegiełki pod gmach narodowej pedagogiki.

PRZEDMOWA DO DRUGIEGO WYDANIA.

Wydanie to nie różni się zasadniczo od pierwszego, jakkolwiek poczyniono w niem znaczne uzupełnienia i nawet poprawki. W pierwszym wiele rzeczy mogło się wydawać, dzięki krótkości przedstawienia, dość niejasnemi. Zmusiło to do poczynienia odpowiednich wyjaśnień oraz powiązania ze znanymi zagadnieniami pedagogicznymi. Z tego powodu sam tytuł uległ zmianie. Należało również uwzględnić niektóre nowsze wybitniejsze dzieła z zakresu zagadnień omawianych w książce.

Autor ośmiela się sądzić, że zaproponowane przezeń rozwiązanie zarówno zagadnienia celu wychowania jak problemu elementów charakteru, który celem tym być może, nie jest li tylko przejściowym pomysłem. Ze względu jednakże na wagę samego zagadnienia i znaczenia jego dla myśli polskiej i naszego wychowania, chciałby, aby wychowawcy nasi i ludzie myślący wogóle zechcieli wskazać braki jego poglądu. Każda bowiem rzecz ludzka te braki posiada.

T R E Ś Ć.

	Str.
Przedmowa do pierwszego wydania.	
Przedmowa do drugiego wydania.	
ROZDZIAŁ I. Popularność zagadnienia o kształceniu charakteru. Jego znaczenie i potrzeba. Przyczyny osłabienia charakterów. Wiara i rozum. Charakter jako cel wychowania . . .	1
ROZDZIAŁ II. Charakter w historii myśli. Temperament. Fizjologiczna teoria charakteru. Psychologiczna teoria charakteru. 3 grupy. Grupa pierwsza i jej przedstawiciele z Teofrastem na czele. Grupa druga z Kantem na czele. Grupa trzecia — społeczna psychologia indywidualna i jej plan badania charakteru. Znajomość życia z różnych źródeł płynąca i jej znaczenie dla wychowawcy . . .	22
ROZDZIAŁ III. Charakter ze stanowiska wychowawczego. Możliwość kształcenia charakteru. Teoria Parisot i Martin'a. Dogmatycy. Sceptycy. Relatywizm i jego uzasadnienie . . .	63
ROZDZIAŁ IV. Dwie główne składowe części charakteru: statyczna i dynamiczna. Pojęcie osobowości i charakter. Element charakteru (jego pojęcie).	86

ROZDZIAŁ	V.	Pierwszy element charakteru: doświadczenie czynne vel czynna postawa wobec życia. Teorje „niechcenia”. Znaczenie tego elementu w wychowaniu. Doświadczenie czynne a społeczne postulaty pedagogiczne	102
ROZDZIAŁ	VI.	Drugi element charakteru: samowiedza. Znaczenie tego elementu dla wychowania i w życiu psychicznem wogóle. Jego rozwój oraz przyczyny główne tego rozwoju. Samowiedza a wychowanie moralne i dojrzałość	119
ROZDZIAŁ	VII.	Trzeci element charakteru: wyrobienie duchowe. Charakter i myślenie. Charakter i wola. Charakter i uczucie. Związek tego elementu z zagadnieniami wychowawczemi. Związek pomiędzy zaznaczonemi elementami charakteru	136
ROZDZIAŁ	VIII.	Czwarty element charakteru: idea jako ośrodek osobowości. Związek tego elementu z innemi oraz jego znaczenie dla wychowania. Definicja charakteru jako przybliżone ujęcie celu wychowania . . .	168
ROZDZIAŁ	IX.	O wystarczalności postawionego celu dla zadań wychowania. Trzy metody badań pedagogicznych i ich wzajemna zależność. Wniosek i zakończenie	197

I.

Kształcenie charakteru stało się w dobie obecnej jednym z najpopularniejszych postulatów wychowania. Czy to krytykując obecne metody wychowawcze, czy też stawiając dezyderaty na przyszłość, każdy uważa niemal za swój obowiązek bodaj wspomnieć o kształceniu charakteru. Co parę miesięcy literatura wzbogaca się nowem dziełem, dotyczącem kwestji omawianej, w pismach pedagogicznych nie schodzi ona z porządku dziennego, a w uniwersytecie staje się już przedmiotem głównym specjalnych kursów. Taki ruch ożywiony musi mieć swoje przyczyny głębsze. Jakież to są przyczyny? W wielu razach jedną z takich przyczyn trwającego przez pewien czas ruchu jest nowość zagadnienia, moda umysłowa i nadzieje, z niem związane. Podobne zjawiska widzimy np. w medycynie, w naukach społecznych i nieraz w innych dziedzinach pracy człowieka.

Czy nowość może odgrywać rzeczoną rolę w naszej kwestji? Bez zaprzeczenia tak, ale nie wyczerpuje ona całości przyczyn, które są o wiele głębsze.

Zagadnienie kształcenia charakteru nie jest zagadnieniem nowem, ma ono swoją długą historję, sięgającą jeszcze czasów rozkwitu myśli greckiej, stanowi jedno z ważnych roztrząsań takich umysłów, jak np. Kant, Locke lub Herbart. Nowość tego zagadnienia w dobie obecnej polega na tem, że zabrano się doń umiejętniej, że powstała specjalna gałąź psychologii pod nazwą psychologii indywidualnej (syntetycznej) czyli charakterologii, której zadaniem jest badanie i dokładny opis przejawów życia psychicznego poszczególnego człowieka nie ze względu na ich atomy psychiczne, lecz na ogólne, stałe ich cechy znamienne i odrębności. Pomimo, że psychologia indywidualna przeżywa jeszcze swój okres młodzieńczy, literatura przedmiotu jest już rozległa, a co najważniejsza, zagadnienie kształcenia charakteru nabiera cech naukowości i tem samem stałości. Nie zejdzie więc z porządku dziennego, przeżywszy swe chwile motylej piękności, jak wiele innych kwestyj, lecz pozostanie — wszystko za tem przemawia — jednym z naczelných zagadnień pedagogicznych. Wnikanie w życie indywidualne, głębsze dotykane się rzeczywistości jest cechą pedagogiki współczesnej. Kształcenie charakteru, jako głębiej pojęte zagadnienie wychowania, jest wyrazem wybitnym wspomnianej cechy.

Sam atoli fakt nowości nie może być wyłączną przyczyną ruchu w dziedzinie kształcenia charakteru. Ta rozlewna fala zainteresowania musi czerpać siłę żywą ze źródeł głębszych, powszechniejszych. Prawdą jest, że jednocześnie z zainteresowaniem się

tym ruchem rozlegają się coraz głośniejsze i natarci-
wiej skargi na brak ludzi z charakterem, na obniże-
nie kultury etycznej, szarżę celów i dróg ludzkich.
Skargi te nie są zwykłym narzekaniem, od początku
świata wygłaszanym przez urzędowych moralistów
lub też ludzi czulszego sumienia; płyną one z wynu-
rzeń polityka współczesnego, z kart książki, pisanej
przez każdego bystrzejszego obserwatora bieżącego
życia, z utworów artysty i ze spostrzeżeń myślącego
pedagoga. Nie wyrażają odosobnionego głosu ani
opinii kilku ludzi, lecz zdanie coraz powszechniejsze.

Oslabły charaktery, tak mało silnych ludzi, tak
mało rzeczy świętych... Zapatrzeni w świat zewne-
trzny, oszołomieni postępem kultury materialnej, za-
pomnieliśmy o świecie wewnętrznym; dla praw przy-
rody zapomnieliśmy o [prawach moralnych. Hasła
kultury materialnej, indywidualizując się w duszach
oddzielnych, nie podtrzymują idei poświęcenia, która
stanowi podstawę naszej cywilizacji, popierają nato-
miast sobkostwo i egoizm. Życie nasze niema stylu,
jest poprzerywaną, zygzakowaną drogą ludzi, przy-
stosowujących się do chwilowych warunków, drogą
bez stałości wewnętrznej i prawidłowości. Oto np.
rzeczywistość bytu narodowego wskazuje dzisiaj mnó-
stwo obowiązków elementarnych, bo chodzi o przy-
szłość i nieprzerwaną nić polskiego żywota; a tu fra-
zes się pełni, karierowiczostwo i handelek pracą
i hasłami narodowymi, z kątów nawet zdrada wyłazi
na widownię, pyszni się i chwalców znajduje. Gdzież
moc duszy, gdzie hart, budujący życie, gdzie cha-

raktery? Ci, którzy zamiast planowej pracy narodowej propagują odruchy, co nie umieją budować przyszłości swego kraju, ojczyzny swej na niewzruszonej opośce wytrwałych codziennych wysiłków, którym stylu życia braknie oraz spójni wewnętrznej, nie mają tego, co charakterem zowiemy.

Ale gdzież przyczyna tego braku? W dobie obecnej bodaj większość ludzi, o których mowa, żyje z pracy w biurach, urzędach, wszelakich przedsiębiorstwach i fabrykach; miasta są nimi przepełnione, ale i na wsi stanowią oni procent znaczny. Stało się to w przeciągu wieku XIX-go, a stało z niebywałą szybkością. Łatwo zrozumieć, że praca rolnika jest więcej skupiona, spokojniejsza i mniej denerwująca, absorbująca, niż odpowiedzialna praca w biurach, fabrykach i wszelkich urzędach. Zależność od przyrody posiada inne cechy, niż zależność od ludzi, od chwili i stworzonych przez człowieka okoliczności. Częsta niepewność jutra, niwelacja pojęć, zacieranie się granic między dobrem a złem, konieczność przystosowania się do nadarzających się okoliczności, wysiłek nieunikniony dla dostatecznego napięcia uwagi w gorączkowym ruchu, kinematograficzna zmiana wrażeń, dzień każdy pełen nowości, przenoszonych z jednego krańca kuli ziemskiej na drugi za pomocą telegrafu z drutem i bez drutu, wszystko to powoduje fragmentaryczność duszy ludzkiej, odbiera jej spójnię wewnętrzną, a życiu styl. Wszelako człowiek musi się przystosować do nowych warunków życia, a tem samem zharmonizować w sobie

różne jego nawet sprzeczne pozornie lub istotnie pierwiastki. Takie zharmonizowanie jest konieczne już z biologicznego punktu widzenia, gdyż organizm każdy, który się chce ostać na powierzchni życia, musi przedstawiać pewną jedność funkcyj. Dziś często spotykamy owe potworki Empedoklesa, tak różnorodne, a przedewszystkiem przejściowe próby nieukończenie płodnej matki-przyrody. Istnienie tych potworków psychicznych w coraz większej liczbie jest powodem myślenia o kształceniu charakteru, o nadaniu życiu pożądaney jedności funkcyj.

Fragmentaryczność i zmienność warunków życia wymaga od jednostki odpowiedniego pogotowia duchowego. Pogotowie to polegać może tylko na stałości pewnych przesłanek moralnych i zwartości jądra duchowego człowieka. Wtedy tylko bowiem potrafi on nadać reakcyom swoim określoną wyrazistość i linję. Doświadczenie poucza, że owo pogotowie wyraża się w dwóch formach. Albo w wyłącznie rozumowym stosunku do zjawisk życia, który nieubłagane prowadzi do zastosowania czysto mechanicznych metod ujmowania tych zjawisk, albo na bierne poddawaniu się wpływowi sił zewnętrznych i płynącej stąd z konieczności nijakości sądu i przygodności reakcji. Rozum ludzki, jak to już zaczęto przekonywać się od czasów Hume'a i Kanta, ma ograniczoną sferę zastosowania, a poddawanie się bierne temu, co jest silniejsze, sprowadza człowieka znowu do roli niższego organizmu. Rozum może dać środki i narzędzia do wykonania planu życia

zarówno indywidualnego jak zbiorowego. Bierze on dzięki temu udział w konstrukcji tego planu, nie decyduje jednakże o jego całości i o tkwiących w nim siłach rozpędowych życia. Siły te płyną z głębszych pokładów przekonaniowych człowieka. Pojmowanie tego zjawiska było powodem, że wysuwano na czoło — wolę, którą uważać zaczęto za istotę psychizmu wszechświata, a człowieka za jej narzędzie. Tu znowu zatracala się osobowość, przyczem takie zatracanie się uważano nawet za szczyt doskonałości i sens życia widziano w dążeniu do obojętnego spokoju — nirwany. Zniweczenie życia osobniczego równoznaczne z zaprzeczeniem życia wogóle, jako faktu doświadczenia, nie może być postulatem mądrości. Jesteśmy nie dla tego, że myślimy lub chcemy i dążymy, lecz dla tego, że i myślimy, i chcemy, i czujemy, i dążymy, doświadczamy trudności i oporów, bólu i radości i mamy bliźnich oraz otoczenie społeczne, które wszystko to w nas potwierdza i z nami podziela. Myśl nasza w pierwotnym, bezpośrednim fakcie życia wyseparowuje oddzielne jego składniki i nadaje im zbyt wyłączną i wygórowaną wartość zarówno poznawczą jak moralną. Mylimy się w naszych sądach o rzeczach, poddajemy się iluzjom i fałszywe stawiamy hipotezy, stąd zaczynamy przez niesłuszne uogólnienie pytać, czy sami nawet jesteśmy, tembardziej, że rozum nie zna w czasie i przestrzeni żadnego określonego stałego przedmiotu doświadczenia. Pytanie, czy jestem ja, równoznaczne jest z pytaniem, czy jest wszechświat i zawiera w so-

bie sprzeczność wynikającą stąd, że nie należy do zakresu badania i zastosowania rozumu. Stanowi ono kamień węgielny faktu, który zwiemy wiara. Wiara jest owym eterem mikrokosmosu. Ograniczamy coraz bardziej jej zakres działania, ale ona tak, jak eter w makrokosmosie ciągle jest i ciągle będzie. Każdy czyn nasz i każda myśl z niej płynie i z nią są związane. Niesłusznem jest urzędowe oddzielanie systemu wierzeń od nauki. Wiara jest i w nauce, ale tak samo jak filozofja ogarnia swym duchem całość nauk i tkwi w każdej z nich, a jednocześnie ma swoje oddzielne zagadnienia, tak też i wiara ma swoje sanktuarjum, gdzie jest cała dusza ludzka nie zaś sam rozum ani wola sama. Każdy, kto bada, wierzy, że znajdzie odpowiedź i że pytanie ma sens. Każdy, kto czyni, wierzy, że osiągnie cel i że cel ten ma wartość dla niego. Każdy żyjący wierzy w wartość i sens swego życia. Dzięki właściwościom mowy, tego społecznego wytworu, dzięki drogom rozwoju człowieka, wyrażamy te fakty terminami pojęciowymi. Ale symbole nie zawsze są odpowiednikami do-
brej rzeczy. Tak samo jak rozum wymaga stwierdzeń wiary, tak też ta ostatnia przyświadczeń woli i pomocy albo spokoju (ataraksia) rozumu. Pozytywizm, który tak słusznie ograniczył pole właściwe działania rozumu, zachował jednakże dawny błąd racjonalizmu, polegający na twierdzeniu, że, co jest niedostępne rozumowi, nie istnieje, że niema poza rozumem zagadnień, posiadających treść i przedmiot. Wpłynęło to głęboko na całość kultury duchowej

współczesności, odebrało jej jedność i zwartość i siłę, obniżyło jednostkę i poziom społecznego życia. Estetyka usiłowała zastąpić etykę, a poczucie piękna wiarę w sens i wartość bytu. Rozum nie może stworzyć ontologii, która nie była by pianą na fali życia, a jeżeli kogo nie przekonało o tem wiekowe ludzkości doświadczenie, próżno mu tego dowodzić. Gdy obserwujemy i badamy świat organiczny wogóle a świat dziecięcy w szczególności, uderza nas silnie bezpośredniość i dogmatyczność procesu życiowego. Coraz więcej zjawisk będziemy rozumieli tutaj, a nawet gdybyśmy poznali dokładnie wszystko, co jest do poznania, nie potrafimy nigdy na język rozumu, na formuły nauki przełożyć powyższego faktu. Wynyka się on z pod skalpela rozumu tak samo jak wynika się z pod niego odczuwanie piękna.

„Wiara jest istotnym sensem życia” — mówi gdzieś Tolstoj. Pomijając wnioski, które stąd wysnuwa ten pisarz, pomijając podany przezeń sposób rozwiązania zagadnienia kultury współczesnej, sposób uproszczony, polegający na ryczałtowem wprost odrzuceniu tego, co nie odpowiada jego mierze, tkwi jednak w zdaniu tem głęboka prawda psychologiczna. Wiara jest naprawdę istotnym sensem życia; płynie z głębin duszy ludzkiej, jest dźwignią pracy pokoleń, upiększa życie, ubarwia jego szarzyznę, przytłumia bóle. Pierwiastek wiary tkwi w najdrobniejszym czynie ludzkim i prowadzi badaczy do odkryć. Wiara, którą żyją pokolenia, streszcza w sobie sprężyny historii, instynkty życia zbiorowego;

bez niej niema epoki, niema typów ludzkich, niema różnaitości w życiu. Wierzę, że jutro wzejdzie słońce, albo że kataklizm wewnętrzny lub zewnętrzny nie przerwie nici mojej świadomości, wierzę w tyle elementarnych, podstawowych rzeczy, bez których nie mógłbym myśleć, choćbym był najzagorzalszym racjonalistą. *Credo quia absurdum* zawiera w sobie daleko więcej prawdy psychologicznej, niż to się wydaje, szczególnie tym, którzy, przyzwyczajeni do myślenia na wykarczowanych zagonach pracy naukowej lub codziennych spraw społecznych czy towarzyskich, zapominają, że to nie jest cała rzeczywistość duszy ludzkiej. Fundament życia człowieka świadomego opiera się na pewnym systemie wierzeń. Wierzenia te są bliższe lub dalsze od bezpośrednich instynktów organicznych i w zależności od tego mamy przed sobą wyższy lub niższy typ rodzaju ludzkiego. Wierzenia wyższe przedewszystkiem tamują rozpieranie się niższych; jest to jednym z głównych zadań religji, jako systemu wierzeń wyższych. W dobie obecnej racjonalizm, którego wytworem jest technika i produkcja ekonomiczna, który tem imponuje średniej świadomości i doktrynerom wszelkiego typu, racjonalizm ten wypiera wierzenia religijne, zastępując je fetyszami *quasi*-naukowego pochodzenia, albo zgoła niczem. W społeczeństwach, gdzie życie rodzinne, obyczajowe, nawet język wyrósł na tle pewnej kultury, podobny wpływ racjonalizmu prowadzi do nowych zaburzeń wewnętrznych w duszy ludzkiej, do wytrącenia z równowagi jedności funkcyj życia.

Bardzo wielu ludzi potępia robotę Herostratesową, o ile ona dotyczy przedmiotów zewnętrznych, gdzie widoczny i namacalny jest trud ludzki, ale nie zdaje sobie sprawy, że są budowle wewnętrzne, które również w trudzie, wysiłku i męce powstają, że są one dziełem pokoleń, że niszczenie ich to też barbarzyństwo... Barbarzyństwo, które odpowiada tej fazie myśli pedagogicznej, w której sądzono, że można mieczem nauczyć wiary albo włożyć do czyjejś głowy, wtłoczyć mądrość nauki i życia.

Rozluźnienie się starych węzłów religijnych, jako ośrodka wierzeń człowieka, w dobie obecnej stanowi niemały powód osłabienia duszy ludzkiej. Jednocześnie z tym faktem wysuwa się na czoło inny. Między państwem a jednostką istnieje współzależność. Silna organizacja państwowa wywiera wpływ wychowawczy na duszę jednostki, na jej jedność i spójność. Działa tu właściwie w innej, szerszej, więcej rozwiniętej i subtelniejszej formie ten sam czynnik, co w ustroju rodowym społeczeństwa. Różnica polega między innymi na tem, że jednostka odpowiada więcej za siebie, niż za wszystkich. Stosunek jednostki do państwa mimo to ustalony nie jest: jedni chcieliby go przesunąć na rzecz państwa, drudzy — na rzecz jednostki, a w praktyce życia powstają między inicjatywą prywatną a reglamentacją państwa zatargi i starcia. Skutkiem tego więzy społeczne słabną, a wpływ ich na urobienie charakteru maleje. Z drugiej strony, wtrącanie się państwa we wszystkie sfery życia społecznego pociąga za sobą duże niebezpie-

czeństwa. Podobna reglamentacja prowadzi nieraz do automatyzmu oraz zaniku osobistej inicjatywy, upadku twórczości i pewnych cennych rysów godności ludzkiej. Obywatele takiego państwa stanowią dobry materiał w masie jednolitej i spójnej, silnie na ze wnątrz występującej, ale tracą wartość poszczególną, co się odbija na pracy twórczej w zbiorowości, praca ta bowiem może być szeroka i wszechstronna, ale pod wielu względami nie posiadać wyższego napięcia.

W państwie, składającym się z kilku lub większej liczby narodowości, powstają konflikty innego rodzaju. Państwo takie nieraz ma tendencję do stania się jednonarodowem, a wtedy usiłuje mniej więcej systematycznie wypleniać różnice rasowe, religijne, językowe i nawet obyczajowe wśród obywateli, co, oczywiście, nie może się dziać bez oporu. Zasada takiego postępowania bywa czasem, oprócz dążności do wytworzenia jaknajwiększej siły na użytek państwa, jeszcze nienawiść i pierwotny popęd do niwelacji. W każdym razie w duszach obywateli narodowości zależnej powstaje walka wewnętrzna między obowiązkami względem państwa a potężnymi siłami własnej tradycji historycznej, własnej natury. Jednolitość charakteru takiego obywatela narażona jest na szwank, osoba jego nieraz na upodlenie i poniżenie godności ludzkiej. Taki stan rzeczy nie zwiększa sił wytwórczych państwa, bo przedewszystkiem, jak już pojmował tę sprawę Platon, w rządzeniu najlepsza jest ta metoda, która pozwala każdemu obywa-

telowi najłatwiejszą drogą spełniać swoje obowiązki względem państwa. Otrzymuje się w ten sposób pewien nadmiar energii twórczej, która pośrednio idzie znowu na korzyść państwa, a ludziom daje się większe prawdopodobieństwo osiągnięcia harmonii wewnętrznej i tego, co tutaj zowiemy jednolitością funkcji życia.

Państwo dotąd stoi bezradnie wobec tylu szerokich zagadnień życiowych. Liberalizm, któremu hołduje, szeroko nieraz rozwiązał kwestje prawne, stworzył dla każdej jednostki możliwość głosowania, nauki, równość prawa, ale nie mógł stworzyć jednakowych warunków życia. Rodzimy się, jak dawniej, przeważnie rzucając w pewne sfery społeczne, skazani na pewne określone formy istnienia, niejednakowe, ogromnie różniące się od siebie. Wyrazem tego jest ideologia socjalizmu. Państwo nie potrafiło dotąd sprawy tej rozwiązać, jesteśmy nawet w fazie rozwoju społecznego, gdzie przeciwieństwa dosięgły niebywalej siły i gdzie zadowolenie ludzkie jest rzeczą coraz rzadszą. Niewiadomo, czy uda się kiedykolwiek zagoić gnojące się rany społeczne, czy przyjdzie owo Królestwo spokoju i równości. Jedno można napewno powiedzieć, iż ratunek i rozwiązanie zależą nie tylko od czynników zewnętrznych, lecz w równym a bodaj w większym stopniu od wewnętrznej przemiany człowieka. Dusza ludzka, historia jej rozwoju są w ścisłej zależności od całości warunków życia społecznego, a ewolucja społeczna jest nie tylko zmianą form zewnętrznych istnienia człowieka, lecz i jego

przeobrażeniem się wewnętrznem. Stąd świadome oddziaływanie na duszę bodaj w granicach możliwości, budzenie w niej wolności istotnej, a więc niezależności od świata zewnętrznego, wykryształizowanie dóbr duchowych o tyle potężnych, by stać się mogły wartością *per se*, a jednocześnie nie utraciły organicznego związku z doświadczeniem, jest dziełem potrzebnem i ważnem. Tak, kształcenie charakteru człowieka, to nietylko ładne wymaganie pedagogiki, lecz głęboka potrzeba życia jednostki płynącej w nurcie historii bez możliwości jasnego przewidywania celów przyszłości, bez wyraźnych nawet kształtów przeszłości. Więc ideał stoicki, więc może owa „ataraksija“ epikurejska... Nie, bierność nigdy nie da zadowolenia, bierność przeczy ustrojowi psychofizycznemu człowieka, koniecznej równowadze ruchomej myśli i czynu. Nie stoicyzm, lecz chrześcijaństwo, nie dumna pogarda do życia, lecz czynny w niem udział w imię miłości tego, co pożąda, cierpi i pada... Reforma społeczna, to reforma ustroju społecznego i reforma dusz, to konieczna równowaga pomiędzy jednym a drugim czynnikiem. Tego pragnęła francuska organizacja „sillonu”, to na sztańdarze swym wypisuje t. zw. żółty socjalizm. Idea wychowania pogłębia się w świadomości społecznego człowieka kulturalnego, tak samo jak gospodarka naturalna zamieniła się w dzisiejsze formy uporządkowanego, zorganizowanego przemysłu. Człowiek nie tylko „pisze swoją historję”, on chce urabiać swoje życie i swoją duszę, on chce dać jej znamię wiecz-

ności niezależnie od przejściowej fali dziejowej i przepić odruchowe pożądanie życia w najwyższym stopniu w ogień spokojnej jego miłości, on chce dać sobie radość bytu nie tylko w związku z dzisiejszym dniem a z życiem ludzkości wogóle. On chce stworzyć mikrosmos, bliski Ojcu naszemu, świat wewnętrzny też pełen czarów i poezji, w którym sile na imię wysiłek, a materji — dobro moralne.

Kształcenie charakteru, jako uniezależnienie i wzmacnianie duszy ludzkiej, jest ważne wszędzie i zawsze, a tem bardziej u nas, którzyśmy wyszli z domu niewoli. Spójrzcie na ugory i piaski nasze, na ludu zaniedbanego chaty, wejrzyjcie w dusz prostactwo niewolne... Spójrzcie na czyny odruchowe, beztreściwe, na łatwowierność łapczywą radości, zajrzyjcie ślepej Doli polskiej w jej oczodoły bezokie, piaskiem przydrożnym zasypane... Czyż nie obudzi się w was chęć mocy, czyż nie zapragniecie mieć duszy ponad ciężary czasu, ponad zmienne koleje losu? Czyż nie zechcecie spotęgować w sobie, wypieścić, wyolbrzymić wewnętrznie tego, czem handluje zewnętrżność?... Czyż nie zapragniecie gorąco zdobycia tej siły duchowej, która potrafiłaby kształtować bezpostaciową rzeczywistość, któraby przemówiła do niej mową woli człowieczej? Czyż nie rodzi się w was pożądanie stalowej mocy charakteru, pożądanie człowieka silnego? Wszyscy czujemy, że przede wszystkim silnych ludzi nam trzeba... Dlatego zagadnienie wychowania moralnego, zagadnienie kształcenia charakteru jest podstawowem woła-

niem życia, ośrodkiem myśli i czynu wychowawczego. Jest ono celem wychowania...

Tak, jest celem wychowania. Wychowaniu tak samo, jak każdej szerszej działalności człowieka stawiano różne cele. W jednych przeważa pierwiastek społeczny, w drugich indywidualny; inne chcą uzgodnić, zrównoważyć obydwie, są też i takie, które przenoszą dążenie główne wychowawcy na całą sferę ludzkości lub nawet w świat ponadzmysłowy. Historia myśli pedagogicznej wykazuje wielką w tej sferze pracy człowieka rozmaitość. Nie ulega jednakże wątpliwości, że wszystkie nici, wszystkie dążenia schodzą się w naturze psycho-fizycznej jednostki. Wszystko jedno, jaki postawimy cel, któremu z powyżej zaznaczonych pierwiastków nadamy przewagę, zawsze można będzie cel wychowania wyrazić terminami, określającymi charakter człowieka pożądanego. Różnice mogą polegać tylko na odmiennym pojmowaniu i określeniu charakteru. Mówiąc tu o charakterze, nie mamy przedewszystkiem na widoku specjalnych cech ducha ludzkiego, lecz całość jego, tę syntetyczną całość, która uwzględnia wszystkie główne jego przejawy. Nieraz charakter rozumiany jest w znaczeniu więcej specjalnem, węższem. Wtedy, rzecz oczywista, nie można celu wychowania z nim identyfikować. Niejeden człowiek może posiadać pewne dodatnie cechy, jak siłę woli lub wielką inteligencję, które są właściwościami silnego charakteru w szerszem znaczeniu, lecz całość jego przejawów duchowych nie pozwala zaliczyć go do ludzi,

posiadających taki charakter. Cel wychowania zawierać winien zawsze w sobie pierwiastek moralny i, jeżeli możnaby wyspecjalizować w charakterze człowieka pewną jego cechę, jako główną, to przede wszystkim wartość jego moralną. Zależy ona jednakże praktycznie od tylu innych czynników, że wyodrębnienie jej specjalne również się nie uda. Cnota człowieka głupiego jest często straconym kapitałem moralnym. Nawet dobroć, owa wszechobejmująca dobroć wielkiego serca, nawet ona, ten rzadki gość wśród nas, musi się czasem umieć odwracać.

Zależnie od potrzeb życia i związanych z niemi prądów umysłowych, każda epoka stawia wychowaniu swój cel, który w każdym przypadku da się opisać przez mniej lub więcej dokładnie zarysowaną postać ludzką. Czy to będzie piękny, bo dobrze zbudowany, dobry, bo silny wojownik-obywatel grecki, czy mnich średniowieczny z jego pokorą, wyrzeczeniem się szczerem i szlachetną pietas, czy ów pełen mądrości życiowej, niezależny szlachcic Montaigne'a, czy gentleman Locka, zawsze i wszędzie będziemy mieli przed sobą określoną postać ludzką, określony typ człowieka, taki lub inny charakter. Z tego powodu analiza charakteru, wyodrębnienie jego cech głównych, a uważanych za pożądane, wykazanie roli ich w życiu oraz środków, prowadzących do ich kształcenia, jest najważniejszym, zasadniczym zagadnieniem wychowania. Ta, czy inna odpowiedź w tej dziedzinie, decyduje o całym układzie i kierunku procesu wychowawczego.

Zadanie to staje się jednym z głównych postulatów narodowego wychowania. Mając ku temu silniejsze niż ktokolwiek pobudki, nie powinniśmy iść w tej sprawie w ostatnim szeregu, lecz nawet być dla innych przykładem i wzorem: jak przez skupienie sił, wysiłek woli i panowanie nad sobą zdobywa się panowanie nad życiem. Nie tylko względy samoobrony, nie tylko instynkt zachowawczy są po naszej stronie, lecz i obowiązek moralny obrony wolności. W historii zwracamy głównie uwagę na silnych, na tych, którzy w danych okolicznościach, w danej chwili decydują o biegu wypadków; nie widzimy natomiast słabych, przygotowujących się do tego, by być silnymi. Ta przeoczana strona historii jest dla zagaśnienia naszego i dla wykształcenia młodzieży naszej nieraz o wiele pożyteczniejsza; z niej dowiedzieliśmy się, jak się dusza słabego uzbraja wewnętrznie i krystalizuje, jak się skupia w sobie, jak się urzeczywistnia harmonja czynu jednostkowego z wolą zbiorową. W chwilach wydobywania się nazewnątrz „ja” społecznego zawsze przeważa element społeczny, od jednostki wymaga się więcej poświęcenia i oddania się sprawie interesu zbiorowego. Taką chwilę dziś przeżywamy. Szarpia w niej duszę polską wiekowe rany niewoli, przejawiające się przedewszystkiem w braku realnego poczucia całości zbiorowej i jej interesu żywotnego, oraz umiejętności należytej tego interesu oceny. Z tego wynika zaniedbanie nie tylko racjonalnej gospodarki środkami materialnemi, lecz, i to przedewszystkiem, najdroższym skarbem narodu:

mózgiem, sercem, duszą wogóle żywych ludzi. Ci ludzie, — to twórcy życia nowego. Każdemu z nich rozumna gospodarka dać winna właściwą pracę. Taka ocena brać winna na uwagę nie tylko zdolności, lecz i charakter. Każde dzieło ludzkie zależy w znacznym bardzo stopniu od charakteru wykonawcy, bo w każdej dobrze wykonywanej pracy jest całość duszy ludzkiej.

Mądrość rządzenia łączy się z mądrością wychowania. Wychowanie daje potrzebnych ludzi, a rządzenie należycie energję ich zużywać winno. Wartość charakteru przejawia się również w umiejętności rządzenia. niesprawiedliwe, stronnictwo i pozbawione głębszego ujęcia całości rządu zawsze wywołują spodlenie i upadek charakterów, niezdrową walkę partyjną i usunięcie interesu zbiorowego z pola widzenia przeciętnego obywatela. Wobec niezdrowych rządów zbyt trudne ma zadanie wychowanie oficjalne. Wpływ życia często przemaga jego oddziaływanie dodatnie. Każda instytucja społeczna jest jednym ze środków wychowawczych, a tembardziej taka, która na inne przeważny wpływ wywierać może. Dobry rząd jest jednym z najsilniejszych wychowawców, a im słabsze jest społeczeństwo, tem prawdę tę więcej uświadamiać winno.

Wartościowy charakter, to najcenniejsze dobro społeczności. W nim w każdej formie naszej działalności przejawia się to, co jest najcenniejsze w człowieku. Rozum nawet niezwykły staje się narzędziem obosiecznym w człowieku o charakterze

slabym. Rozum ten może być jednak o obracany w stronę dobrą i złą, bo enota nie jest wiedzą i rozumieniem, jakkolwiek dzięki tym ostatnim pogłębia się i udoskonala. Z rozumem łączyć się winna uczuciowość bogata i wola silna; a gdy to wszystko przeniknie swem tchnieniem wiara w głębszą i wyższą wartość życia, zarysowywać się przed nami zacznie w konturach wyraźniejszych osobowość ludzka, charakter.

Sztuka rozwijania inteligencji jest daleko więcej wyrobiona, niż umiejętność rozwijania woli i strony wzruszeniowej. Nie tylko u nas, ale u nas przede wszystkim, zagadnienie kształcenia woli i charakteru stać się powinno ulubionem zadaniem myślicieli i wychowawców, pracujących w związku z życiem swego społeczeństwa nad wyrobieniem racjonalnego systemu wychowania. Najlepszym i jedynie pewnym sprawdzianem wartości pewnego systemu wychowawczego jest doświadczalnie sprawdzona wartość wychowawców, jest suma pracy pożytecznej dla społeczeństwa, pracy twórczej, przez nich wniesiona. Zadaniem wychowania jest urabianie ludzi dla społeczeństwa pożytecznych, pracujących w kierunku jego interesów żywotnych. Czy system wychowania, uprawiany przez nas, jest owocem namysłu? Czyśmy zrobili i robimy wszystko, aby był taki, jaki jest dla nas potrzebny? Czy te lub inne w nim zmiany czynione są świadomie, z obliczeniem, czy też poprostu „stały się”? Są to pytania ważne, na które każde świadome swych zadań pokolenie odpowiedzieć musi,

powinno. Jak odpowie obecne? Nie będziemy go indagowali... Cóż zresztą za pożytek z tego będzie dla sprawy? ...Ale faktem jest, że potrzeba tu większej jasności, dokładniejszego zdawania sobie sprawy ze swego postępowania, trzeba silniejszego poczucia obowiązku i mocy wykonawczej, słowem, trzeba silniejszych charakterów. Zagadnienie urabiania charakteru dotyczy nie tylko młodych, lecz i starych; różne są tylko metody, różna trudność zadania, ale zadanie jest jedno. Tam, gdzie pokolenie starsze nie ma należytego hartu ducha, całej świadomości obowiązków społecznych i mocy charakteru, gdzie nawet nie objawia chęci zrozumienia znaczenia tych zagadnień, tam nie może wyrosnąć młódź silna, zdrowa i za swe czyny odpowiedzialna. Siła, to nie tylko fakt, lecz i dążenie; wartość człowieka, to nie tylko suma jakości psycho - fizycznych, lecz zespół żywy jego pragnień, dążeń podstawowych. Chcę być silnym, chcę się stać silniejszym — oto tajemnica życia. Chcę być silniejszym aż do ostatniego tchnienia, aż do deski grobowej. Być silniejszym w głębszem tego słowa znaczeniu to znaczy być panem wszystkich sił, jakie mam do rozporządzenia i zdobycia. Jeżeli tej dążeń w człowieku niema, zgasła już w nim podstawowa iskra życia. Zadanie kształcenia charakteru to — zadanie rozdmuchania tej iskry, by płomień z niej buchnął, by rozżarzyła się jasno w każdej duszy ludzkiej, jako wyraz potęgi i radości życia.

Wszyscy czujemy wartość tego zagadnienia. Rozwiązanie jego należy jednakże do najtrudniejszych problemów myśli ludzkiej. Wymaga ono wielkiej nauki i głębszego namysłu. W rozdziale następnym w formie zwięzłej spróbujemy o tem czytelnika przekonać.

II.

Zastanawiać się nad istotą charakteru zaczęto oddawna. Jeszcze w Grecji powstały dwie wybitne teorie charakteru. Ponieważ każdą rzecz zrozumieć można najlepiej wtedy, gdy się zapoznamy z jej rozwojem, genezą, przeto najwłaściwszą drogą wyrobienia sobie poglądu na istotę charakteru oraz podania określenia tegoż, będzie droga historyczna. Tak bywa zawsze, gdy chodzi o zagadnienia głębokie i zawiłe. Każda epoka zastawia po sobie w rozumieniu tych zagadnień pewien osad doświadczenia, pewien wysiłek myślenia, który pogłębia naszą znajomość rzeczy i daje nam podstawę do naszej własnej budowl. W obchodzącem tu nas zagadnieniu wybierzemy też drogę historyczną, a ponieważ różne poglądy, mimo ogromnej nieraz odległości w czasie, mają pewne cechy zasadniczo pokrewne, będziemy mówili o nich jednocześnie, gdyż mimo podobieństwa okazują i różnice, wynikające nie tylko z tej odległości w czasie.

Teorie charakteru podzielić można na dwie główne grupy: 1-o teorie fizjologiczne i 2-o psycho-

logiczne. Każdą z tych grup można jeszcze podzielić na kilka części. Teorje fizjologiczne podzielimy na dwie części, przyczem do pierwszej zaliczymy te z nich, które są oparte na grubej obserwacji (A), a do drugiej (B)—liczące się ze społecznym stanem nauki, operujące jej językiem i metodami.

Teorje psychologiczne podzielimy na trzy części. Do pierwszej zaliczymy monograficzne przedstawienie typów ludzkich, jak to bywa np. w powieści lub historii. Do drugiej — te teorje, które są oparte na pewnych założeniach *a priori*, natury psychologicznej. Do trzeciej wreszcie te, w których na widownię występuje umiejętna metoda badań społecznej psychologii doświadczalnej.

We wszystkich wymienianych tu teorjach nie wchodzi w grę ocena charakteru pod względem jego wartości moralnej, zajmują się one charakterem ze stanowiska tylko poznawczego. W rozdziałach następnych zajmiemy się sprawą określenia charakteru ze stanowiska ideałów etycznych i celów wychowania, gdyż tylko tego rodzaju pojęcie charakteru może być zadaniem pracy wychowawczej. Nie można jednak budować wartości, nie licząc się z rzeczywistością; i oto dlatego w tym rozdziale zajmiemy się charakterem takim, jakim on jest. Zaczniemy od przedstawienia kilku przykładów teorji fizjologicznych. Rzecz jasna, że czytelnik nie znajdzie tu dokładnego opisu wszystkich teorji, gdyż zajęłoby to zbyt wiele miejsca, a dla celów naszych byłoby zby-

tecznem. Chodzi tu nam po prostu o odpowiednie, ilustracje do powyżej podanego podziału.

Teorje fizjologiczne (A). Teorje te spotykamy w Grecji starożytnej. Utrzymują się one dzisiaj w odmiennej nieco formie w życiu potocznem wśród ludzi, mało obeznanych z nauką. Jednym z głównych przedstawicieli tych teorji był Hippokrates, t. zw. ojciec medycyny. „W swym „Traktacie o naturze ludzkiej” rozwija on teorję czterech płynów (krwi, flegmy, żółci i czarnej żółci) i zajmuje się stosunkiem ich do czterech zasadniczych własności przyrody (wilgotność, suchość, ciepło i zimno). Istnienie tych płynów i własności w organizmie ludzkim we właściwej proporcji i zespole daje temperament doskonały, w razie zaś nadmiaru lub braku któregośkolwiek z nich powstają temperamenty niedoskonałe” ¹⁾.

Swoją drogą Hippokrates uważał, że wpływ wspomnianych czterech własności jest większy, ma istotniejsze znaczenia dla tworzenia się temperamentu, niż rzeczony płyny. Arystoteles sądził również, że wpływ ciepła i zimna ma wielkie znaczenie dla urabiania się charakteru. Śród medyków panowały dwa odmienne zdania. Jedni przypuszczali, że zimno zawsze musi być połączone z wilgotnością, a ciepło z suchością, inni znów konieczności tych połączeń nie uznawali. Dla tamtych istniały dwa główne temperamenty: suchy i ciepły oraz wilgotny i zimny; dla tych było takich temperamentów cztery, o czem

¹⁾ P. Malapert: *Le Caractère* (Bibl. inter. de psychologie exper. normale et pathol.). Paris, 1902. Str. 120

łatwo się przekonać, wzięwszy wszystkie możliwe kombinacje z czterech elementów po dwa i odrzucawszy dwie kombinacje niemożliwe: wilgotny i suchy oraz zimny i ciepły.

„Galen, podejmując na nowo zagadnienie i podając krytyce pomienione klasyfikacje, sądzi, że w teorii *czterech* temperamentów tkwi błąd dwojaki: przedewszystkiem nie uwzględnia ona temperamentu doskonałego, a dalej opuszcza temperamenty proste. Zdaniem jego, własności płynów zależą od czterech materialnych elementów, którym one odpowiadają (żółć biała przedstawia ogień, żółć czarna — ziemię i t. d.), oraz od czterech własności zasadniczych, z nimi połączonych (żółć biała jest ciepła i sucha, flegma jest zimna i wilgotna i t. d.). Od zespołu, od zachowania lub niezachowania proporcji między temi czterema elementami i czterema własnościami zależą temperamenty. Mamy więc temperament normalny (*ευκρασία*), powstający na tle doskonałej równowagi owych czterech elementów i własności, mamy również wiele temperamentów nadnormalnych (*δυσκρασία*). Pomiedzy temperamentami niedoskonałemi należy odróżnić temperamenty proste, pochodzące od przewagi jednej którejkolwiek własności, i temperamenty złożone lub mieszane, które powstają z powodu przewagi dwóch własności. W ten sposób teoretycznie możemy dojść do liczby 13 temperamentów, która się sprowadza do 9 (ponieważ 4 temperamenty powtarzają się). Są to następujące: temperament normalny, później 4 temperamenty proste (przewaga

ciepła, przewaga zimna przy równowadze wilgotności i suchości, przewaga suchości, przewaga wilgotności (przy równowadze ciepła i zimna), wreszcie 4 temperamenty złożone (przewaga ciepła i suchości, ciepła i wilgotności i zimna i suchości, zimna i wilgotności). Cztery ostatnie temperamenty, najbardziej oddalone od doskonałej równowagi, nazywa Galen: cholerycznym, sangwinicznym, melancholicznym i flegmatycznym¹⁾). Te ostatnie nazwy weszły w powszechne użycie, spotyka się je dotychczas tak w mowie potocznej, jak i w dziełach naukowych. Galen mniemał, że dusza ludzka jest właściwie temperamentem ciała. Pogląd ten odpowiada grubemu empiryzmowi starożytności, która w sprawie, tu omawianej, nie wyszła poza teorię czterech płynów, elementów i własności. Rola mózgu wcale nie była znana, a o znaczeniu systemu nerwowego też niewiele wiadano i ledwo domyślać się zaczynało jego roli. Czytelnik może nam jednak zarzucić, że mieliśmy mówić o teoriach charakteru, a mówimy o teoriach temperamentów. Dla fizjologów są to przeważnie dwie rzeczy identyczne; temperament stanowił dla nich jądro charakteru, czynnik decydujący. Dopiero w teoriach psychologicznych, jak to zobaczymy niżej, następuje rozdział, i w dwie te nazwy wkładają inną treść. Zdaje mi się, że sprawa to nietrudna do zrozumienia.

Obok grubego empiryzmu, ujawniającego się w rzeczonych teoriach, można w nich zauważyć

¹⁾ L. c., st. 121—2.

jeszcze jedną cechę: mianowicie charakter metafizyczny. Wspomniane elementy, własności i płyny mają znamię uniwersalizmu, są jakby *semina rerum*. W teoriach tych tkwi element konstrukcyjny, dowolność powiązania różnych postaci temperamentu z elementami wszechświata. Dowolność ta bardzo jaskrawie występuje w historii poglądów omawianych, gdzie, jak wnet zobaczymy, czterem zasadniczym temperamentom odpowiadać będą u różnych autorów różne zjawiska fizjologiczne.

Stałość samego faktu, a zmienność objaśnienia tegoż może nasunąć uwagę, jaką zrobił Wundt. Twierdzi on, że fakt istnienia czterech zasadniczych temperamentów osnuty jest na tle „subtelnej obserwacji psychologicznej różnic między ludźmi” ¹⁾).

W przytoczonych przykładach mamy pierwsze objawy myślenia ludzkiego o zajmującym nas zagadnieniu. Słuszne zdanie Wundta wykazuje, jak często w zjawiskach życia praktyczne twierdzenia intuicyjne wyprzedzają teorie naukowe. Fakty podobne często obserwujemy, tak dużo dotąd im zawdzięczamy i długo jeszcze zawdzięczać będziemy możliwość świadomego czynu. Nauka ze swoim „objaśnieniem” wskazuje na związki szersze i głębsze, a stąd rozszerza pole zastosowania i zwiększa udział w tem naszej świadomości.

¹⁾ W. W u n d t: „Grundzüge der physiologischen Psychologie”. T. III. Wyd. 6-te Lipsk 1911. Str. 612.

Mimo różnic w czasie, drugi stopień teorii fizjologicznych nie okazuje większego pogłębienia. Przyjrzyjmy się mu jednak bliżej.

Teorje fizjologiczne (*B*). Istnieje ich tak wiele, że wybieramy z nich tylko niektóre, co dla celów naszych zupełnie wystarczy.

Jedną z wybitnych teorii stworzyli t. zw. frenologowie. Zasługą frenologów dla nauki jest zwrócenie bacznej uwagi na mózg, jego funkcje i związane z nim urządzenie fizycznego organizmu człowieka. Gall i jego następcy uważali mózg nie za jeden organ, lecz za całą rzeczpospolitą organów z sobą połączonych. Każda skłonność i każde uzdolnienie ma swój odpowiednik w mózgu w postaci pewnego organu. Tak, jak np. węzeł Broca jest w nauce społecznej uznany za ośrodek ruchowy mowy, a węzeł Wernickego za ośrodek afazji sensorycznej, tak samo Gall twierdził, że każda zdolność, jak np. rachunkowa, ma swój ośrodek w pewnej okolicy mózgu. Ponieważ charakter człowieka jest sumą i napięciem różnych jego skłonności i uzdolnień, mózg więc jest tem samem najlepszym wyrazicielem charakteru człowieka ¹⁾.

W porównaniu z poprzednimi teorjami mamy tu postęp, wyrażający się przedewszystkiem w tem, że zaczęto baczniej badać i obserwować samego czło-

¹⁾ Teorję frenologów w przedstawieniu obszernem i krytycznem można znaleźć w dziele A. Baina: „On study of the character” (London, 1861).

wieka, że mniej ulegano dowolnym konstrukcjom. Ale frenologia odeszła w cień jako niesprawdzona i nawet przecząca doświadczeniu hipoteza. Wiele twierdzeń Galla i Spurzheima (uczeń Galla) nie sprawdziło się. Nie należy jednak sądzić, że teoria ta prócz zainteresowania, które zwróciła na mózg i wogóle system nerwowy, nie pozostawiła żadnych śladów w metodzie badania. Prace, dotyczące np. wielkości głowy w związku z przejawami inteligencji (Binet), zależności między wyrazem i strukturą twarzy a charakterem (Hartenberg), pewnymi właściwościami czaszki a uzdolnieniem matematycznym (Möbius) ukazują się, jakkolwiek rezultaty są wogóle nikłe ¹⁾

Jako drugi przykład, przytoczymy teorię P. Leshafta, b. profesora anatomji w uniwersytecie petersburskim ²⁾. Przypuszcza on, że temperament zależy od szerokości otworu naczyń krwionośnych i grubości ścianek tych naczyń. Przy określonej sile serca i sprężystości ścianek naczyń oraz wiadomym oporze w rozgałęzieniach obwodowych krew płynie w tych naczyniach z określoną siłą i prędkością. Od tej prędkości zależy jakość temperamentu poszczególnego indywiduum. W ten sposób temperament choleryczny otrzymamy, jeżeli naczynia będą miały

¹⁾ W książce W. Sterna p. t.: „Die differentielle Psychologie” (wyd. 2-gie. Lipsk 1911) czytelnik znajdzie bibliografię tego przedmiotu do roku 1911.

²⁾ P. Leshaft: „Siemiejnoje wospitanie rebionka i jewo znaczenje”. Część II. Petersburg, 1910 (wyd. 5-te).

ścianki grube, a otwór niewielki; temperament sagwini-
czny — przy otworze małym i ściankach cienkich;
temperament melancholyczny — przy otworze dużym
ściankach grubych; flegmatyczny — przy otworze
dużym i ściankach cienkich. Oprócz tych tempera-
mentów Leshaft stwierdza jeszcze istnienie t. zw.
normalnego, który bywa wtedy, gdy ścianki będą
miały grubość średnią przy takimże otworze.

Przy rozpatrywaniu tej oryginalnej teorii, która
jest osnuta na szeregu obserwacji anatomicznych,
rzuca się w oczy, że autor mówi o temperamencie,
nie o charakterze. Leshaft rozpatruje temperament
dziecka, jego typ i charakter człowieka dojrzałego.
Temperament wyraża się całkowicie w przyrodzonych
właściwościach fizjologicznych, typ wytwarza się na
kanwie temperamentu dzięki przedszkolnemu wycho-
waniu domowemu, a charakter buduje szkoła i sam
człowiek. Leshaft określa charakter tak: „Przejaw
woli człowieka, opierający się na prawach rozumowo
wyjaśnionych i niezbiecie dowiedzionych, nazwać moż-
na charakterem” (str. 205).

Określenie to charakteru, przypominające poj-
mowanie tej rzeczy przez Kanta (ob. niżej), jest sformu-
łowane w terminach psychologicznych, tymczasem
wyjaśnienia tegoż określenia dane są dalej znowu
w terminach anatomiczno-fizjologicznych. Z tego
ostatniego faktu, jak również z teorii czysto fizjolo-
gicznej temperamentu wynika, że autor w ostatecznej
analizie sprowadza charakter do faktów anatomiczno-
fizjologicznych; popełnia przytem błąd, jaki często

zdarza się ludziom, dającym objaśnienie fizjologiczne faktów psychologicznych, błąd, polegający na stosowaniu zasady przyczynowości tam, gdzie jej udowodnić nie można. Zobaczymy później, że np. Wundt też oddziela temperament od charakteru, ale i jedno, i drugie traktuje w terminach psychologicznych.

Drugi anatom, Henle ¹⁾ również daje swoją teorię. Według niego tak nerwy ruchowe, jak czuciowe posiadają, w zależności od indywidualności człowieka, zdolność reagowania i pobudliwości pod wpływem specjalnych czynników, wyrażającą się z większą lub mniejszą żywością i siłą. Zjawisko to Henle nazywa „tonusem” systemu nerwowego. Teoria ta, oczywiście, opiera się również na spostrzeżeniach licznych i dokładnych. Wiemy dobrze z praktyki, że te rzeczy, które np. chcemy słyszeć, słyszymy lepiej, niż inne. Nasz system nerwowy jest jakby przygotowany do przyjęcia odpowiednich wrażeń, mamy na pogotowiu — jak się wyraża Bergson w stosunku do cokolwiek innej dziedziny — odpowiedni „schemat dynamiczny”. Takie ogólne spostrzeżenie, jakkolwiek bardzo pomysłowe, nie może nam jednakże wyjaśnić różnic w temperamentach i następnie charakterach. Wspomniany „tonus” jest czemś zbyt nieuchwytnym, aby można było na tem tle zbudować dokładniejszą teorię. Zjawisko nastawienia postrzeniowego (czyli t. zw. prepercepcji) jest znane ogólnie.

¹⁾ Malapert, op. c., str. 129.

nie. W jakich formach może istnieć nastawienie „wrodzone” i od czego ono zależy, jest sprawą bardzo trudną i zawiłą. Błądzić możemy tu bez końca w świecie hipotez i przypuszczeń.

Ale oto znowu przykład. Mamy go w teorii J. Baumanna ¹⁾, prof. zwyczajnego filozofji w uniwersytecie w Getyndze. Baumann stosuje w całej pełni t. zw. zasadę parallelizmu psychofizycznego i chce wszystkie zjawiska psychiczne (które są „*uns nicht an sich selbst erkennbar, sondern eben in seinem Zusammenhang mit dem Leiblichen*“, str. 3) wyrażać w języku fizjologii. Píše on: „Formalna strona charakteru zależy od temperamentu; stąd przy tym samym w swej treści (te same cele i dążenia) charakterze różni ludzie mogą przedstawiać się bardzo rozmaicie. Temperament posiada swoją podstawę fizjologiczną w samej konstrukcji organizmu, a zatem w jego pobudliwości i zdolności odbiorczej, które tak co do stopnia jak trwałości są różne u różnych ludzi. Słaba pobudliwość, ale połączona ze zdolnością trwalszego zachowania raz odebranego wrażenia, jest cechą temperamentu flegmatycznego; wielka pobudliwość, ale bez zdolności utrwalania, charakteryzuje temperament sangwiniczny; wielka pobudliwość razem ze zdolnością utrwalania przedewszystkiem pobudek do działalności zewnętrznej, wyraża temperament choleryczny; jeżeli zaś ta zdolność utrwalania

¹⁾ J. Baumann: „Wille und Charakter. Eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage”. Berlin, 1910. Wyd. 3-e.

dotyczy uczuć, mamy przed sobą temperament melancholiczny albo sentymentalny. Postępując analogicznie do tego, jakeśmy postępowali przy rozróżnianiu dwóch ostatnich temperamentów, można utworzyć tychże liczbę większą" (str. 48). Jeżeli weźmiemy pod uwagę zdanie następujące: „Pojęcie charakteru wyraża współdziałanie wszystkich głównych stron istoty ludzkiej w celu wytworzenia mocno i gruntownie zjednoczonej całości zbiorowej” (str. 44), stanie się rzeczą jasną, że mamy do czynienia z wyrażoną fizjologiczną teorią charakteru. Krytyka jej jest zbyt liczna, gdyż dowolność konstrukcji myślowej widoczna jest odrazu. Pojęcia: pobudliwość i trwałość, nie wystarczają same przez się do utworzenia ścisłej teorii, a z drugiej strony, dlaczego one właśnie zostały wybrane, nie jest wiadomo tutaj tak samo, jak nie było wiadomo w poprzednich teoriach co do ich założeń.

Na zakończenie przedstawimy tu jeszcze najgłębszą może i najwięcej pomysłową z teorii fizjologicznych. Jest to teoria A. Fouillée ¹⁾, jednego z najwybitniejszych myślicieli ostatniej doby we Francji. Fouillée zgodnie z duchem spółczesnej biologji szuka zasadniczych procesów życia nie tyle w formie zewnętrznej, ile w budowie wewnętrznej. „Życie nie jest czemś innem, tylko nieprzerwanem tworzeniem i niszczeniem, albo innemi słowy — integracją i de-

¹⁾ A. Fouillée: „Tempérament et caractère selon les individus, les sexes et les races“. Wyd. 4. Paryż, 1901.

zyntegracją" (str. 4). Jest ono czemś w rodzaju równowagi ruchomej fontanny podnoszącej się stale do tej samej wysokości i pozornie niezmiennej, a jednak wewnątrz stale się zmieniającej. Jeżeli zewnętrzna postać, budowa ciała wyraża — że tak powiemy — człowieka statycznie, to jego temperament wyraża go dynamicznie — ze względu na wewnętrzne zasadnicze procesy asymilacji i dezasymlacji, integracji i dezyntegracji, jakie się odbywają w każdej komórce żywego organizmu. Temperament, zdaniem naszego autora, przedewszystkiem zależy od tych dwóch procesów. Jednocześnie dostrzegamy w organizmie ludzkim dwie główne funkcje, wyrażające poniekąd stosunek jego do świata zewnętrznego; funkcjami temi są: odczuwanie i ruch. „Zapewne każda z tych funkcyj zawiera prawdopodobnie w sobie procesy integracji i dezyntegracji; niemniej przeto jest rzeczą pewną, że funkcja odczuwania w ogólnym bilansie swych przejawów więcej sprzyja integracji, gdy jednocześnie funkcji ruchu bliższa jest dezyntegracja" (str. 9). Stosownie do tego, jako wyraz dwu zasadniczych procesów: anabolicznego (integracja) i katabolicznego (dezyntegracja), mamy dwa temperamenty główne: uczuciowy i ruchowy. „Przypuśćmy istnienie temperamentu takiego rodzaju, w którym system nerwowy i mięśniowy nie są w równowadze doskonałej względem siebie, albo też w którym włókna nerwowe odczuwające posiadają większą sprawność, niż włókna ruchowe; wtedy będziemy mieli przed sobą człowieka, zdolnego więcej do od-

czuwania, niż do działania i wysiłków. Jego temperament będzie miał raczej kierunek dośrodkowy, niż odśrodkowy; będzie on raczej integralny, niż dezynTEGRALNY. U innych ludzi dostrzeżemy coś przeciwnego. Stąd właśnie dwie wielkie klasy ludzi, których nazywają: ludźmi uczucia i ludźmi czynu" (str. 13). Mamy więc dwa główne temperamenty, ale z nich możemy natychmiast „zrobić” cztery, jeżeli weźmiemy pod uwagę prędkość i intensywność reakcji tak w dziedzinie integracji, jak i dezintegracji. „Świadomość oraz rozległość jej pola są w stosunku prostym do intensywności dezintegracji, a w stosunku odwrotnym do prędkości, z jaką ta dezintegracja udziela się sąsiednim elementom nerwowym” (str. 21). Skoro sam fakt świadomości tak jest postawiony, nie będzie trudna sprawa z temperamentami; należy tylko utworzyć kombinacje dwóch zasadniczych temperamentów z intensywnością i prędkością reakcji. „Stąd cztery główne kombinacje: po pierwsze, ludzie uczuciowi z reakcją prędką, ale mało intensywną; po drugie, ludzie uczuciowi z reakcją powolniejszą, ale intensywną; po trzecie, ludzie czynni z reakcją prędką i intensywną i na koniec ludzie czynni z reakcją powolną i umiarkowaną w napięciu” (str. 24). Mamy tutaj po kolei starych znajomych, temperamenty: sangwiniczny, melancholiczny, choleryczny i flegmatyczny. Cztery te temperamenty stanowią podstawę charakteru, który jest „dziełem inteligencji i woli” (str. 36). Inteligencja i wola mogą zrobić wiele; ale tylko z materiału, zawartego w tempera-

mencie. Wszelako to, co one robią, nie poddaje się badaniu; charakteryzuje człowieka, jako istotę moralną i należy do świata wartości; główną zaś treść indywidualności ludzkiej daje temperament.

Nie będziemy poddawali szczegółowej krytyce teorii Fouillégo, tem bardziej, że nie przedstawiliśmy tu jej w całej pełni. Zwróćmy uwagę tylko na jedno: nietrudno widzieć dowolność w przyczepieniu procesu integracji do odczuwania, a dezintegracji do ruchu, jak również dowolność w zatrzymaniu się tylko na czterech przytoczonych kombinacjach jakkolwiek — mówiąc matematycznie — może ich być więcej i nie nie zaprzecza realnej ich możliwości.

Cechę dowolności widzieć można zresztą we wszystkich przytoczonych teoriach. Istnieje w nich zasadnicze nieporozumienie: zjawisko w istocie swej psychologiczne, jak charakter człowieka, ma posiadać podstawę fizjologiczną, przyczem interpretacja zjawisk psychicznych za pomocą fizjologicznych jest prawie zupełnie dowolna. Wiedza nasza jest zbyt niedostateczna, abyśmy w dobie obecnej mogli stwierdzać tak dalekie konsekwencje i tak głębokie związki.

W teoriach, o których mowa, a w których charakter mimo wszystko sprowadza się do temperamentu, mamy jednakże garść spostrzeżeń pożytecznych dla wychowawcy, aczkolwiek ściśle uzasadnionej teorii temperamentu dotychczas nauka nie zna.

Taka teoria nie jest rzeczą łatwą już chociażby z tego prostego względu, że mamy przed sobą dwa takie zjawiska: psychiczne i fizyczne. To, co jest

znane i jasne w jednym, często nie jest takim w drugim. Zjawiska bardzo skomplikowanego nie można ujmować w prostą formułę. Niewątpliwie czynnik fizyczny ma tu zasadnicze znaczenie, ale w jakiej formie wpływ jego się wyraża, z jakimi zjawiskami psychicznymi poszczególne się łączy, jest rzeczą naogół bardzo mało znaną. Z tego względu te teorje, które jak u Fouillée'go stawiają zdecydowaną postać przejawów fizycznych na czoło i im w szerokiem mierze podporządkowują zjawiska psychiczne, należy uważać za hipotezy zbyt szerokie ze względu na stan naszej wiedzy dzisiejszej, a nawet dowolne. W tej dziedzinie nauka posuwa się powoli, tempo jej jest o wiele więcej umiarkowane, niż w naukach dotyczących świata nieorganicznego. Jakkolwiek wspomniany autor buduje swoją teorię charakteru w sposób psychologiczny, zaliczyliśmy go do fizjologów z tego względu, że punktem wyjścia jego rozważań i podstawą są przypuszczalne fakty natury fizycznej człowieka. Fakty te nie podlegają zmianie, są zjawiskami wrodzonymi i przez to, decydując o temperamencie, przesądzają o charakterze człowieka. Bez kwestji — elementarne zjawiska psychiczne, jak np. widzenie, postrzeganie wogóle i t. p. są uzależnione wyraźnie od zjawisk fizjologicznych. W jakiej zaś postaci zależą od nich takie zjawiska, jak czynny stosunek do życia, poczucie własnego ja, świadomość moralna i t. d., nie umiemy i nie możemy przedstawić nawet w jakimś przybliżeniu dokładniejszym. Jedno możemy stwierdzić

z całą [pewnością, że charakter zależy od [zdrowia fizycznego, od normalnego funkcjonowania naszego organizmu. Czem jest „zdrowie“, czem jest „człowiek normalny“ — określić ściśle trudno. Metody statystyczne dają nam, jeżeli chodzi o pewne cechy poszczególne (np. wzrost, pamięć w odniesieniu do poszczególnych codziennych rzeczy i t. p.), asumpt do wytworzenia pojęcia „człowieka przeciętnego”. Idąc tą drogą, niektórzy badacze, jak np. Thorndike, skłonni są do myślenia, że właściwie temperament jest jeden — przeciętny, a różnic jest o wiele więcej, niż stwierdza powyższa teoria o 4 temperamentach. Skłonny jest też do przypuszczenia zmienności temperamentów również Wundt. Autorowie ci mają ku temu poważne doświadczalne dane. Stąd widzimy, jak chwieje się nawet osnowa tradycyjnej nauki o temperamencie. „Wypadkom krańcowym dane były nazwy i uczyniono z nich typy. Uczyniono fałszywe założenie, że przeciwieństwa słowne mają realne istnienie” — mówi Thorndike ¹⁾. Że w sądzie tym jest dużo słuszności, zgodzi się każdy, kto pilniej obserwuje ludzi. Wobec tego każda teoria, która usiłuje stabilizować na zasadzie cech materialnych podstawy charakteru człowieka, grzeszy nieusprawiedliwioną w naukowem rozważaniu pośpiesznością twierdzeń. Z tego nie wynika niemożliwość

¹⁾ Educational Psychology; 1910 ed., pp. 193 — 204. Cytowane za Sandifordem (The mental and physical life of school children, p. 257).

teorii, zdaje się jednakże słusznem, że ta teoria winna być więcej skomplikowaną, opierać się na czynnikach, które pozwoliłyby lepiej wytłomaczyć zmienność i różnorodność natury ludzkiej.

Teorie psychologiczne podzieliliśmy na trzy grupy, które tak samo będziemy oznaczali znakami: (A), (B) i (C).

Grupa (A), podobnie jak w teoriach fizjologicznych, była już znana w starożytności greckiej, gdzie spotykamy: 1-o szereg monografij o poszczególnych ludziach, jak C. Nepos, Plutarch, 2-o dzieła specjalne, przedstawiające szereg typów ludzkich w ujęciu nieraz mistrzowskiem. Autorem pierwszej znanej nam pracy tego rodzaju był uczeń Platona i Arystotelesa, Teofrast. Napisał on podobno około 200 dzieł wśród których były rozprawy z botaniki i mineralogji. Z dzieł tych doszły do nas tylko bardzo nikłe ułamki. Takim ułamkiem większej całości były zapewne „*Ἡθικοί χαρακτῆρες*” Teofrasta, dziełko, które znane było szeroko w starożytności. Składa się ono z 30 oddzielnych charakterystyk, przeważnie typów bardzo ujemnych. Na początku każdej charakterystyki podana jest definicja omawianego typu ¹⁾.

„Charaktery” Teofrasta przetłumaczył w wieku XVIII na język francuski La Bruyère, który sam jest autorem utworu pod tymże tytułem. „Charaktery” La Bruyère’a cieszyły się wielką poczytnością i teraz

¹⁾ Po niemiecku wyszło dziełko Teofrasta w *Universalsbibliothek*, Nr. 619.

jeszcze są godne czytania ¹⁾. Bystrość obserwacji, znajomość życia, umysł przenikliwy i giętki oraz talent pisarski stworzyły tę książkę, która jednak dla pedagoga większej wartości nie posiada. Nieraz powieść, napisana przez utalentowanego pisarza, ma większą wartość pedagogiczną, bo, idąc za intuicją autora, wchodzimy drogami niedostępnymi nauce i myśli analitycznej do duszy człowieka. Często pedagogowie - teoretycy niemałą naukę zaczerpnąć mogą z dzieł utalentowanych beletrystów, pokazujących nam żywe wizje, jakby zdjęcia na kliszy, której na imię intuicja twórcza, jednego zakątka, jednego fragmentu życia. Tego rodzaju intuicja może być czemś obcem tak dla teoretyka, jak i praktyka, a pedagog w prawdziwym tego słowa znaczeniu powinien łączyć w sobie myślenie analityczne i wiedzę z intuicją.

Prace Teofrasta i La Bruyère'a nie są wytworami, posiadającymi cechę wspomnianą przed chwilą nie są też owocem ścisłej metody badania,—są czemś pośrednim, jakby przejściowym. W takich pracach to, co jest cenne, jest dziełem talentu i zdolności autora, nie zaś wyrazem metody, która czyni rzecz własnością innych, nie tylko jest przez nich podziwiana.

Na miejscu tu będzie wspomnieć o pracy redaktora naszego, Michała Wiszniewskiego, p. t. „Charak-

¹⁾ Część „Charakterów” wyszła po polsku w wyd. „Symposion” (1911). Istnieje starszy przekład polski, bo dokonany jeszcze w roku 1787.

tery rozumów ludzkich” ¹⁾. Jakkolwiek autor roztrząsa tylko różne rodzaje i stopnie inteligencji, t. j. interesuje go zagadnienie bardziej ograniczone, niż nasze, metoda, którą stosuje, albo usiłuje stosować, to metoda indukcyjna, doświadczalna i czysto psychologiczna. Wiszniewski krytykuje frenologów, powiada bowiem (str. 12): „Co do przymiotów i niedoskonałości rozumu, zdaje się, iż Lavater, równie jak Gall i Spurzheim, zaczęli od końca; nie poznawszy bowiem bliżej i nie opisawszy różnic, w zdolnościach i niedoskonałościach rozumu zachodzących, szukali znaków, po którychby je poznawać można”. Krytyka słuszna i dosadna. Sposób ujęcia rzeczy przez Wiszniewskiego bez zaprzeczenia jest więcej umiejętny, niż u La Bruyère’a, a tembardziej Teofrasta; jeżeli więc umieszczamy go w tej pierwszej grupie, to tylko dlatego, że sposobem traktowania i przedstawiania rzeczy przypomina wspomnianych autorów, że główną podstawą jego rozumowania jest bezpośrednia obserwacja życia. „Dotąd filozofowie — mówi Wiszniewski (str. 24) — zwracając oko rozumu wewnątrz, na działania własnego rozumu, jego naturę tłumaczyli; ja chciałem wstecznym porządkiem nową drogą się puścić; przypatrywać się dziełom rozumu ludzkiego i całej duszy i od tego przychodzić do poznania jej natury”. Znać tu autora „Bakona

¹⁾ M. Wiszniewski: „Charaktery rozumów ludzkich”. *Biblioteka najcenniejszych utworów literatury europejskiej*. Warszawa, 1876.

metody", który jednakże nie wie jeszcze o metodach społecznej psychologii doświadczalnej, jakkolwiek świtają mu one. Nie lubi stawiać żadnych założeń, nie opartych na obserwacji; nie umie jednak zachować ścisłości, która nie pozwala na tak szybkie, jakie u niego spotykamy, uogólnienia, w czym zbliża się do wspomnianych autorów oraz beletrystów wogóle ¹⁾).

Do tejże grupy zaliczyć należy np. „O charakterze” Smiles’a (Warszawa, 1906, wyd. 3-e). Książka oparta na gruncie obserwacji poszczególnych przejawów charakterów silnych w duchu angielskiego empiryzmu.

Przechodzimy do grupy następnej.

Teorie psychologiczne, należące do grupy (B), są liczne. Wybieramy z nich kilka przykładów, które wystarczą do scharakteryzowania sposobu ujęcia rzeczy.

Przedewszystkiem teoria Kanta. Historycznie była ona pierwszą, więcej uzasadnioną teorią psychologiczną. Tu, jak i w wielu innych rzeczach, wykazał się w całej pełni genjusz królewieckiego mędrca, jakkolwiek małą byłaby jego przenikliwość psychologiczna. Wszystkie późniejsze, wybitniejsze te-

¹⁾ Od autora cennej monografii o Wiszniewskim, p. G. Korbuta, dowiedziałem się, że Biblioteka Jagiellońska posiada 2 egzemplarze dzieła Wiszniewskiego „O charakterach”, wydanego po angielsku. Cały nakład niemal tego dzieła uległ zniszczeniu przy pożarze. Jest ono znacznie większe, niż ogłoszone po polsku.

orje temperamentu i charakteru, należące do grupy (B), są oddźwiękiem teorii Kanta lub jej „małą” nie-raz, jak np. u Fouillée’go, nie zawsze szczęśliwą modyfikacją.

Kant ¹⁾ na początku stwierdza, że miano „charakter” używane jest w znaczeniu dwojakim. Co innego bowiem jest powiedzieć, że „ten określony człowiek posiada taki lub inny (fizyczny) charakter” (str 226), a co innego znowu, że „on wogóle posiada charakter (moralny), który może być tylko jednego rodzaju, albo go wcale niema”. Fakt ten poniekąd przypomina odróżnienie bardzo ważne, które czyni Kant, mówiąc o charakterze empirycznym i myślnym ²⁾. Pierwszy należy do dziedziny zjawisk (fenomenów), podlega więc prawu przyczynowości, jak wszystkie rzeczy w świecie przyrody, w świecie fizycznym; drugi jest rzeczą samą w sobie (noumenem) i, będąc poniekąd wewnętrznym sprawcą tamtego, korzysta z prawa wolności, panującego w świecie przestępnym, do którego wstęp nam daje nie rozum, lecz dobro moralne. Używając terminologii kantowskiej, musimy się wyrazić, że w niniejszym rozdziale interesuje nas charakter empiryczny, t. j. charakter taki, jaki jest, a nie jaki być powinien. Zaznaczyliśmy to już wyżej.

¹⁾ I. Kant: „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”. Lipsk, 1912.

²⁾ I. Kant: „Krytyka czystego rozumu”. Przekład Chmielowskiego. Warszawa, 1904. Str. 454 i nast.

Kant sądzi, że dla całości zobrazowania człowieka należy nań spojrzeć z trzech punktów widzenia. Najpierw należy zwrócić uwagę na to, co Kant nazywa „*Naturell*“, t. j. na pewne wewnętrzne, przyrodzone predyspozycje natury uczuciowej, np. dobroduszość, które się przejawiają w poszczególnym człowieku przy zetknięciu się z innymi ludźmi. Potem możemy rozpatrywać pewną jednostkę ze względu na jej temperament. O ile „*Naturell*“ wyraża jakoś reakcji uczuciowych tej jednostki, o tyle temperament dotyczy wogóle samych reakcji, które mogą być albo natury uczuciowej, albo też wyrażać się w czynie. Na oznaczenie tego, co Kant wyraża przez „*Naturell*“, istnieje w języku niemieckim trudny do przełożenia na inny język wyraz „*Gemüt*“. Dalej pewna jednostka posiada „charakter“. „Posiadać charakter” znaczy poprostu posiadać taką właściwość woli, przez którą człowiek czuje się zobowiązanym względem pewnych zasad praktycznych, które on sam sobie rozumem własnym, jako niezmiennie, postanowił“ (str. 235).

Z tego widzimy, że charakter w określeniu kantowskim nie należy w tej chwili do naszego rozpatrywania, bo, jak to sam Kant mówi w cytowanym pierwszym dziele (str. 235): „Nie chodzi tu o to, co natura z człowiekiem, lecz co on sam z sobą robi“. To samo znaleźć można u Fouillée’go. Pozostaje więc rozpatrzeć temperament. Kant dzieli temperamenty na temperamenty uczuciowe (*Gefühle*) i czynne (*Tätigkeit*). Jeżeli do tego podziału dołączymy

nowy, wyrażający „*Erregbarkeit der Lebenskraft (intensio) oder Abspannung (remissio)*”, innemi słowami — napięcie lub osłabienie siły reakcji, otrzymamy¹⁾ cztery znane nam temperamenty: sangwiniczny i melancholiczny oraz choleryczny i flegmatyczny. Pierwsza para — to temperamenty uczuciowe, druga — czynne. Obiektywne więc poznanie człowieka u Kanta sprowadza się do poznania jego „*Naturell*” i temperamentu, a istnienie charakteru można stwierdzić lub nie przy tych samych i nowych warunkach, jako specjalną cechę dodatkową człowieka, cechę, którą on może nabyć sam. Później będziemy mówili obszerniej o tem pojmowaniu charakteru, gdyż dla naszego zadania jest to bardzo ważne; obecnie stwierdzimy tylko fakt: Kant nie uznaje „elementów” charakteru, który jest jednością i stałością myślenia według postawionych sobie samodzielnie zasad. Dzisiejsza psychologia różniczkowa, jak to zaraz zobaczymy, bierze, mówiąc o charakterze, pod uwagę całość objawów życia psychicznego jednostki, przyczem odróżnia elementy wrodzone i nabyte.

Wundt w innej formie przedstawia teorię temperamentu, niż Kant, różni się również w pojmowaniu charakteru. Określa on temperament, jako „*Affektanlage*”, a charakter jako „*Willensanlage*”. Temperament jest to usposobienie indywidualne poddawania się wszelkim emocjom i popędom, a charakter

¹⁾ Tu Kant dodaje w nawiasie: „jak w czterech figurach syllogistycznych zapomocą terminu pośredniego”.

wyraża usposobienie woli do postępowania według przemyślanego uprzednio i jasno uświadomionego celu. „Podział (temperamentów) da się uzasadnić, o ile potrafimy odróżniać w przebiegu indywidualnym afektów dwa przeciwstawienia: pierwsze, które jest w związku z siłą, i drugie, które zależy do szybkości zmian w przebiegu zjawisk świadomości (*Gemütsbewegungen*). Choleryk i melancholik mają skłonność do afektów silnych, sangwinik i flegmatyk — do słabych. Sangwinik natomiast i choleryk są usposobieni do szybkich zmian afektów, a melancholik i flegmatyk — do powolnych. Jeżeli stosownie do tego będziemy odróżniali temperamenty silne i słabe, szybkie i powolne, to można będzie przedstawić naocznie cały podział zapomocą następującej tablicy ¹⁾:

	Silne	Słabe
Prędkie	choleryczny	sangwiniczny
Powolne	melancholiczny	flegmatyczny”.

To, co tu powiedziano, dotyczy temperamentu; o charakterze znajdujemy kilka uwag dość luźnych, i na tem koniec.

W ten sposób Wundt zgodnie z tradycją poświęcił sporo miejsca temperamentowi, uważając że wyraża on jakąś realną i ważną cechę indywidualną człowieka. Ciekawa jest następująca uwaga Wundta: „Ponieważ każdy temperament posiada swoje zalety i wady, przeto prawdziwa sztuka życia polega na

¹⁾ Wundt, op. c., str. 612 i 613.

takiem opanowaniu afektów i popędów, aby człowiek posiadał nie jeden temperament, lecz wszystkie razem" (str. 614). Według Wundta więc temperament może się zmieniać.

Jakkolwiek w dopiero co przytoczonym schemacie Wundta można, jak on twierdzi, pomieścić schemat Kanta w odpowiedni sposób, wszelako definicje temperamentu nie są u nich jednakowe. A oto jeszcze jedna definicja temperamentu podług Meumanna: „Temperamentami są dla nas wyrażone uczuciowo formy działania (*Gefühlsformen des Handelns*), polegające na współdziałaniu przyrodzonych predyspozycji uczucia i woli” ¹⁾.

Zapoznaliśmy się z dostateczną liczbą definicyj temperamentu, nieraz krańcowo różnych. Jeżeli różni badacze różne podają określenia dla rzeczy, nazwanej tem samem mianem, wynika stąd, że albo rzecz sama jest czemś nieuchwytnem, albo też, że jej dotychczas uchwycić nie zdołano. W każdym razie przy wielkiej różnorodności mniemań wyrazowi „temperament” nie odpowiada określona treść, przynajmniej treść, którąby można zdefiniować lub omówić. Nieraz się zdarza, że czujemy różnicę między przedmiotami *A* i *B*, nie możemy jednakże tej różnicy ściśle wyrazić. Np., wyobraźmy sobie człowieka, patrzącego w przestrzeń zupełnie pustą, w której nie widać żadnych przedmiotów. Wyobraźmy sobie dalej

¹⁾ E. Meumann; „Intelligenz und Wille“. Lipsk, 1908 Str. 250.

dwa równe sześciiany, wykrojone w tej przestrzeni w różnych jej miejscach. Te sześciiany nie są identyczne pod względem swego położenia: czujemy to dobrze, nie umiemy jednak tego ściśle wyrazić. Na to potrzebne jest istnienie określonego układu współrzędnych, a więc wysiłek myśli i uwagi. Być może najzupełniej, że wyraz „temperament“ oznacza jakąś ważną i określoną właściwość indywidualną człowieka. Czujemy, że te właściwości są, ale nie możemy ich bez określenia i odróżnienia wyraźnego brać pod uwagę w ściślejszem myśleniu, a tem bardziej stosować w nauce wychowania. Potrzeba umiejętności doświadczeń i badań, aby ta sprawa wystąpiła z należytą jasnością; w takich zaś doświadczeniach nie możemy używać pojęć mętnych, a przeto nazwa „temperament“ musi być ominięta, przynajmniej narazie. Często niesłusznie sądzą, jak to jeszcze Leibnitz myślał, że temperament wyraża własności fizjologiczne, a charakter — psychologiczne. Widzieliśmy, że są ściśle psychologiczne teorie temperamentu, jak np. Kanta. Oczywiście, można takie ograniczenie wprowadzić, ale te przejawy, które w takim razie będą ilustrowały temperament, muszą być czysto fizyczne lub też takie psychiczne, których związek z pewnemi zjawiskami fizycznymi jest ściśle dowiedziony.

W czasach ostatnich ukazało się wiele różnych klasyfikacyj i teoryj charakteru, które w całości należą do grupy (*B*). Obfituje w nie literatura francuska, gdzie widzimy takie nazwiska, jak Paulhan,

Malapert, Prat, Ribery i t. d. Streszczanie prac tych autorów byłoby bezpłodne, gdyż każda z nich zawiera cenne nieraz uwagi i pewną mniej lub więcej apriorycznie zbudowaną teorię, która jest... jedną z wielu. Na większą uwagę z różnych względów zasługuje teoria Ribota tem bardziej, że mamy wykład jego po polsku¹⁾. Z pośród kilkunastu istniejących klasyfikacyj charakterów, klasyfikacja Ribota szczególnie się wyróżnia, a to zarówno ze względu na swe cechy, jak i na wnioski natury wychowawczej, które z niej wypływają. Temperament zostawia Ribot przedewszystkiem fizjologom. Wielu autorów współczesnych, piszących o charakterze, o temperamencie nie wspomina albo postępuje tak samo jak Ribot.

„Aby mógł powstać charakter, konieczne są i wystarczające dwa warunki: jedność i stałość“ (str. 441). Jedność przejawów życia psychicznego i stałość jego tendencyj — oto, według Ribota, cechy istotne charakteru. Każda indywidualność jest pewnego rodzaju zbiorowiskiem nieraz sprzecznych ze sobą pierwiastków. Jeżeli całe to zbiorowisko poddane będzie władzy jednej i stałej, stanowić będzie, jak u Platona, państwo — charakter. Nie napróżno tu przypomnieliśmy Platona. Myśli jego, jak mówią fakty, nie tak łatwo przechodzą do lamusa historii. Wywarły one wpływ na pedagogikę Kanta, na jego pojmowanie charakteru, pozostawiły swój ślad w myśli pozytywnego myśliciela i badacza, jakim jest Ribot.

¹⁾ T. Ribot: „Psychologia uczuć“. Warszawa, 1901.

Jedność i stałość nie przejawiają się nigdy w rzeczywistości, nie wiemy nawet, co w niej temi wyrazami nazwać. Jedność i stałość jest to ideał. Ribot sądzi dalej, że „prawdziwy“ charakter jest wrodzony, niezmienny, nie poddający się wpływowi otoczenia, jest taki sam w dzieciństwie, jak w wieku dojrzałym i starości. Tu znowu drugie założenie—bez dowodu.

Ludzie dzielą się na takich, którzy posiadają charakter, i takich, a jest ich legjon, którzy charakteru nie posiadają. Tę drugą, liczną i zwartą rzeszę ludzką dzieli Ribot na dwie części. Do pierwszej wchodzi ludzie bezpostaciowi (*amorphes*), do drugiej — niestali (*instables*). Bezpostaciowymi nazywa Ribot ludzi, którzy całą duszę mają pożyczoną, nie swoją, którzy mimo to niepoprawnie wciąż pożyczają dalej. Ludzie ci są całkowicie wytworem warunków otoczenia, wychowania, ludzi i rzeczy. O nich to głównie myślą wychowawcy, nie mogą bowiem wpływać na prawdziwe charaktery ani ich przemieniać. „Niestale charaktery są odpadkami i fusami cywilizacji, którą można słusznie obwiniać o powiększenie ich liczby”. Niestale charaktery są „kapryśne, zmieniające się co chwila, to bezwładne, to wybuchające, odznaczające się dowolnością i nieproporcjonalnością w oddziaływaniach, działające jednakowo w różnych okolicznościach, a rozmaicie w okolicznościach tych samych” (str. 443).

Jeżeli oddzielimy te dwie grupy, zostaną—wybrańcy, zostaną charaktery silne, prawdziwa arystokracja ludzka, wyłaniająca się w każdym pokoleniu

nie z konwensansu i przypadku, nie z tradycji i ksiąg rodowodów, lecz z samych głębin życia. Im więcej pewne pokolenie posiada charakterów, im liczniejszą ma ową arystokrację, tem więcej jest warte, tem „historyczniejsze“.

Charaktery dzieli z kolei Ribot na uczuciowe, czynne i apatyczne, w czem przypomina Fouillée'go, który zgodnie z t. zw. trzema władzami duszy: uczuciem, rozumem i wolą, dzieli je na takie, w których przeważa element uczucia, rozumu lub woli. Człowiek apatyczny Ribota prawie się schodzi z intelektualistą Fouillée'go. Dalsze podziały powstają w ten sposób, że Ribot wprowadza niezasadniczy, jego zdaniem, pierwiastek, — inteligencję, i łączy go z pozostałemi. Tym sposobem tablica charakterów się rozrasta i jest przez to bliższa rzeczywistości. Klasycznej teorii temperamentów Ribot przedewszystkiem zarzuca, że jest zbyt ogólna, daleka od żywej indywidualności. W ten sposób, przez zbogacanie typów, Ribot i inni psychologowie, zbliżając się faktycznie więcej do rzeczywistości, licząc się z doświadczeniem, coraz mniej miejsca udzielają konstrukcji *a priori*. Konstrukcja ta jeszcze występuje u Ribota, można jednak wyobrazić sobie taki punkt widzenia rzeczywistego życia indywidualnego, w którym patrzymy nań obiektywnie, oczyma spokojnego obserwatora i badacza, który świadomie używa pewnych założeń i przypuszczeń, jako tylko hipotez.

Takie stanowisko jest stanowiskiem nauki (C). Jakkolwiek z tego stanowiska obecnie zbyt mało je-

szcze możemy powiedzieć o człowieku, ale gdy na niem wytrwamy, będziemy mogli zdobyć jedynie pewną wiedzę, jak to już rozumiał M. Wiszniewski.

Naukę, która zajmuje się właściwościami indywidualnemi poszczególnego człowieka, różnie jeszcze dotychczas nazywają. Wydaje się nam najsluszniejszą nazwa psychologia indywidualna¹⁾. Nazwa ta, wprowadzona przez Bineta, przyjęta jest, jak się zdaje, przez większość autorów. Nauka to jeszcze bardzo młoda i dlatego pełna jest różnic w poglądach badaczy na jej treść i zadania. Jedni, jak np. Ster, widzą w nauce o charakterze specjalny dział psychologii indywidualnej, drudzy uważają badanie charakteru za główne zadanie tej nauki, którą inaczej zowią charakterologją; do tego rzędu badaczy należy np. A. Łazurski²⁾, psycholog rosyjski.

Łazurski twierdzi, że na zasadzie doświadczenia, dajmy na to codziennego zapisywania pewnych przejawów życia indywidualnego, przejawów planowo notowanych, można w pozornej różnitości tego życia uchwycić podobieństwa i względne powtarzanie się. Naprowadza to badacza na pojęcie skłonności. Śród tych skłonności można wyróżnić t. zw. skłon-

¹⁾ W. Stern, op. c., str. 2; E. Meumann: „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik”. T. II wyd. 2, str. 2.

²⁾ Łazurski j: „Oczerk nauki o charaktierie“. Petersburg, 1908. Ten sam autor wydał po niemiecku w zbiorze: „Pädagogische Monographien“ rzecz p. t.: „Ueber das Studium der Individualität“ (Lipsk, 1912).

ności główne i mniej ważne, proste i złożone. Skłonności główne odznaczają się większą częstością powtarzania i szerokiem polem zastosowania. Skłonności proste, które, podobnie jak pierwiastki chemiczne, nie poddają się dalszemu rozkładowi, stanowią t. zw. „elementy charakterologiczne“. Psychologia ogólna, analityczna, operuje atomami takimi, jak czucia lub uczucia elementarne, a psychologia indywidualna — skłonnościami głównymi i prostymi. Między temi atomami jest atoli różnica. Mówiąc o skłonności, bierzemy pod uwagę nie tylko samo uświadomienie sobie pewnego zjawiska psychicznego, lecz i możliwość powstania pewnej cechy tego zjawiska i formalną jego stronę (przebieg, intensywność i t. d.). Łazurski określa charakter w ten sposób: „Mówiąc o charakterze, będziemy rozumieli zespół właściwych dla poszczególnej jednostki skłonności, przedewszystkiem głównych; każdą z tych skłonności należy brać w napięciu największem, możliwem dla poszczególnego człowieka“ (str. 54, wyd. ros. i 25, niem.).

Widzimy, że w przytoczonym określeniu zupełnie są pominięte wartości moralne. Jeżeli więc pojęcie skłonności może być obronione i jeżeli indywidualność człowieka może być uważana za ich zespół, mamy definicję charakteru zupełnie obiektywną.

P. Malapert, jeden z wybitnych przedstawicieli psychologii we Francji, w cytowanym już tu dziele („Le caractère“) tak określa charakter (str. 42): „Charakter jest to suma lub, powiedzmy lepiej, odręb-

ny system, utworzony przez połączenie na podstawie szczególnych, określonych stosunków różnych skłonności psychicznych, właściwych poszczególnej jednostce“. Widzimy z tego, że określenie Malaperta jest zbliżone do określenia Łazurskiego.

Do grupy (C) zaliczamy teorie, prowadzące do definicji charakterów, podobnych do powyższych. Nie wypływa z tego, by rozważania subtelne wielu autorów francuskich, jak np. tegoż P. Malaperta¹⁾, wychodzące z pewnych założeń *a priori*, były niepotrzebne. Mogą one odgrywać tę samą rolę, co hipoteza w naukach przyrodniczych. Proces badania naukowego składa się z dwóch momentów: z cierpliwego rozpatrywania szczegółów i dostosowania do nich pewnej teoretycznie danej ramy ogólnej, w której mają się mieścić.

Najbardziej dokładny plan badania w zakresie nas obchodzącym znajdujemy u Sterna w cytowanej powyżej jego książce. Psychologia różniczkowa według Sterna operuje dwoma podstawowemi faktami: cechą i oddzielną jednostką jako zbiorem poniekąd tych cech. Stąd badanie odbywać się powinno w dwóch wymiarach: 1) badanie i porównywanie cech określonych w oddzielnych jednostkach oraz 2) badanie i porównywanie jednostek ze sobą.

Mając na względzie jedną cechę, badamy jej zmienność u różnych osobników (*Variationslehre*).

¹⁾ „Les éléments du caractère et leurs lois de combinaison“. Wyd. 2-e. Paryż, 1906.

Porównyując kilka cech ze sobą u różnych jednostek, badamy ich ustosunkowanie (Korrelationslehre). Gdy zajmujemy się jedną jednostką, dajemy dokładny jej rysopis (psychogram). Jestto psychografja. Gdy rozpatrujemy kilka jednostek, mamy porównywanie (Komparationslehre) ze względu na szereg rozmaitych cech im właściwych i zależnych nie tylko od ich przyrodzonych właściwości, lecz od społeczeństwa, wykształcenia, rodziny i t. p.

Stern do cech zalicza: objawy, akty i dyspozycje. Do objawów zalicza on wszelkie fakty doświadczenia wewnętrznego i zewnętrznego, niezależnie od tego, czy są to zjawiska fizyczne, czy psychiczne. Aktami nazywa Stern objawy, które posiadają cechę celowości, mają znamię jedności kierunku (sie sind in der Zeit ihres Daseins nicht eine beliebige Kette von Gegebenheiten, sondern ein Faktor, der diesen Gegebenheiten im Moment die Einheit der Richtung gibt, sie einem Ziel unterstellt". Stron. 22). Dyspozycje odróżniają się od objawów i aktów swą stałością i gotowością do powtarzania się. Są to właściwie główne skłonności Łazurskiego i Malapert'a. W wspomnianem dziele rysuje Stern przed czytelnikiem szeroką perspektywę badania, omawia metody i pole zastosowania każdej z nich. Zjawisko charakteru jest zbyt trudnem zadaniem, aby można było doń dzisiaj z gotowym aparatem naukowym przystąpić. Taki pogląd cokolwiek pesymistyczny wpływa poniekąd z roli, jaką przypisuje Stern osobowości w swoim systemie filozofji. Rzuca się odrazu w oczy, że

cechy Sterna nie odróżniają się zasadniczo ze względu na pojęcia: psychiczny i fizyczny; mają być one wobec tego odróżnienia „neutralne”. Można uważać, że podobny sąd jest naturalnym wynikiem dotychczasowego obiektywnego badania i metodologicznie jest wskazany. Ponieważ psychologia różniczkowa zgodnie z poglądem Sterna przyjmuje całą różnorodność cech charakteryzujących jednostkę, różni się ona zakresem od charakterologii. „Zaczyna się ona nie „od góry”, lecz „od dołu”, gdyż, wychodząc z wielości przejawiających się w poszczególnym indywiduum objawów, stara się wznieść powoli i ostrożnie do indywidualności samej; ona nie zadowala się postępowaniem, w którym spekulacja filozoficzna w niejasny sposób jest pomieszana z naiwnem, przygodnem doświadczeniem, lecz usiłuje stworzyć przystosowaną do swoich zagadnień metodę naukową” (str. 12). Do badań psychologii różniczkowej należą obok charakteru badania dotyczące różnic płci, rasowych, zawodowych i t. p. Mniej więcej w tym samym duchu drugi wybitny badacz społeczny E. L. Thorndike rysuje plan studjowania jednostki, różnic jednostkowych i charakteru ¹⁾. „Różnica jakościowa inteligencji lub charakteru” — mówi Thorndike — „jest właściwie różnicą ilościową (z włączeniem zera) albo też zespołem jednej lub kilku różnic ilościowych” (stron. 5). Thorndike wyobraża sobie zgodnie z tym

¹⁾ E. L. Thorndike. *Individuality*. Houghton Mifflin Com. 1911.

swoim poglądem możliwość „równania” jednostkowego. Jeżeli np. a, b, c, d i e będą cechami oddzielnymi (t. zw. traits), a 1, 2, 3, 4, 5 są liczbami charakteryzującymi intensywność cechy danej w danej jednostce, to wzór, np.:

$$I = 1.a + 3.b + 5.c + 2.d + 3.e$$

reprezentuje niejako określone indywiduum. Thorndike posługuje się także graficznymi odwzorowywaniami podobnych formuł, aby zilustrować zjawisko kombinacji cech w różnych jednostkach oraz ich ustosunkowania (korrelacji). Zarówno u Łazurskiego, jak Malaperta, Sterna i Thorndike’a rzuca się w oczy nieokreśloność i wielka rozległość pojęcia: cecha. Stern usiłował dać temu pojęciu ściślejsze określenie, inni niezbyt się nad tem zastanawiają. Ta nieokreśloność może odbierać pewność rezultatom otrzymanym, prowadzić do niesłusznych wniosków oraz hamować rozwój badania. O wiele ostrożniejszy od innych Stern wprowadza całą rozmaitość metod, nie wyłączając biografji i metod historycznych; Thorndike zaś cokolwiek zadaleko się posuwa, jeżeli twierdzi, jak to widzieliśmy, o możliwości zamiany każdej „jakości” na „ilość”. Dążenie do zastosowania w psychologii metod przyrodniczych dało i da nam dużo, nie można jednakże myśleć, że da wszystko. Pomińmy jasnego postawienia problemu, jak to widzimy u Sterna, są jeszcze w tem wszystkiem luki, które zależą od tego w znacznym stopniu, że psychologia ogólna nie ma jeszcze jasnego oblicza, że posiada

braki, które odbijają się i odbić mogą na poszczególnych jej gałęziach. Dotąd największe wyniki osiągnięto w sferze zagadnień dotyczących zmienności cech ¹⁾). Psychografia naukowa nie posiada jeszcze znaczniejszych rezultatów, a badanie korelacji cech oraz porównywanie ze sobą jednostek oddzielnych na dobre nie rozpoczęło się prawie. Z tego wynika, że pedagogika mało jeszcze może zaczerpnąć ze skarbnicy wiedzy u psychologii indywidualnej. Ta ostatnia jednakże napewno wpływa już bardzo na wychowanie, a w przyszłości wpływ niewątpliwie się wzmoże.

Przedstawiliśmy powyżej 3 grupy teoryj psychologicznych charakteru. Każda z nich reprezentuje pewną metodę. Żadna z tych metod nie jest do odrzucenia. Pierwsza zarysowuje nam oblicze ludzkie ręką artysty, druga tworzy je z szeregu większych rysów, trzecia usiłuje zbudować cierpliwie z wielkiej gromady cech odrębnych. Pedagog każdą z tych metod wyzyskać winien, chociażby dlatego, iż życie i wychowanie nie mogą czekać. Zanim słońce wszędzie, mówi przysłowie, rosa oczy wyje... W praktyce życia na każdym kroku musimy czynić, działać, a to wymaga od nas odpowiedzi oraz nieobawiania się omyłki. Głębsze opanowanie przedmiotu nie pozwoli na błędy wobec wiedzy już istniejącej. Od innych uchronimy się na drodze intuicji,

¹⁾ Zasługuje np. na uwagę cały szereg faktów otrzymanych w sferze t. zw. psychotechniki.

a często wogóle uchronić się nie możemy. Mucha, która bije głową w szybę okienną ma to wspólnego z nami, że też dąży do światła, ale my o wiele lepiej od niej umiemy korzystać z doświadczenia. Pomimo to drogi życia zawsze są usłane błędami, naznaczone śladami potu i krwi, nacechowane bólem. Nauka usiłuje z powodzeniem zmniejszyć nam ból omyłek. Nie potrafi jednakże nigdy ich usunąć, bo ból jest największym nauczycielem człowieka i zawsze nim zostanie. Nie demoralizuje i nie poniża, gdy nie pochodzi od złej woli bliźnich. Owszem, wtedy pokrzepia.

Stąd, pomimo braków wiedzy, trzeba mieć odwagę myśli, trzeba stwarzać sobie wizję człowieka jutra. Bez tego zamarłoby życie, bez tego niemożliwym byłoby wychowanie. Cel wychowania nie może być zależnym wyłącznie od doświadczenia. Nawet w świecie nieorganicznym budujemy maszyny, do których później dorabiamy teorię, a ta ostatnia w dalszym ciągu je udoskonala. W życiu zawsze dążymy do zrealizowania pewnych wartości, które nie są zbiorem surowego materiału doświadczenia, lecz wytworem, rzutem w przyszłość duszy ludzkiej. W tym rzucie znajdujemy nie tylko to, co daje wiedza, lecz i długą, ogromnie bogatą naukę płynącą z historii, doświadczenie życia jednostek, i ich trud własny duchowy. Za każdym z nas są długie wieki dziejów człowieka, a nauka jest tylko jednym z rezultatów pracy i bojów tych wieków poprzednich. Z tego wynika, iż, skoro chcemy mówić o celu wy-

chowania upostaciowanym w pewnem pojęciu charakteru, musimy zdobyć się na konstrukcję takiego pojęcia.

Nauka systematycznie, cierpliwie zabiera się do badania człowieka i poznania tajników oraz sprężyn jego charakteru. Da ona kiedyś naszym szczęśliw-
szym potomkom tę tak konieczną dla życia i wychowania znajomość samych siebie. Tyle wieków przemknęło już nad ludzkością bez niej, tyle narodów zniknęło z powierzchni ziemi, tyle razy Dola ślepa wypowiedziała już swe słowo ważkie nad losem oddzielnego człowieka... Życie zbiorowe od zarania swego powstania wymagało może silniej, niż cokolwiek innego, znajomości ludzi. Była to zawsze potrzeba ogromna, zasadnicza, dla życia indywidualnego i społecznego posiadająca wagę niezmierną. Jeżeli ludzkość się rozwija, jeżeli formy pracy, formy życia zbiorowego oddziałują na nasze reakcje życiowe, na naszą wiarę i intuicyjne ujmowanie rzeczy oraz przenikliwość praktyczną w ocenie przejawów gromadzkich i indywidualnych życia, to znawstwo człowieka w tych formach wyrażane musiało się rozwijać również. Stoimy zawsze wobec dwóch faktów: z jednej strony dojrzałej a tak rozmaitej w swych przejawach indywidualnych duszy człowieka, a z drugiej wobec jej rozwoju genetycznego od dzieciństwa i podległości wpływom otoczenia i dziedziczności. Stąd taka trudność oceny tego, co daje nam życie jako fakt jednostkowy i co daje przeszłość, historia człowieka i tych zbiorowości, do których on należy.

Nieraz podziwiamy prawdziwą przenikliwość jednostek w poznawaniu ludzi. Człowiek oddawna chciał stworzyć wiedzę dotyczącą tego poznawania. Świetnie charakteryzuje to w odniesieniu do specjalnego coprawda zagadnienia młodo zgasły badacz francuski N. Vaschide w swej niezrównanej książce p. t.: *Essai sur la psychologie de la main* (Bibliothèque de philosophie expérimentale. VI. M. Rivière. Paryż. 1909). Starożytna chiromancja, wróżbiarstwo, grafologia i t. p. nie są tylko czemś godnem postawienia na poziomie „przesądów”. Są to rzeczy wyrażające znajomość intuicyjną, czasem wprost jasnowidzenie duszy ludzkiej i ludzkiego życia. Intuicja z całą nieokreślonością i bogactwem swych przejawów przenika dotąd nauki ścisłe, które, wzięwszy od niej język i tak często treść, ubierają te rzeczy w formy logiczne, tak niezbędne dla ścisłości wiedzy i jej powszechnego dla wszystkich znaczenia. Jeżeli tak jest w naukach ścisłych, to tem bardziej w życiu praktycznem, tem bardziej w sferze, gdzie nauka nie tak łatwo może ze swą logiczną przeniknąć formą. Wychowawca musi mieć jasnowidzenie duszy człowieka. Nie każdy jest do tego zdolny, lecz może tę zdolność rozwijać. Jedną z najgłówniejszych dróg jest bezinteresowne, spokojne patrzeć na życie, wysoki ton wewnętrzny. Ton ten jest potrzebny dla badacza, a dla pedagoga jest czemś nieodzownem. Tak samo jak bywa cynizm, bywa też zarozumiałość dobroci... Tej nie powinien mieć wychowawca, tej nie może mieć prawdziwy znawca człowieka, duch,

który dusze ludzkie przenikać zdolę nawet z drobnych przejawów pozornie, jak np. w „Poignée de main” Vaschide’a. Tu, jak i wszędzie w życiu i w nauce widoczną się staje prawda, że wysokość moralna człowieka jest warunkiem mądrości prawdziwej, tej, która nie tylko umie gospodarować i swe interesy urządzać uczy, lecz potrafi być środkiem podnoszenia i rozwoju człowieka. Zanim wszędzie w pełni swej i chwale słońce wiedzy, wychowawcy szukać muszą wszędzie dróg i środków jasnowidzenia duszy ludzkiej. Nauka może dać wychowawcy przedewszystkiem krytycyzm oraz umiejętność obserwacji i wnioskowania, a życie w jego całości głębszą intuicyjną znajomość ludzi. Nie sądzę, by łatwe życie czyniło ludzi dobrymi wychowawcami. Owszem, gdy brutalna jego ręka zatarga trzewiami, gdy krzywda nieraz zajrzy mu w oczy, gdy jednocześnie uratuje w sobie człowiek swą godność i jasność dążenia, wtedy zrodzi się dusza prawdziwego wychowawcy, t. j. człowieka, który może prowadzić innych.

Wychowawca czerpie zewsząd wszystko to, co wzmaga jego siły fachowe i nie może ustawać na swej drodze, jakkolwiek wiedza nasza jest jeszcze mała.

III.

Naukowe określenie charakteru, jako pewnego zespołu t. zw. skłonności lub cech, nie zawiera w sobie żadnej oceny tych elementów charakterologicznych. Z obiektywnego punktu widzenia nauki taka ocena jest zbyteczna i byłaby tylko przeszkodą. Nauka jednakże może konstatować, że dana skłonność lub cecha są natury moralnej, inne znowu niemoralnej, że jedne należą do wartości dodatnich z pewnego punktu widzenia, drugie do ujemnych. Zarówno jedne, jak i drugie badacz stawia w rzędzie jednym, tak samo jak chemik substancje pachnące obok cuchnących. Inaczej na tę rzecz zapatruje się pedagog. Śród wielu możliwych zespołów skłonności i cech obchodzą go te, które dają charakter dobry, zgodny z ideałami moralnymi. Badania nauki obchodzą pedagoga i obchodzić go muszą, bo stanowią podstawę, punkt wyjścia do jego pracy, ale praca ta ma kierunek wskazany nie przez wartości poznawcze, lecz moralne w szerokim znaczeniu tego słowa. Między jednemi a drugimi wartościami istnieje, istnieć mu-

si zależność. Nauka nie tylko wskazuje drogę do osiągnięcia wartości moralnych, ale i wpływa na samo ich rozumienie, na pogłębienie i rozszerzenie; one zaś ze swej strony stanowią jedną z podstaw ostatecznych pracy i dociekań badacza. Bezinteresowne pragnienie prawdy, prawdy czystej, jest samo w sobie moralne i, jak to słusznie uczy Kant, jedną z dźwigni zdobycia charakteru.

Żądanie więc, jako urzeczywistnialnego celu wychowawczego, charakteru moralnie wyrobionego i jednolitego nie przeczy bynajmniej naukowemu pojmowaniu sprawy. Badanie tego, co „jest”, jest potrzebne dla stworzenia rzeczy, które „powinny być”. Gdyby takiego związku pomiędzy różnymi stronami pracy ludzkiej nie było, życie samo w sobie zawierałoby sprzeczność nieprzepartą. Ten związek jest, nie rzuca się tylko on w oczy sam, lecz wymaga pracy myślowej, wysiłku duchowego i doświadczenia większego. Od wiary w ten związek, od jego wyczuwania zależy krystalizacja charakteru człowieka, która odbywa się stale przez całe życie, póki powiedziec może on sobie: żyję, pracuję, myślę i walczę.

Powstaje jednakże pytanie, dla naszej sprawy zasadnicze, poruszające jeden z podstawowych postulatów teorii wychowania, całej działalności wychowawczej: czy można wogóle kształcić jakikolwiek charakter? Czy wychowanie może wywierać wpływ tak silny na naturę człowieka, aby można było naturę tę uszlachetnić? Jaki wogóle może być wpływ wychowawczy? Jaka jest jego siła i doniosłość?

Oto są pytania, które powinniśmy najpierw rozpa-
trzyć, zanim przejdziemy do definicji charakteru dla
nas pożądanego i do środków jego kształcenia.

Jeżeli się przysłuchiwać będziemy rozmowom
zwyczajnych ludzi o wychowaniu, przyjdziemy do
wniosku raczej pesymistycznego co do siły wpływu
wychowawczego. Bardzo często słyszymy o naturze
przyrodzonej, niezmiennej, dobrej lub złej, o przy-
puszczalnej „woli Bożej”, która czyni ludzi takimi
lub innymi.

Nietrudno sobie zdać sprawę z przyczyn takie-
go zapatrywania się. Ludzie, nieprzywykli do zasta-
nawiania się dokładniejszego nad zjawiskami życia,
faktami przyrody, nie widzą związku pomiędzy nimi,
zależności ich wzajemnej i uwarunkowania w tym
stopniu jak to bywa wśród ludzi, więcej obytych z me-
todycznem myśleniem. Słusznie powiada Poincaré,
że im niższy jest stopień inteligencji człowieka, tem
świat dla niego jest bliższy baśni. Pełno w nim
zjawisk niezależnych od siebie, dziwnych, bo nie po-
wiązanych z sobą, pełno fragmentów strasznych lub
nie, pięknych lub brzydkich, pożądanых lub niepo-
żądanych, ale niema całości, niema związku. Rządzi
tym światem nie jeden Bóg, ale wielu, posiadających
w świecie tym swoje interesy i pretensje do czło-
wieka. Taką „pluralistyczną“ wizję świata zapewne
posiada dziecko w początkach swego rozwoju.

Wprowadzenie zależności przyczynowej do pew-
nych zakątków rzeczywistości wywołuje nieraz bar-

dzo wielki opór ze strony ludzi, przyzwyczajonych do obchodzenia się bez niej. „Mędrca szkiełko i oko“ nie jest życzliwie widziane nie tylko w poezji. W zwykłych naszych codziennych sprawach tak często mijamy się z przyczynowością czy to pod wpływem wzruszenia, czy też inercji umysłowej i przyzwyczajenia. Nie zdając sobie głębszej sprawy z zależności przyczynowej, ludzie nie rozumieją też, że takie lub inne ich własne postępowanie wywoływać może pewne skutki, tak samo jak oddziaływanie rzeczy zewnętrznych. Ciekawe jest, że nieraz dokładniej pojmujemy wpływ nasz i rzeczy zewnętrznych na pewne zjawiska zewnętrzne, niż na człowieka. Takiemu brakowi dopomaga w dużej mierze głęboko zakorzenione, z głębin pędu życiowego płynące przeświadczenie o samodzielności naszej, odpowiedzialności i wolności. Wpływ wychowawczy jest wpływem na człowieka, a stąd tak małe zdawanie sobie sprawy z jego znaczenia i siły. Stąd grube, uproszczone metody postępowania z dziećmi, spotykane wśród gminu i ludzi niecywilizowanych, a polegające na biciu i wymyślaniu. Tak samo jak prawodawstwo pierwotne, drakońskie, było wyrazem poniekąd jakby wiary w izolację człowieka od rzeczywistości, w niezależność, dobroć lub złość jego postępowania, tak też i pierwotny system wychowawczy z niej wypływał. Wiara w przeznaczenie, w odpowiedzialność dzieci za winy ojców dotąd panuje w głowach ogromnej większości ludzi, a tam, gdzie jest „fatum“ lub „logos“, albo „mojra“, tam wola indywidualna, wyzyskanie wpły-

wu okoliczności konkretnych zdawać się słusznie może czemś nikłym i nie znaczącym. U wielu ludzi inteligentnych, którzy, dzięki zaznajomieniu bliższemu z nauką, wiedzą, czym jest przyczynowość, pomimo to ta ostatnia nabiera nieraz cech fatalizmu skutkiem pomieszania odwiecznego sposobu myślenia ze społecznym. Działalność wychowawcza świadoma nie może istnieć bez rozumienia i znajomości dokładniejszej związku między rzeczami. Tam w starożytności, gdzie, jak np. w Grecji, wychowaniu poświęcano sporo uwagi, metody były surowe, ciężkie, wychowanie było tresurą.

Poglądy popularne ważne są i ciekawe ze względu na znaczenie praktyczne i uzależniające przyczyny, tutaj zaś nas interesować głębiej nie mogą, gdyż dla nas wartość mają tylko zapatrywania umotywowane. Ciekawą jest rzeczą, że wśród tych zapatrywań, pomimo nieraz różnic miejsca i czasu, możemy wysegregować trzy główne odmiany. Dla oznaczenia tych odmian użyjemy terminologii autorów francuskich, pp. E. Martin i E. Parisot¹⁾, gdyż ta ostatnia słusznie wydawać się może najbliższej rzecz charakteryzującą.

Do pierwszej odmiany należą poglądy sceptyków, odmawiających dla tych lub innych powodów głębszego wpływu wychowaniu. Taki współczesny

¹⁾ E. Parisot et E. Martin. Les postulats de la pédagogie. Paryż. F. Alcan, 1911. Str. 18.

nam autor, jak Ribot¹⁾, jest zdania, że wychowywać charakterów nie można. Można człowiekowi dać wiedzę, pewien zewnętrzny luksus zarówno w formach postępowania, odczuwania, jak mowie, ale nie można przerobić głównych cech jego duszy, tak samo jak nie można zmienić zasadniczych własności jego konstytucji fizycznej. Nawet Rousseau, t. j. jeden z tych ludzi, którzy na poglądy wychowawcze swych współczesnych i następnych pokoleń wywarli wpływ największy, twierdzi, że są w człowieku pewne naturalne, żywotne popędy, które uchodzą razem z życiem, ale zniszczyć się ani zmienić nie dadzą. „Roślina, wypuszczona na wolność — powiada on²⁾ — zachowuje kierunek, który jej usiłowano nadać, lecz siła żywotna nie zmieniła z tego powodu swego naturalnego pędu i, jeżeli roślina zacznie rosnać dalej, będzie się wydłużać w kierunku pionowym”. Taki pogląd wydaje się zupełnie słusznym i, pomimo nieokreśloności samego owego „sève” (siły żywotnej), i niewiadomości dokładnej, jakie popędy są zmienne, a jakie nie, posiada wśród ludzi inteligentnych немало zwolenników. Współczesna biologia językiem mendelizmu sprowadza tę niezmienność do atomów biologicznych, t. zw. genów³⁾, o których nie nie wie-

¹⁾ Powyżej wymienieni autorowie zaliczają go do trzeciej kategorii, co nie wydaje nam się słusznem. Patrz T. Ribot: „Psychologia uczuć”. Warszawa, 1901, str. 436 i nast.

²⁾ J. J. Rousseau „Emile ou de l'éducation”. T. I. Paryż. Flammarion. Str. 12.

³⁾ Patrz R. C. Punnet „Mendelizm”. Warszawa, 1913.

my dokładnie. Być może, geny te rozpadają się dalej na drobniejsze elementy, jak stare atomy w elektromagnetycznej teorii materji i w ten sposób niezmiennosc znowu posunie się dalej... w świat mikro-zjawisk, w którym prawdopodobnie inne panują już prawa.

W ostatnich lat dziesiątkach wpływ bardzo znaczny na nasze poglądy wychowawcze wywarły badania nad dziedzicznością. O ile w tej dziedzinie ludzie nauki wykazują wielką ostrożność i powściągliwość, o tyle często laicy chwytają się szerokich uogólnień i wniosków praktycznych, które nieraz głęboko oddziałują na całość naszych poglądów i postępowania. Przesada prowadzi do zbytniego sceptycyzmu wychowawczego. Skoro jakiś fatalizm ciąży nad jednostką ludzką, skoro wpływ poprzednich generacyj decyduje o czynach jej i nawet całej drodze życia, co można powiedzieć o wychowaniu? Służy ono tylko oglądzie i polorowi, nie może zaś wpłynąć głębiej na całość duszy ludzkiej.

Dziedziczność występuje w dwóch formach: „jedna” — mówi Clouston ¹⁾ — „w postaci określonych i dostępnych stwierdzeniu zmian budowy i funkcji ludzkiego ciała, jak np. mały mózg i wadliwy umysł w różnych formach idjotyzmu i epilepsji w zaraniu życia lub w formie chorobliwych objawów paralitycznych w dzieciństwie. Druga, w której możliwe wady nie występują widocznie w zaraniu życia i nie

¹⁾ T. S. Clouston. The hygiene of mind. Wyd. 6-te Londyn, stron. 60.

są podatne do skonstatowania ani w budowie cielesnej ani też w funkcjonalnych procesach, są bowiem tylko skłonnościami i możliwościami. Te ostatnie należą tak samo do faktów realnych jak poprzednie, jakkolwiek nie mogą być w równej mierze udowodniane w określonych chwilach życia indywidualnego". Pierwsza postać dziedziczności znajduje swój odpowiednik wychowawczy w postaci różnych metod oddziaływania rozwijającego na dzieci t. zw. nienormalne. Metody te dziś już dość znacznie się rozwinęły i stanowić mogą słusznie chlubę zarówno nauki pozytywnej jak wiary moralnej w wartość człowieka i ideałów chrześcijańskich. Druga — dotyczy faktów w szerszym zakresie. Tutaj wychowanie rozumne, stojąc na gruncie plastyczności natury dziecka, może w znacznym stopniu osłabić złe działanie w wieku późniejszym, przyzwyczajając do ekonomji, higieny i umiejętności pracy. Nie naszą rzeczą jest tutaj rozważać w jaki sposób cechy nabyte w ciągu życia jednostki przekazywane są następnemu pokoleniu. Dla nas najważniejszym faktem jest istnienie wpływu doświadczenia życiowego. Fakt to istotny nie tylko dla wychowania, ale i dla samej teorii dziedziczności. Że wychowanie liczyć się musi z naturą człowieka, jest to rzecz, którą coraz bardziej rozumieć zaczynamy. Od tego jednakże rozumienia do fatalizmu dziedziczności krok bardzo duży. Tutaj tak samo jak poprzednio (przy temperamentach) wiele słuszności ma Thorndike, który zaznacza, że uwaga nasza przy rozważaniu faktów zatrzymuje się nad

zjawiskami osobliwemi, które umysł czyni czemś typowem wtedy, gdy przeciętna miara na zgoła innej zdobywa się drodze. Przeciętny człowiek stanowi, ze względu na rozmiary i konsekwencje, najgłówniejszą naszą troskę wychowawczą. Nauka doświadczalna daje nam wiedzę o człowieku a jednocześnie środki nań oddziaływania ¹⁾. Gorzej jest z teorjami metafizycznymi. Tu często jesteśmy bezradni skoro się im poddamy. Odwieczne nauki o metempsychozie, o przeznaczeniu, a w ostatnich czasach o t. zw. konieczności praw przyrody i dziedziczności mają w sobie wspólne metafizyczne jądro, płynące w wielkim stopniu z psychologii człowieka o małej wiedzy realnej. Sceptycyzm jest po większej części, jeżeli nie w całości, wytworem i wnioskiem z założeń metafizycznych. Weźmy kilka przykładów.

Śród pedagogów dawniejszych, zarówno Kanta z jego teorią charakteru myślnego, jak tem bardziej Schopenhauera, możnaby zaliczyć również do zwolenników poglądu o niezmienności charakteru i niepoddawaniu się tegoż wpływom wychowawczym. Prawo przyczynowości ma znaczenie tylko immanentne, nie może więc dotknąć rzeczy przestępnych. O ile pomimo to u Kanta jest furtka w postaci wysiłku woli indywidualnej, w postaci samowychowania, przez którą można wpływać na charakter człowieka, zbliżać

¹⁾ Są to przybliżenia do t. zw. krzywej Gaussa. W tych przybliżeniach maximum „powierzchni rozpowszechnienia” odpowiada przeciętności. (Patrz l. c. Stern i Thorndike).

go niejako do rzeczy, jak platońską ideę do rzeczywistości, o tyle u Schopenhauera jest całkiem inaczej. „Najpierwszem zatrudnieniem przy wychowaniu moralnem — mówi Kant ¹⁾ — jest tworzenie podwalin charakteru. Charakter polega na umiejętności postępowania zgodnie z zasadami (Maximen). Na początku są to zasady szkolne, a potem — zasady dojrzałej ludzkości. Na początku posłuszne jest dziecko prawom. Zasady są też prawami (Gesetze), ale subiektywnie postawionemi; wypływają one z własnego rozumu człowieka. Żadne przekroczenie prawa szkolnego nie może przejść bezkarnie, jakkolwiek kara zawsze musi być dostosowana do tego przekroczenia”. Z tego wiadać, że wychowanie jest niczem innem według Kanta, jak umiejętnem doprowadzeniem człowieka do tej furtki, przez którą wolno mu będzie wejść niejako w porozumienie z najgłębszą swą istotą. Czynny stosunek do samego siebie rozstrzyga u Kanta sprawę doskonalenia się moralnego i tworzenia charakteru. Schopenhauer tej furtki człowiekowi nie daje. Wszelki przejaw działalności człowieka jest uwarunkowany przez wolę, jako podstawę bytu wszechświata i jego własnej indywidualności. Przyglądając się swej działalności, rozpamiętywując swe czyny, możemy poznać co najwyżej własną swoją istotę i w ten sposób przewidywać przyszłość, modyfikować i urozmaicać motywy, ale nie możemy zmienić linii naszego życia, jakości naszej istoty.

¹⁾ J. Kant. „Ueber Pädagogik”. Królewiec, 1803. Str. 71—2

Schopenhauer ¹⁾ ciągle powtarza sławne słowa Seneki, wyrzeczone w epoce, gdy ku zachodowi chyliło się romanum imperium: *velle non discitur*. Na tle doświadczenia i wspomnianego samopoznania powstaje w człowieku charakter nabyty, empiryczny, jako odbicie blade myślnego.

„Próżnym byłaby trudem praca nad ulepszeniem własnego charakteru lub przeciwstawienie się przemocy złych skłonności, natomiast o wiele pożyteczniejszą rzeczą byłoby poddanie się Niezmiennemu i powolność dla każdej skłonności, nawet złej” (str. 392). Schopenhauer usiłuje kazuistycznie wyjaśnić później tę rażącą konsekwencję swej doktryny i odróżniać tę ostatnią od zwykłego fatalizmu, niemniej wszelako powyższe zdanie jest wnioskiem z niej niezbitym. Teoria Schopenhauera jest bardzo wyraźnym przykładem sceptycyzmu pedagogicznego.

Do drugiej kategorii zaliczamy t. zw. dogmatyków. O ile sceptycy byli zwolennikami poglądu o niezmienności charakteru, o tyle dogmatycy twierdzą, że charakter człowieka jest pochodzenia empirycznego, kształtuje się w ciągu życia, zmienia się z wiekiem, przyczem szczególnie dzieciństwo nadaje się do tego, by wytwarzać podstawy charakteru. Znanne są poglądy Locke’a na wychowanie w związku z walką, wypowiedzianą przez niego t. zw. ideom wro-

¹⁾ A. Schopenhauer, „Die Welt als Wille und Vorstellung” T. I Str. 374—99. Wyd. Universal-Bibliothek.

dzonym. Dusza ludzka na podobieństwo niezapisanej białej karty wypełnia się i kształtuje w ciągu życia, dzięki doświadczeniu i eksperymentom. „Na białym papierze bowiem można wykreślić jakąkolwiek kreskę (for white paper receives any characters”) -- mówi Locke w swym traktacie o umyśle ludzkim¹⁾, mając, oczywiście, na widoku duszę rosnącego dziecka.

W innym miejscu znowu twierdzi, że z dziesięciu ludzi, dowolnie wybranych, napewno dziewięciu będzie takimi, jakimi ich zrobiło wychowanie. Rozprawa Locke'a o wychowaniu (przełożona na język polski w 1783 roku) wywarła duży wpływ na pisarzy pedagogicznych XVIII-go wieku, nie wyłączając Rousseau'a. Helvetius np. był fanatycznym propagatorem idei wychowawczych Locke'a, doprowadzając nieraz jego poglądy do krańcowości. „Różnice umysłowe, jakie zauważyć się dają między ludźmi -- powiada Helvetius¹⁾ -- zależą zarówno od rządu, pod którym ludzie ci żyją, jak od więcej lub mniej szczęśliwego czasu ich narodzenia, od lepszego lub gorszego otrzymanego przez nich wychowania, zarówno od słabszych lub silniejszych pragnień, któremi się odznaczają, jak od idei mniej lub więcej ogólnych i płodnych, stanowiących przedmiot ich rozmyślań. Człowiek genialny jest tylko produktem oko-

¹⁾ J. Locke. An Essay concerning human understanding. Księga I, rozdział III, § 22, str. 39. New Edition. London.

¹⁾ De l'esprit. Discours III. Cytuję za E. Parisot et E. Martin op. cit., str. 31—2.

uczności, w których się znajdował". Typowe to zdanie wyraźnie charakteryzuje „dogmatyka”. Do tejże kategorii zaliczyć należy J. S. Milla, który w swym „Systemie Logiki” (T. II, rozdział V zatytułowany: „O etologii czyli nauce, dotyczącej kształcenia charakteru”) usiłuje wykazać możliwość odkrycia „praw kształcenia charakteru”, a tem samem jest przekonany, że ten ostatni jest czemś zmiennem i poddającym się wpływom. „Prawa kształcenia charakteru — mówi Mill — są prawami pochodnemi, wpływającemi z ogólnych praw życia duchowego; prawa wspomniane można otrzymać z tych ogólnych, założywszy pewien ciąg okoliczności i następnie starając się wywnioskować, na zasadzie praw życia duchowego, jaki wpływ te okoliczności wywrzeć mogą na kształcenie charakteru”.

W literaturze naszej wszyscy niemal pisarze pedagogiczni w końcu XVIII-go i pierwszej połowie XIX-go wieku mogą być zaliczeni do „dogmatyków”. Taki np. Jędrzej Śniadecki pisze w swej znakomitej książce „O fizycznem wychowaniu dzieci” (Warszawa 1840). „Dobre wychowanie jest najpierwszem i najdroższem dziedzictwem, jakim dzieci swoje obdarzyć mogą” (rodzice), „jest majątkiem, który chyba z życiem utracić można” (str. 16). Polemizuje z Rousseau’em (którego wpływ jest bardzo widoczny) w sprawie zaniedbania dzieci słabowitych i niedorozwiniętych. „Nie masz więc takiego niedołęgi, któregooby na coś ukształcić, ukształconego do czegoś użyć niepodobna” (str. 19). W wydanym w roku 1791-ym w War-

szawie¹⁾ t. zw. „Katechizmie Narodowym” znajdujemy np. na stron. 8: „P. Co jest moralność? O. Jest sposób czynienia człowieka poczciwym, mądrym, cnotliwym. P. A polityka co jest? O. Jest sposób uczynienia go szczęśliwym. Te dwie umiejętności powinny się wspierać nawzajem; bo bez cnoty nie można być szczęśliwym. A w nieszczęściu ledwo można być cnotliwym”.

Nie będę mnożył dalej przykładów, wspomnę tylko jeszcze o książce ks. Ciemnińskiego²⁾, który uważa charakter za rzecz „woli” człowieka, za rzecz zmienną.

Zanim przejdziemy do charakterystyki trzeciej kategorii poglądów, zastanówmy się chwilę nad pierwszą i drugą, gdyż w ten sposób wyraźniej-szym się stać może stanowisko, następnie przez nas przyjęte.

Zarówno w doktrynach sceptyków, jak i dogmatyków, przedewszystkiem spotykamy założenia, przyjęte a priori. Sceptycy dla tych lub innych powodów zakładają niezmiennność absolutną charakteru, dogmatycy — jego zmienność. Schopenhauer wychodzi z założenia metafizycznego: woli jako sprężyny rzeczywistości, rzeczy samej w sobie. Ribot pomimo wszelkie pozory ścisłej naukowości jest pod wielkim wpływem Schopenhauera (o którym napisał całą rozprawę). J. S. Mill, zgodnie z duchem pozytywizmu, pa-

¹⁾ W drukarni Uprzywilejow. Michała Grolla, Księgarza Nadwornego J. K. M-ci.

²⁾ Ks. J. Ciemniński. „Poznanie i kształcenie charakteru”. Część I wyszła we Lwowie w 1903 r., a druga w Poznaniu w 1908.

nującego śród wielu umysłów w wieku pary i elektryczności, nie może zakładać (prócz atomów!) istnienia rzeczy niezmiennych. „Wszystko płynie”, ale według pewnych praw i, jakkolwiek prawa te nie są czemś bezwzględnem, nie mówią o prawdzie absolutnej, to jednakże tej, która w nich jest, „wystarczy dla życiowych potrzeb”.

Zasadnicze postulaty wychowania nie mogą się opierać na dowolnych założeniach, a dlatego doktryny sceptyków i dogmatyków, szczególnie fanatycznych, jak np. Helvétiusa, nie można poważnie brać pod uwagę. Zapewne, każda z tych doktryn zawiera pierwiastki doświadczalne. Wszak codzienne doświadczenie poucza nas o pewnej stałości cech danego człowieka tak samo, jak o zmienności naszych czynów, poglądów i wogóle reakcyj pod wpływem czynników zewnętrznych lub wewnętrznych. Zwracamy uwagę na jedno lub na drugie, potęgujemy znaczenie każdego z tych przejawów zależnie od przyczyn ubocznych, nie mających nic wspólnego z poznawaniem. Przyczyny te mogą być wyrazem ogólnych tendencyj życiowych w danej epoce, wyrażać w ten sposób prawdę całości życia. Np. wiek XVIII-ty, epokę oświecenia, charakteryzuje dogmatyzm pedagogiczny w powyższem rozumieniu, a początek drugiej połowy XIX-go wieku, doby determinizmu historycznego, fatalizmu wszelakich teorii dziedziczności—sceptycyzm. Są to ogólne nastroje umysłowości, ale nie wyraz ścisłego myślenia, o które nam tu chodzić powinno. Działalność poznawcza nie wyczerpuje całości życia,

a poznawanie jest jednym z rodzajów wartościowania i dlatego to, co jest niedopuszczalne w jednej dziedzinie, może być czemś zupełnie „naturalnem” w innej, a tem bardziej wtedy, gdy chodzi o „Beisichselbstsein des Lebens”, jak mówi Eucken. Religja np. nie może się obejść bez wyobrażeń lub sądów o rzeczach przestępnych, a sztuka również ma w sobie dużo pierwiastków metafizycznych. Tam jednakże, gdzie, jak w wychowaniu, chodzi nie tylko o normy, lecz i o praktyczne działanie, o przewidywanie i wpływ, tam trzeba pilnie się liczyć ze ścisłymi danymi doświadczeniami i bardzo ostrożnie przyjmować założenia nie umotywowane doświadczalnie.

„Stalość” i „zmiennosc” są to dwa korrelaty. Nie można pojąć czegoś stałego, nie biorąc pod uwagę zmienności i naodwrot. Z drugiej strony jest faktem niezaprzeczonym, że suma rzeczy zmiennych w miarę rozwoju wiedzy rośnie. Skąły wietrzeją, pierwiastki chemiczne mają wiek swój młodzieńczy i swoją starość, słońca gasną i rozpalają się w niezmierzonych, jak nazywamy, przestworzach wszechświata... Gdybyśmy potrafili streścić kilkadziesiąt wieków rozwoju człowieka w kilka godzin naszych, gdybyśmy potrafili obraz przebiegu tego rozwoju, jak w kinematografie, obserwować, zadziwiłaby nas ta płynność życia, ta zmienność pozornie stałych form. Ale zmienność i stałość to są kategorie immanentnego myślenia, nie mogą być przenoszone do absolutu, są czemś względnem, z sobą związanem, pojedynczo nie dającym się

pomyśleć. Rozmaita bywa przytem stałość i zmienność... Cała nauka istnieje o nich — matematyka...

Dalej, proces wychowania ma do czynienia ze współdziałaniem kilku czynników, a więc, z gruba powiedzmy, z wychowawcą i wychowankiem. Wpływ, wywierany na wychowanka, zależy od umiejętności i siły wychowawcy, zależy też od współdziałania wychowanka. Jeżeli chcemy mówić o wpływie wychowawczym, musimy zawsze mówić *ad rem i ad hominem*, musimy zawsze wiedzieć, w jakich warunkach jesteśmy, jakimi siłami rozporządzamy, co zrobić chcemy. Odpowiedź jest zmienna, ale jesteśmy w krajnie nieograniczonych możliwości. Podobnie jak ćwiczenie może nas doprowadzić do sprawności nieprawdopodobnej nieraz, tem bardziej, gdy się złączy z doświadczeniem, przewidywaniem i wiedzą, tak też we wszelkiej dziedzinie naszej działalności niemasz właściwie ścisłych granic. Stanie się to tem bardziej słuszne, gdy z zakresu życia jednostki przejdziemy do życia narodu, gatunku. Zarówno dogmatycy, jak i sceptycy zapomnieli o pytaniach: jak, kiedy i gdzie, a one właśnie rozstrzygają o wszystkim. Biorąc pod uwagę te pytania, zbliżamy się do trzeciego rodzaju zapatrywania na zasadnicze zagadnienie wychowania — do t. zw., zgodnie z terminologją wspomnianych autorów, poglądu relatywistów ¹⁾.

¹⁾ Muszę nadmienić, że wyłączone tutaj przedstawienie tego poglądu różni się od podanego przez autorów terminologii. Już wspominałem wyżej, że zaliczają oni Ribota do relatywistów.

Stojąc na gruncie doświadczenia, nie może być mowy ani o absolutnej niezmienności charakteru, ani o jego zmienności bezwzględnej. Wszystko zależy od tego, jakie czynniki wchodzi w grę. W jednych warunkach przy zwykłej naszej znajomości natury ludzkiej, praw przyzwyczajenia tak ważnych dla jej zrozumienia, jej instynktów, możemy wychować charakter mocny, rozpalić w człowieku wewnętrzny ogień doskonalenia się, w innych znowu nam to się nie uda. Nie ulega jednak wątpliwości, że, w miarę gromadzenia się doświadczenia i wiedzy, wpływ nasz na człowieka, na dziecko będzie coraz większy i niemasz, nie widać kresu temu zwiększaniu się. Przed nami proces asymptotycznego zbliżania się do ideału, tak jak wszędzie, w rozmaitych dziedzinach życia.

Często wiele rzeczy rozumiemy jakby statycznie, licząc się z siłami, rozporządzalnemi w danej chwili. Większość naszych czynności praktycznych, codziennych z tego rodzaju rachunkiem jest związana, ale ta większość to nie wszystko. Są rzeczy, których nie można rozumieć li tylko statycznie, obliczając równowagę sił w danym przekroju czasu, są rzeczy i jest ich bardzo wiele, tem więcej, im uważniej się życiu przypatrywać zaczniemy, w których dana równowaga sił, w danym czasie, to tylko chwilowy przekrój procesu, moment w nim jeden. Są prace ludzkie, tradycyjnie oddawane z pokolenia na pokolenie, prace, które mogą rosnać, jak lawina, i dzięki wiekom i pokoleniom wytwarzać siły nieznane, niespodziewane. Do takich prac należy działalność wychowawcza. Myli się ten,

kto się pyta o siłę wpływu wychowawczego w danej chwili, tak jak o coś, co, jak doświadczenie z fizyki, może być wykonane jednakowo w różnych miejscach kuli ziemskiej i w różnych czasach. Myli się ten, komu się zdaje, że wpływ wychowawczy to tylko dzieło jednego pokolenia, a nie sprawa historii narodowej. Myli się ten, kto chce doraźnej odpowiedzi na to pytanie, na zagadnienia tak głęboko związane z życiem społecznym, jak wychowanie, jak wpływy wychowawcze, tworzenie się charakterów ludzkich. Myli się, bo pytanie to jest jednoznaczne z określeniem granic rozwoju ludzkiego. Ten rozwój to nie tylko zdobywanie przyrody, ale i zdobywanie samego siebie przez człowieka, zdobywanie wpływu wychowawczego. Im więcej jest społeczeństwo kulturalnie i cywilizacyjnie posunięte, tem większym rozporządza zasobem sił wychowawczych. Ten zasób sił rośnie z rozwojem społecznym nie tylko przez rozszerzanie się, ale i przez skupienie intensywniejsze, bo oto nie tylko rośnie liczba szkół i instytucyj wychowawczych wogóle, nie tylko rozszerzają się wiadomości racjonalniejsze o wychowaniu wśród masy, ale też pogłębia się nauka o człowieku, wiedza pozytywna.

Dlatego też siła wychowawcza społeczeństwa jest wielkością zmienną, mówić można o jej napięciu w danej epoce, mówić można o zasobach wychowawczych danego pokolenia, ale nie można mówić wogóle o sile wpływu wychowawczego, bo to jest rzecz, zmieniająca się bez granic. W tej nieokreśloności jest naprawdę dużo pouczającego. Rzeczy, niedostępne naszemu

wpływowi dzisiaj, stać się mogą dostępnymi jutro, o ile to jutro otwierać będziemy naszą pracą celową, naszym wysiłkiem. W tym potoku życia jedno przedewszystkiem jest stałe prócz wzrostu siły, a mianowicie fakt, w którym się wyraża, że tak powiem, „attention à la vie” gatunku ludzkiego: jednostka musi się czuć wyraźnie w zbiorowości danej, tak samo jak zbiorowość odbijać w jednostce. Bez tej współodpowiedzialności (my wiemy, że ona czasem nie istnieje) ginie tworzywo, w którym rośnie człowiek i rozwija się moc jego w urabianiu swego charakteru.

Zręby charakteru jednostkowego, które wydają się niedostępnymi dla wysiłków współczesnego wychowania, jutro mogą być miękkie i dostępne, jeżeli zmiekczy je usilna praca całego społeczeństwa, na wszystkich polach, bo niemasz zjawisk społecznych niezależnych. Historia wychowania wskazuje, jak powoli rosną jego środki. Do takiego podstawowego czynnika, jak rodzina, jedyne w ustroju rodowym społeczeństwa, dołączają się powoli inne. W społeczeństwie stanem już mamy początki szkoły i wychowania publicznego; potem przychodzi ustrój państwowy, który rozwija te czynniki, dalej występują zrzeszenia społeczne, inicjatywa prywatna i t. p.

Pogląd relatywistyczny wspiera się na fałdzie stałej ewolucji człowieka i społeczeństwa. Jednym z czynników tej ewolucji jest zdobywanie coraz lepszych środków rozwoju wiedzy i myślenia. Jednym z takich środków jest np. czytanie, które słusznie nazywają nową jeszcze i młodą sztuką. Pomimo roz-

powszechnienia pozornego druku osób czytających jest bardzo niewiele¹⁾. W czytaniu i druku cywilizacja nasza znajduje narzędzie wielkiej doniosłości nie tylko do rozpowszechnienia i kapitalizowania wiedzy, lecz, i to przede wszystkim, do rozwoju mózgu i myślenia. Dawne cywilizacje, które upadły, nie posiadały tego środka tak samo jak brakowało im zasad chrześcijaństwa, które dziś pomimo wszystko popularyzują się coraz bardziej. Instytucje naukowe, tysiące robót, towarzystw oświatowych i t. p. z jednej strony, a coraz głębszy nurt filantropinizmu z drugiej, pracują i pracować winny wspólnie przede wszystkim dla podniesienia człowieka. Z czytaniem łączy się rozwój i wzbogacenie się języka, który tak silnie oddziałuje na nasz postęp duchowy. Język jako zjawisko akustyczne za pośrednictwem łączenia objawów optycznych, ruchowych i fonetycznych, w czytaniu znajduje nową pobudkę rozwojową. Charakteryzuje on jedno z najciekawszych zjawisk społecznych, które nazywamy narodem. Jako w potoku dziejów dokonywana i dokonana kapitalizacja zdobyczy kultury ludzkiej w formie indywidualnej (bo taka tylko jest jedynie realną), naród stanowi podstawowe tworzywo wychowawcze. Jest on w ludzkości tem, czem rodzina w nim samym; stanowi jedną ze szkół, w których wychowuje się genus humanum. Kto zjawisko

¹⁾ Na fakt ten zwraca uwagę J. Cotton Dana w artykule p. t.: The supreme importance of reading (Pedagogical Seminary, Vol. XX, n-r 1, 1913). Autor traktuje zagadnienie dość jednostronnie i zbyt pochopnie uogólnia.

wychowania bierze w odniesieniu do głównych li tylko przejawów świadomej działalności wychowawczej, do tych lub innych instytucji, a nie potrafi się wznieść do punktu widzenia ogólniejszego, społecznego, dla tego pogląd relatywistyczny jest niedostępny tak samo jak rozumienie transformizmu biologicznego lub historycznego procesu. Dawniejszej pedagogice nietylko brakowało podstaw doświadczalnych, brakowało jej w znacznie większym stopniu społecznego punktu widzenia. Politeja grecka, która zastąpiona została przez pojęcie państwa później, jako jedno z podstawowych pomocniczych pojęć pedagogicznych, była jak owe posagi greckie, piękna, lecz brakło jej krwi i nerwów, brakło realności faktu. Była ona zbyt piękną, by mogła być realną. Do dziś dnia trzyma jednakże przy sobie więcej zachwycone, niż dowodowo przekonane umysły ludzkie i tylko świeży prąd, idący ze sfery badań społecznej nam biologji i socjologii może klasyczne jej kształty ożywić. Pedagogika społeczna stać się musi działem, a bodaj nawet duchem pedagogiki ogólnej.

Relatywizm nie jest dążeniem do „złotego środka”, jest on wyrazem wiedzy, płynącej z badania natury ludzkiej, przyrody wogóle i historii. On chce widzieć człowieka takim, jakim on jest i, stwierdzając fakt rozwoju życia, opiera się na tem, co w tym rozwoju jest słusznem i doświadczalnie stwierdzonem.

Z każdej względności płynie względna pociecha, ale też i względny... smutek. Nauka dotąd nie zaprzecza, że ci, którzy wołają do oddzielnego i zbio-

rowego człowieka: „musisz iść drogą wiedzy, trudu, poświęcenia i wysiłku”, aby wpływ twój był skuteczny”, mają słuszość i dotyczą prawdy życia, prawdy jędrnej, jak zimna woda źródłana. Relatywizm tej prawdy broni.

W ten sposób przedstawia się pogląd relatywistów.

Rozważanie tego i poprzednich poglądów pozornie jakby nie wiąże się z naszym zagadnieniem: kształcenia charakteru, gdyż wszyscy wierzymy w siłę wpływu wychowawczego, szukamy tylko środków. Wybór środków jest uwarunkowany jednakże przez wiedzę i pojmowanie rzeczy, a z drugiej strony, zdaje się, zastanowienie się nad wspomnianymi poglądami ma swoje znaczenie, bo otwiera nam wolną drogę do następnych rozważań, obalając zarzut zajmowania się rzeczami niewykonalnemi, a jednocześnie usuwa szereg popularnych nieporozumień, wynikających albo ze zbytniego entuzjazmu i nadmiaru wiary, albo też z leniwego sceptycyzmu.

IV.

Możemy obecnie przystąpić do wyjaśnienia pojęcia charakteru, jego elementów i definicji. Rzecz jasna, że definicja, którą w jednym z następnych rozdziałów przyjmujemy, ma być celem pracy wychowawczej, dla której następnie należy szukać środków.

Przy dalszych naszych rozważaniach będziemy się starali dla uniknięcia nieporozumień zachować możliwą ogólność. Teorja, którą następnie podamy, jest psychologiczną, nie rozdrabnia się na szczególiki, zaznacza główne rzeczy, zdaniem naszym, nie ulegające wątpliwości. W ten sposób kształcenie charakteru staje się dostępnem w praktyce przez podkreślanie tych stron, które główną odgrywają rolę. Zresztą czytelnik uważny znajdzie tu wiele analogji i oparcie się na tem, co było powiedziane w rozdziale drugim.

Każdy, kto cokolwiek bliżej zapoznał się z zajmującym nas zagadnieniem, zrozumie łatwo bojaźń i niepewność, którą odczuwać musi ten, kto się kusi o rozpatrywanie bodaj przybliżone tego odwieczne-

go, a tak ciekawego problemu. Najlepsze umysły ludzkości po wszystkie czasy usiłowały problem ten ująć, a pomimo to dotąd staje on przed każdym pokoleniem z całym nowości powabem, w całej grozie swej wielkości. Wielkie zagadnienia mają to do siebie, że są przedewszystkiem wieczne.

Całe wieki i pokoleń szeregi usiłują znaleźć rozwiązanie ich — napróżno... Czyż jednakże napróżno? czy wysiłek, czy praca zużyta nie kapitalizuje się w postaci większej sprawności i ciężyzny myślenia? Historia dowodzi, że tak jest istotnie, że często bezinteresowne wysiłki są bardzo... pożyteczne, decydują nieraz o życiu mas ludzkich. To samo widzimy w zabawie dziecinniej, w jej pozornej nieużyteczności. Niejedna „kwadratura koła” była dobrą szkołą myślenia naukowego.

Charakter człowieka jest zjawiskiem bardzo złożonym. „Górę soli trzeba zjeść, aby poznać człowieka” — mówi przysłowie utarte, wskazuje jednakże, jako wyraz doświadczenia, na wielką zawilóść zjawiska, na zmienność nieoczekiwaną tam, gdzie się spodziewało stałości. Szekspir jest mistrzem w przedstawianiu tej nieoczekiwanej pozornie gry czynów i reakcyj człowieka. Nie są to raptowne przeskoki, istnieje ciągłość, lecz głębiej ukryta poza maską, dostępną przeciętnemu spostrzeżeniu.

Ze względu na potrzebę jaśniejszego rozumienia tego, co następuje, umówmy się oznaczać tak, jak u Sterna, cechami wszelkie właściwości charakteru danej jednostki. Zauważyliśmy powyżej, że nie

sądzymy, aby to określenie było ścisłe i do badań wygodne tak samo, jak nie uważamy, aby podana przez Sterna segregacja cech (Merkmale) na trzy wspomniane rodzaje była znacznem ułatwieniem. Dla nas w przyszłości niema to znaczenia, stąd możemy się na definicjach Sterna zatrzymać. Wprowadzimy później określenie elementu charakteru, co będzie dla nas miało już znaczenie zasadnicze.

Pomimo złożoności w charakterze każdego człowieka, można przedewszystkiem wysegregować dwie główne jego części składowe. Ten podział istnieje u wszystkich myślicieli, zajmujących się omawianą sprawą, przyczem części nadmienione mają u każdego odpowiednie nazwy. Nie ulega wątpliwości, że każdy człowiek przychodzi na świat z pewnemi indywidualnemi cechami, predyspozycjami zarówno natury fizycznej, jak i psychicznej. Suma cech psychicznych stanowi wrodzoną część jego charakteru, czyli, mówiąc lepiej — wrodzony materiał tegoż. W ciągu życia, zależnie od różnych okoliczności i warunków, wytwarzają się inne, nabyte cechy psychiczne, które w sumie stanowią nabyty materiał jego charakteru. Bardzo trudno określić, gdzie się kończą wrodzone cechy, a zaczynają nabyte. Trudność ta była przyczyną sporu filozoficznego o pojęciach wrodzonych i dotąd nie jest rozstrzygniętą. Prawie nic nie pamiętamy z naszego wczesnego dzieciństwa. Nie zna czy to, by nie istniała ciągłość życia psychicznego: dawniej odebrane wrażenia tak zrosły się z nami, z masą naszych wspomnień, że cecha czasu zatarła się

w nich i stały się jakby materiałem naszego „ja”. Wobec tego każda z tych części składowych naszego charakteru jest wielkością zmienną. Nie masz bardzo często możliwości w codziennem doświadczeniu i zwykłej samoobserwacji oddzielić to, co jest nabyte, od tego, co wrodzone.

Wspomnienia świeżych wrażeń jeszcze mają dla nas cechę nowości, czegoś nabytego; dawnych — już się zrastają z masą innych wspomnień, stanowią jedną masę, ocena czasowa zanika. Weźmy przykład. Gdy się uczymy jakiejś rzeczy, czujemy dobrze, że jest dla nas nową, czujemy wysiłek pewien w jej przyswajaniu, świadomość nasza jest w naprężeniu. Ale oto nauczyliśmy się, niedawna nowość stała się dla nas rzeczą zwykłą, stała się niejako naszą własnością, organem naszego czynu lub myśli. Przestajemy ją odróżniać specjalnie, a nawet, gdy zaczniemy umyślnie zwracać na nią uwagę, automatyzm się psuje ku naszemu zdziwieniu. Człowiek, który zacznie analizować swe ruchy przy chodzeniu, może się potknąć, jak małe dziecko.

Jeżeli więc staniemy na gruncie bezpośredniej obserwacji, musimy się zgodzić, że wspomniane części składowe charakteru są wielkościami zmiennymi. Nie wypływa stąd, by części te nie były czemś samem w sobie określonym. Doświadczenie poucza, że każdy nowy wysiłek obserwacji wprowadza coraz to nowe zmiany w ich wzajemne ustosunkowanie. Badania porównawcze, umiejętna, objek-

tywna metoda naukowa potrafi zapewne wykryć i dokładnie odróżnić t. zw. endogeniczną (jak mówi Łazurski) stronę charakteru od eksogenicznej, niemniej jednakże samoobserwacja, dla rozwoju indywidualnego ogromne mająca znaczenie, tego odróżnienia dokładnie nie daje. Dla niej dusza ludzka i świat zewnętrzny tak często stanowią całość spójną, jednocześnie się rozwijającą.

„Starość żyje wspomnieniem” — mówimy nieraz, konstatując w ten sposób wszystkim nam jasny fakt obserwacji. Dla starca świat zewnętrzny jest coraz biedniejszy, doświadczenie jego jest bierne, a tem samem szczupłe i oto, powiadamy, charakter jego się ustalił. Na jedną rzecz jednakże musimy tu zwrócić uwagę. Wszyscy wiemy, że nasze zasady, poglądy i pojęcia są rzeczą nabytą, że powstają na tle naśladownictwa lub doświadczenia, że są pożyczone lub wyrobione, ale w każdym razie nabyte. Ponieważ postępowanie według pewnych zasad stanowi, jak to wszyscy chętnie potwierdzą, jedną z cech charakteru silnego, więc tu, w tym przypadku, widzimy wyraźnie znaczenie nabytej części charakteru. Herbart odróżnia też w charakterze człowieka 2 strony. „Tę część” — powiada on ¹⁾ — „przejawów jego woli, którą on znajduje w obserwacji samego siebie jako już daną, nazywamy obiektywną częścią

¹⁾ J. F. Herbart. „Umriss pädagogischer Vorlesungen”, str. 98 - 9 Universal-Bibliothek. To samo w „Pädagogice ogólnej”, która istnieje w przekładzie polskim.

charakteru. Natomiast te nowe przejawy woli, które powstają najpierw w czasie lub na początku samoobserwacji, wypada dla odróżnienia nazwać subiektywną częścią charakteru". Obiektywną część stanowią nasze popędy, afekty, przyzwyczajenia i skłonności ¹⁾, a subiektywną — zasady nasze, różnego rodzaju powody postępowania i t. d. Stwierdzając ogólnie znany fakt, mówi Herbart dalej: „Wspomniana druga część charakteru może wyrobić się tylko w wieku dojrzałym, jednakże początki jej przypadają już w wieku młodocianym i zwykle występują u młodzieńca w tempie szybkim, ale różnie co do sposobu i siły u różnych indywiduów” (str. 99).

Należy poznać charakter obiektywny wychowanka, żeby później z powodzeniem oddziaływać na wyrobienie subiektywnego. Obie te strony charakteru u Herbarta są wielkościami zmiennymi. Pomiedzy niemi istnieje współdziałanie, od którego zależy wypadkowa — charakter człowieka.

Jeden z wybitnych społecznych pedagogów G. Kerschensteiner, odróżniając w charakterze człowieka dwie strony, jedną z nich, odpowiadającą obiektywnemu charakterowi Herbarta, nazywa charakterem biologicznym, a drugą — myślnym ²⁾ (intelligibler Charakter). Nie należy jednakże identyfikować charakteru myślnego Kerschensteinera z podobnymże

¹⁾ Temperament słusznie zalicza Herbart też do obiektywnej części.

²⁾ G. Kerschensteiner. „Charakterbegriff und Charaktererziehung” 1912, str. 8—12.

Kanta. Charakter myślny Kanta — jest „rzeczą samą w sobie”, należy poniekąd do świata przestępnego. Kerschensteiner zaś mówi o fakcie doświadczalnym.

Powyżej powiedzieliśmy, że każdy myśliciel, zajmujący się omawianą sprawą, widzi w niej dwie strony. Stanie się to tem bardziej zrozumiałe, gdy weźmiemy na uwagę t. zw. temperament i będziemy go uważali za jedną ze stron charakteru, np. biologiczną u Kerschensteinera.

Nie będę przytaczał więcej przykładów. Te, które podałem, są potrzebne nam do dalszych rozważań, a jednocześnie wystarczają.

Czy jednakże wobec trudności faktycznej odróżnienia tego, co jest wrodzone, od cech nabytych, nie było by lepszem inne pojmowanie tych dwóch części charakteru człowieka? Sądzę, że tak. Niewątpliwie z punktu widzenia naukowego może być ważnem, z czem człowiek przychodzi na świat i co daje mu doświadczenie i praca życia. Rozwiązanie tego trudnego pytania mogłoby nam dać w odniesieniu do danej indywidualności bardzo dużo.

Niestety, do tego rozwiązania jest daleko: możemy wskazać tylko w grubych bardzo zarysach te właściwości jednostki, jakie są przyrodzone i to tylko w przypadkach wybitniejszych. Wiele cech pozostaje zapewne w ukryciu, dzięki niesprzyjającym warunkom życia. To samo bywa w odniesieniu do zjawisk fizjologicznych. O wiele łatwiej jest z nabytymi cechami, lecz i tutaj nieraz jesteśmy w trudnem położeniu. Zagadnienie powyższe wymaga nietylko psy-

chogramu jednostki, lecz i dokładnej jej biografii oraz skali porównawczej z innemi dla właściwej oceny.

Trudność zagadnienia zmusza nas ze względu na potrzeby wychowania do innego podziału.

Ponieważ najtrudniejszą rzeczą jest należyte odróżnianie tego, co przyrodzone, od cech nabytych i dobrze utrwalonych, będziemy uważali, że dwa te zakresy cech, t. j. przyrodzone i dobrze utrwalone nabyte stanowią jedną część charakteru, tę część, która już się stała. Człowiek ciągle się rozwija nawet wtedy, gdy fala życia spada ku starości. Zarówno postrzeganie, jak pamięć, a nawet rola wyobrażeń i ich stosunek do postrzegania — wszystko to się zmienia, a pomimo to czujemy zawsze nową fazę rozwoju naturalnego, która jest czemś innem, niż wszystkie poprzednie, jakkolwiek bardzo wiele podobieństw zachowuje. Skoro tak, skoro proces psychiczny stale trwa do śmierci, niewątpliwie wytwarzają się coraz to nowe cechy, utrwalają się, a więc ta część charakteru, która się stała, wzrasta.

Obok niej istnieje inna, znajdująca się w stanie stawania się, tworzenia. To tworzenie bywa zależne od naszej woli i świadomości, a tem samem od naszej samowiedzy albo też niezależne. Najpierw zjawia się to jedno, a potem powoli rozwija się drugie.

Im więcej to stawanie się zależne jest od nas samych, tem silniejszy jest charakter człowieka, tem jaśniejsze poczucie „ja” i jego stosunek do rzeczywistości.

Każda chwila, ściśle mówiąc, przynosi nam zmiany w części pierwszej charakteru, zwiększając niejako

jej objętość, wpływa też ona i na część drugą, co albo osłabia albo wzmacnia naszą zdolność tworzenia samych siebie, intensywność stawania się naszego charakteru. A więc mamy znowu do czynienia z dwoma zmiennymi częściami charakteru. Zmienność ta jest jednakże inna niż poprzednio. Tam wynikała ona z nieudolności naszego poznawania, tutaj jest następstwem wnioskiem prostym z samego pojęcia o częściach. Można uważać, że taki podział charakteru na dwie części jest wygodniejszy ze stanowiska wychowawczego, gdyż nie zapłące nas w rzeczy nieznanie, nie może przeczyć doświadczeniu oraz pozwala na wysunięcie na czoło pewnego bardzo ważnego pojęcia, o którym niebawem będziemy mówili.

Czytelnik już obecnie z łatwością zrozumie, że wychowanie samego siebie wysuwa się poniekąd wpółni naturalnie jako jedno z naczelných zagadnień wychowawczych. Autor sądzi, że stopień uzdolnienia do samowychowania jest i tylko być może jedynym dostatecznym kryterjum t. zw. dojrzałości. Przejawia się to uzdolnienie zarówno w stopniu panowania nad sobą, jak dostatecznym rozumieniu motywów czynów własnych i innych ludzi oraz zjawisk przyrody, umiejętności odczuwania wzruszeń ludzkich i dążeń a nadewszystko w świadomym i celowym stosunku własnego „ja” do całości życia i wszechświata. W okresie dojrzewania mamy ten gorący czas, gdy stawiane są mury pod gmach samowychowania. Mury te wspierać się winny na trwałym fundamencie, który buduje i ugruntowuje poprzedzające

wiek młodzieńczy wychowanie. Dotychczasowe formalne i poniekąd powierzchowne intelektualistyczne traktowanie dojrzałości jest niewystarczające i prymitywne. Z łatwością oddźwięk w niem znaleźć można dawnej szkoły z jej materjalizmem dydaktycznym.

Ponieważ, jak zaznaczyliśmy wyżej, dwie nadmienione części charakteru są wielkościami zmiennymi, znajdującymi się stale we wzajemnem spółdziałaniu, ważnem jest zastanowienie się, jakiego rodzaju jest to spółdziałanie. Ważnem nie tylko z obiektywnego punktu widzenia nauki, lecz tem bardziej obecnie dla nas, ze stanowiska oceny wartości tego spółdziałania. Nazwijmy dla utkwienia myśli, nie kuszając się o dobór najlepszej nazwy, wspomniane części statyczną i dynamiczną.

Mówimy tu o „częściach” i „spółdziałaniu”, jakby chodziło o jakieś oddzielne rzeczy. Tak nie jest. Mamy przed sobą zjawisko ogromnie skomplikowane, dwa przenikające się prądy zjawisk, a dla scharakteryzowania stosunku ich szereg słówek i pojęć, ujmujących tylko częściowo rzecz całą.

Śród pojęć, które znalazły swe zastosowanie w rozważaniach powyższych występowało pojęcie „ja”. Należy ono do takich, które są omijane przez niektórych psychologów z tego względu, że zdaniem ich nie odpowiadają doświadczalnie stwierdzonemu faktom. Niewątpliwie pojęcie to należy do rzędu mniej uchwytnych i często przy bliższej analizie rozplływających się. Kto chce jednakże usunąć ze słownika psychologii to pojęcie, winien przedewszystkiem zmie-

nić całą budowę naszego języka i identyfikować fakt psychiczny z faktem fizycznym — t. zw. obiektywnym. Odróżnienie iluzji i halucynacji od postrzeżenia, wyobrażenia od postrzeżenia, obrazów wytwórnych od reprodukcji byłoby zgoła niejasne i niemożliwe bez podziału zjawisk psychicznych na dwie kategorie: obiektywnych i subiektywnych. Z tem się zgodzi każdy psycholog. Nie każdy jednakże na dnie zjawisk psychicznych zechce przyjmować pewne „ja”. Jest to zupełnie słuszne ze stanowiska naukowego. Skoro hipoteza jest niepotrzebna, poco jej używać. Inaczej rzecz się przedstawia, gdy chodzi o wychowanie. Świadomość swego „ja” jest wszystkim nam bliska i wszystkim ludziom, nawet uczonym psychologom, jest „bezpośrednio” znana. Stosujemy ją na każdym kroku w życiu praktycznym, zarówno obcując z ludźmi, jak ze zjawiskami materialnymi. Że to pojęcie nie jest płodne w nauce, w badaniu, zależy może w dużym stopniu od tego, jakie metody badania uważamy obecnie za słuszne. Zjawisko patologiczne, t. zw. rozdawania się osobowości, wskazuje zgoła obiektywnie na coś, co ma jednakże dużą wartość, jakkolwiek nie da się jeszcze uchwycić. Kto nie zajmuje się fizyką i polega na grubem doświadczeniu, temu są zbędne elektrony i eter. Psychologia jeszcze w dość pierwotnem znajduje się stadium. Niepotrzebna jest dla jej metod badania hipoteza „ja”, — niech ją odrzuca, bo inaczej zrobić nie może, ale to „ja” pomimo to zawsze pozostanie z nami i w nas jako jedno z najbardziej oczywistych do-

znawań życia psychicznego. Wychowawca, którego cele sięgają dalej, niż zamiary badacza, z faktem tym liczyć się winien i byłoby nawet wielkim błędem z jego strony, gdyby się liczyć przestał. Wymagania natury moralnej zmuszają go do tego. Odpowiedzialność za własne czyny, szlachetna duma, celowość postępowania, obowiązek i t. p. — wszystko to bezpośrednio wiąże się ze świadomością naszego „ja”. Bez niej staje się czemś pustem i bezpłodnem. Każdy z nas czuje to dobrze.

Świadomość naszego „ja” czyli samowiedza w miarę rozwoju człowieka ulega też zmianom. Rozwija się powoli to, co zowiemy osobowością ludzką. Pojęcie osobowości zajmowało i zajmuje wielu ludzi. Podstawą jest ono filozofji Leibniza, która dziś znalazła swój wyraz głębszy i modyfikację w poglądach W. Sterna¹⁾, którego tyle razy już cytowaliśmy. Osobowość dla Sterna jest nie tylko zagadnieniem naukowym, lecz podstawowem pojęciem filozoficznem. Rzeczywistość rozpada się na „osobników” i „rzeczy” (Personen und Sachen). Zarówno każdego osobnika, jak osobowość ludzką (Persönlichkeit) charakteryzują trzy główne cechy: unitas multiplex, celowość działania oraz odrębność. Osobowość jest wielością cech a jednocześnie ich jednością. Cechy te są równorzędnie fizyczne i psy-

¹⁾ W. Stern. Die menschliche Persönlichkeit. Zweite Auflage. Leipzig. 1919. Jedna to z najlepszych i najgłębszych książek z omawianej dziedziny.

chiczne, bo osobowość jest „neutralna” wobec ducha i materji. Łączy się ona działaniem celowem według przyczynowości wewnętrznej ze światem zewnętrznym, który jest konieczny do jej rozwoju i samego bytu. Dzięki temu natywizm i empiryzm są odróżnieniem zbędnem, bo osobowość i świat zewnętrzny stanowią jakby dwa przenikające się, stykające się (Konvergenz) prądy zjawisk, wobec czego odróżnienie pierwiastków apriorycznych i doświadczalnych jest czemś nieistotnem. Spontaniczność i celowość działania wiąże się z indywidualną, jakościową odrębnością od reszty świata. Osobowości podporządkowują się sobie wzajemnie, np. osobowość społeczna — naród podporządkowuje jednostkę tak samo, jak jest podporządkowana — ludzkości, a całość wszech osobników najwyższej osobowości — Allperson. Ponieważ każda osobowość rządzi się własnymi celami (autotelją) i jednocześnie podporządkowana jest wyższym osobowościom, koniecznem jest „misterjum” introcepcji, aby ustalić między nimi rodzaj harmonji przedustawnej... Harmonja ta jest zarówno faktem socjologicznym, jak ideałem wychowawczym. Ja jednostkowe i ja społeczne przenikają się wzajemnie ¹⁾).

Stern nazywa swoje poglądy „krytycznym personalizmem” w odróżnieniu od „impersonalizmu” oraz „personalizmu naiwnego”. Pierwszy z dwóch ostat-

¹⁾ Książka w pierwszym wydaniu ukazała się w roku 1917-ym. Niewątpliwie wywołała ją wojna. Jest ona ponieważ protestem przeciwko dotychczasowym umysłowym „założeniom” cywilizowanego człowieka.

nich traktował człowieka, jak rzecz i znalazł swój wyraz w doktrynach materialistycznych oraz różnych przejawach pozytywizmu, nie wyłączając pragmatyków. Drugi — nie uznaje neutralności wobec fizycznych i psychicznych cech i wyodrębnia duch od materji, tworząc tem samem spiritualistyczne koncepcje. Personalizm krytyczny ma wychodzić ze sfery przeciwnieństw, w których grzęzła myśl ludzka, nie zaprzecza faktom celowości, nie staje też na drodze badania doświadczalnego. Stern ma ambicje kantowskie i poniekąd idzie dalej w kierunku wskazanym przez filozofa królewieckiego. Trudno odmówić wartości powyżej przytoczonej charakterystyce osobowości. Korzenie jej tkwią w dynamicznej części charakteru człowieka, jakkolwiek przenika jej działanie całość jego. Czy osobowość może być tak szerokiem pojęciem filozoficznym, jak tego chce Stern,—nie będziemy rozstrzygali. Dla nas największą ma wartość jego charakterystyka osobowości, główne jej cechy. Otóż cechy te przypisać jesteśmy gotowi roli i istocie dynamicznej części charakteru człowieka. Nie występują one odrazu wszystkie. Najpierwotniejszą wśród nich jest aktywność, która później konsoliduje się i nabiera cechy celowości. Wadą pedagogiczną książki Sterna jest brak genetycznego rzeczy ujmowania. Wszak dziecko różni się od dojrzałego człowieka, a pojęcie osobowości, jakkolwiek chce mu Stern przypisać cechę substancjalności, jest jednakże czemś, co wyraża rzecz ciągle stającą się. Tę sprawę za mało Stern podkreśla i dla tego nie uważamy za

możliwe całkowicie na jego stanowisku stanąć, jakkolwiek nieraz jeszcze w niniejszej książce jego rad posłuchamy.

Pojęcie osobowości u Sterna jest szerszem, niż pojęcie charakteru. Jest to rzecz poniekąd dowolna i nie istotna. Dla tego też będziemy nadal posługiwali się jednym pojęciem: charakter, co nie wyklucza bynajmniej możliwości żądania od charakteru tych samych cech, jakie posiada osobowość, t. j. jedności (*unitas multiplex*), spontaniczności i celowości działania oraz jasnego, odrębnego, indywidualnego oblicza.

Na str. 84 cytowanej książki podaje Stern taką definicję charakteru: „Der Charakter ist die Einheit aller Richtungsdispositionen eines Menschen. Bestimmend für seinen Begriff ist die das ganze Leben durchwaltende Tendenz, durch welche alle auf das engere Selbst wie auf fremde Zwecke gerichteten Strebungen in Zielsetzungen des weiteren Selbst umgewandelt werden”. Nie trudno widzieć, że ta definicja *implicite* posiada wszystkie cechy, właściwe osobowości u Sterna.

Dalej będziemy mówili o elementach lub pierwiastkach charakteru, zatrzymując termin przyjęty przez niektórych autorów (np. Malapert). Element ten różni się od cechy, że wchodzi wń pojęcie wartości, co nie jest rzeczą główną, gdy mówimy o cechach. Ze względu na praktykę wychowawczą, element charakteru musi: 1-o uwzględniać tylko cechy charakteru więcej dla wychowania dostępne, nie bacząc nawet na ich komplikację; 2-o wysuwać na czoło tylko rzeczy najważniejsze. Rzecz jasna, że w ten

sposób ¹⁾ możemy wiele cech ominąć. Nie będzie to grzechem, jeżeli nie zapomnimy o najważniejszych. Kształcenie charakteru w ścisłym tego słowa znaczeniu jest dziełem samego człowieka, dziełem samowychowania. Ale wychowanie ze strony innych ludzi winno dać wszystko, co jest najpotrzebniejsze do tej pracy.

Stąd niech się czytelnik nie zdziwi temu, co znajdzie dalej. Było by jednakże źle, gdyby znalazł wady naukowe. Tego każda taka konstrukcja unikać winna już chociażby dla tego, że zrobić to może i przytem nie posiadać chwilowej tylko wartości.

¹⁾ Tak zgodnie ze swą intuicją pedagogiczną rob np. Kerschensteiner.

V.

Nie ulega wątpliwości, że w różnych stadjach rozwoju człowieka obydwie części jego charakteru inaczej się przedstawiają. W młodości osobliwie bujnie rozwijają się obydwie, w wieku dojrzałym mamy przed sobą równowagę, a w starości — przewagę statycznej. W młodości szukamy nowych wrażeń, i to, co nam daje otoczenie i świat zewnętrzny, o wiele przewyższa nasz własny kapitał duchowy. W starości świat przestaje być nowym i pociągającym, lubimy się pogrążyć w przeszłości, żyć tem, co mamy. W jednej nowelce Orzeszkowej mamy śliczny obrazek rwącej i ciekawej młodości. Oto mały chłopczyk, ledwo umiejący chodzić, znalazł się wśród wysokiej trawy, pośród kwiatów, motyli i owadów, pod jasnymi promieniami słońca. Jakaś siła prze go naprzód do coraz to nowych odmian tej cudnej... bogatej rzeczywistości, aż znajduje uspokojenie w zimnej, zdradzieckiej toni... Przecież lepiejby zrobił, powie mędrzec hinduski, gdyby tylko kontemplował, biernie obserwował tę dziwną rzeczywistość. On chciał ją poznać czynnie zapomocą *activ*

touch, t. j. zapomocą podstawowego procesu poznawczego, przejawiającego się już w najwcześniejszym dzieciństwie w tem, że dziecko wszystko bierze do buzi, wszystkiego chce dotknąć, samo idzie na spotkanie rzeczywistości. Ileż to czynności wykonywamy w dzieciństwie tak często, jak w sztuce, bez zamiaru i celu, mających charakter tego czynnego zetknięcia się z rzeczami. Od wspomnianych elementarnych przejawów u noworodka poprzez gry i zabawy dziecka aż do eksperymentu fizyka ciągnie się jedna i ta sama linja czynnego poznawania, czynnego doświadczania. Rozpęd jego z wiekiem słabnie mniej lub więcej intensywnie, zależnie od indywidualności i warunków. Czy jest pożądane z punktu widzenia siły charakteru człowieka to słabnięcie? Wszyscy lubimy moc życia, jego rozlewną, bujną ekspansję. Dla mnie ta moc jest jedną z wartości, jest jednym z dowodów siły charakteru człowieka. Jeżeli słabnie impuls wewnętrzny do czynnego doświadczenia, słabnie życie, słabnie moc jego. „Ten tylko jest godzien wolności i życia, kto codzień je zdobywać musi; takie jest ostatnie słowo mądrości” — mówi Goethe w *Fauście* ¹⁾. Doświadczenie czynne, nazywane w naukach ścisłych eksperymentacją, jako jedna z „metod życiowych”, jako jeden z postulatów wychowania, nie jest rzeczą szeroko znaną, jakkolwiek oznaczamy nieraz częściowo

¹⁾ „Das ist der Weisheit letzter Schluss,
Nur der verdient sich Freiheit, wie das Leben,
Der täglich sie erobern muss”.

to samo tyloma słówkami w rodzaju: „zdolności inicjatywy”, „przedsiębiorczości”, „energji” i t. p. Stawiając życiu zapytanie, wyteżaj mięśnie twego ramienia, i wrzynaj się niem w bijące fale rzeczywistości... Kto nie pyta, temu nie odpowiadają, kto nie dąży, nie osiąga, a przedewszystkiem życie dla niego będzie zagadką, czemś tajemniczem, rozpływającym się w powodzi słów i wiązaniu zdań... Myśl twoja niech rośnie razem z czynem twoim, niech budzi w twem sercu czyn ten skruczę i pokorę omyłki, niech budzi również wiarę mocną w dobro i możliwość powodzenia...

Takie są przykazania doświadczania czynnego, Jest w niem wiara w życie, jest „egoizm” przekonania o powodzeniu.

Pojęcia, zdobyte na tle doświadczania czynnego są własnością jednostki, mają dla niej wartość praktyczną, są używane, a zespoły ich tworzą jej przekonanie. Jak mało dziś ludzi, posiadających przekonania! Widać to chociażby z tego, jak ludzie nie umieją bronić swych przekonań, popadając w gniew lub nadużywając środków niekulturalnych wogóle. Każdy rozumie, że inaczej się broni chaty, postawionej własnymi rękami, a inaczej wynajętego mieszkania. Istnienie przekonań jest nieodzownym warunkiem silnego charakteru, a przekonanie można tylko zdobyć, nie otrzymać w spadku, jak majątek. Człowiek, mający przekonania, może mieć zasady, może mieć wytkniętą linię życia. „Tak samo jak nasza droga fizyczna na powierzchni ziemi” — mówi Scho-

penhauer¹⁾ — zawsze jest tylko linja, nie powierzchnia, tak też powinniśmy w życiu, jeżeli coś osiągnąć i posiąść pragniemy, odrzucać niezliczone inne rzeczy, leżące na lewo i na prawo. Jeżeli nie potrafimy na to się zdobyć, lecz, jak dzieci na jarmarku, wyciągamy rękę po wszystko, koło czego przechodzimy, wtedy mamy przed sobą zwodne dążenie do zamiany linji naszej drogi na powierzchnię; biegniemy zygzakowato, wałęsając się w jedną i drugą stronę i niczego osiągnąć nie możemy”. Tylko doświadczenie czynne może nauczyć dziecko biegu po tej linji jego życia, jako człowieka dojrzałego, linji, która znamionuje silny charakter.

Znaczenie „doświadczenia czynnego” często jest niedoceniane. Nawet mamy dążenia w filozofji, gdzie wyrazem mądrości jest bierność życiowa. Weźmy pod uwagę stoicyzm, epikureizm, ba, nawet samego Platona, wpatrzonego w boskie idee i dotąd hypnotyzującego całą naszą kulturę umysłową. Czego wyrazem jest nirwana, *αταραξία*, pietas średniowieczna? Przewstawienie pomiędzy światem a ideałem wyraziło się w dążeniu zwolnienia się od więzów świata. Powstała filozofja „niechęcenia”, *υπερβολή*, która dotąd jest uważana przez moralistów nawet bardzo wybitnych za mądrość życiową. Starożytna myśl przez długie wieki doświadczeń doszła do tej mądrości, stając się podobną do Aleksandra Macedońskiego, rozcinającego węzeł gordyjski mieczem, zamiast go rozwiązać. Wpływ

¹⁾ l. c., str. 394—5.

tego rodzaju myślenia jest tak wielki nawet w dobie obecnej, jak wpływ starożytnej grecko-rzymskiej kultury wogóle. Czem był właściwie Nietzsche, jak nie komentatorem pewnych odłamów greckiej myśli, który usiłował głosić światu nowego człowieka? Stoik tworzył zasadę z umiejętności „niechcenia”, a Nietzsche czyż nie robi tego samego, czyż z życiem idzie, w niem tworzy? Nie, on zamyka się w swej twierdzy nadludzkiej, pełen pogardy dla ludzi i życia bieżącego, pogardy, w dużym stopniu płynącej z estetycznego poglądu na świat i życie. Wiemy chociażby z przykładu różnych form materjalizmu, do czego prowadzi intelektualizm wyłączny; Nietzsche wykazał nam braki estetyzmu. Niemale wady ma też moralizm Tołstoja lub nawet Foerstera. Charakter człowieka musi godzić w sobie konkretnie te różne tendencje, jako wyraz jednej, wszechogarniającej „woli życia”, ale woli dobrej.

W dziedzinie, przez nas tutaj omawianej, taki np. autor, jak Prat¹⁾, przeciwstawając jednej części charakteru ludzkiego, którą nazywa *caractère empirique*, drugą jej część, czyli *personnalité* człowieka, widzi główną siłę tej ostatniej, jej wolność w umiejętności zaprzeczania pierwszej. „*Nolonté*” czyli „*vouloir ne pas*” stanowi ośnowę charakteru moralnego człowieka. „*De se défaire pour se refaire*” — oto dewiza, która jest starą myślą,

¹⁾ L. Prat. „*Le caractère empirique et la personne. Du rôle de la nolonté en psychologie et en morale*”. 1896 Paryż.

powtarzającą się bez przerwy w różnych odmianach i w naszych czasach. Ale myśl ta już się przeżywa, zależność od przyrody już nie ciąży tak na człowieku, wstępuje weń wiara w swe siły, pragnie on umiejętności „chcenia”, nie tylko „niechcenia”. Pragnienie dobra winno pochłonać człowieka, winno skoncentrować dokoła siebie jego siły, winno płynąć z głębokiej wiary, która nada życiu treść i radość, siłę i wartość. Tam, gdzie się naprawdę pragnie dobra, niema miejsca za dużo na rozrost zła. Teorja „niechcenia” jest zawsze wynikiem sceptycyzmu, jest dowodem osłabienia sił życiowych człowieka. Analityczna zabawka dobrami moralnemi, hamletowe „być lub nie być” nie jest cechą silnego charakteru, a przede wszystkim nie może być ideałem wychowania.

Jeden z badaczy współczesnych A. Beaunis ¹⁾ (*Recherches sur l'activité cerebrale*, III, pp. 81—116) w ten sposób charakteryzuje psychologiczne zjawisko aktywności mięśniowej: „1° Les phénomènes d'arrêt — au point de vue psychique — se montrent dans les actes psychiques comme dans toutes les autres manifestations de l'activité nerveuse. 2° Tout processus psychique est la résultante de deux actions contraires, une action impulsive, une action d'arrêt. 3° Cette dualité se trouve au fond de toute manifestation psychique, mouvement volontaire, passions, détermination, pensée. 4° La prédominance relative

¹⁾ Cytuję za N. Vaschide'm: *Essai sur la ps. de la main*. str. 450.

de l'impulsion ou de l'arrêt détermine chez l'homme le caractère". Jakkolwiek wniosek 4 może się słuszenie wydać zbyt ogólnikowym, wskazuje on jednakże na to, jaką wagę ma sprawa obecnie omawiana.

Z punktu widzenia pożytku społecznego i jednostkowego pożądanę jest, by większość przemożna ludzi należała do kategorii ludzi czynu. Wistocie tak bywa wśród ludzi praktyki, którzy żywią pewną źle ukrywaną pobłażliwość dla charakterów biernych, uczonych, literatów i t. p.

Szkoła dzisiejsza zasadniczo popiera i kultywuje bierne charaktery, spektatorów życia, którzy często w najlepszym razie potrafią „wiedzieć”, ale nie umieją „chcieć”. W dobie obecnej nawet tych pierwszych jest mało, szkoła jest coraz więcej bezsilna i musi z gruntu odnowić swoją podstawę wychowawczą. Nienormalność jej działania polega przedewszystkiem na tem, że nie wpływa nawet na urobienie biernych charakterów, że przez sam proces uczenia i wogóle wychowania, przez brak rozumienia należytego i uprawiania karności, osłabia intensywność życia jednostkowego i zbiorowego, oraz rozluźnia, obezwładnia wewnętrzne więzy duchowe.

Charakter bierny, badacz jest cenną jednostką, gdy poza spokojem jego oczu istnieje mózg silny, który umie przerobić otrzymane podniety i dane doświadczenia, przerobić na nowe wartości życiowe. Spektaktor z mózgiem słabym, niezdolny do wysiłku, to często złośliwe i niemoralne stworzenie.

Umiejętność „chcenia” jest pojęciem szerszem

od „niechcenia”, i zawiera to ostatnie w sobie, jako element. Chcieć nie można, jak „dziecko na jarmarku”, trzeba wybierać, trzeba odrzucać...

Mogłoby się zdawać, że to, co my nazywamy doświadczeniem czynnem, jest poprostu zwykłym zjawiskiem woli, a więc podstawowym elementem charakteru jest fenomen woli silnej. Pogląd ten, o ile nie chcemy wchodzić odrazu w dziedzinę metafizyki, nie wydaje nam się całkowicie słusznym. „Doświadczenie czynne” zawiera w sobie bardzo szeroką skalę reakcji, a więc wszelkie odruchy i pseudo-odruchy, wszelkie czynności zautomatyzowane, gdzie świadomość już, że tak powiem, wyparowała; wszelkie czynności instynktowe, których skala jest niezmiernie bogata i urozmaicona, a nadewszystko pewien element aktywności, samorzutności, dzięki któremu organizm z całym swoim aparatem odbiorczym i przerabiającym idzie sam na spotkanie doświadczenia. Zjawisko woli jest zjawiskiem szerszem, zawierającym się również w świadomem usuwaniu się do życia, któremu musi towarzyszyć także akt wyboru, walka motywów.

Słusznie mówią niektórzy psychologowie, że gdy zaczniemy analizować nasze stany psychiczne, a w szczególności tak zwane objawy naszej woli, nie znajdziemy niczego więcej prócz zwykłych elementów czuciowych, wyobrażeniowych, uczuciowych i t. p. A pomimo to zjawisko woli tak przeważnie się narzuca naszej świadomości. Jest ono czemś, czego nie otrzymujemy drogą analizy, czemś, co da się porównać do pięknego gmachu w jego całości. Elementy gmachu: od-

dzielne cegły, kamienie, ich spojenia wszelakie, nawet ułamki architektoniczne nie mówią o całości. Wszak możemy owe elementy złożyć bezładnie, utworzyć z nich bylejaki stos materiału budowlanego; możemy też zrobić piękny gmach. To samo w przeżyciach ludzkich. Wola obiektywnie występuje zawsze tam, gdzie skondensowują się, tworzą całość organiczną, zwartą, wyanalizowane w teorii pierwiastki naszego życia psychicznego. Stąd nie każde zjawisko psychiczne ma cechę woli, nie każde zaliczone być może do kategorii czynnych reakcji człowieka. Są zjawiska bezładne, nie uporządkowane, są też całości syntetyczne, mniej lub więcej spójne. Jeszcze Herbart zwracał uwagę na to, że jak ta lub inna konfiguracja wnosi do oddzielnych jednostkowych przedmiotów coś nowego, tak samo też zespoły przedstawień mogą mieć różne cechy. Zjawisko woli przy takim pojmowaniu ma szereg stopni. Najwyższym stopniem jest objaw woli, w którym człowiek działa celowo, planowo, według określonego zamierzenia, posługując się pewnymi stałymi zasadami. Niektórzy to właśnie nazywają wolą. Nie zwężamy tego pojęcia, nie ograniczamy pola jego przejawiania się, sądzimy, iż istnieje wiele form, wiele postaci woli. Jedną z najwięcej elementarnych, zasadniczych jest ten czynny stosunek człowieka do otoczenia i świata, który jest wolą dzieciństwa, a który w wieku późniejszym nieraz się zwyrodnia i maleje. Analiza logiczna i powolne wyczerpywanie się energii życiowej są powodem tego. Analiza wspomniana zatrzymuje się nieraz

w połowie drogi, rozkłada, ale nie doprowadza do syntezy, a wyczerpanie energii poddaje człowieka w większym stopniu wpływowi samorzutnego biegu zjawisk psychicznych. To, co nazywamy „radością życia”, „świeżością stosunku” do niego, wszystko to charakteryzuje ten ważny element charakteru człowieka, który nazwaliśmy „doświadczeniem czynnem”. Być może, nazwa sama nie jest szczęśliwie dobrana, być może, zastąpić ją można przez inną, lepszą; nie zmienia to jednakże istoty rzeczy, znaczenia samego pojęcia.

To, o czym była mowa, dotyczyło pierwszego zasadniczego pokładu charakteru człowieka: jego aktywności życiowej, jego radości życia i instynktowej weni wiary. Bez tego zasadniczego elementu, wszystko inne byłoby tylko próżną formalnością. Jednym z zasadniczych postulatów wychowania wogóle jest zachowanie i kultywowanie zdrowego, świeżego poczucia życia.

Niech młodzież widzi, jak starzy spełniają swoje obowiązki, niech wychowanie jej będzie twarde, ale pełne słońca, które wszak „wschodzi na złe i na dobre”, niech atmosfera jej życia będzie przepełniona pracą, ale radosna. Za mało żądamy od siebie, za mało dbamy o konieczny dla ciągłości życia społecznego szacunek młodych dla ojców. Żeby młodzież była młoda, trzeba, by starsi... wiedzieli, co do nich należy.

Pojęcie, które złączyliśmy z nazwą „doświadczenie czynne” jest bardzo szerokie i ma ogromne za-

stosowanie w wychowaniu społecznem, przynajmniej w tych prądach myśli, które dziś zajmują kierownicze stanowisko.

Już Froebel był pierwszym wyrazicielem głębszym tego prądu, który rozpoczął, jak wiele innych rzeczy, Rousseau, w swoim dążeniu do oparcia się na naturze. „Der lebendige Gedanke, das Ewige, Göttliche Selbst als solches fordert und bedingt freie Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung zur Freiheit, Gottähnlichkeit geschaffenen Wesens Mensch” ¹⁾. Myśl tak swoiście tu wyrażona kielkowała dalej i dziś przybrała formy więcej ścisłe dzięki dokładniejszym badaniom nad naturą człowieka wogóle, a dziecka w szczególności. Dawniej uważano ruch jako zjawisko fizyczne, nie mające bliższego związku organicznego z objawami psychicznymi, które usiłowano oddzielić i uniezależnić od ruchu, podporządkowując raczej im ten ostatni. Sprowadzano też do ruchu zjawisko psychiczne. Dziś wiemy, że ruch odgrywa bardzo ważną rolę nie tylko symptomatyczną we wszelkich najważniejszych procesach życia psychicznego. To znaczenie ruchu i systemu mięśniowego czasem prowadziło do teoryj nie dających się sprawdzić albo zgoła niesłusznych, jak np. teoria wzruszeń James-Lange’go. Jeżeli dziś zjawiają się prace w rodzaju wspomnianej rozprawy Vaschide’a p. t.: „Essai sur la psychologie de la main” to nie jest to objawem „zmaterjalizo-

¹⁾ F. Fröbel. Die Menschenerziehung. Im Auszug. Jaeger. Lipsk, str. 7.

wania się" psychologii, lecz zjawiskiem bardzo płodnem, bardzo głębokiem i dla wychowania niezmiernie ważnem. Słusznie twierdzi Woodworth ¹⁾, że psychologia w przyszłości będzie psychologją ruchu, odnajdującą w każdym procesie zjawisko ruchowe i badającą reakcje ruchowe na pobudki zewnętrzne. Nauka dzisiejsza niema skłonności do oddzielania ducha i ciała, bada ona proces życia tak, jakim on jest w swej jednolitości. Niewątpliwie wpłynie to nawet na nasze poglądy moralne, gdzie często nieuprawniona pogarda do cielesnego staje się źródłem obłudy i rozłamu w człowieku. Kształcenie czynnych przejawów życia, a więc i ruchowych reakcyj przede wszystkim, jest jednym z najważniejszych zadań wychowania. Nie dziwny się, że wobec braku takiego kształcenia ideał jest często pustym dźwiękiem salonowym, literackim frazesem. Nie tylko ważnym celem takiego kształcenia jest umiejętność stosowania oraz celowość i ekonomja ruchu, lecz przede wszystkim postawa jednostki wobec życia, postawa czynna. Od postawy tej zależy jego rozwój wewnętrzny, duchowy i bogactwo doświadczenia. Rozwijanie takiej postawy wymaga znajomości elementarnych sił żywotnych, ich rozwoju, roli i przejawów. Wchodzą tu w grę zarówno nasze odruchy jak popędy instynk-

¹⁾ R. S. Woodworth. Le mouvement. Bibl. int. de psychologie experimentale. Paryż. 1903. To samo W. B. Pillsbury. Attention, 1906.

towe i wogóle impulsywna strona natury ludzkiej, stanowiąca bogaty kapitał nie tylko dla człowieka samego, lecz i dla społeczności. Instynkty ludzkie są giętkie, poddają się wpływom łatwo i przy zaniedbaniu łatwo też się zwyradniają, co stanowi niemałą szkodę dla jednostki i społeczeństwa. W kierunku kształcenia tej postawy czynnej wobec życia, tego doświadczania czynnego, biegnie wiele prądów pedagogicznych, jak np. prąd wyrażany formułą: „learning by doing” lub t. zw. przez Niemców „szkoła pracy”. Jednocześnie daje się zauważyć we wszystkich krajach wzmożenie ruchu w sferze kształcenia zawodowego i splatanie tegoż integralnie z pierwiastkami t. zw. ogólnokształcącymi. Pod dewizą tej postawy czynnej walczą wszelkie dążenia reformy wychowania.

Przejawy ruchowe łączą się z pierwiastkami wzruszeniowymi w tem, co zowiemy zainteresowaniem. Ten ostatni termin wprowadzony przez Herberta stał się nazwą poważnego zagadnienia zarówno psychologicznego, jak pedagogicznego. Należy badać rozwój zainteresowań u dzieci, bo tylko oparcie się na nich może należycie wpłynąć zarówno na jedność życia jednostkowego, jego rozwój, jak i wspomnianą postawę czynną. Wychowanie chce dać dziś człowiekowi radość tworzenia i radość życia. Jest to głównie tendencją i zasługą anglo-saskich pedagogów, którzy mniej byli obciążeni ciężarem historycznej tradycji szkolnej, niż ich koledzy z kontynentu Europy. Jakkolwiek główne prace w języku fran-

cuskim napisała, nie małą zasługę w tej dziedzinie posiada rodaczka nasza p. Joteykówna¹⁾.

Badanie człowieka i potrzeby jego życia i rozwoju łączą się z potrzebami społecznymi. Tak zw. kształcenie obywatelskie w pierwszej linji wymaga ludzi czynu, ludzi pracy. Wymaga tego też nauka, która również coraz bardziej łączy w badaniu reakcje czynu z myśleniem. T. zw. tayloryzm łączy się z fa-
yolizmem. Pierwszy poddaje umiejętnemu badaniu pracę fizyczną w różnych zawodach, oraz ludzi tym
zawodom się oddających, drugi zajmuje się nauko-
wem postawieniem zagadnienia prowadzenia admini-
stracji różnych przedsiębiorstw i biur, oraz umiejęt-
nem kierownictwem ludźmi²⁾. Wszystko to nie ma
wspólnego z zaniedbaniem dawnem reakcji czyn-
nych człowieka. Można zrozumieć dawne wychowa-
nie greckie z jego gimnastyką wojenną. Gimnastyka
ta była funkcjonalnie zupełnie bliska całości życia
i jego potrzeb, które tak często były potrzebami
wojny. Epoka rozwoju nauki, techniki, przemysłu
i handlu musiała i musi znaleźć swój wyraz w kul-
turze reakcji ruchowych człowieka, wyraz o wiele
subtelniejszy i głębszy, niż ów grecki, bo życie sta-

¹⁾ Patrz np.: La fonction musculaire. Paryż, Doin 1909. Aide-Memoire de Psychologie experimentale et de Pé-
dologie. Bruxelles. 1909. La science du travail et son or-
ganisation. Alcan. Paryż, 1916.

²⁾ J. Wilbois et P. Vanuxem. Essai sur la con-
duite des affaires et la direction des hommes. Payot. Pa-
ryż, 1920.

ło się o wiele więcej zróżniczkowane i bogate różnaitością. Stać się musi też taką i dusza ludzka. Nie można tego zrobić inaczej, jak tylko w najściślejszym związku z reakcjami czynnemi. Nerwowość naszych czasów, oraz wiele egzageracji psychicznych powstaje właśnie na tle niewspółmierności kształcenia duchowej i fizycznej stron człowieka.

Z tej samej konieczności życia płynie znaczenie i wartość biologiczna wolności. Myśl, która się nie stała ciałem, nie wyraziła się w mowie, piśmie, druku a przede wszystkim (przeciętnie) w czynie, szybko degeneruje się i chorzeje.

Po uwagach powyższych czytelnik łatwo zrozumie, jakie znaczenie ma w charakterze człowieka to co nazwaliśmy doświadczeniem czynnem, zrozumie też, czem ono jest i jak może być praktycznie w wychowaniu ujmowane. Sądzę, że nie zaprzeczy również, iż mamy tu do czynienia z pierwiastkiem wagi wielkiej i że człowiek rozporządzający wykształconemi reakcjami ruchowemi, człowiek o postawie czynnej wobec życia, jego zagadnień i jego trudów jest więcej wartościowym dla siebie i ludzi, bardziej, zdrowym typem ludzkim, niż ten, który tego nie posiada.

Postawa czynna wobec zjawisk i zadań życia w znacznym stopniu zależy też od wychowania fizycznego, od higieny pracy i odpoczynku. Słusznie podkreśla t. zw. biologiczna teoria zabaw i gier u ludzi i zwierząt, stworzona przez K. Grossa, że te pozornie nijakie i tak często przez ludzi nieświadomych

zgoła pogardliwie traktowane zajęcia małych dzieci i młodzieży stanowią bardzo ważny czynnik wychowawczy jako przygotowanie do życia, do czynnego w niem udziału¹⁾. Tak samo jak hygiena szkolna łączy się przez powolne psychologizowanie się z całością wychowania, tak też wogóle wychowanie fizyczne coraz bardziej zaczyna się liczyć nie z oddziaływaniem na te lub inne grupy mięśni tylko, lecz na całość życia człowieka. Jedną z ciekawych form jaką przybrało ono jest np. skautyzm. Hasło skautowskie: „Czuwaj!“ charakteryzuje dobrze główną tendencję wyrażoną w dążeniu do kształcenia postawy czynnej.

W życiu potocznem odróżniamy ludzi energicznych, praktycznych od osób biernych i niezaradnych. Zapewne tu tak samo jak wszędzie są krańcowości i miara przeciętna najliczniej obsadzona. Jeżeli cechy od tak dawna zanotowane i wyrażone w teorii t. zw. temperamentów są słuszne, to nie mniej słusznem jest, że, jak to zaznacza Thorndike, typy mieszane są najczęstsze i że wychowanie umiejętne, wychowanie przez czyn może dziś nierówności w typach ludzkich wygładzać. Widzimy to np. jako rezultat pobytu w wojsku, który dla wielu osób wobec naszej metody wychowawczej w szkołach jest wprost

¹⁾ W książce Chamberlain'a: „The Child” czytelnik znajdzie (T. I, rozdz. II) przedstawienie dokładne różnych teorii dotyczących gier i zabaw. Książka ta istnieje w przekładzie rosyjskim.

zbawiennym. Ileż nieszczęść, zazdrości ludzkich, za-
wiedzionych nadziei, próżnego żalów wylewania pły-
nie z tego zaniedbania w szkole! Ile sił twórczych
stracono dla społeczeństwa! Postawa czynna tak sa-
mo przejawiać się może w pracy umysłowej¹⁾, gdzie
cechy badacza, umiejętność studjowania, dochodzenia
samodzielnego winny zastąpić bierne wchłanianie go-
towych formuł wiedzy. Tak samo jak badacz, sta-
wiając hipotezę, ryzykuje, ryzyko jest w całym ży-
ciu ludzkim. W jednym przypadku zapłatą jest
zysk materialny, w drugim moralny, jako nagroda
za odwagę cywilną, jasną siłę przekonań i umiowanie
zasad. Jeśli dusza ludzka ma w sobie silne spręży-
ny życia, muszą się one wyrazić zawsze w postaci
odpowiedniej czynnej reakcji. Inaczej nikną i maleją.

To, co nazywamy doświadczeniem lub postawą
czynną jest zjawiskiem, jak to widocznem jest z po-
wyższego, skomplikowanem, jest ono czemś podobnem
w całości wychowania do zasady pogładowości w nau-
czaniu. W tej postawie czynnej wyraża się charakter
człowieka, jest ona jego mową, jego obliczem i jego
narzędziem. Jest ona jednocześnie jednym z głów-
nych jego elementów²⁾.

¹⁾ O tem mowa będzie niżej.

²⁾ Literaturę odnośną znajdzie czytelnik w N-rze 1—3
Bulletin de l'Institut général psychologique. 1920. Artykuł
R. Buyse'a p. t.: Introduction à l'Etude psychographique de
la Fonction Motrice. Paryż.

VI.

Drugim ważnym elementem charakteru jest samowiedza. Jeżeli „doświadczenie czynne” daje znajomość świata zewnętrznego, „nie ja”, wytwarza poczucie stawianych przezeń oporów, wytwarza równowagę ruchomą pomiędzy rozpędem życiowym jednostki a przeciwdziałaniem przyrody i otoczenia społecznego, o tyle samowiedza wykrystalizowuje pojęcia nasze o świecie wewnętrznym, o naszym „ja”. Obydwa te elementy charakteru człowieka są z sobą w związku najściślejszym. Trudności życia i poznania, ból doznawany, wytwarzają osad wewnętrzny w postaci szukania ostoji w sobie, szukania oparcia w swoim życiu wewnętrznym, a „poznanie samego siebie”, wzrost poczucia naszego „ja” przetwarza nasz stosunek do świata zewnętrznego i ludzi. Szukanie ratunku w sobie, oparcie się o swoje życie wewnętrzne w swych formach krańcowych jest właściwie wyrazem filozofji życia w postaci „niechęcia”, o której mówiliśmy wyżej. Czyż możliwe jest jednakże dokładniejsze poznanie samego siebie bez unor-

mowania swego czynnego stosunku do życia i świata zewnętrznego, bez wysiłku woli przy przetwarzaniu rzeczywistości, bez gorącego „chcenia”? Czy człowiek, odseparowujący się od życia i jego trudności, nie goni wewnątrz siebie za marami, za wytworem własnych wyobraźni i myśli li tylko w celu pocieszenia się? Czy nie jest pozorem owo „ja” bladolice, które wyłania się z kontemplacji, pozbawionej czuć zewnętrznych, z owego urojonego oglądania istoty rzeczy? Czy nie jest reakcją krańcową umysłów tak czy owak wyższych owo przerzucenie się wewnątrz siebie w przeciwstawieniu do tłumu, który goni... za radością i przyjemnością życia? Rozwój samowiedzy, rozwój poczucia własnego „ja” jest wielką siłą moralną, lecz wtedy tylko ma istotną wartość, wtedy tylko stać się może cechą silnego człowieka, potężnego charakteru, gdy rodzi się w ogniu doświadczenia, w boju życiowym. Filozofja „niechcenia” jest filozofją niewolników, filozofją rozczarowania wobec zwodnej, młodzieńczej, pogańskiej pogoni za uciechą. Każdy ją przeżyć musi jednakże, każdy, kto chce głębiej i samodzielniej płynąć w potoku życia, musi w ten lub inny sposób ustalać równowagę pomiędzy samowiedzą swoją a czynnym udziałem w życiu. Wolność jednostkowa i społeczna jest tem tłem koniecznem, na którem rozgrywać się musi normalna akcja ustalenia tej równowagi. Wolność oparta jednakże na poczuciu prawa i obowiązku.

Człowiek, posiadający rozwiniętą samowiedzę, zajmuje właściwe sobie stanowisko w życiu społecz-

nem, umie pracować tam, gdzie jest istotnie przydatnym, gdzie może zachować swą godność ludzką i nie być niewolnikiem pozoru. Skromność jego nie jest dziełem nieśmiałości albo słabych łokci, jest ona wyrazem rozumu, znajomości siebie oraz szacunku dla swojej pracy i moralnej treści życia. Najlepszym probierzem niewolniczej słabości charakteru jest owe dziecięce parcie się tam, gdzie można błyszczeć, za coś uchodzić, nie zaś czemś być. Człowiek, mający samowiedzę zrównoważoną z reakcją czynną, nie da się zdystansować, ma dość siły na walkę, ale walczy jak rycerz „bez strachu i zarzutu”. Szanuje on prawdę, bo jest ona wyrazem głębokim powagi stosunku jego do życia, intensywniejszej pracy wewnętrznej oraz oceny właściwej wartości bieżących... Szanuje on człowieka, bo wie razem ze starym Sokratesem, że w każdym z nas jest mniej lub więcej zagrzebany „talent” istotnej wartości. Człowiek o rozwiniętej samowiedzy ma „odwagę cywilną”, bo umie bronić nie swoich przyjemności ani spokoju swego, lecz tego, co nadaje człowiekowi wartość, co jest wieczne i nieprzemijające. Człowiek, który rozwinął w sobie samowiedzę, jest prawdziwym chrześcijaninem, gdyż tylko z wysokości, do której doszedł, można naprawdę spółczuć bliźniemu. On przeżywa głęboko w sobie bóle i radości swego społeczeństwa, swego narodu, bo czuje, jak wiele w nim jest z pracy poprzednich pokoleń, czuje za sobą historję i czuje się w historji...

Ileż bólu, przykrości, rozterki znikłoby z powierzchni ziemi, gdyby ta wielogłowa gromada ludzka, którą zwiemy ludzkością, posiadała w większym stopniu ów „cudowny dar bogów”, samowiedzę... Niewątpliwie samowiedza dzisiejszego przeciętnego człowieka jest większa, niż jego praojców, pierwotnych ludzi. Jest to najcenniejszy dar rozwoju i postępu. Ale jakże powoli, nie licząc oddzielnych jednostek, ten dar staje się własnością człowieka wogóle! Tyle wieków było potrzeba, tyle doświadczeń ciężkich, tyle burz społecznych, w których człowiek przede wszystkim topił swoją nienawiść, swoje przywiązanie ślepe do „dnia dzisiejszego”, jak mówi B. Kidd (patrz *Social Evolution*, a także *Principles of western civilisation*). Postęp społeczny mierzy się nie tyle zewnętrznymi dobrami kultury, ile rozwojem samowiedzy przeciętnego człowieka, jego stosunkiem do zawsze żywych, wiecznych zagadnień życia i śmierci.

Zdobycze kultury materialnej są prostym wynikiem zdobyczy, dokonanych przez człowieka nad samym sobą. Niestety, korzystanie z dóbr materialnych kultury jest łatwe i dostępne dla wielu, ale zdobywanie tych dóbr jest dziełem jednostek. Często w tem używaniu, jak również w jednostronnej, płytkiej ocenie wartości tych dóbr tkwi przyczyna zatracenia samego źródła zdobyczy materialnych, samowiedzy człowieka. Jasno wyrażona metoda naukowa jest wyrazem samowiedzy myślenia, poznawania; tak samo metoda naszego postępowania w życiu odbija w sobie poziom naszej samowiedzy jednostkowej. Podbi-

anie przyrody jest uwarunkowane przez zwyczajstwa wewnętrzne. „Metoda Bacona” nie jest czemś niezależnem od średniowiecza, lecz prostym wynikiem pracy, w tym długim okresie wykonanej. Często przez nierozwagę dzieci przeciwstawiamy ojcom... W pracy duchowej ostatnich wieków przejawia się głęboka synteza, przejście od „niechcenia” do „chcenia”, a dokoła tej syntezy tłoczy się, jak zwykle, wiele nieporozumień i krótkowidztwa ludzkiego. To krótkowidztwo i oszołomienie zdobyczą odepchnęło człowieka od zagadnień świata wewnętrznego. Lecz powrotna fala już idzie...

Rozwój samowiedzy jest jednym z bardzo ważnych zadań wychowania.

Celem tego rozwoju jest na aktywności wewnętrznej oparte głębokie poczucie niezależności, które nakazuje służyć dobru dlatego, że to dobro, które nakazuje poświęcić siebie nieraz, bo się poświęca to, co jest podporządkowane. Od wieków, odkąd myśleć zaczęto, zastanawiać się nad niezmiernem zagadnieniem życia, czuł człowiek potrzebę, wierzył w możliwość tego wysokiego poczucia niezależności wewnętrznej. Różnemi słowami nazywano ten sam fakt, to samo wieczne pożądanie. Nie chcemy być piłką na fali wypadków, nie chcemy być igraszką losu. Siłę pokornej rezygnacji zastępuje niezależność wewnętrzna wielkiego charakteru, istotna moc moralna człowieka, odpowiedzialnego za swoje czyny przed Bogiem i ludźmi, człowieka wszystkimi możliwymi niemi złączonego, wpleczonego w ży-

wą tkaninę życia, związanego z bliźnim głębokiem poczuciem wspólnej doli, całą siłą chrześcijańskiej kultury. Taki niezależny wewnętrznie, czujący „wolę wolną” człowiek jest jednakże rzadkością...

Jak wszystko, objawy samowiedzy podlegają rozwojowi. Stanowią one jedno z najcudowniejszych zjawisk wogóle jakie znamy. W wieku wczesnego dzieciństwa to, co nazywamy później subjektem i obiektem, stanowi jedną całość nieodróżniczkowaną, spójną. Wszystko razem się miesza, wszystko przepojone jest bólem i radością niemowlęcia. Powtarzanie się pewnych zjawisk i związane z nimi prawa przyzwyczajenia, stopniowe poznawanie własnego ciała i narzucające się spostrzeżenia nad osobami bliskimi stanowią pierwszy podkład dla budzącej się samowiedzy, odróżniania „ja” od „nie ja”. W pewnym momencie życia, który się pojawia w pewnym czasie u różnych ludzi z powodu często niezwykłych okoliczności, jaskrawo błysnie różnica pomiędzy subiektywnymi a obiektywnymi przejawami świadomości. Następuje wtedy właściwe „poznanie dobra i zła”, zaczyna się dla tych, co umieją myśleć, prawdziwa tragedia życia ludzkiego. Rozłam z wiekiem rośnie, potęguje się i staje się czasem nieznośną wprost raną w świadomości naszej.

Fakt samowiedzy narzuca szeregi zagadnień, mających dużą wartość praktyczną. Przeważnie sądzymy, że zjawiska psychiczne są nam dane bezpośrednio na tle intuicji. Wydaje się to tak jasne, że nie może budzić żadnych wątpliwości. Te ostatnie jed-

nakże zaraz wypłyną, jeżeli zważymy powyżej zanotowany fakt, że samowiedza jest czemś zmiennem, że jest rezultatem rozwoju na tle doświadczenia. Obserwowanie innych ludzi, psychiczna interpretacja zapomocą t. zw. przez niektórych filozofów „metafizycznego czucia” ich przejawów życiowych, dla obserwatora czysto zewnętrznych, i rozwój języka, a z nim bezgraniczne perspektywy wzrostu duchowego, stanowią przyczyny najbliższe rozwoju samowiedzy. Zdolność samoobserwacji, „bezpośrednia intuicja” w ujmowaniu zjawisk życia wewnętrznego, zjawiają się później, w wieku dojrzałym, nie są czemś danem odrazu ¹⁾. W życiu przeciętnem istnieje pewne minimum samowiedzy, a większy jej rozwój jest warunkiem koniecznym głębszej odpowiedzialności za swoje czyny, wyraźniejszego, posiadającego większy stopień godności stosunku człowieka do świata. Charakter silny, indywidualność większa nie mogą istnieć bez znacniejszego rozwoju samowiedzy. Wychodząc ze złania się obiektu i subjektu, rozwój dalszy samowiedzy doprowadza poprzez rozdział, poprzez walkę wewnętrzną z nasuwającym się przeciwstawieniem do powtórnego zjednoczenia człowieka ze światem, zjednoczenia, które jest cechą ludzi, posiadających wiarę w życie. To zjednoczenie wyraża się u ludzi w ich religii i w ich filozofji, a przedewszystkiem w ich

¹⁾ Tego stanowiska broni między innemi B. Christian-sen w książce p. t. „Von der Seele. Erster Teil. Vom Selbstbewusstsein”. Berlin. F. Federsen. 1912.

czynach. Widzimy tu znowu to samo zjawisko, co w cyklu dydaktycznym Pestalozzi'ego: wychodzi umysł człowieka z rzeczy, z faktów, idzie poprzez własną pracę i tkaninę myśli znowu do faktów, do rzeczywistości, by ją modyfikować, urabiać i przystosowywać się do niej ¹⁾.

Powyższe uwagi ogólne o samowiedzy i jej rozwoju oraz znaczeniu należy jednakże dokładniej sprecyzować ze względu na potrzeby praktyczne i należyte rozumienie wartości samej sprawy. Byłoby niepożądanem, gdyby tak ważne pojęcie wychowawcze, które, o ile nam wiadomo, nie było dotąd nigdzie przez nikogo poważnie jako zagadnienie pedagogiczne rozstrzygane i stawiane, zostało tutaj ogólnikowo tylko potraktowane. Dla osób świadomych bliżej rzeczy i samego postawienia celu niewątpliwie to wystarczyłoby, lecz dla ludzi praktyki jest to niezbędne. Z drugiej strony, skoro ośmielamy się stawiać charakter jako cel wychowania, skoro mamy odwagę samodzielnie tej rzeczy nadawać konstrukcję, musimy pozwolić sobie na większą dokładność. Nawet powinniśmy.

Pierwszą rzeczą jest wyznaczenie podstawowych faktów rozwoju samowiedzy, a potem wykazanie wychowawczego jej znaczenia.

Pierwszym powodem, który naprowadza nas na poczucie własnego „ja” jest postrzeganie.

¹⁾ Zanotowane wyżej zjawisko konwergencji u Sterna.

Codzienne doświadczenie od zarania życia wskazuje nam na zmienność pewnych postrzeżeń i stałość innych. Zmieniają się przedmioty otoczenia, pozostaje zawsze z nami nasze ciało i jego organy. Z drugiej strony, postrzeganie innych przedmiotów różni się jakościowo od postrzegania naszego ciała. Dotykanie kamienia i dotykanie własnej ręki są jakościowo różne. Fakty te obrazowo ilustruje Stout ¹⁾, powiadając, że nasza skóra odgranicza najpierw dwie różne sfery postrzegania: zewnętrzną i wewnętrzną. Tę drugą odnosimy do czegoś nam blizkiego, coraz bliższego w miarę tego jak dokładniej poznajemy opory, stawiane przez przedmioty postrzegane zewnętrznie, naszym dążeniom, pragnieniom, ruchom. Nasza aktywność, nasze doświadczenie czynne jest tem samem źródłem pierwszem rozwoju naszej samowiedzy. Cele praktyczne, do których dążymy, impulsy, którym posłuch dajemy, prowadzą nas do czynnych reakcji, a te ostatnie odbijają się pierwotnie na naszym naskórku w postaci bólu i przykrości, przyjemności i pocieszenia. Zainteresowanie praktyczne ze wszystkiemi jego odmianami i motywami jest czynnikiem prowadzącym do poznania ²⁾ a jednocześnie do rozwoju

¹⁾ G. F. Stout. *The Groundwork of Psychology*. Przekład polski: *Zarys psychologii*. W Warszawie. 1921.

²⁾ Patrz w tej mierze bardzo ciekawy rozdział w książce J. Weltona: *The psychology of Education* p. t.: *The development of interests*. Drugi rozdział tej książki p. t.: *Charakter istnieje w przekładzie polskim: Przegląd pedagogiczny*. Zeszyty 1 i 2. 1921.

samowiedzy. Słusznie twierdzi Stout (l. c. str. 154): „Coraz dokładniejsze zapoznawanie się jednostki ze światem zewnętrznym jest samo przez się rozszerzeniem własnej jej istoty — rozwojem przedmiotu własnej jej samowiedzy”. Dla wychowania rzecz to ważna, a jednocześnie wskazówka, że poznanie wspomniane winno być poznawaniem czynnem w ścisłym związku z postrzeganiem pozostającym.

Drugim czynnikiem wpływającym na rozwój samowiedzy jest powolne rozwijanie się i usamodzielnianie świata wyobrażeń.

Tak samo, jak „z różnych powodów, wzrokowe, dotykowe, organiczne i t. p. czucia, płynące z własnego ciała dziecka, winny stopniowo zająć w jego świadomości położenie wyjątkowe”, tak też „wyobrażenia i myśli łącznie z towarzyszącymi im i z nimi w danym razie związanymi procesami wzruszeniowymi, trwają i pozostają niezmiennymi wtedy, gdy przedmioty zewnętrzne zmieniają się z powodu ruchów własnych lub ruchów ciała” ¹⁾. Tu znowu tak samo jak przy postrzeganiu czynna nasza reakcja pogłębia rozdział pomiędzy wytworem wyobraźni lub odtwarzaniem a danymi doświadczenia, obiektem. Życie zmusza nas do stawiania celów, tworzenia planów i ich realizowania. To realizowanie spotyka się nie raz z przeszkodami i faktami nieprzewidzianymi, a stąd coraz bardziej wysegregowuje się w świadomości

¹⁾ H. Ebbinghaus. Abriss der Psychologie. Wyd. 3-e. 1910. Stron. 133-4.

mości naszej to, co jest subiektywne, od obiektu, rośnie nasza samowiedza. Wzrostowi temu towarzyszy rozwój władz umysłowych, coraz większa dojrzałość sądu, coraz bardziej osnute na dokładnych danych postrzegania zjawiają się hipotezy i plany. W sztuce natomiast człowiek sobie pozwala na wolną twórczość. Jest ona dlatego z jednej strony wypoczynkiem, z drugiej ćwiczeniem, z trzeciej nauką—poučeniem. Wypoczynkiem, bo nie wisi nad nią miecz Damoklesa koniecznej zgodności z rzeczywistością postrzeganiem. Ćwiczeniem, bo świat wyobraźni jest najbardziej charakterystycznym pierwiastkiem naszej twórczości w każdej, nawet najbardziej praktycznej dziedzinie. Społeczeństwo bez sztuki rzetelnej nie może mieć nauki, nie może na żadnym polu wydatnych stworzyć rzeczy. Jest poučeniem, bo karmi wyobraźnię słabszą, wyobraźnię masy. Matejko więcej nauczył nas naszej historii i wzmógł przez to samowiedzę narodową, niż tysiące suchych podręczników. Ale samowiedza kształci się głównie w czynie praktycznym i badaniu, w związku z rzetelnym postrzeganiem. Stąd np. nasz romantyzm, jakkolwiek tak zasłużony, tak moralnie wysoki, takiej wiary w nasz żywot społeczny pełen, nie mógł kształcić naszej samowiedzy narodowej i jednostkowej dostatecznie. Gdyby tak dalej było, jak było, zaczęła by się ona powoli zwyrodniać. I dziś ślady tego, nawet głębokie, są widoczne.

Jeśli chcemy w wychowaniu kształcić samowiedzę, winniśmy rozwijać zdolności czynne dzieci: prak-

tykę i czyn w wychowaniu moralnem, badanie — w nauczaniu. Stąd widzimy, gdzie jest kwintesencja wszystkich dążeń pedagogiki współczesnej.

Trzecim ważnym czynnikiem rozwoju samowiedzy jest, używając nomenklatury Stouta, — obcowanie społeczne. Dla naszej polskiej myśli nie jest to rzecz nieznana. Tutaj najważniejszą rolę odgrywa fakt współdziałania. „Gdy dziecko spotyka się ze współdziałaniem społecznem” — mówi Stout (str. 162) — „gdy go szuka i uczy się na nie liczyć, wówczas nie tylko uświadamia sobie, że inni ludzie mają postrzeżenia, wyobrażenia i zainteresowania, podobne do jego własnych; uświadamia ono sobie, że inni ludzie postrzegają, myślą i interesują się rzeczami, które ono postrzega, o których myśli i którymi się interesuje” ¹⁾. Obserwowany fakt współdziałania społecznego poucza rozwijającą się świadomość odróżniania rzeczy od ludzi, wzbudza przekonanie, że ludzie mają nie tylko tę samą postawę wobec rzeczy, lecz interesują się nami. Stopniowa interakcja pomiędzy otoczeniem społecznem a jednostką rozwijającą się, pogłębia poprzednio zaznaczone momenty, t. j. odróżnienie rzeczy postrzeganej od postrzegającego, postrzeżenia i wyobrażenia. Język odróżnienia to rozwija i utrwala. „Im szersze kręgi zatacza obcowanie społeczne”, — mówi Stout — „tem mocniej

¹⁾ Zarówno, jak cała książka Stouta, zasługuje na przeczytanie ten jej rozdział, w którym mowa o rozwoju samowiedzy. W literaturze naszej mamy tu próbę gruntowniejszego ujęcia tej rzeczy.

utrwała się pogląd na rzeczywistość zewnętrzną, jako coś, do czego wszystkie „ja” mają jednakowy dostęp”. „To, co nie istnieje dla innych tak, jak dla niego samego w podobnych warunkach postrzegania, to naogół uważa człowiek za subiektywny obraz, za wytwór fantazji, złudzenie lub halucynację” (str. 172). Współzależność duszy indywidualnej i zbiorowości jest zjawiskiem ogólnie znanem. Dokładniejsza jednak jego analiza jest wdzięcznem polem dla socjologii i pedagogji. Łączy się ona z rozwojem samowiedzy bardzo blisko. Zmarły a zasłużony psycholog polski ś. p. E. Abramowski pogłębił u nas tę rzecz w swych pracach z zakresu socjologii: „Można postawić dwójkie prawidło”: — pisze on — „pierwsze — gdzie jest fakt społeczny, tam jest także grupa ludzka, organizacja współdziałania; i drugie — że gdzie jest fakt społeczny, tam jest także równoważnik indywidualny w duszy osobnika” ¹⁾). Odpowiednie rozwinięcie tej myśli, którą w formie swoistej znajdujemy w powyżej cytowanej pracy Sterna, jest bardzo ważne dla t. zw. pedagogiki społecznej.

Powyżej zaznaczone czynniki oddziałują na rozwój samowiedzy. W jakiż sposób powstaje poję-

¹⁾ E. Abramowski. Pierwiastki indywidualne w socjologii. Warszawa, 1899 r. Rozważania autora mogą być słuszne niezależnie od doktryny materjalizmu historycznego.

Tę samą myśl, w Polsce oddawna odczuwaną, rozwijają spólcześni nam pisarze, jak: Z. Wasilewski, ś. p. Balicki i inni.

cie naszego „ja” jako jedności mnogich i tak rozmaitych objawów życia psychicznego? Ebbinghaus sądzi, że tu zachodzi ten sam proces, jaki widzimy w wielu innych przypadkach, gdzie świadomość nasza niejako syntetyzuje wielorakie objawy i łączy je w jedność. Jedność ta, jeżeli chodzi o pojęcie „ja” wzbudzała i wzbudza żywsze zainteresowanie, była podstawą, punktem wyjścia dawnej psychologii. Nauka ścisła nie może uznawać za fakty rzeczy tak w doświadczeniu rozmaicie występujące, jak pojęcie naszego „ja”. Czasem występuje ono jaskrawo, czasem znowu jest przytłoczone obfitością lub siłą doznań psychicznych. Ale obok poznawczych zadań człowiek ma zagadnienia moralne i wychowawcze. Miłość chrześcijańska jako fakt poznawania może być czemś równorzędnem albo, niestety, zgoła znikomem w potoku doświadczeń życia i świadomości jednostek. Jest ona jednakże zjawiskiem wagi ogromnej, jeżeli chodzi o zagadnienia moralne. Obserwacja ścisła poucza nas, że to „ja”, które tak odruchowo cenimy, jest zjawiskiem chwiejnym, bujającym nieraz jak widziadło. Nie tłumaczy ono nam i nie pomaga do wyjaśnienia dokładnego zjawisk psychicznych... Ale czyż nie tłumaczy wielu rzeczy w życiu? Czyż stoicyzm albo pieśni Baghawadgity, czy chrześcijańska „wieść dobra” nie są wykładnikiem stosunku tego „ja” do całości życia i ludzi? „Nie jest ona” (t. j. psychologia) mówi Stern ¹⁾ — „identyczną z nauką o osobo-

¹⁾ l. c. IX.

wości, co więcej, — stanowi jej część tylko i zależna jest dzięki temu od filozoficznego osnucia tej ostatniej". Trudno się z tem nie zgodzić już ze stanowiska ściśle życiowego, codziennego doświadczenia. Ileż to razy możemy się przekonać, że zdolny pisarz-beletrysta odkrywa nam daleko głębiej tajemne dusz ludzkich sprężyny, niż to zrobić może uczony psycholog. Dla nas ze stanowiska praktycznego poczucie naszego „ja”, nasza samowiedza, są czynnikami ogromnej wagi. We wszystkich najsubtelniejszych, najbardziej istotnych i głębokich sprawach życia to „ja” zjawia się jako czynnik główny. Gdzie idę, ku czemu dążę, jaki jest sens i wartość, jaka wola moja tu i owdzie i t. p., — oto pytania, z którymi ciągle spotykamy się w życiu codziennem i które wymagają od nas odpowiedzi jasnej i rzeczowej. Człowiek czuje siebie jako „ja” odrębne, jako osobowość, jako świat niezależny i odebrać mu to, skalpelem na kawałki pokrajać, to odebrać mu siłę moralną, wartość życia. Ta wartość nie tkwi w prawdach nauki, lecz w stwierdzeniach naszej wiary. Wiara ta wytwarza fakty decydujące nie tylko w świecie wewnętrznym, lecz w świecie materialnym, gdzie odbywa się mechaniczna gra sił. Wiara ta, to prawdziwa *idée-force* życia ludzkiego. Prawdę tę rozwija w ciekawej książce Jevons¹⁾. Siłą, która łączy w całość rozbieżne pierwiastki naszego ducha, która wytwarza naszą samowiedzę i łączy nas z „ja” innych ludzi — jest

¹⁾ F. B. J e v o n s. *Personality*. Methuen. Londyn, 1913

miłość. Tu zachodzi ten sam stosunek, jak w każdym innym zjawisku. Gdy zaczniemy badać i analizować nasze postrzeżenie jakiegokolwiek rzeczy, przekonamy się bez trudności, że tej rzeczy „właściwie niema” ¹⁾. Tak też „właściwie niema” naszego ja, ale jednocześnie ono jest i to istnienie wydaje się nam pewniejszym, niż wszystko inne.

Samowiedza, to podstawowy punkt praktyczny. Wszystko to, co sprzyja należytemu jej rozwojowi, ma znaczenie dla wychowania. Mamy tu do czynienia, jak zresztą we wszystkich zagadnieniach praktycznych, z możliwością dobrego i złego oddziaływania. Surowość zbytnia, kary bezcelowe, nauka werbalistyczna sucha i nudna, przesadny formalizm i t. p.— wszystko to źle oddziałują na rozwój samowiedzy, nie sprzyja wytwarzaniu się ludzi o należytem poszanowaniu dla swego i cudzego ja, ludzi nie pozbawionych poczucia odpowiedzialności, umięjących wykonywać obowiązek z pobudek wewnętrznych. W ocenach uczniów należałoby obok pilności i uwagi postawić samowiedzę, jako jedno z kryterjów zarówno umysłowego jak moralnego rozwoju. Nie można jej mierzyć... Zapewne, ale czyż umiemy mierzyć pilność i uwagę? Ileż to bywa przypadków, gdzie przejawia się samowiedza w chorobliwym swym stanie ²⁾. Jeden

¹⁾ Patrz np. elementarne rozważania w książce B. Russela: *Zagadnienia filozofji*. Wende. Warszawa, 1913.

²⁾ W ścisłej przystępnej książce p. Janeta: *Les névroses* (Paryż, 1919. Bibliothèque de Philosophie scientifique) znajdzie czytelnik analizę psychologiczną głównych objawów neuropatycznych oraz związek ich ze stanem samowiedzy.

z pisarzy rosyjskich, Dostojewskij, zjawisko tej chorej samowiedzy umiał bardzo dobrze przedstawić. Zapewne znane mu były bliżej jej objawy.

Sądzę, że powyższego dość będzie, aby każdy pedagog zrozumiał, z jak ważnym elementem charakteru człowieka ma tu do czynienia. Zadanie specjalne książki nie pozwala nam na zajęcie się bliższą sprawą kształcenia samowiedzy. Może to być przedmiotem rozważań związanych z wychowaniem moralnem.

VII.

Trzecim zasadniczym elementem charakteru, który można będzie uważać za cel wychowania, jest „ogólne wyrobienie duchowe”. Bardzo to szeroki termin i dlatego należy go bliżej rozpatrzyć.

Wyrobienie duchowe musi dotyczyć wszystkich głównych stron duszy ludzkiej.

Zarówno umysł nasz, jak wola, uczucie i wzruszenie, zawsze występują w określonym stadium rozwoju. Człowiek, pracujący nad sobą, a zresztą każdy z nas pod wpływem doświadczenia życiowego urabia wspomniane „władze” psychiczne. Zmieniają się one, zmieniać mogą tem intensywniej, im silniejsza jest samowiedza człowieka, im bardziej intensywny jest jego udział czynny w życiu. Odwrotnie, rozwinięty umysł, silniejsza wola, głębsza uczuciowość wzmacniać mogą naszą samowiedzę, potęgować i skuteczniejszym czynić nasze postępowanie.

W danym okresie swego rozwoju duchowego każdy człowiek posiada tak czy inaczej rozwinięte wspomniane władze psychiczne. Stanowią one wtedy jego

osobisty kapitał duchowy, jego własność, należą do statycznej części jego charakteru.

Przyjęte ogólnie sprowadzanie życia psychicznego do wspomnianych władz psychicznych jest nieraz powodem złudzenia, jakie spotykamy u teoretyków charakteru, którzy, stojąc na tym gruncie, usiłują wytworzyć pojęcie o charakterze, biorąc pod uwagę li tylko wspomniane cechy psychiczne. Takim jest np. Paulhan z jego „systematycznym skojarzeniem” różnych pierwiastków psychicznych, które ma być główną podstawą, cementem charakteru człowieka. Różne kategorie naszych pojęć wychowawczych budowane są na powyżej wspomnianym, ustalonym w psychologii podziale i stąd nieraz płynie tak mała ich skuteczność i nieudolność przy zastosowaniu w praktyce. Jedną z przyczyn, dla których herbartyzm ma tak wielkie znaczenie w pedagogii nie tylko teoretycznej, jest zerwanie z powyższym podziałem. To zerwanie, jeżeli chodzi o teorię psychologiczną, może być niesłuszne, zawiera jednakże zdrowe ziarno prawdy, gdyż pozwala tworzyć jakości psychologiczne, niezależne od powyższych władz i nie dające się z nich utworzyć. Czy można to, co nazwaliśmy doświadczeniem czynnym, wyrazić językiem inteligencji, uczucia lub woli? Czy można samowiedzę człowieka zbudować z tychże pierwiastków? Gdy zechcemy mówić o kształceniu charakteru, nieraz zobaczymy, że środki pedagogiczne dzisiejsze są jałowe właśnie przez to, iż płyną i opierają się li tylko o urzędową psychologję. Ma ona wielkie znaczenie, jest niezbędna dla pedagoga, ale istota wpływu

wychowawczego jest daleko głębiej ukryta oraz zależy często od czynników szerszych, społecznych i historycznych. Psychologia eksperymentalna jest bezradna dzisiaj wobec tak zawiłych zjawisk, jak samowiedza. Może ona dawać techniczne środki postępowania, nigdy jednakże nie da jego ducha, tej siły moralnej ludzi i otoczenia, które decydują o wpływie wychowawczym. Jasne rozumienie tych rzeczy jest niezbędne dla pedagoga. Ileż to nadziei pokładano entuzjastycznie, gdy powstawała t. zw. pedologia! Nadzieje te zawiodły, bo nie umiano ocenić właściwego znaczenia nowej dyscypliny. Znaczenie to jest i będzie coraz większe, ale nigdy nie zdecyduje o istocie wpływu wychowawczego.

Rozum, uczucie i wola, owe szablony myśli wychowawczej, nie odejdą do lamusa, lecz uzależnią się głębiej wzajemnie i oprą o podłoże czynników szerszych.

Jakkolwiek omawianie potrzeby ich kształcenia jest rzeczą prawie zbyteczną, poświęcimy im jednakże kilka uwag, w których postaramy się podkreślić to, co jest najważniejsze, najwięcej istotne i co jest zbyt często zaniedbywane.

Mówiąc dalej o inteligencji, woli i uczuciu, dla wypuklenia lepszego rzeczy (jak zresztą to czyniliśmy wszędzie) nie będziemy pomijali tych czynników, które oddziałują na ich kształcenie. Oczywiście, będziemy to robili w najogólniejszych zarysach.

Wielu z ludzi, którzy piszą o kształceniu charakteru, uważa rozwój umysłu za rzecz drugorzędną. Jedni robią to z tej przyczyny, że wychodzą z przyjętej przez siebie pewnej teorii filozoficznej, drudzy, bo im głównie chodzi o zjawiska moralne. Dzisiejsi nowatorzy w dziedzinie wychowania występują też nieraz pod hasłem walki z intelektualizmem, co przeciętnie jest rozumiane jako walka z jednostronnością rozwoju umysłowego na niekorzyść procesów woli i uczucia.

Metody wyrobienia umysłów istotnie są więcej udoskonalone, niż woli lub uczucia. Że szkoła i wychowanie wogóle grzeszy w tej dziedzinie jednostronnością, o to nie może być sporu, ale z jednej krańcowości nie można popaść w drugą. Silny umysł, rozwinięta spostrzegawczość, zdolność obiektywnego badania i oceny zarówno zjawisk potocznych, zewnętrznych, jak i własnych czynów, jest cechą wielkiego charakteru. Głupi człowiek nie może takiego charakteru posiadać. Z drugiej strony naturalny rozwój umysłu możliwy jest tylko jednocześnie z rozwojem woli. Studja naukowe, systematyczna praca poznawcza nie tylko kształci umysł, ale i wolę. Kto chce przewidywać, musi się uczyć uważnej obserwacji. Bez tej ostatniej niemożliwa jest znajomość ludzi i życia.

Dla rozwoju charakteru rozwój umysłu jest czynnikiem wielkiej wagi, ale to musi być umysł samodzielny, wyrobiony na badaniu rzeczy realnych, w ogniu własnego doświadczenia człowieka.

„Wychowanie umysłu“ — mówi L. Dugas — „doprowadza charakter do świadomości siebie samego”¹⁾ (str. 225). Dziecko poznaje świat, ludzi, swoje siły, bez czego niemożliwy jest rozwój osobowości. Trudna to wiedza i zdobywanie jej trwa całe życie. Nieraz już zwracano uwagę, że życie kończy się wtedy przeciętnie, gdy potrafimy ocenić swoją w niem sytuację. Bez inteligencji nie można być naprawdę dobrym, nie można gromadzić doświadczenia życiowego ani z niego korzystać. Tak samo jak talent w sztuce, inteligencja ma swoje odmiany i kierunki: żeby być dobrym, trzeba być inteligentnym, ale nie każdy człowiek inteligentny jest dobry.

Kerschensteiner, mówiąc o inteligencji, jako o jednym z czynników charakteru, podaje specjalną cechę: jasność sądzenia. Istotnie, ze względu na znaczenie dla wyrobienia charakteru ma wartość tylko rozum silny i jasny. Są umysły przenikliwe, analityczne, które rwie coś w głąb każdej rzeczy, do coraz drobniejszych jej elementów pojęciowych. Tacy ludzie, jeżeli się zatrzymują w swojej analizie, nie myślą nigdy, że są u końca, zdaje im się zawsze, iż zatrzymali się chwilowo z braku sił lub zmęczenia. Jasność jest im obcą, przekonanie jest chwilowym sądem lub zespołem sądów, a stąd niemasz określonego, świadomego kierunku czynu, chyba tylko odruchy osłabione i instynkty. Są znowu umysły bogate, ale chaotyczne i wewnątrz nie zorganizowa-

¹⁾ L. Dugas. „L'éducation du caractère.” Paryż, 1912.

ne. Wprowadzają one nieraz rozczyń w systematykę pojęciową swej epoki, ale nie potrafią jakiejś większej całości stworzyć. Jasność też jest im obcą, a tem samem jedna z podwalin silnego charakteru.

Jasność sążnienia, jasność myślenia jest prostym wynikiem samodzielności. Rzeczy, zdobyte przez człowieka własnym trudem, należą doń naprawdę. Można wiele rzeczy wytłómaczyć, wyjaśnić ludziom, można poddać im dużo myśli, lecz tylko te decydują o ich umysłowości, tylko te są przez nich naprawdę używane, które zdobyli sami, własnym wysiłkiem, własną pracą. Nie zdajemy sobie sprawy, w jak wielkim stopniu rozumienie tej prostej prawdy stanowi w metodzie nauczania, programach, nawet w całej kulturze duchowej pokoleń. Dziś tak często wyglądamy na dorobkiewiczów umysłowych, których mózg jest podobny do zwierciadła, odbijającego fale różnych myśli i przeżyć duchowych, napływających z różnych stron kulturalnego świata. Używamy bogactw ducha ludzkiego, jak kupczyk dostatni bogactw materialnych. Nie mamy czasu na przetrwanie ich, nie mamy możliwości na wypróbowanie wartości ich w życiu. Szkoła ze swoją kinematograficzną metodą nauczania z błyskawiczną szybkością przesuwając przed umysłem dziecka całe wieki rozwoju ludzkości, obrazy i prawa przyrody, wszelakie zdobycze ducha ludzkiego, gromadzi fakty, zdarzenia, związki, zależności... Oszołomiony mózg nie może w tem wszystkim zorientować się, wyobrażnia, owa matka myśli, śpi, sąd własny trwa w niemowlęctwie, a siły duchowe nie mogą roz-

wijać się należycie. Często zdaje nam się, jak owemu nieudolnemu nauczycielowi kaligrafji, który każe oprowadzać ładnie napisane litery, że wykład cudzych myśli i zmuszanie do ich reprodukcji jest nauką myślenia. Przeładowane programy, szkoła-fabryka dyplomowanych maturzystów, stosująca do wychowania metody techniki i przemysłu, nauka wybitnie książkowa, opanowywana pamięcią, wszystko to jest wyrazem nierozumienia tego, że myślenie w swych konkretnych przejawach jest taką samą sprawą osobistą, jak każdy inny objaw psychiczny. Fakty nauki rosną w sposób nieograniczony, a jednocześnie z niemi rozwija się i pogłębia nasze pojmowanie metody naukowej, ducha nauki i poważnego, systematycznego myślenia. Dzisiejsza metoda nauczania to wulgarna pogon za faktami, rezultatem której jest tak przerażająco często spotykana nieumiejętność poważnego sądzenia o zjawiskach potocznego życia i zwykłych zjawiskach przyrody. Czyż można nazwać myślącym człowieka, który ma szkolarską rutynę w ocenie nawet systematów filozoficznych, nie potrafi natomiast wydać zdrowego sądu o rzeczach potocznych? Tyle razy wyśmiewana niepraktyczność uczonych i filozofów z urzędu, dotyczy, niestety, zbyt znacznej części naszej inteligencji...

Człowiek każdy ma i musi mieć wewnątrz siebie swój świat, odrębny mikrokosmos. W tem tkwi jedna z najpłodniejszych cech pojęcia monady Leibniza. W tym świecie odrębnym wszystko winno być zharmonizowane, zespolone, jednolite; wtedy tylko

człowiek przedstawia wyraźny typ ludzki, wyraźną postać, charakter silny. Dla celów utylitarnych życia w głębszym znaczeniu ważniejszym jest silny umysł i samodzielność sądu o rzeczach, niż wiedza o sądach i myśleniu innych ludzi. Pierwszą rzeczą jest uczyć myśleć, wychodząc z rzeczy najbliższych, i następnie myślenie to tak pogłębić, by mogło korzystać z pracy innych ludzi i z dorobku przeszłości. Nauczanie w szkołach naszych domaga się gruntownej reformy daleko ważniejszej w skutkach, niż wiele innych pomysłów, któremi się zajmuje dzisiaj umysł zawodowego pedagoga.

Jasne myślenie jest wyrazem nie tylko samodzielności, lecz również rozwiniętej samowiedzy, jakkolwiek nie pokrywa tej ostatniej w zupełności. Obiektywny, spokojny sąd o rzeczach potocznych, umiejętność metodycznego myślenia o zjawiskach życia jest cechą człowieka, który potrafi wyseparować tam, gdzie to jest potrzebne, swoje subiektywne przeżycia, swoje osobiste tendencje. Stąd jasność i metodyczność myślenia jest konieczną cechą rozwoju moralnego człowieka. Lecz dlatego to myślenie musi być ćwiczone nie na rzeczach oderwanych li tylko i obojętnych, lecz w zakresie spraw, bliżej z życiem i doświadczeniem związanych. Nauczyć się pisać można tylko pisząc. To samo z myśleniem.

Położenie geograficzne i polityczne naszego narodu powinno skłonić nas do szczególnej baczności w sferze kształcenia umysłowego. Wiedza jest bo-

gactwem, ale siła umysłu -- to nietylko bogactwo, lecz konieczny warunek istnienia. Współczesna cywilizacja z niebywałą konkurencją ekonomiczną i ścieraniem się sił na polu polityki wymaga umysłów zimnych, przenikliwych i przyzwyczajonych do pilnego liczenia się z faktem i jego oceną. Wychowanie nasze, jego praktyka i jego cele muszą tem zająć się poważnie, jako jedną z naczelných trosk swoich. Najwięcej potrzeba nam ludzi czynu praktycznego oraz wytrawnych badaczy i polityków. W pierwszym okresie naszej niepodległości chorujemy wprost na wybujałość sporów partyjnych, z poza których tak często wyglądają braki umysłowe. Ludzie na stanowiskach wybitniejszych, często nie umieją myśleć tak samo, jak nieposiadają tej cechy pracownicy podrzędniejsi. Przyczyną jest: 1-o usunięcie dłuższe z pola reakcyj czynnych całego szeregu zagadnień życia zbiorowego i 2-o wadliwe metody nauczania.

Dziś możność pracy i budownictwo otwarło się przed nami, a stąd wychowanie musi do warunków się przystosować i zmienić metody kształcenia umysłowego.

Pierwszą rzeczą jest ograniczenie programów szkolnych do niezbędnego minimum. Wymagać nie wiele, ale gruntownej, przetrawionej wiedzy. Dla bardzo wielu umysłów zbędny balast naukowy osłabia siłę ich własnego sądu i umiejętność zastosowania wiedzy w życiu. Gdybyśmy spytali przeciętnego ucznia w szkole średniej, jakie i gdzie ma zastoso-

wanie dane prawo przyrodnicze, można z pewnością powiedzieć, że conajmniej 90 % młodzieży jest pod tym względem tabula rasa. Co warta taka nauka? Komu ona potrzebna? Szkoła ma zadanie: rozwój człowieka i przygotowanie go do życia a nie do innej szkoły.

Drugim zadaniem jest rozwój metod badania przy nauczaniu. Należy z całą dokładnością przestudjować próby odnośne czynione w Ameryce ¹⁾. Młodzież nasza nie umie się uczyć. „Kucie” jest zjawiskiem powszednim. Dzięki temu rozwój umysłowy i zainteresowanie intelektualne są bardzo niewielkie. Należy gruntownej rewizji poddać metody nauczania każdego przedmiotu, należy też stworzyć kilka uczelni doświadczalnych, gdzie nowe metody byłyby wypróbowywane pod kierunkiem lepszych pedagogów. Programy urzędowe i przepisy nie wpłyną zasadniczo na metody nauczania, skoro nie będą poparte przez umiejętne i sumienne doświadczenie.

Gdyby nawet szkoła nasza zgrzeszyła w tej chwili przełomowej przesadą w kierunku praktycznego zastosowania wiedzy, byłoby to grzechem mniejszym, niż przesada w teoretyzowaniu i oderwaniu od życia. Praktyczność może doprowadzić do głębokiej nauki, ale zbytnie teoretyzowanie w wychowaniu najczęściej nie potrafi umysłów przygotować do praktyki.

¹⁾ Patrz np. F. M. Mc Murry. How to study and teaching how to study. Houghton Mifflin C-o. 1909.

Silny charakter wymaga myśli jędrnej, własnej, wymaga ludzi, którzy są mądrzy w życiu, a nie na papierze. Takich ludzi nie wychowa szkoła z przeładowanym programem, posługująca się formalistycznymi i teoretycznymi metodami nauczania.

* * *

Siła woli jest drugim elementem wyrobienia duchowego. Rozprawianie o znaczeniu spotęgowania woli dla wyrobienia charakteru byłoby truizmem. Jest to rzecz bardzo popularna i wielu ludzi identyfikuje wyrobienie [woli z wyrobieniem charakteru. Nadmienimy tylko tutaj, że kształcenie woli ma dwie strony: pozytywną i negatywną. Biorąc pod uwagę obie strony, nazwaliśmy wyżej „umiejętnością chcenia” cel kształcenia woli. Jedną z dodatkich i najważniejszych cech wychowania angielskiego jest właśnie moment pozytywnego kształcenia woli młodzieży. Już Locke podawał jasne wskazówki w tym względzie.

Sprawa jest bardzo trudna; to właśnie stanowi poważną przyczynę zaniedbania. Muszą tu koniecznie wejść w grę realne czynniki [życia, które nadadzą wychowaniu konkretne formy i żywe cele. Cele te wobec tego muszą być zależne od warunków i czasu.

O ile zdobycze umysłowe w postaci sprawności myślenia, jasności sądu są rzeczą trwalszą, o tyle zjawiska woli podlegają częstemu rozprzężeniu. Fakt to bardzo znamienity. Doświadczenie życiowe poucza nas ciągle, że pewien rozpęd w danym kie-

runku, niezależnie od tego, czy dotyczy sfery badania i zainteresowań naukowych, czy też metody postępowania życiowego, ulega często osłabieniu i zanikowi pod wpływem atmosfery życiowej lub wogóle warunków zewnętrznych. Wola jednostkowa była zbyt słaba, żeby napór tych warunków wytrzymać. Nieraz widzimy, jak wpływ szkoły niszczonej jest przez oddziaływanie czynników zewnętrznych. Człowiek, który zrozumiał pewne rzeczy, który osiągnął pewien stopień kultury intelektualnej, z daleko większą trudnością traci w tej dziedzinie nabyte uzdolnienia. Niektórych nawet, jak np. pewnej ostrożności we wnioskowaniu, pewnej ścisłości myślenia, nie można mu odebrać wcale. Lecz wszędzie tam, gdzie potrzebny jest wysiłek, napięcie woli, pod wpływem okoliczności niesprzyjających może natąpić osłabienie. Choroby nerwowe, jak np. neurastenja, oddziałują przede wszystkim na te funkcje intelektualne, które wymagają dłuższego napięcia woli. Wola jest najczulszym zjawiskiem życia duchowego i rozprężenie jej jest zawsze najlepszym dowodem osłabienia. Wszystko to wskazuje, że nie jest ona zjawiskiem prostym, ale może najbardziej złożonym, że nie jest elementem psychicznym, lecz raczej jakością, powstającą z syntezy więcej elementarnych zjawisk psychicznych. Do tych zjawisk należy zaliczyć też ów bezpośredni, świeży, czynny stosunek do życia, który nazwaliśmy „doświadczeniem czynnym”. Cały szereg elementarnych przejawów życia, jak np. odruchy, zaliczają też zwykle do zjawiska woli. To samo dotyczy czynności

zautomatyzowanych i instynktów. Niewątpliwie wszystko to wchodzi, jako element, do procesu woli, który podlega, jak wszystkie zjawiska psychiczne, prawom adaptacji i redukcji. To, co dzisiaj jest związane z wysiłkiem, pracą wyobraźni, silnem zabarwieniem uczuciowem i myśleniem, po pewnym czasie staje się automatyczną czynnością, zjawiskiem zmechanizowaniem. Budowa została wykończona, wiązadła utrwalone, nie trzeba więc pilnowania i wysiłku. Jednakże, jak dowodzi doświadczenie, w pewnych przypadkach nawet te zmechanizowane czynności podlegają rozkładowi. Ludzie, pracujący nad sobą, wiedzą, że przyzwyczajenia, zdobyte w pewnych określonych warunkach i związane z dużym nakładem wysiłku, nieraz nie wytrzymują próby warunków odmiennych. Z tego stanowiska potrafimy zrozumieć słabe strony wychowania w internatach i zakładach zamkniętych. Nigdy nie możemy mieć pewności, czy dane przyzwyczajenie ma dość siły oparcia się w niezwykłych okolicznościach. Wychowanie w internatach ma wiele stron dodatnich, jeżeli jest rozumnie prowadzone, a pomimo to w praktyce nieraz zawodzi.

Jednocześnie z rozwojem duchowym człowieka komplikuje się synteza, występująca i charakteryzująca zjawisko woli; stąd konieczność utrzymywania stałej równowagi pomiędzy wzrostem duchowym a skutecznością wysiłku woli. Podtrzymywanie tej równowagi należy obok trwałości zdobyć w zakresie woli do najtrudniejszych rzeczy w zakresie wychowania. Dzisiejsze metody wychowawcze z nielicznymi wy-

jątkami wszystkie grzeszą lekceważeniem tego faktu. Małych Hamletów, Płoszowskich, drobnych zapomnianych genjuszów jest daleko więcej, niż się na pierwszy rzut oka zdaje, właśnie dlatego, że w wychowaniu zapomniano o tym zasadniczym objawie normalnego rozwoju człowieka, który wzrost i rozwój inteligencji normuje zdolnością do czynnej reakcji. Nowe metody wychowawcze w postaci t. zw. gmin szkolnych lub skautingu są przede wszystkim dążeniem (często podświadomym) do utrzymania tej równowagi. W okresie dojrzewania płciowego, w dość częstych przypadkach nienormalnego osłabienia woli, jaskrawo występuje nieraz fakt nadprodukcji słów, którym, jak to słusznie zauważył Lemaitre (*La vie mentale de l'adolescence*), nie odpowiadają jasne pojęcia, a więc takie, które mogą wchodzić integralnie (tak bowiem wypada z naszego pojmowania rzeczy) w syntezę, charakteryzującą objawy woli. Zdawałoby się, że w tym okresie przede wszystkim należałoby zabiegać o zachowanie wspomnianej równowagi i osobiście dbać o dokładność i ścisłość myśli. Czy zwracamy na to uwagę? Nawet w dziedzinie bezpośredniego wychowania moralnego, czyż nie widzimy przerostu moralizowania nad reakcją czynną? Całą książkę należałoby napisać, żeby ten temat należycie rozwinąć.

Zarówno trwałość objawów woli, jak i potrzebna dla normalnego jej przejawiania się równowaga pomiędzy wzrostem duchowym człowieka a reakcją czynną w różnych postaciach, wymagają dla rozwoju woli szerszego terenu, niż dać może np. szkoła, oraz wyma-

gają współdziałania wszystkich czynników wychowawczych. To mieliśmy na myśli, gdyśmy powyżej mówili o warunkach konkretnego życia wogóle. W kształceniu woli młodzieży i oddzielnego człowieka bierze udział zarówno rodzina, jak szkoła, atmosfera moralna społeczeństwa, całość życia społecznego. Tutaj, jak w sferze umysłowości wyraźnie występuje zależność wychowania od istotnych wiązań społecznych, od prądów ideowych epoki, od poziomu ogólnego życia moralnego, wyklarowuje się jasno biologiczne znaczenie wychowania. W fakcie tym tkwi jeden z najpotężniejszych zarzutów, jakie można uczynić pedagogice indywidualistycznej. Wola człowieka przeciętnego jest dziełem zbiorowym, jest dobrem, danem mu przez społeczeństwo, jest wynikiem warunków życia społecznego. Tylko egoizm osobniczy i jednostki wyjątkowe mogą z pod tego prawa się wyłamywać, lecz również z dużymi zastrzeżeniami. W jednym z najcenniejszych skarbów, jakie posiada człowiek, w jego woli, przemawia dość wyraźnie zbiorowość i jego od niej zależność. Głębsza analiza naszych przeżyć duchowych zawsze nas doprowadzi do naszego społeczeństwa, do naszej historii. Fakt ten wielkiej wagi musi być wyzyskany tam, gdzie będzie mowa o wychowaniu narodowym. Mówiąc lapidarnie, każda epoka ma swoją ideę, swoją główną tendencję życiową. Ta *idée-force* społeczna odgrywa ogromną rolę przy kształceniu woli człowieka i rzuca jaśniejsze światło na samą jej istotę.

Dawniej np. ogromnie doniosłym czynnikiem rozwoju charakteru i woli człowieka była wojna. Dając

zawsze konkretny cel: obronę przed wrogiem lub złamanie jego potęgi, wojna uczyła w obliczu śmierci panowania nad instynktem samozachowania, uczyła cierpliwości Scewoli, niezłomnego hartu Czarnieckich... „Rycerz bez strachu i zarzutu” był konkretnym celem kształcenia w średniowieczu. Złączyły się w tym celu zgodnie wpływy chrześcijaństwa i wojny. W tej zgodzie jest wielka tajemnica jednolitości życia średniowiecznego. Wojna kształciła wolę obustronnie. Można być „zasadniczo” jej przeciwnikiem, ale nie można zaprzeczyć, że była ona i jest dotąd potężnym wychowawcą ludzi. Czem jest głośny obecnie skauting, jak nie próbą odnowienia dawnych nastrojów i trudów wojennych? Chęć uratowania tego, co zawsze jest czynne i staje się rzadkością w obecnej dobie, zasługuje na wszelką pochwałę, ale wykonanie musi być wstawione w naturalne, swobodne warunki, inaczej przerodzi się w coś innego, co ma mało wspólnego z mocą duszy i hartem woli. W kadrach społecznych armji, czy to w czasie pokoju, czy wojny, przebywa w ciągu szeregu lat bardzo znaczny odsetek ludności każdego kraju. Wychowanie wojskowe odbywa się w armjach w wieku starszym, poczynając od t. zw. pełnoletności, dlatego też wpływ jego nie jest tak silny. Nie można jednakże zaprzeczyć, że wpływ ten jest wielki nawet w takich krajach, jak Szwajcaria. Niemalym czynnikiem w rozwoju woli społecznego i przyszłego człowieka jest wielki przemysł, ogromne przedsiębiorstwa techniczne, szerokie zamierzenia gospodarcze. Wszędzie tu jest potrzebna

masa karna, szeregowana. Piramidy egipskie są dziełem niewolników, są pomnikiem próżności władców, a takie przedsięwzięcia, jak kanał sueski lub panamski, jak telegraf transatlantycki, ujawniają rozum i wolę zdobywców świata, pragnących zbliżyć do siebie plemiona ludzkie, zwyciężyć przyrodę i żelaznymi łańcuchami opasać „ziemskie kolisko”.

Powyżej wspomniana zasadnicza cecha pożądanego charakteru człowieka, którą nazwaliśmy „doświadczeniem czynnym”, znajduje w rozwiniętej woli swój wyraz pełny i nadaje przejawom czynu człowieka radość i pogodę zainteresowania życiem. Pogłębia samowiedza jednostki przemawia do świata językiem woli, ale oczyszcza tę ostatnią od elementów brutalnego egoizmu i skierowuje źródła czynu poza sferę danych zmysłowych. Wszystkie wspomniane pierwiastki charakteru są zależne od siebie. Wola też zależy od rozwoju samowiedzy, wspiera się o grunt najgłębszych naszych przeżyć duchowych. Rozwinięta samowiedza wiąże się głęboko z pojęciami i uczuciami religijnymi, łączy z niemi nasze czyny, odżywia siłę woli, nadaje jej, dzięki nim, właściwy kierunek w ogólnych liniach życia. Jeżeli byśmy zapytali siebie, jaka idea powoli wyłania się z chaosu pragnień i dociekań ludzkich, jaka tendencja główna zapładnia czyny człowieka przyszłego, zdaje się nam, że będzie to głębsze przeświadczenie o związku całości życia z tem, co jest „poza doświadczeniem”. Człowiek przyszły nie będzie tego nazywał mistycyzmem ani patrzył na te rzeczy z okienka laboratorium naukowe-

go... On będzie czuł to w sobie, on potrafi to wydobyc z dziejów ludzkości, będzie umiał wyrwać się z powijaków dnia dzisiejszego... Tem on wzmocni swoją wolę, oczyści ją i będzie szedł powoli ku tej ludzkości, w której jest „jeden pasterz i jedna owczarnia”. Przestaniemy mówić o metafizyce, lecz będziemy rozumieli, a nadewszystko czuli, że życie w całości swej, życie człowieka w jego historii i w oddzielnym migawkowym przejawie ma głębszy sens, niż to zobaczyć można pod mikroskopem...

„Ludzie najbardziej podlegli namiętnościom pragną prawie zawsze działać rozumnie, i wskazując powody swego postępowania, dążą do usprawiedliwienia oraz uczynienia zrozumiałemi swych czynów i swego wyboru”¹⁾). Głębokie to spostrzeżenie psychologiczne, wskazujące na pewną charakterystyczną właściwość natury ludzkiej, odróżniającą człowieka od zwierzęcia (tak często li tylko formalnie!), prowadzi nas jednocześnie do wejrzenia w sam proces woli ludzkiej. Wola, występując, jak już było nadmienione powyżej, ma dwa aspekty. Pierwszy, w którym występuje w formie uproszczonej, drugi—gdzie zjawia się wybór, myślenie, walka motywów. W człowieku są zawsze czynne w tym lub innym stopniu, w tej lub innej formie obydwie aspekty woli, ale naogół przeważa pierwszy. On decyduje w masie prze-

²⁾ G. L. Duprat. La morale psycho-sociologique. Bibliotheque de psychologie experimentale. O. Doin. Paryż, 1917. Stron. 236.

ciętej ludzkiej i, gdybyśmy, biorąc na uwagę obydwie momenty, poddali statystycznemu badaniu czyny ludzkie, zarówno w dłuższym przeciągu życia jednostki, jak w odniesieniu do danej jednej sprawy w masie, przeciętna, posiadająca największą liczbę reakcji, niewątpliwie odpowiadałaby przejawom woli, gdzie deliberacja odgrywa rolę mniejszą, niż przyzwyczajenie, opinia publiczna, wzruszenia, popędy, instynkty...

Dla każdego, kto obserwuje życie „sine ira et studio”, jest to jasne. A pomimo to człowiek dąży do wyższej formy reakcji, do tego, by w niej brało udział świadomy jego „ja”, by rozum decydował o czynie. Nie ma jednakże niczego bardziej trudnego, jak myślenie o rzeczach potocznych. Z tego względu system pedagogiczny Herbarta, gdzie wychowanie przez nauczanie tak dużą odgrywa rolę, ma za sobą jądro prawdy, lecz w odniesieniu do rzeczy zwykłych, do doświadczeń codziennych, o których szkoła właściwie najmniej myśli. Wzięcie danych doświadczenia, zjawisk życia za punkt wyjścia w różnych dziedzinach nauczania jest dalekiem dzisiaj od całej jej wewnętrznej budowy i tradycyjnych form. Należy przypuszczać, że kształcenie woli i potrzeby wychowania moralnego oddziałają na metodę nauczania. Moralizowanie, które uprawia szkoła, jest z jednej strony, co do metody, w zgodzie z ogólnie uznanymi metodami nauczania, a z drugiej opiera się na przekonaniu, że rozum nasz tak wielkie ma znaczenie w zjawisku woli. Stąd taki mały wpływ tego mora-

lizowania na życie. Im więcej nasza zdolność myślenia kształci się w związku z praktycznymi potrzebami życia i realnymi faktami doświadczenia, tem większy wpływ osiągnąć może rozum na wolę.

Racjonalne nauczanie umiejętności biologicznych ma też w tej sferze doniosłe znaczenie. Nauczanie to postawione być winno inaczej, niż się to dzisiaj dzieje, gdzie często jest czysto teoretycznie, podręcznikowo traktowane. Wskazanem jest również związanie tego nauczania z całym szeregiem zagadnień z dziedziny życia praktycznego, higjeny indywidualnej i społecznej oraz ćwiczeniami takimi, jak ratownictwo, pielęgnowanie chorych i niemowląt. Prawda nauki zdobyta doświadczalnie jest tak silną, jak działanie przyrody. Dla tego też czas wkroczenia nauk doświadczalnych do szkoły, jako równoważnik jej suchego humanizmu, jest czasem odnowienia podstaw wychowania, początkiem racjonalnego woli kształcenia.

Korzenie woli tkwią w sferze wzruszeniowej i popędowej naszej natury. Z tego wypływa konieczność dokładnego poznania strony tej naszej istoty. Wielkie czyny rodzą się z połączenia wielkiej miłości i wielkiego rozumu. Szkoła, która kultywuje miłość ojczyzny i bliźniego, a jednocześnie kształci umiejętnie myślenie, potrafi wpływać na wolę. Z pouczenia religijnego najważniejszą rzeczą jest jego strona wzruszeniowa tak bogata i tak wszechstronnie oddziaływająca na różne pierwiastki duszy człowieka. Takie jednakże pouczenie jest rzadkością, wy-

maga bowiem ludzi uczących z „pełności serca“ i zmiany całego szeregu ustalonych zwyczajowo form, które dziś dla umysłu dziecka tak często puste są i czeze. Tak samo jak bywają genjusze umysłu, zjawiają się też wśród ludzi genjusze woli. Genjusz woli, skoro ma serce pełne miłości, staje się świętym.

W miarę rozwoju samowiedzy można umiejętnie użyć jej siły ku pokrzepieniu woli. Wtedy celowe i metodyczne, rozumnie prowadzone pouczenie psychologiczne może mieć duży wpływ na rozwój woli. Psychologja odegra kiedyś w przyszłości rolę nie tylko nauki potrzebnej dla pedagoga ku jego oświeceniu, lecz umiejętności ważnej przy kształceniu woli człowieka. Ostrze samoobserwacji osłabia intensywność wzruszenia i pozwala łatwiej opanować ten żywioł, tak wielkie mający znaczenie jako sprężyna woli człowieka.

* * *

Trzecim elementem t. zw. przez nas wyrobienia duchowego jest rozwój strony wzruszeniowej i uczuciowej. Jeśli rzadką jest prawdziwa siła woli lub mądrość, jako zdolność uchwycenia w zawiłej tkaninie życia w danej chwili tego, co jest ważniejsze, to niemniej rzadka jest umiejętność wczuwania się w duszę, warunki życia innych ludzi, zdolność odczuwania piękna w drobnych nawet jego przejawach i okolicznościach i t. p. Gdybyśmy zebrali wszystkie wiersze poetów o „zimnym“ świecie, powstałaby spora biblioteka. Stosunki towarzyskie wytwarzają pewne obyczaje i formy, po-

zornie odpowiadające zdolności odczuwania poruszeń duchowych innych ludzi oraz subtelności uczuć wogóle. Ale tylko pozornie... Ogląda i obycie towarzyskie najczęściej jest zwyczajem udawania różnych uczuć w różnych okolicznościach, bo tak „wypada”. Jeżeli jednak zwrócimy uwagę na znany fakt, że pewna mimika, odpowiadająca pewnym uczuciom, może na koniec te ostatnie wywołać, to lepiej jest dzieci przyuczać do tych form od początku. Dzieci będą to uważały za taką samą zwyczajną czynność, jak każdą inną, a powoli odczuwać zaczną odpowiadające tej czynności uczucia, o ile te ostatnie przejawiać się będą w otoczeniu.

Jest rzeczą ciekawą, że uczucia, które szczególnie w swych niższych postaciach odgrywają tak wielką rolę w życiu człowieka, właściwie niedawno stały się przedmiotem badań naukowych. Filozofja klasyczna uważała je za niższy objaw psychiczny, a niepoddawanie się zmiennej ich fali za cel dążeń i mądrość życiową. Z jaką pogardą traktuje uczuciowe życie człowieka Kant! Rozum — oto siła godna szacunku filozofa; on tworzy charakter, on jest wewnętrznym i zewnętrznym prawodawcą życia. Zmienność uczuć, ich nieokreśloność, niepoddawanie się kontroli i tak często kierownictwu rozumu, stanowi istotnie przyczynę, dzięki której walczyła od wieków wola człowieka z ich władzą, a w walce tej rosła i potężniała. Pomimo to rozum nie tylko może uznać faktycznie ich przeciętne znaczenie, ale kusić się o rozwijanie; ze ślepej siły, której starano się przeciwstawić, może

zrobić narzędzie władzy nad ludźmi, człowieka nad sobą, narzędzie, wzmacniające więzy społeczne i czyniące życie więcej rozmaitem i interesującym. Widzimy tu ten sam fakt, jaki jest znany nam ze stosunku człowieka do przyrody. Najpierw walka i strach, ubóstwianie, a potem poznanie i poddawanie stopniowe swej woli. Brak kultury uczuć głęboko się odbija na życiu społecznym, a nieraz dzięki niemu pod zewnętrznym pokostem intelektualnej kultury znaleźć można barbarzyńcę, jak to nieraz bywa nawet u współczesnych nam przedstawicieli narodów kulturalnych.

W potocznym życiu tak często odczuwamy brak przyjaźni, brak przywiązania, brak tysięcy subtelniejszych drgnień duszy ludzkiej, bez których życie staje się jeszcze cięższem. Wychowanie, które dba o rozwój współżycia koleżeńskiego i przyjaźni, np. w stylu Montaigne'a, które rozwijać usiłuje poczucie estetyczne i przywiązanie głębsze do ziemi, do ludzi swoich, do ojczyzny,—takie wychowanie nie tylko wzbogaca duszę jednostki, czyni ją szczęśliwą, ale wzmaga związki pomiędzy ludźmi, łatwość wzajemnego porozumienia się, potęguje więc siłę wytwórczości społecznej. Uczucia zwykle są związane z rzeczami bliższymi, ale mogą się rozwijać. „Intelektualna miłość” do Boga Spinozy jest szczytem pewnego typu uczuć człowieka, tak samo, jak miłość ludzkości; miłość człowieka wogóle staje się czemś realnem w duszy naszej na gruncie żywym miłości do swoich, do swej ziemi, swojej ojczyzny. Kto nie wymuruje fundamentu, napróżno będzie usiłował budować dom. To nie tylko

„przypowieść”, argumentowanie przez analogję, to prawda zasadnicza psychologii genetycznej.

Zarówno dla rozwoju inteligencji, jak woli i uczuć, ważną rolę odgrywa wyrobienie zmysłów, dokładność obserwacji, subtelność odczucia. Żeby dokładnie i jasno myśleć, trzeba jasno poznawać rzeczy; żeby chcieć lub spółczyć, trzeba wiedzieć, czego i czemu. Mówca, który chce przekonać swe audytorjum, nie tylko powinien posiadać argumenty, ale i zdolność wyczucia chwilowego nastroju tego audytorjum, dokładnie widzieć, dokładnie słyszeć, subtelnie obserwować. Muzyk, dyrygujący orkiestrą, winien słyszeć grę każdego instrumentu, czuć jego rolę, a nauczyciel w klasie umieć przykuć uwagę każdego ucznia. Tak złożone rzeczy, jak np. takt w obcowaniu z ludźmi, zależą od inteligencji, woli, uczuć i subtelności czucia.

Wszystko, cośmy wyżej powiedzieli, w odniesieniu do t. zw. wyrobienia duchowego musi być uzupełnione jeszcze przez jeden bardzo ważny szczegół. Zasługą jest Kerschensteinerja ¹⁾ zwrócenie uwagi i podkreślenie tego szczegółu. Można posiadać subtelne zmysły, można się wzruszać nawet silnie rzeczami godnymi wzruszenia, można odczuwać nastroje i stany duchowe innych ludzi, ale nie przejmować się. Wspomniany autor przytacza przykład dwóch aktorów, z których obaj panują nad zewnętrzną stroną gry, ruchami, ekspresją głosu i t. p., ale jeden z nich

¹⁾ l. c. Str. 93—107.

odczuwa głębiej i subtelniej duszę odgrywanej osoby, wczuł się i wmyślił w jej sytuację, w jej życie, w myśl i intencję autora utworu, a drugi nie. Który głębsze wrażenie robi na słuchaczach? Bez zaprzeczenia ten pierwszy. Najlepszym sprawdzianem tego jest młódzież, jak mówi K., od lat 12 do 14. Dzieci te będą się śmiały, gdy tylko wirtuoz przedstawiać będzie najtragiczniejsze bodaj momenty, natomiast spoważnieją, jeżeli zobaczą grę człowieka, przejętego głębiej tem, co odgrywa. Wrażliwość może być żywa, lecz nie trwała. Może też przenikać głębiej w duszę, poruszać różne jej struny i rozszerzać się. Zdolność do takiego „rezonansu” wewnętrznego jest cenną stroną charakteru człowieka, skupia siły duszy, nadaje czynom powagę i promieniuje na zewnątrz w postaci wpływu na ludzi, tak często niewytłomaczonego. Mówca zdolny porywa za sobą tem właśnie, że dusza jego jest do głębi poruszona ideą, o której mówi, że słowa płyną z pełności serca.

Są ludzie typu motylego, lekkiego, którzy nie umieją wżyć się i wgłębić, wczuć się w jakąś rzecz; wszystko biorą zewnątrz, a nawet przejmują się silnie, ale krótko, jak dzieci lub narody o... krótkiej historii. Są społeczeństwa, posiadające sporo ludzi, których „nie nie obchodzi”, którzy nie mogą przejąć się kwestjami żywotnymi dla swego społeczeństwa poprostu dlatego, że ich nie odczuwają. Tacy ludzie mają teoretyczne przekonania, teoretyczne na różne sprawy poglądy. Cóż dziwnego, że te przekonania i poglądy są obce wspomnianym żywotnym

interesom albo poprostu zgoła im przeczą? Zdolność rozumienia dzieł wirtuozów myśli, tak samo jak zdolność wczuwania się w utwory literatury pięknej, wymagają kultury i wprawy. Te ostatnie pozostawiają wtedy ślad w duszy ludzkiej w postaci przeniknięcia do drobniejszych czynów naszych i faktów zwykłego otoczenia. Prawdziwy myśliciel nie może być „od święta”, nie jest również estetycznie wykształconym człowiekiem ten, kto potrafi ujawnić smak swój tylko w galerji obrazów lub wogóle w otoczeniu specjalnem. Podobne fakty widzimy wśród ludzi o „świeżej” kulturze. Postanowienia nasze nieraz poprzedza stan duchowy, który nazywamy „namysłem”. Ten namysł bardzo często jest tylko przenikaniem tego lub owego pożądanego celu w postaci zespołu wyobrażeń, myśli i uczuć do wnętrza naszej duszy. W razie walki alternatyw wygrywa ta, która głębiej przeniknąć zdoła.

Zdolność przejmowania się jest w głębszym związku z rozwojem samowiedzy. W niektórych zwykłe chorobliwych przypadkach ma ona charakter wyjątkowo silny. Drobnym nieraz fakt wywołuje całą burzę wewnętrzną. Mistrzem w opisie tych scen jest Dostojewskij. Każdy niemal człowiek ze sfer inteligentnych posiada pod tym względem pewien słaby punkt. Bolące poczucie własnego „ja” jest też właściwością niektórych dzieci, co wymaga specjalnej pieczy.

Omawiana tu zdolność „przejmowania się” podlega rozwojowi, jak to przedstawia dokładniej W.

Stern ¹⁾. W pełni rozwoju zależy ona od trzech czynników: od początkowej energii wrażenia, od trwania tego wrażenia i od wyboru stanowiska wśród nasuwających się alternatyw. Dwa ostatnie czynniki nie są właściwe wiekowi dzieciinnemu. Pierwsze wrażenia dzieci są najczęściej silniejsze, niż u ludzi dorosłych, ale trwają krótko; na miejsce ich zjawiają się inne, a to, co się podoba dzisiaj i zostało wybrane, może być odrzucone za parę godzin na korzyść czegoś przeciwnego. Zarówno stanowczość wyboru, jak trwałość otrzymanych wrażeń, zdobywa się powoli z rozwojem woli, samowiedzy i doświadczenia. Może być wiele różnic indywidualnych w ustosunkowaniu tych trzech czynników, a znajomość ich ma ważne znaczenie w każdym oddzielnym przypadku dla wychowawcy. „Słomiany ogień” zapału jest właściwością niedojrzałej duszy dziecięcej, bywa też zjawiskiem częstym w niedojrzałych społeczeństwach.

Rzecz jasna, że dla nas pożądana jest, o ile chodzi o jeden z celów wychowania, o charakter dobry, zdolność przejmowania się rzeczami dobrymi; pożądanymi są dla nas ludzie uspołecznieni, umiejący współczuć potrzebom swego narodu i jego interesom żywotnym.

Szkoła w dzisiejszej swej postaci prawie zupełnie zaniedbuje kulturę uczuć. Jakkolwiek w ostatnich czasach nastąpiła w tym względzie znaczna poprawa,

¹⁾ W. Stern. „Psychologie der frühen Kindheit”. 1914. Lipsk. Str. 281—4.

widoczna chociażby z tego, że młodzież coraz częściej wykazuje przywiązanie do szkoły, pomimo to jednak w dziedzinie tej jest bardzo wiele do zrobienia. Nauczanie nie budzi głębszych zainteresowań, nie pielęgnuje szacunku dla nauki, natomiast bardzo często łączy się z uczuciami przykremi z powodu swej suchej formy i przeważnie mechanicznej, na pamięci polegającej metody. Stosunek nauczyciela do ucznia nie jest jeszcze dość bliski. Wszystko to obniża kulturę młodego pokolenia, a więc i społeczeństwa. Niewątpliwie byłoby o wiele lepiej, gdyby szkoła dała mniej zdawkowej wiedzy, potrafiła natomiast rozbudzić szczere rozmiłowanie w nauce, radość poznawania, głębsze przywiązanie do siebie i do wielkich rzeczy. Kultura uczuć wymaga nie tylko pilnej uwagi, skierowanej na jednostkę, lecz również gruntowniejszego przerabiania materiału nauki. Oczywiście, rzecz przetrawiona, gruntownie poznana, zawsze budzi w nas uczucia przyjemne i chęć dalszych zdobyczy. Nawet w nauczaniu religji, gdzie uczucia wyższe tak wielkie mają znaczenie, widzimy tak często tę samą suchość i formalistykę.

Budzenie uczuć wyższych jest konieczne dla wychowania obywatela, człowieka, szlachetniej przywiązanego do życia i świata. Zaniedbanie tych uczuć, szarżyzna pracy szkolnej, a tak często i życia domowego, osłabiają w jednostce bezpośredniość i radość życiową, niszczą ten podstawowy element charakteru — doświadczenie czynne. Naszej inteligencji przeważnie tego brak. Czy dużo możemy u nas spotkać

ludzi, którzy pracują z zapalem? Czy często słyszy-
cie w klasach i murach szkolnych szczery śmiech
bezpośredniej radości przy pracy? Czy nie razi każ-
dego uważnego obserwatora owa nuda, która sący
się z każdej godziny lekcji do duszy młodej i, mimo
chęci przewodników, każe jej szukać czegoś żywsze-
go, czegoś świeższego poza murami szkolnemi? Nie-
wątpliwie w dużym stopniu da się wszystko wytłu-
maczyć warunkami życia, pomimo to jednakże nie
trzeba nad temi rzeczami przechodzić do porządku
dziennego, jak to się często robi.

Pierwiastek uczuciowy nie da się stłumić w czło-
wieku i, jeżeli go zaniedbamy, będzie rósł dziko,
nieobliczalnie, będzie miał przeważnie charakter niż-
szy, egoistyczny. Jak wielkie pole do obserwacji
daje w tej mierze dzisiejsza doba!... Wielki katak-
lizm dziejowy rozlał po kraju naszym morze nie-
szczęść, rozpętał też apetyty niższe. Zdawałoby się,
że, jak w czasie pożaru na stepie lampart nawet łą-
czy się z bawołem we wspólnej od grozy ognia uciecz-
ce, u nas też w tej niezwyklej chwili przemówi wy-
raźnie samozachowawczy instynkt zbiorowy, stłumi
odruchy jednostkowych i koteryjnych egoizmów dla
wspólnego dobra... Czyż tak jest istotnie? W sto-
sunkach prywatnych między ludźmi niezwykle ważną
rolę odgrywa uczucie. Ileż energii życiowej, ile bez-
celowego irytowania się zużywamy zwykle w życiu
codziennem z powodu tak niskiej u nas kultury
uczuć! Życzliwość, spółczucie, pragnienie ułatwienia
komuś pracy należą do rzadkości. A patryjotyzm,

owo wielkie do Ojczyzny przywiązanie, jakże często polega li tylko na licytowaniu się hasłami szumnemi i przekonaniu, że tam, gdzie nas niema, nie może być zbawienia... Przyjaźń jest też rzadkością, oczywiście, przyjaźń w znaczeniu wyższem, oparta na wzajemnym szacunku i umiłowaniu wspólnem rzeczy wielkich... Zapewne są to w znacznym stopniu rezultaty niewoli, lecz jest także sporo winy naszej. Uczucie łączy nasze oddzielne „ja” ludzkie ze światem zewnętrznym i naszym bliźnim. Ono kieruje troskliwą ręką matki i śpiewa jej w bezsenne noce wieczną pieśń miłości, ono buduje szpitale i leczy rany, ono rozpiera pierś młodą bujną radością życia, ono każe widzieć w człowieku brata, podziwiać wielkie dzieła sztuki, poświęcać się dla Ojczyzny i kochać dobro. Uczucie w swych wyższych postaciach zamienia modlitwę strachu poganina na cichą mowę czci, na jaką stać tylko ludzkie serce... Cóż jest większego na świecie nad czyste, jasne ludzkie serce?

Przenikliwa inteligencja, silna wola, bogata uczuciowość rzadko się łączą w jednym człowieku. Zadaniem wychowania jest dążenie do tego, by ludzie tego typu byli częstszymi gośćmi na ziemi. O ileż jaśniejszem wydawałoby się życie, o ileż szczęśliwszym byłby naród, któryby posiadał znaczniejszy odsetek takich ludzi...

Samowiedza bierze udział w decyzjach woli naszej wtedy, gdy przejawiają się te decyzje w postaci rozwiniętego procesu wybierania, odrzucania, postanawiania i t. p. Bardzo często jednakże decyzje woli

nie są tak złożone. O postanowieniu decyduje uczucie lub wzruszenie, związane najczęściej z jakimiś motywami natury popędowej. W tym przypadku samowiedza słabnie, chowa się, namiętność ogarnia człowieka, zaślepia go. Bywa to w najrozmaitszych objawach życia, przyczem skala wzruszeniowa lub uczuciowa zmieniać się może od najniższych stopni do najwyższych. Tu wychowawca dotyka rzeczy nie-raz bardzo subtelnych i bardzo trudnych. Wymagany jest wielki takt i wielka uniejętność wczuwania się w duszę innego człowieka.

Uczuciowa i wzruszeniowa strona naszej psyche jest najczulszym wskaźnikiem objawów chorobowych, w których spotykamy się albo z zanikiem właściwej człowiekowi normalnemu uczuciowości albo też z jej hipertrofią złączoną często z wielką podatnością na wpływy sugestji.

Pedagogika dzisiejsza zbyt mało zajmuje się jeszcze wzruszeniami i uczuciami. Jedno jest niewątpliwe, że zdrowy rozwój tych objawów duchowych zależnym jest ogromnie od całej atmosfery szkoły i otoczenia społecznego. Dzieciom udziela się na podobieństwo zarazy nadmierna czułościowość jak również suchość otoczenia.

Badanie i liczenie się z temi pierwiastkami natury ludzkiej, z których płynie zarówno radość jak i smutek życia, które tak często decydują o losach oddzielnych ludzi, powinno mieć w wychowaniu większe znaczenie, niż dotąd. Jak ważną jest ta sprawa, wskazują chociażby fakty doświadczenia codziennego

oraz badanie naukowe. Jedną z najciekawszych teorii charakteru daje Ribot w swej psychologii uczuć, a autor angielski Shand, uważa wzruszenia i uczucia za podstawę charakteru człowieka ¹⁾. Znajdujemy u niego dokładny opis strony wzruszeniowej i uczuciowej u człowieka z częstymi i szerokimi porównaniami.

¹⁾ A. F. Shand. The foundations of character. Londyn, 1920. Wyd. 2-e. Książka bardzo ciekawa i ze wszech miar zasługująca na przestudjowanie.

VIII.

Wszystkie powyżej zaznaczone elementy charakteru człowieka stanowią pewien zespół, przenikają się wzajemnie, wzajemnie też na się oddziałują. Należy teraz nieco bliżej wzajemny ich stosunek rozpatrzyć, może bowiem powstać wątpliwość, która na pierwszy rzut oka ma dużo racji za sobą. Wszystkie wspomniane elementy podlegają rozwojowi i tem samem w każdym okresie życia człowieka zjawiają się w pewnej fazie wyrobienia. To wyrobienie nosi piętno czegoś gotowego, stanowi w ten sposób jedyny faktyczny materiał, musi być zaliczone do t. zw. przez nas statycznej jego części. Dotyczy to samowiedzy tak samo, jak doświadczenia czynnego, inteligencji, uczucia i woli. Do czego więc jest potrzebny ów przez nas stosowany podział charakteru na dwie odrębne części: dynamiczną i statyczną? Do czego potrzebne są sztuczne, nie mające ani teoretycznej, ani, być może, praktycznej wartości rozgraniczenia i odróżnienia?

Tak wydaje się jednakże na pierwszy rzut oka. Tworzenie się charakteru człowieka zależy od czynników zewnętrznych w najszerszym tego słowa znaczeniu i od niego samego. Pojęcie charakteru, wyabstrahowane niezależnie od warunków i okoliczności zrealizowania jego, byłoby pojęciem pustym, które nie mogłoby być celem wychowania. Proces wychowawczy można podzielić na dwa główne okresy. Pierwszy okres, w którym przeważają czynniki zewnętrzne i którym głównie zwykle się zajmujemy, jest okresem tworzenia się podstaw charakteru człowieka, tych głównych statycznych, konstrukcyjnych jego pierwiastków, na których oprzeć się winna późniejsza praca człowieka nad samym sobą w okresie drugim, czyli w okresie wychowania samego siebie. Rzecz jasna, że w pierwszym okresie tak samo człowiek w miarę rozwoju swego zaczyna pracować nad sobą, lecz ta praca odbywa się pod kontrolą innych ludzi, przy współuczestnictwie i żywym ich współdziałaniu. Człowiek dojrzewa, rozwijają się jego siły duchowe, a miarą ich wzrostu nie jest urzędowa ocena według recept wiedzy zdawkowej i programów, lecz umiejętność rządzenia sobą, wychowywania samego siebie. Świadectwo dojrzałości jest świadectwem przede wszystkim natury moralnej. Są ludzie, którzy bardzo późno stają się dojrzałymi. Późna ich dojrzałość jest czasem złączona z uczuciem przykrem, związanem z ich bezładnem, pełnem niespodzianych ciosów, przykrości i zawodów doświadczeniem życiowem. Bywa dojrzałość przedwczesna, która ma jednakże tak często wszystkie cechy

niedorozwoju moralnego i również nie posiada świeżości porywów, jasnego odczuwania życia. Jednem z zadań wychowania: dać dojrzałość w porę, t. j. osiągniętą drogą stopniowego, naturalnego rozwoju. U dzieci wielkomiejskich spotyka się często objawy przedwczesnej dojrzałości. Wszyscy wiemy, jak ona wygląda i jak jej na imię. Ani spóźniona, ani przedwczesna dojrzałość nie dają zdolności wychowania samego siebie. W pierwszym przypadku przeszkadza pesymistyczne usposobienie, które odbiera energję wysiłku; w drugim ogólna słabość fizyczna i moralna. Nie każdemu jest dane być panem samego siebie, nie każdemu przypada w udziale ta największa, tak słusznie przez starożytnych ceniona siła rządzenia w swym świecie wewnętrznym. Nie każdy z tych istotnie nieszczęśliwych jest winien temu. Każdy atoli z nas, jak mówi gdzieś pisarz rosyjski, Korolenko, rodzi się z jasnymi oczami, otwartymi na wszystko dobre i piękne na ziemi... Nieudolność wychowania i ślepa rutyna, nie widząca w człowieku przedewszystkiem jego istoty moralnej, ciężkie warunki życia, beznadziejny los dziecka proletariatu, skazanego na nędzę wszelaką od kolebki, od pierwszego okrzyku—wszystko to pozbawia człowieka nie tylko dóbr materialnych, lecz i największych często skarbów człowieczeństwa. Coście dali człowiekowi, gdyście nie rozwinęli w nim siły wychowania samego siebie, gdyście nie wydobyli, nie wykrzesali w nim istotnej mocy jego duszy? Coście dali społeczeństwu? Może obywatela, o którym nie można być pewnym, czy jutro mimowoli, w naj-

lepszey intencji nie sprzeda swojej ojczyzny za miskę soczewicy? Daliście mu wiedzę, z której będzie żył... Tak, to potrzebne, ale tego za mało.

Jeżeli jednym z zadań wychowania, a tem samem kształcenia charakteru jest uzdolnienie człowieka do wychowywania samego siebie, to rola samowiedzy i doświadczania czynnego musi być czemś odmiennem, odróżniającem się od innych pierwiastków charakteru. Wszak samowiedza, jako aktywność wewnętrzna, ma przedewszystkiem za zadanie kontrolowanie i ocenę naszych reakcji, naszych myśli i czynów, ciągle porównywanie ich z wiecznemi ideałami dobra, z obowiązkami względem bliźnich, z wymaganiami sumienia i ludzkości. Ona jest sędzią wewnętrznym człowieka. Sędzia ten żyje i rozwija się, a naturą jego jest nie bierne przyglądanie się, nie fotografia życia wewnętrznego, tak często zresztą spotykana u współczesnych, duchem obiektywizmu przesiąkniętych beletrystów europejskich, lecz prawodawstwo wewnętrzne, rząd wyraźny i silny. Ten rząd nie jest niezależny od stosunku człowieka do świata i ludzi. Kto chce rządzić mądrze i jasno, ten nie ucieka od komplikacji życia, od zmiennej fali jego wydarzeń, ten nie boi się faktu, lecz szuka go, próbuje sił swoich w zmiennej kolei doświadczenia, wyostreza te siły, wysubtelnia je i wzmacnia. Nie ucieka od świata i, jakkolwiek nie szuka przede-wszystkiem jego uciech, nie boi się też jego kolców i cierpień. Samowiedza i doświadczanie czynne to dwie strony tego samego medalu, dwa widoki tego

samego zjawiska: stale potężniejącej duszy człowieka. Silnych ludzi można podzielić na dwie kategorie: na takich, którzy poprzestać chcą na swym świecie wewnętrznym, mają siłę wyrzeczenia się, mają potęgę „niechcenia”, oraz na takich, którzy nie zamykają się w twierdzy, nie prowadzą taktyki obronnej, lecz potykają się w czystym polu, oko w oko, pierś w pierś. Były okresy w historii człowieka, gdy pierwszy typ był i ważniejszy, i konieczny. Tacy ludzie są zresztą zawsze potrzebni, potrzebni są i dziś, a jeżeli obecnie stawiamy im inne warunki, to tylko takie, które daje nauka i doświadczenie. Drugi typ jest praktyczniejszy i, jeżeli pierwszy wykazać nam zdolenie naprawdę siłę duchową człowieka, opanowanie materji przez usuwanie jej od siebie, to drugi odżywia swym duchem materję, uszlachetnia ją, panuje nad nią według przykazania Bacona: naturam natura vincere. W obu przypadkach mamy rozwiniętą samowiedzę. Silny człowiek o szerszej i głębszej duszy bez tej ostatecznej instancji obejść się nie może. Samo doświadczenie czynne nie stworzy silnego człowieka, chyba tylko duże dziecko.

Inteligencja, uczucie i wola oto narzędzia samowiedzy rozwiniętej i doświadczenia czynnego. Im lepszy mistrz, tem subtelniejszych używa narzędzi i naodwrot: narzędzia precyzyjne oddziałują na udoskonalenie się metody posługiwania się niemi.

Z powyższego widoczne jest, że rola dwóch pierwszych pierwiastków charakteru człowieka jest odmienna od trzeciego, że wymaga tego nie tylko sama po-

jęciowa ich natura, ale i istotna potrzeba rozwoju człowieka dojrzałego.

Czytelnik uważny i nieco obeznany z rzeczą bez wielkiej trudności będzie mógł spostrzec, że powyższa segregacja i przedstawienie pierwiastków charakteru człowieka jest syntetycznym wyrazem szerszego poglądu na całość życia. To syntetyczne ujęcie wyraziło się w pewnem specjalnem sformułowaniu, które ma rolę tylko szaty zewnętrznej dla treści, od wieków znanej jako wyraz mądrości życiowej.

Oprócz powyższego zarzutu może jeszcze powstać inny, który należy do bardzo popularnych i opartych na przeciętnem doświadczeniu psychologicznem. Po-między wspomnianemi dwoma pierwiastkami charakteru: samowiedzą a doświadczeniem czynnem, może zachodzić, i zwykle tak bywa, sprzeczność. Rozwój samowiedzy osłabia naszą aktywność, paraliżuje czynny udział w życiu. Dwa światy, wewnętrzny i zewnętrzny, nie są z sobą w zgodzie, a nawet być nie mogą. Zagadnienie, związane z tym zarzutem, jest bardzo głębokie i sięga oraz dotyczy wielu sfer życia ludzkiego, jeżeli nie jego całości.

Samowiedza rozwija się niejednakowo u różnych ludzi. Stałym towarzyszem rozwoju jest pierwiastek uczuciowy. Wszystko zależy od jego jakości. W wyższych stadjach swego rozwoju samowiedza może się obywać bez pierwiastku uczuciowego o charakterze niższym: przyłączają się uczucia wyższe: intelektualne, religijne i t. p. Znaczenie istotne posiada zabarwienie przykre, czy też radosne, przyjemne. Trud-

no zdecydować, czy i w jakim stopniu zależy to od indywidualnych właściwości człowieka. U przeciętnego, normalnego człowieka samowiedza rozwija się pod wpływem warunków otoczenia i stosowanych doń metod wychowawczych. W tej dziedzinie tkwi zasadnicze jądro krytyki i oceny tych metod.

Nie należy sądzić, że u różnych ludzi samowiedza rozwija się tylko pod wpływem uczuć przykrych lub przyjemnych. Mogą te lub inne przeważać, lecz zawsze z pogłębiającem się poczuciem naszego „ja” łączyć się mogą i łączą różne uczucia, zależnie od odbieranych przez nas doświadczeń. W późniejszym życiu, gdy wola jest więcej rozwinięta, doznawane przez nas przykre doświadczenia nie wpływają w stopniu decydującym na wspomniane poczucie naszego „ja”. Zresztą powoli przytępiają się wpływy zewnętrzne, przytępia się tak samo ból (prócz elementarnego), jak i przyjemność. Stąd im młodsze jest dziecko, tem ważniejszą jest rzeczą pogoda i jędrność otaczającej jego istnienie atmosfery, tem większe znaczenie ma spokój i wesołość wychowujących ludzi. Z tego nie wynika bynajmniej, by jedynym wychowawcą były radość i wesele... Owszem najsilniej i może nawet z początku jedynie poczucie naszego „ja” rodzi się pod wpływem bólu, który jest nauczycielem mądrości życia... Opór, który stawiają rzeczy naszym pragnieniom, wyraźne prawodawstwo, panujące tam, gdzie żyjemy, wysiłki i konsekwentne wymagania, stawiane przez ludzi otaczających — wszystko to są czynniki współdziałania, budzące samowiedzę w formie zdrowej.

Wszystko to jednakże nie wyłącza koniecznej wesołości i radości, które są, jak słońce, w wieku dziecięctwa i młodości wogóle. Niesłuszna kara, niesprawiedliwość, nauka ponad siły, sucha, bezduszna atmosfera życia, brak zainteresowania wewnętrznem życiem dziecka, wszystko to budzić może samowiedzę chorą, przytłumiać energję życiową i wprowadzać rozłam w duszę człowieka. Szkoła dzisiejsza nieraz na wady te choruje. Niełatwo je wyplenić, gdyż wiążą się z bardzo wielu czynnikami natury szerszej.

Nie tylko wychowanie często nie stoi na wysokości zadania, życie społeczne też dużo się przyczynia do osłabienia świeżości porywu do czynu, radości istnienia, do rozwoju samowiedzy zamkniętego w sobie, często z bólem uświadamiającego sobie swoje „ja” i swój stosunek do bliźnich człowieka. Karjerowiczostwo niewolników, drobne rozpychanie się łokciem, drobna zawiść, nieuczciwe szukanie plam na białem, brak głębszego przywiązania do rzeczy wielkich, silniejszego poczucia obowiązku, obłuda i pozory, głupota i małostkowość i t. d. i t. d., wszak wszystko to nie usposabia ludzi do szerszego oddechu, do pracy z rozmachem, dla niej samej, dla samego tkwiącego w niej dobra.

Samowiedza w postaciach swych wyższych, jednostronnych nie jest zwykłym udziałem przeciętnych ludzi, ukazuje się dość rzadko i ludzie tego typu, jakkolwiek często bardzo wpływowi, nie mogą być brani pod uwagę przez wychowawcę, który dążyć winien do najszerszego rozwoju samowiedzy u przeciętnych jedno-

stek, ale w harmonji z życiem i żywszą działalnością człowieka. Konsekwentne podkreślanie tej harmonji przez odpowiednio zbudowany i obmyślony system wychowawczy i właściwe metody wychowania jest zadaniem, któremu przy omawianiu tych metod poświęcić wypadnie więcej uwagi. Obecnie chodzi nam o to, że postawiony powyżej zarzut nie jest czemś umotywowanem w samej naturze człowieka. Nieraz całość warunków życia narodowego układa się tak, że rozwój samowiedzy jednostki nie może odbywać się na drodze normalnej. Nasza przeszłość niedawna wykazuje tyle powodów tego nienormalnego rozwoju zarówno w braku wyrobienia na różnych polach życia i związanej z tem oceny własnej osoby i własnych uzdolnień, jak w szamotaniu się nieraz beztreściwem, a pochłaniającem tyle energii zbiorowej, zamiast zużycia jej na zgodną i pożyteczną pracę. Wolność życia zbiorowego, jak to już zaznaczyliśmy, jest warunkiem sine qua non normalnego rozwoju samowiedzy jednostek w bliskim związku z konkretną realnością życia i z czynem praktycznym.

Po tych uwagach wstępnych przejdziemy do rozpatrzenia czwartego zasadniczego elementu charakteru, odróżniającego najbardziej ludzi od siebie. Samowiedza jest czynnikiem, nadającym jedność życiu psychicznemu, ale tę jedność osiągnąć można tylko przy pomocy wspomnianego czwartego pierwiastka.

Trzy poprzednio zaznaczone elementy charakteru: czynny stosunek do rzeczywistości, wyrobienie duchowe i rozwój samowie-

dzy, są cechami ogólnemi, znamionującemi każdy silny charakter bez względu na czas i miejsce. Teoretyk mógłby się zadowolić tem i tutaj zatrzymać, ale ci, którym chodzi o ludzi konkretnych, o życie rzeczywiste, muszą iść dalej i podkreślić czwarty czynnik, który stawia człowieka w samym ogniu życia, który nadaje mu realną wartość i wyraża wiarę jego zasadniczą i jego dążenia. Kerschensteiner, pomimo subtelnych nieraz uwag o wyrobieniu duchowem człowieka, identyfikuje to ostatnie z pożądanym charakterem, który się wobec tego przedstawia, jak coś bez treści, bez spoidła wewnętrznego, bez „kategorycznego imperatywu” konkretnego życia. Tu dochodzimy jakby poprzez system kosztny do żywej tkaniny, do istotnych sprężyn duchowych. Jeżeli trzy poprzednie czynniki są składowemi elementami charakteru, pożądanego dla Francuza, Anglika lub Niemca, to czwarty daje wyraźne piętno, odróżniające od siebie tych ludzi; nie może być jednakowym dla każdego z nich tak samo, jak nie jest podobna historia narodu francuskiego do angielskiego, jak nie jest jednakowa wiara w życie różnych ludzi.

Zarówno ten, który pracuje usilnie nad zdobyciem majątku, jak człowiek, oddający swe siły na usługi nauki, filantropji lub swojej ojczyzny, mogą mieć w swym charakterze te same trzy pierwsze czynniki, lecz różnią się celem życia, ideą, która przesiąka całą ich duszę, przenika niemal do wszystkich jej zakątków. Ta idea staje się jądrem, dokoła którego krystalizują się wszelkie elementy psychicz-

ne; wszystkie są mniej lub więcej uzależnione od niej i dzięki temu stanowią całość, występują nazewnątrz jako jedność i jako siła. Ta idea może być wyrażoną w myśleniu dyskursywnem lub być czemś konkretnem w uczuciu, w intuicji, w poszczególnych zdaniach i sądach. Najczęściej bywa to ostatnie. Człowiek, którego przenika ona, posiada wyraźne piętno, posiada styl określony nawet w swych odruchach.

Znaczenie idei, które przenikają pewne okresy lub całe życie danego człowieka, jest tem większe, im wspomniane trzy czynniki posiadają większy stopień napięcia i doskonałości. Człowiek, pozbawiony głębszej samowiedzy i bierny, mało inteligentny lub nie posiadający silnej woli, nie może też oddać się pewnej wielkiej idei, nie może skoncentrować swych czynów i swych myśli dla niej i w niej.

Ludzie różnić się mogą od siebie nie tylko jakością idei, poruszających ich życie, ale i trwałością ich. Powiadamy o ludziach, którzy się zapalają często do pewnych rzeczy, aby prędko ostygnąć, że mają słaby charakter. Istotnie, tutaj wspomniane trzy czynniki nie są w porządku. Dusza takich ludzi ciągle zaczyna się krystalizować i ciągle przechodzi jakby do stanu koloidalnego, bezpostaciowego. Charakter silnym jest wtedy, gdy dusza ludzka stale się krystalizuje, gdy przez całe życie coraz doskonalej się organizuje dokoła pewnej idei. Rzecz jasna, że słowo „idea” użyte tu jest przez nas w znaczeniu szerszem, że wyrażać ono może cały nawet bardzo

szeroki zespół myśli. Np. „salus patriae”, dwa słowa, które mogą zawierać niezmierzoną treść. Myśl młodości, która staje się ciałem przez całe życie, daje przykład tego, czym jest silny charakter.

Idee są zmienne tak samo, jak zmienne są cele wychowania. Jednym z błędów teoretyków pedagogicznych było poszukiwanie absolutnego celu, absolutnej formuły dla ideału wychowania. Takiej formuły nie ma i być nie może. Zgodnie z relatywistycznym poglądem na wpływ wychowawczy, każde społeczeństwo w danym czasie, w danej epoce swego życia wyznaczać sobie winno i może taki cel wychowawczy, jaki odpowiada warunkom i potrzebom tego życia. Cel ten nie może być czymś absolutnem, jakkolwiek posiada elementy absolutne w postaci zasad moralnych. Być „dobrym obywatelem” nie jest tem samem za czasów Krzywoustego i w dobie dzisiejszej, jednakże tło chrześcijańskie pozostaje, jakkolwiek z biegiem życia i komplikacją warunków rozszerza się, urozmaica, wysubtelnia i zbogaca. Charakter silny może być dobry i zły. Oczywiście, celem wychowania może być tylko charakter dobry, a więc w skład idei, poruszającej życie człowieka, muszą wchodzić, jako elementy podstawowe, pierwiastki i zasady moralne. Przeciętnemu człowiekowi daje je religja. Ważną cechą umysłu człowieka jest to, że prawo, obowiązujące go, musi pochodzić ze źródeł wyższych, wtedy mu jest posłuszny. Prawo z rozumu, nawet przekonywające, nie ma takiego obowią-

zującego znaczenia. Faktów na potwierdzenie tego jest — legion.

Jednem z zadań wychowawczych w każdym okresie dziejów życia narodowego jest dokładne, odpowiednie do warunków i potrzeb określenie celu wychowania młodzi. Takie określenie wymaga dobrej znajomości warunków bytu narodowego, jego potrzeb i przeszłości narodu. Wymaga rzeczy jeszcze większej, jeszcze trudniejszej, bo wczucia się w życie narodowe. Można znać dobrze koleje dziejów, można posiadać statystyczne i wszelakie inne tężniejszości, można przez porównanie widzieć braki i niedomagania, ale nie znać właściwych środków działania, szczególnie w tak skomplikowanym i trudnym zadaniu, jak wychowanie. Praca wychowawcza, w olbrzymiej swej części praktyczna, powinna być uzupełniona teoretycznie przez studia nad celem wychowania, odpowiedniego do potrzeb chwili i środków rozporządzalnych. Tego u nas się nie robi, dlatego też obok innych powodów nie mamy wychowania narodowego.

Wychowanie, odpowiadające potrzebom życia, daje przede wszystkim charakterom młodzieży czynnik ważny w postaci pewnej idei w poprzednim tego słowa znaczeniu. Np. dzisiejsza doba, niezależnie od warunków politycznych naszego życia, wymaga od nas zdobycia twardej podstawy ekonomicznej bytu, na której oprzeć się może trwale niezależność kulturalna i polityczna. Tego nie może zaniedbać wychowawca, który powinien się starać, by młodzież miała wiadomości realne o otaczającym ją życiu, dość trzeź-

wości i energii, by mniej obcować z poezją, a więcej z faktem. Tak zwana szkoła ogólnokształcąca nie może być, jak dotąd, rozumiana absolutnie. Wiedza może być ta sama, zmieniają się metody podawania, zmieniają się systemy wychowania. Dzięki dawnemu pojmowaniu wykształcenia ogólnego, szkoła była daleką od życia, a tem samem nie wpływała w należytej mierze na urobienie charakteru dzieci. Najlepiej to robić może szkoła, związana bezpośrednio z życiem swego narodu, prowadzona przez ludzi światłych, jasno rozumiejących i czujących interesy swego kraju. Wyobrażenia dzieci w tych warunkach ma realne obrazy z narodowej przeszłości i teraźniejszości, umysł — zagadnienia narodowego życia, a wola — trudności konkretne, przez to życie stawiane, do pokonania. Zasada pogładowości musi być głębiej rozumiana i stosowana.

To, co nazwaliśmy ideą życia człowieka, winno spełniać, jak zaznaczone było powyżej, trzy warunki. Idea ta musi być dość silna, aby mogła skoncentrować dokoła siebie wszelkie inne tendencje życia człowieka, wykrzesać wysiłek, realizować się w systematycznej pracy. Musi ona być czemś, co ma wartość samo przez się, a więc winna się oprzeć o grunt ideałów moralnych. Nakoniec powinna być w ścisłym związku z życiem nie tyle w znaczeniu wygodnego przystosowania się do przygodnych jego warunków, ile w znaczeniu możliwości zrealizowania się, stawiania się rzeczywistością.

Te trzy warunki muszą być spełnione, aby charakter człowieka posiadał należytą jednolitość, czystość i wartość społeczną większą.

Cel życia... Ileż myśli młodzieńczych skupiło się dokoła tego zagadnienia, ile dysput gorących w gronie najbliższych kolegów, owych niezapomnianych towarzyszy młodości... Szła wtedy z duszy do duszy wielka mowa wiary młodzieńczej, złotego, serdecznego zapału, nadziei możnej, że te naoścież otwierające się podwoje życia to brama czynu wielkiego, to odrodzenie świata, nowa jutrznia życia narodu... Pa-liła się wtedy w duszy skończonego gimnazjasty ogniem bujnym świeża, młoda, rozsadzająca piersi idea służby tej ojczyźnie, co jest „jak zdrowie”. Była w niej siła, która wszystko ciągnęła ku sobie: i wielkie zagadnienia życia, i problemy nauki, i nawet osobiste... szczęście.

Tak, okres życia po roku 16-tym, to okres pierwszej krystalizacji, to okres pierwszego tworzenia się idei przewodniej życia w duszy, która nie jest zmęczona i zdemolowana. Okres to ogromnie doniosły dla wychowania, wymagający pieczy starannej, światłej, umiejętnej opieki. Jakże często zostawiamy młodzież samą sobie w tym okresie, nie dbamy o to, że tu zakładane są fundamenty charakteru przyszłego człowieka. Młodość to czas siły i bujnego wzrostu naczelnej idei życia człowieka. Nie było tej idei w młodości, nie będzie jej nigdy. Musi być ona jednakże osnuta na gruncie głębszym, niezmiennym, gruncie jasnych pojęć moralnych, wyraźnego poczucia mo-

ralnego. Bez tego idea zniknie później, jak dym, stanie się „niepraktyczną”, albo zamieni się na wygodny parawan snobów i kabotynów. Iluż to ludzi z młodości swej wynosi tylko szczytne frazesy, nigdy głębiej nie przeczute, nigdy nie opłacone potem trudu, nie zdobyte wysiłkiem... Zblazowanej duszy nie dotykał nigdy Król Duch, jakkolwiek tyle pięknych słów o tem mówił profesor literatury i tyle upominał ks. prefekt w rachunku sumienia na przeciętnych rekolekcjach. Wielkie idee lubią mieszkać w duszy młodej, która jest często, jak śpiąca królewna z bajki. Trzeba jednakże silniejszego ducha, żeby ją obudzić.

Idea, zrodzona w młodości, dojrzewa powoli w warunkach normalnych, udoskonala się nie w znaczeniu tylko jakości pojęciowej, lecz w postaci związku coraz bliższego z konkretnem życiem. Jednem z największych kłamstw słabości ludzkiej jest twierdzenie, że ideały nasze nie są dla tego życia. Tak, to jedno z największych kłamstw i jedno z największych nieporozumień. Idee w młodości żyją w niebie platońskim, ale wiek męski razem z Arystotelesem sprowadza je na ziemię, umie przekuć w stalowe czyny, związać z życiem szarem, nadać im konkretną formę, ożywić krwią serca, siłą pracy i myśli. Tylko trzeba na to silnych charakterów. Dlatego to w młodości tak wielką rolę odgrywać winien przykład; tak duże znaczenie mają biografje wielkich ludzi. Każda epoka historyczna ma swoje jakby hasło główne, dokoła którego koncentrują się inne. Ona

tworzy określone typy ludzkie, jest ośrodkiem kry-
stalizacyjnym charakterów. Widzieliśmy, jakie to
ma znaczenie dla kształcenia woli człowieka. Jak
dziwnie wyglądają dzisiejsze nasze czasy... W po-
wietrzu nie czuje się żadnego „słowa” wielkiego,
żadnego hasła. Nawet to, co było i jest wielkie, tak
często splugawionem się wydaje przez dotknięcie rąk
niewprawnych, słabych. Milczą rzesze, żadna dusza
ludzka nie wydobyła z siebie jakiegoś tonu silniej-
szego, któryby porwał innych, pomimo że w powie-
trzu grzmia wszelkie rozgłośnie fanfary radosnej wie-
ści. Coś jest w tem wszystkim głęboko tragiczne-
go. Głębsze dusze czekają skupione w sobie. Błys-
nęło kilka nazwisk, rozległo się kilka haseł, które
prędko zamilkły. Pozatem cisza dokoła, jakby ran-
kiem przed wschodem słońca. Ten wschód przynie-
sie z sobą nie tylko w pieśniach skowronków nowe
„słowo”, pod którym szeregować się będzie naród,
którem żyć będzie może kilka pokoleń. Hasła, wy-
niesione z domu niewoli, nie wystarczają, nie wy-
starczą. Niewątpliwie dziś zajmujemy się czynami,
słowami, wypadkami, płynącemi po powierzchni życia
narodu, a jutro przygotowuje się i rośnie w jego głę-
binach. W masach ludowych ogromna zachodzi prze-
miana, lud nasz niejedno przeżył, niejednemu się
przypatrzył, w niejednej rzeczy przejrzał. Lud to
jeszcze surowy, ale kto nie będzie z nim, nie osta-
nie się. A iść razem to nie schlebiać odruchom i in-
stynktom niskim, to świecić przykładem wytrwałości
i poświęcenia. Dzisiejsza chwila historyczna wyma-

ga tego od warstw przodujących. Jednym z zasadniczych realnych czynników przyszłego życia będzie krok dalszy, stanowiący w dziedzinie demokratyzacji, lecz, oczywiście, nie tej, która traktuje lud, jak duże dziecko. Trzeba żywych przykładów, żywej, oddanej pracy. Polska panów i chłopów odchodzi do przeszłości razem ze swoją wiekową niewolą. Potrzebne jest hasło Polaka - obywatela, potrzeba jasnego zdawania sobie sprawy z tego, że kto więcej ma, ten więcej daje we wszystkich dziedzinach i postaciach życia. Wiele różnic prawnych musi zniknąć, kraj trzeba pokryć siecią stowarzyszeń zarówno ekonomicznych, jak i oświatowych.

Szkoła i wychowanie muszą dążyć do niwelacji różnic klasowych, dążyć świądomie, i tak, jak dawniej ideał szlachcica - rycerza przyświecał naszym przodkom w epoce Jagiellonów, tak dziś musi nam przewodzić hasło robotnika - obywatela. Będzie ono koniecznem uzupełnieniem poprzedniego, które nam dało świetne czyny na polach bitew, głośne imiona bohaterów walki orężnej, nasze szerokie gesty polityczne, naszą literaturę. Dziś, jak Piastowie ongi, budować musimy nowe życie, dziś testament nieśmiertelny Kazimierza Wielkiego stać się winien nie tylko cenną, chwalebnią pamiątką, lecz rzeczywistością naszego życia. Tak, ideał robotnika - obywatela musi być wypisany na sztandarze naszego wychowania. Jeżeli ongi, tak zresztą niedawno, mówiliśmy wszyscy, że Polskę odbuduje lud polski, to czyż dzisiaj ten pogląd umarł, czyż dzisiaj właśnie nie na-

biera on realnej, konkretnej wartości, nie staje się tem, czem być powinien? Wydaje się, że hasło to dziś zostało zapomniane, i to właśnie najczęściej przez tych, którzy ongi najgłośniej o niem mówili... Trzeba wżyć się i wczuć w tę myśl, trzeba dużo rzeczy zapomnieć, wiele przerobić. Wprost całe morze wniosków z niego się wysnuwa, cała nieprzebrana moc zmian w życiu, metodach i środkach wychowania. Tu właśnie spoczywa jedno z wielkich zadań państwa polskiego.

Idea przewodnia życia człowieka musi być wyrazem jego duszy, głosem najgłębszym jego sumienia. W dążeniu do jej zrealizowania wyraża się cała moc jego charakteru, cała jego wartość. Złota nić świadomości, pędzona przez samowiedzę pod wpływem doświadczeń życia ciągnie się od idei tej do najwyższych szczytów uświadomienia ludzkiego, do Boga. Jaki duch szczerzy i silny mocen oprzeć się temu najwewnętrzniejszemu, najgłębszemu wołaniu duszy ludzkiej? Religja w swej treści, przenikającej duszę ludzką, i w swych formach, jako wyrazie tej treści, jest hymnem dla Niego, śpiewanym przez całą siłę żywotną duszy człowieka. Ona też przenikać może ideę życia człowieka, być źródłem siły i ostoją, nadawać głębszy sens wszelkiemu wysiłkowi szlachetnemu, całej linji naszego istnienia.

Idea, której służy życiem swoim człowiek, łączy się w jedną całość organiczną ze wszelkimi elementami jego charakteru. W niej, dzięki samowiedzy, wyraża się poczucie godności człowieka, wyraża się

jego osobowość i poważne traktowanie przezeń życia. W niej widzi on samego siebie w połączeniu ze wszystkim, co jest najwyższe. Niesie on ją w życie, jak swój skarb, jak drogocenne dziedzictwo, niesie światu i ludziom, przez nią prostuje drogi, ociera łzy, umie wykrzesać ze swojej i cudzej duszy radość istnienia, zdobywa przyrodę, walczy o lepsze jutro; dla niej umiera i dla niej żyje. Kocha on ją, a przez nią ludzi, szczególnie tych słabych, szczególnie tych z nizin i padołów, stamtąd, gdzie kłębi się cierpienie, gdzie zmaga się bezsilnie dusza ludzka z losem-krzywdzicielem. Przepaja on ją całą głębią uczucia swego serca, realizuje całą siłą swej woli, pogłębia szczerym wysiłkiem swej myśli. Szczęśliwy jest, bo ją ma, szczęśliwy, bo dana mu jest największa wartość, jaką może mieć śmiertelny.

On przez nią nie zna podłego kompromisu, obłudy faryzeuszów, nie zna też okrucieństwa bezwzględności; wszak wie, że ona jest dla ludzi, dla życia, że tylko siebie ma on prawo poświęcić i oddać. On przez nią wierzy w siłę i dobro i nie szuka ścieżek poprzez manowce słabości ludzkich. On nie wyrzeka się życia i jego uciech ryczałtem, bo mógłby wpaść w bezdnie kłamstwa i hypokryzji, zatracić prawdę swoją, stać się niewolnikiem formy. Ale on ją wielbi nade wszystko, przez nią jest silny, coraz silniejszy, coraz dalszy od tego, co brudzi i kala. On wielką myśl stworzenia, myśl powolnego rozwoju stosuje w swem życiu, robi zeń nieprzerwane pasmo wysiłku, stałego doskonalenia się...

Nigdy nie trzeba zapominać, że w tym zarysie pierwiastków charakteru wiele cech brać musimy i bierzemy niejako przy maximum napięcia. Jest to konieczność myśli naszej, która odpowiadać musi wielkiej różnorodności faktów i wielkim różnicom indywidualnym. Przeciętny człowiek, mając te same składniki charakteru, może mieć je w stopniu odległym znacznie od ideału. Stąd idea przewodnia jego życia może być niewysoka. Przeciętność jednakże też jest pojęciem względnem i zależy od poziomu cywilizacji w społeczeństwie. Wychowanie jest jednym ze środków podnoszenia przeciętnego człowieka. Obowiązkiem jego głównym — przepojenie celów indywidualnych pierwiastkiem moralnym, podporządkowanie ich prawom ponad-indywidualnym. Stąd jednym z zadań — kształcenie i uświadomienie obywatelskie przez pogłębienie świadomości obowiązków społecznych w jednostce. Rozwój czynnej współzależności duszy jednostkowej i zbiorowości nie może jednakże unieczniamiać indywidualnego piętna tej duszy. Owszem pożytek społeczny płynie z szacunku dla jednostkowych aspiracji, uzdolnień i zamiłowań. Inaczej bowiem idea życia człowieka nie może się w pełni rozwinąć i wydać owoców w postaci wytworów pracy na różnych polach. Krańcowy moralizm jaki widzimy np. u Hegla lub nawet u społecznego nam Foerстера skłonny jest do przesadnej niwelacji jednostkowych różnic i tendencji indywidualnych. Wszystkich obowiązywać winna jedna etyka tak samo jak jedna logika. Nie wynika jednakże z tego, abyśmy po dro-

dze do tego celu obcinali ręce i nogi, abyśmy wszystkich na jednym i tem samem prokrustowem łożu szablonu położyć chcieli. Każde ogniwo wychowawcze, każda szkoła musi mieć żywą duszę, musi w ustroju swym posiadać dynamiczne pierwiastki duchowe oddziaływujące na młodzież siłą swego wpływu zarówno przez przykład, jak i poprostu oddychanie atmosferą duchową. Dla tego to szkoła każda musi być możliwie wolna. Obowiązują ją prawa moralne, prawa nauki i zasady wychowania dość żywe i silne aby mogły wpływ wywierać, dość giętkie przez to aby każdą duszę podporządkować sobie potrafiły Szkoła—szablon nie wykształci ludzi idei. W niej powinny być tak jak w charakterze człowieka rzeczy niezmiennie, ale duch jej, duch stałego tworzenia wszędy i zawsze musi być obecnym. Taką szkołą np. była u nas ongi, dzięki szczęśliwemu zbiegowi okoliczności, Szkoła Główna w Warszawie, takim był dawny uniwersytet wileński i liceum krzemienieckie... Mogło być wiele wad w konstrukcji, ale szkoła była żywą twórczą jednostką, która dynamizmem swym oddziaływała na młodzież.

Problem indywidualizacji racjonalnej w nauczaniu i wychowaniu jest jednym z ważnych zagadnień kształcenia charakteru.

Tu, jak w wielu innych przypadkach poprzednio, widzimy, że zaznaczone powyżej elementy pożądanego charakteru człowieka postulują te wszystkie wymogi pedagogiczne, jakie oddawna stanowią przedmiot dążeń przewodników myśli w dziedzinie wychowania.

Taki jest czwarty, ostatni, element charakteru...

Dobiegliśmy końca w naszych treściwych rozważaniach o składnikach charakteru człowieka. Omówienie szersze zajęłoby tylko więcej miejsca, nie dodałoby może niczego zasadniczego.

Wysuwa się teraz na czoło potrzeba definicji charakteru. Charakter można uważać jako jakąś rzecz, przedmiot, lub też widzieć w nim stały proces. Pierwsze określenie, statyczne, nie jest zadowalające, bo charakter nie jest czemś gotowem. Ustalają się w wieku dojrzałym pewne tendencje, ale wpływ ich i siła wzrastają lub słabną ciągle. Drugi rodzaj definicji jest lepszy, gdyż podkreśla istotne cechy charakteru, ujmuje go, jako proces.

Weźmy kilka przykładów. Dominikanin P. Gillet w swej książce p. t. „L'éducation du caractère” (Paryż, 1913) powiada (str. 9): „Charakter jest wytworem zbioru przyzwyczajzeń moralnych, inteligentnie ugrupowanych dokoła osi woli”. Jest to definicja statyczna, nie podkreśla ona wcale elementu rozwoju i zmiany w charakterze.

Dr. P. Dubois w książce p. t. „L'éducation de soi-même” (wyd. 5-te, Paryż, 1913) przytacza określenie ks. Guibert'a, profesora w instytucie katolickim w Paryżu. Charakter jest to „wypadkowa zwyczajna wielu tendencji, które walcą między sobą o życie człowieka”. Czytelnik bez trudności widzi, że mamy tu do czynienia z definicją dynamiczną. Wypadkowa jest zjawiskiem chwilowem: zmieniają się tendencje, zmienia się też jej kierunek i wielkość, mówiąc języ-

kiem mechaniki. Ta zmienność wypadkowej, brak podkreślenia stałości kierunku stanowi wadę określenia, które jest za ogólne i zbyt schematyczne, nie zmienia jednakże jego właściwości zasadniczej.

Dobre określenie jest rzeczą trudną nawet w naukach tak oderwanych, jak matematyka, a coś dopiero w dziedzinie, gdzie zjawiska są konkretne, a więc bez porównania więcej skomplikowane. Nasze określenie, które podamy zaraz, zapewne nie jest proste, ale streszcza się w niem to wszystko, cośmy powiedzieli powyżej.

Charakter jest to nacechowane umiejętnością wszechstronną poznawania, potęgą woli oraz rosnącą samowiedzą stałe i świadome organizowanie wszystkich danych człowiekowi sił życia w celu brania czynnego w niem udziału i służenia wspólnie ze swym narodem, na właściwej mu drodze interesom ludzkości.

Czytelnik, który pomyślał nad tem, co w powyższych rozważaniach naszych było przedstawione, bez trudności będzie mógł spostrzec, że w określeniu naszym nie da się usunąć nic bez zmiany jego treści istotnej. Za jedną z najważniejszych cech tego określenia uważam zaznaczenie związku indywiduum z podłożem narodowym, społecznym. Jest to z jednej strony poniekąd rzecz mało w podobnych rozważaniach znana, a z drugiej poprostu konieczna. Ludzie, zajmujący się psychologią jednostki, zbyt mało uwagi zwracają na społeczne pochodzenie głów-

nych jej funkcyj psychicznych, jak np. myślenie, poczucie i sądy moralne. Charakter człowieka przeciętnego jest wyrazem życia jego narodu. Kto umie czytać w duszy ludzkiej, z większą lub mniejszą trudnością odcyfrowywać może w ogólnych zarysach historję grupy społecznej, do której jednostka należy. Wielkie charaktery nieraz zrywają pozornie z życiem swej grupy społecznej, z życiem swego narodu, przeciwstawiają się mu, chcą je prowadzić na nowe drogi. Zrywają pozornie, gdyż ci, którym dane jest dalej pchać przedziwną taczkę życia zbiorowego, najbliżej są właściwie jego istotnych tendencyj i potrzeb. Zrywają z niem ludzie przeciętni, zdolni do pozornego czynu i złudy pracy, obalamuceni szumem pewnych haseł, nieraz brzmieniem słów, a przedewszystkiem brakiem głębszych pobudek.

Dotknęliśmy tu zagadnienia wielkiej wagi: stosunku indywiduum do społeczeństwa. Niewątpliwie stosunek ten w różnych epokach historycznych przedstawia się niejednakowo. Historycy nieraz biorą go za cechę charakterystyczną danego okresu dziejów człowieka. Zarówno prawodawstwo, jak obyczaje i istniejące ugrupowania społeczne oraz stosunek władzy państwowej do społeczeństwa, wyrażają w ten lub inny sposób współzależność jednostki od społeczeństwa. Odbić się to musi na wychowaniu praktycznem tak samo, jak na teorji wychowawczej. Zależnie od tego, któremu z czynników przypisujemy większą wartość obiektywną, teorja wychowawcza ma odcień indywidualistyczny lub społeczny. Niewątpli-

wie każda teoria wychowawcza musi uwzględniać obydwie te elementy, a przewaga tego lub innego nadaje jej specjalne piętno. Wychowanie spartańskie wyraziłoby się pojęciowo inaczej, niż doktryna Rousseaua albo Jean Paula. Stąd, jeżeli pewne pojmowanie i określenie charakteru człowieka ma być wyrazem celu wychowania, musi w niem się zawierać to lub inne rozwiązanie, takie lub inne pojmowanie zagadnienia stosunku indywiduum do społeczeństwa.

Mieliśmy sposobność powyżej w wielu miejscach zaznaczyć, że zarówno rozwój, jak treść elementów charakteru, zależą od podłoża społecznego i nawet są przezeń uwarunkowane. Wyraża się to też w samej istocie charakteru, jako *animae agentis*, jako czegoś, co stale się rozwija, rośnie, potęguje, co tworzy z surowego materiału danych psychicznych wyższy organizm duchowy, wyższą istotę, zbliżającą się tem do Prawzoru. Tworzenie się to, w którem wyraża się istota życia człowieka, uchwycone jeszcze przez Platona w jego teorii anamnezy, nie jest możliwe bez kontaktu z rzeczywistością, z innymi ludźmi, ze społeczeństwem.

Zarówno z określenia, podanego wyżej, jak z samej roli, jaką przypisujemy samowychowaniu, wynika, że mówimy o charakterze człowieka wolnego, który rozumie wartość bogów ziemskich i uznaje tylko autorytet moralny. Łączy go ze społeczeństwem, z jego narodem nie tylko pogłębiona świadomość historyczna lecz i cała gama głębszych przywiązań, w której ton główny gra owa prosta miłość chrześci-

jańska. Ojczyzna dla niego nie jest słowem do popisu ani godłem obchodowem, ani przedmiotem licytacji przekonaniowej. On czuje, że ta krew, która płynie w jego sercu, z niej jest i gotów ją oddać zawsze, gdy tego będzie potrzeba... Godła narodowe są wypisane przedewszystkiem w jego duszy, żarzą się w idei przewodniej jego życia, a sztandaru, na którym widnieją, nie ugnie on przed nikim, chyba padnie. To też nie „przywołuje” tych godeł lekko-myślnie i nie wystawia przy byle okazji. Chociaż pracą wytrwałą wyraża istotę swoją nazewnątrz, ma w sobie duch rycerza, duszę Czarnieckich... Chociaż jest tylko robotnikiem w swojej Ojczyźnie, ma się za pana, bo duszę ma szeroką i głęboką, i wolną.

Nie obstaję uparcie przy powyższej definicji. Wszak wiemy dobrze, że duszy ludzkiej zdefiniować nie można. W określeniu podanem pragnęlibyśmy zsyntetyzować, w jednym zdaniu wyrazić główne pierwiastki charakteru, o których była mowa. Taka synteza jest potrzebna chociażby w tym celu, by bodaj formalnie zaznaczyć, że pierwiastki wspomniane stanowią jedność. Z drugiej strony formuła jest potrzebna tam, gdzie się mówi o charakterze jako celu wychowania. Formuła ta jest ogólna, szeroka. Wielu ludziom dzięki temu może się ona wydać mało konkretną, mało przydatną. Woleliby proste, jasne cele konkretne. Niestety, przy tem zapominamy, że mamy do czynienia z jednym z najzawilszych, najgłębszych zagadnień, jakimi zajmować się może myśl ludzka. Postawić cel wychowania to dać opis

człowieka pożądanego. Tak zrobił np. Locke, tak po części robiło wielu pedagogów. Przy takim opisie nieraz drobiazgi mieszają się z rzeczami ważnemi, a przytem można wiele rzeczy pominąć nawet ważnych. Cel, stawiany przez teorię wychowawczą, która pragnie mieć pretensję do większej trwałości, musi być niezależny od chwilowych prądów umysłowych, od potrzeb danej doby i przygodnych warunków. Cel ten musi być sformułowany ogólnie, ale tak, by zeń z łatwością można było wyprowadzać konkretne wnioski, by mógł zawsze rzucać światło na poszczególne przejawy wychowawczego procesu. Epoka tworzenia nowych form wychowawczych, epoka planowej pracy oświatowej wymaga uświadomienia sobie szerszych perspektyw, wymaga ogólnego poglądu na całość życia wogóle i całość życia narodu. Nie brak nam woli dobrej i chęci, nie brak nawet zapału, brak natomiast szerszego oddechu, bez którego niemasz trwalszej roboty, bo niemasz duszy wielkich poczynañ. Ogólność i szerokość wymagają napięcia myśli i umiejętności wnioskowania, a tego nikt chyba obawiać się nie powinien ¹⁾.

Nie bójmy się żywych formuł, bójmy się śpiączki duchowej i pustych haseł, bójmy się powierzchownego

¹⁾ W literaturze naszej istnieje niewielka, lecz cenna broszura, wydana przez p. M. Hornowską p. t.: Samowiedza i samowychowanie (E. Wende i S-ka, 1912), która omawia problem samowychowania i porusza przytem szereg głębszych zagadnień.

czynu, bez myśli przewodniej. Formuła jest dziełem pracy duchowej, a myśl o przyszłość troskliwa niech ją przetrawi, niech analizuje, niech wykaże jej słabość lub znaczenie. Na tem wszyscy wygramy, wygra i praktyka wychowania, gdyż duch w niej będzie. Martwe są dzieła bez ducha...

IX.

Powyżej w konturach ogólnych nakreśliliśmy formy zasadnicze charakteru człowieka, który, zdaniem naszym, ma być celem wychowania. Ale oto budzą się refleksje... Powstaje pytanie, czy taki charakter będzie sam przez się celem wystarczającym, czy obejmie, czy będzie mógł objąć całą ogromną dziedzinę życia, różnaitość losów, warunków i położenia ludzkiego? Czy może być celem, niezależnie od stanu, od formy i rodzaju szkoły, od zawodu, któremu różni ludzie poświęcić się pragną? Pytanie to zasadnicze. Skoro bowiem powyżej nakreślone kontury charakteru, które z bryły nieociosanej pojęcia człowieka wyłaniają się przed nami i usiłują pokazać entelechję, jakby powiedział Arystoteles, ludzkiej istoty, mają stać się powszechnym, niezależnym, w ogólnych zarysach, szczególnie w swych dynamicznych pierwiastkach danym, celem wychowania, to należy bodaj w krótkości zdać sobie sprawę z szerokości tego celu, postawić pytanie jego wystarczalności. Należy tu odpowiedzieć właściwie na dwa pytania: 1-o czy cha-

rakter w tej formie może objąć całość życia w danym przekroju historycznym i 2-o czy potrafi się bez istotnej zmiany przystosować do różnych epok i okresów historii.

Niewątpliwie, każda dziedzina życia, każda forma działalności człowieka, niezależnie od sfery, warunków i okoliczności, da się wyrazić, przełożyć na język duszy człowieczej. Wszak wszędzie ona jest, wszędzie bierze czynny udział, wszędzie wysiłek swój lub cierpienie, pragnienie serca lub odrazę, radość i smutek, wszędzie obecność swą zdradza, „na każdym miejscu i o każdej dobie”. W tej transpozycji biorą udział nie tylko czynniki przygodne, drobne fale odczuwań i nastrojów, lecz i głębie osnowy duchowej człowieka. Ta ostatnia, jeżeli jest ugrunтовana, jeżeli wpływom przygodnym nie bywa podlegała, jeżeli tworzy jądro, stale i prężnie rosnące i rozwijające się, oddziaływa, grupuje, przetwarza przygodnie zjawiające się wpływy, podporządkowuje je sobie i swoim głównym tendencjom. Stąd wynika, iż, jeżeli chcemy określić w tej lub innej formie nasz stosunek do życia, musimy odnieść wszelkie jego przygodne przejawy do naszej osnowy duchowej, do naszego charakteru. Wtedy będziemy mogli jasno wyznaczyć naszą rolę i nasze zadania. Tak samo, jak celem podrzędnym wychowania może być wyrobienie naszych zmysłów, dokładności odczuwania, ale nie może być to celem głównym, tak też i w stosunku do całości życia cel wychowania winien się skoncentrować nie dokoła niepoddających się określeniu

ani kontroli przygodnych przeżyć poszczególnych, lecz dokoła zasadniczych linii psychicznych ducha ludzkiego. Żądamy od człowieka, by bolała go niedola ludzka, by czuł wagę łez smutku bliźniego, by był wrażliwy na dobro i zło, by intensywnie przeżywał niepowtarzającą się chwilę płomienia życiowego, ale nadewszystko cenimy całość jego zachowania się wobec tych rzeczy, całość jego czynu, niezależność wewnętrzną od różnych liliputów psychicznych. Nie chcemy, by był Guliwerem, nie chcemy, by wpadł w sieci drobiazgów, chcemy, by nadewszystko i przytem czynnie cenił rzeczy większe, wartości nieprzechodnie, głębsze tendencje duchowe. Organizm fizjologiczny człowieka stale walczy z mnóstwem drobnoustrojów, stale podtrzymuje się równowaga jego życia. To samo z pewnemi zmianami ze względu na właściwe różnice ducha i ciała powiedzieć można o drobnoustrojach psychicznych. Czuć ich niebezpieczeństwo, czuć ich obecność, czuć jasno i wyraźnie — potrzeba, ale nadewszystko należy zachować wobec nich swoje nieprzechodnie wartości psychiczne. Takie wartości nazwaliśmy elementami charakteru człowieka, takie stanowią i muszą stanowić cel wychowania. I tylko takie.

Być może, nie zauważyliśmy jakiego zasadniczego elementu charakteru, być może, istnieją takie samoistne, nierozkładalne pierwiastki, które nie dadzą się sprowadzić do poprzednio wyznaczonych. Być może, ale trzeba je wskazać. My ich wskazać nie umiemy. U nas całość życia psychicznego człowieka może

i opiera się na wspomnianych głównych pierwiastkach, w rzędzie przytoczonych, stanowiących osnowę ludzkiego sumienia, ludzkiej duszy. Jeżeli tak, to, niezależnie od wszelkich warunków i położeń, język, który wyraża elementy charakteru w naszym rozumieniu, jest dość bogaty, aby wyrazić całą rozmaitość życia w całej jego rozciągłości. Trzeba jasno rozumieć, że dowodu a priori dać tu nie można, jakkolwiek jeden wystarczałby przykład, który twierdzenie nasze obalić może. Tak bywa zawsze, nawet w naukach ścisłych, gdzie hipoteza ma rolę służebną dotąd, póki objaśnia fakty i związki pomiędzy nimi. Skoro się znajdzie fakt, wobec którego jest bezradna: *le roi est mort*, aby dać miejsce drugiej: *vive le roi*. Wątpić można jednakże, czy taką drugą można wynaleźć w danym przypadku.

Już podniesione było poprzednio zagadnienie stosunku indywiduum do społeczeństwa. Bez rozwiązania takiego lub innego tego zagadnienia niema możliwości wyznaczenia jasnego celu wychowania. Tutaj, tak samo jak poprzednio, dusza ludzka jest wykładnikiem wszystkiego. W niej syntetyzują się sprzeczne nieraz logicznie, aletak naturalne życiowo pierwiastki¹⁾. W niej osiąga się właściwą jedność życia. Każdy cel wychowania, który pragnie odwzorować w duszy ludzkiej pewne ideały obiektywne, odpowiadające określonym potrzebom czy to jednostkowym, czy społecznym, zawsze musi być jednostronny, zawsze bę-

¹⁾ Patrz głęboką książkę T. Ribota: *Logika uczuć*. Kraków. 1921. Str. 81 i całość.

dzie ulegał zmianie. Jedność życia osiąga się nie na drodze racjonalistycznej jego interpretacji, lecz przez uwzględnienie całości czynów człowieka i możliwych objawów duchowych, przez zespolenie ich i powiązanie nie tylko rozumem, nie tylko logiką, lecz i uczuciem.

W tem właśnie tkwi głęboka mądrość chrześcijaństwa. Racjonalistyczne metody uzależnienia jednostki od społeczeństwa, umotywowania jej obowiązku względem niego prowadziły do doktryn w rodzaju Hobbesowej teorii państwa, która w tej lub innej postaci ujawniała się u innych myślicieli, jak np. Kanta lub Hegla, a była oddźwiękiem klasycznego pojmowania życia, wyrażonego np. w Republice i Prawach Platona oraz Polityce Arystotelesa. Z nich przy odpowiedniej modyfikacji oraz wprowadzeniu elementów pozytywnego naukowego badania wyrosła społeczna doktryna socjalizmu, nadająca jednostce dużo bezceremonjalnej swobody wobec etycznych ideałów chrześcijaństwa, ale za to podporządkowująca ją również bezceremonjalnie supremacji masy. Charakter, jako pewna uporządkowana całość duszy ludzkiej, jako jedność jej objawów, jako wolność, posiadająca w sobie czynniki spontaniczne rozwoju, jest tym objawem, tym faktem, tą psychiczną rzeczywistością, w której syntetyzują się różnorakie, logicznie sprzeczne lub nawet nieporównalne pierwiastki życia. Czy rozum tylko wiąże człowieka z otoczeniem i innym człowiekiem, ze społeczeństwem i całym światem? Rozum uczy go, jak wyzyskać dary życiowe, jest narzędziem, które liczy i rozsądza, uczy ekonomizo-

wać, ale nie daje rozpędu, nie daje podstawy, nie jest motorem czynu, ani źródłem wartości życia. Instynkty i przywiązania popychają ciężką taczkę naszego życia, łączą nas z ludźmi i społeczeństwem, ze światem i Bogiem. Rozum niejasną ich mgławicę prześwietla i porządkuje, wykazuje związki i przewiduje, ale tylko one są pobudką istnienia. Rozum jest w ostatecznej analizie wykładnikiem instynktów i intuicij życia. To, co jest w nizinach elementarnych popędów, ujawnia się też na wysokościach człowieczeństwa. Tylko tu wchodzi wielka miłość chrześcijańska, ta miłość, o której śpiewa poeta angielski, W. Cowper, słowami Chrystusa.

Mine is an unchanging love,
Higher than the heights above,
Deeper than the depths beneath,
Free and faithful, strong as death.

(Moją jest miłość niezmienna, wyższa niż wyżej najdalsze, głębsza niż głębie największe, wolna, wierna i mocna jak śmierć).

Z przebogatego, nieskończonego źródła takiej miłości płynie wszystko, co jest cenne w życiu ludzkim. Płynie z niej zarówno ludzki nasz stosunek do ludzi, jak cały szereg przywiązań wyższych. Z tych przywiązań, gdy je przepoimy rozwinięciem poczuciem moralnem, płynie jasna i silna świadomość obowiązku, płyną związki trwałe jednostki ze środowiskiem społecznem. Te związki są tem łatwiejsze, tem bliższe naszemu sercu, im więcej dotyczą rzeczy bliskich, bezpośrednich. Zadaniem wychowania jest ich wytwarzanie i prześwietlanie wiecznem światłem

ideałów moralnych. Jest to też dziełem stale organizującego się charakteru człowieka, dziełem samowychowania. Wychowanie narodowe, wychowanie, oparte o realny grunt kultury i potrzeb narodowych, jest właśnie tem najodpowiedniejszym podłożem dla rozwoju związków człowieka z życiem, dla wytworzenia duszy bogatej miłością realną, owej animae christianae. Wychowanie suche, urzędnicze, wychowanie, nie poczynające się z miłości, zaniedbuje jedną z zasadniczych stron charakteru człowieka, wytwarza ludzi, pozbawionych cech duszy, najgłębiej sięgających w życie jednostkowe i społeczne. Ludzie tacy albo frymarchą przywiązaniami i hasłami dla swoich celów, albo przenoszą nad nie inne, pozornie szersze, pozornie większe...

Miłość taka jest ideałem, do którego dążyć i częściowo go realizować może tylko dusza czysta. Przeciętnie, urzędowo i nieurzędowo jest ona tylko na ustach, jak owa „miedź brzdąkająca”. Realizacji jej w życiu na przeszkodzie staje w pierwszej linii głęboka nasza nieznajomość człowieka, nieumiejętność wzięcia go w całości objawów jego życia. Dzielimy zwykle człowieka zgodnie z przesądem, płynącym z mroków dawnych dziejów, na ciało i duszę. Dziś coraz bardziej rozumiemy, że podział ten jest czemś poniekąd sztucznem, nie odpowiada rzeczywistości doświadczenia. Granica nie jest tak wyraźna, jak sądzono, a materja nie jest tak godną pogardy, jakieśmy się tego ciągle uczyli. Podział wspomniany nie odpowiada chrześcijańskiemu ideałowi miłości i pro-

wadzi często do dzieł brutalnych i czynów nie wspólnego z tą miłością nie mających. Uduchowieć materję, przeniknąć ciepłem serca wszystko, co żyje i cierpieć może, zrozumieć czynów ludzkich ścieżyny—oto zadania cywilizacji. Kto będzie poza niemi,—nie ostanie się duchowo, bo prąd życia jest długi, a nasze oddzielne istnienie jest tylko drobną falą.

Mówiąc o elementach charakteru człowieka, nie ominęliśmy tej rzeczy. Czy nasze pojmowanie charakteru człowieka może odzwierciedlać w sobie piętno epoki, czy może zawierać w sobie te na fali dziejowej wznoszące się w górę specjalne dążenia ludzkie, które określają i nadają piętno specyficzne pewnym okresom historii człowieka? Gdyby tego nie było, gdyby charakter, opisany powyżej, był czemś, będącem ponad czasem, rzecz jasna, wartość jego, jako konkretnego celu wychowania, byłaby mała i niewystarczająca. Zdaje nam się, że tak nie jest, że ten pierwiastek, który nazwaliśmy ideą przewodnią życia człowieka, zawiera w sobie, prócz składników niezmiennych, wiecznych, ukazujących się w postaci ideałów moralnych, jeszcze takie, gdzie wyrażone są konkretne cele życia, gdzie się odbić może i musi charakter epoki. Jakże trudno nieraz odróżnić to co jest wieczne, od tego, co się zmienia!...

W epoce Peryklesa lub Cezarów rzymskich na wiele rzeczy, które dziś uważamy za wartościowe i cenne, nie zwróconoby uwagi nie tylko w dziedzinie przewodniej idei życia, lecz i w wyrobieniu duchowym i w samej samowiedzy człowieka. Zarówno

podział ludzi na wolnych i niewolników, jak cele wojenne, przenikające całą budowę społeczną i zasady wychowania, różnią się od czasów dzisiejszych, jakkolwiek i teraz zdarzają się przecie „anachronizmy”, z którymi kultura dzisiejsza jakoś dziwnie nie umie sobie poradzić.

Nie tylko jednakże większe okresy historyczne muszą tu być brane pod uwagę, lecz czasem lat dziesiątki zaledwie. Czy charakter człowieka, kształconego umiejętnie u nas w epoce t. zw. pracy organicznej i pozytywizmu, byłby ten sam, co w okresie romantyzmu w literaturze? Wszak nawet składniki wyrobienia duchowego odróżnićby się musiały od siebie.

Niewątpliwie, w naszym określeniu zawiera się ideał. Wszak człowiek konkretny nigdy nie ujawnia tak wszechstronnego i harmonijnego rozwoju duchowego. Ale ten ideał jest i musi być w każdym celu wychowania, gdyż winien przyświecać wszystkim jednostkom, niezależnie od ich właściwości indywidualnych. Zmieści się w nim każda normalna indywidualność, a każda epoka, każdy prąd dziejowy, nawet pomniejszy, znaleźć w nim może swoje odbicie. Ten ideał jest dość szeroki, by objąć wszystko, co ludzkie, dość giętki, by przystosować się do indywidualności i do potrzeb chwili dziejowej. Ideałem charakteru człowieka jest taki typ ludzki, o którym można powiedzieć: nil humani a se alienum esse putat. Jest to „czysta treść człowieka”, ale człowieka konkretnego. Może on świecić wychowaniu, jako cel jego.

Streszcza się w nim dorobek ludzkiej kultury. Za nim nastąpił pewien wyższy stopień równowagi pomiędzy oporem świata zewnętrznego a stawianymi przez człowieka wymaganiami, przeszedł on długi szereg doświadczeń i prób, długą kolej dziejów. Stopień rozwoju samowiedzy jest probierzem najniezawodniejszym w tej dziedzinie. Wyraża się ona w prawodawstwie, religji, systematach filozoficznych, a nadewszystko w metodach i sposobach postępowania w zwykłym, codziennym życiu. Przenika ona dziełami sztuki obyczaje i zwyczaje, formy towarzyskie. Jeżeli w pewnych wyjątkowych okolicznościach ujawnia się w postaci ucieczki od życia, w postaci kontemplacyjnego oglądania świata, są to rzeczy wyjątkowe, a w istocie swej, jako jaskrawe przykłady, konieczne do jej pogłębienia. Już mówiliśmy o tem, że charakterystyki ludzkie wyjątkowe, zdradzające przerost pewnej funkcji (w danym przypadku samowiedzy), nie mogą być celem wychowania. Zapewne w tej harmonji i równowadze różnych pierwiastków jest pewna przeciętność, jest jakby zarodek, część dyletanizmu. Wynika to stąd, że cel wychowania nie może, jeżeli ma być ogólnym, pewnej cechy specjalnie podkreślać. Z drugiej strony przed człowiekiem jest jeszcze długie pole rozwoju, jeszcze cały szereg stopni do zdobycia i niema granic wzrostu jego funkcji duchowych. Genjusz nie zawsze jest jednostronnością, nie zawsze jest ta jednostronność cenną, a w każdym razie jest dowodem ułomności natury ludzkiej. Cel wychowania musi być wykładnikiem dążenia do

wielostronności, ale tej, która się opiera na głębokim szacunku do dóbr moralnych i istotnych zdobyczy kultury ludzkiej, która zbudowana jest szczerym wysiłkiem i płynie z głębszej miłości do człowieka. To wszystko zawiera się w naszym pojmowaniu charakteru.

Gdy się mówi w dobie obecnej o zagadnieniach pedagogicznych, koniecznem jest jasne zdawanie sobie sprawy z tej metody, jaka w danym przypadku dla rozwiązania pewnego zagadnienia jest najwłaściwsza. Zagadnienia pedagogiczne można roztrząsać z trzech stanowisk: filozoficznego, historycznego i doświadczałnego. Ważne jest nie tylko postawienie samego zagadnienia, lecz i wybór odpowiedniej metody. Nieraz błąd w tym wyborze decyduje o rezultacie. W ostatnich czasach, dzięki powstaniu pedagogiki doświadczałnej w znaczeniu naukowem, dzięki wywołanemu przez to entuzjazmowi i obudzonym nadziejom, rozszerzono zbytnio pole zastosowania metody doświadczałnej i usiłowano przy jej pomocy rozwiązywać takie problemy, które z natury swojej do niej nie należą. Powstało stąd wiele błędów, oraz wielkie nieraz pomieszanie pojęć i sprzeczność poglądów. To samo będzie, oczywiście, jeżeli bez zastanowienia poważniejszego zechcemy posilkować się metodą historyczną lub filozoficzną. Ta ostatnia jest rodzicielką wielu poglądów pedagogicznych przeszłości, niemal wyłącznie posługującej się konstrukcją filozoficzną. Systemy pojęć pedagogicznych Montaigne'a lub Kanta, Herbarta lub Locke'a są zdobyte drogą metody filo-

zoficznej tak samo, jak u nas Chowanna Trentowskiego. Bardzo wiele różnic w poglądach pedagogów społecznych wypływa z niejasnego rozumienia, jaką metodą w danej dziedzinie lub zagadnieniu posługiwać się należy.

Z tego wynika, że przy zastanawianiu się nad celem wychowania trzeba najpierw odpowiedzieć sobie, w jaki sposób możemy znaleźć rozwiązanie. Czy zależy ono od wysiłku naszej myśli, opartego o przeciętne doświadczenie życiowe, czy też wymaga cierpliwego badania eksperymentalnego albo pouczeń poważniejszych historii? Jak doświadczalnie wyznaczyć cel wychowania? Czy może zbadać należy dokładnie, co człowiek może zrobić, a czego nie, czy też zapytać się szerszego grona ludzi metodą ankietową?

Określenie możliwości ludzkich jest rzeczą ważną, ale nigdy nie może być dokładnie podane. Zapewne są rzeczy, których człowiek napewno zrobić nie potrafi. Nie będzie mógł zatrzymać ziemi w jej biegu kołowym, nie będzie mógł przesunąć mórz i tyłu t. p. rzeczy. Jednakże niema granicy dla tego, co będzie mógł. W tym bezkresie rozwoju jest potęga nasza i wielka pobudka wysiłku. Niewątpliwie cel wychowania musi się liczyć z możliwością wykonania, ze środkami, którymi możemy rozporządzać, a więc z dokładnem ich poznaniem, ale jest tylko od nich zależny, nie zaś przez nie wyczerpany. Opinia ludzi też ważne ma znaczenie, lecz nie jest miarodajną, gdyż ta opinia ujawnia się w liczbie mnogiej i jest tak rozmaita. Cel wychowania zawiera też

w sobie pojęcie powinności, ideał moralny i, jako taki, posiada element normatywny, który nie poddaje się eksperymentalnemu umotywowaniu.

Tak samo jak etyka ujawnia się w 3 głównych postaciach: opisowej, wyjaśniającej i normatywnej, a postacie te wzajemnie się uzupełniają i stanowią trzy metody myślenia w tej dziedzinie, tak też w pedagogice w niejednym zagadnieniu potrzebne jest światło, promieniujące z trzech podstawowych form ścisłego w niej myślenia: filozoficznej, historycznej i doświadczalnej. Myśl filozoficzna, w łączności z głębszym poczuciem moralnem, stwarza normy wychowania, jego ideały, wydobywa je z głębin myśli człowieka, wyraża w postaci jasnych nakazów. Badanie historii człowieka, jego walk i dążeń, jego powodzeń i upadków, marzeń i trwałych celów, namiętności i pragnień, całej tragedji jego wielowiekowego życia dziejowego, całej sumy wykonanych przezeń wysiłków zarówno w dziedzinie przetwarzania rzeczywistości obiektywnej, jak subiektywnej, w szukaniu wiecznem prawdy i dobra, da nam materiał cenny do sądzenia o naturze i sprężynach życia człowieka. Pedagogika doświadczalna wskaże nam rozwój dziecka, stopniowe kształtowanie się jego ciała i duszy, a także da nam wiedzę o człowieku społecznym.

Któreż jednakże z tych źródeł ma największe znaczenie dla nas? Jakie z nich może najskuteczniej pomóc w konstrukcji celu wychowania? Pedagogika jest umiejętnością praktyczną, t. j. teorja

w niej zawsze liczyć się winna z możliwością wykonania, zawsze oglądać się za środkami zrealizowania danych ideałów i wymagań. Poglądy, jakkolwiek szerokie, jakkolwiek bogate treścią i myślą brzemienne, ale z praktyką wykonania nie związane, są tylko ładne, tylko pobudzają myśl, nie mogą jednakże należeć do umiejętności pedagogicznych. Pomysł pedagogiczny wtedy może być zaliczony do umiejętności wychowawczej, jeżeli ściśle wiąże się ze środkami, które pozwolą z idei zrobić czyn pożyteczny, ucieleśnić ją w życiu. Wszak żaden technik nie zadowolili się maszyną, spełniającą idealne warunki ekonomji pracy i dającą maximum wydajności, jeżeli maszyna ta będzie tylko wytwarem papierowym, jeżeli nie będzie dokładnie wskazane, jak ją można zrobić. To samo w wychowaniu. Piękne ideały wychowawcze mogą należeć do literatury, mogą powiększać archiwum wytworów ducha ludzkiego, nie będą jednakże miały wartości realnej, nie będą umiejętnymi wytworami myśli pedagogicznej. Jak często laicy w tej dziedzinie grzeszą, jak często z tego stanowiska krytykują praktykę wychowawczą!

Cel wychowania jest konstrukcją myślową, która jednakże spełniać powinna pewne bardzo trudne i bardzo poważne warunki. Po pierwsze, powinna się liczyć z prawdą duszy człowieczej. To jest warunek, dotyczący jednostki, jako takiej. Po drugie, musi się oprzeć na znajomości rozwoju dziejowego człowieka w społeczeństwie, a w ten sposób rozpa-

trywać go jako „zoon politikon”. Po trzecie, jasno określać warunki i środki wychowawcze ¹⁾).

Pedagogika, jako umiejętność praktyczna, nie jest jednakże służebnicą praktyki, normy jej nie przystosowują się niewolniczo do środków wykonania, ani do poziomu dzisiejszej wiedzy doświadczalnej o nich. Jednostka ludzka złączona jest integralnie ze swoim społeczeństwem i, jeżeli w niej samej nie masz granicy dla rozwoju sił duchowych, jeżeli w niej mogą się kapitalizować wysiłki jej własne, to tem bardziej w zbiorowości, która wszak żyje dłużej, rozwija się wiekami.

Już nadmienialiśmy, że zgodnie z relatywistycznym poglądem na wychowanie i jego siły, nie można również określić granic możliwości wpływu wychowawczego, który w normalnie rozwijającym się społeczeństwie potęguje się razem ze wzrostem społecznej kultury i pogłębianiem się organizacji życia. Stąd cel wychowania może wykraczać poza szranki dotychczasowej praktyki wychowawczej, może sięgać w przyszłość i liczyć na środki, które dziś, być może, nie istnieją. Trzeba jednakże zrozumieć dokładnie, o co chodzi. Cel wychowania nie może zawierać pierwiastków nierealnych, t. j. duszy ludzkiej obcych, z psychologią człowieka nie związanych. Jest on i być musi skonstruowany z tego, co jest. Tutaj nie może być żadnych kompromisów. Natomiast,

¹⁾ W każdym przypadku wielkie znaczenie ma metoda doświadczalna.

o ile chodzi o rozwój i spotęgowanie tych sił duszy człowieczej, tych jej realnych a pożądaných pierwiastków, cel wychowania może żądać od nich największego rozwoju, największego spotęgowania. Jest więc on w istocie swojej dynamiczny i tylko z takich pierwiastków, które rozwijać się mogą, składać się może. Stawia on przed oczami wychowawcy postać człowieka, w której wszystko, co ludzkie i dobre, ucieleśnione jest, postać żywą, rosnącą, jak nasze myśli, nasza dusza, rosnącą z siły wewnętrznej. Postawienie celu, który w danych warunkach, przy danych środkach może być osiągnięty tylko częściowo, bynajmniej nie przesądza jego wartości, gdyż pedagogika doświadczalna może nam dać później lepsze środki, lepsze metody. Są zagadnienia, których rozwiązanie zależy od jednej ze wspomnianych metod, są znowu takie, gdzie wszystkie mają i mogą mieć swoje zastosowanie. Dotyczy to zagadnień szerokich, a do nich należy cel wychowania.

Nieraz wychowaniu stawiane są cele obiektywne, znajdujące się jakby na zewnątrz jednostki. Kształcenie „dobrych obywateli”, odpowiednich członków społeczeństwa, dobrych Polaków, rozwiniętych jednostek ludzkich, z którymi jest dobrze i którym jest dobrze; kształcenie ludzi, odbijających w sobie ideały ludzkości, silnych, niezależnych typów ludzkich, wszystko to są owe przeciętne, tak często powtarzane ideały, jakie się stawia wychowaniu. Najgłówniejszą ich wadą jest brak określoności, brak jasnego wysegregowania cech istotnych, które chcemy wi-

dzieć i wychować w człowieku. Nieraz cele te są niezupełne, jednostronne, nie ogarniają całości przejawów życiowych i odpowiadających im cech psychicznych. Jedno jest niewątpliwe jednakże, że we wszystkich rozwiązaniach tego zagadnienia zawsze, co zresztą wypływa z natury rzeczy, zaznaczane są pewne cechy psychiczne. Cel wychowania inaczej skonstruowany być nie może. Wszak chcemy wychować człowieka, stworzyć pożądany typ ludzki, musimy więc wyrażać nasze wymagania w sposób, którym się opisuje pewne właściwości duszy jednostkowej. Zaznaczony powyżej brak zupełności da się usunąć tylko w ten sposób, że weźmiemy z całości objawów życiowych, z całego zespołu cech psychicznych te, które uważamy za p o ż ą d a n e, wieczne i n a j g ł ó w n i e j s z e. Można bowiem zgubić się w szczegółach, można podkreślać to, co jest podrzędne, a zapominać, zaniedbać rzeczy ważne, istotne. Stąd wynika potrzeba głębszej analizy przejawów duchowych człowieka w ich całości i odpowiedniego w y b o r u.

Nie podkreślaliśmy pierwiastka fizycznego wyraźnie, jakkolwiek w tem, co, zdaniem naszym, stanowi istotę charakteru człowieka, musi on być zawarty. Zarówno czynny stosunek do życia, jak wytrwałość dążenia w osiągnięciu celów, jak pogodne traktowanie jego bólów i trudności, wymagają człowieka silnego nie tylko duchowo, lecz i fizycznie. Oddzielanie tych rzeczy od siebie nie jest słuszne i musi być oddane do lamusa myśli pedagogicznej. Wiele środków wy-

chowania fizycznego ma ogromnie doniosły, decydujący wpływ na rozwój duchowy człowieka. „Szacowne zdrowie” jest niezbędnym warunkiem osiągnięcia tego dążenia, jakie zawarte jest w samym określeniu charakteru. Kultura fizyczna musi być zaliczona do głównych środków wychowania i tam, gdzie jest mowa o kształceniu charakteru, widocznem jest, jaką rolę odgrywa racjonalne wychowanie fizyczne w rozwoju moralnym i umysłowym człowieka. Zdrowie i siła fizyczna są tak elementarnymi postulatami, tak prostymi i zasadniczymi rzeczami (jakkolwiek często zaniechanymi!), że wysuwanie ich na czoło przy wyznaczaniu celu wychowania równałoby się powiedzeniu, że dlatego, aby pracować, myśleć, dążyć, ...trzeba przede wszystkim żyć i mieć siły. Dawniej, w starożytności klasycznej wysuwano na czoło zadań wychowawczych kulturę fizyczną. Nie można się temu dziwić w czasach, gdy siła fizyczna odgrywała daleko większą rolę. Dziś nie ma ona mniejszego zasadniczego znaczenia, ale staje się warunkiem niezbędnym, nie zaś celem. Ta przemiana nieraz mogła być powodem zaniechania, ale nieporozumienie nie może być przyczyną usuwania tego, co z natury swojej jest proste i zrozumiałe.

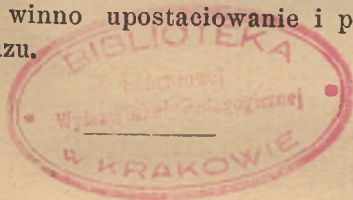
Czy jest jednakże postawiony przez nas cel wychowania praktyczny, czy da się realizować, czy może kierować faktycznie praktyką wychowawczą? Odpowiedź na te pytania może dać tylko jasne wskazanie środków kształcenia charakteru. Nie należy to do zadań niniejszej książki, rozumiejąc jednakże zna-

czenie poruszonego zagadnienia, nieraz przy opisie pierwiastków charakteru, o środkach wychowawczych nadmienialiśmy w formie ogólnikowej. Jasno postawiony cel, jakkolwiek daleki od codziennej praktyki, jest już sam przez się czemś wartościowym. Należy umieć z niego wyciągać wnioski, należy krytycznie analizować dotychczasowe środki wychowawcze, modyfikować plany, wyjaśniać pojęcia. Już to samo ma dużą wartość. Środki wychowawcze są dziełem wysiłku, skoncentrowanych sił duchowych, wzmagają się w miarę pracy i dążenia, i zupełnie tak samo, jak charakter oddzielnego człowieka tworzy się przez całe życie, tak społeczeństwo, naród w swych zabiegach dokoła wychowania organizuje powoli i ulepsza swe siły wychowawcze, swą zdolność wydawania pokoleń coraz więcej zgodnych z celem naczelnym wychowania. Już dziś możemy dużo zrobić, już dziś moglibyśmy dużo zmienić. Robić i zmieniać należy w pewnym kierunku, musimy więc posiadać jasną myśl przewodnią i wyraźny ideał wychowawczy żywy oraz względnie niezależny od czasu i epoki.

Ideał wychowawczy nie wyklucza, lecz wymaga znajomości wychowanka w każdym poszczególnym przypadku. Znajomość ta musi być zdobywana umiejętnie na tle wskazań doświadczałnej psychologii. Pozwoli ona na lepszą ocenę i charakterystykę ucznia, niż to dzieje się obecnie. A pomimo to myśl nasza wybiega i wybiegać musi poza szranki nawet umiejętnego doświadczenia. Doświadczenie poucza nas o tem, co już przeszło lub jest w danej chwili,

może nawet wskazać, co będzie w danych określonych warunkach, ale nigdy nam nie da tego, co b y ć powinno. Na to odpowiedź znajduje w sobie człowiek cały nie tylko jego badawczy, poznający rozum. Życie zawiera w sobie coś więcej niż stawanie się, jest w nim celowe działanie, jest przedziwny zespół stałych wytworów myśli z „fiat” woli. Wychowaniem musi się liczyć z faktycznym stanem rzeczy i realnymi możliwościami, lecz na tle ich winno budować wartości nowe, o których nie wiemy wcale albo mało z doświadczenia, lecz chcemy je widzieć w doświadczeniu. Gdyby tej możliwości nie było, nie warto byłoby myśleć o wychowaniu, nie istniałaby pedagogika, jako nauka, gdyż zamieniłaby się wtedy na liczmaną oddzielnych umiejętności pomocniczych. To, co jest w niej istotnego, wspiera się na naukach doświadczalnych, ale z nich niewypływa, gdyż tak samo, jak tum wspaniały, i wielka społeczna buda jarmarczna na tym samym może się wspierać fundamencie, lecz tak różni się od niego ze względu na swoje cele. Jednem z naczelných zadań wychowania jest nadać życiu wartość moralną, piękno i sens, oraz z pełni dobra wewnętrznego radosnych ludzi wytwarzać. Co w tej dziedzinie powiedzą nam ergografy, tachistoskopy, dynamometry i t. p. i t. p.? Wskażą nam środki, dadzą warunki, ale nie nauczą nas, czego mamy chcieć. To ostatnie płynie z całości syntetycznej życia. Dla tego to musimy być ostrożni zarówno wobec nieuzasadnionych spekulacji, jak wobec roszczonego nadmierne prawa empiryzmu. Po zaznajomieniu się bliższem z książką, po zasta-

nowieniu być może nad jej treścią czytelnik zrozumie, jaką drogą idzie autor i jak rozumie naukę wychowania, jego zadania i cel. „Es irrt der Mensch, so lang'er strebt” — mówi Goethe, ale, o ile zanikną w nas dążenia, o ile nie będzie błędów, nie będzie życia, nie będzie i prawdy. Ta prawda rodzi się nie tylko w laboratorjach nauki doświadczalnej, rodzi się ona i w wielkiej kuźnicy historii, a w tej kuźnicy, w tem zbiorowem ludzkości gromadnem doświadczeniu dążenia, stawianie celów jest i będzie zawsze nerwem życia. Dawać wyraz umiejętny zbiorowym dążeniom nie tylko narodu, lecz i ludzkości — oto istota wychowania, które w charakterze jednostek znaleźć może i winno upostaciowanie i primum movens tego wyrazu.



WYKAZ NAZWISK.

Arystoteles, str. 24, 39, 201.

Abramowski, str. 131.

Bain A., str. 28.

Binet, str. 29, 52.

Bergson, str. 31.

Baumann I., str. 32.

Buyse R., str. 118.

Bacon, str. 172.

Chmielowski P., str. 43.

Clouston, str. 69.

Ciemniewski ks., str. 76.

Christiansen, str. 125.

Cowper, str. 202.

Dostojewskij, str. 134, 161.

Dugas, str. 140.

Duprat, str. 153.

Empedokles, str. 5.

Ebbinghaus, str. 128, 132.

Fouillée A., str. 33, 36, 37, 43,
44, 51.

Foerster, str. 106, 188.

Froebel, str. 112.

Galen, str. 103.

Gall, str. 28, 29, 41.

Gauss, str. 71.

Goethe, str. 103, 217.

Hippokrates, str. 24.

Hartenberg, str. 29.

Henle, str. 31.

Herbart, str. 2, 90, 91, 110
114, 154, 207.

Hume, str. 5.

Herostrates, str. 10.

Helvetius, str. 74, 76.

Hegel, str. 188, 207.

Hobbes, str. 201.

Hornowska, str. 195.

James-Lange, str. 112.

Joteykówna, str. 115.

Jevons, str. 133.

Janet, str. 134.

Kant, str. 2, 5, 30, 42, 43, 44,
45, 47, 48, 49, 64, 71, 72, 92,
151, 201, 207.

Korbut, str. 42.

Korolenko, str. 170.

- Herschensztejn**, str. 91, 92, 101, 140, 159, 177.
Leshaft P. str. 29, 30.
La Bruyère, str. 39, 40, 41.
Lavater, str. 41.
Leibnitz, str. 48, 97.
Locke, str. 2, 16, 73, 74, 146, 195, 207.
Lazurskij, str. 52, 53, 54, 55, 57, 90.
Malapert P., str. 24, 49, 53, 54, 55, 57, 100.
Möbius, str. 29.
Meumann, str. 47.
Montaigne, str. 16, 158, 207.
Martin, str. 67, 74.
Mill J. S., str. 75, 76.
Murry, str. 145.
Nepos C., str. 39.
Nietzsche, str. 106.
Platon, str. 11, 39, 49, 105, 193, 201.
Plutarch, str. 39.
Paulhan, str. 48, 137.
Prat, str. 49, 106.
Poincaré, str. 65.
Parisot, str. 67, 74.
Punnet, str. 68.
Pillsbury, str. 113.
Pestalozzi, str. 126.
Paul Jean str. 193.
Ribery, str. 49.
Ribot, str. 49, 50, 51, 68, 76, 79, 200.
Rousseau, str. 68, 74, 75, 112, 193.
Stern W., str. 29, 52, 54, 55, 56, 57, 71, 87, 97, 98, 99, 100, 126, 131, 132, 162.
Spurzheim, str. 29, 41.
Sandiford P., str. 38.
Smiles, str. 42.
Schopenhauer, str. 71, 72, 73, 76, 105.
Sniadecki Jędrzej, str. 75.
Szekspir, str. 87, 88.
Sokrates. str. 121.
Stout, str. 127, 128, 130.
Spinoza, str. 158.
Shand, str. 167.
Thorndike, str. 38, 56, 57, 70, 71, 117.
Teofrast, str. 39, 40, 41.
Tołstoj, str. 8, 106.
Trentowski, str. 208.
Wundt W., str. 27, 31, 38, 45, 46, 47.
Wernicke, str. 28.
Wiszniewski M., str. 40, 41, 42, 52.
Woodworth, str. 113.
Wilbois et P. Vanuxem, str. 115.
Welton, str. 127.
Vaschide N., str. 61, 62, 112.
Vanuxem et J. Wilbois, str. 115.