

CHARAKTER JAKO CEL WYCHOWANIA

V. Trzaski

50 48 40-57

Geprüft und auch für die Ausführl freigegeben durch die Kais. Deutsche
Presseabteilung Warschau, den 25.II. 1918. T.-Nr. 9078. Dr.-Nr. 723.

DRUKARNIA M ARCTA W WARSZAWIE, NOWY-SWIAT 41.

LUCYAN ZARZECKI

CHARAKTER

JAKO

CEL WYCHOWANIA



1918

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE

LUBLIN — NAMIESTNIKOWSKA 23.



32241

159.9:37

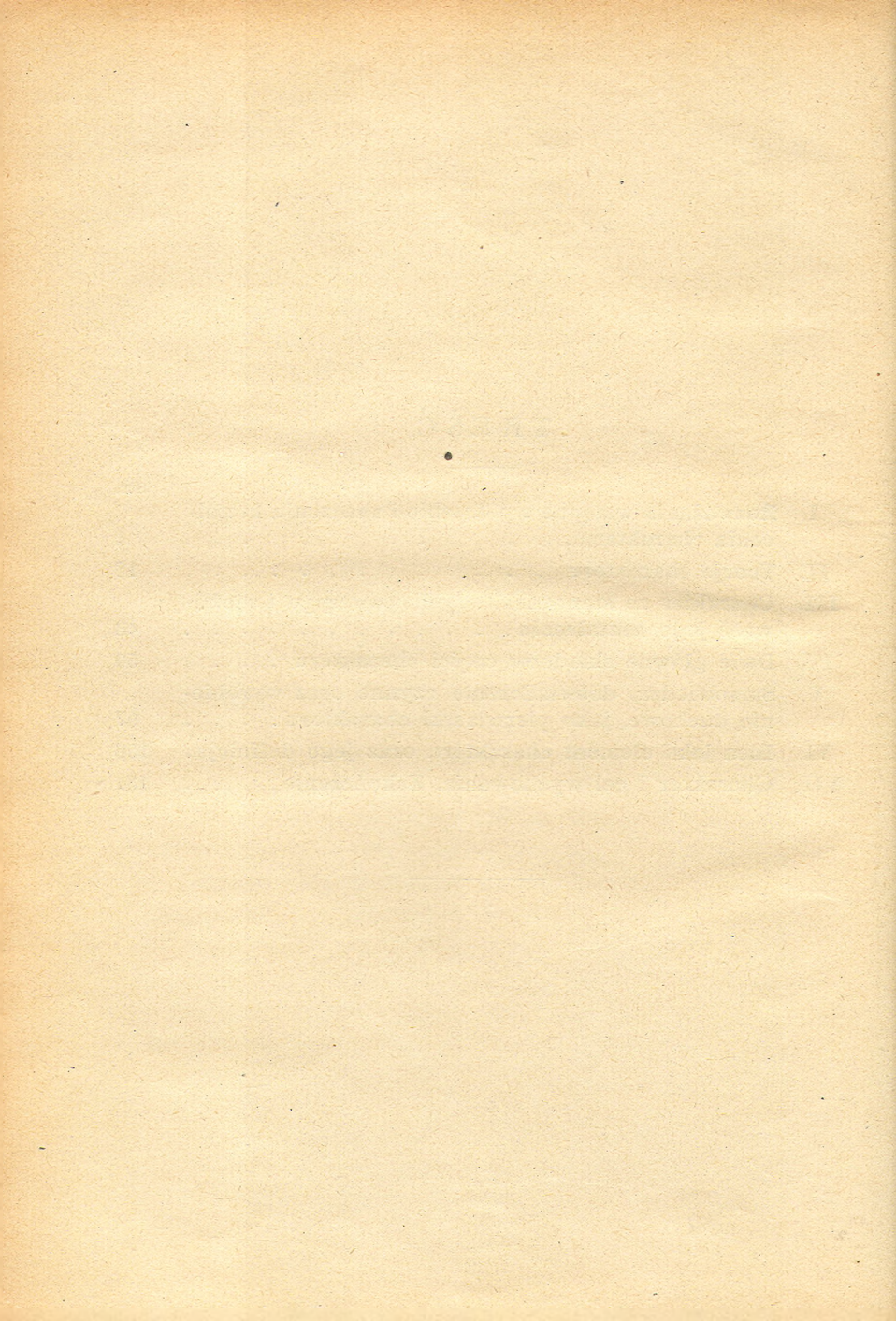
PRZEDMOWA.

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 najzwężlejszej, 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.

TREŚĆ.

	Str.
I. Rozważania wstępne o potrzebie i znaczeniu kształcenia charakteru	1
II. Teorje charakteru	16
III. Charakter ze stanowiska wychowawczego i możliwość jego kształcenia	43
IV. Dwie główne składowe części charakteru	59
V. Samowiedza, doświadczenie czynne oraz wyrobienie duchowe, jako pierwiastki charakteru	67
VI. Idea jako element charakteru oraz jego definicja.	106
VII. Charakter i cel wychowania. Zakończenie	131



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 uniwersytetach 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 kwestji, lecz pozostanie — wszystko za tem przemawia — jednym z naczelných zagadnień pedagogicznych. Wnikanie w życie indywidualne, głębsze dotykane się rzeczywistości jest cechą pedagogiki współczesnej, cechą dodatnią, zdobyczą niemałą. Kształcenie charakteru, jako głębiej pojęte zagadnienie wychowania, jest wspomnianej cechy wyrazem wybitnym.

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 natarczywiejsze skargi na brak ludzi z charakterem, na obniżenie kultury etycznej, szarżyznę celów i dróg ludzkich. Skargi te nie są zwykłym narzekaniem, od początku świata wygłaszanem przez urzędowych moralistów lub też ludzi czulszego sumienia, płyną one z wynurzeń 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.

Oślabły charaktery, tak mało silnych ludzi, tak mało rzeczy świętych... Zapatrzeni w świat zewnętrzny, oszołomieni postępem techniki i kultury materialnej, zapomnieliśmy o świecie wewnętrznym; dla praw przyrody zapomnieliśmy o prawach moralnych. Życie nasze niema stylu, jest poprzerywaną, zygzakowaną drogą ludzi, przystosowujących się do chwilowych warunków, drogą bez stałości wewnętrznej i prawidłowości. Oto np. rzeczywistość bytu narodowego wskazuje dzisiaj mnóstwo obowiązków elementarnych, bo chodzi o przyszłość, o nieprzerwaną nić polskiego żywota; a tu frazes się pleni, 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 charaktery? Zarówno bowiem ci, którzy zamiast planowej pracy narodowej propagują odruchy, zarówno ci, co nie umieją budować przyszłości swego kraju, ojczyzny swej na niewzruszonej opoce wytrwałych codziennych wysiłków, które są jak modlitwa, jak i ci, którym stylu życia braknie oraz spójni wewnętrznej, nie mają tego, co charakterem zwiemy.

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 funkcji. Dziś często spotykamy owe potworki Empedoklesa, jak różnorodne, a przede wszystkim przejściowe próby nieskończenie płodnej matki-przyrody. Istnienie tych potworków psychicznych w coraz większej liczbie jest powodem myślenia o kształceniu charakteru, o nadaniu życiu pożądaney jedności funkcji.

„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 pesymistycznym wprost odrzuceniu tego, co nie odpowiada jego mierze, tkwi jednak w zda-

niu tem głęboka prawda psychologiczna. Wiara jest naprawdę istotnym sensem życia; jeżeli 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 uczonego do odkryć. Wiara, którą żyją pokolenia, streszcza w sobie sprężyny historii, instynkty życia zbiorowego; bez niej niema epoki, niema typów ludzkich, niema różnorożności w życiu. Wierzę, że jutro wszędzie 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 wykaraczowanych 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 przede wszystkim tamują rozpieranie się niższych; jest to jednym z głównych zadań religii, jako systemu wierzeń wyższych. W dobie obecnej racjonalizm, którego wytworem jest technika i wytwórczość 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 religijnej, podobny wpływ racjonalizmu prowadzi do nowych zaburzeń wewnętrznych w duszy ludzkiej, do wytrącenia z równowagi jedności funkcji 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 budowie wewnętrzne, które również w trudzie, wysiłku i mecie powstają, że są one dziełem pokoleń, że niszczenie ich to niszczenie dzieł kultury, to też barbarzyństwo... Barbarzyństwo, które odpowiada tej fazie myśli pedagogicznej, w której sądzono, że można mieczem nauczyć wiary albo włożyć do czyjejs głowy, wtłoczyć mądrość 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, nie 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 państwowe słabną, a wpływ ich na urobienie charakteru maleje. Z drugiej strony, wtrącanie się państwa we wszystkie sfery życia społecznego pociąga za sobą również pewne niebezpieczeństwa.

Podobna reglamentacja prowadzi nieraz do automatyzmu oraz zaniku osobistej inicjatywy i pewnych cennych rysów godności ludzkiej. Obywatele takiego państwa stanowią dobry materiał w masie jednolitej i spójnej, silnie na zewnątrz 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. Zasadą takiego postępowania bywa czasem, oprócz dążności do wytworzenia jak największej 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 obywatelowi 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 możliwość dla każdej jednostki głosowania, nauki, równość prawa, ale nie mógł stworzyć jednakowych warunków życia. Rodzimy się, jak dawniej, przeważnie rzućni 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 spókoju 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 nietylko 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 w jak największym stopniu od świata zewnętrznego, wykrystalizowanie dóbr duchowych o tyle pożytecznych, by stać się mogły wartością *per se*, jest dziełem potrzebnem i ważnem. Tak, kształcenie charakteru człowieka, to nietylko ładne wymaganie pedagogiki, lecz głęboka potrzeba życia jednostki płynącej w nurcie historii bez możności 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 sztandarze 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 wieczności niezależnie od przejściowej fali dziejowej i przetopić odruchowe pożądanie życia w najwyższym stopniu w ogień spokojnej jego miłości, on chce jej dać radość bytu nie tylko w związku z dzisiejszym dniem a z życiem ludzkości wogóle. On chce tworzyć mikrokosmos, blizki 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, którzy podobno wychodzimy z domu niewoli, którzyśmy przeszli życia szmat ciężki.. 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 człowieka, mową obowiązku, bezwzględnej służby Bogu i Ojczyźnie? 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 wołaniem 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 obydwa, 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, określającemi charakter człowieka pożądanego. Różnice mogą polegać tylko na odmiennem 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, 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-wszystkiem wartość jego moralną. Zależy ona jednakże praktycznie od tylu innych czynników, że wyodrębnienie jej specjalne również nie uda się. 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, powinniśmy iść w tej sprawie w pierwszym szeregu, 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. 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 zagadnienia naszego i dla wykształcenia młodzieży naszej nieraz o wiele pożyteczniejsza; z niej dowiedzielibyśmy się, jak się dusza słabego uzbraja wewnątrz i krystalizuje, jak się skupia w sobie, jak się urzeczywistnia harmonia czynu jednostkowego z wolą zbiorową. Mamy obecnie przed oczyma żywe przykłady, lekcje poglądowe historii. Oto Irlandczycy, Czesi, Finlandczycy i całe zastępy innych indywidualności zbiorowych. Na czym jest oparte ich budownictwo własnej przyszłości? Z czego wypływa ta lub inna ich polityka zewnętrzna? Z jednej, głównej, naczelnej zasady życia: poznaj siebie i panuj nad sobą, jeżeli chcesz panować nad światem. Stara to delicka zasada, zrodzona zapewne w tych samych warunkach w zamierzchłej, nieodcyfrowanej jeszcze

przeszłości. Jest ona pozornie daleka od szeregu podstawowych zagadnień bytu, od pracy na różnych polach, od zwykłego codziennego budowania. Ale tylko pozornie. Pewien niewielki nawet wysiłek myśli wystarczy, by stało się rzeczą jasną, że wszystkie te zagadnienia, wszystkie te czynniki mocy zbiorowej i życia zbiorowego w ostatecznej analizie wołają o pomoc woli indywidualnej. Nie brakło nam nigdy dobrych wodzów, generałów lub chwilowych przywódców, brakło natomiast zawsze woli zbiorowej, żołnierzy posłusznych i karnych, panujących nad sobą.

Sztuka rozwijania inteligencji jest daleko więcej wyrobiona, niż umiejętność rozwijania woli. Nie tylko u nas, ale u nas przedewszystkiem 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 wartość wychowawców, doświadczalnie sprawdzona, 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 po prostu „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 po-

trzeba 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, za swe czyny odpowiedzialna. Siła to nie tylko fakt, lecz i dążenie; wartość człowieka to nie tylko suma jakości psycho-fizycznych, lecz i zespół 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. Ale czym jest charakter?

II.

Zastanawiać się nad istotą charakteru zaczęto od dawna. 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, zawile. Każda epoka zostawia 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 obcho-dzącem 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 z tej odległości w czasie.

Teorie charakteru podzielić można na dwie główne grupy: 1-o teorie fizjologiczne i 2-o psychologiczne. Każdą z tych grup można jeszcze podzielić na kilka części. Teorie fizjologiczne podzielimy na dwie części, przyczem do pierwszej zaliczymy te z nich, które są oparte na grubej obserwacji (A), a do dru-

giej (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 wymienionych tu teorjach nie wchodzi w grę ocena charakteru pod względem jego wartości moralnej, zajmują się one charakterem ze stanowiska tylko poznawczego. W rozdziale czwartym 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 o to dla czego 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 zbyt wiele. 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 odmiennnej nieco formie w życiu potocznym, wśród ludzi, mało obeznanych z nauką. Jednym z głównych przedstawicieli tych teorji był Hippokrates, ojciec medycyny. „W swym „Traktacie o naturze ludzkiej” rozwija on teorję czterech płynów (krwi, flegmy, żół-

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

„Galen, podejmując na nowo zagadnienie i poddając krytyce pomienione klasyfikacje, sądzi, że w teorii czterech temperamentów tkwi błąd dwojaki: przede wszystkim 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

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

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 tymi czterema elementami i czterema własnościami zależą temperamenty. Mamy więc temperament normalny (εὐκρασία), powstający na tle doskonałej równowagi owych czterech elementów i własność, mamy również wiele temperamentów nadnormalnych (δυσκρασία). Pomiedzy temperamentami niedoskonałymi 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 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, ele-

¹⁾ L. c., str. 121—2.

mentów i własności. Rola mózgu wcale nie była znana, a o znaczeniu systemu nerwowego też niewiele wiedzano i ledwo domyślać się zaczynało jego roli. Czytelnik może nam jednak zarzucić, że mieliśmy mówić o teorjach charakteru, a mówimy o teorjach temperamentów. Dla fizjologów są to przeważnie dwie rzeczy identyczne; temperament stanowił dla nich jądro charakteru, czynnik decydujący. Dopiero w teorjach psychologicznych, jak to zobaczymy niżej, następuje rozdział, i w dwie te nazwy wkłada się inną treść. Zdaje mi się, że sprawa to nietrudna do zrozumienia.

Obok grubego empiryzmu, ujawniającego się w rzeczonych teorjach, można w nich zauważyć jeszcze jedną cechę: mianowicie charakter metafizyczny. Wspomniane elementy, własności i płyny mają znamię uniwersalizmu, są jakby *semina rerum*. W teorjach 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 objawy myślenia ludzkiego o zajmującym nas zagadnieniu, jesz-

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

cze nie różniczkowane. Mimo różnic w czasie drugiego 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 organizmu fizycznego 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 człowieka, że mniej ulegano dowolnym konstrukcjom. Ale frenologia odeszła w cień jako w całości nie sprawdzona 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 żad-

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

nych 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 dotychczas, metody badań wydoskonalają się, jakkolwiek rezultaty są jeszcze nikłe ¹⁾).

Jako drugi przykład, przytoczymy teorię P. Leshafta, b. prof. 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 ścianki grube, a otwór niewielki; temperament sagwiniczny — przy otworze małym i ściankach cienkich; temperament melancholiczny — przy otworze dużym i ściankach grubych; flegmatyczny — przy otworze dużym i ściankach cienkich. Oprócz tych temperamentów 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, ale konstrukcją logiczną nie przewyższa poglądu Galena,

¹⁾ W książce W. Sterna p. t. „Die differentielle Psychologie“ (wyd. 2-gie. Lipsk 1911) czytelnik znajdzie bibliografię tego przedmiotu do roku 1911, a dalszą (rok 1912 i nast.) w *L'Année pédagogique*.

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

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 wychowaniu 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 można charakterem” (str. 205).

Określenie to charakteru, przypominające pojmowanie tej rzeczy przez Kanta (ob. niżej), jest sformułowane w terminach psychologicznych, tymczasem wyjaśnienia tegoż określenia dane są dalej znowu w terminach anatomiczno - fizjologicznych. Z tego ostatniego faktu, jak również z teorii czysto fizjologicznej 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 stosować 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

¹⁾ Malapert, op. c., str. 126.

„tonusem” systemu nerwowego. Teorja ta, oczywiście, opiera się również na spostrzeżeniach licznych i dokładnych. Wiemy bowiem 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 nieuchwytnem, aby można było na tem tle zbudować dokładniejszą teorję. Zresztą samo założenie fizjologiczne do tej budowy się nie nadaje.

Ale oto znowu przykład. Mamy go w teorji 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. Pisze 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 za-

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

chowania raz odebranego wrażenia, jest cechą temperamentu flegmatycznego; wielka pobudliwość, ale bez zdolności utrwalenia, charakteryzuje temperament sangwiniczny; wielka pobudliwość razem ze zdolnością utrwalenia przedewszystkiem pobudek działalności zewnętrznej, wyraża temperament choleryczny; jeżeli zaś ta zdolność utrwalania dotyczy uczuć, mamy przed sobą temperament melancholiczny albo sentymentalny. Postępując analogicznie do tego, jakieśmy postępowali przy rozróżnieniu 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 typową i wyraźną fizjologiczną teorią charakteru. Krytyka jej jest zbyteczna, 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 w formie zewnętrznej, lecz w budowie wewnętrznej. „Życie nie jest

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

czemś innem, tylko nieprzerwanem tworzeniem i niszczeniem, albo innemi słowy — integracją i dezintegracją” (str. 4). Jest ono czemś w rodzaju równowagi ruchomej, fontanny, podnoszącej się stale do tej samej wysokości i pozornie niezmienniej, 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 dezasymilacji, integracji i dezintegracji, jakie się odbywają w każdej komórce żywego organizmu. Temperament, zdaniem naszego autora, przede wszystkim 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 funkcji zawiera prawdopodobnie w sobie procesy integracji i dezintegracji; niemniej przeto jest rzeczą pewną, że funkcja odczuwania w ogólnym bilansie swych przejawów więcej sprzyja integracji, gdy jednocześnie funkcji ruchu bliższa jest dezintegracja” (str. 9). Stosownie do tego, jako wyraz dwu zasadniczych procesów: anabolicznego (integracja) i katabolicznego (dezintegracja), mamy dwa temperamenty główne: uczuciowy i ruchowy. „Przypuśćmy istnienie temperamentu takiego rodzaju, w którym systemy 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 odczuwania, niż do działania i wysiłków. Jego temperament będzie miał raczej kierunek dośrodkowy, niż odśrodkowy; będzie on raczej integralny, niż dezintegralny.

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 dezyntegracji. „Świadomość oraz rozległość jej pola są w stosunku prostym do intensywności dezyntegracji, a w stosunku odwrotnym do prędkości, z jaką ta dezyntegracja udziela się sąsiadnim 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 наконец ludzie czynni z reakcją powolną i umiarkowaną w napięciu” (str. 24). Mamy tutaj po kolei starych znajomych, temperamenty: sangwiniczny, melancholiczny, chole-ryczny 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 temperamentie. Wszelako to, co one robią, nie poddaje się badaniu, charakteryzuje człowieka, jako istotę moralną, należy do świata wartości; główną zaś treść indywidualności ludzkiej daje temperament.

Nie będziemy poddawali szczegółowej krytyce teorii Fouilléego, tem bardziej, że nie przedstawiliśmy tu jej w całej pełni. Zwróćmy uwagę tylko na jedno: nietrudno widzieć dowolność w przyczepieniu proce-

su 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 nic 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.

Przejdźmy teraz do teorii psychologicznych.

Podzieliliśmy te teorie 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 monografji o poszczególnych ludziach, jak C. Neposa, Plutarcha, 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 „*Ἠθικὰ χαρακτῆρες*” Teofrasta, dziełko, które znane było sze-

roko 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 jeszcze są godne czytania ²⁾. 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 niemną 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 czymś 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 czymś pośrednim, jakby przejściowym. W takich pracach to, co jest cenne, jest dziełem talentu i zdolności autora,

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

²⁾ Część „Charakterów” wyszła po polsku w wyd. „Symposion” (1911). Istnieje starszy przekład polski, bo dokonany jeszcze w roku 1787.

nie zaś wyrazem metody, która czyni rzecz własnością innych, nietylko jest przez nich podziwiana.

Na miejscu tu będzie wspomnieć o pracy rodaka naszego, Michała Wiszniewskiego, p. t. „Charaktery rozumów ludzkich” ¹⁾. Jakkolwiek autor roztrząsa tylko różne rodzaje i stopnie intelligencji, 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 słuszną i dosadną. Sposób ujęcia rzeczy przez Wiszniewskiego bez zaprzeczenia jest więcej umiejętny, niż u La Bruyère’a, a tem bardziej Teofrasta; jeżeli więc umieszczamy go tutaj, to tylko dlatego, że sposobem traktowania i przedstawienia 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 metody”, który jednakże nie wie jeszcze o metodach społecznej psychologii doświadczalnej, jakkol-

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

wiek 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 belletrystów wogóle, korzystających, często tak niekrytycznie, z bogactw swej intuicji twórczej 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 geniusz królewieckiego mędrca. Wszystkie późniejsze, wybitniejsze teorie temperamentu i charakteru, należące do grupy (B), są oddźwiękiem teorii Kanta lub jej „małą” nieraz, jak np. u Fouillégo, nie zawsze szczęśliwą modyfikacją.

Kant ²⁾ na początku stwierdza, że miano „charakter” używane jest w znaczeniu dwojakim. Co innego

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

²⁾ I. Kant: „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”. Lipsk 1912.

bowiem jest powiedzieć, że „ten określony człowiek posiada taki lub inny (fizyczny) charakter” (str. 226), a co innego znów, 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 ¹⁾. 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.

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

¹⁾ I. Kant: „Krytyka czystego rozumu“. Przekład Chmielewskiego. Warszawa, 1904. Str. 454 i nast.

w języku niemieckim trudny do przełożenia na inny język wyraz „*Gemüt*”. Dalej—pewna jednostka posiada „charakter”. „Posiadać charakter znaczy po prostu 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 kantowskiem 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 rozpatrzyć 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 słowy — napięcie lub osłabienie siły reakcji, otrzymamy ¹⁾ 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 po-

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

stawionych 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 wszelakim emocjom i popędom, a charakter 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 od 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.

¹⁾ Wundt, op. c., str. 612 i 613.

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 takim opanowaniu afektów i popędów, aby człowiek posiadał nie jeden temperament, lecz wszystkie razem” (str. 614). Podług 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 definicji 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 żad-

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

nych przedmiotów. Wyobraźmy sobie dalej dwa równe sześciany, wykrojone w tej przestrzeni w różnych jej miejscach. Te sześciany 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 wysilek 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 można używać pojęć mętnych, a przeto nazwa „temperament” musi być ominięta, przynajmniej na razie. Często niesłusznie sądzą, jak to jeszcze Leibniz 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 klasyfikacji i teorii 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 apryorycznie zbudowaną teorię, która jest... jedną z wielu. Na

większą uwagę z różnych względów zasługuje teoria Ribota, tem bardziej, że mamy wykład jego po polsku ¹⁾. Z pośród kilkunastu istniejących klasyfikacji 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 temperamentie nie wspomina albo postępuje tak samo jak Ribot.

„Aby mógł powstać charakter, konieczne są i wystarczają dwa warunki: jedność i stałość” (str. 441). Jedność przejawów życia psychicznego i stałość jego tendencji—oto, według Ribota, cechy istotne charakteru. Każda indywidualność jest pewnego rodzaju zbiorowiskiem nieraz sprzecznych z 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 wielce pozytywnego myśliciela i badacza, jakim jest Ribot. Jedność i stałość nie przejawiają się nigdy w rzeczywistości, nie wiemy nawet, co w niej tymi wyrazami nazwać. Jedność i stałość jest to ideał. Ribot sądzi dalej, że „prawdziwy” charakter jest wrodzony, niezmienny, nie poddający się wpływom 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 legion, którzy charakteru

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

nie posiadają. Tę drugą, liczną i zwartą rzeszę ludzką dzieli Ribot na dwie części. Do pierwszej wchodzić 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, prawdziwa arystokracja ludzka, wyłaniająca się w każdym pokoleniu nie z konwensu 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 zda-

niem, pierwiastek, inteligencję, i łączy go z pozostałymi. 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, liczą się z doświadczeniem, co raz 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 hipotez.

Takie stanowisko jest stanowiskiem nauki (C). Jakkolwiek z tego stanowiska obecnie zbyt mało jeszcze możemy powiedzieć o człowieku, ale gdy na niem wytrwamy, jedynie pewną wiedzę zdobyć będziemy mogli, jak to już rozumiał M. Wiszniewski.

Naukę, która zajmuje się właściwościami indywidualnemi poszczególnego człowieka, różnie jeszcze dotychczas nazywają. Wydaje się nam najślusniejszą nazwa: psychologia indywidualna ¹⁾. 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. Stern, chcieliby widzieć w nauce o charakterze specjalny dział psychologii indywidualnej, drudzy uważają ba-

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

danie charakteru za główne zadanie tej nauki, którą inaczej zowią charakterologją; do tego rzędu badaczy należy np. A. Łazurski, psycholog rosyjski. Tak czy owak, sprawa charakteru człowieka staje się zadaniem badań metodycznych. Rzecz ciekawa, że taki znany badacz, jak Stern, sądzi, iż w pojęciu charakteru tkwią wartości moralne, że przeto wymyka się ono dotychczas niemal całkowicie z dziedziny badania ścisłego (l. c., str. 12). Co się tyczy temperamentu, jest on podobno w szczęśliwszem pod tym względem położeniu. Wszystko zależy od definicji. Jeżeli pewien zespół faktów psychicznych nazwiemy temperamentem, możemy, dzięki samej definicji, uważać ten zespół za dostępny lub niedostępny badaniu w dobie obecnej. To samo co do charakteru. Stern odróżnia psychologję indywidualną od charakterologji. Różnice te przedstawiają się tak: „Ona (psychologja indywidualna) zaczyna się nie „od góry”, lecz „od dołu”, gdyż, wychodząc z wielości przejawiających się w poszczególnem indywiduum zjawisk, stara się wznieść powoli i ostrożnie do indywidualności samej; ona nie zadowala się postępowaniem, w którem spekulacja filozoficzna w niejasny sposób jest pomieszana z naiwnem, przygodnem doświadczeniem, lecz usiłuje stworzyć przystosowaną do swoich zagadnień metodę naukową” (str. 12). Stąd jasno widać, jakie wady naukowe posiada charakterologja. Czyż nie można się od nich uwolnić? Zdaje się, że tak, że metoda, wskazana przez Łazurskiego ¹⁾, jest tutaj odpowiednia, tak samo jak jego pogląd na cel osta-

¹⁾ A. Ł a z u r s k i j: „Oczerk nauki o charakterie“. Petersburg, 1908. Ten sam autor wydał po niemiecku w zbiorze: „Pädagogische Monographien“ rzecz p. t. „Über das Studium der Individualität“ (Lipsk, 1912).

teczny psychologii indywidualnej — klasyfikację charakterów.

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

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, odrębny 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 charakteru, podobnych do powyższych. Nie wypływa z tego, by rozważania subtelne wielu autorów francuskich, jak np. tegoż P. Malaperta ¹⁾, 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. Dzieje się tu tak samo, jak w każdym wrażeniu według pojmowania Bergsona. „Schemat dynamiczny” — to hipoteza; jeżeli go nie ma, nie ma też i zjawiska; gdy nie ma hipotezy, nie ma i nauki.

Każda z grup: (A), (B) i (C) ma swoją wartość i razem stanowią trzy drogi, któremi usiłujemy kroczyć, by poznać samych siebie.

Rozmaitość teorii, powyżej treściwie przedstawionych, wykazuje, jak trudne jest zagadnienie, a zara-

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

zem stawia pedagoga w położeniu ciężkiem: niemal niemożliwości wyboru. Pomimo to można skondensować poglądy wyłuszczone w pewną całość, wybrać z nich rzeczy istotne i stworzyć teorię charakteru, która z jednej strony nie przeczy danym badaniom, a z drugiej uprzystępnia pracę pedagoga.

III.

Naukowe określenie charakteru, jako pewnego zespołu t. zw. skłonności, 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 jest natury moralnej, inna znowu niemoralnej, że jedna należy do wartości dodatnich z pewnego punktu widzenia, druga do ujemnych. Zarówno jedno, jak i drugie badacz stawia w rzędzie jednym, tak samo jak chemik substancje pachnące obok cuchnących. Inaczej na tę rzecz zpatruje się pedagog. Śród wielu możliwych zespołów skłonności obchodzą go te, które dają charakter dobry, zgodny z ideałami moralnymi, z dobrem publicznem i przykazaniami religji. 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 szerokiem znaczeniu tego słowa. Między jednymi i drugimi wartościami istnieje, istnieć musi 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 długiej pracy myślowej, wysiłku duchowego i doświadczenia większego. Od wiary w ten związek, od jego wyczuwania lub rozumienia zależy krystalizacja charakteru człowieka, która odbywa się stale przez całe życie, póki powiedzieć 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 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 rozpatrzyć, 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 przypuszczalnej „woli Bożej“, która czyni ludzi takimi lub innymi.

Nietrudno sobie zdać sprawę z przyczyn takiego zapatrywania się. Ludzie, nieprzywykli do zastanawiania 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 metodycznym myśleniem. Słusznie powiada Poincaré, że, im niższy jest stopień inteligencji człowieka, tem świat dla niego jest bliższy cudnej baśni. Pełno w nim zjawisk niezależnych od siebie, dziwnych, bo nie powiązanych z sobą, pełno fragmentów strasznych lub nie, pięknych lub brzydkich, pożądanых lub niepożądanych, ale niema całości, niema związku. Rządzi tym światem nie jeden Bóg, ale wielu, posiadających w świecie tym swoje interesy i pretensje do człowieka. Taką „pluralistyczną“ wizję świata zapewne posiada dziecko w początkach swego rozwoju.

Wprowadzenie zależności przyczynowej do pewnych zakątków rzeczywistości wywołuje nieraz bardzo 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 afektu lub emocji, 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 wpływu okoliczności konkretnych zdawać się słusznie może czemś nikłym i nic 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. Daleki jestem od sentymentalizmu i myślę, że tylko siła może wytworzyć siłę, ale poco do szpaków strzelać z armat, jak mówią Niemcy, gdy istnieją środki lepsze, mniej niszc-

czące i związane z większą znajomością natury ludzkiej i życia.

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. Parisot ¹⁾, 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 nam autor, jak Ribot ²⁾, 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,

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

²⁾ Powyżej nadmienieni autorowie zaliczają go do trzeciej kategorii, co nie wydaje nam się słusznem. Patrz T. Ribot: „Psychologia uczuć“. Warszawa, 1901, str. 436 i nast.

wypuszczona na wolność — powiada on ¹⁾ — 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 niemało zwolenników. Współczesna biologja językiem mendelizmu sprowadza tę niezmienność do atomów biologicznych, t. zw. genów ²⁾, o których nic nie wiemy dokładnie. Być może, geny te rozpadają się dalej na drobniejsze elementy, jak stare atomy w elektromagnetycznej teorii materji i w ten sposób niezmienność znowu posunie się dalej... w świat mikrozwjawisk, w którym prawdopodobnie inne panują już prawa.

Zarówno, dalej, Kanta z jego teorią charakteru myślnego, jak tem bardziej Schopenhauera należy 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, zbliżyć go niejako do rzeczy, jak platońską ideę do rzeczywistości, o tyle u Schopenhauera jest całkiem inaczej. „Najpierwszem zatrudnieniem przy wychowaniu moralnem — mówi Kant ³⁾ —

¹⁾ J. J. Rousseau. „Emile ou de l'education“. T. I. Paryż. Flammarion. Str. 12.

²⁾ Patrz R. C. Punnet „Mendelizm“. Warszawa, 1913.

³⁾ J. Kant. „Ueber Pädagogik“. Królewiec, 1803. Str. 71—2.

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 widać, że wychowanie jest niczem innym według Kanta, jak umiejętnem doprowadzeniem człowieka do tej furtki, przez którą wolno mu będzie wejść niejako w porozumienie z najgłębszą swą istotą. 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, rozpamiętywając swe czyny, możemy poznać najwyżej własną swoją istotę i w ten sposób przewidywać przyszłość, modyfikować i urozmaicać motywy, ale nie możemy zmienić linii naszego życia, jakości naszej istoty.

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 pożytecz-

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

niejszą 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. Znaną są poglądy Locke'a na wychowanie w związku z walką, wypowiedzianą przez niego t. zw. ideom wrodzonym. 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 ludzkim ¹⁾, mając, oczywiście, na widoku duszę rosnącego dziecka.

W innem 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

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

jego poglądy do krańcowości. „Różnice umysłowe, jakie zauważyć się dają między ludźmi — powiada Helvetius ²⁾ — 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 okoliczności, 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, wypływającemi 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 połowy XIX-go wieku mogą być zaliczeni do „dogmatyków”. Taki np. Jędrzej Śniadecki pisze w swej znakomitej książce „O fizycznym wychowaniu dzieci” (Warszawa 1840):

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

„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. „Niemasz więc takiego niedołęgi, któregooby na coś ukształcić, ukształconego do czegoś użyć niepodobna” (str. 19). W wydany w roku 1791-ym w Warszawie ¹⁾ 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. Ciemnińskiego ²⁾, który uważa charakter za rzecz „woli” człowieka, za rzecz zmienną.

Zanim przejdziemy do charakterystyki trzeciej kategorii poglądów, zastanówmy się chwilkę nad pierwszą i drugą, gdyż w ten sposób wyraźniejsem 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 za-

¹⁾ W drukarni Uprzywilejow. Michała Grölla, 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.

kładają 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, panującego wśród 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 bezwzględem, 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. Helvétius, 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 reakcji 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 tendencji 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 o praktyczne działanie, o przewidywanie i wpływ, tam trzeba pilnie się liczyć ze ścisłemi danemi doświadczenia i niema miejsca na założenie nie umotywowane.

„Stalość“ i „zmiennosc“ są to dwa korrelaty. Nie można pojąć czegoś stałego, nie biorąc pod uwagę zmienności i naodwrot. Z drugiej strony jest faktem niezaprzeczonem, 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 niezmiernych, 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 dalej bywa 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 krainie 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 nie masz właściwie absolutnych 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 *relatywistó w*¹⁾.

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 zro-

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

zumienia, 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, rozporządzalnymi 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 przekroju czasu, 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 społecznem, 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 instytucji 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 przede wszystkim 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, 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 zmie-

czy je usilna praca całego społeczeństwa, na wszystkich polach, bo nie masz 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 stanowem już mamy początki szkoły i wychowania publicznego; potem przychodzi ustrój państwowy, który rozwija te czynniki, dalej występują zrzeszenia społeczne, inicjatywa prywatna i t. p.

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 niewykonalnymi, a jednocześnie usuwa szeregi 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 następnym rozdziale przyjmujemy, ma być celem pracy wychowawczej, dla której następnie będziemy szukali środków.

Przy dalszych naszych rozważaniach będziemy się starali dla uniknięcia nieporozumień zachować możliwą ogólność. Teorja, którą następnie podamy, jest psychologiczną, nie rozdrabnia się na szczegóły, 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, co się kusi o rozpatrywanie bodaj przybliżone tego odwiecznego, a tak ciekawego problemu. Najlepsze umysły ludzkości po wszystkie czasy usiłowały problemat ten ująć, a pomimo to dotąd staje on przed każdym pokoleniem z całym powabem nowości, w całej grozie wielkości swej. 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 tężyzny 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 dziecinnej, 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 zawilkość zjawiska, na zmienność nieoczekiwaną tam, gdzie się spodziewało stałości. Szekspir jest mistrzem w przedstawianiu tej nieoczekiwanej pozornie gry czynów i reakcji człowieka. Nie są to raptowne przeskoki, istnieje ciągłość, lecz głębiej ukryta poza maską, dostępną przeciętnemu spostrzeżeniu.

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 pewnymi indywidualnymi 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 rozstrzygnięta. Prawie nic nie pamiętamy z naszego wczesnego dzieciństwa. Nie znaczy to, by nie istniała ciągłość życia psychicznego: dawniej odebrane wrażenia tak zrosły się z nami, z masą naszych wspomnień, cecha czasu zatarła się w nich i stały się jakby materialem 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. Przystajemy ją odróżniać specjalnie, a nawet, gdy zaczniemy umyślnie zwracać na nią uwagę, automatyzm się psuje ku naszemu zdziwieniu. Człowiek, który zaczyna 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. Badania porównawcze, umijętne, obiektywne

metoda naukowa potrafi zapewne wykryć i odróżnić t. zw. endogeniczną (jak mówi Łazurskij) 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, konstatuując 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 ustalił się. Na jedną rzecz jednakże musimy tu zwrócić uwagę. Wszyscy wiemy, że nasze zasady, poglądy i pojęcia są rzeczą nabytą, że powstają na tle imitacji 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 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

¹⁾ J. F. Herbart. „Umriss pädagogischer Vorlesungen“, str. 98 — 9 Universal-Bibliothek.

popędy, afekty, przyzwyczajenia i skłonności ¹⁾), a subiektywną np. otwartość lub skrytość—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 Herberta są właściwie też wielkościami zmiennymi. Pomiedzy nimi istnieje współdziałanie, od którego zależy wypadkowa — charakter człowieka.

Jeden z wybitnych społecznych pedagogów G. Kerschensteiner w charakterze człowieka także widzi dwie strony. Jedną z nich, odpowiadającą obiektywnemu charakterowi Herberta, nazywa charakterem biologicznym, a drugą — myślnym ²⁾) (intelligibler Charakter). Nie należy jednakże identyfikować charakteru myślnego Kerschensteinera z podobnymże Kanta. Charakter myślny Kanta — jest „rzeczą samą w sobie”, należy do świata przestępnego. Kerschensteiner zaś pozostaje w granicach doświadczenia.

Powyżej powiedzieliśmy, że każdy myśliciel, zajmujący się omawianą sprawą, widzi w niej dwie strony. Stanie się to tem bardziej zrozumiałe, gdy weźmiemy pod uwagę t. zw. temperament i będziemy go

¹⁾ Temperament słusznie zalicza Herbart też do obiektywnej części.

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

uważali za jedną ze stron charakteru, np. biologiczną u Kerschensteinera lub obiektywną — Herbarta.

Nie będę przytaczał więcej przykładów. Te, które podałem, są potrzebne nam do dalszych rozważań, a jednocześnie wystarczają do potwierdzenia postawionej tezy. Idźmy dalej.

Ponieważ, jak zaznaczyliśmy wyżej, dwie nadmienione części charakteru są wielkościami zmiennymi, znajdującymi się stale we wzajemnem oddziaływaniu, ważnem jest zastanowienie się, jakiego rodzaju jest to oddziaływanie. Ważnem nie tylko z obiektywnego punktu widzenia nauki, lecz tem bardziej obecnie dla nas, ze stanowiska oceny wartości tego oddziaływania. Nazwijmy dla utkwienia myśli, nie kusząc się o dobór najlepszej nazwy, wspomniane części statyczną i dynamiczną. Ta ostatnia zależnie od kierunku rozpada się na dwie główne odmiany: zewnętrzną i wewnętrzną.

Mówimy tu o „częściach” i „współdziałaniu”, 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 szeregu słówek i pojęć, ujmujących tylko częściowo rzecz całą.

Odróżnienie to ze stanowiska wychowawczego ma wielkie znaczenie. Wychowanie o tyle będzie miało znaczenie, o ile potrafi wpływać na statyczną część charakteru człowieka, utrwalić pewne zasady, rozmiłować w ideałach moralnych, skierować duszę ludzką ku wiecznemu Dobru i jego Dawcy. Masa ludzka nie ma czasu na rozmyślanie, nie możemy ludzi zostawiać „poza dobrem i złem”, nie możemy liczyć na tak ogromny wysiłek duchowy, jaki jest potrzebny, by doświadczenia wieków, wyrażone w morzu łez

ludzkich, bezmiarze bólu i potokach krwi, zostawić dowolności jednostkowej. One muszą być dane jednostce, która ma do tego prawa, gdyż jest to wspólne ludzkie dziedzictwo. Wpływ na statyczną część charakteru człowieka, na zasób jego wierzeń, pojęć moralnych i obywatelskich, na jego wyrobienie religijne jest pierwszym, głównym zadaniem wychowania, dbającego o kształcenie charakteru człowieka. Rozumiano to oddawna, rozumiano jednakże jednostronnie, z czego wynikała jednostronność metody wychowania. Wszelkie ideały nasze, jeżeli mają mieć wartość życiową, muszą być żywe, to znaczy: o tyle silne, by były stosowane, o tyle żywotne, by zastosowanie było jak najwzszechstronniejsze. Stąd konieczność rozwijania dynamicznej strony charakteru człowieka, jego współczującego, żywego stosunku do życia, energii oraz zdolności samokontroli, korzystania z doświadczenia i stałego doskonalenia się. Niewątpliwie różni ludzie posiadają obydwie strony charakteru w niejednakowym stopniu. Ideałem wychowania winno być jednakże istnienie równowagi ruchomej pomiędzy myślą a czynem, poczuciem dobra a jego urzeczywistnieniem. Jedną z najtrudniejszych i najmniej wypracowanych rzeczy jest rozwijanie dynamicznej strony charakteru. Rzecz jasna, że nie należy rozumieć, iż wspomniane strony trzeba rozwijać kolejno. Byłby to błąd zasadniczy, wielkie nieporozumienie. Zrośnięte one są z sobą i głęboko związane. Ta sama idea, która w duszy jednego człowieka jest czymś żywym, przepojonem uczuciem i myślą, czymś zdolnym do przejawiania się nazewnątrż w postaci czynu, u drugiego przybiera formy błędnego ognika, czasem szyldu, czasem symbolu, a tak często dźwięku pustego. Należyty rozwój statycznej części charakteru wymaga

uwzględnienia dynamicznej. Dajcie ludziom żywe myśli, dajcie im wiarę głębszą, a rzeczy wielkie potrafią przerodzić się w czyn. Ileż to ginie próżnych pouczeń, ile potoków słów wylano w celu nauczania ludzi, aby dobrymi byli... Słowo jest też dźwignią wielką, ale słowo, płynące „z pełności serca”, z duszy wielkiej, gorącej, miłującej życie i człowieka, ale mocnej i spójnej, spokojnej i głębokiej. Jeżeli nauczyć stać na miejscu, wytrwać jest rzeczą trudną, cóż dopiero nauczyć chodzić...

Stąd następne rozważania nasze, dotyczące „elementów” charakteru, zaczniemy od tych cech jego, które są konieczne, by wielkie idee nie były bladymi gośćmi w duszy człowieka.

V.

Nie ulega wątpliwości, że w różnych stadjach rozwoju człowieka obydwie części jego charakteru inaczej się przedstawiają. W młodości przeważa dynamiczna, w wieku dojrzałym mamy przed sobą równowagę, a w starości — przewagę statycznej. W młodości szukamy nowych wrażeń, 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 pograżać 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 naprzd 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*, jak mówią Anglicy, t. j. zapomocą podstawowego procesu poznawczego, przejawiającego się już w najwcześniejszem 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 doświadczenia. 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 Fa-
uście 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 to samo tyloma słówkami w rodzaju: „zdolności inicjatywy”, „przedsiębiorczości”, „energji” i t. p. Stawiaj 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

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

niego będzie zagadką, czemś tajemniczym, rozplywającym się w powodzi słów i wiązaniu zdań... Myśl twoja niech rośnie razem z czynem twoim, niech budzi w twym sercu czyn ten skrucę i pokorę omyłki, niech budzi również wiarę mocną w dobro i możliwość powodzenia... Niech nie rozproszy się w mędrkowaniu próżnem, ani w zarozumiałości frazesu utoń.

Takie są przykazania doświadczenia czynnego. Jest w niem wiara w życie, jest „egoizm” przekonania o powodzeniu, którego tak nie lubią ciemiegi, robiące z gorących, palących słów Chrystusowego bólu i Chrystusowej miłości czynnej proszek nasenny dla sumień lub szkła matowe dla oczu.

Pojęcia, zdobyte na tle doświadczenia 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 Schopenhauer ¹⁾ — zawsze jest tylko linią, nie powierzchnią, tak też powinniśmy w życiu, jeżeli coś osiągnąć i osiąść pragniemy, odrzucać niezliczone

¹⁾ l. c., str. 394—5.

inne rzeczy, leżące na lewo i na prawo. Jeżeli nie potrafimy na to się zdobyć, lecz, jak dzieci na jar-marku, wyciągamy rękę po wszystko, koło czego przechodzimy, wtedy mamy przed sobą zwodne dążenie do zamiany linii 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 linii jego życia, jako człowieka dojrzałego, linii, która znamionuje silny charakter.

Znaczenie „doświadczenia czynnego”, czyli odmiany zewnętrznej dynamicznej części charakteru, często jest niedoceniane. Nawet mamy dążenia w filozofii, 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 umyslową. Czego wyrazem jest nirwana, *ἀταραξία*, pietas średniowieczna? Przeciwwstawienie pomiędzy światem a ideałem wyraziło się w dążeniu zwolnienia się od więzów świata. Powstała filozofja „niechcenia”, ucieczki, 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 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 Tolstoja lub nawet Foerster'a. 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⁾, przeciwstawiając jednej części charakteru ludzkiego, którą nazywa *caractère empirique*, drugą jej część, czyli *personne* — widzi główną siłę tej ostatniej, jej wolność w umiejętności zaprzeczenia pierwszej. „*Nolonté*” czyli „*vouloir ne pas*” stanowi ośnowę charakteru moralnego człowieka. „*De se défaire pour se refaire*” — oto jego dewiza, która tylko jest starą myślą, 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 „niechcenia”. Pragnienie dobra w duchu chrześcijańskim 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 dobram i moral-

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

nemi, hamletowe „być lub nie być” nie jest cechą silnego charakteru, a przede wszystkim nie może być ideałem wychowania.

Z powyższego wynika, że, zależnie od intensywności doświadczenia czynnego, mamy przed sobą dwa typy ludzkie wyraźne i silne. Wychodząc z bezpośrednio danych w doświadczeniu faktów, przychodzimy więc tutaj do tego samego podziału, jaki spotykamy niemal u wszystkich badaczy charakteru. Różnica polega na tem, że np. Fouillée wprowadza do podziału tego i charakteryzuje go przy pomocy „elementów psychologicznych”, my zaś unikamy tego, starając się rzecz postawić na ogólnym podłożu samego życia w jego całości. Nie wymaga to poniekąd rozróżnienia procesów fizjologicznych i psychologicznych.

Z punktu widzenia pożytku społecznego i jednostkowego pożądanę jest, by większość przemożna ludzi należała do pierwszej kategorii. 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 przede wszystkim 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, obzwładnia wewnętrzne więzy duchowe.

Charakter bierny, badacz jest cenną jednostką, gdy poza spokojem jego oczu istnieje mózg potężny, 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, niż „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 czynnym, jest po prostu 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 szerszym, zawierającym również element świadomości, któremu musi towarzyszyć 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. 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: oddzielne cegły, kamienne, ich spojenia wszelakie, nawet ułamki architektoniczne nic nie mówią o całości. Wszak możemy owe elementy złożyć bezładnie, utworzyć z nich bylejaką stos materiału budowlanego; możemy też zrobić piękny gmach. To samo w przeżyciach ludzkich. Wola o b j e k t y w n i e występuje zawsze tam, gdzie skondensowują się, tworzą całość organiczną, zwartą wyanalizowaną 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 najczęściej 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 doprowa-

dza 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.

Zdaje nam się, że nadmieniony pierwiastek charakteru człowieka jest zjawiskiem, które w istocie swojej może być badane tylko przez psychologię indywidualną, jak wogóle zjawisko woli. Jednym z zasadniczych błędów wielu stanowisk wobec charakteru człowieka jest nieumiejętność wyboru metody badania i punktu widzenia. T. zw. psychologia indywidualna musi wyrwać z nieodpowiednich objęć analitycznej wiele zagadnień, które dziś nie poddają się ocenie i poznaniu dzięki niewłaściwemu wobec nich zachowaniu się badawczego umysłu. Spółczesny „pragmatyzm”, „bergsonizm” zawierają wiele pojęć, wymykających się dawnym metodom analitycznym.

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. Brak obecnie tego poczucia razi wprost każdego obserwatora naszej młodzieży. Jednostki niezamożne przeciążone są wszelkiego rodzaju obowiązkami i zarobkową pracą, zamożniejsze — dostęp-

nością rzeczy nieodpowiednich, a nad wszystkimi wisi podwójny, a stąd nijaki „sposób” wychowania, rozdział pomiędzy rodziną a szkołą i t. p., przedwczesna dojrzałość, przedwczesne „odczuwanie” obowiązków społecznych, mędrkowanie, o którego charakterze psycho-fizjologicznym dałoby się dużo powiedzieć, nieekonomiczne, niepotrzebne szafowanie siłami serca i umysłu. 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 dużo od młodzieży, za mało dbamy o konieczny dla ciągłości życia społecznego szacunek młodych do ojców. Żeby młodzież była młoda, trzeba, by starsi... wiedzieli, co do nich należy.

Drugą ważną odmianą dynamicznej części charakteru jest r o z w ó j s a m o w i e d z y. Jeżeli „doświadczenie czynne” daje znajomość świata zewnętrznego, „nie ja”, wytwarza poczucie stawianych przezeń oporów, wytwarza równowagę ruchomą pomiędzy rozpełnieniem życiowym jednostki a przeciwdziałaniem przyrody i otoczenia społecznego, o tyle samowiedza wykrystalizowuje pojęcia nasze o świecie wewnętrznym, o naszem „ja”. Obydwie te strony dynamicznej części charakteru człowieka są z sobą w związku najściślejszym. Trudności życia i poznania, ból doznawany wytwarzają osad wewnętrzny w postaci szukania ostoi 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 filozofii

życia w postaci „niechcenia“, o której mówiliśmy wyżej. Czyż możliwe jest jednakże dokładniejsze poznanie samego siebie bez unormowania 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 własnej 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 społecznem, 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 spólczyć 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 historii...

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, pierwot-

nych 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 przedewszystkiem 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 zewnętrzniemi dobrami kultury, ile rozwojem samowiedzy przeciętnego człowieka, jego stosunkiem do zawsze żywych, wiecznych zagadnień życia i śmierci.

W jednej z następnych części naszego wykładu pedagogiki będziemy mówili o samowiedzy narodowej jako głównym celu narodowego wychowania. Ta samowiedza w swych podstawach tkwi w samowiedzy jednostki, w poznaniu i opanowaniu samego siebie. Zdobytcze 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. Podbiwanie przyrody jest uwarunkowane przez zwyczaje 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 dookoła 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 znikome. 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 żywą tkaninę życia, związanego z bliźnim głębokiem poczuciem wspólnej doli, całą potęgą 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 niezróżniczkowaną, 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 blizkimi stanowią pierwszy podkład dla budzącej się samowiedzy, odróżniania „ja“ od „nie ja“. W pewnym momencie życia, który się zjawia w różnym czasie u różnych ludzi z powodu często niezwykłych okoliczności, jaszkrawo 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 stałby się nieznośną wprost raną w świadomości naszej, gdyby nie wszechwładny instynkt samozachowawczy, nie bezpośrednie pragnienie i radość życia, gdyby nie pociecha i lekarstwo religii albo filozofji, sięgających śmiało „z tamtej strony“ wszelkich metod naukowych do tajemniczych podstaw bytu. Religja idzie do tego celu drogą bliższą, prostszą, psychologicznie więcej uzasadnioną, idzie, tworząc szeregi wielkich, blizkich ludzkiemu sercu symboli, poprzez twierdze obronne dogmatów, powstałych, nie jak Minerwa z głowy Zeusa, ale na tle doświadczenia pokoleń, z samego życia wyrosłych. Nic bliżej nie charakteryzuje społeczeństwa i jednostki, jak ich religja. Pomimo to tak mało rzecz tę doceniamy. Jak mógł przecie „pozytywnie myślący człowiek nauki“ na „przesądach“ opierać swą wiedzę!..

Fakt samowiedzy narzuca szeregi zagadnień, mających dużą wartość praktyczną. Przeważnie sądzimy, że zjawiska psychiczne są nam dane bezpośrednio na tle intuicji. Wydaje się to tak jasne, że nie

może budzić żadnych wątpliwości. Te ostatnie jednakże zaraz wypłyną, jeżeli zważymy powyżej zanotowany fakt, że samowiedza jest czymś 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 czymś 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 znaczącego 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 przede wszystkim w ich czynach. Widzimy tu znowu to samo zjawisko, co w cyklu dydaktycznym Pestalozzi'ego: wychodzi umysł człowieka z rzeczy, z faktów, idzie poprzez własną

¹⁾ Tego stanowiska broni między innymi młody filozof B. Christiansen w książce p. t. „Von der Seele. Erster Teil. Vom Selbstbewusstsein“. Berlin. F. Federsen. 1912.

pracę i tkaninę myśli znowu do faktów, do rzeczywistości, by ją modyfikować, urabiać i przystosowywać się do niej.

Trzecią zasadniczą cechę charakteru, który można będzie uważać za cel wychowania, nazwiemy „ogólnem wyrobieniem duchowem”. Bardzo to szeroki termin i dlatego należy go bliżej rozpatrzyć.

Wyrobienie duchowe musi dotyczyć wszystkich głównych stron duszy ludzkiej: umysłu, uczucia i woli.

Nie może być cecha ta zaliczona wyłącznie do dynamicznej lub statycznej części charakteru człowieka. Dotyczy ona obu. Zarówno umysł nasz, jak wola i uczucie, zawsze występują w określonym stadium rozwoju. Człowiek, pracujący nad sobą, a zresztą każdy z nas pod wpływem doświadczenia życiowego urabia wspomniane cechy psychiczne. Zmieniają się one, zmieniać mogą i przytem tem intensywniej, im silniejsza jest samowiedza człowieka, im bardziej intensywny jest jego udział czynny w życiu. Odwrotnie, rozwinięty umysł, silniejsza wola, głębsza uczuciowość wzmacniają naszą samowiedzę, potęgują i skuteczniejszem czynią nasze postępowanie. Stąd możliwość zaliczenia ich do dynamicznej części charakteru człowieka.

W danym okresie swego rozwoju duchowego każdy człowiek posiada tak czy inaczej rozwinięte: inteligencję, uczucie i wolę. Stanowią one wtedy jego osobisty kapitał duchowy, jego własność, należą do statycznej części jego charakteru.

Ta podwójna właściwość wspomnianych cech psychicznych jest nieraz powodem złudzenia, jakie spotykamy u teoretyków charakteru, którzy, stojąc na gruncie urzędowym psychologii, 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 cechą, 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 niewydolność przy zastosowaniu w praktyce. Jedną z przyczyn, dla których herbartyzm ma takie 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 cech i nie dające się z nich utworzyć. Czy można to, co nazwaliśmy doświadczeniem czynnem, wyrazić językiem inteligencji, uczucia lub woli? Czy można samowiedzę człowieka zbudować z tychże pierwiastków? Gdy będziemy mówili 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 niezbędną dla pedagoga, ale istota wpływu wychowawczego jest daleko głębiej ukryta i zależy od czynników szerszych, społecznych i historycznych. Psychologja 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, która decyduje o wpływie wychowawczym. Jasne rozumienie tych rzeczy jest niezbędne dla pedagoga. Ileż to nadziei pokładano entuzjastycznie, gdy powstawała t. zw. pedologja! Na-

dzieje 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.

Dzisiejsze czasy są świadkiem rodzenia się nowych prądów myśli pedagogicznej o wartości nieobliczalnej. Skonstatowany jest szeroko fakt powstania pedagogiki eksperymentalnej, nie doceniamy natomiast przeciętnie zjawiska innego: wyłaniania się z mgieł myśli wychowawczej pedagogiki historycznej. Jej zadaniem i udziałem będzie wyklarowanie w potoku życia społecznego tych czynników kulturalnych, które tak ważne są dla wychowania, a więc dla charakteru człowieka. Pedagogika narodowa, jako konkretny system wychowawczy, dopiero wtedy jasno wystąpi w świadomości naszej, gdy potrafimy ocenić pierwiastki kulturalne wpływu wychowawczego. Rozum, uczucie i wola, owe szablony myśli wychowawczej, nie odejdą do lamusu, lecz uzależnią się głębiej wzajemnie i oprą o podłoże czynników szerszych. Postaramy się to umotywować, gdy będziemy mówili o wychowaniu narodem; obecnie wystarczy to, co było powiedziane powyżej o stosunku trzech cech psychicznych do samowiedzy i „doświadczenia czynnego”. Jakkolwiek omawianie potrzeby inteligencji, uczucia i woli 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 zaniebywane.

Mówiąc dalej o inteligencji, woli i uczuciu, dla u w y p u k l e n i a l e p s z e g o r z e c z y (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, o moc etyczną charakteru. 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 posiadać takiego charakteru. 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 nauczyć 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. Wielki nawet umysł papierowy nie przyczynia się do tworzenia charakteru. Przeważnie książkowa nauka szkolna, kształcąc „umysł papierowy”, nie rozwija w dostatecznym stopniu charakteru dzieci. Niewiele książek,

ale dobrych, szanowanych, cenionych, 'dużo natomiast pracy samodzielnej, dużo obserwacji osobiste i doświadczeń więcej się przyczynić mogą do rozwoju charakteru dzieci, niż masa wstręt budzących podręczników (bardzo często pisanych powierzchownie), niż nauka, gdzie zamiast obserwacji mamy tylko — „paragrafy z książki”, a zamiast samodzielnego myślenia — recytowanie wyuczonych prawideł.

„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 nazwę: jasność sądzenia. Istotnie, ze względu na znaczenie dla wyrobienia charakteru ma wartość tylko rozum silny i jasny. Są umysły przenikliwe, analityczne umysły sceptyków, 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

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

chwilowym sądem lub zespołem sądów, a stąd nie-
masz określonego, świadomego kierunku czynu, chy-
ba tylko odruchy osłabione i instynkty. Są znowu
umysły bogate, ale chaotyczne i wewnątrz nie zorga-
nizowane. Wprowadzają one nieraz rozczyń w syste-
maty pojęciowe swej epoki, ale nie potrafią nic pozy-
tywnego, jakiejś większej całości stworzyć. Jasność
też jest im obca, a tem samem jedna z podwalin sil-
nego charakteru.

Jasność sądenia, jasność myślenia jest prostym
wynikiem samodzielności. Rzeczy, zdobyte przez czło-
wieka własnym trudem, należą doń naprawdę. Można
wiele rzeczy wytłumaczyć, wyjaśnić ludziom, można
podać im dużo myśli, lecz tylko te decydują o ich
umysłowości, tylko te są przez nich naprawdę uży-
wane, które zdobyli sami, własnym wysiłkiem, własną
pracą. Nie zdajemy sobie sprawy, w jak wielkim
stopniu rozumienie tej prostej prawdy stanowi w me-
todzie nauczania, programach, w nawet całej kulturze
duchowej pokoleń. Dziś tak często wyglądamy na
dorobkiewiczów umysłowych, których mózg jest po-
dobny do zwierciadła, odbijającego fale różnych myśli
i przeżyć duchowych, napływających z różnych stron
kulturalnego świata. Używamy bogactw ducha ludz-
kiego, jak kupczyk dostalni bogactw materialnych.
Nie mamy czasu na przetrwanie ich, nie mamy
możności na wypróbowanie wartości ich w życiu.
Szkoła ze swoją kinematograficzną metodą nauczania
z błyskawiczną szybkością przesuwa przed umysłem
dziecka całe wieki rozwoju ludzkości, obrazy i prawa
przyrody, wszelakie zdobycze ducha ludzkiego, gro-
madzi fakty, zdarzenia, związki, prawa... Oszołomio-
ny mózg nie może w tem wszystkim zorientować
się, wyobrażnia, owa matka myśli, spi, sąd własny

trwa w niemowlęctwie, a siły duchowe nie mogą rozwijać 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 tej prostej prawdy, 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 nimi rozwija się i pogłębia nasze pojmowanie metody naukowej, ducha nauki, poważnego, systematycznego myślenia. Dzisiejsza metoda nauczania to wulgarna pogoń za faktami, rezultatem której jest tak przerażająco często spotykająca się nieumiejętność poważnego sądzenia o zjawiskach potocznego życia i zwykłych zjawiskach przyrody. Czyż można nazwać myślącym człowiekiem, 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 Leibnitza. 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 głębszem znaczeniu ważniejszym jest silny charak-

ter, 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 dla siebie z pracy innych ludzi, z dorobku przeszłości. Nauczanie w szkołach naszych domaga się gruntownej reformy daleko ważniejszej w skutkach, niż wiele innych pomysłów, którymi 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.

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. Wychowanie z różnych względów nie zwraca uwagi obecnie na pozytywną stronę kształcenia woli. Jedną z dodatnich i najważ-

niejszych 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 funkcją warunków i epoki.

O ile zdobycze umysłowe w postaci sprawności myślenia, jasności sądu są rzeczą trwalszą, o tyle zjawiska woli podlegają częstemu rozprężeniu. Fakt to bardzo znamienity. Doświadczenie życiowe poucza nas ciągle, że pewien rozpęd w danym kierunku, 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 niszczony 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 nastąpić 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 czynnem”. 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 połączone z wysiłkiem, pracą wyobraźni, silnem zabarwieniem uczuciowem i myśleniem, po pewnym czasie staje się automatyczną czynnością, zjawiskiem zmechanizowanym. 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 zdobywcy w dziedzinie woli do najtrudniejszych rzeczy w dziedzinie wychowania. Dzisiejsze metody wychowawcze za nielicznymi wyjątkami 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 dbać o zachowanie wspomnianej równowagi i znacznie obniżyć wymagania intelektualne oraz zmniejszyć obfitość nauki. 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, wymagają 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, organizacja państwowa i kościół, jednym słowem, 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 zbiorowem, jest dobrem, danem mu przez społeczeństwo, jest wynikiem warunków życia społecznego. Tylko 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 narodowem. 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 panować nad instynktem samozachowania, uczyła cierpliwości Scewoli, niezłomnego hartu Czarnieckich... Tem samem wyzwalała duszę ludzką pomimo wszystko z zależności od ciała, wyzwalała inną drogą, niż to robi chrześcijaństwo i mądrość starożytna, ale wyzwalała. „Rycerz bez strachu i zarzutu” był konkretnym celem kształcenia w średniowieczu. Złączały się w tym celu wpływy chrześcijaństwa i wojny, łączyły się zgodnie. 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 cenne i staje się rzadkością w obecnej dobie, zasługuje na wszelką pochwałę, ale wykonanie musi być postawione 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, zszeregowana. 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 łańcuchy opasać „ziemskie kolisko”.

Powyżej wspomniana zasadnicza cecha pożądanego charakteru człowieka, którą nazwaliśmy „doświadczeniem czynnem”, znajduje w rozwiniętej woli swój wyraz pełny i nadaje przejawom czynu człowieka radość i pogodę zainteresowania życiem. Pogłębiona 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 nimi nasze czyny, odżywia siłę woli, nadaje jej, dzięki nim, właściwy kierunek w ogólnych liniach życia. Jeżelibyśmy zapytali siebie, jaka idea powoli wyłania się z chaosu pragnień i dociekań ludzkich, jaka tendencja główna zapładni 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 naukowego... On będzie czuł to w sobie, on potrafi to wydobyc z dziejów ludzkości, on będzie umiał wyrwać się

z powijkaków 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...

Trzecim elementem t. zw. przez nas wyrobienia duchowego jest rozwój uczuć. Jeśli rzadką jest prawdziwa siła woli lub mądrość, jako zdolność uchwycenia w zawilej 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, pozornie odpowiadające zdolności odczuwania poruszeń duchowych innych ludzi oraz subtelności uczuć wogóle. Ale tylko pozornie... Ogłada 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 potęgniała. 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 drgnięć duszy ludzkiej, bez których życie staje się jeszcze cięższem. Wychowanie, które dba o rozwój życia 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 du-

sze jednostki, czyni ją szczęśliwą, ale wzmacnia 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 czymś realnem w duszy naszej na gruncie żyznym miłości do swoich, do swej ziemi, swojej ojczyzny. Kto nie wymuruje fundamentu, na próżno 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 spólczyć, 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 przez jeden bardzo ważny szczegół. Zasługą jest Kerschensteinera ¹⁾ zwrócenie uwagi psychologów na ten szczegół. Można posiadać subtelne zmysły,

¹⁾ l. c. Str. 93—107.

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 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 młodzież, 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 niewytłumaczonego. 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 zewnętrźnie, 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 po-

głądy. Cóż dziwnego, że te przekonania i poglądy są obce wspomnianym żywotnym interesom albo po prostu zgola 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. Po stanowienia 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 zwykle 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⁾.

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

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 dziecinnemu. 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. „Ślomiany ogień” zapалу 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, jego interesom żywotnym.

Szkoła w dzisiejszej swej postaci prawie zupełnie zaniedbuje kulturę uczuć. Jakkolwiek w ostatnich czasach nastąpiła w tym względzie znaczna poprawa, widoczna chociażby z tego, że młodzież coraz częściej zdradza przywiązanie do szkoły, pomimo to jednak w dziedzinie tej jest bardzo wiele do zrobienia. Nauczanie nie budzi głębszych zainteresowań, nie pielęgnuje szacunku do nauki, natomiast bardzo często łączy się z uczuciami przykremi z powodu swej suchej formy i przeważnie mechanicznej, na pa-

mięci 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 zamiłowanie do nauki, radość poznawania, głębsze przywiązanie do siebie i do wielkich rzeczy. Czynniki miarodajne zdają się nie rozumieć tych rzeczy i uważają często za swój obowiązek podnieść wymagania ilościowe, nie umiając czy nie chcąc dać wskazówek (tak zresztą nietrudnych, bo jeszcze Komisji Edukacyjnej dość dobrze znanych), jak z nauki zrobić dźwignię kształcenia człowieka. Kultura uczuć wymaga nie tylko pilniejszej 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 religii, 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 zapałem? Czy często słyszy-cie w klasach i murach szkolnych szczery śmiech bezpośredniej radości przy pracy? Czy nie razi każdego uważnego obserwatora owa nuda, która sączy się z każdej godziny lekcji do duszy młodej i, mimo

chęci przewodników, każe jej szukać czegoś żywszego, czegoś świeższego poza murami szkolnymi? Niewątpliwie w dużym stopniu da się wszystko wytłómaczyć 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 człowieku i, jeżeli go zaniedbamy, będzie rósł dziko, nieobliczalnie, będzie miał przeważnie charakter niższy, egoistyczny. Jak wielkie pole do obserwacji daje w tej mierze dzisiejsza doba!... Wielki kataklizm dziejowy rozlał po kraju naszym morze nędzy i nieszczęść... Zdawałoby się, że, jak w czasie pożaru na stepie lampart nawet łączy się z bawołem we wspólnej od grozy ognia ucieczce, u nas też w tej niezwykłej chwili przemówi wyraźnie samozachowawczy instynkt zbiorowy, stłumi odruchy jednostkowych i koteryjnych egoizmów dla wspólnego dobra... Czyż tak jest istotnie? W stosunkach prywatnych między ludźmi niezwykle ważną rolę odgrywa uczucie. Ileż energii życiowej, ile bezcelowego irytowania się zużywamy zwykle w życiu codziennem z powodu tak niskiej u nas kultury uczuć! Życzliwość, spóeczucie, 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 nie ma, 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 kie-

ruje 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, kochać dobro, iść za Nauczycielem... Uczucie w swych wyższych postaciach zamienia modlitwę strachu poganina na cichą mowę czci dla Pana, 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 jaśniejsem wydawałoby się życie, o ileż szczęśliwszym byłby naród, któryby posiadał znaczniejszy odsetek takich ludzi...

VI.

Wszystkie powyżej zaznaczone elementy charakteru człowieka stanowią pewien zespół, przenikają się wzajemnie, wzajemnie też na się oddziałują. Należy teraz nieco bliżej wzajemny ich stosunek rozpatrzeć, 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 ma charakter czegoś danego, gotowego, stanowi w ten sposób statyczny pierwiastek charakteru, 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 pustem, 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 zajmujemy się, 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 współczuciem 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 zwykle złączona z uczuciem przykrem, związanem z ich bezładnem, pełnem niespodzianych ciosów, przykrości i zawodów doświadczeniem życia. 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. osiągnięta 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 z nas, jak mówi gdzieś pisarz rosyjski, Korolenko, rodzi się z jasnemi oczami, otwartemi 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 pozabawia człowieka nie tylko dóbr materialnych, lecz i największych często skarbów człowieczeństwa. Coście dali człowiekowi, gdyście nie rozwinęli w nim siły wychowywania 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 najlepszej intencji nie sprzeda swojej ojczyzny za miszkę 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 doświadczenia 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 wyma-

ganiami 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 objektivizmu prześląkniętych 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, wyostrza te siły, wysubtelnia je i wzmacnia. Nie ucieka od świata i, jakkolwiek nie szuka przedewszystkiem jego uciech, nie boi się też jego kolców i cierpień. Samowiedza i doświadczenie czynne to dwie strony tego samego medalu, dwa widoki tego samego zjawiska: stałe 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 o pierś. Były okresy w historii człowieka, gdy pierwszy typ był i ważniejszy, i konieczny. Pionierzy wczesnego chrześcijaństwa na tej sile swej zbudowali Kościół, zbudowali widomy znak niezłomnej potęgi duszy ludzkiej z jej niezgłębioną, u samych podstaw życia tętniącą wiarą w panowanie Przedwiecznego. Oni Jemu służyli, do Niego się rwali, nawet śmierć wydawała się im za daleka. Oni przeciwstawili się całą swą mocą duchową rozhukanym falom pogaństwa z jego kultem do uciechy, używania i zmysłowej radości. Tacy ludzie są zawsze

potrzebni, potrzebni są i dziś, a jeżeli obecnie stawiamy im inne warunki, to tylko takie, które daje nauka i doświadczenie. Warunki te dadzą się streścić w zdaniu: nie bierz się do tego, czemu nie będziesz mógł podołać; przejdź wprzód pytagorejską praktykę próby, da ci to możność osądzenia. Ta praktyka próby wymaga bardzo doświadczonych, bardzo przewidujących i mądrych kierowników. Żarliwości tu za mało, trzeba głębszej znajomości człowieka i sprężyn jego życia. Drugi typ jest praktyczniejszy i, jeżeli pierwszy wykazać nam zdolen naprawdę siłę duchową człowieka, opanowanie materji przez usuwanie jej od siebie, to drugi ożywia swym duchem materję, uszlachetnia ją, panuje nad nią według przykazania Bacona: naturam natura vincere. W pierwszym przypadku mamy rozwiniętą samowiedzę, która ocenę wszelkich zjawisk odnosi do świata ponadzmysłowego, w drugim zarówno świat ponadzmysłowy, jak i dany w doświadczeniu, odgrywają swoją rolę, lecz pierwszy jako ostateczna instancja, jako sędzia nad sędziami. Silny człowiek o szerszej i głębszej duszy bez tej ostatecznej instancji obejść się nie może, jakkolwiek były i są próby teoretyczne wykazania, że jest to możliwe. 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 spostrzedz, 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 wspomnianymi 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 nie mogą być. 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. Pobudką i 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. Założeniem jednakże jest grupa uczuć niższych, które można po-dać czy to podług schematu Wundta, czy jakiegoś innego, gdyż dla sprawy samej nie ma to znaczenia. Znaczenie istotne posiada zabarwienie przykre, egoistyczne w znaczeniu ściślejszem czy też radosne, przyjemne.

Trudno zadecydować, czy i w jakim stopniu zależy to od indywidualnych właściwości człowieka. Zdaje się być niewątpliwem, iż u osobników chorych, obarczonych dziedzicznie, istnieć musi predyspozycja do uczuwania przykrego, a tem samem do rozwoju samowiedzy na tem tle. 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 ważniejsza jest rzeczą pogoda 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, budzące samowiedzę w formie zdrowej. Wszystko to jednakże nie

wyłącza koniecznej wesołości i radości, które są, jak słońce, w wieku dziecięctwa i młodości wogóle. Nie-słuszna 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 wypenić, 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 w życiu swem wpływowi, nie mogą być brani pod uwagę przez wychowawcę, który dążyć winien do najszerzego rozwoju samowiedzy u jednostki, ale w harmoniji z życiem i żywszą działalnością człowieka. Konsekwentne podkreślanie tej harmoniji przez odpowiednio zbudowany i obmyślony system wychowawczy, przez 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 nieraz zaznaczaliśmy, jest warunkiem sine quo non normalnego rozwoju samowiedzy jednostek w blizkim związku z konkretną realnością życia i z czynem praktycznym.

Po tych uwagach wstępnych przejdziemy do rozpatrzenia czwartego zasadniczego elementu charakteru, należącego do statycznej jego części. Samowiedza jest czynnikiem, nadającym jedność życiu psychicznemu, ale tę jedność osiągnąć można tylko przy pomocy wspomnianego czwartego pierwiastka.

Trzy poprzednio zaznaczone czynniki charakteru: czynny stosunek do rzeczywistości, wyrobienie duchowe i rozwój samowiedzy, 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

nieraz subtelnych 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 kostny do żywej tkaniny, do istotnych sprężyn duchowych. Jeżeli trzy poprzednie czynniki są składowym elementem 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 lub 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 psychiczne; wszystkie są mniej lub więcej uzależnione od niej i dzięki temu stanowią całość, występują na zewnątrz, jako jedność i jako siła. Ta idea może być wyrażona 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. Wielkie instytucje wychowawcze, jak np. państwo lub Kościół, pozwalają stwierdzić konkretnie to, cośmy przed chwilą powiedzieli.

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 d o k o ła p e w n e j i d e i. 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, czem 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 niema 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 czemś 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 jest mu posłuszny. Prawo z rozumu, nawet przekonywające, nie ma takiego obowiązującego 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 osiąść statystyczne i wszelakie inne teraźniejszości, można przez porównanie widzieć braki i niedomagania, ale nie znać właściwych środków działania, szczególnie w tak skomplikowanem i trudnem zadaniu, jak wychowanie. Praca wychowawcza, w olbrzymiej swej części praktyczna, powinna być uzupełniona teoretycznie przez studia nad celem wychowania, odpowiedniem do potrzeb chwili i środków rozporzą-

dzalnych. 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 trzeźwości 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 jej podawania, zmieniają się systemy wychowania. Dzięki dawnemu pojmowaniu wykształcenia ogólnego, szkoła była daleka 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 konkretnie, przez to życie stawiane, do pokonania. Zasada poglądowości 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 systematycz-

nej 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, stawania 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 zapалу, nadziei możnej, że te naoścież otwierające się podwoje życia to brama czynu wielkiego, to odrodzenie świata, nowa jutrznia życia narodu... Paliła 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 tworzenia się pierwszego 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 moralnego. 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 przeżute, 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 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 biografie wielkich ludzi. Każda epoka historyczna ma swoje jakby hasło główne, dokoła którego koncentrują się inne. Ona tworzy określone typy ludzkie, jest ośrodkiem krystalizacyjnym charakterów. Widzieliśmy, jakie to ma znaczenie dla kształcenia woli człowieka. Jak dziwnie wyglądają dzisiejsze nasze

czasy... W powietrzu 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 silniejszego, któryby porwał innych, pomimo że w powietrzu grzmiały wszelkie rozgłośne fanfary radosnej wieści. Coś jest w tem wszystkim głęboko tragicznego. Głębsze dusze czekają skupione w sobie. Błysnęło kilka nazwisk, rozległo się kilka haseł, które prędko zamilkły. Pozatem cisza dokoła, jakby rankiem przed wschodem słońca. Ten wschód przyniesie z sobą nie tylko w pieśniach skowronków nowe „słowo”, pod którym szeregować się będzie naród, którem żyć będzie może kilka pokoleń. Hasła, wyniesione z domu niewoli, nie wystarczają, nie wystarczą. Niewątpliwie dziś zajmujemy się czynami, słowami, wypadkami, płynącymi po powierzchni życia narodu, a jutro przygotowuje się i rośnie w jego głębinach. W masach ludowych ogromna zachodzi przemiana, lud nasz niejedno przeżył, niejednemu się przypatrzył, w niejednej rzeczy przejrzał. Lud to jeszcze surowy, ale kto nie będzie z nim, nie ostanie się. A iść razem to nie schlebiać odruchom i instynktom niskim, to świecić przykładem wytrwałości i poświęcenia. Dzisiejsza chwila historyczna wymaga tego od warstw przodojujących. Jednym z zasadniczych realnych czynników przyszłego życia będzie krok dalszy, stanowczy w dziedzinie demokratyzacji, lecz, oczywiście, nie tej, która traktuje lud, jak dziecko duże, usiłuje insynuować... 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 świadomie, 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, głośnie imiona bohaterów walki orężnej, nasze szerokie gesty polityczne, naszą literaturę, a i pieśń łabędią, poezję romantyczną. Dziś, jak Piastowie ongi, budować musimy nowe życie, dziś testament nieśmiertelny Kazimierza Wielkiego stać się winien nie tylko cenną, chwalebną 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 nabiera 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. W Nim targania się koniec, w Nim spokój wieczności. Jaki duch szczery i silny mocen oprzeć się temu najwewnętrzniejszemu, najgłębszemu wołaniu duszy ludzkiej. Człowiek zdobywa drogę do Niego siłą całej istoty swej duchowej: i głębią uczucia, i potęgą woli, i siłą rozumu, a nadewszystko z wielkiego, wewnętrznego nakazu moralnego. Z poczucia Dobra idzie się do Niego i On jest prawodawcą dobrym. Człowiek uświadamia Go w sobie i siebie w Nim. Dowód Jego istnienia, dowód dyskursywny, to jedno z największych nieporozumień rozumu ludzkiego, to jedno z tych wielkich zagadnień, na których od wieków wyostrzał się rozum ludzki. To takie samo nieporozumienie, jak owo cogito ergo sum, które właściwie musi zamienić się w nic nie mówiące vivo ergo vivo. 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 przez Niego łączy nas z ludźmi i życiem. Ona też przenikać winna idee życia człowieka, być źródłem siły i ostoją, nadawać głębszy sens wszelkiemu wysiłkowi szlachetnemu, całej linii naszego istnienia. Stąd wielkie jej znaczenie wychowawcze, którego nie umie ocenić racjonalizm. Niewątpliwie bardzo wiele należy zmienić w nauczaniu religii, bardzo wiele ulepszeń i udoskonaleń wprowadzić. Nie można tylko jednego uznać za słuszne: potrzeby jej usunięcia z wychowania. W jakiej formie musi ona tu występować, jest to rzecz do rozważań i namysłu głębszego.

Idea, której służy życiem swoim człowiek, łączy się w jedną całość organiczną ze wszystkimi elementami jego charakteru. W niej, dzięki samowiedzy, wyraża się poczucie godności człowieka, wyraża się jego osobowość, poważne traktowanie życia przezeń. W niej widzi on samego siebie w połączeniu ze wszystkim, co jest najwyższe i najświętsze. 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 zмага się bezsilnie dusza ludzka z losem-krzywdzicielem. Przepaja on ją całą głębią uczuć 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, obłądy 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 dobra i nie szuka ścieżek poprzez manowce słabości ludzkich. On nie wyrzeka się życia i jego uciech ryczałem, 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 kała. On wielką myśl stworzenia, myśl powolnego rozwoju stosuje w swem życiu, robi zeń nieprzerwane pasmo wysiłku, stałego doskonalenia się...

Taki jest czwarty, ostatni, element charakteru...

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

Wysuwa się teraz na czoło potrzeba definicji charakteru. Definicja ta to postawienie celu wychowania. Tak przynajmniej sądzi wielu pedagogów, a przy naszym pojmowaniu charakteru sąd ten jest zupełnie słuszny. 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 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 przyzwyczajęń moralnych, inteligentnie ugrupowanych dokoła osi woli”. Jest to definicja statyczna, nie podkreśla ona wcale elementu rozwoju i zmiany w charakterze.

Dr. P. Dubois w dobrej 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 walczą 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 językiem 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 wzięcia 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 szkicowo przedstawione, bez trudności będzie mógł spostrzedz, 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 głównych jej funkcji 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 odcyfrować może w ogólnych zarysach historję grupy spo-

łecznej, do której jednostka należy. Wielkie charaktery nieraz zrywają pozornie z życiem swej grupy społecznej, z życiem swego narodu, przeciwstawiają się mu, chcą go prowadzić na nowe drogi. Zrywają pozornie, gdyż ci, którym dane jest dalej pchać przedziwną taczkę życia zbiorowego, najbliżej są właściwie jego istotnych tendencji i potrzeb. Zrywają z niem ludzie przeciętni, zdolni do pozornego czynu i złudy pracy, obalamuceni szumem pewnych haseł, nieraz brzmieniem słów, a przede wszystkim 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 praktycznym tak samo, jak na teorii wychowawczej. Zależnie od tego, któremu z czynników przypisujemy większą wartość obiektywną, teoria wychowawcza ma odcień indywidualistyczny lub społeczny. Niewątpliwie każda teoria wychowawcza musi uwzględniać obydwa te elementy, a przewaga tego lub innego nadaje jej specjalne piętno. Wychowanie spartańskie wyraziłoby się pojęciowo inaczej, niż doktryna Roussa 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 chrześcijańska. Ojczyzna dla niego nie jest słowem do opisu 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 lekkomyślnie 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 obstać przy powyższej definicji. Wszak wiemy dobrze, że duszy ludzkiej zdefiniować nie można. W określeniu podanem pragnęliśmy 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 poczęści 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 i całość życia narodu. Nie brak nam woli dobrej i chęci, nie brak nawet zapału, brak

natomiast szerszego oddechu, bez którego nie masz trwalszej roboty, bo nie masz duszy wielkich poczynañ. Ogólność wymaga napięcia myśli i umiejętności wnioskowania, a tego nikt chyba obawiać się nie powinien.¹⁾

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

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.

VII.

Powyżej w konturach ogólnych nakreśliśmy formy zasadnicze charakteru człowieka, który, zdaniem naszym, ma być celem wychowania. Ale oto budzą się refleksye... 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 nie ociosanej pojęcia człowieka wyłaniają się przed nami, usiłują pokazać entelechję, jakby powiedział Arystoteles, ludzkiej istoty, mają stać się powszechnym, niezależnym w ogólnych zarysach, szczególnie w swych dynamicznych pierwiastkach, 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 charakter 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 w 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 ugruntowana, jeżeli wpływom przygodnym nie bywa podległa, jeżeli tworzy jądro, stale i pręźnie 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 nie poddających 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 nie powtarzającą się chwilę płomienia życiowego, ale nadewszystko cenimy całość jego zachowania się wobec tych rzeczy, całość jego czynu, niezależność wewnętrzną od tych liliputów

psychicznych. Nie chcemy, by był Guliwerem, nie chcemy, by wpadł w sieci drobiazgów, chcemy, by nadewszystko i przytem czynnie cenil 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 istotne 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 nazwalismy 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 samoisne, 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 ośnowę 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 różnorodność 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 wy-
naleźć w danym przypadku.

Już podniesione było poprzednio zagadnienie sto-
sunku indywiduum do społeczeństwa. Bez rozwiąza-
nia takiego lub innego tego zagadnienia niema moż-
ności wyznaczenia jasnego celu wychowania. Tutaj,
tak samo jak poprzednio, dusza ludzka jest wykład-
nikiem wszystkiego. W niej syntetyzują się sprzeczne
nieraz logicznie, ale tak naturalne życiowo pierwiastki.
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 spo-
łecznym, zawsze musi być jednostronny, zawsze bę-
dzie ulegał zmianie. Jedność życia osiąga się nie na
drodze racjonalistycznej jego interpretacji, lecz przez
uwzględnienie całości objawów duchowych, przez ze-
spolenie ich i powiązanie nie tylko rozumem, nie tyl-
ko logiką, lecz i uczuciem.

W tem właśnie tkwi głęboka mądrość chrześcijań-
stwa. Racjonalistyczne metody uzależnienia jednostki
od społeczeństwa, umotywowania jej obowiązku wzglę-
dem niego prowadziły do doktryn w rodzaju Hobbe-
sowej 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 w Republice i Prawach Platona oraz
Polityce i Etyce Arystotelesa. Z nich przy odpowied-
niej modyfikacji oraz wprowadzeniu elementów po-
zytywnego naukowego badania wyrosła społeczna
doktryna socjalizmu, nadająca jednostce dużo bez-
ceremonjalnej swobody wobec etycznych ideałów
chrześcijaństwa, ale za to podporządkowująca ją rów-

nież 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 ekonomizować, 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 ze światem i Bogiem. Rozum niejasną ich mgławicę przeświecila i porządkuje, wykazuje związki i przewiduje, ale tylko one są pobudką istnienia. Rozum jest w ostatecznej analizie wykładnikiem instynktów i intuicji 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 then the heights above,
Deeper then the depths beneath,
Free and faithful, strong as death.

(Moja jest miłość niezmienna, wyższa niż wyże najdalsze, głębsza, niż głębiej 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 miłość ojczyzny, jak ludzki

nasz stosunek do ludzi, jak cały szereg przywiązań wyższych. Z tych przywiązań, gdy je przepoimy rozwiniętem 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 blizkich, bezpośrednich. Zadaniem wychowania jest ich wytwarzanie i prześwieclanie 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 jednej z cech duszy, najgłębiej sięgających w życie jednostkowe i społeczne. Ludzie tacy albo frymarczą przywiązaniami i hasłami dla swoich celów, albo przenoszą nad nie inne, pozornie szersze, pozornie większe...

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 pierwias-

tek, 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 duchowem 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 odróżniłyby 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. Zanim nastąpił pewien wyższy stopień równowagi pomiędzy oporem świata zewnętrznego a stawianymi przez człowieka wymaganiami, przeszedł on długi szereg doświadczeń i prób, długą koleję 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, codziennem życiu. Przenika ona dzieła 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 charaktery 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 dyletantyzmu. 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 tego zagadnienia jest najwłaściwsza. Zagadnienie pedagogiczne można roztrząsać z trzech stanowisk: filozoficznego, historycznego i doświadczalnego. 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 doświadczalnej w znaczeniu naukowem, dzięki wywołanemu przez to entuzjazmowi i obudzonym nadziejom, rozszerzono zbytnio pole zastosowania metody doświadczalnej 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 sprzeczności 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 filozoficznej 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?

Określanie 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 przesuwać mórz i tyle 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 miarodajna, 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 postaci te wzajemnie się uzupełniają i stanowią trzy metody myślenia w tej dziedzinie, tak też w pedago-

gice w niejednym zagadnieniu potrzebne jest światło, promieniujące z trzech podstawowych form ścisłego w niej myślenia: filozoficznej, historycznej i doświadczalnej. Myśl filozoficzna, w łączności z głębszem poczuciem moralnem, płynącym z religii, stwarza normy etyczne, ideały moralne, wydobywa je z głębin świadomości człowieka, wyraża w postaci jasnych nakazów. Badanie historii człowieka, jego walk i dążeń, jego powodzeń i upadków, mamideł 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.

Któż 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. teoria 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, ucieleśnić ją w życiu. Wszak żaden technik nie zadowoli się maszyną,

spełniającą idealnie warunki ekonomji pracy i dającej maximum wydajności, jeżeli maszyna ta będzie tylko wytworem 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? Pedagogika wspólnie z innymi umiejętnościami praktycznymi ma swoje kryteria oceny myślenia i wytworów jego, oraz swoją własną metodę.

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 rozpatrywać go jako „*zoon politikon*”. Po trzecie, jasno określać warunki i środki wychowawcze. Pierwsze dwa warunki oprzeć się muszą *przeważnie* na metodach filozoficznej i historycznej, ostatni na doświadczalnej.

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 rozumieć 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, 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, dobro nasze, rosnącą z siły wewnętrznej, z samej istoty rozpędu życia, z jego wiecznego, niekłamanego, jeno piaskiem gorącym ślepoty ludzkiej przysypanego dążenia do Dobra, które w Bogu jest. Postać ta schyli się ku nam miłośnie, gdy z wysiłkiem wyciągniemy do niej ramiona nasze strudzone, będzie z nami bodaj mała, gdy zrobimy to, co do nas należy. Z nami będzie i pokoleniami przyszłemi, bo jest i nasza, z krwi i kości człowiecza, i wielka, jest córą człowieka i córą Nieskończonego, chrześcijańska, Chrystusowa...

Podkreślając znaczenie dwóch pierwszych metod dla wyjaśnienia celu wychowania, nie odrzucamy przez to trzeciej. Owszem, środki wykonania, metody, oparte na znajomości dziecka, są rzeczą wielkiej doniosłości. Podlegają one także udoskonaleniu i rozwojowi, a stąd 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 szerszych, a do nich należy cel wychowania.

Zaznaczyliśmy przed chwilą, że: 1-o do wyznaczenia celu wychowania wystarcza posługiwanie się językiem psychologii i 2-o że wartość jego i znaczenie zależą od tego, czy owe czynniki psychiczne, które są w nim podkreślone, mają wartość realną. Należy jeszcze słów kilka tej sprawie poświęcić.

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 widzieć i wychować w człowieku. Nieraz cele te są niepełne, 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 pożądaną 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 pożądane i najgłówniejsze. 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 wyboru.

Podany powyżej cel wychowania w postaci charakteru o jasno zaznaczonych składnikach jest, zdaniem naszym, jedynym wyjściem, jedynym możliwym rozwiązaniem zagadnienia. Rozwiązanie to nie zależy od tych lub innych warunków, poglądów i prądów umysłowych. Jest dość giętkie, żeby je wchłonąć w siebie, i dość mocne, żeby się zawsze ostać.

Nie podkreślaliśmy pierwiastku fizycznego wyrażnie, jakkolwiek w tem, co, zdaniem naszym, stanowi istotę charakteru człowieka, musi on być zawarty. Zarówno czynny stosunek do życia, jak wytrwałość dążenia w osiąganiu celów, jak pogodnie 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 wychowania fizycznego ma ogromnie doniosły, decydu-

jący 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 będzie mowa o kształceniu charakteru, zobaczymy, 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 zaniedbanymi!), że wysuwanie ich na czoło przy wyznaczaniu celu wychowania równałoby się powiedzeniu, że dlatego, aby pracować, myśleć, dążyć, ...trzeba przedewszystkiem 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 zaniedbania, 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 znaczenie poruszonego zagadnienia, nieraz przy opisie pierwiastków charakteru o środkach wychowawczych nadmienialiśmy w formie ogólnikowej. Wychowanie jest rzeczą trudną, wymagającą pracy nie tylko wszystkich sił duszy ludzkiej, lecz i organizacji społecznej. Jasno postawiony cel, jakkolwiek daleki od codzien-

nej praktyki, jest już sam przez się czemś wartościowym, jest ideą przewodnią wychowania, jest tym wiecznym drogowskazem, ku któremu konsekwentnie, celowo zmierzać winny wszelkie nasze wysiłki. 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 posiadać jasną myśl przewodnią, wyraźny ideał wychowawczy. Znaleźliśmy to wszystko w charakterze człowieka takim, jak było powyżej przedstawione. Kreśli on przed nami typ człowieka niezależnego duchowo, wolnego, człowieka, który, jak mówi Newman: „nauczył się samotnie żyć, nie złąknął się też samotnej śmierci”¹⁾ Człowiek ten w sobie szuka źródła wszystkiego tego, co dobre, mądre i wieczne, jest jak skała wśród burz życiowych, jest prawdziwym skarbem swego społeczeństwa, swego narodu. Dobrze z nim jest, jakkolwiek on się nie pyta, czy jemu jest zawsze „dobrze”... My wiemy, że jemu jest dobrze, bo on należy nie tylko do tych dni, które przeżywamy, ale i do prze-

¹⁾ W wierszu p. t. „Death“ pisze Newman:

But He who taught His own To live as one, will not
upbraid The dread to die alone.

szłych i przyszłych pokoleń. Jemu dobrze, bo go ogrzewa duch wielkich i wiecznych ideałów ludzkości.

W życiu naszym, szarem, niewolnem, po całej równinie Polski rozlega się jedno wielkie wołanie: ludzi, człowieka... Szukamy tego człowieka w życiu prywatnem, szukamy go w pracy publicznej, szukamy wszędzie od Karpat do Bałtyku, od Gopła starego i kolebki piastowej do krańców ziemi, „żółtym piaskiem i drobną trawką przytrząśniętej”... Gdzie on? Czy drzemie gdzieś jego dusza wielka w ciemnej, milczącej masie ludowej, czy kryje się w błotnistych uliczkach wielkomiejskich, zagłuszona ich hałasem jarmarcznym, czy może nie widzimy jej wśród nas, którzy myślimy i czujemy? Gdzie on?

Straszne to pytanie i jakże ciężka nań odpowiedź.. Ale odpowiedzieć trzeba nie słowem, nie pokazaniem nawet trudnem, a czynem, wielkim czynem wychowawczym. Duch Czarnieckich i Stasziców jest wśród nas, kryje się zawstydzony, odepchnięty, ale jest. Rozstąpić się musi gawiedź, by dać mu miejsce... Dziś wyglądamy za nim, czekamy. Przyjdzie on jako dowód siły żywotnej naszego narodu, jako wynik naszej celowej pracy nad wychowaniem młodych pokoleń, nad kształceniem charakteru człowieka.

