

# Psychologia charakteru<sup>1</sup>

Nie tak dawno temu był czas, kiedy słowo charakter niezbyt często pojawiało się w książkach z dziedziny psychologii. W podręcznikach rozdział dotyczący charakteru bywał dosyć króciutki. Psychologowie zostawiali dociekania na ten temat raczej biuralistom i pedagogom.

Nagle nastąpiła zmiana. Badania nad charakterem zaczęły nabierać coraz większego znaczenia w literaturze psychologicznej. Pojawiły się monografie w całości poświęcone tej kwestii. W podręcznikach psychologii rozdział dotyczący charakteru widocznie się powiększył. Problem struktury i genezy charakteru znalazł się w rzędzie najbardziej palących zagadnień psychologicznych.

Tak było jeszcze wczoraj. Teraz jednak zaczyna być inaczej. Problem charakteru jakby znowu został zaniedbany i to nie tylko w literaturze psychologicznej, lecz także pedagogicznej. Jak wyjaśnić to zjawisko? Czy pedagodzy przestali widzieć w tym główny cel swoich wysiłków? Czy już więcej nie pragną, jak to było do tej pory, żeby psychologia, analizując genezę i strukturę charakteru, dawała bazę do pracy wychowawczej w obrębie psychiki młodego człowieka?

\* \* \*

Żeby zrozumieć, jak doszło do tej sytuacji, musimy zatrzymać się na chwilę nad dotychczasowymi próbami odpowiedzi na pytanie, co to takiego charakter i w czym leży jego istota.

Charakter, to jedno z tych licznych pojęć, które są wspólne psychologii naukowej oraz codziennej psychologii „szarego” człowieka. Słowo

---

<sup>1</sup> Referat wygłoszony na pierwszym ukraińskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie dnia 2 listopada 1936 r.

„charakter” może się pojawić na ustach każdego laika, który będzie twierdził, że rozumie jego znaczenie tak samo jak znaczenie innych psychologicznych terminów, takich jak na przykład: inteligencja, uwaga, pamięć itd. Psychologia naukowa przejmuje te terminy z codziennego słownika i, żeby nie stracić kontaktu z życiem, stara się je definiować zgodnie z odczuciami szerokich mas.

W tym miejscu zaczyna się jednak tragedia psychologii, która podejmuje się zadania niewykonalnego. Czemu? Ponieważ pojęcia codziennej, popularnej psychologii są płynne i wieloznaczne. Odczucia mas, nawet tych inteligentnych, nie przestrzegają twardych, logicznych zasad. W przypadku gdy dwie rzeczy są ze sobą jakoś powiązane, gdy jedna w pewnych okolicznościach zastępuje drugą, gdy jest tej drugiej przyczyną lub skutkiem, to codzienny język miesza je często, określając jednym i tym samym słowem. I tak codzienna terminologia miesza wewnętrzną zdolność, dyspozycję z jej aktualnym odbłaskiem w świadomości. Słowo „miłość” obejmuje zarówno aktualne przeżycia zakochanego, jak również dyspozycje do takich przeżyć, które istnieją i podczas snu, i wtedy gdy umysł wypełniony jest innymi myślami. Ta dwuznaczność dotyczy większości terminów psychologicznych.

Wspomniana niepewność i nieokreśloność popularnych psychologicznych pojęć mocno odciska się na „charakterze”. Pracownicy pewnego departamentu amerykańskiego Narodowego Stowarzyszenia Edukacyjnego zadali sobie trud i zestawili wszystkie znaczenia, w których używa się słowa „charakter” w kulturalnych kręgach Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej<sup>2</sup>. Okazało się, że znaczeń tych jest aż siedemnaście. W Europie ta liczba nie jest mniejsza. Nie będziemy w stanie wymienić tu ich wszystkich po kolei. Jednakże postaramy się pokazać, że chociaż nazwa „charakter” obejmuje co prawda w różnych wypadkach różne rzeczy, to jednak są one ze sobą w jakiś sposób związane.

I tak, mówiąc o charakterze, bez wątpienia mamy często na myśli jeden ze sposobów **zachowania się** człowieka, a dokładniej taką jego formę, która jest **korzystna** dla wspólnoty (państwa, narodu itd.). A ponieważ to, co korzystne dla wspólnoty, pokrywa się z grubsza z tym, co nazywamy moralnym, to takie rozumienie charakteru bliskie jest rozumieniu go jako zdolności do **moralnego zachowania się** (postępowania).

Jednak w codziennej praktyce społecznego życia chodzi nam głównie o to, **co** ktoś robi, a nie o to, **czemu** właściwie to robi. I chociaż

---

<sup>2</sup> Zob. *The Department of Superintendence of the N.E.A. Tenth Yearbook*. Washington 1932.

z trudem przyszłoby nam uważać za moralnego człowieka, który nieustannie szkodzi wspólnocie, mając przy tym jak najlepsze intencje, to jednak te wewnętrzne motywy, nastawienia i intencje nie są tu bez znaczenia. Dobre uczynki są siłą rzeczy następstwem dobrej woli. Nasze altruistyczne odczucia są przyczyną, źródłem naszego korzystnego dla wspólnoty zachowania się. To właśnie tłumaczy, dlaczego nazwę skutku przenosimy na jego domniemaną przyczynę. W związku z tym posiadanie charakteru w tym drugim rozumieniu znaczy: być **skłonny do takich odczuć, pragnień i postanowień, których przedmiotem i celem jest dobro wspólnoty**.

Dalsza refleksja mówi nam, że społeczna działalność człowieka nie powinna opierać się bezpośrednio na samych predyspozycjach. Tym bardziej, że nie ma człowieka, w którym byłyby same altruistyczne skłonności i odczucia. Rzecz w tym, że pod wpływem wychowania i samowychowania człowiek może wyrobić w sobie zasady, którym podporządkowuje się i którymi kontroluje oznaki swoich skłonności. Wartościowy jest ten człowiek, który będzie w stanie narzucić ograniczenia żądzom, które uważa za szkodliwe, i który pozwala dochodzić do głosu tylko tym swoim skłonnościom, które są zgodne z rozumem. A zatem pojawia się rozumienie charakteru jako **zdolności do samokontroli**, do podporządkowania swojej woli racjonalnym zasadom.

Jednak w odpowiedzi na pewną jednostronność takiego rozumienia wysuwa się inną koncepcję. Człowiek, którego jednostajność, prostolinijność, stałość zachowania tłumaczymy zniewoleniem spontanicznych skłonności przez wrogie im zasady, sprawia wrażenie sztucznego, nienaturalnego i wymuszonego. Mimowolnie boimy się, że w wymagających okolicznościach kajdany zasad mogą zostać zerwane, a wtedy skłonności negatywne wezmą górę nad pozytywnymi. Pełną gwarancję może nam już prędzej dać naturalna odporność, która ma swoje źródło w sztywności, trwałości samego jądra konstrukcji psychicznej. Z tego punktu widzenia „prawdziwego” charakteru będziemy szukać w sztywnej, jądrowej indywidualności, która określa niektóre ludzkie jednostki jak [ich] pierwotna, wrodzona cecha.

Oto typy różnych znaczeń, w jakich używamy słowa charakter w popularnej psychologii. A co robi w takiej sytuacji psychologia naukowa? Zgodnie ze wskazanym już wymogiem, wielu psychologów stara się zdefiniować charakter tak, żeby podłożona pod ten termin treść możliwie jak najbardziej zbliżała się do jego popularnego znaczenia. Kiedy ta treść jest chwiejna, to ich wysiłki idą w kierunku określenia tego, co jest wspólne i co tworzy główne, centralne znaczenie.

Jednakże tego zadania, biorąc pod uwagę różnorodność i niestałość codziennego używania słowa charakter, nie można wykonać. Tłumaczy to, dlaczego każdy psycholog z tego bogactwa znaczeń ostatecznie wybiera jakieś jedno (a każdy inne), które najbardziej przypadnie mu do gustu. Kto podejmie się trudu przejrzania wszelkich podręczników psychologii ostatnich czasów, które definiują charakter, przekona się, że każdy z nich definiuje go w inny sposób. Znajdą się tam znaczenia, na które wcześniej wskazaliśmy, znajdą się i inne.

Z punktu widzenia wymogów twardej nauki jest to stan bardzo niezadowolający. Panujący tu chaos powiększają jeszcze różne rezultaty prób zbadania struktury charakteru w związku z jego odnoszeniem się do innych dyspozycji i cech psychologicznych. Jedni ograniczają charakter do sfery czuciowo-wolitywnej, inni kładą nacisk na jego intelektualne korzenie. Dla jednych charakter jest ostro oddzielony od temperamentu, który uważany jest za wrodzoną dyspozycję, natomiast charakter jest dla nich wytworem ewoluującym pod wpływem czynników wychowawczych. Inni całkowicie zacierają granicę między charakterem a temperamentem – chociażby w słynnej typologii Kretschmera. Jedni rozumieją charakter wąsko – jest on dla nich tylko jedną, wśród wielu innych, osobną dyspozycją psychiki. U innych obejmuje on po prostu całą duszę. Francuski psycholog Paulhan twierdzi: „Charakter to to, co kogoś charakteryzuje”. W której zaś sferze duszy nie znajdzie się czegoś, co by charakteryzowało człowieka?

W świetle tych faktów nie zdziwi nas, że podczas gdy niektórzy psychologowie silą się na dalsze tworzenie coraz to nowych definicji charakteru i w ten sposób zwiększają ich niemożliwą do ogarnięcia kolekcję, inni zniechęcili się do takich prób i starają się obchodzić bez tego słowa. Może się to dziać tym łatwiej, że na horyzoncie psychologicznych terminów pojawiło się pewne słowo, co prawda nie całkiem nowe, ale jednak odświeżone, i możemy często używać go tam, gdzie narzuca się potrzeba użycia słowa „charakter”. Właściwie nie jest to jedno słowo, ale dwa będące sobie bardzo bliskie brzmieniem i znaczeniem: „osoba”<sup>3</sup> i „osobowość”.

Pojęcie osobowości (i osoby), w takiej formie, w jakiej weszło ono do współczesnego słownika psychologicznego, zawdzięcza swoje istnienie pracom Williama Sterna. Jest ono ostatecznym zakończeniem walki z dawniejszym atomizmem w psychologii. Widać w nim wpływ nurtów, z jakich wyrosła „psychologia całości” (*Ganzheitspsychologie*), względnie „psychologia postaci” (*Gestaltpsychologie*) i które głoszą

<sup>3</sup> Tu w znaczeniu: tożsamość, jaźń (przyp. tłum.).

pierwszeństwo całości wobec części, postaci nad jej elementem. Jest to widoczne od razu w definicji Sterna, który nazwał osobę (*Person*) „wielojednością” (*unitas multiplex*). Osoba jest dla niego całością, której nie możemy mechanicznie złożyć z pojedynczych dyspozycji czy przeżyć psychicznych. Jest ona jakby centralnym punktem, z którego wychodzą i w którym zbiegają się promienie wszelkiej psychicznej aktywności<sup>4</sup>. Ludzka osoba, z podkreśleniem jej idealnych momentów, to osobowość (*Persönlichkeit*).

Pojęcie osobowości, chociaż być może niepozbowione pewnej dozy niejasności, szybko zdobyło popularność w nomenklaturze psychologicznej i pedagogicznej, a także zaczęło być „konkurencją” dla pojęcia „charakter”, po części zajmując jego miejsce. Tam, gdzie dawniej mówiło się o formowaniu, kształceniu charakteru, teraz mówi się często o rozwoju, kształceniu osobowości. To ostatnie ogłasza się jako główne zadanie pedagogii, tak jak dawniej żądano tego samego w odniesieniu do charakteru.

Skoro osobowość w jakiś sposób obejmuje całego człowieka, to charakter jest w jakiejś mierze jedną z jej części czy stron. A w takim razie można mówić o tych dwóch rzeczach obok siebie. W praktyce oznacza to często ograniczanie psychologicznych i pedagogicznych zapatrywań co do samego pojęcia osobowości. Nawiasem mówiąc, jest ono przykładem tej samej niekreśloności, z jaką dawniej używano słowa „charakter”, skoro tak łatwo zastępuje się je teraz innym, które ma swą odrębną treść.

Czyż jednak to, co powiedzieliśmy do tej pory, całkowicie opisuje stan rzeczy w tym obszarze? Na szczęście nie jest aż tak źle. Badania i próby w tej dziedzinie nie straciły na sile, tylko – ze względu na nakreśloną przez nas sytuację – dokonują się w innej przestrzeni. Przestrzeń ta zarysowuje się zarówno w granicach psychologii eksperymentalnej, jak i w obszarze praktycznej pedagogiki. Świadczy to o jej racjonalności. Na czym ona polega?

Na czym dokładnie polega charakter człowieka i jak uchwycić jego istotę, to – jak widzieliśmy – bardzo skomplikowana kwestia. Dlatego też trudno do niej dojść metodą eksperymentalną. To samo można powtórzyć w odniesieniu do pojęcia osobowości. Kiedy mam przed sobą konkretną jednostkę ludzką, to chłodnymi metodami trudno w pełni orzec, jaki ma ona charakter. W odniesieniu do niej można jednak całkiem pewnie sprawdzić, czy w jakiejś dokładnie określonej sytuacji zachowa się honorowo, czy nie; czy w jakiejś innej konkretnej sytuacji

<sup>4</sup> Zob. William Stern, *Studien zur Personwissenschaft*. Leipzig 1930.

będzie prawdopodobna, a w jeszcze innej pełna poświęcenia itd. Mówiąc inaczej, to, co możemy stwierdzić na pewno, to wystąpienie lub niewystąpienie jakiejś wyraźnie określonej cechy w pewnej wyraźnie określonej sytuacji. Byłaby to właśnie ta przestrzeń, o której wspominaliśmy. W tej przestrzeni pojęcie charakteru lub osobowości, rozumiane jako złożona całość, zostaje póki co odłożone na bok, a mówi się jedynie o pojedynczych cechach. Jakie to są cechy? Przede wszystkim te, które mają znaczenie dla otoczenia. Te, które w życiu społecznym są czymś pożądanym albo szkodliwym. Gdyby ktoś zadał sobie trud, można by zrobić spis niezbędnych cech dobrego obywatela. Ich rozwój może stanowić program wychowawcy, a ich badanie – program psychologa. Obaj będą mieli do czynienia z czymś bardziej konkretnym, określonym, niekontrowersyjnym. Czy, i ewentualnie w jakim stopniu, te cechy są albo nie są przejawami „charakteru”, to rzecz drugorzędna w praktyce wychowawczej i przy prowadzeniu eksperymentów psychologicznych. Rzecz, którą na razie można pozostawić nierozstrzygniętą.

Przykłady realizacji takiego stanowiska ze strony pedagogów znajdujemy w dziesiątkach współczesnych amerykańskich szkół wyższych. Píše o nich Werrett W. Charters w swojej interesującej książce zatytułowanej *Nauczanie ideałów*<sup>5</sup>. I tak członkowie rady pedagogicznej żeńskiego Stephens College z listy 1500 różnych cech wybrali 222 takich, których rozwój wśród studentek uznano za pożądany. Te 222 cechy, ze względu na bliskie sobie rysy, udało się rozbić na 31 grup<sup>6</sup>. W każdej grupie jedną z cech wyznaczono jako jej reprezentanta. W ten sposób „życzliwość” (*courtesy*) stała się nazwą całej grupy, do której należą: grzeczność, ogłada towarzyska, delikatność itd. Listę 31 rodzin poddano jeszcze ocenie członków rady pedagogicznej ze względu na stopień przydatności dla absolwentek liceum w trzystopniowej skali: konieczny, ważny, mniej ważny. Ostatecznie dziesięć cech określono jako podstawowe, czyli jako „ideały”, do których powinni dążyć wychowankowie college’u i które powinni w nich zaszczepiać wychowawcy. Ważne jest to, że do wyboru wspomnianych ideałów dopuszczono również samych wychowanków.

Pełne zrozumienie wysiłków, których zarys przedstawiśmy, wymaga jeszcze dopełnienia. Dokładne wyliczenie głównych cech, jakie mają się stać przedmiotem pracy wychowawczej w danych okolicznościach, wielu (współczesnym) amerykańskim pedagogom wydaje się potrzebne

<sup>5</sup> W.W. Charters, *The teaching of ideals*. New York 1929.

<sup>6</sup> Zestawienie wszystkich cech charakteru próbuje podać między innymi Franziska Baumgarten w książce *Die Charaktereigenschaften*. Bern 1933.

nie tylko dlatego, że zamiast niejasnego słowa stawia ono przed oczami wychowawcy i wychowanka coś określonego, ale również dlatego, że tylko ono daje możliwość ułożenia szczegółowego, systematycznego i planowego programu wychowawczego. Kiedy powiem nauczycielowi, żeby kształtował charakter ucznia, albo uczniowi, żeby sam nad tym pracował, to oni obaj mogą mi słusznie odpowiedzieć, że niezbyt dobrze wiedzą, jak się do tego zabrać. Nie godzi się nam wypowiadać tak ogólnikowo.

Moje żądanie ma sens praktyczny i może liczyć na spełnienie tylko wtedy, gdy dokładnie sprecyzuje sposób działania, jakiego oczekuję w konkretnych sytuacjach. Najpierw muszę sobie powiedzieć, jaką cechę chcę rozwijać u innych lub w sobie. Następnie muszę prześledzić, w jakich sytuacjach ta cecha może się ujawnić i jakie dokładnie czynności odpowiadają jej właśnie w tej sytuacji. Charters kładzie nacisk na odgraniczenie dwóch rzeczy: cechy (*trait*) oraz odpowiadającej jej czynności (*trait action*). A zatem, układając realny program wychowawczy dla jakiejś szkoły, muszę najpierw uświadomić sobie, jakie dokładnie cechy mają być przede wszystkim promowane w najbliższej przyszłości i jakimi czynami oraz w jakich sytuacjach te cechy mają dawać o sobie znać. Trzeba wiedzieć, że droga do każdej wiedzy wiedzie poprzez działanie (*learning by doing*). Trzeba zatem, żeby szkoła, o ile rzeczywiście ma rozwijać dane cechy, dbała o to, aby wychowanek przeszedł przez wszystkie te sytuacje, które będą prowokowały odnośne czynności oraz aby dbała o ich prawidłowy przebieg. Rzecz jasna, szkoła nie może zrealizować w swoich ramach wszystkich sytuacji, w których uczeń wprawiałby się w czynnościach charakterystycznych dla danej cechy. I dlatego wychowawca musi rozumieć, że tylko komentując i regulując zachowanie wychowanka w konkretnej sytuacji może mieć pewność, że wzmacnia w nim odnośną cechę. Każda szkoła powinna zatem prowadzić listę sytuacji, w których mogą się ujawniać różne cechy jej wychowanków. Program wychowawczy musi się na nich opierać. Przeprowadzenie takiego programu nie jest łatwe, ale tylko ono jest prawdziwym przezwyciężeniem pustostowania i tylko ono pozwala wychowawcy rzeczywiście kierować swoją pracą.

Ta amerykańska recepta przeniesienia problemu „charakteru” z chaosu pojęć na drogę praktycznej, życiowej rzeczywistości może się komuś wydawać zbyt radykalna, ale jest bardzo systematyczna i, według mnie, zasługuje na pełną uwagę kręgów pedagogicznych i psychologicznych.

Dowodem tego, że ta pedagogiczna tendencja do przechodzenia od pojęć szerokich do tych wąskich, ale jaśniejszych i łatwiejszych do uchwycenia, odpowiada jakiejś głębszej potrzebie zmiany orientacji,

jest fakt, że z analogiczną tendencją spotykamy się w dzisiejszych czasach w psychologii eksperymentalnej. Dotyczy to w tej samej mierze badań prowadzonych za pomocą przyrządów, jak również testów i kwestionariuszy.

Zatrzymam się na chwilę nad kwestionariuszem, nie przejmując się wątpliwościami, czy rzeczywiście jest on metodą eksperymentalną. Dawniej złożenie kwestionariusza wydawało się rzeczą prostą, a jego autor miał nadzieję, że za pomocą kilku prostych pytań zgłębi duszę człowieka. Dzisiaj przebija się inna tendencja. Kwestionariusz stawia sobie określone zadania i aby go rozwiązać, trzeba odpowiedzieć na większą ilość pytań, które starają się zbadać tę samą rzecz z różnych stron. Oczywiście, zachodzi tu trudność – znaczna liczba pytań zabiera mnóstwo czasu badanemu, zniechęcając go i skłaniając do powierzchownych odpowiedzi. Będzie tak zwłaszcza z młodzieżą. Dlatego też obmyślenie takiej techniki badania, która nie męcząc i nie zabierając wiele czasu, pozwoliłaby otrzymać od dziecka odpowiedzi na bardzo wiele pytań skoncentrowanych wokół jednej rzeczy, jest prawdziwą, godną podziwu sztuką. Za przykład takiego kwestionariusza może służyć arkusz dotyczący badania zainteresowań zawodowych, stworzony przez Edwarda K. Stronga<sup>7</sup>. Jest on przeznaczony dla tych, którzy po rzuceniu jakiejś szkoły stoją przed wyborem zawodu, względnie szkoły innego rodzaju. Byłoby mi trudno prezentować go w tym miejscu dokładniej, dlatego zainteresowanych muszę odesłać do tekstu oryginalnego.

Przejdziemy teraz do sfery właściwych eksperymentów. Tu również dostrzeżemy analogiczną tendencję. Za przykład mogą posłużyć badania Henninga. Spośród różnych składników charakteru autor skupia się na jednej wąskiej grupie, dokładnie na umiejętności współpracy. Henning wymyślił szereg przykładów, które pozwalają dwóm ludziom wykonywać jednocześnie jakąś pracę, przy czym konstrukcja przykładu nie pozwala pracować jednemu niezależnie od drugiego. Tak na przykład każda z badanych osób otrzymuje parę nożyczek, którymi ma wyciąć figurę narysowaną na kartonie. Obie pary nożyczek są jednak ze sobą połączone w taki sposób, że można je otwierać i zamykać tylko równocześnie. Między pracującymi musi zatem dojść do jakiegoś porozumienia, przy czym u jednej z osób może się ujawnić inicjatywa, a u drugiej pasywność itd.

Charakter tego rodzaju prób pozwolę sobie wyjaśnić jeszcze dokładniej na przykładzie skonstruowanym co prawda przeze mnie, ale

---

<sup>7</sup> Edward K. Strong, *Vocational interest blank*, 1927 oraz *Vocational interest blank for women*, 1933 (Stanford University Press).



który jest tylko jedną z możliwych realizacji idei Henninga. Okrągła, zamknięta skrzyneczka na górnej ścianie ma dwa wąskie otwory, które leżą naprzeciwko siebie. Dwoje dzieci (w wieku przedszkolnym) siedzi naprzeciwko siebie po dwóch stronach tej skrzyneczki w taki sposób, że każde z łatwością sięga ręką do jej jednego otworu. Każde z dzieci dostaje jednakową ilość miedziaków (metalowych krążków, które może wrzucać do skrzyneczki „kasy”). Rzecz komplikuje jednak dodatkowy przyrząd. Na górną ścianę skrzynki nałożona jest pokrywka, której nie da się później zdjąć, a można nią tylko obracać dokoła osi pionowej. Rzecz jasna, pokrywka zakrywa dwa otwory i uniemożliwiałaby wrzucanie pieniędzy, gdyby nie to, że ma w sobie, choć tylko jeden, otwór. Można więc obrócić przykrywkę tak, żeby jej otwór zrównał się z jednym otworem górnej ściany skrzynki, ale wtedy zakryty będzie otwór drugi. Żeby się do niego dostać trzeba odpowiednio obrócić pokrywkę, ale wtedy zakryty będzie ten pierwszy otwór. Jednym słowem nie można wrzucić pieniędzy jednocześnie do obu otworów „kasy”. Kiedy jedno z dzieci wrzuca monetę po swojej stronie, drugie musi wtedy czekać. Organizację pracy zostawia się dzieciom, które mogą same, według własnych upodobań obracać przykrywkę. Jeśli zechcą, mogą wrzucać pieniądze po kolei, obracając przykrywkę raz w jedną, raz w drugą stronę. Któreś dziecko może jednak przez dłuższy czas przytrzymać przykrywkę w korzystnej dla siebie pozycji, co w końcu spowoduje drugie dziecko do protestu. W ten sposób możemy śledzić u dzieci ich zachowanie w trakcie współpracy i zdolność inicjatywy, skłonność do dominacji lub, przeciwnie, podporządkowania się.

Jednak najbardziej znaczącymi z punktu widzenia, który nas tu interesuje, są bez wątpienia ogłoszone w trzech tomach badania dwóch amerykańskich psychologów Hartshorne'a i Maya<sup>8</sup>. Chociaż autorzy posługują się pojęciem charakteru, powstrzymują się od jego definicji i zastrzegają się, tak jakby próby, którym w swoich badaniach poddawali jednostki ludzkie, nie uprawniały do oceny ich charakteru. Ich celem było: dla ograniczonej ilości cech sprawdzić zachowanie ludzi (młodzieży) w różnych, dokładnie określonych sytuacjach i zbadać: 1) czy istnieje stałość zachowania, to znaczy, czy kiedy dana jednostka (bądź grupa osób) postąpiła w taki lub inny sposób w określonej sytuacji, jest uzasadnione, że tak samo postąpi w identycznej, względnie bardzo podobnej sytuacji; 2) jaki związek zachodzi między zachowaniem w różnych sytuacjach, to znaczy jeśli dana jednostka postąpi w taki lub inny sposób w danej sytuacji, to na ile można oczekiwać, że

<sup>8</sup> *Studies in the nature of character*. New York 1929–1930 (wyd. Macmillan).

zachowa się w taki lub inny sposób w innej sytuacji należącej do dziedziny tej samej bądź innej cechy.

Zatrzymamy się teraz na chwilę nad podobnymi doświadczeniami wspomnianych autorów w dziedzinie uczciwości (*honesty*) i – jej przeciwieństwa – kłamliwości (*deceit*). Technika badań jest dość bogata i różnorodna, w związku z tym musimy ograniczyć się do objaśnienia jej na charakterystycznych przykładach. Każde z dzieci dostaje arkusz papieru, na którym narysowano kilka mniejszych i większych kół. Prowadzący eksperyment żąda od dzieci, żeby po tym, jak obejrzą arkusz, zamknęły oczy i narysowały kropkę w środku koła (już po zamknięciu oczu). Uczciwe i skuteczne rozwiązanie tego zadania jest w takich warunkach niemożliwe. Ale prowadzący eksperyment po podaniu instrukcji odwraca się i pozostawia dzieciom możliwość postąpienia nieuczciwie. Prawidłowe narysowanie kropek w środku kół to najlepszy dowód, że wbrew instrukcji oczy dziecka były podczas rozwiązywania zadania otwarte.

Podobna jest próba „labiryntu”: dwie równoległe linie tworzą na papierze drogę, której kierunek się zmienia. Badany ma iść środkiem drogi, również z zamkniętymi oczami. Mamy tu przykład bardzo podobnych do siebie testów.

Nieco inną sytuację będziemy mieli wtedy, gdy w ramach testu, którego nie będziemy jednak opisywać dokładniej, badany otrzymuje pieniądze jako materiał pomocniczy. Część z nich bez trudności i pozornie zupełnie niezauważenie może sobie przywłaszczyć, chociaż wie, że nie należą do niego. Oszustwo będzie w tym przypadku polegać na kradzieży.

W ten sposób można badać, czy ten, kto „przechytrzył” badaczy pierwszy raz, stawiając kropkę w środku kółka, zrobi to jeszcze raz podczas powtórzenia tego samego testu, a potem przy „labiryncie” i teście na kradzież.

Jakie są ogólne wnioski z tych badań? Po pierwsze, ujawnia się tutaj prawo „specyficzności postaw” (*specificness of attitudes*). Ktoś, kto jest uczciwy w sytuacji jednego rodzaju, nie musi nim pozostać w innych okolicznościach. Z tego, że dziecko oszukuje podczas jednego testu, nie trzeba wnosić, że będzie oszukiwać w testach innego rodzaju. A zatem na pytanie, czy ktoś jest uczciwy, trzeba by właściwie najpierw ustalić, o jakie dokładnie okoliczności chodzi pytającemu, ponieważ uczciwość różnych ludzi nie jest jednakowa w różnych okolicznościach<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Poprzez statystyczne obrobienie otrzymanego materiału autora wyliczymy między innymi, że korelacja między testami kradzieży i testami kłamstwa wynosi tylko 0,132.

Okazuje się zatem, że nawet pojedyncza cecha ludzkiej osobowości jest czymś bardzo złożonym i że jest dość niebezpieczną rzeczą, żeby na podstawie jednego faktu oceniać od razu cały „charakter”. Zakres, w którym wolno nam oceniać człowieka na podstawie jego pojedynczych uczynków, jest bardzo wąski.

Czy nie zachodzi tu jednakże całkowita przypadkowość? Czy nie jest tak, że żadne próby, choćby najliczniejsze, nie pozwolą przewidzieć z jakąkolwiek pewnością, jakie będzie zachowanie człowieka w danej sytuacji? Nie, nie jest tak. Czy możemy na podstawie badań eksperymentalnych stworzyć prognozę przyszłego zachowania się człowieka, ale tylko w ograniczonej dziedzinie, skoordynowanej z dziedziną podlegającą badaniom eksperymentalnym? Taka możliwość istnieje zwłaszcza w odniesieniu do przebadanej grupy, jest ona w tym przypadku większa niż w odniesieniu do pojedynczych osób. Czy zbadawszy eksperymentalnymi testami na kłamstwo całą grupę, na przykład klasę szkolną, możemy, jak to pokazują wspomniani autorzy, z wielkim przybliżeniem przewidzieć, jaki procent osób okaże się nieuczciwymi przy przyszłych próbach tego rodzaju? Psycholog, który zna klasę z badań testowych, trafniej przewiduje wyniki nowej próby niż nauczyciel, który zna klasę jako jej wychowawca.

Harshon i May byli w stanie w ten sposób poddać obiektywnym badaniom porównawczym wpływ „edukacji moralnej”. Dwie równorzędne grupy uczniów zbadano testami na kłamstwo i zanotowano wyniki. Później w jednej z tych grup wprowadzono na okres trzech tygodni codzienne specjalne lekcje uczciwości, które polegały na odczytywaniu i dyskutowaniu w klasie opowiadania na temat uczciwego zachowania na podstawie książeczki *Księga uczciwości* (*The Honesty Book*). Po trzech tygodniach nauki na nowo poddano obie grupy testom kłamstwa. Porównanie wyników w obu grupach przed okresem edukacji moralnej i po nim ujawniło, że cała ta moralna nauka, prowadzona metodą werbalną, nie zmniejszyła w sposób wyraźny liczby przypadków kłamstwa.

Dobiegamy do końca naszych rozważań. Jaki jest ich ostateczny bilans? Wyszliśmy od chaosu prób zdefiniowania charakteru w jego pełni i widzieliśmy, jak jest to trudne czy wręcz beznadziejne<sup>10</sup>. Widzieliśmy

---

<sup>10</sup> Mój osobisty pogląd jest taki, że ze względu na różne znaczenia słowa charakter najlepiej by było nie mieszać i nie stapiać ich w jakiejś jednej, z konieczności sztucznej definicji. Przeciwnie, należy ostro i jasno oddzielić je od siebie i dać może każdemu z tych znaczeń odrębną nazwę albo przynajmniej, mówiąc o charakterze, każdorazowo zaznaczać, w jakim rozumieniu się go używa.

dalej, jak liczni pedagodzy oraz psychologowie, zniechęceni tym stanem rzeczy, próbują iść inną drogą. Nie wychodzą od skomplikowanej i niejasnej całościowości charakteru, ale od poszczególnych cech oraz sytuacji i starają się zrobić z nich bazę i ośrodek do badań eksperymentalnych oraz do tworzenia planów i działań wychowawczych. Nie pracują nad charakterem czy osobowością „w ogóle”, ale nad taką czy inną pojedynczą cechą. Nie muszę ukrywać, że moje sympatie są po ich stronie. Jestem przekonany, że chociaż nauka musi dążyć do całościowej syntezy i że chociaż psychologia i pedagogika nie mogą zapomnieć o tym, że wszystko w ludzkiej duszy składa się w jedną całość (jak to słusznie podkreślają zwolennicy psychologii postaci – rozwijając jedną cechę osobowości, w jakiś sposób wpływamy na całego człowieka), to najbliższa, obiecująca przyszłość tych dwóch dziedzin leży właśnie w dokładnej, konkretnej pracy tego rodzaju. Staraliśmy się pokazać, że przy takim nastawieniu ani psychologii, ani pedagogice nie zabraknie tematów oraz pola do życiowo istotnej, sensownej aktywności. Omawia się tu również drogi uściślenia oceny skuteczności metod i wysiłków wychowawczych, a tym samym usunięcia najsłabszej strony pedagogiki, która nieustannie się trudząc, nie mierzy realnych wyników tego trudu i nie wie, jakie są jego efekty.

A jednak, jako zwolennicy psychologiczno-pedagogicznej działalności według konkretnego, dokładnego programu nie jesteśmy w stanie przedstawić go w wykończonej, gotowej formie. Mówiliśmy o istocie i kierunku takiego programu; opracowanie go punkt po punkcie nie mogło być naszym celem, szczególnie że taki program, jak podkreślaliśmy, nie może oprzeć się na ogólnikach, tylko musi być dokładny<sup>11</sup>. Powinien być inny w odniesieniu do dziesięcioletniego dziecka, chodzącego do szkoły podstawowej, a inny w stosunku do piętnastoletniego ucznia szkoły średniej. Nie może być dokładnie taki sam dla wsi i miast. Musi uwzględniać potrzeby narodu w danej sytuacji historycznej i jego społeczną oraz polityczną strukturę. Dlatego też taki program może być przygotowywany jedynie stopniowo przez systematyczną, zorganizowaną współpracę pedagogów i psychologów. Współpracę, która oprócz sprecyzowania ideowych celów wychowania, nie zapomni o realnych środkach i drogach ich realizacji.

*przekład z języka ukraińskiego  
Filip Pachla*

---

<sup>11</sup> Pomijając już fakt, że tematem tego referatu nie jest pedagogika, ale przede wszystkim, jak na to wskazuje jego tytuł, psychologia charakteru.