

Charakter – skutek nieprzechodni postępowania

Druk po korekcie w: „Cywilizacja”, nr 26/2008, str. 50-63.

Celem artykułu jest dyskusja nad wskazaniem do pracy nad sobą, jakie zawarł M. Kreutz w pracy „Kształcenie charakteru”¹. Zalecenia te omówiono w szerszym kontekście wychowania rozumianego jako formacja woli. Zwracamy uwagę, że w sprowadzenie kształcenia charakteru wyłącznie do racjonalnego kierowania postępowaniem prowadzi do nieuzasadnionego wykluczenia woli jako właściwego tylko osobie ludzkiej dynamizmu działania. Wola bowiem dąży do dobra, nawet jeśli go nie zna, a tylko przeczuwa.

1.1. Wstęp

Problematyka charakteru jest dla wychowania pierwszoplanowa; według K. Twardowskiego charakter jest celem wychowania (Twardowski, O pojęciu wychowania, 1992). Pojawia się oczywiście pytanie, jak ów cel się osiąga, a więc co należy robić, aby ukształtować charakter? Odpowiedź zawiera się już w samym określeniu wychowania. Wychowywać „znaczy tyle, co **drogą systematycznego ćwiczenia stworzyć jakąś wprawę**.”² Nie będziemy na razie wyjaśniać, co mamy na myśli używając terminu „ćwiczenie”. Na większą uwagę zasługuje termin „wprawa”. Twardowski wyjaśnia: „Używam wyrazów ćwiczyć i wprawa, gdyż wyrazy te znowu oznaczają czynność i jej wytwór, jej rezultat. Wprawą nazywamy bowiem wytworzoną ćwiczeniem zdolność³, uzdolnienie do wykonywania łatwego pewnych czynności, pewnych funkcji.” Zatem najogólniej można powiedzieć, że „wprawa” jest wytworem wychowania.

Aby prawidłowo odczytać powyższą myśl trzeba odwołać się do stworzonej przez K. Twardowskiego koncepcji „czynności i wytworów”⁴; pojawia się tam teza, że o większości zjawisk można mówić w dwóch niejako aspektach: jako o czynności i jako o wytworze. Również wychowanie jest – z jednej strony – czynnością, tj. ćwiczeniem, z drugiej zaś pewnym już zjawiskiem (czasem wręcz „rzeczą”), tj. wytworem. Zatem jeśli ktoś jest wychowany („wytwór”), to posiada wprawę lub nawet jest wprawny (czy też „wprawiony”). Tutaj jesteśmy już o krok od właściwego sensu pojęcia wprawy bądź charakteru (bo można te terminy używać prawie zamiennie). Mianowicie, kiedy mówimy o kimś, że jest wprawiony, mamy na myśli jego stan jak o podmiotu. Określony „stan podmiotu” łączy się z jego zdolnością do takiego, a nie innego zachowania. Mówimy, że ktoś jest „w stanie” coś zrobić, a więc jest

¹ (Kreutz, Kształcenie charakteru, 2007)

² (Twardowski, O pojęciu wychowania, 1992)

³ Na marginesie wykładu znajduje się dopisek: „dyspozycję”

⁴ (Twardowski, O czynnościach i wytworach, 1965)

zdolny do zmiany w sytuacji zewnętrznej. „Stan” ten nazywamy d y s p o z y c j ą osoby (do czegoś). Natomiast „zdolność” jest pojęciem z zakresu psychologii różnic indywidualnych, które pozwala na porównywanie ludzi, w wykonywaniu określonych zadań z zastosowaniem pewnych kryteriów. Tak więc wskazanie na duże zdolności językowe mówi, że ktoś wyróżnia się, co można obiektywnie zmierzyć (zawartość słownika, akcent, itd.).

W tym kontekście widzimy, że kiedy Twardowski mówi o wprawie jako o „zdolności, uzdolnieniu do wykonywania”, to nie jest to bynajmniej powielanie słów, ale wskazanie na stan podmiotu: zdolność, który to stan jest wytworem c z y n n o ś c i ć w i c z e n i a, sam zaś ów stan staje się podstawą uzdolnienia, czyli nabytej możliwości do podejmowania w ł a s n y c h czynności, które doprowadzą do właściwych sobie wytworów. Jest to istota zjawiska, które nazywamy wychowaniem: człowiek nie jest od razu zdolny do określonego działania, ale jest uzdalniany przez działanie, które przychodzi z zewnątrz. Na oznaczenie wspomnianego „stanu” (niezależnie od tego, co będziemy przez to rozumieć) używamy terminu „charakter”.

A zatem każde świadome działanie osiąga nie tylko swój bezpośredni skutek, jako zjawisko fizyczne, określane terminem „zachowanie”, ale jego wpływ „odkłada się” w postaci pewnego skutku dodatkowego. W antropologii określa się go skutkiem nieprzechodnym czynu (Wojtyła, *Osoba i czyn*, 1994). Takim skutkiem nieprzechodnym postępowania jest właśnie charakter.

W związku z tym pojawią się tu dwie grupy wniosków.

Z punktu widzenia **pedagogiki** istotne jest stwierdzenie, że każde działanie wychowawcze jest inwestowaniem w przyszłość. Nabiera właściwego znaczenia pojęcie „ćwiczenia”, które może „nie dawać teraz”, ale przynosi swoje owoce „jutro”. W dobie pragmatyzmu pojawia się zwątpienie w sens robienia rzeczy niepotrzebnych. Po tej linii idzie dziś – ze strony młodzieży - krytyka szkoły, teorii. Pedagog musi widzieć „dalej” i... głębiej (bo jego celem jest właśnie ów skutek zwany „wprawą”). J. Woroniecki uznał wręcz, że miłość pedagoga „wybiega w dal”.

Następnie trzeba podkreślić, że ćwiczenie jest działaniem kogoś na kogoś. Nie można, w sensie ścisłym, powiedzieć, że to, co ktoś sam robi, jest ćwiczeniem. Dlaczego? Termin „działanie” oznacza, że jeden byt kontaktuje się z innym i przekazuje mu to, czego tamten nie ma (ma mniej). Można kogoś ogrzać fizycznie, przekazać mu wiedzę lub kulturę. Ale – powie ktoś – można ogrzać się samemu: pocierając rękę o rękę, nauczyć się czegoś lub popracować nad swoją punktualnością, czyli wypracować pewną kulturę. Nie ma tu jednak sprzeczności; kiedy ogrzewam SIĘ, bądź ucę SIĘ, to wówczas osoba jako zreflektowane „Ja” („podmiot”) działa na siebie jako na „przedmiot” swego oddziaływania. Jest to sytuacja, którą K. Dąbrowski ujął jako: „podmiot-przedmiot-w-sobie”, sytuacja, którą zawdzięczamy zdolności do refleksji⁵. Takie >zdwojenie< nie jest jednak możliwe u dziecka. Jeśli nawet dziecko zauważy, że pocieranie rąk powoduje ich ogrzanie, to samo pocieranie jest raczej wynikiem działania instynktownego, niż celowego. Podobnie uczenie się jest raczej spontanicznym szukaniem potrzebnych informacji, niż planowym procesem. Stwierdzenie „wiem, że czegoś nie wiem” jest wyrazem posiadania jakichś zewnętrznych kryteriów. Zaś refleksja „wiem, że nic nie wiem” staje się wręcz wyrazem mądrości. Tak więc dziecko może uczyć s a m o s i e b i e dopiero w okresie dojrzałości

⁵ K. Wojtyła opracował całościową koncepcję samostanowienia w pracy „Osoba i czyn” (1994).

umysłowej, co staje się podstawą do wyróżnienia fazy samowychowania (lata 14-17) (Kreutz, *Rozwój psychiczny młodzieży*, 2005). Podkreślmy: nie jest ćwiczeniem samo działanie, ani działanie, które ma zaspokoić potrzeby (często jest to działanie popędowe), ani spontaniczne działanie dziecka. Przeciwnie, zwykle ćwiczenie jest d a l e k i e od spontaniczności i dalekie od zaspokajania podstawowych potrzeb człowieka. Ćwiczenie jest nie-praktyczne, bo jest inwestowaniem w przyszłość. Natomiast to, co powstaje poprzez ćwiczenie, jest jak najbardziej praktyczne! Jest to charakter (nawyk). Stąd Twardowski bardzo trzeźwo zauważa, że wychowanie musi „starać się o to, by zaistniały pobudki, które by i w trzeciej fazie⁶ [wychowania] działały w kierunku zachęcenia do autoedukacji i umożliwiały jej uprawę. **Musi wykształcić charakter.**” Zaś na marginesie wykładu pojawia się jakże ważny dopisek: „uczynić myśli zdolnymi do edukacji”.

Stąd też problematyka charakteru nie przestarzała się, bo przecież każdemu wychowawcy chodzi o to, aby wychowanek „był w stanie” sam uczyć się i pracować. Jeśli zaś charakter stał się mniej popularny w pedagogice i psychologii, to z innych racji. Mianowicie z uwagi na błędnie pojmowaną samodzielność, co występuje w kilku odmianach. Przyjmuje się, że wychowanek jest od razu zdolny do samowychowania, a rodzice stają się dla niego partnerami. Inne koncepcje w ogóle wykluczają potrzebę wychowania, czyli przyjmuje się, że zdolności są już gotowe i nie ma sensu „ćwiczenie” ani kogoś, ani siebie.

Druga grupa kwestii sięga do **psychologii**. Dzięki pedagogice wiemy, że nawyki trzeba wyćwiczyć zapewniając sobie odpowiednie warunki (sytuacje wychowawcze), ale czym w istocie są te nawyki? I pytanie, które z tym się łączy: jak należy skutecznie pracować nad nawykami? Psycholog zapyta się, jak to się dzieje, że powstaje nawyk? Obserwujemy wprawnych i zdolnych ludzi, ale j a k ćwiczyc, aby im dorównać?

Współczesna myśl psychologiczna idzie w dwóch kierunkach. Chodzi bądź to o kształcenie charakteru, bądź to o modelowanie zachowania. Do tego rozszczępienia nie doszło przypadkowo.

1.1. Empiryczne postawienie „kwestii charakteru” przez M. Kreutza

1.1.1. Postulat empiryzmu

We współczesnej psychologii nie mówi się o istocie człowieka⁷, czyli o tzw. władzach, ale o czynnościach. Jest to zatem podejście empiryczne, datujące się od prac F. Brentany (Brentano, 1999), które prezentuje również M. Kreutz. Człowiek ujmowany jest w dynamicznym procesie przejścia od potencji do aktu, a akcent kładzie się na istnienie, a więc na czynności, które wyjaśniają nam bieg życia człowieka (rozumiane jako przejście od potencji do aktu). Czynności te wymagają określonych warunków zewnętrznych, o których już wspomnieliśmy: wychowania (ćwiczeń) i zasad, których dostarcza etyka. Nie ma ćwiczenia bez zasad! Ale też zasady stają się martwe bez wychowania. Jak podaje J. Woroniecki "Zagadnienie **wychowania** jest przeto jednym z istotnych zagadnień etyki i probierzem jej wartości; tylko ta etyka jest dobra i

⁶ W wychowaniu Twardowski wyróżnia fazę posłuszeństwa, fazę zasad i fazę samowychowania.

⁷ Por. (Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, 1999)

prawdziwa, która oprócz dobrych zasad postępowania umie wskazać środki do przejścia się nimi na stałe, która uczy nie tylko o czynach dobrych i złych, ale i o stałych do nich usposobieniach, cnotach i wadach; o pierwszych jak je zdobywać i utrzymywać, o drugich, jak ich unikać i od nich się uwalniać."⁸

Chodzi tu zatem o „środki”, o sposoby przechodzenia od potencji do aktu. Jest to już problematyka psychologiczna, stąd Woroniecki dodaje, że "Nie może wystarczyć moralistyczne pouczanie o pojedynczych czynach dobrych lub złych, on musi pouczyć o tym **procesie psychicznym**, za pomocą którego należy się do dobrych czynów **usprawnić**, a od złych odzwyczajając." (jw.) Dlaczego? Gdyż etyka, pod groźą "utruty wszelkiej doniosłości praktycznej winna postawić sobie zagadnienie, **co zrobić**, aby ludzie do prawa moralnego **przywykli** i aby nabrali **stałego usposobienia** do zachowywania go w całym swym postępowaniu."⁹

Bez przesady można powiedzieć, że cała psychologia XX wieku poszukiwała raczej sposobów zmiany człowieka, niż jego zrozumienia.

Podjęcie empiryczne ogarnia to, co istnieje, a więc realny byt (pozostawiając filozofii zagadnienie istoty). Empiryzm w psychologii bierze za punkt wyjścia doświadczenie, w tym doświadczenie wewnętrzne, które wskazuje na czynności psychiczne i na czynności dynamiczne, tj. na sam działający podmiot. Relacja między tymi dwoma rodzajami czynności jest taka, że czynności psychiczne (ich treści) sterują określonymi dynamizmami. W efekcie powstają tzw. czynności psychodynamiczne, do których należą m.in. tzw. czynności psycho-somatyczne (Jarosiewicz, 2008).

1.1.2. Dwie odmiany empiryzmu

Empiryzm szeroko rozumiany bierze pod uwagę zjawiska psychiczne, ludzkie dynamizmy (i ich określony stan, tj. dyspozycje), sytuację oraz zachowanie. Natomiast empiryzm wąski wyklucza dyspozycje. „Środek ciężkości” przenosi się w kierunku zjawisk psychicznych i świadomości, zaś w miejsce dynamizmu mamy ciało rozumiane jako „maszyna”; są to konsekwencje ujęcia Kartezjusza (Descartes, 1989).

W ujęciu szerokim wytworem czynności psycho-dynamicznych są również takie zjawiska, które można nazwać „zachowaniem wewnętrznym”: intencje, wahanie, wzruszenie itd. Są one przeżywane wewnętrznie. Zachowania wewnętrzne mają swą przyczynę w aktach woli. Człowiek bowiem nie od razu działa w określonej sytuacji; zanim zaczyna działać przeżywa, następnie poznaje, planuje itd. W ujęciu klasycznym wola, charakter, to tzw. dyspozycje (Twardowski, O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i jej rozwoju, 1965).

Kreutz zmienia to zaszeregowanie, a w konsekwencji eliminuje w ogóle wolę jako jeden z dynamizmów. Trzeba podkreślić, że chociaż książeczka jest na wskroś praktyczna, to wychodzi od określonych założeń teoretycznych, które rzutują na wskazówki do działania. Kreutz przyjmuje, że lepiej mówić o postępowaniu, niż o dyspozycjach (o stanach, o charakterach).

⁸ (Woroniecki, Katolicka Etyka Wychowawcza, 1986, strony 329-330).

⁹ (Woroniecki, Katolicka Etyka Wychowawcza, 1986)

Zauważa, że „postępowanie jednostki jest wypadkową działania wielu różnorodnych czynników i z samego postępowania, a zwłaszcza z pojedynczych czynów, wprost o dyspozycjach wnioskować nie można.”¹⁰ Jest to uwaga słuszna. Podobnie jest w medycynie, choroby mają etiologię złożoną, a jednak diagnozuje się choroby serca, nerek itd. Prawdą jest też, że dyspozycja dopiero w określonej sytuacji może ujawnić się jako określone postępowanie; przyjmuje się, że warunki zewnętrzne działają poprzez warunki wewnętrzne. Ale jest też prawdą, że warunki wewnętrzne wyrażają się poprzez warunki zewnętrzne, a nawet je kształtują; ludzie „z charakterem” – kształtują swoje otoczenie tak, aby postępować „po swojemu”, a ludzie o słabym charakterze postępują tak, jak tego wymaga otoczenie (płyną „z prądem”). Najlepszym sposobem diagnozy charakteru jest zatem obserwacja (lub samoobserwacja) postępowania, tj. realizacji określonych zamiarów poprzez zachowania, które mają miejsce w określonych sytuacjach. Tak też próbuje się badać charaktery w szkole Heymansa-Wiersmy (Nuttin, 1968) (Tarnowski, 1987).

Dalej pojawia się stwierdzenie, którym może być źle zrozumiane. Pisz on: „Musimy wobec tego przyznać, że **kształcenie charakteru a kierowanie postępowaniem** - to dwie różne sprawy”¹¹. Jeśli chodzi o odróżnienie sposobu od celu, to trzeba z tym się zgodzić: zdrowe postępowanie prowadzi zwykle (nie zawsze) do posiadania zdrowego organizmu. Zdaje się jednak, że dla Kreutza cel ten przestał realnie istnieć. Dlatego trzeba chyba zdystansować się do powyższej obiekcji Kreutza i przemyśleć całą sprawę raz jeszcze. Zdaje się on w y k l u c z a ć realność charakteru, a mówić tylko o „dobrym” postępowaniu.

1.1.1. Wola w ujęciu Kreutza

Jako uczeń Twardowskiego, a więc pośrednio również F. Brentany (Brentano, 1999), Kreutz jest empirystą i nie zajmuje się duszą. Nie zajmuje się wolą jako odrębną władzą (co mu wyrzuca Woroniecki¹²). Powodem tego jest fakt, iż na gruncie psychologii czynnościowej wola nie uzyskała jeszcze swego miejsca. Przestała być władzą i nie wiadomo było jeszcze, co jest jej swoistą czynnością.

Kreutz jako jeden z teoretyków woli¹³ przyjął „obiektywne” ujęcie woli jako „ruchu dowolnego”, dystansując się nie tylko od pojęcia władzy (co jest oczywiste), ale specyficznej czynności bądź też dyspozycji (co mamy jeszcze u Twardowskiego). Postuluje natomiast (obok „ruchów dowolnych”) tzw. „dowolne zmiany psychiczne”. Proponuje, aby „zbadać warunki psychologiczne ruchów i psychicznych zmian dowolnych i te warunki¹⁴ należałoby uważać za właściwe odpowiedniki dyspozycji, zwanej wolą”. Tzw. akt woli jest to "stan psychiczny, czyli ogół zjawisk psychicznych występujących bezpośrednio przed wykonaniem danego ruchu dowolnego w świadomości"¹⁵. W ogólnym stanie psychicznym, z którym utożsamia aktu woli, wyróżnia tzw. „impuls”. Jest to "zawsze jakieś zjawisko intelektualne, ściślej mówiąc jakieś

¹⁰ (Kreutz, *Kształcenie charakteru*, 2007)

¹¹ (Kreutz, *Kształcenie charakteru*, 2007, str. 26)

¹² (Woroniecki, *Katolicka Etyka Wychowawcza*, 1986, str. 21 (tom I))

¹³ (Kreutz, *Zarys ramowej teorii woli.*, 1935)

¹⁴ Twierdzi, że je utożsamiano, tj. "postanowienia są psychicznymi warunkami zmian dowolnych"

¹⁵ Kreutz, jw., str. 325.

przedstawienie spostrzegawcze lub odtwórcze, gdyż przedstawienie jest niezbędnym składnikiem myśli i sądów. Impuls więc jest to jakieś przedstawienie bezpośrednio poprzedzające ruch dowolny, przy czym z reguły odczuwamy introspekcyjnie, że ono właśnie pozostaje z danym ruchem w ścisłym związku przyczynowym, że popycha nas ono, jakby się można wyrazić, do danego ruchu"¹⁶.

Jak z tego widać, miejsce swoistej czynności woli jako dyspozycji, czyli pewnego stanu ludzkiej natury (stanu jego dynamizmów) zajmuje czynność psychiczna, którą dzisiaj określamy mianem „motywacji”. Jest to jednak błędna redukcja. Można bowiem być odpowiednio umotywowanym, a nie być w stanie działać. Jeszcze dla Twardowskiego wola jest to „zdolności trafnego postanawiania”, a więc wyboru dobrego celu i adekwatnych do celu i sytuacji sposobów jego realizacji. Jest to zatem swoista czynność: **wybór**. A wybory kształtują los człowieka (Szondi, 1995). Pojawiają się i dalsze konsekwencje tego spłylenia. Określenie tego, co jest „dobre” wymaga odniesienia się do etyki, co dla Twardowskiego jest oczywiste: „Jeżeli wychowanie moralne polega na ćwiczeniu woli w kierunku nadania jej wprawy w trafnym postanawianiu, psychologia będzie nam musiała powiedzieć, w jaki sposób ćwiczenie takie może się odbywać; etyka zaś powie nam, od czego zależy trafność postanowienia.”¹⁷ U Kreutza związek z etyką rozluźnia się. Miejsce dobra, które porusza wolę, zastępują motywy, które ją tylko ukierunkowują. To jest zasadnicze spłylenie, które – w konsekwencji – spowodowało, że z myślenia psychologicznego zanikło zrozumienie, czym są czynności woli oraz czym są jej stany (dyspozycje woli). Nie rozumie się istota wychowania, bo zanika jego właściwy przedmiot, tj. wola, a w to miejsce pojawia się rozbudowana dydaktyka.

Takie ujęcie woli ugruntowało się we współczesnej psychologii. Dla J. Kozińskiego, który sięga do tego pojęcia, wola to „system kierowniczy osobowości, który umożliwia formułowanie celów, wybór i wykonanie działania transgresyjnego”¹⁸. Niestety, wszystkie ujęcia pokartezjańskie obciążone są przekonaniem, iż źródło siły człowieka tkwi w świadomości (bądź w osobowości). W konsekwencji odsuwa to na bok realne dynamizmy.

1.2. Dynamiczna koncepcja charakteru

Począwszy od prac Kartezjusza¹⁹, Brentano, powstała psychologia „bez duszy”, tj. psychologia czynności zawieszonych w próżni ontycznej. W twórczości Twardowskiego na kształt zachowania mają jeszcze wpływ dyspozycje. Jednak już Kreutz marginalizuje znaczenie dyspozycji, choć wspomina o nich. W koncepcji czynności T. Tomaszewskiego czynność jest zjawiskiem na wskroś materialnym²⁰. Już nie ma bytu jako istniejącego podmiotu, o określonej istocie, ale pewne cechy zachowania, które są „bezosobowe” (bo „wyparował” osobowy podmiot). Tymi mechanicznymi czynnościami kieruje świadomość, rozumiana jako jedyny podmiot.

¹⁶ Kreutz, jw., str. 327

¹⁷ (Twardowski, O pojęciu wychowania, 1992)

¹⁸ (Koziński, 1987, str. 357)

¹⁹ (Descartes, 1989)

²⁰ (Tomaszewski, 1979)

Natomiast w **ujęciu dynamicznym, czyli egzystencjalnym**, przyjmuje się, że każdy byt przechodzi od potencji do aktu, a to przejście jest procesem, który jest uwarunkowany sytuacją. Wskazuje się nie tylko na **warunki zewnętrzne**, ale również na **dynamizmy podmiotowe**, a więc na **reaktywność ciała**, na dynamizm **emotywny** zmysłów (zdolność do uczynień emocjonalnych) i na **wolę** jako dynamizm rozumu. Sama reaktywność nie wyjaśnia stawania się człowieka sobą, nie wyjaśniają tego również emocje, dzięki którym człowiek ustosunkowuje się do wartości sytuacji dostępnej zmysłowo. Człowiek nie tylko spontanicznie szuka sobie optymalnych sytuacji, ale t w o r z y sobie te sytuacje: pracuje i tworzy kulturę.

W ujęciu dynamicznym zachowanie jest wyrazem określonego dynamizmu podmiotowego lub złożonej struktury dynamizmów. Zachowanie ma skutek przechodni, tj. określony wytwór zewnętrzny. Tak powstaje psychologia różnic indywidualnych: ludzi porównuje się w relacji do określonych kryteriów zewnętrznych: przeszkód do pokonania (np. sport), działań do wykonania, zadań i problemów do rozwiązania. Obok skutków zewnętrznych pojawiają się skutki wewnętrzne. W działaniu człowiek uczy się. Kiedy doznaje działania świata, np. podczas ćwiczenia, uwrażliwia się, a więc zmienia się jego stan. W jednym i drugim aspekcie, czy to „działając”, czy to „doznając działania”, aktywizuje się. A ponieważ świadomość pozwala na przeżywanie zarówno własnych czynów (w sytuacji świadomego działania), jak i uczynień (w sytuacji „doznawania”, a więc w sytuacji wychowawczej), to człowiek również rozwija się wewnętrznie. Rozwija się umysł, jakiś obraz siebie i świata (Nuttin 1968), oraz „serce”: człowiek dojrzeewa jako „Ja”.

W związku z dynamizmem woli, człowiek jako osoba „chce” swego spełnienia (pragnie), zaś czynności poznawcze, w tym również intelekt, określają cele działania. Kiedy człowiek „chce czegoś” to widzimy tu dwa aspekty: najpierw sam fakt chcenia, a potem dopiero jego kierunek. Posiadanie kierunku bez dynamizmu woli nie pozwala jeszcze na celowe działanie (jest to błąd tzw. intelektualizmu moralnego: wiedzieć to móc). Z drugiej strony nie powiemy „chcieć, to móc”; jest to inny błąd: wolicywizmu. Niezbędne są również poznawcze motywy.

Czym jest zatem charakter? W charakterze jest cały człowiek: charakter jest stanem całościowego dynamizmu człowieka: integracji jego woli, emocji i reakcji cielesnych. Jest swoistym „zestrojem” tych trzech dynamizmów. Zestroj ten powstaje jako wytwór aktów świadomego działania. Stąd też możemy, w języku antropologii wojtyłowskiej, powiedzieć, że charakter jest to skutek nieprzechodni czynu.

1.3. Wnioski praktyczne

1.3.1. Zasady psychologii woli

Trzeba zgodzić się z tym, że nie można nabyć charakteru bez działania. Podkreślenie tego jest wielką zaletą pracy M. Kreutz. "Przecież dyspozycji nie można kształcić bezpośrednio, lecz tylko przez pewne zmiany postępowania. Przez powtarzanie pewnych czynności możemy się starać, aby dobre dyspozycje się wzmocniły, a złe zanikły. Zmiany wewnętrzne możemy

wywołać tylko przez wpływy zewnętrzne"²¹. Bardzo trafnie podaje on pewne zasady płynące z psychologii woli, a następnie 5 heurystyk, wniosków z powyższego, które są niezbędne, aby wypracować charakter. Jakie to zasady?

Znaczenie sytuacji zewnętrznej: "Czynności nasze muszą być dostosowane do sytuacji, są one w wieku wypadkach przez daną sytuację zewnętrzną wywołane, lub też okoliczności ułatwiają jakieś postępowanie, które by kiedy indziej wcale nie wystąpiło" (str. 40)

Każda czynność dowolna jest poprzedzona **myślą, przedstawieniem**: "Wola, można by obrazowo powiedzieć, jest ślepa i konieczny jest udział intelektu, by nią pokierować. Nasze myśli kierują naszym postępowaniem" (str. 40)

Konieczność przypisania pewnej **wartości** czynowi: "Konieczne jest jeszcze, by cel lub dana czynność były pociągające, by dany osobnik uważał ten czyn za d o b r y , przyjemny, by przypisywał mu pewną wartość (...) W ocenach wartości odgrywają główną rolę uczucia i na tym przede wszystkim polega z n a c z e n i e u c z u ć d l a d z i a ł a n i a " (str. 41)

Potrzeba wyrobienia "nawyku": Nie ma jednej woli; „poszczególni ludzie potrafią wykonać czynności jednego rodzaju, choćby nawet wydawały się bardzo trudne i przewyciężyć wszelkie przeszkody; pewnych zaś czynności, choćby dla innych łatwych - ci sami ludzie wykonać nie mogą, nie z braku odpowiednich zdolności, lecz wskutek przeszkód natury wolicjonalnej - stąd wnioszek, że nie mamy jakiejś centralnej, jednolitej woli - lecz szereg oddzielnych mechanizmów, tzw. skłonności, z których jedno są lepiej rozwinięte, silniejsze, inne zaś są słabsze, a wzajemna ich zależność jest niewielka" (str. 41)

Dlatego należy:

1. „Postarać się, by w każdej sytuacji przyszło mu na myśl, jak należy postępować; jakie zachowanie się będzie zgodne z jego zasadami"
2. Trzeba starać się, by te myśli były pociągające (...) zmierzać do tego, by wraz z przypomnieniem lub myślą o pewnej czynności wystąpiło przekonanie, że tak należy postąpić, że tylko taki postępek jest dobry, słuszny, pożądany"
3. Trzeba powtarzać pewne czynności.
4. Trzeba się starać o stworzenie lub uzyskanie warunków zewnętrznych, sprzyjających dobremu postępowaniu, a utrudniających lub uniemożliwiających złe.
5. Ważne są też warunki wewnętrzne. „w pracy nad sobą trzeba po kolei kształcić poszczególne zalety i zwalczać oddzielne wady, nie dążyć zaś do zdobywania jakiejś ogólnej „silnej woli", która by nam od razu zagwarantowała doskonałość we wszystkich dziedzinach, bo takiej centralnej woli nie ma.” (42)

Reasumując: "Praca nad kierowaniem postępowaniem sprowadza się do tworzenia dzięki pamięci i uczuciom **motywów**, oraz kształcenia **nawyków**" (str. 42).

W tej pracy Kreutz nie wyjaśnia, czym jest nawyk. Podaje tylko, że „czynności nawykowe, opierają się na mniej lub więcej trwałych przyzwyczajeniach”.²² Czyni to w swej zasadniczej

²¹ Kreutz, jw., str. 30.

pracy (1935), pisząc, że „Dzięki ogólnemu działaniu motywów i przeżyć hamujących powstają w nas pewne ogólniejsze struktury fizjologiczne, mniej lub więcej trwałe, obejmujące całą grupę przedstawień jednego rodzaju i łączące je z ruchami jednego typu. Struktury te, nie dane nam w doświadczeniu wewnętrznym nazywamy zwykle skłonnościami, przyzwyczajeniami lub **nawykami**. (...) Struktur tego rodzaju istnieje w każdej jednostce większa ilość. Człowiek nie posiada, jak sądzę, jakiejś jednolitej dyspozycji, którą można by nazwać "wolą", lecz w każdym człowieku istnieje cały szereg odrębnych struktur fizjologicznych, warunkujących jego postępowanie”²³.

Czy zdystansowanie się od tezy o braku jednolitej woli pociąga za sobą również pewne modyfikacje wniosków praktycznych, które otrzymaliśmy w pracy Kreutza? Wydaje się, że tak.

1.3.2. Zastrzeżenia

Bliższe prawdy będzie stwierdzenie, że nie mamy jednego charakteru, jeśli bowiem charakter jest zestrojem woli oraz dynamizmów emocjonalnych, to przecież dynamizmy te są właśnie sytuacyjne. Dlatego ten sam człowiek nie tyle zachowuje się inaczej, bo „wygląd” zachowania to funkcja temperamentu, ale wybiera sobie sytuacje, w których chce działać. To określa pewną „linię życia”.

Wadom ujęcia Kreutza jest to, że „warunki” sprowadza do jednego rodzaju: do zjawisk psychicznych, pomijając dynamizmy osobowe. Dlaczego? Z obserwacji, że postępowanie w zmiennym świecie jest zmienne, autor wysnuł wniosek, że w człowieku nie może być stałych dyspozycji. A skoro człowiek nie jest „jakiś”, to w miejsce wykluczonych dyspozycji postuluje „czujność”. Samo podkreślenie „pracy nad sobą” ma wielkie znaczenie! Jednak Kreutz przeoczył następujące fakty:

Po pierwsze, nigdy nie uznawano dyspozycji za coś stałego. Dyspozycje rozumiane jako stan naszej natury, są zawsze w z g l ę d n i e stałe. A ponadto w świecie, który jest b a r d z o z m i e n n y , obecność czegoś stałego nie jest przeszkodą, lecz pomocą.

Po drugie – udzielone wskazówki odnoszą się do samo-wychowania, który pomija pewne ważne elementy wychowania charakteru. W wychowaniu osoba podlega działaniu, a nie tylko działa celowo. Pośrednio Kreutz zdaje sobie z tego sprawę pisząc o „konieczności przypisania pewnej wartości czynowi”, i o „znaczeniu uczuć dla działania”. A właśnie dyspozycje określają naszą wrażliwość, a więc zdolność do powstawania wzruszeń. Budzi duże zdziwienie fakt, że Kreutz nie rozumie tego aspektu wychowania i krytykuje oddziaływanie obyczajów: „**wpływ różnych przedstawień, poranków, zabaw z tańcami, urządzanych tradycyjnie w szkołach jako zabiegi wychowawcze, na postępowanie moralne jest bardzo wątpliwy**. Ujawnienie małej

²² Dokładnie w tych słowach określa to Arystoteles w Etyce eudamejskiej: „Ale skoro istnieje charakter (ethos) i, jak nazwa wskazuje, wykształca się poprzez przyzwyczajanie (ethos), przyzwyczajamy się natomiast w wyniku kierowania, które nie jest wrodzone, za pośrednictwem częstego, w określony sposób odbywającego się ruchu, i w ten sposób [przyzwyczajanie] staje się pierwiastkiem czynnym, którego nie dostrzegamy u jestestw nie posiadających duszy. (...) Dlatego – czytamy dalej - możemy określić charakter jako właściwość [nierozumnej części] duszy, która jest zdolna pójść za rozumem, zgodnie z nakazem rozumu” (Arystoteles, Etyka eudamejska, 1996, str. 1220b)

²³ Kreutz, „Zarys...”, str. 346.

wartości takich imprez wydaje mi się ważne, gdyż wychowawcy, urządzając je, uspokajają się w swym sumieniu i sądząc, że swój obowiązek rozwijania charakteru młodzieży spełnili, nie stosują już innych, naprawdę skutecznych środków.”²⁴ Tymczasem „to należy czynić i tamtego nie zaniedbywać”. Jest to przykład tego, jak pewien model, w którym brak elementu wrażliwości, zacieśnia widzenie i powoduje błędną ocenę praktyki wychowawczej. Trzeba bowiem podkreślić, że wychowanie właśnie bazuje na wpływie obyczajów na wolę (Woroniecki, 1992).

Trzecie zastrzeżenie polega na tym, że nie sposób „czuwać” nad sobą cały czas. Właśnie nasze dyspozycje, rozumiane jako określony, wypracowany „stan” dynamizmów natury, pozwalają na działanie spontaniczne, a jednocześnie osobowe.

I w końcu znaczenie osoby wychowawcy. Jak już wspomnieliśmy, kształtowanie charakteru wymaga ćwiczenia, czyli uleganiu działaniu innych osób. Wychowawca, w sensie jak najbardziej dosłownym, „rodzi” osobę. Zdaje sobie z tego sprawę Arystoteles, kiedy – wyprowadzając wnioski ze swojej koncepcji „działania” - pisze, że „w formowaniu wiedzy w uczniu działalność jest po stronie nauczyciela; uczeń zachowuje się biernie (paschei, pathos). Dopiero gdy wiedza na kształt formy pokryje jego władzę umysłową, będzie on w stanie wypowiadać sądy (akty) naukowe.”²⁵ Ćwiczenie jest w istocie wyrazem woli wychowawcy, której po stronie wychowanka odpowiada p o s ł u s z e ń s t w o . Twardowski bardzo zdecydowanie podkreśla, że dla skuteczności ćwiczeń – które są postępowaniem według zasad podawanych przez wychowawcę - „trzeba dwóch warunków. Wychowanek musi zasady znać i musi chcieć się do nich stosować, musi więc posiadać pobudki, skłaniające go do postanawiania zgodnego z zasadami. Otóż forma, w której wychowanek w pierwszych stadiach wychowania poznaje zasady, to rozkazy wychowawców. Wszystkie zasady streszczają się w jednej: słuchaj wychowawców. Dlatego posłuszeństwo jest podstawą wszelkiego wychowywania. Kto sobie z tego zdaje sprawę, nie będzie lekceważył faktów nieposłuszeństwa. Trzeba koniecznie, aby wychowawca zdobył sobie posłuch. Gdzie nie ma posłuszeństwa, tam nie ma wychowania.”²⁶

Jeśli zatem istnieje jednolity dynamizm woli (i także władza, czyli pewna potencjalność, tożsama z rozumem), to jest on właśnie wytworem ćwiczenia, którego nie można sobie wyobrazić bez dwóch warunków: z jednej strony woli wychowawcy, z drugiej strony posłuszeństwa wychowanka.

1.4. Zakończenie

Niewątpliwie wielką zaletą pracy Kreutza jest fakt, iż jest to podejście empiryczne, przenosi naszą uwagę na postępowanie, tj. ruchy dowolne + ich warunki psychiczne. Słusznie podkreśla znaczenie metody, rozwijając jak się wydaje myśl św. Ignacego, że uwaga zwrócona na konkretne wady postępowania pozwala na kontrolę postępu w pracy nad sobą. Nie jest to – w

²⁴ (Kreutz, Kształcenie charakteru, 2007, str. 32)

²⁵ (Arystoteles, O duszy, 1988).

²⁶ (Twardowski, O pojęciu wychowania, 1992)

gruncie rzeczy wąsko rozumiane „zachowanie” (Jak choćby u T. Tomaszewskiego). Jednakże krytykując wadliwy sposób pracy nad sobą (źle pojmowaną „pracę nad charakterem”, bo pracować można nad konkretnym postępowaniem) przeniósł wnioski na samą strukturę osoby i spłycił ją do psychiki i postępowania (ruchów dowolnych). Tymczasem wola dąży do dobra, nawet jeśli go nie zna lecz tylko przeczuwa.

W jakim zatem kierunku należy rozwijać zarysowany tu model pracy nad sobą? Trzeba mianowicie uwzględnić 4 czynniki ważne dla naszego postępowania: element „myśli”, która jest zmienna, a oprócz tego: duszę i serce. Dusza to „przedstawienia” w rozumieniu F. Brentano (a także pamięć, która jest zarówno stała, jak i zmienna, bo się rozbudowuje). Natomiast „serce” to pragnienia, które dojrzewają. W końcu element dynamiczny, czyli „siłę” działania, na którą składa się stan zintegrowanych dynamizmów człowieka. Jest tu niewątpliwie czynnik inercji.

Można też zarzucić Kreutzowi wąskie pojmowanie tego, co „empiryczne”, bowiem dynamizmy są dostępne empirycznie w postaci przeżyć: jako „coś się dzieje”, a przeżycia te mogą być reflektowane jako treść przeżycia.

Reasumując: stwierdzając, że „charakter jest skutkiem nieprzechodni postępowania” wskazuje na zasadnicze znaczenie woli w jego powstawaniu. Z jednej bowiem strony – charakter nie powstaje bez woli wychowawcy; wychowawca musi chcieć ukierunkować postępowanie wychowanka. Z drugiej strony wraz z posłuszeństwem wychowanka kształtuje się jego własna wola jako dyspozycja, która scala (integruje) niższe dynamizmy podmiotu (emocje i reakcje ciała) w nowy zestrój, który określamy terminem „charakter”.

Jak widać z tego, analizy psychologiczne doświetlają pewne postulaty klasycznej pedagogiki.

Cytowane prace

Arystoteles. (1996). *Etyka eudamejska*. W Arystoteles, *Dzieła wszystkie*. Warszawa: PWN.

Arystoteles. (1988). *O duszy*. PWN.

Brentano, F. (1999). *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*. PWN.

Descartes, R. (1989). *Człowiek, Opis ciała ludzkiego*. Warszawa: PWN.

Jarosiewicz, H. (2008). *Talenty jako źródła kompetencji zawodowych*. Wrocław.

Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*.

Kreutz, M. (2007). *Kształcenie charakteru*. Lublin: IEN.

Kreutz, M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży*. Wrocław.

Kreutz, M. (1935). *Zarys ramowej teorii woli*. *Kwartalnik Psychologiczny, t. VI*.

Nuttin, J. (1968). *Struktura osobowości*. Warszawa.

Szondi, L. (1995). *Wolność i przymus w losie jednostki*. Kraków.

Tarnowski, J. (1987). *Z tajemników naszego "Ja"*. Poznań.

Tomaszewski, T. (1979). *Psychologia*. W R. (red.) Tomaszewski.

Twardowski, K. (1965). *O czynnościach i wytworach*. W K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: PWN.

Twardowski, K. (1992). O pojęciu wychowania. W K. Twardowski, *Wybrane pisma psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: WSiP.

Twardowski, K. (1965). O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i jej rozwoju. W K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*.

Twardowski, K. (1965). *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: PWN.

Wojtyła, K. (1994). *Osoba i czyn*. Lublin.

Wojtyła, K. (1999). *Rozważania o istocie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Woroniecki, J. (1986). *Katolicka Etyka Wychowawcza*. Lublin.

Woroniecki, J. (1992). *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*. Wrocław.