

**KS. JANUSZ TARNOWSKI**

## **UWARUNKOWANIE CHARAKTEROLOGICZNE KATECHEZY**

**Treść:** I. Zagadnienie konieczności indywidualizacji: 1. w zakresie dydaktycznym; 2. w zakresie pedagogicznym; 3. w zakresie katechetycznym. — II. Wartość typologii charakterologicznej jako narzędzia indywidualizacji: 1. pojęcie typu i typologii; 2. spór o wartość ujęcia typologicznego; 3. typologia Heymansa — Wiersmy — Le Senne'a. — III. Próba zastosowania metody charakterologicznej do personalizacji katechezy: 1. uwagi ogólne; 2. podstawowe typy charakteru w odniesieniu do katechezy personalistycznej.

Charakterologia jest nauką młodą. Wyłoniła się z psychologii dopiero w drugiej połowie XIX wieku, dzięki publikacjom J. S t u a r t a M i l l a, A l. B a i n a, J. B a h n s e n a i stopniowo uzyskuje autonomię. Psychologia bowiem i charakterologia badają wprawdzie takie same zjawiska, ale każda w inny sposób i z innego punktu widzenia. Psychologia mianowicie rozpatruje procesy psychiczne i zmierza do wykrycia rządzących nimi praw; posługuje się przy tym uogólnieniem i abstrakcją odnosząc swoje zadanie do „człowieka w ogóle“, który w rzeczywistości nie istnieje.

Charakterologia natomiast dąży do poznania człowieka konkretnego, jakiego istotnie spotykamy w życiu. Ma na celu zrozumienie indywidualności ludzkiej oraz wykrycie praw kierujących charakterem człowieka.

Czy charakterologia wiąże się w jakiś sposób z katechezą? Odpowiedź na to pytanie jest jednoznacznie pozytywna. Przecież dzieci siedzące w ławkach podczas katechezy bardzo różnią się od siebie charakterem, zdolnościami, zainteresowaniami. Wychowując je do wspólnoty Ludu Bożego nie możemy niwelować tych różnic. Przeciwnie, w zjednoczeniu braterskim powinno

być zachowane całe bogactwo odrębnych i niepowtarzalnych osobowości.

Dlatego wydaje się rzeczą bardzo ważną, przypatrzeć się bliżej związkowi katechezy z charakterologią, co będzie właśnie przedmiotem tego rozważania.

Obejmuje ono trzy zakresy: najpierw dydaktyczny i pedagogiczny — bo na katechezę składa się zarówno proces nauczania, jak wychowania — oraz ściśle katechetyczny, ponieważ wspomniane dwa procesy nie wyczerpują istoty katechezy. Punktem zaś wyjścia będzie zagadnienie indywidualizacji narzucające się przez różnorodność psychiczną tych, do których ma być skierowana katecheza.

Następnie omówię problem typologii charakterologicznej, która jest konieczna, aby zorientować się w gąszczu różnic indywidualnych.

Po takim zaś przygotowaniu przedstawię próbę zastosowania metody charakterologicznej do katechezy współczesnej, wchodzącej coraz bardziej w stadium t. zw. personalizacji.

## I. ZAGADNIENIE KONIECZNOŚCI INDYWIDUALIZACJI

### A. W zakresie dydaktycznym

W czasopiśmie „Wychowanie“ znajdujemy wypowiedzi autorów radzieckich stawiających współczesnej szkole poważne zarzuty. Tak więc A. W. Z o s i m o w s k i j pisze: „... duża część młodzieży utyskuje na brak w szkołach, w których się przedtem uczyła, niezbędnej indywidualizacji wiedzy naukowej. Nauczyciele tych szkół orientowali się, jeśli idzie o tempo i metody nauczania, na jakiegoś średniego ucznia, utrudniając tym samym rozwój uczniów nie będących średnimi... A jednocześnie uczniowie z dużą wdzięcznością wspominają tych nauczycieli, którzy potrafili umiejętnie łączyć kolektywne formy nauczania z formami indywidualnymi...<sup>1</sup>“

<sup>1</sup> A. W. Z o s i m o w s k i j: *Interesujący eksperyment*, „Wychowanie“ 1966 nr 4 (155), str. 29.

Podobnie wypowiada się W. A. Suchomlinskij w swej monografii, z której recenzję zamieszcza „Wychowanie“<sup>2</sup>.

Na naszym terenie również stwierdzamy niejednokrotnie, że szkoła wskutek zbyt daleko posuniętej jednolitości w treści i w metodach nauczania nie liczy się z indywidualnymi potrzebami uczniów, nie rozwija należycie ich zainteresowań. Dlatego często zdarza się, że uczniowie zdolni nudzą się na lekcjach lub osiągną zaledwie mierne wyniki, podczas gdy poza zajęciami szkolnymi bywają oni pochłonięci pracą w różnych dziedzinach, do których pociąga ich zamiłowanie.

Ale czy historia szkolnictwa nie zna wysiłków zmierzających do zindywidualizowania procesu nauczania?

„Szkoły na miarę dziecka“ domagał się już Edouard Claparède<sup>3</sup>, a pierwszą szkołę uwzględniającą różnice indywidualne utworzył J. A. Sickinger w Mannheim. Wychodził on z założenia, że jeżeli szkoła, która daje strawę duchową dziecku, ma być dla niego nie przekleństwem, ale błogosławieństwem, to musi dostosować się do jego możliwości indywidualnych. Nie każdemu dziecku to samo — postulował Sickinger — ale każdemu to, co dla niego właściwe. Tak powstał *system mannheimski* (od niemieckiego miasta Mannheim z pierwszą szkołą tego typu), w którym każda klasa obejmowała dwa równoległe oddziały: jeden dla dzieci mniej zdolnych, otoczonych troskliwą opieką, a drugi dla wybitnie uzdolnionych z zapewnieniem im możliwości rozwoju w różnych kierunkach.<sup>4</sup>

Wśród wielu prób nauczania indywidualizującego może najbardziej znany jest *Daltonski plan laboratoryjny* nauczycielki amerykańskiej Heleny Parkhurst, oparty na trzech zasadach:

---

<sup>2</sup> W. A. Suchomlinskij: *Wospitanije licznosti w sowietskaj szkole* Kijew 1965 — recenzja zamieszczona w „Wychowanie“ 1966 nr 4 (155), str. 42—43.

<sup>3</sup> E. Claparède: *Szkola na miarę* Warszawa 1928<sup>1</sup>.

<sup>4</sup> A. Sickinger: *Organisation grosser Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder* (Vorlag gehalten auf dem I internationalen Kongress für Schulhygiene in Nürnberg am 7 April 1904 von Dr. A. Sickinger), Mannheim und Leipzig 1911.

1) swobodnej pracy uczniów 2) indywidualizacji w nauce oraz 3) współdziałaniu grupowym. W planie daltońskim (od miasta Dalton w USA) nastąpiło zniesienie systemu klasowo-lekcyjnego, a na jego miejsce powstały laboratoria wyposażone we wszelkie możliwe pomoce, jak książki, czasopisma, mapy, przyrządy oraz gdzie czuwał gotowy do udzielania konsultacji specjalista. Uczniowie z umieszczonego w rocznym planie zestawu przedmiotów głównych i pobocznych wybierali to, co im odpowiadało, podpisując co miesiąc umowę regulującą przydział pracy, którą odbywali oni według dowolnego, indywidualnego tempa i metody. Kontrolę stanowiły głównie wykresy graficzne obrazujące wydajność każdej grupy oraz poszczególnych uczniów. Plan daltoński obejmował młodzież na poziomie szkoły średniej<sup>5</sup>.

Ale początkowy entuzjazm dla systemu mannheimskiego i daltońskiego planu laboratoryjnego (monografia H. Parkhurst doczekała się tłumaczenia na 18 języków) powoli ustępował. Selekcja dokonywana przez A. Sickingera wśród uczniów wydawała się nader ostra i niebezpieczna: budziła nadmierną pewność siebie u zdolniejszych, a poczucie niższej wartości u mniej uzdolnionych. Zainteresowania zaś młodzieży, na których budowała swoje zamierzenia H. Parkhurst są zazwyczaj krótkotrwałe i chwiejne, a ponadto młodzi ludzie nie grzeszą zwykle zbyt dużą systematycznością i wytrwałością, a bez tych zalet uczniowskich plan daltoński nie mógł sprawnie funkcjonować. Ponadto podnosiły się coraz częściej głosy krytyki przeciwko przerostowi indywidualizmu w wychowaniu i zaczynały powstawać wychodzące z przeciwnych założeń systemy nauczania i wychowania społecznego, np. E. Durkheima, J. Dewey' a. Stopniowo dojrzało zrozumienie, że należy unikać wszelkich skrajności: zarówno indywidualizmu, jak socjologizmu, bo nauczanie powinno być zarówno społeczne jak indywidualizujące. U nas wyrazi-cielem takiego przekonania był B. Nawroczyński, który wypowiadał się za utrzymaniem systemu klasowo-lekcyjnego

---

<sup>5</sup> H. Parkhurst: *Wychowanie według planu daltońskiego*, Warszawa 1928. O zastosowaniu planu daltońskiego w katechezie pisze Ks. J. Dajczak: *Katechetyka* Warszawa, 1956, str. 77.

i zorganizowaniem kilku typów wykształcenia (np. humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy), zależnie od zainteresowań młodzieży na szczeblu gimnazjalnym.

Siedmioklasowa szkoła powszechna miała być według Nawroczyńskiego jednolita; postulował jedynie od 5-ej klasy zróżnicowanie dzieci według stopnia inteligencji na zasadzie t. zw. *doboru pedagogicznego*<sup>6</sup>. Na lekcjach zaś — sądzi Nawroczyński — nauczyciel powinien pracować raczej z całą klasą, natomiast w czasie zajęć pozalekcyjnych zajmować się uczniami, którzy nie nadążają za klasą oraz jednostkami wybitnie zdolnymi, aby pomóc im w rozwoju zainteresowań<sup>7</sup>. Taki był stan zagadnienia około 40 lat temu.

A jak dzisiaj przedstawia się problem indywidualizacji w nauczaniu? Obecnie ucichły echa polemik o przewagę elementu indywidualizującego czy społecznego w szkole. Proces bowiem nauczania przedstawia się teraz nie tylko jako przekazywanie wiedzy nauczyciela uczniowi, co raczej jako wspólne odkrywanie istniejącej rzeczywistości przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela.

To prawda, że uczący zna lepiej od tego, którego ma uczyć, materiał swego przedmiotu. Niemniej jednak, nigdy nie może powiedzieć, że wyczerpał całkowicie wiedzę w danej dziedzinie. A zatem powinien zawsze nowymi oczami oglądać wielostronną i bogatą rzeczywistość, kierując procesem poznawczym swoich uczniów. Potrafią oni, jeśli da się im możliwość, zwrócić uwagę na zupełnie nowe strony badanego zjawiska, dotąd może pozostawiane w cieniu wskutek bądź co bądź poznania jednostronnego, jakie jest właściwe każdemu pojedynczemu człowiekowi — w tym wypadku nauczycielowi. A więc dziś chodzi już nie tylko o „indywidualizowanie“ dokonywane przez nauczyciela, co o rozwój indywidualnej postawy badawczej ucznia, zestrojonej w zbiorowym poznawaniu rzeczywistości.

---

<sup>6</sup> por. S. Wołoszyn *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* Warszawa 1964, str. 612.

<sup>7</sup> B. Nawroczyński: *Uczeń i klasa* 1923, str. 27.

A oto sposoby ułatwiające stosowanie zasady indywidualizacji we współczesnym nauczaniu:

a) warianty programowe — należy liczyć się u naszych uczniów z przewagą np. czynnika werbalnego (łatwość operowania słowami) lub praktycznego (łatwość operowania przedmiotami — inteligencja praktyczna). Stąd się wziął podział na szkoły ogólnokształcące i zawodowe<sup>8</sup>.

b) praca zespołowa: poszczególnym grupom powierza się zadania badawcze, razem stanowiące całość rozpatrywanego problemu.

c) metoda problemowa, która nakłania uczniów do poszukiwania własnych, choćby najróżnorodniejszych rozwiązań postawionego zagadnienia.

d) zindywidualizowane prace domowe, przez co uczeń ma możliwość wyboru najbardziej odpowiadającego mu tematu lub przyjęcia specyficznego punktu widzenia.

e) konsultacje indywidualne, dzięki którym nauczyciel poznaje trudności ucznia i może dostosować do nich swoją funkcję dydaktyczną.

## B. W zakresie pedagogicznym

Jest rzeczą oczywistą, że przyjęte tutaj odróżnienie zakresu pedagogicznego od dydaktycznego ma charakter umowny, w rzeczywistości bowiem nauczając powinniśmy wychowywać, a wychowując — uczyć. Dla zaznaczenia jednak, czy to nauczającej, czy wychowawczej strony naszego oddziaływania na dzieci i młodzież przyjmujemy powyższe rozróżnienie terminologiczne, pamiętając jednak zawsze o nierozdzielności procesu dydaktyczno-pedagogicznego.

Zastanówmy się zatem nad znaczeniem indywidualizacji w wychowaniu. Spójrzmy najpierw na to zagadnienie od strony badań psychologicznych. Opierają się one na próbach uchwycenia stosunku między bodźcem (b), a reakcją (R), co można

<sup>8</sup> T. Tomaszewski: *Psychologiczne problemy programów nauczania* — Kwartalnik pedagogiczny 1966, nr. 1 (139), str. 37—38.

wyrazić wzorem stwierdzającym, że reakcja jest funkcją bodźca:  $R = f(b)$ . Takie ujęcie stanowi podstawę do wykrywania praw ogólnych rządzących życiem psychicznym człowieka.

Ale zachodzi poważna obawa, czy prawa ogólne wyprowadzone z takiego właśnie wzoru, jak wyżej podany, są naprawdę odzwierciedleniem rzeczywistości.

Wzór ten bowiem pomija bardzo ważki — jak wykazują ostatnie badania — czynnik różnic indywidualnych. Tak więc na przykład ze stwierdzenia ogólnego, że ludzie nie mogą wydajnie pracować podczas gwaru, zamieszania, hałasu nie wynika wcale, że każdemu konkretnemu człowiekowi hałas przeszkadza w jego zajęciach. Przeciwnie, wiemy, że niejeden reporter, scenarzysta specjalnie poszukuje gwarnych miejsc (jak np. dworzec kolejowy, restauracja), bo tam pracuje mu się najlepiej. Przykład podany wyżej nie jest zapewne najlepszy, bo sprawia on wrażenie, że chodzi jedynie o wyjątki od ogólnego prawa. Tymczasem w wielu wypadkach margines różnic indywidualnych może być bardzo szeroki i wieloprocentowy. A zatem prawidłowy wzór, który możemy uważać za podstawę do budowania praw ogólnych, powinien brzmieć  $R = f(b, 0)$  tzn. że reakcja jest funkcją zarówno bodźca, jak czynników osobowościowych (0). Dlatego wielu psychologów (Allport, Rubinsztein) uważa, że należy koniecznie zespolic dwie gałęzie wiedzy dotąd rozwijające się niezależnie od siebie: psychologię ogólną i psychologię osobowości<sup>9</sup>.

W odniesieniu do naszego zagadnienia wnioszek nasuwa się sam przez się: skoro mianowicie badania psychologiczne wykazują wielkie znaczenie elementów osobowościowych, nie można pomijać ich w wychowaniu, a więc: wychowawca musi indywidualizować. Jest to zrozumiałe. Jeżeli bowiem biorąc pod uwagę odmienną zdolność uczniów zmuszeni jesteśmy do przeorganizowania systemu szkolnego — jak to rozważaliśmy wyżej — to czyż można zlekceważyć różnorodność osobowości dzieci i mło-

---

<sup>9</sup> A. Lewicki: *Metody eksperymentalne w psychologii stosowanej* — Materiały do nauczania psychologii — wyd. ciągłe p. red. L. Wołoszynowej, Warszawa 1965, seria III, t. I, str. 16, 17.

dzieży daleko bardziej jaskrawą przecież od odmienności uzdolnień?

Czy można wyobrazić sobie lekarza, który dawałby swoim pacjentom jednakowe, ogólnikowe zalecenia?

Oczywiście pedagogika nie jest medycyną, ale musi ona niejednokrotnie zwalczać wady charakteru wychowanka analogiczne do chorób organizmu.

Sprawa zdawałaby się prosta; postulat indywidualizacji w wychowaniu, zarysowany jeszcze przez Pseudo-Plutarcha<sup>10</sup>, jest powszechnie dziś uznawany. A jednak w praktyce pedagogicznej urzeczywistnia się go w bardzo niewielkiej mierze.

Na taki stan rzeczy składa się wiele przyczyn, a m. in. nasza tendencja do upraszczania, do stereotypowości w działaniu wobec natłoku zajęć i spraw. Tak więc przeciętny wychowawca ma przed oczyma jakieś ramy modelu idealnego ucznia, w które pragnie wtłoczyć pod grozą sankcji każdą z powierzonych jego pieczy oryginalnych osobowości.

Nieuwzględnianie „marginesu“ indywidualnego może jednak działalności wychowawczej nie tylko odebrać skuteczność, ale sprawić, że będzie ona wręcz szkodliwa. Na przykład ukaranie w taki sam sposób za jakieś jednakowe (najczęściej pozornie!) przewinienie dwu różnych osobników może jednego z nich zmobilizować, a drugiego doprowadzić do zupełnego załamania<sup>4</sup> a nawet tarnięcia się na życie.

Kinga G a s e k opowiada, jak wiele pracy kosztowało ją opanowanie i wyrwanie ze stanu rozwydrzenia szóstej klasy szkoły podstawowej, składającej się z dwudziestu dziewcząt i chłopców przerośniętych. Dziesiątki godzin poświęconych na indywidualne rozmowy z tymi uczniami wzbudziły u niezmordowanej nauczycielki przekonanie, że powodem odpadnięcia tej młodzieży w poprzednich klasach, a zarazem początkiem jej wykolejenia się było przede wszystkim niedocenianie konieczności indywidualizowania w pracy wychowawczej na terenie szkoły. „W wychowaniu społecznym nie wolno z a t r a c a ć j e d n o s t-

<sup>10</sup> por. S. Wołoszyn, dz. cyt. str. 66.

ki; — pisze K. Gasek — wielkie i niepowetowane krzywdy wyrządza nauczyciel uczniom, gdy nie liczy się z różnicami indywidualnymi“ (podkreślenia K. Gasek)<sup>11</sup>.

Przed pedagogiem, pragnącym urzeczywistnić postulat indywidualizacji w swej pracy stoją dwa trudne zadania:

a) poznawania swych wychowanków, oraz b) stosowania do każdego z nich odpowiednich środków pedagogicznych.

Gdy chodzi o pierwsze z tych zadań, to możemy za Stefanem Kunowskim rozróżnić poznawanie naukowe, kliniczne oraz nauczycielskie<sup>12</sup>. Wychowawcę-praktyka oczywiście interesuje przede wszystkim to ostatnie, ale trzeba pamiętać, że nie może ono być pozbawione podstaw naukowych; zresztą granice pomiędzy wymienionymi trzema rodzajami poznawania są dosyć płynne. Jeśli zaś chodzi o metody poznawcze, którymi dysponuje nauczyciel, to jest ich bardzo wiele, ale najbardziej chyba dostępne w codziennej pracy wychowawczej są: obserwacja<sup>13</sup>, analiza wytworów pracy dziecka, jak rysunki, zeszyty, wypracowania oraz eksperyment psychologiczny i pedagogiczny<sup>14</sup>.

Przechodząc do drugiego zadania w wychowaniu indywidualizującym, tzn. do stosowania różnorodnych środków pedagogicznych, odpowiednio do rodzaju osobowości wychowanka, ograniczę się do przykładu walki z lenistwem.

Otóż zależnie od indywidualnego oblicza lenistwa należy stosować różnorodne środki, a więc:

#### Przyczyna lenistwa:

#### Środki pedagogiczne:

Niechęć do systematycznego wysiłku.

Kontrola i sankcje.

<sup>11</sup> K. Gasek: *Latwo zepsuć, trudniej naprawić* — Wychowanie 1966, 14 (165)

<sup>12</sup> S. Kunowski: *Nauczycielskie poznawanie uczniów* — Kwartalnik Pedagogiczny 1961, 3 (26) str. 28

<sup>13</sup> por. Z. Skorny: *Obserwacje i charakterystyki psychologiczne* — Warszawa 1964

<sup>14</sup> por. Z. Skorny: *Współczesne metody badań psychologicznych* — Wrocław—Warszawa—Kraków 1966.

Brak zainteresowania przedmiotem.	Wykazać wartość przedmiotu, powiązać go ze światem zainteresowań ucznia.
Przemęczenie, zły stan zdrowia, stany pochorobowe.	Skierowanie do lekarza, wyjazd, odpoczynek.
Wpływ kolegów	Podsunać pracowitego i dobrego kolegę.
Niewydolność, poczucie niższej wartości, astenia (niska aktywność)	Podnieść na duchu, obudzić wiarę we własne siły.
Okres chwilowej depresji, tragedia rodzinna.	Chwilowo złagodzić wymagania, odczekać.
Uraz do osoby nauczyciela prowadzącego zajęcia	Zmiana nauczyciela lub klasy, albo ułatwienie wzajemnego zrozumienia.
Nieumiejętność zorganizowania osobistej pracy.	Pomóc w zakresie metodyki uczenia się.
Przeciążenie zajęciami domowymi.	Wniknąć w sytuację domową ucznia, zorganizować jakąś pomoc lub chwilowe zmniejszenie obowiązków w domu.

Oczywiście wyliczone tu przyczyny na pewno nie wyczerpują wszystkich możliwości, ale wykazują, że nie można poprzestać na ogólnym ujęciu problemu. W wielu wypadkach mamy do czynienia — co widać z powyższego zestawienia — tylko z lenistwem pozornym i praca wychowawcza musi pójść w zgoła innym kierunku. Zresztą wychowanie bynajmniej nie sprowadza się do wykrywania wad i walki z nimi. Przeciwnie, nie wolno zapomnieć, że — jak mówi H. H a n s e l m a n n — wada jest przede wszystkim ukrytą zaletą, która się nie udała<sup>15</sup>. Dziecko bardzo często odsuwa się od pewnych wartości i zwalcza je, ponieważ nie było w stanie ich osiągnąć. Dlatego przeciwdziałając inferioryzmowi

<sup>15</sup> N. H a n - I l g i e w i c z: *Próba analizy podstawowych założeń wychowania w zakładach dla społecznie niedostosowanych* — Materiały do nauczania psychologii — Warszawa 1965, 1 (seria IV), str. 347.

dziecka, wychowawca powinien podtrzymywać najdrobniejszy, pozytywny przejaw jego życia, unikając destrukcyjnej krytyki<sup>16</sup>. Nawet zwalczając wady trzeba widzieć nie jakgdyby jakieś wyizolowane poszczególne braki, ale całą „chorującą“ osobowość i w jej rezerwach szukać punktów oparcia, uruchamiając cały jej właściwy potencjał.

Z tego więc również punktu widzenia, konieczna jest indywidualizacja w wychowaniu.

Należałoby więc przeprowadzić korektę pewnej klasycznej metafory dotyczącej procesu pedagogicznego. Bywał on mianowicie niejednokrotnie przyrównywany do funkcji rzeźbiarza wykującego w bryle wspaniałą posąg. Ale — mówiono — daleko piękniejsze jest zadanie wychowawcy, bo on urzeczywistnia ideał człowieka nie w martwym materiale, ale w żywych jednostkach ludzkich. Otóż w świetle postulatów wychowania indywidualizującego należy podkreślić, że wychowawca kształtując swego wychowanka, podobnie jak rzeźbiarz według posiadanego przez siebie ideału, nie może zapomnieć, że wychowanek ma już choćby dyspozycyjnie, swój własny wyraz i styl, który trzeba uszanować. Wychowawca nie ma prawa narzucać tym, którzy są pod jego kierunkiem, własnego wzoru, ale obowiązany jest urzeczywistniać ideał, będący poza nim, oryginalny dla każdego z wychowanków. Odbijają oni bowiem na swój indywidualny sposób obraz i podobieństwo Boże, które dzięki posłudze wychowawcy powinni coraz lepiej poznawać i rozwijać<sup>17</sup>.

### C. W zakresie katechetycznym

Wszystko, co było powiedziane wyżej — w odniesieniu do dziedziny dydaktycznej i pedagogicznej dotyczy również katechezy. Ale ponieważ nie można sprowadzić katechezy do rzędu

---

<sup>16</sup> N. Han-Ilgiewicz: dz. cyt., str. 348.

<sup>17</sup> Myśli wielu autorów (Nawroczyński, Szuman, Okoń, Döring) na ten temat podaje M. Maciaszek: *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli* — Warszawa 1963, str. 43—44.

„lekcji religii“, zagadnienie indywidualizacji w katechezie wymaga specjalnego rozważania.

Pojawiło się ono stosunkowo niedawno i nie jest jeszcze wystarczająco opracowane. Dlatego wydaje się konieczne ukazać, jak doszło do „zapotrzebowania na indywidualizację“ w katechezie.

Celem więc zrozumienia genezy katechezy „zindywidualizowanej“, albo ściślej „personalistycznej“ wyróżnijmy cztery etapy: fazę apsycho logiczną, psychologizację metody, odrodzenie kerygmatyczne oraz katechezę spotkania<sup>18</sup>.

### 1) faza apsycho logiczna

Prawie do końca XIX w. w katechezie, podobnie jak w nauczaniu świeckim, nie liczone się z osobowością ucznia. Nauki psychologiczne były dopiero w stadium przednaukowym; nie wtargnęły jeszcze do szkoły. Katechezę prowadzono więc w sposób racjonalistyczno-intelektualny, zmierzając przede wszystkim do podania uczniowi integralnej, nieuszczerplonej nauki Kościoła, aby ją uznał za prawdę i wyznawał zewnętrznie, jako ortodoksyjną wiarę.

Zespół prawd religijnych ujęty był w system filozoficzno-teologiczny rozbudowany szeroko pod wpływem opanowującej ówczesną katechezę neoscholastyki. Ogólnie uznawany katechizm Deharme'a miał w pierwszym swoim wydaniu z 1847 r. aż 1112 pytań<sup>19</sup>. Przekazywano precyzyjnie opracowane definicje, podziały i argumentację, mając na oku głównie apologetyczny punkt widzenia.

<sup>18</sup> por. J. A. Jungmann S. J.: *Catéchèse*, Bruxelles 1965 (tl. z III wyd. niem.) str. 17—49.

Ks. M. Finke: *Odnowa katechetyczna — zarys katechetyki kerygmatycznej* w pracy zbiorowej „Współczesna myśl teologiczna. Pod tchnieniem Ducha św.“ Poznań — Warszawa — Lublin 1964, str. 559 nast. Ks. Fr. Błachnicki: *Kerygmatyczna odnowa katechezy* Lublin 1966 (odbitka powielaczowa) oraz tenże autor *Problem metody w Katechezie Kerygmatycznej* — *Katecheta* 5 (54), 1966.

<sup>19</sup> J. Deharme: *Katolischer Katechismus oder Lehrbegriff nebst einem kurzen Abriss der Religionsgeschichte von Anbeginn der Welt auf unsere Zeit. Für die Jugend sowohl als für Erwachsene*, Luzern und Regensburg 1847<sup>1</sup>.

Ale w tym okresie zaszło jedno wydarzenie szczególnie brzemienne w skutki: wprowadzenie w 1803 r. nauczania religii do szkół, jako przedmiotu obowiązkowego. Katecheza zyskała w ten sposób na zasięgu, docierając do każdego dziecka, ponieważ przymus szkolny był powszechny. Z drugiej jednak strony rozpoczęła się desakralizacja katechezy zrównanej obecnie z innymi przedmiotami wykładanymi w szkole.

## 2) *psychologizacja metody*

Pod koniec wieku XIX, a w początkach XX rodząca się psychologia naukowa zaczyna wchodzić do szkoły, a skoro katecheza stanowi jeden ze szkolnych przedmiotów, zostaje ona również poddana wpływom nowej nauki.

Otóż psychologiczny punkt widzenia sprawia, że zainteresowano się procesem poznawczym zachodzącym u ucznia podczas jego pracy w szkole. Zrozumiano, że nauczyciel musi dostosować proces dydaktyczny do tego, co dzieje się w umysłowości jego ucznia.

Tak powstają tzw. *stopnie formalne* czyli poszczególne etapy przyswajania wiedzy przez dzieci i młodzież. W oparciu o poglądy psychologiczne Jana Fryderyka Herbart (1776—1844), twórcy pedagogiki naukowej, wylicza się trzy zasadnicze stopnie formalne ze strony ucznia: spostrzeganie, rozumienie oraz działanie, którym w procesie dydaktycznym odpowiadają: przedstawienie pogładowe, wyjaśnienie oraz zastosowanie.

Na grunt katechetyczny zostały przeszczepione stopnie formalne w ujęciu wielokrotnie modyfikowanej t. zw. *metody monachijskiej* przyjętej na Kongresie Katechetycznym w Monachium i Wiedniu (1903 i 1912).

Ale dokonane w omawianym okresie przeopojenie katechezy psychologią dotyczyło jedynie formy, treść pozostawała nietknięta. A poza tym na razie rozpoczyna ogarniać katechezę psychologia ogólna, nie zaś psychologia różnic indywidualnych. Zwraca się bowiem uwagę na procesy odbywające się u „przeciętnego” ucznia, a nie na przeżycia poszczególnych różnorodnych osobowości.

### 3) *odrodzenie kerymatyczne*

Do rozpoczęcia odnowy katechezy przyczyniła się najpoważniej klasyczna rozprawa J. A. Jungmanna *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung* w 1936 r.<sup>20</sup> Autor wykazał w niej, że *kerygma* (czyli „to, co jest przepowiadane“) nie oznacza tego samego, co teologia, a więc, że treścią katechezy nie może być skrót teologii. Istotę natomiast katechezy stanowi Dobra Nowina, jako fakt zbawczy, zawierający się w źródłach: Piśmie św. i Liturgii.

Celem katechezy nie może być zatem przyswajanie przez ucznia zestawu prawd, ale doprowadzenie katechizowanego do dania Bogu odpowiedzi przez wiarę kształtującą życie chrześcijańskie.

Ukoronowaniem nurtu kerymatycznego odrodzenia w katechezie było wydanie w 1955 r. *Katechizmu Katolickiego* wraz z bogatą literaturą pomocniczą dla katechetów<sup>21</sup>. Katechizm ten uwzględnił osiągnięcia zapoczątkowane wprowadzeniem metody monachijskiej do katechezy oraz kerymatyczne odrodzenie jej treści.

### 4) *katecheza spotkania*

Jeżeli katecheza jest rodzajem przepowiadania, a nie jednym z przedmiotów szkolnych, to znaczy, że właściwie katecheta nie tyle uczy o Bogu, co raczej sam Bóg przemawia przez niego, jako swego wysłannika. A więc zadanie katechezy polega na doprowadzeniu do osobowego spotkania Boga z człowiekiem. Tak rozumianą katechezą określamy jako *personalistyczną*<sup>22</sup>.

Zadanie daleko trudniejsze niż zwykle przekazywanie wiedzy teologicznej. Jak sprostać takiemu zadaniu?

<sup>20</sup> Regensburg 1936

<sup>21</sup> *Katolischer Katechismus der Bistümer Deutschlands*, Freiburg im Breisgau 1955. Literatura pomocnicza zawiera się w podręcznikach-komentarzach do *Katechizmu* napisanych przez m. in. A. Bartha, K. Tilmanna, J. Goldbrunnera.

<sup>22</sup> por. praca zbiorowa p. red. J. Goldbrunner: *Katechetische Methoden heute*, München 1962.

Franciszek Ksawery Arnold proponuje zasługujące na uwagę rozwiązanie, a mianowicie *zasadę bosko-ludzką* w duszpasterstwie<sup>23</sup>. Otóż każda praca pasterska, skoro ma być kontynuacją zbawczego dzieła Boga-człowieka musi zawierać w odpowiednich proporcjach pierwiastek Boski i pierwiastek ludzki. W odniesieniu do katechezy pierwiastek Boski będzie wyrażał się w jasnym przeświadczeniu katechety, że głosi on dzieciom i młodzieży Boga Żywego, a więc wynik zależy w największej mierze nie od jego dydaktyczno-pedagogicznych wysiłków, ale od Łaski Bożej i wolnej decyzji odpowiadającego na nią młodego człowieka. Z tego wynika pewna elastyczność metody katechetycznej: dostosowanie się do tchnienia Ducha św.

Pierwiastek zaś ludzki w katechezie polega na liczeniu się z uwarunkowaniami antropologicznymi spotkania Boga z osobą ludzką, które obejmują nie tylko ogólny przebieg procesu poznawczego (stopnie formalne), ale również podłoże biologiczne, charakterologiczne, psychosocjologiczne katechizowanych. Człowiek bowiem tylko wtedy przyjmie pewną wartość jako własną, gdy połączy się ona w jakiś sposób ze światem już przyswojonych przez niego uprzednio wartości. Stąd konieczność dla katechety jaknajpełniejszego poznania i zrozumienia odrębnej, niepowtarzalnej, jedynej w swoim rodzaju osobowości ucznia w aktualnym jej stadium rozwoju, aby od właściwej strony pomóc do otwarcia się na owocne spotkanie z Bogiem.

A więc błędne jest podawanie katechizowanym, których trafnie możemy nazywać katechumenami, zbyt wielkiej ilości materiału bez troszczenia się o jego osobowe przyswojenie, czego smutną konsekwencją jest przeładowanie, pośpiech i powierzchowność<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Obszerne omówienie zagadnienia zawierają wyżej cytowane prace Ks. Fr. Blachnickiego

<sup>24</sup> J. Honoré: *Notre catechèse ne souffre-t-elle pas du fait d'une matière trop abondante et d'un approfondissement insuffisant?*, Vérité et vie, 1966, 72 (octobre-décembre), str. 547. Por. również Ks. Fr. Blachnicki dz. cyt. *Katecheta* 5 (54), 1966 str. 212—213

Nasiwają się następujące wnioski praktyczne:

- a) należy raczej podawać małe dawki treściowe, przy odpowiednio dużej ilości czasu tak, aby były jak najlepiej przez katechumenów przeżyte i zasymilowane. Opanowanie pamięciowe nie stanowi bowiem żadnego sprawdzianu.
- b) troska o percepcję personalistyczną treści katechezy przez ucznia powinna być znacznie większa niż dbałość o przerobienie całego programu.
- c) jak najobficiej trzeba stosować metody osobowo angażujące katechizowanych np. akcję paraliturgiczną, inscenizacje biblijne, pracę w zespołach, prowadzenie zeszytów, rozmowy i dyskusje, gry katechetyczne itd.

A zatem dopiero na czwartym, współczesnym etapie rozwoju katechezy zjawia się wyraźnie problem uwarunkowania charakterologicznego katechezy. Współcześnie bowiem zarysowującą się katechezę spotkania osoby Boga z osobą młodego człowieka możemy określić, jako katechezę personalistyczną. Dojście zaś do osoby katechumena znajduje się właśnie przede wszystkim od strony jego indywidualności i charakteru, czym właśnie zajmuje się charakterologia.

## II. WARTOŚĆ TYPOLOGII CHARAKTEROLOGICZNEJ JAKO NARZĘDZIA INDYWIDUALIZACJI

Charakterologia jest według Ks. J. Pastuszki nauką, która *ma na celu poznanie naukowe człowieka jednostkowego, konkretnego jako typu.*<sup>25</sup>

Z takiego zaś określenia wynika, że charakterologia musi posługiwać się typologią. Otóż z racji na przydatność typologii charakterologicznej w katechezie trzeba zastanowić się najpierw nad pojęciem typu i typologii, następnie rozważyć dość sporne zagadnienie ujęcia typologicznego badań osobowości oraz przedstawić jeden z systemów typologicznych, który może oddać znaczne usługi katechezie.

<sup>25</sup> Ks. J. Pastuszka: *Psychologia ogólna*, Lublin 1961 r., str. 31—32.

## A. Pojęcie typu i typologii

Pojęcie typu psychologia przejęła od filozofii, która zawdzięcza je Platonowi. Typami (gr. TYPOS = odcisk, wzór) są według Platona byty jednostkowe, ale również ogólne, pozaziemskie i ponadmysłowe istniejące odwiecznie, jako gatunkowe wzory i przyczyny rzeczy empirycznych. Arystoteles nie przyznaje typom odrębnego istnienia; są to jego zdaniem formy stanowiące o gatunkowej przynależności rzeczy.<sup>26</sup>

W duchu arystotelesowskim brzmi również następujące określenie podane przez W. W u n d t a: *typ to formalna właściwość, wspólna członkom pewnego gatunku*<sup>27</sup>.

Jeszcze krok dalej idzie W. S t e r n, zwracając uwagę, że typ wyróżnia się zarówno cechami wspólnymi w obrębie danej grupy, jak i częściowo odmiennymi w stosunku do innych grup. Według niego typ jest to *dominująca dyspozycja psychiczna, albo psychofizyczna przysługująca pewnej grupie osób, ale nie w ten sposób, by całkowicie odgraniczała ich od innych ludzi*<sup>28</sup>.

We współczesnej psychologii używa się bardzo często omawianej nazwy tak, że M. V e r d u n określając typ jako *termin gatunkowy, zastosowany do formuły morfologicznej, fizjologicznej lub psychologicznej wspólnej pewnej liczbie jednostek tego samego rodzaju* wylicza m. in. typy seksualne, rasowe, biologiczne, konstytucyjne, morfologiczne, morfopsychologiczne i psychologiczne<sup>29</sup>.

Definicja Verdun'a mimo, że dobrze powiązana z różnorodną rzeczywistością zawiera niejasne z punktu widzenia psychologicznego pojęcia „gatunek“ i „rodzaj“, przejęte z filozofii. Podobnie jest z określeniem typu podanym przez C. G. J u n g a<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Ks. J. P a s t u s z k a: *Charakter człowieka*, Lublin 1959, str. 223.

<sup>27</sup> W. W u n d t cyt. za R. E i s l e r: *Handwörterbuch der Philosophie*, Berlin 1913, str. 691.

<sup>28</sup> W. S t e r n: *Die differentielle Psychologie*, Leipzig 1911, str. 168, „Ein psychologischer Typus ist eine vorwaltende Disposition psychophysisch neutraler Art, die einer Gruppe von Menschen in vergleichbarer Weise zukommt, ohne dass diese Gruppe eindeutig und allseitig gegen andere Gruppen abgegrenzt wäre“.

<sup>29</sup> M. V e r d u n: *Le caractère et ses correlations*, Paris, 1950, str. 282.

<sup>30</sup> C. G. J u n g: *Types psychologiques* tł. z niem., Genève, 1950, str. 499.

Takiego obciążenia stara się uniknąć R. Z a z o, który różni cztery znaczenia terminu „typ“:

- 1° jako odmianę jakiegoś procesu np. reakcji typu muskularnego; jako zespół cech związanych z pewnymi charakterystycznymi ośrodkami;
- 3° jako przeciętną;
- 4° jako krańcowy wypadek psychopatologiczny np. typ epileptoido-atletyczny<sup>31</sup>;

Wyrazem trzeciego z tych znaczeń jest definicja matematyczna, opracowana przez P. D e l a p o r t e, według którego stwierdza się istnienie typu w ten sposób, że określa się najpierw odpowiednie czynniki oraz ich intensywność dla danej liczby osobników, następnie stwierdza się, czy punkty przedstawiające poszczególne indywidualności stanowią większe ugrupowania; każdemu z nich odpowiada jakiś typ psychofizjologiczny<sup>32</sup>.

Przejdźmy teraz do rozważenia pojęcia typologii:

<sup>1</sup> *Typologia* — to według M. V e r d u n — *studium typów i wiedza o nich*<sup>33</sup>.

*Schematy zaś typologiczne* — *stosownie do podziału W. S t e r n ' a* mogą być: *monotypiczne* — jeśli pod uwagę bierze się tylko jedną cechę (np. *ejdetyzm*), a klasyfikację osobników przeprowadza się zależnie od posiadania lub braku tej cechy.

*antypiczne* — jeśli klasyfikuje się według dwóch przeciwstawnych form jakiejś cechy np. *intrawertyzm*; *ekstrawertyzm*.

*polityczne* — jeśli klasyfikacja powstaje przez wyliczenie bez uporządkowania systematycznego pewnej ilości cech np. typy wyobraźni: wzrokowy, słuchowy itd.<sup>34</sup>

B. Spór o wartość ujęcia typologicznego

Poważna część psychologów, zajmujących się badaniem oso-

<sup>31</sup> R. Z a z o: *Developpement mental et types d'intelligence* w pracy zbiorowej: „*Individualité humaine*“, Paris 1950, str. 57—6.

<sup>32</sup> M. D e l a p o r t e: w dopisku do art. H. P i é r o n: *La question des types psychologiques*, Biotypologie 1946 t. VIII, str. 12.

<sup>33</sup> M. V e r d u n: *Le caractère et ses correlations*, Paris 1950, str. 283

<sup>34</sup> W. S t e r n: *Die differentielle Psychologie*, Leipzig 1911, str. 181 oraz 184—185.

owości, odrzuca schematy typologiczne tłumacząc swoje stanowisko w różnorodny sposób. Wielu jednak badaczy wyraża przekonanie, że ujęcie typologiczne stanowi znaczną pomoc w dostarciu do poznania konkretnej osoby ludzkiej.

Udzielamy głosu jednej i drugiej stronie:

### 1. *przeciwko typologii:*

Dokonywanie w dzisiejszym stanie wiedzy klasyfikacji typologicznej wydaje się przedwczesne. Z pośród dawnych charakterologów tego zdania jest m. in. A. L é v y, który sądzi, że klasyfikacja powinna odpowiadać rzeczywistości, a więc opierać się na naturalnych kryteriach podziału, a takich nie umiemy dziś jeszcze znaleźć. Jakże możemy — zapytuje Lévy — nie znając dostatecznie własnego charakteru, zabierać się do klasyfikacji charakterów innych ludzi? Wszelkie takie wysiłki będą pracą Syzyfa <sup>35</sup>.

Podobne stanowisko wśród współczesnych psychologów zajmuje P. G u i l l a u m e, który pisze: Plan klasyfikacji zakłada jednak, że istnieje o g ó l n a w s p ó ł z a l e ż n o ś ć między pewnymi sposobami zachowania się, że pewne podstawowe właściwości struktury w konsekwencji pociągają za sobą serię właściwości wtórnych, tak że wobec jednego i tego samego typu mogą występować tylko drobne różnice w szczegółach. Jeśli poznanie właściwości zakłada, że mamy dobrą psychologię opisową, to przeprowadzenie klasyfikacji wymaga jeszcze więcej, mianowicie znajomości precyzyjnych praw psychologicznych. Z tego względu wydaje się, że jest to zadanie przedwczesne <sup>36</sup>.

P. J o a n n o n uważa, że nie przyszedł jeszcze czas na syntezę, jaką stanowiłaby typologia, lecz należy obecnie poprzestać na analizowaniu cech poszczególnych indywidualności <sup>37</sup>.

<sup>35</sup> A. L é v y: *Psychologie du caractère*, Paris, 1896, str. 10—11. Mimo stanowiska przeciwnego wszelkim klasyfikacjom charakterów A. Lévy nie powstrzymał się od opublikowania własnej klasyfikacji: dz. cyt. str. 184—194.

<sup>36</sup> P. G u i l l a u m e: *Podręcznik psychologii* tł. z fr., Warszawa 1959, str. 267—268.

<sup>37</sup> P. J o a n n o n: *Pourquoi l'anthropologie différentielle* Rev. de Morpho-psychologie humaine, Paris 1950, nr. 7, str. 3.

Autorzy anglo-amerykańscy posługujący się w swoich badaniach analizą czynnikową zajmują zbliżone stanowisko<sup>38</sup>. Inni psychologowie np. W. Boven<sup>39</sup>, L. Klages<sup>40</sup> podkreślają schematyczność, jaką grzeszą wszelkie typologie. Tak również sądzi G. W. Allport, który w swoim klasycznym dziele poświęconym osobowości dużo miejsca poświęca na rozważenie tego zagadnienia<sup>41</sup>. Zdaniem tego autora, każda typologia podejmuje się zadania ponad siły, jakim jest wciśnięcie mnóstwa odrębnych indywidualności do z góry upatrzonych szufladek. Dlatego typologia musi zatrzymać się w pół drogi między wymyślonymi „pośrednimi” mentalnościami, a nieodgadnionym faktem, jaki stanowi indywiduum, które jest jedyne w swoim rodzaju. „Typ” bowiem według Allport’a nie oznacza właściwie nic innego ponad to, że jeden człowiek do drugiego jest pod jakimś względem podobny. Można by więc zbudować zupełnie poprawną typologię, klasyfikując osobników na trzy grupy: takich, którzy używają wypukłych, wklęsłych lub prostych szczoteczek do zębów, jeśli zainteresowałoby nas właśnie zagadnienie używania szczoteczki do zębów. Oczywiście w podanej wyżej typologii można sobie wyobrazić również typy mieszane: będą to ci, którzy używają raz jednych, kiedy indziej drugich szczoteczek, albo wreszcie obywają się bez nich. W ten sposób ironizując, Allport wyraża przekonanie, że wszelka typologia abstrakcyjnie i sztucznie wysuwa jakiś wycinek osobowości na plan pierwszy. Na miejsce szczoteczek do zębów można wprowadzić inny wzgląd np. *intrawersję* — *ekstrawersję*, ale skutek będzie taki sam: beznadziejne usiłowanie zamknięcia całego i żywego człowieka w ulubionej przegródce. Typy zaś znajdują się nie wśród

<sup>38</sup> R. B. Cattell: *Personality*, New York 1950 H. J. Eysenck: *Les dimensions de la personnalité* tł. z II wyd. ang. Paris 1950

J. P. Guilford: *Personality*, New York 1959.

<sup>39</sup> W. Boven: *La science du caractère*, Paris 1931, str. 307—312.

<sup>40</sup> L. Klages: *Notions fondamentales de la caractérologie* w pracy zbiorowej *Le diagnostic du caractère*, Paris 1949, str. 3.

<sup>41</sup> G. W. Allport: *Persönlichkeit* tłum. z 1-go wyd. ang. Meisenheim Glan, 1959<sup>2</sup>, str. 14—16 oraz 297—299.

ludzi, ale jedynie w oczach obserwatorów. Typ jest rzutem biosocjalnym określonym przez zainteresowania odnośnego badacza.

Allport sądzi, że zamiłowanie do ujęcia typologicznego psychologia zawdzięcza psychiatrom, od których przejęła metodę klasyfikowania zaburzeń umysłowych, stosując ją na nieszczęście do zdrowych indywidualności.

## 2. za typologią:

R. R e s t e n — charakterolog i doktor medycyny powołuje się na analogię z dziedziny patologii. Znajomość bowiem opisu choroby w jej klasycznej, nigdy lub rzadko spotykanej formie, w znacznym stopniu ułatwia diagnozę w konkretnym atypicznym przypadku. Czy wobec tego byłoby słuszne wyrzec się studium klasycznej formy choroby jedynie dlatego, że ona właściwie nie istnieje?

Otóż dzięki klasycznym typom charakteru, choć ich w rzeczywistości nie ma lub są bardzo rzadkie, zyskujemy zdaniem Restena pomoc w postawieniu diagnozy charakterologicznej. Nie chodzi tu oczywiście o doczepienie jakiejś etykiety do żywej i odrębnej indywidualności, lecz o stwierdzenie w jakim stopniu osoba badana zbliża się lub oddala od typu uznanego za klasyczny <sup>42</sup>.

M. G e x zwraca uwagę, że umysł ludzki po prostu spontanicznie dąży do posługiwania się typologiami w różnych dziedzinach, ponieważ takie właśnie ujęcie oddaje wielkie usługi. Poznanie bowiem dominującego lub dominujących w danym osobniku typów charakteru pozwala w pewnej mierze przewidzieć jego postępowanie i zrozumieć wewnętrzną logikę jego życia psychicznego. Zarzut przedwczesności typologii w obecnym stanie wiedzy odpiera M. Gex pisząc, że wprowadzić roztropność jest wielką cnotą, ale jeśli nauka ma posuwać się naprzód, trzeba otwierać wszystkie drogi, które mogą prowadzić do celu. Jeśli

<sup>42</sup> R. R e s t e n: *Le diagnostic du caractère*, Paris, 1953, str. 14—19.

typologia może być płodną hipotezą roboczą, należy ją wykozystać<sup>43</sup>.

Jeden z najwybitniejszych typologów E. Kretschmer uważa typologię nie tylko za pożyteczną, ale również za konieczną. „Konieczność klasyfikacji nie może podlegać dyskusji. Jeśli bowiem w wyniku starannych badań stwierdziliśmy wiele serii korelacji zbieżnych w jakimś jednym punkcie, nie możemy uchylić się od konieczności nazwania tego punktu... Typy przedstawiają zatem tendencje morfologiczne i funkcjonalne organizmu ludzkiego... One to objawiają nam podstawowe prawa struktury psychofizycznej widziane w sposób globalny“<sup>44</sup>.

H. Wallon podkreśla, że charakterologia, oddalając się od koncepcji atomistycznych i mechanistycznych zbliża się coraz bardziej do rozpoznawania całości mniej lub więcej cząstkowych funkcji lub okoliczności, aby je stopniowo uporządkować i scalić w jedność charakteru.

Badanie typów nie zamyka drogi do bardziej analitycznych poszukiwań, ale stanowi ich uwieńczenie<sup>45</sup>.

Zdaniem E. Mounier'a charakterologia nie może obejść się bez układów typologicznych, będących dla niej czynnikiem stabilizacyjnym, bez którego rozproszyłaby się po prostu w werbaliźmie<sup>46</sup>.

Nie przesądzając istoty sporu, można z punktu widzenia dydaktyki i pedagogiki katechetycznej przyjąć typologię charakteru, jako hipotezę roboczą. Inaczej bowiem nie sposób zorientować się w różnorodności psychicznej poszczególnych uczniów. Trzeba tylko, aby wybrany system typologiczny spełniał następujące warunki:

<sup>43</sup> M. Gex: *Test caractériel pour un diagnostic rapide*, tom z serii „Caractères“ Paris 1953, str. 10—16.

<sup>44</sup> R. Kretschmer: *Le problème scientifique et philosophique du type constitutionnel*, Rev. de Morpho-psychologie humaine 1951, nr. 10, str. 27.

<sup>45</sup> H. Wallon: cyt. za M. Gex: „*Test caractériel pour un diagnostic rapide*“, Paris 1953, str. 13—14.

<sup>46</sup> E. Mounier: *Traité du caractère*“, Editions du Seuil, Paris 1946 str. 42.

1° — typy nie mogą schematyzować rzeczywistości, lecz powinny być jej odbiciem;

2° — typologia nie stanowi celu, lecz środek do poznania jedynej i niepowtarzalnej indywidualności ludzkiej <sup>47</sup>.

Istnieje bardzo wiele typologii charakterologicznych. Wyróżnia się spośród nich klasyfikacja Heymansa-Wiersmy-Le Senne'a, która — jak wskazuje znaczna ilość wydanych monografii — bardzo często znajduje zastosowanie w wychowaniu <sup>48</sup>.

Przejdziemy do krótkiego przedstawienia tej typologii i wykazania, że spełniają się w niej dwa wyrażone wyżej postulaty.

### C. Typologia Heymansa — Wiersmy — Le Senne'a

Podstawę wspomnianej typologii stanowią dwie ankiety: „statystyczna“ i „biograficzna“, które opracowali filozof i psycholog Gerard Heymans oraz psychiatra Enno Wiersma — profesorowie z Groningen w Holandii. Pierwsza z tych ankiet została skierowana w r. 1905 do prawie 3000 lekarzy z prośbą o dostarczenie opisu charakteru znanych im osób i przyniosła w rezultacie 2523 psychografie <sup>49</sup>. Drugą ankietę zastosowaną w 1908 r. do zbadania życiorysów 110 ludzi z różnych narodowości, żyjących w XV — XIX wieku, którzy dodatkowo lub ujemnie wyróżnili się w społeczeństwie, a więc m. in. sławnych uczonych, artystów, wodzów, ale również zbrodniarzy <sup>50</sup>. Wyniki obu ankiet zostały porównane celem sprawdzenia ich wartości <sup>51</sup>.

<sup>47</sup> por. E. Mounier: *Traité du caractère*, Paris 1946<sup>1</sup>, str. 41 oraz 42

<sup>48</sup> P. Griéger: *L'intelligence et l'éducation intellectuelle*, Paris 1950.

P. Gaillat: *Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître*, Paris 1952.

A. Le Gall: *L'éducation sexuelle selon les caractères*, Paris 1956.

R. Verdier: *La caractérologie dans l'enseignement secondaire*, Paris 1957.

P. Mesnard: *Education et caractère*, Paris 1957<sup>2</sup>.

A. Le Gall: *Caractérologie des enfants et des adolescents*, Paris 1958

<sup>49</sup> G. Heymans, E. Wiersma: *Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung* — Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnes-Organ, Leipzig 1906, t. 42, oraz 1909, t. 51.

<sup>50</sup> G. Heymans: *Über einige psychische Korrelationen* — Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 1908. t. I.

Zebrany materiał Heymans i Wiersma uporządkowali według założenia, jakie ich zdaniem wynikało z dotychczasowej charakterologii, a mianowicie, że właściwościami podstawowymi dla charakteru człowieka są: emocjonalność, aktywność i tzw. primalność / sekundalność.

**EMOCJONALNOŚĆ** zaś (w skrócie E) należy rozumieć, jako dyspozycję do ulegania wstrząsom psychicznym nawet wskutek stosunkowo niewielkiej podniety. **AKTYWNOŚĆ** (w skrócie A), jako dyspozycję do spontanicznego działania mimo przeszkód, a **PRIMALNOŚĆ-SEKUNDALNOŚĆ** (w skrócie P lub S), jako dyspozycję do krótszego lub dłuższego przechowywania reakcji na doznane podniety (oddźwiękowość).

Biorąc pod uwagę posiadanie lub brak poszczególnych cech podstawowych u osób badanych, uczeni z Groningen rozróżnili osiem następujących typów charakteru:

Emocjonalny, nie-Aktywny, Primalny: EnAP — **NERWOWIEC**  
nie-Emocjonalny, Aktywny, Sekundalny: nEAS — **FLEGMATYK**

nie-Emocjonalny, Aktywny, Primalny: nEAP — **SANGWINIK**  
Emocjonalny, nie-Aktywny, Sekundalny: EnAS — **SENTYMENTALNY**

Emocjonalny, Aktywny, Sekundalny: EAS — **PASJONAT**  
nie-Emocjonalny, nie-Aktywny, Primalny: nEnAP — **AMORFIK**

nie-Emocjonalny, nie-Aktywny, Sekundalny: nEnAS — **APATYK**

Emocjonalny, Aktywny, Primalny: EAP — **CHOLERYK**

Z podanych tu określeń ośmiu charakterów, Heymans i Wiersma przywiązują wagę jedynie do terminów odnoszących się do właściwości podstawowych (w skrócie EnAP, nEAS, nEAP itd), a określeń jednowyrazowych jak np. „nerwowiec“, „flegmatyk“, „sangwinik“ używają tylko dla nawiązania do starożytnej lub

<sup>51</sup> G. Heymans, E. Wiersma: dz. cyt. 1909 str. 39—69.

współczesnej wiedzy charakterologicznej i ze względów technicznych<sup>52</sup>. Ponadto, chociaż trzy z spośród ośmiu charakterów nawiązują do klasyfikacji Galena i Hipokratesa, treść odpowiednich typów starożytnych nie pokrywa się z heymanowskimi.

Typologię holenderską rozwinął oraz rozbudował w system filozof i charakterolog francuski René Le Senne (1882—1954).

Charakter według niego jest *zespolem wrodzonych dyspozycji, tworzących duchową strukturę człowieka, a indywidualność — to synteza tego, co wrodzone i nabyte* w psychice ludzkiej, która rozważona jako całość w dążeniu do pewnych wartości nazywa się *osobowością*. Pojęcie zaś temperamentu nie należy do psychologii, ale raczej do fizjologii<sup>53</sup>. Znaczenie terminów: charakter, indywidualność, osobowość, temperament przyjęte przez Le Senne'a poważnie odbiega od uznawanego powszechnie w polskiej literaturze naukowej. Odkładając do innej mej pracy krytyczną ocenę terminologii lesennowskiej, tutaj zatrzymuję jej założenia.

Badania prowadzone przez charakterologów zaliczonych do t. zw. *Szkoły Le Senne'a* wzmocniły podstawy metodyczne systemu, przysparzając mu jako narzędzi diagnostycznych wielu kwestionariuszy i testów.

Charakterologia lesennowska została również poszerzona elementami morfopsychologii i grafologii oraz zastosowana do wychowania i wielu innych dziedzin życia<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> Określenia właściwości podstawowych i typów charakteru por. Heymans G., Wiersma E. dz. cyt. 1909 str. 5—6, G. Heymans: dz. cyt. 320—322.

<sup>53</sup> R. Le Senne: *Traité de caractérologie* Paris 1957<sup>5</sup>, str. 9—17 oraz tegoż autora *La caractérologie — Cahiers d'actualité de synthèse de L'Encyclopedie française* — Larousse, Paris (bez daty), str. 9—19.

<sup>54</sup> por. Ks. J. Tarnowski: *Rozwój badań charakterologicznych w Szkole Le Senne'a* — Roczniki Filozoficzne KUL, Lublin 1964, 4, (XII). Wśród najnowszych nurtów panujących wśród zwolenników typologii Le Senne'a dostrzega się tendencję do bardziej elastycznego ujmowania określenia charakteru, niekoniernie już jako struktury całkowicie wrodzonej i nieziennej.

Po tym bardzo pobieżnym przedstawieniu systemu Heymansa-Wiersmy- Le Senne'a sprawdźmy, czy spełniają się w nim dwa wymienione wyżej postulaty konieczne, aby przyjąć jakąś typologię jako hipotezę roboczą.

Najpierw zajmijmy się pierwszym postulatem:

1° — *Typy nie mogą schematyzować rzeczywistości, lecz powinny być jej odbiciem.*

Otóż w miarę rozwoju omawianego systemu, typy charakterologiczne wchodzące w jego skład, ulegają wyraźnej ewolucji zarówno co do treści pojęciowej, jak co do ilości. Heymans i Wiersma nie rozróżniali osobników „więcej“ lub „mniej“ emocjonalnych czy aktywnych. Każda z osób badanych w oparciu o lakoniczne odpowiedzi „tak“ lub „nie“, jakie dawali ankietujący lekarze, dostawała się do jednej z dwu przeciwstawnych przegródek: E — nE, A — nA, P — S.

Typów charakteru było osiem i nie było mowy o typach „mieszanych“ czy „przejściowych“, Tę niewątpliwą sztywność cechującą klasyfikację Heymansa złągodził Le Senne w następujący sposób:

1) Wprowadził on przede wszystkim stopniowanie intensywności cech podstawowych charakteru. Przyjmując liczbę „5“ na określenie np. emocjonalności przeciętnej (E) ustalił Le Senne następującą tabelkę orientacyjną:

$E > 7,5$  — osobnicy „nad-emocjonalni“ czyli bardzo emocjonalni.  
 $5 < E < 7,5$  — osobnicy „pod-emocjonalni“ czyli mniej emocjonalni.

$2,5 < E < 5$  — osobnicy „pod-nieemocjonalni“ czyli mniej chłodni.  
 $E < 2,5$  — osobnicy „nad-nieemocjonalni“ czyli bardzo chłodni.  
 Podobną tabelkę można ułożyć dla aktywności i oddźwiękowości.

2) Następnie w ostatnich swoich pracach Le Senne do trzech podstawowych właściwości dołączył czwartą — mianowicie POŁĘ ŚWIADOMOŚCI (L) (tj. dyspozycję do otwierania lub zacieśniania świadomości), dzięki czemu otrzymał 16 typów charakteru zamiast 8 typów Heymansa.

3) Ponadto licząc się z faktem, że w życiu codziennym spotykamy wiele osób o właściwościach zbliżonych do średniej, zamieścił listę 14 typów przejściowych lub przeciętnych (*types moyens*).

4) liczba właściwości lub raczej dyspozycji uzupełniających, które wносиły nowe elementy do zasadniczych typów Le Senne'a osiągnęła w jednej z ostatnich jego publikacji charakterologicznych liczbę ośmiu (np. tkliwość, uspołecznienie), co wzbogaciło oczywiście ilość i treść typów.

5) Psychografię prawie każdego z ośmiu głównych charakterów opatrzył Le Senne naszkicowaniem kilku lub kilkunastu podtypów <sup>55</sup>.

Dodać należy, że zwielokrotnienie liczby typów i podtypów nie pociągnęło za sobą chaosu, lecz zostały utrzymane proste ramy klasyfikacji heymanowskiej.

Spśród uczniów Le Senne'a wyróżnia się oryginalnością koncepcja R. M u c c h i e l l i ' e g o. Powołuje się on na słowa, które kiedyś usłyszał od swego mistrza a mianowicie, że wybór czynników E/nE, A/nA, P/S jako podstawy typologii można pod pewnymi względami rozumieć jako umowny. Możliwość doskonałego opisać osiem typów, wychodząc z innych czynników: pole świadomości, allocentryzm oraz inteligencja generalizująca. Mucchielli przypuszcza, że typy heymanowskie trzeba traktować jedynie jako struktury stylistycznie najczęstsze <sup>56</sup>, nie wykluczając jednak możliwości charakterów o zupełnie innych właściwościach (lub raczej czynnikach). Tak np. w jakimś osobniku sentymentalnym może występować silniej niż EnAS czynnik M — Mars czyli wojowniczość (dyspozycja do przeciwstawiania się), dzięki czemu przypomina on raczej choleryka lub pasjonata.

Inny uczeń Le Senne'a, M. G e x opierając się na tekście *Traité de caractérologie* stwierdzającym istnienie wielkiej ilości ty-

<sup>55</sup> R. Le Senné: *Traité de caractérologie*, Paris 1957 <sup>6</sup> oraz *La caractérologie* — Paris (bez daty) *passim*.

<sup>56</sup> R. Mucchielli — *La caractérologie à l'âge scientifique*, Neuchâtel, 1961, str. 178.

pów mieszanych, w których wzorcowe formy np. choleryka i pasjonata czy nerwowca i sangwinika splatają się, albo zwalczają wzajemnie <sup>57</sup>, przyjmuje założenie, że w każdym osobniku mogą znajdować się różne typy o niejednakowym natężeniu.

Test-kwestionariusz Gex'a został tak opracowany, aby uzyskać możliwość wykrycia, który typ lub które typy dominują w danym osobniku.

Idąc dalej w tym samym kierunku R. R e s t e n wyraża przekonanie, że typy należy rozumieć jako wzorcowe tendencje lub mechanizmy charakterologiczne. W każdym mianowicie osobniku istnieje wszystkie osiem tendencji, z których jedno pod wpływem pewnych okoliczności rozwijają się, inne zaś zamierają lub trwają w podświadomości, czekając na odpowiednią chwilę. Tak więc jeden i ten sam człowiek czasem zachowuje się jak flegmatyk, kiedy indziej zaś, jak pasjonat czy sentymentalny <sup>58</sup>.

A teraz przejdźmy do postulatu drugiego:

2° — *Typologia nie stanowi celu, lecz środek do poznania jedynej i niepowtarzalnej indywidualności ludzkiej.*

Niewątpliwie leżało w zamierzeniach Heymansa i Wiersmy dotarcie do pojedynczego indywidualnego charakteru, ale dopiero Le Senne wyłonił do tego celu specjalny dział charakterologii, który nazwał *idiologią*. Le Senne przygotowywał traktat poświęcony idiologii, którego opracowanie przerwała mu śmierć.

Na wstępie do tego traktatu wyjaśnia on etymologicznie znaczenie słowa idiologia, pochodzącego od IDIOS = *to, co komuś jest własne*, i uzasadnia potrzebę odrębnej nauki — *idiologii*, ponieważ charakterologia w ścisłym nie może dojść do poznania całej różnorodności czynników wrodzonych i nabytych, stanowiących psychiczną treść indywidualności ludzkiej, która różni się od każdej innej swą jedynością i wyłącznością.

Ponieważ do tej oryginalności, jaką odznacza się indywidualność ludzka nie można dotrzeć bezpośrednio, konieczne jest

<sup>57</sup> M. G e x : *Test caractériel pour un diagnostic rapide*, Paris 1953, str. 26—27 (tom VIII z serii „Caractères“)

<sup>58</sup> R. R e s t e n : *Le diagnostic du caractère*, Paris 1953 str. 29—35).

tu pośrednictwo charakterologii<sup>59</sup>. W zrozumieniu więc Le Senne'a typy charakterów są jedynie przygotowaniem, pomostem, który pozwala dojść do konkretnego człowieka, stanowiącego w gruncie rzeczy k r y p t o g r a m<sup>60</sup>.

Podobne stanowisko zajmują uczniowie Le Senne'a. Tak więc np. M. G e x pisze że typ jest instrumentem, który musi pozostać delikatnym i sprawnym, a typologia powinna być zarówno uwięzieniem charakterologii, jak i fazą, którą trzeba koniecznie przekroczyć. Typologia stanowi bowiem przedsiónek idiologii — poznanie typu jest zapoczątkowaniem odkrycia indywidualności<sup>61</sup>.

A. L e G a l l — przewodniczący Międzynarodowego Towarzystwa Charakterologicznego, w swej najnowszej rozprawie podkreśla ważność orientacyjnego rozpoznania typu, które powinno mieć miejsce przed dokładniejszym zbadaniem indywidualności. Tak postępuje się w szpitalu, gdzie najpierw stawia się choremu, prowizoryczną diagnozę, którą potem sprowadza się i uzupełnia w toku obserwacji<sup>62</sup>.

Z powyższej analizy wynika, że system charakterologiczny Heymansa-Wiersmy — Le Senne'a we współczesnej formie, nadanej przez tego ostatniego i jego Szkołę, spełnia obydwie postulaty stawiane typologii i może stanowić hipotezę roboczą, jako narzędzie indywidualizacji, służące katechezie personalistycznej.

### III. PRÓBA ZASTOSOWANIA METODY CHARAKTEROLOGICZNEJ DO PERSONALIZACJI KATECHEZY

#### A. Uwagi ogólne

Stwierdziwszy w pierwszej części naszych rozważań, że indywidualizacja jest koniecznością w zakresie zarówno dydaktycz-

<sup>59</sup> R. L e S e n n e: *Précis d'idiologie — La caractérologie*, 1961, 3, str. 11—36.

<sup>60</sup> R. L e S e n n e: *La caractérologie — Cahiers d'actualité et de synthèse de l'Encyclopedie française*, Larousse (bez daty).

<sup>61</sup> M. G e x: *Test caractériel pour un diagnostic rapide — Caractères*, Paris 1953, str. 14 i 16.

<sup>62</sup> A. L e G a l l: *Les positions de la caractérologie — La caractérologie*, 1962, 4, str. 52—53.

nym i pedagogicznym, jak katechetycznym, oraz w części drugiej, że typologii charakterologicznej według Heymansa — Wiersmy — Le Senne'a można użyć jako sprawnego narzędzia indywidualizacji, pora już obecnie przystąpić do zastosowania tego właśnie systemu do personalizacji katechezy tzn. nadania jej aspektu personalistycznego.

Teologia katechezy personalistycznej doczekała się już wielu opracowań<sup>63</sup>; wydaje się natomiast, że strona psychologiczna zagadnienia nie została dotąd wystarczająco naświetlona. Z racji na szczupłe ramy mego artykułu, pominię całkowicie aspekt teologiczny, ograniczając się do ujęcia wyłącznie charakterologicznego.

Otóż przed katechetą, który w swej pracy pragnie wykorzystać dorobek charakterologii stoją dwa zadania:

- 1° — poznać treść typu charakteru wychowanka zarówno faktyczną jak idealną;
- 2° — dostosować odpowiednie środki dydaktyczne i pedagogiczne.

Właściwie katecheta jeszcze przed tym wszystkim musi przeprowadzić dokładne badania przy pomocy kwestionariuszy, testów, a zwłaszcza obserwacji, aby trafnie określić typ charakteru osobnika, z którym ma do czynienia. Ale tym, bardzo obszernym, zagadnieniem nie mogę się tutaj zajmować, odsyłam jedynie do odpowiedniej literatury<sup>64</sup>.

A więc założmy, że katecheta ustalił już hipotetycznie typ charakteru swego wychowanka i omówmy nieco dokładniej wyliczone powyżej oba zdania.

Pierwsze z nich obejmuje poznanie najpierw faktycznej treści typu, tzn. jego psychografii czyli zespołu najważniejszych dyspozycji psychicznych. Następnie trzeba zorientować się w idealnej

---

<sup>63</sup> por. m. in. J. B. Alfaro: *Person und Gnade* w: *Theologisches Jahrbuch*, Leipzig 1962, str. 261—282; L. Prohaska: *Pädagogik der Begegnung, Entwurf einer ganzheitlichen Erziehungslehre*, Freiburg 1961; O. Semmelroth: *Mensch und Gott in Begegnung. Ein Durchblick durch die Katholische Glaubenslehre* Frankfurt a. M. 1958.

<sup>64</sup> por. Ks. J. Tarnowski: dz. cyt. str. 98—100.

treści typu charakteru tzn. odkryć jego najcenniejsze dyspozycje, „najmocniejszą stronę“, co będzie stanowiło jak gdyby naturalne otwarcie się na dialog z Bogiem (oczywiście jedynie z punktu widzenia charakterologicznego).

Dialog taki przedstawia się dla każdego człowieka w odrębny, specyficzny sposób, w pewnym stopniu zależny właśnie od typu jego charakteru. Dzięki badaniom charakterologicznym możemy więc stopniowo wykrywać kształtujące się u każdego człowieka, zgodnie z jego indywidualnymi właściwościami, jakieś nieuświadomione dążenie ku Bogu, które Rahner nazywa egzystencjalnie nadprzyrodzonym <sup>65</sup>.

Dążenie to ma się urzeczywistniać, spełniając odmienne dla każdego typu powołanie życiowe. Rozwój owego powołania napotyka na przeszkody ze strony takich dyspozycji typu charakteru, które stanowią jego słabość.

Aby pomóc wychowankowi w odkryciu i realizowaniu przez dialog z Bogiem swego życiowego powołania, katecheta — i to jest drugie z wyżej podanych zadań — powinien stosować odpowiednie środki dydaktyczne i pedagogiczne tzn. zastosować takie metody w nauczaniu i wychowaniu, które pasują do potrzeb danego typu charakteru.

A więc materiał charakterologiczny podany będzie według następującego planu:

- I. Treść każdego z zasadniczych typów charakteru:
  - a) faktyczna [czyli skrócona psychografia]
  - b) idealna [czyli najważniejsze dla danego typu dyspozycje do dialogu z Bogiem]
    - zarys powołania życiowego
    - dyspozycje utrudniające jego realizację
- II. Środki
  - a) dydaktyczne
  - b) pedagogiczne

<sup>65</sup> cyt. wg P. Fransen S. J.: *Pour une psychologie de la grâce divine* — *Lumen vitae* 1957, vol. XII, nr. 2, str. 231.

Oczywiście należy pamiętać, że żadna osobowość ludzka nie da się zamknąć w granicach jakiegokolwiek typu. Określenie typologiczne stanowi jedynie punkt wyjścia, a zarysowanie odpowiedniego ideału i dobór środków należy rozumieć jako zaledwie orientacyjną próbę.

Z metodycznego punktu widzenia, psychografia poszczególnych typów zasadniczych może być uważana — jak to już było stwierdzone uprzednio — za hipotezę roboczą. Inaczej sprawa przedstawia się z elementami pozostałymi. Mianowicie zagadnienie środków pedagogicznych zyskało już dość obfitą literaturę<sup>66</sup>. Natomiast, gdy chodzi o problem środków dydaktycznych, niewiele ukazało się dotąd publikacji<sup>67</sup>.

Zagadnienie zaś ideału i powołania życiowego dla poszczególnych typów charakteru dopiero jest zarysowane: wymaga ono jeszcze badań indukcyjnych, polegających na zgromadzeniu materiału biograficznego, odnoszącego się do świętych oraz wybitnych i przeciętnych ludzi każdego typu. Analiza tych materiałów pozwoli z czasem na bardziej precyzyjną ujęcie. Obecnie tylko niewielka liczba postaci świętych lub wybitnych, dość pobieżnie zbadanych, służy raczej za ilustrację niż dowód. Dlatego zamieszczone poniżej myśli trzeba przyjmować z daleko posuniętą ostrożnością; zmierzają one przede wszystkim do ukazania kierunku i możliwości dalszych poszukiwań.

---

<sup>66</sup> por. odnośnik 48.

<sup>67</sup> por. L. M. Rosetti O. M. I.: *Pratica di caratterologia religiosa*, Torino 1961; J. Jacqmin O. M. I.: *Essai de caractérolgie religieuse*, Roma 1954 (odbitka powielaczowa). Zapowiedziana jest również praca, którą przygotowuje R. Criner zatytułowana: *Caractères et sanctification*. Informację tę podaje La Caractérolgie, Paris 1966, nr. 8, str. 121.

Warto zwrócić uwagę na pracę magisterską E. Dworak (maszynopis 1965-ATK) zatytułowaną: *Próba anajizy charakterologicznej dzieci z kl. VI z uwzględnieniem występowania zainteresowań religijnych wg charakterologii Le Sennea*.

## B. Podstawowe typy charakteru w odniesieniu do katechezy personalistycznej

### E n A P

## NERWOWIEC czyli TYP POBUDZAJĄCO-EMOCJONALNY

### I. TREŚĆ

#### a) faktyczna

Nerwowiec odznacza się usposobieniem krańcowo-zmiennym: w krótkim czasie przechodzi od łez do śmiechu. Spragniony uczuć, ale niestały w swoich sympatiach, wciąż poszukuje nowych wrażeń. Odczuwa potrzebę upiększania rzeczywistości, co go prowadzi do fikcji poetyckiej lub do kłamstwa. Impulsywny, ocenia ludzi zależnie od tego, czy z nim sympatyzują czy też nie; ma gust okropności i makabry. Potrzebuje podnieć, by wyrwać się z bezczynności i nudy. Niezdolny do pracy systematycznej, oddaje się zajęciom ulubionym, a zaniedbuje obowiązkowe. Chce wzbudzać podziw i zwracać na siebie uwagę. Szybko się zapala i prędko gaśnie: typowy „słomiany ogień“. Po doznanych niepowodzeniach daje się łatwo pocieszyć. Snuje wielkie plany, których nie urzeczywistnia. Lubi życie towarzyskie, odznacza się błyskotliwą inteligencją. Nie umie oprzeć się pokusie, ale szczerze żałuje swoich upadków. Główną wartością nerwowca jest piękno, albo rozrywka.

#### b) idealna

1. Zasadniczą dyspozycją nerwowca, która stanowi jego żywotny potencjał, jest emocjonalność — najsilniejsza z trzech podstawowych dyspozycji tego charakteru. Dzięki emocjonalności łatwo nawiązuje on łączność uczuciową z ludźmi, a nawet z całą przyrodą oraz zapala się do podjęcia różnych zadań.

2. Powołanie życiowe nerwowca będzie więc polegało na odkryciu miłości Jezusa skierowanej ku niemu i na „zakochaniu się w miłości“ na wzór św. Franciszka z Assyżu. Ale nie chodzi tu jedynie o więź sentymentalną, lecz o pójście w ślady Umiłowanego, z gotowością na największe wyrzeczenia, by jak Biedaczyna z Asyżu stać się drugim Jezusem. Tej postawie wobec Zbawiciela odpowiada uczynność w stosunku do wszystkich ludzi, która powinna rozwinąć się z naturalnej zwyczajnie u nerwowca

uprzejmości. Przeznaczeniem jego jest rozdawanie na wszystkie strony coraz bardziej pogłębiającej się radości, stale odświeżanej przez miłość.

3. Niebezpieczeństwem dla nerwowca (typowo polski charakter, odpowiadający „sangwinikowi“ z typologii starożytnej) jest brak wytrwałości: typowy „słomiany ogień“.

## II. ŚRODKI

### a) dydaktyczne

1. Nie powinno się zamykać prawd wiary w definicje i formułki, nerwowiec bowiem nie znosi abstrakcji. Trzeba Bożą rzeczywistość ukazać barwnie, żywo i pięknie; tak, aby była pociągająca. Ze skarbcza Pisma św. i Liturgii wydobywać to wszystko, co najwspanialsze i porywające.

2. Świat nadprzyrodzony, ukazany nerwowcowi jako system nakazów i zakazów wydaje mu się odpychający. Nerwowiec nie chce ograniczeń w życiu. Należy więc doprowadzić go do odkrycia, że punktem oparcia chrześcijaństwa jest Zmartwychwstanie, w którego blasku staje się dopiero potrzebny krzyż. Nerwowiec musi zrozumieć, że skutkiem ofiarnego pójścia za Jezusem nie jest smutna rezygnacja, ale pełnia życia. Nawrócenie nie odebrało radości św. Franciszkowi, ale uczyniło go jeszcze szczęśliwszym.

### b) pedagogiczne

1. Dać możliwość wyladowania emocjonalności, zwłaszcza w trzech kierunkach: **ruch** (nie krępować naturalnej skłonności nerwowca do zmiany miejsca i otoczenia, ale roztropnie nią pokierować) **nowość** (ujmować znane prawdy w nowe formy) **życzliwość** (porozumiewać się z nerwowcem nie tyle słowami, co uśmiechem i dobrocią)

2. Ożywić niską aktywność nerwowca pracującego zwykle zrywami. Jest on zdolny do skupienia uwagi lub wytężonej pracy na ogół jedynie przez 20—25 minut, a potem szuka odprężenia i rozrywki. Należy więc przewidzieć w ramach godziny katechetycznej chwile swobodniejsze (pokazanie interesującego ekspoz-

natu, żartobliwa uwaga itp.), bo inaczej nerwowcy będą przeskadzać.

3. Licząc się z primalnością nerwowca, która jest jednym ze źródeł jego braku wytrwałości, trzeba być stanowczym, konsekwentnym w wymaganiach oraz przyzwyczajając go do regularnego trybu życia.

## E A S

### FLEGMATYK czyli TYP SYSTEMATYCZNY

#### I. TREŚĆ

##### a) faktyczna

Flegmatyk jest zrównoważony, obiektywny, szanujący zasady i punktualny. Mimo chłodu i pozornej nieczułości umie pomagać potrzebującym. Cierpliwym, odważnym, wytrwałym i naturalnym; po prostu nie umie udawać. Obdarzony jest zdolnością jasnego i treściwego wypowiadania się, chociaż monotonią może niekiedy nużyć słuchaczy. Uzdolniony do matematyki i nauk ścisłych, posiada umiejętność abstrakcji. Ma wybitne poczucie humoru, na co nie wydaje się wskazywać jego na ogół poważny wygląd. Pracuje systematycznie, choć powoli, nie znosi pośpiechu. Wierny swemu słowu, na czas wykonuje zlecane prace. Nie pragnie życia towarzyskiego, ale umie znaleźć się wśród ludzi. Zamiłowany do porządku i czystości. Niekiedy oddaje się wątpieniu, ale niezmiernie szuka prawdy. Największą wartością jest dla niego prawda lub prawo.

##### b) idealna

1. Jedną z najcenniejszych dyspozycji flegmatyka jest nastawienie poznawcze, naturalna skłonność do szukania Prawdy oraz zupełnego poddania się Jej.

2. Głód prawdy, doznawany przez flegmatyka, może być zaspokojony jedynie przez zetknięcie z Chrystusem, który uosabia najwyższą Mądrość Bożą. A zatem powołanie flegmatyka, odmienne całkowicie od powołania nerwowca, polega na postępowaniu drogą poznania ku wierze i miłości Boga. Podobnie przedstawia się sprawa w odniesieniu do bliźnich: flegmatyk musi ich coraz lepiej rozumieć, aby ich ukochar i skutecznie przychodzić im z pomocą.

3. Największe niebezpieczeństwo stanowi dla flegmatyka sceptycyzm, gdy próbuje on po ludzku zgłębiać niedościgłe ta-

jemnice oraz formalizm, gdy zamiłowanie do przestrzegania prawa staje się czysto zewnętrzne.

## II. ŚRODKI

### a) dydaktyczne

1. Należy wystrzegać się przeakcentowania strony uczuciowej w przedstawianiu chrześcijaństwa, bo flegmatyk powęźmie łatwo przekonanie, że religia jest tylko sprawą uczucia i odsunie się od niej. Trzeba natomiast, aby flegmatyk wiedział, że wiedza nie sprzeciwia się wierze religijnej, ale stanowi z nią po prostu jedno.

2. Błędem byłoby jednak również ukazywanie flegmatykowi religii jako domeny samego rozumu. Dlatego niezbędne jest wysunięcie mu propozycji uznania uprawnionego autorytetu. Gdy uzna on powagę prawodawcy za udowodnioną, nie da się żadną siłą powstrzymać od sprostania jego wymaganiom (św. Tomasz More).

### b) pedagogiczne

1. Flegmatyk obdarzony spokojnym, równym usposobieniem wskutek niezbyt wysokiej emocjonalności, wymaga ze strony wychowawcy sprawiedliwości, taktu i umiaru; rażą go wszelkie porywy uczuciowe oraz brak opanowania lub niekonsekwencja pedagogiczna (niedotrzymywanie obietnic, kary zbiorowe itp.)

2. Nie trzeba popędzać flegmatyka w pracy, ponieważ jest on typem aktywnym, chociaż często stosunkowo powolnym w działaniu. Wystarczy wskazać mu cel i przekonać o jego skuteczności, natomiast tempo wykonania i dobór środków pozostawić do jego uznania.

Flegmatyk, dzięki silnej sekundalności ma zwykle wrodzone poczucie ładu i systematyczności. Emocjonalno-primalny nerwowiec ulega wychowawcy, którego lubi. Flegmatyk zaś mniej wrażliwy na atrakcyjność osoby potrzebuje spokojnej, trzeźwej argumentacji. Uznając jego prawo do analizy rozumowej, trzeba

ukazywać mu bogatą i skomplikowaną rzeczywistość, by ustrzec od popadnięcia w schematyzm polegający na stałym odwoływaniu się do kilku ulubionych prawideł, co prowadzi do pedanterii.

## nE A P

### SANGWINIK czyli TYP REALISTYCZNY

#### I. TREŚĆ

##### a) faktyczna

Sangwinik jest chłodny i opanowany, uwagę swą kieruje na życie zewnętrzne (*estrawertyk*), które umie doskonale obserwować. Obdarzony w wybitnym stopniu zmysłem praktycznym, potrafi „sprzedać“ swoje wiadomości. Zdolny jest do nauk ścisłych, zwłaszcza eksperymentalnych. Lubi życie towarzyskie, jest grzeczny, dowcipny, uprzejmy, ale bywa również ironiczny i złośliwy. Zna tajemnicę kierowania ludźmi, można go nazwać zręcznym dyplomata. Skłonny jest do oportunistu i konformizmu, bardzo podatny na wpływy otoczenia. Gotów uznać względność norm moralnych, dochodzi nieraz do sceptycyzmu, odznacza się liberalizmem i tolerancyjnością. Daje dowody inicjatywy i wielkiej giętkości umysłu. Spokojny i zrównoważony, nawet w bardzo napiętych sytuacjach. Często nastawiony egoistycznie, bywa wyrachowany i wykorzystuje innych. Największą wartością jest dla niego powodzenie życiowe, użyteczność.

##### b) idealna

1. Zdaniem Le Senne'a, charakter sangwiniczny jest spośród ośmiu zasadniczych typów najmniej dysponowany do życia religijnego. Wybitni sangwinicy: Machiavelli, Voltaire, Talleyrand, A. France mogą służyć jako przykład. Brak natomiast wśród świętych — według dotychczasowych badań — przedstawicieli tego charakteru. Niektórzy charakterolodzy wskazują na św. Bernardyna ze Sieny oraz św. Jana Kapistrana, co wymaga jednak ściślejszego sprawdzenia.

Dyspozycją, która może w jakimś przynajmniej stopniu stać się punktem zaczepienia dla religijności jest cechująca sangwinika ciekawość, oraz zmysł praktyczny.

2. Albert Einstein (wybitny sangwinik) stwierdza, że poszukiwania naukowe prowadzą do jakiejś swoistej religijności, polegającej na podziwie wywoływanym przez harmonijność

i prawidłowość wszechświata<sup>68</sup>. Wydaje się, że powołanie życiowe sangwinika polega na przechodzeniu od dostrzeganych przez niego wartości w otaczającym świecie do Wartości Najwyższej, Której wszystko należy podporządkować. Swą zaś zaradność życiową powinien sangwinik oddać na usługi wspólnocie, do której należy.

3. Niebezpieczeństwem grożącym przeciętnemu sangwinikowi jest skłonność do wyrachowania, czyli do uznania własnego interesu za jedyną wartość godną życiowych zabiegów.

## II. ŚRODKI

### a) dydaktyczne

1. Sangwinik na ogół sądzi, że kto weźmie na serio chrześcijaństwo, będzie niedorajdą przegrywającym zwykle w życiu. Trzeba mu wykazać, że chrześcijanin istotnie ma liczyć przede wszystkim nie na własny spryt, lecz na zwycięską pomoc Tego, którego pozorna klęska na Krzyżu stała się początkiem niespotykanego w świecie triumfu. Ale nie znaczy to, że uczeń Chrystusa ma pragnąć przegranej w życiu. Przeciwnie. Z prostotą gołębiczy ma łączyć roztropność węża. (Mt 10, 15)

2. Dla osobników tego typu religia nieraz jest przedmiotem drwin. Przedstawiając zatem młodemu sangwinikowi prawdy religijne, strzec się trzeba wszelkiej naiwności, ale starać się o jasność i obiektywność. Powinien on zrozumieć, że przyjęcie wiary nie wymaga łatwowierności, lecz podporządkowania wymaganiom świata niewidzialnego wprawdzie, ale całkowicie realnego.

### b) pedagogiczne

1. Niska emocjonalność sangwinika sprawia, że trudno mu zrozumieć ludzi obdarzonych silną uczuciowością. Trzeba więc mu ukazywać różnorodność struktur psychicznych przy pomocy metod psychologii, a zwłaszcza charakterologii, aby umiał uznać odrębną wartość osób odmiennych od siebie i nawiązać z nimi łączność.

<sup>68</sup> A. Einstein: *Mój obraz świata* — cyt. za Tygodnikiem Powszechnym 1964, nr. 51 — poczta O. Malachiasza.

2. Aktywność sangwinika ogranicza się niejednokrotnie do uzyskiwania sukcesów, a to dzięki wrodzonemu sprytowi przychodzi mu łatwo. Nie można więc zbytnio go chwalić za osiągnięcia, które są niejednokrotnie dokonane przy minimum wysiłku. Nie wystarczy ukazać mu tylko cel (jak flegmatykowi), trzeba jeszcze czuwać nad dobieraniem przez niego uczciwych i odpowiednich środków.

3. Wskutek primalności, sangwinik jest bardzo podatny na oddziaływanie otoczenia. Stąd ważną jest sprawą danie mu dobrego sąsiada, zapewnienie właściwych towarzyszy zabaw.

## EnA S

### SENTYMENTALNY czyli TYP HAMUJĄCO- -EMOCJONALNY

#### I. TREŚĆ

##### a) faktyczna

Sentymentalny jest ambitny, ale nie umie urzeczywistnić swych daleko sięgających planów; dlatego poprzestaje na marzeniach. Zadumany, zapatrzony w swoje życie wewnętrzne (*intrawertyk*), często schizotypik, Melancholijny i niezadowolony z siebie, skłonny jest do skrupułów i kompleksów, zwłaszcza kompleksu niższości. Często oskarża samego siebie, a nawet czuje do siebie wstręt. Nieśmiały, drażliwy, przeżywa każde słowo niebacznie rzucone przez otoczenie, choć nie daje tego poznać po sobie. Pozornie nieczuły i obojętny, pod maską chłodu ukrywa burze wewnętrzne i załamania. Nieufny i podejrzliwy, lęka się wszelkich nowości, zwracając najchętniej myśl ku temu, co minęło. Wciąż szuka przyjaciela, któremu mógłby powierzyć bogactwo swego wewnętrznego życia. Takim powiernikiem najczęściej staje się pamiętnik chroniony czujnie przed wzrokiem ciekawych. Niezręczny i niepraktyczny, z trudem nawiązuje stosunki z ludźmi, lękając się niezrozumienia i ośmieszenia. Pesymista, nie wierzy we własne siły; często rezygnuje z góry z sukcesu, który mógłby napewno osiągnąć, gdyby miał odrobinę ufności do samego siebie. Delikatny w stosunku do innych, umie im okazać współczucie i otoczyć opieką. Indywidualista, kocha przyrodę i szuka w niej schronienia przed twardością losu. Najwyższą wartością jest dla niego życie wewnętrzne oraz przyjaźń.

##### b) idealna

1. Naturalna dyspozycja do głębokiego przeżywania do-

znanych wrażeń, prowadząca do bogatego życia wewnętrznego stanowi wyraźny punkt oparcia dla religijności.

2. Powołanie sentymentalnego polega na stałym pogłębianiu osobistej przyjaźni z Jezusem Chrystusem. Dostrzegając przez wiarę osobę Zbawiciela w istotach słabych i potrzebujących opieki, sentymentalny służy im zapominając o swich słabościach, skrupułach, lęku (Św. Jan Vianney).

3. Największym niebezpieczeństwem jest skłonność do depresji, która może doprowadzić do największych tragedii.

## II. ŚRODKI

### a) dydaktyczne

1. Trzeba przedstawić świat nadprzyrodzony, jako źródło życia i pokoju wewnętrznego, ukazując przede wszystkim nieskończone Miłosierdzie Boga, Jego ojcowskie zrozumienie dla słabości grzesznika.

2. Ukazywać sentymentalnemu potrzeby innych ludzi, aby zrozumiał, że jego cierpienia nie są największe ze wszystkich bólów świata. To wyrwie go z nadmiernego egotyzmu i skieruje ku braciom.

### b) pedagogiczne

1. Wobec wysokiej emocjonalności sentymentalnego połączonej z silną wrażliwością, trzeba mu oszczędzać wszelkich powodów do wstrząsów (jak np. zawstydzanie, krytyka publiczna), otaczając jak największą dobrocią.

2. Małej wydajności w pracy nie uważać za przejaw lenistwa, może być ona bowiem spowodowana niewiarą we własne siły lub chwilową depresją. Niską aktywność sentymentalnego ożywiać zachętą, pochwałą, pomocą w rozwijaniu zamiłowań.

3. Sentymentalny, wskutek sekundalności związanej z emocjonalnością i niską aktywnością ma nieuzasadniony lęk wobec tego, co go czeka. Trzeba nauczyć go korzystania z ewentualnych porażek przez umocnienie w nadziei chrześcijańskiej.

## E A S

## PASJONAT czyli TYP WŁADCZY

## I. TREŚĆ

## a) faktyczna

Pasjonat odznacza się ambicją; umie konsekwentnie urzeczywistniać swoje dalekowzroczne plany. Wielka prężność całej osobowości, skoncentrowana w kierunku określonym przez „główną namiętność“. Charakter władczy, skłonny do panowania zarówno nad sobą, jak nad innymi. Potrafi wyrzec się wszystkiego, co nie prowadzi go do umiłowanego celu. Częste utożsamianie siebie ze sprawą, której służy lub z grupą społeczną, do której należy: z Kościołem, Państwem lub Rodziną. Traktuje więc głęboko i poważnie religię, ojczyznę, obowiązki rodzinne. Doświadcza nigdy nie nasyconego głodu wielkości. Wobec otoczenia usłużny i ofiarny, ale pod warunkiem, że zostanie uznana wartość jego osoby. Umie ograniczać swoje potrzeby organiczne, gotów do daleko posuniętego ascetyzmu; potrafi ujarzmić swoją gwałtowność, chociaż niekiedy wybucha. Wielką energię swego charakteru dyscyplinuje, zaprzęgając ją do wielkich zadań. Zwykle wszechstronnie uzdolniony, ceni wspaniałą przeszłość, której pragnie być kontynuatorem. Postępuje zwykle uczciwie, ale jest niekiedy skłonny hołdować zasadzie: cel uświęca środki. Najważniejszą dla niego wartością jest zadanie, które ma wykonać.

## b) idealna

1. Pasjonat odznacza się wysokim stopniem nasilenia wszystkich trzech dyspozycji charakteru: emocjonalności, aktywności, oddźwięku psychicznego. Cechuje go ambitne dążenie całą siłą osobowości do czegoś wielkiego, wspaniałego.

2. Powołaniem pasjonata jest oddać energię, którą dysponuje, na służbę Bogu i ludziom, stać się narzędziem do wypełnienia wielkich zadań.

3. Największym niebezpieczeństwem dla pasjonata jest duma lub pycha, która prowadzi do samoubóstwienia (Napoleon Bonaparte).

## II. ŚRODKI

## a) dydaktyczne

1. Przedstawić pasjonatowi Zbawiciela, jako tego, który *wyniszczył Siebie i przyjął postać Sługi* (Flp 2,7.) Prawdziwa wielkość polega na służeniu innym.

2. Zbliżyć pasjonata do postaci św. Pawła Apostoła (przedstawiciel tego typu), by ukazać przekształcający wpływ Łaski na jego bogatą osobowość.

b) pedagogicznie

1. Należy odkryć i wykorzystać główną namiętność pasjonata, by uruchomić tkwiące w nim możliwości.

2. Nie dopuszczać do przeciążenia niezmordowanej często aktywności pasjonata, skłonić do korzystania z rozrywek i wypoczynku.

3. Sekundalność pasjonata złączona z innymi dyspozycjami usposabia go do poświęceń dla dobra sprawy, której służy. Trzeba we właściwy sposób pokierować tą wielką zdolnością, podsuwając zwłaszcza pasjonatom młodym, niedoświadczonym, odpowiednie cele

nE nA P

## AMORFIK czyli TYP LIMFATYCZNY

### I. TREŚĆ

a) faktyczna

Amorfik jest uczynny, zgodny, tolerancyjny. Da się ukształtować swemu otoczeniu, dlatego mówi się o nim, że ma „dobry charakter“. Niedbały, skłonny do lenistwa, odkłada zlecone czy zamierzone zajęcia. Niepunktualny. Na ogół idzie za tym, co modne, niekiedy dość zaskakująco przejawia bierny opór. Nie przejmuje się niczym. Często uzdolniony jest do muzyki i sztuki scenicznej, nieraz obdarzony dobrą pamięcią. Nad wszystko stawia potrzeby organiczne: jedzenie, picie, sen. Ożywia się z częstej „duchowej drzemki“ podczas gier i zabaw towarzyskich. Chętnie uprawia gry hazardowe. Lubi wygodne życie w domu rodzinnym, ale nie umie poświęcać się i być ofiarnym. Dość obiektywnie ocenia rzeczywistość. Najwyższą dla niego wartością jest rozrywka, przyjemność.

b) idealna

1. W przeciwieństwie do pasjonata, trudniej przychodzi znalezienie naturalnych dyspozycji do łączności z Bogiem u amorfika. Wydaje się że jego religijność, która potem zresztą może się pogłębić i rozwinąć, zwykle powstaje w dużej mierze wskutek adaptacji do środowiska.

2. Powołanie amorfika będzie polegało na chętnym posłuszeństwie woli Bożej oraz na praktycznym przychodzeniu z pomocą bliźnim.

3. Największym niebezpieczeństwem jest lenistwo, często wzmacniane jeszcze rozpieszczaniem przez rodziców lub wychowawców. Dotąd nie udało się w badaniach charakterologicznych wykryć wśród świętych przedstawicieli typu amorficznego (Św. Benedykt Labre?).

## II. ŚRODKI

### a) dydaktyczne

1. Sprawy Boże muszą być przedstawiane amorfikowi prosto i praktycznie. Stawianie wielkich wymagań, które trafia na dobry grunt u pasjonata, tutaj mija się z celem.

2. Ukazywać Zbawiciela, który nie cenił ascezy dla niej samej i nawet nazywany był „żarłokiem i pijakiem“ (Łk 7, 34), ale z drugiej strony pragnął, by uczniowie nie spali wtedy, gdy On modli się i czuwa (Mr 14, 37) przed złożeniem Siebie za nich w ofierze. Przy otwarciu się amorfika na miłość Bożą możemy spodziewać się, że działanie Łaski zaprawiać go będzie stopniowo do odwzajemnienia się, drobnymi przynajmniej wyrzeczeniami, za dary nieustannie otrzymywane.

### b) pedagogiczne

1. Nie trzeba zapominać o potrzebach organicznych amorfika (pożywienie, sen, odpoczynek), ale nie wolno go rozpieszczać. Dziecko amorficzne nie ma na ogół dość siły, by oprzeć się pokusie. Pomoc musi przyjść od strony wychowawcy łączącego delikatność z żelazną konsekwencją.

2. Nie można gniewać się na amorfika za ociężałość, pochodzącą z niskiej aktywności. Ale trzeba walczyć z lenistwem amorfika, ożywiając jego zainteresowania, wprowadzając w rytm pracy zbiorowej oraz przywołując na pomoc opinię środowiska (pochwały, nagany, ocena publiczna).

3. Badania wykazują skłonność amorfika do różnego rodzaju

nadużyć m. in. w dziedzinie seksualnej. Primalność amorfika jest jednym z czynników sprawiających, że ulega bez większych oporów presji chwili bieżącej, nie myśląc o konsekwencjach. Wciągnięcie go do uprawiania sportu, co się z konieczności łączy z pewną ascezą, może mieć bardzo pożyteczne skutki dla rozwoju jego osobowości.

nE nA S

## APATYK czyli TYP STATYCZNY

### I. TREŚĆ

#### a) faktyczna

Apatyk bywa zwykle małowówny, zamknięty w sobie i skryty. Nie ma zbyt wielkich aspiracji. Ponury i milczący, rzadko się śmieje. Zwykle uczciwy, prawdomówny, punktualny, odważny. Nudzi się często, brak mu zainteresowania. Zdolny do matematyki i przedmiotów ścisłych. lubi porządek i czystość. Wierny jest zasadom, które mu wpojono. Umie być karny i opanowany. Nie lubi nowości, jest raczej konserwatystą. Długo nosi urazy w sercu, niełatwo daje się pogodzić. Odznacza się równym usposobieniem, trzymając się z dala od społeczeństwa. Największą dla niego wartością jest spokój.

#### b) idealna

1. Poczucie prawości, szlachetności; dyspozycja do przestrzegania przepisów właściwa apatykowi jest odpowiednim fundamentem dla religijności.

2. Powołanie życiowe apatyka wyraża się wiernością prawu, opartą jednak nie na bezdusznym formalizmie, ale na prawdziwej, głębokiej miłości. Ilustrację takiego nastawienia może stanowić św. Bernadeta Soubirous<sup>69</sup>.

3. Największym niebezpieczeństwem dla osobników tego charakteru jest skostnienie, rodzaj bezwładu psychicznego, w którym ostały się jedynie wartości formalne.

### II. ŚRODKI

#### a) dydaktyczne

1. Niewskazane byłoby przedstawianie apatykowi świata nadprzyrodzonego, jako katalogu drobiazgowych przepisów, których

<sup>69</sup> M. P. Vinã y: *Caractères et personnalités*, Québec 1959, str. 206—211

należy się trzymać pod sankcją utraty zbawienia. Taki obraz przyspieszyłby skostnienie, grożące osobnikom tego typu. Raczej należy im ukazać Pana Boga, jako Ojca, który każdego człowieka zaprasza z miłością do uczestnictwa we własnym, Bożym życiu.

2. Apatyk ceni spokój. Trzeba mu wykazać, że niewyczerpanym źródłem pokoju wewnętrznego jest Boskie Serce Jezusa. Złączenie ze Zbawicielem pozwoli apatykowi przekazywać dar ciszy dzisiejszemu człowiekowi, dręczonemu niepokojem.

#### b) pedagogiczne

1. Nie można spodziewać się nagłego ożywienia emocjonalności apatyka, która jest zwykle bardzo słaba, ale trzeba koniecznie otoczyć go życzliwością, ponieważ skłonny jest do zupełnego odizolowania się od swego otoczenia.

2. Niełatwe jest rozbudzenie energii apatyka wobec niewysokiej jego aktywności. Liczyć się trzeba z możliwością wad organicznych (złe krążenie krwi, niewłaściwe oddychanie itp), które niekiedy bardzo ograniczają jego wydajność w pracy i muszą być leczone. Należy poznać i rozwijać zdolności, które często zaznaczają się w dziedzinie nauk ścisłych lub w rysunku.

3. Apatyk jest człowiekiem przyzwyczajęń. Zaszczepianie dobrych nawyków nie może jednak prowadzić do zautomatyzowania lecz do stałego postępu i radości ze wzrastania w umiejętnościach.

### E A P

## CHOLERYK czyli TYP DYNAMICZNY

### z. TREŚĆ

#### a) faktyczna

Choleryk jest pełen żywotności i energii, działa z wyteżeniem i gorączkowo w wielu kierunkach. Porywczy i wybuchowy, nieraz grzeszy brakiem umiaru. Skłonny do przesady, mierzy siły na zamiary. Wieczny reformator. Usposobienie pogodne, optymistyczne. Z łatwością nawiązuje kontakty towarzyskie i przyjacielskie. Pełen ciepła i ostentacyjnej serdeczności, potrafi przyciągać do siebie ludzi. Zwykle dobry mówca, czasem demagog, schlebiający tłumowi i podburzający do buntu. Wierzy w postęp. Szybki, zręczny i zdecydowany. Umie zdobywać, lubi rozkazywać i każdemu dać jakąś robotę do wykonania. Największą wartość stanowi dla niego działanie.

### b) idealna

1. Choleryk odznacza się żywiołowym dynamizmem, niejako występującym z brzegów.

2. Powołanie życiowe choleryka polega na włożeniu całego potencjału swej osobowości w akcję apostołską, na porywaniu innych swoim zapalem.

3. Największym niebezpieczeństwem dla osobników tego typu jest nadmiar ufności we własne siły, często doprowadzający do upadku (św. Piotr).

## II. ŚRODKI

### a) dydaktyczne

1. Unikać abstrakcji i nudy w przedstawianiu świata nadprzyrodzonego. Choleryk pragnie katechezy barwnej, żywej, w której sam mógłby wziąć czynny udział oraz pociągnąć innych.

2. Nie negując znaczenia osobistego wysiłku, akcentować konieczność zapomnienia o sobie i liczenia przede wszystkim na Moc Bożą, czego wspaniałym przykładem jest przedstawiciel tego typu charakteru papież Jan XXIII

### b) pedagogiczne

1. Jedyny sposób wychowawczego trafienia do choleryka, to traktowanie go prawdziwie po przyjacielsku; wtedy chwyta się go za serce.

2. Aktywność choleryka jest nieskoordynowana, dlatego rozprasza się w różnych kierunkach. Zadaniem wychowawcy jest pomóc mu w hierarchizowaniu celów działania i w opanowaniu siebie.

2. Choleryk jest z urodzenia reformatorem; trzeba pozwolić mu na roztropne i głębokie doskonalenie najpierw siebie, a potem dopiero otaczającej rzeczywistości.

Powyżej przedstawiona, dość fragmentarycznie, próba zastosowania metody charakterologicznej do katechizacji, na pewno pracy katechety nie uprości. Stwierdzenie, że osobnicy różnego typu niejednakowo przyjmują Boże posłannictwo, może w nie-

jednym nawet wypadku prowadzić do sprzecznych z sobą wniosków dydaktyczno-pedagogicznych. Co bowiem wydaje się np. godne zalecenia w nauczaniu i wychowaniu nerwowca, tego należy unikać w stosunku do flegmatyka. Zadanie katechety komplikuje się zatem niezmiernie. Zapewne, że w pewnym stopniu rozwiąże się problem, przedstawiając na katechezie prawdę Bożą w całym bogactwie i pięknie, na które wrażliwy będzie każdy z młodych. Ale nadal pozostaje zagadnienie dotarcia do poszczególnych osobowości w im właściwy sposób.

Charakterologia jest pomocą pod tym względem, ale jednocześnie ukazuje jasno słabość katechety, wobec ogromu zadania, jakie stoi przed nim.

Ponadto byłoby niebezpieczne stosowanie typologii powierzchowne, pośpieszne i upraszczające, przed czym słusznie ostrzega André G o d i n <sup>70</sup>. Dalsze poszukiwania naukowe, zmierzające do naświetlenia warsztatu katechetycznego od strony charakterologicznej wydają się bardzo pożądane. Pewnym rozszerzeniem sugestii zawartych w tym artykule jest praca ostatnio wydana <sup>71</sup>.

Miejmy nadzieję, że pogłębianie studiów charakterologicznych i zdobywanie nowych doświadczeń, pozwolą lepiej przysłużyć się personalizacji współczesnej katechezy.

#### R é s u m é

#### LE FACTEUR CARACTÉROLOGIQUE DANS LA CATÉCHÈSE

Y a-t un lien entre la catéchèse et la caractérologie c. à d. la science des caractères? Il faut répondre par l'affirmative, parce que:

I° — La catéchèse est une activité didactique — or les applications scolaires aux aptitudes et aux centres d'intérêt de l'enfant se renouvellent depuis plusieurs années.

II° — La catéchèse est une activité pédagogique — or une éducation qui ferait abstraction du caractère individuel de chaque enfant serait inefficace, et même nuisible.

<sup>70</sup> A. G o d i n: *Psychologie religieuse au service des éducateurs: travaux et orientations* — Lumen vitae 1957, vol. XII, no. 1 str. 17.

<sup>71</sup> Ks. J. T a r n o w s k i: *Typologia charakteru pomocą dla katechety i spowiednika w pracy zbiorowej p.t. Rozważania duszpastersko-katechetyczne* wydrukowanej przez Księgarnię św. Wojciecha w Poznaniu (1967).

III° — Mais la caètéchse a aussi son but spécifique: elle veut faciliter la rencontre personnelle de l'enfant avec Dieu. Mais cette rencontre dépend aussi du caractère de l'enfant qui peut accepter ou non le dialogue avec Dieu. C'est pourquoi le catéchiste doit connaître le caractère de ses élèves.

Entre plusieurs systèmes caractérologiques — c'est la typologie de G. Heymans (+1930), d'E. Wiersma (+1940) et de R. Le Senne (+1954), qui attire notre attention. Cette typologie dans l'expression moderne qu' en donne l'école de R. Le Senne ne schématise pas les hommes. Au contraire elle prend en considération la multiplicité des diverses personnalités traitant l'indication du type caractériel seulement comme une étape dans la recherche de l'individualité.

La typologie lesenienne distingue huit types fondamentaux en s' appuyant sur trois propriétés constitutives: *émotivité* (E), *activité* (A) et *retentissement*: *primarité* (P) et *secondarité* (S).

Chacun de ces types fondamentaux se spécifie par une aptitude propre à l'égard du dialogue avec Dieu.

Le type *EnAP* (émotif, non -actif, primaire) ou *nerveu* est disposé par sa forte émotivité à aimer Dieu et à L'imiter comme Saint François d'Assise.

Le flegmatique ou *nEAS* (non-émotif, actif, secondaire) cherche plutôt Dieu par les investigations intellectuelles (p. ex. S. Thomas Moře); pour lui Dieu se manifeste comme la suprême Vérité.

Le sanguin ou *nEAP* (non-émotif, actif, primaire) est doué de curiosité et de sens pratique; en découvrant des valeurs au monde il retrouve l'unique Valeur Suprême — Dieu.

Le sentimental ou *EnAS* (émotif, non-actif, secondaire) avec sa riche et profonde vie intérieure (p. ex. S. Jean Vianney) découvre en Dieu son véritable Ami.

Le passionné ou *EAS* (émotif, actif, secondaire) type autoritaire, qui éprouve le sens de la grandeur (p. ex. S. Paul Apôtre), doit comprendre qu' être vraiment grand c'est servir les autres comme Jésus.

L'amorphe ou *nEnAP* (non-émotif, non-actif, primaire) disposé à bien s'adapter au milieu peut être joyeusement adonné au service de son Dieu.

L'apathique ou *nEAS* (non-émotif, non actif, secondaire) avec sa disposition à la fidélité aux règles (p. ex. S. Bernadette Soubirous) doit retrouver Dieu, le suprême Législateur, qu'on doit suivre avec amour.

Le colérique ou *EAP* (émotif, actif, primaire) plein d'enthousiasme (p. ex. pape Jean XXIII) est prédestiné à l'activité apostolique.

Selon les besoins de chacun de ces types on doit aussi spécifier les procédés didactiques et pédagogiques.

L'application caractériologique de la catéchèse ici proposée est seulement un essai sans documentation suffisante, faite pour orienter des recherches ultérieures.