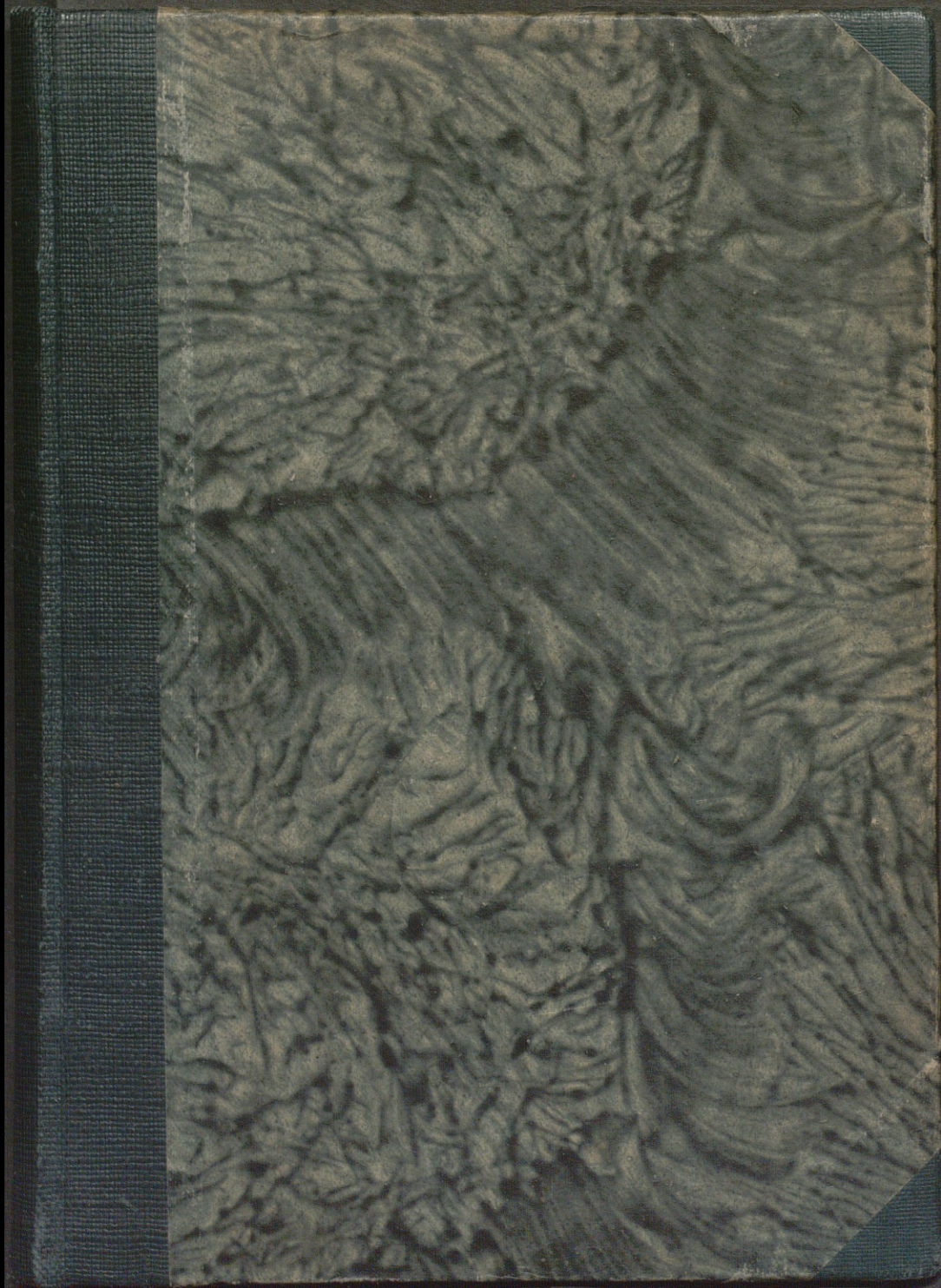
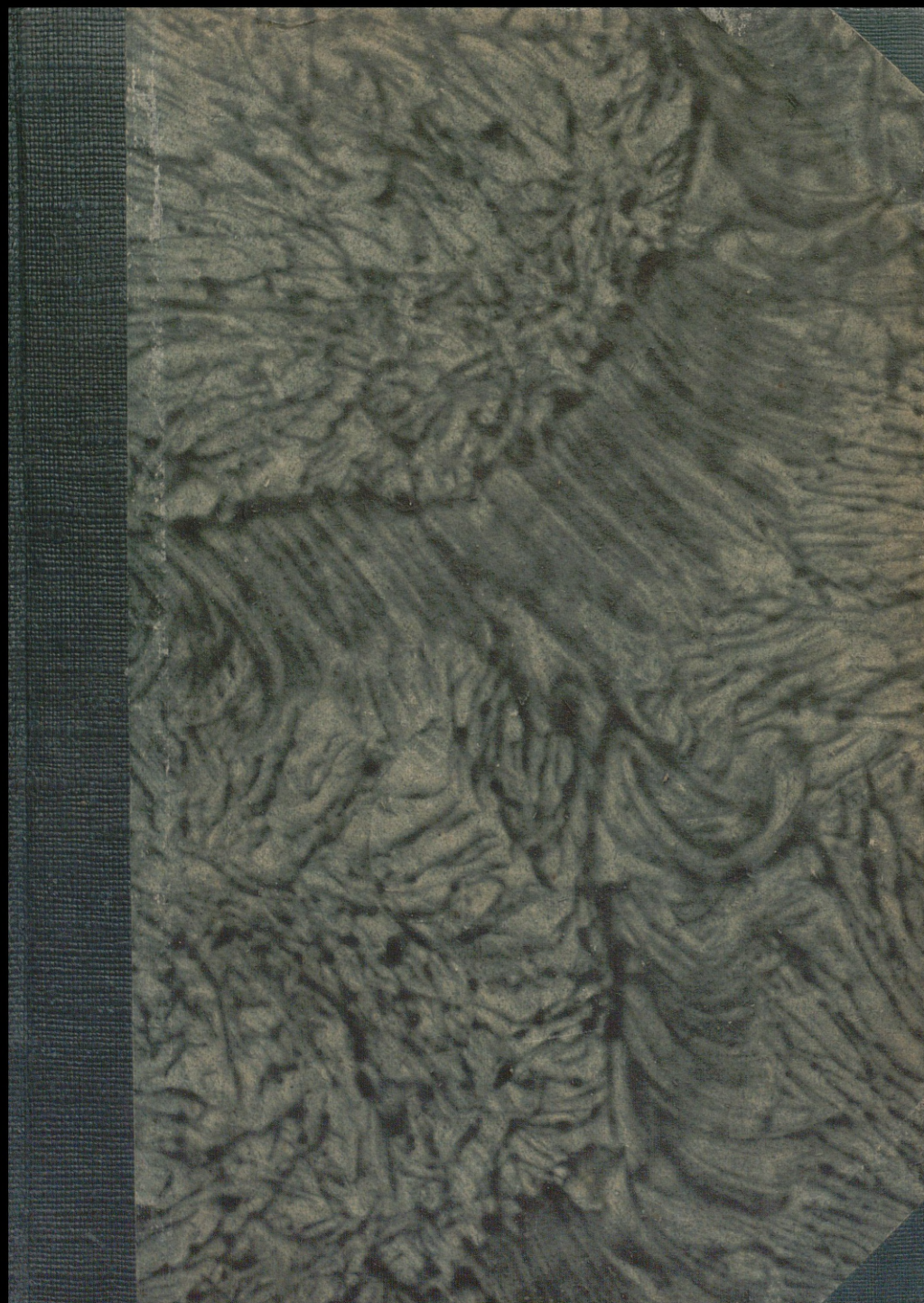






5083

PSYCHOLOGIA INDYWIDUALNA ADLERA



BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

DR E. MARKINOWNA

PSYCHOLOGIA INDYWIDUALNA ADLERA

I JEJ ZNACZENIE PEDAGOGICZNE

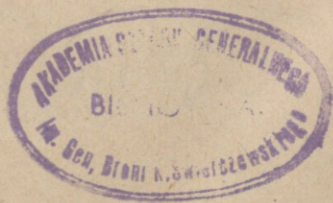
WYDANIE II

XII. 4.

WARSZAWA 1947

INSTYTUT WYDAWNICZY »NASZA KSIĘGARNIA«

5246



DRUKARNIA POD ZARZĄDEM PAŃSTW. NR 2, INOWROCŁAW
PLAC KLASZTORNY 1a

B. 09624

1. WSTĘP

Alfred Adler, psychiatra i psycholog wiedeński, jest twórcą jednego ze współczesnych kierunków psychologicznych, który nazwał psychologią indywidualną. Kierunek ten posiada olbrzymią doniosłość pedagogiczną. Zagadnienia czysto psychologiczne są w nim ściśle zespolone z zagadnieniami pedagogicznymi.

Adler skupił dokoła siebie psychologów, pedagogów i lekarzy, tworząc zwartą szkołę. Znamienne dla szkoły Adlera jest praktyczne nastawienie. Psychologowie indywidualni nie poprzestają na teoretycznych rozważaniach, lecz stosują swą wiedzę w wychowaniu, w lecznictwie, w poradnictwie. Teoria i praktyka stanowią równie ważne działy psychologii indywidualnej.

Celem niniejszej pracy jest możliwie wierne przedstawienie teorii psychologii indywidualnej oraz zapoznanie czytelnika w miarę możliwości z praktyką tego kierunku.

Dla zachowania wierności będziemy się opierali ściśle na pracach Adlera i jego wybitniejszych uczniów. Aby zobrazować praktykę psychologii indywidualnej, zamieścimy szereg konkretnych przykładów zastosowania tej teorii. Przykłady zaczerpnemy w głównej mierze z czasopisma wydawanego przez Adlera i poświęconego psychologii indywidualnej¹⁾. Czasopismo to jest kopalnią prac ilustrujących dokładnie sposoby praktycznego stosowania psychologii indywidualnej. Czerpiąc obficie z tego źródła, chcielibyśmy przynajmniej do pewnego stopnia wypełnić lukę, jaką odczuwa polski czytelnik, nie mający łatwego dostępu do tego czasopisma.

¹⁾ „Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie“. Tomy 1 — 12, 1914—1934.

2. PODSTAWOWE TEZY PSYCHOLOGII INDYWIDUALNEJ

Aby zrozumieć i wytłumaczyć charakter i zachowanie się dorosłego człowieka, należy sięgnąć do jego najwcześniejszego dzieciństwa. Zawiązki przyszłej indywidualności formują się pod wpływem najwcześniejszych przeżyć. W dziecięcym pokoju powstaje przyszła postawa człowieka. Dlatego w kierunku adlerowskim psychologia dziecka stanowi podstawowy rozdział całej teorii. Psychologią dziecka musi się zająć zarówno ten, kto się specjalnie dziećmi interesuje, jak i ten, kto zamierza zajmować się psychologią człowieka dorosłego. Sięganie do wczesnego dzieciństwa, jako do źródła późniejszego charakteru jednostki dojrzałej, można przypisać wpływowi szkoły Freuda, do której Adler należał, a z której z czasem wystąpił tworząc własny, odrębny kierunek. Rola dzieciństwa w kształtowaniu się psychiki jest jednak w ujęciu Adlera inna zupełnie niż u Freuda.

Dziecko przychodzi na świat jako istota słaba, bezradna, zależna całkowicie od pomocy starszych i wzrasta w poczuciu swej niesamodzielności, niewystarczalności. Dorośli potrafią wszystko, dziecko bardzo niewiele; dorosłym wszystko wolno, dziecko jest w każdym ruchu skrępowane zakazami, na każdym kroku musi uciekać się do pomocy silniejszych, samo wciąż stwierdza swą słabość i niezaradność, a dorośli swoją opieką też mu o tym często przypominają. Na tym tle z reguły u każdego dziecka powstaje poczucie niższości, poczucie upośledzenia, małej wartości (Minderwertigkeitsgefühl). Poczucie to może się spotęgować, jeżeli dziecko wzrasta w złych warunkach, jest chore, przebywa we wrogo usposobionym otoczeniu. Ale nawet u dzieci chowających się w najlepszych warunkach występuje poczucie upośledzenia wskutek naturalnej niższości dziecka wobec otoczenia.

Reakcją na powstałe poczucie upośledzenia jest chęć wyrównania swej niższości, dążenie do zwiększenia własnej mocy (Machtstreben), do posiadania znaczenia (Geltungsstreben). Dążenie to staje się głównym

motorem działalności dziecka i wpływa decydująco na rozwój charakteru. Dążenie do zdobycia mocy nie ogranicza się do zrównania się z otoczeniem, ale z reguły stawia sobie za cel górowanie nad innymi (Streben nach Ueberlegenheit). Dziecko, jak i dorosły, chce mieć więcej, niż inni. Z poczucia niższości wobec otoczenia powstaje więc potrzeba górowania, przewagi nad nim.

Sposoby panowania nad otoczeniem zdobywa dziecko bardzo wcześnie. Już w pierwszych dniach życia krzykiem zmusza dorosłych do opiekowania się nim, a z czasem wyucza się bardzo skutecznie wyzyskiwać tę broń. W miarę rozwoju dziecka środki, jakimi usiłuje osiągnąć swój cel — górowanie nad innymi, stają się bardziej skomplikowane i zróżnicowane.

Dorośli z jednej strony rządzą dzieckiem, a z drugiej uginają się przed jego słabością. Przed dzieckiem stają dwie możliwości wybicia się: gromadzenie sił, aby dorównać lub przewyższyć dorosłych albo wyzyskiwanie swej słabości. Stąd dwa typy dzieci: jedne dążą do samodzielności, do uniezależnienia się, gromadzą siły, szukają dla siebie uznania; inne natomiast usiłują słabością swoją zmusić otoczenie do uległości, spekulują niejako za pomocą własnej słabości, bezradności¹⁾. Obraną drogą kroczy dziecko konsekwentnie, tak jak gdyby miało wytknięty cel przed sobą, ideał, który by chciało osiągnąć.

Już w pierwszych miesiącach życia powstaje taki fikcyjny cel²⁾, a wszelkie późniejsze zachowania się, nie tylko w dziecięctwie, lecz i w życiu dojrzałym, służą temu nieświadomie obranemu celowi. Pomimo olbrzymiej różnorodności zachowań się, celów, pragnień jednostki w ciągu jej całego życia, wszystkie one jednak mają wspólny kierunek, tworzą, jak mówi Adler, jednolitą linię życiową, realizują jednolity plan życiowy (Lebensplan). Dziecko wyrabia sobie pewne sposoby reagowania na trudności życiowe i te sposoby

¹⁾ Por. np. Adler, „Menschenkenntnis“. Wyd. II, str. 24—25.

²⁾ „Menschenkenntnis“, str. 15.

stosuje już potem przez całe życie; pomimo różnorodności sytuacji życiowych postępuje stale wedle pewnych szablonów. Całe życie człowieka od dzieciństwa rozgrywa się w sposób szablonowy, biegnąc po jednej linii, nie ulegającej większym zmianom¹⁾. Każdy człowiek posiada charakterystyczny dla siebie styl życiowy (Lebensstil), który zaczyna się formować w niemowlęctwie, a po czwartym lub piątym roku życia jest ustalony i nie ulega już w dalszym życiu zasadniczym zmianom²⁾.

Więc np. dziecko, które odważnie stawia czoło trudnościom, do wszystkiego samo się bierze, wbrew obawom i zakazom dorosłych wszędzie zagląda i wszystkiego próbuje, a gdy upadnie lub uderzy się, nie biegnie z płaczem do matki, takie dziecko wyrasta na człowieka samodzielnego, przedsiębiorczego, odważnego.

Inny typ to dziecko, które przyzwyczajone jest do tego, że inni wszystko za nie robią, że ma zawsze do usług całe otoczenie. Jako dorosły odczuwa każdy obowiązek jako przekraczający jego siły, czuje się nieszczęśliwy, ilekroć sam musi coś ważnego postanowić lub przedsięwziąć w swoim życiu, zawsze szuka kogoś, na czyje barki mógłby zrzucić własny ciężar.

Dziecko lękliwe, nieśmiałe, niezaradne wyrasta na człowieka nieśmiałego, który się kryje w cieniu, który woli pozostać na skromnym, podrzędnym stanowisku, niż wziąć na siebie obowiązki, wymagające odważnych wystąpień. Trudnościom schodzi z drogi i nie podejmuje z nimi walki.

Przekorne, złośliwe dziecko nauczy się czerpać poczucie własnej mocy z poniżania, dokuczania i szkodenia innym ludziom. Ślady tego zachowa i w życiu dojrzałym.

Jednolitość stylu życiowego nie jest bynajmniej u każdego człowieka tak przejrzysta, jak w tych kilku powierzchownie omówionych przykładach. Przeciwnie: wykryć styl życiowy

1) „Menschenkenntnis“, str. 61.

2) Por. np.: Adler, „Die Technik der Individualpsychologie“,
Tom II, str. 180.

jednostki na podstawie różnych faktów z różnych okresów jej życia jest z reguły rzeczą trudną i wymaga dużej wiedzy i wprawy. Psychologia indywidualna ma, wedle intencji jej twórcy, szerokim rzeszom psychologów, wychowawców i lekarzy dać do ręki narzędzie, otwierające dostęp do duszy ludzkiej, wskazać drogę do poznania człowieka.

Najważniejsze w poznaniu człowieka jest poznanie jego stylu życiowego. A ponieważ styl ten jest stały, więc poznanie jego trzeba opierać co najmniej na dwóch zjawiskach, czasowo jak najbardziej od siebie odległych, które trzeba ze sobą porównać i sprowadzić do wspólnej zasady.

Należy też dla uchwycenia stylu życiowego opierać się na możliwie różnorodnych faktach z różnych dziedzin życia psychicznego. Wszystkie zjawiska w życiu duchowym stanowią razem jedną, nierozzerwalną, skoordynowaną całość i wszystkie służą jednemu celowi. Podstawowym założeniem psychologii indywidualnej jest teza o celowości i wszystkich przejawów życia psychicznego¹⁾. Życie psychiczne należy rozważać z tym założeniem, że wszystko w nim zmierza do pewnego celu, i to założenie uważa psychologia indywidualna za szczególnie płodne.

Cel ten, najogólniej mówiąc, to z reguły posiadanie znaczenia, mocy. U poszczególnych jednostek przybiera on różną postać, tak jak gdyby jedna jednostka czerpała poczucie mocy i znaczenia z niezależności i samowystarczalności, druga z panowania nad otoczeniem itd. Człowiek zachowuje się tak, jak gdyby miał już od dzieciństwa określony cel przed sobą i wyznaczoną drogę, na której może ten cel osiągnąć. Wszelkie zachowania się jego zmierzają świadomie lub nieświadomie do tego właśnie celu, wszystko w zachowaniu się człowieka jest celowe.

Oczywiście nie należy sądzić, że ludzie świadomie stawiają sobie ten cel. Nie tylko małe dziecko, ale nawet i ludzie dorośli

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 3, 55. Adler, „Praxis und Theorie der Individualpsychologie“, IV wyd., str. 3.

nie zdają sobie sprawy z celu, do którego zmierzają. Przyjęcie naczelnego celu, przyświecającego całemu życiu człowieka, jest hipotezą psychologii indywidualnej, ale hipotezą, zdaniem Adlera, szczególnie pożyteczną, oddającą nieocenione usługi w poznawaniu człowieka. Uchwycenie celu badanej osoby pozwala zrozumieć i wytłumaczyć wiele poszczególnych zjawisk w jej psychice, bo wszystkie te zjawiska składają się na jedną konsekwentną całość. „Individuum“ to znaczy: „niepodzielna jednostka“. Pojęcie to tłumaczy dobrze nazwę kierunku; psychologia indywidualna zajmuje się człowiekiem jako zamkniętą, niepodzielną całością, z której żadnej części nie można rozważać w odosobnieniu, w oderwaniu od całości, bo poszczególne zjawiska w życiu duchowym człowieka można zrozumieć jedynie na tle i w związku z całą resztą życia psychicznego, z ogólnym planem życiowym.

Dlatego też wtedy tylko możemy być pewni, żeśmy dobrze określili charakter badanej osoby, gdy oparliśmy się na możliwie różnorodnych sytuacjach z różnych okresów życia tej osoby i umiemy je wszystkie jednolicie wytłumaczyć. Dla poznania celu danego osobnika i sposobu osiągania celu należy możliwie wszechstronnie poznać tego osobnika, pamiętając, że wszystkie, nawet pozornie błahe, objawy są celowe.

Jeżeli np. dziecko od najmłodszych lat przyzwyczai się do tego, żeby we wszystkim szukać czyjejś pomocy i unikać wszelkiej samodzielności, to dyspozycja ta przejawiać się będzie potem w najróżnorodniejszych sytuacjach. W szkole będzie co chwila pytało nauczyciela, czy dobrze rozumiało pytanie, czy dobrze wykonuje zadanie; w domu do każdej czynności będzie mu się wydawała niezbędna pomoc otoczenia; mając jakąkolwiek trudność do przezwyciężenia, nie będzie samo szukało z niej wyjścia, lecz będzie zaraz każdego pytać o pomoc, nawet w najbliższej sprawie, nie licząc się z tym, że innym przeszkadza. Z wczesnego dzieciństwa zachowa najlepiej wspomnienia takich przeżyć, w których zaznaczała się troskliwa opieka matki nad nim, a więc np. wspomnienie wypadku, kiedy inne dziecko chciało mu odebrać zabawkę, ale matka przybiegła

i nie pozwoliła skrzywdzić swego dziecka, które nie potrafiło samo się obronić. W snach takiego dziecka najczęściej ktoś starszy chroni je przed niebezpieczeństwem, prowadzi je, darowuje mu coś cennego. Ta sama skłonność do ciągłego korzystania z cudzej opieki przejawia się i w marzeniach na jawie, i w ulubionej lekturze, i to nie tylko w dzieciństwie, ale i później, w wieku dojrzałym. Trzeba tylko nauczyć się dostrzegać i rozumieć te wszystkie objawy.

Dotychczas mówiliśmy jedynie o poczuciu upośledzenia, powstającym we wczesnym dzieciństwie na tle naturalnej niższości dziecka od otoczenia. Nie jest to oczywiście jedyne źródło poczucia niższości. Życie dostarcza człowiekowi wciąż powodów do odczuwania własnej słabości, niewystarczalności i upośledzenia. Powodem takim może być choroba, kalectwo, braki materialne, złe stosunki rodzinne, chłód otoczenia itp. I nie tylko poważne, dla wszystkich oczywiste braki wywołują poczucie niższości. Poczucie to powstaje na tle drobnych, czasem wprost nieuchwytnych niepowodzeń: niedostatecznie silnie wyrażone zadowolenie zwierzchnika, cień nieufności dostrzeżony w otoczeniu, drobna, zdawałoby się, zupełnie nieistotna usterka w urodzie i mnóstwo innych powodów może wywołać poczucie upośledzenia.

Bezpośrednie powody tego poczucia są u różnych osób różne; to, co jednego bardzo upokarza, innego wcale nie obchodzi, co dla jednego stanowi źródło znakomitego samopoczucia, dla drugiego nie ma żadnej wartości. Nie obiektywny stopień upośledzenia decyduje o poczuciu niższości, lecz to, jak kto odczuwa własne braki i niepowodzenia. Urojone upośledzenie może wywołać takie samo poczucie niższości jak rzeczywiste¹⁾. Niewątpliwą zasługą psychologii indywidualnej jest subtelna analiza okoliczności, w których powstaje poczucie upośledzenia, zwrócenie uwagi na niebezpieczeństwo, jakie się kryje w pozornie nieszkodliwych sytuacjach.

1) „Menschenkenntnis“, str. 119.

Zarówno u dorosłych, jak i u dzieci, reakcją na poczucie upośledzenia jest potrzeba kompensacji, potrzeba zrównoważenia swojej niższości, przejawiająca się w dążeniu do zdobycia mocy, a zwłaszcza do górowania nad innymi.

Czy dążenie do górowania nad innymi i ewentualne osiągnięcie celu, tj. poczucie przewagi nad innymi, rzeczywiście kompensuje poczucie poniżenia i przywraca równowagę psychiczną? Na to Adler odpowiada przecząco. Pragnienie górowania nad innymi łatwo wprowadza do usposobienia wrogie, wojujące nastawienie, burząc spokój i radość życia. Tą drogą człowiek nie może osiągnąć zadowolenia, spokoju, pewności siebie. Może je natomiast osiągnąć inaczej, a mianowicie przez rozwijanie w sobie poczucia wspólnoty ze światem zewnętrznym.

Człowiek jest z natury istotą słabą; w porównaniu z przystosowaniem innych zwierząt do walki o byt jest istotą mało-wartościową. Istoty słabe mają zawsze skłonność do życia gromadnego. Rozwój człowieka jest nie do pomyślenia poza społeczeństwem. Tylko dzięki życiu społecznemu utrzymuje się człowiek przy życiu i osiągnął tak wysoki poziom kultury. Mowa powstała jako środek wzajemnego porozumiewania się, a wraz z nią wykształciło się ściśle pojęciowe myślenie. Etyka i estetyka również powstały w życiu społecznym. Wynalazki techniczne nigdy by nie osiągnęły obecnego poziomu, gdyby zdobycze jednego człowieka nie udzielały się innym ludziom i nie przechodziły z pokolenia na pokolenie¹⁾.

Wszystko przemawia za tym, że potrzeba współżycia między ludźmi musi być biologiczną koniecznością. Toteż psychologia indywidualna zakłada, że człowiek posiada wrodzony instynkt społeczny²⁾.

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 22.

²⁾ Adler, „Individualpsychologie“ w książce „Einführung in die neuere Psychologie“. Wyd. przez Saupego, str. 398. Wexberg, „Individualpsychologie“, str. 73.

Instynkt ten nie od pierwszych chwil życia się objawia. Niemowlę korzysta z opieki otoczenia, niczym się nie odważając. Z czasem zaczyna pojmować, że swoją osobą może matce sprawiać przyjemność i podejmuje starania, aby uradować matkę swym zachowaniem, wywołać jej uśmiech. Zwiększa tym samym własne poczucie mocy, ale ma i dobro matki na względzie. Jest to pierwszy objaw instynktu społecznego. Uczucie społeczne przy normalnym rozwoju dziecka przenosi się z czasem i na dalszych członków rodziny, a potem na coraz to szersze grupy społeczne.

Uspołecznienie, poczucie wspólnoty (Gemeinschaftsgefühl) pojmuje psychologia indywidualna bardzo szeroko. Jest to przede wszystkim przezwyciężenie dziecięcego egocentryzmu i egoizmu. Małe dziecko jest egocentryczne: nie ma jeszcze zrozumienia dla spraw rządzących w przyrodzie; zjawiska świata zewnętrznego pozostają w mniemaniu dziecka w zależności od jego własnej osoby, są obliczone głównie na jego pożytek, a czasem na szkodę. Dziecko nie odczuwa jeszcze w całej rozciągłości potrzeby wykrywania koniecznych i logicznych związków między faktami. Słońce zachodzi dlatego, że dziecko idzie spać, deszcz pada po to, aby dziecku dokuczyć i nie pozwolić pójść na spacer. Z uderzającą łatwością dziecko ustala najfantastyczniejsze związki między faktami i daje najzupełniej dowolne wyjaśnienia faktów. Nie jest w stanie pojąć, że ludzie mają swoje własne radości i zmartwienia, niezwiązane z jego sprawami. Zdolne jest do uczuć raczej egoistycznych, sympatią obdarza tylko tych, którzy mu dogadzają.

Lata muszą upłynąć, nim dziecko, dzięki uspołecznieniu, wybędzie się egocentryzmu. Człowiek uspołeczniony czuje się częścią świata, i to bynajmniej nie częścią centralną, lecz podporządkowaną powszechnie obowiązującym prawom przyrody i społeczeństwa ludzkiego. Człowiek uspołeczniony odczuwa konieczność logicznego myślenia i nie zamyka oczu na prawdy będące w kolizji z jego osobistym interesem. Odpowiedzialności za swoje czyny nie zrzuca na los ani na Boga, lecz sam

ją ponosi. Nie zamyka się w ciasnych granicach swoich najbliższych interesów, umie obcować z przyrodą i ze sztuką. Nie boi się pracy, ma dostatecznie dużo odwagi i zaufania do własnych sił, aby podjąć się pracy. Utrzymuje żywy kontakt z ludźmi, darzy ich życzliwymi uczuciami, umie nie tylko brać, lecz i dawać, jest zdolny do przeżywania przyjaźni, miłości, nie ma obawy przed zawarciem małżeństwa ani przed posiadaniem dzieci¹⁾).

Krótko mówiąc, człowiek o odpowiednio rozwiniętym poczuciu społecznym nie jest zasklepiony w sobie, pozostaje w żywym kontakcie ze światem zewnętrznym, nie boi się współpracy z otoczeniem i dla otoczenia, ma dostatecznie dużo zaufania do siebie, aby uważać siebie za pożytecznego członka społeczeństwa, i dostatecznie dużo sympatii dla społeczeństwa, aby czerpać z tego zadowolenie i radość życia.

Współpraca z ludźmi, świadomość, iż jest się lubianym, pożytecznym i cenionym członkiem grupy społecznej, sympatia dla otoczenia — oto niezawodne źródło dobrego samopoczucia, najlepszy środek na wyzbycie się poczucia niższości. Nie przesądzenie o własnej przewadze nad innymi, lecz przyjaźń, sympatia, miłość, zaufanie, szacunek, docznawane od otoczenia i żywione dla otoczenia, to są warunki dobrego rozwoju, rękojmnia zadowolenia i równowagi ducha. Plan życiowy oparty na dążeniu do górowania jest fałszywie zbudowanym planem.

Zbierzmy w krótkich słowach podstawowe tezy psychologii indywidualnej, zawarte w tym rozdziale:

U podstaw życia duchowego leży poczucie niższości, które u dzieci powstaje na tle ich naturalnej niższości wobec dorosłych, a prócz tego, zarówno u dzieci jak u dorosłych występuje skutek rzeczywistych lub urojonych braków i niepowodzeń życiowych. Jako reakcja na poczucie niższości powstaje potrzeba kompensacji, przejawiająca się w dążeniu do zdobycia mocy; dążenie to z reguły przeistacza się w dążenie do

¹⁾ Wexberg, dz. cyt., str. 77—82.

górowania, do uzyskania przewagi nad innymi. Droga, wiodąca do zdobycia mocy, jest u różnych osób różna. Każda jednostka ma charakterystyczną dla siebie linię życiową, na której rozwijają się wszystkie jej czynności i zachowanie się; każda ma jak gdyby fikcyjny, nieświadomie obrany cel przed sobą, do którego zmierzają wszystkie przejawy jej życia psychicznego. Wszystko w przeżyciach i zachowaniu się człowieka jest celowe i staje się zrozumiałe, gdy zdołamy uchwycić i zrozumieć cel danego człowieka. Wszelkie przejawy życia psychicznego pozostają ze sobą nawzajem w ścisłym związku i składają się na jednolitą, niepodzielną całość — indywidualum. Zrozumieć poszczególny objaw można tylko w związku z całością kształtem psychiki. Powiązanie wszelkich przejawów psychicznych w jedną całość i skierowanie ich ku wspólnemu, stałemu w ciągu całego życia celowi sprawia, że życie człowieka jest to realizowanie jednolitego, stałego planu, formującego się w zasadniczych rysach już w pierwszych miesiącach życia, a ustalonego już po 4 lub 5 roku życia.

Górowanie nad innymi nie jest skutecznym środkiem kompensowania poczucia niższości. Jest nim natomiast rozwijanie uczuć społecznych. Uczucia społeczne dają możliwość wyzbycia się poczucia niższości nie drogą zwiększania osobistej mocy i zdobywania władzy nad innymi, lecz dzięki poczuciu własnej użyteczności w społeczeństwie, dzięki wzajemnym uczuciom przyjaźni, miłości, szacunku.

3. PODSTAWOWE POSTULATY PEDAGOGICZNE PSYCHOLOGII INDYWIDUALNEJ

Omówiliśmy ogólnie podstawowe tezy psychologiczne kierunku adlerowskiego. Nie poruszaliśmy przy tym zagadnień wychowawczych, chcąc uwydatnić psychologiczny szkielec pedagogiki Adlera. Nie wyczerpaliśmy bynajmniej omówienia całego systemu psychologii Adlera, przeciwnie: ograniczyliśmy

się umyślnie do tez podstawowych, a teraz przejdziemy do bardziej szczegółowego rozwijania systemu. Nie będziemy już jednak omijać zagadnień wychowawczych. Jak zaznaczyliśmy we wstępie, psychologia i pedagogika są u Adlera tak ściśle ze sobą zespolone, iż wyodrębnianie jednego z tych działów zmusza do sztucznego rozbijania systemu.

Celem wychowania jest uczynienie z każdego człowieka dobrego członka społeczeństwa. Tylko ze współzycia i współpracy ze społeczeństwem można czerpać zadowolenie, spokój i radość życia. Wychowanie polegać ma, na rozwijaniu uczuć społecznych. Uczucia te same się rozwijają, jeżeli dziecko będzie wzrastało w atmosferze miłości, dobroci i poszanowania dla swojej osoby. W takiej atmosferze dziecko nauczy się odwzajemniać uczucia, jakich doznaje od otoczenia, świat będzie odczuwało jako przyjazny, a nie jako wrogi. W idealnych warunkach rola wychowawców ogranicza się do stworzenia dziecku takich warunków rozwoju, w których by nie doznawało chłodu ani poniżenia. Przekonamy się z późniejszych rozważań, że nie jest to rzeczą łatwą i że nawet najbardziej kochający rodzice nie potrafią tych warunków stworzyć.

Przeszkodą w rozwoju uczuć społecznych jest dążenie do przewagi nad otoczeniem, a dążenie to powstaje jako reakcja na silne poczucie niższości, kiedy to celem staje się nie wyrównanie własnej niższości, lecz górowanie nad innymi. Jak już zaznaczyliśmy, plan życiowy, w którym kompensacja poczucia niższości ma polegać na zdobywaniu przewagi nad innymi, jest planem fałszywie zbudowanym, w którym osiągnięcie celu nie daje spokoju ani pewności, lecz przeciwnie, wprowadza tym większy niepokój do psychiki. Zadaniem wychowania jest naprawiać błędne plany życiowe, uświadamiać dzieciom, względnie dorosłym, błędne cele, do których nieświadomie dążą, niewłaściwe drogi, na których szukają poczucia mocy. Wychowywać to nic innego, jak usuwać błędy, powiada Adler¹⁾.

1) „Menschenkenntnis“, str. 193.

2. Regulujemy szczelinę kolimatora tak, by jej obraz pionowy w kształcie linii był wąski i jasny.
3. Okular lunety nastawiamy na ostrość obrazu szczeliny kolimatora.
4. Przed lunetką ze skalą ustawiamy lampkę z żarówką 4-woltową. Oświetloną skalę regulujemy śrubą tak, by w polu widzenia lunety obrazy kresek były pionowe, a linia sodowa padła około 42 mm skali.
5. Obraz szczeliny i obraz skali muszą być w jednej płaszczyźnie. W przeciwnym razie drobne przesunięcia oka powodują zmianę wzajemnego położenia linii widmowej i skali. Aby usunąć tzw. „paralaksę” przesuwamy w kierunku osi optycznej: szczelinę kolimatora, okular lunety i skalę lunetki.
6. Przed szczeliną kolimatora umieszczamy świecące ciała lotne, gdyż tylko ciała lotne dają widma emisyjne liniowe lub pasmowe, charakterystyczne dla danego pierwiastka, a przez to, nadające się do analizy widmowej.
 - a) Ciała płynne i stałe ułatwiamy w palniku Bunsena.
 - b) Ciała gazowe pobudzamy do świecenia w rurkach Plückera (Geisslera), które łączymy z prądem wysokiego napięcia, posługując się cewką wtórną induktora Ruhmkorffa, zasilaną z baterii akumulatorów o napięciu ok. 4 V.
7. Rysujemy krzywą dyspersji na papierze milimetrowym formatu zeszytowego. Na osi odciętych rysujemy podziałkę skali w mm. Na osi rzędnych — długości fali linii widmowych w $m\mu = 10^{-6}$ mm.

Posługujemy się widmami:

a) Na w płomieniu	— żółta	— 589 $m\mu$
b) Li w płomieniu	— czerwona	— 671 „
c) H rurka Plückera	— czerwona	— 656 „ $H\alpha$
	ziel.-nieb.	— 486 „ $H\beta$
	niebieska	— 434 „ $H\gamma$

d) He rurka Plückera	— czerwona	— 707 m μ
	czerwona	— 668 „
	żółta (intens.)	— 588 „
	zielona	— 502 „
	ziel.-nieb.	— 492 „
	niebieska	— 471 „
	nieb.-fiolk. (int.)	— 447 „

8. Badamy widmo nieznaney substancji. Określając położenie linii widmowych na skali, z krzywej dyspersji znajdujemy odpowiednie długości fali. Z tablicy XI wyznaczamy jakość pierwiastka.

Siatka dyfrakcyjna

Siatka dyfrakcyjna służy do mierzenia długości fal świetlnych. Zwykła siatka dyfrakcyjna jest płytką szklaną z szeregiem rys równych, równoległych i równo oddalonych. Rysy — to zasłony; odstępy między rysami — to szczeliny. Gdy światło przechodzi przez drobne szczeliny — następuje dyfrakcja czyli ugięcie promieni. Promienie, biegnące ze wszystkich szparek w jednym kierunku zdolne są do interferencji: mogą się zatem wzmacniać lub osłabiać. Powstają widma dyfrakcyjne I rzędu, II rzędu itd. coraz słabsze, rozmieszczone symetrycznie po obu stronach wiązki centralnej.

Weźmy pod uwagę dwie szczeliny siatki: S_1 i S_2 . Poprowadźmy $S_2N \perp S_1Q_1$. Jeżeli w Q_1Q_2 mamy maks. światła (widmo), to z trójkąta S_1S_2N mamy:

$$i \cdot \lambda = a \cdot \sin \alpha,$$

gdzie $i = 1, 2, 3 \dots$

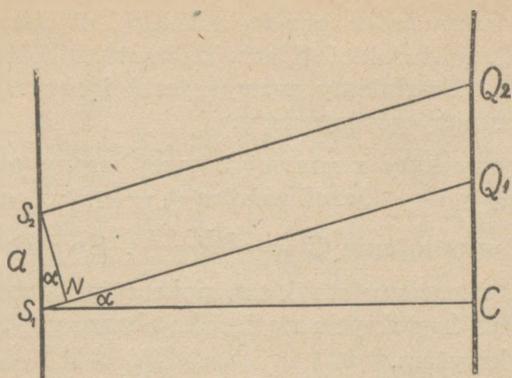
λ = długość fali,

a = stała siatka = S_1S_2 ,

α = kąt odchylenia, który mierzymy spektrometrem (rys. 59).

Dla widm I rzędu $i = 1$,

„ „ II rzędu $i = 2$ itd.



Rys. 59

Przebieg ćwiczenia.

1. Nastawiamy lunetę spektrometru na nieskończoność, regulując okular lunety tak, by widzieć ostro jakiś odległy przedmiot.
2. Usztywniamy wszystkie aretaże.
3. Ustawiamy lunetę i kolimator w jednej osi. Zwalniamy prawy aretaż. Śrubkami, podnoszącymi lunetę i kolimator, ustawiamy oś luneta-kolimator poziomo. Obracamy pierwszym od góry bębniem.
4. Zapalamy palnik sodowy i ustawiamy przed szczeliną kolimatora w odl. ok. 10 cm.
5. Przesuwamy szczelinę kolimatora tak, by obraz jej w lunecie był ostry.
6. Poprawiamy położenie lunety tak, by krzyż był widoczny w środku obrazu szczeliny. Usztywniamy prawy aretaż.
7. Poziomujemy stolik.
8. Zwalniamy aretaż lewy i ustawiamy przy pomocy bębna (drugiego od góry) skalę spektrometru na 0° lub 180° . Notujemy punkt zerowy i usztywniamy lewy aretaż.
9. Ustawiamy siatkę dyfrakcyjną na odpowiednią wysokość, pokręcając dolnym bębniem.

10. Ustawiamy siatkę prostopadłe do osi optycznej (na oko). Przy szerokiej szparze kolimatora łapiemy widmo I rzędu. Zwalniamy prawy aretaż i obracamy lunetę przy pomocy górnego bębna.
11. Mierzimy kąty z prawej i lewej strony osi i otrzymujemy α_1 i α_2 . Jeżeli różnica $\alpha_1 - \alpha_2 > 5'$, ustawiamy lunetę w położeniu $C = \frac{\alpha_1 + \alpha_2}{2}$. Zwalniamy dolny aretaż, obracamy stolikiem, pokręcając trzeci od góry bęben aż do pokrycia się środka obrazu ugiętego szczeliny z krzyżem.
12. Sprawdzamy, czy kąty z prawej i lewej strony spełniają warunek $\alpha_1^I - \alpha_2^I < 5'$. Jeżeli nie, to powtarzamy czynności jeszcze raz, nastawiając lunetę w położeniu $C_1 = \frac{\alpha_1^I + \alpha_2^I}{2}$. Usztywniamy dolny aretaż.
13. Jeszcze raz sprawdzamy ustawienie skali. Zmniejszamy szczelinę o $\frac{2}{3}$ szerokości włoska krzyża.
14. Wyznaczamy stałą siatki a . Światło sodowe daje 2 żółte linie widmowe o długościach fali: $\lambda_1 = 5896\text{\AA}$ i $\lambda_2 = 5890\text{\AA}$. W widmach I rzędu linie te są mało rozszczepione. Dlatego mierzymy kąty dla obu linii sodowych tylko dla widm II rzędu. Obliczamy stałą siatki jako średnią arytmetyczną dwu pomiarów: $\bar{a} = \frac{1}{2}(\alpha_1 + \alpha_2)$. Kreska u góry oznacza średnią arytmetyczną pomiarów.

$$\bar{a} = \frac{1}{2} \left(\frac{2\lambda_1}{\sin \alpha_1} + \frac{2\lambda_2}{\sin \alpha_2} \right) = \frac{\lambda_1}{\sin \alpha_1} + \frac{\lambda_2}{\sin \alpha_2}$$

II rzęd	λ_1	α_1 lewa	α_1 prawa	$\bar{\alpha}_1$ średn.	a_1	λ_2	α_2 lewa	α_2 prawa	$\bar{\alpha}_2$ średn.	a_2	$\bar{a}$ średn.

15. Wyznaczamy długość fali światła badanego. Posługujemy się widmami tylko I rzędu, znając stałą siatki.

I rząd	$\bar{\alpha}$ średn.	α lewa	α prawa	$\bar{\alpha}$ średnia	λ_x

Uwaga. Skala kątowna tarczy ruchomej pozwala odczytywać z dokładnością do 15'. Noniusz z dokładnością do 0,5. Na 29 kresek skali przypada 30 kresek noniusza. Odczytywać wystarczy z jednego noniusza na lewo od lunety.

Fotometr Lummera i Brodhuna

Fotometr służy do pomiaru natężenia światła drogą porównywania dwóch źródeł świetlnych. Ogólną zasadą fotometru jest znalezienie takiego położenia ekranu lub płytki, by oświetlenia dwu sąsiednich powierzchni pochodzące z dwu źródeł światła były jednakowe. W myśl definicji: oświetlenie jest to stosunek strumienia światła, trafiającego na powierzchnię, do wielkości tej powierzchni — piszemy:

$$E = \frac{\Phi}{S},$$

gdzie E — oświetlenie w luxach lub fotach ($1 \text{ lux} = \frac{1 \text{ lumen}}{1 \text{ m}^2}$,

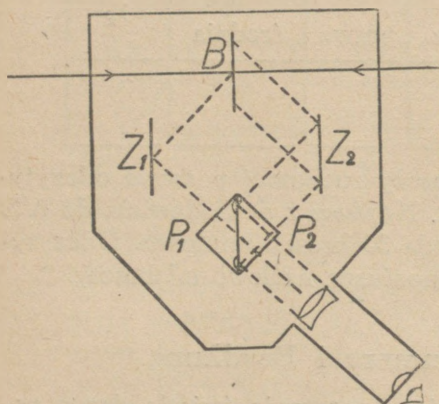
1 fot = 10^4 luxów),

Φ = strumień światła w lumenach (1 lumen jest to ilość światła wysyłanego w ciągu 1 sek. przez 1 świecę normalną w jednostkowy kąt bryłowy),

S — powierzchnia w m^2 .

Na ławie optycznej umieszczamy: 1. żarówkę badaną, 2. lampkę normalną Hefnera, 3. fotometr kontrastowy Lummera i Brodhuna. Przy tym przesuwalny fotometr musi być umieszczony między obu źródłami światła, które pozostawiamy nieruchome w odległości 150—180 cm od siebie.

Fotometr Lummera i Brodhuna składa się z białej, mato-
wej płytki B, na którą trafiają promienie z obu źródeł
światła (rys. 60).



Rys. 60

Promienie rozproszo-
ne przez płytkę odbijają
się od zwierciadeł Z_1
i Z_2 i trafiają na tzw.
kostkę, składającą się z
dwóch prostokątnych
pryzmatów P_1 i P_2 , po-
łączonych ze sobą. W
miejscu połączenia ścia-
na pryzmatu P_1 ma wy-
żłobienie w kształcie
np. trapezu. Promienie,
trafiające na pryzmat
 P_1 , przechodzą przez
oba pryzmaty za wy-

jątkiem tych, które trafiają na wyżłobienie, gdyż tu doznają
rozproszenia. Promienie, padające na pryzmat P_2 też prze-
chodzą przez oba pryzmaty, o ile nie trafiają na wyżłobienie:
tu bowiem odbijają się i trafiają do lunety. Posuwając foto-
metrem wzdłuż ławy optycznej, doprowadzamy do tego, by
całe pole widzenia w lunecie było równo oświetlone.

Stosujemy prawo Lamberta odnośnie oświetlenia: jeżeli
dwa różne źródła światła jednakowo oświetlają daną po-
wierzchnię, to ich natężenia są wprost proporcjonalne do
kwadratów ich odległości od powierzchni:

$$\frac{I}{I_n} = \frac{a^2}{b^2}$$

gdzie I — natężenie światła żarówki w świecach normal-
nych Hefnera (H. K.),

I_n — natężenie światła lampki Hefnera = 1 normalnej
świecy (H. K.),

a — odległość żarówki od fotometru w cm,

b — „ lampki Hefnera od fotometru w cm.

Znając $I_n = 1$ normalnej świecy, obliczamy nieznane natężenie światła żarówki ze wzoru:

$$I = \frac{a^2}{b^2}$$

W lampce Hefnera spalamy octan amyłow. Płomień o wysokości 4 cm ustalamy przy pomocy lunetki, przy czym obraz płomienia musi sięgać kreski poziomej.

Celem ćwiczenia jest wyznaczenie sprawności świetlnej żarówki w zależności od mocy prądu. Posługujemy się wzorem:

$$\eta = \frac{I}{M},$$

gdzie η = sprawność świetlna żarówki w świec./wat,

I = natężenie światła żarówki w świecach normalnych,

M = moc prądu w watach.

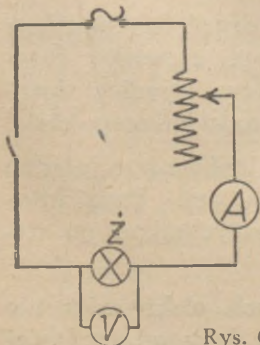
Moc prądu mierzy się iloczynem napięcia i natężenia:

$$M = v \cdot i,$$

gdzie v — napięcie w woltach,

i — natężenie w amperach.

Obwód łączymy według schematu, posługując się prądem miejskim (rys. 61). Napięcie na zaciskach żarówki regulujemy, zmieniając opór przy pomocy opornicy suwakowej. Fotometr ustawiamy dla szeregu napięć i odpowiednich im natężeń co 20 wolt, poczynając od 200 V do 60 V. Przy każdym ustawieniu fotometru mierzymy odległość a i b i obliczamy odpowiednie natężenie światła żarówki I . Sprawność dla największego napięcia 200 V uważamy za równą 100%. Sprawność w % obliczamy dla wszystkich η .



Rys. 61

Rysujemy na papierze milimetrowym dwa wykresy funkcji:

$$\eta = f(v) \quad \text{ i } \quad \eta = f(M),$$

biorąc na osi odciętych v względnie M , a na osi rzędnych η .

v	i	$M = v \cdot i$	a	b	$I = \frac{a^2}{b^2}$	$\eta = \frac{I}{M}$	η w %

Fotokomórka

Absorbacja energii promienistej przez ciała polega na zamianie tej energii na energię cieplną względnie elektryczną. W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia z tzw. zjawiskiem fotoelektrycznym. Zjawiska fotoelektryczne można podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrzne polega na wyzwoleniu wolnych elektronów z powierzchni metalu podczas naświetlania szczególnie promieniami pozafioletowymi. Podczas zjawiska wewnętrznego promienie świetlne padając na nieprzewodzące prąd kryształy wyzwalały z atomów tych kryształów elektrony, które zaczynają w ich wnętrzu się poruszać. W ten sposób kryształy stają się przewodnikami (np. selen). Zasadnicze cechy zjawisk fotoelektrycznych można ująć w kilku twierdzeniach:

1. Istnieje pewna minimalna częstość drgań fali świetlnej pobudzającej, przy której wystąpi zjawisko fotoelektryczne. Ta częstość jest tzw. granicą fotoelektryczną, która zależy od natury naświetlanego ciała.
2. Natężenie prądu fotoelektrycznego jest proporcjonalne do natężenia światła fali pobudzającej. Prąd fotoelektryczny przy tym powstaje natychmiast po naświetleniu.
3. Maksymalna prędkość wyzwolonych elektronów nie zależy od natężenia światła, ale zależy od częstości

drgań fali świetlnej tak, że kwadrat tej prędkości jest funkcją liniową częstości.

4. Temperatura nie wpływa na zjawisko fotoelektryczne.

Powyższe twierdzenia nie dają się wytłumaczyć na podstawie klasycznych teorii falowych. Objąsniiono je dopiero na podstawie teorii kwantów, opracowanej przez Plancka i Einsteina. Podług Plancka atomy i cząsteczki mogą pobierać i wydzielać energię nie w sposób ciągły, lecz tylko w ilościach, które są całkowitymi wielokrotnościami pewnej najmniejszej ilości, zwanej kwantem energii. Ilość zaś energii zawartej w kwancie zależy od częstości drgań fal wysyłanych lub pochłanianych.

$$\varepsilon = h \cdot \nu,$$

gdzie — ε — kwant energii,

h — stała Plancka = $6,62 \cdot 10^{-27}$ erg. sek.,

ν — częstość drgań fali.

Einstein wprowadził założenie, że energia fali świetlnej występuje pod postacią kwantów świetlnych czyli fotonów. Fotony, padając na powierzchnię metalu, udzielają swej energii atomom metalu. Absorpcja zatem niszczy fotony, których całkowita energia zostaje udzielona atomowi, skutkiem czego powstaje oderwanie się elektronu od atomu. Według Einsteina zachodzi następujący związek:

$$\frac{1}{2} mv^2 = h \cdot \nu - p,$$

gdzie $\frac{1}{2} mv^2$ — energia kinetyczna fotoelektronu,

m — masa fotoelektronu,

v — prędkość fotoelektronu,

p — tzw. praca wyjściowa.

Praca wyjściowa składa się z dwóch części:

a) pracy jonizacyjnej, potrzebnej do oderwania elektronu od atomu,

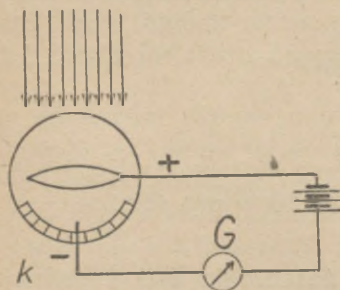
b) pracy, potrzebnej do oderwania elektronu z ciała.

Liczba wyzwolonych elektronów jest więc proporcjonalna do liczby fotonów. Granica działania fotoelektrycznego jest

wyznaczona warunkiem: $h \cdot \nu = p$. Wtedy cała energia fotonu idzie na oderwanie elektronu od atomu i elektron nie nabywa wcale energii kinetycznej. Jeżeli $h \cdot \nu < p$, to foton nie wyzwoli elektronu i zjawisko fotoelektryczne nie powstanie.

Efekt fotoelektryczny znajduje zastosowanie w tzw. fotokomórkach, które dzielimy na próżniowe i zaporowe.

Fotokomórka próżniowa składa się z gruszki próżniowej, w której znajduje się warstewka K metalu alkalicznego (naj-



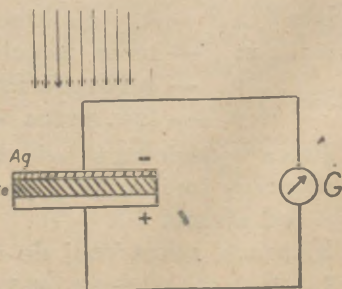
Rys. 62

częściej potasu), gdyż metale alkaliczne są najwrażliwsze na zewnętrzne zjawisko fotoelektryczne. Naprzeciw warstewki znajduje się sztabka względnie pętka metalowa. Jeżeli połączymy ją z biegunem dodatnim, a warstewkę z biegunem ujemnym źródła prądu, to prąd będzie przepływał tylko wtedy, gdy naświetlimy warstewkę K. Wytworzy się obwód zamknięty,

w którym popłynie prąd fotoelektryczny.

Fotokomórka zaporowa selenowa składa się z płytki żelaznej, jako podłoża, na której umieszczona jest warstwa selenu S, pokryta cienkim nalotem srebra Ag. Między srebrem i selenem, w miejscu zetknięcia się metalu z półprzewodnikiem, powstaje cienka warstwa przegradzająca albo zaporowa, która hamuje swobodny ruch elektronów w kierunku od selenu do srebra (rys. 63).

Pod wpływem energii światła, padającego na powierzchnię selenu, zostają wyrzucone elektrony z określoną energią kinetyczną, skutkiem czego przebywają one warstwę zaporową i



Rys. 63

przedostają się do srebra. Warstwa selenu, pozbawiona elektronów, staje się dodatnim biegunem ogniwa, a warstwa srebra ujemnym.

Zastosowanie fotokomórek w technice jest bardzo duże. Stosuje się je w technice filmowej do aparatów dźwiękowych, odgrywają one również ważną rolę przy telewizji, przy różnych aparatach ubezpieczających, alarmowych itd.

Przebieg ćwiczenia.

1. Wiemy, że natężenie prądu fotoelektrycznego jest proporcjonalne do natężenia światła pochłoniętego. Natężenie zaś światła jest odwrotnie proporcjonalne do kwadratu odległości od źródła światła. Zatem:

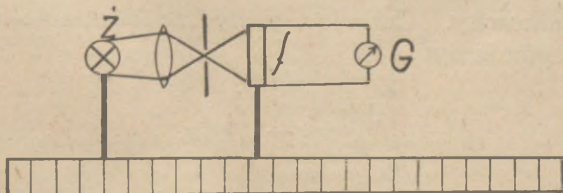
$$i_f = \frac{s}{r^2},$$

gdzie s — współczynnik proporcjonalności.

Pomiaru tego współczynnika dokonywujemy:

$$s = i_f \cdot r^2.$$

Umieszczamy na ławie optycznej żarówkę. Musi tu być źródło światła punktowe, dlatego skupiamy go przez soczewkę, a w biegu promieni umieszczamy zasłonę punktową. Również na ławie umieszczamy fotokomórkę zaporową, połączoną z galwanometrem (rys. 64). Ustawiamy tę fotokomórkę w pewnej odległości



Rys. 64

od źródła światła (np. 10 cm) i odczytujemy wychylenie galwanometru, które przeliczamy na natężenie prądu fotoelektrycznego. Posuwając fotokomórkę wzdłuż ławy

optycznej odczytujemy np. co 10 cm odległość r oraz odpowiednie natężenie prądu fotoelektrycznego i_f . Pomiarów robimy aż do widocznego zaniku prądu fotoelektrycznego. Obliczamy średnią arytmetyczną wartość współczynnika s .

Uwaga. Z braku galwanometru i soczewki można korzystać wprost ze światła żarówki, a zamiast galwanometru posługiwać się miliamperomierzem. Wynik będzie tym mniej dokładny, im dalej umieścimy fotokomórkę od źródła światła.

2. Wyznaczamy współczynnik absorpcji czyli pochłaniania cieczy. Jeżeli strumień światła Φ padnie na bardzo przezroczystą płytkę o grubości dx , to pewna część tego strumienia $\frac{d\Phi}{\Phi}$ zostanie przez tą płytkę pochłonięta. Część ta jest proporcjonalną do grubości płytki:

$$-\frac{d\Phi}{\Phi} = kdx,$$

gdzie Φ = strumień światła,

dx = grubość płytki,

k = współczynnik absorpcji czyli pochłaniania.

Znak minus bierzemy dlatego, że mamy stratę energii świetlnej. Dla $x = 0$ strumień światła $\Phi = \Phi_0$ = strumień światła całkowity. Całkując powyższe równanie różniczkowe otrzymujemy:

$$\int_{\Phi_0}^{\Phi} \frac{d\Phi}{\Phi} = - \int_0^x k dx.$$

Stąd $\log_e \Phi - \log_e \Phi_0 = - kx,$

$$\log_e \frac{\Phi}{\Phi_0} = - kx,$$

W myśl definicji logarytmu piszemy:

$$\Phi = \Phi_0 \cdot e^{-kx} \dots\dots\dots (1)$$

Ponieważ natężenie prądu fotoelektrycznego jest proporcjonalne do natężenia światła padającego, więc

$$I = a \cdot i,$$

gdzie I = natężenie prądu fotoelektrycznego,

i = „ strumienia światła,

a = współczynnik proporcjonalności.

Ale $i = \frac{\Phi}{\omega}$, gdzie ω — kąt przestrzenny. Zatem:

$$I = a \frac{\Phi}{\omega}.$$

Stąd

$$\Phi = \frac{I \cdot \omega}{s}.$$

Po podstawieniu w równanie (1) mamy:

$$\frac{I \cdot \omega}{s} = \frac{I_0 \cdot \omega}{s} \cdot e^{-kx}.$$

Ostatecznie:

$$I = I_0 \cdot e^{-kx},$$

gdzie I = natężenie prądu fotoelektrycznego dla światła po przejściu przez ciecz pochłaniającą, wyrażone w miliamperach (mA),

I_0 = natężenie prądu fotoelektrycznego dla światła niepochłoniętego, wyrażone w mA,

e = podstawa logarytmów naturalnych = 2,718 . . . ,

s = grubość warstwy pochłaniającej w cm,

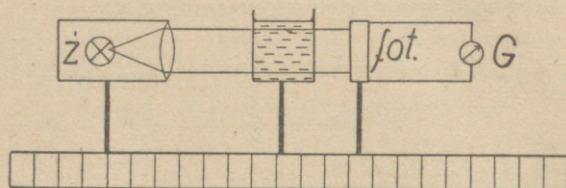
k = szukany współczynnik absorpcji.

Rozwiązując ostatnie równanie wykładnicze względem k otrzymamy:

$$k = \frac{\log I_0 - \log I}{x \cdot \log e},$$

Na ławie optycznej umieszczamy źródło światła (żarówka 220 V) tak, by było w ognisku soczewki skupiającej. Żarówka wraz z soczewką znajdują się w ciemnej oprawie. Wiązka promieni równoległych trafia na cienkie naczynie szklane z badaną cieczą, np. wodą destylowaną, wodą zwykłą zabarwioną fuksyną itp. Promienie świetlne, po przejściu przez ciecz pochłaniającą, trafiają na fotokomórkę,

umieszczoną również na ławie optycznej. Fotokomórka jest połączona z galwanometrem względnie miliamperomierzem. Po odczycaniu natężenia prądu I , zdejmujemy naczynie z cieczą i odczytujemy natężenie prądu fotoelektrycznego I_0 (rys. 65).



Rys. 65

Tablice fizyczne

Tablica I. Gęstość bezwzględna wody w zależności od temperatury, mierzona w g/cm³.

Tempe- ratura	Gęstość	Tempe- ratura	Gęstość
0 ^o	0,999 841	15 ^o	0,999 099
1	0,999 900	16	0,998 943
2	0,999 941	17	0,998 775
3	0,999 965	18	0,998 596
4	0,999 973	19	0,998 406
5	0,999 965	20	0,998 205
6	0,999 941	21	0,997 994
7	0,999 902	22	0,997 772
8	0,999 849	23	0,997 540
9	0,999 782	24	0,997 299
10	0,999 701	25	0,997 047
11	0,999 606	26	0,996 786
12	0,999 498	27	0,996 515
13	0,999 377	28	0,996 235
14	0,999 244	29	0,995 946
		30	0,995 649

Tablica II: Gęstość bezwzględna wody w zależności od temperatury mierzona w gramach na tysięczną część litra. 1 litr ma objętość 1000,027 cm³. Jest to objętość 1 kg wody dest. w 4^o C pod ciśnieniem 760 mm Hg.

Tempe- ratura	Gęstość	Tempe- ratura	Gęstość
0 ^o	0,999 87	15 ^o	0,999 13
1	0,999 93	16	0,998 97
2	0,999 97	17	0,998 80
3	0,999 99	18	0,998 62
4	1,000 00	19	0,998 43
5	0,999 99	20	0,998 23
6	0,999 97	21	0,998 02
7	0,999 93	22	0,997 80
8	0,999 88	23	0,997 56
9	0,999 81	24	0,997 32
10	0,999 73	25	0,997 07
11	0,999 63	26	0,996 81
12	0,999 53	27	0,996 54
13	0,999 40	28	0,996 26
14	0,999 27	29	0,995 97
		30	0,995 67
		35	0,994 06
		40	0,992 2
		50	0,988 1
		100	0,958 4

Stąd najbardziej istotnym zadaniem wychowania staje się chronienie dzieci przed poczuciem niższości. Zadanie to jest do pewnego stopnia niewykonalne, bo, jak wiemy, naturalna słabość dziecka jest nieuniknionym źródłem poczucia niższości. Można jednak przez odpowiednie traktowanie dziecka sprawić, aby możliwie jak najmniej odczuwało swoją słabość. Poza tą naturalną przyczyną istnieje nieprzebrane mnóstwo takich okazyj do wytwarzania w dzieciach lub dorosłych poczucia niższości, których można uniknąć, jeżeli się potrafi wyczuć, jakie powody mogą wywołać to poczucie.

Istnienie poczucia niższości nie przekreśla możliwości dobrego rozwoju u dziecka. Poczucie niższości wywołuje tendencję do zrównoważenia go, do wzmożenia własnych sił i tę właśnie tendencję może wyzyskać wychowanie, czyniąc z niej swoje narzędzie i skierowując ją na drogę pożądaną, a mianowicie na drogę rozwijania uczuć społecznych. Dziecko może zdobyć to doświadczenie, że pożyteczna praca, przyjaźń i uznanie otoczenia daje mu najwięcej przyjemności i poczucia mocy, a wtedy będzie się starało, aby być jak najlepszym członkiem grupy społecznej, w której przebywa.

Jeżeli jednak poczucie niższości jest bardzo silne i uporczywe, wtedy jednostka traci zaufanie do własnych sił, nie wierzy w to, że mogłaby być pożytecznym członkiem społeczeństwa, rezygnuje ze wszelkich usiłowań i wtedy wychowanie napotyka bardzo trudną do przezwyciężenia przeszkodę. Tak samo wielką trudność napotyka wychowanie, gdy reakcją na bardzo silne poczucie niższości jest wrogi stosunek do świata, pragnienie zemsty i dążenie do wzmożenia własnej mocy kosztem drugih.

W takich wypadkach główną przyczyną trudności wychowawczych jest brak odwagi. Człowiek, który rezygnuje z powodzenia w życiu społecznym, który poczucia mocy szuka w poniżaniu innych, jest to człowiek, który nie wierzy w to, że mógłby być cenionym i lubianym członkiem społeczeństwa, człowiek, który stracił odwagę do walki z własną słabością.

Wychowanie powinno mu dodać odwagi, wzbudzić w nim wiarę we własne siły. Celem pedagogiki Adlera jest rozwijanie uczuć społecznych, a drogą prowadzącą do tego celu jest dodawanie odwagi. Naczelna metoda wychowawcza psychologii indywidualnej daje się zamknąć w tych dwóch słowach: *d o d a w a ć o d w a g i !* (Mut machen!) Zapobieganie poczuciu niższości jest, oczywiście, jednym ze środków dodawania odwagi.

Instynkt społeczny często wpada w kolizję z osobistym interesem jednostki. Pedagogika adlerowska nie wymaga bezwzględnego poświęcania własnego interesu dla celów społecznych. Dobry rozwój psychiczny znamionuje równowaga między dążeniem do wzmocnienia własnej mocy a uczuciem społecznym. Te dwie dyspozycje nie powinny pozostawać ze sobą w kolizji. Poczucie mocy można czerpać ze współżycia i współpracy z ludźmi, ze świadomości pożytku, jaki się przynosi społeczeństwu. Złe jest, gdy drogą do zrównoważenia poczucia niższości staje się dążenie do wzmocnienia własnej tylko, osobistej mocy, pragnienie władzy, które spycha na dalszy plan dobro innych ludzi.

Stosunek między tendencją do wywyższania się a uczuciami społecznymi jest miarą prawidłowości rozwoju jednostki: przewaga pierwszego czynnika wskazuje na zły rozwój, przewaga drugiego czynnika na dobry rozwój.

Poznać dobrze człowieka to znaczy: określić, w jakich dziedzinach przeżywa poczucie niższości, na jakiej drodze szuka kompensacji, jak silne posiada dążenie do górowania nad innymi i jak dalece ma rozwinięte uczucia społeczne.

Znamy więc już ogólną formułę pedagogiczną psychologii indywidualnej: rozwijać uczucia społeczne, chronić przed poczuciem poniżenia, które szuka kompensacji w górowaniu nad innymi, dodawać odwagi.

Ogólne i dość jeszcze abstrakcyjnie ujęte podstawowe tezy psychologii i pedagogiki Adlera postaramy się teraz rozwinąć i wypełnić bardziej konkretną treścią. Aby móc z prawdziwym pożytkiem stosować w życiu wskazania psychologii indywi-

dualnej, trzeba wiedzieć, jakie czynniki wywołują poczucie niższości, trzeba umieć w konkretnych wypadkach wykrywać te czynniki i umieć im zaradzić; trzeba się nauczyć z niewielu objawów odczytywać charakter człowieka, poznawać jego styl życiowy i cel, do którego zmierza i opanować środki do korygowania fałszywego planu życiowego. Celem naszej pracy jest przyczynić się, chociażby w pewnym stopniu, do zdobycia tych wiadomości i umiejętności.

4. POCZUCIE NIŻSZOŚCI

Warunki, w jakich powstaje poczucie niższości, są tak różnorodne i dla każdego inne, iż trudno ująć je w ogólne reguły. W rozdziale tym zajmiemy się pewnymi tylko, szczególnie rozpowszechnionymi przyczynami powstawania poczucia niższości.

O jednej najbardziej podstawowej i powszechnej przyczynie mówiliśmy już: jest to naturalna słabość dziecka. Niemowlę krzykiem musi się domagać zaspokojenia potrzeb, a krzyk nie zawsze jest skuteczny. Po zabawę samo nie może sięgnąć, musi czekać, aż ktoś ze starszych mu ją poda. Wiele rzeczy pojętnych zabierają mu z rąk, nie pozwalają brać do ust. Mnóstwo zainteresowań dziecka pozostaje bez zaspokojenia, bo samo nie może zbliżyć się do rzeczy interesującej, jest zdane na łaskę osoby pilnującej go, która nie zna chwilowych pragnień dziecka albo nie chce ich spełnić.

Wraz z umiejętnością chodzenia i mówienia, ze wzrostem sił i zręczności zaradność dziecka się zwiększa, ale poczucie niższości nie maleje. Przeciwnie: poczucie niższości wzrasta z wiekiem, bo zakres pragnień dziecka rośnie niepomrotnie szybciej, niż możność zaspokojenia ich¹⁾. Rzeczy upragnionych jest coraz więcej i są coraz trudniejsze do zrealizowania. Chłopiec

¹⁾ Wexberg, dz. cyt., str. 61.

siedmio- lub ośmioletni; który marzy o dalekich podróżach i przygodach, o czynach bohaterskich, który nie chce chodzić do szkoły i słuchać starszych, znacznie dotkliwiej odczuwa swą bezradność i zależność od dorosłych i jest rzeczywiście znacznie dalszy od celu, niż trzy- lub czteroletnie dziecko, któremu nie dano upragnionych łakoci lub kazano wcześniej pójść spać.

Poważnym źródłem poczucia niższości są upośledzenia fizyczne. A więc kalectwo, schorzenia, wady narządów zmysłowych, brzydota. Adler z dużym naciskiem podkreśla konieczność uwzględniania w psychologii, zarówno fizycznej jak i psychicznej budowy człowieka. Związek między duszą a ciałem jest tak ścisły, że znajomość psychiki człowieka musi być oparta na znajomości jego konstytucji fizycznej.

Że kalectwo wywołuje poczucie niższości, jest to łatwe do zrozumienia. Kaleka jest gorszy, słabszy od innych. Dziecko obciążone kalectwem bardzo wcześnie dowiaduje się o tym, że jest inne, niż reszta dzieci, że jest upośledzone. Człowiek dorosły tak samo jak dziecko reaguje poczuciem upośledzenia na świadomość swego kalectwa.

Doniosły wpływ na ukształtowanie psychiki mają choroby, a zwłaszcza dziedziczna słabość narządów fizjologicznych, np. choroby przewodu pokarmowego, dróg oddechowych, serca, narządów wydzielniczych, gruczołów dokrewnych, narządów zmysłowych. Dziecko cierpiące stale na choroby żołądka, dziecko, które źle widzi lub słyszy, odczuwa swoją słabość mniej lub więcej wyraźnie i ma znacznie więcej trudności do pokonania w swym rozwoju, niż dziecko o normalnie funkcjonującym organizmie.

Źródłem poczucia niższości są nie tylko takie braki fizyczne, które wyraźnie utrudniają rozwój organizmu, jak kalectwo i choroby. Ostre poczucie upośledzenia powstaje również na tle braków biologicznie nieważnych, nie stanowiących wcale chorobliwego objawu. Brzydota jest jednym z najpoważniejszych źródeł bolesnego poczucia niższości, zwłaszcza u kobiet. Powierzchnowość ma istotnie duże znaczenie dla

powodzenia życiowego, brzydota zamyka ludziom dostęp nie tylko do miłości, ale i do pracy, jeżeli warunki pracy wymagają estetycznego wyglądu pracownika. Toteż istotnie brzydota jaskrawa i odrażająca może być traktowana na równi z kalectwem.

Jednak i mniejszy stopień brzydoty łamie życie wielu jednostkom. Ileż to razy nawet nie brzydota, ale sam fakt, że się nie jest tak pięknym jak ktoś drugi, jak brat lub rywal, jak siostra lub koleżanka, staje się źródłem przytłaczającego poczucia niższości! Iluż to ludzi zatrute ma życie wskutek małego wzrostu, brzydkiego nosa, łysiny, czerwonych rąk, rudych włosów, brodawki na nosie, piegów! Usterki urody, jako widoczne dla wszystkich braki i to braki szczególnie łatwo wywołujące kpiny w otoczeniu, są bardzo dotkliwie odczuwane i to tym dotkliwiej, że skłonni jesteśmy przeceniać szczęście, jakie przynosi człowiekowi uroda. Brzydkie dzieci dowiadują się o swej brzydocie nawet wtedy, gdy nikt im tego nie wytyka; słyszą, jak dorośli zachwycają się ich piękniejszymi rówieśnikami. Czują się wtedy pominięte, upośledzone i nierzadko wytwarzają sobie przesadnie ujemne pojęcie o własnym wyglądzie.

Życie bardzo wcześnie daje dzieciom fizycznie upośledzonym poznać ich braki. Poczucie niezasłużonej krzywdy, przykry stosunek otoczenia, polegający bądź na nadmiernym oszczędzaniu ułomnych dzieci i głośno objawianej litości, bądź na okazywaniu im niechęci lub wstrętu — wszystko to wytwarza ostre poczucie upośledzenia.

Warunki ekonomiczne człowieka mają olbrzymi wpływ na jego psychikę. Braki materialne stanowią pospolite tło poczucia niższości. Oczywiście nie można w tej dziedzinie ustalać ogólnych reguł. Jeden i ten sam zasób środków materialnych może jednemu człowiekowi dawać całkowite zadowolenie, a dla drugiego, mającego większe na tym polu ambicje lub potrzeby, może być źródłem nieustannych zgryzot. Majątek, który jednemu stwarza poczucie pewności i zabezpieczenia, a nawet

pełna klótni, swarów, goryczy. Dziecko z takiej rodziny widzi w świecie więcej wrogów niż przyjaciół i to wrogów silnych, wobec których czuje się słabe i bezradne.

Oprócz omówionych już źródeł poczucia niższości istnieje jeszcze nieprzebrane mnóstwo innych. Niskie pochodzenie człowieka pragnącego dostać się do sfery wyższej, przynależność do rasy pogardzanej, brak uzdolnień, niemożność poświęcenia się upragnionemu zawodowi, utrata rodziców w młodym wieku, niepowodzenie w miłości — dla kobiet lekceważący stosunek do zdolności i pracy kobiecej, staropanieństwo — dla ludzi ambitnych nieposiadanie zaszczytnych stanowisk i odznaczeń itd., itd. — oto nieliczne ich przykłady. Z niektórymi z nich zapoznamy się bliżej w dalszym toku pracy. Każde kryje w sobie niebezpieczeństwo dla normalnego rozwoju i ukształtowania się psychiki.

Szczególnie niebezpieczne jest poczucie niższości w pierwszych latach życia, kiedy dziecko zdobywa dopiero metody kompensowania własnej niższości, kiedy wytwarza swój styl życiowy. Zagadnienia wychowawcze związane z tym okresem mają donioślejszą wagę, niż wszelkie inne i im też najwięcej uwagi poświęca psychologia indywidualna.

Adler wymienia trzy kategorie dzieci, które są szczególnie narażone na to, iż rozwinie się w nich głębokie poczucie upośledzenia:

1. Dzieci upośledzone fizycznie (o jakie to dzieci chodzi, wiemy już z powyższych rozważań).

2. Dzieci rozpieszczone. Rodzice rozpieszczający dziecko nawet się nie domyślają, jaką mu tym krzywdę wyrządzają. Rozpieszczone dziecko na każdym kroku ma możliwość przekonania się, że otoczenie odmawia mu wszelkich zdolności, bo wszystko za nie robi ktoś ze starszych, nie wolno mu samemu wyjść na ulicę, pomagają mu jeść, ubierać się i myć, nie zostawiają go nigdy samego, czekają przy łóżku, aż uśnie, nie pozwalają mu szybko biegać, chronią je przed najłżejszym podmuchem chłodu, po jednym kichnięciu kładą je do łóżka i wzy-

wają lekarza, zanoszą mu do szkoły książki, które jego koledzy doskonale sami sobie noszą, proszą nauczycieli o pobłażliwe traktowanie dziecka, przy pierwszej trudności w nauce przyjmują mu natychmiast korepetytora. Krótko mówiąc: otoczenie rozpieszczonego dziecka robi wszystko możliwe, aby zabić w nim samodzielność i odebrać mu wiarę we własne siły.

3. Trzecia kategoria dzieci, którym już w dzieciństwie zaznacza się poczucie upośledzenia, to dzieci wychowywane zbyt surowo, bez ciepła rodzinnego, bez serdeczności. Najczęściej są to dzieci ulicy, dzieci nie mające wcale rodziców albo takie, których rodzice, zajęci ciężką walką o byt, nie mają czasu na opiekowanie się nimi; dzieci mające ojców pijaków albo złe macochy.

Taki oschły stosunek do dzieci najczęściej zdarza się w warstwach ubogich, ale nie tylko tam. I w sferach zamożnych, a nawet oświeconych, zdarzają się rodzice, którzy wychowują swe dzieci surowo, w wiecznym strachu przed gniewem ojca, w ślepym posłuszeństwie dla rozkazów starszych. Tacy despotyczni rodzice, najczęściej ojcowie, myślą, że najlepszą metodą wychowawczą jest surowy rygor i sądzą, że czułości okazywane dziecku mogą mu tylko zaszkodzić, mogą je zepsuć. Do tej kategorii należą też dzieci bogatych rodziców, których wychowanie powierzają całkowicie służbie.

5. CHARAKTER

Poczucie niższości wywołuje jako reakcję dążenie do wywyższenia się, wzmożenia własnej mocy. Można kompensację tę osiągać na różnych drogach. Sposób, w jaki człowiek reaguje na trudności życiowe, jest podstawowym rysem jego charakteru.

W reagowaniu na trudności można wyróżnić dwie zasadnicze postawy: otwarte zwalczanie przeszkód i omijanie ich.

Obie postawy, choć prowadzące do zupełnie odrębnych zachowań się, zmierzają do tego samego celu: do pozbycia się przeskody. Toteż Adler mówi, parafrazując znane przysłowie, że gdy dwoje nie to samo czyni, może to jednak być tym samym¹⁾. Oto przykłady:

Pomiędzy dziećmi, którym gimnastyka sprawia trudność i które narażone są na kpiny kolegów, jedne będą na przekór wszystkim ćwiczyć ze zdwojoną energią i wkrótce dorównają, a nawet przewyższą kolegów, inne zrezygnują, wycofają się, i dzięki zawrotom głowy, osłabieniu serca (takie objawy zawsze w porę przychodzą z pomocą u tzw. nerwowych ludzi) uzyskają od lekarza szkolnego zwolnienie. I jedne i drugie pozbędą się przykrości, jaką im sprawiały uprzednio lekcje gimnastyki.

Pomiędzy ludźmi nie posiadającymi takiego wykształcenia, na jakim im bardzo zależy, są tacy, którzy pomimo trudności, braku czasu i pieniędzy, spóźnionego wieku, ogromnym nakładem pracy nadrabiają lukę i zdobywają upragnione wykształcenie oraz tacy, którzy świadomie lub nieświadomie, obawiając się, iż nie doprowadzą dzieła do końca, starają się przekonać siebie i innych, że to wykształcenie na nic się nie zda, że dyplom jest papierkiem bez wartości, niewartym zachodu.

W stosunkach między obiema płciami jedni objawiają postawę czynną, nie boją się rodzącego się uczucia miłości, starają się pozyskać przedmiot swej miłości, zawierają małżeństwo podejmując odważnie obowiązki, jakie ono nakłada. Inni w obawie przed niepowodzeniem w miłości i w małżeństwie nie mają odwagi ujawnić swego uczucia i starają się je stłumić w zarodku, a tchórzliwe swe postępowanie tłumaczą wobec siebie i innych mnóstwem argumentów: podkreślają przewrotność płci przeciwnej i niestałość wszelkich uczuć, w instytucji małżeństwa widzą same strony ujemne, są przeciwni posiadaniu dzieci, gdyż w dzisiejszych czasach nie można dzieci dobrze

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 134.

wychować i zabezpieczyć im przyszłości. Tęsknotę za współżyciem z drugą płcią pierwsi zaspokajają zdobywając upragniony stan rzeczy, drudzy tłumią w sobie tę tęsknotę obdzierając przedmiot jej z wszelkich wartości.

W podejmowaniu nowej, odpowiedzialnej pracy jedni odważnie się do niej zabierają, wierzą, że dadzą sobie radę, czasem przeceniają nawet swoje możliwości, inni uginają się pod brzemieniem niepewności, braku zaufania do własnych sił, chwytają się skwapliwie wszelkich argumentów przemawiających za niepodejmowaniem pracy, wskazują na kogoś innego jako na bardziej nadającego się do objęcia tego stanowiska, z którego sami chcą się wycofać, często wbrew własnemu interesowi.

Jaka jest najistotniejsza różnica między dwiema kategoriami ludzi, których przeciwstawiliśmy sobie w powyższych przykładach? Różnica ta polega na tym, że jedni posiadają dostateczny stopień odwagi i zaufania do własnych sił, aby podejmować walkę z przeszkodami i zmierzać prostolinijnie do celu, podczas gdy drudzy nie mają do siebie zaufania, gnębi ich przeświadczenie o własnej niższości i wskutek tego cierpią na brak odwagi, co się szczególnie daje we znaki, gdy napotkają poważniejsze przeszkody do zwalczania. Wtedy mają skłonność do ustępowania trudnościom z drogi, widząc w tym najskuteczniejszy sposób osiągnięcia celu.

Ale cel tą drogą osiągnięty jest celem chwilowym, daje doraźne tylko uspokojenie. Człowieka, który uląkł się odpowiedzialnego stanowiska, będzie nieraz opadało przykre uczucie, iż dał się w wyścigu pracy prześcignąć ludziom o mniej-szej od niego wartości. Ktoś, kto wbrew własnym pragnieniom wyperswadował sobie potrzebę wykształcenia, osiągnął doraźny spokój, oszczędził sobie trudów nauki w ciężkich warunkach, zyskał chwilowo na czasie, wysiłku, pieniądzu; później jednak nieraz gorzko żałuje napotykając wiele trudności życiowych, których uniknąłby, gdyby zdobył odpowiednie wykształcenie w odpowiednim czasie.

U dzieci występuje z reguły stawianie chwilowych celów. Dziecko, które unika ćwiczeń fizycznych, aby nie narażać się na kpiny kolegów, później cierpi z powodu swego niedołęstwa fizycznego. Chwilowy cel zamierza osiągnąć przysłowiowe dziecko, które mamusi na złość postanawia odmrozić sobie uszy.

Psychologia indywidualna mówi o celowości wszelkich zachowań się człowieka. Należy pamiętać, iż twierdzenie to obejmuje również te zachowania, które służą celom chwilowym. Cele te nie są skuteczne na dalszą metę, jednak doraźne ich działanie jest takie, iż wzmagają poczucie mocy, a więc przynajmniej chwilowo służą zasadniczemu celowi każdego człowieka: posiadaniu mocy.

Z jedną i drugą postawą wobec trudności życiowych wiążą się różne cechy charakteru. Ludzie nastawieni na przewyżczanie przeszkód posiadają cechy takie, jak: odwaga, energia, przedsiębiorczość, pewność siebie, aktywność, pracowitość, ambicja, często też napastliwość, kłótniowość, zarozumiałość itp. Ludzi skłonnych do omijania trudności cechuje: bojaźliwość, nieśmiałość, czasem tchórzostwo, skrytość, podejrzliwość, niepewność, brak energii itd.

Można ludzi podzielić na optymistów i pesymistów ze względu na ich ustosunkowanie się do trudności¹⁾. Optymiści lekko traktują trudności, mają dobre samopoczucie, w ciężkich sytuacjach zachowują spokój, są swobodni, otwarci, z ufnością odnoszą się do ludzi.

Pesymiści widzą przede wszystkim ujemne strony życia, odnoszą się z nieufnością do ludzi, a do siebie samych też nie mają zaufania, są podejrzliwi, lękliwi, skryci, brak im odwagi do otwartego stawiania czoła trudnościom.

Optymista posiada, zdaniem Adlera, znacznie właściwszy stosunek do życia, charakter optymisty rozwija się, z grubsza biorąc, prostolinijnie. Pesymista natomiast stanowi ciężkie

1) „Menschenkenntnis“, str. 135—136.

zagadnienie dla wychowania. Jest to człowiek, który z dzieciństwa wyniósł silne poczucie niższości i poczucie to, którego się wyzbyć nie może, wytwarza w nim wrogi stosunek do świata, odbiera odwagę i ochotę do czynu.

Z innego punktu widzenia rozróżnia Adler ludzi o postawie zaczepnej, napastliwej oraz ludzi o postawie napastowanych (Angreifer und Angegriffene)¹⁾. Pierwsi są głośni, ruchliwi, odważni, bywają też zuchwali, bezczelni, poczucie własnej niższości maskują pychą, arogancją, zarozumiałstwem, napastliwością, tłumią w sobie uczucie lęku, odruchy czułości, widząc, w nich znamiona słabości, bywają okrutni, szorstcy, narzucają swoją wolę innym. Na dnie ich agresywności kryje się często niepewność i poczucie niższości, które usiłują ukryć przed innymi i przed sobą.

Ludzie o postawie napastowanych są lękliwi, tchórzliwi, niezdecydowani, wobec otoczenia zachowują się wyczekująco, nieufnie, objawiają złośliwy krytycyzm, są zawistni, nieżyczliwi. Ludzie ci kiedyś wcześniej, może w pierwszych latach życia, mieli postawę zaczepną, ale doznane niepowodzenia skłoniły ich do ucieczki i zmieniły doszczętnie ich charakter, nauczyły ich innych chwytów, mających przysporzyć poczucia mocy.

Charakter jest wyrazem ustosunkowania się jednostki do zadań życiowych, jej sposobu reagowania na trudności i sposobu kompensowania uczucia niższości. Charakter jest w głównej mierze wypadkową dwóch czynników: uczucia społecznego i dążenie do zdobycia mocy²⁾. Pomimo pozornej różnorodności charakterów ludzkich można je sprowadzić do kilku zasadniczych typów.

Istnieje typ ludzi, który kompensacji dla swej niższości szuka na drodze prostej, społecznie pożytecznej, a mianowicie: na drodze rozwijania własnych zalet i przezwyciężania braków.

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 137.

²⁾ „Menschenkenntnis“, str. 148.

Tu będą należeli ludzie, którzy pomimo wątłej budowy osiągają wysokie wyniki w sporcie, ubogie dzieci, które dzięki znakomitym postępom w nauce zdobywają możliwość dalszego kształcenia się, ludzie z najniższych warstw, którzy dzięki niezwykłej energii i wytrwałości wybijają się na wyższe stanowiska. Ta droga kompensacji wymaga wiary w siebie i dlatego nie jest ani łatwa, ani często obierana.

Pomiędzy ludźmi o silnym poczuciu niższości spotykamy jednostki załężnione, nieśmiałe, pokorne, stroniące od ludzi, przytłoczone bądź to własnym kalectwem, bądź chłodem i surowością otoczenia, bądź też poczuciem własnej nieudolności i niewystarczalności, jakie przeżywają dzieci rozpieszczone, zwłaszcza wtedy, gdy się znajdują poza własną rodziną. Wiele jest takich dzieci pomiędzy kalekami, pomiędzy dziećmi chowanymi w nędzy, dziećmi despotycznych i surowych rodziców, dziećmi rozpieszczonymi, gdy zostaną pozbawione nagle opieki rodziców bądź to wskutek śmierci rodziców, bądź też wskutek konieczności usamodzielnienia się. Ludzie tego typu są tak przygnębieni własnym upośledzeniem, iż tracą zupełnie odwagę, zaufanie do własnych sił, energię, wiarę w możliwość wybicia się, przyjmują postawę napastowanych, są zrezygnowani, bierni, stają się pesymistami, nie próbują kompensować swej niższości, nie rozwijają swych zdolności, robią czasem wręcz nie umysłowo niedorozwiniętych.

Inny typ stanowią ludzie, w których silne uczucie niższości nie zabija wszelkiej energii, aktywności i ambicji, ale odbiera wiarę we własne siły i skierowuje ich dążenie do mocy na drogę społecznie szkodliwą, a mianowicie: każe im szukać własnej wyższości w poniżaniu innych. Ludzie ci stają się źli, kłótlivi, mściwi, przekorni, okrutni, napastliwi. Często się sądzi, że złośliwość jest już z natury związana z fizyczną ułomnością (garbusów np. potocznie uważa się za ludzi złych), gdy tymczasem złośliwość ta jest reakcją na poczucie upośledzenia. Dzieci rozpieszczone kompensują uczucie niższości tyranizowaniem całego domu, zmuszaniem otoczenia do uległości, kierują się wyłącz-

nie uczuciami egoistycznymi. Spośród dzieci wychowanych w surowych warunkach wyrasta wielu ludzi okrutnych, sadystów; z tej kategorii dzieci rekrutuje się największy procent zbrodniarzy. Poniżanie innych, znęcanie się nad innymi wydaje im się najprostszym środkiem zrównoważenia własnych poniżeń. Okrutny, według Adlera, jest tylko ten, kto sam doznał okrucieństwa od innych.

Pospolitym sposobem kompensacji poczucia niższości u ludzi pozbawionych odwagi i wiary w siebie jest wreszcie ucieczka w świat marzeń, świat fantazji. Zamiast szukać poczucia mocy w czynach, w rzeczywistości, człowiek roi wspaniałe plany i marzenia, buduje zamki na lodzie, wyobraża sobie niezwykle historie, w których jest bohaterem. Ten sposób czerpania poczucia mocy każdy zna z własnego doświadczenia, bo każdy w większym lub mniejszym stopniu marzeniami kompensuje to, czego nie może w rzeczywistości osiągnąć. Niektórzy jednak ludzie tak dalece wsiąkają w ten swój urojony świat, że zatracają właściwy stosunek do rzeczywistości. Wymagania, stawiane przez życie, stają się dla nich czymś mało ważnym, czymś drugoplanowym wobec ich własnego urojonego świata.

6. WPŁYW DZIEDZICZNOŚCI I ŚRODOWISKA NA ROZWÓJ PSYCHICZNY — UZDOLNIENIA

Czym wytłumaczyć, iż na jedną i tę samą sytuację życiową różni ludzie rozmaicie reagują? Co wpływa na powstanie charakteru?

Wedle potocznie w psychologii ustalonych poglądów na charakter składają się dyspozycje wrodzone oraz dyspozycje nabyte. Dyspozycje wrodzone przynosi dziecko na świat jako dziedzictwo po przodkach, a dyspozycje nabyte powstają pod wpływem warunków zewnętrznych, jak np. warunków ekono-

micznych, wychowawczych, rodzinnych, kulturalnych, klimatycznych itp. Jedni psychologowie większy nacisk kładą na czynnik wrodzony i dziedziczności przypisują decydującą rolę w ukształtowaniu psychiki, inni podkreślają raczej doniosłość wpływów zewnętrznych, z reguły jednak uwzględnia się znaczenie obu czynników — wrodzonego i nabytego.

Stanowisko psychologii indywidualnej w tej sprawie jest bardzo znamienne. Psychologia indywidualna traktuje człowieka tak, jak gdyby nie posiadał on wcale wrodzonych własności psychicznych. Psychologia indywidualna wychodzi z założenia, że ukształtowanie się psychiki człowieka zależne jest wyłącznie od jego własności fizycznych i od warunków, w jakich się człowiek rozwija. Własności fizyczne dziedziczą się, tego nie można podawać w wątpliwość. Fakty dziedziczenia własności fizycznych dają się stwierdzić z naukową ścisłością, zresztą wie to każdy z codziennego doświadczenia; wystarczy powołać się na podobieństwo dzieci do rodziców, podobieństwo dotyczące zewnętrznego wyglądu, sprawności narządów wewnętrznych itd.

Jeżeli chodzi o dziedziczenie własności psychicznych, to i tu można by się powołać na podobieństwo dzieci do rodziców. Psychologia indywidualna twierdzi jednak, że podobieństwo psychiczne pozornie tylko wynika z dziedziczności; można je uzasadnić wystarczająco po pierwsze tym, że dzieci naśladują zachowanie się rodziców, pod których wpływem stale się znajdują, a po drugie tym, iż dzieci dziedziczą po rodzicach konstytucję fizyczną, a na tle takiej samej konstytucji fizycznej łatwo mogą się rozwinąć takie same własności psychiczne¹⁾.

Odrzucanie wrodzonych dyspozycji psychicznych nie jest kategoryczną tezą psychologii indywidualnej, jest to jej hipoteza robocza. Hipotezę tę stosują psychologowie ze szkoły Adlera wszędzie, gdzie to jest możliwe, próbując każdą dyspozycję psychiczną w każdym wypadku wytłumaczyć warunkami

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 123.

zewnątrznymi i konstytucją cielesną; twierdzą przy tym, iż hipoteza ta daje się zastosować bez reszty i nigdy nie ma potrzeby uciekania się do przyjmowania dyspozycji wrodzonych¹⁾. Toteż nieraz możemy się spotkać w pracach psychologów indywidualnych, m. in. u samego Adlera, z kategorycznym twierdzeniem, iż wszelkie cechy charakteru są nabyte, a nie wrodzone; bez ostrożnego zastrzeżenia, iż jest to tylko hipoteza²⁾).

Negatywne stanowisko psychologii indywidualnej w sprawie dziedziczenia cech psychicznych sprawia, iż szkoła ta nie docenia w wielu wypadkach czynnika wrodzonego, przez innych psychologów ponad wszelką wątpliwość stwierdzanego, oraz często w sposób bardzo sztuczny i nieprzekonywujący usiłuje tłumaczyć powstawanie niektórych własności psychicznych (np. talentów) jako wytworów warunków zewnętrznych i cielesnych. Z drugiej zaś strony niewątpliwą zasługą szkoły Adlera jest subtelna analiza warunków zewnętrznych, mających wpływ na ukształtowanie psychiki, zwrócenie uwagi na wiele czynników rozwoju człowieka całkowicie przez dotychczasową psychologię nie docenianych.

Psychologia, pedagogika, socjologia wiele zawdzięczają Adlerowi i jego szkole w dziedzinie badań nad wpływem warunków zewnętrznych na charakter. Psychologia indywidualna dowiodła niezbicie, iż niesłusznie upraszczają sprawę ci, którzy sądzą np., że dzieci jednych rodziców mają takie same warunki rozwoju albo że kobiety z chwilą uzyskania równouprawnienia obecnie już posiadają takie same zewnętrzne warunki rozwoju jak mężczyźni i że wobec tego różnice w charakterze i uzdolnieniach dzieci z jednego rodzeństwa albo różnice między kobietami i mężczyznami należy kłaść na karb dyspozycji wrodzonych. W dalszych rozważaniach przekonamy się, jak

¹⁾ Wexberg, dz. cyt., str. 84, 112.

²⁾ „Menschenkenntnis“, str. 126—127. „Technik der Individualpsychologie“, II, str. 67. Adler, „Individualpsychologie in der Schule“, str. 35.

rozmaite dla różnych jednostek znaczenie mogą mieć okoliczności na pozór identyczne.

Że psychologia indywidualna nie odrzuca istnienia wrodzonych dyspozycji psychicznych, o tym świadczy chociażby to, iż uważa ona instynkt społeczny za wrodzony. Wszelkie więc kateryczne tezy, negujące istnienie wrodzonych dyspozycji psychicznych, należy położyć na karb niekonsekwencji lub niezbyt ścisłego sposobu wyrażania się, czym grzeszy m. in. sam twórca kierunku.

Założenie, iż wszelkie dyspozycje psychiczne powstają pod wpływem czynników zewnętrznych, pociąga za sobą wiele charakterystycznych dla psychologii indywidualnej konsekwencji.

Jedną z nich jest pogląd na powstawanie uzdolnień. Na terenie nauki o uzdolnieniach dziedziczności przypisuje się za zwyczaj szczególnie wybitną rolę. Uzdolnienia w powszechnym mniemaniu, zarówno w nauce jak w życiu potocznym, uważa się za wrodzone. Na ogół przyznaje się, że uzdolnienia można kształcić i rozwijać albo zaniedbywać i marnować, jednak w istocie swej uzdolnienie jest z reguły wrodzone. Gdzie więc pomimo wysiłków wychowawczych dziecko objawia niską inteligencję, źle sobie radzi z rachunkami, nie robi postępów w grze na fortepianie, nie pamięta dat historycznych, słówek obcych, źle się gimnastykuje, źle wykonuje roboty ręczne itd., tam się mówi o wrodzonym braku inteligencji, braku zdolności do matematyki, do gry na fortepianie, braku pamięci, o wrodzonej nieudolności ruchowej itd. Stwierdziwszy wrodzony brak tej czy innej zdolności u dziecka, nauczyciel z czystym sumieniem rezygnuje z uzyskania lepszych wyników, widząc we wrodzonym braku zdolności przeszkodę nie do zwalczenia.

Psychologia indywidualna inaczej patrzy na istotę uzdolnienia i szczególnie ostro potępia stanowisko nauczyciela, który odpowiedzialnością za złe wyniki obarcza nie siebie, lecz wrodzony brak zdolności ucznia. Z doświadczeń psychologii indywidualnej wynika, że dobry wyczyn zależy od trzech czynników: 1. od niezachwianej odwagi i wiary we własne siły,

2. od dobrego wykształcenia i 3. od wczesnego rozpoczęcia szkolenia w danej dziedzinie¹⁾). Jeżeli nawet istnieje wrodzone uzdolnienie, to nie posiada ono praktycznego znaczenia, gdyż rozwój jednostki może się bez niego odbywać pomyślnie; odwaga i wyćwiczenie mogą w swej roli całkowicie zastąpić wrodzoną zdolność i z dziecka pozornie niezdolnego uczynić dziecko nawet bardzo zdolne. Toteż nauczycielowi wolno zrezygnować jedynie w wypadku, gdy dziecko jest umyślowo niedorozwinięte.

Jako przykład m. in. przytacza Adler fakt²⁾), iż Karol Wielki pomimo wszelkich usiłowań nie mógł nauczyć się czytać ani pisać. Biograf Karola Wielkiego tłumaczy to brakiem wrodzonych zdolności. Dziś wszystkie dzieci, nawet niedorozwinięte, umieją czytać i pisać, a to dlatego, że metody nauczania są dziś znacznie doskonalsze niż za czasów Karola Wielkiego i każde dziecko przystępuje do nauki czytania i pisania z przeświadczeniem, iż jest to elementarna umiejętność, którą każdy potrafi i powinien zdobyć. Karol Wielki niewątpliwie był przekonany, iż umiejętność czytania i pisania jest sztuką niezmiernie trudną, dostępną tylko ludziom o szczególnym uzdolnieniu, do których sam siebie nie zaliczał. Dziś jest nie do pomyślenia wytłumaczenie, że człowiek tak wybitny jak Karol Wielki nie mógł opanować sztuki czytania i pisania z braku wrodzonych zdolności.

Jak więc należałoby sobie wyobrażać powstawanie uzdolnień, gdyby założenie psychologii indywidualnej w tej sprawie okazało się prawdziwe? Weźmy dla przykładu uzdolnienie muzyczne. W myśl psychologii indywidualnej dla powstawania wybitnych zdolności muzycznych wystarczy, aby dziecko posiadało szczególnie subtelny narząd słuchu, odpowiednią budowę ręki (jeżeli idzie np. o grę na fortepianie) i aby od

1) „Individualpsychologie“ w „Einführung in die neuere Psychologie“, str. 400.

2) „Individualpsychologie“ w „Einführung in die neuere Psychologie“, str. 397.

wczesnego dziecięctwa słyszało ze strony otoczenia wiele zachęty do muzyki i dostatecznie wcześnie zaczęło ćwiczyć. Tym też tłumaczy szkoła Adlera pozorne, jej zdaniem, dziedziczenie talentu muzycznego: dzieci dziedziczą po przodkach odpowiednią budowę ręki i narządu słuchu, od wczesnego dziecięctwa przebywają w atmosferze kultu dla muzyki, bardzo wcześnie zaczynają naukę gry, a nadto wierzą w swoje zdolności do muzyki, bo wciąż o nich słyszą; są to czynniki wystarczające do tego, aby się rozwinął wysoki stopień uzdolnienia muzycznego.

A jeżeli nawet przyjąć, iż istnieją wrodzone zdolności, to należy pamiętać, iż niedostateczna dbałość o ich rozwój może sprawić, że zdolności te wcale się nie rozwiną. Tak samo zresztą i nadmierna dbałość, ciągle nawoływanie i zmuszanie do ćwiczeń jest często przyczyną, iż dziecko traci zupełnie ochotę do pracy i zdolności jego wcale się nie rozwijają. Umiejętne natomiast szkolenie i zachęcanie może zbudzić, a nawet i stworzyć, jak powiada Adler, odpowiednie uzdolnienie.

Tak więc wiara we własne siły i odpowiednie wyszkolenie, dostatecznie wcześnie rozpoczęte, ma decydować o jakości wyczynów ludzkich. Nadto należy się liczyć z warunkami anatomiczno-fizjologicznymi każdej jednostki.

Warunki anatomiczno-fizjologiczne nie tylko wtedy sprzyjają rozwojowi uzdolnień, gdy posiadają wybitną wartość dodatnią, a więc wtedy, gdy człowiek cieszy się dobrym zdrowiem, a związane z tą czy inną czynnością narządy funkcjonują ze szczególną sprawnością. Więc nie tylko wtedy istnieją warunki cielesne sprzyjające rozwojowi uzdolnień malarskich, gdy zmysł wzroku jest szczególnie dobrze rozwinięty, a rozwojowi uzdolnień muzycznych sprzyja nie tylko dobrze rozwinięty zmysł słuchu. Czasem dzieje się wręcz przeciwnie: właśnie u ludzi o upośledzonym wzroku rozwija się talent malarski, a u ludzi o upośledzonym słuchu talent muzyczny itp.

Jedną z podstawowych tez psychologii indywidualnej jest teoria dotycząca wpływu słabych narządów na psychikę.

Dziecko odczuwa sprawność swego organizmu; słabość narządów (Organminderwertigkeit) wyciska piętno na usposobieniu dziecka, wywołuje poczucie upośledzenia, choć dziecko może sobie wcale nie zdawać dokładnie sprawy z tego, co w jego organizmie źle działa. Poczucie upośledzenia pociąga za sobą dążenie do kompensacji. Dziecko o słabym wzroku nabiera szczególnego upodobania do rzeczy widzialnych, dziecko leworęczne ze szczególną gorliwością ćwiczy w pracach ręcznych, dziecko wątle interesuje się sportem itd. W ten sposób można osiągnąć wyrównanie braków fizycznych, jak np. wyrównanie leworęczności przez usilne ćwiczenie ręki prawej, lub poprawę ogólnego stanu zdrowia przez uprawianie sportów. Albo też, jeżeli nie rzeczywiste wyrównanie braków, to przynajmniej osiąga się wyrównanie poczucia niższości na danym polu; np.: rozwijanie w sobie zdolności malarskich nie może naprawić słabego wzroku, ale daje poczucie mocy w dziedzinie wzrokowej; tak samo rozwijanie zdolności muzycznych nie wyrówna wad słuchu, ale daje poczucie mocy w dziedzinie słuchu.

Toteż gdy psycholog ze szkoły Adlera spotka się z wypadkiem dużego uzdolnienia związanego ze sprawnością jakiegoś narządu fizjologicznego, wtedy stara się dojść, czy podłożem somatycznym tego uzdolnienia jest wrodzona wysoka sprawność narządu czy też przeciwnie — wrodzona jego słabość, która skłania danego człowieka do szukania kompensacji w szczególnym rozwijaniu zagrożonej zdolności.

W biologii kompensacja jest zjawiskiem dobrze znanym: po usunięciu jednej nerki w organizmie człowieka zaczyna zwiększać swą działalność druga i po pewnym czasie wykonuje już sama tę pracę, którą przedtem spełniały dwie nerki.

Dążenie do psychicznego wyrównania braków fizycznych czasem może sięgać tak daleko, że doprowadza do niebywałego rozwoju uzdolnienia, do talentu. Zachodzi wtedy zjawisko hiperkompensacji, czyli kompensacji nadmiernej. Tym tłumaczy Adler duży procent ludzi o słabym wzroku między wybitnymi malarzami (np. Matejko). Pomiędzy wybitnymi muzykami jest

wielu ludzi o słabym słuchu. Beethoven, Smetana ogłuchli przedwcześnie, co niewątpliwie wskazuje na to, że ich narządy słuchowe już długo przedtem nie były zdrowe. Leonardo da Vinci, Menzel byli leworęczni¹⁾).

Oczywiście posiadanie słabych narządów bynajmniej nie wystarcza do rozwoju talentu. Czy na tle wadliwie funkcjonujących narządów rozwiną się wybitne zdolności, to zależy od innych własności psychicznych człowieka, a przede wszystkim od jego odwagi i wiary we własne siły. Dla wielu ludzi świadomość fizycznego upośledzenia jest źródłem tak silnego poczucia niższości, iż tracą w ogóle wszelką energię życiową. Bardzo często ludzie o słabych narządach starają się tak sobie życie zorganizować, aby słaby narząd jak najmniejszą rolę odgrywał w ich czynnościach. Tak postępują np. ludzie o słabym sercu, którzy unikają wszelkich wysiłków fizycznych, ludzie o wadliwej wymowie, którzy unikają zajęć wymagających mówienia, ludzie leworęczni, którzy unikają wszelkiej pracy wymagającej sprawności ręcznej itd.

Bardzo silne poczucie niższości tak dalece odbiera odwagę, iż tłumi nawet dążenie do kompensacji albo też skierowuje to dążenie na drogę szkodliwą. Taką szkodliwą drogę kompensacji obierają chorowici ludzie, uchylający się od wszelkiej pracy i tyranizujący otoczenie żądając od wszystkich opiekania się nimi.

Nie wystarcza więc posiadać słabe narządy, aby zostać wielkim człowiekiem. Zbyt wielu jednak jest ludzi z wadami wzroku między malarzami, z wadami słuchu między muzykami i w ogóle ludzi z wadami organizmu pomiędzy ludźmi wybitnymi, aby, zdaniem Adlera, nie doszukiwać się związku między wybitnymi zdolnościami a upośledzeniem fizycznym.

Demostenes dlatego został słynnym mówcą, że posiadał wadę wymowy. Posiadał tyle energii i wiary w swoje siły, iż

¹⁾ Wexberg, dz. cyt., str. 91. A. Holub, „Körperdefekt und Organminderwertigkeit als Faktoren der Selbsterziehung“, „Int. Zeitschrift f. Individualpsychologie“, 8, 1930, str. 115—119.

odważył się zabrać do przezwyciężenia swej wady i nie tylko dorównał innym ludziom, lecz ich jeszcze daleko prześcignął. Pomiędzy ludźmi, którzy zrobili świetną karierę wojskową, jest wielu o wątłej budowie i słabym zdrowiu, choć zawód wojskowego wymaga silnej budowy i dobrego zdrowia.

Ci wszyscy ludzie, którzy niejako na przekór wadom organizmu rozwijają swoje uzdolnienia, tym samym naprawiają te wady albo też, w wypadkach, gdy samej wady naprawić nie mogą, uzyskują kompensację psychiczną. W dziedzinie psychiki znajdują nagrodę za braki cielesne.

Kompensacji braków fizycznych można szukać nie tylko na drodze rozwijania tych zdolności, które są ściśle z upośledzonym narządem związane. Bardzo częstym zjawiskiem jest szukanie kompensacji na innym polu. Za przykład mogą służyć wątłe, chorowite lub ułomne dzieci, które robią doskonale postępy w nauce. I tutaj możemy się spotkać z nadmierną kompensacją: pomiędzy słynnymi poetami, uczonymi, wynalazcami, artystami jest mnóstwo ludzi ciężko chorych, ułomnych, odraczająco brzydkich¹⁾.

Szczególnie doniosłym zadaniem wychowawczym jest wzbudzanie odwagi w dzieciach fizycznie upośledzonych, aby nie dać im się ugiąć pod brzemieniem poczucia niższości i zachęcić je do szukania kompensacji na drodze pozytywnej. Fizyczne upośledzenie, które jednemu zmarnuje życie, dla drugiego będzie odskocznią do doskonalenia swych możliwości. Poczucie niższości, powstające na tle fizycznego upośledzenia, może stać się narzędziem w rękach wychowawcy, ale narzędziem wymagającym umiejętnego i ostrożnego obchodzenia się.

Stan fizyczny człowieka wpływa nie tylko na rozwój uzdolnień, lecz i na wszelkie inne jego dyspozycje psychiczne. Omawiając najbardziej rozpowszechnione przyczyny powstawania poczucia niższości, zwróciliśmy szczególną uwagę na znaczenie upośledzenia fizycznego dla rozwoju usposobienia i charakteru.

¹⁾ A. Holub, dz. cyt. Rozprawa zawiera dużo konkretnych przykładów.

Obecnie, omawiając znaczenie braków fizycznych organizmu dla psychiki, rozwinęliśmy szerzej tylko zagadnienie uzdolnień, a to dlatego, iż pogląd na związek między upośledzeniem fizycznym a powstawaniem uzdolnień jest bardzo znamienny dla psychologii indywidualnej, a nadto zagadnienie uzdolnień ma dużą doniosłość pedagogiczną.

Oprócz warunków somatycznych, w myśl teorii Adlera, na rozwój uzdolnień działają również wpływy środowiska, w jakim się osobnik znajduje. Są to warunki rodzinne, ekonomiczne, kulturalne, wychowawcze i in. Wpływają one, tak samo jak i warunki cielesne, nie tylko na rozwój uzdolnień, lecz i na rozwój wszelkich innych dyspozycji psychicznych. Ważniejsze z tych warunków omówimy obszerniej z osobna.

Podkreślmy jeszcze raz, że pogląd Adlera na znikomą rolę wrodzonych dyspozycji w życiu psychicznym nie jest bynajmniej we współczesnej psychologii popularny. Przeciwnie, jest bardzo krytykowany i stanowi jeden z punktów, na których Adler toczy ostrą polemikę ze swymi przeciwnikami. Istotnie przeciwko stanowisku Adlera przemawia wiele faktów. Szczególnie jeżeli chodzi o występowanie wybitnych uzdolnień i talentów, trudno oprzeć się przekonaniu, iż są one wrodzone, a wypadki, w których talent powstałby jedynie tylko dzięki działaniu warunków zewnętrznych i somatycznych, muszą należeć do rzadkości, jeżeli w ogóle istnieją. Że warunki zewnętrzne i somatyczne mogą bardzo zaważyć na rozwoju, względnie zaniku wrodzonych zdolności, temu nikt nie przeczy, choć niewątpliwą prawdą jest, że warunków tych dotąd nie doceniano w całej pełni i że szkoła Adlera ma wielkie na tym polu zasługi.

Jakie konsekwencje dla pedagogiki płyną z hipotezy Adlera, negującej istnienie psychicznych dyspozycji wrodzonych? Pedagogikę opartą na tej hipotezie cechuje daleko idący optymizm. Każda wada ludzka uchodzi w psychologii indywidualnej za uleczalną, powstanie cennych uzdolnień i dobrego charakteru zależy od warunków zewnętrznych, na które wy-

chowanie może mieć duży wpływ. Powoływanie się na wrodzone dyspozycje uważa psychologia indywidualna za wygodny wykręt dla nieudolnych wychowawców. Matka, która nie umie wychowywać dziecka, uskarża się, że jej dziecko jest z natury leniwe, krnąbrne, kłótlive; przekonanie swe popiera jeszcze często powoływaniem się na to, że i ojciec dziecka albo ktoś inny z rodziny objawiał te same wady. Nauczyciel, który źle uczy, uważa, że jest w porządku, bo złe postępy ucznia kładzie na karb jego wrodzonego braku zdolności do nauki lub wrodzonych wad charakteru, uniemożliwiających naukę.

Warunki zewnętrzne decydują o ukształtowaniu psychiki i psychologia indywidualna zmierza do tego, aby ustalić, w jakich warunkach rozwój człowieka przebiega najpomyślniej. Przez zapobieganie uczuciu niższości, rozwijanie uczuć społecznych i wzbudzanie wiary we własne siły stwarza się odpowiedni grunt dla powstawania wszelkich zalet charakteru i umysłu. Tylko w wypadkach rzeczywistego niedorozwoju umysłowego, opartego na chorobowym podłożu somatycznym, wolno wychowawcy zrezygnować z wykierowania wychowanka na człowieka pożytecznego dla społeczeństwa. Jeżeli tylko dziecko nie jest niedorozwinięte, to może ono, zdaniem Adlera, sprostać wszystkim zadaniom życiowym, o ile tylko posiada dostatecznie dużo odwagi¹⁾.

Psychologia indywidualna nakłada tym samym na wychowawcę ogromną odpowiedzialność. Przez nieumiejętne traktowanie dziecka, zwłaszcza w pierwszych latach życia, można zupełnie wypaczyć jego duszę. Przyznając, iż wychowawca nie rozporządza tak wszechmocnymi środkami, aby móc z każdego dziecka utworzyć człowieka o wysokich zdolnościach, Adler twierdzi, że niewątpliwie można z każdego dziecka uczynić człowieka niezdolnego i że niestety ten los spotyka wiele dzieci. Przy pomyślnej zmianie warunków takie „niezdolne“ dzieci nagle przemieniają się w zdolne²⁾.

¹⁾ „Technik der Individualpsychologie“, II, str. 21.

²⁾ „Menschenkenntnis“, str. 104—105.

Zilustrujmy poglądy Adlera na powstawanie zdolności na konkretnym wypadku, zaczerpniętym z praktyki szkolnej. Jest to wypadek opisany przez nauczyciela, który należy do szkoły Adlera i stosuje wskazania psychologii indywidualnej w praktyce¹⁾. Wypadek ten omówimy nieco szerzej, aby posłużył nam zarazem jako ilustracja metodyki psychologii indywidualnej.

Chłopiec po czterech latach pobytu w szkole powszechnej przechodzi do szkoły wyższego typu. Już w pierwszych dniach pokazuje się, że postępy jego są fatalne, zachowuje się nieznośnie, na lekcjach wcale nie uważa, zajęty stale jakimiś głupstwami, jak np. nawijaniem rzemienia na palec. Na pauzach ożywia się bardzo, błaznuje, pokazuje osobliwe sztuki gromadząc stale dokoła siebie krąg widzów. Psoty jego często są szkodliwe. Zapytany na lekcji nie umie odpowiedzieć z sensem na najprostsze pytanie. Jego inteligencję i zdolności oceniają jako będące wyraźnie poniżej normy.

Z rozmowy z chłopcem, którą wychowawca przeprowadził na osobności i w taki sposób, że chłopiec nie domyślił się, iż jest to rozmowa z góry uplanowana, wychowawca dowiedział się, że chłopiec stanowczo chętniej przebywa w szkole niż w domu. Stąd już można wnosić, że w domu stosunki nienajlepiej się dla niego układają. Jest synem krawca, najmłodszym ze sześciorga rodzeństwa. Czworo starszych zarobkuje, a jedynie najmłodsza siostra, o kilka lat starsza od badanego chłopca, chodzi do szkoły średniej i uczy się doskonale. Ojciec jest dla chłopca dobry, matka jest bardzo surowa i często go bije. O siostrze chłopiec mówi niechętnie, zapytany o matkę spuszcza głowę i widać iż w jego oczach.

Psycholog ma już dostateczne podstawy, aby sądzić, że siostra i matka są powodem tego, że chłopcu w domu życie brzydnie i że w związku z nimi trzeba szukać klucza do wytłumaczenia zachowania się i postępów chłopca. Z pewnością siostrę wszyscy chwalą, stawiają ją ciągle za wzór młodszemu bratu, wypominają mu jego głupotę, lenistwo, niedołęstwo. Siostra zadziera nosa, wciąż się z nim kłóci, matka jest zawsze po jej stronie. Przypuszczenia te potwierdza dalsza rozmowa z chłopcem oraz rozmowa z matką, która, wezwana do szkoły, zupełnie samorzutnie zaczyna wychwalać zalety córki, przedmiotu swej dumy, i ubolewa bardzo nad synem, na którego nie może wpłynąć, choć mu nie szczędzi razów i stale stawia mu siostrę za wzór.

¹⁾ O. Spiel, „Aenderung des Lebensstiles — Begabungswandel“, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsychologie“, 10, 1932, str. 183—200.

Matka stosuje metody wychowawcze bezwzględnie potępiane przez psychologię indywidualną. Wytykać komuś jego braki i stawiać mu za wzór kogoś innego, tak jak to się dzieje w danym wypadku, to znaczy odbierać mu całkowicie wiarę we własne zdolności i odwagę do pracy. Chłopiec widzi taką przepaść między sobą a siostrą, że traci wiarę w to, aby mógł kiedykolwiek jej dorównać. Jest nadto przeświadczony, że matka siostrę bardzo kocha, a jego wcale nie kocha. Powstaje w nim głębokie poczucie krzywdy i poniżenia.

Za tym, jak zwykle, idzie potrzeba wzmocnienia własnej mocy. Na drodze pożytecznej chłopiec nie widzi możliwości osiągnięcia uznania w otoczeniu: konkurencja siostry jest zbyt silna. Wobec tego zwraca się na drogę szkodliwą. Siostrze dokucza i stale się z nią kłóci, matce robi na przekór. Jest to bardzo pospolity sposób odczuwania własnej mocy: widzieć, że się innych doprowadza do wściekłości. W szkole chłopiec nauką się nie zajmuje, bo nie wierzy, aby na tym polu mógł osiągnąć jakiegokolwiek powodzenie. Ale za to może imponować kolegom swoimi figlami, psotami, sztuczkami. Ma wtedy dokoła siebie widzów, jest podziwiany.

Oto jak się przedstawia styl życiowy chłopca: przytłoczony przewagą siostry i przeświadczeniem, że matka go nie kocha, chłopiec traci wiarę w to, iż mógłby osiągnąć uznanie na drodze pożytecznej pracy i zaczyna szukać poczucia mocy w samowoli, psotach, dokuczaniu, błaznowaniu.

Wychowawca-psycholog stawia sobie teraz za zadanie odsłonić przed chłopcem jego błędnie zbudowany plan życiowy, dodać mu odwagi do pożytecznej pracy oraz wpłynąć odpowiednią na matkę, aby zmienić niekorzystne dla chłopca warunki domowe.

Nie krytykując ostro postępowania matki nauczyciel proponuje jej na próbę zastosować następującą metodę: matka zobowiązuje się w ciągu czternastu dni nie bić i nie łajać chłopca, resztę bierze na siebie nauczyciel. W rozmowie następnej z chłopcem nauczyciel w sposób jak najserdeczniejszy objaśnia mu, skąd się bierze jego niechęć do nauki i zamyślenie do błaznowania; opowiada chłopcu prawdziwe czy zmyślane zdarzenia z własnego dzieciństwa, kiedy się sam w podobny sposób zachowywał szukając w błaznowaniu uznania wśród kolegów. Dodaje chłopcu otuchy do pracy nad sobą. W ciągu następnego tygodnia chłopiec objawia wyraźną poprawę. Na lekcjach uważa, na pauzach jest spokojny. Matka z własnej woli przychodzi i potwierdza, że chłopak w domu jest znacznie grzeczniejszy. Nauczyciel zachęca ją, aby dała chłopcu do poznania, że widzi jego poprawę.

Po tygodniu nagle zmiana w chłopcu na gorsze. Na pauzie znów jest jak szalony. Nauczyciel wzywa go na rozmowę i od razu zaczyna

od pytania, czy siostrę znów chwaloło w szkole. Chłopiec potwierdza: w szkole siostry odbył się właśnie wywiad rodziców z wychowawcami i siostrę bardzo chwalono. Nauczyciel zawstydza go, iż tak prędko stracił odwagę. Mówi, że matka była w szkole i chwaliła chłopca, a na pytanie nauczyciela, czy to prawda, że bardziej kocha córkę niż syna, matka z oburzeniem odparła, że wszystkie dzieci jednakowo kocha. Chłopiec słucha zdumiony, z niedowierzaniem.

Dodanie odwagi nie jest jeszcze wszystkim. Zaczyna się właściwa nauka, trening, który wtedy^a dopiero może przynieść dobre skutki, gdy trenowany wierzy, że potrafi się czegoś nauczyć. Przy współpracy innych nauczycieli wychowawca zorganizował godziny, na których lepsi uczniowie pomagali słabszym pod kierunkiem nauczycieli (w danym wypadku najpotrzebniejsza była pomoc z matematyki). Przy pomocy tego i innych zabiegów postępy chłopca zaczęły się polepszać. Zdarzały się i nawroty do starego stylu: nagłe zaniedbania w nauce i towarzyszące im błaznowanie. Przyczyny zawsze tkwiły w stosunkach domowych. Raz np. chłopiec na nowo nabrał przekonania, że matka siostrę kocha, a jego nie, bo siostrze kupiła nową torebkę, a jemu nie chciała dać pieniędzy na wypożyczenie roweru. Trzeba mu było dopiero wytłumaczyć, że matka mogła mieć jakieś istotne powody po temu. I rzeczywiście matka obawiała się, że chłopiec się zgrzeje podczas jazdy rowerem i doświadczenia zapalenia płuc.

W ciągu roku chłopiec zarzucił zupełnie zwyczaj błaznowania. Postępy jego stale się poprawiały. Przechodził z klasy do klasy bez przeszkód. Kończąc szkołę, miał nawet z rachunków „dobrze”. Terminuje w zawodzie, gdzie wszyscy są z niego zadowoleni.

Nie zgadzając się z Adlerem w sprawie roli wrodzonych dyspozycji w życiu psychicznym, którą Adler uważa za znikomą, można jednak dla celów metodologicznych przyjąć jego stanowisko jako hipotezę szczególnie pożyteczną w praktyce wychowawczej. Zgodnie z tym stanowiskiem wychowawca winien wypróbować wszelkie możliwe środki, jakimi rozporządza, dla wywarcia wpływu na wychowanków, zanim uzna, że brak zdolności intelektualnych lub złe cechy charakteru są natury wrodzonej i nie dają się naprawić.

Psychologia indywidualna daje wiele zupełnie konkretnych wskazówek postępowania z dziećmi. Wskazówki te są niewątpliwie pożyteczne, niezależnie od tego, czy się stoi na stanowisku istnienia, czy też nieistnienia wrodzonych zdolności.

W powyżej opisanym przypadku, jak na to zwraca uwagę sam autor, można by twierdzić, że chłopiec posiadał wrodzone zdolności do dostatecznego opanowania materiału szkolnego, ale wskutek niekorzystnych warunków zewnętrznych powstały otamowania i zabiegi wychowawcy nie stworzyły nieistniejących dotąd zdolności, lecz tylko usunęły przeszkody hamujące rozwój zdolności. W praktyce wychodzi to na jedno: faktem jest, że inteligencja i wiadomości szkolne chłopca były na początku poniżej normy, a po zastosowaniu metod psychologii indywidualnej osiągnęły poziom normalny. W zachowaniu się chłopca też nastąpiła zasadnicza zmiana na lepsze.

7. WPŁYW PŁCI NA ROZWÓJ PSYCHICZNY

Doniosłym warunkiem rozwoju psychicznego jest płeć. Warunkiem tym zajmujemy się teraz, przy czym będzie nam szło nie o wpływ, jaki wywierają na rozwój psychiczny cielesne różnice związane z płcią, lecz o znaczenie płci jako czynnika społecznego.

Nie ulega wątpliwości, iż dla współczesnej kultury charakterystyczne jest uprzywilejowanie stanowisko mężczyzny. Kobieta uchodzi za istotę niższą, o mniejszej inteligencji i bardziej ograniczonych zdolnościach. Pomimo równouprawnienia politycznego i pozornie otwartego dostępu do wszelkich zawodów, w rzeczywistości wiele dróg jest przed kobietą zamkniętych, do pracy kobiet odnoszą się jeszcze z niedowierzaniem i lekceważeniem, a w szerokich masach, i to zarówno mężczyzn jak i kobiet, panują nadal przekonania, że działalność kobiet powinna się ograniczać do ciasnego terenu pracy w gospodarstwie domowym i w niektórych zawodach zwanych kobiecymi. To, że wiele kobiet pracuje obecnie z dużym powodzeniem w dziedzinach do niedawna wyłącznie przez mężczyzn zajętych, nie zdołało zmienić przekonania ogółu ludzi o niższości kobiet.

Kobiecie nadal jest znacznie trudniej zdobyć placówkę pracy niż mężczyźnie, zwłaszcza jeżeli chodzi o wyższe stanowiska, i znacznie trudniej jest jej zdobyć uznanie dla swej pracy.

Stanowisko Adlera i jego szkoły w sprawie zdolności kobiet jest bardzo znamienne i zdecydowane. Głosi on, że wyższość mężczyzn nad kobietami nie jest wcale stanem naturalnym i nie wynika z żadnego prawa przyrody. Adler jaskrawo wyraża się nawet mówiąc, że twierdzenie o niższym uzdolnieniu kobiety jest bajką, kłamstwem, które ma pozory prawdy¹⁾.

Te pczory biorą się stąd, że w dzisiejszym stanie kultury kobiety istotnie, jeżeli ogólnie oceniać ich wyczyny, objawiają mniejsze zdolności, niż mężczyźni. Ale przyczyn tego należy szukać nie we wrodzonej ich nieudolności, lecz we wpływie warunków zewnętrznych. Kobiety rosną w przeświadczeniu o swej niższości i to odbiera im odwagę i wiarę w swe możliwości, a ta wiara jest, jak wiemy, dla psychologii indywidualnej podstawowym warunkiem rozwoju wszelkich zdolności.

Atmosfera lekceważącego stosunku do kobiet przenika do pokóju dzieciennego i wywołuje poczucie niższości u dziewczynek od najwcześniejszych lat życia. Narodziny chłopca są znacznie radośniej witane, niż narodziny dziewczynki. Małe dziewczynki, które wiedzą, że ma przyjść na świat braciszek lub siostrzyczka, często słyszą, jak rodzice wyrażają pragnienie, aby to był chłopczyk. W rodzinach, gdzie są same dziewczynki, znajomi nieraz żartem lub serio wyrażają rodzicom współczucie, iż mają same córki.

Współczesne wychowanie dzieci zmierza wyraźnie do wytworzenia różnic w psychice chłopców i dziewcząt. Chłopcom daje się inne zabawki i dziewczynkom inne. Chłopczyk, który chce się bawić lalkami, kuchenką czy balijką, naraża się na kpiny. Rodzice lub niańka zawstydzają go: „Fe, brzydko, chcesz się bawić jak dziewczynka, to nie są zabawki dla chłopca“. Tym samym dają dziewczynkom do zrozumienia, że ich czynności i zabawki są czymś gorszym, a chłopcom, że są

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 102.

kimś wyższym od dziewczynek. Dziewczynkom zabrania się wielu czynności, na które pozwala się chłopcom. Z wiekiem różnice w swobodzie, jaką się pozostawia chłopcom i dziewczętom, są coraz większe, oczywiście na korzyść chłopców. Kontrola rodziców nad synem jest znacznie mniejsza niż nad córką. Córka musi wcześniej wracać do domu, musi dokładniej zdawać sprawę z tego, gdzie była i co robiła.

Potrzebę dalszej nauki i obioru zawodu traktuje się zazwyczaj jako rzecz samą przez się zrozumiałą, jeżeli idzie o chłopców. Jeżeli natomiast idzie o dziewczęta, to rodzice najczęściej wahają się i zastanawiają, czy potrzebna im jest dalsza nauka (w szkole średniej lub na wyższej uczelni — zależnie od wymagań kulturalnych rodziny), czy ze względu na trudności materialne nie poprzestać na szkole powszechnej, wzgl. średniej, bo nauka dla kobiety jest zbyt ciężka w ciężkich czasach. Potrzeba obioru zawodu dla kobiety jest oczywista tylko w tych sferach, gdzie każdy czy to kobieta, czy mężczyzna musi zarabiać na siebie. W sferach zamożnych nikt nie ma wątpliwości, że mężczyzna musi mieć zawód i zarabiać, ale pracę zarobkową kobiety traktuje się jako coś mało ważnego, czasem wręcz niepożądanego.

W sprawach miłości i małżeństwa położenie mężczyzny jest też wyraźnie uprzywilejowane. Utarte obyczaje pozwalają mężczyźnie na znacznie większą swobodę w sprawach seksualnych. Mężczyznę traktuje się zazwyczaj jako zawsze pożądanego kandydata na męża, który bez trudności, jeżeli tylko zechce, może się ożenić. Natomiast kobiety wychowują się w przedświadczeniu, że droga do małżeństwa jest najeżona trudnościami, że trzeba cenić i zabiegać o każdą okazję zamążpójścia, a groźba staropanieństwa jest źródłem wielu gorzkich poniżeń dla kobiety.

Nie będziemy szerzej rozwijać tych zagadnień, gdyż są one powszechnie znane. Dotknęliśmy ich tylko pokrótce, zdając sobie sprawę, iż poczyniliśmy szereg uogólnień, posiadających w rzeczywistości bardzo wiele wyjątków, i że położenie

kobiet w obecnym stadium kultury stopniowo zmienia się na lepsze. Widzimy jednak, że, jak dotąd, istnieje dosyć powodów, aby zaszczepić kobietom głębokie poczucie niższości z racji ich płci. Jeżeli kobieta nie dorównywa mężczyźnie tam, gdzie ma otwarte pole pracy, to wynika to, zdaniem psychologii indywidualnej, w pierwszym rzędzie z braku wiary w siebie.

Badania nad dziećmi szkolnymi wskazują na to, że chłopcy są bardziej zdolni do matematyki i przedmiotów, które są przygotowaniem do męskich zawodów. Ta przewaga uzdolnień u chłopców jest zdaniem Adlera pozorna. Dziewczęta od wczesnych lat słyszą, że są niezdolne i że niektóre rodzaje pracy są dla nich niedostępne. Tracą więc z góry odwagę i zainteresowanie do tej pracy; brak im więc wewnętrznego przygotowania do tej pracy. Ten brak odwagi i zainteresowania wygląda na zewnątrz jak brak wrodzonych zdolności. Jako „niezdolne“, nie osiągają dziewczęta odpowiedniego wyszkolenia, wskutek czego ugruntowuje się przekonanie, że dany zawód dla kobiet się nie nadaje.

Szczególnie jeżeli chodzi o radzenie sobie z matematyką, przypisuje Adler duże znaczenie odwadze. Matematyka wymaga samodzielności, nie można opierać się w niej jedynie na pamięciowym opanowaniu materiału. Dlatego, jak twierdzi Adler, słabe z matematyki są najczęściej dzieci nie mające zaufania do swych zdolności, jak np. dzieci rozpieszczane, a także dziewczęta.

Wśród dziewcząt znacznie częściej niż wśród chłopców zdarzają się wypadki tej pozornej niezdolności, która powstaje jako reakcja na poczucie niższości i brak odwagi, a która znika wraz ze zmianą samopoczucia na lepsze.

Adler przytacza wyniki badań nad uzdolnieniami młodzieży szkolnej, z których okazało się, że pewna grupa dziewcząt w wieku 14—18 lat przewyższała nawet chłopców¹⁾. Dalsze badania wykazały, że są to dziewczęta z rodzin, w których

1) „Menschenkenntnis“, str. 103.

matki mają samodzielny zawód. Przykład ten jest bardzo wymowny. Ta grupa dziewcząt miała szczególnie sprzyjające warunki rozwoju, które uchroniły je przed poczuciem niższości ich płci. W domu, w którym matka pracuje zawodowo i często jest jedyną żywicielką rodziny, przesąd o mniejszej wartości kobiety nie może tak bardzo oddziaływać na dzieci.

Nierówność w wychowaniu dziewcząt i chłopców jest szkodliwa nie tylko dla dziewcząt, lecz i dla chłopców. Zdaniem Adlera wychowanie chłopców rozwija u nich urojenia wielkościowe¹⁾. Chłopiec odczuwa swe uprzywilejowane stanowisko w rodzinie i społeczeństwie, jest dumny z tego i stara się, broń Boże, nic ze swej wielkości nie uronić! Stara się we wszystkim być górą, być wszędzie pierwszym, a to dążenie do górowania nad innymi jest, jak wiadomo nam z poprzednich rozważań, największą przeszkodą w rozwijaniu uczuć społecznych i osiągnięciu równowagi ducha i radości życia.

W chłopcach powstaje nieraz przesadne pojęcie o obowiązkach, jakie nakłada na nich ich płeć. Stąd często rozwija się w nich poczucie niższości na tle obawy, iż mogą nie sprostać tym obowiązkom i okazać się niedość męscy. Chłopiec, o którym ktoś powie, że ma „dziewczyńkowaty wygląd“, może odczuć to jako wielkie nieszczęście. Z obawy, aby mu ktoś nie powiedział, że jest babą, niejeden chłopiec tłumi w sobie odruchy czułości, współczucia, serdeczności. Wydaje mu się, że prawdziwy mężczyzna powinien być szorstki, nieugięty, zuchwały, nieustępliwy, posiadać siłę, wielkość, wiedzę, władzę, powinien być aktywny, bezwzględny, nawet okrutny. Przeciwnieństwa tych cech mają być kobiece²⁾. Stąd w chłopcu powstaje protest przeciw wszelkiemu narzucaniu mu czyjejś woli, przeciw zakusom na jego swobodę, przeciw wymaganiom wychowawców, ograniczającym jego aktywność — protest, który Adler nazywa męskim protestem.

1) „Menschenkenntnis“, str. 100.

2) Praxis und Theorie“, str. 14.

„Męski protest“ objawiają nie tylko chłopcy, ale i dziewczęta, w których świadomość niskiej oceny ich płci wywołuje reakcję obronną. Na tle poczucia niższości, powstałego w związku z przynależnością do płci żeńskiej, pospolite jest wśród dziewcząt pragnienie, aby stać się mężczyzną. Rola kobiety w życiu wydaje się im odstraszać, poniżając, wywołuje w nich protest i opozycję przeciw obowiązkom nakładanym na kobietę. Powstaje chęć ucieczki przed rolą kobiecą, oczywiście przed taką rolą, jaką wyznaczają kobiecie ci, którzy przypisują jej niższą wartość i ograniczają bardzo jej zakres działalności.

Adler wymienia dwa typy kobiet, dla których charakterystyczne jest dążenie do ominięcia roli kobiecej¹⁾. Do pierwszego typu należą kobiety, które rozwijają w sobie postawę męską. Są to kobiety szczególnie ambitne, aktywne, energiczne, które stale współzawodniczą z mężczyznami, obierają chętnie zawody męskie, uprawiają sporty, we wszystkim chcą być pierwsze. Ponieważ wszelka opozycja prowadzi łatwo do przesady, więc i w postawie tych kobiet, które nie chcą być czymś gorszym od mężczyzn, występuje często lekceważący stosunek, a nawet wstręt do wszelkich zajęć i sytuacji, które pociągają za sobą pełnienie jakiegś typowo kobiecej roli. Nie cierpią one pracy w gospodarstwie domowym, unikają często miłości i małżeństwa, a jeżeli nawiążą stosunek z mężczyzną, to dążą zawsze do tego, aby w tym związku być stroną silniejszą, panującą. Kobiety tego typu posiadają niewątpliwie wiele cech niepożądanych, społecznie szkodliwych, a powstania tych cech nie należy, zdaniem Adlera, tłumaczyć istnieniem jakiegś wrodzonego męskiego pierwiastka u tych kobiet, lecz jedynie działaniem wpływów zewnętrznych.

Drugi typ kobiet unikających roli kobiecej jest krańcowo różny od poprzedniego. Kobiety tego typu pozornie przystosowują się całkowicie do ograniczonej roli kobiecej; pełne rezygnacji, poświęcenia i najlepszych chęci, są uosobieniem po-

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 105 i nast.

śluszeństwa, przystosowania i pokory. Ale są przy tym tak słabe, tak niezręczne, tak nerwowe, że zupełnie nie mogą spełniać swoich obowiązków. Ta ich nerwowość, przejawiająca się w najróżnorodniejszych postaciach i pociągająca za sobą różne choroby, znane powszechnie jako choroby „na tle nerwowym“, jest jakoby nieświadomym odwetem osobowości za doznane poniżenie, jest wyrazem ich stylu życiowego, którego zasadniczym rysem jest ucieczka przed rolą kobiecą, ale ucieczka nie jawna, z odkrytą przyłbicą, jak u kobiet typu pierwszego, lecz zamaskowana, tchórzliwa.

Adler wymienia jeszcze trzeci typ kobiet, na których życiu bardzo zaważyło poczucie niższości własnej płci. Nie są to tym razem kobiety, które protestują przeciwko obniżaniu wartości ich płci i pragną uniknąć roli kobiecej. Przeciwnie, przejmują całkowicie przekonanie o niższości kobiety i głoszą wyższość mężczyzny. Te właśnie kobiety są przeciwne równoprawnieniu kobiet i zajmowaniu przez nie odpowiedzialnych stanowisk. Taka postawa pociąga za sobą brak zaufania do własnych sił, i rzeczywiście kobiety tego typu uchylają się od wszelkiej samodzielności, spychają na mężczyznę większość swoich obowiązków, z głębokim przekonaniem, że tylko mężczyzna może je dobrze wypełnić. Zawsze powołują się na mężczyznę jako na autorytet, ograniczając jeszcze bardziej swoją i tak podrzędną rolę.

Adler zwraca uwagę na paradoksalny fakt w naszej kulturze, a mianowicie na to, że pomimo panującego przesądu o niższej wartości kobiet, kobietom właśnie powierza się tak doniosłe i trudne zadanie, jakim jest wychowywanie dzieci¹⁾. Każdy z wymienionych trzech typów kobiet, na których stylu życiowym przesąd o niższości kobiet wywarł ujemne piętno, posiada też swoje wady, objawiające się przy pełnieniu czynności wychowawczych.

Kobieta „męska“ jest despotyczna, tyranizuje dzieci, nadużywa stosowania kar; dzieci pod jej kierunkiem są zahukane,

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 107.

nie odnoszą się do niej z sympatią. Ponieważ dzieci na ogół skłonne są do naśladowania rodziców, przeto w rodzinie, w której matka jest kobietą „męską“, córki łatwo mogą przejąć jej styl życiowy, a w synach powstaje nieraz lęk i niechęć do kobiet w ogóle, co może później bardzo zaważyć na ich życiu.

Oba pozostałe typy — kobiety słabe, nerwowe oraz uznające własną niższość — mają tę wspólną wadę jako wychowawczynie, że nie wzbudzają dla siebie szacunku i posłuchu u dzieci. Kobiety te objawiają brak zaufania do siebie samych i stale odwołują się do pomocy mężczyzny; starają się wpłynąć na dzieci przede wszystkim groźbą, że poskarżą się ojcu lub nauczycielowi. Dzieci z łatwością wyczuwają ich słabość i nie słuchają ich wcale.

Tak więc przesąd o niższości kobiet pociąga za sobą wiele ujemnych skutków. Wypacza styl życiowy wielu jednostek i to nie tylko kobiet. Wywołuje niepożądane współzawodnictwo płci, które zakłóca równowagę duchową obu stron i rozwija tendencję do wzmagania własnej mocy przez górowanie nad innymi. Psychologia indywidualna jako jedno ze swoich naczelnych haseł głosi całkowitą równość obu płci i podkreśla dobroczynne skutki społeczne, kulturalne i wychowawcze, jakie płyną z tego stanowiska.

8. WPŁYW RODZINY NA ROZWÓJ PSYCHICZNY

Rodzina jest pierwszą grupą społeczną, którą dziecko poznaje i w której się rozwija. W niej zdobywa dziecko pierwsze przygotowanie do życia społecznego. Doniosły wpływ rodziny na rozwój psychiczny dziecka podkreślają szczególnie ci psychologowie, którzy wielkie znaczenie w rozwoju przypisują przeżyciom z wczesnego dzieciństwa. Psychologia indywidualna, która twierdzi, że charakter dziecka krystalizuje się

Ostatecznie w ciągu pierwszych czterech lub pięciu lat życia, z konieczności kładzie wielki nacisk na znaczenie wychowawcze rodziny, gdyż pierwsze lata życia dziecko spędza wyłącznie w rodzinie.

- W wychowaniu rodzinnym najwcześniejsza i najdonioślejsza jest rola matki. Matka jest pierwszą istotą, z którą dziecko wchodzi w kontakt społeczny. W pierwszych miesiącach życia dziecko korzysta z opieki matki, nie odwzajemniając się żadnym uczuciem altruistycznym. Z czasem zaczyna znajdować przyjemność w sprawianiu jej przyjemności. Z chwilą, gdy dziecko zrozumie, że swoją osobą może matkę uradować i zabiega o to, zaczyna się w nim rozwijać instynkt społeczny. Obudzenie w dziecku instynktu społecznego, skierowanego na razie tylko ku osobie matki, uważa psychologia indywidualna za pierwszą funkcję społeczną matki w wychowaniu dziecka. Matka powinna otoczyć dziecko taką atmosferą ciepła i miłości, aby reakcją na to było silne przywiązanie dziecka do niej, aby od razu, u progu życia odczuło ono świat jako przyjazny.

Dzieci, pozbawione w najwcześniejszym dziecięctwie opieki i miłości macierzyńskiej rozpoczynają swe życie społeczne od złego startu. Z pierwszych przeżyć urabiają sobie obraz świata jako świata wrogiego. Rozwój uczuć społecznych jest u tych dzieci zahamowany, ponieważ na ludzi patrzą jak na wrogów. Taki los spotyka najczęściej sieroty, dzieci nieślubne, niepożądane.

Oczywiście rolę matki może spełniać nie tylko matka rodzona, lecz również przybrana, albo ojciec, starsza siostra, niańka — każdy, kto odpowiednią miłością i opieką otoczy dziecko w pierwszych latach życia. W rodzinie, gdzie matka nie umie przywiązać dziecka do siebie, dlatego, że się za mało nim interesuje lub zbyt surowo je traktuje, zazwyczaj dzieci przywiązują się bardziej do ojca i ojciec spełnia to pierwsze społeczne zadanie wychowawcze rodziny.

Poza obowiązkiem obudzenia w dziecku instynktu społecznego przez przywiązanie dziecka do siebie, matka ma do spełnienia jeszcze drugą, niezmiernie doniosłą funkcję społeczną: powinna uczucia społeczne dziecka rozciągać na inne jeszcze osoby, przede wszystkim na resztę rodziny — na ojca i rodzeństwo, a potem na szersze kręgi społeczne.

O ile pierwszą funkcję spełnia większość matek, o tyle z drugiego obowiązku dość często nie wywiązują się należycie najbardziej kochające matki. Te mianowicie, które miłość do dziecka tak zaślepia, że chciałyby je wyłącznie dla siebie zachować. Są zazdrosne o każdy objaw przywiązania, jakim dziecko darzy kogokolwiek innego i dumne, jeżeli dziecko tylko z matką czuje się dobrze, tylko do niej łączy się, tylko do niej ma zaufanie, tylko jej życzenia spełnia itd. Taka matka czasem, nie zdając sobie z tego dokładnie sprawy, kopie przepaść między dzieckiem a ojcem, przeciwstawiając się wszelkim zarządzeniom ojca, mającym jakoby skrzywdzić dziecko. Gdy ojciec czego zabrania, matka jawnie lub po kryjomu znosi zakaz, ojciec nakłada obowiązki na dziecko, matka je uchyla. Ojciec chce, aby dziecko pomagało trochę w gospodarstwie domowym, matka oburza się, iż można tak delikatne i wątłe dziecko obarczać pracą. Ojciec karze dziecko za jakieś przewinienie, matka pociesza je, przynosi mu łakocie. Czasem, zależnie od stopnia kultury i od stosunków rodzinnych, matka głośno przy dziecku kłóci się z mężem i ubolewa, że jej syn czy córka ma tak złego ojca. W rodzinach bardziej kulturalnych walka o wyłączne posiadanie uczuć dziecka odbywa się znacznie dyskretniej, a często sami rodzice nie zdają sobie z niej sprawy.

Czasem jedno z dzieci staje się ulubieńcem matki. Matka wyróżnia je, we wszystkich kłótniach i sporach między dziećmi staje po jego stronie. Stąd poczucie krzywdy u dzieci pominiętych, stąd zamiast serdecznego zżycia się rozwija się w rodzeństwie egoizm, zazdrość, wzajemny wrogi stosunek. W ten sposób matka hamuje rozwój uczuć społecznych, zarówno u swego ulubieńcy jak i u reszty dzieci. Takie same skutki są

oczywiście i wtedy, gdy ojciec wybiera sobie faworyta spośród dzieci.

Czasem jedno z dzieci jest ulubieńcem matki, a drugie ojca. Rodzina dzieli się na dwa obozy, walczące ze sobą mniej lub więcej jawnie i mniej lub więcej kulturalnie. Szkoda, jaka stąd płynie dla uspołecznienia dzieci, jest oczywista. Dzieci nie znają wtedy uczucia sprawiedliwości ani odpowiedzialności za swoje postępowanie, wyzyskują poparcie matki, względnie ojca, gdy chcą zdobyć coś, co im się nie należy, lub gdy mają odpowiadać za jakiś niewłaściwy czyn.

Rola wychowania rodzinnego w uspołecznianiu dzieci nie ogranicza się do wytworzenia poczucia wspólnoty wiążącej członków rodziny. Rola ta jest znacznie większa: wychowanie rodzinne powinno przysposobić dziecko do życia w szerszym społeczeństwie, powinno uczynić z niego pożytecznego członka tego społeczeństwa. Adler przypisuje rodzinie olbrzymie znaczenie wychowawcze, stwierdza jednak, że współczesna rodzina nie wywiązuje się należycie ze swych zadań. Nawet tam, gdzie stosunki wewnątrz rodziny są idealne, gdzie wszyscy jej członkowie są dla siebie nawzajem pełni miłości, przywiązania i poświęcenia, gdzie, jednym słowem, uspołecznienie w rodzinie osiągnęło wysoki stopień, uspołecznienie to rzadko kiedy przenosi się na szersze kręgi społeczne.

Ustrój i tradycje współczesnej rodziny są takie, iż rozwijają dążenie do osobistej mocy. W wychowaniu rodzinnym główną rolę gra egoizm rodzinny¹⁾. Rodzice swoje dzieci uważają za lepsze od innych dzieci, starają się dla nich uzyskać udogodnienia i przywileje, nawet jeżeli to się dzieje kosztem innych. W rodzinie stale podnosi się własne zalety i cudze braki. Dzieci stale słyszą o tym, że ich rodzina jest lepsza od tej lub owej rodziny, że mają być dumne z tych lub innych tradycji rodzinnych i że powinny zmierzać do dalszego uświetniania swej rodziny. Obowiązek względem rodziny stawia się z reguły wyżej niż obowiązki względem osób nie należących

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 221.

do rodziny. Konflikty między interesem własnej rodziny a interesem osób obcych rozstrzyga się w olbrzymiej większości wypadków na korzyść rodziny nawet wtedy, gdy wypadnie cudzą ważną sprawę poświęcić dla swojej małej sprawy.

Krótko mówiąc, współczesna rodzina nie wywiązuje się dobrze z zadania, jakim jest uspołecznienie dzieci w szerszym znaczeniu. Poza tym wewnętrzny ustrój rodziny, oparty na autorytecie ojca, wywołuje w dzieciach dążenie do władzy i skłonność do wysokiego cenięcia męskich przywilejów¹⁾. Ojciec, dzięki swemu uprzywilejowanemu stanowisku w rodzinie, jest dla dziecka symbolem władzy. Dla dzieci, szczególnie dla chłopców, ojciec staje się wzorem, który usiłują naśladować, walcząc o to, aby być wszędzie pierwszymi, górować nad wszystkimi.

Psychologia indywidualna usiłuje, jak wiemy, podobieństwo dzieci do rodziców tłumaczyć naśladownictwem, a nie dziedziczeniem własności psychicznych. Dzieci naśladowują zachowanie się rodziców, w wyborze zawodu idą za ich przykładem. Takie naśladownictwo nie jest jednak bynajmniej regułą. Jest rzeczą pospolicie znaną, iż dzieci często pozostają w opozycji w stosunku do rodziców. Opozycję tę można tłumaczyć dążeniem do zrównoważenia własnej niższości i zależności wobec rodziców. Szczególnie tam, gdzie stosunek do dzieci jest autorytatywny, gdzie się wymaga od nich bezwzględnego posłuszeństwa, najłatwiej powstaje opozycyjny stosunek do rodziców. Stąd tak częste w rodzinach krańcowo różne poglądy polityczne, społeczne, religijne u rodziców i dzieci. Dzieci bardzo religijnych rodziców stają się zdecydowanymi ateistami, a u rodziców zupełnie niereligijnych nierzadko wpadają w głęboką religijność. Gdy rodzice mają konserwatywne poglądy polityczno-społeczne, dzieci opozycyjnie nastawione lgną do stronnictw radykalno-postępowych i odwrotnie.

Dzieci wybitnych rodziców bardzo rzadko stają się wybitne w tej dziedzinie, w której wyróżnia się ojciec, względnie

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 96—97.

matka. Wielkość ojca przytłacza syna, usuwa go w cień. Syn może z podziwem patrzeć na ojca i pragnąć mu dorównać, ale wielkość ojca onieśmiela go, zbyt wysoko stojący ideał wydaje się tak niedostępny, iż odbiera wiarę w jego osiągalność. Syn woli cofnąć się, próbować szczęścia w innej dziedzinie, a jeżeli spróbuje wstąpić w ślady ojca, to każde napotkane niepowodzenie działa na niego szczególnie odstraszająco.

Tym tłumaczy psychologia indywidualna fakt, że dzieci wielkich malarzy, muzyków lub poetów są zaledwie miernymi malarzami, muzykami, poetami albo nie objawiają żadnych zdolności w dziedzinie, w której ojciec zabłysnął. To samo można stwierdzić w rodzinach wybitnych uczonych i innych wielkich ludzi. Jako jedyny wyraźny wyjątek wymienia Wexberg rodzinę Bachów¹⁾: pomiędzy dziećmi Jana Sebastiana Bacha było kilku wybitnych muzyków. Ale to się tłumaczy, zdaniem Wexberga, tym, że Jan Sebastian Bach za życia słynął tylko jako organista, a dopiero w sto lat po śmierci zasłynął jako kompozytor. Nie przytłoczył więc swym geniuszem zdolności kompozytorskich synów.

Wszelkie tłumaczenia w rodzaju tego, że dzieci geniuszów są dlatego mało wybitne, że energia rasy wyczerpała się w jej genialnym przedstawicielu, nazywa psychologia indywidualna teoriami mitologicznymi.

Tak więc, z grubsza rzecz biorąc, wpływ rodziców na rozwój indywidualności dzieci przejawia się głównie w tym, że dzieci naśladują rodziców, starają się im dorównać lub nawet prześcignąć albo też przeciwstawiają się rodzicom i szukają w życiu odmiennych dróg. Oczywiście i w tych wypadkach, gdy dzieci są w opozycji i przyjmują poglądy i cele wręcz przeciwnie, niż rodzice, mnóstwo cech ich indywidualności powstaje również wskutek naśladowania rodziców.

Niezmiernie doniosłym czynnikiem rozwoju jest stano-
wisko w rodzeństwie. Dużą zasługą psychologii indywidualnej jest zwrócenie uwagi na znaczenie tego czynnika, którego do-

¹⁾ Wexberg, dz. cyt., str. 152.

tańd na ogół nie doceniało. Potocznie uważa się, że dzieci jednych rodziców mają jednakowe warunki rozwoju. Jaskrawe różnice, które tak często występują w charakterze i uzdolnieniach dzieci z jednego rodzeństwa, stale wywołują w otoczeniu zdziwienie, że rodzone siostry lub rodzeni bracia mogą być tak dalece do siebie niepodobni, że jedni i ci sami rodzice mogą mieć tak różniące się między sobą dzieci.

Tymczasem stanowisko każdego dziecka w rodzinie jest zupełnie odrębne. Liczba dzieci w rodzeństwie, różnice wieku pomiędzy dziećmi, różnice płci, kolejność według starszeństwa, są to wszystko okoliczności, które dla każdego dziecka w rodzeństwie stwarzają inny zespół warunków.

Inne np. warunki rozwoju posiada jedyne dziecko, niż dziecko posiadające rodzeństwo. Że jedynacy mają odrębną psychikę, o tym się powszechnie wie i mówi. Nie można tego oczywiście powiedzieć o wszystkich bez wyjątku jedynakach, lecz jeżeli przynajmniej w dużej części jedynacy mają na sobie piętno wyciśnięte przez ich stanowisko jedynego dziecka, to warto przyrzec się, na czym ich odrębność polega i jakie ma przyczyny i skutki.

Jedyne dziecko jest zazwyczaj rozpieszczone. Cała troskliwość rodziców skupia się na nim, jego zdrowie jest przedmiotem nadmiernych i nieuzasadnionych obaw, pomagają mu we wszystkim znacznie więcej niż dziecku z liczniejszego rodzeństwa, wyręczają je, zabijają w nim wszelką samodzielność, rozwijają poczucie słabości, niewystarczalności i zależności od starszych. W czym znajduje rozpieszczony jedynak kompensację dla swego poczucia słabości i niesamodzielności? W poczuciu swojej wyjątkowej pozycji w rodzinie stanowi centrum powszechnej uwagi, jego sprawy są w rodzinie najważniejsze, jego kaprysy wszyscy słuchają, do niego się wszyscy stosują.

Wstąpienie do szkoły stanowi przełom w życiu rozpieszczonego jedynaka. Dostaje on się nagle do środowiska, w którym jest mnóstwo takich samych jak on dzieci, nikt nie zwraca na niego szczególnej uwagi, wszystkich traktują na równi,

wymagają od niego pracy, jakiej nigdy dotąd sam nie wykonywał, koledzy są sprawniejsi i samodzielniejsi od niego. Rozpieszczony jednak czuje się strącony z dotychczasowego uprzywilejowanego stanowiska na poślednie miejsce. Szkoła staje się dla niego źródłem poniżeń. Nie jest mu tak łatwo odzwyczaić się nagle od dotychczasowego pasożytniczego trybu życia, jaki pędził w rodzinie, i wciągnąć się do tak inaczej skonstruowanego społeczeństwa, jakie stanowi szkoła. I nie dlatego, że brak mu ochoty, że jest leniwy, ale brak mu odwagi, z góry nie wierzy w to, że podola wszystkim obowiązkom szkolnym.

Rozpieszczone dziecko źle się czuje w szkole; po powrocie do domu garnie się do matki i uskarża się przed nią, że mu jest w klasie bardzo źle, że tęskni za matką. Niejedna matka jest dumna z takiego przywiązania i zamiast dodać dziecku odwagi do pracy szkolnej, wraz z nim oburza się na rzekome „niesprawiedliwości“ nauczyciela, traktuje szkołę jako zło, którego jej dziecko, niestety, uniknąć nie może, stara się dziecku w domu wynagrodzić te przykrości, które je spotykają poza domem, w szkole zabiega o pobłażliwość i udogodnienia, od razu przyjmuje korepetytora lub sama pomaga dziecku w lekcjach nie pozostawiając mu możliwości wypróbowania własnych sił.

Rozpieszczony jednak nie może pogodzić się z pogorszeniem sytuacji, pragnie za wszelką cenę w szkole również wywalczyć sobie wyjątkowe stanowisko, zwrócić na siebie uwagę, zmusić otoczenie szkolne do szczególnego zajęcia się nim. Może to osiągnąć, jeżeli prześcignie swych kolegów w nauce, jeżeli wyróżni się jako pierwszy uczeń. I rzeczywiście zdarza się, że rozpieszczone dziecko na tej drodze zdobywa sobie w szkole pierwsze miejsce, ale droga ta jest trudna i wymaga odwagi i wiary w swoje zdolności. Niestety, znacznie częściej zdarza się, że rozpieszczone dziecko szuka wyróżnienia spośród reszty kolegów na drodze łatwiejszej: jest przekorne i niegrzeczne, przeszkadza na lekcjach, błaznuje. Nauczyciel co chwila musi

zwracać mu uwagę, stale musi się nim zajmować, uwaga kolegów też jest skierowana na wybryki nieposłusznego ucznia. Łatwo więc o poczucie, iż się jest wyróżnionym, potrzeba zajmowania wszystkich dookoła swoją osobą znajduje zaspokojenie.

Najpospolitsze jednak zachowanie się rozpieszczonych dzieci w szkole polega na tchórzliwym wycofywaniu się ze wszelkich obowiązków szkolnych. Dziecko, które od pierwszego dnia źle się czuje w szkole, chwytą się świadomie i nieświadomie wszelkich środków, aby się uwolnić od szkoły. Jednym z nieświadomych, lecz celowych chwytów organizmu jest gotowość do chorobowych fizjologicznych objawów, które mają w danym wypadku przeszkodzić uczęszczaniu do szkoły. Występowanie chorobowych objawów cielesnych na tle przyczyn psychicznych jest faktem stwierdzonym i powszechnie znanym w medycynie i w psychologii. U dzieci, pragnących uniknąć szkoły, zjawiają się bóle głowy, wymioty, bicie serca i szereg innych objawów, które zmuszają dziecko do pozostania w domu, a których związku z ich psychicznym podkładem nie domyślają się ani dzieci, ani rodzice, ani nauczyciele.

Przyjęło się takie objawy chorobowe, w których nie widać wyraźnego tła fizjologicznego, nazywać objawami nerwowymi. Jeżeli te nerwowe objawy nie uwolnią dziecka całkowicie od szkoły, to przynajmniej pomogą mu w wielu ciężkich sytuacjach szkolnych. Podczas lekcji pisania zjawia się skurcz palca, przed trudną klasówką wymioty, przed gimnastyką nagłe bicie serca itd. Tym samym trudność, chwilowo przynajmniej, zostaje usunięta, a oprócz tego rozpieszczone dziecko zyskuje to, że się o nie niepokoją, nauczyciel specjalnie się nim zajmuje, odsyłają je do lekarza szkolnego, otaczają troskliwą opieką, a tego wszystkiego tak bardzo pragnie rozpieszczone dziecko, które w domu przywykło do tego, że jest ośrodkiem powszechnej uwagi i przedmiotem troskliwości i zabiegów całego otoczenia.

Jasne jest, że odgrywanie roli ucznia przekornego albo roli ucznia nerwowego, wymagającego szczególnych względów, nie może dawać trwałego poczucia mocy. Przeciwnie, obie te postawy ugruntowane są na głębokim poczuciu niższości i pozwalają osiągnąć co najwyżej chwilowy cel, jakim może być doraźne uniknięcie trudności lub doraźne zwrócenie na siebie powszechnej uwagi. Ani kary wymierzane dziecku przekornemu, ani pobłażliwe oszczędzanie i leczenie ucznia nerwowego nie może być skuteczne. W tych wypadkach, tak samo jak w wielu innych, recepta psychologii indywidualnej brzmi „dodawać odwagi“. Dziecku rozpieszczonemu należy wpoić przekonanie, iż potrafi wszystko wykonać niegorzej od innych, a wtedy ono rozpocznie pracę nad sobą w pożądanym kierunku.

Uwagi o zachowaniu się rozpieszczonych dzieci dotyczą oczywiście nie tylko jedynaków. Poruszyliśmy je w związku z zagadnieniem psychiki jedynaków, ponieważ wśród nich najwięcej jest dzieci rozpieszczonych. W szkole pomiędzy dziećmi trudnymi do prowadzenia jest zawsze szczególnie dużo jedynaków, tak samo między dziećmi, które stale wymagają pomocy w nauce. Zdaniem Adlera, rozpieszczonym dzieciom największą trudność sprawia matematyka, co Adler tłumaczy tym, że matematyka jest przedmiotem wymagającym samodzielności; w matematyce nie można radzić sobie jedynie wiedzą opartą na pamięciowo, lecz trzeba myśleć samodzielnie i z pewną odwagą stosować własną pomysłowość.

Charakterystyczne własności psychiczne jedynaków występują nie tylko w dzieciństwie, lecz i w wieku dojrzałym. Doświadczony psycholog z łatwością wykryje jedynaków pomiędzy ludźmi dorosłymi. Są to ludzie szukający w innych oparcia, ludzie, którzy swoimi błahymi sprawami potrafią zajmować cudzy czas i uwagę, którzy chętnie na cudze barki zrzucają własny ciężar, doniosłość swoich spraw przeceniają, a doniosłości cudzych spraw nie doceniają. W zachowaniu się ludzi dorosłych, których w dzieciństwie rozpieszczono, można się dopatrzeć tęsknoty za matką, potrzeby oparcia się o kogoś

silnego i dobrego, kto by wziął na siebie odpowiedzialność i decyzyję w trudnych sytuacjach życiowych.

Warunki rozwoju dziecka posiadającego rodzeństwo są z konieczności inne niż u jedynaków. Stosunek rodziców do dziecka jest wtedy inny, a nadto występuje jako bardzo doniosły czynnik ustosunkowanie dziecka do rodzeństwa. W rachubę wchodzi liczba rodzeństwa, kolejność danego dziecka w rodzeństwie, różnice wieku, płci, ustosunkowanie każdego z rodziców do poszczególnych dzieci i szereg innych czynników.

Spróbujmy rozważyć pewne okoliczności, które się często wiążą z miejscem, jakie według starszeństwa dziecko zajmuje w rodzeństwie.

Najstarsze dziecko przez pewien czas jest dzieckiem jedynym. Jeżeli następne dziecko przychodzi na świat po dość długim odstępie czasu, starsze nabywa już w międzyczasie charakterystycznych cech jedynaka: przyzwyczajone już jest do tego, że uczucia i starania rodziców skupiają się na nim. Narodziny drugiego dziecka są dla niego tragedią. Cała troskliwość matki zwraca się ku nowemu przybyszowi. Tak się dzieje z konieczności przynajmniej w pierwszych tygodniach po urodzeniu się nowego dziecka, a ten przełomowy okres wystarcza, aby starsze dziecko odczuło swoją nową sytuację jako wygnanie z raju.

Jeżeli starsze dziecko jest jeszcze tak małe, że nie panuje nad swoimi egoistycznymi uczuciami, gdy ma np. dwa — trzy lata, wtedy wybucha w nim czasem nietajona nienawiść do młodszego rywala. Trzeba chronić przed nim młodszego dziecko, bo starsze gotowe jest pobić je i pokaleczyć. Niejedna matka zrozpaczona jest nienawistnym stosunkiem starszego dziecka do młodszego. Oczywiście łajanie i karanie nie tylko nie może tu pomóc, lecz odnosi wręcz przeciwny skutek: starsze dziecko czuje się tym bardziej pokrzywdzone i usunięte na bok i nienawiść jego do młodszego, sprawcy całego nieszczęścia, wzrasta. Jedyna rada to objawiać starszemu dziecku wzmożoną serdeczność i troskliwość, aby nie odczuło pogorszenia

sytuacji z przybyciem drugiego dziecka; poza tym przyzwyczajając należy starsze dziecko do opieki nad młodszym, co daje mu odczuć własną przewagę, uczy znajdować przyjemność w pomaganiu słabszemu i pozwala zdobywać poczucie mocy na drodze pożytecznej.

Dalsze zwiększanie się liczby rodzeństwa nie ma już tak silnego wpływu na psychikę najstarszego dziecka. Narodziny nowego dziecka najbardziej odczuwa najmłodsze dotąd, które traci wtedy stanowisko beniaminka, otaczanego szczególną troskliwością rodziców i starszego rodzeństwa.

Najstarsze, „zdetronizowane“ dziecko może rozmaicie reagować na zmianę swej sytuacji rodzinnej. W jego stylu życiowym znajdziemy znane nam już typy zachowań się.

Jedno dziecko, zrozpaczone zmniejszoną troskliwością matki, postanawia za wszelką cenę zmusić ją z powrotem do szczególnego zajęcia się nim. Nie należy tu oczywiście mówić o świadomym i uplanowanym postanawianiu i działaniu. Dziecko nie zdaje sobie sprawy z celu, jaki pragnie osiągnąć, jednak zachowanie się jego jest wyraźnie celowe. Więc np. zdrowe i wesołe dotąd dziecko nagle zaczyna chorować, traci apetyt, mizernieje. Rodzice martwią się o nie, mają mnóstwo kłopotów ze zmuszaniem go do jedzenia, pielęgnują je w chorobie. Cel jest osiągnięty, ale jest to cel chwilowy, nie zaspokajający na dłużej pragnienia mocy. Plan życiowy tego dziecka jest fałszywie zbudowany. Źródło mocy widzi ono w tym, że jest przedmiotem troskliwych zabiegów rodziców (a z czasem innych osób). Nieraz widać u dziecka pragnienie zatrzymania czy przywrócenia tych lat, kiedy było jeszcze zupełnie małe i kiedy matka zajmowała się nim tak, jak teraz młodszym rodzeństwem. Starsze dziecko zaczyna się pieścić, mówi jak mały dzidzius, kaprysi i maże się. Widać, że brak mu odwagi, aby stać się doroślejszym i samodzielnym.

Inny typ stanowi najstarsze dziecko, jeżeli jest ambitne i odważne. Wtedy prędko wyucza się sytuację swoją oceniać jako uprzywilejowaną. Najstarsze w rodzeństwie ma przewagę

nad resztą dzieci, jest silniejsze, mądrzejsze, przysługuje mu prawo pierwszeństwa. Najstarsze dziecko ma rzeczywiście wiele przywilejów w domu. W rodach panujących najstarszy syn jest następcą tronu, w wielu rodzinach arystokratycznych najstarszy tylko dziedziczy tytuł rodowy. Dzieje się tak nie tylko w sferze wysokiej arystokracji. W wielu krajach panuje zwyczaj, że u włościan najstarszy syn dziedziczy majątek ziemski, a młodsze rodzeństwo musi się z czasem wynieść z domu. W mało zamożnych rodzinach, gdzie nie ma środków na kształcenie wszystkich dzieci, najczęściej rodzice z wielkim wysiłkiem łożą na naukę najstarszego dziecka, rezygnując z kształcenia młodszych.

Życie codzienne dostarcza wielu okazji dla podkreślenia przewagi najstarszego dziecka. W iluż to rodzinach młodsze rodzeństwo rozgoryczone jest tym, że najstarszy otrzymuje zawsze nowe ubrania, podczas gdy młodszy noszą ubrania, z których starszy wyrósł! Ile razy rodzice, wybierając się na przyjęcie, zabierają ze sobą tylko najstarsze dziecko, któremu młodsze zazdroszczą! Starszemu każą, co prawda, aby ustępowało młodszemu, ale za to młodszemu nakazuje się słuchać starszego, co młodszych upokarza, a starszego wbija w dumę. Najstarsze dziecko pomaga rodzicom czy to w gospodarstwie, czy w pracy zarobkowej, co je podnosi w mniemaniu własnym i reszty rodzeństwa. Stąd najstarsze dziecko przyzwyczaja się do tego, aby być wszędzie pierwszym, zazdrośnie strzeże swoich przywilejów, w życiu często objawia skłonności do despotyzmu, nie lubi podporządkowywać się innym.

Nie jest jednak łatwo ustrzec się przed konkurencją młodszego rodzeństwa. Dla drugiego z kolei dziecka charakterystyczne jest usilne dążenie do zdobycia mocy. Drugie dziecko czuje się poniżone przewagą starszego brata lub siostry i wszelkimi siłami zmierza do wywyższenia się. Zwłaszcza, jeżeli drugie dziecko nie jest najmłodsze, lecz jest średnie z trojga dzieci, względnie jest drugim dzieckiem w większym rodzeństwie, wtedy jego poczucie własnej niższości jest szcze-

gólnie silne, bo z jednej strony starsze od niego dziecko posiada przywileje związane z pozycją najstarszego, z drugiej zaś — młodsze rodzeństwo pochłania lwia część troskliwości matki. Wzmoczone poczucie niższości pociąga za sobą, jak wiemy, wzmoczoną potrzebę górowania nad innymi. Dla drugiego dziecka znamienne jest wojownicze nastawienie. Nie musi to być jawna, otwarta wojowniczność; kłótnie, spory i bójki między dziećmi są częściowym tylko objawem współzawodnictwa w rodzeństwie, zasadnicza walka jest ukryta, zamaskowana, sami walczący najczęściej nie zdają sobie sprawy z tego, iż ją toczą.

Starszy, którego młodszy zaczyna prześcigać, czuje się zagrożony w swej pozycji, traci pewność siebie, a jeżeli nie znajduje w sobie dostatecznej odwagi, aby swą pozycję obronić, wpada w rezygnację i ustępuje z pola walki. Tym się tłumaczą te dość częste wypadki, że starsze dziecko z początku uczy się dobrze, a gdy młodsze zaczyna się uczyć i robi doskonale postępy, starsze pogarsza się w nauce. Jeżeli starsze i młodsze dziecko chodzą razem do jednej klasy, wtedy prawie z reguły młodsze uczy się znacznie lepiej od starszego, bo mamy do czynienia z wypadkiem, w którym starsze dało się młodszemu na przód dogonić, a potem prześcignąć i z coraz większą rezygnacją usuwa się w cień, pozbawione otuchy i wiary w siebie.

Jeżeli natomiast starsze dziecko mocno trzyma się swej pozycji, dobrze się rozwija fizycznie, dobrze się uczy, objawia duże zdolności, cieszy się powszechnym uznaniem, wtedy młodszemu przestrzeń, dzieląc ją od starszego, może wydać się tak wielka, że traci ono wiarę w możliwość dorównania starszemu i usuwa się na bok. W rodzinach, w których najstarsze dziecko objawia szczególne zdolności, reszta dzieci zawsze prawie pozostaje na miernym poziomie, usunięta w cień przez wybitnego brata lub siostrę.

Rywalizacja i jej wynik między dwojgiem rodzeństwa nie zawsze w ten sposób wygląda, iż jedno dziecko zwycięża na całym froncie, a drugie ponosi porażkę. Najczęściej, gdy jedno

z dzieci wybija się w jednej dziedzinie, drugie nie próbuje już swych sił w tej samej dziedzinie, lecz szuka poczucia mocy na innym terenie. Jedno np. doskonale się uczy, a drugie uczy się słabo, ale za to osiąga znakomite wyniki w sporcie. Powodzeniem w sporcie kompensuje poczucie niższości w dziedzinie nauki, przy czym dla wzmożenia dobrego samopoczucia odnosi się lekceważąco do nauki i pożytku, jaki ona daje. Pierwsze natomiast dziecko swe poczucie mocy opiera na powodzeniu w nauce, a na sport patrzy z lekceważeniem, choć w głębi duszy czuje się poniżone swoją nieudolnością fizyczną i chętnie by się zabrało do sportu, gdyby nie obawa, że i tak jego wyczyny sportowe będą śmiesznie nikłe wobec wyczynów brata względnie siostry.

Stanowisko najmłodszego dziecka w rodzeństwie też jest związane z pewnym swoistym wpływem na ukształtowanie charakteru. Jako najmniejsze i najsłabsze jest ono otoczone wzmożoną troskliwością rodziców i starszego rodzeństwa. Jeżeli różnica wieku między najmłodszym dzieckiem a resztą rodzeństwa jest bardzo duża, wtedy warunki rodzinne tego dziecka są zbliżone do warunków jedynaka: starsze rodzeństwo należy do świata dorosłych i wraz z rodzicami opiekuje się, dogadza i rozpieszcza najmłodsze dziecko.

Przy małych różnicach wieku stosunek starszych dzieci do najmłodszego nie zawsze jest taki serdeczny. Zwłaszcza w rodzinach ubogich, gdzie starszym dzieciom narzuca się obowiązek opiekowania się najmłodszym, starsze traktują je jako uciążliwy ciężar i przeszkodę w zabawach. W każdym razie, czy to w rodzeństwie, które się serdecznie do najmłodszego dziecka odnosi, czy w rodzeństwie, które na najmłodsze dziecko patrzy jak na niepożądany ciężar, zawsze to najmłodsze traktowane jest jako najsłabsze, najmniejsze, najniezaradniejsze. Toteż najmłodsze dziecko rośnie z głębokim poczuciem niższości. Poczucie niższości, które przeżywa każde dziecko na tle swej naturalnej słabości, u dziecka najmłodszego jest szczególnie silne i długotrwałe, bo stale w bezpośredniej bliskości

widzi ono swoją niższość wobec starszego rodzeństwa, któremu chciałoby dorównać.

Jeżeli okoliczności tak się składają, że najmłodsze dziecko traci wiarę, iż mogłoby starszym dorównać, wtedy jego pragnienie mocy popycha je na tchórzliwą drogę wyzyskiwania własnej słabości. Najmłodszy w rodzinie staje się tyranem domowym, zwracającym na siebie powszechną uwagę swoją słabością, niezaradnością, nerwowością. Albo też staje się złym dzieckiem, które wybuchami wściekłości, dokuczaniem, przekorą i złośliwością stara się innych poniżyć, a siebie wywyżżyć. Jeżeli jednak najmłodsze dziecko ma przynajmniej trochę wiary w siebie i odwagi do walki, wtedy ze szczególną zawziętością szuka drogi, na której mogłoby zyskać uznanie i przewagę nad starszym rodzeństwem.

Charakterystyczne stanowisko najmłodszego dziecka w rodzinie znalazło swój wyraz w bajkach i opowieściach ludowych. Podczas gdy starsi bracia słyną z różnych zalet, najmłodszy jest głuptaskiem i niezdara, na którego wszyscy patrzą z góry i z którym się nikt nie liczy. Najmłodszy po cichu szuka sposobów wybicia się i wreszcie w poważnej sytuacji, wymagającej popisania się wszystkimi zdolnościami, starsi bracia ponoszą porażkę, a najmłodszy, ten jakoby głupi i niezdarny, wychodzi zwycięsko ze wszystkich trudności. On zwycięża wrogów, on rozwiązuje zawile zagadki, znajduje ukryte skarby, zdobywa rękę królowny itd.

Widzimy więc, że każde miejsce w rodzeństwie kryje w sobie dobre i złe możliwości rozwoju, z każdym mogą się wiązać pewne przywileje i pewne niebezpieczeństwa. Należy wystrzegać się fałszywych uogólnień, które głosiłyby, że najstarsze dziecko zawsze właśnie tak się rozwija, a najmłodsze właśnie w inny sposób itp.

Owszem, powinno się znać specyficzne warunki związane z kolejnością dziecka w rodzeństwie, znajomość tych warunków może nam oddać nieocenione przysługi dla zrozumienia

takiego, a nie innego ukształtowania charakteru dzieci i dorosłych, z którymi się stykamy w życiu.

Musimy jednak pamiętać o tym, że kolejność w rodzeństwie jest tylko jednym z czynników rozwoju i że uformowanie się indywidualności zależy również od nieprzebranego mnóstwa innych. Więc np. w jednej rodzinie najstarsze dziecko ma gorsze warunki rozwoju, niż dzieci następne, bo rodzice przy pierwszym dziecku byli przewrażliwieni, nerwowi, dręczyli się przesadnymi obawami, z braku doświadczenia chwyтали się coraz to innych metod wychowawczych, co się zawsze ujemnie odbija na dziecku; przy następnych dzieciach mieli już więcej doświadczenia, byli bardziej spokojni i zrównoważeni. W innych znowu rodzinach dzieje się odwrotnie: pierwszemu dziecku rodzice stwarzają lepsze warunki rozwoju, bo je witają radośnie, pełni optymizmu i szczęścia opiekują się nim, podczas gdy następne dzieci są już mniej pożądane, a rodzice są już zmęczeni, mniej starań dokładają do wychowywania dzieci, nie objawiają już żywego zainteresowania dla drobnych wydarzeń świata dziecięcego¹).

Zagadnienie płci jest też doniosłym czynnikiem w rodzeństwie. Jedyna dziewczynka między chłopcami lub jeden chłopiec między dziewczynkami mają warunki zbliżone do warunków jedynaka, jeżeli w rodzinie bardzo się cieszą z tego jedynego dziecka innej płci. Uprzywilejowanie płci męskiej wnosi znów często element walki do rodzeństwa. Chłopcy uważają siebie za wyższych, co z jednej strony poniża dziewczynki, a z drugiej strony nakłada ciężar obowiązków na chłopców, obowiązków przesadnie pojętych. U chłopców łatwo o poczucie niższości, gdy widzą, że dziewczynki im dorównują. Gdy siostra jest niewiele od brata młodsza, wtedy często go prześciga, bo dziewczynki prędzej się rozwijają od chłopców. Chłopiec, który oczywiście nie wie o tym prawie przyrody, czuje się szczególnie poniżony wyższością dziewczynki i to w dodatku młodszej;

¹) G. Kaus, Die seelische Entwicklung des Kindes w „Handbuch der Individualpsychologie“, str. 140.

łatwo wtedy wpada w przygnębienie i nabiera przekonania o własnym upośledzeniu. Chłopiec, któremu ciągle mówią o jego obowiązkach i o zaletach, jakie powinien jako mężczyzna posiadać, przyzwyczajają się do tego, iż wszędzie ma być pierwszy. Z napięciem walczy o to pierwsze miejsce, strachem napawa go myśl o niepowodzeniu i każda nieudana próba wtrąca go w przygnębienie, odbiera wiarę we własne siły i odwagę do dalszych starań.

W rodzinach, gdzie się jawnie przyznaje chłopcom większe prawa i wyżej się ich ceni niż dziewczynki, wprowadza się jeszcze jeden powód do zazdrości i współzawodnictwa w rodzeństwie i jeszcze jeden warunek dla powstania poczucia niższości i niepewności u obu stron.

Nie należy sądzić, że współzawodnictwo w rodzeństwie zawsze pociąga za sobą wrogi stosunek między dziećmi. Zdarsza się oczywiście, i to dość często, wyraźnie wojowniczy nastrój w całym rodzeństwie lub między dwojgiem dzieci pośród liczniejszego rodzeństwa. Zdarzają się i wypadki nienawiści. Najczęściej jednak rodzeństwo kocha się nawzajem, jest do siebie bardzo przywiązane, pomaga sobie, bawi się doskonale razem, a to wszystko nie wyklucza jawnego lub ukrytego współzawodnictwa i walki o pozyskanie wyłącznie dla siebie uczuć matki lub ojca.

Jedyne dziecko, któremu nagle przybywa braciszek lub siostrzyczka, może z wielką serdecznością opiekować się młodością i bawić się z nim, a zarazem wszelkimi środkami, świadomie i nieświadomie, usiłuje ściągnąć na siebie uwagę rodziców, zmusić ich na powrót do szczególnej troskliwości i stać się, tak jak dawniej, centralną osobą w rodzinie. Najstarsze dziecko, które odczuwa swoją wyższość nad resztą rodzeństwa i zazdrośnie strzeże swych przywilejów, należnych mu z racji starszeństwa, może się przy tym bardzo czule opiekować młodszymi dziećmi, poświęcać się dla nich, radować się ich powodzeniami i martwić ich niepowodzeniami, byleby te powodzenia nie podważyły pozycji najstarszego. Najmłodsze dziecko, które

poczucia mocy szuka w tyranizowaniu całej rodziny, może pomimo to być bardzo serdecznie przywiązane zarówno do rodziców jak do starszego rodzeństwa.

Już wszystkie dotąd rozważone okoliczności przekonywują dostatecznie o nieprawdziwości rozpowszechnionego twierdzenia, że dzieci jednych rodziców mają jednakowe warunki rozwoju. A co dopiero, jeżeli uwzględnić i inne jeszcze warunki, różne dla każdego dziecka! Np. zdrowie, urodę. Chorowite dziecko odczuwa niższość wobec zdrowego, wysportowanego brata i szuka kompensacji na innym terenie, np. w nauce. Dziecko, które przeszło ciężką chorobę i przyzwyczało się do wzmożonej troskliwości matki i do ustępstw na jego rzecz ze strony reszty rodzeństwa, wyrabia w sobie postawę dziecka rozpieszczonego, którą zachowuje czasem już na całe życie. Wyższy wzrost, lepsze zdrowie, ładniejsza twarz są to czynniki, które dają poczucie wyższości jednym, a poczucie niższości innym dzieciom. Można śmiało powiedzieć, że nie ma takich dwojga dzieci, które by miały identyczne warunki rozwoju. Nawet bliźnięta nie mają tych warunków; przy jakiejś tam okazji jedno z nich objawi pod jednym przynajmniej względem wyższość nad drugim i równowaga już zostanie zachwiana.

Lepsze warunki wychowawcze w rodzinie mają według Adlera dzieci w licznym rodzeństwie, niż dzieci w małym rodzeństwie lub dzieci jedyne. Zdawałoby się, że jedynacy powinni być najlepiej przygotowani do życia, bo szczególnie dużo wysiłków wkłada się w ich wychowanie. Doświadczenie poucza, że jest odwrotnie. Rozpieszczone dzieci wyrastają na ludzi niezdolnych do współżycia ze społeczeństwem wymagającym równości i samodzielności. W małych rodzinach zbyt wiele nadziei rodziców koncentruje się na każdym dziecku. Rodzice widzą w dzieciach środek do zaspokojenia własnej próżności; dzieci ciągle słyszą, że mają być chlubą rodziców, że nie powinny przynieść im wstydu, zawieść pokładanych w nich nadziei itd. W rodzinach, gdzie jest jedno lub dwoje, a nawet

troje dzieci, wymagania i oczekiwania rodziców skupiają się na nich; szczególnie zaś na dziecku najstarszym; rodzice pragnęliby, aby to jedyne lub tych dwoje dzieci dostarczyło im wszystkich radości, jakich mogą dzieci rodzicom dostarczyć.

W licznej rodzinie wymagania rodziców rozkładają się na większą ilość dzieci; jedno dziecko zaspokoi jedną, drugie inną ambicję rodziców. Jedno się bardzo dobrze uczy, inne ma jakiś talent artystyczny — maluje lub gra na fortepianie — inne znów pomaga ojcu w pracy zawodowej lub matce w gospodarstwie, inne jeszcze wcześniej zaczyna zarabiać i może ulżyć niezamożnym rodzicom itd.

Małe różnice wieku między dziećmi korzystnie wpływają na rozwój charakteru. Najstarsze dziecko nie przyzwyczai się do pozycji jedynego dziecka, jeżeli prędko będzie miało braciśka lub siostrzyczkę. Każde z następnych niedługo jest najmłodszym i nie zdąży stać się dzieckiem rozpieszczonym, a ostatnim dzieckiem w dużym rodzeństwie matka też nie może za wiele się zajmować, bo w licznej rodzinie matka jest za bardzo zajęta. Poza tym między dziećmi o małych różnicach wieku życie się jest łatwiejsze i lepsze.

Przyjrzyjmy się na konkretnych przykładach wpływowi warunków rodzinnych na rozwój indywidualności. Przykłady te zaczerpnięte są z praktyki psychologów i pedagogów ze szkoły Adlera.

W pewnej rodzinie robotniczej rodzeństwo składa się z dwóch braci, z których jeden jest o rok starszy od drugiego. Starszy jest ulubieńcem matki, młodszy ojca. Starszy zyskuje sobie matkę tym, że jest bardzo grzeczny, posłuszny, dobrze się uczy; jest to „mamin” synek, który poczucie mocy i przewagę nad bratem zdobyć chce w roli „wzorowego” dziecka.

Młodszy natomiast wybija się w dziedzinie praktycznej, jest bardzo zaradny, zdolny do pracy zawodowej i tym zdobywa sobie szczególne uznanie ojca. Kiedy starszy ma dziesięć lat, a młodszy dziewięć, przychodzi na świat trzeci syn. Temu trzeciemu dziecku trudno jest znaleźć drogę do zdobycia mocnej pozycji w rodzinie. Gdy w rodzeństwie jest dwoje dzieci i jedno wyraźnie pozyskuje sobie jedno z rodziców, wtedy drugie zazwyczaj staje się ulubieńcem drugiego z rodziców. Trzecie

dziecko w omawianej przez nas rodzinie zastaje drogi do pozyskania sobie rodziców zajęte, konkurencja braci, o tyle starszych i silniejszych, jest zbyt wielka. Matka jako robotnica nie może się nim dużo zajmować i nie ma ono nawet tego przywileju najmłodszego dziecka, że pochłania jej czas i troskliwość. Nie umiejąc zwrócić na siebie uwagi i zyskać troskliwości rodziców na pożytecznej drodze, najmłodszy syn obiera drogę szkodliwą i pozornie skuteczną: staje się dzieckiem niezdolnym, leniwym, niedołącznym, niezdolnym do niczego, dzieckiem przysparzającym rodzicom mnóstwo zmartwień i troski, wymagającym ciągłej opieki i nadzoru. W piętnastym roku życia najmłodszego chłopca nastąpiła nagle zmiana. Drugi brat zginął na wycieczce górskiej. Najmłodszy od razu przejmuje jego rolę, zaczyna z powodzeniem pracować w zawodzie, uprawia niebezpieczne sporty górskie, staje się wierną kopią zmarłego brata. Zyskuje uznanie ojca i broń przeciw starszemu bratu¹⁾.

Brak zdolności i wady charakteru objawiane przez chłopca w ciągu piętnastu lat na pewno wydawały się wszystkim cechami wrodzonymi. Przypadek zrzucił, że okazały się bynajmniej nie wrodzone. Okoliczności, których bliżej nie znamy, tak się złożyły w pierwszych latach życia chłopca, że stracił odwagę do współzawodnictwa z braćmi i nie mógł się zdobyć na to, aby wkroczyć na jedną z dróg, na których bracia jego byli już dawno zaawansowani i przyćmiewali jego wysiłki i postępy. Gdy ze śmiercią brata jedna z dróg się zwolniła, młodszy natychmiast ją opanował.

Weźmy inny przypadek. W biednej robotniczej rodzinie, w której oboje rodzice cały dzień pracują poza domem, jest siedmiu chłopców. Starsi mają obowiązek opiekowania się najmłodszym, którego z tego powodu odczuwają jako ciężar i przeszkodę w zabawach. Wszelkimi sposobami starają się pozbyć małego, posyłają go do domu, aby zobaczył, czy matka już wróciła, a tymczasem sami uciekają. Mały skarży się wieczorem ojcu, ojciec bije starsze dzieci, ale to nic nie pomaga. Starsi patrzą z góry na małego i nic sobie z niego nie robią. Czasem, nie mając nic lepszego do roboty, dręczą go i śmieją się, gdy go doprowadzą do wybuchu wściekłości. Mały marzy o tym, aby już być dużym i prześcignąć braci. Gdy bracia odrabiają lekcje, prosi, aby i jemu pokazać litery. Starsi pełni wyższości pokazują mu litery, a on się ich pilnie uczy. Kiedy zaczyna chodzić do szkoły, zostaje wzorowym uczniem, bo ma już pewne przygotowanie i dużo zapału. Pierwsza doskonała cenzura jest dla niego okazją objawienia przewagi nad braćmi, którzy jako prawdziwe urwisy do nauki nie bardzo się przykładają. Ojciec

¹⁾ K. Seelmann, Das nervöse und schwererziehbare Kind w „Handbuch der Individualpsychologie“, str. 175.

odczytuje w domu świadectwo, chwali najmłodszego i stawia go starszym na wzór. Najmłodszy w tym rodzeństwie wybrał sobie zupełnie odmienną drogę do zdobycia mocy, niż jego bracia, bo na tej drodze, na której bracia zdobywali „powodzenie“, czuł się zbyt słaby, zbyt zdystansowany przez starszych. Rodzice, prości robotnicy, są bardzo dumni z syna, który się tak dobrze uczy. Jednak starania chłopca, choć zasadniczo w pożytecznym kierunku zwrócone, nie dają mu prawdziwego poczucia mocy, spokoju i pewności, bo celem ich jest wyłącznie zdobycie przewagi. Chłopiec staje się bardzo nerwowy, dręczy go obawa przed jakimkolwiek niepowodzeniem w nauce, jest przewrażliwiony, cierpi na bóle głowy, ciągle się denerwuje, że czemuś nie da rady, przed każdym egzaminem ma bicie serca, zawroty głowy. Sami rodzice orientują się, że ich chłopiec, choć taki wzorowy uczeń, nie rozwija się dobrze¹⁾.

Inny znowu chłopiec, znajdujący się w podobnych warunkach, a mianowicie najmłodszy z sześciorga rodzeństwa, w biednej rodzinie, bez matki, pod wpływem tych samych pobudek chwytą się odmiennych środków. I on też czuje się poniżony lekceważącym stosunkiem do niego starszego rodzeństwa. Naśladując ojca, który wybuchami gniewu całą rodzinę trzyma w strachu i uległości, chłopiec przy lada okazji wybucha atakami wściekłości, tłucze talerze, ciska we wszystkich czymkolwiek, co mu do ręki wpadnie. Boją się go, uciekają przed nim, starają się go nie rozżłościć i w tym mały znajduje kompensację dla swego poczucia niższości²⁾.

Dziesięcioletnia dziewczynka jest młodsza z dwojga rodzeństwa. Brat, o dwa i pół roku starszy, jest ulubieńcem matki, uczy się doskonale, uchodzi w domu za wzór wszelkich zalet. Dziewczynka, której pod względem zalet umysłowych przypada w domu rola kopciuszka, łąnie bardziej do ojca, który jest dla niej bardzo czuły. Ojciec wyjeżdża do Ameryki i mniej więcej równocześnie z jego wyjazdem następuje w zachowaniu się dziewczynki rażące pogorszenie. Mała staje się, zarówno w domu jak w szkole, nieznosna, przekorna, kłótniwa, zawistna, przestaje się uczyć, we wszystkim przeszkadza, swoim zachowaniem się zwraca na siebie powszechną uwagę. W rodzeństwie panuje ciągła rywalizacja; brat lekceważąco odnosi się do siostry, nie chce się z nią bawić, nie pomaga jej, przy każdej okazji podkreśla jej głupotę i swoją wyższość. Dziewczynka sądzi, że matka jej nie kocha, i bardzo pragnie powrotu ojca. Sytuacja poprawiła się, gdy brat, który w szkole powszechnej był wzorowym uczniem, po wstąpieniu do szkoły średniej całkowicie zawiódł pokładane w nim nadzieje i został w pierwszej klasie na drugi

1) Seelmann, dz. cyt., str. 176.

2) Seelmann, dz. cyt., str. 176.

rok. Matka przestała patrzeć na syna jak na ideał i zaczęła więcej uwagi zwracać na córkę. Dziewczynka poczuła się wolna od przytłaczającego brzemienia, jakim była dla niej wyższość brata. Prócz tego w tym samym czasie dostała w szkole nową nauczycielkę, którą uważała za bardziej sprawiedliwą od poprzedniej. Zaczęła się lepiej uczyć i w domu też się lepiej sprawowała.

W jej zachowaniu widać charakterystyczne dla drugiego dziecka dążenie do dorównania i prześcignięcia starszego. Dopóki się mu udaje, wojujące dziecko rozwija się normalnie; gdy się zjawiają przeszkody, które dziecku wydają się nie do przezwyciężenia, staje się ono nieznosne i trudne do prowadzenia. Dziewczynka, o której mówimy, pragnie zwracać na siebie uwagę. Marzy o tym, aby zostać tancerką, bo wtedy będą ją podziwiali i rzucać jej kwiaty. Chce wyjść za mąż tylko za bogatego człowieka, aby się pięknie ubierać. Ostateczna zmiana na lepsze nastąpiła w niej, gdy zajęła się nią nauczycielka, stosująca wskazania psychologii indywidualnej. Nauczycielka skłoniła matkę do objawiania córce zdwojonej serdeczności, aby wybić jej z głowy myśl, że matka jej nie kocha i aby zaspokoić jej potrzebę czułości. Poza tym nauczycielka zaczęła systematycznie dodawać dziewczynce otuchy, wyszukując i podnosząc jej mocniejsze strony, i tym samym wyrabiając w niej samodzielność. Dziewczynka zawsze objawiała zamiłowanie do porządku i zdolności do robót ręcznych; nauczycielka zaczęła od chwaleń tych zalet. Stopniowo znikła przekora, arogancja i kłótniowość w zachowaniu się małej: takie środki do zwrócenia na siebie uwagi już jej nie były potrzebne. Postępy jej też się poprawiły i ku powszechnemu zdumieniu zdała dobrze egzamin wstępny do gimnazjum¹⁾.

Pewna matka, mająca bliźnięta — dwóch trzyletnich chłopców, z jednym z dzieci miała tak wiele kłopotów, iż musiała zwrócić się z nim do lekarzy. Chłopczyk ten, który był mniejszy i brzydszy od brata, zaczął tłuc talerze, niszczyć instalację elektryczną; w ogóle stał się niemożliwy. Oddano go do internatu prowadzonego według zasad psychologii indywidualnej, gdzie po dwóch miesiącach wszystkie te objawy znikły. Wejrzenie w stosunki rodzinne dziecka dało następujące wyniki: drugi chłopczyk był większy, ładniejszy, grzeczniejszy i był ulubieńcem matki. W rodzeństwie odgrywał on rolę starszego, pierworodnego dziecka, podczas gdy młodszemu przypadła rola dziecka drugiego. „Pierwszy“ był rozpieszczony, „drugi“ czuł się odsunięty i nie lubiany. Pierwszy gorliwie strzegł pozycji starszego. Gdy pewnego razu w podróży rodzina zatrzymała się w hotelu, w którym było tylko jedno dzie-

1) G. Rosler, Kampfstellung einer Zweitgeborenen, „*Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*“, 7, 1929, str. 307—309.

cinne łóżko, żadne z dzieci nie chciało się położyć do małego łóżka, a większy chłopczyk nie chciał się zgodzić nawet na to, aby wstawić do pokoju dwa jednakowe duże łóżka i domagał się, aby mały spał w dziecinnym łóżeczku. Większego chłopczyka uważała matka za dziecko grzeczne i mądre, podczas gdy drugi był źródłem ciągłych trosk i zmartwień.

Według opinii psychologa, który się dziećmi zajął, właśnie rozwój większego chłopczyka budził obawy. Chłopczyk ten po dziesięć razy dziennie pytał: „czy ty mnie kochasz, mamusiu?“, a matka niezmordowanie zapewniała go o swej miłości. Chłopczyk pozwalał obsługiwać się jedynie matce, prosił o wszystko skarżącym się tonem, mówił jak malutkie dziecko, powtarzał słowa dorosłych i dlatego uchodził za mądrego. W zabawach odgrywał rolę bierną. Drugi chłopczyk był żywy, robił samodzielne spostrzeżenia, przewracał wszystko w domu do góry nogami, w zabawach odgrywał zawsze czynną rolę. Gdy obu chłopcom zaproponowano rysowanie, pierwszy odpowiedział: „nie, ja tego nie umiem!“, a drugi od razu coś nagryzmolił. Pierwszy chłopczyk miał głęboko zaszczeplone poczucie słabości, niezaradności, niewystarczalności i szukał kompensacji w tchórzliwym planie życiowym dziecka rozpieszczanego. Drugi chłopczyk objawia odwagę, jest aktywny, huntuje się przeciw usuwaniu go na drugi plan; w przeciwstawieniu do brata jest bardzo „męski“, boi się objawiania uczuć, pozwala się pocałować tylko w ciemności.

Wady, które objawia mniejszy chłopczyk, ten właśnie, z którym zwrócono się do lekarzy, znacznie łatwiej można usunąć niż wady większego chłopca, którym matka jest zachwycona. Mniejszemu wystarczy dać do poznania, że jest niemniej kochany i ceniony, niż jego brat, w większym natomiast chłopcu trzeba dopiero wzbudzić i rozwinąć wiarę we własne zdolności, trzeba go nauczyć samodzielności i odzwyczaić od myśli, że musi być we wszystkim pierwszy i niepodzielnie wlaść uczuciami matki¹⁾.

W poradniach wychowawczych dość często zdarzają się wypadki, że rodzice zgłaszają się ze skargami na jedno z dzieci, a potem okazuje się, że nie przyprowadzone dziecko, lecz inne, z którego rodzice są zadowoleni, wymaga właściwie opieki psychologiczno-pedagogicznej. Między dziećmi onieśmielonymi, gnębionymi brakiem zaufania do siebie, bojącymi się wszelkiego samodzielnego wystąpienia, jest wiele takich, które sta-

¹⁾ M. Holub, Drei Fälle aus der Praxis, „Intern. Zeitschrift für Individualpsychologie“, 7, 1929, str. 411.

rają się pozyskać sobie rodziców lub nauczycieli posłuszeństwem i uległością. Uważa się je za grzeczne, dobre i rozsądne, gdy w rzeczywistości są to dzieci tchórzliwe, które nie mają odwagi do walki i stosują wszelkie chwytły właściwe tchórzom: starają się przypodobać silnym, a za to wobec słabszych są bardzo niedobre. Natomiast między dziećmi trudnymi do prowadzenia jest wiele takich, których „trudność“ jest objawem odwagi, energii i aktywności, wyładowujących się w buncie przeciw niesprzyjającym warunkom.

Ośmioletnia dziewczynka, najstarsza z trzech siostr (młodsza ma cztery lata, najmłodsza rok) w szkole jest wzorową uczennicą, uczy się doskonale, jest grzeczna, przez wszystkich lubiana, bardzo lubi swoją nauczycielkę, z ogromną ochotą chodzi do szkoły, już o piątej rano wstaje, aby być wcześniej w szkole. W domu jest nieznośna, zła, kłóliwa, tyranizuje dom, dostaje ataków wściekłości, gdy jakiegokolwiek jej żądanie nie zostaje natychmiast spełnione. Nie daj Boże, aby ojciec przy obiedzie otrzymał więcej zupy, niż ona! Jej ubranie wydaje się jej zawsze nie dość ładne itp.

Bezradni rodzice zwracają się z córką do poradni. Z rozmowy doradcy z rodzicami okazuje się, że dziewczynka zaczęła się tak źle sprawować, kiedy miała cztery lata, to zn. właśnie wtedy, gdy przyszła na świat młodsza siostrzyczka i matka była nią zajęta. Dziewczynka dla młodszych siostr jest bardzo niedobra. Uskarża się, że ją w domu zaniedbują. Gdy ojciec, który jest nerwowy i miewa bóle głowy, wraca wieczorem ze sklepu do domu, nie znajduje chwili spokoju ani odpoczynku wskutek awantur, jakie urządza córka. Biję ją za to.

Różnicę między zachowaniem się dziewczynki w szkole i w domu łatwo wytłumaczyć. W domu dziewczynka czuje się odsunięta na drugi plan i lekceważona. W rzeczywistości tak nie jest, ale decyduje nie rzeczywisty stan rzeczy, lecz subiektywne odczucie. Trzeba się zgodzić z tym, że stosunek rodziców do starszej córki po przyjściu na świat młodszej uległ zmianie, którą dziecko może odczuć jako upośledzenie. Rodzice zazwyczaj jedynym dzieckiem tak bardzo się opiekują, jak gdyby ono było młodsze, niż jest na prawdę. Po przyjściu na świat następnego dziecka rodzice chcieliby, aby starsze nagle spowaźniało, usamodzielniało się i przestało wymagać ciągłej uwagi i opieki. Dziewczynka, o której mowa, należy do typu ludzi agresywnych i domaga się „należnego“ jej miejsca w rodzinie w sposób natarczywy, brutalny; widać, że nie rezygnuje i że chce pomimo przeszkód postawić na swoim. W szkole nie czuje się pominięta, więc nie widzi potrzeby walki.

Doradca namawia rodziców, aby przestali córkę bić i karać. Powinni ją przekonać, że walka o ich względy jest nie potrzebna, bo kochają ją tak samo, jak młodsze dzieci. Dobrze by było, gdyby matka wyjechała z nią na parę dni, ale tylko z nią jedną, i gdyby jej gdzieś na spacerze powiedziała, jaka dumna jest ze swojej dużej córki, która jest taką dobrą uczennicą i że kocha ją tak samo jak młodsze córki, które wymagają większej opieki, bo są mniejsze. W rozmowie z dziewczynką doradca zwraca jej uwagę na to, że jako najstarsza powinna pomagać matce i opiekować się młodszymi siostrami, na co dziewczynka chętnie się zgadza¹⁾).

Rozważmy jeszcze jeden przykład dziecka agresywnego, tym razem jedynaka. Jest to chłopczyk ośmioletni, który jako dwuletnie dziecko stracił ojca i mieszka z matką i babką. Matka wolałaby mieć córkę. Chłopczyk zachowywał się z początku jak dziewczynka: był grzeczny i posłuszny, haftował, bawił się z dziewczynką z sąsiedztwa. Potem nastąpiła zmiana: stał się dziki, nieokiełzany, miewał ataki wściekłości, rzucił raz w kolegę otwarty scyzoryk, raz na babkę rzucił łąso i omal nie uduśli staruszki. W szkole jest strasznym zabijaką. Pomimo że jest mały i słaby, koledzy się go boją. Jego uczucia społeczne są słabo rozwinięte. We wszystkich zabawach chce być najważniejszą osobą; stąd ciągłe kłótnie. Z rana nie chce wstawać, przy ubieraniu trzeba mu pomagać, z jedzeniem są ciągłe kłopoty. Bicie nic nie pomaga. Uczy się dobrze. Szczególnie zapalony jest do rachunków i gimnastyki. Z czytaniem gorzej. Chłopiec wyraził się kiedyś: „czytanie to dobre dla dziewczynek”. W zachowaniu chłopca widać wyraźny protest przeciwko roli dziewczynki, którą w pierwszych latach życia pozwolił sobie narzucić. W stosunku do matki i babki usposobiony jest wojowniczo. Robi im we wszystkim na przekór. Pragnie być jak najbardziej męski. W poradni wychowawczej na pytanie, jakich ma kolegów, odpowiada, że ma samych dorosłych kolegów, którzy już ukończyli szkołę i są w terminie i że koledzy ci we wszystkim go słuchają. Jest to nieprawda, a kłamstwo to jest wymownym wyrazem ambicji i marzeń chłopca.

Doradca nie mówi chłopcu moralów, lecz stara się przemówić do niego jak do dorosłego: zwraca mu uwagę na to, że wszyscy zapaśnicy i bokserzy trzymają się ścisłych reguł, aby przeciwnikowi nie wyrządzić szkody; powinien i on w swoich bójkach pamiętać, aby nie stosować żadnych nieuczciwych chwytów. Matce doradza, aby syna nie biła, aby pozostawiała mu jak najwięcej swobody, aby mu nigdy nie poma-

¹⁾ R. Seidler, Rivalität der Geschwister, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 7, 1929, str. 225.

gała w tym, co sam może zrobić, nawet jeżeli grozi to spóźnieniem się do szkoły. Powinna go traktować w domu jak mężczyznę.

Chłopiec dzięki wskazówkom poradni staje się coraz bardziej opanowany i coraz lepiej przystosowuje się do życia społecznego szkoły¹⁾.

Wymownym przykładem wpływu rodziny na psychikę dziecka jest również przypadek, który omówiliśmy szerzej na stronie 41.

9. NERWOWOŚĆ

Wspominaliśmy wielokrotnie o nerwowości i objawach nerwowych. Pojęcie nerwowości tak doniosłą rolę odgrywa w psychologii indywidualnej, że musimy poświęcić mu z osobna nieco uwagi.

Mówiliśmy np. o nerwowych bólach głowy, o nerwowych wymiotach, nerwowym biciu serca. Każde z tych zjawisk jest objawem chorobowym, a nerwowymi nazywamy te objawy dlatego, że nie możemy ich wytłumaczyć przyczynami fizjologicznymi, lecz znamy jedynie pewne warunki psychiczne, które mogły wpłynąć na ich powstanie. Jeżeli ktoś dostanie bólu głowy po silnym uderzeniu w głowę albo po dłuższym pobycie w zadymionym pokoju, wtedy tego bólu głowy nie nazwiemy nerwowym. Tak samo wymioty, które nastąpiły po spożyciu czegoś niestrawnego, nie będą nerwowe.

Nerwowymi nazywamy objawy psychopochodne, tj. takie, które powstały na tle psychicznym, a nie somatycznym (czy właściwe jest nazywanie tych objawów nerwowymi, w to nie będziemy wchodzili). Można by powiedzieć, że za pomocą objawów nerwowych organizm udaje, że jest chory. Objawy nerwowe są to pozornie tylko chorobowe zjawiska. Występują one jedynie wtedy, gdy jednostce są potrzebne jako środek do osiągnięcia pewnego celu. Przypomnijmy, jak to było w róż-

¹⁾ M. Rosler u. R. Schaller, Das einzige Kind, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 7, 1929, str. 229.

nych przypadkach: dziecko, które nie chce pójść do szkoły, dostaje z rana przy śniadaniu wymiotów; ambitny uczeń, który drży przed utratą pierwszego miejsca w klasie, ma w pogotowiu bóle głowy, na które można zawsze w razie niepowodzenia zrzucić odpowiedzialność; dziecku, któremu nauka pisania sprawia przykrość, przychodzi z pomocą skurcz palca; człowiek, który nie ma odwagi do sportów, ma dobre wytłumaczenie w zawrotach głowy lub biciu serca itd. W każdym z tych wypadków nerwowy objaw posłużył za powód do uchylenia się od pewnego zadania i ta właściwość jest znamienne dla wszelkich objawów, które psychologia indywidualna nazywa nerwowymi.

Na objaw nerwowy otoczenie reaguje, jak na objaw prawdziwie chorobowy i dlatego objaw nerwowy może posłużyć za pretekst do uchylania się od tych czynności, od których uwalnia choroba.

Nie należy stąd wnosić, że objawy nerwowe są świadomie i umyślnie stosowane przez ludzi „nerwowych“ dla osiągnięcia upragnionego celu. Człowiek nerwowy oszukuje nie tylko otoczenie, lecz i siebie samego. Mechanizm powstawania objawów nerwowych jest niezrozumiały dla „pacjenta“.

Objawy nerwowe bywają nie tylko natury cielesnej, jak te, któreśmy dotąd przytaczali, lecz i natury psychicznej. Dziecko, które chce zmusić rodziców do ciągłego opiekowania się nim, zaczyna cierpieć na lęki: boi się samo być w domu, boi się ciemnego pokoju. U ludzi dorosłych też zdarzają się chorobowe lęki, których celem jest skupienie na nich troskliwości otoczenia lub zwolnienie ich od niemiłych obowiązków; więc np. kobieta cierpiąca na napady strachu w samotności zmusza tym samym męża do tego, aby nie wracał późno wieczorem do domu. Bliżej zapoznamy się z naturą objawów nerwowych na konkretnych przykładach, które w dalszej części rozdziału omówimy.

Objaw nerwowy jest to więc pewne zachowanie się cielesne lub psychiczne, pozornie mimowolne i pozornie choro-

bowe, które służy jako środek do uchylenia się od zadań stawianych przez życie¹⁾.

Każdy człowiek jest do pewnego stopnia nerwowy. Bez względu na brak nerwowości jest równie niespotykany, jak bez względu na zdrowie. Gdy człowiek bardzo ambitny traci wiarę, iż podoła zadaniom, jakie ma przed sobą, wtedy z braku odwagi i ze strachu przed niepowodzeniem pragnie uchylić się przed spełnieniem tych zadań i nie znajdując innego wyjścia ucieka się do objawów nerwowych. Objawy nerwowe nie tylko pozwalają mu uchylić się od tych zadań, ale nadto pozwalają mu to uczynić bez uszczerbku dla ambicji, bo stwarzają pozory, jakoby siła wyższa (tj. choroba) stanęła mu na przeszkodzie; w ten sposób człowiek nerwowy jest w porządku przed sobą i przed otoczeniem. Poczucie niższości i brak odwagi jest źródłem nerwowości tak samo, jak wszelkiego innego spaczenia charakteru.

Ludzie, u których objawy nerwowe są rzadkie i nie osiągają dużego nasilenia, uchodzą za zdrowych. Nerwowymi nazywa się potocznie ludzi, u których objawy nerwowe są dość częste i zwracają uwagę, jednak ludzi tych nie uważa się za chorych. O chorobie nerwowej mówi się zazwyczaj dopiero wtedy, gdy objawy nerwowe osiągają tak wielkie nasilenie, iż odbierają zdolność do pracy i do normalnego współżycia z ludźmi. W tak poważnych wypadkach mówi się już o nerwicy. Oczywiście granic ścisłych między zwykłą nerwowością a nerwicą przeprowadzić nie sposób. Istota objawów nerwowych jest wszędzie ta sama, a o tym, czy dane objawy uważać już za chorobę, decydują względy takie, jak możność przystosowania się do wymagań, jakie stawia życie w społeczeństwie.

Człowiek nerwowy ma zawsze bardzo wygórowane ambicje osobiste i małe poczucie wspólnoty ze światem zewnętrznym. Normalny, zdrowy człowiek, który także z reguły dąży do zwiększenia mocy osobistej, rezygnuje z niejednego pra-

¹⁾ Wexberg, dz. cyt., str. 207.

gnienia i równoważy wiele osobistych niepowodzeń przeświadczeniem, że warunki życia nie pozwalają na szczególne wywyższanie się jednostek i że życie społeczne, choć ogranicza swobodę jednostek, daje jednak wiele korzyści i zadowolenia. Zdrowy człowiek jest zdolny do życia rodzinnego, do przyjaźni, do pracy zawodowej. Rodzice dla dobra dzieci rezygnują z niejednej własnej przyjemności. Przyjaciele dokonują dla siebie nawzajem większych lub mniejszych poświęceń. W zorganizowanych zbiorowiskach ludzkich zdrowi ludzie bez uszczerbku dla swego zdrowia psychicznego podporządkowują się obowiązującemu regulaminowi czy to jako uczniowie w szkole, czy żołnierze w wojsku, czy urzędnicy w biurze.

Człowiek o przeczulonej ambicji, a małym poczuciu wspólnoty ze światem zewnętrznym, stawia zawsze własne cele przed innymi. Szukając środków do osiągnięcia swych celów nie liczy się z wymaganiami społeczeństwa, ima się środków społecznie szkodliwych, uchyla się od zadań życiowych, jeżeli w spełnianiu tych zadań upatruje dla siebie możliwość poniżenia. Pragnie uzyskać przewagę nad innymi ludźmi, równość z innymi odczuwa jako poniżenie, sam o sobie jest niezmiernie wysokiego mniemania.

Aby istotnie górować nad innymi i móc zachowywać się tak, jak gdyby własne sprawy były najważniejsze, trzeba posiadać rzeczywiste wybitne zalety i dużo odwagi do realizowania swych celów. Społeczeństwo nie popiera wybijania się jednostek ponad ogół; jeżeli nie są to jednostki niepospolite, mści się na ludziach, którzy tylko o własne sprawy dbają, potępia egocentryzm, nakłada na wszystkich obowiązki. Jeżeli jednostka ambitna straci odwagę, a nie zrezygnuje ze swych wymagań, wtedy jej normalny rozwój załamie się i najłatwiejszym ratunkiem wydaje się nerwica.

Nerwica pozwala człowiekowi przemycać te cele, do których nie przyznałby się wobec ludzi. Pozwala nie spełniać zadań, których neurotyk się boi. W nerwicy zamiast „ja nie chcę“, przeciwko któremu może walczyć sam człowiek i jego

otoczenie, występuje nieświadomie udane „ja nie mogę“, wobec którego wszyscy są bezsilni¹⁾).

Neurotyk boi się życia realnego i chętnie szuka ucieczki w świecie własnych urojeń. Zagłębia się w marzeniach przekonany o własnej wyższości, patrzy na innych z góry, zawsze jednak unika zmierzenia się z przeciwnikiem zasłaniając się fikcyjną chorobą. Realnym trudnościom neurotyk nie stawia czoła, lecz je obchodzi. W decydujących momentach, kiedy trzeba czynnie wystąpić, neurotyk jest zawsze chory i wycofuje się z pola walki pod naporem „siły wyższej“.

Każdy neurotyk w gruncie rzeczy chce być chory. Choroba uwalnia go od obowiązków, przy wypełnianiu których mogłaby wyjść na jaw jego niższość i nieudolność. To, że neurotyk narzeka na swą chorobę, gryzie się nią i chodzi do lekarza, bynajmniej nie świadczy o tym, że pragnie rzeczywiście być zdrowy. Neurotyk oszukuje przecież i sam siebie; uskarżając się na chorobę, podnosi jej doniosłość zarówno w mniemaniu otoczenia, jak i we własnym. Sam się łudzi, że gdyby nie choroba, dokonałby wybitnych czynów i dałby dowody swej wysokiej wartości. Jeżeli mu się nie wiedzie, to odpowiedzialność spada na stan zdrowia. Jeżeli osiąga powodzenie w pracy, to jest to tym cenniejsze, że osiągnął je pomimo choroby. Do lekarza chodzi neurotyk po to, aby uzyskać legitymację dla swej choroby: nikt nie śmie przecież wątpić o chorobie człowieka, który chodzi do lekarza i któremu lekarz przepisuje kurację²⁾).

Każdy człowiek jest dysponowany do choroby nerwowej. Czy choroba wybuchnie, to zależy od warunków życiowych. Ludzie, u których warunki życiowe, zwłaszcza w dzieciństwie, wytwarzają silne poczucie niższości, szczególnie łatwo wpadają w nerwicę, bo poczucie niższości pociąga za sobą wzmożone pragnienie wywyższenia się i zarazem onieśmienie.

Najbardziej znane rodzaje nerwic to neurastenia, histeria, nerwice, w których pacjent nie może się uwolnić od przymu-

1) Wexberg, dz. cyt., str. 209.

2) Wexberg, dz. cyt., str. 221.

sowych, natrętnych myśli lub obaw. Nie będziemy się zajmowali ani zagadnieniem klasyfikacji nerwic, ani dokładnym charakteryzowaniem każdej z wymienionych. Ponieważ istotny sens objawów nerwowych we wszystkich nerwicach jest taki sam, przeto poprzestaniemy na przykładowym omówieniu pewnych objawów.

Młoda, 33-letnia kobieta, żona adwokata z małego miasta, zgłasza się do lekarza uskarżając się na agorafobię, czyli lęk przed otwartą przestrzenią. Na ludnych ulicach dostaje napadów śmiertelnego lęku, zawrotów głowy i mdleje. Pacjentka jest dwanaście lat po ślubie i ma ośmioletnie dziecko. Choroba wystąpiła po porodzie, który był bardzo ciężki. Po mieście bez strachu pacjentka mogła chodzić w towarzystwie męża, a od paru miesięcy, od chwili śmierci ojca, którego bardzo kochała, nie może już w ogóle wychodzić z domu.

Dzieje jej życia są następujące: Była bardzo rozpieszczoną córką zamożnych rodziców, należących do sfery kupieckiej. Miała brata • cztery lata młodszego od siebie. W domu panowała nad rodzicami i bratem. Była dobrym i zaradnym dzieckiem, choć bojaźliwym; w szkole uczyła się wzorowo. Mając osiem lat, przeszła zapalenie ucha środkowego, po czym pozostała jej skłonność do zawrotów głowy. Jako podrastająca panienka była bardzo ambitna, dumna i nieprzystępna, przyjaciół nie miała; zdecydowana była bezwzględnie ukończyć wyższe studia i obrać sobie w przyszłości zawód. Mając lat piętnaście, zaczęła brać czynny udział w życiu politycznego koła młodzieży i wysunęła się na czołowe stanowisko. Po pewnym czasie nastąpiły jednak tarcia między nią a innymi członkami koła. W tym samym czasie miała przykrość z rodzicami, którzy ostro sprzeciwili się jej sympatii dla jednego kolegi z tegoż koła. Wtedy dziewczyna porzuciła koło, pod pozorem choroby wyjechała na parę miesięcy na wieś, a po powrocie nie chciała więcej chodzić do gimnazjum. Uczyła się w domu, a o przyszłej pracy zawodowej nie było więcej mowy. Wyszła za mąż za młodego i biednego doktora praw wbrew woli rodziców, którzy pragnęli ją wydać za kupca. Rodzice zresztą wkrótce bardzo poplubili zięcia.

Niedługo potem umarła matka pacjentki, potem wybuchła wojna, mąż poszedł na front, a ojciec stracił większą część majątku. Przyszła uciążliwa ciąża i bardzo trudny poród. Dziecka pacjentka nie pragnęła. Po porodzie, jak wiemy, wystąpiły objawy nerwowe.

Pacjentka jest kobietą piękną, mądrą, wykształconą. Jest wzorową gospodynią i matką. Męża bardzo szanuje i kocha, choć w pożyciu seksualnym jest chłodna. Bardzo boleje nad swą chorobą, na życie pa-

trzy pesymistycznie i twierdzi, że gdyby nie obowiązki względem męża i dziecka, popełniaby samobójstwo.

Jak wytłumaczyć sens choroby w danym wypadku? Przede wszystkim należy uchwycić styl życiowy pacjentki. W całym jej życiu przebiega pragnienie wywyższenia się, podkreślanie własnej woli, potrzeba panowania nad drugimi. Dom tyrantyzuje, w szkole jest wzorową uczennicą, w organizacji młodzieży zajmuje kierownicze stanowisko, postanawia zdobyć zawód akademicki, męża wybiera sobie wbrew woli rodziców i to męża ze sfery inteligentniejszej, niż sfera jej rodziców. W jej zachowaniu się i planach jako młodej dziewczyny widać wyraźnie męski protest, czyli dążenie do uchylenia się od zwykłej roli kobiecej i do odegrania w życiu roli mężczyzny. Jest to osoba o wielkiej ambicji, a jej uroda i zdolności umacniają ją w przekonaniu o własnej wyższości. Jej poczucie wspólnoty z ludźmi jest nikłe. Nie przyjaźni się z nikim, jest chłodna i niedostępna.

Nie jest to jednak osoba odważna. Pierwsza większa trudność odstrasza ją. Gdy zagrożone zostało jej czołowe stanowisko w kole młodzieży, wycofała się stamtąd zupełnie, a nawet przestała chodzić do gimnazjum i zrezygnowała z planów zawodowych. Możliwe, że jako pierwsze większe niepowodzenie życiowe odczuła narodziny brata, jeszcze jako czteroletnie dziecko. Jej najwcześniejsze wspomnienie z dzieciństwa pochodzi z okresu bezpośrednio po przyjeździe na świat brata; pamięta, że była sama w pokoju i krzyczała wniebogłosy. Bardzo też możliwe, że jej bojaźliwość wystąpiła właśnie wtedy i miała na celu przywrócenie szczególnej troskliwości rodziców. W każdym razie z niebezpieczeństwa, jakim groziło jej przybycie na świat brata, wyszła obronną ręką. Była nadal centralną osobą w rodzinie i dlatego w tym okresie nie rozwinęły się jej neurotyczne skłonności. Mając lat piętnaście, znacznie gorzej wyszła z trudności, jakie jej się wtedy nadarzyły. Niewątpliwie przy nieco gorszym układzie okoliczności choroba mogłaby już wtedy wybuchnąć.

Można by się było spodziewać, że pacjentka przy swej urodzie, inteligencji i stanowisku żony adwokata odegra jakąś wybitniejszą rolę w życiu kulturalnym i towarzyskim miasta. Prawdopodobnie i ona sama oczekiwała tego po sobie; ambitna kobieta cierpiała, gdy znajdowała się w otoczeniu, w którym nie była centralnym punktem. Ale najwidoczniej brakło jej odwagi do zrealizowania dziewczęcych marzeń, do walki o wybitne miejsce w towarzystwie i o pierwszą rolę w małżeństwie. W dodatku śmierć matki, wojna, pogorszenie warunków materialnych, ciąża i poród — wszystko to musiało bardzo przygnębiająco podziałać na rozpieszczoną i przyzwyczajoną do dobrobytu kobietę. Poród i zwią-

zana z nim później długa choroba stworzyła odpowiedni moment do wybuchu nerwicy.

Pacjentka i jej rodzina uważały poród za przyczynę nerwicy. Niezliczone jednak masy kobiet odbywają porody i nie zapadają na agorafobię. Nerwica była pacjentce potrzebna. Tylko choroba mogła ją uwolnić od obowiązków, których nie pragnęła, zamaskować jej brak odwagi i dawać złudzenie, że przejawiałyby swoją wysoką wartość, gdyby nie choroba. Agorafobia przekreśla możliwość bywania w towarzystwie i w ogóle jakiejkolwiek działalności poza domem. Ambitna kobieta woli zamknąć się w czterech ścianach swego domu, niż być traktowana na równi z innymi kobietami, którymi gardziła od wczesnej młodości. We własnym domu króluje, otoczona jako chora najczulszą opieką ojca, męża i reszty otoczenia. Możliwość posiadania większej ilości dzieci jest oczywiście wykluczona po tak ciężkich skutkach pierwszego porodu. Ciężkie obowiązki gospodyni w licznej rodzinie też nie grożą chorej.

Przyczyny i cel choroby można by pokrótce ująć w sposób następujący: pacjentka stworzyła sobie fikcję własnej wyższości, uroiła sobie, że jest stworzona do czegoś lepszego, niż inni ludzie, ale swych ambicji nie mogła zaspokoić. Gdy wyrastały trudności, brakło jej odwagi do ich zwalczania. Brak żywszych uczuć społecznych nie pozwala jej zrezygnować z osobistych ambicji i zrównoważyć ich zadowoleniem, jakie daje przyjaźń, życie rodzinne i towarzyskie. W chorobie znajduje ucieczkę przed zadaniami, których nie chce podjąć (posiadanie większej ilości dzieci, zajęcie się większym gospodarstwem), albo które boi się podjąć w obawie przed niepowodzeniem (wywalczenie wybitnego stanowiska w społeczeństwie, w pracy zawodowej)¹⁾.

W związku z omówionym przypadkiem warto zwrócić uwagę na to, dlaczego wystąpiły takie, a nie inne objawy somatyczne, a więc w danym wypadku zawroty głowy, prowadzące aż do omdleń. Otóż słabe narządy ciała są zawsze gotowe przyjść nerwicy z pomocą. Gdy organizm jest fizycznie wyczerpany, wtedy najłatwiej zapadają słabe narządy ciała. W silnym i długotrwałym zdenerwowaniu do zaburzeń psychicznych przylączają się niedomagania fizyczne, zlokalizowane zazwyczaj w słabych miejscach organizmu.

Człowiek o chorowitym żołądku, gdy jest ogólnie wyczerpany, przepracowany lub zdenerwowany, dostaje dolegli-

¹⁾ Wexberg, dz. cyt., str. 210 i nast.

wości żołądkowych. Kto inny uskarża się w tych samych warunkach na serce, inny znów dostaje zaburzeń wzrokowych, bo chorował już dawniej na oczy i ma od tego czasu słabowity narząd wzroku. Gdy organizm szuka zaburzeń cielesnych dla nadania nerwicy charakteru prawdziwej, obiektywnej choroby, słabe narządy wychodzą niejako na spotkanie nerwicy ze swą gotowością do choroby. Neurotyczka, która w dzieciństwie chorowała na zapalenie ucha środkowego, po czym pozostała jej przytępiona wrażliwość lewego ucha i skłonność do zawrotów głowy, wyzyskuje potem tę słabość ucha dla objawów swej choroby nerwowej.

Przyjrzyjmy się innym przypadkom nerwic. Omówimy je bardziej pobieżnie niż poprzedni.

Dwudziestodwuletniego młodego człowieka sprowadza do lekarza erytrofobia, czyli lęk przed czerwienieniem się. Pacjent nie może nikogo odwiedzać, nie może wchodzić do żadnych lokali, bo okropnie się czerwieni, ręce mu wilgotnieją i opada go męczące uczucie lęku. Strach przed zaczerwienieniem się zmusza go do unikania kontaktu z ludźmi. Podłoża nerwicy należy, jak zawsze, szukać w dzieciństwie. Pacjent jest jedynym dzieckiem. Rodzice jego pędzili bardzo cichy i zamknięty tryb życia. Szczególnie matka stroniła zawsze od ludzi, uważała wszystkich za lajdaków, syna trzymała przy sobie, nie pozwalała mu chodzić do obcych i bawić się z innymi dziećmi. Chłopczyk bawił się zawsze sam.

Jasne jest, że takie wychowanie nie zaszczerpiło w nim poczucia wspólnoty ze światem. Poczucie mocy czerpał chłopiec z jednej strony stąd, że był w domu zawsze podziwiany, szczególnie przez matkę, z drugiej strony był zawsze obsługiwany, również zwłaszcza przez matkę. Do matki był ogromnie przywiązany. Mając pięć lat umiał już bardzo ładnie wyplatać różne przedmioty, ale w wieku lat ośmiu nie umiał sobie jeszcze porządnie bućków zasnurować, co się łatwo tłumaczy: umiejętność wyplatania wywoływała podziw w otoczeniu, a nieumiejętność sznurowania bućków zmuszała matkę do zajmowania się synem. Cel, do którego zmierza plan życiowy chłopca, to: być ośrodkiem uwagi, nie mieć trudności, nie doznawać niepowodzeń. Mając lat dziewięć, chłopiec budował aparaty elektryczne. Gdy później jego koledzy zaczęli tym samym się zajmować, zarzucił budowanie aparatów: zląkł się konkurencji, w której mógł wypaść słabiej od innych.

Rodzice chłopca mieszkali w północnych Niemczech, matka jednak pochodziła z Bawarii i nauczyła syna mówić dialektem bawarskim. Gdy

chłopiec miał sześć lat, śmiano się raz bardzo z jego sposobu mówienia i wtedy po raz pierwszy bardzo się zaczerwienił. Odtąd przy obcych ludziach czerwienił się już na samą myśl, że mogą się śmiać z dialektu, którym mówił. Stąd już jeden krok do tego, aby unikać obcych ludzi z obawy przed zaczerwienieniem się. Jako dorosły człowiek czerwieni się, choć już od dawna nie mówi dialektem bawarskim. Ale ten objaw pełni dalej swą funkcję: jest „siłą wyższą“, która uniemożliwia pacjentowi bywanie wśród obcych ludzi i odsuwa wszelkie plany zawodowe. Pacjent od dzieciństwa pozbawiony jest poczucia wspólnoty, nieprzyzwyczajony jest do przewyżczania trudności, nie ma odwagi ryzykować i stawiać do zawodów, myśl o niepowodzeniu przeraża go tak, jak gdyby najdrobniejsze niepowodzenie było już dla niego ostateczną porażką życiową. Objaw, który w dzieciństwie sprawiał, że matka nie mogła posyłać chłopca do sklepiku po sprawunki, u dojrzałego człowieka pełni tę samą funkcję. To, że pacjent gryzie się swą dolegliwością i chodzi z nią do lekarza, nie powinno zaciemniać celowości tego neurotycznego objawu w jego planie życiowym¹⁾.

Histeryczka 27-letnia często popada w omdlenia, po których z trudem wraca do przytomności, nawet wtedy, gdy organizm fizycznie funkcjonuje już zupełnie normalnie. Pacjentka jest dzieckiem bogatego przemysłowca, matkę straciła mając dwa i pół roku, wychowywała się pod kierunkiem ojca i ciotki, starszej panny. Była dzieckiem bardzo rozpieszczonym, wiecznie niepokojono się o jej zdrowie, o to, aby jej w zabawie kto nie uderzył, aby jej się jakaś krzywda nie stała. Z czwartego i piątego roku życia pamięta wiele scen, w których krewni głośno litowali się nad biedną sierotką, a ona przybierała wtedy bardzo smutną minę.

Pacjentka pamięta siebie jako dziecko „bardzo, bardzo delikatne i bardzo, bardzo nieszczęśliwe“. Od najmłodszych lat nauczyła się poczucie mocy opierać na swej słabości, która wszystkich dokoła czyniła jej niewolnikami. Wraz ze wstąpieniem do szkoły, która dla tak rozpieszczonego dziecka jest zawsze przykrym przełomem, zaczęły się napady strachu, dzięki którym dziewczynka osiągnęła to, że nigdy jej nie zostawiano samej. Potem przyszły omdlenia o coraz groźniejszym przebiegu. Wszystkie te objawy sprawiają, że troskliwość otoczenia nie tylko nie maleje, lecz rośnie, że wszyscy dokoła starają się wszelką trudność usunąć z drogi pacjentki, że zadania życiowe, które podejmują inni ludzie w wieku pacjentki, dla niej — siłą rzeczy — są niedostępne²⁾.

1) F. Künkel, Neurasthenie und Hysterie w „Handbuch der Individualpsych.“, str. 473.

2) F. Künkel, dz. cyt., str. 488.

Opisane trzy nerwowo chore osoby mają wiele wspólnego. Przede wszystkim są to, jak mówi psychologia indywidualna, „księżniczki na grochu“. Każda z tych osób uważa siebie za księżniczkę, względnie za księcia, który jest czymś lepszym, delikatniejszym, cenniejszym od innych ludzi i któremu należy się zupełnie inne traktowanie niż wszystkim innym ludziom. Najdrobniejsza trudność życiowa, z którą normalnie wychowany człowiek z łatwością może się uporać, księżniczka na grochu odczuwa bardzo dotkliwie. Tam, gdzie zdrowemu człowiekowi wszystko idzie gładko, księżniczka znajduje „groch“.

Wszyscy neurotycy to ludzie o niedostatecznie rozwiniętych uczuciach społecznych. Nauczono ich (zazwyczaj już we wczesnym dziecięctwie), że do ludzi nie można mieć zaufania, że trzeba się zawsze mieć na baczności, że świat jest zły. Nie nauczono ich czerpać zadowolenia z przyjaźni, ze współpracy z ludźmi, z pomagania innym. Każdy neurotyk jest egocentrykiem, zajęty jest tylko sobą, jest o sobie bardzo wysokiego mniemania, swoje sprawy ocenia jako niesłychanie ważne, cudzych nie docenia.

Każdy neurotyk jest człowiekiem pozbawionym odwagi. Z jednej strony przeczulona ambicja, nadmierna potrzeba znaczenia i przewagi, z drugiej brak odwagi do walki, strach przed niepowodzeniem, nieufność do własnych sił — oto charakterystyka neurotyka. Neurotyk nie ma odwagi, aby się wystawić na możliwość poniesienia porażki, chociażby potem mógł ją powetować. Pierwsze niepowodzenie ścina go z nóg i każe mu za wszelką cenę unikać następnego. Chwyta się nerwicy jako najlepszej ucieczki przed odpowiedzialnością. Nerwica ma wszelkie pozory siły wyższej, zarówno dla pacjenta jak i dla otoczenia.

Neurotyk wciąż się cofa. Widmo nowej trudności skłania go do coraz dalszego cofania się. Pacjentka, o której była mowa, jako dziecko, po przyjściu na świat młodszego brata, stała się bojaźliwa i w ten sposób zrezygnowała z dużej dozy samodzielności. Po pierwszym niepowodzeniu w organizacji

młodzieży wycofała się zupełnie z pracy politycznej, a nawet zrezygnowała z dalszych studiów i pracy zawodowej, najpewniej obawiając się nowych niepowodzeń. Potem zachorowała na agorafobię, dzięki czemu wycofała się w ogóle z życia towarzyskiego i z wielu obowiązków rodzinnych. Każdy krok wstecz miał ją zabezpieczyć przed niepowodzeniem, na jakie mogłaby się narażać krocząc naprzód.

Jądrym nerwicy jest zawsze brak poczucia wspólnoty ze światem zewnętrznym i brak odwagi.

Objawów neurotycznych jest mnóstwo w życiu codziennym i jak już wspominaliśmy, w wypadkach mniej jaskrawych nie mówimy o nerwicach, lecz o „nerwowości”. Nerwowi są ci liczni i tak dobrze wszystkim znani ludzie, którzy wiecznie uskarżają się na zmęczenie i przepracowanie, choć obowiązki ich wcale nie są nadmiernie uciążliwe. Nie mamy tu na myśli ludzi, którzy tylko udają zmęczenie, aby się wykręcić od pracy; mówimy o tych, którzy naprawdę czują się wiecznie zmęczeni, niewają często bóle głowy, uskarżają się na serce itp., choć objawów tych nie można u nich wytłumaczyć podłożem fizjologicznym; tłumaczą się one za to dobrze tym, że zabezpieczają cierpiącego przed wzrostem obowiązków, przed zarzutami otoczenia i przed wyrzutami własnego sumienia. Pospolitym objawem codziennej nerwowości bywa płacz, który u wielu osób może jakby na zawołanie w każdej chwili wystąpić.

We wszystkich pospolitych wadach i namiętnościach dziecięcych można wykryć te czynniki, które wyróżniliśmy w nerwicach. Wady te występują u dzieci nieprzyzwyczajonych do współżycia i współpracy z szerszą grupą społeczną i pozbawionych odwagi, choć na pozór mogą to być dzieci pewne siebie i zuchwale.

Objawy nerwowości dziecięcej, tak samo jak nerwowości dorosłych, bywają natury somatycznej i psychicznej. Jednym z najpospolitszych objawów somatycznych jest np. brak apetytu. Brak apetytu występuje u wszystkich prawie dzieci rozpieszczonych, na które się za wiele zwraca uwagi, w których

zabija się samodzielność i które przyzwyczajają się do czerpania poczucia mocy ze świadomości, iż są przedmiotem ciągłej troski i zabiegów otoczenia.

Brak apetytu jest znakomitym środkiem do skupienia na sobie wzmożonej uwagi całego domu. Dziecko wie, że do jedzenia rodzice przywiązują szczególnie dużą wagę, jest więc to dziedzina, w której można łatwo starszym dokuczyć, łatwo podkreślić swą samowolę. Często dzieci, którym się zdaje, że są w domu nielubiane, gorzej traktowane, niż reszta rodzeństwa, tracą apetyt, mszcząc się w ten sposób na rodzicach, zmuszając ich do martwienia się i zająć się pomijanym dzieckiem. Stąd łatwo wytłumaczyć fakt, że dzieci, które w domu bardzo grymaszą przy jedzeniu, u obcych ludzi z apetytem zjadają chleb z masłem, którego by w domu nie przełknęły. Strajki głodowe są pospolite nawet u dzieci kilku lub kilkunastomiesięcznych, jeżeli dzieci te są bardzo gwałtownie zmuszane do jedzenia.

Przynosi np. matka do szpitala czternastomiesięczną córeczkę, której od trzech dni nie można było skłonić do jedzenia. Dziecko jest fizycznie i psychicznie normalnie rozwinięte. Przewód pokarmowy działa sprawnie. Zawsze były z nim kłopoty przy karmieniu, teraz nagle zupełnie przestało przyjmować pokarmy i krzyczy, skoro tylko zobaczy w pobliżu coś do jedzenia. Matka uważa je za chore. W szpitalu pielęgniarka próbowała je karmić; opierało się. Zostawiono je w spokoju. Dziecko bawiło się spokojnie do wieczora, a potem zjadło kolację. W ciągu dwóch dni jadło wszystko. Potem matka zabrała je do domu, a po dwóch dniach przyniosła z powrotem: w domu nie chciało nic jeść i matka utrzymywała, że jednak musi być chore. Dziecko z radością poszło do pielęgniarki i na jej kolanach w obecności i ku zdumieniu rodziców zjadło talerz jarzyny, której w domu od dawna już nie chciało brać do ust.

Z wywiadu z rodzicami okazało się, że matka dziecka jest kobietą nerwową, niezadowoloną z życia, niezbyt szczęśliwą w małżeństwie. Swe niepowodzenia życiowe kompensuje tyranizowaniem męża i dziecka. Jest to jej jedyne dziecko. Do dziecka nie ma cierpliwości; chciałaby, aby natychmiast wykonywało wszystkie jej polecenia. Zaczyna zawsze od próśb i czułości, a gdy te nie odnoszą natychmiastowego skutku, przechodzi od razu do surowego tonu i nawet do przymusu. Takie po-

stępowanie z dziećmi wytrąca je z równowagi i z reguły wywołuje w nich ostry sprzeciw. Raz, gdy trudności w karmieniu wyczerpały zupełnie cierpliwość matki, otworzyła usta dziecka przemocą i wepchnęła mu jarzynę łyżkę po łyżce. To był punkt wyjścia strajku głodowego¹⁾.

Pospolitym objawem nerwowym są wymioty. Pięcioletnia, uroczą, mądra, słodka, doskonale ułożona dziewczynka, jedyne dziecko bardzo bogatych ludzi, otaczana powszechnym podziwem i sympatią, ubóstwiana przez rodziców, dostaje wymiotów zawsze wtedy, gdy coś się dzieje nie po jej myśli, gdy jakieś jej życzenie nie zostanie spełnione. Niegrzeczna, uparta lub przekorna nie jest nigdy. Jej styl życiowy to zdobywanie powszechnego uznania grzecznością, dobrym wychowaniem, uległością, słodyczą, uprzejmością. Zachowuje się jak malutka dama. Gdy ją bardzo proszą przy stole, aby jadła jeszcze, to będzie jadła, choć już jej się nie chce więcej, ale zaraz potem dostanie wymiotów i przerażone otoczenie robi sobie gorzkie wyrzuty: małą kładą do łóżka, wszyscy ją pielęgnują i patrzą na nią ze skrucą.

To samo się dzieje, gdy dziewczynka dostaje guwernantkę, która się jej nie podoba, gdy się nie spełnia jej próśb itd. Wszelki protest przejawia się w postaci nerwowych wymiotów, mała leży w łóżeczku blade, z cierpiącym wyrazem twarzy, ale zadowolona z odniesionego zwycięstwa²⁾.

Chłopczyk-jednak, z rodziny robotniczej, po wstąpieniu do szkoły powszechnej nie może sam chodzić z domu do szkoły, choć droga jest bezpieczna i trwa kilka minut; po drodze co rano dostaje wymiotów. Gdy matka go odprowadza, droga przechodzi bez wypadku. Ze szkoły do domu chłopczyk wraca sam i nic mu się po drodze nie zdarza. Jako jedyne dziecko chłopiec jest rozpieszczony i przyzwyczajony do królowania w domu. W domu czuje się najlepiej: tam jest główną osobą, tam mu dogadzają, zachwycają się nim. Jako małe dziecko nie lubił bawić się z innymi dziećmi i najchętniej uciekał do domu. Mając trzy lata chodził do ogródka dziecięcego i wtedy już dostawał wymiotów, gdy do ogródka szedł sam, a nie z matką. Matce udało się jednak wówczas doprowadzić do tego, że chłopczyk sam chodził do ogródka i wymioty ustały. Występowały jeszcze tylko w nowych sytuacjach, np. przed przedstawieniem. Przy wstąpieniu do szkoły powszechnej historia z wymiotami się powtarza. Widać w nich objaw, w którym chłopczyk, niewątpliwie nieświadomie, widzi środek do uniknięcia szkoły, a przynajmniej do zatrzymania matki przy sobie aż do rozpoczęcia lekcji. Na pauzach trzyma się na uboczu; raz nawet uciekł do domu. W klasie jest

¹⁾ F. Künkel, dz. cyt., str. 469.

²⁾ K. Seelmann, dz. cyt., str. 196.

bardzo bojaźliwy, choć należy do największych i najsilniejszych. Uczy się dobrze.

Przy współpracy rodziców i poradni wychowawczej udało się odzwyczaić chłopca od odprowadzania i od wymiotów. W parę miesięcy potem u rodziców chłopca zamieszkała kuzynka, która miała wstąpić do szkoły. Gdy pierwszego dnia matka poszła z nią razem, aby ją zapisać, chłopiec znówu dostał po drodze do szkoły wymiotów. Nie mógł widocznie ścierpieć, że matka poszła z kuzynką, a nie z nim. Znów matka musiała go przez szereg tygodni odprowadzać. Wreszcie wytłumaczono mu w poradni, jaki jest sens jego wymiotów i przekonano go, że nie powinien się obawiać konkurencji kuzynki. Doradzono mu zapisanie się do towarzystwa gimnastycznego. Chłopiec po pewnym czasie zupełnie się zmienił. Wymioty ustały. Stał się wesołym towarzyszem i odważnym sportowcem¹⁾.

Bóle głowy, tak częste objawy nerwowe u dzieci i dorosłych, są też środkiem zmuszającym otoczenie do liczenia się z cierpiącą osobą, do zciszenia głosu, zapobiegania hałasom, zwalniania cierpiącego od różnych obowiązków, a prócz tego są znakomitym środkiem do tłumaczenia wszelkich niepowodzeń. Bardzo ambitne, a zarazem niezbyt pewne siebie dzieci miewają bóle głowy przed każdym decydującym momentem w szkole: przed egzaminem, klasówką itp.

W podobny sposób tłumaczy psychologia indywidualna jąkanie się i moczenie w łóżku. Wady wymowy mogą mieć tło czysto organiczne — wtedy nie są objawami nerwowymi. Często jednak powstają na tle psychicznym, a tak jest z pewnością u wszystkich dzieci (wzgl. dorosłych), które w pewnych okresach mówią lepiej, w innych gorzej, lub w jednych sytuacjach lepiej, a w innych gorzej.

Podczas uczenia się mowy jąkanie występuje u wielu dzieci i znika w miarę lepszego jej opanowywania. Gdzie rodzice bardzo duży nacisk kładą na poprawność mówienia, niecierpliwia się, gniewają nawet, gdy dziecko się jąka, każą dzieciom uważać na wymowę, zapominając, że mowa to czynność automatyczna, tam dziecko łatwo wpada w onieśmienie, przez co jest

¹⁾ M. A. Grübl, Ein Fall von nervösem Erbrechen, „Intern. Zeitschrift f. Individualpsych.“, 10, 1932, str. 443.

mu tym trudniej wyzbyć się wady i swym jąkaniem odgradza się niejako od świata. W trudnych sytuacjach na jąkanie się można złożyć wszystkie swe niepowodzenia. Dzieci w szkole jękają się najwięcej wtedy, gdy nie umieją lekcji. Dla człowieka o małym poczuciu wspólnoty z ludźmi jąkanie się jest dobrym pretekstem do unikania kontaktu z ludźmi.

Moczenie w łóżku jest, według Adlera, objawem nerwowym, zmuszającym matkę do opiekowania się dzieckiem nawet w nocy. Może być środkiem zabezpieczającym dziecko przed wyjazdem z domu do obcych ludzi czy do internatu. Najczęściej spotyka się ten objaw u dzieci rozpieszczonych. Czasem zjawia się u dziecka starszego po przyjeździe na świat młodszego braciszka lub siostrzyczki. Zdarza się, że uporczywe moczenie w łóżku ustępuje po śmierci matki; jeżeli matka była jedyną osobą rozpieszczającą dziecko i przejmującą się bardzo jego dolegliwościami, to wraz z jej śmiercią moczenie w łóżku przestaje być objawem celowym.

Jeżeli u dzieci moczących w łóżku stwierdzić można często fizjologicznie wadliwe funkcjonowanie pęcherza, to nie przemawia to bynajmniej przeciwko psychicznemu podłożu objawu. Mówiliśmy już o tym, że słabe narządy cielesne są zawsze gotowe przyjść z pomocą nerwicy i służyć jej poparciem. Jedno dziecko neurotyczne moczy w łóżku, wyzyskując dla objawów chorobowych przewód moczowy jako najmniej odporny narząd organizmu. Inne dziecko do tego samego celu posłuży się jąkaniem, wyzyskując jakiś słaby i składnąd nieszkodliwy szczegół swego narządu mowy, jeszcze inne cierpi na nerwowe zaburzenia żołądkowe itp. Podobnie dzieje się i u dorosłych.

Nerwowy charakter wad dziecięcych szczególnie wyraźnie się uwydatnia, gdy wady te wracają u dorosłych i to właśnie w ciężkich sytuacjach życiowych, w których zwykłymi środkami nie można usunąć trudności. Podczas wojny u wielu żołnierzy, którzy w dzieciństwie jękali się lub moczyli w łóżku, objawy te wobec groźby przeżyć na froncie wystąpiły na nowo. Widać w tym powrót do dziecięcej bezradności i chwytywanie się

środków, które w dziecięctwie pomagały w uchylaniu się od zbyt ciężkich obowiązków¹⁾).

Istnieje również nieprzebrane mnóstwo psychicznych objawów nerwowości dziecięcej. Jako ilustracje mogą posłużyć przypadki, przytaczane w rozdziale, który omawia wpływ stosunków rodzinnych na rozwój charakteru. Były tam dzieci, które się czuły pominięte i odsunięte na dalszy plan po przyjściu na świat młodszego rodzeństwa; dzieci przytłoczone zdolnościami starszego rodzeństwa, dzieci pozbawione wiary we własne siły wskutek rozpieszczenia i inne typy dzieci o głębokim poczuciu niższości. Tam, gdzie poczucie niższości wiązało się z brakiem odwagi do wyrównania niższości drogą pożytecznej pracy, przychodziły z pomocą objawy nerwowe: u jednych dzieci w postaci przekory i złośliwości, u innych w postaci wybuchów wściekłości, u innych znów — lenistwa i lekceważenia dla wszelkich obowiązków.

Pospolitym objawem nerwowym u dzieci jest strach, za pomocą którego dziecko zmusza dorosłych do ciągłego przebywania przy nim, do siedzenia wieczorem przy jego łóżeczku, dopóki nie zaśnie itp. Warto zwrócić uwagę, że wzorowość, nadzwyczajna grzeczność, pilność i posłuszeństwo bywa też objawem nerwowego charakteru, gdy występuje u dzieci tchórzliwych, szukających poczucia mocy w pochwałach i poparciu wychowawców.

Okrucieństwo, kłamliwość, zawiść i szereg innych wad należy, zdaniem Adlera, uważać również za objawy nerwowe. Za ich pomocą ludzie, którzy są mało uspołecznieni i nie wierzą w możliwość uczciwego wybicia się, chcą zapewnić sobie wyższość nad innymi.

Z nerwowości można się wyleczyć. Najważniejszym krokiem w leczeniu nerwowości jest uświadomienie pacjentowi sensu i celu jego objawów nerwowych. Ale to nie wystarcza. Należy usunąć przyczyny nerwowości, a tymi przyczynami są: głęboko zakorzenione poczucie niższości, nadmiernie rozdmu-

¹⁾ Wexberg, dz. cyt., str. 233.

chana ambicja, brak odwagi i wiary we własne siły oraz mały stopień uspołecznienia. To ostatnie jest, zdaniem Adlera, najważniejsze. Przy wysokim rozwoju uczuć społecznych człowiek czuje się pewniejszy, spokojniejszy, nie trapi go zbyt silne poczucie własnej niższości i niewystarczalności, nie zabiega za bardzo o wzmożenie osobistej mocy.

Przyczyny nerwowości są więc te same, co przyczyny wszelkich w ogóle wad charakteru. Usunąć je można przez odpowiedni wpływ wychowawczy. Przejdziemy obecnie do zagadnienia wpływu wychowania na rozwój charakteru.

10. WPŁYW WYCHOWANIA NA ROZWÓJ PSYCHICZNY

Omawialiśmy szereg czynników wpływających na rozwój psychiczny: konstytucję fizyczną, płeć, stosunki rodzinne, warunki materialne. Teraz zajmiemy się wpływem wychowania na rozwój jednostki. Wychowanie można śmiało uznać za najdonioślejszy czynnik rozwoju, bo za pomocą dobrych wpływów wychowawczych można kompensować ujemne wpływy wszelkich innych czynników: upośledzenia fizycznego, nędzy, niekorzystnych warunków rodzinnych itp.

Wszystkie nasze dotychczasowe rozważania przesiąknięte były zagadnieniami wychowawczymi. Nagromadzony materiał nasuwa wiele wniosków pedagogicznych. Postaramy się teraz wydobyć konsekwencje pedagogiczne, kryjące się w omówionych poglądach psychologii indywidualnej i z ogólnych reguł w miarę możliwości wysnuć konkretne wskazówki.

Jak już wiemy, głównym źródłem wszelkich wad w ukształtowaniu psychiki jest poczucie niższości, brak odwagi i brak uczuć społecznych.

Poczucie niższości jest nieuniknione w rozwoju psychiki, już chociażby z racji naturalnej słabości dziecka. Jeżeli jednak warunki zewnętrzne (a w pierwszym rzędzie wychowanie) nie

pogłębiają tego poczucia, lecz przeciwnie, łagodzą je, łatwo można poczucie niższości zrównoważyć w sposób społecznie pożądany. Najważniejsze warunki, umożliwiające pozytywne wyrównywanie poczucia niższości, to poczucie wspólnoty ze światem zewnętrznym i wiara we własne siły. Kto nie ma wiary, iż w sposób pozytywny osiągnie zadowolenie, spokój, bezpieczeństwo, ten szuka poczucia mocy na drodze społecznie szkodliwej. Brak odwagi jest przyczyną wielu wad charakteru. Pogłębianie poczucia niższości odbiera poniżonym odwagę. Zabijanie uczuć społecznych w człowieku wytwarza w nim egoizm, nienawiść, zazdrość, okrucieństwo, pragnienie wzmacniania własnej mocy kosztem cudzych niepowodzeń.

Psychologia indywidualna nakazuje w stosunkach z ludźmi, a przede wszystkim z dziećmi, unikać stwarzania poczucia niższości, dodawać odwagi i rozwijać uczucia społeczne. Dyrektyw tych należy trzymać się ze szczególną ścisłością w obcowaniu z małymi dziećmi, bo pierwsze lata życia mają decydujący wpływ na rozwój charakteru. Nie tylko krzyki, łajania, kary, bicie wytwarzają w dziecku poczucie niższości. Wytwarza je każde nierozumne odezwanie się, w którym przejawia się lekceważenie dla zajęć dziecka, każdy postęp, który podkreśla nieudolność i niesamodzielność dziecka. W jednej z prac psychologii indywidualnej znajdujemy m. in. następujące ilustracje nieumiejętnego obchodzenia się z dziećmi:

„...Sześciolatek chłopak kłęczy na podłodze i z zapałem buduje. Kładzie klocek na klocek, wznosi swoje dzieło i cieszy się, jak każdy człowiek się cieszy, gdy mu się coś udaje. Matka przychodzi, patrzy i mówi: czekaj, ten klocek nie nadaje się, weź czerwony, nie ten, ten jest też zły; patrz, to powinno być zupełnie inaczej; zdejm jeszcze kilka klocków. Nie bądź taki głupi! Ja jako dziecko nie byłam taka głupia.“

Inna matka mówi w podobnym wypadku: „Co to za osobliwość? Co? Dom? Ależ to dopiero szczególny dom! Przecież to nie ma ani dachu, ani okien, ani drzwi. Nie, to nic nie jest. Masz już sześć lat, mógłbyś zbudować porządną dom!“

Inna znów: „Budujesz? A lekcje już odrobiłeś? Tak, no to przynieś mi je tu. Co? Tak brzydko! Napisz jeszcze raz! Naprzód praca, potem zabawa!“

„Mamo, patrz, mój dom gotów!” Matka: „Co to jest? Dom? Nie, chodź, ja ci pokażę jak się prawdziwy dom buduje”. Rozrzuca budowę i buduje swój dom.

„Mamo, patrz, mój dom jest gotów!” Matka z niecierpliwością: „Nie mam czasu. Mam coś lepszego do roboty, niż patrzeć na twoje zabawy.”

Inna znów: „Co to znowu za dziwo? Buduj lepiej według wzorów. Po co ci je kupiłam?”

Dom wali się z hukiem. „Nerwowa” matka zrywa się, krzyczy i daje klapsa. „Jeżeli nie umiesz uważać i wiecznie będziesz mi przeszkadzał swymi hałasami, to nigdy nie dostaniesz więcej pudła z klockami.”

Inna znowu matka spogląda sponad swej robótki niewzruszona zapalem małego, rzuca spojrzenie na zegar i rozkazuje: „Koniec! Marsz do łóżka! Natychmiast! Bez sprzeciwu!”

Oto jeszcze jedna scena z życia dziecka: chłopak przynosi ojcu świadectwo szkolne do podpisu. Świadectwo jest średnie. Na to rozmaici ojcowie: „Nic osobliwego”. — „Toś się znowu przepracował!” — „Z takim świadectwem mnie by nie wolno było przyjść do mego ojca!” — „Ty nigdy nie chcesz sprawić komuś przyjemności!” — „Mój drogi Jasiu, jeszcze kiedyś przypomnisz sobie moje słowa: tobie brak ambicji! Bez ambicji daleko się nie zajdzie”. — „No tak, od ciebie niczego lepszego nie można się spodziewać”. — „Józiek od sąsiada ma na pewno znowu lepsze świadectwo?” — „No tak, bez pracy nie ma kołaczy”. — „Co, z wypracowania trójka? Teraz co dzień będziesz pisał jedno wypracowanie i co wieczór będziesz mi pokazywał. Tak dalej być nie może”. — „Komu chcesz to świadectwo pokazać? Proszę cię, nie pokazuj go nikomu! Byłby wstyd dla całej rodziny”. — „Takiego miernego świadectwa nie chcę nigdy więcej widzieć”. — „Tak wiele się dla ciebie robi i to twoja wdzięczność!” — Sądziś chyba, że mam cię chwalić za to, żeś na drugi rok nie został?...1).

Analogicznych sytuacji możemy sobie wyobrazić nieprzebrane mnóstwo. Pracę dziecka lekceważy się na każdym kroku, to w sposób czuły, to znów w sposób opryskliwy. „Pozwól, kochanie, mamusia ci zasznurować buciki, będzie prędzej i lepiej”. — „Idź sobie stąd, nie kręć się tu, widzisz przecież, że jest tyle pracy, i tak nic nie pomożesz, tylko przeszkadzasz”.

Często znów poniża się dziecko nadmiernym chwaleniem jego pracy, chwaleniem, z którego widać wyraźnie, że się do

1) K. Seelmann, dz. cyt., str. 181.

dziecka mówi jak do słabej, niedołążnej istoty. „Patrzcie, jaki ładny domek Jaś zbudował! Śliczny domek! Takiego ładnego domku jeszcze nie widziałem. Sam ten domek zbudowałeś? Ja bym tego nie potrafił“. „O, jaka grzeczna dziewczynka, jak ładnie się przywitała, na pewno zawsze jesteś taka grzeczna, prawda?“. Takie itp. powiedzenia, które mogą być dobre w stosunku do małych dzieci, dla dzieci pięcio- czy sześciolletnich są już poniżające.

W realizowaniu zasady „nie poniżać dziecka“ najtrudniejsze i najdonioślejsze jest to, aby zasadę tę umieć stosować w konkretnych, codziennych sytuacjach, aby wyczuwać, jakim powiedzeniem lub jakim zachowaniem pogłębia się poczucie niższości u dziecka i odbiera mu się wiarę we własne siły.

Odbierając dziecku odwagę i pewność siebie, zmuszamy je do kompensowania poczucia niższości przez wyzyskiwanie własnej słabości lub przez poniżanie innych. Dziecko staje się kapryśne, krnąbrne, despotyczne albo zahukane, niedołążne, niezaradne. Każde z tych cech, jak już to zilustrowaliśmy na wielu przykładach, zmusza otoczenie do zajmowania się dzieckiem i tym samym dostarcza dziecku pewnej namiastki poczucia mocy. Przekorne są tylko te dzieci, które straciły odwagę. Tak samo kłamstwo jest bronią tych, którzy nie wierzą już, iż prostą drogą osiągną bezpieczeństwo i poczucie mocy.

Żeby wytworzyć w dziecku poczucie pewności, samodzielności, bezpieczeństwa, należy je traktować poważnie. Nie z góry, lecz jak równego sobie. Spróbujmy wyobrazić sobie tę zasadę zastosowaną w codziennym życiu. Każdy dorosły członek rodziny ma jakieś obowiązki w domu, zwłaszcza w związku z własną osobą; tak samo i małe dziecko, nawet dwuletnie, może i powinno w miarę możliwości samo siebie obsługuwać, a nawet innym pomagać. Dziecko może starszemu coś przynieść, podać, potrzymać i nie należy nigdy pominąć okazji, kiedy można je o taką przysługę poprosić, choć nieraz wolałoby się samemu wszystko wykonać lub zwrócić się z prośbą do starszego dziecka, żeby było prędzej i sprawniej.

Jeżeli jest w domu czynność, którą może od biedy pełnić najmłodsze dziecko, to powierzmy mu ją i miejmy cierpliwość poczekać, aż się wyćwiczy. Wyróbimy w ten sposób w nim samodzielność i zaradność, a sobie zaoszczędzimy w przyszłości ciągłego obsługiwania dziecka i zyskamy w nim pomocnika.

Niech dziecko samo się ubiera, niech się samo myje, niech samo sprząta swoje zabawki i książki. Dla przykładu przytoczmy szereg praktycznych wskazówek, jakich psychologia indywidualna udziela matkom, aby im dopomóc w uniknięciu trudności z jedzeniem dzieci. Brak apetytu u dzieci jest plagą większości rodzin i doprowadza matki do rozpacz. Nie pomagają ani prośby, ani groźby, ani porady u lekarzy. Oto rady w duchu psychologii indywidualnej:

Niech dziecko samo nakryje sobie do stołu.

Niech samo przed jedzeniem umyje ręce.

Niech sobie samo przyniesie potrawy.

Niech samo nałoży z półmiska na talerz.

Niech ma takie samo nakrycie, jak dorośli, jeśli tego pragnie.

Niech siedzi przy stole razem z dorosłymi, jeśli się tego domaga.

Nie dawaj zbyt wielu przepisów przy jedzeniu, np. kiedy wolno pić wodę, a kiedy nie wolno.

Nie karm dziecka, jeżeli tylko potrafi samo trzymać łyżkę, chociaż to będzie dłużej trwało.

Nie opowiadaj żadnych bajek, nie urządzaj zabaw przy jedzeniu, nawet jeżeli masz czas i ochotę do tego.

Chwal każdy postęp.

Chwal rzeczowo: dziś jesz już lepiej niż wczoraj; jesz już tak, jak dorośli.

Chwal czasem przedwcześnie — aby dodać odwagi.

Pomagaj niepostrzeżenie.

Nie dostrzegaj błędów.

Lepszy jest brudny obrus, niż nerwowy żołądek.

Lepszy jest stłuczony talerz, niż skrzyczące dziecko.

Dwa stłuczone talerze są lepsze, niż uderzone dziecko.

Przekorne, załęknięte, niesamodzielne dziecko to gorzej, niż wiele stłuczonych talerzy.

Niejedzony obiad nie zaszkodził jeszcze poważnie żadnemu dziecku.

Przymus, gniew i sceny mogą dziecko doprowadzić do sprzymięcenia się wraz ze swym żołądkiem przeciwko tobie; czy chcesz mieć dziecko, które przed każdym jedzeniem wymiotuje?

Nie mów: dopóki nie zjesz, nie odejdę stąd, nie puszcze ciebie stąd, nie wolno ci wstać, nie pójdziesz na spacer.

Nie mów: opowiem ojcu, nie dostaniesz podarunku na gwiazdkę.

Nie mów: zrób to dla mnie, ty mnie nie kochasz, wpędzasz mnie w chorobę, doprowadzasz mnie do rozpacz.

Nie mów w ciągu dnia o jedzeniu. Nie pytaj „będziesz dziś jadł?”

Nie uskarżaj się przed innymi.

Nie trzymaj się niewolniczo tych reguł! Bądź pomysłowa!

Przymusu unikaj w każdym wypadku. Nie można wiedzieć, jakie zło może z niego wyniknąć.

Niekompetentnych nie pytaj o radę.

Pokaż dziecku, że nie uważasz tego za nieszczęście, jeżeli raz nie zje.

Mów: zostaw, jeżeli ci nie smakuje.

Ze zdumieniem zobaczysz, że będzie dalej jadło!¹⁾

Oto wiązka zupełnie konkretnych, praktycznych wskazówek wychowawczych. Widać w nich zastosowanie ogólnych tez psychologii indywidualnej. Intencja ich to: nie podkreślać różnicy między dzieckiem a dorosłym, rozwijać w dziecku samodzielność, jak najmniej ganić, jak najwięcej chwalić, ale chwalić rzeczowo, nie stosować przymusu, nie podsuwać dziecku myśli, iż kapryszenie przy stole i brak apetytu może być narzędziem, które z matki uczyni jego niewolnicę. Jeżeli rodzice przywiązują zbyt wielką wagę do pewnych czynności dziecka, wyczuwa ono, że objawy nerwowe w tej dziedzinie mogą stać się w jego ręku skuteczną bronią. Mówiliśmy już o tym, że jąkanie bardzo często występuje u dzieci, których rodzice duży nacisk kładli na dobrą wymowę. Trudności z jedzeniem są dlatego tak powszechne, że żadna prawie matka nie może ukryć rozpacz, gdy dziecko czegoś nie zje. Gdy rodzice bardzo żywo reagują wzruszeniem, zdenerwowaniem lub zniecierpliwieniem na płacz dziecka, dziecko staje się beksą, bo wie, że płacz jest narzędziem, którym łatwo można zdobyć nad nimi panowanie. Analogicznie do trudności z jedzeniem można uniknąć wielu innych kłopotów z dziećmi, jeżeli konsekwentnie na każdym kroku

¹⁾ A. Friedmann, Warum isst das Kind nicht? „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 7, 1929, str. 306—307.

unikać poniżania i onieśmiania ich i dbać o rozwijanie w nich odwagi i uczuć społecznych.

Rozważmy jeszcze garść praktycznych wskazówek, jakie zaleca psychologia indywidualna w obchodzeniu się z dziećmi.

„...Nie mów nigdy w rozmowie z dzieckiem:

Jesteś mały na swój wiek.

Jesteś tak nerwowy, jak twój ojciec.

Do tego nie masz zdolności.

Dzieci takich rzeczy nie rozumieją.

Eierz przykład z twojej siostry.

Musisz słuchać starszego brata.

To, co ci mówię, powinno być dla ciebie święte.

Jesteś najgorszym dzieckiem, jakie znam.

Nic dobrego z ciebie nie wyrośnie.

W twoim wieku już się sam utrzymywałem.

Jeżeli nie będziesz się uczył, to cię oddam do szewca.

Nie mów nigdy, gdy dziecko zabiera się do roboty:

Lepiej wcale nie zaczynaj.

Ciekaw jestem, jak daleko zajdziesz.

Kiedyś szewc, patrz swego kopyta.

Rób lepiej swoje lekcje, będzie rozsądniej.

To nie jest takie proste, jak ci się zdaje.

Za bardzo sobie ufasz.

Takimi głupstwami się zajmujesz!

Gdybyś to się dało zrobić, to by już inni na to wpadli.

Kiedy się dziecku udaje:

Trafiło się ślepej kurze ziarno.

Kiedy się nie udaje:

Szkoda pieniędzy.

Szkoda fatygi.

Czy nie mówiłem?

Masz dziurawe ręce.

Poniżanie dziewcząt:

To nie jest robota dla chłopca.

Dziewczynka musi zawsze ustępować.

Widać zaraz, że chłopak zręczniejszy by to zrobił.

Chłopcy są roztrośniejsi, dziewczynki mają więcej wytrwałości...⁽¹⁾).

¹⁾ A. Friedmann, Sag nie, wenn du zu Kindern sprichst, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 6, 1928, str. 257—259.

Widzimy tu zbiór niezmiernie pospolitych powiedzeń, które każdy chyba człowiek wiele razy słyszał i mówił. Wydają się blahe, rzadko kto upatruje w nich błędy wychowawcze. Tymczasem właśnie te pozornie blahe, ale tak częste, tak codzienne słowa decydują o tym, jak dziecko odczuwa stosunek dorosłych do niego. W przytoczonych powiedzeniach z łatwością rozpoznawamy wykroczenia przeciw podstawowym wymaganiom psychologii indywidualnej. Jedne z nich poniżają dziewczęta, co, jak wiemy, jest szkodliwe zarówno dla dziewcząt, jak dla chłopców. Inne wyrażają lekceważenie dla zdolności dziecka. Inne znów przytłaczają dziecko autorytetem starszych.

Dotąd ilustrowaliśmy zachowania się i przytaczaliśmy wskazówki, mające na celu uchronienie dziecka przed poczuciem niższości i przed utratą wiary we własne siły i zdolności. Zastanówmy się jeszcze, jak może w szczegółach wyglądać wyrabianie w dzieciach uczuć społecznych, to najdonioślejsze zadanie wychowawcze.

Głównym warunkiem jest atmosfera miłości, która powinna otaczać każde dziecko. Pierwsze uczucia społeczne powstają w dziecku dzięki temu, że czuje, iż jest kochane, i że doznaje opieki ze strony otoczenia. W dzieciach, chowających się bez objawów miłości ze strony otoczenia, rozwój uczuć społecznych jest zahamowany.

Nie należy więc szczędzić dziecku objawów miłości, należy pamiętać, że objawiać dziecku miłość to wcale nie to samo, co je rozpieszczać. Wychowawcy, którzy sądzą, że czułość w wychowaniu jest szkodliwa i psuje dziecko, popełniają, zdaniem Adlera, kardynalny błąd. Uczucia objawiane przez otoczenie wywołują w dziecku oddźwięk, dziecko przywiązuje się do osób, które je kochają, i zaczyna je też kochać. Sympatia dla ludzi jest podstawą dla poczucia wspólnoty ze światem, ale to jeszcze nie wystarcza. Dzieci rozpieszczone też są kochane i darzą swe otoczenie wielkim przywiązaniem, a jednak ich uczucia społeczne są bardzo nikłe, bo dzieci te przyzwyczajone

są do wyzyskiwania otoczenia, któremu się nie odwzajemniają przysługami.

Istotnym składnikiem uspołecznienia jest współpraca z ludźmi. Aby współpracować z ludźmi, trzeba być samodzielnym, wierzyć w swoją zdolność do pożytecznej pracy, wiedzieć, iż jest się potrzebnym w danej grupie społecznej i cenionym. Dlatego trzeba najmniejszemu i najsłabszemu nawet dziecku w rodzinie w miarę możliwości dać do poznania, iż jest pożyteczne i cenione w domu. O to samo należy dbać i w szkołach i w ogóle w każdej grupie społecznej. A osiągnąć to można właśnie tymi środkami, które omawialiśmy i ilustrowaliśmy, mówiąc o ochronieniu dzieci przed poczuciem niższości i o wzbudzaniu w nich odwagi i wiary w siebie.

Dziecko, które samo siebie obsługuje, trochę pomaga starszym, ma wyznaczone pewne funkcje w domu, przyzwyczajają się do współpracy, dającej zadowolenie. Oczywiście jest rzeczą pierwszej wagi, aby dorośli, powierzając mu jakąś czynność, odnosili się do jego pracy poważnie, tak jak do pracy dorosłego. Można wytknąć błędy, udzielić wskazówek, polecić ponowne wykonanie pracy, naturalnie w sposób życzliwy, nieponiżający, byleby stosunek do pracy dziecka był rzeczowy, nielekceważący. Czasem daje się dziecku pewną pracę jedynie w tym celu, aby było czymkolwiek zajęte i nie przeszkadzało starszym. Zabiera się ono do niej z zapalem; sprząta, myje, porządkuje, rysuje lub tp. Później osoba, która dziecku poleciła pracować, zapomina spojrzeć nawet, czy wykonało pracę i jak, albo sama zaczyna sprzątać czy porządkować od początku, podkreślając tym, że to, co dziecko zrobiło, nie ma żadnego znaczenia i w ogóle się nie liczy. Szczególnie nadającą się dla uspołecznienia dzieci pracą jest opieka nad młodszym rodzeństwem. Starszym dzieciom daje to poczucie mocy i zapobiega zazdrości o te, jakoby szczególne względy, jakimi młodsze dzieci cieszą się u rodziców.

Duży nacisk kładzie psychologia indywidualna na to, aby usunąć z wychowania motyw współzawodnictwa. Współzawod-



nictwo szkodzi uczuciom społecznym, a podsyca jedynie pragnienie osobistej mocy i przewagi nad innymi. Trzeba nauczyć dzieci czerpać zadowolenie z samej pracy i z pożytku, jaki przynosi ona społeczeństwu, a nie z poczucia własnej wyższości. Współzawodnictwo apeluje do osobistych ambicji. Adler z dużym naciskiem podkreśla, jak szkodliwe skutki ma podsycać w ludziach ambicji. Twierdzenie, że bez ambicji nie dokonałyby się wielkie czyny ludzkości, uważa za fałszywe. Ludzie bardzo często używają pięknie brzmiącego wyrazu „ambicja” zamiast wyrazu „próżność” lub „pycha”. Próżność i uczucia społeczne nie mogą się ze sobą pogodzić¹⁾.

Ludzie uważają ambicję za cenną własność, bo nie dostrzegają, że czyni ona człowieka zawsze niezadowolonym i odbiera mu spokój i sen. Człowiek ambitny chce być wszędzie pierwszy. Dążenie do tego pociąga za sobą egoizm, zazdrość, nienawiść, przesadny lęk przed niepowodzeniem, paraliżujący zdolność do czynu. Od przeczulonej ambicji jest tylko jeden krok poprzez pierwsze niepowodzenie do zupełnej utraty odwagi i rezygnacji. Ilustrację tego znaleźć można w niejednym z omówionych powyżej przypadków.

Za szkodliwy zabieg wychowawczy uważa psychologia indywidualna stawianie dzieciom innych dzieci za wzór. Jest to bardzo pospolity sposób przemawiania do ambicji. Rodzice i wychowawcy aż do znudzenia często wytykają dzieciom ich niższość względem innych dzieci. „Bierz przykład z brata!” — „Patrz, jaka grzeczna jest tamta dziewczynka, a z tobą wstyd jest się ludziom pokazać!” — „Siostra twoja była zawsze pierwszą uczennicą, postaraj się pójść w jej ślady!” itp. Taki sposób zachęcania do pracy chybia celu, przygnębia raczej i onieśmiela. A jeżeli wzbudzi ochotę do dorównania wzorowi, to stanie się to z uszczerbkiem dla uczuć społecznych dziecka, bo podsyca jedynie skłonność do współzawodnictwa; w każdym bądź razie wywoła niechęć do osoby stawianej za wzór. W ten sposób bardzo łatwo popsuć stosunki między rodzeństwem lub

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 149—151.

kolegami. I na to znajdziemy przykłady w analizowanych powyżej przypadkach.

Można wyróżnić pewne typy złego wychowania¹⁾. Jednym typem będzie np. wychowanie surowe, w którym unika się skrętnie czułości w obchodzeniu się z dziećmi. Takie warunki, jak wiemy, nie sprzyjają rozwojowi uczuć społecznych; dzieci chowane w chłodnej, surowej atmosferze widzą w ludziach wrogów, nie czują się tak pewne i bezpieczne, jak dzieci mające oparcie w miłości otoczenia.

Inne zupełnie wady posiada wychowanie, jakie otrzymują dzieci rozpieszczone. Tu nie można się uskarżać na brak objawów czułości, ale wychowanie to zabija w dzieciach samodzielność, rozwija w nich egoizm i czyni je niezdolnymi do podporządkowania się wymaganiom społeczeństwa.

Wychowanie oparte na autorytecie wychowawców ma mnóstwo zwolenników. Ten typ wychowania psychologia indywidualna piętnuje jako szczególnie szkodliwy. Wymaganie ślepego posłuszeństwa jest poniżające.

„Rób to, co ci każą! Nie twój interes po co. Masz słuchać, gdy ci kazano! Dzieci i ryby głosu nie mają! Jajko nie może być mądrzejsze od kury! Nie czytaj tego, to nie dla ciebie! Masz w tej chwili pójść spać, ani słowa sprzeciwu! Zabraniam ci się bawić z tym chłopcem! Nie wolno tego ruszać, ojciec zabronił! Po co — to już moja rzecz, twoja rzecz słuchać!” itd. itd.

• Takie powiedzenia i analogiczne do tego zachowanie się wychowawców, którzy bez słowa uzasadnienia zamykają przed dziećmi jedne książki, a nakazują im czytać inne, narzucają im towarzystwo jednych dzieci, a nie dopuszczają do nich innych, nie pytają o zdanie, lecz jedynie według własnego uznania dobierają zajęcia, a nawet zabawki — wywołują w dzieciach poczucie niższości i skłaniają do walki. Nie chcemy bynajmniej twierdzić, że wychowawcy powinni zostawiać dzieciom całkowitą swobodę w wyborze zajęć, lektury, kolegów. Przeciwnie,

¹⁾ I. Löwy, Irrtümer der Erziehung w „Handbuch der Individualpsychologie“, str. 276—283.

Wexberg, dz. cyt., str. 187—204.

powinni bardzo w to wglądać. Ale kierować dziećmi należy w ten sposób, aby dziecko w wychowawcy czuło starszego, bardziej doświadczonego przyjaciela, a nie surowego nadzorcę.

W miarę możliwości należy wszelkie nakazy i zakazy uzasadniać. Bardzo łatwo można dziecku wytłumaczyć, dlaczego towarzystwo jednych dzieci jest dla niego dobre, a innych złe, dlaczego nie można ruszać przedmiotów na biurku ojca, dlaczego trzeba wcześniej chodzić spać. Jeżeli jakiegoś zakazu nie można uzasadnić, to trzeba unikać sytuacji mogącej być okazją do walki. Jeżeli np. nie można dziecku wytłumaczyć, dlaczego nie wolno mu czytać pewnych książek, to najlepiej usuwać te książki z jego zasięgu, zająć dziecko czym innym. Jeżeli trzeba już koniecznie powoływać się na wolę ojca (lub innego autorytetu), to należy raczej nakłaniać dzieci, aby nie sprawiały przykrości ojcu, a nie grozić im jego gniewem i karą; wyzyskiwać jako pobudkę miłość dla niego, a nie strach.

Wychowanie oparte na ślepych posłuchu jest raczej tresurą niż wychowywaniem. Pod jego wpływem dzieci tracą samodzielność, poczucie odpowiedzialności za swoje postępowanie, inicjatywę, odwagę do czynu. Posłuszne dziecko jest bardzo wygodne dla wychowawców, ale dla społeczeństwa może być jednostką szkodliwą, jeżeli nawyk ulegania starszemu zdławił w nim samodzielność w myśleniu i postępowaniu.

Wychowanie oparte na autorytecie stwarza najwięcej dzieci przekornych, buntujących się. Warto zwrócić uwagę na to, że przekora w takich wypadkach jest często pociesającym objawem, świadczącym o tym, że w dziecku nie stłumiono jeszcze do reszty samodzielności i odwagi. Przekorne dzieci przy korzystnej zmianie warunków wychowawczych mogą objawić często wiele zalet charakteru. Analizowaliśmy takie wypadki, w których dzieci, w domu niezdolne, w szkole lub w innym otoczeniu zachowywały się bez zarzutu.

Natomiast tzw. wzorowe dzieci, których autorytatywni wychowawcy nie mogą się nachwalić, to często dzieci pozbawione zupełnie wiary w siebie i szukające mocy w poparciu dorosłych.

Takie dzieci starają się przypodobać starszym, a za to w stosunku do młodszych i słabszych są niedobre, usiłują zająć wobec nich nadrzędne stanowisko i nagrodzić sobie ucisk ze strony wychowawców.

Złe jest również wychowanie, które zmierza do rozdumchania ambicji u wychowanków. Ciągłe zachęcanie dzieci do zdobywania przewagi nad innymi dziećmi, do walki o pierwsze miejsce czy to w klasie, czy w zabawie, czy gdziekolwiek indziej, zawstydzanie dzieci i to nie tylko wtedy, gdy pozostają w tyle za wszystkimi, lecz nawet i wtedy, gdy osiągają wyniki dobre, ale nie najlepsze, wieczne stawianie im innych dzieci za wzór, to wszystko pociąga za sobą skutki, które już niejednokrotnie omawialiśmy: zanik uczuć społecznych, egoizm, pragnienie wywyższenia się kosztem cudzego poniżenia, przesadne poczucie niższości przy najdrobniejszym niepowodzeniu, ciągły niepokój przed utratą zdobytego miejsca itd.

Mówiąc o błędach w wychowaniu, warto jeszcze zwrócić uwagę na wychowanie pesymistyczne, w którym dziecko stale słyszy: tego ty nie potrafisz! daj lepiej spokój, to za trudne! nasza rodzina nie ma do tego zdolności! ty tego nie możesz zrozumieć! my się do tego nie nadajemy! to nie dla ciebie, tu potrzeba energii, zaradności!

Wychowanie gderliwe też wpływa ujemnie. Gderliwi rodzice wiecznie mają coś do zarzucenia dzieciom, zawsze są niezadowoleni, nigdy nic nie pochwalą, wciąż narzekają, ganią, upominają, zabijają wszelką radość życia. Dzieci gderliwych rodziców najczęściej przestają w ogóle reagować na ciągłe upominania.

Naczelne hasło psychologii indywidualnej to „dodawać odwagi!” Nie poniżać, nie piętrzyć przeszkód, nie onieśmielać. Nie szczędzić wyrazów uznania, raczej przemilczeć naganę, niż zbyt wiele ganić. Gdy komu brak odwagi do podjęcia pracy, to go zachęcić: Nie święci garnki lepią! Do odważnych świat należy! Każdy początek jest trudny! Jeżeli inni potrafią, to i ty potrafisz! Nie jesteś gorszy od innych! — Jeżeli praca

źle idzie: Nie od razu Kraków zbudowano! Każdemu zdarzają się niepowodzenia! Następnym razem będzie lepiej! itp.¹⁾).

Mówiliśmy dotąd wyłącznie o wychowywaniu dzieci. W obchodzeniu się z nimi wpływy wychowawcze mają szczególnie doniosłe znaczenie, bo decydują o ukształtowaniu charakteru. Wszystkie jednak wskazania, jakie omówiliśmy w związku z wychowywaniem dzieci, mają zastosowanie również do ludzi dorosłych.

W ludziach dorosłych poczucie niższości i brak odwagi powstaje w ten sam sposób jak w dzieciach i podobnie jak u dzieci zapobiega się jego powstawaniu rozwijając odwagę i uczucia społeczne. Surowy profesor uniwersytetu może zbyt ostrym zarzutem odebrać studentowi odwagę do studiów, pedantyczny dyrektor szkoły zatruwa życie nie tylko uczniom, lecz i nauczycielstwu, szorstki szef biura obrzydza urzędnikom pracę. Granie na ambicji wywołuje u dorosłych egoizm, zawiść, skłonność do poniżania ludzi i wiele innych wad charakteru, które w skutkach mogą być społecznie bez porównania szkodliwsze niż u dzieci.

Poradnie psychologiczne dla dorosłych roją się od ludzi, którzy nie mogą się przystosować do warunków życiowych wskutek niedostatecznie rozwiniętych uczuć społecznych i nadmiernego poczucia własnej słabości i niezaradności, a co za tym idzie — wskutek braku odwagi. Jedni nie mają odwagi do podjęcia pracy zawodowej, najczęściej dlatego, że w dzieciństwie zaszczerpiono im nieufność do własnych sił i do obcych ludzi albo tak dalece rozdmuchano ich ambicję, że teraz strach przed pierwszym poślizgnięciem się odbiera im zdolność do pracy. Ci ludzie bronią się przed pracą objawami neurotycznymi: jeden cierpi na bezsenność, zasypia dopiero nad ranem i nie ma już mowy o objęciu pracy wymagającej wczesnego wstawania. Ktoś inny cierpi na agorafobię i zostaje tym samym przykuty do domu, gdzie czuje się najbezpieczniej. Zaręczony

¹⁾ A. Friedmann, „Neue Erziehungsmerckblätter, Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 9, 1931, str. 478.

młodzieniec nie ma odwagi do zawarcia małżeństwa i szuka pretekstu do zerwania, choć narzeczonej nic nie można zarzucić: młodzieniec był jako dziecko bardzo rozpieszczony i przyzwyczaił się rządzić wszystkimi w rodzinie; teraz gnębi go nieuświadomiona obawa, że przyszła żona nie zechce mu się podporządkować.

Wielu ludzi czuje się nieszczęśliwymi w małżeństwie, bo przed ślubem wyobrażali sobie, że małżeństwo zaspokoї wszystkie ich osobiste ambicje, i nie mają ochoty do jakichkolwiek ustępstw na rzecz drugiej strony. Rodzice przychodzą ze skargami na niewdzięczne dzieci, a przy bliższym wejrzeniu w sprawę okazuje się, że w dzieciach widzą środek do zaspokojenia własnych ambicji i nie mogą pogodzić się z faktem, że ich dorośli synowie i córki chcą kroczyć własnymi drogami. Jedni rodzice czują się pokrzywdzeni tym, że ich syn, którego przeznaczili do zawodu inżyniera, postanawia zostać rzemieślnikiem; inni, że ich piękna, wykształcona i posażna córka, która mogła zrobić najlepszą partię, wychodzi za mąż za biednego człowieka itp.

Współżycie ze społeczeństwem, praca zawodowa i miłość — to są trzy główne tereny, na których rozgrywa się życie jednostki. Stosunek jednostki do tych trzech dziedzin życia uważa Adler za sprawdzian jej przygotowania do życia¹⁾. Normalny, zdrowy duchowo człowiek o właściwym ustosunkowaniu do życia nie zamyka się przed światem zewnętrznym, umie nawiązać kontakt z ludźmi i odczuwa potrzebę tego kontaktu, potrafi współczuć i współpracować z innymi. Czuje się zdolny do pełnienia pracy zawodowej, z której czerpie zadowolenie i poczucie, iż jest pożytecznym członkiem społeczeństwa. Nie unika drugiej płci, odczuwa potrzebę miłości, umie kochać i pragnie być kochanym, nie boi się małżeństwa, nie odstrasza go obowiązki, jakie ono nakłada, przeciwnie: pragnie małżeństwa i dzieci widząc w rodzinie źródło radości, zadowolenia, pożytecznej pracy.

1) „Menschenkenntnis“, str. 188. Wexberg, dz. cyt., str. 78—80.

Współżycie ze społeczeństwem, praca zawodowa, miłość i małżeństwo — to są trzy główne zadania, jakie, zdaniem Adlera i jego szkoły, człowiek ma do spełnienia. Stosunek jednostki do tych zadań charakteryzuje dobrze jej indywidualność. Człowiek źle do życia przygotowany nie wywiązuje się z nich dobrze, odsuwa niejako od siebie ich rozwiązanie, wynajduje przeszkody, stwarza, jak mówi Adler, *dystans* między sobą a celem, który powinien osiągnąć.

Węc np. człowiek bardzo ambitny ma możliwość objęcia posady, która może przynieść mu wiele korzyści, ale wymaga dużego nakładu pracy. Wie, że trudno żyć z otoczeniem, myśli o tym, że trzeba wejść w zupełnie nowe warunki pracy i pomiędzy nowych ludzi, przeraża go. Poza tym boi się, że nie pójdzie mu od razu dobrze i ambicja jego cierpi na myśl o możliwych niepowodzeniach, o tym, że trzeba będzie na początku zasięgać rad i wskazówek obcych ludzi. Przeraża go też trochę myśl o nawale pracy, jaki go czeka, o konieczności zrezygnowania z wielu zajęć i rozrywek, na jakie teraz może sobie pozwolić. Pomimo to bez wahania uznaje posadę za bardzo korzystną i zapewniła wszystkich, że bezwzględnie mu na niej zależy. Wciąż jednak znajduje jakieś „ale“, które mu staje na przeszkodzie w staraniach o nią. Wylaniają się obawy, czy zdrowie pozwoli mu na podjęcie się tak poważnej pracy. Potem zjawiają się skrupuły, czy obejmując nową posadę, nie postąpi czasem brzydko wobec osób, z którymi kiedyś pertraktował w sprawie innego zajęcia. Potem zaczyna bardzo narzekać na trudności, związane ze zdobyciem wszelkich papierów i zaświadczeń niezbędnych dla złożenia oferty. Ciąga się z chodzeniem po urzędach, w których ma otrzymać papiery, i wreszcie spóźnia się ze złożeniem oferty: posadę otrzymał już ktoś inny o mniejszych kwalifikacjach.

Młody człowiek pragnie miłości, chciałby założyć rodzinę, ale przerażają go obowiązki, jakie pociągnie za sobą małżeństwo. Boi się, że może trudno będzie mu pogodzić własny tryb życia z wymaganiami przyszłej żony, zbyt ciężka wydaje mu się odpowiedzialność za wychowanie dzieci, straszy go perspektywa trudności materialnych. Wobec tego skwapliwie przyswajają sobie wszystkie zasłyszane argumenty przeciwko małżeństwu i notuje w pamięci fakty odstraszaające od niego. Oto znajomi, uchodzący za najbardziej kochające się małżeństwo, rozwodzą się po paru zaledwie latach wspólnego życia. Dowiedział się także, że jednego kolegę, bardzo porządnego człowieka i oddanego męża, żona zdradza. Był świadkiem straszliwej tragedii rodziców, którzy stracili jedyne dziecko. Tam znowuż niesnaski rodzinne doprowadziły kogoś do

samobójstwa. Przyjaciół, który dawniej był wesołym kompanem, duszą wszelkich zabaw, teraz zerwał zupełnie z życiem towarzyskim, bo utrzymanie rodziny zmusza go do pracy do późnej nocy.

Chwytając tylko złe strony życia rodzinnego, a nie dostrzegając dobrych, młody człowiek zwiększa odległość, jaka dzieli go od upragnionego w gruncie rzeczy celu. Zakochawszy się w osobie obdarzonej wieloma zaletami nie może się zdobyć na propozycję małżeństwa. Wciąż postanawia to uczynić i wciąż wynajduje preteksty do odsunięcia decydującego kroku. To postanawia przeczekać wakacje, bo podczas wakacyj ma się więcej czasu i można się lepiej poznać nawzajem; w gruncie rzeczy nie jest mu to potrzebne, bo osobę, którą kocha, zna od dawna i dobrze. To znów zaczyna się wahać, czy jego zarobki nie są zbyt małe; może uda mu się za jakie pół roku uzyskać większe dochody i wtedy kwestia małżeństwa będzie bardziej na czasie. Zbyteczne jest już dodawać, że przy tak długim wahaniu niejedna dziewczyna zniechęca się, traci sympatię dla wielbiciela, w którego uczucia przestaje wierzyć, zaczyna się interesować kim innym, wychodzi za mąż, a wtedy dopiero niezdecydowany młodzieniec wpada w rozpacz i robi sobie gorzkie wyrzuty, iż brakiem energii i stanowczości zniszczył własne szczęście. Potem wpada w rozgoryczenie, zaczyna najgorsze rzeczy, głosić o całym rodzie niewieścim, wszystkie kobiety uważa za przewrotne, zimne, wyrachowane istoty i zwiększa jeszcze bardziej dystans, który go dzieli od małżeństwa.

Młodego adwokata, gdy rozmawia z obcymi ludźmi, opada lęk, że straci przytomność. To mu, oczywiście, uniemożliwia pełnienie zawodu. Jako dziecko był ogromnie rozpieszczony, rodzice i rodzeństwo byli zawsze na jego usługach. Rodzina pokładała w nim wielkie nadzieje. Miał ogromnie wygórowane ambicje, w szkole chciał być zawsze pierwszy; gdy mu się coś nie wiodło, dostawał bólów głowy i żołądka i zostawał w domu. Wszelkie niepowodzenia szkolne tłumaczono w domu jego częstymi chorobami. Wszystkie jego przyjaźnie bardzo prędko się urywały, bo chciał zawsze górować nad przyjaciółmi. Był ambitny i bojaźliwy zarazem. Dziewcząt unikał, bo bał się złego przyjęcia. Złe wychowanie przyczyniło się, iż wyrósł z niego człowiek nieprzygotowany ani do życia społecznego, ani do pracy zawodowej, ani do miłości i małżeństwa. Jako dojrzały człowiek, adwokat, szuka pretekstów do zwiększenia dystansu między sobą a zasadniczymi zadaniami żywymi. Z pomocą przychodzą objawy neurotyczne. Neurotyczna obawa przed utratą przytomności uniemożliwia kontakt z obcymi ludźmi. Zaofiarowaną w pewnym mieście posadę odrzuca, bo w tym mieście dowiedział się o śmierci ojca i, jak zapewnia, umarłby, gdyby miał jeszcze kiedyś się tam znaleźć. Posaady w rodzinnym mieście też nie przyjmuje, bo nie czuje się zupełnie zdrow

i na pewno pierwszej nocy nie spałby, a następnego dnia byłby do niczego. Postanawia poświęcić się studiom teoretycznym. Chciałby pisać artykuły, ale, gdy siada do pisania, opada go takie podniecenie, że nie może myśleć. W rezultacie zajmuje się udzielaniem lekcji dzieciom¹⁾.

W przytoczonych przykładach złego przygotowania do życia widzimy, że nerwica polega właśnie na stwarzaniu dystansu między neurotykiem a celami, których on pragnie. Człowiek nerwowo gromadzi przeszkody, mające pozory niezależności od niego i uwalniające go od obowiązków, których się boi.

Z powyższych rozważań widać, że wychowanie pojmujemy bardzo szeroko. Nie zacieśniamy go do zamierzonych, uplanowanych oddziaływań, jakie stosują ci, których się potocznie nazywa wychowawcami w szerszym lub węższym znaczeniu, np. rodzice, niańki, bony, guwernantki, wychowawcy szkół, nauczyciele, przywódcy ruchów młodzieży itp. Wychowawczy wpływ na jednostkę mają wszyscy ludzie, z którymi się ona styka. Wszelkie w ogóle obchodzenie się z człowiekiem jest już w pewnym stopniu jego wychowywaniem. W drobnym odezwaniu się, w nic na pozór nieznaczającym czyimś zachowaniu się może kryć się doniosły wpływ na ukształtowanie postawy życiowej człowieka.

Zasadniczym hasłem pedagogiki adlerowskiej jest, jak wiemy, dodawanie odwagi. Dodawać lub odbierać odwagę można nie tylko przez stosowanie systemów pedagogicznych w ścisłym znaczeniu. W obcowaniu z ludźmi na każdym kroku, w każdej sytuacji możemy podnosić się lub opadać na duchu, odczuwać wzmoczenie lub obniżenie własnej mocy, zyskiwać lub tracić wiarę we własne siły, przy czym te zmiany w odczuwaniu własnej mocy mogą być bardzo znaczne lub prawie nieuchwytnie. I my z kolei naszym zachowaniem się wpływamy na wzmocnienie lub obniżenie poczucia mocy u ludzi, z którymi się stykamy. Tym samym wpływamy u siebie nawzajem na skry-

¹⁾ A. Adler, Was ist wirklich eine Neurose? „Intern. Zeitschrift f. Individualpsych.“, 11, 1933, str. 177—185.

stalizowanie się postawy życiowej, wywieramy na siebie nawzajem dodatni lub ujemny wpływ wychowawczy.

W potocznej mowie mówimy często o wpływach wychowawczych w bardzo szerokim znaczeniu. Mówimy np., że życie dało komuś dobrą szkołę, że nędza nauczyła kogoś oszczędności, choroba cierpliwości, że ciężkie warunki klimatyczne, nieurodzajna gleba wychowały ludzi pracowitych, nieugiętych, energicznych, a w innych znowu krajach pod wpływem upałów i łatwości w zdobywaniu pożywienia ludzie gnuśniejają itp. Jeżeli to bardzo szerokie pojmowanie wychowania zważymy do oddziaływań, jakie ludzie nawzajem na siebie wywierają, wtedy osiągniemy zakres, w jakim psychologia indywidualna na ogół używa pojęcia *w y c h o w a n i e*. W tak pojętym wychowaniu codzienne stosunki między ludźmi mają bez porównania większe znaczenie wychowawcze, niż uplanowane „systemy pedagogiczne“.

Z grubsza można powiedzieć, że wychowanie ma spełniać dwa główne zadania: 1. zapobiegać powstawaniu fałszywych planów życiowych, 2. prostować istniejące już fałszywe plany życiowe.

Pierwsze zadanie obowiązuje przede wszystkim w stosunku do dzieci. Adler twierdzi, że najważniejsze są pierwsze cztery lub pięć lat życia. Po upływie tego czasu plan życiowy jest już gotów.

Funkcja zapobiegania wadom charakteru nie kończy się jednak na wychowywaniu małych dzieci. Przez właściwe traktowanie starszych dzieci i dorosłych można zapobiec aktualizowaniu się złych dyspozycji, nabytych we wczesnym dziecięctwie, albo skierować je na tory nieszkodliwe. Więc jeżeli ktoś we wczesnym dziecięctwie przyzwyczaił się, że ma być wszędzie pierwszy, to później przy właściwych wpływach wychowawczych nauczy się szukać tego pierwszeństwa drogą uczciwej pracy. I chociaż ciągle ubieganie się o pierwszeństwo zatruje mu niejedną chwilę w życiu, to jednak, dopóki nie straci wiary we własne siły, dopóty nie wkroczy na drogę spo-

lecznie szkodliwą. Jeżeli natomiast warunki tak się złożą, że straci odwagę i zaufanie do siebie, wtedy chwyci się takich środków, jak poniżanie innych, kłamstwo, nerwica, w gorszych przypadkach zbrodnia.

Drugie zadanie, tj. prostowanie fałszywych planów życiowych, jest, z grubsza rzecz biorąc, trudniejsze od pierwszego, bo wymaga umiejętności wykrywania, na czym polega błąd w planie życiowym wychowanka, względnie pacjenta, umiejętności przekonania go, że obraną drogą nie dojdzie do upragnionego celu, oraz wskazania, jaką drogę powinien obrać.

Ten dział wychowania nazywa psychologia indywidualna pedagogiką leczniczą (Heilpädagogik). Leczenie bardzo trudnych przypadków, np. poważniejszych nerwic, zwłaszcza jeżeli nerwica związana jest z poważniejszymi zaburzeniami somatycznymi, należy wyłącznie do lekarzy, dla których psychologia indywidualna opracowuje obszerny dział psychoterapii. Przypadki trudności wychowawczych i nerwowości, niewkraczającej w dziedzinę chorób fizycznych lub psychicznych, mogą i powinni leczyć rodzice, nauczyciele, wychowawcy.

Istota leczenia psychologicznego polega, zdaniem Adlera, na uświadomieniu pacjentowi, jakie jest rzeczywiste znaczenie jego nerwowych objawów, co zamierza za pomocą nich osiągnąć i dlaczego tych właśnie środków chwycił się dla osiągnięcia celu. Uleczenie może nastąpić jedynie na drodze rozumowej: pacjent musi zrozumieć własny plan życiowy i przekonać się o jego fałszywości. Oczywiście, nie znaczy to, iż wychowawca lub lekarz może po prostu oznajmić pacjentowi: te a te objawy są u pana pozornie tylko mimowolne; w gruncie rzeczy stosuje je pan umyślnie, bo uwalniają pana od tego a tego obowiązku, którego pan nie ma odwagi podjąć, itp. Pacjent nie tylko nie uwierzy, ale się oburzy i straci zupełnie zaufanie do wychowawcy lub lekarza. Przecież ludzie nerwowi najczęściej nieświadomie chwytają się objawów neurotycznych, nie można ich oskarżać o złą wolę, zazwyczaj są sami zrozpaczeni swą nieudolnością i chorobą, upatrując w niej źródło wszelkich

swoich niepowodzeń i nie zdając sobie sprawy, iż sami wybrali chorobę, aby zrzucić z siebie odpowiedzialność za swe ewentualne niepowodzenia.

Gdyby żonie adwokata, cierpiącej na agorafobię, o której mówiliśmy na str. 82—84, powiedzieć po prostu: Pani dlatego cierpi na agorafobię, bo choroba ta uwalnia panią od nadmiaru obowiązków domowych, zmusza wszystkich domowników do opiekowania się panią, uwalnia panią od walki o zdobycie wybitnego stanowiska w miejscowym społeczeństwie itp., wtedy pacjentka zareagowałaby szczerym oburzeniem. Opinią lekarza wydawałaby się jej niedorzeczna, zwłaszcza jeżeli zważyć, jak bardzo cierpi ona wskutek swej choroby, jaką jest wzorową żoną, matką i gospodynią; ponadto przy jej inteligencji i wykształceniu na pewno nie powinna się obawiać niepowodzenia w zdobywaniu wybitnego stanowiska w społeczeństwie. Gdyby chłopcu błaznującemu w klasie, o którym była mowa na str. 41, nauczyciel powiedział: Nie uczysz się, bo nie wierzysz w swoje zdolności, i błaznujesz, aby przynajmniej w ten sposób ściągać na siebie uwagę i podziw — to na pewno nie skłoniłby tym jeszcze chłopca do poprawy.

Człowieka o fałszywym planie życiowym należy bardzo umiejętnie, ostrożnie i stopniowo naprowadzić na zrozumienie jego zachowania się i celu, do jakiego ono zmierza; powinno się przekonać go, że cel ten nie przyniesie mu szczęścia albo że droga, jaką obrał, nie doprowadzi go do celu. Więc np. panią cierpiącą na agorafobię trzeba przekonać, że w swoim życiu dążyła do tego, aby być wszędzie pierwszą i panować nad innymi, i że ten zbyt wygórowany cel przysparzał jej zmartwień i rozczarowań, odbierał ochotę do współpracy z ludźmi i odwagę do walki z przeszkodami. Leniwego i błaznującego ucznia należy przekonać, że przeszkadzaniem na lekcjach i błaznowaniem nie zdobędzie tego uznania wśród kolegów, jakiego pragnie itp.

Oczywiście, zależnie od wypadku „kuracja“ jest łatwiejsza lub trudniejsza, trwa dłużej lub krócej. Nauczycielowi sto-

sunkowo łatwo jest wytłumaczyć chłopcu, dlaczego zrezygnował z walki, co pragnie osiągnąć swą przekorą, złośliwością i błaznowaniem; stosunkowo łatwo jest wprowadzić w domowych i szkolnych warunkach chłopca zmianę mającą na celu dodanie mu odwagi. Znacznie trudniej nakłonić dorosłą pacjentkę, aby zrezygnowała z celu, do jakiego dąży od wczesnego dzieciństwa, i przekonać ją o celowości agorafobii w jej planie życiowym.

Umiejętność poznawania planu życiowego osób, z którymi się ma do czynienia, i wpływania na zmiany w ich planie jest najdonioślejszym i najtrudniejszym do zdobycia warunkiem stosowania wskazań psychologii indywidualnej. Nagromadzone w pracy naszej teoretyczne rozważania, praktyczne wskazówki i analizy konkretnych przypadków mają na celu dać czytelnikowi podstawy do zdobycia tej umiejętności.

11. PSYCHOLOGIA INDYWIDUALNA NA TERENIE SZKOŁY

Stosowanie psychologii indywidualnej na terenie szkoły nie wnosi nowych punktów widzenia. W szkole spotykamy zasadniczo te same zagadnienia wychowawcze, co i poza szkołą. Wyodrębniamy zagadnienia związane ze szkołą z całokształtu zagadnień psychologiczno-wychowawczych jedynie ze względu na doniosłą rolę szkoły w wychowaniu. Osobne omówienie terenu szkolnego pozwoli nam na bardziej szczegółowe rozważenie niektórych specyficznych dla szkoły zjawisk i problemów.

Rodzinę uważa Adler za pierwszą i najważniejszą instancję wychowawczą, która ma największy wpływ na rozwój dziecka. Drugą instancją jest szkoła¹⁾. Szkoła może naprawiać błędy w rozwoju dziecka, a ponieważ rodzina, jeżeli chodzi

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 224. Praxis und Theorie, str. 229.

o jej funkcję wychowawczą, najczęściej nie stoi na wysokości zadania, gdyż rodzice, niestety, nie są ani dobrymi psychologami, ani pedagogami, przeto szkoła ma duży teren do pracy nad charakterem wychowanków.

Aby być rzeczywiście instancją wychowawczą, szkoła musi włączyć do swego programu zadania wychowawcze, a nie ograniczać się do nauczania. Obecnej szkole zarzuca się, iż o wychowanie uczniów dba tylko o tyle, o ile to jest niezbędne do spokojnego prowadzenia lekcji i niezakłóconego biegu życia szkolnego. We współczesnej pedagogice bardzo licznie reprezentowane jest stanowisko, kładące nacisk na wychowawczą funkcję szkoły, a nawet stawiające wychowanie przed nauczaniem. Na tym stanowisku stoi i psychologia indywidualna.

Psychologia indywidualna nakłada na nauczyciela olbrzymie obowiązki z dziedziny opieki duchowej nad uczniem. W dzisiejszej szkole nauczyciel i tak jest przeciążony pracą; przerobienie materiału, jaki narzuca przeładowany program szkolny, wymaga od niego wielkiego nakładu energii. Zdawałoby się, że nie jest on w stanie brać na siebie jeszcze dodatkowych obowiązków wychowawczych.

A jednak liczne rzesze nauczycielstwa, obznajmione z teorią i praktyką psychologii indywidualnej, podnoszą gorąco korzyści, jakie daje na terenie szkoły stosowanie wskazań psychologii indywidualnej¹⁾. Praca włożona w opiekę duchową nad uczniem podnosi zarówno charakter, jak i postępy, ułatwia prowadzenie lekcji, usuwa wiele bolączek szkolnych. Wysiłek, jaki się wkłada w pracę wychowawczą, zwłaszcza przy objęciu nowej klasy, daje obfite plony po roku lub po dwóch latach, a częstokroć i znacznie wcześniej.

¹⁾ Por. np. A. Simon, *Das Kind in der Schule* w „Handbuch der Individualpsychologie“, str. 289—322; K. Seelmann, *Verhütung von der Schwererziehbarkeit in der Volksschule*, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsychologie“, 5, 1927, str. 169—180. Na obu tych artykułach w dużym stopniu opierają się następne rozważania.

Do szkoły napływają dzieci ze środowisk o najróżniejszych warunkach kulturalnych, materialnych, rodzinnych. Jedno dziecko wstępuje do szkoły, przerobiwszy już w domu część programu szkolnego, inne nigdy w domu książki nie widziało. Jedno jest rozpieszczone, nieprzyzwyczajone do jakiegokolwiek samodzielnej pracy, inne to już samodzielny człowiek, który pomaga w domu, opiekuje się młodszym rodzeństwem, zarabia nawet. Jedno jest jedynakiem, chowanym dotąd zupełnie bez towarzystwa rówieśników, inne przyzwyczało się do współżycia społecznego, bo ma liczne rodzeństwo lub chowało się na ulicy w gronie innych uliczników.

Na szczególną uwagę zasługują te trzy kategorie dzieci, które są więcej niż inne narażone na poczucie niższości, a mianowicie: dzieci fizycznie upośledzone, dzieci rozpieszczone i dzieci chowane surowo, bez serdeczności. Na ogół wszystkie one źle się czują w nowym otoczeniu, odnoszą się do nowych ludzi nieufnie, czasem wrogo.

Dziecko fizycznie upośledzone należy traktować w miarę możliwości na równi ze zdrowymi. Nie podkreślać jego kalectwa, nie objawiać litości, nie oszczędzać go w sposób zwracający uwagę. Niepostrzeżenie unikać sytuacji, w których by kalectwo dziecka jaskrawo rzucało się w oczy. W obchodzeniu się z dzieckiem ułomnym należy się zawsze mieć na baczności, ale ono nie powinno tego widzieć.

Dziecko rozpieszczone jest najczęściej niesamodzielne; wstąpienie do szkoły, jak już parokrotnie zaznaczaliśmy, odczuwa jako pogorszenie swej sytuacji życiowej. Trzeba mu dawać odwagi. Jeżeli praca szkolna przychodzi mu z trudem, trzeba znaleźć coś, co jednak nieźle robi i pochwalić je publicznie. Może to być pochwała za charakter pisma, może się też zdarzyć, że jedyna zaleta, jaką nauczyciel znajdzie u dziecka, to czystość zeszytów. Każda pochwała zachęci dziecko do dalszych starań, podniesie je na duchu, uczyni pobyt w szkole miłszym. Gdy nauczyciel zauważy jakikolwiek postęp u złego ucznia, powinien mu to koniecznie okazać i po-

chwalić go. Trzeba nieraz pochwalić nawet nieco więcej, niż się należy, dla zachęty.

Dzieci wychowane bez miłości, we wrogiej atmosferze, nastroczają największe trudności wychowawcze. Tym dzieciom trzeba w szkole stworzyć jak najserdeczniejszą atmosferę, rozwiniąć w nich uczucia społeczne, wzbudzić zaufanie i życzliwość do ludzi. W jaki sposób to osiągnąć, o tym będzie mowa w dalszych rozważaniach — przy omawianiu dzieci trudnych do prowadzenia.

Do celów wychowawczych w szkole trzeba w miarę możliwości wyzyskać wiedzę o czynnikach wpływających na rozwój psychiczny dziecka. Trzeba dążyć do jak najdokładniejszego poznania jego warunków domowych. Nieraz wypadnie wpłynąć na zmianę tych warunków, gdy w nich właśnie tkwi przyczyna błędów w charakterze dziecka. Omawialiśmy już kilka takich przypadków, gdy zmiana stosunku rodziców do dziecka, która dokonała się dzięki interwencji nauczyciela, pociągnęła za sobą istotne przemiany w zachowaniu się dziecka i w jego postępach szkolnych. Wiedza o tym, czy dziecko jest rozpieszczonym jedynakiem, czy posiada rodzeństwo, z którym rywalizuje, czy jest w domu usunięte w cień przez wybitnego brata lub siostrę, czy ma ambitnych rodziców, którzy chcą koniecznie zrobić z niego chlubę rodziny, czy rodzice w ogóle interesują się jego sprawami szkolnymi, czy ma odpowiednich kolegów, itd., to wszystko może nieraz doskonale wyjaśnić, dlaczego dziecko w szkole tak, a nie inaczej się zachowuje, dlaczego z jednych przedmiotów jest słabe, a z innych mocne. Znamy już takie przypadki, kiedy dziecko rezygnuje z powodzenia w jednej dziedzinie, bo w tej dziedzinie wyróżnia się jego brat. W domu słyszy często: „No, takim matematykiem jak starszy, to ten nigdy nie będzie“, albo: „w sportach i gimnastyce młodszy już go dawno prześcignął“. To wystarczy, aby niejednemu dziecku odebrać odwagę.

Nauczyciel sam powinien dodawać odwagi uczniom i unikać poniżania ich oraz wpływać w tym samym kierunku na

rodziców. Przyjacielski stosunek nauczyciela do ucznia jest podstawą dobrej atmosfery szkolnej. Nauczyciele surowi, zawsze niezadowoleni, gderliwi, oschli, skąpi w chwaleeniu czynią dzieciom pobyt w szkole ciężkim i przykrym obowiązkiem, nie mówiąc już o nauczycielach okrutnych, zjadliwych, szyderczych, którzy niejednemu uczniowi zamieniają naukę szkolną w torturę.

Nauczyciel może dodawać uczniom odwagi jedynie wtedy, gdy w codziennym zachowaniu się, w każdym drobiazgu unika poniżania ich i podkreślania własnej wyższości. Zamiast rozkazywać, powinien prosić. Dla dzieci o przeczulonej ambicji, drażliwych, podejrzliwych, dopatrujących się u wszystkich wrogich tendencji, rozkazujący ton nauczyciela może być poniżający i może skłaniać je do przekory. Zwroty takie, jak: „bądź tak uprzejmy i przynieś mi...”, czy nie mógłbyś mi pomóc..., dziękuję ci bardzo“ itp., zapobiegają nieżyczliwemu ustosunkowaniu się ucznia do poleceń nauczyciela. Jeżeli nauczyciel zmuszony jest do wydawania rozkazów, to powinien je uzasadniać.

Nauczyciel nie musi udawać wszechwiedzącego. Jeżeli padnie w klasie pytanie, na które nie umie odpowiedzieć, to powinien po prostu powiedzieć, że w tej chwili nie umie dać odpowiedzi, ale sięgnie do odpowiednich źródeł i następnego dnia udzieli klasie szukanych informacji. Nie poniży go to w oczach klasy; przeciwnie, uczniowie nabiorą większego zaufania do tak szczerego wychowawcy.

Nauczyciel powinien bezwzględnie wystrzegać się unoszenia, wpadania w gniew, w oburzenie, we wściekłość. W gniewie stosunek do ucznia, który był przyczyną afektu, jest nieżyczliwy, a uczeń nigdy nie powinien odczuwać choćby chwilowego braku życzliwości ze strony nauczyciela. Poza tym w gniewie nauczyciel objawia słabość, z której chętnie kpią i którą chętnie starają się ponownie wywołać nieżyczliwi uczniowie.

Nauczyciel powinien z zaostrzoną spostrzegawczością chwytać drobne i pozornie nic nie znaczące sytuacje, które

w duszy ucznia mogą pozostawić przykre poczucie poniżenia i pragnienie odwetu. Oto przykład umyślnie dobrany z dziedziny drobnych wydarzeń, do których zazwyczaj nie przywiązuje się wagi:

W pierwszej klasie szkoły powszechnej na początku roku szkolnego uczniowie z jednej ławki mają zademonstrować reszcie klasy, jak to się sprawnie na rozkaz siada na miejscu. Chłopcy ci są dumni z tej funkcji. Jeden malec z zapalem siada... obok ławki. Klasa w śmiech. Mały z wściekłością patrzy na śmiejących się. Nauczyciel uśmiecha się dobrotliwie i mówi: „To nic nie szkodzi! Chłopcy nie wyśmiewają się z ciebie. To tylko tak zabawnie wyglądało. Wiemy przecież, że potrafisz to dobrze wykonać. Wszyscy chłopcy i ja też już nieraz padaliśmy. A może jest ktoś taki, co jeszcze nigdy nie upadł?”¹⁾ Nikt się nie zgłasza. Mały z rozweseloną buzią pokazuje jeszcze raz, jak należy usiąść¹⁾.

Urzędy szkolne i wszelkie zaszczytne funkcje powinien nauczyciel rozdawać z pedantyczną sprawiedliwością, aby żadne z dzieci nie czuło się pokrzywdzone. Że objawianie poszczególnym uczniom osobliwej sympatii albo antypatii ma zgubne skutki wychowawcze, to jest tak jasne, że nie wymaga uzasadnienia.

Wytykać błędy należy w sposób bardzo delikatny. Jeżeli można, to powiedzieć jakoś przy tym, że my wszyscy (a więc i nauczyciel) popełniamy je albo popełnialiśmy dawniej, ale łatwo można się ich wyzbyc. Uczeń, który zrobił coś niewłaściwego, powinien ze zwróconej mu uwagi wynieść przekonanie, że tym jednym czy wieloma niewłaściwymi czynami, które ma za sobą, nie odciął sobie wcale drogi do odzyskania szacunku i sympatii otoczenia, że ludzie, którzy cieszą się powszechnym szacunkiem, też nieraz błędzili, ale naprawili potem swoje błędy; jego też nauczyciel uważa bezwzględnie za zdolnego do poprawy.

Znacznie mniej szkodliwe w skutkach, jest przemilczenie nagany niż zbyt częste ganień, choćby zasłużone. Oto dla przykładu kilka wskazówek, kiedy zamiast zganić lepiej jest nic nie powiedzieć:

1) K. Seelmann, Verhütung...

Kiedy dziecko starało się dobrze wykonać swą pracę.
 Kiedy idzie o błąd małej wagi.
 Kiedy dziecko w krótkim czasie prawdopodobnie samo się poprawi.
 Kiedy nauczyciel tego dnia już dosyć ganił.
 Kiedy między nauczycielem a dzieckiem panuje nastrój rozdrażnienia.
 Kiedy nauczyciel wie, że nagana pociągnie za sobą walkę z dzieckiem.
 Kiedy orientuje się, że dziecko czeka na to, aby wystąpić z opozycją.
 Kiedy nagana ma jedynie zawstydzić dziecko.
 Kiedy obecne jest rodzeństwo, z którym dziecko silnie rywalizuje.
 Kiedy nauczyciel wie, że dziecko nie słucha nagany.
 Kiedy słowa nic pomóc nie mogą.
 Kiedy błąd popełniony został w dziedzinie, w której należy dziecku dodawać odwagi¹⁾.

Autorka, od której zaczerpnęliśmy te wskazówki, mówi na końcu, że nauczyciel, stosujący je, w większości wypadków ze zdumieniem stwierdzi, jak wielką siłą wychowawczą jest milczenie.

Pochwał natomiast nigdy nie należy skąpić, jeżeli uczeń na nie zasługuje. Wystrzegać się jednak należy podniecania ambicji. Można łatwo przez granie na ambicji skłonić klasę do wielkiego wyścigu pracy, w którym motorem jest nie pragnienie wiedzy, lecz wybicia się. W ten sposób niektórzy uczniowie mogą poczynić rzeczywiście duże postępy, ale nie odbędzie się to bez uszczerbku dla ich charakteru i spokoju wewnętrznego. Koleżeńska i solidarność klasy ucierpi na tym. Jeden uczeń drugiemu nie zechce pomagać, bo stanowisko jego w klasie będzie tym wyższe, im gorzej będą stali jego koledzy. Powstaną zawiści i nienawiści między kandydatami na pierwsze miejsce. Walka o dobry stopień i o pochwałę nauczyciela zatruje niejedną chwilę w życiu ucznia, a otrzymanie gorszego nieco stopnia pociągnie za sobą niewspółmierną rozpacz.

1) A. Friedmann, Neue Erziehungsmerkblätter, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 9, 1931, str. 481.

Jak niebezpieczne może być podbijanie ambicji u dziecka, może zilustrować następujący przykład: Artur, który był zawsze doskonałym uczniem w pierwszych czterech klasach szkoły powszechnej, przechodził do szkoły średniej. Po paru latach, ku zdumieniu swego dawnego nauczyciela, wraca do szkoły powszechnej zmieniony nie do poznania. W szkole średniej szło mu w pierwszym roku bardzo ciężko i z trudem przeszedł do następnej klasy, w której został już na drugi rok. Wtedy rodzice oddali go z powrotem do szkoły powszechnej, gdzie chłopak pozostał już złym uczniem.

Bliższe wejrzenie w warunki domowe chłopca pokazało, że ojciec jego był ogromnie ambitnym człowiekiem, który przeboleć nie mógł, iż trudności życiowe nie pozwoliły mu na zdobycie wyższych studiów. Ambicje swe przeniósł na syna, któremu wciąż powtarzał, iż musi być pierwszym uczniem, w przeciwnym bowiem razie przyniesie hańbę rodzinie. Do szkoły powszechnej Artur wstąpił już poduczony w domu i dlatego, pomimo iż miał wszystkiego pięć i pół roku, mógł być pierwszy. Ojciec co dzień odrabiał z nim lekcje. Artur był wątpliwy i chorowity, natomiast jego młodszy o rok brat był duży i zdrowy. Artur zrezygnował ze sprawności fizycznej i ograniczył się do nauki, która mu miała dać przewagę nad bratem. Gdy do jego klasy wstąpił nowy uczeń o równie dobrych postępach, Artura ogarnął wielki niepokój. Raz na klasówce z matematyki nie mógł wpaść na rozwiązanie zadania; widząc, że rywal jego już dużo napisał, dostał ataku płaczu. W okresie tym odrabiał z ojcem lekcje do godziny jedenastej wieczorem; zapłacił wysoką cenę, byle zachować swoje pierwsze miejsce.

W szkole średniej wymagania były większe niż w powszechnej, odpadł też przywilej, jaki daje opinia pierwszego ucznia z poprzednich lat. Nauczyciel matematyki był niecierpliwy i nerwowy. Zmiana szkoły lub nauczyciela jest przełomem w życiu wielu uczniów, zwłaszcza takich, którzy cieszyli się zaufaniem i przychylnością poprzedniego nauczyciela i którzy oschłość lub nieufność nowego odczuwają jako klęskę, odbierającą im odwagę i ochotę do dalszej pracy. To samo było w naszym przypadku. Artur, zrażony szczególnie niepowodzeniami na pierwszych lekcjach matematyki, stracił zupełnie odwagę. W szkole średniej dobry był tylko z języka ojczystego, bo na lekcji pochwalono raz publicznie jego wypracowanie. Ta pochwała dodała mu odwagi, nad językiem ojczystym pracował gorliwie i był z tego przedmiotu pierwszy. We wszystkich innych przedmiotach został jednogłośnie uznany za całkowicie niezdolnego.

Ojciec oczywiście bardzo był tą zmianą rozgorzeczony. Sytuacja chłopca w szkole i w domu uległa pogorszeniu. Zjawily się bóle głowy, występujące ze szczególną siłą przed decydującymi momentami. Raz

podczas klasówki z matematyki Artur dostał wymiotów i odtąd wymioty powtarzały się w każdej trudniejszej sytuacji. Gdy ojciec niecierpliwił się przy odrabianiu lekcji, a to się zdarzało coraz częściej, następowały wymioty. Na te nerwowe objawy, bóle głowy i wymioty, które nieraz zmuszały Artura do opuszczania szkoły, składali ojciec i syn odpowiedzialność za wszelkie niepowodzenia. Gdy wreszcie po dwóch latach pobytu w szkole średniej chłopiec został na drugi rok i wrócił z powrotem do szkoły powszechnej, był już złamany fizycznie i duchowo¹⁾.

Winę ponosi tu głównie ojciec, który swymi nadmiernymi wymaganiami doprowadził syna do zupełnego wyczerpania. Ale i szkoła nie jest bez winy. W szkole prowadzonej w duchu psychologii indywidualnej najlepiej uczący się uczeń nie zajmuje wcale wyjątkowego stanowiska. Trzeba z odpowiednim uznaniem cenić i chwalić jego postępy, bo to mu się należy, ale nie można z tej racji obdarzać go przywilejami, nie trzeba stawiać go innym za wzór ani podkreślać jego wyższości. Nauczyciel powinien cenić każdego ucznia według jego zasług. Czasem średni uczeń, który ma ciężkie warunki domowe albo słabe zdrowie, zasługuje na większe uznanie, niż prymus, któremu wszystkie warunki układają się pomyślnie i ułatwiają naukę.

• Należy popierać współzycie koleżeńskie w klasie. Przy dobrym uczniu posadzić słabego, którym dobry ma się opiekować i pomagać mu w nauce. Uczniowie powinni wiedzieć, że szacunek i sympatii nauczyciela nie można pozyskać jedynie postęпами w nauce, lecz trzeba nadto posiadać szereg innych zalet. Powinni też wiedzieć, że tracąc z tej czy innej przyczyny pierwsze miejsce w klasie, nie tracą tym samym uznania nauczyciela. Ambitnych rodziców nauczyciel powinien przekonać, że nie należy zatruwać dziecku życia zbyt wysokimi wymaganiami i lekceważeniem średnich postępów, że średni uczeń w przyszłości, tj. w dalszych studiach lub w pracy zawodowej, może się lepiej spisać, niż uczeń wzorowy.

¹⁾ A. Simon, dz. cyt., str. 317—9.

Chociaż wzorowy uczeń nie sprawia nauczycielowi trudności w życiu szkolnym, to jednak trzeba pamiętać o tym, że wymaga on często większej opieki, niż uczeń niezdolny.

Uczniów trudnych do prowadzenia jest zazwyczaj najwyżej kilku w klasie, ale tych kilku pochłania nieraz całą energię nauczyciela. Najczęściej są to uczniowie przekorni, aroganccy, leniwi, którzy lekceważą naukę, przeszkadzają na lekcjach, błądzą, biją kolegów, niszczą sprzęty szkolne. Bliższe zapoznanie się z warunkami ich rozwoju z reguły poucza, że są to dzieci, które straciły odwagę: bądź wskutek złego traktowania, jakiego doznają w domu, bądź wskutek rywalizacji z rodzeństwem, bądź też wskutek niepowodzeń, jakie je spotkały w szkole itp.

Bardzo często stosunek nauczyciela do trudnego ucznia polega na tym, że nauczyciel rezygnuje w ogóle z osiągnięcia poprawy, bo próbował już w stosunku do niego i dobroci i surowości, i wszystkie sposoby zawiodły. Nauczyciel stara się już jedynie unieszkodliwić niezdolnego ucznia, aby zapewnić sobie i klasie niezbędny spokój i bezpieczeństwo. Sadza się go na oddzielnej ławce albo wyrzuca się go z klasy na całą godzinę, na pauzie wyklucza się go ze zbiorowej zabawy, jeżeli przeszkadza, wreszcie wydala go się ze szkoły w ogóle.

Nie jest to oczywiście postępowanie zgodne z zasadami psychologii indywidualnej. Pedagogowi ze szkoły Adlera nie wolno nigdy zrezygnować z poprawy najgorszego nawet ucznia. Jeżeli tylko nie jest to dziecko umysłowo niedorozwinięte, to przy odpowiednim zasobie odwagi i zaufania do własnych sił będzie mogło sprostać wszystkim ważniejszym zadaniom życiowym.

Aby człowiek chory fizycznie przyszedł do zdrowia, stwarza mu się warunki bez porównania lepsze od tych, jakie mają ludzie normalni: pielęgnuje go się, daje mu się lepsze odżywianie, wysyła go się na świeże powietrze, nie pozwala mu się pracować. Dopiero później, gdy przyjdzie do zdrowia, traktuje

go się na równi z innymi. Tak samo trzeba postępować przy uzdrawianiu psychicznym. Dziecko trudne do prowadzenia to dziecko w pewnym sensie chore psychicznie. Należy je otoczyć szczególną troskliwością, zainteresować się nim bliżej, dać mu nawet pewne przywileje, ułatwić wiele obowiązków, a dopiero gdy ozdrowieje, można je zrównać z innymi dziećmi¹⁾). Sięgnijmy znów do przypadku omówionego na stronie 41—43: chłopiec był nieznośny, uczył się jak najgorzej, błaznował, przeszkadzał na lekcjach, krzywdził kolegów. Nauczyciel zainteresował się nim bliżej, poświęcał mu wiele czasu, prowadził z nim serdeczne rozmowy, dodawał mu odwagi, zorganizował dodatkową pomoc w nauce, wpłynął na matkę, aby na pewien przynajmniej czas przestała chłopca ganić, umówił się z innymi nauczycielami, aby wcale go nie pytali lub pytali bardzo łatwo, dopóki nie dogoni klasy. Wiemy, jaki był rezultat.

Oto charakterystyczny dla techniki adlerowskiej obrazek, ilustrujący postępowanie z trudnymi dziećmi:

Nowy nauczyciel przejmując siódmą klasę szkoły powszechnej. Brak jednego ucznia, o którym koledzy mówią, że nic nie robi poza wyprawianiem nauczycieli z równowagi. Arkusz szkolny potwierdza, że uczeń jest bezczelny, zakłóca spokój, kilka razy kradł, nauczycielowi krzyknął raz prosto w twarz „ty opasły psie”. Po czterech dniach, już po rozpoczęciu lekcji, drzwi się gwałtownie otwierają: chłopak wchodzi. Na nowego nauczyciela, którego jeszcze nie zna, nie zwraca najmniejszej uwagi, wita się głośno z kilkoma kolegami — „serwus Jasiek, serwus Felek” — i siada na ostatniej ławce. Nauczyciel spostrzegł w klasie ożywienie i wyczuwał wrogi dla siebie nastawienie. I wtedy z całym opanowaniem, ze spokojem i serdecznością mówi: „To ty chyba jesteś Franek K.? Chodźże, podejdź tu, przecież my się jeszcze wcale nie znamy!” Klasa zastyga w napięciu i zdumieniu. Franek, który, jak sam potem zeznał, przygotował już sobie kilka zuchwałych zdań, którymi chciał uraczyć nauczyciela, jak to robił w poprzednich latach ku ucieście klasy, teraz patrząc zdumiony na nauczyciela, wstaje powoli, ociągając się idzie naprzód i kładzie nawet dłoń w wyciągniętą rękę nauczyciela. Wraca

1) A. Simon, dz. cyt., str. 298—9.

behradnie na swoje miejsce i już w ciągu całego dnia nie przeszkadza ani jednym wyrazem¹⁾).

Oczywiście ten jeden zabieg nie może mieć długotrwałych skutków. Chłopcem trzeba było się nadal zajmować. Przy omawianiu tego przypadku warto zwrócić uwagę, że niezdolne dzieci tego typu wcale nie wyglądają na pozbawione odwagi. Raczej wręcz przeciwnie: z ich zachowania odnosi się wrażenie, że nie wiedzą, co to strach, i są bardzo pewne siebie. Ale jest to tylko pozór, którym nie da się zmylić wprawny psycholog. Jeżeli np. chodzi o Franka, był to chłopiec, który росł w okropnych warunkach rodzinnych. Miał okrutnego ojca, tak dalece znęcającego się nad synem, że był nawet dwa razy z tego powodu karany. Sympatia matki natomiast skierowaną była ku starszej córce, która była wzorowym dzieckiem i jak zwykle w takich przypadkach, zaletami swymi przytłaczała brata. Franek był mały i wątły. Dawniej był bardzo bojaźliwym dzieckiem. Matka musiała go przyprowadzać i odprowadzać ze szkoły. Bał się nauczycieli i kolegów. Gdy został na drugi rok, zaszła w nim raptowna zmiana. Stał się przekorny, zły, bezczelny. Nie znaczy to, że nabrał odwagi. Przeciwnie: stracił, jak widać, całkowicie wiarę, iż uda mu się na dobrej drodze osiągnąć jakiekolwiek powodzenie, zrezygnował ze wszelkich starań i przeszedł do opozycji.

Ludzie mający dużo do czynienia z dziećmi wiedzą, że mali i niezbyt silni chłopcy bywają największymi zabijakami. Rzucają się na większych i silniejszych od siebie; gdy nie mogą pokonać wroga siłą, gryzą, drapią, kopią. Nie darują najmniejszego docinku, nawet żartu. Ta ich drażliwość i mściwość wynika jedynie z niepewności i poczucia niższości.

Franek to typ niezdolnego ucznia, który lekceważy naukę i zatruwa życie nauczycielom, ale cieszy się sympatią albo nawet pewnego rodzaju uznaniem kolegów. Inny typ stanowią dzieci, które uczą się pilnie i zabiegają o względy nauczycieli, ale są niemożliwe w pożyciu z kolegami.

Więc np. dziesięcioletnia Marta, uczennica czwartej klasy, najmłodsza z pięciorga rodzeństwa, z których czworo starszych znajduje się w wieku 25 do 14 lat, jest ogromnie rozpieszczona i ambitna. Jak to często bywa u najmłodszych dzieci, chce się zawsze wysuwać na pierwszy plan, być ośrodkiem uwagi, panować nad wszystkimi. Uczy się dobrze, nie jest jednak pierwszą uczennicą. I tym prawdopodobnie na-

¹⁾ A. Simon, dz. cyt., str. 316.

leży tłumaczyć to, że Marta w gruncie rzeczy znajduje się w ciągłej walce z otoczeniem: w domu dlatego, że jest najmłodsza i przykro odczuwa przewagę, w szkole dlatego, że nie jest pierwsza. Pomimo, że rodzice i rodzeństwo ją rozpieszają, Marta jest w domu nieznosna. Matka, właścicielka sklepu, zapewnia, że gdyby miała środki, oddałaby ją na wychowanie do obcych ludzi. W klasie Marta bije i przewraca koleżanki bez żadnego powodu, popycha je na ścianę lub na kant ławki; w drodze ze szkoły szarpie je za włosy i tłucze. Nie ma dnia, w którym by kogoś nie zbiła. Koleżanki oczywiście boją się jej i nie lubią. Marta jest kłótniwa, hałaśliwa i nieopanowana. Nauczycielka z pierwszej klasy określa ją jako mądre, ale „okropne” dziecko.

Marta jest zdolna i pilna. Jest bardzo próżna. Gdy zadane ćwiczenie szczególnie dobrze odrobi, biegnie już przed lekcją z zeszytem do nauczycielki i mówi z dumą: „Proszę, to ja napisałam”. W klasie, w której jest przeszło trzydzieści uczennic, nauczycielka nie może stale nią się zajmować. Marta sama wciąż ściąga na siebie uwagę, przeszkadza, wtrąca się, odzywa się niepytana.

Pewnego dnia inspektorka obecna była na lekcji śpiewu: Marta nie mogła zabłysnąć na tej lekcji, bo wskutek jej nieznosnego zachowania się nauczycielka często wysyłała ją z klasy, i Marta nie bardzo była zadowolona w przedmiocie. Nie mogła jednak znieść tego, że się niczym nie wyróżniła w gromadzie. Podczas chwilowej przerwy, gdy inspektorka rozmawiała z nauczycielką, Marta wysunęła się naprzód i tuż obok inspektorki fiknęła koziczka (gimnastyka była jej mocną stroną). Gdy nauczycielka podkreśla błędy w zeszycie którejś uczennicy, Marta wybiega ze swego miejsca i z ciekawością zagląda do zeszytu; cudze niepowodzenie sprawia jej wyraźną przyjemność. Poza szkołą też często popełnia złośliwe psoty.

Gdyby życie tak się Marciełożyło, aby była naprawdę zawsze ośrodkiem uwagi swego otoczenia, odczuwała niezaprzeczoną przewagę i święciła triumfy, wtedy najprawdopodobniej stosunek jej do ludzi byłby poprawny, ale charakter również zły: poczucie własnej wyższości uczyniłoby zbędnym poniżanie innych, ale każde zachwianie przewagi na pewno wywoływałoby takie dążenie.

Jakie postępowanie jest wskazane w stosunku do Marty? Adler, który sam ten przypadek analizuje, poleca rodzicom i nauczycielce bardzo życzliwe traktowanie dziewczynki i unikanie wszelkiej walki z nią. Jednocześnie jednak należy zwrócić jej uwagę na to, że pragnie zawsze być główną osobą i że to się bardzo często zdarza właśnie u najmłód-

szych dzieci i dlatego nie jest niczym osobliwym. Gdy ambitna i inteligentna dziewczynka dowie się, jak otoczenie pojmuje jej zachowanie się, gdy zrozumie, że jest ono pospolitym zjawiskiem u najmłodszych dzieci, a przy tym usłyszy słowa uznania dla swych zalet i zachętę do poprawy, to na pewno obrzydną jej wybryki, którymi dotąd usiłowała zdobyć przewagę i stopniowo się od nich odzwycza¹⁾.

Pospolity typ trudnego dziecka to dziecko „głupie“, nie biorące żadnego udziału w pracy szkolnej. Koledzy kpią z niego, wypominają mu przy każdej okazji jego głupotę. Nauczyciele, po mniej lub więcej licznych próbach nauczania go czegokolwiek, stwierdzają absolutny brak zdolności i rezygnują z dalszych starań. Głupie dziecko siedzi gdzieś w kącie klasy, nauczyciel interesuje się nim tylko o tyle, aby nie przeszkadzało innym. Z roku na rok pozostaje ono w tej samej klasie czyniąc coraz bardziej wrażenie niedorozwiniętego. W miejscowościach, posiadających szkoły specjalne, posyła się je do szkoły dla niedorozwiniętych.

Przy odpowiednim postępowaniu z dziećmi „głupimi“ pokazałoby się, że stosunkowo nieliczny tylko procent ich należy rzeczywiście do niedorozwiniętych.

Pewien nauczyciel, doskonale obznajmiony z techniką psychologii indywidualnej, objął pierwszą klasę szkoły powszechnej. Poprzedni nauczyciel zwrócił mu uwagę na jednego ucznia, z którym nic bezwzględnie już nie można zrobić. Chłopiec chodził trzeci rok do tej samej klasy i nie potrafił jednego zdania powtórzyć. Lekarz szkolny wyraził się o nim „status idioticus“. Mały siedzi na ostatniej ławce, nie biorąc żadnego udziału w lekcjach, i tylko przeszkadza innym.

Nowy nauczyciel zaczął skrzętnie szukać dobrych stron u głupiego chłopca. Każdy wyraz wypowiedziany przez niego do rzeczy, najdrobniejszy postęp podawał klasie do wiadomości i chwalił. Aż któregoś dnia paru chłopców spontanicznie orzekło: „Adolf nie jest wcale taki głupi, on coś potrafi!“ To oznajmienie było zwrotem ku lepszemu. Adolf stwierdził, że nauka zaczyna mu sprawiać przyjemność. Po roku należał do najlepszych matematyków w klasie. W czytaniu robił stopniowo postępy. W ciągu roku przerobił materiał prawie z dwóch lat²⁾.

¹⁾ „Technik der Individualpsychologie“, II, rozdz. IX „Irregeleiteter Ehrgeiz“, str. 89—94.

²⁾ Seelmann, Verhütung..., str. 172.

Postępowanie z trudnymi uczniami winno mieć na celu dodanie im odwagi i wzmoczenie w nich uczuć społecznych. Trzeba znaleźć nawet u najgorszego dziecka jakąś zaletę i pochwalić ją publicznie. Może to być jakaś cecha charakteru lub umiejętność nie wchodząca w zakres programu szkolnego. Niechby nauczyciel zachwycał się wobec całej klasy zdolnością chłopca do naśladowania głosów zwierzęcych; już to podniesie jego samopoczucie, obudzi choćby iskierkę sympatii dla nauczyciela i wywoła ochotę do zdobycia nowych objawów uznania. W ten sposób uczeń, wyzuty jakoby ze wszelkich zalet, sam dostarczy jakiejś nowej okazji do pochwalenia go. Publiczne chwalenie jest dlatego wskazane, że bardziej wzmacnia poczucie mocy, niż chwalenie w cztery oczy, a poczucia mocy najbardziej brak trudnym dzieciom; poza tym publiczne chwalenie zmienia stosunek klasy do trudnego ucznia, który był wystawiony na lekceważenie i pogardę.

Rozdawanie urzędów szkolnych uczniom trudnym do prowadzenia jest znanym zabiegiem pedagogicznym. Uczeń, który bez litości niszczył ławki, będzie gorliwie dbał o ich całość, gdy otrzyma oficjalną, zaszczytną funkcję opiekowania się sprzętami w klasie. Chłopcu, który krzywdził młodsze dzieci, najlepiej powierzyć opiekę nad nimi. Chłopiec, któremu powierzono opiekę nad rowerem nauczyciela, będzie nie tylko zaszczycony tym obowiązkiem, ale nabierze też sympatii dla nauczyciela. Jeżeli chodzi o dzieci niedołążne, nieśmiałe, niezaradne, to trzeba im wynajdywać, z początku przynajmniej, takie funkcje, które potrafią one dobrze wykonać; w przeciwnym bowiem razie ośmieszają się i tym bardziej tracą odwagę. Zdarzyło się np. kiedyś, że jedyną funkcją, jaką dla pewnego dziecka nauczyciel po radzie z matką znalazł, było podlewanie kwiatów.

Wiemy już, że główne źródło niepewności i nieśmiałości dziecka często tkwi w domu. Rodzice lub zdolniejsze rodzeństwo lekceważą je, podkreślają jego niższość, odbierają mu odwagę. Nauczyciel powinien wpływać na rodziców, aby zmienili swój stosunek do syna lub córki; w jaki sposób — ilustrowa-

liśmy to już na przykładach. Bardzo dobrym zabiegiem jest np. wyznaczenie trudnemu, a lekceważonemu w domu dziecku jakiejś wybitniejszej roli w przedstawieniu szkolnym, na którym mają być obecni rodzice. Rola ta podniesie samopoczucie dziecka i ukaże je rodzicom w innym świetle.

Samo zachęcanie i chwalenie nie może być wystarczającą podniętą do poprawy postępów szkolnych u dzieci zaniebanych w nauce. Jeżeli się dziecku nie pomoże w dogonieniu klasy, to przy pierwszej nieudanej odpowiedzi straci całą odwagę. W parze z zachęcaniem i ośmielaniem powinna iść pomoc w nauce. Trzeba zorganizować samopomoc w klasie, powinni też i nauczyciele poświęcić nadprogramowo trochę czasu na posunięcie w nauce dzieci zaniebanych.

Z chwilą rozpoczęcia akcji wciągania zaniebanych uczniów do pracy szkolnej trzeba ich otoczyć szczególną opieką. Nauczyciele powinni porozumieć się między sobą, przez pewien czas nie pytać ich wcale, nie wytykać im zbyt ostro błędów, nie ganić, a zachowywać się w sposób dyskretny, czasem pozornie przypadkowy. Uczniom nie biorącym dotąd udziału w pracy szkolnej trzeba dać trochę czasu na wdrożenie się do nowej roli.

Ponieważ uczniowie często jawnie kpią z kolegów niedołężnych, głupich, niezdolnych, ułomnych, obdartych, nie można przeto przystąpić z powodzeniem do rozwijania uczuć społecznych u trudnych dzieci nie zmieniawszy uprzednio stosunku klasy do nich. Któregoś dnia, kiedy lekceważonego ucznia nie ma w szkole, nauczyciel może pomówić o nim; powinien zwrócić uwagę klasy na ciężkie warunki, w jakich znajduje się ich kolega i które w dużym stopniu tłumaczą jego zaniechanie; powinien wezwać dzieci do współdziałania z nauczycielem w pracy nad trudnym uczniem, do okazywania mu sympatii, do pomagania mu w lekcjach, do zaprzestania kpin itp. Nieco starsze dzieci można łatwo w ten sposób pozyskać dla współpracy.

Ponieważ dziecko trudne do prowadzenia jest to najczęściej dziecko nerwowe, więc w postępowaniu z dziećmi trud-

nymi trzeba stosować te zasady, o jakich była mowa przy leczeniu nerwowości. Jednym z ważnych zabiegów leczniczych jest wytłumaczenie trudnemu dziecku jaka jest prawdziwa przyczyna i cel jego zachowania się. Powinno ono zrozumieć, że swym zachowaniem się chce zamaskować własną słabość i brak zaufania do siebie. Że bezczelność i przekora mają mu dać złudzenie, że się wcale nie liczy ze zdaniem nauczyciela, a błądnie i przeszkadza na lekcjach dlatego, bo myśli, że w ten sposób zwróci na siebie uwagę klasy i zdobędzie uznanie, którego nie ma nadziei zdobyć drogą normalnej pracy. Rzuca się na kolegów, bije ich i krzywdzi dlatego, bo się czuje niepewne, bo mu się zdaje, że koledzy je lekceważą i chcą mu dokuczyć; człowiek pewny siebie i świadomy swej wartości nie odczuwa potrzeby dokuczania innym.

Dziecku leniwemu trzeba wytłumaczyć, że jest leniwe, bo nie wierzy, aby pracą mogło osiągnąć dobre wyniki, i woli, aby myślano, że mu się tylko nie chce pracować, niż że jest nieudolne i nie potrafi nic zrobić. Niejednemu dziecku wypadnie zwrócić uwagę, że całym swym zachowaniem się zmierza ku temu, aby być zawsze pierwszym; dlatego tak zawzięcie walczy o dobry stopień, o urząd w klasie, o przychyłność nauczyciela; dlatego stara się usunąć od wszelkich zadań, w których obawia się, iż nie zajmie pierwszego miejsca; dlatego niepytane i nieproszone popisuje się wciąż swymi umiejętnościami, nawet wtedy, gdy tym wyraźnie przeszkadza w prowadzeniu lekcji.

Takie demaskowanie ukrytych pobudek postępowania mogłoby być bardzo poniżające i przygnębiające, gdyby nie szło w parze z zachętą do poprawy, z dodawaniem odwagi i z odpowiednią pomocą. Omawianie wad dziecka powinno mieć charakter przyjacielskiej rozmowy, a nigdy wyrzutów. Pierwsze kroki w kierunku zmiany na lepsze należy otoczyć szczególną opieką i powitać uznaniem, a przy niepowodzeniach i nawro-

tach do starych wad podwoić opiekę nad dzieckiem. Nawroty zawsze się zdarzają i nauczyciel nie powinien się tym zrażać¹⁾.

Ta garść uwag, dotyczących stosowania psychologii indywidualnej na terenie szkoły, nie może mieć pretensji do wyczerpania ogromu zagadnień wychowawczych związanych ze szkołą. Poruszone zagadnienia i analizy konkretnych przypadków należy traktować raczej jako przykłady ilustrujące teorię i praktykę psychologii indywidualnej w zastosowaniu do szkoły. Przykłady te mają w ogólnych zarysach przedstawić wytyczną postępowania dla nauczyciela, który w swej codziennej praktyce szkolnej musi objawiać wiele zrozumienia i pomyślowości w rozwiązywaniu konkretnych trudności zgodnie z wytkniętymi zasadami.

Nie poruszyliśmy tak ważnych w życiu szkolnym trudności, jak zwalczanie kłamstwa, kradzieży i innych przestępstw. Trudności te omówimy w osobnym rozdziale, gdyż są to bólałczki trapiące zarówno szkołę jak dom i wszelkie w ogóle dziedziny życia społecznego, a ze względu na swą doniosłość zasługują na szersze omówienie.

12. SZCZEGÓLNE TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE. PRZESTĘPCZOŚĆ

Rozważmy kolejno kilka najbardziej rozpowszechnionych wad charakteru, na które współczesne wychowanie nie znalazło dotąd pewnego środka zaradczego.

Przekora i upór są dlatego tak rozpowszechnionymi wadami dziecięcymi, bo robienie innym na przekór, stawianie na

¹⁾ Charakterystyki trudnych uczniów można znaleźć m. in. w pracy A. Simona i K. Seelmann, *Schulkinderpsychologie*, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 3, 1925, str. 146—194. Praca ta istnieje w polskim przekładzie A. Rondthaler, wydana wraz z pracą Rondthaler „Psychologia indywidualna Alfreda Adlera jako metoda pracy wychowawczej w szkole“.

swoim, niewypelnianie poleceń daje złudzenie niezależności. Wiemy, jak łatwo poczucie niższości i zależności rodzi się w dziecku, jak wiele poniżeń stwarza w nim nieumiejętne obchodzenie się dorosłych. Nic też dziwnego, że jaskrawe przypadki nieposłuszeństwa i uporu występują w tych warunkach, które dziecko odczuwa jako szczególnie upokarzające.

Adler z dużym naciskiem podkreśla, jak bardzo sprzyja występowaniu przekory u dzieci nierówne traktowanie obu płci. Zarówno dziewczęta, które buntują się przeciw upośledzeniu swej płci, jak i chłopcy, którzy drżą na myśl, iż są za mało męscy, objawiają za pomocą przekory i uporu to, co Adler nazywa „męskim protestem”. Posłuszeństwo i uległość wydają im się oznaką słabości, zależności, bierności, a tych cech najbardziej pragnie uniknąć chłopak, którego dręczy myśl, że jest za mało męski i że otoczenie uważa go za babę, oraz dziewczynka, która chce podkreślić, że nie jest niczym gorszym, niż chłopiec¹⁾.

Najgorszą drogę obierają ci, którzy postanawiają złamać upór dziecka. Jeżeli wychowawca jest tak bezwzględny i rozporządza takimi środkami, że zmusi je po dłuższej walce do poddania się, to może być zupełnie pewien, że zacznie ono szukać zadośćuczynienia na innych drogach, m. in. na drodze przestępczości. Z dzieckiem nie należy walczyć bo ono zawsze zwycięży, choć zwycięstwo to może być zarazem jego zgubą.

Błędne jest mniemanie, że przekora i upór są wadami normalnie z dziecięctwem związanymi i że same z wiekiem przechodzą. Wady pozostają, zmieniają się tylko objawy. Niejeden dorosły już człowiek obiera zawód wbrew woli rodziców tylko dlatego, bo od wczesnego dziecięctwa pozostawał względem nich w opozycji.

Przekora jest wadą, ale posłuszeństwo, stanowiące jej przeciwieństwo, nie zawsze jest zaletą. Posłuszeństwo, uległość, gotowość do wypełniania każdego rozkazu na pierwsze skinienie rozkazodawcy bywa często u dziecka objawem niezarad-

¹⁾ Adler, Trotz und Gehorsam w „Heilen und Bilden“, str. 84-92.

ności, niesamodzielności, poczucia niższości i słabości. Dziecko, które się czuje słabe i niepewne, szuka kompensacji albo w przeciwstawianiu się wymaganiom otoczenia, czym chce zamaskować swoją niepewność, albo w gorliwym uleganiu wymaganiom silniejszych jednostek, co ma mu zaskarbić sympatię i opiekę tych silniejszych. W pierwszym wypadku jest przekorne, w drugim posłuszne, oba te jednak sposoby zachowania się powstają na takim samym podłożu poczucia niższości i zmierzają do tego samego celu: zdobycia mocy i znaczenia.

Dzieci grzeczne i posłuszne wobec rodziców i nauczycieli bywają bardzo złe i okrutne w stosunku do służby i młodszych od siebie. Wobec słabszych usiłują jaskrawo zaznaczyć swoją wyższość, wobec silniejszych uważają za bardziej celowe objawiać uległość. Posłuszeństwo i uległość nie są dostatecznym powodem dla rodziców i wychowawców do radowania się pięknym charakterem dziecka, bo są jedynie narzędziem zdobywania mocy; gdy któregoś dnia dziecko poczuje się niedostatecznie nagradzane za swe cnoty, może nagle zmienić się nie do poznania, odrzucając posłuszeństwo jako środek nieskuteczny.

Jeżeli rodzice i wychowawcy przestaną stosować jako środek wychowawczy bezwzględne rozkazy, wydawane bez żadnego uzasadnienia, wtedy ślepa uległość wychowanków nie będzie już tak bardzo cenioną i poszukiwaną zaletą. Dziecko powinno być samodzielne, powinno rozumieć, dlaczego jedne rzeczy należy wykonywać, a innych nie wolno, wtedy jego posłuszeństwo wobec starszych będzie oparte na dobrym fundamencie. Nie należy rozwijać posłuszeństwa dla samego posłuszeństwa, bo to nie przyniesie nic dobrego. Gotowość do spełniania wszelkich rozkazów bez sprzeciwu i bez pytania o uzasadnienie jest bardzo wygodna dla wychowawcy, przekora natomiast jest zawsze niewygodna.

Niestety rodzice i wychowawcy często mają skłonność do dodatniego lub ujemnego oceniania cech dziecka jedynie z punktu widzenia własnej wygody: kłótniowość dziecka w domu

jest ciężką wadą, do kłótniowości w zabawach z kolegami rodzina nie przywiązuje większej wagi; za wyrządzenie drobnej szkody w domu dziecko bywa surowo karcone, na wyrządzenie poważnej szkody w ogrodzie sąsiada patrzy się przez palce itp. Podobnie przekorę zawsze się ostro potępia, a uległość z reguły uchodzi za cenną zaletę, chociaż uległość może być objawem tchórzostwa i wyrachowania.

Jedyny skuteczny sposób zwalczania przekory i uporu to zwalczanie poczucia niższości. Kto jest przekonany o swej wartości, kto odczuwa szacunek i sympatię otoczenia, widzi pożytek ze swej pracy, ten nie będzie szukać poczucia mocy w robieniu innym na przekór. Najgorsze, najnieznośniejsze dziecko zmieni się gruntownie na lepsze, jeżeli otoczenie przestanie je onieśmielać przez ciągle wytykanie jego błędów, przez nagany, kpiny, lekceważenie. Jeżeli dziecko przekona się, że zdolne jest do pracy cenionej przez społeczeństwo i jeżeli dozna objawów sympatii od otoczenia, niewątpliwie wywoła to i w nim wzajemną sympatię. Bez onieśmielania nie ma przekory — powiada psychologia indywidualna. Postępowania z dziećmi przekornymi nie będziemy ilustrowali konkretnymi przykładami, gdyż niejeden przykład można znaleźć w omówionych już poprzednio przypadkach.

Drugą bolesną wadą wychowawczą jest lenistwo. Jeżeli lenistwo przejawia się w niezbyt wysokim stopniu, to traktuje się je jako wadę nieodłącznie związaną z naturą człowieka, a zwłaszcza z naturą dziecka. Wychowawcy nie zastanawiają się wtedy zbyt nad przyczynami tak naturalnego zjawiska, a dla zaradzenia mu stosują napomnienia, nagany, kary, obietnice itp. Dopiero w wypadkach, kiedy lenistwo przybiera takie rozmiary, że czyni człowieka niezdolnym do wypełniania obowiązków, których się sam podjął lub które inni na niego nałożyli, zaczyna budzić poważny niepokój i nierzadko sprowadza osobnika, nim dotkniętego, do lekarza.

Psychologia indywidualna twierdzi, że człowiek jest leniwy w zakresie pewnej pracy tylko wtedy, gdy się czuje niepewny,

gdy obawia się, że nie da rady, że praca ta przyniesie mu poniżenie, gdy boi się konkurencji innych osób na tym terenie¹⁾. Lenistwo to ucieczka przed próbą. Człowiek leniwy jest to człowiek, który na daleki dystans odsuwa od siebie to zasadnicze zadanie życiowe, jakim jest praca. Leniwy może łudzić się, że jest nawet dużo zdolniejszy i inteligentniejszy od innych, tylko brak mu ochoty i zainteresowania do pracy.

Poza tym lenistwo jest również środkiem do ciągłego zwracania uwagi otoczenia. Niejednokrotnie mówiliśmy już, że dziecko, które czuje się odsunięte na dalszy plan, woli zwracać na siebie uwagę wadami, niż pozostawać w cieniu. Tak samo jest i z ludźmi dorosłymi, z tą może różnicą, że człowiek dorosły, nie mogąc pozwolić sobie na to, aby po prostu nie chcieć pracować, ucieka się do pomocy mniej lub więcej poważnych objawów neurotycznych, na które można rzucić odpowiedzialność za lenistwo.

Na dwóch przykładach, zaczerpniętych z praktyki lekarzy-psychologów, możemy zilustrować podłoże lenistwa. W jednym wypadku chodzi o dziewięcioletniego chłopca, który nie uczy się, wciąż przyrzeka poprawę, ale nie poprawia się, interesuje się wszystkim innym, tylko nie lekcjami, żadnej książki nie przeczyta do końca, czasem godzinami siedzi patrząc w próżnię. Chłopiec ma brata o dwa lata młodszego. Młodszy posiada wszelkie zalety i cieszy się powszechną sympatią. Rodzicom wydaje się dziwne, że dwaj chłopcy, chowani w takich samych warunkach, mogą się tak jaskrawo różnić. Z punktu widzenia psychologii indywidualnej nie jest to dziwne: chłopcy wcale nie mają takich samych warunków rozwoju, starszy czuje się wyparty z korzystnej sytuacji jednaka przez młodszego i wady jego stają się tym większe, im bardziej wzrastają zalety młodszego²⁾.

Drugi wypadek dotyczy dwudziestopięcioletniego studenta medycyny, który sam zgłosił się do lekarza. Student ten od półtora roku nie mógł zdobyć się na to, aby przygotować się do egzaminu z anatomii patologicznej, z którego raz się ściał. Sam bardzo się tym gryzł, ale nie mógł opanować lenistwa. Wstawał późno i nim się uporał z toaletą, była pora obiadowa. Po obiedzie musiał kłaść się na godzinkę, ale zazwyczaj z tej godziny robili się dwie. Potem przeglądał gruntownie gazety, bo

¹⁾ „Individualpsych. in der Schule“, str. 85.

²⁾ „Individualpsych. in der Schule“, str. 84—88.

bardzo interesował się polityką, wieczorem miał zawsze dużo spraw towarzyskich. Kładł się spać po północy. Nie mógł znaleźć czasu na naukę. Gdy próbował wstawać wcześniej, był tak śpiący, że zasypiał nad książką; gdy uczył się wieczorami, do późna w nocy, był następnego dnia do niczego. Kiedy próbował kłaść się wcześniej spać, opadała go bezsenność i zasypiał dopiero nad ranem, co przekreślało zdolność do pracy w ciągu następnego dnia. Po każdej nieudanej próbie wpadał w coraz większe rozgoryczenie i pesymizm.

Na jakim tle mogło powstać jego lenistwo? Pacjent był starszym z dwojga rodzeństwa, jego brat był o cztery lata młodszy od niego. Miał bardzo dobrego ojca, lekarza, i bardzo despotyczną matkę, która musiała zawsze we wszystkim postawić na swoim. W pierwszych latach życia starszy syn był ogromnie do matki przywiązany, ale gdy miał cztery - pięć lat, stosunek jego do niej uległ gruntownej zmianie: chłopiec stał się oschły względem niej i zachowywał postawę biernego oporu. Do ojca natomiast ogromnie się przywiązał. Pacjent, opisując swe dzieciństwo, nie zdawał sobie sprawy, że przyczyną jego zmiany w stosunku do matki było przyjście na świat młodszego brata, którym musiała się zająć. Młodszy stał się jej ulubieńcem, był aktywny, odważny. Starszy natomiast był nieśmiały, nieenergiczny, leniwy. Dzięki swej inteligencji ukończył, pomimo lenistwa, bez przeszkód gimnazjum i wyjechał do odległego miasta na studia medyczne. Poza domem czuł się bardzo dobrze, miał więcej ochoty do pracy i po pięciu semestrach dobrze zdał pierwsze egzaminy.

Niedługo potem przyjechał młodszy brat, który wstąpił na prawo. Od tego czasu datuje się zmiana w usposobieniu i pracy pacjenta. Młodszy brat ponawiały mnóstwo stosunków erotycznych i podkpiwał sobie z klasztorного trybu życia starszego, który był względem kobiet bardzo nieśmiały. Starszy usiłował dorównać młodszemu, ale to mu się nie udawało. Młodszy brat nawiązywał stosunki z mężatkami i koleżankami, stosunki te nie kosztowały go prawie wcale pieniędzy, a poza tym umiał je doskonale likwidować, gdy się stawały niewygodne. Starszy nie miał odwagi konkurować z bratem w towarzystwie, szukał powodzenia za pieniądze w nocnych lokalach. Kosztowało go to mnóstwo czasu i pieniędzy, stracił ochotę do nauki i w rezultacie ściął się na egzaminie z anatomii patologicznej. Od tego czasu nie mógł już się zabrać do pracy, gdy tymczasem brat jego robił znakomite postępy i zaręczył się z córką słynnego adwokata, co mu miało zapewnić przyszłość. Ojciec był bardzo zgryziony postępowaniem starszego syna, a matka zasypywała go wyrazami oburzenia.

Lekarz, do którego pacjent się zwrócił, uleczył go z tego neurotycznego lenistwa nie dając mu żadnych rad (bo z góry wiedział, że

pacjent niby to spróbuje się do nich zastosować i że to mu się nie uda), lecz naprowadzając go na zrozumienie jego stylu życiowego, którego jądrem było czynienie na przekór matce. Żal do matki, pragnienie „zemsty“ za „zdradę“, jakiej dopuściła się, obdarzając młodszego syna szczególnymi względami, to właśnie wraz z onieśmielającym działaniem przewagi brata było nieświadomą pobudką zachowania się pacjenta. Lenistwem, nie dającym się jakoby opanować, pacjent doprowadzał matkę do wściekłości. Neurotyczne objawy, jakie mu przy tym pomagały (senność i bezsenność), nadawały lenistwu pozory niezależności od woli. Gdy ten dorosły i inteligentny człowiek po kilku rozmowach z lekarzem usłyszał wytłumaczenie swego zachowania się i po krótkim wahaniu z tym wytłumaczeniem się zgodził, był przerażony. Następnego dnia zabrał się do nauki, po kilku dniach senność przy pracy i bezsenność w nocy ustąpiły, a praca zaczęła mu sprawiać przyjemność¹⁾.

A więc lenistwo powstaje na tle takiego samego mechanizmu psychicznego jak inne wady charakteru i w taki sam sposób należy je zwalczać: wytłumaczyć leniwemu człowiekowi przyczyny i cel jego lenistwa, dodać odwagi, umożliwić mu bliższe i serdeczniejsze współżycie z ludźmi. Gdyby matka studenta umiała zachować przywiązanie syna i gdyby go nie onieśmielała swym despotyzmem, charakter jego na pewno inaczej by się rozwinął.

Znacznie surowiej, niż przekorę i lenistwo, potępia się kłamstwo. Kłamią ci ludzie, którzy czują własną słabość, a nie widzą przed sobą lepszej drogi do zdobycia mocy. Najczęściej kłamstwo służy do tego, aby podnieść nieistniejące zalety kłamcy, uchronić go przed przykrością albo sprawić przykrość komuś, od kogo kłamca doznał poniżenia.

Sięgnijmy do przykładów:

W pierwszej klasie mówi się o zajączku wielkanocnym. Wstaje mały Marcinek i powiada, że wczoraj widział nad strumieniem prawdziwego zajączka wielkanocnego. Nauczyciel przypuszcza, że był to chyba zwykły zając, ale Marcin temu zaprzecza i opisuje dokładnie zająca: miał niebieski fraczek ze złotymi guzikami, czerwone spodnie, na plecach worek z różnobarwnymi jajkami itd.; gdy zając przeskakiwał przez strumień, jedno jajko, czerwone, wpadło do wody i odpłynęło.

¹⁾ Wexberg, Ueber die Faulheit, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsychologie“, 8, 1930, str. 132—141.

Innym razem ten sam chłopczyk opowiada, że gdy poprzedniego dnia podczas burzy szedł ulicą po mleko, piorun uderzył go w nos; jeszcze go dziś nos boli. Marcin opowiada też o wspaniałym umeblowaniu, jakie jest w jego domu. Przyrzeka kolegom w prezencie piękne zabawki. W rzeczywistości jest synem robotnika, który wszystkie pieniądze przegrywa na wyścigach, a w domu jest okrutnym tyranem. Sześciolatek Marcin jest najstarszy z pięciorga rodzeństwa, więc i matka niewiele może mu poświęcać uwagi. Chłopczyk czuje się wszędzie odsunięty na dalszy plan. Chciałby posiadać coś takiego, co by go wyróżniło, co by zwróciło na niego powszechną uwagę. Kłamstwo okazuje się jedynym środkiem, który może doraźnie zaspokoić jego ambicję¹⁾.

Dwunastoletni Paweł ma to nieszczęście, że prymus jego klasy mieszka w tym samym domu. Prymus stale przychodzi do rodziców Pawła i pełen poczucia wyższości opowiada o wszystkich jego niepowodzeniach. A że Paweł ma bardzo ambitnego i surowego ojca, doznaje przez tego chłopca wiele przykrości w domu. Po pewnej scenie domowej, wynikłej wskutek donosicielstwa kolegi, Paweł powiedział, że kolega nie powinien o jego przewinieniach opowiadać, bo sam też nie jest bez winy. I opowiedział długą i szczegółową historię o tym, jak to kolega ukradł w szkole złotówkę. Inny kolega, sprzymierzony z Pawłem, potwierdził to kłamstwo. Gdy prymus znów się zjawił u rodziców Pawła, matka wytknęła mu kradzież. Po kilku dniach kłamstwo Pawła wyszło na jaw, Paweł został surowo ukarany, ale przynajmniej przez pewien czas triumfował nad zniechęconym donosicielem²⁾.

Dziewięcioletni Filip jest nerwowym, niespokojnym dzieckiem, uczy się źle, choć wcale nie jest głupi. Jest bardzo tchórzliwy, wszystkiego się boi, unika wszelkiego niebezpieczeństwa. Wie jednak, że bardzo brzydko jest być tchórzem, i zmyśla najosobliwsze kłamstwa, w których jest zawsze bohaterem. Raz opowiada, jak to, wyglądając zza węgła muru, ujrzał tygrysa. Innym razem, że przyszedł do domu, drzwi były otwarte i nikt nie miał odwagi wejść, bo wewnątrz był złodziej; ale on, Filip, chwycił siekiere i zabił złodzieja. Gdy Filip mówi, że tego dnia w szkole oprócz niego nikt nie nie umiał, matka już wie na pewno, że spotkały go w klasie same niepowodzenia. Matka rozpleszcza syna, a ojciec jest dla niego bardzo surowy. Razu pewnego Filip prosił ojca, aby poszedł z nim na cmentarz, bo w szkole zadano wypracowanie o cmentarzu. Ojciec nie chciał pójść i Filip poszedł ze służącą. Napisał potem bardzo dobre wypracowanie, w którym nie było ani słowa prawdy. Wypracowanie nie musi być prawdziwe, ale w danym wypadku zmyśle-

1) Seelmann, Das nervöse und schwererziehbare Kind, str. 191—2.

2) Seelmann, Das nervöse..., str. 200.

nia leżały na tej samej linii, co wszelkie kłamstwa chłopca. Filip opisał dokładnie, jak to razem z ojcem był na cmentarzu i jak ojciec płakał. Na końcu napisał: „Ja nie płakałem, mężczyzna nie płacze“. Filip w wypracowaniu ojca poniżył, a siebie wywyższył, odwrócił rzeczywisty stan rzeczy¹⁾.

Nie będziemy mnożyć przykładów. W tych, które przytoczyliśmy, i w tych niezliczonych, które zna każda matka i każdy nauczyciel, kłamstwo zawsze świadczy o braku odwagi, o poczuciu niższości i o pragnieniu wywyższenia się. Dziecko, mające zaufanie do siebie, do swoich wychowawców i do otoczenia, nie ma potrzeby kłamać. Dziecko, które cieszy się sympatią i uznaniem otoczenia, nie szuka zaspokojenia ambicji w zmyślonych powodzeniach zaczerpniętych z fantazji.

Przejdźmy do dotkliwszej jeszcze bolączki wychowawczej — do kradzieży. Skłonność do kradzieży, ze względu na doniosłe skutki społeczne, spotyka się zawsze z bardzo ostrą ujemną oceną etyczną. Palącą potrzebą wychowawczą jest znalezienie przeciw niej środka zaradczego.

I tę wadę psychologia indywidualna oświecla we właściwy sobie sposób. Kradnie tylko ten, kto odczuwa jakiś brak, kto się czuje biedny i chciałby się zbożać, a nie ma odwagi albo nie wierzy w możliwość zbożenia się w sposób uczciwy. Ubóstwo i bogactwo trzeba nieraz pojmować w sposób przenośny, bo niejedna kradzież ma na celu zdobycie miłości, uznania, sławy, a nie dóbr materialnych. Szczególnie u dzieci częste są wypadki kradzieży, których celem jest zdobycie środków mających zjednać sympatię otoczenia.

Oto przykłady:

Chłopczyk, jednak, grzeczny, łagodny, bardzo przywiązany do rodziców, otoczony troskliwą opieką matki. Ojciec stale jeździ w sprawach handlowych. Gdy mały miał siedem lat, ojciec założył sklepik, którym zajęła się matka. Sytuacja dziecka pogorszyła się: ojciec jeździł, rzadko był w domu, matka cały dzień w sklepie; chłopiec poczuł się opuszczony, ograbiony z miłości. I wtedy zaczyna kraść. Kradnie krawaty

¹⁾ Technik der Individualpsych., II, rozdz. XIII „Lügen als Mittel zur Erhöhung des Persönlichkeitsgefühls“, str. 108—116.

ze sklepu rodziców i daje je czeladnikom tapicera z tegoż domu. Kradnie róże w sąsiednim parku i przynosi do domu lub darowuje je uko-
chanej ciotce. Motywem jest zdobycie miłości, sympatii. Matka jest za-
jęta, więc chłopiec szuka sympatii u innych osób. W tym samym okre-
sie czasu bywa bardzo niegrzeczny i arogancki.

Gdy po dwóch latach rodzice zwinęli sklep, matka cały swój czas
i całą troskliwość poświęciła znów dziecku. Chłopiec stał się znów po-
kuszny i spokojny. Znikły wszelkie wady, które dawały się przez ten
czas we znaki¹⁾.

Trzynastoletni chłopak, najgorszy uczeń w klasie, posiada tyle
wad, że musiano go wreszcie wykluczyć z piątej klasy szkoły powszech-
nej. Chłopiec kradł, znikał z domu na szereg dni, aż go policja w stanie
zupełnego zaniedbania sprowadzała z powrotem. Oddano go do zakładu
wychowawczego. Tam zajął się nim bliżej jeden z nauczycieli, który
w rozmowach z nim poznał motywy jego postępowania. Chłopiec odczu-
wał nade wszystko potrzebę tkliwości i uprzejmości. Pochodził z biednej
rodziny, ale był rozpieszczony przez matkę. Ojca miał surowego.
W pierwszych trzech klasach uczył się dobrze, bo nauczyciel był dla
niego życzliwie usposobiony. W czwartej klasie nastąpiła zmiana: nowy
nauczyciel jakoby nie znoślił chłopca i od tego czasu przestał się on
uczyć.

Co robił ze skradzionymi rzeczami? Rozdarowywał je kolegom,
bo jako zły uczeń sądził, że w inny sposób nie zdobędzie ich życzliwości.
Dlaczego uciekał z domu? Bo dostawał zły stopień w szkole i wleźniał,
że ojciec będzie go bił. A gdy wracał po dłuższej nieobecności do domu,
matka, pełna troski o niego, całowała go i ścisłała. I wtedy wychodziło
na jaw, że to on zbierał drzewo i kładł je pode drzwiami matki. Zbie-
ranie drzewa dla matki wypływało z tych samych pobudek i miało ten
sam cel, co rozdarowywanie kolegom kradzionych rzeczy, ale podczas
gdy pierwsze ukazuje chłopca w sympatycznym świetle, drugie spotyka
się z ostrym potępieniem²⁾.

Czternastoletni chłopiec, najmłodszy z pięciorga rodzeństwa, dobrze
się uczył w szkole powszechnej, ale po ukończeniu jej nie chce dalszej
nauki, bo chciałby pracować zawodowo. Pomimo to rodzice oddają go
do szkoły średniej. Od tego czasu jest jak odmieniony: źle się uczy,
kłanę, wagaruje i kradnie pieniądze pozostawione bez nadzoru. Kupuje
sobie łakocie, pali, na nagany i bicie nie reaguje. Reszta rodzeństwa
są to wszyscy dzielni ludzie, pracujący już zawodowo, są więc nie-

1) „Technik der Individualpsychologie“, II, rozdz. XVII „Diebstahl
wegen verllorener Liebe“, str. 140—8.

2) „Individualpsychologie in der Schule“, str. 23—3.

zależni, i najmłodszy, który chciałby im dorównać, czuje się poniżony tym, że wciąż jeszcze jest dzieckiem. Kradzież i inne złe postęпки odgrywają tu rolę zemsty¹⁾.

Jedyny syn zamożnych rodziców popełnia stale kradzieże domowe. Mając pięć lat czuł się dotknięty i poniżony tym, że rodzice, wychodząc, zamykali wszystkie szafy i szuflady. Zaczął więc dobierać klucze do zamkniętych zamków i płądował w szufladach. Opozycja przeciw rodzicom i dążenie do samodzielności sprowadziły go na drogę kradzieży. Jako młody człowiek wciąż jeszcze kradnie. Kiedy ojciec go upomina: „Po' co ci to? Przecież wszystkie twoje kradzieże wykrywam“, chłopiec z dumą i wyższością myśli sobie, że ojciec nawet dwudziestej części nie wykrył²⁾.

Dziewięcioletnia dziewczynka kłamie, kradnie i drugi rok jest w trzeciej klasie. Jej rodzice rozwiedli się. Matka nie lubi córki, a mała odpyła jej tym samym i nie chce mieszkać u niej. Ojca bardzo kocha, ale ten z przyczyn niezależnych od niego nie może jej u siebie trzymać. Była przez pewien czas u dziadków, ale dziadkowie też jej nie chcieli mieć u siebie. Oddano ją do obcych ludzi, ale i ci pragną się jej pozbyć, bo dziewczynka kradnie, szczególnie artykuły żywnościowe. Jest więc to dziecko pozbawione objawów miłości i w dodatku cierpiące biedę, bo ojciec jej jest biedny. Za skradzione pieniądze kupuje łakocie i rozdawrowuje je, pragnie w ten sposób zdobyć sympatię dzieci. Raz ukradła swym opiekunom jajka i podarowała je lub sprzedawała nauczycielce; słyszała, że nauczycielka chce kupić jajka i chciała się przysłużyć. W rezultacie kradzieże jej wychodzą na jaw, w szkole zaczynają jej unikać i sytuacja małej staje się coraz gorsza. Dziewczynka robi wrażenie dziecka pragnącego miłości i opieki. Jak widać, nie straciła jeszcze wiary w to, że można od ludzi oczekiwać miłości, nie uważa jeszcze wszystkich za wrogów. Ale nie wierzy już we własne siły, skoro nie widzi przed sobą innej drogi do zdobycia sympatii i uznania, jak tylko kradzież i obdarowywanie ludzi. Analizując ten przypadek Adler zwraca uwagę na to, że takie właśnie dziecko, które pragnie miłości, a nie znajduje cieplejszej atmosfery ani w domu, ani w szkole, gorliwie lgnie do ludzi, którzy objawiają mu bodaj pozory życzliwości i łatwo daje się wciągnąć na drogę przestępczości lub prostytucji³⁾.

¹⁾ E. Goldberger, *Der Diebstahl als Entmutigungserscheinung*, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 6, 1928, str. 68.

²⁾ *Praxis und Theorie...*, str. 242—3.

³⁾ „Technik der Individualpsychologie“, II, rozdz. II „Ein Repe-tent“, str. 26—33.

We wszystkich omówionych przypadkach kradzież jest reakcją na poniżenie, mającą ułatwić zdobycie znaczenia i mocy. Stosunkowo rzadko głębszym motywem kradzieży u dzieci jest chęć posiadania jakiegoś czysto materialnego dobra. A nawet w tych wypadkach, kiedy dziecko kradnie tylko dlatego, że pragnie posiadać na własność jakąś książkę, gumkę, wstążkę lub po prostu pieniądze, to i wtedy łatwo stwierdzić, że dlatego tak dotkliwie odczuwa swoją niższość materialną, bo i na innych terenach czuje się upośledzone.

Kradzież nie jest skutecznym sposobem zdobywania mocy. Prędzej czy później wychodzi na jaw i pogarsza sytuację kradnącego. Toteż chwytają się tego wątpliwego środka tylko jednostki, które czują się bardzo zagrożone i nie widzą lepszego wyjścia. W stosunku do dzieci można stwierdzić, że kradzież zawsze zbiega się z jakimś niepowodzeniem w ich życiu. Albo zdarzyło się dziecku coś bardzo dla niego przykrego, albo grozi mu jakaś poważna przykrość czy to zły stopień, czy kara, czy nieporozumienie z rodzicami.

Takie samo tło mają i inne wykroczenia przeciw wymaganiom społeczeństwa. Bijatyki i okrucieństwa, oszustwa, oszczerstwa, wreszcie zbrodnie są to wszystko reakcje na poniżenie, charakterystyczne dla ludzi, którzy stracili wiarę, iż potrafią w ramach społecznie cenionego zachowania się zdobyć moc i znaczenie.

Trzynastoletnia Hania kilkakrotnie podpałała dom swych przybranych rodziców. U przybranych rodziców dziewczynka czuła się bardzo źle. Matka i babka były bardzo surowe i niechętne dla niej. Hania raz nawet uciekła z domu. Niedługo przed pierwszym podpaleniem Hania skradła opiekunom dwadzieścia złotych i większą część rozdała koleżankom, które kupiły sobie za te pieniądze różne rzeczy; resztę wydała na prezenty dla dzieci. Kradzież wyszła na jaw. Stosunki w domu się pogorszyły. Jednego dnia matka posłała Hanię do tych dziewczynek, którym dała pieniądze, aby odebrała od nich przedmioty kupione za skradzione pieniądze. Było to oczywiście dla niej głębokie poniżenie. Tego dnia po raz pierwszy podpałała dom przybranych rodziców¹⁾.

¹⁾ E. Sorge-Boehmke, Eine dreizehnjährige Brandstifterin, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 9, 1931, str. 371—5.

Psychika przestępcy pod wieloma względami podobna jest do psychiki neurotyka¹⁾). Zarówno przestępca jak i neurotyk cierpią na silne poczucie niższości, nie mają poczucia wspólnoty z ludźmi, są źle przygotowani do współżycia społecznego, są egoistyczni, dążą nieprzeparcie do zdobycia mocy, ale nie drogą społecznie pożądaną, do której brak im odwagi, lecz szkodliwą, chwytają się środków, których doraźne działanie przynosi poczucie mocy lub chroni przed niepowodzeniem, ale które na dalszą metę są zawodne.

Są jednak i zasadnicze różnice psychiczne między przestępcą a neurotykiem. Neurotyk nie zdaje sobie sprawy z celu swych objawów neurotycznych, jego zachowanie się ma wszelkie cechy mimowolności. Natomiast zachowanie się przestępcy jest świadome i uplanowane. Rzadko kiedy neurotyk byłby w stanie obmyślić i wykonać skomplikowane przestępstwo. Należy więc stwierdzić, że chociaż zarówno neurotyk jak przestępca nie mają odwagi, aby normalnie współpracować ze społeczeństwem, to jednak przestępca posiada więcej wiary w siebie niż neurotyk, bo jest jednak zdolny do działania, objawia pewną samodzielność i energię. Neurotyk stara się obejść wszelkie niewygodne dlań nakazy, przestępca łamie je. Neurotyk dzięki swym objawom chorobowym zrzuca z siebie wszelką odpowiedzialność za swe zachowanie się, przestępca wie, że ponosi odpowiedzialność za swoje czyny.

Przestępcy nie są też doszczętnie wyzuci z uczuć społecznych; tworzą bandy, w których panuje solidarność i swoista uczciwość. Często zdolni są do litowania się i opiekowania słabymi, objawiają nieraz pewną „rycerskość“ w stosunku do ubogich, do nieszczęśliwych, do dzieci. Można więc w zakresie uczuć społecznych niejednokrotnie stwierdzić wyższość przestępcy nad neurotykiem, zasklepionym wyłącznie w sferze własnych interesów. Niejednego przestępcę łatwiej jest skierować na właściwą drogę, niż neurotyka mocno posuniętego

¹⁾ Adler, *Neurose und Verbrechen*, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsychologie“, 3, 1925, str. 1—11.

w nerwicy. Przestępca posiada jeszcze pewną energię, jakie takie zaufanie do siebie i potrzebę współzycia z ludźmi. Trzeba jednak przekonać go o tym, że mógłby osiągnąć moc i znaczenie drogą normalnej, pożytecznej pracy i że świat nie jest pełen wrogów; trzeba mu dodać odwagi i wiary we własne siły i dać mu odczuć sympatię i zaufanie otoczenia¹⁾.

Jak uleczyć człowieka przekornego, leniwego, kłamcę, oszusta, złodzieja, bandytę — oto ciężkie i nierozwiązane dotąd zagadnienie wychowawcze.

Jedynym prawie stosowanym dotąd środkiem są kary. Dziecko nie nauczyło się lekcji — dostało złą ocenę; zachowywało się niewłaściwie — otrzymało zły stopień ze sprawowania albo nie poszło do kina, albo nie dostało deseru; człowiek ukradł — wsadzono go do więzienia; itd.

Czy kara jest skutecznym środkiem wychowawczym przeciw jakimkolwiek wadom charakteru? Psychologia indywidualna zaprzecza temu kategorycznie. Wyznaczyć komuś karę lub zły stopień za popełniony błąd to zupełnie analogiczna reakcja, jaką objawiłby lekarz, który, wezwany do człowieka o złamanej nodze, orzekłby: „Pan ma złamanie nogi. Dowiedzenia!“²⁾.

Niezliczone przykłady z praktyki pedagogicznej i sądowej pouczają, że nagana, kara, dom poprawczy, więzienie nie wywołują z reguły żadnej poprawy. Pomimo to stosuje się te środki nadal.

Kara nie wywiera dodatniego wpływu, lecz przeciwnie, działa ujemnie. Kara poniża, przygniata, onieśmiela, zniechęca do prób poprawy, nastraja wrogo do osób wymierzających karę, budzi pragnienie zemsty.

Nie kary, lecz naturalne przykre skutki złych uczynków mogą odstraszać ludzi od wykroczeń. W szkole np. zamiast karać dzieci za spóźnienie, nauczyciel powinien rozpoczynać

¹⁾ Zagadnieniu przestępczości poświęcony jest m. in. cały zeszyt 5 tomu 9 „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 1931.

²⁾ Praxis und Theorie“..., str. 242.

pracę od czegoś bardzo interesującego i wesołego, tak aby spóźnienie przynosiło wyraźną szkodę¹⁾). Nie każdy jednak zły postępek pociąga w sposób naturalny i bezpośredni przykre skutki dla sprawcy.

Błędy ludzkie powstają wskutek poczucia niższości i braku odwagi. Kara pogłębia to poczucie i bardziej jeszcze odbiera wiarę we własne siły. Zamiast karać, trzeba ośmielać, pomagać, uczyć znajdowania przyjemności we współzyciu z ludźmi. Na dwóch przypadkach zaczerpniętych z praktyki szkolnej zilustrujemy, jak można reagować na wykroczenia dzieci bez stosowania kar¹⁾).

Do nauczyciela szkoły powszechnej przychodzi kobieta ze skargą na jednego z uczniów: poprzedniego dnia, gdy córka tej pani wracała z procesji w białej sukni, chłopiec napadł ją, podarł jej suknię i obrzucił błotem. Matka dziewczynki nie żąda odszkodowania pieniężnego, bo rodzina chłopca jest bardzo biedna, domaga się jedynie surowej kary dla chłopca. Wezwany uczeń, znany z przekory i bezczelności, w arogancki sposób zrzuca całą winę na dziewczynkę. Matka wychodzi oburzona do głębi tym, że nauczyciel nie wymierzył mu od razu surowej kary.

Po lekcjach nauczyciel omówił spokojnie z chłopcem całe zajście. Chłopiec przedstawił je w następujący sposób: stał przed wystawą sklepu, gdy nagle ktoś go kopnął mocno w bosą nogę. Odwrócił się, uderzył napastnika w twarz i uciekł. Dziewczynka, dużo starsza od niego, dogoniła go i zaczęła go bić. Chłopiec się bronił i w bójce podarł jej suknię. Potem wyrwał się z jej rąk i z daleka obrzucał ją błotem. Chłopiec nie odrzucał przypuszczenia nauczyciela, że kopnięcie mogło być nieumyślne, tłumaczył się jednak tym, że on się tylko bronił.

Nauczyciel omówił zajście z dziewczynką, która potwierdziła zeznania chłopca i zapewniła, że uderzyła go niechcący. Wówczas nauczyciel wytłumaczył chłopcu bez żadnego moralizowania, że wskutek jego omyłki dziewczynka niezasłuzenie ucierpiała. Należy się jej jakieś zadośćuczynienie. Nazajutrz uczeń zgłasza gotowość uczynienia czegoś dla dziewczynki, nie wie tylko co. Nauczyciel proponuje, aby narwał za miastem bukiet polnych kwiatów i zaniósł jej. Chłopiec chętnie to wykonał.

1) Wexberg, „Individualpsychologie“, str. 283.

2) Oba przypadki zaczerpnięte z pracy K. Seelmann'a „Verhütung...“

Nauczyciel odwiedził jeszcze matkę dziewczynki, opowiedział o ciężkich warunkach, w jakich uczeń ten się chowa, o tym, jak przyzwyczajony jest z każdej strony oczekiwać napaści. Zarówno matka, jak córka, ujęte kwiatami i poważnym stosunkiem nauczyciela do sprawy, są już zupełnie zadowolone.

Drugi wypadek. W klasie dokonał ktoś włamania do kasy wycieczkowej i skradł wszystkie oszczędności, z wielkim trudem uzbierane przez dzieci, należące przeważnie do biednych rodzin. Powszechne rozgoryczenie. Podejrzanie pada od razu na jednego z najbiedniejszych chłopców, który ostatnio kupował sobie wiele łakoci. Ten jednak stanowczo do winy się nie przyznaje. Nauczyciel nawołuje klasę do spokoju i przyrzeka zająć się osobiście tą sprawą. Wgląd w domowe warunki chłopca daje przytłaczające wyniki: ojciec, nałogowy pijak, przed dwoma tygodniami wypędził żonę z dwojgiem dzieci z domu. Odtąd matka i dzieci są bez dachu, żebrzą, nocują w stodołach. Nauczyciel opowiada to klasie i wzywa do zaopiekowania się nieszczęśliwymi, dopóki władze nie znajdą jakiegoś wyjścia. Wezwanie spotyka się z serdecznym oddźwiękiem. Jeden z uczniów, syn oberżysty, biegnie do domu i uzyskuje od ojca bezpłatny pokój dla matki z dziećmi na najbliższe dni; tamże ma otrzymywać matka z młodszym dzieckiem obiady, a starszy chłopiec ma jadać co dzień u innego kolegi. Sprawa kradzieży schodzi na drugi plan. Nauczyciel omawia ją jednak z chłopcem. Ten przyznaje się od razu do winy, twierdzi, że wypierał się z obawy przed klasą, i przyrzeka zwrócić skradzione pieniądze ze swych zarobków ze sprzedaży gazet.

Skutek w obu omówionych wypadkach jest taki, jakiego na pewno nie osiągnęłaby kara.

Postępowanie z dorosłymi przestępcami powinno wyglądać analogicznie jak w stosunku do dzieci: zamiast wyrzucać przestępcę za nawias społeczeństwa i oczekiwać od niego poprawy wtedy, kiedy znajduje się w izolacji i w poniżeniu, należy wyjść mu niejako na spotkanie, wciągając go do życia społecznego, ułatwić mu wdrożenie się do pożytecznej pracy.

Znacznie jednak łatwiej jest zapobiegać powstawaniu złych skłonności, niż je potem usuwać. Zapobieganie wadom charakteru jest głównym zadaniem psychologii indywidualnej, która w tym celu podaje nieprzebrane bogactwo wskazówek wychowawczych. Ważne jest nie to, aby dziecko poznało

przykre skutki niewłaściwego zachowania się, lecz to, aby poznało dobroczynne skutki dobrego postępowania.

W zwalczaniu wad charakteru i skłonności przestępczych niebezpieczne jest przecenianie roli dziedziczności. Nic łatwiejszego, jak zrzucić odpowiedzialność za wady cudze lub swoje na wrodzone skłonności. Adler i jego uczniowie wpadają, jak już zaznaczaliśmy, raczej w drugą krańcowość: dziedziczności przypisują rolę minimalną lub w ogóle odmawiają jej znaczenia. Takie stanowisko ma tę dobrą stronę, że skłania do wyzyskania wszelkich możliwości, jakimi rozporządza wychowawca, dla osiągnięcia poprawy. Za największy błąd wychowawczy uważa Adler wytykanie dziecku, że posiada wrodzone skłonności przestępcze.

13. PORADNIE PSYCHOLOGICZNO-WYCHOWAWCZE

Adler i jego uczniowie zmierzają do tego, aby znajomość duszy ludzkiej stała się powszednim dobrem, aby każda matka, każdy nauczyciel, każdy w ogóle człowiek rozumiał pobudki własnego i cudzego zachowania się i aby uniał odpowiednio postępować z ludźmi. Adlerowskie metody wychowawcze mogą i powinny przeniknąć do każdej rodziny, szkoły, do wszelkich w ogóle instytucyj, mających za główny lub uboczny cel wychowanie. Wskazówki, jakie daje psychologia indywidualna, są dostatecznie proste, aby mogły być dostępne nawet dla sfer mało wykształconych.

Omawiając obszernie szkołę Adlera nie można nie wspomnieć choćby pokrótce o sposobach, jakimi propaguje ona swą wiedzę wśród szerokiej warstw zainteresowanych osób i udziela porad potrzebującym.

W pierwszym rzędzie należy tu wspomnieć o poradniach wychowawczych¹⁾. W Wiedniu, który był ośrodkiem działań

¹⁾ Poradniom wychowawczym poświęcony jest m. in. zeszyt 3. tomu 7. „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 1929.

ności szkoły adlerowskiej, pierwsza poradnia wychowawcza powstała w roku 1920, a w roku 1929 poradni, pozostających pod bezpośrednim kierunkiem psychologów indywidualnych, było 28. Poza Wiedniem poradnie takie istnieją w szeregu innych miast różnych krajów.

W każdej poradni pracuje lekarz i pedagog, obaj o gruntownym wykształceniu psychologicznym. Wielu porad udzielić może sam wychowawca-psycholog, współpraca lekarza jest jednak niezbędna, gdyż, jak wiemy już dobrze z poprzednich rozważań, trudności wychowawcze bardzo często są ściśle sprzęgnięte z niedomaganiem fizycznymi. Pracować w poradni wychowawczej może jedynie lekarz o wykształceniu psychologiczno-pedagogicznym.

Do poradni przychodzą rodzice z dziećmi, szkoły nadsyłają trudne przypadki, czasem zgłaszają się dzieci same. Zależnie od tego, czy porada jest kosztowna, czy dość tania lub bezpłatna, działalność poradni może zataczać szersze lub węższe kręgi. Wiedeńskie poradnie były bezpłatne i to oczywiście umożliwiało niesienie pomocy najszerszym warstwom potrzebujących.

Poradnie udzielają wskazówek zarówno dzieciom, jak rodzicom i nauczycielom. Porady dla rodziców i nauczycieli są niemniej ważne niż porady dla dzieci, a częstokroć ważniejsze, kiedy trudności wychowawcze powstają wskutek błędów wychowawców.

Porada odbywa się zazwyczaj w ten sposób, że doradca naprzed rozmawia z matką, podczas gdy dziecko znajduje się w przyległym pokoju, a potem matka wychodzi, doradca zaś rozmawia z dzieckiem. Każdy może przyjść do poradni i przysłuchiwać się rozmowom. Czy porady powinny odbywać się przy drzwiach zamkniętych czy też publicznie — to zagadnienie było wielokrotnie dyskutowane.

Na podstawie długoletniego doświadczenia Adler i jego uczniowie twierdzą, że jawność obrad jest bezwzględnie pożyteczna. Dzieci co najwyżej w pierwszych chwilach czują się

skrępowane obecnością szeregu przysłuchujących się. Zainteresowanie wielu osób sprawą dziecka podnosi je na duchu, zwiększa jego poczucie wspólnoty z ludźmi, daje mu przeświadczenie, że go nie lekceważą w poradni. Poza tym doradca może nieraz wyzyskać obecność publiczności dla celów terapeutycznych. Chcąc np. dodać otuchy ambitnemu dziecku, które czuje się złamane i zgnębione tym, że dostało dwójkę w szkole, doradca zwraca się do publiczności z pytaniem, czy jest wśród obecnych ktoś taki, kto nigdy dwójki w szkole nie dostał; — nikt się nie zgłasza. Jeżeli jednak tematem porady jest sprawa drażliwa, rozmowy toczą się przy drzwiach zamkniętych. Tak samo w wypadkach, gdy petent sam domaga się, aby porada odbywała się bez świadków postronnych; psychologia indywidualna unika wszelkiej przemocy, więc i w tym przypadku nic nie chce narzucać.

Przysłuchiwanie się poradom jest oczywiście znakomitym środkiem bliższego zapoznawania się z teorią i praktyką psychologii indywidualnej. Toteż osoby pragnące wyszkolić się w tej dziedzinie chętnie odwiedzają poradnie.

Jaki przebieg ma porada, o tym z grubsza można było sobie wyrobić pojęcie na podstawie wszystkich dotychczasowych rozważań. Doradca na podstawie szczegółowej rozmowy z matką (względnie z inną osobą dorosłą) i z dzieckiem stara się ustalić istotę i przyczyny trudności, uchwycić styl życiowy dziecka i udzielić odpowiednich wskazówek. Zazwyczaj, jak wiemy, chodzi o to, aby dziecku w ten lub inny sposób dodać odwagi.

Szczególnie ostrożnie należy postępować w rodzicami. Nie wolno ich ostro krytykować, nie wolno w jaskrawy sposób wytykać im ich błędów, ani też narzucać arbitralnie własnych metod wychowawczych. Doradca musi być ogromnie uprzejmy zarówno z dzieckiem, jak z matką, wszyscy zgłaszający się muszą widzieć wyraźnie, że ich zmartwienia spotykają się tu z żywym i serdecznym zainteresowaniem.

Dobry doradca oprócz gruntownej wiedzy musi posiadać jeszcze i szczególne zdolności do nawiązywania kontaktu z ludźmi oraz dar pozyskiwania sobie zgłaszających się osób i wzbudzania w nich zaufania.

Każdy szukający pomocy w poradni musi wyjść z niej podniesiony na duchu. Nigdy nie wolno dawać petentom do zrozumienia, że ich wypadek uważa się za beznadziejny lub prawie beznadziejny.

Rzadko kiedy wystarcza jedna porada. Najczęściej poleca się dziecku i matce albo samemu dziecku, lub samej matce przyjść jeszcze raz po pewnym czasie, względnie stale przychodzić w pewnych odstępach czasu (co miesiąc, co tydzień i częściej). Czasem doradca prosi, aby przyszedł i ojciec dziecka albo któregoś z rodzeństwa. Wiadomo, że przyczyny wielu trudności tkwią właśnie w którymś z członków rodziny, na którego doradca musi wpłynąć, ażeby móc uzdrowić zgłaszające się dziecko.

Poradnia utrzymuje też kontakt ze szkołą. Bez współpracy jednego lub kilku nauczycieli czasem uzdrowienie dziecka jest nieosiągalne.

Przebieg rozmowy doradcy z opiekunami dziecka lub z nim samym bywa bardzo rozmaity. Dużą rolę odgrywa tu doświadczenie doradcy. Dla ułatwienia rozmowy z rodzicami istnieje kwestionariusz, zawierający szereg pytań, mogących oświetlić przyczyny trudności wychowawczych. Kwestionariusz daje pewien schemat rozmowy. Wybór i kolejność pytań zależą od rodzaju omawianego wypadku.

Kwestionariusz ten przytaczamy w całości.

Zarys kwestionariusza

mającego ułatwić zrozumienie dzieci trudnych do prowadzenia i postępowanie z nimi. Ułożony i objaśniony przez „Międzynarodowy Związek dla Psychologii Indywidualnej”¹⁾.

¹⁾ Kwestionariusz zamieszczony jest w „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 2, 1923, Nr 2, str. 1—3, oraz z drobnymi zmianami w „Individualpsych. in der Schule“.

1. Od jak dawna dziecko daje powód do skarg? Jaka była zewnętrzna i duchowa sytuacja dziecka, gdy się ujawniły uchybienia?

Ważne są: zmiany środowiska, wstąpienie do szkoły, zmiana szkoły, zmiana nauczyciela, przyjście na świat młodszego rodzeństwa, niepowodzenia w szkole, nowe przyjaźni, choroby dziecka i rodziców itd.

2. Czy dziecko już przedtem zwracało na siebie w jakiś sposób uwagę? Fizyczną lub duchową nieudolnością? Tchórzostwem? Nie dbałością? Trzymaniem się na osobności? Niezręcznością? Zazdrością? Niesamodzielnością przy jedzeniu, ubieraniu, myciu, kładzeniu się spać? Czy boi się samotności? ciemności? Czy zdaje sobie sprawę z roli swej płci? Pierwszorządne, drugorzędne, trzeciorzędne cechy płciowe? Jak traktuje drugą płć? Jak daleko sięga jego uświadomienie płciowe? Czy jest pasierbem, względnie pasierbicą? Dzieckiem nieślubnym? Czy jako n ale dziecko było oddane na wychowanie? Jacy byli jego opiekunowie? Czy pozostaje jeszcze z nimi w kontakcie? Czy we właściwym czasie nauczyło się chodzić i mówić? Bez błędów? Czy zęby rozwinęły się we właściwym czasie? Czy były większe trudności przy nauce pisania? rachowania? rysowania? śpiewu? pływania? Czy w wyraźny sposób przywiązało się do jednej jedynej osoby? do ojca? matki? dziadków? niańki?

Należy zwrócić uwagę, czy nie da się wykryć wrogiego nastawienia do życia oraz na przyczyny wywołujące poczucie niższości, na skłonność do omijania trudności i pewnych osób, na rysy egoizmu i wrażliwości.

3. Czy dziecko sprawiało wiele kłopotów? Czego i kogo boi się najwięcej? Czy krzyczało w nocy? Moczyło łóżko? Czy objawia żądę władzy? Czy również w stosunku do silnych, czy też tylko w stosunku do słabych? Czy objawiało wyraźną ochotę, aby leżeć w łóżku jednego z rodziców? Czy jest nieruchawe? niezręczne? rachityczne? inteligentne? Czy często je drażniono i wyśmiewano? Czy objawia próżność, jeżeli chodzi o włosy, ubranie, obuwie? Czy dłużej w nosie? obgryza paznokcie? jest żarliwe?

Idzie o ustalenie, czy dziecko z większą lub mniejszą odwagą daży do wywyższenia się. Czy przekora stała na przeszkodzie opanowywaniu popędów.

4. Czy dziecko łatwo nawiązywało stosunki koleżeńskie, czy też było nieznośne i dręczyło ludzi i zwierzęta? Czy ma skłonność do przewodzenia? Czy też trzyma się w odosobnieniu? Jest zbieraczem? Skąpe? Chciwe pieniędzy?

Dotyczy to jego zdolności do kontaktu z ludźmi i stopnia jego braku odwagi.

5. Jakie jest teraz pod tymi wszystkimi względami? Jak się zachowuje w szkole? Czy chętnie chodzi do szkoły? Spóźnia się? Czy

przed pójściem do szkoły jest podniecone, spieszy się? Gubi książki, teczkę, zeszyty? Denerwuje się przed klasówkami i egzaminami? Zapo-
mnia odrobić lekcje albo sprzeciwia się ich odrabianiu? Marnuje czas?
Jest leniwe? Nieudolne? Nie może się skupić? Przeszkadza na lekcjach?
Jak się odnosi do nauczyciela? krytycznie? arogancko? obojętnie?
Prosi innych o pomoc w odrabianiu lekcji, czy też czeka zawsze na ich
wezwanie? Czy ma ambicje w zakresie gimnastyki i sportu? Czy uważa
siebie za częściowo lub całkowicie niezdolne? Czy czyta bardzo dużo?
Jaką lekturę najchętniej? Kradnie? Kłamie?

Te pytania dają wgląd w przygotowanie dziecka do szkoły i w wy-
nik eksperymentu, jakim jest dla dziecka szkoła, oraz w ustosunkowa-
nie się jego do trudności.

6. Dokładne dane o stosunkach domowych, o chorobach rodziny,
o alkoholizmie, skłonnościach przestępczych, nerwicach, niedorozwoju
umysłowym, luesie, epilepsji. O stopie życiowej rodziny. Wypadki śmierci
w rodzinie. W jakim wieku było wtedy dziecko? Czy jest sierotą?
Czy wpływ dominuje w rodzinie? Czy wychowanie jest surowe, gder-
liwe, rozpieszczające? Czy wzbudza się w dzieciach strach przed ży-
ciem? Jaką dziecko ma opiekę?

Odpowiedzi wskazują jakie jest położenie dziecka w rodzinie i jak
ta sytuacja na nie podziałała.

7. Które miejsce w rodzeństwie zajmuje dziecko? Czy jest naj-
starsze, drugie, najmłodsze, jedyne, jedyny chłopiec, jedyna dziew-
czynka? Współzawodnictwo? Często płacze? Złośliwie się śmieje? Ma
skłonność do poniżania innych?

Ważne dla charakterologii, rzuca światło na stosunek dziecka do
innych.

8. Plany zawodowe dziecka? Co myśli o małżeństwie? Jaki jest
zawód członków rodziny? Jakie jest pożycie małżeńskie rodziców?

Te dane ułatwiają wysnucie wniosków co do odwagi i wiary
dziecka w przyszłość.

9. Uлюбione zabawy? Uлюбione opowiadanie? Uлюбione postaci
z historii i poezji? Czy chętnie przeszkadza innym w zabawach? Gubi
się we własnych fantazjach? Myśli trzeźwo nie poddając się fantazji?
Marzenia?

Z odpowiedzi widać jakiego bohatera rolę pragnęłoby dziecko ode-
grać. Kontrast między ideałem a zachowaniem się dziecka jest oznaką
braku odwagi.

10. Najdawniejsze wspomnienia? Sny, które wywarły wielkie
wrażenie lub często się powtarzają? (O lataniu, padaniu, o tamowaniu
ruchów, spóźnianiu się na pociąg, wyścigach, uwięzieniu, sny lękowe).

Można przy tym często wykryć skłonność do odosobniania się, ostrzegawcze głosy nawołujące do przesadnej ostrożności, ambicję, pociąg do pewnych osób, do życia na wsi itp.

11. Pod jakim względem dziecko jest onieśmielone? Czy myśli, że je stawiają niżej od innych? Czy lubi, gdy inni zwracają na nie uwagę i chwalą je? Czy jest przesądne? Omija trudności? Rozpoczyna różne rzeczy, aby je zaraz potem rzucić? Jest niepewne swej przyszłości? Wierzy w ujemne działanie dziedziczności? Czy otoczenie onieśmleło je systematycznie? Czy ma pesymistyczny pogląd na świat?

Stąd można uzyskać cenne wskazówki, że dziecko straciło wiarę w siebie i szuka drogi w fałszywym kierunku.

12. Inne złe przyzwyczajenia, jak wykrzykiwanie się, udawanie głupiego, robienie z siebie małego dziecka, błąznowanie?

Mało odważne próby zwracania na siebie uwagi.

13. Czy dziecko ma błędną wymowę? Czy jest brzydkie? Ma zniekształconą stopę? nogi w kształcie litery X lub O? nieprawidłową budowę? Nienormalnie grube? nienormalnie duże? nienormalnie małe? Czy posiada wady wzroku, słuchu? Umysłowo niedorozwinięte? Leworęczne? Chrapie w nocy? Jest uderzająco piękne?

Idzie tu o trudności życiowe, które dziecko zazwyczaj przecenia. Może wskutek tego wpaść w trwałą nastrój onieśmienia. Dzieci bardzo piękne często również źle się rozwijają. Nabierają przekonania, że mogą wszystko otrzymać w darze, bez wysiłku, i nie dbają o właściwe przygotowanie do życia.

14. Czy dziecko często mówi o tym, że nie posiada zdolności, których wymaga szkoła, praca, życie? Czy ma myśli samobójcze? Czy istnieje związek czasowy między jego niepowodzeniami i przekroczeniami? (zaniedbanie, tworzenie band). Czy ceni nadmiernie zewnętrzne powodzenie? Czy jest służalcze? Przesadnie pobożne? Buntowniczo usposobione?

Objawy daleko posuniętego braku odwagi; brak odwagi powstaje często dopiero po nieudanych próbach wybiecia się, które się nie powiodły bądź dlatego, że nie prowadziły do właściwego celu, bądź wskutek braku zrozumienia u otaczających. Dziecko zaczyna szukać kompensacji na innym polu.

15. Dodanie wyczyny dziecka.

Doniosła wskazówka, w jaką stronę można by skierować zainteresowania, skłonności i przygotowanie dziecka.

Ugrupowanie pytań w tym kwestionariuszu wydaje się miejscami chaotyczne. Nie jest to jednak rzeczą ważną, bo w myśl intencji jego twórców kwestionariuszem w żadnym

razie nie należy posługiwać się dla zadawania pytań punkt za punktem; służy on jedynie jako pomoc w swobodnej rozmowie.

Dla niektórych trudnych przypadków poradnia jest niewystarczająca. Leczenie wymaga czasem całkowitej izolacji dziecka od domu rodzinnego. Do tego celu służą internaty wychowawcze, prowadzone przez psychologów indywidualnych. Dotychczas istnieją jedynie prywatne internaty wychowawcze, dostępne wobec tego tylko dla sfer zamożniejszych.

Oczywistą jest rzeczą, że ani poradnie, ani internaty wychowawcze nie mogą w dostatecznej mierze zapobiec olbrzymiej ilości błędów wychowawczych, z jakimi stykamy się na każdym kroku. Do poradni, a tym bardziej do internatów wychowawczych, trafiają jedynie poważniejsze przypadki i to nie wszystkie. Koniecznym postulatem wychowawczym jest dokładne zaznajomienie jak najszerszych rzesz rodziców i nauczycieli ze wskazaniami psychologii indywidualnej¹⁾). W tym celu organizują adlerowcy kursy i wykłady, wydają popularne książki itp.

Mówiliśmy jedynie o poradnictwie dla młodzieży. Poradnictwo dla dorosłych jest niemniej potrzebne. Istnieją też, zarówno w Wiedniu jak w innych miastach, poradnie dla dorosłych. Wielu lekarzy, należących do szkoły Adlera, uprawia w swej prywatnej praktyce terapię adlerowską.

14. WSPOMNIENIA, SNY, ZABAWY, WYPRACOWANIA JAKO OBJAWY STYLU ŻYCIOWEGO

W najogólniejszym schemacie metoda, jaką stosuje psychologia indywidualna w trudnych przypadkach wychowawczych lub leczniczych, przedstawia się w ten sposób: należy

¹⁾ W szkolnictwie obowiązek bliskiego zaznajomienia się z psychologią indywidualną i udzielania tej wiedzy nauczycielom i rodzicom powinien spoczywać przede wszystkim na psychologach szkolnych.

uchwycić styl życiowy „pacjenta“, wykryć błędy w tym stylu, wskazać je pacjentowi i podsunąć mu sposób wyzbycia się tych błędów.

Analizowaliśmy rozmaite rodzaje stylów życiowych, omawialiśmy szeroko błędy, podawaliśmy też wiele wskazówek dla naprawienia błędnych stylów życiowych. Najtrudniej jest dostarczyć konkretnych wskazówek, po czym rozpoznawać styl życiowy osób, z którymi się stykamy. Rozpoznawanie zasadniczej linii charakteru, rzucającej światło na zachowanie się poszczególnych osób, jest niezmiernie trudne. Wymaga wiedzy, odpowiednich zdolności i dużego doświadczenia; nauczyć się tego z samych tylko książek nieposób. Wiedzę książkową z tej dziedziny zdobyć można też nie w postaci teoretycznych rozważań, lecz głównie przez czytanie w analizach konkretnych wypadków.

Zdolność rozpoznawania zasadniczych cech charakteru jest podwaliną wszelkiej psychoterapii, bo tylko wtedy można zastosować odpowiednią metodę leczenia, gdy się zna charakter pacjenta. Rozpoznawanie charakteru w psychoterapii jest odpowiednikiem diagnozy w leczeniu. Bez postawienia diagnozy nie można zastosować żadnych środków leczniczych.

Trudno jest poznać dokładnie charakter nawet tych osób, z którymi się często stykamy, a co dopiero tych, które po raz pierwszy widzimy. Nie możemy opierać diagnozy jedynie na informacjach, jakie badane osoby same podają o swym życiu, o swym charakterze i o swych trudnościach życiowych. Informacje te mają pierwszorzędną doniosłość i dlatego skrzętnie zbieramy je od osób badanych i od ich otoczenia. Informacje te nie mogą być jednak kompletne i często są niezgodne z prawdą, bez złej woli osób zeznających. Trzeba pomagać sobie wiedzą zaczerpniętą z innych źródeł.

Psychologia indywidualna kładzie wielki nacisk na celowość wszelkich zachowań się człowieka. Ze świadomą i planową jednostronnością szuka w każdym, nawet najbłahszym

objawie działania osobistego interesu jednostki¹⁾). Wszystko w życiu psychicznym jednostki ma służyć do osiągnięcia celu, jaki sobie wytknęła. Linia życiowa człowieka wyciska swe piętno na wszelkich jego psychicznych i psychofizycznych czynnościach.

Zewnętrzny wygląd, mowa, chód, pismo, sposób witania się, uśmiech itp. mogą wiele powiedzieć o charakterze człowieka. Dzięki Freudowi wiadomo, jak wiele można się dowiedzieć z zapomnień, omyłek, snów. Bliżej nie będziemy wchodzić w analizę zewnętrznych objawów dyspozycji psychicznych. Zajmują się nimi obszerne działy psychologii, jak konstytucjonalizm, grafologia, fizjognomika i in. Psychoanaliza poświęca całe tomy analizie zapomnień, omyłek, pozornie niewytłumaczonych skojarzeń, snów. Każdy z tych działów ma olbrzymią doniosłość dla charakterologii, a żaden z nich nie powiedział jeszcze ostatniego słowa, niektóre zaczynają się dopiero rozwijać.

Ograniczymy się do omówienia niektórych tylko objawów, które mogą być pomocne w rozpoznawaniu charakteru i sytuacji życiowej badanych osób. Do tych mianowicie objawów, do których szczególną wagę przywiązuje psychologia indywidualna i które względnie łatwo można wyzyskać na terenie szkoły i w poradnictwie dla dzieci w ogóle. W pierwszym rzędzie należą tu najwcześniejsze wspomnienia z dzieciństwa, zabawy, marzenia, sny, wypracowania. Omawiamy te objawy na końcu książki, bo na tle ogólnej znajomości psychologii indywidualnej łatwiej można ocenić ich wartość diagnostyczną.

Pamięć, zdaniem Adlera, tak samo jak inne nasze zdolności psychiczne, jest na usługach kierowniczej linii życiowej. Z grubsza mówiąc, pamiętamy szczególnie dobrze to, co nam jest potrzebne, i zapominamy o tym, czego wygodnie nam jest nie pamiętać. Więc np. człowiek niezadowolony z obowiązków, jakie na niego włożono, a nie mający odwagi do wyraźnego buntu, zaczyna cierpieć na brak pamięci: zapomina o najważ-

1) Wexberg, „Individualpsychologie“, str. 24.

niejszych obowiązkach i bardzo się nawet z tego powodu martwi, nie zdając sobie sprawy z celowości tego objawu.

Najwcześniejsze wspomnienia z dzieciństwa są to zawsze, zdaniem Adlera, wspomnienia przeżyć typowych dla stylu życiowego danego człowieka. Pamiętamy z wczesnego dzieciństwa to, co nas może utwierdzać w naszym planie życiowym. Najwcześniejsze wspomnienie jest fragmentem, z którego można odbudować styl życiowy człowieka¹⁾. Czy ta teoria najwcześniejszych wspomnień jest słuszna, nie jest oczywiste.

Oto kilka przykładów na poparcie teorii:

Mężczyzna trzydziestódwuletni, najstarszy, rozpieszczony syn wdowy, nie może podjąć żadnej pracy zawodowej, bo zaraz na początku dostaje ciężkich chorobowych objawów lękowych, które ustępują, gdy go odwożą do domu. Dobrze czuje się tylko u matki, która się nim gorliwie opiekuje. Z ludźmi trudno się żywa. W pierwszej miłości doznał niepowodzenia i od tego czasu spokój znajduje tylko u matki. Jego najwcześniejsze wspomnienie: „Miałem około czterech lat, siedziałem przy oknie, podczas gdy matka robiła pończochy na drutach, patrzałem na robotników, którzy naprzeciwko budowali dom“. W tym wspomnieniu Adler widzi odzwierciedlenie stylu życiowego pacjenta: siedzi bezpiecznie przy matce i patrzy, jak inni pracują. Jako dorosły człowiek robi to samo²⁾.

Osiemnastoletnia dziewczyna po ukończeniu szkoły, pomimo próśb rodziców, nie chce dalej studiować. Na ostatecznym egzaminie nie była pierwszą i boi się, że spotkają ją niepowodzenia w dalszych studiach. Widać przeczuloną ambicję. Najwcześniejsze wspomnienie: Mając cztery lata, na zabawie dziecięcej zobaczyła u jednej dziewczynki olbrzymią piłkę. Zażądała natychmiast dla siebie takiej samej. Ojciec obiecał całe miasto, ale nie mógł takiej piłki dostać. Mniejszą piłkę dziewczynka odrzuciła z krzykiem i płaczem. Dopiero, gdy ojciec jej wytłumaczył, że nadaremnie biegał po całym mieście, uspokoiła się i przyjęła kupioną zabawkę. Jako osiemnastoletnia dziewczyna dała się też wreszcie nakłonić do studiów³⁾.

Chłopiec, który kradł na złość rodzicom, a o którym była mowa na stronie 141 podaje następujące wspomnienie z dzieciństwa: Razu

1) „Individualpsychologie in der Schule“, str. 39.

2) Adler, „Erste Kindheitserinnerungen“, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 11, 1933, str. 81—90.

3) Adler, „Erste Kindheitserinnerungen“.

jednego ojciec, będąc z nim na spacerze, rozmawiał ze znajomym; chłopiec odczuł to jako poniżenie, jako odsunięcie go na dalszy plan. Przez zemstę tak ustawił rękę, aby popchnąć cygaro, które trzymał ojciec, i cygaro upadło na ziemię. Chłopiec zachował więc w pamięci wypadek, w którym ojciec uraził jego ambicję, za co on się zemścił¹⁾.

Młody człowiek cierpiący na erytrofobię, o którym mówiliśmy na str. 85—86, unikający ludzi, trzymający się zawsze matki, wychowany w nieufności do całego świata, od dzieciństwa odzwyczajany od współpracy z kolegami, podaje jako najwcześniejsze następujące wspomnienie: „Mając około czterech lat, siedzę na progu domu rodzicielskiego. Kilku chłopców biegnie ulicą na jakąś awanturniczą wyprawę. Matka wygląda z okna kuchni, czy czasem i ja nie pobiegłem z nimi. Ale ja wiem, że nie wolno mi pójść do uliczników. Spoglądam za nimi. Jestem sam. Południowe słońce. Jestem smutny²⁾”.

Histeryczka (była o niej mowa na stronie 86), której objawy neurotyczne, jak ataki lęku i omdlenia, mają skupić na niej uwagę i troskliwość otoczenia, opowiada następujące wspomnienie jako najdawniejsze: „Moja lalka się stłukła, ja stałam płacząc głośno przed domem i trzymałam skorupy w ręku. Ciotka patrzyła na mnie z okna. Widziałam, że była wzruszona moim bólem, i wiedziałam, że kupi mi nową lalkę, jeżeli będę dostatecznie gorzko płakała³⁾”.

Pierwsze wspomnienie trzydziestoletniego pacjenta, który cierpi na agorafobię i od kilku lat w ogóle nie wychodzi na ulicę: „Nasza służąca nosiła mnie, jako dwuletnie dziecko, na ulicy; spotykamy dziadka, który bierze mnie od służącej i zanosz do domu”. Istota „choroby” pacjenta i jego pierwszego wspomnienia jest ta sama: inni muszą za niego chodzić⁴⁾.

Nieraz się zdarza, że ludzie podają jako wczesne wspomnienie coś, czego nigdy nie było; ulegają złudzeniu, że przeżyli naprawdę sytuację, o której tylko słyszeli lub którą zmyślili. Takie fałszywe wspomnienia są niemniej znaczące niż prawdziwe. Wytwory fantazji, które ktoś uznał za swoje przeżycie, leżą też na linii interesu danej jednostki.

Adler do trzydziestego piątego roku życia z dumą zachowywał wspomnienie, jak to, mając pięć lat, postanowił wyzbyć się strachu przed

1) „Praxis und Theorie“..., str. 242.

2) Kunkel, dz. cyt., str. 473.

3) Kunkel, dz. cyt., str. 488.

4) K. Nowotny, „Die Technik der individualpsychologischen Behandlung“ w „Handbuch der Individualpsych.“, str. 653.

cmentarzem i w tym celu sam jeden poszedł na cmentarz. Mając trzydzieści pięć lat, dowiedział się od kolegi z lat dziecięcych, że w miejscowości, którą zamieszkiwał jako dziecko, nie było w ogóle cmentarza. Potwierdziło to wiele innych osób. Swoje fałszywe wspomnienie uważa Adler za bardzo charakterystyczne, bo w życiu jego zwalczanie strachu przed śmiercią odgrywało poważną rolę¹⁾.

Przytaczając przykłady charakterystycznych pierwszych wspomnień, nie chcemy tym samym twierdzić, że każde najwcześniejsze wspomnienie jest zgodne z zasadniczym planem życiowym człowieka. Teoria pierwszych wspomnień, jaką stworzył Adler, wymaga sprawdzenia. Zużytkowywanie dawnych wspomnień do celów diagnostycznych wymaga tym bardziej ostrożności, że nie zawsze łatwo jest zinterpretować głębszy sens wspomnienia.

Jeszcze trudniejsza jest analiza i interpretacja snów, które niemniej przeto mogą oddawać cenne usługi przy wnikaniu w psychikę człowieka.

Przypomnijmy sobie chłopca, o którym była mowa na str. 122 i nast. Chłopiec ten, zachęcany przez ambitnego ojca i bojąc się konkurencji młodszego o rok brata, starał się za wszelką cenę być pierwszym uczniem. Udało mu się to w szkole powszechnej, ale w szkole średniej stracił odwagę, głównie wskutek niepowodzeń z matematyki, załamał się, wpał w objawy nerwowe. W okresie rozpaczliwej walki o utrzymanie swego dotychczasowego stanowiska prawie co noc śnił mu się, że wraz z kolegami bierze udział w zawodach. Wyprzedza wszystkich, koledzy są daleko za nim, tacy mali, że ledwo ich widzi. Nagle spostrzega, że pomimo biegu nie posuwa się naprzód. Powstrzymuje go niewidzialna przeszkoda. Ogląda się, koledzy są coraz bliżej. Stają się coraz więksi. Z krzykiem wzywa matkę i budzi się obłany potem. Czasem we śnie tuż przed samym celem zjawia się nauczyciel matematyki i zastępuje mu drogę.

Te sny ilustrują, jak chłopiec odczuwa swoją sytuację w szkole. Następujący sen mówi dużo o jego sytuacji w domu. Śni mu się, że cała rodzina wyjeżdża z wycieczką na morze. Każdy siedzi w osobnej łódce. Celem jest Ameryka. On jest na przedzie, wiosłuje gorliwie, bo chce pierwszy wylądować w New-Yorku. Odczuwa jednak coraz większe zmęczenie. Ojciec zachęca go bez przerwy: „Prędzej, prędzej, Janek

¹⁾ „Individualpsychologie in der Schule“, str. 43.

jest tuż za tobą, prześcignie cię!" Wiosłuje resztkami sił, gdy wtem wpada na niewidoczną skałę i łódka się rozbija. Widzi, jak brat, śmiejąc się, wiosłuje dalej, ojciec jest w łódce Janka, a matka ukazuje się nagle gdzieś nieskończenie daleko. W ostatecznym napięciu woła o pomoc, tonie i budzi się¹⁾.

Najmłodszy w rodzeństwie piętnastoletni chłopak zaniedbuje szkołę, łązkuje, moczy łóżko. Obaj starsi bracia są wzorowi. Oto sen najmłodszego: Dostał od ojca pieniądze na podróż do Ameryki. Ukończył już szkołę handlową, podczas gdy starszy o rok brat jeszcze się ze szkołą nie uporał. Sprowadza do Ameryki naprzód najstarszego brata, a potem dopiero zaczyna zabiegać o urządzenie własnej egzystencji. Udaje mu się zarabiać więcej niż bratu. on wspomaga brata, udziela mu rad. Nie pracuje tyle, co brat. Ma dobrego szefa, który daje mu dużo napitków. Potem sprowadza rodziców. Średniemu bratu każe studiować.

Sen ten przypomina pospolite bajki o najmłodszym synu, którego na początku wszyscy lekceważą, a on potem wszystkich prześciga. Sen zdradza marzenia chłopca: pragnie wybić się, ale przepracowywać się nie chce. Chce górować nad bratem, pracując mniej, niż on. Starszego brata, z którym bardzo źle żyje, upokarza we śnie bardziej niż średniego, z którym żyje lepiej. Sen świadczy też o pewnych dobrych skłonnościach chłopca: zaznacza swoją wyższość nad braćmi obdarowując ich, a mógłby im przecież szkodzić²⁾.

Pięcioletni chłopczyk, jednak, dowiaduje się od matki, że w najbliższym czasie będzie miał braciszka lub siostrzyczkę. Chłopcu śni się, że dziecko już jest; on leży u matki w łóżku, a dziecko na podłodze. Jak widać stąd, przybycie dziecka nie sprawia mu radości³⁾.

Dziewczynka, mająca pięć i pół roku, przebywa wraz z ośmioletnim bratem w dziecińcu. Brat był dawniej nieznosnym dzieckiem i siostra korzystnie się przy nim wyróżniała. Ostatnio brat zmienił się na lepsze, z powodu tej zmiany panuje powszechna radość i chłopiec stał się ośrodkiem ogólnego zainteresowania. Dziewczynka tym samym zostaje usunięta w cień. A jest to dziecko pragnące być zawsze ośrodkiem uwagi. Od wychowawczyń żąda, aby ją kochały więcej niż inne dzieci. Po przemianie, która zaszła w bracie, próbuje nawet przejąć jego dawną rolę, by zwrócić na siebie uwagę. Jednej nocy śni jej się następujące trzy sny: 1. Wchodzi na wysoką górę, ale z wierchołka zrzuca ją jakiś

1) Simon, dz. cyt., str. 318—9.

2) A. Friedmann, „Individualpsychologische Heilpädagogik“ w „Handbuch der Individualpsychol.“, str. 352.

3) H. Bader, „Der Lebensstil des Kindes in Erzählung, Traum und Spiel“, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsychol.“, 10, 1932, str. 224—230.

duży chłopiec. 2. Wkłada ubranie kierowniczkii dziecińca, musi je jednak zdjąć z powrotem. 3. Wraca do domu, ale matka w międzyczasie umarła.

Wszystkie trzy sny przedstawiają nieudane próby odzyskania straconej pozycji. Pierwszy sen jest jasny: brat przeszkadza jej w zajęciu dobrego stanowiska. Drugi sen to próba wybicia się w dziecińcu – tak można rozumieć wkładanie ubrania kierowniczkii. W trzecim śnie nadzieje dziewczynki skierowane są ku matce. Wszystkie próby są nieudane, dziewczynka, jak widać, nie bardzo wierzy w możliwość odzyskania utraconej pozycji¹⁾.

Dziewczynka nieśmiała, lękliwa; bardzo pilna, ale pomimo to źle się uczy, bo jest głęboko przekonana, że jest niezdolna. Ponieważ jest wątpliwa, matka jest zawsze o nią pełna troski, co jeszcze pogłębia poczucie niepewności i brak wiary w siebie.

Sen dziewczynki: „Po szkole stałam z koleżankami przed bramą i rozmawiałyśmy. Nagle przybiegł mały chłopak i przebiegając obok, zerwał mi czapkę z głowy. Z początku osłupiałam na widok tej bezczelności. Potem jednak popędziłam za nim i biegłam jak tylko mogłam najszybciej. Nagle poślizgnęłam się i upadłam jak długa na ulicy. Następnego ranka obudziłam się na podłodze obok łóżka“.

A więc dziewczynka we śnie chce się bronić, ale jej się to nie udaje. Robi, co może, ale jej się nie wiedzie. Ona jest niewinna, tylko ma pecha. Tak samo, jak na jawie.

Koleżanka z tej samej klasy, dobrze rozwinięta, towarzyska, o prostym, pozytywnym stosunku do życia, miała sen następujący: „Śniło mi się, że idę ulicą. Na lewo jest woda i pole, wszędzie dokoła stoją ławki i małe składane krzeselka. Na prawo jest przystanek tramwajowy. Nagle rozpoczyna się ulewa i burza. Wszyscy ludzie chwytają małe krzeselka, ja również, i trzymają je nad głową. Krzeselka te stają się nagle parasolami i idę z tym do tramwaju. Co było dalej, nie pamiętam“.

I tu dziewczynka we śnie znajduje się w trudnej sytuacji, ale trudność zostaje szybko rozwiązana. Dziewczynka robi to samo, co inni ludzie, i dobrze na tym wychodzi²⁾.

Przytoczone sny są stosunkowo proste i łatwe do zinterpretowania. Często napotyka się sny tak zawile, że zrozumienie ich wymaga dużej wiedzy i wprawy w analizowaniu. Niezbędna jest znajomość psychoanalitycznej techniki tłumaczenia snów,

1) H. Bader, dz. cyt.

2) R. Seidler, „Kinderträume“, „Intern. Zeitschr. für Individualpsychologie“, 11, 1933, str. 454—5.

bo chociaż ostateczna interpretacja zupełnie inaczej wygląda w psychologii indywidualnej, niż w psychoanalizie, to jednak technikę analizowania snów psychologia indywidualna przejęła od psychoanalizy.

Oto przykłady zabawy, rzucającej światło na nastawienie psychiczne dziecka: dziewczynka bawi się z dwiema przyjaciółkami w rodzinę. Stale mówi przy tym: „Ojca nie potrzebujemy wcale, powinna być tylko matka, dziecko i służąca”. Na zwróconą jej uwagę, że przecież jednak ojciec musi zarabiać na utrzymanie domu, odpowiada: „Służąca zaoszczędziła pieniądze i podaruje je matce”. Widać chęć usunięcia ojca i ostry protest męski. Dziewczynka utożsamia się ze służącą: ona ma pieniądze i potrafi tak samo jak ojciec utrzymać dom. Dziewczynka jest jedynym dzieckiem, do czwartego roku życia była u dziadków, którzy ją bardzo rozpieścili. Teraz nie może się nagiąć do autorytetu surowego ojca¹⁾.

Bogatym źródłem wiadomości o dziecku mogą być swobodne opowiadania, wypracowania szkolne, pisane na dowolny lub umiętnie podsunięty temat. Oto kilka przykładów,

Samorzutnie ułożone opowiadanie ośmioletniego chłopca: „Był sobie pewnego razu mały gołąbek, który chciał sam pofrunąć w świat. Ale wkrótce nie mógł już dalej fruwać, spadł i zabił się...”

Autor opowiadania jest to chorowity, nerwowy, nieśmiały, pesymistycznie nastawiony chłopiec. Młodsza siostra przewyższa go siłą fizyczną. Wskutek choroby chłopiec prawie cały rok nie chodził do szkoły; gdy zaczął znów uczęszczać do szkoły, starał się przeziębici, aby móc pozostać w domu. Widać obawę przed obowiązkiem, życie wydaje się chłopcu rajećce niebezpieczeństwami. Chętnie przesadza wielkość niebezpieczeństw, bo wtedy bardziej usprawiedliwiona jest jego tchórzliwa postawa życiowa²⁾.

Siedmioletnia dziewczynka, mieszkająca w internacie, opowiada: „Pewne dziecko skradło w szkole bardzo dużo pieniędzy. Nauczyciel ukarał je surowo i nie pozwolił mu więcej przychodzić do szkoły. Dziecko przychodziło co dzień przed szkołą i biło wszystkie dzieci, a potem stało się wielkim złodziejem i przestępcą”.

¹⁾ H. Bader, „Kinderspiel und Aufsatz als Ausdruckformen der kindlichen Leitlinie“, „Intern. Zeitschrift für Individualpsychologie“, 6, 1928, str. 334.

²⁾ H. Bader, „Der Lebensstil“...

Następnego dnia dowiedziano się, że dziewczynka skradła koleżankom pieniądze. Właśnie tego dnia, kiedy opowiadała swoją historyjkę, nauczycielka wykryła w szkole kradzież i mówiła o tym ze sprawczynią. Opowiadanie pozostawało więc w ścisłym związku z rzeczywistością. W opowiadaniu mała sama stawia prognozę: gotowa jest zostać przestępczynią. Dziewczynka jest zdetronizowaną jedynaczką; ma brata o dwa i pół roku młodszego, o którego jest bardzo zazdrosna. Jej trudności wychowawcze datują się od przyjścia brata na świat. Kradzież jest u niej też odwetem za poniżenie. Oddano ją do internatu, bo w domu nie można sobie dać z nią rady. Po kilku tygodniach przyszła matka razem z bratem, aby zabrać córkę do domu. Widząc wchodzącą matkę dziewczynka skradła monetę, chociaż w ostatnich czasach nic nie kradła¹⁾.

Siedmioletnia Andzia i jej pięcioletnia siostra opowiadają sobie przed snem bajki. W obecności ojca Andzia opowiada następującą bajkę: „Był sobie pewnego razu król i królowa; to była królowa, ale to jednak nie była prawdziwa królowa. Ale teraz musi królowa płakać, bo oni dostali drugie dziecko i król kazał je zabić“.

Ojciec pyta, czy czasem król nie mówił żartem o tym zabiciu, „na co Andzia: „Nie, on kazał je naprawdę zabić“.

Sens opowiadania jest taki: bez drugiego dziecka byłoby lepiej. Zgadza się to z sytuacją życiową Andzi. Mała siostrzyczka jest żywa, wesoła i starszą we wszystkim usuwa w cień²⁾.

W szkole przez umiejętny dobór tematów do wypracowań można częstokroć uzyskać wgląd w życie psychiczne dziecka, w jego przeszłość, jego warunki domowe itp. Oto przykłady takich tematów:

Co bym zrobił, gdybym posiadał różdżkę czarodziejską.

Czego pragnąłem, gdy byłem mały.

Co bym zrobił, gdybym posiadał teraz 100 złotych.

Czym chciałbym być w przyszłości.

Dziwny sen.

Mój ulubiony brat.

Co mi się najbardziej podoba w moim przyjacielu.

Nasze mieszkanie.

O dzieciach z naszego sąsiedztwa.

Moja ulubiona zabawa.

Mój ulubiony przedmiot szkolny.

1) H. Bader, „Der Lebensstil“...

2) H. Bader, „Der Lebensstil“...

Jak spędziliśmy w domu Boże Narodzenie (Wielkanoc lub tp.).
Jak spędzamy w domu niedzielę.
Za co mnie po raz pierwszy ukarano w szkole.
Gdy jeszcze nie chodziłem do szkoły...
Gdy matka wieczorem kończy robotę...
Gdy ojciec był w dobrym humorze...
Gdy mój ojciec był jeszcze małym chłopcem...
Historia, którą mój ojciec najchętniej opowiada¹⁾. Itp.

Nie każde dziecko opisuje w wypracowaniach rzeczywiste fakty ze swego życia. Ale nawet zmyślona treść wypracowania może rzucić światło na psychikę, jeżeli temat apeluje do zagadnień związanych ściśle z przeżyciami dziecka.

Przyjrzyjmy się na jednym chociażby przykładzie, jak zgodne są różne objawy u jednego i tego samego dziecka.

Czternastoletni chłopak, jedyne dziecko, wątły, chorowity od urodzenia, fizycznie pod wieloma względami upośledzony, bojaźliwy, niesamodzielny, do piątego roku życia bał się sam chodzić po schodach, a do tej pory boi się sam pozostawać w ciemnym pokoju. Sen ma niespokojny, matka musi w nocy do niego wstawać. Bardzo słaby uczeń, niektórzy nauczyciele uważają go nawet za niedorozwiniętego. Ma wiele zalet charakteru: jest spokojny, poważny, staranny, czysty, uczciwy, prawdomówny, punktualny, stara się być wzorowym dzieckiem.

Jedno z pierwszych wspomnień: chłopiec, mieszkający w tym samym domu, spadł ze schodów i potłukł się. (Życie najeżone jest niebezpieczeństwami).

Ulubiona zabawa: wilk i owce. Wilk ściga owce, owce chowają się do obory. Chłopiec najchętniej gra rolę owiec. (Niewinnie prześladowany).

Ulubione książki: o ludziach, którzy przychodzą na świat z brakami cielesnymi lub duchowymi i pędzą potem własny, odrębny żywot.

Najpiękniejszy zawód: poeta, pisarz. Ci żyją sami dla siebie w samotności i opisują jaki zły jest świat i jak można ludzi wybawić. (Słowa zamiast czynów).

Czym chce być w przyszłości: ogrodnikiem, hodowcą kwiatów w szklarnym domu. (Jest to marzenie zawodowe typowe dla nieśmiałych dzieci: ucieczka przed ludźmi w samotność, na łono natury).

¹⁾ Simon i Seelmann, „Schulkinderpsychologie“, str. 189.

Dlaczego nie ma przyjaciół? Bo wszyscy są tacy źli; ten kradnie, ten kłamie itd.; już woli być sam. (A więc już teraz ze swymi zaletami zamknął się w szklanym domu.)

Sen: wykonał źle rachunek i nauczyciel kazał wytrzeć gumą. Podczas wycierania nauczyciel uderzył go w twarz. Oburzony tą niesprawiedliwością chłopiec udaje się do dyrektora ze skargą na nauczyciela. Dyrektor mówi, że nie może poradzić, chłopiec musiałby się udać do sądu. Chłopiec oskarża nauczyciela przed sądem i mówi: „Tym jednym uderzeniem wybił ze mnie wszystko dobre i wbił we mnie wszystko złe“. Jest bardzo rozgoryczony doznana niesprawiedliwością.

W rzeczywistości obecny nauczyciel chłopca jest dla niego bardzo życzliwie usposobiony, ale uważa go za bardziej chorego i beznadziejnego, niż na to zasługuje i dał to chłopcu odczuć. Dla chłopca jest to ciężkie poniżenie. Jego obraz świata zbogaca się o jeszcze jedno przykre doświadczenie: nawet życzliwy nauczyciel jest wrogiem!¹⁾

15. ZAKOŃCZENIE

Podstawowe tezy psychologii indywidualnej są bardzo nieliczne. Recepta wychowawcza zawsze ta sama: nie poniżać, dodawać odwagi, rozwijać uczucia społeczne! Dziecko jest trudne do prowadzenia, bo gnębi je poczucie niższości, brak mu odwagi i uczuć społecznych, neurotyk jest chory z tych samych powodów, przestępstwa powstają również z tych powodów itd. Najbardziej i najpoważniejsza połączone wychowawcza mają to samo tło.

Gdy jednak przychodzi do stosowania reguł psychologii indywidualnej w konkretnych sytuacjach, znika ich jednoznaczność. Każda jednostka ludzka wymaga indywidualnego traktowania, każdy przypadek wymaga doświadczenia, intuicji i inwencji psychologa. Toteż teorię psychologii indywidualnej można opanować bardzo szybko; aby jednak uczynić z niej

¹⁾ J. V. Chasse, „Das nervöse Kind“, „Intern. Zeitschr. f. Individualpsych.“, 2, 1923, str. 33—40.

pożyteczne narzędzie w praktyce wychowawczej, potrzeba dużego odczytania w literaturze, poświęconej praktycznemu stosowaniu psychologii indywidualnej, i dużej własnej praktyki.

Psychologia indywidualna ma swoich krytyków i przeciwników¹⁾.

Jeżeli chodzi o formalną stronę, zarzuca jej się brak systematycznego ujęcia całej teorii, sprzeczności, operowanie niejasnymi pojęciami. Zarzuty te wydają się słuszne. Istotnie sam Adler nie przedstawił w żadnej pracy systematycznie całości kształtu swej teorii. Na istnienie sprzeczności wskazuje np. to, że Adler w jednym miejscu kategorycznie zaprzecza istnieniu wrodzonych cech psychicznych, a w innym wymienia instynkt społeczny jako dyspozycję wrodzoną. Takich niekonsekwencji można by wykryć więcej. Podstawowe pojęcia są za mało zanalizowane i wskutek tego nie zawsze dostatecznie jasne.

Podnosi się często, że strona filozoficzna psychologii indywidualnej stoi na niskim poziomie. Zarzutu tego nie będziemy uzasadniali, gdyż, zajmując się psychologią indywidualną z punktu widzenia jej praktycznej wartości dla pedagogiki, nie rozważaliśmy ani jej podstaw, ani konsekwencji filozoficznych.

Na psychologii indywidualnej ciąży też zarzut jednostronności. Całą różnorodność przejawów psychicznych sprowadza ona do jednego prostego schematu. Trudno istotnie przesądzać z góry, jak to czyni Adler, iż każde bez wyjątku zachowanie da się do tego schematu sprowadzić. Trzeba jednak przyznać, że olbrzymie mnóstwo zjawisk psychicznych psychologia indywidualna jest w stanie wytłumaczyć na podstawie swoich założeń.

Psychologia indywidualna doprowadza niektóre swoje tezy do zbyt jaskrawej, krańcowej postaci i tym ściągą na siebie

¹⁾ Por. np. H. Kunz, „Zur grundsätzlichen Kritik der Individualpsychologie Adlers“, „Zeitschr. f. die gesamte Neurologie und Psychiatrie“, 116, 1928.

sluszną, naszym zdaniem, krytykę. Dawaliśmy temu wyraz w różnych miejscach, np. gdy mowa była o bezwzględnym negowaniu dziedziczności w zakresie cech psychicznych, o przypisywaniu wszystkim bez wyjątku najwcześniejszym wspomnieniom specyficznego charakteru.

Zwróćmy jeszcze uwagę na jedno zagadnienie mające dużą doniosłość dla pedagogiki. Adler twierdzi, że styl życiowy człowieka powstaje w pierwszych latach życia i pozostaje już zasadniczo niezmienny; nieprawdą więc jest, że każdy jest kowalem swego losu¹⁾. Jeżeli to stanowisko zestawić z ciągłym nawoływaniem psychologii indywidualnej do prostowania fałszywych planów życiowych, do naprawienia złego stylu życiowego u wychowanków, odnosi się wrażenie sprzeczności. Pesymistyczny pogląd na niezmiennność stylu życiowego po czwartym - piątym roku życia jest w wyraźnej niezgodzie z optymizmem pedagogicznym Adlera. Sprawozdania z praktyki psychologii indywidualnej roją się od przypadków, w których zmiana warunków pociągnęła za sobą zmianę stylu życiowego u starszych dzieci lub u dorosłych. Twierdzenie o niezmienności stylu życiowego jest więc co najmniej zbyt krótko sformułowane.

Jeżeli tezy psychologii indywidualnej głosić z odpowiednim umiarem, a o to staraliśmy się w toku całej pracy, wtedy możemy być pewni ich wielkiej doniosłości teoretycznej i praktycznej. Wszystkie natomiast wskazania, które podaliśmy jako dobre, mogą stać się złe, jeżeli ktoś zechce stosować je rygorystycznie i bezkrytycznie. W złych rękach wszystko może być szkodliwe. W dobrych rękach psychologia indywidualna oddaje nieocenione usługi na terenie pedagogiki, medycyny, więziennictwa i wszelkich w ogóle dziedzin życia społecznego.

U nas psychologia indywidualna nie osiągnęła jeszcze takiego rozpowszechnienia, na jakie zasługuje. Piśmiennictwo z tego zakresu w języku polskim jest dotąd bardzo ubogie:

¹⁾ „Menschenkenntnis“, str. 61.

parę przekładów i niewielka ilość drobnych prac polskich, w tym większość rozprawek w pismach. Szczególnie znikoma jest ilość prac zdających sprawę z własnych prób stosowania psychologii indywidualnej w praktyce¹⁾).

Coraz częstsze są jednak głosy uznania dla pedagogicznej wartości tego kierunku i należy się spodziewać, że wkrótce i w Polsce psychologia indywidualna znajdzie odpowiednie zrozumienie i zastosowanie w tych dziedzinach, w których posiada niewątpliwą wartość.

1600



¹⁾ Mikulski K., „Badania psychologiczne w szkole średniej“. Wyd. staraniem gimn. im. M. Reya i gimn. im. J. Zamoyskiego w Warszawie, 1930.

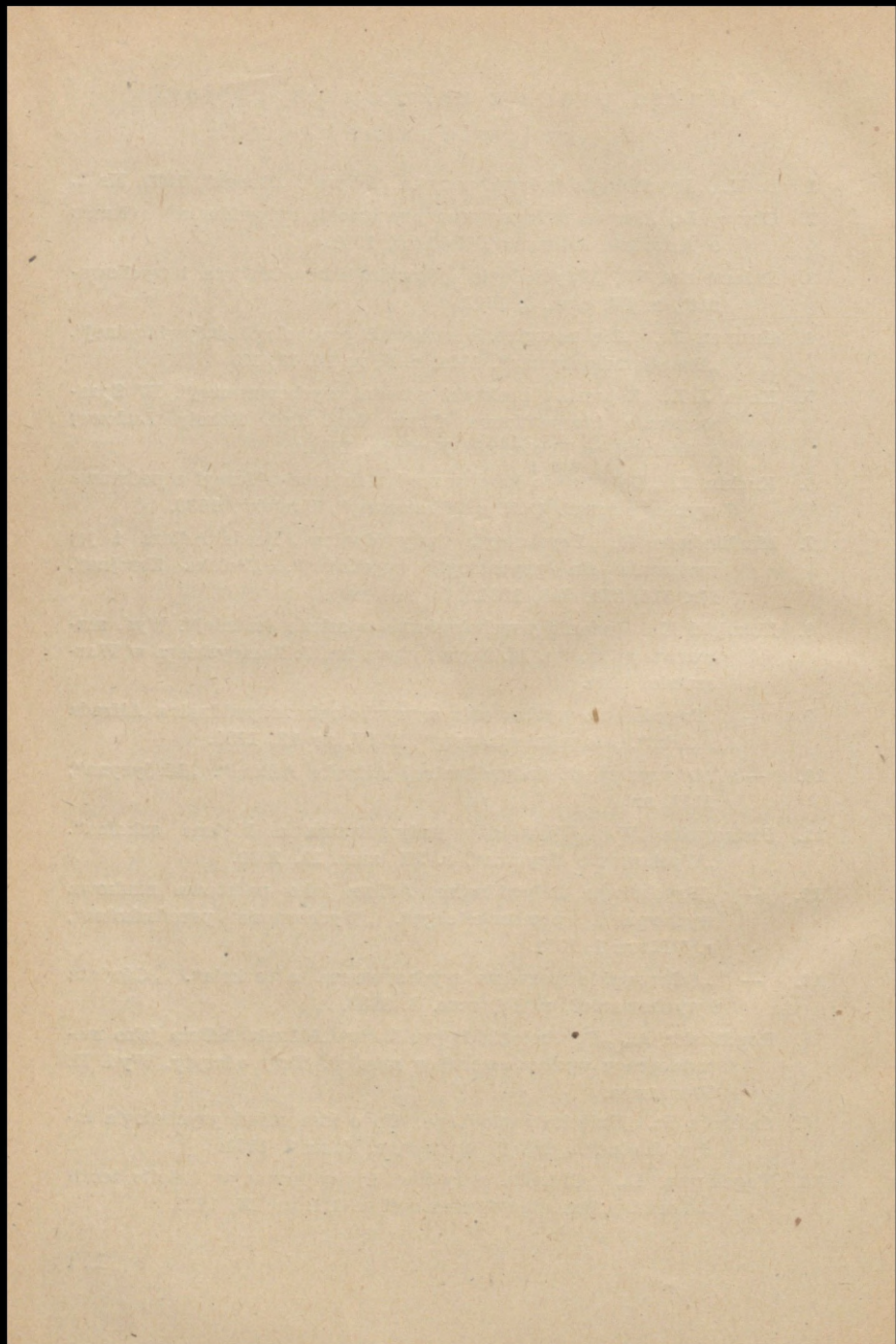
BIBLIOGRAFIA

Książki, na których oparta jest praca

1. Adler A., „Menschenkenntnis“, II wyd. Lipsk, Hirzel, 1928.
W przekładzie polskim pt. „Znajomość człowieka. Charakter“.
Warszawa, Polskie Towarz. Przyjaciół Książki.
2. — „Ueber den nervösen Charakter“. IV wyd., Wiesbaden, Bergmann, 1928.
3. — „Praxis und Theorie der Individualpsychologie“. III wyd.,
Monachium, Bergmann, 1930.
4. — „Die Technik der Individualpsychologie“. II część. „Die Seele
des schwererziehbaren Schulkindes“. Monachium, Bergmann,
1930.
5. — „Individualpsychologie in der Schule“, Lipsk, Hirzel, 1929.
W przekładzie polskim M. Kręczowskiej pt. „Psychologia in-
dywidualna w wychowaniu“, Kraków, Gebethner i Wolff, 1934.
6. — „Individualpsychologie“ w książce wydanej przez Saupego
„Einführung in die neuere Psychologie“, Osterwieck, Zick-
feldt, 1928.
7. Adler-Furtmüller, „Heilen und Bilden“, III wyd., Mona-
chium, Bergmann, 1928.
8. Wexberg E., „Individualpsychologie“, Lipsk, Hirzel, 1928.
9. „Handbuch der Individualpsychologie“, wyd. przez
Wexberga, Monachium, Bergmann, 1926.
10. „Internationale Zeitschrift für Individual-
psychologie“, tomy 1—12, 1914—1934, wyd. przez
Adlera.

Polskie prace z zakresu psychologii indywidualnej

1. B. H., „Psychologia indywidualna A. Adlera“. „Droga“, 1930, Nr 2.
2. Chmaj L., „Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej (Rzecz o Alfredzie Adlerze)“. Kraków, 1930.
3. Dzierzbicka W., „Psychologia indywidualna“. „Oświata i wychowanie“, r. IV, zesz. 3, 1932.
4. Gutman L., „Na marginesie wskazań psychologii indywidualnej“. „Przegląd Społeczny“, 1931, r. V, nr 10, 11, 12.
5. Kohn J. I., „Z teorii i praktyki poradni wychowawczej“. IV Sprawozdanie kierownictwa Gimn. Tow. Żyd. Szkoły Ludowej i Średniej w Krakowie. Kraków, 1932.
6. Kuchta J., „Dążenia do kompensacji u dziecka-włóczęgi a podstawa wychowawcza“. Odb. z „Chowanny“, Kraków, 1930.
7. Markinówna E., „Psychologia indywidualna Alfreda Adlera i jej znaczenie dla psychologii wojskowej“. „Polska Zbrojna“, Nr. 314, 315, 316, 1934.
8. Mikulski K., „Badania psychologiczne w szkole średniej“. Wyd. staranem gimn. im. M. Reya i gimn. im. J. Zamoyskiego w Warszawie, 1930.
9. — „Zagadnienie wychowania a psychologia indywidualna Alfreda Adlera“. „Zagadnienia rasy“, t. IV, nr 12, 1930.
10. — „O psychologii indywidualnej Alfreda Adlera“. „Medycyna“, 1931, nr 9.
11. Plotrowska W., „Psychologia indywidualna a higiena szkolna“. „Wychowanie fizyczne“, r. XI, zesz. 12, 1930.
12. — „Psychologia indywidualna Adlera jako podstawa naukowa wychowania przedszkolnego“. „Wychowanie przedszkolne“, r. VII, nr 1, 1931.
13. — „Adlerowskie poradnie wychowawcze a szkoła“. „Oświata i wychowanie“, r. IV, zesz. 3, 1932.
14. Rondthaler A., „Psychologia indywidualna Alfreda Adlera jako metoda pracy wychowawczej w szkole“. Trzy odczyty. Wyd. II. Warszawa.
15. Śniehota F., „Dziecko zaniedbane. Co o nim mówi psychologia indywidualna“. „Szkoła Śląska“, r. X, nr 1, 1931.
16. Vogelówna D., „Choroba nerwowa i psychiczna w świetle teorii Adlera“. „Przegląd Społeczny“, r. III, nr IX, 1929.



SPIS TREŚCI

	Str.
1. Wstęp	5
2. Podstawowe tezy psychologii indywidualnej . . .	6
3. Podstawowe postulaty pedagogiczne psychologii in- dywidualnej	15
4. Poczucie niższości	19
5. Charakter	24
6. Wpływ dziedziczności i środowiska na rozwój psy- chiczny. Uzdolnienia	30
7. Wpływ płci na rozwój psychiczny	44
8. Wpływ rodziny na rozwój psychiczny	51
9. Nerwowość	77
10. Wpływ wychowania na rozwój psychiczny	94
11. Psychologia indywidualna na terenie szkoły . .	115
12. Szczególne trudności wychowawcze. Przestępczość	132
13. Poradnie psychologiczno-wychowawcze	148
14. Wspomnienia, sny, zabawy, wypracowania jako objawy stylu życiowego	155
15. Zakończenie	168
Bibliografia	170

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI“

z zakresu pedagogiki i psychologii

Prof. Baley Stefan

Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży.

Stosunek pojęcia charakteru do pojęcia osobowości, indywidualności i temperamentu. Stosunek charakterologii do typologii. Typy i charaktery rozwojowe. O metodach badań typologicznych, charakterologicznych i osobowościowych. Zagadnienia kształcenia charakteru.

Dawid J. Wł.

O duszy nauczycielstwa.

Prof. Hessen Sergiusz

Struktura i treść szkoły współczesnej (Zarys dydaktyki ogólnej).

Co to jest szkoła jednolita? Demokratyczne zasady szkoły jednolitej. Schemat szkoły jednolitej i warunki jej realizacji. Uspołecznienie szkolnictwa jako następstwo realizacji szkoły jednolitej.

Nauczanie początkowe jako nauczanie globalne. Co to jest globalna nauka czytania? Globalne nauczanie jako przebudowa wewnętrznej struktury klasy początkowej.

Istota i granice nauczania łącznego. Nauczanie łączne jako kurs epizodyczny nauki. Pajdocentryzm i personalizm.

Zasada całości w nauczaniu na II i III stopniu szkoły. Korrelacja jako dynamiczne współdziałanie pomiędzy przedmiotami, nauczycielami i uczniami. Zasada koncentracji i swoiste wykształcenie ogólne.

Szkoła dokształcająca zawodowa jako powszechna szkoła trzeciego stopnia. Problematyka szkoły dokształcającej. Szkoła dokształcająca zawodowa w Polsce. Reforma szkolna w Polsce.

Prof. Kot Stanisław

Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej.

Przedmiot i zakres historii wychowania. Ludy pierwotne. Kultury wschodnie: Grecja, Rzym. Średniowiecze. Humanizm. Oświecenie. Polska (965--1795). Okres liberalizmu. Polska porozbiorowa.

Prof. Kreutz Mieczysław

Główne kierunki współczesnej psychologii.

Założenia dawnej psychologii (psychologia tradycyjna).
Spór o strukturę życia psychicznego (psychologia całości).
Spór o siły rządzące życiem psychicznym (psychologia głębi).
Spór o metodę introspekcyjną (psychologia obiektywna — behawioryzm).

Prof. Kreutz Mieczysław

Kształcenie charakteru.

Postawienie kwestii. Kilka zasad z psychologii woli. Namysł wstępny. Cel pozytywny. Kontrola własna. Rozmyślanie codzienne. Warunki zewnętrzne. Rozmyślania ogólne. Lek-tura. Uwagi dodatkowe. Wskazówki dla wychowawców.

Prof. Kreutz Mieczysław

Osobowość nauczyciela-wychowawcy.

Wstęp i sformułowanie problemu. Formuła osobowości nauczyciela według J. Wł. Dawida. Istotne uzupełnienie for-muły J. Wł. Dawida.

Dr Millerówna Romana

O pracy nauczyciela.

Dziś praca nauczyciela. Zadania szkoły powszechnej. Wy-niki pracy szkoły. Wyniki pracy nauczyciela. Motywy postę-powania młodego nauczyciela. Rutyna w zawodzie nauczy-cielskim. Drogi samokształcenia.

Prof. Szuman Stefan

Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego.

Ogólny charakter i kierunek przedszkolnego rozwoju dziecka. Wiek niemowlęcy. Rozwój psychiczny dzieci w drugim roku życia.

Rodzaje i rozwój zabaw u dzieci od trzeciego do siód-mego roku życia. Rozwój twórczości rysunkowej u dzieci w wieku przedszkolnym. Obrazki dla dzieci i oglądanie obrazków w wieku przedszkolnym. Opowiadania i bajki dla dzieci w wieku przedszkolnym z punktu widzenia psychologii dziecka.

Rozwój mowy i umysłowości dziecka od 3 do 7 lat. Roz-wój orientacji w czasie i kształtowanie się pojęć liczbowych w wieku przedszkolnym. Wyobrażenia młodego dziecka o przyrodzie żywej i martwej.

Rozwój uczuć, woli i współżycia z ludźmi u dzieci w wieku przedszkolnym.

Prof. Nawrockiński Bogdan

Współczesne prądy pedagogiczne.

Uwagi wstępne. Różnorodność celów w pedagogice współczesnej. Pedagogika religijno-moralna. Pedagogika indywidualistyczna. Personalizm pedagogiczny. Pedagogika socjalna. Pedagogika klasowa, narodowa i państwowa. Pedagogika socjalizmu i komunizmu. Próby pogodzenia pedagogiki jednostkowej z socjalną. Walka o środki wychowania. Pedagogika osobowości. Szkoła pracy. Szkoła jednolita a dobór pedagogiczny. Kierunki naukowe i filozoficzne w pedagogice współczesnej. Linie rozwojowe.

Dr Rowid Henryk

Podstawy i zasady wychowania.

Kultura i wychowanie. Pedagogika, jej przedmiot i zadanie. O metodach badania stosowanych w pedagogice. Geneza, istota i pojęcie wychowania. Granice i możliwości wychowania. Środowisko i jego funkcja wychowawcza. O wartościach i ich funkcji w wychowaniu. Pogląd na świat a wychowanie. Cele wychowania i ideały pedagogiczne. Osobowość wychowawcy. Autorytet w wychowaniu. Karność i wolność w wychowaniu. Problemy i kierunki w pedagogice współczesnej.

Prof. Suchodolski Bogdan

Wychowanie moralno-społeczne.

Istota i warunki postawy moralno-społecznej. Charakter wychowania moralno-społecznego. Problem osobowości i problem przebudowy życia w wychowaniu moralno-społecznym. Metody i formy wychowania moralno-społecznego. Optymizm i utopia w nowoczesnych teoriach wychowania. Współczesne zagadnienia moralno-społeczne. Cywilizacja planowa. Współnota ludzka. Program wychowawczy. Zadania wychowania moralno-społecznego w Polsce.

Dr Washburne Carleton

Przystosowanie szkoły do dziecka (System Winnetki)

Podstawowe zasady zindywidualizowania pracy w szkole. Indywidualizowanie arytmetyki. Przystosowanie programu arytmetyki do dziecka. Jak przystosować naukę czytania do poziomu każdego dziecka poczynając od klasy drugiej. Zindywidualizowanie początkowej nauki czytania. „Odgmawianie” nauki języka ojczystego. Indywidualizowanie nauki pisowni. Praca indywidualna a nauki społeczne. Uspołecznienie szkoły. Różnice w zachowaniu się poszczególnych dzieci. Prowadzenie szkoły zindywidualizowanej. Doksztalcenie nauczycieli. Jak zjednywać ogół.

5246.