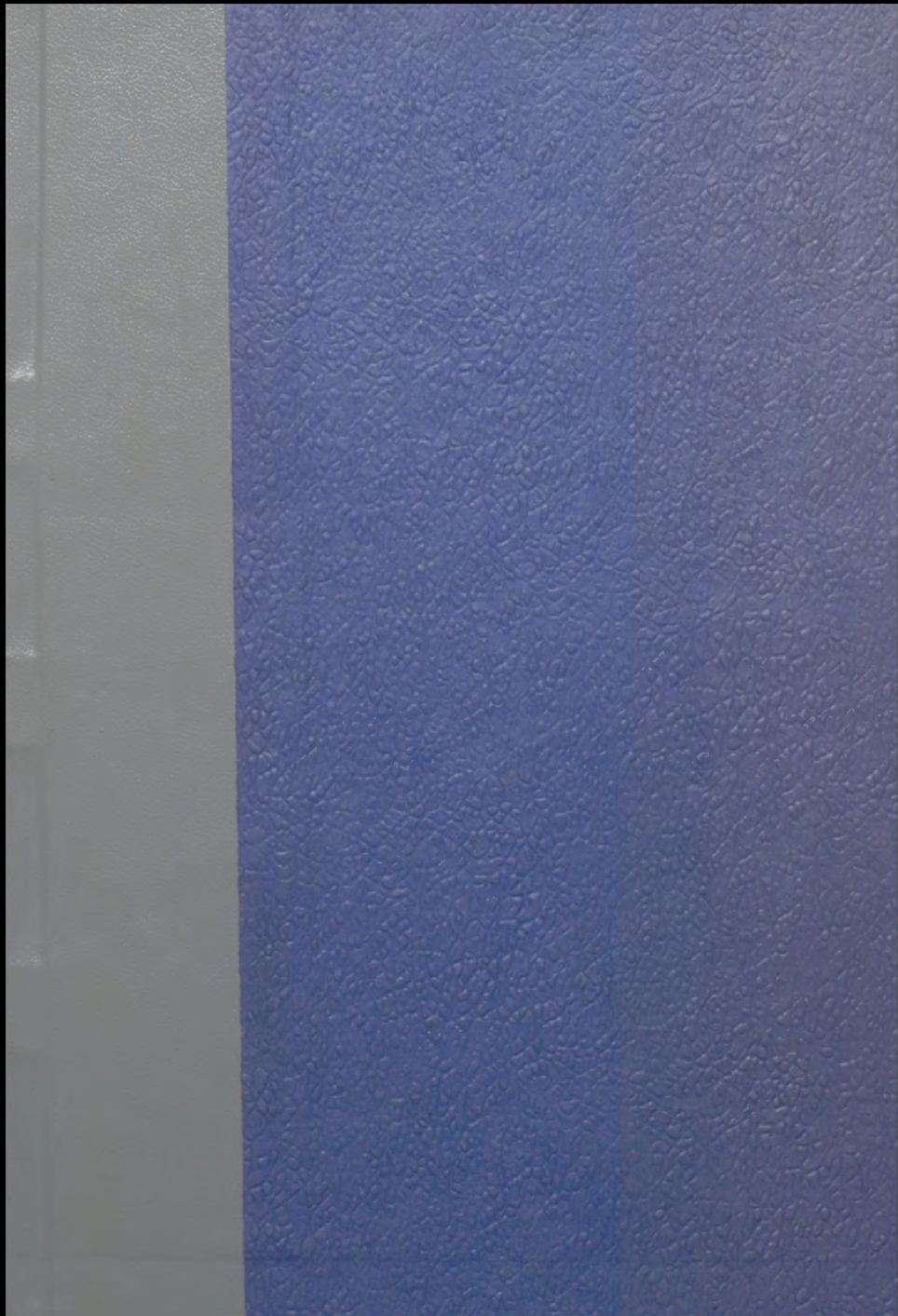


Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19





Dr. LEOPOLD BLAUSTEIN

KARNOŚĆ
W NOWOCZESNEM
WYCHOWANIU

LWÓW 1936

NAKŁADEM KSIĘGARNI TOW. SZKOŁY LUDOWEJ
WE LWOWIE.

29 138 / 2



T r e ś ć.

Wstęp. I. Określenie karności i jej rodzajów. II. Psychologiczne podłoże karności jednostki. III. Z psychologii kary i nagrody. IV. Psychologiczne podłoże karności grup. V. Karność i krnąbrność w poszczególnych fazach rozwoju psychicznego. VI. Rola karności w wychowaniu. Zakończenie.

Wstęp.

Historja wychowania uczy nas, iż jednym z głównych celów wychowania było obok wyrobienia zręczności, udzielania pewnych wiadomości młodemu pokoleniu oraz narzucania mu pewnego poglądu na świat również przyzwyczajanie go do karności. Tylko niektórzy ludy, stojące na najniższym szczeblu rozwoju, nie dbają o karność młodzieży względem starszych. Wszędzie zaś tam, gdzie pokolenie starsze, zorganizowane w społeczeństwie, znajdującem się w wyższym stadium rozwoju, stara się o takie ukształtowanie młodszego pokolenia, jakie jest upragnione przez dane społeczeństwo, musi pokonywać opór, pochodzący od wrodzonych lub nabytych a niepożądanych skłonności dziecka. Opór ten zaś zwalcza się przez przyzwyczajanie dziecka do karności, której społeczeństwo wymagać będzie zresztą w niejednej sytuacji również od człowieka dojrzałego. Wiadomo powszechnie, jakimi sposobami starano się przez wieki cel ten uzyskać.

Na czoło tych zabiegów wychowawczych wysuwało się użycie przemocy fizycznej względem młodszego i fizycznie słabszego pokolenia. Metoda ta, która po dzień dzisiejszy niezupełnie jeszcze zanikła, ustąpiła jednak

w czasach najnowszych innym, bardziej delikatnym środkiem — a polegającym głównie na odwoływaniu się do rozmaitych właściwości psychicznych dziecka, np. do ambicji. Wzrastające nadto zrozumienie dla faktu, iż dziecko ma własne życie, podlegające swoistym prawom ewolucji, coraz częściej skłania pedagogów do przekonania, iż rozwój dziecka powinien iść po linii jego własnych zainteresowań, gdyż przymus hamuje rozwój, zabija samodzielność i aktywność, które są koniecznym warunkiem wszelkiej pracy twórczej. Z drugiej jednak strony pedagog liczyć się musi z postulatem, iż dziecko ma być przygotowane do życia społecznego, a więc stać się takim, jakim pragnie je mieć społeczeństwo. Konieczny więc jest przymus, wykonywany przez osobę wychowującą na wychowywanej, dla zapewnienia jej warunków rozwoju i przystosowania jej do otoczenia.

Nieliczne są wobec tego próby oparcia wychowania zupełnie na spontaniźmie wychowanka, a również i te próby stosowane są wyłącznie względem młodzieży starszej, gdyż przyroda wyposażyła człowieka w czasie wczesnego dzieciństwa w taką bezbronność i niezaradność, iż zginąłby niechybnie, gdyby nie otoczenie go opieką, narzucaną mu niejednokrotnie wbrew woli. W szczególności zaś społeczeństwa o wysokim już stopniu kultury nie mogą zrezygnować z przekazania choćby przymusem wychowankowi doświadczeń, zebranych przez przeszłe pokolenia, aby proces rozwojowy nie doznał przerwy. Wynika z tego konflikt między postulatem swobody dziecka a koniecznością przymusu. Pogodzenie tych postulatów, rozwiązanie tego dylematu jest może głównym zagadnieniem współczesnej pedagogiki teoretycznej i praktycznej.*) Dla rozwiązania

*) Por. rozważania M. Ziemnowicza na temat istoty wychowania w „Problemach wychowania współczesnego” 1927, str. 18—29.

zaś tych trudności nie jest bez znaczenia analiza psychologiczna tej właściwości dziecka, której rozwój krzewimy celem uzyskania skuteczności wywieranego przez wychowawcę przymusu, mianowicie karności. Może istnieją takie sposoby wytworzenia tej dyspozycji u dziecka, któreby nie zabiły jego swobody i spontaniczności wychowania. Poniższe uwagi poświęcone będą psychologicznemu podłożu karności jednostek i grup dziecięcych i młodzieńczych oraz roli karności w wychowaniu.**)

I. Określenie karności i jej rodzajów. Krnąbrność.

Z powyższych wywodów wynika, iż karność uważam za pewną właściwość człowieka czy też innej istoty psychofizycznej, za pewną jego dyspozycję.

Ileć wykonujemy jakieś czynności, czynimy to albo pod wpływem własnych pragnień, postanowień itp., albo pod wpływem zleceń innych osób. (Abstrahujemy obecnie od odruchów i innych czynności zautomatyzowanych.) Wykonując pewne czynności niezależnie od ingerencji osób obcych, realizujemy własne postanowienia i znamy ich motywację, chociaż możemy ulegać w tym względzie pewnym złudzeniom, mianowicie wówczas, gdy w grę wchodzi dążność nieświadoma. Owe przekonania, uczucia, czy też inne przeżycia, uważane trafnie czy też mylnie za motywy naszych postanowień, są nam jednak znane. Jeśli zaś wykonujemy zlecenia wyrażające postanowienia innych osób, niekoniecznie znaną nam jest ich motywacja. Jeśli motywacja jest nam znana, a polega na pewnych przekonaniach, możemy ją uznawać lub odrzucać. Wykonując obce zlecenia, z których motywacją się godzimy, jesteśmy d o b r o-

**) Wywody te zawarte były w rozprawie p. t. „Przyczynki do psychologii i pedagogiki karności” (Chowanna 1931).

wolnie posłuszni. W wypadkach zaś, w których wykonywamy obce zlecenia, z których motywacją nie godzimy się, mamy do czynienia z przymusowym posłuszeństwem. Jeśli motywacja jest nam nieznana, a mimo to wykonywamy dane zlecenie, jesteśmy ślepo posłuszni. W dalszym ciągu możnaby odróżnić chętne ślepe i niechętne ślepe posłuszeństwo, zależnie od tego, czy jesteśmy chętnie, czy wbrew woli ślepo posłuszni.

Powiemy, iż osoba A jest karna względem osoby B, jeśli wykonywa jej zlecenia, przyczem karność ta może być ślepa, dobrowolna lub przymusowa. Jeśli osoba A ma dyspozycję do wykonywania zleceń osoby B, choćby nie znała ich motywacji, mamy do czynienia z karnością ślepą, jeśli zaś tylko zleceń znanych i uznawanych, z karnością dobrowolną. Z karnością przymusową mamy natomiast do czynienia, gdy osoba A dysponowana jest do wykonywania wszelkich zleceń osoby B, byleby znała ich motywację, a chociażby nie uznawała ich słuszności. Karnym można zresztą być nie tylko względem innych osób, lecz również względem społeczeństwa, np. względem wyrażonej przez społeczeństwo w ustawach woli. W przenośnym znaczeniu można mówić wkońcu również o karności względem siebie samego, jeśli np. wykonywamy własne dawniejsze postanowienia, których pobudek już w danej chwili nie przeżywamy. Człowiek, który postanowił zaprzestać palenia i wykonywa ogromną swą ochotę ku temu, jest jakgdyby rozdwojony i wykonywa zlecenia własne, jakgdyby były mu one narzucone przez obcą osobę. Nas interesuje jednak obecnie przede wszystkim psychologiczne podłoże karności w znaczeniu właściwym, a więc karności względem osób obcych i wobec grup.

Przeciwieństwem karności jest trwale nieposłuszeństwo czyli krnąbrność. Osoba A jest krnąbrna wobec osoby B, jeśli ma dyspozycję do niewykonywania zleceń osoby B

bez względu na to, czy zna motywację tych zleceń i czy się na nią godzi, czy też nie. Wszechstronna analiza psychologiczna karności wymaga również poznania źródeł krnąbrności.

II. Psychologiczne podłoże karności jednostki.)*

1. Karnem ma być zatem dziecko względem jakiejś innej osoby. *S t o s u n e k u c z u c i o w y*, jaki dziecko względem tej osoby zajmuje, nie jest więc obojętny dlate^ogo, czy będzie ono tej osobie posłuszne, czy też nie. Uczucia zaś żywione względem innych osób, czyli t. zw. uczucia heteropatyczne, zależne są od mocy życiowej danej osoby i jej wrogiego lub przyjaznego stosunku do osoby uczuć tych doznającej. Innych uczuć doznajemy więc wobec silniejszych życzliwych niż wobec życzliwych równych nam pod względem mocy życiowej, innych zaś wobec życzliwych słabszych. Podobnie odmienne są uczucia wobec silniejszych wrogów, wobec równych wrogów i wobec słabszych wrogów. Dziecko mające być posłuszne względem pewnej osoby odczuwa ją zazwyczaj jako silniejszą a życzliwą, np. rodziców lub większość nauczycieli. Zdarza się jednak, iż żąda karności osoba, odczuta przezeń jako silniejsza i wroga, np. niekiedy macocha lub nauczyciel. Czasem dziecko, szczególnie dojrzewający chłopak, karny ma być wobec rówieśników, np. jako członek jakichś organizacji szkolnych, a więc wobec osobników, odczuwanych jako równych pod względem mocy życiowej, a usposobionych bądźto przyjaźnie, bądźto wrogo. Może niemniej często żąda karności osoba odczuwana jako słabsza pod względem mocy życiowej, życzliwa lub wroga, np. służąca albo nawet ktoś z rodziny lub wychowawca, dla którego dziecko, chło-

*) Por. teorię uczuć heteropatycznych Władysława Witwickiego w jego „Psychologii”, t. II, str. 161 n.

pak czy też młodzieniec żywi z jakichś przyczyn lekceważenie.

Pamiętać należy, iż dziecko odczuwa coś innego jako moc życiową, niż człowiek dojrzały. Małemu dziecku imponować będzie osoba jakaś już dlatego, iż ma długą brodę lub błyszczący mundur i chętnie się jej podporządkuje. Na młodym chłopcu większe wrażenie czynić będzie wysoki wzrost, siła fizyczna i zręczność, młodzieniec przyzna większą moc życiową osobom sławnym, energicznym, posiadającym wybitne zdolności intelektualne lub artystyczne, młodej dziewczynie zaimponuje piękność, strój, tytuły, pogodne usposobienie, uczynny charakter itp. Mniejszą moc życiową przyznają dzieci osobom chorym, ułomnym, fizycznie upośledzonym, wywołującym z jakichkolwiek przyczyn komiczne wrażenie.

Wobec osób ż y c z l i w y c h s i l n i e j s z y c h żywimy uczucie czci i wdzięczności; podobnie rzecz się ma u dziecka. Chętnie więc będzie takim osobom posłuszne, okaże karność dobrowolną, przymusową a nawet ślełą. Wobec ż y c z l i w y c h r ó w n y c h odnosimy się z przyjaźnią i szacunkiem, łatwo więc uzyskają takie osoby u nas karność dobrowolną, niekiedy również przymusową lub ślełą. Wobec ż y c z l i w y c h s ł a b s z y c h kierujemy się litością i ona również stać się może podstawą karności np. gdy nią powodowani, spełniamy posłusznie życzenia osoby chorej itp. Dziecko rzadziej okaże karność w takich sytuacjach, ale w zasadzie jest do tego zdolne. S i l n i e j s z y n i e p r z y j a c i e l budzi naszą niechęć, człowiek silniejszy, który nie odnosił się do nas wrogo, często zawiść. Rzadko będziemy dobrowolnie posłuszni takiemu człowiekowi, nawet słusznie umotywowane jego zlecenia będą wydawały nam się niesłuszne. Niemniej będziemy mu posłuszni, jak długo jesteśmy od niego zależni, jak długo się go obawiamy. Dziecko jest od swych

silniejszych nieprzyjaciół trwale zależne, okaże im więc karność ślepą lub przymusową, buntując się jednak od czasu do czasu otwarcie lub skrycie. Słabszy wróg budzi lekceważenie, pogardę, szyderczy śmiech i ironję. Wobec takiego człowieka nie okaże dziecko stałego posłuszeństwa w żadnej formie, chyba iż domagać się będzie tego ktoś trzeci, silniejszy lub życzliwy równy. Mało szans uzyskania karności posiada r ó w n y n i e p r z y j a c i e l, z którym dziecko chętnie podejmie walkę wobec szans zwycięstwa i okazania się w istocie silniejszym. Z powyższych uwag widać więc, iż od wychowanka uzyska karność najłatwiej osoba życzliwa a szanowana, wobec której odczuwa on żywą wdzięczność, z łatwością osoba, dla której czuje on szacunek i przyjaźń, rzadziej człowiek, dla którego żywi litość. Na karność dziecka, choć przerwana próbami uwolnienia się od niej, liczyć może osoba odczuwana przez niego jako wróg, ale tylko tak długo, póki jest silniejsza, póki budzi strach, nigdy zaś nieprzyjaciół równy lub słabszy.

2. Karność lub jej przeciwieństwo okazane przez wychowanka wychowawcy zależą więc od s t o s u n k u w y c h o w a c y d o w y c h o w a n k a i żywionych przez wychowanka względem wychowawcy uczuć. Jeśli wychowawca jest życzliwy, chętniej dziecko będzie mu posłuszne niż gdy jest nieżyczliwy. Rodzaj okazywanej życzliwości jest jednak w tym związku bardzo istotny. Jeśli życzliwość ta przybiera formy miłości tak głębokiej, iż dziecko nie obawia się utraty tego uczucia, np. w wypadku miłości matczynej, nie będzie ona gwarancją uzyskania karności. Dziecko rychło spostrzeży zależność matki od siebie i może być krnąbrne wskutek pewności, iż nie wpłynie to na zmniejszenie matczynego uczucia. Posłuszeństwo okaże raczej ojcu, który konsekwentniej odegra w razie potrzeby rolę człowieka, który przestał kochać dziecko z powodu jego

przewinienia. W jeszcze większym stopniu na karność liczyć może życzliwy wychowawca, np. nauczyciel, którego życzliwość dziecko ceni, jeśli wychowanek jest zarazem świadom tego, iż życzliwość ta w pewnej chwili ustać lub nawet w nieżyczliwość zamienić się może. Nieżyczliwy zaś w pewnym okresie wychowawca również liczyć może na posłuszeństwo, jeśli dziecku zależy na uzyskaniu jego życzliwości i jeżeli jest przekonanie, że dzięki karności życzliwość tę uzyska. Tkwi w tem oczywiście niebezpieczeństwo serwilizmu, tak często spotykánego i posiadającego swe źródło w tych właśnie psychologicznych okolicznościach. Z powyższego wynika więc, iż karność dziecka zależy również od tego, czy dziecko przywiązuje wagę do życzliwości wychowawcy i czy utraty tej życzliwości obawiać się resp. pozyskania jej spodziewać się może.

3. Również zmniejszenie lub zwiększenie m o c y życiowej wychowawcy w mniemaniu wychowanka może wpłynąć na jego karność. Jakaś kompromitacja wychowawcy, która zmniejsza szacunek wychowanka dla mocy życiowej wychowawcy, powoduje często zanik karności. Z drugiej strony bliższe poznanie lekceważonego wychowawcy, jakichś nieznanych dotychczas a imponujących jego walorów, wywołać może zwiększoną karność. Zmiany w tym względzie dokonują się głównie dzięki naturalnemu wzrostowi mocy wychowanka w miarę jego rozwoju, wskutek czego relatywny stosunek mocy wychowanka i wychowawcy ulega zmianie i wychowawcę, pierwotnie odczuwanego jako silniejszego, uważa wychowanek czasem za równego, lub nawet słabszego. Odgrywa to wielką rolę w t. zw. okresie krnąbrności. W miarę rozwoju zmienia się również pojęcie mocy życiowej wychowanka; co imponowało dziecku, tem gardzi młodzieniec, co ceni wysoko młodzieniec, tego nie zauważyło wogóle dziecko. Kar-

ność zależy więc również od zmiany mocy wychowawcy lub od zmiany przekonania wychowanka o tej mocy.

4. Jak już wspomnieliśmy, k a r n y m m o ż n a być nie tylko wobec jakiejś osoby, lecz również względem pewnej grupy ludzi, społeczeństwa, którego jest się członkiem. Gmina klasowa, organizacja młodzieży, związek zawodowy itp. wymagają od swych członków dobrowolnej a nawet przymusowej karności, wykonania uchwał większości lub wybranego przez większość kolektywnego zarządu. Karność wobec takiej grupy zależy również od jej mocy i życzliwości dla osoby, mającej być karną. Poważany w pewnej organizacji i popierany przez nią członek będzie jej dobrowolnie, a nawet chętnie ślepo posłuszny, nie odmówi nawet w pewnych sytuacjach przymusowego posłuszeństwa. Karnym będzie on wobec tej organizacji zwłaszcza wówczas, gdy będzie odnosił się do niej z szacunkiem, gdy odczuje jej moc jako większą od swojej osobistej mocy życiowej. Członek organizacji nieżyczliwej mu okaże jej conajwyżej przymusowe lub niechętnie ślepe posłuszeństwo, jeśli poważy jej moc życiową, a nie objawi nawet tych rodzajów karności, jeśli ją lekceważy. Tem tłumaczy się niepowodzenie tych samorządów uczniowskich, których szkoła nie wyposażała w odpowiednią władzę lub które u swych członków budzą wrażenie, iż służą raczej nauczycielstwu, niż dobru zrzeszonych w samorządzie uczniów. Zwiększenie mocy organizacji potęguje karność członków, rozkład w niej panujący lub utrata wpływów rozluźnia ją.

Okoliczność, czy przynależność do pewnej organizacji jest dobrowolna czy przymusowa, nie decyduje jeszcze o rodzaju karności wobec tej organizacji. Dobrowolna przynależność nie wyklucza przymusowej karności ani przymusowa przynależność dobrowolnej karności.

5. Stwierdziliśmy powyżej, że karność osoby A wobec

osoby B zależy m. i. od mocy życiowej osoby B. Zapytać jednak należy, jaki wpływ ma karność względem osoby B na poczucie własnej mocy życiowej osoby A, czy osoba A czuje się z powodu niej poniżona czy też nie.

Wpływ karności na samopoczucie osoby posłusznej może być rozmaity; może je wzmacniać lub zmniejszać, zależnie od szeregu okoliczności. Zazwyczaj osoba B, wymagająca od osoby A karności, ma kompetencję do tego w pewnym ściśle określonym, choćby bardzo szerokim zakresie. Nauczyciel np. ma prawo wydawać uczniom zlecenia, dotyczące życia szkolnego i publicznego; istnieją jednak pewne dziedziny życia ucznia, do którego wtrącać się mogą tylko rodzice. Poniżającą działa konieczność posłuszeństwa w tych wszystkich wypadkach, w których posłuszny ma poczucie, iż rozkazujący, wydając pewne zlecenie, przekroczył swe kompetencje i prawa, a wykonujący je nie ma odwagi sprzeciwić się temu ze względu na zależność od rozkazodawcy. Wychowanek chętnie posłuszny wychowawcy w zakresie wszelkich zleceń, do których wydania wychowawca jest uprawniony, będzie czuł się poniżony, ilekroć wychowawca przekroczy te granice i nie usprawiedliwi tego. Tłumaczy się to tem, iż póki wychowawca czy jakiś inny przełożony wydaje zlecenia w swoim zakresie, zależność od niego odczuwa wychowanek nie jako zależność od pewnej osoby, ale jako zależność od pewnej władzy, której się w określonym zakresie dobrowolnie podporządkował. Uczucia społeczne stanowią w tym wypadku psychologiczną podstawę posłuszeństwa; człowiek jako część społeczeństwa, wykonywa w myśl panujących konwencji życzenia społeczeństwa, wyrażone przez przełożonego w formie zleceń. Przekroczenie uprawnień, określonych konwencjami społecznymi przez rozkazodawcę, znieczula wpływ uczuć społecznych, stawia sprz-

wę na płaszczyźnie osobistej i upokarzającej zależności jednej osoby od drugiej.

Bez względu na to, czy osoba B podaje motywy swych zleceń, osoba A mylnie lub trafnie interpretuje je, jako zdążające do pewnego celu. Celem tym może być dobro osoby A, osoby B, jakiejś trzeciej osoby czy też osób lub też dobro jakiejś grupy ludzi lub instytucji. Zlecenia tego rodzaju, jeśli tylko leżą w ramach kompetencji osoby B wobec osoby A, nie działają upokarzająco, chociażby za cel swój miały dobro osoby B, albo osób trzecich, obywateli lub wrogich dla A. Niekiedy jednak osoba A odczuwa zlecenie B, jako pozbawione obiektywnego celu, jako wpływ pragnienia osoby B okazania swej mocy wobec A lub złośliwego obarczenia osoby A zbędną pracą w rezultacie jakichś porachunków osobistych. W takich wypadkach, chociaż zlecenia te leżą w ramach kompetencji osoby B, osoba A, wykonując je, odczuwa upokorzenie.

Trzecim typem zleceń, których wykonanie osoba A odczuwa jako upokarzające, są zlecenia, o których osoba B wie, że osoba A nie będzie umiała lub mogła wykonać ich w sposób zadawalający. Zwłaszcza wówczas, gdy zlecenia te wykonane są w obecności osób trzecich, np. przy wychowaniu zbiorowym; wtedy poczucie mocy życiowej osoby A doznaje zmniejszenia, rodzi się w niej poczucie poniżenia.

Wychowawca, dbały o rozwój wychowanka, unikać będzie oczywiście takich sytuacji, które mogą w wychowaniu zrodzić poczucie „mniejszej wartości”, utajony bunt i chęć zemsty.

Precyzyjne wykonanie zleceń osoby B w sytuacjach odmiennych od właśnie scharakteryzowanych może przeciwnie przyczynić się do zwiększenia poczucia mocy osobistej. Wychowanek, wykonując ściśle zlecenie wychowawcy, wydane w ramach jego kompetencji a, służące do

bru wychowanka, osób trzecich lub jakiejś społeczności oraz dostosowane do sił i zdolności wychowanka, cieszy się swą karnością, odczuwa siebie jako cenną część społeczeństwa.

6. W powyższych rozważaniach rozpatrywaliśmy jednostkę rozkazującą i jednostkę, mającą spełniać jej rozkazy, nie uwzględniając charakteru czy też temperamentu jednej i drugiej. Nie ulega zaś wątpliwości, iż od charakteru i temperamentu wychowawcy i wychowanka zależy w wielkim stopniu, czy wychowanek będzie wychowawcy posłuszny. Jeśli np. wychowawca ma stałą skłonność do poniżania innych ludzi, a więc i wychowanków, oraz skłonność do podnoszenia siebie samego, niechętnie będą mu wychowankowie posłuszni, widząc w jego poleceniach objaw tych skłonności, a w swej karności poniżenie siebie samych. Natomiast, gdy wychowanek ma skłonność do poniżania siebie samego, a podnoszenia drugich, łatwo można uzyskać u niego karność. Szczegółowe jednak opracowanie tej kwestji wymaga specjalnych badań i napotyka na znaczne trudności wobec braku chociażby w przybliżeniu ustalonych rezultatów poczyniań badawczych, dotyczących charakterów i temperamentów. Ograniczam się więc do zwrócenia uwagi czytelnika na zachodzące tu zależności.

III. Z psychologii kary i nagrody.

1. Osoba wymagająca od dziecka karności jest zazwyczaj w stanie zastosować szereg sankcyj karnych. Taką sankcją są kary i nagany względem nieposłusznych, nagrody i pochwały dla karnych wychowanków. Najdotkliwszą i najskuteczniejszą sankcją jest wykorzystanie przemocy fizycznej dla spowodowania cierpień fizycznych, a wychowawca, posługujący się tym sposobem uzyskania karności, obiera drogę najmniejszego oporu. Uzyskane

w ten sposób nawyki mogą jednak mimo wielkiej siły, jaką posiada przyzwyczajenie, zniknąć z chwilą, gdy zniknie niebezpieczeństwo kary cielesnej i związany z nią strach. Wychowawca, postępujący w ten sposób, uzyska wyniki nietrwałe, okupione cierpieniem dziecka, a często spaceniem jego charakteru. Obok kar cielesnych istnieją liczne inne mniej brutalne, lecz niemniej dotkliwe, a rodzaj ich zależy od stosunku zachodzącego pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Innymi sankcjami dysponują rodzice, innymi nauczyciele, innymi kierownicy organizacji młodzieżowych. Rodzaj kar zależy nadto od wieku wychowanka i jego charakteru. Wspólną cechą kar jest jednak to, iż wywołują przykrość, a myśl o tem, że one grożą — obawę w wychowanku. Obawa ta i chęć uniknięcia grożącej przykrości stają się motywami posłuszeństwa. Oparte na nich posłuszeństwo zniknie, jeśli wychowanek będzie pewny, iż fakt jego nieposłuszeństwa nie dojdzie do wiadomości wychowawcy lub jeśli będzie co najmniej żywił taką nadzieję. Często będzie postępował niekarnie mimo troski, iż stanie się to wiadomem, jeśli skłaniające go do tego pragnienia będą od obawy silniejsze.

Kara a raczej jej zagrożenie występuje jako poparcie pewnego nakazu lub zakazu. Nie musi ona być wyraźnie zapowiadana, najczęściej wychowanek, znając wychowawcę, wie, że w razie niewykonania nakazu lub przekroczenia zakazu czeka go kara. Kara ta może być ściśle określona albo też nieokreślona, wychowanek może nie wiedzieć, na czym będzie polegała. Wykonanie zagrożonej kary zależne jest od tego, czy fakt nieposłuszeństwa dojdzie do wiadomości wychowawcy i od tego, czy wychowawca jest w stanie karę zawiesić. Sama zaś kara może być mniej lub więcej przykrą i dotkliwą dla wychowanka, zależnie od jego charakteru i dotychczasowych doświadczeń. Od tych wszystkich okoliczności zależy stopień oba-

2
wy przed karą. Jeśli zachodzi ewentualność, że wychowawca nie dowie się o fakcie nieposłuszeństwa, lub że nie wykona kary, czy to z niekonsekwencji czy z dobrego serca, czy wreszcie z braku mocy potrzebnej do jej wykonania, lub wreszcie że kara nie wydaje się wychowankowi szczególnie przykrą, zagrożenie karą nie będzie skuteczne. Dla tego zagrożenie karą w takiej sytuacji, w której naprzód wiadomo, iż nieposłuszeństwo nie dojdzie do wiadomości grożącego, lub zagrożenie karą nierealną albo niegroźną wywołuje raczej uczucie kōmizmu u wychowanków, u śmiech politowania lub szyderstwa z bezsilności wychowawcy. Jeśli natomiast wykonanie kary jest pewne a ona sama naprawdę przykrą, obawa przed karą zdolna jest powodować postępowaniem wychowanka.

✓ Jeśli wychowanek jest skłonny wykonać nakaz lub nie zamierza wykonać czynności, objętej zakazem, zagrożenie karą jest zbędne i raczej wywoła skutek ujemny. Jest więc rzeczą wychowawcy przed zagrożeniem karą dowiedzieć się, czy jest ona wogóle potrzebna. Przy wychowaniu zbiorowem jest to jednak postulat trudny do urzeczywistnienia. Jeśli zaś wychowanek nie chce wykonać nakazanej czynności, albo gdy pociąga go czynność zakazana, wtedy zagrożenie karą stwarza dlań sytuację konfliktową, zmusza go do wyboru pomiędzy dwiema przykrościami. Wychowanek może zdecydować się na jedną z nich, albo szukać wyjścia z sytuacji konfliktowej. Wyjście takie polegać może na próbie zmuszenia wychowawcy do cofnięcia zakazu lub nakazu albo do niewykonania kary przez symulację choroby, przez stworzenie pozoru wykonania zlecenia, przez ucieczkę poza obręb mocy wychowawcy itp. Skuteczność zagrożenia karą zależy więc również od tego, czy w danej sytuacji tertium non datur, a wkońcu też od tego, czy kara grozi bezpośrednio po przekroczeniu zakazu czy

też nie. W drugim wypadku siła obawy przed nią bywa mniejszą.

Wychowawca w miarę możliwości unikać powinien kar jako środka uzyskania karność. Jeśli jednak w ostateczności do środka tego odwołać się musi, powinien uczynić to, licząc się z psychologią kary, a więc dbając o jej skuteczność i o uniknięcie dwóch zasadniczych niebezpieczeństw: wprowadzenia wychowanka w szkodliwy stan napięcia nerwowego oraz nadania stosunkowi wychowanka do wychowawcy trwałego charakteru walki, uniemożliwiającego wychowawcze oddziaływanie wychowawcy na wychowanka.

2. Nietylko obawa przed karą stać się może motywem, pobudzającym do posłuszeństwa, ale również o b a w a już p r z e d g n i e w e m w y c h o w a w c y. Rozmaite są tego przyczyny. Gniew wychowawcy świadczy o tem, iż wychowanek sprawił mu znaczną przykrość. Jeśli dziecko kocha wychowawcę, będzie się starało unikać sprawiania mu przykrości. Gniew sprawia nadto, iż wychowawca traci równowagę psychiczną, staje się jakiś inny niż zawsze, nie-samowity, o którym przewidzieć nie można, jak za chwilę postąpi. Dziecko wobec rozgniewanego wychowawcy staje się niepewne, nieśmiałe, nawet wychowawca lekceważony jako słaby, nieenergiczny wydaje się w gniewie osobą o wielkiej mocy życiowej. To też już obawa przed wywołaniem gniewu wychowawcy skłoni wychowanka do karność, oczywiście, jeśli nie stępiało wrażenie, jakie gniew wywołuje przez jego występowanie w niewłaściwych sytuacjach lub zbyt często. Gniew ten musi być jednak opanowany, mimo jego siły, gdyż inaczej dziecko ujrzy w nim tylko dowód wewnętrznej słabości wychowawcy. Jeśli się uwzględni tę sugestywną siłę, jaką wywiera gniew silny a opanowany, nie stanie się na stanowisku, iż wychowawca karać powinien spokojnie a dotkliwie, nie okazując przy-

tem wzruszenia. Uczyni bowiem wówczas na dziecku wrażenie człowieka zimnego, surowego, gdy tymczasem gniew w połączeniu z mniej dotkliwą karą lub bez niej nawet często bardziej przemówi do przekonania wychowanka, który łatwiej zrozumie nieestosowność nieposłuszeństwa, skoro nie tylko spowodowało ono karę, lecz wywołało silny afekt wychowawcy. Zwłaszcza jeśli wychowawca podkreśli, iż gniew jego jest spowodowany nie tylko postępkami dziecka, lecz również koniecznością ukarania go, czego wychowawca nie pragnie i co mu żywą sprawą przykrość.

3. Podobnie jak grożąca kara budzi obawę, oczekiwana nagroda budzi nadzieję, która może stać się motywem karności. Kto jednak tylko ze względu na nadzieję nagrody okazuje posłuszeństwo, zaniecha tego, gdy nadziei tej żywić nie będzie. Jeśli dziecko, spełniające życzenie matki, otrzymuje stale nagrodę, np. w postaci owoców, zaniecha tego, ilekroć nie będzie miało pewności, iż matka o jego posłuszeństwie się dowie i je wynagrodzi. Karność więc, oparta tylko na obawie kary lub tylko na nadziei nagrody, bardzo problematyczną posiada wartość; występuje bowiem tylko wtedy, gdy uczucia te są aktualnie żywione. Analogicznie zaś jak obawa gniewu osoby rozkazującej, spowodowanego niekarnością, nadzieja wzruszeń radosnych wychowawcy w razie okazania mu posłuszeństwa stać się może motywem karności. Dziecko stwierdzając, iż ściśle spełnianie zleceń matki wywołuje u tejże radość i czułe wzruszenie, chętniej będzie posłuszne jej niż osobie, która z obojętnością przyjmuje jego posłuszeństwo do wiadomości, jako coś, samo przez się zrozumiałego. Dlatego wysoce wskazanem jest okazanie dziecku tych miłych uczuć, które budzi w wychowawcy jego karne postępowanie. Jednym z sposobów okazania tych uczuć jest pochwała. Pochwała otrzymana od wychowawcy, zwiększa poczucie mocy u wychowanka i wywołuje przekonanie, iż

wychowawca jest mu życzliwy. Pochwały udzielić może — jak wiadomo — tylko osoba o większej mocy życiowej osobie o mniejszej mocy życiowej; chwając więc dziecko występujemy wobec niego jako osoby mu życzliwe, a silniejsze i budzimy w nim, jako takie, uczucie wobec osób takich przeżywane, jak wdzięczność, cześć i t. p. Pochwała wzmacnia w dziecku jego własne dobre o sobie mniemanie, budzi zaś w nim wiarę w dodatnią wartość karność. Pragnienie więc pochwały odegrać może niepoślednią rolę w uzyskaniu karność u dziecka, podobnie jak też chęć uniknięcia nagany. Nagana wywołuje bowiem uczucia przeciwnie do uczuć, wywoływanych przez pochwałę. Od sposobu udzielenia zaś nagany zależy, czy dziecko uważa osobę udzielającą jej za życzliwą czy też nie. Jeśli nagana ma charakter wyrzutu, dziecko odczuwa wychowawcę jako osobę mu nadal życzliwą, nagana w formie zarzutu wywoła raczej wrażenie przeciwnie. W wyrzucie odczuje wychowanek gniew, osłabiony miłością i troską, w zarzucie — gniew bez współczucia raczej z pewną dozą mściwości. To też wyrzuty raczej są w stanie wywołać wstyd dziecka, niż zarzuty. Wyrzut świadczy o tem, iż wychowawca ma jeszcze jakiś szacunek dla wychowanek, zarzuty zdradzają raczej lekceważenie, niekiedy pogardę a nawet wstręt. Wyrzut przemówi więc raczej do dziecka, jako apelujący do jego lepszej natury, niż poniżające go zarzuty i wywołujące dlatego wrażenie krzywdy, choćby sedno zarzutu było słuszne.*)

*) Interesującą i wnikliwą analizę sytuacji psychologicznej przy nagrodzie i karze znajdujemy w rozprawie Kurta Lewina p. t. „Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe“. Kwartalnik Psychologiczny II, 1—2, 1931.

IV. Psychologiczne podłoże karności grup.

W powyższych rozważaniach braliśmy pod uwagę karność jednostki ludzkiej względem drugiej jednostki, np. jedynaka względem ojca lub matki. Rozpatrując jednak psychologiczne podstawy karności, zważyć należy, iż najczęściej wychowawca domaga się karności nie od jednego izolowanego wychowanka, lecz od całej grupy wychowanków, oraz iż zachowanie się jednostki w grupie posiada inne podłoże psychiczne niż jej postępowanie w izolacji od grupy. Tem tłumaczą się często fakty karności takich dzieci w szkole, które w domu są niezwykle krnąbrne i na odwrót niekarności chłopców w szkole, okazujących w domu wzorowe posłuszeństwo.

Z psychologii grupy wiadomo, iż grupa grupie nierówna, przyczem różnice pomiędzy grupami mają swe źródło w rozmaitym stopniu ich organizacji. Chłopcy, z różnych szkół zebrani na boisku zabaw ruchowych lub na jakiejś imprezie, tworzą grupę o charakterze niezorganizowanego tłumu, w którym brak poczucia wspólnej odpowiedzialności i w którym jednostki postępują zasadniczo w sposób stojący poniżej ich indywidualnego poziomu. Uzyskanie karności od takiego tłumu jest bardzo trudne i wymaga niezwyklej zdolności wywierania sugestywnego wpływu na ten tłum ze strony osoby, domagającej się posłuszeństwa. Zgoła inaczej postępuje jednostka w zorganizowanej grupie np. w klasie, gdzie jednostka mniej wartościowa często postępować będzie w sposób, przewyższający jej indywidualny poziom. Na pograniczu pomiędzy tłumem a zorganizowaną grupą stoi np. grupa utworzona z chłopców z rozmaitych klas jednej szkoły, bawiących się na boisku szkolnym. Jeśli tylko rozsegregujemy chłopców wedle klas, z miejsca zauważymy zmianę ich zachowania się i reagowania na otrzymane zlecenia.

W zorganizowanej grupie jednostka reaguje w zasadzie zgodnie z całą grupą. Jeśli wychowawca uznany jest przez grupę jako jej członek, za przywódcę, uzyska on bez trudności posłuszeństwo całej grupy. Tłumaczy się tem m. i. fakt, iż starsi kierownicy organizacji młodzieży, np. harcerstwa, posiadają tak niezwykle silny wpływ na młodzież. Trudniej natomiast karność grupy uzyska wychowawca, odczuwany przez nią jako obcy, do niej nie należący. Karność grupy zależeć będzie od podobnych okoliczności, od jakich zależy — jak stwierdziliśmy powyżej — karność jednostki. Przedewszystkiem więc od mocy życiowej wychowawcy i jego życzliwości wobec grupy. Jeśli chodzi o pierwszy czynnik, tłumaczy on, dlaczego w zasadzie np. dyrektor szkoły łatwiej uzyska posłuszeństwo niż nauczyciel, kierownik internatu, niż jakaś jego siła pomocnicza. Ale zważyć należy, iż moc życiową wychowawcy grupy porównywa grupa z własną mocą, a nie z mocą jednostek w jej skład wchodzących, zwłaszcza jeśli chodzi o grupę wychowanków o silnie wyrobionem i wypróbowanem poczuciu solidarności i wspólnoty interesów. Dla tego wychowawca odczuwany jako wrogi, uważany będzie niekiedy za osobę słabszej mocy życiowej, chociażby był mocniejszy w porównaniu z jednostkami. Wychowawca życzliwy, a odczuwany jako człowiek o znaczniejszej mocy życiowej, wywoła w grupie uczucie czci, wdzięczności, mocniejszy a wrogi — uczucie nienawiści, słabszy a wrogi — uczucie pogardy, lekceważenia. Wszelkie te uczucia będą niezwykle silne ze względu na sugestywny wpływ uczuć i przekonań przez grupę przeżywanych na uczucia i przekonania jej członków. Zależnie więc od osoby wychowawcy i jej stosunku do grupy uzyskanie od niej karności przyjdzie mu niezwykle łatwo lub niezwykle trudno. Wychowawca, kierujący grupą wychowanków, posiadać więc musi zdolność przekonania jej o swej mocy życiowej oraz

o swej życzliwości. Jeśli nie uda mu się to drugie, odczuty będzie jako tyran, jeżeli to pierwsze — oczekiwać może pobłażliwego zachowania się grupy, jeśli zaś nie uda mu się ani jedno ani drugie, obawiać się może stałych szykan, ośmieszania go ze strony grupy i lekceważenia.

Wychowawca odczuty jako mocniejszy dobrze uczyni, jeśli okaże się w razie potrzeby nieżyczliwym. Wówczas grupa usilnie dążyć będzie do trwałego pozyskania jego życzliwości i wywrze w tym względzie wybitnie sugestywny wpływ na jednostki. Wpływ kary i nagrody, pochwały i nagany może w grupie stać się znacznie silniejszy lub słabszy, zależnie od tego, czy opinia grupy staje po stronie wychowawcy, czy też występuje przeciw niemu. W pierwszym wypadku ukarana czy też zganiona jednostka czuje też lekceważenie grupy, wynagrodzona lub pochwalona, jej szacunek, co czyni zabiegi wychowawcy znacznie skuteczniejszymi. W drugim wypadku, w opinii grupy znajduje ukarana lub zganiona jednostka pocieszenie lub nawet coś więcej, jeśli np. „prześladowanie“ ze strony wspólnego wroga nadaje jej rolę męczennika wspólnej sprawy. Rzeczą więc wychowawcy grupy jest liczenie się z psychologią takiej grupy i pozyskiwanie opinii grupy dla swoich poczynań w sposób nie obniżający jego mocy w jej mniemaniu. W rezultacie stwierdzimy więc, iż w dobrze zespolonej grupie wychowanków psychologiczne podłoże karności podobne jest do jej podstaw psychologicznych u jednostki, przyczem uwzględnić należy sugestywny wpływ, jaki wywierają wspólnie żywione uczucia i przekonania na członkach grupy, wpływ naśladownictwa oraz rywalizacje pomiędzy członkami grupy lub całymi grupami w karności i dyscyplinie, jeśli do niej wychowawca zdoła pobudzić wychowanków.

Nie wszystkie jednak grupy wychowanków są tak mocno zespolone, iż reagują tak, jakgdyby posiadały jakąś

kolektywną jednolitą psychikę. Zdarzają się grupy, będące tylko przypadkowym zbiorem jednostek, z których powstanie dopiero po dłuższym współżyciu zorganizowana grupa. I tutaj czeka doniosłe zadanie wychowawcę, który powinien wpłynąć na ten proces w ten sposób, by będąc twórcą tej zorganizowanej grupy, stał się i jej przywódcą. Są grupy nie posiadające poczucia solidarności, w których wychowawca napotyka na szereg podgrup, wzajemnie dla siebie obcych lub nawet wrogich. W takiej zróżnicowanej grupie ciężka praca czeka wychowawcę i niełatwo będzie mu uzyskać karność. Z podobnymi trudnościami będzie miał do czynienia, ilekroć w skład grupy wychowanków wejdą jednostki nowo przybyłe, które z powodu swych indywidualnych właściwości lub z powodu ekskluzywności grupy nie stają się jej rzeczywistymi członkami, nie odczuwają wspólnej odpowiedzialności. Błąd popełnił wychowawca, jeśli za wybryki takiej jednostki ukarze całą grupę. W ogólności sprawa karania jednostek za zachowanie całej grupy i naodwrot stanowi problem bardzo trudny i wymaga odrębnego rozpatrzenia, podobnie jak szereg innych poruszonych właśnie kwestyj.

V. Karność i krnąbrność w poszczególnych fazach rozwoju psychicznego.)*

1. Mówiliśmy dotychczas o karności wychowanka i jej psychologicznym podłożu niezależnie od fazy rozwojowej, w której wychowanek się znajduje. Wywody nasze cechowała tem samą pewną ogólnością, która wymaga korektury z punktu widzenia psychologii rozwojowej. Psy-

*) O rozwoju psychicznym młodzieży informują M. Kreutz: „Rozwój psychiczny młodzieży” 1931, J. Kuchta: „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna”. Wyd. III. 1933 oraz St. Baley: „Psychologia wieku dojrzewania”. Wyd. II. 1934.

chologiczne podłoże karności wychowanka tkwi wedle powyższych wywodów w stosunku pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Stosunek ten przybiera w rozmaitych okresach rozwoju rozmaite formy a wraz z nim zmienia się zdolność wychowanka do karności, ustępując niekiedy wprost krnąbrności.

Wiadomo, że w pierwszych dniach życia dziecko nie może jeszcze nawiązać kontaktu z dorosłym, czyni to już dwumiesięczne dziecko, 5—6-miesięczne odróżnia już, kiedy dorosły gniewa się nań, a kiedy jest dobry i odpowiednio reaguje; 11-mies. dziecko odróżnia już gniew prawdziwy od udawanego. Mniej więcej w 9 miesiącu dziecko wyróżnia już matkę, z czasem odróżni stałe stosunki z ludźmi od przemijających, okaże przywiązanie najbliższej rodzinie, nieśmiałość wobec obcych. W drugim roku życia bawi się już z jednym rówieśnikiem, z końcem drugiego zdolne jest do zabawy w trójkę.***) Jak z tego widać, już w czasie tzw. pierwszego dzieciństwa dziecko może być posłuszne lub nieposłuszne, co dotyczy w większej jeszcze mierze drugiego dzieciństwa, które zaczyna się nawet t. zw. pierwszym okresem przekory (ok. 3—4 roku życia). W tym czasie dziecko odkrywa, iż może samo czegoś chcieć i rozpoczyna ćwiczenia w posiadaniu własnej woli przez niewykonywanie zleceń dorosłych i narzucanie im swej woli. Dziecko jest już w tym czasie zdolne ocenić moc poszczególnych dorosłych z najbliższego otoczenia, uświadamia już sobie różnicę pomiędzy rodzicami, starszym rodzeństwem i służbą, wie też doskonale, jaki wpływ posiada ono samo na poszczególne osoby ze względu na miłość, jaką one dlań żywią, przypuszczam jednak, iż karność resp. krnąbrność nie są w tym czasie zależne głównie od mocy i życzliwości dorosłych. Wszak w tym okresie, gdy dziecko popada w bezustanny konflikt z dorosłymi, gdyż wie

**) Por. m. i. Hetzer: „Kindheit und Armut“. 1929, str. 193 n.

już, iż czeka je kara za krnąbrność, posiada ono zazwyczaj kogoś z dorosłych, do którego się w sytuacjach konfliktowych zwraca o pomoc i pocieszenie. A ta osoba nie jest zazwyczaj osobą o największej mocy w otoczeniu dziecka, ani najzyczliwszą mu, często jest to ktoś ze służby lub rodzeństwa, z obojga rodziców raczej to, które jest łagodniejsze wobec dziecka. Bliższą analizą karności i krnąbrności w okresie pierwszego i drugiego dzieciństwa nie zajmujemy się w tym związku, w którym chodzi nam głównie o dzieci i młodzież w wieku szkolnym.

2. W okresie trzeciego dzieciństwa (7—13 lat w naszym klimacie) stosunki pomiędzy dzieckiem a dorosłym układają się w sposób doskonale przyczyniający się do karności dziecka, które tylko epizodycznie i pod wpływem specjalnych okoliczności staje się nieposłuszne. Przypatrzmy się bliżej stosunkowi dzieci do dorosłych w tym czasie.*)

Dziecko zdane jest na każdym kroku na pomoc człowieka dojrzałego. Przedewszystkiem brak mu sił fizycznych do spełnienia szeregu czynności życiowych. Nie przeniesie jednego przedmiotu ciężkiego z jednego pokoju do drugiego, nie podniesie ciężkiego kosza z ziemi. Oczywiście z roku na rok coraz więcej wykonywa czynności i z coraz większą łatwością i biegłością. Ale ostatecznie jeszcze 12-letni i 13-letni chłopiec w niejednej rzeczy zdany jest na pomoc fizyczną ludzi dojrzałych. Rodzi się stąd podziw i szacunek dla udzielających pomocy, nie przyjdzie mu na myśl równać się z nimi; dorośli są światem zamkniętym, do którego on nie ma przystępu ani nawet aspiracji do tego, „bo ja jeszcze „za młody“ lub „za mały“. Obok siły fizycznej odgrywa tutaj i wzrost wielką rolę. Dziecko pa-

*) Poniższe wywody odpowiadają częściowo treści mojej rozprawki p. t. „O okresie krnąbrności w życiu chłopca z psychologicznego punktu widzenia“. Przegląd Społeczny 1929, III, 5—6.

trzy na dorosłego dosłownie „do góry“, nie mierzy się więc z nim i zadowala się swą skromną rolą w domu, w parku publicznym i w szkole. Rywalizuje żywo i ambitnie, lecz z rówieśnikami.

Podobnie rzecz się ma ze sprawnością życiową. Nawet najstarsze dziecko czegoś jeszcze „załatwić“ nie umie, bo jeszcze nigdy takiego polecenia nie spełniało. Przecież kiedyś pierwszy raz telefonuje, nadaje telegram lub samoistnie coś kupuje. Każda taka pierwsza samoistna podróż jest dla dziecka przeżyciem radosnem, jeśli się udało wykonać rzecz należycie i niemało tremy musi przytem dziecko pokonać.*) I w tym względzie nie może i nie zamierza dziecko równać się z człowiekiem dojrzałym. Oczywiście innych sprawności brak dzieciom ze sfer bogatych, innych dzieciom ze sfer ubogich. Ale żadne z nich do pewnej chwili nie posiada sprawności i obrotności praktycznej, jakie posiada człowiek dojrzały.

Tę sprawność życiową należy rozumieć możliwie szeroko. Dziecko zna tylko najbliższą okolicę swego domu, później dalszą, z czasem okolice miasta itd., ale to wszystko dokonywa się ewolucyjnie. W dalszym ciągu obraca się dziecko pierwotnie tylko w gronie rodziny i sąsiadów, z czasem dopiero rozumie swą przynależność do państwa, narodu, jeszcze później sprawy z tem związane. Pozostaje więc obojętne dla gazet i ich wiadomości z wyjątkiem wielkich uroczystości i denerwujących masy zdarzeń. Jego sfera zainteresowań jest zasadniczo odmienna od sfery zainteresowań człowieka dojrzałego, co zmniejsza płaszczyznę tarć.

Podobnie ma się rzecz również z poziomem intelektualnym. Nikt z nas nie wątpi o tem, iż człowiek dojrzały, choćby niewykształcony, dzięki swemu doświadczeniu ży-

*) Niekiedy trema przed nieudaniem takiego przedsięwzięcia w pierwszej próbie powoduje wstrzymanie się od tej próby; niekiedy nawet ludzie dorośli nie umieją telefonować lub kupić biletów do teatru, ponieważ nigdy nie odważyli się zrobić tego po raz pierwszy.

ciowemu przewyższa intelektualnie najbardziej wykształcone dziecko. Musimy jednak rzecz rozpatrywać z tego punktu widzenia, z którego widzi ją młodzież niedojrzała, a przede wszystkim dziecko. Dumne z uzyskanych w szkole wiadomości, choćby i niechętnie nabytych, skłonne jest wartość intelektualną otoczenia oceniać wedle wiadomości, nie mając zrozumienia dla bardziej nieuchwytniej inteligencji życiowej. Chłopiec z klasy trzeciej czuje się nieporównanie wyższy umysłowo od chłopca klasy pierwszej, a to właśnie dlatego, ponieważ kryterjum jego oceny jest zasób posiadanych wiadomości. Z tego punktu widzenia dziecko podziwiać musi rodziców i innych dojrzałych ludzi dla ich zasobu wiadomości i dlatego, ponieważ na ich pomoc jest zdane. A więc i pod względem umysłowym świat ludzi dojrzałych jest dla dziecka światem ludzi przewyższających je, a więc godnych szacunku i zasługujących na posłuszeństwo. Nie uprzytamnia sobie tego dziecko wyraźnie, lecz też nigdy o tem nie wątpi i postępuje odpowiednio.

Wkońcu uważa dziecko ludzi dojrzałych za bezsprzecznie wyżej odeń moralnie stojących, a potępia co najwyżej jednostki i to także pod wpływem starszych. Dziecko popełnia ciągle rozmaite czyny, karcone i karane przez starszych jako grzechy. Przeważnie są to rzeczy, których nawet najgorszy ze „starszych“ nie popełni. A więc bezmyślne i beztroskie uszkodzenie mienia, hałaśliwe przeszkadzanie ludziom pracującym, zmęczonym lub chorym itp. Są to wszystko rzeczy, których człowiek dojrzały, choćby ze względu na zracjonalizowany już instynkt samozachowawczy nigdy nie popełni. I z tego względu człowiek starszy jest przedmiotem podziwu dziecka. Nigdy nie ma on ochoty spalić w piecu czegoś cennego, ani nie zniszczy świadomie nowego ubrania, ale również w odniesieniu do innych przepisów moralności, obowiązujących zarówno

dojrzałych jak i dzieci, dojrzały przewyższa dziecko w mniemaniu tegoż. Nie kradnie, gdy tymczasem dziecko często nie oprze się pokusie kradzieży jabłka, ołówka lub złotego. Nie kłamie, conajmniej nie w okolicznościach, w których kłamstwo zostanie mu bezwzględnie udowodnione, nie jest tak otwarcie złośliwym wobec innych ludzi dojrzałych, jak dziecko wobec innych dzieci. Słowem człowiek dojrzały jest dla dziecka ze wszech miar istotą wyższą i doskonalszą. Chodzi tu przytem nie o pewnych starszych ludzi, ale o człowieka dojrzałego jako takiego.

Wszystkie te omówione właśnie okoliczności sprawiają, iż człowiek dorosły odczuwany jest jako osoba o mocy nieporównanie wyższej, dzięki czemu pierwszy z podstawowych warunków karności jest spełniony. Jest nim również drugi, gdyż dziecko w tym wieku spotyka się na każdym kroku z życzliwością dorosłych. Wie ono doskonale, iż cieszy się uprzywilejowaniem stanowiskiem w rodzinie i poza nią, iż wszędzie liczyć może na pomoc w potrzebie, na obronę przed starszą młodzieżą i ewentualnie przed dorosłymi. Spotyka je często uśmiech a nawet przelotna pieszczota dorosłych, zresztą niezbyt chętnie widziana, smutek lub płacz znajduje natychmiast pocieszycieli, jego prośba wzrusza wszelkie serca. Wobec tak potężnych a życzliwych dorosłych dziecko jest w zasadzie posłuszne, posłucha nawet obcego na ulicy, czy w tramwaju.

Karność okazuje dziecko zresztą nie tylko wobec dorosłych, lecz również w licznych grupach rówieśników, w których się bawi ochoczo. Zwłaszcza iż zabawy te dochodzą do skutku na skutek wspólnych narad i postanowień, a kierownikiem grupy, o ile jest nim rówieśnik, bywa jednostka energiczna, imponująca siłą fizyczną, samodzielnością, wesołością, nieogłędna wobec towarzyszy, postępująca z nimi jak ludzie dorośli między sobą, nadto

jednostka posiadająca takie same zamięłowania i zainteresowania, równie nastawiona na świat zewnętrzny.*)

3. Mniej lub więcej szybko dokonywa się zazwyczaj po ukończonym 13 roku życia zasadnicza zmiana tego wszystkiego, co dotychczas przedstawiłem jako charakterystyczne dla dziecka. Chłopiec w pewnym okresie swego życia zaczyna gwałtownie rosnać i rychło osiąga przeciętny wzrost człowieka dojrzałego. Fakt ten posiada bardziej zasadnicze znaczenie natury psychologicznej, niżby to się na pozór wydawało. Chłopiec przestaje się patrzeć do góry, gdy mówi z człowiekiem dojrzałym. Niejednokrotnie patrzy się nawet w dół. A z tej perspektywy bardzo wiele się zmienia. Uświadamia sobie to z czasem, iż dorósł już do wysokości ludzi dojrzałych, iż im dorównał, czem się szczerze cieszy i z czego jest dumny. Natomiast na dzieci patrzy już z góry, jako na plemię ludzi o wzroście karłów, do którego już oczywiście nie należy. Tem samem chłopiec aroguje sobie prawo do przynależenia do świata ludzi dorosłych i do wynikających z tego praw i obowiązków. Za słusnością jego pretensyj przemawiają — wedle jego zdania — również inne okoliczności.

Przedewszystkiem dorównywa już ludziom dorosłym w sile fizycznej. Nie potrzebuje już pomocy z ich strony, przeciwnie coraz częściej odwołują się oni do jego pomocy. Kto wie, jak bardzo siła fizyczna imponuje chłopcom tego wieku, ten uprzytomni sobie łatwo, jaką wagę posiada ten fakt w stosunku chłopca do dorosłych. Znika przedewszystkiem w wielkiej mierze strach słabszego przed fizyczną przemocą dorosłego, a kult heroizmu w dziedzinie fizycznej, osiągający w tym czasie punkt kulminacyjny, każe uważać nawet znoszenie bolesnych kar cielesnych bez skargi za punkt honoru, o czem nie powinni zapominać wycho-

*) Hetzer, l. c. str. 208.

wawcy. Młody, zdrowy, silny chłopak nie może odnosić się z czcią do osób starszych, zmęczonych po spacerze, który jemu nie sprawia żadnego trudu, i chodzących nieznośnie powoli na ulicy. Dla chorób i zmęczenia osób starszych nie ma w gruncie rzeczy zrozumienia i dlatego tak mało oszczędza niejednokrotnie znużoną matkę. Czyni to wszystko bez złej intencji, nie rozumie bowiem pewnych uczuć ludzi starszych, bo sam ich jeszcze nie przeżył. W krótkim czasie uzyskane fizyczne siły rozpierają go, czynią go odważnym aż do zuchwalstwa, zabijają to, co Niemcy nazywają „*physisches Minderwertigkeitsgefühl*“, a nawet tworzą uczucie wyższości nad niejednym człowiekiem dojrzałym.

Podobnie mają się rzeczy na polu sprawności praktycznej i życiowej. I tutaj chłopiec dochodzi, według własnego przekonania, — do równouprawnienia z człowiekiem dojrzałym. Nie rozumie bowiem tego, iż wykonywa tylko zewnętrzne czynności, podczas gdy kierownictwo całości kształtu pozostaje w ręku ojca lub matki. Natomiast spostrzega, iż rozmaite sprawunki spełnia szybciej i zręcznie, a wszelką pomoc, okazaną rodzicom skłonny jest poczytać sobie za zasługę wymagającą wdzięczności. Na to, iż rodzice utrzymują go ciężką pracą, jako na coś codziennego i samo przez się od lat dziecięcych zrozumiałego, mniej zwraca uwagi, niż na swoje epizodyczne usługi rodzicom oddane. Z racji swej współpracy rości sobie pretensje do prawa głosu w sprawach dotyczących rodziny, a przejście do porządku dziennego nad jego zdaniem odczuwa jako dotkliwą obrazę. Dlatego, inaczej niż dziecko, nie waha się wtrącać do wszelkich dyskusyj domowych, choćby te dotyczyły spraw publicznych itp.

Nie inaczej dzieje się w sferze intelektualnej. W trzech rozmaitych okresach życia rozpoczynają zazwyczaj ludzie życie zarobkowe, mianowicie w 14, w 18 lub w 23 roku

życia. Przeważająca część rodziców należy do pierwszej grupy, to też posiadając wykształcenie odpowiadające mniej więcej 7-klasowej szkole powszechnej, już od 4 klasy szkoły średniej nie są w stanie śledzić ze zrozumieniem pracy szkolnej chłopca. Skutkiem tego łatwiej oczywiście chłopcu zmylić kontrolę rodziców. Posiadając większe niż oni wiadomości, chłopak i pod względem intelektualnym odczuje siebie równouprawnionym, jeśli nie wyższym. To też łatwiej dadzą sobie radę z niesfornym chłopcem rodzice o ukończonej szkole średniej, a tem bardziej o studiach wyższych, ponieważ autorytet ich w tym względzie nie ulega zmniejszeniu.

Najważniejsze są jednak przemiany, dokonywujące się w dziedzinie moralności. Przedewszystkiem chłopak rozumie, iż cały szereg nakazów i zakazów nie nosi charakteru postulatów moralnych, lecz jest raczej podyktowany pragnieniem ochrony przed wybrykami dzieci. Co mu ongiś przedstawiono jako ogromny grzech, którego powinien się wstydzić, okazuje się rozporządzeniem, wydanem przez rodziców dla własnego spokoju lub wygody, popartem dla większej skuteczności moralnemi kazaniami. W tem tkwi pierwsze źródło niedowierzania i sceptycyzmu, z jakimi chłopiec w tym wieku odnosi się do kazań moralnych i to już nawet takich, które dotyczą faktycznie czynów o wybitnym walorze moralnym lub przeciwnym.

Niestety jednak nie koniec na tem. Jak już zaznaczyłem, grzechy, popełniane przez dzieci, są zazwyczaj tego rodzaju, iż człowiek dojrzały ich nie popełni. Wszelkie więc napomnienia i kary mają potężnego sprzymierzeńca w postaci wzoru, jakim jest wobec tego dla dziecka człowiek dorosły. W okresie, o którym mówimy, rzecz ma się zgoła inaczej. Chłopak popełnia cały szereg czynów karygodnych, lecz dokonywanych także przez ludzi starszych. Nakazy i zakazy nie idą w tym kierunku, iż tego robić nie

wolno, iż tego nikt nie robi, bo to wstrętne, niemoralne, lecz brzmią już zgoła inaczej: tego ci jeszcze robić nie wolno, chociaż nam dojrzałym już wolno. Tego rodzaju zakazem jest zakaz palenia papierosów, czytania pewnych książek itp. Chłopak uważający, iż dorównuje już człowiekowi dojrzałemu, o wiele mniej skłonny jest uznawać tego rodzaju żądania, niż te, w których przykład idzie w parze z rozkazem. Jest to psychologicznie zrozumiałe, gdyż wszelka relatywizacja norm etycznych osłabia ich sugestywną siłę, rodzi bunt przeciw nim i ich lekceważenie. Dla głębszych racyj, które rzeczywiście czynią pewne rzeczy niewskazanymi dla młodego chłopca, które są jednak dozwolone człowiekowi dojrzałemu, chłopak nie ma zrozumienia.

Na terenie spraw moralnych wchodzi w grę jednak jeszcze trzeci czynnik, od powyższych jeszcze poważniejszy a dotyczący norm etycznych, obowiązujących zarówno dziecko, jak i człowieka dojrzałego. Zaprzeczyć nie można, iż świat ludzi dojrzałych nie jest światem ludzi świętych i szlachetnych. Wszyscy przecież mamy wady. I to w pewnej chwili dojrzewający chłopak spostrzega. Tak często jest na ulicy świadkiem czynów bynajmniej nie opartych na zasadzie miłości bliźniego, w domach sąsiadów obserwuje objawy nienawiści sąsiedzkiej, niesnaski rodzinne itp. Czego dziecko nie rozumiało, przed czym się przerażone kryło, rozumie aż nadto dobrze chłopak dojrzewający. Niestety ludzie, załatwiając swoje porachunki, nie myślą o tych obserwatorach i podczas gdy kryją brzydkie swe sprawy przed okiem dzieci, mniej krępują się 14-letnim chłopcem. Następuje rozczarowanie gruntowne, poparte lekturą gazet, opisujących tak chętnie okropne zbrodnie oraz wysłuchiowaniem plotek, widzących djabła i tam, gdzie go niema. Uprzytomnić sobie przytem należy, iż taki chłopak widzi to w o wiele czarniejszym świetle, niż człowiek dojrzały.

Po pierwsze, dość nagle przechodzi ze stanu dziecięcej wiary do obserwacji smutnej rzeczywistości, a po drugie nie usprawiedliwia tak jak człowiek dojrzały niejednego czynu, ponieważ popełni go człowiek przemęczony pracą, stroskany lub chory. Chłopak taki ocenia bardzo rygorystycznie, niby jakiś purytanin. Najgorzej ma się rzecz, jeżeli we własnej rodzinie świadkiem jest takich rzeczy, a więc niezgody między rodzeństwem lub nawet między rodzicami. Wówczas duszę dziecka przygnębia bolesny konflikt między miłością synowską a surową oceną uczynków ojca lub matki. Takie bolesne przeżycia, to demaskowanie starszych podkopuje zupełnie dotychczasowe wychowanie moralne szkoły i domu, przyczem dwie drogi — jak słusznie zaznacza Spranger — otwierają się przed chłopcem: cynizmu i sceptycyzmu etycznego lub heroicznego postanowienia stania się lepszym. Np. dziecko uczono zawsze, iż kłamać nie wolno, karano go za kłamstwo. Istnieją jednak pewne kłamstwa, podyktowane powiedzmy koniecznością życiową. Niejednokrotnie poleca się synowi, by gościowi oświadczyć, że ojca niema w domu, chociaż jest to nieprawdą. Chłopak taki przeciwstawi się nie raz z całym heroizmem takiemu nakazowi, pozwoli się bić i karcieć, głuchy na wszystko; częściej jednak zapamięta to sobie, iż kłamać wolno, jeśli to pożyteczne i przy innej sposobności posłuży się tą bronią w odniesieniu do rodziców i wychowawców. Nie potępiam w czambuł takiego postępowania rodziców lub innych wychowawców. Jest ono niekiedy podyktowane rzeczywistą koniecznością, ratowaniem rzeczy istotnych drobną niestosownością. Ale to należy chłopcu wytłumaczyć i usprawiedliwić, a nadto o ile możliwości nie posługiwać się nim w takich sprawach. Inaczej prowadzi to do zniweczenia wysiłków dotychczasowych i przyszłych domu i szkoły.

Chłopak dojrzewający znajduje się np. w 14 roku ży-

cia we wcale skomplikowanej sytuacji życiowej. Z jednej strony wyrósł już ze świata dzieci, z drugiej strony nie uznaje się go za pełnowartościowego członka świata ludzi dojrzałych. Tego zaś oczywiście pragnie pól dojrzały chłopak. Staje się przez to chorobliwie drażliwy na punkcie własnego ja, które, jak twierdzą pewni psychologowie, dopiero teraz odkrywa. Pojawia się spotęgowana wrażliwość na opinię ludzi dojrzałych o nim. Ponieważ jednak człowiek dojrzały nie może uznać go za dojrzałego, skoro nim nie jest, powstają w duszy chłopca pragnienia, by być traktowanym przez ludzi dojrzałych za poważnego, pełnowartościowego, a to natrafia na niezwykle silną przeszkodę w braku wolności i samodzielności. Dziecko chętnie było posłuszne, dojrzewający zaś chłopak pragnie starszym udowodnić swą wartość. Jest jednak w położeniu podobnego urzędnika, który nie może okazać swych zdolności, bo działa stale na rozkaz przełożonych, nie mając pola do popisu poza sumiennym spełnianiem ich poleceń. To już chłopcu nie wystarcza. Rozpoczyna więc walkę o wolność i autonomję. Ten atak na więzy, narzucone przez rodziców i szkołę, tłumaczy się więc pragnieniem umożliwienia sobie samodzielnego postępowania, któremby można ludziom dojrzałym zaimponować. Kwestją jest jednak, czy uzyskana faktycznie wolność samostanowienia doprowadziłaby w większości wypadków do tych rezultatów.

Pragnienie zaznaczenia swej wartości jest tem gwałtowniejsze, iż w grę wchodzi tu jeszcze pewien czynnik. Już dziecko spędza część życia w marzeniach. Marzenia te stają się z początkiem okresu dojrzewania coraz bardziej egzotyczne i wyrażają przeważnie pragnienia niespełnione na jawie. A w związku z potęgującymi się siłami fizycznymi, w związku z odkryciem własnego ja, centrum marzeń tworzą wyobrażenia fantazyjne swej własnej osoby, jako bohatera, wywołującego cześć i podziw szczególnie u tych

ludzi, którzy teraz odnoszą się do niego z lekceważeniem. Ciekawą jest przytem rzeczą, iż marzenia te nie dotyczą marzącego jako o wiele lat starszego, ale jako chłopca, który mimo swej młodości dokonał heroicznych czynów i tem zaimponował starszym. Oczywiście ogromna przepaść pomiędzy marzeniem a rzeczywistością jest dla ucznia IV klasy w tych marzeniach czemś bardzo bolesnem, co potęguje pragnienie realizacji marzeń na jawie.

Ponieważ nie sposób uczynić to jakimś pozytywnem działaniem, bo brak ku temu zdolności i możliwości, wyjście z dylematu jest natury negatywnej. (Należyte spełnianie obowiązków w szkole już chłopcu nie wystarcza, jest bowiem czynnością charakterystyczną dla dzieci, a nie dla ludzi dojrzałych.) Chłopak, nie mogący inaczej zaznaczyć swej równowartościowości, zaznacza ją krnąbrnością, a więc okazaniem, iż ma własną wolę, iż robi, co chce, a nie, co musi. Jestem tyle wart, co i inni, przekonywa siebie mniej lub więcej świadomie dojrzewający chłopak, bo jestem wolny, bo mogę nie słuchać ich, jeśli nie chcę. Podobną samowolnością upajają się narody, którym pod panowaniem jedynowładców brakło możliwości samostanowienia o swoich prawach. Jeśli upór chłopca będzie silniejszy niż wola dojrzałego, chłopak będzie szczęśliwy mimo bolesnych kar, radować się będzie niezmiernie swoim zwycięstwem. Ponieważ jednak rozkazy dojrzałych wydane zostały dla jego dobra, skutki krnąbrności są dla chłopca najczęściej tak fatalne, iż przytłaczają dodatnie strony tej walki, mianowicie wyrabianie własnej i silnej woli. Bo krnąbrność ma niewątpliwie tę dodatnią stronę a jednym z najtrudniejszych zadań praktycznej pedagogiki jest właśnie wyzyskanie tej dobrej strony krnąbrności bez uszczerbku dla całości kształtu rozwoju chłopca. W zasadzie bowiem krnąbrność jest zjawiskiem niezwykle niebezpiecznem, czego dowodem choćby niekiedy katastrofalne obniżenie poziomu nauki

w szkole i pogorszenie zachowania zarówno w szkole jak i w domu.

Wobec dyrektora pewnej lwowskiej szkoły średniej wyraziła się jedna z matek w następujący sposób o swoim synie: „W czasie pierwszych trzech lat gimnazjalnych był wzorowym i celującym uczniem. A potem jakgdyby szatan go opętał, zmienił się zupełnie.“ Faktycznie uczeń ten pozostał dwa lata w czwartej klasie. Ten „szatan“ nawiedza jednak niemal wszystkie dzieci, niektóre już w klasie trzeciej, niektóre w piątej, przeważnie jednak grasuje w klasach czwartych. Zgoła inaczej zachowują się w czasie nauki uczniowie w klasach drugich lub trzecich niż czwartych i ewent. piątych. Inaczej wstają na wezwanie nauczyciela, inaczej reagują na wynik egzaminowania. A wyniki naukowe są w klasach średnich zwyczajnie gorsze niż w niższych.

Zbadanie postępów, dokonane przeze mnie w pewnej klasie czwartej wśród 45 uczniów, dało następujące wyniki: Porównywałem postępy w nauce w pierwszym okresie III klasy z postęпами w pierwszym okresie IV klasy. Na 45 uczniów 35 wykazuje pogorszenie not, mianowicie 15 jest wykazanych z 1 lub 2 przedmiotów, a 20 z 3 do 7 przedmiotów więcej niż w klasie III-ciej. Tylko 10 uczniów nie pogorszyło się. Z tych jednak 7 odpada, ponieważ są to bądźto chłopcy 13-letni, u których okres dojrzewania jeszcze się nie rozpoczął, lub 15, 16 i 17-letni, którzy już wyrosli z początków okresu dojrzewania i jego typowych objawów. Z pozostałych trzech jeden nie mógł się pogorszyć, ponieważ już w III klasie był z 6 przedmiotów wykazany, pozostaje więc dwóch 14-letnich chłopców, u których nie widać pogorszenia. Wszelkie te ujemne objawy o wiele wyraźniej wychodzą na jaw na łonie rodziny, niż w szkole, w której panuje rygor i karność. Krnąbrność, dzikość, bezczelność, cynizm, brak umiaru i coś w rodzaju

braku uczuć pojawiają się sporadycznie lub trwale u najlepszych dotychczas i najgrzeczniejszych dzieci. „Nie poznaję własnego dziecka“ — mówi niejedna matka, bezradna wobec tych zmian, których przyczyn nie zna i na które nie znajduje rady. Dla niejednej matki jest to najboleśniejszy okres wychowania dziecka, jeśli się abstrahuje od okresu chorób dziecięcych.

Te charakterystyczne dla wieku pokwitowania objawy krnąbrności starają się — jak wiadomo — rozmaici psychologowie rozmaicie tłumaczyć. W powyższych wywodach starałem się podkreślić znaczenie zmiany sposobu odczuwania mocy życiowej dorosłego w tym czasie, gdy chłopak przestaje być dzieckiem. Własna moc życiowa nie wydaje się już nieporównanie mniejszą od mocy życiowej wychowawcy, a gwałtowne upodabnianie się do dorosłego budzi niekiedy nawet przekonanie o rzeczywistej równości własnej mocy życiowej z mocą życiową wychowawcy. Dorosły tej zmiany nie uznaje, domaga się nadal podporządkowania, w rezultacie dobrowolne posłuszeństwo ustępuje krnąbrności. Znika jedna z głównych podstaw karności — odczucie rozkazodawcy, jako nieporównanie silniejszego, znika częściowo również odczuwanie dorosłych jako życiowych. Nie można bowiem przeoczyć faktu, iż wobec pokwitającego chłopca odnosimy się inaczej, niż wobec dziecka. Znika uśmiech, pieszczota, która otacza wszędzie dziecko, wzrastają wymagania, stają się surowsze, przewinny ocenia się coraz bezwzględniej. Tę zmianę stosunku odczuwa pokwitający niesłusznie jako zanik życzliwości, niekiedy — w kontraście do niedawnego sposobu odnoszenia się — obecny sposób postępowania z nim wydaje mu się niemal wyrazem wrogości.

Powyższa próba tłumaczenia zaniku karności a powstania krnąbrności w tym okresie życia, zgodna z ogólnym ujęciem podstaw psychologicznych karności, nie rości

sobie oczywiście pretensji do podania j e d y n e j przyczyny tego zjawiska i nie zwraca się przeciwko odmiennym sposobom tłumaczenia. Przyczyn jest zapewne wiele, nawet bardzo wiele, ale wśród nich znajdują się również powyżej scharakteryzowane.

Za powyższem stanowiskiem przemawia również następująca okoliczność. Chłopiec w okresie krnąbrności nie jest wogóle niezdolnym do karności, lecz tylko do trwałej karności względem dorosłych. Wobec rówieśników potrafi być natomiast w tym samym czasie ślepo posłuszny. Jest to przecież okres tworzenia się t. zw. „band“,*) w których panuje ustrój, przypominający tyraństwo, w których posłuszeństwo dochodzi niemal do granic heroizmu. Takie bandy wytwarzają dwa rodzaje norm, inne wobec rówieśników, których łączy poczucie solidarności i wspólnoty, inne wobec dorosłych, wobec których, jako wrogów, dozwolony jest każdy podstęp i fałsz.

Mylnie też sądziłby ktoś, iż krnąbrność i pokrewne objawy są wyłączną cechą charakterystyczną tego okresu życia dziecka. Przeciwnie, jest to typowy okres przejściowy, w którym walczą ze sobą dwa nastawienia, dwie struktury psychiczne. Nie zaginęła bowiem w chłopcu przez noc psychika dziecięca. 14-letni chłopak jest bardzo często bez troskim dzieciakiem. Dwoistością nastawień tłumaczy się również pozorna słabość woli chłopca w tym wieku. Łatwo dojrzałemu skruszyć chłopaka, odrodzić w nim psychikę dziecięcą i odnieść wrażenie poważnego postanowienia poprawy ze strony chłopca. Ale mimo prawdziwości tego wrażenia spostrzegamy ku swemu zdziwieniu rychło, iż chłopak ponownie popełnia zarzucone mu grzechy. Chłopak nie jest za to tak w pełni odpowiedzialny, jak człowiek dojrzały. Jest bowiem rozdwojony i co dziecko w nim

*) Ob. J. Kuchty: „Dziecko-włóczęga“. Warszawa, 1933. Biblioteka Wychowawcza M. Arcta.

niezłomnie postanowi, o tem rychło zapomni dojrzewający chłopak. Niemniej, chociaż trwale opanowanie własnych uczuć i namiętności, tak trudne także dla człowieka dojrzałego, jest niemal niemożliwe dla dojrzewającego chłopca, to jednak nakłanianie go do pokonania siebie, do samowychowania, do silnej woli jest nieodzowne. Jeśli zaś pragnie się uniknąć tego, by bezcelowość jego walki zmęczyła go i zniechęciła oraz wywołała w nim cynizm, to należy uprzedzić go o tem, iż celu swego nie osiągnie za jednym zamachem, ani nawet po wielu próbach. Przez ciągłą jednak pracę nad sobą zdoła chłopak zmniejszyć złe konsekwencje swej dzikości i krnąbrności. Jeśli natomiast człowiek dojrzały bezwzględnie za złe bierze fiasko starań chłopca, bo mu nie ufa, iż — choć bezskutecznie — starał się pokonać swe złe nawyki, to traci łatwo zaufanie chłopca, który czuje się niezrozumiany i często z rozpaczy zaniedba już ponownych starań. Jeśli zaś człowiek dojrzały podsycać będzie w chłopcu ogień walki z sobą samym, to w tych przez długi czas wprowadzie bezskutecznych szamotaniach ze sobą samym, chłopak znakomicie wyrobi sobie silną wolę i niezłomność w walce z trudnościami.

4. Znacznie krócej przyjdzie nam omówić karność w okresie młodzieńczym. Ustępuje krnąbrność a poczucie równowartościowości w stosunku do dorosłego ujawnia się już nie na drodze negatywnej przez nieposłuszeństwo, lecz na drodze pozytywnej. Dzieje się to przez tworzenie własnych, nowych wartości, przez samodzielne ocenianie ludzi i rzeczy, przez kształtowanie swojej osobowości w myśl samoistnie obranych wzorów, przez układanie planu własnej przyszłości. W poczuciu rychłego końca zależności od dorosłego, problem karności wydaje się nieistotny, przemijający. W tym właśnie okresie motywacja obcych zleceń bywa surowo oceniana. Młodzieniec jest niechętnie ślepo posłuszny, chyba iż ślepe posłuszeństwo jest uzasa-

dnione sytuacją, jakimś obiektywnym dobrem, na którym mu również zależy. Jeśli jednak żądanie ślepego posłuszeństwa jest wedle niego tylko wpływem tyrańskich skłonności dorosłego, budzi się skryty lub otwarty bunt. Bunt taki rzadziej wyrazi się jakimś gwałtownym „krótkim spięciem“, jak w poprzednim okresie, częściej w formie przemyślanego i umotywowanego protestu. Jeśli zaś motywacja obcego zlecenia jest znana, rzadko godzi się na nią młodzieniec, który dąży właśnie do stworzenia sobie swoistych poglądów na wszystko, odbiegających od przekonań dorosłych. Niemniej okaże przymusowe posłuszeństwo, rozumiejąc społeczne znaczenie i nieodzowność posłuszeństwa tego typu. Wobec dobrowolnie obranego autorytetu okaże posłuszeństwo dobrowolne. Rzeczą szkoły jest dostarczyć uczniom w najwyższych klasach szkoły średniej takich nauczycieli, którzyby imponowali i odpowiadali młodzieży charakterem, duchowemi zainteresowaniami a zarazem hartem fizycznym, zaradnością i doświadczeniem życiowym. Z pośród takich ludzi obiera sobie młodzieniec dobrowolnie doradcę i przyjaciela i słucha go chętnie. Jeśli go nie znajdzie, lub gdy taki człowiek nie zechce mu poświęcić nieco czasu na poważne rozmowy we dwoje, rozwój jego może być zagrożony.

Nietylko wobec dorosłych, ale również wobec rówieśników młodzieniec chętniej okaże karność dobrowolną niż przymusową lub ślepą. A w okresie krystalizacji jego indywidualności, odczuwania różnic pomiędzy sobą a innymi, trudno uzyskać od niego aprobatę motywacji pewnych zleceń. Dlatego grupy młodzieńców są mniej spoiste niż bandy pokwitających, więcej tu krytyków i opozycji. Wyjątek stanowią zgrane grupy podobnie myślących młodzieńców, powstałe drogą ścisłej selekcji, odgradzające się od innych, ale i w tych grupach nie brak zamięszanych dyskusyj i różnicy zdań.

Ogółem biorąc, psychologia karności w wieku młodzińszym niewiele różni się od psychologii karności w wieku dojrzałym, z tem jednak, iż potrzeba dobrowolnie obranego autorytetu, podziwianej i ukochanej osobistości, która bardzo imponuje i bardzo jest życzliwą, dostarcza podstaw większej karności, niż w wieku dojrzałym.

VI. Rola karności w wychowaniu.*)

1. Analizowaliśmy powyżej psychologiczne podstawy karności u poszczególnych wychowanków i całych ich grup. Znajomość psychologii karności może stać się pomocną dla wychowawcy w uzyskaniu karności u dzieci i młodzieży. Zapytać jednak należy, jaką wartość przyniesie wychowankowi i społeczeństwu, którego jest członkiem, przyzwyczajenie jego do karności, chociażby nie zostało uzyskane przemocą, lecz przy pomocy najsubtelniejszych metod wychowawczych. Rozważanie tej kwestji prowadzi do rezultatu, iż przyzwyczajenie dziecka do karności posiada swe dodatnie i ujemne strony.

Karność wychowanka polega na spełnianiu zleceń wychowawcy. Zlecenia te mają na celu wykonanie takich czynności, które służą rozwojowi fizycznemu, intelektualnemu i moralnemu wychowanka. Ponieważ chodzi o czynności, którychby wychowanek, nie znając ich wartości wychowawczej, nie wykonywał bez zlecenia, karność staje się warunkiem jego rozwoju. Niekiedy czynności te są tego rodzaju, iż wykonywanie ich napotyka na opór w wychowanku, objawiający się np. w postaci lenistwa. Przeciwo-

*) Problem roli karności w wychowaniu posiada liczną literaturę. Z nowszych polskich prac wymienić należy M. Ziemnowicza: „Autorytet a wolność w wychowaniu“, 1928, Nawroczyńskiego: „Swo-boda a przymus w wychowaniu“, 1929, Posseltównej: „Z zagadnień wychowawczych. Kara a dyscyplina wewnętrzna“, 1930 (Zrąb I. 4).

wagę dla tego oporu staje się karność, zwłaszcza, o ile stała się nawykiem. Karność jest więc doniosłym czynnikiem w wychowaniu, gwarantuje bowiem wykonywanie takich czynności przez wychowanka, którychby z własnej woli nie wykonywał, a nawet najchętniej zaniechał, a które są nieodzowne, jeśli ma on się rozwinąć w myśl planu wychowawcy. Do nich należą przedewszystkiem czynności prowadzące do gromadzenia wiedzy i kształcące inteligencję a również tworzące szlachetne i pożyteczne nawyki natury moralnej, higienicznej itp. Karność wychowanków jest więc warunkiem możliwości przekazania wiedzy, zdobytej przez starsze pokolenie młodszemu, warunkiem kształcenia charakterów i przeszczepiania zwyczajów życia społecznego.

Ale karność posiada dodatnie walory wychowawcze nie tylko z indywidualistycznego punktu widzenia, lecz również ze stanowiska społecznego. Wychowanek stanie się członkiem społeczeństwa, o co dba społeczeństwo już obecnie, pragnąc, by przyszłe pokolenia kontynuowały zdobycze poprzednich. Jako członek społeczeństwa wychowanek będzie musiał okazać niejednokrotnie posłuszeństwo obywatelskie ustawom i władzom, będzie musiał podporządkować się dyscyplinie, panującej w instytucjach i zrzeszeniach, w których będzie współpracował. Przyzwyczajenie więc do karności w dzieciństwie i w czasie młodości jest nieodzowne w celu zapewnienia spójności i sprawności społeczeństwa i poszczególnych jego komórek również w przyszłości.

Istnieje jeszcze jeden cel wychowania od powyższych może niemniej ważny. Wychowanek jest właściwie już za czasów młodości członkiem wychowującego go społeczeństwa i jego komórek, np. swej rodziny, szkoły itp. Brak przystosowania się dzieci i młodzieży do dyscypliny panującej w społeczeństwie i jego komórkach groziłby anarchją,

jeszcze zanim młodzież ta dorośnie. Jako przykład służyć może chociażby regulacja ruchu ulicznego, zależna od zachowania się osób młodszych jak i starszych. Karność umożliwia również wychowanie zbiorowe w szkołach, będących małymi społeczeństwami, któreby nie mogły działać sprawnie, gdyby brak było dyscypliny ich członkom. Również w życiu rodzinnym karność dziecka gwarantuje wygodę i spokój, a brak jej groźny być może dla jej bezpieczeństwa, zdrowia i dobrobytu.

Wychowanie do karności posiada jednak również swą ujemną stronę. Ścisłe wykonywanie zleceń wychowawcy od samego początku wychowania do jego końca nie gwarantuje jeszcze takiego rozwoju wychowanka, któregoby żyć sobie należało zarówno dla jego dobra jak i dla dobra społeczeństwa. Człowiek zachowujący się tylko zgodnie z nawykami, wytworzonymi przez karność, spełnianie obcych zleceń a niezdolny do samodzielnego postępowania, jest bezwartościową jednostką dla społeczeństwa, pragnącego nie tylko kontynuacji przeszłości, ale również rozwoju, postępu. Nie będzie też taki człowiek przygotowany do walki o własny byt, gdyż życie postawi go wobec mnóstwa sytuacji nowych, w których decydować będzie o swej reakcji sam, nie otrzymując już od nikogo zleceń lub rozkazów. W wychowanku, który nigdy lub bardzo rzadko decyduje sam o sposobie swego postępowania, który zdeterminowany jest na każdym kroku nakazami i zakazami swych wychowawców, nie zdoła też wychowawca wytworzyć poczucia odpowiedzialności, tak doniosłego w życiu człowieka żyjącego społecznie.

Istnieje jeszcze jeden doniosły wzgląd, czyniący wartość wychowawczą karności problematyczną. Karność wychowanka polega na spełnianiu zleceń wychowawcy, a nie ma gwarancji, iż zawsze zlecenia te są pożyteczne dla wychowanka. Wszak nawet fachowi wychowawcy, a więc

nauczyciele, posiadają wątpliwości, dotyczące pożyteczności i celowości rozmaitych metod wychowawczych i dydaktycznych, rodzice zaś posiadają może mniej wątpliwości, ale bardziej jeszcze błędzić mogą w swych zleceniach, nie znając psychiki dziecka i praw nią rządzących. I ta właśnie psychika dziecka, a jeszcze bardziej młodzieży, okazującej brak karności względem pewnych zleceń wychowawców, wskazuje wychowawcy na pewne rządzące nią prawa, które można zgwałcić przez zmuszenie do karności, nie przynosząc jednak pożytku rozwojowi dziecka. Czyż stojący pierwotnie w konflikcie z poleceniami wychowawców pęd młodzieńczy do sportów nie wytknął nowych dróg wychowaniu? Za czasów, gdy panowała różga, nie rozwijały się metody dydaktyczne; nauczanie np. alfabetu w sposób przeciwny wszelkich prawom psychologii trwało wieki. Dopiero, gdy kary z powodu niekarności stały się mniej dotkliwe, a młodzież zdobyła się na odwagę okazywania niechęci względem poleceń starszych, wychowawcy poznali wady swych metod i rozpoczęło się gorączkowe poszukiwanie nowych dróg, zgodnych z naturą dziecka i dla tego skuteczniejszych.

Mając więc na względzie dodatnie i ujemne właściwości karności, wychowawca nie zrezygnuje od żądania karności od młodzieży, lecz szukać będzie dróg uzyskania jej w sposób, nie niweczający samodzielności wychowanka, ani jego poczucia odpowiedzialności i nie stojący w konflikcie z prawami psychiki wychowanka.

3. Taką drogą będzie przede wszystkim postępujące coraz bardziej wtajemniczanie wychowanka, oczywiście zależne od stopnia jego inteligencji, w motywy i cele poleceń wychowawcy. Wychowanek przestanie dzięki temu być ślepem narzędziem obcych planów, a przyswajając sobie cele tych poleceń, nauczy się dążyć do nich w sposób rozumny i często sam wskaże środki prowadzące do tych

celów, a odpowiadające jego naturze. Umożliwi to z czasem wydawanie mu poleceń coraz bardziej ogólnikowych, umożliwiających wychowankowi okazanie samodzielności w konkretnym ich wykonaniu i zrzucających coraz większą część odpowiedzialności na niego samego. Postulat ten w odniesieniu do grup wychowanków znany jest w formie żądania samorządu uczniowskiego; stosować go winno się jednak również w wychowaniu jednostkowym. Należy więc wymagać również od starszego wychowanka karności wobec poleceń wychowawcy, ale polecenia te powinny mieć możliwie często charakter umotywowanych ustaw, do których szczegółowe rozporządzenia utworzy sam wychowanek, radząc się w miarę potrzeby wychowawcy. Jeśli wychowawca wyjaśni wychowankowi cele swych poleceń i przekona go o ich doniosłości, wychowanek z miłością i zapałem dbać będzie o możliwie skuteczne sposoby ich wykonania. Cel wychowawcy będzie osiągnięty; zadowoleniem z dokonanego dzieła podzieli on się jednak z wychowankiem, co osiągniętym wynikiom nada tylko większą trwałość. Prawdziwie bowiem skuteczne jest tylko wychowanie poparte samowychowaniem. Podobnie zaś jak warunkiem skuteczności wychowania jest karność wychowanka względem wychowawcy, warunkiem skuteczności i samowychowania jest jego konsekwencja w zamiarach i czynach. Kto zaś nauczy się posłuszeństwa względem nadanych sobie samemu praw, ten będzie w stanie ocenić również potrzebę karności wobec praw, nadanych przez wychowawcę lub społeczeństwo. Kto zdolny jest sobie samemu skutecznie rozkazywać, ten i wobec innych posłusznym być potrafi. Wychowawca, który przekona wychowanka, iż wolność polega na posłuszeństwie prawom sobie samemu nadanym, uzyska od niego to rozumne i szlachetne posłuszeństwo, na które zdobyć może się tylko człowiek wolny. Taka zaś karność nie przyniesie wychowankowi

żadnych szkód, które grożą w wypadku niewolniczego posłuszeństwa, będącego niekiedy tylko środkiem zdobycia przychylności wychowawcy.

4. W powyższym zaleceniu stosowania jak najczęściej dobrowolnej karności nie tkwi jednak potępienie karności przymusowej lub ślepej. Jedna i druga jest nieodzowna. Jeśli chodzi o karność przymusową, nie może ona być zastąpiona zawsze przez dobrowolną. Społeczeństwo nie może bowiem wykonania swych rozporządzeń uzależnić od uznania każdej jednostki. W wychowaniu jednostkowym przeważać powinna karność dobrowolna, w wychowaniu zbiorowym równie często pojawi się żądanie karności przymusowej. Będzie to nieodzownym przygotowaniem do życia społecznego, jeśli wy tłumaczy się wychowanekowi, iż praw nadanych przez odpowiednie instancje musi się bezwzględnie przestrzegać, póki obowiązują; to nie uniemożliwia jednak dążenia do ich zmian. Wychowanek, który pojmie, iż wydane mu zlecenia posiadają pośrednie poparcie w najwyższych prawach rządzących społeczeństwem, nie odczuje konieczności przymusowego posłuszeństwa jako tyranji wychowawcy, lecz jako podporządkowanie się tym prawom.

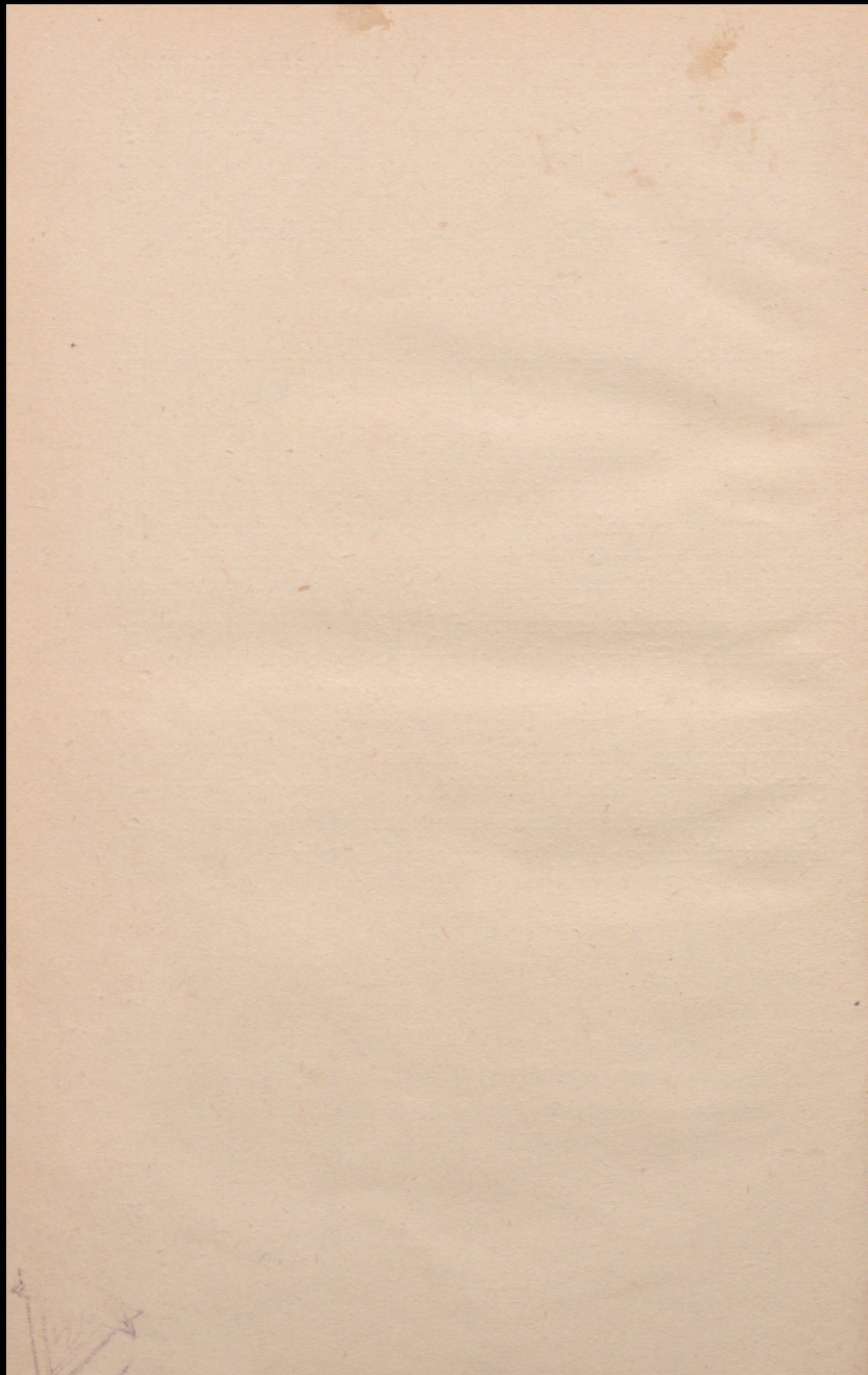
Ale również karność ślepa posiada swoją rację bytu, o czym wychowawca łatwo może przekonać wychowanaka. Z ślepą karnością mamy do czynienia, gdy wykonujący dane zlecenia nie zna ich motywacji. Nie może on jej znać np. wówczas, gdy chodzi o zgrane i szybkie działanie wielkiej grupy ludzi, gdy brak czasu a może i konieczność zachowania tajemnicy uniemożliwiają wskazanie każdemu członkowi tej grupy właściwych motywów rozkazów. Często motywacje podaćby można, ale nie zrozumiałby jej wychowanek, np. w wieku dziecięcym a niekiedy i w starszym.

Od wychowanaka wymagać musi więc wychowawca w razie potrzeby karności przymusowej i ślepej, starając

się jednak wytłumaczyć mu ich konieczność z indywidualnego i społecznego punktu widzenia. Najczęściej jednak nakłaniać będzie wychowawca wychowanka do karności dobrowolnej i do karności względem samego siebie w związku z samowychowaniem, czyniąc to w sposób łączący się z psychologicznymi podstawami karności.

Zakończenie.

Kończąc powyższe wywody, poświęcone psychologii i pedagogice karności w nowoczesnem wychowaniu, a w szczególności w nowoczesnej szkole i rodzinie, chciałbym zaznaczyć, iż nie roszczą one sobie pretensji do zupełnego i naukowego opracowania omówionych zagadnień. Zawierają one pewne analizy pojęciowe, obserwacje dzieci i młodzieży, spostrzeżenia introspekcyjne oraz rozważania teoretyczne, które domagają się uzupełnienia i udoskonalenia, zarówno na drodze empirycznej, jak i na drodze teoretycznych analiz. Głównym ich celem nie było stworzenie jakiejś teorii naukowej, lecz wyłuszczenie sprawy z punktu widzenia praktycznych potrzeb, wychowania szkolnego i rodzinnego, ułatwienie uzyskania karności przez próbę wyjaśnienia jej istoty i rodzajów, jej psychologicznego podłoża, form jakie przybiera w rozmaitych fazach rozwoju psychicznego i jej roli w wychowaniu.





Biblioteka

29138/2

Naukowa