

**Małgorzata Palacz,**

**Stanisław Rogala**

## **Przymus w procesie wychowania i jego postrzeganie przez młodzież w okresie jej dorastania**

### **Zagadnienia wychowania i przymusu w świetle wybranej literatury przedmiotu**

W literaturze psychologicznej, pedagogicznej można spotkać wiele, dość różniących się między sobą określeń wychowania. Wystarczy przytoczyć niektóre z tych definicji aby się zorientować, iż istotne różnice pomiędzy nimi sprowadzają się do eksponowania w nich raz większej, a innym razem mniejszej roli wychowanka, bądź wychowawcy. Przykładowo, według M. Debesse (1983) „Wychowanie nie tworzy człowieka, ale pozwala mu tworzyć samego siebie”.

Łatwo z tej definicji „wyczytać” przekonanie Autora o tym, że to właśnie sam wychowanek jest przede wszystkim sprawcą swojego rozwoju. Rolę wychowawcy ogranicza się raczej do współtworzenia kontekstu w którym wychowanie, a raczej samowychowanie przebiega. Podobnie rozumie proces wychowania A. Gurycka (1989) zakładając, że „Jeśli wychowanie jest układem dwupodmiotowych relacji, to jedynie respektowanie własności podmiotowych wychowanka i na nich budowanie systemu oddziaływań – włączanie wychowanka w linię aktywności wychowawcy i tworzenie warunków, by wychowawca uczestniczył w linii aktywności wychowanka – może gwarantować skuteczność tego systemu”.

W podobnym duchu wypowiadają się R. Lévégue, F. Best (1988) eksponując twierdzenie Sartre, iż „wychowywać to „uczyć stawania się” ..., a nie

pokazywać przeszłość. A nawet nie tyle uczyć, co stawiać się razem z „innym” lub „innymi”, tak aby jedni i drudzy sami tworzyli dla siebie przyszłość”. I kolejne, jeszcze jedno, zbliżone do powyższych rozumienie wychowania przez M. Przetacznik-Gierowską i Z. Włodarskiego (1994), a mianowicie: „Wychowanie samo w sobie stanowi specyficzną dziedzinę czy sferę aktywności jednostki”.

Przytoczone powyżej określenia pojęcia wychowania i jeszcze wiele innych definicji psychologicznych i pedagogicznych artykułują w swej treści przede wszystkim cel wychowania, jako główny wyznacznik rozwoju osobowości wychowanka. Trudno nie uznać owej filozofii istoty wychowania, jest to przecież bezdyskusyjny fakt. I jest to stanowisko nowoczesne i efektywne, dotąd dopóki nie wnikamy w organizację samego procesu wychowania dzieci i młodzieży w różnym wieku szkolnym. Trudno jednak w tym miejscu powstrzymać się od postawienia pytania dotyczącego warunków, przebiegu, mechanizmów i prawidłowości zapewniających osiąganie społecznie satysfakcjonujących celów wychowania. Krótko mówiąc chodzi o to, aby dostrzec fakt, iż wychowanie jest procesem złożonym i różnorodnie uwarunkowanym. W Polsce mamy głęboko ugruntowaną tradycję analizy wychowania jako „procesu” w którym dostrzega się nie tylko jego cel końcowy, ale szczegółowo i szeroko rozpatruje się również wszystkie mechanizmy jego uruchamiające (Bailey 1938, 1959; Gurycka, 1979). Łatwiej więc nam będzie rozpatrzyć istotę procesu wychowania w interpretacji pedagogów, oczywiście tylko tych bardziej reprezentatywnych.

Celowym wydaje się podkreślenie faktu, iż najczęściej tak wśród filozofów wychowania jak i pedagogów rozumienie procesu wychowania jest dość ściśle skorelowane z filozofią pojmowania koncepcji człowieka. Naszym zdaniem – dość trafnie owego podziału dokonuje B. Suchodolski (1964) wymieniając trzy główne koncepcje pojmowania człowieka. Píše: „Pierwsza z nich, metafizyczna określa człowieka ze stanowiska wartości absolutnych i ponadludzkich człowiek jest istotą, która powinna być taka, jak tego wartości wymagają [...]. Druga koncepcja opierała się na następującym przekonaniu: aby określić istotę ludzką, trzeba poznać to, czym człowiek rzeczywiście jest [...], jakim człowiek jest, a nie jakim powinien być [...]. Wreszcie trzecią była koncepcja człowieka jako istoty aktywnej, stwarzającej swą własną rzeczywistość i siebie samą”. Wydaje się, że takie rozróżnienie postrzegania rozwoju człowieka pozwala dość klarownie wartościować rozumienie samego procesu wychowania, a przede wszystkim środków i mechanizmów w nim występujących.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, iż przedstawiciele orientacji metafizycznej, w której rola absolutu jest dominująca (F.W. Foester, 1928), a wcześniej Platon i inni, w systemie wychowawczym przez siebie określo-



nym dostrzegali zespół poczynań głównie organizowanych przez wychowującego, mających przede wszystkim wzbudzić u wychowanka kult idealnych wartości z podkreśleniem między innymi potrzeby posłuszeństwa, karności, ufności itp.

Orientacja na człowieka jako takiego, jakim jest, a nie jakim być powinien, przez długie lata skupiała wokół swoich przesłań, założeń bardzo wielu przedstawicieli filozofii wychowania, tradycji wychowania, pedagogiki i psychologii. Wystarczy wymienić tylko kilku znakomitych z nich: E. Durkheim, A. Adler, J. Dewey, A. Makarenko, S. Hessen, B. Nawroczyński, K. Sośnicki, R. Wroczyński, W.D. Wall. I ta lista wydaje się być rejestrem autorytetów w zakresie koncepcji dotyczącej procesualnego rozumienia wychowania. Każdy z nich w większym lub mniejszym stopniu rozumiał wychowanie jako swoisty proces w którym elementy kultury, socjalizacji, wpływu społecznego wychowujących odgrywają istotną rolę.

Przykładowo: według W.D. Walla (1986) „... dziecko rodzi się w społeczeństwie, zatem na jego rozwój, obok czysto indywidualnego dojrzewania wpływają również czynniki socjalizacji. W miarę dorastania zwiększają się naciski społeczne na jednostkę, a proces rozwoju jest procesem uzgadniania pierwotnych popędów biologicznych oraz nabytych dyspozycji z potrzebami indywidualnego i społecznego życia dziecka”. Rola czynnika zewnętrznego w procesie podmiotowego wychowania jest tutaj wyraźnie dostrzeżona. Jeszcze dobitniej eksponuje rolę zewnętrznych poczynań instrumentalnych R. Wroczyński twierdząc, że proces wychowania jest systemem działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych (R. Miller, 1966). Trudno w tym rozumieniu wychowania dostrzec szczególną rolę podmiotu wychowania.

Zostawimy na inną okazję szersze rozpatrzenie podmiotowego rozumienia wychowania, jego kreatywności, skuteczności i efektywności, a zajmiemy się dłużej jednym z czynników instrumentalnego wywierania wpływu na wychowanka jakim, jest zjawisko przymusu. Wbrew potrzebom i oczekiwaniom codzienna obserwacja życia rodzinnego i szkolnego, a także prowadzone badania naukowe dostarczają nader przekonujących dowodów, iż w wychowaniu dzieci i młodzieży często dominują metody wychowawcze oparte na karze, przemocy i przymusie. Na ogół wszyscy się zgadzają, iż są to niedobre metody o nikłej skuteczności, to jednak są one bardzo głęboko zakorzenione w tradycji wychowania dzieci. Wiele też na ten temat napisano, już bowiem „Jest napisane w Biblii: Kto żałuje swojej różgi, nienawidzi syna swojego” (Przypowieść Salomona 13; 24). Zaś dobrze znane przysłowie chińskie powiada: „Bij swoje dziecko codziennie. Jeśli ty nie wiesz za co, ono wie”. Wielu wychowawców uważa więc, że kara „kształtuje charakter”, „uczy odróżniać dobro od zła” i nie pozwala, by dziecko stało się nieopanowanym,



upartym zepsutym tyranem. Wysuwa się argument, że dzieci trzeba karać dla ich własnego dobra (P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, 1996). Również wśród psychologów znajdują się zwolennicy karania jako mechanizmu regulującego zachowania. Inni natomiast dowodzą, że kara jest nieskutecznym środkiem sterowania zachowaniem, rodzi bunt, agresję wymaga nadzoru i przekonuje o braku powodzenia w stosowaniu mechanizmów, pozytywnego wzmacniania pożądanych zachowań. Jeżeli nie ma powszechnej zgody co do tego, czy należy posługiwać się karą w procesie wychowania, to dobrze – naszym zdaniem – jest rozpatrzyć przynajmniej implikacje wynikające z mechanizmów jej stosowania.

Można przyjąć, iż człowiek jest nieuchronnie narażony na spotkanie się z karą, przykrością, tak ze strony ludzi jak i martwych przedmiotów (np. doznanie urazu ciała przez spadający ciężar). Problem więc nie w tym jak zlikwidować karę, przykrość np. w procesie modyfikacji niepożądanych zachowań, ale jakie stosować zasady aby karanie nie powodowało nieodwracalnych, destrukcyjnych następstw psychicznych. P.G. Zimbardo, F.L. Ruch analizują siedem przypadków kiedy kara w życiu codziennym może wywołać reakcje bardziej niepożądane od tych jakie miała ograniczyć, zredukować, czyli kiedy szkody z karania są o wiele większe niż oczekiwane korzyści. Ma to miejsce szczególnie wówczas, kiedy kary są drastycznie wysokie, wyrażane przy pomocy agresji i innych form przemocy. A dzieje się tak, bo na ogół kary nie są stosowane zgodnie z zasadami ich wymierzania, o czym się pisze w różnych rozprawach o wychowaniu, np. przez P.G. Zimbardo, F.L. Rucha, ale dlatego, że wymierzający kary stosują je najczęściej bez większego zastosowania. Są one następstwem wzburzenia, motywowane emocjami, osobistym osądem, rysem temperamentalnym, czyli determinantami charakteryzującymi karcącego, a nie zadaniem zmniejszenia prawdopodobieństwa ponownego wystąpienia okoliczności do ponownego karania.

Jeżeli przyjmiemy, że karanie jest immanentną czynnością wychowawczą, szczególnie ze strony partnera procesu wychowania, którym jest wychowujący, to chcielibyśmy szczegółowiej omówić w oparciu o pilotażowe badania problem percepcji przymusu w wychowaniu. We współczesnych teoriach podmiotowego wychowania dzieci i młodzieży dość wyraźnie unika się analizy pojęcia przymusu, jego znaczenia i regulacyjnej roli. W potocznym odbiorze pojęcie przymusu ma na ogół pejoratywną konotację. Dzieje się tak szczególnie w ostatnich latach, kiedy występuje społeczny proces odreagowywania totalitarnego systemu. Okres demokratyzacji życia społecznego, ideologicznej wolności, swobody wyboru rynkowego źle bowiem koresponduje z pojęciem przymusu. Powstaje jednak ważne – naszym zdaniem – pytanie jak dalece możliwa jest swoboda wychowania, przygotowująca jego podmioty do życia społecznego opartego na zasadach i normach powszechnie akceptowanych?



Jest pewnym problemem względnie precyzyjne określenie zakresów znaczeniowych takich pojęć, jak: agresja, przemoc, przymus, obowiązek, złe traktowanie, karanie ponieważ dość często używa się tych pojęć zamiennie. Jeżeli istnieje duża zbieżność wśród psychologów, filozofów w określaniu agresji i przemocy, to już rozumienie przymusu jawi się bardziej wieloznacznie. E. Aronson, T.D. Wil-son, R.M. Akert (1997) definiują agresję jako działanie o charakterze intencjonalnym ukierunkowanym na zranienie lub sprawienie bólu. Natomiast J. Pospiszyl (1994) pisze, że „Przemoc, to wszystkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”. W obydwu określeniach agresji i przemocy dostrzegamy po pierwsze: intencjonalność działania i po drugie motyw wyrządzenia krzywdy, zadanie bólu.

Więcej napiszemy o przemocy z tytułu jej wszechobecności w codziennym życiu. Nie ograniczymy bowiem jej częstotliwości, jeżeli nie zrozumimy jej istoty, okoliczności jej przejawiania się, a nawet konieczności występowania w życiu społecznym. Łatwiej też będzie przeanalizować pojęcie przymusu występującego w stosunkach interpersonalnych. Interesujący pogląd na pojęcie przemocy wyraża L. Kołakowski (1997), twierdząc, że „Przemoc jest częścią kultury nie zaś natury, nie mówimy bowiem, że jaskółka używa przemocy połykając komara albo wilk, gdy sarnę zagryza. Nie mówimy też na ogół, jeśli pominąć oszalałych obrońców zwierząt, że przemocą jest ugotowanie krewetki. Słowo zastrzeżone jest dla stosunków między ludźmi a odnosi się do wszelkiego użycia siły, albo groźby siły po to, by zmusić innych ludzi do pewnego zachowania, jakieś czyny udaremnić czy po prostu dla własnej przyjemności coś złego innym wyrządzić”. Powyższa definicja przemocy nie implikuje już tak jednoznacznego poglądu na przemoc jako zachowania negatywnego. Autor postrzega przemoc jako jeden z elementów ludzkich dziejów, składnik cywilizacyjny. Trudno bowiem sobie wyobrazić życie społeczne bez stosowania siły, przemocy, przymusu biorąc pod uwagę choćby różne ludzkie przestępstwa, napady, jednostkową tyranię itd. Można nawet używać, bez ryzyka popełnienia błędu interpretacyjnego, iż może istnieć obok przemocy nieusprawiedliwionej przemoc usprawiedliwiona. Decyzje osądu w tym zakresie mogą być trudne, relatywizujące punkt widzenia ale konieczne i możliwe.

Większe trudności interpretacyjne sprawia analiza semantyczna pojęcia przymusu. Duża jego wieloznaczność i brak zgodności pomiędzy autorami co do jego definicji, jak pokażą poniższe przykłady jest dość powszechna tak wśród psychologów jak i pedagogów. W literaturze psychologicznej (P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, 1996) najczęściej utożsamiane jest z karą jako bodźcem regulacji określonych zachowań. Szczególnie dużo miejsca poświęcają inter-



pretacji pojęcia przymusu pedagodzy zajmujący się problematyką wychowania, traktując przymus jako ważny składnik rodzinnego wychowania dzieci i młodzieży i niezbywalny składnik edukacji szkolnej.

Prezentując poniżej kilka stanowisk, definicji dotyczących przymusu łątwiej można będzie zrozumieć jego postrzeganie przez badaną młodzież. J. Rudniański (1982) twierdzi, że „Przymus to bezprawne wywarcie na inną osobę nacisku fizycznego, bądź psychicznego, ograniczenie swobody działania, narzucanie pewnych z góry przyjętych doktryn do których wychowanek musi się podporządkować”. Sens tak sformułowanego określenia jednoznacznie sugeruje, iż przymus jest kategorią działaniem bezprawnym godzącym w poczucie podmiotowości jednostki. Nie jest to odosobnione stanowisko, głoszą je obecnie osoby szczególnie szeroko pojmujące pojęcie podmiotowości człowieka, jego wolności osobistej, implikuje go także spontaniczna demokratyzacja życia społecznego. Szerzej postrzega przymus B. Nawroczyński (1929) twierdząc, że pojęcie „przymus” nabiera różnego znaczenia, w zależności od tego, jakie czynniki go powodują, jak na nie reaguje podlegający mu podmiot. Zwolennikiem relatywizowania znaczenia przymusu w wychowaniu był nie tylko B. Nawroczyński ale również bardzo wielu innych znanych pedagogów, psychologów i filozofów wychowania. Między innymi byli nimi: J.J. Rousseau, J. Cohn, J. Dewey, M. Montessori, S. Hessen, J. Korczak. Zdaniem J. Korczaka (1985) „gdy z wychowania usuniemy swobodę będziemy mieli do czynienia z mechaniczną tresurą, gdy usuniemy przymus otrzymamy barbarzyński chaos”. Jest to dość skrajny osąd roli jaką spełnia przymus w wychowaniu. Myślimy jednak, że dość trafnie sugeruje pogląd, iż proces wychowania oscyluje pomiędzy wolnością do wyboru, a koniecznością przymusu. Podkreślając przy tym konieczność różnicowania form interakcji jakie ciągle zachodzą pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. Chodzi więc o to aby w wychowaniu zachować proporcje pomiędzy wyzwaniem a krępowaniem, prowadzeniem a pozwalaniem na indywidualny rozwój (B. Nawroczyński, 1929).

Na koniec tej części rozważań o przymusie w wychowaniu trochę dłużej zatrzymamy się nad wyeksponowaniem niektórych poglądów na ten temat prezentowanych przez wybitnego filozofa wychowania S. Hessena. W poglądach filozoficznych i pedagogicznych S. Hessena można znaleźć dość szeroką interpretację pojęcia przymusu i wolności w kontekście życia szkolnego, rozwoju prawnego i moralnego, karania i rozwoju kulturalnego. S. Hessen w swoich pracach zwraca uwagę na zagadnienie przymusu jako czynności ściśle powiązanej z całokształtem różnych poczynań w kształtowaniu osobowości jednostki. Można za Hessenem (1935) powiedzieć, że przymus w różnych swych postaciach był i jest trwałym i niezbywalnym elementem życia, którego nie można tak po prostu odrzucić, lecz jedynie przezwyciężyć”.



Według Autora tego poglądu przymus, porządek, normy moralne, to cenne osiągnięcia społeczne, to ważne formy regulacji zachowań społecznych. Zdaniem S. Hessena przymus posiada także wymiar pozytywny, jest bowiem w swojej istocie dążeniem ku wolności poprzez pobudzanie osobowości do przełamywania przymusu ku autonomicznym wartościom, decyzjom. „Właśnie dlatego, że przymus może być rzeczywiście usunięty tylko przez samą stopniowo rosnącą osobowość człowieka, wolność nie jest faktem, lecz celem, zadaniem wychowania. A skoro tak, to upada sama alternatywa swobodnego lub przymusowego wychowania, a swoboda i przymus okażą się nie sprzecznymi, lecz wzajemnie przenikającymi się zasadami” (S. Szobryn, 1994). I na koniec jeszcze jeden ważny pogląd S. Hessena, o aspekcie stopniowości zmian form przymusu jakie związane są z rozwojem psychofizycznym człowieka. Autor wyróżnia trzy etapy: anomii, heteronomii i autonomii, czyli: (wiek przedszkolny) przymusu naturalnego – naturalnej konieczności, (wiek szkolny) przymusu norm i autorytetów, (wiek dorastania) przymusu norm ogólnych przyjętych za własny (osobisty) system wartości. I dalej S. Hessen twierdzi, że przymusu jako faktu nie można wyeliminować, a jedynie starać się w procesie wychowania, rozwoju osobowości przechodzić od prymitywnych form przymusu do bardziej wartościowych, tkwiących w samym sobie, w osobistym systemie wartości.

## Wyniki badań pilotażowych oraz ich analiza ilościowa

Chcąc rozpoznać u młodzieży zakres pojęciowego kojarzenia się pojęcia przymusu oraz okoliczności i częstotliwości jego stosowania w rodzinie i szkole przeprowadzono badania 123 studentów pierwszego roku Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie i Uniwersytetu Opolskiego. Wśród badanych było 96 kobiet, 27 mężczyzn, w mieście zamieszkiwało 113, a na wsi 10 osób. Pochodzenie chłopskie reprezentowało 9 osób, robotnicze 49, a inteligenckie 65 studentów.

Badani otrzymali po sześć pytań odpowiadających treści sześciu skal. Pytania były następujące:

1. Z czym kojarzy się Pani(u) słowo przymus?
2. Jakie formy przymusu stworzono wobec Pani(a) w domu rodzinnym?
3. Z jakimi formami przymusu zetknęła się Pani(n) w szkole?
4. W jakich sytuacjach jest Pani(n) skłonny akceptować stosowanie przymusu wobec siebie przez rodziców lub nauczycieli?

5. Przypomnij sobie co czujesz, co przeżywasz w sytuacjach, kiedy stosuje się wobec Pani(a) przymus!

6. Jak Pani(n) sądzi, czy można dobrze wychować dzieci bez przymusu?

Powyższy zestaw pytań otwartych poprzedzony był prośbą o spontaniczne, szczere wyrażanie dowolnej liczby sądów skojarzeń, refleksji, obrazów osobno wobec jednego z pytań. Następnie odpowiedzi na poszczególne pytania udzielone przez wszystkich respondentów zostały uporządkowane w kolejności zgodnej z częstotliwością ich występowania. Liczba jednorodnych sądów wyrażona przez wszystkich respondentów na poszczególne pytania wahała się od kilkudziesięciu do kilku. Arbitralnie postanowiliśmy zapisać tylko po siedem stopniowo ułożonych odpowiedzi przy każdym pytaniu w kolejności liczby zgłoszonych opinii. Każda z siedmiu opinii do poszczególnego pytania w dalszych badaniach została zamieniona na skalę i poddana szacunkowi ponad 1200 uczniów szkół ponadpodstawowych. Wyniki z tych badań przedstawione zostaną w odrębnym opracowaniu.

Poniżej podajemy poszczególne pytania wraz z zestawem odpowiednio kojarzonych sądów respondentów.

#### I. Z czym kojarzy się Pani(u) słowo „przymus”

|                                                                              | Liczba opinii |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1. Ze zmuszaniem do czegoś, czego się nie chce lub nie ma ochoty tego robić. | 53            |
| 2. Z robieniem czegoś wbrew osobistej woli.                                  | 45            |
| 3. Z wywieraniem na kogoś nacisku, presji.                                   | 34            |
| 4. Z przemocą fizyczną lub psychiczną.                                       | 25            |
| 5. Z szantażem innego człowieka, grupy.                                      | 23            |
| 6. Z uleganiem woli człowieka posiadającego przewagę.                        | 21            |
| 7. Z nakazem lub rozkazem.                                                   | 19            |

Analizując zespół powyższych sądów uczniów dotyczących kojarzenia się im pojęcia słowa „przymus” można z dużą dozą prawdopodobieństwa wyrazić przekonanie, iż dla tej grupy młodzieży „przymus” implikuje skojarzenia pejoratywne, przykre, których nie chciałoby się przeżywać. Jest w opinii respondentów działaniem ograniczającym własną aktywność osobistą wolę, stanem czyjejś presji zewnętrznej. Odczuwanie poniekąd siłowego działania partnera interakcji w formie nakazu, rozkazu, uwarunkowanego swoją przewagą. Można w tym miejscu założyć, iż owe skojarzenia młodzieży tak liczne



i jednoznaczne nie są efektem osobistej dedukcji ale mają głębokie uwarunkowanie w wieloletnim systemie wychowania rodzinnego i szkolnego.

## II. Jakie formy przymusu stosowano wobec Pani(a) w domu rodzinnym?

|                                              | Liczba opinii |
|----------------------------------------------|---------------|
| 1. Nie stosowano przymusu.                   | 40            |
| 2. Szantaż.                                  | 26            |
| 3. Przymus do nauki.                         | 19            |
| 4. Przymus robienia porządków domowych.      | 17            |
| 5. Przymus w formie przemocy fizycznej.      | 15            |
| 6. Przymus wykonywania stałych obowiązków.   | 15            |
| 7. Przymus rezygnacji z oglądania telewizji. | 11            |

Opinie związane z pytaniem dotyczącym stosowania przymusu w wychowaniu rodzinnym są zróżnicowane i wskazują na dość ograniczone stosowanie przymusu w wychowaniu rodzinnym. Jeżeli jedna trzecia respondentów w okresie młodzieńczym, nie doznawała przymusu w wychowaniu rodzinnym, to naszym zdaniem jest to sugestia optymistyczna. Można ją analizować w zależności od miejsca zamieszkania, pochodzenia społecznego respondentów ale ogólny wydźwięk wydaje się pozytywny. Oczywiście zakładając, że naturalne formy przymusu jakie stosowano wobec tych respondentów, kiedy byli małymi dziećmi były na tyle rozsądne, iż dziś nie są obciążeniem dzieciństwa. Wskazane przez respondentów formy przymusu wydają się być próbami wymuszania realizacji systematycznych obowiązków szkolnych czy rodzinnych. Jedynie może budzić refleksję fakt, iż dość często w wychowaniu rodzinnym posługujemy się przymusem w formie przemocy fizycznej.

## III. Z jakimi formami przymusu zetknęła się Pani(n) w szkole?

|                                                         | Liczba opinii |
|---------------------------------------------------------|---------------|
| 1. Przymus nauki różnych przedmiotów.                   | 34            |
| 2. Przymus nauki w szkole podstawowej.                  | 29            |
| 3. Przymus dominujących nauczycieli.                    | 28            |
| 4. Przymus zmiany obuwia i noszenia określonego stroju. | 28            |
| 5. Przymus ze strony rówieśników i starych kolegów.     | 17            |
| 6. Przymus odrabiania zadań domowych.                   | 15            |
| 7. Przymus uczestniczenia w różnych imprezach.          | 14            |

Większość różnych form przymusu z jakimi zetknęła się badana młodzież na terenie szkoły wydaje się być naturalnymi, wynikającymi z istoty instytucji jaką jest szkoła. To, że młodzieży szkolnej nie odpowiadają pewne rygory wynikające ze statutowych powinności szkoły jest charakterystyczne dla wieku rozwojowego. I po drugie, duża część młodzieży nie ma powodzenia szkolnego stąd trudno się dziwić, że ta grupa badanych może odczuwać przykrości z przymuszania do robienia tego co nie przynosi sukcesów, satysfakcji. Bardziej niepokojące mogą być opinie o dominujących nauczycielach szkolnych i przymusie stosowanym przez uczniów wobec siebie. Jedna i druga sytuacja wydaje się wskazywać, iż często w szkole zachodzą zjawiska patogenne o implikacjach znacznych destrukcji, szczególnie emocjonalnych i społecznych.

**IV. W jakich sytuacjach jest Pani(n) skłonny akceptować stosowanie przymusu wobec siebie przez rodziców lub nauczycieli?**

|                                                                  | Liczba opinii |
|------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1. Kiedy będzie to dla mojego dobra, kiedy coś zyskuję.          | 57            |
| 2. Kiedy jestem całkiem przekonana(ny) o racji przymuszających.  | 35            |
| 3. Kiedy służy mojemu rozwojowi i realizacji obowiązków.         | 34            |
| 4. W żadnych okolicznościach nie akceptuję przymusu.             | 29            |
| 5. Kiedy ochroni mnie od czegoś, z czego nie zdaję sobie sprawy. | 28            |
| 6. Kiedy nic mi się nie chce robić.                              | 18            |
| 7. Kiedy sama(m) nie potrafię się zdecydować.                    | 15            |

Stanowisko badanej młodzieży w kwestii akceptacji stosowania wobec niej niektórych form przymusu wydaje się niezwykle interesujące, nie jest ono tak zdecydowanie negatywne jak można by zakładać z odpowiedzi na pytanie pierwsze z czym kojarzy się przymus. Tylko bowiem około jedna czwarta (29 ze 123) badanych osób nie akceptuje przymusu w żadnych okolicznościach. Pozostali obwarowują swoje przyzwolenie na stosowanie przymusu w rodzinie i w szkole różnymi zastrzeżeniami. Owe zastrzeżenia mogą być liberalizowane jeżeli przestaniem do stosowania przymusu jest osobiste dobro, korzyść jaką ma wynieść z przymusu jego adresat. Oczywiście należy w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż rozumienie korzyści, zysku przez przymuszanego i przymuszającego może być bardzo rozbieżne. Ale to już nieco inny problem perswazji i rozsądku w stosowaniu różnych form przymusu.



**V. Przypomnij sobie co czujesz, co przeżywasz w sytuacjach, kiedy stosuje się wobec Pani(a) przymus?**

|                                                                            | Liczba opinii |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1. Jestem zła(y), wściekły.                                                | 59            |
| 2. Bunt, opór wewnętrzny.                                                  | 45            |
| 3. Robię na złość, odwrotnie niż nakazuje przymus.                         | 34            |
| 4. Czuję się poniżona(y), upokorzona(y), niedowartościowana(y).            | 34            |
| 5. Niechęć do osoby przymuszającej.                                        | 23            |
| 6. Słabość, bezsilność, zakłopotanie.                                      | 20            |
| 7. Doznaję nieprzyjemnych uczuć, czuję się podle, ogarnia mnie frustracja. | 20            |

Powyższy zespół opinii dość jednoznacznie wyraża negatywny stan emocji u adresatów przymusu. Wydaje się nawet, że owe negatywne uczucia mają bardzo duże natężenie korespondujące z emocjonalnością okresu rozwojowego. Krótko mówiąc dzieci i młodzież bardzo nie lubi być do czegośkolwiek przymuszana. Mimo tak przykrych przeżyć, związanych z przymusem, godzi się w niektórych okolicznościach, jak wykazały odpowiedzi na pytanie poprzednie, na jego stosowanie. Przypomina to trochę sytuację medyczną, kiedy pacjent godzi się na branie leków choć ono jest bardzo niesmaczne, a nawet wstrętne.

**VI. Jak Pani(n) sądzi, czy można dobrze wychować dzieci bez przymusu?**

|                                                                                  | Liczba opinii |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1. Jak najbardziej, są inne lepsze metody wychowawcze.                           | 51            |
| 2. Bez niektórych form przymusu wychowawcy nie mogą się obejść.                  | 34            |
| 3. Nie można, bo dziecko nie rozumie przyszłości i tego co jest dobre lub złe.   | 33            |
| 4. Tak, ale wymaga to dużej mądrości, cierpliwości i umiejętności wychowawczych. | 29            |
| 5. Można przymuszać w niektórych sytuacjach, okolicznościach.                    | 28            |
| 6. Jeżeli przymus stosuje się w granicach rozsądku.                              | 27            |
| 7. Jeżeli przymus łączymy z perswazją, przekonywaniem.                           |               |

Ponad czterdzieści procent badanej młodzieży uważa, że istnieją inne, lepsze metody wychowawcze niż stosowanie przymusu. Opinia ta koresponduje dość wyraźnie z dominującą liczbą sądów o przykrym kojarzeniu się





## Literatura:

- Aronson, E., Wilson T.D., Akert R.M., (1997). *Psychologia społeczna – serce i umysł*. Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo S.C.
- Debesse, M., (1983). *Etapy wychowania*, WSiP, Warszawa.
- Gurycka, A., (1989). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, [w:] A. Gurycka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hessen, S., (1935). *Podstawy pedagogiki*, Warszawa.
- Kołąkowski, L., (1997). *O przemocy*, [w:] „Znak”, nr 1.
- Korczak, B., (1985). *Pisma wybrane*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lévêgue, R., Best, F., (1988). *Filozofia edukacji*, [w:] Debesse M., Milaret G., *Rozprawy o wychowaniu*. Warszawa: PWN.
- Miller, R., (1966). *Proces wychowania i jego wyniki*. Warszawa: PZWS.
- Nawroczyński, B., (1929). *Swoboda i przymus w wychowaniu*. Warszawa.
- Pospiszyl, J., (1994). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z., (1994). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Rudniański, (1982). *SOS dla ucznia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Suchodolski, B., (1964). *Antropologiczne podstawy wychowania*, [w:] „Zarys pedagogiki”, T. 1, Warszawa.
- Sztobryn, S., (1994). *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wall, W.D., (1986). *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*. Warszawa: PWN.
- Zimbardo, P.G., Ruch F.L., (1996). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

## SUMMARY

Małgorzata Palacz  
Department of General Pedagogy  
and  
Stanisław Rogala  
Department of Psychology  
of Higher Teacher Education School  
Częstochowa

### COMPULSION IN THE PROCESS OF EDUCATION AND ITS PERCEPTION BY LESCENTS

The content of the paper covers three groups of problems, namely:

- a) definition of the educational process, characteristic for instrumental and subjective perception of the process,
- b) the problem of punishment and compulsion in terms of psychology and pedagogy,
- c) results of the investigation of the process of perceiving compulsion by students in the process of their education.

The third part of the paper, (c), contains results expressed in the form of opinions corresponding to the contents of six basic scales. Opinions of the interrogated students were ascribed to individual scales on the grounds of frequency of occurrence. The contents of questions corresponding to individual grades were selected in such a way as to verify mutual opinions of students pertaining individual scales.