



Andrzej Grudziński

orcid.org/0000-0002-3872-5192
andrzej.grudziński@ignatianum.edu.pl
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wychowanie „dzieci trudnych” w koncepcji Jana Kuchty

Upbringing of “Difficult Children” in the Concept of Jan Kuchta

KEYWORDS ABSTRACT

Jan Kuchta,
upbringing, difficult
children, delinquent
children, playing
truant, teacher,
school, family

The purpose of this article is to present the views of Jan Kuchta, a teacher of the interwar period, on the upbringing of difficult children, i. e. the ones who are defiant and play truant. The presented content is a part of the research area within the history of upbringing and historical pedeutology. The analysis and interpretation of Kuchta's pedagogical publications was carried out with the help of historical-pedagogical research methodology. In addition to an outline of Kuchta's scientific biography, the article presents his understanding of the concept of “difficult children”, as well as the characteristics of daring children and those who play truant. The author in question paid much attention to the analysis of the behavior of defiant children, creating on its basis suggestions for educational interventions at school. In the case of children who play truant, on the other hand, it was important for Kuchta to learn about the causes of such behaviour. Only on this basis did he propose specific educational measures the effectiveness of which was to be determined primarily by the subjective treatment of children by educators and teachers and the creation of a friendly educational atmosphere. The postulated end result of the upbringing of difficult children was to bring them back to life in society and prepare them to be guided in their behavior by general human, national, state and religious values.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

Jan Kuchta,
wychowanie,
dzieci trudne,
dzieci zuchwałe,
dziecko włóczęga,
nauczyciel, szkoła,
rodzina

Celem artykułu jest przedstawienie poglądów Jana Kuchty – pedagoga okresu międzywojennego – na temat wychowania dzieci trudnych: zuchwałych i włóczęgów. Zaprezentowane treści wpisują się w obszar badawczy historii wychowania, a także pedeutologii historycznej. Przeprowadzona analiza i interpretacja publikacji pedagogicznych Kuchty została przeprowadzona z pomocą metodologii badań historyczno-pedagogicznych. W artykule oprócz zarysu biografii naukowej Kuchty zaprezentowano sposób rozumienia przez niego pojęcia dzieci trudnych, a także charakterystykę dzieci zuchwałych oraz dzieci włóczęgów. Opisywany autor dużą wagę przywiązywał do analizy zachowań dzieci zuchwałych, tworząc na jej podstawie propozycje oddziaływań wychowawczych na terenie szkoły. Z kolei w przypadku dzieci włóczęgów istotne dla Kuchty było poznanie przyczyn włóczęgostwa. Dopiero na tej podstawie proponował określone działania o charakterze wychowawczym, o których skuteczności miało decydować przede wszystkim podmiotowe traktowanie dzieci przez wychowawców i nauczycieli oraz tworzenie życzliwej atmosfery wychowawczej. Postulowanym efektem końcowym wychowywania dzieci trudnych miało być przywrócenie ich do życia w społeczeństwie oraz przygotowanie do kierowania się w postępowaniu wartościami ogólnoludzkimi, narodowymi, państwowymi i religijnymi.

Wstęp

Systematyczna naukowa refleksja nad dzieciństwem sięga początkami połowy XIX wieku. Coraz liczniej zaczęły się wówczas pojawiać wyniki badań z zakresu psychologii rozwoju, w których ukazywano jakościowe różnice pomiędzy strukturą psychiczną dziecka i człowieka dorosłego. Zaczęto przy tym wyróżniać w okresie dzieciństwa określone fazy, przypisując im specyfikę rozwojową odpowiadającą latom życia, w których dziecko się znajdowało (Smolińska-Theiss, 2003, s. 868).

W naukach o wychowaniu szczególną rolę w podkreślaniu prymatu dziecka w życiu społecznym i rodzinnym odegrał ruch nazywany przez historyków oświaty „nowym wychowaniem”, który rozwijał się w pierwszej połowie XX wieku. Jego przedstawiciele odkrywali zasoby i możliwości dziecka, postulując konieczność uwzględniania w działaniach pedagogicznych szacunku dla jego autonomii, indywidualności oraz zainteresowań (Wołoszyn, 1998, s. 39). Jak podkreśla Barbara Smolińska-Theiss, działacze ruchu nowego wychowania

[...] zrobili wiele, aby świat dorosłych dostrzegł dziecko, szanował dziecko i akceptował je wraz ze wszystkimi dziecięcymi siłami i słabościami. Dziecko miało zyskać godność, szacunek i prawa. Postawione w centrum życia rodzinnego i społecznego, miało nie

tylko oświecać codzienność, ale dawać nadzieję na zbudowanie lepszego świata przez nie i wokół niego (Smolińska-Theiss, 2010, s. 17).

Warto przy tym zaznaczyć, że przedstawiciele tego nurtu interesowali się głównie narzędziami poznania dziecka i jego rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i moralnego, odsuwając niejako na dalszy plan realne problemy dzieci związane z nędzą, głodem, chorobami, bezdomnością, sieroctwem wojennym czy brakiem dostępu do szkoły (Smolińska-Theiss i Theiss, 2003, s. 87–89).

Polscy pedagodzy idee związane z nowym wychowaniem prezentowali w licznych publikacjach naukowych. Na przełomie XIX i XX wieku w literaturze pedagogicznej poruszającej tematykę dzieciństwa można było wyodrębnić dwa rodzaje opracowań. W pierwszym z nich podejmowano kwestie odnoszące się do dzieci przeżywających trudności wychowawcze. Z kolei druga grupa publikacji dotyczyła możliwości rozwojowych dziecka (Kabzińska, 2002, s. 24). Tendencja ta utrzymywała się również w publikacjach ukazujących się w II Rzeczypospolitej. Niejednokrotnie podkreślano w nich, że wychowanie powinno się opierać na dokładnym poznaniu cech charakteru i zdolności dziecka, a także tworzyć warunki rozwojowe, sprzyjające kształtowaniu twórczych umysłów i charakterów (Wnęk, 2012, s. 359–360).

Z treściami mającymi służyć odkrywaniu podmiotowości dziecka starano się w okresie międzywojennym docierać przede wszystkim do nauczycieli szkół powszechnych i średnich, propagując je na kursach nauczycielskich. Na miarę swoich możliwości treści te przybliżały także nauczycielskie związki zawodowe, instytuty ZNP oraz nauczyciele akademicy i działacze społeczni (Smolińska-Theiss, 2012, s. 12).

Oprócz tego w wielu ośrodkach akademickich prowadzono badania pedagogiczne nad dzieckiem i dzieciństwem. Zdaniem Jana Wnęka (2012) najbardziej prężnymi ośrodkami w tym względzie były Warszawa, Kraków i Poznań. Przez pewien czas zarówno z warszawskim, jak i krakowskim środowiskiem naukowym współpracował Jan Kuchta.

Jan Kuchta (1900–?)

Jan Andrzej Kuchta urodził się w 1900 roku. Jego dzieciństwo i wczesna młodość były związane ze Lwowem, gdzie w 1918 roku ukończył Gimnazjum im. Długosza i podjął studia na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jana Kazimierza. Po dwóch latach, w 1920 roku przeniósł się na uniwersytet w Wiedniu, by po roku wrócić do rodzinnego miasta i ukończyć w nim studia na Wydziale Filozoficznym UJK w 1925 roku. Jeszcze podczas studiów podjął pracę jako nauczyciel języka polskiego, historii oraz propedeutyki filozofii w ruskim gimnazjum w Przemyślu, którą zakończył w 1926 roku. Rozpoczął wówczas pracę we Lwowie jako wykładowca Państwowych

Kursów Nauczycielskich oraz referent Kuratorium Ośrodka Szkolnego. W tym samym roku podjął studia etnograficzne, które zwieńczył doktoratem na Uniwersytecie Jagiellońskim w 1929 roku.

Na początku lat 30. Kuchta zamieszkał w Warszawie, gdzie pełnił funkcję instruktora szkolnictwa średniego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a także wykładał psychologię w Centralnym Instytucie Wychowania Fizycznego. Niedługo przed wybuchem II wojny światowej powrócił do Lwowa, gdzie został dyrektorem Centralnej Biblioteki Pedagogicznej. Redagował w tym czasie dwie serie wydawnicze: Lwowską Biblioteczkę Pedagogiczną oraz Bibliotekę Licealną Filozoficzną (Winclawski, 2004). Jego wojenne i powojenne losy nie są dokładnie znane. Stefan I. Możdżeń (2001) podaje, że zginął po wywiezieniu ze Lwowa przez NKWD. Natomiast Włodzimierz Winclawski pisze (2004), że po 1944 roku zamieszkał w Lublinie, gdzie wiosną 1949 roku miał wygłosić odczyt nt. „Nowe kierunki psychologii a wychowanie” w Towarzystwie Naukowym KUL.

W swoich pracach naukowych poruszał zagadnienia odnoszące się do pedagogiki, psychologii, socjologii, a także etnografii (Wnęk, 2011). Ludwik Chmaj (1963), Stefan Możdżeń (2001) i Janina Kostkiewicz (2013) klasyfikują Kuchtę jako przedstawiciela pedagogiki religijnej. Szczególne miejsce wśród jego zainteresowań naukowych zajmowały dzieci trudne do wychowania.

Rozumienie terminu „dzieci trudne” i jego obecność w literaturze pedagogicznej okresu międzywojennego

Wincenty Okoń uważa, że dziecko trudne „to dziecko, które ma trudności z przystosowaniem się do wymagań rodziców, nauczycieli i opiekunów” (2007, s. 92). Z kolei Piotr Kowolik określa tym terminem „dziecko, z którym rodzice, wychowawcy, nauczyciele i rówieśnicy nie potrafią sobie poradzić w codziennych kontaktach. Dziecko takie boryka się z nadmiernymi trudnościami w przystosowaniu się do wymagań stawianych mu przez rodziców i opiekunów” (2013, s. 94).

Rozumienie „dziecka trudnego” przez Jana Kuchtę nieco różni się od przytoczonych definicji. Opisujący autor charakteryzuje dziecko trudne w kontekście sformułowanego przez siebie celu wychowawczego, którym jest przywrócenie dzieci trudnych do życia społecznego. Idąc tym tropem, stwierdza za Zygmuntem Mysłakowskim, że dziecko trudne do wychowania „ma zasadnicze nastawienie wobec świata zewnętrznego jak wobec czegoś wrogiego, czego trzeba się bać i przed czym trzeba się bronić” (Kuchta, 1936b, s. 9). Zachowania dziecka trudnego polegają, zdaniem Kuchty, na proteście oraz często nieuświadomianym buncie wewnętrznym, który jest skierowany przeciwko normom społecznym, obowiązującym w obyczajach, prawie i wychowaniu.

Za trudne uważa dzieci zuchwałe, krnąbrne, leniwe, bojaźliwe, nieprzystępne, włóczęgi i uciekinierów (1936b, s. 8–9).

Tematyka dzieci trudnych w literaturze pedagogicznej zaczęła na dobre pojawiać się na przełomie XIX i XX wieku. Adresatami publikowanych w tym okresie prac najczęściej byli rodzice, doświadczający trudności wychowawczych. Sytuacja zmieniła się w latach 30. ubiegłego stulecia. Wówczas w książkach i czasopismach naukowych zaczęły dominować treści skierowane do nauczycieli i wychowawców, mające zapewnić pomoc i wsparcie dzieciom szkolnym, zachowującym się w sposób nieakceptowany społecznie (Kabzińska, 2002, s. 46; Wnęk, 2012, s. 72). Wśród osób podejmujących tematykę wychowania dzieci trudnych warto wymienić: Władysława Sterlinga (1903), Marię Librachową (1922), Franciszka Śniehotę (1931), Leopolda Blausteina (1936), Franciszkę Baumgarten (1937) i Aleksandra Kulczyckiego (1937).

Jan Kuchta w swoich publikacjach odnoszących się do trudności w wychowaniu przedstawił zarys poglądów wybranych psychoanalityków na wychowywanie dzieci trudnych (Kuchta, 1937) oraz szczegółowo zaprezentował koncepcje wychowania dzieci zuchwałych (Kuchta, 1936a) i dzieci włóczęgów (Kuchta, 1929, 1930, 1933, 1936b), co zostanie zaprezentowane w niniejszym artykule.

Dziecko zuchwałe w koncepcji Jana Kuchty

Kuchta charakteryzuje dziecko zuchwałe będące w roli ucznia. Według niego „zuchwałym uczniem jest ten, który w stosunku do wychowawców zachowuje się zbyt śmiało, a nawet nieraz wyzywająco i zacepliwie, jak gdyby chciał świadomie wobec nich okazać swą niezależność (w poglądach i czynach), brak obawy, szacunku, a nawet lekceważenie ich autorytetu” (Kuchta 1936b, s. 10). Ponadto za Alfredem Adlerem podkreśla, że uczeń zuchwały jest „nieprzygotowany do społecznego zadania szkoły”, nie potrafi podporządkować się jej wymaganiom, współegzystować z innymi oraz odczuwać przyjemności z przebywania w szkole. To także dziecko, które nie stara się przewyższać trudności szkolnych (Kuchta, 1936b, s. 30).

Typowy protest i bunt wewnętrzny ucznia zuchwałego przeciw systemowi szkolno-wychowawczemu przejawia się, zdaniem pedagoga, w określonych zachowaniach, którymi są:

1. Swoista odwaga – związana ze zbytnią śmiałością, obrażaniem innych oraz okazywaniem lekceważenia nauczycielom w myśl zasady „nikt nie odważył się na to, co ja”.
2. Nadmierna demonstracyjność, polegająca na okazywaniu oporu, nieposłuszeństwa i upartości w sposób otwarty i dokonujący się w „żywe oczy”.

3. Dążenie do zaspokojenia instynktu mocy (termin charakterystyczny dla koncepcji osobowości autorstwa Adlera, według której motorem napędowym ludzkich działań jest pragnienie wyższości), poprzez eksponowanie własnego „ja”, wywyższanie się, dążność do postawienia na swoim.
4. Lekceważenie i kwestionowanie autorytetu nauczycieli i kierownictwa szkoły, nieokazywanie im szacunku, a także niezgadanie się z ich poglądami, zaleceniami i wskazaniem.
5. Zachowania społeczne.
6. Nieliczenie się z konsekwencjami własnych zachowań: karą, utratą życia itp.
7. Nierozważne działania popędowe, podejmowane „na oślep”, bez zastanowienia się i większej rozważności (Kuchta, 1936b, s. 18–27).

Powyższe zachowania świadczą o posiadaniu przez dziecko zuchwałego „fikcyjnego planu życiowego”, powstałego w jego podświadomości. U podstaw jego tworzenia leży poczucie własnej niepełnowartościowości, powodujące potrzebę uchodzenia za kogoś ważnego w środowisku szkolnym (Kuchta, 1936b, s. 28–29).

Stąd też w postępowaniu z uczniem zuchwałym głównym zadaniem wychowania jest odkrycie przez nauczyciela fikcyjnego planu posiadanego przez dziecko, a następnie dokonanie zmian w charakterze wychowanka i przywrócenie go do uczestniczenia w życiu społecznym. Aby do tego doprowadzić, należy podjąć zindywidualizowane działania wychowawcze, dostosowane do różnych typów uczniów zuchwałych (Kuchta, 1936b, s. 29, 31–68).

Pierwszym z wyróżnionych przez Kuchtę typów są „zrozpaczeni zuchwalcy”. Autor dostrzega wśród nich uczniów zrezygnowanych, zdesperowanych, ryzykantów, z urojonym poczuciem krzywdy czy buntowniczych. Zuchwałość uczniów tego typu polega na dążeniu do postawienia na swoim za wszelką cenę. Trudno odkryć źródła ich wrogiej agresji – zazwyczaj w tym przypadku zuchwałość jest swego rodzaju odpłatą za upokorzenia doznane w przeszłości, najczęściej w domu rodzinnym. W postępowaniu ze „zrozpaczonymi zuchwalcami” pedagog w poważnych przypadkach zalecał nauczycielom przeniesienie ucznia do innego oddziału, a nawet innej szkoły, gdzie powinno się rozpocząć stosowanie tzw. metody leczniczo-pedagogicznej. Miała ona polegać przede wszystkim na sprostowaniu fikcyjnego planu życiowego, przywróceniu wiary w siebie oraz przekonania o własnej wartości.

Kolejnym wyróżnionym typem są „zbyt pewni siebie zuchwalcy”. W ich gronie Kuchta umieszcza uczniów dumnych, leniwych, zarozumiałych, aroganckich oraz ambitnych. Pedagog podkreśla, że na powstawanie zachowań tego typu istotny wpływ, oprócz uwarunkowań genetycznych, ma środowisko wychowawcze, w którym dziecko wzrasta, oraz jego sytuacja materialna. Zuchwałe zachowania zbyt pewnych siebie uczniów powinny zostać poddane sublimacji, polegającej na przekształceniu pod wpływem wychowania energii popędowych we wzniosłe idee i wartości wyższe. Wynikiem

tych działań wychowawczych miało być ukształtowanie „odważnych bojowników, za wielkie sprawy” (Kuchta, 1936b, s. 51).

Jan Kuchta wyróżnia także typ „dojrzewającego” zuchwalca, którego zuchwałość związana jest z okresem dojrzewania i ma swoje źródło głównie w kształtowaniu się własnego „ja”. Ten rodzaj zuchwałości potrzebuje takiego ukierunkowania ze strony wychowawców i nauczycieli, aby podejmowane przez nich oddziaływania wychowawcze uszlachetniały to, co prymitywne.

Innym typem ucznia zuchwałego jest „pozorny zuchwalec”, za którego uważa się dziecko czujące się pokrzywdzone przez nauczyciela, Uczeń taki ma odwagę przedstawić nauczycielowi swoje racje, a także potrafi powiedzieć prawdę bez względu na grożące mu konsekwencje. Przyczyn niewłaściwego traktowania uczniów należy w tym przypadku upatrywać w niewłaściwej atmosferze wychowawczej szkoły oraz w przeświadczeniu nauczycieli o posiadanej racji bez względu na okoliczności.

Zdaniem omawianego autora największym niebezpieczeństwem ze strony ucznia zuchwałego jest stałe i konsekwentne łamanie dyscypliny klasowej. Dlatego też obowiązkiem wychowawcy jest opanowywanie zuchwałości. Pedagog podkreśla, że nauczyciele nie powinni w swojej pracy skupiać się na tłumieniu jej zewnętrznych oznak i stosowaniu bezwzględnej surowości, tresury czy tępieniu odwagi dziecka, ponieważ nie odnoszą się wówczas do wewnętrznych przyczyn zachowań zuchwałych. Najbardziej pożądane wychowawczo jest staranie się o to, by zrozumieć dzieci zuchwałe, poznać przyczyny ich niepożądanych zachowań, typ występującej u nich zuchwałości i dopiero wówczas zastosować oddziaływania wychowawcze, które skutecznie przyczynią się do odrodzenia duchowego uczniów, ukierunkowując ich na wartości ogólnoludzkie.

Kuchta zdaje sobie sprawę, że wymaga to długiej, mozolnej i cierplivej pracy wychowawczej, mającej na celu przekształcenie zuchwałości w odwagę, pragnienie dobra powszechnego, dzielność oraz gotowość do działania, a poprzez to stanie się, jak to określa, „bohaterem narodu, państwa, Kościoła” (Kuchta, 1936b, s. 70). Przy czym niezbędnym warunkiem osiągnięcia zamierzonych celów wychowawczych jest osobowość wychowawcy i atmosfera wychowawcza klasy i szkoły niewzbudzająca w uczniach poczucia niskiej wartości.

Dziecko włóczęga w koncepcji Jana Kuchty

Powołując się na liczne grono badaczy, pedagog uważa, że dziecko włóczęga charakteryzuje się trwałą dyspozycją psychiczną do włóczenia się. Dodaje przy tym, że charakterystyczne dla niego są częste ucieczki z domu i przeważnie pozostawanie poza jego obrębem (Kuchta, 1936a, s. 4). Wyróżnia dwa zasadnicze typy dzieci włóczęgów:

patologiczny i normalny. Do typów patologicznych zalicza te dzieci, które cyklicznie odczuwają nagły, nieodparty przymus włóczęgostwa, wbrew otoczeniu, a także wbrew sobie (Kuchta 1936a, s. 15, 18–28).

Natomiast pisząc o dzieciach normalnych, u których pojawia się tendencja włóczęgi, Kuchta podkreśla, że skłonności te zmieniają się u nich w zależności od okresu rozwojowego, czynników środowiskowych, a także uwarunkowań genetycznych (1936a, s. 28). Zaznacza, że tendencje do włóczęgi bardzo rzadko pojawiają się przed 7. rokiem życia. Jeżeli jednak mają miejsce w tym okresie, to najczęściej są związane z zabawami w podróżnika, wędrowca czy żeglarza; czytany i opowiadany dzieciom bajkami, a także z rysowaniem i tworzeniem z różnych materiałów małych okrętów, łódek czy aut.

Między 7. a 10. rokiem życia miejsce naiwnych zabaw zaczyna zajmować chęć zdobywania wiedzy i poznawania świata realnego. Dziecko coraz częściej majsterkuje i zaczyna kolekcjonować przedmioty, a wśród ulubionych lektur miejsce legend i bajek zaczyna zajmować opowieści przygodowe i podróżnicze, otwierające przed dzieckiem coraz szerszą bramę do świata przygód i wędrowek. Rzeczywistością dzieci w wieku 9–11 lat stają się wycieczki przyrodnicze w gronie rówieśników. Podczas nich bawią się, a także poznają życie zwierząt w naturalnych warunkach – w lasach i na łąkach. Od 12. roku życia pojawia się natomiast dążność do „włóczęg fantastycznych”, będących wyprawami, podczas których dzieci wzorują się na bohaterach przeczytanych książek, bawiąc się w rozbijanie obozów czy tropienie „wrogów”.

Pomiędzy 12. a 14. rokiem życia „włóczęgi fantastyczne” coraz bardziej wzmagają chęć rzeczywistego przeżycia przygód bohaterów literackich czy filmowych. Ponadto w tym okresie „miłość do domu zaczyna [...] walczyć niejednokrotnie bardzo silnie z chęcią ucieczki od niego” (Kuchta, 1936a, s. 36). Instykt włóczęgowski wykazuje największe nasilenie pomiędzy 14. a 18. rokiem życia, stając się wówczas wyrazem refleksji nad sobą oraz swoistą formą protestu przeciwko bezdušnemu porządkowi świata.

Za bardzo istotną, zwłaszcza z wychowawczego punktu widzenia, przyczynę włóczęgostwa wśród dzieci normalnych omawiany autor uważa czynniki społeczne tkwiące w środowisku rodzinnym. Biorąc je pod uwagę, wyróżnia cztery kategorie dzieci włóczęgów:

1. Dzieci, których rodzice znaleźli się w niezawinionej przez siebie biedzie, najczęściej na skutek bezrobocia.
2. Dzieci opuszczone i sieroty – skazane na wędrowanie od domu do domu, cierpiące z głodu i zimna, bezdomne, pozbawione wychowywania.
3. Dzieci mające rodziców niewywiązujących się ze swoich obowiązków rodzicielskich – wywołujących awantury, nadużywających alkoholu i prowadzących życie przestępcze. Zmuszone uciekać przed rodzicami, nie pojawiają się w domach przez całe tygodnie, nocując na strychach czy pod gołym niebem.

4. Dzieci uciekające z domów przed katowaniem i głodzeniem (Kuchta, 1936a, s. 42–49).

Poznanie przyczyn włóczęgostwa powinno stać się istotnym impulsem do podjęcia oddziaływań wychowawczych. Jednak Kuchta wyraźnie przestrzega, że siła instynktu włóczęgowskiego może i z dużą dozą prawdopodobieństwa będzie czyniła te wysiłki nieskutecznymi. Biorąc to pod uwagę, zaleca, by na pierwszym etapie oddziaływań wychowawczych „szorstko i brutalnie” nie zabraniać dziecku włóczędze podążać za popędem. Jak uważa, „lepiej, by poszło w świat za wolą i wiedzą wychowawcy niż skrycie” (Kuchta, 1936a, s. 51).

Ważnym postulatem wychowawczym w dążeniu do opanowania instynktu włóczęgowskiego jest życzliwe nastawienie wychowawcy do powracającego dziecka. Postawa wychowawcy wobec niego nie może być obojętna ani odznaczająca się surowością. Jeżeli ten warunek nie zostanie spełniony, dziecko podejmie otwartą walkę z wychowawcą, stając się zuchwałe i krnąbrne, albo będzie przejawiało pozorne posłuszeństwo, stając się tym samym typem karierowicza, starającego się przypodobać wychowawcy. Trzecią możliwością zachowania się będzie łączenie obu sposobów postępowania poprzez przybranie „maski”, która w danej chwili będzie mu potrzebna (Kuchta, 1933, s. 108–110).

Oprócz tego postawa wobec dziecka włóczęgi powinna się także odznaczać tzw. „sympatią witalną”, oznaczającą „zdolność współodczuwania przez wychowawcę tego, co dzieje się w duszy wychowanka” (Kuchta, 1933, s. 118). Wychowawca powinien zastąpić wychowankowi rodziców. Aby to było możliwe, musi ukochać dziecko i potrafić dać mu to odczuć, niejako wyjść naprzeciw jego słabości i nieporadności i traktować jego przeżycia niemal na równi z własnymi.

Kuchta jest przekonany, że efektem okazywania „sympatii witalnej” będzie polubienie wychowawcy przez dziecko oraz szukanie w nim „zwierciadła własnej wartości”. Tym samym współodczuwający z dzieckiem wychowawca ma doprowadzić do kompensacji niskiego poczucia wartości u wychowanka, a poprzez to nie dopuścić do włóczęgi, będącej przejawem społecznych działań kompensacyjnych dziecka (Kuchta, 1929, 1930, 1933, s. 119–120).

Z „sympatią witalną” związana jest tzw. zasada okresu przejściowego, polegająca na wyjątkowym traktowaniu dziecka w początkowym okresie pracy wychowawczej. Omawiany autor zauważa, że nieuspołecznione dziecko włóczęga zdradza braki w zakresie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i moralnego. Dlatego w celu nawiązania przez dziecko kontaktu ze społeczeństwem potrzeba ze strony wychowawcy wyrozumiałości i dobroci. Istotna jest także umiejętność przymykania oczu przez nauczyciela na pewne niedomagania i podkreślanie dobrych cech w dziecku (Kuchta, 1933, s. 120–121).

Niezwykle istotne jest także szukanie społecznego ujścia dla instynktu włóczęgowskiego poprzez organizowanie wycieczek mających zastępować ucieczki. Jest to ważne,

ponieważ w trakcie wycieczek krajobrazowych wychowawca ma możliwość wzbudzenia zainteresowania dziecka otaczającym światem, zmieniając „włóczęgę, pędzącego przed siebie bez celu, na żadnego wiedzy ucznia” (Kuchta, 1933, s. 148). Ważnymi metodami służącymi opanowywaniu instynktu włóczęgowskiego są również zabawy, pogadanki, odpowiednio dobrane lektury, a także, co ciekawe, tworzenie tzw. towarzystw dzieci włóczęgów, np. o charakterze handlowym, chodzących po wsiach i miastach w celu skupowania określonych towarów (np. nabiału).

Cenną inicjatywą wychowawczą Kuchty jest także takie ukierunkowywanie zawodowe dzieci włóczęgów, które pozwoli im w przyszłości twórczo wykorzystać posiadany instynkt włóczęgowski. Uważał, że są predestynowane do wykonywania zawodu kolejarza, przewodnika turystycznego, posłańca, wędrownego przekupnia czy rozwoziciela. Szczególną rolę zawodową pedagog rezerwuje dla tych włóczących się dzieci, którym w procesie wychowania przekazano wartości ogólnoludzkie, państwowe, narodowe i religijne, a poprzez to miłość do ojczyzny i ludzkości. Ich instynkt włóczęgowski polecał sublimować w taki sposób, by w przyszłości zostali dzielnymi marynarzami służącymi ojczyźnie, uczonymi podróżnikami, patriotami lotnikami, odkrywcami, „wędrownymi apostołami idei” oraz misjonarzami (Kuchta 1936a, s. 49–55).

W przypadku gdy wszystkie propozycje oddziaływań wychowawczych zawiodą, należy zwrócić się do lekarza psychiatry z prośbą o postawienia diagnozy, w której zostaną określone patologiczne przyczyny włóczęgotwa, będące w przypadku trwania instynktu najbardziej prawdopodobną przyczyną ucieczek z domu (Kuchta, 1936a, s. 52).

Podsumowanie

Jan Kuchta dużą wagę przywiązywał do diagnozy dzieci trudnych oraz analizy ich zachowań, na tej podstawie dociekając przyczyn ich trudności wychowawczych i szkolnych. Pozwoliło mu to, posiłkując się literaturą obcojęzyczną, na wyodrębnienie typów dzieci zuchwałych i dzieci włóczęgów, a następnie zaproponowanie oddziaływań wychowawczych, mających posłużyć realizacji celu wychowawczego, którym było dążenie do pełnego udziału dzieci trudnych w życiu społecznym.

W przypadku uczniów zuchwałych nie dawał prostych recept, w jaki sposób ten cel realizować. Trudno nie odnieść wrażenia, że przedstawione przez niego propozycje metod wychowawczych miały charakter ogólnikowych zaleceń. Inaczej ma się sprawa z dziećmi włóczęgami. W ich przypadku proponował wiele metod wychowawczych, poczynając od pogadank, powierzania określonych zadań do wykonania, organizowania wycieczek, na doradztwie zawodowym i tworzeniu „towarzystw” dzieci włóczęgów kończąc.

W koncepcji wychowawczej Kuchty widoczne są wpływy nowego wychowania. W proponowanych oddziaływaniach wychowawczych jest daleki od autorytarnego

stylu wychowania, stosowania przymusu i surowej dyscypliny. Kładzie natomiast nacisk na zrozumienie dziecka i empatyczne odnoszenie się do niego. Podkreśla przy tym, że zachowanie dzieci widoczne na zewnątrz jest jedynie przejawem poważniejszych problemów przeżywanych przez dziecko. Bez dotarcia do źródeł niewłaściwego zachowania dzieci nie będzie można dziecku pomóc, a jedynie wyciszyć, prawdopodobnie na krótki czas, to, co niewłaściwe w jego postępowaniu. Podobnie jak przedstawiciele nowego wychowania, szukający przyczyn trudnych zachowań wśród dzieci, w pierwszej kolejności zwracał uwagę na czynniki biologiczne i psychologiczne. Nie pomijał jednak przy tym czynników środowiskowych i ich wpływu na funkcjonowanie dzieci.

Omawiany autor dostrzegał problem dzieci trudnych zarówno w szkole, jak i w rodzinie. Jego propozycje oddziaływań wychowawczych należy uznać za cenne i potrzebne, jednakże w rzeczywistości szkolnej okresu międzywojennego, w której dominowały kwestie związane z alfabetyzacją czy egzekwowaniem obowiązku szkolnego, nierzadko nauczycielom brakowało narzędzi, możliwości, czasu, a niekiedy również wiedzy na szukanie przyczyn trudności dydaktyczno-wychowawczych dzieci, a w konsekwencji udzielanie im pomocy. Z kolei w rodzinach wychowywanie utrudniały często bieda i bezrobocie, będące głównymi przyczynami pozostawiania dzieci samym sobie.

W koncepcji wychowawczej Kuchty warto dostrzec odniesienia do mechanizmów kompensacji i sublimacji, charakterystycznych dla teorii psychoanalitycznej. Był przekonany, że w procesie wychowania powinno się wspomagać dzieci w pokonywaniu niskiego poczucia własnej wartości oraz wspierać je w przewyżnianiu zachowań społecznych i agresywnych. Miało się to dokonywać przez tworzenie emocjonalnej więzi z dzieckiem oraz empatię.

Warto także podkreślić aktualność wskazówek wychowawczych pedagoga, zwłaszcza odnoszących się do podmiotowego traktowania dziecka trudnego. Autor zwraca uwagę na znaczącą rolę wychowawcy i nauczyciela, który ma wspierać dzieci we wzmacnianiu wiary w siebie i własne możliwości. Powinien także je akceptować, szanować ich autonomię oraz wychowywać do świadomego wybierania wartości wyższych i kierowania się nimi w codziennym życiu.

Bibliografia

- Baumgarten, F. (1937). *Kłamstwo dzieci i młodzieży (na podstawie ankiety w szkołach łódzkiej)*. Nasza Księgarnia.
- Blaustein, L., (1936). *Lenistwo u dzieci i młodzieży*. Księgarnia „Książka” A. Mazzucato.
- Chmaj, L. (1963). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kabzińska, Ł. (2002). Dziecko jako przedmiot poszukiwań badawczych w myśli pedagogicznej przełomu XIX/XX wieku. W: K. Jakubiak i W. Jamrożek (red.), *Dziecko*

- w rodzinie i społeczeństwie. T. 2: Dzieje nowożytne (s. 21–51). Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Kostkiewicz, J. (2013). *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowolik, P. (2013). Dziecko trudne. *Nauczyciel i Szkoła*, 54, 93–99.
- Kuchta, J. (1929). Zabawy krakowskich „dzieci włóczęgów” w porze zimowej. *Chowanna*, 1, 195–207.
- Kuchta, J. (1930). Dążenia do kompensacji u dziecka włóczęgi a postawa wychowawcza. *Chowanna*, 2, 69–90.
- Kuchta, J. (1933). *Dziecko włóczęga*. Wyd. M. Arcta.
- Kuchta, J. (1936a). *Dziecko trudne do wychowania. Część szczegółowa: Typy*. Księgarnia „Książka” A. Mazzucato.
- Kuchta, J. (1936b). *Dziecko włóczęga. Z cyklu: Dzieci trudne do wychowania*, Księgarnia Tow. Szkoły Ludowej we Lwowie.
- Kuchta, J. (1937). *Dzieci trudne do wychowania w świetle badań psychologii głębi (K.G. Jung – K. Baudoin)*. Nowa Druk. Lwowska.
- Kulczycki, A. (1937). *Uczeń kłamca*. Księgarnia R. Schweitzera.
- Librachowa, M. (1922). Niektóre typy dzieci trudnych. *Praca Szkolna*, 3, 39–42.
- Możdżeń, S.I. (2001). *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Smolińska-Theiss, B. (2003). Dzieciństwo. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (t. 1, s. 868–872). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Smolińska-Theiss, B. i Theiss, W. (2003). Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem. W: J. Wilk (red.), *Stulecie dziecka. Blaski i cienie* (s. 87–97). Katedra Pedagogiki Rodziny KUL.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13–26.
- Smolińska-Theiss, B. (2012). Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 11–24.
- Sterling, W. (1903). *Dziecko nerwowe*. Wyd. M. Arcta.
- Śniehota, F. (1931). *Charakter i typy jedynaków*. Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
- Winclawski, W. (2004). *Kuchta Jan Andrzej (1900–?)*. W: W. Winclawski, *Słownik biograficzny socjologii polskiej, T. 2: I–M*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wnęć, J. (2011). Działalność naukowa Jana Kuchty. *Biuletyn Historii Wychowania*, 27, 157–171.
- Wnęć, J. (2012). *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*. ASPRA-JR.
- Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Strzelec.