

KREGU SZKOLNEGO BIAŁOSTOCKIEGO
W BIAŁYMSTOKU

Dr ALEKSANDER KULCZYCKI

UCZEŃ KŁAMCA

(Wychowanie do prawdomówności — jego sposoby
oraz doniosłość)

(Z cyklu: Dzieci trudne do wychowania).

— EX LIBRIS —
Biblioteki Kuratorium O.S.B.
w Białymstoku

147. 153.

LWÓW 1937.

Skład główny: Księgarnia R. Schweitzera we Lwowie
ul. Batorego 26.



153

37,034: 376.5

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Doniosłość wychowawcza zagadnienia walki z kłamstwem

Na wagę zagadnienia zwalczania kłamstwa dzieci i młodocianych, a raczej zagadnienia wychowania do prawdomówności i w kulcie dla prawdy różnorodnie zapatrują się różni autorzy. F. Baumgarten w pracy: „Kłamstwo dzieci i młodzieży” zaznacza, „że przez pedagogów bezkrytycznie przyjmowaną występność kłamstwa powinno się bliżej rozpatrzeć”. Inni, jak Natorp w „Sozialpädagogik” przyznają **p r a w d z i e**, kultowi prawdomówności (Wahrhaftigkeit) miejsce wprost centralne w systemie wartości, których przyswojenie wychowankowi jest zadaniem wychowania.

Niektórzy **p s y c h o l o g i c z n i e** zorientowani autorzy, skłonni są — w myśl zasady, „że wszystko zrozumieć — to wszystko przebaczyć” — rozgrzeszać kłamiącego wychowanka, mówiąc, że: „dziecko nie jest odpowiedzialne nawet za świadome kłamstwa, gdyż konieczność zmusza je do niego”.

F. Baumgarten, wychodząc najwidoczniej z założenia — (mylnego, nawiasem mówiąc), — że wychowanie powinno być przystosowaniem do warunków rzeczywistości fizycznej i społecznej i wykazując, że dzisiejsza rzeczywistość społeczna jest nie tylko nasycona, ale wprost przesycona kłamstwem, — stawia sobie bynajmniej nie retoryczne pytanie: „Jeśli jednak uznaje się, że budowa naszego życia społecznego tak jest silna, że nie można jej poruszyć,

czy nie byłoby rozsądniej postulat prawdomówności nieco „zmienić?”

Obrońcom wagi prawdomówności w wychowaniu łatwo jest wykazać, że właśnie zmiana społeczeństwa, o ile idzie o sprawę prawdomówności nie da się pomyśleć bez odpowiedniego wychowania młodego pokolenia. „W jaki sposób miałyby się społeczeństwo ludzkie stać moralną i tym samym prawdomówną wspólnotą, o ile wprawdzie poszczególni ludzie nie nauczą się poznawać ideału prawdy w jego najgłębszej wartości i do niego dążyć?” — słusznie zapytuje Dr H. Rose. („Die Erziehung zur Wahrhaftigkeit“).

Poza tym założenie F. Baumgarten, że w wychowaniu chodzi o przystosowanie do rzeczywistości, nie wytrzymuje krytyki. W wychowaniu chodziło i chodzi o przekroczenie istniejącej rzeczywistości „o przystosowanie człowieka do jeszcze nieistniejącej rzeczywistości idealnej.*)

Poglądy F. Baumgarten są całkiem izolowane. Badacze-socjologowie, którzy podobnie jak F. Baumgarten doskonale zdają sobie sprawę z socjologicznych czynników, które kłamstwu nadają dynamiczną siłę rozprzestrzenia się, jaka mu jest w środowisku dzisiejszej naszej kultury właściwa, niemniej przekonywująco i wymownie podkreślają właśnie rolę **p r a w d y** dla dalszego trwania i rozwoju społeczeństw. „Wystarczy“, — pisze G. L. Duprat — zastanowić się nad społeczną wartością **p r a w d o m o w n o ś c i i n a u k i**, aby poczytywać wszelkie kłamstwo za **ważne przewinienie**, aby sobie powiedzieć: **Bez prawdomowno-**

*) Współczesna pedagogika zbyt mało zwraca uwagi na rolę ideału w wychowaniu, jak to słusznie kilkakrotnie w swych wykładach o „Dzieciach trudnych do wychowania“, wygłoszonych na Ministerialnych Kursach Wychowania w Warszawie podkreślał Dr J. Kuchta. (o c.).

ści niema wzajemnej wiary, niema zaufania pomiędzy ludźmi; żadne społeczeństwo nie może trwać normalnie bez szacunku dla prawdy“.

Przechodząc z płaszczyzny socjologicznej na kulturoznawczą, musimy przyznać słusność tym, którzy tłumaczą kryzys współczesnej kultury utratą zaufania do ideałów, przez nią głoszonych. Szereg pisarzy i filozofów jak: Nordan, Paulhan, Palant, Nietzsche wykazali zakłamanie tej kultury, która ostatecznie zdemaskowała się w swym fałszu wielką wojną z jej powojennymi konsekwencjami. Od powrotu do postulatu prawdomówności zależy, jak słusznie zauważa Dr H. Rose „postęp lub zguba ludzkości“.

Najbardziej przekonywująco ujęli istotę problemu ci pedagogowie, którzy do zagadnienia prawdy i kłamstwa w wychowaniu podeszli od strony **m e t a f i z y k i**. Na tej płaszczyźnie rozważana prawdomówność i kłamliwość stają się dla Nartopa poprostu równoznaczne z dobrem i złem. „Prawda“ jest w „Pedagogice społecznej“ Nartopa — „najwyższym prawem świadomości człowieka, a więc nie tylko teoretycznego rozumu ale i praktycznego (t. j. według terminologii Kanta - moralności). Najwyższym prawem moralności, jest szukanie w własnym sumieniu jako świadomości — siebie samego jako „conscientia sui“, — „**prawdy**“ swej ludzkiej natury, **istoty** tego czym się jest i czym się być powinno. „Stąd wynika, że wewnętrzna prawdomówność, prawda wobec siebie samego, szczerłość wobec siebie samego, poprzedza szczerłość wobec innych. To właśnie jest najbardziej bezwarunkowa, najniewątpliwsza cnota, a jej przeciwieństwo, kłamstwo wobec siebie samego jest złem, najtrudniejszym do przebaczenia, — jak wogóle kłamstwo, w pierwszym rzędzie kłamliwość świadomości jest zasadniczą postacią i korzeniem wszelkiego zła — pisze Nartop.

Pozytywne poglądy pedagogów, którzy ujmowali zagadnienie kłamstwa i prawdy na płaszczyźnie psychologicznej, socjologicznej, kulturo - znawczej, metafizycznej — najzupełniej wystarczy, ażeby przekonać nas, że problemowi należy w pedagogice poświęcić jaknajwiększą uwagę.

Dlatego też w pierwszej linii psychologia kłamstwa wychowanków powinna być jak najwszechstronniej rozważona. Ze zbadania bowiem psychologicznego podłoża, z poznania postaci dziecięcego kłamstwa i jego częstości w poszczególnych okresach rozwojowych, z wnikięcia w dziecięcy i młodzieżowy sposób przeżywania kłamstwa, wyniknąć powinna ta znajomość mechanizmu dziecięcej kłamliwości, bez której nie można myśleć o planowym, dostosowanym do warunków, wychowawczym jej przeciwdziałaniu.

Psychologiczne podłoże dziecięcej kłamliwości.

Psychologiczne rozważania dotyczące kłamstwa powinny wyjść, jak nam się zdaje, — od „rozumiejącego“ ujęcia psychiki dziecka w jego sytuacji środowiskowo - życiowej.

Terminem „rozumiejącego“ ujęcia oznaczamy w myśl poglądów Sterna, ujmowanie zjawisk psychicznych w „personalnych kategoriach“, t. zn. z punktu widzenia i perspektywy całości osobowości i całości kształtu jej środowiskowo - życiowej sytuacji.

Poszczególne zjawisko psychiczne, — w naszym wypadku kłamstwo dziecięce, — staje się „rozumiałe“ i jest „rozumiane“, skoro dowiadujemy się, co oznacza ono w strukturze osobowości dziecięcej, wziętej jako całość — rozwiązane na tle tej całości, a w związku z jej ustosunkowaniem się do środowiska.

Kłamstwo dziecięce jest podług Sterna „produktem konwergencji“ (zbieżności) zewnętrznych, i wewnętrznych przyczyn. „Wewnętrzne przyczyny“ grupują się w tym wypadku wokół pewnej osi wspólnej: stosunku dziecka do rzeczywistości.

O stosunku dziecka do rzeczywistości wypowiedział myśli najgłębsze i najtrafniejsze w swej lapidarności — psycholog — nie dziecięctwa, lecz wieku dojrzewania, — E. Spranger. W swej „Psychologii wieku młodzieńczego“, píše co następuję: „Powinno być podstawową zasadą każdej psychologii, że rzeczywistość nie jest dla przeżywania wielkością stałą, lecz, że zmienia się ona stosownie do psychicznej organizacji istot, co więcej że zmienia się ona z ich szczeblem rozwoju. Dziecko, musimy to przede wszystkim stwierdzić, żyje w innym świecie niż my“. Świata tego nie należałoby, wywodzi dalej Spranger, nazywać światem fantazji. „Taka psychologiczna charakterystyka jest dlatego niedobra, że w określeniu fantazji zawarte jest coś, co nie współbrzmi w przeżyciu dziecka a mianowicie różnica fantazji i rzeczywistości, jej nieodpowiedzialność i iluzyjność. To co nam wydaje się fantazją, ma dla dziecka wartość rzeczywistości, jest dla niego czymś tak poważnym, jak dla nas — rzeczywistość“.

Przestrzeń składa się dla dziecka z dwu sfer: z jądrowej sfery centralnej, otaczającej życie dziecka, doskonale znanej i zupełnie jednoznacznie określonej oraz ogromnej, okalającej tę przestrzeń centralną nieograniczonej sfery zewnętrznej, którą można zaludnić dowolnymi formami, pochodzącymi ze świata wewnętrznego.

To zaludnianie dalszej przestrzeni formami pochodzącymi ze świata wewnętrznego dochodzi tym łatwiej do skutku, że u dziecka jak i u człowieka pierwotnego nie rozwinęła się jeszcze „projekcja obrazów“ — przez którą rozu-

miemy podział wyobrażeń (obrazów) pomiędzy dwie główne grupy: jaźń i świat zewnętrzny.

Tym samym wyobrażenia odtwórcze, i wytwórcze zlokalizowane w naszej jaźni, — wyobrażenia, które mamy w głowie, nie odróżniają się należycie od wyobrażeń spostrzegawczych, lokalizowanych w świecie zewnętrznym (Kretschmer: „Medizinische Psychologie“, str. 72—73).

Rzeczywistość w naszym pojęciu nie istnieje dla dziecka jeszcze i dlatego, że dziecko nie ma pojęcia nawet w najpopularniejszej formie o podstawach tego przedstawienia rzeczywistości, o t. zw. prawach przyrody. Nie zna granicy ani własnych, ani cudzych sił i możliwości.

Ponadto nie należy zapominać, że obraz rzeczywistości w tej postaci, w jakiej istnieje w głowie dorosłego, jest „przedstawieniem zbiorowym“ (Durkheim), zawdzięczającym swoje powstanie i trwanie współżyciu społecznemu, do którego dziecko nie jest zdolne i którego do pewnego wieku i w pewnych dziedzinach nawet nie szuka (Piaget).

Poszczególne dyspozycje psychiczne dziecka do lat 8 nie są przystosowane do należytego ujmowania „rzeczywistości“. Nie przyczynia się bowiem do tego ani iluzyjność i podmiotowość dziecka, przy równoczesnym słabym rozwoju krytycznego myślenia, ani niewielka zdolność obserwacyjna.

Braki zdolności obserwowania wynikają u dziecka i z dużej znużeniowości uwagi i z jej niestałości, związanej z ciekawością dziecięcą. Koncentracja tej uwagi na danym przedmiocie i w określonym czasie jest nie duża, zakres tej uwagi znacznie mniejszy niż u ludzi dorosłych. (Freemann). Do należytego obserwowania brakuje ponadto dziecku wprawy — w syntetycznym ujmowaniu poszczególnych spostrzeżeń w myślowej ich jedności.

Nie lepiej przedstawia się pamięć dziecka. Pamięć ta — według Sterna — przechodzi przez stadium substancyj,

zapamiętywania poszczególnych rzeczy i żywych istot — stadium zapamiętywania czynności, stadium relacyj — w którym się zatrzymuje w świadomości przestrzenno - czasowe stosunki, — by nakoniec w stadium jakości, kiedyto odtwarzamy również właściwości i jakości rzeczy i osób — osiągnąć należyty stopień rozwoju.

Bardzo poważnym źródłem błędów w ujmowaniu rzeczywistości przez dziecko jest tak wszechstronnie przez psychologię zeznań zbadana sugestywność dziecka. Jest ona bardzo znaczna. Gdy Kosog pokazywał dzieciom wpierw kartkę papieru z czarną kropką, następnie zastępował ją nieznacznie inną czystą, 65% dzieci widziało dalej kropkę. Uczniom 14—17 letnim pokazał Dück monetę bez dziurki; na jego sugestywne pytanie — gdzie była dziurka, 44 na 48 uczni twierdziło, że dziurkę widzieli. Według Sterna, błędne zeznania pod wpływem sugestii u dzieci 7-letnich sięgają 50 proc. u 18-letnich jeszcze 20 proc.

Żywość i intenzywność życia uczuciowego u dziecka również ogranicza możliwość wiernego odtwarzania rzeczywistości. Znany w psychologii pod nazwą katatymii (Kretschmer) mechanizm przemiany treści psychicznych pod wpływem naszych afektów, uczuć i pragnień u dzieci działa ze wzmoczoną siłą. Jak mówi F. Baumgarten, „to co dziecko pragnie, by zaszło to zamienia się w jego świadomości na rzeczywistość“. Czego chcemy, w to chętnie wierzymy, to zaś, czego sobie ktoś nie życzy, wydaje mu się nieistniejącym. „Małe dziecko, u którego jak wiadomo, strona uczuciowa rozwija się wcześniej, niż umysłowa, kłamiąc wypowiada tylko swe pragnienia“ (Toppelventer).

Wszystko, cośmy dotychczas o strukturze psychicznej dziecka w jej stosunku do rzeczywistości powiedzieli, stosuje się w całej rozciągłości jedynie do dziecka 2—8-letniego. W nastawieniach dziecka względem rzeczywistości zachodzi około ósmego roku zasadniczy zwrot, którego wyni-

ki pojawiają się oczywiście jedynie z wolna. Ciekawość przybiera formy żądzy wiedzy,¹⁾ uczenia się i dowiadywania, zdolność do tworzenia i definiowania pojęć, do procesów abstrahowania zaznacza około 10-go bardzo znaczne postępy, pojawiają się pierwsze możliwości teoretycznego myślenia, zaznaczające się w fakcie, że 70% dziecięcych wyjaśnień nieznanymi zjawiskami w tym wieku ma już charakter przyczynowo - naukowy (Ch. Bühler). Słusznie zauważa Dr H. Rose, że z dziesiątym rokiem dziecko przekracza dział wód i że można się zgodzić z Ch. Bühlerem, iż dla dziesięcioletniego, typowym zjawiskiem jest fanatyzm prawdy“.

Niestety „fanatyzm prawdy“, właściwy wiekowi 10 lat jest zjawiskiem nietrwałym, gdyż rozwój dziecka i młodocianego jest według poglądu Ch. Bühler w uszeregowaniu po sobie następujących faz, dynamicznym ruchem „subiektywacji“ i „obiektywacji“, okresów skierowania ku rzeczywistości i dostosowania się do niej; to znów odwracania się od rzeczywistości zewnętrznej i skierowania ku własnej jaźni.

„Subiektywacja“ lat średniego dzieciństwa powtórzy się raz jeszcze na innym oczywiście poziomie w okresie dojrzewania. „Świat“ i „jaźń“ rozejdą się ponownie, pomiedzy rzeczywistość a jej poznanie wsunie się nawpół przezroczysta zasłona snów na jawie, — fantazja przerzucając mosty ku przyszłości raz jeszcze weźmie górę nad rozumowaniem, gwałtowna, oscylująca dynamika życia uczuciowego poczyni znów wpływać przekształcająco na treści poznania. Dopiero adolescencja przyniesie nowy zwrot ku rzeczywistości.

*) Dr Jan Kuchta: Rozwój psychiczny młodzieży, a praca szkolna. III. wyd. Warszawa 1933.

Sytuacja życiowo - środowiskowa dziecka jako podłoże kłamstwa.

„Rozumieć“ to znaczy nie tylko rozpatrywać poszczególne zjawiska psychiczne i perspektywy personalnych całości psychicznych, ale i łącznie z całokształtami środowisk, w których struktury psychiczne się znajdują. „Kłamstwo dziecięce“ jako produkt konwergencji przyczyn wewnętrznych i zewnętrznych wynika nie tylko z wewnętrznych nastawień dziecka względem t. zw. rzeczywistości, ale i z życiowo - środowiskowej sytuacji dziecka.

Sytuację tę można rozpatrywać ze stanowiska psychologii indywidualnej, której specjalnością jest jako psychologii pozycyjnej, a nie dyspozycyjnej — badanie psychiki dziecka na tle jego **pozycji życiowej**.

Życiowo - środowiskowa sytuacja dziecka przedstawia się dla psychologii indywidualnej jako współzycie istoty niepomernie słabszej, z istotami niepomernie silniejszymi, jako współzycie karła z olbrzymami. Prawie, że nieuniknioną konsekwencją takiej sytuacji jest u dziecka kompleks niepełnowartościowości,¹⁾ który nieodzownie prowadzi do stanu utajonej walki dziecka ze światem dorosłych.

Na tle takiej sytuacji życiowo - środowiskowej pojawić się może — możnaby powiedzieć pojawić się musi — kłamstwo, jako środek walki słabszego z silniejszym.

Rola kłamstwa w walce dziecka ze światem dorosłych może być — z punktu widzenia psychologii indywidualnej trojaka: kłamstwo jako coś zakazanego, zabronionego, może w oczach dziecka zmierzającego do nadkompensaty

*) Ob. Dr J. Kuchta: Dziecko-włóczęga. Warszawa 1933. Rozdział IV.

swojej niepełnowartościowości, nabrać pewnej specjalnej wartości, na skutek tego, że wydaje mu się prosto jako **przelamanie** zakazu wychowawców czymś podnoszącym poczucie własne, triumfem nad wychowawcami.

Kłamstwo, jako **mystyfikacja**, jako wyprowadzanie przeciwnika w pole, łączy się z poczuciem własnej wyższości nad przeciwnikiem.

Nakoniec kłamstwo już nie samo dla siebie, ale jako **środek** przesłaniania zakazów i **środek** obrony przed karą musi być oczywiście, oceniane ze stanowiska systematycznej walki z światem dorosłych, spotykać się z specjalnym uznaniem jako skuteczne a nieodzowne narzędzie w walce, której konieczność i słuszność dla świadomości niepełnowartościowego dziecka nie ulega żadnej wątpliwości.

Schemat „pozycji” dziecka wobec środowiska nieco zbyt przez psychologię indywidualną uproszczony i nadmiernie jednolity, różnicuje się w ujęciu psychologii rozwojowej i wychowawczej stosownie do okresów rozwojowych. Odpowiednio do swych zmiennych w czasie rozwoju nawiązań wewnętrznych, dziecko rozmaicie się ustosunkowuje do wychowawców i różne przeciwstawia opory urabiającym je oddziaływaniom środowiska wychowawczego.

I tak w wieku 2—5 lat — wieku uporu — „Trotzalter” — wieku odnalezienia własnego „ja” (Ichfindung), — opory dziecka przeciwko oddziaływaniom urabiającym je są częste i gwałtowne. Dziecko odnajdując swoje „ja” odnajduje swoją możliwość chcenia i postanawiania. Ćwiczy i rozwija swoją wolę, przeciwstawiając się — co dla nas ważne — najczęściej otwarciem starszym, podobnie jak ćwiczyło swoje ruchy w okresie manipulacji. Okres 7—11 l. życia nie tylko uzgadnia psychikę dziecka z rzeczywistością w tym sensie, że dziecko, jak widzieliśmy poznawczo ku rzeczywistości się zwraca i jej znajomość zdobywa, ale i w tym znaczeniu, że dziecko względnie chętnie i bez trudu

do wymagań rzeczywistości się dostosowuje i z właściwym temu wiekowi realizmem¹⁾ w środowiskowe warunki się włącza.

Plastyeczność wychowawcza wybitnie maleje w okresie dojrzewania. Dziecko odgranicza się od wpływów otoczenia, odsuwa się od niego i odgradza warstwą nieprzeniknionej **t a j e m n i c z o ś c i**, kompleksem **s a m o t n o ś c i**. „W tym czasie otwierają się przepaści skrytości i pragnienia ukrywania się za każdą cenę, nawet za cenę najpospolitszych kłamstw — pisze Dr H. Rose.

„Charakterystycznym rysem duchowym młodzieży w tym wieku przejściowym jest silne akcentowanie swej własnej osobowości. Młodzieniec pragnie, ażeby dorosły człowiek traktował go całkiem na serio. Wszelkie lekceważenie i ośmieszanie jego osoby i wszystkiego, co stanowi dla niego jakąś wartość, bywa boleśnie odczute jako chęć poniżenia jego własnej osobowości. Z obawy przed tym poniżeniem młodzieniec omija osoby dorosłe, ukrywa przed nimi swe plany i zamiary a w razie potrzeby bez wahania kłamie”. (Błachowski). W tym izolowaniu się dojrzewających dopatrzeć by się można jeszcze i innych motywów: głęboko w życiu podświadomym i popędowym ukrytych instynktowych czynników, które każą wszystkiemu co przeobraża się (jak wąż, który zrzuca skórę lub gąsienica, która się przepoczwarza) odosobnić się od wpływów postronnych, ażeby nic z zewnątrz nie mąciło, wewnętrznej prawidłowości życiowej przemiany.

Niezależnie od motywów — fakt duchowego odosobnienia się dorastających jest bezsporny.

Ustosunkowanie się młodzieży dorastającej do jej społecznego środowiska cechuje nie tylko tendencja do odosobniania się. Pomiedzy wymaganiami, które stawia środowisko

*) Dr J. Kuchta: „Rozwój psychiczny młodzieży” j. w.

dorostych dorastającemu pokoleniu, a jego życiem popędowym (przebudzenie się seksualności) pragnieniem wolności i samodzielności, dążeniem do „inności” — istnieje najczęściej antyteza, której nie sposób przezwyciężyć w otwartej walce. „Sposób otwartej walki nie może mieć powodzenia, musi się zawsze zakończyć fiaskiem, dlatego też ostatecznie ma się do czynienia albo z dobrowolną uległością, albo zapewne najczęściej z p o z o r n ą uległością. W atmosferze pozornej wymuszonej uległości bujnie muszą się krzewić kłamstwa” (Busemann)¹⁾

Konsekwencje, ważne dla interesującego nas problemu prawdy i kłamstwa w wychowaniu, a wynikające z przedstawionego szkicu środowiskowych sytuacji dziecka są, skoro się pamięta, że prawdopodobieństwo kłamstwa rośnie w miarę przeciwstawności dążeń dziecka i środowiska dorosłych oraz w miarę wzrastania nacisku wychowawczego środowiska, — zbyt oczywiste, ażeby je należało explicite formułować. Możemy już zatem od naszych rozważań psychologicznych, noszących dotychczas charakter dedukcyjnej, myślowej konstrukcji — przejść do przedstawienia tych danych, dotyczących dziecięcego kłamstwa, które zostały zdobyte drogą indukcyjną, z pomocą metody ankietowej, eksperymentalnej i kazuistycznej. Kilka uwag metodologicznych niech nam posłużą dla wstępnej orientacji w dziedzinie tych badań.

Metody badań dziecięcego kłamstwa.

Trzema drogami zbierano dane, dotyczące dziecięcego kłamstwa: metodą ankiet, metodą eksperymentalną, metodą kazuistyczną.

Ankiety stosowano, bądź zwracając się do wychowaw-

*) Cytuję za Dr St. Błachowskim o. c.

ców (Duprat), bądź do dzieci samych (F. Baumgarten). Niedogodności wielokrotnie przez psychologów rozważane, nieoddzielne od metody ankiet (niepoważne traktowanie ankiet przez osoby badane, możliwość nieporozumień, sugestynowości pytań i t. d.) w stosunku do ankiet dziecięcych zaznaczają się niewątpliwie bez porównania wyraźniej. Zastrzeżenia może też wzbudzić odwoływanie się w ankietach do bardzo zazwyczaj niepewnej introspekcji dzieci. Specjalnie zaś w stosunku do ankiety F. Baumgarten jeszcze i stąd powstają wątpliwości, że liczy się na prawdziwość danych ze strony tych dzieci, które same przyznają się do kłamliwości. Co do ankiet pomiędzy wychowawcami sam Duprat przyznaje, co następuje: „Nauczyciel lub ojciec rodziny ze wszystkich kłamstw, jakie zna wybiera takie jedynie, które uważa za najciekawsze dla tych lub innych przyczyn, takie, które mu podsuwają do wyboru przesady, poprzednie doświadczenia, panujące dążności”.

Metoda ankiet ma mimo wszystko jednak poważne strony dodatnie, ponieważ pozwala na statystyczne ujmowanie zagadnienia i ogromnie rozszerza pole badań.

Metoda eksperymentalna zapoczątkowana przez Marię Zillig polega „na sztucznym tworzeniu pewnych pokus zbliżonych do pokus rzeczywistości życiowej”. Stosowane były trzy próby. W pierwszej miały dzieci sposobność udawać, że rozwiązały w pamięci zadanie matematyczne, poddyktowane bardzo szybko, którego przy swoim stanie wiedzy rozwiązać nie mogły. Eksperymentator podawał wynik a co do uczniów, którzy twierdzili, że otrzymali taki sam, — wiadomym było, że oczywiście kłamali.

W drugiej próbie wręczono dzieciom koperty z zabawkami z pozwoleniem bawienia się nimi w domu, byleby na przyszły dzień zabawki były zwrócone w stanie nie naruszonym. Ogromna ilość dzieci, nie wiedząc, że koperty

były znaczone w ten sposób, iż zezwalały na kontrolę, nie przyznała się do uszkodzenia zabawek.

W ostatniej próbie zadawano dzieciom pytania, dotyczące ich stosunków domowych tak sformułowane, iż nastroczały sposobność do blagi i fanfaronady.

Ujemną stroną tej eksperymentalnej metody, jest to, że „ex definitione” bada dziecko w warunkach sztucznych i chociaż stara się te warunki przybliżyć do rzeczywistości — nie zdoła nigdy odtworzyć konkretnego podłoża życiowego, na którym kłamstwo się pojawia.

Sztuczność warunków stwarza jednak z drugiej strony ich równość, która umożliwia ściśle porównanie i zapewnia wierność statystycznych ujęć.

Metoda kazuistyczna, którą z kolei mamy scharakteryzować, jest metodą opisowego i interpretującego ujmowania poszczególnych wypadków kłamstwa.

Zaletą jej jest, że „idzie raczej w głąb i bliższą jest konkretnej rzeczywistości” (Błachowski).

Klasyfikacja form kłamstwa.

Pierwszym wynikiem naukowego badania, warunkującym dalsze jego postępy jest klasyfikacja badanych zjawisk.

Zasadę podziału kłamstw może tworzyć sposób przekształcenia stanu faktycznego. Na tej zasadzie dzieli Duprat kłamstwa na dwie grupy: sugestie pozytywne i sugestie negatywne. Do pozytywnych zalicza: zmyślenie, udawanie, przeistoczenie, przesadę — do negatywnych: ukrywanie całkowite, zaprzeczenie, usunięcie świadectw, opuszczanie, obcinanie, zmniejszanie. W praktyce — zwłaszcza wobec istnienia licznych form przejściowych i mieszanych nie będzie łatwo klasyfikację Duprata zastosować. Podkreślić należy, że Duprat uważa zupełnie słusznie za kłamstwo

rozmaite „nieme” formy zachowania się „udawania”, gdyż można „zmierzać do kłamliwej sugestii nie mówiąc ani słowa”.

Podczas gdy Duprat zasadę podziału widzi w formie przeistoczenia stanu faktycznego, Prüfer dzieli kłamstwa stosownie do źródeł, z których wynikają. Według niego istnieją kłamstwa wynikające:

- 1) ze złudzeń pamięci,
- 2) kłamstwa fantazyjne,
- 3) przechwałki,
- 4) kłamstwa obronne, wynikające z obawy i potrzeby,
- 5) kłamstwa altruistyczne,
- 6) kłamstwa z rozsądku i przyzwyczajenia,
- 7) kłamstwa patologiczne.

Nietrudno zauważyć, że „źródłami” kłamstwa są w tym podziale zarówno motywy kłamstwa (n. p. kłamstwo obronne) jak też psychologiczne dyspozycje, dzięki którym kłamstwa przychodzą do skutku. W konsekwencji to samo kłamstwo mogłoby należeć równocześnie do dwu grup n. p. być kłamstwem fantazyjnym i przechwałką, albo obronnym i wynikającym z przyzwyczajenia.

F. Baumgarten, nie przeprowadzając systematycznego podziału kłamstw, wymienia rozmaite motywy, z których mogą kłamstwa wynikać n. p. z obawy kary, dumy, próżności, samochwalstwa, miłości własnej, wstydu, chciwości lub interesu.

Kłamstwa, wynikające: A) z chęci uzyskania jakiejś wartości: 1) dla siebie, 2) dla kogoś innego. B) z chęci: 1) uniknięcia utraty jakiejś wartości własnej, 2) zapobieżenia temu, ażeby ktoś inny utracił jakąś wartość. C) z chęci pozbawienia kogoś innego jakiejś wartości.

Zasadą podziału może być nakoniec sytuacja, w jakiej kłamstwo się rodzi. F. Baumgarten odróżnia w dodatku do swojej pracy, kłamstwo aktyw-

ne i reaktywne. O reaktywnym kłamstwie mówimy wtedy, gdy dziecko przestąpiło nakaz i na zadane mu odnośne pytanie dało fałszywą odpowiedź. Aktywnymi kłamstwami nazwiemy takie, które dziecko popełnia samorzutnie, czy to na zasadzie posiadanych właściwości (n. p. bujnej wyobraźni czy też dla celów, które samo sobie postawiło i w ten sposób czynnie zmienia stan rzeczy.

To zróżnicowanie kłamstw ma być równocześnie różnicowaniem kłamców aktywnych, — więc natur czynnych, idących na przebój, — i reaktywnych więc mających bierną, tchórzliwą naturę.

W sprawie proponowanego podziału słusznie zauważył Prof. Dr St. Błachowski, iż „różnica pomiędzy kłamstwami reaktywnymi i aktywnymi“ nie tyle tkwi w osobniku kłamiącym, ile w sytuacjach, pobudzających do kłamstwa“ i że w kłamstwach reaktywnych przejawia się często niezwykła aktywność osobnika“. Jeżeli ponadto zważyć, że kłamstwo aktywne niejednokrotnie rozpatrywać można jako reakcję na całokształt sytuacji życiowej jednostki (n. p. z punktu widzenia psychologii indywidualnej Adlera) i że kłamstwo aktywne jest najczęściej tylko antycypacją kłamstwa reaktywnego, któreby w przyszłości musiało nastąpić, przydatność praktyczna podziału F. Baumgarten okaże się poniekąd wątpliwą.

Z przytoczonego krótkiego przeglądu różnorodnych podziałów kłamstw zdaje się wynikać, że żaden z proponowanych dotychczas podziałów nie czyni zadość jednocześnie wymaganiom logicznej ścisłości klasyfikacji jak też wymaganiom przydatności charakterologicznej (tworząc nie tylko typy kłamstw ale i kłamców) jak również przydatności pedagogicznej (wskazując na dostępny pedagogicznemu działaniu zespół warunków wewnętrznych i zewnętrznych, powodujących kłamstwo).

Wydaje się, że z punktu widzenia przydatności charakterologicznej i pedagogicznej, najwartościowszym jest stosunkowo jednak podział kłamstw, proponowany przez Dr Jana Prüfera, uwzględniający w znacznej mierze tak ważny dla pedagoga czynnik motywów kłamstwa. Z tego względu pokrótce omówimy przez niego uwzględnione grupy kłamstw.

Typy „kłamców“ Dr. J. Prüfera.

1. Kłamstwo wynikające z złudzenia pamięci. U dzieci poczucie czasu, świadomość czasu jest słabo rozwinięta. Synek Sterna 2 i pół roku liczący opowiada, że widział tego dnia na spacerze dziewczynki — w istocie miało to miejsce poprzedniego dnia. Takie złudzenia pamięci robią oczywiście na starszych wrażenie kłamstw.

2. Przechwałki. Motywem tych kłamstw jest chęć odegrania roli. Kłamstwo tak pospolite u dzieci szczególnie u dzieci żywych z usposobienia.

3. „Kłamstwa obronne“ powstają na tle obawy kary. Następujący przykład, który podaje Skupin dobrze naświetla ścisłość związku pomiędzy obawą kary i kłamstwem. Dziecko opowiada, że urwało kawałek gzysmu. Skoro spostrzeża surowy wyraz twarzy rodziców, — zmyśla na poczekaniu, że to zrobił ptaszek, gdy rodzice już łagodnie wypytują je dalej, przyznaje się do winy.

4. Kłamstwa altruistyczne. — Kłamstwa koleżeńskie ratowanie towarzysza z opresji, częste w życiu szkolnym.

5. Kłamstwa wyrozumowane i 6. kłamstwo z przyzwyczajenia. — Rodzaj kłamstw najbardziej dla pedagoga niepokojący, są to kłamstwa przygotowane z premedytacją, —

które świadczą o egoistycznych nastawieniach kłamiącego, kłamstwa nie mające nic impulsywnego, w których przychodzi do głosu „kłamliwa dusza“.

7. Pozostają do omówienia dwa rodzaje kłamstw, — wewnątrznie ze sobą pod pewnym względem spokrewnionych: kłamstwa patologiczne i kłamstwa fantazyjne.

Kłamstwa patologiczne interesują nas tu z wielu względów: po pierwsze dlatego, że są one w dzieciństwie niezadkim zjawiskiem, powtóre dlatego, że poznanie ich mechanizmu rzuca światło na kłamstwo fantazyjne dzieci oraz, w pewnej mierze na naturę kłamstwa dziecięcego w ogóle.

Nazwą „kłamstw patologicznych“ obejmujemy różne rodzaje kłamstw jak zbadana przez Delbrücka „Pseudologia phantastica“ jak kłamstwa wynikające z podłoża histerycznego i epileptycznego. „Epilepsja“ może być przyczyną wielu kłamstw przez popędy, które wywołuje — przez rozprószenie umysłowe, które za sobą pociąga, przez wybitą z równowagi działalność umysłową lub przesadę, która zwykle cechuje ten stan (Duprat). Histerię znów charakteryzuje dążność do zdwojenia albo dokładniej mówiąc — zmiany osobowości, — a co zatym idzie chorobliwa niestałość (l'instabilité mentale), brak ciągłości i systematyzacji życia umysłowego, a z drugiej strony skłonność do „idées fixes“ — urojeń. „Chorzy opanowani przez jakąś myśl lub uczucie, przeczą istnieniu tego, co im zawadza w systematyzacji nienormalnej — twierdzą przeciwnie z mniejszą lub większą energią, to, co sprzyja nienormalnej pracy umysłu“ (Duprat).

Stan nadmiernej niestałości, umysłowej inkoherencji, jako też rzadziej — stan systematyzacji upartych urojeń, — mają swoje odpowiedniki w umysłowości dziecięcej. Histericy mają w sobie wiele rysów infantylnizmu, — i naodwrot dzieci przypominają w niejednym historyków.

Podobnie „Pseudologia phantastica“, aktywne i agre-

sywne kłamstwo, nienarzucone bynajmniej okolicznościami, bezcelowe i zaczynające się częstokroć od mało znaczących zdarzeń, którego cechą istotną jest ponadto takie rozdwojenie świadomości, że kłamiący wierzy w to, co opowiada — w zupełności przypomina fantazyjne kłamstwo dziecka.

Kłamstwo fantazyjne dziecka pozostaje, jak sama jego nazwa wskazuje w związku z nadmierną rolą iluzyjności w życiu psychicznym dziecka. Ta nadmierna rola nie musi bynajmniej oznaczać wyjątkowego nasilenia „fantazji“, oznacza ona tylko relatywne jej znaczenie wewnątrz struktury psychicznej dziecka, naskutek względnej słabości tych wszystkich dyspozycji, które otamowują fantazję, a które pozostają w związku z krytycznym i obiektywnie poprawnym myśleniem. O tych rzeczach była już zresztą mowa, gdy mówiliśmy o stosunku dziecka do rzeczywistości jako podłoża dziecięcego kłamstwa.

Mówiąc o fantazyjnym kłamstwie dziecka należy podkreślić związek tego kłamstwa z zabawowym ustosunkowaniem dziecka do rzeczywistości w okresie średniego dziecięctwa. (Krzeseła n. p. kolejno odgrywają dla dziecka rolę pociągu kolejowego, fiakra, parowca, motorówki, tresowanych koni cyrkowych). Fantastyczne „powiedzenie“ dziecka jest zabawą jak każda inna z tą różnicą, że dziecko swą iluzyjną rolę zabawową przeżywa nie jako współczesną ale jako przeszłą. „Niema zasadniczej różnicy, czy dziecko zmyślając „zakupywanie“ biega do koła w pokoju i przystaje przed drzwiami, jak gdyby było w sklepie, żądając masła i jaj i dziękując pięknie, — czy też gdy z opuszczeniem czynności podobne zmyślone zdarzenia przesuwają w przeszłość i mówi: kupiłem to i to.

Fantazyjne kłamstwo dziecka częstokroć wynika ponadto z tendencji estetycznych, tendencji do idealizowania. „Względna bezinteresowność wielu kłamiących dzieci pozwała im przeciwstawić prawdę dla upiększenia natury lub

dlatego, ażeby uczynić bardziej pociągającym lub sympatycznym pewien przedmiot, podróż, towarzysza, jakikolwiek wreszcie fakt". (Duprat). Często fantazyjne przeistoczenie rzeczywistości dochodzi do skutku pod wpływem katatymicznego mechanizmu jako wyobrażone spełnienie gorącego życzenia. Dziewczynka — poza tym prawdopodobna twierdzi, że zjawilo się jej Dzieciątko Jezus — ponieważ uprzednio bardzo pragnęła je zobaczyć.

Kłamstwo fantazyjne jest często w tym charakterze katatymicznym elementem składowym kłamstwa, przechwałki, — zdążającego do wywyższenia własnej osoby.

Wspólnym rysem wszystkich odmian kłamstwa fantazyjnego jest „dobra wiara” dziecka. Dziecko bądź przed powiedzeniem kłamstwa, bądź przynajmniej w czasie jego wypowiedzenia jest przekonane, że mówi prawdę, lub przynajmniej nie ma świadomości, że mówi coś z faktycznym stanem rzeczy niezgodnego. Ten wspólny rys wszystkich odcieni kłamstwa fantazyjnego jest zarazem wspólny i różnym rodzajom kłamstwa patologicznego. Stosując właściwe kryteria kłamstwa, powinniśmy więc fantazyjnym wypowiedziom dzieci odmówić charakteru kłamstwa. Jeżeli jednak rozpatrujemy te wypowiedzi wspólnie z innymi kategoriami kłamstw, to czynimy to dlatego, że od wypowiedzi fantazyjnych do kłamstw w ścisłym znaczeniu tego słowa wiedzie przejście, mające charakter ciągłości i że dla przygotowania kłamstwa właściwego, szczególnie kłamstwa z przyzwyczajenia, — mają wypowiedzi fantazyjne niewątpliwie duże znaczenie.

Pseudokłamstwa. — Zamykając przegląd typów kłamstwa i kłamców należałoby na koniec wspomnieć o pewnego rodzaju — „pseudokłamstwa ch”, które tylko w fałszywej interpretacji starszych mogą uchodzić za kłamstwa. Gdy n. p. dziecko zapytane czy popełniło pewne przewinienie odpowie „nie, nie!” odsuwając tym sposobem od swej

świadomości przykrą sprawę, tylko na skutek fałszywej interpretacji ze strony starszych poczytuje się taką wypowiedź za kłamstwo. Podobnie jeżeli dziecko nie umiejące jeszcze mówić, zachowuje się w taki sposób, ażeby otoczenie zaalarmować i tym dopnie upragnionego celu — dostaje się na ręce matki, to używa poprostu jedyne go dostępnego mu środka dla osiągnięcia zamierzonego celu bez świadomości i bez zamiaru wprowadzania kogokolwiek w błąd. Zaliczenie takich wypowiedzi dzieci i podobnych zachowań się do kłamstw jest nieporozumieniem i dowodem niezrozumienia sytuacji i możliwości dziecka.

Statystyczne ujęcie wyników badań nad kłamstwem.

W dzisiejszym stanie badań kłamliwości dzieci jesteśmy w stanie, w dość znacznym przybliżeniu, oceniać nasilenie kłamliwości, orientujemy się poniekąd co do częstości takich czy innych motywów, powodujących kłamstwo, mamy w pewnym stopniu wystarczające dane, ażeby wysnuć ogólne wnioski, dotyczące częstości kłamstwa w środowisku domowym i środowisku szkolnym i ażeby określić ustosunkowanie się dzieci do kłamstwa popełnionego.

Co do ilości wypadków u młodzieży, a raczej ilości kłamliwych i niekłamliwych, co bynajmniej na jedno nie wychodzi, przytoczyć należy następujące dane: Według pani Baumgarten na 553 dzieci — 5 nie skłamało — (według ich twierdzenia) a 4 „nie pamięta” swych kłamstw. Statystyczne ujęcie wyników prób M. Zillig daje następujące procentowe normy. Na 226 badanych wypadków tylko 5% nie popełniło kłamstwa; 48% kłamało tylekroć na to pozwalał eksperyment. Trzykrotne kłamstwo występuje u 30%. Okazuje się zatem, że znaczna większość dzieci, bo okrągło 80% kłamie conajmniej trzykrotnie na cztery nadarżające się sposobności.

W wyniku ostatecznym Zillig dochodzi do przekonania „że w badaniach tych nie znalazło się ani jedno dziecko, któreby wcale nie skłamało. Wszystkie bez wyjątku dzieci skłamały w większym lub mniejszym stopniu. Dzieci kłamały częściej, jeżeli sądziły, że ich kłamstw nie można skontrolować”. Dzieci 13-letnie kłamały rzadziej — jak autorka sądzi z tego powodu, że są ostrożniejsze.

Co do wyników ankiety Fr. Baumgarten i eksperymentów. M. Zillig należałoby zauważyć 1) zagadnienie kłamstwa jest zagadnieniem psycho-społecznym i jako takie wymagałoby zbadania dzieci bardzo wielu środowisk, 2) nie dowiadujemy się z tych wyników rzeczy pedagogicznie i charakterologicznie najważniejszej: Ilu było w danym zespole kłamców w charakterologicznym tego słowa znaczeniu t. j. jednostek dla których uciekanie się do kłamstw stało się już właściwością charakteru.

Ustalenie motywów kłamstwa dziecięcego przeprowadzała F. Baumgarten na podstawie odpowiedzi uczniów na dwa pytania, które bezpośrednio według swego sformułowania, nie miały nic wspólnego z sprawą motywów. Pytania te brzmiały: Daj przykłady twego kłamstwa. Czy przypominasz sobie swe pierwsze kłamstwo w życiu? Na podstawie tak sformułowanych pytań nie można rozstrzygnąć, jakie motywy kłamstwa są najczęstsze dla pewnego określonego wieku z wyjątkiem może tych wczesnych lat dzieciństwa, w których zazwyczaj popełniane były pierwsze kłamstwa. Dla tych lat najczęstszymi motywami są według autorki łakomstwo i obawa przed karą. Dla późniejszych lat dzieciństwa, rodzaje przekroczeń ukrywanych z pomocą kłamstwa są bardzo różnorodne, tak że trudno z przytoczonych odpowiedzi wysnuć jakiegokolwiek wnioski.

Dla kłamstw między 12—14 r. życia nabierają specjalnej wagi motyw wstydlivosti i sprawy tak

czy inaczej związane z dziedziną budzącej się seksualności.

Skoro zważymy, że na podstawie ankiety wiemy istotnie nie wiele o liczebności poszczególnych motywów, o ich rozłożeniu na poszczególne roczniki, musimy dojść do przekonania, że w tej dziedzinie jest jeszcze niezmiernie dużo do zrobienia.

Stosunkowo ściślejszymi danymi rozporządzamy odnośnie do zagadnienia częstości kłamstwa w środowisku rodzinnym i środowisku szkolnym. 18-cioro dzieci podało, że nie skłamało nigdy w domu, 72 dzieci podało, że kłamie również często w szkole jak i w domu, 170 dzieci kłamie częściej w domu niż w szkole, 106 dzieci zapewniło, iż kłamie częściej w szkole.

Trudno jest tu pomimo, że rozporządzamy tu ścisłymi liczbami, — o jakieś definitywne wnioski. Zdrowy rozsądek każe przypuszczać, że o częstości kłamstwa w domu i szkole decydują czynniki poniekąd przypadkowe: siła nacisku wywieranego przez środowisko domowe czy szkolne, mniejsze lub większe szanse skuteczności kłamstwa w tym czy tamtym środowisku.

Nie dadzą się również należycie statystycznie wykorzystać odpowiedzi na pytania ankiety F. Baumgarten, dotyczące już nie faktu kłamstwa i jego powstawania, ale ustosunkowania się dzieci do kłamstwa już popełnionego. W każdym razie można stwierdzić, że dzieci przyznają się do winy przed osobami, które otaczają sympatią, natomiast obawa kary, antypatia do okłamanej osoby przymuszanie do przyznania się są powodami zaprzeczania przewinień. Świadomość nieetyczności kłamstwa rzadko bywa motywem przyznania się. W odpowiedzi na pytanie, czy dzieci żałowały popełnionego kłamstwa, wynika, że żal ten był bardzo niedoskonały, skoro dzieci żałują przede wszystkim w tych wypadkach, gdy kłamstwo nie przyniosło im żad-

nej korzyści, — gdy skłamały wobec osób miłych, im droższych, gdy z powodu kłamstwa, ktoś ucierpiał, — a nie żałują wobec osób niesympatycznych lub gdy skłamały dla dobra innych. Zaledwie cztery odpowiedzi wskazują na to, że motywem żalu jest świadomość popełnionego przewinienia moralnego. „Ten niewielki wpływ pojęcia kłamstwa, jako grzechu, pochodzi prawdopodobnie stąd, że pojęcie grzechu dla dziecka jest abstrakcją”. (Baumgarten). Co do uczucia wstydu z powodu skłamania, to tylko cztery odpowiedzi podają jako motyw wstydu, poniżenie godności własnej; wstyd pojawia się jedynie w wypadkach dotyczących spraw ważnych i w wypadkach wykrycia kłamstwa. Na pojawienie się uczucia wstydu ma wpływ ustosunkowanie się do wychowawcy.

Charakterystyczne cechy kłamstwa dziecięcego i młodzieżowego.

Zebraniem i przedstawieniem wyników badań kłamliwości dzieci i młodzieży zamknęliśmy nasze psychologiczne rozważania na temat kłamstwa i osiągnęliśmy na skutek tego możliwość, syntetycznym spojrzeniem ujmując całokształt naszych wiadomości, wskazać istotne cechy charakterystyczne kłamstwa dzieci i młodzieży. W tym celu musimy je zestawić ze tak się wyrażimy z „kłamstwem klasycznym człowieka dorosłego”. Z rozmaitych możliwych definicji kłamstwa wybierzemy kilka tylko, naświetlających różne strony problemu.

Określenie Sterna: „Kłamstwa są do świadomie fałszywe wypowiedzi, mające na celu innych wprowadzić w błąd. Obie cechy są konieczne: jeśli brak świadomości fałszywości, to nie można mówić o kłamstwie, tak samo jak tam, gdzie ta świadomość naprawdę istnieje, ale gdzie nie ma zamiaru wprowadzenia w błąd”.

Określenie Duprata: „Fakt psychologicznej sugestii ustnej lub niemej za pomocą którego człowiek stara się mniej lub więcej umyślnie zasiać w umyśle innych wiarę pozytywną lub negatywną, pozbawioną harmonii (sc. niezgodną) z tym, co autor poczytuje za prawdę”.

Lippmann („Zur Psychologie der Lüge”) pogłębiając analizę przeżycia kłamstwa, podkreśla, że za kłamstwo uważać można tylko działania zmierzające do zrealizowania pewnego wyobrażonego celu, przyczem pomiędzy wyobrażenie celu i jego zrealizowanie wchodzi jakieś hamujące strony pośrednie”. Dalszą istotną cechą kłamstwa widzi Lippmann w uczuciu wspólności, jakie kłamiący żywić musi w stosunku do okłamanego, bo tylko tam gdzie to uczucie wspólności istnieje, zachodzą „charakterystyczne dla kłamstwa zahamowania, — naskutek uświadomienia sobie faktu, że przez kłamstwo wspólność ta przynajmniej częściowo zostaje zawieszona”. W pewnych sytuacjach wewnętrznych „nie jest, — psychologicznie rzecz biorąc — kłamstwem wprowadzenie w błąd wroga, konkurenta, klienta, urzędów, wierzycieli i rodziców” (za Błachowskim).

Na podstawie dotychczasowych wyników badań kłamliwości dziecięcej odnosi się wrażenie, że kłamstwu dziecięcemu zwłaszcza pierwszych lat dzieciństwa brak często zarówno świadomości fałszywości wypowiedzi, jak też zamiaru wprowadzenia w błąd rozmówcy. Powodem tego jest inny stosunek dziecka do rzeczywistości, jak też egocentryzm dziecka (Piaget) który utrudnia mu wnikięcie w sposób rozumienia jego wypowiedzi, przez rozmówcę. „Zahamowania” w czasie kłamania, o których jako o cesze charakterystycznej mówi Lippmann są prawdopodobnie u dziecka słabsze, właśnie dlatego, że dziecku bardzo często w stosunku do osób, do których jest źle usposobione, brak będzie poprzednio wspomnianego poczucia wspólnoty (Lippmann).

Poza tym dzieci i młodzież nie zdaje sobie należycie sprawy z „psychospołecznej natury” więc i „psychospołecznych konsekwencji” kłamstwa, — chociażby z powodu trudności jakie im nastęcać musi myślenie o charakterze abstrakcyjnym i to w dziedzinie pojęć humanistycznych. Jeśli ponadto zważyć, że kłamstwo wychowanków jest w najliczniejszych wypadkach środkiem walki, wynikającej nieuchronnie z dążności pod każdym względem silniejszych wychowanków do rozszerzenia sfery wychowawczej kontroli i wychowawczego urabiającego wpływu z jednej strony, popędowych oporów i przeciwdążeń pod każdym względem słabszych wychowanków z drugiej strony, — odmiennosc, specyficzna swoista natura kłamstwa wychowanków, zaznaczy się w naszych oczach z całą wyrazistością. Niemniej jednak kłamstwo wychowanków jest przygotowaniem i prologiem kłamliwości człowieka dorosłego i dlatego psychologiczne zrozumienie zmniejszonej odpowiedzialności wychowawców bynajmniej nie oznacza zmniejszenia odpowiedzialności wychowawców za kłamstwa, i nie zwalnia ich z poważnego obowiązku rozwijania poszanowania prawdy i wychowywania do prawdomówności.

Wychowanie w kulcie dla prawdy i prawdomówności.

Pedagogiczne wskazania, wynikające z naszych psychologicznych rozważań, oparte są na następujących przesłankach: 1) wychowankom brakuje odpowiedniego poczucia rzeczywistości i wartościowania prawdy. 2) Kłamstwo wychowanków pojawia się w przeważnej części na podłożu specyficznej sytuacji nierówności i wychowawczego podporządkowania dzieci i młodzieży w stosunku do dorosłych. 3) Dziecko i dojrzewający kłamiąc, nie ma dostatecznego zrozumienia społecznych stosunków i społecznych postulatów z nimi związanych.

Z stwierdzenia u dzieci i młodzieży braku należnego poczucia rzeczywistości i odpowiedniego wartościowania prawdy wynika wysuwany przez pedagogów, zajmujących się zagadnieniem kłamstwa postulat kształcenia u dziecka zmysłu rzeczywistości (Wirklichkeitssinn). Środkami tego kształcenia zmysłu rzeczywistości mogą być: systematyczne ćwiczenia poznania zmysłowego n. p. w oparciu o system M. Montessori, — oraz kształcenie zdolności obserwacyjnych dzieci w konkretnym środowisku na danych, odpowiadających dziecięcym zainteresowaniom. Uzupełnieniem tych „zabaw spostrzegawczych” w terenie byłoby systematyczne ćwiczenie dzieci w wiernej obserwacji obrazów, stosownie do metod „szkolenia w zeznaniach” jak je sobie wyobraża Stern.

Wyrobienie „zmysłu rzeczywistości” nie może być oczywiście ostatecznym celem tych wychowawczych zabiegów; musi ono być etapem do wytworzenia emocjonalnego ustosunkowania się do dziecka do ideału prawdy — ma rozbudzić „entuzjazm prawdy” (James) i ugruntować jej kult — na całe życie.

Przeszkodą w rozwijaniu mocnego wyczucia rzeczywistości u dzieci będzie — zwłaszcza w pewnych okresach — nadmierna iluzyjność. Potęgowanie poczucia rzeczywistości nie powinno odbywać się kosztem wyobraźni dziecięcej.

„Blask wymarzonej piękności promieniuje przyjaźnie i pocieszająco z czasów młodości na ciemne godziny życia” pisze Dr. H. Rose. Ale nie tylko z tych względów nie należałoby zbyt bezwzględnie tłumić fantazji. Wyobraźnia odgrywa poza tym zbyt poważną rolę w rozwoju psychicznym osobnika. Chodziłoby więc nie o zwalczanie wyobraźni, ale o umiejętne przeprowadzenie linii granicznej pomiędzy fantastycznym wytworem, a poznaniem rzeczywistości chodziłoby o wykluczenie tej interferen-

cji fantazji i poznania, która szkodzi ujmowaniu rzeczywistości. „Wszystkim wiadomo, jak szybko dziecko porzuca historię i przechodzi do fikcji“.

„Należy więc n. p. arcydzieła literatury przedstawiać jedynie jako wspaniałą grę umysłu ludzkiego, pragnącego dobrać do rzeczywistości lub odjąć jakieś szczegóły dla harmonii. W ten sposób musimy przeciwstawiać prawdę złudzeniu i kierować nieustannie od ideału do rzeczywistości inteligencję dziecka lub młodzieńca zbyt „pochopnego do entuzjazmu“ pisze Duprat.

Ze stwierdzenia, że podłożem kłamstwa jest w wielkiej mierze sytuacja wychowanka, żyjącego pod ciągłym naciskiem zakazów i nakazów, popartych zagrożeniem, karą, wynikają znów inne ważne wskazania wychowawcze. Dałyby się one podzielić na dwie grupy: te, których celem jest na tyle zwiększyć siłę i możliwości wychowanka, ażeby nie musiał i nie pragnął przeciwstawiać się systemowi wychowawczych postulatów, idąc po linii najmniejszego oporu i używając broni słabych i najslabszych — kłamstwa. Można też, (druga grupa możliwości) zmieniając odpowiednio ustosunkowanie do wychowanka, zmniejszyć nacisk tego systemu norm wychowawczych, na który wychowanek kłamstwem reaguje.

Zacznijmy od drugiej grupy możliwości. W związku z tym należałoby pamiętać o doskonałej radzie Dr. J. Prüfera: Nie wypytywać dzieci bez istotnie koniecznej potrzeby. „Lepiej ażeby się wychowawca czegoś nie dowiedział, niż żeby dzieci ustawicznie wypytywał. Każde pytanie — jest bowiem sposobnością do kłamstwa.

Niejednokrotnie istnieje możliwość zmniejszenia wymagań w stosunku do wychowanka, bez narażenia na szwank istotnie ważnych celów wychowawczych. M. Zillig zwraca uwagę „że główne źródło kłamstw“ — dziecięcych tkwi w na-

cisku, jaki się wywiera na młodzież w kierunku uzyskania dobrych wyników (co autorka nazywa „Leistungsdrill“). Na tym odcinku, jak wielu innych, niewątpliwie możliwym by było nieraz obniżenie poziomu wymagań ze strony wychowawców. W każdym zaś razie należy pamiętać, że reakcja dziecka zależec będzie nie tylko od tego czego się od dziecka wymaga, ale od tego: **kto i jak** wymaga. O ileby udało się w stosunek wychowawczy tchnąć ducha prawdziwego zaufania — to co nazwaliśmy **naciskiem wychowawczym** w znacznej mierze przestanie nim być, chociaż wymagania w stosunku do wychowanka nie będą zredukowane.

Przejdźmy do pierwszej możliwości, o której mówiliśmy poprzednio. Nie tylko zmniejszając nacisk wychowawczy, ale i zwiększając **odwagę** wychowanka usuwamy ze środowiska wychowawczego kłamstwo.¹⁾ Jeżeli bowiem kłamstwo jest środkiem uniknięcia kary, środkiem ukrywania faktu, iż pewna norma wychowawcza została naruszona, to jasnym jest, że ze wzrostem odwagi do przyznania się, zabraknie racji kłamania. Szopenhauer wymienił jako główną przyczynę kłamstwa **tchórzostwo**. Reininger, Foerster, Stern i inni sądzą, że kłamstwo można skutecznie zwalczać, wykazując, że jest ono objawem **tchórzostwa i słabości charakteru**. Ponieważ zaś właśnie pragnienie **dzielności i stałości** mówi Foerster „jest główną gorączką młodzieży, przeto dla wychowawcy nie będzie rzeczą trudną połączyć się z odważnym „ja“ swoich uczniów — przeciw **tchórzliwemu „ja“** i przynajmniej wśród lepszych elementów w klasie ugruntować nowy pogląd“²⁾

Nacisk norm wychowawczych przestaje wychowanek od-

¹⁾ Dr. J. Kuchta: *Uczeń zuchwały*. Lwów. 1937 — mówi obszernie o znaczeniu wychowania odwagi sublimowanej u wychowanka.

²⁾ Podają za Dr St. Błachowskim.

czuć jako coś wrogiego, na co należy reagować kłamstwem, także i wtedy, skoro osiągnie ten stopień siły moralnej, że postulaty wychowawcze zacznie uważać za swoje własne, za wymagania swego lepszego „prawdziwego” ja, skoro, aby użyć terminu Sterna nastąpi „introcepcja” tych postulatów, w jaźń wychowanka.

„Walka z kłamstwem jest częścią walki o moralność. Otóż tworzymy istoty moralne nie przez nakazy, ale przez popieranie rozwoju wyższych uczuć” — pisze Duprat. Pomiędzy tymi uczuciami wyższymi najwyższym jest uczucie religijne. Postulaty moralne uzyskują najwyższy stopień swojej dynamiki, kiedy są w pewien sposób związane z wartościami ostatecznymi i absolutnymi i t. j. wartościami religijnymi. Czym wychowanek religijniejszy, tym mniej wymagań moralno - wychowawczych narusza i tym samym mniej ma potrzeby kłamania; tym bardziej jednocześnie odczuwa wstręt do kłamstwa, jako postępu niezgodnego z religijnie uczulonym sumieniem. Dlatego słusznie taki nacisk kładzie i Dr. Prüfer na wychowanie religijne, jako najskuteczniejszy środek zwalczania kłamstwa.

Stwierdziliśmy poprzednio, że jedną z cech kłamstwa dziecięcego jest brak poczucia społecznej wspólności z okłamanym, w ogóle brak uświadomienia sobie czy tylko odczucia społecznej natury kłamstwa i jego społecznych konsekwencji. Wynika stąd pedagogiczne wskazanie: dziecko powinno o ile możliwości w grupie rodzinnej, grupie rówieśników, w zespole klasy szkolnej, zgodnie zresztą z nastawieniem pedagogiki współczesnej, — przeżywać stosunki społeczne i **konkretnie doświadczać prawdy**, poznać, że stosunki te oparte są **nawzajemnym zaufaniu**, — że nic nie narusza ich silniej — jak **właśnie kłamstwo**. Wykorzystanie pedagogiczne każdej sytuacji, która tę prawdę dzieciom unaocznia jest jednym z ważnych środków wycho-

wawczego zwalczania kłamstwa. Oczywiście, że i nauczanie historii, czy też literatury również nastęrcza sposobność do tego rodzaju społecznego uświadomienia dziecka.

Pamiętać nakoniec należy o zasadzie, która odnosi się do każdego wychowawczego oddziaływania — jakakolwiek by była jego treść: wychowawca powinien być żywym wzorem dla wychowanka. Tylko dotrzymując zawsze słowa, tylko z całą powagą przeciwstawiając się kłamstwu, — wzbudzić można potrzebne nastawienie u swych wychowanków.

Wychowawca jest jednak tylko wykonawcą „woli” społeczeństwa. W tym społeczeństwie powinien znaleźć dla swej działalności wychowawczej poparcie, a w żadnym wypadku wpływy społeczne środowiska nie powinny neutralizująco działać na jego zabiegi wychowawcze.

To co powiedzieliśmy na wstępie o kulturoznawczym aspekcie zagadnienia kłamstwa, o kryzysie kultury współczesnej jako „kryzysie zaufania”, a dalej fakt, że w społeczeństwie współczesnym, kłamstwo „jest tak niezmiernie rozpowszechnione wśród osób dorosłych, że na wszystkich odcinkach życia społecznego na nie natrafiamy” dowodzi konieczności „przebudowania całej potocznej moralności społecznej” (Błachowski).

Duprat w pracy o kłamstwie wskazuje na społeczne źródła kłamstwa. Mogą być nimi: demagogiczna sugestia, zwracające się do bezkrytycznego tłumu, formy na pozorach opartej grzeczności, programy i hasła politycznych partyj i ugrupowań, nakoniec prasa. Konsekwentne zwalczanie kłamstwa u dzieci i młodzieży powinno zatem swoim programem objąć również przekształcenie w duchu prawdy całego wychowawczego środowiska.

BIBLIOGRAFIA.

- Dr. Heinrich Rose:** „Die Erziehung zur Wahrhaftigkeit“.
L. 1934.
- Prof Dr. Stefan Błachowski:** „Kłamstwo“. (Metody, istota i zapobieganie). „Chowanna“. Katowice. 1932.
- Franciszka Baumgarten:** „Kłamstwo dzieci i młodzieży“.
Warszawa. 1927.
- Dr. Charlotte Bühler:** „Gibt es Fälle in denen man lügen muss? Wien. 1924.
- Dr. Johann Prüfer:** „Die Kinderlüge“. Leipzig. 1932.
(Teubner).
- G. L. Duprat:** „Kłamstwo“. Studium psycho-socjologiczne.
- E. Kretschmer:** „Medizinische Psychologie“. Leipzig. 1926.
- Dr. Charlotte Bühler:** „Kindheit und Jugend“. Leipzig. 1930.
- Dr. Edward Spranger:** „Psychologie des Jugendalters“. Leipzig. 1926.
- Dr. Stefan Baley:** „Psychologia wieku dojrzewania“. Warszawa. 1932.
- Dr. Jan Kuchta:** „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna“. Warszawa. 1933. III. wyd.
- „Uczeń zuchwały“. Lwów. 1936.
- „Dziecko włóczęga“. Warszawa. 1933.
- „Dzieci trudne do wychowania“. Wykłady wygłoszone na „Ministerialnych Kursach Wychowawczych“ w Warszawie. 1931—32. (Skrypt); stąd pochodzi temat pracy i podstawowa bibliografia.