

POPUDLIVOSŤ U ŠKOLSKÝCH DETÍ

Univ. prof. Dr. ANTON JUROVSKÝ, Bratislava

Pri pozorovaní správania sa školských detí bezpečne objavujeme, že veľký počet ich skutkov sa značne líši od zralo uvážených a vôľou rozhodnutých činov dospelého človeka. Skôr sa nám zdá, ako keby sa ich skutky rodili akosi samy od seba. Neraz máme dokonca dojem, ako keby samé dieťa nebolo ani celkom zodpovedné za niektorý svoj skutok, pretože ho previedlo nie na základe chcenia, ale skôr z akéhosi vnútorného diktátu.

Príkladov na takéto činy máme v školskej praxi veľmi mnoho. Žiak napr. už v prvej triede vie, že cez vyučovanie musí sedieť ticho, že musí počúvať učiteľku, že sa nesmie obzerať, ani rozprávať so susedom. A predsa je vyučovanie odrazu vyrušené hlasným smiechom niektorého žiaka. Keď sa vec začne vyšetrovať, zistí sa, že sa žiak zasmial na niečom, čo mu pošepol sused, alebo na tom, na čo sa náhodou pozrel, alebo dokonca i na tom, čo mu náhodou prišlo na rozum. Pri napomínaní a vyhrešení žiak neraz povie, že sa on »nechcel« zasmiať, ale že mu »to len tak prišlo do smiechu«.

Alebo iný príklad. Žiak, povedzme, že i dobrý, s dobrým chovaním a s dobrým vzťahom ku kolektívu, beží po chodbe vziať si do triedy desiatu. Ide popri svojich kamarátoch, z ktorých jeden mu podloží nohu. On sa na ňu potkne a padne, na čo sa okolostojaci hlučne rozesmejú. On však, zahnanbený i nazlostený, pozbiera sa zo zeme a vrhne sa na toho, čo mu zavinil nehodu. Strhne sa z toho bitka medzi oboma, a to taká horlivá, že aj okolo idúcej učiteľke sa ledva podarí odtrhnúť bijúcich sa od seba. Pri vyšetrovaní sa však ukáže, že ten, čo začal bitku, cíti sa celkom nevinným, čo aj odôvodňuje tým, že »... ja som sa nechcel biť, ja som len šiel po chodbe, ale on mi podložil nohu...«. Aj druhý tvrdí, že sa nechcel biť, že začal ten prvý, že on mu len podložil nohu, ale to »len tak«, že mu on »... nechcel nič s tým spraviť...«.

Takých príkladov by sme mohli uviesť zo školského života veľmi mnoho. Podľa určitých údajov, ktoré máme poruke, sa ukazuje, že snád až 40 % disciplinárnych priestupkov u žiakov stredných škôl je tohto druhu. To znamená, že žiak poruší vážne školský poriadok a pri vyšetrovaní sa zistí, že ho vlastne ani »nechcel« porušiť, že to akosi »len tak«, len samo od seba u neho došlo k tomu, že vyrušoval vyučovanie rozprávaním, že sa pobil so spolužiakom, že ušiel z vyučovacej hodiny a pod. Na národných školách je u detí takých prípadov ešte oveľa viac. Preto je odôvodnené, aby sme sa s nimi zaoberali a aby sme si objasnili, o aké psychologické zjavy tu ide, a hlavne tiež, aké pedagogické problémy v sebe skrývajú.

*

Psychologickou základňou takéhoto nenadálneho alebo »nechceného« konania je mimoriadne mocný impulz či vnútorný popud, ktorý vzniká na

silný nervový vzruch. Mimoriadne silný nervový vzruch sa vyvoláva alebo mimoriadne mocným vonkajším podnetom, alebo mimoriadne mocným zosilnením indukciou patričnej časti nervového systému, teda mozgu, v ktorej sa odohráva, tak napr. pri silných citových vzrušeníach, pri mocne zdôraznených potrebách a žiadostiach, pri pevne zakorenených a citove zdôraznených návykoch, náruživostiach a pod. Príznačné pritom je, že mocný nervový popud (impulz) sa priamo vybíja do činnosti, prípadne aj bez ohľadu na vonkajšie okolnosti alebo na vnútorné motívy a rozhodnutia. Najmocnejšie sú v tomto ohľade impulzy pudové, ktoré sa presadzujú do činnosti niekedy aj bez ohľadu na prospech organizmu. Malé decko pri pohľade na niečo, čo ho veľmi zaujme a vzrušuje jeho nervový systém, siaha impulzívne za tým, i keď to preň znamená škodu, napr. popáli sa tým. Vo veľkom strachu ľudia konajú neraz tak, že tým priamo ohrozujú svoj život, na pr. v panike. Človek, trpiaci ukrutným smädom, vrhá sa na vodu, hoci vidí pri nej napísané, že je nezdravá. Človek vo veľkej zlosti vrhá sa na predmet svojej zlosti, aj keď na to neraz dopláca.

Je známe, že u dospelého človeka v jeho normálnych životných podmienkach je takéhoto čistého impulzívneho konania pomerne dosť málo. Objavuje sa skôr len v mimoriadnych životných situáciách. Pritom ale každý človek pri odrážaní okolitého sveta zažíva v sebe aj popudy ku konaniu. Tie ho pobádajú, popudzujú k tomu, aby určitým úkonom odpovedal na vonkajší podnet a tak aby udržoval svoju organickú rovnováhu vo svojich konkrétnych životných podmienkach.

No u dospelého človeka vidíme, ako prebudené popudy privádzajú do činnosti ešte aj iné oddiely vyššej nervovej činnosti. Zapájajú sa doslovne na celý obsah duševna človeka, najmä na jeho pamäť, myslenie, vedomie a tak až po spracovaní popudu týmito »vyššími« inštanciami stáva sa z neho vedomý podklad konania. Stáva sa z neho motív chcenia, ktorý sa presadzuje do činu na základe vôľového rozhodnutia.

O impulzívnom alebo popudlivom človeku hovoríme vtedy, keď sa u neho často a to aj na pomerne slabé vonkajšie podnety vzbudzujú veľmi mocné popudy ku konaniu. Je potom preň príznačné, že koná práve tak, ako mu to diktuje náhodne vzbudený mocný popud, ktorý strhuje na seba jeho činnosť a to i proti prípadným iným motívom, ba i proti učenému rozhodnutiu. Popudlivý človek teda vlastne koná tak, ako pôvodne ani nechcel. Je známe, že neraz svojich »nepremyslených« činov aj ľutuje a robí si predsavzatia, že sa už nikdy nedá strhnúť náhodným popudom, i keď ich aj napriek tomu ťažko premáha. Pri posudzovaní a spoločenskom i mravnom hodnotení jeho skutkov síce berieme do úvahy aj jeho popudlivosť a, ako hovoríme, jeho »prchkosť«, no zodpovednosti za ne ho ani tak nepozbavujeme. Keď sa dokonca nájde človek, čo ani vo vážnych veciach nevie regulovať svoju popudlivosť, považujeme to oprávnené za prejav jeho duševnej nezrelosti, za zlobu vlastnosť jeho osobnosti alebo prípadne aj za vážny jeho povahový defekt.

Keď sa teraz pozrieme, ako je to s popudlivosťou počas duševného vývinu dieťaťa, objavíme, že práve na tomto úseku prekonáva človek od svojho zrodu až do dospelosti veľmi významné zmeny. Vývojové zmeny nikde a tak ani v tejto oblasti sa však neuskutočňujú samy od seba, ani nie sú dirigované nejakými tajuplnými alebo mystickými silami; sú výsledkom rastu a vývinu telesných a nervových orgánov a hlavne tiež výsledkom pôsobenia okolitých podmienok a výchovy. Z toho vyplýva, že výchova má a musí mať záujem aj o túto oblasť popudlivosti v psychické dieťaťa, pretože svojimi zásahmi ju musí upravovať a tak dieťa viesť, aby sa práve aj po tejto stránke, od ktorej závisí jeho zrelé a uvážené konanie, stalo dospelým v plnom slova zmysle.

Oblasť vzniku konania človeka patri medzi tie jeho psychické stránky, ktoré sú najmenej len jeho osobnou alebo »súkromnou« záležitosťou. Konaním sa najčastejšie odpovedá na sociálne podnety a najčastejšie sa ním zasahuje do diania spoločnosti a do vzťahov, existujúcich medzi ľuďmi. Z toho vyplýva, že práve v konaní človeka sa najmocnejšie odráža jeho opravdivá ľudská hodnota. Viesť a vychovávať dieťa tak, aby sa svojím konaním stalo plnohodnotným, zrelým a osočným členom ľudskej spoločnosti, znamená teda plniť tú najvážnejšiu úlohu, ktorú má výchova pred sebou.

Keď teda hovoríme o popudlivosti u školských detí, dotýkame sa jednej z ústredných otázok aj našej socialistickej výchovy. Pri podrobnejšom pohľade na vec totižto zistujeme, že práve aj v tejto otázke sú zásadné rozdiely medzi výchovou vo feudalizme a kapitalizme a medzi výchovou socialistickou. Mnohí z praktických pedagógov, tak rodičov ako i učiteľov a vychovávateľov, si ich však ani neuvedomujú. Preto ako v mnohých iných otázkach, aj pri výchove vôle a konania a teda aj pri výchovnom formovaní detskej popudlivosti postupujú náhodne, podľa momentálneho nápadu a živelne.

A predsa ide tu o tak vážnu vec, že je nevyhnutne potrebné, aby si ju každý pedagóg uvedomil v plnom jej rozsahu a aby na podklade správneho poznania celej otázky mohol potom premyslene a plánovite zasahovať do nej a tak dosahovať postavených výchovných cieľov.

*

Ako nás o tom poučuje vývinová psychológia i každodenné pozorovanie, dieťa potrebuje prekonať veľmi dlhý vývoj, kým sa jeho konanie stane uvedomelým a chceným. Zo začiatku sú totižto všetky činy a úkony dieťaťa celkom impulzívne. Uskutočňujú sa na nervové popudy, prebudené nepodmienenými reflexnými spojmami. Niekoľkodňové novonarodeniatko je mokré a preto plače. Vznik jeho úkonu, plaču, je možný tak, že existuje nepodmienené, vrodené spojenie medzi senzorickou a motorickou časťou jeho nervového systému. Senzorická vetva (so zakončením v zmyslových orgánoch) dostáva sa do vzruchu dráždením vonkajšími podnetmi (chladom od vľhka, boľavosťou od zažierania kože močom). Takto vzbudený vzruch, vďaka nepodmieneným spojeniam, sa prenáša na časť motorickú, uloženú najmä vo svaloch a výkonných orgánoch, v ktorej ním vyvolané

popudy, impulzy vyvolávajú úkony: dieťa sa nepokojne pohybuje, hádže, očervenie a nadúva a napokon plače.

Aj neskoršie, ako dieťa vyrastá, môžeme pozorovať, že koná len na podklade takýchto vnútorných popudov, ktoré sa vzbudzujú ako odpovede na podráždenia jeho nervového systému vonkajšími alebo aj vnútornými, organickými podnetmi. Postupujúci vývoj tu však prináša tú veľkú zmenu, že k impulzívnym úkonom u neho dochádza nielen na podklade vrodených spojení, ale že postupne sa u neho skúsenosťou zakladajú aj spojenia nové a to v podobe podmienených reflexov. Jeho úkony a činy sa objavujú teda postupne vždy na bohatšie a pestršie vonkajšie i vnútorné podnety. Dieťa napr. plače nielen preto, že je hladné, ale aj preto, že ho neberieme z postieľky, keď už skúsenosťou prišlo na to. Touto cestou už 6týždňové dieťa sa nám usmeje, odpovedajúc na naše prihováranie; polročné dieťa siaha za tým, čo mu podávame do ruky, no postupne siaha za všetkým, čo podráždí jeho zrak, započúva sa do toho, čo podráždí jeho sluch, neskoršie sa približuje k veciam, manipuluje s nimi atď.

V priebehu 1. a 2. roka ešte viac-menej všetky činy a úkony dieťaťa majú impulzívny charakter. Dieťa robí niečo len vtedy, keď ho k tomu popudzuje jeho vnútorný impulz. Keď ten vzbudený impulz je mocný a náhly, aj jeho úkony majú ráz náhlosti, nenadálости, sily. No keď sa popud pominie, mizne aj jeho konanie. Dieťa teda počúva, pozerá, chytá, manipuluje, maškrtí, pobehuje a vôbec robí všetko to, čo mu diktujú v ňom vzbudené popudy. To trvá u neho takmer cez celý mladší predškolský vek, teda asi do konca 3. roka.

No práve v tomto veku dochádza v oblasti jeho konania ku vážnym novotám. Dieťa postupne začína totižto vkladať medzi vzbudený popud a úkon niečo, čo sa tu dostáva práve zásluhou mohutne sa rozvíjajúcich iných procesov duševných, pamäti, myslenia, pozornosti. Zreteľné nové črty dostáva tento proces od chvíle, ako dieťa na podklade svojho rozumového rozvoja je schopné odlišovať seba od okolitých ľudí a ako odrazom vzťahov, vládnuccich medzi nimi, vytvára si svoje osobné vedomie. K tomuto dochádza u normálneho zdravého dieťaťa celkom zreteľne už od konca 3. roka jeho života.

Dieťa v materskej škole je už tak ďaleko, že sa už uvedomuje ako nositeľ svojich činov. Postupne preberá i zodpovednosť za svoje konanie a najmä príberá aj vedomé dôvody pre to, že v danom prípade koná tak a nie ináč. Robí tak, pravdaze, pod zreteľným vplyvom svojho výchovného vedenia, ktoré sa aktívne a takmer pri každej príležitosti stará o to, aby dieťa prijímalo za svoje príkazy, smernice, žiadosti a zákazy ľudskej spoločnosti a aby podľa nich vedome riadilo svoje konanie. V normálnych prípadoch, teda keď sa zdravé dieťa vyvinuje pod správnym výchovným dozorom a vedením, dospieva dieťa už v tomto ohľade tak ďaleko, že už pri vstupe do školy je schopné konať uvedomele, teda na podklade chcenia, že si svoje činy napred rozmýšľí, že ich podľa uváženia vykonáva a že uvedomele nesie za ne aj zodpovednosť.

Školské dieťa teda už je schopné nahrádzať impulzívne konanie konaním premysleným a chceným. No to ani zďaleka neznamená, že by školské dieťa konalo vždy len na podklade zralého vôľového rozhodnutia. Tak ostatne nekonajú vždy ani dospelí ľudia. Aj u tých sa uplatňuje v menšej alebo väčšej miere popudlivosť, čím dochádza u nich k náhlym a neuváženým činom. U školských detí sa tak deje oveľa častejšie. Napriek tomu, že už sú schopné vôľového rozhodnutia, sú u nich impulzívne úkony ešte tak bežné, že popudlivosť v ich konaní je ešte pre ne dokonca príznačnou črtou. Stojí preto ako jedna z najvážnejších výchovných úloh školského obdobia, previesť ich popudlivosť pod moc uvedomelého a chceného konania.

U školských detí od 6. do 11. roku ponajprv často dochádza k tomu, že konajú na podklade mocného impulzu, ktorý strhuje na seba aj ich uvedomelé chcenie, ktorého sú už schopné. Najčastejšou príčinou toho býva jednoducho to, že u nich tie impulzy bývajú mimoriadne mocné. Mocné sú alebo pod vplyvom mimoriadne mocného podnetu a ním vyvolaného dojmu, ktorý spôsobuje silne indukovaný vzruch (napr. potreba pohnúť sa, povedať niečo, zasmiať sa, keď už žiak dlhý čas musel sústredene a nepohnute sedieť, ďalej pri pozeraní na niečo neobyčajného atď.); alebo impulz nadobúda na sile, keď je podložený mocnými citami (napr. citami strachu, zlosti, hanby, ale aj veselosti, roztopašnosti, komickosti atď.). Hoci školské dieťa už dobre vie, že sa cez vyučovanie neslobodno vrtieť, že neslobodno vyrušovať hovorením, smiechom, ani že sa neslobodno biť, predsa sa i nechtiac takých činov dopúšťa, keď sú navodené mimoriadne mocnými popudami.

Z výchovného stanoviska sú však impulzívne úkony u školských detí veľmi vážnym problémom, pretože sa nevyhnutne musia vyriešiť a tak odstrániť práve na národnej škole. Kým u školského dieťaťa v tomto ohľade ešte všeličo uznáme i prepáčime, prísnejší sme už pri mládeži dospievajúcej a celkom ho odsudzujeme ako nezrelosť a vývojovú zaostalosť u mládenčov a diev.

Pokúsime sa teda osvetliť si tento problém zo stanoviska psychológie výchovy a na tom základe prípadne aj vyhľadať prostriedky na jeho riešenie.

*

Ako prvý prostriedok pre regulovanie popudливosti u detí, tak predškolského ako i školského veku, ukazuje sa výchove to, čo sa v tomto prípade zdá byť to najjednoduchšie: vykoreniť, vymazať alebo potláčať samotné impulzy a tým, trebárs aj násilne, potláčať samotnú popudlivosť. Zdalo by sa to niekomu aj nemožným, no keď sledujeme výchovné spôsoby v rozličných časoch a v rozličných spoločenských formáciách, objavujeme, že skutočne násilné potláčanie popudливosti u detí bolo, a na mnohých miestach aj dosiaľ je, veľmi bežnou formou jej výchovného formovania. V neobvykle prísnej rodinnej výchove, alebo aj v ústavnej výchove, vedenej prísne, no mechanicky, podľa bezduchých šablón a len podľa litery rozkazov, skutočne sa touto cestou postupovalo a postupuje. Decko napr.

vidí koláč, nejaké ovocie alebo maškrtu, no »nesmie si ho ani všimnúť«, musí zostať pred ním chladné, musí slovom udusiť v sebe impulz, ktorý sa celkom prirodzene v ňom vzbudzuje. Alebo druhé deti ho prezývajú, vysmieávajú sa mu a robia mu všelijaké príkoria, no dieťa vedíme tak, aby si toho ani nevšimlo, aby si z toho vôbec nič nerobilo, aby na to ani len nezareagovalo a išlo si svojou cestou ďalej. Výchova teda vedie v takýchto prípadoch dieťa tak, aby dôrazne a násilne potláčalo v sebe ináč celkom prirodzené impulzy. Keď sa v ňom prebudia, nesmie si ich ani všimnúť a vymýšľajú sa tie najrafinovanejšie, no často aj tie najdrsnejšie spôsoby za tým cieľom, aby sme naučili dieťa potláčať v sebe takéto impulzy a aby sme ich v ňom v konečnom výsledku celkom vykorenili. Na koniec tu dosahuje výchova toho, že dieťa nemá v sebe nijakých »nezdravých« nápadov, ani nijakých »hriešnych pokušení«, ale že priamo, ako stroj ide za svojimi rozumovo postavenými, alebo, čo je častejšie, od výchovy prebraťmi cieľami.

Je zrejmé, že takáto výchova popudlivosti u dieťaťa je veľmi povážlivá. Môžeme ňou dosiahnuť síce navonok aj markantných výsledkov, no súčasne vyvolávame ňou veľmi povážlivé zjavy potom už nielen v oblasti vôle a konania, ale i v jeho osobnosti ako celku.

Ponajprv chybou je, keď sa popudlivosť u dieťaťa posudzuje ako výchovne a ľudsky jednoznačne negatívny zjav. Zdravá miera popudlivosti u školského dieťaťa svedčí o tom, že je ono správne začlenené do svojho okolitého sveta. Jednotlivé podnety z neho dorážajú na dieťa, privádzajú celú jeho nervovú sústavu do stavu vzrušenia, z ktorého sa práve rodia popudy ku konaniu. Keď tie vonkajšie podnety sú mimoriadne veľké, prirodzene vyvolávajú aj silné vzruchy a tak aj z nich vznikajúce popudy ku konaniu sú mimoriadne veľké. Nakoľko však u predškolského a ani u školského dieťaťa nie sú ešte dostatočne vypracované útlmové zariadenia najmä z oblastí kôrových (myslenie, sebavedomie a vôbec druhá signálna sústava), je celkom bežným a pochopiteľným zjavom, že sa mocný impulz dostáva u neho do mocného a tak aj do »nepremysleného« činu.

Keď teraz začneme výchovne pôsobiť na dieťa tak, že má a pod nátlakom drsných výchovných zákrokov aj musí potláčať v sebe každý vzruch a tým aj každý impulz, dostaneme nakoniec síce ukáznené, naoko snád i vzorné, no v podstate suché, chladné, ba až bezohľadné konanie.

O spartanskej výchove je známe, že viedla deti vládnucej triedy k neúprosnému potláčaniu aj ináč normálnych a zdravých vzruchov na dané podnety a tým aj k potláčaniu patričných impulzov ku konaniu (napr. dieťa sa muselo naučiť znášať a premáhať boľasť, zimu, ale aj súcit, ľútosť a mnoho iných ináč užťachtilých impulzov). Aj v kláštornej výchove za feudalizmu i za kapitalizmu sa deti viedli zámerne a neúprosne k tomu, aby si nevšimali, ba aby sa vôbec otupeli proti takým podnetom z vonkajška, ktoré by ich mohli nezdravo alebo »hriešne« vzrušiť, ktoré by im mohli byť pokušením a ktoré by tak mohli navodiť u nich konanie inakšie ako to, čo bolo predpísané duchovnými a vládnyimi autoritami. Napokon aj

ciele a metody tzv. kaprárskej a pružiackej disciplíny smerovali k tomu, aby dieťa »otužili«, teda aby v ňom otupili citlivosť na určité, veľmi často práve tie ľudskejšie podnety, aby ho teda »zocelili«, urobili tvrdým, a tak aby ho navykli konať nie primerane na podnet, ale podľa daného rozkazu a podľa suchej litery zákona za akýchkoľvek životných okolností.

Treba priznať, že aj takáto metóda pri odstraňovaní popudlivosti u detí môže dosiahnuť aspoň navonok veľmi prenikavých výsledkov. Už koncom školského veku možno ňou dosiahnuť, že takto otužený alebo otupený žiak je takmer nedotknuteľný proti mnohým vonkajším podnetom. Je neochvejný, pracuje ako stroj, na ktorý sa možno skoro vždy spoľahnúť. Niet u neho výkyvov ani v zlom, no ani v dobrom zmysle, rozhoduje sa a koná presne tak, ako sme ho naučili.

Ešte aj dnes v podmienkach našej socialistickej výchovy nájdeme sa vychovávateľa, čo si práve takto predstavujú výchovu vôle u dieťaťa a pritom si ani neuvedomujú, ako ďaleko sa odkláňajú od výchovných cieľov, vyplývajúcich zo socialistického humanizmu. Cieľom socialistickej výchovy predsa nie je produkovať bezduché a ľudskosti pozbavené automaty, ktoré sa ničím nevzrušujú, ale ktoré ako stroje idú vždy za cieľom výchovou predkladaným. Ako všetko v socializme, aj výchova slúži v prvom rade a hlavne človeku a to tým, že rozvíja jeho sily a schopnosti a že tak zvyšuje jeho opravdu ľudskú hodnotu.

Z tohto stanoviska je výchova vôle cestou potláčania popudlivosti celkom nepripustná. Ani v rodinnej, no tým menej v školskej výchove teda nepostupujeme tak, aby sme dieťa »otužili« a tým otupeli a urobili ho nedotknuteľným, bezcitným. Konkrétne napr. nevedieme dieťa tak, že keď mu jeho druh podloží nohu, že si toho nesmie ani povšimnúť, že sa nemá dať tým myliť pri konaní svojich povinností, že má byť proti takým vonkajším zásahom otužilá a necitlivá a že má byť nad nimi povznesený. Všetkým týmto síce v dieťati potlačujeme jeho popudlivosť, no zároveň ho tým odtrhujeme od jeho prirodzeného spojenia s jeho okolitým svetom, ba stavíme ho voči nemu do celkom zvláštneho, neprimeraného, neprírodného a koniec koncov i neľudského postoja. A práve to je najväčšou chybou a povážlivou škodou pri takej výchove popudlivosti u dieťaťa:

Niekomu sa možno bude zdať i zveličeným, čo hovoríme, avšak vo svojich psychologických dôsledkoch je to skutočne tak.

Vezmime si ešte raz citovaný príklad chlapca, vyprovokovaného k bitke podložením nohy. Neurobil by naozaj lepšie, keby si podloženej nohy ani nevšimnul, keby sa nad celý prípad povzniesol a útočníka odzbrojil práve tým, že jeho zadieranie do seba považuje pre seba za nedôstojné, ktoré je pod jeho úroveň, resp. nad ktoré je povznesený? Je známo, že tento spôsob je v takových prípadoch nielen bežný, ale aj dosť účinný. No pozrime sa bližšie naň, aké psychologické skutočnosti navodzuje.

Ponajprv v takomto prípade nad útok a útočníka povzneseného žiaka umele odtrhujeme od jeho ináč tesného a prirodzeného spojenia s jeho sociálnym prostredím a ničíme v ňom veľmi jemné a zložité pásy, ktoré ho

* pútajú na jeho žiacky kolektív. Úmyselným nepovšimnutím si útoku a povznesením sa nad útočníka vyraduje seba z dosahu jeho pôsobnosti a urobí ho tým pre seba neexistujúcim. Na útočníka je to iste veľmi účinné. Odzbrojuje ho to, i zahanbuje a odháňa. No zároveň medzi útočníkom i napadnutým to vytvára značnú priepasť, ktorá ich od seba oddeľuje.

V školskej výchove máme hodne možností pozorovať, ako sa takýmto povzneseným spôsobom niektorí žiaci vedú celkom odtrhnúť od svojho detského kolektíva. Nikdy sa nedostávajú so svojimi spolužiakmi do škriepok, ani do bitiek, nikdy sa nepotrebnú na nich žalovať, nikdy nič od nikoho nechcú, no nikomu ani nič nedajú. Ich styk s druhými deťmi je akosi len úradný. Nebývajú zamiešaní ani do rozličných kúskov v triede, no nezúčastňujú sa ani na spoločných hrách a podnikoch detského kolektíva. Keď predsa k tomu dôjde, je ich účasť pasívna a akosi len formálna, pretože sú vždy nad ostatných povznesení a teda bokom od nich. Ostatní žiaci majú k nim určitý, niekedy až úctivý odstup. Im samým to pripadá ako nejaké mimoriadne a význačné postavenie, ktoré im aspoň navonok i lichotí. Ba neraz aj učiteľ mýlne chápe situáciu a považuje ich za vážnych, korektných, ba i za vzorných žiakov. Len postupne, keď taký stav u niektorého žiaka trvá dlhšie, povedzme niekoľko rokov, zisťuje na ňom plno vážnych chýb, najmä jeho bezohľadnosť a bezcitnosť, čo sa v pokročilejšom veku ukazuje ako vážna chyba v jeho osobnosti.

Vznik takých komplikácií je psychologicky celkom pochopiteľný. Odtrhnutie sa od kolektíva, vymanenie sa zpod jeho vplyvu, nech je to už z akéhokoľvek dôvodu, je tou najpovážlivejšou vecou vo vývoji dieťaťa. Aj drsné potláčanie popudlivosti cestou vymazávania podnetov, cestou vumelkovaného povznášania sa nad ne, je výchovne práve preto nesprávne a povážlivé, že dieťa odvádza od jeho kolektíva, že ho stavia subjektívne nad kolektív a tak bokom od neho. Každý skúsený pedagóg bude súhlasiť v tom, že v oveľa lepšej situácii je žiak, ktorý pohotovo a primerane reaguje na všetky podnety svojho okolia, i na tie, čo vychádzajú od jeho spolužiakov, i keď sa sem-tam pre ne rozčúli a dostane do ťažkostí, ako žiak, čo sedí a žije v triede ako za sklenenou stenou, čo s nikým nič nemá ani zlého, ale ani dobrého.

Druhým vážnym dôsledkom bezduchého potláčania popudlivosti u detí je, že sa tým skresľuje a znetvoruje ich vzťah k okolitému svetu. Keď je dieťa prísnou výchovou vedené k tomu, že pekného jabĺčka, vábného bonbonu, čarovnej knižky si vôbec nesmie ani všimnúť, lebo »ho do toho nič nie je«, odrezáva sa tým od veľkého množstva významných podnetov okolitého sveta. Jeho okolitý svet má potom preň podnetovú hodnotu nie podľa jeho prirodzených potrieb a záujmov, ale jedine podľa toho, čo sa smie, čo sa patrí, čo je dovolené atď. Tým dieťa nielen že umele, teda pod nátlakom iných, musí v sebe potláčať mnoho zo svojej prirodzenosti, ale dostáva sa tým do celkom falošného a skresleného postoja k okolitému svetu. V ňom znehodnocuje alebo prchodnocuje jednotlivé jeho podnety a tak vlastne neadekvátne odráža v sebe okolitý svet, nesprávne ho i v sebe

spracúva, čo napokon marí jeho hodnotu ako človeka, lebo mu prekáža v adekvátnom vyrovnávaní sa so životnými podmienkami. Bezohľadne otužené, otupené a vydresírované deti, i keď zo stanoviska krátkozrakého vychovávateľa sú vzorné, predsa sú v životnom víre vlastne menej cenné. Bežným, šablonovitým podmienkam výchovy síce vyhovujú, no pri stretnutí sa s komplikovanejšími životnými požiadavkami sa najčastejšie ukazujú ako slabí, ba i celkom bezmocní.

Pri patričnej pozornosti učiteľ v škole veľmi pohotovo rozozná deti, čo boli takouto výchovou obraté o správny vzťah k okoliu. Sú to deti »vzorné«, nie popudlivé, ani výbušné. Na ich chovanie sa niet ponôš. Výchovnému vedeniu sa poddávajú veľmi ľahko. No i napriek tomu učiteľ ľahko pobadá, že čosi nie je u nich v poriadku. Svoje školské povinnosti si síce vykonávajú vzorne a predsa sú skoro celkom pasívne, neisté, ba až bojazlivé. Samé vlastne ani nepotrebnú nič samostatne chcieť, lebo robia vždy len to, čo sa im káže. Aj v styku s druhými deťmi sú nesmelé a plaché, ako keby si nikdy neboli isté v tom, čoho si vzhľadom k nim môžu dovoliť, čoho už nie, či hociaký nápad môžu previesť, alebo či je to už azda nie zakázané. To ich, prirodzene, oberá o priamy a bezprostredný styk so všetkým, čo je okolo nich. Smejú a radujú sa s ostatnými deťmi vtedy, keď to robia všetky. Ku všetkému majú odstup a tak skutočne akosi len »z druhej ruky« zažívajú všetko, čo na nich prichádza.

Je očividné, že aj takéto »vychovanie« popudlivosti dieťaťa je nesprávne, hoci práve v buržoáznych výchovných podmienkach bolo a je veľmi bežné. No je ďaleko od cieľov, ktoré si v tomto smere vedome kladie socialistická výchova. Z jej rúk musí predsa vychádzať človek s priamym a správnym postojom k okolitému svetu a so zdravým vzťahom ku kolektívu. Preto aj v tejto otázke musí vyžadovať správne cesty, ako vyviesť dieťa z jeho prirodzenej popudlivosti k uvedomenému konaniu tak, aby tým nič neštrácalo na svojej ľudskej hodnote a individuálnej bohatosti, ale **naopak** aby ju ešte zväčšovalo.

Keď k tomu chceme dôjsť, musíme si ako prvé uvedomiť, že impulzivita čiže popudlivosť je prirodzenou vlastnosťou vyššej nervovej činnosti zdravého dieťaťa. Postupne s dozrievaním nervového systému dieťa je schopné zakladať vždy viac a viac podmienených spojov, vždy jemnejšie ich diferencovať a zároveň zakladať vždy bohatšiu syntézu, ako sa to javí vo vzrástajúcom sa jeho systéme dynamických stereotypov čiže návykov. Ináč povedané, dieťa postupne s vekom viac a bohatšie vidí, počuje, viac si predstavuje, viac pamätá, viac preniká do rozličných, aj tých najabstraktnejších vzťahov, v okolitom svete myslením a — čo je práve najdôležitejšie — na tom podklade pestrejšie a bohatšie aj koná. Je tu vždy viac a viac zložiek, zodpovedných za jeho činy, až pokiaľ sa jeho konanie nestane premysleným, uvedomeným, no zároveň požiadavkám životného prostredia primeraným a plne vyhovujúcim.

Vzhľadom na rozvíjajúci sa nervový systém dieťaťa nemôžeme a nesmieme výchovného cieľa dosahovať tým, že čokoľvek z jeho duševného

bohatstva vymazávame, umrtvujeme, ako to vlastne robí výchova drílom a dresúrou. Tým, pravdaže, dieťa ochudobňujeme a doslova kaličime a oslabujeme v jeho vyrovnávaní sa s podmienkami jeho životného okolia. Hlavná úloha výchovy sa však psychologicky zakladá práve na tom, aby sme dieťa rozvinuli bohaté, no súčasne harmonicky, teda tak, aby aj pri najväčšej pestrosti a bohatosti jeho duševných prejavov bola v ňom pevná jednotiacia línia, ktorá sa zreteľne uplatňuje vo všetkých jeho životných počinoch. Tou jednotiacou líniou je práve jeho vedomie, ktoré sa u správne vychovaného a zdravo vyvinutého človeka stáva dominantnou črtou celého jeho psychična.

*

Pozrime sa teraz konkrétne, ako sa toto uplatňuje pri výchove popudlivosti dieťaťa v podmienkach školskej výchovy.

Z dosiaľ povedaného plynie, že prirodzenú popudlivosť dieťaťa nesmieme výchovou ani vykoreniť, ani zničiť a nahradiť suchopárnym systémom rozkazov, donútení a hrozieb, ako je to bežné vo výchove »otužovania« a dresúrovania. Tým dieťa ochudobňujeme, robíme nesamostatným a menej pohotovým pri zdolávaní prekážok v procese jeho vyrovnávania sa s podmienkami okolitého sveta.

Treba zdôrazniť, že najmä v školskej výchove je priamo nebezpečné, keď na dieťa pôsobíme tak, aby si určitých podnetov v okolitom svete vôbec nevšimalo, aby mechanicky (pod dojmom trestu, hrozby, rozkazu) potlačovalo ich pôsobenie na seba a tak aby sa nad určité podnety okolitého sveta »povznášalo«. Najväčším nebezpečím takého postupu je, že dieťa odtrhuje od prirodzeného spojenia s jeho kolektívom a že ho privádza do nesprávneho, vyumelkovaného a celkom falošného vzťahu ku podnetom okolitého sveta. Oba zjavy sú vo vývoji psychična dieťaťa mimoriadne povážlivé. Preto socialistická výchova popudlivosti u detí nevedie cez strohý, bezduchý a nemilosrdný systém rozkazovania a zakazovania, ale cez aktívne budovanie psychična dieťaťa a pri kladnom využívaní všetkých zložiek, ktorými len jeho nervová sústava disponuje.

Prvým konkrétnym krokom k tomu pri formovaní popudlivosti dieťaťa je, že pôsobíme naň tak, aby postupne zapájalo prebudené impulzy (popudy) na širšie javy vo svojom psychične. Teda hlavne poučovaním, rozširovaním vedomostí a skúseností dieťaťa pôsobíme naň tak, že nenadále prebudený impulz uňho nezostane sám, izolovane podkladom pre jeho konanie, ale že strhne so sebou aj všetky ostatné duševné stránky,

V príklade so žiakom, vyprovokovaným do bitky, dostávame sa do žiadúceho stavu vtedy, keď sa síce uňho vzbudí, prirodzene, aj veľmi mocný popud, z ktorého by ihneď mohlo vzniknúť aj celkom nepremyslené, ba až divoké konanie, no jednako chlapec je už dosť vyspelý a preto prebudený impulz strhne so sebou aj ostatné duševné procesy. Tým sa na chvíľočku zabrzdí a zároveň púšťajú sa do rýchlej činnosti aj iné duševné stránky. Chlapec si napr. všimne lepšie, kto mu to vlastne nohu podložil, a blesku-rýchle usúdi, či podľa svojho vzťahu k nemu mu to spravil zlomyseľne

alebo »len tak«, teda zo žartu. Všimne si, či ostatní chlapci, čo sú pri tom, sa na tom zasmejú ako na dobrom žarte, alebo či v tom nie je ich zlomyseľný zámer vysmiať sa mu. Berie do úvahy aj celkovú vonkajšiu situáciu, teda že je to v škole, na chodbe, kde je zakázané biť sa a kde sa hocikedy môže objaviť učiteľ. Ba berie do úvahy i to, že sa to vôbec nepatrí, najmä nie jemu ako vzornému pionierovi, a že si to s útočníkom môže aj ináč a inokedy dať do poriadku atď., atď. Také a podobné procesy prebehnú na vzbudený impulz v psychické chlapca. Ich výsledkom je, že i keď prebudený popud bol veľmi mocný, predsa sám nepodmienil priame a nepremyslené konanie, ale sa stal východiskom konania premysleného, situácii primeraného a aj jeho osobným potrebám zodpovedajúceho.

Kým u detí predškolského veku ide ešte takéto vedomé riadenie popudlivosti dosť ťažko, u detí školského veku je práve najprihodnejšia doba na jeho pestovanie. Prudký rozvoj ich základných duševných procesov, ku ktorému uňho dochádza pod vplyvom školského vyučovania, umožňuje školskému dieťaťu stále hlbšie prenikať do vzťahov medzi javmi okolitého sveta, i do vzťahov ľudských a spoločenských. Na tom podklade dieťa viac vie, viacerým veciam a vzťahom rozumie a tým dôkladnejšie a prenikavejšie si uvedomuje aj svoje postavenie k okolitému svetu, ku svojmu kolektivu a ku spoločnosti ľudskej vôbec. Prichádza teda aj ku pochopeniu svojej úlohy vzhľadom na druhých ľudí a ku premysleniu si dosahu, aký má na nich jeho konanie.

Za takého duševného stavu sa teda školské dieťa celkom prirodzene pozastavuje svojou pozornosťou aj pri svojej popudlivosti a pri svojich činoch, ktoré z nej vznikajú. Aj samé, a to pomerne dosť zavčasu, prichádza na to, že popudlivosť a najmä činy, ktoré z nej vznikajú, nie sú správne. Veď aj samé hovorí pri vyšetrovaní takých skutkov a priestupkov: »Ja som sa nechcel biť, ale keď on mi nohu podložil...«; alebo: »Ja som nechcel ísť, ale keď on mi povedal, aby sme šli...«

Dieťa v školskom veku teda už samé objavuje svoju popudlivosť ako niečo, s čím to nie je celkom všetko v poriadku, ako niečo, z čoho má hodne neprijemností a s čím sa teda nevyhnutne musí čo najskôr sám vyrovnáť. Skutočne samé si kladie aj vedomý cieľ nerobiť už nabudúce tak nepremyslene a hlúpo, rozmyslieť si to. Zprvu sa o to usiluje skôr len akosi nenápadne, na najkrikľavejších a najťažších zvládnuteľných prípadoch (napr. nezamiat sa, neprehovoriť, nezobrať, ale si pýtať, neodísť, ale sa spýtať, či to možno atď.). No postupne vedome vynakladá a to neraz aj dosť veľké vôľové úsilie na to, aby si každé konanie už napred rozmyslelo, aby nepodľahlo ani tomu najzvodnejšiemu pokušeniu bez premyslenia a tak aby vôbec vylúčilo u seba všetky prenáhlené a nepremyslené činy. Ako vidieť, vylučuje ich nie tým, že jednoducho zatvára oči a uši pred nebezpečnými podnetmi a pokušeniami z okolia, ani nie tak, že by len nejak mechanicky, teda len na podklade vydresírovanej, otuženej »tvrdej« vôle potlačovalo v sebe prebudené impulzy; ale tak, že i pri celej šírke a plnosti svojho zažívania okolitého sveta svoje prebudené impulzy zapája do celej

šírky svojho bohatého duševného toku a že ich tak až po patričnom prepracovaní vteľuje do skutkov.

Učebný proces v škole mu je v tom dobre nápomocný už tým, že mu sprostredkuje množstvo vedomostí a tak ho duševne nesmierne obohacuje a umožňuje mu tým zaujať k celému okolitému svetu nové, prehĺbenejšie a prenikavejšie stanoviská. Avšak naplno sa tu dosahuje želaného výsledku len vtedy, keď učenie nie je samoúčelným, ani len formálnym, ale keď naväzuje na prirodzené vekové zvláštnosti a potreby detí, a keď ich tak od reálneho sveta neodďaľuje, ale ešte viac naň pripútava. Potom aj výsledky takého učenia nie sú len formálnymi, ale v plnom slova zmysle operatívnymi, teda takými, že nimi žiak pohotovo a aktívne zasahuje do riešenia všetkých svojich aktuálnych životných situácií. Veľmi vážnou jeho životnou otázkou je, pravdaže, otázka jeho činov a chovania sa. Preto vyzbrojený operatívnymi vedomosťami vždy prenikavejšie spracúva aj svoje nenadále a mocné popudy ku konaniu a reguluje ich tak, že tým netrpí škodu, ale že aj konaním podľa nich sa ešte viac duševne vzráha.

Okrem toho sú tu priame výchovné zásahy školy a učiteľa do popudlivosti školských detí. Patričnú cenu majú aj obvyklé disciplinárne prostriedky, ak sú správne používané, ako sú napomenutie, vyhorenie, pokarhanie, rozličné tresty ako vylúčenie z kolektíva, pracovné, telesné, zákaz alebo odobratie nejakej výhody atď. U všetkých vystupuje psychologicky do popredia fakt, že sa k nesprávnemu činu pripája v skúsenosti žiaka nepríjemný zážitok, či už v podobe zahanbenia pred učiteľom, spolužiakmi alebo rodičmi, či v podobe nepríjemnosti pri strate výhody, práva, alebo aj v podobe telesnej bolesti. Pre popudlivé konanie majú ten význam, že práve nepríjemnosť nimi spôsobená, je jediným z tlmivcov slobodného priebehu a výbuchu popudlivosti a preto jej bránia uplatnení sa.

No k týmto prostriedkom pôsobenia na popudlivosti, ktoré sú svojou povahou viac-menej zabraňujúce a teda negatívne, priberá učiteľ ešte aj veľmi mocné aktívne prostriedky. Patrí k nim najmä riadenie konania žiakov cestou uvedomelej a uváženej vôle, teda cestou pôsobenia na druhú signálnu sústavu. Hneď však musíme vystrihať pred verbalistickým, teda iba slovným a fráзовitým predkladaním poučiek o konaní a tak isto pred prázdny, mechanickým a napokon pre žiakov aj nudným moralizovaním.

Dieťa potrebuje poučenie o tom, ako konať v ktorých situáciách; potrebuje aj rozumne rozložiť a rozobrať svoje činy, najmä čo sa týka ich vzniku, ich motívov, ale prirodzene aj ich dôsledkov. Učiteľ to robí nie mnohoslovným a fráзовitým, ale priliehavým a na koreň idúcim rozborom konania žiaka a slovným rozkladom konania, zrozumiteľným pre žiakov. K tomu pridáva nutné poučenie, ako sa v danej situácii malo konať, pričom taktne a vážne môže poukázať na skvelé a hrdinské vzory konania iných ľudí, vzatých najlepšie z prostredia blízkeho dieťaťa. Psychologicky veľmi účinný prostriedok sa mu núka vtedy, keď do posudzovania a hodnotenia činov daného žiaka zainteresuje aj ostatných žiakov a keď sa teda dáva vyjadriť o nich žiackemu kolektívu. Má to mocný účinok nielen na postihnutého,

ale aj na ostatných žiakov, lebo takto všetci aktívne spolupracujú na tom, ako sa človek v istých situáciách má ovládať a premyslene konať.

Pozitívnu účinnosť má tu len celkom jasné, konkrétne a žiakom zrozumiteľné poučovanie; suchopárne, ba neraz až remeselné vyhrešenia, »kázne« a moralizovania sú naproti tomu psychologicky pomerne málo účinné. Na svojej účinnosti, aspoň zvonkajška, získavajú len vtedy, keď sa k nim pripája tvrdý systém trestov, neúprosne rozdeľovaných; no v tomto prípade sa vlastne dostávame do výchovy vymazávania a dresúry.

Pri práci so školskými deťmi treba mať neustále na pamäti, že skutočne ešte mnoho ich činov i »kúskov« je len výsledkom ich zvýšenej popudlivosti. Pri správnom výchovnom pôsobení na ňu je preto potrebné, aby učiteľ rátal s popudlivosťou ako s veľmi bežnou príčinou ich konania. Dokonca aj sám žiak zreteľne odlišuje u seba činy, ktoré fakticky »nechcel« previesť, ktoré urobil — ako sa to výstižne povie — »len tak«, alebo ku ktorým bol strhnutý, a na druhej strane také, ktoré vyprýštili z jeho zlej vôle, ktoré vedome urobil zle, alebo ktoré vedome omeškal urobiť. Celkom ináč sa aj žiak díva na to, keď domácu úlohu nemá preto, že na ňu zabudol, alebo preto, lebo sa mu nechcelo ju spraviť. Tak isto vyrušovať vyučovanie môže žiak hovorom, smiechom, obzeraním sa, robením niečoho iného pod lavicou priamo preto, že sa mu nechce sledovať vyučovanie, že vzdoruje učiteľovi a jeho rozkazom a že vôbec je úmyselne neporiadny, z čeho sa dokonca aj sám môže cítiť hrdinom. No vyučovanie môže rušiť aj čisto impulzívnym konaním, teda že sa zasmieje, že sa obzrie za niečím nápadným, že nahlas prehovorí, hoci nebol vyvolaný ai.

Žiaci sú obyčajne dosť citlivo dotknutí, keď učiteľ posudzuje i trestá tieto ich náhodné, náhlým popudom vyvolané činy práve tak prísne ako tie, čo vyvierajú z ich zlej vôle, z ich zlého úmyslu. Vidia v tom — a zo svojho stanoviska celkom oprávnené — nespravodlivosť, keď sú tak isto, ba neraz možno i prísnejšie potrestaní za to, čo fakticky »nechceli« spraviť, ako za to, čo bolo výsledkom ich zlého úmyslu. Aby k takým zjavom nedochádzalo, učiteľ musí vedieť veľmi citlivo posúdiť, čo u žiaka bolo fakticky len popudlivým konaním a čo bolo jeho zlým úmyslom. Musí preto najmä na národnej škole doslovne rátať aj s činmi a kúskami detí, ktoré sa rodia z náhle podnietenej popudlivosti. Musí si tiež uvedomiť, že také impulzívne činy, aj keď sa mu niekedy tak zdajú, nie sú namierené ani naň osobne, aby ho napadali, ani nie sú hneď zlomyseľnými a vypočítanými kúskami detí, ale že sú práve ešte v tomto veku tak bežným zjavom, že stojí pred ním ako jeho vážna výchovná úloha, pomôcť deťom sa s nimi vyrovnáť.

Povedané sa týka všetkých školských detí, no prirodzene aj tu záleží na zvláštnom usposobení ich nervovej sústavy, ktorá je nositeľom všetkých týchto zjavov. Podľa Pavlovovej typologie neposednosťou a popudlivosťou sa vyznačuje najmä silný, nevyrovnaný, vzrušivý, tzv. neudržateľný typ, analogický starému cholerickému temperamentu. Učiteľ preto zaostrie osobitne svoju pozornosť práve na takéto výbušné a neposedné

typy detí. Na ne pôsobí najmä aj vzdelávaním, poučovaním a rozumným regulovaním ich konania, aj pomocou disciplinárnych prostriedkov.

No nespúšťa zo zreteľa ani všetkých ostatných žiakov, u ktorých sa hocikedy môže objaviť nenadály impulzívny skutok. Na všetkých, a to aj cestou kolektívneho uvedomovania pôsobí tým smerom, aby v nich pestoval uvedomelý a jasný vzťah ku vlastnému konaniu, pri ktorom sa popudlivosť stráca nie potlačovaním a ochudobňovaním dieťaťa, ale tým, že ho ešte plnšie spája s podnetmi okolitého sveta.

*

Popudlivosť čiže impulzivnosť u školských detí je práve preto závažným psychologicko-pedagogickým problémom, že zvädza k naoko ľahkému, no súčasne aj k veľmi povážlivému a cieľom socialistickej výchovy vonkoncom nezodpovedajúcemu riešeniu. Z celej našej úvahy vyplýva, že drsné a mechanické potláčanie popudlivosti u dieťaťa najmä drilom, dressúrou a bezduchým disciplinovaním môže ho síce pozbaviť výbušnosti a popudlivosti, no zároveň ho privádza do skresleného a neprimeraného postavenia tak voči kolektívu ako i voči ostatným podnetom okolitého sveta. Ináč povedané, taká výchova popudlivosti dáva ako výsledok síce »otužilých« a ukázaných, no pritom suchých a bezduchých automatov, pozbavených ľudsky teplého vzťahu ku svojmu kolektívu a k druhým ľuďom vôbec, no súčasne aj narušených čo do svojho adekvátneho postoja voči podnetom okolitého sveta. — To, pravdaže, celkom protirečí cieľom socialistickej výchovy, ktorej ide o výchovu človeka slobodného, samostatne a uvedomele konajúceho a s ľudsky teplými i bohatými zväzkami adekvátne spojeného so svojimi druhmi, so svojím kolektívom a vôbec so všetkými podnetmi okolitého sveta.