

Dyscyplina w wychowaniu – kategoria zapomniana?

Problemy dyscypliny dzieci i młodzieży w szkole i rodzinie należą do ważnych obszarów rozważań naukowych i znaczących aspektów życia codziennego. Dyskusje wokół tych zagadnień są burzliwe. Przyczyną tego są zazwyczaj różne sposoby myślenia o źródłach niewłaściwych zachowań, mechanizmach ich narastania i celach, do których mają prowadzić. Niniejsze rozważania będą dotyczyły problematyki dyscypliny w wychowaniu dzieci i młodzieży zarówno w domu rodzinnym, jak i w szkole. Autorki podjęły próbę odpowiedzi na następujące pytania: Czym jest dyscyplina i jakie są podejścia do tego zagadnienia (co jest istotą dyscypliny)? Jak problem dyscypliny (w tym swobody i wolności) postrzegany jest w pedagogice? Czy można się obejść bez dyscypliny w wychowaniu, co w wychowaniu zamiast dyscypliny? Jak utrzymywać dyscyplinę w szkole?

„Dyscyplina” jest kategorią niejednoznacznie określaną. Różne też są podejścia do tego zagadnienia. Ks. Stanisław Kulpaczyński [2003, s. 177-178] (nawiązując do Stanisława Kamińskiego) zauważa, że „dyscyplina” to słowo, które może mieć potrójne znaczenie. Po pierwsze, może oznaczać dział nauki, techniki, sportu, także samo nauczanie i ćwiczenie się w czymś oraz biegłość w nauce; po wtóre, można ją rozumieć jako podporządkowanie się przepisom porządkowo-organizacyjnym, karność, formację subiektywną ukształtowaną przez te reguły; można w tym przypadku mówić o dyscyplinie wewnętrznej, opanowaniu, o obiektywnym porządku wytworzonym dzięki tym regułom; po trzecie, dyscyplina znaczy tyle samo co bicz, jakim posługiwano się w celach ascetycznych (np. w zakonach), w stosowaniu praktyki biczowania, w osobistym umartwieniu lub też bicz o paru rzemieniach, który wisiał w dawnych domach, a nawet szkołach i służył rodzicom oraz nauczycielom do karania różnych wykroczeń dzieci i uczniów.

Termin ten może nam kojarzyć się z różnymi obszarami działalności człowieka. Można to dostrzec w rozumieniu tej kategorii w literaturze. Zdaniem Stefana Mieszalskiego [1997, s. 85] należy mówić, że ktoś ma na przykład dyscyplinę wewnętrzną albo językową, czy też jest wewnątrznie zdyscyplinowany. W ten sposób, używając słowa „dyscyplina”, opisujemy czyjeś indywidualne cechy, takie jak uporządkowanie myślenia, jego rzeczowość, precyzję języka, wewnętrzną opanowanie, pilność i samokontrolę. Według Marion Lemper-Pychlau dyscyplina to: „zachowanie, w którym przykłada się szczególną wagę do porządku, pojmowanego w aspekcie zewnętrznym i wewnętrznym. Porządek zewnętrzny dotyczy uporządkowanego działania, a z nim wiąże się przestrzeganie reguł, zdolność dostosowania się do grupy, dopasowanie

własnego zachowania do danego celu. W przypadku porządku wewnętrznego chodzi o uporządkowane myślenie i działanie, co odnosi się do takich zdolności, jak odróżnienie rzeczy ważnych od nieważnych, sporządzenie dla siebie planów postępowania, podejmowanie decyzji spośród różnych alternatyw, a także radzenie sobie z własnymi uczuciami. Porządek wewnętrzny i zewnętrzny często wzajemnie się warunkują” [2004, s. 8].

W ujęciu słownikowym, ale odnoszonym do rozważań pedagogicznych, dyscyplina to: „(1) podporządkowanie się normom regulującym stosunki w danej zbiorowości: w rodzinie, grupie uczniowskiej, klasie szkolnej, organizacji; (2) gałąź wiedzy” [Okoń, 2001, s. 84]. Szczególną postacią dyscypliny jest świadoma dyscyplina, która oznacza: „przestrzeganie przez jednostkę bądź grupę społeczną zasad postępowania, których wartość bezspornie uznaje”. Świadoma dyscyplina jest przeciwieństwem dyscypliny opartej na zmuszaniu do przestrzegania norm, które jednostka lub grupa uznaje za niesłuszne (niesprawiedliwe). Szanse wprowadzania świadomej dyscypliny są większe w szkole czy też w rodzinie, w której między systemami wartości reprezentowanymi przez nauczycieli i uczniów oraz rodziców i dzieci nie ma większych rozbieżności. Podstawą wprowadzenia świadomej dyscypliny w tych środowiskach jest proces wychowawczy, polegający na traktowaniu dzieci i młodzieży jak partnerów, którym należy okazywać szacunek i równocześnie stawiać odpowiadające ich możliwościom wymagania [tamże, s. 349].

W przytoczonych ujęciach wyraźnie zaznaczają się trudności w zdefiniowaniu interesującej nas kategorii. Mimo to można zauważyć, że w różnych definicjach używa się takich określeń, jak: podporządkowanie się normom i przepisom, karność, rygor, ustalony porządek. W określeniach tych zwraca się uwagę zarówno na cechy jednostek czy grup społecznych, jak i na cechy sytuacji społecznej. W opinii S. Mieszalskiego dyscyplinę można również opisywać poprzez obserwowane zachowania jednostek, np. zaangażowanie uczniów w wykonywanie zadań i niezakłócanie pracy na lekcji [1997, s. 86].

Często też dla uporządkowania myślenia o dyscyplinie w piśmiennictwie pedagogicznym rozróżnia się trzy podstawowe, a jednak różniące się podejścia do tego problemu:

- **behavioralne**, gdzie dyscyplina jest rozważana w kategoriach niewłaściwych zachowań, które można wzmocniać lub wygaszać;
- **systemowe** – w którym uczeń traktowany jest jako jeden z elementów systemu szkolnego, a problemy dyscyplinarne wynikają z mało efektywnego funkcjonowania tego systemu;
- **humanistyczne** – zwracające uwagę na indywidualność i неповtarzalność zachowań jednostki [Krzywosz-Rynkiewicz, Nowicki, 1996, s. 9].

W podejściu behawioralnym zwraca się uwagę na zależności pomiędzy zachowaniem a reakcją ze strony środowiska. Naczelną zasadą tego podejścia jest przekonanie, że wszystkie zachowania są wyuczalne. Oznacza to, że nie pojawiają się nagle, a to, czego się uczymy, zależy od naszych codziennych doświadczeń. Ponieważ zachowanie podlega prawom uczenia się, to można je zmienić – wzmocnić lub wygasić – dowolnie manipulując nagrodami lub karami. Zachowanie, które jest nagradzane, ma skłonność do powtarzania się, podczas gdy zachowanie niewzmacniane lub karane stopniowo zanika. Każde zakłócające zachowanie ucznia determinowane jest w istotnym stopniu zachowaniem nauczyciela lub też innych uczniów w klasie. Dochodzimy w ten sposób do sedna idei behawiorystów: każde zachowanie można stworzyć i podtrzymać. Nauczyciel, który chce stworzyć dobre warunki do utrzymania dyscypliny w klasie, powinien w umiejętny sposób stosować wzmocnienia (nagrody lub kary), aby właściwe zachowania występowały jak najczęściej [tamże, s. 9-11].

Zwolennicy podejścia systemowego (ogólnoszkolnego) nieco odmiennie patrzą na niewłaściwe zachowanie ucznia. Uważają, że jest ono wypadkową zależności zachodzących w środowisku szkolnym i domowym. Środowisko, w którym funkcjonuje uczeń, składa się z czterech podstawowych elementów: ucznia, nauczyciela, szkoły jako instytucji oraz środowiska domowego (rodzice i opiekunowie). Główna teza tego podejścia sprowadza się do twierdzenia, że efektywne kierowanie klasą jest możliwe dzięki współdziałaniu tych elementów. Radzenie sobie z zakłócającym zachowaniem zależy od dobrej strategii i stylu nauczania, pozytywnej i spójnej polityki dyscyplinarnej aprobowanej przez szkołę oraz akceptacji rodziców dla tego podejścia. Zwolennicy tego stanowiska koncentrują się bardziej na tym, jak zapobiegać występowaniu zakłóceń niż jak reagować na nie czy korygować je, gdy zaczynają występować. Powinno się więc doprowadzić do takich zmian w szkole, które zapobiegą wystąpieniu problemów dyscyplinarnych lub, w przypadku ich wystąpienia, pozwolą zredukować zakłócające zachowania i ich niewłaściwy wpływ na innych. Zmiany te są możliwe dzięki przyjęciu założenia, że uczeń poszukuje akceptacji, poczucia przynależności do grupy i chce osiągnąć sukces, natomiast nauczyciel dąży do osiągnięcia kontroli nad klasą i nad sobą w celu efektywnego nauczania. Zdaniem zwolenników tego podejścia, nauczyciel mający problemy z utrzymaniem dyscypliny w klasie nie jest w stanie rozwiązać ich efektywnie, pracując tylko „na własną rękę”. Praktyczne zastosowanie tego nurtu wymaga współpracy pomiędzy nauczycielami, dyrekcją szkoły, uczniami i rodzicami [tamże, s. 11-13].

Natomiast w podejściu humanistycznym człowiek traktowany jest jako jednostka dążąca do samodoskonalenia. Jego natura jest uwarunkowana dziedzicznie, ma silną tendencję do utrzymywania się i niepoddawania zmianom. Problemy z

dyscypliną (rozumianą tu jako samodyscyplina) wynikają z oddziaływań sił zewnętrznych, które udaremniają, zakłócają lub tłumią naturalny pęd ku doskonaleniu, wiedzy i rozumieniu. Jednostki odczuwają lęk, ponieważ brak im poczucia bezpieczeństwa, poczucia sprawności, ponieważ czują się niekochane i bezwolnie kierowane przez innych. Osłabienie czy wyeliminowanie zachowań niewłaściwych i wywołanie zachowań pożądanых jest przede wszystkim kwestią usunięcia obaw, które blokują naturalną tendencję rozwoju. Można te niepożądane zachowania przezwyciężyć poprzez wzrost samowiedzy, samoświadomości i samoakceptacji. Wszystkie działania mające na celu pozytywne zmiany powinny dostarczać sposobności do poznawania samego siebie. Zadaniem nauczyciela jest pomóc uczniom w rozwoju samodyscypliny i świadomości własnych zachowań. W związku z tym nauczyciel powinien umieć nie tylko mówić, ale także słuchać uczniów, aby lepiej ich poznać. Poprzez refleksję nad własną praktyką powinien też poznawać siebie i doskonalić własny warsztat. Refleksyjny praktyk nie stosuje twardych i niezmiennych zasad: jego postępowanie jest elastyczne. Ma to związek z niepowtarzalnością uczniów i z ich zachowaniem, wpływającym zawsze z innych przesłanek. Jeżeli uczniowie zostaną zaakceptowani takimi, jakimi są, to dorosły może im pomóc lepiej zrozumieć samych siebie i w konsekwencji będą oni efektywniej funkcjonować w swoim środowisku [tamże, s. 13-14].

Każde z podejść wysuwa na plan pierwszy jakiś aspekt problemu dyscypliny w szkole, a także uzupełnia niedostatki pozostałych. Tym samym można uznać je za stanowiska raczej komplementarne wobec siebie niż alternatywne. Samemu dorosłemu pozostaje do rozstrzygnięcia pytanie, w jakich sytuacjach wygodniej mu skłaniać się ku bezpośredniej modyfikacji zachowań dzieci i młodzieży, w jakich dążyć do stworzenia warunków sprzyjających wzajemnemu porozumiewaniu, a w jakich wreszcie zdecydować się na manipulowanie elementami klasy szkolnej czy szkoły jako systemu.

Dyscyplina, będąc kategorią pedagogiczną, niejednokrotnie kojarzyła się i nadal kojarzy się z niezbyt sympatycznymi doznaniem. W szczególności dotyczy to dyscypliny w perspektywie pedagogiki tradycyjnej. W opinii Ewy Muszyńskiej sprowadzała się ona do przedstawiania dziecku norm i zasad postępowania we wszystkich sferach jego aktywności i skłaniania go do posłuszeństwa. W najbardziej skrajnych postulatach pedagogów stojących na gruncie tej pedagogiki, skłanianie dziecka do posłuszeństwa może odbywać się z zastosowaniem wszelkich metod przymusu, z włączeniem także kar cielesnych. Postulaty te wynikają z przekonania, że dzieci rodzą się ze złymi skłonnościami bądź z brakiem dobrych, należy więc te złe wykorzeniać, a dobre kształtować. Kształtowanie woli dziecka jest zatem jednym z najważniejszych celów wychowania i powinno zacząć się już we wczesnym

dzieciństwie. W realizacji tego celu pomóc mają konkretne wskazówki. Najważniejsze wśród nich to ustalenie z góry rozsądnych wymagań i egzekwowanie ich w sposób zdecydowany [1997, s. 75-76]. Najogólniej można stwierdzić, że pedagogika tradycyjna odnosi się zdecydowanie negatywnie do postulatów rozszerzenia swobody dziecka w relacji z dorosłymi, zwłaszcza wychowawcami. Relacje te powinny być ukształtowane na zasadzie posłuszeństwa dziecka wobec woli rodzica, wychowawcy czy opiekuna. Zaś prawem, ale i obowiązkiem tych ostatnich jest wolę swoją na dziecku, w imię jego dobra, wymuszać [tamże, s. 76]. Do pedagogiki konserwatywnej należało więc żądanie bezwarunkowego posłuszeństwa, ostry rygor, kary cielesne, ignorowanie dziecięcych potrzeb oraz ograniczenie samodzielnego myślenia.

Stare ideały wychowawcze „dyscypliny i porządku” nie przydają się już w demokratycznym społeczeństwie. Nowoczesne rozumienie wychowania nie da się już pogodzić ze starym pojęciem dyscypliny. Dzisiaj rodzice i wychowawcy obawiają się, że poprzez autorytarne żądanie dyscypliny podziałają hamująco na rozwój dziecka i utrudnią mu rozwijanie osobowości. Dlatego wolą zrezygnować z żądania zdyscyplinowanego zachowania. Chcą dać swemu dziecku całkowitą swobodę, aby mogło rozwijać się w odpowiedni dla siebie sposób i stało się sobą, zamiast produktem rodzicielskich lub społecznych wymagań [Lemper-Pychlau, 2004, s. 53]. W jednym ze skrajnych stanowisk w sprawie swobody dziecka głoszona jest nie tylko potrzeba, ale i konieczność pozostawienia mu całkowitej swobody. Najbardziej radykalni współcześni przedstawiciele tego nurtu, antypedagodzy, sprzeciwiają się jakimkolwiek sposobom oddziaływania na dziecko. Pedagogika, ich zdaniem, powstała na gruncie błędnego twierdzenia, że człowiek nie może od samych narodzin wiedzieć, co dla niego jest najlepsze. Tak więc dorośli muszą decydować za dziecko. Twierdzeniu temu przeciwstawiają przekonanie, że każdy od urodzenia sam odczuwa, co jest dla niego najlepsze [Muszyńska, 1997, s. 68]. Wykluczają więc jakiegokolwiek próby wywierania wpływu na dziecko. Wychowanie jest, według nich, przestarzałą historycznie formą relacji między dorosłym a dzieckiem, niszczy ono konstruktywność dziecka, spycha je w przepaść nieufności przed sobą i innymi, powodując zarówno nienawiść do siebie, jak i wyrażającą się w gotowości do wojny – nienawiść społeczną. Antypedagodzy z całą mocą postulują życie „wolne od wychowania” [Schoenebeck, 1994, s. 22-24]. W miejsce tradycyjnego wychowania, proponują towarzyszenie dziecku, wspieranie go w tych poczynaniach, które ono samo wybiera i samo realizuje.

Racjonalne stanowisko jednak w tym nurcie myślenia zajmowali klasycy pedagogiki humanistycznej. Jak podkreślał Sergiusz Hessen, od przymusu nie da się uciec. Przymus musi towarzyszyć swobodzie. Zdaniem tego autora, dość szybko przekonują się o tym praktycy – nawet ci, którzy wprowadzają do wychowania maksymalną swobodę. Do grupy tej należy Aleksander Neill, który przez kilkadziesiąt

lat pracował z dziećmi, stwarzając im w Summerhill środowisko przepojone atmosferą radości i swobody. Propagował wolność od jakiegokolwiek indoktrynacji religijnej, moralnej czy politycznej, wolność od urabiania charakteru. W Summerhill nie było przymusu szkolnego. Dzieci mogły nie przychodzić na lekcje, miały prawo wyboru takiej aktywności, która im aktualnie odpowiadała. Neill dawał dzieciom wolność, bo wierzył, że wolność ma moc terapeutyczną i daje dobre rezultaty. Równocześnie wyraźnie podkreślał – „wolność oznacza robienie tego, co się komuś podoba, dopóki nie narusza się wolności innych”. Przestrzegał rodziców: „dziecku nie powinno się pozwalać na naruszenie osobistych praw innych ludzi. Rodzice, którzy nie chcą zepsuć swoich dzieci muszą rozróżniać rozwydrzenie i swobodę” [Neill, 1994, za: Bińczycka, 1997, s. 26].

Podobne stanowisko zajmował Janusz Korczak. On także z niepokojem pisał o zniewoleniu dziecka przez tradycyjny system wychowawczy: „cała potworna maszyna pracuje długie lata, by kruszyć wolę, miąć energię, spalać siłę dziecka na swąd” [1992, s. 41]. Dlatego podkreślał: „to nie czyzy frazes, gdy mówię: szczęście dla ludzkości, że nie możemy zmusić dzieci, by ulegały wpływom wychowawczym i dydaktycznym zamachom na ich zdrowy rozum i zdrową ludzką wolę” [tamże, s. 38]. Równocześnie w tym samym tekście *Jak kochać dziecko* autor pisał: „więc na wszystko pozwalać? Przenigdy, z nudzącego się niewolnika zrobimy znudzonego tyra (...). Pozwalając na wszystko baczmy, by dogadzając zachciankom tym usilniej nie dławić chęci. Tam osłabiamy wolę, tu ją zatruwamy” [tamże, s. 41-42]. Jak widać, J. Korczak dobrze wyczuwał rolę ograniczeń i potrzebę przymusu. Stąd też wprowadził do społeczności dziecięcej Sąd Koleżeński, który stał na straży praworządności, wydawał wyroki, gdy wspólnie ustalone reguły współżycia były łamane, gdy silniejszy chciał krzywdzić słabszego [za: Bińczycka, 1997, s. 27]. Jak podkreśla M. Lemper-Pychlau, dyscyplina i porządek są więc pożądane także w przypadku wolności. Potrzebny jest nam porządek w myśleniu odnośnie własnych i cudzych potrzeb (czego potrzebuję? czego potrzebuje druga osoba?) oraz granic (co mi wolno? czym ograniczam wolność drugiej osobie?). Karność wchodzi w grę tam, gdzie w zdyscyplinowany sposób kierujemy się tymi potrzebami i granicami oraz istotnie według nich kształtujemy nasze postępowanie [2004, s. 56].

System kształcenia wolny od przymusu propagowała także Maria Montessori. U jego podłoża tkwi założenie, że dziecko posiada naturalną potrzebę aktywności poznawczej, na której można budować proces nauczania. Jeżeli jednak aktywność miałaby podlegać ukierunkowaniu, konieczne jest tworzenie dziecku aktywnego otoczenia, a więc otwieranie przed nim dostosowanych do jego potrzeb „okazji” do działania. Nie mogą one jednak w żadnym wypadku być elementem przymusu lub ucisku. Są jedynie swoistymi ofertami, z których może korzystać według swojej woli.

Tak więc oferta stanowi pewien sposób inspirowania i kierowania rozwojem dziecka bez ograniczania jego swobody. Na tej zasadzie opracowano wiele różnych koncepcji szkoły lub wychowania [za: Muszyńska, 1997, s. 73]. Należy jednak zaznaczyć, iż swoboda dziecka w koncepcji wychowania i kształcenia Neilla, Montessori i innych przedstawicieli pedagogiki humanistycznej ma inne oblicze niż ta, która jest udziałem dziecka w koncepcjach antypedagogów. Można powiedzieć, że wychowanie i kształcenie w tej pedagogice nastawione jest na pogodzenie zasady poszanowania prawa dziecka do swobody z jednoczesnym aktywnym wspieraniem, aktywizowaniem, a nawet kierowaniem jego rozwojem [tamże, s. 74].

Sposoby posługiwania się dyscypliną oraz poglądy leżące u ich podstaw były (i z pewnością będą) przedmiotem licznych dyskusji i sporów zarówno psychologów, jak i pedagogów. Wielu z nich pozostawało ze sobą w sprzeczności. W swoich opiniach skłaniali się oni albo ku surowej, uciążliwej kontroli, albo ku niczym nieskrępowanemu permissywizmowi [por. Dobson, 1993, s. 19]. James Dobson zauważa, że „oba te skrajne poglądy wyciskają negatywne piętno na życiu swych młodych ofiar. Niezwykle trudno byłoby stwierdzić, który z nich jest bardziej szkodliwy. W przypadku surowej kontroli dziecko doznaje upokorzenia spowodowanego całkowitą dominacją rodziców. Atmosfera w domu jest sztywna i lodowata, a dziecko żyje w nieustannym strachu. Nie jest w stanie samodzielnie podejmować decyzji, a jego osobowość zostaje zdeptana butem władzy rodzicielskiej. Z tak surowej dominacji wyniknąć mogą trwałe cechy zależności, głęboka i trwała złość, a nawet psychoza”. Natomiast – jak stwierdza dalej autor – „przy braku wymagań ze strony osoby dorosłej dziecko od najwcześniejszych chwil niemowlęctwa samo staje się sobie panem. Uważa, że cały świat kręci się wokół jego fascynującej osoby, a swoich najbliższych często traktuje z najwyższym lekceważeniem. W takim domu panuje anarchia i chaos” [1993, s.19-20]. Zdaniem autora, „permissywizm okazał się czymś więcej niż tylko nieskutecznym systemem wychowawczym; dla tych, którzy go wypróbowali stał się prawdziwym nieszczęściem” [1993, s. 14].

Wielu dorosłych sądzi, że tylko pobłażliwość może być alternatywą przesadnej kontroli i surowości. Z tego punktu widzenia ważne jest, aby właściwie rozumieć pojęcie dyscypliny, bowiem słowu temu często przypisuje się niewłaściwe znaczenie, utożsamiając je z karaniem. Wiele osób wierzy także, że karanie jest sposobem osiągnięcia dyscypliny. Jeśli jednak sięgniemy do źródeł i pochodzenia słowa „dyscyplina” to zauważymy, że wywodzi się od łacińskiego *discipulus*, które oznacza ucznia, poszukującego prawdy i zasad, podążającego za czcigodnym nauczycielem. Dzieci będą poszukiwały tych cnót, jeżeli ich motywacja będzie pochodną wewnętrznego źródła kontroli (dopóki nie nauczą się samodyscypliny). Z zewnętrznego źródła kontroli pochodzi natomiast kara i nagroda, które są

najpopularniejszymi formami kontroli stosowanej przez dorosłych. Rodzic czy nauczyciel musi „przyłapać” dziecko wtedy, gdy jest grzeczne (żeby je nagrodzić) i wtedy, gdy jest niegrzeczne (żeby wymierzyć mu karę). Odpowiedzialność za zachowanie dziecka spoczywa więc na dorosłym. Również pobłażliwość nie uczy odpowiedzialności, bowiem metoda ta sprawia, że unikają jej zarówno rodzice, jak i dzieci. Alternatywą jest tutaj metoda **pozytywnej dyscypliny**, która uczy odpowiedzialności i rozwija samodyscyplinę. Jedną z podstawowych zasad tej metody wskazuje, że dzieci chętniej przestrzegają reguł, w których ustaleni uczestniczyli. Kiedy uczą się uczestnictwa w życiu rodziny i społeczeństwa, sprawnie podejmują decyzje i mają „lepszy ogląd siebie samych”. Są to istotne długookresowe efekty pozytywnego podejścia. Pozytywna dyscyplina pozwala uniknąć nadmiernej kontroli i nadmiernej pobłażliwości, przy równoczesnym wpajaniu dzieciom zasad samodyscypliny, odpowiedzialności i współpracy w rozwiązywaniu problemów. Metoda ta nie jest upokarzająca ani dla dzieci, ani dla dorosłych. Przesadna kontrola przeważnie wiąże się z upokarzającymi dla dzieci karami, a pobłażliwość jest upokarzająca dla wszystkich [Nelsen, 2000, s. 35-36].

Wiele osób jest zdania, że system surowości i kar jest skuteczny, a ich działanie jest zazwyczaj natychmiastowe. Myślenie takie jest mylne. Reakcja dziecka, które poddawane jest długotrwałemu karaniu, może przybrać postać jednej lub kilku z tzw. „czterech r kar”, tzn.:

- rozżalenia („To nie w porządku. Dorosłym nie można ufać”);
- rewanzu („Teraz wygrali, ale ja im jeszcze pokażę”);
- rebelii („Zrobię im na złość, żeby udowodnić, że nie muszę postępować tak, jak oni chcą”);
- rejterady (wycofania się):
 - a) chytryści („Następnym razem nie dam się złapać”)
 - b) zaniżonej samooceny („Jestem złym człowiekiem”).

Dzieci często nie zdają sobie sprawy ze sposobu reakcji na karę, ale wiele wskazuje, że ich zachowanie w przyszłości będzie zależne od decyzji podejmowanych podświadomie. Stąd też oczekuje się, aby dorośli przykładali większą wagę do długofalowych wyników swoich działań, a nie tylko zadawali się rezultatami natychmiastowymi [tamże, s. 34].

Zdarza się również i tak, że dorośli, którzy nie lubią zarówno nadmiernej kontroli nad dziećmi, jak i zbytnej pobłażliwości, miotają się między tymi dwiema metodami, nie znając innego alternatywnego sposobu postępowania. Starają się wówczas kontrolować dzieci tak bardzo, że w końcu sami nie potrafią znieść swojego despotyzmu i decydują się na zupełną pobłażliwość. Po tej fazie znowu następuje powrót do metody przesadnej kontroli [tamże, s. 35]. Autorka metody pozytywnej

dyscypliny Jane Nelsen zadaje pytanie o cenę, jaką płacimy wtedy, kiedy metoda nadmiernej kontroli wydaje się skuteczna w stosunku do niektórych dzieci. Odpowiedź jest taka, że dzieci często karane stają się albo buntownicze, albo też bojaźliwie uległe, natomiast pobłażliwość sprzyja powstawaniu niezdrowej współzależności zamiast samodzielności i współpracy. W metodzie pozytywnej dyscypliny wstyd, wina czy ból nie są wykorzystywane do motywowania, a jej celem jest osiągnięcie pozytywnych wyników długofalowych i szybkie wykształcenie w dziecku umiejętności współpracy i odpowiedzialności. Poniższe zestawienie przedstawia różnice pomiędzy trzema modelami interakcji dziecko – dorosły (rodzic, nauczyciel itp.).

Tabela 1. Modele interakcji dziecko – dorosły

Surowość (nadmierna kontrola)	Pobłażliwość (brak jakichkolwiek ograniczeń)	Pozytywna dyscyplina (uprzejma stanowczość)
Porządek bez wolności	wolność bez porządku	uporządkowana wolność
Brak możliwości wyboru	nieograniczony wybór	ograniczony wybór
„Zrobisz to, bo ja tak mówię”	„możesz robić wszystko, co chcesz”	„możesz wybierać w granicach wyznaczonych szacunkiem dla innych”

Źródło: J. Nelsen, (2000), *Pozytywna dyscyplina*, Poznań, s. 28-29

Dorośli, poprzez wybór jednego z powyższych modeli, prezentują odmienne postawy. „*Surowość* – «To zasady, których musisz przestrzegać, a to jest kara, która grozi ci za złamanie tych zasad». Dzieci nie uczestniczą w procesie podejmowania decyzji. *Pobłażliwość* – «Nie ma żadnych zasad. Jestem pewien, że będziemy się kochać i będziemy szczęśliwi, a zasady sam ustalisz sobie w przyszłości». *Pozytywna dyscyplina* – «Wspólnie ustalimy zasady dla naszego wspólnego dobra. Razem też zdecydujemy, jakie rozwiązania pojawiających się problemów będą dla wszystkich najlepsze. Kiedy będę musiał podjąć decyzję bez twojej pomocy, zrobię to uprzejmie, stanowczo i z szacunkiem»” [Nelsen, 2000, s. 29]. Cała filozofia pozytywnej dyscypliny polega na traktowaniu ludzi z szacunkiem, postrzeganiu niegrzecznego dziecka jako dziecka zniechęconego, na wspieraniu i uczeniu go umiejętności życiowych. Podstawą tego jest uprzejma i stanowcza postawa dorosłych [tamże, s. 19].

Analizy przeprowadzone przez badaczy wykazują, że utrzymanie dyscypliny należy do najpoważniejszych problemów, z jakimi borykają się w swojej pracy nauczyciele – wychowawcy. Na trudności związane z utrzymaniem dyscypliny w klasie szkolnej są szczególnie narażeni ci, którzy pracę w szkole dopiero zaczynają. Wydaje się jednak, że skala tych trudności zależy m.in. od tego, jak pojmowana jest

dyscyplina. Dla niektórych nauczycieli dyscyplina może być celem samym w sobie, a dla niektórych może być środkiem wiodącym do jakiegoś celu. Tacy nauczyciele, którzy za cel nadrzędny uznają utrzymanie dyscypliny w klasie szkolnej, za wtórny zaś – nauczanie (a więc dyscyplina dla dyscypliny), opierają się na przekonaniu, że nigdy za mało w klasie dyscypliny, by zapobiec możliwym kłopotom. A przecież obserwowana w klasie cisza jako przejaw dyscypliny wcale nie jest dowodem autentycznej pracy uczniów. Dyscyplina traktowana jako cel, nasilona do stopnia graniczącego z nauczycielskim terrorem, może nawet blokować uczenie się. „Spacyfikowani” przez nauczyciela uczniowie nie ośmielają się nawet uczyć [Mieszalski, 1997, s. 87].

Natomiast dyscyplina pojmowana jako środek służy jakiemuś celowi, który jest najważniejszy. W takim ujęciu dyscyplinę musi coś uzasadniać, sankcjonować. Będąc zaledwie środkiem, staje się ona cechą o stopniowalnym czy też zmiennym znaczeniu, zależnym od wyznaczonych przez nauczyciela warunków. Dyscyplina jako środek zostaje więc uzależniona od zadań dydaktycznych. Jest im podporządkowana i nimi uzasadniona. Dyscyplina ta może i powinna doprowadzić ucznia do sukcesu. Sukces jest więc dla niego celem, dyscyplina – środkiem. Łatwiej wówczas uczniowi poddać się jej. Im sukces bliższy, łatwiej wyobrażalny, tym mniej uciążliwe wydają się związane z nią niedogodności. Traktując dyscyplinę jako środek, jako warunek rzetelnej pracy na lekcji, nauczyciel rozciąga ją także na siebie. W ten sposób dochodzi do budowania w klasie szkolnej pewnej wspólnoty ludzi poddanych dyscyplinie – wspólnoty obejmującej uczniów i nauczyciela. To ze wszech miar korzystna dydaktycznie i wychowawczo sytuacja [tamże, s. 88].

Można powiedzieć, że dyscyplina sama w sobie nie jest ani dobra, ani zła. To, jak działa, jakie przynosi korzyści lub jakie wyrządza szkody, zależy od celu, jakiemu służy. Zła jest nie dyscyplina, lecz najwyżej cele, w których służbie jest postawiona. Jest to coś, czego nieodzownie potrzebujemy, aby zrealizować jakiś cel; jest ona narzędziem, które wykorzystujemy zmierzając do celu. Dyscyplina jest pożyteczna i nie możemy z niej rezygnować ani my, ani nasze dzieci [Lempar-Pychlau, 2004, s. 67].

Jak podkreśla M. Lempar-Pychlau, dyscyplina i wolność nie są przeciwieństwami. Z jednej strony potrzebujemy dyscypliny, aby stworzyć sobie pole do działania, z drugiej strony umożliwia nam ona kształtowanie tych przestrzeni według naszych wyobrażeń. Z wolności możemy wyciągnąć korzyść tylko wtedy, gdy jednocześnie zyskamy świadomość, że wolność kryje także niebezpieczeństwo podjęcia błędnej decyzji i dlatego wymaga zdyscyplinowanego zachowania. Dzieci mają skłonność do żądania praw i wolności, bez dostrzegania należących do tej sfery obowiązków. Uważają, iż wspaniale jest cieszyć się wolnością. Czasami tak jest, ale

niekiedy ciężar odpowiedzialności jest ogromny i świadome przyjęcie go na siebie wymaga dyscypliny. Prawa i obowiązki idą ze sobą ręką w rękę [2004, s. 63-64].

Problem braku dyscypliny, a szczególnie dyscypliny szkolnej, pojawiający się coraz częściej w centrum zainteresowania mediów, jest z pewnością dla przedstawicieli różnych nauk ciągłym wyzwaniem, doskonałym polem do dyskusji, a także zaproszeniem do nieustającej współpracy. Z tych względów można twierdzić, że dyscyplina nie może być kategorią zapominaną, a tym bardziej taką, którą w perspektywie współczesnych nurtów pedagogiki powinniśmy negocjować. Autorki niniejszego opracowania mają również świadomość, że rozpatrywanie zagadnień związanych z dyscypliną wymaga jeszcze wnikliwej i pogłębionej analizy, a przede wszystkim szczegółowego dopracowania oraz poszerzenia jej w odniesieniu do relacji między dorosłymi.

Bibliografia

- Bińczycka J. (1997), *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków
- Dobson J. (1993), *Zasady nie są dla tchórzy: jak zachować równowagę między miłością a dyscypliną w wychowaniu dzieci*, Warszawa
- Korczak J. (1992), *Jak kochać dziecko*, Warszawa
- Kulpaczyński S. (2003), *Ocena jako środek dyscyplinujący*, [w:] R. Chałupniak, J. Kostorz, J. Kochel (red.), *Dyscyplina w szkole i na katechezie*, Opole
- Krzywosz-Rynkiewicz B., Nowicki D. (1996), *Dyscyplina w szkole. Program kursu dla nauczycieli*, Warszawa
- Lemper-Pychlau M. (2004), *Dzieci potrzebują dyscypliny*, Kielce
- Mieszalski S. (1997), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa
- Muszyńska E. (1997), *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły*, Poznań
- Neill A. S. (1994), *Nowa Summerhill*, Poznań
- Nelsen J. (2000), *Pozytywna dyscyplina*, Poznań
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa
- Schoenebeck H. (1994), *Antypedagogika w dialogu: wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Kraków