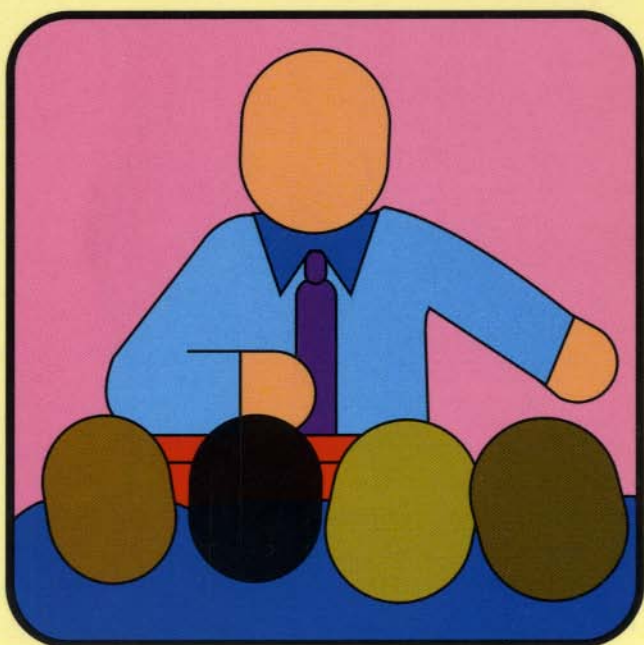


Angelika Paszkiewicz

Technologia wychowania



{TRANS
HUMANA

Angelika Paszkiewicz

Technologia wychowania

Angelika Paszkiewicz

Technologia wychowania

TRANS HUMANA
Białystok 1998

Recenzent
Prof dr hab. Jerzy Nikitorowicz

Redakcja
Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

Korekta
Halina Ławnicka
Marek Ławnicki

Projekt okładki
Wojciech Siwak

Skład
Robert Jaroszewicz

Redakcja techniczna
Mieczysław Rabczko



243055

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Uniwersytetu w Białymstoku



FUW0058039

©Copyright by

{TRANS
HUMANA

przy Stowarzyszeniu Absolwentów i Pracowników
Wydziału Pedagogiki i Psychologii
Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku

15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20, tel. (085) 45-74-23./ fax.: 45-73-95

No part of this book may be reproduced in any form
without permission of the publisher

ISBN 83-86696-36-2

5140/98 p

Druk: Orthdruk sp. z o.o. Białystok ul. Składowa 9

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
Rozdział I	
TEORIA WYCHOWANIA JAKO NAUKA PRAKTYCZNA	9
Rozdział II	
POJĘCIE PROCESU WYCHOWANIA – JEGO ELEMENTY SKŁADOWE	17
Rozdział III	
ZASADY WYCHOWANIA	31
Rozdział IV	
TECHNIKI WYCHOWANIA	46
A. Psychotechnika wychowania	48
B. Socjotechnika wychowania	59
C. Kulturotechnika wychowania	61
BIBLIOGRAFIA	65

WSTĘP

Prezentowana publikacja adresowana jest głównie do studentów, którym pomoże, jak sądzę, ogarnąć podstawowy zakres wiedzy o wychowywaniu, rozproszonej po wielu podręcznikach pedagogiki, psychologii i metodyk wychowania.

Powstała ona na bazie wykładów z teorii wychowania i pedagogiki resocjalizacyjnej, w związku z czym przeznaczona jest dla studentów kierunków pedagogicznych – potencjalnych wychowawców, którzy profesjonalnie zajmować się będą wychowywaniem dzieci i młodzieży w różnorodnych instytucjach i placówkach wychowawczych, a także – resocjalizujących.

„Technologia wychowania” traktuje o naukowych podstawach sztuki (lub – rzemiosła) wychowywania człowieka, tj. o procesie, zasadach, technikach, metodach i środkach wychowania, a także – o tych uwarunkowaniach jego skuteczności, które towarzyszą jakości warsztatu wychowawczego.

Zamierzeniem moim jest wyakcentowanie podstawowych, uniwersalnych składników działalności wychowawczej, warunkujących jakość i skuteczność procesu wychowawczego niezależnie od celu, dla jakiego został on uruchomiony. Książka ma zatem charakter podręcznika systematyzującego dotychczasową wiedzę o wychowaniu w aspekcie prakseologicznym, ujmującym problematykę wychowania jako działanie celowościowe. Uzasadnieniem dla takiej koncepcji niech będą słowa A. Lewina: „Niewielki będzie pożytek z najobszerniejszej nawet metodyki, zawierającej liczne przykłady i wzorce postępowania, jeśli pedagog nie otrzyma do ręki owej sławetnej nitki Ariadny, która pozwoli mu swobodnie poruszać się w złożonym labiryncie spraw wychowawczych. /.../ Metodyka wychowania powinna być zatem przesiąknięta jedną myślą przewodnią:

wartościującą i syntetyzującą. Różne proporcje wychowania, konkretne rozwiązania metodyczne muszą wyrastać z jakiegoś całościowego poglądu na proces wychowania”^{*}.

W literaturze pedagogicznej brakuje publikacji porządkujących pojęcia odnoszące się do problematyki wychowawczej – samo pojęcie „wychowanie” ma niejednołą konotację, tak jak i pojęcie „zasada wychowania” – przy czym zasad można naliczyć w różnych klasyfikacjach ponad pięćdziesiąt. Istnieją także „białe plamy” – nie opracowana jest, jak dotychczas, problematyka środków wychowania.

„Technologia wychowania” jest zatem bardzo osobistą wykładnią teoretycznej i praktycznej nauki o wychowaniu, w której zamieszczam wszystko to, co, moim zdaniem, potrzebne jest wychowawcy dla uświadomienia i realizacji swojej roli zawodowej.

„Wychowywanie bywa sztuką, lecz zawsze jest i to nade wszystko techniką, wymagającą umiejętności fachowych. Umiejętności te dadzą się obiektywnie ocenić. Są dobrzy fachowcy i partacze. Zdarzają się i natchnieni artyści, lecz i oni, bez podkładu fachowości niewiele zdziałają”^{**}.

Rozdział I

TEORIA WYCHOWANIA JAKO NAUKA PRAKTYCZNA

Nauka o wychowaniu zwyczajowo nazywana jest „teorią wychowania”, aczkolwiek prócz systemu twierdzeń o zjawiskach wychowawczych, zawiera także szeroki obszar wiedzy empirycznej, będący wynikiem badania zależności pomiędzy tymi zjawiskami, służący głównie diagnozowaniu i projektowaniu działań wychowawczych.

Jest ona zatem także nauką praktyczną, dostarczającą wiedzy nie tylko w zakresie realizacji procesu wychowawczego i warunkujących go czynników sprawczych, lecz także – dyrektyw prakseologicznych wskazujących na skuteczność tego procesu, nazywanych metodyką lub technologią wychowania. „Teoria i metodyka wychowania stanowią więc jedną zintegrowaną całość – zresztą nie tylko w tym sensie, że dopiero łącznie stanowią podstawę efektywnej i racjonalnej działalności wychowawczej, lecz także w tym znaczeniu, że poszukiwania metodyczne wypływają zawsze z określonych przesłanek, których dostarcza ogólna teoria wychowania”¹. Wedle tego, jako praktyczna dziedzina musi dostarczać wychowawcom takiej wiedzy, która umożliwia realizację procesu wychowawczego zgodnie z obiektywnymi jego wymaganiami. W związku z powyższym, do zadań jej należy:

I. Diagnozowanie rzeczywistości wychowawczej. Czynność ta w prakseologii oznacza „odmianę poznania, ukierunkowanego na praktyczną użyteczność jego wyników w przewidywanym procesie działania”².

W nauce o wychowaniu diagnoza prakseologiczna ma dwojake zastosowanie: jako diagnoza pedagogiczna – rozpoznająca zjawiska

^{*} A. Lewin: *Metodyka wychowania w zarysie*. Warszawa 1968, PZWS, s. 65.

^{**} S. Wołoszyn: *System oświaty i nauczyciel*. [W]: *Pedagogika*. Pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1980, PWN, s. 721.

natury wychowawczej i ich uwarunkowania, bądź – jako diagnoza indywidualnych przypadków, wymagających korygowania lub reformowania aktywności jednostek.

Według R. Janeczko jest ona „naukowo uzasadnionym i odpowiednio udowodnionym stwierdzeniem, charakteryzującym określony stan zgodności lub niezgodności, jego objawy, stopień i przyczyny – jakie istnieją między badanymi właściwościami przedmiotu wychowania i ich strukturami sprawczymi (lub brakiem) a rodzajem i poziomem właściwości oczekiwanych dla danego okresu rozwojowego z punktu widzenia postulowanych celów wychowania”³.

Diagnoza taka ma najczęściej zastosowanie przy rozpoznawaniu „stanów rzeczy” wyrażających się w określonym rezultacie procesu wychowawczego, np. w deklaracjach postaw, przekonań czy wartości.

Diagnoza przypadku natomiast jest rozpoznaniem szczegółowym, podstawą celowościowego działania wychowawczego, tzn. takiego, które wymaga operacjonalizacji celów wychowawczych. Stąd też, w zależności od ich kategorii wyodrębnia się różnozakresowe odmiany diagnozy⁴. Klasyczne rozpoznanie przypadku w wychowaniu zarówno socjalizującym, jak i resocjalizującym, obejmuje opis stanu faktycznego (zaburzenia w zachowaniu), jego ocenę z punktu widzenia istniejących norm i standardów (psychologicznych, społecznych, pedagogicznych) oraz konkluzję oceniającą, mającą postać decyzji odnośnie działania interwencyjnego bądź wstrzymania się od niego⁵.

W diagnozie przypadku można zatem wymienić trzy rodzaje diagnoz częściowych:

- 1) diagnozę konstatającą rodzaj i nasilenie manifestacji zachowania się oraz – konstatację stanu psychiki wychowanka (np. ocenę poziomu rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, czy też – poziomu rozwoju dojrzałości interpersonalnej itp., a także – charakterystykę jego warunków rodzinnych i szkolnych;
- 2) diagnozę genetyczną, rozpoznającą przyczyny zaburzonego zachowania;
- 3) diagnozę ukierunkowującą, która „decyduje o przyjęciu określonej koncepcji działania wychowawczego i umożliwia w ten spo-

sób opracowanie planu tego działania”⁶. Przygotowywana jest ona w oparciu o prognozę pedagogiczną, przewidującą rozwój zaburzenia. Konsekwencją takiej diagnozy jest podjęcie decyzji o działaniu terapeutycznym, opiekuńczym bądź resocjalizacyjnym.

Diagnostyczną funkcję teorii wychowania można zatem określić jako rozpoznanie symptomów, ewolucji i mechanizmów regulacyjnych zachowania dzieci i młodzieży, sporządzone „wystarczająco trafnymi i rzetelnymi metodami, pozwalającymi jednocześnie określić rodzaj i kierunek wpływów otoczenia na przebieg i skutki socjalizacji osób diagnozowanych, w celu ich pedagogicznej oceny i zaprojektowania optymalnego programu (wychowawczego) oraz wdrożenia go z punktu widzenia przyjętej aksjologii pedagogicznej, teorii oraz stwierdzonych stanów faktycznych”⁷.

Jak widać, jest ono działaniem interdyscyplinarnym, wymagającym umiejętności interpretacji i przekładu na język rzeczywistości wychowawczej wyników badań psychologicznych, obszernej wiedzy o rozwoju psychicznym i społecznym dziecka, o jego warunkach środowiskowych, a także – posługiwania się takimi narzędziami pedagogicznymi, które umożliwią adekwatne do potrzeb wychowawczych działania optymalizujące skuteczność procesu wychowawczego.

A zatem rozpoznawaniu rzeczywistości wychowawczej towarzyszy jej opis w kategoriach gromadzenia i systematyzowania wiedzy na temat procesów, zjawisk i mechanizmów rozwoju psychicznego i społecznego dzieci i młodzieży oraz jego zaburzeń.

II. Projektowanie działań wychowawczych, odróżniające teorię wychowania od wszystkich, innych dyscyplin nauk społecznych: „Projekt jakiegokolwiek działalności to opis rodzaju przestrzenno-czasowego porządku czynności, które by w określonych warunkach pozwoliły urzeczywistnić wizję innego niż jest, a bardziej pożądanego stanu rzeczy w jakiejś dziedzinie. Każdy projekt wymaga zatem świadomości celu i wiedzy o skutkach możliwych operacji na obiektach tej dziedziny. Naukowym możemy nazwać taki projekt, którego cel jest wewnętrznie spójny i który został zbudowany na podstawie wiedzy osiągniętej poziomem teorii”⁸.

Projektowanie wszelkiego rodzaju działań wychowawczych (socalizujących, korekcyjnych, opiekuńczych czy resocjalizujących) określamy jako wychowawcze postępowanie celowościowe, w którym dobór procedury wychowania ukierunkowany jest na określony cel wychowawczy, na wywoływanie faktów wychowawczych. Projekt powinien zatem informować, w jaki sposób należy organizować proces oddziaływań wychowawczych, tzn. jakie dobierać metody, formy i środki wychowania, aby osiągnąć zamierzony cel, czyli aktywność wychowanka. Oczywiście jest, że elementy projektu znajdują się w ścisłym związku z uprzednio sformułowaną diagnozą ukierunkowującą.

Służy więc bezpośredniej realizacji celów wychowawczych, w związku z czym musi mu towarzyszyć obszerna wiedza na temat warunków skuteczności tych działań, tj. wiedza, o technologii wychowania.

Projektująca funkcja teorii wychowania stanowi o jej odrębności naukowej, o jej autonomii w stosunku do innych dyscyplin nauk społecznych. Tym niemniej jest ona oparta o wiedzę z zakresu psychologii (szczególnie: wychowawczej, rozwojowej, społecznej i psychologii osobowości), socjologii wychowania i prakseologii. O ile psychologia i socjologia są „bankiem” informacji o psychice wychowanka i jego środowisku społecznym, o tyle prakseologia jako nauka zajmująca się problematyką skuteczności działania, niezbędna jest przy projektowaniu działań wychowawczych – dostarcza założeń informujących jak dobierać odpowiednie strategiczne i proceduralne czynności, aby ich skutek był adekwatny do sformułowanego celu.

Użyteczność prakseologii dla teorii wychowania dostrzegana jest w trzech aspektach:

- 1) w tworzeniu i doskonaleniu jednoznacznej aparatury pojęciowej niezbędnej do opisu, analizy, oceny i projektowania procesu wychowawczego;
- 2) w rozwiązywaniu praktycznych problemów działania, odnoszących się do wychowawczych czynności planowania pracy wycho-

wawczej oraz prawidłowego formułowania celów wychowawczych, a także – zastosowania adekwatnych do potrzeb wychowawczych metod, form i środków wychowania;

- 3) w systematyzowaniu twierdzeń, tworzeniu uogólnień oraz w sprawdzaniu skuteczności działań wychowawczych⁹.

Inaczej, zastosowanie wiedzy prakseologicznej w nauce o wychowaniu może mieć walor porozumiewawczy, porządkujący i integracyjny.

Zarówno projektowanie jak i realizacja procesu wychowawczego wymagają świadomości celów wychowawczego działania. Ich problematyka jest właśnie kolejnym obszarem dociekań teoretycznych i praktycznej ich operacjonalizacji.

III. Analiza celów wychowania i precyzowanie związanych z nimi pojęć stanowi trzeci zakres zadań teorii wychowania. Jest to o tyle istotne zadanie, że „nie można w ogóle mówić o wychowaniu, jego procesach i organizacji w oderwaniu od celów, którym ma ono służyć. Każda działalność ludzi tylko wówczas zasługuje na miano wychowawczej, kiedy towarzyszy jej świadomość celu, jaki ma być w jej toku i przez nią zrealizowany”¹⁰. W praktyce cele wychowania są nieodzwonne – „są wizją nie tego, co jest, lecz tego, co być powinno, nie tego, co konstataowane, lecz tego, co pożądane i postulowane. Teoretyk wychowania nie może uniknąć problemów ich wyprowadzania, a jednocześnie nie może nie dostrzegać metodologicznej odrębności tych problemów. Staje więc przede wszystkim przed pytaniem, w jaki sposób i na podstawie jakich przesłanek można by w sposób uzasadniony dochodzić do celów wychowania i formułować je możliwie najbardziej racjonalnie, na użytek zarówno teorii, jak i praktyki”¹¹.

Problematyką tą zajmuje się teleologia wychowania, wyodrębniona ze względu na swoją specyfikę działań teorii wychowania. Także i ta dyscyplina wychowania korzysta z dorobku naukowego prakseologii, głównie w formułowaniu szczegółowych celów operacyjnych i kontroli ich realizacji. Teleologia wychowania związana jest także z aksjologią i etyką, jako że budowanie ideału wychowania i formułowanie adekwatnych do niego celów nie byłoby możliwe bez okre-

ślonych założeń aksjologicznych i etycznych. Decydują one bowiem o sposobie realizacji celów wychowania i ich zasięgu. Nie tylko teoria wychowania, ale i inne działy pedagogiki posługują się określonym społecznie systemem wartości, wyznaczającym treść zasad, reguł i dyrektyw działań wychowawczych. „Ustalić system wartości to, po pierwsze, określić jego podmiot (którym może być jednostka lub zbiorowość społeczna), wartość bowiem jest to zawsze pewna ogólna kategoria zdarzeń, których istnienie zaspokaja czyjeś potrzeby i stanowi o zrealizowaniu się czyichś dążeń. Może to być wartość indywidualna albo wartość społeczna, a więc kategoria zdarzeń uznanych przez członków danej zbiorowości za cel, który jest wart, by doń dążyć, lub też kategoria zdarzeń, do których ludzie dążą, choć sobie dobrze z tego sprawy nie zdają. Oznaczyć system wartości to, po drugie, określić sfery rzeczywistości, stanowiące przedmioty dążeń określonego podmiotu danego systemu wartości”¹².

Teleologia wychowania zatem nie jest neutralna aksjologicznie, jako że podstawą jej istnienia są systemy wartości i związane z nimi normy moralne, a nie stan psychiki wychowanka. Według H. Muszyńskiego¹³ cele wychowania są zawsze odbiciem i konsekwencją przyjętej ideologii społecznej i są budowane na jej podłożu. „Każda grupa społeczna ma swój postulowany obraz świata i jednostki, dążenia, idee, normy. W tym sensie każda dyscyplina ukazująca możliwości przekształcania świata nie wolna będzie od ideologicznego charakteru”¹⁴.

Związek teleologii i wychowania z aksjologią i etyką wyraża się także w formułowaniu norm, prezentujących określone postępowanie wychowawcze, tj. w zasadach wychowania, budowanych w oparciu o prawidłowości i normy teleologiczne i aksjologiczne. „Tak więc teoria wychowania – jeśli utrzymać ma swój normatywny i zarazem naukowy charakter – musi opierać się na etyce, uwzględniającej zróżnicowaną problematykę wartości moralnych. /.../ Problematyka aksjologiczno-wychowawcza jawi się przeto jako konieczny wynik wzajemnego stosunku teorii wychowania i teorii wartości moralnych”¹⁵.

Teoria wychowania gromadzi zatem całą możliwą do zbadania i wykorzystania w praktycznej działalności wychowawczej wiedzę o zjawiskach wychowawczych i ich psychologicznych, socjologicznych, etycznych, aksjologicznych i teleologicznych uwarunkowaniach. Zdobywając tę wiedzę spełnia funkcję eksplanacyjną – poprzez badania empiryczne”¹⁶. Jej doniosłość jest oczywista – bez wiedzy o zależnościach i uwarunkowaniach zjawisk wychowawczych oraz o ich istocie, nie można obiektywnie diagnozować ani projektować rzeczywistości wychowawczej, a tym bardziej – skutecznie realizować.

Tak więc teoria wychowania rozpatrywana w aspekcie praktycznym powinna dostarczać wiedzy o budowaniu i realizowaniu celów wychowawczych oraz o procesie wychowawczym w kategoriach zasad, metod, form i środków wychowania, a więc tych wszystkich zabiegów, które określamy mianem technologii wychowania.

Przypisy

1. H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN, s. 14.
2. J. Zieleniewski: *O problemach organizacji*. Warszawa 1970, WP, s. 105.
3. R. Janeczko: Niektóre problemy diagnostyki pedagogicznej w metodzie indywidualnych przypadków. [W]: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Pod red. R. Wroczyńskiego i T. Pilcha. Warszawa 1974, Ossolineum, s. 351.
4. Por. L. Pytka: *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*. Warszawa 1986, Wyd. UW, s. 14-17.
5. Por. L. Pytka: Diagnoza nieprzystosowania społecznego. „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” nr 9/1979.
6. Cz. Czapów: *Wychowanie resocjalizujące*. Warszawa 1978, PWN, s. 319.

7. L. Pytko: *Teoretyczne problemy diagnozy...* s. 41.
8. K. Konarzewski: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa 1982, PWN, s. 7.
9. Por. E. Mazurkiewicz: *Prakseologia a pedagogika*. [W]: *Pedagogika*. Pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicz i T. Wujka, Warszawa 1974, PZWS.
10. H. Muszyński: *Ideal i cele wychowania*. Warszawa 1974, PZWS, s. 15.
11. Tamże, s. 16.
12. Cz. Czapów: *Wychowanie resocjalizujące...* s. 38.
13. H. Muszyński: *Ideal i cele wychowania...* s. 53.
14. P. Petrykowski: *Wychowanie jako przedmiot teorii wychowania*. [W]: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*. Pod red. A. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1994, s. 38.
15. W. Cichoń: *Aksjologia a pedagogika*. „Ruch Pedagogiczny” nr 2/1984.
16. Por. A. Paszkiewicz: *Badania empiryczne w teorii wychowania*. Białystok 1995, „Trans Humana”, s. 10-11.

Rozdział II

POJĘCIE PROCESU WYCHOWANIA – JEGO ELEMENTY SKŁADOWE

Niezliczona ilość pojęć określających wychowanie istniejąca w literaturze psychologicznej, socjologicznej, a głównie – pedagogicznej, spowodowana jest różnorodnością poglądów, podyktowaną swoistym utylitaryzmem w obrębie wymienionych dyscyplin.

Sytuacja ta ujawnia chaos interpretacyjny i niesamodzielność terminologiczną pedagogiki. W jej obrębie najliczniej prezentowane są pojęcia wychowania podyktowane względami praktycznymi, tj. takie, których treść jest adekwatna do celu wychowawczego, jaki autor pojęcia subiektywnie preferuje – takimi są np. pojęcia: wychowanie moralne, umysłowe, estetyczne, humanistyczne, patriotyczne itp.

Istnieją także teoretyczne pojęcia wychowania sztucznie sobie przeciwstawiane, jako pojęcia szerokie i wąskie¹, które dla praktyki wychowawczej nie mają żadnego znaczenia, a bywają wręcz szkodliwe.

Najbardziej ogólne, rzec by można – ponadczasowe, określenie wychowania ma rodowód psychologiczny – akcentuje ono wychowanie jako „kształtowanie osobowości”. Jest to termin neutralny aksjologicznie i światopoglądowo, ponadto szeroki zakresowo – mieści się w nim wszystkie możliwe poglądy na wychowanie.

Pojęciem „wychowanie” posługują się przedstawiciele wielu różnych nauk – psychologowie, socjologowie, filozofowie, politolodzy, czy historycy. Ma ono odmienną tradycję w każdej z nich i niekiedy co innego oznacza. Termin wieloznaczny, używany ponadto w różnych kontekstach teoretycznych, może prowadzić do różnych konkluzji.

Zresztą termin wieloznaczny poszerza jego desygnat do rozmia-
rów, które niekiedy przekraczają możliwości uznania go przez logi-
ków jako przynależny do kategorii nauki. A właśnie każda nauka,
czy poszczególne jej subdyscypliny dążą do jednoznacznego zdefi-
niowania pojęć i wyraźnego sprofilowania ich desygnatów”².

Niejednoznaczność pojęcia „wychowanie” powoduje jeszcze
inne, bardziej dotkliwe empiryczne skutki, wyrażające się w braku
możliwości dokonania pomiaru wychowania, oceny jego rezultatu
w oparciu o wymierne, racjonalne kryteria.

A. Tchorzewski³ klasyfikuje definicje wychowania istniejące tylko
w obrębie pedagogiki, wyróżniając cztery ich kategorie, tj.:

- 1) definicje sprawozdawcze, odtwarzające sens pojęcia „wychowa-
nie” poprzez jego opis,
- 2) definicje o charakterze projektującym, akcentujące rolę wycho-
wania w kształtowaniu człowieka,
- 3) definicje regulujące, podkreślające konkretny cel działania wy-
chowawczego,
- 4) definicje perswazyjne, argumentujące wagę wychowania za po-
mocą skojarzeń emocjonalnych, zaczerpniętych z języka potocz-
nego.

Taka różnorodność wymusza prakseologiczne podejście do pro-
blemu wychowania – takie, które niezależnie od definicji czy kon-
cepcji wychowania lub jego formuły, umożliwia w miarę możliwości
naukową, obiektywną ocenę skutków wychowania człowieka.

Niezależnie bowiem od tego, jak określimy wychowanie: czy jako
formowanie osobowości, czy też jako kształtowanie jej cech kierun-
kowych, czy potraktujemy je jako humanistyczny, czy antypedago-
giczny nurt, czy też nazwiemy je zaniechaniem wychowania lub „ro-
zumiejącym wglądem w wychowanie”⁴, zawsze odnosi się ono do
konkretnego, rozwijającego się biologicznie i psychicznie człowie-
ka, usytuowanego w specyficznych warunkach społecznych i podda-
wanego oddziaływaniu różnorodnych „narzędzi wychowania”, jaki-
mi są wychowawcy, których rolę zawodową dyktują określone
wymagania społeczne.

Można zatem przyjąć, że działania wychowawcze, niezależnie
od ich treści, mają wspólny, psychologiczno-socjologiczny „mianow-
nik”, warunkujący jakość i zasięg procesu wychowania człowieka.
Jest on bardzo zróżnicowany i indywidualny, tym niemniej można
w nim wyróżnić uniwersalne stałe cechy i składniki, odnoszące się
do wszystkich wychowywanych jednostek czy grup.

Takie wymagania spełnia właśnie pojęcie procesu wychowania,
które zdefiniować można jako **złożony system interakcji, zmierza-
jący do określonych celami wychowawczymi rezultatów, realizo-
wany w formie zamierzonych sytuacji wychowawczych, poprzez
zastosowanie określonych metod i środków wychowania.**

Takie określenie procesu wychowania pozwala na dostrzeżenie
także w innych, zdawałoby się ogólnych jego definicjach, elementar-
nych składników. A. Tchorzewski np. wychowanie określa następu-
jąco: „Jest (ono) sui generis bytem społecznym, a więc zjawiskiem
(faktem, zdarzeniem, procesem), będącym wytworem przynajmniej
dwóch ludzi (osób), którego cechą konstytutywną jest zachodząca
pomiędzy nimi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni
międzypodmiotowej za pomocą wybranej formy kontaktu, w ramach
którego jeden z podmiotów, kierując się powszechnie uznanym do-
brem umożliwia drugiemu podmiotowi zdąża(nie) do określenia wła-
snej tożsamości”⁵.

Relacje interpersonalne w procesie wychowania stanowią także
kanwę pojęcia sformułowanego przez A. Gurycką: „Wychowanie to
dynamiczny, złożony układ wzajemnie od siebie zależnych proce-
sów nadawania i odbioru wpływu (wywierania wpływu) zachodzą-
cych między jednostkami o zróżnicowanych, specyficznych rolach,
z których jedna jest dojrzałym wychowawcą, a druga mniej od niego
dojrzałym wychowankiem, w celu zrealizowania, w sposób wzglę-
dnie trwałe, jakiegoś mniej lub bardziej, ale świadomie założonego
przez wychowawcę projektu jego, osobowości. /.../ Proces wycho-
wania jest zawsze konkretną interakcją między dwiema jednostkami
(wychowawcą i wychowankiem)”⁶.

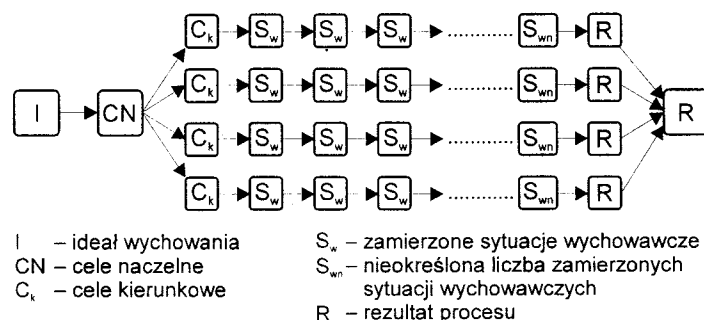
Tak więc wychowawca i wychowanek są uczestnikami interak-

cji, w których wychowanek określany jest jako podmiot wychowywany lub odbiorca informacji, którego osobowość jest celem zabiegów wychowawczych. Wychowawca natomiast – jako podmiot wychowujący, nadawca informacji. Oba te podmioty stanowią „bieguny” procesu, w którym wychowanek staje się coraz bardziej partnerem wychowawcy, przy czym „ich działania są odmienne, ponieważ wychowanek nie organizuje sytuacji wychowawczych, lecz asymiluje sygnały o znaczeniu wychowawczym w ramy własnej aktywności”⁷.

Łączenie działalności wychowawczej z terminem „proces” oznacza postrzeganie jej jako dynamicznego zjawiska. „Zmiana dokonująca się „w czymś” oznacza bowiem, że „coś” staje się inne niż dotychczas, „coś” zostaje zastąpione „czymś”, „coś” zostaje wymienione na „coś”. Zmianę dokonującą się w człowieku i z nim związaną, będącą wynikiem jego uczestnictwa w procesie wychowawczym nazwiemy tu zmianą wychowawczą. Oznacza to jednocześnie, że człowiek w procesie kształtowania się zmienia się ustawicznie, lecz nie wszystkie zmiany powstają jako rezultat procesu wychowawczego”⁸.

W pojęciu „proces wychowania” można zatem wyróżnić jego części składowe, a także – dokonać pomiaru rezultatu. Podstawowe jego składniki to: cele wychowania, sytuacje wychowawcze i rezultat procesu. Graficznie proces wychowania można przedstawić następująco:

Ryc. 1. Elementy składowe procesu wychowania



Cele wychowania – ich istota, geneza oraz klasyfikacja, zostały szczegółowo omówione przez H. Muszyńskiego (1972, 1974) i określone jako „stany rzeczy, których osiągnięcie przez zabiegi wychowawcze jest postulowane /.../ i odnoszą się w ostatecznej instancji zawsze do osobowości człowieka”⁹. Zapoczątkowują każdą świadomą działalność wychowawczą i wymagają (jeśli mają być osiągnięte) projektowania odpowiednich metod, form i środków. Postulowanie tych działań, to ustalenie określonych dyrektyw wychowawczych, uwarunkowanych istniejącymi obiektywnie standardami wychowania (fizycznymi, psychologicznymi, społecznymi). Dyrektywy i standardy wychowawcze nazywamy normami pedagogicznymi¹⁰.

Otóż cele wychowania budowane są w oparciu o normy pedagogiczne, w związku z czym mają różny stopień ogólności i różną wartość. Formułowanie celów wychowania nie jest łatwe – w praktyce wychowawczej istnieje ogromna różnorodność celów prowadząca do chaosu nie tylko terminologicznego. Stąd też niezbędna jest ich systematyzacja oraz ustalenie kryteriów, na podstawie których można określić wewnętrzne związki między poszczególnymi celami i standardami wychowania.

H. Muszyński¹¹ wyróżnia trzy kryteria systematyzacji celów wychowania:

- 1) zależności zakresowej, wyrażające się w tym, że cele szczegółowe zawierają się logicznie w celach ogólnych;
- 2) zależności funkcjonalnej, polegające na współfunkcjonowaniu celów względem siebie, tzn. że realizacja jednego celu szczegółowego sprzyja realizacji innych, także – bardziej ogólnych, np. współzależne względem siebie są: kształtowanie krytycyzmu, samodzielności myślenia, tolerancji dla poglądów innych ludzi itp. Muszą one współwystępować, aby można było zrealizować cel bardziej ogólny, jakim w tym przypadku może być kształtowanie naukowego poglądu na świat;
- 3) zależności przyczynowej, wyrażające się w tym, że realizacja celów ogólnych, np. ukształtowanie postaw prospołecznych wycho-

wanka wymaga rozwinięcia uprzednio takich cech, jak altruizm, poszanowanie godności drugiego człowieka, jego autonomii itp.

Ze względu na wartość celów wychowania H. Muszyński¹² proponuje inne kryteria klasyfikacji, wyróżniając trzy kategorie:

- 1) cele instrumentalne – takie, „których realizacja jest warunkiem niezbędnym, wystarczającym lub sprzyjającym osiągnięciu innych celów”,
- 2) cele kontrybutywne – czyli „uczestniczące, a więc takie, których realizacja jest składową częścią realizacji innych celów”,
- 3) cele właściwe, „to znaczy takie, które nie są przyjmowane ani jako środki wiodące do innych celów, ani też jako składowe innych celów wychowawczych”.

Analiza wymienionych kryteriów pozwala na racjonalne traktowanie zaproponowanej przez H. Muszyńskiego klasyfikacji, wyróżniającej cztery kategorie celów wychowania, wyprowadzone z ideału wychowania. W świetle kryterium wartości celów wychowania, do celów instrumentalnych i kontrybutywnych zaliczyć należy te kategorie celów, które nazwane zostały celami operacyjnymi i etapowymi, tzn. cele najbardziej szczegółowe, „rozpisane” etapowo z zastosowaniem standardów rozwojowych.

Cele właściwe stanowią natomiast cele, kierunkowe, wywodzące się z celów naczelných i przyjętego ideału wychowania. Służą one kształtowaniu całego systemu postaw, których wspólnym podłożem jest wyodrębniony odcinek rzeczywistości jako ich podmiot. Są to cele wychowania w zakresie stosunku do: świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka i samego siebie. Odpowiadające im systemy postaw, to postawy: ideowe, społeczne, interpersonalne i intrapersonalne.

Cele naczelne natomiast odnoszą się do dojrzałej osobowości człowieka, stąd są najbardziej ogólne i finalne – wywodzą się bezpośrednio z ideału wychowania. W zależności od jego treściowego aspektu formułuje się określone cele naczelne. Mogą nimi być takie cele, jak np.: przygotowanie wychowanka do życia w społeczeństwie, do twórczej pracy zawodowej, do aktywnego uczestnictwa w kultu-

rze, czy też – do „bycia” człowiekiem szczęśliwym, samorealizującym się. Inaczej mówiąc, realizacja naczelných celów wychowania decyduje o rezultacie procesu wychowania – naturalnie w najszerszym tego słowa znaczeniu.

Ideał wychowania jest konstruktem teoretycznym, abstrakcyjnym, co oznacza, że „w praktyce, wychowawcy nie dysponują jakimś pełnym, ukonkretnionym opisem człowieka przymierzającego się do funkcjonowania w świecie przyszłości. Nie wiedzą jeszcze kim miałby on być, ani też jakim miałby być. Istniejące wyobrażenia dotyczące przyszłości są oparte albo na prostej ekstrapolacji przeszłości i teraźniejszości, albo na przewidywaniach futurologów i planistów w dziedzinie ekonomii”¹³.

Jako postulowany opis dojrzałej osobowości ideał wychowania zawiera te cechy, które ocenia się jako wartościowe z punktu widzenia potrzeb społecznych, tradycji kulturowej, czy też – wymagań obowiązującej ideologii. Przemiany społeczne, polityczne i ekonomiczne społeczeństwa zmieniają ideał wychowania – bywa tak, że w pozornie jednolitym systemie edukacyjnym mamy do czynienia z różnymi poglądami na ten temat.

„Istnieje natomiast w sferze społecznej pewien konkretny. Jest nim kulturowy wzór osobowości, czyli wyobrażenie ludzi o tym, jak powinien zachowywać się dany człowiek w określonych sytuacjach społecznych, czy pełniący określone funkcje i role społeczne. /.../ Toteż każdy człowiek ma swój własny, osobisty ideał wychowania oparty na takiej samej podstawie w danym kręgu kulturowym – na występującym w nim wzorcu osobowości. Ów ideał stanowi też efekt jego myślenia o człowieku, o jego kondycji moralnej i jego przyszłości”¹⁴.

W teleologii wychowania zajmującej się budowaniem, uzasadnianiem i operacjonalizacją celów wychowania, ideał wychowania stanowi punkt wyjścia dla wyprowadzania celów wychowania.

Każda z kategorii celów wychowania ma określone znaczenie w procesie wychowawczym. Realizacja celów najbardziej szczegółowych, tj. operacyjnych, zwłaszcza w ich kontrybutywnym aspekcie, umożliwia realizację celów kierunkowych, odnoszących się do świa-

ta wartości i ideałów, do społeczeństwa, do innych ludzi i do własnej osoby wychowanka. Cele operacyjne uruchamiają cały proces kształtowania adekwatnych do nich zachowań i skomplikowanej struktury postaw, bez czego cele naczelne nie mogą być osiągnięte.

Istnieje wszakże pewien warunek decydujący o skutecznej realizacji celów wychowawczych – jest nim stosowanie przez wychowawcę zasad wychowania. Współzależność celów i zasad wychowania „otwiera drogę” interakcji pomiędzy podmiotami procesu wychowania, powodując zaistnienie sytuacji wychowawczych.

Kolejnym elementem składowym procesu wychowania są właśnie sytuacje wychowawcze, które za H. Muszyńskim można określić jako „każde zjawisko społecznej interakcji, w której jedna osoba wywiera wpływ na inną lub inne, w kierunku wywołania określonej aktywności”¹⁵.

Ich istotą jest „specyficzne w zakresie środków oddziaływanie osób wychowujących, zmierzające do wywołania reakcji psychicznej osób wychowywanych”¹⁶.

Tę reakcję psychiczną język pedagogiki nazywa faktem wychowawczym. „Występuje on wówczas, kiedy czynności osób wychowujących względnie trwale oddziałują na tę sferę psychiczną osób wychowywanych, od których zależą te czynności. /.../ Chodzi tu ostatecznie o pobudzanie do wykonywania mniej lub bardziej trwałych skutków w samym podmiocie czynności”¹⁷.

Inaczej można powiedzieć, iż zaistnienie aktywności wychowanka w postaci faktu wychowawczego nadaje interakcji społecznej znaczenie zamierzonej sytuacji wychowawczej. Sytuacje te mają różny stopień złożoności i różnorodne formy realizacji, tym niemniej każda zawiera określony cel operacyjny i adekwatny do niego skutek.

Im więcej w procesie wychowania człowieka występuje zamierzonych sytuacji wychowawczych, tym bardziej proces ten jest dla wychowawcy działaniem świadomym, a jego rezultat – nadającym się do wymiernej oceny.

„W pojęciu «sytuacja wychowawcza» zawiera się dynamika pro-

cesu wychowawczego, tak jak pojęciu «sytuacja» – dynamika środowiska. Mamy tu bowiem do czynienia ze zmiennością źródła wpływu; sytuacje mogą realizować różni wychowawcy. W toku tego samego procesu mamy do czynienia z wielością oraz różnorodnością sytuacji, wyznaczoną chociażby przez uruchamiane, różnorakie klasy wpływów wychowawczych”¹⁸.

Poszczególne sytuacje wychowawcze ze względu na rodzaj aktywności wychowanka, jaki chcemy wywołać, H. Muszyński nazywa formą wychowania i definiuje to pojęcie następująco: „...przez formę wychowania będziemy rozumieli taki sposób organizacji wzajemnych związków wychowawcy z wychowankiem, w wyniku którego powstają sytuacje wychowawcze na bazie określonego rodzaju działalności wychowanka”¹⁹.

Teoretycznie ujmując problem form wychowania, można za autorem pojęcia wyróżnić dwie kategorie:

- 1) formy przedmiotowe, wyodrębnione ze względu na treściowe aspekty sytuacji wychowawczych, tj. związane z określonymi treściami stanowiącymi bazę dla powstawania faktów wychowawczych, takie jak: poznawczą, produkcyjną, artystyczną, twórczą, usługowo-opiekuńczą, gospodarczą, zabawowo-rozrywkową, sportowo-turystyczną czy konsumpcyjno-użytkową;
- 2) formy organizacyjne wyróżnione ze względu na rodzaj interakcji występujących w procesie wychowawczym, takie jak: indywidualne i zespołowe, w tym: spółdzielcze, samorządowe czy grupowe.

W praktyce podział taki nie istnieje – oba rodzaje form (sytuacji wychowawczych) występują równocześnie, w różnych naturalnie konfiguracjach. Zarówno przedmiotowe jak i organizacyjne formy wychowania składają się na treść procesu wychowawczego i taki ich podział ma wartość wyłącznie teoretyczną, obrazującą ich różnorodność.

W procesie wychowania instytucjonalnego nie sposób ogarnąć jednostkowo wszystkich form wychowania, ponieważ mogą się one powtarzać w różnych okolicznościach. Bardziej uzasadniony wydaje się być podział form wychowania ze względu na kategoryzację sytu-

acji wychowawczych, dokonaną przez W. Dejnarrowicz²⁰, która wyróżnia cztery rodzaje sytuacji wychowawczych, występujących w czasie:

- 1) lekcji przedmiotowych,
- 2) godzin wychowawczych²¹,
- 3) przerw międzylekcyjnych,
- 4) pozalekcyjnym, poddane kontroli wychowawczej.

Każdy rodzaj wymienionych sytuacji wychowawczych ma bardzo wiele form przedmiotowych i organizacyjnych, tym niemniej mają swoją specyfikę nastawioną na określony rezultat.

Suma faktów wychowawczych zaistniałych w poszczególnych sytuacjach wychowawczych stanowi o rezultacie procesu wychowawczego, daje pogląd na skutek tego wychowania, uwidaczniający się w postawach wychowywanego człowieka wobec otaczającej go rzeczywistości i wobec samego siebie. Ponieważ, jak pisze A. Gurycka, „sytuacja wychowawcza jest izomorficznym, w stosunku do celu wychowawczego, dynamicznym układem ludzi, rzeczy i zadań” stanowić czasowo-przestrzenną jednostkę, jest „funkcją sytuacji obiektywnej oraz psychologicznych sytuacji wychowawczych wszystkich wychowanków i samego wychowawcy”²². Taki rezultat wychowania ujawnia się w „stanie osobowości” wychowanków.

Rezultat wychowania jest zjawiskiem złożonym, stanowiącym wciąż jeszcze przedmiot rozważań teoretyków wychowania. Zdecydowana większość określa rezultat wychowania jako skutek lub wynik wychowania i odnosi go do pojęcia skutku wychowawczego zaprezentowanego przez A. Gurycką jako jednostkowo-osobowościowe ujęcie podstawowe, „ponieważ zakłada uzyskanie, w sposób świadomy, mniej lub bardziej trwałych zmian w osobowości człowieka”²³. Dodajmy: zmian – adekwatnych do celów wychowania, sformułowanych przed podjęciem działań wychowawczych.

Takie określenie rezultatu procesu wychowania implikuje przedmiot i sposób jego pomiaru, mianowicie przedmiotem pomiaru jest zachowanie bądź deklarowane przez jednostkę postawy czy preferowane wartości, sposobem pomiaru – odpowiednio zbudowane

skale pomiaru deklarowanych postaw lub wartości: ideowych, społecznych, interpersonalnych i intrapersonalnych.

Jest to naturalnie psychologiczny pomiar rezultatu wychowania, nazwany przez A. Gurycką miarą psychologiczną, inaczej – absolutną, która umożliwia „pomiar uzyskanych skutków wychowania /.../ poprzez porównanie autentycznych zmian, które zaszły w osobowości wychowanka (tj. w jego świadomości, uczuciach, motywacjach i działaniu) w porównaniu z założonymi w projekcie”²⁴.

Zamierzony poprzez cele wychowawcze „stan osobowości” jako rezultat wychowania ma także szerszy aspekt pedagogiczny, ujmowany jako samowychowanie, rozumiane jako proces, będący następstwem procesu wychowania. Jest to proces specyficzny, w którym jednostka podejmuje czynności samowychowawcze sama względem siebie.

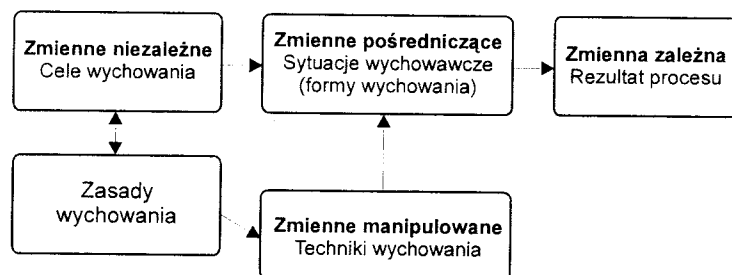
Charakteryzuje go więc także specyficzna aktywność: czynne ustosunkowanie się do procesu własnego rozwoju²⁵, wyrażające się w umiejętności określania własnych celów postępowania, w dokonywaniu wyboru metod postępowania, w podejmowaniu decyzji samorealizacyjnych, w dokonywaniu wewnętrznej kontroli i oceny swojego działania.

S. Pacek określa samowychowanie jako „świadome i dobrowolne dokonywanie zmian (w zakresie) kierunkowych cech własnej osobowości w celu przybliżenia się do ideału określonego planem osobistego rozwoju i uzewnętrznienia swojego ja w otaczającym świecie”²⁶.

Inaczej można powiedzieć, że proces samowychowania ma miejsce wówczas, kiedy podmiot wychowywany jest równocześnie podmiotem wychowującym, kiedy „przestrzeń międzypodmiotowa” redukuje się do jednego podmiotu.

Omówione zjawisko wychowawcze, jakim jest proces wychowania można opisać i empirycznie zweryfikować. Posługując się modelem badań empirycznych stosowanym w nauce o wychowaniu, proces wychowania można przedstawić następująco:

Ryc. 2. Proces wychowania w ujęciu empirycznym



Tak więc, wyróżnione w procesie wychowania cele wychowawcze i towarzyszące im zasady wychowania oraz – sytuacje wychowawcze sprzężone z technikami wychowania, wyznaczają po stronie wychowawcy te czynności, które określamy pojęciem wychowywania – są to czynności rozłożone w czasie, podlegające kontroli i ocenie w poszczególnych etapach i fazach rozwoju wychowywanego podmiotu.

Rezultatem takiego działania jest suma częściowych efektów wychowawczych, będąca funkcją celów wychowania i rezultatów wychowawczych poszczególnych sytuacji wychowawczych.

Proces wychowania w opisanym ujęciu ma uniwersalny charakter, co wyraża się w trójplaszczynowym jego zastosowaniu:

- 1) w rozwijaniu biopsychicznej struktury jednostki zgodnie z etapami jej rozwoju – przypisujemy mu wówczas wartość kreatywną, socjalizującą,
- 2) w modyfikowaniu struktury osobowości, w znaczeniu korygowania zachowań niezgodnych z oczekiwaniami społecznymi – nadajemy mu znaczenie korekcyjne,
- 3) w reformowaniu wadliwego społecznie „mechanizmu psychicznego” człowieka, polegającym na oduczaniu zachowań negatywnych i uczeniu konstruktywnych – określamy go wówczas terminem procesu resocjalizacji.

Niezależnie jednak od płaszczyzny realizacji procesu wychowania zawsze wymaga on od wychowawcy projektowania określonej

strategii działań wychowawczych i realizacji jej za pomocą dostosowanych do możliwości i potrzeb wychowanka odpowiednich technik wychowania.

Przypisy

1. Por. np.: K. Sośnicki: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964, NK, czy: H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN.
2. J. Górniewicz: *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*. Toruń-Olsztyn 1996, „Glob”, s. 16.
3. A. Tchorzewski: *Teoria wychowania. Próba określenia przedmiotu i zadań badawczych*. [W]: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Pod red. A. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1993, Wyd. WSP, s. 35-40.
4. Por. H. Kopiec: *Teoria wychowania. Rozumiejący wgląd w wychowanie*. Katowice 1995, Wyd. US.
5. A. Tchorzewski: *Wychowanie i jego właściwości*. [W]: *Wychowanie w kontekście teoretycznym...* s. 42.
6. A. Gurycka: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*. Warszawa 1979, PWN, s. 55-56.
7. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1981, PWN, s. 332.
8. W. A. Janke, E. Piotrowiak: *Analiza procesu wychowania z zastosowaniem kategorii zmiany*. [W]: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, s. 92-93.
9. H. Muszyński: *Ideal i cele wychowania*. Warszawa 1974, PZWS, s. 23.
10. H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1970, PWN, s. 130-137.
11. H. Muszyński: *Ideal i cele wychowania...* s. 25-27.
12. H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki...* s. 138.

13. J. Górniewicz: *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*... s. 53.
14. Tamże, s. 58.
15. H. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa 1967, PZWS, s. 151.
16. Cz. Czapów, S. Jedlewski: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa 1971, PWN, s. 27.
17. Tamże, s. 33.
18. A. Gurycka: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*... s. 193.
19. H. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*... s. 153.
20. W. Dejnarowicz: *Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej*. Warszawa 1982, WSiP, s. 73.
21. Przykłady sytuacji wychowawczych tworzonych w czasie godzin wychowawczych zawierają m.in. takie publikacje, jak:
H. Kowalewska: *Godziny wychowawcze*. Warszawa 1962, NK,
M. Łobocki: *Godziny wychowawcze w szkole podstawowej*. Warszawa 1973, PZWS.
22. A. Gurycka: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*... s. 207.
23. Tamże, s. 246.
24. E. Kubiak-Jurecka: Skuteczność wychowania – dyskusja wokół istoty i pomiaru. [W]: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Pod red. A. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1993, Wyd. WSP, s. 147.
25. Por. I. Jundziłł: *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*. Warszawa 1974, WSiP, s. 95-118.
26. S. Pacek: *Jak kierować samowychowaniem uczniów*. Warszawa 1984, WSiP, s. 28.

Rozdział III

ZASADY WYCHOWANIA

Problematyka zasad wychowania nie jest w literaturze pedagogicznej jednoznacznie opracowana – zarówno jeśli idzie o samo pojęcie „zasada wychowania”, jak i o ich klasyfikację. Na sytuację tę wskazuje K. Kotłowski już w 1976 roku, podkreślając nieostrość pojęcia „zasada wychowania” i stwierdzając, że „w naszej powojennej pedagogicznej literaturze liczba zasad przekracza pięćdziesiąt”¹.

Pojęciu „zasada wychowania” nadaje się różne znaczenia – określa się ją jako „uporządkowany i dający się ściśle wyznaczyć układ najogólniej sformułowanych prawidłowości w sferze postępowania wychowawczego”²; bądź jako „ogólną wytyczną dla działalności wychowawczej”³; lub jako „dyrektywy określające najogólniej sformułowane prawidłowości i działania, których celem jest internalizacja w świadomości wychowanków powszechnie akceptowanego systemu wartości etycznych”⁴; lub „najogólniejsze dyrektywy dla prowadzenia pracy wychowawczej”⁵; bądź wreszcie jako „normy postępowania wynikające z prawidłowości przebiegu celowo organizowanego procesu wychowawczego”⁶, czy też jako „odmianę normy wychowania”⁷. Tak wielka różnorodność określeń tego samego pojęcia powoduje chaos pojęciowy, czego konsekwencją jest brak logicznie uporządkowanej klasyfikacji zasad wychowania.

Ponadto, przyjrzawszy się wszystkim istniejącym w polskiej literaturze pedagogicznej klasyfikacjom należy stwierdzić, że zastrzeżenia budzą także nazwy niektórych zasad, formułowane w sposób

powielający nazwy celów, metod czy form wychowania.

Aktualny poziom rozwoju nauki o wychowywaniu człowieka daje wystarczające podstawy zarówno do jednoznacznego określenia pojęcia „zasada wychowania”, jak i do uporządkowania ich klasyfikacji, opartej o jednoznaczne kryteria.

Biorąc pod uwagę przytoczone wyżej określenia pojęcia „zasada wychowania” oraz właściwości zasad, polegające na „wskazywaniu tych cech ewentualnego działania, których uwzględnienie jest niezbędne ze względu na nadrzędne cele postulowanej działalności”⁸ można przyjąć, że:

zasady wychowania są normami postępowania wychowawczego, umożliwiającymi wychowawcy osiągnięcie rezultatów wychowania, zgodnie z przyjętymi celami wychowawczymi.

Określenie powyższe wynika także z faktu, iż w formule zasady wychowania zawarty jest „funktor postulowania”⁹, nakładający na wychowawcę obowiązek takiego postępowania wychowawczego (reguła), które umożliwia osiągnięcie rezultatów wychowania zgodnie z określonymi celami wychowania (standardy). „Każda reguła postępowania jest pochodna w stosunku do jakiegoś wcześniej przyjętego standardu, ze względu na który jest uzasadniona. Nie znajdujemy innej odpowiedzi na pytanie, dlaczego pożądanym jest czyn *X*, jak tylko przez wskazanie, że czyn *X* wywołuje powstanie (lub sprzyja powstaniu) pożądanego stanu rzeczy *P*”¹⁰.

Zasada wychowania zatem nakazując wychowawcy sposób postępowania wychowawczego odwołuje się do standardów wychowania, które za K. Sośnickim nazwać można teleologicznymi i aksjologicznymi normami wychowania¹¹.

Teleologiczne normy wychowania są pochodnymi obiektywnych prawidłowości przyczynowo-skutkowych, wynikających z historycznego (cywilizacyjnego) rozwoju społeczeństwa i psychologicznych standardów rozwojowych człowieka. Odzwierciedlają one istniejące w świadomości społecznej różnorodne koncepcje człowieka i wynikające z nich określone cele wychowania oraz odpowiadające ich realizacji sposoby postępowania wychowawczego.

Natomiast aksjologiczne normy wychowania wywodzą się z reguł i norm współżycia społecznego, które „mają charakter prawidłowości typu praktycznego, jakimi kierują się jednostki lub grupy, społeczne, zobowiązują do przestrzegania w kontaktach i współdziałaniu z innymi ludźmi; są nakazami lub zakazami (moralnymi) obowiązującymi indywidualnie i bezpośrednio każdego człowieka w ramach stałych, bądź chwilowych relacji w dochodzeniu do wspólnego celu lub uniknięcia konfliktu”¹².

O ile normy teleologiczne wyznaczają zasadom kierunek, obszar oddziaływań wychowawczych, o tyle normy aksjologiczne – wypełniają treść zasad i decydują o jakości interakcji w procesie realizacji celów wychowawczych.

W związku z powyższym, zasady wychowania niezależnie od stopnia ich ogólności i treści, charakteryzują następujące cechy:

- 1) zasada wychowania jest normą ogólną (w mniejszym bądź większym zakresie), ponieważ odnosi się nie do jakiegoś jednego faktu wychowawczego, ale do wszystkich faktów wychowawczych składających się na proces wychowania, tzn. wychowawca nie ma prawa wyboru, czy preferencji jakichś zasad – jest zobowiązany do stosowania wszystkich, w każdym momencie procesu wychowawczego;
- 2) zasada wychowania jest normą trwałą – reguluje w sposób względnie trwały tok postępowania wychowawczego;
- 3) zasada wychowania jest normą przeznaczoną wyłącznie dla wychowawcy, realizatora celowo organizowanego procesu wychowania.

Zgodnie z definicją pojęcia „zasada wychowania”, klasyfikacja, którą niżej prezentuję, sprzężona jest z klasyfikacją celów wychowania zbudowaną przez H. Muszyńskiego¹³, przy zastosowaniu tych samych kryteriów, tj. zależności zakresowej, funkcjonalnej i przyczynowej. Tak jak cele wychowania, tak i zasady mają szeroki i wąski zakres pojęciowy, wszystkie współfunkcjonują w procesie wychowawczym i wzajemnie się warunkują.

Ze względu na wartość zasad i celów, można zaproponować tak-

że drugie kryterium klasyfikacji celów wychowania, wyróżniając zasady instrumentalne i kontrybutywne, tzn. takie, których zastosowanie jest niezbędnym warunkiem uruchomienia procesu wychowania i realizacji podstawowych, operacyjnych celów wychowania (zasady instrumentalne) oraz takie, które nazwać można „uczestniczącymi”, umożliwiającymi kształtowanie kierunkowych cech osobowości (zasady kontrybutywne). Ponieważ zasady wychowania spełniają podrzędną rolę względem celów, tak samo jak w klasyfikacji celów wychowania, można wyróżnić trzy kategorie zasad wychowania, mianowicie:

- I) zasady operacyjne
- II) zasady kierunkowe
- III) zasada naczelna.

Ad I. Operacyjne zasady wychowania są zasadami najbardziej szczegółowymi, instrumentalnymi, bez których proces wychowania nie może istnieć.

Dotyczą realizacji operacyjnych celów wychowania, a więc – wywoływania pożądanej wychowawczo aktywności wychowanka. Stosowanie ich powoduje skuteczność tych zabiegów. Do tej grupy zasad należą:

- 1) zasada poszanowania godności wychowanka,
- 2) zasada odwoływania się do doświadczeń wychowanka,
- 3) zasada stopniowania wymagań wychowawczych,
- 4) zasada konsekwencji wymagań wychowawczych,
- 5) zasada dyscyplinowania zachowań.

Zasada poszanowania godności wychowanka nie ma zbyt wielu zwolenników wśród autorów klasyfikacji zasad wychowania. Twórcą jej jest A. Makarenko¹⁴. Na grunt polskiej pedagogiki przeniósł ją M. Krawczyk¹⁵ formułując jako „zasadę stawiania wysokich wymagań, dostosowanych do aktualnych możliwości poszczególnego wychowanka oraz poszanowania jego osobowości”, a także umieścił ją w klasyfikacji zasad W. Szczurba¹⁶ określając jako „zasadę indywidualizacji i szacunku dla osobowości ucznia”. Jak widać, obaj autorzy łączą poszanowanie godności wychowanka z innymi zasadami,

nie akcentując jej odrębnego, wyjątkowego znaczenia.

Zasada ta ma fundamentalne znaczenie w procesie wychowania, ponieważ warunkuje jego istnienie – warunkuje jakość interakcji pomiędzy podmiotami wychowania. Nie szanując godności wychowanka „wychowawca narusza jeden z zasadniczych warunków wzbudzania zaufania do siebie. U wychowanków rodzi się bowiem w tym przypadku przeświadczenie, że wychowawca sam postępuje wbrew elementarnym zasadom humanizmu /.../. Tego rodzaju rozdźwięk uniemożliwia organizację procesu wychowawczego”¹⁷.

Poszanowanie godności wychowanka ma szczególne znaczenie przy stosowaniu kar. Nieprzestrzeganie tej zasady przez wychowawcę, uniemożliwia skuteczność karania, nierzadko wywołując agresję ze strony wychowanka.

W związku z powyższym, oczywiste jest, że zasada poszanowania godności wychowanka zasługuje na wyodrębnienie jej spośród innych. Przestrzeganie jej jest warunkiem niezbędnym, wystarczającym lub sprzyjającym osiągnięciu celów wychowawczych.

Zasada odwoływania się do doświadczeń wychowanka ma na względzie odwerbalizowywanie sytuacji wychowawczych i dotyczy łączenia doświadczeń dziecka z wymaganiami wychowawczymi. Nie występuje pod tą nazwą w znanych klasyfikacjach zasad wychowania, tym niemniej można się jej doszukać we wszelkich odmianach „zasady motywacji”, wskazującej na konieczność kształtowania pozytywnych wychowawczo motywów postępowania wychowanka¹⁸. Motywy postępowania jednak, jako psychologiczne mechanizmy realizacji potrzeb człowieka, kanalizujące jego zachowanie, stanowią cel zabiegów wychowawczych – nie mogą być zatem jednocześnie normą postępowania wychowawczego.

Zasadę wychowania stanowi natomiast konieczność uwzględnienia w procesie wychowawczym poziomu i rodzaju motywacji dziecka oraz korzystnych wychowawczo doświadczeń wychowanka. Ponieważ motywacja postępowania wiąże się nierozdzielnie z nabytym doświadczeniem, z przeżyciami człowieka, doznaniem i uczuciami, stąd zasada odwoływania się do doświadczeń wychowanka obli-

wychowawcę nie tylko do posiadania wiedzy odnośnie tych doświadczeń, lecz także do posługiwania się nią w procesie wychowania, tj. do wzmacniania motywacji korzystnej i – korygowania lub eliminowania niekorzystnej dla rozwoju wychowanka.

Zasada stopniowania wymagań wychowawczych dotyczy skali wymagań – proporcjonalnie do wieku dziecka i jego możliwości psychicznych i fizycznych. Zasada ta figuruje w klasyfikacji zasad W. Szczerby¹⁹ jako „zasada stosowania odpowiednich wymogów” oraz w klasyfikacji M. Krawczyka²⁰, połączona z już cytowaną, jako „zasada stawiania wysokich wymagań dostosowanych do aktualnych możliwości poszczególnego wychowanka oraz poszanowania jego osobowości”. Wymaga ona od wychowawcy indywidualnego podejścia do każdego wychowanka, zmuszającego do samodzielnego wysiłku, mobilizującego do działania, przy czym wymagania wychowawcy, powinny być coraz wyższe, ale – zgodne z możliwościami dziecka.

Psychologowie niejednokrotnie podkreślają wartość wymagań stawianych dziecku – traktują je jako bodźce pobudzające rozwój psychiczny, nadają im znaczenie zewnętrznego stymulatora rozwoju. M. Chłopkiewicz uważa, że „wymagania stawiane przed dzieckiem, zwłaszcza wymagania zrozumiałe dla niego, zgodne z aktualnie dojrzewającymi możliwościami, dotyczące jego stosunku do samego siebie, innych ludzi i świata wartości, pełnią rolę stymulatora rozwoju nowych struktur osobowości, czynnika wyzwającego funkcję dynamizmów znajdujących się w sferze najbliższego rozwoju, katalizatora procesu dojrzewania funkcji «ja»”²¹.

W ujęciu pedagogicznym wymagania wychowawcze są transpozycją celów wychowania na język praktyki wychowawczej.

Zasada konsekwencji wymagań wychowawczych wiąże się integralnie z zasadą ich stopniowania. Cóż warte są wymagania, bez konsekwentnego ich egzekwowania? W literaturze pedagogicznej zasada ta występuje pod postacią „zasady konsekwencji postępowania”²² oraz „zasady konsekwencji”²³.

Konsekwentne „rozliczanie” wychowanka ze stawianych mu

wymagań i zadań ma walor uczenia zachowań, a także ich utrwalania poprzez ewentualne ćwiczenie i powtarzanie pewnych czynności w sposób oczekiwany przez wychowawcę. Tą drogą kształtują się nie tylko nawyki i przyzwyczajenia, ale cała skomplikowana struktura postaw.

Zasada dyscyplinowania zachowań nie występuje w znanych klasyfikacjach. Sformułowania jej i uświadomienia jako normy postępowania wychowawczego wymagają jednak względy praktyki wychowawczej. Otóż jej istota wyraża się w obowiązku reagowania wychowawcy na wszelkie przejawy zachowań korzystnych dla rozwoju wychowanka poprzez wzmacnianie ich i na przejawy zachowań destruktynych – korygując je lub eliminując. Zarówno stawianie wymagań, jak i ich utrwalanie, przejawia się w całym systemie wzmocnień. Klasę wyjątkowo silnych wzmocnień stanowią bodźce pochodzące od osób emocjonalnie dla wychowanka ważnych. Taką osobą w procesie wychowania jest wychowawca, który zauważając jego wysiłki może „znacznie pobudzić ogólną aktywność dziecka, zachęcić je do odwagi ruchowej i społecznej, spowodować mobilizację wszystkich możliwości rozwojowych. Odbierana jako wzmocnienie sama obecność przy dziecku, życzliwe zainteresowanie, a tym bardziej aprobatą, mobilizują je i sprzyjają wykonywaniu nawet bardzo trudnych zadań. /.../ Mechanizm ten decyduje niejednokrotnie o zasadniczych cechach osobowości jednostki. Jak zauważa H. S. Sullivan, dziecko ma tendencję do utrwalania tych form zachowań, które wywołały aprobatę otoczenia lub nawet jego dezaprobatę, ale zostały zauważone. Uznaje ono bowiem za swoje i włącza do swej «jaźni» przede wszystkim te spośród wielu swoich możliwości, które zwróciły uwagę otoczenia, zostały nazwane i przylgnęły do obrazu «ja»”²⁴.

Zasady operacyjne, jak z powyższego opisu wynika odwołują się do psychologicznych mechanizmów uczenia się zachowań, które w zasadniczy sposób warunkują proces uczenia się, a w konsekwencji – decydują o jakości cech kierunkowych.

Ad II. Kolejną kategorię zasad wychowania stanowią zasady

kierunkowe, zorientowane na realizację kierunkowych celów wychowania, zgodnie z etapami rozwoju wychowanków. Sprzyjają kształtowaniu postaw wobec świata wartości, wobec społeczeństwa, wobec innych ludzi i – wobec samego siebie.

Wynikają one z psychologicznych prawidłowości rozwoju człowieka, lecz także – z prawidłowości i norm aksjologicznych, związanych z określonym bytem społecznym.

Do zasad kierunkowych można zatem zaliczyć następujące:

- 1) indywidualizacji oddziaływań wychowawczych,
- 2) kształtowania środowiska wychowawczego,
- 3) nauczania wychowującego,
- 4) integracji oddziaływań wychowawczych,
- 5) aktywizowania wychowanka do samowychowania.

Zasada indywidualizacji oddziaływań wychowawczych występuje we wszystkich znanych klasyfikacjach. Wskazuje na konieczność liczenia się w procesie wychowania z ogromnym zróżnicowaniem cech osobowości wychowanków i z etapami ich rozwoju psychicznego i fizycznego.

Istotą jej jest rozbudzanie i rozwijanie indywidualnych zamiłowań, zainteresowań i zdolności, które w procesie wychowawczym stanowią bazę kształtowania kierunkowych cech osobowości.

Koresponduje ona ze spotykaną w literaturze przedmiotu zasadą „wszechstronności w wychowaniu”²⁵ lub „wszechstronnego rozwoju osobowości”²⁶. Pomijając fakt, iż niemożliwe jest wszechstronne wychowanie człowieka, to niezależnie od nazwy zasady, nakłada ona na wychowawcę obowiązek oddziaływania na całą osobowość wychowanka, aby ujawnić i rozwijać te indywidualne dyspozycje, które maksymalnie mogą przyczynić się do rozwoju indywidualności jednostki. Interpretując zasadę nieco inaczej, można powiedzieć, iż dotyczy ona działań wychowawczych polegających na poznawaniu dyspozycji osobowościowych wychowanka i wykorzystywania ich dla dalszego rozwoju.

Zasada kształtowania środowiska wychowawczego występuje w wielu klasyfikacjach, ale pod różnymi nazwami, np.: jako „zasa-

da organizowania zespołu i środowiska wychowawczego”²⁷; jako „zasada kolektywizmu i samorządności”²⁸; jako „zasada wychowywania w zespole”²⁹; czy też jako „zasada wychowania w zespole z jednoczesnym indywidualnym podejściem do każdego wychowanka”³⁰.

Wynika ona z tezy, iż do życia w społeczeństwie nie można przygotować człowieka w oderwaniu od tego społeczeństwa – rozwój człowieka dokonuje się przecież w trakcie różnorodnych interakcji wieloosobowych i towarzyszących im zjawisk społecznych. Jak pisze S. Kawula: „kształtowanie nastawień i zachowań prospołecznych jednostek i grup jest szczególnie pożądanym zadaniem i zasadą wychowawczą /.../ Dzięki osiągnięciu tych właściwości charakteru, możliwa staje się gotowość ludzi i umiejętność współpracy z innymi oraz gotowość do podejmowania działań na rzecz innych ludzi i grup. Warunkuje to poprawne funkcjonowanie jednostki w obrębie grupy społecznej i w całym społeczeństwie, pozwala to jej na dostrzeganie wszelkich problemów społecznych w różnych dziedzinach (osobistych, lokalnych, regionalnych, ogólnospołecznych). Pobudza motywację do ich rozwiązania oraz ukierunkowuje aktywność na realizację społecznie ważnych celów i zadań”³¹.

Tak więc jednostka ucząc się zachowań prospołecznych przyśwaja normy zachowania, kształtuje postawy wobec ról, wartości i ideałów społecznych. Chcąc sprostać oczekiwaniom społecznym, tj. nauczyć wychowanków zachowań prospołecznych, wychowawca powinien tworzyć optymalne warunki dla utworzenia środowiska wychowawczego w postaci zespołu wychowawczego, tj. takiej grupy (najczęściej rówieśniczej), której struktura nie zawiera negatywnych wychowawczo pozycji socjometrycznych, tj. pozycji izolacji i odrzucenia. Obowiązkiem wychowawcy powinno być: wyrównywanie pozycji socjometrycznych w grupie, kształtowanie norm i zasad postępowania obowiązujących wszystkich członków zespołu oraz kontroli społecznej w grupie i nadawanie jej właściwego kierunku działania.

Takie środowisko wychowawcze powinno umożliwić każdemu wychowankowi maksymalne zaspokojenie potrzeb społecznych, sto-

sownie do wieku oraz wytworzenie więzów nie tylko rzeczowych, ale przede wszystkim – emocjonalnych³².

Stosowanie w procesie wychowawczym zasady kształtowania środowiska wychowawczego warunkuje możliwość posługiwania się socjotechniką, natomiast pomijanie jej – doprowadzić może do powstawania grup niezintegrowanych lub zintegrowanych destruktywnie, w których dominują struktury hierarchiczne, nierzadko aspołeczne.

Zasada nauczania wychowującego została opisana w klasyfikacji M. Krawczyka³³, aczkolwiek autor odniósł ją wyłącznie do wychowania moralnego, a także – wyróżniona przez J. Zborowskiego³⁴.

Istotą jej jest przeciwdziałanie zbytniemu dydaktyzmowi szkoły, wyrażającemu się w przeroście działań dydaktycznych nad wychowawczymi. „Nie występuje żaden automatyczny /.../ związek między kształtowaniem się wiedzy i umiejętności człowieka a kształtowaniem się jego postaw i ideałów. Wynika stąd, że nie zachodzi także żaden samorzutny związek między nauczaniem a wychowaniem. Aby zapewnić jedność nauczania i wychowania, należy podjąć równoległe działania, które obliczone są na kształtowanie dyspozycji instrumentalnych, oraz działania zmierzające do ukształtowania określonych dyspozycji kierunkowych. Te właśnie działania mogą i powinny stanowić jedność, i w jej to wypadku można mówić o integralnym procesie dydaktyczno-wychowawczym”³⁵. Integralność tego procesu przyczyniać się powinna do prawidłowego kształtowania postaw wychowanków, mianowicie treści nauczania pobudzając sferę intelektualną postaw, powinny wywierać jednocześnie wpływ na rozwój emocji, uczuć oraz motywacji działaniowej. Brak równowagi w funkcjonowaniu tych zasadniczych komponentów postawy człowieka, powoduje najczęściej zaburzenia w jej funkcjonowaniu, doprowadza do sprzeczności pomiędzy intelektem a działaniem.

Treści nauczania są nośnikami wzorów osobowych, wzorów zachowań, norm i wartości – w procesie wychowania powinny zatem spełniać rolę kulturotechniczną, dając podstawę do kształtowania kierunkowych cech osobowości wychowanków, tj. postaw i systemu wartości.

Zasada integracji oddziaływań wychowawczych występuje w klasyfikacji zasad wychowania pod postacią: „zasady zgodności oddziaływań wychowawczych szkoły, domu i najbliższego otoczenia wychowanka”³⁶; „zasady jednolitości”³⁷; czy też „zasady więzi wychowania szkolnego z życiem”³⁸; lub „zasady współpracy domu ze szkołą”³⁹.

Myślą przewodnią tej zasady jest wiązanie procesu wychowawczego z całokształtem problemów społecznych, z potrzebami życia społecznego, z oczekiwaniami społeczeństwa, od których w dużej mierze zależy przecież jakość pracy wychowawczej szkoły.

Obliguje ona wychowawcę do ingerowania w środowisko pozaszkolne wychowanka, tj. nie tylko rodzinne, ale i rówieśnicze, w celu ukształtowania szerokiego środowiska wychowawczego oddziałującego na dziecko poprzez możliwie najróżnorodniejsze bodźce korzystne dla rozwoju wychowanka.

Stosowanie tej zasady w postępowaniu wychowawczym ma więc na względzie przeciwdziałanie wszelkim konfliktom postaw wynikającym z niezgodności oddziaływań szkoły i środowiska pozaszkolnego, a także – przeciwdziałanie powstawaniu zjawiska nieprzystosowania i wykołajenia społecznego.

Zasada aktywizowania wychowanka do samowychowania koresponduje co prawda z zasadą aktywności, istniejącą w wielu klasyfikacjach zasad wychowania⁴⁰, tym niemniej nadaje jej inną treść, dotyczy bowiem niepobudzania aktywności, która jest zawsze celem działania wychowawczego, lecz – sterowania tą aktywnością w kierunku samowychowania wychowanka. Czynności samowychowawcze są także przejawem aktywności, towarzyszącej procesowi wychowania – stanowią w konsekwencji o jakości tego procesu.

Działania wychowawcy „powinny stymulować refleksję wychowanków, /.../ stwarzać wychowankowi sytuacje do podejmowania samodzielnych wyborów, wdrażać do autonomicznych decyzji, pomagać w planowaniu własnego życia, dostarczać wskazówek, wywoływać u niego aprobatę dla stwarzanych zadań oraz twórczy niepokój bez nacisku i ograniczeń z zewnątrz”⁴¹. W myśl tej zasady

postępowanie wychowawcze powinno mieć charakter kreacyjny, tzn. wyzwalać aktywność samowychowawczą sprzyjającą kształtowaniu się postaw intrapersonalnych.

Ad III. Zasadę naczelną wymienić można tylko jedną – ze względu na jej szeroki zakres pojęciowy i finalny charakter odnoszący się do rezultatu wychowania, a więc realizacji naczelnych celów – mianowicie **zasadę wychowania perspektywicznego**.

Podobną w treści zasadę sformułował B. Suchodolski – nazwał ją „zasadą instancji obiektywnych”, wskazując na obowiązek wychowawcy wyrażający się w przygotowaniu wychowanka do uczestnictwa w obiektywnym świecie społeczno-kulturowym, w czynnym udziale w przemianach cywilizacyjnych. B. Suchodolski akcentuje obecność trzeciego partnera w procesie wychowawczym. „Jest nim społeczno-kulturowy świat obiektywny, w którym żyją i działają zarówno wychowawca, jak i wychowanek, świat, który wyznacza im obu określone zadania i dokonuje oceny ich działania. /.../ Społeczno-kulturowy świat obiektywny /.../ to nie tylko tradycja wieków i teraźniejszy układ stosunków, ale to równocześnie dynamika rozwoju idącego w przyszłość. Wychowanie powinno nie tylko przekazywać dorobek i przystosowywać wychowanków do istniejących warunków, ale powinno ich przygotować do tego, by potrafili dotrzymywać kroku dokonującym się procesom i czynnie w nich uczestniczyć”⁴².

Podobną argumentację, przemawiającą za istnieniem obowiązku wychowawczego w zakresie wychowania perspektywicznego, przedstawia S. Kawula pisząc: „Akcentowanie w wychowaniu nastawienia na przyszłość i teraźniejszość, pozwoli ludziom na przyjęcie postawy antycypacji stanów przyszłych, wyobrażenie sobie stanów idealnych i urzeczywistnienie przyjętych ideałów. Konsekwencją przyjęcia takiej postawy jest /.../ przyjęcie przez młode pokolenie postawy wprowadzania celowych zmian w rzeczywistości oraz postawy zrywania z zachowaniami i rozwiązaniami o charakterze szablonowym”⁴³.

Zasada wychowania perspektywicznego, pomimo swojego szerokiego zakresu, towarzyszyć musi świadomości wychowawcy podczas

całego procesu wychowawczego – podporządkowane jej są nie tylko wszystkie pozostałe zasady wychowania, ale także metody i środki.

Inaczej mówiąc, realizacja tej zasady narzuca określony sposób postępowania wychowawczego, w którym wychowanek postrzegany jest jako podmiot wychowania zmierzający ku dorosłości.

Przypisy

1. K. Kotłowski: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Wrocław 1976, Ossolineum, s. 134-139.
2. M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1960, PZWS, s. 4.
3. W. Szewczuk: *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*. Warszawa 1972, s. 11.
4. Kotłowski: tamże, s. 138.
5. B. Suchodolski: Podstawowe dyrektywy działalności wychowawczej. [W]: *Zarys pedagogiki*. Pod red. B. Suchodolskiego. T. 2. Warszawa 1962, s. 262.
6. W. Szczerba: *Metodyka wychowania socjalistycznego*. Warszawa 1971, PWN, s. 82.
7. K. Sośnicki: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1967, NK, s. 153.
8. Cz. Czapów: *Wychowanie resocjalizujące*. Warszawa 1978, PWN, s. 10.
9. H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1970, PWN, s. 130.
10. Tamże, s. 131.
11. K. Sośnicki: tamże, s. 151-153.
12. A. Tchorzewski: O niektórych zasadach życia społecznego jako wyznacznikach procesu edukacji. [W]: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*. Pod red. J. Górniewicza. Materiały z konferencji naukowej. Toruń 1993, s. 108.

13. Por. H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1974, PZWS.
14. A. Makarenko: *Dzieła TV*. Warszawa 1956, PZWS, s. 220.
15. M. Krawczyk: tamże, s. 73-74.
16. W. Szczerba: Zasady, metody i organizacja wychowania moralnego. [W]: *Zarys pedagogiki*. Pod red. B. Suchodolskiego. T. 2. Warszawa 1962, PWN, s. 333.
17. Tamże.
18. Por. H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN s. 262-264.
19. W. Szczerba: Zasady, metody i organizacja wychowania moralnego. [W]: *Zarys pedagogiki*. Pod red. H. Suchodolskiego. T. 2. Warszawa 1962, PWN, s. 109-110.
20. M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1960, PZWS, s. 73-74.
21. M. Chłopkiewicz: *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa 1980, WSiP, s. 177.
22. K. Kotłowski: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Wrocław 1976, Ossolineum, s. 144.
23. W. Szczerba: *Metodyka wychowania socjalistycznego*. Warszawa 1971, PWN, s. 113-114.
24. M. Chłopkiewicz: tamże, s. 178.
25. H. Rowid: *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa 1946, NK, s. 318.
26. Cz. Czapów, S. Jedlewski: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa 1971, PWN, s. 282.
27. B. Suchodolski: O zasadach wychowania. [W]: *Zarys pedagogiki*. Pod red. B. Suchodolskiego. T. 2. Warszawa 1962, PWN, s. 264.
28. J. Zborowski: Zasady organizacji procesu wychowania. „Nauczyciel i Wychowanie” nr 1/1969 r.
29. W. Szczerba: tamże, s. 331-332.
30. M. Krawczyk: tamże, s. 75-76.
31. S. Kawula: Antynomie współczesnego wychowania – refleksje w roku 1992. [W]: *Stare i nowe dylematy teorii wychowa-*

nia. Pod red. J. Górniewicza. Toruń 1993, s. 58.

32. Por. H. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa 1967, PZWS, s. 203-206.
33. M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1958, PZWS, s. 32-40.
34. J. Zborowski: Zasady organizacji procesu wychowania. „Nauczyciel i Wychowanie” nr 1/1969 r.
35. H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN, s. 27.
36. M. Krawczyk: tamże, s. 41-54.
37. W. Szczerba: *Metodyka wychowania socjalistycznego*. Warszawa 1971, PWN, s. 111-113.
38. J. Zborowski: tamże.
39. K. Kotłowski: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Wrocław 1976, Ossolineum, s. 143-144.
40. Znajduje się w klasyfikacji zasad: H. Rowida, M. Krawczyka, H. Muszyńskiego, W. Szczerby, W. Szewczuka, B. Suchodolskiego.
41. S. Pacek: *Jak kierować samowychowaniem uczniów*. Warszawa 1984, WSiP, s. 22.
42. B. Suchodolski: O zasadach wychowania. [W]: *Zarys pedagogiki*. Pod red. B. Suchodolskiego. T. 2. Warszawa 1962, PWN, s. 262-263.
43. S. Kawula: Antynomie współczesnego wychowania – refleksje w roku 1992. [W]: *Stare i nowe dylematy teorii i wychowania*. Pod red. J. Górniewicza, Toruń 1993, s. 57.

Rozdział IV

TECHNIKI WYCHOWANIA

Pojęcie techniki wychowania definiowane jest ze względu na rodzaj „narzędzia”, które steruje autonomicznie procesem wychowawczym.

Jest to narzędzie „funkcjonalnie psychiczne”, co oznacza konkretnego wychowawcę realizującego określoną procedurę wychowawczą¹, czyli – powodującego określone zdarzenia sprawcze w postaci faktu wychowawczego.

Ze względu na sposób działania podmiotu wychowującego, owego „narzędzia funkcjonalnie psychicznego”, wyróżnić można trzy rodzaje technik wychowawczych:

- 1) psychotechnikę,
- 2) socjotechnikę,
- 3) kulturotechnikę.

Psychotechnika charakteryzuje się wywieraniem przez wychowawcę bezpośredniego wpływu na aktywność wychowanka poprzez oddziaływanie na jego psychikę za pomocą określonych metod wychowawczych.

Socjotechnika polega na wywieraniu na wychowanka pośredniego wpływu poprzez kierowanie oddziaływaniem grupy wychowanków na jednostkę.

Kulturotechnika natomiast oznacza pośredni wpływ wychowawcy na wychowanka poprzez operowanie obiektami lub układami obiektów kulturowych (tzn. naukowych, technicznych i kulturalnych) będących środkami wychowania.

Każda technika wychowawcza dotyczy zatem specyficznego dzia-

łania wychowawcy w sposób bezpośredni bądź pośredni, w związku z czym skuteczność tych działań uzależniona jest od sprawności jego warsztatu wychowawczego i zależności w jakich znajduje się w stosunku do wychowanka.

W procedurze psychotechnicznej, socjotechnicznej i kulturotechnicznej zasadnicze znaczenie ma wykorzystanie tzw. zależności ze względu na osobę, czyli tych cech wychowawcy „które określają pozycję wychowanka wobec niego, decydując o uczącym charakterze interakcji między nimi”². Cz. Czapów wyróżnia cztery rodzaje takich zależności, mianowicie:

- 1) intencjonalną, wynikającą z prostej zależności zewnętrznej, opartej na istnieniu stosunku podporządkowania się typu – „sprawuający władzę” wychowawca i podporządkowany tej władzy wychowanek,
- 2) strukturalno-funkcjonalną, polegającą także na zewnętrznej zależności wynikającej z funkcjonowania wychowawcy i wychowanka w tej samej strukturze, jaką jest np. klasa szkolna, przy spełnianiu różnych w tej strukturze funkcji,
- 3) heteroteliczną, wyrażającą się w istnieniu związków emocjonalnych pomiędzy podmiotami procesu wychowania, powodujących zachowania naśladowcze wychowanka wobec wychowawcy,
- 4) autoteliczną, polegającą na istnieniu procesu intensywnej identyfikacji wychowanka wobec wychowawcy. „Identyfikacja odpowiednio intensywna prowadzi do przyswojenia sobie nie tylko pewnych sposobów zachowania się innej osoby, ale także tych lub innych motywów, a więc i postaw, wywierając często głęboki wpływ na proces kształtowania się osobowości”³.

W instytucjonalnym procesie wychowania wszystkie wymienione rodzaje zależności ze względu na osobę wychowawcy decydują o skuteczności działań wychowawczych, tzn. im silniejsze są pomiędzy wychowawcą i wychowankiem zależności wewnętrzne (hetero- i autoteliczne), tym bardziej wpływy wychowawcze są skuteczne. I przeciwnie – jeśli w interakcjach podmiotów wychowania dominują zależności zewnętrzne (intencjonalne i strukturalne – funkcjonal-

ne), tym bardziej zabiegi wychowawcze nie przynoszą pozytywnych rezultatów.

Zależności wewnętrzne decydują zatem o posiadaniu przez wychowawcę autorytetu, dzięki czemu może on spełniać rolę „narzędzia funkcjonalnie psychicznego” w trzech kategoriach działań, niezależnie od rodzaju stosowanych technik wychowawczych, poprzez:

- 1) przekazywanie informacji o społecznych oczekiwaniach wobec wychowanka,
- 2) tworzenie warunków psychicznych, umożliwiających adekwatne do tych oczekiwań zachowania wychowanków,
- 3) stosowanie odpowiedniego do celów wychowawczych systemu metod dyscyplinujących zachowania wychowanków, zgodnie z oczekiwaniami.

Wymienione kategorie działań wymagają tworzenia takich sytuacji wychowawczych, w których zastosowane techniki umożliwiają realizację procesu wychowania. Ze względu na specyficzne „składniki” technik wychowania, omówię je szczegółowo poniżej.

A. Psychotechnika wychowania

Istotą działań psychotechnicznych jest bezpośrednie oddziaływanie wychowawcy na wychowanka za pomocą metod wpływu osobistego i sytuacyjnego⁴. Ich przedstawienie wymaga określenia pojęcia: metoda wychowania i wyjaśnienia potrzeby ich stosowania.

„Przez metodę wychowania rozumiemy każdy wyodrębniony sposób działania polegający na wywieraniu określonego wpływu na aktywność wychowanka przez wprowadzanie do sytuacji (wychowawczych) odpowiednich układów nagród i kar oraz manipulowanie nimi”⁵. W definicji tej zawiera się istota posługiwania się metodą wychowania i sens tego zabiegu, mianowicie:

- 1) metodę wychowania stosuje się po to, aby wywołać określoną aktywność wychowanka, czyli spowodować fakt wychowawczy,
- 2) metoda wychowania ingeruje w układ nagród i kar specyficzny dla każdego wychowanka,

- 3) metoda wychowania wywołuje skutek psychiczny w postaci przywrócenia stanu równowagi poprzez manipulowanie układem nagród i kar.

Otóż aktywność człowieka określa się jako przejaw zachowania w sytuacji, w której istnieje dla niego określony układ nagród i kar. „Cała życiowa aktywność człowieka jest nastawiona na osiąganie nagród, a unikanie kar /.../ Twierdzenie to staje się oczywiste, jeżeli uświadomimy sobie, że wszelkie nagrody są równoznaczne z osiągnięciem stanu wewnętrznej równowagi organizmu, wszystkie zaś kary z wytrąceniem go z tego stanu. Jest to więc /.../ sformułowanie zasady samoregulacji, która głosi, że człowiek dąży zawsze do osiągania takiego stanu własnego organizmu, który cechuje się brakiem napięć”⁶.

W mechanizmie powstawania ludzkiej aktywności można wyróżnić kilka prawidłowości wyjaśniających znaczenie wywoływania aktywności poprzez stosowanie metod wychowania”⁷, a mianowicie:

- a) w każdej sytuacji i w każdej aktywności jednostka dąży do uzyskania maksimum nagród przy narażeniu się na minimum kar,
- b) jednostka wykazuje tendencję do ponownego skierowywania własnych stanów napięcia psychoneurwego ku takim obiektom lub stanom rzeczy, które uprzednio miały dla niej właściwości nagradzające,
- c) jednostka wykazuje tendencję do powtarzania w swej życiowej aktywności zachowań w przeszłości nagradzanych, unikania zaś zachowań w przeszłości karanych,
- d) pod wpływem działającego systemu nagród i kar jednostka uczy się powtarzać nie tylko pewne zachowania, lecz także uruchamiać odpowiadające im procesy orientacyjne, myślowe oraz uczuciowe,
- e) jednostka przyswaja sobie takie formy aktywności, które przynoszą z punktu widzenia jej aktualnych potrzeb maksimum nagród przy minimum kar.

Mając na uwadze wymienione prawidłowości, metoda wychowania powinna być stosowana w stanie nierównowagi układu nagród

i kar, modyfikując lub reformując aktywność wychowywanego podmiotu.

H. Muszyński⁸ opisuje następująco procedurę stosowania metody wychowania, niezależnie od jej rodzaju:

1. Wychowanek w wyniku określonego działania posiada właściwy dla siebie układ nagród i kar.
2. Wychowawca zakłada ten układ wprowadzając więcej kar lub zmniejszając sumę nagród, wywołując w wychowanku stan napięcia.
3. Wychowawca przedstawia wychowankowi określone wymagania, sugerując oczekiwaną aktywność dla przywrócenia korzystnej dla niego sytuacji.
4. Wychowawca manipuluje różnymi elementami sytuacji w taki sposób, aby zastosowanie określonej metody spowodowało przekształcenie układu nagród i kar w układ bardziej korzystny przy spełnieniu przez wychowanka oczekiwań wychowawcy, bądź niekorzystny w wypadku przeciwnym.

Działając na wychowanka psychotechnicznie, wychowawca posłużyć się może dwiema kategoriami metod wychowania, których interpretację powtarzam za H. Muszyńskim⁹. Są to metody wpływu osobistego i metody wpływu sytuacyjnego.

I. Metody wpływu osobistego wyróżnione są ze względu na to, że zachowania wychowawcy są dla wychowanka źródłem nagród lub kar, dzięki czemu wychowawca jest sprawcą faktu wychowawczego. Do tej grupy metod można zaliczyć: sugestię, perswazję, aprobatę i dezaprobatę, działanie przykładem osobistym oraz antycypację następstw zachowań.

Metoda sugestii polega na pobudzaniu wychowanków do odpowiednich zachowań poprzez sygnalizowanie stanowiska wychowawcy i podpowiadaniu wzorów zachowań, jakich się oczekuje. Sugestia może być wypowiedziana w formie zachęcania, przestrzegania lub oceniania, w każdym jednak przypadku ujawniane jest osobiste stanowisko wychowawcy.

Metoda perswazji polega na wywoływaniu aktywności wycho-

wanka za pomocą odpowiednio dobranych argumentów, czyli takich, które odpowiadają poziomowi wychowanka, motywacji jego postępowania i aktualnej sytuacji społecznej. „Mechanizm perswazyjnego oddziaływania związany jest ściśle z pobudzeniem jednostki do aktywności wewnętrznej przez wywołanie w niej przeżycia określonego problemu. Osiąga się to przez wywołanie w niej uczucia zagrożenia, niezadowolenia lub konfliktu wewnętrznego w związku z uznawanymi dotąd sądami. /.../ Wychowawca może uświadomić wychowankowi wewnętrzną niezgodność jego poglądów, sprzeczność postępowania z posiadanymi przekonaniem, niezgodność jego przekonań z obiektywnym stanem rzeczy, z przekonaniem osób, których zdanie powszechnie jest wysoko cenione, ze stanem wiedzy naukowej, a wreszcie z przekonaniem w grupie, do której wychowanek pragnie należeć”¹⁰.

Skuteczność perswazji uzależniona jest nie tylko od umiejętności argumentacji, ale również od jej formy językowej – od komunikatywności, poprawności języka, jednoznaczności i atrakcyjności wypowiedzi.

Metoda aprobaty i dezaprobaty dotyczy oceny postępowania wychowanka, w postaci wyrażenia przez wychowawcę uznania lub jego braku, co wywołuje u wychowanka stany gratyfikujące zachowanie, bądź przykre.

Metoda działania przykładem osobistym polega na dostarczaniu wzorów zachowań przez wychowawcę, który świadomie postuluje się w tym celu własną osobą. „Działanie wychowawcy osobistym przykładem nie dokonuje się automatycznie. Należy pamiętać, że wychowanek szuka w naśladownictwie rozwiązania własnych problemów i skłonny jest korzystać z tych wzorów, które uznaje za najbardziej dla siebie przydatne, do których ma zaufanie na podstawie dotychczasowych doświadczeń. /.../ Przede wszystkim więc naśladowanie /.../ nie może narażać wychowanka na konflikty z otoczeniem, dostarczane zaś wzory zachowania muszą być przydatne i wartościowe dla zaspokojenia aktualnych i ważnych motywów wychowanka.

Skuteczność tej metody uzależniona jest od zaistnienia następujących warunków:

- 1) działanie przykładem musi odbywać się z pozycji wartości, dążeń, potrzeb i problemów wychowanka, a nie wychowawcy,
- 2) przedstawione przez wychowawcę wzory zachowania muszą zapewniać zaspokojenie potrzeb wychowanka,
- 3) prezentowane wzory zachowań muszą odpowiadać możliwościom wychowanka, aby każda próba naśladowania zakończyła się sukcesem,
- 4) wprowadzenie tej metody należy zaczynać od wartości, spraw i sytuacji bliskich wychowankowi i stopniowo przechodzić do wartości, na których wychowawcy zależy¹¹.

Metoda antycypacji następstw zachowań¹² ma na celu uczenie wychowanka przewidywania następstw zachowań, skutków postępowania, przy czym powinny one mieć dla wychowanka wartość nagrody bądź kary, w związku z czym metoda ta może mieć charakter antycypacji pozytywnej lub negatywnej. Stosowanie tej metody musi odpowiadać następującym warunkom:

- 1) uświadamianie wychowankowi skutków jego zachowania się powinno uwzględniać jego doświadczenie w tym względzie i związane z nim przekonania. „W przeciwnym razie działanie antycypacyjne będzie tylko pustym moralizatorstwem, które nie tylko nie może przynieść żadnych pozytywnych rezultatów, lecz, co gorsza, powoduje skutki wychowawczo ujemne, gdyż unieważnia wychowanka na pewne fakty podlegające wartościowaniu”¹³;
- 2) antycypowanie następstw zachowań nie powinno być odległe w czasie – musi dotyczyć takich następstw zachowań, które mogą się sprawdzić w stosunkowo krótkim czasie;
- 3) metoda ta powinna wychowanka emocjonalnie wiązać z konsekwencjami jego zachowań, a więc wywoływać określone stany napięcia, przeżywania, w czym wydatnie wspomaga ją metoda perswazji.

II. Metody wpływu sytuacyjnego wyróżnione zostały ze względu na wykorzystanie władzy wychowawcy, wynikającej z istnienia za-

ležności intencjonalnej i strukturalno-funkcjonalnej. „Brak władzy, a więc niemożność dokonania jakiegokolwiek zmiany w położeniu wychowanka – jest równoznaczna z niemożnością zastosowania metod wpływu sytuacyjnego. Mówiąc o władzy mamy tutaj na myśli pewien zakres uprawnień przyznanych wychowawcy, a nie przysługujący wychowankom. Są oni w jakiejś mierze zależni od jego decyzji”¹⁴.

Skuteczność metod wpływu sytuacyjnego uwarunkowana jest także istnieniem zależności wewnętrznych, tj. istnieniem autorytetu wychowawcy zbudowanego na więzach emocjonalnych, ale o ile metody wpływu osobistego stosowane są najczęściej w interakcjach dwuosobowych, o tyle metody wpływu sytuacyjnego – w interakcjach wieloosobowych.

Do tej grupy metod należą: nagradzanie wychowawcze, karanie wychowawcze, organizowanie doświadczeń wychowanka, przydzielanie funkcji oraz ćwiczenie¹⁵.

Metoda nagradzania wychowawczego „polega na zaspokajaniu określonych motywacji wychowanka w następstwie przejawiania przez niego pożądanego wychowawczo i konstruktywnych form aktywności. W ten sposób jest on skłaniany do powracania do pewnych zachowań, jak również może być zachęcony do zachowań do-
tąd nie przejawianych”¹⁶.

Istotą mechanizmu nagradzania jest więc kojarzenie określonych zachowań z gratyfikacyjnymi stanami psychicznymi wywołanymi nagrodą. Psychologowie wymieniają dwa rodzaje nagród odnoszących się do odczuć jednostki:

- 1) nagrody wewnętrzne, „które zawarte są w samej działalności wykonywanej przez człowieka – są przyjemne, atrakcyjne, pociągające i dotyczą wszystkiego tego, co człowiek robi z zamiłowaniem;
- 2) nagrody zewnętrzne, mające charakter gratyfikacji uzyskanych za wykonanie działalności, za określone zachowanie”¹⁷.

Metoda nagradzania wychowawczego odnosi się z reguły do nagradzania zewnętrznego, którego skutki powinny powodować wewnętrzną gratyfikację. „Nagradzanie wychowawcze powinno być sto-

sowane wszędzie, gdzie zachodzi potrzeba skłonienia wychowanka do określonej aktywności lub też utrwalenia dyspozycji do niej”¹⁸.

Nagrody, jako środki realizacji metody nagradzania, mogą być bardzo różne, tym niemniej można je ująć w następujące kategorie:

- a) nagrody symboliczne – aprobata, pochwała, wyróżnienie,
- b) nagrody honorowe – przyznanie przywilejów lub godności honorowych,
- c) materialne – wszelkiego rodzaju upominki.

Aby nagradzanie spełniło rolę wychowawczą, wychowawca powinien przestrzegać następujących zasad:

- 1) nagradzanie powinno być indywidualizowane, dostosowane do pozytywnych wychowawczo motywacji wychowanka w oparciu o rozeznanie, co dla wychowanka stanowi gratyfikację;
- 2) nagrody powinny być stopniowane, ponieważ zbyt długo stosowane jednakowe nagrody zniechęcają do powtarzania korzystnej aktywności – przestają być atrakcyjne;
- 3) nagroda powinna być umotywowana, ponieważ stanowi wtedy wzmocnienie zachowania;
- 4) nagroda powinna mieć miejsce bezpośrednio po właściwym zachowaniu, ponieważ brak nagrody w oczekiwanym czasie działa jak kara;
- 5) nagroda powinna być adekwatna do zasługi;
- 6) nagrodą nie wolno wyprzedzać określonego zachowania – nie przestrzegając tej zasady można spowodować ukształtowanie się niewłaściwej motywacji zachowania.

W procesie wychowania nagradzanie powinno być ujęte w konsekwentny system, w którym zdecydowanie przeważają nagrody symboliczne i honorowe, wzmacniające poczucie wartości wychowanka.

Metoda karania wychowawczego nie jest prostym odwróceniem metody nagradzania. Polega ona na stosowaniu takich działań „które zmierzają do wprowadzenia wychowanka w stan napięcia spowodowany udaremnieniem jakichś jego motywów lub niespełnieniem jego oczekiwań. Funkcja wszystkich tego rodzaju zabiegów polega na zwalczaniu zachowań destruktywnych, obniżaniu prawdopodobień-

stwa występowania ich w przyszłości, a tym samym tłumieniu niepożądanych wychowawczo dyspozycji psychicznych wychowanka. Karanie wychowawcze spełnia ponadto istotne funkcje orientacyjne: pozwala wychowankowi ustalić, co dobre, a co złe, oraz jakie wymagania stawia wychowawca”¹⁹.

Środkami realizacji tej metody są kary, które psychologowie uczenia się nazywają bodźcami lub sytuacjami przykrymi, nie zadowalającymi, awersyjnymi, negatywnymi²⁰. M. Gold wyróżnia dwa rodzaje kar decydujących o skuteczności karania: zewnętrzne, których źródło znajduje się zewnątrz jednostki – mało skuteczne lub wręcz nieskuteczne oraz kary wewnętrzne, których źródło tkwi w samej jednostce, a więc są to kary internalizowane, skuteczne, ujawniające się w postaci „wyrzutów sumienia”²¹.

Metoda karania wychowawczego polega na takim zastosowaniu kar, aby wytworzony stan awersyjny związany z działaniem kary zewnętrznej, powodował „wyrzuty sumienia”. Inaczej mówiąc, wychowawcze karanie, zawsze mające charakter zewnętrzny, powodować powinno zawsze skutki wewnętrzne. Problem ten wiąże się naturalnie ze skutecznością karania, tj. ze zmianą zachowania wychowanka, zgodnie z oczekiwaniami wychowawcy.

Badania empiryczne prowadzone przez psychologów nad skutecznością karania²² udowodniły, że wiąże się ona ściśle z osobą karzącego i z akceptacją przekroczonej normy, tj. „skuteczność karania jest większa wtedy, gdy karany ma pozytywny stosunek do karzącego, niż wtedy gdy stosunek ten jest neutralny lub negatywny (oraz w im większym stopniu karany akceptuje normę, za której przekroczenie został ukarany)”²³.

Jeśli karany akceptuje normy, które przekroczył, tzn.: zachował się niezgodnie z ich treścią, powstaje rozbieżność pomiędzy normą a niezgodnym z nią zachowaniem, nazywana dysonansem. Powstaje on dzięki karze i uświadomieniu niezgodnego z normą zachowania.

Pomiędzy akceptacją normy i akceptacją karzącego mogą zaistnieć inne układy powodujące najczęściej małą skuteczność karania, tzn. takie, w których:

- a) karany akceptuje normę, którą przekroczył, ale nie akceptuje karzącego,
- b) karany nie akceptuje normy, którą przekroczył, ale akceptuje karzącego.

Zdecydowanie nieskuteczne karanie ma miejsce wówczas, kiedy ani norma, ani karzący nie są przez wychowanka akceptowane – dysonans wówczas nie powstaje, w związku z czym negatywne zachowanie nie ulega zmianie.

Skuteczność karania wiąże się najczęściej z reakcją emocjonalną – wstydem, poczuciem winy, natomiast nieskuteczność karania wiąże się ze złością, często z agresją, ponieważ osoba karząca postrzegana jest jako przeszkoda na drodze do celu, a kara – jako jej akt wrogości.

Karanie wychowawcze różni się od karania „w ogóle” tym, że wychowawca posługuje się świadomością karą po to, aby uzyskać zmianę zachowania wychowanka. Ta świadomość karania zawiera się w kilku podstawowych zasadach, których przestrzeganie warunkuje jego skuteczność bardzo silnie związaną z akceptacją wychowawcy. Są to następujące zasady:

- 1) kara nie może dyskryminować, poniżać godności wychowanka,
- 2) kara musi być indywidualizowana, tj. adekwatna do przewinienia i dostosowana do poziomu motywacji wychowanka i świadomości jego zachowania,
- 3) karę należy stosować bezpośrednio po przewinieniu, ale po jej przemyśleniu – kara nie powinna być rezultatem negatywnego wobec wychowanka stanu emocjonalnego wychowawcy. Ponadto – brak oczekiwanej kary działa jak nagroda,
- 4) wychowanek powinien zawsze znać przyczyny ukarania – kara musi być argumentowana,
- 5) raz zastosowana skuteczna kara powinna wymazywać winę,
- 6) niedopuszczalne jest karanie pracą, kształtujące negatywny stosunek do niej,
- 7) kara nie powinna być stosowana w sposób rygorystyczny – jeśli wychowanek ujawnia skruchę, można kary zaniechać,

8) kara musi dawać możliwości rekompensaty wyrządzonego zła.

Posługując się karą trzeba umieć przewidzieć jej skutek, tzn. wychowawca musi znać układ nagród i kar wychowanka. Jeśli przewiduje na podstawie wiedzy o zachowaniu się wychowanka, że określona kara nie odniesie pozytywnego skutku, to powinien jej zaniechać.

Rodzaje kar są bardzo różnorodne – w przypadku wychowania instytucjonalnego, można je ująć tylko w dwie kategorie, tj.: kary werbalne w postaci dezaprobaty czy nagany oraz kary polegające na pozbawianiu przywilejów, funkcji czy posiadanych godności.

O wiele szerszy asortyment kar posiadają rodzice, którzy nie- rzadko stosowanie kar uznają za jedyny sposób dyscyplinowania dziecka.

Do najczęstszych, a przy tym najcięższych błędów popełnianych przy stosowaniu kar zarówno w środowisku rodzinnym, jak i niestety instytucjonalnym, należą:

- 1) pozbawianie dziecka tego, do czego ma ono prawo bez względu na swoje zachowanie,
- 2) przydzielenie dodatkowej pracy – za karę,
- 3) okazywanie wychowankowi swojej siły, przewagi nad nim, powodujące poczucie uzależnienia i lęku,
- 4) ironizowanie, złośliwy sarkazm, szyderstwo,
- 5) ubliżające porównania pogłębiające poczucie niższości, wzmagające agresywność,
- 6) stosownie kar fizycznych.

Wymienione kary są nie tylko zaprzeczeniem karania jako metody, lecz także – zaprzeczeniem wychowywania, jako że przekreślają istnienie interakcji pomiędzy „wychowawcą” i wychowankiem.

Osoba „wychowawcy” stosującego takie kary nie może być akceptowana – kojarzona jest zazwyczaj z przykrością, jaką jest kara.

Organizowanie doświadczeń wychowanka jest metodą bazującą na nagrodach i karach naturalnych. „Wychowanek musi przez własne doświadczenia praktyczne odkrywać nieopłacalność postępowania niezgodnego z obowiązującymi normami i odwrotnie – sze-

rokie możliwości realizacji własnych motywów przez zachowanie konstruktywne ze względu na te normy”²⁴.

Istotą metody jest więc takie aranżowanie sytuacji wychowawczych, w których właściwe zachowanie przynosi pozytywne wychowawczo następstwa, zaś działania destruktywne – narażają na stany przykre.

Takie postępowanie wymaga od wychowawcy stałej kontroli nad sytuacją i kierowania bodźcami naturalnymi, aby można było uzyskać właściwy skutek.

Metoda przydzielania funkcji ma na celu ukształtowanie u wychowanka przekonań związanych z oceną własnej osoby. Bywa ona szczególnie przydatna w przypadku wychowanków o zaniżonym poczuciu własnej wartości – daje możliwości podwyższenia samooceny, ale jedynie wówczas, kiedy aktywizacja w podjętej funkcji przynosić będzie zgodne z jej treścią gratyfikacje. Skuteczność tej metody będzie zapewniona wówczas, kiedy wychowawca przydzieli funkcję, unikając przymusu, a więc – wykorzysta zainteresowanie tą funkcją wychowanka, zapewni mu maksimum swobody w jej pełnieniu w takim zakresie, aby wywiązywanie się z zadań wynikających z pełnienia funkcji przyniosło mu sukces.

Metoda ćwiczenia zachowań „polega na celowym powtarzaniu przez wychowanka określonych czynności w ustalonym z góry porządku. /.../ Ćwiczenie polega na wielokrotnym powtarzaniu pewnych zachowań bez jakichkolwiek niepożądanych odchyśleń. Im częstsze, a jednocześnie bardziej różnorodne są sytuacje, w których dane zachowania są powtarzane, tym lepsze efekty ćwiczenia”²⁵.

Metoda ta służy rozwijaniu umiejętności, opanowywaniu określonych sprawności oraz kształtowaniu nawyków i przyzwyczajzeń.

Wymaga zawsze zewnętrznego kierownictwa wychowawcy, którego rola polega na „wyjaśnianiu wychowankom celu ćwiczenia, poinstruowaniu o sposobie zachowania się i przebiegu ćwiczenia, omawianiu i kontroli jego przebiegu oraz ocenie wyników ćwiczenia i systematycznym informowaniu o nich wychowanka”²⁶.

Rezultat ćwiczenia powinien być dwójakiego rodzaju: po każ-

dym zachowaniu pożądanym powinno następować u ćwiczącego poczucie sukcesu, zadowolenia, po niepożądanym – porażki, niepowodzenia.

Wymienione metody wpływu osobistego i sytuacyjnego wyczerpują zakres działania psychotechnicznego wychowawcy. W praktyce wychowawczej są one bądź oddzielnie stosowane, tak jak zostały powyżej przedstawione, bądź łączone zależnie od celów, jakie wychowawca zamierza osiągnąć. Stanowią jednak zawsze podstawę działań wychowawczych, na której pobudzana jest aktywność wychowanka.

B. Socjotechnika wychowania

W procesie wychowania socjotechnika oznacza pośredni wpływ wychowawcy na wychowanka poprzez kierowanie wychowawczym oddziaływaniem grupy. Wychowawca posługuje się tu zatem wieloosobową więzią społeczną, która oddziałuje na zasadzie „wychowawcy zbiorowego”. „Mówiąc o socjotechnice mamy więc na myśli swoiste posługiwanie się człowiekiem jako narzędziem. /.../ Socjotechnika oznacza posługiwanie się narzędziem na zasadzie sterowania”²⁷.

Istotą wychowawczej procedury socjotechnicznej jest więc wykorzystanie wpływu grupy wychowanków dla pobudzenia aktywności jednostek, przy czym oznacza to oddziaływanie osób współtowarzyszających jednostce w funkcjonowaniu określonej zbiorowości.

Osoby bezpośrednio współtowarzyszające, znaczące społecznie, tworzą w stosunku do jednostki „grupę odniesienia”, której normy postępowania jednostka aprobuje i respektuje. Między jednostką i grupą istnieje wówczas zależność wewnętrzna, oparta na więzach zarówno rzeczowych, jak i emocjonalnych. Przykładem takiej grupy może być krąg towarzyski, drużyna sportowa czy też grupa utworzona dla realizacji określonych zainteresowań. Grupa taka ma zazwyczaj autonomiczne, nie zwerbalizowane cele, a w jej strukturach socjometrycznych nie występują negatywne wychowawczo pozycje – izolacji i odrzucenia.

W warunkach instytucjonalnego procesu wychowania, tj. takie-

go, jakie ma miejsce w szkole, wychowawca nie zawsze może posłużyć się wychowawczym oddziaływaniem grupy, ponieważ na ogół zasada kształtowania środowiska wychowawczego jest wychowawcom obca. Klasy szkolne najczęściej mają postać grup formalnych, w których interakcje pomiędzy uczniami oparte są na zależnościach zewnętrznych, na przymusie. W ramach struktur formalnych powstają najczęściej grupy nieformalne, posługujące się na ogół swoistymi normami i celami, czasem nawet antagonistycznymi, wykluczającymi wychowawcze oddziaływanie.

Posługiwanie się w procesie wychowawczym wpływem grupy wymaga więc istnienia konstruktywnej grupy społecznej, którą w warunkach wychowania instytucjonalnego nazwać można zespołem wychowawczym.

Zespół wychowawczy jest to „grupa rówieśnicza utworzona dla realizacji określonych celów wychowania i poddana wychowawczemu kierownictwu i oddziaływaniu”²⁸. W takiej grupie jednostki mają możliwości zaspokajania swoich potrzeb psychicznych i społecznych, posiadają wspólny system wartości i norm, który dyscyplinuje ich zachowanie, a także – prospołeczny kierunek kontroli społecznej.

Struktura socjometryczna zespołu wychowawczego charakteryzuje się brakiem pozycji izolacji i odrzucenia, stanowi konstruktywne środowisko wychowawcze o niesprzecznych celach działania.

Zatem, socjotechnika wymaga od wychowawcy specyficznych umiejętności, które nazywamy stylem kierowania wychowawczego²⁹, w tym przypadku – demokratycznego, ponieważ posługiwanie się wpływem wychowawczym grupy może zaistnieć wyłącznie na płaszczyźnie współpartnerstwa. Wychowawca, będąc członkiem grupy, wykorzystuje mechanizmy socjalizacji w celu modyfikowania układu nagród i kar, specyficznych dla poszczególnych członków grupy.

Zważywszy na cel socjotechnicznego działania – pobudzanie prospołecznej aktywności wychowanków, działanie to, za H. Muszyńskim³⁰, nazwać należy **metodą oddziaływania wychowawcy przez zespół**.

C. Kulturotechnika wychowania

Oddziaływania kulturotechniczne polegają na operowaniu przez wychowawcę obiektami lub układami obiektów kulturowych, tzn. na operowaniu środkami wychowania.

Prakseologiczna definicja środka wychowania brzmi następująco: środek wychowania jest to określony obiekt kultury, stosowany w wychowaniu w celu spowodowania faktu wychowawczego. Stąd też kulturotechnika „oznacza operowanie kulturą dla osiągnięcia celów wychowawczych. Mówiąc zaś o kulturze, mamy na myśli względnie zintegrowaną całość, obejmującą wyuczone czynności ludzi, które mogą być scharakteryzowane /.../ przez wskazanie wzorów zachowania się wykształconych i przyswojonych w toku rozwoju społecznego (bądź) przez wskazanie wytworów tych zachowań”³¹.

W tym znaczeniu posługujemy się terminem: środowisko kulturowe, które dysponuje określonymi „systemami znaczeń”, wartościami, normami, wzorami zachowania się. Ze względu na ogromną różnorodność bodźców kulturowych, którymi można posłużyć się w procesie wychowania, bardzo trudne jest dokonanie klasyfikacji środków wychowania – można jedynie wskazać na konkretne środowiska kulturowe, dysponujące charakterystycznymi dla siebie układami bodźców kulturowych.

Najbogatszym środowiskiem kulturowym ze względu na specyfikę oddziaływania jest szkoła, w której rodzaje aktywności wychowanka ująć można w trzy kategorie: naukę, pracę i rekreację.

Kulturotechnika uczenia się polega na wykorzystaniu treści nauczania w procesie wychowawczym. Pomijając problematykę celów wychowania towarzyszących procesowi uczenia się, jako kształtowanie instrumentalnych cech osobowości, oddziaływania kulturotechniczne wychowawcy opierają się zarówno na treściach przedmiotowych nauki szkolnej jako nośnika wzorów osobowych³², akceptowanych społecznie wartości i norm, jak i na interakcjach zachodzących pomiędzy wychowankami w trakcie nauki szkolnej, realizowanych w postaci ról społecznych ucznia i kolegi.

Kulturotechnika pracy odnosi się do takich obiektów kulturowych, które określamy jako wytwory materialne lub idealne, w sensie twórczości literackiej, artystycznej czy technicznej jako „czynności wykonywane dla: zaspokojenia czyichś istotnych potrzeb, a nie tylko potrzeb sprawcy, przy czym wytwory tych czynności mają wartość społeczną”³³.

Prócz określonych wytworów, praca ma również aspekt stricte wychowawczy, wyrażający się w istnieniu specyficznych interakcji pomiędzy ludźmi wykonującymi ją, które dyscyplinują, uczą norm postępowania i współdziałania.

Kulturotechnika organizowanej rekreacji odnosi się do czasu wolnego wychowanka, w którym podejmuje on dobrowolną aktywność w kołach zainteresowań, zespołach artystycznych, klubach sportowych czy turystycznych. Nie sposób wymienić tu wszystkie obiekty kulturowe, którymi wychowawcy mogą posłużyć się w wymienionych formach rekreacji – środkiem wychowania może być zarówno słowo, które wychowawca intencjonalnie wypowiada, jak i układ bodźców powodujących przeżycia artystyczne czy sportowe.

Omówione procedury wychowania stanowią konstrukt teoretyczny. W procesie wychowania wychowawca posługuje się nimi kompleksowo w zależności od celów wychowania i warunków społecznych, w jakich ów proces przebiega. Technikami wychowania są jednak tylko wówczas, kiedy wychowawca posługuje się nimi świadomie.

Przypisy

1. Por. Cz. Czapów, S. Jedleński: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa 1971, PWN, s. 276-279.

2. Cz. Czapów: *Style oddziaływania wychowawczego*. [W]: *Socjotechnika. Style działania*. Pod red. A. Podgóreckiego. Warszawa 1972, KiW, s. 183.

3. Tamże, s. 186.

4. H. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa 1967, PZWS oraz: H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN.

5. H. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa 1967, PZWS, s. 185.

6. H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN, s. 103.

7. Tamże, s. 104-108.

8. Tamże, s. 311.

9. H. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. s. 189-202 oraz: H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. s. 318-32.

10. H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*... s. 319-320.

11. Por. S. Górski: *Metodyka resocjalizacji*. Warszawa 1985, PZWS, s. 145.

12. Metodę antycypacji następstw zachowań H. Muszyński zalicza do grupy metod wpływu sytuacyjnego. Ze względu jednak na to, iż odpowiada ona warunkom klasyfikacji metod wpływu osobistego, zaliczam ją do tej drugiej kategorii.

13. H. Muszyński: *Podstawy wychowania*... s. 200.

14. H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*... s. 322.

15. W tej grupie metod H. Muszyński sytuuje metodę instruowania, którą określa podobnie, jak metodę antycypacji następstw zachowań. Ponadto, tylko temu działaniu przypisuje nie wiadomo dla czego operowanie środkami wychowania. Instruktaz, jako sposób postępowania jest działaniem doraźnym, wręcz – dydaktycznym, w związku z czym pominęłam instruowanie w klasyfikacji metod wychowania.

16. H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*... s. 323.

17. Por. J. Reykowski: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1977, WSiP, s. 120-121.

18. H. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa 1967, PZWS, s. 195.

19. H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN, s. 324.

20. S. Mika: *Skuteczność kar w wychowaniu*. Warszawa 1969, PWN, s. 61.
21. Tamże, s. 103-105.
22. Tamże.
23. Tamże, s. 136.
24. H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania...* s. 328-329.
25. Tamże, s. 330-331.
26. H. Muszyński: *Podstawy wychowania...* s. 202.
27. Cz. Czapów, A. Podgórecki: Socjotechnika – podstawowe pojęcia i problemy. [W]: *Socjotechnika. Style działania*. Pod red. A. Podgóreckiego. Warszawa 1972, KiW, s. 12.
28. H. Muszyński: *Podstawy wychowania...* s. 203.
29. Style kierowania wychowawczego omówione są szczegółowo w publikacjach: A. Janowski: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa 1970, PWN oraz: H. Muszyński: *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa 1974, WSiP.
30. H. Muszyński: *Podstawy wychowania...* s. 206-207.
31. Cz. Czapów, S. Jedlewski: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa 1971, PWN, s. 370.
32. Wzór osobowy jako środek wychowania pobudzający proces socjalizacji człowieka opisany został w książkach: H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1974, WSiP, s. 36-39 oraz: H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN, s. 116-123.
33. Cz. Czapów, S. Jedlewski: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa 1971, PWN, s. 380-381.

BIBLIOGRAFIA

- Chłopkiewicz M.: *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa 1980, WSiP.
- Cichoń W.: *Aksjologia a pedagogika*, „Ruch Pedagogiczny” nr 2/1984.
- Czapów Cz., Jedlewski S.: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa 1971, PWN.
- Czapów Cz.: *Wychowanie resocjalizujące*. Warszawa 1978, PWN.
- Dejnarowicz W.: *Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej*. Warszawa 1982, WSiP.
- Dudzikowa M.: *Edukacja wobec oczekiwań rezolutyki*. [W]: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania. Materiały z konferencji naukowej*. Toruń 1992, Wyd. A. Marszałek.
- Ekiert-Grabowska D.: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa 1982, WSiP.
- Górniewicz J.: *Status metodologiczny teorii wychowania*. [W]: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania. Materiały z konferencji naukowej*. Toruń 1992, Wyd. A. Marszałek.
- Górniewicz J.: *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*. Toruń-Olsztyn 1996, „Glob”.
- Gurycka A.: *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*. Warszawa 1989, Wyd. UW.
- Gurycka A.: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*. Warszawa 1979, PWN.
- Janeczko R.: *Niektóre problemy diagnostyki pedagogicznej w metodzie indywidualnych przypadków*. [W]: *Metodologia pedagogi-*

- ki społecznej. Pod red. R. Wroczyńskiego i T. Pilcha. Wrocław 1974, Ossolineum.
- Janke W. A., Piotrowiak E.: *Analiza procesu wychowania z zastosowaniem kategorii zmiany*. [W]: Wychowanie w kontekście teoretycznym. Pod red. A. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1993, WSP.
- Jankowski D.: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności. Pedagogiczny wymiar problemu*. [W]: Stare i nowe dylematy teorii wychowania. Materiały z konferencji naukowej. Toruń 1992, Wyd. A. Marszałek.
- Jundziłł I.: *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*. Warszawa 1974, WSiP.
- Kawula S.: *Antynomie współczesnego wychowania – refleksje w roku 1992*. [W]: Stare i nowe dylematy teorii wychowania. Materiały z konferencji naukowej. Toruń 1992, Wyd. A. Marszałek.
- Kawula S.: *Rozdroża i szanse wychowania*. Olsztyn 1986.
- Konarzewski K.: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa 1982, PWN.
- Kopiec H.: *Teoria wychowania. Rozumiejący wgląd w wychowanie*. Katowice 1995, Wyd. US.
- Kotłowski K.: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Wrocław 1976, Ossolineum.
- Kowalewska H.: *Godziny wychowawcze*. Warszawa 1962, NK.
- Kowalski S.: *Szkoła w środowisku*. Warszawa 1969, PZWS.
- Krawczyk M.: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1960, PZWS.
- Kubiak-Jurecka E.: *Skuteczność wychowania – dyskusja wokół istoty i pomiaru*. [W]: Wychowanie w kontekście teoretycznym. Pod red. A. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1993, WSP.
- Lewin A.: *Metodyka wychowania w zarysie*. Warszawa 1968, PZWS.
- Łobocki M.: *Godziny wychowawcze w szkole podstawowej*. Warszawa 1973, PZWS.
- Łobocki M.: *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa 1974, WSiP.
- Maruszewski M., Reykowski J., Toraszewski T.: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa. 1966, KiW.
- Mazurkiewicz E.: *Prakseologia a pedagogika*. [W]: Pedagogika. Pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza i T. Wujka. Warszawa 1974, PWN.
- Mądrzycki T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa 1970, PZWS.
- Mika S.: *Skuteczność kar w wychowaniu*. Warszawa 1969, PWN.
- Mika S.: *Studia nad postawami interpersonalnymi*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1976, PAN.
- Miller R.: *Proces wychowania i jego wyniki*. Warszawa 1966, PZWS.
- Molesztak A.: *Cele wychowania. W poszukiwaniu istoty i źródeł stanowienia*. [W]: Wychowanie w kontekście teoretycznym. Pod red. A. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1993, WSP.
- Muszyński H.: *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1974, PZWS.
- Muszyński H.: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa 1967, PZWS.
- Muszyński H.: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1970, PWN.
- Muszyński H.: *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa 1974, WSiP.
- Muszyński H.: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN.
- Nawroczyński B.: *O wychowaniu i wychowawcach*. Warszawa 1968, PWN.
- Pacek S.: *Jak kierować samowychowaniem uczniów*. Warszawa 1984, WSiP.
- Paszkiewicz A.: *Badania empiryczne w teorii wychowania*, Białystok, 1995, „Trans Humana”.
- Petrykowski P.: *Wychowanie jako przedmiot teorii wychowania*. [W]: Z problematyki metodologicznej teorii wychowania. Pod red. A. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1994, WSP.

Przetacznikowa M., Włodarski Z.: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1981, PWN.

Pytka L.: *Diagnoza nieprzystosowania społecznego*. „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” nr 9/1979.

Radzewicz J.: *Wychowawca i jego klasa*. Warszawa 1986, MAW.

Reykowski J.: *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa 1986, PWN.

Reykowski J.: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1970, PZWS.

Rowid H.: *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa 1946, NK.

Skarżyńska K.: *Nagrody i kary jako środki modyfikujące ludzkie zachowania*. „Psychologia Wychowawcza” nr 2/1974.

Sowińska H.: *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*. Warszawa 1974, WSiP.

Sośnicki K.: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964, NK.

Suchodolski B.: *Podstawowe dyrektywy działalności wychowawczej*. [W]: Zarys pedagogiki. Pod red. B. Suchodolskiego. T. 2. Warszawa 1962, PWN.

Szczerba W.: *Metodyka wychowania socjalistycznego*. Warszawa 1971, PWN.

Szczerba W.: *Zasady, metody i organizacja wychowania moralnego*. [W]: Zarys pedagogiki. Pod red. B. Suchodolskiego. T. 2. Warszawa 1962, PWN.

Szewczuk W.: *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*. Warszawa 1972, PZWS.

Tchorzewski A.: *Dyskurs wokół paradygmatu teorii wychowania*. [W]: Z problematyki metodologicznej teorii wychowania. Pod red. A. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1994, WSP.

Tchorzewski A.: *O niektórych zasadach życia społecznego jako wyznacznikach procesu edukacji*. [W]: Stare i nowe dylematy teo-

rii wychowania. Materiały z konferencji naukowej. Toruń 1993, Wyd. A. Marszałek.

Tchorzewski A.: *Teoria wychowania. Próba określenia przedmiotu i zadań badawczych*. [W]: Wychowanie w kontekście teoretycznym. Pod red. A. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1993, WSP.

Tchorzewski A.: *Wychowanie i jego właściwości*. [W]: Wychowanie w kontekście teoretycznym. Pod red. A. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1993, WSP.

Wołoszyn S.: *System oświaty i nauczyciel*. [W]: Pedagogika. Pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1980, PWN.

Zborowski J.: *Zasady organizacji procesu wychowania*. „Nauczyciel i wychowanie” nr 1/1969.

Ziemski S.: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa 1973, WP.