

Mikołaj Smetański

Charakterystyka wychowania jako procesu pedagogicznego

Kultura i Wychowanie 1, 171-183

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Charakterystyka wychowania jako procesu pedagogicznego

Mikołaj Smetański

Winnica, Ukraina

smetanskij@list.ru

słowa kluczowe: Wychowanie, modele wychowania, nauczanie, proces pedagogiczny

Pojęcie procesu pedagogicznego

Wychowanie jako jeden z czynników rozwoju osobowości jest głównym kryterium pedagogicznym. Najczęściej, i jest to zjawisko w pełni uzasadnione, właśnie wychowanie jest postrzegane jako przedmiot badań w dziedzinie pedagogiki. Tym niemniej ostatnimi czasy możemy zauważyć dość swobodne rozumienie przywołanego pojęcia oraz charakterystyk jego treści. Często jest traktowane jako identyczne z pojęciem „socjalizacji”. Zdarzają się przypadki przeciwstawiania wychowania nauczaniu. Nieraz z ust nauczycieli praktyków, jak również naukowców, można usłyszeć dowody na to, że „szkoła powinna najpierw wychować dziecko, a następnie uczyć je” albo „szkoła w ogóle nie powinna zajmować się wychowaniem, tylko rozwojem dziecka”. Taka „swoboda” w podejściu do wychowania ma negatywny wpływ nie tylko na opracowanie podstaw teoretycznych, ale i na

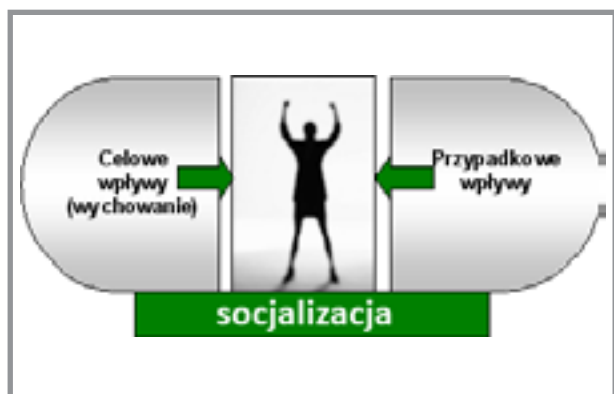
Mikołaj Smetański, prof. dr hab., Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny (Ukraina); Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Moim zdaniem dowolność podejścia do wychowania w jakimś stopniu jest uwarunkowana wieloaspektowością tego fenomenu. Właściwie wychowanie warto rozpatrywać tak samo, jak wszystkie kierowane wpływy środowiska społecznego na rozwój osobowości, zarówno jako proces nauczania, tj. konsekwentny, celowy wpływ, który jest realizowany w ośrodkach oświatowo-wychowawczych, jak również jako część składową procesu pedagogicznego, której przeznaczeniem jest zabezpieczenie rozwoju motywacyjno-wartościowego dziecka. W związku z powyższym wychowanie jako kategorię pedagogiczną należałoby rozważać w trzech aspektach: **szerokim społecznym, szerokim pedagogicznym i ścisłym pedagogicznym**.

W **szerokim społecznym** znaczeniu pod pojęciem wychowania należy rozumieć celowy wpływ na rozwój osobowości całego środowiska społecznego, które ją otacza: rodziny, instytucji oświatowo-wychowawczych, zespołów zawodowych, mediów itp. W przeciwieństwie do bezwarunkowego wpływu socjalnego społecznego, wychowanie to celowy proces kształtowania osobowości, jej wartości, potrzeb, cech charakteru, wiedzy, umiejętności, nawyków i zdolności. W procesie wychowania rozwój człowieka jest podporządkowany określonej celowi, czego skutkiem jest kształtowanie wcześniej zaprojektowanych cech osobowościowych, które nie mogłyby się wyłonić same przez się. W związku z powyższym, nieuzasadnione są próby utożsa-

miania wychowania z socjalizacją. Nawet w swym szerokim społecznym znaczeniu wychowanie koreluje z pojęciem socjalizacji jako jednostka z ogółem, czyli wychowanie jest częścią składową uspołecznienia osobowości, która odbywa się pod wpływem czynników zarówno kierowanych, jak i niekierowanych. Żywiłowa socjalizacja jest procesem nieprzerwanym, natomiast wychowanie jest procesem dyskretnym (przerywanym) – jest ono ograniczone w czasie i przestrzeni (rys. 1).

Rysunek 1.
Korelacja wychowania i socjalizacji

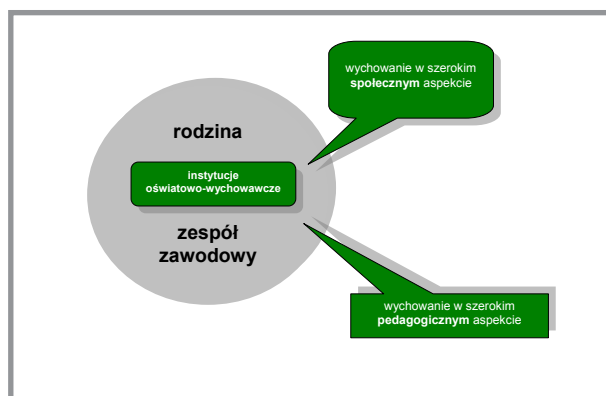


Warto też podkreślić, że kierowany wpływ instytucji społecznych na osobowość, czyli wychowanie w szerokim społecznym aspekcie (w rodzinie, instytucjach oświatowo-wychowawczych, zespołach zawodowych, mediach itp.), różni się nieco zarówno treścią, jak i metodyką realizacji. Wychowanie, które zapewniają placówki oświatowo-wychowawcze, jest realizowane według konkretnego, opracowanego programu, dobrze zorganizowanego przez specjalnie do tego przygotowanych ludzi. Warto je rozpatrywać jako wychowanie w **aspekcie szerokim pedagogicznym**. Jest ono procesem edukacyjno-wychowawczym lub pedagogicznym, w wyniku którego rozwija się jednocześnie intelektualna i emocjonalna strona osobowości – przyswajana jest pewna wiedza,

kształtują się umiejętności, nawyki, zdolności, formują się przekonania, orientacje, wartości, ideały, potrzeby, cechy charakteru. W skład takiego wychowania wchodzi **nauczanie**, czyli umysłowe (naukowe) wychowanie, tj. działalność skierowana na rozwój intelektualnej strony osobowości (przyswojenie wiedzy, umiejętności, nawyków, sposobów myślenia) oraz **wychowanie w jego ścisłym znaczeniu**, którego celem jest zabezpieczenie rozwoju emocjonalnego osobowości (przekonań, orientacji, wartości, ideałów, cech i jakości charakteru). Wychowanie, które jest skierowane na rozwój aspektu intelektualnego, jest przedmiotem badań dydaktyki, natomiast rozwojem jej strony emocjonalnej zajmuje się teoria wychowania.

Wychowanie może mieć mniej lub bardziej jasno sprecyzowany charakter i może być realizowane w różnych warunkach: w rodzinie, przedszkolu, szkole, na koloniach letnich, w kółkach zainteresowań itp. Wychowanie, które jest realizowane w warunkach placówek oświatowo-wychowawczych przy udziale specjalnie do tego przygotowanych fachowców, nazywamy procesem pedagogicznym (rys. 2).

Rysunek 2.
Schemat procesu pedagogicznego

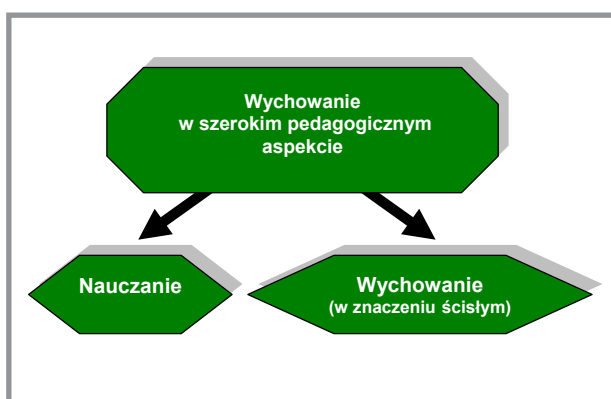


Możemy wymienić następujące cechy specyficzne wychowania jako procesu pedagogicznego:

1. Odbywa się ono w warunkach społecznych instytucji oświatowo-wychowawczych.
2. Jest realizowane przez fachową kadrę pedagogiczną.
3. Ma celowy, planowy, systematyczny charakter.
4. Jest skierowane na zabezpieczenie wszechstronnego rozwoju wychowanków, ich cech narzędziowych i motywacyjno-wartościowych¹.

W procesie pedagogicznym organicznie są połączone dwa stosunkowo samodzielne procesy – nauczanie i wychowanie w ścisłym znaczeniu tego słowa (rys. 3).

Rysunek 3.
Relacja między nauczaniem a wychowaniem
(w ścisłym znaczeniu)



Precyzyjne rozróżnienie procesów wychowania i nauczania wcale nie oznacza tego, że ich realizacje są od siebie odizolowane. Takie ich rozdzielanie jest niezbędne dla lepszego rozumienia sedna każdego z nich. Zarówno wychowanie, jak i nauczanie mają swoje psychologiczne podstawy, swoje szczególne zasady, metody i formy organi-

zacji. Obeznanie w tej specyfice jest niezbędne dla skutecznego organizowania procesów nauczania i wychowania.

Nauczanie i wychowanie jako składowe elementy celowego procesu pedagogicznego

Należy zwrócić uwagę na fakt, że w praktycznej działalności pedagoga nauczanie i wychowanie są realizowane nie oddzielnie czy po kolei, ale jednocześnie, równoległe albo w całości. W każdym momencie działania pedagogicznego (podczas lekcji, w trakcie przerwy, na wycieczce, w czasie pozalekcyjnym itp.) nauczyciel musi zwracać uwagę zarówno na cele wychowawcze, jak i edukacyjne. Bynajmniej nie wyklucza to tego, iż w pewnym momencie pierwszeństwo mogą zdobyć intencje edukacyjne, w innym – wychowawcze. Przykładowo podczas lekcji najczęściej priorytetowymi są zadania edukacyjne, natomiast w czasie pozalekcyjnym uwagę zwraca się głównie na aspekt wychowujący. Mówi się wtedy o lekcji jako pewnym odcinku procesu edukacyjnego (choć tak naprawdę jest to pewien etap całościowego procesu edukacyjno-wychowawczego), lub jako przedsięwzięciu wychowawczym. Godzinę lekcyjną zatem można uznać za przedsięwzięcie edukacyjno-wychowawcze, skierowane na rozwiązanie zadań zarówno edukacyjnych, jak i wychowawczych.

Uświadamiając sobie jedność nauczania i wychowania, jednocześnie warto dokładnie zrozumieć ich specyfikę. Gdy ktoś uporczywie deklaruje tylko jedność tych procesów, to często pod tym się kryje deficyt jednego z nich (najczęściej wychowawczego). Z kolei gdy zapominamy o ich jedności i zwracamy zbyt dużo uwagi na jeden z nich, to proces pedagogiczny staje się jednostronny

1 Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5-ти т-х. –Т.- 1. – К.: Рад. школа, 1976.

i nie pozwala na całościowy rozwój osobowości. Często też możemy się spotkać ze zdaniem, iż proces nauczania należy wykorzystywać dla wychowywania dzieci: wspomina się o zasadach wychowującego nauczania, o funkcji wychowawczej nauczania.

Dla nauczania funkcja nauczania jest właściwa, tak samo jak dla wychowania – wychowawcza. Funkcję wychowawczą pełni nie nauczanie, a proces pedagogiczny. Dzięki takiemu sprecyzowaniu pedagog nie zapomina o tym, jego uwaga ciągle powinna się skupiać na obydwu stronach całościowego procesu pedagogicznego (nauczająco-wychowawczego).

Osobowość ucznia w procesie pedagogicznym występuje jednocześnie jako obiekt i subiekt wychowania. Celowy pedagogiczny wpływ wychowawczy (poprzez słowo i osobisty przykład, poprzez organizację różnego rodzaju działalności, konwersacji, korektę relacji) czynią ucznia obiektem. Jednak uczeń jednocześnie jest subiektem wychowania, ponieważ po pierwsze od niego jako od osobowości zależy odbiór emocjonalny wpływu wychowawczego, reakcja na niego, opieranie się jednym wpływom, całkowita akceptacja innych; po drugie ma on aktywny wpływ na innych: rówieśników i pedagogów. Zatem uczniowska osobowość jest celem, obiektem i subiektem procesu pedagogicznego, jego wynikiem i wyznacznikiem skuteczności.

Z punktu widzenia systemowego podejścia proces pedagogiczny można rozpatrywać jako system: zbiór wzajemnie związanych elementów, które na siebie oddziałują i tworzą całość. Głównymi częściami składowymi procesu pedagogicznego są: cel, treść, formy i metody, wyniki. Daje to nam możliwość wyznaczenia następujących elementów

składowych procesu pedagogicznego: celowy, treściowy, operacyjno-działalnościowy, regulacyjno-kontrolny i szacunkowo-podsumowujący. Brak któregoś z wyżej wymienionych elementów zakłóca jego całościowość.

Przeznaczeniem zarówno nauczania, jak i elementów składowych procesu pedagogicznego jest sprzyjanie realizacji konkretnego celu – wszechstronnego rozwoju osobowości. Razem z tym dziedziny ich wpływu są na tyle specyficzne, na ile są odmienne od siebie prawidłowości rozwoju intelektualnej i emocjonalnej strony osobowości. Odmienność ta ma swoje odzwierciedlenie w specyficznej treści nauczania i wychowania.

Pod pojęciem treści procesu pedagogicznego należy rozumieć układ wiedzy, umiejętności, nawyków, wartości społecznych, norm, w trakcie przyswojenia których przebiega rozwój osobowości wychowanka.

Treść intelektualnego aspektu osobowości stanowią wiedza, umiejętności, nawyki i zdolności.

Na treść emocjonalnego aspektu osobowości składają się przekonania, uczucia, potrzeby, nawyki i cechy charakteru.

Specyfika procesów nauczania i wychowywania, ich wzajemne powiązania mają swoje odzwierciedlenie również w metodach, środkach i formach, które łącznie stanowią operacyjno-działalnościowy komponent procesu pedagogicznego.

Metody nauczania i wychowania są to sposoby wspólnej działalności pedagoga i uczniów, skierowane na rozwiązanie zadań związanych z nauczaniem i wychowywaniem. Na przykład do metod nauczania w pedagogice zalicza się objaśniająco-ilustracyjną, reprodukcyjną, dyskusyjnych wykładów, częściowo-badawczą (heu-

rystyczną), badawczą. Wśród metod wychowawczych możemy wymienić nawiązywanie, osobisty przykład pedagoga, przekonywanie, dyskusję, wymogi pedagogiczne, polecenie, przyuczanie, zachęcanie, karę itd.

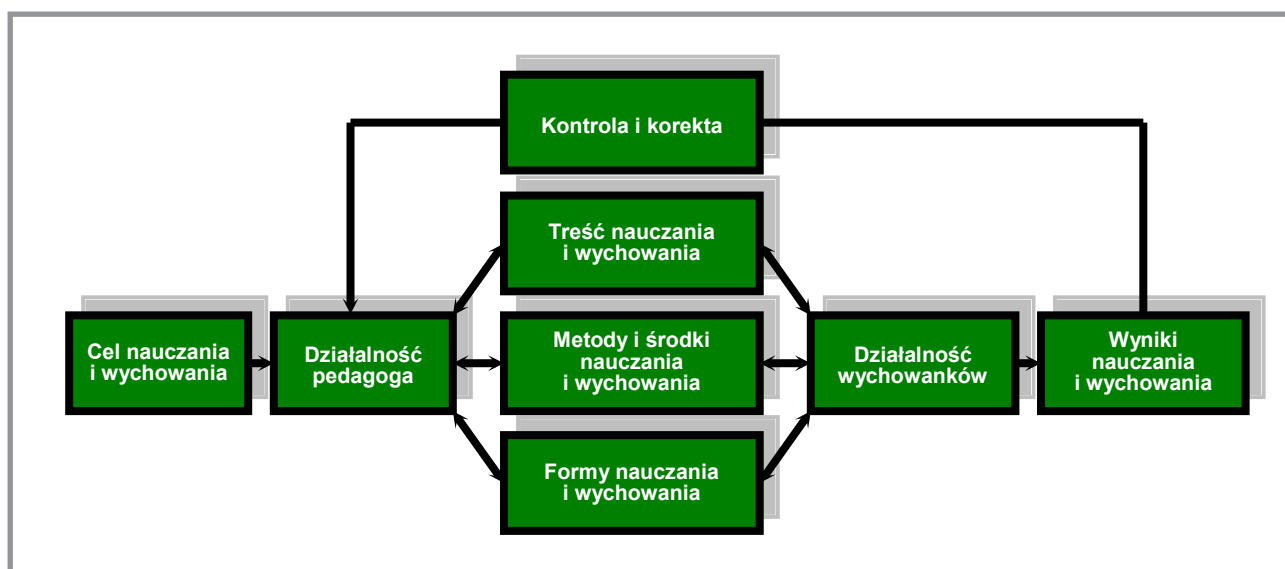
Oprócz metod, które cechują stronę wewnętrzną procesu pedagogicznego, sposoby organizacji przyswajania przez uczniów nowej wiedzy, umiejętności, nawyków, wartości, przekonań, potrzeb, rozwoju zdolności, charakteru, w pedagogice wyróżniamy również formy organizacji nauczania i wychowania, które cechują aspekt zewnętrzny współdziałania – nauczania i wychowywania oraz uwzględniają ilość uczniów, miejsce i czas trwania nauczania lub wychowania, specyfikę konwersacji pedagoga z wychowankami. Najbardziej rozprzestrzenionymi formami nauczania są lekcja, konwersatorium, seminarium, wykład, wycieczka itd. Wśród wychowawczych form organizacyjnych można wymienić konkursy, quizy, zawody sportowe, turnieje, imprezy świąteczne, wypadu turystyczne, zajęcia w kółkach itp.

Środkami wychowania lub nauczania są przedmioty środowiskowe albo sytuacje życiowe, specjalnie włączone w proces pedagogiczny. Środkami wychowania mogą być: literatura piękna, prasa, kino, teatr, muzeum, sport, słowo, praca, przedmioty kultury i natury. Do środków nauczania zaliczamy: podręczniki, repetytoria, mapy, tabele, modele do celów szkoleniowych, warsztaty itd.

Wiadomo, że jakakolwiek działalność, której celem jest otrzymanie pewnych wyników, wymaga systematycznej kontroli nad jej realizacją. Pod tym względem działalność nauczająco-wychowawcza nie jest wyjątkiem. Planowa realizacja kontroli pozwala nauczycielowi uporządkować przyswojoną w pewnym odcinku czasowym wiedzę, wyjaśnić, jakie są sukcesy w nauczaniu i wychowaniu, braki i niedociągnięcia w działalności i wyznaczyć odpowiedni plan działań na przyszłość. Poza tym, kontrola przeprowadzana przez pedagoga w połączeniu z autokontrolą stwarza każdemu uczniowi możliwość dostrzegania wyników wychowania, zachęca go do systematycznej pracy. Strukturę procesu pedagogicznego obrazuje rys. nr 4.

Rysunek 4.

Charakterystyka istoty wychowania jako elementu składowego procesu pedagogicznego



Trzeba przyznać, że kwestia relacji wychowania i nauczania czasowo sięga daleko wstecz. W dziedzinie pedagogiki były już wcześniej przeprowadzane liczne próby zdefiniowania tych pojęć, wyjaśniania ich relacji. Już Platon w dialogu *Sofista* wzywał do odróżnienia „od sztuki nauczać sztukę wychowywać”. Mówiąc to, pod pojęciem wychowania rozumiał kształtowanie w dziecku pozytywnego stosunku do tego, czego się uczy – wiedzy i sposobów działalności.

Na różnice w wychowaniu i nauczaniu szczególną uwagę zwracał A. Makarenko, mówiąc, że wychowanie to nieco inna dziedzina działalności pedagogicznej niż nauczanie².

Próby zrozumienia specyfiki wychowania i jego istoty nie zanikają do dnia dzisiejszego. Między innymi, ekipa autorów pod kierownictwem A. Piotrowskiego uważa nauczanie za pokazanie osobliwości narzędzi życiowych, czyli poszerzenie jej możliwości – dziedziny „mogę”, a wychowanie – za przyłączenie jej do ogólnoludzkich wartości, czyli kształtowanie celowości dziedziny „chcę”³.

B. Bim-Bad i A. Piotrowski rozpatrują nauczanie i wychowanie jako dwie strony całościowego procesu pedagogicznego. Ich zdaniem nauczanie zakłada przyswojenie wiedzy, umiejętności i nawyków, które pozwalają nauczycielowi i uczniowi zrozumieć się nawzajem. Wychowanie natomiast zakłada przyswojenie wartości, kształtowanie własnego osobowościowego, subiektywnego znaczenia („znaczenia dla mnie”) elementów kulturalnego doświadczenia, które przyswaja osobowość.

2 Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса // Гуманитарні науки. – 2001. - № 1. – С.85 – 108

3 Воспитатели и дети: источники роста / под ред. А.В. Петровского. – М., 1994. С.7 – 8

Jednocześnie, jak stwierdzają autorzy, jakiegokolwiek przyswojenie wartości jest niemożliwe bez nauki. Trzeba położyć nacisk na tym ostatnim pojęciu, ponieważ niektórzy naukowcy i praktykujący nauczyciele mówią, że dziecko trzeba najpierw wychować, a potem nauczać. Tak więc B. Bim-Bad i A. Piotrowski wyciągają wniosek, że semiotyczne i aksjologiczne podłoża nieodłączne są również w procesie pedagogicznym. Realizacja podłoża semiotycznego ma miejsce w procesie nauczania, a aksjologiczne – w procesie wychowania⁴.

Wychowanie i nauczanie jako dwa podsystemy procesu pedagogicznego rozumie również O. Gazman. Rozróżnia on nauczanie i wychowanie w ramach całościowego procesu pedagogicznego według trzech kryteriów. Po pierwsze, według kryterium „sztuczność – naturalność”. Nauczanie w większości wypadków ma do czynienia z symbolicznymi, uporządkowanymi według określonego schematu podmiotami i systemami. Wychowanie natomiast opiera się na rzeczywistych stosunkach międzyludzkich, procesach i wydarzeniach w otaczającej nas codzienności. Po drugie, w nauczaniu przeważa element logiczny, kognitywny, w wychowaniu – wartościowo-orientacyjny, motywacyjny, emocjonalny. Po trzecie, w trakcie nauczania ma miejsce przyswojenie wiedzy, umiejętności poznawczej i przedmiotowo-technologicznej działalności, a w procesie wychowania przeważa nabycie kulturalnego doświadczenia, sposobów zachowania, przyswojenie norm moralnych. W tym sensie, podkreśla O. Gazman, można mówić o nauczaniu jako systemie kształtowania zdolności intelektualnych

4 Бим-Бад Б.М., Петровський А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. - № 1. – С. 3-8.

i technologicznych, a o wychowaniu jako wpływie na kształtowanie charakteru człowieka⁵.

Tak więc można stwierdzić, że nauczanie i wychowanie są podsystemami całościowego procesu pedagogicznego, celem którego jest kształtowanie osobowości. Procesy te są ze sobą ściśle powiązane.

Jednocześnie warto przyznać, że wychowanie, jako składowa część procesu pedagogicznego, posiada cechy specyficzne, które mają wpływ na określenie jego treści. Do tych cech specyficznych można zaliczyć:

- Ukierunkowanie na rozwój motywacyjno-wartościowego aspektu osobowości.
- W procesie wychowania znaczenie kluczowe mają emocjonalne przeżycia wychowanków. Skuteczność wpływu wychowawczego jest niewielka, jeśli nie powoduje on odpowiednich emocji u dzieci. W odróżnieniu od wiedzy, wartości moralne przyswajają się za pomocą przeżyć emocjonalnych, a nie logicznego zrozumienia i zapamiętywania. Jeśli w procesie nauczania najważniejsze jest pomóc uczniom zgłębić sens konkretnych pojęć i prawideł albo nauczyć ich pewnej metodyki działania, to w wychowaniu najważniejsze jest ukształtowanie pozytywnego stosunku do społecznych norm i wartości. Oczywiście w nauczaniu również ważną rolę odgrywa zainteresowanie uczniów, ich pozytywne nastawienie do materiału, którego mają się nauczyć. Ale w zasadzie można zmusić ucznia do przyswojenia takich umiejętności i wiedzy, które mu się nie podobają. W wy-

chowaniu rzeczą niemożliwą jest zabezpieczyć przekształcenie norm społecznych w wartościowe orientacje wychowanków, jeśli nie przekona się ich do pozytywnego nastawienia się do sprawy. Problem polega na tym, że przeżycia emocjonalne cechuje spontaniczność i faktycznie nie są podporządkowane świadomej regulacji. Zazwyczaj rzeczą niemożliwą jest specjalne wywołanie swoich reakcji emocjonalnych. Jeszcze większym problemem jest wywołanie przeżyć celowych u innych osób, szczególnie u dzieci. Właśnie w ten sposób można wyjaśnić większą trudność wychowania w przeciwieństwie do nauczania.

- Społeczne normy i wartości, które przyswajają uczniowie w procesie wychowania muszą mieć natychmiastowe zastosowanie we własnym zachowaniu: brak całości między „świadomością” a „zachowaniem” jest dowodem nieskuteczności wychowania. W przeciwieństwie do tego zjawiska, uogólnione doświadczenie społeczne, które uczniowie zdobywają w procesie nauki (wiedza, umiejętności, nawyki), niekoniecznie podlega natychmiastowemu zastosowaniu w życiu codziennym. Wychowanie ma charakter bardziej przyszłościowy.
- W procesie nauki uczeń niekoniecznie przyswaja wszystkie, nawet najbardziej istotne elementy doświadczenia społecznego. Ponadto istnieje przekonanie, że ma on prawo uczyć się tego, co odpowiada jego zainteresowaniom i zdolnościom. W dziedzinie moralnej ciężko jest znaleźć pomysły, w stosunku do których wychowanek może pozostać obojętny: albo je akceptuje, albo odrzuca.
- W wychowaniu nie warto zapoznawać uczniów z zamiarami nauczyciela: otwarty wpływ wychowawczy z reguły wywołuje widoczny lub skryty opór dziecięcy. W przeciwieństwie do

⁵ Газман О.С. От авторитарности образования к педагогике свободы // Газман О.С., Вейс Р.М., Крилова Н.В. Нове ценности образования. – Вып. 2. – М., 1995. – С.27-33.

tego, zadania edukacyjne, które nauczyciel realizuje podczas lekcji, nie wywołują uczniowskiej negatywnej reakcji.

- Wyniki wychowania nie zawsze są jednoznaczne i prognozowane, ponieważ odbiór wpływów wychowawczych w znacznej mierze zależy od cech indywidualnych wychowanka.
- Skuteczność wychowania zależy od wielu czynników żywiolowych i warunków środowiska społecznego, które mają wpływ na rozwój osobowości. Takie wpływy mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny charakter, który wymaga korekty i pewnych zmian w celu dopasowania do istniejącej sytuacji.
- Wychowanie cechuje przyszłościowość wyników. Z reguły nie daje ono natychmiastowego wyniku. Wyniki wychowania nie są tak widocznie odczuwalne i nie przejawiają się tak szybko, jak wyniki nauczania. W przeciwieństwie do wiedzy i umiejętności, uczucia, przekonania i cechy charakteru kształtują się w ciągu dłuższego czasu.
- Wyniki wychowania trudniej ocenić niż wyniki nauczania.

Jeśli istota edukacji polega na rozwoju intelektualno-praktycznej strony człowieka, to wychowanie – na emocjonalno-aksjologicznej⁶.

Modele wychowania

Warto zauważyć, że wśród naukowców istnieją różnicowania nie tylko w poglądach na cele wychowania jako część składową procesu pedagogicznego, ale i na sposoby jego realizacji, co spowodowało pojawienie się różnych koncepcji⁷.

6 Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори: В 5-ти т-х. –Т.- 1. – К.: Рад. школа, 1976

7 Bogusław Śliwerski, Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków

W ramach tych koncepcji wyłaniają się 3 podstawowe modele wychowania: **dyrektywny, ukrytego wpływu i sprzyjania**, a każdy z nich ma inny stosunek do istoty wychowania⁸. Pierwszy model traktuje wychowanie jak bezpośrednie celowe kształtowanie osobowości według pomysłu nauczyciela; drugi – jak manipulowanie, dyskretny wpływ na osobowość w celu rozwoju niezbędnych w niej, zdaniem nauczyciela, jakości; trzeci – jako sprzyjanie autoaktualizacji osobowości, stworzenie warunków dla spontanicznego rozwoju jej zdolności i zainteresowań.

Dyrektywny model opiera się na rzeczywistym przyznaniu nauczycielowi, jako człowiekowi kompetentnemu, dojrzałemu i doświadczonemu, prawa wytyczania celów wychowawczych, a także pedagogicznej drogi, sposobów i środków jego realizacji. Według tego modelu od wychowanka wymaga się wykonywania poleceń i wskazówek nauczyciela, akceptacji jego roli jako człowieka powołanego do pokierowania jego rozwojem, rozwiązania ważnego problemu społecznego – wychowywania innych ludzi.

Wychowanie dyrektywne opiera się na założeniu, że dla pełnowartościowego życia w społeczeństwie ludzie powinni przyswoić pewne role społeczne (obywatela, członka rodziny, przedstawiciela zawodowej lub wyznaniowej części społeczności itp.). Dlatego koniecznym jest opanowanie pewnych sposobów działalności i komunikowania się, zasad zachowania i wartości, wytworzonych i przekazanych przez poprzednie pokolenia i które są w pewnym sensie

2005, s. 403.

8 Газман О.С. От авторитарности образования к педагогике свободы // Газман О.С., Вейс Р.М., Крилова Н.В. Новые ценности образования. – Вып. 2. – М., 1995. – С.27-33.

uosobieniem socjokulturalnego doświadczenia człowieczeństwa. Chodzi zatem o to, że nauczyciel (państwo, społeczeństwo) lepiej niż samo dziecko wie, w jakim kierunku ma się rozwijać. Wychowanek może nie zdawać sobie sprawy z konieczności takiej drogi rozwoju, która została wytyczona założeniami pedagogicznej celowości.

W kontekście modelu dyrektywnego relacje pedagogiczne przyjmują kształt bezpośredniego wpływu nauczyciela na wychowanek, przy czym nauczyciel nie ukrywa swojego stanowiska prowadzącego. Wręcz przeciwnie, otwarcie pokazuje to dziecku, wzywając i zobowiązując go do naśladowania jego samego i do podporządkowania się jego wymaganiom.

Istota wychowania dyrektywnego jest normatywna. Dorastające pokolenie zachęca się do kultywowania tych zdobyczy historycznego doświadczenia człowieczeństwa, które są niezbędne dla życia w społeczeństwie. Jego zadanie polega na tym, by wprowadzić dziecko w świat kultury, stworzyć warunki dla przyswojenia niezbędnych modeli zachowania, pewnych społecznych ról i funkcji, ukształtować w nim odpowiednie cechy i moralne przekonania.

Dyrektywne wychowanie, które często kojarzy się z naciskiem i autorytaryzmem, niekoniecznie przewiduje zastosowanie przymusu w stosunku do wychowanków, zwalczanie ich inicjatywy i samodzielności. Tylko w skrajnych wypadkach, bardzo radykalnej i represywnej formie, przejawia się ono w bezwzględnej kontroli, dyktacie i pogwałceniu osobowości dziecka. W swym pozytywnym i najbardziej wydajnym przejawie jest ono skierowane na to, by nauczyciel, wykorzystując swój autorytet, spróbował przekształcić ucznia w swojego zwolennika, sojusznika, sprzymierzeńca w realizacji

powierzonych mu zadań pedagogicznych, przy czym obowiązek nauczyciela polega nie na tym, by zmusić wychowanek do pewnych uczynków i działań, lecz na tym, by zainteresować każde dziecko, uzasadnić niezbędną tego, do czego się je zachęca, ukształtować pozytywny stosunek do zadań, sposobów i środków procesu wychowawczego.

Główny problem wychowania dyrektywnego polega na fundamentalnej niezgodności naturalnych zainteresowań dzieci i zadań wychowawczych dorosłych⁹. Bezpośrednie zainteresowania i pragnienia dzieci często nie odpowiadają wymaganiom nauczyciela. W warunkach wychowania dyrektywnego uczeń odczuwa pewną presję ze strony nauczyciela, lecz ten zabieg jest skierowany na jego rozwój, choć w pewnym sensie ogranicza swobodę. W wielu przypadkach wychowanek uwalnia się od konieczności samodzielnego dokonania wyboru, dlatego że za niego decyduje nauczyciel. Hamuje to rozwój dziecięcej samodzielności, jej przygotowania do życia w warunkach swobody i odpowiedzialności za swoje czyny.

Model ten można przedstawić abstrakcyjnie jako architekta albo garniarza, którzy z danego im materiału mogą zrobić wszystko według własnego pomysłu.

W inny sposób jest traktowana istota wychowania przez przedstawicieli modelu sprzyjania. Podłożem tego modelu jest wiara w konstruktywne, aktywne, twórcze źródła natury ludzkiej, w jej pierwotną moralność i dobroć, altruistyczne i towarzyskie nastawienie się, w dziecięcą możliwość pokierowania własnym rozwojem, zgłębianie swojego Ego.

9 Bogusław Śliwerski, Wyspy oporu edukacyjnego, Kraków 1993, s. 184.

Według założeń pedagogiki sprzyjania wychowawca nie powinien prowadzić dziecka za sobą i nawet nie powinien kierować jego rozwojem, a iść za nim, podtrzymywać go w samorealizacji, pomagać mu w rozwiązywaniu własnych problemów. Jest to stanowisko pomocnika, który stwarza warunki do autorozwoju osobowości. Pierwsze zadanie, które ma rozwiązać wychowawca, to zawarcie znajomości z dzieckiem, nawiązanie kontaktu, przeprowadzenie owocnej konwersacji, które się opiera na wzajemnym szacunku i zaufaniu, a w idealnym wypadku – na wzajemnej miłości. Następnym zadaniem jest zrozumienie wychowanka. Nauczyciel, badając zachowanie ucznia, rozmawiając z nim, próbuje delikatnie przeniknąć w jego świat wewnętrzny, określić jego zapotrzebowania i zdolności, poznać jego możliwości, zrozumieć aktualne zainteresowania, powody, którymi się kieruje w swoim postępowaniu, dowiedzieć się o problemach życiowych, które martwią dziecko.

Sprzyjający model wychowania faktycznie wyklucza brak uzgodnienia między zadaniami pedagogicznymi wychowawcy a pragnieniami życiowymi wychowanka, ponieważ pedagogiczne zadania wyłaniają się z realiów życia i z udziałem samego wychowanka. A więc on je uważa nie za narzucone z zewnątrz, lecz za swoje własne. Wyklucza to zetknięcie się interesów wszystkich uczestników procesu pedagogicznego, zwiększa jego skuteczność, przy czym stanowisko nauczyciela staje się stanowiskiem starszego przyjaciela, doradcy i pomocnika wychowanka, nie ma potrzeby jego ukrywania, ponieważ jest ono owocem ich wzajemnych relacji.

W toku sprzyjającego wychowania nauczyciel i wychowanek są równouprawnionymi stronami, współautorami procesu pedagogicznego, relacje

między nimi mają rzeczywiście partnerski charakter. Nauczyciel jest osobą, od której właśnie zależy, czy zostanie wybrany konkretny model współdziałania, przy czym on jest nastawiony na to, by nie dopasowywać dziecka do państwowych, społecznych czy własnych wyobrażeń o ideale wychowawczym, a świadomie dąży do tego, by stworzyć wyobrażenie o przyszłym wizerunku dziecka, niejako posługując się samym dzieckiem, stymulując jego samodzielny i nabierający coraz większego znaczenia udział w tym procesie. Z takim podejściem dziecko samodzielnie kieruje własnym rozwojem. Dziecko przekształca się z jedynie środkiem do realizacji z zewnątrz wytyczonych zadań wychowawczych, co możemy zobaczyć na przykładzie modelu wychowania dyrektywnego, w podmiot i cel własnego rozwoju.

Model wychowanie – sprzyjanie znacznie zmniejsza rolę nauczyciela w rozwoju dziecka, zmienia również istotę wychowania jako czynnika rozwoju osobowości: główne zadanie polega nie na kierowaniu procesem jej kształtowania, ale na sprzyjaniu, pomocy.

Istotę modelu wychowania – sprzyjania można przedstawić pod postacią człowieka, który hoduje kwiatki: on tylko podlewa je w odpowiednim czasie. A wyrasta z tego to, co było założone genetycznie.

Budzi również zainteresowanie wyjaśnienie istoty wychowania według koncepcji przedstawicieli modelu ukrytego wpływu wychowawczego. W kontekście tego modelu wychowanie jest pojmowane jako manipulowanie – dyskretny wpływ nauczyciela na wychowanka w celu ukształtowania potrzebnych jakości.

Model ukrytego wpływu wychowawczego jako manipulowanie rozumie te częste w praktyce pedagogicznej sytuacje, kiedy wychowawca szczerze dąży do dobra wychowanka, ale przy tym sam decyduje, na czym to dobro polega. Dążąc do swojego celu, wychowawca pragnie niezauważalnie dla dziecka wywołać w nim zamiary, które nie odpowiadają jego aktualnym pragnieniom. W wyniku tego jest realizowane ukryte zaprogramowanie myśli i pragnień dziecka, a z innej strony – nie zdaje ono sobie sprawy z pedagogicznego wpływu i nie zna celu końcowego swojego nauczyciela.

Model wychowania manipulacyjnego przedstawia się nam jako dość skuteczny sposób na zorganizowanie relacji między uczestnikami procesu wychowawczego. Nie przewiduje on manipulowania dzieckiem wbrew jego interesom. Wręcz przeciwnie, konstruktywne manipulowanie w wychowaniu staje się pozytywnym środkiem rozwoju osobowości, jej samoświadomości, samodzielności i odpowiedzialności¹⁰.

Pomysł ukrytego wpływu wychowawczego i jego skuteczności popierali liczni znani pedagodzy. Przykładowo W. Suchomłyński uważał, że jednym z warunków skuteczności wpływu pedagogicznego jest atmosfera spontaniczności, naturalności takiego wpływu. Uważał on, że zamiar wychowawczy powinien być zawoalowany atmosferą naturalnych przyjacielskich relacji, ów zamiar wychowawczy należy uczynić dyskretnym – jest to jeden z niezmiernie ważnych elementów kunsztu pedagogicznego¹¹.

10 Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса // Гуманитарні науки. – 2001. - № 1. – С.85 – 108

11 Хиггинс Э. Шесть колец Лоуренса Кольберга // Народное образование, 1993. - №1. - С. 21-24.

Przestrzegając modelu ukrytego wpływu wychowawczego, nauczyciel pragnie tak zorganizować proces wychowawczy, by nie stawiać przed wychowankiem widocznego celu pedagogicznego, unikać bezpośredniego, nawet odpowiadającego jego interesom wpływu, nie pokazywać swej roli przewodniej w organizacji wychowania. Sprzyja to kształtowaniu u wychowanka samodzielności, odpowiedzialności za swoje czyny, przy czym sam proces wychowania postrzega on jako przejaw własnej aktywności, a nie wynik organizacyjnych wpływów nauczyciela.

Wychowanek w kontekście modelu manipulacyjnego występuje nie tylko jako podmiot wpływu pedagogicznego, ponieważ cel i środki jego rozwoju określa sam wychowawca, a także działa samodzielnie, nie zdając sobie sprawy z tego, że kierunek i granice jego aktywności wyznacza nauczyciel. Pomaga to uniknąć niezgodności dążeń uczestników procesu wychowawczego, zetknięcia się ich interesów. U dziecka kształtuje się zdolność egzystencji w warunkach swobody, podejmowania odpowiedzialnych decyzji, dokonywania samodzielnego życiowego wyboru, nie zauważając, że tę swobodę i samodzielność wyznacza nauczyciel.

Istotę manipulacyjnego modelu wychowania można przedstawić na przykładzie ogrodnika, który podcina liście drzewa, by było ono bardziej owocne.

Warto podkreślić, że zróżnicowania między przedstawionymi modelami wychowania, a także między poglądami na ich istotę, polegają nie na mierze sympatii, miłości, szacunku wychowawcy do wychowanków, ale na wstępnych określeniach i sposobach realizacji celów wychowawczych. W każdym z tych modeli, nauczyciele kierują się dobrymi zamiarami, dbają o dzieci, jednak

różnie widzą drogi wyznaczania i osiągnięcia celów wychowawczych. W modelu dyrektywnym zadania wychowawcze są wytyczone i otwarcie realizowane przez wychowawcę za pomocą bezpośredniego wpływu na dzieci. W kontekście sprzyjającego modelu zadania wychowawcze określa sam wychowanek, a nie nauczyciel, który tylko pomaga dziecku w samorealizacji. W modelu manipulacyjnym cel pedagogiczny również jest określony przez wychowawcę, jednak osiąga się go skrycie, drogą dyskretnego wpływu, odpowiedniego zorganizowania przedmiotowego i społecznego otoczenia dzieci.

Nasuwa się wtedy pytanie, który z rozpatrzonych modeli wychowania jest najlepszy oraz czy warto wybrać najlepszy, a resztę odrzucić.

Pełniejszemu zrozumieniu dyskusji może pomóc teoria L. Kolberga o stadiach rozwoju moralnego osobowości. Jego zdaniem, rozwój świadomości moralnej osobowości jest procesem postępującym, w którym możemy zróżnicować trzy poziomy: pierwszy – przedkonwencjonalny, gdy zachowanie osobowości jest motywowane strachem przed karami i pragnieniem otrzymania wynagrodzenia; drugi – poziom moralności konwencjonalnej, na nim moralność uczynków określa się pragnieniem podtrzymywania dobrych stosunków z otoczeniem albo orientacją na porządek społeczny; trzeci – poziom moralności postkonwencjonalnej, gdy zdania moralne są ugruntowane na uniwersalnych zasadach moralnych i wartościach niezależnych od jakichkolwiek autorytetów czy systemów społecznych.

Każdy z oznaczonych poziomów ma dwa stadia. Każde stadium rozwoju świadomości moralnej potrzebuje adekwatnych jemu metod wychowania. Swoim trybem rozwój świadomości moralnej

osobowości w dużym stopniu jest uwarunkowany metodyką organizacji procesu wychowawczego. Jeśli na osobowość przebywającą w drugim stadium stale oddziaływać zasobami wpływu, liczonymi na pierwsze stadium, to rozwój świadomości moralnej ulega zahamowaniu.

Pedagogiczne badania i doświadczenie dowodzą, że nie ma uniwersalnego, stuprocentowo skutecznego modelu wychowania. Każdy z nich ma pewną przewagę i dziedzinę jego zastosowania. Błędne interpretacje mają swoje początki w sytuacji, gdy pozytywne momenty tego czy innego podejścia są przeceniane. Dlatego przedstawione modele i ich podejście do istoty wychowania nie warto uważać za alternatywne, z których trzeba wybrać najbardziej skuteczny, a inne odrzucić. Lepiej rozpatrywać je jak etapy całościowej taktyki wychowawczej, która stopniowo zmienia się jednocześnie z osobowościowym rozwojem wychowanków. Określenie istoty wychowania w głównej mierze zależy od konkretnych okoliczności, poziomu osobowościowej dojrzałości wychowanków, ich cech wiekowych i indywidualnych. Dziecko uczy się kierować swoim zachowaniem stopniowo, biorąc na siebie funkcję regulującą, którą wykonuje najpierw nauczyciel, wychowawca. Jeśli w wieku wczesnej młodości regulacji zewnętrznej brak, zachowanie dziecka przez dłuższy czas może pozostawać spontanicznym w pejoratywnym znaczeniu tego wyrazu, czyli porywczym i nieodpowiedzialnym. W miarę rozwoju osobowościowego dziecko nabywa zdolności przyjmowania zewnętrznych społecznych norm, wymagań i ograniczeń jako własnych życiowych wskazówek. Temu

sprzyja rozwój relacji z dorosłymi, które stopniowo tracą elementy autorytarności, stają się bardziej demokratycznymi. W związku z powyższym istota wychowania powinna przewidywać stopniowe przejście od bezpośredniego kształtowania osobowości (model dyrektywny) poprzez ukryte (manipulacyjne) wpływy wychowawcze, aż po sprzyjanie samorozwojowi. Zadanie nauczycieli polega na tym, by w miarę osobowościowego kształtowania wychowanka stopniowo rozszerzać granice jego swobody, dawać mu większą przestrzeń dla przejawiania własnej inicjatywy i samodzielności, przygotowywać go do swobodnego odpowiedzialnego wyboru i samookreślenia. ■

Mikołaj Smetański

Vinnitsa, Ukraine

smetanskij@list.ru

Keywords: upbringing, models of upbringing, education, pedagogical process

Characteristics of upbringing as a pedagogical process

Abstract

Upbringing taken as a factor of personality development is one of the main pedagogical criteria. Upbringing, as a pedagogical category, should be distinguished in three aspects: broad social, wide pedagogical, and close pedagogical. A broad social aspect is understood by socially purposeful influence on the personality development of the whole social environment that surrounds it. Upbringing, which is supported by teaching - educational institutions should be considered as upbringing in wide pedagogical aspect.

Two relatively independent processes - education and upbringing (in close pedagogical aspect.) are integrally linked to the pedagogical process. Education - mental (scientific) upbringing is a process aiming at intellectual side of personality and upbringing in its close pedagogical aspect, which target is to secure the development of its emotional side.

In addition to that, the areas of their impact are specific to the extent the development accurateness of intellectual and emotional sides of personality differs from each other.

Among scientists, there are differences not only in their views on upbringing as a part of the pedagogical process, but also in the ways of its implementation, which resulted in appearing of various concepts.

Within these concepts three basic models of upbringing appear: directive, hidden influence and foster.. The first model treats upbringing as a direct intentional shaping of personality based on the idea of the teacher, the second - such as manipulation, discreet influence on the personality in order to develop its necessary quality, the third - as a fostering of personality autoupdating, creating the conditions for spontaneous development of abilities and interests.

Mikołaj Smetański, Professor, Vinnitsa State Pedagogical University (Ukraine); The Pedagogical Academy in Lodz