

# Materne, Jerzy

---

## Struktura wychowania jako zjawiska społecznego

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 1 (73), 3-20

---

1976

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Katedra Pedagogiki

*Jerzy Materne*

## STRUKTURA WYCHOWANIA JAKO ZJAWISKA SPOŁECZNEGO

Zarys treści. Wprowadzenie. Główne odmiany wychowania jako zjawiska społecznego. Moment wychowawczy jako elementarny składnik procesu wychowawczego. System wychowania jako główny integrujący składnik procesu wychowawczego. Podsumowanie.

### WPROWADZENIE

Badanie struktury zjawisk należy do podstawowych funkcji każdej nauki. Odkrywanie zależności, prawidłowości zjawisk wynika w znacznej mierze ze znajomości tego, z jakich części, z jakich elementarnych procesów złożone jest zjawisko będące przedmiotem badań. Najbardziej rozwinięte nauki dysponują na ogół precyzyjnym obrazem struktury tego wycinka rzeczywistości, którą badają. Jak to wygląda w pedagogice?

Pedagogika jest stosunkowo młodą nauką i prawdopodobnie z tego powodu nie dysponuje jeszcze względnie pełnym i adekwatnym do rzeczywistości obrazem struktury wychowania. Co więcej, w znacznej części czasu jej rozwoju badanie struktury wychowania nie leżało w kręgu jej podstawowych zainteresowań. Opisywanie struktury wychowania w pedagogice związane jest z traktowaniem wychowania jako zjawiska obiektywnego. Tak było w początkowym okresie rozwoju pedagogiki, kiedy utożsamiano wychowanie z procesami przemian psychicznych, w początkach XX w., gdy lansowano pogląd, że wychowanie jest obiektywnym rozwojem człowieka oraz współcześnie w tych kierunkach pedagogiki, które uznają wychowanie za obiektywne zjawisko społeczne<sup>1</sup>. Pomędzy szczytowymi momentami dominacji tych poglądów występują bardzo długie okresy technicznego czy technologicznego traktowania procesów wychowawczych —

<sup>1</sup> K. Sośnicky, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1961, s. 13—23.

okresy, w których dominowało przekonanie, że wychowanie, to świadomie przez ludzi konstruowane czynności kształtowania psychiki dzieci i młodzieży. Przy takim rozumieniu nadawano wychowaniu charakter subiektywny, zależny od stawianych celów i od sprawności technicznej wychowawców. Uważano, że struktura wychowania nie jest jednolita, że zmienia się ona w każdym działaniu, że w swojej każdorazowej postaci jest czymś niepowtarzalnym — jak dzieło artysty. Technologiczne stanowiska uważały, że wspólne dla wszelkich działań wychowawczych są jedynie ogólne prawidłowości prakseologiczne. Bazując na takich twierdzeniach opisywano wychowanie jako strukturę, której elementami składowymi są cele i zadania wychowania, zasady wychowania oraz sposoby postępowania wychowawczego.

Nie są to poglądy zdeaktualizowane. Powyższy opis struktury wychowania można znaleźć w każdym aktualnym podręczniku metodyki wychowania. Traktowanie wychowania jako zjawiska subiektywnego jest właściwie charakterystyczne wyłącznie dla metodycznego (prakseologicznego) nurtu współczesnej pedagogiki w Polsce. Prawie cały nurt teoretyczny dość jednoznacznie traktuje wychowanie jako zjawisko obiektywne. Znajduje to wyraz w pracach naukowych pedagogów tej miary co A. Kamiński, R. Miller, Z. Mysłakowski, K. Sośnicki, B. Suchodolski, R. Wroczyński. Nie oznacza to, że wszyscy ci pedagodzy zajmują się w jednakowym stopniu opisem struktury wychowania. Stan jest taki, że prawie wszyscy, przy okazji definiowania wychowania, wyszczególniają pewną jego strukturę, jednak dokładniej jej nie analizują. Zaledwie kilka prac wnika głębiej w problemy struktury procesów wychowawczych. Należą do nich<sup>2</sup>: jedna z pierwszych prac na temat struktury wychowania — R. Wroczyńskiego *O strukturze procesów wychowawczych*, studia filozoficzne Z. Mysłakowskiego *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, praca R. Miller *Proces wychowania i jego wyniki* oraz fundamentalna rozprawa K. Sośnickiego *Istota i cele wychowania*.

Wszystkie te prace rozpatrując wychowanie jako zjawisko szerokich wpływów kształtujących osobowości ludzi, wskazują jednocześnie na ogromną jego złożoność oraz na wzajemny związek życia i różnych procesów wychowawczych. Jak wykazuje K. Sośnicki, w tym zjawisku wyodrębniają się przede wszystkim zmiany osobowości pod wpływem warunków bio-przyrodniczych oraz pod wpływem warunków życia społecznego<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> R. Wroczyński, *O strukturze procesów wychowawczych*, Studia Pedagogiczne, t. 10, Wrocław—Warszawa—Kraków 1963; Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1965; R. Miller, *Proces wychowania i jego wyniki*, Warszawa 1966; K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.

<sup>3</sup> *Ibid.*, s. 9—12.

Pierwszym pedagogika nie zajmuje się bliżej. Drugie natomiast, jako zjawisko społeczne, jest przedmiotem badań nie tylko pedagogiki ale również innych nauk społecznych. Do problematyki struktury wychowania jako zjawiska społecznego szczególnie wiele wnosi socjologia wychowania. Podstawowe dla tej problematyki są następujące prace: dwutomowa *Socjologia wychowania* F. Znanieckiego, *Spoleczeństwo i wychowanie* J. Chałasińskiego oraz S. Kowalskiego *Socjologia wychowania w zarysie*. Bardzo cenna, ze względu na zaktualizowanie danych, jest pozycja ostatnia. Daje ona swego rodzaju syntezę tego, co się współcześnie wie o wychowaniu jako zjawisku społecznym. Dla pedagogów jej przydatność jest tym większa, że autor dostosowuje stwierdzenia socjologiczne do specyficznego charakteru twierdzeń i języka pedagogiki. Duże znaczenie w tym zakresie ma wyjaśnienie nieporozumienia, dotyczącego socjologicznego i pedagogicznego pojmowania wychowania. Okazuje się, że nieporozumienia między pedagogami i socjologami miewają często jedynie charakter powierzchowny, wynikający z różnego używania terminów „wychowanie” i „socjalizacja”. Pedagodzy są skłonni uważać, że socjalizacja jest częścią szerszego procesu wychowawczego. Socjologowie natomiast uważają, że najszerszym zjawiskiem kształtowania osobowości człowieka jest socjalizacja, a jej częścią, będącą planowym urabianiem osobowości, jest wychowanie. Jeżeli zważy się, że pedagodzy przez wychowanie w szerokim ujęciu pojmują właśnie proces kształtowania osobowości człowieka, to okazuje się, iż pedagogiczne pojęcie szerokiego wychowania jest tożsame z socjologicznym szerokim pojęciem socjalizacji<sup>4</sup>. Pamiętając o tym rozróżnieniu można wzajemnie wykorzystywać informacje naukowe dotyczące wychowania jako wspólnego przedmiotu badań. W przypadku badania struktury wychowania zbieżność punktów widzenia pedagogiki i socjologii jest bardzo duża i pedagogika z powodzeniem może uzupełniać własny obraz wychowania danymi z socjologii.

S. Kowalski, podobnie jak pedagodzy, w ogólnospołecznej strukturze wychowania wyróżnia dwa generalne procesy: proces socjalizacji dokonującej się przez spontaniczne wpływy i proces socjalizacji planowej realizowanej przez świadome zinsytucjonalizowane działania<sup>5</sup>. Obok tego wyszczególnia bardziej elementarną strukturę komponentów i mechanizmów kształtowania indywidualnych osobowości. Wśród elementów procesu socjalizacji wyróżnia: rolę społeczną, odruch warunkowy, kanalizację, motywację, internalizację, identyfikację<sup>6</sup>.

Szczegółowość opisu nie oznacza wyczerpania czy rozwiązania problemu struktury procesu wychowania. Wręcz przeciwnie, wskazuje na ogrom-

<sup>4</sup> S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 22—26.

<sup>5</sup> *Ibid.*, s. 15—17.

<sup>6</sup> *Ibid.*, s. 301—316.

ną złożoność zjawiska, jakim jest wychowanie, i na potrzebę ciągłego uzupełniania jego naukowego obrazu. Problem struktury wychowania prawdopodobnie będzie ciągle problemem otwartym, a każdy etap rozwoju nauk pedagogicznych będzie wnosił jakieś nowe odkrycia, nowe informacje. Szczególnie oczekują odpowiedzi dwa pytania: 1) Czy wyróżnienie dwu generalnych procesów wychowania — wychowania spontanicznego i wychowania planowego — wyczerpuje rodzaje procesów istniejących w rzeczywistości społecznej; 2) Jaka jest szczegółowa struktura procesu wychowania jednostki.

Prezentowany artykuł, w oparciu o dane z literatury oraz obserwacje procesów wychowawczych, próbuje sformułować hipotezy dotyczące struktury wychowania jako zjawiska społecznego. Zgodnie z postawionymi problemami, struktura wychowania rozpatrywana jest tutaj w dwu płaszczyznach: płaszczyźnie ogólnego życia społecznego oraz w płaszczyźnie procesu przemian wychowawczych jednostki. Analiza wychowania w pierwszej płaszczyźnie ma służyć wyodrębnieniu generalnych odmian wychowania, jakie występują w ogólnym życiu społecznym. Analiza wychowania w drugiej płaszczyźnie ma dać obraz tego, jakie elementarne zjawiska składają się na proces wychowawczy jednostki. Proponowany obraz struktury wychowania traktować trzeba wyłącznie jako hipotezę, która wymaga dalszego naukowego, to znaczy empirycznego uzasadniania.

#### GLÓWNE ODMIANY WYCHOWANIA JAKO ZJAWISKA SPOŁECZNEGO

Pierwszy z rodzajów wychowania wymieniany w literaturze — wychowanie świadomie i planowo organizowane — nie budzi zastrzeżeń. W życiu społecznym można wyróżnić wyraźne jego przykłady. Mniej jasne i precyzyjne natomiast wydaje się wyodrębnianie tak zwanego wychowania spontanicznego. Można bowiem do tego rodzaju wychowania zaliczyć wiele zupełnie różnych oddziaływań wychowawczych. Z całą pewnością mieszczą się w nim wpływy wydarzeń politycznych, naukowych i kulturowych. Trzeba jednak do nich zaliczyć również wpływy różnych niepedagogizowanych, spontanicznych zachowań ludzi oraz oddziaływania takich codziennych sytuacji, jak: dokonywanie zakupów, korzystanie ze środków komunikacji itp. Wychowanie spontaniczne mieści jednak w sobie także wpływy nieoczekiwanych, przypadkowych zdarzeń, takich jak kataklizmy, niespodziewane zmiany losu (np. katastrofa samochodowa itp.). Bliższa analiza tych przykładów wykazuje, że nie są one jednorodne. Tylko nieliczne wpływy wychowawcze mają cechy typowo spontanicznego, to znaczy nieuporządkowanego i nieukierunkowanego wychowania. Większość natomiast, to wpływy nieprzypadkowe, wpływy wyraźnie uporządkowane. Rozpatrzmy np. codzienne, naturalne zachowania ludzi. Zachowania te

spełniają zawsze jakieś zadania, które bezpośrednio nie są zadaniami wychowawczymi, jednak ludzie spełniają je często tak, by były dla otoczenia równocześnie „wychowawcze”. Zdecydowaną większość członków społeczeństwa łączy z innymi członkami stosunek społeczny, który określono jako stosunek wychowawczy. Dokładnie opisał ten stosunek Florian Znaniecki<sup>7</sup>, ujmując go jako świadome działanie wychowawcze ludzi dojrzałych wobec niedojrzałych kandydatów na członków społeczeństwa.

Nie zawsze jednak występowanie stosunku wychowawczego jest uwarunkowane świadomością. Współcześnie stosunek ten przybrał postać stosunku moralnego. Od urodzenia wpaja się normę, że nie wolno dawać innym ludziom przykładu złego postępowania. Szczególnie silna jest ta norma w odniesieniu do dzieci. Jako niepisane „prawo” moralne zakorzeniła się tak w psychice ludzi, że funkcjonuje nie będąc uświadamianą. To jest powodem, że wiele zachowań ludzi mimo braku intencji wychowawczej ma wyraźną tendencję wychowawczą. Podobnie, oddziaływania codziennych sytuacji społecznych czy wydarzeń społeczno-politycznych znamionują się pewną tendencyjnością wychowawczą. Tendencyjność jednak to nie to samo co intencjonalność, czyli świadomie podejmowane działanie dla osiągnięcia konkretnego celu. Najogólniej, tendencyjność oznacza pewien kierunek, jaki przybiera działanie czy proces. Kierunek taki zawsze wiąże się z użyciem określonej siły. W przypadku szeroko rozumianej socjalizacji, czyli wychowania, kierunek ten może być nadawany przez wiele sił społecznych. Mogą nimi być ogólnie określone przez ideologię ideały wychowawcze będące wyrazem perspektywicznych potrzeb społecznych, mogą to być cele wychowawcze jako wyraz konkretnych żądań społecznych w zakresie określonych ról społecznych, ale mogą to być również, dokładniej nie uświadamiane sobie przez ludzi, prawidłowości rozwoju społecznego zawarte w całej strukturze życia społecznego. W cywilizowanych społeczeństwach życie społeczne nie dokonuje się chaotycznie, przypadkowo. Jest ono uporządkowane, zorganizowane według określonej prawidłowości. Zasadniczą prawidłowością organizacji społecznej są wzajemne zależności stosunków produkcyjno-społecznych — zależności ustroju społecznego. One to stanowią, że życie społeczne przybiera postać systemu społecznego. Systemowość życia społecznego przejawia się we wszystkich działaniach społecznych: w produkcji, w zarządzaniu, w moralności, kulturze, w jednostkowych zachowaniach ogromnej liczby ludzi. Człowiek jako jednostka, podlegając nieustannie wpływom życia społecznego, podlega równocześnie wpływom stosunków ustrojowych. I te właśnie wpływy stanowią szerokie, tendencyjne procesy w uspołecznianiu człowieka. Zatem w całym wychowaniu jako zjawisku ogólnospołecznym występują dwa różne zjawiska: wychowa-

<sup>7</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, Warszawa 1973, s. 32—220.

nie przypadkowe, nieoczekiwane, nieukierunkowane, które umownie można określić jako wychowanie mutacyjne oraz wychowanie dokonujące się nieprzypadkowo, wyraźnie ukierunkowane — wychowanie tendencyjne.

Wychowanie tendencyjne występuje w postaci dwu procesów: świadomie, celowo i planowo organizowanych oddziaływań, czyli pracy wychowawczej oraz oddziaływań, które nie są organizowane świadomie dla osiągnięcia konkretnych celów wychowawczych, jednak są wyraźnie ukierunkowane i uporządkowane przez prawidłowości danego systemu społecznego. To ostatnie umownie określić można jako wychowanie systemowo-spontaniczne.

Poszczególne rodzaje oddziaływań są wewnątrznie zróżnicowane.

Wychowanie mutacyjne ze względu na jego przypadkowość trudno poddać analitycznemu opisowi i trudno w tej chwili w nim wyróżnić bardziej elementarne składniki. Można to natomiast uczynić w odniesieniu do całego wychowania tendencyjnego.

Proces wychowania systemowo-spontanicznego różnicuje się głównie ze względu na sytuacje wychowawcze stanowiące źródło oddziaływań wychowawczych. Można więc w wychowaniu systemowo-spontanicznym wyróżnić wychowanie przez pracę, wychowanie przez uczestniczenie w życiu politycznym, wychowanie przez uczestniczenie w stosunkach międzyludzkich, wychowanie przez kulturę, wychowanie przez sport, wychowanie przez przykład ludzi itp. W zależności od trybu życia poszczególnych ludzi zakres oddziaływania wymienionych wpływów bywa bardzo różny. Są osoby, które podlegają znacznym wpływom upolityczniającym, mniejszym natomiast w innych zakresach itp. To zróżnicowanie powoduje, że ze względu na harmonię wychowania zachodzi potrzeba wkraczania pracy wychowawczej w wychowanie systemowo-spontaniczne. Dzieje się to głównie poprzez pracę wychowawczą różnych instytucji i organizacji społecznych. Duże znaczenie mają w tym względzie środki masowej informacji, a w nich przede wszystkim radio i telewizja.

Praca wychowawcza w ogóle bywa jeszcze do tej pory przez wielu teoretyków i wielu praktyków utożsamiana z pracą wychowawczą szkoły. Istnieje silnie zakorzenione mniemanie, że szkoła, jeżeli nie jest jedyną instytucją świadomie organizującą wychowanie, to co najmniej jest instytucją najlepiej i najskuteczniej organizującą proces wychowawczy. Tymczasem w świetle empirycznych badań nad funkcjonowaniem szkoły nie jest to wcale tak pewne i oczywiste. Przede wszystkim, jak to wykazują prace Z. Kwiecińskiego, szkoła nie zawsze wywiązuje się ze swojej naczelnej funkcji, jaką jest należyte kształcenie dorastających pokoleń<sup>8</sup>. Rów-

<sup>8</sup> Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi*, Warszawa 1972.

nież wewnętrzna organizacja wychowania w szkole, przez którą należy rozumieć układ takich czynności, jak: planowanie, organizacja wykonawstwa, regulacja działań, pozostawia wiele do życzenia. To, co określa się planowaniem lub programowaniem wychowania szkolnego, bywa przypadkowe i niespójne, a plany wytyczające działania wychowawcze są często po prostu formalnymi, administracyjnymi dokumentami, nie mającymi żadnego rzeczywistego związku ani z potrzebami szkoły, ani z wykonywaną pracą<sup>9</sup>.

Również rzeczywiste cele wychowawcze, jakie przyświecają nauczycielom, nie zawsze są celami w znaczeniu prakseologicznym, to znaczy szczególnie obrazami etapowych rezultatów wychowawczych, a są najczęściej intuicyjnymi, prywatnymi wyobrażeniami nauczycieli o tym, co jest praktycznie najpilniejsze dla spełnienia podstawowych funkcji szkoły. Także organizacja bezpośrednich działań wychowawczych odbiega znacznie od wzorców prakseologicznych. Cykl działań wychowawczych w szkole bywa często niepełny, pozbawiony czy to preparacji, czy to regulacji lub, gdy zawiera wszystkie trzy podstawowe ogniwa skutecznego działania (preparacja, kreacja, regulacja), są one błędnie realizowane.

Wychowanie nie jest też już jedyną funkcją szkoły. Współcześnie można zauważyć interesujące zjawisko powolnego zmieniania się funkcji szkoły. W dotychczasowej historii funkcja szkoły była jednoznaczna: uczęszczający do niej kandydaci na pełnoprawnych członków społeczeństwa mieli się przygotować, w zasadniczych zarysach, do podjęcia roli dojrzałego członka społeczeństwa. Złożoność współczesnego życia społecznego, zmienność form pracy, dynamiczne zmiany w narastaniu nowych form obcowania ludzi powodują, że szkoła nie jest w stanie dać względnie pełnego przygotowania nawet do wstępnego etapu samodzielności. Równocześnie przed szkołą staje zadanie coraz pełniejszego zaznajamiania młodzieży z szerokim zakresem treści różnych nauk. Siłą rzeczy, szkoła zaczyna się specjalizować jako instytucja „wytwarzająca” wykształconego; to znaczy wyposażonego w szerokie wiadomości i umiejętności intelektualne człowieka. Nauczanie staje się dominującym procesem, szkoła natomiast coraz bardziej upodabnia się do normalnej instytucji, wytwarzającej konkretne dobra niezbędne do rozwoju społecznego. Także uczniowie coraz częściej przestają być prowadzonymi za rękę „kandydatami”, a stają się pracownikami. Nauka szkolna dzieci i młodzieży upodabnia się pod względem czasu, wysiłku, organizacji do pracy zawodowej. Już w tej chwili np. nie ma prawie różnicy między pracą umysłową urzędników, niektórych inżynierów czy nawet nauczycieli,

---

<sup>9</sup> J. M a t e r n e, *Programowanie pracy wychowawczej szkół na przykładzie niektórych typowych szkół podstawowych*, Zeszyty Naukowe UMK, Pedagogika II, Toruń 1972, s. 141—154.



a pracą uczniów. W szkole, podobnie jak w zakładach pracy dorosłych, zaczynają się wyodrębnić uzupełniające się nawzajem, jednak wyraźnie specjalizacyjnie różne funkcje: zasadnicza funkcja wytwórcza — nauczanie, ogólnospołeczna funkcja — wychowanie i wspierająca poprzednie funkcje — funkcja socjalna (opiekuńcza). Tworzone są odpowiadające tym funkcjom nowe stanowiska nauczycieli — stanowisko pedagoga szkolnego i stanowisko opiekuna społecznego. Nie oznacza to, że szkoła zaczyna mniej wychowywać niż dawniej. Przeciwnie, zakres jej oddziaływań wychowawczych ciągle wzrasta.

Równocześnie z tym zjawiskiem można zaobserwować inne, polegające na wzmoczeniu funkcji wychowawczej innych instytucji społecznych, szczególnie zakładów pracy<sup>10</sup>. Każda prawie instytucja obok podstawowej funkcji podejmuje pracę wychowawczą. Praca wychowawcza instytucji ma dwa zadania: ma służyć samej instytucji i ma realizować cele ogólnospołeczne. Każda bez wyjątku instytucja, realizując określone funkcje podstawowe, jest nastawiona na własny wewnętrzny rozwój. Wiąże się to z ogólną właściwością życia społecznego — dynamizmem społecznym. Rozwijanie instytucji wymaga ciągłej modernizacji urządzeń, metod pracy a nawet zmieniania funkcji. Im szybciej instytucja potrafi się modernizować, tym większe ma korzyści własne i tym większe są korzyści ogólnospołeczne. Oprócz warunków materialnych, podstawowym czynnikiem dynamizmu instytucji są czynności innowacyjne załogi instytucji. Te zaś uzależnione są w dużej mierze od świadomości organizowanej socjalizacji pracowników. Równocześnie każda instytucja stanowi ogniwo systemu społecznego i z tej racji podlega nadrzędnym wymaganiom tegoż systemu. Każda więc instytucja służy podtrzymywaniu i rozwijaniu związków swoich pracowników z ogólnym systemem społecznym. Od identyfikowania się pracowników z ogólnym systemem społecznym zależy pozycja społeczna instytucji, i co za tym idzie, wzrost obiektywnych warunków rozwoju instytucji i jej pracowników. Naturalnym następstwem tej prawidłowości jest włączanie ogólnospołecznych celów wychowania do pracy wychowawczej zakładów.

Cała praca wychowawcza społeczeństwa opiera się na: 1) scentralizowanym systemie pracy wychowawczej — systemie organizacji społeczno-wychowawczych, systemie instytucji planowo wychowujących (takich jak np. szkoły, domy kultury, redakcje radia, telewizji, prasa i inne) i 2) pracy wychowawczej wielu najrozmaitszych instytucji (rodziny, zakłady produkcyjne, zakłady usługowe itp.).

W każdej z wymienionych instytucji poddaje się członków tych instytucji świadomie zorganizowanym zabiegom, mającym na celu przystosowa-

<sup>10</sup> S. Czajka, *Społeczno-wychowawcze problemy zakładu pracy*, Warszawa 1974.

nie do pełnionych ról, do modyfikowania zachowania. Przy tym w instytucjach społeczeństwa socjalistycznego praca wychowawcza przenosi akcent z procesów przystosowania na procesy modyfikowania, rekonstruowania<sup>11</sup>.

Przyjmując że praca wychowawcza ma na celu przygotowanie człowieka do pełnienia określonych ról, to znaczy do aktywnego uczestniczenia w wielu dziedzinach życia społecznego, można wyróżnić następujące odmiany pracy wychowawczej, składające się na całość świadomie organizowanych działań wychowawczych: wychowanie do pracy, wychowanie do życia politycznego, wychowanie do życia obywatelskiego, wychowanie do życia narodowego, wychowanie do moralności, wychowanie do działalności zdrowotnej (wychowanie zdrowotne), wychowanie do życia rodzinnego.

Z kolei każdy z powyższych procesów ma swoje bardziej szczegółowe odmiany. Tak więc w wychowaniu do pracy można wyodrębnić wychowanie do specjalistycznych czynności, wychowanie politechniczne i wychowanie do samokształcenia. W wychowaniu do stosunków międzyludzkich — wychowanie do ogólnych stosunków moralnych, wychowanie do współdziałania, wychowanie do działalności opiekuńczej itd. W każdej instytucji występują wszystkie procesy, jednak w różnych proporcjach. W każdym rodzaju instytucji społecznej dominują jakieś określone procesy wychowawcze. W zakładach produkcyjnych z pewnością dominuje specjalistyczne wychowanie zawodowe, w szkołach — wychowanie do pracy, a w nim szczególnie wychowanie do samokształcenia, w organizacjach społeczno-ideowych — wychowanie polityczne, obywatelskie i moralne.

Obserwując zjawisko wychowania można zauważyć tendencję do łączenia wychowania systemowo-spontanicznego i pracy wychowawczej. Wspomniano już o tym wyżej w odniesieniu do wychowania systemowo-spontanicznego. Okazuje się, że również skuteczność pracy wychowawczej w znacznym stopniu zależy od włączania do niej tego wychowania. Wiąże się to ze sprawą życiowości oddziaływań wychowawczych. Jeżeli praca wychowawcza jest oderwana od życia, od jego codziennych potrzeb, staje się nieefektywna, a nawet w pewnych przypadkach natrafia na znaczny opór osób wychowywanych<sup>12</sup>. Przeciwnie jest wtedy, gdy w pracy wychowawczej występują naturalne wpływy naturalnych sytuacji życiowych. Potwierdzają to doświadczenia wielu wybitnych pedagogów. Sukcesy wychowawcze A. Makarenki zdają się w znacznej mierze wynikać właśnie z tego, że wychowanie w jego zakładach było funkcją normalnych, codziennych sytuacji życiowych.

<sup>11</sup> S. Kowalski, op. cit., s. 317—321; Z. Myslakowski, op. cit., s. 448.

<sup>12</sup> I. T. Ogorodnikow, *K woprosu o klasyfikacji metodow wospitaniya*, *Sowjetskaja Pedagogika*, 4/1972, s. 96.

Jak z powyższego wynika struktura wychowania w aspekcie ogólnospołecznym jest znacznie złożona. Obraz generalnych zjawisk i procesów wychowawczych nie wyczerpuje jednak szczegółowego obrazu struktury wychowania. Poszczególne oddziaływania wychowawcze aktualizują się w przemianach wychowawczych pojedynczych osób. Pełne zobrazowanie struktury wychowania wymaga dokonania analizy tego, jak przebiega wychowywanie się jednostki, jakie procesy szczegółowe wchodzi w skład procesu wychowania jednostki.

#### MOMENT WYCHOWAWCZY JAKO ELEMENTARNY SKŁADNIK PROCESU WYCHOWAWCZEGO

Proces wychowawczy jest w pedagogice pojmowany, podobnie jak w naukach przyrodniczych, jako „ciąg zmian prowadzących do nowego stanu fizycznego i psychicznego człowieka”. Przez „stan” rozumie się pewien, chwilowo zakończony, nowy etap procesu<sup>13</sup>. Cały proces składa się więc z następujących po sobie, jakby jednorazowych, przemian. Takie przemiany nie dokonują się w postaci pojedynczego procesu. Wiadomo, że człowiek podlega równocześnie oddziaływaniu co najmniej dwu złożonych procesów: wychowania systemowo-spontanicznego i pracy wychowawczej. W każdym z nich oddziałują bardziej elementarne wpływy: procesy wychowania politycznego, moralnego, zdrowotnego itd. Można więc zasadnie zakładać, że przemiany wychowawcze dokonują się w postaci jakby „wiązek” wielu procesów. „Wiązki” procesów wychowawczych nie należy utożsamiać z samym zewnętrznym „promieniowaniem” sytuacji życiowych na człowieka. Pamiętać trzeba, że wychowanie to właśnie przemiany, czyli zjawisko interakcji w jaką wchodzi człowiek z tymi zewnętrznymi sytuacjami. Zmiany te ze względu na ich złożoność, stanowią pewien całościowy proces **w y c h o w a w c z y**. Całe wychowanie realizuje się w aktach o różnej wielkości i kierunku. Obserwując zjawiska wychowawcze zauważa się, że pewne podstawowe przemiany wychowawcze dokonują się podczas uczestniczenia człowieka w drobnych, jakby migawkowych sytuacjach. W takiej pojedynczej sytuacji dokonuje się elementarny akt wychowawczy, który umownie można określić jako **m o m e n t w y c h o w a w c z y**. Człowiek uczestniczy w ogromnej ilości momentów wychowawczych, np. w stosunkowo prostej sytuacji ucznia na lekcji wystąpić mogą takie momenty, jak: dialog nauczyciela z pojedynczym uczniem, wnikanie ucznia w znaczenie czytanego tekstu, kłótnia dwóch uczniów, przerwanie toku lekcji przez wejście dyrektora itd. W tej samej sytuacji uczestniczący w niej osobnicy mogą doznawać zupełnie różnych, ze względu na treść, siłę

<sup>13</sup> K. Sośnicki, *Istota...*, s. 7.

i kierunek działania, momentów wychowawczych. Pojedynczy moment wychowawczy realizuje jedną drobną część któregoś z rodzajów procesów wychowawczych.

Traktując moment wychowawczy jako jednostkowy, krótki proces doprowadzający do jakościowej zmiany któregoś ze składników osobowości, konieczne jest wyodrębnienie w nim za K. Sośnickim czterech podstawowych elementów składowych: określonego stanu osobowości człowieka, elementarnej sytuacji zewnętrznej oddziałującej na osobowość człowieka, procesu interakcji między osobowością człowieka a ową sytuacją zewnętrzną efektu procesu interakcji<sup>14</sup>. Każdy z powyższych komponentów sam w sobie jest również złożony.

Na określony stan osobowości człowieka wychowywanego składają się pewne potrzeby, nastawienia, doświadczenia i umiejętności itp. Sytuację zewnętrzną mogą stanowić role innych ludzi, różne przedmioty, zjawiska. Sam proces interakcji zawiera w sobie dwa rodzaje procesów: procesy komunikacji polegające na wzajemnym oddziaływaniu poszczególnych elementów osobowości i elementów sytuacji zewnętrznej<sup>15</sup> oraz procesy wewnętrznych przemian osobowości. Te ostatnie stanowią bezpośrednio o powstawaniu określonych efektów wychowawczych. W literaturze pedagogicznej wskazuje się na następujące wewnętrzne procesy przemian osobowościowych: procesy warunkowania, kanalizacji, internalizacji i identyfikacji<sup>16</sup>. Wydaje się, że słusznie byłoby rozszerzyć je o procesy odzwierciedlania, jako że są one podstawą wszelkich przemian wewnętrznych ludzi.

W strukturze procesu wychowawczego mieściłyby się więc: proces odzwierciedlania rzeczywistości, będący procesem zbierania informacji oraz procesy wewnętrznego przetwarzania informacji w nowe produkty osobowościowe, takie jak warunkowanie, kanalizacja, interioryzacja, identyfikacja. Pierwszy z nich jest obiektywnym procesem orientacyjnym jednostki, dwa dalsze natomiast stanowią procesy tendencyjne. Proces warunkowania odruchu łączy tendencje społeczne z naturalnymi tendencjami organizmu człowieka<sup>17</sup>. Odmianą procesu warunkowania jest proces kanalizacji, polegający na silnym determinowaniu zachowań człowieka przez wzory i normy społeczne<sup>18</sup>. Procesy odzwierciedlania, warunkowania i kanalizacji

---

<sup>14</sup> Ibid., s. 9.

<sup>15</sup> Na komunikacyjny charakter procesów wychowawczych zwraca uwagę H. Muszyński, *Istota, cele i zadania wychowania socjalistycznego*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Warszawa 1974, s. 233 i n.

<sup>16</sup> S. Kowalski, op. cit., s. 305—316.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Ibid.

wywołują w człowieku nowy rodzaj procesów — procesy internalizacji i identyfikacji. Są one procesami konfrontowania zewnętrznych danych z możliwościami człowieka<sup>19</sup>, w rezultacie dochodzi do powstania nowych jakości w zakresie możliwości człowieka.

Czas trwania momentu wychowawczego oraz jego „pojemność” i intensywność są bardzo różne. Dlatego też efektem elementarnej przemiany nie zawsze bywają jakości, które można określić jako pełne, np. odruchy warunkowe, motywy, aspiracje, ideały życiowe, różne stopnie umiejętności, zmodyfikowane sposoby pełnienia roli społecznej, itp. Duża ilość przemian elementarnych doprowadza jedynie do połowicznych efektów, takich jak np.: częściowe skojarzenie bodźca warunkowego z bodźcem bezwarunkowym, tylko zrozumienie znaczenia określonej roli społecznej, tylko uczuciowe ustosunkowanie się do odzwierciedlanego faktu społecznego itd. Momentu wychowawczego nie należy utożsamiać z etapem czy fazą wychowania (socjalizacji). Jest to, jak już powiedziano, jedynie elementarny akt przemiany wychowawczej i wiele takich aktów musi zaistnieć, by jednostka osiągnęła określony etap wychowania. Przy tym społeczna wartość rezultatów tych przemian zależy od innego rodzaju aktu — aktu integrującego osobowość człowieka ze społeczeństwem.

#### SYSTEM WYCHOWANIA JAKO GŁÓWNY I INTEGRUJĄCY SKŁADNIK PROCESU WYCHOWAWCZEGO

Wielość i różnokierunkowość oddziaływania momentów wychowawczych może nasuwać wniosek, że logicznym następstwem tego powinny być diametralnie różniące się osobowości ludzi. Tymczasem rzeczywistość społeczna charakteryzuje się tym, że zdecydowana większość jednostek to osobowości społecznie zintegrowane. Należy więc przypuszczać, że, obok aktów wychowawczych wpływających różnicująco na osobowości, musi istnieć jakieś zjawisko wychowawcze decydujące o ujednocnieniu osobowości. Na występowanie tego rodzaju aktu wychowawczego zwrócił już uwagę F. Znaniecki. Posługując się kryterium wzorów wychowawczych wyodrębnił on w wychowaniu procesy elementarne i złożone oraz procesy specjalne i osobny proces ogólny<sup>20</sup>.

Zjawisko wychowawczego integrowania osobowości analizuje również Romana Miller. Każdy człowiek, według R. Miller, mimo że podlega różnicującym wpływom wielu instytucji i grup społecznych, mimo stawiania się indywidualnością, nabiera równocześnie cech charakterystycznych dla wszystkich ludzi swoich czasów i kultury. Za czynniki sprawiające to

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> F. Znaniecki, op. cit., s. 82—99.

uznaje R. Miller celowo organizowany system oświaty oraz ukierunkowany przez wychowawców proces samowychowania<sup>21</sup>.

W ostatnich latach w naukach pedagogicznych zwraca się wiele uwagi na system wychowania jako źródło integrowania osobowości ludzkich. Wydaje się, że właśnie pojęcie systemu wychowania, po dokładniejszym sprecyzowaniu, może stać się bardzo przydatne do wyjaśnienia integrującego zjawiska wychowawczego.

W literaturze pedagogicznej rozpowszechnione są dwa stanowiska dotyczące pojmowania systemu wychowawczego. Pierwsze można określić jako stanowisko prakseologiczne, drugie jako socjologiczne.

Zwolennicy stanowiska prakseologicznego<sup>22</sup> definiują system wychowawczy jako strukturę przemyślanych, logicznie zespolonych w jedną całość, świadomych, wewnętrznych oddziaływań wychowawczych pojedynczej placówki, czyli za system wychowawczy uważają jedynie logicznie uporządkowaną pracę wychowawczą. Przyjmują więc, że głównym i istotnym źródłem systemu wychowawczego jest wysoka świadomość pedagogiczna i zaangażowanie nauczycieli. Z tej racji zwolennicy stanowiska prakseologicznego uznają, iż nie wszystkie placówki wychowawcze dysponują systemem wychowawczym.

Stanowisko socjologiczne<sup>23</sup> traktuje system wychowania szerzej. Przyjmuje ono, że system wychowawczy stanowi strukturę oddziaływań wszystkich instytucji wychowawczych w społeczeństwie. W socjologicznym rozumieniu każda placówka wychowawcza jest komponentem systemu wychowawczego, zaś system wychowawczy jako sieć instytucji wychowujących istnieje obiektywnie, niezależnie od świadomości i poziomu pedagogicznego wychowawców.

Porównując te stanowiska można stwierdzić, że zasadnicza różnica między nimi polega nie na różnym ujmowaniu istoty systemu wychowawczego, lecz na różnym ujmowaniu zakresu, zasięgu systemu wychowawczego. Jedno i drugie odnosi system wychowawczy do działań zinstytucjonalizowanych, czyli do pracy wychowawczej. Stanowisko prakseologiczne zacieśnia go jedynie do mikroskali, a stanowisko socjologiczne ujmuje szeroko — w makroskali. W jednym i drugim popełnia się jednak istotną nieścisłość zawężając system wychowania do pracy wychowawczej. Zaczynają się jednak również pojawiać w opracowaniach pedagogicznych wypowiedzi wskazujące na możliwość a nawet konieczność opisywania systemu wychowawczego jako ogólnospołecznego procesu wychowawczego<sup>24</sup>. Wiąże

<sup>21</sup> R. Miller, op. cit., s. 46—70.

<sup>22</sup> A. Lewin, *O systemie wychowania*, Warszawa 1970; *System wychowawczy szkoły podstawowej*, red. H. Muszyński, Poznań 1970.

<sup>23</sup> S. Kowalski, op. cit., s. 352.

<sup>24</sup> Np.: J. Materne, *Istota systemu wychowania*, [w:] *Makarenko w szkole*

się to ściśle z traktowaniem całego wychowania jako szerokiego procesu społecznego. Tak pojęte wychowanie obejmuje zarówno oddziaływanie niezinstytucjonalizowane, jak i działania instytucji wychowawczych. System wychowania zatem musi być odniesiony do całego zjawiska wychowania. Ujęcie to jest zgodne zarówno z ogólnym pojęciem systemu, jak i z rzeczywistością wychowawczą.

System jako taki jest definiowany jako układ całościowy, w którym poszczególne elementy są ze sobą wyraźnie logicznie sprzężone. Ze względu na rodzaj zależności wiążących system w całość mogą istnieć systemy sztuczne i systemy naturalne. Systemy sztuczne są bezpośrednimi wytworami ludzi. Systemy naturalne natomiast są układami, których porządek tworzą obiektywne prawidłowości. Takimi układami są np.: przyrodnicze systemy ekologiczne, układy geomorfologiczne (takie jak systemy wzniesień czy rzek), fizjologiczne układy wewnętrzne organizmów — np. system trawienny, rozrodczy itp.

Również w życiu społecznym występują układy, które powstają w efekcie działania obiektywnych prawidłowości społecznych; należy uznać je za systemy naturalne. Do tego rodzaju układów należą wszystkie globalne systemy podtrzymujące i rozwijające życie społeczne: system gospodarczy, system kulturowy, system moralny, system zabezpieczeń społecznych. Jako całość każdy z tych systemów jest wytworem dziedziczonych historycznie doświadczeń, jest wytworem obiektywnych prawidłowości rozwoju społeczeństw. Do tego rodzaju systemów należy również zaliczyć system wychowawczy. System wychowawczy społeczeństwa, jako element nadbudowy społecznej, wyznaczany jest przemianami bazy społecznej, a więc prawami rozwoju społecznego. Jego aktualny kształt zależy bezpośrednio od jakości bazy i od długiego ciągu tradycji historycznych społeczeństwa. Na społecznie naturalny charakter systemu wychowawczego wskazują również rzeczywiste, codzienne oddziaływania wychowawcze, jakie występują w społeczeństwie.

Przeprowadzone badania na temat systemowości oddziaływań wychowawczych szkoły wykazały, że każda z badanych szkół jako całość oddziałuje systemowo, że równocześnie owa systemowość nie jest wynikiem świadomych zabiegów nauczycieli, lecz powstaje jako efekt, funkcja obiektywnych prawidłowości społecznych<sup>25</sup>. Cytowane badania wskazują też, że

---

wyższej. *Materiały z konferencji makarenkowskiej w Toruniu*, Toruń 1974, s. 43—58; S. Wawryniuk, *Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym*, (praca dokt. napisana pod kier. prof. dra S. Kowalskiego, masyzynopis), Poznań 1975.

<sup>25</sup> J. Materne, *Środowiskowe uwarunkowania systemowości oddziaływań wychowawczych szkoły*, *Studia Pedagogiczne*, t. 32, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1974, s. 221—230.

nie wszystkie jednostkowe oddziaływania wychowawcze szkoły mają charakter społecznie pożądany. Obok wpływów pozytywnych istnieją wpływy niezgodne, a nawet przeciwnie, społecznym tendencjom. Z kolei wśród wpływów społecznie pozytywnych istnieją takie, których znaczenie dla społecznego kształtu osobowości jest nikome i takie, których znaczenie jest niemal decydujące. Właśnie struktura wpływów decydujących o społecznym charakterze osobowości człowieka stanowi system wychowawczy. Do komponentów, których wpływy są istotne dla społecznego kształtu osobowości, należą: stosunki produkcji, kultura społeczeństwa, praca wychowawcza. Tym, co sprzęga te wpływy w jedną logiczną całość, są zasadnicze zależności ustrojowe. Oddziaływaniu systemu wychowawczego podlega człowiek pełniąc określoną rolę społeczną. Pełniąc tę rolę, wchodzi człowiek w kontakt z wieloma płaszczyznami życia społecznego — uczestniczy w życiu konkretnej instytucji, równocześnie jest uczestnikiem życia określonego środowiska lokalnego i także życia ogólnospołecznego. W związku z tym wpływy wychowawcze, jakim podlega, są równoczesnymi wpływami wszystkich trzech wymienionych płaszczyzn życia.

W konsekwencji tego system wychowawczy ma budowę warstwową. Najszerszą warstwę stanowi system globalny. W jego skład wchodzi wpływ różnych elementów ustroju (np. polityki, gospodarki itp.), wpływy kultury narodowej oraz wpływy systemu ogólnospołecznych instytucji wychowawczych. Węższą warstwą jest system wychowawczy środowiska lokalnego. Komponentami tej warstwy, analogicznie do komponentów systemu globalnego, są: charakterystyczny dla środowiska typ produkcji, specyficzne środowiskowe obyczaje kulturowe i moralne, swoiste dla środowiska lokalnego instytucje i obyczaje wychowawcze. Najwęższą warstwę stanowi system wychowawczy instytucji, w której człowiek pełni zasadniczą rolę społeczną. Może to być system wychowawczy zakładu produkcyjnego, rodziny, szkoły. Nie należy utożsamiać systemu wychowawczego instytucji z wewnętrznym systemem pracy wychowawczej instytucji. Jest on strukturą szerszych wpływów wychowawczych. Instytucja, w której określony człowiek pełni rolę, jest miejscem, gdzie wchodzi on w kontakt z wieloma płaszczyznami społecznymi. Przede wszystkim oddziałuje na niego sposób pracy instytucji, kompleks specyficznych dla tej instytucji tradycji, obyczajów moralnych i kulturowych, a także jej praca wychowawcza. Instytucja jest jednak także otwarta na wpływy wielu środowisk, których reprezentantami są współpracownicy. Wiadomo, że każdy człowiek wnosi do instytucji problemy i zachowania charakterystyczne dla swojego najbliższego środowiska. Poprzez przykład, prywatne rozmowy poszczególni członkowie instytucji wchodzi w pośredni kontakt z wieloma środowiskami. W ten sposób każda instytucja ma swój bogaty



i specyficzny system wpływów wychowawczych. Poszczególne elementy systemu wychowawczego instytucji mają różne znaczenie integrujące. Niebagatelne znaczenie może mieć praca wychowawcza instytucji, jednak tylko wtedy, gdy będzie miała postać systemową, to znaczy, gdy jej elementy będą sprzężone ze środowiskowym i globalnym systemem wychowawczym i gdy będą tworzyły konsekwentną całość wynikającą z naczelnych wartości ustroju społecznego.

Pełne zobrazowanie systemu wychowania wymaga jeszcze przedstawienia przebiegu oddziaływań systemowych. Jak już powiedziano wcześniej, zasadnicze przemiany wychowawcze dokonują się w elementarnym akcie, jakim jest moment wychowawczy. System wychowawczy również realizuje się poprzez momenty wychowawcze, jednak nie pojedyncze, a cały ich kompleks. Na kompleksy składają się momenty związane z najistotniejszymi ogólnymi sytuacjami społecznymi dotyczącymi stosunków produkcyjnych, kultury i działania instytucji wychowawczych. Z tej racji momenty wychowawcze wchodzące w skład kompleksu mają wyraźny kierunek, który nadają: podstawy ustrojowe oraz duża siła, którą stanowi presja społeczna. W efekcie przemian systemowych człowiek jako jednostka nabywa społecznie pożądaných odruchów, motywów, aspiracji, identyfikuje się ze społecznie wartościowymi wzorami, nabywa pożądaných umiejętności pełnienia roli społecznej. System wychowawczy powoduje, że człowiek staje się osobowością społeczną.

#### PODSUMOWANIE

Pedagogika nie dysponuje precyzyjnym obrazem struktury wychowania jako zjawiska społecznego. Na podstawie zawartych w literaturze twierdzeń teoretycznych oraz na podstawie niektórych badań empirycznych można w tej chwili jedynie formułować hipotezy dotyczące struktury wychowania. Propozycje takich hipotez, nieco odmienne od istniejących, przedstawia ten artykuł.

1. Wychowanie składa się z trzech generalnych zjawisk: wychowania mutacyjnego — przypadkowego i nieukierunkowanego; wychowania spon-tanicznego, ukierunkowanego przez system społeczny; wychowania świadomie i celowo ukierunkowanego, czyli pracy wychowawczej.

2. Każda jednostka ludzka podlega wszystkim trzem rodzajom wychowania. Wszystkie trzy rodzaje wychowania występują też we wszystkich instytucjach społecznych.

3. Proces wychowawczy, któremu podlega pojedynczy człowiek, dokonuje się w postaci całościowych interakcji między zewnętrznymi komponentami określonej sytuacji społecznej i wewnętrznymi komponentami

osobowości. W strukturze procesu wychowania jednostki można wyróżnić dwa zasadnicze składniki: moment wychowawczy i system wychowawczy.

1) Moment wychowawczy dokonuje się w określonej elementarnej sytuacji życiowej. Przemiana wychowawcza realizuje się poprzez następujące procesy: odzwierciedlenie sytuacji, warunkowanie odruchów, kanalizację, internalizację, identyfikację. Efektem przemiany są części lub całości: odruchu warunkowego, motywów, aspiracji, ideałów życiowych, identyfikowania się z określonymi wzorcami, umiejętności pełnienia ról społecznych. Przemiany w momencie wychowawczym mogą być zarówno społecznie pożądane, jak i niepożądane.

2) O społecznie pożądanym kształcie osobowości decyduje system wychowawczy. Stanowi on strukturę najbardziej znaczących wpływów społecznych zgodną z zasadniczymi wartościami ustroju społecznego. Najistotniejszymi komponentami systemu wychowawczego są wpływy: stosunków produkcyjnych, kultury społeczeństwa, pracy wychowawczej. System wychowawczy realizuje się jednocześnie w trzech płaszczyznach wpływów: ogólnospołecznej, środowiska lokalnego, konkretnej instytucji, w której człowiek tkwi. Systemowe przemiany wychowawcze jednostki dokonują się w ten sposób, że momenty wychowawcze o tym samym społecznie pożądanym kierunku działania kojarzą się z sobą, tworząc cały kompleks momentów wychowawczych. Efektem tych przemian są społecznie pożądane odruchy, motywy, aspiracje, ideały życiowe, umiejętności pełnienia ról społecznych. Składnik procesu wychowawczego, jakim jest system wychowawczy, ma zasadnicze znaczenie w integrowaniu osobowości człowieka ze społeczeństwem.

*Jerzy Materne*

## THE STRUCTURE OF EDUCATION AS A SOCIAL PHENOMENON

### (S u m m a r y)

In pedagogy there is no clear definition of the structure of education as a social phenomenon. On the basis of different theoretical statements and empirical investigations only the hypotheses concerning the structure of education can be formulated. The present paper comprises the proposals of such hypotheses.

Education consists itself of three general phenomena: i. e. of accidental and mutational education; of naturally directed through social order education; and of consciously and properly directed education. Each individual is subordinated to the above mentioned three types of education. All those types of education are to be founded in all social institutions.

The educational process is performed through the comprehensive transformations and reactions occurring between the external components of the given social situation and the internal components of personality. The educational transformation

(alteration) is brought about through the following processes: reflexion of situation, determination of reflexes, „canalization”, internalization and identification. As a result of the educational transformation the following changes are observed in: conditioned reflex, motives, aspirations, life-ideals, identification with definite patterns and in the ability of performing the social roles. Those transformations in the given educational moment can be both socially desirable and undesirable.

The educational system is determined by the most significant social influence (control forces) reflecting the basic values of the social structure. The most important components of the educational system are the influence exerted by: the production relations, society's culture and educational activity.