

Materne, Jerzy

Próba zarysowania układu podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 4 (135), 149-169

1982

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.

Stacja Badawcza IRWiR PAN

Jerzy Materne

PRÓBA ZARYSOWANIA UKŁADU PODSTAWOWYCH WŁAŚCIWOŚCI WYCHOWANIA JAKO ZJAWISKA SPOŁECZNEGO

Zarys treści. Opis właściwości wychowania jako podstawa pracy wychowawczej. Wzbudzony charakter zjawisk wychowawczych. Polimorficzność wychowania. Dewiacyjność wychowania. Wielowymiarowość skutków wychowawczych.

Jednym z problemów współczesnej teorii wychowania (rozumianej jako poddyscyplina naukowa) jest nawiązywanie rzeczywistych kontaktów z praktyką wychowawczą. Powstała w tym zakresie paradoksalna sytuacja. Teoria wychowania określająca siebie jako naukę praktyczną oferuje praktyce wiele wskazań i dyrektyw. Praktyka wychowawcza, dysponująca coraz większą liczbą wykształconych wychowawców, apeluje o zwiększoną pomoc naukową. I równocześnie zaznacza się ogromna niemoc przenikania do powszechnej świadomości wychowawców istniejących, współczesnych teorii i dyrektyw pedagogicznych. Zapewne przyczyn tego stanu jest wiele (np. wadliwy system kształcenia i dokształcania pedagogicznego, wadliwa polityka wydawnicza i niewydolny system upowszechniania prac naukowych, hamulce społeczno-polityczne i inne). Jednak jedna z zasadniczych przyczyn zdaje się tkwić w pewnej właściwości samej teorii wychowania, w czymś co można określić jako niską wiarygodność, niepewność podstaw. Teoria wychowania (szeroko pojęta) formułuje dwa rodzaje twierdzeń: Szczegółowe twierdzenia technologiczno-metodyczne (zasady pracy wychowawczej i różne metodyki); oraz ogólne twierdzenia wyjaśniające podstawy społeczne, światopoglądowe, psychiczne i kulturowe wychowania.

Pierwsze, okazują się w codziennej konfrontacji praktycznej ogólnikowymi, zdroworoządkowymi poradami, najczęściej zawodnymi z punktu widzenia konkretnych, swoistych problemów wychowawców. Wiarygodność tych twierdzeń obniża także wydatnie sposób ich wywodzenia i uzasadniania. Tak na przykład zasady wychowania nie są bezpośrednio wy-

wodzone z właściwości samego wychowania, lecz pośrednio, głównie ze zjawisk psychologicznych, ideologicznych, historycznych [51, s. 95—113]. Powoduje to pewną, intuicyjnie odzwierciedlaną przez wychowawców sprzeczność: zasady, odnosząc się do pracy wychowawczej, nie dotyczą natury samych procesów wychowawczych istoty wychowania.

Równie zawodny jest wywód metodyk wychowania. Najczęściej są one konstruowane w dwojaki sposób: poprzez opis i generalizację własnych doświadczeń praktycznych [30] lub poprzez opis umyślnie zorganizowanego i zgeneralizowanego eksperymentu pedagogicznego [28, 39, 45].

W pierwszym przypadku mogą być interesującą inspiracją, środkiem pomocniczym, jednak nie dają podstaw do uogólnienia i co za tym idzie do przenoszenia w inne, zawsze różne od pierwowzoru warunki. Dowodem na to są liczne nieudane próby upowszechnienia metodyk pracy wychowawczej A. Makarenki, J. Korczaka, czy innych pedagogów.

W drugim przypadku, kiedy podstawą metodyki jest naukowo zorganizowany eksperyment, wiarygodność jej wydaje się większa. Jest to jednak wiarygodność pozorna. Eksperyment pedagogiczny bowiem nie jest ścisłym eksperymentem laboratoryjnym [48]. Posiada on „dziwną” właściwość potwierdzania tez eksperymentatorów. Dzieje się tak dlatego, że uczestnikami eksperymentu są jednostki cechujące się wysoką świadomością i podmiotowością. Uczestnicząc w eksperymencie, zarówno naukowcy — eksperymentatorzy, jak również wychowawcy i wychowankowie, często w najlepszej wierze, podejmują „grę w eksperyment”. Regułami tej gry są wyznaczone umownie założenia eksperymentu oraz przydzielone role. Nic więc dziwnego, że ostateczne wyniki eksperymentu okazują się wysoce realne w ustalonym (eksperymentalnym) układzie odniesienia. Kiedy jednak odnosi się je do warunków naturalnych, okazują się całkowicie nieprzystające.

Od takich uproszczeń wolne są teorie wyjaśniające podstawy wychowania. Z punktu widzenia wychowawcy mają one jednak innego rodzaju mankamenty. Niektóre z tych teorii wyjaśniają podstawy wychowania tylko z jednego punktu widzenia, na przykład antropologicznego, ideologicznego, psychologicznego itp. Wszechstronne poznanie i zrozumienie przez wychowawcę zjawisk wychowawczych wymaga od niego nie tylko ich gruntownego przestudiowania, ale także zdolności samodzielnego scałenia poszczególnych punktów widzenia w jedną, nową teorię.

Niektórzy teoretycy podejmują próbę wieloaspektowego wyjaśniania wychowania. Czynią to najczęściej porównując maksymalnie obiektywnie różne kierunki pedagogiczne lub systemy wychowawcze (np. komparatystyczna teoria K. Sośnickiego). Ukazując w ten sposób jak wychowanie może być rozumiane (interpretowane) lub jakie postacie może przybierać, nie pokazują równocześnie czym jest, jaka jest jego aktualna natura.

Wychowawcy cenią sobie oczywiście wszystkie te teorie, jednak czują się pozbawieni takich jasnych i względnie pewnych, naukowych przesłanek działania, które są dostępne na przykład lekarzom, budowniczym, logopedom czy innym kategoriom zawodowym. Większość bowiem zawodów dysponuje dwoma wyraźnymi układami informacji o dziedzinie swoich działań: 1) opisem obiektywnych właściwości zjawisk, z którymi mają do czynienia w swoim zawodzie, 2) układem podstawowych praw rządzących procesami będącymi przedmiotem ich pracy. I te właśnie teoretyczne układy informacji stanowią najpewniejszą podstawę prawidłowego organizowania praktycznych działań. Czy możliwe jest skonstruowanie podobnych podstaw w teorii wychowania? Odpowiedź na to pytanie nie może być jednoznaczna. Prawdopodobnie jeszcze na obecnym etapie rozwoju pedagogiki sformułowanie praw pedagogicznych nie jest możliwe. Wymagałoby to bowiem całkowitego przekształcenia podstawowych schematów badawczych z celowościowych (od celów do środków) na przyczynowo-skutkowe [51. s. 90—54 i 112—113]. Natomiast możliwe jest wyodrębnianie i opisywanie podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska.

Wychowanie, z jakim mamy obecnie do czynienia, nie jest tworem współczesnych nam czasów. Powstawało w toku wielowiekowych dziejów społeczeństwa. Doświadczenia wychowawcze pokoleń nakładały się na siebie. Wiele z nich zredukowano jako mało przydatne, wiele jednak przejmowano. W ten sposób z całą pewnością musiały się wytworzyć i utrwalić w wychowaniu jego charakterystyczne właściwości.

W teorii wychowania podejmowano już próby wyodrębnienia obiektywnych właściwości wychowania. W Polsce na przykład czynili to: Aleksander Kamiński, Miron Krawczyk, Romana Miller. Próby te dotyczyły wprawdzie tylko właściwości zewnętrznych, takich jak: długotrwałość wychowania, jedność, dynamizm [35, s. 215, 242], szeroki zasięg i zakres [11, s. 21—34], świadomość, funkcyjność kulturalna, wzrost społecznego znaczenia [22]; zasygnalizowały jednak zarówno potrzebę takich poszukiwań, jak i ich realność.

We wzmiankowanych już teoriach wyjaśniających wychowanie bywały również odzwierciedlane pewne istotne właściwości zjawisk wychowawczych. Nie były to zwarte opisy wynikające z osobnych czynności badawczych. Właściwości wychowania nie były tam ani klasyfikowane, ani nazywane. Pojawiały się one ubocznie, na marginesie głównych wywodów ich autorów, dając jednak poważną podstawę do podejmowania systematycznych prób wyodrębniania właściwości wychowania.

Taką próbę przedstawia właśnie poniższy artykuł. Ujmuje on w sposób szkicowy: właściwości związane z powstawaniem, istnieniem wychowania jako zjawiska; właściwości dotyczące struktury wychowania; wła-

ściwości charakteryzujące przebieg wychowania; właściwości odnoszące się do powstawania, tworzenia się wyników wychowania.

WZBUDZONY CHARAKTER WYCHOWANIA

Jednym z stereotypów ugruntowanych w metodycznym nurcie pedagogiki jest mniemanie o autonomii wychowania i jego wielkich możliwościach kreacyjnych. Przedstawiciele tego nurtu zakładają wprawdzie możliwość warunkowania wychowania przez czynniki społeczne i psychiczne, jednak zasadniczo uznają, że ostateczne wyniki przemian osobowości a nawet przemiany społeczne są wyznaczone przez wychowanie. Ten skrajnie optymistyczny pogląd nie znajduje niestety potwierdzenia w podstawowych teoriach pedagogicznych. Wręcz przeciwnie, analiza tych teorii, szczególnie w odniesieniu do potrzeb, dążeń wychowawczych i konkretnych faktów wychowawczych, doprowadza do wniosków całkowicie odmiennych.

WŹRÓCNOŚĆ I POCHODNOŚĆ POTRZEB I DAŻEŃ WYCHOWAWCZYCH WOBEK PODSTAWOWYCH POTRZEB ŻYCIOWYCH SPOŁECZEŃSTWA

Już w teorii J. F. Herbart, uznawanej za pierwszy naukowy system pedagogiczny, w której wychowaniu nadaje się bardzo wysoką rangę, wskazuje się na pewne związki wychowania i życia społecznego. Herbart, sprowadzając istotę wychowania do rozwoju umysłu, upatruje główne cele wychowawcze we właściwościach intelektualnych wychowanków. Ten psychologistyczny sposób traktowania procesów wychowawczych nie przeszkadza jednak Herbartowi w dostrzeganiu pewnej zależności wychowania także od zjawisk społecznych. Analizując źródła celów wychowawczych wymienia obok indywidualności wychowanka również potrzeby otoczenia społecznego, jako ważne źródło celów wychowawczych [5, s. 7 i n.].

W późniejszych teoriach owa zależność potrzeb i dążeń wychowawczych od potrzeb społecznych jest jeszcze bardziej akcentowana. Tak na przykład J. Dewey wskazuje na dwa zasadnicze źródła dążeń wychowawczych: przyrodnicze właściwości gatunku ludzkiego oraz życie społeczne. Poświęcając więcej uwagi drugiemu źródłu stwierdza, że całe wychowanie bierze się z podstawowej potrzeby zachowania ciągłości życia społecznego. Natomiast konkretne skłonności wychowawcze ludzi, zadania i cele wychowawcze, jakie sobie stawiają, wynikają z presji codziennych potrzeb ekonomicznych, gospodarczych, kulturalnych, moralnych, politycznych [3, s. 3—16].

Marksistowska pedagogika radziecka, lokując wychowanie w nadbudowie społecznej, wykazuje jego pełną zależność od bazy produkcyjno-politycznej. Za główne źródło dążeń wychowawczych uznaje potrzeby klas społecznych, przede wszystkim zaś klasy panującej. To ta klasa, kie-

rując się własnym interesem, za pomocą filozofii, artykułuje podstawowe ideały i cele wychowawcze oraz włącza je, jako funkcje nakazane, do pracy wychowawczej wszystkich instytucji wychowujących [44].

Również najnowsze teorie wychowania są zgodne co do tego, że potrzeby wychowawcze wywodzą się z podstawowych potrzeb życiowych ludzi: z potrzeb biologicznych, z indywidualnych potrzeb jednostek, z potrzeb związanych z historycznym rozwojem społeczeństw, z potrzeb wynikających z „aktualnego stanu świata”, z ideologii zawartych w nich perspektyw rozwojowych, wreszcie także z potrzeb codziennego życia jednostek i społeczeństw [18, 37, 41, 54].

Wszystko więc wskazuje na to, że wychowanie nie jest samoistne, że wyrasta z podstawowych warstw życia jednostek i społeczeństw. Potrzeby wychowawcze i związane z nimi dążenia, powodujące zaistnienie samych faktów wychowawczych, okazują się pochodną potrzeb biologicznych, bytowych, kulturowych, politycznych, zawodowych itp. Odczucie, uświadomienie sobie, w większym lub mniejszym stopniu, takich potrzeb wzbudza w ludziach potrzeby całkowicie inne — potrzeby kształtowania psychiki, ukierunkowywania rozwoju jednostek, tak by jednostki te były zdolne do zaspokajania owych, podstawowych potrzeb życiowych.

WZBUDZONY CHARAKTER FAKTÓW WYCHOWAWCZYCH

To, że potrzeby wychowawcze są wtórne wobec bardziej pierwotnych, podstawowych potrzeb, nie oznacza jeszcze, że istniejące już fakty wychowawcze nie są samoistne. Stereotyp myślenia o wychowaniu jako o zjawisku autonomicznym najczęściej odnosi się właśnie do konkretnych poczynań wychowawczych. Uważa się, że zarówno wychowanie, jako osobne różne od innych zjawisko społeczne, jak i fakt dokonywania się przemian wychowawczych w jednostkach ludzkich nie tyle zależą od pozawychowawczych dziedzin życia, co właśnie owe dziedziny, ich jakość, zależą od jakości wychowania. Współcześnie rzeczywiście można wyraźnie wyodrębnić w życiu społecznym wychowanie jako dziedzinę różniącą się wyraźnie od produkcji, działalności kulturalnej, politycznej itp. Analizując jednak historycznie to zjawisko można również wyraźnie dostrzec zależność jego istnienia i zmian od podstawowych dziedzin życia społecznego.

Już pierwotne formy wychowania, takie jak inicjacja czy wychowanie dzieci przez uczestnictwo w niektórych działaniach dorosłych, nie powstały i nie wyodrębniły się same z siebie. Pojawiły się one w momencie, kiedy złożoność podstawowych działań społecznych, takich jak: praca, obrona, obrzędowość, wymagały bardziej złożonych i precyzyjnych umiejętności członków gromady. Tylko takie umiejętności bowiem gwarantowały dalszy byt, istnienie i rozwój całej społeczności. Powstała zatem koniecz-

ność bardziej systematycznego przekazywania członkom gromady informacji, ćwiczenia umiejętności, kształtowania obyczajów. Tak więc fakt wyodrębnienia się wychowania jako nowej dziedziny działalności został wywołany, wzbudzony przez zmiany podstawowych form bytowania [1; 6, s. 13—23; 23].

W toku dziejów wychowanie ulegało pewnym przemianom. Zmieniały się ideały i dążenia wychowawcze jednostek i społeczeństwa oraz formy ich realizacji. I znowu, nie samo wychowanie było źródłem własnych przemian, lecz inne dziedziny życia, zewnętrzne w stosunku doń. Gdyby na przykład starać się uchwycić momenty wyraźniejszych przemian wychowania w Polsce, to okazuje się, że spowodowały je takie wydarzenia pozawychowawcze jak: społeczno-polityczny akt chrystianizacji Polski, wojny obronne i ekspansyjne pierwszych królów Polski, wstrząsy religijne (reformacja i kontrreformacja), zabory, powstania narodowe, rozwój przemysłu i kapitalizacja gospodarki, wyzwolenie Polski w 1918 r. i związana z tym sytuacja gospodarczo-społeczna suwerennego państwa, wreszcie druga wojna światowa i jej społeczno-polityczne konsekwencje. A więc zmiany kształtu wychowania (dążeń i form) są także efektem wzbudzonym przez zmiany zasadniczych dziedzin życia społecznego.

Patrząc na wychowanie jako na fakt jednostkowych przemian osobowości ludzi również można zauważyć ową charakterystyczną właściwość pozostawania w ścisłej zależności od zjawisk pozawychowawczych.

Wspomniany już, silny stereotyp traktowania konkretnych działań (faktów) wychowawczych, jako samoistnych i zależnych tylko od siebie, zdaje się mieć źródło w teorii J. F. Herbarta. Wprawdzie pedagog ten rozumiał, że wychowanie wyrasta z potrzeb pozawychowawczych, jednak sam fakt wychowania, utożsamianego z urabianiem psychiki, sprowadzał się do wydzielonego, osobnego procesu nauczania [5]. Już wkrótce po opublikowaniu teorii Herbarta pojawiają się następne teorie, w których ukazywane są zależności przebiegu wychowania od czynników pozawychowawczych.

W połowie XIX w. w Rosji, Konstanty Uszyński wykazywał, że świadome zabiegi wychowawcze nauczycieli szkoły są tylko częścią szerszego wychowania, a wychowawcze oddziaływanie przyrody, rodziny, języka, religii, narodu ma większe znaczenie niż wychowanie szkolne [56, s. 100—117].

W Polsce w początkach XX w. Stanisław Karpowicz odróżnia również sztuczne oddziaływanie wychowawcze szkoły od naturalnych wpływów wychowawczych przyrody, kultury i środowiska społecznego. Prawidłowy rozwój jednostki wymaga, według Karpowicza, zarówno oddziaływania czynników naturalnych, jak i sztucznych [14, s. 33—35].

Zależność wychowania od ogólnych warunków społecznych i konkret-

nych warunków środowiska uwypukla także Florian Znaniecki, twórca socjologii wychowania. Wyjaśnia on, że całe wychowanie, zarówno cele, treści, środki, metody wychowawcze, jak również sam wychowanek i wychowawca są nierozzerwalnie związane z określonym środowiskiem społecznym. Natomiast zmiany wychowania, jego doskonalenie nie tyle zależą od doskonalenia samego wychowania, ile od cech środowiska, w jakim się on odbywa [58, s. 77—81].

Jeszcze wyraźniej zależności między procesami wychowania jednostek a życiem społecznym określa J. Dewey. Stwierdza on, że rzeczywiste przemiany wychowawcze ludzi dokonują się wyłącznie poprzez konkretne sytuacje życiowe oraz poprzez środowisko społeczne człowieka. Nawet szkoła, jako instytucja powołana specjalnie dla wychowywania, wychowuje tylko wtedy, gdy sama w sobie jest pewną postacią życia [3, s. 3—16].

Po wojnie, w 1957 r. ukazała się bardzo ważna dla dalszego wyjaśniania wychowania jako zjawiska społecznego praca B. Suchodolskiego pt. *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Autor przeprowadza w niej analizę wychowania z punktu widzenia podstawowych założeń marksizmu. Znajduje się tam również próba wyjaśniania związku między wychowaniem jako faktem przekształcania osobowości ludzkich a samym życiem społecznym. Uznając, że wychowanie jest zależne od podstawowych zjawisk społecznych, B. Suchodolski stwierdza pewną swoistość owej zależności. Przemiany osobowości nie dokonują się bezpośrednio pod wpływem oddziaływań ideologii, nie powstają też mechanicznie pod wpływem istniejących warunków ustrojowo-społecznych. Zachodzą one poprzez bezpośrednie uczestniczenie jednostek w autentycznym życiu — w pracy, w walce o byt. Nowe wychowanie w warunkach ustroju sprawiedliwości społecznej będzie wychowaniem prawdziwym wtedy, gdy stanie się rzeczywistym uczestnictwem osób wychowywanych w walce o lepszy kształt życia ludzi, wtedy gdy przybierze kształt „rewolucyjnej praktyki” [52].

Można tę właściwość dostrzec też w dostępnej nam praktyce wychowawczej. Obserwując konkretne fakty wychowawcze, niezmiernie trudno (a nawet jest to wręcz niemożliwe) znaleźć przykłady jakiegoś samoistnego, „czystego” wychowania. Zwykle przemiany wychowawcze ludzi dokonują się w bezpośrednim sprzężeniu z ich pracą, działalnością kulturalną, polityczną czy oświatową. Owo sprzężenie ma określony charakter. Udział człowieka w tych działaniach społecznych powoduje przemiany w jego poglądach, opiniach, przekonaniach, postępowaniu. A więc działania produkcyjne, kulturalne, polityczne i inne, nie będąc wychowaniem, indukują, wzbudzają jakościowo nowe zjawisko — wychowywanie się człowieka.

POLIMORFICZNOŚĆ * WYCHOWANIA
WIELOPODMIOTOWOŚĆ WYCHOWANIA

Teoria wychowania, szczególnie jej nurt metodyczny, w odróżnieniu od innych nauk, nie przywiązywała dotychczas wielkiej wagi do badania struktury wychowania. Stąd też funkcjonują w niej utrwalone przekonania o stosunkowo prostej budowie wychowania jako zjawiska. Do podstawowych elementów wychowania, biorących bezpośrednio udział w przemianach wychowawczych, zalicza się wychowawcę i wychowanka. Niekiedy elementy te traktuje się jako zbiór czy kolektyw wychowawców lub wychowanków. Nie zmienia to jednak istoty ujęcia, polegającego na wyróżnieniu elementu nadrzędnego, charakteryzującego się podmiotowością (wychowawcy) i elementu podrzędnego, biernego przedmiotu zabiegów (wychowanka). Bardzo często przy tym za wychowawcę uznaje się tylko nauczycieli zawodowo przygotowanych do pracy wychowawczej.

Schemat ten bywa rozbijany w teoretycznym nurcie pedagogiki. Zwraça się tam uwagę, że obok wychowawców zawodowych występują w życiu społecznym wychowawcy amatorzy [11. s. 21—34], że swego rodzaju wychowawcą jest także natura, całe społeczeństwo, kultura, sama jednostka, a nawet poszczególne wartości i dobra społeczne [35, s. 19; 42, s. 45—216], które wywierają znaczący wpływ na kształtowanie osobowości wychowanków.

Przyjmując myśl, że w wychowaniu występuje nie jeden a wiele podmiotów, trudno przyjąć proponowane pojęcie podmiotu wychowania. Wydaje się ono zbyt szerokie. Dla dokładniejszego wyjaśnienia tego pojęcia należałoby stwierdzić, jakimi właściwościami charakteryzują się podmioty występujące w realnej rzeczywistości wychowawczej. Służyć temu może analiza konkretnych losów wychowawczych odzwierciedlająca się w biografii jednostek. W poniższej analizie posłużono się przykładem losów młodzieży wiejskiej opisanych w pamiętnikach zgłoszonych w 1977 r. na konkurs „Moja droga do dyplomu” [25; 34]. Analiza wykazuje, że współcześnie młodzież podlega oddziaływaniu co najmniej kilku podmiotów.

W pierwszym rzędzie są to rodzice, którzy jako członkowie określonej klasy lub warstwy społecznej są wyrazicielami potrzeb, dążeń, ideałów tej klasy — grupy. Inicjują wychowanie z różnym stopniem świadomości

* Termin „polimorficzność” w odniesieniu do wychowania może być użyty w kilku znaczeniach: 1) może wyrażać pewną właściwość występowania wychowania w wielu postaciach (znaczenie bliższe terminowi „polimorfizm”); 2) może oznaczać właściwość rozprzestrzeniania się wychowania w różnych strukturach społecznych; 3) może dotyczyć wewnętrznej struktury wychowania. W tym ostatnim znaczeniu posłużono się nim w tym miejscu. Zastosowano ten termin, by zaakcentować, iż wychowanie nie jest monolityczną strukturą, lecz charakteryzuje się wielością i różnorodnością elementów składowych (za: T. Lowitem i W. Pańkowem).

społecznej, niekiedy tylko intuicyjnie czy nawet wręcz podświadomie. W organizowane przez siebie wychowanie włączają też potrzeby osobiste i potrzeby rodziny, różniące się niekiedy znacznie od potrzeb własnej klasy społecznej.

Drugim podmiotem wychowania, zaznaczającym się poważnie w analizowanych biografiach, był kościół katolicki a w nim księża jako przedstawiciele tej organizacji, jej tradycji i wykonawcy jej założeń. Wychowanie jest jedną z podstawowych funkcji kościoła. Od początków swego istnienia formułuje on wyodrębnione z zasad religijnych ideały i cele wychowawcze oraz organizuje systematycznie ich realizację. Różne formy kontaktu z jednostkami w ciągu całego ich życia umożliwiają również skuteczne kontrolowanie wychowania.

Następnym podmiotem, który można wyodrębnić na podstawie analizy wzmiankowanych biografii jest państwo. Jego podmiotowość wychowawcza zaznacza się najwyraźniej. Jako organizacja dysponująca ogromną siłą ekonomiczną, materialną, polityczną, zbrojną jest w stanie upowszechniać potrzeby, ideały i założenia wychowawcze klasy rządzącej. Realizatorami tych założeń są działacze państwowi i społeczni oraz specjalnie powołane dla tych celów instytucje państwowe (szkoły, środki masowego przekazu, instytucje kulturalne) oraz organizacje społeczno-polityczne.

Wreszcie w analizowanym materiale wyodrębnia się — na co dzień najmniej doceniany podmiot — samą jednostkę wychowywaną. Analiza biografii wykazuje, iż znaczenie tego podmiotu jest całkowicie podstawowe. Skuteczność bowiem oddziaływania pozostałych podmiotów wychowawczych zależy od tego, w jakim stopniu jednostka poddawana wychowaniu akceptuje określony podmiot zewnętrzny oraz w jakim stopniu adaptuje jego oddziaływanie do samowychowania. Świadomość autowychowania u jednostek jest bardzo różna, od całkowitej podświadomości do wysoce świadomego koncentrowania własnego życia wokół przekształcania siebie samego. W każdym przypadku jednak, nawet wtedy, gdy samoświadomość wychowawcza jest niska, jednostka jako podmiot odgrywa znaczącą rolę w wychowaniu.

Rozważając pojęcie podmiotu wychowania, zwrócić należy uwagę na to, że właściwość wywierania jakiegoś wpływu na przemiany osoby poddawanej wychowaniu jest tylko jedną z cech podmiotu i to nie najistotniejszą. Obok niej podmiot musi się charakteryzować: 1) potrzebą inicjowania wychowania; 2) zdolnością do określania kierunków wychowania, która przede wszystkim wynika z identyfikowania się z określoną klasą, warstwą społeczną, lub zbiorowością pozaklasową (np. religijną) oraz przyjmowania jej potrzeb i wartości za własne; 3) zdolnością organizowania wychowania, to znaczy możliwością dobierania środków wychowania oraz kontrolowania przebiegu wychowania. Z tego punktu widzenia nie

każda struktura oddziałująca wychowawczo jest podmiotem wychowawczym. Z pewnością nie będą nim dobra kulturalne, czy nawet kultura jako całość. Również nie każda grupa społeczna, instytucja czy jednostka ludzka spełniają kryteria podmiotowości. Z wielopodmiotowością wiąże się następna cecha wychowania — wielosystemowość.

WIELOSYSTEMOWOŚĆ WYCHOWANIA

W technologicznym nurcie pedagogiki przez system wychowania pojmuje się spójny układ celów i środków. Uważa się tam, że dzięki systemowi wychowania uzyskuje się najbardziej pożądane wyniki wychowawcze i z tego powodu uznaje się go za podstawową strukturę realizacyjną wychowania. Nie każda instytucja wychowawcza dysponuje systemem wychowania. Jest on bowiem efektem specjalnych zabiegów organizacyjnych a jego skonstruowanie zależy od ideowości i wysokiej świadomości pedagogicznej wychowawców. Tam gdzie system taki istnieje, charakteryzuje się on zdecydowaną jednością wychowawców, wysokim stopniem zorganizowania i sprawnością oraz zgodnością i jednością z całym systemem ustrojowym. Im bardziej monolityczny jest system wychowawczy, tym posiada większą wartość pedagogiczną [29, 39]. To stanowisko można poddać krytyce z punktu widzenia realiów społecznych. Właściwością bowiem współczesnego nam wychowania jest współwystępowanie wielu konkurujących z sobą systemów wychowawczych. Twórcami systemów tych nie są zawodowi wychowawcy, lecz podstawowe podmioty wychowujące.

Systemy wychowawcze mają swoją historię. Wyrastając z potrzeb określonych grup społecznych, są wynikiem nakładania się, często wielowiekowych, doświadczeń całych pokoleń. Poszczególne systemy mogą posiadać pewne podobieństwa. Mogą na przykład posługiwać się podobnymi (a nawet takimi samymi) metodami, środkami wychowania, mogą funkcjonować w jednakowych środowiskach lokalnych. Są jednak również między nimi określone różnice. Tym, co zdaje się istotnie różnić poszczególne systemy, są układy idei i wartości ukierunkowujących funkcjonowanie systemu wychowania. Na tej podstawie da się z grubsza wyodrębnić kilka współcześnie funkcjonujących w Polsce systemów wychowawczych: formalny system wychowania państwowego, różne odmiany systemów realizujących wartości klasy robotniczej; odmiany systemu wychowania chłopskiego; różne postacie wychowania inteligenckiego; różne systemy wychowania religijnego; a nawet pewne pozostałości systemów wychowania burżuazyjnego [33]. Występowanie owych systemów przejawia się prawie we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Nie są od tego wolne nawet szkoły jako instytucje państwowe. Nosicielami wartości wychowawczych poszczególnych systemów są bowiem zarówno

uczniowie, jak i nauczyciele. Szkoła zaś jest miejscem krzyżowania się ich najróżniejszych interakcji.

Pluralizm wychowawczy związany z wielością systemów nie jest przy tym zjawiskiem szkodliwym. Wręcz przeciwnie, dzięki ścieraniu się przeciwieństw mogą dialektycznie kształtować się wartościowe osobowości. Także obawa o możliwości dezintegrowania społecznego w przypadku wielości i przeciwności systemów wychowawczych nie jest podstawna. W społeczeństwie istnieją silne płaszczyzny integrowania się społeczeństwa jako całości. Taką płaszczyzną jest środowisko, na terenie którego żyją różne klasy i warstwy społeczne. Znaczącą płaszczyzną integracji jest też wspólnota położenia wielu klas i warstw, i związana z tym wspólnota pewnych interesów. Taką płaszczyzną jest również naród, jego tradycje, aktualna odrębność i problemy.

WIELOPROCESOWOŚĆ WYCHOWANIA

W ostatnim dwudziestoleciu w pedagogice przyjął się zwyczaj używania zamiast terminu „wychowanie” określenia „proces wychowania”. Jest to, jak się wykazuje, symptomem pewnych, głębszych przemian myślenia pedagogicznego w kierunku dialektycznym [35, s. 7—11]. Niezależnie od całego pozytywnego podłoża tej przemiany odzwierciedla ona również, wzmiankowaną już, charakterystyczną dla pedagogiki manierę upraszczania zjawisk. W tym przypadku polega to na traktowaniu wychowania jako zjawiska w ruchu, jednak równocześnie jako tylko jednego procesu i to głównie procesu świadome i planowo organizowanego, czyli pracy wychowawczej. Praca ta bywa konstruowana w różny sposób, ale zwykle według jednego ze znanych w praktyce schematów pracy wychowawczej: schematu tradycyjno-autorytatywnego, socjologiczno-spontanicznego, naturalistycznego. Każdy z tych schematów ma u podstaw nieco inne rozumienie wychowania.

Schemat tradycyjno-autorytatywny zbudowany jest na rozumieniu wychowania jako narzuconego z zewnątrz procesu planowego urabiania jednostek. Schemat socjologiczno-spontaniczny posługuje się pewną odmianą tradycyjnego pojęcia wychowania, pojmując je jako proces spontanicznego kształtowania osobowości przez codzienne sytuacje życia społecznego. Schemat naturalistyczny natomiast ma u podstaw pojmowanie wychowania jako wewnętrznego i samorzutnego procesu rozwoju poszczególnych jednostek [49, s. 8; 50].

Analiza choćby jednej, a tym bardziej wielu konkretnych biografii ludzkich wykazuje, że żaden człowiek współcześnie nie podlega tylko jednemu z wymienionych procesów. Od urodzenia aż do pełnej dojrzałości człowiek bywa urabiany, podlega oddziaływaniu codziennych sytuacji społecznych i rozwija się także w sposób samorzutny, wyznaczony przez

wrodzone zadatki. Wychowanie nie jest wyłącznie urabianiem, wyłącznie spontaniczną socjalizacją, wyłącznie wewnętrznym rozwojem. Jako całość charakteryzuje się ono właściwością współwystępowania wszystkich tych procesów. Nie jest ono więc jednym procesem wychowania, lecz ich zbiorem. Funkcjonuje w postaci jakby ogromnej wiązki wielu procesów. I to nie tylko trzech wymienionych, ale także różnych procesów jednostkowych skierowanych na realizację potrzeb i dążeń poszczególnych podmiotów wychowania. Wychowywane osoby podlegają więc procesom wychowania państwowego, wychowania klasowego (wg potrzeb własnej klasy), wychowania rodzinnego, religijnego, środowiskowego, narodowego, humanistycznego, indywidualistycznego itd.

Wieloprocusowość wychowania przejawia się również w występowaniu w nim procesów o różnej naturze psychologicznej. W wiązках procesów doprowadzających do rzeczywistych przekształceń osobowości ludzkich biorą udział procesy odzwierciedlania, kojarzenia, myślenia, powstawania odruchów warunkowych, internalizacji, identyfikacji [19, s. 301—317].

DEWIACYJNOŚĆ WYCHOWANIA

Nawet wtedy, gdy pedagodzy myślą o wychowaniu jako o strukturze różnorodnych procesów, trudno im uniknąć rozpowszechnionego przyzwyczajenia traktowania ich jako „społecznie pożądanych”, to znaczy takich które zawsze przebiegają w sposób „prawidłowy” i doprowadzają do „korzystnych skutków”. Tymczasem, jak wykazuje S. Kowalski, należy sobie zdawać sprawę z tego, że w codziennym życiu wychowanie miewa zarówno przebieg prawidłowy (asocjacyjny), jak i nieprawidłowy (dysocjacyjny) [19, s. 341—345]. Skrzywienia wychowawcze, ze względu na silne sprzężenie z podstawowymi dziedzinami życia (induceyjność wychowania), w których nieustannie dochodzi do najrozmaitszych wypaczeń, są nieuniknione. Tam, gdzie występuje wychowanie, muszą pojawić się najróżniejsze odstępstwa czy to od obranych kierunków wychowania, czy też od prawidłowości przebiegu procesów wychowawczych. Pedagogika, jak dotychczas, zajmowała się problemami dewiacji wychowawczych tylko w odniesieniu do skrajnych przypadków przestępczości wśród młodzieży [10] i tak zwanych „trudności wychowawczych”, stanowiących jeden z przedmiotów poradnictwa wychowawczego [16]. Cała sfera nieprawidłowości z codziennym — powszechnym wychowaniem nie doczekała się jeszcze systematycznych badań. Na podstawie więc dostępnych, potocznych doświadczeń i obserwacji można jedynie zasygnalizować istnienie pewnych zjawisk dewiacji w wychowaniu. Wiele wskazuje na to, że właściwość dewiacyjności wychowania wyraża się w występowaniu dwóch jej rodzajów: dewiacji nieszkodliwych dla wychowania, wychowanek, społeczeństwa oraz dewiacji patologicznych o znacznym stopniu szkodliwości.

DEWIACYJNOŚĆ NIESZKODLIWA

W praktyce wychowawczej instytucji, rodzin czy szerszych środowisk można zaobserwować jednostki — wychowawców, wychowanków — które stawiają sobie obok lub ponad powszechnie uznawanymi celami, cele i dążenia inne, odmienne, niekiedy niezwykle oryginalne. Bywa, że takie odstępstwa wychowawcze denerwują otoczenie, powodują nawet opozycję wobec nich. Tak na przykład bywa w środowisku wiejskim, gdy młody rolnik wbrew otoczeniu aspiruje od wyższego wykształcenia, rozwija swoje zainteresowania teatralne, literackie itp. [25, 34]. Oryginalność, inność celów i niezwykłość dążeń wychowawczych zdaje się należeć do dewiacji dość często występujących.

Rzadziej natomiast spotyka się odstępstwa od rozpowszechnionych sposobów i środków wychowania. Zdarzają się takie, jak np.: surowe wychowanie spartańskie, ze stosowaniem lodowatych kąpielii zimą, przydzielanie dzieciom w rodzinie poważnych obowiązków charakterystycznych raczej dla dorosłych, stosowanie patriarchalnej surowości i obrzędowości, czy wręcz przeciwnie skrajnego partnerstwa na wzór wspólnot hipisowskich.

Innym jeszcze rodzajem mało szkodliwej dewiacji może być wybujała podmiotowość wychowanka, wyrażająca się w decydowaniu o swoich sprawach, stawianiu własnych celów, zaznaczaniu własnej niezależności wobec rodziców i innych osób dorosłych.

Wszystkie tego rodzaju dewiacje, jeżeli nie przekraczają pewnej granicy (trudnej zresztą do określenia), nie tylko są nieszkodliwe, lecz wpływają nawet dodatnio na całość wychowania. Stawać się one mogą poważnym motorem pozytywnych jego przekształceń. Łamiąc pewne schematy uznawane za niezmiennicze mogą się przyczyniać do inicjowania nowych form wychowania.

Dzięki opozycji, jaką wywołują najczęściej w otoczeniu, przyczyniają się w niemałym stopniu do polaryzacji i krystalizacji postaw wychowawczych. Stanowiąc często antywzory wychowania wpływają również na integrowanie się grup, rodzin, zespołów.

DEWIACYJNOŚĆ PATOLOGICZNA

Dewiacje patologiczne to takie odstępstwa od prawidłowego wychowania, które można określić jako jego wynaturzenie, czyli całkowite zaprzeczenie naturze, istocie wychowania. Nie wyczerpując oczywiście problematyki, warto zasygnalizować te grupy dewiacji, które są szczególnie groźne dla funkcjonowania wychowania, społeczeństwa i jednostek ludzkich. Są to: alienacja wychowania, totalizm wychowawczy, schizoidalność wychowawcza, wychowanie przestępcze.

A l i e n a c j a w y c h o w a n i a polega na wyobcowaniu się, oderwa-

niu wychowania od podstawowych potrzeb i dziedzin życia ludzi. Jest ona zaprzeczeniem indukcyjnej właściwości zjawisk wychowawczych. Do grupy tej można zaliczyć kilka wypaczeń.

Pierwszym z nich jest wyobcowanie dążeń i celów wychowawczych. Wyraża się ono w formułowaniu celów oderwanych od potrzeb konkretnej klasy społecznej, konkretnych potrzeb bytowych, kulturowych, zawodowych. Cele takie przybierają formę ogólnikowych haseł na przykład: „porządne wychowanie”, „wychowanie w duchu zasad moralnych”, „pozytywne przemiany osobowości” itp.

Pewną odmianą tej dewiacji, jest formułowanie celów jednostronnych, na przykład tylko umysłowych, tylko moralnych, tylko ideowo-politycznych itp., oderwanych od całości osobowości i całości życia.

Przykładem innej dewiacji w tej grupie jest izolowanie działań, pracy wychowawczej od konkretnego życia. Dewiacja ta występuje najczęściej w instytucjach wychowawczych charakteryzujących się dużym sformalizowaniem i hermetycznością. Zabiegi wychowawcze są tam organizowane w postaci sztucznych sytuacji, pustego i częstego moralizowania, tzw. „wychowania czystego”, rozumianego jako wychowanie dla samego wychowania.

Szczególnej uwagi wymaga rodzaj dewiacji, który można określić jako samowolę wychowawczą. Odnosi się to głównie do instytucji wychowawczych i zawodowych wychowawców, choć może dotyczyć też innych elementów służących realizowaniu potrzeb wychowawczych społeczeństwa. Jest to niestety dewiacja znacznie rozpowszechniona w instytucjach, jakimi są szkoły. Szkoła i nauczyciele powołani są do realizowania bardzo ważnych funkcji społecznych. Na skutek wielu okoliczności (nie wszystkie są jeszcze rozpoznane), powoli, nastąpiło przekształcenie niektórych szkół z instytucji realizujących cele społeczeństwa, w instytucje samowolnie decydujące o kierunku wychowania uczniów. W skrajnych przypadkach dochodzi do tego, że zadane szkole funkcje i cele pozostają jedynie formalnym zapisem w dokumentach, natomiast w rzeczywistym działaniu szkoła, lokując się ponad środowiskiem, całym społeczeństwem, realizuje własne cele, wynikające z jej wyobcowanych potrzeb. Nie zmierza ona więc do kształtowania wszechstronnie rozwiniętych osobowości, charakteryzujących się odwagą, niezależnością, lecz konsekwentnie urabia posłuszeństwo wobec nauczycieli, zachowania sprzyjające spokojowi, wygodzie szkoły, według wzoru „dobry, niekłopotliwy uczeń” [31, s. 134; 34, s. 60—62].

Dewiacja ta może oczywiście występować także (i rzeczywiście występuje) w innych instytucjach podejmujących funkcje wychowawcze, na przykład w domach kultury, kościołach, organizacjach społecznych, środkach masowego przekazu.

Totalizm wychowawczy polega na podporządkowaniu jednemu podmiotowi wszystkich innych lub na całkowitej redukcji działalności podmiotów konkurencyjnych wobec podmiotu dominującego. Charakterystyczne w tej grupie są dwie dewiacje.

Pierwszą jest monizm systemowy. Podmiot dominujący (najczęściej jest to klasa sprawująca władzę w państwie) określa w szczegółach system celów wychowania, instytucji oraz szczegółowych środków i sposobów wychowawczych. Organizuje także silny system kontroli i represji, nie dopuszczający do odradzania się i funkcjonowania systemów konkurencyjnych. System monistyczny charakteryzuje też właściwość agresywnego upowszechniania się w społeczeństwie. W zależności od tego, jaki podmiot wychowania dominuje, monizm systemowy wyrażać się może w jednostronnej etatyzacji, fideizacji, kolektywizacji czy naturalizacji.

Drugim rodzajem dewiacji w tej grupie jest uprzedmiotowienie wychowanka. Jedną z istotnych właściwości wychowania jest podmiotowość osoby wychowawczej. W wychowaniu totalistycznym zmierzają do tego, by z wychowanka uczynić całkowicie bezwolny przedmiot zabiegów lub nawet przedmiot z własnej woli rezygnujący z podmiotowości. W związku z tym celem wychowania stają się proste emocje i zewnętrzne, doprowadzone do automatyzmu, zachowania. Praca wychowawcza wyraża się w silnej sentymentalizacji treści wychowania, w tendencyjnym preparowaniu informacji i w tresurze. Ta ostatnia polega na urabianiu zachowań stereotypowych poprzez operowanie nagrodą i karą.

Totalizm wychowawczy stanowi największą groźbę, gdy jest wynikiem wynaturzenia się systemu państwowego, w którym klasa sprawująca władzę bezwzględnie podporządkowuje sobie całe społeczeństwo. Przykładem tej dewiacji może być faszystowski system wychowawczy Niemiec hitlerowskich. Totalizm wychowawczy może także występować w poszczególnych instytucjach wychowujących, nie wyłączając rodziny.

Schizoidalność wychowawcza jest wynaturzeniem polegającym na rozszczepieniu, rozdzieleniu zabiegów wychowawczych. Potocznie dewiację tę określa się jako „dwulicowość wychowawczą”. Występuje ona wtedy, gdy określony wychowawca realizuje równocześnie założenia dwóch przeciwnych systemów wychowawczych, a więc, gdy wychowawca, jako członek określonej klasy czy warstwy, identyfikujący się z jej celami, zostaje zatrudniony przez inną klasę. Przykładem w naszych warunkach może być nauczyciel lub działacz państwowy czy partyjny, wywodzący się na przykład z warstw drobnomieszczańskich. Głosząc zawodowo program i ideały antymieszczańskie jest równocześnie zaangażowany w własną warstwę i jej wartości. Jest więc równocześnie antymieszczańcem i mieszczańcem. Dewiacja ta może mieć różny stopień zaawansowania. W najwyższym wyraża się całkowitym brakiem świadomości

ści swojego położenia i niedostrzeganiem dwoistości własnych działań wychowawczych. Wspomniany przykładowo nauczyciel z ogromnym zaangażowaniem i przekonaniem może np. zwalczać w miejscu pracy skłonności ludzi do konsumpcji dóbr luksusowych, a po pracy z równym zapałem może dokonywać zakupów tychże dóbr i przekonywać o ich wartości własne dzieci.

Wychowanie przestępcze związane jest najczęściej z występowaniem marginesu społecznego. Polega ono na świadomym wychowywaniu do działalności przestępczej, na przykład do złodziejstwa, oszustwa itp.

Pewną odmianą tej dewiacji jest urabianie w normalnych rodzinach dzieci na osoby „zaradne”, to znaczy takie, które w sposób w pełni lub na wpół nielegalny potrafią „organizować” najrozmaitsze dobra materialne, korzystne finansowo sytuacje itp.

Wychowanie przestępcze może też przybierać niekiedy sformalizowane formy ogólnospołeczne. Tak bywa na przykład w państwach, gdzie władza jest zantagonizowana z całym społeczeństwem lub z niektórymi klasami i w swoim wąskim interesie wychowuje specjalne grupy ludzi w nienawiści do społeczeństwa i urabia w nich umiejętność, sprawność fizycznej walki ze społeczeństwem.

Groźba występowania powyższych dewiacji istnieje potencjalnie w każdym społeczeństwie. Sądzić można, że współcześnie, gdy komplikują się stosunki w świecie, gdy coraz częściej mnożą się stresy i napięcia społeczne, pedagogika będzie musiała zwracać coraz więcej uwagi na zjawiska dewiacji wychowawczych, by dokładnie je rozpoznać oraz umożliwić społeczeństwu konstruowanie mechanizmów ochronnych i uruchamianie zabiegów profilaktycznych. Pewne bariery ochronne przed skutkami dewiacji tkwią jakby „naturalnie” we właściwościach związanych z powstawaniem skutków wychowawczych.

WIELOWYMIAROWOŚĆ SKUTKÓW WYCHOWAWCZYCH

Romana Miller, najpierw w książce *Proces wychowania i jego wyniki*, później w artykule *Wielowymiarowość celów i wyników wychowania* wykazała, że wychowanie charakteryzuje się pewną prawidłowością wielopłaszczyznowego aktualizowania się skutków wychowawczych: w osobowości i w życiu społecznym [35, 36, 37]. W każdej z tych płaszczyzn aktualizuje się ono nieco inaczej.

OSOBOWOŚĆ JAKO „WYPADKOWA” ODDZIAŁYWAŃ

Właściwość ta wyraża się w tym, że rzeczywiste efekty wychowawcze nie są wytworem pojedynczych oddziaływań czy nawet całych instytucji wychowawczych, lecz są pochodną całości wychowania, w jakim uczestniczy

jednostka. Proces indukowania efektów wychowawczych przez całość oddziaływań jest złożony.

Ponieważ wychowanie funkcjonuje nie jako monolit, lecz jako układ wielostrukturalny i wielosystemowy, ponieważ równocześnie oddziaływania wychowawcze są wzbudzone przez zmiany zachodzące w pozawychowawczych dziedzinach życia i wreszcie ponieważ jednostka podlegająca wychowaniu jest podmiotem aktywnym, charakteryzującym się poczuciem dużej autonomii, rzeczywiste wyniki wychowawcze są pochodną interakcji jednostki z różnymi dziedzinami życia, w których uczestniczy. Przemiany wychowawcze ludzi nie są wzbudzane przez same zmiany w systemach wychowawczych, ani też przez same zmiany w dziedzinach życia społecznego, lecz przez czynny stosunek wychowanka do zmian w jego otoczeniu. Ostateczne efekty wychowania są jakby „wypadkową” stosunku ucznia do wszystkich oddziałujących na niego systemów. Zachodzi zatem kilka możliwości kształtowania się takich „wypadkowych osobowości”. Pierwsza, to osobowość, która jest jakby zrównoważoną, wypośrodkowaną wypadkową wszystkich podstawowych systemów oddziaływań wychowawczych. Druga — gdy jednostka identyfikuje się z jednym z oddziałujących systemów, z tym, który w jej doświadczeniu stał się systemem dominującym. Trzecią możliwością jest kształtowanie się, pod wpływem wielu systemów, osobowości autonomicznej, różnej od wszystkich lansowanych w systemach wzorów i wzorców. Osobowości takie kształtują się często wbrew występującym naciskom, poprzez pokonywanie wielu przeciwności a niekiedy także w sposób wstrząsowy [34, s. 43—53].

POŚREDNI I INDUKOWANY CHARAKTER SPOŁECZNYCH SKUTKÓW WYCHOWANIA

Potoczne nadzieje dotyczące możliwości wychowania i jego bezpośredniego doskonalenia życia zdają się w pewnym stopniu wynikać z doświadczeń małych grup społecznych takich jak rodzina, zespół pracowniczy, klasa szkolna itp. W grupach takich rzeczywiście da się niekiedy zaobserwować powstawanie pod wpływem pracy wychowawczej przemiany stosunków międzyludzkich, pewnych sposobów pracy, a nawet obyczajów.

Nie można jednak tej możliwości odnieść do większych struktur takich jak środowisko lokalne, społeczeństwo globalne, naród. W takiej średniej i wielkiej skali nie sposób dostrzec na przykład pozytywnych zmian gospodarczych, politycznych czy jakości życia społeczeństwa, które można by uznać za bezpośredni skutek wychowania. Z tego powodu zresztą (nieostrzegania takich zmian) zgłasza się pretensje do wychowania, adresując je do instytucji wychowawczych i wychowawców, zarzucając im nieskuteczność i nieudolność.

W związku z tym wiąże się też poważne nadzieje z planową, zorga-

nizowaną zmianą samego wychowania. Uważa się, że dobrze przeprowadzone reformy programów, instytucji wychowawczych mogą wydatnie i szybko wpłynąć na doskonalenie całego systemu społecznego. Tymczasem i te nadzieje okazują się płonne.

Analizując historyczny rozwój wychowania, stwierdzić można, że współczesne nam ideały wszechstronnego i harmonijnego rozwoju jednostek, ideały humanizmu, uspołecznienia, niezależności i wolności ludzi, pracowitości i poświęcenia, a także instytucjonalne i pozainstytucjonalne formy wychowania nie różnią się wiele od ideałów pozytywizmu, romantyzmu czy nawet ideałów wieków średnich, nie mówiąc już o ideałach starożytności [6, 7, 8, 9, 38, 53]. Wychowanie nie ulegało ani szybko, ani łatwo przemianom. Jako zjawisko społeczne posiada właściwość powolnego zmieniania się poprzez wielowiekowe narastanie doświadczeń. Zmienianie w szybkim tempie wychowania, nawet w sposób wysoce planowy i zorganizowany, jak dotychczas nie dawało spodziewanych rezultatów. Świadczą o tym wymownie liczne i nieudane próby upowszechnienia najróżniejszych eksperymentów wychowawczych. Poza stosunkowo krótkimi modami na „wychowanie paidocentryczne”, tzw. „nowe wychowanie”, „wychowanie zespołowe”, „wychowanie środowiskowe” i inne temu podobne, nie przyjęły się ani w wychowaniu, ani też nie wywarły znaczącego wpływu na kształt życia społecznego [50, 55]. Wszystko to nie oznacza jednak, że wychowanie nie ma żadnego znaczenia w przekształcaniu życia społecznego. Między wychowaniem a życiem społecznym zachodzi sprzężenie, ale nie bezpośrednie.

Procesy wychowawcze w sposób narastający doprowadzają do najróżniejszych przemian osób wychowywanych. Takie jednostkowe przemiany kumulują się i z czasem doprowadzają do pewnego wyższego stanu dojrzałości jednostek. Dojrzałość taka uzewnętrznia się w najróżniejszych działaniach, przede wszystkim jednak we wnoszeniu do życia najbliższego otoczenia nowych pomysłów, sposobów pracy, bycia, urządzeń. Takie zmiany wnoszone przez poszczególne osoby nakładają się, kumulują i mogą doprowadzać do zmiany fragmentów lub nawet całości życia grupy.

W wyniku krzyżowania się działań i interakcji jednostek i całych grup może dojść do przenikania i upowszechniania się kumulowanych wartości na szerszy teren społeczny. W ten sposób określone zmiany społeczne, stając się pochodną działań innowacyjnych, stają się pośrednio pochodną przemian osobowościowych poszczególnych jednostek. W zależności od warunków społecznych i od indywidualnych właściwości, jednostki te mogą mieć bardzo różny udział w zmienianiu życia grup społecznych.

Zwrócić należy jeszcze uwagę na możliwość jakby skróconego sprzężenia między wychowaniem a życiem. Zdarza się to w sytuacjach rewolucyjnych, charakteryzujących się wyjątkowym dynamizmem zmian

gospodarczo-politycznych. W takich przypadkach może dojść jednocześnie u wielu osób do wstrząsowych przemian osobowościowych. Przemiany te, ze względu na wspólnotę położenia a także ze względu na wielką szybkość i siłę wydarzeń, mogą wzbudzać w krótkim czasie zbiorowe działania zdecydowanie przekształcające strukturę życia społecznego. Są to jednak sytuacje wyjątkowe. Zasadniczo wychowanie wpływa tylko pośrednio i w długiej perspektywie czasowej na zmiany życia społecznego, poprzez przyczynianie się do przemian osobowości ludzi.

BIBLIOGRAFIA

1. Alt R., *Wychowanie u ludów pierwotnych*, Warszawa 1960.
2. Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963.
3. Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, [w:] *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław—Warszawa, Kraków 1967.
4. Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1979.
5. Herbart J. F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, [w:] J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1967.
6. *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965.
7. *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965.
8. Jaeger W., *Paideia*, t. 1, Warszawa 1962.
9. Jaeger W., *Paideia*, t. 2, Warszawa 1964.
10. Jedlewski S., *Analiza pedagogiczna systemu dyscyplinarno-izolacyjnego w resocjalizacji nieletnich*, Wrocław 1966.
11. Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1972.
12. Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.
13. Kargulowa A., *Praca poradni wychowawczo-zawodowej*, Warszawa 1979.
14. Karpowicz S., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1965.
15. Kawula S., *Rodzina wiejska a wychowanie*, Toruń 1973.
16. Kawula S., *Świadomość wychowawcza rodziców*, Toruń 1975.
17. Kotłowski K., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1964.
18. Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1968.
19. Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974.
20. Kowalski S., *Metodologiczne zagadnienia integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, *Studia Pedagogiczne*, t. 32, Wrocław—Warszawa—Kraków 1974.
21. Krawczyk M., *Zasady wychowania moralnego*, Warszawa 1960.
22. Krawczyk M., *Istotne cechy procesu wychowania*, *Ruch Pedagogiczny*, 3/1973.
23. Krzywicki L., *Pierwotna szkoła uobywatelniania*, [w:] *Społeczne funkcje wychowania. Materiały do studiów pedagogicznych*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1959.
24. Kwieciński Z., *Paradygmaty reform oświatowych. Szkic problematyki*, AUNC, Socjologia wychowania II, Toruń 1978.
25. Kwieciński Z., *Uczyć się, aby żywić*, Warszawa 1980.
26. Lewin A., *Makarenko w Polsce*, Warszawa 1962.

27. Lewin A., *Jednostka i grupa w systemie wychowania*, Warszawa 1967.
28. Lewin A., *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa 1968.
29. Lewin A., *O systemie wychowania*, Warszawa 1970.
30. Makarenko A., *Metodyka wychowania*, [w:] *Dzieła*, t. 5, Warszawa 1952.
31. Materne J., *Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej*, Toruń 1977.
32. Materne J., *Praca wychowawcza szkoły wiejskiej. Próba diagnozy*, Warszawa 1977.
33. Materne J., *Systemowość wychowania w świetle danych empirycznych*, *Ruch Pedagogiczny*, 4/1979.
34. Materne J., *Proces wychowania w środowisku wiejskim współczesnej Polski*, Warszawa 1980.
35. Miller R., *Proces wychowania i jego wyniki*, Warszawa 1966.
36. Miller R., *Wielowymiarowość celów i wyników wychowania*, *Nauczyciel i Wychowanie*, 2/1972.
37. Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981.
38. Marrou H. J., *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969.
39. Muszyński H., *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Warszawa—Poznań 1972.
40. Muszyński H., *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974.
41. Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
42. Mysiakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1966.
43. Nawroczyński B., *Przymuszać czy wyzwalać*, [w:] *Pedagogika na usługach szkoły*, red. F. Korniszewski, Warszawa 1964.
44. *Pedagogika*, t. 1, red. J. Kairo, Warszawa 1950.
45. *Próba tworzenia systemu wychowawczego*, red. A. Lewin, Warszawa 1966.
46. Przeclawski K., *Miasto i wychowanie*, Warszawa 1968.
47. Schulz R., *Kategoria celu w wychowaniu. Koncepcja tradycyjna i współczesna*, *Ruch Pedagogiczny*, 1/1976.
48. Sośnicki K., *Eksperyment naturalny w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zagadnienia dydaktyki*, red. W. Okoń, Warszawa 1960.
49. Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.
50. Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
51. Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973.
52. Suchodolski B., *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa 1957.
53. Suchodolski B., *Zagadnienie celów wychowania w epoce współczesnej*, [w:] *Pedagogika na usługach szkoły*, red. F. Korniszewski, Warszawa 1964.
54. Suchodolski B., *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970.
55. *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960*, red. W. Okoń, Warszawa 1964.
56. Uszyński K., *Problemy wychowania*, Wrocław 1958.
57. Wroczyński R., *O strukturze procesów wychowawczych*, *Studia Pedagogiczne*, t. 10, Wrocław—Warszawa—Kraków 1963.
58. Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973.
59. Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. 2. *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 1973.

AN OUTLINE OF THE BASIC FEATURES OF
UPBRINGING AS A SOCIAL PHENOMENON

(Summary)

This paper presents an effort to sketch a system of nine features concerning the start, the course and results of upbringing. Understanding these features may have some importance for the correct arrangement of the process of bringing-up children.

1. There is, initially, a „secondariness of educational needs and aspirations as confronted with basic needs of society”. Upbringing efforts and aspirations are not autonomous and independent but are derived from prior biological, existential, economic, political, cultural and vocational needs, etc.

2. Concrete educational facts are strongly linked with these basic spheres of life. The nature of this link (inter-relation) consists of a kind of induction (by these basic spheres, distinct from education) of qualitatively new phenomena, i.e. facts of bringing-up people.

3. Another feature of upbringing is that of the plurality of its subjects. The educational subject is such an element of its structure which is initiating education, which decides on its direction (aims), choice of means and control of its course. The subject of the upbringing process is influenced by at least some of the following: the dominant social class (through the activities of politicians and class activists); classes and stratas not participating in political power (represented mostly by parents); extra-class structures, traditionally fulfilling general social upbringing functions (various churches); finally the subject himself through self-education.

4. Linked with the above is another feature — the pluralism of systems of values, aims and educational measures, which influence the subject of upbringing process.

5. There is also a plurality of processes engaged in the educational transformations of an individual. Occuring simultaneously are processes of training, the spontaneous action of various common social situations, and the natural internal development, determined by innate characteristics.

6. The complexity of upbringing, its dependence upon extra-educational spheres of life, inevitably entail certain deviations from recognized directions and forms of education. Those which do not violate the basic principles are not harmful. On the contrary, due to their originality and different nature they influence education positively, being a sort of catalyst of educational change.

7. Upbringing may also contain pathological deviations, denying its nature. The most dangerous are: isolating education from the life of concrete social classes and stratas of the whole society; reduction of educational subjects and systems to one dominating form, often in the form of the state (educational totalitarianism); two-faced educators; influence of criminal environments.

8. Personality transformations are not a straightforward result of influence by educators, institutions or social groups. They are rather a resultant of the totality of educational influences.

9. Education has not the power of directly transforming social life. The changes of life appear as mediated by individuals, shaped within the upbringing process.