

Witkowska, Kamila

Humanizm czy behawioryzm w wychowaniu?

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 4 (135), 171-178

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.

RECENZJE

HUMANIZM CZY BEHAVIORYZM W WYCHOWANIU?

Walter B. Kolesnik, *Humanism and/or Behaviorism in Education*. Boston 1975, Allyn and Bacon Inc., ss. 170.

Transmisja wiedzy psychologicznej do pedagogiki oraz tworzenie podstaw wychowania i nauczania w szkole od lat zajmuje wszystkich zainteresowanych tymi problemami psychologów, pedagogów, nauczycieli praktyków, wreszcie rodziców i, jak się wydaje, również młodzież. Obecnie, gdy na całym świecie tematem dyskusji i rozważań jest kryzys szkoły i całego systemu edukacyjnego od najniższych szczebli do studiów wyższych, problem ten zyskuje na znaczeniu. Dlatego książka Waltera Bernarda Kolesnika zatyłowana *Humanism and/or Behaviorism in Education* warta jest przybliżenia polskiemu czytelnikowi. Przedstawione w niej zostały podstawowe założenia psychologii humanistycznej i behawioryzmu oraz ich pedagogiczne implikacje w szkole. Owe dwa wybrane kierunki psychologii rozpatrywane są jako pewien sposób pojmowania człowieka i wynikający stąd styl jego wychowania. Autor zastrzega, że niezależnie od własnych przekonań i odczuć przedstawia obydwie orientacje teoretyczne dążąc do obiektywnej ich prezentacji, z intencją stworzenia podstawy do dyskusji i materiału do rozważenia wielu problemów.

W pierwszym rozdziale swej książki wymienia autor szereg aktualnych w świecie problemów, charakteryzując je jako tło życia i rozwoju współczesnego człowieka oraz stawia problem ukierunkowania jego działalności, która zmierzałaby do wartościowego zaspokojenia uznanych potrzeb i aspiracji, a równocześnie stwarzała zarys przyszłych rozwiązań społecznych. Problem ten formułuje w postaci pytania „Jak kształtować człowieka na szczęśliwe dzisiaj i jeszcze lepsze jutro?” Określając rolę szkoły w rozwiązaniu tego problemu podkreśla, że jest ona tylko jednym, możliwe nawet, że nie najważniejszym ogniwem w procesie kształtowania człowieka. Wiele badań i studiów wskazuje, że podstawy, wartości, wybory, cele nie są zdeterminowane przez system instytucjonalnych oddziaływań szkoły. Indywidualne poglądy polityczne, wierzenia religijne, postawy wobec społecznych i politycznych zdarzeń, przypisywać należy pozaszkolnym do-

doświadczeniom, oddziaływaniu wpływów różnych osób, grup, źródeł informacji.

Edukację rozumie Kolesnik szeroko — jako trwający całe życie proces osobniczej asymilacji spuścizny kulturowej, dzięki której człowiek nabywa umiejętności uczestniczenia w danym środowisku społecznym i kulturze. Szkoła natomiast ma zadanie formalnego i systematycznego prezentowania i porządkowania wiedzy i kultury w sposób zorganizowany, jaki nie dokonałby się w wyniku spontanicznych codziennych przeżyć i doświadczeń. Teza ta oddaje istotę stosunku autora do przedstawionego i komentowanego w książce radykalnego nurtu krytyki szkoły jako instytucji. W owym nurcie krytyce poddawane są nie tylko struktura organizacyjna i metody oddziaływań, ale główne cele i sens istnienia szkoły. W skrajnej formie krytyka ta przybiera postać postulatów „odszkolnienia” społeczeństwa, likwidacji szkoły. Właśnie takiej konkluzji autor przeciwstawia się, broniąc sensu istnienia szkoły jako zorganizowanego systemu nauczania i wychowania, potrzebnego i niezastąpionego w społeczeństwach rozwiniętych pod względem kulturowym, społecznym i ekonomicznym.

Nie cofa się jednak autor przed przytoczeniem najbardziej radykalnych krytycznych ocen szkoły, znanych zresztą z wydanej u nas książki jednego z głównych przedstawicieli ruchu deskolaryzacji Ivana Ilicha (por. także Z. Kwieciński, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1977, nr 1). Przytacza je jednak w określonym celu: przede wszystkim by zdetronizować rolę szkoły w całokształcie procesu edukacyjnego oraz naświetlić skutki przyjęcia przez szkołę behawiorystycznej manipulacji jako podstawy oddziaływań. Broni zatem Kolesnik istnienia szkoły, ale szkoły „dobrej”, krytykuje szkołę „złą”, sprzeciwia się stawianiu przed szkołą zadań pełnej edukacji człowieka i obciążaniu jej odpowiedzialnością za wszelkie niedostatki tej edukacji, a co najważniejsze wskazuje na teoretyczne źródła wypaczania się w praktyce funkcjonowania szkoły.

Do najistotniejszych wskazanych przez autora przyczyn kryzysu szkoły zaliczyć należy jej organizacyjną, treściową i metodologiczną jednorodność. Brak zróżnicowanych systemów organizacji szkoły, zróżnicowanych programów nauczania, zróżnicowanych repertuarów metod, alternatywnych sposobów działania uczniów i nauczycieli — jednym słowem unifikacja środków — jest rezultatem, skutkiem unifikacji celów, jakie szkoła sobie stawia, a raczej jakie szkole są stawiane. Szkoła jest bowiem narzędziem w ręku różnych grup decydentów państwowych, politycznych kościelnych, którym bardziej chodzi o urabianie człowieka i sterowanie społeczeństwem niż o rozwój osobowości i społeczne przekształcenia. Jako taka, szkoła rzeczywiście jest jedyna (najpodatniejsza jest na instrumentalne podporządkowanie), toteż ponosi niepowodzenia w indywidualizacji

nauczania według różnych potrzeb, celów, zainteresowań, zdolności, nie spełniając oczekiwań ani jednostek, ani społeczeństw.

Drugim źródłem najliczniejszych wad funkcjonowania szkoły jest określona specyfika relacji interpersonalnych, jakie w szkole zachodzą, jakie się w niej utrwały. Dotyczy to zwłaszcza relacji nauczyciel — uczeń, w której raz na zawsze uprzywilejowaną pozycję zajmuje nauczyciel. Jest on postacią uosabiającą przymus szkolny, skupiającą wszelką władzę nad uczniem, podejmującą decyzje odnośnie wszystkich elementów życia ucznia w szkole. Skutkiem utrwalenia się postawy dominującej jest zwiększenie formalnego dystansu między nim a wychowankami, wzajemny brak zaufania i szacunku. Nauczyciel najczęściej spostrzega ucznia jako „przeciwnika”, który podlegać powinien ich kontroli zapominając, że podopiecznym bardziej od „ujarzmienia” potrzebna jest pomoc i przyjazna wyrozumiałość. Nic też dziwnego, że obecny system wychowawczy w szkołach oparty jest na znacznym i niepożądanym poziomie lęku, który jest potrzymany — wręcz kulturowany — przez nauczycieli w celu zwiększenia kontroli i manipulowania młodymi ludźmi. Oparta na lęku dyscyplina ułatwia zadania nauczycieli, skutecznie podnosi ich autorytet i zwalnia z konieczności poszukiwania autentycznego kontaktu wychowawczego. Skutkiem przedstawionej płaszczyzny kontaktów wychowawczych jest, zdaniem autora, tak powszechnie zarzucany współczesnej szkole trening w posłuszeństwie, brak rozwijania niezależnego myślenia, zaniedbania wychowania emocjonalnego, kształtowania fasadowych postaw moralnych.

W ogólnej charakterystyce orientacji humanistycznej w psychologii i pedagogice — spośród wartości i celów eksponowanych w tej orientacji — podkreśla Kolesnik szczególnie nastawienie na poszanowanie godności człowieka (także i zwłaszcza dziecka) jego poczucie wolności, indywidualności, autonomii i zdolności do samookreślenia.

Sporo uwagi poświęca autor psychologicznym rozważaniom nad samoregulacyjnym charakterem działań człowieka, zachowaniami prospołecznymi, tworzeniu się więzi społeczno-emocjonalnych, spostrzeganiu siebie i innych oraz relacjom interpersonalnym. Są to jednak rozważania dość ogólne, bez odwoływania się do konkretnych badań, prac i ich wyników, co zresztą nie koliduje specjalnie z charakterem książki nie będącej pracą przeglądową a raczej eseistycznie ujętym wykładem poglądów i refleksji. Nieco więcej badawczego ugruntowania mają zagadnienia struktury „ja” oraz ich ujęcie w aspekcie pedagogicznym. Zdaniem autora jednym z najistotniejszych zadań szkoły i systemu edukacyjnego jest pomoc w wytworzeniu się u człowieka pomyślnego obrazu własnej osoby i samoakceptacji. Inne nader istotne zagadnienia to kształtowanie się autonomii moralnej, odpowiedzialności, właściwych postaw społecznych

i obywatelskich, twórcza aktywność i zdolność do wartościowej samo-realizacji.

Rozwinięcie tych zagadnień i precyzowanie ich praktycznych konsekwencji na gruncie edukacyjnym stanowi rozdział trzeci *Humanizm i wychowanie*. Autor wymienia główne tendencje w humanistycznej pedagogice. Jako pierwszą omawia koncentrację na osobie ucznia, jego potrzebach, zainteresowaniach, możliwościach. Taki zwrot w stosunku do tradycyjnych sposobów pojmowania kogo i jak ma służyć szkoła jest konieczny dla stworzenia warunków i zwiększenia szans wszechstronnego rozwoju człowieka przez edukację, wyzwania twórczych możliwości, niesienia pomocy w odnajdywaniu najwłaściwszej drogi samourzeczywistnienia. Nauczanie i wychowanie „skoncentrowane na uczniu” opiera się na jego własnym myśleniu i zdolności dokonywania odkryć intelektualnych pojmowanych jako sposób rozumienia świata i jako metoda przyswajania wiedzy szkolnej — zresztą w postulatach nowoczesnej pedagogiki nierozzerwalnie ze sobą powiązanych. Samodzielne uczenie się poprzez „odkrycia” ma wiele przewagi nad biernym tradycyjnym sposobem pobierania gotowej, spreparowanej wiedzy, prowadzi do samodzielności myślenia i działania, niezależności sądów i oryginalności w zastosowaniu wiedzy. Koncentracja na uczniu oznacza także optymalny rozwój uzdolnień i zainteresowań poprzez różnicowanie i indywidualizację form i metod pracy w szkole tak, aby znalazło się wśród nich miejsce na twórczość uczniów, ich inicjatywę, potrzebę eksploracji i eksperymentowania.

W sytuacji, gdy centralną postacią w procesie dydaktyczno-wychowawczym staje się uczeń, zasadniczo zmienia się rola nauczyciela. Jego zadaniem nadal jest nauczanie i wychowanie, ale rozumiane jako organizowanie sytuacji, w których możliwa stanie się samodzielna aktywność poznawcza uczniów oraz przyjazna zachęta do wysiłku związanego z udziałem w takich zadaniowych sytuacjach. Nauczyciel pozbawiony repertuaru kar, represji i przymusów w sterowaniu procesem dydaktycznym wydaje się kimś bezsilnym, jeżeli nie będzie dysponował alternatywnym repertuarem skutecznych środków oddziaływania, takich jak np. umiejętność rozbudzania zainteresowań, postaw poznawczych, motywacji zadaniowej, wskazywania użyteczności wiedzy w sposób przekonujący, uzasadniania propagowanych wartości. Nasuwa się pytanie, czy nauczanie, poza wiedzą, nie wymaga również od nauczyciela talentu i wyobraźni twórczej, czy system metod i narzędzi dydaktycznych opanowany przez nauczyciela wystarczająco przygotowuje go do tak pojętej roli i zadań. Mimo wagi, jaką nadaje sprawie kształcenia dobrych nauczycieli autor nie omawia jej konkretnie, formułuje jedynie szereg postulatów, które na czytelniku mogą zrobić wrażenie „pobożnych życzeń” czy też marzeń lub wizji, jak być powinno.

Konkretniej potraktowane zostało zagadnienie organizacji procesu nauczania i wychowania oraz organizacyjnej struktury szkoły. Omówione zostały przykłady różnych szkół działających w Stanach Zjednoczonych i realizujących podstawowe przesłanki pedagogiki humanistycznej, takie jak wolność i demokratyczne stosunki w szkole, nastawienie na twórczość, spontaniczność i brak formalizacji. Szkoły te rozpoczęły działalność jako szkoły eksperymentalne i były instytucjami prywatnymi ufundowanymi i finansowanymi głównie przez rodziców, zniechęconych do systemu w szkołach państwowych, np. szkoła Summerhill czy inne „wolne szkoły”. Rodziców rozczarowanych szkołami państwowymi zawiodły też niektóre „wolne szkoły”, toteż spośród stu takich szkół powstałych w Stanach Zjednoczonych w latach sześćdziesiątych większość nie przetrwała dwóch lat, chociaż były wśród nich interesujące próby skazane na zanik z racji trybu finansowania. Te, które przetrwały (np. Summerhill) do dzisiaj stanowią przedmiot podziwu i przykład sprawdzonej wartości realizacji humanistycznych założeń w nauczaniu i wychowaniu.

Podjmuje też Kolesnik ważną myśl, że szkoła nie może być jedynym źródłem wiedzy i jedyną instytucją wychowawczą. Edukacja jest zadaniem wielu innych instytucji i osób i te inne ogniwa mają największą szansę na realizowanie postulatów odformalizowanego wychowania i kształcenia. Autor wymienia tu oczywiście rodzinę, kluby sportowe, telewizję, radio, kino, książki, organizacje dziecięce, młodzieżowe i społeczne. Stwierdza jednak, że żadna z dotychczasowych prób zorganizowania współpracy wymienionych instytucji edukacyjnych nie była całościowa, ani nawet szeroko zakrojona.

Kolesnik omawia behawioryzm jako koncepcję psychologiczną, która stała się zarówno w psychologii jak w pedagogice podstawą konstruowania technik służących kształtowaniu i utrwalaniu określonych zachowań (rozdział IV). Charakterystyczna dla podejścia behawiorystycznego koncentracja na zagadnieniach zachowania istot żywych determinowała teoretyczną i metodologiczną stronę prac psychologicznych oraz pedagogiczne implikacje tego systemu wiedzy, opierające się przede wszystkim na treningu i manipulacji zachowaniem. Po przedstawieniu kluczowych prac wczesnego i późniejszego behawioryzmu autor wymienia i krótko charakteryzuje najważniejsze metody i techniki stosowane w nauczaniu, wychowaniu, terapii takie jak np. modelowanie, nasycanie, warunkowanie awersywne, odwrażliwianie — podkreślając, że największym osiągnięciem behawioryzmu było właśnie stworzenie tych technik oraz określenie właściwości mechanizmu warunkowania, pozwalających przewidywać ich skuteczność. Wszakże skuteczność technik behawiorystycznej manipulacji stanowić może nadużywany atut w ich ocenianiu i nadmierne, bezkrytyczne wykorzystywanie w kontroli społecznej, szkolnictwa i psychote-

rapii, czyli wszędzie, gdzie celem jest sprawne sterowanie zachowaniem. Właśnie fakt, że skuteczność technik manipulacji behawiorystycznej pozwala niemal na każdą modyfikację zachowań człowieka budzi niepokoje autora, bowiem jeżeli każdy, kto może wpływać na charakter tych modyfikacji, może kontrolować i regulować zachowanie jednostek i grup — pojawia się pytanie, kto ma kontrolować tych, którzy kontrolują, pojawia się etyczny problem kierunków i celów tej kontroli i sterowania. Zarówno z psychologicznego, socjologicznego, jak i filozoficznego punktu widzenia założenie, że pełna kontrola nad społeczeństwem może pozostać pozytywnie ukierunkowana jest utopijne i błędne. Wywodzi się ono między innymi z mocno atakowanego poglądu czołowego klasyka behawioryzmu jako teorii społecznej B. F. Skinnera, który twierdził, że autonomia działania jednostki tak naprawdę nie istnieje i dlatego najlepiej programować pożądane zachowania. Tak jak życzą sobie tego „twórcy prawidłowych społeczeństw” — pedagodzy, politycy i inni decydenci. Pogląd ten, jak wiadomo, przysporzył Skinnerowi i późniejszym behawiorystom najwięcej przeciwników, jako sprzeczny z wynikami prac psychologów osobowości i rodzący niebezpieczne wypaczenia w realizacji praktycznej tak pojętej ideologii wychowania.

Przechodząc (w rozdziale V) do szczegółowej analizy relacji behawioryzmu i edukacji autor przedstawia konkretne sposoby wprowadzania zdobyczy tego kierunku teoretycznego w nauczaniu i wychowaniu w szkole. Dają one szereg odpowiedzi na pytanie, jak efektywnie można modyfikować zachowanie w szkole. W nauczaniu służą temu wypracowane metody pozwalające z każdej jednostki dydaktycznej uczynić ściśle przewidziany program laboratoryjny. W wychowaniu — kontrola i modyfikacja zachowań oparta jest właściwie na utrwalonej relacji nauczyciel — uczeń. Charakterystyczna dla tej relacji jest koncentracja na osobie nauczyciela. Przede wszystkim nauczyciel jest tym, kto ustala (z punktu widzenia ucznia) cele oddziaływań wychowawczych, repertuar środków, metod, wartości, ocen, nagród, kar etc. Behawiorysty uważają zatem, że nauczyciel powinien posiadać do perfekcji opanowane umiejętności i kompetencje oraz wzory modyfikacji zachowań ucznia. Nauczyciel, będąc zresztą również sam takim wzorem, według którego kształtuje się zachowanie ucznia, ponosi wielką odpowiedzialność za poziom nauczania i wychowania oraz ich rezultaty rozpatrywane w kategoriach szerokich zjawisk społecznych. Jest to odpowiedzialność, a co za tym idzie także władza, wyjątkowa wśród wszelkich innych grup zawodowych. Wydaje się to szczególnie niewspółmierne, kiedy zastanowić się nad kształceniem nauczycieli, które musiałoby sprostać niezwykłym wymaganiom, aby umożliwiło (co i tak wątpliwe) udźwignięcie takiej roli. Jeszcze mniej realne wydaje się to, gdy przypomnieć, że behawiorysty nie zajmują się tzw. osobowościowymi

kwalifikacjami nauczyciela, lecz za najważniejsze w jego przygotowaniu zawodowym uważają opanowanie wiedzy i technik oddziaływania na ucznia.

Zarysowana przez autora rozbieżność między repertuarem powinności i repertuarem realnie możliwych do osiągnięcia możliwości nauczyciela, przy równoczesnym koncentrowaniu procesu edukacyjnego na jego osobie, jest głównym źródłem niepowodzeń szkoły. Ponadto szereg wątpliwości nasuwa system precyzyjnych przeciwieństw i skutecznych metod i technik. Czy można jednak nauczyć w ten sposób myślenia logicznego, niezależnego i produktywnego czy tylko reprodukcji wiadomości? Czy stosując techniki zewnętrznych oddziaływań można kształtować autonomię moralną, autentyczne wartości, prawidłowe postawy czy tylko mechaniczne standardy zachowań? Czy możliwe jest ukształtowanie się na tej drodze osobowości rozumianej jako system samoregulacji?

Rozdział VI zawiera zestawienie głównych charakterystycznych tendencji edukacji behawiorystycznej i humanistycznej, co najlepiej zilustruje ich fragment:

Ograniczenie swobody uczniów

Koncentracja na nauczycielu
 Autorytarne zarządzanie w klasie
 Programowanie
 Przekazywanie sprecyzowanej wiedzy
 Nauczanie „gotowych” informacji
 Przekaz spuścizny kulturowej
 Precyzyjny plan nauczania
 Systematyczna metodologia
 Formalne nauczanie
 Rozwijanie technik nauczania
 Nacisk na skuteczność uczenia się
 Koncentracja na wynikach nauczania
 Nauczanie jako nauka
 Sentyzm, realizm i pozytywizm
 Precyzyjny system wiedzy

Większa swoboda uczniów

Koncentracja na nauczaniu
 Demokratyczne zarządzanie w klasie
 Odkrywanie metod
 Rozwijanie indywidualności
 Uczenie, jak się uczyć
 Samorealizacja
 Elastyczność i plastyczność planu
 Spontaniczność i improwizacja
 Nieformalne nauczanie
 Rozwijanie aktywności ucznia
 Podkreślanie wartości poznania
 Koncentracja na procesie uczenia się
 Nauczanie jako sztuka
 Fenomenologia i relatywizm
 Kreatywność i ekspresja „ja” osobowości

Zestawienie to stanowi schemat i skrót dotychczasowych wywodów autora starającego nie tylko przedstawić wpływy behawioryzmu i psychologii humanistycznej w edukacji, ale przede wszystkim przeciwstawić je sobie, umożliwić czytelnikowi ich porównawczą krytykę. Zadanie to, mimo pewnego chaosu problemów i ich rang, zostało spełnione. Nie w pełni natomiast satysfakcjonuje ustosunkowanie się autora do dokonanego przeciwstawienia. W końcowym rozdziale książki autor stwierdza, że przeciwstawienie sobie obu koncepcji nie ma na celu wykluczenia jednej z nich, mimo że oferują one zupełnie odmienne, kontrastowe wręcz po-

dejsie do problemów wychowania i nauczania. Uważa, że behawioryzm nie jest tak mechanistyczny, niedemokratyczny i zdeterminowany w swoich implikacjach pedagogicznych, natomiast humanizm w pedagogice nie jest bynajmniej sentymentalnie naiwny, nierealistyczny, jak to określają krytycy. W konkluzjach zatem zmierza autor do uznania wartościowych propozycji obu przedstawionych koncepcji psychologicznych w edukacji. Za kryterium owej wartości przyjmuje idee humanistyczne. Może to jednak jest tak, że właściwym koniecznym warunkiem nowego, trzeciego rozwiązania koncepcji wychowania jest nie tyle kompromis pomiędzy dotychczasowymi koncepcjami, ile zaistnienie nowych warunków społecznych, stwarzających nowy kontekst i bodziec dla zmiany w praktykach i teoriach edukacyjnych?

Kamila Witkowska

OD ETATYSTYCZNEJ KU SAMORZĄDOWEJ FUNKCJI SZKOŁY

N. Potkonjak, *Od etatističke ka samoupravnoj socijalističkoj osnovnoj školi*, Beograd 1977, „Prosveta”, Biblioteka: Pedagoška Teorija i Praksa, t. 5; N. Potkonjak, *Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji*, Beograd 1980, „Zavod za Udžbenike i Nastavna Sredstva”, Biblioteka: Pedagoška Misao i Iskustvo, t. 1.

Dwie książki jugosłowiańskiego pedagoga N. Potkonjaka na temat przemian, perspektyw i zadań szkoły i systemu wychowania zawierają w sobie rzadkie połączenie kilku perspektyw: historycznej, socjologicznej, politologicznej i praktyczno-pedagogicznej. Belgradzcy recenzenci pierwszej z nich (o szkolnictwie podstawowym w Serbii) uznali ją za „dzieło o poważnym — w dosłownym znaczeniu — historycznym znaczeniu”. o treściach tym bardziej bezspornych, że napisał je nie tylko „obserwator i świadek, ale i aktywny uczestnik i współtwórca opisywanych przemian” (prof. V. Milanović). Podkreślili też, że „praca ta pomaga rozstrzygnąć wiele nieporozumień, jakie istnieją w społeczeństwie odnośnie do tego, od czego zależy i co decyduje o powodzeniu reformy szkoły” (prof. R. Jakovljević) oraz że odznacza się harmonijnym połączeniem analizy historycznej, teoretycznej ze szczegółową operacjonalizacją zadań szkoły i systemu wychowania (N. Vucenov — wiceminister oświaty i nauki SR Serbii).

Ten szeroki horyzont poznawczy a zarazem wysoka wartość praktyczna tych prac były możliwe dzięki zastosowaniu Marksowskiej kategorii *uspołecznienia* (odpaństwienia, deetatyzacji), pozwalającej na zrozumienie i wyjaśnienie wzajemnych zależności rozwoju społecznego