

Maria KUCHCIŃSKA  
WSP w Bydgoszczy

#### O WIĘKSZĄ SKUTECZNOŚĆ ODDZIAŁYWAŃ PEDAGOGICZNYCH

/Próba refleksji nad technologią kształcenia i wychowania  
w aspekcie pedagogiki społecznej/

W różnych dziedzinach życia społecznego zabiegamy o podniesienie efektywności pracy. Ta tendencja obejmuje również oświatę i wychowanie. W tej płaszczyźnie życia społecznego widoczne są próby łączenia pedagogicznych zabiegów zmierzających do podnoszenia efektywności pracy z teoretycznym dorobkiem polskiej szkoły prakseologicznej.<sup>1</sup> Nie ulega bowiem wątpliwości, iż także pracy dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczej może służyć - wypełniona pedagogicznymi treściami - prakseologiczna dyrektywa typu: "Jeżeli w okolicznościach o, podmiot działający p zachowa się w sposób z, to zgodnie ze znanymi prawidłowościami "naturalnego" rozwoju zdarzeń n, spowoduje stan s rzeczy r pod względem w".<sup>2</sup> Oczywiście z uwagi na wysoki stopień komplikacji układu społecznego /wychowawca - wychowanek/, fragmentaryczną znajomość prawidłowości "naturalnego" rozwoju zdarzeń, niemożność wyizolowania danego układu z otoczenia itd., znacznie trudniej na gruncie nauk pedagogicznych o zbudowanie teorii, której zdania opisujące można by było stosunkowo łatwo i bezbłędnie przekształcić w dyrektywy praktyczne. Na gruncie pedagogiki będą one miały tylko probabilistyczny charakter. Coraz częściej jednak w rozważaniach pedagogicznych spotyka się "cel i opis działań odniesiony do warunków w jakich są realizowane".<sup>3</sup> W procesach nauczania i wychowania bowiem do wszelkiego działania niezbędny jest zarówno obraz pożądanego wyniku, jak i "program" osiągnięcia tego wyniku czy "technologiczna koncepcja".<sup>4</sup>

Idąc śladem myśli T. Tomaszewskiego przyjmuje się, że pedagogika społeczna opierając się na znajomości:

1/ wewnętrznej struktury przedmiotu swego zainteresowania /środowiska/

2/ struktury warunków zewnętrznych /wobec środowiska/

3/ różnorodnych praw, które w tych warunkach działają  
powinna badać możliwość takiego przekształcania tych warunków, aby przez kombinowanie działania wielu praw doprowadzić do realizacji zamierzonych skutków /jakim dla niej jest - według przyjętego tu poglądu - uczynienie ze środowiska społecznego środowiska wychowawczego/.<sup>5</sup> Powinna odpowiadać na pytanie, które elementy rzeczywistości /grup społecznych środowiska i ich zewnętrznych warunków/ należy zmienić i jaki sposób należy to robić/ w przypadku różnych grup, będących w zróżnicowanych warunkach zewnętrznych/.

Ustalenie metod oddziaływania na poszczególne grupy społeczne środowiska wychowanka oraz ustalenie ogólnych zasad stosowania tych metod przyjmuje się w tym ujęciu jako specyficzne zadania pedagogiki społecznej, różniące ją od socjologii wychowania, teorii wychowania czy psychologii wychowawczej. Do usprawnienia oddziaływań, a więc do rozwiązania praktycznych problemów, niezbędne są dane o celach /C/, działaniach /D/, warunkach /W/ - w zależności od rodzaju problemu - oraz o kryteriach /K/ jak niżej.<sup>6</sup>

<u>Problem praktyczny</u>	<u>Dane</u>	<u>Poszukiwane</u>
doboru działania	C, W, /K/	D
doboru warunków	C, D, /K/	W
realizacji celów	C /K/	D, W
wykorzystania działań	D /K/	C, W
wyznaczania celów	D, W, /K/	C
wykorzystania warunków	W /K/	C, D

Obok tak sporządzonego rejestru problemów praktycznych rysuje się więc okazały zbiór problemów teoretycznych. Zalicza się tu zagadnienia związane nie tyle z rozpoznawaniem istoty, ile z gromadzeniem i systematyzowaniem zebranych na gruncie socjologii, psychologii, ekonomii itd. danych o poszczególnych zmiennych /C,D,W,K/, opracowanie alternatywy rozwiązania praktycznych problemów peda-

gogenicznego oddziaływania, ustalenie kryteriów oceny tych alternatyw itp.; słowem formułowania teoretycznych przesłanek dla skutecznego przekształcania środowiska społecznego w środowisko wychowawcze.

Stosowanie pojęcia "technologia" w odniesieniu do procesów wychowania budzi dość powszechnie niechęć, opartą głównie o emocjonalne przesłanki. Pedagoga razi zwrot "technologiczna koncepcja wychowania" stosowana przez Janusza Korczaka czy Antoniego Makarenkę. Zwróćmy wszakże uwagę na to, iż technologia kształcenia traktowana jest jako płaszczyzna integrująca teoretyczne i empiryczne poszukiwania rozwiązań unowocześniających system dydaktyczny. Jej głównym zadaniem jest twórcze inspirowanie praktyki dydaktycznej, stwarzanie naukowo uzasadnionych metod realizacji konkretnych celów dydaktycznych. Mówi się, iż "...precyzyjne określenie celów kształcenia /dlaczego i po co?/ powinno inspirować dobór i układ treści /co?/, organizację procesu dydaktycznego /jak?/, a także metody i środki dydaktyczne /czym?/ oraz uwzględniać takie elementy, jak niezbędne kwalifikacje nauczycieli i personelu pomocniczego /kto?/ i metody pomiaru uzyskanych efektów kształcenia /czy tak?/.<sup>7</sup> Nie powinno ulegać wątpliwości, że te /i dalsze/ pytania dotyczą również procesów wychowania.

Analityczne opisy kunsztów praktycznych /ich kwalifikacja, typologia i systematyzacja/, dociekania warunków i praw wyznaczających skuteczność działań i wreszcie śledzenie dróg doskonalenia i uwsteczniania praktycznych rozwiązań /poprzez innowacje i tradycję/<sup>8</sup> to zagadnienia technologiczne - wchodzące w skład prakseologii - odnoszące się zarówno do procesów nauczania, jak i procesów wychowania.

Jeśli przez technologię rozumieć metodologię przetwarzania materii, to owa "materia", "materiały" czy "surowce" powinny razić ucho pedagoga także w odniesieniu do procesu nauczania. Procesy nauczania i wychowania - o ile je tu ze względów teoretycznych oddzielić od siebie - uruchamiane są w tym samym, najogólniej mówiąc, celu. Jest nim przygotowanie do życia wszechstronnie rozwiniętej osobowości. Osobowość w obu procesach stanowi ów "materiał poddawany przetwarzaniu". Nic nie wskazuje na to, by dziś

już w którejś teorii - nauczania lub wychowania - był to materiał lepiej rozpoznany. Ilościowe bogactwo i treściowa różnorodność psychologicznych definicji pojęcia "osobowość" stanowi utrudnienie dla obu teorii. Na gruncie dydaktyki jednak od dawna już uszczegółowia się to "przygotowanie do życia". Choć nie bez kontrowersji, lecz wybiera się określone dawki wiedzy, grupy sprawności uznawane - w danych warunkach historycznych - za "podstawowe i niezbędne składniki przygotowania człowieka do jego działalności życiowej...".<sup>9</sup> W teorii wychowania dopiero od niedawna zmierza się do formułowania celów wychowania na podobnym poziomie uszczegółowienia.<sup>10</sup> Rozwiązanie tego zagadnienia, przezwyciężenie trudności merytorycznych i emocjonalno-wolicjonalnych barier u praktyków, wydatnie podniesie możliwość opracowywania "technologii wychowania". Ta bowiem, jak każda technologia, wymaga precyzyjnego "obrazu pożądanego wyniku" i dla racjonalnego doboru czynności i dla pomiaru rezultatów tych czynności.

Formułowanie celów wychowania na wysokim szczeblu uogólnień przyczyniło się do powstania przeświadczenia o "niemierzalności" wyników procesów wychowania. Dydaktyczne cele, od dawna formułowane na znacznie niższym stopniu abstrakcji, uznawane są za dużo lepiej poddające się pomiarowi. Zwróćmy wszakże uwagę na to, iż w praktyce dydaktycznej /jeśli pominąć np. szkolnictwo angielskie/ nie stosuje się tak ogólnych celów, jak: "nauczyć geografii Polski", pozostawiając nauczycielowi inwencję w zakresie uszczegółowienia tego celu. W dziedzinie wychowania jeszcze zaleca się np. "kształtować postawę kolektywizmu" i wychowawcy pozostawia się trud sprowadzenia tego celu do niższych szczebli uogólnień. Coraz realniejsza perspektywa dopracowania programu wychowania, zawierającego etapowe cele,<sup>11</sup> oraz wprowadzenie na stałe do pedagogicznej praktyki refleksji nad tzw. operacyjnymi celami wychowania powinno unaocznić praktykom możliwość mierzenia także rezultatów procesów wychowania. Jeśli bowiem wychowawca potrafi wyrazić cele pracy wychowawczej w postaci elementarnych, pożądanых form aktywności wychowanka,<sup>12</sup> to potrafi też wymierzyć rezultaty pracy, przynajmniej w dostępnych empirii, poznawczych i działaniowych, składnikach kształtowanych postaw i to z precyzją nie mniejszą niż ta, którą osiągnięto w pomiarze wyników nauczania.<sup>13</sup> Przyjęcie takiego

stanowiska uzasadnia się tym, że dokonywany przez wychowawcę wybór celów operacyjnych jest, inaczej mówiąc, wyszczególnieniem tych aktów motywacyjnych wychowanka, które wychowawca uważa za pożądane i o których wystąpienie, w trakcie organizowanego procesu wychowania, będzie zabiegał. Inspirując wystąpienie określonego aktu motywacyjnego u wychowanka, wychowawca musi w pierwszym rzędzie uświadomić sobie, co wychowanek powinien postrzegać, o czym i jak myśleć, co odczuwać i czynić, dążąc do osiągnięcia danego celu. Będąc świadomym treści oczekiwanego aktu motywacyjnego /podobnie jak nauczyciel przedmiotu - treści oczekiwanego aktu poznawczego/, wychowawca jest w stanie dokonać pomiaru rezultatów pracy wychowawczej, przynajmniej w zakresie postrzegania, myślenia i działania wychowanka i przynajmniej z taką precyzją, z jaką nauczyciel przedmiotu mierzy owo postrzeganie, myślenie i działanie ucznia rozwiązującego problemy dydaktyczne.

Analizując dalsze składniki definicji pojęcia "technologia" można stwierdzić, że dla obu procesów, w ramach teorii nauczania i teorii wychowania, wypracowane są: zasady postępowania, metody i techniki pracy, środki "przetwarzania", a więc wszystkie elementy niezbędne przy opracowywaniu koncepcji technologicznej. Oba procesy nadto uwarunkowane są tymi samymi czynnikami /właściwościami organizmu, wpływami środowiskowymi i własną aktywnością jednostki/. Oba mogą być nimi wspomagane i osłabiane.

W procesie wychowania występują również owe wspólne momenty - zwane w dydaktyce "ogniwami procesu nauczania" - jeśli przyjąć, że przyswajanymi wychowankowi "składnikami niezbędnymi mu do przygotowania do życia" są, w miejsce dydaktycznych treści, ogólnospołeczne wartości, normy i wzory współżycia ze środowiskiem przyrodniczym, społecznym i kulturowym.<sup>14</sup>

Zarówno nauczyciel przedmiotu, jak i wychowawca poszukują zaleceń określających treść i kolejność czynności, które prowadzą od danych początkowych do rozwiązania problemu<sup>15</sup> - tu: ukształtowania pożądanych dyspozycji osobowościowych. Przyjmujemy jednak, że każdy z nich, poszukując owych zaleceń dla swych czynności, stawia nieco inne pytanie.<sup>16</sup>

1. Zgodnie z przyjętym tu tokiem myślenia dydaktyk pyta: "Co - w określonych warunkach - ma robić nauczyciel, a co /w tych sa-

mych warunkach/ ma robić uczeń, aby poznał, zrozumiał, zapamiętał i umiał, w zmienionych okolicznościach, zastosować wybrane dawki wiedzy o fragmentach otaczającej go rzeczywistości /objętych programem dydaktycznym/?" Nadto dydaktyk powinien szukać odpowiedzi na pytanie co on i uczeń, w określonych warunkach, winni robić, by uczeń posiadał umiejętność i miał ukształtowaną gotowość samodzielnego, ustawicznego zdobywania dalszej wiedzy o tej rzeczywistości. Według tego samego toku myślenia pytanie zadawane sobie przez wychowawcę brzmi: "Co - w określonych warunkach - ma robić wychowawca, by wychowanek miał możliwość działania zgodnego z tym, co w zakresie ogólnospołecznych wartości, norm i wzorów postępowania w środowisku /przyrodniczym, społecznym i kulturowym/ poznał, zrozumiał, zaakceptował i jest gotowy robić?"<sup>17</sup>

2. Nauczyciel przedmiotu o tyle interesuje się motywacją i emocjami wychowanka wobec treści dydaktycznych, o ile pragnie wykorzystać motywację dla usprawnienia ich poznania i zrozumienia przez ucznia, a przeżycia wykorzystać dla trwalszego zapamiętania tych treści. Bez uwzględnienia tych składników osobowości, osiągnięcie celów dydaktycznych jest jednak możliwe. Wychowawca nie chcąc zubożyć "przygotowania do życia" nie może pominąć emocjonalno-wolicjonalnego składnika postaw wobec ogólnospołecznych wartości. Samo bowiem dostosowanie przez wychowanka zachowań do wyprowadzonych z tych wartości norm i wzorów postępowania - bez ich akceptacji i gotowości respektowania bez zewnętrznego przymusu - nie jest do przyjęcia w procesie wychowania socjalistycznego.<sup>18</sup>

3. Inną widzianą tu różnicę między procesem nauczania i wychowania jest treść działań ucznia i wychowanka wespół z okolicznościami podejmowania tych działań. Przyjmuję, że one wyznaczają różnicę w charakterze pytań zadawanych sobie przez nauczyciela i przez wychowawcę. Zakładam bowiem, że treścią działań ucznia jest rozwiązywanie wybranych problemów naukowych rozstrzygających kwestię "prawda - fałsz" o otaczającej nas rzeczywistości. Oczywiście są to "naukowe problemy" dostosowane do intelektualnych możliwości ucznia klasy I, V czy X. Są to nadto problemy naukowe mające - dla potrzeb nauki uprawianej na poziomie szkoły

- jedno, zwykle jednoznaczne i z góry znane nauczycielowi rozwiązanie. W procesie wychowania natomiast treścią działań wychowanka, wg tu przyjętego toku myślenia, jest rozwiązywanie problemów współżycia, rozstrzygających kwestię "dobro - zło", "właściwy - niewłaściwy stosunek do otaczającej rzeczywistości".<sup>19</sup> Nawet nie dysponując jeszcze pełnymi danymi na temat rozwoju moralnego, można twierdzić, że wychowanek staje często przed problemami współżycia ze środowiskiem /przyrodniczym, społecznym, kulturowym/, które wykraczają ponad jego możliwości rozwojowe. W przeciwieństwie do dydaktycznych problemów, nie posiadają jednego, jednoznacznego i zawsze z góry wiadomego dla wychowawcy rozwiązania.

4. W procesie nauczania posługiwanie się przyswajaną wiedzą odbywa się bezpośrednio w trakcie uprawiania przez ucznia określonej "dyscypliny naukowej", np. historii czy fizyki. Posługiwanie się przyswajanymi wartościami, normami, wzorami, nie odbywa się w trakcie uprawiania jakiejś dyscypliny naukowej, np. etyki. Przyswojone wartości, normy i wzory współżycia ujawniają się w trakcie życiowej działalności wychowanka przejawianej w zabawie, nauce bądź w pracy. Tam też następuje ich przyswajanie. Aczkolwiek ideacyjny charakter sytuacji dydaktycznych nie sprzyja efektywności procesu nauczania /i z tego względu tak zabiegamy o realizację postulatu wiązania teorii z praktyką/, to jednak rozwiązywanie problemów naukowych może odbywać się w warunkach "gabinetowych". Nawet częściowe oderwanie od życia tej działalności nie przekreśla możliwości osiągnięcia celu pracy dydaktycznej - poznania, zrozumienia, zapamiętania i stosowania wiedzy w różnych okolicznościach. Rozwiązywanie problemów współżycia ze środowiskiem, bez organizowania wychowankowi owego współżycia - w ramach nauki, zabawy, pracy - nie jest możliwe. Niezależnie od zajęć z wychowania obywatelskiego niezbędne jest wykorzystywanie spontanicznie zaistniałych i świadome tworzenie /w trakcie lekcji oraz po ich zakończeniu - w ramach zajęć pozalekcyjnych/ sytuacji wychowawczych, stawiających wychowanka wobec problemów współżycia ze środowiskiem.

5. Nauczyciel przedmiotu zabiega o powstanie w świadomości ucznia problemu naukowego i poprawne rozwiązanie tego problemu. By to osiągnąć, dostarcza uczniowi "aparaturę" niezbędną do powstania problemu /dane wyjściowe/ i jego rozwiązania /reguły, wzory matematyczne, mikroskop, źródła informacji itd./. Wychowawca również dostarcza wychowankowi odpowiedniki owej "aparatury". Dla powstania problemu jest to czyjaś /czasami wychowanka/ interakcja ze środowiskiem. Bywa, że jest to realne - werbalne lub niewerbalne - zachowanie/ samego wychowawcy, samego wychowanka czy jego rówieśnika itd/ lecz są to także fikcyjne zachowania, np. literackich czy filmowych bohaterów, bodźce płynące do wychowanka ze świata kultury, np. dzieł plastycznych czy przyrody, np. ze świata fauny. Natomiast rozwiązaniu problemu służą informacje o ogólnospołecznych wartościach, normach i wzorach oraz dane o ich stosowalności w określonych warunkach /przykładowo bowiem normy tolerancji, opiekuńczości czy współodczuwania mają swoje ograniczenia/. Podobnie jak w procesie nauczania nauczyciel i wychowawca jest tylko jednym z możliwych do wykorzystywania przez wychowanka źródeł informacji.

6. W procesie nauczania jednak nie tylko istnieje /na użytek nauki uprawianej w szkole/ jedno, trafne rozwiązanie problemu naukowego, lecz nadto rozwiązanie to jest respektowane w każdym znanym uczniowi kręgu środowiska. Upraszczając można powiedzieć, że w żadnym znanym sobie kręgu środowiska uczeń nie spotyka się z odstępstwami od rozwiązania " $2 + 2 = 4$ ". Problemy współżycia ze środowiskiem /uznane tu za problemy wychowania/ nie tylko nie mają jednego, zawsze trafnego rozwiązania, lecz optymalne dla danych okoliczności rozwiązanie, ale nadto, w różnych znanych wychowankowi kręgach środowiska owo optymalne, dla określonych warunków, rozwiązanie bywa nie stosowane. Bywa, iż wychowanek spotyka się z łamaniem norm społecznych, z nadawaniem im niewłaściwej interpretacji, z odstępstwami od optymalnych wzorów, z dążeniami do dezaprobowanych wartości itd. Bez wątplenia osłabia to skuteczność asocjacyjnych wpływów środowiska.

W procesie nauczania chodzi "tylko" o to, by uczeń poznał, zrozumiał, zapamiętał i umiał się w różnych okolicznościach posługiwać jednym, zawsze trafnym, z góry nauczycielowi wiadomym rozwią-

zaniem danego problemu naukowego, który powstaje i jest rozwiązywany przede wszystkim w trakcie świadomie dla tego celu zorganizowanej uczniowi działalności - nauki - ujętej w ramy lekcji. W procesie wychowania zaś - wg tu prezentowanego poglądu - chodzi o to, by wychowanek poznał, zrozumiał, zaakceptował, był gotowy wybierać i wybierał optymalne, nie zawsze wychowawcy znane z góry, rozwiązanie danego problemu współżycia, który pojawia się w trakcie różnorodnej życiowej aktywności wychowanka, tj. w czasie zabawy, nauki, pracy.

Z premedytacją tworzymy szereg, uporządkowanych w zorganizowany ciąg, sytuacji dydaktycznych dla osiągnięcia tak stosunkowo prostych celów dydaktycznych. Złożoność pracy wychowawczej tym bardziej wymaga prakseologicznej refleksji przed uruchomieniem procesu wychowania. Ta właśnie złożoność sprawia, że w procesach wychowania niezbędne jest również racjonalne organizowanie uporządkowanych ciągów sytuacji /wychowawczych/ jak to ma miejsce w procesie nauczania.

Wyżej przedstawione refleksje akcentują interakcje między nauczycielem-wychowawcą, a uczniem-wychowankiem. Rozpatrzenie tego zagadnienia w aspekcie pedagogiki społecznej wymaga przede wszystkim przeniesienia akcentu z osób /jako partnerów stosunku wychowawczego/ na elementy składowe środowiska społecznego uczniów-wychowanków. Konieczność dokonania m.in. tego zabiegu nie osłabia mojej nadziei na podniesienie skuteczności oddziaływań pedagogicznych /na poszczególne grupy czy instytucje/ przez wprowadzenie prakseologicznej refleksji. Podobnie, jak w technologii kształtowania, należy i w procesie wychowania - przed jego uruchomieniem - zdać sobie sprawę z tego dlaczego?, po co?, co?, jak?, czym?, kto?, z jakim skutkiem? przekształca.

Odpowiedzi na te pytania mogą wydatnie przyczynić się do skuteczniejszego rozstrzygnięcia problemów praktycznych, także pedagogiki społecznej. Ta bowiem zmierza do rozwiązania kwestii przekształcania środowiska społecznego w środowisko wychowawcze o jak największych walorach wychowawczych.

PRZYPISY

- <sup>1</sup>Por.np.: S.Racynowski, Pomiar i ocena pracy szkoły, Kwartalnik Pedagogiczny 1975, nr 1 czy J.Poplucz, Organizacja czynności nauczycielskich, Warszawa 1978
- <sup>2</sup>T.Pszczółowski, Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978, s. 54 oraz J.Zieleniewski, Organizacja zespołów ludzkich, Warszawa 1978, s. 19
- <sup>3</sup>Por.np.: M.Dudzikowa, Wychowanie w toku procesu lekcyjnego, Warszawa 1978; J.Poplucz, Metodologiczne zagadnienia pedagogiki, Kwartalnik Pedagogiczny 1978, nr 1 oraz J.Poplucz, Organizacja..., op. cit.
- <sup>4</sup>Por.: C.Guttierrez, Niezwykłe roszczenia prakseologii, Prakseologia 1972, nr 42 lub E.Leniewicz, Dyrektywy praktyczne, Konstrukcja i uzasadnianie, Warszawa 1971, s. 13
- <sup>5</sup>T.Tomaszewski, Uwagi o obiektywności praw nauki, W: Podstawy pedagogiki pod red. B.Suchodolskiego, Warszawa 1960, s. 120
- <sup>6</sup>E.Leniewicz, Dyrektywy..., op. cit., s. 34
- <sup>7</sup>F.Januszkiewicz, Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1978, ss. 29-30
- <sup>8</sup>T.Pszczółowski, op. cit., ss. 245-246
- <sup>9</sup>Por.: W.Okoń, Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1968, wyd. 3, ss. 93-94. Zwróćmy jednocześnie uwagę na to, że "odwieczne" spory dotyczące doboru owych dawek wiedzy i grup sprawności, które można uznać za "podstawowe i niezbędne" składniki przygotowania do życia świadczą o tym, że brak powszechnej zgody w tej kwestii nie przekreśla możliwości opracowywania technologii kształcenia.
- <sup>10</sup>Dotychczasowa twórczość H.Muszyńskiego oraz zapowiadana na 1979 rok praca tego Autora /Rozwój moralny/ pozwalają mieć nadzieje

na szybkie przybliżenie tej perspektywy. O konieczności uszczegółowienia celów wychowania i występujących jeszcze dziś trudnościach w rozwiązywaniu tego zagadnienia mówią m.in.: W.Dejnarowicz, Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej, Warszawa 1977, M.Dudzikowa, op. cit., H.Muszyński, Zarys teorii wychowania, Warszawa 1977, W.Pomykało, Kształtowanie się ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976, Warszawa 1977, S.Raciniowski, op.cit.

<sup>11</sup> Od koniec lat 70, na łamach Życia Szkoły Cz.Jankowski i zespół publikuje materiały bardzo w tym zakresie pomocne wychowawcom.

<sup>12</sup> H.Muszyński, op. cit., rozdziały 7 i 3

<sup>13</sup> Spotykanie często pytanie o to "Jaką można mieć gwarancję, że wychowanek w samodzielnym życiu będzie stosował poznane i "pod okiem" wychowawcy praktycznie zastosowane wartości, normy i wzory?" nie zdaje się być pytaniem trafnie postawionym. Oczekiwanie "dożywotniej" gwarancji dla rezultatów jakiegokolwiek procesu technologicznego jest oczekiwaniem nadmiernie rozbudowanym. Nie wymagamy bezterminowej gwarancji dla tak prostego rezultatu procesów technologicznych, jakim jest np. samochód /choć wielu użytkowników z radością by ją przyjęło/. Nie oczekujemy takiej gwarancji dla rezultatów procesu nauczania. Żaden nauczyciel nie jest w stanie dać gwarancji, że jego uczeń w samodzielnym życiu będzie stosował poznane, zrozumiane, zapamiętane w szkole reguły gramatyczne czy ortograficzne, prawa fizyki czy chemii, twierdzenia psychologii czy teorii wychowania. Tych gwarancji nie może również udzielić żaden wychowawca. Niemożność dania "dożywotniej gwarancji" na produkt technologicznego procesu nie przekreśla jednak ani możliwości opracowywania ani korzystności doskonalenia technologicznych koncepcji. Wręcz przeciwnie, usprawnienia technologiczne /w przemyśle, uprawie, hodowli/ pozwalają częstokroć wydłużyć okres udzielania gwarancji. Brak dotąd podstaw do przypuszczeń, że zastosowanie "technologii wychowania" obniży wartość wyników tego procesu czy skróci okres ich trwałości. Nie wskazują na to doświadczenia, chociażby przykładowo już tu wymienianych J.Korczaka czy

A.Makarenki. Nie świadczą o tym również doświadczenia z zakresu dydaktyki, gdzie stosuje się technologię - bez dania gwarancji - i gdzie zastrzeżenia wobec precyzji pomiaru wyników nauczanie nie stanowią przeszkody dla opracowywania "technologii kształcenia".

- 14 Por.: St.Kowalski, Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1974 czy J.Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1971 oraz W.Okoń, op. cit.
- 15 Por.: Mały słownik cybernetyczny, pod red. M.Kempisty, Warszawa 1975, ss. 18-22
- 16 W celach czysto teoretycznych przyjmuje się tu, iż nauczyciel kształtuje głównie tzw. instrumentalną sferę osobowości. Jest to oczywiste uproszczenie zagadnienia w odniesieniu do pracy szeregu nauczycieli przedmiotu, świadomie stosujących nauczanie wychowujące, a nawet w stosunku do tych nauczycieli, którzy świadomie o to nie zabiegają. Por. np.: J.Galant, J.Hawlicki, Proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach I - III, Warszawa 1978, część I.
- 17 Zgodnie z tzw. standardem wychowawczym, a więc zgodnie z tym, co odpowiada nie tylko ogólnospołecznym wartościom, normom i wzorom, ale też możliwościom rozwojowym wychowanka /w zakresie rozwoju np. intelektualnego czy emocjonalnego/
- 18 Z wielu definicji postawy wynika szczególna rola składnika emocjonalnego, któremu komponenty poznawczy i działaniowy mogą /lecz wcale nie muszą/ towarzyszyć. Jest to w moim przekonaniu jeszcze jeden argument przemawiający za przyznaniem ocenom i uczniom dominującej rangi /w procesie wychowania/
- 19 Por.: R.Jezierski, Wszechstronny rozwój osobowości jako cel polityki oświatowej, Psychologia Wychowawcza 1976, nr 3