

PROBLEMY PSYCHOLOGII STOSOWANEJ

JANUSZ TREMPAŁA

WSP w Bydgoszczy

TRENING MORALNY W SZKOLE

Wprowadzenie

Szkoła nie może pominąć problemu edukacji moralnej, bez względu na to, czy nauczyciele akceptują ten fakt, czy też nie. Niestety, świat wartości dziecka kształtowany jest często w dyrektywnej edukacji przy pomocy ukierunkowujących rad i nakazów ze strony dorosłych, w atmosferze zagrożenia karami lub w procesie bezmyślnego uczenia się na pamięć definicji wartości, wzorów postępowania, czy też tzw. "właściwych" powiązań dylematów moralnych. Na szczęście, tego typu oddziaływania nie są na tyle skuteczne, aby wywołać istotniejsze zmiany w tym, co nazywamy charakterem moralnym dziecka. Należy jednak stwierdzić, że wbrew czasami wyrażanym opiniom, szkoła posiada możliwości wywierania pozytywnego wpływu na rozwój moralny swoich uczniów i to w szerszym zakresie, niżby to wynikało z dotychczasowej praktyki.

W prezentowanym opracowaniu chcemy przedstawić, przede wszystkim pedagogom szkolnym i nauczycielom-wychowawcom, niedyrektywne strategie oddziaływania na rozwój moralny dziecka. Proponowany trening traktujemy jako alternatywną formę edukacji moralnej w stosunku do powszechnie stosowanych w praktyce szkolnej. Przesłanką treningu jest przekonanie, że moralności nie możemy uczyć się w taki sam sposób, w jaki nauczamy innych przedmiotów, bowiem to, co nazywamy charakterem moralnym kształtuje się w bezpośrednich interakcjach społecznych podejmowanych przez dziecko; tylko wtedy, gdy jest ono zaangażowane w życie społeczne grupy i w doświadczanych kontaktach z innymi aktywnie poszukuje zasad postępowania

Cele i ogólne zasady prowadzenia treningu moralnego

Cele treningu moralnego. Stosując poznawczo-rozwojowe podejście do edukacji moralnej zakładamy, że rozwój moralny polega nie tyle na uczeniu się i stopniowym internalizowaniu obowiązujących w społeczeństwie norm lub wzorów postępowania (zob. Muszyński 1983), ile raczej na doskonaleniu sposobów odzwierciedlania rzeczywistości społecznej, zdolności odkrywania wartości i zasad postępowania oraz umiejętności dokonywania w życiu coraz bardziej autonomicznych i racjonalnych wyborów moralnych.

Proponowany trening moralny ściśle wiążemy z formą nauczania oparte- go na doświadczeniach indywidualnych jednostki w grupie. Grupy te nazywane są różnie: grupy spotkaniowe, trening wrażliwości, grupy T, grupy rozwojowe, trening interpersonalny itp. Nazwa nie jest ważna. Liczy się idea edukacji aktywnej, preferującej własną aktywność ucznia i uwalniającej możliwości rozwojowe jednostki przy wykorzystaniu dynamiki procesów grupowych. Jest to jeden z pomysłów na edukację, który zyskał już sporą grupę zwolenników wśród praktyków.

Trening moralny w proponowanym tu ujęciu: a) nie jest terapią, b) nie podejmuje poważnych problemów emocjonalnych uczniów, c) nie jest sposobem indoktrynacji lub wpajania zasad postępowania i nie może być dogmatyzowaniem, d) nie może zastąpić innych, bardziej sformalizowanych funkcji edukacyjnych szkoły lub nauczycieli - wychowawców. A więc, czym jest trening moralny? Najprościej powiedzieć, że jest nieformalną edukacją grupową, w której wykłady, lekcje, ćwiczenia, praca z podręcznikiem odgrywają drugorzędą rolę. Jest formą edukacji, w której zakłada się, że najważniejszych rzeczy, istotnych dla naszego działania i życia, uczymy się drogą wzajemnego oddziaływania na siebie w kontaktach twarzą w twarz. Chcielibyśmy, aby był formą edukacji moralnej wyzwalającą własną aktywność ucznia ukierunkowaną na racjonalne poszukiwanie zasad postępowania w bezpośrednich kontaktach społecznych.

Możemy powiedzieć, że w proponowanym ujęciu ogólnym celem treningu moralnego jest stworzenie uczniom warunków, które będą sprzyjały gromadzeniu przez dzieci doświadczeń poszerzających ich orientację w świecie wartości w sensie teorii S. Simona (1975, Rath i in. 1978), oraz doskonalących sposoby rozumowania moralnego w sensie teorii J. Piageta (1967) i L. Kohlberga (1971, 1976). Mówiąc inaczej, zachęcać będziemy uczniów do podejmowania refleksji o tym, co jest dla

nich wartościowsze oraz aktywizować coraz bardziej złożone sposoby myślenia znajdujące coraz szersze zastosowanie w sytuacjach konfliktu między wartościami moralnymi. Zakładamy, że podjęte w tym kierunku wysiłki pomogą dzieciom w formułowaniu sądów moralnych oraz w ukierunkowaniu ich działań i życia.

Z punktu widzenia określonego wyżej celu możemy wyodrębnić trzy płaszczyzny pracy z dziećmi w klasie:

1. **Trening interpersonalny** kształtujący "zaufanie" i "otwartość" w kontaktach między uczniami. Mówiąc, że moralności nie możemy uczyć tak, jak nauczamy innych przedmiotów zakładamy, że charakter moralny dziecka kształtuje się w kontaktach, jakie podejmuje ono z innymi. Interakcje te są źródłem doświadczeń; dostarczają wiedzy o tym, co myślą i przeżywają inni, wzbudzają zaangażowanie i refleksję, zmuszają do zajęcia określonego stanowiska w danej sprawie. Procesy te nie zostaną jednak wzbudzone, jeśli nie stworzymy warunków "zaufania" i "otwartości". Tylko wtedy interakcje w klasie będą spełniać funkcję rozwojową.

2. **Trening wartościowania** kształtujący umiejętność wartościowania przedmiotów lub czynności i dokonywania wyboru między nimi. Powinien on pomóc uczniom w uświadomieniu sobie tego, co ma dla nich znaczenie i co jest ważniejsze, poszerzając równocześnie ich orientację w świecie wartości. Doświadczenia gromadzone w treningu wartościowania powinny pomóc jednostce w zrozumieniu wartości i ukierunkowaniu życia na poziomie myślenia, przeżywania i działania dostępnego aktualnie danej osobie. Przynajmniej w założeniu mają one sprzyjać zmianom horyzontalnym, ulepszając osiągnięcia jednostki na danym poziomie rozwojowym w obrębie różnych obszarów funkcjonowania, w tym również w sferze emocjonalno-motywacyjnej.

3. **Trening rozumowania moralnego** kształtujący rozwojowo coraz bardziej zaawansowane formy myślenia o wartościach. Chodzi o kształtowanie coraz lepiej zorganizowanych wewnętrznie struktur rozumowania moralnego w sensie teorii J. Piageta i L. Kohlberga. W treningu rozumowania moralnego tworzymy warunki do rozwoju "pionowego"; wykorzystując dostępne na aktualnym poziomie możliwości uczniów uaktywniamy wyższe rozwojowo postacie myślenia o wartościach. Trening w tym zakresie powinien sprzyjać podejmowaniu coraz bardziej autonomicznych i coraz bardziej racjonalnych decyzji moralnych, a ponadto ułatwić uczniom samodzielne odkrywanie w kontaktach z innymi coraz bardziej ogólnych zasad etycznych postępowania.

Zasady tworzenia warunków do rozwoju moralnego w pracy z uczniami w klasie. Na efektywność pracy z grupą składa się wiele czynników. Niektóre z nich zostały już wyodrębnione i mniej lub bardziej systematycznie opisane (zob. np. Brickman i in. 1983, Truax, Mitchell 1984, Zaborowski 1985, Egan 1986 i in.). Jeżeli przez efektywność rozumiemy zgodność osiągniętych wyników z celami pracy w grupie, to nie bez znaczenia pozostają również założenia teoretyczne przyjmowane przez prowadzącego trening nt. natury człowieka, mechanizmów jego rozwoju i zachowania się. Założenia te decydują nie tylko o celach, ale i o sposobach postępowania w pracy grupowej. Nie lekceważąc teorii, dla potrzeb praktyki lepiej będzie, jeśli zamiast omawiać modele teoretyczne - często zbyt abstrakcyjne i nie zawsze doskonale - sprowadzimy je do prostych terminów zasad prowadzenia treningu.

Stosując podejście poznawczo-rozwojowe możemy przypuszczać, że rozwojowi moralnemu jednostki sprzyjać powinny w pracy grupowanej z uczniami w klasie następujące zasady (zob. np. Simon 1975, Sund 1976, Rath i in. 1978):

1. Postępowanie powinno być skoncentrowane bardziej na uczniu niż na nauczycielu. Jest to w pewnym sensie problem "przywództwa" w grupie. W tradycyjnych treningach zaleca się, aby trener będąc początkowo dla grupy wzorem i źródłem pomysłów, stopniowo przekazywał inicjatywę osobom biorącym udział w zajęciach (Egan 1986). W treningu moralnym zalecenie to wydaje się mniej istotne. Grupy kierowane przez nauczycieli przejawiają tak samo wysokie osiągnięcia rozwojowe, jak grupy nie kierowane przez osoby dorosłe. Podkreśla to L. Kohlberg (1971, s. 195), zdaniem którego dla rozwoju moralnego decydujące znaczenia mają nie tylko kontakty między rówieśnikami, lecz także z dorosłymi. Rozwojowi moralnemu sprzyjają bowiem sytuacje umożliwiające rozpatrywanie problemu z wielu różnych perspektyw społecznych, w tym również przyjmowanych przez człowieka dorosłego. Nie rozstrzygając w tym miejscu tego problemu, możemy powiedzieć, że nauczyciel uczestnicząc w grupie powinien skoncentrować się na pomocy uczniom obserwując i sprawdzając, czy założone cele są osiągnięte. Najprostszym zaś sposobem zdecentrowania grupy jest podział klasy na 4-5 osobowe zespoły (max 12 osób), które dyskutują nad problemem lub realizacją innego zadania bez ingerencji nauczyciela.
2. Tworzyć warunki pełnej dobrowolności udziału w ćwiczeniach i swobody w odkrywaniu się. Przystąpienie do grupy wiąże się zawsze z pewnym ryzykiem.

Może rodzić niepokoje związane z ekspozycją społeczną, narażeniem się na ocenę ze strony innych osób, potrzebą zachowania dobrego mniemania o sobie itp. Wielu uczniów będzie przejawiać tendencję dystansowania się wobec sytuacji, które wydają się im zbyt "sztuczne" (nieprawdziwe, dziecinne), a więc niewarte zaangażowania. W związku z tym każdy uczeń ma prawo "pasować" tzn. zrezygnować z ujawniania swoich myśli, przeżyć czy poglądów i nie jest do tego zachęcany. Równocześnie nauczyciel powinien dostarczać uczniom doświadczeń budzących "zaufanie" i "otwartość" w klasie, o czym szerzej mówić będziemy w dalszej części rozważań.

3. Wystrzegać się i przeciwstawiać jakimkolwiek próbom narzucania uczniom określonych zasad etycznych. Zasada ta dotyczy zarówno nauczyciela, jak i wszystkich uczestników treningu. Narzucanie komuś określonych poglądów lub sądów jest niewskazane z dwóch powodów. Po pierwsze presja wywołać może opór uruchamiając mechanizmy obronne (zamiast je rozluźnić) i tym samym może wypaczyć odbiór rzeczywistości oraz utrudnić rozwój osobowości. Po drugie, presja ze strony nauczyciela, który jest dla wielu uczniów autorytetem, nie będzie wywoływać oporu. Ale może uruchomić i utrwalić heteromiczne mechanizmy rozwoju moralnego polegające na bezpośrednim uwewnętrznianiu określonych przez osobę znaczącą zasad postępowania. Wychodzimy z założenia, iż mechanizmy te nie przyczyniają się do rozwoju autonomii moralnej i usztywniają rozwój osobowości. Każdej próbie narzucania drugiej osobie określonych zasad postępowania przeciwstawiamy się mówiąc: "pamiętaj, że życie innych nie jest Twoim życiem".
4. Tworzyć sytuacje konfliktu między wartościami. W przyjętym podejściu zakładamy, że tylko konflikt poznawczy jest w stanie rozerwać stare struktury umysłowe i doprowadzić do nowej ich organizacji na wyższym poziomie rozwoju. Tworząc sytuacje konfliktowe należy stosować się do bardziej szczegółowych zasad.
 - a) rozpoczynać pracę w grupie od tematów wzbudzających zakłopotanie i zagubienie u uczniów lub od tematów, które nie mają jasno określonych rozwiązań (np. seks, polityka, stosunki rodzinne, śmierć, religia, indywidualne gusty, zasady postępowania);
 - b) prezentować konflikty werbalne, które mają odniesienie do sytuacji realnych np. pytając "w jaki sposób powinniśmy się traktować nawzajem, aby każdy z nas czuł się dobrze, jako ktoś potrzebny i mile widziany?".

Równocześnie nakłaniać powinniśmy uczniów do omawiania własnych zachowań oraz przeżyć w sytuacjach konfliktowych:

- c) w treningu rozumowania moralnego prezentować sytuacje konfliktowe wymagające od uczniów interpretowania i stosowania zasad etycznych jedno stadium powyżej ich własnego poziomu rozwoju (zob. str. 66).
- 5) Obdarzyć uczniów zaufaniem i wiarą w ich odpowiedzialność. Nauczyciel musi akceptować to, "co jest", wystrzegać się oceniania swoich uczniów i ich poglądów. Ta akceptacja jest im potrzebna do tego, aby zaakcentować samych siebie bez względu na to, jakie poglądy wyrażają i jak są one sformułowane, zachęcając uczniów do refleksji nad wartościami zakładamy, że interakcje w grupie dostarczą doświadczeń pogłębiających świadomość tego, co dana jednostka ceni naprawdę w życiu codziennym i uczyni ich wybory moralne bardziej racjonalnymi a przez to bardziej odpowiedzialnymi.

Ćwiczenia na "otwarcie"

Jeśli zakładamy, że moralność kształtuje się dzięki zaangażowaniu jednostek w kontaktach z innymi, to stworzyć musimy odpowiednie ku temu warunki. "Otwartość" i "zaufanie" to dwie sprawy wiążące się ze sobą ściśle. Jestem otwarty, jeśli potrafię mówić wprost o swoich myślach i przeżyciach, o tym, co czuję, co się dzieje ze mną, jak reaguję i co myślę o drugiej osobie, z którą znajduję się w kontakcie. Warunkiem otwarcia się jest jednak zaufanie do drugiej osoby. Szczerze dzielę się swoimi myślami i przeżyciami związanymi z daną sytuacją, jeśli ufam partnerowi. Ale jest i odwrotnie. Jeśli nie otworzę się, to partner nie zaufa mi. Nie będzie szczery ze mną, a ja nie będę miał okazji, aby go poznać, polubić i zaufać mu. To błędne koło jest często powodem wielu nieporozumień i niepowodzeń w stosunkach między ludźmi, nawet wówczas, gdy wchodzą oni w interakcje ze sobą z dobrymi intencjami; chcą się zaprzyjaźnić, chcą udzielić wsparcia lub sami potrzebują pomocy.

Nie ludźmy się, że uda nam się stworzyć z klasy grupę uczniów otwartych i ufnych sobie bez reszty. Z pewnych względów jest to niemożliwe a nawet niewskazane. Zbyt duża liczebność klas uniemożliwia powstawanie więzi wszystkich ze wszystkimi. W sposób naturalny tworzą się małe grupy nieformalne. Zwykle przyjmuje się, że pojemność naszej uwagi umożliwi efektywne komunikowanie się w grupach nie większych niż 12 osób. Z tych względów postulować

należy tworzenie małych oddziałów klasowych. Skoro to nie jest możliwe, należy organizować pracę w klasie w sposób zdecentrowany w małych grupach, co również ma swoje pozytywne strony.

Sukcesem będzie jeśli uda się nam stworzyć w klasie klimat stowarzyszenia ludzi lubiących spędzać ze sobą czas, traktujących się nawzajem w taki sposób, aby każdy czuł się dobrze, jako ktoś potrzebny i mile widziany przez innych (niekoniecznie wszystkich).

Możliwości działania w tym kierunku jest wiele. Dobór ćwiczeń zależy często od sytuacji społecznej i psychologicznej w klasie; od tego, z jakimi uczniami mamy do czynienia, ale również od tego, kto jest nauczycielem. Rozpocząć możemy od "próbowania otwartości w nowym kontakcie" (Rylke H. 1987, s. 43-44).

W ćwiczeniu tym podajemy następujące instrukcje:

- a) niech każdy wybierze sobie osobę, którą mało zna. Uczestnicy wstają i chodzą swobodnie po pokoju, dobierając się w pary;
- b) usiądźcie w parach na sześć minut. Niech każdy z Was przez połowę tego czasu opowie swemu partnerowi o najważniejszym wydarzeniu, jakie go ostatnio spotkało, po trzech minutach zmieńcie się rolami;
- c) zmieńcie partnerów. Postarajcie się znaleźć jeszcze kogoś kogo nie znacie dobrze;
- d) usiądźcie razem. Teraz każdy z Was trzy minuty ma na opowiedzenie o swoim największym marzeniu albo fantazji, która często go nawiedza;
- e) zmieńcie partnerów;
- f) swojemu nowemu partnerowi powiedz o tym, co Ci się w nim spodobało "na pierwszy rzut oka".

Przykłady innych tematów do rozmów:

- jakim jesteś człowiekiem
- jakim człowiekiem chciałbyś być za 10 lat
- moje pierwsze wrażenia związane z Tobą;

- g) usiądźcie z powrotem w całej grupie i omówcie ćwiczenie (jeśli jest was więcej niż 12-cioro, lepiej podzielić się na dwie grupy, starając się być razem z osobami, z którymi rozmawialiście);

Podzielcie się swoimi przeżyciami (jak się czuliście w kolejnych rozmowach). Co czuliście w stosunku do poszczególnych osób? (te informacje można sobie przekazać w parach pod koniec każdej rozmowy). Jakie masz

pomysły - co nowego odkryłeś na tej sesji na temat nawiązywania kontaktu, związków i stosunków między ludźmi?

Uwaga: Każdy z powyższych punktów omówienia należy rozważyć z osobna. Jeżeli nie ma czasu na wszystkie, lepiej ograniczyć się do pierwszych dwóch. Są to informacje, jakimi dość rzadko się dzielimy, mogą one wnosić wiele nowego do naszej wiedzy o sobie i osobach z otoczenia.

W innym wariancie tego ćwiczenia możemy podjąć temat blisko związany z życiem klasy np. "co zrobić, aby każdy w klasie czuł się dobrze, jako ktoś potrzebny i mile widziany?" Przedyskutujmy ten problem w parach, a następnie w większych grupach. Na koniec możemy utworzyć z reprezentantów tych zespołów jedną np. czteroosobową grupę, której członkowie przedstawią swoje poglądy przed klasą na dany temat. Możemy im powiedzieć: "Myślę, że teraz każdy z Was wie więcej o sobie, o innych i całej klasie. Byłoby dobrze, gdyby każdy z Was po kolei podzielił się ze wszystkimi swoimi przemyśleniami na ten temat".

Ćwiczenia tego rodzaju sprzyjają doświadczeniu przez uczniów otwartości w kontaktowaniu się z drugą osobą i pozwalają poszerzyć granice tej otwartości. Pojęcie rozmowy z osobami, które mało znamy pomaga dostrzec innych i ich problemy. Często z zaskoczeniem stwierdzamy, że inni myślą i przeżywają w pewnych sytuacjach inaczej niż ja, albo też, że są bardzo podobni do mnie, chociaż nie we wszystkim. W rozmowach tych, konkretny temat dotyczący życia klasy może ponadto sprzyjać rozwiązaniu wielu nabrzmiałych w tym zespole problemów, które z kolei mogą stwarzać okazję do podjęcia treningu moralnego.

Na tym etapie pracy z klasą dobrze jest zorganizować trening pewnych umiejętności komunikowania się np. "aktywnego słuchania partnera", lub "zadawania pytań", jako sposobów odbioru i przekazywania komunikatów. W ćwiczeniu "aktywnego słuchania" nauczyciel może podawać następujące instrukcje:

- a) przedyskutujmy ten problem w parach;
- b) jeśli już dobraliście się, to w każdej parze wybierzcie osobę A i osobę B;
- c) umówmy się, że A mówi, a B słucha uważnie, nie udziela rad, nie wypowiada swego zdania. Po wysłuchaniu fragmentu wypowiedzi B może jedynie sprawdzić, czy dobrze rozumie, co mówi A np. "Jeśli dobrze Cię rozumiem, czujesz się źle w klasie gdy ..." albo "Zrozumiałem, że Twoim zdaniem ..." itp.

- d) gdy A skończy mówić zamieniamy się rolami. Teraz mówi B. Osoba A jedynie odpowiada, jak rozumie wypowiedź B;
- e) na zakończenie opowiedźcie sobie w parach o waszych przeżyciach w tym ćwiczeniu, podzielcie się swoimi na ten temat refleksjami; czy było trudno słuchać partnera, jakie błędy popełniliście w tym kontakcie, co ułatwia słuchanie drugiej osoby itp.
- f) jeśli starcza Wam czasu, możecie przejść do omówienia problemu, który był treścią rozmowy np. w większej grupie, dzieląc się z innymi swoimi refleksjami na dany temat.

Omówione ćwiczenia pomagają otworzyć grupę na siebie i swoje problemy. Być może wzbudzą one elementarne zaufanie do siebie uczniów w stopniu wystarczającym do tego, aby przejść do dalszych ćwiczeń nastawionych na problemy moralne, myślenie o wartościach i dokonywanie wyborów między nimi. Jeżeli czujemy, że celu tego nie osiągnęliśmy, możemy kontynuować pracę nad tym w grupie, wykorzystując ćwiczenia proponowane zwykle w treningu interpersonalnym (Praszkier, Różycki 1983, Zaborowski 1985, Jakubowska i in. 1987 i in.). Etap ten nie może jednak trwać zbyt długo, stąd czasami lepiej przejść szybko do treningu moralnego wykorzystując w nim ćwiczenia uwzględniające potrzebę kształtowania wzajemnego zaufania w grupie. W gruncie rzeczy, wiele pomysłów treningu interpersonalnego przenosimy na trening moralny, a cele w tym przypadku są zbieżne. Chodzi bowiem o to, aby ułatwić uczniom wzajemne poznanie się, polubienie i podjęcia aktywnych interakcji kształtujących myślenie o wartościach.

Rozpocznijmy myśleć o wartościach aby poszerzyć orientację dzieci w świecie wartości

W naszych rozważaniach wystarczy, jeśli wartość pojmować będziemy szeroko, jako czynnik ukierunkowujący ludzkie zachowanie i modyfikujący kierunek życia. Wiąże się on ściśle z uporządkowaniem informacji o świecie zewnętrznym i samym sobie w umyśle jednostki lub - jak mówi J. Reykowski (1979) - w sieci poznawczej, ze względu na znaczenie, jakie podmiot przypisuje określonym obiektom (przedmiotom, czynnościom). Im ważniejszy jest dany obiekt w strukturze znaczeń, tym większy posiada potencjał regulacyjny, tj. może być źródłem silniejszych motywów.

Mniej powinno nas jednak interesować to, jakie wartości ludzie uznają, a bardziej sam proces wartościowania. W pracy z uczniami trudno jest bowiem powiedzieć, jakie wartości (albo styl życia) jest odpowiedni dla określonej jednostki. Łatwiej natomiast jest przewidzieć, jakie procesy ułatwiają wartościowanie prowadzące jednostkę do określenia wartości.

Rath, Harmin i Simon w książce *Value and Teaching* (1978) wskazują na trzy procesy i siedem kryteriów wartościowania:

PROCESY	KRYTERIA
Wybieranie (dokonywanie wyborów)	1) dobrowolne, swobodne 2) z alternatyw 3) po przemyśleniu konsekwencji każdej alternatywy
Cenienie	4) zadowolenie, lubienie czegoś 5) chęć afirmowania wyboru przed innymi ludźmi
Działanie	6) realizowanie wyboru 7) w sposób powtarzalny jako sposób życia

W ujęciu wspomnianych autorów wyróżnione wyżej procesy definiują wartościowanie. Natomiast rezultaty wartościowania nazywają oni wartościami. Stosując wskazane wyżej kryteria wartościowania możemy powiedzieć, że jakieś hobby jest dla kogoś wartością, jeśli zostało ono wybrane z woli jednostki, po rozważeniu wielu alternatyw, jest uprawiane systematycznie, jednostka ceni ten wybór i nie jest to publiczną tajemnicą. Omawiane procesy wartościowania zorganizowane są jak gdyby hierarchicznie; aby realizować jakąś wartość w działaniu trzeba ją cenić, aby cenić coś, należy wybrać między wieloma alternatywami. Wybieramy zaś to, co ma określone znaczenie dla nas lub dla naszego życia. Znaczenie nie jest jednak rozpoznawane w bezpośredni sposób, tak jak spostrzegamy proste własności fizyczne przedmiotów. Wymaga ono operacji umysłowych (analizy, syntezy, porównania, uogólniania, klasyfikowania itp.) porządkujących doświadczenia indywidualne jednostki. Również realizacja naszych wyborów angażuje myślenie; wymaga planowania działań, umiejętności przewidywania ich

skutków dla nas i dla innych osób. Dlatego możemy powiedzieć, że procesom wartościowania towarzyszy zwykle myślenie o wartościach.

Jest sprawą oczywistą, że czasami podejmujemy decyzje w ważnych sprawach życiowych w oparciu o nasze intuicyjne odczucia, poddajemy się bezrefleksyjnie impulsom i emocjom z przeświadczeniem, że wybór nasz jest najlepszy, że czynimy dobrze. Chodzi jednak o to, abyśmy nauczyli się wspierać nasze wybory refleksją. Niezależnie bowiem od tego, jaką rolę przypiszemy innym składnikom procesu wartościowania (w tym głównie przeżyciom emocjonalnym) myślenie towarzyszy wartościowaniu i jest niezbędne w określeniu znaczenia, jakie mają dane obiekty dla podmiotu; jego działania i życia. Stwarzając uczniom okazję do swobodnego i wszechstronnego przemyślenia zróżnicowanych treściowo problemów poszerzamy ich orientację w świecie wartości i ułatwiamy podejmowanie decyzji w sferze wyboru między nimi.

Przedstawione niżej strategie pracy z uczniami w klasie wzorowane są głównie na pomysłach przedstawionych przez S. Simona i jego współpracowników (Simon 1975, Sund 1976, Rath i in. 1978). Są one porównywalne, lecz nie zawsze tożsame z jego ćwiczeniami klaryfikującymi wartości.

Indywidualne strategie pracy z uczniem. Dialog jest najbardziej elastycznym sposobem stymulowania myślenia o wartościach. Metoda ta wykorzystuje strategię nazwaną przez S. Simona (1975) *klaryfikującymi odpowiedziami* (Claryfing Responses). Jest ona skoncentrowana na uczniu i wymaga od nauczyciela tego, co nazwaliśmy wcześniej "aktywnym słuchaniem". Dialog możemy podjąć z uczniem w dowolnej sytuacji, gdy mówi on coś lub robi, nawet w trakcie dyskusji prowadzonej przez całą klasę. Strategię tę możemy wykorzystać również w trakcie komentowania wypowiedzi pisemnych ucznia w bezpośredniej rozmowie, albo nawiązując dialog "korespondencyjny".

Wyobraźmy sobie sytuację, w której uczeń mówi nam na korytarzu w trakcie przerwy "Proszę Pani, rodzice chcą, abym w najbliższy weekend pojechał z nimi za miasto nad jezioro". Nauczyciel może odpowiedzieć "To fajno", albo "Życzę przyjemności". Ale ta odpowiedź nie ma większego znaczenia i prawdopodobnie nie wpływa klaryfikująco na myślenie naszego ucznia. Większość wypowiedzi uczniów to zakodowane komunikaty, których sens nie jest wyrażony wprost. Nauczyciel po otrzymaniu zakodowanej wiadomości (komunikatu) musi ją rozszyfrować zanim nada informację zwrotną. Musi sam upewnić się czy prawidłowo

rozumie ucznia; co chce on mi powiedzieć, na czym polega jego problem, do czego dąży, czego chce uniknąć? Przyjmując postawę aktywnego słuchacza powinniśmy równocześnie aktywizować myślenie ucznia o wartościach. Możemy na komunikat ucznia o wyjeździe w weekend z rodzicami za miasto odpowiedzieć inaczej "Jeśli dobrze cię rozumiem, nie cieszysz się z tego wyjazdu?" Uczeń może nam odpowiedzieć "Nie bardzo. Wolałbym pograć z kolegami w piłkę". Jeżeli również i teraz nauczyciel powie "No cóż, do zobaczenia w poniedziałek", to mamy prawo przypuszczać, że uczeń w kontakcie z nauczycielem nie pogłębił świadomości tego, co ceni w swoim życiu i nie rozwiązał swojego problemu. Możemy podtrzymać ten dialog "Rozumiem, że jednak zdecydowałeś jechać z rodzicami?". Powiedzmy, że uczeń odpowiedział "Nie wiem, ale tego chcą rodzice". Możemy wówczas powiedzieć "Obawiasz się, że jak nie pojedziesz, to rodzice będą się złościć?". Wyobraźmy sobie, że uczeń odpowiedział "Nie. Byłoby im smutno. A ja nie chcę sprawiać im przykrości, więc chyba jednak pojedę z nimi". Wtedy dopiero nauczyciel może skończyć dialog (ale nie musi) słowami "Acha rozumiem. Życzę przyjemnej podróży".

Nauczyciel w dialogu z uczniem odpowiadał na jego komunikat stwierdzeniami i pytaniami uaktywniającymi proces wartościowania w zakresie 4 z 7 wyróżnionych przez S. Simona kryteriów. Odnosiły się one do kwestii tego, czy wyboru uczeń dokonał samodzielnie, czy miał jakieś alternatywy, jakie konsekwencje ten wybór pociąga za sobą i czy wybór ten jest ceniony przez ucznia. Moglibyśmy kontynuować ten dialog pytając o to, czy uczeń chciałby pochwalić się swoim wyborem przed kolegami, co będzie robił na wycieczce z rodzicami i czy jeszcze kiedyś pojedzie z nimi na weekend. W dialogu tym nauczyciel stwarzał uczniowi sposobność przemyślenia tego, co w danej sytuacji ma dla niego znaczenie, uświadomienia sobie własnych poglądów w tej sprawie oraz wszechstronnego rozważenia problemu, które ułatwiło mu samodzielne podjęcie decyzji.

Strategia ta znajduje szerokie zastosowanie w sytuacjach szkolnych. Tematem rozmów tego typu z uczniami mogą być postawy, aspiracje, aktywność lub zainteresowania ucznia, jego stwierdzenia lub działania, które prawdopodobnie wiążą się ściśle z kwestią wartościowania. Nasza uwaga powinna być skoncentrowana głównie na tych uczniach, którzy wydają się mieć kłopoty z podejmowaniem decyzji w wielu sytuacjach życiowych, są zbyt konformistyczni, albo niestali w swoich postanowieniach lub poglądach, są apatyczni lub zbyt często "zgrywają się".

Możemy przyjąć, że zachowania te są wskaźnikami kłopotów jednostki w ukierunkowaniu swych działań i swego życia; braku organizacji doświadczeń w sferze wartości lub też braku odpowiednich umiejętności radzenia sobie z wartościowaniem przedmiotów i czynności. Widząc, że uczeń ma kłopoty z określeniem tego, co jest dla niego znaczące lub co jest ważniejsze, podejmujemy dialog, którego celem - krótko mówiąc - jest klaryfikacja wartości.

Omawiana strategia z pewnością wymaga pewnego treningu efektywności w stymulowaniu procesów wartościowania i komunikowania się z uczniem. Pamiętać należy, że nie wszystkie pytania, które formułuje nauczyciel w odpowiedzi na komunikaty dziecka muszą uruchomić proces wartościowania zgodnie z naszymi intencjami. Pytania te przede wszystkim nie mogą być dyrektywne np. "Czy nie sądzisz, że byłoby dobre, gdybyś więcej czasu poświęcił nauce?" Pytanie klaryfikujące musi uwzględnić prawo jednostki do samodzielnego decydowania w danej dziedzinie. Natomiast powyższe pytanie wyraża stanowisko nauczyciela i hamuje proces klaryfikowania. Nie będą temu sprzyjały również odpowiedzi dogmatyczne i autorytatywne. Dostarczają one gotowych rozwiązań i ograniczają swobodę wyboru, mogą być odbierane jako zagrożenie powodując opór ze strony dziecka. Dialog należy prowadzić w taki sposób, aby rozwiązanie problemu i jego uzasadnienie było dziełem ucznia.

Przed niewłaściwym formułowaniem naszych odpowiedzi w dialogu klaryfikującym z uczniem uchronić nas może umiejętność przyjmowania postawy aktywnego słuchacza. Pomocne w tym zakresie okazać się mogą następujące zasady (Baranowska-Bogdan 1987, s. 21):

1. Należy mieć głębokie poczucie, że uczniowie są w stanie sami rozwiązać swoje problemy. Jeżeli uczeń nie znajduje rozwiązania natychmiast, należy mieć wiarę w skuteczność procesu poszukiwania rozwiązania, jakkolwiek może on trwać tygodniami.
2. Akceptować uczucia ucznia, choćby były całkowicie odmienne od tych, jakie zdaniem nauczyciela powinien uczeń w danej chwili wyrażać.
3. Zrozumieć, że uczucia są chwilowe, a aktywne słuchanie może pomóc w uwolnieniu się ucznia od napięć związanych z ich przeżyciem.
4. Chcieć pomóc uczniowi i mieć na to czas.
5. Umieć zająć się problemami ucznia jak swoimi własnymi, ale nie dopuścić do tego, żeby stały się one faktycznie problemami własnymi nauczyciela.

6. Uzbroidź się w cierpliwość i przez aktywne słuchanie zainspirować ucznia do mówienia o istocie problemu i znalezienia rozwiązania.
7. Zachować dyskrecję - nie omawiać prywatnych spraw ucznia z innymi nauczycielami.

Podjmując dialog klaryfikujący wartości możemy znaleźć się w sytuacji, gdy problem ucznia będzie związany ze mną jako nauczycielem. Wchodząc w konflikt z uczniem przyjmujemy często postawy obronne, zarówno wtedy, gdy wycofujemy się z sytuacji, jak i wtedy, gdy przyjmujemy postawę autorytarną, karcącą, nakazującą. W obu przypadkach nasze zachowanie nie przyczynia się do rozwiązania problemu ucznia, bo nie mówi o tym, jak odbieramy zachowanie ucznia i jak ono wpływa na nas. Nie obawiamy się podjąć dialogu z uczniem na ten temat. Aktywne słuchanie oraz "komunikaty - Ja" informować powinny o naszych myślach i przeżyciach związanych z interakcją z uczniem. Np.:

- "Nie mogę zrozumieć (ja), dlaczego (ja) denerwuję się?"
- "Nie mogę (ja) pomóc ci, bo czuję się (ja) zakłopotany"
- "Jestem wdzięczny ci (ja) za to, że zwróciłeś mi na to uwagę"

Stwierdzenia te odnoszą się do zachowań ucznia, ale w przeciwieństwie do "komunikatów-Ty" nie zawierają oceny, nie obwiniają ucznia, nie zamykają problemu. Stwierdzenia tego typu mogą również działać dyscyplinująco np. "Nie lubię (ja), kiedy ktoś zmienia temat w trakcie rozmowy", co pozwala odłożyć na później problem i zakończyć temat pierwotnie podjętego dialogu.

Rozmawiać możemy z każdym uczniem z osobna również w inny sposób - jak gdyby korespondencyjnie - czyniąc różne uwagi na marginesie ich prac pisemnych. Mogą to być komentarze na temat wypowiedzi uczniów uaktywniające określone procesy wartościowania lub też adnotacje pomagające dziecku lepiej uświadomić sobie swoje myśli o różnych sprawach.

Jedną z efektywniejszych technik, pozwalających poznać uczniów i równocześnie stwarzających okazję dzieciom do wyrażania swoich myśli na dowolny temat o czymkolwiek w życiu, są "k a r t y p r z e m y ś l e ń". W instrukcji nauczyciel może powiedzieć:

1. Umówmy się, że każdego dnia wieczorem (albo w każdy poniedziałek) każdy z was usiądzie na chwilę i zapisze na oddzielnej kartce zeszytowej jakąś ważną dla siebie myśl. Nazywać to będziemy "kartami przemyśleń". To będzie twoją kartą wstępu do klasy każdego dnia.

2. Przemyslenie zapisane na kartce może być dowolnej długości, pisane w dowolnym stylu, w dowolnej formie (szkic, proza, poezja, rysunek itp.) - wszystko jest akceptowane. Wystarczy nawet kilka słów. Długie stwierdzenia nie są konieczne.
3. Przemyslenia mogą być na dowolny temat. Nie będą one oceniane lub poprawiane w żadnej formie. Są traktowane jako wyraz Twoich najskrytszych myśli. Nie traktuje się ich jak wypracowań, które mają wyrzeć dobre wrażenie na nauczycielu.
4. Jeśli nie masz nic do powiedzenia o swoim życiu danego dnia, to na kartce z Twoim nazwiskiem napisz "brak przemyśleń w tym dniu".

Mówimy uczniom, że od czasu do czasu pewne wyjątki z kart przemyśleń będziemy anonimowo odczytywać w klasie. Wybieramy te wyjątki, które są interesujące ze względu na temat lub formę prezentując innym możliwości w tym zakresie. Z drugiej strony jest to ważne dla uczniów, którzy chcą sprawdzić, czy nauczyciel dotrzymuje słowa, że można pisać cokolwiek i o czymkolwiek, co jest ważne dla ucznia. S. Simon (Rath i in. 1978, s. 157) twierdzi, że uczniowie lubią słuchać przemyśleń swoich kolegów i wywołują one zwykle żywe komentarze, które wzbudzić mogą dyskusję klasową. Nauczyciel oddaje karty przemyśleń ich właścicielom zwykle z komentarzami na marginesie, np. "interesujące", "dziękuję, że zechciałeś podzielić się swoimi myślami ze mną", albo "sądzę, że tego dnia byłeś strasznie zły" itp. Czasami komentarze mogą być sformułowane tak, aby wzbudzały one myślenie o wartościach: o swobodzie wyborów, alternatywach i ich konsekwencjach, o dumie z wyboru i jej ekspresji, albo też o podejmowaniu działań zgodnych z tymi wyborami (np. "czy coś już zrobiłeś w tej sprawie?"). Możemy ponadto zaproponować uczniom po 10 tygodniach, aby ponownie przeczytali swoje przemyślenia i wybrali jakąś kartę, która a) wyraża najbardziej ulubione postawy, b) nie jest powodem do dumy i z chęcią byś zmienił jej treść, c) którą byś przepisał i powiesił nad łóżkiem. Możemy również poprosić ucznia, aby po zapoznaniu się ze swoimi kartami przemyśleń napisali wypracowanie na temat "Dlaczego lubisz (albo nie lubisz) pisać takie karty przemyśleń?", albo "Co o tym wszystkim myślisz?"

Każdy tekst napisany przez ucznia na jakiś kontrowersyjny temat jest okazją do tego, aby wymienić z nim swoje uwagi. Nauczyciel może np. postawić znak "plus" wszędzie w tych miejscach tekstu, w których uczeń wyraża pozytywny stosunek do jakiejś sprawy i "minus", gdy jest on przeciwny czemuś.. Strategię tę

nazywamy "k o d o w a n i e m". Pozwala ona jaśniej wyrażać swoje myśli o wartościach. W kodowaniu prac uczniów stosować możemy różne symbole:

- K - Krańcowość (uczeń używa określeń: "wszystkie", "nic", "zawsze", "nigdy"). Miejsca te możemy opatrzyć komentarzem: "Jesteś pewny?", "Czy zmienisz to przemyślenie"?
- N - Nieokreśloność ("ktoś", "rzadko", "czasami", "może", "kilka"). "Czy nie można tego lepiej określić?", "Czy nie wiesz dokładnie, czy też nie masz pewności?"
- A - Alternatywy ("robimy to lub to", "X może prowadzić do różnych rezultatów", "tak, ale i tak ..."). "Czy rozważyłeś inne możliwości?"
- U - Uproszczenie ("pieniądze prowadzą do szczęścia", "Polak jest leniwy"), "Czy nie upraszczasz sprawy?", "Czy rozważyłeś problem bardziej szczegółowo?"

Kodowanie własnych tekstów możemy zaproponować samemu uczniowi. Jeśli zaś chodzi o nauczyciela, to strategia ta nie jest wcale pracochłonna. Mimo że korespondencja z uczniami jest często duża, to kodowanie nie zajmuje wprawdemu nauczycielowi więcej czasu, niż normalne sprawdzenie wypracowań, a nawet mniej niż komentarze, jakie zwykle formułujemy w rozmowie z uczniem przy takich okazjach.

Praca z grupą. "L i s t y w a r t o ś c i" to strategia skoncentrowana na klasie. Prostym ćwiczeniem klaryfikującym wartości, od którego S. Simon zwykle rozpoczyna w swej praktyce pracę z klasą, jest pisemne opracowanie przez każdego ucznia listy 10 rzeczy, które lubi robić w swoim życiu ("jakichkolwiek 10 rzeczy, ale takich, które naprawdę lubisz robić"). Zaznacza przy tym, że nikt nie będzie sprawdzał, ani zabierał tych list, ani też nikt nie zmusza nikogo do wzięcia udziału w tych ćwiczeniach. Każdy ma prawo "pasować". S. Simon zwykle przygotowuje własną listę i mówi, że on ma również listę 10 rzeczy, które lubi, ale "moja lista jest moją, a twoja twoją. Nie zamierzam nakłaniać cię do mojej listy mówiąc, że powinieneś robić to, co ja robię" (Simon 1975, s. 131).

Gdy każdy ma już swoją listę, wówczas możemy poprosić o jej u p o r z ą d k o w a n i e od rzeczy najbardziej lubianej do najmniej lubianej. Strategia ta nie ma rozwiązywać ważnych spraw, ale służy "otwarceniu" problemu; uaktywnia proces wybierania i uczy podejmowania decyzji. Porządkowanie możemy stosować okazjonalnie, jako ćwiczenie wprowadzające do dyskusji na jakiś temat, ale też możemy je ściśle powiązać z tematem lekcji. Np. w trakcie lekcji z biologii na temat

praw Mendla możemy podjąć problem “czy powinniśmy pozwolić na to, aby genetycy dokonywali zmian w genach człowieka?” i przedstawić do wyboru trzy stwierdzenia:

- a) genetycy nie powinni dokonywać żadnych zmian w genach organizmów żywych,
- b) genetycy mogą eksperymentalnie wywoływać zmiany w genach zwierząt,
- c) genetycy powinni wprowadzać zmiany w genach, jeśli zmiany te mają służyć zdrowiu i szczęściu ludzkości.

Jeśli czujemy, że osiągnęliśmy wzajemne zaufanie w klasie, to możemy rozpocząć lekcję mówiąc: “zanim zaczniemy dzisiaj pracę popatrzcie na trzy stwierdzenia zapisane na tablicy; bogaty, mądry, ładny. Zastanówcie się, kim chcielibyście być bardziej. Marysiu, Ty pierwsza, jaka chciałabyś być najbardziej - bogata, mądra czy ładna?. Wymień te trzy słowa w porządku, który ukazuje twoje preferencje”. Po Marysi nauczyciel prosi następną osobę. W ćwiczeniu tym prosimy po kolei 5-6 osób o wypowiedzenie trzech słów w porządku zgodnym z ich preferencjami. Nie wymagamy uzasadnienia tych wyborów i nie komentujemy ich. Ćwiczenie to ma uświadomić, że różni ludzie mają różne preferencje, oraz że można mówić o swoich preferencjach bez wielkich argumentacji i bez obawy o to, że stracimy przyjaciół.

Po to, aby wywołać zaufanie w klasie, albo je wzmocnić, zastosować możemy **g ł o s o w a n i e n a w a r t o ś c i**. Ćwiczenie to - jak twierdzi S. Simon - pomaga dziecku wyrażać publicznie swój stosunek do spraw lub rzeczy wskazanych przez nauczyciela na dany temat (np. wyróżnionych wyżej stwierdzeń dotyczących lekcji z biologii), albo też przedstawionych przez ucznia - ochotnika odczytującego swoją listę 10 rzeczy, które lubi on robić w życiu. Jeżeli uczniowie są za daną sprawą - podnoszą ręce do góry. Jeżeli są przeciwni - odwracają kciuki ku dołowi. Jeżeli są zdecydowanie przeciwni - dodatkowo zgrzytają zębami. Jeżeli są bardzo za daną sprawą - mają zachowywać się jak helikopter. Jeżeli nie wiedzą, co powiedzieć, albo pasują - opuszczają ramiona w dół. Po przeczytaniu kilku list przez różnych uczniów możemy też zrobić inaczej. Ostatnią osobę prosimy, aby po przeczytaniu swojej listy, stanęła na środku sali. Pozostali uczniowie w klasie ustawiają się natomiast wokół niego, w taki sposób, aby odległość od tej osoby wyrażała wielkość różnicy poglądów każdego dziecka biorącego udział w ćwiczeniu w stosunku do przedstawionych przez kolegę.

Każde z omówionych wyżej ćwiczeń możemy potraktować jako wprowadzające do "d y s k u s j i" w grupie na dany temat. Stąd też przed przystąpieniem do pracy w grupie należy uważnie rozważyć listę takich tematów. Jeżeli nauczyciel wybrał już temat musi sprowokować dyskusję. Pojawia się ona często spontanicznie w trakcie ćwiczeń omówionych wcześniej. Często jednak dyskusja musi być zainicjowana przez nauczyciela. Najłatwiej jest wzbudzić dyskusję formułując prowokujące pytanie np.:

"skąd wiesz, że coś jest dobre lub złe?"

"dlaczego powinniśmy dawać wysokie pensje jednym ludziom, a innym niskie?"

"czy powinniśmy robić to, co lubimy; kiedy powinniśmy, a kiedy nie?"

Tak sformułowany problem możemy wesprzeć prowokacyjną ilustracją lub cytatem wypowiedzi osoby znaczącej. Np. na lekcji historii możemy przytoczyć poglądy różnych postaci historycznych na temat demokracji również i tych, którzy wyrażali się o demokracji w sposób prowokujący (np. Piłsudski). Jeżeli jesteś pewny, że klasa rozumie przytoczone cytaty możemy zainicjować dyskusję stawiając jedno lub więcej pytań:

1. Czy jesteś demokratą?

2. Czy jakaś grupa ludzi w naszym społeczeństwie wydaje się Tobie antydemokratyczna?

3. W jakich sytuacjach demokracja nie sprawdza się?

Drugim krokiem w prowadzeniu dyskusji jest zachęcenie dzieci do pomyślenia o danej kwestii, zanim zaczną mówić. Gdy zaczną bowiem mówić muszą pogodzić słuchanie z refleksją, co nie zawsze się udaje. Najlepiej poprosić uczniów, aby usiedli przez chwilę cicho i pomyśleli, a jeśli chcą, to mogą w paru słowach zanotować sobie swoje pierwsze uwagi na ten temat. Zresztą, we wszystkich ćwiczeniach dobrze jest przyjąć zasadę "zanim coś powiesz - pomyśl!".

Jeśli uznałeś, że czas na przemyślenia minął, podejmij trzeci krok - podziel klasę na grupy. Oczywiście czasami jest dobrze przedyskutować problem w całej klasie bez specjalnego podziału osób. "Proszę bardzo, każdy kto ma ochotę może wyrazić swoje zdanie na dany temat". Jednak istnieje wtedy zagrożenie, że klasa zostanie zdominowana przez "etatowych" dyskutantów. Aby temu przeciwdziałać możemy zaznaczyć, że "głos zabrać może każdy, kto ma na to ochotę, ale tylko jeden raz, umożliwiając innym przedstawienie swoich poglądów". Ponadto wielu uczniów może mieć opory przed wyrażaniem poglądów w tak dużej zbioro-

wości. Dlatego korzystniej jest podzielić klasę na mniejsze grupy przy zachowaniu zasady, że na początku "głos zabieramy po kolei". Dalej dyskusja może potoczyć się nieformalnie. Ilość osób w grupie oraz kryterium podziału jest dowolne:

a) dobór według tego, "jak kto chce i z kim chce", b) numerów dziennika, c) daty urodzenia, d) "zwarowanych" kryteriów np. "potrzebuję trzech uczniów, którzy nienawidzą swoich braci", "a teraz trzech, którzy zbierają znaczki" itd. W czasie pracy w grupach należy zwrócić uwagę, na to, czy temat jest zajmujący. Lepiej nie dawać zbyt dużo czasu na dyskusję kończąc szybciej zadanie niż nudzić się ze sobą. Jeżeli widzisz, że dyskusja wygasa, zwołaj klasę razem i zachęć do ogólnych komentarzy. "Opowiedz teraz o własnych przemyśleniach na dany temat, albo o tym, co myśli w tej sprawie Twoja grupa?". Możemy też utworzyć małą grupę z osób reprezentujących każdą z dotychczasowych grup dyskusyjnych zachęcając ich do ponownego omówienia problemu w nowej grupie przed całą klasą. Jeśli okaże się, że temat nie został wyczerpany tworzyć możemy nowe grupy kontynuując dyskusję. Tworząc coraz to nowe grupy umożliwiamy coraz większej liczbie osób wymianę poglądów. Załóżmy jednak, że dyskusja wygasła. Podejmijmy wówczas krok czwarty - pomoc w uczeniu się. Prosimy uczniów, aby usiedli osobno i zastanowili się, czego te doświadczenia nauczyły ich (jeśli nauczyły!). Aby ułatwić to zadanie możemy zaproponować ćwiczenie polegające na uzupełnieniu niedokończonych zdań:

Nauczyłem się, że

Zdziwiłem się, że

Odkryłem, że

Zaskoczyło mnie to, że

Nie wiedziałem, że

Jeżeli to możliwe poproś ucznia - ochotnika, aby podzielił się z całą klasą swoimi uwagami zapisanymi na temat przeżytych doświadczeń. Może to wzbudzić nowe problemy, które warto przedyskutować w małych grupach. W końcu możemy powołać zespoły badawcze, których zadaniem będzie przestudiowanie danej kwestii w domu w oparciu o różne źródła informacji.

Dyskusje o wartościach kończymy jak najprostszym komentarzem: "No cóż, to wszystko. Jaki pożytek mamy z tej dyskusji? Czy pomogła ona Tobie w jakiś sposób? Pomyśl o tym przez chwilę!" Po pewnej chwili dodajemy: "Jeżeli w trakcie dyskusji powstały przemyślenia, które pomogły ci uporządkować Twoje doświad-

czenia, chciałbym dowiedzieć się o tym. Proszę, daj mi kiedyś znak w tej sprawie i powiedz, czy życzysz sobie podzielić się tym z resztą klasy”.

Takie zakończenie wynika z przekonania S. Simona, zgodnie z którym w dyskusji o wartościach nie można osiągnąć consensusu, nie ma konkluzji, brakuje sposobów sprawdzenia, czy rozwiązanie jest dobre (Rath i in. 1978, s. 138-139). Stąd też nauczyciel nie powinien ukierunkowywać dyskusji. Musi dać szansę wyboru swym uczniom, nie oceniając tego, co mówią, czyli jedynie stwarza warunki sprzyjające procesom wartościowania. Założenie to ulegnie pewnej modyfikacji w treningu rozumowania moralnego.

Dyskusje o wartościach mogą w pewnym momencie znudzić. Słowa bowiem dla wielu uczniów czasami brzmią pusto. Dlatego trzeba próbować przenosić ich myśli w kierunku konkretnej rzeczywistości. „P r o j e k t o w a n i e d z i a ł a ń” to strategia umożliwiająca zajęcie się z pasją sprawami dostrzeganymi w otoczeniu i mającymi wpływ na życie każdego z nas. Zamiast mówić o tym, że „życie” to naczelna wartość, nauczyciel może wzbudzić dyskusję na temat bezpieczeństwa na drogach ilustrując problem danymi statystycznymi lub wycinkami z prasy. Na bazie takiej dyskusji zainicjować możemy kampanię na rzecz „bezpiecznej drogi dzieci do szkoły”, lub jeszcze bardziej konkretnie - „zbudowania przejścia nad jezdnią dla pieszych”, albo „ograniczenia szybkości dla pojazdów w rejonie szkoły” itp.. Bezpieczeństwo staje się realną wartością, bardziej niż wtedy, gdy tylko o nim mówimy. Dobrze byłoby zorganizować kampanię przeciwko brudowi (w szkole, na ulicy, podwórku, w sklepach) wyzwalając nie tylko przemyślenia, ale i działania uczniów (zbiórka pieniędzy na środki czystości, petycja do kierownika sklepu, w którym panuje brud itp.). Pamiętajmy, że w trakcie projektowania działań rozmowa powinna dotyczyć, nie tyle wartości, ile raczej działania. W działaniach bowiem widzi się lepiej to, co się ceni. Może to się wydać dziwne, ale klasa jako grupa stanowi poważną siłę, której należy zaufać, a czasami tę siłę trzeba uświadomić samym uczniom. Wiadomo, że nie wszystkie dzieci wezmą udział w projektowaniu działań, bo mogą one np. czuć się zagrożone w jakiś sposób systemem wartości związanych z projektem. Pozwól więc uczniom wybierać lub odrzucać różne projekty, skłoń do krytyki i pracuj z tymi, którzy już wybrali określony projekt. Realizacja takiego projektu wymaga często wielkiej odwagi ze strony nauczyciela. Czasami warto narasić na „szwank” swoją reputację w opinii otoczenia. Nie zrażaj się niepowodzeniami. Jeśli nie teraz, to uda się innym razem. W ten sposób szkoła przestanie być miejscem, w którym się tylko gada.

Doskonałmy rozumowanie moralne aby dzieci potrafiły odkrywać coraz bardziej ogólne zasady etyczne postępowania

Wydawać się może, iż prezentowane dotąd ćwiczenia wyczerpują możliwości niedyrektywnego oddziaływania na rozwój moralny dziecka. Trening myślenia o wartościach w istocie dostarcza dziecku bogatych doświadczeń i potencjalnie powinien sprzyjać przemyśleniu wielu zróżnicowanych treściowo tematów, pomóc w uporządkowaniu związanych z nimi wartości i ułatwić ukierunkowanie życia jednostki. Jednak dwie różne osoby uznające np. "życie" jako wartość naczelną będą przejawiać różne zrozumienie tej kategorii. Dla jednych jest ono najważniejsze, bo tak powiedziała Pani w klasie lub ponieważ Bóg nakazał je chronić, dla innych zaś życie, to początek i koniec świata, ogólne prawo przyrody, któremu podporządkowane są wszystkie zasady postępowania.

A więc dwóch różnych uczniów może posiadać świadomość istnienia określonej wartości i będzie przypisywać jej tę samą rangę, lecz różnić się będą oni między sobą sposobem w jaki uzasadniają ważność tej wartości. Zależy to od poziomu organizacji systemu poznawczego i zdolności dziecka do poznawczego porządkowania doświadczeń, które opisać możemy w kategoriach teorii rozwoju rozumowania moralnego L. Kohlberga. W swych rozważaniach Autor ten wyodrębnił sześć stadiów rozwoju moralnego jednostki (zob. L. Kohlberg 1971, 1976):¹

- a) unikanie kary
- b) własnych korzyści
- c) interpersonalnej harmonii
- d) prawa i porządku społecznego
- e) umowy społecznej
- f) uniwersalnych zasad etycznych

Wyróżnione wyżej stadia wyrażają genetyczny porządek nabywania przez jednostkę coraz bardziej złożonych strukturalnie sposobów rozumowania moralnego. Zdaniem L. Kohlberga, najbardziej ogólnym elementem strukturyzującym myślenie jest perspektywa rozumowania, którą podmiot podejmuje w uzasadnieniu swych sądów. Podejmowana początkowo przez dziecko egocentryczna perspektywa moralności "unikania kary" i "własnych korzyści", zastępowana jest

¹

Teoria ta omówiona jest w polskiej literaturze m. in. przez A. Gołąba (1974).

stopniowo, wraz z wiekiem dziecka i gromadzonymi w kontaktach społecznych doświadczeniami, przez bardziej ogólną, socjocentryczną perspektywę moralności "interpersonalnej harmonii" oraz "prawa i porządku społecznego". Obie perspektywy przeciwstawiają się jednak sobie prowadząc do konfliktu "ja-społeczeństwo", który znajduje rozwiązanie w ramach bardziej ogólnej, etocentrycznej perspektywy moralności "umowy społecznej" i "uniwersalnych zasad". Dojrzałość w tym ujęciu oznacza zdolność jednostki do podejmowania autonomicznych wyborów moralnych w oparciu o samodzielnie uogólnione, uniwersalne zasady etyczne¹.

W prowadzonym przez nas treningu rozumienia moralnego dążyć powinniśmy do tego, aby uczniowie potrafili porządkować swoje doświadczenia w kontaktach z innymi w ramach coraz bardziej ogólnych i coraz lepiej zrównoważonych wewnętrznie struktur poznawczych przejawiając coraz bardziej dojrzałe sposoby rozumowania moralnego w sensie teorii J. Piageta i L. Kohlberga. Nie ingerujemy więc w treść sądów moralnych, lecz w ich formę.

L. Kohlberga strategia prowadzenia dyskusji w klasie na temat dylematu moralnego

Celem tej strategii jest wzbudzenie oryginalnych konfliktów moralnych. U jej podstaw leży założenie, iż tylko dyskusje nad interesującym i trudnym problemem wymagającym rozstrzygnięć moralnych jest w stanie rozerwać ukształtowaną w doświadczeniu jednostki równowagę struktur umysłowych i spowodować wysiłek reorganizacji swoich poglądów na wyższym poziomie rozwoju. Dyskusja bowiem ukazuje punkt widzenia innych osób, często niezgodny z naszym, wzbudza zaangażowanie, zmusza do argumentowania i szukania nowych rozwiązań na drodze uzgadniania stanowisk między oponentami.

W strategii tej wyróżnić możemy 5 podstawowych etapów.

¹

Wydaje się, iż nie należy wymagać od uczestników treningu tego, aby odkrywali oni uniwersalne zasady postępowania w życiu społecznym lub, aby budowali oni uniwersalną teorię etyczną, osiągając tym samym najwyższe stadium rozwoju moralnego L. Kohlberga. Wątpić należy w to, czy w ogóle istnieją uniwersalne wartości lub zasady postępowania. Mimo licznych prób restauracji uniwersalizmu nikomu nie udało się dotąd udowodnić tego w sposób przekonujący.

- 1. Prezentacja sytuacji konfliktowej.** Wykorzystać możemy tu dylematy moralne stosowane w badaniach przez L. Kohlberga np. dylemat Heinza, który kradnie lekarstwo dla ratowania umierającej żony, albo dylemat dowódcy, który w czasie wojny musi wysłać jednego ze swych żołnierzy na pewną śmierć. Możemy wykorzystać problemy moralne zawarte w *Księdze Rodzajów* - jak to uczynił jeden ze współpracowników L. Kohlberga (Blatt, Kohlberg 1971). W końcu zaprezentować możemy prawdziwe i trudne dylematy moralne zaczerpnięte z np. życia klasy, w której realizujemy program edukacji moralnej.
- 2. Poszukiwanie rozwiązań sytuacji konfliktowej.** Prosimy dzieci, aby zastanowiły się i podały wszystkie możliwe sposoby rozwiązania dylematu. Akceptujemy każde rozwiązanie podane przez dzieci zapisując je na tablicy.
- 3. Określenie konsekwencji każdego rozwiązania dla osób zaangażowanych w konflikt wartości.** Prosimy dzieci, aby zastanowiły się i wyróżniły konsekwencje każdego z podanych na tablicy rozwiązań dla osób zaangażowanych w konflikt. Nauczyciel w dyskusji nad konsekwencjami stara się zwrócić uwagę uczniów na wszystkie wymiary psychologiczne i społeczne rozpatrywanej sytuacji; przeżycia bohaterów, ich interesy, dążenia, jak również oczekiwania grupowe i obowiązujące wymagania prawne. Na tym etapie mamy do czynienia z pewnego rodzaju treningiem decentracji społecznej, o którym szerzej w polskiej literaturze pisze np. Kochańska (1976), Korzeniewski (1980) czy Skarżyńska (1981).
- 4. Określenie wartości, które są ukryte w rozwiązaniach dylematu.**

Prosimy dzieci o określenie standardu lub hierarchii wartości, które leżą u podstaw każdego z wypisanych na tablicy rozwiązań. Wypowiedzi uczniów ukierunkowujemy pytaniami odnoszącymi się do każdego z rozwiązań np. "dlaczego Heinz nie powinien kraść lekarstwa dla chorej żony?", albo "dlaczego Heinz powinien ukraść lekarstwo a potem zwrócić aptekarzowi pieniądze?" itp. Zachęcamy do dyskusji wszystkie dzieci (nie tylko autora danego rozwiązania) i wysłuchujemy każdego argumentu. Okazuje się, że jeśli dylemat jest interesujący to wyzwała spontaniczne argumentacje. Na tym etapie nauczyciel nie wkracza w dyskusję z wyjaśnieniami. Okazjonalnie (na równych prawach z innymi) może coś dodać lub nawet przedstawić swój punkt widzenia. Dla nauczyciela jest to jednak głównie etap diagnostyczny, w którym musi on określić poziom rozwoju moralnego argumentacji (wypowie-

dzi) podawanych spontanicznie przez dyskutujących uczniów, po to, aby określić poziom rozwoju moralnego większości. Oceny tej dokonujemy na omówionej przed chwilą skali rozwoju moralnego L. Kohlberga.

5. Rozwinięcie argumentacji reprezentującej wyższy poziom rozwoju.

Nauczyciel zwraca uwagę dzieci na argumentację ucznia, który w swej wypowiedzi przejawiał moralność o 1 stadium wyższą od poziomu większości dzieci w klasie. Np. jeśli większość dzieci reprezentuje stadium 2 "moralności własnych korzyści" to wybieramy argumentację wyrażającą stadium 3 "moralności interpersonalnej harmonii". Nauczyciel wspiera tą argumentację i ją rozwija do momentu, w którym zauważy, iż dzieci rozumieją jego logikę i wydają się być przekonane, że rozwiązanie to jest sprawiedliwe. Gdy w tym względzie zachodzi w grupie consensus (zgodność) między dziećmi (powiedzmy, na poziomie stadium 3) możemy zakończyć dyskusję. Możemy również przejść do nowego dylematu moralnego dążąc teraz do consensusu na wyższym o 1 stadium poziomie rozwoju moralnego (tj. 4).

Omawiana procedura opiera się na założeniu, wypracowanym przez E. Turiela (za Kohlberg 1976), zgodnie z którą w swobodnej dyskusji jednostki reprezentujące stadia wyższe wpływają na jednostki o niższym poziomie rozwoju moralnego, a nie odwrotnie. Ponadto przyjmuje się, że argumenty przewyższające o 1 stadium przeciętny poziom rozwoju moralnego większości uczestników dyskusji są najbardziej efektywne.

Założenia te jednak przez niektórych badaczy są krytykowane. Wskazuje się, że oponenti w dyskusjach wywierają wzajemny wpływ rozwojowy na siebie, a więc również osoby reprezentujące niższy poziom rozwoju wpływają na bardziej dojrzałych oponentów przyczyniając się do osiągania przez nich jeszcze wyższych stadiów rozwoju moralnego. Równocześnie okazuje się, że efektywne są nie tylko argumenty przewyższające o 1 stadium poziom rozwoju większości dyskutantów, lecz również o 2 i więcej stadiów (zob. Arbuthnot 1975, Faust, Arbuthnot 1976).

Należy zaznaczyć, że wnioski te dają się wyprowadzić z badań nad efektywnością programów edukacyjnych realizowanych w grupach młodzieży w okresie dorastania i wczesnej dorosłości. Wnioski E. Turiela odnoszą się zaś do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Być może jest tak, że dorośli są bardziej wrażliwi (podatni) na jakąkolwiek rozbieżność poglądów. Inaczej mówiąc jest dla nich mniej istotna "odległość" rozwojowa rozwijanych w dyskusji argumentów. Większe znaczenie wydaje się mieć to, że dyskusja jest konfrontacją różnych

poglądów czy sposobów myślenia oraz to, że angażuje oponentów tworząc warunki sprzyjające głębokim i trwałym zmianom w strukturach poznawczych. Wynika z tego, że przy podejmowaniu decyzji, jaką argumentację podkreślić i rozwijać w toczącej się dyskusji, edukator musi uwzględnić wiek jej uczestników.

W publikacjach na temat kohlbergowskiej strategii prowadzenia dyskusji podejmowany jest również problem kompetencji edukatora; jaki poziom rozwoju moralnego powinien on sam reprezentować, aby jego działanie było skuteczne? Osoba prowadząca dyskusję musi przede wszystkim znać teorię stadiów rozwoju moralnego L. Kohlberga. O ile znajomość tej teorii na etapie diagnostycznym umożliwia rozpoznanie poziomu rozwoju moralnego uczestników dyskusji, o tyle nie wystarcza wtedy, gdy trzeba umiejętnie rozwijać określoną argumentację na poziomie określonego stadium rozwoju. Stadium to bowiem musi być dostępne edukatorowi. Praktycznie chcąc działać efektywnie i zgodnie z teorią Kohlberga musi on osiągnąć w swym własnym rozwoju najwyższe stadia tzw. moralności postkonwencjonalnej (tj. stadium 5 i 6).

Spełnienie tego warunku jest jednak rzeczą raczej niemożliwą bowiem - jak wskazują badania empiryczne - większość osób dorosłych nie osiąga w swym życiu tego poziomu rozwoju (zob. np. Kuhn i in. 1977, Kohlberg, Colby, Gibbs 1979, i in.). Większość badanych przeze mnie studentów pedagogiki przejawiała zaledwie stadium 3 "moralności interpersonalnej harmonii" oraz 4 "prawa i porządku społecznego". Nikt z przyszłych pedagogów nie osiągnął pełnych stadiów moralności postkonwencjonalnej (Trempała 1989). Uwzględniając te realia Marvin W. Berkowitz (1981) sprowadza rolę edukatorów w tej strategii do ułatwienia kontaktów społecznych w grupie oraz wzbudzania konfliktów poznawczych.

Uwagi końcowe

W podsumowaniu rozważań przypomnijmy, że trening moralny w proponowanym ujęciu jest alternatywą w stosunku do zwykle stosowanych metod oddziaływania wychowawczego. Nie może on jednak zastąpić bardziej sformalizowanych funkcji, jakie wypełnić musi szkoła i nauczyciel-wychowawca. Jako alternatywna forma edukacji grupowej może być on stosowany okazjonalnie przy wykorzystaniu tylko niektórych strategii, ale również bardziej systematycznie, stosownie do potrzeb określonych przez nauczyciela.

Przesłanką treningu moralnego w proponowanym ujęciu jest przekonanie, iż to, co nazywamy charakterem moralnym dziecka kształtuje się w bezpośrednich interakcjach społecznych; tylko wtedy, gdy jednostka jest zaangażowana w życie społeczne grupy i w doświadczanych kontaktach z innymi aktywnie poszukuje racjonalnych zasad postępowania. Ponadto zakładamy, że tylko konflikt poznawczy wzbudzony w warunkach "otwartości" i wzajemnego "zaufania", zapewniających swobodną wymianę poglądów w kontaktach z innymi, jest w stanie rozerwać dotychczasowe struktury umysłowe i doprowadzić do ich reorganizacji na wyższym poziomie rozwoju.

Przedstawione wyżej strategie pracy z uczniami w klasie nastawione są na:

- a) tworzenie warunków "otwartości" i "zaufania" sprzyjających rozwojowi moralnemu uczniów zgodnie z przyjętymi na ten temat założeniami,
- b) wzbudzanie procesów wartościowania, aby udoskonalić samą umiejętność wartościowania (wybieranie, ceniecie, działanie) oraz poszerzyć orientację dziecka w świecie wartości,
- c) doskonalenie sposobów rozumowania moralnego, aby ułatwić dziecku samodzielne odkrywanie w doświadczonych kontaktach z innymi coraz bardziej ogólnych zasad etycznych postępowania.

Upowszechniając omówiony trening moralny wśród nauczycieli-wychowawców spotykamy się z wieloma pytaniami wyrażającymi wątpliwości i obawy przed stosowaniem w praktyce pedagogicznej tej formy edukacji. O niektórych z tych pytań warto wspomnieć.

Po zapoznaniu się z ideą treningu i strategiami pracy z uczniami w klasie nauczyciele najczęściej wyrażają zwątpienie w swoje kompetencje. Zniechęca ich brak literatury i ograniczone możliwości doskonalenia swoich umiejętności w tym zakresie. Staramy się przekonać nauczycieli, że są osobami kompetentnymi. Formalnie bowiem mają przygotowanie pedagogiczne. Z drugiej zaś strony podkreślamy, że w pracy zawodowej oczekuje się od nauczyciela innowacyjności i doskonalenia swojego warsztatu pracy. Zachęcając do "próbowania" treningu moralnego w pracy z uczniami, a nawet modyfikowania go stosownie do potrzeb i warunków, nie ukrywamy ryzyka, które wiąże się zawsze z wprowadzeniem do praktyki nowych metod. Apelujemy do poczucia odpowiedzialności, jaka ciąży na każdym nauczycielu-wychowawcy za los powierzonych im wychowanków. Zachęcamy do doskonalenia swoich umiejętności wychowawczych w tym zakresie w

ramach treningów organizowanych przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne lub Instytut Badań Edukacyjnych.

W trakcie treningów szkoleniowych organizowanych dla nauczycieli wielu z nich wyraża opinię, że proponowane strategie nie mogą być stosowane w ich praktyce pedagogicznej. Obawiają się, że ich działania nie zostaną zaakceptowane przez przełożonych i rodziców. Mówimy im wtedy zwykle, że jeśli są przekonani o sensowności stosowania tego podejścia do edukacji moralnej, to powinni próbować. Tylko efekty Waszej pracy będą w stanie przekonać tych, którym taka forma pracy z dziećmi wydaje się niewłaściwa. Wielu wychowawców obawia się również tego, że nie uda im się stworzyć wśród swoich wychowanków atmosfery "otwartości" i "zaufania". Problem ten podnoszą zwykle wychowanków zatrudnieni w zakładach penitencjarnych. Jednak powołanie się na opisane w literaturze doświadczenia w stosowaniu niekonwencjonalnych zasad oddziaływania resocjalizacyjnego w zakładach karnych (np. Pospiszyl 1985) często wyczerpuje problem. Pojawia się refleksja - a jednak można!

Mimo wspomnianych wyżej wątpliwości proponowany trening moralny jest przyjmowany przez nauczycieli z zainteresowaniem. Należy mieć nadzieję, iż spełni on oczekiwania i okaże się metodą przydatną w pracy z uczniami w klasie.

LITERATURA

- Arbuthnot J.: Modification of moral judgment through role playing, *Developmental Psychology* 1975, 319-324
- Baranowska-Bogdan R.: Trening efektywności pracy nauczyciela, *Zeszyty Problematyko-Metodyczne* 1987, 2, Instytut Badań Pedagogicznych w Warszawie
- Berkowitz M.W.: A critical appraisal of the educational and psychological perspectives on moral discussion, *The Journal of Educational Thought* 1981, 15, 20-34
- Blatt M., Kohlberg L.: The effects of classroom discussion on the development of moral judgment, W: L. Kohlberg, E. Turiel (eds.), *Recent research in moral development*. New York 1971, Holt.
- Brickman P. i inni: Modele pomagania i radzenia sobie *Nowiny Psychologiczne* 1983, 5, 1-27
- Egan G. : Uczestnictwo w grupowym treningu psychologicznym i rozwój interpersonalny. Warszawa 1986, Studium Pomocy Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Faust D., Arbuthnot J.: Relationship between moral and Piagetian reasoning and effectiveness of moral education, *Developmental Psychology* 1978, 14, 435-436
- Gołąb A.: Problemy psychologii moralności, W: H. Jankowski (red.) *Etyka*. Warszawa 1974
- Jakubowska B. i inni: *Ja i inni*. Warszawa 1987
- Kochańska G.: Rozwój zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi, *Psychologia Wychowawcza* 1976, 2, 192-205
- Kohlberg L.: From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get in away in the study of moral development, W: T. Mitchenal (ed.:) *Cognitive development and epistemology*. New York 1971
- Kohlberg L.: Moral stage and moralization: The cognitive-developmental approach, W: T. Lickona (ed.:) *Moral development and behavior*. New York 1976, Holt
- Kohlberg L., Colby A., Gibbs J.: *A longitudinal study of moral judgment*. San Francisco 1979 (maszynopis powielony opracowania przedstawionego SRDC)

- Korzeniowski K.: O niektórych zastosowaniach teorii J. Piageta, Teoria decentracji interpersonalnej M. Feffera, *Psychologia Wychowawcza*, 1980, 2, 178-190
- Kuhn D., Langer J., Kohlberg L., Haan N.: The development of formal operation in logical and moral judgment, *Genetic Psychology Monographs* 1977, 1, 95-188
- Muszyński H.: *Rozwój moralny*. Warszawa 1983
- Piaget J.: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa 1967
- Praszkier R., Różycki A.: *Bliskie spotkania - rzecz o treningu grupowym*. Warszawa 1983
- Raths L., Harmin M., Simon S.: *Values and teaching*, Columbus - Toronto - London - Sydney, 1978, Charles E. Merrill Publishing Company
- Reykowski J.: *Motywacja, Postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa 1979
- Rylke H.: *Kontakt i komunikowanie się ludzi*, W: B. Jakubowska i in. (red.) *Ja i inni*. Warszawa 1987
- Simon S.: *Values and teaching*, W: H. Clarizio, R. Craig, W. Mehrens (eds.) *Contemporary issues in educational psychology*. Boston - London - Sydney, 1975, Allyn and Bacon, Inc ...
- Skarżyńska K.: *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa 1981
- Sund R.: *Piaget for educators*, Columbus 1976, Charles E. Merrill Publishing Company
- Trempała J.: *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*, Warszawa- Poznań 1989
- Truax C.B., Mitchell K.M.: *Badania interpersonalnych umiejętności terapeutycznych*, *Nowiny Psychologiczne* 1984, 8, s. 18-50
- Zaborowski Z.: *Trening interpersonalny*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1985