

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2003	R. XLVI (LIX)	T. 1 (20)	s. 81—98
------------	--	---------------	------------------	--------------	----------

Teoria wychowania i samowychowanie

Mieczysław ŁOBOCKI

Minimum wiedzy o współczesnej teorii wychowania*

Teoria wychowania nie jest na pewno jednolitym i wewnętrznie spójnym systemem twierdzeń, jak sugeruje jej nazwa. Obejmuje wiele przeróżnych teorii, i to nierzadko wzajemnie się wykluczających. Są to zarówno teorie ogólne, jak i cząstkowe. Teoria wychowania w przyjętym tutaj rozumieniu stanowi nazwę jednej z podstawowych dyscyplin pedagogicznych obok pedagogiki ogólnej, dydaktyki i historii wychowania.

Teoria wychowania jako dyscyplina pedagogiczna

Przedstawione tu rozumienie teorii wychowania przyjęło się w Polsce w okresie powojennym. Problemy podejmowane obecnie w ramach teorii wychowania — jako samodzielnej dyscypliny pedagogicznej — leżały wcześniej w gestii zainteresowań pedagogiki w ogóle (por. P o d o l e ń s k i, 1930) lub tzw. pedagogiki normatywnej, praktycznej czy opisowej (por. K o t ł o w s k i, 1976). Jeszcze do niedawna w Europie Zachodniej i USA zagadnienia teorii wychowania stanowiły najczęściej przedmiot zainteresowań ogólnie pojętej pedagogiki wychowania (A. K a i s e r, R. K a i s e r, 1991) lub tzw. podstaw wy-

* Artykuł nawiązuje do znajdującego się w druku mojego opracowania *Teoria wychowania w zarysie*.

chowania w odróżnieniu od podstaw nauczania (uczenia się) lub kształcenia (Zöpel, Huber, 1990).

Także obecnie różnie rozumie się teorię wychowania. Nie dla wszystkich jest ona nazwą dyscypliny pedagogicznej. Według niektórych pojęcie to określa raczej pewien sposób myślenia lub refleksji niż dyscyplinę naukową w ścisłym znaczeniu tego słowa. Teorię wychowania nazywa się np. „zróżnicowaną dziedziną refleksji” (*unterscheidbares Reflexionsfeld*) o wychowaniu. W tym znaczeniu jest ona próbą ukazania różnych stanowisk czy poglądów na jego temat (Oelkers, 2001, s. 11 i n.). Takie rozumienie teorii wychowania unaocznia fakt, iż daleko jej jeszcze — jak zdają się przypuszczać niektórzy pedagodzy — do reprezentowania samodzielnej dyscypliny naukowej, czyli do osiągnięcia wiarygodnego statusu naukowego. Pogląd ten wydaje się jednak nieco stroniczy i błędny. Świadczy o tym chociażby dotychczasowy dorobek teorii wychowania, dotyczący szczególnie niektórych aspektów działalności wychowawczej.

Wśród przedstawicieli teorii wychowania nie ma również jak dotąd zgodności w kwestii podstawowego przedmiotu jej zainteresowań. W przekonaniu niektórych powinna ona zajmować się wyłącznie sposobami i warunkami skutecznej pracy wychowawczej, czyli świadomym wywoływaniem zmian w osobowości wychowanków. Stanowienie i formułowanie celów wychowania — ich zdaniem — wybiega poza jej kompetencje. Inni zaś twierdzą, że przedmiotem zainteresowań teorii wychowania są zarówno sposoby i warunki oddziaływań wychowawczych, jak i cele wychowania oraz leżące u ich podstaw wartości celów. Podobnie większość teoretyków wychowania jest zdania, że uprawiana przez nich dyscyplina pedagogiczna zajmuje się przede wszystkim rozwojem społecznym, moralnym i fizycznym, a mniej rozwojem umysłowym, którym zainteresowana jest głównie dydaktyka.

W historii teorii wychowania w Polsce daje się wyróżnić kilka okresów, obejmujących lata 1945—1948, 1949—1956 i 1956—1989.

Charakterystyczną cechą teorii wychowania w latach 1945—1948 było powoływanie się na dorobek pedagogiki międzywojennej w dziedzinie wąsko pojętego wychowania. Nie obyło się też bez ostrej krytyki tego dorobku. Zarzucano mu hołdowanie założeniom pajdocentryzmu, przyznającemu dziecku centralne miejsce w procesie wychowania, łącznie z pomaganiem mu w jego naturalnym (spontanicznym) rozwoju. Doniosłe zadanie wychowania dostrzegano szczególnie w przystosowywaniu dzieci i młodzieży do powojennych warunków życia w Polsce, w tym szczególnie do budowy narzuconego narodowi polskiemu ustroju społeczno-politycznego.

W latach 1949—1956 teoria wychowania stanowiła obiekt ideologicznego nacisku i ubezwłasnowolnienia ze strony różnych instancji władz państwowych i politycznych. Teoretykom wychowania pozwolono jedynie na zajmowanie się

zagadnieniami wychowawczymi, będącymi niemal dosłownym odwzorowaniem poglądów na ich temat formułowanych we wszechwładnej wówczas pedagogice radzieckiej. Uchodziła ona za jedyne źródło inspiracji teorii wychowania, której głównym celem było urabianie dzieci i młodzieży w duchu ślepego podporządkowania się totalitarnej władzy. Pedagogiem radzieckim, do którego myśli najczęściej nawiązywano, był Antoni Makarenko. Niestety głoszone przez niego postulaty realizowano zazwyczaj nie tyle zgodnie z „duchem” jego teorii, ile według „martwej litery” systemu wychowania kolektywnego, tj. bez dostosowania do realiów życia w naszym kraju.

Lata 1956—1989 w teorii wychowania — podobnie jak w innych dyscyplinach pedagogicznych — oznaczają nowy okres rozwoju. Przede wszystkim pozwolono wówczas na utrzymywanie kontaktów z pedagogami nie tylko z krajów socjalistycznych, lecz także z niektórymi krajami zachodnioeuropejskimi i Ameryki Północnej. Były to najczęściej kontakty w formie uprzyśtępnienia literatury z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych. Dzięki tym kontaktom teoria wychowania, pozostając nadal wierna filozofii marksistowskiej, nabierała w coraz większym stopniu charakteru empiryczno-indukcyjnego, a nie tylko — jak dawniej — charakteru normatywno-ideologicznego. Badania dotyczyły głównie skuteczności różnych form pracy wychowawczej podczas lekcji i zajęć pozalekcyjnych oraz diagnozowania niektórych zjawisk i procesów dynamiki grupowej klasy szkolnej. Zajmowano się także spuścizną takich pedagogów, jak J. Korczak, C. Freinet, S. Neill i W. Suchomliński. Niestety nadal wymuszano deklarowanie się na rzecz wychowania, zgodnego z założeniami ideologicznymi rządzącej wówczas partii, nazywanej robotniczą.

Od końca roku 1989 w teorii wychowania nastąpił wyraźny zwrot. W przeciwieństwie do poprzedniego okresu eksponuje się obecnie szczególnie normatywno-filozoficzny charakter teorii wychowania. Czyni się tak najczęściej zgodnie z założeniami personalizmu, podkreślającego w wychowaniu podstawową wartość osoby ludzkiej, a tym samym doniosłość wartości uniwersalnych i ponadczasowych. Tendencja taka jest ze wszech miar słuszną próbą wyrównania braków z poprzednich okresów rozwoju teorii wychowania. Należy jednak żałować, iż aktualnie nie zawsze docenia się jej charakter empiryczno-indukcyjny i że przeprowadzane badania sprowadza się przeważnie do badań diagnostycznych z pominięciem badań eksploracyjno-weryfikacyjnych.

Pragnę również zwrócić uwagę na to, iż współcześnie w teorii wychowania nadal czasem formułowane są w nadmiarze twierdzenia w sensie przesadnie normatywnym, tj. w formie bezwzględnych poleceń czy zobowiązań, dotyczących zwłaszcza różnych sposobów postępowania pedagogicznego. Zbyt pośpiesznie uogólnia się wyniki własnych przemyśleń i badań, co wyraża się w nadużywaniu takich słów, jak „powinno”, „należy”, „musi”. O wychowaniu

zwykło się mówić w kategorii powinności nawet w sytuacjach, w których dopuszczalne są różne sposoby oddziaływań na dzieci i młodzież. Podejście takie jest często dowodem niedoceniań ogromnej złożoności procesu wychowawczego jako podstawowego przedmiotu rozważań i badań teorii wychowania, a także poniekąd — zgodnie z wyrażeniem Jürgena Oelkera (2001, s. 266) — „doktrynerskiej pewności siebie”.

Problemy podejmowane w teorii wychowania

W teorii wychowania szczególną wagę przywiązuje się do takich problemów, jak:

- pojęcie wychowania i jego cechy,
- wartości jako źródło wychowania,
- cele i dziedziny wychowania,
- psychospołeczne uwarunkowania wychowania,
- metody i techniki wychowawcze.

Pojęcie wychowania nie zostało — jak dotąd — jednoznacznie określone (por. Tchorzewski, 1993). Na ogół rozumie się przez nie oddziaływania dyrektywne lub niedyrektywne. Takie rozumienie wychowania przyjmuje się w zależności od tego, czy wywiera ono bezpośredni czy pośredni wpływ na dzieci i młodzież, a więc od tego, czy jest odpowiednio ukierunkowaną interwencją w ich rozwój czy też interwencją pośrednią. Pierwsze rozumienie wychowania jest typowe dla zwolenników tzw. socjologizmu, a drugie — dla zwolenników naturalizmu. Pierwsi z nich powołują się na poglądy E. Durkheima w sprawie wychowania, drudzy pozostają wierni przekonaniom J.J. Rousseau, E. Key i H. von Schoenebecka — gorliwego wyznawcy tzw. antypedagogiki.

W wychowaniu dyrektywnym pomija się lub wyraźnie nie docenia własnej aktywności dzieci i młodzieży w procesie wychowawczym. Wyznacza się im rolę „konsumentów usług edukacyjnych” lub „tworzywa pracy pedagogicznej” (Schulz, 2001, s. 265 i n.) W ten sposób wychowanie redukuje się niemal wyłącznie do bezpośredniego dokonywania z góry zaprogramowanych zmian w rozwoju wychowanków. W takim rozumieniu wychowanie to „działanie zmierzające do trwałej modyfikacji, ukształtowania lub rozwinięcia dyspozycji emocjonalno-wolicjonalnych, a więc kierunkowych, w osobowości jednostki” (Muszyński, 1981, s. 29). W tego rodzaju wychowaniu zakłada się pilną potrzebę zastosowania odpowiedniej strategii lub technologii oddziaływań wychowawczych, odwołującej się do różnych sposobów wywierania bezpośredniego wpływu na dziewczęta i chłopców.

O skuteczności wychowania niedyrektywnego decyduje nie tyle zaprogramowana odgórnie technologia bezpośrednich oddziaływań, ile dyskretne dopingowanie dzieci i młodzieży do osobistego zaangażowania się w proces samowychowania, co jest równoznaczne z aktywizowaniem ich we własnym rozwoju, zwłaszcza w rozwoju społecznym i moralnym. Rozumiane w ten sposób wychowanie jest przede wszystkim dyskretnym wspomaganie wychowanków w procesie ich dojrzewania. Oznacza ono tyle samo, co wyzwianie ich z bierności, dodawanie odwagi, uwalnianie od ubezwłasnowolnienia, usuwanie wpływów utrudniających naturalny i spontaniczny rozwój wychowanków, przygotowanie ich do przyszłego życia przez mobilizację do własnej aktywności i samodzielności, pobudzanie do zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi i zasadami moralności. W tym znaczeniu wychowanie jest procesem „wzrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku” (Dewey, [b.r.w.], s. 5) lub procesem „samorządnego rozwoju w zakresie różnego rodzaju doświadczenia nabywanego przez wychowanka” (Kunowski, 1993, s. 167).

W codziennej praktyce pedagogicznej przedstawione sposoby rozumienia wychowania ujawniają się bardzo rzadko w czystej postaci. Najczęściej jest ono wyrazem podejścia zarówno dyrektywnego, jak i niedyrektywnego. Stanowi kompromis między jednym i drugim podejściem lub wyraźną przewagą podejścia dyrektywnego nad podejściem niedyrektywnym i *vice versa*. Obecnie w teorii wychowania panuje niemal powszechna zgoda co do pewnej preferencji wychowania niedyrektywnego.

Ponadto w lepszym rozumieniu wychowania dopomaga — jak zakłada się w charakteryzowanej tu dyscyplinie pedagogicznej — uświadomienie sobie niektórych przysługujących mu cech. Należą do nich: złożoność, intencjonalność, interakcyjność, relatywność i długotrwałość.

O złożoności procesu wychowania przekonują koncepcje psychologiczne, tłumaczące mechanizm regulacji zachowań ludzkich, np. koncepcja behawiorystyczna, psychodynamiczna, poznawcza i humanistyczna (Kozielecki, 2000), a także rozumienie wychowania jako procesu adaptacji łącznie z towarzyszącym mu procesem asymilacji i akomodacji (Piaget, 1980). Złożoność wychowania potwierdza również dotychczasowa wiedza o socjalizacji i inkulturacji, bez której trudno zrozumieć, czym z istoty swej jest wychowanie.

Intencjonalność wychowania wskazuje na konieczność uświadomienia sobie przez wychowawcę celów, jakie pragnie realizować w procesie wychowawczym. Uświadomienie takie obowiązuje zarówno w wychowaniu dyrektywnym, jak i niedyrektywnym.

Interakcyjność wychowania łączy się z przekonaniem, iż ma ono miejsce zwykle w warunkach interakcji, tj. współdziałania z sobą wychowawcy i wychowanka. Zgodnie z taką cechą wychowania błędem jest — jak podkreśla się

w teorii wychowania — upatrywać w wychowanku jedynie bierny przedmiot, który można urabiać wedle własnego „widzimisie”. Zapomina się wtedy, iż wychowanek jest „istotą aktywną, asymilującą składniki oddziaływań i włączającą je do systemu własnych czynności zgodnie ze swoimi możliwościami rozwojowymi” (Przetacznik-Gierowska, 1994, s. 33).

Relatywność wychowania dotyczy napotykanych trudności w przewidywaniu skutków zastosowanych oddziaływań wychowawczych wobec dzieci i młodzieży. Wynika to chociażby z zasygnalizowanej wcześniej złożoności procesu wychowania, w tym także wielu innych wpływów oddziałujących na wychowanka, jak np. wspomniana socjalizacja i inkulturacja.

Długotrwałość wychowania natomiast przypomina o konieczności dokonywania zmian w zachowaniach, postawach czy osobowości nie tylko wychowanków, lecz także wychowawców. Chodzi o to, aby wychowawcy stawali się niejako „wychowankami” swych wychowanków i nie zapominali, że i oni mogą się od nich wiele nauczyć.

Nie mniej ważnym niż pojęcie wychowania i jego cechy przedmiotem zainteresowań teorii wychowania są wartości jako istotne źródło (tworzywo) procesu wychowawczego. Problem ten spotkał się wśród teoretyków wychowania w Polsce z żywym odzewem zwłaszcza w ostatnich kilku latach (Cichoń, 1996; Denek, 1999; Homplewicz, 1996; Molesztak i in., 1996; Olbrycht, 1997; Szewczyk, 1998; Żechowska, 1997).

Na ogół przez wartość rozumie się w teorii wychowania wszystko to, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich. „Wartości wyrażają to, »co być powinno« i »czego pragniemy«, wpisują w rzeczywistość pewien »sens ostateczny«, ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć. Są filarami, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe” (Nowak, 2000, s. 393). Rozumiane w ten sposób wartości odgrywają w wychowaniu doniosłą rolę, „mają siłę sprawczą” i „występują w życiu ludzkim w postaci busoli, która wyznacza kierunek postępowania” (Denek, 1998, s. 20). Bez wprowadzenia dzieci i młodzieży w świat wartości pozbawia się ich owej busoli i skazuje na dokonywanie błędnych i nierzadko nagannych moralnie wyborów.

W wychowaniu istotną kwestię stanowią wartości podstawowe, nazywane także wartościami ogólnoludzkimi, uniwersalnymi, ponadczasowymi lub powszechnymi. Przecistawia się je zwykle wartościom materialnym, technicznym, witalnym, konsumpcyjnym, hedonistycznym. Na wartości podstawowe składa się w szczególności „klasyczna triada wartości”, czyli prawda, dobro i piękno (Olbrycht, 2000). Dla osób wierzących wartości te wyznacza dekalog i osiem błogosławieństw ewangelicznych (Mt, 5, 3—12). Powszechnie obowiązujące tego rodzaju wartości zostawiły niezatarty ślad w tradycji

humanistycznej i w wielowiekowym doświadczeniu ludzkim. Zalicza się do nich m.in. „prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm, tolerancja, godziwy poziom życia, samorealizacja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona” (Deneck, 2001, s. 91). Szczególnie cennymi wartościami podstawowymi, o które warto zabiegać w procesie wychowania, są altruizm, tolerancja, odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość, prawdomówność, godność, honor, dobroczynność, ludzkość.

W lepszym rozumieniu wartości na gruncie teorii wychowania pomaga też znajomość różnych ich klasyfikacji. Zalicza się do nich np. klasyfikację wartości w ujęciu E. Sprangera, M. Rokeacha, J. Homplewicza lub R. Jedlińskiego.

Teoria wychowania bez zajmowania się wartościami jako tworzywem wszelkiej działalności wychowawczej byłaby wyraźnie zubożoną dyscypliną pedagogiczną. Działałaby niejako w próżni, tj. bez głębszego przekonania o słuszności podejmowanych dociekań i badań nad wychowaniem.

Omawianie wartości nabiera szczególnego znaczenia w związku ze stanowieniem i formułowaniem celów wychowania. To właśnie w wartościach upatruje się tego rodzaju celów. Dlatego też teoria wychowania szuka inspiracji nie tylko w psychologii i socjologii, lecz także w filozofii. Szczególną pomoc znajduje w etyce, ponieważ w stanowieniu i formułowaniu celów wychowawczych pierwszeństwo daje wartościom moralnym czy duchowym. Nie oznacza to oczywiście, iż nie docenia się tam np. wartości poznawczych i estetycznych.

Cele wychowawcze w teorii wychowania — podobnie jak wartości — ciągle jeszcze należą do problemów czekających na bardziej trafne i rzetelne opracowanie. Trudności polegają na sformułowaniu takich celów wychowania, które byłyby do zaakceptowania przez osoby o różnej orientacji filozoficznej, światopoglądowej czy religijnej. Pomocą w ich stanowieniu i formułowaniu może być wiedza o wartościach. Użyteczne w tym mogą się okazać także studia nad dokumentami Organizacji Narodów Zjednoczonych, jak Karta praw człowieka lub Karta praw rodziny. Niemalą rolę w stanowieniu i formułowaniu celów wychowawczych przypisuje się społecznej nauce Kościoła oraz stanowisku w kwestiach społecznych i moralnych prezentowanemu przez niektóre partie polityczne, wspólnoty wyznaniowe, instancje państwowe i gospodarcze lub znaczące gremia opiniotwórcze (Hobmaier, 1989, s. 205 i n.).

Cele, o jakich tu mowa, to pewien postulowany stan rzeczy uzyskany w wyniku oddziaływań wychowawczych. Są nimi tzw. standardy (normy) wychowawcze, wskazujące na pożądane społecznie i moralnie zachowania i postawy łącznie z innymi cechami osobowości wychowanków. Każdy z celów jest zazwyczaj wyrazem określonych wartości. W nich też szuka się ich uzasadnień, których poszukuje się także w normach moralnych i zgodności z prawami naturalnymi.

Proponowane dotychczas w teorii wychowania cele nie są pozbawione kontrowersji. Nade wszystko zwraca się uwagę na brak precyzyjnego odróżnienia celów wychowania od wartości i norm, o które również należy zabiegać w wychowaniu. Podkreśla się także nadmierną ogólność w ustanawianiu celów wychowawczych, co znajduje wyraz w używaniu takich np. sformułowań, jak „wszechstronny rozwój”, „osobowość wysoce rozwinięta” lub „osobowość harmonijna”. Wątpliwości budzi też wielość proponowanych celów wychowania lub wyraźne ich niedoceniające w procesie wychowawczym. Ponadto nie ma jak dotąd zgodności w sprawie najwyższego (naczelnego) celu wychowania, który nie budziłby sprzeciwu u osób o różnym światopoglądzie, ideologii czy religii.

Pewną bardziej lub mniej udaną próbą konkretyzacji celów wychowania są określone jego dziedziny. Są to różne sfery rzeczywistości dzieci i młodzieży, w które wkracza wychowanie. Sfery te wyznaczają osobliwy rodzaj podejścia wychowawczego, któremu przyświeca bliżej skonkretyzowany cel. Dziedzinami tymi są m.in. wychowanie moralne, estetyczne, patriotyczne, religijne, umysłowe, resocjalizacyjne i zdrowotne. Wszystkie one stanowią przedmiot zainteresowań teorii wychowania. Zasygnalizuję tutaj jedynie cele wychowania moralnego i estetycznego.

Wychowanie moralne ma pomóc wychowankom w odróżnieniu tego, co dobre (godziwe), od tego, co złe (niegodziwe) czy wręcz nikczemne ze społecznego i moralnego punktu widzenia. Ma nauczyć ich wrażliwości moralnej i gotowości do postępowania zgodnego z wartościami i normami moralnymi.

O wychowaniu moralnym w teorii wychowania mówi się przeważnie w dwójakim znaczeniu, tj. w wersji neutralnej (opisowej) i normatywnej (oceniającej). W pierwszym z nich zmierza się do zapoznania szczególnie młodzieży z określonym postępowaniem moralnym bez jednoznacznej jego oceny. To sama młodzież ma zdecydować o tym, jakie postępowanie zasługuje na akceptację. Wychowanie moralne w drugim znaczeniu, czyli w wersji normatywnej, zobowiązuje wychowawców do przyswajania wychowankom wartości i norm moralnych, których aprobatą jest koniecznym warunkiem postępowania moralnie godziwego. Przypuszcza się, iż szczególnie ta druga wersja wychowania moralnego zapewnia prawidłowy rozwój moralny dzieci i młodzieży.

Celem wychowania estetycznego w szerszym jego rozumieniu jest — jak twierdzi Herbert Read — kształtowanie „człowieka integralnego, wzbogacanego dzięki doznaniom estetycznym [...] oraz działaniom artystycznym potwierdzającym kreatywne możliwości każdej jednostki [...]” (za Wojnar, 2000, s. 167). Przyjmuje się także węższe rozumienie wychowania estetycznego, którego celem jest zapewnienie chłopcom i dziewczętom wysokiego poziomu

kultury estetycznej, czyli wyposażenie ich w wiedzę o „rzeczach pięknych”, łącznie z dokonywaniem właściwego ich wyboru i umożliwianiem im udziału w ich tworzeniu, a tym samym z uwrażliwianiem na piękno i sztukę. Ma ono nade wszystko przyczynić się — zgodnie z przypuszczeniem Ireny Wojnar (1964, s. 346) do kształtowania u dzieci i młodzieży postawy „otwartego umysłu”.

Wszystkie opracowane dotychczas dziedziny wychowania czekają na dalsze udoskonalenia, a nade wszystko na rzetelną weryfikację naukową. Ważną rzeczą jest też zdanie sobie sprawy z tego, iż każda z nich jest jedynie wybiórczym aspektem całokształtu oddziaływań wychowawczych, czyli pozostaje tylko częścią całościowego i wielce złożonego wychowania.

Szczególnym przedmiotem zainteresowania teorii wychowania są psychospołeczne uwarunkowania poprawnie przebiegającego procesu wychowawczego. Zwraca się uwagę zwłaszcza na rolę podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży oraz na demokratyczny styl kierowania wychowawczego, pracę nad sobą wychowawców i nauczycieli, poznawanie przez nich dziewcząt i chłopców, jak również na unowocześnienie kształcenia i doskonalenia pedagogicznego.

Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży oznacza poszanowanie ich prawa do własnej niezależności (autonomii) i odrębności (niepowtarzalności). Zakłada ono na wskroś humanistyczne i częściowo przynajmniej partnerskie podejście, co nie oznacza bynajmniej pobłażliwości wobec niepożądanych zachowań czy postaw. Niemniej jednak wyklucza instrumentalne (przedmiotowe) ich traktowanie, czyli stosowanie wobec wychowanków nadmiernego przymusu, w tym również rażącej manipulacji i indoktrynacji. Istotnym przejawem podmiotowego traktowania chłopców i dziewcząt jest akceptowanie ich takimi, jakimi są naprawdę, a także okazywanie im rozumienia empatycznego, czyli wczuwanie się w ich świat wewnętrzny w taki sposób, jakby było się nimi osobiście. Docenia się też postawę autentyzmu, tzn. pozostawanie sobą w kontaktach z dziećmi i młodzieżą bez stwarzania sztucznych pozorów. Coraz częściej podmiotowego traktowania upatruje się także we współczesnej teorii wychowania w postawie zgodnej z założeniami personalizmu.

Demokratyczny styl kierowania wychowawczego — jako jeden z nieodzownych warunków skutecznego wychowania — polega na okazywaniu wychowankom serdeczności, zaufania, przyjaźni oraz umożliwianiu im zgłaszania własnych inicjatyw i podejmowania decyzji w różnych sprawach. Styl ten jest przeciwieństwem stylu autokratycznego i oczywistym zaprzeczeniem liberalnego stylu wychowania. Podkreśla się też, iż pomimo wielu zalet stylu demokratycznego nie zawsze znajduje on należne uznanie u wychowawców i nauczycieli. Czasem styl ten może zawodzić, zwłaszcza wobec dzieci poniżej 10. lub 11. roku życia oraz w trudnych wychowawczo sytuacjach. Wbrew

takim zastrzeżeniu ogólne dyrektywy postępowania pedagogicznego „powinny zmierzać w kierunku proponowania nauczycielom zachowań w istocie demokratycznych, ale przybierających autokratyczne formy zewnętrzne” (Janowski, 1974, s. 259).

Innym warunkiem skutecznego wychowania jest praca nad sobą wychowawców i nauczycieli, czyli świadome i celowe kierowanie własnym rozwojem. Nie ulega wątpliwości, iż także oni — pomimo swych kwalifikacji pedagogicznych — wymagają ciągłego niemal samodoskonalenia. Potrzeba taka wynika z kilku powodów. Jednym z nich może być pewien niedosyt cech osobowości niezbędnych w wykonywaniu zawodu, np. zaniżona samoocena, nadmierna wrażliwość, pesymistyczne nastawienie do świata i ludzi, a nade wszystko zrutynizowane podejście pedagogiczne. Zalecanymi sposobami pracy nad sobą są m.in. techniki relaksacyjne, techniki odwołujące się do autosugestii w formie afirmacji, wizualizacji lub aforyzmów (por. Komorowska, 1995; Mika, 1992; Siek, 1990). W doskonaleniu nauczycieli i wychowawców może pomóc także gromadzenie informacji zwrotnych od uczniów czy wychowanków na temat okazywanych im postaw lub organizowanych zajęć (Grell, 1995; Łobocki, 1994, s. 126—143).

Poznanie dzieci i młodzieży to kolejny warunek poprawnego przebiegu procesu wychowawczego, na jaki wskazują teoretycy wychowania. Chodzi tu o poznanie nie tyle w znaczeniu naukowym, a więc zgodnie z obowiązującymi naukowców rygorami metodologicznymi, ile w znaczeniu praktycznym, podporządkowanym doraźnym celom wychowawczym. Nie oznacza to oczywiście, iż mogą podjąć się poznawania podopiecznych w sposób całkowicie dowolny, tj. bez jakichkolwiek wymagań metodologicznych. Przede wszystkim mają być świadomi tego, w jakim stopniu przeprowadzanym przez nich badaniom przysługuje wartość poznawcza, i tego, co z nich wynika dla usprawnienia pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. W tym celu zaleca się posługiwanie takimi metodami badań, jak obserwacja, metoda sondażu (ankieta i wywiad), metoda dialogowa (rozmowa) i metoda socjometryczna (Łobocki, 2000).

Ponadto w teorii wychowania zwraca się uwagę na potrzebę unowocześnienia kształcenia i doskonalenia pedagogicznego jako jednego z koniecznych warunków skutecznego wychowania. W związku z tym postuluje się przekazywanie nauczycielom i wychowawcom rzetelnej wiedzy z zakresu pedagogiki i nauk jej pokrewnych oraz rozwijanie konkretnych umiejętności psychopedagogicznych, jak np. prowadzenie rozmów z dziećmi i młodzieżą, okazywanie im taktu pedagogicznego i posługiwanie się różnymi technikami (formami) wychowawczymi (Łobocki, 1990), a także okazywanie im postaw akceptacji, rozumienia empatycznego i autentyczności.

Teoria wychowania — prócz zarysowanych dotychczas problemów — zainteresowana jest również metodami i technikami wychowawczymi. Na ogół

rozumie się przez nie bardziej lub mniej systematycznie stosowane sposoby postępowania wychowawczego lub powtarzalne czynności, dzięki którym pragnie się urzeczywistnić cele, jakie stawiają sobie w procesie wychowawczym rodzice, wychowawcy i nauczyciele. Zachodząca różnica między metodami i technikami wychowania jest raczej różnicą stopnia niż gatunku. Techniki różnią się od metod tym zwłaszcza, iż stanowią w szczególności ich konkretyzację.

Dokonano różnych klasyfikacji zarówno metod, jak i technik wychowawczych. Przykładowo metody wychowania dzieli się na indywidualne i grupowe (K o n a r z e w s k i, 1987), bezpośredniego i pośredniego oddziaływania (K r a w c z y k, 1965; G e i s s l e r, 1973), wpływu osobistego, sytuacyjnego i społecznego oraz metody kierowania samowychowaniem (M u s z y ń s k i, 1981). Ograniczam się tu do zasygnalizowania tylko indywidualnych i grupowych metod wychowania. Pierwsze z nich to:

- metoda modelowania, czyli metoda przykładu, polegająca na uruchomieniu mechanizmu identyfikacji wychowanków z określonym modelem, którym może być wychowawca, pozytywny bohater powieści, programu telewizyjnego, sztuki teatralnej itp.;
- metoda zadaniowa, która polega na aktywizowaniu dzieci i młodzieży w wyniku powierzania im określonych zadań, których wykonywanie prowadzi zwrótnie do pożądanych wychowawczo przeobrażeń;
- metoda perswazji, polegająca na uświadamianiu dzieci i młodzieży w kwestii ich zobowiązań i powinności, jakie mają do spełnienia zarówno wobec innych, jak i siebie samych, oraz na przypominaniu o przysługujących im prawach; metoda ta oprócz jednokierunkowego przekazu informacji przewiduje aranżowanie wśród wychowanków rozmów i dyskusji;
- metoda nagradzania lub — inaczej mówiąc — metoda wzmacniania pozytywnego to promowanie pożądanych z wychowawczego punktu widzenia zachowań i postaw wychowanków za pomocą udzielania im pochwał lub przyznawania nagród, czyli wzmocnień w postaci gratyfikacji niematerialnej (pochwały) lub materialnej (nagrody);
- metoda karania, nazywana często metodą wzmocnień negatywnych, jest wywieraniem wpływu wychowawczego za pomocą świadomie stosowanych wobec chłopców i dziewcząt kar celem zapobieżenia zachowaniom społecznie szkodliwym.

Z wymienionych indywidualnych metod wychowania współcześnie preferuje się metodę modelowania i metodę zadaniową. Najrzadziej zalecana jest metoda karania. Z grupowych metod wychowania godne polecenia są: metoda organizowania działalności zespołowej (B a r t e c k i, C h a b i o r, 1962), metoda organizowania działalności samorządnej (K a m i ń s k i, 1985) i metoda współdziału uczniów w organizowaniu lekcji (Ł o b o c k i, 1994).

W ostatnich latach opracowano różne techniki wychowawcze, m.in. techniki wymiany opinii (w tym technika „burzy mózgów” i technika „decyzji grupowej”), wzmocnienia pozytywnego i negatywnego, oddziaływań niewerbalnych, organizowania czasu wolnego lub techniki oparte na dramatyzacji. Wszystkie one stanowią zwykle próbę uszczegółowienia jednej lub kilku metod wychowania. Słusznie podkreśla się, iż żadne z technik i metod wychowawczych nie stanowią uniwersalnych oddziaływań na dzieci i młodzież. Wszystkie one wzajemnie się uzupełniają i dopełniają. Czekają też na dalszą weryfikację naukową oraz nowe pomysły ich udoskonalenia.

Zarysowane tu problemy, jakimi zajmuje się współczesna teoria wychowania, nie obejmują wszystkich zagadnień. Niemniej jednak długo jeszcze — jak można sądzić — pozostaną przedmiotem zainteresowań teorii wychowania.

Warunki skutecznego uprawiania teorii wychowania

Nie ulega wątpliwości, iż prawidłowy rozwój wychowania zależy od spełnienia szczególnie niektórych warunków jej uprawiania, do których w moim przekonaniu należą:

- otwarcie się na różne poglądy o wychowaniu,
- sięganie do własnych doświadczeń pedagogicznych,
- docenianie rozważań teoretycznych nad wychowaniem,
- intensyfikacja badań empirycznych nad wychowaniem.

Otwarcia się na różne poglądy o wychowaniu wymaga potrzeba usankcjonowania wyjścia teorii wychowania poza obowiązujący w niej do 1989 roku wyłącznie scjentyistyczny paradygmat jej uprawiania. Chodzi o poglądy na temat wychowawczej działalności dzieci i młodzieży znane w historii wychowania i głoszone współcześnie. Wskazuje na to wnikliwa ocena obecnego dorobku teorii wychowania, także w świetle osiągnięć nauk jej pokrewnych, jak filozofia, psychologia czy socjologia. Pomocą w takiej ocenie może być również znajomość współczesnych teorii i nurtów wychowania, takich jak pedagogika społeczno-egzystencjalna, społeczno-personalistyczna, niedyrektywna, nieautorytarna, antyautorytarna lub emancypacyjna (Śliwerski, 2000).

Zapoznając się z pedagogiką niedyrektywną, opartą na założeniach psychologii humanistycznej, można nie tylko pogłębić swą wiedzę o wychowaniu jako osobie ludzkiej, zasługującej w pełni na akceptację, rozumienie empatyczne i autentyczność, lecz także krytycznie ocenić dotychczasowe poglądy (stanowiska) teorii wychowania. Mam na myśli m.in. rozumienie wychowania jako procesu nade wszystko o charakterze interwencyjnym oraz postulowany

w celach wychowania pewien z góry założony model cech osobowości w odniesieniu do każdego wychowanka i realizowany niezależnie od zaistniałej sytuacji wychowawczej. Znajomość pedagogiki niedyrektywnej może także ułatwić znalezienie kompromisu między dyrektywnym i niedyrektywnym wychowaniem, czyli tym o charakterze niemal wyłącznie interwencyjnym i tym nastawionym głównie na wspomaganie wychowanków w ich naturalnym (spon-tanicznym) rozwoju.

Otwartość teorii wychowania na różne poglądy w sprawie interesujących ją problemów nie oznacza bynajmniej wyrażania na nie aprobaty. Trudno z pewnością byłoby zgodzić się z twierdzeniem rzeczników antypedagogiki, że dziecko wie zawsze dokładnie, co jest dla niego właściwe, a co niepo-żądane, i że wobec tego jest ono w stanie ponosić pełną odpowiedzialność za własny rozwój. Na domiar złego stanowisko takie zakłada jednocześnie zbędność i wręcz szkodliwość wywierania jakichkolwiek wpływów wy-chowawczych. Ale nawet wobec takich twierdzeń (bałamutnych i niepraw-dziwych) nie sposób przejść obojętnie. Poddanie ich gruntownej krytyce może bowiem rozjaśnić wiele innych problemów, jakimi zajmuje się teoria wy-chowania. Ponadto przydatne byłoby sięganie w niej do wielu aktualnych problemów wychowawczych, zwłaszcza tych z niedalekiej przeszłości, w tym także z okresu międzywojennego. Przeto pożytkiem dla rozwoju teorii wy-chowania może okazać się przypomnienie poglądów na temat wychowania, głoszonych przez takich uczonych, jak: A. Adler, J. Bosko, J.W. Dawid, A. Ferrière, F.W. Foerster, S. Hessen, A. Kamiński, E. Key, S. Kunowski, J. Maritain, Z. Mysłakowski, B. Nawroczyński, H. Radlińska.

Innym koniecznym warunkiem skutecznego uprawiania teorii wychowania jest odwoływanie się do własnych doświadczeń pedagogicznych. Tymczasem zdarza się, że teoretyk wychowania jest niemal całkiem ich pozbawiony. Nie miał bowiem okazji ponosić osobistej odpowiedzialności za wychowanie po-wierzonych mu dzieci i młodzieży w warunkach zinstytucjonalizowanych. Jego doświadczenia w tym zakresie ograniczają się nierzadko do własnych wspom-nień z lat dzieciństwa i młodości, a także hospitowania zajęć szkolnych czy zakładowych w ramach odbywanych na uczelni (w której pracuje) praktyk studenckich lub badań dotyczących interesującej go problematyki wychowaw-czej. To znaczy, że nigdy nie był zatrudniony w charakterze nauczyciela lub wychowawcy. Można mieć wątpliwości, czy będąc w takiej sytuacji teoretyk wychowania ma możliwość zaprojektowania konstruktywnych zmian w proce-sie wychowania, którego nie zna z osobistych doświadczeń. Można również powątpiewać, czy jakakolwiek rozsądna refleksja nad wychowaniem jest możliwa bez własnych i bezpośrednich doświadczeń pedagogicznych w ra-mach chociażby rocznego lub dwuletniego zatrudnienia w szkole lub innej placówce opiekuńczo-wychowawczej. Tym trudniej zatem oczekiwać od niego poprawnie zaplanowanych badań i właściwej interpretacji ich wyników.

Nie jest wszakże prawdą, że zaprojektowanie działań wychowawczych i po-
niekąd także badań pedagogicznych zależy wyłącznie od pomysłowości teore-
tyków wychowania, bez związku z osobistymi doświadczeniami w dziedzinie
ich konkretnej działalności wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Stąd też
błędne jest przypuszczenie, iż przedstawiciele teorii wychowania nie mogą się
niczego nauczyć na podstawie własnych doświadczeń pedagogicznych. Przeczą
temu koncepcje pedagogiczne takich pedagogów, jak J. Bosko, C. Freinet,
J. Korczak, A. Makarenko, A.S. Neill. Byli oni zarówno projektodawcami,
jak i zaangażowanymi realizatorami własnych pomysłów. Wprawdzie żadna
z tych koncepcji nie może rościć pretensji do nieomyślności, to jednak wszy-
stkie one odegrały doniosłą rolę w dotychczasowym dorobku teorii wychowa-
nia. Mogą być niewątpliwie użyteczne również i dzisiaj, ale pod warunkiem
dostosowania ich do współczesnych realiów i warunków życia wychowanków.
O tym zaś może zdecydować nie tyle świadoma refleksja na ich temat, ile
związane z nimi bezpośrednie doświadczenie pedagogiczne.

Doświadczenia te wydają się nieodzownym warunkiem postępu pedago-
gicznego także we współczesnej teorii wychowania, są często udanymi próbami
w miarę obiektywnej weryfikacji zgłoszonych przez nią pomysłów i nierzadko
też niewyczerpanym ich źródłem.

Pomimo ogromnej doniosłości własnych doświadczeń pedagogicznych
w uprawianiu teorii wychowania nie bez znaczenia jest również docenia-
nie w niej *stricte* teoretycznych rozważań nad problematyką wychowawczą.
Postulat ten dotyczy zwłaszcza rozumienia wychowania jako procesu kie-
rowania rozwojem wychowanków i zarazem wspomagania ich rozwoju. W nie-
małym stopniu odnosi się on również do omawiania wartości jako istotnego
tworzywa celów wychowawczych i szukania dla nich głębszych uzasadnień.

Rozważania teoretyczne są też nieodzowne w ukazywaniu wychowanka
jako osoby ludzkiej i co za tym idzie jako istoty rozumnej, wolnej i od-
powiedzialnej, wrażliwej na prawdę, dobro i piękno, zdolnej do samoświadomo-
ści, samorealizacji i twórczości, a niejednokrotnie także transcendencji.
Takie personalistyczne rozumienie wychowanka wskazuje na konieczność pod-
miotowego jego traktowania, które z kolei bywa na ogół bardziej użyteczne
w skutkach niż nawet najciekawsze metody i techniki wychowawcze propono-
wane w teorii wychowania

W ten sposób odsłania się złożoność każdego niemal procesu wychowaw-
czego. W tym celu zachodzi potrzeba wspomnianego wcześniej otwarcia się
na wiedzę o wychowaniu, jaką mają do zaoferowania np. filozofia człowieka,
psychologia wychowawcza i społeczna oraz socjologia wychowania. Chodzi
nade wszystko o konfrontację dotychczasowych dociekań teorii wychowania
z osiągnięciami innych dyscyplin naukowych. Poza tym teoretyczne rozwa-
żania mają na celu przeprowadzenie wnikliwej analizy wszelkich interesujących

teoretyka zagadnień, w tym także dostrzeganie przez niego błędów, nieścisłości i uproszczeń w ich przedstawianiu i uzasadnianiu.

W związku z postulowanym docenianiem w teorii wychowania teoretycznych rozważań nad wychowaniem zwraca się również uwagę na potrzebę znajomości najnowszej literatury przedmiotu, nie wyłączając literatury obcojęzycznej. Pomijanie jej byłoby równoznaczne z „wyważaniem drzwi otwartych” lub stwarzaniem pozorów „nowego” i „twórczego” podejścia do omawianych przez teoretyka wychowania problemów.

Chodzi też o to, aby rozważania teoretyczne były w miarę komunikatywne i nie utrudniały adekwatnego ich rozumienia. Ujemną bowiem stroną tego rodzaju opracowań jest niekiedy „wyszukany” sposób wyrażania własnych lub cudzych myśli, a także nagminne przywoływanie terminologii obcojęzycznej, którą łatwo można by zastąpić nazwami spolszczonymi. Szkoda też, iż rozważania teoretyczne nie zawsze są wystarczająco przekonujące dla osób uprawiających teorię wychowania profesjonalnie.

Koniecznym warunkiem skutecznego uprawiania teorii wychowania — jako jednej z podstawowych dyscyplin pedagogicznych — jest bezsprzecznie również intensyfikacja badań empirycznych nad wychowaniem. Badania takie są zazwyczaj ważnym sprawdzianem naukowego charakteru teorii wychowania (Tchorzewski, 1993). Bez nich byłaby ona skazana na „zamykanie się” wyłącznie w granicach rozważań teoretycznych, które wprawdzie są również — jak wiemy — niebagatelnym czynnikiem rozwoju naukowego teorii wychowania, ale na pewno nie wyczerpują możliwości poszukiwania rozwiązań nurtujących ją problemów.

Nie wolno zapominać, iż teoria wychowania jest nauką praktyczną, podobnie jak medycyna. Z tego tytułu ma do rozwiązania wiele konkretnych problemów, z jakimi spotykają się w swej pracy wychowawczej rodzice, wychowawcy i nauczyciele. Pełni ona — oprócz funkcji czysto poznawczej — również funkcję usługową na rzecz ogólnie rozumianej praktyki pedagogicznej. Wymaga to niewątpliwie poparcia możliwie trafnymi i rzetelnymi badaniami empirycznymi.

Wydaje się ponadto, iż na obecnym etapie uprawiania teorii wychowania doniosłą rolę we wzbogacaniu jej naukowego dorobku mają badania weryfikacyjne. Celem ich jest ustalenie zależności pomiędzy zmiennymi niezależnymi i zależnymi, tj. pomiędzy określonymi czynnikami (metodami czy technikami) oddziaływań wychowawczych a ich skutkami, znajdującymi wyraz w różnego rodzaju zachowaniach, postawach lub innych cechach osobowości wychowanków.

Istotną rolę mają również badania diagnostyczne, czyli badania dotyczące głównie opisu określonych cech lub dynamiki funkcjonowania badanych faktów i zjawisk bez specjalnego wnikania w zachodzące między nimi relacje.

Jak dotąd badania tego typu mają we współczesnej teorii wychowania wyraźną przewagę nad badaniami weryfikacyjnymi. Warto przeto przypomnieć, iż to nie badania diagnostyczne stanowią gwarancję liczących się tam osiągnięć naukowych. Świadczą o tym chociażby niektóre wieloletnie i kosztowne badania prowadzone u nas jeszcze do niedawna w ramach tzw. problemów węzłowych. Były one niejednokrotnie pozbawione autentycznych aspiracji naukowych i pełniły nierzadko serwilistyczną rolę wobec naczelnych władz oświatowych i politycznych, zainteresowanych takimi badaniami.

Współcześnie odczuwa się brak, a na pewno wyraźny niedosyt przeprowadzania przez teoretyków wychowania takich metod badawczych, jak obserwacja i eksperyment pedagogiczny. Słuszna jest natomiast panująca obecnie tendencja (w poznawaniu i rozwiązywaniu problemów wychowawczych) do podejmowania badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Docenia się teraz nie tylko badania oparte na pozytywistycznym lub neopoztywistycznym paradygmacie — co miało miejsce w niedalekiej przeszłości w Polsce — lecz także badania zorientowane na jakościowy opis i analizę badanych zjawisk. Uzasadnieniem takiego podejścia badawczego jest złożony charakter procesu wychowania, wymagający ukazania go w wymiarze zarówno ilościowym, jak i jakościowym albo tylko w jednym lub drugim. Zależy to najczęściej od rodzaju badanego problemu.

* * *

Na zakończenie pragnę podkreślić, iż współczesna teoria wychowania — podobnie jak pedagogika, której jest ona integralną częścią — bywa zorientowana zarówno teoretycznie, jak i praktycznie. Stara się też nie poddawać mało konstruktywnym i wieloznacznym założeniom postmodernizmu i ruchu New Age, propagującym nie tylko relatywizm poznawczy, lecz także moralny (Pałka, 2003, s. 31 i n.). Uprawiana w ten sposób teoria wychowania rokuje nadzieję na znaczny postęp w podejmowaniu problemów istotnych z punktu widzenia rozważań teoretycznych i szeroko pojętej praktyki pedagogicznej. Droga ku temu wymaga nade wszystko krytycznej oceny dotychczasowych osiągnięć i pluralistycznego podejścia badawczego oraz odwoływania się do dorobku filozofii, psychologii i socjologii, a także pogłębionej refleksji nad wychowaniem i wychowankiem.

Bibliografia

- Cichoń W., 1996: *Wartości — człowiek — wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków.
- Denek K., 1998: *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*. W: *Dziecko w świetle rodziny. Szkice o wychowaniu*. Red. S. Dymara. Kraków.
- Denek K., 1999: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Denek K., 2000: *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*. Poznań.
- Dewey J., [b.r.w.]: *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*. Lwów.
- Geissler E.E., 1973: *Erziehungsmittel*. Bad Heilbrunn.
- Grell J., 1995: *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim.
- Hobmair H., red., 1989: *Pädagogik*. Köln—München.
- Homplewicz J., 1996: *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*. Warszawa.
- Janowski A., 1974: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa.
- Kaiser A., Kaiser R., 1991: *Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen*. Bielefeld.
- Kamiński A., 1985: *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*. Warszawa.
- Komorowska J., 1995: *Autohipnoza. Psychoterapia dla każdego*. Warszawa.
- Konarszewski K., 1987: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa.
- Kotłowski K., 1976: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Wrocław.
- Kozielecki J., 2000: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
- Krawczyk M., 1965: *Metody wychowania moralnego*. Warszawa.
- Kunowski S., 1993: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa.
- Łobocki M., 1990: *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*. Warszawa.
- Łobocki M., 1994: *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*. Lublin.
- Łobocki M., 2000: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków.
- Mika S., 1992: *O różnych drogach samodoskonalenia*. Warszawa.
- Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W., 1996: *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*. Warszawa.
- Muszyński H., 1981: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa.
- Nowak M., 2000: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin.
- Oelkers J., 2001: *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim—Basel.
- Olbrycht K., 1997: *Wychowanie a wartości*. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Red. T. Kukułowicz, M. Nowak. Lublin.
- Olbrycht K., 2000: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice.
- Palka S., 2003: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków.
- Piaget J., 1980: *Adaptation and Intelligence. Organic Selection and Phenocopy*. Chicago.
- Podoleński S., 1930: *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*. Kraków.
- Przetacznik-Gierowska M., 1994: *Psychologia wychowania*. W: M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski: *Psychologia wychowawcza*. T. 2. Warszawa.
- Schulz R., 2001: *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków.
- Siek S., 1990: *Treningi relaksacyjne*. Warszawa.
- Szewczyk K., 1998: *Wychowanie człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. Warszawa.
- Śliwerski B., 2000: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Tchorzewski A.M., 1993: *Wychowanie i jego właściwości*. W: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Red. A.M. Tchorzewski. Bydgoszcz.

Wojnar I., 1964: *Estetyka i wychowanie*. Warszawa.

Wojnar I., 2000: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa.

Zöpel H., Huber H., 1990: *Über Grundlagen von Bildung und Erziehung*. Donauwörth.

Żechowska B., 1997: *Bariery i szanse edukacji aksjologicznej czasu polskiej transformacji*. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Red. T. Kukułowicz, M. Nowak. Lublin.