

ROZDZIAŁ I

Wprowadzenie do problematyki wychowania komunikacyjnego

1.1. Wychowanie jako zjawisko społeczne

Rozważając temat genezy wychowania, nie uniknie się stwierdzenia, że jest ono zjawiskiem społecznym. Zresztą takie stanowisko wyraźnie kreuje współczesna pedagogika¹. Jest ono także zjawiskiem pierwotnym². Narodziło się wtedy, kiedy człowiek zdał sobie sprawę z tego, kim jest i jakie znaczenie ma dla niego grupa, do której należy, w otaczającym go świecie.

Dość wcześnie zaczęto też dostrzegać znaczenie przygotowania młodego pokolenia do życia społecznego, dbano, aby było zdolne podjąć określonym obowiązkom. Wychowanie naturalne rodziców już nie wystarczało. Grupa coraz częściej decydowała o tym, kim powinien być młody człowiek, żeby mógł spełnić jej oczekiwania. W ten sposób następowała socjalizacja.

Wychowanie pojmowane jako bardzo złożony proces dotyczy różnych sfer osobowości człowieka. Należy do jednych z podstawowych pojęć pedagogicznych.

Według S. Jedynaka wychowanie w szerokim znaczeniu to: *„całokształt oddziaływań środowiska społecznego, a także przyrodniczo-geograficznego, na człowieka, kształtujących jego osobowość”*. W znaczeniu wąskim natomiast wychowanie to: *„wyłącznie zamierzone i świadomie podejmowane zabiegi, których celem jest ukształtowanie bądź zmodyfikowanie określonych cech osobowości, a tym samym formowanie jej według obranego ideału wychowawczego”*³.

Według definicji W. Okonia wychowanie to:

świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznawaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. Proces wychowania uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Wiąże się on przede wszystkim ze

¹ Takie stanowisko prezentują wybitni polscy teoretycy wychowania: W. Okoń, K. Sośnicki, B. Suchodolski i inni.

² Problematyka ta została omówiona m.in. w publikacjach J. Krasuskiego, Ł. Kurdybachy, S. Wołoszyna.

³ S. Jedynak (red.), *Słownik etyczny*, Lublin 1990, s. 264.

zrozumieniem przez jednostkę określonych norm społeczno-moralnych oraz nadaniem tym normom – w zależności od jej uprzednich doświadczeń i gry motywów – znaczenia osobistego⁴.

Źródło wychowania tkwi zarówno w środowisku zewnętrznym człowieka, jak i w nim samym. Proces wychowawczy ma strukturę bardzo złożoną i wieloetapową. Jest rezultatem wchodzenia w interakcje po to, aby mieć możliwość wywierania wpływu na drugą osobę. O interakcji wychowawczej można mówić wówczas, gdy adresat ten wpływ odbiera. Interakcje mogą mieć charakter zarówno bezpośredni, jak i pośredni, uwarunkowane są także gotowością osobniczą na to oddziaływanie.

Proces i wyniki wychowania kształtują się więc pod wpływem:

- świadomego i celowego oddziaływania osób i instytucji na wychowanie (m.in. rodziców, nauczycieli, szkoły, organizacji społeczno-politycznych i kulturalnych);
- systemu wychowania równoległego, a zwłaszcza odpowiednio zorganizowanego wpływu środków masowego oddziaływania;
- wysiłków jednostki wkładanych w kształtowanie własnej osobowości⁵.

Jak twierdzi S. Wołoszyn, wychowanie jest zawsze procesem kulturyzacji i socjalizacji, wprowadzeniem w świat współżycia międzyosobniczego i doświadczeń prospołecznych, jest dorastaniem do człowieczeństwa⁶.

Koncentrując się wokół problematyki wychowania dla bezpieczeństwa w ruchu drogowym, nie sposób nie wspomnieć o koncepcji „społeczeństwa wychowującego”, którą wprowadził F. Znaniecki. Według tej idei wychowanie jest procesem przygotowania młodzieży do uczestnictwa w działaniach utrzymujących i kontynuujących elementy składowe społeczeństwa⁷. Szczególne znaczenie przypisuje się rodzicom, otoczeniu sąsiedzkemu, w którym wzrasta dziecko, grupie rówieśników, szkole i nauczycielom oraz instytucji wychowania pośredniego. W tym wymiarze można rozważać wychowanie jako proces społeczny.

Współczesne wychowanie człowieka przebiega, jak już powiedziano, w różnych środowiskach. Pojmowane jest różnorodnie. W ścisłym tego słowa znaczeniu traktuje się je jako usystematyzowane wzajemne oddziaływanie wychowawcy i wychowanka w ramach unormowanego stosunku wychowawczego. W szerszym znaczeniu – jako proces socjalizacji⁸.

Według R. Dottrensa cel wychowania pozostaje teoretycznie bez zmian. Istotę jego stanowi przygotowanie dzieci do integracji ze społeczeństwem

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1999, s. 319.

⁵ Ibidem, s. 319.

⁶ S. Wołoszyn, *Pedagogika przymusu czy pedagogika wolności* [w:] J. Grochulska i in. (red.), *Pomiędzy wolnością a przymusem. W poszukiwaniu złotego środka*, Kraków 1995.

⁷ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, Warszawa 1928.

⁸ W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

dorośli⁹. Koniecznością staje się więc – zdaniem autora – stworzenie pedagogiki prospektywnej, zajmującej się przygotowaniem do życia w dniu jutrzejszym. Warunkiem nieodzownym jest między innymi kształtowanie umiejętności odpowiedniego postępowania.

System społeczny wymusza na jednostce umiejętność podporządkowania się funkcjonującym w nim normom obyczajowym, moralnym i prawnym. Są one odzwierciedleniem ustanowionych wartości, w tym uznawanego dobra najwyższego – *summum bonum*. Nakłada ono obowiązek postępowania zgodnie z przyjętymi regułami.

Zachowania niezgodne z oczekiwanymi, powtarzające się negatywne reakcje jednostki na zakazy i nakazy przypisane do pełnionej przez nią roli mogą świadczyć o jej nieprzystosowaniu do życia w społeczeństwie. Tego rodzaju odstępstwa od przyjętych standardów wywołują dezaprobatę społeczną. Nieprzystosowanie społeczne jest rezultatem nieprawidłowego wrastania człowieka w życie zbiorowości społecznej i jej dziedzictwo kulturowe. Problematyka ta stanowi przedmiot badań wielu autorytetów naukowych¹⁰. Termin „nieprzystosowanie społeczne” używany jest zamiennie obok takich terminów, jak: „niedostosowanie społeczne”, „trudności wychowawcze”, „wykolejenie społeczne”, „zachowania problemowe”. Wcześniej używano wyłącznie terminu „moralnie zaniedbany”¹¹.

Badania uczniów klas I–III szkoły podstawowej ze szczególnym uwzględnieniem grupy dzieci z trudnościami wychowawczymi prowadzone przez T. E. Dąbrowską¹² wykazały, że 1696 na 2264 uczniów, tj. 74,9%, nie przejawiało trudności wychowawczych¹³. Najwyższy odsetek uczniów z trudnościami wychowawczymi, bo aż 35,3%, przypada na klasy III.

W przedziale wieku od 7 do 10 lat w grupie uczniów trudnych przeważają liczbowo i procentowo chłopcy. Z badań wynika, że 568 na 2264 uczniów, tj. 25,1%, stanowią uczniowie z trudnościami wychowawczymi, w tym 192 (8,5%) dziewczynki i 376 (16,6%) chłopców.

Poszukiwanie właściwej strategii oddziaływania wychowawczego nadal stanowi problem otwarty.

We współczesnej literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej wiele uwagi poświęca się problemom struktury i podstaw

⁹ R. Dottrens i in., *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa 1966.

¹⁰ Problematyka ta została omówiona m.in. przez J. Bajszczyk, E. Bielińskiego, J. Bińczyką, Cz. Czapową, J. Dobsona, T. Gordona, M. Grzegorzewską, J. Konopnickiego, O. Lipkowskiego, B. Nawroczyńskiego, M. Łobockiego, K. Pospiszyla, L. Pytkę.

¹¹ O. Lipkowski, *Wokół trudności wychowawczych i niedostosowania społecznego*, „Nowa Szkoła” 1969, nr 6.

¹² T. E. Dąbrowska, W. Socha, B. Wojciechowska-Charlak, *Materiały pomocnicze do nauczania teorii wychowania*, Lublin 1988.

¹³ T. E. Dąbrowska, *Niektóre trudności wychowawcze uczniów klas początkowych szkoły podstawowej*, Lublin 1995.

dyscypliny, karności i przymusu na tle kształcenia i wychowania¹⁴, często w nawiązaniu do myśli filozoficznej¹⁵.

Doszukiwanie się przesłanek, jakimi kierowali się różni filozofowie, prezentujący swoje poglądy w tej materii, nie wynika z założeń tej pracy. Warto jednak przytoczyć argumentację S. Hessena, który był zdania, że „*dziecko ma osiąść siły, by samo mogło uwolnić się od przymusu (...). Usunąć przymus nad dzieckiem można nie drogą prostego zniesienia, zawsze z konieczności częściowego, lecz drogą wychowania w dziecku wewnętrznej siły osobowości – wolności, która zdoła się sprzeciwić wszelkiemu przymusowi bez względu na to, skąd pochodzi*”¹⁶.

Natomiast w ujęciu E. Durkheima społeczeństwo jako specyficzna rzeczywistość, chcąc przetrwać, posługuje się wychowaniem i instytucjami, aby wszystkie jednostki osiągnęły pewną jednolitość i by wymusić na każdej z nich pewne cechy istotne do jego przetrwania. Ponieważ człowiek z natury jest niejednorodny, wychowanie polega na tym, aby w każdym człowieku zwyciężyła istota społeczna, by interes grupy dominował nad tym, co jest indywidualne. Istotne jest, żeby widzieć drugiego człowieka i umieć sprostać wytyczonym zasadom postępowania, odczuwając przy tym, że jest to własny wybór – to znaczy bez przymusu, swobodny.

Zachowanie jednostki poddawane jest stałej ocenie społecznej. Przykładem tego może być funkcjonowanie w grupach formalnych i nieformalnych, np. w klasie szkolnej.

Nauczyciele mają ustawowy obowiązek dokonywania oceny zachowania ucznia. Jeśli chodzi o nauczanie zintegrowane, ocena zachowania powinna uwzględniać funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym, respektowanie przez niego zasad współżycia społecznego i norm moralnych¹⁷. Podstawowe oczekiwania kierowane przez szkołę pod adresem dziecka są określone w regulaminie¹⁸. Regulamin należy rozumieć za W. Okoniem, jako „*zestaw wymagań obowiązujących uczniów danej szkoły, opracowany przez szkołę na podstawie wytycznych resortu oświaty i kodeksu ucznia*”¹⁹. Do tego dochodzą

¹⁴ Problematyka ta została m.in. omówiona w pracach T. Kotarbińskiego, M. Ossowskiej.

¹⁵ S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997.

¹⁶ Ibidem, s. 37.

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, DzU z 2001 r. Nr 29, poz. 323.

¹⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, DzU z 1996 r. Nr 67, poz. 329 ze zm.

¹⁹ Zarządzenie MOiW z dnia 8 sierpnia 1975 r., *Kodeks ucznia*, Warszawa 1975.

jeszcze nieformalne wymogi grupy rówieśniczej oraz interakcje pomiędzy nauczycielami i poszczególnymi uczniami²⁰.

Modyfikując arkusz społecznego zachowania się dziecka (M. Przetacznikowa i in.) w układzie M. Pelcovej, zbadano uczniów klas I, II, i III szkoły podstawowej w zakresie: podporządkowania się regulaminowi, akceptacji nauczyciela, zainteresowania nauką i życiem szkoły, współdziałania i współżycia z kolegami²¹. Stwierdzono, że wśród uczniów klas trzecich wyższe od przeciętnej wskaźniki rozwoju zachowań społecznych dotyczą autorytetu nauczyciela, uprzejmości i punktualności. Ponadto pojawia się u nich wrażliwość na ocenę, a co za tym idzie – większa skłonność do prawidłowego wykonywania poleceń nauczyciela. Wykazują właściwy stosunek do własności szkolnej i społecznej. Nadal charakteryzuje grupy niski stopień współpracy z kolegami i niskie opanowanie zachowań agresywnych.

Podejmowanie jakichkolwiek działań wychowawczych wymaga znajomości rozwoju dziecka we wszystkich jego sferach, w tym także moralnej. Znajomość problemów etycznych ma fundamentalne znaczenie w procesie oddziaływania wychowawczego, zwłaszcza gdy wychowawca dąży do wywołania określonych zmian w postępowaniu wychowanka.

1.2. Moralność w wychowaniu

Wiele osób, oceniając czyjąś postawę lub zachowanie, często mówi, że jest ono moralne lub niemoralne. Jednak nie każdy w sposób wyczerpujący i właściwy od razu udzieliłby odpowiedzi na pytanie, czym jest moralność.

Znany psycholog, P. G. Zimbardo, definiuje moralność jako „system przekonań, wartości i podstawowych ocen o słuszności i niesłuszności ludzkich działań”²².

Człowiek, chcąc prawidłowo funkcjonować w grupie plemiennej czy państwowej, musi podporządkować się ustalonym regułom i przepisom.

Większość obowiązujących w danym społeczeństwie zasad postępowania ma charakter prawny, obyczajowy lub moralny.

Wszelkie normy wyróżniają się specyficzną formą wskazującą na zakaz, nakaz czy przyzwolenie. Mogą być sformułowane w postaci rozkazników, jak na przykład w art. 14 ustawy Prawo o ruchu drogowym: „(...) *zabrania się wchodzenia na jezdnię: a) bezpośrednio przed jadący pojazd, w tym również na przejściu dla pieszych (...)*”, oraz zdań zawierających słowa: „*powinien*”, „*ma obowiązek*”, „*jest zobowiązany*”; na przykład w art. 11 cytowanej ustawy w ustępie drugim widnieje zapis: „*pieszy idący po poboczu lub jezdni jest*

²⁰ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

²¹ D. Bobko, *Środowiskowe uwarunkowania rozwoju społecznego uczniów klas początkowych*, „Nowa Szkoła” 1981, nr 2.

²² P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 208.

obowiązany iść lewą stroną drogi”²³. Tego rodzaju określenia bardzo często występują w wymienionym akcie prawnym.

W dokumentach typu regulaminy nakazy wyrażane są zazwyczaj słowami: „trzeba”, „powinien”, „należy”.

Etycy wprowadzili podział norm moralnych według pewnych formalnych kryteriów, a mianowicie ze względu na: zakres ich obowiązywania; ich genezę; na to, kogo ma dotyczyć wskazany czyn; na to, czyj interes chronią²⁴ itp.

Aby prawidłowo funkcjonować w grupie społecznej, jednostka na podstawie akceptujących i dezaprobujących reakcji członków grupy dostrzega, jakie jej zachowania są społecznie oczekiwane, a jakie są zakazane.

Ważnym elementem systemu wartości są oceny. Dotyczą one czyjegoś postępowania, jego motywów, skutków oraz celów. „Oceny to nic innego, jak ustosunkowanie czynu do jakiejś normy”²⁵ – pisał H. Jankowski, zwracając uwagę na ścisły związek oceny i normy.

Oceny mogą mieć charakter subiektywny lub obiektywny. Gdy ocena odzwierciedla pewną specyficzną rzeczywistość, mówimy, że odznacza się obiektywizmem; gdy zawiera pierwiastki wyrażające aprobatę lub dezaprobatę w stosunku do pewnych faktów, mówimy, że ma charakter subiektywny. W zależności od tego, jakie kryterium decyduje o ocenie danego czynu, można wyróżnić trzy kategorie sądów²⁶.

Do pierwszej kategorii zaliczamy te sądy, w których podstawowym wyróżnikiem oceny jest skutek działania (odnosi się do heteronomii moralnej). Natomiast zasada postępowania, norma, jest podstawowym kryterium oceny w drugiej kategorii sądów (odnosi się do okresu przejściowego pomiędzy heteronomią a autonomią). Do trzeciej kategorii zaliczamy te sądy, które wskazują na intencje i motywy działania jako wyznaczniki kryterium oceny. Są one charakterystyczne dla autonomii moralnej.

Z przeprowadzonych przez S. Guz badań nad populacją dzieci w wieku wczesnoszkolnym wynika, że najczęściej dzieci (42%) ocenia czyny z punktu widzenia ich skutków, najmniej zaś (24%) zwraca uwagę na intencje osób działających.

Znajomość norm moralnych nie zawsze decyduje o moralnym postępowaniu.

Zarówno rodzice, jak i społeczeństwo dążą do tego, aby dzieci w swoim dorosłym życiu akceptowały ich system wartości moralnych. Istnieje jednak

²³ Ustawa z 20 czerwca 1997 r. Prawo o ruchu drogowym, DzU z 1997 r. Nr 98, poz. 602 ze zm.

²⁴ E. Klimowicz, *Normy moralne* [w:] S. Jedynek (red.), *Słownik etyczny*, op. cit., s. 172.

²⁵ H. Jankowski (red.), *Etyka*, Warszawa 1975.

²⁶ S. Guz, *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1987, s. 107.

zasadnicza różnica między rozumowaniem a postępowaniem moralnym w odniesieniu do zachowań prospołecznych²⁷.

Wyróżniono cztery kategorie uzasadnień zachowań prospołecznych podawanych przez dzieci:

- Uzasadnienie o charakterze egocentrycznym – dziecko powołuje się na dobro własne; sytuacje rozpatruje z osobistego punktu widzenia.
- Uzasadnienie o charakterze sytuacyjnym – dziecko powołuje się wyłącznie na konkretne okoliczności i opisane zdarzenia.
- Uzasadnienie o charakterze normatywnym – cechą charakterystyczną tego typu uzasadnień jest tworzenie własnej ogólnej zasady postępowania.
- Uzasadnienie o charakterze społecznym – dziecko nie zwraca uwagi na dobro własne, ale ma na uwadze dobro jakiejś osoby lub grupy ludzi, rozpatruje sytuacje oraz skutki czynów z punktu widzenia osób, których te zachowania dotyczą.

Uzasadnienia o charakterze społecznym nie są zbyt często podawane przez dzieci. Interpretując te dane, S. Guz wskazuje, iż w procesie wychowania zbyt małą wagę przywiązuje się do uświadamiania dzieciom konsekwencji ich postępowania, nie przedstawia się dzieciom ani przyjemnych, ani przykrych przeżyć czy doznań, do których się przyczyniły swoim zachowaniem. Inaczej mówiąc, nie kształtuje się postawy empatii.

Z normami i ocenami postępowania łączą się wzory postępowania. Mogą one być pozytywne, zgodne z oczekiwaniami społeczeństwa, oraz negatywne, gdy zachowanie jednostki jest sprzeczne z ogólnie przyjętymi zasadami. Zachowanie każdego członka zbiorowości wyznaczają różne wzorce osobowe, zależnie od rodzaju pełnionej roli społecznej. Wzorce osobowe są kreowane przez zbiorowość jako zespół idealnych cech na podstawie postępowania uznanych autorytetów, uczonych, wybitnych mężów stanu. Wzorce te zmieniają się zależnie od epok, a zatem mogą wyrażać jakąś normę lub stanowić ideały charakterystyczne dla danego systemu. Po przekroczeniu norm moralnych pojawiają się sankcje w postaci nacisku grupy, poczynając od nieaprobowania czyjegoś zachowania przez ignorowanie jednostki przez grupę aż do wykluczenia jej z grupy. Ich wyrazem są także kary, a idąc dalej – sumienie.

²⁷ Mamy tu na myśli np. prace: H. Malewska, H. Muszyński, *Kłamstwo dzieci*, Warszawa 1962; H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1983; W. Terlecka, *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*, Warszawa 1975; Ł. Muszyńska, *Altruizm i kolektywizm dziecięcy*, Warszawa 1976; S. Guz, *Rozwój i kształtowanie osobowości...*, op. cit.; Idem, *Rozumienie i realizowanie norm moralnych przez dzieci w wieku przedszkolnym*, 1975, niepublikowana rozprawa doktorska; Idem, *Wartościowanie i uzasadnianie czynów moralnych przez dzieci w różnym wieku*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1980, t. 8.

Człowiek może zmieniać swoje podejście do norm moralnych. W miarę upływu lat następują istotne zmiany w jego psychice, które powodują, że zmienia swoje dotychczasowe zachowania oraz tworzy określone struktury wartości. Możemy więc mówić o rozwoju moralnym człowieka, który zaczyna się w dzieciństwie i przebiega równoległe do rozwoju fizycznego i psychicznego. Można sądzić, że rozwojowi fizycznemu i psychicznemu dziecka towarzyszy rozwój moralny. Jest on rozumiany jako stopniowe wrastanie jednostki w tę dziedzinę społecznej rzeczywistości, która odnosi się do świata wartości.

Z przeprowadzonych badań wynika, że tak jak w rozwoju biologicznym i psychicznym, tak i w rozwoju moralnym dokonują się zmiany jakościowe²⁸. Piaget próbował porównać rozwój ocen moralnych z ogólnym rozwojem moralnym dziecka. Zaobserwował, że dzieci z przedziału wiekowego do 15 lat niejednakowo wartościują ten sam czyn. Świadczy to o występowaniu określonych faz i etapów w rozwoju moralnym jednostki.

Ze względu na kształcenie etycznych zachowań w ruchu drogowym w trosce o bezpieczeństwo użytkowników dróg szczególnie dwa okresy rozwojowe powinny być brane pod uwagę.

Pierwsze stadium, określane za J. Piagetem jako *stadium realizmu moralnego* lub *moralności wymuszonej*, tzw. heteronomii, cechuje się skłonnością jednostki do automatycznego posłuszeństwa wobec reguł, bez rozumowania lub oceniania pewnych norm i zasad postępowania, ponieważ stoi za nimi autorytet rodziców, nauczycieli i innych osób²⁹. W tym stadium rozwoju dzieci oceniają czyny, biorąc pod uwagę konsekwencje, a nie ukryte za nimi motywy działania.

Drugie stadium nazywane jest przez Piageta *moralnością współpracy*. W tym okresie typowe dla dzieci jest poszanowanie reguł, interioryzacja norm, rozwój umiejętności dokonywania oceny postępowania innych ze względu na motywy, intencje, a nie tylko konsekwencje. Dziecko w wieku 9–10 lat znajduje się w bardzo ważnym okresie rozwoju moralnego. W tym czasie następuje przejście od heteronomii do autonomii.

Pogląd ten podzielał L. Kohlberg. Dokonując wnikliwej analizy osiągniętych wyników badań, ogłosił schemat rozwoju rozumowania moralnego³⁰. Wyodrębnił trzy poziomy moralne: *moralność prekonwencjonalną*, *konwencjonalną* i wyróżniając także poszczególne stadia, które oznaczają zmianę podstawy dokonywania ocen moralnych.

Na pierwszym poziomie wyróżnił stadia:

- orientacji na przyjemność i unikanie kary,
- orientacji na koszty i korzyści wzajemne (oko za oko).

²⁸ J. Piaget, *The Child's Conception of Physical Causality*, New Jersey 1960; N. Bull, 1960; L. Kohlberg, *Essays on moral development*, San Francisco 1981; 1964)

²⁹ K. Dunaj-Nowakowa, *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas młodszych*, Kraków 1991.

³⁰ P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie...*, op. cit.

Na drugim poziomie:

- orientację dobrego dziecka,
- orientację na prawo i porządek.

Na ostatnim poziomie wyróżnił:

- orientację na umowę społeczną,
- orientację na zasady etyczne,
- orientację kosmiczną.

Powody moralnego zachowania dziecka w poszczególnych stadiach:

- unikać kary lub nie dać się przyłapać,
- pozyskać nagrodę,
- uzyskać akceptację,
- przestrzegać reguł i unikać krytyki ze strony autorytetów,
- przyczynić się do pomyślności społeczeństwa,
- osiągnąć sprawiedliwość i uniknąć samopotępienia,
- być wiernym uniwersalnym zasadom i czuć się częścią porządku kosmicznego, który wykracza poza normy społeczne³¹.

W początkowym stadium pierwszego poziomu moralnego znajdują się w przeważającej większości dzieci do lat 10. Badane osoby, motywowane chęcią uniknięcia kary, ślepo podporządkowywały się ustalonym zasadom.

W drugim stadium na tym samym poziomie znalazła się większa liczba dzieci w wieku 10 oraz 13 i 16 lat. Zdaniem tych dzieci, „dobrym” nazywamy taki czyn, który prowadzi do zaspakajania potrzeb innych oraz własnych. Należy zauważyć, że koncepcja ta budziła wiele kontrowersji wśród znawców problemu.

Stosunek do norm w świetle teorii rozwoju J. Piageta, a następnie L. Kohlberga³² badała w Polsce I. Jakubowska³³. Autorka sprawdziła trzy hipotezy oparte na teorii Piageta:

- Im bardziej pozytywne są postawy rodziców wobec dziecka, tym wyższy jest stopień internalizacji norm u dziecka.
- Jeśli dziecko sądzi, że wymagania stawiane przez rodziców muszą być zawsze spełniane, to nie ocenia treści norm, ale uznaje je za wiążące ze względu na autorytet rodzicielski.
- Im wyższy jest stopień internalizacji normy, tym większe jest prawdopodobieństwo, że dziecko będzie oceniało postępowanie niezgodne z tą normą, uwzględniając intencje działającego.

W procesie wychowywania dzieci za pomocą obranych środków wychowawczych zmierzamy do wzbudzenia w nich pożądanej aktywności. W

³¹ Ibidem.

³² J. Kurczewski, *Świat prawny dziecka*, „Psychologia Wychowawcza” 1986, nr 2.

³³ I. Jakubowska, *Internalizacja norm moralnych dzieci*, niepublikowana praca magisterska, Warszawa 1977.

tym celu rodzice i wychowawcy wykonują zaplanowane przez siebie czynności, aby pokierować postępowaniem najmłodszych. Stosują wówczas różnego rodzaju metody wychowawcze³⁴.

Teoretyczne przesłanki stanowią podstawę każdej metody wychowawczej. Są to naukowe sformułowania prawidłowości występujących w procesie wychowania i wynikających z odkrytych przez pedagogikę i jej dyscypliny pomocnicze praw naukowych oraz uogólnionych doświadczeń zdobytych przez nauczycieli, wychowawców i rodziców w toku wychowawczego działania, podczas realizacji określonych zasad.

Nie ulega wątpliwości, że proces wychowania w ogóle oraz wychowania moralnego tylko wtedy może dawać pożądane wyniki, kiedy wychowawca będzie uznawał zasady tego wychowania i stosował w pracy najwłaściwsze metody wychowawcze.

W pedagogice, zarówno tradycyjnej, jak i współczesnej, sposoby wywierania wpływu włącza się do repertuaru metod i(lub) środków wychowawczych³⁵. W wypadku dawania przykładu pokaz, stawianie za wzór mają na celu wywołanie czynności naśladowniczych u wychowanka, natomiast zlecenie czynności ma skłaniać do jej wykonania, z kolei ćwiczenie prowadzi do jej wytrenowania.

We współczesnej pedagogice spotykamy się z wieloma nowymi dziedzinami wychowania, wyróżnianymi według różnych kryteriów, które z kolei są różnie definiowane. W. Okoń wymienia następujące dziedziny wychowania: estetyczne, fizyczne, intelektualne, internacjonalistyczne, laickie, moralne, muzyczne, obronne, obywatelskie, patriotyczne, plastyczne, przez pracę, religijne, seksualne, środowiskowe, świeckie, umysłowe, zdrowotne, zespołowe. Oprócz tego autor wprowadza podział wczesnego wychowania dziecka na instytucjonalne, na przykład wychowanie przedszkolne, w rodzinie i alternatywne, czyli przebiegające w innych miejscach niż tradycyjne wychowanie.

Z kolei w *Małej encyklopedii pedagogicznej* wymienia się wychowanie fizyczne (w aspekcie zdrowia psychicznego), wychowanie muzyczne, wychowanie obronne, obywatelskie, plastyczne i techniczne. Pod jednym hasłem „wychowanie” występuje kształcenie i nauczanie³⁶.

W innych opracowaniach można znaleźć kolejne klasyfikacje, na przykład: wychowanie umysłowe, moralne i społeczne, estetyczne i fizyczne. Wobec

³⁴ Kwestię metod wychowania eksponuje wielu pedagogów oraz psychologów, m.in. J. Górniewicz, A. Gurycka, I. Jundziłł, K. Konarzewski, M. Łobocki, J. Maciaszek, S. Mika, H. Muszyński, E. Piotrkowiak, W. Okoń, M. Ossowska, K. Skarżyska, B. Suchodolski, M. Ziemska.

³⁵ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1998.

³⁶ W. Pomykało, *Wychowanie (z punktu widzenia świeckiego)* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 926.

takiej różnaitości klasyfikacji zasadne wydawało się uznanie za podstawowe takie dziedziny wychowania, jak: wychowanie przez pracę, przez sztukę, przez sport i wypoczynek oraz wychowanie przez kolektyw. Z takim rozumieniem dziedzin wychowania i kształcenia nie zgodził się B. Suchodolski i zaproponował następnny podział, tzn. wychowanie przez naukę, sztukę, pracę i uczestnictwo społeczne, przez ćwiczenie fizyczne i sport. W wychowaniu przez naukę B. Suchodolski uwzględnia kształcenie przez naukę, zwracając uwagę na jego aspekt społeczno-moralny – umiłowanie prawdy, zdyscyplinowanie, odpowiedzialność za słowo.

Sprawą różnic w klasyfikacji dziedzin wychowania zajmował się W. Pomykała. Jego zdaniem, dziedziny wychowania (czy też kształcenia i wychowania) określa się w literaturze pedagogicznej bardzo różnie. Wynika to z niejednolitych kryteriów stosowanych do ich wyróżnienia, z przyjmowania za podstawę klasyfikacji na przykład cech i właściwości człowieka (cechy umysłu, orientacje społeczno-moralne, oparte na określonej hierarchii wartości, wrażliwość na piękno lub sprawność fizyczna). Zdaniem autora, podstawą klasyfikacji mogą więc być też dziedziny cywilizacji (przede wszystkim nauka i sztuka) albo sposoby realizowania się we współczesnym świecie (np. praca).

Argumentacja W. Pomykały daje podstawę, by wychowanie komunikacyjne potraktować jako jedną z dziedzin wychowania, którą można wyodrębnić we współczesnej pedagogice. Za kryterium w pracy tej przyjęto, idąc za klasyfikacją wspomnianego autora, cechy człowieka, tj. orientację społeczno-moralną.