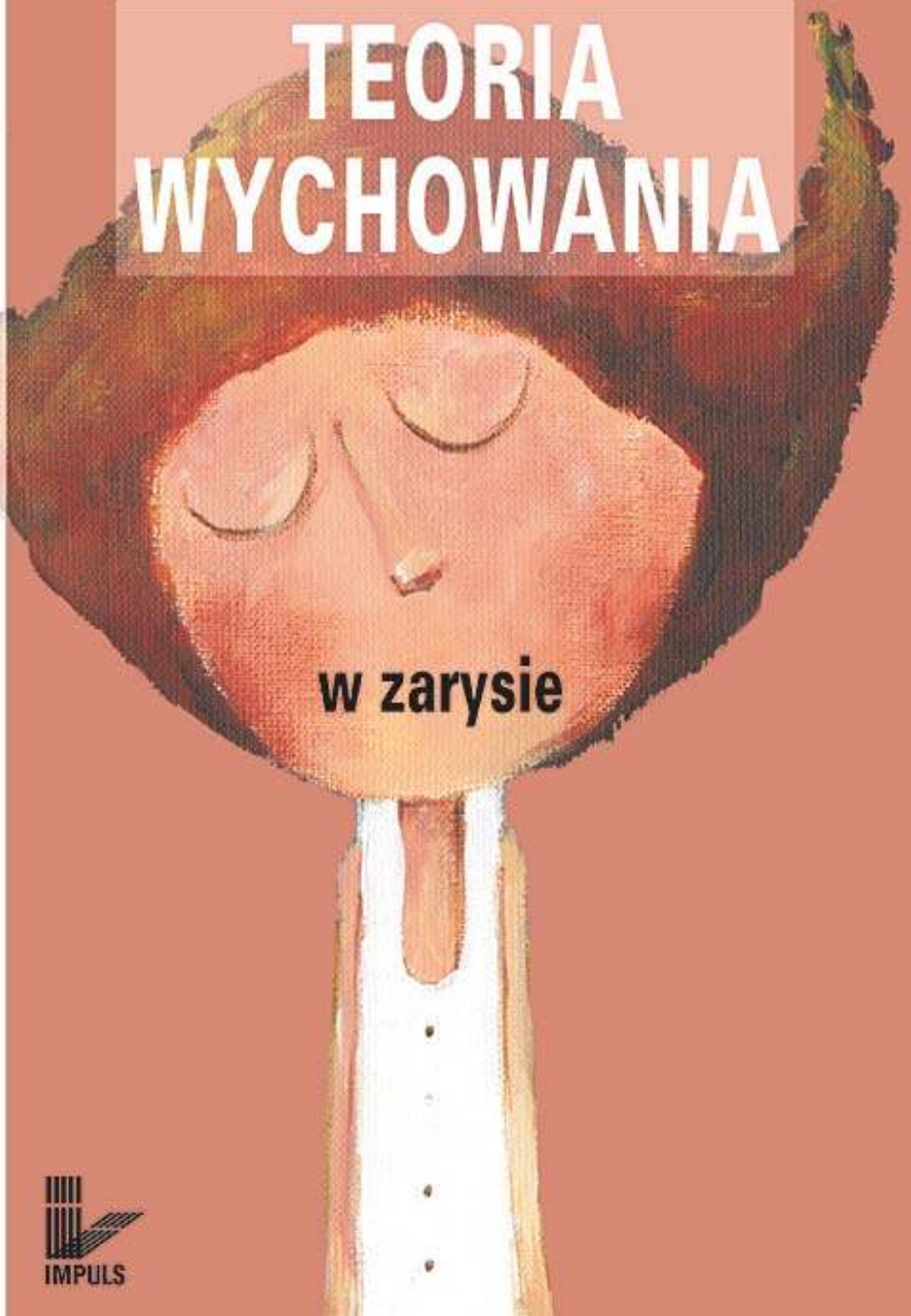
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI

TEORIA WYCHOWANIA



w zarysie

IMPULS

Teoria wychowania
w zarysie

Moim Rodzicom i Rodzeństwu
poświęcam

Mieczysław Łobocki

Teoria wychowania w zarysie

IMPULS

Kraków 2009

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003

Redakcja wydawnicza:
Danuta Waląg

Korekta:
Sylwia Kajdana
Gracjan Kłapa

Projekt okładki:
Ewa Beniak-Haremska

ISBN 978-83-7587-081-7

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie VI, Kraków 2009

Spis treści

Wstęp 9

Rozdział I
Teoria wychowania jako dyscyplina pedagogiczna 13
1. Ogólna charakterystyka teorii wychowania 15
2. Z historii teorii wychowania 17
3. Sposoby uprawiania teorii wychowania 21
4. Perspektywy teorii wychowania 24

Rozdział II
Pojęcie wychowania i jego cechy 29
1. Wstępne refleksje nad wychowaniem..... 31
2. Wychowanie jako oddziaływanie bezpośrednie lub pośrednie 35
3. Wychowanie a socjalizacja i inkulturacja 40
4. Wychowanie a opieka 46
5. Cechy wychowania 51

Rozdział III
Wychowanie w świetle koncepcji psychologicznych i pedagogicznych 57
1. Wychowanie według koncepcji behawiorystycznej 60
2. Wychowanie według koncepcji humanistycznej 64
3. Wychowanie według koncepcji psychospołecznej 70
4. Wychowanie w koncepcjach pedagogicznych 74

Rozdział IV
Wartości źródłem wychowania 89
1. Określenie wartości i sposoby ich istnienia 91
2. Klasyfikacja wartości 94

3. Rola wartości w wychowaniu 98
4. Wartości preferowane w wychowaniu 103
5. Prymat wartości nad celami wychowania 113

Rozdział V
Cele wychowania 117
1. Ogólne uwagi o celach wychowania 120
2. Kontrowersje wokół celów wychowania 123
3. W poszukiwaniu wiarygodnych celów wychowania 127
4. Wnioski o stanowieniu i formułowaniu celów wychowania 135

Rozdział VI
Psychospołeczne warunki skutecznego wychowania 139
1. Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży 141
2. Demokratyczny styl kierowania wychowawczego 148
3. Praca nad sobą wychowawców i nauczycieli 153
4. Poznawanie dzieci i młodzieży 164
5. Unowocześnienie kształcenia pedagogicznego 171

Rozdział VII
Metody wychowania 179
1. Metoda modelowania 182
2. Metoda zadaniowa 188
3. Metoda perswazyjna 196
4. Metoda nagradzania 199
5. Metoda karania 204
6. Metody oddziaływań grupowych 208

Rozdział VIII
Techniki oddziaływań wychowawczych 221
1. Techniki wymiany opinii 223
2. Techniki oparte na dramatyzacji 233
3. Techniki wzmacniania pozytywnego i negatywnego 239
4. Techniki oddziaływań niewerbalnych 244
5. Techniki organizowania czasu wolnego 247

Rozdział IX
Dziedziny wychowania 255
1. Wychowanie moralne 257
2. Wychowanie estetyczne 263
3. Wychowanie seksualne 269
4. Wychowanie patriotyczne 276
5. Inne dziedziny wychowania 283

Rozdział X
Podstawowe środowiska wychowawcze 295
1. Rodzina jako naturalne środowisko wychowawcze 298
2. Szkoła jako intencjonalne środowisko wychowawcze 305
3. Klasa szkolna jako grupa społeczna 311

Zakończenie 323

Bibliografia 325

Wstęp

Teoria wychowania jest – obok pedagogiki ogólnej, dydaktyki i historii wychowania – jedną z podstawowych dyscyplin pedagogicznych. W odróżnieniu od tamtych znajduje się wciąż jeszcze *in statu nascendi* (w stanie tworzenia). Istnieją różne sposoby wyjścia z takiej sytuacji. Jednym z nich jest ukazywanie dotychczasowego jej dorobku w postaci wielu konkurujących ze sobą opracowań na temat wychowania, w tym zwłaszcza niektórych istniejących wokół niego kontrowersji. Prawda o wychowaniu może się bowiem okazać bliższa (przynajmniej częściowo) nie tylko dzięki trafnym i w miarę rzetelnym badaniom, dotyczącym różnych aspektów procesu wychowawczego, lecz także w wyniku zderzenia rozmaitych poglądów na jego temat. Pomocne może się tu okazać uprzystępnienie pewnego minimum wiedzy o wychowaniu w formie opracowań podręcznikowych z teorii wychowania. Niestety, opracowań takich jest jak dotąd stosunkowo niewiele. „Niektóre z nich – jak słusznie zauważa Józef Górniewicz (1996, s. 6) – straciły już aktualność z powodu upływu czasu, inne lansowały tylko jeden typ myślenia pedagogicznego [...], a jeszcze inne tylko cząstkowo ujmowały problemy pedagogiczne".

Potrzebę dalszych opracowań tego rodzaju uzasadniają też zachodzące w naszym kraju przeobrażenia ustrojowe, a zwłaszcza ich pluralistyczny charakter: polityczny i kulturowy, jak również poniekąd narodowy i religijny. Chodzi o to, aby stworzyć taką koncepcję wychowania, jaka pozwoliłaby nie tylko lepiej zrozumieć celowość podejmowanych przez rodziców, wychowawców i nauczycieli działań wychowawczych, ale także byłaby do zaakceptowania przez ludzi o różnej opcji światopoglądowej czy religijnej. Mam na myśli koncepcję wychowania zarówno w warstwie aksjologicznej – dotyczącej szczególnie celów wychowania, jak i pragmatycznej – odnoszącej się do metod i technik oddziaływań wychowawczych. Stworzenie takiej koncepcji jest na pewno zadaniem niełatwym i z pewnością przerasta możliwości jednego teoretyka wychowania. Dlatego jej opracowanie jej wymaga zbiorowego wysiłku i bezstronnej oceny ze strony osób zaangażowanych bezpośrednio w działalność wychowawczą. Nie wolno bowiem zapominać, że wszelka koncepcja wychowania znajduje swe uwiarygodnienie szczególnie w tym, że stwarza realne możliwości ko-

rzystania z niej w konkretnej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, a także spotykając się z wysoką oceną wychowawców i nauczycieli oraz gdy rzeczywiście jest przez nich realizowana.

Wielce pożądane jest, aby założenia tworzonej wspólnie koncepcji wychowania podlegały w pedagogice wzmożonej i starannej weryfikacji naukowej oraz uzyskały potwierdzenie zarówno w badaniach psychologicznych i socjologicznych, jak i dociekaniach filozofów i etyków. Tego rodzaju podejście – czyli liczenie się z opiniami uczonych różnych dyscyplin naukowych i osób zajmujących się profesjonalną aktywnością pedagogiczną – wynika ze złożoności procesu wychowania, jego wielorakich uwarunkowań, łącznie z różnorodnymi cechami osobowości wychowanków i wpływami środowiskowymi.

Niniejsze opracowanie nie ma bynajmniej na celu całościowego omówienia problematyki wychowawczej – ogranicza się do przedstawienia tylko wybranych zagadnień współczesnej teorii wychowania. Należą do nich problemy dotyczące: teorii wychowania jako dyscypliny pedagogicznej (rozdz. I); różnego rozumienia pojęcia „wychowanie" (rozdz. II); wychowania w świetle kilku koncepcji psychologicznych i pedagogicznych (rozdz. III); wartości jako podstawowego tworzywa wychowania (rozdz. IV); celów wychowania i różnych opinii na ich temat (rozdz. V); psychospołecznych uwarunkowań skuteczności wychowania (rozdz. VI); indywidualnych i grupowych metod wychowania (rozdz. VII); technik oddziaływań wychowawczych (rozdz. VIII); wybranych dziedzin wychowania, jak wychowanie moralne, estetyczne, patriotyczne itp. (rozdz. IX); podstawowych środowisk wychowawczych, czyli środowiska rodzinnego i szkolnego (rozdz. X).

Treści poszczególnych rozdziałów niniejszego opracowania nawiązują w niemałym zakresie (w wersji najczęściej zmienionej i poszerzonej lub znacznie skróconej) do moich wcześniejszych publikacji. Publikacjami tymi są zarówno książki, jak również artykuły zamieszczone przeważnie w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych. Książki mojego autorstwa, z których korzystałem, to: *Wychowanie w klasie szkolnej* (1985a), *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania* (1990), *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą* (1994), *Altruizm a wychowanie* (1998), *ABC wychowania* (1999a) i *Wychowanie moralne w zarysie* (2002). Rozdział I oparty jest głównie na opracowanym przeze mnie haśle „teoria wychowania" zamieszczonym w *Encyklopedii pedagogicznej* (1993).

Książka adresowana jest szczególnie do studentów pedagogiki, odbywających studia zarówno licencjackie, jak i magisterskie. Może być również pomocna studentom studiów nauczycielskich, psychologii i socjologii. Mogą z niej korzystać także czynni zawodowo nauczyciele wszystkich

typów szkół i wychowawcy placówek opiekuńczo-wychowawczych. Mam nadzieję, że okaże się przydatna również rodzicom i innym osobom interesującym się problemami wychowania dzieci i młodzieży.

Mieczysław Łobocki
Lublin, luty 2003

Rozdział I

Teoria wychowania jako dyscyplina pedagogiczna

1. Ogólna charakterystyka teorii wychowania

Nazwa teorii wychowania

Teoria wychowania w przyjętym tutaj znaczeniu jest jedną z podstawowych dyscyplin pedagogicznych, do których – oprócz niej – zalicza się m.in. pedagogikę ogólną, dydaktykę (nazywaną niekiedy teorią nauczania), pedagogikę porównawczą, społeczną i specjalną oraz historię wychowania i oświaty. Nie jest więc jednolitym i wewnętrznie spójnym systemem twierdzeń dotyczących wychowania, czyli jakąś osobną teorią. Będąc nazwą określonej dyscypliny naukowej, zawiera wiele przeróżnych teorii – zarówno o charakterze ogólnym, jak i cząstkowym.

„Teoria wychowania" nazwą jednej z dyscyplin pedagogicznych

Nazwa teorii wychowania jako odrębnej dyscypliny pedagogicznej pojawiła się u nas dopiero w okresie powojennym. Podejmowane przez nią problemy wcześniej leżały w gestii zainteresowań pedagogiki ogólnej (S. Podoleński, 1930) albo też tzw. pedagogiki normatywnej, praktycznej lub opisowej (K. Kotłowski, 1976). W Europie Zachodniej, jak również w Ameryce Północnej, raczej rzadko mówi się o dyscyplinie nazywanej teorią wychowania. Istnieją jednak pod tym względem wyjątki (por. J. Oelkers, 2001). To, czym się ona zajmuje, jest tam najczęściej przedmiotem pedagogiki jako nauki o wychowaniu (A. Kaiser, R. Kaiser, 1991) lub przedmiotem innych dyscyplin naukowych, jak filozofia człowieka, psychologia i socjologia. W ramach uprawianej na Zachodzie pedagogiki tematy zbieżne z teorią wychowania, rozumianą jako odrębna dyscyplina pedagogiczna, występują nierzadko pod nazwą „podstawy wychowania", w odróżnieniu od podstaw nauczania lub kształcenia (H. Zöpfl, H. Huber, 1990).

Nazwa teorii wychowania wcześniej nieznana

Przedmiot teorii wychowania

Głównym przedmiotem zainteresowań teorii wychowania jest wychowanie w wąskim jego rozumieniu, tj. kształtowanie postaw i innych cech osobowości dzieci i młodzieży łącznie ze stwarzaniem im warunków ułatwiających samoaktualizację drzemiących w nich, konstruktywnych możliwości. W tym sensie teorię wychowania interesuje szczególnie rozwój moralny, społeczny, kulturalny i fizyczny dzieci i młodzieży, mniej

Ogólna charakterystyka przedmiotu teorii wychowania

natomiast ich rozwój umysłowy w procesie uczenia się, czym zajmuje się głównie dydaktyka.

Uszczegółowiona charakterystyka przedmiotu teorii wychowania

Ujmując szerzej, teoria wychowania – poza gromadzeniem i systematyzacją wiedzy na temat dotychczasowych osiągnięć w zakresie wąsko pojętego wychowania – zajmuje się:

1) formułowaniem celów, jakie mogłyby lub jakie powinny być realizowane w procesie wychowawczym i ukazywaniem związanych z nimi wartości, a zwłaszcza różnego rodzaju powinności, jak normy, ideały, dezyderaty moralne głoszone w filozofii, religii, aksjologii i etyce (szczególnie deontologii);
2) projektowaniem działalności wychowawczej, czyli sposobami umożliwiającymi realizowanie określonych celów wychowania, jak również ułatwiającymi wychowankom samoaktualizację własnych szans rozwojowych w sferze pozytywnych cech osobowości;
3) różnymi czynnikami – zwłaszcza psychospołecznymi – warunkującymi powodzenie lub niepowodzenie zaprojektowanej działalności wychowawczej, do których zalicza się m.in.: podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, racjonalne organizowanie ich życia i pracy, umiejętność nawiązywania z nimi kontaktów interpersonalnych, poznawanie ich i umożliwianie im kierowania własnym rozwojem.

Słowem, teoria wychowania jest dyscypliną pedagogiczną zajmującą się przede wszystkim celami oraz sposobami i warunkami działalności wychowawczej podejmowanej wobec dzieci i młodzieży. Kwestiami związanymi z wychowaniem ludzi dorosłych i w wieku podeszłym interesuje się raczej sporadycznie; problemy te są przedmiotem zainteresowań andragogiki czy – inaczej mówiąc – pedagogiki dorosłych.

Pojmowanie teorii wychowania

Zróżnicowane rozumienie teorii wychowania

Nie wszyscy pedagodzy zgadzają się z przedstawionym zakresem zainteresowań teorii wychowania, kwestionuje się również przyznawanie jej statusu odrębnej dyscypliny pedagogicznej. Niektórzy są zdania, iż teoria wychowania powinna zajmować się wyłącznie sposobami i warunkami skutecznej pracy wychowawczej, czyli świadomym wywoływaniem zmian w osobowości wychowanków. Formułowanie celów wychowawczych i zajmowanie się zagadnieniem wartości wykracza – zdaniem tych pedagogów – poza kompetencje teorii wychowania. Inni wyraźnie się temu przeciwstawiają, twierdząc, że formułowanie celów i analiza wartości, w imię których warto uczynić je przedmiotem pracy wychowawczej, leżą w gestii zainteresowań teorii wychowania w takim samym stopniu jak sposoby oddziaływań wychowawczych umożliwiających realizację sformułowanych uprzednio celów. Jeszcze inni są zdania, że teoria wychowa-

nia, jakkolwiek zajmuje się przede wszystkim poszukiwaniem sposobów realizacji celów wychowawczych, nie pozostaje jednak obojętna wobec treści tych celów, które wyprowadza głównie w ramach ściśle określonej ideologii społecznej. Są również tacy, którzy nie widzą potrzeby wyodrębnienia teorii wychowania jako samodzielnej dyscypliny pedagogicznej. W wielu kwestiach – jak twierdzą – wyręcza ją bowiem pedagogika ogólna.

Teoria wychowania w stanie tworzenia

Niezależnie od tego, czego się oczekuje od teorii wychowania jako jednej z podstawowych dyscyplin pedagogicznych, warto podkreślić, że – jak dotychczas – nadal pozostaje ona jeszcze *in statu nascendi*. Wiele jej dotychczasowych osiągnięć budzi niemałe wątpliwości, poczynając od uproszczonego rozumienia wychowania i niedoceniania wpływów socjalizacji i inkulturacji w procesie wychowawczym, a kończąc na kontrowersjach wokół celów i metod wychowania oraz na niedomaganiach stosowanych przez nią badań naukowych (por. M. Łobocki, 1985b). Teoria nauczania nie zdołała się też uwolnić od ciążącego na niej – zwłaszcza przez wiele ostatnich lat – charakteru bądź to przesadnie normatywno-filozoficznego, bądź empiryczno-indukcyjnego. Pierwszy z nich redukuje rolę teorii wychowania do funkcji ideologicznej, a więc czyni ją poniekąd narzędziem umacniania ładu i porządku społeczno-politycznego i zarazem sprawowanej aktualnie władzy państwowej. Natomiast charakter empiryczno-indukcyjny teorii wychowania skazuje ją na podejście scjentystyczne, czyli zapożyczone z nauk ścisłych – uznające priorytet metodologii badań nad przedmiotem badanym i podejmowanymi w związku z nimi problemami; zapomina się tu niejako o wyjątkowej złożoności procesu wychowawczego, który nie zawsze poddaje się w pełni rygorom pomiaru obowiązującego w naukach stricte przyrodniczych.

2. Z historii teorii wychowania

Aby nie powtarzać dotychczasowych niedomagań teorii wychowania oraz przewidzieć i ukierunkować dalszy jej rozwój, warto uświadomić sobie sposób, w jaki uprawiano ją u nas, zwłaszcza w latach powojennych, tj. od 1945 do 1990 roku. Nie pozostanie on bowiem – niezależnie od krytycznego ustosunkowania się do niego – obojętny na aktualne uprawianie teorii wychowania. W nauce już tak jest, iż to, co nowe, powstaje i rozwija się zwykle na bazie tego, co już było, czego doświadczono i poznano poprzednio. Nawet tzw. przewroty kopernikańskie w nauce są – wbrew pozorom – głęboko zakotwiczone w istniejącym uprzednio dorobku naukowym. Uświadomienie sobie zatem zarówno niedomagań,

jak i faktycznych osiągnięć teorii wychowania wspomnianego okresu może ułatwić i przyśpieszyć zmiany i ulepszenia w dalszym jej rozwoju.

Teoria wychowania w latach 1945–1948

Powoływanie się na dorobek pedagogiki międzywojennej

W powojennej historii teorii wychowania zarysowuje się co najmniej kilka okresów. Pierwszy z nich przypada na lata 1945–1948. Charakterystyczną cechą tego okresu było z jednej strony korzystanie i powoływanie się na dorobek pedagogiki międzywojennej, a z drugiej poddanie ostrej krytyce niektórych jej założeń – w tym zwłaszcza pajdocentryzmu, czyli poglądu przyznającego dziecku centralne miejsce w procesie wychowania, przy czym oddziaływanie na niego sprowadzano głównie do pomagania mu w naturalnym, spontanicznym i swobodnym rozwoju. Już wtedy zaczęto w teorii wychowania przywiązywać coraz większą wagę do wiodącej roli wychowawców i nauczycieli w procesie wychowawczym. Podkreślano, że podstawowym celem pracy z wychowankami jest nie tyle obserwowanie i ułatwianie samorzutnego rozwoju, ile świadome i celowe kształtowanie ich osobowości, aby ułatwić im przystosowanie się do powojennych warunków życia w Polsce, a szczególnie do budowy nowego ustroju społeczno-politycznego wbrew oczekiwaniom i mimo dezaprobaty znakomitej większości społeczeństwa polskiego.

Docenianie roli wychowawców (nauczycieli) w procesie wychowawczym

W tym okresie pozwalano z jednej strony na stosunkowo duży margines nieskrępowanej myśli o wychowaniu, a z drugiej – zaczęto poddawać ją coraz większemu ocenzurowaniu i stopniowo uczyniono przedmiotem odgórnej manipulacji.

Teoria wychowania w latach 1949–1956

Wywieranie ideologicznego nacisku na teorię wychowania

Drugi okres rozwoju teorii wychowania obejmuje lata 1949–1956. W tym czasie teoria wychowania stała się jawnym obiektem ideologicznego nacisku i ubezwłasnowolnienia ze strony różnych instancji władz państwowych i politycznych. Nastąpił wyraźny regres w naukowym rozwoju teorii wychowania. Polskim pedagogom pozwolono głosić i upowszechniać wyłącznie takie poglądy dotyczące wychowania, jakie miała wtedy do zaoferowania pedagogika radziecka. Uchodziła ona za jedyne źródło inspiracji dla teorii wychowania, której głównym zadaniem było kształtowanie z góry zaprogramowanej świadomości politycznej wychowanków, czyli „urabianie ich" w duchu ślepego podporządkowania się i bezwolnej uległości ówczesnym organom władzy państwowej i politycznej. Był to okres bezkrytycznego przyswajania cudzego dorobku w zakresie wychowania – treści ponadto bardzo wątpliwej pod względem wartości poznawczej i społecznej.

Pedagogika radziecka jedynym źródłem inspiracji dla teorii wychowania

Przywiązywanie wagi do systemu wychowania kolektywnego

Duże znaczenie w uprawianej wtedy teorii wychowania przywiązywano do kolektywnego systemu wychowania w ujęciu Antoniego Makarenki, któremu bezkrytycznie zawierzono. Sformułowane przez niego postulaty wychowawcze, sprawdzone w warunkach pracy z młodzieżą „wykolejoną", zalecano realizować nie tyle zgodnie z „duchem", ile według „martwej litery" systemu wychowania kolektywnego, tj. w sposób dosłowny, nie dostosowując go do realiów życia dzieci i młodzieży w naszym kraju. Wysoko ceniono także innych pedagogów radzieckich. Godne podkreślenia jest również to, że głoszone wówczas przez teorię wychowania poglądy pedagogiczne – jako odwzorowywane czy wręcz kopiowane z pedagogiki radzieckiej – nie spotkały się z uznaniem przeważającej większości nauczycieli i wychowawców. Uchodziły – w ich przekonaniu – za dezyderaty im narzucone i obce tradycji wychowania, znanej z okresu międzywojennego. Szczególnie boleśnie odczuwano ideę wychowania laickiego, której, w jej naistotniejszej postaci, niejednokrotnie przyświecał zamiar ateizacji.

*

W uprawianej u nas w latach 1945–1948 oraz 1949–1956 (a także poniekąd i później) teorii wychowania panowało powszechne przekonanie o uderzającym podobieństwie wychowania do procesu technologicznego w warunkach produkcyjnych, czyli przetwarzania dóbr naturalnych (w ich surowej postaci) w dobra społecznie użyteczne. Zakładano, że każdy wychowanek jest tak samo podatny na oddziaływanie wychowawcze – stanowi jakby plastyczne tworzywo dające się przekształcać w procesie wychowania w zaplanowany z góry „wytwór", tj. niejako w „nowego" człowieka, odpowiednio przygotowanego zwłaszcza do pracy zawodowej oraz życia społecznego i politycznego. Chodziło głównie o to, aby wychowywać w imię skrajnego konformizmu, a więc aby gorliwie zabiegać przede wszystkim o lojalną i służebną postawę dzieci i młodzieży wobec wymagań, jakie wynikają z założeń ustrojowych państwa. Spodziewany efekt miał zostać osiągnięty za pomocą różnych metod i form oddziaływań wychowawczych, stosowanych w sposób mechaniczny, tzn. bez uwzględniania zachodzących między poszczególnymi wychowankami różnic indywidualnych oraz niezależnie od sytuacji wychowawczej i życiowej, w jakiej się znaleźli.

Teoria wychowania w latach 1956–1989

Zasadnicza zmiana w teorii wychowania była możliwa od października 1956 roku w wyniku wydarzeń politycznych w naszym kraju. Teoria wychowania – podobnie jak pozostałe dyscypliny pedagogiczne – wkroczyła wtedy w nowy i bardziej dynamiczny okres rozwoju. Przede wszyst-

kim nawiązano kontakty z pedagogiką nie tylko krajów socjalistycznych, lecz także, po części, państw zachodnioeuropejskich i Ameryki Północnej. Kontakty te pomogły szczególnie w wypracowaniu podstaw metodologicznych badań prowadzonych przez teorię wychowania. Dzięki temu nie musiała już uchodzić za dyscyplinę jedynie o charakterze normatywno-filozoficznym, co było jednoznaczne z pełnieniem przez nią w poprzednim okresie wyłącznie funkcji ideologicznej. Od tej pory teoria wychowania stawała się coraz bardziej dyscypliną o charakterze empiryczno-indukcyjnym. W pewnej mierze przyczyniło się to do odejścia teorii wychowania od stylu uprawiania jej wyłącznie na podstawie rozważań spekulatywnych lub poprzez ogólnikowe i bezowocne komentowanie znanych od dawna poglądów w sprawie wychowania. Niebezpieczeństwo tego typu rozważań czy analiz polegało przede wszystkim na ich stronniczości, legitymującej się zawsze zgodnością wygłaszanych poglądów z obowiązującą wówczas filozofią marksistowską.

Umożliwianie w ograniczonym zakresie kontaktów zagranicznych

Teoria wychowania o charakterze empiryczno-indukcyjnym i pozostająca wierna filozofii marksistowskiej

Dzięki nowemu podejściu metodologicznemu na gruncie teorii wychowania podjęto się mniej lub bardziej interesujących badań szczególnie nad skutecznością różnych form (technik) pracy wychowawczej w szkole, i to zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych. Przeprowadzano również badania nad wybranymi zjawiskami i procesami dynamiki grupowej klasy szkolnej. Wiele prac badawczych i opracowań teoretycznych dotyczyło funkcjonowania samorządu szkolnego i oceny z zachowania, a także problematyki wychowania estetycznego i fizycznego oraz pracy wychowawczej z uczniami nieprzystosowanymi społecznie. Zajmowano się też spuścizną takich pedagogów – oprócz A. Makarenki – jak J. Korczak, C. Freinet, S. Neill i W. A. Suchomliński; ale i tutaj jawi się wiele znaków zapytania zarówno odnośnie do teoretycznej, jak i praktycznej wartości głoszonych przez nich koncepcji pedagogicznych. Słowem, teoria wychowania, jakiej się dopracowano w omawianym okresie, nie może zadowalać, pomimo wspomnianych oraz niektórych innych, niewątpliwych osiągnięć. Ważnymi powodami, dla których teoria wychowania uprawiana w latach 1956–1989 nadal nie cieszyła się zbyt wysokim prestiżem naukowym, były: bezmyślna usłużność wobec różnych instytucji państwowych, politycznych czy oświatowych (np. w ramach tzw. problemów węzłowych) oraz bezwolne podporządkowanie się ideologii marksistowskiej. Wprawdzie naciski ideologiczne zelżały nieco w porównaniu z latami 1949–1956, jednak nadal wymuszały one na teoretykach wychowania częste deklaracje na rzecz wychowania w duchu uległości wobec lansowanych przez rządzącą wtedy partię założeń ideologicznych i wychowania zgodnego z wytycznymi polityki państwa, podległego bez reszty hegemonii partii. Postawę taką wymuszała wszechwładna cenzura państwowa i – nie mniej groźna od tamtej – tzw. autocenzura jako uboczny efekt cenzury praktykowanej w majestacie prawa.

Badania nad skutecznością form wychowawczych

Zainteresowania spuścizną niektórych pedagogów

Słabości teorii wychowania w latach 1956–1989