

Behawioryzm w pedagogice i praktyce edukacyjnej

Czy możliwe jest wychowanie bez kar i nagród? Zwolennicy psychologii humanistycznej, których odnaleźć można w środowisku pedagogów teoretyków, wierzą, że tak. Kara i nagroda – zgodnie z tym stanowiskiem – to narzędzie manipulacji. Ich stosowanie powoduje, że wychowanie staje się tresurą, której finalnym produktem jest bezwolna jednostka. Romantyczną alternatywę stanowi wychowanie w wolności, w ramach którego potencjał i możliwości rozwojowe człowieka rozwijane są w sposób optymalny.

W tym świetle cechą konstytutywną behawioryzmu jest „niefrasobliwe szkoderstwo ludziom pod płaszczykiem niesienia im pomocy” lub zmiany ich zachowań. Niestety idee te znajdują swych zwolenników także w instytucjach edukacyjnych, co sprawia, że każdy, nawet racjonalnie stosowany system kar i nagród może być oceniony jako przejaw symbolicznej lub strukturalnej przemocy w wychowaniu.

Prezentowany artykuł stanowi próbę rewizji zaprezentowanego wyżej sposobu myślenia o karze i nagrodzie w wychowaniu. Behawioryzm potraktowany jako teoria i paradygmat naukowy może służyć pedagogice, wskazując te sposoby wyzwalania, modyfikowania czy wygaszania zachowań, które są skuteczne, dzięki czemu wychowanie przestaje być abstrakcyjnym hasłem, a jest rzeczywistą działalnością edukacyjną.

W jednej ze swoich prac Elliot Aronson (1978) stwierdza, że nauki humanistyczne nie oferują jednoznacznych odpowiedzi na konkretne pytania dotyczące człowieka, jego natury oraz zachowań kierowanych wobec innych ludzi. Z analogiczną sytuacją mamy do czynienia w przypadku pedagogiki – nauki, która z definicji zajmuje się problematyką wychowania. Poszukując odpowiedzi w podręcznikach z zakresu różnych jej subdyscyplin (np. teorii wychowania, pedagogiki społecznej itd.), na wydawałoby się podstawowe pytanie, co zrobić, gdy dziecko mimo konsekwentnych prób zmiany jego zachowania wciąż łamie obowiązujące w szkole normy postępowania, odnajdziemy w nich masę różnych informacji, np. na temat istoty relacji interpersonalnych, filozofii człowieka, historii norm społecznych i moralnych, odległych od istoty pytania, a zatem nieprzydatnych dla osób stykających się z tego typu problemami w zachowaniach dzieci i młodzieży. Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej po uwzględnieniu wielości nurtów i teorii pedagogicznych, z których każda, w swoisty dla siebie sposób, interpretuje wychowanie. Wielość ta może w konsekwencji prowadzić do przekonania, że pedagogika nie dysponuje żadnymi jasnymi wskazówkami, których stosowanie wpływa na skuteczność podejmowanych działań wychowawczych.

Filozoficzne korzenie nauk społecznych

Poszukując przyczyn takiego stanu rzeczy należy cofnąć się do końca XIX w., kiedy to pedagogika wraz z psychologią i socjologią zaczęła wyodrębniać się z filozofii. Każda z wymienionych dyscyplin, w poszukiwaniu tożsamości, zdefiniowała własny przedmiot badań, przyjęła charakterystyczny dla siebie system pojęć oraz ustaliła metodologię, zgodnie z którą określono reguły postępowania i interpretacji gromadzonego materiału badawczego. Przyjęcie idei neopozytywizmu spowodowało, że formułowane hipotezy badawcze zaczęto weryfikować empirycznie, w zgodzie z metodami nauk przyrodniczych. Poznanie naukowe wykroczyło poza fazę czystej spekulacji.

Odseparowanie od filozofii jest najbardziej widoczne w psychologii i po części – socjologii. Inaczej rzecz się ma z pedagogiką. Mimo usilnych prób obiektywizacji przedmiotu badań i samej procedury badawczej (czego przykładem może być pedagogika eksperymentalna, zaproponowana przez Ernsta Meumanna lub Wilhelma A. Laya) pedagogika w dalszym ciągu uwikłana jest w kontekst filozoficzny i ideologiczny. Wynika to z relacji zachodzących między polityką, dominującym w danym społeczeństwie światopoglądem a istniejącą praktyką edukacyjną. Trafnie sytuację tę charakteryzuje Teresa Hejnicka-Bezwińska (1989) twierdząc, że różne typy myślenia i działania wychowawczego oraz związane z nimi sposoby tworzenia wiedzy pedagogicznej są podporządkowywane dominującym w danym okresie historycznym układom sił i grup społecznych. Wynika z tego, że wychowanie określane jest przez funkcjonujące w społeczeństwach filozofie i ideologie społeczno-polityczne.

Pedagogika – i w jej ramach teoria wychowania – może być uprawiana w dwojaki sposób. Z jednej strony, dążąc do obiektywności, zajmuje się opisem i wyjaśnianiem prawidłowości i mechanizmów wpływających na przebieg procesu wychowania, jednocześnie odzegnując się od problematyki aksjologicznej. Z drugiej strony, konstruuje modele działalności wychowawczej, których celem jest urzeczywistnianie afirmowanych w danym społeczeństwie wartości.

Pedagogika socjalistyczna a behawioryzm. Próby unaukowania pedagogiki

Po II wojnie światowej pedagogikę w Polsce zredukowano do roli narzędzia wykorzystywanego w walce ideologicznej. Służebna rola pedagogiki została „wyraźnie sprecyzowana. (...) Celem ofensywy ideologicznej w naukach pedagogicznych jest zapewnienie pełnego zwycięstwa marksizmu-leninizmu” (Wstęp, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1959, nr 2). Precyzyjne określenie zadań spowodowało, że w literaturze pedagogicznej marksizm zaczął funkcjonować jako jednolita i jedynie słuszna nauka pozytywna (Folkierska, 1990).

Celem wychowania socjalistycznego stało się kreowanie, a właściwie urabianie nowego człowieka czasu realnego socjalizmu. Wychowywanie człowieka nowej ery nie mogło przebiegać ateoretycznie lub zgodnie z wyłącznie intuicją pedagoga praktyka.

W ramach teorii wychowania zaczęto projektować takie metody wychowania, których skuteczność testowano empirycznie. Oznaczało to próbę unaukowania pedagogiki poprzez odwoływanie się do wiedzy pewnej, której źródłem okazała się w owym czasie psychologia – zwłaszcza w wydaniu behawioralnym. Wskazane podejście stało się dominujące za sprawą prac Heliodora Muszyńskiego, z których większość do 1989 r. obowiązywała w kanonie lektur na studiach pedagogicznych (Muszyński, 1965, 1967, 1976).

Teoria wychowania w ujęciu Heliodora Muszyńskiego

Procedura osiągania celów wychowania w ramach paradygmatu behawioralnego polega na poddawaniu jednostki odpowiedniemu treningowi, który skłania ją do podejmowania określonych przez wychowawcę zachowań. Andrea Folkierska (1981, s. 14) stwierdza, że wychowanie zgodnie z taką procedurą jest realizowane „według typowej dla behawioryzmu metody, zawierającej się w stymulowaniu wychowanka za pomocą odpowiednio stosowanych kar i nagród”. Argumentem przeciw takiemu postępowaniu jest „podobieństwo do metod uczenia się instrumentalnego, stosowanych w badaniach prowadzonych na zwierzętach. Nagradzanie i karanie prowadzi ma zarówno hodowanego w laboratorium szczura, jak i »nauczanego« wychowanka do jednego pożądanego zachowania, które przywróci wewnętrzną równowagę organizmu” (Folkierska, 1981, s. 15). W związku z tym, wychowanek poddawany jest tresurze wychowawcy. Co więcej, korzystanie z metod behawioryzmu prowadzi do tego, że wychowanek poddaje się z własnej woli autotresurze – samowychowaniu. Dzieje się tak w sytuacji, gdy wychowawca pragnie ukształtować w wychowanku dyspozycje do świadomego doskonalenia własnych cech, np. punktualności, dokładności, lub walki z niekorzystnymi właściwościami, np. niską motywacją osiągnięć, niskim poziomem ugodowości, za pomocą wyznaczanych sobie kar i nagród (Muszyński, 1976).

Oceniając tego typu praktyki A. Folkierska (1981, s. 16) przekonuje, że „jedyna różnica pomiędzy zwierzęciem a człowiekiem widoczna w tej koncepcji polega na tym, że zwierzę pozwala się zadrećcać, ale nie można od niego wymagać samoudręki, podczas gdy człowiek jest o tyle bardziej od zwierzęcia istotą bezwolną, iż po zaaplikowaniu mu »najnowocześniejszych środków« z zakresu psychologii i pedagogiki doprowadzić go można do współdziałania, którego efektem jest uczynienie zeń z powrotem istoty zwierzęcej, pozbawionej świadomości, pozbawionej jakiegokolwiek, choćby elementarnej refleksji nad samym sobą i światem zewnętrznym”.

Zgodnie z takim stanowiskiem kara i nagroda to narzędzie manipulacji drugim człowiekiem. Ich stosowanie jest moralnie złe, ponieważ sprawia, że wychowanie przekształca się w intencjonalną tresurę, której produktem końcowym jest bezwolna, „zewierzęciała” jednostka. Przeciwników behawioryzmu w wychowaniu nie interesuje skuteczność adekwatnie stosowanych metod wzmacniania i karania oraz wygaszania, np. w pracy z dziećmi o osobowości dys socjalnej lub chorymi na całościowe zaburzenia rozwoju (ICD-10, 2000; Cierpiałkowska, 2009; Kendall,

2004). Przytaczane argumenty dotyczą etyczności stosowanych oddziaływań. W tym świetle nieetyczne jest kształtowanie opisywanej przez behawiorystów zdolności do podejmowania sam zobowiązań (Rachlin, 1980, 2011; Logue, 1995), traktowanych jako autotresura. Podobnie tresurą jest stosowanie pochwał i nagród oraz kar i krytyki, tj. oddziaływań zakłócających preferowany przez człowieka stan równowagi między jej zachowaniami a oczekiwaniami, a w konsekwencji mobilizujących organizm do podjęcia działań, których celem jest przywrócenie homeostazy (por. teorie równowagi, które z bardzo dużą dokładnością wyjaśniają i przewidują wzmacniający efekt różnych sytuacji; Ostaszewski, 2000).

Teoria wychowania zaproponowana przez Muszyńskiego wyrastała z określonego systemu wartości, z którego wyprowadzane były cele wychowania i metody skutecznej ich realizacji. Krzysztof Konarzewski (1995, s. 126) przestrzega jednak, że pedagogika, która wchodzi na drogę wyboru aksjologicznego „rychło znajdzie się w trudnej sytuacji”, ponieważ nauka służąca określonym celom (wartościom), w sytuacji „gdy cel ten zblaknie, wraz z nim wypada ze społecznej pamięci. Gdyby po latach pracy nad skutecznymi sposobami realizacji »liberalistycznego« ideału wychowania okazało się, że odpowiadająca mu ideologia straciła zwolenników na rzecz, powiedzmy, chrześcijańskiej, pedagogikę należałoby budować od początku” (Konarzewski, 1984, s. 139).

Teoria wychowania w ujęciu Krzysztofa Konarzewskiego

Przewidując taką możliwość, Krzysztof Konarzewski opracował własną teorię wychowania, której zadaniem było ustalanie sposobów i warunków wywoływania zmian w zachowaniach człowieka (Konarzewski, 1982). Teoria ta nie służy żadnym wartościom wychowawczym, a jedynie wskazuje skuteczne sposoby osiągania zewnętrznych, określanых przez aksjologów, celów wychowania. W jej ramach pytanie o to, „jakie warunki powinny być spełnione, by karanie selektywne tłumilo jakąś czynność, może być rozważane niezależnie od pytania, jakie czynności zasługują na stłumienie, jakie zaś warto wzmacniać” (Konarzewski, 1984, s. 139).

Proponowana przez autora koncepcja zawierała zespół zagadnień możliwych do empirycznego testowania i charakteryzujących się aksjologiczną neutralnością – oferowała więc „wiedzę użyteczną zarówno dla łajdaka i dla świętego” (Konarzewski, 1995, s. 138). Propozycja Konarzewskiego wywołała oburzenie w środowisku pedagogów. Cechy omawianej teorii, które w przypadku rozwiniętych dyscyplin stanowią warunek konieczny uprawiania nauki, dla aksjologicznie zorientowanych pedagogów stanowiły jej główną wadę.

Zagadnienia poddające się empirycznej weryfikacji dotyczyły psychologicznych mechanizmów zmian w zachowaniach, które opisywane są przez teorię uczenia się. Dla pedagogów-krytyków nie do przyjęcia było jednak to, że „ludzkie zachowania dadzą się wyrazić w pojęciach nagród i kar, które to pojęcia stają się w ten sposób podstawowymi pojęciami teorii” (Folkierska, 1984, s. 133). Zgodnie z teorią Konarzewskiego procesy

uczenia się były punktem wyjścia twierdzeń opisujących działania wychowawców, które z dużym prawdopodobieństwem uruchamiają w psychice wychowanków mechanizmy uczenia się. Stąd też każda klasa twierdzeń z zakresu teorii zachowania jest teoretyczną podstawą wyodrębnionej indywidualnej metody wychowania. Prócz kary i nagrody wymienia on metodę modelowania, perswazji i metody zadaniowe (w przypadku metod wpływu indywidualnego).

Odwołanie do teorii zachowania spowodowało, że propozycja Konarzewskiego została zinterpretowana jako „koń trojański”, w którego wnętrzu przemycana jest ideologia behawiorystyczna (Sanocki, 1984). Dla krytyków behawiorizm był paradygmatem, który bezzasadnie rości sobie prawo do wyjaśniania i korygowania nawet najbardziej poplątanych ścieżek ludzkiego losu. W tym kontekście znakiem rozpoznawczym behawiorizmu jest szkodenie ludziom pod płaszczykiem niesienia im pomocy. Zdaniem Wodzisława Sanockiego (1984, s. 122) „odkryte przez behawiorystów wzmocnienie, zamiast obiecwanej ulgi, przynosi zmęczonemu codziennością człowiekowi, uzależnienie od ciągu aplikowanych przez kogoś lub nawet samego siebie kar i nagród. Zupełnie niepostrzeżenie zamienia to człowieka w bierny przedmiot, któremu nawet przez myśl nie przyjdzie, że stał się ofiarą zdrowego rozsądku, który występuje w kostiumie »prawdziwie obiektywnej nauki«”.

Dążenie do unaukowania pedagogiki w dużej mierze polegało na podporządkowaniu dyscypliny metodologicznym standardom nauk empirycznych. Andrzej Janowski (1991) sugeruje, że dwiema podstawowymi cechami socjalistycznej pedagogiki były przepojenie ideologią i wygórowane ambicje do scjentyzmu. Na gruncie nauki praktycznej tego rodzaju nieprawdopodobny związek okazał się najzupełniej możliwy. Powiązано zatem behawiorizm z teorią wychowania, dostrzegając w nim, poniekąd słusznie, najpełniejszy przejaw idei logicznego empiryzmu.

Skojarzenie pedagogiki socjalistycznej z behawioryzmem okazało dla behawiorizmu zabiegiem fatalnym. Teza Konarzewskiego o możliwym upadku teorii wychowania skoncentrowanej wokół preferowanych przez państwo wartości (ideału wychowania) okazała się trafna. Po 1989 r. zrezygnowano z pedagogiki socjalistycznej, co spowodowało, że wraz z preferowanymi celami wychowania automatycznie odrzucono metody oddziaływań wywodzone z założeń psychologii behawioralnej.

Pedagogika i filozofia: filozofia edukacji

Obecnie zakłada się, że bardziej płodne poznawczo od prób ciągłego udowadniania naukowości pedagogiki jest rekonstruowanie jej związków z filozofią, zwłaszcza w wydaniu krytyczno-hermeneutycznym i postmodernistycznym. W tym świetle wychowanie przestaje być procesem uczenia się zachowań zgodnych z przyjętymi w danej społeczności/kulturze normami i unikania zachowań z nimi sprzecznych, a zaczyna być niedefiniowalnym fenomenem, interpretowanym w kategoriach dialogu, dyskursu, sporu, a nawet konfliktu (Folkierska, 1991).

Odchodzi się wobec tego od tworzenia teorii, których źródłem są powtarzalne

i intersubiektywnie sprawdzalne badania empiryczne, a zwraca ku pedagogice filozoficzno-spekulatywnej. Precyzja metody naukowej postrzegana jest jako balast – istotne ograniczenie, redukujące spontaniczność myślenia o edukacji. Pedagodzy o orientacji postmodernistycznej przekonują, że „myślenie o wychowaniu (...) jawi się jako proces metanamysłu i mediacji nad różnymi językami, etnicznymi, prawnymi, społecznymi znaczeniami, w celu ukazania decentracji w tworzeniu wiedzy i sensów wychowawczych” (Rodziewicz, 1993, s. 24). Nie ma miejsca dla prawdy, w znaczeniu pozytywistycznym, istnieją pedagogiczne „prawdy swoiste”, będące podstawą subiektywnej normatywności i własnych kategorii pojęciowych.

Obecna pozycja metody kary i nagrody w praktyce edukacyjnej

Podejście hermeneutyczno-krytyczne i postmodernistyczne w naukach o wychowaniu z całą pewnością wpływają na praktykę edukacyjną. Być może nie odbywa się to w sposób bezpośredni, zakładając, że duża część praktyków może uznawać tworzone w ich ramach koncepcje za utopijne, a zatem niemożliwe do realizacji. Zmiany w edukacji w dużej mierze są determinowane zmianami w prawie oświatowym. To ostatnie może być jednak inspirowane teoriami pedagogicznymi (mając na uwadze ukazany wcześniej związek pomiędzy polityką a pedagogiką i wychowaniem).

Proces wychowania z jasno określonymi rolami ucznia i nauczyciela realizowany w układzie hierarchicznym utożsamiany stąd też jest urabianiem, przemocą symboliczną lub manipulacją. Nauczyciel praktyk zmuszony jest wychowywać w zgodzie z nowym paradygmatem równopodmiotowienia i partnerstwa w relacjach z uczniem. Perswazja, służenie przykładem, nagradzanie i karanie może być ocenione jako narzucanie dziecku nauczycielskiej wizji świata.

Wychowanie w takim ujęciu jest pojęciem niejasnym, co wynika z sięgania w jego interpretacji do uniwersalnego klucza tajemnicy podmiotowości (Konarzewski, 1982a, s. 224). Co więcej, szkoła obecnie – mimo odpowiednich zapisów prawa oświatowego – traci funkcję wychowawczą. To rodzice posiadają decydujący głos w sprawie kształtowania u dzieci dyspozycji kierunkowych, szkoła co najwyżej ma służyć pomocą i dbać o wysoki poziom nauczania. Jeżeli więc wychowanie w szkole traci na znaczeniu, to w tej perspektywie bardzo ważne wydaje się pytanie o możliwość stosowania skutecznych metod oddziaływań, w tym systemu nagród i kar.

Przyzwolenie na permissywizm powoduje, że jakiegokolwiek konsekwentne oddziaływanie wychowawcze może zostać poczytane jako wyraz umyślnego prześladowania ucznia ze strony nauczyciela. Jest to szczególnie wyraźne w przypadku prób karania poprzez wprowadzanie awersyjnych bodźców (np. wyznaczania dodatkowych zadań) lub wycofywanie bodźców przyjemnych dla dziecka (np. pozbawianie prawa do udziału w szkolnych imprezach) wygaszania (np. sadzania uczniów w odosobnionej ławce), za zachowania wykraczające poza akceptowany system norm szkolnych. Praktyka oświatowa dostarcza wielu przykładów potwierdzających taki stan rzeczy.

Alternatywę stanowi wychowanie bez kar i nagród. Czy jest ono rzeczywiście możliwe? Wyniki wielu badań empirycznych wskazują, że kary i nagrody spełniają rolę informacji zwrotnych, na podstawie których uczniowie mogą oceniać, czy podjęte przez nich działania zmierzają we właściwym kierunku (Łukaszewski, 1973; Studenski, 1975; Skarżyńska, 1974a i b; Konarzewski, 1979). Mając na uwadze interakcje zachodzące pomiędzy nauczycielem a uczniem, nagrody i pochwały oraz kary i krytyka wyrażana przez nauczyciela pełnią rolę korygującą, wpływając na czynności ucznia w taki sposób, by mógł on osiągnąć wyznaczone przez nauczyciela cele. Dziecko chwalone i nagradzane, równocześnie otrzymuje informację, że podejmowane przez niego działania okazały się skuteczne, w związku z czym, nie jest ono motywowane do zmiany struktury własnych czynności. Dla odmiany otrzymana kara lub krytyka informuje dziecko, że osiągnięty wynik nie spełnia wymaganych kryteriów, co w odpowiednich warunkach mobilizuje do zmiany działania w kierunku zgodnym z wyznaczonymi przez nauczyciela standardami (Trusz, 2010).

Warto pokreślić, że wycofywanie się ze stosowania kar i nagród może wpływać negatywnie na obraz nauczyciela tworzony przez uczniów. Krystyna Skarżyńska (1976) eksperymentalnie analizowała proces kształtowania się postaw osób nagradzanych i karanych wobec eksperymentatora dostarczającego im kary i nagrody o różnej sile. Okazało się, że eksperymentator, który rezygnował z nagród i kar lub stosował słabe nagrody i słabe karty wobec uczestników badania, został oceniony jako najmniej odpowiedzialny i ambitny. Autorka zbadła również, w jaki sposób brak stosowania kar i nagród wpływa na spostrzeganie atrakcyjności eksperymentatora. Atrakcyjność eksperymentatora, który nie stosował nagród i kar, została oceniona niżej niż w grupach, w których badacz stopował oddziaływania, z wyjątkiem grupy, w której badani otrzymywali silne kary i słabe nagrody. Wynik ten jest znaczący, ponieważ istnieje pozytywna korelacja między oceną atrakcyjności eksperymentatora a oceną jego funkcjonowania interpersonalnego.

Podsumowując uzyskane wyniki Skarżyńska (1976) stwierdza, że eksperymentator, który nie stosował nagród i kar, został oceniony przez badanych w najmniej przychylny sposób – w ich oczach charakteryzował się niskim statusem społecznym i źle funkcjonował pod względem zadaniowym i intelektualnym. Ponadto był spostrzegany jako osoba mało życzliwa i zbędna, ponieważ ograniczająca/blokująca dostęp do potrzebnych informacji.

W tym świetle omówionych wyników badań warto przeanalizować konsekwencje wcielania przez nauczycieli w życie idei permisywizmu i skrajnej podmiotowości w wychowaniu, bez uwzględniania wieku uczniów, poziomu ich rozwoju poznawczego i emocjonalnego oraz charakteru podejmowanych zadań podczas lekcji. Wychowanie bez kar i nagród jest przykładem urzeczywistniania w praktyce ideologii antyautorytarnej.

Jeżeli tego typu wychowanie jest faktycznie możliwe, to jego konsekwencje mogą być niekorzystne z punktu widzenia jakości funkcjonowania zadaniowego i społecznego

uczniów w szkole. Intencjonalne blokowanie dostępu do informacji różnicujących o wynikach działań (tj. pochwał i krytyki oraz kar i nagród) może spowodować, że uczniowie zaczną formułować negatywny obraz nauczyciela oraz tożsame z nim oczekiwania dotyczące właściwości intelektualnych, sprawności i życzliwości nauczyciela. W konsekwencji może to prowadzić do obniżania się wyników i wzrostu ilości zachowań uczniów niezgodnych z normami szkolnymi (Trusz, 2010b).

Przedstawione hipotezy znajdują potwierdzenie w wynikach badań Davida Jamiesona i współpracowników (Jamieson, Lydon, Stewart i Zanna, 1987), w których wykazano, że uczniowie posiadający pozytywne oczekiwania dotyczące ich nauczycieli demonstrują mniejszą ilość zachowań niewerbalnych niezgodnych oraz większą ilość zachowań niewerbalnych zgodnych z normami szkolnymi. Ponadto badani uczniowie osiągnęli wyższe wyniki w nauce. Tłumacząc uzyskane wyniki autorzy stwierdzają, że nauczyciele, wobec których uczniowie przyjmują wysokie oczekiwania, są spostrzegani jako osoby tworzące więcej okazji do uczenia się w bardziej przyjaznych warunkach. Czynniki te mogą wpływać na siłę spostrzeganego przez uczniów związku między wysiłkiem wkładanym w naukę a osiągnięciami, co doprowadza do wzmacniania schematów „ja” dzieci dotyczących skuteczności działania (Fiske i Taylor, 2008; Jussim, Robustelli i Cain, 2009). Wymienione właściwości uczniów i sytuacji prowokują nauczycieli do prezentowania bardziej przychylnych postaw emocjonalnych wobec dzieci bardziej angażujących się w naukę i do wkładania większego wysiłku w proces ich kształcenia. Z czasem zróżnicowane traktowanie uczniów przez nauczyciela może nawet doprowadzać do zjawiska samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej (Jussim i Herber, 2005; Trusz, 2010a).

Brak informacji na temat wyników działania zbliżony jest do kategorii „ignorowanie uczniów”, będącej jednym z czynników pośredniczących w powstawaniu negatywnego efektu oczekiwań interpersonalnych nauczycieli (Harris i Rosenthal, 1986). Podsumowując wyniki badań nad zróżnicowanym traktowaniem uczniów przez nauczycieli, Jere Brophy (1986) wskazuje, że jednym z zachowań pośredniczących w powstawaniu efektu Golema (tj. wpływu negatywnych oczekiwań nauczycieli na poziom funkcjonowania szkolnego uczniów) jest brak informacji zwrotnych o jakości publicznych wypowiedzi uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami. Ponadto Ryszard Studenski (1970) wykazał, że brak informacji na temat uzyskiwanych wyników i silne nagradzanie powoduje wydłużanie czasu reakcji osób badanych w trakcie rozwiązywania zadań eksperymentalnych. Odwrotny wzorzec wyników uzyskano dla kar – ich zastosowanie skracало czas reakcji badanych.

Idea wychowania bez kar i nagród wydaje się zatem mało realna. W procesie wychowania uczeń musiałby nie odbierać sygnałów na temat swoich zachowań, a nauczyciel takich sygnałów nie wysyłać, dostrzegając, że postępowanie uczniów jest zgodne/sprzeczne z obowiązującymi w szkole standardami. Zgodnie z teoriami uczenia się (Anderson, 1998) każde atrakcyjne dla człowieka zdarzenie (w tym docierające do człowieka informacje), będące następstwem wcześniejszych jego

zachowań, wzmacnia tendencję do powtarzania tego typu zachowań w przyszłości. W takim przypadku mamy do czynienia z sytuacją nagradzania. W ramach tej definicji nauczyciel niestosujący nagród musiałby powstrzymać się od wszelkich zachowań, które potencjalnie są atrakcyjne dla dziecka i wywołują w nim pozytywne emocje (np. uśmiechania się, potakiwania głową, pochwał). Z kolei karą jest każde awersyjne dla człowieka zdarzenie, które pojawia się w następstwie wcześniejszych jego zachowań i sprawia, że tendencja do powtarzania tego typu zachowań obniża się. Nauczyciel niestosujący kar musiałby wobec tego wyeliminować ze swojego repertuaru zachowań te, które potencjalnie są awersyjne dla wychowanka i wywołują w nim nieprzyjemne emocje (np. spojrzenia wyrażające dezaprobatę, zwiększanie dystansu fizycznego wobec ucznia, wyrażanie krytyki).

W takim kontekście urzeczywistnianie idei wychowania bez kar i nagród jest właściwie niemożliwe, ponieważ neguje uniwersalne dla organizmów żywych prawidłowości uczenia się (Skinner, 1951). Co prawda nauczyciel może w bezpośredni sposób nie ujawniać swoich ocen, rezygnując z komentarzy na temat jakości działań dzieci, jednak intencjonalne powstrzymywanie się od stosowania tego typu oddziaływań jest możliwe tylko w przypadku kanałów, które da się świadomie kontrolować. Elisha Babad wraz ze współpracownikami (Babad, Bernieri i Rosenthal, 1989) wykazał jednak, że pozytywne (atrakcyjne) lub negatywne (awersyjne) dla dziecka informacje mogą przeciekać przez kanały, których nie da się świadomie kontrolować (np. mowa ciała, ekspresja wypowiedzi, wyraz twarzy).

Innymi słowy uczniowie skazani są na dopływ wzmacniających lub punitywnych informacji na temat własnych działań. W tym świetle można przyjąć, że lansowana w Polsce od kilkunastu lat ideologia permissywizmu w edukacji sprzyja stosowaniu przez nauczycieli nieadekwatnych wzorów oddziaływań wobec uczniów. W związku z tym może być ona potraktowana jako jeden z czynników, który zakłóca prawidłowy przebieg procesu wychowania.

Rekomendacje

Czy pedagogika powinna rezygnować z budowania teorii weryfikowanych empirycznie na rzecz podejścia spekulatywnego, osadzonego raczej w filozofii, a nie w badaniach? Fascynacja filozofią postmodernistyczną może być bardzo niebezpieczna dla pedagogiki. Zgodnie ze stanowiskiem Agnieszki Kołakowskiej (2001) negacja prawdy, do której starają się dotrzeć badacze w ramach prowadzonych badań np. eksperymentalnych, powoduje, że stosowanie wykładni postmodernistycznej do interpretacji zjawisk pedagogicznych prowadzi do „kanibalizacji systemów”. Postmodernizm zawierający treści społeczno-polityczne podważa teorię pedagogiczną, przekształcając wychowanie w pseudowychowanie. W nieco łagodniejszym tonie o niebezpieczeństwach spekulatywnego uprawiania pedagogiki wypowiada się Heliodor Muszyński (2004) sugerując, że wyklucza ono możliwość budowania wiedzy teoretycznej o rzeczywistości wychowawczej, otwierając szerokie pole spekulacjom

na jej temat, najczęściej ujmowanej beletrystycznie, jako zbioru wewnętrznie sprzecznych narracji.

Tego typu postmodernistyczne „przepisywanie” pedagogiki Ernest Gellner (1997) nazywa „subiektywnością umysłowego lenistwa”, ukrywanego pod płaszczykiem wykwintnej prozy literackiej. Czy istnieje alternatywa dla pedagogiki spekulatywnej? Zdaniem Konarzewskiego (1982) empirycznie zorientowana pedagogika jest możliwa, o ile będzie wiązana z teorią psychologiczną, co może być inspirujące dla obu dyscyplin. „Wyniki badań pedagogów mogą służyć weryfikacji teorii psychologicznej i sugerować kierunki jej modyfikacji. Psycholog zainteresowany eleganckim ujęciem teoretycznym często uznaje je za uzasadnione na podstawie kilku badań w sztucznym (...) środowisku laboratoryjnym (...). Teoretyk wychowania pragnie natomiast zdobyć wiedzę o dających się zastosować sposobach zmian psychicznych, nie wystarcza mu zatem zademonstrowanie pewnej zależności – chce on także znać prawdopodobieństwo jej wystąpienia w szerokim zbiorze środowisk naturalnych i uchwycić najważniejsze przynajmniej czynniki, od których to prawdopodobieństwo zależy” (Konarzewski, 1987, s. 16, 17).

Przenikanie się pedagogiki i psychologii wydaje się bardzo interesującą propozycją zwłaszcza w przypadku behawioryzmu, który w jasny, i co ważniejsze, uzasadniony sposób opisuje i wyjaśnia ludzkie zachowania. Co więcej oferuje wiedzę, która podpowiada, w jaki sposób z dużym prawdopodobieństwem można wywoływać, modyfikować oraz wygaszać określone zachowania, co w praktyce edukacyjnej może być utożsamiane ze specyficznymi celami wychowania.

Literatura

- Anderson J. P. (1998): *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. WSiP (tłum. E. Czerniawska), Warszawa.
- Aronson E. (1978): *Człowiek istota społeczna*. PWN (tłum. J. Radzicki), Warszawa.
- Babad E., Bernieri F. i Rosenthal R. (1989): *Nonverbal communication and leakage in the behavior of biased and unbiased teachers*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 56.
- Brophy J. (1983): *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectation*. „Journal of Educational Psychology”, 75.
- Cierpialkowska L. (2009): *Psychopatologia*. WN „Scholar”, Warszawa.
- Fiske S. T. i Taylor S. E. (2008): *Social Cognition. From Brain to Culture*. McGraw Hill Higher, Boston.
- Folkierska A. (1981): *Marksizm a neopozytywizm*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4.
- Folkierska A. (1984): *O naukowej teorii wychowania*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2.
- Folkierska A. (1990): *Pytanie o pedagogikę*. Wyd. UW, Warszawa.
- Folkierska A. (1991): *Pedagogika – jej podstawowe problemy w latach dziewięćdziesiątych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3.
- Gellner E. (1997): *Postmodernizm, rozum i religia*. PIW (tłum. M. Kowalczyk), Warszawa.
- Harris M. J. i Rosenthal R. (1986): *Four factor theory in the mediation of teacher expectancy effects*. W: R. S. Feldman (red.), *The social psychology of education. Current research and theory* (91-115). University Press, Cambridge.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1989): *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki: świadomość teoretyczno-metodologiczna pedagogiki polskiej (Geneza i stan)*. Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- ICD (2000): *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne* (wyd. 2, uzupełnione). UWM „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków-Warszawa.
- Jamieson D.W., Lydon J. E., Stewart G. i Zanna M. P. (1987): *Pygmalion revisited: New evidence for student expectancy effects in the classroom*. „Journal of Educational Psychology”, 79.
- Janowski A. (1991): *Oświata polska – zmiany i perspektywy*. „Społeczeństwo Otwarte”, 12.

- Jussim L., i Harber K. D. (2005): *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies*. „Personality and Social Psychology Review”, 9.
- Jussim L., Robustelli S. L. i Cain T. R. (2009): *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies*. W: K. R. Wentzel i Allan Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (349-380). Routledge: Taylor and Francis, New York.
- Kendall P. C. (2004): *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji* (tłum. J. Kowalczevska). GWP, Gdańsk.
- Kołąkowska A. (2001): *Czy możliwa jest religia postmodernistyczna*. „Znak”, 548.
- Konarzewski K. (1979): *Karanie jako metoda wychowawcza*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3.
- Konarzewski K. (1982a): *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. PWN, Warszawa.
- Konarzewski K. (1982b): *Stanisław Ruciński, Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe. Próba marksistowskiego określenia aksjologicznej i metodologicznej problematyki ideału wychowawczego. Warszawa 1981, Wydawnictwo UW, s. 231 (recenzja)*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3/4.
- Konarzewski K. (1984): *Pedagogika i wartości: w odpowiedzi moim krytykom*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2.
- Konarzewski K. (1995): *Czy pedagogika wybić się może na naukowość*, W: J. Rutkowiak (red), *Odmiany myślenia o edukacji* (119-140). OW „Impuls”, Kraków.
- Logue A. W. (1995): *Self-control. Waiting Until tomorrow for what you want today*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nowy Jork.
- Łukaszewski W. (1973): *Oceny działania a wykonywanie nowych zadań*. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Muszyński H. (1965): *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*. PZWS, Warszawa.
- Muszyński H. (1967): *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. PZWS, Warszawa.
- Muszyński H. (1976): *Zarys teorii wychowania*. PWN, Warszawa.
- Muszyński H. (2004): *Teoria w pedagogice*. W: K. Przystczyppkowski (red.), *Uniwersytet – Społeczeństwo – Edukacja*. Wyd. UMK, Poznań.
- Ostaszewski P. (2000): *Procesy warunkowania*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (Vol. 2, 97-116). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Rachlin H. (1980): *Behaviorism in everyday life*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nowy Jork.
- Rachlin H. (2011): *Sztuka samokontroli*. WF CeDeWu.pl, Warszawa.
- Rodziewicz E. (1993): *Od pedagogiki ku pedagogii*. W: E. Rodziewicz, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii*. Wyd. Edytor, Toruń.
- Sanocki W. (1984): *Psychologia instrumentem teorii wychowania?* „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2.
- Skarżyńska K. (1974a): *Nagrody i kary jako środki modyfikujące ludzkie zachowanie*. „Psychologia Wychowawcza”, 2.
- Skarżyńska K. (1974b): *Skuteczność układow kar i nagród o różnej sile*. „Psychologia Wychowawcza”, 2.
- Skarżyńska K. (1976): *Postawy interpersonalne a karanie i nagradzanie*. W: S. Mika (red.), *Studia nad postawami interpersonalnymi. Monografie Psychologiczne*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Skinner B. F. (1951): *How teach animals*. „Scientific American”, 185.
- Studenski R. (1970): *Efektywność informacyjnych nagród i kar w aktywizowaniu zachowania*, „Psychologia Wychowawcza”, 1.
- Studenski R. (1975): *Krzywa przebiegu zmian w wykonywaniu po nagrodach i karach o stopniowanej intensywności*. „Przegląd Psychologiczny”, 3.
- Trusz S. (2010a): *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. WN UP, Kraków.
- Trusz S. (2010b): *O wychowaniu bez kar i nagród*. „Psychologia w Szkole”, 2.
- Wstęp (1959): „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2.