

Ku dobrej szkole
skoncentrowanej na uczniach

Tom I

Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach

redakcja naukowa

Józef Kuźma, Jolanta Pułka

Tom I



Kraków 2014

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja: prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch

Zdjęcie na okładce pochodzi z archiwum prywatnego prof. Józefa Kuźmy

Adiustacja i korekta: zespół

Tom I: ISBN 978-83-7571-291-9

Tom II: ISBN 978-83-7571-360-2

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2014

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych,
bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich.

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:

Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM
Kraków 2014

Sprzedaż prowadzi:

Księgarnia u Frycza

Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1 A, 30-705 Kraków

tel./faks: (12) 252 45 93

e-mail: ksiegarnia@kte.pl

DTP: Joanna Sroka

Druk i oprawa: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Spis treści

Podziękowania 7

Wprowadzenie / Introduction..... 9

Rozdział pierwszy

Teoretyczne podstawy współczesnej i przyszłej szkoły i szkolnictwa

Józef Kuźma

Szkoła polska na rozdrożu. Jak zmieniać szkołę i edukację nauczycieli?..... 25

Kazimierz Denek

Szkoła w perspektywie społeczeństwa wiedzy 45

Jan Szymyd

Szkoła i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne.

Zarys zagadnienia 67

Tadeusz Aleksander

Podmiotowość słuchacza uczącego się w szkole dla dorosłych (wybrane zagadnienia)..... 83

Anna Karpińska

Współczesna szkoła skoncentrowana na uczniach miejscem edukacyjnej szansy..... 101

Krystyna Chalas

Wychowanie ku wartościom ponadczasowym zadaniem szkoły..... 111

Teresa Olearczyk

Dobro uniwersalnym programem wychowania 133

Grzegorz Godawa

Aksjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli szkoły skoncentrowanej na uczniach..... 159

Irena Adamek

Nauczyciel wobec dynamiki zmieniającego się świata 179

Rozdział drugi

Rozwój potencjału twórczego uczniów w szkole skoncentrowanej na uczniach

Maria Kliś

Wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych..... 197

Stanisław Nieciuński

Obszary edukacji skoncentrowanej na uczniu..... 215

Danuta Ulewicz-Adamczyk, Barbara Janina Grzyb

Muzyka i plastyka inspiracją rozwijania aktywności twórczej uczniów..... 241

Anna Pekaniec

Literatura, pomoc, terapia. Biblioterapia w praktyce szkolnej..... 263

Izabela Buchowicz

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce i innych krajach europejskich..... 285

Noty o autorach..... 301

Enumeryczny wykaz pojęć, haseł i refleksji..... 303

PODZIĘKOWANIA

Szczególne podziękowania kierujemy do Recenzenta – prof. zw. dr hab. Tadeusza Pilcha – za bardzo wnikliwe przestudiowanie kilkudziesięciu artykułów prezentowanych w niniejszej dwutomowej monografii. Z wdzięcznością przyjmujemy wysoką ocenę pracy zbiorowej, „*w której zaprezentowane zostało wieloaspektowe spojrzenie na polską edukację, szkołę i ucznia*”, aprobatę dla prezentowanej problematyki a zarazem uwagi krytyczne oraz wiele refleksji i sugestii, które niewątpliwie przyczyniły się do podniesienia poziomu naukowego i edytorskiego naszego dzieła.

Wiele osób wniosło znaczący wkład organizacyjny i koncepcyjny w powstanie tej pracy zbiorowej. Tak poważne dzieło poświęcone szkole i nauczycielom nie mogłoby powstać bez zaangażowania licznych autorów i pomocy władz uczelni. Dlatego chcielibyśmy przekazać wyrazy wdzięczności władzom Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego – na ręce J. M. Rektora, prof. zw. dr hab. Jerzego Malca i Kanclerza, prof. dr Klemensa Budzowskiego, za wielorakie poparcie udzielane nam podczas przygotowania i wydania niniejszej Monografii.

Wyrazy wdzięczności kierujemy także do Dziekana Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych, prof. dr hab. Leszka Pawłowskiego oraz Prodziekana, dr Joanny Aksman, bez zaangażowania i pomocy, których niemożliwe byłoby zgromadzenie tak bogatego materiału i opublikowanie tej dwutomowej pracy zespołowej.

Dziękujemy również dr Krystynie Grzesiak za znaczący wkład pracy na różnych etapach powstawania monografii *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*.

prof. zw. dr hab. Józef Kuźma
dr Jolanta Pułka

Wprowadzenie

Monografia *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach* jest pracą zbiorową opartą z jednej strony na wieloletnich badaniach i doświadczeniach wielu polskich i zagranicznych teoretyków i praktyków edukacji szkolnej, z drugiej zaś stanowi pokłosie międzynarodowego Sympozjum naukowego, zorganizowanego w murach Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego na temat „Od tradycyjnej do przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach”, w dniach 10–11 czerwca 2013 r.

Godzi się przypomnieć, że Sympozjum to miało miejsce w 240 rocznicę powołania Komisji Edukacji Narodowej, która była pierwszą w cywilizowanym świecie centralną instytucją państwową do spraw oświaty w I Rzeczypospolitej (działała od 14.X.1773 r. do 31.V.1792 r.).

Stąd w pełni zasadne jest wieloaspektowe spojrzenie na przeszłość, teźniejszość i przyszłość polskiej szkoły w szerszym kontekście europejskim i globalnym.

W podsumowaniu studium monograficznego *Nauka o szkole* (Kuźma, 2011) między innymi skonstatowałem:

Szkoła jako instytucja społeczno-edukacyjna nie powstała przypadkowo, zaspokajała bardzo ważne dla ludzi potrzeby dotyczące przede wszystkim ich wychowania umysłowego i religijnego, a w dalszej kolejności także fizycznego, moralnego i estetycznego. W ostatnich stuleciach stała się podstawową instytucją kształcenia zawodowego. Była też sposobem na wykorzystanie wolnego czasu.

Przez pierwsze tysiąclecia, a nawet większość stuleci ostatniego tysiąclecia, szkoła miała charakter elitarny. Zapewniała kształcenie i wychowanie dla młodzieży z warstw uprzywilejowanych w danym państwie, tj. arystokracji i duchownych (urzędników państwowych i kapłanów).

Przemiany szkoły miały swoje źródło w dwóch wzajemnie od siebie zależnych procesach: przeobrażania się indywidualnej pracy pedagogicznej (wychowaw-

czej) w pracę zespołową oraz przechodzenia od elitarnego do masowego kształcenia i wychowania wymagającego nowoczesnych form organizacji oświaty i zarządzania szkołą. Warto jednak zauważyć, że obecnie można dostrzec odwrotny proces, polegający na odchodzeniu od szkoły i edukacji masowej na rzecz szkoły mniejszej lub też powrót do edukacji domowej, stwarzającej lepsze warunki do indywidualnego rozwoju uczniów. Indywidualizacja procesu kształcenia dokonuje się jednak w innej rzeczywistości niż ta, w jakiej powstały pierwsze szkoły, a przy tym zbyt wolno i niekonsekwentnie.

Patrząc na rozwój szkoły z dłuższej lub krótszej perspektywy czasowej, dochodzimy do pewnych ogólnych wniosków. Otóż jeśli analizujemy rozwój szkoły jako instytucji społecznej z dłuższej perspektywy czasowej (z punktu widzenia tzw. koncepcji długiego trwania F. Braudela), to możemy dopatrzeć się tu pewnej logiki zgodnej z paradygmatem ciągłości i zmiany. Jeśli próbujemy zaś spojrzeć na rozwój szkoły czy szkolnictwa z krótszej perspektywy, to widzimy, że rozwój ten nie dokonywał się – jak wydawało się – ewolucyjnie czy planowo, ale przeważnie nieplanowo i niekonsekwentnie. I tak, okresy pomyślnego rozkwitu szkolnictwa zarówno na kontynencie europejskim, jak i północnoamerykańskim lub innych występowały na przemian z kryzysami szkoły lub nawet jej zapaścią.

We wszystkich formacjach można też dostrzec wyraźną zależność szkoły oraz procesu kształcenia i wychowania od ustroju społeczno-politycznego dominującego w danym kraju i państwie. Szkolnictwo przez całe wieki służyło klasom uprzywilejowanym. Stopniowo jednak, w miarę zdobywania praw przez klasy i warstwy wykluczone i upośledzone w państwach narodowych, przybierało ono charakter demokratyczny, powszechny i ludowy. Początkowo szkoła była więc instytucją zamkniętą, izolowaną od środowiska, a w miarę demokratyzacji i powszechności stawała się coraz bardziej otwarta. Przez większość epok dostęp do edukacji szkolnej dla kobiet był utrudniony lub wręcz niemożliwy. Współczesna szkoła coraz bardziej otwiera się na pokolenie dorosłych, zawodowo czynnych i ludzi bezrobotnych, a ostatnio również na starsze generacje. W zależności od prądów politycznych i ideowych, dominujących w danej epoce czy kraju, szkoły miały charakter wyznaniowy (religijny) lub świecki (laicki). Tendencje te występują nadal, ale raczej zmiennie, bez wyraźnej ciągłości.

Szkoła i szkolnictwo w swojej długiej historii wielokrotnie przeżywały krócej lub dłużej trwające kryzysy. Obecny kryzys szkoły nie jest zatem ani pierwszym, ani też prawdopodobnie ostatnim. Rozpoczął się w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia i wydaje się bardziej długotrwały i rozległy od poprzednich. Kryzys szkoły, podobnie jak stanu nauczycielskiego, jest kryzysem cywilizacyjnym, nierównego wzrostu ekonomicznego oraz nierównych szans dostępu do

wiedzy, kryzysem moralnym człowieka, a w konsekwencji – także religii, polityki, nauki, oświaty i kultury. Potwierdzenie tych – nie przez wszystkich i nie w pełni uświadamianych – źródeł globalnego kryzysu szkoły i edukacji przełomu tysiąclecia znajdujemy w wielu raportach oraz rozprawach naukowych i publicystycznych, zarówno zagranicznych, jak i polskich.

Z raportów tych wynika, że szkoła i cały sektor edukacji zajmują nadal centralne miejsce we współczesnej cywilizacji opartej na wiedzy. Szkoła jest wciąż instytucją żywą i nie wyczerpała swoich możliwości służących rozwojowi społeczeństwa. W niej zawarty jest wielki kapitał ludzkiej wiedzy i doświadczenia, którego nie wolno zmarnować” (Kuźma, 2011)¹.

Odpowiedzi na wyzwania, jakie współcześnie stoją przed polską szkołą i szkolnictwem należy szukać tak w historii, jak i terażniejszości.

Profesor Czesław Kupisiewicz, nestor pedagogów polskich, który szkole poświęcił bez mała całe swoje twórcze życie, tak zdiagnozował obecny stan naszych szkół:

Pedagodowie krytykują również szkołę za to, że realizowane przez nią cele i zadania są ogólnikowe i oderwane od współczesności, a plany i programy nauczania lansują zasadę „każdemu to samo”, a nie – jak być powinno – „każdemu to, co dla niego optymalne”, co zgodne z jego możliwościami, potrzebami i zainteresowaniami; że metody nauczania i wychowania nie rozwijają u dzieci i młodzieży samodzielności myślenia i działania, faworyzują werbalizm oraz niedostatecznie wiążą teorię z praktyką; że organizacja zinstytucjonalizowanego kształcenia nadmiernie eksponuje nauczanie zbiorowe, a nie docenia nauczania indywidualnego i grupowego, których znaczenie – dzięki komputerom osobistym oraz internetowi – stale ostatnio wzrasta; a ponadto, że praktyka szkolna poświęca coraz mniej uwagi pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz współpracy z rodzicami, czego następstwem są między innymi takie pejoratywne zjawiska, jak wzrost narkomanii, zachowań społecznych, a nawet przestępczych wśród uczniów².

W ostatnich latach prowadzone są burzliwe dyskusje na temat szkoły i nauczycieli. Dyskutują wszyscy – naukowcy, teoretycy i praktycy, nauczyciele i rodzice.

¹ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, „Impuls”, wyd. 4, Kraków, 2011, s. 276–277.

² C. Kupisiewicz, *O szkole*, [w:] *Doktor honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, Warszawa 2013, s. 45–51.

Podobnie jak w Stanach Zjednoczonych A.P. toczy się podwójna retoryka na temat reformy szkolnictwa, z których jedni proponują różne reformy nie zdając sobie sprawy z tego, jak złożone są przyczyny kryzysu szkolnictwa, zaś drudzy zbyt proste rozwiązania³. Tak naprawdę sytuacja szkoły jest w rzeczywistości o wiele bardziej złożona. Mamy bowiem do czynienia nie z dwoma a z wieloma kontrowersyjnymi niejednokrotnie retorykami, podczas których często zapomina się, że najważniejsze w szkole są dzieci, a edukacja powinna być skoncentrowana na uczniach.

Z aktualnych badań i pogłębionych analiz wynika, że obecnie polski system szkolny i edukacji nauczycieli znajduje się na rozdrożu, z jednej strony ma miejsce stagnacja a nawet regres, a z drugiej źle zaplanowane i niekonsekwentnie prowadzone reformy, przeważnie zaniechane z powodu kadencyjności władz. Brak jest długoterminowej, a nawet doraźnej polityki edukacyjnej.

Negatywnie oceniany jest aktualny system kształcenia nauczycieli za nadmiar teorii a niedostateczne przygotowanie praktyczne oraz brak skutecznej selekcji do wymagającego profesjonalizmu i wysokich kompetencji zawodu.

Realia obecnej epoki i związanej z nią rzeczywistości edukacyjnej, epoki i rzeczywistości jakościowo odmiennych od wszystkich dotychczasowych epok i procedur edukacyjno-wychowawczych, rodzą i inspirują potrzebę odmiennej, czyli nowej myśli dydaktyczno-wychowawczej, nowych paradygmatów owej myśli, a w konsekwencji – nowych szczegółowych koncepcji edukacyjnych, w szczególności zaś odpowiednio skutecznych teorii wychowawczych (prof. J. Szmyd).

Stąd profesor Kazimierz Denek poszukuje szkoły, która w codziennym trudzie aktywności dydaktyczno-wychowawczej konsekwentnie stara się być placówką dynamiczną, nowoczesną, szybko reagującą na zmieniającą się rzeczywistość, zwracającą uwagę na wybitnych uczniów, wspierającą tych, którzy uczą się słabiej, realizującą ideę społecznej równości, odpowiedzialną za wielostronny rozwój osobowości swych uczniów. System wartości, do których należą **życie, zdrowie, odpowiedzialność, praca, piękno i harmonia** urzeczywistnia się w kontakcie człowieka z naturą.

W przekonaniu profesor Krystyny Chałas wychowanie ku wartościom jest ponadczasowym zadaniem szkoły, stanowi wyzwanie i zadanie dla szkoły w jednoczącej się Europie. Wychowanie bez wartości jest jak „*dzwon bez serca, który mimo rozkołysania nie wyda pożądaných dźwięków*”.

Teoretycy edukacji są zgodni, że szkoły jutra lub przyszłości powinny być bardziej niż dotychczas skoncentrowane na uczniach (School Centred Approach on the Pupils).

³H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 121–127.

W szkole skoncentrowanej na uczniach nauczyciel dąży do wielostronnego rozwoju osobowego każdej jednostki traktując ją podmiotowo. Stara się poznać każdego ucznia, aby w miarę możliwości dostosować proces dydaktyczno-wychowawczy do jego potrzeb i poziomu aktualnego rozwoju. W praktyce edukacyjnej szkoła skoncentrowana na uczniach, oparta na dydaktyce różnicowej, będzie wymagać nowej organizacji zajęć, prowadzonych głównie w małych grupach lub indywidualnie.

Obecne szkoły, w porównaniu z tradycyjnymi, posiadają nieporównywalnie większe szanse na skoncentrowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego na uczniach, w tym indywidualne podejście do dzieci i młodzieży. Staje się to możliwe dzięki gwałtownemu rozwojowi nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pozwala to na organizowanie zajęć dydaktycznych w małych grupach i indywidualną pracę z poszczególnymi uczniami, nie tylko tymi uzdolnionymi i tymi opóźnionymi w rozwoju.

Z drugiej zaś strony szybki rozwój psychologii rozwojowej i poznawczej oraz neuropsychologii stwarza większe niż dotychczas możliwości poznania potencjału rozwojowego ucznia. Trzeba jednak zastrzec, że badania zdolności poznawczych mózgu, procesu myślenia, zapamiętywania czy motywacji do nauki, aczkolwiek są już zaawansowane, to jednak w praktyce szkolnej stwarzają jeszcze wiele problemów aplikacyjnych, głównie w zakresie opisu i interpretacji złożonych zjawisk zachodzących w mózgu z zastosowaniem tomografii pozytonowej.

Nasze dzieci dzięki nowym możliwościom poznawania potrzeb rozwojowych, a także nowym technologiom edukacyjnym będą uczyć się zupełnie inaczej niż my. Jest to pokolenie kultury prefiguratywnej (M. Mead), charakterystycznej dla nowych społeczeństw.

Nowoczesna szkoła bardziej skoncentrowana na uczniach może zapewnić pełnowartościowe kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży, jeśli będzie bazować na trzech przestrzeniach: edukacji wewnątrzszkolnej (podstawy programowe), pozaszkolnej (równoległej) i wirtualnej (interaktywne technologie informacyjno-komunikacyjne). Teorię i wizję dobrej jakościowo szkoły trzeba tworzyć z uwzględnieniem tych właśnie przestrzeni edukacyjnych.

Nowa szkoła powinna nadal umożliwić wychowankom wieloraki bezpośredni kontakt z naturą (ścieżki edukacyjne w górach, nad morzem, nad jeziorami, w lasach), a także zapewniać rozwój intelektualny i duchowy (wyieczki do muzeów, teatrów).

Taką wizję i zadania przyszłej szkoły powinny już teraz uwzględniać w swoich programach uczelnie kształcące nauczycieli. Uczni zaś reprezentujący różne dyscypliny naukowe powinni podchodzić do szkoły i szkolnic-

stwa kompleksowo (całościowo), a nie fragmentarycznie czy segmentowo. Wszelkie koncepcje zmian systemu kształcenia nauczycieli trzeba rozpatrywać nierozłącznie z reformą całego systemu szkolnictwa w danym kraju.

Optymalnym przykładem szkoły skoncentrowanej na uczniach może być system edukacji w Finlandii. Fińska pasja w doskonaleniu i wznoszeniu się na wyżyny dobrej jakości edukacji jest realizowana dzięki skutecznej selekcji i kompetencjom nauczycieli, a także dbaniu o jakość i środowisko życia. Najnowsze tendencje rozwoju systemu edukacji szkolnej w Finlandii świadczą o primacie indywidualizmu nad egalitaryzmem. Szkoły podstawowe są zróżnicowane pod względem liczby uczniów w szkole i klasie (dr J. Pulka; Harri Mäikinen).

Monografia: *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach* jest publikacją zbiorową. Obejmuje, oprócz wprowadzenia, pięć rozdziałów. Rozdział I: *Teoretyczne podstawy współczesnej edukacji i przyszłej szkoły* (9 artykułów); Rozdział II: *Rozwój potencjału twórczego uczniów w szkole skoncentrowanej na uczniach* (5 artykułów); Rozdział III: *Nowe media i technologie w szkole skoncentrowanej na uczniach* (5 artykułów); Rozdział IV: *Systemy i programy edukacyjne w wybranych krajach* (3 artykuły) oraz Rozdział V: *Wielostronne uwarunkowania procesu kształcenia i wychowania w szkole skoncentrowanej na uczniach* (11 artykułów). Monografia ta ma charakter wybitnie nowatorski i dialogowo-refleksyjny. Autorzy poszczególnych artykułów postawili wiele pytań dotyczących bliższych i dalszych celów i zadań edukacji szkolnej oraz edukacji nauczycieli. Mają one charakter otwarty, poszukujący. Jedynie na niektóre z postawionych pytań strategicznych i sytuacyjnych byliśmy w stanie udzielić kompetentnych odpowiedzi w oparciu o prowadzone badania lub doświadczenia zdobywane w toku wieloletniej praktyki edukacyjnej w szkołach różnych szczebli.

Jesteśmy przekonani, że nasi Czytelnicy wzbogacą koncepcję edukacji nauczycieli i szkoły bardziej skoncentrowanej na uczniach we wszystkich możliwych przestrzeniach, systemach i aspektach bogatego i złożonego procesu, jakim niewątpliwie jest i pozostaje misja kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

Mamy nadzieję, że trud ten będzie przede wszystkim wykorzystany dla dobra naszych dzieci i młodzieży, i przyczyni się do wydatnego podniesienia jakości edukacji jutra.

Monografię tę adresujemy również do uczelni i katedr kształcących nauczycieli, pedagogów i psychologów, nauczycieli praktyków, pracujących w szkołach wszystkich szczebli i rodzajów oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych, a także rodziców.

Będziemy też radzi, jeśli monografia *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach* zainteresuje i pobudzi do refleksji administrację szkolną, począwszy od resortu edukacji, a na urzędach gminnych kończąc; wskaże różne realne drogi skutecznej polityki edukacyjnej.

prof. zw. dr hab. Józef Kuźma

Introduction

The monograph entitled *Towards a Good, Pupil-Oriented School* is a collective paper which, on the one hand, is based on the research conducted by and experience of many Polish and foreign theoreticians and practitioners of school education and, on the other, is the aftermath of an international academic Symposium “From the Traditional Towards the Future, Pupil-Oriented School” organised at Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University on the 10th and 11th of June 2013, to which many highly-competent authors of this monograph contributed.

It should be noted that the Symposium was held on the 240th anniversary of the creation of the Commission of National Education (operating from 14th October 1773 until 31st May 1792), which was the first central national institution for education in the First Republic created in the civilised world.

It is therefore fully justified to adopt a many-sided approach to the past, present and future of the Polish school in a broader European and global context.

In the final section of my monographic study *Nauka o szkole [Theory of School]* (Kuźma 2011) I concluded, among other things, that: School as socially-educational institution did not come into being accidentally. It served the very important needs connected mainly with the intellectual, religious and also physical, moral and aesthetic education of people. It was the way of using free time too.

For first millenia, and even majority of centuries of the latest millenium, school had elitary character. Education was available only for young people from privileged classes of society, that is aristocracy and clergymen (government officials and priests).

School transformations had their source in two mutually dependent processes: converting the individual pedagogical (educational) work into team work and passing from elitary to mass educating, what required modern forms of organization for education and new methods of school managing.

It is worth noticing that now we can perceive the opposite process – leaving mass school and education in favour of smaller school creating conditions for individual development of pupils. However, it is taking place in other reality different from the one, in which first schools came into being.

Looking at school development both from closer and further time perspective we come to some general conclusions. Analysing the development of school as social institution, from further time perspective (from the point of view so called „conception of long lasting” F. Braudel), we can

see some logic which is compatible with the paradigm of continuance and change.

However, if we try to look at the development of school or school-system from closer perspective, we can see, that this development was not happening in evolving way or according to a plan as it seemed to, but mainly disaccording to a plan and in an inconsequent way. The periods of successful development of system of education were happening alternatively with crises of school, both on European, Northamerican or other continents.

In all formations, we can observe distinct dependence of school and process of education on socially-political system dominating in the country.

For many centuries the system of education was in the servance of privileged classes. However, when deprived classes of society were gradually gaining rights, education was becoming more and more democratic and common in national countries.

At the beginning, school was isolated from the surrounding but becoming more and more democratic, common and popular, it has changed into open institution.

For majority of epochs, the access to school education for women was impeded or even impossible. Contemporary school is becoming more and more available not only for children and the youth but also for adults and, at present, even for older generations.

Depending on political and ideological trends dominating in certain epoch or country, the character of schools was either religious or secular. These tendencies were taking place and are still going on rather changeably, without clear continuity.

School and system of education, in its long history, experienced longer or shorter crises many times. So the present crisis isn't probably the first or the last one.

The latest crisis of school, which started in the seventies of the last century, seems to be much longer and extensive. Crisis of school, just like the crisis of teachers' state is the crisis of civilization, of unequal economic growth, of unequal chances, moral crisis of a man and in consequence the crisis of religion, politics, science, education and culture. The confirmation of all, probably not quite realized sources of global crisis of education, from the turn of the millenium, we can find in many foreign and Polish reports and scientific works.

It results from these reports, that school and the whole sector of education, are still the most important in the modern civilisation based on science. School is still a living institution and contributes towards the development

of society in many ways. School possesses the great capital of human knowledge and experience, that mustn't be wasted.

Analising the literature concerning the history of school and system of education, comprising the whole education, we find school as social and educational institution, meeting very important evolutionary needs of various generations, especially of children and youth.

The solutions to the challenges that the Polish school and education face should be sought both in the past and in the present.

Professor Czesław Kupisiewicz, the 'nestor' of Polish educationalists who devoted nearly all his writings to the school, has diagnosed the current state of our schools as follows:

“Educationalists also criticise the school because its **objectives and the tasks** it undertakes are too general and out of contemporary, and **teaching plans and programmes** are based on the principle “the same for everyone”, and not, as it should be, “the optimal for each and every one”, according to their abilities, needs and interests; because the **methods of teaching and upbringing** fail to develop the ability to think and act independently in children and young people and instead they favour verbalism and insufficiently link theory with practice; because the **organisation** of institutionalised education places too much importance on collective education, to the detriment of individual and group education, whose role has been growing recently owing to personal computers and the Internet; furthermore, because the school **practice** devotes less and less attention to the upbringing of children and young people and cooperation with their parents, which results, among other things, in such negative phenomena as increasing drug abuse, antisocial and even criminal behaviour among pupils.”⁴

In recent years there have been heated debates concerning school and teachers to which everyone has contributed: academics, theoreticians and practitioners, teachers and parents.

As in the United States of America, there is double rhetoric connected with the educational reform, where some suggest various reforms without realising the complexity of the reasons for the educational crisis and others come up with simplistic solutions.⁵ In fact the situation of the school is much more complex, since we are dealing not with double, but with multiple, often

⁴ C. Kupisiewicz, *O szkole*, [w:] *Doktor honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, Warszawa 2013, s. 45–51.

⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Media Rodzina, Poznań, p. 121–127 [*Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books: New York 1993].

controversial rhetoric and it is often forgotten that at school children are of primary importance and education should be pupil-oriented.

The current research and in-depth analyses indicate that at present the Polish school system and teacher training system are at the crossroads. On the one hand, there is stagnation and even regression and, on the other, badly planned and inconsistently conducted reforms, usually abandoned due to the change of authorities. Not only is there no long-term, but also no short-term educational policy.

The present teacher training system is criticised for the excess of theory and insufficient practical preparation as well as for the lack of the proper selection of candidates for the profession which requires professionalism and a considerable degree of competence.

The present epoch with its educational reality, dissimilar to all previous epochs and educational procedures, necessitates a different, new didactic and educational thought, new paradigms of the thought and, as a result, new detailed educational concepts and adequate educational theories in particular (Professor J. Szmyd).

Hence Professor Kazimierz Denek's search for a school which, in its everyday didactic and educational efforts, consistently tries to be a dynamic and modern institution, quickly reacting to the changing reality, giving attention to outstanding pupils and support to slower learners, implementing the idea of social equality and responsible for the all-round development of the pupils' personalities. The system of values, including **life, health, responsibility, work, beauty and harmony**, is actualised in man's contact with nature.

According to Professor Krystyna Chalas, education towards values is the school's timeless duty, its challenge in the uniting Europe. Education without values is like *"a bell without a clapper: despite being swung, it will not produce the desired sound"*. Theoreticians of education agree that the schools of tomorrow or future ought to be pupil - oriented.

In a pupil-oriented school the teacher works towards the all-round development of each individual's personality, treating them non-instrumentally. They try to get to know every pupil so that they can, as far as possible, adjust the didactic and educational process to the pupil's needs and current level of development. In educational practice the pupil-oriented school, based on differential didactics, will require a new organisation of classes, mainly conducted in small groups or individually.

For today's schools, compared to the traditional ones, it is far easier to concentrate the didactic and educational process on the pupils and adopt an individualised approach to children and young people. It is possible thanks to the rapid development of new Information and Communication Tech-

nologies, which allows teachers to organise classes in small groups and work individually with particular pupils, not only the gifted and retarded ones.

On the other hand, the rapid growth of developmental and cognitive psychology as well as neuropsychology creates greater possibilities of recognising the pupil's potential for development than before. It must be observed, however, that research into the brain's cognitive potential, the process of thinking, memorisation and motivation for learning, although advanced, is in practice difficult to apply in schools, mainly with regard to the description and interpretation of the complex phenomena taking place in the brain examined by means of positron emission tomography.

Thanks to the new ways of recognising developmental needs and new educational technologies, our children will learn quite differently than we did. They are a prefigurative culture generation (M. Mead), which is characteristic for new societies.

The modern more pupil-oriented school can provide fully valuable education and upbringing of children and young people if it focuses on three areas: school education (core curriculum), extra-school (parallel) education and virtual education (interactive Information and Communication Technologies). These three areas must be taken into consideration when developing the theory and vision of a good quality school.

As far as I am concerned, the new school should still be down-to-earth and allow the pupils to have a direct contact with nature (educational trails in the mountains, at the seaside, near lakes and in the forests) as well as organise outings to museums and theatres. At the same time it should be based on scientific research and new Information and Communication Technologies.

This vision and responsibilities of the future school should already be included in the teacher training programmes at tertiary level, while scholars representing various scientific disciplines should adopt a comprehensive (holistic), not a fragmentary or segmented approach to the school and education. Any proposed changes in the teacher training system ought to be considered inseparably from the reform of the whole educational system in a given country.

The system of education in Finland can serve as a perfect example of the pupil-oriented school. The Finnish passion for improvement and excelling at high-quality education results from the proper selection of teachers and their competence, as well as from the importance placed on the quality of life and living environment. The recent trends in the development of the school education system in Finland show the predominance of individualism over

egalitarianism. Primary schools vary with respect to the number of pupils in the school and class (dr J. Pulka; Harri Mäikinen).

The monograph entitled *Towards a Good, Pupil-Centred School* is a collective paper. Apart from the introduction, it consists of five chapters. Chapter 1: *Theoretical Foundations of Contemporary Education and Future School* (9 papers); Chapter 2: *The Development of the Pupils' Creative Potential in a Pupil-Centred School* (5 papers); Chapter 3: *New media and technology in a Pupil-Centred School* (5 papers); Chapter 4: *Educational Systems and Programmes in Selected Countries* (3 papers); Chapter 5: *The Complex Determinants of the Process of Education and Upbringing in a Pupil-Centred School* (10 papers). The monograph is remarkably innovative and written in a dialogue-reflection style. The authors of particular chapters have posed numerous questions concerning the short- and long-term goals and responsibilities of school education and teacher training. These questions are of an open, probing character. We have been able to find competent answers to only some of the strategic and situational questions on the basis of the conducted research and experience gained during many years of teaching practice in schools at different levels of education.

We are convinced that our Readers will broaden their idea of teacher training and more pupil-oriented school in all possible areas, systems and aspects of the rich and complex process, since the mission of educating and upbringing the young generation can undoubtedly be described as such.

We hope that the effort will mainly be used for the benefit of our **children and young people** and will contribute to a significant improvement in the quality of tomorrow's education.

The monograph is also addressed to higher education institutions and departments training teachers, educationalists and psychologists, to teachers working in schools of all types and levels, to other educational establishments as well as parents.

We will also be glad if the monograph *Towards a Good, Pupil-Centred School* proves interesting and thought-provoking for the school administration, from the Ministry of Education to commune offices, and opens up various realistic paths towards an effective educational policy.

Professor Józef Kuźma, Ph.D.

Rozdział pierwszy

Teoretyczne podstawy współczesnej i przyszłej szkoły i szkolnictwa

Józef Kuźma

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Szkola polska na rozdrożu.

Jak zmieniać szkołę i edukację nauczycieli?

Refleksja historyczna

W 2013 roku miało 240 lat od powołania Komisji Edukacji Narodowej. Przypomnijmy, że de facto było to pierwsze w cywilizowanym świecie ministerstwo szkolnictwa powszechnego; centralna instytucja administracji państwowej do spraw oświaty, która działała od 14 X 1773 r. do 31 V 1792 r.

Celem Komisji było stworzenie jednolitego systemu szkolnictwa, opartego na podstawach naukowych – począwszy od szkół elementarnych, przez szkoły podwydziałowe i wydziałowe aż po szkoły główne. W 1775 r. zostało powołane Towarzystwo Ksiąg Elementarnych, które opracowało podręczniki dla przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i innych. Działalność tej Komisji była największym osiągnięciem kulturalnym Polski czasów oświecenia. Polska znalazła się wtedy w czołówce krajów europejskich, jeśli chodzi o poziom i organizację szkolnictwa. Sam król Stanisław August Poniatowski tak pisał: „Najbardziej ufam temu żniwu, które choć po mojej śmierci inszy zbierać będzie, z mego jednak zasiewu, gdy przez poprawioną teraz dzieci edukację znajdzie pod ręką swoją kilkadziesiąt tysięcy obywatelów oświeconych, od przesądów oddalonych i cale inaczej do życia usposobionych, niżelim ja ich zastał”¹.

Bardzo prężna i owocna działalność wybitnych postaci życia politycznego i naukowego nie mogła zapobiec upadkowi Rzeczypospolitej i uchronić nasz kraj przed kolejnymi rozbiorami.

¹ K. Mrozowska, *Powołanie Komisji Edukacji Narodowej. Dzieje narodu i państwa polskiego*, KAW, Kraków–Warszawa 1996.

Trzeba jednak podkreślić, że podstawy systemu edukacyjnego stworzonego przez KEN przetrwały do czasów II Rzeczypospolitej, a z bogatych doświadczeń (programy, podręczniki) korzystali polscy reformatorzy edukacji po odzyskaniu niepodległości.

Powodzenia i niepowodzenia reform edukacyjnych (po roku 1945)

W ostatnich latach prowadzone są burzliwe dyskusje na temat szkoły i nauczycieli. Dyskutują wszyscy – naukowcy, teoretycy i praktycy, nauczyciele, rodzice, rzadziej uczniowie.

Czy szkoła w ogóle jest jeszcze potrzebna, czy przetrwa obecny kryzys? Proponuje się nawet jej likwidację, bo wszystko załatwi Internet, albo problem rozwiąże się sam. Tak naprawdę problem jest o wiele bardziej złożony. Odpowiedzi na wyzwania, jakie współcześnie stoją przed polską szkołą i szkolnictwem należy szukać tak w historii, jak i teraźniejszości.

W okresie powojennym z wielu reform systemu edukacji szkolnej, tylko dwie z nich zostały w pełni wdrożone w życie, a mianowicie:

Pierwsza reforma ustrojowa wynikająca z *Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, z dnia 15 lipca 1961 r. (wprowadzono wtedy 8-letnią szkołę podstawową i 4-letnie liceum ogólnokształcące lub 5-letnie technikum).

Zreformowano wówczas system edukacji szkolnej, który przetrwał do kolejnej reformy z 1973/1974 r. Z jednej strony zapewnił on stabilny i dość wysoki, jak na tamte czasy, poziom wykształcenia ogólnego i zawodowego, z drugiej zaś – zamiast zakładanego w Ustawie wychowania socjalistycznego w szkole świeckiej, przyczynił się pośrednio do wychowania katolickiego i większej religijności Polaków.

Druga reforma ustrojowa wynikająca z *Ustawy o systemie oświaty*, z dnia 7 września 1991 r. zakładała **demokratyzację, demonopolizację, decentralizację i uspołecznienie** szkolnictwa podstawowego i średniego.

W zasadzie w pełni udało się osiągnąć zakładane cele. Przyniosły one jednak zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Tak bowiem decentralizacja systemu zarządzania i finansowania przedszkolnej i szkolnej (podstawowej i średniej) edukacji zamiast przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych i wielostronnego rozwoju uczniów przyczyniła się do pogłębienia różnic społecznych i awansu edukacyjnego, a transformacja ustrojowa wykluczyła wiele grup społecznych w środowiskach popegeerowskich i robotniczych, a obecnie absolwentów szkół średnich i wyższych, którzy nie mogą znaleźć pracy w kraju.

Przeprowadzona wówczas w trybie administracyjnym decentralizacja przyczyniła się do tego, że mamy obecnie w naszym kraju bardzo zróżnicowany obraz i poziom szkolnictwa.

Wraz z decentralizacją postępowała **komercjalizacja** przedszkoli, szkół podstawowych i licealnych. Dotacje ministerialne idące za uczniem są niewystraszające. Korzystają na tym największe szkoły, które nie gwarantują wyższego poziomu kształcenia i wychowania. Popelniono wiele błędów i zaniedbań.

Bardzo krytycznie ten okres przemian w polskiej oświacie szkolnej i pozaszkolnej został oceniony w Biuletynie Zespołu Pedagogiki Społecznej KNP- PAN (Nr 3 z dnia 20.02.2012 r.)

„Nie możemy być dalej obojętni ...

Od dwudziestu lat realizujemy specyficzną kulturę oszczędzania. Wyraża się ona m.in. likwidacją małych szkół, głównie wiejskich (ok. 7 tys. placówek), i przedszkoli (ok. 5 tys. placówek). O przedszkolach stało się głośno od dwu lat, kiedy demografia upomniała się o opiekę przedszkolną. Zlikwidowanych placówek już nie ma. Zostały „zagospodarowane”. Wobec czego opieka przedszkolna jest powszechnie prywatyzowana, czemu towarzyszy komercjalizacja. Wyrasta w ten sposób pierwsza bariera w społecznej równości szans rozwojowych. Zlikwidowano lub skomercjalizowano całą niemal infrastrukturę tzw. wychowania równoległego: różnorodne świetlice, kluby zainteresowań, domy kultury dzieci i młodzieży. Po wyprowadzeniu przed dwudziestu laty ze szkół opieki lekarsko-pielęgniarskiej, dzisiaj samorzady zabrały się za likwidację stołówek i dożywianie dzieci.”

W roku 1999 przeprowadzono kolejną reformę systemu oświaty, która m.in. wprowadziła po 6-letniej szkole podstawowej 3-letnie gimnazjum jako nowy typ szkoły podstawowej. Po 14 latach od wprowadzenia gimnazjum budzi ono coraz więcej kontrowersji. Głównymi celami reformy edukacji z 1999/2000 r. miało być:

- podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego;
- wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży;
- sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia.

Celowa byłaby obiektywna ocena przez **ekspertów edukacji**, aby określić, które z tych celów zostały zrealizowane i jak wpłynęło to na jakość kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży naszego kraju.

W ostatnich latach coraz częściej w artykułach naukowych i środkach masowego przekazu pojawiają się wypowiedzi krytyczne wobec gimna-

zjów, a część autorów domaga się ich likwidacji (R. Legutko, *Szkoła w zapaści*, „Uważam Rze”, 13.02.2012; A. Grabau, *Gimnazjum straszny*, „Przeгляд” 11 września 2011 i inne).

Niedawny sondaż grupy IQS pokazał, że 56% Polaków chciałoby powrotu ośmioletnich podstawówek (i 4-letnich liceów – przyp. J.K.), a tylko 28% jest przeciwne takiej decyzji. Pomimo wielu głosów krytycznych, patrząc obiektywnie moja ocena przemian systemu edukacji w Polsce w ostatnim 20-leciu nie jest tak jednoznacznie negatywna.

W rezultacie decentralizacji w zależności od stopnia zamożności danej gminy i zaangażowania samorządu lokalnego oraz jakości zarządzania powstał dość zróżnicowany obraz szkolnictwa stopnia podstawowego, gimnazjalnego i licealnego. Obecnie mamy w różnych województwach zarówno **bardzo dobre szkoły**, **dobre** bądź **przeciętne**, rzadziej zdecydowanie **niezadowolające**, co potwierdzają egzaminy tak wewnętrzne, jak i zewnętrzne.

Aktualny stan systemu edukacji szkolnej w Polsce

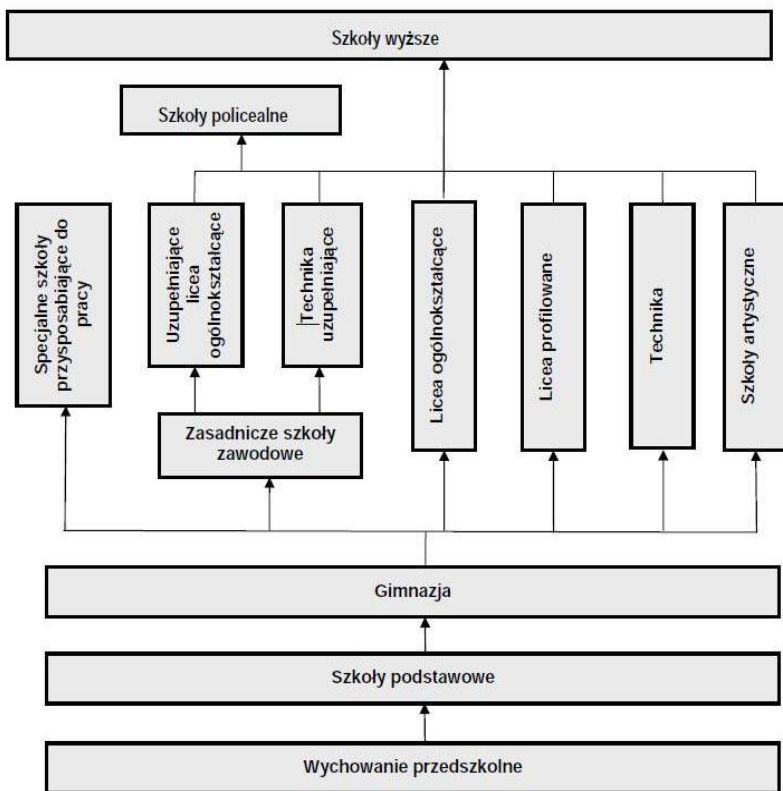
Stosunkowo najbardziej zobiektywizowany obraz aktualnego stanu edukacji szkolnej w Polsce można znaleźć w kolejnej edycji GUS – *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. Prezentowane informacje dotyczą działalności szkół oraz innych placówek oświatowych i wychowawczych prowadzących nauczanie na poziomie przedszkolnym, podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym, obejmując również szkolnictwo specjalne, zawodowe i artystyczne (ryc. 1).

Nowe obszary analizy obejmują dodatkowo porównania międzynarodowe sytuacji polskiej oświaty na tle krajów Unii Europejskiej.² Poglębiając analizę współczesnych systemów edukacji w krajach europejskich możemy znaleźć w pracy pod red. nauk. Eugenii Potulickiej i współautorów.³

Polski system oświaty i wychowania obejmuje dzieci i młodzież w wieku od 3 do 21 lat. W roku szkolnym 2010/2011 we wszystkich typach szkół podstawowych, gimnazjalnych i szkołach ponadgimnazjalnych kształciło się 5,5 mln dzieci, młodzieży i dorosłych, co stanowiło 14,4% ludności kraju. Realna polityka oświatowa, gdyby takową prowadziły kolejne władze państwowe i resortowe, powinna obejmować wszystkie populacje dzieci i młodzieży objęte obowiązkiem szkolnym.

² Główny Urząd Statystyczny: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. Warszawa, grudzień 2011.

³ *System edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Impuls, Kraków 2012.



Rycina 1. System edukacji w Polsce

Wyż czy niż demograficzny?

Na temat kolejnych niży czy wyży demograficznych obejmujących polską młodzież w wieku przedszkolnym i szkolnym prezentowanych jest wiele uproszczonych danych i dezinformacji.

Odpowiedzi na pytanie o to, jaka jest prawdziwa sytuacja demograficzna młodego pokolenia możemy znaleźć w cytowanym opracowaniu statystycznym GUS.⁴

Sytuacja demograficzna młodej generacji Polaków w wieku 3–15 lat jest dynamiczna (cykliczna). Począwszy od 2000 roku rozpoczął się stopniowy wzrost liczby dzieci w wieku 3–5 lat i w 2010 roku było ich 725,1 tys., to jest o 33,3 tys. więcej w porównaniu z rokiem ubiegłym, zaś w placówkach

⁴ Główny Urząd Statystyczny..., *op. cit.*, s. 56, 57.

wychowania przedszkolnego liczba dzieci w tej grupie wiekowej zwiększyła się o ponad 75,1 tys.

Po kilkuletnim sukcesywnym spadku liczby dzieci sześciolatków w 2010 roku można było zaobserwować wzrost demograficzny tej kohorty do 353,4 tys. (o 5,3 tys., tj. o 1,5% w porównaniu z rokiem poprzednim).

Natomiast w roku 2010/2011 liczba dzieci w wieku 7–12 lat, czyli w nominalnym wieku sześciolatków szkoły podstawowej zmniejszyła się w porównaniu z rokiem poprzednim o 58,5 tys. tj. o 2,6%, a liczba dzieci w wieku 13–15 lat tj. gimnazjalnym obniżyła się o 57,1 tys., tj. o 4,3%. Ponadto liczba młodzieży w wieku 16–18 lat, typowym dla kształcenia ponad gimnazjalnego, była w 2010 r. mniejsza w porównaniu z rokiem poprzednim o 71,5 tys. osób, tj. o 4,7%.

Czy niż demograficzny może stanowić szansę dla podniesienia jakości edukacji szkolnej lub też powód do likwidacji mniejszych szkół?⁵

Długofalowa polityka społeczno-edukacyjna powinna uwzględniać obiektywną prawidłowość, jaką są cykle demograficzne. Co kilka lat bowiem ma miejsce niż demograficzny, który następnie przechodzi w kolejną fazę wyżu demograficznego. Permanentny niż demograficzny może zaistnieć jedynie w perspektywie długookresowej i tylko w krajach, gdzie brak jest celowo prowadzonej prorodzinnej polityki społecznej.

W okresie niżu demograficznego są możliwe dwie drogi wyjścia: **pierwsza**, niż demograficzny można traktować jako szansę do intensyfikowania procesu kształcenia, zaś **druga**, spadek liczby dzieci traktowany jest jako zagrożenie dla budżetu gminy i zwiększenia kosztów jednostkowych kształcenia w danej szkole.

Najpierw przeanalizujemy **przypadek pierwszy**:

Można zmniejszyć liczbę uczniów przypadającą na jednego nauczyciela do około 15 (optymalna liczba uczniów w nowoczesnej szkole nie powinna przekraczać 20 uczniów, a nie 30 lub nawet 35 w klasie). W tym przypadku okres niżu demograficznego można i trzeba wykorzystać jako szansę do intensyfikacji kształcenia i modernizacji danej szkoły. Będzie to możliwe, jeśli nauczyciele, którzy pozostaną w danej szkole, skoncentrują swoją uwagę na rozwoju uczniów, zarówno grupowym, jak i indywidualnym. Oczywiście wymagać to będzie doskonalenia ich kompetencji i kwalifikacji. Z drugiej

⁵ J. Kuźma, *O wyższą jakość kształcenia nauczycieli i edukacji szkolnej*, [w:] „Edukacja jutra”, nr XIX 2012: *Wyzwania współczesności i przyszłości*, Sosnowiec 2012, s. 103–121.

zaś strony jest to odpowiedni okres dla modernizacji obiektów szkolnych i wyposażenia sal i pracowni w nowy sprzęt i nowe technologie. Dotyczy to zarówno szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych – ogólnokształcących i technicznych (zawodowych). Ważne jest tu społeczne i finansowe poparcie zarówno rodziców, jak i samorządu lokalnego.

Szkoły, które skorzystają z szansy, jaką stwarza obecnie niż demograficzny za kilka lat, kiedy znowu wejdziemy w fazę wyżu demograficznego, wyprzedzą pozostałe większe szkoły i mogą stać się wzorami do naśladowania.

Przypadek drugi – w okresie niżu demograficznego władze samorządowe dla zmniejszenia kosztów kształcenia w trybie administracyjnym podejmują decyzję o konsolidacji lub zamknięciu szkoły. Decyzje takie przeważnie dotyczą szkół podstawowych, gimnazjów i techników, rzadziej liceów ogólnokształcących. Obiekt szkolny wraz z kosztownym, przeważnie nowoczesnym wyposażeniem, zostaje wydzierżawiony lub sprzedany w drodze przetargu. Władze odpowiedzialne za lokalną i centralną politykę edukacyjną nie troszczą się o to, że za kilka lat nadejdzie wyż demograficzny i trzeba będzie inwestować w nowe obiekty szkolne, nie mówiąc o laboratoriach i pracowniach czy ich wyposażeniu.

Władze administracyjne przeważnie stawiają rodziców przed faktem dokonanym. Nie podejmuje się dialogu z rodzicami, a tym bardziej z uczniami, a ewentualne negocjacje mają charakter formalny. Alternatywnym rozwiązaniem jest przekształcenie danej szkoły w placówkę społeczną, finansowaną lub współfinansowaną przez rodziców, co nie jest zgodne z Konstytucją RP, która gwarantuje bezpłatną edukację dla wszystkich uczniów na tym poziomie objętym obowiązkiem szkolnym. Uczniowie traktowani są przedmiotowo, a nie podmiotowo. Nikt nie troszczy się o ich dobro ani o koszty dojazdu do oddalonej często placówki szkolnej, a przede wszystkim o straty psychiczne i moralne związane z dezorganizacją dotychczasowego środowiska społeczno-wychowawczego uczniów, rozpadem grup i zespołów koleżeńskich i narażeniem dzieci na demoralizację i zaburzenia w zachowaniu, o czym pisałem bardziej szczegółowo w innych artykułach, analizując sytuację, jaka powstała w wielu gimnazjach.

Zarówno dla władz centralnych reprezentowanych przez resort edukacji, jak i samorządu wojewódzkiego i lokalnego liczy się przede wszystkim czynnik ekonomiczny, natomiast troska o jakość edukacji przyszłego pokolenia znajduje się na dalekim miejscu.

Wydatki na edukację

Powszechnie panuje opinia, że oświata i wychowanie w polskich szkołach jest niedofinansowana. Natomiast z raportu GUS wynikałoby, że w latach 2003–2010 widoczny był systematyczny wzrost wydatków i subwencji publicznych na oświatę i wychowanie, przy stosunkowo stabilnym udziale tych wydatków w PKB, na poziomie 4%. Wskaźnik ten jest jednak znacznie poniżej poziomu europejskiego, tym bardziej jeśli uwzględnimy ten fakt, że wskaźnik PKB per capita w większości krajów Unii Europejskich jest relatywnie wyższy niż w Polsce. Według UNESCO każdy kraj na świecie powinien przeznaczać na system edukacji nie mniej niż 5% swojego PKB⁶.

W Polsce publiczne wydatki na oświatę i wychowanie z budżetu państwa i jednostek samorządu terytorialnego w 2010 r. wyniosły 56,0 mld zł, z czego przeznaczono na funkcjonowanie:

- przedszkoli i oddziałów przedszkolnych – 12,7%
- szkół podstawowych – 33,7%
- gimnazjów – 17,8%
- szkół zawodowych, łącznie z liceami profilowanymi i szkołami artystycznymi – 12,1%

Stan permanentnego niedofinansowania polskiego szkolnictwa pogłębiają samorządy terytorialne, zwłaszcza gminy, z których wiele nie docenia szczególnie ważnej roli oświaty i wychowania, przeznaczając coraz mniej środków finansowych na potrzeby przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów.

Dla porównania wskaźnik wydatków na edukację w tychże latach w wybranych krajach należących do Unii Europejskiej wynosił:

1. we Francji – 6,6% (2008 r.), ponad 7% (2010 r.);
2. w Szwajcarii – 6%, z czego 84% pokrywają gminy i kantory;
3. w Wielkiej Brytanii – 5%;
4. we Włoszech – ok. 5,7% (w ostatnich 30 latach); jednak obecnie w okresie kryzysu spadł do 3,7%;
5. w Niemczech – 4,4% PKB.⁷

⁶ *Education in a Global Society. A Comparative Perspective*, red. K. Mazurek, M.A. Winzer, C. Majorek, Prentice Hall, U.K. London 2000, s. 139.

⁷ *Systemy edukacji w krajach europejskich...*, *op. cit.*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, s. 93, 153, 166, 250, 347.

Problem optymalnego zarządzania a ewaluacja systemu edukacji szkolnej

Jakość przyszłej szkoły będzie zależna od efektywnego zarządzania całym sektorem edukacji. Nowoczesne zarządzanie edukacją, a zwłaszcza szkolnictwem wymaga wsparcia naukowego ze strony uczelni i resortowego Instytutu Badań Edukacyjnych. Zakłada ono podmiotowe a nie instrumentalne traktowanie wszystkich partnerów złożonego procesu edukacyjnego.

Niezwykłe przydatne w tym procesie mogą okazać się nowe technologie informatyczne.

Prowadzenie optymalnej polityki edukacyjnej i sprawnego zarządzania złożonym systemem szkolnictwa i poszczególnymi szkołami wymaga prowadzenia analizy komparatystycznej tego samego typu szkół zarówno w skali kraju, jak i międzynarodowym w oparciu o porównywalne kryteria i wskaźniki.

Polityka edukacyjna i zarządzanie pracą szkoły, jeśli mają być skuteczne, powinno opierać się na analizie rzeczywistych, bezpośrednich i pośrednich kosztów kształcenia i wychowania w szkołach różnych szczebli. Tak jednak nie jest, szczególnie w przypadku szkół prowadzonych przez samorządy gminne i powiatowe.

Każda reforma czy zmiana ustroju szkolnego powinna być poprzedzona profesjonalną i obiektywną ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną. Należałoby dokonywać rzetelnej oceny mocnych i słabych stron, zwłaszcza kosztów zarządzania, nowych inwestycji i eksploatacji obiektów szkolnych, a przede wszystkim procesu dydaktycznego, czyli zarówno kształcenia jak i wychowania. Wówczas dopiero można odpowiedzieć na strategiczne pytanie?

Jaki model będzie obecnie optymalny dla polskiego szkolnictwa?

- Model wprowadzony w rezultacie reformy systemu edukacji z 1999 r., czyli: 6-letnia szkoła podstawowa, 3-letnie gimnazjum oraz 3-letnie liceum ogólnokształcące lub też
- Model poprzedni, po nieodzownych korektach, oparty na zmienionych podstawach programowych i nowych technologiach informacyjno-komunikacyjnych, a mianowicie: 8–9-letnia szkoła podstawowa, 4-letnie liceum, 5-letnie technika i inne szkoły zawodowe.

W celu prowadzenia kompleksowej, obiektywnej ewaluacji, zarówno w makroskali jak i mikroskali nieodzowne są kompetentne kadry. Kształcenie kadr dla efektywnego zarządzania edukacją i ewaluacji całego szkolnictwa i każdej szkoły stanowi obecnie priorytetowe zadanie dla uczelni kształcących nauczycieli przyszłych szkół skoncentrowanych na uczniach.

Z powyższej analizy nasuwają się następujące ogólne wnioski:

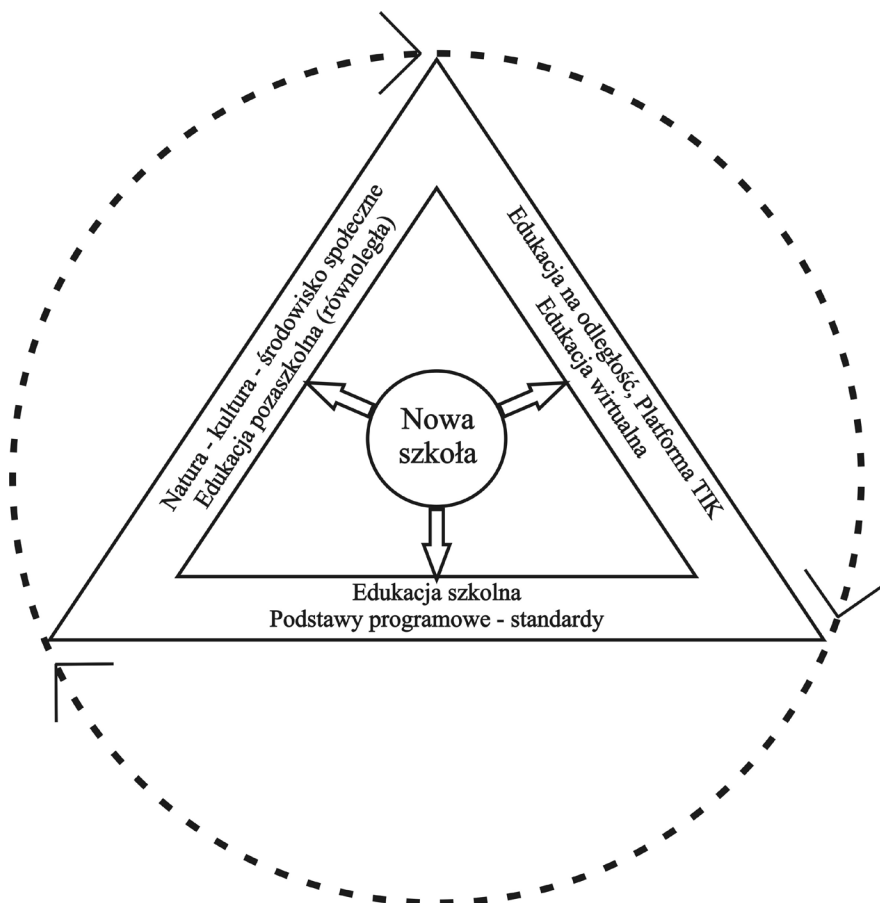
- Z aktualnego stanu edukacji w szkołach osiągających gorsze wyniki niezadowoleni są zarówno rodzice, jak i uczniowie. Stąd też moda niektórych z nich na **edukację domową** i płatne korepetycje.
- Negatywnie oceniany jest **aktualny system kształcenia nauczycieli**, nadmiar teorii, za mało praktyki. System ten nie nadąża za aktualnymi badaniami naukowymi i nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK). Dotychczas nie wypracowano skutecznych mechanizmów selekcji do tego wymagającego profesjonalizmu i wysokich kompetencji zawodu, który już Andrzej Frycz Modrzewski przyrównywał do zawodu lekarza i prawnika.
- Zmora nauczycieli na wszystkich szczeblach edukacji jest **biurokracja**, polegająca m.in. na zdalnym sterowaniu jakością kształcenia przez Internet. Być może w przypadku mniej doświadczonych nauczycieli takie zarządzanie jakością pomaga w planowaniu procesu dydaktycznego w cyklu wiedza – umiejętności – efekty (ERK, KRK, standardy europejskie i krajowe). W rzeczywistości biurokracja internetowa zabiera ten czas, który nauczyciele powinni poświęcić uczniom i studentom oraz na samokształcenie i relaks.

Konkluzja: Z dotychczasowych studiów i analiz wynika niezbicie, że aktualnie polski system **szkolny i edukacji nauczycieli znajduje się na rozdrożu** między regresem, stagnacją a nieodzownymi zmianami jakościowymi. Brak jest długoterminowej a nawet doraźnej polityki edukacyjnej. Nasze szkolnictwo kroczy od reformy do reformy!

Jak zmieniać polskie szkoły i system kształcenia, i doskonalenia nauczycieli?

Szkoła jutra lub przyszłości powinna obejmować zmiany zarówno w **systemie (przestrzeni) edukacji szkolnej, pozaszkolnej i wirtualnej**. (ryc. 2). Powinna to być **szkoła bardziej skoncentrowana na uczniach**.

Szkoła skoncentrowana na uczniach (School Pupils Approach) może być zarówno szkołą klasyczną, jak i tradycyjną lub też neomodernistyczną czy nowoczesną. W szkole skoncentrowanej na uczniach chodzi przede wszystkim o to, aby uczniowie byli traktowani przez nauczycieli-wychowawców podmiotowo a nie przedmiotowo, przyjaźnie a nie instrumentalnie. To uczeń w takiej szkole jako podmiot jest najważniejszy. Szkoła powinna być przede wszystkim dla ucznia a nie uczeń dla szkoły. Nie oznacza to pajdocentryzmu, lecz szanowanie tożsamości i godności każdego ucznia.



Rycina 2. Trzy przestrzenie nowej edukacji szkolnej

Obecne szkoły posiadają nieporównywalnie większe szanse na skoncentrowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego na uczniach i indywidualne podejście do dzieci i młodzieży w porównaniu z klasycznymi czy tradycyjnymi szkołami. Dzieje się tak dzięki nowym osiągnięciom psychologii rozwojowej i poznawczej oraz neuropsychologii. Z drugiej zaś strony w rezultacie gwałtownego rozwoju nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) o wiele łatwiejsze i efektywniejsze staje się organizowanie zajęć dydaktycznych w małych grupach.

Zmiany szkoły klasycznej na nowoczesną powinny bazować na poznaniu potencjału intelektualnego, emocjonalnego każdego ucznia (najlepiej inteli-

gencji wielowymiarowej (H. Gardner)⁸ i emocjonalnej (D. Goleman)⁹, jego zainteresowań oraz motywacji do zdobywania wiedzy i opanowania konkretnych wiadomości i umiejętności. Dla poznania potencjału intelektualnego ucznia i jego zainteresowań, oprócz tradycyjnych metod (jak intuicja i obserwacja, ankiety czy testy) można i trzeba wykorzystywać nowe osiągnięcia neurofizjologii i neurodydaktyki (np. obrazowanie pozytonowe). Badania **zdolności poznawczych mózgu, procesu myślenia, zapamiętywania czy motywacji do nauki**, aczkolwiek są już zaawansowane, to jednak stwarzają wiele problemów aplikacyjnych w praktyce edukacji szkolnej.

Nasze dzieci dzięki nowym technologiom komunikacji interaktywnej będą uczyć się zupełnie inaczej niż my. Jest to pokolenie kultury prefiguratywnej, charakterystycznej dla nowoczesnych społeczeństw, gdzie ze względu na szybki postęp technologiczny i kulturowy starsze pokolenie powinno przystosować się do wzorów wypracowanych przez młodsze pokolenia, mniej konserwatywne. Zmienia się kierunek przekazu norm i wartości. To młodsze pokolenie niejednokrotnie przekazuje wiedzę starszym¹⁰.

Podobnie jak wcześniej Tadeusz Lewowicki¹¹ (Indywidualizacja kształcenia: dydaktyka różnicowa) również Howard Gardner¹² prezentuje wizję szkoły skoncentrowanej na jednostce (*Inteligencje wielorakie*, 1993), szkoły zorganizowanej w taki sposób, by nauczyciele mogli jak najlepiej zrozumieć i pomóc rozwinąć możliwości „poznawcze każdego ucznia”. W praktyce jest to zadanie niezwykle trudne do realizacji (można w przenośni nazwać je kolejnym przewrotem Kopernikańskim (patrz John Dewey)¹³).

Podobnie jak w Stanach Zjednoczonych, również w Polsce ma miejsce podwójna retoryka na temat przyszłej szkoły i gotowości teoretyków i praktyków do zmian w przestrzeni szkolnej, pozaszkolnej i wirtualnej.

Inaczej budowę przyszłej szkoły widzą zwolennicy szkoły klasycznej (tradycyjnej) a inaczej szkoły cyfrowej, tj. zwolennicy szkoły tworzonej od nowa na tzw. „Platformie informatyczno-komunikacyjnej, czy sieci cyfrowej”¹⁴.

⁸ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 121.

⁹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

¹⁰ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Typy kultury*, PWN, Warszawa 2000.

¹¹ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia: dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa 1997.

¹² H. Gardner, *Inteligencje wielorakie, op. cit.*, s. 118–120.

¹³ J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, oprac. J. Pieter, Biblioteka Klasyków Pedagogiki, Wrocław 1967, s. 94, 95.

¹⁴ W. Kołodziejczyk, *Szkołę przyszłości trzeba tworzyć od* podstaw, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 9-10, s. 28, 29.

Moim zdaniem nowa szkoła powinna być nadal mocno osadzona na ziemi („in Terra”), umożliwić wychowankom bezpośredni kontakt z naturą, czyli przyrodą (ścieżki edukacyjne w góry, nad morze, jeziora, w lasach)¹⁵, a także wycieczki do muzeów, teatrów, a zarazem oparta na nauce (np. Centrum Nauki Kopernik i podobne), jak również na nowych technologiach informacyjno-komunikacyjnych. Taką wizję i zadania przyszłej szkoły powinny już teraz uwzględniać w swoich programach uczelnie kształcące nauczycieli.

Nauczyciel przyszłej szkoły powinien pełnić rolę animatora rozwoju uczniów w **środowisku rodzinnym, ojczyźnianym i ogólnoludzkim**.¹⁶

Jak wcześniej pisał S. Roller¹⁷ „Jednostka czuje potrzebę zakorzenienia w glebie (humus), w rodzinie, w ojczyźnie, we wspólnocie.”

Nauczyciel przyszłej szkoły powinien być człowiekiem wielowymiarowym. Takiego człowieka nie można ukształtować w jednym tradycyjnie rozumianym środowisku rodzinnym, szkolnym, lokalnym czy pozalokalnym. Oprócz środowisk intencjonalnych proces socjalizacji dokonuje się stopniowo w trzech naturalnych środowiskach społeczno-wychowawczych, czyli triadzie: rodzina–ojczyzna–wspólnota ogólnoludzka. Oczywiście środowiskiem zespalającym te trzy kręgi wychowawcze jest i pozostanie w przyszłości szkoła, zaś animatorem kształcenia w nowoczesnych środowiskach: rodzinnym, ojczyźnianym i ogólnoludzkim powinien być nauczyciel.

Nowoczesna szkoła będzie stanowić Centrum organizacyjne i koordynujące edukację skoncentrowaną na uczniach w trzech przedstawionych na ryc. 2 przestrzeniach: **wewnątrzszkolnej, pozaszkolnej i wirtualnej**.

Ważną rolę programistów i nauczycieli będzie objęcie tych wszystkich dynamicznie zmieniających się uwarunkowań funkcjonowania współczesnej i przyszłej szkoły w podstawach programowych i programach autorskich.

Tylko taka szkoła może zapewnić harmonijny rozwój każdego dziecka, odpowiadający jego potencjałowi intelektualnemu i emocjonalnemu oraz wysokim standardom moralnym.

Wymaga to od tej kadry dyrektorskiej i nauczycielskiej nowych kompetencji.

¹⁵ K. Denek, *W kręgu edukacji krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000.

¹⁶ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły...*, *op. cit.*, s. 78–87.

¹⁷ S. Roller, *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, I. Wojnar (tłum. polskie), PWN, Warszawa 1987, s. 410.

Jak kształcić nauczycieli szkoły skoncentrowanej na uczniach?

Dotychczas opracowano wiele doktryn, koncepcji i modeli edukacji nauczycieli. Większość z tych koncepcji zakłada edukację (czy kształcenie teoretyczne i praktyczne nauczycieli dla tradycyjnej lub klasycznej szkoły. Niewielu teoretyków edukacji czy pedeutologów zakłada, że przede wszystkim powinna zmieniać się szkoła i jej otoczenie. Sami nauczyciele tego nie uczynią. Również skłóconym, uzależnionym od jednej opcji politykom partii rządzących i opozycyjnych brak jest wyobraźni odnośnie wizji przyszłej szkoły.

Jak już wspominałem, w Polsce, podobnie jak w Stanach Zjednoczonych Ameryki, toczy się podwójna retoryka na temat reformy szkolnictwa, z których jedni proponują złożone teorie, a drudzy proste rozwiązania. Tak naprawdę sytuacja amerykańskiej a *per analogia* polskiej szkoły jest w rzeczywistości o wiele bardziej złożona. Mamy do czynienia nie z dwoma, a z wieloma sprzecznymi retorykami i dlatego trudno będzie znaleźć konsens na temat wizji przyszłej szkoły i edukacji nauczycieli.

Z naszych studiów i badań wynika, że nauczyciele powinni być wysoko wykształconymi humanistami, zarazem pedagogami i specjalistami – ekspertami. Powinni być profesjonalistami w zakresie co najmniej dwóch pokrewnych przedmiotów lub bloku przedmiotowego¹⁸.

Optymalnym wzorcem wielowymiarowego człowieka, a więc i nauczyciela przyszłej szkoły będzie człowiek pełny, to jest wolny, odpowiedzialny, otwarty, twórczy, transgresyjny, zdolny do przekraczania swych psychicznych fizycznych możliwości, swojej wewnętrznej duchowej natury.

W związku z powyższym należy opracować nową koncepcję studiów nauczycielskich odpowiadających aktualnym wyzwaniom, jakie stoją przed przyszłą szkołą w perspektywie czasowej przynajmniej 10–15 lat.

Nauczyciel przyszłej szkoły powinien:

- w sposób kompetentny organizować zajęcia w trzech przestrzeniach edukacyjnych: wewnątrzszkolnej, pozaszkolnej i wirtualnej;
- umieć rozpoznawać zainteresowania, zdolności i potrzeby każdego ucznia;
- opanować sztukę (umiejętność) organizowania zajęć nie tylko w systemie klasowo-lekcyjnym, w przypadku gdy grono uczniów liczy 30 a nawet więcej osób, lecz prowadzenia zajęć w grupie od 3–15 uczniów, a także indywidualnie z każdym uczniem (nie chodzi tu o płatne korepetycje);

¹⁸ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły...*, *op. cit.*, s. 78, 237, 241–243.

- opanować sztukę prowadzenia zajęć indywidualnych i grupowych a szczególnie umiejętność wykorzystania programów e-learningowych, w tym laptopów i tablic interaktywnych, smartfonów itp.

Skuteczna selekcja w zawodzie nauczycielskim

W aktualnym systemie edukacji nauczycieli przeważa kształcenie teoretyczne nad praktycznym.

W pełni podzielam opinię Kazimierza Denka, że: „Piętą achillesową przygotowania do zawodu nauczycielskiego są praktyki”¹⁹. Problem ten dostrzegany jest od dawna. Praktyki stanowią najsłabsze ogniwo całego systemu edukacji nauczycieli, jako czynnik „minimum” decydują o efektywności całego dotychczasowego systemu przygotowania nauczycieli do złożonej profesji, wymagającej ustawicznego samodoskonalenia.

Czy z punktu widzenia jakości i efektywności edukacji nauczycieli znajdują uzasadnienie trwające aż 5 lat studia licencjackie i magisterskie, oparte głównie na teorii z niewielką dozą praktyki.

Przynajmniej 20% czasu obowiązkowych studiów trzeba przeznaczyć na praktyki w wybranej szkole lub placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Dlatego w celu podniesienia jakości całego systemu edukacji nauczycieli celowe byłoby przeznaczenie jednego z pięciu lat studiów na staż pracy w wybranej szkole lub placówce opiekuńczo-wychowawczej o profilu zbliżonym do przyszłego miejsca pracy.

Po zakończeniu stażu pracy, najlepiej po trzecim roku studiów licencjackich, każdy student powinien zdać egzamin przed Komisją Państwową. Pomyślnie zdany egzamin kwalifikacyjny dawałby prawo do pracy w wybranych zawodach nauczycielskich lub kontynuacji studiów magisterskich na wybranych kierunkach nauczycielskich. W tym przypadku zbędne byłoby pisanie i obrona pracy licencjackiej.

Podobnie jak w innych zawodach o najwyższej randze społecznej staż pracy zakończony egzaminem państwowym mógłby stanowić ważny czynnik selekcyjny do stałej pracy w zawodzie nauczycielskim i możliwości zdobywania kolejnych stopni, i awansu zawodowego.

¹⁹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 222.

Czy zachodzi realna potrzeba i szansa tworzenia interdyscyplinarnej Nauki o szkole czyli scholiologii?

Wiele bardziej szczegółowych rozważań dotyczących kwestii przyszłej szkoły i edukacji nauczycieli można znaleźć w kolejnych wydaniach moich monografii: *Nauczyciele przyszłej szkoły* a przede wszystkim *Nauka o szkole*²⁰.

Idea tworzenia nauki o szkole rodziła się stopniowo i nie bez oporów. Myśl dotycząca nazwy nowej interdyscyplinarnej nauki o szkole zrodziła się w 2001 r. po wznowieniu wydania monografii *Nauczyciele przyszłej szkoły*, w której w podsumowaniu napisałem: „Nadszedł czas, aby nauka o teoretycznych i praktycznych zagadnieniach działalności szkoły uzyskala nazwę własną. Proponuję więc nazwę scholiologia²¹ (gr. *scholijo* – szkoła i *logos* – nauka, pojęcie, słowo), której przedmiotem byłyby badania działalności szkoły jako instytucji społecznej, jej systemu organizacyjnego, funkcji i programów dydaktycznych, wychowawczych i kulturalnych w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości”.

Ta właśnie myśl zainspirowała mnie do napisania monografii: *Nauka o szkole*, której pierwsze wydanie ukazało się w 2005 r., a wydanie czwarte w 2011. Nie spodziewałem się wówczas, że rzucilem wyzwanie, które spotka się z jednej strony z poparciem i żywą reakcją wielu znanych uczonych, głównie polskich pedagogów, a z drugiej – brakiem odzewu i obojętnością ze strony pozostałych.

Pragnę w tym miejscu wyrazić moją szczególną wdzięczność prof. zw. dr hab. Kazimierzowi Denkowi, autorowi wysoce pozytywnej acz i refleksyjnej recenzji, który od momentu ukazania się pierwszej monografii poświęconej Scholiologii aż do dzisiaj pozostał wierny i głęboko przekonany o potrzebie tworzenia nauki o szkole²².

Czuję się również zaszczycony, że do grona zwolenników nauki o szkole należy ks. prof. zw. dr hab. Janusz Mastalski, który publicznie i prywatnie motywuje mnie do kreowania tej ważnej dziedziny wiedzy o szkole, pisząc „proszę trwać”.

Wyrazy uznania i pozytywne opinie w związku z opublikowaniem studium monograficznego *Nauka o szkole* przesłali profesorowie: Janusz Tabzib, Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Zbigniew Kwieciński, Tadeusz

²⁰ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Impuls, Kraków, wyd. 1: 2005; wyd. 2 i 3: 2008; wyd. 4: 2011.

²¹ Wymawia się 'scoliologia' – jak *school* w języku angielskim.

²² K. Denek, *Recenzja monografii J. Kuźmy, Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Impuls, Kraków 2005, [w:] *Szkola w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Impuls, Kraków 2006, s. 59–64.

Lewowicki, Tadeusz Pilch, Antoni Smolański oraz wielu innych pedagogów i nauczycieli.

Szczególnie sobie cenię szczerze opinie prof. dr hab. Anny Karpińskiej, która napisała artykuł o *Neurologii w służbie szkole i scholiologii*²³.

Bardzo ważne dla mnie były recenzje dr Piotra Drzewieckiego oraz mgr Marii Kaniewskiej, którą przypadkowo ostatnio odkryłem w Internecie (dziękuję Pani nie tylko za rzetelną pozytywną recenzję ale i za cenne dla mnie krytyczne uwagi dotyczące pierwszego wydania *Nauki o szkole*).

Do popularyzacji Scholiologii znaczący wkład wnieśli moi doktoranci, a wśród nich dr Mariusz Dobijański – Wicekurator Mazowiecki i dr Jadwiga Daszykowska.

W „Życiu Szkoły” (nr 11/2012) ukazała się recenzja dr Barbary Dobrowolskiej – *Scholiologia – o szkole interdyscyplinarnie*, w której pisze: „Holizm w postrzeganiu szkoły wymaga rozumienia i łączenia wielu płaszczyzn teoretyczno-praktycznych, a nie ich izolowania i ferowania sądów wielokrotnie niesłusznych i szkodzących szkole”²⁴.

Dotychczas opublikowano ponad 15 recenzji poświęconych *Nauce o szkole*. Nie oznacza to jednak, że uczeni reprezentujący różne dyscypliny naukowe, czy nauki o edukacji są gotowi, aby zaangażować się w tworzenie scholiologii, czyli rozwijaniu teorii i praktyki współczesnej szkoły. Dotyczy to zwłaszcza takich dyscyplin naukowych, jak filozofia, pedagogika, psychologia czy socjologia i inne (ryc. 3). Z wyjątkiem nielicznej grupy pedagogów, pozostałych uczonych mało interesuje los przyszłej szkoły jako systemu edukacji, miejsca socjalizacji i wielostronnego rozwoju uczniów.

Z drugiej zaś strony jak pisze Tadeusz Lewowicki²⁵ pojawia się tendencja do całościowego ujęcia edukacji.

Tak na przykład Lowry Harding z Ohio State University w 1951 r. zainicjował kreowanie **Edukologii**, co właściwie odpowiada szeroko ujmowanemu w naszym kraju naukom o edukacji.

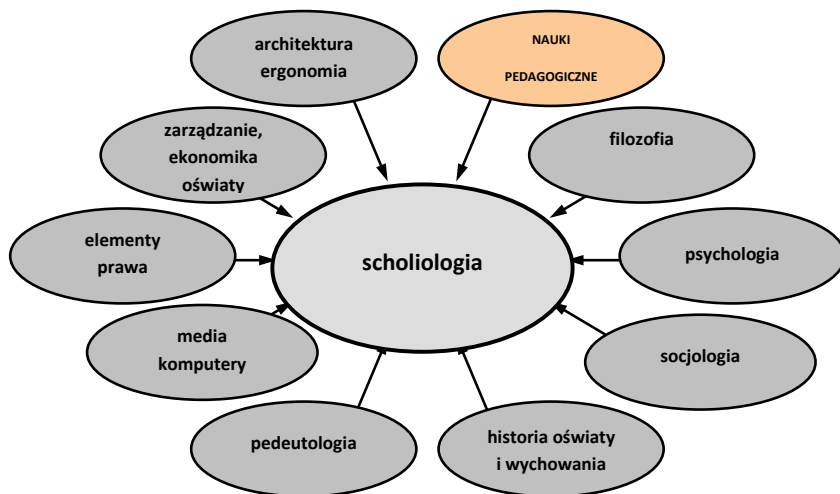
Jeszcze szerzej sferę oświaty ujmuje Wiktor Ogniewjuk z niepublicznej uczelni kijowskiej, który w 1996 r. zaproponował powołanie **Oświatologii** sprzyjającej „duchowemu, kulturalnemu, społeczno-ekonomicznemu i naukowo-technologicznemu funkcjonowaniu społeczeństwa”.

²³ A. Karpińska, *Neurodydaktyka w służbie szkole i scholiologii*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce...*, op. cit., s. 157–164.

²⁴ B. Dobrowolska, *Scholiologia – o szkole interdyscyplinarnie*, „Życie Szkoły” 2012, nr 11.

²⁵ T. Lewowicki, W.O. Ogniewjuk, S.O. Sysojewa, *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*, Wyższa Szkoła ZNP, Warszawa 2011, s. 33.

Powstaje pytanie, czy koncepcje tworzenia niezależnie od siebie **edukologii**, **oświatologii** i **scholiologii** są realne, czy też nie zyskają szerszego poparcia i zostaną zapomniane. Tak czy inaczej mogą one świadczyć o tym, że stopniowo dojrzewa świadomość uczonych i praktyków o potrzebie holistycznego, systemowego podejścia do złożonej problematyki edukacji, zwłaszcza zaś szkoły jako instytucji społeczno-edukacyjnej. Trudniej będzie z gotowością do wspólnego działania dla dobra dzieci, młodzieży i dorosłych.



Rycina 3. Zakres przedmiotowy zainteresowania scholiologią

Bibliografia

Denek K., *Recenzja monografii J. Kuźmy, Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Impuls, Kraków 2005 [w:] *Szkola w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Impuls, Kraków 2006.

Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.

Denek K., *W kręgu edukacji krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000.

Dewey J., *Wybór pism pedagogicznych*, oprac. J. Pieter, Biblioteka Klasyków Pedagogiki, Wrocław 1967.

Dobrowolska B., *Scholiologia – o szkole interdyscyplinarnie*, „Życie Szkoły” 2012, nr 11.

Dzieje narodu i państwa polskiego. Powołanie Komisji Edukacji Narodowej, KAW, Kraków–Warszawa 1996.

Education in a Global Society. A Comparative Perspective, red. K. Mazurek, M.A. Winzer, C. Majorek, Prentice Hall, U.K. London 2000.

Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

Główny Urząd Statystyczny: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011. Warszawa, grudzień 2011.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

Karpińska A., *Neurodydaktyka w służbie szkole i scholologii*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce...*

Kołodziejczyk W., *Szkołę przyszłości trzeba tworzyć od podstaw*, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 9–10.

Kuźma J., *O wyższą jakość kształcenia nauczycieli i edukacji szkolnej*, [w:] „Edukacja Jutra” 2012, nr 19: *Wyzwania współczesności i przyszłości*, Sosnowiec 2012.

Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Impuls, Kraków, wyd. 1: 2005; wyd. 2 i 3: 2008; wyd. 4: 2011.

Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia: dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa 1997.

Lewowicki T., Ogniewjuk W.O., Sysojewa S.O., *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*, Wyższa Szkoła ZNP, Warszawa 2011.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Typy kultury*, PWN, Warszawa 2000.

Roller S., *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, I. Wojnar (tłum. polskie), PWN, Warszawa 1987.

System edukacji w krajach europejskich, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Impuls, Kraków 2012.

Summary

How to change the school and train teachers?

Research and analyses conducted so far indicate that at present the Polish school system as well as teacher training system are at the crossroads. Following unsuccessful reforms the Polish education has entered a stage of stagnation. It is suffering from the lack of not only long-term, but also short-term educational policy.

The paper discusses the following issues, of crucial importance for the present and future educational policy:

- Jubilee reflection on the role of the Commission of National Education;
- Successes and failures of educational reforms during the post-war period;

- The current state of school education in Poland, including the opportunities and dangers resulting from the demographic bulge and slump;
- Assessment of the real costs of school education;
- How to change Polish schools taking into consideration the school, extra-school and virtual area?
- How to train teachers of a pupil-oriented school in order to shift from instrumental to non-instrumental treatment of pupils?
- What is the real need and possibility of creating a theory of school, that is, scholiology?

Kazimierz Denek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Szkoła w perspektywie społeczeństwa wiedzy

*„Nie próbujcie sprowadzić całego świata do szkoły.
Raczej weźcie dzieci na zewnątrz tam,
Gdzie świat naprawdę jest.”*

L.B. Sharp

Jesteśmy w okresie wzmożonych dyskursów, które w sposób interdyscyplinarny¹ nakreślają myślowy horyzont w najważniejszych kwestiach dotyczących szkoły². Bez tych znaków orientacyjnych na widnokręgu nie wiedzieliśmy, do jakiego wzorca dążymy. Szukamy nowych, konkretnych problemów stojących przed szkołą. Staramy się spojrzeć na nie rozległe, głęboko, wielopłaszczyznowo i wieloaspektowo. Zastanawiamy się, co trzeba poprawić w polskiej szkole, co zmienić, co rozwijać, a z czego zrezygnować? Są to pytania o wizję szkoły. Na podstawie ich można ocenić, czy stosowane przez nią rozwiązania przynoszą założone cele. Śledząc dyskusje o polskiej szkole, odnoszę wrażenie, że nie wiemy, jaka jest jej wizja. Obserwując to, co się w niej dzieje, nie wiem, czy jasne jest dla edukatorów, nauczycieli, badaczy zajmujących się naukami o edukacji, kuratorów i Ministerstwa Edukacji Narodowej, do jakiego wspólnego celu dążymy.

W nurt tego dyskursu wpisuje się sympozjum *Od tradycyjnej do przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach*, zorganizowane przez Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza

¹ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2011.

² R. Dolata, *Szkoła – segregacja – nierówności*, Warszawa 2008; A. Famuła-Jurczak, *Szkoła miejscem (nie) do rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”*, Kraków 2010; J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej*, Kraków 2011.

Modrzewskiego (Kraków, 10–11 czerwca 2013 roku) w ramach międzynarodowej konferencji naukowej: *Państwo, Gospodarka, Społeczeństwo*.

Pod pojęciem szkoły rozumiemy *instytucję oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów; osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe*³.

U podstaw doskonalenia systemu edukacji leży pojęcie dobrej szkoły

Możemy tak o niej powiedzieć, gdy jest na miarę *społeczeństwa wiedzy*. Zapewnia swym uczniom i nauczycielom bezpieczeństwo i klimat sprzyjający pracy dydaktyczno-wychowawczej⁴ i własnemu rozwojowi. Dążenie ku dobrej szkole jest równoznaczne z usiłowaniami posiadania placówki oświatowej nowoczesnej, innowacyjnej, otwartej na środowisko, kraj, bezpiecznej, przyjaznej, zdolnej do przekształcania się i zmieniania, czyli w sposób elastyczny reagowania na potrzeby uczestników procesu kształcenia. Szkoła taka obdarza uczniów znaczną, ale odpowiedzialną autonomią; nie tylko uczy i wychowuje, lecz także wspiera swych wychowanków w wielostronnym rozwoju ich osobowości.

Uważa się, że szkoła w społeczeństwie wiedzy musi być ustawicznie doskonalona w zależności od potrzeb i warunków współczesności. Wśród strategii przebudowy szkoły na uwagę zasługują jej koncepcje: *skoncentrowanej na uczniach*⁵, *organizacji uczącej się*⁶, *ustawicznie doskonalonej*⁷.

To doskonalenie szkoły opiera się na: wzbogaceniu jej o funkcje opiekuńcze w drodze rozbudowy zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych; systematycznym ulepszaniu, aktualizacji i konsekwentnej realizacji planów i programów nauczania; ścisłej współpracy i zaufaniu szkoły z rodzicami uczniów; wdrażaniu uczniów do racjonalnego uczenia się i systematycznego samokształcenia; zacieśniania współpracy z mass mediami; wdrażanie młodzieży

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 398.

⁴ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.

⁵ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, „Rocznik Pedagogiczny”, Towarzystwo Naukowe. KUL, Lublin 2013, zeszyt 2.

⁶ I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły*, Warszawa 2003, s. 99–107.

⁷ Cz. Banach, *Szkoła naszych oczekiwań, marzeń i działań od A do Z*, Kraków 2005; *Osobowość, kompetencje, powinności nauczyciela i wychowawcy*, red. S. Juszczyk, J. Ogrodnik, E. Przybyła, Katowice 2011.

do biegłego posługiwania się na co dzień nowoczesną technologią kształcenia z komputerem i Internetem na czele.

Wzrost zainteresowania szkołą jest zrozumiały ponieważ przyszłość Polski zależy w istotnym stopniu od tego, czy potrafimy dobrze kształcić i wychowywać dzieci i młodzież szkolną. Stąd proces transformacji systemowej w Polsce stawia przed systemem edukacji narodowej nowe wyzwania. Chodzi o oświatę, która: rozwija kompetencje kluczowe, umiejętności XXI wieku (umiejętności rozwiązywania otwartych problemów, podejmowania właściwych decyzji w sytuacji niepewności, kreatywności, aktywności zespołowej, empatii, wrażliwości międzykulturowej i rozwoju kapitału ludzkiego); spełni oczekiwania i nadzieję budowy kraju demokratycznego, prężnego ekonomicznie i dostatniego, na miarę *społeczeństwa wiedzy*⁸.

W oświacie i nauce utwierdza się pogląd, że tradycyjne czynniki rozwoju (ziemia, zasoby kopalne, praca i kapitał) ustępują miejsca wiedzy, w sensie treści utrwalonych w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się⁹. Stąd kształtującą i rozwijającą się w XXI wieku pod dominującym jej wpływem rzeczywistość określa się cywilizacją wiedzy. Charakteryzuje się ona takimi cechami konstytutywnymi, jak: uprzemysłowienie i kapitalizm w ekonomii; urbanizacja i mobilność w strukturze społecznej; masowość w edukacji i kulturze; demokratyzacja i apoteoza państwa narodowego w polityce; konsumpcjonizm, hedonizm i więzi instrumentalne w życiu codziennym; wiara w naukę i technologię w świadomości społecznej¹⁰.

W strategii budowania cywilizacji wiedzy i opartej na niej gospodarki kluczową rolę odgrywa edukacja ze szkołą na czele. Staje ona przed koniecznością podniesienia jakości kształcenia i wychowania¹¹. Poznawanie *jakości kształcenia prowadzone bardziej subtelnyymi metodami niż pomiar testowy wskazują, że podnoszenie jego jakości jest często iluzoryczne*¹².

Tymczasem jesteśmy świadkami w naszym kraju stałego spychania edukacji na coraz niższe poziomy priorytetów budżetowych państwa. Finansowanie edukacji w Polsce przypomina pozbawionego uroku Wilhelma Tella, który wypuszczając strzały miał nadzieję, że jakimś cudem trafi do celu. W edukacji, nauce i kulturze tego nie wolno czynić i to bez względu na coraz

⁸ W. Kojs, *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia*, „Chowanna” 2012, nr 2.

⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 451.

¹⁰ P. Sztompka, *What a wonderful world*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 25, s. 29.

¹¹ K. Denek, *Edukacyjna wartość dodana*, „Forum Akademickie” 2012, nr 5, s. 41–43; K. Denek, *Istota jakości kształcenia*, „Forum Akademickie” 2012, nr 2, s. 37–39.

¹² T. Szkudlarek, *Rynek oświatowy i segregacje społeczne*, [w:] *Jaka przyszłość edukacji?*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2012, s. 43.

bardziej pogarszający się stan finansów państwa. Nie można w dłuższej perspektywie stosować werdyktu Juliusza Słowackiego: *Nie czas żałować róż, gdy płoną lasy*¹³. Następstwa na tych odcinkach są długofalowe i niezwykle trudne do odrobienia. Niekorzystnie też wyróżniają Polskę wśród innych członków Unii Europejskiej. Bez zwiększenia środków na edukację, naukę i kulturę kraj nasz *będzie na obrzeżach cywilizacyjnych świata*¹⁴.

Wzrastająca rola szkoły w społeczeństwie wiedzy rodzi potrzebę stworzenia nauki o szkole, której Józef Kuźma zaproponował nazwę scholiologii¹⁵. Jest ona rezultatem wnikliwego, interdyscyplinarnego namysłu (z pozycji: filozofii, psychologii, socjologii, pedagogiki) i wieloletniego doświadczenia jej Autora w zakresie komplementarnych badań różnych aspektów szkoły¹⁶.

Cywilizacja wiedzy znajduje się pod wpływem wszechwładnego społeczeństwa sieci. Charakteryzuje ją zagęszczenie i gwałtowne zwiększenie kontaktów oraz więzi między: jednostkami ludzkimi; władzami w skali lokalnej, regionalnej, krajowej, Europy i świata; korporacjami i organizacjami międzynarodowymi; instytucjami kultury i edukacji; szkołami i uczelniami. Kontakty te przybierają formę przepływów informacji, kapitału, idei, pomysłów, innowacji, towarów, usługi wzorców społecznych, ekonomicznych, edukacyjnych i kulturowych. Łączą się one między sobą z coraz większą siłą węzłami współzależności. W ich rezultacie świat upodabnia się do jednej, olbrzymiej światowej struktury, gigantycznego systemu.

Następnym aspektem interesującego nas tu społeczeństwa sieci jest zawrotna szybkość współdziałania w ramach wspomnianej struktury. Źródłem jej jest lawinowy postęp w rozwoju różnych sfer informatycznych telekomunikacji, teletransportu. Sieciowość przenika coraz silniej różne płaszczyzny naszej egzystencji: pracę, konsumpcję, czas wolny, model rodziny, edukację, idee, życie kulturalne, zwyczaje seksualne, praktyki religijne i wiele innych. Przenika nasze życie w wymiarze zawodowym, osobistym i intymnym.

Stopień usieciowienia jest nierównomierny. Prowadzi do postępującej segregacji oraz wykluczenia jednostek, a nawet całych społeczeństw. Odnosi się to do tych z nich, które nie chcą lub nie mogą wejść do systemu (niskie wykształcenie, obrona tradycji, przekonania religijne). Jednak w społeczeństwie sieci wszystko jest płynne, tradycyjne kategoryzacje utraciły swój sens, a dzisiejszy wykluczony może być jutrzejszym wykluczającym¹⁷.

¹³ J. Słowacki, *Lilla Weneda*, [w:] *Dziela*, t. 7, Wrocław 1952, s. 296.

¹⁴ Z. Kruszewski, *Senat RP na gospodarce opartą na wiedzy*, „Forum Akademickie” 2004, nr 9, s. 3.

¹⁵ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2011, *passim*.

¹⁶ B. Dobrowolska, *Scholiologia – o szkole interdyscyplinarnie*, „Życie Szkoły” 2012, nr 11.

¹⁷ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2008; N. Chomsky, *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, Wrocław 2000.

Krytyka szkoły

Jaka jest polska szkoła? Tak naprawdę nie wiemy. Bo trwającej reformie systemu edukacji narodowej nie towarzyszył pogłębiony, ogólnospołeczny, futurologiczny dyskurs¹⁸ o jej funkcjach i dysfunkcjach. Zamiast tego jesteśmy świadkami z jednej strony życia mitem bezprecedensowego *boomu edukacyjnego*, gwałtownego wzrostu aspiracji do kształcenia się. Niestety, to edukacyjne pospolite ruszenie doprowadziło do znacznego obniżenia poziomu kształcenia i wychowania¹⁹. Nie sprzyja ono kształceniu kompetencji w kontekście wyzwań społeczeństwa wiedzy – innowacyjności opartej na kreatywności.

Z drugiej strony obserwujemy *abdykację* państwa w dziedzinie edukacji. Świadczą o tym m.in.: *kolejki do przedszkoli, likwidacja szkół na masową skalę, fatalne wyniki egzaminów gimnazjalnych i maturalnych, powszechnie krytykowana reforma obniżenia wieku szkolnego i zmian w systemie nauczania*²⁰, które uszczuplają wymiar wychowania humanistycznego i aksjologicznego²¹, tak istotny w dorastaniu młodego pokolenia Polaków do *człowieczeństwa*²². Obiektywne poznanie wartości stanowi jedno z podstawowych zadań szkoły²³.

Stajemy przed problemem *quo vadis* polskiej szkoły, zwłaszcza kiedy widzimy, że trapią ją narastające lawinowo przypadki depresji, autodestrukcji, kryzysów, samobójstw. Czy jest to tylko wynik odstępstwa szkoły od wierności uznanym wartościom i takim cnotom, jak: mądrość i wiedza, odwaga, humanitaryzm, sprawiedliwość, umiar i wartości w odniesieniu do transcendentcji? Powtarza się w niej mantrę Ministerstwa Edukacji Narodowej o *rosnącej autonomii szkoły*, a równocześnie w drodze regulacji prawnych zacieśnia się

¹⁸ E. Bendyk, *Ucieczka od futurofobii. W poszukiwaniu legitymizacji szkoły przyszłości*, [w:] *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2012.

¹⁹ J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.

²⁰ Takie modyfikacje wprowadziły: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. RP 2009, nr 4, poz. 17); *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. RP 2012, nr 22, poz. 204).

²¹ S. Chandrasekhar, *Prawda i piękno. Estetyka i motywacja w nauce*, Warszawa 1999; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999 i 2000; K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994; K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002.

²² M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.

²³ W. Chudy, *Pedagogika a godność. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009.

w niej kaganiec rozbudowywanej kontroli i ewaluacji. Co z tego, że można w niej wybierać podręczniki, skoro różnice między nimi SA kosmetycznej natury.

Wiele niepowodzeń w edukacji i naukach o niej ma swe źródło w zaniedbaniach szkoły w zakresie komunikacji między nauczycielem, uczniami i ich rodzicami. Stąd podstawowym czynnikiem skuteczności wychowania w szkole jest jednorodne środowisko wychowawcze, czyli takie, w którym rodzina i szkoła wychowują w jednym nurcie i duchu, mając podobne ideały i cele.

Licea stają przed koniecznością dalszego zwalniania nauczycieli, bo nowa podstawa programowa ograniczyła zapotrzebowanie na historyków, fizyków, chemików czy biologów. Zalew korepetycji, brak troski ze strony władz szkolnych o zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne spowodował banicję tych ważnych sfer aktywności dydaktyczno-wychowawczej w szkołach²⁴. Zapomniano o tym, że jednym z podstawowych ich zadań jest stworzenie dzieciom, młodzieży szkolnej i studenckiej możliwości spotkań z różnymi dziedzinami wiedzy, nauki, kultury, sztuki, sportu, krajoznawstwa i turystyki²⁵. Należy dać młodemu pokoleniu Polaków szansę na zrozumienie, co go naprawdę ciekawi, interesuje i może stać się zaciekawieniem, zainteresowaniem i zamiłowaniem. Wymuszenia rozbójnicze, kradzieże, pobicia stają się w szkole codziennością. *Ustawa o systemie oświaty* z 1991 roku jest nowelizowana częściej niż raz w roku. Finansowanie oświaty z dwóch źródeł (budżet państwa i samorządu terytorialnego) daje możliwość przerzucania obowiązków ze szczebla centralnego do gmin i powiatów.

Bezrobocie, bieda, korupcja, a także niedostatek myśli państwowej, jak rozwiązać te trudne problemy, wyciskają negatywne piętno nie tylko na transformacji systemowej w Polsce, lecz także zakłócają rzeczowe dyskursy na temat dostosowywania modernizacji i unowocześniania szkoły do procesów: demokratyzacji, globalizacji, reformowania systemu edukacji w naszym kraju, zgodnego z wyzwaniem cywilizacji wiedzy i zmiennymi wymaganiami rynku pracy.

Ponadto krytyka szkoły odnosi się do: niewłaściwych proporcji między sprawowanymi przez nią funkcjami (kształcenia, wychowania, opieki, selekcji, egalitaryzacji, diagnozy, terapii, kompensacji); nieracjonalnego powi-

²⁴ K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2009 i 2011.

²⁵ J. Grzesiak, *Prakseopedagogiczne aspekty krajoznawstwa w edukacji nauczycieli*; P. Kuleczka, *Misja nauczyciela kraju ojczystego*, [w:] *O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, Warszawa–Poznań 2009, s.114–126 i 153–162; B. Marciniak, *Krajoznawstwo w działalności uniwersytetu na przykładzie Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, „Ziemia” 2010, s. 295–314.

zania z kształceniem równoległym i nieformalnym; realizowanych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych; stosowanych metod, form i środków dydaktycznych; jednostronnych, szkodliwych (testowych)²⁶ form kwalifikowania wiedzy uczniów, czyli poznawania, kontroli, analizy i oceny postępów jakie ci czynią w nauce.

Poszukiwania dobrej szkoły i jej cechy

Czego brakuje polskiej szkole, żeby mogła dawać uczniom jak najwięcej? Co trzeba zmienić, aby było lepiej? Odczuwa się w niej na co dzień brak troški pozytywnego rozstrzygnięcia pytania: Jak kształcić lepiej, kreatywnej i mądrzej? Co robić, żeby proces ten był nowoczesny, szybszy, skuteczny i efektywny, a zdobyta w jego rezultacie wiedza przydatna w realiach XXI wieku?

Zapomina się, że edukacji nie można sprowadzić do nauczania poszczególnych przedmiotów. Rzeczywistość obejmuje problemy, a nie przedmioty szkolne czy ich obszary. W niewystarczającym stopniu szkoła motywuje do dalszego uczenia się, doksztalcenia, pracy w zespole, współzycia z innymi. Nie korzysta z autonomii, która pozwala jej bardziej otworzyć się na zmiany i elastycznie reagować na rzeczywiste potrzeby uczniów i środowiska. Nie dba, żeby w większym stopniu kreować własne, innowacyjne, autorskie programy nauczania i tworzyć warunki ich realizacji²⁷.

Poszukuje się szkoły, która w codziennym trudzie aktywności dydaktyczno-wychowawczej konsekwentnie stara się być placówką – dynamiczną, nowoczesną, szybko reagującą na zmieniającą się rzeczywistość, zwracającą uwagę na wybitnych uczniów, wspierającą tych, którzy uczą się słabiej, realizującą ideę społecznej równości; odpowiedzialną za: wielostronny rozwój osobowości swych uczniów²⁸; zaszczipiającą w umysłach i sercach swych uczniów odpowiedzialność za: *poziom świadomości, który wnoszą do swojego działania; swoje wybory, decyzje i czyny; realizację swoich pragnień; swoje przekonania, wartości, którymi się kierują w życiu; to, jak organizują swój czas wolny; dobór przyjaciół i znajomych; sposób w jaki postępują z innymi ludźmi; to, co robią ze swoimi emocjami i uczuciami; swoje szczęście; swoje życie i pomysłność*²⁹.

Dobra szkoła stwarza swoim uczniom sytuacje dydaktyczne sprzyjające rozwijaniu myślenia i inteligencji. Chodzi o myślenie analityczne, twórcze

²⁶ J. Strzemieczny, *Testocentryzm w edukacji – co zamiast?*, [w:] *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2012.

²⁷ Z. Grudzińska, *Jaką ma być szkoła jutra*, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 27/28, 29/30 i 31/32.

²⁸ N. Branden, *Odpowiedzialność*, Łódź 1999.

²⁹ A.T. Kozicka, *Dekalog odpowiedzialności*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 10, s. 36.

i praktyczne. Pierwsze z nich związane jest z analizą, osądem, porównywaniem i opiniowaniem, badaniem, ewaluacją. Myślenie twórcze wiąże się z odkrywaniem, produkowaniem, tworzeniem, wyobraźnią, dostrzeganiem, formułowaniem i rozwiązywaniem problemów. Z kolei myślenie praktyczne polega na zastosowaniu, używaniu i wprowadzaniu w życie pomysłów. Umiejętność uruchamiania ich w zależności od charakteru treści dydaktycznej zwiększa efektywność kształcenia³⁰.

Natomiast inteligencja oznacza poprawę myślenia na analityczny, twórczy i praktyczny sposób. Nasz system edukacji faworyzuje tylko jeden rodzaj inteligencji. Tymczasem żaden z nich nie jest lepszy od pozostałych.

Nie może zapominać też, że młode pokolenie *rozwija się spontanicznie, jak kolorowy kwiat, który otwiera się z pąka na otoczenie mieniące się ogromną różnorodnością barw, dźwięków i powabów, myśli i uczuć, rzeczy, faktów i pozorów, prawd i fałszów, szans i zagrożeń*³¹.

Traktuje ona wychowanie jako wydobywanie i wyzwalamie w uczniu – przez inspirację i zachętę – wszystkiego co w nim najlepsze, oraz na pomocy w przewycięzaniu wad i słabości. Panuje w niej atmosfera przyjaźni i zrozumienia w gronie pedagogicznym oraz serdeczności i zaufania między uczestnikami procesu kształcenia (nauczycielami, uczniami i ich rodzicami).

Przeciwnieństwem tak rozumianego wychowania jest dyrygowanie, narzucanie i manipulacja, bezduszna formalizacja, pozorowanie i indoktrynacja. Wychowywaniu szkodzi także rywalizacja uczniów (zamiast współzawodnictwa) i osiąganie sukcesów kosztem rówieśników. Taki system hamuje skłonności do współdziałania i służby społecznej, niszczy koleżeństwo, budzi zażłość. To szkoła egoistów i oportunistów³².

Jakimi cechami charakteryzuje się szkoła oczekiwana przez nauczycieli, uczniów, ich rodziców i społeczeństwo? Ma to być dobra szkoła. Jest nią ta, która:

- stymuluje rozwój dzieci i młodzieży, aktywizuje młode pokolenie, przygotowuje je do funkcjonowania w realiach gospodarki rynkowej; uczy współpracy i porozumienia, bo to one zapobiegają powstawaniu frustracji, agresji, ucieczkom w uzależnienia;
- wprowadza w trudny świat przeżyć dzieci i młodzieży, pomaga zrozumieć i ulepszać relacje z rodzicami, przyjaciółmi i partnerami;
- buduje u młodych ludzi harmonię, kulturę i wrażliwość na prawdę, piękno, miłość;

³⁰ J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003.

³¹ W. Bojarski, *Dobra szkoła – ale jaka?* „Nasz Dziennik” 2004, s. 8.

³² M. Sobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.

- uczy jak pięknie żyć;
- zapoznaje z technikami kierowania sobą;
- uczy skutecznego uczenia się i zapamiętywania, efektywnego czytania, notowania i radzenia sobie ze stresem;
- uczy jak należy się uczyć, doskonalić, postępować w życiu i dokonywać samokontroli;
- uczy samooceny i samodzielności.

Dobra szkoła przygotowuje swych podopiecznych do edukacji na kolejnych jej poziomach (nie ma to nic wspólnego z tendencją studiowania czegokolwiek i gdziekolwiek) oraz takiej organizacji i spędzania wolnego czasu, który zapewnia im wielostronny rozwój i służy społeczeństwu³³. Nauczyciele takiej szkoły doskonale zdają sobie sprawę, że wraz z pierwszym powiewem wiosny wzrasta wśród uczniów niechęć do przesiadywania w ciasnych pomieszczeniach klasowych. Niedotlenionych, znużonych, a nawet przemęczonych nauką szkolną w okresie jesienno-zimowym młodych ludzi ogarnia gorączkowa chęć wyjazdu, zmiany otoczenia, klimatu, odetchnięcia czystym, świeżym powietrzem. Zasypują nauczycieli prośbami o wycieczki³⁴.

W szkole tej uczniowie mają prawo do wyrażania swoich opinii i współdecydowania o jej losach, są sobą (kimś), a odwieczne *uczę się, bo muszę* ustępuje miejsca *uczę się, bo chcę*. Natomiast zachodzące w niej relacje: uczniowie – nauczyciel oparte są na szacunku, a hierarchię zastępuje partnerstwo.

W interesującej nas instytucji oświatowej nie wyznaje się poglądu, że szkoła stroni od książkowej wiedzy, bo to podobno hamuje rozwój ucznia. Rzekomo zapewnia mu go pytając o zdanie, jakie są jego zainteresowania (stara się nie narzucać, bo to wbrew partnerstwu). Zachęca ucznia do czytania, nie kazać mu tego czynić. Pyta ucznia, co chce robić w szkole, zaniehbując, co powinien wiedzieć, rozumieć i umieć. Jakość takiej edukacji weryfikuje obraz studentów pierwszego roku, którzy są ignorantami w zakresie podstawowej wiedzy i umiejętności.

Unikanie wymagań powoduje u większości uczniów beztroskie lenistwo i niewyszukiwane *improwanie*. Czy ten stan rzeczy zmieniają kuratorzy *inspektorzy jakości edukacji*? Zapewne nie, jeżeli swą aktywność sprowadzą do respektowania w pracy szkoły przytaczanych z zagranicy *zdań–kluczy* w postaci: *radosna szkoła, szkoła bliżej ucznia, szkoła bez stresu*. W rezultacie jakość edukacji ustępuje miejsca jej bylejakości, produkującej zadowolonych z siebie nieuków, bezradnych w życiu.

³³ K. Denek, *Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej*, Warszawa 1989.

³⁴ K. Denek, *Wycieczki we współczesnej szkole*, Poznań 1997.

Według A. Kamińskiego dobra szkoła to najbardziej korzystne środowisko społeczne rozwoju dzieci i osób wokół niej skupionych³⁵. Przygotowuje ona uczniów do współuczestnictwa obywatelskiego w życiu społeczności, aby rozbudzać w nich świadomość, na czym polega istota demokratycznego rządzenia gminą, powiatem, województwem, krajem.

Oczekiwania społeczne wobec dobrej szkoły

Odpowiadając na zapotrzebowanie społeczne, dobra szkoła wywołuje wśród uczniów potrzeby i je zaspokaja. Chodzi tu o takie rozumienie potrzeb, jakie im nadaje A.H. Maslow w holistyczno-dynamicznej teorii. Wyróżnia on potrzeby podstawowe i metapotreby. Do pierwszych z nich zalicza potrzeby: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku; samourzeczywistnienia. Do metapotrzeb kwalifikuje m.in.: dobro, sprawiedliwość, piękno, porządek, jedność³⁶.

B.J. Sharkesy opierając się na wspomnianej teorii przedstawił hierarchię potrzeb. Szczytową pozycję w niej zajmuje realizacja własnych możliwości. Kolejne w tej hierarchizacji miejsca zajmują potrzeby: bycia szanowanym, lubianym, szacunku dla siebie, miłości i przynależności do kogoś, czyli te z nich, które dotyczą prawdziwych uczuć i miejsca zajmowanego przez jednostkę w grupie i środowisku. Bezpieczeństwo i zdrowie to pozostałe kategorie potrzeb w prezentowanej tu hierarchizacji³⁷.

Dobra szkoła kształtuje wśród uczniów patriotyzm. Można o niej powiedzieć, że jest mądra, rozwinięta cywilizacyjnie i charakteryzuje się przyjaznym obliczem wobec uczestników procesu kształcenia. Kształtowaniu patriotyzmu nie sprzyjają coraz powszechniejsze w społeczeństwie wzorce konsumpcjonizmu i traktowanie tego co polskie jako oznaki prowincjonalizmu, nieomal zaściankowości i zacofania. Piękne wzory i wzorce wychowania patriotycznego zawiera edukacja i nauki o niej w *Drugiej Rzeczypospolitej*³⁸. W oparciu o patriotyzm łatwiej będzie: wprowadzać edukację europejską; ukazywać szanse wynikające z integracji w Unii Europejskiej; zaszczepiać idee tolerancji i poszanowania odmienności ludzi i narodów w przeszłości i teraźniejszości; przeciwstawiać się wszelkim objawom fundamentalizmu, ksenofobii, nacjonalizmu i rasizmu.

³⁵ A. Kamiński, *W myślach o Polsce i wychowaniu*, Warszawa 2003.

³⁶ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.

³⁷ B.J. Sharkesy, *Physiology of fitness*, Washington 1990.

³⁸ F. Bereźnicki, *Hasła nowej szkoły w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 1998; *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, red. D. Drynda, Katowice 2000; V. Rodek, *Cele kształcenia w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 2003.

Szkoła o przyjaznym obliczu wobec uczniów, rodziców, nauczycieli, środowiska lokalnego, to taka, która opiera swą działalność na podmiotowym, demokratycznym i partnerskim traktowaniu uczestników procesu kształcenia. Panuje w niej klimat bezpieczeństwa, życzliwości, zaufania, współpracy i współdziałania. Nie jest to łatwe do osiągnięcia, gdy narasta poza szkołą i w niej fala przemocy, kiedy agresja uczniów, niekiedy także ich rodziców, zakłóca rytm jej pracy.

O *szkole mądrej* mówimy wówczas, gdy opiera swą aktywność na zdobyczach nauk o edukacji, a jej nauczyciele przejawiają innowacyjne i refleksyjne³⁹ podejście do procesu dydaktyczno-wychowawczego i ustawicznie go doskonalią.

Natomiast *szkoła rozwinięta cywilizacyjnie* to ta, która: nadaża za rozwojem mediów, komputeryzacją i internetyzacją kształcenia; przygotowuje uczniów do zdobywania informacji z różnych źródeł, racjonalnego korzystania z nich oraz przekształcania w wiedzę i mądrość; przeciwdziała zagrożeniom ze strony technologii informacyjnej, obniżaniu się poziomu intelektualnemu społeczeństwa, *ekonomicznemu encyklopedyzmowi* i rosnącemu stresowi wynikającemu z nadmiaru bodźców⁴⁰.

Nastawienie na bierny odbiór treści eksponowanych przez różne ich źródła nie spełnia norm i warunków kształcenia. Stąd obok tego w dobrej szkole szeroko rozwija się działania twórcze w postaci: teatru uczniowskiego, redagowania gazety szkolnej, konkursów, turniejów, quizów, wystaw szkolnych, sesji popularnonaukowych, aktywności krajoznawczo-turystycznej, sportowej, rekreacyjnej, muzycznej, kół zainteresowań. Interesująca nas szkoła ma charakter placówki obywatelskiej. Mianem tym określa się szkołę:

- którą prowadzą, bezpośrednio *obywatele* nią zainteresowani (uczniowie, ich rodzice, nauczyciele, władze lokalne);
- uspołecznioną, tzn., że *gros* społeczności lokalnej decyduje o kierunkach jej działania;
- stanowiącą centrum aktywności lokalnej;
- kształtującą postawy obywatelskie uczniów;
- autonomiczną i wolną, o znaczącej samodzielności programowej i organizacyjnej, która zna potrzeby lokalnego środowiska i potrafi je zaspokoić;
- charakteryzującą się wysoką jakością kształcenia;
- wspieraną przez samorząd terytorialny⁴¹.

³⁹ W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin 2000.

⁴⁰ Cz. Banach, A. Rajkiewicz, *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 1.

⁴¹ I. Dzierzowska, *Szkoła obywatelska*, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 15.

Warto zastanowić się nad tym, co o takim rozumieniu szkoły obywatelskiej pisze M. Nowak. *Kiedy czytamy, że szkołę obywatelską prowadzą bezpośrednio obywatele nią zainteresowani, czyli rodzice, nauczyciele, działacze oświatowi to mój głos refleksyjnego i krytycznego praktyka od razu odpowiada: czyli kto konkretnie? Jeśli «głos demokracji lokalnej decydować ma o jej losie i kierunkach działania» to z góry dziękuję, do tego pociągu nie wsiadam, bo jeśli maszynista zmienia się w najlepszym razie co cztery lata i razem z nim połowa składu, to ciągle nie wiem, gdzie ten pociąg jedzie i czy jeszcze tam, gdzie kupilem bilet⁴².*

W dobrej szkole uczniowie poza kształceniem ogólnym w ramach edukacji do bezpieczeństwa przygotowują się do roli świadomych obywateli państwa, jego żywotnych interesów narodowych, wrażliwych na wyzwania (wynikające z przynależności Polski do NATO i Unii Europejskiej i procesów globalizacji) i zagrożenia oraz umiejących przeciwdziałać im (np. dzięki kształtowaniu postaw antyterrorystycznych).

Zwraca się w niej uwagę młodzieży na to, jak wiele jest rzeczy fascynujących i niezwykłych w pozornie szarej codzienności. Aby dostrzec je, wystarczy patrzeć na otaczający świat uważnie i z miłością. Prowadzi to do bycia w nieustannym zachwycie. Uczy się młodzież wrażliwości na to, co subtelne i piękne.

Dobra szkoła dba, żeby jej uczniowie byli asertywni. Zachowanie asertywne to bezpośrednie, uczciwe i stanowcze wyrażanie wobec drugiej osoby swoich uczuć, postaw, opinii lub pragnień. Trzeba to czynić tak, żeby respektować uczucia, postawy, opinie i pragnienia innej osoby⁴³.

Oprócz tego szkoła taka dba o to, żeby uczniowie ambitni, zdolni, pracowici mieli szansę szybkiego rozwoju, nie hamowanego przez rówieśników przeciętnych, którym się nic nie chce. Najbardziej zdolnym i mądrym stwarza warunki powstawania, pielęgnowania uczniowskich elit intelektualnych⁴⁴. Będą one w przyszłości tworzyć wzorce postępowania społeczeństwa. Jakże trafne i aktualne są słowa S. Janowicza *...naród bez elity – (jest) jak ciało bez głowy. Zamiast obywateli ma zbiorowisko przewodów pokarmowych ze swymi odruchowymi potrzebami. To inteligencja jest zbiorowym kustoszem pamięci narodowej i ogólnoludzkiej⁴⁵.*

⁴² M. Nowak, *Szkołę swą widzę... dobrą*, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 17, s. 5.

⁴³ M. Król-Fijewska, *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Warszawa 2003.

⁴⁴ E. Piotrowski, *Kształtowanie otwartości poznawczej uczniów*, [w:] *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyk, M. Lewandowski, Wrocław 2003; E. Piotrowski, *Szansa ucznia zdolnego w dobie globalizacji*, [w:] *Wokół dydaktyki podmiotowej*, red. W. Kojas przy współudziale Ł. Dawid, Cieszyn 2003; A. Tokarz, *Uczeń zdolny*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 2.

⁴⁵ E. Kosińska, *Trzeci oddech reformy*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 1.

Elity są bardzo potrzebne naszemu krajowi, bo *Polska jest nieprzygotowana do nowoczesności. Nie posiada kadr zarządzających, które byłyby w stanie wziąć na siebie odpowiedzialność za rozwój kraju. Jesteśmy bezbronni intelektualnie w świecie globalnej konkurencji, bezbronni wobec wyzwań integracji europejskiej, wobec lawinowo postępującej modernizacji gospodarki, obyczajów, systemów, komunikacji społecznej (...). Bez wykształcenia nowego typu kadr zarządzających upadek państwa, a zatem upadek społeczeństwa będzie postępował. W Polsce muszą powstać elitarne, selektywne szkoły wyższe przygotowujące kadry, które wezmą na siebie odpowiedzialność na wprowadzenie państwa i społeczeństwa w nowoczesność*⁴⁶.

Interesująca nas tu szkoła, to ta, która: kształci dzieci i młodzież w wielkich klasach; pozwala dostrzec indywidualnego ucznia, rozwija talenty lub w porę usuwa deficyty; uczy podopiecznych komunikowania swoich myśli (pisania); rozumienia cudzego przekazu (czytania); kształtuje umiejętność wykorzystywania wiedzy szkolnej do zdobywania innej (pozaszkolnej); zapewnia zdobycie sztuki dialogu i negocjacji społecznej oraz sposobów podejmowania racjonalnych decyzji. Chodzi też o *rozstrzygnięcie w niej niepowodzeń szkolnych (...) na innej drodze zabiegów pedagogicznych, aniżeli drugoroczność*⁴⁷. Zatem dobra szkoła jest zorientowana na współczesność i przyszłość, uczy jej oraz poznawania wartości, sensu życia i istoty szczęścia. Uczniów tej szkoły wyróżnia: wspólne zainteresowanie i otwartość na różne style i modele życia; chęć poznania odrębnych wzorców kulturowych i ludzi je reprezentujących; wybitne zdolności; zaangażowanie w sprawy społeczne; mobilność; elastyczność; kreatywność; samodzielność i zdolność do kooperatywnego działania; pozytywne nastawienie i optymizm w stosunku do trudności jakie nastęrcza na co dzień egzystencja; patriotyzm i *zanurzenie w lokalność* (najbliższe otoczenie szkoły).

Dobra szkoła stwarza swoim podopiecznym przestrzeń do dostrzegania, doceniania własnego potencjału i sprawczości oraz kształtowania umiejętności rozpoznawania swoich zainteresowań, kompetencji, planów, dylematów, oczekiwań, szans, marzeń i osiągnięć. Pozwala im na określanie pasji w aspekcie kształcenia się przez całe życie.

Nauczyciele i uczniowie dobrej szkoły odznaczają się dużą świadomością ekologiczną. W swej aktywności nie zapominają, że wokół nas jest świat. Tętni on życiem. Tkwią w nim nasze korzenie, dom, Ojczyzna. Czy jest coś

⁴⁶ L. Sonik, *Elity potrzebne od zaraz*, „Plus Minus” 2004, nr 26. s. 5.

⁴⁷ A. Karpińska, *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999, s. 17; K. Denek, *O wyższą efektywność procesu kształcenia i jego lepszą jakość*, [w:] *Teoria i praktyka w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Białystok 2003.

piękniejszego w zawodzie nauczycielskim, jak prowadzić młodzież do jej korzeni i uczenia miłości Ojczyzny? Kształtując zachowania prośrodowiskowe, stale pogłębiają kontakt uczniów z przyrodą w formie organizacji spacerów, wycieczek na łono natury. Połączenie ich z zabawą pozwala poznać i zrozumieć fakty, zjawiska, zagrożenia i problemy otaczającej ich rzeczywistości. W ujęciu strukturalnym świadomość ekologiczna składa się z systemu wiedzy (o procesach zachodzących w środowisku przyrodniczym, zagrożeniach, działalności człowieka i jego negatywnych skutkach), wartości i reguł działania. System wartości urzeczywistnia się w kontakcie człowieka z naturą, do których należą: życie, zdrowie, odpowiedzialność, praca, piękno, harmonia. Reguły działań to zasady i powinności, którymi kierujemy się w swoich kontaktach ze środowiskiem. Człowiek powinien zachować swój ogród Eden (raj), będąc jego strażnikiem⁴⁸.

Interesująca nas tu szkoła realizuje rozwijaną w Unii Europejskiej ideę społeczeństwa opartego na wiedzy, dialogu⁴⁹, kompromisie w porozumieniu i współpracy⁵⁰, a zwłaszcza megaprojektu, którego celem jest utworzenie do 2015 roku *Europy wiedzy (A Europe of knowledge)*. Uważa się nią za niezastąpiony czynnik rozwoju ekonomicznego i niezbędny element konsolidacji i wzbogacania tożsamości europejskiej, dającej mieszkańcom tego kontynentu umiejętności do stawiania czoła wyzwaniom XXI wieku wraz ze świadomością wspólnych wartości i przynależności do tej samej przestrzeni społeczno-kulturalnej.

Dobra szkoła opowiada się za *edukacją i konstruktywistyczną – totalną – całościową, pełną, powszechną, globalną, wszechogarniającą i scalającą. Konstruktywistyczną – czyli zdolną do kształtowania przez jej uczestników samodzielności myślenia krytycznego i twórczego, do kreowania przez nich zaplanowanego i kontrolowanego biegu życia...*⁵¹.

Każde z tych odczytań wartości przynosi część prawdy. Wzięte razem lepiej rysują problemy badawcze dla edukacji. *To tak, jak tęcza i jej wielorakie barwy: każda jest prawdziwa, jakoś różna od pozostałych, wzięte razem tworzą harmonijną całość*⁵². Odpowiedzialność za to, co dzieje się w państwie stanowi miarę świadomości demokratycznego społeczeństwa. W naszym kraju,

⁴⁸ K. Denek, *Filozofia życia*, Poznań 2012.

⁴⁹ *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, Białystok 2011; M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu*, Kraków 2008.

⁵⁰ K. Konarzewski, *Do Unii z partnerstwem opartym na wiedzy*, „Gazeta Szkolna” 2003, nr 3.

⁵¹ Z. Kwieciński, *Przyszłość wychowania w świecie bez przyszłości*, *Horyzonty Wychowania*” 2004, nr 3, s. 207.

⁵² A. Góralski, *Być nowatorem*, Warszawa 1990, s. 106.

gdzie edukacja znajduje się *w stanie chaosu*, a państwo przejawia *stosunek nie-przyjaźni*⁵³ do niej, jest tym bardziej ważne, żeby społeczeństwo troszczyło się o jakość polskiej szkoły.

Nauczyciel w dobrej szkole

Na czoło zmian na rzecz dobrej szkoły wysuwa się przygotowanie nauczycieli o wysokich kompetencjach zawodowych, umiejętnościach pobierania, gromadzenia i przetwarzania nowych informacji w wiedzę i podejmowania decyzji skutecznego działania⁵⁴.

Problematyka efektywnego nauczyciela stanowi stały temat rozważań pedeutologicznych, zapewne nigdy w pełni rozwiązany, a tym bardziej porzucony⁵⁵.

Jakie kompetencje w sensie umiejętności złożonych wyższego rzędu są potrzebne nauczycielowi, by sprostał wyzwaniom społeczeństwa wiedzy? Wymaga ono od niego, żeby był wyposażony w toku kształcenia, wzbogaconego o doksztalcenie i doskonalenie, w bogaty zasób wiadomości i umiejętności oraz charakteryzował się otwartością na kreatywność i innowacje w swej aktywności zawodowej. Nauczyciel ma występować w roli mentora, moderatora i eksperta a dla ucznia być przede wszystkim przewodnikiem po świecie wiedzy, nauki i wartości, zwłaszcza ogólnoludzkich.

Nauczyciel powinien dysponować darem słowa. Jest to zrozumiałe, ponieważ jako uczestnik procesu dydaktyczno-wychowawczego, a więc osoba dialogowa skierowany jest ku uczniowi, który potrzebuje słowa, wypowiedzianego w nienagannej polszczyźnie. Jest ono niezbędne, by wypowiedzieć istnienie własne i świata, w którym egzystuje. Nie można jednak zapominać, że często ginie to wszystko w potokach słów nauczyciela i ucznia⁵⁶. Słowo wyartykułowane, ma moc przekształcania wydarzeń w fakty. Może przybliżać lub oddalać od nich. Słowa mają sens: *denotatywny* (słownikowy) i *konotatywny*

⁵³ P. Kozłowski, *Nasz realny kapitalizm*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 9.

⁵⁴ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000.

⁵⁵ C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń 1997; K. Denek, *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Poznań 2012; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011; Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004; *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. M. Cywińska, Poznań 2013; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005; *Osobowość, kompetencje, powinności nauczyciela i wychowawcy*, red. S. Juszczyk, J. Ogrodnik, E. Przybyła, Katowice 2011; *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.

⁵⁶ S. Rosiek, *Władza słowa. Szkice, notatki, świadectwa, Słowoobraz, terytoria*, Gdańsk 2011.

(skojarzeniowy). Wynikają z nich nacechowania aksjologiczne o zabarwieniu pozytywnym bądź negatywnym⁵⁷.

Nauczycielom *cywilizacji wiedzy* nie mogą być obce: *sztuka bycia człowiekiem*⁵⁸, rozwinięta zdolność komunikowania się, nawiązywanie kontaktów i wpływanie na otoczenie, poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji oraz intelektualna i moralna gotowość głoszenia prawdy. Dialog i zdolność do kompromisu są wartościami koniecznymi w pracy współczesnego nauczyciela. Czytanie hermeneutów, szczególnie H.G. Gadamera i J. Derridy pomaga kształcić: empatię, sztukę negocjowania, życzliwego słuchania adwersarza, nietraktowania wymiany myśli w kategoriach zwalczania się, szukanie i osiąganie konsensusu. Kształtowanie wartości nie może opierać się jedynie na poziomie analizy i interpretacji szkolnych lektur. Niezbędny jest tu osobisty przykład zaangażowanych, autentycznych w swoich wypowiedziach i działaniu nauczycieli. Powinni oni także umieć wychowywać dzieci i młodzież w duchu pokoju, wolności, tolerancji, odpowiedzialności ekologicznej, norm prawnych, potrzeb humanistycznych, zgodności z ogólnoeuropejskimi i społecznymi standardami i normami.

Istotnym wyzwaniem edukacji nauczycieli jest staranne przygotowanie ich w zakresie znajomości istoty, uwarunkowań, przejawów, rozmiarów, następstw, koincydencji i ludzkiego losu naznaczonego niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi, metod ich minimalizacji⁵⁹.

Podobnie przedstawia się problem wyrobienia wśród przyszłych nauczycieli wrażliwości na pielęgnowanie wśród uczniów dobra i zwalczanie zła. Nie mogą oni zapominać, że doświadczenie zła jest jednym z najbardziej dojmujących doznań. Trzeba znać jego istotę, źródła, aby je minimalizować i skutecznie jemu się przeciwstawić⁶⁰.

Nauczycieli już nie stać na szepty po kątach, wyświechtane postulaty, ani na dalsze, bierne czekanie. Sprawy kształcenia i wychowania ulegną pozytywnym zmianom, gdy nauczyciele odstąpią od lżawego tłumaczenia, że przecież chcemy, ale sytuacja jest trudna. Przestaną, czekać, zwlekać i przystąpią do wytrwałego, zdecydowanego, mądrego uczenia i wychowywania, tworzenia i pokazywania wzorców i autorytetów. Wezmą społeczną i moralną odpowiedzialność za przyszłość polskiej oświaty i szkolnictwa, staną się liderami

⁵⁷ K. Denek, *aby język giętki powiedział wszystko...*, [w:] *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Toruń 2010, s. 9–42.

⁵⁸ *Sztuka bycia człowiekiem*, red. B. Dymara, B. Cholewa-Galuszka, E. Kochanowska, Kraków 2011.

⁵⁹ A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2011.

⁶⁰ K. Hubaczek, *Bóg a zło. Problematyka teodycealna w filozofii analitycznej*, Wrocław 2010.

w swoich środowiskach, opanują niezadowolenie, rezygnację, swoją gorycz, złość, gniew, uwierzą w sens i celowość *oświatowego posłannictwa*, zjednoczą się pod hasłem naprawy szkoły w naszym kraju, stworzą wpływową dobrze zorganizowaną grupę opartą na autorytecie społecznym, a nie na przemoc politycznej, sile pieniądza, układów i koterii. Przestaną sami traktować się jak automaty do przekazywania uczniom informacji, definicji, zamkniętych formuł i rozwiązań⁶¹.

Dziedzina ponadkadencyjna

Szkoła nie ma charakteru statycznego. Podlega zmianom. Są one jej nieodłączną cechą. Jest jednak dziedziną ponadkadencyjną. Nie można nią manipulować po kolejnych zmianach na scenie politycznej Polski, w myśl *odbijania od ściany do ściany co cztery lata*⁶². Lepiej w niej kierować się zasadą T. Husena *toczącej się reformy*⁶³. Oznacza to, że nie ma w niej miejsca na gwałtowne zmiany. Natomiast wskazane jest ewolucyjne doskonalenie szkoły.

Zamiast lawinowego narastania źródeł prawnych (w ich rezultacie nauczyciele znaleźli się w potężnej sieci przepisów, nad którymi już w całości nie są w stanie zapanować!), uciskającego gorsetu biurokracji, ustawicznego reformowania oświaty, nie poprzedzonych testami celowości, konieczności i kosztowności oraz różnego rodzaju *udziwień*, edukacja i jej podstawowa instytucja jaką jest szkoła potrzebuje normalności, spokoju, ładu, porządku, samodyscypliny, sprawdzonych metod, form i środków działalności, naukowej organizacji pracy i kierownictwa, odpowiedzialności nauczycieli i uczniów za efekty kształcenia. Dlatego trzeba zwiększyć system kontroli osiągnięć ucznia, tak by nie tylko wymusić ciągłość jego nauki i pracy własnej, ale również móc na bieżąco monitorować i oceniać postępy, włącznie z wymagającymi warunkami promocji na kolejny rok, aby odsiewać najsłabszych lub liczących na łatwe przejście do następnej klasy.

Nie można jednak zapominać, że stosowane powszechnie testy w kwalifikowaniu (poznawaniu, kontroli, analizie i ewaluacji) wiedzy uczniów w coraz mniejszym stopniu pełnią rolę miernika poziomu kształcenia (nauczania i uczenia się), a coraz bardziej czasu związanego z trenowaniem uczących się do ich rozwiązania.

⁶¹ M. Śledzińska, *Obywatele zbudują szkoły*, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 10.

⁶² W. Książek, *Odbijanie się od ściany do ściany*, „Gazeta Szkolna” 2003, nr 7, s. 10; por. też K. Denek, *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno–Poznań–Żary 2006, s. 41–118.

⁶³ T. Husen, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa 1974.

Od czego zależy normalność w szkole? Zależy ona w dużej mierze od mądrości nauczycieli, ich wiedzy, doświadczenia, właściwego podejścia do ucznia, poznania jego możliwości, a także środowiska rodzinnego.

Trzeba zadbać o to, żeby reforma systemu edukacji, a w niej też szkoły stała się wynikiem powstania swoistej koalicji, konsolidacji społecznej, harmonijnej współpracy ponad podziałami: ugrupowań politycznych w Sejmie i Senacie, rządu, prezydenta, Kościoła i związków zawodowych. Zapewniałaby ona nie tylko pomyślną realizację tej reformy, lecz stworzyłaby podstawy oczekiwania, że nie będzie się manipulować nią po kolejnych zmianach na scenie politycznej Polski. Takie podejście do reformy szkoły pozwoli w sposób kompleksowy rozwiązać problemy interesującego nas tu sektora usług społecznych, istotnego dla przyszłości Polski, jej rozwoju ekonomicznego i kulturalnego oraz wzmacniania tożsamości narodowej⁶⁴. Będzie to świadectwem dojrzałości demokratycznej III Rzeczypospolitej Polskiej.

Kształcenie i wychowanie dzieci, młodzieży i dorosłych ma miejsce we wszystkich krajach, w tym tych, których wyniki edukacji są znacznie lepsze od naszych. Niektóre z nich, to nasi unijni partnerzy. Warto skorzystać z doświadczeń szkół Finlandii. *Spółeczeństwo fińskie wspiera szkoły, zawód nauczyciela cieszy się ogromnym prestiżem, na wydziały kształcące przyszłych nauczycieli rekrutuje się najlepszych kandydatów, kształci się ich według nowoczesnych programów, rodzice bez obaw posyłają dzieci do szkół najbliższej miejsca zamieszkania, gdyż wszystkie mają taki sam poziom kształcenia*⁶⁵.

Mocą naszej szkoły jest jej wierność polskiej tożsamości i dziedzictwa narodowego oraz staranne wykształcenie i wychowanie młodego pokolenia w służbie Ojczyzny. Tylko takie pokolenie może i powinno przyczynić się do moralnego odrodzenia naszego społeczeństwa i państwa. Dlatego nauczyciele, uczniowie i ich rodzice powinni bronić tradycji polskiej szkoły mądrze, mężnie i z wiarą w sukces.

Bibliografia

- Banach C., *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń 1997.
Banach C., Rajkiewicz A., *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 1.

⁶⁴ K. Denek, *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000, s. 76.

⁶⁵ J. Stocka, *Kto ufa (w) polskiej szkole?*, [w:] *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2012, s. 66–67.

- Banach C., *Szkoła naszych oczekiwań, marzeń i działań od A do Z*, Kraków 2005.
- Bendyk E., *Ucieczka od futurofobii. W poszukiwaniu legitymizacji szkoły przyszłości*, [w:] *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2012.
- Bereźnicki F., *Hasła nowej szkoły w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 1998.
- Bojarski W., *Dobra szkoła – ale jaka?*, „Nasz Dziennik” 2004.
- Branden N., *Odpowiedzialność*, Łódź 1999.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, Warszawa 2008.
- Chandrasekhar S., *Prawda i piękno. Estetyka i motywacja w nauce*, Warszawa 1999.
- Chomsky N., *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, Wrocław 2000.
- Chudy W., *Pedagogika a godność. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009.
- Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004.
- Denek K., *Aby język giętki powiedział wszystko...*, [w:] *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Toruń 2010.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999 i 2000.
- Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2009 i 2011.
- Denek K., *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno–Poznań–Żary 2006.
- Denek K., *Edukacyjna wartość dodana*, „Forum Akademickie” 2012, nr 5.
- Denek K., *Filozofia życia*, Poznań 2012.
- Denek K., *Istota jakości kształcenia*, „Forum Akademickie” 2012, nr 2.
- Denek K., *Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej*, Warszawa 1989.
- Denek K., *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Poznań 2012.
- Denek K., *O wyższą efektywność procesu kształcenia i jego lepszą jakość*, [w:] *Teoria i praktyka w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Białystok 2003.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011.
- Denek K., *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.
- Denek K., *Wycieczki we współczesnej szkole*, Poznań 1997.
- Dobrowolska B., *Scholiologia – o szkole interdyscyplinarnie*, „Życie Szkoły” 2012.
- Dolata R., *Szkoła – segregacja – nierówności*, Warszawa 2008.
- Dzierzgowska I., *Szkoła obywatelska*, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 15.
- Famuła-Jurczak A., *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”*, Kraków 2010.

- Góralski A., *Być nowatorem*, Warszawa 1990.
- Grudzińska Z., *Jaką ma być szkoła jutra*, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 27/28, 29/30 i 31/32.
- Grzesiak J., *Praksepedagogiczne aspekty krajoznawstwa w edukacji nauczycieli. Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, Białystok 2011.
- Hubaczek K., *Bóg a złoto. Problematyka teodycealna w filozofii analitycznej*, Wrocław 2010.
- Husen T., *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa 1974.
- Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, red. D. Drynda, Katowice 2000.
- Kamiński A., *W myślach o Polsce i wychowaniu*, Warszawa 2003.
- Karpińska A., *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999.
- Karpińska A., *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2011.
- Kojs W., *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia*, „Chocwanna” 2012, nr 2.
- Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. M. Cywińska, Poznań 2013.
- Konarzewski K., *Do Unii z partnerstwem opartym na wiedzy*, „Gazeta Szkolna” 2003, nr 3.
- Kosińska E., *Trzeci oddech reformy*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 1.
- Kozicka A.T., *Dekalog odpowiedzialności*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 10, s. 36.
- Kozłowski P., *Nasz realny kapitalizm*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 9.
- Król-Fijewska M., *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Warszawa 2003.
- Kruszewski Z., *Senat RP na gospodarkę opartą na wiedzy*, „Forum Akademickie” 2004, nr 9.
- Książek W., *Odbijanie się od ściany do ściany*, „Gazeta Szkolna” 2003, nr 7.
- Kuleczka P., *Misja nauczyciela kraju ojczystego*, [w:] *O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, Warszawa–Poznań 2009.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2011.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, „Rocznik Pedagogiczny”, Towarzystwo Naukowe. KUL, Lublin 2013, zeszyt 2.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., *Przyszłość wychowania w świecie bez przyszłości*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.

- Marciniak B., *Krajoznawstwo w działalności uniwersytetu na przykładzie Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, „Ziemia” 2010.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.
- Nowak M., *Szkołę swą widzę... dobrą*, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 17, s. 5.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły*, Warszawa 2003.
- Nussbaum M., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002.
- Osobowość, kompetencje, powinności nauczyciela i wychowawcy*, red. S. Juszczyk, J. Ogrodnik, E. Przybyła, Katowice 2011.
- Piotrowski E., *Kształtowanie otwartości poznawczej uczniów*, [w:] *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszyczyc, M. Lewandowski, Wrocław 2003.
- Piotrowski E., *Szanse ucznia zdolnego w dobie globalizacji*, [w:] *Wokół dydaktyki podmiotowej*, red. W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid, Cieszyn 2003.
- Rodek V., *Cele kształcenia w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 2003.
- Rosiek S., *Władza słowa. Szkice, notatki, świadectwa, Słowo/obraz, terytoria*, Gdańsk 2011.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. RP 2009, nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. RP 2012, nr 22, poz. 204).
- Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.
- Shakery B.J., *Physiology of fitness*, Washington 1990.
- Słowacki J., *Lilla Weneda*, [w:] *Dziela*, t. 7, Wrocław 1952.
- Sonik L., *Elity potrzebne od zaraz*, „Plus Minus” 2004, nr 26.
- Sternberg J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003.
- Stocka J., *Kto ufa (w) polskiej szkole?*, [w:] *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2012.
- Strzemieczny J., *Testocentryzm w edukacji – co zamiast?*, [w:] *Jaka przyszłość polskiej... op. cit.*

Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej*, Kraków 2011.

Szkudlarek T., *Rynek oświatowy i segregacje społeczne*, [w:] *Jaka przyszłość polskiej...*, *op. cit.*

Sztompka P., *What a wonderful world*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 25.

Sztuka bycia człowiekiem, red. B. Dymara, B. Cholewa-Galuszka, E. Kochanowska, Kraków 2011.

Śledzińska M., *Obywatele zbudują szkoły*, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 10.

Śnieżyński M., *Sztuka dialogu*, Kraków 2008.

Tokarz A., *Uczeń zdolny*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 2.

Woronowicz W., *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin 2000.

Summary

School in the perspective of society of knowledge

The concept of a good school is fundamentally tied with perfecting of the educational system. Its constitutive attributes lie in the area of scholiology, as introduced by Józef Kuźma. It presents a critical analysis of the contemporary school, including the one of society of knowledge. The article presents social expectations of such a good school and the teacher working there.

School undergoes change – which is its inherent feature. Change should not be introduced in a revolutionary way but with respect to the requirements of the ongoing reform.

Jan Szmyd

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Szkoła i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne.

Zarys zagadnienia

1. Szkoła współczesna, szkoła bliższej i dalszej przyszłości; szkoła, którą temat tej konferencji naprowadza na drogę określanej mianem: „od szkoły tradycyjnej do przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach” („School for future student – centered school”) wymaga nie tylko dalszej wielostronnej i wielodyscyplinarnej, gruntownej i systematycznej, pogłębionej i krytycznej penetracji badawczej (co zresztą program konferencji wyraźnie zakłada), ale wymaga też zgoła nowego, zasadniczo odmiennego od dotychczasowych paradygmatów pedagogicznych, podejścia i wniknięcia poznawczego; inaczej mówiąc – wymaga nowego spojrzenia i nowego rozumienia sensu zasygnalizowanego w tym ogólnie sformułowanym temacie zagadnienia.

A to oznacza, jak sądzę, przyjęcie do rozważań w jego zakresie następujących koncepcji teoretycznych i metodologicznych:

Po pierwsze: zagadnienie szkoły współczesnej i jej perspektyw rozwojowych, pojmowanej jako określona instytucja edukacyjno-wychowawcza, czy – szerzej – jako określona struktura i organizacja działań kształceniowych i wychowawczych, musi być w pełni i możliwie najczęściej łączona z nowoczesną i możliwie nowatorską myślą pedagogiczną; ogólnie rzecz biorąc – praktyką i teorią edukacyjną, obecnych i przyszłych czasów, winna być integralna i dynamicznie powiązana z sobą całością, zwartym i harmonijnie działającym systemem. Zdecydowanie bardziej niż kiedykolwiek wcześniej zachodzi tu bezwarunkowa konieczność ścisłego związku i współdziałania teorii i praktyki. Inaczej, żaden postęp w dziedzinie edukacji i wychowania

w dobie „płynnej ponowoczesności”, będzie po prostu niemożliwy. Narastające gwałtownie i coraz większy niepokój wzbudzające na tym polu poważne trudności, zahamowania, destrukcje, a nawet ewidentnie kryzysowe i dysfunkcyjne sytuacje powodowane są właśnie brakiem takiego nowoczesnego, całościowego, wewnętrznie zintegrowanego i harmonijnie funkcjonującego edukacyjnego systemu praktyczno-teoretycznego.

Po drugie: współczesna teoria i praktyka pedagogiczna winny nie tylko wyczerpująco i dogłębnie odzwierciedlać własną epokę – jej cechy i właściwości, a zwłaszcza dokonujące się w niej głębokie przemiany i tempo owych przemian, ale także, możliwie skutecznie i w pożądany sposób, oddziaływać na nią – oczywiście na miarę, z natury rzeczy, ograniczonych swych możliwości i przynależnych do nich obszarów działania. Muszą one – jeśli chcą być w tych obszarach żywotne, twórcze i skuteczne – uwzględniać i rozpoznawać cechy i przemiany szerszego, ale w pełni określającego ich pola, będącego dla nich determinującym kontekstem, tzn. pola współczesnej cywilizacji technicznej i dominującego w niej rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego. Co więcej – współczesna teoria i praktyka pedagogiczna musi uwzględniać i rozpoznawać, przynajmniej w najbardziej zbliżonych doń i znaczących dla niej zakresach, cechy i właściwości – by tak powiedzieć – pola wszystkich pól, tzn. pola globalizującego się w przyspieszenie świata; musi poznawczo ogarniać i rozumiejąco przyswajać możliwie całą zastaną i rozwijaną poza nią wiedzę o głównych problemach, zawiłościach, sprzecznościach, mechanizmach oraz strukturach negatywnych i pozytywnych – tego globalnego procesu. Śmiało i skutecznie wylamywać się w tej poznawczej, diagnostycznej i rozumiejącej perspektywie poza granice takiej czy innej lokalności, regionalności, państwowości a nawet narodowości. Oczywiście, ta swoista globalna transcendencja rzeczywistości pedagogicznej dotyczyć także winna – o czym będzie jeszcze mowa na dalszym miejscu tej wypowiedzi – drogi przejścia od tradycyjnej „szkoły lokalnej” do współczesnej „szkoły globalnej”, „szkoły przyszłości”.

Bez większego ryzyka można chyba stwierdzić, że problem szkoły naszych czasów jest jednym z ważniejszych problemów globalizującego się świata ludzkiego i cywilizacji współczesnej; jej charakteru, cech, przemian, wątpliwości jej przyszłości, w tym – przyszłości samego człowieka. I przy tym jest poniekąd problemem wtórnym w stosunku do tej zasadniczej kwestii.

W konsekwencji tego stosunku rzeczy wszelkie naukowe rozważania o „nowej szkole”, „szkole przyszłości”, czyli szkole dobrze dostosowanej do współczesności a nawet tę współczesność wyprzedzającej, trzeba zaczynać

od próby dobrej wiedzy tej współczesności, tzw. „ponowoczesności”; od dobrego rozeznania się w jej charakterze i swoistości i do rozumiejącego z nią kontaktu. W przeciwnym razie będą one rozważaniami spekulatywnymi, czy dowolnie wizjonerskimi, oderwanymi od rzeczywistości, w której ta szkoła miałaby funkcjonować.

W skrócie rzecz ujmując, teoretyk i koncepcyjny projektant omawianej tu „nowej szkoły”, „szkoły przyszłości”, jeśli nie ma on być jedynie wizjonerem i fantastą edukacyjnym; jeśli nie ma on stąpać po sypkich piaskach quasi-pedagogicznych dywagacji, a po twardym gruncie szkolnej rzeczywistości, to musi być przede wszystkim dobrym diagnostą i znawcą realiów „płynnej rzeczywistości” tzw. „świata ponowoczesnego”.

Priorytetową pozycję w jego kompetencjach teoretycznych i projekcyjno-programowych uzyskać winna – co już wyżej podkreślano – gruntowna i możliwie wszechstronna wiedza o tym świecie, a na drugim dopiero planie, albo tuż obok, powinna się sytuować nowoczesna, pogłębiona i wielostronna wiedza o coraz bardziej komplikujących się procesach edukacyjnych i wychowawczych, i oczywiście o szkole jako takiej – jej istocie, celach uniwersalnych oraz o zasadach i sposobach działania w zakresie podstawowych jej funkcji, łącznie z funkcjami społecznymi i homokreatywnymi.

Stąd równorzędne znaczenie w aktualnych dociekaniach nad szkołą, edukacją i wychowaniem ma, z jednej strony, wielodyscyplinarna wiedza dotycząca charakteru i przemian współczesnej cywilizacji, zwłaszcza przemian w dziedzinie zjawisk społecznych, kulturowych, naukowo-technicznych, mentalnych i osobowościowych; z drugiej zaś – wielospecjalistyczna wiedza pedagogiczna zawierająca cały wartościowy dorobek myśli o edukacji i wychowaniu. Przykładowo rzecz ujmując w warsztacie współczesnego badacza procesów edukacyjnych i wychowawczych, i instytucji ogniskującej te działania, tzn. szkoły, obok wybitnych, klasycznych pedagogów takich jak J. Dewey, F. Znaniecki, J. Korczak, M. Montessori, B. Suchodolski i inni, znaleźć się powinny także prace czołowych analityków współczesnych procesów globalizacyjnych, społecznych i kulturowych oraz głównych przemian cywilizacyjnych, takich m.in. jak E. Fromm, J. Habermas, S.P. Huntington, A. Giddens, E. Levinas, L. Kolałowski, H. Skolimowski, Z. Bauman, J. Wallerstein, J.E. Stiglitz, i innych. Bez uwzględnienia dorobku teoretycznego i ideowego badaczy i myślicieli z tych dwóch, z pozoru osobnych, ale w istocie ściśle z sobą poznanczo skorelowanych pól badawczych, wypracowanie współczesnej koncepcji szkoły, edukacji i wychowania jest wręcz niemożliwe (z czego, rzecz jasna, dobrze zdają sobie sprawę organizatorzy i uczestnicy obecnej konferencji, podejmując właśnie interdyscyplinarny program odczytów i dyskusji).

Po trzecie: kształtujący się w epoce współczesnej, czyli tzw. epoce „ponowoczesności” świat ludzki; świat różnych typów i zbiorowości ludzkich, jest pod wieloma względami światem bezprecedensowym; światem zgoła nowym i niepowtarzalnym, światem którego nigdy dotąd nie było i prawdopodobnie nigdy w dziejach ludzkich już nie będzie. Szybko nabiera on cech szczególnych i niepowtarzalnych, historycznie nietypowych i dotąd nieznanych. Nic więc dziwnego, że tradycyjne, przez całe dotychczasowe stulecia kształtowane, instytucje społeczne, formy świadomości społecznej oraz regulacje i doskonalenia powołane do życia zbiorowego i jednostkowego, takie np. jak prawo, moralność, religia, obyczaj, szkoła, rodzina itp., coraz trudniej i z coraz mniejszym powodzeniem wypełniają przypisane im wcześniej funkcje. Jeśli chodzi o szkołę i myśl pedagogiczną – charakterystykę innych instytucji i struktur myślowych z konieczności na tym miejscu pomijamy – to rzecz, najogólniej ją ujmując sprowadza się do tego, że obrazowo mówiąc, do coraz szybszej ucieczki twardej i trudnej rzeczywistości wychowawczej od nienadających za nią sposobów teoretycznego oraz praktyczno-normatywnego jej ujmowania i opanowywania; mówiąc inaczej „ucieczki” ucznia i wychowanka od nauczyciela i wychowawcy, coraz szybszego oddalania się z obszaru realnego wpływu i skutecznego oddziaływania myśli i praktyki pedagogicznej ich realnego punktu odniesienia, tzn. konkretnych podmiotów edukacyjnych i wychowawczych. Chodzi zwłaszcza tu o to, że przyspieszonej i coraz większemu przyspieszeniu ulegającej rzeczywistości społecznej i kulturowej nie towarzyszy odpowiednie przyspieszenie rozwoju teorii pedagogicznych (pozostają one w wyraźnym zastoju) oraz praktycznych umiejętności i sztuk wychowania (i one zgodnie z powszechną opinią znajdują się już w znacznym regresie i nieporadności).

Jednakże newralgiczną kwestią, przed którą staje obecnie myśl i praktyka pedagogiczna, wydaje się nie tylko potrzeba nadążania za przyspieszonymi zmianami „wszystkich i wszystkiego”, ale wypracowywanie, skutecznych sposobów odczytywania i rozumienia owych coraz bardziej „rozpędzających” się przemian świata ludzkiego. Zwłaszcza przemian w sferze wartości i duchowości człowieka współczesnego, warunków jego zbiorowego i indywidualnego życia; stylów i modeli „bycia razem”; psychiczności i mentalności jednostek ludzkich, projektów i aspiracji życiowych młodych pokoleń, ich nastawień zawodowych i praktyczno-życiowych, postaw społecznych i moralnych, poznawczych i estetycznych, itp.

Cała ta sfera aktualnych zjawisk i procesów staje się – jak już wcześniej wspomniano – do tego stopnia zasadniczo odmienną od wcześniejszych ich odmian (do mniej więcej ostatniego ćwierćwiecza XX wieku), że w zasadzie

nie mieści się już ona w paradygmacie klasycznej pedagogiki i wymaga nowego paradygmatu w tej dziedzinie.

Klasyczny paradygmat pedagogiczny jest już w stosunku do niej w znacznej mierze poznawczo bezradny, a nowego, w dostatecznie rozwiniętym kształcie jeszcze nie ma. Tak więc w obecnej rzeczywistości edukacyjnej i wychowawczej tradycyjne teorie i programy pedagogiczne raczej zawodzą, a na tworzenie nowych, skutecznych w czasach „ponowoczesnych” instrumentów wychowawczych, stary, klasyczny paradygmat pedagogiczny z oczywistych względów nie pozwala. W konsekwencji w próbach dostosowywania do współczesnych wymogów i wyzwań wychowawczych takiego czy innego nowatorstwa pedagogicznego trzeba się ze starego paradygmatu myślowego i minionych wzorców praktyk edukacyjno-wychowawczych umiejętnie i konsekwentnie uwalniać, co jednak nie jest ani mentalnie, ani psychologicznie (zachowawcza siła nawyków myślowych i przyzwyczajzeń zachowaniowych) rzeczą łatwą. Mimo to, spore już grono teoretyków i praktyków wychowania (co potwierdza choćby obecna konferencja) zaczyna sobie z tym trudnym problemem w bardziej lub mniej udany sposób jakoś radzić.

W realiach społecznych i kulturowych świata współczesnego; świata – jak się rzekło – ulegającego tak szybkim i dynamicznym przemianom i pogłębiającym się powiązaniom różnorodnych jego składników, twórczo i skutecznie uprawiać można pedagogikę tym naukę o szkole współczesnej już nie jako dyscyplinę w pełni autonomiczną i samodzielną, czy jako zbiór poznawczo niezależnych dyscyplin, ale jako dziedzinę ściśle powiązaną i współdziałającą właściwie z wszystkimi naukami społecznymi i humanistycznymi, a nadto także z niektórymi naukami przyrodniczymi i technicznymi (np. biologicznymi, technologicznymi, informatycznymi, ekologicznymi, itp.). Jedynie taki szeroki wielo- i interdyscyplinarny oraz praktyczny kontekst może jej zapewnić głębszy kontakt poznawczy i rozumiejący ze współczesną problematyką edukacyjną i wychowawczą a w konsekwencji pozwolić na wypracowywanie adekwatnych w stosunku do ich charakteru i złożoności narzędzi teoretycznego i praktycznego ich rozwiązywania.

Powtórzmy tu ogólne stwierdzenie: teoretycznie twórcza a praktycznie skuteczna ogólna teoria edukacji i wychowania w tym teoria szkoły współczesnej czasów „ponowoczesności”, jest integralną częścią całości kształtu wiedzy o swej epoce, nierozzerwalnym elementem ogólnej teorii „ponowoczesności”; której w pełniejszym i bezdyskusyjnym kształcie, jednak jeszcze nie ma.

Teoria ta znajduje się dopiero w swych zaczątkowych zawiązkach i składnikach wyjściowych, ale wykazuje tendencje rozwojowe (widoczne jest to

w twórczości niektórych wybitnych badaczy współczesności i procesów edukacyjnych, w tym także badaczy polskich, ich nazwiska na tym miejscu pomijamy).

Po czwarte: najwyrazistszym bodaj przykładem zacieśniającego się związku aktualnych wysiłków w zakresie kształtowania nowoczesnej teorii i praktyki edukacyjnej z najbardziej charakterystycznymi cechami i tendencjami rozwojowymi obecnej cywilizacji, cywilizacji tzw. „świata ponowoczesnego”, jest nieustanne poszerzanie ich związku z dynamicznie rozwijającymi się technologiami informatycznymi i multimedialnymi oraz z ekspansją informatyczną. Wyraża się to przede wszystkim w mniej lub bardziej udanych próbach wprowadzania w proces dydaktyczny, częściowo też wychowawczy, różnych urządzeń i środków technologicznego przekazu informacji i obrazu, wprowadzania komputera, internetu, tabletu, multibooka, e-booka (czyli różnych multimedialnych podręczników), tablicy multimedialnej, i innych, często technicznie wysoce wyrafinowanych i skomplikowanych wynalazków techniczno-informacyjnych. Ta modna dziś praktyka w swoisty sposób rzeczywiście unowocześnia te procesy, ale równocześnie jakościowo je splyca i ogranicza, zaś przed szkołą, nauczycielem, wychowawcą, rodzicami, opiekunami dzieci i młodzieży stawia nowe, trudne, niekiedy wręcz niewykonalne zadania i wyzwania; wyzwania nowe, trudne i często z góry skazane na niepowodzenie.

Przykładowo rzecz biorąc, nauczyciel współczesny, w sytuacji coraz bardziej nasilającego się oddziaływania na umysły i w gruncie rzeczy na całą psychikę uczniów i wychowanków mass-mediów; z nadmiarem, wręcz lawinowo płynących z ich strony do ludzi młodych różnorodnych: wartościowych i niewartościowych, znaczących i nieznaczących, poznawczo cennych i byle jakich, informacji i przekazów obrazowych i rozrywkowych, zarówno z edukacyjnego i wychowawczego punktu widzenia pozytywnych jak i negatywnych, pożytecznych i szkodliwych, wskazanych i niewskazanych, spełniać musi umiejętnie i fachowo nie tylko swe, powiedzmy, tradycyjne czy standardowe funkcje nauczycielskie i wychowawcze, ale nadto podjąć się musi zgoła nowej, dotąd w zawodzie nauczycielskim niewystępującej roli i funkcji. A mianowicie roli kompetentnego przewodnika czy instruktora multimedialnego, wyjaśniającego i zalecającego uczniom i wychowankom korzystne i użyteczne dla nich sposoby korzystania z oferty przekazów medialnych. Przewodnika czy instruktora pomagającego im w selekcji, porządkowaniu i wyborze wartościowych informacji i innego typu przekazów medialnych – czerpanych z ogromnego, a przy tym na ogół atrakcyjnego zasobu treści

i form medialnych. Chodzi zasób „przebieżnikowej masy” mediów, która na-
zbyt często szkodliwie mąci świadomość, emocjonalność i zachowaniowość
dzieci i młodzieży; „masy”, która pozostawiona bez kompetentnej i racjonal-
nej kontroli, wywołującej poważne konfuzje, dezorientacje, niepokoje, czy
wręcz nieodwracalne spustoszenia i deformacje w sferze mentalności i po-
staw ludzi młodych.

Ta dodatkowa, nowa rola i funkcja nauczyciela i szkoły (także rodziców
i wszystkich innych wychowawców dzieci) jest, oczywiście, na obecnym eta-
pie edukacji i wychowania bardzo ważna i istotna a nawet konieczna i niezby-
walna. Równocześnie jednak jest rolą i funkcją nader trudną, a nierzadko po
prostu niewykonalną. Mamy tu do czynienia ze swoistą antynomią nowego
wymiaru funkcji szkoły, rodziny i nauczyciela.

Innym przykładem poważnego kłopotu i dotąd w pełni nieprzewy-
ciężonego nieporozumienia, z którym wzmaga się szkoła i inne instytucje
kształcenia i wychowania w dobie obecnej, jest, ogólnie mówiąc, sam spo-
sób wykorzystywania w procesie dydaktycznym narzędzi multimedialnych
i w ogóle możliwej do zastosowania w procesach edukacyjnych współczesnej
technologii medialnej (media equipment), oraz pewna sfera towarzyszących
tej działalności przeświadczeń pedagogicznych; przeświadczeń popadających
dość często w nazbyt daleko posunięte nadzieje i naiwne wiary pedagogiczne,
a właściwie pseudopedagogiczne. Polegają one, najogólniej rzecz biorąc na
większym lub mniejszym przecenianiu nierzadko wręcz na absolutyzowaniu
roli i funkcji w procesach dydaktycznych a nawet wychowawczych coraz bo-
gatszych i coraz bardziej funkcjonalnie wyrafinowanych urządzeń nowocze-
snej technologii multimedialnej i informatycznej; na swoistej modzie, żeby
nie powiedzieć jakiejś obsesji naukowo-technicznej, stymulowanej naiwną
wiarą, że urządzenia te mogą nie tylko walnie wspomagać (co jest w zasa-
dzie trafnym założeniem) współczesne działania edukacyjne i wychowawcze
szkół i nauczycieli, ale, że z powodzeniem zastąpić one mogą tradycyjne, in-
terpersonalne, międzyosobowe sposoby nauczania i kształtowania osobowo-
ści uczniów; zastąpić też klasycznie rozumianego nauczyciela i wychowawcę,
a nawet dotychczasowy model szkoły i tradycyjne wychowujące wspólnoty
ludzkie.

Na szczęście ten ponowoczesny, technologiczny mit pedagogiczny
zaczyna się załamywać, nadchodzi pewne otrzeźwienie pedagogiczne, pożą-
dany realizm i zdrowy rozsądek nauczycielski; jednakże nie zawsze trafia on
do umysłów i postaw wciąż wielu gorących zwolenników owego mitu. Przy-
kładem tej korzystnej – jednak ciągle niepowszechnej – przemiany współcze-
snej postawy pedagogicznej, czy swoistej mody technologiczno-edukacyjnej,

może być m. in. taka oto wypowiedź autora tekstu, skądinąd gorąco lansującego multimedialne podręczniki i inne tego rodzaju narzędzia dydaktyczne: „Współczesna szkoła, a jeszcze bardziej współcześni uczniowie i nauczyciele – czytamy – potrzebują nowoczesnych edukacyjnych rozwiązań, które z powodzeniem wprowadzałyby młodych ludzi w świat nauki. Najważniejszym narzędziem w pracy uczniów i nauczycieli nadal jest podręcznik, chociaż jego tradycyjna, papierowa forma już nie wystarcza. Jako lepsze źródło przekazywania i udostępniania wiedzy powstał podręcznik multimedialny – w formie multibooka i e-booka, który umożliwia przeżycia prawdziwej edukacyjnej przygody”. I bardzo wymowny dalszy fragment tej wypowiedzi: „Nauczyciel zawsze będzie głównym sprawcą procesy dydaktycznego, niezależnie od rozwoju współczesnej technologii. Po prostu relacja człowieka z człowiekiem zwiększa atrakcyjność nowych pomysłów dydaktycznych, choć może to brzmieć jak paradoks”¹.

2. Przejdźmy do próby szerszej charakterystyki oraz krytycznej oceny szkoły obecnej, szkoły czasów „ponowoczesności”. Ogólnie i może nazbyt generalizująco, ale jednak w znacznej mierze zasadnie da się o niej powiedzieć, że jest to w pewnym sensie szkoła współczesna, ale jednak nie w pełni nowoczesna; szkoła modernizująca się w przyspieszeniu – głównie poprzez technologie informatyczne i multimedialne – ale jakościowo nie wzbogacająca i nie u efektywniająca swe podstawowe funkcje, tzn. funkcje dydaktyczne, wychowawcze i homokreatywne. Technologia dydaktyczna może jedynie usprawniać mechanizmy działań dydaktycznych i je intensyfikować, ale w zasadzie nie podnosi ich jakości, poziomu intelektualnego i osobowo-kreatywnego a w każdym razie nie przyczynia się radykalnie do rozbudzania i rozwijania refleksyjności, umiejętności krytycznego i samodzielnego myślenia, osobistego i rozumiejącego kontaktu z rzeczywistością edukowanych za jej pośrednictwem osób.

Rzeczywistą nowoczesność szkoły nie potwierdza też, wbrew pozorom, brutalnie docierający i samowładczo opanowujący ją, w warunkach rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego, urzędniczy ekonomizm i biurokracyzm oraz centralistyczny polityzm i nadmierne administrowanie. Te ściśle powiązane z sobą a zdecydowanie niekorzystne dla szkoły współczesnej mechanizmy czynią ją właśnie szkołą nienowoczesną albo nie w pełni nowoczesną, dotyczy to zwłaszcza szkoły polskiej z „tu i teraz” (charakterystykę szkół w innych krajach, rozpatrywaną z tego punktu widzenia, na tym miejscu pomijamy).

¹ A. Nocuń, *Edukacja naszych czasów*, „Gazeta Wyborcza, 26 kwietnia 2013, s. 13

Mechanizmy te polegają, mówiąc ogólnie na odnoszeniu do szkół bardziej lub mniej rygorystycznego rachunku ekonomicznego (rentowność, opłacalność, itp.); na wprowadzaniu do nich nadmiaru biurokratycznych zadań i czynności, najczęściej z autentycznie edukacyjnego punktu widzenia zbędnych a nawet absurdalnych, ogromnie jednak obciążających szkołę i nauczyciela, i utrudniających im wykonywanie właściwych ich zadań. Polegają one też na ograniczaniu, a nawet na pozbawianiu, poprzez mechaniczne i niesensowne centralne administrowanie, niemal wszystkich podmiotów edukacyjnych ich autonomii i kreatywności. W zdecydowanej mierze utrudniają one, a niekiedy wręcz uniemożliwiają to, w jednym z podstawowych wymogów wyższej jakości a więc i lepszej skuteczności procesu nauczania, tzn. jego indywidualizację, interpersonalizację i międzysobową komunikację. Nie stwarzają dogodnej płaszczyzny dla należytego kultywowania tych czynników, które wpływają nie tylko na pogłębienie tego procesu i na solidne jego przeprowadzenie, ale i nadto na bogacenie i napelnianie go swoistym estetyzmem czy osobiwym „urokiem pedagogicznym”. Nie wspierają, a wręcz utrudniają one sztukę harmonijnego łączenia w tym procesie wartościowej tradycji z nowoczesnością, regionalnością i lokalnością z globalnością, wypróbowaniem w dziejach szkolnictwa konserwatyizmu edukacyjno-wychowawczego z dydaktyczną innowacyjnością i komunikacyjną odkrywczością. Nie pozwalają na zadomowienie się we współczesnej szkole zasady, której uwzględnianie mogłoby realnie przyczynić się do jej faktycznej nowoczesności; tzn. zasady, którą metaforycznie by można wyrazić następująco: „To, co uczłowieczone jest w szkole nie tylko piękne i pożądane ale absolutnie niezbędne”. Nawiasem mówiąc do szkoły współczesnej; aspirującej do tego by być, stać się realnie nowoczesną, w całej swej rozciągłości odnosi się także znana zasada, w brzmieniu: „To, co małe jest piękne”.

3. Na koniec kilka ogólnych twierdzeń i wstępnie sformułowanych postulatów dotyczących aktualnego stanu teorii i praktyki edukacyjnej oraz ich perspektyw rozwojowych.

Zacznijmy od stwierdzenia, że aktualna teoria i praktyka pedagogiczna jest na ogół w funkcjach swych i nastawieniach nazbyt pragmatystyczna i utilitarna, żeby nie powiedzieć merkantylna i komercyjna (porównaj przeprowadzoną ostatnio tzw. „reformę” polskiego szkolnictwa wyższego i nałożone na to szkolnictwo nierozsądne rozwiązania). Swoje cele i zadania ogranicza ona głównie do doraźnego przysposabiania ludzi młodych do aktualnych ról zawodowych; do wyuczania ich odpowiednich umiejętności i sprawności zawodowych oraz do różnorakiej doraźnej funkcjonalności praktycznej, mniej

zaś troszczy się o przysposobienie wychowanków do mądrego i sensownego życia, do osiągania szczęścia i głębszej satysfakcji życiowej, do uznawania roli i znaczenia wartości kultury wyższej w ich życiu, do pogłębionej refleksji nad egzystencją i jej sensem, lub po prostu do samodzielnego i krytycznego myślenia, rozumienia i pojmowania świata, w którym się żyje i siebie samego – do choćby minimum samowiedzy i oświecenia światopoglądowego².

Przy tym aktualna teoria pedagogiczna jest niedostatecznie krytyczna a na- zbyt afirmatywna w stosunku do cywilizacji technicznej i globalnego neoliberalnego systemu społeczno-ekonomicznego. W zasadzie tylko przysposabia młodzież, do życia i funkcjonowania w tym typie cywilizacji i w tym systemie gospodarczym – co, oczywiście, jest rzeczą niezbędną – przecież młodzi ludzie muszą umiejętnie i wydajnie pracować i odpowiednio zachowywać się społecznie w zastanej rzeczywistości. Jednakże uprawiane obecnie nauki pedagogiczne, z niewątpliwie bezspornymi osiągnięciami opisowo-empirycznymi i historycznymi, zdecydowanie niedostatecznie obrazują rozliczne i fundamentalne schorzenia obecnej cywilizacji, jej rozdroża i „drogi do nikąd”, patologie i deformacje, niebezpieczeństwa i zagrożenia. W dostatecznej też mierze nie ukazują sposobów i możliwości chronienia człowieka przed nimi, eliminowania ich lub choćby pomniejszania, czy jakiejś naprawy zastanej rzeczywistości. Raczej skłaniają młodzież do przyjmowania obecnej cywilizacyjnej rzeczywistości bezkrytycznie; przyjmowania jej za w pełni „zdrową” i „normalną”, a nie kryzysową i pełną znaków zapytania. I na ogół pomijają się w nich sprawę alternatywnej cywilizacji i alternatywnego systemu społeczno-ekonomicznego. W tej kwestii jest ona mało perspektywiczna i progresywna.

Stąd potrzeba radykalnego zwrotu czy nawet przelomu w zastanej myśli i praktyce pedagogicznej jest sprawą niezmiennie ważną i aktualną. Przemawiają za nim nie tylko aktualne doświadczenia w zakresie praktyki wychowawczej, opinie i odczucia społeczne oraz wyrażane w tej kwestii poglądy wybitnych przedstawicieli nauk o edukacji, ale także niektóre dokonania poznawcze osiągane we współczesnych naukach społecznych, antropologii społecznej i filozoficznej, enwiromentalizmie i etyce. Przed wszystkim zaś

² Por. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, Wydawnictwo Naukowe PWN 1998; L. Ostasz, *Dobre, złe, odpowiedzialne, sprawiedliwe*, Biblioteka „Res Humana”, Warszawa 2010; M. Michalik, *W kręgu współczesnych kontrowersji etycznych*, Biblioteka „Res Humana” Warszawa 2012; J. Szmyd, *Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować ogólną teorię wychowania?*, [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012; J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 2 zmienione, uzupełnione, Kraków 2008; L.W. Zacher, *Obecne i przyszłe konteksty rozwoju edukacji (Refleksje, predykcje, pytania)*, „Transformacje. Pismo Interdyscyplinarne” 2011, s. 140–172.

potwierdzeniem rozważanej tu potrzeby są niepowodzenia, i niedostateczna skuteczność niemal wszystkich reform edukacyjnych drugiej połowy XX w., łącznie z niesławną, zwłaszcza ze względu na nikłą skuteczność, a poniekąd na społeczną szkodliwość, polskich reform oświatowych tego okresu. Wśród wielu i różnorodnych czynników, które zaważyły na niepowodzeniu lub małej skuteczności wspomnianych reform był niedostatek zaplecza teoretycznego tych reformatorskich przedsięwzięć edukacyjnych. Czesław Banach – jeden z czołowych ekspertów edukacyjnych w naszym kraju – powołując się na orzeczenie zawarte w raporcie UNESCO pt. „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”; orzeczenie w brzmieniu „Reformy edukacyjne budzą obecnie głęboki sceptycyzm, a rezultaty bardzo rzadko odpowiadają oczekiwaniom”, wyjaśnia: „Dzieje się tak dlatego, że dotychczasowi reformatorzy nie zawsze formułowali właściwą koncepcję programową, skorelowaną z programami długofalowej polityki gospodarczej, społecznej i kulturalnej, a także nie mieli w pełni określonego i realistycznego obrazu szkolnictwa i szkół. Nie doceniali również stopnia złożoności materii edukacyjnej³. I dalsza opinia dotycząca interesującego nas tu zagadnienia: Kazimierz Denek, opowiadając się za potrzebą transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce w dobie obecnej trafnie zauważa, że „Już samo posiadanie wizji, woli, determinacji zmian i ich programu, zaplecza merytorycznego, chęci działania będzie ważnym etapem reformy szkolnictwa wyższego na miarę wyzwań XXI wieku”⁴. Niestety oczekiwania czołowego, współczesnego, polskiego pedagoga nie spełniły się.

Bezsporną jest rzeczą, że we wszystkich działaniach i twórczych wysiłkach edukacyjnych, tak zresztą jak we wszelkiej innej kreatywnej aktywności człowieka potrzebujemy solidnych podstaw teoretycznych – zgodnie z w pełni wypróbowanym hasłem: „bez dobrej teorii nie ma dobrej praktyki”. Szczególnej trafności uzyskuje to hasło w odniesieniu do praktyki wychowawczej. Ta zawsze i wszędzie, każdorazowo i bezwyjątkowo, potrzebowała i potrzebuje gruntownej i autentycznej teorii: wiedza potoczna czy nawet wiedza empiryczno-opisowa o charakterze naukowym, choćby najbardziej skrupulatnie i pracowicie przysposobiona, w tej dziedzinie bezspornie nie wystarcza. Zaś różne pseudoteorie, czy nazbyt hipotetyczne koncepcje, których, jak wiadomo, we współczesnej pedagogice czy pseudopedagogice nie brakuje, stają się dość często destrukcyjne i w złych kierunkach wiodące.

³ C. Banach, *Reformy Szkolne w Polsce. Wiek XX*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 102.

⁴ K. Denek, *Potrzeba transformacji szkolnictwa wyższego*, „Nowa Szkoła. Miesięcznik Społeczno-Edukacyjny”, październik 2008, nr 66, s. 5.

Jest natomiast potrzeba wypracowania i skutecznego spożytkowania na niezmiernie trudnym – i stającym się coraz trudniejszym polu proudzkiego działania i prawidłowego kształtowania człowieczego „HUMANUM”, jakim jest – winien być – właściwy proces edukacyjny i wychowawczy, teorii poznawczo-gruntownych i weryfikowalnych, i nowoczesnych, śmiałych i nowatorskich, radykalnych i szeroko horyzontalnych. Jest potrzeba nowoczesnej myśli pedagogicznej na miarę wielkich konstrukcji teoretycznych, np. czołowych twórców i rzeczników „Nowego Wychowania” z ubiegłego stulecia, takich konstrukcji jak myśl pedagogiczna J. Dewey’a, czy M. Montessori lub żeby wziąć pod uwagę wielką polską tradycję pedagogiczną – np. konstrukcji na miarę teorii wychowania „w zmiennej rzeczywistości” Zygmunta Mysłakowskiego, czy koncepcji „wychowania dla przyszłości” i „edukacji permanentnej” Bogdana Suchodolskiego, albo też innych, przybliżonych swą rangą do tych koncepcji i idei, programów i wizji pedagogicznych⁵.

By uprawiać, choćby z umiarkowanym powodzeniem, trudną sztukę wychowania w trudnych czasach, w jakich niewątpliwie żyjemy; czasach nieuchronnej i intensyfikującej się globalizacji, przyspieszonej zmienności wszystkich i wszystkiego, „zalewu” właściwie niemożliwej już do opanowania fali informacji i przekazów medialnych, niemal powszechnej już instrumentalizacji i depersonalizacji relacji międzyludzkich, nagminnej pragmatyzacji i relatywizacji wartości, komercjalizacji i konsumeryzacji życia ludzkiego, dobroczynnej ale i złowieszczej, realnie zagrażającej wychowaniu i zdrowiu społecznemu rewolucji Internetowej. Potrzebujemy – by tak powiedzieć – kolejnego „nowego wychowania”, a myśl pedagogiczna potrzebuje – jak już wcześniej powiedziano – „skrzydeł”, by jakoś oderwać podmioty swych oddziaływań kształceniowych i wychowawczych od twardej, nazbyt już uprzedmiotowionej i zmateralizowanej – i w rezultacie krępującej rozwój duchowych wymiarów człowieczeństwa rzeczywistości. Potrzebujemy – metaforycznie rzecz ujmując – możliwości swobodnego lotu dla dalekosiężnych zamierzeń i intencji, perspektywicznych celów i uniwersalnych wartości. Myśl wychowawcza – powtórzmy użytą już wcześniej formułę językową – „bez skrzydeł”, zatrzymuje się ociężale w miejscu i traci na swej dynamice, popada w funkcjonalną rutynę, zamienia się w mentalnie ciasną i na krótką

⁵ Por. J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2002; *idem*, *Edukacja „drugiego dna”. Wychowanie i edukacja w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana*, [w:] „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Pedagogika i Psychologia” 2004, s. 136–144; *idem*, *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd Społeczny”, listopad 2006, nr 11 (194), s. 33–41; *idem*, *O potrzebie nowego paradygmatu pedagogicznego w dobie ponowoczesności*, (w druku).

metę obliczoną technologię wychowawczą; a w konsekwencji kreuje działalność i zapobiegliwość mało skuteczną a nierzadko wręcz anachroniczną.

Słowem – potrzebujemy nowego paradygmatu pedagogicznego⁶.

Możliwość i celowość, a nawet konieczność tworzenia interesującej nas tu nowej koncepcji myślowej, nasuwa i wręcz wymusza przede wszystkim nowa sytuacja, jaka zaistniała w ostatnich dziesięcioleciach i z dużą mocą nasila się obecnie w całej, mówiąc ogólnie, rzeczywistości edukacyjnej, a zwłaszcza w dziedzinie wychowania.

Jeden ze współczesnych badaczy sytuację tę określa następująco: „Wyraźnej przemianie ulega całe środowisko wychowawcze: rodzina, szkoła, struktury ekonomiczne, sposób uczestnictwa w kulturze i życiu zbiorowości. Zmieniają się też autorytety oraz środki i sposoby oddziaływania wychowawczego (...)”, młodzież „(...) w procesie kształtowania swojej tożsamości uwarunkowana jest współcześnie szczególnie złożonym charakterem wpływów, jakie zarówno w sposób celowy, jak i nieintencjonalny są na nią wywierane w społeczeństwie pluralistycznym”⁷.

Do tej trafnej diagnozy dodać trzeba konstatację poważnego kryzysu edukacyjno-wychowawczego i pogłębiającej się dysfunkcyjności aktualnych systemów edukacyjnych, w krajach naszego kręgu cywilizacyjnego, głównie na niższych, przeduniwersyteckich poziomach, choć i poziomy uniwersyteckie znalazły się także, nie licząc elitarnych ich enklaw, w większej lub mniejszej depresji edukacyjnej¹⁸.

Dysfunkcyjność ta dotyczy głównie funkcji wychowawczych tych instytucji, ale ogarnia ona także systemy kształcenia, których poziom w wielu krajach ulega, jak wskazują to m.in. polscy i amerykańscy badacze współczesnych procesów kształcenia dzieci i młodzieży, stalemu obniżaniu.

⁶ Por. m.in. A.T. Tymieniecka, *The New Enlightenment*, „Philosophical Inquiry. A Review of Philosophical Ideas and Trends”, Volume XXXII, (October, 2008); P. Kutz: *Education for the Future: The Liberating Arts*, „Free Inquiry”. Celebrating Reason and Humanity, August/September 2010, Vol. 30, No 5; B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, przeł. H. Szczerkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005; Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchiam*, przeł. Jacek Łaszcz, GWP, Gdańsk 2007; *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993; B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001; B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990; A. Hargeaves, *Teaching In the Knowledge Society. Education In the Age Insecurity*, Berkshire, Open University; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiej postmodernizmu*, Kraków 1993; M. Drzewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002.

⁷ F. Wawro, *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, Wyd. KUL, Lublin 2008, s. 17.

⁸ Por. Z. Bauman, *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4 (12), s. 7–20.

Tendencji tej towarzyszy kolejne niepokojące zjawisko, a mianowicie skłonność do zbytniego ograniczania albo nawet marginalizowania kształcenia humanistycznego, etycznego, estetycznego i kulturowego⁹.

Tak więc realia obecnej epoki i związanej z nią rzeczywistości edukacyjnej, epoki i rzeczywistości jakościowo odmiennych od wszystkich dotychczasowych epok i procesów edukacyjno-wychowawczych, rodzą i inspirują potrzebę też odmiennej, czyli nowej myśli edukacyjno-wychowawczej, nowych paradygmatów owej myśli, a w konsekwencji – nowych, szczegółowych koncepcji i teorii pedagogicznych, w szczególności zaś – odpowiednio skutecznych teorii wychowawczych¹⁰.

Bibliografia

Banach C., *Reformy szkolne w Polsce. Wiek XX*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.

Bauman Z., *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4 (12).

Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, przeł. J. Łaszcz, GWP, Gdańsk 2007.

Denek K., *Potrzeba transformacji szkolnictwa wyższego*, „Nowa Szkoła. Miesięcznik Społeczno-Edukacyjny”, nr 66.

Drzewiecki M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.

Hargeaves A., *Teaching In the Knowledge Society. Education In the Age Insecurity*, Berkshire, Open University Press 2003.

Hentoff N., *Real Education Reform*, [w:] „Free Inquiry” February/March 2010, Vol. 30, No 2.

Kutz P., *Education for the Future. The Liberating Arts*, „Free Inquiry”. Celebrating Reason and Humanity, August/September 2010, Vol. 30, No 5.

Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd 2 zmienione, uzupełnione, Kraków 2008.

⁹ Por. P. Kurtz, *Education for the Future: The Liberating Arts*, “Free Inquiry”, Celebrating Reason and Humanity, August/September 2010, Vol. 30, No 5, s. 23–25; E. Doerr, *Education Reform*, „Free Inquiry”, December 2010/January 2011, s. 47; A. Hargeaves, *Teachin in The Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, Berkshire, Open University Press 2003; N. Hentoff, *Real Education Reform*, [w:] „Free Inquiry” February/March 2010, Vol. 30, No 2, s. 17, 42.

¹⁰ Por. J. Szmyd, *O potrzebie nowego paradygmatu pedagogicznego w dobie ponowoczesności*, (w druku).

- Michalik M., *W kręgu współczesnych kontrowersji etycznych*, Biblioteka „Res Humana” Warszawa 2012.
- Nocuń A., *Edukacja naszych czasów*, „Gazeta Wyborcza”, 26 kwietnia 2013.
- Ostasz L., *Dobre, złe, odpowiedzialne, sprawiedliwe*, Biblioteka „Res Humana”, Warszawa 2010.
- Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*, przeł. H. Szczerkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego*, Wydawnictwo Naukowe PWN 1998.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiej postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Szmyd J., *Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować ogólną teorię wychowania?*, [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.
- Szmyd J., *Edukacja „drugiego dna”. Wychowanie i edukacja w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana*, [w:] „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia”, Rzeszów 2004.
- Szmyd J., *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd Społeczny” listopad 2006, nr 11 (194).
- Szmyd J., *O potrzebie nowego paradygmatu pedagogicznego w dobie ponowoczesności*, (w druku).
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2002.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001.
- Tymieniecka A.T., *The New Enlightenment*, „Philosophical Inquiry. A Review of Philosophical Ideas and Trends”, Volume XXXII, (October, 2008).
- Wawro F., *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, Wyd. KUL, Lublin 2008.
- Zacher L. W., *Obecne i przyszłe konteksty rozwoju edukacji (refleksje, predykcje, pytania)*, „Transformacje. Pismo Interdyscyplinarne”, 2011.

Summary

School and pedagogical thought in „postmodernity” – civilization and social contexts. An outline of the issues

A new conception of the modern school – school of the future needs not only a deep and radical structural changes but also profound multidisciplinary scientific researches . First of all it needs a quite new pedagogical paradigm. The subject of the research should be fundamental problems of modern school and education and main changes of post-modern world and civilisation. Those changes determine at large measure the educational processes of our times and will do it in the future.

Tadeusz Aleksander

Krakowska Akademia Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Podmiotowość słuchacza uczącego się w szkole dla dorosłych (wybrane zagadnienia)

Problem szkoły skoncentrowanej na uczniu czy nieco szerzej – nauczania nastawionego na ucznia prowadzić musi do zagadnienia podmiotowości. Jest ona bowiem jedną z głównych strategii realizacji i praktycznych działań świadczących o poziomie ukierunkowania nauczania szkolnego, w tym i szkoły skoncentrowanej na uczniu.

Istota współczesnej podmiotowości (bo w praktyce edukacyjnej w naszym kraju sięga ona nauczania czasów reformacji i kontrreformacji a następnie reformy szkolnictwa w okresie oświecenia) ucznia w praktyce szkolnej wypływa z teorii naukowej Carla R. Rogersa i Johna Deweya. Carl R. Rogers (1902–1987) amerykański psycholog, psychoterapeuta i pedagog, twórca terapii zorientowanej na klienta i nauczania skoncentrowanego na osobie ucznia. To ostatnie ma polegać jego zdaniem nie na nauczaniu dyrektywnym a „(...) na przekazywaniu uczniom władzy w zakresie rzeczywistego i twórczego wpływania na własne życie (...)”¹. W opracowanym przez niego modelu edukacji najważniejszym był klimat psychologiczny, stwarzający odpowiednie warunki do wyzwalań i działania jednostkowej mocy. Źródłem zmian w zachowaniu się ucznia winna – jego zdaniem – być własna zdolność uczącego się do rozwoju, umiejętność uczenia się na podstawie indywidualnych doświadczeń. W tej koncepcji uczeń rzeczywiście uczy się nie w toku tradycyjnego nauczania dyrektywnego a wtedy gdy we współpracy z innymi osobami opracowuje i rozwija swój indywidualny program kształcenia.

¹ W. Sikorski, *Rogers Carl Ransom. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, t. 4, s. 415–420.

Do preferencji dla podmiotowości ucznia w nauczaniu zachęca też teoria pedagogiczna Johna Deweya (1859–1952)². Ten amerykański filozof, psycholog, socjolog i pedagog, współtwórca pragmatyzmu sporo wniósł także do dydaktyki. Jego zdaniem uczeń jest z natury istotą aktywną, ciekawą świata i w związku z tym proces jego kształcenia winien polegać na dostarczaniu mu doświadczeń, wykonywaniu przez niego rozmaitych prac i realizowaniu rozwojowych prób. Wykazał, że dziecko jest z natury istotą aktywną, obdarzoną „instynktem” aktywności. Do tego instynktu trzeba się w wychowaniu odwołać, wyzwalając w uczącym się podmiocie wysiłek rozwojowy. Na tej idei J. Dewey oparł całą zaproponowaną reformę kształcenia. „Rzucił” hasło: *learning by doing* proponując tym samym nauczanie nawiązujące do naturalnych potrzeb uczniów.

Idea podmiotowości ucznia jest także mocno zakorzeniona w polskiej myśli pedagogicznej. Przykładem twórczość naukowa Henryka Rowida (1877–1944), przez wiele lat nauczyciela szkoły ludowej i gimnazjum a następnie wykładowcy w Studium Pedagogicznym UJ i Instytucie Pedagogiki w Katowicach, autora znanego dzieła „Szkoła twórcza” (w latach międzywojennych 3 wydania)³. Istota owej „szkoły” polegała na wyzwaniu energii ucznia do podejmowania (z reguły zbiorowego) wysiłku edukacyjnego oraz samodzielnej pracy (umysłowej i fizycznej) na miarę jego potrzeb i wyzwalanych możliwości.

Nawiązując do dorobku naukowego tych osób można określić podmiotowość jako aktywny, twórczy stosunek do świata, ujmowany ze strony jednostki (podmiotu), stan podmiotowy określonych osób. Podmiotowość wiąże się z pojęciem podmiotu. To zaś w kształceniu oznacza osobę poznającą, przeżywającą i działającą z własnej woli, a więc wykonującą określone czynności poznawcze. Natomiast podmiotowość pedagogiczna to postawa akceptująca czy uznająca aktywny wpływ jednostki a przez to i grup ludzkich na własny rozwój. Tak pojęta podmiotowość jest antytezą uprzedmiotowienia, ubezwłasnowolnienia czy też manipulacji uczniem a więc działań częstych w przypadku dawnych tradycyjnych systemów nauczania i wychowania.

Studia nad literaturą przedmiotu, jak i obserwacja praktyki edukacyjnej w naszym kraju zdają się wskazywać na co najmniej cztery obszary podmiotowości uczących się bądź elementy tej jakości edukacyjnej. Pierwszy to dostosowanie treści oraz organizacji i metodyki realizowanego kształcenia

² A.A. Zych, *Dewey John. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2003, t. 1, s. 655–657.

³ H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, wyd. Gebethner i Wolf, Kraków 1926.

do właściwości (indywidualności) psychofizycznych uczących się (poszczególnych uczniów), a więc do zdolności, zainteresowań i potrzeb edukacyjnych uczącego się podmiotu. Ten obszar podmiotowości stał się treścią wielu reform nauczania XX wieku określanych mianem „nowego wychowania”. Ten zakres podmiotowości utożsamiać można z indywidualizacją w procesie kształcenia.

Obszar drugi podmiotowości w nauczaniu, bardzo mocno związany z powyższym, to sięgnięcie do możliwości twórczych i zasobów energii działania tkwiącej w uczniach. Polegać to winno na wdrażaniu uczących się do działań poznawczych, ożywianie ich aktywności, wyzwalamie i stymulowanie – tkwiącej w naturze człowieka (w tym także osoby uczącej się) potrzeby i energii do tego działania. Właściwością człowieka jest potrzeba stałego wyrażania się (swojej „duszy”) w aktywności, w działaniu, w rozmaitych akcjach, w tworzeniu zaprojektowanych rzeczy, w pracy na rzecz własnego rozwoju. Sięgamy tu ponownie do wskazań teorii C.R. Rogersa i J. Deweya zawartych w stwierdzeniu, że źródłem zmian w osobowości uczącego się jest jego aktywność i umiejętność uczenia się na podłożu odpowiednich zdolności i doznawania osobistych przeżyć. To uwalnianie mocy do działania tkwiącej w uczących się zależy od korzystnego klimatu psychicznego dla takiej idei. Potrzeba ta winna być realizowana w aktywności stanowiącej istotę procesów edukacyjnych.

Składnik trzeci podmiotowości to przekazanie uczniom władzy (jak mówi C.R. Rogers – mocy) odnośnie wpływania na własne losy a konkretnie na własny rozwój. Mówiąc inaczej pewnego zakresu swobody dla uczących się w planowaniu i realizacji tej czynności. Prowadzi to do przejawiania własnej aktywności, pomysłowości organizacyjnej i twórczości. W wyniku takich uprawnień uczniowie sami decydują o różnych elementach własnej edukacji: doborze jej treści, form organizacyjnych, organizacji i metod nauczania (pracy). Dzięki temu uprawnieniu uczący się mogą podejmować aktywność organizatorską i wychowawczą, przejawiać inicjatywę i umiejętność organizowania sobie zajęć a przez to stają się organizatorami życia szkolnego oraz kreatorami własnego rozwoju. Aby sobie z tym mogli poradzić trzeba u wychowanków stale rozwijać potencjał wywierania wpływu na własny rozwój. Elementem tego składnika jest korzystny klimat psychiczny instytucji oświatowej do wyzwalamie jednostkowej siły (mocy) i działania zgodnego z tą siłą (mocą).

Czwarty składnik podmiotowości ucznia wyraża się we wdrażaniu go do samokształcenia. Istotą jego jest nauczyć uczącego się pracy nad sobą i nad osobistym rozwojem. Chodzi tutaj nie tylko o sprawne przyswajanie wiedzy, ale także o oddziaływanie pedagogiczne na uczących się w celu poprawy ich

zdolności do uczenia się i zdolności do kierowania sobą i własnym rozwojem, do samodzielnego – poddanego autokontroli – urabiania się osobników według określonego wzoru.

O podmiotowości mówi się zarówno w przypadku kształcenia dzieci i młodzieży, jak i oświaty dorosłych. W przypadku dzieci i młodzieży ma ona jednak często charakter pozorny i rozwijana jest – w obawie o związane z nią zagrożenia – ostrożnie (przy pełnym poszanowaniu jej walorów dydaktycznych i wychowawczych). Wiadomo, że np. danie dzieciom w systemie wychowania zbyt dużej władzy (uprawnień) i swobody decydowania przy rozwiązywaniu różnych jej elementów rodzi różne obawy. Grozić może bowiem negatywnymi skutkami, takimi które dostrzegano w przypadkach pospolitej pajdokracji. Stosuje się ją z intencji wychowawczych, po to, by dokonać, w sposób możliwie naturalny i adekwatny do cech oraz możliwości uczniów, zmian w ich osobowości. O prawdziwej i pełnej podmiotowości oraz jej rzeczywistych funkcjach można mówić dopiero w przypadku edukacji dorosłych. Tutaj służy ona nie tylko osiągnięciu przez uczących się zaplanowanych celów kształcenia ale staje się także jedną ze strategii wspierających kształcenie i wspomagających oświatowców nauczających ludzi dorosłych. Obdarowanie uczących się dorosłych sporą władzą i dużymi uprawnieniami do zarządzania instytucjami oświatowymi a także upoważnieniami do pomocy w organizowaniu realizowanego w nich procesu nauczania czyni ich (jeśli oczywiście mają do tego odpowiednie zdolności i siły) ważnymi a niekiedy i niezastąpionymi współorganizatorami procesu kształcenia i wychowania realizowanego w instytucjach oświaty dorosłych. Taka działalność niezwykle skutecznie wpływa na intensyfikację procesu nauczania i wychowania oraz osiąganę w nich efekty dydaktyczne i wychowawcze.

Ważnym elementem polskiego systemu oświaty i wychowania jest szkolnictwo dla dorosłych. Powstało i rozwijało się z konieczności kompensowania niedomogów szkolnictwa dla dzieci i młodzieży. Stwarzało możliwość ukończenia kształcenia na określonym poziomie tym ludziom, którzy, z różnych powodów, nie mogli tego uczynić w okresie dzieciństwa i młodości. W warunkach Polski przeszło ono od czasu II wojny światowej bardzo wyraźną ewolucję. W pierwszych dwu dziesiątkach lat po wojnie dominowały, co do ilości placówek i liczby uczących się w nich osób, w obszarze tej oświaty: szkoły podstawowe i zasadnicze szkoły zawodowe dla dorosłych. Począwszy od lat 70. XX w. ten elementarny segment szkolnictwa dla dorosłych bardzo poważnie się kurczył. Obok niego coraz wyraźniej dominoowało szkolnictwo średnie w postaci: liceów ogólnokształcących i techników różnych specjalności. Na przełomie XX i XXI w. zmalała także dynamika

rozwoju tego szczebla szkolnictwa, ustępując miejsca rozwijającemu się intensywnie kształceniu na poziomie akademickim a (w ostatnich latach) także na studiach podyplomowych.

W roku szkolnym 2011/12 w prawie 3770 szkołach dla dorosłych na terenie naszego kraju uczyło się 280 tysięcy uczniów. Z tego zaledwie 5,2% ogółu przypadło na edukację niższego poziomu (szkoła podstawowa, gimnazjum i zasadnicza szkoła zawodowa), co dowodzi, że wskaźniki kształcenia dla dorosłych na najniższym poziomie obniżyły się do nieznaczących wielkości. Natomiast zdecydowana większość, bo 94,8 % ogółu uczących się w tym czasie dorosłych, pobierała naukę w szkołach maturalnych (licea ogólnokształcące różnych typów, technika i licea zawodowe rozmaitych specjalności). Dla porównania dodać warto, iż w kraju mamy prawie 800 tysięcy studentów niestacjonarnych, stanowiących 45,2 % ogółu (1746 tysięcy) słuchaczy szkół wyższych.

W trosce o stworzenie im jak najlepszych, dostosowanych do specyfiki pracy zawodowej i codziennych obowiązków rodzinnych i domowych, warunków nauki wypracowane zostały w przeszłości różne formy organizacyjne i metodyczne kształcenia w szkołach dla dorosłych: wieczorowe, zaoczne i eksternistyczne. Dla osób szczególnie obciążonych obowiązkami rodzinnymi (np. matki opiekujące się małymi dziećmi) wypracowano rozmaite ułatwienia organizacyjne. Mogły one (tzn. młode matki) np. uzyskiwać zgodę na naukę indywidualną i przystępowanie do egzaminu zakończenia nauki w danej szkole w ramach tzw. skróconego programu kształcenia. Dla robotników pracujących na zmiany (np. w hutnictwie) organizowane były tzw. szkoły zmianowe, które działały adekwatnie do czasu wolnego (zmianowego) uczących się.

Z myślą o pomocy uczącym się uczniom, w szkołach dla dorosłych wypracowane zostały różne formy wsparcia ich wysiłku przez środki techniczne. Początkowo były to maszyny uczące, wdrożone do procesu dydaktycznego w liceum korespondencyjnym⁴. Nieco później do wsparcia uczących się wykorzystano radio i telewizję tworząc tzw. Telewizyjne Technikum Rolnicze (1973 r.) i Radiowo-Telewizyjną Szkołę Średnią (1976 r.)⁵. Podobną funkcję wobec studentów studiów wyższych, zwłaszcza studiujących nauczycieli, pełniły: początkowo Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny, a w latach ostatnich rozwijane przez wszystkie niemal uczelnie wyższe – naucza-

⁴ E. Berezowski, *Maszyny dydaktyczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.

⁵ W. Barcikowska, *Radio i telewizja w szkolnym systemie kształcenia dorosłych. Telewizyjne Technikum Rolnicze i Radiowo-Telewizyjna Szkoła Średnia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.

nie na odległość (e - learning) oraz stosowane przez nie rozmaite sposoby wsparcia procesu kształcenia przez Internet, który ze względu na wchłanianie innych mediów stał się swoistym megamedium edukacyjnym ⁶.

Skutecznym sposobem zagwarantowania podmiotowości uczniów w szkole dla dorosłych stał się samorząd uczniowski. Rozumie się przez niego system organizacji i zarządzania, polegający na tym, że grupa ludzi samodzielnie kieruje swą działalnością według ustalonych przez siebie (lub nadanych) zasad za pośrednictwem wybranych przez siebie organów. Występuje on już w szkołach dla dzieci i młodzieży, gdzie jest sprawdzoną formą wychowania społecznego⁷, ale jako rodzaj zarządzania uczącymi się i współorganizator procesu nauczania oraz wychowania pełni w zasadzie rolę iluzoryczną. Siłą, w pełni upoważnioną do decydowania i rozstrzygania o różnych elementach kształcenia i wychowania, a zatem dowodzącą podmiotowości jego członków, staje się on dopiero w szkole dla dorosłych, złożoną z osób pełnoletnich i odpowiedzialnych za swoją działalność.

Jest on w szkole dla dorosłych siłą społeczną, wyłonioną – jak to z reguły bywa – przez samych uczniów, powołaną do załatwiania ich spraw związanych z uczeniem się oraz rozwiązywania zadań dotyczących szkoły. Przez to stanowi ważną część działań tej instytucji. Powołanie go do istnienia w instytucji oświatowej – podobnie jak i w innych strukturach społecznych – „podnosi” moralnie („upodmiotawia”) jego członków, zaś osobom powołanym do pełnienia w nim określonych funkcji „dodaje” (przynajmniej na początku) „skrzydeł” do działania. W wyzwaniu tych stanów emocjonalnych tkwi jego pierwotna siła i funkcja wychowawcza.

W naszym kraju praca samorządu w szkole dla dorosłych ma duże tradycje, co było następstwem z jednej strony dynamicznego przez wiele lat rozwoju tego szkolnictwa (podstawowego, średniego i pomaturalnego), z drugiej – niejednokrotnie trudnych warunków uczenia się zapisanych do nich uczniów i braku należytych pomocy do nauki w pośpiesznie organizowanych szkołach dla dorosłych. W związku z tym samorzady wielu szkół pomagały uczącym się w zdobywaniu potrzebnych książek i materiałów dydaktycznych, angażowały się w urządzenie pracowni przedmiotowych, ułatwiały przeprowadzenie i realizację wielu zajęć, zwłaszcza w szkołach zawodowych (np. organizowały wycieczki do zakładu pracy), inicjowały różne formy współpracy uczniowskiej i wzajemnej pomocy w nauce, organizowały dla uczniów wizyty

⁶ J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 45.

⁷ M. Sowiśło, *Samorząd uczniowski. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, t. 5, s. 633–540.

w instytucjach kultury (np. muzeum biograficznym, teatrze, muzeum techniki), niejednokrotnie zajmowały się organizacją życia towarzyskiego uczących się dorosłych.

Także i dzisiaj w wielu szkołach dla dorosłych samorząd angażuje się w rozwiązywanie wielu ważnych spraw szkolnych. Można mówić w nich o kilku jego funkcjach związanych z: a) planowaniem, organizowaniem, kontrolą realizowanego w szkole procesu dydaktycznego, b) tworzeniem grup uczniowskich dla wspólnej nauki i dla pomocy w nauce, c) organizacją i poziomem kultury życia szkolnego, d) reprezentowaniem ogółu uczniów przed władzą szkolną, e) działaniem na rzecz tworzenia dobrej atmosfery dla nauki w szkole, f) organizowaniem współpracy szkoły ze środowiskiem i jego instytucjami.

Przez realizację tych działań samorząd szkoły dla dorosłych nie tylko potwierdza podmiotowość swoich członków, ale niejednokrotnie znacząco przyczynia się do poprawy jakości funkcjonowania niejednej szkoły dla dorosłych. Samorząd uczniowski w szkole dla dorosłych jest formą załatwiania uczniowskich spraw ich własnymi siłami. Przez to jego członkowie mają świadomość odpowiedzialności za wyniki pracy szkoły.

Wszystko to pokazuje, że dopiero szkoła dla dorosłych, w dużej mierze tworzona przez samorząd uczniowski i uczniów, może być instytucją w pełni skoncentrowaną na uczniu i jego uczniowskich sprawach. Dopiero jego członkowie stają się w pewnym stopniu kreatorami realizowanego w szkole procesu edukacyjnego, a tym samym twórcami własnego losu. Takie działania rozwijają ich i uspołecniają. Tak manifestowane korzyści z tego rodzaju podmiotowości (uczniowskiej) odzwierciedlają jeden z najistotniejszych poglądów wspomnianego już reprezentanta psychologii humanistycznej C.R. Rogersa twierdzącego, iż autorstwo swojego życia jest koniecznym warunkiem samorozwoju człowieka.

Rozwiązuje on niejednokrotnie sprawę zaopatrywania uczniów w potrzebne im pomocy naukowe, niekiedy pomaga nauczycielom w planowaniu i organizacji procesu dydaktycznego (wycieczki, prace terenowe), organizuje wzajemną pomoc koleżeńską w nauce, animuje życie kulturalne uczniów.

Samorząd słuchaczy jest także potwierdzeniem podmiotowości ludzi uczących się w różnych formach pozaszkolnej edukacji dorosłych. Znaczącą jej część stanowią kursy⁸. Kształcenie kursowe dorosłych w Polsce rozwija się z niesłabnącą siłą. Przed kilku laty, gdy Główny Urząd Statystyczny opracowywał ich ilość i informował o tym w stosownej publikacji, jaką jest

⁸ T. Aleksander, *Kurs. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2003, t. 2, s. 991–995.

„Oświata i Wychowanie” wyczytać można było (rok szkolny 2000/2001), iż w naszym kraju jest 2294 placówek zajmujących się kształceniem kursowym i że zorganizowano w nich 76 369 kursów dla ponad 1,3 miliona słuchaczy. Prawdopodobnie dynamika rozwoju tych kursów (tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym w postaci np. różnicowania się) w latach następnych i trudności w ich ilościowym „opracowaniu” sprawiły, że dzisiaj GUS nie publikuje informacji na temat ich ilości.

Samorząd słuchaczy jest jednym z ważniejszych elementów systemu dydaktycznego i wychowawczego na wielu kursach, zwłaszcza długoterminowych, organizowanych głównie w ośrodkach kształcenia kursowego („centrach szkoleniowych”). Preferencje dla pracy z samorządem słuchaczy wypracowano już w latach 70. ubiegłego wieku na kursach w Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Od tej pory na wielu kursach, także organizowanych w innych instytucjach dopracowano się różnych form współpracy z samorządem słuchaczy. Elementem tej współpracy stało się przekazanie przez kierownictwo poszczególnych kursów samorządowi prawa do decydowania o niektórych sprawach dotyczących słuchaczy oraz organizacji życia wewnętrznego na kursie. Uprawnienia te to: pomoc kierownictwu i wykładowcom w dopracowaniu harmonogramu (kolejność wykładów i ćwiczeń) zajęć, realizacji części zajęć (przygotowanie sprzętu technicznego i pomocy dydaktycznych do zajęć, zadbanie o dyscyplinę i porządek na zajęciach), wspieranie kierownictwa kursu w realizacji wychowania na kursie i przestrzegania regulaminu życia w ośrodku kształcenia kursowego, organizowanie pomocy koleżeńskiej słabszym w przyswojeniu materiału, zgoda na organizowanie życia kulturalnego i rozrywki dla słuchaczy oraz in. Efektem takiej działalności samorządu są nie tylko sprawniejsza praca słuchaczy na kursie i lepsze efekty dydaktyczne, ale także przygotowanie – głównie liderów i funkcyjnych słuchaczy samorządu – do pełnienia różnych funkcji i zadań społecznych w miejscu swojej pracy zawodowej i zamieszkania. Z tych doświadczeń mogłyby dzisiaj skorzystać współczesne ośrodki niekiedy – jak się wydaje – kontrowersyjnie zorganizowanego kształcenia (np. kierowców) i doskonalenia (w zakładach pracy) zawodowego. Sięgnięcie do tych doświadczeń służyłoby poprawie ich relacji zarówno ze słuchaczami organizowanych kursów, jak i współpracy z otoczeniem społecznym, w którym te kursy są realizowane.

Wartościową i cenioną formą kształcenia i wychowania ludzi dorosłych jest od lat amatorski ruch artystyczny. Przybiera on najczęściej charakter zespołów. Zespoły te to grupy ludzi, których zjednoczyło czynne interesowanie się jakąś dziedziną artystyczną, naukową lub sportową. Ilość ich w skali kraju w 2011 r. oszacowano (bez zespołów kościelnych i stowarzyszeń spo-

lecznych np. ochotniczych straży pożarnych) na 14 092. Należało do nich wtedy 227 tys. osób⁹. Są to zespoły: teatralne, instrumentalne (orkiestry), wokalne (chóry), folklorystyczne, taneczne, plastyczne, zdobnicze (koronkarskie, wyrobów ze słomy), fotograficzne i in. Mają one dużą wartość samokształceniową¹⁰. Prawidłowo zorganizowany amatorski ruch artystyczny jest przemyślaną i – ze względu na odpowiednio dobrane treści artystyczne – niezwykle atrakcyjną formą kształcenia i wychowania ludzi dorosłych¹¹.

Zespoły te to grupy samorządowe, w których uczestnicy rozwijają się i kształtują swoją osobowość nie tylko przez kontakt z treściami artystycznymi (literatura piękna, poezja, muzyka, pieśń, folklor, taniec, malarstwo, rzeźba, fotografia i in.), przez ich przeżywanie w toku recepcji tworzenia i przetwarzania). Ich członkowie zajmujący różne pozycje w strukturach samorządu kształtują swoją osobowość także przez organizatorską pracę społeczną a konkretnie realizację różnych działań wspierających kierowników i instruktorów zespołów w organizowanej przez nich pracy wychowawczo-artystycznej. Podmiotowość ich członków wyraża się więc w uprawnieniu do takiego wsparcia, możliwości i jakości udzielanego wsparcia a więc – mówiąc inaczej w partycypacji realizowanego w tych zespołach procesu wychowawczego i artystycznego. W przypadku zespołu teatralnego (w tym teatru słowa, pantomimie i zespole poetyckim) podmiotowość członków samorządu polega w pierwszym rzędzie na partycypacji w ustaleniu pory i miejsca pracy zespołu, opiece nad księgozbiorem i dokumentacją (kronika, archiwum) pracy zespołu, ustaleniu regulaminu jego pracy. Następnie – na angażowaniu się w dobór repertuaru obsadę ról i zajęcia związane z opanowaniem ról, próbami oraz próbą generalną. W końcu – na przygotowaniu oprawy widowiska (scenografia, widownia), zorganizowaniu publiczności (zaproszenia, usadzenie na widowni), urządzeniu spotkania towarzyskiego po spektaklu, uporządkowaniu pomieszczeń po spektaklu, zorganizowaniu posiedzenia oceniającego przygotowanie widowiska i jego przebiegu oraz zanotowania uwag i wniosków. W toku realizacji tych działań aktywni członkowie samorządu poznają dogłębnie działających kolegów, nabywają umiejętności organizatorskich w pracy z ludźmi i in.

Podobnie jest w zespołach chóralnych. Ich członkowie, oprócz edukacji przez treści muzyczne (ćwiczenie w czasie próby i po jej zakończeniu,

⁹ Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012, GUS, Warszawa 2012, s. 390.

¹⁰ J. Kargul, *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 91–95 (rozdział pt. *Amatorskie zespoły artystyczne*).

¹¹ T. Aleksander, *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2009, s. 266–276.

koncertowanie), rozwijają swoją osobowość przez pracę organizatorską. Jej ogniwami to: pomoc dyrygentowi w tworzeniu zespołu chóralnego, zapewnienie chórowi dobrego miejsca zajęć, gromadzenie biblioteki repertuarowej, prowadzenie kroniki i dokumentacji zespołu, partycypacja w doborze repertuaru dla zespołu i organizacji prób. Wreszcie, pomoc w odpowiednim przygotowaniu prezentacji (występu) dorobku zespołu oraz spotkania towarzyskiego po udanym występie chóru. Członkowie samorządu chóru mogą też inicjować zbieranie materiału (w środowisku) do repertuaru, pomagać przy organizowaniu, na miejscu, wieczorów muzyki czy wyjazdów na koncerty do zawodowych instytucji muzycznych. Tak działający samorząd nie tylko wzmacnia u działających w nim osób poczucie podmiotowości, ale jest dobrym przykładem ukierunkowania edukacji chóralnej na członków zespołu i ich potrzeby kulturalne oraz zainteresowania.

Wydaje się, że najbardziej dojrzałą podmiotowość uczących się dorosłych dostrzega się dzisiaj w uczelniach wszechnicowych. Dwa są obecnie rodzaje tych wszechnic. Pierwsze to wszechnice regionalne typu: Wszechnicy Roztoczańskiej, Wszechnicy Biebrzańskiej, Uniwersytetu Powszechnego im. Jana Józefa Lipskiego w Telemiskach, katolickich uniwersytetów ludowych w niektórych diecezjach i in. Drugie to uniwersytety trzeciego wieku. Te ostatnie rozwijają się w naszym kraju od 1975 r. z niesłabnącą siłą. W 2012 r. było ich w Polsce już 385¹². Doczekały się też licznych opracowań monograficznych¹³ i poważnych prac naukowych¹⁴.

W uczelniach tych z reguły działa samorząd. Tworzą go przewodniczący (starosta) i jego zastępca oraz reprezentanci grup i sekcji czy kół zainteresowań, zespołów twórczych oraz samokształceniowych. Samorząd ten, niezadko podzielony na sekcje, w pewnym stopniu zarządza wszechnicą. Jest w niej organizatorem wielu działań z myślą o słuchaczach. Tak jest w uniwersytetach trzeciego wieku, gdzie samorząd często zajmuje się prowadzeniem dokumentacji pracy, organizuje dla potrzeb słuchaczy działalność gospodarczą (sklepek, barek) a członkowie samorządu niejednokrotnie uczestniczą (wraz z przedstawicielami rady programowo-naukowej) w układaniu programu zajęć. Czynią to z reguły po przeprowadzeniu rozpoznania potrzeb i oczekiwań słuchaczy, partycypują w decyzjach dotyczących doboru kadry prowadzącej zajęcia, pomagają w przygotowaniu pomocy dydaktycznych do

¹² W. Borczyk, W. Nalepa i in., *Standardy działania uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku, Nowy Sącz 2012.

¹³ K. Lubryczyńska, *Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2005.

¹⁴ B. Ziębińska, *Uniwersytety trzeciego wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2010.

zająć a niekiedy i w realizacji poszczególnych zajęć czy nawet organizują je samodzielnie swoimi siłami i środkami. Członkowie samorządu słuchaczy tworzą organy kontroli wewnętrznej, wykazują dużą aktywność w organizowaniu wycieczek krajoznawczych, wizyt w instytucjach upowszechnienia kultury, organizują zajęcia artystyczne i sportowe oraz życie towarzyskie słuchaczy uniwersytetów. Niejednokrotnie angażują się także w działalność pisarską (tomiki poezji, wspomnienia, pamiętniki) i wydawniczą, związaną ze swoim uniwersytetem, organizują współpracę z wielu instytucjami zewnętrznymi środowiska. To ich działalność sprawia, że uniwersytety te przez uwzględnianie treści pożądaných przez słuchaczy i wyborze form przez słuchaczy preferowanych są wrażliwe na sprawy słuchaczy i ukierunkowane na nich. Mamy tutaj do czynienia z klasycznym modelem preferowanym przez pedagogikę społeczną: podejmujemy działania własnymi siłami na miarę swoich możliwości i potrzeb, To wspaniała maksyma, oznaczająca nastawienie na słuchacza i jego interes rozwojowy.

Dobrze zorganizowany samorząd w instytucjach oświaty dorosłych to poważna siła wsparcia nauczycieli i wychowawców realizujących tam proces nauczania i wychowania, i to nauczania i wychowania ukierunkowanego na potrzeby oświatowe i okoliczności, w jakich uczy się uczeń dorosły. To także dobry, wierny i skuteczny „pomocnik” pracujących tam nauczycieli i oświatowców (instruktorów), zwłaszcza w obszarze nauczania uwzględniającego interes i specyfikę warunków kształcenia ucznia dorosłego. Przez odwołanie się do systemu wychowawczego samorządu w instytucjach oświaty dorosłych słuchacze stają się kreatorami własnego procesu edukacyjnego, przeradzającego się po latach w samokształcenie. Uczą się w jego przypadku niejako podwójnie. Raz przez tradycyjnie „normalnie” i codziennie realizowane nauczanie. Dwa – przez działalność organizatorską w strukturach samorządu, realizując określone zadania związane z pełnioną w nim funkcją. Ta, najczęściej zespołowa, działalność organizatorska na rzecz interesu wspólnego uczących się i nauczających to forma intensywnego wychowania (przez działanie) jej realizatorów. W jej wyniku pogłębia się uspołecznienie realizatorów i wykonawców tej działalności, poszerza znajomość demokratycznych form współżycia społecznego, utrwała poczucie ładu i karność oraz umiejętności organizatorskie w obszarze działania społecznego (pracy z ludźmi). Samorządność w instytucji oświaty dorosłych to też okazja do wdrażania zaangażowanych w nią osób do demokratycznych form współżycia społecznego. Prowadzi – o czym wspomniano – nie tylko do osiągania dobrych wyników w nauce, ale i krzepi, i wzmacnia ich poczucie wartości oraz podmiotowości, zmienia ich relacje z otoczeniem i daje satysfakcję uczącym się.

Na samorządności korzystają nie tylko uczący się, ale i same instytucje kształcenia dorosłych. W tych, w których samorządność jest pełniejsza i lepiej zorganizowana, na ogół panuje większy ład i lepsza dyscyplina w przebiegu i organizacji realizowanych zajęć dydaktycznych i wychowawczych.

Na jeszcze inną funkcję samorządu zwrócił uwagę J. Kuźma pisząc „(...) autentyczny samorząd może w znacznej mierze przyczynić się do wyprzedzenia współczesnej szkoły ze stagnacji i rutyny. Wyzwała bowiem aktywność i inicjatywę, sprzyja kształtowaniu świadomej dyscypliny i poczucia odpowiedzialności oraz demokratycznych stosunków. Umożliwia bliższe współzycie wychowawców z wychowanymi (...)”¹⁵. Cytowany Autor odnosił swoją ocenę do samorządu szkoły młodzieżowej. Myśl jego jest również trafna w odniesieniu do samorządu słuchaczy instytucji edukacji dorosłych.

Ze względu na sygnalizowane korzyści dydaktyczne i wychowawcze należy upowszechniać ideę samorządności w instytucjach edukacji dorosłych. Jest ona (samorządność) jedną z form aktywności społecznej uczących się, form, w której ujawniają się zdolności organizacyjne i poziom rozwoju danej jednostki i grupy. Jest ona także wyrazem zdolności samoorganizacyjnej uczących się w instytucjach edukacji dorosłych.

Ważnym stymulatorem wyrażania i kreowania podmiotowości uczących się w instytucjach edukacji dorosłych jest styl kierowania (zarządzania) placówką oświatową oraz styl sterowania procesem nauczania i wychowania stosowany przez nauczycieli (oświatowców). Wiadomo, że teoria zarządzania i kierowania, także w odniesieniu do szkoły i innych instytucji oświatowych, wyodrębniła i opisała trzy takie style: demokratyczny, liberalny i dyrektywny (autokratyczny), wskazując na ich zalety i wady oraz okoliczności stosowania. Otóż styl dyrektywny (autokratyczny), preferujący narzucanie uczniowi określonych treści i zachowań jest dzisiaj nie do przyjęcia w instytucjach edukacji dorosłych. Przynosi więcej złego niż dobrego. Zniechęca on dorosłych do uczenia się, rozczarowuje kontaktem z instytucją, gdzie są jego pozostałości. Nie sprawdza się tam również styl liberalny. Jedynym efektywnym z punktu widzenia dydaktycznego i wychowawczego jest styl demokratyczny zarządzania placówką oraz realizowanymi w niej procesami nauczania i wychowania. Istotą jego jest ułożenie relacji między uczącymi się a osobami nauczającymi i kierującymi nimi na zasadzie dialogu. A dialog to rozmowa z reguły dwu osób. W odniesieniu do szkolnictwa i oświaty mówi się o tzw. dialogu pedagogicznym, który (rozumiany jako metoda) oznacza sposób, za pomocą którego „(...) podmioty dążą do wzajemnego rozumienia, zbliżenia

¹⁵ J. Kuźma, *Uspołecznienie współczesnej szkoły – w teorii i praktyce*, „Nowa Szkoła” 1989, nr 6.

się i współdziałania (...)"¹⁶. Mówiąc nieco inaczej – dialog pedagogiczny czy szkolny to postawa (czyli gotowość) otwierania się na rozumienie, zbliżenie i współpracę z otoczeniem. Wyraża się on m.in. w poszanowaniu drugiego i jego poglądów, łagodności i takcie postępowania z nim, chęci pomocy mu, empatii i gotowości współpracy z nim i pomocności wobec niego. Styl demokratyczny zakłada w instytucjach edukacji dorosłych partnerstwo wychowawcze. W jego treść jest wpisane współdziałanie i współpraca między nauczycielem a uczącym się, równość praw i obowiązków, poszanowanie autonomii i inności, tolerancję¹⁷. W tym stylu kierowania nauczający ma być społecliwym facylitatorem, zaś uczący się – jego rozważnym naśladowcą. Łączy ich wzajemny szacunek, zaufanie, wiara w możliwości rozwoju uczącego się, klimat psychicznego spokoju, zapal do działania i optymizm co do możliwości osiągnięcia zamierzonego skutku.

Zachowaniu podmiotowości a przez to i udowodnieniu skoncentrowania na uczących się służy także specyfika organizacyjna i metodyczna kształcenia dorosłych. Polska teoria andragogiczna formułuje tę specyfikę w postaci kilku zasad, według których realizuje się kształcenie w instytucjach oświaty (w tym także szkołach) dla dorosłych. Pierwsza z nich głosi konieczność dostosowania treści kształcenia do potrzeb edukacyjnych dorosłego. Zgodnie z tą zasadą, treści edukacyjne dla dorosłych winny trafiać w ich istotne potrzeby oświatowe (np. związane z pracą zawodową) i w ich osobisty interes. Stopień tego trafienia jest jednocześnie miarą poziomu skoncentrowania placówki oświatowej na uczącym się. Aby w te potrzeby trafić trzeba je dokładnie poznać. Nic też dziwnego, że w większości instytucji kształcenia dorosłych programowanie działalności edukacyjnej poprzedza się diagnozowaniem potrzeb edukacyjnych środowiska. Nierzadko robią to członkowie samorządu słuchaczy.

Zasada czy strategia druga sprowadza się do przeciwdziałania zmęczeniu i znużeniu. Ludziom dorosłym, wykonującym na co dzień obowiązki rodzinne zawodowe i społeczne a zarazem uczącym się, nieobce jest zjawisko zmęczenia i znużenia (a nawet wypalenia zawodowego i zmęczenia życiowego). Stany te to obiektywne przeszkody i bariery uczenia się. W związku z tym trzeba przed rozpoczęciem nauczania dorosłych i w jego toku podjąć intensywne starania o przeciwdziałanie im i ich następstwom. Czyni się to najczęściej przez różne formy urozmaicania metodycznego i organizacyjnego

¹⁶ G. Koć-Seniuch, *Dialog. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2003, t. 1, s. 688–693.

¹⁷ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

zajęć dydaktycznych, odpowiednio organizowane przerwy między lekcjami, upogładowienie zajęć, częste inicjowanie dyskusji na zajęciach i in.

Trzecia z zasad nauczania w instytucjach kształcenia dorosłych mówi o wykorzystaniu doświadczeń dorosłego ucznia. Placówki kształcenia dorosłych (szkoły, ośrodki kształcenia kursowego, uczelnie wszechnicowe) pełne są ludzi w różnym wieku od młodocianych do w pełni dorosłych a czasem i starszych. Starsi (wiekiem) uczący się mają spore doświadczenie życiowe a z reguły i zawodowe. Wskazane jest, aby tym doświadczeniem dzielili się na zajęciach z młodymi. Zorganizowanie tej wymiany stanowi zabieg dydaktyczny. Poza walorem dydaktycznym (przekaz wiedzy i doświadczenia) ożywia on nauczanie i aktywizuje słuchaczy, zarówno starszych wiekiem, jak i młodszych. Jest on też dobrym przykładem skoncentrowania instytucji kształcącej na uczniu i jego właściwościach.

Wskazać wreszcie trzeba na zasadę ostatnią. Jest nią formuła atrakcyjności nakazująca, by nauczanie dorosłych było dla nich interesujące, mile i przyjemne, nie nużące i nie męczące. Realizować ją należy przez odpowiedni dobór treści kształcenia (względnie nowe i słuchaczom potrzebne), rozważny wybór dobrego (merytorycznie i metodycznie) realizatora zajęć, a następnie przez sprawną i pomysłową (poglądowość, zróżnicowane metody zajęć, w tym i częste dyskusje) metodykę i organizację zajęć. Pościg jednak za atrakcyjnością musi być rozważny jej nadmiar bowiem prowadzi niejednokrotnie do szkodliwej dziwaczności.

Zaprezentowane wywody zdają się wskazywać, że o rzeczywistej podmiotowości uczącego się i o pełnym skoncentrowaniu się instytucji oświatowej na uczniu świadczy dopiero przypadek edukacji dorosłych. Dzieje się tak dlatego, że dopiero w niej dorośli stają się rzeczywistymi współorganizatorami i realizatorami edukacji. Jest ona w wielu przypadkach realizacją przez dorosłych własnych zamierzeń, swoimi siłami i na miarę własnych możliwości. W tych warunkach nie można zarzucić własnych interesów (organizatora i realizatora), a tym interesem jest skoncentrowanie uwagi instytucji nauczającej na uczących się i ich potrzebach, zamierzeniach oraz aspiracjach edukacyjnych i życiowych.

Bibliografia

Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2009.

Aleksander T., *Kurs. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, t. 2, s. 991–995.

- Barcikowska W., *Radio i telewizja w szkolnym systemie kształcenia dorosłych. Telewizyjne Technikum Rolnicze i Radiowo-Telewizyjna Szkoła Średnia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Berezowski E., *Maszyny dydaktyczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Borczyk W., Nalepa W. i in., *Standardy działania uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wiek, Nowy Sącz 2012.
- Kargul J., *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 91–95 (rozdział pt. *Amatorskie zespoły artystyczne*).
- Koć-Seniuch G., *Dialog. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, t. 1, s. 688–693.
- Kuźma J., *Uspolecznienie współczesnej szkoły – w teorii i praktyce*, „Nowa Szkoła” 1989, nr 6.
- Lubryczyńska K., *Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2005.
- Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, wyd. Gebethner i Wolf, Kraków 1926.
- Sikorski W., *Rogers Carl Ransom. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, t. 4, s. 415–420.
- Sowisło M., *Samorząd uczniowski. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, t. 5, s. 633–540.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Ziębińska B., *Uniwersytety trzeciego wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2010.
- Zych A.A., *Dewey John. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, t. 1, s. 655–657.

Summary

Individualization of a Student at Schools for Adults

An important element of the Polish education system is adult learning. It was initiated and developed with the need to compensate for the impairments of child and youth learning. It created a possibility to finish education on a defined level for those who

could not do so during their childhood and young age. In Polish conditions it has undergone a serious evolution since World War II. Within the first twenty years after the war the following schools were dominating in the area of such education, as regards the number of centres and the number of their students: primary schools and basic vocational schools for adults. Since 70s this elementary part of adult learning started to shrink. Secondary education in the form of secondary comprehensive schools and technical secondary schools of various specialities became more and more dominating. At the turn of 20th and 21st centuries, the dynamics of the development of the above mentioned education started to slow down, too, giving place to the rapidly developing higher education and (in recent years) also postgraduate studies.

At present (the academic year 2011/2012) there are 280 000 students in almost 3 770 schools for adults in Poland. 5,2% is a lower level learning (elementary school, middle school- gymnasium and a basic vocational school) which proves that the adult learning ratios on the lowest level have decreased to unimportant amounts. However, the vast majority, i.e. almost 94, 8% of all adult learners, are educated in secondary schools (comprehensive secondary schools of various types, technical schools and vocational secondary schools of different specialities). To compare, it can be mentioned that in Poland there are almost 800 000 part-time students, which constitutes almost 45, 2% of all (1 746 000) students of higher education institutions.

To create the best conditions which meet the needs of adult students connected with the specificity of their professional and every day family duties, various organizational and methodological forms of adult learning at schools were developed in the past: evening, part-time and external. For persons with heavy workload connected with family duties (mothers with young children) various organizational facilitations were developed, e.g. such students could be permitted to carry out studying on individual basis and taking the final examination at a given school within the so-called shortened programme of education. For shift workers (e.g. in smelting industry) the so-called shift-schools were organized which worked in relation to the learners' free (shift) time. To help the working students various forms to support their efforts by technical means were developed. At the beginning, there were teaching machines implemented into the teaching process in secondary correspondence schools (distance-learning schools). A little bit later, the TV and radio were used as a tool to support the learners, establishing the so-called "Telewizyjne Technikum Rolnicze" (TV Agricultural Technical School) (1973) and "Radiowo- Telewizyjna Szkoła Średnia" (The Radio and TV Secondary School) (1976). A similar function towards students of higher education institutions, especially the working teachers, was initially played by "Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny" (the TV and Radio University for Teachers) and recently e-learning which has been developed by almost all institutions of higher education.

Currently, an important element of individualization of an adult student, a proof that schools are student-centered are: respecting student's dignity, effective use of a tired-

ness and boredom prevention strategy, using learner's life and professional experiences in the education process, various ways of making the educational process attractive, enhancing self-education activities etc.

A student government has become an effective way to guarantee student individualization at school for adults. It is a social power appointed by students themselves to deal with their problems connected with learning and solving tasks concerning their school. It often solves the problem of teaching aids supply; sometimes it helps teachers in planning and organization of the teaching process (excursions, field works), organizes a mutual peer support in learning and animates students' cultural life. The student government at school for adults is a form of dealing with student matters by themselves. As a result, their members are aware of a fact that they are responsible for the school results. These show that it is the school for adults, created to a large extent by the student government and the students themselves that can be an institution fully concentrated on a students and student problems.

Anna Karpińska

Uniwersytet w Białymstoku

Współczesna szkoła skoncentrowana na uczniach miejscem edukacyjnej szansy

Szkoła zawsze zajmowała i nadal zajmuje dominującą pozycję wśród instytucji i placówek prowadzących planową działalność oświatowo-wychowawczą. Jest określoną przestrzenią edukacyjną – oby przyjazną dziecku. Nic zatem dziwnego, że także dziś – skupia na sobie uwagę interdyscyplinarnego grona naukowców, będąc przedmiotem naszych rozważań teoretyczno-koncepcyjnych, jak również stanowiąc teren wieloaspektowych eksploracji. Z uwagi na swą wszechobecność i ponadczasowość wyzwała też emocje, przywołuje wspomnienia, budzi sympatie i antypatie uczestników procesu kształcenia.

Dorobek publikacyjny dotyczący szkoły jako instytucji i procesów w niej zachodzących jest ogromny. Nie podejmuję się w tym miejscu przywoływania nazwisk, a są wśród nich iluminarze polskiej i światowej myśli naukowej.

Jedno jest pewne, nie można poważnie pisać i dyskutować o szkole nie odwołując się do inspirujących poglądów profesora Józefa Kuźmy zawartych w Jego sztandarowej książce „Nauka o szkole”¹, w której Autor przedstawił koncepcję scholiologii – teorii szkoły jako instytucji społecznej i edukacyjnej, na tle historii szkoły i szkolnictwa oraz współczesnych teorii szkoły, a także rozważył relacje między scholiologią a podstawowymi dyscyplinami naukowymi związanymi ze szkołą, wychodząc tym samym naprzeciw oczekiwaniom Stanisława Palki, dotyczącym współpracy i współdziałania pedagogiki i nauk pomocniczych².

¹ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2005.

² Por. m.in. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003; *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004.

Zdaniem wielu znakomitych uczonych, m.in. Tadeusza Lewowickiego, monografia ta „może stanowić inspirację do ożywienia poczynąń służących kreowaniu nowych teorii szkoły i do kształtowania lepszego niż dotąd modelu tej instytucji”³.

Trzymam przed sobą tekst wykładu zatytułowanego „O szkole”, który wygłosił w maju 2013 roku profesor Czesław Kupisiewicz z okazji otrzymania najwyższej godności akademickiej – tytułu doktora *honoris causa* Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Sięgam do wykładu niezwykle uporządkowanego, przemyślanego, bogatego w argumenty wynikające z analizy światowego piśmiennictwa pedagogicznego, a zarazem oszczędnie opatrzonego przypisami. Tym większy zaszczyt i satysfakcja, Drogi Profesorze – nasz gospodarzu, że wśród nielicznie przywoływanych pozycji (zaledwie 6 przypisów), widnieje Pańskie nazwisko. To utwierdza mnie w przekonaniu, że „nic o szkole bez Profesora Kuźmy”.

* * *

Cele sympozjum naukowego zaproponowane przez Przewodniczącego Komitetu Naukowego, implikują konieczność pogłębionej refleksji nad kształtem współczesnej i przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach, z mojej perspektywy – szkoły na miarę indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia. Tym głosem wpisuję się w nurt dydaktycznego myślenia o szkole jako miejscu edukacyjnej szansy. Artykuł jest próbą spojrzenia na dydaktyczne strategie kształcenia pomocne w swobodnym kreowaniu indywidualnych ścieżek edukacyjnych.

W *Raporcie Polska 2030* zapisano: „Jednym z kierunków reform oświaty musi być **indywidualizacja procesu nauczania** przy zachowaniu wysokich standardów co do oczekiwanych efektów nauczania. (...) Jeden model szkoły, jeden sposób nauczania dla wszystkich powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo. Kończą się czasy „masowego” kształcenia dzieci według jednego programu (...). Na dziś polskim szkołom w większości wciąż bardzo daleko do realizacji idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania się do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiała się na dopasowaniu każdego ucznia do oferowanego modelu nauczania”⁴. Ten cytat znakomicie koresponduje

³ T. Lewowicki, *Państwo, społeczeństwo, jednostka a szkoła – uwagi na kanwie „Nauki o szkole” Józefa Kuźmy*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Suchacka, t.1, Kraków 2006, s. 75.

⁴ *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009.

z myślą wyrażoną znacznie wcześniej przez J. Kuźmę, gdy określał podmioty zainteresowań scholologii, że „szkoła powinna być przede wszystkim dla uczniów – a nie odwrotnie”⁵.

W przytoczonym wyżej dokumencie podniesiono potrzebę regularnego monitorowania osiągnięć każdego ucznia oraz zadbania o to, by każdy z nich miał własny projekt doskonalenia osobistego, który planując cele edukacyjne zarówno w sferze kompetencji poznawczych, jak i kluczowych postaw, szanowałby osobisty rytm uczenia się.

Receptą na sukces staje się obecnie filozofia „być sobą”, „być niepodobnym do innych”, „różnica a nie takozsamość sprzedaje się najlepiej”, jak twierdzi Zygmunt Bauman w „44 listach ze świata płynnej nowoczesności”⁶.

Tymczasem, jak wynika z rozpoznania Beaty Dyrdy, w doświadczeniach i wspomnieniach wielu uczniów i osób dorosłych szkoła zamiast pielęgnować różnorodność, unikatowość i „inność”, stara się uśrednić, uprzeciętnić i dopasować do większości⁷.

Współczesna szkoła ma być miejscem edukacyjnej szansy. Jej zadaniem jest **stworzenie oferty edukacyjnej dla wszystkich**, dla różnych grup uczniów: i substandardowych, i ponadstandardowych⁸ (pod względem uzdolnień, motywacji, osiągnięć), czyli silniejsze niż kiedykolwiek różnicowanie wymagań i indywidualizowanie pracy z uczniami. Oddziaływanie pedagogiczne powinno zmierzać raczej w kierunku indywidualizowania i różnicowania ofert edukacyjnych niż szans na korzystanie z nich. W odpowiedzi na pytanie: różnicować czy indywidualizować kształcenie, Grażyna Gurnik posłużyła się jakże trafną alegorią marketingową, pisząc: „nie ma zakazu wchodzenia do sklepu, każdy klient może wejść i wybrać z oferty coś na swoją miarę i możliwości. Nie selekcjonuje się klientów, lecz oni selekcjonują oferty”⁹.

Obecnie preferuje się **model szkoły zaspokajającej indywidualne potrzeby uczniów**, która wspiera kształtowanie się ich zróżnicowanych osobowości, spełniając tym samym oczekiwania rodziców, nauczycieli i społeczności lokalnych. Istotną cechą współczesnej szkoły winno być stwarzanie warunków do doświadczania sukcesu. Żeby było to możliwe konieczne jest opracowanie programu wychowawczego – o co konsekwentnie upomina się Krystyna Chalas – który stanowiłby jasno określony zespół zadań wycho-

⁵ J. Kuźma, *Nauka o szkole, op. cit.*, s. 28.

⁶ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011.

⁷ B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012, s. 15.

⁸ K. Stróżyński, *Nowe potrzeby edukacyjne na IV etapie kształcenia*. „Otwarta Szkoła” 2002, nr 4.

⁹ G. Gurnik, *Szkoła szans*. Warszawa 2006, s. 42.

wawczych, mających na celu wspieranie rozwoju osobowego uczniów oraz otoczenie ich wielostronną opieką¹⁰.

Ten model szkoły wpisuje się w koncepcje szkoły wspomagającej rozwój¹¹ i szkoły środowiskowej¹², funkcjonujące w pedagogice społecznej. Zadaniem szkoły wspomagającej rozwój jest edukacyjne wsparcie w przygotowaniu się do dorosłości, polegające na nabywaniu kompetencji naukowych, społecznych, obywatelskich oraz pomoc w ujawnianiu i rozwijaniu potencjału rozwojowego. Rolą szkoły środowiskowej jest objęcie opieką wychowawczą w nauce oraz innych formach aktywności społecznej dziecka.

Trudno nie podzielić opinii Bogusława Śliwerskiego, że „tak w przypadku uczniów wybitnie uzdolnionych, jak i niepełnosprawnych czy niedostosowanych społecznie konieczna jest wręcz duża indywidualizacja kształcenia, która pozwoli na dostosowanie programu nauczania oraz form i metod uczenia się do możliwości rozwojowych”¹³.

Eugeniusz Piotrowski przenosząc rozważania teoretyczne na grunt praktyki dydaktycznej zwraca uwagę, że „jeśli chcemy skutecznie wspierać uczniów w rozwoju ich własnej indywidualności i zapewnić im harmonijny rozwój, to niezbędna jest daleko posunięta indywidualizacja procesu kształcenia. Powinna ona uwzględniać indywidualne możliwości ucznia, na które składają się: poziom inteligencji, możliwości twórcze, dominujący styl poznawczy rzutujący na sposób poznawczego funkcjonowania”¹⁴.

Już Platon twierdził, że nie ma dwóch ludzi całkowicie do siebie podobnych. Każdy człowiek różni się od innych posiadanyimi cechami i zachowaniami¹⁵. Mogą to być różnice:

- w zasobie wiedzy, umiejętności, doświadczeń,
- w przebiegu procesów poznawczych,
- w zainteresowaniach, pasjach,
- w stosunku do pracy, w motywacji do uczenia się,

¹⁰ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. t. 1, Lublin–Kielce 2003.

¹¹ B.D. Gołębiński, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003, s. 98–122.

¹² E. Kantowicz, *Koncepcja multiprofesjonalnego wsparcia dziecka w środowisku szkoły – szanse i bariery*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 137–154.

¹³ B. Śliwerski, *Na ostrzu noża*. „Vox Educandi” 2005, nr 1 (15), s. 3.

¹⁴ E. Piotrowski, *Różnice indywidualne jako podstawa procesu indywidualizacji edukacji szkolnej*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2008, s. 425.

¹⁵ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977, s. 12.

- w stanie zdrowia, rozwoju procesów biologicznych i psychomotorycznych,
- w warunkach środowiskowych, społecznych.

Jednym z zadań szkoły jest sprawdzanie osiągnięć dzieci, czyli niejako „rozliczanie” ich z tego, co wiedzą i umieją, kontrolowanie czy sprostali wymaganiom szkoły. Inną ważną powinnością szkoły jest rozwijanie możliwości i zdolności uczniów, a więc uwzględnianie indywidualnych różnic w ich osiągnięciach. Jak pogodzić te dwie role, jak sprawić, by się wzajemnie uzupełniały a nie wykluczały? Szkoła musi **równoważyć funkcje egalitarne** (wyrównywanie szans) **z elitarnymi**, rozumianymi jako rozwój talentów każdego dziecka.

Jednocześnie Kazimierz Denek przestrzega przed widmem przeciętności (wespół z łatwością, lekkością, powierzchownością i uproszczeniem). Przenikają one procesy edukacyjne i stają się ich normą¹⁶. Zapytuje „czy egalitarna edukacja jest jedyną, która odpowiada społeczeństwu demokratycznego kapitalizmu? Czy następstwem jej nie będzie przeciętny poziom kształcenia, który powszechnie uważa się za największego wroga rozwoju cywilizacji?”¹⁷. Przeciętność edukacji jako konsekwencja jej egalitaryzmu stanowi zdaniem autora jedno z podstawowych zagrożeń dla młodego pokolenia Polaków na rynku pracy krajów Unii Europejskiej i wynika z przeciętności wymagań potwierdzonej sprawdzianami osiągnięć uczniów po szkole podstawowej, egzaminami gimnazjalnymi i maturalnymi, które nie są „pomiarom różnicującym”, lecz jedynie „wspierającym”¹⁸.

Na tym tle moje myślenie o szkole jako miejscu edukacyjnej szansy naznaczone jest troską, by „czas szkoły” nie był czasem ciemności, czarną dziurą na mapie życiowej podróży”, jak o swoich latach szkolnych napisał W. Churchill w „Mojej wczesnej młodości” (1930).

Moje myślenie zmierza do **przywrócenia szkole jej prymarnego sensu**. Nawiązując do starogreckiego słowa „*scholē*” – to miejsce spokoju, wolności, odpoczynku, tajemniczego uroku, oddania się czynnościom wzbogacającym, sprawiającym radość. Czyż nie taka powinna być szkoła marzeń?; czyż nie taka powinna być szkoła w „realu”? – jak powiedzieliby jej uczniowie.

Szkoła, jaka wylania się z rozlicznych badań, to miejsce, w którym funkcjonują dwa światy – uczniów i nauczycieli. W tęsknotach pedagogów wyczytać można chęć powrotu do modelu paternalistycznego, uczniom marzy się szkoła partnerska, demokratyczna i otwarta.

¹⁶ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 189–212.

¹⁷ K. Denek, *Edukacja dziś – jutro*, Leszno–Poznań–Zary 2006, s. 102.

¹⁸ K. Denek, *Rola edukacji w tworzeniu i rozwoju kapitału ludzkiego*, [w:] *W trosce o nauki pedagogiczne i rozwój polskiej edukacji*, red. J. Sempruch, M.J. Szymański, Lublin–Kraków 2011, s. 121.

Stąd w kreowaniu przestrzeni edukacyjnej szansy nie można pominąć **opinii i oczekiwań tych, wobec których pełni ona służebną rolę.**

Szkoła w odczuciu młodych ludzi jest instytucją z innej epoki. Nie nadąża za zmianami w społeczeństwie informacyjnym, nie wytrzymuje tempa rozwoju technologicznego i postępujących za tym zmian na rynku pracy. Luka cyfrowa pomiędzy uczniami a szkołą powiększa się. Dzisiejsi uczniowie są hiperkomunikatorami, pozostają w stałym kontakcie ze swoimi rówieśnikami, mają dostęp do zasobów informacji na całym świecie. Telefonów komórkowych, laptopów, poczty elektronicznej, Internetu, komunikatorów i faxów używają biegle jako przedmiotów codziennego użytku. Nie mają problemów z podzielnością uwagi. Mogą jednocześnie oglądać telewizję, wyszukiwać informacji w Internecie, słuchać muzyki czy radia i jeszcze komunikować się z rówieśnikami poprzez czaty czy komunikatory. Młodzież traktuje nowoczesne technologie jako część swojego środowiska, zaś sposób nauczania w szkołach często jest dziewiętnastowieczny. Nagminnie brakuje w nich komputerów, dostępu do Internetu, albo nie używa się ich efektywnie. Nic więc dziwnego, że „pokolenie ruchomego kciuka”¹⁹, czy „cyfrowi tubylcy” traktują szkołę, jak „z innej bajki”.

Zgodnie z tezą von Hentiga, **szkołę trzeba zmieniać**, ponieważ uczniowie są dzisiaj inni niż dawniej i inne jest ich dzieciństwo, a otaczający nas świat zmienia się o wiele szybciej i gruntowniej niż szkoły. Stąd w retoryce Doroty Klus-Stańskiej „szkoła staje się skansenem kulturowym(...), pielęgnującym kompetencje bezużyteczne”²⁰.

Co można zrobić, aby czas spędzony przez ucznia w szkole, tj. ok. 20 tysięcy godzin, był dla niego pożyteczny? – zapytuje Małgorzata Taraszkiewicz²¹.

Szkoła stanie się miejscem edukacyjnej szansy jeśli:

1. będzie miejscem zaspokajania potrzeb psychicznych ucznia (akceptacji, bezpieczeństwa, samorealizacji, okazywania sobie szacunku, przyjaźni),
2. będzie środowiskiem autentycznego uczenia się (poznania siebie, swoich silnych stron, rozwoju talentu i koncentracji na charakterze)
3. będzie miejscem rozwijania i kształtowania kluczowych kompetencji (przedmiotowych, umiejętności uczenia się, innowacyjności, przedsiębiorczości, kompetencji społecznych).

¹⁹ To żartobliwy termin podkreślający sprawność wyćwiczoną dzięki wysyłaniu smsów, przytaczam za G. Gurnik, *Szkoła szans*, Warszawa 2006, s. 44.

²⁰ D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? – Pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008, s. 26.

²¹ M. Taraszkiewicz, *Dobra szkoła oplaca się wszystkim*. „Gazeta Szkolna” 2007, nr 41–42, s. 22–23.

* * *

Tytułowa szkoła jest miejscem stwarzającym przestrzeń edukacyjną dla różnych uczniów: zdolnych i leniwych, grzecznych i krnąbrnych, odnoszących sukcesy i doznających niepowodzeń²². Tak rozumiana heterogeniczność, nie powinna być przeszkodą w tworzeniu przestrzeni edukacyjnej przyjaznej dziecku, a wręcz przeciwnie, dyferencjacja procesu kształcenia – merytoryczna i metodyczna, koincydencja funkcji – kształcącej, opiekuńczej, wychowawczej, kulturotwórczej, zastąpienie selekcji eliminującej selekcją orientującą, rozbudowanie zadań diagnostycznych i kompensacyjnych, zharmonizowanie funkcji kwalifikacyjnej z funkcją ogólnokształcącą, reorientacja form organizacyjnych – odejście od nauczania zbiorowego na rzecz struktur grupowych i indywidualnych, świadomość paralelności i permanentności kształcenia, obecność nowoczesnych technologii (TIK), humanizacja oddziaływań edukacyjnych, świadomość eksplozji naukowej, konstruktywistyczne i konektywistyczne podejście dydaktyczne, odchodzenie od modelu dydaktyki uprawianej scjentystycznie w kierunku dydaktyki uwzględniającej indywidualne potrzeby uczniów – to przykładowe wyznaczniki „dobrej” edukacji, które wpisują się w nurt dydaktycznego myślenia o szkole jako miejscu edukacyjnej szansy²³.

Zatem szkoła edukacyjnej szansy, to szkoła ustawicznie doskonalona; instytucja wrażliwa na edukacyjne potrzeby jednostki i społeczeństwa, podatna na innowacje wynikające z rozwoju nauki, życia społecznego, techniki i kultury, otwarta na problemy naszej cywilizacji, które w coraz większym stopniu i coraz szybciej urastają do rangi problemów globalnych²⁴.

Szkoła jako miejsce edukacyjnej szansy, to przestrzeń edukacyjna przyjazna wszystkim uczniom, bowiem nie można widzieć tylko las, nie dostrzegając drzew, które przecież są różne.

²² Por. m.in. A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2013 (wyd. 2).

²³ Por. także A. Karpińska, *Szkoła niejedno ma imię*, [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, red. K. Chalas, B. Komorowska, t. 2, *Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*, Lublin 2009, s. 173–182; *eadem*, *Przestrzeń edukacyjna przyjazna dziecku... czyli marzenia o szkole bez niepowodzeń*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009, s. 163–170.

²⁴ C. Kupisiewicz, *O szkole*, opublikowany wykład wygłoszony z okazji otrzymania tytułu doktora *honoris causa*, [w:] *Doktor Honoris Causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Profesor Czesław Kupisiewicz*, 2013.

Bibliografia

- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011.
- Chalas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin–Kielce 2003.
- Denek K., *Rola edukacji w tworzeniu i rozwoju kapitału ludzkiego*, [w:] *W trosce o nauki pedagogiczne i rozwój polskiej edukacji*, red. J. Sempruch, M.J. Szymański, Lublin–Kraków 2011.
- Denek K., *Edukacja dziś – jutro*, Leszno–Poznań–Żary 2006.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.
- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012.
- Gołębiński B.D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003.
- Gurnik G., *Szkoła szans*, Warszawa 2006.
- Kantowicz E., *Koncepcja multiprofesjonalnego wsparcia dziecka w środowisku szkoły – szanse i bariery*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010.
- Karpińska A., *Szkoła niejedno ma imię*, [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 2: *Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*, red. K. Chalas, B. Komorowska, Lublin 2009.
- Karpińska A., *Przestrzeń edukacyjna przyjazna dziecku... czyli marzenia o szkole bez niepowodzeń*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008.
- Kupisiewicz C., *O szkole*, opublikowany wykład wygłoszony z okazji otrzymania tytułu doktora *honoris causa*, [w:] *Doktor Honoris Causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Profesor Czesław Kupisiewicz*, 2013.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2005.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977.
- Lewowicki T., *Państwo, społeczeństwo, jednostka a szkoła – uwagi na kanwie „Nauki o szkole” Józefa Kuźmy*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Suchacka, t. 1, Kraków 2006.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009.

Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.

Piotrowski E., *Różnice indywidualne jako podstawa procesu indywidualizacji edukacji szkolnej*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2008.

Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych, red. Palka S., Kraków 2004.

Stróżyński K., *Nowe potrzeby edukacyjne na IV etapie kształcenia*, „Otwarta Szkoła” 2002.

Śliwerski B., *Na ostrzu noża*, „Vox Educandi” 2005, nr 1 (15).

Taraszkiewicz M., *Dobra szkoła optaca się wszystkim*, „Gazeta Szkolna” 2007.

Summary

Contemporary school centred on students as a place of educational chance

The article is an attempt to look at the didactic strategies of education, which are helpful in the free creation of individual educational paths. It refers to the need of deep differentiation of educational process and the idea of personalized education, included in eg. Raport Polska 2030. It also contains the comparison of the roles of a teacher and a student in a traditional and contemporary school. Furthermore, the article shows the levels of individualized education and the methods of individualization in terms of educational goals, content differentiation, teaching tempo and individual preferences in the range of learning strategies application and the individual choice of methods, means and forms.

Krystyna Chałas

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wychowanie ku wartościom ponadczasowym zadaniem szkoły

Wychowanie ku wartościom – wprowadzenie w zagadnienie

U podstaw przedstawionych analiz znajduje się teza, że wychowanie ku wartościom stanowi ponadczasowe zadanie szkoły.

Ponadczasowość wychowania ku wartościom można rozpatrywać w ujęciu:

- triady: uczeń – cele; treści nauczania i wychowania – relacje społeczne;
- historycznym;
- kategorii dyskursów pedagogicznych;
- koncepcji teoretycznych szkoły.

W przedstawionym opracowaniu zostanie podjęta próba skrótowego naświetlenia tego zagadnienia w ujęciu historycznym i kategorii dyskursów pedagogicznych.

Podjęcie zadania „bytującego” w temacie opracowania domaga się zdefiniowania dwóch podstawowych pojęć: wartość, wychowanie ku wartościom oraz ukazania ich istoty.

Na użytek opracowania przez wartość rozumieć będziemy „wszystko to, co cenne, ważne i godne człowieka, grup i wspólnot ludzkich, co prowadzi do jego integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa; do rozwoju integracji społecznej „zanurzonej” w budowanie dobra wspólnego”¹.

¹ K. Chałas. *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości*. Wyd. Jedność, Kielce–Lublin 2011, s. 19.

Wychowanie ku wartościom rozumiane jest jako stała predyspozycja orientująca człowieka na wartości, na miarę jego rozwoju na danym etapie i kolejnych etapach rozwojowych po sobie następujących. Wychowanie ku wartościom bliskie jest kształceniu aksjologicznemu poszerzając go o aspekt społeczny. Według K. Olbrycht, kształcenie aksjologiczne obejmuje „pomoc w uzyskaniu wiedzy o wartościach i wartościowaniu oraz w rozwoju struktur i procesów odpowiadających za: umiejętność rozpoznawania sytuacji wyboru, podejmowanie decyzji o przyjęciu postawy wartościującej, wybór celów i środków związanych z określonymi wartościami oraz gotowość do podejmowania i umiejętność realizowania odpowiadających tym wartościom działań”².

Będzie więc obejmować:

- edukację aksjologiczną;
- wychowanie do wartościowania;
- wychowanie do wartości;
- animację społeczną do urzeczywistniania wartości.

Animacja rozumiana jest jako pobudzanie, ożywanie społeczności lub środowisk do urzeczywistniania wartości³. Animować to wносить życie, zachęcać, rozpalać, dodawać bodźca do podejmowania nowych inicjatyw, ożywiać grupę, dodawać sił i odwagi do budowania rzeczywistości na nowych podstawach aksjologicznych⁴.

Wychowanie ku wartościom jest procesem ciągłym, permanentnie doskonalonym i doskonalącym jednostkę, grupę, społeczność i rzeczywistość zewnętrzną we wszystkich jej wymiarach. Posiada aspekt indywidualny i społeczny. Sprowadza się do wspomagania wychowanków w kreowaniu swojego życia według wartości oraz wspomagania ich w animacji innych do urzeczywistniania właściwych wartości. Pomoc ta sprowadzać się będzie do kreowania „ciągów poznawczych i zrozumieniu sytuacji aksjologicznych, w których wychowanek ma sposobność do poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia określonych wartości w strukturę własnego doświadczenia”⁵; życzliwego towarzyszenia wychowankowi w budowaniu wła-

² K. Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2000, s. 88.

³ Zob. J. Żebrowski, *Zawód i osobowość animatorów kultury*, Wojewódzki Ośrodek Kultury, Gdańsk 1987, s. 168.

⁴ Zob. *ibidem*, s. 11; Zob. także B. Jedlewska, *Pracownik upowszechniania kultury jako animator w środowisku lokalnym*, [w:] *Wybrane problemy animacji kulturalnej*, red. J. Gajda. UMCS. Zakład Teorii Upowszechniania Kultury. Lublin 1993, s. 11.

⁵ W. Furmanek, *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995, s. 66.

ściwych struktur wartości, ich urzeczywistniania i animacji społecznej oraz oceny skutków budowania przez siebie aksjofery.

Wymiar wychowania ku wartościom obejmuje potrzeby aksjologiczne (potrzeba tworzenia wartości, kontaktu z wartościami, orientowania życia według wartości), wrażliwość aksjologiczną (zdolność dostrzegania i rozpoznawania wartości), postawę aksjologiczną (sposób adekwatnego na nie odpowiadania, poprzez uczynienie zasadą własnego życia) oraz animację innych osób do przyjęcia tej zasady.

U podstaw wychowania ku wartościom znajduje się aktywność aksjologiczna, wyrażająca się w poznawaniu wartości, wartościowaniu, akceptowaniu, przeżywaniu, klaryfikacji, urzeczywistnianiu w aspekcie indywidualnym i społecznym. Ma ona charakter przedmiotowy i podmiotowy. Aktywność przedmiotowa skierowana jest na siebie. Aktywność podmiotowa wyrażać się będzie w animacji innych do urzeczywistniania wartości⁶.

Podsumowując, w wychowaniu ku wartościom chodzi o rozwijanie potrzeby, umiejętności i zdolności wychowania samego siebie i drugich do budowania nowej i lepszej rzeczywistości w aspekcie aksjologicznym, w której pełnia człowieczeństwa znajdzie swe należne miejsce, stając się celem i powinnością. Jego rezultatem będzie pełna realizacja własnej osoby, przejawiająca się w pełni człowieczeństwa, którego wskaźnikami będzie służba drugiemu człowiekowi, wspólnotom; zdolność komunikowania, dialogu, urzeczywistnianie właściwej hierarchii wartości w życiu indywidualnym i społecznym, animacja społeczności mniejszych i większych do jej urzeczywistniania; dążenie do transcendencji.

Należy podkreślić, że wychowanie to powinno być budowane na mocnych podstawach aksjologicznych, gwarantujących integralny rozwój, tylko wówczas stanie się czynnikiem wyboru orientacji życiowej, sięgającej po ponadczasowe sprawdzone w ciągu wieków wartości uniwersalne. Tak rozumiane wychowanie ku wartościom ma szansę być podstawą budowania mocnego fundamentu struktury osobowościowej i społecznej⁷.

Wychowanie ku wartościom w ujęciu historycznym

Już w społeczeństwach pierwotnych wychowanie ku wartościom ma swe należne miejsce w inicjacji. Podstawę spektrum wartości stanowią tradycje, wierzenia, mity implikujące urzeczywistnione wartości będące cechami oso-

⁶ Zob. K. Olbrycht. *Prawda, dobro...*, *op. cit.*, s. 87–106.

⁷ Szerzej na ten temat K. Chalas. *Wychowanie ku wartościom*, t. 1, Wyd. Jedność, Kielce–Lublin 2006, s. 47 i następane (wykorzystano fragmenty).

bowości. Do nich zaliczano: wytrzymałość, cierpliwość, wierność i cześć przywódcom.

Bogactwo wychowania ku wartościom występuje w cywilizacji Wschodu. Jak podkreśla S. Wołoszyn „Najstarsze cywilizacje wschodnie (...) odznaczały się bogatą kulturą materialną, artystyczną, umysłową oraz skomplikowaną organizacją prawno-ustrojową. Jednakże dziedzina wychowania była raczej oderwana od przyswajania młodym pokoleniom praktycznych umiejętności użytecznych w codziennym – nieraz już skomplikowanym – życiu. Edukację, niekiedy nawet szeroko rozwiniętą, przenikały pierwiastki filozoficzno-moralne, które były wyrażane najczęściej w pismach wielkich, uznawanych za autorytety, filozofów-moralistów. Pisma te stawały się „księgami świętymi” i całe wieki obowiązywały jako kanon dydaktyczny w szkołach. Trzeba było uczyć się ich na pamięć. W ten sposób kształtowała się szkolna kultura „księgi”, kultura literacka, przesiąknięta moralizmem, który miał zapewnić raz na zawsze trwałość społeczną. Przeszłość zobowiązywała dzień bieżący – należało ją kultywować i stosować się do jej wskazań”⁸.

W starożytnych Chinach aksjologiczną podstawę wychowania stanowi wiedza – sama w sobie jako wartość, tradycja i zwyczaje chińskie, kult zmarłych przodków, rodzina (szczególnie wartość ojca), szlachetność i mądrość władcy, poszanowanie bliźniego, sprawiedliwość. Na uwagę zasługuje odmiennie wychowanie dziewcząt, w którym wiodącymi wartościami była praca i pokora.

W starożytnych Indiach w centrum wychowania ku wartościom znajdują się wartości religijne – wiara, miłość, braterstwo, medytacja, czyn – jako działanie moralnie wartościowe, cierpienie, dobro.

Na czele hierarchii wychowania ku wartościom w starożytnym Egipcie znajdowały się wartości moralno-religijne, ze szczególnym zwróceniem uwagi na sprawiedliwość, jako wartość nie przemijającą, poszanowanie drugiego, kompetencja słuchania drugiego człowieka oraz wiedza.

U starożytnych Żydów priorytetowymi wartościami są wartości zawarte w Dekalogu⁹.

Istotną funkcję wychowania ku wartościom w Europie odegrało wychowanie w starożytnej Grecji:

- wychowanie spartańskie;
- wychowanie ateńskie;
- wychowanie w starożytnym Rzymie.

⁸ S. Wołoszyn. *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006, s. 80.

⁹ Zob. *ibidem*, s. 81–86.

Na czele hierarchii wartości wychowania spartańskiego znajduje się zdrowie, tężyzna fizyczna, hard ducha, wyrzeczenie wygod, odwaga, zdyscyplinowanie i ofiarność.

Tłumiono takie wartości, jak współczucie, miłosierdzie, wspaniałomyślność¹⁰.

Dalece odmiennie niż w Sparcie kształtowało się wychowanie w Atenach – ateńskiej republice demokratycznej. Spektrum wartości w wychowaniu wywodziło się z istoty demokracji. Na ich czele znajdowała się demokracja, równość, wolność, posłuszeństwo władzy i prawom, talent, aspiracje, piękno, zdrowie fizyczne, wartość moralna, kultura osobista, dobroć i szlachetność, umiar, męstwo, mądrość.

Wychowanie ateńskie dobitnie podkreśla urzeczywistnianie wartości jako cel życiowy.

Jak podkreśla S. Wołoszyn „Dobrze wychowanego obywatela powinien cechować harmonijny rozwój wszelkich zdolności i cnót: musiał uczyć się umiaru (*sophrosyne*), prawdziwego męstwa (*andreia*), mądrości (*sophia*) i sprawiedliwości (*dikaiosyne*) oraz musiał umieć przejawiać te cnoty (*arete*) i kierować się nimi zarówno w życiu osobistym, jak i w sprawach publicznych, kiedy przyjdzie mu – z powołania obywatelskiego – piastować urzędy w swoim mieście – państwie”¹¹.

Specyfiką wychowania ku wartościom w starożytnym Rzymie był zespół cnót, którymi powinien charakteryzować się surowy obywatel. Tymi cnotami były: stałość, dzielność, pobożność, opanowanie, godność, roztropność, sprawiedliwość. W centrum uwagi znajdowało się wychowanie w rodzinie. S. Wołoszyn zwraca uwagę, że „Wychowanie to było przede wszystkim wewnętrzną ambicją rodziny. W rodzinie młody Rzymianin miał znajdować najznakomitsze wzory do naśladowania. Ze sprawami publicznymi zaznajamiał się na zgromadzeniach ludowych i rozprawach sądowych prowadzonych przez ojca”¹².

Nową orientację w wychowaniu Greków i Rzymian przyniosło chrześcijaństwo wnosząc religijne i pozaziemskie (nadprzyrodzone) uzasadnienie celów życia, a więc i wychowania człowieka. Centrum wychowania ku wartościom stanowią wartości chrześcijańskie, których źródłem i nośnikiem są prawdy ewangeliczne zawarte w Piśmie Świętym. Jak podkreśla S. Wołoszyn „Chryścianizm głosił zasadę równości wobec Boga i braterstwo wszystkich ludzi, a za cnotliwe życie obiecywał po śmierci wieczną szczęśliwość. Nowa

¹⁰ Zob. S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie*, [w:] *ibidem*, s. 88.

¹¹ *Ibidem*, s. 90.

¹² *Ibidem*, s. 93.

religia odwracała człowieka od świata doczesnego, od jego dóbr i uciech, także od państwa i jego polityki zarówno obywatelskiej, jak i militarnej. Antycznym cnotom dzielności i mądrości w życiu osobistym i publicznym przeciwstawiane zostają cnoty ewangeliczne: wiara, nadzieja i miłość. Boską łaskę, mądrość i miłosierdzie ucieleśnia osoba Jezusa, którego człowiek powinien naśladować. Drogą do tego jest modlitwa i praktykowanie miłosierdzia i taką postawę zapewnić ma wychowanie chrześcijańskie. Do wychowania powołany jest Kościół – namiestnik Boga na ziemi oraz rodzina chrześcijańska¹³.

Wychowanie ku wartościom chrześcijańskim znajduje się w centrum oświaty w okresie średniowiecza. Asceza, etyka chrześcijańska, odwrót od świata doczesnego stały się głównymi celami wychowania. Oświata podporządkowana Kościołowi stawiała zadanie wychowania do przestrzegania nauk i cnót chrześcijańskich, pokory i posłuszeństwa.

W wychowaniu rycerskim podstawę aksjologiczną stanowiły chrześcijańskie zasady moralności oraz takie wartości, jak: odwaga, ciężka fizyczna, oddanie i posłuszeństwo królowi, sława. Priorytetowymi wartościami w wychowaniu mieszczańskim była praca, dokładność, odpowiedzialność¹⁴.

W epoce renesansu następuje odwrót od ideałów pozaziemskich, a zwrot ku blaskom i radościom tego świata. Następuje „odrodzenie i dostrzeżenie na nowo wartości i piękna literatury i sztuki starożytnej – greckiej i rzymskiej”¹⁵. W centrum przestrzeni wartości stoi człowiek ze swą mądrością, wolnością, inteligencją, wolą działania, twórczością, odpowiedzialnością, tolerancją, jego szczęściem.

Warto zwrócić uwagę na koncepcję polskiego ideału wychowania w tym okresie. U jej podstaw znajduje się:

- wychowanie religijne promujące wartości chrześcijańskie – ewangeliczne;
- wychowanie moralne sięgające po wartości z okresu starożytności;
- wychowanie patriotyczne promujące wartości miłości ojczyzny, gotowość obrony, dobra wspólnego;
- wychowanie humanistyczne promujące zamiłowanie do literatury, poezji, zdyscyplinowanie, kulturę osobistą¹⁶.

W epoce oświecenia celem wychowania ku wartościom jest kształtowanie racjonalistycznego światopoglądu. Priorytetowymi wartościami staje się

¹³ *Ibidem*, s. 95.

¹⁴ Zob. S. Wołoszyn. *Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza*, [w:] *ibidem*, s. 98.

¹⁵ S. Wołoszyn. *Wychowanie i kultura umysłowa w epoce renesansu*, [w:] *ibidem*, s. 104.

¹⁶ Zob. S. Sztobryn. *Historia wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wyd. Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 54.

nauka: prawa natury, wiedza, rozwój. Celami wychowania staje się wychowanie intelektualne, wychowanie fizyczne (zdrowotne), wychowanie moralne, kształcenie charakteru. W przestrzeni wartości znajdowały się: honor, kultura osobista, obowiązek, tolerancja, dzielność, służba sprawom wojskowym i publicznym¹⁷.

Upowszechnienie i demokratyzowanie oświaty XIX wieku warunkuje aksjologiczną przestrzeń wychowania. Priorytetowymi wartościami staje się praca ludzka i jej godność, godność człowieka pracującego, prawa człowieka, równość, wolność i swoboda w ubieganiu się o szczęście, wykształcenie, sprawiedliwość.

Celem wychowania szkolonego staje się urabianie poslušnych obywateli, obowiązkowych i lojalnych¹⁸.

W różnych krajach wychowanie ku wartościom posiada swoją szczegółową egzemplifikację i specyfikę.

W tym też okresie rodzą się nurty filozoficzno-kulturalne. W aspekcie wychowania ku wartościom na uwagę zasługuje nurt zwany neohumanizmem. „Neohumanisci zwracali się do źródeł i korzeni hellenickich, aby na tej podstawie „odrodzić” współczesnego sobie człowieka, aby budować nowy ideał wewnętrznie i zewnętrznie harmonijnie rozwiniętej osobowości ludzkiej, na wzór starożytnych Hellenów, którzy odznaczali się zarówno dzielnością ducha, jak i ciała, zarówno wrażliwością na piękno, jak i na dobro”¹⁹.

Ważnym prądem filozoficznym był pozytywizm. W centrum wychowania staje się polepszanie życia człowieka. Ludzkość, porządek, postęp to triada wartości postępowania przez Auguste Comte. Dobro własne i cudze jako podstawa szczęścia człowieka wyrażał w swych poglądach J.S. Mill. Według H. Spencera wychowanie musi „nauczyć sztuki zachowania siebie samego przy życiu;

- nauczyć sztuki zdobywania środków do życia;
- przygotować do małżeństwa i do wychowania własnych dzieci;
- przygotować do pełnienia obowiązków społecznych i politycznych;
- rozwijać zdolności korzystania z przyjemności kultury (sztuki, literatury, itp.)”²⁰.

Nie sposób pominąć ruchu pedagogicznego powstałego pod koniec XIX

¹⁷ Zob. S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, *op. cit.*, s. 117.

¹⁸ Zob. S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX w.*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, *op. cit.*, s. 134.

¹⁹ *Ibidem*, s. 138.

²⁰ *Za ibidem*, s. 141.

wieku, jakim jest nowe wychowanie. Istotą wychowania był proces aktywnego wzrastania młodego człowieka w społeczność ludzką. Priorytetowymi wartościami w wychowaniu stają się: podmiotowość, odkrywczność, twórczość, wartości społeczne, uniwersalne, harmonia ze światem zewnętrznym²¹.

W XX wieku następuje upowszechnienie oświaty i proces jej demokratyzowania. Jak podkreśla S. Wołoszyn „Myśl pedagogiczną cechuje wielka różnorodność i różnolitość teoretycznego stwarzania i rozwiązywania zagadnień wychowawczych i edukacyjnych oraz wielka różnorodność jej społecznej aplikacji”²². Wychowanie ku wartościom kształtuje się pod wpływem warunkowań ekonomicznych, politycznych, społecznych i kulturalnych danego kraju i narodu.

W Polsce w tym okresie można mówić o dwóch etapach rozwoju oświaty: okresie międzywojennym i powojennym – po II wojnie światowej.

W okresie międzywojennym wychowanie ku wartościom nabiera istotnego znaczenia, jego zadaniem jest integracja młodego pokolenia, budzenie jego świadomości narodowej, budowanie kultury narodowej. Priorytetami stają się wartości narodowo-patriotyczne, wartości społeczne, wartości kulturowe, wartości osobowe ze szczególnym zwróceniem uwagi na godność, prawdę i honor.

Po II wojnie światowej wychowanie ku wartościom warunkowane jest budowaniem socjalistycznego ustroju państwa. Nadrzędnym celem wychowania socjalistycznego było przygotowanie młodych ludzi do twórczego życia w społeczeństwie poprzez świadome i celowe urabianie osobowości. Przedmiotem zabiegów wychowawczych jest wszechstronny rozwój jednostki ludzkiej zaangażowanej w pełnienie ról społecznych:

- społecznej roli obywatela;
- społecznej roli człowieka pracy;
- roli racjonalnego konsumenta;
- roli czynnego uczestnika życia ideowo-politycznego;
- roli współtwórcy kultury;
- społecznej roli członka kolektywu²³.

Podstawę aksjologiczną wychowania socjalistycznego tworzy człowiek – jego ziemiska egzystencja tu i teraz, jego szczęście, wszechstronny rozwój.

Aksjologiczne tezy wychowania tak formułuje H. Muszyński:

„- najwyższą wartością jest człowiek;

²¹ Zob. S. Sztobryn, *Historia wychowania...*, *op. cit.*, s. 74–75.

²² S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, *op. cit.*, s. 155.

²³ Zob. H. Muszyński, *Treść i metody wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, PWN, Warszawa 1976, s. 242–245.

- jedynym światem człowieka jest materialny, historycznie ukształtowany świat ludzki;
- najwyższym dobrem w ziemskiej egzystencji człowieka jest jego szczęście i rozwój;
- liczy się dobro każdego człowieka, a więc powszechne szczęście i rozwój ludzki;
- szczęście i rozwój ludzki zależą przede wszystkim od całokształtu warunków życia społecznego;
- warunki te zapewnia ustrój socjalistyczny²⁴.

Priorytetowymi wartościami w wychowaniu były te cechy, które czyniły jednostkę, zdolną do realizacji szczęścia osobistego, predyspozycje do działania na rzecz realizacji szczęścia i pożytku ogólnego oraz rozwoju socjalistycznych form życia społecznego, wartości-cechy niezbędne do harmonijnego życia w społeczeństwie socjalistycznym, twórczego budowania jego kultury²⁵.

Na uwagę zasługuje okres przypadający w Polsce po 1989 roku. Pluralizm podmiotów prowadzących szkolnictwo w Polsce daje możliwość wychowania ku wartościom będącym podstawą tożsamości szkół społecznych, wyznaniowych oraz sektora państwowego. Nowa znowelizowana Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 określa kierunek działań wychowawczych. Stawiając w centrum osobę ucznia i jej integralny rozwój, wskazuje jednocześnie na podstawę aksjologiczną wychowania. Stanowią ją wartości opisujące istotę osoby ludzkiej: godność, mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości, zdolność do transcendencji.

Drugą strukturę stanowią wartości warunkujące rozwój poszczególnych warstw funkcjonowania człowieka: biologicznej, psychologicznej, społecznej, kulturowej i światopoglądowej. Należy również podkreślić zobowiązanie prawne do respektowania wartości chrześcijańskich. Szansę wychowania ku wartościom stanowi obowiązkowe zadanie tworzenia szkolnych programów wychowawczych.

W procesie uformowania polskiej szkoły, na uwagę zasługuje wychowanie ku wartościom mające swój wyraz w dwóch podstawach programowych kształcenia ogólnego: z 1999 roku i 2008 roku.

W podstawie programowej ustanowionej Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku znajdujemy zadania ogólne szkoły dla poszczególnych jej etapów. Nadrzędnym celem edukacyjnym szkoły podstawowej i gimnazjum jest dążenie do wszechstronnego rozwoju

²⁴ *Ibidem*, s. 24.

²⁵ *Zob. ibidem*, s. 248.

ucznia poprzez harmonijną realizację zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania.

Wychowanie ku wartościom znalazło swój wyraz w ośmiu wiodących zadaniach stawianych nauczycielom. Sprowadzają się one do:

- stwarzania uczniom środowiska wszechstronnego rozwoju w wymiarze: psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym;
- rozwijania dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna;
- poznawania wartości poznawczych i użytecznych zdobywanej wiedzy;
- samodzielności w dążeniu do dobra w wymiarze indywidualnym i społecznym, dążenia do godzenia dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialności i wolności własnej z odpowiedzialnością za drugiego człowieka i jego wolnością;
- poszukiwania i odkrywania przez uczniów wartości ważnych w życiu człowieka;
- uczenia się przez uczniów szacunku dla dobra wspólnego, przygotowania do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie w duchu przekazu dziedzictwa kulturowego i kształtowania postaw patriotycznych;
- przygotowania uczniów do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości oraz możliwości doskonalenia się;
- kształtowania w uczniach postawy dialogu, tworzenia wspólnot społecznych²⁶.

Analiza powyższych zapisów wskazuje, że wychowanie ku wartościom znajduje swe należne miejsce w nadrzędnych celach szkoły, ze szczególną egzemplifikacją w zadaniach nauczyciela.

Spektrum wartości obejmuje: wartości uniwersalne, wartości moralne, społeczne, poznawcze.

W aspekcie wychowania ku wartościom ważnym celem jest wspomaganie wychowanków w odkrywaniu i dokonywaniu wyborów właściwych wartości oraz budowaniu własnej, lecz właściwej hierarchii wartości. To zadanie zostało uwzględnione w celach szczegółowych. Punktem odniesienia autorzy podstawy programowej czynią harmonijny rozwój wszystkich warstw życia człowieka: biologicznej, psychicznej, społecznej – moralnej, kulturowej, duchowej.

W 2008 roku opracowano nową podstawę programową kształcenia ogólnego.

²⁶ Zob. *Postawa Kształcenia ogólnego, Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z 15.02.1999 r. Załącznik nr 1.*

Szkole podstawowej stawia się zadanie dbania o harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny. Sformułowane trzy cele nie uwzględniają w sposób czytelny wartości. Cel wychowawczy jest sformułowany bardzo ogólnie, jako: „Kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”²⁷. Ten sam cel jest powtórzony dla kształcenia uczniów w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.

W podstawie programowej znajdujemy szereg zadań stawianych przed szkołą. Wśród nich jest kilka odnoszących się do realizacji poszczególnych wartości:

- „ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest (...) edukacja zdrowotna, której celem jest kształtowanie u uczniów nawyku dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu”;

- kształtowanie postaw sprzyjających dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu: „uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej”²⁸.

Jako ważne zadanie w rozwoju społecznym staje się „kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji”²⁹. Zwrocona jest również uwaga na zapobieganie przez szkołę wszelkiej dyskryminacji.

Przed gimnazjum i szkołami ponadgimnazjalnymi – w zakresie wychowania – postawione są te same zadania co przed szkołą podstawową.

Należy podkreślić, że w powyższej podstawie programowej wartości w celach kształcenia na poszczególnych etapach edukacji „rozplynęły się jakby we mgle”. Pojawiają się w szczegółowych zadaniach szkoły, przy czym ich ogólne spektrum jest identyczne dla szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Ich uszczegółowienie odnajdujemy w celach edukacji wczesnoszkolnej oraz osiągnięciach uczniów na poszczególnych etapach kształcenia.

Jeden z celów edukacji wczesnoszkolnej brzmi: „Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę”³⁰.

²⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r., s. 1.

²⁸ *Ibidem*, s. 2.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*, s. 4.

Do szczegółowych zdań szkoły należy:

- „kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i dążeniu do prawdy”;
- „(...) rozwijanie (...) odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie”³¹.

Analiza osiągnięć dziecka w poszczególnych etapach rozwojowych wskazuje na eksponowanie pewnych wartości uwarunkowanych rodzajem i zakresem nauczanych zagadnień.

W wymaganiach szczegółowych na koniec klasy III szkoły podstawowej aksjospherę tworzą: wrażliwość estetyczna, działalność twórcza, sprawiedliwość, prawdomówność, pomoc drugiemu, szacunek dla rodziców i osób dorosłych, tolerancja, praca, przyroda, zdrowie, prawość, przyjaźń³².

Wymagania szkoły podstawowej obejmują następujący zakres zagadnień aksjologicznych: „Wartości i wartościowanie. Uczeń odczytuje wartości pozytywnie i ich przeciwieństwa wpisane w teksty kultury, np. przyjaźń–wrogość, miłość–nienawiść, prawda–kłamstwo, wierność–zdrada”³³ (j. polski); ekspresja przez muzykę i sztukę; współdziałanie w sprawach publicznych, wartość człowieka i rodziny, mała ojczyzna, ojczyzna, państwo, społeczeństwo, wspólnota europejska, solidarność, niepodległość (historia); poszanowanie przyrody, odpoczynek, zdrowie, ziemia (przyroda)³⁴; „poszanowanie prywatności i pracy innych; przestrzeganie zasad etycznych i prawnych związanych z korzystaniem z komputera i Internetu, ocena zagrożeń”³⁵ (zajęcia komputerowe); przekaz wartości i tradycji w rodzinie, świętowanie, czas wolny, macierzyństwo, ojcostwo, odpowiedzialność za własny rozwój, samowychowanie (wychowanie do życia w rodzinie)³⁶; powinności moralne, wartości i właściwa ich hierarchizacja, osoba, godność człowieka, wolność, praca, autorytet, wzór osobowy (etyka)³⁷.

W gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych zakres zagadnień aksjologicznych nieznacznie zostaje poszerzony. Dla przykładu w języku polskim w gimnazjum, w zakresie „wartości i wartościowania, uczeń: ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm-nacjonalizm,

³¹ *Ibidem*, s. 4–5.

³² *Ibidem*, s. 10–18.

³³ *Ibidem*, s. 23.

³⁴ *Ibidem*, s. 27–41.

³⁵ *Ibidem*, s. 47.

³⁶ *Ibidem*, s. 49–50.

³⁷ *Ibidem*, s. 50.

tolerancja-nietolerancja, piękno-brzydota, a także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach; omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość; dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne³⁸ (j. polski).

Charakter opracowania nie pozwala na szczegółową analizę. Porównując te dwie podstawy programowe, można stwierdzić, że w obecnie obowiązującej nie występuje w nadrzędnych celach edukacyjnych szkoły zarys koncepcji wychowania ku wartościom. Ten fakt – mimo że w wielu przedmiotach znajdujemy określone spektrum wartości – utrudnia współpracę nauczycieli, dialog aksjologiczny, integrację wokół wartości w celu budowania spójnego systemu wychowania na mocnych podstawach aksjologicznych.

Należy również podkreślić występowanie współcześnie przemożnego wpływu mediów lansujących wzory hedonistyczne, relatywizm etyczny, subiektywizm, co nie sprzyja wychowaniu ku obiektywnym, trwałym wartościom. Tym bardziej wychowanie ku wartościom staje się aktualnym zadaniem i wyzwaniem dla pedagogów.

Ważnym zjawiskiem jest rozwój aksjologicznej myśli pedagogicznej. Cennymi rozprawami z tego zakresu są prace teoretyczne i kierunki badań profesorów K. Denka, K. Ostrowskiej, U. Ostrowskiej, M. Szymańskiego, W. Furmanka, E. Wysockiej oraz skromne prace powstające w Katedrze Dydaktyki i Edukacji Szkolnej, którą dane jest mi kierować w Instytucie Pedagogiki w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

W aspekcie teoretycznym jesteśmy przygotowani do podjęcia dyskusji nad wychowaniem ku wartościom w perspektywie procesów zjednoczeniowych, jakie zachodzą w Europie. Stoję na stanowisku, że wychowanie ku wartościom oraz integralny rozwój młodego człowieka jest wyzwaniem i zadaniem dla szkoły w jednoczącej się Europie. Zadanie to powinno być europejskim priorytetem oświatowym.

Konieczność podjęcia tego zadania podkreśla Jan Paweł II oraz wielu pedagogów, psychologów, filozofów, socjologów, a także nauczycieli praktyków oraz przedstawicieli ruchów odnowy moralnej – zarówno w kraju, jak i na świecie.

Z perspektywy pedagogicznej konieczność edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom uzasadniona jest następującymi względami:

³⁸ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*, s. 8.

- przemianami społeczno-kulturowymi oraz ustrojowymi, które zachodzą w jednoczącej się Europie i państwach należących do wspólnoty Europejskiej oraz sytuacją młodzieży, którą owe przemiany implikują;
- funkcją wartości w życiu człowieka;
- potrzebą budowania podstawy aksjologicznej edukacji w europejskiej szkole, a co się z tym wiąże edukacji aksjologicznej dzieci i młodzieży, nauczycieli;
- stanem badań nad orientacjami aksjologicznymi młodych Europejczyków.

Proces jednoczenia państw Europy we wspólny Europejski dom jest niekwestionowaną szansą rozwojową dla poszczególnych krajów, podmiotów gospodarczych, społecznych, młodych ludzi, ale też niesie ze sobą cały szereg zjawisk negatywnych. Do głównych należy zaliczyć wzrost bezrobocia, narastająca fala przestępstw, korupcja, zwiększająca się w wielu krajach liczba rodzin żyjących na pograniczu ubóstwa, rozszerzające się zjawisko relatywizmu moralnego, którego wskaźnikiem jest narkomania, rozwiązłość seksualna i prostytutka nieletnich. Występuje zachwianie systemu wartości prowadzącego do pełni człowieczeństwa, degradacja osobowości młodego człowieka, zagubienie i anomia aksjologiczna.

Należy przy tym podkreślić, że anomia aksjologiczna jest osobowościowo szkodliwa, ponieważ stanowi barierę rozwojową, zwiększa podatność na manipulację³⁹. Zniszczenie moralności prowadzi do spłycenia człowieka, jego człowieczeństwa, aż do zniszczenia samej wartości człowieka, a to prowadzi do zniszczenia kultury, w tym kultury europejskiej.

Procesom zjednoczeniowym towarzyszy zjawisko migracji zarobkowej, a co się z tym wiąże zetknięcie różnych kultur, ich współegzystowanie. Jest ono możliwe dzięki zrozumieniu istoty wartości kulturowych, urzeczywistnieniu ich w życiu. One stanowią pryzmat, przez który patrzymy z szacunkiem na inną kulturę i promujemy własną.

W powyższym kontekście wyrasta zadanie budowania procesów zjednoczeniowych na mocnych podstawach aksjologicznych, zgodnie z zasadami etyczno-społecznymi, tak by zapewnić szansę integralnego rozwoju młodego człowieka, by godność i prawa człowieka były poszanowane.

Wartości – ich urzeczywistnianie pełnią ważne funkcje w życiu człowieka. Decydują o egzystencji człowieka, o sensie i jakości życia, relacjach interpersonalnych, umiejętności rozwiązywania problemów, stosunku do siebie samego, grup i wspólnot, w których człowiek żyje i funkcjonuje, świata⁴⁰.

³⁹ Zob. K. Olbrycht. *Prawda, dobro... op. cit.*, s. 104.

⁴⁰ Zob. K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, „Edukacja. Szkoła. Nauczyciel. Programy szkolne”, 2000, s. 4.

W wartościach upatruje się warunku i czynnika integralnego rozwoju człowieka, społeczności mniejszych i większych; prowadzenia twórczego dialogu, budowania porozumienia, pokoju i dobra wspólnego; czynnika nadającego sens, identyfikację i kierunek działania społeczeństwom i państwom; podstawy zdrowia psychicznego.

Wartości stanowią czynnik rozwijania i treściowego kształtowania podmiotowości, bowiem „źródłem optymalnej aktywności człowieka jest wolne, odpowiedzialne, mądre i samodzielne, własne postępowanie, zorientowane na świadomie wybrane, zaakceptowane i realizowane wartości”⁴¹.

Wartości pełnią funkcję dynamizującą rozwój poszczególnych sfer życia i funkcjonowania człowieka. Urzeczywistnianie wartości hedonistycznych, witalnych, materialnych prowadzi do rozwoju warstwy biologicznej; urzeczywistnianie wartości poznawczych dynamizuje rozwój warstwy psychicznej; wartości moralne i społeczne poprzez ich urzeczywistnianie dynamizują rozwój warstwy społecznej; warstwa kulturowa rozwija się pod wpływem urzeczywistniania wartości kulturowych, natomiast warstwa światopoglądowa rozwija się pod wpływem wartości ostatecznych, w tym religijnych urzeczywistnianych przez wyznawców poszczególnych religii. Struktury wartości związane z poszczególnymi warstwami w sposób <naturalny> znajdują swoje dopełnienie w następnych warstwach rozwojowych przez co stanowią ogniwo integrujące je ze sobą. W ten oto sposób wartości – ich urzeczywistnianie – poprzez funkcję dynamizującą rozwój poszczególnych warstw oraz funkcję integrującą warstwy ze sobą stanowią płaszczyznę integralnego rozwoju, drogę do osiągania pełni człowieczeństwa. By jednak stały się one instrumentem rozwoju, muszą być dostrzegane, rozumiane, akceptowane, zinternalizowane, w sposób wolny urzeczywistniane.

W powyższym procesie ważną funkcję pełni szkoła poprzez wzmacnianie funkcji wychowawczej. Wiąże się to z zadaniem budowania aksjologicznej podstawy edukacji w europejskiej szkole. Wspólna podstawa aksjologiczna ma szansę wyposażać młodych ludzi w wiedzę o wartościach, wspomóc ich w budowaniu i urzeczywistnianiu w swoim życiu struktur hierarchicznych prowadzących do integralnego rozwoju i integralnego wychowania, obejmującego całego człowieka; stworzy szansę przeciwstawienia się zgubnym redukcjonizmom rozwojowym.

Problem edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom jest podejmowany w praktyce szkolnej w wielu krajach. W sposób ukonkretniony w szkołach w Bawarii. Również w Polsce podjęto działania nad edukacją

⁴¹ P. Oleś, *System klaryfikacji wartości: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik*, „Roczniki Filozoficzne” 1983, t. 31, z. 4, s. 87.

aksjologiczną i wychowaniem ku wartościom w gimnazjach zrzeszonych w Towarzystwie Gimnazjów Poszukujących. Upowszechnianie doświadczeń pedagogicznych w tym zakresie wskazuje na duże zainteresowanie nauczycieli problematyką aksjologiczną w praktyce szkolnej. Problem w tym, że dotychczas w kształceniu nauczycieli aksjologia nie znalazła swego znaczącego miejsca, stąd wiedza na temat wartości u nauczycieli jest znikoma, co w istotny sposób wpływa na ich pracę pedagogiczną.

Przyjęta wspólna podstawa aksjologiczna pozwoli budować tożsamość szkoły europejskiej, w której ideałem wychowawczym będzie człowiek dążący do integralnego rozwoju i budujący nową, lepszą rzeczywistość sprzyjającą urzeczywistnianiu tego ideału. Nadrzędnym zaś zadaniem pedagogicznym będzie integralne wychowanie, obejmujące całego człowieka i chroniące go przed różnego rodzaju deformacjami i redukcjonizmami.

Twórcza – w aspekcie pedagogicznym – wierność wspólnym wartościom pozwoli zaznać młodym ludziom i nauczycielom smaku wolności opartej na prawdzie i zintegrowanej z miłością, solidarnością, służbą drugiemu człowiekowi⁴².

Wychowanie ku wartościom w świetle dyskursów pedagogicznych

Zasadnym wydaje się też przeanalizowanie dyskursów pedagogicznych w aspekcie wychowania ku wartościom. Pozwoli to uchwycić aspekty dydaktyczne tego procesu.

Dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny można w aspekcie wychowania ku wartościom zawrzeć w zdaniu – wychowywać ku wartościom to kierować przyswajaniu hierarchii wartości promowanej przez nauczyciela. Ważnego znaczenia nabierają wartości bytujące w przeszłości, wartości historyczne. Na nich budowana jest dzisiejsza i lepsza rzeczywistość. Odcięcie się od przeszłości skutkuje zaburzeniem przyszłości, zagubieniem aksjologicznemu. W wychowaniu przyjęte są odgórne wartości stanowiące cele wychowania. Ich przyjęcie odbywa się poza dyskusją społeczną, możliwością ich podważenia, zmiany. Nauczyciel jest wyłączony z ustalenia podstawy aksjologicznej wychowania, nie kwestionuje ich zasadności, biernie zgadza się na ich spektrum i hierarchię. Pyta jedynie o sposoby wychowania ku wartościom, o sposoby ich urzeczywistniania oraz koncentruje się na sposobach pomiaru efektów tego procesu wychowania. Poszukując różnego rodzaju instrumen-

⁴² Szerzej na ten temat pisałam w: K. Chalas, *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem i zadaniem dla szkoły w jednoczącej się Europie*, [w:] *Pedagogika wobec wyzwań cywilizacyjnych*, red. M. Kuchcińska, G. Szabelska, Wyd. Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2011, s. 13–29 (wykorzystano fragment).

tów wychowawczych natury zewnętrznej wierzy, że przyniosą one znaczące efekty w zakresie urzeczywistniania wartości przez dzieci i młodzież. Prowadzi więc w tym zakresie w miarę szczegółową kontrolę. Nauczycielowi towarzyszy przekonanie, że zmiany w zakresie wychowania ku wartościom dają się dokładnie zaplanować, wywołać i utrwalić poprzez odpowiednie bodźce mieszczące się w metodach wychowania. Stąd silna koncentracja na obserwowalnych zachowaniach uczniów, będących wskaźnikiem urzeczywistniania wartości.

Sterowaniu zachowaniami uczniów służą skrupulatnie zaplanowane czynności nauczania zawarte w konspekcie lekcji. Ciąg lekcji jest ogniwem planu wychowawczego, w którym krok po kroku promuje się wartości mające swe miejsce w przyjętej hierarchii.

W perspektywie dyskursu funkcjonalistyczno-behawiorystycznego rozwój aksjologiczny dziecka ujmowany jest liniowo i warstwowo według oczekiwań nauczyciela. Jego wskaźnikiem jest poziom urzeczywistniania przekazywanej przez nauczyciela hierarchii wartości, pochodzącej z ustaleń zewnętrznych jako jedynie słusznej.

Podsumowując: wychowanie ku wartościom skupia się raczej na edukacji aksjologicznej, bezrefleksyjnymu przyjęciu ustalonej zewnętrznie hierarchii wartości. Oddziaływanie wychowawcze ma charakter wdrożeniowo-korekcyjno-interwencyjny i sprowadzało się do poznania wartości, ich akceptacji, wdrożenia uczniów do urzeczywistniania wartości, cechowało je moralizatorstwo⁴³.

Dyskurs humanistyczno-adaptacyjny wyrósł na gruncie naturalizmu J.J. Rousseau i psychologii humanistycznej. Jak zauważa D. Klus-Stańska „Typowe jest w nich eksponowanie hierarchii potrzeb ludzkich, w których potrzeby miłości, aktywności, doznawania szacunku, akceptacji należą do najważniejszych”⁴⁴.

W centrum wychowania ku wartościom znajduje się osoba dziecka i jego autonomia. Istotnego znaczenia nabiera własna hierarchia wartości, rzecz w tym by była właściwa, to znaczy budowana na obiektywnej hierarchii wartości. W centrum staje samorealizacja ucznia, poszerzanie rozumienia przestrzeni wartości, decydowania o budowaniu struktur celem ich urzeczywistniania w kontekście dobra indywidualnego zintegrowanego z dobrem wspólnym.

⁴³ Por. D. Klus-Stańskak, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 55.

Zadaniem wychowawczym staje się wspomaganie uczniów w postrzeganiu obowiązujących norm społecznych, zachowanie odrębności i tożsamości młodego człowieka, jego specyfiki i niepowtarzalności⁴⁵.

W dyskursie konstruktywistyczno-rozwojowym przyjmuje się, że nie jest możliwy przekaz wiedzy o wartościach przez jednego człowieka drugiemu. Wiedzę o wartościach – ich fenomenie, funkcjach w życiu człowieka, wartościowaniu, sposobach ich urzeczywistniania – młody człowiek zdobywa przez aktywną, eksploracyjną, samodzielną pod względem kontemplacyjnym i decyzyjnym konstrukcję i rekonstrukcję umysłowych modeli rzeczywistości aksjologicznej. Podstawową sytuacją wychowawczą staje się rozwiązywanie różnorodnych problemów aksjologicznych, które stanowią źródło różnego typu aktywności aksjologicznej. W ten sposób dokonuje się system ocen aksjologicznych, znaczeń, budowany jest proces klaryfikacji i wartościowania. Proces odkrywania wartości inspirowane do poszukiwań poznawczych, budowania argumentów za urzeczywistnianiem wartości, poszukiwania nowych strategii ich urzeczywistniania. Zadanie nauczyciela sprowadza się do organizowania środowiska aksjologicznego wyzwalającego doświadczenia aksjologiczne, rozumowanie moralne, podejmowanie decyzji skutkujących urzeczywistnianiem wartości oraz ich oceny według kryterium dobra.

Odmianą dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego jest dyskurs konstruktywistyczno-społeczny. D. Klus-Stańska podkreśla, że w tym dyskursie, opartym jak poprzedni na założeniach konstruktywizmu, również zakłada się, że jednostka jest aktywna w procesach postrzegania rzeczywistości i nadawania jej sensownych znaczeń. W odróżnieniu jednak od opcji rozwojowej, dyskurs konstruktywistyczno-społeczny akcentuje rolę pomocowo-interwencyjnych działań dorosłego eksperta i mowy jako medium przekazu kultury. Zakłada się, że znaczenia nie są konstruowane wyłącznie przez dziecko (...) choć nie są też przejmowane od dorosłych (...). Są efektem negocjowania społecznego, zindywidualizowanego, choć osadzonego zawsze w określonym kontekście kulturowym. W tym sensie stanowią więc kulturowo relatywny kontekst społeczny, a nie „obiektywne” odzwierciedlenie rzeczywistości⁴⁶.

Istotnego znaczenia nabiera rola nauczyciela, który jest przewodnikiem po świecie wartości, doradcą i animatorem. Jego zadania sprowadzają się do diagnozy dziecięcego doświadczenia aksjologicznego, podsuwania zadań o charakterze aksjologicznym, współpracy w nadawaniu przez dzieci znaczeń kulturowo-uwarunkowanych.

⁴⁵ Por. *ibidem*, s. 56–59.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 65.

We współczesnym świecie, w którym jest wiele napięć, dylematów i skrajności, na uwagę zasługuje dyskurs krytyczno-emancypacyjny. D. Klus-Stańska syntetyzując jego istotę podkreśla, że przyjęto w nim iż „rozwój dziecka uruchamia się i dynamizuje na płaszczyźnie rozwiązywania dylematów i między tendencją do współpracy a spontanicznym oporem, między poszukiwaniem doświadczenia opieki i troski a doświadczeniem własnej mowy sprawczej, między dążeniem do aprobaty społecznej a koniecznym tożsamościowo poczuciem odrębności”⁴⁷.

W kontekście powyżej wskazanego dyskursu wychowanie ku wartościom budowane na zadaniach aksjologicznych, wartościowaniu, personalistycznej koncepcji człowieka jako osoby, sprowadzać się będzie do krytycznego zmagania się w budowaniu rzeczywistości, która chroni godność osoby, szanuje ją i promuje. Będzie sprzyjało krytycznemu, zaangażowanemu, odpowiedzialnemu działaniu wobec destrukcyjnym wpływom społeczno-kulturowym zagrażającym osiągnięciu przez młodych ludzi pełni człowieczeństwa jako prawa. Wychowanie ku wartościom ma charakter zaangażowany w rozwiązywanie złożonych problemów natury indywidualnej i społecznej; charakter oferty, głęboko uzasadnionej, ale nie narzuconej siłą. Celem staje się angażowanie w urzeczywistnianie własnej, lecz właściwej hierarchii wartości, przekonywanie o jej słuszności, argumentowanie, obrona własnej racji⁴⁸.

Powyżej wskazane dyskursy łączy jedno: koncentracja na uczniu jako wartości i wprowadzanie go w świat wartości odmiennymi drogami.

Bibliografia

- Chalas K., *Wychowanie ku wartościom*, t. 1, Wyd. Jedność. Kielce–Lublin 2006.
- Chalas K., *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości*, Wyd. Jedność. Kielce–Lublin 2011.
- Chalas K., *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem i zadaniem dla szkoły w jednoczącej się Europie*, [w:] *Pedagogika wobec wyzwań cywilizacyjnych*, red. M. Kuchcińska, G. Szabelska. Wyd. Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2011.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, „Edukacja. Szkoła. Nauczyciel. Programy szkolne” 2000.
- Furmanek W., *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 70.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 71–74.

- Jedlewska B., *Pracownik upowszechniania kultury jako animator w środowisku lokalnym*, [w:] *Wybrane problemy animacji kulturalnej*, red. J. Gajda, UMCS, Zakład Teorii Upowszechniania Kultury, Lublin 1993.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.
- Muszyński H., *Treść i metody wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, PWN, Warszawa 1976.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Oleś P., *System klaryfikacji wartości: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik*, „Roczniki Filozoficzne” 1983, t. 31, z. 4.
- Sztobryn S., *Historia wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wyd. Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Woloszyn S., *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006.
- Woloszyn S., *Wychowanie w starożytnej Europie*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006.
- Woloszyn S., *Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006.
- Woloszyn S., *Wykształcenie i kultura umysłowa w epoce renesansu*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006.
- Woloszyn S., *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006.
- Woloszyn S., *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX w.*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006.
- Woloszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006.
- Żebrowski J., *Zawód i osobowość animatorów kultury*, Wojewódzki Ośrodek Kultury, Gdańsk 1987.

Summary

Education towards values as a timeless mission of school

Values form a regular part of widely understood school education, they are present in educational and didactic process of both traditional and contemporary school. Stability of this presence is an effect of their nature, location and function which they play in a person's life, the life of social groups and communities and their place and function in school education. They are the objectives of education and teaching, source of content, methods and forms of education and teaching. There is no education without values. Education without values is like a bell without its heart that will never play the desired sounds. The nature of civilization changes obliges to adhere to the values in the educational process. It is a prerequisite for building by the youth the world with a human face.

Teresa Olearczyk

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Dobro uniwersalnym programem wychowania

*„Zło mieszka w pałacu sprawiedliwości,
a dobro w sercu i umyśle człowieka”*

Żyjemy w czasach cyberrozwoju, który objawia się nadmiarem informacji, w nieustannym wyścigu, w pędzie do sukcesu nie zawsze właściwie pojętego. W tej sytuacji dobro staje się pojęciem ambiwalentnym, gdyż dobrem jest to, co kto uważa za dobre. Czynienie dobra, coraz częściej przybiera formę okazjonalnego działania, nie stwarza się możliwości, by kształcić i wychowywać w sposób, który kształtuje świadomość i charakter człowieka. Ukazywanie dobra okazuje się trudne, w świecie mediów bardziej zauważalna jest promocja zła i patologia, czy nawet anatomia zbrodni...

Do czynienia dobra, zachowania dobra, tworzenia i pomnażania dobra człowieka można wychować tylko od najwcześniejszych lat: najpierw przykładem własnego działania, przekazywaniem informacji, potem wiedzy, wskazywaniem zasad, odniesieniami do religii i moralności. Ważna jest zgodność słów i czynów, reakcja na zło i pochwała dobra. Dobra nie można nakazać ustawą ani żadnym przepisem.

Rodzą się pytania: co to jest dobro? Jakie działania są dobre a jakie złe? Jaki jest związek dobra z etyką zawodową? Co jest dobre dla dziecka – ucznia naprawdę, a co tylko pozornie? Czy dobrem są treści ogólnie dostępne a więc i dla dzieci treści medialne, które demoralizują? Czy likwidacja stołówek szkolnych zapewniających ciepły i świeży posiłek, jest dobra dla zdrowia dziecka?

W dzisiejszym świecie liczy się ekonomia, a nie zawsze dobro dziecka. Jest to jednak działanie krótkowzroczne, gdyż drożej kosztuje leczenie chorego człowieka. Czy dobry jest brak zasad i norm w wychowaniu? nadmierne eksponowanie praw dziecka z pominięciem obowiązków i odpowiedzialności? Czy prowadzenie u dzieci młodszych na zajęciach wychowania fizycznego tylko gry w piłkę nożną zamiast ćwiczeń gimnastycznych i lekkoatletycznych jest dobre dla rozwoju fizycznego dziecka? A hałas w szkole, jaki ma wpływ na zdrowie i rozwój dziecka? Jakie dobro wynika z tego, że uczeń znajdzie się w następnej klasie, a nie będzie miał wiedzy, zamiast niej poczucie, że spryt jest ważny nade wszystko? (zgodnie z przepisami uczeń może w ciągu trzech dni poprawić ocenę końcową niedostateczną, „nadrobić” braki z całego roku, to czy jest tak zdolny, czy nauczyciel tak niesprawiedliwy? Jakie korzyści przyniesie to nauczycielowi?, może powinien odpowiedzieć sobie na pytanie: jaki jest cel i sens oceny, jakie jego zaangażowanie, oddziaływanie wychowawcze, jakie poczucie odpowiedzialności i wreszcie, jaki jest jego autorytet? Czy w wychowaniu kształcą się takie cechy, jak prawdomówność, odwaga cywilna, pilność, koleżeństwo, odpowiedzialność?

Pytań o dobro dziecka jest wiele, w większości retorycznych. Można mnożyć przykłady tego, jakich lekcji udziela codzienność i jak trudno jest czasem w nich doszukać się dobra.

W szkole i w rodzinie również zachwiała się (zgubiła) hierarchiczność, a partnerstwo straciło swoje właściwe znaczenie, wykazując cechy poufałości i roszczeniowości. Do przeszłości niestety należą czasy, kiedy w dawnej szkole młodzież była lepiej wyedukowana i wychowana, bo nie tylko wymagania były wyższe, ale i kultura. W szkole nie było gwałtów¹, obowiązywał określony system wartości. Nie każdy mógł podjąć studia pedagogiczne, powszechnie zawód ten powiązany był z niemodnym dziś „powołaniem” Merytoryczne przygotowanie nauczycieli ściśle było powiązane z etyką zawodową².

Zmienia się model życia, w związku z tym należałoby także zmienić (tzn. dostosować) kształcenie nauczycieli. Żyjemy w świecie cyfrowym, by nie powiedzieć, że także trochę wirtualnym, a szkoła pozostaje wciąż analogowa. Dzieci nudzą się w szkole: to nie jest ich świat, spędzają czas w Internecie, żyją w świecie wirtualnym. Trzeba określić to, co w dziecku i dla dziecka jest dobre, zdefiniować na nowo pojęcie dobrego ucznia i dobrego nauczyciela. To wyzwania, przed którym staje nauczyciel i nowa szkoła, wobec zmieniającego się świata.

¹ W polskich szkołach w ubiegłym roku odnotowano 74 gwałty, o 60% więcej niż rok wcześniej – wynika z danych Komendy Głównej Policji źródło: zob. Wirtualna Polska Wiadomości – ciekawsza strona informacji WP 18.03.2013 .

² J. Homplewicz, *Etyka Pedagogiczna*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 1996.

Celem niniejszego opracowania jest zarysowanie problematyki dobra w różnych jego aspektach oraz ukazanie zasad wychowania w perspektywie pedagogiki chrześcijańskiej. Tezy, które są stawiane będą poddane weryfikacji w kolejnych pracach, w których będą uzupełniane wynikami badań wątki o których pisze.

Przed wszystkim należy podjąć refleksję nad tym, jak podkreślić dobro. Dobro rozumiane jako działania etyczne, zarówno wobec ucznia jak i nauczyciela. Dobro nie oznacza pobłażliwości, ale zawiera wyrozumiałość, nadmiernej surowości, lecz rzetelność i uczciwość, określone, czytelne zasady obowiązujące w wychowaniu i w życiu.

Szukać dobra w dziecku, pokazywać dobry świat sięgając do głębi, do istoty także poprzez środki artystyczne. Pogmatwane pojęcia trudne są do zrozumienia dla dziecka, które żyje w świecie manipulacji.

Podstawowe pytania: czym jest dobro i czy dobro w ogóle jest potrzebne w życiu człowieka, w jaki sposób powinno być obecne procesie wychowania? Odpowiedzi na to pytanie można szukać z perspektywy różnych nauk, np. z perspektywy filozofii, etyki czy teologii. Sama problematyka dobra i zła jest niezwykle szeroka – wiąże się między innymi z religią, etyką, wychowaniem i prawem. W niniejszym opracowaniu pragnę szukać odpowiedzi z perspektywy nauk o wychowaniu, zwłaszcza z perspektywy pedagogiki oraz filozofii.

*Każdy człowiek ponosi winę za całe dobro,
którego nie zrobił*
(Wolter)

1. Definicje dobra

Dobra można się doszukać zarówno w człowieku, jak i w społeczeństwie, jest ono obecne, rodzi się nawet wtedy kiedy wokół jest obecne zło. Dobro może mieć charakter trwały, może być przekazywane z pokolenia na pokolenie, pielęgnowane. Może występować jako dobro pedagogiczne, religijne, konsumpcyjne, materialne.

Dobro wyraża się w zachowaniu jednostki w jej zachowaniach, (konsekwencją wychowania jest dobre zachowanie), a społeczeństwo wyraża do niego określony stosunek. Konieczne jest przedstawienie niektórych wybranych pojęć definicyjnych. Określenie dobra znajdujemy w wielu encyklopediach i słownikach, z wyjątkiem *Encyklopedii Pedagogicznej*, w której brak takiego hasła. Okazało się, że w encyklopediach i słownikach trudno znaleźć definicje zła. Pojawiają się tylko dość lakoniczne określenie, np. jedno znalazłam w *Powszechnej Encyklopedii Filozoficznej*: „zło – brak należytego dobra”³.

³ *Powszechna encyklopedia filozoficzna*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2008, s. 941.

Na przelomie IV i III w. p.n.e. filozof Epikur głosił, że dobrem jest to, co jest przyjemne, a złem to, co bolesne. Jego zdaniem życie winno polegać na dostarczeniu sobie rozrywek i przyjemności. Pierwszym myślicielem, który wskazał na grzech jako źródło zła, był Orygenes⁴. Z kolei stoicy uznali, że **dobro to nie byt obiektywny**, lecz po prostu **działanie zgodne z ogólnym porządkiem świata**, narzucanym przez abstrakcyjny, bezosobowy absolut zwany przez nich *pneumą*. Przeciwwstawianie się woli pneumy jest złem, zaś działanie w zgodzie z jej wolą dobrem. Tam, gdzie następuje działanie sprzeczne z kierunkiem nadawanym przez pneumą całemu światu powstaje zło i cierpienie⁵. **Dobra moralne** po raz pierwszy wyróżnił Sokrates. Twierdził on, że **tylko to, co dobre, jest naprawdę pożyteczne**. Według Sokratesa prawdziwym dobrem jest cnota, która jest jedna, ponieważ każda cnota jest wiedzą. **Zdobywając wiedzę osiągamy dobro**, a z nim pożytek i szczęście.

Z kolei **dobro** jako jedno z podstawowych (pierwotnych) pojęć etycznych, utożsamiane jest z pojęciem bytu. W moralności dobro określa poprawność (zgodność z normami moralnymi) czynów i zachowań człowieka. Dla E. Kanta dobro nie istniało jako obiektywnie istniejący byt, lecz było wartością, która pojawia się w momencie świadomego podejmowania decyzji, jest więc związane z wolną wolą.

Fiodor M. Dostojewski w „Biesach” stwierdził, że człowiek czyniąc zło moralne, staje się winny wobec Boga i całego stworzenia. Pisarz i moralista źródło zła widział w nadużywaniu osobistej wolności, która jest niezaprzeczalnym atrybutem człowieka. Jego zdaniem, aby zrozumieć znaczenie dobra, należałoby najpierw przedstawić zło, które dokonuje się na świecie, w rodzinie, w społeczeństwie i w szkole. Warto tutaj zauważyć, że choć nie ma spójnej definicji zła, jednak to ono tak chętnie ukazywane jest w mediach. Nas wszakże interesuje dobro.

W *Encyklopedii Powszechnej* **dobro** jest określeniem wartości użytecznej rzeczy; także kwalifikacją czynu moralnego; przedmiotem właściwym woli; powszechną właściwością bytów, wchodzącą do kanonu tzw. transcendentaliów relacyjnych, czyli takich, które wskazują na podporządkowanie każdego bytu woli Stwórcy lub twórcy⁶.

Dobro, w sensie ogólnym, oznacza wszystko, co uważa się za wartości-

⁴ *Ibidem*, s. 942.

⁵ A. Andrzejuk, *Prawda o dobru: problem filozoficznych podstaw etyki tomistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2000; *Etyka – problem dobra i zła*, 2009-02-22. Zob. także: *Zagadnienie etyki zawodowej*, red. A. Andrzejuk, Warszawa 1998.

⁶ *Powszechna encyklopedia filozoficzna*, *op. cit.*, s. 614.

we, pomyślne, pożyteczne oraz użyteczne dla osiągnięcia wyznaczonego celu; w aspekcie bytowym – jest to wartość, doskonałość bytu, natomiast w aspekcie moralnym – działanie zgodne z normą moralności; w aspekcie gospodarczym – podstawa bytowa zaspakajające materialne potrzeby człowieka; w aspekcie społecznym – wartości służące jednostce oraz społeczeństwu (dobro publiczne i dobro prywatne – dobro wspólne)⁷.

Świat dobra dostępny jest dla każdego człowieka, bo to jest wartość cenniejsza przez każdą jednostkę, choć zapewne w innym stopniu. Źródła dobra tkwią w człowieku, w jego naturze, osobowości, także we wpływach (oddziaływaniach) społeczeństwa poprzez wymiar kulturalny.

Dobro – to, co oceniane pomyślnie, pożyteczne, wartościowe; w ideologii filozofii i poglądach religijnych – ideał moralny. Dobro nie jest wynalazkiem człowieka. Jest ono sumą warunków umożliwiających życie społeczne⁸.

Dobro w sensie metafizycznym to transcendentna właściwość każdego bytu. Według Platona idea dobra jest ideą najwyższą, każda idea uczestniczy w idei dobra, dzięki niej, możliwe też jest wszelkie poznanie. Uczeń Platona, Arystoteles ujmuje dobro jako cel i przyczynę wszelkich dążeń. Wyróżnia przy tym dobro jako środek i jako cel. Wszystkie byty dążą do osiągnięcia swego dobra, czyli właściwej dla siebie formy gatunkowej. To, co je do tego celu prowadzi jest dobre jako środek. Celem natury jako całości jest osiągnięcie Dobra Najwyższego, pierwszej najdoskonalszej substancji⁹.

Platon wyodrębnił **trzy części duszy** i każdej przypisał określony rodzaj cnoty: cnotą duszy rozumnej jest **mądrość** (roztropność) i jej osiąganie oraz podporządkowanie się niższych części rozumowi; duszy popędliwej – **męstwo**, a duszy pożądlivej – panowanie nad sobą, czyli **wstrzemięźliwość** (umiarkowanie). Te trzy cnoty podporządkowane były czwartej – **sprawiedliwości**, która pojawia się wtedy, gdy każda z części duszy we właściwy sposób kieruje się przynależną jej cnotą. Jest to **teoria czterech cnót**, zwanych kardynalnymi. Cnota polega **na praktycznych nawykach kształtowanych w procesie wychowania i samowychowania**.

⁷ *Encyklopedia katolicka*, red. R. Łukaszczyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, t. 3, Lublin 1995, s. 1373–1374.

⁸ *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 2, Warszawa 1960, s. 164.

⁹ *Słownik filozofii*, red. J. Hartman, Kraków 2000, s. 39–40.

Arystoteles twierdził, że **naturę dobra** znajdzie się nie przez abstrakcyjne myślenie, lecz przez **ustalenie, jakie w rzeczywistym życiu ludzie sobie stawiają cele**. Jego zdaniem nie ma innego dobra niż realne. Cele mogą być niższe lub wyższe; wyższe są te, dla których niższe są środkami. Doszedł on do wniosku, że musi istnieć **cel najwyższy**, który do niczego nie jest środkiem. Nazywał go **dobrem osiągalnym**. Arystoteles w ramach etyki sformułował normy społeczno-kulturowe, czyli zwyczaje i obyczaje, nakazy i zakazy. Uważał, że obyczaje nie powstają z wiedzy, tylko z działania. Wedle Sokratesa i Platona cnota ma status wiedzy – **Cnota jest wiedzą o tym, co jest dobre a co złe**¹⁰.

Lektura dzieł innego filozofa, Seneki jest niewyczerpalnym źródłem wiedzy o problematyce Dobra i Zła. Seneka porusza temat w *Mysłach*:

„Staje się gorszy, kto psuje drugiego. Nauczył się Zła, a potem uczy, i oto mamy ów bezmiar nikczemności, gdyż to, co każdy zna najgorszego, składa się w jedną całość” (XV 94–54).

Seneka uważał, że zło jest nagromadzone w człowieku wskutek opacznych przekonań, albo, że natura ludzka skłonna do fałszu szybko ulega zepsuciu pod wpływem pozorów, które ją pociągają w niewłaściwym kierunku (XV 94–13).

Dobro ma charakter psychologiczny i wiąże się z dążeniem i uzyskiwaniem przyjemności, jest nagrodą samą w sobie. Choć wiadomo, że jest to bardzo zawodne, gdy dotyczy ludzi z różnych kręgów cywilizacyjnych czy kulturowych. Ogólnie jednak człowiek odczuwa przyjemność z czynienia dobra.

W *Słowniku języka polskiego* Dubisza **dobrem** nazywano to, co w kodeksie moralnym człowieka jest oceniane, jako pomyślne, pożyteczne i wartościowe. Tylko ten może zwyciężyć zło, kto kieruje się dobrem. Powstaje zatem poczucie dobra i zła oraz potrzeba dobra. Istnieje także dobro ogółu, dobro społeczne, dobro śledztwa¹¹.

Dobry jest wyrazem rodzimym, zapisanym w XIV w. i obecnym w wielu językach słowiańskich. Pochodzi od tego samego rdzenia co *dobra*, pierwotnym jego znaczeniem było „będący na czasie, odpowiedni, dostosowany”. Obok słowa powstała rozbudowana rodzina wyrazowa, przymiotniki: dobrochętny, dobroduszny, dobrotliwy. A także **dobro** jako wartość materialna, pożytek, majątek, posiadłość ziemską, czy własność¹².

¹⁰ To stanowisko jest zgodne z wykładnią Sokratesa, Platona, Arystotelesa, B. Pascala i M. Schellera.

¹¹ *Słownik języka polskiego*, red. J. Dubisz, PWN Warszawa 2008, s. 625.

¹² *Słownik etymologiczny języka polskiego*, red. K. Długosz-Kurczabowa, PWN, Warszawa 2006, s. 104.

R. Jedliński pośród wartości uniwersalnych wskazuje dobro i prawdę, natomiast prace określił mianem wartości pragmatycznych, za którymi jako wartość przybliżona znajdują się m.in. sława, kariera, pieniądze, władza¹³.

A. Paszkowska-Rogacz zwraca uwagę na rozeznanie wartości również w aspekcie celu, ponieważ cele i wartości mają podobne znaczenie. Głównym kierunkiem nadającym sens działaniom człowieka poprzez wartości jest dobro¹⁴. W bardziej ogólnym sensie, w dobru wspólnym chodzi o dbałość, o dziedzictwo wartości jakim jest dobro, o chronienie i przekazanie go nie tylko w stanie nieumniejszonym, ale pomnożonym następnym pokoleniom. Pojęcie to obejmuje wszystko: od dziedzictwa wiedzy i kultury, przez spójność naturalnych ekosystemów, przestrzeń publiczną i tradycje społeczności. Przed szkołą staje zatem wyzwanie: aby dostrzec dobro w uczniu, wskazać na dobro wspólne, promować i wzmacniać dobro, kształtować określone postawy i zachowania.

2. Dobro jako wartość

Istota dobra w życiu człowieka jest niepodważalna zważywszy na jego egzystencjalny charakter. Decyzje o stylu życia, jakości egzystencji są czynnikiem kreowania tożsamości. Mają wpływ na rozwój zainteresowań, pobudzają aktywność społeczną, stają się motywatorem do podejmowanych działań¹⁵. Żyjemy w określonej rzeczywistości, to, czy wobec wartości jednostka przyjmuje postawę pozytywną czy negatywną zależeć będzie od wychowania, preferowanego systemu wartości, także od tego, czy i w jaki sposób postrzega siebie jako wartość. Człowiek jest nie tylko najwyższą i niepowtarzalną wartością, ale równocześnie nosicielem odkrywczą i użytkownikiem wartości jaką jest dobro. Człowiek przyjmuje dobro, tworzy go, przekazuje innym, ale może też je niszczyć. Brak wartości, jest przyczyną poczucia bezsensu życia, wprowadza w stan chorobowy.

Trudno się nie zgodzić z poglądem P. Bosmansa, że naukowo-techniczny postęp i duchowy rozwój człowieka rozminęły się „(...) człowiek zajął się prawie wyłącznie swoim materialnym postępem. Teraz staje się ofiarą własnej twórczości (...), zostaje sam programowany, manipulowany i degra-

¹³ R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 37.

¹⁴ A. Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa 2009, s. 164.

¹⁵ Szerzej zob. K. Popielski, *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*, [w:] *Wartości – człowiek – sens*, red. K. Popielski, Lublin 1996, s. 62.

dowany¹⁶. Działanie człowieka, jego zachowanie i postępowanie może być rozpatrywane według dwóch diametralnie różnych kategorii, a mianowicie dobra i zła. Od początku świata te dwie siły tkwiły w człowieku. Zło potwierdzone bezkarnością, rozzuchwała, powiększa się. Zewnątrz wartości nabyte w procesie wychowania wchodzą w naszą kulturę. Nikt nie mówi o ilości strat spowodowanych **zaniechaniem dobra**.

Dobro i zło – dwa pojęcia przeciwstawne, jednak nie zawsze brak dobra jest złem. Dobra doświadczamy najpierw w rodzinie, potem uczymy się w szkole. W procesie edukacji uczeń poznaje i rozróżnia dobro, dobre postępowanie (prawo), dobro otrzymywane od nauczyciela i kolegów. Rodzi się pytanie: w jaki sposób szkoła uczy dobra, pokazuje i podkreśla dobro, a eliminuje i piętnuje zło.

Dobro jest wartością uniwersalną, swoistą „ponadwartością”: kojarzy się z pięknem, czymś, co jest ponad człowiekiem, czymś abstrakcyjnym, wartością trudną do odkrycia przez człowieka. Każde dziecko posiada przyrodzoną dobroć, ale zarazem uczy się jak być dobrym, ale wkraczając w czynne życie społeczne, uczy się zła od innych, dlatego tak ważna jest tutaj rola osób odpowiedzialnych za wychowanie. Człowiek musi bezustannie siebie ulepszać, działać i żyć tak, aby tworzyć i powiększać dobro. Zadanie to jest bardzo trudne, gdyż szczególnie w czasach współczesnych człowiekowi towarzyszy połączenie pojęcia dobra i zła, gdyż nie zawsze dany czyn jest definiowalny jednoznacznie.

Dobro i zło, to pojęcia, które nurtują ludzkość od wieków. Mimo zasadniczych różnic, które je dzielą, granica między nimi dość często jest zatarta, trudna do zdefiniowania. To, co stanowi wartość pozytywną dla jednego człowieka, dla drugiego może być równoważne ze złem. Zło to jedna z dwóch, podstawowych wartości moralnych: przeciwieństwo dobra. W filozofii teistycznej zło to stan nieistnienia, nieobecności lub zakłócenia dobra rozumianego jako stan, w jakim Bóg (osobowy absolut), chce, aby rzeczy się znajdowały. W buddyzmie zło jest utożsamiane ze złą karmą. Człowiek czasem postępuje źle wyłącznie z powodu błędnego widzenia siebie jako oddzielnego od reszty świata i tym samym niepotrzebnego utrzymywania koncepcji swojego ego. Zła nie można zniszczyć, bo zniszczy się przez to i dobro. Zło przewyciężane jest przy udziale miłości i mądrości ludzi.

Zło będąc wartością obok dobra jest związane z wszystkim, co pochodzi ze świata, spoza jego naturalnych granic wyznaczanych przez moralność. Złem zatem może być zła cywilizacja, z którą wiąże się demoralizacja oraz

¹⁶ P. Bosmans, *Miłość sprawia codziennie cuda*, Warszawa 1997, s. 17.

zabijanie człowieka; również na skutek pozbawiania go środków do życia, braku dostępu do leków, „lamania” kręgosłupa moralnego itp. ważne jest, aby umieć odróżnić prawdziwe dobro od zła upozorowanego, pod którym tak naprawdę często kryje się dobro. Młodzież potrzebuje mądrego przewodnika, dyskusji sięgającej istoty problemu, a nie ślizgania się po powierzchni. W dzisiejszych czasach wiele uwagi poświęca się złu, prawie zupełnie pomijając zagadnienie dobra. Coraz więcej mówi się o wojnach, brutalnych zbrodniach, oszustwach i kłamstwach. Istnieje potrzeba wpojenia młodym pokoleniom świadomości, że świat egzystuje dzięki dobru.

Pojęcie dobra i zła możemy rozpatrywać na trzech płaszczyznach: na gruncie personalnym, społecznym i obywatelskim:

- na gruncie personalnym – czytelność granic dobra i zła,
- na gruncie społecznym – społeczne dobro – działania etyczne w relacji jednostka – społeczeństwo,
- na gruncie obywatelskim – działania obywatelskie – dobro i zło polityczne, działania i skutki w skali ogólnonarodowej.

Po kilkudziesięciu latach niewłaściwie rozumianej „tolerancji” (braku w wychowaniu czytelnego różnicowania dobra i zła), zauważyć można niepokojące **efekty**¹⁷: wzrost ilości zaburzeń psychicznych, uzależnień, form agresywności i przestępczości, wzrost liczby samobójstw, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży.

W szalonym tempie codzienności ludzi poddaje się nieustannym podsłuchom i inwigilacji (choćby poprzez komórki i Internet, system Ewuś itp.). Nagrywać i podsłuchiwać można wszystko i wszystkich, może każdy, nastąpiła powszechna moda na kamery. Zapominamy o tym, co naprawdę jest ważne, co wpływa na zachowanie i funkcjonowanie człowieka i społeczeństwa – o **dobrej** edukacji. Co to znaczy dobra edukacja? Jaka? Czy jest nią edukacja nieustannych reform? Dlaczego edukuje się społeczeństwo coraz bardziej tolerancyjne, demokratyczne, obfitujące w najwyższej klasy technologie, a jednocześnie najbardziej uzbrojone, w którym dokonuje się najwięcej przestępstw, samobójstw? Dlaczego wolni ludzie, żyjący w wolnym świecie są najbardziej zniewoleni? Na czym polega nowy rodzaj niewolnictwa – niewolnictwa elektronicznego?

W Europie i w Polsce zauważalny jest powrót do idei narodowej, narastają nowe nacjonalizmy. Próbuje się ukryć prawdę, że edukacja nie spełnia pokładanych w niej nadziei. Jakie to wywołuje konsekwencje? Należałoby odwołać się do wartości, ideałów, szlachetności i dobra – tych cech, które świadczą o naszym człowieczeństwie. Nie wszystkie czyny można określić mianem dobra i działaniem dla dobra ludzkości.

¹⁷ Z. Bauman, D. Lyon, *Płynna inwigilacja*, Kraków 2013.

Świat zmienia się dynamicznie, zmieniają się normy, zasady i pojęcia, a ludzie wciąż tak samo cierpią z powodu zła, jak i z braku dobra. Warto więc objaśnić, czym jest dobro i co jest warunkiem sukcesu pedagogicznego. Jak podźwignąć edukację, żeby była lepsza jakościowo zarówno w sferze dydaktyki, jak i wychowania? Bieżące reformy wyjalawiają: nie ma czasu na myślenie o przeszłości, tony papiery zastępują osobowy kontakt z uczniem czy ze studentem. Powstała nowa forma kontaktów: kontakt osobowy pośredni poprzez medium nieosobowe (techniczne). W związku z tym coraz trudniej jest rozmawiać, prowadzić dialog twarzą w twarz i co z tym nierozzerwalnie związane, zrozumieć drugiego człowieka. Inaczej rozmawiam z uczniem, kiedy patrzymy sobie w oczy, inaczej kiedy kontaktuje się przez maila czy facebook. Wyraźnie dostrzega się nieprzystosowanie tych dwóch światów: wzrost zainteresowania patologiami, pornografią, kryzys rodzicielstwa (ojcostwa i macierzyństwa), upadek edukacji; brak poczucia tożsamości młodego pokolenia, dodatkowo problematyka gender nie poprawia sytuacji.

Należy zacząć myśleć o jakości, a nie o ilości kontaktów. Obniżanie kryterium wymagań, jakości kształcenia, wychowania (czy raczej zachowania wobec) drugiego jest brzemiennie w skutkach dla jego rozwoju, dla uczelni, dla społeczeństwa. Źle wyedukowani w szkole, słabi na uczelni, łatwi do manipulacji i roszczeniowi. Czy to dobrze? Dobro jest efektem pracy nauczyciela i ucznia. Dobro jest przeciwagą dla zła, jest bardziej widoczne na tle zła.

Nadchodzi sztuczny świat (befsztyk, ziemniaki, jarzyny nie będą rosły na polu, zostaną wyprodukowane w laboratoriach) Nadchodzą wielkie zmiany nie tylko technologiczne, które wymuszą kolejne zmiany etyczne, ale również pedagogiczne. Szybkość zmian cywilizacyjnych wyprzedza teorię pedagogiczną i praktykę edukacyjną. W zderzeniu z procesami globalizacji, integracji oraz otwarcia na świat, nowego znaczenia nabierają sprawy edukacji, wychowania, tożsamości czy patriotyzmu. Pedagogika usiłuje zmierzyć się z tymi przemianami, w których dobro i zło wymieszały się, jak mak z piaskiem i trudno je rozdzielić. W pedagogice proponuje się programy działań edukacyjnych.

3. Nowe wartości w epoce postmodernizmu

Postmodernizm nie chce uznać istnienia obiektywnych prawd, wartości i powinności, które wynikają z natury i godności człowieka. Proponuje życie spontaniczne, życie zawężone do indywidualistycznie rozumianej samorealizacji i to głównie w wymiarze cielesnym i emocjonalnym. Życie bez potrzeby dyscypliny, życie, w którym wszystko jest subiektywne. Po kilkudziesięciu latach dominacji tego typu pedagogiki na Zachodzie znamy już jej efekty:

niespotykana w dotychczasowej historii człowieka ilość zaburzeń psychicznych, uzależnień, okrutnych form agresywności i przestępczości, gwałtownie rosnąca ilość samobójstw, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży. „Tworzy się nowe pokolenie, w którym psychobójstwo jawi się jako determinanta globalnych rozwiązań”¹⁸.

Antypedagogika zerwała z pojęciem fenomenu wychowania, nieznane jest jej pojęcie dobrego wychowania. Idea wychowania postrzegana jest jako wróg moralności, etyki, najwyższych wartości w stosunkach międzyludzkich. Antypedagogika odcina się od wszystkich, nawet najbardziej postępowych teorii wychowania. Radykalna krytyka pedagogiki wpisuje się w stylistykę postmodernistycznej ideologii, nawołującej ludzi do uwolnienia od wszelkich uwarunkowań i tradycyjnych zobowiązań. Dzieci są rozpatrywane przez antypedagogów, jako więźniowie instytucji i doktryn. Antypedagogika dezuwuuje te wszystkie spośród praktyk, które z przyczyn przyjętej, neguje idee i funkcje wychowania jako takiego, a także neguje pedagogiczne teorie, ich podstawy i rozwój¹⁹.

4. Ucieczka od fundamentalnych wartości

Człowiek XX wieku chętnie ulega iluzjom i utopiom. Najpierw była to utopia marksistowska, czyli socjalizmu międzynarodowego. W latach trzydziestych pojawiła się utopia innego socjalizmu: narodowego, której najbardziej skrajnym przejawem okazał się hitleryzm. Obie te utopie doprowadziły do śmierci kilkudziesięciu milionów ludzi. Ale oprócz aparatu przemocy stworzyły tak doskonałą socjotechnikę, że nadal odradzają się ruchy neokomunistyczne i neofaszystowskie. Po II wojnie światowej cywilizacja Zachodu odrzuciła utopię kolektywnego szczęścia, ale niemal natychmiast popadła w nową skrajność, ulegając utopii szczęścia indywidualistycznego i subiektywnego. W tej wizji każdy człowiek jest władny **określić to, co jest dla niego dobre, a co złe**.

¹⁸ J. Mastalski, *Deterioracja procesu wychowania w dobie przemian cywilizacyjnych*, [w:] *Katecheza drogą do Boga*, red. J. Popiołek, S. Cieślak, Kraków 2011, s. 161.

¹⁹ Szerzej zob.: B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania. Od pedagogiki dziecka do antypedagogiki*, Acta Universitatis Lodzianensis Folia Paedagogica et Psychologica, Łódź 1992, [w:] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.

Taka koncepcji wychowania nie liczy się już ani z doświadczenie poprzednich pokoleń, ani z sumieniem, nie ma w niej miejsca na więzi społeczne, ani na odpowiedzialność, czy podstawowe normy moralne. Warto głębiej zastanowić się nad koncepcja antypedagogiki, „bezsresowego” wychowania, gdy dotyka nas największy w tym wieku kryzys człowieka indywidualnego, kryzys potwierdzonego empirycznie rozmiarami zaburzeń psychicznych, uzależnień czy samobójstw, rozpadu rodziny, sieroctwa społecznego.

Pomimo tych faktów **utopia szczęścia indywidualistycznego staje się coraz bardziej modna w krajach zachodnich, także w Polsce**. Wiąże się to nie tylko ze skłonnością człowieka do oszukiwania samego, ulegania iluzjom, socjo- i psychotechnikom, dzięki którym utopię szczęścia indywidualistycznego i subiektywnego podkreśla się w polskiej pedagogice. Warto w tym kontekście zauważyć, że najmniej podatnym na uleganie iluzjom i utopiom okazał się człowiek średniowiecza. Może dlatego to właśnie w średniowieczu ludzie w największym jak dotąd stopniu zrealizowali ideę wspólnej Europy.

Rozpad rodzin wielopokoleniowych oraz nieobecność rodziców w domu przyczyniają się do poczucia osamotnienia młodego pokolenia, które hałasem zagłusza pustkę wewnętrzną. Młodzież szuka wspólnoty, bycia razem, czego najlepszym dowodem są spotkania Światowych Dni Młodzieży, Spotkania Młodych w Taizé, Woodstock – tak potężne zjawiska społeczne. Powstaje głód rozmowy z Autorytetami. Uwidacznia się, niezagospodarowany ogromny potencjał dobra tkwiący w młodych ludziach.

Młodzi dostrzegają w postępowaniu pokolenia dorosłych fałsz i obłudę, kłamstwo przyjmowane za prawdę, zło czynione ubrane w szaty dobra. Pojawia się nie tylko bunt, ale **obojętność**, która jest **największym sprzymierzeńcem zła**, otwiera dla niego szeroko wrota. Obojętność oswaja sytuację, pomaga w przekroczeniu wszelkich barier, „zniczuła”.

Wstyd jest pojęciem nie znanym współczesnemu człowiekowi. Brak poczucia grzechu, wstydu, zagubienia współczesnego człowieka objawia się potrzebą coraz większej ilości egzorcyzmów i psychiatrów. Zmniejsza się liczba nie tylko dzieci, ale także dobrych rodziców i dobrych nauczycieli.

Muzyka popularna przestała być nośnikiem idei, jest w regresie, nie zajmuje się problemami świata, ani od warstwy tekstowej, ani od strony melodii – zwycięża klimat, a nie treść i melodia. Na świecie wiele się dzieje, ale nie znajduje to odbicia w tekstach piosenek.

5. Błędne interpretowanie demokracji

Jedynym mechanizmem podejmowania decyzji w życiu publicznym jest demokracja. I jak każdy mechanizm może być wykorzystywana w sposób dojrzały, wartościowy lub w sposób błędny, nawet okrutny, ludobójczy. Demokracja nie gwarantuje automatycznie podejmowania dobrych, dojrzałych decyzji. Jakość podejmowanych decyzji nie wynika ze stosowania procedur demokratycznych, lecz zależy od stopnia dojrzałości ludzi, którzy się tym mechanizmem posługują.

Równie antywychowawczo działa sugerowanie wychowankom, iż demokratycznie można ustalać zasady postępowania w życiu osobistym czy w dziedzinie moralności. Tymczasem większością głosów można ustalać np. wysokość podatków, ale nie można decydować w ten sposób, jaki jest dzisiaj dzień tygodnia czy jakie postępowanie uznać za uczciwe. W żadnym okresie historii większość ludzi nie stanowiła optymalnego wzorca postępowania. Wartości i wzorce postępowania ucieleśniają zwykle elity społeczeństwa, a czasem jedynie pojedyncze osoby.

6. Błędne interpretowanie tolerancji

Innym typowym obecnie zagrożeniem w dziedzinie wychowania ku wartościom jest propagowanie tolerancji (zresztą niewłaściwie pojmowanej) jako wartości najważniejszej, a przynajmniej podstawowej. Nawet w wersji najbardziej pogłębionej – jako respektowanie człowieka o odmiennych sposobach myślenia i postępowania – tolerancja oznacza zaledwie minimum, a nie maksimum dojrzałości. W odniesieniu do ludzkich zachowań dojrzałym kryterium postępowania jest prawda o zachowaniu: dane postępowanie jest dobre albo złe, służy rozwojowi lub niszczy. Natomiast w stosunku do ludzi dojrzałym kryterium odniesienia jest miłość. Dojrzały człowiek to taki, który aktywnie troszczy się o dobro, a nie jedynie go toleruje. W szczególny sposób zasada miłości, a nie jedynie tolerancji, odnosi się do relacji wychowawca – wychowanek. Tymczasem niektórzy pedagodzy czy psycholodzy sugerują, że rodzice czy inni wychowawcy powinni być bardziej tolerancyjni wobec młodych, czyli powinni pozostawiać im większą swobodę i nie konfrontować ich z własnymi normami czy przekonaniami. Jest to jednak błędnie postawiony problem! Rodzice są odpowiedzialni za wychowanie swojego dziecka, zarówno przed prawem, społeczeństwem, jak i własnym sumieniem.

Dojrzała pomoc wychowawcza nie polega bowiem na konfrontowaniu wychowanka z obiektywnymi konsekwencjami jego własnego postępowania

nia. Zwłaszcza z tymi konsekwencjami, które są bolesne czy niebezpieczne, a których sam wychowanek nie potrafi, czy też nie chce dostrzec. Wychowawca, który troszczy się o rozwój wychowanka, nie pozostaje obojętny, „tolerancyjny” wobec tych jego sposobów myślenia i postępowania, którymi wychowanek wyrządza krzywdę sobie lub innym.

Zagrożenia związane z wypaczonym rozumieniem tolerancji sięgają jeszcze głębiej. Część wychowawców sugeruje bowiem że tolerancja to zakaz odróżniania dobra od zła. Tolerancyjny jest więc tylko ten człowiek, który wszystkie zachowania i postawy, także zaburzone i niebezpieczne, traktuje jako równoważną alternatywę. **Tak antywychowawczo interpretowana tolerancja prowadzi ostatecznie do cynizmu i nihilizmu**, do świata, w którym wszystko jest jednakowo sensowne i bezsensowne, do świata, w którym wszystko jest jednakowo dobre tylko „inaczej”: złodziej czyli „uczciwy inaczej”. Tego typu „tolerancja” nie prowadzi do szacunku wobec człowieka, lecz do oszukiwania i niszczenia człowieka. W świecie, w którym nie odróżnia się prawdy od kłamstwa ani dobra od zła, bez znaczenia staje się także różnica między tolerancją a nietolerancją.

7. Wartości: sytuacja w polskich szkołach

W polskich szkołach i w polskim społeczeństwie obserwujemy szybką i często bezkrytyczną recepcję wizji życia i wychowania, podporządkowaniu się wychowanka własnemu ciału i emocjom. Wizję, która spowodowała dramatyczny kryzys dzieci i młodzieży w Europie Zachodniej, przyjmuje się i powiela w wielu polskich środowiskach pedagogicznych. Zapewne dlatego, że kusząco brzmią postulaty relatywizmu, tolerancji, subiektywizmu, zapomnienia o przeszłości.

W szkole rzadko podkreśla się i wyróżnia pracowitość, sumiennosc, kulturę słowa (gorszący przykład stanowi tutaj zachowanie polityków i mediów), uczynność, bezinteresowność, odwagę cywilną, pracowitość i szacunek dla drugiej osoby. W wychowaniu zabrakło równowagi, wyróżnia się emocjonalność i cielesność, gubiąc jednocześnie powinność, odpowiedzialność za własne czyny i moralność. Brakuje jasnych norm i zasad, prawdy o człowieku oraz pozytywnych efektów wychowania. W tym kontekście kusząco brzmią postulaty relatywizmu, tolerancji, subiektywizmu, itp. Takie postulaty mają fatalne konsekwencje wychowawcze, gdyż dla wychowanków staje się oczywiste, że jeśli wszystko jest relatywne i jeśli nie ma odpowiedzialności, to nie czynią oni zła.

Wychowanie wymaga więcej refleksji, wiedzy, a nade wszystko osobistego kontaktu: obecności oraz przykładu życia. Postępu technicznego nie da się i nie trzeba zatrzymywać. Internet daje nieprawdopodobne możliwości edukacyjne, warto uczyć korzystania z nowoczesności, ale i tu potrzebne wydają się być normy i zasady określające właściwe **pojęcie dobra**, które wskaże nauczyciel. Zarówno ulica, jak i szkoła „wyrwała” się spod kontroli: świadczą o tym strój, język i zachowanie uczniów, a także strony internetowe, treści tam pozostawiane określają poziom (edukacji) społeczeństwa. Problem tkwi głębiej, w systemie wartości przekazanym w procesie wychowania i uznany, socjalizowanym przez młodego człowieka, który dokonuje wyboru i decyduje o sposobie i jakości swojego życia. Potrafimy rozróżnić pomiędzy dobrym a złym zdrowiem, dobrą i złą drogą. Tak też należy uczyć rozróżniania pomiędzy dobrym a złym działaniem i skutkach tego działania dla jednostki i społeczeństwa.

Pomocny okazuje się odpowiedni dobór lektur w szkole, właściwa analiza: stawianie pytań, inny system pracy nauczyciela, więcej samodzielnego myślenia ucznia i analizy zawartości zalecanych i przeczytanych (a nie streszczanych) lektur. Przyszłość zależy nie tylko od tego, ile będziemy mieli, ale jakimi ludźmi będziemy. Warto pamiętać stare powiedzenie, że „błędy sztuki lekarskiej kryje ziemia, **błędy pedagogiczne chodzą i pracują na ziemi!**”

8. Dobro jako konsekwencje działania osoby

Fakt, że nie wszystkie sposoby życia są równoważne i jednakowo dobre, niektóre prowadzą do rozwoju, a inne oznaczają krzywdę, a nawet regres, wprowadza nas empirycznie w problematykę wartości. Wartości można zatem określić jako cele, normy i zasady postępowania, które umożliwiają rozwój człowieka i osiągnięcie satysfakcji w życiu. Precyzyjniejsze określenie wartości jest sprawą bardziej złożoną i nie ma w tym względzie całkowitej zgodności wśród poszczególnych autorów.

Według Kluckhohna „wartość to wyobrażenie jawne lub ukryte tego, co powinno być preferowane, to wyobrażenie, które wywiera wpływ na wybór spośród możliwych sposobów postępowania czy środków w celu działania”²⁰. Z kolei według Newcomba (*Social Psychology*, New York 1970, s. 66) wartości to „ostateczny efekt wielu procesów selekcji i uogólnienia, których wynikiem jest stabilność oraz zorganizowanie indywidualnego zachowania”. Jest jednak możliwa bardziej czytelna i konkretna definicja wartości. Natomiast prof. M. Rokeach z Uniwersytetu w Michigan, określa

²⁰ M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976, s. 178.

wartość jako „trwale przekonanie, że dany sposób postępowania lub ostateczny cel życia jest jednostkowo i społecznie bardziej atrakcyjny niż inne sposoby zachowania się i niż inne cele życiowe”²¹.

W kontekście **pedagogiki dobro** można określić jako **cele, normy i zasady postępowania**, które umożliwiają rozwój wszystkich sfer osobowości wychowanka, ze szczególnym uwzględnieniem sfery etyczno-moralnej, duchowej. Dobro jako wartość powinno być zatem preferowane i określone w oparciu o doświadczenie pedagogiczne, gdyż nie wszystkie sposoby postępowania ze strony wychowanka prowadzą do jego rozwoju i do osiągnięcia satysfakcji, nie wszystkie służą jego rozwojowi.

Człowiek potrafi zarówno czynić dobro, jak i zło, potrafi nawet niszczyć samego siebie, rujnując swoje zdrowie fizyczne, psychiczne i duchowe, a także tracić więź z samym sobą i z innymi ludźmi. Dramatycznym przejawem niszczenia siebie i negatywnego oddziaływania na innych są np. różne formy uzależnienia, m.in. nadużywanie alkoholu przez dzieci i młodzież, narkotyki, prostytutka dziecięca. Okazuje się więc, że nie wszystkie sposoby postępowania prowadzą człowieka do rozwoju i szczęścia, niektóre sposoby postępowania rozwój ten utrudniają lub zupełnie niszczą, prowadząc do różnych form cierpienia indywidualnego i zbiorowego. Wraz z gwałtownymi przemianami, które zachodziły we wszystkich dziedzinach życia społeczno – ekonomicznego w XX i XXI wieku, nastąpił wzrost przestępczości²² i zjawisk patologicznych²³. Przestępczość zaczęła przybierać nowe, coraz groźniejsze i bardziej skomplikowane formy²⁴. Coraz bardziej powszechnym zjawiskiem patologii społecznej jest prostytutka.

9. Znaczenie dobra w wychowaniu

Odkrycie i respektowanie dobra przez wychowanków nie jest ani spontaniczne, ani łatwe. Po przełomie społeczno-politycznym, który dokonał się w Polsce w 1989 roku, nastąpiły zmiany także w polskich szkołach. Zaczęły się one otwierać na trendy pedagogiczne, które dominują w Europie Zachodniej i USA. Chodzi tu o pedagogikę humanistyczną w wersji, której najbardziej znanym reprezentantem i wyrazicielem jest amerykański pedagog i psycholog, Carl Rogers. Zakłada on, że natura ludzka jest całkowicie dobra,

²¹ *The Nature Of Human Values*, New York 1973, s. 5.

²² B. Holyst, *Przestępczość nieletnich*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1993.

²³ J. Żebrowski, *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

²⁴ R. Pawłowska, E. Jundziłł, *Wybrane zjawiska patologii społecznej w opinii współczesnej młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2002.

a wychowanek jest wewnętrznie harmonijny i bezkonfliktowy²⁵. W systemie pedagogicznym Rogersa, najwyższą wartością jest spontaniczne podążanie wychowanka za własną cielesnością i emocjonalnością. Przekonanie Rogersa o wewnętrznej harmonii i bezkonfliktowości ludzkiej natury okazuje się w świetle badań empirycznych i doświadczenia pedagogicznego równie pociągającą, co naiwną utopią. Doświadczenie pedagogiczne dostarcza oczywistych danych empirycznych, że **wychowanie** nie jest procesem spontanicznym, lecz **permanentnym**.

10. Dobro dziecka w pedagogice personalistycznej

Proces wychowania jest uwarunkowany filozofią człowieka, aksjologią i etyką²⁶. Między filozofią a pedagogiką zachodzi istotny związek²⁷. W pedagogice zachowane są uniwersalne i podstawowe elementy: *philodophia*, *humanita*, *paideia*. Nauczyciel jest sprawnym i skutecznym przekazującym wartości postaw i zasad funkcjonowania z drugim człowiekiem. Odcinanie pedagogiki od filozofii wynika z braku kultury logicznej.

Przyjrzyjmy się teraz wychowaniu ku wartościom z perspektywy pedagogiki personalistycznej, która stoi u podstaw pracy wychowawczej. Otóż w wizji personalistycznej człowieka pojmuje się jako osobę. Być osobą to być kimś zdolnym do życia w świadomości i wolności, a więc to być zdolnym do zrozumienia siebie i świata oraz do zajęcia odpowiedzialnej postawy wobec siebie i świata. Ponieważ człowiek potrafi siebie oszukiwać i krzywdzić, **wychowanie** nie jest i nie może być procesem spontanicznym, lecz **wymaga dojrzałej obecności ze strony wychowawców oraz wewnętrznej dyscypliny i wysiłku ze strony wychowanka**. Ostatecznym celem wychowania jest osiągnięcie przez wychowanka zdolności czynienia dobra, a także umiejętność przyjęcia go ze strony innych.

U podstaw aksjologii personalistycznej stoi prawda, jako zdolność poznawania i rozumienia samego siebie i otaczającej nas rzeczywistości. Podstawowym dobrem i warunkiem wychowania jest zatem pomaganie wychowanekowi, by uczył się prawdy o sobie i świecie, by w oparciu o doświadczenie własne oraz o obserwację uczył życia innych ludzi. Dzięki prawdziwemu (dobremu) poznaniu i rozumieniu siebie oraz świata wychowanek ma szansę, by odróżnić to, co go rozwija i umacnia, a co szkodzi i co niszczy jego rozwój oraz więzi z innymi ludźmi.

²⁵ Por. C. Rogers, *On Becoming A Person*, Boston 1961.

²⁶ A.F. Szoltysek, *Filozofia wychowania...* s. 211.

²⁷ Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2005 s. 185.

Sprawdzianem dojrzałości w tej dziedzinie jest wychowanie dobrego, prawdziwego, przyczynowo-skutkowego myślenia. Myślenie może być bowiem naiwne, iluzoryczne a nawet cyniczne. W myśleniu możemy mieć zawsze rację, możemy się ludzić i oszukiwać. W autentycznym wychowaniu chodzi o to, by decydować się na takie zachowania i postawy, których obiektywne konsekwencje okazują się pozytywne dla wychowanka i dla innych ludzi. Innymi słowy, chodzi o sytuację, w której wychowanek ma odwagę obserwować życie i wyciągać z niego logiczne wnioski rozumiejąc, że jeśli błądzi, ale **odróżnia dobro od zła**. Rozwój wychowanka – ucznia nie jest procesem spontanicznym, więc wymaga wysiłku i dyscypliny oraz pomocy wychowawczej ze strony dorosłych. Należy przyjąć następujące reguły:

- wychowanek może (w zależności od wieku, poziomu rozwoju umysłowego) nie umieć rozróżnić dobra od zła,
- ludzka wolność nie jest zdolnością spontaniczną, lecz wymaga dojrzałego uformowania i dyscypliny,
- ludzka wolność nie jest czynieniem czegokolwiek, lecz opowiadaniem się po stronie **dobra i prawdy**,
- przeciwieństwem wolności nie są zakazy czy ograniczenia, lecz zniewolenie, np. w postaci różnorodnych uzależnień m.in. od alkoholu, narkotyków, leków, jedzenia, lenistwa, seksu, pieniędzy, Internetu, dobrego nastroju itp.,
- **nakazy i zakazy, a także zobowiązania** chronią wychowanka,
- wychowanek nie może w sposób wolny i świadomy kierować swoim życiem, dopóki nie odkryje w sferze duchowej tego, **kim jest i po co żyje**,
- wychowanek powinien uczyć się kierować swoim ciałem, popędami i emocjami, a nie odwrotnie,
- ludzka seksualność wymaga procesu wychowania. Seksualność oderwana od miłości i odpowiedzialności może być źródłem poniżenia, lęku, wstępu, zaburzeń i cierpienia,
- istnieją bardzo precyzyjnie opisane w pedagogice sposoby postępowania wychowanka, które prowadzą do jego rozwoju oraz równie precyzyjnie udokumentowane sposoby postępowania, które prowadzą do agresji²⁸, chorób psychicznych, uzależnień, depresji, samobójstw.
- żaden wychowanek nie może rozwinąć się i wygrać swojego życia bez zdolności odróżniania tego, co jest dobre a co złe, dojrzałe i słuszne, od tego, co wyrządza krzywdę i zaburza jego rozwój.

²⁸ U. Osza, *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum nauczycieli i rodziców*, Wyd. Impuls, Kraków 2007.

W wielu książkach psychologicznych i pedagogicznych²⁹ (m.in. G. Jampolski) proponowane są konkretne ćwiczenia, które mają ułatwić dzieciom i młodzieży uświadamianie sobie własnych pozytywów i koncentrowanie się na mocnych stronach. Jednakże do naprawę pozytywnego obrazu samego siebie dochodzi się nie drogą ćwiczeń myślowych, lecz drogą **pozytywnego postępowania i pracy nad sobą**. Warto podkreślić, że istnieje **bezpośredni związek między jakością życia a sposobem patrzenia na samego siebie i pracą nad sobą**. Łatwo ulec niebezpiecznej wychowawczo iluzji, że można poprawić obraz samego siebie, nie zmieniając własnego postępowania. Jedną z podstaw osiągnięcia wewnętrznego **spokoju** jest zadbanie o samego siebie.

Zadaniem wychowawcy jest zatem pomaganie wychowankowi, by jego wyobrażenie na własny temat było po prostu **prawdziwe**. Oznacza to, że dojrzały obraz samego siebie niesie ze sobą zróżnicowane treści, gdyż zróżnicowana i skomplikowana jest prawda o każdym człowieku.

11. Wychowanie – demaskowanie antywartości

Pierwszym zadaniem wychowawców jest czytelność pojęć, nazwanie zła złem. Umniejszanie i neutralizacja zła uruchomiło mechanizmy agresji, gwałtu, prostytucji, wandalizmu, pijaństwa. Nazwanie zła, to zadanie szczególnie aktualne i ważne w polskiej rzeczywistości, gdyż niestety coraz częściej spotykamy się z ukazywaniem jako dobro takich zasad postępowania czy zjawisk, które w rzeczywistości dobrem nie są.

Słowa Janusza Korczaka są bolesne, ale nie tracą swej aktualności: „Wyćwiczono sztucznie całą armię ludzi, których zadaniem było zaśmianie głowy, zaciemnianie umysł pogodny i nazwano ich przywódcami dzieci – pedagogami”³⁰. Podstawowym imperatywem wychowawcy pozostają hasła: **czyń dobro! Unikaj zła! Zachowuj się przyzwoicie! Postępuj dobrze!**

Jak powinna wyglądać edukacja i wychowanie?

Wychowanie, ma na celu przystosowanie młodego człowieka do życia w społeczeństwie, pełnienia ról społecznych i rodzinnych zgodnie z obowiązującymi zasadami społecznymi, prawnymi i moralnymi. W procesie wychowania wydobywa się potencjalności tkwiące w młodym człowieku, we wszystkich jego sferach. Warto podkreślić, że brak dobra (nie jest złem), może być spowodowany, nie rozumieniem, nieznaną jakością dobra. W zależ-

²⁹ G. Jampolski, D. Cirincione, *Miłość*, Warszawa 1994.

³⁰ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, red. A. Lewin, Warszawa 1984, s. 76–77.

ności od modelu–wzorca, jakim są rodzice, wychowawcy, osoby znaczące naśladowanie może być pozytywne i negatywne³¹.

W wychowaniu człowieka niezwykle istotny jest rozwój intelektualny, rozeznanie, rozumienie pojęć, co dokonuje się w procesie wychowania i edukacji. Podejmowane działania wychowawcze i profilaktyczne mają na celu zapobieganie złym działaniom, wprowadzają dziecko w świat wartości, oraz uwrażliwiają na dobro. Czynienie dobra sprzyja formowaniu cnót moralnych jako pozytywnych sprawności, sprowadza się do samoczynnej dążności do ładu wewnętrznego i panowania nad rozbieżnymi czy sprzecznymi tendencjami, w obrębie własnej osobowości, które ułatwiają podejmowanie właściwych działań.

12. Wychowanie (do/przez dobra) w szkole

Od dawna rozumiano współzależność procesu uczenia się, nauczania i wychowania, który już przedstawił J.F. Herbart. Wprowadzono różne mikrotechniki, zabiegi pozbawione głębszych podstaw psychologicznych i dydaktycznych. Zakwestionowane zostały różne teorie i praktyki edukacyjne. Odrzucono typowe koncepcje edukacji nauczycieli³², a we współczesnym kształceniu trudno doszukać się koncepcji przygotowującej nauczyciela do pracy, w tym do bycia refleksyjnym. Takiemu stanowi rzeczy sprzyja praktyczne odrzucenie wszelkich kanonów edukacji nauczycielskiej. Zapewnienia o samodzielności i kreatywności uczniów i nauczycieli nie zastąpią gruntownej wiedzy podstawowej, stanowiącej fundament przygotowania zawodowego.

Nauczanie jest wyznaczone programami przedmiotowymi, podręcznikami, standaryzacją i testowaną skalą ocen. Natomiast wychowanie pozostaje poza standardami, choć wystawia się ocenę z zachowania (zachowanie jest efektem wychowania). Nieodpowiednia ocena z zachowanie jest także oceną w pewnym sensie dla nauczyciela, wskazuje na brak skuteczności oddziaływania na ucznia. Istota dobrej edukacji tkwi w jedności, spójności nauczania i wychowania, zarówno szkoły jak i domu rodzinnego. Celem nauczania – opanowanie metod naukowych. Celem wychowania – ukonstytuowanie postawy etyczno-moralnej skłaniającej do kreacji czynów dobrych. Pomaganie innym, myślenie o ich potrzebach jest bardzo wartościowe, ale trzeba tak funkcjonować, by nie zapominać o swoim wnętrzu, o dbaniu o swoje potrzeby w taki sposób, by nie przeciążać swoją osobą innych, nie oczekiwać, że o nasze dobre samopoczucie musi zadbać świat zewnętrzny.

³¹ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002, s. 21.

³² Zob. np. T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Radom 2007.

13. Pojęcie dobrego ucznia

Każdy nauczyciel ma swoje pojęcie dobrego ucznia. Dobry uczeń kojarzony jest z wysokimi ocenami i inteligencją. W wielu placówkach preferuje się grzeczność, cichość i usłużność, oczekuje się, że dziecko będzie tolerancyjne. Nauczyciele cenią sobie dzieci, które nie sprawiają kłopotów, nie trzeba im poświęcać zbyt wiele uwagi. Niezwykle ważną cechą jest koncentracja, ułatwia przyswajanie wiedzy i ćwiczenie umiejętności, jednak wielu uczniów ma z nią problemy. Pojęcie „dobrego” ucznia może być znacznie szersze. Dobrego ucznia charakteryzują takie cechy jak: pilność, dociekliwość, systematyczność, punktualność, które wiążą się z pracą nad swoim charakterem.

Niezwykle ważną cechą dobrego ucznia jest znajomość wymagań, jakie stawia nauczyciel (w pewnym sensie uzależniona od sposobu pracy nauczyciela) i jakie sobie stawia uczeń. Dobry uczeń powinien znać swoje słabe strony, wiedzieć, co może nam sprawić trudność przy wykonaniu obowiązków, nad czym musimy szczególnie pracować. Wspólnie z nauczycielem może ustalić, jak będziemy pracować nad swoją słabą stroną; co zrobić, żeby lepiej się uczyć z danego przedmiotu;

Dobry jest również ten, który nie uzyskuje takich ocen, pomimo starań (nie ma odpowiednich zdolności lub posiada inne ograniczenia), ważne są podejmowane działania, włożony trud, pracowitość. Taki uczeń stara się uzyskać lepszą ocenę – ustalić czas, w jakim osiągnie się cel, jest uczciwy, sumienny, obowiązkowy i za to powinien być nagradzany w równym stopniu jak ten, który przy mniejszym wkładzie pracy uzyskuje dobre oceny.

O „wartości” człowieka nie decydują oceny, tytuły, stopnie naukowe, czy stan konta bankowego, lecz to jakim jest człowiekiem.

14. Dobry nastrój jako wartość

Często w dziedzinie wychowania tzw. „bezsstresowego” wartości hedonistyczne wysuwają się na pierwsze miejsce. Minimum trudności, maksimum przyjemności, zadowolenie, wygoda, dobry nastrój traktuje się jako istotną wartość i jako podstawowe kryterium postępowania. Znaczącym symbolem tego rodzaju mentalności są hasła typu: rób to, co chcesz, to, co ci sprawia przyjemność. Takie wartości, jak umiejętność pokonywania trudności, praca nad sobą, wyrzeczenie, bezinteresowność, traktowane są jako niepotrzebne, a nawet porażka życiowa i nieszczęście, od którego trzeba jak najszybciej uciec, np. poprzez sięganie po różne środki poprawiające nastrój: alkohol, narkotyki, leki psychotropowe, środki nasenne, itd. Jedną z konsekwencji ta-

kiej postawy jest niebezpieczna filozofia życia i wychowania, która zachęca do czynienia tego, co łatwe i przyjemne, a nie tego, co wartościowe i dobre, co służy rozwojowi człowieka

Dążenie za wszelką cenę do dobrego samopoczucia bywa przyczyną kryzysów, rosnącej somatyzacji, czyli cielesnego wyrażania tłumionych problemów i konfliktów ze sfery pozacielesnej, zwłaszcza psychicznej, moralnej i społecznej.

15. Niezastąpiona rola rodziny w budowaniu dobra

Żyjemy w innym świecie, zmieniła się sytuacja materialna i mentalność ludzka, poszerzyły się horyzonty. Badania COBS z 2011 r. wskazują najważniejsze cele Polaków *ex equo* związane są z finansami i z pracą (41%) oraz z rodziną (40%). Chcemy przede wszystkim sobie i rodzinie zapewnić jak najlepsze warunki materialne i mieszkaniowe. Zmuszeni jesteśmy dostosować nasze życie do wymagań rynku. Zmiany zachodzące na rynku są niekorzystne dla rodziny, która znaczną część swoich obowiązków chętnie przerzuciłaby na szkołę i inne instytucje wychowawcze (żłobki, przedszkola, świetlice, domy dziecka, rodziny zastępcze), a sama staje się coraz bardziej roszczeniowa. Na każdym kroku podkreślane są prawa dziecka, podczas gdy nigdzie nie ma praw nauczyciela i nie egzekwuje się obowiązków ucznia.

Najważniejszą rolę w tym procesie budowania dobra spełnia rodzina. Sposób uczenia się oraz respektowania dobra, miłości i prawdy zależy głównie od jakości więzi i relacji rodzinnych. Rodzina jest nie tylko pierwszym, naturalnym, najsilniej oddziałującym środowiskiem, ale także wzorotwórczym dla wszystkich innych więzi. W rodzinie dziecko uczy się zarówno więzi wartościowych lub zaburzonych, opartych na prawdzie, miłości, jak i więzi opartych na wrogości, lęku. Od sytuacji rodzinnej zależy więc w największym stopniu to, w jaki sposób uczeń–wychowanek będzie rozumiał siebie i świat oraz w jaki sposób będzie się do siebie i do świata odnosił.

Wychowywać źle może każdy i bez trudności. Natomiast dobre wychowanie wymaga wprowadzania w świat dobra, prawdy i miłości, wieloletniego oddziaływania także przez własny przykład. Najczęściej i najskuteczniej dokonuje się w sposób niemal niezauważalny: poprzez klimat panujący w rodzinie, wspólne działanie, sposoby reagowania na pojawiające się konflikty czy trudności, treść i styl rozmów, sposoby wzajemnego odnoszenia się do siebie.

Podsumowanie

W wychowaniu należy posługiwać się różnymi metodami, konfrontować wychowanka z obiektywnymi konsekwencjami jego zachowań. Pozwolić, by odczuł czasem nawet boleśnie, że postępuje w błędny sposób, gdyż wtedy **uczy się odróżniać dobro od zła**. Jednak najskuteczniejszą metodą wychowania jest stosowanie metody pozytywnej, czyli fascynacja dobrem, przykład osób znaczących – wzór, wtedy młody człowiek łatwiej potrafi odróżnić i wybierać w życiu to, co wartościowe, dobre, a nie tylko to, co łatwiejsze czy przyjemniejsze.

Bycie dobrym i postępowanie zgodne z moralnością jest obowiązkiem, gdyż z natury rzeczy człowieka można określić jako istotę dobrą; problem w tym, jaką drogę wybierze. Niemniej jednak, jak twierdzi Albert Camus

„każdy nosi w sobie dżumę, nikt na świecie nie jest od niej wolny. (...) bakcyl dżumy nigdy nie umiera i nie znika, może przez dziesiątki lat pozostawać uśpiony. Dżuma symbolizuje zło, jakie zapanowało nad człowiekiem i które bezustannie jemu towarzyszy”.

W dzisiejszych czasach wiele uwagi poświęca się złu, często propagują go media poprzez przekazywane obrazy i treści. Dziecko łatwo może natrafić na zło w Internecie, który równocześnie ma wiele wspaniałych walorów. Coraz więcej mówi się o wojnach, brutalnych zbrodniach, oszustwach i kłamstwach, zabójstwach, morderstwach, patologiach i wynaturzeniach. Istnieje potrzeba wpojenia młodemu pokoleniu świadomości, że **świat egzystuje dzięki dobru**, że ono jest przeciwagą dla zła. Człowiek ma wrodzoną skłonność zarówno do czynienia dobra, jak i zła. oraz naturalną potrzebę dążenia do doskonałości.

Bibliografia

- Andrzejuk A., *Prawda o dobru: problem filozoficznych podstaw etyki tomistycznej*, Warszawa 2000.
- Bauman Z., Lyon D., *Płynna inwigilacja*, Kraków 2013.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2005.
- Bosmans P., *Miłość sprawia codziennie cuda*, Warszawa 1997.
- Encyklopedia katolicka*, red. R. Łukaszczyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, t. 3, Lublin 1995.

- Holyst B., *Przestępczość nieletnich*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1993.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 1996.
- Jampolski G., Cirincione D., *Miłość*, Warszawa 1994.
- Jedliński R., *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, red. A. Lewin, Warszawa 1984.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Radom 2007.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002.
- Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976.
- Mastalski J., *Deterioracja procesu wychowania w dobie przemian cywilizacyjnych*, [w:] *Katecheza drogą do Boga. Księga jubileuszowa dedykowana Siostrze Profesor Czesławie Margaricie Sondej OSU*, red. I. Popiołek, S. Cieślak, Kraków, 2011.
- Oszwa U., *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum nauczycieli i rodziców*, Wyd. Impuls, Kraków, 2007.
- Paszowska-Rogacz A., *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa 2009.
- Pawłowska R., Jundzill E., *Wybrane zjawiska patologii społecznej w opinii współczesnej młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2002.
- Popielski K., *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*, [w:] *Wartości – człowiek – sens*, red. K. Popielski, Lublin 1996.
- Powszechna encyklopedia filozoficzna*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2008.
- Słownik filozofii*, red. J. Hartman, Kraków 2000.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 2, Warszawa 1960.
- Słownik języka polskiego*, red. J. Dubisz, PWN, Warszawa 2008.
- Słownik etymologiczny języka polskiego*, red. Krystyna Długosz-Kurczabowa, PWN, Warszawa 2006.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od pedagogiki dziecka do antypedagogiki*, Acta Universitatis Lodzensis Folia Paedagogica et Psychologica, Łódź 1992, w: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.
- Żebrowski J., *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000

Summary

Good as a Universal Programme of Education and Upbringing

In our times of cyber-development, with its excess of information, rat race, and cult of success, good is becoming a relative concept. Doing good is increasingly often sporadic and the kind of education and upbringing that shape a child's awareness and character are not promoted. The objective of this paper is to outline the problem of good in its various aspects and to show the principles of upbringing from the perspective of pedagogy. Firstly, we should ask how to put emphasis on good in education and upbringing. We can try to answer this question from the perspective of various sciences, such as philosophy, ethics, or theology. Here, the author would like to adopt the perspective of pedagogy and philosophy. She presents the definitions of good throughout history, looks at good as a value, discusses the influence of postmodernism on pedagogy, and analyses erroneous interpretations of democracy and tolerance. The author also discusses how values changed in recent years in Polish schools, posits that upbringing requires mature educators as well as internal discipline and effort on the part of the pupil; it should firstly focus on uncovering the good in a person and eliminating the evil. The role of family is irreplaceable, but at present families increasingly try to shift some of their responsibility to educational institutions. The author believes that education and upbringing should use various methods and should confront pupils with objective consequences of their conduct, but the most efficient method of upbringing is a positive method, which involves making pupils fascinated by good and giving them an example to follow; as a result young people find it easier to distinguish good from evil and to choose what is valuable and moral rather than what is easy and pleasurable.

Grzegorz Godawa

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Aksjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli szkoły skoncentrowanej na uczniach

Wstęp

Idea szkoły skoncentrowanej na uczniach jest dużym wyzwaniem dla wszystkich, którym nie jest obojętna kwestia edukacji w polskich szkołach. Skupienie uwagi na uczniu wydaje się w pełni uzasadnione, gdyż jest on podmiotem wychowania i winien być otoczony szczególną troską pedagogów. Bardzo ważne jest również zainteresowanie drugim podmiotem wychowawczym, którym jest nauczyciel. Skuteczność wszelkich reform i planowanych zmian w edukacji zależy od kadry nauczającej i wychowującej. Kazimierz Denek pisał: „Troska o właściwą jakość kształcenia i wychowania wymaga, żeby przede wszystkim nadać należną rangę formacji nauczyciela. Stąd stajemy wobec konieczności reformy w systemie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli – jako podstawy zmiany edukacyjnej”¹.

Zainicjowanie reformy kształcenia nauczycieli winno wyprzedzać działania prawne czy organizacyjne, stąd zasadne jest podkreślenie kilku jej aspektów, zanim będzie można przystąpić do planowania działań. Synchronizowanie edukacji nauczycieli z założeniami reformy szkoły jest postulatem, bez którego spełnienia żadna reforma nie osiąga w pełni zamierzonego celu bądź, jak już to nieraz miało miejsce, próby jej wprowadzenia kończą się fiaskiem. Można więc przyjąć, że „myśl pedeutologiczna musi wyprzedzać

¹ K. Denek, *Kształcenie akademickie nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 1, s. 9.

główne cele i założenia reformy²², co domaga się rzetelnej refleksji nie tylko na temat kształtu przyszłej szkoły, ale również kadry w niej pracującej.

Upředniość zainteresowania nauczycielem wynika również z potrzeby wsparcia, którą coraz częściej odczuwa polski nauczyciel. Warto podkreślić, że nauczyciel „pełni w społeczeństwie jedną z najszlachetniejszych i brzemiennej w skutki społeczne ról i misji”²³. Pomimo to boryka się on z wielorakimi trudnościami, związanymi z procesem kształcenia oraz niską pozycją społeczną, a jego działalność jest niedoceniana i coraz częściej lekceważona. Nie można pominąć faktu, że część trudności w pracy pedagogicznej wynika z braku refleksji nad funkcjami, zadaniami, kompetencjami oraz efektami dydaktyczno-wychowawczymi⁴. Wydaje się, że nie da się ich rozwikłać bez odwołania do *pryncypiów* kształcenia nauczycieli, do których należą elementy wychowania aksjologicznego. Można przyjąć założenie, że kształcenie w oparciu o wartości jest jednym z podstawowych postulatów, których realizacja daje szansę na rzeczywistą poprawę stanu polskiej szkoły. Obecność wartości w procesie edukacji przyszłych nauczycieli jest kwestią, z którą wiąże się wiele trudności. Ich analiza pozwoli na pełniejsze ujęcie omawianego zagadnienia. Wskazanie głównych kierunków edukacji aksjologicznej musi być poprzedzone ogólnym spojrzeniem na proces kształcenia realizowany w warunkach uniwersyteckich.

Zarys teorii kształcenia nauczycieli

Kształcenie nauczycieli może oscylować pomiędzy koncepcją opartą na racjonalności technologicznej a samodzielnością poznawczą podmiotu⁵. Podstawowym elementem różnicującym jest relacja teorii i praktyki. Pierwsza z koncepcji zakłada, że wiedza jest wyłączną własnością uczonych, a nauczyciel jest tylko jej użytkownikiem. Racjonalność technologiczna zakłada bierną postawę nauczyciela, który stosując sprawdzone metody, osiąga zamierzone efekty. Efektem takiego kształcenia jest *mistrz praktyki*.

Koncepcja samodzielności poznawczej zakłada konieczność przeżycia, interpretacji i tworzenia: „Edukacja nauczycieli to stwarzanie warunków do poszukiwania oraz tworzenia osobistej wiedzy pedagogicznej, a w znacz-

²² J. Kuźma, *Refleksje na temat wizji przyszłej szkoły i potrzeby zmian koncepcji edukacji nauczycieli*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, red. B. Muchacka, W. Kogut, Kraków 2006, s. 29.

²³ C. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2004, t. 3, s. 553.

⁴ *Ibidem*, s. 552.

⁵ S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, *op. cit.*, s. 561.

nie mniejszym stopniu przekazywanie wiedzy o edukacji”⁶. W takim ujęciu przyszły nauczyciel nie stosuje gotowej teorii, ale tworzy ją na podstawie własnych refleksji i doświadczeń, a także na podstawie doświadczeń innych osób. Efektem tych działań jest nauczyciel będący *refleksyjnym praktykiem i teoretykiem*⁷. Chociaż model ten jest bardzo trudny do realizacji w warunkach polskiej edukacji, to wydaje się, że odpowiada on oczekiwaniom związanym z konstruowaniem modelu szkoły skoncentrowanej na uczniu. Refleksyjny i kreatywny nauczyciel stwarza zaplecze dla działań, których celem jest podniesienie poziomu kształcenia.

Henryka Kwiatkowska⁸ wyróżniła trzy orientacje w zakresie kształcenia nauczycieli w Polsce. Charakteryzują się one wysokim stopniem uogólnienia i mogą stanowić czytelny model tych oddziaływań edukacyjnych. Każda z orientacji ma podbudowę w jednym z głównych kierunków psychologicznych. U podstaw orientacji technologicznej leży koncepcja behawioryzmu, wyrażająca się w zinstrumentalizowanym systemie nauczania. Orientacja ta charakteryzuje się niedowartościowaniem wykształcenia teoretycznego, zagubieniem problematyki aksjologicznej, jednostronnym instrumentalizmem oraz sterownością procesu kształcenia nauczycieli⁹. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że pomija się wątek aksjologiczny. Wynikiem tego jest marginalizowanie czy wręcz likwidowanie pojęcia wartości w programie studiów. W tym ujęciu wszystko, co w człowieku dobre lub złe, stanowi wynik manipulacji środowiska, gdyż to ono tworzy normy.

W skrajnym ujęciu kształcenia technologicznego wartości stanowią zagrożenie dla rozwoju człowieka. W procesie kształcenia nauczycieli nie eksponuje się norm moralnych, społecznych czy etycznych, a zamiast nich proponuje się normy o charakterze prakseologicznym. Przesadne pokreślenie technologicznego wymiaru edukacji obniża rolę wartości i norm. Przyczynia się także do niedowartościowania humanistycznego wymiaru kształcenia. Poddając krytyce orientację technologiczną, nie można zapominać o korzyściach, które wnosi ona w proces nauczania. Skojarzenie dobrego nauczania z fachowością czy opracowanie wykazu kompetencji nauczycieli i sprawności bezpośrednio użytecznych w działaniu w dużym stopniu przyczynia się do usprawnienia procesu edukacji. Kopiowanie strategii działań dobrych nauczycieli niejednokrotnie podnosi walory przeprowadzanych lekcji. Jednak w obliczu przemian, przed którymi stoi szkoła,

⁶ *Ibidem*, s. 562.

⁷ *Ibidem*.

⁸ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 47.

⁹ *Ibidem*, s. 49–51.

podejście technologiczne do nauczania nie jest wystarczające. Może ono stanowić cenne uzupełnienie procesu kształcenia, ale nie jego istotę. Ważniejszym zadaniem w nauczaniu jest budzenie inspiracji poznawczych, a nie wykształcenie sprawnościowe.

Orientacja humanistyczna jest oparta na dużym zainteresowaniu procesem stawania się człowiekiem¹⁰. Zasadniczym celem kształcenia akademickiego jest pomoc przyszłemu nauczycielowi w odkrywaniu własnej indywidualności. Jednym z kluczowych pojęć w edukacji humanistycznej jest pojęcie „ja”¹¹, którego obecność domaga się oderwania od wspólnego doświadczenia właściwego wszystkim studiującym. Jest to konieczne, aby móc odkryć wagę własnych doświadczeń. Warunkiem rozwoju indywidualności przyszłego nauczyciela jest wykształcenie u niego pozytywnego obrazu samego siebie jako pedagoga. Ważnym elementem tworzącym orientację humanistyczną w pedeutologii jest podkreślenie roli wiedzy, która nie jest jedynie zbiorem faktów, ale także ich syntezą, pozwalającą na twórcze uogólnienia. Metodyczny aspekt wiedzy nauczyciela stanowi jego komplementarny składnik, który umożliwia dzielenie się nią. Istotną rolę pełnią działania praktyczne, które winny być osobistym odkrywaniem znaczenia teorii.

Egzemplifikacją powyższych założeń są sukcesy w gromadzeniu wiedzy pedagogicznej oraz opracowanie nowoczesnych metod jej przekazu. Brakiem jest natomiast mała świadomość studentów, że przyswajana wiedza ma indywidualne znaczenie dla każdego, kto korzysta z niej w twórczy sposób¹².

Orientacja funkcjonalna opiera się na założeniach psychologii poznawczej, która wykorzystuje między innymi kategorie wartości do wyjaśniania motywacji ludzkich działań. Funkcjonalny system kształcenia odpowiada na pytanie o sposoby kształcenia nauczyciela, dzięki którym jego wiedza naukowa będzie mogła regulować działanie. W odpowiedzi podkreśla się rolę kształcenia zadaniowego, będącego źródłem wiedzy o rzeczywistości. Dbą się również o odpowiednią ilość wiedzy teoretycznej. Jej „nadmiar” ułatwia jedynie funkcjonowanie na poziomie wiedzy operacyjnej. Postawa nauczyciela funkcjonalnego cechuje się przede wszystkim badawczym podejściem do rzeczywistości, co przejawia się w nastawieniu na odkrywanie prawdziwości rzeczy poprzez działania praktyczne. W nauczaniu funkcjonalnym istotne jest znaczenie wiedzy nauczyciela o sobie, w tym także osiągnięcie odpowiedniego poziomu samoakceptacji, które warunkuje akceptację uczniów. Uwzględnienie problematyki aksjologicznej wyraża się między innymi w uczeniu, jak

¹⁰ *Ibidem*, s. 52.

¹¹ *Ibidem*, s. 54.

¹² *Ibidem*, s. 56.

godnie żyć. Obecność wartości w programach nauczania jest postulatem, na którym winno bazować kształcenie akademickie¹³.

Założenia koncepcji humanistycznej i funkcjonalnej są podobne, co wyraża się między innymi w konstruktywnym podejściu do procesu kształcenia. Konstruktywizm, wyrosły z krytyki modernizmu, zakłada „odchodzenie od transmisyjnego modelu edukacyjnego na rzecz interakcyjnej jego postaci”¹⁴. Ważna jest rola wiedzy tworzonej przez studenta, dobieranej z uwzględnieniem jego własnych zainteresowań. Konstruktywizm jako forma osobistych teorii nauczycieli uwrażliwia na wieloznaczność ludzkiego życia, w tym także na złożoność relacji wychowawczej między nauczycielem i uczniem.

Uszanowanie różnych sposobów interpretacji poznawanego świata leży u podstaw omawianej koncepcji. Promuje ona uczenie przed nauczaniem, przez co zwraca się uwagę na kształtowanie niezależności poznawczej przyszłego nauczyciela i wydobywanie jego indywidualności. Konstruktywizm kładzie nacisk na świadome zdobywanie wiedzy, w którym najważniejszy nie jest wynik, ale świadomość drogi dojścia do niego. W ten sposób rozwija się rozumowanie, będące podstawowym instrumentem poznawania świata. Wiedza przestaje być obca czy zewnętrzna, ale staje się użyteczna działaniowo¹⁵.

Edukacja konstruktywistyczna zmienia obraz i rolę nauczyciela akademickiego, który „z osoby przekazującej wiedzę, urasta do organizatora sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, które dostarczają studentom możliwości autentycznej działalności poznawczej i aksjologicznej”¹⁶. Zarówno kształcenie przedmiotowe, jak i zawodowe ma prowadzić studenta do osiągnięcia kwalifikacji i kompetencji umożliwiających poprawną realizację zadań nauczycielskich. Warto podkreślić, że chcąc należycie realizować proces dydaktyczny, trzeba zabiegać o to, by „pracownik naukowo-dydaktyczny kreował właściwe relacje uczestników kształcenia, budził w studencie zdolność bycia aktywnym, kreatywnym i innowacyjnym oraz odpowiedzialnym za swe postępy w nauce”¹⁷. Rola nauczyciela jest nie do przecenienia, ale staje się możliwa do spełnienia jedynie przy jego otwarciu i osobistym przyjęciu treści, które ma przekazać studentowi.

W przyszłej szkole będzie się to dokonywało w warunkach dialogu, wywołonego w trakcie przejścia od autorytatywnego do demokratycznego spo-

¹³ *Ibidem*, s. 63.

¹⁴ K. Denek, *Kształcenie...*, *op. cit.*, s. 12.

¹⁵ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, *op. cit.*, s. 113-114.

¹⁶ K. Denek, *Kształcenie...*, *op. cit.*, s. 13.

¹⁷ K. Denek, *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, „*Neodidagmata*” 2011–2012, nr 33/34, s. 53.

sobu nauczania i wychowania. Przedstawiając wizję szkoły skoncentrowanej na uczniach, konieczne wydaje się podkreślenie faktu, iż realizacja kształcenia domaga się stworzenia nowego profilu absolwenta studiów pedagogicznych, który będzie innowacyjny, czyli twórczy i refleksyjny, a zarazem krytyczny wobec poznawanej wiedzy. Cecha innowacyjnego nauczyciela, wymagająca szczególnego podkreślenia, to refleksyjność, będąca „swoistym sposobem samooceny jego działania pedagogicznego, wywołującym określone zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych nauczyciela”¹⁸. Taki ukształtowany nauczyciel bez trudu będzie mógł odpowiedzieć na pytania, czego, dlaczego i jak uczyć¹⁹.

W opozycji do powyższych założeń stoi przeważająca część praktyki pedagogicznej realizowanej w tradycyjnej szkole: „Pomimo bowiem, iż prace pedeutologiczne od dawna postulują wysunięcie na plan pierwszy kształtowanie systemu wartości i postaw przyszłych nauczycieli, następnie umiejętności i kompetencji, adekwatnych do ich funkcji i zadań zawodowych, a dopiero na końcu – wiadomości i dobór odpowiednich treści kształcenia oraz metod i środków dydaktyczno-wychowawczych, modernizacja procesu kształcenia nauczycieli jest usztywniona przez obowiązujące standardy”²⁰. Współczesna szkoła prezentuje zgoła odmienną taksonomię. Jednym z wymiarów tego podejścia jest zbyt mocne skoncentrowanie na treściach dyscyplin kierunkowych. W procesie kształcenia nadmiernie akcentuje się aspekt poznawczo-intelektualny. Paradoks tej sytuacji polega na tym, że na zajęciach z dydaktyki uczy się, że nauczyciel ma przekazać nie tylko wiedzę opisującą dane zjawisko, ale również wyjaśniającą jego przyczyny, podczas gdy sam student kształcony jest zupełnie inaczej²¹. Odpowiedzialność za wyniki nauczania, które łatwo sprawdzić, nie koreluje z poczuciem odpowiedzialności za kształtowanie osobowości uczniów.

Wśród wielu braków obecnych w tradycyjnym kształceniu szczególnie dotkliwie odczuwa się pominięcie zadania kształtowania systemu wartości i postaw przyszłych nauczycieli. Wartości winny towarzyszyć pozostałym przestrzeniom oddziaływań nauczycieli akademickich na studentów. Braki w tej przestrzeni stają się widoczne nie tylko w chwilach, gdy kwestionowana

¹⁸ J. Grzesiak, „Mentoring” i „coaching” misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2010, s. 578.

¹⁹ K. Denek, *Kształcenie...*, *op. cit.*, s. 12.

²⁰ B. Muchacka, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli – w obszarze sprzeczności między ideałem a rzeczywistością*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*, red. H. Kostęka, B. Pietrzyk, R. Ślęczka, Kraków 2004, s. 76.

²¹ L. Gawrecki, *XIX-wieczna szkoła w XXI stuleciu*, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34, s. 126.

jest etyczność postępowania poszczególnych nauczycieli, ale również wtedy, gdy absolwenci pedagogicznych kierunków zatrzymują się w procesie samorozwoju, zgadzając się tym samym na jego regres.

Spór o kształcenie aksjologiczne

Kształcenie nauczycieli dokonuje się w środowisku uczelni wyższej o charakterze uniwersyteckim. Podstawowe założenia uczelni wyższych zostały określone w art. 13 ustawy o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r. Głosi ona, że:

„Podstawowymi zadaniami uczelni, z zastrzeżeniem ust. 2 i 3, są:

- 1) kształcenie studentów w celu ich przygotowania do pracy zawodowej;
- 2) wychowywanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka;
- 3) prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych;
- 4) kształcenie i promowanie kadr naukowych;
- 5) upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej i techniki, w tym poprzez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych i informacyjnych;
- 6) kształcenie w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy;
- 7) stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów;
- 8) działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych²².

Ustawodawca zwraca uwagę na konieczność szerokiego spojrzenia na kwestię kształcenia studentów, w której nie brakuje odniesienia zarówno do przekazywania wiedzy, jak i do formowania postaw, czyli wychowania. Chociaż w cytowanym tekście ustawy nie pojawia się pojęcie „wartości”, to wyraźnie widać w nim odniesienie aksjologiczne. Wymaga ono jednak doprecyzowania, by mogło stanowić spójną podstawę oddziaływań.

Warto podkreślić, że postulat aksjologicznego kształcenia studentów wpływa nie tylko z lektury przytoczonej ustawy. Opiera się on przede wszystkim na doświadczeniu kształceniowo-wychowawczym środowisk uniwersyteckich i założeniach teoretycznych procesu kształcenia: „Sytuacje edukacyjne nie są neutralne aksjologicznie. Wiążą się z określaniem preferencji i zajmowaniem stanowisk. Wymagają sądów wartościujących. Dlatego znajomość istoty, genezy, rodzajów, hierarchii określenia wartości oraz świadomość ich roli i konsekwentnej realizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym stanowi jedną z cech konstytutywnych tych, którzy uczą i wychowują²³.”

²² Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawa z 27 lipca 2005 r., art. 13.

²³ K. Denek, *Kształcenie...*, *op. cit.*, s. 11.

Owa wrażliwość aksjologiczna w procesie kształcenia stanowi ważną cechę oddziaływań, których uczestnikami winni być nauczyciele akademicy i studenci. Całościowe spojrzenie na edukację przyszłych nauczycieli, która zakłada ich osobowy wzrost, jest najbardziej adekwatnym ujęciem zagadnienia kształcenia akademickiego.

Jolanta Szempruch twierdzi, iż „w edukacji nauczycielskiej coraz ważniejsza staje się problematyka wartości. Kreuje to rzetelną edukację intelektualną, przygotowującą nauczycieli do doświadczenia sprawstwa, współpracy i refleksji”²⁴. Pozytywne ukierunkowanie myślenia o wartościach pomaga dostrzec ich walory w edukacji oraz wpływ na postawy nauczycieli.

Przekonanie o konieczności obecności wartości w procesie edukacyjnym, jakkolwiek coraz bardziej powszechne, ma również swoich przeciwników. Jednym z zasadniczych powodów, dla których pomijano wartości w systemie edukacji w latach powojennych, było ideologiczne ukierunkowanie, w którym wartości uniwersalne stanowiły niewygodne odniesienie²⁵. Przegląd podręczników dla studentów pedagogiki wydawanych w ostatnich latach świadczy o tym, że aksjologia jest nadal pomijana²⁶. Z pewnością można by się doszukać wielu przyczyn takiego stanu rzeczy. Wśród nich jest nieprzychylny stosunek do świata wartości, zwłaszcza jeśli mają one charakter uniwersalny. Różne formy relatywizmu ogarniającego swym zasięgiem coraz szersze kręgi polskiego społeczeństwa przyczyniają się do zakwestionowania konieczności oparcia procesu edukacji nauczycieli na trwałych wartościach i płynących z nich norm. Skutkiem tego jest zredukowanie wątku aksjologicznego w kształceniu studentów jedynie do etyki zawodowej lub określenia pożądanych cech osobowości nauczyciela²⁷. Podkreślić należy, że „wartości subiektywnie stwarzane i realizowane, przez innych nie respektowane – nie porządkują i nie integrują przebiegu studiów pedagogicznych”²⁸. Przyjęcie aksjologii opartej na subiektywnie istniejących wartościach nie wnosi w proces edukacji walorów, których należałoby się spodziewać.

Duża ostrożność i nieufność, z jaką są traktowane sugestie dotyczące kształcenia opartego na tradycyjnych wartościach, mimo że mogą mieć one

²⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, s. 273.

²⁵ J. Pólturzycki, *Potrzeba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 55.

²⁶ *Ibidem*, s. 60.

²⁷ K. Olbrycht, *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów*, [w:] *Aksjologia...*, *op. cit.*, s. 16.

²⁸ J. Kostkiewicz, *Wartość jako rzeczywistość porządkująca i integrująca przebieg studiów pedagogicznych*, [w:] *Aksjologia...*, *op. cit.*, s. 82.

różne uwarunkowania, stwarza sytuacje paradoksalną: „Pedagog nie jest przygotowany do wychowania zorientowanego na określone wartości, na uczenie wychowanków samodzielnego wartościowania na podstawie czytelnych kryteriów aksjologicznych – co jest istotą procesu wychowawczego, jeśli ma on być czymś więcej niż socjalizacją, ułatwiającą adaptację do istniejących warunków”²⁹. Mimo iż w społeczeństwie pluralistycznym i otwartym możliwe jest stworzenie koncepcji kształcenia w oderwaniu od uniwersalnych wartości, to warto zauważyć, że strata ta byłaby zbyt wielka w porównaniu z ewentualnymi udogodnieniami.

Perspektywa szkoły skoncentrowanej na uczniach bardzo wyraźnie odwołuje się do wartości, którą jest człowieczeństwo. Skoro instytucja szkoły ma lepiej spełniać swe zadania wobec ucznia, konieczne jest bardziej wyraziste odwołanie do wartości związanych z życiem człowieka. Chociaż koncepcja szkoły, która zapewni uczniom rozwój wszystkich sfer osobowości, jest wciąż odległa, to chcąc przyspieszyć jej realizację, należy dokonać „intensyfikacji oddziaływań wychowawczych, ułatwiających orientację etyczną i hierarchizację wartości”³⁰. Dzięki temu można uzyskać spójny system kształcenia, który będzie efektem holistycznego spojrzenia na człowieka, bez pomijania sfery jego duchowego rozwoju. Odwołanie do wartości może stać się bezcenną pomocą w uniknięciu błędów, związanych z przeakcentowaniem roli któregoś z podmiotów wychowawczych. Sytuacja ta mogłaby mieć miejsce, gdyby skoncentrowanie się na dziecku przyjęło formę źle rozumianego pajdokratyzmu, w którym prawa dziecka są absolutyzowane kosztem praw nauczycieli czy rodziców³¹.

Dla jasności dalszych rozważań podkreślić należy, że odwołanie do wartości nie ma nic wspólnego z ideologizacją procesu kształcenia. Przeciwnie, nauczyciel zreformowanej szkoły winien „pełnić funkcje demaskatora skomplikowanej rzeczywistości, działać w imię prawdziwego poznania i umieć dokonywać prawdziwych wyborów, a równocześnie ukazywać uczniom wielość opcji oraz scenariuszy działań”³². Otwartość połączona z refleksyjnością i krytycyzmem może stanowić skuteczną barierę dla zagrożenia ideologizacją kształcenia. Przyjmując, że obecność wartości w procesie kształcenia studentów jest w pełni uprawniona, należy wskazać kategorie wartości i funkcje, które pełnią w procesie edukacji.

²⁹ K. Olbrycht, *Aksjologiczne...*, *op. cit.*, s. 16.

³⁰ J. Szempruch, *Nauczyciel...*, *op. cit.*, s. 272.

³¹ W. Papugowa, *Czy grozi nam pajdokracja?*, www.wychowawca.pl [4.06.2013].

³² J. Szempruch, *Nauczyciel...*, *op. cit.*, s. 259.

Wartości a kształcenie nauczycieli

Można założyć, że kształcenie nauczycieli dokonuje się w trzech wymiarach – poprzez realizowany program studiów, preferowane przez wykładowców koncepcje i orientacje pedagogiczne oraz przez doświadczenie studenta jako uczestnika procesu kształcenia³³. Biorąc pod uwagę powyższy podział, można zauważyć, że w uniwersyteckim procesie dydaktyczno-wychowawczym wartości mogą się pojawiać w następujących obszarach³⁴, które zostaną pokrótce omówione.

● Źródło celów edukacji

Cele edukacyjne winny być budowane w oparciu o wartości. Nauczanie osadzone na wartościach osobowych stwarza silną perspektywę humanistyczną, która może pretendować do miana personalistycznej. W jej świetle można za Bożeną Muchacką³⁵ zapytać, czy nauczyciel powinien „mieć” (awans, pełny etat, możliwe dodatki) czy też „być” (pedagogiem, profesjonalistą). Personalistyczne spojrzenie na kształcenie nauczycieli domaga się uwzględnienia prymatu „być” nad „mieć”. Jan Paweł II mówił, że „w wychowaniu chodzi właśnie o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, aby bardziej był, a nie tylko miał – aby więc poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem”³⁶. Bycie człowiekiem i właściwe wykorzystywanie swojego potencjału osobowego stanowi istotny cel kształcenia przekraczającego dotychczasowe schematy i ograniczenia.

Popularne dzisiaj odrzucenie „autorytetu wartości” stanowi według Krynstyny Chalas największy problem w procesie wychowania: „Człowiek odrzucający «autorytet wartości» przestaje być człowiekiem wielkiego formatu, a nade wszystko neguje swoją wartość”³⁷. Wpływa to na kondycję społeczeństwa, które nie jest w stanie sprostać wymaganiom stawianym środowiskom podejmującym się wychowania młodego pokolenia. W takiej sytuacji można powiedzieć, że „edukacja oderwana od osobowego wymiaru pozostaje techniką”³⁸, a więc nie spełnia swego posłannictwa. Z kolei przyjęcie wartości jako źródła celów edukacji znacznie poszerza ich perspektywę.

³³ J. Kostkiewicz, *Wartości...*, *op. cit.*, s. 75.

³⁴ *Ibidem*, s. 79-83.

³⁵ B. Muchacka, *Poszukiwanie kanonu treści kształcenia nauczycieli*, [w:] *Kształcenie...*, *op. cit.*, s. 37-38.

³⁶ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w siedzibie UNESCO*, [w:] Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie*, t. 3, cz. 1, Poznań-Warszawa 1985, s. 731.

³⁷ K. Chalas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Lublin-Kielce 2003, t. I, s. 98.

³⁸ J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007, s. 290.

- Treści kształcenia

Treści kształcenia stanowią uporządkowany zbiór informacji oraz czynności, których realizacja pozwala na ukształtowanie relacji studenta do otaczającego świata. Dobór treści kształcenia, zależny od wielu czynników, daje możliwość udostępnienia wartościom miejsca w procesie kształcenia akademickiego. Wydaje się, że bezpośrednie nauczanie o wartościach nie przynosi optymalnych efektów, gdyż „samo przekazywanie przez pracownika-nauczyciela akademickiego wiedzy studentowi nie wystarcza, aby należycie wypełniać obowiązki dydaktyczne”³⁹. Niemniej treści przekazywane studentowi są istotnym nośnikiem wartości, które po uprzedniej refleksji mogą zostać uwewnętrznione.

- Ideologie edukacyjne

Ideologie, niosąc w sobie wartości, stanowią zagrożenie dla procesu kształcenia nauczycieli. Wpływ ideologii obowiązującej w danej społeczności lub państwie w znacznym stopniu wpływa na cele kształcenia⁴⁰. Ideologia bardzo często dokonuje manipulacji w sposobie ich przekazywania. Z kolei „przyjęcie (internalizacja) systemu wartości niesionego przez ideologię zwykle prowadzi do okrojonego profilu wykształcenia, nadania mu jednostronnego rysu”⁴¹. Natura wartości o charakterze uniwersalnym nie koresponduje z jakąkolwiek formą redukcji bądź manipulowania jej znaczeniem.

- Kulturowa warstwa wychowania

Gdy wartości współtworzą duchową warstwę procesu kształcenia studentów, doświadczenie rzeczywistości zostaje oparte na prawdzie: „Dlatego wychowanie do prawdy i w niej stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji i nauk z nią związanych. Prawda sama w sobie stanowi cel i istotę poznania. Nic dziwnego, że jest ona w centrum teorii i praktyki edukacji”⁴². Założenie to wyraża się w badaniach, wkładzie w kulturę narodu, szacunku dla godności własnej i godności innych osób.

- Dobra indywidualne

Dobra indywidualne opierają się na subiektywizmie filozoficznym i psychologicznym akcentującym relatywność wszystkiego: „We współczesnej filozofii starannie uzasadnia się właśnie takie relatywne widzenie wartości; mało tego, także to, że wartości mogą mieć jedynie relatywną, względną treść czy naturę – bo zawsze są związane jedynie z czyjąś świadomością i doświadczeniem danego człowieka”⁴³.

³⁹ K. Denek, *Teoretyczne...*, *op. cit.*, s. 53.

⁴⁰ D. Zalewski, *Ideologizacja kształcenia ustawicznego*, www.edukacja-klasyczna.pl [4.06.2013].

⁴¹ J. Kostkiewicz, *Wartości...*, *op. cit.*, s. 81.

⁴² K. Denek, *Związek edukacji z wartościami*, „*Neodidagmata*” 2008, nr 29/30, s. 29.

⁴³ J. Homplewicz, *Pedagogika i etyka*, Rzeszów 2009, s. 60.

Subiektywne spojrzenie na wartości ukierunkowuje proces wychowawczy na indywidualne doświadczenia studenta, który nierzadko nie potrafi określić swojej orientacji aksjologicznej⁴⁴. Nowatorski sposób patrzenia na wartości zaprezentował John Dewey, zwolennik pragmatyzmu zarówno w filozofii, jak i w edukacji: „Prawda była dla Johna Deweya «dynamiczną serią procesów», za pomocą których można było osiągnąć cele życiowe⁴⁵”. Instrumentalne podejście do prawdy stoi w sprzeczności z koncepcją istnienia prawdy niezależnej od człowieka, która może być przez niego poznana.

Przedstawienie obszarów, w których można odnaleźć wartości w kształceniu studentów, pozwala na zaproponowanie kierunków działań, mających na celu podniesienie poziomu edukacji w tym względzie.

Kształcenie aksjologiczne nauczycieli

Według Czesława Banacha myślą przewodnią reformy systemu edukacji nauczycielskiej winno być orientowanie jej na następujące, hierarchicznie ułożone elementy:

a) wartości przy jednoczesnym kształtowaniu osobowości i postaw nauczycieli,

b) kształtowanie umiejętności i najważniejszych kompetencji, które są konieczne do realizacji funkcji nauczycielskich,

c) dobór treści, form, metod i środków kształcenia i wychowania⁴⁶.

Powyższe postulaty podkreślają konieczność humanistycznego podejścia do kwestii kształcenia, by stało się ono podstawą edukacji krytyczno-kreatywnej, właściwej dla nowoczesnej szkoły: „Oznacza to zachowanie priorytetu kształtowania postaw i świata wartości przed umiejętnościami i wiadomościami, naukę myślenia i operowania wiedzą, humanizację procesu kształcenia oraz harmonijne przygotowanie do wszystkich funkcji i zadań społecznych i jednostkowych, a także do kształcenia ustawicznego”⁴⁷.

Tak rozumiane kształcenie wydaje się najbardziej adekwatną odpowiedzią na zapotrzebowanie związane z przygotowaniem kadry szkoły skoncentrowanej na uczniach. Umieszczenie kategorii wartości oraz pojęcia wychowania na pierwszym miejscu stawia pytanie o sposób przeprowadzenia procesu

⁴⁴ J. Kostkiewicz, *Wartości...*, *op. cit.*, s. 76.

⁴⁵ Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2008, t. 1, s. 310.

⁴⁶ C. Banach, *Nauczyciel wobec zadań reformy edukacji i własnego rozwoju zawodowego*, [w:] *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 50.

⁴⁷ J. Szempruch, *Nauczyciel...*, *op. cit.*, s. 274.

internalizacji wartości przez przyszłych nauczycieli. Tak rozumiane kształcenie polega na wywieraniu wpływu na umysł, uczucia, wolę, charakter i różnego typu sprawności studenta. Można przyjąć, że dwa główne kierunki działań w tym względzie to edukacja aksjologiczna i wychowanie do wartości.

Edukacja aksjologiczna akcentuje rolę nauczania o sposobach traktowania wartości, umiejętności wartościowania i uwarunkowaniach postaw człowieka wobec wartości. Podczas wychowania do wartości aktywność uczestników oddziaływań wychowawczych skupia się głównie na kształtowaniu postaw opartych na określonych koncepcjach wartości i wartościowania⁴⁸.

Edukacja aksjologiczna polega na przekazywaniu wiedzy o wartościach i wartościowaniu i obejmuje ona osobisty stosunek do wartości, ich hierarchii i konsekwencji wypływających z ich przyjęcia. Na szczególną uwagę zasługuje proces wartościowania, który stanowi warunek dochodzenia do wartości, wybierania i budowania ich hierarchii oraz realizowania ich w życiu⁴⁹. Efektem prawidłowo przeprowadzonej edukacji aksjologicznej jest kompetencja aksjologiczna⁵⁰. Nie jest ona jednak gwarantem ukształtowania pełnej postawy moralnej. Obok kompetencji potrzebne są również świadome orientacje na określone wartości, dzięki którym wartości te są wcielane w życie. Jest to możliwe tylko w przypadku zintegrowania edukacji oraz wychowania do wartości.

Nie sposób wymienić wszystkich kategorii wartości, które mogą czy też winny być realizowane we współczesnej szkole. Można jednak przytoczyć za Andreeą Folkierską, że pod względem tematycznym dzielimy je na: intelektualne, społeczne, estetyczne, allocentryczne, prestiżowe, konsumpcyjno-materialne, emocjonalne, przyjemnościowe, perfekcjonistyczne⁵¹. Każda z wymienionych kategorii zawiera wartości, z których większość może mieć istotne znaczenie edukacyjne. Spośród nich warto wyróżnić te, które najbardziej odpowiadają specyfice szkoły skoncentrowanej na uczniu. Odwołując się do katalogu opracowanego przez Janinę Kostkiewicz, można wymienić⁵²:

- umiejętność odróżniania dobra i zła, która odnosi się nie tylko do kwestii podejmowania codziennych wyborów, ale również do umiejętności odróżniania prawdy, dobra i piękna od ich substytutów, obecnych w niektórych koncepcjach pedagogicznych,

⁴⁸ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002, s. 89.

⁴⁹ K. Chalas, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 43.

⁵⁰ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości*, [w:] *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*, red. M. Ryś, Warszawa 2006, s. 43.

⁵¹ A. F. Folkierska, *Typy wartości, ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze*, [w:] H. Świda, *Młodzież a wartości*, Warszawa 1979, s. 95.

⁵² J. Kostkiewicz, *Wartości...*, *op. cit.*, s. 86-87.

- szacunek do każdego ucznia, wyrażający się w umiejętności pochylenia się nad nim, czyli skoncentrowania uwagi i sił na działaniach mogących poprawić jakość jego wychowania. Skupienie uwagi na uczniu, wpływające z założeń humanistyczno-personalistycznego podejścia do godności osoby, stanowi jedną z podstawowych wartości w perspektywie nowoczesnej szkoły,
- umiejętność doskonalenia samego siebie oraz wprowadzania uczniów w proces samowychowania. Dostrzeżenie wartości nieustannego rozwoju jest warunkiem podejmowania kształcenia ustawicznego, pożądanego przez środowiska szkolne,
- mądrość pozwalającą na odczytywanie i odczuwanie sytuacji środowiska lokalnego i globalnego oraz wnoszenia w nie tych wartości, które stanowią gwarancję stabilności, działań, bezpieczeństwa i rozwoju,
- altruizm, wyrażający się w świadomości, że nauczyciel nie może stanowić iluzorycznego centrum, wokół którego będzie się skupiała uwaga całej społeczności. Konieczne jest podkreślenie znaczenia empatii, współpracy i poświęcenia – wartości, które stanowią fundament ludzkiej koegzystencji,
- świadomość misji, która winna towarzyszyć działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Powyższe oraz inne, niewymienione tutaj wartości wypływają z natury kształcenia uniwersyteckiego, która zawarta jest w zasadniczym celu funkcjonowaniu uniwersytetu, obejmującym „wspólnotę (*uniuersitas*) nauczycieli akademickich i studentów, których aktywność jest skierowana na kształcenie pracowników naukowo-dydaktycznych i badawczych, a także wysoko kwalifikowanych kadr dla kultury i edukacji (...). Uosabia on wszystkie szkoły wyższe, bez względu na ich nazwę i statut”⁵³. Szerokie ujęcie znaczenia kształcenia uniwersyteckiego nakłada na nauczycieli akademickich powinność propagowania jego idei we wszystkich środowiskach akademickich Polski.

Refleksyjność jako wartość oczekiwana

Jedną z wartości, która pojawia się w kontekście analizy wartości związanych z pedeutologią, jest refleksyjność nauczyciela. Refleksja jest „czynnością umysłu, polegającą na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i prze-

⁵³ K. Denek, *Kształcenie...*, *op. cit.*, s. 9.

biegu”⁵⁴. Wykreowane przez D.A. Szöna pojęcie „refleksyjnego praktyka” ma szeroki zakres odniesień, wśród których znajdują się również te związane z edukacją. Nie zagłębiając się w bardziej szczegółowe rozważania na temat istoty refleksji, można przyjąć, że refleksyjność stanowi istotną cechę nauczyciela i w związku z tym znajduje się w katalogu wartości, które powinien zdobyć i rozwinąć w trakcie studiów.

Refleksyjność odgrywa niezwykle doniosłe znaczenie w perspektywie budowania nowoczesnej wizji szkoły: „Uczenie refleksji we wstępnym kształceniu nauczycieli pozwala w początkowym stadium edukacyjnym rozpocząć permanentne poszukiwania nowych rozwiązań napotkanych problemów edukacyjnych, potwierdzenia, ale i negowania własnych poczynań, utwierdzenia w przekonaniu, że istnieje wiele interpretacji analizowanej sytuacji. Może zapobiec to realizacji transmisyjnego modelu szkoły, krytykowanego za bezrefleksyjność i stereotypowość”⁵⁵.

Postulat kształtowania postaw przyszłych nauczycieli w oparciu o umiejętność refleksji może przybierać przynajmniej dwa różne znaczenia. W pierwszym wiąże się on z kształtowaniem refleksyjnego praktyka i co za tym idzie – z kształceniem technologicznym, a w drugim znaczeniu chodzi o edukację refleksyjną⁵⁶. Ponieważ pierwsze ujęcie, oddalone od idei kształcenia aksjologicznego, zostało już wcześniej zaznaczone, warto przywołać koncepcję Wandy Woronowicz, która dotyczy wychowania i kształcenia.

Edukacja refleksyjna jest odpowiedzią na potrzebę bezpieczeństwa jednostki uwikłanej w cywilizacyjne uwarunkowania życia społecznego. Założenie koncepcyjne polega na odwróceniu dotychczasowego porządku przekazywania z góry ustalonych wartości, które są często odrzucające: „Wynika stąd konieczność odwrócenia założeń, na których opiera się wychowanie i kształcenie. Zamiast dostarczać jednostce (w tym poprzez nieodłączne tresowanie i manipulowanie) gotowe, a niekoniecznie korzystne, dla niej prawdy, dobrze byłoby ją tak ukształtować, by sama do walorów wartości wysokich mogła dojść, uznać za swoje i stosować je praktycznie”⁵⁷.

Ideal edukacji opartej na refleksji zakłada wysoki poziom aktywności podmiotu kształcenia, który angażując się w proces edukacji, doświadcza

⁵⁴ W. Chudy, *Refleksja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2006, t. 5, s. 68.

⁵⁵ M. Wójcik, *Refleksyjność jako wartość w profesjonalnym kształceniu studentów*, [w:] *Aksjologia...*, *op. cit.*, s. 299.

⁵⁶ W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, t. 1, s. 965.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 966.

plynących z niego korzyści. Celem edukacji proponowanej przez Wandę Woronowicz jest człowiek refleksyjny, przygotowany do namysłu nad sobą i otaczającą go rzeczywistością. Nauczyciel z tak ukształtowaną osobowością jest w stanie sprostać wymaganiom stawianym przez współczesną i przyszłą szkołę. Chociaż obecne programy kształcenia nie sprzyjają budzeniu refleksji, to zarówno na poziomie dokonywania uogólnień, jak i kształtowania postawy moralnej wartość refleksji jest nieoceniona.

Wśród zasad towarzyszących wdrażaniu koncepcji edukacji refleksyjnej można znaleźć postulat mówiący, że edukacji winno towarzyszyć konsekwentne wdrażanie do refleksji. Nie jest to jednak działanie mające na celu wywołanie uległości w osobie poddanej oddziaływaniu aksjologicznemu: „W praktyce edukacyjnej refleksja moralna sprowadza się do nienatrętnego towarzyszenia wymienionym zasadom, więc tym treściom nauczania i wychowania oraz zjawiskom wychowawczym, które mogą wpływać na kształtowanie się oraz utrwalanie moralnych postaw wychowanków”⁵⁸.

Transponując to założenie do realiów kształcenia akademickiego, można dostrzec potrzebę twórczej, niewyręczającej obecności nauczyciela w zdobywaniu doświadczeń przez studenta. To nienatrętne towarzyszenie jest najwłaściwszą formą pośredniego oddziaływania na siebie osób dorosłych. Metodą towarzyszącą tym oddziaływaniom winien być dialog, który oznacza wspólne poszukiwanie prawdy, a wyraża się we współdziałaniu, współtworzeniu wyników nauczania i wychowania. Dialog zapewnia studentowi możliwość wypowiedzania swoich poglądów, ich konfrontację i zrozumienie przez nauczyciela akademickiego oraz odwrotnie⁵⁹.

Korzyści płynące z kształcenia w oparciu o wartość refleksyjnego myślenia obejmują szeroki zakres ludzkiej aktywności: „Człowiek wdrożony do refleksji uzyskuje coś ważniejszego niż nawet bardzo bogata wiedza o czymkolwiek, gdyż dysponuje najlepszym narzędziem dochodzenia do prawdy w różnych sferach życia, zwłaszcza w moralności. Refleksja w praktyce społecznej stanowi sposób docierania do pewności każdego sądu, uwzględniając możliwość lub niemożliwość (rzeczywistość), istnienie lub nieistnienie (prawdopodobieństwo), konieczność lub przypadkowość”⁶⁰.

Prezentowana wartość pełni więc funkcję poznawczą i oceniającą. Nieprzypadkowo edukację refleksyjną określa się jako „humanistyczną mądrość”, zapewniającą dochodzenie do prawdy przez całe życie. Subiektywizacja

⁵⁸ *Ibidem*, s. 967.

⁵⁹ W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna w świetle koncepcji inteligencji społecznej*, „Chowanna” Tom Jubileuszowy 31(2009), s. 75.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 70.

cja wartości prawdy we współczesnych nurtach filozoficznych doprowadziła do zaniku wymogu prawdy w osądach i wychowaniu moralnym. Niemożność obiektywnego stwierdzenia, kiedy te wymagania zostają spełnione, pozornie wydaje się blaha. W rzeczywistości jednak prowadzi to do aksjologicznego zapętlenia i uniemożliwia rozwój człowieka. Wychowanie do postawy nieustannego poszukiwania prawdy jest możliwe jedynie przy ukształtowanej umiejętności refleksji.

Zakończenie

Wizja przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniu, mimo że znajduje się wciąż *in statu nascendi*, nabiera coraz wyraźniejszych rysów. Kształcenie nauczycieli nowoczesnej szkoły budzi coraz większe zainteresowanie pedeutologów, o czym świadczy bogata literatura przedmiotu, jak również organizacja sympozjów i konferencji naukowych przez różne ośrodki. Wydaje się, że jest to optymalna forma przemian, które rozpoczynają się w wyniku wymiany myśli, dyskusji i wspólnego poszukiwania rozwiązań, a nie odgórných decyzji.

W dyskusji nad kształtem przyszłej szkoły nie powinno zabraknąć głosów podkreślających potrzebę całościowego ujęcia omawianego zagadnienia, a więc niewykluczającego wątku aksjologicznego w edukacji przyszłych nauczycieli. Zadanie, które stoi przed kadrą akademicką, jest trudne i wymaga sporego wysiłku, gdyż zarówno edukacja aksjologiczna, jak i wychowanie do wartości domaga się przeanalizowania całego procesu kształcenia pod kątem wartości i namysłu nad formami ich realizacji. Proces ten domaga się również osobistego ustosunkowania się nauczyciela akademickiego do wartości, które go otaczają i w których przekazie bierze udział.

Wydaje się jednak, że pomimo różnorodnych problemów, z których część została zaprezentowana w niniejszym artykule, warto podejmować trud kształcenia aksjologicznego nauczycieli nowoczesnej szkoły. Nauczaniu i wychowaniu pozbawionym uniwersalnych wartości grozi popadnięcie w galimatias aksjologiczny, który odbije się negatywnie na wizji szkoły. Jeśli ma ona rzeczywiście troszczyć się o rozwój ucznia, to potrzebne jest odpowiednie umotywowanie i umiejscowienie jej działań w kontekście kulturowym, filozoficznym i antropologicznym. Dzięki temu działania pedagogów nabiorą cech humanistycznych, które będą gwarantowały optymalny rozwój jednostek.

Wśród wartości, które w sposób naturalny wiążą się z procesem edukacji, należy podkreślić refleksyjność, dającą nadzieję na pogłębienie procesu

nauczania, jak i wychowania ku wartościom. Dzięki niej istnieje duża szansa na coraz bardziej aktywny i dojrzały udział studentów w procesie edukacji, przez co w przyszłości staną się oni nauczycielami kształcącymi refleksyjnych uczniów. Kształcenie studentów w kontekście aksjologicznym dotyka bardzo wrażliwej przestrzeni polskiej edukacji i dlatego proponowanie wartości winno się odbywać w taki sposób, by pobudzało do refleksji, zapraszało do ich przyjęcia, a jednocześnie pozostawiało pełną wolność wyboru.

Bibliografia

- Banach C., *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Banach C., *Nauczyciel wobec zadań reformy edukacji i własnego rozwoju zawodowego*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*, red. H. Kostęka, B. Pietrzyk, R. Ślęczek, Kraków 2004.
- Chalas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin–Kielce 2003.
- Chudy W., *Refleksja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006.
- Denek K., *Kształcenie akademickie nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 1.
- Denek K., *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34.
- Denek K., *Związek edukacji z wartościami*, „Neodidagmata” 2008, nr 29/30.
- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Folkierska F., *Typy wartości, ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze*, [w:] *Młodość a wartości*, red. H. Świda, Warszawa 1979.
- Gawrecki L., *XIX-wieczna szkoła w XXI stuleciu*, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34..
- Grzesiak J., *„Mentoring” i „coaching” misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2010.
- Homplewicz J., *Pedagogika i etyka*, Rzeszów 2009.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w siedzibie UNESCO*, [w:] Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie*, t. 3, cz. 1, Poznań–Warszawa 1985.
- Kostkiewicz J., *Wartość jako rzeczywistość porządkująca i integrująca przebieg studiów pedagogicznych*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008.

- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Kuźma J., *Refleksje na temat wizji przyszłej szkoły i potrzeby zmian koncepcji edukacji nauczycieli*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, red. B. Muchacka, W. Kogut, Kraków 2006.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.
- Melosik Z., *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2008.
- Muchacka B., *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli – w obszarze sprzeczności między ideałem a rzeczywistością*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*, red. H. Kostęka, B. Pietrzyk, R. Ślęczek, Kraków 2004.
- Olbrycht K., *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości*, [w:] *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*, red. M. Ryś, Warszawa 2006.
- Papugowa W., *Czy grozi nam pajdokracja?*, www.wychowawca.pl [4.06.2013].
- Pólturzycki J., *Potrzeba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008.
- Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawa z 27 lipca 2005 r., art. 13.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012.
- Zalewski D., *Ideologizacja kształcenia ustawicznego*, www.edukacja-klasyczna.pl [4.06.2013].
- Woronowicz W., *Edukacja refleksyjna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Woronowicz W., *Edukacja refleksyjna w świetle koncepcji inteligencji społecznej*, „Chowanna”. Tom Jubileuszowy 31(2009).
- Wójcik M., *Refleksyjność jako wartość w profesjonalnym kształceniu studentów*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008.

Summary

Axiological aspects of teacher training school centred on students

Questions which arise as a result of the crisis in the contemporary school concern the basic rules of its functioning. The perspective of changes which are needed but require involvement of many social forces seems not to be easy to implement. In order to

facilitate the process of changes the most important aims of the contemporary school need to be stated. The axiological dimension of education must be emphasised as it is the foundation of the idea of school based on permanent values such as human dignity and respect for others. If the changes in schooling are to be focused on students and their activity, it is necessary to develop their responsibility and other attitudes which are crucial for the proper functioning of the individual and society.

Supporting students in their development assumes the teacher's creativity. One of the most effective ways to implement the idea of the new school is the proper preparation of teachers so that they could meet the demands which result from the accepted assumptions. The consideration of values on which the idea of the new school is based needs to be included in the process of educating teachers. Personalistic approach is the base for creating the future teaching staff.

Irena Adamek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Nauczyciel wobec dynamiki zmieniającego się świata

Wstęp

Proces wychowania, jako droga prowadząca młode pokolenie ku osiągnięciu pełni podmiotowości, ma charakter dialektyczny, obejmujący zarówno pierwiastek przymuszania, jak i wyzwania. Stąd też nauczyciel, podstawowy realizator tego procesu, stojący przed nowymi wyzwaniami, musi być otwarty na różne możliwości, poddawać je refleksji i szukać nowych rozwiązań. Do życia we współczesnym świecie wymagana jest bowiem nowa jakość jego aktywności, wyznaczana wyższym poziomem jego autonomii i indywidualnej odpowiedzialności za zmiany dokonujące się w nim w coraz większym tempie.

Dotyczy to także szkoły, która w coraz większym stopniu musi dostosowywać się do zmieniającego się świata, dynamiki zmiany i formułującego się nowego postindustrialnego społeczeństwa. Proces uczenia się musi mieć zdecydowanie inny charakter. Zmiana dotyczy odejścia od edukacji o charakterze transmisyjnym, dominującej w starej szkole, na rzecz samodzielnego zdobywania wiedzy przez ucznia. Nauczyciel w dalszym ciągu pełnić będzie ważną rolę, ale w różnym charakterze. L.S. Wygotski nazwał nauczyciela *facylitorem* dowodząc, że zdolność dziecka do uczenia się dzięki jego pomocy, również każdego dorosłego, stanowi sama w sobie fundamentalną cechę inteligencji¹. Osoba dorosła pomaga uczącemu się w osiągnięciu celów, jakich nigdy nie osiągnąłby pozostawiony sam sobie. Każda osoba jest jednocze-

¹ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1978.

śnie uczącym się i źródłem, od którego uczą się inni². Takie podejście wynika z przesunięcia priorytetów: od idei transmisji kulturowej, która skupiała się na organizowaniu edukacji wokół treści w stronę podejścia konstruktywistycznego, opartego na kształtowaniu kompetencji. Szkoła musi odejść od kreowania ucznia zgodnie ze wzorcem *homo faber* i dokonać wyraźnego przesunięcia swoich działań w kierunku wzorca *homo creator*³

Dobre uczenie – wyjaśniał Wygotski (1978) – wyprzedza rozwój, ponieważ uruchamia różnorodne procesy rozwojowe, które nie mogłyby zachodzić bez bodźców dydaktycznych. Stąd też z dobrą edukacją jednoznacznie kojarzymy dobrego nauczyciela.

Jest to osoba bardzo ważna w życiu każdego człowieka; osoba, która nie tylko zna swój przedmiot, ale umie też spowodować, że uczniowie chcą się uczyć. Istotne jest też to, kim jest jako człowiek – jakie wartości, cechy i umiejętności wnosi ze sobą do zespołu uczniowskiego. Wracamy tutaj do przesłania o moralności, etyce i wartościach jako ważnych, czy nawet ważniejszych w porównaniu z wiedzą i umiejętnościami, które uczeń wynosi ze szkoły⁴.

Kompetencje „dobrego” nauczyciela

J. Kuźma podkreśla, iż wszelką reformę należy zaczynać od nauczyciela jako głównego kreatora przemian programowych i organizacyjnych, gdyż bez jego zaangażowania żadne zmiany nie nastąpią. Stawia szereg pytań dotyczących, kim i jakim ma on być⁵, gdyż dobry nauczyciel jest „mózgiem” i „duszą” szkoły. Odpowiedź na te pytania jest wciąż aktualna, gdyż: powinien być on niejako badaczem poszukującym wciąż nowych metod pracy, dostosowanych do konkretnej jednostki, zespołu. Jaki ma być? Szukali na to odpowiedzi nasi wielcy pedagogdzy tacy jak J. Wł. Dawid (miłość dusz), M. Kreutz, S. Baley, Z. Mysłakowski (co to jest talent pedagogiczny). S. Szuman i wielu innych.

Próbie odpowiedzi na te pytania znajdujemy również w raportach Komisji Europejskiej. I tak m.in. posiedzenie Komisji w Brukseli dniach 20–21 czerwca 2005 r., reprezentującej państwa członkowskie UE poświęcone było zagadnieniom kompetencji, kwalifikacji nauczyciela i profilu edukacji na

² R. Meighan, *Comparing Learning Systems: the good the bad, the ugly, and the counterproductive, and why many home-based educating families found a learning system which fits for a democracy*. Educational Heretics Press, Nottingham 2005, s. 82.

³ *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków 2013, s. 246.

⁴ T. Gadacz, *Zapomniane wartości*, Wykład na konferencji z okazji 20-lecia Wydziału Pedagogicznego, Kraków 17–18 V 2012, interpretacja własna.

⁵ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, s. 8.

różnych szczeblach. Komisja odwołała się do dorobku innych organizacji, zwłaszcza OECD, UNESCO i Rady Europy:

- do dokumentu UNESCO *Edukacja dla wszystkich*, w którym określono cztery obszary dla rozwoju kompetencji kluczowych: uczyć się, aby być, aby wiedzieć, aby działać, aby żyć wspólnie;
- prac OECD nad alfabetyzmem funkcjonalnym oraz ram programu PISA, w których zamknięto kanon kompetencji kluczowych w zakresie czytania ze zrozumieniem i myślenia matematycznego;
- listy kompetencji berneńskich, przyjętej przez Komisję Rady Europy w 1996 r., w skład której zaliczono kompetencje dotyczące:
 - współpracy w zespołach, posługiwanie się nowoczesnymi środkami informacji i komunikacji,
 - rozwiązywania problemów,
 - słuchania i korzystania z poglądów innych ludzi,
 - porozumiewania się w kilku językach,
 - łączenia i porządkowania różnych jednostkowych elementów,
 - podejmowania odpowiedzialności,
 - organizowania i oceniania własnej pracy, radzenia sobie z niepewnością i złożonością.

W dokumencie *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, który jest ściśle związany ze Strategią Lizbońską przyjętą przez UE w roku 2000 określono kanon kompetencji niezbędnych nauczycielowi dla funkcjonowania w społeczeństwie. Zaliczono tutaj kompetencje związane z: procesem uczenia się/nauczania i kształtowaniem postaw uczniowskich.

W badaniach pedeutologicznych temat kompetencji jest ciągle poddawany penetracjom naukowym, gdyż widoczny jest bezpośredni związek pomiędzy *dobrym nauczycielem – dobrą szkołą – dobrym uczniem* a sukcesem reform edukacyjnych.

Co mówią na temat takiego nauczyciela uczniowie? Badania przeprowadzono w grupie młodzieży pogimnazjalnej (dobór celowo warstwowy). Objęto nimi 165 uczniów klasy I i III liceum ze zróżnicowanych środowisk. Mimo zróżnicowania wiekowego i środowiskowego uczniów ich wypowiedzi odnoszące się do problemu, jaki powinien być dobry nauczyciel nie są bardzo zróżnicowane.

Dobry nauczyciel to taki, który:

- zna obszar swojej specjalizacji;
- prowokuje, organizuje i zapewnia właściwe uczenie się uczniów;
- powoduje zaangażowanie uczniów w procesie uczenia się;

- umie pomóc swym uczniom w osiągnięciu sukcesu;
- kształtuje pasję ucznia i odchodzi od pamięciowego przyswajania wiedzy i biernego uczenia się;
- współpracuje ze środowiskiem itp.

Młodzież w odniesieniu do dobrego nauczyciela wskazuje przede wszystkim na jego stosunek do uczniów. Określają go jako:

- sprawiedliwego (100%);
- lubiącego pracę z dziećmi i młodzieżą i kochającego ich (86%);
- życzliwego ich sprawom (79%);
- potrafiącego dyskutować na temat problemów trapiących uczniów (65%);
- opiekuńczego (89%), ciepłego, serdecznego i otwartego (79%);
- mającego dobry kontakt z uczniem (76%);
- zachęcający do pracy ucznia (62%).

W odniesieniu do zadań dydaktycznych uczniowie podkreślają konieczność:

- dostosowania programów do możliwości uczniów (87%);
- przygotowania do rozwiązywania różnego rodzaju problemów nie tylko naukowych, ale i życiowych;
- umiejętności wykorzystywania wiedzy uczniów z równoczesnym przygotowywaniem ich do samokształcenia poprzez wykorzystanie różnych źródeł informacji (72%);
- posiadania postawy twórczej i kreatywnej (68);
- konsekwencji i wymagającego „mądrze” w odniesieniu do uczniów (91%);
- zachęcania i mobilizowania a nie zniechęcania do nauki (61%).

Innym ocenianym obszarem była wiedza nauczyciela. Uczniowie wskazywali na jej ważność, ale nie był to dla nich najważniejszy problem w ocenie bycia dobrym. Podkreślają jedynie, że powinien jasno i rzetelnie przekazywać wiedzę (64%), być dobrze wykształconym (48%). Badani wskazywali przede wszystkim na cechy osobowościowe, podkreślając, że powinien:

- podchodzić do pracy z entuzjazmem, być wesołym i mieć poczucie humoru (92%);
- być zrównoważonym emocjonalnie i wrażliwym (67%);
- nie mieć kompleksów i lęków (62%);
- być tolerancyjnym, ale racjonalnie (62%);
- lubić „nowe” rzeczy np. znać się na muzyce młodzieżowej (52%).

Wydaje się, że te opinie uczniów potwierdzają społeczne oczekiwania wobec nauczycieli.

Od nowoczesnego nauczyciela wymaga się dziś przede wszystkim zdolności do doskonalenia swej praktyki, opartej na nieustającym zadawaniu sobie zwyczajnych pytań: Co i jak obserwować w klasie? Jak można lepiej poznać potrzeby edukacyjne dzieci? Nauczyciel „szukający”, to refleksyjny praktyk. Można by w tym czasie zmian powiedzieć, że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu oraz nad działaniem.

Obraz nauczyciela rzeczywisty

W momencie wejścia reformy w życie nauczycielom postawiono zwiększone wymagania, sądzić więc należy, że dobrych nauczycieli jest coraz więcej. Czy jest tak w rzeczywistości? Wypowiedzi badanych na razie nie potwierdzają występowania oczekiwanych zmian. Jeśli je zauważają, to ich zdaniem nie świadczy to jeszcze o tym, że nauczyciele się zmienili diametralnie.

A oto wypowiedzi na ten temat (przytoczone po nieznacznych korektach językowych).

„Młodzi nauczyciele traktują uczniów jako młodszych kolegów. Widać wyraźną różnicę między nimi a starszymi nauczycielami. Można z nimi rozmawiać o wielu trudnych sprawach. Może to jest spowodowane tym, że sami pamiętają szkołę jako nieprzyjazną uczniom. Miałam świetną wychowawczynię – matematyczkę. Niewiele starsza od nas, ale bogata osobowościowo – z każdym problemem można było do niej pójść.”

„Szkoła średnia, do której chodziłam była w miarę nowoczesna. Pozwalała na zaistnienie swobodne uczniom w osiągnięciach naukowych i nie tylko. Nie wszyscy nauczyciele nadążali za ideą szkoły, którą reprezentował dyrektor szkoły (przyjazny młodzieży, szanujący uczniów). Stwarzał nam warunki do nabywania różnych umiejętności i rozwoju zdolności.”

„Była to szkoła rygorystyczna, niesprawiedliwa, tępiąca inicjatywę, kreatywność i każdy »rodzaj myślenia«. Jednym słowem pełna skostniałych nauczycieli, którzy traktowali nas jak smarkaczy niemających prawa do jakiegokolwiek własnego zdania (ciągle to podkreślano). Natomiast sprawiedliwość była często mierzona »grubością« portfela rodziców. Mam nadzieję, że tego typu szkoły to już relikty przeszłości.”

„Chodziłam do szkoły w małej miejscowości, gdzie wszyscy się znali. Nauczyciele walczyli między sobą, co wyraźnie było widoczne. Niektórzy byli wspaniali, niestety niektórzy potrafili oceniać za strój – z perspektywy czasu sądzę, że nie powinno być dla nich miejsca w szkole. Do dziś nienawidzę nauczycieli, którzy przenieśli ocenę mojej siostry na mnie.”

Jaki powinien być? Jeden z badanych napisał:

„Dobry nauczyciel to taki, który wie co robi, co chce z dziećmi robić; wie dlaczego to robi i po co. Konsekwentny, stanowczy a jednocześnie ciepły i otwarty na uczniów. Dostrzega w nich ludzi a jednocześnie swoich uczniów. Potrafiący stawiać granice, dawać poczucie bezpieczeństwa. Mający entuzjazm dla świata. Pokazujący swoim przykładem, że dobrze jest się uczyć, że to piękne i interesujące. Rozwijający się i czerpiący z tego frajdę. Pracowity. Lubiący świat i ludzi. Potrafiący dojrzeć piękno świata i światem się zachwycić. Potrafiący krytycznie myśleć. Inteligentny, z poczuciem humoru. Operujący pięknym, bogatym językiem.

No a przede wszystkim dobry i kochający prawdę jakkolwiek górnolotnie by to nie brzmiało.”

Gdyby więc chcieć uogólnić te oceny w świetle tego, czego oczekują uczniowie można powiedzieć, że dobra szkoła to szkoła:

- bezpieczna i przyjazna uczniom,
- otwarta na „nowe”,
- wymagająca i ucząca, jak się uczyć,
- dobrze ucząca,
- otwarta na współpracę.

Już pod koniec lat 90. XX wieku A. Kotusiewicz dostrzegala ewolucję funkcji zawodowych nauczyciela i sygnalizowała tendencje odchodzenia od:

- funkcji adaptacyjnych kształcenia do funkcji kreatywnych,
- orientacji procesu dydaktycznego na uczniu (zwłaszcza w ferze intelektualnej) do wzajemnej humanizacji procesu kształcenia;
- przerostu funkcji dydaktycznych do wzrostu funkcji wychowawczych;
- zdominowania szkoły funkcją przekazu wiedzy do przekazu systemu wartości;
- przymusu i rygoru do zwiększania zakresu działań samorządowych i autonomicznych⁶.

⁶ A. Kotusiewicz, *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1989, s. 141.

„Powinniśmy dysponować nauczycielami, którzy śledzą postępy każdego dziecka i starają się zwaloryzować potencjał każdego, ponieważ każdy z nich jest niepowtarzalną osobowością⁷.”

Nauczyciel łączy w swej działalności sprzeczne zadania: jest specjalistą przedmiotowym i przekazuje do zapamiętania gotową wiedzę, a jednocześnie jest (powinien być) przewodnikiem dzieci i młodzieży, pomagającym odnajdywać im sens ich życia, budować indywidualną tożsamość: powinien także być ich doradcą i terapeutą⁸.”

W tym samym czasie R. Więckowski podkreślał:

„Wiele podręczników pedagogiki, teorii wychowania, a nawet metodyki trzeba odłożyć do lamusa, mają już bowiem znaczenie historyczne. Nowych opracowań jest bardzo mało. Jakie więc opracowania polecać studentom-kandydatom na nauczycieli? Sądzę, że warto sięgnąć do klasyków pedagogiki – Nawroczyńskiego, Sośnickiego, Mysłakowskiego Kotłowskiego, Hesse-na, Kamińskiego i wielu innych.

Nauczyciel ma rozumieć indywidualną drogę rozwoju każdego dziecka uczestniczącego w procesie edukacyjnym.

Preferowaną kategorią zachowań nauczycieli są tzw. interakcje humanistyczne nastawione na indywidualne potrzeby i aspiracje dzieci. Nauczyciel jest nastawiony »procesualnie«, nie »instrumentalnie«.

Nauczyciel nie tyle oddziałuje na dziecko, ile jest współuczestnikiem procesu edukacyjnego. Udział nauczyciela w tym procesie sprowadza się do działalności innowacyjnej i twórczej.

Nauczyciel nie realizuje programu, ale rozwija dziecko przy wykorzystaniu różnych środków, w tym programu.

Sensowna praca nauczyciela sprowadza się do:

- inspirowania i preferowania w działalności dzieci tzw. aktywności twórczej;
- inspirowania potrzeb związanych z formułowaniem pytań dotyczących poznawanych zjawisk i procesów otaczającego dziecko świata;
- diagnozowania procesu rozwoju poszczególnych uczniów przy wykorzystaniu w szczególności metod obserwacyjnych, które pozwalają ujawnić potencjalne możliwości dziecka, a w efekcie zapewnić warunki wielokierunkowego rozwoju⁹.”

⁷ F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 300.

⁸ R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Ukryty program kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, [w:] W. Prokopiuk, *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Białystok 1998, s. 21.

⁹ R. Więckowski, *System kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymaga reformy*, „Życie Szkoły” 1991, nr 4, s. 242.

Jakiego nauczyciela potrzebujemy?

W dyskusjach nad modelem kształcenia dobrego nauczyciela kładzie się nie tylko spory nacisk na dobre przygotowanie merytoryczne, ale również na wyposażenie go w kompetencje kluczowe (wymogi określone w raportach Komisji Europejskiej), niezbędne do wykonywania różnorodnych zadań w zawodzie. Dobre przygotowanie akademickie nie gwarantuje już sukcesu zawodowego. Jest niezbędne, ale niewystarczające w dobie transformacji, ciąglej dynamiki zmian. Ponadto, jak podkreśla J. Rusiecki¹⁰ „dominowanie w pracy nauczycieli instrumentalizmu i kompetencji techniczno-metodycznych oraz niewystarczające zainteresowanie teoriami i różnymi koncepcjami pedagogicznymi świadczy też o orientacji kształcenia nauczycieli w kierunku roli konformistycznej i adaptacyjnej, deterministycznej, uległej i przedmiotowej, a nie kreatywnej, podmiotowej, autonomicznej i nonkonformistycznej”.

Zdaniem cytowanego autora są to nauczyciele „konformiści”. Ten konformizm i postawy adaptacyjne następują bardzo szybko – podkreślał R. Kwaśnica – i tym samym identyfikacja z jasno określonymi zadaniami, które są im często narzucane i ustanawiane bez ich udziału i zgody¹¹. Mimo że upłynęło sporo czasu od przytoczonych stwierdzeń, dzisiaj możemy potwierdzić ich aktualność. Z analizy badań wielu autorów wynika, że wielu nauczycieli czuje się bezpiecznie, gdy wykonuje czynności zawodowe przez kopiowanie, naśladowanie wzorów działania. Nie dociekając teoretycznych uzasadnień wykonywanych czynności zbliżają własne działania do kopiowanego wzoru. Powielają te schematy, które nie powodują trudności wychowawczych, nie wymagają modyfikacji i osobistego wysiłku. Zdaniem H. Kwiatkowskiej jest to początkowa faza rozwoju w zawodzie, stąd można by sądzić, że spora grupa pedagogów, otumaniona nadpodażą materiałów edukacyjnych, „gotowców” nie przywiązuje wagi do osobistego rozwoju. Ponadto chorobliwy brak czasu na analizę pracy, na refleksję, na czytanie i studiowanie, na przyjaźnienie się uczniów ze sobą i nauczycielami wynika często z zagubienia wartości, z braku wiedzy o człowieku, którego się chce kształtować.

W epoce informacyjnego zaćmienia i spadku zapotrzebowania na wiedzę jednorodną, dobrze uporządkowaną wszelkie przykładowe konspekty, od których roi się – są moim zdaniem bardziej przykładem bezradności niż pomocy.

¹⁰ J. Rusiecki, *Nauczyciele okresu transformacji – próby diagnozy zawodu*, Olsztyn 1997, s. 187.

¹¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzanie do myślenia o wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne”, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 1995, t. 61.

O problemach związanych z jakością pracy nauczycieli świadczy chociażby tytuł jednej z książek *Jak sobie radzić z nauczycielami, którzy są źli, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci*¹².

Kształcenie nauczycieli następuje ciągle wiele problemów, gdyż trudne jest dookreślenie tego, co o jego jakości decyduje. Są nimi:

- brak teorii ich kształcenia, z którą wszyscy się zgadzają;
- nie znamy żadnej metody, która jest najbardziej skuteczna w dobrym przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela;
- brak jest modelu kształcenia akceptowanego społecznie;
- nie da się przewidzieć wyników uczenia się podejmowanych czynności;
- żadnych wniosków badawczych, których nie można by podważyć.

Dotychczasowe niedociągnięcia dotyczą:

- reprodukcyjnych form przygotowania – zamiast twórczych i aktywnych;
- nastawienia na przekaz wiedzy a potem umiejętności, na kształtowanie postaw i kompetencji sprzecznych ze współczesną orientacją teologiczną;
- braku akcentu na kształtowanie umiejętności wychowawczych;
- słabego przygotowania do współdziałania z instytucjami edukacji równoległej;
- zbyt małego wyeksponowania kształcenia określonych postaw narodowych, ideowych, społecznych;
- braku przygotowania w zakresie myślenia przyszłościowego.

Brak widocznych zmian w odniesieniu do wymienionych problemów powoduje powszechne narzekanie na szkołę, a przede wszystkim na niedoskonałego nauczyciela. Warto jednak pamiętać, że piętnując różne niedoskonałości działań edukacyjnych zapominamy, że nauczyciel musi uwzględnić w swojej pracy zadania bardziej złożone niż kiedykolwiek w przeszłości.

Konkluzja z tych rozważań sprowadza się do sformułowania zadania podstawowego w edukacji nauczycieli, którym jest kształcenie m.in. umiejętności myślenia kategoriami przyszłości, pobudzanie ciekawości świata, uczenie elastyczności intelektualnej, krytycyzmu.. W odniesieniu zaś do czynnych nauczycieli zamiast ciągle ich krytykować, należy im pomóc, próbując ich motywować i zmieniać.

Należałoby więc uwzględnić w przygotowaniu do zawodu:

- zmieniające się potrzeby rynku na kadry;
- kształcenie umiejętności, jak i czego uczyć;

¹² E. Mc Ewan, *Jak sobie radzić z nauczycielami, którzy są źli, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci*, Warszawa 2008.

- uczenie się reagowania na zmiany i spotkania z wyzwaniami cywilizacyjnymi;
- w zakresie wyzwalania pasji u uczniów (artystycznych, krajoznawczych, sportowych etc.);
- aksjologiczny fundament nie tylko w kształceniu, ale i w aktywności zawodowej.

To tylko niektóre z wielu zapotrzebowań odnoszących się do edukacji nauczycielskiej.

Inhibitory nauczycielskiej działalności i ich przezwyciężanie

Można jeszcze wymienić przyczyny takiego stanu rzeczy. Do inhibitorów nauczycielskiej autonomii należą m.in. blokady intelektualne, a także:

- blokady psychiczne (lęk, zahamowanie emocjonalne, niecierpliwość, zbytni pośpiech, sprzeczne motywacje);
- brak świadomości celów działania;
- antytwórcze przekonania na swój temat;
- przekonania społeczno-kulturowe;
- niewłaściwe warunki zewnętrzne w postaci m.in. braku zachęty, stymulacji, ukierunkowania, możliwości ćwiczenia i sprawdzenia się;
- brak nastawień badawczych, stąd też wynikająca aktywność odtwórcza, stereotypowa, naśladowcza, itp.;
- niewłaściwa motywacja;
- zaniżona samoocena;
- niski poziom myślenia krytycznego.

Bariery mogą wystąpić już w procesie adaptacji, która może mieć charakter aktywny, bierny i zły. Inne bariery to elementy otoczenia społeczno-kulturowego – wchodzenie w rolę nauczyciela zależne jest m.in. od przygotowania do zawodu na studiach. Ważna jest również siła tradycji w działaniach nauczycieli. Niezgodność między tym, co umie, a tym co aktualnie przed nim się stawia jako zadanie do wykonania może być źródłem negatywnych emocji mogących rzutować na sposób jego rozwiązywania¹³.

Wypracowane sposoby przekazywania wiedzy winny umożliwić rozpoznanie ich zastosowań w praktyce edukacyjnej, w autentycznych sytuacjach. Uczący się powinien umieć ocenić, kiedy i gdzie można wykorzystać zdobytą wiedzę. Badania współczesne mówią o dobrym nauczycielu jako tym, któ-

¹³ I. Adamek, *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zniewolenia i samostanowienia*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Wyd. UAM, Poznań 2011, s. 17.

ry posiada ugruntowane umiejętności zawodowe oraz wiedzę pedagogiczną, nie pomijając wiedzy merytorycznej. Nauczyciel określany jako wybitny dysponuje głęboką wiedzą przedmiotową. Istotny jest tu aspekt ilościowy, ale również stopień organizacji tej wiedzy. Wiedza fachowa – mniej lub bardziej rozległa, mniej lub bardziej zorganizowana stanowi więc niezbędny, ale nie jedyny warunek decydujący o poziomie nauczania.

Wyniki badań potwierdzają, że wykorzystanie w edukacji wielu mediów i strategii edukacyjnych przynosi poprawę procesu uczenia się, zwiększa jego efektywność oraz możliwości osoby uczącej się. Łączenie form multimedialnych z materiałem tekstowym może przynieść wiele korzyści, jeśli takie narzędzia zostaną odpowiednio wykorzystane.

Warte przypomnienia w tym miejscu jest, że wiodący kierunek w odnowie pedagogiki niektórzy upatrują w rekonstrukcjonizmie, który postrzega nauczyciela jako „transformatywnego intelektualistę” rzetelnie wykształconego, nastawionego na zmiany świata społecznego i życia jednostkowego. Nauczyciel taki ma:

- dawać emocjonalne wsparcie, być empatycznym;
- respektować autonomię dziecka, bezwarunkowo akceptować dziecko jako osobę, której udziela się pomocy w warunkach zaufania i bliskości;
- zarysowywać linię postępowania, gdy dziecko nie wie lub obawia się błędu przy podejmowaniu zadania;
- udzielać informacji niezbędnych do wykonania zadania¹⁴.

A można uczyć ciekawie, z polotem i pasją, można też z natchnieniem. S. Bortnowski używa na to określenia „giętkość dydaktyki” rozumiejąc przez to samodzielność w rozwiązywaniu w nowy sposób zagadnień praktycznych w toku pracy z wychowankami – dobrze jest, gdy towarzyszy jej takt pedagogiczny i przede wszystkim głęboka mądrość.

Konieczne jest widzenie roli nauczyciela w perspektywie:

- **teraźniejszej** – jak sobie radzi wykorzystując posiadaną wiedzę i kompetencje (zasoby) – posiadana wiedza i umiejętności mogą bardzo determinować jego działania edukacyjne;
- **przyszłej** – w której rozwój nauczyciela zależy od jakości wsparcia osób dla niego ważnych na każdym etapie pracy zawodowej, którzy pomagają, stymulują, są też w pewnym stopniu facylitatorami.

Nie zawsze trudności przedmiotowe są najważniejsze. Ważniejsze jest pokonanie przeszkód tkwiących w grupach społecznych¹⁵.

¹⁴ M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992, s. 28–36.

¹⁵ W. Dobrołowicz, *Psychika i bariery*, Warszawa 1993.

Są to przesłanki do takiego kształcenia i doksztalcenia nauczycieli, aby mógł on sprostać wymogom współczesnych czasów. Przygotowanie do pracy zawodowej obejmować powinno dwie formy kształcenia: kształcenie przygotowujące do pracy zawodowej i praktykowania w klasie szkolnej oraz przygotowanie do rozwoju zawodowego, w tym przygotowanie do zmian edukacyjnych. Jak kształcić skoro kwalifikacje nauczycielskie nie mają postaci finalnej, gdyż praca ta nie poddaje się formalizacji. Wszelkie próby precyzyjnego określenia celów i środków ich osiągnięcia nie wyczerpują struktury działań pedagogicznych, a styczność zachowań nauczyciela z zachowaniami ucznia rozstrzyga o elementarnym powodzeniu działań pedagogicznych.

Tej problematyce poświęca sporo uwagi Komisja Rady Europy, która w publikowanych raportach podkreśla te problemy i wskazuje na różne strategie rozwiązań. Powołała też grupę ekspertów ds. podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli. Zajęto się opracowaniem odpowiednich wskaźników do mierzenia poprawy jakości w dziedzinie kształcenia nauczycieli, a w szczególności ich ciągłego rozwoju zawodowego. Uznano, że jednym z priorytetów w działaniach na rzecz poprawy sytuacji jest rozwijanie systemów oceny i akredytacji kształcenia i doskonalenia zawodowego. W *Komunikacie Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego „Poprawa jakości kształcenia nauczycieli” z dn. 23 sierpnia 2007* podkreśla się wymagania, jakie powinny być stawiane współczesnym nauczycielom. Warto niektóre przytoczyć, aby sobie uświadomić ogrom zadań przed jakimi stoi, a także posiadania niezbędnych do tego umiejętności:

- oprócz przekazywania podstawowej wiedzy, częściej oczekuje się od nich, że będą pomagali młodym ludziom w osiągnięciu samodzielności w uczeniu się poprzez nabywanie podstawowych kompetencji niż poprzez uczenie się na pamięć;
- nauczania nastawionego na współpracę, podejścia polegającego na ułatwianiu uczenia się i zarządzania klasą;
- zapoznania się z różnymi stylami i metodami nauczania (dzieci posiadają różne zdolności i różny stopień sprawności), które mogłyby wykorzystać w pracy edukacyjnej;
- dostosowania nauczania do międzykulturowego środowiska;
- wykorzystywanie możliwości oferowanych przez nowe technologie;
- nabywania nowej wiedzy i umiejętności oraz stałego ich rozwijania;
- odpowiedzialności za ciągle pogłębianie swojej wiedzy zawodowej poprzez refleksję, badania naukowe i systematyczne angażowanie się w ustawiczny rozwój zawodowy przez cały okres swjej kariery zawodowej.

Komisja dokonuje oceny sytuacji w zakresie kształcenia nauczycieli w Unii Europejskiej (UE) oraz określa działania, które mogą ulepszyć istniejące rozwiązania. Celem jest zapewnienie nauczania wysokiej jakości, odpowiadającego obecnym zmianom i lepiej dostosowanego do potrzeb społeczeństwa. Jakość takiej edukacji warunkuje osiągnięcie celów lizbońskich w zakresie spójności społecznej, konkurencyjności i wzrostu gospodarczego.

Kadra pedagogiczna musi być w stanie zapewniać wysokiej jakości edukację, aby umożliwiać obywatelom UE zdobywanie wiedzy i umiejętności, które będą im potrzebne w życiu osobistym i zawodowym.

Obecnie inwestycje w szkolenia ustawiczne oraz ulepszanie zdolności kadry pedagogicznej nie są wystarczające. W żadnym z państw członkowskich minimalne obowiązkowe szkolenie nie przekracza pięciu dni w roku. Uczestniczenie w ustawicznym kształceniu jest obowiązkowe tylko w kilkunastu państwach członkowskich, jednak wskaźnik uczestnictwa w takich szkoleniach jest zbyt niski, aby osiągnąć oczekiwany poziom ciągłego rozwoju nauczycieli.

Obecnie obowiązujące w państwach członkowskich systemy kształcenia nauczycieli nie promują zdobywania nowych umiejętności nauczania, które stały się konieczne w związku ze zmianami zachodzącymi w kształceniu oraz ogólnie w całym ciągle zmieniającym się społeczeństwie.

W związku z tym Komisja zaproponowała państwom członkowskim pakiet wytycznych do opracowania środków mających na celu:

- zapewnienie dobrej koordynacji systemów podstawowego i ustawicznego kształcenia nauczycieli w ramach spójnego systemu wspieranego wystarczającymi środkami;
- dopilnowanie, aby nauczyciele posiadali szeroką wiedzę dotyczącą swojego przedmiotu, postawy i umiejętności pedagogiczne umożliwiające im wspieranie młodych ludzi w pełnym rozwijaniu swojego potencjału;
- podwyższanie statusu i uznania dla zawodu nauczyciela;
- stworzenie programów kształcenia nauczycieli na szczeblu licencjackim, magisterskim i doktoranckim;
- wspieranie kultury refleksyjnej praktyki i badań wśród nauczycieli;
- zbadanie, czy należy podwyższyć poziom kwalifikacji oraz stopień praktycznego doświadczenia wymagane na stanowisku nauczyciela.

Komisja planuje (część z nich już podjęła) podjąć następujące kroki w celu wspierania państw członkowskich w ich wysiłkach ukierunkowanych na zreformowanie ich systemów kształcenia nauczycieli:

- zapewnienie wsparcia w formie programów działań dla wysiłków podejmowanych przez państwa członkowskie w celu ulepszenia organizacji i treści systemu kształcenia nauczycieli;
- opracowanie wskaźników systemów oceny i akredytacji kształcenia i doskonalenia zawodowego;
- przyczynienie się do rozwoju i rozpowszechniania nowej wiedzy w dziedzinie nauczania i kształcenia nauczycieli.
- pomiary postępów w zakresie podnoszenia jakości kształcenia nauczycieli w ramach programu prac „Edukacja i szkolenie 2010”.
- wdrożenie programu „Uczenie się przez całe życie (2007–2013)” wspierającego mobilność nauczycieli (programy Socrates i Leonardo da Vinci) oraz pomaganie w realizowaniu projektów współpracy między instytucjami kształcącymi i doksztalcającymi nauczycieli.

W *Raporcie EURYDICE* zakreślone zostały podobne obszary przygotowania i doskonalenia zawodowego. Dotyczyły one w szczególności:

- szerszego stosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych,
- zwiększającej się autonomii w zarządzaniu placówkami szkolnymi,
- rosnącej różnorodności środowisk społecznych i kulturowych,
- zróżnicowanych poziomów umiejętności, które można napotkać w jednej klasie np. uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹⁶.

To przygotowanie to również, jak podkreśla J. Kuźma, przemodelowanie dotychczas realizowanych praktyk tak, aby służyły bardziej kształtowaniu postawy nauczyciela–wychowawcy a nie nauczyciela wykładowcy¹⁷.

Reasumując: zmieniająca się rzeczywistość w globalnym świecie wymaga od pracowników różnych instytucji edukacyjnych pełnienia szeroko rozumianych zadań. Nie są im w stanie sprostać bez współpracy z najbliższym środowiskiem, w którym funkcjonują. Na tym odcinku, jeśli chodzi w szczególności, o relacje szkoła – środowisko dziecka, jest do tej pory wiele niewykorzystanych szans edukacyjnych.

Środowisko, w którym dziecko–uczeń żyje, jest czynnikiem determinującym podejmowanie przez nie aktywności. Dostrzeżenie oddziaływań konfiguracji elementów środowiska, bardziej lub mniej edukogennych, pozwala na tworzenie wiedzy osobistej. Układ warunków podmiotowego istnienia wymaga wzajemnej identyfikacji, czyli identyfikowania się jednostek z określoną strukturą społeczną. Jest to czynnik sytuujący podmiot w przestrzeni

¹⁶ Raport EURYDYCE, *Zawód nauczyciela w Europie. Profil, wyzwania, kierunki zmian*. Raport I, *Kształcenie i początki pracy zawodowej*, Warszawa–Bruksela 2001, s. 54–62.

¹⁷ J. Kuźma, *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1993, s. 192.

rodzinnej, szkolnej, lokalnej, krajowej itp. Zmiany w edukacji, determinowane wyzwaniami współczesnych czasów, zależą od tego, jak ta przestrzeń będzie wykorzystana.

Ciągłość i zmiana powinna stanowić podstawową przesłankę w rozwoju polskiego systemu edukacyjnego. Zmiana bez ciągłości jest rewolucją, prowadzącą do regresu w rozwoju systemu edukacyjnego, a także nauki. W reformowaniu oświaty w Polsce wyjątkowo często mamy do czynienia z tym zjawiskiem. Konieczne jest jednak odchodzenie od świata schematów, kopiowania, aby nie następowało zniewolenie nauczyciela. Odejście od stylu przetrwania do stylu rozwojowego jest warunkiem *sine qua non* reformy szkoły nastawionej na ucznia. W związku z tym, jednym z wyzwań jest dyspozycyjność i ustawiczne aktualizowanie kompetencji nauczycieli na wszystkich poziomach, gdyż jakość edukacji zależy od jakości kadry i jej ofiarności¹⁸.

Bibliografia

- Adamek I., *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zniewolenia i samostanowienia*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Wyd. UAM, Poznań 2011.
- Adamek I., *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Wyd. Libron, Kraków 2011.
- Adamek I., *Edukacja w kontekście zmian*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Skóre vzdelávanie diet'a*, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2012.
- Adamek I., *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywno-twórczych nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków 2013.
- Banach C., *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. nauk. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Dobrołowicz W., *Psychika i bariery*, PWN, Warszawa 1993.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
- Kotusiewicz A., *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*, PWN Warszawa 1989.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium. Monograficzna. Zarys koncepcji*, Kraków 2011.

¹⁸ C. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. nauk. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 549.

- Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2000
- Kuźma J., *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1993.
- Kwiecińska R., Z. Kwieciński, *Ukryty program kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, [w:] W. Prokopiuk, *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Trans Humana, Białystok 1998.
- Kwaśnica R., *Wprowadzanie do myślenia o wspomaganium nauczyciela w rozwoju*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, „Studia Pedagogiczne”, t. 61, Warszawa 1995.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- McEwan E.K., *Jak sobie radzić z nauczycielami, którzy li, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci*, WSiP Warszawa, 2008.
- Meighan R., *Comparing Learning Systems: the good the bad, the ugly, and the counterproductive, and why many home – based educating families found a learning system which fits for a democracy*, Eduacational Heretics Press, Nottingham 2005.
- Raport EURYDYCE, *Zawód nauczyciela w Europie. Profil, wyzwania, kierunki zmian*. Raport I, *Kształcenie i początki pracy zawodowej*, Warszawa–Bruksela 2001.
- Więckowski R, *System kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymaga reformy*, „Życie Szkoły” 1991, nr 4.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1978.

Summary

Teacher to the dynamics of a changing world

To a large extent the school must adjust to the changing world. A good school with a good teacher ought to be friendly to learners, safe, open to the new and education must prepare a young person for dealing with all kinds of problems which they come across in life.

The process of preparing teachers for work in such a school requires a constant change in their education. The change must use informative and communicative technologies in a better way and also prepare for work with learners of different intellectual levels and learners with special needs.

It has been the subject of care of not only decision makers responsible for the education of young learners but also of the Council of Europe which has constantly been searching for strategies of solving problems connected with preparing both school and teachers for functioning in the dynamically changing world.

Rozdział drugi

Rozwój

potencjału twórczego uczniów
w szkole skoncentrowanej na uczniach

Maria Kliś

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych

Wprowadzenie

W długoletniej tradycji nauczania szkolnego uwaga nauczycieli skupiona była głównie na uczniach przeciętnych, radzących sobie z wymaganiami zawartymi w szkolnych programach nauczania. W minionym dwudziestoleciu wzmożoną uwagą objęto uczniów napotykaających na różnego rodzaju trudności w realizacji programów szkolnych. Dopiero w ostatnich latach, zainteresowanie nauczycieli, władz oświatowych oraz osób tworzących programy szkolne, skierowane zostało w stronę uczniów wybitnie uzdolnionych. Zainteresowanie uzdolnionymi uczniami nabiera szczególnie doniosłego znaczenia w dobie niezwykle szybkiego postępu nauki, techniki i sztuki oraz głębokich przemian społeczno-kulturowych zachodzących w skali globalnej całego świata, co budzi potrzebę wspomagania takiego rozwoju uczniów, który będzie adekwatny do zachodzących w świecie zmian, w sposób szczególnie zaś wspomaganie rozwoju uczniów wybitnie uzdolnionych. W najbliższej bowiem przyszłości ci uzdolnieni uczniowie będą promotorami dalszego, cywilizacyjnego postępu świata. Powstaje zatem pilna potrzeba opracowania jak najbardziej efektywnych metod kształcenia i wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych. Opracowanie tego rodzaju metod powinno zostać poprzedzone dogłębną analizą sylwetki psychologicznej zdolnego ucznia, jego specyficznych cech, uzdolnień i potrzeb, zarówno tych, które stanowią o jego talencie i mogą ułatwiać mu funkcjonowanie w szkole oraz sprzyjać jego specyficznemu rozwojowi, ale także tych, które niekiedy utrudniają zdolnym uczniom prawidłowe funkcjonowanie w grupie rówieśników, a czasami także i w późniejszym, dorosłym już życiu.

W artykule zaprezentowano wybrane poglądy i opinie psychologów i pedagogów zainteresowanych czynnikami warunkującymi możliwie najlepszy rozwój uczniów zdolnych. Zapoznanie się z tego rodzaju opiniami powinno ułatwić, zarówno rodzicom jak i nauczycielom zdolnych dzieci, sprawowanie opieki nad nimi w sposób, który będzie sprzyjał ich właściwemu rozwojowi.

Przejawy uzdolnień a działalność twórcza

Analizując cechy wyróżniające zdolnego ucznia należy zdać sobie sprawę z tego, że tym co wyróżnia wszystkich uzdolnionych uczniów jest ich skłonność do postrzegania świata w nowy, oryginalny sposób, odbiegający od przeciętności i przyjętych standardów, a także chęć do podejmowania nowych, ciekawych zadań, które uczniowie ci usiłują realizować w nowatorski sposób. Zatem to, co wyróżnia uczniów zdolnych we wszystkich dziedzinach działalności, jest twórczy charakter podejmowanych przez nich działań. Można zatem twierdzić, że uczeń zdolny jest zarazem w jakimś sensie twórczy.

W ostatnim dwudziestolecium, w psychologii i pedagogice powstało wiele koncepcji usiłujących określić istotę twórczości oraz zespół cech charakterystycznych dla twórczych osób. Wśród zainteresowanych tym zagadnieniem badaczy panuje przekonanie, że istota twórczości polega na umiejętności nowego spojrzenia na podjęte zadanie, nowego rozwiązywania problemów, odejścia od pewnych stereotypów i schematów myślenia oraz zachowania się. A zatem, poziom kryterialny twórczości to: nowość, oryginalność, generatywność oraz wartość kreowanej przez twórcę idei czy dzieła, a także społeczne uznanie dla kreowanych dzieł. Warto zauważyć, że są to właściwości kształtujące się wzdłuż pewnego kontinuum.

Psychologów interesuje nade wszystko sam proces twórczy, jego istota i uwarunkowania, a także cechy osób twórczych, w szczególności zaś specyficzne zdolności i uzdolnienia osób twórczych. (Kwestią nadal w pewnym stopniu dyskusyjną pozostaje to, czy czynniki decydujące o rozwoju uzdolnień twórczych są wrodzone, czy też nabywane drogą doświadczenia indywidualnego i społecznego).

Istotę procesu twórczego usiłowano określić w ramach wielu nurtów i kierunków badawczych w psychologii. I tak, dla przedstawicieli *psychologii postaci*, twórczość sprowadza się do burzenia jakiegoś zastanego, spoiściego układu i tworzenia w jego miejsce nowego, lepszego. Zatem twórczość w rozumieniu przedstawicieli tego kierunku, to zdolność tworzenia nowych relacji, nowych połączeń w ramach jakiegoś układu, jest to aktywność umysłu

prowadząca do nowych odkryć, nowej organizacji doświadczeń, wyobrażania sobie nowych konstelacji znaczeń, poszukiwania różnorodności oraz różnorodność poszukiwań (za: Tokarz, 1985).

Zdaniem twórcy *psychoanalizy*, Z. Freuda (1910), twórczość jest procesem rozwiązywania konfliktu motywów pochodzących ze sfery *libido* (podświadomości), zaś mechanizmem twórczości jest sublimacja, ucieczka w marzenia na jawie i regresja *ego*.

Według psychologów preferujących *eksperymentalne podejście do twórczości* jest ona procesem rozwiązywania problemów (np. Guilford, 1960).

Psychologia procesów poznawczych, od czasu wyodrębnienia przez Guilforda dwu typów myślenia: konwergencyjnego i dywergencyjnego, określa proces twórczy jako strategię rozwiązywania problemów heurystycznych (trudności praktycznych lub teoretycznych).

Współcześni psychologowie amerykańscy (np. Gardner, 1988, Sternberg, 1988) podkreślają, że twórczość jest zjawiskiem złożonym i dlatego należy ją rozpatrywać uwzględniając różne jej aspekty, takie jak: sam proces twórczy i wytwory powstające w efekcie aktywności twórczej, osobowość twórczą, przebieg życia twórczej jednostki. Autorzy ci podkreślają, że twórczość jest umiejętnością tworzenia nowych systemów poznawczych i estetycznych, ale też nowej organizacji stosunków międzyludzkich.

Istotny wkład w kształtowanie polskiej koncepcji pojmowania twórczości odegrał C. Nosal (1992). Zdaniem tego autora twórczość jest rezultatem zachowania świadomego i celowego, a podstawową siłą umysłu, jako mocy sprawczej tworzenia, jest myślenie. Nosal podjął próbę wypracowania *typologii umysłu* odwołując się do stylów poznawczych, co powoduje, że poszerzył pole penetracji badawczej w odniesieniu do twórczości nie tylko o predyspozycje poznawcze, ale też emocjonalno-motywacyjne.

Równie poważny wkład w analizę teorii twórczości i procesu twórczego myślenia wniósł do polskiej psychologii Edward Nęcka (1989; 1994; 2001). Autor ten dokonał krytycznej oceny koncepcji procesu twórczego funkcjonujących w ramach teorii asocjacyjnych, psychologii postaci, koncepcji behawiorystycznych, nurtu psychologii poznawczej, teorii etapów oraz faz procesu twórczego, wykazując podstawowe ich braki. Zdaniem Nęcki, analizowane przez niego koncepcje są niekompletne, mają tendencje do nadmiernych uproszczeń, są dychotomiczne. Nęcka założył, że teoretyczny model procesu twórczego powinien być opracowany na dwu poziomach:

- a. na poziomie dokonywania strategicznego wyboru celu działania i kontroli przebiegu tego działania,
- b. na poziomie wykonania zadania.

Zdaniem Nęczi, w przypadku konstruowania dzieła muzycznego, plastycznego, literackiego, a nawet technicznego, ważne stają się pytania: „co stworzyć” oraz „jak stworzyć?”. Dlatego proces twórczy powinien być pojmowany całościowo, holistycznie. Zmusza to współczesnych badaczy do rozpatrywania tego procesu w kategoriach *interakcji* jego właściwości i różnych funkcji tego procesu. Interakcja jest procesem ciągłego, wzajemnego oddziaływania takich elementów jak: zaplanowanie dzieła, jego struktury zewnętrznej i wewnętrznej, czyli pomysłu, inaczej mówiąc jego struktury próbnej. Struktury próbne mogą wpływać wtórnie na modyfikację przyjętego celu lub na jego nowe powstawanie. W ten sposób interakcyjny model twórczości pozwala przezwyciężyć tezę, że cel, do którego zmierza twórca, wyzwala twórczość. W istocie, model procesu twórczego pojmowany jest przez Nęcę jako zmienność wyznaczonego sobie przez twórcę celu poprzez struktury próbne (np. improwizacje) jakie on podejmuje.

Nęcka podkreśla znaczenie udziału emocji w procesie twórczym, ponieważ ułatwiają one przetwarzanie informacji i dostarczają procesowi twórczemu odpowiedniej dawki energii. Podobną rolę w procesie twórczym, zdaniem tego autora, pełni motywacja. Natomiast fazowe modele procesu twórczego, sformułowane w literaturze, zostały skrytykowane przez Nęcę, który podkreśla, że dla twórczości typowe jest nieustanne wracanie do wcześniejszych momentów procesu twórczego lub też wybieganie myślą do przodu. Tak więc, istotą *interakcyjnej teorii twórczości* jest założenie, że proces twórczy polega na interakcji dwu czynników: założonego celu interakcji twórczej i kolejno tworzonych struktur próbnych, dzięki którym twórca usiłuje zbliżyć się do celu.

Tak rozumiany proces twórczy realizowany jest dzięki wykonawczym funkcjom poznawczym poszczególnych operacji intelektualnych oraz funkcjom kontrolnym. Do funkcji poznawczych specyficznych dla procesu twórczego Nęcka zalicza: uwagę, percepcję, wyobraźnię, zdolność kategoryzowania pojęć, pamięć i myślenie. Uważa ponadto, że myślenie twórcze charakteryzuje się odpornością na działanie czynników usztywniających je, takich jak: np. fiksacja funkcjonalna, czy usztywnione nastawienia, obejmuje także czynności dostrzegania i redefiniowania problemów. Centralnym momentem procesu twórczego jest *wgląd*, czyli nagła zmiana poznawczej reprezentacji problemu, jaka kształtuje się w głowie twórcy, prowadząca do zrozumienia problemu na nowo, na głębszym poziomie jego rozumienia.

Proces twórczy w koncepcji Nęczi pojmowany jest więc wielowarstwowo, jako efekt konfiguracji funkcji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i społeczno-kulturowych. Autor proponuje wyodrębnienie trzech kryteriów

twórczości, które dotyczą: a) cech wytworu (trafność, oryginalność, niezwykłość, konieczność, wartość estetyczna), b) reakcji psychicznej odbiorcy wytworu (skuteczne zdziwienie, początkowa nieufność, efekt powtórnej oceny), c) cech odnoszących się do procesu twórczego (ruchliwość psychiczna, syntetyzowanie, aktywny stosunek do tworzywa, przełamanie bloku mentalnego, działanie w sytuacji niedoboru informacji i środków).

W polskiej literaturze interakcyjny model zdolności zbudował również zasłużony dla psychologii twórczości S. Popek (2003; 2009). Autor ten uznał, że dla wyjaśnienia osiągnięć jednostki ważne są trzy czynniki: zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne oraz uzdolnienia twórcze. Cechy te, zdaniem Popka, funkcjonują w kontekście cech osobowościowych człowieka, głównie motywacji. Ponadto, każde działanie człowieka zachodzi w określonym środowisku kulturowym, w którym główną rolę odgrywają czynniki środowiska domowego oraz rówieśnicy.

S. Popek (2003), w oparciu o typologię Junga, który wskazał na dwa przeciwstawne mechanizmy psychologiczne: ekstrawersję i introwersję, zakłada istnienie następujących typów kreatywnych:

- typ wzrokowy,
- behawioralny,
- intuicyjny,
- wyobraźniowy,
- intelektualno-refleksyjny, a w późniejszym okresie wskazał również na typ,
- emocjonalny.

Zdaniem S. Popka, proces twórczy przebiega w sposób bardziej algorytmiczny lub też bardziej heurystyczny w zależności od typu kreatywnego twórcy. Należy także oczekiwać, że dla każdego typu twórczego, fazy procesu tworzenia będą miały inny charakter, inny czas przebiegu oraz inne nasilenie aktywności różnych funkcji psychicznych.

Wyniki empirycznych badań przeprowadzonych przez S. Popka (2003), potwierdziły założenie o zróżnicowaniu typologicznym twórczych osób. Okazało się, że w rzeczywistości dominują mieszane typy twórczych osobowości. Opisane przez autora przykłady typów osobowości różnych twórców (Popek, 2003) ilustrują ten fakt, że proces twórczy różnicuje się z powodu odmienności typologicznej osobowości twórców, a także zróżnicowania dziedzin twórczości, takich jak: nauka, technika, sztuka, działalność społeczna. Procesy twórcze w tych dziedzinach charakteryzują się odmiennym udziałem funkcji świadomych i nieświadomych, procesów intelektualnych i emocjonalnych, a także odmienną motywacją w procesie twórczym. Wskazuje na to

także wieloletnia tradycja teorii zdolności ludzkich, w której prócz zdolności ogólnych, wyodrębnia się bardzo zróżnicowane uzdolnienia specjalne.

Zdaniem C. Csikszentmihalyi (1991) kreatywność stanowi wypadkową interakcji domeny (czyli społecznie wyodrębnionego obszaru działania, np. malarstwo), pola (tj. systemu warunków, jakie stwarza społeczeństwo dla rozwoju umiejętności i wiedzy związanej z daną domeną oraz samego twórcy (jego zdolności, osobowości, motywacji).

J. Bruner (1971) formułując warunki działalności twórczej zwraca uwagę na potrzebę wejścia przez twórcę w głąb swej własnej indywidualności, gotowość odejścia od tego, co oczywiste, oderwanie się od form istniejących, wolność podporządkowania się przedmiotowi tworzenia, emocjonalny stosunek do działania i jego spontaniczność.

F. Znaniecki (1987) podkreśla wagę otoczenia w konstruowaniu nastawienia kreatywnego. Twierdzi, że z owej bazy społecznej rodzi się chęć poszukiwania nowych rozwiązań i odczucie potrzeby dokonywania zmian. Wówczas twórczość przybiera kształt ewolucyjnej modyfikacji i nie odrywa się od bytu zastanego.

Zdaniem W. Stróżewskiego (2007) proces twórczy dokonuje się na styku podmiotu twórczego i wytwarzanego przezeń dzieła, a na tę relację wpływają czynniki sytuacyjne, natomiast wytwór wciąż trwa w stanie „stawania się”.

M. Stasiak (2000) formułuje koncepcję „umyślnego sprawcy” potrafiącego świadomie kreować własny rozwój i potencjał transgresywnego modyfikowania rzeczywistości. Sprawca taki nie tylko spostrzega rzeczywistość, ale także widzi działającego sprawcę, czyli siebie: dokonuje wglądu w te dwa komponenty oraz w ich interakcję, co wzbogaca jego świadomość działania.

M. Golka (2008) dokonał uogólnionego zestawienia predyspozycji twórczych, uznając za istotne takie atrybuty twórcy, jak: jego inteligencję, rozległą wiedzę, niezależność, odwagę, niechęć do autorytetów, dystans wobec dotychczasowego dorobku nauki, zdolność do koncentracji, upór w pozostawianiu wiernym swoim zainteresowaniom, elastyczność myślenia, wyobraźnię, skłonność do fantazjowania, umiejętność zadziwienia się światem. Do tych cech, zdaniem Krasoń (2011) można dodać jeszcze: aktywność, konsekwencję w działaniu, samoorganizację, spontaniczność, samokrytycyzm, odporność na przeciwności, odpowiedzialność, wysokie poczucie swojej wartości. Ważne jest także to, że osoby twórcze nie wykazują zazwyczaj pojedynczych umiejętności, lecz cały zespół powiązanych ze sobą zjawisk, określane jako „syndrom twórczości” (Hurlock, 1985).

Specyficzne cechy uczniów zdolnych prezentowane w nowszych modelach zdolności

A) Cechy sprzyjające funkcjonowaniu uczniów zdolnych

Nowsze modele zdolności są to tzw. modele wszechstronne. Koncentrują się one na związkach, jakie zachodzą między cechami środowiska wewnętrznego twórcy (poznawczymi, osobowościowymi) a cechami jego środowiska zewnętrznego. Zdaniem np. Zieglera (za: Giza, 2006), aby mógł nastąpić rozwój ku wybitności musi być spełnionych pięć warunków, a mianowicie:

- uczeń musi przejawiać potrzebę i zdolność samooceny,
- posiadać samowiedzę dotyczącą jego możliwości,
- świadomie podejmować i wybierać działania do realizacji przyjętych celów,
- umieć reagować na wyzwania,
- potrafić wejść w poprawne interakcje ze środowiskiem.

W literaturze przedmiotu znajdujemy także koncepcje wskazujące w jeszcze bardziej bezpośredni sposób na czynniki sprzyjające rozwojowi talentów. Do nich należy m.in. ceniony przez znawców, model uzdolnień, skonstruowany przez Josepha Renzulliego (za: Pasich, 2012), pedagoga z Uniwersytetu w Connecticut w USA. J. Renzulli opracował model, w którym wskazuje czynniki decydujące, jego zdaniem, o rozwoju talentu. Wymienia trzy podstawowe czynniki:

- a. uzdolnienia ogólne i kierunkowe,
- b. kreatywność, czyli elastyczność, płynność, oryginalność myślenia, otwartość na doświadczenia, wrażliwość na stymulację, chęć i odwagę w podejmowaniu ryzyka,
- c. zaangażowanie w zadanie, motywację ukierunkowaną na działalność, wytrzymałość, cierpliwość, pracowitość, pewność siebie, spostrzegawczość, fascynację zadaniem.

Zdaniem autora tego modelu, tylko jednoczesny rozwój tych trzech czynników może spowodować ukształtowanie się talentu dziecka.

Model Renzulliego stał się inspiracją do wielu innych działań tego autora. Modyfikacje wspomnianego modelu doprowadziły do ukształtowania się wersji Modelu Wzbogaconego Kształcenia. Jest to systemowa oferta dla zdolnych uczniów, uwzględniająca ich szczególne potrzeby edukacyjne. Na moduły wzbogacające zdolności uczniów składają się specjalnie organizowane spotkania dla uczniów o podobnych zainteresowaniach. Zajęcia z tymi uczniami powinni prowadzić eksperci zapraszani z różnych instytucji, którzy pracując z uczniami, kształcą różne ich umiejętności. Nauczyciele zdolnych

dzieci obligowani są według tego modelu, do analizowania swoich koncepcji nauczania i stylu pracy, a także do dokonywania analiz podręczników, programów i metod pracy. Takie wzbogacone uczenie się i nauczanie zdolnych uczniów, znajduje zdaniem Renzulliego, uzasadnienie w teoriach J. Piageta (1996) i J. Brunera (1971) i opiera się ono na kilku zasadach:

1. każdy uczeń jest unikalny a uczenie się jest efektywne, gdy uczący się odczuwają radość z wykonywanego zadania,
2. uczenie się ma znaczenie i sprawia radość, jeśli treści uczenia się (wiedza) oraz proces uczenia się (umiejętność myślenia i metoda stawiania pytań) odnoszą się do rzeczywistości,
3. uczniowie powinni mieć możliwość wyboru tematów i zagadnień, które ich pasjonują,
4. najważniejsze jest to, aby uczący się dostrzegali korzyści z uczenia się.

Jak widać z powyżej zaprezentowanego przeglądu koncepcji teoretycznych oraz empirycznych badań dotyczących uzdolnień, pewne cechy intelektualne, poznawcze, osobowościowe oraz uwarunkowania środowiskowe wymieniane są przez wielu autorów jako czynniki warunkujące rozwój talentów. Wskazuje to na znaczące oddziaływania tych cech na proces kształtowania się wybitnych uzdolnień ucznia. Autorzy zaznaczają też, że mogą wystąpić cechy specyficzne dla indywidualnych twórców. Niektóre z wymienionych cech są charakterystyczne dla już dojrzałych talentów, jednakże większość z nich widoczna jest, bodaj w zaczątkowej formie, już u nawet całkiem małych dzieci. Zatem każdy rodzic oraz wychowawca powinien bacznie obserwować powierzone jego opiece dziecko m.in. i w tym celu, aby w porę zauważyć najmniejsze nawet przejawy określonych uzdolnień dziecka i w odpowiedni sposób wspomagać ich rozwój.

Także A. Tannenbaum (1990) uważa, że wybitne zdolności pojawiają się w efekcie interakcji, jakie zachodzą pomiędzy pięcioma czynnikami, takimi jak: zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, wsparcie środowiskowe, czynniki pozaintelektualne (osobowościowe, temperamentalne, emocje), przypadek.

W. Limont (2010) jako czynniki sprzyjające rozwijaniu zdolności ucznia wymienia takie, jak: warunki społeczne konieczne do rozwijania potencjału ucznia w kierunku wybitności, a więc: rodzina, otoczenie lokalne, szkoła, prawo oświatowe, szeroki kontekst kulturowy.

Prezentując przegląd koncepcji sformułowanych przez wielu autorów zainteresowanych cechami charakterystycznymi dla uczniów zdolnych oraz czynnikami sprzyjającymi rozwojowi ich talentu, należy ostatecznie stwierdzić, że nie znajdujemy wyczerpującej odpowiedzi na pytanie o czynniki

rozwijania zdolności. Każdej wybitnej jednostce potrzebne jest coś innego do rozwijania jej zdolności tworzenia. Paul Johnson (2008) twierdzi, że nie istnieje „typowy twórca”. Wszyscy twórcy są indywidualistami i mają różne poglądy na to, co im pomaga, a co przeszkadza w pracy. Zdaniem Johnsona, edukacja szkolna stwarza szansę na ujawnienie talentów, ale nie daje gwarancji odniesienia sukcesu szkolnego, zawodowego, czy materialnego.

Analizując czynniki sprzyjające rozwijaniu zdolności T. Giza (2006) wskazuje na dwa podstawowe źródła danych. Są to: teorie i modele zdolności oraz badania sondażowe i biograficzne. Autorka twierdzi, że czynniki warunkujące rozwój zdolności, jakie odnaleźć można w różnych teoretycznych modelach oraz wzajemne związki, jakie zachodzą pomiędzy tymi czynnikami, rozkładają się w różny sposób w biografjach różnych twórców. Co więcej, okazuje się, że występowanie tych czynników może być korzystne dla rozwoju zdolności, ale nie daje gwarancji takiego rozwoju. Są też takie czynniki, które nie mają charakteru prawidłowości, a jednak zaznaczają się silnie w biografjach wybitnych osób. Do takich czynników należą: zmienne osobowościowe, przemyślane ćwiczenia podejmowane przez ucznia, polityka oświatowa sprzyjająca rozwojowi zdolności, rodzina, szkoła, nauczyciele, inne znaczące osoby, rówieśnicy, geny, natura, przypadek, Bóg, duch czasu, finanse, identyfikowanie się ze swoim dziełem. Z perspektywy badań biograficznych zgromadzone wypowiedzi twórców okazały się bardzo różnorodne. Trudno było je nawet pogrupować. Wynika z nich, że warto jest brać pod uwagę takie czynniki sprzyjające rozwojowi zdolności twórczych jak: duch czasu i miejsca – czyli szczególnie układ zmiennych kulturowych i społecznych, w jakich rozwija się twórca, obowiązujące mody, trendy, tendencje, przypadek, czynniki genetyczne.

Środowiskiem, które najmocniej wspiera realizację roli ucznia jest rodzina. Rodzina sama tworzy środowisko rozwojowe – wprowadza dziecko w kolejne obszary społeczne poprzez swoje cechy społeczne i przyjmowane wzorce kulturowe. Natomiast szkolne uwarunkowania rozwoju zdolności obejmują kwestię polityki oświatowej, prawa oświatowego, dydaktyki, opieki, współpracy z placówkami i organizacjami pozaszkolnymi.

F.J. Monks (2004) założył, że zdolności funkcjonują i działają w kontekście interakcji środowiska i własnej aktywności człowieka. Warunkiem ich zaistnienia jest umiejętność utrzymywania satysfakcjonujących relacji międzyludzkich. Geoff Colvin (...) natomiast dowodzi, że tym, co odróżnia najlepszych uczniów, to ich wyężona praca. Zdaniem tego autora, kategoria przemysłanego ćwiczenia wyjaśnia wybitność. Przemysłany wysiłek ukierunkowany jest na zwiększenie biegłości w konkretnej dziedzinie. Przemysłane ćwiczenia,

zdaniem autora, to ciężka harówka, bywa to nieprzyjemne i bolesne ale jest skuteczne, prowadzi do wybitności. Realizacji tego typu ćwiczeń sprzyja motywacja wewnętrzna, a więc potrzeba samorealizowania się, władzy, czynienia dobra, ale także motywacja zewnętrzna, tj. rywalizacja, nagroda.

Okazuje się więc, że rozwojowi zdolności sprzyja szereg czynników zarówno intencjonalnych, jak i przypadkowych, które w każdym indywidualnym przypadku tworzą niepowtarzalny splot okoliczności sprzyjających identyfikacji i rozwojowi zdolności ucznia.

Jednakże, przy całej indywidualnej niepowtarzalności przejawów uzdolnień, istnieje wiele cech wspólnych dla dzieci uzdolnionych. Rodzice i nauczyciele powinni jasno zdawać sobie z nich sprawę. Na pierwszym miejscu listy tych cech należy wymienić bardzo wczesne przejawy poznawczej aktywności dziecka, takie jak: niepohamowane skłonności do rysowania, malowania, lub muzyki, czy też czytania, lub operowania liczbami, itp. Molako (za: Boczarowa, 2011) uważa, że symptomy uzdolnienia można przedstawić w sposób integralny. Do istotnych symptomów uzdolnienia autor zalicza:

- dominowanie określonych zainteresowań dziecka,
- emocjonalne zaangażowanie w podejmowaną działalność,
- chęć do rozwiązywania problemów, osiągania sukcesów,
- satysfakcja estetyczna z procesu i produktu działania,
- rozumienie istoty problemu,
- podświadome, intuicyjne rozwiązywanie problemów,
- przejawy inteligencji w zachowaniach strategicznych,
- wielość sposobów rozwiązywania problemów,
- szybkie formułowanie ocen, rozwiązań, prognoz,
- poszukiwanie nowych zagadnień i umiejętność wybierania potrzebnych informacji.

Nieco inne cechy uzdolnienia prezentuje Kulczycka (za: Boczarowa, 2011). Autorka wymienia dziewięć symptomów uzdolnionego dziecka:

1. aktywność podejmowana przez dziecko wynika z jego zainteresowania podejmowaną czynnością; dziecko tworzy, bo sprawia mu to przyjemność.
2. uzdolnione dziecko cechuje stałe zainteresowanie daną dziedziną, wytrwałość, pasjonowanie się przez całe życie danym tematem,
3. uzdolnienie może zostać ujawnione lub pozostać jedynie jako potencjalne,
4. uzdolnienie może pozostać na poziomie podświadomym – dziecko nie rozumie, dlaczego fascynuje go dane zagadnienie,

5. w przypadku dzieci zdolnych zdarzają się rozbieżności, napięcia między dzieckiem a rodzicami i szkołą,
6. często dzieci zdolne miewają problemy z rówieśnikami i osobami dorosłymi,
7. dziecko uzdolnione wywołuje też niekiedy sprzeczne postawy wychowawców,
8. niepożądanym zachowaniem tych dzieci może być nawyk poprawiania innych,
9. trudności nawiązywania relacji z rówieśnikami mogą wynikać z nierównomierności rozwoju psychicznego uzdolnionego dziecka; priorytety tych dzieci, ich zainteresowania i predyspozycje, różnią się od większości ich rówieśników. Stąd wynikają problemy tych dzieci w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami.

Wymienione cechy uzdolnionych dzieci skłoniły autorkę do sformułowania praktycznych wskazówek postępowania z nimi w celu nawiązania przez rodziców i nauczycieli poprawnych relacji z uzdolnionym dzieckiem i wspomaganie jego rozwoju. Kulczycka postuluje, aby:

1. dorośli dobrze organizowali czas pracy dziecka w celu uniknięcia niepotrzebnej irytacji i niepowodzeń,
2. powinni także nauczyć dziecko umiejętnego przeżywania niepowodzeń. Sami rodzice muszą stale obserwować swoje dziecko i na podstawie wyników tej obserwacji przewartościowywać swoje poglądy dotyczące dziecka,
3. ważna jest dobra współpraca rodziców ze szkołą,
4. w ciągu roku szkolnego powinny być organizowane wykłady dla rodziców dzieci o tematyce psychologiczno-pedagogicznej w celu poszerzenia ich wiedzy.
5. członkowie Rady Rodziców powinni aktywnie uczestniczyć w konferencjach pedagogicznych w szkole. Na konferencjach powinny być omawiane sprawy dydaktyczne, wychowawcze, wyboru dalszego kształcenia dziecka,
6. powinny być powoływane specjalne konsylia pedagogiczne i rozwijana współpraca rodziców z psychologami,
7. rodzice powinni chwalić dziecko za jego osiągnięcia, a wskazując popełnione przez dziecko błędy okazywać mu zrozumienie. Każda zmiana pozytywna w zachowaniu dziecka powinna być dostrzeżona przez rodziców, którzy powinni być pierwszymi recenzentami dziecka i kibicować jego poczynaniom.

Zaprezentowane powyżej specyficzne cechy uczniów zdolnych, dostrzeżone przez wielu badaczy tego zagadnienia, powinny ułatwić zarówno rodzicom, jak też nauczycielom i wychowawcom uzdolnionych dzieci, obserwację i analizę specyficznych cech indywidualnych każdego, powierzonego ich opiece dziecka w celu jak najbardziej trafnego doboru metod, sposobów i programu nauczania oraz form opieki i stymulowania jego dalszego rozwoju.

B) Cechy mogące utrudniać prawidłowe funkcjonowania zdolnych uczniów

Analizując psychologiczną sylwetkę zdolnego ucznia należy także pamiętać o tym, że dzieci uzdolnione obok cech wyraźnie pozytywnych, przejawiają niekiedy cechy oceniane negatywnie. W przeważającej ilości przypadków wynika to z nierównomiernego rozwoju tych dzieci. Dzieci uzdolnione w określonej dziedzinie wyprzedzają często i to niekiedy w znacznym stopniu, swoich rówieśników. Z tego powodu nie są rozumiane przez rówieśników, a niekiedy też przez rodziców i wychowawców. Powoduje to konflikty i nieporozumienia. Ponadto, dzieci te bywają niekiedy tak pochłonięte swoimi zainteresowaniami, że nie mają czasu i ochoty do podejmowania działań typowych dla swoich rówieśników. Bywa też, że dzieci zdolne są nadwrażliwe emocjonalnie, co nie zawsze znajduje zrozumienie w ich otoczeniu. Tymczasem każde dziecko, a zwłaszcza wybitnie uzdolnione, powinno otrzymywać odpowiednie wsparcie ze strony swych opiekunów. Należy nauczyć je przeżywać ewentualne niepowodzenia, przezwycięzać nadmierne napięcie emocjonalne i stres. Okazywać wyrozumiałość wobec chwilowych niepowodzeń, czy niedyspozycji dziecka. Warto również pamiętać o tym, że każde dziecko, także wybitnie uzdolnione ma prawo do wolnego czasu, do stosownej dla wieku dziecka zabawy, kontaktu z rówieśnikami.

Przywołane powyżej koncepcje teoretyczne, poparte wynikami empirycznych badań, wskazują w bardzo wyraźny sposób na cechy, charakterystyczne dla ucznia zdolnego, czyli ucznia twórczego. Rozeznanie tych cech w odniesieniu do indywidualnych uczniów powinno stanowić punkt wyjścia dla rodziców i nauczycieli zdolnego dziecka, w podejmowaniu efektywnych działań sprzyjających rozwojowi jego twórczego talentu.

Podsumowanie

W podsumowaniu zaprezentowanych rozważań należy stwierdzić, że:

1. Rodzice, nauczyciele i instytucje oświatowe odpowiedzialne za konstruowanie programów dydaktycznych oraz organizację procesów wychowawczo-pedagogicznych powinni zdawać sobie sprawę z rangi uzdolnień dzieci i młodzieży oraz znaczenia tych uzdolnień w szeroko pojętej działalności człowieka oraz w procesie adaptacji do współczesnych szybkich zmian cywilizacyjnych i związanej z tym konieczności podejmowania nowych problemów i zadań w wymiarze indywidualnym oraz społecznym.
2. We wczesnych okresach rozwojowych (wiek przedszkolny oraz szkolny) główny ciężar odpowiedzialności za prawidłowy rozwój dziecka, zwłaszcza dziecka wybitnie zdolnego, spoczywa na rodzicach i nauczycielach.
3. Podstawowym zaleceniem dla rodziców jest uważne obserwowanie przejawów zainteresowań i podejmowanych przez dziecko działań. Działania te nie mogą być traktowane wyłącznie w sposób zabawowy. Ważne jest, aby były wnikliwie diagnozowane oraz, aby podejmowane działania stymulujące ich rozwój.
4. Zadaniem wszystkich rodziców a w sposób szczególny rodziców uzdolnionych dzieci, jest zainteresowanie się specyficznymi cechami osobowości i zachowania ich dzieci. Ważna jest też właściwa opieka pedagogiczno-psychologiczna nad tymi dziećmi, respektowanie ich potrzeb i zainteresowań, odpowiednia stymulacja rozwoju ich talentów.
5. Warto jest poznać cechy charakteryzujące zdolnego ucznia, takie jak: stabilność emocjonalna (lub jej brak), realna ocena swoich możliwości, umiejętność wnikliwej obserwacji rzeczywistości, dobra pamięć, myślenie analityczne, logiczne, abstrakcyjne, samoświadomość procesów myślenia. Uczniowie zdolni są bardzo często twórczy, mają rozwinięte poczucie humoru, zadają wiele pytań. Cechuje ich duża plastyczność myślenia, otwartość na zmiany i nowości, nonkonformizm przejawiający się kwestionowaniem istniejącego porządku, nieuleganie naciskom i autorytetom. Dzieci te cechuje niekiedy zdrowy perfekcjonizm, pracowitość, energia, wytrzymałość, wewnętrzne zdyscyplinowanie, silna wola i spostrzegawczość (Limont, 2010).
6. Istotne jest to, że dzieci te mają zazwyczaj szczególne potrzeby, a ich zaniedbywanie może powodować specyficzne trudności w skutecznym rozwoju ich zdolności.

7. Najważniejszym predyktorem osiągnięć uzdolnionych uczniów jest ich motywacja, szczególnie motywacja wewnętrzna polegająca na kierowaniu się własnymi przekonaniem i systemem wartości oraz trwały kierunek aktywności. Należy pamiętać, że motywacja wewnętrzna nakierowana jest na podejmowanie aktywności, natomiast motywacja zewnętrzna – na osiągany rezultat. Rozwój zdolności stymuluje motywacja wewnętrzna.
8. Warto również wiedzieć, że stres postrzegany zazwyczaj przez uczniów jako doznanie negatywne, jeśli ma umiarkowaną siłę, może mobilizować do działania. Należy więc nauczyć uczniów przewyższania stresu, rozpoznawania jego symptomów, rozeznawania poziomu idealnego napięcia, sprzyjającego działaniu oraz umiejętności obniżania nadmiernego napięcia.
9. Należy też rozwijać zdrowy perfekcjonizm dzieci, taki, który charakteryzuje się dążeniem do wysokich osiągnięć, odczuwaniem satysfakcji z realizowania postawionych sobie celów, a unikać perfekcjonizmu neurotycznego, związanego z przekonaniem, że „zadanie nie jest wykonane dość dobrze”.
10. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele uzdolnionych dzieci powinni inspirować się zaleceniami sformułowanymi w *Inwestycyjnej Teorii Twórczości* R. Stenberga i T. Lubarta (1999). Autorzy ci uważają, że twórczość wymaga współdziałania sześciu powiązanych ze sobą czynników. Są to: 1) zdolności intelektualne, 2) wiedza (której nadmiar może jednak niekiedy ograniczać kreowanie nowych pomysłów), 3) właściwy styl myślenia (szczególnie styl legislacyjny charakteryzujący się samodzielnym tworzeniem i planowaniem nowych działań oraz koncepcji), 4) cechy osobowości specyficzne dla twórczych osób (np. tolerancja dla dwuznaczności, odwaga podejmowania rozsądnego ryzyka), 5) motywacja o charakterze wewnętrznym, 6) środowisko – czyli wspierające otoczenie społeczne (Kliś, 2012).
11. Traktując twórczość jako sposób podejmowania określonego rodzaju decyzji, Sternberg wskazuje również 12 obszarów, w ramach których taka decyzja powinna zostać podjęta i formułuje 12 zaleceń dla jednostki, która chciałaby działać twórczo. Są to następujące zalecenia: 1) redefiniuj problemy, 2) analizuj własne pomysły, 3) sprzedawaj” własne pomysły, 4) postrzegaj wiedzę jako broń obosieczną, 5) pokonuj przeszkody, 6) podejmuj rozsądne ryzyko, 7) rozwijaj się, 8) wierz w siebie, 9) toleruj wieloznaczność, 10) odkryj to, co lubisz robić i realizuj to, 11) daj sobie czas na twórczość, 12) pozwól sobie na popeł-

- nianie błędów (bardziej szczegółowe omówienie tych zaleceń patrz: Kliś, 2012). Oczywiście, małe dziecko powinno być ukierunkowane w realizacji tych zaleceń przez rodziców i nauczycieli, starsze natomiast, może stopniowo wdrażać się w ich realizowanie samodzielnie.
12. Za najważniejszy czynnik stymulujący aktywność twórczą uczniów oraz jej rozwój Sternberg i Lubart (1999) uważają proces modelowania, co oznacza, że nauczyciel twórczości sam powinien być twórczy, ponieważ: „dzieci rozwijają swoją twórczość nie wtedy, kiedy im się powie aby to robiły, ale wtedy, gdy im się pokaże jak to robić”. (Sternberg, 2007).
 13. Warto również podkreślić, że zdaniem Sternberga (2007), ludzi inteligentnych w sposób efektywny cechuje umiejętność wykorzystania swego potencjału i tym samym kompensowania swoich słabych stron.
 14. Nie należy się dziwić temu, że uczniowie uzdolnieni muszą być traktowani w specjalny sposób przez instytucje edukacyjne. Instytucje te powinny formułować indywidualne plany rozwoju i nauki, zapewniać uczniom możliwość dodatkowych zajęć pozaszkolnych, odpowiednie warunki edukacyjne, zgodne z ich sytuacją i wymaganiami, indywidualne programy edukacyjne, dobór odpowiednich form i metod pracy, możliwość realizowania własnych projektów i badań i ciągle monitorowanie rozwoju potencjału twórczego dziecka. Działania te mogą być realizowane w sprzyjających warunkach społecznych, tam, gdzie czynniki takie jak: rodzina, szkoła, placówki kształcenia pozaszkolnego, otoczenie lokalne, prawo oświatowe i szeroki kontekst kulturowy będą sprzyjać rozwojowi potencjału twórczego uzdolnionych dzieci i młodzieży.

Jak widać, aktywność twórcza wynika z równoległego działania wielu składników psychicznych i środowiskowych. A wychowanie, będąc jednym z tych składników, ma znaczący wpływ na rozwój aktywności twórczej, przyczynia się do jej zaktualizowania i optymalizowania. Pracując nad twórczymi możliwościami dziecka od najwcześniejszych lat jego życia przyczyniamy się do ukształtowania jego postawy twórczej, rozumianej jako dyspozycja do tworzenia, która determinowana jest przez środowisko społeczno-kulturalne i która w przyszłości będzie to środowisko dalej twórczo modyfikować i udoskonalać.

Bibliografia

- Boczarowa O. (2011), *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Bruner J. (1971), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, PIW, Warszawa.
- Colvin G. (2009), *Talent jest przeceniany. Co odróżnia najlepszych od całej reszty*, Warszawa.
- Csikszentmihalyi C. (1991), *Societ, Cultur, and Person: A Systematic View of Creativity*, [w:] *Ten Nature of Creativity*, red. R. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge.
- Freud Z. (1910), *The Origin and development of Psychoanalysis*, trans by Harry W. Chase, Worcester, Mas., „The American Journal of Psychology”, Vol. XXI, No. 2, April 1910.
- Gardner H. (1988), *Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach*. [w:] *The Nature of Creativity*, red. R.J. Sternberg, Cambridge, C.U. Press.
- Giza T. (2006), *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce.
- Golka M. (2008), *Socjologia sztuki*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa.
- Guilford (1960), *The Nature of Creativity*, Western Washington College Bulletin.
- Hurlock E. (1985), *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewnadowska, B. Rosemann, PWN, Warszawa.
- Johnsossn P. (2008), *Twórcy: od Chaucera i Dureru do Picassa i Disneya*, Warszawa.
- Kliś M. (2012), *Psychologiczno-pedagogiczne podstawy wspierania rozwoju i sprawowania opieki nad dziećmi uzdolnionymi plastycznie*, [w:] *Nauka–Sztuka–Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*. red. J. Akaśman, Kraków.
- Krasoń K.(2011), *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO). Podręcznik do testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klasy 1–3*, Kraków.
- Limont W. (2000), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk.
- Monks F.J. (2004), *Zdolności a twórczość*, [w:] *Teoria i praktyka uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków.
- Nęcka E. (1989), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nęcka E. (1994), *TROp... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Nosal C. (1992), *Twórcze przetwarzanie informacji*, Wrocław.
- Pasich L. (2012), *Koncepcja rozwoju zdolności Josepha Renzulliego jako podstawa programów edukacyjnych wspierania uczniów zdolnych*, [w:] *Praca z uczniem zdolnym. Teoria i praktyka*, red. T. Giza, I. Palgan, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, Radom.
- Piaget J. (1996), *Narodziny inteligencji dziecka*. PWN, Warszawa.
- Popek S. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Popek S. (2009), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Renzulli J. za: Pasich, L. (2012), *op. cit.*
- Stasiak M.K. (2000), *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Sternberg R. (2007), *Creativity as a habit*, [w:] *Creativity. A Handbook for Teachers*, red. Ai-Girl Tan, New Jersey, London, Singapore, Beijing, Shanghai, Hong Kong, Taipei, Chennai: World Scientific.
- Sternberg R., Lubart (1999), *The concepts of creativity: prospects and paradigms*. [w:] *Handbook of Creativity*, red. R.J. Sternberg, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sternberg R.J. (1988), *Nature of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Stróżewski W. (2007), *Dialektyka twórczości*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Tannenbaum A. (1990), *Giftedness a psychosocial approach*, [w:] *Conceptions of giftedness*, red. R. Sternberg, J. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tokarz A. (1985), *Rola aktywności poznawczej w aktywności twórczej*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Znaniński F. (1987), *Pisma filozoficzne*, t. 1, red. J. Wocial, PWN, Warszawa.

Summary

Facilitating the development of gifted pupils

In the era of an unusually rapid development in the field of science, technology and art, as well as of profound socio-cultural changes taking place globally, it is of significant importance to skillfully facilitate the development of gifted pupils. Those pupils are becoming the promoters of further progress of civilization. Establishing effective methods of working with gifted pupils should be preceded by a profound study of their psychological characteristics.

In the following paper I have presented unique psychological characteristics of gifted pupils, including both the ones that facilitate as well as those that hinder their functioning in school and life. A closer study of those characteristics may help recognize the psychological profile of a gifted pupil, which will make it easier for parents and teachers to take most suitable action in order to facilitate their progress.

Stanisław Nieciński

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Obszary edukacji skoncentrowanej na uczniu

1. Koncentracja na uczniu racją działalności edukacyjnej nauczycieli

Z treści słowa *pedagogos*, oznaczającego w starożytnej Grecji osobę odprowadzającą dziecko do szkoły, implikować można tezę, że pedagog pełni społeczną rolę *przewodnika* wychowanków. Istotnie, był nim wtedy i jest obecnie, szkoła uczy przecież uczęszczające do niej jednostki efektywnego realizowania stawianych im zadań życiowych, usuwania barier kłępiących samorealizację, rozwiązywania różnorodnych problemów osobistych i zawodowych. Wiadomo także, iż pozytywne rezultaty wzmiankowanej nauki umożliwiają uczniom samodzielną, społecznie odpowiedzialną, egzystencję. Stanowią zatem o ich dojrzałości, skąd znowu wynika, iż opanowanie przez nich kompetencji rozwijanych w szkole oznacza dla pedagogów wypełnienie zadań przypisanych ich roli społecznej i – wraz z uniezależnianiem się uczniów – finał misji pełnionej przez nauczycieli.

Wychowankowie są – jak dowodzą przedstawione wyżej rozumowania – *racją*, a zarazem koniecznymi, aktywnymi uczestnikami edukacji. Wzmiankowany proces powinien być na nich skoncentrowany również z tego powodu, iż ma sprzyjać nabywaniu, rozwijaniu i strukturalizowaniu ich indywidualnego doświadczenia. Dlatego też winien odpowiadać potrzebom wychowanków, być dostosowywany do ich cech indywidualnych, uwzględniać zainteresowania, właściwości wieku, zróżnicowania poziomów rozwoju oraz sytuacje w jakich działają. Inaczej mówiąc, uczniowie są centralnymi postaciami i konstytutywnymi uczestnikami zajęć dydaktyczno-wychowawczych, a także podmiotami i wartościami w sobie, tak dla pedagoga, jak i dla organizatorów oraz zlecniodawców zadań edukacyjnych.

2. Misja edukacji w świetle procesu psychicznej regulacji zachowania się

W artykule rozważam kwestię zakresu niezbędnej koncentracji działalności pedagogicznej nauczycieli na uczniu, zasadzając się na założeniu, podstawowym w dalszych rozważaniach, iż jako podmiot jest on zarazem unikatową całością i częścią innych, większych od niego całości. Dopełniają go cztery otaczające jednostki względnie niezależne od nich układy, a to: (1) środowisko naturalne, (2) społeczne, (3) kulturowe i (4) duchowe. Podmiot stanowi ich częścią, stąd bywa różnie określany, jako: (°) organizm, (°) konstytutywny i aktywny element społeczeństwa, (°) wytwórca i użytkownik dóbr cywilizacji oraz (°) osoba, czyli jednostka upatrującą w życiu sensu, kierującą się ku wartościami. Życiowe zadanie podmiotu polega na ustawicznym rozwiązywaniu problemów w układzie związków łączących go z otoczeniem i w efekcie ich eliminowaniu.

Wspomniany przed momentem proces prowadzi do rozwoju osobistego i społeczno-kulturowego, gdy rozwiązywane problemy owocują podwójnie: (•) podwyższeniem poziomu wewnętrznej harmonii w systemie podukładów psychiki podmiotu oraz (•) wzrostem stopnia jego współbrzmienia z otoczeniem. Harmonizacja związków człowiek-świat opiera się – jak wynika z powyższego – na aktach twórczych. Polega bowiem na rozbudowywaniu płaszczyzn występujących we wzmiankowanym układzie dopełniających się wzajemnie tendencji skutkując komplementarnym zespoleniem oddziałujących podukładów. Jest to możliwe dzięki rozwijającym się u ludzi intencyjnym (świadomym i zarazem celowym) formom psychicznej regulacji zachowania się.

Ich podstawę stanowi, zdaniem V. Frankla specyficznie ludzką cechą zachowania się podmiotów pojawiająca się dopiero u reprezentantów gatunku *homo*: „umiejętność oderwania się od każdej sytuacji, w jakiej możemy się znaleźć”¹. „Wyraża się ona – stwierdza autor – nie tylko poprzez heroizm, jak to miało miejsce w obozach [koncentracyjnych – dopisek autora], ale także poprzez poczucie humoru. Jest ono bowiem inną cechą zastrzeżoną wyłącznie dla gatunku ludzkiego, jego boskim przymiotem – w trzech psalmach jest przecież mowa o śmiechu Boga”². „Poczucie humoru oraz heroizm wiążą się – pisze V. Frankl – w sposób niepowtarzalny”³, łączy je, generująca obie wzmiankowane, osobowe cechy podmiotów, zdolność *samoodłączenia*.

¹ V.E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowania logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010, s. 29.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

Wskutek kompetencji *samoodłączenia* – pisze autor – „człowiek jest w stanie oderwać się nie tylko od danej sytuacji, ale również od samego siebie. Może wybrać postawę, jaką zajmuje względem samego siebie”⁴, racjonalnie rozważyć własne nastawienie wobec zmieniających się sytuacji i związanych z nimi zdarzeń w świecie. Tym samym ustosunkowuje się do nich świadomie, w tym zajmuje stanowisko wobec własnych somatycznych i psychicznych uwarunkowań oraz determinant⁵. W konsekwencji rozwija umiejętność refleksyjnego sterowania własnym zachowaniem oraz świadomego i celowego działania w świecie, słowem okazuje się zdolny do – *samotranscendencji*.

Samotranscendencja zasadza się – wyjaśnia autor – na możliwości zachowywania dystansu wobec własnych przeżyć i w efekcie spojrzenia na samego siebie z zewnątrz, jak na jeden z wielu obiektów istniejących w świecie. W świetle współczesnej wiedzy psychologicznej przyjąć należy, że owocuje metawiedzą i w konsekwencji pogłębiającą się samoświadomością podmiotu. Opiera się na niej zatem rozwój poznawczych struktur „Ja”, poczucie tożsamości, zdolność przeobrażania środowiska i samego siebie, a także wiele innych kompetencji niezbędnych jednostkom w procesie realizacji intencji nie podejmowanych działań. Należy wskazać wśród tych kompetencji m.in. zdolność budowania programów zachowania się zmieniających rzeczywistość, dar ich osobistej oceny, umiejętność wyboru w zbiorze możliwych wariantów postępowania jego optymalnej opcji oraz liczne sprawności i talenty niezbędne dla celowego wdrażania jej w życie.

„Człowiek widziany z tej perspektywy – stwierdza Frankl – wolnością kształtowania własnego charakteru, jest też odpowiedzialny za to, kim się staje. Przestają być zatem ważne cechy charakteru, popędy, czy instynkty *per se*, liczy się za to postawa, jaką względem nich przyjmujemy, a umiejętność zajęcia takiej postawy jest tym, co czyni nas ludźmi”⁶. Możliwość ustosunkowania się względem samego siebie oraz wobec zdarzeń w otoczeniu – dodaje autor – „oznacza konieczność wzniesienia się ponad nie i otwarcia na nowy wymiar – wymiar fenomenów neotycznych, albo – inaczej mówiąc – wymiar noologiczny, w odróżnieniu od wymiarów biologicznego i psychologicznego. Jest to wymiar dotyczący sfery, w której ulokowane są specyficznie ludzkie fenomeny [...] wymiar duchowy”⁷.

Obserwacje dowodzące, iż specyficznie ludzkie cechy procesu psychicznej regulacji zachowania się opierają się na umiejętnościach samoodłączenia i samo-

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*, s. 29.

⁷ *Ibidem* s. 29-30.

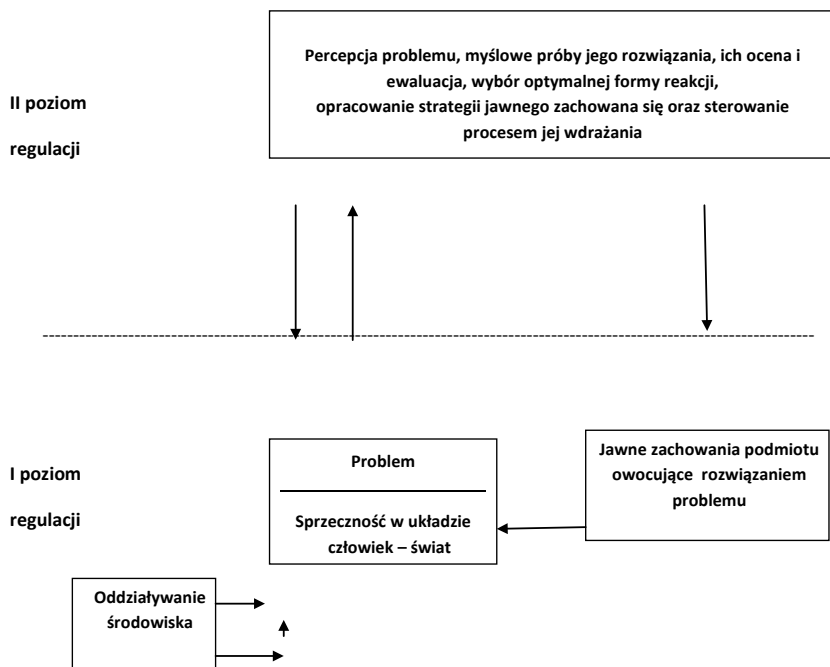
transcendencji jednostek, konstytuują także przyjętą i rozwijaną w niniejszym artykule *bimodalną koncepcję człowieka*.⁸ Funkcjonowanie systemu psychiki rozważa się w niej w świetle jej dwu zasadniczych modalności o biegunach wyznaczonych zakresami pojęć: (•) świadomość – mechanizmy zachowania się oraz (•) człowiek – otoczenie. Zakłada się, że krzyżują się one wzajemnie, człowiek jest bowiem – jak wiadomo – nie tylko obiektem podlegającym fizykalistycznym oddziaływaniom oraz sam zwrotnie wpływa mechanicznie na otoczenie, lecz także – istnieje świadomie. W tym konstruuje poznawcze reprezentacje rzeczywistości, przypisuje sens zdarzeniom, przenosi się w myśli w czasie i w przestrzeni, konstruuje w wyobraźni programy zachowania się, działa intencyjnie.

W ramach bimodalnej koncepcji człowieka przyjmuję w konsekwencji, że zasadnicza funkcja psychiki, rozumianej, jako system doświadczenia podmiotu,⁹ polega na harmonizacji tendencji rozwijających się w obrębie wzmiankowanych dwu modalności. W formach typowych dla ludzi proces regulacji zachowania się, owocujący wzmiankowaną harmonizacją, przebiega, na dwu relatywnie odrębnych poziomach, a to: behawioralnym (I) i intrapsychoicznym (II) (patrz wykres 1). Na pierwszym z nich między dążnościami jednostki a oddziaływaniami środowiska stale dochodzi, wskutek ustawicznych przemian wewnętrznych oraz zmian w otoczeniu, do większych lub mniejszych sprzeczności. Hamują one jej behawioralną aktywność, a zarazem intensyfikują czynności intrapsychoiczne: człowiek spostrzega problem, podejmuje myślowe próby jego rozwiązania, dokonuje ich oceny, wybiera i wartościuje optymalne formy reakcji, opracowuje strategię jawnego zachowania się oraz stara się wdrożyć ją w życie.

⁸ S. Nieciński, Contexts of 21st-century education. Psycho-pedagogical analysis [w:] *Poland, Slovenia, the World Challenges of Present – Day Education*, red. A. Kozłowska, J. Murśak, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009.

⁹ Galdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

Schemat 1. Dwa poziomy psychicznej regulacji aktywności owocującej harmonizacją układu człowiek – otoczenie



Źródło: opracowanie własne.

Rozwiązanie problemu zakłada behawioralne oddziaływania na rzeczywistość, wymaga zatem ponownej aktywizacji pierwszego poziomu regulacji związków człowiek-otoczenie. Czynności mają teraz charakter aktywności motorycznej lub werbalnej, sterowanej z drugiego poziomu psychicznej regulacji zachowania się. Ich efektywność zależy – jak się wydaje – od poziomu racjonalności i realizmu myślowo wykreowanych strategii sterujących zachowaniem się działającej jednostki. Dla ich skonstruowania niezbędne jest zatem – co warto podkreślić – szerokie otwarcie umysłu na świat, oparte, z jednej strony, na bieżąco dopływających informacjach dotyczących zmieniających się ustawicznie okoliczności działania oraz, z drugiej, na uporządkowanej logicznie wiedzy i umiejętnościach sprawnego posługiwania się nią, umożliwiającymi zrozumienie warunków, zależności, potrzeb oraz celów aktywności własnej i innych osób wpływających na rozwiązanie danej sytuacji problemowej.

3. Obszary edukacji

Nauczyciele wspierają stopniowe opanowywanie przez uczniów przedstawionej wyżej sztuki harmonizacji systemu podmiot-otoczenie, w każdej z możliwych płaszczyzn regulacji związków łączących ludzkie jednostki z oddziałującym na nie środowiskiem. Obszary edukacji odpowiadać powinny – jak wynika z powyższego – ogarniającym je jego relatywnie odrębnym podsystemom. Wspomniane podsystemy wymieniono w podrozdziale 2, stwierdzając, iż podmiot bezwzględnie potrzebuje dopełnienia przez otoczenie: (a) fizyczne, (b) społeczne, (c) kulturowe i (d) duchowe.¹⁰ W świetle życiowej potrzeby harmonizacji związków człowiek-świat, klasyfikację tę potraktowano niżej jako podstawę rozróżnień przeprowadzonych między odmiennymi obszarami edukacji.

W konsekwencji rozróżniono jej następujące obszary:

1. Obszar pedagogicznej stymulacji rozwoju kompetencji oraz psychofizycznych cech uczniów niezbędnych podmiotom dla efektywnej harmonizacji związków łączących ich ze *światem natury*;
2. Obszar optymalizacji rozwoju przymiotów i kompetencji wychowanków warunkujących współbrzmienie jednostek z *innymi osobami* oraz harmonijne współuczestnictwo w życiu *grup i zbiorowości społecznych*;
3. Obszar wspierania rozwoju cech i umiejętności sprzyjających harmonijnemu współuczestnictwu uczniów oraz współtworzeniu *świata zjawisk kultury*;
4. Obszar edukacyjnego dyskursu optymalizującego proces odkrywania przez uczniów *sensu* doświadczanych zdarzeń, w tle wolnych decyzji własnych i innych ludzi oraz ich różnorodnych konsekwencji.

Niżej omówię konsekwencje przeprowadzonego podziału, syntetycznie przedstawiając ilustrujące go treści, charakteryzujące poszczególne wymienione przed momentem obszary edukacji. Zapowiedzianą próbę pragnę poprzedzić podkreśleniem zasadniczej wagi przewodnictwa pedagogów w procesie stymulacji rozwoju uczniów w stopniu umożliwiającym im efektywną, samodzielną harmonizację związków z otoczeniem. Decyduje o jej znaczeniu fakt ogromnej różnorodności otoczenia oraz złożonych relacji między jego poszczególnymi elementami i strukturami, powodujący, iż współbrzmienie z nim wymaga opanowania wysoce skomplikowanych umiejętności. O występujących w tym zakresie trudnościach najlepiej świadczy – jak się wydaje

¹⁰ Człowiek bezwzględnie ich potrzebuje w tym sensie, iż nie jest w stanie bez nich egzystować. Stanowi bowiem cząstkę wymienionych podsystemów. Podlega im, oddziałuje na nie, czerpie z nich niezbędne mu dobra.

– uderzająca, wieloletnia nieporadność dzieci, w zasadzie uniemożliwiająca im samodzielne zaspokajanie własnych, codziennych potrzeb.

Harmonizacja związków łączących jednostki z otoczeniem w okresie niemowlęcym najpierw opiera się jedynie na wrodzonych odruchach bezwarunkowych. W kilku następnych fazach — także na relatywnie prostych schematach zachowania się, które dopiero na przełomie okresu przedszkolnego i szkolnego, dają podstawę pierwszym intencyjnie wykonywanym czynnościom. Samodzielność na poziomie umożliwiającym przyjęcie pełnej odpowiedzialności za samego siebie (i za innych ludzi), charakteryzująca osoby dorosłe, rozwija się w tle ich zdolności do działań refleksyjnych, racjonalnych i intencyjnych. Niemniej również wtedy już ukształtowane kompetencje, zawierające programy tego rodzaju działań w określonych warunkach, nierzadko okazują się niewystarczające dla realizacji szybko ewaluujących wyzwań w gwałtownie zmieniającej się postmodernistycznej rzeczywistości.

Uwzględniając stale nasilającą się współcześnie potrzebę ustawicznej przebudowy wspomnianych wyżej kompetencji, pedagogowie formułują postulat *całocystowej edukacji*. Harmonizacja związków człowiek-świat zostaje w ten sposób potraktowana jako permanentne zadanie jednostek, pochodne względem egzystencjalnej cząstkowości człowieka i w konsekwencji określającej jego życie konieczności dopełnienia przez środowisko. Słusznie podkreśla się przy tym, że otoczenia stanowi nie tylko teren behawioralnej aktywności podmiotów, lecz także przedmiot ich subiektywnego poznania oraz zbiór obiektów oddziaływań, w tym dokonań i przeobrażeń twórczych. Zwraca się także uwagę, że zmiany wprowadzane w środowisku w żadnym stopniu nie powinny jednak zakłócać panującej w nim harmonii, wtórnie wywołują bowiem wówczas zjawiska niekorzystne, a niekiedy wręcz zagrażające człowiekowi.

3.1. Optymalizacja rozwoju przymiotów i kompetencji uczniów umożliwiających harmonizację związków łączących ich z światem natury

Przewodnictwo pedagogów w procesie opanowywania przez wychowanków sztuki konstruowania strategii sterowania zachowaniem w sposób umożliwiający im efektywną harmonizację własnego środowiska wewnętrznego z zewnętrznym obejmuje — jak stwierdzono — cztery zasadnicze płaszczyzny. W pierwszym wyróżnionym wyżej obszarze, *kontaktów z naturą*, liczy się przede wszystkim fakt, że jednostki ludzkie są żywymi ustrojami, rządzącymi się regułami anatomii i fizjologii, warunkującymi dokonujące się w nich

organizmalnej przemiany. Nie mniej istotne jest i to, iż stanowią maleńkie cząstki świata, zależne od oddziałujących na nie innych obiektów oraz występujących w nim energii, podlegające fizykalistycznym prawom rządzącym przyrodą. Substancjalna i energetyczna wymiana między organizmami a ich otoczeniem służy naturalnie dokonującym się w nich wewnątrzustrojowym przemianom, umożliwiającym utrzymywanie przez nie wewnętrznej homeostazy.

Oddziaływania wychowawcze stymulować powinny rozwój prozdrowotnych postaw uczniów, w tym formować ich nawyki higieniczne, budzić zainteresowania turystyczne i sportowe, kształcić nastawienia proekologiczne, uczyć właściwej, przejawianej systematycznie, troski o zdrowie własne i innych osób. Niezbędna okazuje się także stymulacja rozwoju fizycznego i sprawności motorycznych uczniów, kształcenie racjonalnych zachowań w kontaktach z przyrodą oraz podwyższanie kompetencji umożliwiających im zapobieganie i przeciwdziałanie negatywnym skutkom oddziaływania człowieka na otoczenie.

Proekologiczne postawy można formować oczywiście na każdym etapie edukacji, od poziomu przedszkola do studiów licencjackich, inżynierskich, magisterskich, doktoranckich i podyplomowych. Celem wzmiankowanych wyższych etapów edukacji jest naturalnie przygotowanie kadry wysoko kwalifikowanych specjalistów, wyposażonych w odpowiednie kompetencje, dogłębnie znających problematykę wzajemnych relacji między człowiekiem a światem natury.

Wiedzy charakteryzującej interesujący nas obszar edukacji dostarczają, tak osobom uczącym się jak i pedagogom, przede wszystkim nauki przyrodnicze. Opisują one oraz starają się wyjaśnić zjawiska fizyczne, chemiczne, biologiczne, informacje gromadzone w ramach nauk o zdrowiu, geografii, ekologii, astronomii i innych dyscyplin analizujących zależności między człowiekiem a organicznym i nieorganicznym światem natury.

W procesie edukacji należy troszczyć się, aby czerpaną z nich wiedzę przekazać uczniom w formie możliwie najprostszej i najbardziej zrozumiałej. Trzeba pamiętać przy tym, że kształcenie nie ogranicza się do przekazania informacji, zakłada ponadto włączenie ich w system osobistego doświadczenia wychowanka w taki sposób, który umożliwia mu ich czynnie wykorzystywanie w praktyce.

3.2. *Optymalizacja rozwoju przymiotów i kompetencji wychowanków warunkujących ich współbrzmienie z innymi osobami, grupami i zbiorowościami społecznymi*

• 3.2.1. **Relacje z naturą a świat osobistych więzi podmiotu**

Kontakty człowieka ze światem przedmiotów mają charakter oddziaływań fizykalistycznych i nieosobowych, natomiast interakcje z ludźmi prowadzą do zbliżeń personalnych i intersubiektywnych. Istotne różnice występujące między dwoma wzmiankowanymi rodzajami kontaktów sprecyzował Martin Buber, wybitny twórca *filozofii dialogu*. Czynności wykonywane przez podmiot na przedmiotach generują w nim – stwierdza autor – *doświadczenie przedmiotowe* [„Ja – To”], a obcowanie z ludźmi – *doświadczenie osobowe*, [„Ja – Ty”].¹¹ Pierwsze owocuje utylitarno – manipulacyjnym stosunkiem jednostek do świata, drugie traktowaniem partnerów w sposób zindywidualizowany, pogłębiony wynikami empatii ich osobistych doznań.

Przedmioty nie przeżywają relacji ze światem, nie dociekają ich sensu, nie oceniają zdarzeń, nie planują możliwych form oddziaływania na rzeczywistość. Stąd kontaktując się z przedmiotami jednostki mogą w zasadzie dowolnie dostosowywać je do własnych potrzeb. Zarazem uczą się jednak traktowania wszystkiego z czym się stykają, jako obiektów do wykorzystania, a więc – manipulacyjnie. W konsekwencji procesu redukcji znaczeń przypisywanych doświadczanym przedmiotom do ich walorów praktyczno – konsumpcyjnych, w jakimś stopniu zubażają jednak ich wartość, nie dostrzegają bowiem – lub po prostu ignorują – tkwiące w nich walory nieużytkowe.

Osobliwą cechą kontaktów z innymi ludźmi jest potencjalnie tkwiąca w nich, szczególnie możliwość poznania świata osobistych przeżyć innych jednostek. Odślania się on w *spotkaniu* owocującym doświadczeniem osobowego bogactwa *Innego*, generującym *zdumienie odmiennością* jego autonomicznego bytu. Rodzi się ono w świetle ujawniającej się podczas spotkania prawdy o rzeczywistości widzianej w pryzmacie jego subiektywnych doznań. Uzyskane informacje w osobliwy sposób oddziałują na poznający podmiot, wzbogacając go, uczą szacunku dla odrębności świata osobistych przeżyć *Innego*, a zarazem motywują do odpowiedzialności przed nim i za niego, inaczej mówiąc, skłaniają do troski i miłości.

¹¹ M. Buber, *Opowieści chasydów*, wyd. 3 popr., tłum., uwagami i posł. opatrzył P. Hertz, Warszawa 2005; Poznań, W Drodze, Fundacja Zeszytów Literackich; M. Buber, *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, IW PAX, Warszawa 1992; E. Stawnicka-Zwiahel, *Stworzeni do relacji. Dialogiczne inspiracje Martina Bubera*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

- **3.2.2. Optymalizacja rozwoju cech i umiejętności wychowanków sprzyjających harmonizowaniu relacji łączących ich z innymi ludźmi i grupami społecznymi**

Nastawienie utylitarno-manipulacyjne, rozwijające się w kontaktach jednostki z przyrodą, oraz związana z nim postawa dominacji nad rzeczywistością z reguły nie satysfakcjonuje partnerów interakcji. W relacjach z innymi ludźmi człowiek oczekuje od nich postaw zasadzających się na głębokim, osobistym zaufaniu, umożliwiających mu swobodne wyrażanie myśli opisujących jego osobisty punkt widzenia na rzeczywistość. Pragnie kontaktów bliskich i bezpośrednich, w których liczy się wyłącznie obecność *Drugiego* – on sam i jego otwarta postawa, owocująca wzajemnym rzeczywiście *empatycznym rozumieniem*¹². Uzyskując je podmiot czuje się istotą ważką dla osób, z którymi przebywa, a w konsekwencji definiuje siebie jako część tworzonej wspólnie z innymi zbiorowości społecznej; natomiast pozbawiony osobistych kontaktów lub zmuszany do współpracy z jednostkami, które go opacznie rozumieją i nie akceptują, przeżywa potęgujące się w nim uczucie osamotnienia i w efekcie alienacji.

Spostrzeganie samego siebie w kategoriach: (a) *całości* i wynikającej stąd egzystencjalnej odrębności oraz *niezależności*, a zarazem (b) części takich lub innych zbiorowości ludzkich i w efekcie *zależności* od nich, generuje w człowieku gotowość do podejmowania i pełnienia różnorodnych ról społecznych. Człowiek – stwierdza E. Goffman – jest aktorem i podmiotem, stąd sposób pełnienia przez ludzi przypisywanych im funkcji społecznych nie zawsze odpowiada kulturowym scenariuszom¹³. Aktorzy dostosowują składające się na nie wzory do zmieniających się sytuacji, wprowadzając do kulturowych programów zachowania się, przewidzianych dla osób pełniących dane role, własne, odautorskie pomysły. W efekcie ludzie rozwijają tożsamość inicjatorów zmian oraz rekonstruktorów i konstruktorów rzeczywistości społecznej, a zarazem stopniowo coraz wyraźniej uświadamiają sobie potrzebę intencyjnego harmonizowania relacji łączących ich z innymi osobami.

Zadanie stawiane przez społeczeństwo przed pedagogami polega – jak już stwierdzono – na udzielaniu specjalistycznej pomocy uczniom w realiza-

¹² C.R. Rogers, *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*, Constable and Company, London 1961; *idem, Toward a modern approach to values. The valuing process in the mature person*, [w:] *Person to person*, eds. C.R. Rogers, B. Stevens and others, Pocket Books Ltd., New York 1972; C.R. Rogers, *Uczyć się, jak być wolnym*, [w:] *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Warszawa; 1978, s. 289–302.

¹³ Spostrzeżenie to sformułował po raz pierwszy Wiliam Szekspir w utworze „Sen nocy letniej”; E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Poznań 2005.

cji ich wzmiankowanych wyżej dążeń motywowanych potrzebą współtworzenia porządku społecznego. Udzielana im w tym zakresie pomoc pedagogiczna polega oczywiście na stymulacji rozwoju niezbędnych ku temu cech charakteru i umiejętności metodami dostosowanymi do ich indywidualnych możliwości. Wśród wzmiankowanych cech można by wskazać odpowiednie przymioty intelektu, emocji, motywacji i woli, sprzyjające efektywnej harmonizacji związków między ludźmi oraz pomiędzy grupami społecznymi, a w obrębie kompetencji – liczne predyspozycje umożliwiające samodzielne rozwiązywanie różnorodnych antynomii pojawiających się w sytuacjach społecznych. Opanowanie i jednych i drugich sprzyjać powinno: (a) optymalizacji wzajemnych osobistych kontaktów między uczniami, (b) owocnemu współdziałaniu w małych grupach i (c) kreatywnemu a zarazem konstruktywnemu współuczestnictwu w szerszych zbiorowościach społecznych.

- **3.2.3. Sposób stymulowania rozwoju umiejętności sprzyjających współbrzmieniu uczniów z innymi osobami, grupami i zbiorowościami społecznymi**

Pedagogiczne programy realizacji przedstawionych wyżej misji powinny obejmować zadania sprzyjające optymalizacji rozwoju empatii wychowanków, skłaniające ich do współdziałania oraz bezinteresownego działania na rzecz innych osób i zbiorowości społecznych. Wspomniane kooperacyjne i alowalentne formy postępowania mają charakter intencyjnej działalności, a ta opiera się – jak wiadomo – na wiedzy. Stąd szkoła winna ponadto dostarczyć uczniom rzetelnych informacji charakteryzujących dynamikę wzajemnych zależności między ludźmi i grupami społecznymi. Instytucje edukacyjne dzisiaj nie w pełni wywiązują się z tego zadania, obowiązujące w nich programy, odnoszące się do omawianego obszaru kształcenia są bowiem raczej skromne, przewidują: nauczanie historii, elementów wiedzy o społeczeństwie, nauk o rodzinie¹⁴ oraz języka ojczystego i innych języków nowożytnych. Odpowiednie zalecenia wychowawcze zwracają uwagę na potrzebę kształcenia umiejętności komunikacyjnych, postaw patriotycznych i prospołecznych, a także tolerancji i życzliwości, zaniebduje się jednak stymulację rozwoju zdolności empatycznych, odpowiedzialności i kompetencji przywódczych.

Otwarcie uczących się podmiotów na świat przeżyć i potrzeb innych osób oraz funkcjonalnych wymogów grup społecznych stanowi – moim zdaniem – podstawę wychowania w aktualnie omawianym obszarze edukacji. Fakt, że traktuję rozwój empatii jako punkt wyjścia, oznacza m.in., iż przyjmuję także,

¹⁴ Dwa ostatnie przedmioty są wykładane z uwzględnieniem informacji z zakresu socjologii, politologii, psychologii i antropologii.

że dopiero wtórnie oczekiwać należy od uczniów pogłębionego rozumienia warunków decydujących o rozwoju wydarzeń w zbiorowościach ludzkich, formującego się w efekcie obiektywizacji ich własnego spojrzenia na sytuacje społeczne oraz ustawicznie wzrastającej umiejętności uwzględnienia różnych punktów widzenia, pragnień, potrzeb i doświadczeń innych podmiotów. Przedstawiony proces powinien pogłębiać ich indywidualną tożsamość, a zarazem sprzyjać osobowym spotkaniom i w konsekwencji tworzyć warunki dla społecznie dojrzałego współdziałaniu jednostek bez prób manipulacji współuczestnikami zbiorowych interakcji. Mówiąc ogólnie, zasadniczym celem edukacji w aktualnie omawianym zakresie jest przygotowywanie uczniów do intencjonalnego, samodzielnego, racjonalnego i oczywiście odpowiedzialnego harmonizowania relacji łączących ich z innymi ludźmi.

Stymulacji rozwoju przedstawionych wyżej cech i umiejętności wychowanków towarzyszyć powinna świadomość, iż doznania wspólnotowe są co najmniej równie ważne w życiu człowieka, jak doświadczenia wynoszone z oddziaływań ze światem natury¹⁵. Społecznymi są przecież niezliczone zdarzenia określające biografię i egzystencję podmiotu, w tym m.in. historia opieki sprawowanej nad nim przez rodzinę, kontakty koleżeńskie, procesy instytucjonalnego wychowania, małżeństwo, troska o zdrowie i rozwój własnych dzieci, praca. Dowodem głębokiego subiektywnego przeżywania relacji z innymi osobami są m.in. powszechnie odnotowywane fakty definiowania przez ludzi własnej osobowości przez wskazanie jednostek znaczących i grup społecznego odniesienia¹⁶. Efektem zaburzeń w relacjach społecznych bywa poczucie osamotnienia i smutku ogarniające podmiot w przypadku niedosytu bezinteresownych, bezpośrednich kontaktów z innymi, prowadzące nierzadko do deprywacji jego potrzeb bezpieczeństwa przynależności i miłości, a następnie do zahamowań i dysharmonii w rozwoju osobowości¹⁷.

¹⁵ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1997; M. Krokowski, P. Rydzewski, *Inteligencja emocjonalna*, Imperia SC, Łódź 2004.

¹⁶ Każde tego rodzaju określenie jest formułowane – jak wynika z powyższego – w kategoriach społecznych. Widać to m.in. w autocharakterystykach. Jednostki z reguły referują w nich historię własnej rodziny generacyjnej oraz aktualny stan i związki rodzinne, opisują wykonywany zawód, przedstawiają relacje towarzyskie, przynależność etniczną, narodową, itp.

¹⁷ W psychologii rozwojowej fakty tego rodzaju odnotowuje się m.in. przypadkach tzw. hospitalizmu oraz choroby sieroczej. Stwierdza się w nich liczne i różnorodne zaburzenia w rozwoju emocjonalnym, motorycznym, intelektualnym i społecznym jednostek, szczególnie małych dzieci, wywołane ubogimi, niedostatecznie bliskimi osobistymi kontaktami z rodziną lub z opiekunami. Patrz: J. Bowlby, *Attachement et perte: la séparation et colère*, PUF, Paris 1980.

3.3. *Wspieranie rozwoju cech i umiejętności uczniów sprzyjających ich harmonijnemu współuczestnictwu w świecie zjawisk kultury*

- **3.3.1. Rola kultury w procesie harmonizowania związków łączących jednostki z otoczeniem**

Problematyka mieszcząca się w trzecim obszarze edukacji wyróżnionym w niniejszym opracowaniu obejmuje – jak stwierdzono – kwestie optymalizacji rozwoju cech i kompetencji wychowanków sprzyjających harmonizacji związków łączących ich ze światem zjawisk kultury. Potrzeba uczestniczenia w tym specyficznie ludzkim świecie wynika bezpośrednio z faktu, iż stanowi on zbiór systemów nośników znaczeń pełniących w sterowaniu zachowaniem człowieka istotne funkcje regulacyjne. Wpływa na nie za pośrednictwem różnorodnych komunikatów odbieranych przez jednostki, zawartych zarówno w wytworzonych przez inne podmioty obiektach, takich jak np. budowle, przedmioty codziennego użytku, czy narzędzia, jak i – bardziej bezpośrednio – wyrażanych przez oznaczniki (np. rysunki), gesty znaczące, symbole i znaki. Istotną cechą wytworów kultury jest – jak wynika z przedstawionego wyżej określenia ogółu jej obiektów – zawarta w ich materialnych formach obecność wpisanych w nie przeżyć ich wytwórców (idei, emocji, rozwiązań technologicznych, wzorów zachowania się itd.).

Wzmiankowany fakt materialnego utrwalania doznań, w tym wytwarzanych przez ludzi idei, przez intencyjne nadawanie określonych form ich fizykalistycznym nośnikom, oznacza m.in., iż zakodowane w kulturze treści są przenoszone razem z ich materialnymi transporterami. Podlegają – jak wiadomo – podwójnej transmisji: w czasie i w przestrzeni, w związku z czym jednostki są w stanie odczytywać nie tylko wpisane w nie informacje aktualnie komunikowane im przez partnerów, lecz także myśli oraz emocje włączone w kulturowe nośniki znaczeń, wytworzone w innych miejscach i epokach, nieraz bardzo w odległych. W efekcie ludzie myślą i wartościują posługując się nie tylko własnymi myślami i ewaluacjami, lecz także operując ideami, pomysłami, ocenami, wnioskowaniami i rozwiązaniami zaczerpniętymi od innych osób, często już w jakimś stopniu sprawdzonymi i uzasadnionymi teoretycznie. Fakt, że mają dostęp za pośrednictwem wzorów kultury właściwie do całego umysłowego dorobku ludzkości nie tylko rozszerza horyzonty reprezentantów *homo sapiens* w stopniu niedostępnym dla przedstawicieli innych gatunków, lecz także znacznie ułatwia podmiotom efektywne harmonizowanie ustawicznie zmieniających się relacji łączących ich z otoczeniem¹⁸.

¹⁸ Zdaniem reprezentantów społecznego konstruktywizmu myślenie człowieka niezmiennie polega na operowaniu kategoriami społeczno-kulturowymi. Nie wykracza poza te kategorie. Jest to oczywiście pogląd skrajny.

Tym bardziej, że wzory kultury zawierają wiele różnych zbiorów informacji, w tym dane użyteczne w życiu codziennym podmiotów w procesie regulacji własnego zachowania się. Wskazać można wśród nich m.in.: (1) propozycje definicji wartości autotelicznych i utylitarnych, (2) wskazówki pozwalające wybierać między różnorodnymi celami dążeń, (3) informacje charakteryzujące środki, sposoby i okoliczności ich realizacji, (4) kryteria oceny zachowań doprowadzających do urzeczywistnienia przedsięwziętych zamierzeń. W procesie obcowania z kulturą informacje obecne w składających się na nią wzorach, budzące zainteresowanie podmiotów, są poznawane i interioryzowane, przy czym niektóre podlegają dekonstrukcji oraz ponownej rekonstrukcji, a czasami także ulegają wieloetapowej internalizacji¹⁹. W efekcie uwewnętrznienia pełnią funkcje kontrolne, tak w procesach sterowania przez jednostki własnym zachowaniem się, jak i w ich wzajemnych ustosunkowaniach, a tym samym porządkują wspólną egzystencję członków zbiorowości ludzkich, umożliwiają uczestnikom grup społeczne komunikowanie się i współdziałanie, a także dostarczają podmiotom różnorodnych modeli zachowania się w kreowanych przez nich rolach społecznych.

- **3.3.2. Wspieranie różnych form uczestnictwa uczniów w kulturze zbiorowości społecznych**

Uczestnictwo jednostek w kulturze przyjmuje różnorodne formy, wyraża się jednak – jak sadzę – przede wszystkim (a) zdolnością trafnego odczytania zakodowanych w niej znaczeń, (b) posługiwania się nimi w procesach regulowania własnych zachowań, (c) odwoływania się do nich w interakcjach z innymi osobami oraz (d) umiejętnym przedstawianiem przy pomocy społecznie uzgodnionych kodów treści wyrażających osobiste przeżycia (w tym oryginalne ustalenia oraz odkrycia podmiotów). Odpowiednie zadaniem edukacji polegają na kształceniu stosownych zdolności oraz formowaniu opartych na nich umiejętności predysponujących wychowanków do efektywnego rozwijania każdej z wzmiankowanych przed momentem odmian aktywności zapewniającej rzeczywiste współuczestnictwo w kulturze. Zdefiniowane w taki sposób zadania powierza się do realizacji wszystkim bez wyjątku środowiskom wychowawczo-oświatowym, w tym naturalnie środowisku szkolnemu. Nauczyciele i wychowawcy mają zatem: (1) przekazać uczniom

¹⁹ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych*, PWN, Warszawa 1967; A. Colby, L. Kohlberg, *The Measurement of Moral Judgment Vol. 2: Standard Issue Scoring Manual*, Cambridge University Press Cambridge 1987; A. Colby, G.J. Lieberman, L. Kohlberg, *A Longitudinal Study of Moral Judgment: A Monograph for the Society of Research in Child Development*, The University of Chicago Press, Chicago 1983, II.; D.R. Shaffer, *Social and Personality Development*, Wadsworth Publishing, Wadsworth 2004.

kanon wzorów kultury, (2) wykształcić umiejętności niezbędne im dla jej dalszego poznawania i zgłębiania, (3) rozwinąć zdolność obiektywnej, krytycznej oceny istniejących, stosowanych dotąd oraz aktualnie rozpowszechnianych wzorów, (4) wytworzyć warunki, sprzyjające dojrzewaniu i intensyfikacji własnej kulturotwórczej aktywności uczących się osób.

Punktem wyjścia pracy optymalizującej rozwój cech i umiejętności sprzyjających harmonijnemu współuczestnictwu uczniów w kulturze, jest naturalnie ustalenie zestawu społecznych wzorów zachowania się stanowiących w danym społeczeństwie kanon kulturowy. Sporządzenie ich odpowiedniej listy oraz sprecyzowanie poszczególnych wzorów okazuje się jednak z wielu względów zadaniem skomplikowanym, m.in. z powodu etnicznego i światopoglądowego zróżnicowania współczesnych zbiorowości ludzkich, a także z racji następujących w nich gwałtownych oraz różnorodnych przeobrażeń. Są one powodowane – jak wiadomo – licznymi czynnikami, wśród których zwraca szczególną uwagę niezmiernie szybki rozwój nauki i techniki, w tym przede wszystkim technologii informatycznych oraz ich łatwo upowszechniających się różnorodnych zastosowań. Odnotowane przed momentem zmiany współwystępują równoległe z procesami globalizacji i fragmentaryzacji życia społeczno-kulturowego, przynosząc w efekcie, piętrzenie się alternatywnych, nierzadko wykluczających się wzajemnie, coraz to nowych wzorów kulturowych, pojawiających się w ilości wręcz trudnej do racjonalnego ogarnięcia.

Programy nauczania, ulegając naciskowi pojawiających się w tej sytuacji kolejnych nowinek kulturowych i oczywiście wiedzy dotyczącej licznych realnych odkryć, są ustawicznie rozszerzane, a w rezultacie zostają przeladowane, przy czym obecne w nich istotne treści, często traktuje się na równi z drugorzędnymi i trzeciorzędnymi. Proces ustawicznego wzbogacania programów nauczania wznaga się także wskutek rozwoju coraz liczniej pojawiających się, kolejnych dyscyplin nauki, zwiększa się bowiem nacisk żądań, kierowanych pod adresem instytucji zarządzających oświatą, postulujących włączanie do planu nauczania w szkole coraz to nowych przedmiotów. Oba wzmiankowane fakty dodatkowo utrudniają ustalenie kanonu kultury przekazywanej uczniom w procesach nauczania-uczenia się, tym bardziej, że do gałęzi wiedzy już objętych programem kształcenia są tworzone coraz liczniejsze podręczniki, akcentujące każdy nieco inne treści nauczania. W rezultacie przekazywana uczniom wzory kulturowe wzajemnie mieszają się, a w efekcie są spływane i wypaczane i jeżeli nawet, podlegają klaryfikacji i logicznemu uporządkowaniu w obrębie poszczególnych przedmiotów, w całości w procesie uczenia się właściwie nie zostają usystematyzowane.

Rolę syntetyzującą treści zawarte w przekazywanych wychowankom wzorach kultury powinny odgrywać – jak sądzę – lekcje z zakresu historii idei, rozwoju cywilizacji technicznej i humanistycznej, w tym m.in. sztuki i estetyki. W szkołach ogólnokształcących wzmiankowane dyscypliny nauki wyklada się jednak zaledwie fragmentarycznie w ramach innych przedmiotów, nie są one objęte programem nauczania. Rozwojowi sprawności przydatnych w rozwiązywaniu problemów dnia codziennego oraz przyswajaniu przez uczniów zasad dobrego wychowania sprzyjać powinno ponadto: wychowanie fizyczne, zajęcia plastyczne, muzyczne i taneczne, lekcje z zakresu techniki, a także zabawy szkolne i turystyka. Ich kształcące funkcje są jednak także niedoceniane, w związku z czym stwierdzić można ogólnie, iż kulturę przekazuje się w szkołach zazwyczaj dość powierzchownie, powodując w efekcie, że formy uczestnictwa w niej uczących się jednostek, nieoparte rozwojem opartych na nich, odpowiednich umiejętności i sprawności, coraz częściej przyjmują bierną postać – głównie percepcyjną.

Wielość wzorów kultury oraz wysoki stopień złożoności opartych na nich, przydatnych ludziom kompetencji powoduje, iż szczególną rolę w procesie ich opanowywania przez wychowanków mogą i powinni odgrywać nauczyciele. Społeczeństwo czyni ich przewodnikami prezentującymi uczniom bogactwo całej kultury, ufając, że w jego tle okażą się zdolni skupić ich uwagę na wybranych, podstawowych wzorach, wymagających pogłębionej refleksji. Powinni wspólnie z wychowankami nie tylko odczytać, lecz także przedyskutować wpisane w nie idee, nauczyć ich krytycznej, racjonalnej oceny, uświadomić istniejące zasady i dalsze różnorodne możliwości ich logicznego uporządkowania, wspierać podejmowane przez uczniów próby kierowania się nimi i ich stosowania w praktyce. Własne mistrzostwo w każdym z wzmiankowanych przedmiotów zakresów mają przekazywać uczniom w stopniu umożliwiającym im dalsze samodzielne korzystanie z dorobku kultury w procesie rozwiązywania kolejnych problemów zakłócających pożądaną przez nich, harmonijną relację łączącą ich z otoczeniem.

Warto podkreślić, że związki człowiek–świat ustawicznie zmieniają się, stąd treść wzorów kultury oczywiście nie zawiera i nie może zawierać trafnych recept pozwalających na rozwiązywanie każdego z możliwych problemów. Praca nauczyciela powinna polegać zatem także na stymulacji rozwoju osobistej twórczości wychowanków, tym bardziej, że w najbliższym okresie rola odkrywczosci podmiotów przypuszczalnie jeszcze wzrośnie ze względu na już wspomnianą wyżej ogromną dynamikę zmian następujących współcześnie w świecie. Formowania w procesie edukacji interesujących nas obecnie twórczych kompetencji uczących się jednostek w żadnym przypadku nie

należy sprowadzać naturalnie – co także warto wyraźnie podkreślić – jedynie do czynności optymalizowania rozwoju ich kreatywności. Twórczość polega bowiem nie tylko na wytwarzaniu nowych pomysłów (jak kreatywność), lecz obejmuje także czynności realnego wprowadzania w życie oryginalnie wytworzonych idei; wymaga zatem od twórcy również odpowiedniej znajomości rzemiosła, wytrwałości w pracy, umiejętności negocjowania itd.

3.4. Optymalizacja procesu odkrywania przez uczniów sensu doświadczanej rzeczywistości

Człowiek jest nie tylko podmiotem intencyjnie regulującym związki łączące go ze środowiskiem naturalnym, społecznym i kulturowym, lecz także – jak już wcześniej stwierdzono – osobą dociekającą *sensu* rzeczywistości. Poszukując go analizuje przyczyny spostrzeganych faktów, ustala prawa rządzące bytami i zdarzeniami, precyzuje zasady ich opisu i wyjaśnienia, zastanawia się nad kryteriami odpowiedzialnego wartościowania. Bada w tym celu źródła przemian dokonujących się w nim samym i w otoczeniu, docieka ich istoty, stara się przewidzieć finalne aspekty zmian, zastanawia się nad możliwością oddziaływania na nie i nad zdolnością kształtowania własnego losu. Posiada – jak wynika z powyższego – bogate życie wewnętrzne, rzutujące – z jednej strony – na przeprowadzane przez podmiot interpretacje rzeczywistości oraz – z drugiej – ukierunkowujące, za pośrednictwem kształtujących się poglądów, przejawianą przez niego jawną, behawioralną aktywność²⁰.

Przedmiotem refleksji nad sensem doświadczanych bytów jest ogół zjawisk dostępnych świadomości podmiotu. Racje uzasadniające ich istnienie i zachowanie się jednostki z reguły uzasadniają w trzech względnie odrębnych aspektach, uwzględniając ich znaczenie: (1) racjonalne, (2) aksjologiczne i (3) egzystencjalne. Łącznie konstytuują one pełny sens, stąd, gdy rozważane zdarzenie (np. określony fakt naturalny, gospodarczy, czy społeczno-polityczny), nie daje się wyjaśnić w żadnym z wzmiankowanych aspektów, albo przeciwnie daje się uzasadnić, mówi się – w ostatnim przypadku – że jest znaczący, a – w pierwszym – pozbawiony znaczenia. Gdy natomiast racje stojące za ocenianym faktem, zjawiskiem, czy rozumowaniem mają charakter irracjonalny, moralnie naganny, czy chaotyczny stwierdza się, że jest ono bezmyślne, szkodliwe, destrukcyjne.

²⁰ Przymioty tego rodzaju G.W. Allport nazywa cechami kardynalnymi. Patrz: G.W. Allport, *Osobowość i religia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988.

• **3.4.1. Wprowadzanie uczniów w racjonalne aspekty sensu**

Dociekanie racjonalnych aspektów sensu zasadza się na poszukiwaniu prawdy, niezbędnej jednostkom w odpowiadającym ludzkiej naturze intencyjnych formach regulowania związków z otoczeniem. Symptomami rozwijanej tendencji są, charakteryzujące podmioty, przejawy szacunku dla faktów i gotowości do odkrywania logiki zdarzeń oraz przeciwnie niechęć do kłamstw, różnego rodzaju półprawd i zafalszowań. Pragnienie kierowania się sensem pojawia się, jak wynika z badań w zakresie psychologii rozwojowej, właściwie u wszystkich ludzi, niezależnie od ich wieku życia. U niemowląt i małych dzieci, wyraża się m.in. nienasyconą dążnością do eksplorowania otoczenia różnymi zmysłami, rozwijającą się i doskonalącą w kolejnych fazach życia, aby przeobrazić się u osób dorosłych w metodologicznie uzasadnioną dociekliwość poznawczą.²¹

Troska pedagogów o stopniowe odkrywanie przez uczniów racjonalnych aspektów sensu doświadczanych zdarzeń polega przede wszystkim na optymalizacji procesu psychicznego rozwoju ich różnorodnych funkcji poznawczych. Realizując sformułowane w ten sposób zadania nauczyciele dostosowują programy własnych oddziaływań edukacyjnych do właściwości wieku oraz do praw dojrzewania formujących się u uczniów procesów poznawczych, w tym szczególnie myślenia. Z równie silnym zaangażowaniem kształcą pojawiającą się u wychowanków w każdym etapie kształcenia naturalną tendencją do możliwie trafnego ujmowania poznawanych faktów oraz ich uściślenia drogą krytycznych rozumowań.²² Troszczyć się oczywiście o poszerzanie i integrowanie zgłębianej przez uczniów wiedzy oraz rozwijanie umiejętności jej samodzielnego zdobywania i operowania nią, tak przy pomocy powszechnie stosowanych algorytmów, jak i metodami heurystycznymi²³.

Odnajdywaniu przez uczniów racjonalnych aspektów sensu, w tym odkrywaniu obiektywnych praw rządzących rzeczywistością sprzyjać powinny naturalnie wszystkie zajęcia prowadzone w szkole. Organizując je nauczyciele świadomie wykorzystują sprzyjającą rozwojowi rozumienia doświadczanych zjawisk żywiołową poznawczą aktywność uczniów. Z reguły są oni spontanicznie zainteresowani, przemawiającymi do ich wyobraźni faktami, zjawiskami, rozwojem wydarzeń, prawami przyrody, zasadami konstrukcji przedmiotów, losem bohaterów utworów literackich, paradoksami, zagadkami,

²¹ Warto podkreślić także pojawiające się u jednostek zniecierpliwienie okazywane w przypadku, gdy wykrywają przekazy kłamliwe lub nierzetelne.

²² S. Nieciński, *op. cit.*

²³ Takich jak strategie: myślenia przez analogie, jasno określonego celu, wyniku idealnego, zarodka, itd.

itd. Niemniej świadomą umysłową samodyscyplinę, charakteryzującą osoby dorosłe, rozwijają – jak się wydaje – przede wszystkim lekcje matematyki i logiki, a na wyższych poziomach edukacji także metodologii i epistemologii, rezultaty uzyskiwane w tych obszarach kształcenia w szkołach ogólnokształcących aktualnie nie są jednak satysfakcjonujące.

• 3.4.2. Wprowadzanie uczniów w aksjologiczne aspekty sensu

Dociekanie aksjologicznych aspektów sensu jest wyrazem spontanicznych dążeń podmiotów ku dobru, pięknu, wolności, sprawiedliwości, odpowiedzialności, wzajemnemu poszanowaniu oraz innym różnorodnym wartościom. Analogicznie jak dociekanie racjonalnych aspektów sensu stanowi u jednostek ludzkich – jak sądzę – naturalną tendencję, przejawiając się ich oczekiwaniami od partnerów interakcji szacunku, odpowiedzialności, sprawiedliwi, pomnażania piękna, itd.. Aksjologiczne motywy kierujące osobami można odkryć przecież niemal w każdym ludzkim działaniu, w tym w postępowaniu ocenianym słusznie jako etycznie naganne. Bywa tak w przypadkach, gdy racją zemsty staje się np. dążenie do swoiście rozumianej sprawiedliwości, czy zachowania osobistej godności i także wtedy, gdy dla dobra osób bliskich jednostka świadomie krzywdzi inne podmioty, np. dopuszcza się agresji, oszustw, malwersacji, czy grabieży.

Fakty świadczące, że wszystkich ludzi charakteryzuje naturalna dążność ku wartościom, można traktować – z ontologicznego punktu widzenia – m.in. jako psychologiczne świadectwo ich niezależności od poszczególnych jednostek. Dodatkowo uprawdopodobnia wyrażoną tezę skłonność podmiotów do oceniania odnotowywanych zjawisk, faktów, czy czynów właśnie w kategoriach aksjologicznych, pojawiająca się powszechnie u jednostek. Nie oznacza ona naturalnie, że ewaluacje tego samego zdarzenia przeprowadzane przez różne osoby zazwyczaj są identyczne, czy znacząco zbieżne, przeciwnie z reguły pod tym lub innym względem różnią się wzajemnie. Są odmienne przypuszczalnie z tego powodu, że zależą od przymiotów osób dokonujących ewaluacji, takich jak np. ich indywidualna aksjologiczna wrażliwość, poziom rozwoju rozumowań moralnych, osobiste doświadczenie, plany życiowe, itd.

Z wniosku sugerującego występowanie wzmiankowanych wyżej uwarunkowań wynika warta podkreślenia hipotetyczna odpowiedź na pytanie, dlaczego obiektywne istnienie wartości oraz indywidualna zmienność subiektywnych ludzkich wartościowań nie wykluczają się wzajemnie. Wydawałoby się przecież, że powinny eliminować się nawzajem, skoro procesami identyfikacji wszystkich zjawisk niezależnych od podmiotu kierują te same

psychologiczne prawa percepcji i ewaluacji spostrzeganych zdarzeń. Otóż, podkreślona pozorną sprzeczność tłumaczy – jak sądzę – w rzeczywistości podwójna zależność procesów psychicznych; nie tylko od już wspomnianych (•) osobliwych przymiotów psychiki jednostek, lecz także (•) od realnie docierających do nich obiektywnych informacji napływających od poznawanych obiektów (zdarzeń, procesów). Właśnie wpływ tych ostatnich powoduje, że mimo indywidualnej zmienności ludzkiej wiedzy o przedmiotach gnozy i różnorodności opartych na nich osobistych wartościowań, w każdym z nich – analogicznie jak w spostrzeżeniach – niezmiennie zawiera się jednak jakaś większa lub mniejsza częśćka prawdy o rzeczywistości.

Stąd grupy ludzkie, kierując się sędami i dociekaniem aksjologicznymi własnych członków, w dyskursie społecznym uzgadniają wspólne definicje wartości, a na ich podstawie formują ogólnie obowiązujące w danej zbiorowości normy i zasady społecznego postępowania. Wzmiankowane reguły mają charakter *zobiektywizowany*, co oznacza w tym przypadku, iż z konstytuującymi je twierdzeniami powiązane zostają ściśle określone kulturowe mechanizmy sterujące funkcjonowaniem zbiorowości społecznych. Za ich pośrednictwem jednostki są realnie zachęcane, a nawet w jakimś stopniu psychicznie lub fizycznie zmuszane, do zachowań zgodnych z uzgodnionymi, obowiązującymi w społeczeństwie zasadami postępowania. Ponadindywidualne znaczenie wspólnie wynegocjowanych reguł nie oznacza jednak, że istnieją one obiektywnie, stanowią przecież – jak stwierdzono – jedynie emanację uzgodnionych, indywidualnych poglądów, a w konsekwencji pozostają względne, zmienne w czasie i w przestrzeni.

Optymalizacja procesu odnajdywania przez uczniów aksjologicznych aspektów sensu rzeczywistości wymaga naturalnie dostosowania podejmowanych w tym zakresie oddziaływań do naturalnych cech, wartości i wartościowań. Otóż, z określających je sądów, wyrażonych wyżej w niniejszym tekście, wynika, że podstawową metodę pracy edukacyjnej we wzmiankowanym zakresie stanowi otwarty, rzeczowy dyskurs aksjologiczny. Skoro zaś wartości – jak stwierdzono – istotnie mają charakter (•) *obiektywny*, lecz są (•) *spostrzegane subiektywnie*, a wspólnie definiowane (•) ulegają *obiektywizacji*, trzeba przyjąć również, że wspomniany dialog przebiegać powinien w warunkach wzajemnej osobistej życzliwości i empatii, a także gotowości do udzielania rzeczowych odpowiedzi na racje zgłaszane przez partnerów interakcji. Dyskutującym niezmiennie przyświecać winno dążenie: (1) do systematycznego pogłębiania własnego sposobu rozumienia zjawisk aksjologicznych oraz (2) doskonalenia aksjonormatywnego systemu grup ich osobistego współuczestnictwa i – w jakimś stopniu – szerszych zbiorowości społecznych.

Nie są to naturalnie wszystkie pedagogiczne wyzwania, należy ponadto zapoznać wychowanków z obowiązującymi w danym społeczeństwie określeniami wartości oraz z podstawowymi wyprowadzonymi z nich normami społecznymi (włącznie z zasadami uwzględnionymi w regulaminie szkoły). W kontekście wzmiankowanych treści trzeba poddać wnikliwej dyskusji oraz ustalić nieprzekraczalne granice między czynami dopuszczalnymi z aksjologicznego punktu widzenia, a postępowaniem w tym aspekcie niedopuszczalnym (destrukcyjnym, nietolerowanym, zabronionym). Warto przy tym ustawicznie akcentować potrzebę argumentowania wypowiedzianych sądów ewaluacyjnych, a także podkreślać wymóg uwzględniania w działaniu racji i ocen wyrażanych przez inne osoby. W końcu pogłębiać należy rozumienie moralnych konsekwencji własnych czynów oraz rozwijać zdolności umożliwiające wychowankom twórcze obcowanie z wartościami, ich zachowywanie i chronienie.

Wiedzę o kryteriach i metodach dociekania sensu rzeczywistości dostarczają – jak wiadomo – teoria poznania, metodologia, logika i matematyka. Ważne walory estetyczne doświadczanych zdarzeń, w tym szczególnie różne rodzaje wytworów artystycznych, podlegają analizie w ramach estetyki, historii sztuki i teorii sztuki. Wiedzę o dobru samym w sobie gromadzi i rozwija filozofia, teologia i etyka, a jego utylitarne aspekty bada ekonomia oraz liczne nauki zajmujące się organizacją życia gospodarczego i społeczno-politycznego. Uczniom objętym nauczaniem powszechnym w szkołach ogólnokształcących systematycznie wyklada się jednak tylko matematykę, dorobek wymienionych wyżej innych dyscyplin wiedzy bywa przekazywany fragmentarycznie i w konsekwencji nader powierzchownie.

- **3.4.3. Wspieranie aktywności uczniów motywowanej poszukiwaniem egzystencjalnych aspektów sensu**

Dociekanie egzystencjalnych aspektów sensu wyraża się pytaniami o źródła, determinację, wartość i finał rzeczywistości, w tym – znaczenie ludzkiej egzystencji. Człowiek pyta *dlaczego (?)* i *po co (?)* istnieją byty, wśród nich on sam, zachowując się tak, jakby nie wystarczała mu opisowa wiedza o świecie. Poszukuje odpowiedzi rozstrzygających kwestie egzystencjalne, w tym podejmuje rozważania filozoficzne i antropologiczne, wgłębia się w wiedzę religioznawczą, epistemologiczną i metodologiczną, prowadzi rozważania religijne i dociekania teologiczne. Tworzy sztukę, dzieląc się z odbiorcami kreacji artystycznych i z innymi twórcami relatywnie najbardziej osobistymi różnorodnymi obrazowaniami, intuicjami, przemyśleniami i ideami jej twórców, w tym ich refleksjami odnoszącymi się do możliwych rozwiązań problemów egzystencjalnych.

Pytania podmiotu o źródła i finał bytów oraz sens własnego istnienia mogą odnosić się do poszczególnych faktów, czynów i dokonań lub do mniejszych czy większych zbiorów tych zjawisk, a nawet do całej rzeczywistości. Dane zjawisko, albo ich taki czy inny zbiór podmiot uznaje za *sensowne* wtedy, gdy przypisuje mu autoteliczną wartość albo też, gdy jest przekonany, iż stanowi ono niezbędny warunek urzeczywistnienia wzmiankowanej przed momentem wartości (jej wykreowania, czy kultywowania). W konsekwencji uzasadnienie sensu polegać powinno – jak wynika z powyższego – na wykazaniu, że uzasadniany fakt, czyn, lub zjawisko rzeczywiście ma istotne znaczenie dla stanu rzeczy uznanego w rozważanym przypadku za cel działania. Inaczej mówiąc, zasada się na udowodnieniu, iż prowadzi ono do niego, zbliża, stanowi istotne ogniwo w strategii postępowania wiodącej podmiot ku pożądanemu, oczekivanemu przez niego dobru.

Budowanie wzmiankowanej strategii oraz dowodzenie jej racjonalności zakłada – jak wykazał Robert Sternberg²⁴ – scalanie aktami rozumowań wcześniej wzajemnie niepołączonych fragmentów indywidualnego doświadczenia jednostki. Jego cząstki są wówczas integrowane w struktury, wzajemnie odnoszone jedne do drugich, hierarchizowane, spajane w łańcuchy zależności przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych z jawnym zachowaniem się. W efekcie strategia staje się dostępnym wyobraźni podmiotu narzędziem urzeczywistniania wartości; a ponieważ dzięki wyżej wspomnianym połączeniom scala aktywizujący go cel i metodę jego realizacji, w procesie regulacji zachowania się może spełniać zarówno funkcje dynamizujące, jak i ukierunkowujące jego aktywność. Zakres w jakim to czyni odpowiada naturalnie zasięgowi w jakim urzeczywistniana wartość angażuje wzajemnie zespolone, składające się na daną strategię, struktury psychiki osoby podejmującej działalność.

Centralną rolę w procesie zachowania się należy przypisywać zatem definicji *sacrum*, dobra nadającego życiu sens, zajmującego nadrzędne miejsce w osobistej hierarchii wartości jednostki. Może ono jawić się podmiotom różnie, jako Byt, zbiór istnień, czy stan rzeczy napawający ich radością, a zarazem przekraczający swoim znaczeniem wartość definiującej go osoby. Sprecyzowanie go wspólnie z uczestnikami procesu edukacji uświadamia im pożądaną, zasadniczy kierunek ich życiowej aktywności. Z samej definicji najwyższego dobra wynika bowiem, że podążanie ku *sacrum* zarazem przysparza jednostkom osobistej godności i w efekcie pogłębia ich człowieczeń-

²⁴ R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne, Warszawa 2001; *idem*, *Próba wersyfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, 44, 4, s. 375–405.

stwo, podczas gdy działania zdążające w przeciwnym kierunku, odwrotnie – obniżają wartość i w konsekwencji rujną godność podmiotu.

Punkt wyjścia rozmów z uczniami poświęconych sferze *sacrum* stanowić powinny – jak sądzę – jej oba współcześnie rozpowszechnione relatywnie odrębne, ujęcia: świeckie i religijne. Odwołują się one odpowiednio: (1) do laickiego humanizmu oraz (2) do światopoglądowych zasad opartych na wierze w Boga (lub bogów). Laicki humanizm wyraża się uznawaniem jednostki ludzkiej za najwyższe dobro i w konsekwencji przyznaniem poszczególnym podmiotom w zasadzie pełnej swobody, chronionej w skali globalnej m.in. Międzynarodowymi Paktami Praw Człowieka²⁵. Ich prawa do nieskrępowanego wyrażania własnych poglądów oraz do swobodnego działania są ograniczane jedynie dobrem innych osób, przyjmuje się bowiem, że naruszenie go krzywdzi nie tylko ofiarę, lecz odczłowiecza i wypacza osobowość sprawcy czynu²⁶.

Religijne *sacrum* w jego ujęciu spotykanym najczęściej w Polsce i w Europie, sprecyzowanym w doktrynie chrześcijańskiej, wiąże godność i człowieczeństwo z obrazem Boga w każdej ludzkiej osobie. Obecność wzmiankowanego wizerunku generuje pragnienie obcowania z Nim, naśladowania go i stawania się do niego podobnym. Wyraża się zatem także potrzebą zbliżenia się do bliźniego, rozumienia go, udzielania mu niezbędnej pomocy, postępowaniem w myśl tzw. *złotej zasady*: „*Wszystko więc co byście chcieli, żeby wam ludzie czynili, i wy im czyńcie*”²⁷. Gwarantuje także poszanowanie naturalnych praw człowieka: wolności, sprawiedliwości, itd., sprzeniewierzenie się im oddala bowiem jednostkę od Boga, a tym samym w jakimś stopniu pozbawia ją człowieczeństwa.

Wspólny element obu przedstawionych ujęć *sacrum* trafnie podkreśla – jak się wydaje – prawo sformułowane przez Immanuela Kanta, nazywane

²⁵ Stanowią je m.in. Deklaracja Praw Dziecka, Deklaracja praw ludów tubylczych, Europejska Karta Równości Kobiet i Mężczyzn w Życiu Lokalnym, Europejska Karta Społeczna, Europejska Konwencja Praw Człowieka, Karta praw podstawowych, Konwencja o Prawach Człowieka i Biomedycynie, Konwencja o prawach dziecka, Konwencja ONZ w sprawie Zapobiegania i Karania Zbrodni Ludobójstwa, Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych, Konwencja w sprawie niewolnictwa, Konwencja w sprawie zakazu stosowania tortur, Konwencja z Aarhus, Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Pierwszy Protokół Fakultatywny do Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, Światowa Konferencja Praw Człowieka w Wiedniu.

²⁶ Wspomniany proces deprawacji zobrazowała wyraźnie m.in. Zofia Nalkowska w książce *Granica*. Przedstawia ona przebieg kariery Ziembiewicza, której towarzyszy jego postępowanie nieliczące z dobrem Justyny, innej bohaterki powieści. Powieść kończy się klęską i tragedią doprowadzającą do samobójstwa Ziembiewicza.

²⁷ Nowy Testament, Kazanie na górze (Mt 7, 12), Miłość nieprzyjaciół (Łk. 6, 31).

imperatywem kategorycznym. W jego być może najprostszym określeni brzmi ono: „należy postępować zawsze wedle takich reguł, co do których chcielibyśmy, aby były one stosowane przez każdego i zawsze”. Doktryna chrześcijańska dodatkowo go uzasadnia wskazując, obecność wizerunku Boga w każdym człowieku, właśnie tęsknota za Nim wzbudza pragnienie zbliżenia do Innego. Laickie ujęcia czyniąc z człowieka *sacrum*, pozbawia się tego uzasadnienia, a w efekcie staje się homocentryczne, a z logicznego punktu widzenia tautologiczne.

Dyskurs, prowadzący do odnajdywania egzystencjalnych aspektów sensu, pozwala ukierunkować życiową aktywność, a także – jak wynika z powyższego – służy sprecyzowaniu nieprzekraczalnych granic możliwej dowolności we własnym postępowaniu. Prowadząc go należy naturalnie dostosować poziom rozmowy do rozwojowych i indywidualnych możliwości wychowanków, tworząc atmosferę sprzyjającą rozumieniu partnerów, wzajemnej tolerancji oraz otwartemu wyrażaniu własnych poglądów. Nauczyciele troszczyć się powinni, aby rozwijające się u wychowanków poglądy dotyczące egzystencjalnych aspektów sensu znajdowały swój realny wyraz w postępowaniu. Tylko wówczas wzmocnią będą ich poczucie tożsamości wzbudzając opartą na nim wiarę w możliwość i sens odpowiedzialnego sterowania własnym postępowaniem i w efekcie kierowania swoim losem.

Wszystkie przedstawione wyżej aspekty sensu: racjonalny, aksjologiczny i egzystencjalny, uzupełniają się i uzasadniają wzajemnie, stąd objęte nimi treści kształcenia powinny dopełniać się nawzajem. W relatywnie spójną całość winien komponować się cały program edukacji, człowiek jest bowiem oddzielną, integralną niepodzielną całością. W żadnym stopniu nie zmienia tego faktu odnotowana wyżej okoliczność, że stanowi część większą od niego całości, życie ludzkie, ujęte z pewnego, punktu widzenia, polega bowiem na ustawicznym harmonizowaniu występujących łączących go z nimi relacji. W przypadku, gdy proces ten ulega rozchwianiu następuje mniejsza lub większa dezorganizacja procesów rozwoju i funkcjonowania osobowości, skutkująca pojawieniem się zaburzeń w zachowaniu.

* *

*

Pogląd wyrażony w niniejszym artykule, że edukacja w każdym z wyżej rozróżnionych z obszarów powinna być skoncentrowana na uczniach, nie oznacza naturalnie, że wychowanków należy traktować jako osoby najważniejsze w szkole. Każdy podmiot jako istota charakteryzująca się światem

subiektywnych przeżyć jest naturalnie kimś unikalnym i cennym, a w związku z tym powinien być szanowany. Osobliwym społecznym poważaniem obdarzać należy jednak – jak sądzę – przede wszystkim jednostki, które zasłużyły na to realnymi ponadprzeciętnymi dokonaniem. W szkole są to osoby, które własną ofiarną pracą przyczyniają się w najwyższym stopniu do realizacji zakładanej w niej misji edukacyjnej.

Z reguły nie są to wychowankowie a raczej nauczyciele i kierownictwo. To przede wszystkim oni są bowiem podmiotami predysponowanymi do profesjonalnego, a więc kompetentnego, intencjonalnego i w efekcie owocnego urzeczywistniania celów kształcenia. Zachowanie przez nich autorytetu wydaje się ważne nie dlatego, że stanowi on istotne źródło osobistej satysfakcji pedagogów z wykonywanej pracy. Zasadniczym powodem jest to, iż okazuje się on potrzebny uczniom, budzi w nich motywację sprzyjającą procesowi uczenia się; w kontaktach z wychowankami wychowawcy spełniają bowiem funkcję przewodników osób uczących się.

Bibliografia

- Allport G.W., *Osobowość i religia*, Warszawa 1988.
- Bowlby J., *Attachement et perte: la séparation et colère*, PUF, Paris 1980.
- Buber M., *Opowieści chasydów*, wyd. 3 popr., tłum., uwagami i posł. opatrzył P. Hertz, Warszawa 2005; Poznań, W Drodze. Fundacja Zeszytów Literackich.
- Buber M., *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Colby A., Kohlberg L., *The Measurement of Moral Judgment Vol. 2: Standard Issue Scoring Manual*. Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- Colby A., Lieberman G.J., Kohlberg, L., *A Longitudinal Study of Moral Judgment: A Monograph for the Society of Research in Child Development*, The University of Chicago Press, Chicago 1983, IL.
- Gąłdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Frankl V.E., *Wola sensu. Założenia i zastosowania logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Poznań 2005.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Krokowski M., Rydzewski P., *Inteligencja emocjonalna*, Imperia SC, Łódź 2004.

Nieciński S., *Contexts of 21st-century education. Psycho-pedagogical analysis*, [w:] *Poland, Slovenia, the World Challenges of Present-Day Education*, red. A. Kozłowska, J. Muršak, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009.

Nowy Testament, Kazanie na górze (Mt 7, 12), Miłość nieprzyjaciół (Łk. 6, 31).

Piaget J., *Rozwój ocen moralnych*, PWN, Warszawa 1967.

Rogers C.R., *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*, Constable and Company, London 1961.

Rogers C.R., *Toward a modern approach to values. The valuing process in the mature person*, [w:] *Person to person*, eds. C.R. Rogers, B. Stevens and others, Pocket Books Ltd., New York 1972.

Rogers C.R. *Uczyć się jak być wolnym*, [w:] *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Warszawa 1978.

Shaffer D.R. *Social and Personality Development*, Wadsworth Publishing, Wadsworth 2004.

Stawnicka-Zwiahel E., *Stworzeni do relacji. Dialogiczne inspiracje Martina Bubera*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

Sternberg R.J., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

Sternberg R.J., *Próba wersyfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, 44, 4.

Summary

Areas of education concentrated on the student

In my article I'm considering the subject of the essential concentration of pedagogical activity of the teachers on the student, limiting conducted argument to chosen psychological aspects of the **mentioned** issues. I'm analysing them in the context of my own bimodal conception of behaviour regulation, according to which an individual develops and exists as a relatively independent, conscious and self-aware subject emerging from the surrounding world. In this world, he constitutes a partially isolated subsystem in a quadruple sense, namely He is: (•) an organism, (•) an essential and active element of society, (•) a creator and a user of properties of culture and civilization, (•) a person who looks for a sense in life. Due to the fact that the basic function of psyche, in accordance with the above-mentioned conception, consists in harmonizing connections linking a human-being with his surroundings, I conclude that education – in conformity with the best models up to now – should support students' mastering the previously mentioned art of being in concord with the world in all of the mentioned areas.

Danuta Ulewicz-Adamczyk

Wydział Zamiejscowy w Wodzisławiu Śląskim AHE w Łodzi

Barbara Janina Grzyb

Kolegium Nauczycielskie w Gliwicach

Muzyka i plastyka inspiracją rozwijania aktywności twórczej uczniów

„Dziecko rodzi się wszechstronnie uzdolnione, z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, potencjalną wybitną inteligencją i zadatkami na rozwijanie wielkiej twórczości oraz dużym talentem społecznym. Trzeba tylko stworzyć mu możliwość maksymalnego ich rozwoju. Rodzina i środowisko mogą zapewnić mu pełną realizację uzdolnień lub zaprzepaścić je bezpowrotnie.

D. Lewis¹

Twórczość wobec zdolności, uzdolnień i talentu – ujęcie terminologiczne

Jednym z problemów współczesnej pedagogiki jest kształtowanie osobowości twórczej dzieci i młodzieży. Przygotowanie młodego człowieka do uczestnictwa w życiu powinno nie tylko koncentrować się na pogłębianiu jego wiedzy ale również rozwijaniu kreatywności oraz twórczej aktywności w różnych dziedzinach.

Pojęcie „twórczości” przez wiele wieków utożsamiano głównie ze sztuką (poezją, muzyką, malarstwem). Dopiero w wieku XX uznano również

¹D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, przeł. K. Górską-Łazarz, PZWL, Warszawa 1988, s. 9.

za twórcze odkrycia i wynalazki w innych dziedzinach – w nauce, technice, pedagogice, itd. Obecnie twórcą może być jednostka niekoniecznie wykazująca się konkretnymi, uznanymi przez społeczeństwo osiągnięciami, lecz taka, która wykazuje się kreatywnością, ciekawymi pomysłami i traktująca w sposób twórczy rozwiązywanie problemów².

Rozważania nad aktywnością twórczą można odnieść do różnych okresów życia człowieka. J. Gnitecki podkreśla okres wczesnoszkolny jako bardzo istotny dla skłonności dzieci do zachowań twórczych. Uważa, iż okres ten może stanowić okazję do uruchomienia zarówno naturalnych skłonności dzieci do zachowań twórczych jak i kształtowania nowych dyspozycji, ale może być też momentem zahamowania i zaprzepaszczenia szans edukacyjnych i życiowych dziecka stwarzanych przez aktywność twórczą³.

Teorie psychologiczne próbują definiować pojęcie zdolności i rozstrzygnąć spór dotyczący roli czynników dziedzicznych i środowiskowych w rozwijaniu zdolności. Mimo ogromnej ilości wyników różnorodnych badań skupiających się wokół zachowania człowieka w różnych sytuacjach nadal istnieje wiele kontrowersji na temat pojęcia zdolności.

Nęcka E.⁴ przyjmuje „zdolność” jako indywidualny poziom sprawności w zakresie wykonywania określonej operacji intelektualnej. Inną definicję zdolności ujmuje M. Tyszkowa: „pojęcie zdolności odnoszone jest zazwyczaj do sprawnościowej lub efektywnościowej strony czynności i działalności człowieka. Wyraża ono hipotetyczną właściwość (bądź właściwości) jednostki, stanowiącą przyczynę obserwowanych różnic między ludźmi w przebiegu, poziomie organizacji i wynikach (efektywności) działania”⁵.

Maria Malec powołując się na słowa zawarte w „Encyklopedii pedagogicznej” pisze, iż „zdolność bywa rozumiana jako:

- sprawność, biegłość, szybkość rezultatu wyniku,
- większa (lepiej) pojemność np. pamięci
- większa jakość, głębokość i rozległość analizy, syntezy, procesu rozumowania,
- aktualna możliwość wykonywania czegoś, umiejętność posiadania przez jakąś jednostkę,

² D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 91

³ J. Gnitecki, *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych: stan aktualny i perspektywy rozwoju badań*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. S. Palka, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1994, s. 138.

⁴ E. Nęcka, *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 61.

⁵ M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.

- potencjalna możliwość nabycia biegłości, nabycia umiejętności, której jednostka jeszcze nie posiada,
- maksymalny poziom osiągnięć, sprawności, do których może dojść jednostka w idealnych warunkach dzięki wrodzonym zadatkom,
- względnie trwała cecha procesów poznawczych, determinująca wysoki poziom osiągnięć jednostki,
- indywidualne właściwości osobowości człowieka⁶.

Autorka podaje również, że zdolności zależne są od:

- „właściwego rozpoznania sytuacji (zadania) w jej warunkach zewnętrznych i wewnętrznych, a więc od pobierania informacji o celu i warunkach zadania;
- sposobu opracowywania (transformacji) informacji w centralnym aparacie poznawczym jednostki;
- właściwej syntezy informacji i wytwarzania planów, realizacji celu i programów czynności;
- sprawnego wykonywania tworzących program czynności składowych, co wymaga efektywnego kierowania nimi i kontroli ich przebiegu⁷.

Istnieją inne próby definiowania zdolności. Na gruncie polskiej psychologii najogólniej można określić zdolność jako „właściwość psychologiczną różniącą jednego człowieka od drugiego, jako łatwość odbierania i przetwarzania informacji o otaczającym świecie”. M. Partyka mówiąc o zdolnościach ma na myśli „różnice indywidualne, które sprawiają, że przy danym zasobie wiedzy i sprawności oraz takich samych warunkach zewnętrznych i przy równej motywacji niektórzy uczą się szybciej nowych rzeczy⁸”.

Chyla-Szypułowa wyodrębnia także rodzaje zdolności:

- zdolności reproduktywne, które mają charakter odtwórczy i wiążą się z funkcją pamięci,
- zdolności produktywne, posiadające charakter twórczy, wiążący się z funkcją myślenia⁹.

W literaturze przedmiotu istnieją jeszcze inne definicje „zdolności”, jednak w opracowaniu tym powyższe uznano za wystarczające.

Wraz z terminem „zdolność” pojawia się określenie „uzdolnienia”. Zdaniem W. Okonia: „uzdolnienie to swoisty układ zdolności warunkujących ponadprzeciętny poziom wykonywania jakiegoś rodzaju działalności np.

⁶ M. Malec, *Dostrzegajmy zdolności*, „Język Polski w Gimnazjum” 2001/2002, nr 3, s. 97–101.

⁷ M. Malec, *Trening*, *ibidem*, s. 97–98.

⁸ M. Partyka, *op. cit.*

⁹ I. Chyla-Szypułowa, *Twórczość muzyczna dzieci*, „Nauczanie Początkowe” 2009, nr 4, s. 7–14.

naukowej, literackiej, muzycznej, technicznej, sportowej czy organizacyjnej. Uzdolnienie wybitne nosi miano talentu”¹⁰.

Według „Słownika psychologicznego” uzdolnienie oznacza zespół zdolności warunkujących działalność na wysokim poziomie wykonawczym¹¹.

Inną definicję pojęcia uzdolnienia ujmuje M. Partyka. Jej zdaniem uzdolnienie to „specyficzny mechanizm psychologiczny warunkujący proces tworzenia”¹².

Wraz z pojęciami „twórczość” „zdolność” i „uzdolnienia” pojawia się termin „talent” i „talent twórczy”. Według W. Okonia, „talent to wybitne uzdolnienie do jakiejś dziedziny twórczości naukowej, literackiej, plastycznej, muzycznej itd., nieprzeciętna zdolność motoryczna np. do określonych dziedzin sportu, akrobacji, tańca, pisania na maszynie, itd.”¹³. Nieco inaczej choć podobnie określa W. Szewczuk: „talent to wysoki poziom uzdolnienia w jakiejś dziedzinie działalności człowieka”¹⁴.

W opracowaniach dotyczących twórczości jako cechy osobowości i postawy E. Nęcka (za: D. Czelakowska 2007: 104) wyróżnia tzw. triadowy charakter talentu twórczego, do którego zalicza: zdolności, motywy i umiejętności. Zdolności wiążą się ściśle z aspektem talentu twórczego i obejmują operacje umysłowe takie jak: dostrzeganie podobieństw, kojarzenie odległych faktów, łatwe dostrzeganie i stosowanie związków metaforycznych oraz dokonywanie dalekich przekształceń. Warunkiem sprzyjającym aktywności twórczej jest tzw. motywacja wewnętrzna, która występuje w trakcie zainteresowania, przyjemności i satysfakcji osobistej lecz nie jest wynikiem nagród czy kar. Poza motywacją wewnętrzną (immanentną) wyróżnia się inne motywy działalności ludzi, np. tworzenie dla samego tworzenia, w celu ekspresji własnej osobowości, komunikowania się z innymi, polepszania rzeczywistości. Kolejny aspekt zdolności twórczych dotyczy umiejętności specyficznych¹⁵.

Twórcze działania w rozwoju dzieci i młodzieży

Funkcje twórczości w rozwoju człowieka to problem, którym zajmowało się i nadal zajmuje wielu pedagogów i psychologów (Maslow A., 1968; Guil-

¹⁰ J. Abramczyk, *Czy mamy system opieki dla uczniów wybitnie uzdolnionych?*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 5, s. 18–22.

¹¹ *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, wyd. 2, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 338.

¹² M. Partyka, *op. cit.*

¹³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.

¹⁴ J. Abramczyk, *op. cit.*

¹⁵ D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 104–105

ford J.P., 1978; Piaget J., Inhelder B., 1982; Gardner H., 2002). Jednak poglądy ich różnią się w przedmiocie pojęcia zdolności twórczych i metod ich rozwoju. Limont opierając się na tych stanowiskach dokonała opisu kolejnych faz rozwojowych dzieci i młodzieży w myśleniu i działalności twórczej:¹⁶

- Wczesna faza rozwoju psychospołecznego, występuje do drugiego roku życia. Kształtuje się inteligencja sensomotoryczna i motoryczna dziecka. W pierwszym roku życia dziecka rozwój inteligencji ma charakter spontaniczny. Aktywność twórcza przejawia się podczas zabawy w sferze ruchowej, dźwiękowej i wizualnej. Pod koniec drugiego roku życia dziecko zaczyna interesować się przyborami do rysowania, kreśleniem na płaszczyźnie.
- Druga faza rozwoju występuje między drugim a czwartym rokiem życia. Okres ten nazywany jest często wiekiem autonomii ponieważ dziecko rozpoczyna przejawiać swoją niezależność oraz emancypację. W okresie tym następuje dynamiczny rozwój poznawczy, rozwija się język dziecka, ukazują się symptomy niektórych uzdolnień. Kreatywność dziecka przejawia się podczas zabaw jak również jego fantazjach a aktywność plastyczna ma charakter spontaniczny.
- Faza trzecia to okres między piątym a siódmym rokiem życia. W tym czasie następuje wczesny rozwój moralny, jak również zdobywanie pierwszych kompetencji („wiem i umiem”). Ponadto, dziecko w tym wieku przejawia inicjatywę w poszukiwaniu twórczych rozwiązań. W trakcie zabaw identyfikuje się z ulubionymi bohaterami filmowymi, baśniowymi, często naśladuje osoby dorosłe, rozwija swoją wyobraźnię.
- Faza rozwojowa czwarta, występująca między ósmym a dwunastym rokiem życia. Dzieci zdobywają ważne sprawności szkolne, umiejętności współpracy i współdziałania w grupie, wspólnej zabawy i pracy. Ponadto zdobywają kompetencje w wybranych dziedzinach aktywności. Jednocześnie, w wyniku schematycznego kształcenia, u niektórych dzieci zagrożona jest inwencja twórcza, zwana przez E.P. Torrance kryzysem czwartej klasy.
- Faza piąta obejmuje okres rozwoju psychospołecznego młodzieży między trzynastym a siedemnastym rokiem życia. Dużą rolę w tym wieku odgrywa wyobraźnia znajdująca odzwierciedlenie w marzeniach i wytworach twórczych, np. w wierszach, piosenkach. Młodzież

¹⁶ W. Limont, *Syneptyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994, s. 51–56.

rozwija swoje umiejętności w takich dziedzinach jak kształcenie muzyczne, techniczne, plastyczne choć pojawia się również okres zagrożenia rozwoju twórczości związane z niskim poczuciem własnej wartości, nietolerancją, nieśmiałością.

Stan wiedzy o funkcjach twórczości w rozwoju człowieka powinien szczególnie zwrócić uwagę nauczycieli aby byli zorientowani o problemach intelektualnych i emocjonalnych na jakie napotykają uczniowie w różnym wieku szkolnym. Wiedza dotycząca faz rozwojowych w różnym wieku pozwala na właściwe traktowanie możliwości twórczych dzieci i młodzieży oraz niwelowanie trudności z jakimi się spotykają.

Rozwijanie twórczej aktywności uczniów

W procesie edukacyjnym ważne jest stymulowanie dziecka i ukierunkowanie go do indywidualnego rozwoju i pracy. U podstaw działalności szkoły jest nie tylko rozwijanie twórczej postawy uczniów wykazujących się specjalnymi uzdolnieniami np. dobrym słuchem muzycznym, uzdolnieniami plastycznymi, literackimi, matematycznymi, itp., ale również poszukiwanie sposobów i metod aktywizujących wszystkich uczniów.

Autorka koncepcji szkół twórczych, D. Nakoneczna uważa, że „każde dziecko ma swoje mocne strony – jakieś zdolności albo talent. Zadaniem nauczyciela jest wykrycie ich w porę, aprobata, wzmacnianie i rozwijanie poprzez pracę. Szkoła twórcza jest miejscem, gdzie zarówno nauczyciele jak i uczniowie mogą ujawniać i realizować własne możliwości twórcze”.¹⁷

Faktem niezwykle istotnym dla rozwoju aktywności twórczej ucznia jest organizowanie właściwych warunków oraz stwarzanie okazji do podejmowania działań mających na celu rozwój wszystkich sfer osobowości jak również poczucie satysfakcji z własnej działalności. W procesie rozwijania kreatywności dzieci należy podkreślić nie tylko rolę szkoły ale również środowiska rodzinnego i społeczno-kulturowego. D. Fontana podkreśla rangę rodziny w kształtowaniu twórczości dziecka od najwcześniejszego okresu, ponadto uważa iż „wszyscy nauczyciele są nauczycielami twórczości bez względu na to, jakiego przedmiotu uczą. Odnosi się to zarówno do nauczycieli języka ojczystego, jak i matematyki, plastyki, muzyki czy fizyki. Istotne jest to, że nauczyciel, zachęca i stwarza warunki do rozwoju kreatywności, nagradza za stawianie pytań nowych, czasem dziwnych, niekiedy nawet uznając wypowiedzi niezrozumiałe, a czasem trochę śmieszne”.¹⁸

¹⁷ M. Partyka, *op. cit.*, s. 77.

¹⁸ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 1998, s. 152.

Aktywność twórcza traktowana jest jako czynnik rozwoju człowieka w ciągu całego życia. Czynnik rozwoju rozumie się jako „mechanizmy wewnętrzne u człowieka, które uruchamiają tak ilościowy jak i jakościowy proces rozwoju, a także mają wpływ na jego ukierunkowanie”¹⁹.

Twórczość można rozumieć w kontekście postrzegania świata, zaciekawienia, dziwienia się, zadawania niezwykłych pytań. Wyróżnia się dwa rodzaje twórczości:

- Twórczość pierwotną, polegającą na spontanicznej aktywności człowieka, gdzie nie trzeba wykazywać specjalnych starań czy wysiłku, przejawia się w zwykłych sprawach życiowych podczas jakiegoś zaciekawienia lub w trakcie inspiracji. Wielu ludzi przejawia taki rodzaj twórczości, lecz nie przekształca się on na wybitne sukcesy, odkrycia czy wynalazki.
- Twórczość wtórna, która łączy się ze specjalnymi uzdolnieniami, talentami, wymaga sumienności i pracowitości, cierpliwości. Konieczna jest sztuka opanowania właściwych technik i narzędzi pracy (rzeźbiarskich, kompozytorskich, plastycznych, malarskich, itp.). Ten rodzaj twórczości znajduje odzwierciedlenie w dziełach o dużej wartości naukowej lub artystycznej i poddany jest określonym kryteriom w danej dziedzinie²⁰.

Różnica między wymienionymi twórczościami porównywana jest do różnicy między improwizacją jazzową a symfonią Beethovena lub rysunkami dziecięcymi a wybitnymi dziełami malarskimi, pomimo że twórczość pierwotna jest konieczną fazą twórczości wtórnej.

Założenia metodologiczne i organizacja badań

Głównym obszarem niniejszych badań uczyniono dwie dziedziny sztuki, mianowicie muzykę i plastykę. Uznano bowiem, iż stanowią one istotne ogniwo inspiracji uczniów pełno/i niepełnosprawnych w rozwijaniu ich twórczości.

Badania empiryczne przeprowadzono w roku szkolnym 2012/2013 w dwóch placówkach oświatowych na terenie miast Żory i Wodzisław Śląski oraz w Domu Pomocy Społecznej w Jedłowniku. Przedmiotowe badania miały charakter sondażu diagnostycznego. Ich celem było porównanie oddziaływań nauczycieli i terapeutów w zakresie rozwijania zdolności twórczych uczniów szkół masowych i placówek specjalnych, gdzie wyodrębniono dwa zasadnicze obszary oddziaływań, mianowicie muzykę i plastykę.

¹⁹ J. Gnitecki, *Twórcza aktywność...*, 1994, s. 141.

²⁰ K. Szmidt, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, WSiP, Warszawa 1996, s. 9–10.

Przeprowadzona analiza uzyskanego materiału badawczego ma charakter praktyczno-edukacyjny i może być wykorzystana w celu poszerzania wiedzy rodziców i nauczycieli (szkół ogólnodostępnych i specjalnych) o efektywnych rozwiązaniach dydaktycznych, mających istotny wpływ na rozwijanie twórczej postawy dziecka pełno- i niepełnosprawnego. Ponadto, porównując oddziaływania edukacyjne w placówkach segregacyjnych i ogólnodostępnych w wybranych obszarach sztuki (muzyka i plastyka) zostaną wskazane ich części koincydencyjne i odrębne.

Przedmiotem badań uczyniono zatem porównanie oddziaływań nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych w zakresie rozwijania i doskonalenie zdolności twórczych uczniów za pośrednictwem muzyki i plastyki.

Eksplikacja badawcza niniejszego opracowania wymagała sformułowania problemu głównego, który ujęto w postaci pytania: Jakie znaczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczym odgrywa rozwijanie zdolności ucznia pełno- i niepełnosprawnego w obszarze sztuki (muzyka i plastyka)?

Ogólna charakterystyka grupy badanej i narzędzia badawczego

Niniejsze badania przeprowadzono na przełomie kwietnia i maja 2013r. Wyodrębnienie terenu badań podyktowane było celową ekscerpcją próby badawczej. Po szerszej analizie ogólnych założeń pracy, zakwalifikowano do badań 30 nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 30 nauczycieli/terapeutów zajmujących się osobami/uczniami niepełnosprawnymi.

Wiodącą metodą badań uczyniono sondaż diagnostyczny, a zastosowaną techniką – intencjonalnie skonstruowana ankieta dla nauczycieli i terapeutów (w opracowaniu własnym).

Dodatkowym kryterium uwzględnionym przy analizie materiału empirycznego było przeprowadzenie selekcyjności jakościowej uzyskanych wyników, gdzie elementem kwalifikującym stała się 95% – owa pełność odpowiedzi na postawione pytania ankiety.

Analiza statystyczna wyników badań

Zgromadzony materiał empiryczny poddano szczegółowej analizie statystycznej, którą przeprowadzono za pomocą nieparametrycznego testu χ^2 Pearsona z poprawką Yatesa (liczba ankietowanych w tablicy wielodzielnej jest mniejsza niż 5).

Dokonując analizy statystycznej za wartość graniczną dla współczynnika prawdopodobieństwa przyjęto $p < 0,05$. Ponadto obliczając siłę związku po-

między badanymi cechami (dwoma zmiennymi) zastosowano współczynnik φ (phi) Yule'a, „który jest współczynnikiem korelacji momentu iloczynowego Pearsona dla danych binarnych. Współczynnik ten przyjmuje wartości od 0 do +1. Jeśli rozkłady brzegowe obu zmiennych są równe albo jeśli liczebność pól leżących na tej samej przekątnej jest zerowa, to współczynnik Yule'a jest równy 1”²¹.

W interpretacji siły zależności korelacyjnej przyjęto siłę współzależności według J.Guilford'a: $|r| = 0$ brak korelacji

$0.0 < |r| \leq 0.1$ korelacja nikła

$0.1 < |r| \leq 0.3$ korelacja słaba

$0.3 < |r| \leq 0.5$ korelacja przeciętna

$0.5 < |r| \leq 0.7$ korelacja wysoka

$0.7 < |r| \leq 0.9$ korelacja bardzo wysoka

$0.9 < |r| < 1$ korelacja niemal pełna

$|r| = 1$ korelacja pełna²²

Wyniki badań

Rozwijanie zdolności twórczych uczniów szkół masowych i specjalnych w obszarze muzyki i plastyki, to jedno z podstawowych zadań edukacji, w którym tak chętnie uczestniczą wychowankowie. Odnosząc się szczególnie do osób/uczniów niepełnosprawnych, możemy zauważyć, iż dość często zajęcia te prowadzone są w ramach terapii u osób dorosłych i młodzieży. Stąd też można założyć, że wprowadzanie dzieci w świat sztuki, jak również rozwijanie i wzbogacanie ich twórczości, to jak pisze J. Gnitecki (2007:91) uruchomienie naturalnych skłonności do zachowań twórczych i kształtowania/doskonalenia nowych dyspozycji, co w przypadku dzieci o niepełnej sprawności jest naczelnym zadaniem edukacji. Poniekąd uważa się, iż właśnie obcowanie ze sztuką uczy wrażliwości, pozytywnej emocjonalności, tak przydatnej w rozumieniu potrzeb ludzkich. Dlatego też uznaliśmy za istotne zwrócenie uwagi na ten obszar dociekań empirycznych niniejszego opracowania.

Pierwsze z pytań, które skierowano do badanych nauczycieli miało na celu wskazać te formy muzyczne, w jakich uczniowie najchętniej uczestniczą. Należy zaznaczyć, iż respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

²¹ S. Mynarski, *Analiza danych rynkowych i marketingowych z wykorzystaniem programu Statistica*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2003, s. 143.

²² A. Stanisław, *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISICA PL na przykładach z medycyny*, t. 1: *Statystyki podstawowe*, Wydawnictwo StatSoft, Kraków 2006, s. 293.

Uzyskane wyniki zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Pytanie ankiety: „W których z wymienionych poniżej formach muzyki dzieci najchętniej uczestniczą?”

Formy muzyki	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	Nauczyciele prowadzący zajęcia z osobami niepełnosprawnymi	χ^2	p	ϕ
Zabawy ze śpiewem	96,67%	100,00%	0,00	1,00	0,00
Zajęcia muzyczno-ruchowe	76,67%	100,00%	5,82	0,02	0,31
Śpiewanie piosenek	90,00%	96,67%	0,27	0,60	0,07
Gra na instrumentach	53,33%	83,33%	4,93	0,03	0,29
Słuchanie muzyki	23,33%	80,00%	17,09	0,00	0,53
Tworzenie muzyki	46,67%	60,00%	0,60	0,44	0,10
Rytmika/taniec	36,67%	56,67%	1,07	0,30	0,13
Inne	6,67%	3,33%	0,00	1,00	0,00
Ogółem	53,75%	72,50%	17,33	0,00	0,19

Źródło: opracowanie własne.

Legenda:

- χ^2 – test zgodności Pearsona z poprawką Yatesa
- p – założony poziom istotności $\alpha=0,05$
- ϕ – współczynnik Yule'a

Odpowiedzi badanych nauczycieli, mimo iż różnią się między sobą wskazują jednak na dominujące formy oddziaływań w obszarze muzyki. Zbliżone wartości procentowe odnotowano we wskazaniu „zabawy ze śpiewem” (nauczyciele szkół ogólnodostępnych $n=96,67\%$ i nauczyciele/terapeuci prowadzący zajęcia z dziećmi/osobami niepełnosprawnymi $n=100\%$) oraz „śpiewanie piosenek” ($n=90,0\%$; $n=96,67\%$), jednak uzyskane wyniki nie były istotne statystycznie ($p=1,00$; $p=0,60$). Warto podkreślić, iż w dwóch propozycjach ankiety, mianowicie: „zabawy ze śpiewem” i „zajęcia muzyczno-ruchowe”, wszyscy nauczyciele/terapeuci ($n=100\%$) obejmujący swoją opieką osoby niepełnosprawne uznali te formy pracy za dominujące. Ponadto warto zwrócić uwagę na wyniki istotne statystycznie. Wysoką korelację zaobserwowano ($p=0,00$; $\phi = 0,53$) pomiędzy charakterem placówki a stosowaną formą zajęć, którą odnotowano w pozycji „słuchanie muzyki”. Z kolei obliczone współczynniki w kategorii „gra na instrumentach” uzewnętrzniły korelację

slabą ($p=0,03$; $\Phi = 0,29$), mimo iż były istotne statystycznie. Wyniki badań informują również o współzależności ($p=0,02$; $\Phi = 0,31$) w wytypowanym przez respondentów obszarze „zajęcia muzyczno-ruchowe”, które informują o korelacji przeciętnej. W ujęciu ogólnym zauważamy, iż uzyskane wyniki są istotne statystycznie ($p=0,00$) przy czym siła współzależność według skali J.Guilford'a jest słaba ($\Phi = 0,19$).

Nieliczni respondenci wskazali inne formy muzyczne, w których najchętniej uczestniczą dzieci, a do najczęściej wymienianych przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych należą: improwizacja taneczna oraz aktywne słuchanie muzyki. Z kolei nauczyciele i terapeuci prowadzący zajęcia z osobami niepełnosprawnymi wymienili występy przed publicznością.

Muzyka łagodzi obyczaje, wpływa stymulująco na rozwój psychoruchowy, oddziałuje wielostronnie, relaksuje, pobudza, itp. Należy dodać, że jej wpływ terapeutyczny ma swoje odzwierciedlenie np. w takiej metodzie jak Thomatis, w której to pełni rolę wspomagającą. W trakcie badań ankietowych zapytano respondentów, jaką rolę pełni muzyka w życiu dziecka i osoby niepełnosprawnej. Odpowiedzi osób badanych zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. Pytanie ankiety: „Jaką rolę odgrywa muzyka w rozwoju dziecka?”

Odpowiedzi badanych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	Nauczyciele prowadzący zajęcia z osobami niepełnosprawnymi	χ^2	p	Φ
Rozwija wyobraźnię	100,00%	100,00%	0,00	1,00	0,00
Kształtuje emocjonalność i osobowość dziecka	73,33%	90,00%	1,78	0,18	0,17
Poszerza wrażliwość	53,33%	90,00%	8,21	0,00	0,37
Zaspokaja potrzebę ekspresji	73,33%	80,00%	0,09	0,76	0,04
Pomaga w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych	50,00%	53,33%	0,00	1,00	0,00
Uczy samodzielnego myślenia	40,00%	43,33%	0,00	1,00	0,00
Inne	13,33%	0,00%	2,41	0,12	0,20
Ogółem	57,62%	65,24%	2,26	0,13	0,07

Źródło: opracowanie własne.

Legenda:

χ^2 – test zgodności Pearsona z poprawką Yatesa

p – założony poziom istotności $\alpha=0,05$

Φ – współczynnik Yule'a

Analizując dane zamieszczone w tabeli 2 zauważamy, iż wszyscy respondenci (nauczyciele szkół ogólnodostępnych $n=100\%$; nauczyciele/terapeuci prowadzący zajęcia z osobami niepełnosprawnymi $n=100\%$) uznali znaczącą rolę muzyki w rozwijaniu wyobraźni wychowanków. Na podstawie uzyskanych wyników możemy również stwierdzić, że istnieje przeciętna zależność ($\Phi = 0,37$; między typem placówki, a opinią respondentów dotyczącą rozszerzania wrażliwości za pośrednictwem muzyki i były one istotne statystycznie ($p=0,00$). Ponadto badani nauczyciele i terapeuci zauważają nieobojętny wpływ muzyki w zaspokajaniu potrzeby ekspresji ($n=73,33\%$; $n=80\%$), nawiązywania kontaktów interpersonalnych ($n=50,00\%$; $n=53,33\%$) oraz samodzielnego myślenia ($n=40,00\%$; $n=53,33\%$). Jednak uzyskane dane liczbowe nie były istotne statystycznie. Również w tym pytaniu ankiety osoby badane miały możliwość dodatkowej wypowiedzi pisemnej. Z punktu widzenia nauczycieli niezwykle istotnie inspiruje muzyka w „doskonaleniu inwencji własnej”, „muzycznej” i „ruchowej”, ale też posiada działanie relaksacyjne.

Odnosząc się do praktyki edukacyjnej, możemy zauważyć, iż w rozwoju dziecka znaczącą rolę odgrywają zajęcia twórcze, gdzie dominującą ich formą jest plastyka. Grace Hwang Lynch w artykule *The Importance of Art in Child Development* wskazuje, iż sztuka, a szczególnie zajęcia plastyczne mają istotny wpływ na doskonalenie sprawności motorycznej, językowej, podejmowanie decyzji, rozwój zdolności wzrokowo-przestrzennych, pomysłowość, świadomość kulturalną, a nawet jak podkreśla autorka, istnieje silny związek pomiędzy sztuką a osiągnięciami w nauce²³. Dlatego też badanym nauczycielom i terapeutom zadano pytanie czy plastyka ma wpływ na rozwój dziecka (tabela 3).

Odpowiedzi respondentów wskazują, iż najczęściej plastyka rozwija ekspresję wychowanka i to zgodnie z jego potrzebami i zainteresowaniami. Takiej odpowiedzi udzieliło 96,76% nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych i 90,0% nauczycieli/terapeutów prowadzących zajęcia z osobami niepełnosprawnymi, jednak wyniki te nie były istotne statystycznie. Identyczne wartości procentowe ($n=96,76$; $n=90,0\%$) odnotowano w kolejnym wskazaniu respondentów, którzy uważają, iż plastyka ma istotne znaczenie w usprawnianiu manualnym dziecka. Z kolei odnosząc się do uczniów/osób niepełnosprawnych możemy założyć, iż właśnie ta forma usprawniania staje się częścią ich rehabilitacji.

²³ G. Hwang Lynch, *The Importance of Art in Child Development*, 2012 <http://www.pbs.org/parents/education/music-arts/the-importance-of-art-in-child-development/> [12.05.2013].

Tabela 3. Pytanie ankiety: Jaką rolę odgrywa plastyka w rozwoju dziecka?

Odpowiedzi badanych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	Nauczyciele prowadzący zajęcia z osobami niepełnosprawnymi	χ^2	p	ϕ
Rozwija jego własną ekspresję zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami	96,67%	90,00%	0,27	0,60	0,07
Poprawia sprawność manualną	96,67%	90,00%	0,27	0,60	0,07
Rozwija koordynację wzrokowo-ruchową	83,33%	93,33%	0,65	0,42	0,10
Umożliwia dziecku aktywne obcowanie z różnymi rodzajami sztuki plastycznej	86,67%	90,00%	0,00	1,00	0,00
Rozwija wrażliwość kolorystyczną	80,00%	90,00%	0,52	0,47	0,09
Pozwala wyrażać własne przeżycia	86,67%	86,67%	0,00	1,00	0,00
Rozwija osobowość	60,00%	90,00%	5,69	0,02	0,31
Inne	0,00%	13,33%	2,41	0,12	0,20
Ogółem	73,75%	80,42%	2,65	0,10	0,07

Źródło: opracowanie własne.

Legenda:

χ^2 – test zgodności Pearsona z poprawką Yatesa

p – założony poziom istotności $\alpha=0,05$

ϕ – współczynnik Yule'a

Z danych uzyskanych za pośrednictwem ankiety możemy wywnioskować, iż plastyka ma znaczący wpływ na rozwijanie osobowości wychowanka ($n=60,0\%$; $n=90,0\%$). Szczegółowa analiza statystyczna w tym pytaniu wskazuje na przeciętną korelację; ($\phi = 0,31$), między typem placówki osób badanych a wpływem zajęć plastycznych na rozwijanie wrażliwości wychowanków ($p=0,02$). Osoby badane uważają, że poprzez zajęcia plastyczne doskonalili się koordynację wzrokowo-ruchową ($83,33\%$; $n=93,33\%$), umożliwia aktywne obcowanie z różnymi rodzajami sztuki plastycznej ($n=86,67\%$; $n=90,0\%$), jak również ma wpływ na doskonalenie wrażliwości kolorystycznej ($n=80,0\%$; $n=90,0\%$). Trudno nie zgodzić się z badanymi, iż plastyka pozwala wyrażać własne przeżycia ($n=86,67\%$; $n=86,67\%$). Potwierdzeniem tych opinii są słowa R. Cibora, (2000: 62), który uważa, iż w działalności twórczej, dziecko ma prawo do własnego widzenia, odczuwania i interpretowania świata, przedkładając te doznania na swoją twórczość.²⁴

²⁴ R. Cibor, *Potencjał twórczy dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 62.

Możliwość uzasadnienia swoich wskazań, skłoniło nielicznych nauczycieli (tylko z placówek zajmujących się opieką i kształceniem uczniów/osób niepełnosprawnych $n=13,33\%$) do udzielenia dodatkowej wypowiedzi pisemnej. Powtarzające się opinie ujawniły, iż zajęcia plastyczne to dobry sposób na spędzanie wolnego czasu oraz rozwijanie kreatywności wychowanka.

Kolejnym zadaniem badawczym było uzewnętrznienie uwarunkowań, które współdecydują o zaangażowaniu ucznia podczas zajęć muzycznych. Uzyskane wyniki zamieszczono w tabeli 4.

Tabela 4. Pytanie ankiety: „Jakie czynniki decydują o zaangażowaniu uczniów podczas zajęć muzycznych?”

Czynniki decydujące o zaangażowaniu uczniów podczas zajęć muzycznych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	Nauczyciele prowadzący zajęcia z osobami niepełnosprawnymi	χ^2	p	ϕ
Zaangażowania nauczyciela	100,00%	100,00%	0,00	1,00	0,00
Metody prowadzenia zajęć	90,00%	53,33%	8,21	0,00	0,37
Rodzaj muzyki, jaką się wprowadza podczas lekcji	83,33%	80,00%	0,00	1,00	0,00
Umiejętności nauczyciela (gra na instrumentach)	70,00%	80,00%	0,36	0,55	0,08
Indywidualne zdolności muzyczne ucznia	40,00%	83,33%	10,15	0,00	0,41
Stosunek uczniów do nauczyciela	50,00%	43,33%	0,07	0,80	0,03
Kompetencje nauczyciela	46,67%	36,67%	0,27	0,60	0,07
Stopień trudności melodii	23,33%	43,33%	1,88	0,17	0,18
Udział w występach	13,33%	36,67%	3,20	0,07	0,23
Oceny	10,00%	10,00%	0,00	1,00	0,00
Inne	0,00%	0,00%	0,00	1,00	0,00
Ogółem	47,88%	51,52%	0,73	0,39	0,03

Źródło: opracowanie własne.

Legenda:

- χ^2 – test zgodności Pearsona z poprawką Yatesa
- p – założony poziom istotności $\alpha=0,05$
- ϕ – współczynnik Yule'a

Odpowiedzi wszystkich respondentów ($N=100\%$) wskazują na znaczącą rolę nauczyciela w inspirowaniu uczniów podczas zajęć plastycznych, gdzie dominującą formą jest jego zaangażowanie w pracy. Mimo tak jednoznacznej opinii ogółu badanych, uzyskane wyniki nie były istotne statystycznie ($p=$

1,00). Powyższe dane wskazują również na znaczącą wartość metod pracy ($n=90,0\%$; $n= 53,33\%$) nauczycieli i terapeutów. Przeprowadzona analiza statystyczna ujawnia istotną statystycznie ($p=0,00$) zależność pomiędzy charakterem placówki a stosowaniem metod pracy które mają wpływ na zaangażowanie uczniów podczas zajęć muzycznych ($\phi = 0,37$ – korelacja przeciętna). Ponadto można przyjąć hipotezę, zakładającą zaistnienie przeciętnej korelacji ($\phi = 0,41$) pomiędzy charakterem placówki (ogólnodostępna, segregacyjna) a indywidualnymi zdolnościami ucznia, jako wyznacznika jego zaangażowania podczas zajęć muzycznych. Poza tym, takie uwarunkowania jak umiejętności nauczyciela ($n= 70,0\%$; $n= 80,0\%$), jego kompetencje ($n= 46,67\%$; $n= 36,67\%$), podejście uczniów do nauczyciela ($n= 50,0\%$; $n= 43,33\%$), czy stopień trudności melodii ($n=23,33\%$; $n= 43,33\%$), to również ważne okoliczności motywujące do zajęć, jednak wyniki nie są istotne statystycznie. Trzeba jednak zaznaczyć, iż osoby badane ($N= 100\%$) w tym pytaniu ankiety nie udzieliły dodatkowej wypowiedzi pisemnej.

Przeprowadzone badania miały również na celu wskazanie tych uwarunkowań, które według respondentów współdecydują o zaangażowaniu dzieci i młodzieży pełno/ i niepełnosprawnej podczas zajęć plastycznych. Odpowiedzi nauczycieli i terapeutów zestawiono w tabeli 5.

Dane zamieszczone w tabeli 5 informują, iż nauczyciele/terapeuci obejmujący opieką osoby niepełnosprawne uważają, iż motywowanie uczniów ($n=96,67\%$), to jeden z dominujących czynników pobudzających zaangażowanie wychowanków podczas zajęć plastycznych. Podobną wartość procentową możemy przyporządkować technikom plastycznym ($n=93,33\%$), bowiem w tym przypadku nauczyciele/terapeuci muszą brać pod uwagę predyspozycje i stopień niepełnosprawności uczniów. Z kolei nauczyciele szkół ogólnodostępnych również podkreślają istotną wartość metod pracy ($n= 86,67\%$), jak też technik plastycznych ($n= 90,0\%$). Ponadto pokaz gotowej pracy jest nieco istotniejszy w pracy z osobami niepełnosprawnymi ($n= 56,67\%$), niż wśród pełnosprawnej populacji społeczeństwa ($n= 30,0\%$). Nie bez znaczenia dla wszystkich respondentów okazały się kompetencje nauczyciela ($n= 46,67\%$; $n= 40,0\%$) oraz indywidualne zdolności ucznia ($n=40,0\%$; $n=43,33\%$). W tym pytaniu ankiety nie uzyskano wyników istotnych statystycznie i nie można określić siły współzależności dla wyodrębnionych w nim kategorii szczegółowych. Warto jednak podkreślić, że w obszarze „inne”, można wyróżnić kilka dodatkowych wypowiedzi respondentów ($n= 6,67\%$; $n= 10,0\%$). Główne wskazania badanych obejmowały dość specyficzne uwarunkowania mające wpływ na wzrost zaangażowania wychowanków mianowicie: prowadzenie zajęć plastycznych przy

muzyce, zaangażowanie nauczyciela, jak również wykonanie pracy plastycznej jako prezentu.

Tabela 5. Pytanie ankiety: „Jakie czynniki decydują o zaangażowaniu uczniów podczas zajęć plastycznych?”

Czynniki decydujące o zaangażowaniu uczniów podczas zajęć plastycznych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	Nauczyciele prowadzący zajęcia z osobami niepełnosprawnymi	χ^2	p	ϕ
Motywowanie uczniów przez nauczyciela	86,67%	96,67%	0,87	0,35	0,12
Różnorodność technik plastycznych	90,00%	93,33%	0,00	1,00	0,00
Pokaz gotowej pracy	30,00%	56,67%	3,33	0,07	0,24
Kompetencje nauczyciela	46,67%	40,00%	0,07	0,79	0,03
Indywidualne zdolności plastyczne ucznia	40,00%	43,33%	0,00	1,00	0,00
Oceny	6,67%	13,33%	0,19	0,67	0,06
Inne	6,67%	10,00%	0,00	1,00	0,00
Ogółem	38,33%	44,17%	1,61	0,20	0,08

Źródło: opracowanie własne.

Legenda:

χ^2 - test zgodności Pearsona z poprawką Yatesa

p – założony poziom istotności $\alpha=0,05$

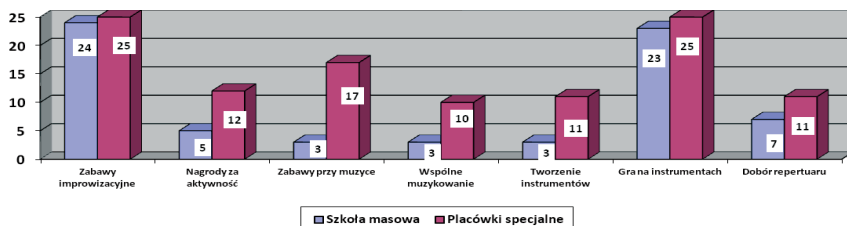
ϕ – współczynnik Yule'a

Ważnym aspektem oddziaływań nauczycieli, zarówno w szkołach masowych jak i placówkach zajmujących się dziećmi/osobami niepełnosprawnymi jest pobudzanie ich kreatywności. Nie wystarczy bowiem sam program nauczania, ale zaangażowanie nauczyciela w ten proces. Jak zauważa prof. Peter Gray (2012)²⁵ kreatywność jest niezbędna do sukcesu w świecie rzeczywistym. Kreatywność, to przede wszystkim wolność, bez presji dorosłych i opiekunów, ale też odwaga by spróbować różnych dróg w osiąganiu sukcesu. Stąd też respondentom zadano pytanie w jaki sposób rozwijają postawę twórczą na lekcjach muzyki u swoich wychowanków (diagram 1).

²⁵ P. Gray, (2012), *As children's freedom has declined, so has their creativity*, www.psychologytoday.com [20.05.2013].

Diagram 1

Sposoby pobudzania kreatywności uczniów/wychowanków na lekcjach muzyki w opinii badanych nauczycieli i terapeutów



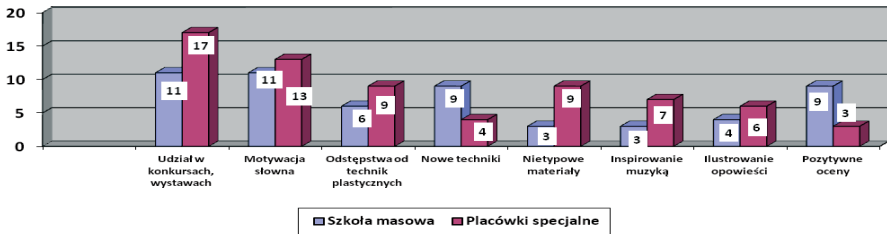
Źródło: badania własne.

Dane zamieszczone na diagramie 1 informują, iż dominującą formą pobudzania kreatywności dzieci pełno/ i niepełnosprawnych są zabawy improwizacyjne (nauczyciele szkół ogólnodostępnych $n=24$; nauczyciele terapeutów prowadzący zajęcia z osobami niepełnosprawnymi $n=25$), ale też gra na instrumentach ($n=23$; $n=25$). Warto jednak podkreślić, iż znacznie więcej propozycji wskazali respondenci zajmujący się osobami o niepełnej sprawności. Według ich opinii zarówno zabawy przy muzyce ($n=17$), ale też nagradzanie dzieci ($n=12$), wspólne muzykowanie ($n=10$), samodzielne wykonanie instrumentów muzycznych ($n=11$) i dobór repertuaru do możliwości percepcyjnych wychowanków ($n=11$), to najczęściej stosowane formy kształtowania postawy twórczej. Z kolei nauczyciele szkół ogólnodostępnych wskazują podobne kategorie oddziaływań, jednak korzystają z nich znacznie rzadziej niż w placówkach specjalnych. Analizując uzyskane wyniki możemy powiedzieć, że zakres oddziaływań w kreowaniu postawy twórczej uczniów pełno/ i niepełnosprawnych jest zbliżony w odniesieniu do form tych oddziaływań. Jednak możemy wyodrębnić w nich te obszary, które w placówkach specjalnych stosuje się znacznie częściej niż w szkołach ogólnodostępnych.

Pobudzanie kreatywności dzieci niezależnie od stopnia ich sprawności, to jedno z najistotniejszych zadań współczesnego nauczyciela. Niezależnie jaką pracuje techniką czy materiałem to właśnie jego rola w tym procesie ma fundamentalne znaczenie w kreowaniu zainteresowań i aktywności swoich podopiecznych. Aby poznać opinię respondentów zadano im pytanie w jaki sposób pobudzają kreatywność wychowanków? (diagram 2).

Diagram 2

Sposoby pobudzania kreatywności wychowanków na zajęciach plastycznych w szkołach ogólnodostępnych i placówkach specjalnych



Źródło: badania własne.

Odpowiedzi respondentów informują, iż najczęściej kreatywność wychowanków aktywizuje możliwość udziału w różnych konkursach i wystawach, jednak grupą dominującą byli nauczyciele i terapeuci zajmujący się osobami niepełnosprawnymi ($n=17$; nauczyciele szkół ogólnodostępnych $n=11$). Ponadto możemy zauważyć, że „nowe techniki” ($n=9$; $n=4$) oraz „pozytywne oceny” ($n=9$; $n=3$) dominują w szkołach dla pełnosprawnych dzieci. Tego rodzaju oddziaływania są w zasadzie zrozumiałe, jednak w przypadku placówek zajmujących się osobami o niepełnej sprawności wyodrębnione uwarunkowania pełnią drugorzędą rolę. Porównując uzyskane wypowiedzi osób badanych zauważamy, iż motywacja słowna częściej stosowana jest wśród nauczycieli i terapeutów zajmujących się osobami niepełnosprawnymi ($n=13$). Jednak nie można zaprzeczyć faktom, że zachęcanie (motywowanie) dziecka do jakichkolwiek działań pełni istotne znaczenie w procesie jego edukacji, co potwierdzili również badani nauczyciele szkół ogólnodostępnych ($n=11$). Należy podkreślić, iż zdecydowanie częściej nauczyciele i terapeuci z placówek specjalnych pozwalają podopiecznym odstąpić od stosowanych technik plastycznych ($n=9$) w trakcie tworzenia swoich wytworów. Ta sytuacja ma również miejsce w szkołach ogólnodostępnych ($n=6$) jednak występuje nieco rzadziej. Dane zamieszczone na wykresie informują, że nauczyciele i terapeuci prowadzący zajęcia z dziećmi i młodzieżą o niepełnej sprawności częściej ($n=9$) niż pedagodzy szkół ogólnodostępnych ($n=3$) w trakcie zajęć stosują nietypowe materiały do tworzenia dzieł plastycznych.

Podsumowanie

Rozwijanie twórczej postawy dziecka nie musi być związane z jego specjalnymi uzdolnieniami ale dostosowane do wieku dziecka, jego chęci, możliwości i predyspozycji. W trosce o skuteczność rozwijania kreatywności

wśród dzieci warto mieć świadomość aby już we wczesnym dzieciństwie, kiedy pojawia się własna aktywność twórcza dzieci w działaniach plastycznych i muzyczno-ruchowych, inspirować je, zachęcać i stwarzać możliwości do ekspresji.

Badania przeprowadzone w szkole masowej i placówkach specjalnych, skupiały się na uzyskaniu informacji nt. stosowanych metod w rozwijaniu twórczości dzieci zdrowych i z niepełnosprawnością, ulubionych form działalności muzycznej i plastycznej oraz czynników decydujących o zaangażowaniu dzieci w procesie twórczości artystycznej.

Kształtowanie postawy twórczej uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością jest zbliżone w odniesieniu do form stosowanych przez nauczycieli czy terapeutów. Zabawy ze śpiewem, zajęcia muzyczno-ruchowe i śpiewanie piosenek to najczęściej wymieniane formy w zakresie edukacji muzycznej.

Jednym z ważniejszych aspektów oddziaływań nauczycieli w szkołach masowych jak i placówkach zajmujących się dziećmi /osobami niepełnosprawnymi jest pobudzanie ich kreatywności. W opinii respondentów kreatywność wychowanków w zakresie plastyki najczęściej aktywizuje możliwość udziału w konkursach, wystawach, czy też zetknięcie się z nowymi technikami plastycznymi. Z kolei zabawy improwizacyjne, występy przed publicznością, gra na instrumentach, zabawy ruchowe przy muzyce, to wielokrotnie wymieniane przez nauczycieli formy pracy, podczas których pobudza się kreatywność muzyczną wychowanków.

Przeprowadzone badania miały również na celu wskazanie tych uwarunkowań, które według respondentów współdecydują o zaangażowaniu dzieci i młodzieży pełno/ i niepełnosprawnej podczas zajęć plastycznych i muzycznych. Nauczyciele/terapeuci uważają, iż dominujące czynniki w pobudzaniu zaangażowania ucznia w zajęciach to głównie: motywowanie, odpowiednio dobrane metody pracy oraz kompetencje nauczyciela, np. umiejętność gry na instrumentach.

Można zatem powiedzieć, iż stwarzanie warunków do kształtowania twórczości, daje uczniowi zarówno szkoły masowej jak i specjalnej, możliwość wyjścia poza schematy w działalności edukacyjnej, odkrywaniu własnych możliwości, radości z własnych wytworów oraz umożliwia rozbudzenie ciekawości poznawczej.

Uczniowie nie zawsze radzą sobie z wymogami edukacyjnymi, co doprowadza często do niskiej samooceny, krytycyzmu wobec siebie, frustracji. Osiąganie słabych wyników z przedmiotów, np. języka polskiego czy matematyki powoduje u ucznia brak poczucia wartości i utrwalanie świadomości

o własnej nieudolności. Realizowanie się na „polu artystycznym” w zakresie muzyki czy plastyki daje dziecku poczucie spełnienia i zadowolenia z siebie nawet wtedy, gdy osiąga słabe wyniki w nauce. Uczeń ma możliwość postrzegania i doceniania tego, w czym jest dobry. Zajęcia w tym zakresie dają możliwość uczniowi egzemplifikacji tego co stworzył. Może to być wystawa prac plastycznych, plakatów, gazetek, występ artystyczny, popis przed rodzicami czy kolegami, itp. Postawa twórcza dziecka ułatwia mu funkcjonowanie zarówno w szkole jak i w środowisku rodzinnym.

Istnieje ogromna potrzeba kształcenia u dzieci postaw twórczych oraz rozwijania zdolności. Proces rozwijania twórczej aktywności dzieci powinien bazować na odpowiedniej stymulacji, treningach, właściwych warunkach materialnych ale i również na atmosferę pozytywnych emocji, w których dziecko chętnie ujawni swą aktywność twórczą i wyobraźnię.

Na zakończenie warto przytoczyć jedną z dyrektyw Paula Torrance (1965) skierowanych do nauczycieli:

„Zapewnij okresy wzmożonej aktywności dzieciom oraz względny spokój, w ten sposób możesz rozwinąć potencjał każdej osobowości, i tej, której aktywność wymaga obecności innych”²⁶.

Bibliografia

- Abramczyk J., *Czy mamy system opieki dla uczniów wybitnie uzdolnionych?*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 5, s. 18–22.
- Chyla-Szypułowa I., *Twórczość muzyczna dzieci*, „Nauczanie Początkowe” 2009, nr 4, s. 7–14.
- Cibor R., *Potencjał twórczy dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 62.
- Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków: 2007, s. 91.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 152.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, „Media Rodzina”, Poznań 2002.
- Gnitecki J., *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych: stan aktualny i perspektywy rozwoju badań*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. S. Palka, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1994, s. 138.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.

²⁶ E.P. Torrance, *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1965, N.J.

- Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, przeł. Katarzyna Górka-Lazarz, PZWL, Warszawa 1988, s. 9.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994, s. 51–56.
- Malec M., *Dostrzegajmy zdolności*, „Język Polski w Gimnazjum” 2002, nr 3, s. 97–101.
- Maslow A., *Teoria hierarchii potrzeb*, tłum. S. Mika, [w:] *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, red. J. Reykowski, PWN, Warszawa 1968.
- Mynarski S., *Analiza danych rynkowych i marketingowych z wykorzystaniem programu Statistica*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2003, s. 143.
- Nęcka E., *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998 s. 61.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, CMPPP, Warszawa 1999.
- Piaget J., Inhelder B., *Operacje umysłowe i ich rozwój*, [w:] Oleron P., Piaget J., Inhelder B. Pierre G., *Inteligencja*, tłum. M. Przetacznikowi, PWN, Warszawa 1982.
- Stanisz A., *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISICA PL na przykładach z medycyny*, t. 1: *Statystyki podstawowe*, Wydawnictwo StatSoft, Kraków 2006, s. 293.
- Słownik psychologiczny, red. W. Szewczuk, wyd. 2, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 338.
- Szmidt K., *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, WSiP, Warszawa 1996, s. 9–10.
- Torrance E.P., *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1965, N.J.
- Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.

Netografia

- Gray P. (2012), *As children's freedom has declined, so has their creativity*, www.psychologytoday.com, [20.05.2013 r].
- G. Hwang Lynch, *The Importance of Art in Child Development*, 2012 <http://www.pbs.org/parents/education/music-arts/the-importance-of-art-in-child-development/> [12.05.2013 r].

Summary

Music and arts as an inspiration for pupils to develop creative activity

The purpose of this article is to present the advantages of music and art classes in developing student's creative activity. The first section discusses the concept of creativity on the basis of abilities, aptitudes and talents and its positive influence for children and youth. The second part of the article is devoted to the presentation of research findings, which are focused on showing the interaction of teachers in mainstream and special schools to stimulate students' creativity. According to respondents, art classes support education of students who have difficulties in expressing verbally their thoughts and feelings. Music and arts are forms of interpersonal communication, which is very important in the daily functioning of the community of students in mainstream and special schools.

Anna Pekaniec

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Literatura, pomoc, terapia. Biblioterapia w praktyce szkolnej

„Książki to także świat, i to świat,
który człowiek sobie wybiera,
a nie na który przychodzi”

Wiesław Myśliwski

1. Proces lektury, a następnie interpretacji, obudowany licznymi teoriami, trybami odczytań, uwikłany w liczne zależności filozoficzne, literaturoznawcze, socjologiczne, antropologiczne, psychologiczne, jest przede wszystkim spotkaniem – czytelnika z rzeczywistością tekstową, a dzięki jej pośrednictwu, z światem realnym. Werbalne uniwersum, którego granice wyznaczane są przez semantykę, zostaje powołane do życia w akcie lektury, stanowiąc jej konsekwencję i uchwytny efekt. Jarosław Iwaszkiewicz w *Książce swoich wspomnień* zanotował:

(...) najmiłsze z nich wszystkich bajki Andersena. Świat tego pisarza jakoś tak prędko przemówił do mnie i stał się moim światem. (...) „dziewczynka z zapalkami” podbiła moje serce. Calineczka budziła współczucie, gdy chciano ją wydać za kreta, a Ole-Lukoje, przychodząc codziennie do mnie, przynosił nie tylko senne marzenia, ale i przepiękne widzenia na jawie. Od tych marzeń andersenowskich trzeba się było oderwać: trzeba było patrzeć na świat, jaki mnie otaczał¹.

¹ J. Iwaszkiewicz, *Książka moich wspomnień*, Warszawa 1975, s. 29.

Zasięg baśniowych narracji znacznie przekraczał ramy tekstowe, fantazja mieszała się z codziennością, bohaterowie ożywali, stając się niemalże materialnymi. „Mieszkając” w andersenowskich opowieściach mały Jarosław dzięki nim oswajał to, co faktyczne, miał czas i gotowe narzędzia umożliwiające mu przygotowanie się do uczestnictwa w rzeczywistości, w której zmyślone historie wprawdzie traciły rys niezwykłości, ale nie przestawały działać, zmieniały funkcje z literackiej, dydaktycznej, edukacyjnej, na wspierającą i pragmatyczną. Teksty literackie z pola literatury postrzeganej głównie z perspektywy artystycznej przemieszczały się na pole literatury stosowanej, pełniącej zadania użytkowe. Tu kryje się jedna z najważniejszych cech biblioterapii, będącej umiejętnym zastosowaniem tekstów (nie)artystycznych w celu objaśnienia beneficjentom reguł postępowania w życiu codziennym, w szkole, w pracy, czy szerzej, służącej wypracowaniu dobrostanu osoby zmagającej się z różnymi dysfunkcjami, niedogodnościami, ograniczeniami, zarówno wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Chcąc pokazać wyjątkową wartość terapii przez literaturę, terapii pedagogicznej z użyciem literatury, idealnie sprawdzającej się zarówno podczas zajęć grupowych, indywidualnych spotkań, ale też w procesie autoterapii, głównym celem niniejszego artykułu uczyniłam wieloaspektowe rozpatrzenie potencjalnych zastosowań biblioterapii w praktyce szkolnej i wychowawczej, zarówno podczas lekcji, jak również w trakcie zajęć pozalekcyjnych, czy spotkań organizowanych w bibliotece.

Terapia, bazująca na tekstach literackich, zróżnicowanych rodzajowo i gatunkowo – zarówno kanonicznych, jak i przynależących do rejestru popularnego, efemerycznych; beletrystycznych, fikcjonalnych, ale i autobiograficznych, dokumentarnych; prozatorskich, poetyckich, ale i dramaturgicznych, nie stroniąca od korzystania z tekstów popularnonaukowych, poradnikowych, sięgająca nawet do artykułów prasowych, to coraz prężniej rozwijająca się dziedzina arteterapii – czyli terapii przez sztukę², będąca jej swoistym podzbiorem, jak również w pełni autonomiczną odmianą, regulowaną odrębnymi zasadami, generującą osobne podziały. Biblioterapia jest jedną z najłatwiej dostępnych metod kulturoterapii.

Dzięki odpowiednio dobranych przykładom literackim, jak również obudowaniu ich konkretnymi zadaniami, pytaniami pomocniczymi, klienci działań biblioterapeutycznych otrzymują możliwość artykulacji nękających ich

² Liczba publikacji poświęcony arteterapii nieustająco przyrasta. Dla porządku wymienię kilka: *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, red. M. i T. Siemień, Wrocław 2008; *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2008; J. Gładyszewska-Cylulko, *Arteterapia w pracy pedagoga*, Kraków 2011; E. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003; *Sztuka w edukacji i terapii*, pod red. M. Knapik i W.A. Sacher, Kraków 2004; Szulc Wita, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011.

problemów, poznają sposoby radzenia sobie z nimi. Biblioterapia to także świetna metoda służąca celom profilaktycznym, a jej edukacyjne walory są nie do przecenienia.

Wychodząc od uwag ludzi pióra na temat terapeutycznych właściwości literatury, zamierzam zasygnalizować możliwość zastosowania biblioterapii w szkołach, zarówno podczas lekcji języka polskiego, jak i lekcji wychowawczych. Szczególnie chciałabym zaakcentować rolę baśni, bajek (w tym bajek terapeutycznych), opowiadań terapeutycznych, otwierających wyjątkowo bogate pole do dyskusji i działań twórczych. Nie potrzeba tu ogromnego nakładu pracy, ani szczególnie wyszukanych akcesoriów. Wystarczy książka (czy nawet jej fragmenty, wybrane cytaty), przyjazne miejsce i kreatywność nauczyciela/pedagoga biblioterapeuty, umiejętnie moderującego pracę w grupie (lub odpowiednio kierującego rozmową z pojedynczym podopiecznym). Atmosfera akceptacji, przychylności, empatii w zdecydowany sposób polepsza jakość działań biblioterapeutycznych. Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, budowanie zaufania, akcentowanie podmiotowości klientów – oto zadania biblioterapeuty. Dodatkowymi atutami będą tu wyrozumiałość, cierpliwość, stanowczość, otwartość, elastyczność, umiejętność wskazywania możliwych rozwiązań sytuacji problematycznych bądź konfliktowych, umiejętność nieskorelowana jednak z autorytatywnym narzucaniem własnego zdania, lecz z delikatnym nakłanianiem, naświetlaniem jak najszerszego wachlarza konsekwencji powodowanych przez podjęcie takich, a nie innych, kroków zaradczych.

Sylwetkę biblioterapeuty, czy nieco szerzej, osoby podejmującej czynności terapeutyczne związane z wykorzystaniem literatury nakreślili np. Irena Borecka i Wiktor Czernianin. Irena Borecka akcentuje elastyczność profesji, eksponując jej stopniowe anektowanie coraz to nowych przestrzeni. Początkowo biblioterapeutami bywali lekarze i specjalnie w tym celu edukowani bibliotekarze, z biegiem czasu granice praktyki stawały się coraz bardziej przepuszczalne, otwierając się dla pedagogów rozmaitych specjalności, nauczycieli (szczególnie uprzywilejowując polonistów, wychowawców), bibliotekarzy. Od umiejętności, wiedzy, kompetencji biblioterapeuty w dużej mierze uzależniona jest fortunność terapii; wrażliwość oraz gotowość uczestniczenia w nieraz długotrwałym procesie są wstępnymi gwarantami sukcesu, którego nie można osiągnąć bez współpracy podopiecznych³. Natomiast Wiktor Czernianin próbując odpowiedzieć na pytanie o tożsamość zawodem biblioterapeuty, wylicza paralele pomiędzy pedagogiką a medycyną. Od-

³ Por. I. Borecka, *Biblioterapia w edukacji czytelnictwa i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum*, Wałbrzych 2002, s. 15–16.

wołując się do ustaleń Juliana Aleksandrowicza głównym łącznikiem czyni „poszukiwania prawdy o człowieku”⁴, dokonujące się poprzez realizowanie zasadniczego zadania, którym:

(...) będzie umiejętność rozwiązywania problemów uczestnika biblioterapii i na tym tle sformułowanie celów programu. Bez tych umiejętności diagnozowania niemożliwy jest sensowny program nastawiony na realizację ważnego dla użytkownika celu. (...) Jego pracę musi określać w szczególności dobra znajomość pacjenta, literatury pięknej oraz umiejętność inicjowania i prowadzenia rozmowy⁵.

Biblioterapeuta przystępując do pracy z grupą/konkretnym podopiecznym przyjmuje na siebie odpowiedzialność nie tylko za powodzenie powziętego przedsięwzięcia w całości, ale i za każdego z uczestników terapii z osobna. Musi stale mieć na uwadze działanie mechanizmów przeniesienia i przeciwprzeniesienia. Zakres obowiązków terapeuty i specyfikę jego pracy dookreśla grecki źródłosłów. Beata Borowska-Beszta sięga po trzy możliwe podstawy słowotwórcze pojęcia terapii: *therapeia*, *therapeuticos* i *therapeun*. Pierwszy z wymienionych może być tłumaczony m. in. jako: obsługa, pielęgnowanie, staranie, okazywanie szacunku bądź uprzejme, delikatne traktowanie kogoś⁶. Drugi przekładany bywa jako: grzeczność, usługowość, uprzejmość, jak również korne odnoszenie się do kogoś⁷, natomiast trzeci ma wyraźnie czynny charakter, będąc rozumiany jako: troszczenie się o kogoś, naprawianie, leczenie, obsługiwanie, szanowanie⁸. Bazując na przywołanych konotacjach można pokusić się o opisanie biblioterapeuty (przypominam, że greckie *biblion* znaczy książka) jako osoby predestynowanej nie tyle do leczenia (mocno podkreślam, biblioterapia nie jest sposobem leczenia *sensu stricto*, acz nierzadko stanowi jego znaczące uzupełnienie), co do wspomagania, towarzyszenia, korygowania, sugerowania odbywającego się z poszanowaniem tożsamości klientów. Terapia przez literaturę jest aktywnością, procesem, działaniem i dzianiem się, jej performatywny charakter spełnia się nie tylko w samym akcie ustanawiania, ale przede wszystkim w jej efektach, z których najcenniejszym jest oferowane wsparcie.

⁴ W. Czernianin, *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław 2008, s. 75.

⁵ W. Czernianin, *Teoretyczne...*, s. 79.

⁶ B. Borowska-Beszta, *Echa ekspresji. Kulturoterapia w andragogice specjalnej*, Kraków 2008, s. 17.

⁷ B. Borowska-Beszta, *Echa...*, s. 17.

⁸ *Ibidem*.

Atrakcyjność biblioterapii w dużej mierze polega na interdyscyplinarności. Płynnie łączą się w jej obrębie pedagogika, literaturoznawstwo, psychologia, odpryski filozoficzne i antropologiczne. Tygiel zróżnicowanych, a jednocześnie bliskich sobie tendencji (ze względu na wspólny mianownik przynależności do refleksji humanistycznej zorientowanej na jednostkę, traktowaną jako autonomiczna osoba, kształtująca własną tożsamość w odniesieniu do licznych kontekstów) przekształca się w poręczny zestaw elastycznych narzędzi. Interdyscyplinarny charakter biblioterapii stał się przedmiotem namysłu Tomasza Kruszewskiego, rozpatrującego badane zagadnienie zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym. Po pierwsze, zaznaczona zostaje większa lub mniejsza (w każdym razie, zmienna) samodzielność terapii przez literaturę. Po drugie: nakreślone zostają linie potencjalnych powiązań i oddziaływań pomiędzy biblioterapią a: arteterapią, psychoterapią (w dalszym ciągu z medycyną i psychiatrią), doradztwem, terapią pedagogiczną (czyli także z pedagogiką, resocjalizacją), wychowaniem i kształceniem (zatem również z edukacją)⁹. Podkreślona została pozytywnie wartościowana intuicyjność biblioterapii, stosowanej niekiedy bezwiednie, ale za to z dobrym skutkiem; wskazane zostaje ogniwo pośrednie pomiędzy promocją czytelnictwa (przypominającym o wpisywaniu terapii przez literaturę w ramy bibliotekoznawstwa), którym jest bibliodoradztwo będące:

(...) pewnego rodzaju pomostem między promocją czytelnictwa a biblioterapią, na którym łączą się cele znamienne dla obu rodzajów działalności. Jednocześnie traktowanie bibliodoradztwa jako technik informowania beneficjenta o możliwościach rozwiązywania problemów napotykanym w życiu, właśnie poprzez ich pokazywanie w zalecanym tekście, jest świadectwem włączania bibliodoradztwa do zakresu czynności w ramach biblioterapii rozwojowej¹⁰.

Biblioterapia rozwojowa, zwana niekiedy wychowawczą, adresowana jest zarówno do pojedynczych pacjentów, jak i grup terapeutycznych. Jej uczestnicy nie zmagają się z problemami zdrowotnymi, natomiast dzięki wykorzystaniu odpowiednio dobranych tekstów, zarówno literackich, jak i edukacyjnych, pogłębiają świadomość własnej tożsamości, rozwijają umiejętności radzenia sobie z problemami życia codziennego¹¹. Dwa pozostałe rodzaje

⁹ Por. T. Kruszewski, *Teoria i praktyka biblioterapii i ich powiązania interdyscyplinarne*, „Roczniki Biblioteczne” rok XLVII, Wrocław 2004, s. 68–69.

¹⁰ T. Kruszewski, *Teoria i praktyka biblioterapii*, s. 74.

¹¹ Por. T. Kruszewski, *op. cit.*, s. 70 i I. Borecka, *Biblioterapia w edukacji czytelniczej...*, s. 9–10.

biblioterapii to: instytucjonalna (nastawiona głównie na pacjentów przebywających w szpitalach, sięga po teksty dydaktyczne, ale i relaksacyjne, zapewniając odpowiedni poziom informacji, nie pomijając jednak funkcji ludycznej, odprężającej) i klinicznej (kierowana do klientów zmagających się z różnymi zaburzeniami np. emocjonalnymi (w tym interpersonalnymi), behawioralnymi, a dzięki obcowaniu z literaturą – głównie beletrystyką i poezją, zdobywającymi umiejętności niezbędne do zniwelowania osobistych niedogodności)¹². Naczelną zasadą uczestnictwa w biblioterapii klinicznej – jak również w innych jej odmianach – jest dobrowolność, pod żadnym pozorem nie można naciskać na uczestników, każdy z nich wybierze moment, w którym sam zdecyduje czy, kiedy i w jakim stopniu przyłączyć się do działań grupy terapeutycznej.

Obok przywołanych wyżej odmian biblioterapii można wymienić także dwuelementową klasyfikację zaproponowaną przez Eleanor F. Brown, dzielącą biblioterapię na medyczną i niemedyczną, a następnie wyodrębniając z nich biblioterapię naukową (do jej przeprowadzenia niezbędna jest nie tylko dogłębna diagnoza pacjenta, ale i wpisanie pracy terapeutycznej w działania lekarzy, mocno akcentowana jest tu indywidualna praca z podopiecznym, zmierzająca do jak najlepszego poznania go) i sztukę biblioterapii¹³, jak sądzę, niezwykle pożyteczną dla pedagogów, bibliotekarzy, nauczycieli, od których wymaga się szeroko zakrojonej orientacji nie tylko w literaturze fachowej, ale także w literaturze pięknej, poradnikowej, warsztatowej. Wachlarz możliwości jest niezwykle szeroki, stwarza ogromne pole wyboru, każdorazowo oferując równocześnie niebagatelną okazję pozwalającą na dobranie materiałów jak najlepiej wpisujących się w planowane czynności:

„W tych działaniach uwaga skupiona jest na poszukiwaniu i dobieraniu literatury odpowiedniej do tematu dyskusji. Dziecko będące odbiorcą programu ma w omawianym ujęciu większą swobodę w dialogu z treścią tekstu, samo może wybrać jego fragment dla określenia pojawiających się emocji¹⁴”.

W tym miejscu należy uwypuklić kreatywny, twórczy aspekt terapii przez literaturę, zaprezentować ją jako metodę pracy z uczniami, wychowankami,

¹² Por. T. Kruszewski, *op. cit.*, s. 69–70 i I. Borecka, *op. cit.*, s. 9. Przywołany podział oboje uczeni podają zgodnie z propozycją Rhei Joyce Rubin z jej publikacji pt. *Using bibliotherapy. A guide to theory and practice* z 1978 roku.

¹³ Zob. T. Kruszewski, *op. cit.*, s. 75.

¹⁴ T. Kruszewski, *op. cit.*, s. 75. Autor referuje ustalenia Eleanor F. Brown z książki pt. *Bibliotherapy and its Widening Application* z 1975 roku.

podopiecznymi, która, przy stosunkowej prostocie, umożliwia stworzenie bogatej i wieloaspektowej przestrzeni terapeutycznej - dającej poczucie bezpieczeństwa m. in. przez potencjalną identyfikację z bohaterami literackimi, aktywizującą kreatywność, pozwalającą na kształtowanie relacji społecznych. Biblioterapia w szkole może być szansą na renesans procesu lektury, a przede wszystkim okazją do rozmowy – uzdrawiającej, relaksującej, dydaktycznej. Ponadto korzystając z leczniczych aspektów literatury, biblioterapeuci wspierają rozwój kompetencji społecznych oraz, nierzadko, pomagają klientom odkryć ukryte talenty artystyczne, lub rozwijać już uświadomione. Ten aspekt pozwala rozumieć biblioterapię jako świadome uczestnictwo w kulturze.

2. Lista cytatów, dłuższych lub krótszych wypowiedzi ludzi pióra skoncentrowana wokół terapeutycznej, wyjaśniającej, ale i towarzyszącej (w znaczeniu bliskim wskazówkom duchowym) charakterystyki tekstów, jest nie tylko niezwykle długa, ale i wyjątkowo zróżnicowana. Nie jest to wyłącznie wypis z „książek zbójcekich”, ale przede wszystkim bogate archiwum unaoczniające, by tak rzec, immanentną terapeutyczność pisanie/czytania/interpretowania. Rewalidacyjna i terapeutyczna funkcja literatury sprzyja następującym działaniom:

- (...) – wyciszaniu agresji, gniewu i złości (...);
- przeciwdziałaniu zaburzeniom nerwicowym, wynikającym z nieumiejętności rozwiązywania własnych problemów, poczucia braku sensu życia, nudy; przeciwdziałaniu lękom, zniechęceniu do życia, apatii i depresji;
- odwracaniu uwagi od własnej choroby i nieszczęścia;
- kształtowaniu postawy aprobaty wobec własnej niesprawności i pogodzenia się z losem (...);
- budzeniu wiary we własne możliwości, w sens pracy nad sobą;
- umacnianiu przez lekturę przeżyć pozytywnych (...);
- dostarczaniu przeżyć zastępczych (...) ¹⁵.

Pedagodzy, psychologowie, psychiatrzy, lekarze korzystając z precyzyjnie wyselekcjonowanych materiałów literackich, podążają szlakiem wytyczonym przez pisarzy i pisarki, raz po raz wskazujących na terapeutyczny, leczniczy, koncyliacyjny aspekt twórczości prozatorskiej, poetyckiej oraz dramatycznej. Poniżej garść cytatów, tworzących konstelację zagadnień bezpośrednio przekładających się na uwidocznienie wspomnianych aspektów:

¹⁵ J. Andrzejewska, *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka*, t. 2, *Praca pedagogiczna biblioteki*, Warszawa 1999, s. 48–49.

- Za książką kryje się autor. Jego pisanie jest więc zawsze listem do czytelnika. (Jarosław Iwaszkiewicz)¹⁶
- Czytanie to jest odnajdywanie własnych bogactw i własnych możliwości przy pomocy cudzych słów. (Jarosław Iwaszkiewicz)¹⁷;
- Kocham książkę nie dlatego, że jest piękna zewnątrz, ale dlatego, że wprowadza mnie w mój własny świat, że odkrywa we mnie, nie na zewnątrz mnie, bogactwa, których nie przeczuwałem. (Jarosław Iwaszkiewicz)¹⁸
- Książki są lustrem: widzisz w nich tylko to, co już masz w sobie. (Carlos Luis Zafon)¹⁹
- Czytanie książki jest, przynajmniej dla mnie, jak podróż po świecie drugiego człowieka. (Jonathan Carroll)²⁰
- Książka jest największym dobrem człowieka. Rozszerza świadomość ludzką, stwarza sojusz człowieka z człowiekiem, łączy, budzi, niepokoi, przetwarza, rzeźbi rysy swej epoki i wyprzedza ją. (Emil Zegadłowicz)²¹
- Czytanie oznacza stanięcie oko w oko z rzeczywistością w jej najbardziej skondensowanej postaci – a to – dziwna rzecz – jest mniej straszne, niż mieć z nią ciągle do czynienia w formie rozcieńczonej. (Amelie Nothomb)²²
- Zawsze trzeba być ostrożnym z książkami i z tym, co w nich jest, bo słowa mają moc zmieniania ludzi. (Cassandra Clare)²³

Pierwszy z cytatów, wskazuje na interakcyjny charakter literatury jako takiej, uświadamia, iż nie mogłaby istnieć bez czytelników, jest więc nastawiona na kontakt. Kolejne trzy cytaty skoncentrowane są wokół, by tak rzec, podmiotowego nakierowania tekstów literackich, odsyłających nie tyle do autora, świata zewnętrznego, ale przede wszystkim do samego czytelnika i dokonywanych przez niego aktów samopoznania. Introspekcja to przegląd uświadamianych

¹⁶ *O książkach i czytaniu*, projekt pod red. K. Cymbalisty-Hajib zrealizowany na Facebooku, Warszawa 2011, s. 10. Dalsze cytaty także będą pochodziły z przywołanej publikacji, powstałej dzięki inicjatywie internautów.

¹⁷ *Ibidem*, s. 12.

¹⁸ *Ibidem*, s. 17.

¹⁹ *Ibidem*, s. 9.

²⁰ *Ibidem*, s. 14.

²¹ *Ibidem*, s. 21.

²² *Ibidem*, s. 15.

²³ *Ibidem*, s. 9.

dyspozycji, jak również możliwość zmierzenia się z nieświadomym. Nie do pominięcia jest także wydzźwięk intertekstualny – moja historia została już zapisana, wystarczy tylko odnaleźć ją w kolejnych lekturach. Jonathan Carroll i Emil Zegadłowicz akcentują komunikacyjny, epistemologiczny wymiar literatury, mającej realny wpływ na kształt pozatekstowej rzeczywistości. Amelie Nothomb ujmuje twórczość literacką jako esencję realności o wyjątkowo wysokim stężeniu. To świat podniesiony do kwadratu. Ostatnia z autorek, Cassandra Clare ostrzega, by ostrożnie obchodzić się ze słowami, performatywy bywają niefortunne. Terapeutyczne nacechowanie literatury nie oznacza li tylko katalogowania potencjalnych rozwiązań problemów, lecz również wyjaśnienie reguł rządzących rzeczywistością połączone z ogromnym potencjałem integracyjnym oraz komunikacyjnym. Literatura to wspólnota, w obrębie której nieustająco wymieniane są kolejne doświadczenia. Biblioterapia byłaby zatem pracą doświadczania i doświadczenia, partykularnego, grupowego, idiomatycznego, uniwersalnego.

3. Szczególnie dogodnym materiałem do pracy biblioterapeutycznej są baśnie, krewne mitów i przodkinie bajek i opowiadań terapeutycznych. Wielowiekowe przywiązanie do baśni sięga korzeniami do jednej z prymarnych dyspozycji ontologiczno-epistemologicznych, a mianowicie do immanentnego dla natury ludzkiej osadzenia w narracji. Oddają głos Barbarze Hardy:

„Przecież zarówno nasze sny, jak i marzenia na jawie są narracjami; pamiętamy, przewidujemy, spodziewamy się, rozpaczamy, wierzymy, wątpimy, planujemy i zmieniamy plany, krytykujemy, konstruujemy, plotkujemy, uczymy się, nienawidzimy i kochamy na sposób narracyjny. W istocie, aby żyć, tworzymy opowieści o sobie i innych, o zarówno naszej osobistej, jak i społecznej przeszłości i przyszłości²⁴.”

Zdolność do opowiadania o sobie/siebie i słuchania opowieści innych/o innych w rzeczywistości stanowi warunek międzyludzkiego pojawiania się i bycia. Milczenie oznacza zanikanie, przerwanie opowieści nierzadko równa się śmierci, a przynajmniej wykluczeniu. Aby żyć, należy opowiadać. Narracja kształtuje egzystencję, egzystencja bez niej jest niemożliwa, czy, nieco delikatniej, niepełna. Narracyjność istnienia akcentuje jego temporalność, dobitnie podkreślając rolę terażniejszości i przeszłości, ale i przypominając o proaktywnym wymiarze życiowych opowieści, nierzadko noszących na sobie rys autobiograficzny, który tylko na pozór oznacza dla podmiotu abso-

²⁴ B. Hardy, *Towards a Poetics of Fiction*, „Novel” 1968, nr 2, s. 5. Cyt. za: K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003, s. 8.

lutną władzę nad tworzonymi historiami. Iluzoryczność owej władzy została precyzyjnie opisana przez Hannah Arendt:

„Chociaż każdy człowiek zaczął swe życie od wpisania się w ludzki świat przez działanie i mowę, nikt nie jest autorem czy wytwórcą [*producer*] historii własnego życia. Innymi słowy, historie, rezultat działania i mowy, ujawniają działającego, lecz ów działający nie jest autorem ani wytwórcą. Ktoś zapoczątkował tę historię i jest jej podmiotem w dwojakim sensie tego słowa, mianowicie tym, kto coś czyni [*actor*], i tym, kto cierpi [*sufferer*], ale nikt nie jest jej autorem²⁵.”

Warto mieć na uwadze pewną niesamodzielność historii życia poszczególnych osób oznaczającą konieczność liczenia się z opowieściami innych, jak również generująca konieczność czynnego uczestnictwa w rzeczywistości, które tylko wtedy okaże się pełne, jeśli zostanie wysłowione. Współautorstwo ma również wyraźnie pozytywny wydźwięk – przynależąca do niego relacyjność jest bardzo blisko związana z dialogowością, zakładającą interakcję, a więc i konieczność wyjścia poza partykularne narracje. W terapii przez literaturę nastawienie na kontakt jest kluczem do sukcesu, podobnie jak przemożny wpływ wszelkiego rodzaju narracji na życie beneficjentów. Opowieści generowane przez nich, słuchane, zapamiętywane, interpretowane stają się materiałem, dzięki któremu możliwe jest zarówno wyartykułowanie problemów (nierzadko nieuświadomianych), jak również twórcze poszukiwanie sposobów ich rozwiązywania.

W kontekście wszechogarniającej siły opowieści nie można pominąć zagadnień związanych z narracyjnym rozumieniem tożsamości, tym bardziej, iż koresponduje ono z zakładanymi efektami biblioterapii, wśród których znajduje się samopoznanie – podopiecznych i pracujących z nimi nauczycieli, pedagogów, bibliotekarzy:

„Narracyjny sposób rozumienia rzeczywistości, a zwłaszcza człowieka, zakłada, że poznanie siebie w sposób pełny nie może dokonać się niejako bezpośrednio, lecz tylko poprzez rozumienie, które realizuje się właśnie w narracji. A rzecz jasna, im lepiej siebie poznaję i rozumiem, tym mocniej mam wykrystalizowaną tożsamość. Tym samym jest to taki sposób patrzenia na tożsamość, który ma pozwolić zrozumieć i określić człowieka w jego zmienności. Jest to tożsamość budowana na wzór koła hermeneutycznego, koła samorozumienia, które pozwala człowiekowi być ciągle swym własnym projektem, swą własną możliwością, w zależności od tego, co ma dla niego sens i znaczenie w określonym momencie życia²⁶.”

²⁵ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2000, s. 203.

²⁶ B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, „Analiza i Egzystencja” 2004, nr 14, s. 104. Ważne dla tej kwestii publikacja to m.in.: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, pod red.

Baśniowe narracje są odbiciem przyrodzonej człowiekowi sympatii do opowiadania, stanowiącego nie tylko czynnik integrujący grupy i społeczności, ale przede wszystkim konstytuującego podmiotowość, umożliwiającego poruszanie się w płynnej rzeczywistości, okielznanie raz po raz wymykającego się demona temporalności²⁷.

Psychoterapeutyczne aspekty baśniowych narracji zostały trafnie podsumowane przez Dorotę Wojciechowską:

„(...) ważnym wydaje się, by – być może – dzięki baśniom, dzięki wspólnemu odszyfrowywaniu przesłania, które zawierają, dziecko – wkraczające dopiero w świat i życie – miało możliwość porównania przeszłości i terażniejszość, umiało dostrzegać całość i ciągłość kulturowego dziedzictwa, w którym żyje i – przede wszystkim – by umiało odnaleźć w nim miejsce nie tylko dla siebie i swojego świata wartości, ale miało dodatkowo świadomość, że miejsce to jest znane i wielokrotnie odwiedzane przez bohaterów z przeszłości. Tylko wtedy może dojść do terapeutycznego i kulturotwórczego ożywienia mit, w którym bierzemy udział my wszyscy. Dlatego tak ważny jest proces wtajemniczania dzieci w sposób bezinwazyjny – najlepiej właśnie za pomocą baśni – w podstawowe doświadczenie i rozumienie własnego uczestnictwa w świecie. Jest to też jedyny sposób, by nauczyć się pielęgnować i chronić swój świat wewnętrzny (...)”²⁸”

Prekursorem zastosowania baśni w szeroko pojmowanej terapii był Bruno Bettelheim, autor, utrzymanej w duchu psychoanalitycznym, wnikliwej analizy i interpretacji kilkunastu najpopularniejszych baśni, zaludniających je bohaterów, kłopotów, z którymi przyszło im się mierzyć²⁹. Poniżej dwa ważne cytaty ze wstępu do *Cudownych i pożytecznych*:

J. Trzebińskiego, Gdańsk 2002; *Narracja. Teoria i praktyka*, pod red. B. Janusz, K. Gdowskiej, B. de Barbaro, Kraków 2008; *Narracja – koncepcje badania psychologiczne*, pod red. E. Dryll, A. Cierpki, Warszawa 2004; P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, naukowo oprac. i wstępem poprzedz. M. Kowalska, Warszawa 2005; K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003; H. Serkowska, *Podmiot, tożsamość, narracja. Polemika Adriany Cavarero z Rosi Braidotti*, „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1.

²⁷ Owo zagadnienie zostało precyzyjnie opisane przez Agatę Bielik-Robson. Por. A. Bielik-Robson, *Słowo i trauma: czas, narracja i tożsamość*, [w:] *Narracja i tożsamość. (I) Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.

²⁸ D. Wojciechowska, *Psychoterapeutyczne znaczenia baśni*, link do artykułu: http://arteum.pl/artykuly/arteterapia_wczoraj_i_dzis/psychoterapeutyczne_znaczenia_basni [data dostępu 9 maja 2013 r.]

²⁹ Zob. B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł., wprowadzeniem, objaśnieniami i posłowiem opatrz. D. Danek, Warszawa 1996. Inne publikacje poświęcone tej tematyce: I. Borecka, *Z motylem w tle. O baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej*, Wałbrzych 2004; A. Wasilewska, *Fantastyka baśniowa a dziecko – wychowanie czy manipulacja?*, Gdańsk 2012.

(...) forma i struktura baśni poddają dziecku obrazy, z których może korzystać, kształtując własne fantazje na jawie, przez co może też nadać lepszy kierunek swemu życiu³⁰.

Baśń (...) konfrontuje dziecko w uczciwy sposób z podstawowymi kłopotami egzystencjalnymi człowieka³¹.

B. Bettelheim nie miał wątpliwości, że baśnie stanowią wyjątkowo dogodny materiał ilustracyjny i instruktażowy. Mieszając realizm z fantastyką, pokazując współlistnienie dobra i zła, akcentując konieczność pielęgnowania podstawowych zasad etycznych, baśnie generują mechanizmy uczące sposobów osławiania lęków (także tych związanych z cielesnością, seksualnością), znajdowania rozwiązań konfliktów pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny, a więc budowania arsenału środków umożliwiających porozumienie. Znane wszystkim baśniowe fabuły łagodzą traumy, niwelują strach, umożliwiają akceptację immanentnie wpisanych w życie niepowodzeń, koniecznych rozstań i strat. Za pośrednictwem identyfikacji z pozytywnymi bohaterami baśniowymi, dorośli i dzieci internalizują ich pożądane cechy, zaczynają opowiadać o sobie, co zapewnia dobry grunt do samopoznania. Baśnie bywają rzeczywistością zastępczą, która jednak nie jest surogatem realnego świata, ale swoistym poligonem, gdzie zdobywa się przydatne doświadczenia.

Zaznaczam jednak, iż podczas korzystania z baśni w działaniach biblioterapeutycznych należy dbać o to, by dobór tekstów był na tyle przemyślany, aby opowieści zbyt okrutne, lub niekoniecznie jednoznacznie moralnie, zostały pominięte na rzecz tych, które oferują klarowne, choć niekoniecznie proste rozwiązania. Za Pierrem Péju przypominam, że nie powinno się rozumieć baśni jedynie jako literatury adresowanej do dzieci. Doceniając ich wyobrażeniowy potencjał, warto pamiętać o ich swoście rozumianym uniwersalizmie:

„Baśnie są zawsze wolnym i otwartym wytworem wyobraźni, dziełem w większości anonimowym (...) a jednocześnie zawsze osobistym, baśń należy do wszystkich; jest równie intymna i powszechna co wydarzenia ze snów. Nie należy uważać baśni za literaturę dziecięcą albo niemal wyłącznie przeznaczoną dla najmłodszych. Jeśli wywodzą się z dzieciństwa, to jest to dzieciństwo, które dotyczy wszystkich w każdym momencie. (...) Baśń jest okazją do marzenia, a marzenie to nieustanny przepływ obrazów (...)”³².

³⁰ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne*, s. 27.

³¹ *Ibidem*, s. 29.

³² P. Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, przeł. M. Pluta, Warszawa 2008, s. 59.

4. Czas na parę słów o bajkach terapeutycznych³³, będących wdzięcznym materiałem zarówno dydaktycznym, moralizatorskim, jak i umożliwiającym zróżnicowaną aktywność twórczą, zarówno biblioterapeucie, jak i jego podopiecznym. Przepis na bajkę terapeutyczną jest nieskomplikowany. Otóż, należy wymyślić bohatera, który będzie zbliżony do klienta, jednakże podobieństwo to nie powinno być ani zbyt nachalne, oczywiste, ani zbyt odległe. Bohater bajki powinien być kimś w rodzaju literackiego rówieśnika małego pacjenta, powinien przeżywać dylematy, kłopoty, problemy podobne do tych, z którymi zmagają się jego autentyczny pierwowzór. Historia musi być skonstruowana w taki sposób, aby podopieczny mógł bezpiecznie zidentyfikować się bajkowym odpowiednikiem, co pozwoli mu na dostrzeżenie potencjalnych rozwiązań nękających go niedogodności. Identyfikacja ma tu znaczenie pierwszorzędne, ponieważ dzięki niej uczeń/podopieczny czuje się pewniej, mogąc opowiedzieć o swoich problemach pod pozorem namysłu nad kłopotami bohaterów oraz uświadamiając sobie, iż nie tylko on/ona zmagają się z konkretnymi trudnościami.

Wyróżniane są trzy podstawowe rodzaje bajek terapeutycznych. **Bajki Relaksacyjne** są przeznaczone do obniżania napięcia, wyciszenia, odprężenia. Niezwykle często wykorzystane są na początku zajęć biblioterapeutycznych jako wprowadzenie w specyfikę budowanej sytuacji oraz sposób na skupienie uwagi, lub na koniec zajęć, jako podsumowanie, pomagające utrwalić osiągnięte efekty, uspokoić rozbudzone emocje; wskazane jest, aby bajki relaksacyjne oddziaływały na wszystkie zmysły, dlatego też łączy się je np. z muzykoterapią³⁴. Drugi rodzaj bajek to **teksty o charakterze psychoedukacyjnym**, wprowadzające bohatera podobnego do klienta/klientów, rozwijające inteligencję emocjonalną, zaradzające nie tylko problemom istniejącym, ale i mające potencjał profilaktyczny. Oczekiwany efektem oddziaływania bajek psychoedukacyjnych jest wywołanie konkretnych zmian w zachowaniu, postępowaniu, postrzeganiu świata, przy czym nieustająco należy pamiętać, iż nie można narzucać toku ich interpretacji, lepsze jest opracowanie, niż ich wyjaśnienie, sugerowanie, a nie podawanie gotowych rozwiązań³⁵. Ostatnia, trzecia odmiana bajek terapeutycznych to **opowiadania *stricte* psychoterapeutyczne**. Na pierwszy rzut oka przypominają one rozbudowane bajki psychoedukacyjne. Niemniej z pewnością nimi nie są. Na

³³ Bajki terapeutyczne stały się przedmiotem krytycznego, teoretycznego namysłu Marii Molickiej i Ireny Boreckiej. Zob. I Borecka, *Z motylem w tle*; M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002; Taż, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011.

³⁴ Zob. M. Molicka, *Bajkoterapia, op. cit.*, s. 155–160.

³⁵ Zob. *Ibidem*, s. 161–169.

ogół bywają dłuższe, dość rozbudowane, mogą zawierać elementy baśniowe, fantastyczne, a ich głównym zadaniem jest rozpoznanie sytuacji rodzących lęki, przepracowanie ich w celu wyciszenia i zniwelowania. Bajki tego typu zapewniają zastępczą realizację niezaspokojonych dążeń, potrzeb, dostarczają pozytywnych emocji, niosą porcję konkretnych informacji, a nierzadko przyczyniają się do wzmocnienia poczucia wartości beneficjenta³⁶. Trzy rodzaje bajek terapeutycznych mogą być stosowane oddzielnie, niemniej świetnie sprawdzają się połączone ze sobą.

Bajki terapeutyczne, działające w oparciu o mechanizmy naśladownictwa, identyfikacji, odwrażliwiania i asymilacji wiedzy³⁷, stwarzają okazję do dialogu, na bazie którego rodzi się komunikacja, w biblioterapii stanowiąca o powodzeniu podejmowanych działań. Bez dialogu, bez rozmowy, terapia przez literaturę traci rację bytu.

Kilka zdań warto poświęcić bajkom/opowiadaniom terapeutycznym autorstwa amerykańskiej pedagog Doris Brett, splatającej w swojej działalności dwie, istotne odmiany literatury o leczniczym charakterze – baśnie (przy czym tu bazuje na ustaleniach Bettelheima³⁸) i opowiadania terapeutyczne (napisane przez samą siebie). Sprawnie łączy w nich fikcję z faktami, prawdopodobne przebiegi fabularne wzbogaca elementami magicznymi. Silnie podkreśla, iż zaproponowane przez nią opowiadania są tylko i aż scenariuszami, wedle których rodzice, nauczyciele, opiekunowie mogą konstruować własne wersje³⁹. Ciekawą inicjatywą jest również zaproponowanie uczniom/beneficjentom, aby sami spróbowali ułożyć własne bajki terapeutyczne.

³⁶ Zob. *Ibidem*, s. 170–178.

³⁷ *Ibidem*, s. 174.

³⁸ Na podkreślenie zasługuje uwaga Doris Brett dotycząca niekoniciecznie popularnego aspektu baśni, tj. eksponowania nie zawsze optymistycznych rozwiązań, opowiadania o cierpieniu, śmierci, chorobach: „Baśń przekazuje także przekonanie, że życie bywa czasami nieustanną walką, zdarzają się rzeczy niesprawiedliwe i wymykające się naszej kontroli, jeżeli jednak nie będziemy się poddawać, w końcu zwyciężymy. To niezwykle ważna lekcja. Dziecko, które nie wierzy w możliwość powodzenia i szczęśliwego rozwiązania, zrezygnuje z wysiłku i nigdy nie osiągnie sukcesu. Dzieciom, podobnie jak dorosłym, potrzebna jest wiara w ten świat”. D. Brett, *Bajki, które leczą*, cz. 2, przeł. M. Dankiewicz, Gdańsk 2011, s. 31.

³⁹ Wspólne czytanie, słuchanie bajek nie od dziś uznawane jest jako istotny składnik procesu wychowania i nauczania. Chcę tu wspomnieć o ciekawej publikacji książkowej. Niemalże dziesięć lat temu, Władysław Kopaliniński, niedościgniony erudyta i leksykograf, wydał książkę pt. *125 baśni do opowiadania dzieciom* (2004). Antologia baśni europejskich i azjatyckich, została tak pomyślana, aby jej cicha lektura była zaledwie wstępem, przygotowaniem do właściwej aktywności, którą, w założeniu autora, ma być opowiedzenie przez osobę dorosłą przeczytanych baśni, zamienionych w historie budowane przy pomocy jednostkowego słownictwa, w sposób maksymalnie zbliżony do stylu codziennych rozmów odbywanych z dzieckiem. Wybór baśni dokonany przez Kopalinińskiego jest godny zapamiętania i wykorzystania w biblioterapii.

5. Efektywnym uzupełnieniem spisu materiałów świetnie sprawdzających się w terapii przez literaturę jest szeroko rozumiana **literatura dokumentu osobistego**. Autobiografie, dzienniki, pamiętniki, wspomnienia, listy, a współcześnie korespondencja mailowa i blogi, to dogodnie przestrzenie do autorefleksji, notowania uwag o nierzadko intymnym wydźwięku. Mówiąc o autobiografii oraz jej ewidentnym aspekcie terapeutycznym należy mieć na uwadze definicję gatunku, czy szerzej (zgodnie z propozycją Romana Zimanda⁴⁰) rodzaju literackiego np. tę autorstwa Philippe’a Lejeune’a:

„(...) retrospektywna opowieść prozą, gdzie rzeczywista osoba przedstawia swoje życie, akcentując swoje jednostkowe losy, a zwłaszcza dzieje swej osobowości⁴¹.”

Największą zaletą autobiografii jest jej autentyczność, bazowanie na faktach, dokumentarność, w żaden sposób nie umniejszana przez możliwą do uchwycenia literackość. Teksty osobiste, zorientowane zarówno ekstrawertywnie, jak i introwertywnie, są przestrzenią ekspresji, rozliczeń z przeszłością i terażniejszością, kreowania (nie tylko narracyjnej) tożsamości⁴². Na gruncie pedagogicznym orędownikiem autobiografii i wynikających z niej korzyści jest włoski badacz zajmujący się edukacją osób dorosłych Duccio Demetrio. W 1999 roku na język polski została przełożona niewielka książka jego autorstwa, zawierająca szereg ćwiczeń autobiograficznych, które mogą być traktowane jako pojedyncze, doraźne czynności, ale także szereg działań mających na celu przygotowanie beneficjentów do napisania dłuższego tekstu autobiograficznego⁴³.

⁴⁰ Zob. R. Zimand, *Diarysta Stefan Ż.*, Wrocław 1991.

⁴¹ P. Lejeune, *Pakt autobiograficzny*, przeł. A. Labuda [w:] *idem, Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001, s. 22. Odsyłam też do innej, wartościowej publikacji autorstwa Małgorzaty Czermińskiej pt. *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Kraków 2000.

⁴² „Autobiograf przygląda się samemu sobie, buduje siebie drugiego. Wspomina tego, który był w przeszłości, ale już go nie ma w chwili pisania – więc trzeba go stworzyć. Projektuje takiego, jaki mógłby być, jaki być powinien, ale go nigdy nie było – więc trzeba go stworzyć. Wypiera się takiego, jaki nie powinien w ogóle istnieć, jakiego trzeba się pozbyć – a więc trzeba go stworzyć, żeby móc oddzielić go od siebie, odciąć, zniszczyć”. M. Czermińska, *Autobiografia i powieść, czyli pisarz i jego postacie*, Gdańsk 1987, s. 64. Zaakcentowana przez Czermińską tożsamościotwórcza moc autobiograficznej narracji jest także próbą stwarzania alternatywnych życiorysów, to przestrzeń autokreacji, dającej możliwość przepisania własnego życia na nowo.

⁴³ Por. D. Demetrio, *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, tłum. A. Skolimowska, Kraków 1999. Badaniom nad przydatnością autobiografii w terapii sporo uwagi poświęca Urszula Tokarska. Por. jej artykuł pt. *Narracyjna gra (auto)BIOGRAFICZNA jako autorska metoda profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka* [w:] *Psychologia bliżej życia. Inspiracje egzystencjalne*, pod red. M. Śniarowskiej-Tlatkik, Kraków 2010.

Pisanie autobiografii bywa rozumiane jako metaforyczna podróż w głąb świadomości, pozwalająca na odkrycie nieuświadomianych motywacji, konfrontująca tożsamość z teraźniejszością z jej wcześniejszymi wersjami. Ćwiczenia autobiograficzne na pierwszy rzut oka są dość proste np. opisanie pierwszego dnia w szkole, najbardziej pamiętnych wakacji, najważniejszych rzeczy i miejsc, narysowanie portretów postaci znaczących, opowiedzenie o pierwszych miłościach, zrelacjonowanie pierwszego wspomnienia, jakie przychodzi na myśl potencjalnemu autobiografowi, odtwarzanie wspomnień z przeszłości oparte na skojarzeniach sensualnych⁴⁴, niemniej ich znaczenie jest niebagatelne. Uruchiwiając łańcuch skojarzeń, inicjują opowieści, generują rozmowy, stając się przyczynkami do coraz bardziej pogłębionych aktów samopoznania.

W kolejnej publikacji (wydanej po polsku w 2000 roku) Demetrio przeprowadza wielopłaszczyznową analizę autobiograficznej praktyki terapeutycznej, podkreślając doniosłość myśli autobiograficznej, czyli pragnienia opowiedzenia własnego życia, rodzącego się w momencie zatrzymania, oglądnięcia się za siebie. Przeszłość wprawdzie nie może już być zmieniona, ale może zostać zapisana/opisana/przepisana. Nie oznacza to jej wiernego odtworzenia, lecz zapośredniczenie dokonane w słowach, w pracy pamięci. Tworzona narracja stanowi świadectwo zmienności podmiotu na przestrzeni czasu, jednocześnie będąc świetnym narzędziem rozliczeń z samym sobą, bliskim i światem⁴⁵.

W biblioterapii można wykorzystać także gotowe teksty autobiograficzne np. osób, które pokonały raka, zmagają się z niepełnosprawnością, śmiercią bliskich osób, doświadczyły przemocy, opiekują się chorymi dziećmi, rodzicami, ukochanymi osobami. Ich prywatne opowieści to rejestry odwagi, determinacji, samozaparć, zawierające ogromny potencjał terapeutyczny. Autobiografie znanych osób – pisarzy, artystów, aktorów, sportowców są świetnymi relaksującymi lekturami, pozwalającymi na przyjrzenie się cudzym biografom, a tym samym na odnalezienie w nich wskazówek dotyczących własnego życia, co jest jednym z pożądaných efektów biblioterapii jako takiej.

6. Pora na podsumowanie, którym będzie próba odpowiedzi na pytanie o to, jak praktyka biblioterapeutyczna przekłada na praktykę szkolną? Pomocne okażą się tu trzy elementy: składowe modelu postępowania terapeutycznego, wykorzystanie lektur szkolnych w terapii przez literaturę oraz prawa czytelnika sformułowane przez Daniela Pennaca. Po kolei. Model po-

⁴⁴ Por. D. Demetrio, *Zabawa na tle życia*, op. cit.

⁴⁵ Zob. D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przeł. A. Skolimowska, przedm. O. Czerniawska, Kraków 2000.

stępowania terapeutycznego składa się z kilku części, sekundarnie sterowanych przez terapeuta, prymarnie nastawionych na osiągnięcie przez klientów pożądaných stanów, wyciągnięcie pożytecznych wniosków, spojrzenie na własne problemy z dystansu pozwalającego na dostrzeżenie możliwych rozwiązań. Pierwszym elementem modelu są czytanie, samodzielne lub w grupie, słuchanie, ale i oglądanie (bajek animowanych, ekranizacji opowieści) specjalnie dobranych tekstów kultury. Następnie powinno dojść do identyfikacji klientów z bohaterami czytanych tekstów, jak również nękającymi ich kłopotami. Kolejno, dzięki identyfikacji, ujawniają się pozytywne lub negatywne uczucia i emocje, odpowiednio aktywizujące lub uspokajające klientów, coraz intensywniej zaangażowanych w obcowanie z tekstem. Czwartym czynnikiem jest, znane już z *Poetyki* Arystotelesa pojęcie *katharsis*, czyli doznanie uczucia litości, trwogi, ulgi, odłączenia się od przeżywanych problemów, zdystansowania się. Piąty etap to wgląd w siebie, refleksyjne odniesienie się do rozpatrywanych zagadnień i do samego siebie, tu ważna jest dyskretna opieka terapeuty. Finałnym osiągnięciem są realne zmiany w poglądach, działaniach, emocjonalnym nastawieniu podopiecznych⁴⁶. W tak wyraźnym nakierowaniu na klienta, na jego potrzeby, na jego tempo pracy zawiera się tajemnica biblioterapii, starającej się być maksymalnie blisko podopiecznych, przy nieustającym dbaniu o to, aby owa bliskość nie miała opresyjnego charakteru, a wręcz przeciwnie. Towarzyszenie, wspieranie, asekurowanie – tak, narzucać, indagowanie, nakłanianie – nie.

Terapia przez literaturę świetnie sprawdza się w odniesieniu do lektur szkolnych, jej elementy stosunkowo łatwo przemycić podczas lekcji wychowawczych, czy lekcji języka polskiego. Łatwość nie może jednak być mylona z nadmierną prostotą. Scenariusze lekcji z wykorzystaniem elementów biblioterapii powinny być dogłębnie przemyślane, dostosowane do wieku, poziomu, dyspozycji uczniów, winno się dbać o ich korelację z tematem lekcji. Łączenie przekazywania wiedzy i biblioterapii znajduje dogodnych sojuszników w lekturach od lat goszczących w spisach szkolnych⁴⁷. *Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery uczy tolerancji, wrażliwości, zwraca uwagę na problem sieroctwa, rodzin zastępczych, uczy wiary we własne możliwości i konsekwencji w realizacji zamierzeń. *Mały książę* Antoine'a de Saint Exupéry'ego to ponadczasowa przypowieść o uczuciach, zderzeniu świata dorosłych i świata dzieci, a przede wszystkim o przyjaźni, miłości i zrozumieniu. Warto pamiętać, że omawiana pozycja, choć adresowana do młodszych czytelników, świetnie sprawdza się także w pracy z nastolatkami, prowokując do rozmów, nierzadko

⁴⁶ Por. I. Borecka, *Biblioterapia formą pracy pedagogicznej*, Wałbrzych 2008, s. 47.

⁴⁷ Zob. I. Borecka, *Biblioterapia formą...*, *op. cit.*, s. 38–39.

pozwalając na przemyślenie, skorygowanie własnych postaw. Jedną ze sztandarowych pozycji z listy lektur często wymienianą w kontekście biblioterapeutycznym jest *Ten obcy* Ireny Jurgielewiczowej – wielowątkowa opowieść o przyjaźni, ale i samotności dzieci pochodzących z niepełnych lub rozbitych rodzin, próbach poradzenia sobie z alkoholizmem dorosłych, których świat wydaje się nastolatkom wyjątkowo pogmatwany, trudny do zrozumienia. Książka Jurgielewiczowej podnosi także istotne kwestie etyczne, uczy ponoszenia konsekwencji własnych czynów, ale i wcześniejszego ich przewidywania. Warto też pamiętać o leczniczym potencjale *Mitologii*. Bohaterowie, będący nie tyle indywidualnościami, co personifikacjami konkretnych typów ludzkich zmagających się przeciwnościami losu, szybko stają się zarzewiem wartościowych dyskusji. Lista lektur szkolnych, od pewnego czasu coraz szczuplejsza, stale pozostaje przydatna w pracy terapeutycznej. Należy jedynie zadbać o odpowiednie sprofilowanie przykładów. Wspólne dyskusje o literaturze z rówieśnikami z klasy są nie tylko integralną częścią lekcji, zajęć pozalekcyjnych, mogą również przypominać głośne czytanie z rodzicami.

Warto zadbać, by od najmłodszych lat wyrabiać w dzieciach nawyk, czy lepiej, motywację i sympatię do czytania⁴⁸. To ważne i delikatne zadanie – zmuszanie do lektury osiąga skutki odwrotne do zamierzonych. Z pomocą przychodzą prawa czytelników wyliczone przez Pennaca. Francuski pisarz, nauczyciel, autobiograf oraz ilustrator wyliczył dziesięć reguł, które oswajają opornych czytelników z lekturą:

1. Każdy ma prawo do nieczytania.
2. Prawo do kartkowania, pobieżnego przeglądania książek.
3. Prawo do kończenia lektury w dowolnym momencie (niekoniecznie z perspektywą powrotu do lektur).
4. Prawo do wielokrotnego czytania/ wielokrotnego słuchania tej samej książki.
5. Prawo do czytania czegokolwiek, czytania tego, co się chce, a nie tego, co ktoś zaleca przeczytać.
6. Prawo do mylenia rzeczywistości książkowej z rzeczywistością pozatekstową. (The right to mistake a book for a real life).
7. Prawo do lektury w jakimkolwiek, dobrowolnie wybranym miejscu.
8. Prawo do zatracania się w lekturze.
9. Prawo do czytania na głos.

⁴⁸ Tylko dla porządku przypominam o niezwykle cennej akcji „Cała Polska czyta dzieciom” pilotowanej przez Fundację ABCXXI. Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska, założycielka i prezeska oraz członkini zarządu i dyrektorka programowa fundacji napisały bardzo interesującą książkę *Wychowanie przez czytanie* (Warszawa 2010), stanowiącą nie tylko pokłosie zorganizowanej akcji, ale i przydatny podręcznik.

10. Prawo do bezgłośnego czytania i cichego kontemplowania wrażeń lekturowych⁴⁹.

Oporni czytelnicy, których bardzo ciężko namówić do lektury, nie stali się takimi sami z siebie. Nienawykli do czytania, obawiający się, iż mu nie podolają, postrzegający proces lekturowy jako zbyt trudny, albo po prostu nudny, powinni być zachęceni metodą małych kroków. Jednym z nich może być biblioterapia. Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska scharakteryzowały jej istotę w dwóch zdaniach:

„Biblioterapia, którą czasem nazywamy leczeniem przez czytanie, jest czytaniem określonej lektury z intencją, żeby sobie lub komuś pomóc w uporaniu się z jakimś problemem emocjonalnym. [...] Biblioterapia może być rodzajem psychicznego wsparcia, pomocą w rozwiązywaniu osobistych problemów, środkiem do zmiany punktu widzenia i postawy⁵⁰.”

Szkoła zorientowana nie tylko na przekazywanie wiedzy, ale i wypracowanie kompetencji społecznych, czyli silniej niż dziś akcentująca podmiotowość ucznia, interakcyjność procesu nauczania, powinna często sięgać po biblioterapeutyczne narzędzia. Oprócz ewidentnej przydatności w pracy wychowawczej, terapia przez literaturę uwrażliwia, uczy uważności na słowo, akcentując jego performatywną moc⁵¹, generująca realne przemiany w rzeczywistości pozawerbalnej. A przecież pozytywnie wartościowana zmiana jest celem zarówno nauczycieli, pedagogów, jaki i klientów biblioterapii.

⁴⁹ Reguly przytoczone zgodnie z infografiką: http://www.walker.co.uk/UserFiles/file/Rights%20of%20the%20reader/NYOR_ROT.pdf [9 czerwca 2013]. Wcześniej o regulach dla czytelników wspominał Michał Zajac. Zob. M. Zajac, *Czytelnicy „oporni”, „niechętni”, „nieczytelni”* [w:] *Książka w działalności terapeutycznej. Praca zbiorowa*, red. merytoryczna, E.B. Zybort, Warszawa 1997.

⁵⁰ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, s. 218.

⁵¹ Dobrą ilustracją będą tu słowa Heleny Duninówny, bibliotekarki i pisarki: „Zdarza się, że książka, którą czytam, nie przemawia do mnie, milczy – ale nagle jakieś jedno znalezione w niej zdanie, jakaś jedna, ulotna – zdawałoby się myśl, uwaga, wypowiedź – dotrze do mnie [...]. I następuje wtedy dziwny moment: nie książka otwiera się przede mną, ale ja – otwieram się przed samą sobą. Mam wtedy wrażenie, jakby jakaś matowa szyba, która zasłaniała mi dotąd moje własne wnętrze, usunęła się, dostrzegam coś nowego, zbliżam się do samopoznania, samowiedzy”. H. Duninówna, *Na wieczór swego życia przyjdź z własną lampą*, Łódź 1971, s. 198.

Bibliografia

- Andrzejewska J., *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka*, t. 2, *Praca pedagogiczna biblioteki*, Warszawa 1999.
- Arendt H., *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2000.
- Baszczak B., *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, „Analiza i Egzystencja” 2004, nr 14.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł., wprowadzeniem, objaśnieniami i posłowiem opatrz. D. Danek, Warszawa 1996.
- Bielik-Robson A., *Słowo i trauma: czas, narracja i tożsamość* [w:] *Narracja i tożsamość. (I) Narracja w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.
- Borecka I., *Biblioterapia w edukacji czytelniczej i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum*, Wałbrzych 2002.
- Borecka I., *Z motylem w tle. O baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej*, Wałbrzych 2004.
- Borowska-Beszta B., *Echa ekspresji. Kulturoterapia w andragogice specjalnej*, Kraków 2008.
- Czernianin W., *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław 2008.
- Czerwińska M., *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Kraków 2000.
- Demetrio D., *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, tłum. A. Skolimowska, Kraków 1999.
- Duniówna H., *Na wieczór swego życia przyjdź z własną lampą*, Łódź 1971.
- Iwazskiewicz J., *Książka moich wspomnień*, Warszawa 1975.
- Kruszewski T., *Teoria i praktyka biblioterapii i ich powiązania interdyscyplinarne*, „Roczniki Biblioteczne”, rok XLVII, Wrocław 2004.
- Lejeune P., *Pakt autobiograficzny*, przeł. A. Labuda [w:] *idem, Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*, pod red. J. Trzebińskiego, Gdańsk 2002.
- Narracja. Teoria i praktyka*, pod red. B. Janusz, K. Gdowskiej, B. de Barbaro, Kraków 2008.
- Narracja – koncepcje badania psychologiczne*, pod red. E. Dryll, A. Cierpki, Warszawa 2004.
- O książkach i czytaniu*, projekt pod red. K. Cymbalisy-Hajib zrealizowany na Facebooku, Warszawa 2011.
- Péju P., *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, przeł. M. Pluta, Warszawa 2008.

Ricoeur R., *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, naukowo opracowane i wstępem poprzedzone M. Kowalska, Warszawa 2005.

Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003.

Serkowska H., *Podmiot, tożsamość, narracja. Polemika Adriany Cavarero z Rosi Braidotti*, „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1.

Wasilewska A., *Fantastyka baśniowa a dziecko – wychowanie czy manipulacja?*, Gdańsk 2012.

Wojciechowska D., *Psychoterapeutyczne znaczenia baśni*, link do artykułu: http://art-teum.pl/artykuly/arteterapia_wczoraj_i_dzis/psychoterapeutyczne_znaczenia_basni [9 maja 2013 r.]

Zimand R., *Diarysta Stefan Ż.*, Wrocław 1991.

Summary

Literature, care, therapy. Bibliotherapy in school practice

Main aim of paper is presentation of possible uses of bibliotherapy in school, for example during lessons of polish language. Bibliotherapy, based on different kinds of literature or texts taken from newspapers, philosophical or psychological writings, is very popular variety of art therapy and it should be used at schools as a very effective tool – helping patients to deal with many different problems, more or less traumatic, but always making their lives hard. Bibliotherapy is a chance for renaissance of reading and talking, understood closely to psychoanalytical „talking cure” as a possibility to see problems from distance. Distance appears when patient can identify with literary characters. Special attention is given to fairy tales as a text with great therapeutic potential. Reading as a therapy at school gives opportunity to teachers and students to create space where they can meet, talk and solve their problems thanks to literature and in friendly, creative atmosphere.

Izabela Buchowicz

Szkoła Główna Handlowa

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce i innych krajach europejskich

Wstęp

Edukacja ma duże znaczenie we współczesnych społeczeństwach i rola jej wzrasta. Zdobywanie wiedzy i kształcenie nie jest już tylko potrzebą rozwoju jednostki ludzkiej, jak to było na początku powstania instytucji szkoły¹. Powodów wzrostu znaczenia edukacji można dopatrywać się w kilku czynnikach: szybkości zmian zachodzących w świecie, coraz większych wymagań intelektualnych, coraz szerszego zakresu potrzebnej wiedzy, zmian demograficznych i bardziej zróżnicowanego grona osób mogących zdobywać wiedzę.

Jednym z pierwszych jest „rozrastanie się” wiedzy². Mamy coraz więcej informacji i stale ich przybywa. Młody człowiek musi przyswoić znacznie więcej wiadomości niż jego rówieśnik kilkadziesiąt lat temu, musi tą wiedzę umieć wykorzystać. Jednocześnie musi być na bieżąco z nowymi rozwiązaniami technicznymi, nadążać za szybkością przepływu i wykorzystania informacji. Świat stawia przed młodym człowiekiem coraz większe wymagania.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na wzrost znaczenia edukacji są zachodzące przemiany demograficzne³.

¹ B. Skrzyńska, *Edukacja polska w różnych okresach historycznych (od najdawniejszych po współczesność)*, [w:] *Polityka społeczna w procesie integracji europejskiej – Przegląd problemów*, red. A. Rączaszek, W. Koczur, Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 2009.

² B. Skrzyńska, *Edukacja polska w różnych okresach historycznych*, *op. cit.*

³ I. Kotowska, *Zmiany stanu i struktury rodzin w kontekście przemian procesów demograficznych w Polsce w latach 1988–2002*, [w:] *Problemy demograficzne Polski przed wejściem do Unii Europejskiej*, red. Z. Strzelecki, PWE, Warszawa 2003, oraz Z. Strzelecki, *Europa–Polska. Stan*

Od lat w państwach europejskich rodzi się coraz mniej dzieci. W konsekwencji tego społeczeństwa państw wysokorozwiniętych starzeją się i pokolenia wycofujące się z aktywności zawodowej są zastępowane przez znacznie mniej liczne roczniki ludzi młodych. Maleje skłonność do zawierania małżeństw. Decyzje o małżeństwie odkładane są na przyszłość. Również decyzje o pierwszym i kolejnych dzieciach odraczane są w czasie. Wzrasta społeczna i zawodowa rola kobiet. Stają się one niezależne finansowo. Dzieci są coraz częściej wychowywane przez samotnych rodziców (w skutek rozpadu rodziny przez rozwód, emigrację jednego z rodziców lub na skutek samotnego macierzyństwa z wyboru).

Od czasu kiedy edukacja jest powszechna i ani pochodzenie społeczne ani płeć nie są barierą w jej zdobywaniu poszerzyło się grono dzieci i młodzieży mogących czerpać korzyści płynące ze zdobywania wiedzy⁴. Bardzo często pomijany jest fakt, że mamy obecnie dużo większą wiedzę na temat możliwości ludzkiego umysłu, czynników sprzyjających osiągnięciu sukcesów edukacyjnych oraz wzrosła świadomość społeczna w kwestii równo uprawnienia osób o specyficznych zdolnościach i predyspozycjach intelektualnych. Nie są dyskwalifikacją w zdobywaniu wiedzy deficyty społeczne czy kulturowe a nawet ułomności i niepełnosprawność.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Jednym z podstawowych zadań systemu edukacji jest wyrównywanie szans. „W odniesieniu do idei równych szans główny problem polega na tym, że chodzi o danie każdemu szansy na jak najpełniejszą realizację osobistych możliwości.”⁵ Główną ideą jest stworzenie dla wszystkich takich samych warunków wyjściowych to znaczy możliwości uczęszczania i nauki w szkole publicznej. Podstawą takiego podejścia jest zmniejszenie nierówności ze względu na pochodzenie społeczne i status materialny. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wyrównywanie szans polega na daniu tym uczniom możliwości wykorzystania indywidualnych zdolności i predyspozycji.

W polskim ustawodawstwie za uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uważani są dzieci i młodzież: „niesłyszący, słabosłyszący, niewi-

i perspektywy demograficzne (1980-2050), [w:] *Problemy demograficzne Polski przed wejściem do Unii Europejskiej*, red. Z. Strzelecki, PWE, Warszawa 2003.

⁴ K. Zamorska, *Edukacja – sprawa prywatna czy publiczna*, [w:] *Polityka społeczna w procesie integracji europejskiej – Przegląd problemów*, red. A. Rączaszek, W. Koczur, Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 2009.

⁵ K. Zamorska, *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 335.

domi, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi zwanymi „uczniami niepełnosprawnymi”, oraz uczniowie niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym, wymagający stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy.⁶”

Jednocześnie według polskich przepisów uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są uczniowie szczególnie uzdolnieni. Mimo to, że krajowe ustawodawstwo uczniów z deficytami i uczniów szczególnie uzdolnionych traktuje w sposób jednakowy, nie wykształciły się jeszcze procedury postępowania wobec tych drugich. Pomimo że polskie ustawodawstwo dostrzega ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie oświaty nadal nie można doszukać się definiowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wprost. Najczęściej uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dzieci i młodzież – mają wydaną opinię specjalistów zdrowia psychicznego. Badanie przeprowadzone w ramach projektu w trzech miastach: Warszawie, Gdańsku i Lublinie wykazało, że obecnie w Polsce uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to osoba z szeroko rozumianymi problemami emocjonalnymi o różnym podłożu, osoba niedostosowana społecznie lub osoba z deficytami intelektualnymi.

Ze względu na różnice występujące w definiowaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w poszczególnych państwach biorących udział w projekcie GOETE dla potrzeb projektu opracowano wspólną definicję. Przeprowadzona w niniejszym opracowaniu analiza zakłada definiowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w sposób identyczny jak zrobiono to w projekcie. Zgodnie z założeniami projektu uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są dzieci i młodzież, które mają orzeczenia lekarskie lub orzeczenia ośrodka psychologiczno-pedagogicznego a także dzieci i młodzież mające trudności z przyswajaniem wiedzy lub trudności w relacjach społecznych pochodzące z rodzin niewydolnych wychowawczo, rodzin patologicznych i rodzin z bezrobotnym rodzicem.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle wyników projektu badawczego GOETE

Ze względu na ograniczoną wielkość opracowania podjęta problematyka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dotyczyć będzie uczniów szkół gimnazjalnych. Analiza zostanie przeprowadzona w oparciu o wyniki międzynarodowego badania, które było zrealizowane w ramach projektu na temat: „Zarządzanie ścieżkami edukacji w Europie. Dostęp, uczestnictwo i znaczenie edukacji dla młodych ludzi w europejskich społeczeństwach opartych na wiedzy” (*Governance of Educational Trajectories in Europe. Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective – GOETE*). W jego realizacji uczestniczyły zespoły badawcze z ośmiu krajów Europy: Finlandii, Francji, Niemiec, Holandii, Polski, Słowenii, Wielkiej Brytanii i Włoch. W każdym z państw uczestniczących w projekcie badania realizowane były w trzech miastach. W Polsce badanie zrealizowano w Gdańsku, Lublinie i Warszawie⁷.

Badanie miało na celu ustalenie czynników wpływających na wybór przez uczniów kończących szkoły gimnazjalne ścieżek kształcenia i wskazanie działań sprzyjających kontynuowaniu przez absolwentów gimnazjów nauki na kolejnych szczeblach systemu edukacji.

Projekt dotyczył pięciu obszarów badawczych roboczo nazwanych: Access (dostęp), Coping (wsparcie), Relevance (znaczenie edukacji), Life cours (droga życiowa) i Governance (zarządzanie). Był podzielony na osiem etapów badawczych, na które składały się opis sytuacji zastanej w kraju; analiza uwarunkowań prawnych i programów kształcenia nauczycieli, a także ocena pozycji zawodu nauczyciela w społeczeństwie i roli nauczyciela we współczesnym świecie. Część empiryczna obejmowała także: badanie opinii uczniów i rodziców; wywiady z dyrektorami i pracownikami szkół; analizę ścieżek przejścia edukacyjnego wybranych uczniów i badanie potencjalnych obszarów konfliktowych w systemie edukacji.

W prezentowanej analizie wykorzystano wyniki jednego z etapów projektu - badania ankietowego zrealizowanego z dyrektorami szkół gimnazjalnych. Badanie zakładało zrealizowanie 200 wywiadów ankietowych z dyrektorami szkół gimnazjalnych w każdym z państw biorących udział w projekcie. Zakładano uzyskanie 1600 wywiadów. Udało się osiągnąć wynik 1000 zrealizowanych wywiadów. Jednocześnie wystąpiło duże zróżnicowanie pomiędzy państwami uczestniczącymi w projekcie (Polska – 200, Holandia – 174, Francja – 158, Niemcy – 119, Włochy – 105, Finlandia – 104, Słowenia – 102 i Wielka Brytania – 38).

⁷ Projekt GOETE został zrealizowany w ramach 7. Programu Ramowego Unii Europejskiej.

Tabela 1. Środowisko społeczne uczniów w badanych szkołach (odsetek uczniów wśród uczniów w szkołach)

Kraj	Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	Uczniowie z niższych warstw społecznych	Uczniowie z rodzin imigrantów	Uczniowie korzystający z darmowych posiłków	Uczniowie opuszczający szkołę w ciągu roku szkolnego
Finlandia	20,9	44,0	15,9	100,0	2,6
Francja	8,2	30,6	17,2	16,2	0,9
Holandia	15,8	21,8	17,5	0,0	2,2
Niemcy	6,2	34,7	33,1	18,8	4,9
Polska	19,9	18,9	0,9	8,4	1,9
Słowenia	8,2	30,4	10,4	46,6	0,8
W. Brytania	30,3	44,9	14,8	32,8	2,3
Włochy	11,0	25,7	13,9	8,6	1,1
ogółem	14,1	28,2	14,5	24,2	2,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania GOETE.

Zgodnie z opinią dyrektorów szkół w ponad połowie badanych szkół nie uczyły się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub uczyło się ich bardzo mało (por. tabela 1 i 2). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowili zdecydowaną mniejszość w szkołach w Niemczech (84,7%), Słowenii (81,8%), Francji (73,1%) i Włoszech (70,2%), ponieważ ich udział wśród uczniów szkoły wynosił najczęściej mniej niż 10%. Wśród badanych szkół w Wielkiej Brytanii (26,3%), Polsce (16,8%) i Finlandii (14,3%) była znaczna grupa szkół, w której dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowiły ponad 1/3 uczniów szkoły.

Definiując uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi określono grupy uczniów, w których najczęściej występują dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Próbowano potwierdzić oszacowania dyrektorów, badając udział uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, uczniów z rodzin imigrantów oraz udział uczniów korzystających z darmowych posiłków w szkołach.

Tabela 2. Udział dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wśród uczniów w szkole

Kraj	0-10%	11-30%	31% i więcej
Finlandia	41,8	44,0	14,3
Francja	73,1	26,2	0,7
Holandia	51,2	39,2	9,6
Niemcy	84,7	12,7	2,5
Polska	43,6	39,6	16,8
Słowenia	81,8	17,2	1,0
W. Brytania	23,7	50,0	26,3
Włochy	70,2	24,5	5,3
ogółem	59,4	32,0	8,6

Źródło: jak w tabeli 1.

W badanej próbie ok. 28% uczniów pochodzi z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (por. tabela 1). Najwyższy udział uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym zadeklarowali dyrektorzy szkół w Wielkiej Brytanii i Finlandii, a najniższy w Polsce i Holandii. Na uwagę zasługuje sytuacja Wielkiej Brytanii, gdzie ludność słabo wykształcona (tzn. z wykształceniem gimnazjalnym i niższym) w 2009 roku stanowiła 73,5% ludności kraju, podczas, gdy w Holandii – 42,9%, w Finlandii – 40,6%, a w Polsce – 33,1%. Najmniejszy udział ludności słabo wykształconej był w omawianym czasie w Niemczech (31,0%). Trudno doszukiwać się generalnej zależności pomiędzy odsetkiem ludności słabo wykształconej w kraju a deklarowanym udziałem uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym wśród uczniów w szkole.

Najczęściej występowały szkoły, w których udział dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym wynosił od 1% do 10% (por. tabela 3). Szkoły te stanowiły ponad ¼ wszystkich badanych szkół. Równie dużo (26%) było szkół, w których był wysoki udział uczniów z rodzin o niskim statusie społecznym stanowiących ponad 41% wśród uczniów szkoły. Mało szkół zadeklarowało brak dzieci pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, bo zaledwie 10,8%. Najwięcej szkół, w których występuje wysoki udział dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym był w Wielkiej Brytanii i Finlandii. Około połowa dyrektorów szkół w tych krajach deklarowała bardzo wysoki udział uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (powyżej 41%). Jest to potwierdzenie struktury społecznej występującej w badanych państwach. W Polsce dominowały szkoły, które nie deklarowały uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Stanowiły one ok. 1/3 polskich szkół biorących udział

w badaniu. Natomiast w Holandii i Francji dominowały szkoły, w których uczniowie z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym stanowili do 10% uczniów szkół.

Tabela 3. Udział dzieci pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym wśród uczniów w szkole

Kraj	brak	1-10%	11-20%	21-30%	31-40%	Powyżej 41%
Finlandia	0,0	10,8	12,3	16,9	12,3	47,7
Francja	9,0	33,3	11,8	9,0	5,6	31,3
Holandia	8,7	44,7	15,5	9,3	6,2	15,5
Niemcy	6,0	20,5	14,5	12,0	36,8	36,8
Polska	29,0	24,6	15,3	10,4	5,5	15,3
Słowenia	0,0	17,2	20,4	22,4	17,2	22,6
W. Brytania	10,5	10,5	7,9	13,2	7,9	50,0
Włochy	5,1	29,1	16,5	20,3	10,1	19,0
ogółem	10,8	27,2	14,8	13,0	8,5	25,8

Źródło: jak w tabeli 1.

Kolejnym przykładem środowiska sprzyjającego występowaniu dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są rodziny imigrantów. Występowaniu dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w rodzinach imigrantów sprzyjają trudności w asymilacji ze środowiskiem ludności rodzimej, problemy w porozumiewaniu się, wynikające z trudności językowych, brak pracy i niski status materialny.

Przeciętnie w badanych szkołach było 14,5% uczniów, którzy pochodzili z rodzin imigrantów (por. tabela 1). Na wysokość udziału w populacji uczniów szkół uczniów z rodzin imigrantów miał wpływ dobór obszarów badania. Wśród państw biorących udział w projekcie Polska jest krajem, w którym masowa imigracja jest zjawiskiem nowym i dlatego w Polsce występuje bardzo mały udział uczniów z rodzin imigrantów. W Polsce imigranci z Europy szybko się asymilują wchodząc w związki małżeńskie z Polakami lub Polkami. Jedynie ludność azjatycka izoluje się. Wysoki udział uczniów z rodzin imigrantów w szkołach w Niemczech jest konsekwencją łagodnej polityki migracyjnej trwającej tam od wielu lat. Dlatego pomiędzy obydwoma krajami wystąpiły największe różnice. Największy odsetek uczniów pochodzących z rodzin imigrantów wystąpił w Niemczech, gdzie osiągnął 33,1%. Najniższy natomiast w Polsce, gdzie udział interesujących nas uczniów wyniósł 0,9%.

Wśród badanych szkół najczęściej były szkoły (41,7%), w których dzieci pochodzące z rodzin imigrantów stanowiły od 1% do 10% uczniów i takie

(27,6%), w których udział omawianych dzieci był znikomy tzn. do 1% lub w ogóle nie było ich w szkole (por. tabela 4). Najwięcej szkół z dużym udziałem dzieci z rodzin imigrantów był w Niemczech, gdzie 43,2% dyrektorów szkół zadeklarowało ponad 1/3 uczniów z interesujących nas rodzin. Natomiast we Francji i Holandii sytuacja była najbardziej zróżnicowana.

Tabela 4. Udział dzieci pochodzących z rodzin imigrantów wśród uczniów w szkole

Kraj	Brak	1-10%	11-20%	21-30%	31-40%	Powyżej 41%
Finlandia	6,7	55,1	15,7	10,1	3,4	9,0
Francja	25,4	44,4	4,9	4,9	2,8	17,6
Holandia	16,5	52,4	7,9	4,9	3,7	14,6
Niemcy	5,9	23,7	13,6	13,6	11,0	32,2
Polska	79,4	19,4	0,0	0,0	0,6	0,6
Słowenia	25,8	51,7	3,4	7,9	4,5	6,7
W. Brytania	18,4	55,3	7,9	2,6	2,6	13,2
Włochy	7,8	54,4	22,1	8,9	0,0	6,7
ogółem	27,6	41,7	8,4	6,2	3,6	12,6

Źródło: jak w tabeli 1.

Wyznacznikiem problemów rodzin jest korzystanie przez dzieci z darmowych lub dofinansowywanych posiłków w szkole (por. tabela 1). Jednocześnie organizowanie takiej formy wsparcia uczniów jest świadectwem aktywności szkół. W państwach uczestniczących w projekcie około 25% uczniów korzystało z darmowych posiłków w szkołach. Jednak pomiędzy państwami występowały duże różnice. W badanej grupie państw występuje duże zróżnicowanie. Od rozwiązania systemowego posiłków dla wszystkich uczniów w Finlandii, po opłacanie (refundowanie) jednego posiłku dziennie tylko dla najbiedniejszych dzieci w szkołach w Polsce. W wyniku zróżnicowanych rozwiązań systemowych w poszczególnych państwach wystąpiło bardzo duże zróżnicowanie wielkości grup uczniów korzystających z takich rozwiązań. W Finlandii 100% uczniów otrzymuje w ciągu dnia darmowy posiłek. Drugim państwem, w którym była duża grupa uczniów korzystających z darmowego posiłku w szkole była Słowenia. Tam aż 47% badanej populacji uczniów korzystało w darmowego posiłku w szkole. Zupełnie inna sytuacja była we Włoszech – 9% i w Polsce – 8%. W Holandii nie ma takiej formy wsparcia lub uczniowie nie korzystają z niej w ogóle (brak pozytywnych odpowiedzi). Nie widać zależności pomiędzy wielkością grupy uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym a wielkością grupy uczniów korzystającej z darmowych posiłków w szkołach. W więk-

szości państw więcej dzieci pochodzi z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym niż korzysta z darmowych posiłków w szkole. Jedynie w Słowenii o 50% więcej dzieci korzysta z darmowych posiłków niż pochodzi z niższych warstw społecznych. Średnio w badanej próbie 15% uczniów korzysta z darmowych posiłków.

Liczba i struktura uczniów w szkole zmienia się nie tylko w kolejnych latach, ale również w ciągu roku szkolnego, ponieważ jedni uczniowie odchodzą ze szkoły a inni kontynuują w niej nauką przerwana w innej szkole. Zmiana szkoły w ciągu roku szkolnego może mieć miejsce z powodu przeprowadzki rodziny ucznia (zmiana miejsca zamieszkania z dzielnicy do dzielnicy, z miasta do miasta lub zmiana kraju). Kolejną przyczyną zmiany szkoły może być przeniesienie do szkoły specjalnej ucznia, który nie robi oczekiwanych postępów w nauce z przyczyn od niego niezależnych, najczęściej z powodu niewystarczającego potencjału intelektualnego. Może zdarzyć się również, że uczeń został wydalony ze szkoły z powodu bardzo złego zachowania, stwarzającego zagrożenie dla innych uczniów. W takiej trudnej sytuacji dyrektor szkoły wraz z nauczycielami jako jedyny sposób rozwiązania problemu może widzieć usunięcie ucznia ze społeczności uczniów szkoły a to może oznaczać zmianę szkoły w ciągu roku szkolnego. Czasami uczeń zmuszony jest do zmiany szkoły w ciągu roku szkolnego z powodu bardzo słabych wyników w nauce. Inną przyczyną opuszczenia szkoły w ciągu roku szkolnego może być podjęcie pracy przez ucznia. Ten ostatni powód dotyczy przede wszystkim uczniów z rodzin ubogich. Średnio 2% uczniów badanych szkół przerywa naukę w szkole z wyżej wymienionych powodów. Zróżnicowanie pomiędzy państwami jest niewielkie. Najwięcej uczniów przerywa naukę w ciągu roku szkolnego w Niemczech (4,9%) a najmniej w Słowenii (0,8%). We wszystkich przypadkach najczęściej wymienianą przyczyną była zmiana miejsca zamieszkania rodziny.

Wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Badanie wykazało duże zróżnicowanie środowisk uczniów w szkołach. Wobec tak dużej różnorodności szczególnego znaczenia nabiera pomoc i wsparcie udzielane potrzebującym go uczniom przez szkoły. W badaniu założono możliwość prowadzenia przez szkoły jednej z trzech typów strategii postępowania z uczniami, w tym z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i uczniami szczególnie uzdolnionymi. Pierwsza z możliwych strategii zakłada wspomaganie przez szkołę i nauczycieli uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kolejną strategią możliwą do realizowania

przez szkołę jest koncentrowanie się jednakowo na wszystkich uczniach i nie poświęcanie dodatkowej uwagi i pracy uczniom z deficytami lub szczególnie uzdolnionym. Trzecią możliwością strategii wybranej przez szkołę jest pomoc najzdolniejszym uczniom w rozwinięciu ich pełnego potencjału. Kierunek działań obrany przez szkołę ma decydujący wpływ na wysiłek ponoszony przez nauczycieli i specjalistów zatrudnionych przez szkołę a także pośrednio na zatrudnianie nauczycieli i specjalistów.

W państwach objętych badaniem sytuacja była zróżnicowana. W większości przypadków szkoły nie koncentrują się na żadnej z grup uczniów poświęcając tyle samo uwagi wszystkim. Najwięcej szkół prezentujących ten pogląd było w W. Brytanii (87%), Włoszech (69%), Niemczech (63%), Słowenii (62%) i Finlandii (56%). We Francji (68%), Holandii (47%) i Polsce (40%). Najliczniejszą grupę wśród badanych szkół stanowiły te, które za najważniejszy cel przyjęły wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ale tylko we Francji ta strategia (polityka) szkół była wyraźnie dominującą. Szkoły w Polsce (22%) obok Słowenii (20%) i Holandii (18%) najczęściej wspierały rozwój uczniów szczególnie uzdolnionych.

Według opinii dyrektorów najwyższy odsetek szkół stosujących strategię wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi był we Francji (68%) a najniższy w W. Brytanii (11%). Natomiast największy odsetek szkół, które wyjątkową uwagę poświęcają uczniom szczególnie uzdolnionym był w Polsce (22%). Jednocześnie dyrektorzy szkół w W. Brytanii, Francji, Niemczech i Włoszech wsparcie uczniów szczególnie uzdolnionych uznali za najmniej ważny cel ich działań. Dała się zauważyć jednoznaczna postawa szkół francuskich, które nastawione były na wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i szkół brytyjskich, które koncentrowały się w takim samym stopniu na wszystkich uczniach. Trzeci rodzaj podejścia prezentowali dyrektorzy szkół w Polsce, którzy najczęściej koncentrowali się na uczniach nieprzeciętnych, wymagających więcej uwagi – ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (deficytami) lub szczególnie uzdolnionych.

Podstawowym sposobem wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest dostosowanie nauczania do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Przy założeniu projektu GOETE, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to dzieci i młodzież z deficytami, wymagające wsparcia należy stwierdzić, że zaledwie 38,3% dyrektorów szkół przyznało, że ich szkoły koncentrowały się na wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (por. tabela 5). Można jednoznacznie stwierdzić, że sytuacja uczniów szczególnie zdolnych nie jest łatwa. Właściwie nie są dostrzegani, bo nie jest im poświęcana uwaga we Francji i Wielkiej Brytanii. Tyl-

ko w Polsce dyrektorzy i nauczyciele w niektórych szkołach starali się pomóc rozwinąć zdolności uczniom szczególnie zdolnym. Około 1/5 dyrektorów badanych szkół w Polsce i Słowenii zadeklarowało taką postawę.

Tabela 5. Odsetek szkół wskazujących jako najważniejszy cel... (na kim koncentrują uwagę szkoły)

Kraj	Koncentruje się na wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	W takim samym stopniu koncentruje się na wszystkich uczniach	Pomaga w pełni wykorzystać zdolności uczniom szczególnie uzdolnionym
Finlandia	31,6	56,1	12,2
Francja	67,6	31,7	0,7
Holandia	46,7	35,8	17,6
Niemcy	31,8	62,7	5,5
Polska	39,6	38,5	22,0
Słowenia	18,4	62,1	19,5
W. Brytania	10,5	86,8	2,6
Włochy	19,6	69,1	11,3
Ogółem	38,2	49,1	12,7

Źródło: jak w tabeli 1.

Zarówno uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jak i uczniowie szczególnie zdolni potrzebują wsparcia. Problemy uznane za najważniejsze przyczyny, z powodu których uczniowie potrzebują wsparcia były bardzo różnorodne. Wśród najczęściej wymienianych były: problemy w rodzinie, brak zainteresowania rodziców i problemy z zachowaniem. Problemy w nauce zostały dostrzeżone przez dyrektorów we Francji i Polsce. Niezbyt często pomoc była udzielana uczniom pochodzącym z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, czy w przypadku pochodzenia ucznia z rodziny imigrantów.

Wachlarz form pomocy i wsparcia, jakie było udzielane uczniom z problemami był bardzo szeroki. We wszystkich państwach uczestniczących w badaniu szkoły pomagały w porozumiewaniu się i współpracy z rodzicami. W Słowenii dyrektorzy tworzyli specjalne klasy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Specjalne zajęcia wyrównawcze były ważną formą wsparcia w Słowenii, Finlandii i Francji. Możliwość pozostawiania w szkole po skończonych lekcjach w celu odrobienia pracy domowej lub uczestniczenia w innych formach aktywności okazała się istotną formą wsparcia w Niemczech, W. Brytanii i Polsce. Wielu dyrektorów dostrzegło pozytywne oddziaływanie w zakresie udzielanego wsparcia uczniom przez szkolnego psychologa. Marginalne znaczenie we wszystkich badanych państwach ma doradztwo zawodowe prowadzone w szkole.

Ciekawy aspekt badania stanowiło poznanie opinii dyrektorów szkół w kwestii przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami z problemami. Dyrektorzy szkół nie najlepiej ocenili ogólną wiedzę nauczycieli o trudnościach edukacyjnych. Wiedza nauczycieli była oceniona przez dyrektorów jako przeciętna, gdyż 28% dyrektorów stwierdziło, że nauczyciele byli w ogóle nieprzygotowani lub słabo przygotowani w omawianym zakresie. Zaś 35% dyrektorów oceniło to przygotowanie jako dobre lub bardzo dobre. Najlepsze oceny w tym zakresie otrzymali nauczyciele w Polsce i Finlandii. Odpowiednio 74% i 46% dyrektorów oceniło, że nauczyciele pracujący w ich szkołach są dobrze przygotowani w zakresie wiedzy o trudnościach edukacyjnych. Przeciwny pogląd o przygotowaniu nauczycieli w zakresie ogólnej wiedzy o trudnościach edukacyjnych zadeklarowali dyrektorzy szkół we Francji. Aż 74% z nich oceniło, że nauczyciele są przygotowani bardzo słabo lub w ogóle w zakresie ogólnej wiedzy. Najczęściej dyrektorzy szkół w badanych państwach oceniali wiedzę nauczycieli jako przeciętną. Według dyrektorów, którzy brali udział w badaniu średni poziom wiedzy o trudnościach edukacyjnych miało 53% nauczycieli w Słowenii, 47% nauczycieli we Włoszech, 46% nauczycieli w Niemczech i 43% nauczycieli w Holandii. W W. Brytanii taki sam odsetek badanych dyrektorów był przekonanych, że nauczyciele są przygotowani dobrze lub bardzo dobrze i że są przygotowani przeciętnie – obie grupy stanowią po 37% respondentów.

Dyrektorzy przeciętnie ocenili nauczycieli jako dobrze lub bardzo dobrze przygotowanych (40%) pod względem znajomości mechanizmów związanych z trudnościami edukacyjnymi w kontekście własnej szkoły i środowiska lokalnego, w którym pracują. Dyrektorzy szkół w Polsce (77%), Holandii (51%) i W. Brytanii (40%) dobrze i bardzo dobrze ocenili wiedzę nauczycieli w omawianym zakresie. Natomiast ponad $\frac{3}{4}$ dyrektorów szkół we Francji wskazywało na słabe lub bardzo słabe przygotowanie nauczycieli. Najwięcej dyrektorów oceniło wiedzę nauczycieli w zakresie znajomości mechanizmów dotyczących trudności edukacyjnych uczniów w kontekście własnej szkoły i środowiska lokalnego jako przeciętną. Taki pogląd prezentowali dyrektorzy we Włoszech (50%), w Finlandii (51%), w Niemczech (44%) oraz w Słowenii (46%).

Oceniając zindywidualizowane umiejętności diagnostyczne dopasowane do potrzeb ucznia dyrektorzy przeciętnie dobrze i bardzo dobrze postrzegają nauczycieli (50%). W tym zakresie dyrektorzy szkół w większości badanych państw pozytywnie ocenili swoich nauczycieli.

Podsumowanie

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bez względu na to czy ich definicja będzie ograniczona tylko do uczniów z deficytami dotyczącymi problemów z nauką lub problemów emocjonalnych czy też rozszerzona o uczniów szczególnie zdolnych, wymagają specjalnego postrzegania i specjalnego traktowania w szkole. Forma i sposób nauczania musi brać pod uwagę istniejące deficyty ucznia i jego ewentualne problemy z funkcjonowaniem w społeczności szkolnej.

Rozwiązania przyjmowane w Polsce i innych państwach europejskich różnią się nieznacznie. Jedyną wyraźną różnicą jest wsparcie udzielane uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez specjalistów. Uczniowie, we wszystkich państwach uczestniczących z wyjątkiem Polski, mają bezpośredni kontakt nie tylko z nauczycielem i pedagogiem szkolnym ale również z wieloma innymi specjalistami, takimi jak psycholog. W szkołach w państwach europejskich, bezpośrednio z uczniami, pracuje wielu specjalistów o bardzo wąskich specjalizacjach nakierowanych na rozwiązywanie konkretnych problemów, takich jak szkolny pracownik socjalny, pielęgniarka, psychiatra młodzieżowy, specjalista do spraw zatrudnienia. Szkoły państw europejskich prowadzą szkolną politykę przeciwko rasizmowi, szkolną politykę przeciwko przemocy, w tym przemocy w szkole.

W wielu państwach w szkołach szczególna uwaga poświęcana jest przez nauczycieli uczniom z rodzin imigrantów. W Polsce problemy imigrantów są dla szkół kwestiami marginalnymi. Do większości polskich szkół uczęszcza jedno lub dwoje dzieci z rodzin obcokrajowców.

We wszystkich państwach europejskich potwierdza się hipoteza, że oprócz rozwiązań systemowych dotyczących wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi najważniejszą rolę w ich drodze edukacyjnej odgrywa nauczyciel⁸. Nauczyciel pomimo braku rozwiązań systemowych może mieć wpływ na wybory edukacyjne, ułatwić przyswajanie wiedzy a nawet wesprzeć lub wskazać najkorzystniejsze rozwiązania przyszłej drogi edukacyjnej lub zawodowej. Nauczyciel może dać uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to, czego uczeń potrzebuje tj. najbardziej uwagę i wiarę w jego sily i możliwości.

Ze względu na ograniczoną wielkość opracowania nie poświęcono uwagi kwestii znaczenia edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dla kapitału ludzkiego państwa. Ich znaczenia dla gospodarki kraju. Jest to problem, któremu poświęcone zostanie inne opracowanie.

⁸ M. Lipsky, *Street-Level Bureaucracy, Dilemmas of the Individual In Public Services*, Russell Sage Foundation, New York 2010.

Bibliografia

- Dziewulak D., *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, UW, Warszawa 1994.
- Galligan D. J., *Discretionary Power. A legal study of official discretion*, Clarendon, Oxford 1990.
- Golimowska S., *Polityka społeczna – koncepcje – koszty*, Warszawa 2000.
- Grycner S., *Ład społeczny a edukacja*, [w:] *Kapitał społeczny*, red. L. Frąckiewicz, A. Rączaszek, AE w Katowicach, Katowice 2004.
- Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji*, Warszawa 2004.
- Lipsky M., *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russell Sage Foundation, New York 2010.
- Mazińska M., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa 2004.
- Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej*, red. L. Dziewięcka-Bokun, A. Ładyżyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
- Szanse i bariery w kształceniu młodzieży w Polsce i krajach Unii Europejskiej. Materiały pokongresowe*, red. H. Szczerbiński, Białystok 2002.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

Summary

Pupils with special educational needs in Poland and other European countries

Pupils with special education needs are a specific group of pupils at each level of education, that need more attention and more support from teachers. This presentation is based on the results of the research: Governance of Educational Trajectories in Europe. Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective – GOETE. In this research participated Universities from eight European countries (Poland, Germany, Italy, Slovenia, United Kingdom, Finland, France, The Netherlands). This project was realized as 7 PR European Union. The most interesting topics are: access to education, kinds of support of people with special education needs fulfilled by school and out of school institutions which cooperate with school and the suitability of education in social integration and preparation to start a job. Very important issue is setting of factors influencing lower secondary school pupils in their education way and showing their activity to be conducive to continuing education on higher level.

The results of correct identification of pupils problems with special education needs and supporting them are visible during transformation process for higher education level and possibilities of choosing and accessibility of the next school level or choosing at the labor market. European countries are very different in this matter. Formal and informal support of pupils with special education needs brings unexpected results. Poland, United Kingdom, Italy, Slovenia, France, Finland, Germany and The Netherlands have different system solutions and different methods of financed support. In all countries participating in the project the most important were people factors what means willingness and efforts by teachers, pedagogues and psychologists because together with systems solutions, they bring unexpected important effects.

Noty o autorach

Józef Kuźma – prof. zw. dr hab., Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowe: andragogika rolnicza; pedagogika społeczna; edukacja komparatystyczna; pedeutologia. Autor nowej koncepcji teorii i nauki o szkole – scholiologii.

Kazimierz Denek – prof. zw. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zainteresowania naukowe: teoria i praktyka nauczania i wychowania, w tym dydaktyka ogólna, dydaktyka akademicka, edukacja jutra ze szczególnym uwzględnieniem krajoznawstwa i turystyki.

Jan Szmyd – prof. zw. dr hab., Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowe: filozofia ogólna, filozofia edukacji.

Tadeusz Aleksander – prof. zw. dr hab., Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki dotyczącej oświaty dorosłych, teorii andragogiki.

Anna Karpińska – dr hab., prof. nadzw. Uniwersytetu w Białymstoku, zainteresowania naukowe: efektywność procesu kształcenia; niepowodzenia edukacyjne - ich rozmiary, przejawy, uwarunkowania, skutki, sposoby zapobiegania, biografie ludzkie naznaczone niepowodzeniami, koincydencja niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych; neurodydaktyka.

Krystyna Chalas – prof. zw. dr hab., Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, zainteresowania naukowe: teoria i praktyka wychowania, pedagogika szkoły, podstawy aksjologiczne edukacji szkolnej, dydaktyka wartości, dydaktyka edukacji wczesnoszkolnej i metodyka wychowania przedszkolnego.

Teresa Olearczyk – dr hab., prof. nadzw., Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna, problematyka rodziny, jej roli, znaczenia we współczesnym świecie.

Grzegorz Godawa – dr, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnienia wychowania chrześcijańskiego, edukacji szkolnej, wsparcia społecznego rodziny terminalnie chorego dziecka.

Irena Adamek – prof. dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, zainteresowania naukowe: kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji, dydaktyka, metodologia badań.

Maria Kliś – dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, zainteresowania badawcze skupiają się wokół problematyki: recepcji i rozumienia tekstu, emocji i motywacji, empatii w interakcjach: nauczyciel uczeń, form opiekania się i współpracy z uczniem zdolnym.

Stanisław Nieciuński – doc dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki pochodzącej z pogranicza psychologii, socjologii i pedagogiki.

Danuta Ulewicz-Adamczyk – dr, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Wyższa Szkoła Zarządzania w Częstochowie, świetlica przy Szkole Podstawowej nr 15 w Żorach, zainteresowania badawcze oscylują wokół zjawiska agresji we współczesnej szkole, profilaktyki zachowań niewłaściwych, działalności opiekuńczo-wychowawczej, rozwijania twórczej postawy uczniów.

Barbara Janina Grzyb – dr, oligofrenopedagog, rewalidator, Kolegium Nauczycielskie w Gliwicach, nauczyciel w Zespole Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rewalidacyjnych w Wodzisławiu Śląskim. Główne zainteresowania badawcze: integracja, metodyka pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie, zajęcia twórcze i kreatywne uczniów szkoły specjalnej.

Anna Pekańec – dr, Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowe: autobiografizm, ze szczególnym uwzględnieniem literatury dokumentu osobistego kobiet, narracyjne teorie tożsamości, feministyczna krytyka literacka, krytyka literacka, historia literatury polskiej XIX i XX wieku (z naciskiem na literaturę Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego), biografie w socjologii, biblioterapia.

Izabela Buchowicz – dr, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, zainteresowania badawcze edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i uczniów z deficytami społeczno-kulturowymi, polityka społeczna na szczeblu lokalnym, warunki bytu i wyrównywania szans ludności ze środowisk lokalnych.

Enumeryczny wykaz pojęć, haseł i refleksji

Pojęcia i hasła:

- Szkoła skoncentrowana na uczniach, s. 9.
- School Centred on the Pupils, s. 12.
- Reforma systemu edukacji, reforma szkolnictwa, s. 12, 26.
- Polityka edukacyjna, s. 12, 15.
- Przestrzenie edukacji: wewnątrzszkolnej, pozaszkolnej i wirtualnej, s. 13, 37, 38.
- Poznawanie potencjału rozwojowego ucznia, s. 13.
- Przyszła szkoła, s. 38.
- Edukacja jutra, s. 30, 43, 56, 65.
- Demokratyzacja, demonopolizacja, decentralizacja i uspołecznienie szkolnictwa, s. 47.
- Komerccjalizacja przedszkoli, szkół podstawowych i licealnych, s. 27, 91, 97.
- Wyz czy niż demograficzny, s. 29.
- Optymalne zarządzanie systemem edukacji szkolnej, s. 33.
- Obiektywna ewaluacja systemu edukacji szkolnej, s. 33.
- Edukacja domowa, s. 34.
- Zmiana systemu kształcenia nauczycieli, s. 34.
- Inteligencja wieloraka, s. 36.
- Inteligencja emocjonalna, s. 36.
- Selekcja w zawodzie nauczycielskim, s. 39.
- Nauka o szkole czyli scholiologia, s. 40, 48, 71.
- Edukologia, s. 41.
- Oświatologia, s. 41.
- Teoria szkoły, s. 71.
- Dobra szkoła, s. 46, 51, 54.
- Nauczyciel dobrej szkoły, s. 59.
- Szkoła w społeczeństwie wiedzy, s. 46, 47.
- Ewolucyjne doskonalenie szkoły, s. 61.

- Zasada T. Husena toczącej się reformy, s. 61.
- Uciskający gorset biurokracji, s. 61.
- Płynna ponowoczesność; płynna rzeczywistość, s. 68.
- Rola nauczyciela jako kompetentnego przewodnika czy instruktora multimedialnego, s. 72.
- Przekazywanie roli i funkcji nowoczesnych technologii multimedialnych i informatycznych, s. 73.
- Technologiczny mit pedagogiczny, s. 73.
- Antynomia nowego wymiaru funkcji szkoły, rodziny i nauczyciela, s. 73.
- Urzędniczy ekonomizm i biurokracizm, s. 74.
- Rygorystyczny rachunek ekonomiczny, rentowność, opłacalność..., s. 74.
- Stopień złożoności materii edukacyjnej, s. 77.
- Potrzebujemy kolejnego „nowego wychowania”, s. 78.
- Wychowanie ku wartościom ponadczasowym zadaniem szkoły, s. 83, 85.
- Kształcenie aksjologiczne, s. 84.
- Koncentracja na uczniu racją działalności edukacyjnej nauczycieli, s. 217.
- Obszary edukacji, w tym związków ze światem natury, s. 233.
- Współdziałania jednostek z innymi osobami, grupami i zbiorowościami społecznymi, s. 326, 327.
- Współdziałania świata zjawisk kultury, s. 229, 230.
- Poszukiwanie egzystencjalnych aspektów sensu, s. 235, 237.

Refleksje

- Najnowsze tendencje rozwoju systemu edukacji szkolnej w Finlandii świadczą o prymacie indywidualizmu nad egalitaryzmem, s. 14, 62.
- Jesteśmy świadkami z jednej strony życia mitem bezprecedensowego boomu edukacyjnego (...) Z drugiej strony obserwujemy abdykację państwa w dziedzinie edukacji, s. 49.
- Wśród strategii przebudowy szkoły na uwagę zasługują jej koncepcje: skoncentrowanej na uczniach, organizacji uczącej, ustawnie doskonalonej, s. 46.
- Poznawanie jakości kształcenia prowadzone bardziej subtelnyymi metodami niż pomiar testowy wskazują, że podnoszenie jego jakości jest często iluzoryczne (T. Szkudlarek), s. 47.
- Nauczycielom cywilizacji wiedzy nie mogą być obce: rozwinięta zdolność komunikowania, nawiązywania kontaktów i wpływania na otoczenie, poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu, s. 60.
- Brak zintegrowanego i harmonijnie funkcjonującego edukacyjnego systemu praktyczno-teoretycznego, s. 68.
- Globalna transcendencja rzeczywistości pedagogicznej (...) dotyczyć winna drogi przejścia od tradycyjnej „szkoły lokalnej” do współczesnej „szkoły globalnej”, „szkoły przyszłości”, s. 68.
- Jednakże newralgiczną kwestią przed, którą staje obecnie myśl i praktyka pedagogiczna, to nie tylko potrzeba nadażania za przyspieszonymi zmianami „wszystkich i wszystkiego”, ale wypracowanie skutecznych sposobów odczytywania i rozumienia owych coraz bardziej „rozpędzających” się przemian świata ludzkiego, s. 70.
- Cała sfera aktualnych zjawisk i procesów nie mieści się w paradygmacie klasycznej pedagogiki i wymaga nowego paradygmatu w tej dziedzinie, s. 70, 79.
- Skutecznie uprawiać można pedagogikę, naukę o szkole współczesnej już nie jako dyscyplinę w pełni autonomiczną i samodzielnią, ale jako dziedzinę ściśle powiązaną i współdziałającą właściwie ze wszystkimi naukami społecznymi i humanistycznymi, a nadto także z niektórymi naukami przyrodniczymi i technicznymi, s. 71.
- Aktualna teoria i praktyka pedagogiczna jest na ogół w funkcjach swych i nastawieniach nazbyt pragmatyczna i utylitarna, żeby nie powiedzieć – merkantylna i komercyjna, s. 75.

- Wartości pełnią funkcję dynamizującą rozwój poszczególnych sfer życia człowieka, s. 125.
- Wartości stanowią płaszczyznę integralnego rozwoju, drogę do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, s. 125.
- Przyjęta wspólna podstawa aksjologiczna pozwoli budować tożsamość szkoły europejskiej, s. 126.
- Wychowanie ku wartościom w świetle dyskursów pedagogicznych, s. 126.
- W centrum wychowania ku wartościom znajduje się osoba dziecka i jego autonomia, s. 127.
- Istotnego znaczenia nabiera rola nauczyciela, który jest przewodnikiem po świecie wartości, doradcą i animatorem, s. 128, 129.
- Dziecko jest z natury istotą aktywną, „obdarzoną instynktem” aktywności, s. 84.
- Podmiotowość jako aktywny, twórczy stosunek do świata, ujmowany ze strony jednostki, s. 84.
- O rzeczywistej podmiotowości uczącego się i o pełnym skoncentrowaniu się instytucji oświatowej na uczniu mamy do czynienia dopiero w przypadku edukacji dorosłych, s. 96.
- Indywidualizacja procesu nauczania przy zachowaniu wysokich standardów co do oczekiwanych efektów nauczania, s. 102.
- Receptą na sukces staje się obecnie filozofia „być sobą”, „być niepodobnym do innych”, „różnica a nie tożsamość sprzedaje się najlepiej” (Z. Bauman), s. 103.
- Obecnie preferuje się model szkoły zaspokajającej indywidualne potrzeby uczniów, która wspiera kształtowanie się ich zróżnicowanych osobowości, s. 103.
- Szkoła musi równoważyć funkcje egalitarne (wyrównywanie szans) z elitarnymi, rozumianymi jako rozwój talentów każdego dziecka, s. 105.
- Nawiązując do starogreckiego słowa „schole” – to miejsce spokoju, wolności, odpoczynku, tajemniczego uroku, oddania się czynnościom wzbogacającym, sprawiającym radość, s. 105.
- Luka cyfrowa pomiędzy uczniami a szkołą powiększa się (...) Młodzież traktuje nowoczesne technologie jako część swojego środowiska, zaś sposób nauczania w szkołach często jest dziewiętnastowieczny, s. 106.
- Dyferencjacja procesu kształcenia – merytoryczna i metodyczna, koincydencja funkcji kształcącej, opiekuńczej, wychowawczej, kulturotwórczej (...) – to przykładowe wyznaczniki dobrej edukacji, s. 107.

- Wszelką reformę należy zaczynać od nauczyciela jako głównego kreatora przemian programowych i organizacyjnych, gdyż bez jego zaangażowania żadne zmiany nie nastąpią, s. 180.
- Widoczny jest bezpośredni związek pomiędzy dobrym nauczycielem – dobrą szkołą – dobrym uczniem, a sukcesem reform edukacyjnych, s. 181.
- Nauczyciel nie realizuje programu, ale rozwija dziecko przy wykorzystaniu różnych środków, w tym programu, s. 185.
- Nauczyciel określany jako wybitny dysponuje głęboką wiedzą przedmiotową, s. 189.
- To przygotowanie to również przemodelowanie dotychczas realizowanych praktyk tak, aby służyły bardziej kształtowaniu postawy nauczyciela–wychowawcy, a nie nauczyciela–wykładowcy, s. 192.
- Wychowanie nie jest i nie może być procesem spontanicznym, lecz wymaga dojrzałej obecności ze strony wychowawców oraz wewnętrznej dyscypliny i wysiłku ze strony wychowanka, s. 149.
- Istnieje potrzeba wpojenia młodym pokoleniom świadomości, że świat egzystuje dzięki dobru, że ono jest przeciwwagą dla zła, s. 141.
- Metodą towarzyszącą tym oddziaływaniom winie być dialog, który oznacza wspólne poszukiwanie prawdy, a wyraża się we współdziałaniu, współtworzeniu wyników nauczania i wychowania, s. 174.
- Wśród wartości, które w sposób naturalny wiążą się z procesem edukacji, należy podkreślić refleksyjność, dającą nadzieję na pogłębienie procesu nauczania, jak i wychowania ku wartościom, s. 175.
- Analizując cechy wyróżniające zdolnego ucznia należy zdać sobie sprawę z tego, że tym co wyróżnia wszystkich uzdolnionych uczniów jest ich skłonność do postrzegania świata w nowy oryginalny sposób, odbiegający od przeciętności i przyjętych standardów, a także chęć do podejmowania nowych ciekawych zadań, które uczniowie ci usiłują realizować w nowatorski sposób, s. 198.
- Warto jest poznać cechy charakteryzujące zdolnego ucznia, takie jak :stabilność emocjonalna (lub jej brak), realna ocena swoich możliwości, umiejętność wnikliwej obserwacji rzeczywistości, dobra pamięć, myślenie analityczne, logiczne, abstrakcyjne, samodzielność procesów myślenia. (...) Cechuje ich duża plastyczność myślenia, otwartość na zmiany i nowości, nonkonformizm, *ect.*, s. 209.

- Pogląd, że edukacja w każdym z wyżej wymienionych obszarów powinna być skoncentrowana na uczniach, nie oznacza naturalnie, że wychowanków należy traktować jako osoby najważniejsze w szkole, s. 238.
- W trosce o skuteczność rozwijania kreatywności wśród dzieci warto mieć świadomość aby już we wczesnym dzieciństwie, kiedy pojawia się własna aktywność twórcza dzieci w działaniach plastycznych i muzyczno- ruchowych, inspirować, zachęcać i stwarzać możliwości do ekspresji, s. 258.
- Szkoła zorientowana nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale i wypracowaniu kompetencji społecznych, czyli silniej niż dziś akcentująca podmiotowość ucznia, interakcyjność procesu nauczania, powinna często sięgać po biblioterapeutyczne narzędzia. Oprócz ewidentnej przydatności w pracy wychowawczej, terapia przez literaturę uwrażliwia, uczy uważności na słowo, akcentując jego performatywną moc, s. 281.
- Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bez względu na to czy ich definicja będzie ograniczona tylko do uczniów z deficytami dotyczącymi problemów z nauką lub problemów emocjonalnych, czy też rozszerzona o uczniów szczególnie zdolnych, wymagają specjalnego postrzegania i traktowania w szkole, s. 294.
- We wszystkich państwach europejskich potwierdza się hipoteza, że oprócz rozwiązań systemowych dotyczących wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi najważniejszą rolę w ich drodze edukacyjnej odgrywa nauczyciel, s. 297.