

Barbara Piątkowska

# *Pedagogika*

Wybrane zagadnienia

---

skrypt dla studentów



---

WYDAWNICTWO PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ  
W WAŁBRZYCHU

Barbara Piątkowska

**Pedagogika**  
**Wybrane zagadnienia**

Skrypt dla studentów



Wałbrzych 2004

RECENZJA  
Tadeusz Mróz

OPRACOWANIE TECHNICZNE  
Sylwia Bielawska

REDAKCJA JĘZYKOWA  
Ewa Czupryna

KOREKTA, SKŁAD KOMPUTEROWY  
Sylwia Bielawska

Wyd. I, Wałbrzych 2004  
© Copyright by Barbara Piątkowska

**ISBN 84-88425-51-X**

WYDAWNICTWO PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ W WAŁBRZYCHU  
ul. Obr. Westerplatte 39, 58-309 Wałbrzych  
**tel./fax (074) 666 00 71 wew. 37**

---

Wyd. I, format B5, ark. wyd. 4.10, ark. druk. 5.9, papier offset 80 g

---

Druk: USŁUGI POLIGRAFICZNE BOGDAN KOKOT VEL KOKOCIŃSKI  
57-400 Nowa Ruda, ul. Armii Krajowej 15, tel. (074) 872 50 92

# Spis treści

<b>Wstęp</b> . . . . .	5
<b>Część I. Pedagogika jako nauka</b>	
1. Wybrane zagadnienia metodologiczne . . . . .	9
2. Pedagogika jako nauka teoretyczna i praktyczna . . . . .	17
3. Problem dyscyplinowej tożsamości pedagogiki jako nauki . . . . .	22
4. Wychowanie jako podstawowa kategoria pedagogiki . . . . .	26
5. Osobowość jako pojęcie pedagogiki i psychologii . . . . .	31
<b>Część II. Edukacja alternatywna w praktyce</b>	
Zamiast wstępu . . . . .	39
1. W kierunku zmiany paradygmatu myślenia pedagogicznego . . . . .	42
2. Reformatorskie idee pedagogiczne w praktyce . . . . .	47
2.1. Nie ma dzieci trudnych są tylko nieszczęśliwe . . . . .	47
2.2. Nikt nie może być wolny, jeśli nie jest niezależny . . . . .	51
2.3. „Królestwo pedagogiki” racją życia i powołaniem . . . . .	55
2.4. Każda lekcja dziełem sztuki . . . . .	62
2.5. Uczyć się, „jak uczyć” . . . . .	66
2.6. „Kto kocha dzieci ten ich nie wychowuje”. Antypedagogika, filozofia wychowania wspierającą ruch praw dziecka . . . . .	70
2.7. Janusza Korczaka „Prawo dziecka do szacunku” . . . . .	76
<b>Zakończenie</b> . . . . .	87
Bibliografia . . . . .	89



## WSTĘP

Pedagogika znajduje się w stanie *in statu nascendi*, co oznacza zarówno tworzenie się różnorodnych prądów, orientacji, systemów pedagogicznych, jak i tworzenie, na podstawie założeń pedagogicznych, nowych sposobów realizowania praktyki kształcenia i wychowania.

Opracowanie niniejsze jest próbą indywidualnego spojrzenia na pedagogikę i dlatego obok elementów poznawczych zawiera treści będące osobistym punktem widzenia autora. Mogą więc być określonym źródłem wiedzy, jak i przyczynkiem do krytyki lub polemiki. Taki właśnie cel ma na uwadze autor, który pragnie wywołać u studentów pedagogiki, nauczycieli i miłośników wiedzy o człowieku postawę poznawczo-refleksyjną.

Materiał merytoryczny podzielono na dwie części. Część pierwszą obejmują wybrane zagadnienia z metodologii ogólnej jako dyscypliny naukowej, a ich umieszczenie na początku podyktowane zostało dwoma względami:

1. Studiowanie pedagogiki wymaga pokonania przez studentów pewnej bariery psychicznej, którą stanowi potoczne i stereotypowe myślenie o wychowaniu. Poznanie ogólnej metodologii może być tym czynnikiem, który tę barierę przełamie i potoczne myślenie o wychowaniu nie będzie utożsamiane z tym, co stanowi przedmiot badań i refleksji w pedagogice.

2. Problemy metodologiczne są powszechnie przez studentów uważane za trudne, a zatem wprowadzenie pewnych pojęć metodologicznych na początku opracowania, pozwoli na ich pełniejsze zrozumienie.

Następnie omówiono przedmiot badań, specyfikę tej nauki i jej strukturę oraz miejsce w systemie innych nauk. Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce, stał się okresem znacznych przemian w sposobach uprawiania pedagogiki i praktyki edukacyjnej – pedagogika znalazła się, jak to określa wielu autorów, w „stanie tworzenia” – stąd pytania o dyscyplinową tożsamość pedagogiki, pytania o język pedagogiki.

Zmiany ustrojowe, społeczno-ekonomiczne i polityczne mają wpływ na przemiany dokonujące się w myśli pedagogicznej i sprawiają, że:

- zachwianiu ulegają podstawy dotychczasowej pedagogiki (poddaje się

krytyce jej uległość wobec ideologii, obnaża słabości metodologiczne, wskazuje na luki i rozbieżności pomiędzy teorią a praktyką),

- dochodzi do głosu nowa filozofia edukacyjna, nowe wzorce edukacji i wychowania (wyznacznikiem przemian w tym zakresie staje się idea humanizacji),
- odchodzi się od jednej pedagogiki, a zmierza w kierunku „pedagogii” (wielości sposobów myślenia i praktykowania pedagogicznego).

Biorąc pod uwagę powyższe, część drugą opracowania stanowi przegląd mniej znanych w Polsce koncepcji pedagogicznych powstałych niedawno, jak i tych wywodzących się z czasów wcześniejszych, a obecnie przeżywających swój rozkwit. W wyborze i przedstawieniu nowych kierunków myśli i praktyki pedagogicznej skupiono się przede wszystkim na humanistycznie zorientowanej pedagogice emancypacyjnej – jej rodowodzie, założeniach i zastosowaniu w praktyce. Społeczno-moralne i humanistyczne aspekty tych teorii nabierają szczególnej doniosłości w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli.

Na rozwój współczesnych nurtów pedagogicznych o emancypacyjnym i humanistycznym charakterze, znaczący wpływ mieli reprezentanci pedagogiki reform na początku XX. wieku. Zarówno Ellen Key, Maria Montessori, Owidiusz Decroly, Celestyn Freinet a także Rudolf Steiner czy Janusz Korczak podzielali przekonanie, że dziecko jest najwyższą wartością i ma prawo mieć takie same prawa jak dorośli.

Podana w poszczególnych częściach literatura pomocnicza nie ogranicza się do podstawowego kanonu, uwzględniono także pozycje, które wprowadzając w problematykę pedagogiki powinny inspirować do własnych poszukiwań.

*Autor*

# **CZĘŚĆ I**

## **PEDAGOGIKA JAKO NAUKA**





# 1. WYBRANE ZAGADNIENIA METODOLOGICZNE

## Metodologia ogólna jako dyscyplina naukowa. Przedmiot badań naukowych. Pojęcie metodologii

Metodologia nauk jest określana jako nauka o metodach badawczych stosowanych w nauce. Stwierdzenie to jest prawdą o tyle, że istotnie metodologia nauk zajmuje się teorią pomiaru (technikami klasyfikowania badanych obiektów, technikami gromadzenia danych empirycznych, metodami statystycznego ich opracowania), teorią definicji i teorią wnioskowania. Metodologia również „badając je, szuka ogólnych prawidłowości, które charakteryzują naukę oraz proces tworzenia teorii naukowych – poszukuje więc elementów powtarzalnych, występujących bądź w strukturze, bądź w rozwoju teorii naukowych. Zadaniem metodologii jest stworzenie pewnego ogólnego modelu procedur naukowych, udzielenie odpowiedzi na pytanie w jaki sposób powstają, czym są i jakim przeobrażeniom podlegają teorie naukowe? Metodologia to teoria nauki”<sup>1</sup>.

Ze względu na zakres podejmowanej problematyki Kazimierz Ajdukiewicz<sup>2</sup> wyróżnia metodologię apragmatyczną i metodologię pragmatyczną.

*Metodologia apragmatyczna* przedmiotem swoich badań czyni naukę jako wytwór zabiegów poznawczych, czyli system twierdzeń, do których doszli uczeni oraz podstawowe pojęcia metodologiczne. Metodologię tę można nazwać teorią systemów naukowych. Najbardziej rozwiniętą w tej teorii jest teoria systemów dedukcyjnych. *Metodologia pragmatyczna* zajmuje się nauką pojmowaną jako proces gromadzenia wiedzy, czyli sposobami dochodzenia do twierdzeń i ich sprawdzaniem.

Metodologia ogólna zajmuje się zagadnieniami pragmatycznymi i apragmatycznymi. Stara się zdefiniować i poddać analizie pewne czynności wykonywane w pracy naukowej oraz jej rezultaty. Najważniejsze z nich to: uzasadnianie twierdzeń, wnioskowanie, dowodzenie, opis, wyjaśnianie, stawianie i sprawdzanie hipotez, definiowanie terminów i budowanie teorii naukowych czy systemów naukowych.

<sup>1</sup> R. Wójcicki, *Wykłady z metodologii nauk*, PWN, Warszawa 1982, s. 9.

<sup>2</sup> K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, cz. III, PWN, Warszawa 1965, s. 51.

Każda dyscyplina naukowa, w tym również pedagogika, zmierza do doskonalenia swoich metod badawczych. Metody stosowane w jednej dyscyplinie naukowej są wykorzystywane w innych dyscyplinach, na przykład pedagogika wykorzystuje metody stosowane w socjologii i psychologii.

*Metodologie szczegółowe* (poszczególnych dyscyplin naukowych) nie są działem metodologii ogólnej, lecz należą do swych dyscyplin macierzystych, wykazują one jednak dorobek metodologii ogólnej, szczególnie w zakresie terminologii metodologicznej, budowania teorii naukowej, sposobów uzasadniania twierdzeń i sposobów rozumowania.

Zadaniami metodologii ogólnej i metodologii szczegółowych jest:

1. „Wyróżnienie typów czynności wykonywanych przy uprawianiu nauk oraz ich analiza doprowadzająca do definicji zdających sprawę z tego, na czym czynności te polegają,
2. Opis procedury naukowej (w ogólnych zarysach) stosowanej w różnych naukach,
3. Dopatrzenie się zadań, do których wykonania, świadomie lub nieświadomie, zdążają uczeni specjaliści różnych nauk i oparta na tym kodyfikacja norm poprawnego postępowania w naukach”<sup>3</sup>.

## Kryteria klasyfikacji nauk

W historii rozwoju dyscyplin naukowych spotykamy się z różnymi ich klasyfikacjami jak również różnymi kryteriami ich podziału. Współcześnie, kryteria nauk są na ogół złożone, a w ujęciu Jana Sucha<sup>4</sup> stanowią je:

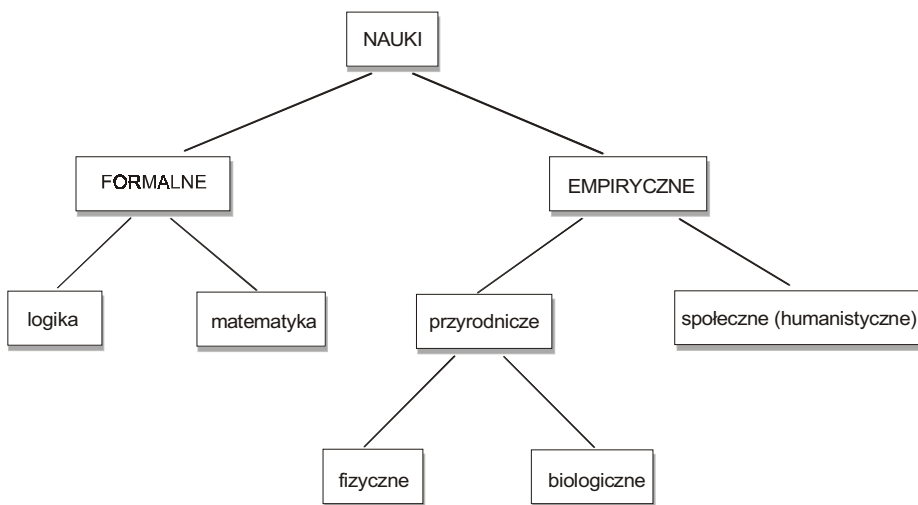
- przedmiot badań,
- stosowana metoda badań,
- rodzaj stawianych problemów,
- zadania i cele, jakie te nauki dla siebie formułują,
- stopień ogólności, abstrakcji i prostoty.

Wymienione kryteria zazębiają się, ale za najważniejsze z nich można uznać przedmiot badań i stosowaną metodę badawczą.

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 11.

<sup>4</sup> J. Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Wyd. UAM, Poznań 1969, s. 36.



**Rys. 1** Schemat klasyfikacji nauk według J. Sucha

Źródło: J. Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Wyd. UAM, Poznań 1969, s. 41.

Zasadniczym kryterium różniącym nauki formalne od empirycznych jest przedmiot badań i metoda badawcza. Przedmiotem nauk formalnych są fakty językowe i fakty logiczne, a stosowaną metodą – metoda aksjomatyczno-dedukcyjna. Przedmiotem nauk empirycznych są fakty, zjawiska i związki między nimi istniejące w rzeczywistości, a zasadniczą metodą jest metoda hipotetyczno-dedukcyjna lub indukcyjna.

## Istota poznania naukowego. Poznanie naukowe a poznanie potoczne.

Poznanie potoczne ma wymiar subiektywny, służy przede wszystkim celom praktycznym, jest zespoleniem pojęć i punktów widzenia (towarzyszą mu emocje, motywy, nastawienia), dostępne jest każdemu człowiekowi. Natomiast poznanie naukowe służy przede wszystkim celom teoretycznym, dotyczy określonego przedmiotu i w określonym aspekcie go bada, zmierza do wyeliminowania elementów subiektywnych.

Zasadnością ludzkiego poznania zajmuje się teoria poznania, której zadaniem jest rozstrzygnięcie – co jest złudne, a co dogmatyczne. Ponadto w jakim stopniu można zbadać i ocenić wartość przyjmowanych przez naukę założeń i stoso-

wanych metod. Próbą przewyciężenia dogmatyczności nauki jest racjonalizm krytyczny. O racjonalizmie krytycznym w odniesieniu do problemów społecznych i edukacyjnych i ich znaczeniu mówi m.in. Lech Witkowski<sup>5</sup>.

Rezultatem działalności naukowej są twierdzenia i teorie naukowe. Najbardziej ogólna definicja twierdzeń ujmuje je jako zdania wypowiedziane z przekonaniem o ich prawdziwości, czyli sądy stwierdzane.

Przedmiotem twierdzeń są określone prawidłowości, które można określić jako „pewne właściwości charakteryzujące wszystkie przypadki pewnego zjawiska lub pewnej klasy zjawisk”<sup>6</sup>. Inaczej mówiąc, prawidłowościami nazywa się pewne ogólne związki (zależności, relacje) zachodzące w przyrodzie i społeczeństwie. Ryszard Wójcicki<sup>7</sup> wyróżnia dwa typy prawidłowości, które krzyżują się ze sobą:

- |                            |                         |
|----------------------------|-------------------------|
| <b>1.</b>                  | <b>2.</b>               |
| <b>a) deterministyczne</b> | <b>a) kategoriyczne</b> |
| <b>b) korelacyjne</b>      | <b>b) statystyczne</b>  |

*Prawidłowości deterministyczne* to takie, w których stany wcześniejsze wywołują stany późniejsze lub pewne stany aktualne są następstwem poprzednich.

*Prawidłowości korelacyjne* to te, w których znajomość wartości pewnych zmiennych dostarcza informacji o wartościach innej zmiennej.

*Prawidłowości kategoriyczne* to te, które realizują się zawsze w taki sam sposób.

*Prawidłowości statystyczne* to te, które realizują się z określonym stopniem prawdopodobieństwa, czyli zdarzają się częściej lub rzadziej niż inne.

*Twierdzenia* są „więc zdaniami (pod względem logicznym) będącymi opisem tych prawidłowości. Klasyfikacja twierdzeń będzie zatem odpowiadała klasyfikacji logicznej zdań”. Jan Such<sup>8</sup> proponuje następującą klasyfikację zdań (twierdzeń):

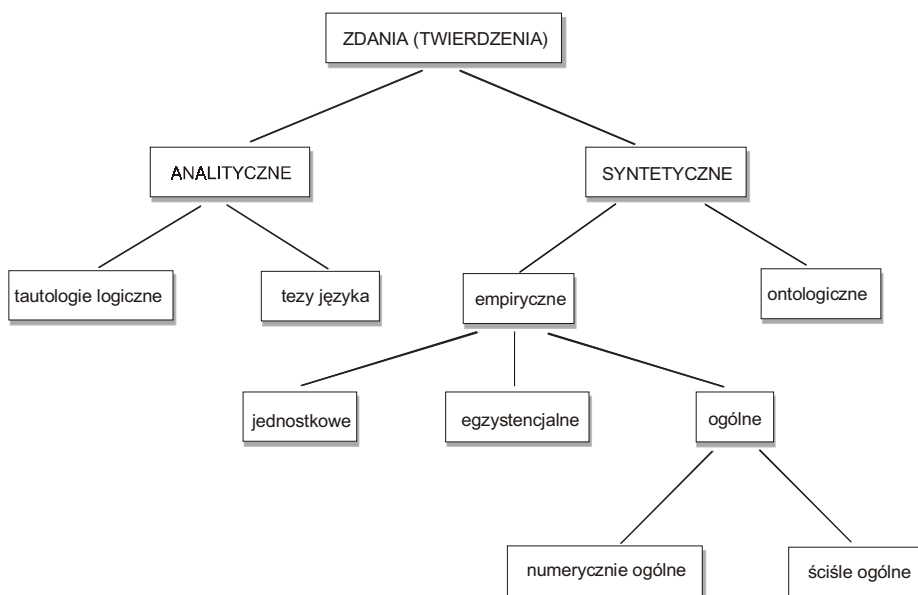
---

<sup>5</sup> L. Witkowski, *Problem edukacji antyfundamentalnej (w warunkach odbudowy edukacji w Polsce)*, [w:] *Acta Universitatis Nicolai Copernice. Socjologia wychowania IV*, Toruń 1982.

<sup>6</sup> R. Wójcicki, *op. cit.*, s. 71.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Zob. J. Such, *op. cit.*, s. 51-57.



**Rys. 2** Schemat klasyfikacji zdań

Źródło: J. Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauki*, Wyd. UAM, Poznań 1969, s. 57.

Elementarnymi składnikami teorii naukowych są zdania ogólne. W nauce zdaniami ogólnymi są: prawa ściśle ogólne i prawa numerycznie ogólne.

Prawa nauki w naukach empirycznych (należy do nich pedagogika) są to zdania (twierdzenia) ogólne, które opisują prawidłowości zachodzące w przyrodzie i w społeczeństwie. Zdania ściśle ogólne od zdań numerycznie ogólnych różnią się treścią poprzednika<sup>9</sup> w zdaniu ogólnym.

*Zdania ściśle ogólne* to twierdzenia, które w poprzedniku mają podane w stopniu ogólnym warunki zajścia tego, co w następniku jest opisem przedstawionej prawidłowości. Podane warunki dotyczą bliżej nieokreślonej liczby przypadków i zachodzą w nieograniczonym obszarze czasowym i przestrzennym. Podany w następniku opis prawidłowości jest odzwierciedleniem zależności uniwersalnej i koniecznej, zachodzącej między jakimiś klasami zjawisk lub faktów empirycznych. Prawa ściśle ogólne stwierdzają zatem związki między pewnymi cechami stałymi i pewnymi cechami zmiennymi. Prawa ściśle ogólne nie tylko opisują i wyjaśniają, ale przede wszystkim pozwalają przewidywać fakty i zjawiska.

<sup>9</sup> Pojęcie poprzednika i następnika dotyczy zdań warunkowych – np. jeżeli na dworze jest temp. 0°C, to kałuże są zamrożone. Człon zdania po słowie „jeżeli” nazywa się poprzednikiem, a drugi człon zdania po słowie „to” nazywa się następnikiem. Mówimy, że z poprzednika wynika następnik.

*Zdania numerycznie ogólne* to twierdzenia zwane generalizacjami historycznymi. Mają one zawsze w poprzedniku wyrażenia (imiona własne, nazwy obiektów, nazwy okresów, nazwy obszarów, terminy historyczne), które ograniczają zasięg prawdziwości opisanej w następniku pod względem czasowym lub przestrzennym.

Generalizacje historyczne dotyczą zatem ograniczonej liczby przypadków zachodzących na ograniczonym obszarze czasoprzestrzennym.

Omówione wyżej prawa są elementarnymi składnikami każdej teorii naukowej. Należy jednak pamiętać o tym, że nawet największa liczba twierdzeń o faktach nie tworzy jeszcze teorii naukowej, ponieważ nie wystarcza dla rozwoju dyscypliny naukowej. Czym zatem są teorie naukowe?

## Teorie naukowe – pojęcie

Teorie naukowe są to systemy „twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych i powiązanych określonymi stosunkami logicznymi, występującymi w danej nauce, spełniającymi przyjęte kryteria naukowości i poprawności logicznej”<sup>10</sup>.

Spośród czterech funkcji każdej teorii naukowej – deskryptywnej, eksplanacyjnej, prognostycznej i praktycznej – najważniejszą jest funkcja eksplanacyjna czyli wyjaśniająca.

Warunki jakie muszą być spełnione, aby określona teoria naukowa spełniała funkcję eksplanacyjną:

- twierdzenia muszą pozostawać w związku wynikania (warunek prawdomocności),
- twierdzenia muszą się nadawać do weryfikacji lub falsyfikacji (warunek sprawdzalności empirycznej),
- wyjaśnienia muszą być wystarczająco uzasadnione i sprawdzone przy zastosowaniu wiarygodnych metod badawczych (warunek prawdziwości),
- wyjaśnienia muszą być wyczerpujące (warunek zupełności pragmatycznej),
- teoria musi posiadać wyraźną strukturę pojęciową i ograniczoną ilość zmiennych (warunek spójności semantycznej),
- teoria musi być powiązana z innymi teoriami, czyli tworzyć system teore-

---

<sup>10</sup> P. Sztompka, *Funkcje teorii*, [w:] *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, PWN, Warszawa 1973, s. 194.

tyczny z innymi teoriami dotyczącymi innych wycinków wspólnego przedmiotu badań. Włączenie teorii w system teoretyczny zapewniają wspólnie przyjęte założenia (paradygmaty) lub wspólne zasady wyjaśniania (warunek unifikacji).

Każda nauka zmierza do kształtowania zwartego systemu twierdzeń. System ten tworzy się w naukach empirycznych przez gromadzenie jak największej liczby faktów, przez ich naukową klasyfikację, formułowanie praw naukowych i konstruowanie teorii, które wyjaśniają przebieg stwierdzonych procesów.

System naukowy wymaga więc zarówno opisu jak i wyjaśnienia faktów: składa się z twierdzeń o faktach i zależnościach między nimi, jak i teorii naukowych.

**Teorie naukowe** w pedagogice służą opisywaniu, wyjaśnianiu i przewidywaniu różnego rodzaju zależności istniejących między faktami i zjawiskami wychowawczymi, aby w ten sposób tworzyć podstawę teoretyczną do formułowania działań wychowawczych i przekształcania tej teorii na język postępowania wychowawczego. W formułowaniu swoich twierdzeń i teorii pedagogika może i powinna korzystać z osiągnięć innych nauk (filozofii, psychologii, socjologii, prakseologii).

Ze względu na zasięg, teorie konstruowane w pedagogice a dotyczące wychowania, mogą mieć charakter **teorii dedukcyjnych** – są zbliżone do systemów filozoficznych. Charakterystyczną cechą tego typu teorii jest fakt, że u ich podstaw leżą pewne paradygmaty. Przykładem takich teorii są określone kierunki w pedagogice np. pedagogika pragmatyzmu, progresywizmu, antypedagogika.

Z kolei teorie zawierające twierdzenia tak uporządkowane, by dawały w miarę dokładny opis i wyjaśnienie określonego wycinka rzeczywistości wychowawczej nazywamy **generalizującymi**. Należy jednak pamiętać, że opis i wyjaśnienie dotyczy faktów i zjawisk o niższym poziomie ogólności, a dokonywane jest przez odwoływanie się do twierdzeń ogólnych o faktach i zjawiskach. Możliwe jest istnienie w jednej dyscyplinie naukowej kilkunastu teorii generalizujących, dotyczących tego samego wycinka rzeczywistości. Istniejące zaś sprzeczności między teoriami generalizującymi są przyczyną postępu w określonej dziedzinie badań naukowych. Przykładem teorii generalizujących w pedagogice są teorie postaw, teorie kształcenia, teorie rozwoju osobowości i inne.

Funkcjonują również systemy twierdzeń wewnątrznie uporządkowanych, które dotyczą pewnego tylko wycinka rzeczywistości wychowawczej, mające bezpośredni związek z praktyką – takie nazywamy teoriami **prakseologicznymi**. Teorie prakseologiczne wspierają praktykę pedagogiczną, prowadzą do badań, pod wpływem których zmienia się praktyka wychowawcza. Przykładem takiej teorii w pedagogice mogą być teorie kształcenia lub systemy wychowania.

Poszczególne typy teorii są od siebie zależne. Badania pedagogiczne są tym wartościowsze im głębiej są osadzone w określonej teorii. Prowadząc badania,



prakseologiczne w pedagogice i konstruując teorie prakseologiczne należy poszukiwać dla nich uzasadnienia i weryfikować je w kontekście określonych teorii generalizujących i dedukcyjnych.

### **LITERATURA POMOCNICZA (WYBRANE POZYCJE)**

Ajdukiewicz K., *Język i poznanie*, PWN, Warszawa 1965.

Kamiński S., *Pojęcia nauki i klasyfikacja nauk*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1970.

Nagel E., *Struktura nauki*, przekł. J. Giedymin, B. Rassalski, H. Eilfein, PWN, Warszawa 1970.

Such J., *O uniwersalności praw nauki*, PWN, Warszawa 1972.

Such J., *Problemy weryfikacji wiedzy*, PWN, Warszawa 1975.

Such J., *Wiedza naukowa a wiedza potoczna*, [w:] *Kulturowe konteksty poznania*, red. B. Kotowa, J. Such, Poznań 1995.

Wilson S.B., *Wstęp do badań naukowych*, przekł. J. Kowalski i in., PWN, Warszawa 1964.

## 2. PEDAGOGIKA JAKO NAUKA TEORETYCZNA I PRAKTYCZNA

Pedagogika jest nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka w ciągu całego życia. Obejmuje ona swoim zasięgiem poznawczym „oddziaływania bezpośrednie człowieka na człowieka (...), a więc działania dośrodkowe, jak i działania odśrodkowe, przejawiające się w samodzielnym trudzie wychowanka związanym z samowychowaniem, samokształceniem, samokształtowaniem”<sup>1</sup>.

Nazwa „pedagogika” pochodzi z języka greckiego – od słów *pais-* chłopiec i *ago-* prowadzę. *Paidagogos* (prowadzący chłopca) to określenie człowieka sprawującego opiekę nad zachowaniem i bezpieczeństwem chłopca uczęszczającego do szkoły. Pedagogiem był zwykle niewolnik, który opiekował się powierzonym mu przez swego pana synem. Pedagogią zaś określano czynności wychowawcze pedagoga.

W starożytnej Grecji, do organizowanych co cztery lata igrzysk ku czci Zeusa, w gimnazjonach pod opieką *paidagogosów*, chłopcy uprawiali pentathlon – skok, bieg, rzut oszczepem i dyskiem oraz zapasy. W ten sposób wychowanie fizyczne dało początek opiece pedagogicznej i wychowaniu. Z czasem również *paidagogos* był odpowiedzialny za rozwój moralny, duchowy, uczył także pisać i czytać. W greckim rozumieniu pedagogika nie była nauką, lecz refleksją o wychowaniu.

Początki pedagogiki jako nauki mają swoje źródło w rozważaniach starożytnych myślicieli greckich. Przez wieki pedagogika rozwijała się jako gałąź filozofii, wyodrębniając się z niej stopniowo w samodzielną naukę, a to dzięki gromadzeniu doświadczeń w praktyce pedagogicznej oraz uogólnieniom teoretycznym.

Początki nowożytnej pedagogiki wiążą się z nazwiskiem czeskiego pedagoga Jana Amosa Komeńskiego, który w wieku XVII nakreślił problemy badawcze dla pedagogiki.

### Przedmiot badań pedagogicznych

Zakres zjawisk, które podlegają badaniom pedagogicznym jest szeroki. Pedagogika jako nauka musi spełniać określone funkcje, takie jakie w metodologii

---

<sup>1</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995, s. 35.

nauk przypisuje się nauce<sup>2</sup>. Zatem pedagogika jako nauka ma do spełnienia następujące funkcje: deskryptywną (opis badanych zjawisk), eksplanacyjną (wyjaśnianie), prognostyczną (przewidywanie) oraz praktyczną (formułowanie wskazówek praktycznego działania). W ramach dwóch pierwszych funkcji pedagogika powinna zmierzać do poznania i zrozumienia zjawiska i procesu wychowania w całej jego złożoności. W celu realizacji tego zadania musi korzystać z osiągnięć innych dyscyplin naukowych, które także zajmują się wychowaniem. Istotne dla zrealizowania tego zadania są pytania: Jak jest? Dlaczego tak jest? Realizacja funkcji prognostycznej – Jak będzie? Jak może być? W ramach realizacji funkcji praktycznej pedagogika poszukuje odpowiedzi na pytanie: Co robić, aby było tak a tak.

## Struktura pedagogiki i jej miejsce w systemie innych nauk

Struktura pedagogiki jako nauki ulega zmianom, na które wpływ ma zjawisko dyferencjacji, charakterystyczne dla współczesnego etapu rozwoju nauk.

Przyjmując stanowisko Jana Szczepańskiego<sup>3</sup>, że przez „strukturę rozumiemy układ elementów jakiejś rzeczy czy zjawiska i zasady ich wzajemnego przyporządkowania”, to należy podkreślić, iż o budowie pedagogiki będzie decydował sposób systematyzowania i klasyfikowania już ustalonych pojęć, hipotez, twierdzeń i praw – przy czym – zasady te mogą być różne. Różnorodność ta wynika z faktu sposobów ujmowania i interpretowania wychowania.

Wychowanie ma charakter historyczny. Wraz z rozwojem życia społecznego formy wychowania również ulegały zmianom. Już sofisci zastanawiali się, co decyduje o rozwoju człowieka – urodzenie czy wychowanie, a greccy filozofowie (Platon, Arystoteles) ustosunkowali się do tego w sposób szczególny.

Ważne były także poglądy Jeana Jacquesa Rousseau, który w XVIII wieku głosił hasła wychowania i nauczania na łonie natury. Z początkiem wieku XIX Johann Friedrich Herbart, niemiecki pedagog zwany „ojcem nowożytnej pedagogiki”, oderwał ją od filozofii i oparł na etyce filozoficznej i psychologii. Kontynuatorzy myśli tego uczonego (T. Ziller i W. Rein) w drugiej połowie XIX wieku pojmowali już pedagogikę jako umiejętność praktyczną służąca nauczaniu. Pod koniec XIX wieku pojawiły się dwa nowe kierunki – indywidualizm i socjologizm pedagogiczny, w których zwracano uwagę na rozwój umysłowy i uspołecznienie. Kierunki te nie wytrzymały próby czasu. W wyniku sporów pojawił się jeszcze inny kierunek w pedagogice – pedagogika eksperymentalna (za pomocą metod przyrodniczych rozstrzygano cele wychowania).

---

<sup>2</sup> Por. J. Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Wyd. UAM, Poznań 1969, s. 23-25.

<sup>3</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1961, s. 430.

W wieku XX nastąpił kryzys pedagogiki eksperymentalnej i pojawiło się nowe – etyczne i filozoficzne podejście do celów wychowania. Aksjologia (od słowa greckiego *aksija* – wart coś) jako nauka o wartościach była wówczas dominującą. Jednakże nie było to jedyne ujęcie. Zaczęło powstawać wiele sprzecznych kierunków pedagogicznych, na podłożu których wyodrębnił się z kolei kierunek określany mianem „pedagogiki czystej” (koncentrowano się głównie na prawach rozwoju człowieka)<sup>4</sup>.

Po drugiej wojnie światowej pedagogika zmierzała do syntezy w swojej budowie, podkreślając wszechstronny rozwój człowieka.

Kierując się etapami rozwoju pedagogiki Karol Kotłowski<sup>5</sup> wyodrębnił:

1. Pedagogikę praktyczną, empiryczną (gromadzenie, obserwowanie i badanie zjawisk występujących w różnych rodzajach środowisk wychowawczych);
2. Pedagogikę opisową (uogólnianie doświadczeń, badanie praw rządzących przebiegiem zjawisk biologicznych, psychologicznych, socjologicznych, kulturowych);
3. Pedagogikę normatywną (na podstawie filozofii człowieka, aksjologii, i teorii kultury badanie natury człowieka, wytworów jego kultury – ustalanie celów, wartości, norm i ideałów);
4. Pedagogikę teoretyczną czyli ogólną (w oparciu o wymienione działy dąży do stworzenia jednolitej teorii wszechstronnego rozwoju człowieka).

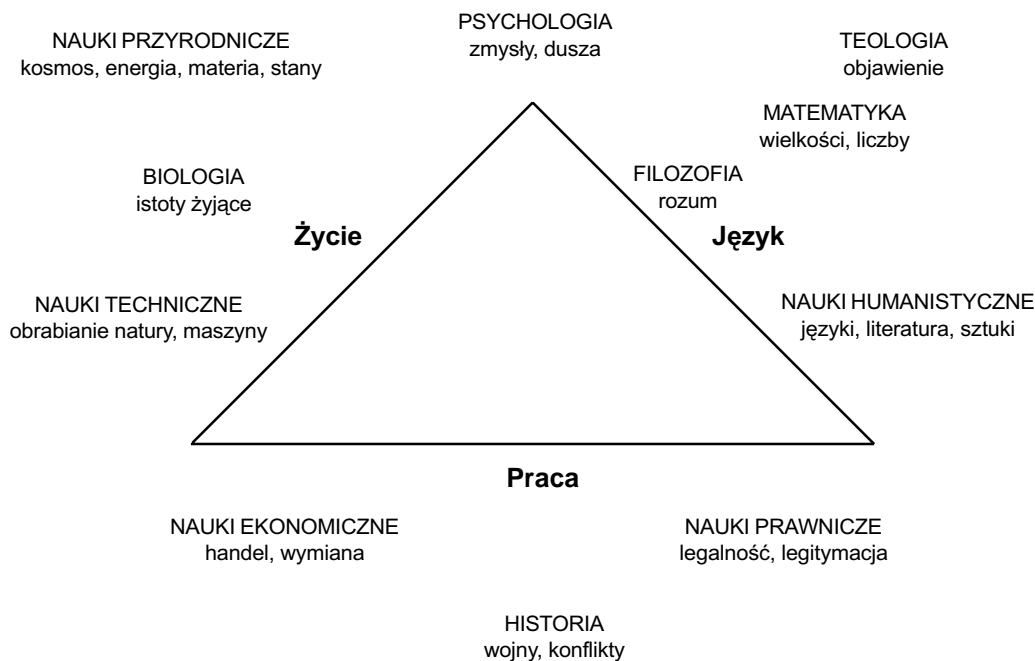
Współcześnie, ze względu na zakres i treść podejmowanych problemów dotyczących wychowania, wyróżnia się cztery podstawowe działy pedagogiki – pedagogikę ogólną, dydaktykę, teorię wychowania i historię wychowania. Ten tradycyjny układ podstawowych dyscyplin pedagogicznych jest zachowany, jednakże coraz częściej nadaje się mu inne znaczenie, wagę i zakres. Szczególnie chodzi tu o teorię wychowania, naukę w której dyskusyjne są założenia teoretyczne, aksjologiczne i praktyczne. Obserwujemy również nowe podejścia w stosunku do pedagogiki ogólnej – upatruje się w niej bardziej filozofię wychowania czy „ideologię” edukacji lub też sprowadza się ją do filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej refleksji nad wychowaniem. W ostatnich latach na skutek poszerzania się problematyki badawczej i coraz większej specjalizacji w tej dyscyplinie naukowej, stworzone zostały dyscypliny pochodne, wyłonione według specyficznych kryteriów o różnym stopniu poznawczego zasięgu np. pedagogika zawodowa, pedagogika dorosłych (andragogika), pedagogika szkolna, a także dyscypliny szczegółowe – pedagogika czasu wolnego, pedagogika medialna, pedagogika rodziny.

<sup>4</sup> B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, [w:] idem, *Dzieła wybrane*, wybór i opracowanie A. Mońka-Stanikowa, t. I, PWN, Warszawa 1947, s. 56-57.

<sup>5</sup> K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Ossolineum, Wrocław 1964.

Pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka jest związana z wieloma innymi dyscyplinami naukowymi i to zarówno społecznymi jak i przyrodniczymi. Człowiekiem zajmuje się również filozofia, socjologia, medycyna. Z uwagi na fakt, iż wychowanie jest swoistym bytem społecznym, pedagogika nie może funkcjonować w próżni, w oderwaniu od rozwoju społeczeństwa. Z tej też przyczyny pedagogika jako nauka empiryczna dostarcza wiedzy o rozwoju człowieka, a jako nauka normatywna tę wiedzę wartościuje.

Miejsce pedagogiki wśród innych nauk jest szczególne i można je określić m.in. przy pomocy trójkąta nauk o człowieku:



**Rys. 3** Trójkąt nauk o człowieku

Źródło: K. Denek, *Edukacja w procesie transformacji systemowej*, „Wychowanie na co dzień” lipiec-sierpień 1999, s. 19.

Na przedstawionym trójkącie nauk o człowieku nie ma pedagogiki. Do nauk o człowieku nie należą nauki przyrodnicze (oprócz biologii). W. Essbach ma również wątpliwości, w którym miejscu usytuować teologię, czy jest to nauka o człowieku? Szczególna rola wychowania i kształcenia sprawia, że miejsce pedagogiki przypada na środek trójkąta.

## LITERATURA POMOCNICZA (WYBRANE POZYCJE)

*Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, red. K. Duraj-Nowakowa, J. Gnitecki, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1997.

Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo PTP, Poznań 1994.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 1993.

*Nieobecne dyskursy*, cz. III, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.

*Pedagogika, Podręcznik akademicki*, t.I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

*Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

Szczepański J., *Pedagogika a socjologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.

Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku, Próba zarysu encyklopedycznego*, Wyd. IBE, Warszawa 1993.

### 3. PROBLEM DYSCYPLINOWEJ TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI JAKO NAUKI

Pedagogika, o czym napisano wcześniej, jest nauką teoretyczno-praktyczną. Problem związków między teorią a praktyką edukacyjną z całą ostrością wystąpił w ostatnich dziesięcioleciach rozwoju polskiej pedagogiki<sup>1</sup>.

Spoleczna rola pedagogiki polega na tym, w jakim stopniu potrafi ona wyjaśniać zjawiska występujące w praktyce edukacyjnej.

Pedagogika przechodziła stany kryzysowe. Pierwszy kryzys przypada na czas realnego socjalizmu. Wówczas to, czynniki zewnętrzne stworzyły warunki dla powstania i dominacji paradygmatu nazywanego przez jej twórców pedagogiką socjalistyczną. Okres walki, zmierzającej do odrzucenia, zepchnięcia na margines polskiej i zachodniej tradycji pedagogicznej przez nadanie jej miana „burżuazyjnej”, trwał ponad dwadzieścia lat. Proces ten zakończył się w latach siedemdziesiątych. Ostatecznie został przerwany w roku 1989.

Na proces zmian w praktyce pedagogicznej złożyła się industrializacja i rozwój środków masowej komunikacji. Oba te procesy zmierzały do kształtowania ludzi wykorzenionych społecznie i tym bardziej podatnych na manipulację. W sytuacjach takich społeczeństwo jest pozbawione autonomii, a człowiek i grupy społeczne są traktowane przedmiotowo. Zjawiska te ponad wszelką wątpliwość są wyznacznikami rozwoju pedagogiki, ponieważ nie pozostawały bez wpływu na praktykę edukacyjną i funkcjonowanie instytucji edukacyjnych. Stefan Nowak<sup>2</sup> zaistniałe zmiany określa mianem „próżni socjologicznej”. Pojęcie to opisuje społeczeństwo zorganizowane jako federację grup pierwotnych, które swoją wspólnotę odnajdują w tradycji narodowej.

W jaki sposób zareagowała pedagogika polska na kryzys i przesilenie formacji politycznej końca lat osiemdziesiątych?

Przełom formacyjny początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku sprawił, że najważniejszym problemem pedagogicznym wymagającym dyskusji była samowiedza i tożsamość pedagogiki. Pojawiły się pytania: czy pedagogika jest nauką i czy jej roszczenia do naukowości są zasadne i potrzebne. Pytania te wynikały nie tylko z odmiennych założeń poznawczych ale także przyjmowanych przez poszczególnych autorów różnych założeń metodologicznych. Nasuwały się i nadal nasuwają zastrzeżenia dotyczące samowiedzy pedagogiki. Występują kontrowersje związane z dylematem czy pedagogika ma charakter nauki

---

<sup>1</sup> T. Hejnica-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1989.

<sup>2</sup> S. Nowak, *System wartości społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne” 1979, nr 4.

teoretycznej, czy jest dyscypliną praktyczną, prakseologiczną. Czy jest samodzielną nauką, czy stanowi dyscyplinę czerpiącą założenia teoretyczne filozofii, psychologii, socjologii.

Jaki jest język pedagogiki? „Jakość języka pedagogiki wiąże się z tym, jak rozumie się wychowanie” – stwierdza Joanna Rutkowiak<sup>3</sup>. Jeżeli wychowanie pojmujemy jako zadanie – wszelkie działania oparte są na fundamencie tzw. „pedagogiki naukowej” – to jego istotą jest przekształcanie osobowości wychowanka w inną, lepszą, odpowiadającą ideałowi wypracowanemu poza samym wychowawcą i jego wychowankiem. Tak rozumiane wychowanie jest teorią skutecznych oddziaływań wychowawczych.

Drugi punkt widzenia to ujmowanie wychowania jako faktu, będącego elementem całokształtu życia społecznego. Zwolennicy tej opcji analizują różnorodne aspekty życia mające wpływ na człowieka, wśród których szczególne znaczenie mają relacje międzypokoleniowe i wewnątrzpokoleniowe, w jakie wkracza wychowujący. Relacje te, znaczące dla przekazu kulturowego i tworzenia perspektyw na przyszłość, nie są jednak przejrzyste bowiem występują w nich jedność i sprzeczności, które stanowiąc mogą ciągły przedmiot refleksji nad tym co robi wychowawca i co to znaczy.

## Pojęcie tożsamości dyscypliny naukowej<sup>4</sup>

W jaki sposób zdefiniowana tożsamość dyscypliny wpływa na sposób jej uprawiania? Termin „tożsamość” zawsze implikuje kontekst. Mówiąc o tożsamości czegoś, kogoś, to wskazać równocześnie na podobieństwa i różnice, jakie to „coś” podziela z aktywnymi elementami swojego kontekstu<sup>5</sup>.

Pytanie o dyscyplinową tożsamość pedagogiki jest pytaniem o jej autoidentyfikację ontologiczną, epistemologiczną i metodologiczną oraz relacje, w jakich wyróżnione autoidentyfikacje sytuują pedagogikę wobec innych nauk społecznych. Określenie miejsca pedagogiki w systemie innych nauk nie jest tylko zabiegami formalnym, bowiem świadomość usytuowania dyscypliny naukowej w grupie innych dyscyplin tworzy system powiązań między nimi, zakreśla granice w jakich jej interdyscyplinarność jest możliwa i pożądana poznawczo.

<sup>3</sup> J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki, Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, „Impuls”, Kraków 1998, s. 23.

<sup>4</sup> Pojęcie „tożsamość” (identity) wprowadził do nauk społecznych E.H. Erikson i pierwotnie odnosiło się ono do jednostki. Obecnie odnosimy je do każdego bytu społecznego o wyraźnie określonych i dających się dentyfikować atrybutach.

<sup>5</sup> M. Melchior, *Kategoria tożsamości jako wyzwanie badawcze*, [w:] *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, red. A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska, IFiS PAN, Warszawa 1993.



Tożsamość pedagogiki, podobnie jak tożsamość każdej innej dyscypliny naukowej, kształtuje się na podstawie następującego rodzaju relacji<sup>6</sup>:

1. W stosunku do bezpośredniej praktyki edukacyjnej (pracy pedagogicznej). W tej relacji będą to pytania o związek jaki zachodzi między wychowaniem a pedagogiką, związek ontologiczny tożsamości czy odrębności. Czy wychowanie i pedagogika są takimi samymi, czy odmiennymi rodzajami działań społecznych?
2. Do innych dyscyplin humanistycznych (czy pedagogika jest nauką przyrodniczą czy humanistyczną, opisową czy normatywną, zakorzenioną w filozofii czy naukach empirycznych).
3. Do ogółu pozostałych instytucji społecznych (w służbie jakich wartości znajduje się pedagogika).

Uprawianie pedagogiki będzie owocne wtedy, gdy będziemy mieli świadomość tego czym jest pedagogika, na czym polega specyfika jej przedmiotu i metod, na jakim znajduje się szczeblu rozwoju oraz jakie są jej związki z praktyką. Jeśli chodzi o odmienność ontologiczną pedagogiki – zaznacza Roman Schulz – to w przeszłości wyrażano różne opinie. Wychowanie jest działalnością zajmującą się kształtowaniem osobowości ludzi, pedagogika zaś jest pewnym rodzajem działalności wtórnej, pochodnej, instrumentalnej, wyodrębnionej z bezpośredniego uwikłania w proces edukacyjny. Jest działalnością kulturotwórczą, zorientowaną na rozwój.

Tak więc tożsamość pedagogiki w relacji do zinstytucjonalizowanej praktyki edukacyjnej można określić następująco: wychowanie zajmuje się kształtowaniem osobowości ludzi, natomiast pedagogika jest instrumentem intelektualnej praktyki i zajmuje się rozwojem, wzbogacaniem podstaw wychowania, pomnażaniem kulturowego instrumentarium edukacji, w celu podniesienia jej efektywności<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> R. Schulz, *Refleksje o tożsamości pedagogiki*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały na I Zjazd Pedagogiczny*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa–Rembertów 10-12 lutego 1993, s. 101-102.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 102.

## LITERATURA POMOCNICZA (WYBRANE POZYCJE)

Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja-kształcenie-pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, „Impuls”, Kraków 1995.

Kwaśnica R., *Ukryte założenia trzech praktyk, Przyczynek do samowiedzy pedagogiki*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydaw. UMK, Toruń 1990.

Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały na I Zjazd Pedagogiczny*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa–Rembertów 10-12 lutego 1993.

Witkowski L., Kwiatkowska H., *Pytania o pedagogikę*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały na I Zjazd Pedagogiczny*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa–Rembertów 10-12 lutego 1993.

Wołoszyn S., *Refleksje o tożsamości pedagogiki*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały na I Zjazd Pedagogiczny*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa–Rembertów 10-12 lutego 1993.

## 4. WYCHOWANIE JAKO PODSTAWOWA KATEGORIA PEDAGOGIKI

Istotą każdej nauki jest jasne i jednoznaczne określenie terminologii w niej występującej. Pedagogika jako nauka społeczna, humanistyczna posługuje się językiem zawierającym pojęcia wieloznaczne, np. brak precyzyjnej definicji pojęcia „wychowanie” sprawia, że terminem tym określa się coraz większą ilość sytuacji społecznych. Te same terminy występują w innych dyscyplinach naukowych, np. socjologii, psychologii, co powoduje, że na gruncie tych nauk są one inaczej definiowane niż w pedagogice, a różnice te wynikają ze specyfiki przedmiotu badań, problematyki badawczej i stosowanej metodologii badań. Zakres i treść tych pojęć są zależne od przyjmowanych paradygmatów naukowych<sup>1</sup>.

Pojęcie wychowania ma blisko dwustuletnią tradycję, jest powszechnie rozumiane przez rodziców, nauczycieli i praktyków wychowania. W ostatnich latach podejmowano wiele starań w kierunku określenia tożsamości współczesnej pedagogiki jako jednej z nauk o wychowaniu, rozważano aktualne dylematy i nakreślano jej perspektywy metodologiczne<sup>2</sup>. W polskiej pedagogice lat dziewięćdziesiątych pojawiły się pytania o jej tożsamość (patrz punkt 3 niniejszego opracowania) i miejsce w systemie nauk o człowieku.

Spśród wysuwanych współcześnie antynomii procesu wychowania i związanych z nimi zjawisk edukacyjnych, pojawia się kwestia jego szerokiego ujęcia i podejścia selektywnego. Najczęściej stosowane, selektywne ujęcie procesu i zjawiska wychowania to:

- wychowanie jako naprawa ludzkiego świata,
- wychowanie jako stawianie i rozwiązywanie zadań,
- wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe,
- wychowanie jako zmiana celowa,
- wychowanie jako kierowanie rozwojem (człowiek w różnych fazach życia),
- wychowanie jako towarzyszenie jednostce (nurt antypedagogiki).

---

<sup>1</sup> Paradygmatem nazywamy zbiór założeń przyjęty przez daną naukę w określonej fazie historycznej jej rozwoju.

<sup>2</sup> J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, „Impuls”, Kraków 1998, s. 21.

## Rozumienie wychowania

W tradycyjnym rozumieniu pojęcia „wychowanie” wyróżnić można kilka zasadniczych elementów: intencjonalność podejmowanej działalności, chęć przekształcenia osobowości wychowanka, według określonego wzoru w celu, który się chce dzięki temu osiągnąć. Wychowanie bywa rozumiane bądź jako pewien proces zmierzający do określonych rezultatów, bądź jako efekt tych zabiegów<sup>3</sup>.

Koncepcje wychowania w rozmaity sposób ujmują poszczególne elementy tego pojęcia. W powszechnym ujęciu pedagogiki socjologicznej, wychowanie traktuje się jako świadomie zorganizowany proces przygotowujący młodego człowieka do pełnienia różnych ról społecznych. Ważna jest tu grupa społeczna i miejsce jednostki w grupie, która staje się miejscem zaspokajania własnych potrzeb. We współczesnej refleksji pedagogicznej pojawiają się pytania: Czy człowiek odnajduje siebie na „przecięciu” rozmaitych ról społecznych? Czy – przeciwnie – wychowanie powinno dopomóc mu w poszukiwaniu drogi stanowiącej o sensie jego życia?

Progresywizm pedagogiczny przyjmuje, iż celem wychowania jest pełny rozwój jednostki, a wychowanie powinno stwarzać warunki, które temu sprzyjają. Z takiego założenia wywodzą się prądy pedagogiczne XX wieku, określane mianem Nowego Wychowania. Ale czy rzeczywiście rozwój jest wartością samą w sobie? Jak się ma pojęcie rozwoju do pojęcia twórczości? Które z nich powinno w koncepcji wychowania odgrywać decydującą rolę? Czy człowiek twórczy to człowiek wszechstronnie rozwinięty? Na te pytania szuka odpowiedzi pedagogika humanistyczna.

Nowe próby poszukiwania odpowiedzi na pytania, czym jest wychowanie zrodziły się pod wpływem, interakcjonizmu symbolicznego<sup>4</sup>, który pozwolił odejść od pozytywistycznego paradygmatu badań naukowych. Preferując badania w środowisku naturalnym, prowadzące do opisu jakościowego, będącego wynikiem jednostkowej wnikliwej obserwacji, etnometodologia w pedagogice przyjmuje także pewne założenia teoretyczne. Tutaj z kolei wychowanie jest rozumiane jako spotkanie, swoista gra na scenie życia podjęta przez uczestniczących w niej partnerów, którzy sami w wyniku interakcji kształtują swoje działanie. Traktowanie wychowania jako spotkania<sup>5</sup> skłania do refleksji. Jakie, w związku z tym, miejsce w tym ujęciu ma intencjonalność spotkania i czy ogranicza się ona tylko do osoby wychowawcy, czy i w jakim stopniu obejmuje również wychowanka. Kto jest ważniejszy w tym spotkaniu: Ja czy Ty. Co oznacza być sobą?

<sup>3</sup> R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976.

<sup>4</sup> Interakcjonizm symboliczny zakłada, że na podstawowy proces społeczny składają się wzajemne oddziaływania odbywające się za pomocą symboli, które wysyłają do siebie osoby, odczytują je, interpretują i tworzą wyobrażenia o sobie.

<sup>5</sup> T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie*, „Znak” 1991, nr 436.

## Wychowanie w szerokim znaczeniu

Na ogół pojęcie „wychowanie” zwykło się rozpatrywać w znaczeniu szerokim i wąskim, przy czym zakres znaczeniowy obu pojęć różni liczbą czynników, pod wpływem których odbywa się proces wychowania. Różnice te pociągają za sobą specyficzne pojmowanie procesu wychowania i jego rezultatów. W definicjach określających wychowanie szeroko, wszelkie wpływy i oddziaływania mają charakter społeczny. Wskazuje na to np. określenie Stanisława Kowalskiego, według którego „podstawową funkcją wychowania jest przekazywanie kultury z pokolenia na pokolenie oraz przygotowanie dorastających pokoleń do czynnego i twórczego uczestnictwa w dynamice postępu społecznego i kulturalnego”<sup>6</sup>.

Podobnie określają wychowanie w szerokim znaczeniu Zygmunt Myślakowski, Bogdan Suchodolski i Ryszard Wroczyński.

Rozpatrywanie wychowania w szerokim znaczeniu obejmuje ciąg powiązanych ze sobą i wzajemnie od siebie zależnych zjawisk i wydarzeń, które powodują określone zmiany w osobowości człowieka. Na proces wychowania składać się będą zdarzenia życiowe i sytuacje wychowawcze, wychowanie naturalne i instytucjonalne oraz różne sytuacje pedagogiczne zamierzone i niezamierzone. Wyniki wychowania w tych definicjach są formułowane w kategoriach ogólnych.

## Wychowanie w wąskim znaczeniu

Wychowanie w znaczeniu wąskim odnosimy do czynności celowych, świadomych i zorganizowanych. Przykładem tego może być definicja Heliodora Muszyńskiego, według którego „wychowanie to szczególny rodzaj ludzkiej działalności, który polega na zamierzonym wywołaniu określonych zmian w osobowości człowieka”<sup>7</sup>.

Wychowanie w takim ujęciu rozumiane jako pewien proces obejmuje zatem tylko ciąg sytuacji wychowawczych. Rezultaty wychowania zakładają pożądane zmiany w osobowości wychowanka, a są one formułowane w postaci wzorca osobowego (ideału).

Jeżeli za kryterium wyodrębnienia wychowania przyjmujemy sfery osobowości człowieka, to odnosi się ono do sfery uczuciowo-wolitionalnej, a jego rezultaty są formułowane jako względnie trwałe, ukształtowane, rozwinięte lub zmodyfikowane dyspozycje, np. postawy, przekonania, nastawienia, zainteresowania, które Muszyński nazywa je cechami kierunkowymi.

<sup>6</sup> S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1986, s. 16.

<sup>7</sup> H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971, s. 35.

<sup>8</sup> Problem ten podejmuje R. Miller, *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.

## Wychowanie a socjalizacja

Wychowanie w szerokim znaczeniu jest bliskie terminowi socjalizacji. W pedagogice powszechnie już dominuje pogląd, że wychowanie jest częścią socjalizacji. Pedagodzy odwołują się przy tym do wiedzy socjologicznej<sup>9</sup>. Pełnienie określonych ról polega na przyswojeniu określonych ról społecznych, odpowiednich wzorów myślenia, wartościowania i zachowania. Socjalizacja jest pierwotną i podstawową formą uczenia się i przebiega nie tylko w środowisku rodzinnym. Ma miejsce wszędzie tam, gdzie jednostka będąc członkiem nowej grupy społecznej, musi nauczyć się nowej roli. Socjalizacja obejmuje zarówno planowe oddziaływania o charakterze kształcącym, jak również wpływy sytuacji społecznych niekontrolowanych, w których zachodzi samorzutny proces uczenia się.

Jan Szczepański określa socjalizację jako część całkowitego wpływu środowiska, która wprowadza człowieka do udziału w życiu społecznym. Wprowadzenie to dokonuje się w oparciu o wielowymiarowe więzi społeczne, które wynikają z różnych oddziaływań, wzorów działań społecznych oraz zależności. Ich źródłem mogą być instytucje społeczne, kontrola i organizacja życia społecznego. Dalej, autor ten stwierdza, że dzięki socjalizacji człowiek „z istoty biologicznej, staje się istotą społeczną”<sup>9</sup>. Socjalizacja i wychowanie stanowią ważne elementy całkowitego wpływu środowiska na człowieka. Jednakże różnica między nimi jest taka, że „socjalizacja kształtuje osobowość społeczną człowieka i przystosowuje go zbiorowości, umożliwia mu porozumiewanie się i inteligentne działanie w jej ramach, uczy jak się trzeba zachować, by osiągnąć cele życiowe, a wychowanie obejmuje tylko tę część socjalizacji, która kształtuje cechy osobowości pożądane z punktu widzenia interesów grupy i ideałów kultury”<sup>10</sup>.

Z kolei Wiesław Łukaszewski<sup>11</sup> powiada, że „wychowanie jest składową procesu socjalizacji, a więc całokształtu oddziaływań ze strony jednostki, organizacji, wytworów ludzkich – adresowanych dla ludzi przynależnych danemu kręgowi kulturowemu”. Łukaszewski zaznacza, że jedynie po części oddziaływania te są intencjonalne i właśnie tu należy umiejscowić proces wychowania. Wychowanie, to zatem „system poczynań zorganizowanych i celowych, zmierzających do wywołania w jednostce lub grupie społecznej zmian przybliżających je do spełnienia postulatywnego ideału człowieka, wypracowanego i podzielanego w danej grupie społecznej”. Twierdzi on, że poza celem, który nie powinien stanowić wyłącznego kryterium powodzenia działalności wychowawczej, ważni są ludzie i różne okoliczności zewnętrzne. Socjalizacja jest procesem obejmującym swym zasięgiem zarówno wpływy niezamierzone i zamierzone, a więc wychowanie w szerokim znaczeniu.

<sup>9</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1972, s. 94.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> W. Łukaszewski, *Czynniki decydujące o powodzeniu w wychowaniu. Społeczeństwo wychowujące – rzeczywistość i perspektywy*, Ossolineum, Wrocław 1983, s. 192-210.

Współcześnie szerokie rozumienie socjalizacji obejmuje zarówno „kształtowanie osobowości społecznej” lub „nabywanie społecznej dojrzałości czy kompetencji społecznych” jak również „wchodzenie w kulturę, zwane akulturacją” (również inkulturacją lub enkulturacją)<sup>12</sup>.

### **Literatura pomocnicza (wybrane pozycje)**

Górniewicz J., *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*, wyd. 2, Studium kształcenia ustawicznego „Glob”, Toruń–Olsztyn 1996.

Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego: analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa 1979.

Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, wyd. 4, PWN, Warszawa 1986.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 1993.

Łukaszewski W., *Człowiek i kultura*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki, Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, „Impuls”, Kraków 2001.

Mialaret G., *Wprowadzenie do pedagogiki*, tłum. B. Baranowski, PWN, Warszawa 1968.

Muszyński H., *Wokół definicji wychowania*, [w:] *Problemy modernizacji nauczania teorii wychowania*. Materiały z konferencji w Kazimierzu 28-30 kwietnia 1986, red. M. Łobocki, Lublin 1998.

Reber A.S., *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska, „Scholar”, Warszawa 2000.

Schulz R., *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, „Impuls”, Kraków 2001.

*Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A.M. Tchorzewski, Wydaw. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.

---

<sup>12</sup> Cytuję za M. Łobockim, *Teoria wychowania w zarysie*, „Impuls”, Kraków 2003, s. 42.

## 5. OSOBOWOŚĆ JAKO POJĘCIE PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

Wychowanie jest procesem ukierunkowanym na dokonywanie zmian w osobowości człowieka. W praktyce wychowawczej nie można kształtować człowieka nie wiedząc, jaka jest jego natura. Odpowiedzi na te pytania szukano w przeszłości i poszukuje się nadal w różnych koncepcjach.

### Osobowość w ujęciu pedagogiki personalistycznej

Czym jest personalizm? Według słownika filozofii, personalizm to „postawa albo doktryna stawiająca ponad wszelką racją stanu, interesem ekonomicznym czy jakąkolwiek bezosobową instytucją podstawową wartość osoby ludzkiej [...] personalizm jest doktryną społeczną, której podstawą [...] jest szacunek dla osoby ludzkiej”<sup>1</sup>.

Wincenty Okoń<sup>2</sup> definiuje to pojęcie dla określenia „różnych kierunków filozoficznych i pedagogicznych przyjmujących za podstawę swoich teorii swoiście rozwijaną problematykę osobowości ludzkiej pojmowanej metafizycznie. Dotyczy ona m.in. pojęcia osobowości, jej roli w świecie współczesnym, warunków rozwoju, stosunku człowieka do jego wytworów, do techniki, pracy, sztuki i życia społecznego”.

Personalizm zatem w sposób szczególny eksponuje „osobę” i „osobowość”. Jak pisze Franciszek Adamski: „wartość osoby jest szczególna: my pedagodzy określamy to pojęciem – autonomia osoby ludzkiej – istnieje ona bowiem niezależnie od drugich. Stąd relacje między osobami są relacjami między istotami równymi w swej godności i wolności”<sup>3</sup>.

Człowiek będąc osobą, staje się osobowością i najogólniej proces wychowawczy sprowadza się do tego, „aby stopniowo dochodzić do własnej doskonałości, umiejętnie kształtować proces własnego doskonalenia, poprzez który stajemy się dojrzałą osobowością. I z tej istoty osoby ludzkiej wynika to, że chce zawsze być pełniej osobą, formować się, doskonalić się”<sup>4</sup>.

Wychowanie to przede wszystkim urzeczywistnianie osobowych wartości w twórczym rozwoju wychowanków.

<sup>1</sup> J. Didier, *Słownik filozofii*, przeł. K. Jarosz, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 1995, s. 291-292.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 153-154.

<sup>3</sup> F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo PAT, Kraków 1993, s. 13.

<sup>4</sup> *Ibidem*.



„Wartości człowieka, o które w wychowaniu przede wszystkim chodzi, ukazują się więc z jednej strony w ludzkich czynach i działalności zewnętrznej, z drugiej zaś – w duchowej sferze człowieka, która stanowi źródło motywacji poczynañ i wewnętrzny ośrodek zewnętrznego działania. Pierwsze z tych wartości posiadają charakter wartości moralnych, drugie natomiast stanowią wartości osobowe człowieka. Analiza ludzkiego myślenia i działania wskazuje zachodzenie między nimi istotnych powiązań. Życie zewnętrzne jest swoistym wyrazem życia wewnętrznego; zaś życie wewnętrzne dostarcza motywacji praktycznym poczynaniom. Wartości moralne człowieka urzeczywistniają się w ścisłej jedności z jego wartościami”<sup>5</sup>.

Wychowanie w ujęciu pedagogiki personalistycznej nie pomija żadnego ze sposobu wspomagania rozwoju człowieka – wspiera go w stawaniu się człowiekiem przez wysiłek własny, w twórczości, procesie internalizacji i spotkaniu osób. Słowo „spotkanie” nadaje podmiotowy charakter działaniu wychowawcy i wychowanka. Jego przebieg, efekty i skutki zależą od biorących w nim udział osób. Warunkiem i celem wychowania jest „bycie sobą”<sup>6</sup>.

## Rozumienie natury człowieka

Pytania: Kim jest człowiek? Czy rodzi się on jako *tabula rasa*, czy jako gęsto zapisana księga? – zadawali już starożytni uczeni. Arystoteles dostrzega w naturze człowieka, jego przyzwyczajeniach i rozumie pewną siłę, która nie pozostaje bez wpływu na rozwój człowieka.

„Przede wszystkim trzeba się urodzić człowiekiem. [...] Co do pewnych cech i urodzenie niczego nie przesądza, bo przyzwyczajenie powoduje ich zmianę. Są mianowicie pewne właściwości przyrodzone, które przez przyzwyczajenie ulegają zmianie tak w jedną jak i w drugą stronę. [...] tylko człowiek kształtuje się pod wpływem rozumu, bo on tylko rozum posiada. Toteż wszystkie te czyniki muszą być u niego zharmonizowane”<sup>7</sup>.

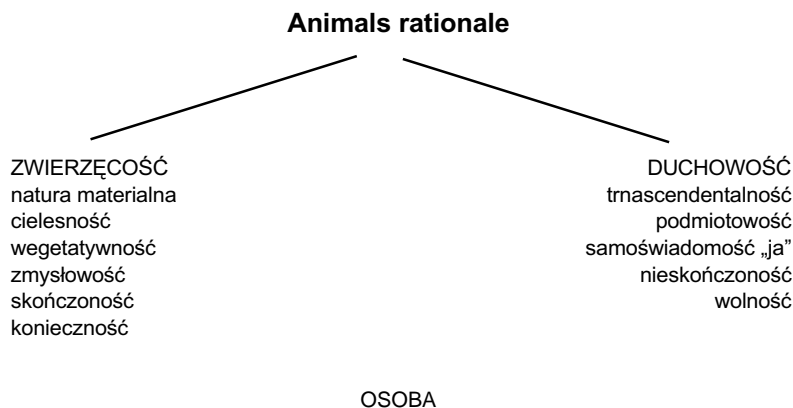
Definicja klasyczna Arystotelesa określająca człowieka jako *animals rationale* – zwierzę rozumne, zawiera dwa wymiary tj. animalność (zwierzęcość) oraz racjonalność (rozumność). Animalność wskazuje na przynależność człowieka do świata przyrody. Jest on istotą żyjącą, mającą swoją cielesność i zmysły pozwalające mu na życie w środowisku. Tym różni się od bytów nieożywionych, że wzrasta i rozmnaża się. Jest także – w ujęciu Platona – dwunogiem nieopierzonym. Rozumność zwykle określana jest jako transcendentność, czyli zdolność do umysłowego przekraczania zadanych granic, dążenie do tego, co pozwala stwierdzić, że człowiek jest podmiotem.

---

<sup>5</sup> W. Cichoń, *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, Zeszyty Naukowe UJ, z. 6, s. 116.

<sup>6</sup> T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie*, „Znak” 1991, nr 436.

<sup>7</sup> Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, Warszawa 1964, s. 318-319.



**Rys. 4** Cechy osoby wg Anzenbachera

Źródło: W. Furmanek, *Człowiek-człowieczeństwo-wychowanie*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995, s. 27.

Tendencja do takiego postrzegania człowieka utrzymywała się do czasu, gdy Jean Jaques Rousseau w dziele *Emil czyli o wychowaniu* mówi o oddziaływaniu wychowawczym, płynącym z naszej natury, zależnym od ludzi i otaczających rzeczy. Natura, zgodnie z poglądami tego filozofa, to życie psychiczne. Wszelką zależność od ludzi ocenia on negatywnie, ponieważ to oni przez swoją kulturę deprawują szlachetną, czystą naturę dziecka.

Poglądy Arystotelesa i Rousseau zweryfikowała w XIX wieku psychologia, w której nastąpił rozłam na natywizm i empiryzm. Natywiści dowodzili, że rodzi się w pełni ukształtowany, że rozwój cech psychicznych i charakteru jest niezmienny. Empiryści natomiast twierdzili, że człowieka kształtuje środowisko, a jego rozwój determinuje doświadczenie (J. Locke).

Pojawiały się odmienne ujęcia wyjaśniające zachowanie człowieka. Rozwinęły się dynamiczne koncepcje rozwoju (np. teoria W. Sterna, Z. Freuda). Zigmunt Freud (1856-1939) przekonywał, jak silny jest wpływ wychowania i doświadczeń na osobowość człowieka. Pod wpływem badań psychometrycznych zrodziły się próby uchwycenia osobowości w kategoriach cech (R.B. Cattell) lub indywidualnie różnicujących wymiarów (H.J. Eysenck). Wielokrotnie modyfikowano psychoanalityczną teorię osobowości (E.H. Erikson, M. Klein). Pojawiła się jej nowa amerykańska odmiana w postaci psychoanalizy kulturowej (E. Fromm, H.S. Sullivan). Następnie, badania eksperymentalne teoretyków behawioryzmu otworzyły możliwości interpretacji ludzkiego zachowania w kategoriach teorii uczenia się. Powstały teorie J.B. Watson'a, H.A. Murray'a, G.W. Allport'a. Wyłonił się też nurt humanistycznej interpretacji człowieka na podstawie badań C.R. Rogers'a, A.H. Maslow'a.

Współcześnie coraz częściej podkreśla się, że natura i środowisko są czynnikami współdziałającymi ze sobą, zależą od siebie stanowiąc jednocześnie przyczynę i skutek naszego działania<sup>8</sup>. Aktywność genów – ich wpływ na życie – jest zmienna jak zmienne jest zachowanie człowieka. W świetle najnowszych badań nad ludzkim genomem, biologiczny determinizm nie ma racjonalnego uzasadnienia. Nie nauczymy się niczego, jeżeli nie stworzy się nam warunków ku temu. Człowiek nie rodzi się zły, ale może się nim stać, bo ma potrzebę silnych wrażeń zapisaną w genach. Geny decydują zarówno o ilości wydzielanych hormonów, jak i sposobie reagowania na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne.

## Psychologiczne koncepcje osobowości<sup>9</sup>

W psychologii tradycyjnej pojęcie osobowości definiowano jako zbiór stałych cech charakterystycznych dla danej jednostki, różniących ją od innych ludzi. Poszczególne koncepcje osobowości różniły się między sobą tylko określeniem cech, które decydują o osobowości. We współczesnej psychologii takie ujęcie osobowości kontynuowane było przez neobehawioryzm, a w pedagogice przez tych, którzy przyjęli twierdzenie tej teorii jako paradygmaty własnych koncepcji pedagogicznych.

**Behawioralna** koncepcja człowieka oparta jest na paradygmacie, że badać można tylko to, co jest obiektywnie dostępne badaniom. W badaniach nad człowiekiem będą to więc zachowania jako obserwowalne relacje między bodźcami a reakcją.

W koncepcjach pedagogicznych opartych na behawioryzmie człowiek jest traktowany jako układ reaktywny, sterowany przez aktywne środowisko, a zasadniczym środkiem tego sterowania jest odpowiedni system nagród i kar. Wychowanie w takim ujęciu jest odpowiednim manipulowaniem systemem nagród i kar oraz sytuacji wychowawczych, a także sterowaniem środowiskiem społecznym, by ukształtować u wychowanków odpowiednie wzory zachowań. Zachowania te pojmowane jako rezultaty wychowania mają charakter instrumentalny i nie jest istotne „jaki jest człowiek”, ale „jak się zachowuje”. Ważne, by dobrze funkcjonował w różnych sytuacjach, w różnych rodzajach środowisk.

Zwolennicy tej koncepcji odrzucają jako mit ideę człowieka autonomicznego, a wyjaśnienie zachowania za pomocą czynników immanentnie tkwiących w jednostce uważają za pseudonaukowe. Dlatego nie są przedmiotem ich badań

---

<sup>8</sup> P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, tł. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 187-190.

<sup>9</sup> Problem ten przedstawiam za: J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, wyd. 5, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.

takie zjawiska jak: aspiracje jednostki, oczekiwania, wartości itp., nie przeczą jednak istnieniu tych zjawisk, chociaż twierdzą, że świadome kierowanie swoim losem przez jednostkę jest „zbiorową magią”.

**Psychodynamiczna** koncepcja człowieka jest oparta na paradygmacie, że siłami napędowymi, warunkującymi określone zachowania człowieka są z reguły pewne siły wewnętrzne, które mają charakter motywacyjno-emocjonalny i nazywa się je popędami, potrzebami, dążeniami czy nastawieniami.

Podstawowe założenia tej koncepcji można ująć następująco:

- zewnętrzne reakcje człowieka są wyrazem jego sił wewnętrznych, które ukierunkowują dążenia człowieka,
- większość sił motywacyjno-emocjonalnych nie jest zaprogramowana przez naturę, lecz nabyta w procesie socjalizacji,
- między celami a działaniem zmierzającym do ich realizacji zachodzą konflikty, przeszkody i trudności o charakterze zewnętrznym i wewnętrznym, a ich rozwiązanie może prowadzić do satysfakcji lub frustracji,
- konflikty czy strategie ich rozwiązywania mogą być czynnikiem rozwoju jednostki, gdy prowadzą do uzyskania przez jednostkę autonomii i tożsamości lub czynnikiem hamującym rozwój, gdy powodują utratę przez jednostkę autonomii lub kryzys tożsamości,
- w przypadku niemożności rozwiązywania konfliktu jednostka stosuje mechanizmy obronne (represję, stłumienie, projekcję, racjonalizację, substytucję).

**Poznawcza** koncepcja człowieka jako paradygmat przyjmuje twierdzenie, że człowiek wchodzi w aktywny kontakt z otoczeniem, przystosowuje się do niego, a jednocześnie go przekształca i tworzy. Podstawową kategorią dla opisanego i wyjaśniania związków człowieka z otoczeniem jako systemu regulacji są pojęcia odbioru, kodowania i przekształcania informacji.

Wychowanie zgodnie z tą koncepcją osobowości będzie procesem stwarzającym warunki do rozwoju struktury osobowości, którego rezultatem powinna być integracja osobowości na coraz wyższym poziomie.

### **Literatura pomocnicza (wybrane pozycje)**

Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy, Wprowadzenie do filozofii*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992.

Gnitecki J., *Perspektywy pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, red. J. Homplewicz, WSP, Rzeszów 1997.

Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, wyd. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, „PAX”, Warszawa 1990.

Nuttin J., *Struktura osobowości*, tłum. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1960.

Reykowski J., Kochańska G., *Szkice z teorii osobowości*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1980.

Tomaszewski T., *Główne idee współczesnej psychologii*, wyd. 3, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.

## **Część II**

### **Edukacja alternatywna w praktyce**

*Drzewo wiedzy nie jest drzewem życia*

G. Byron



## ZAMIAST WSTĘPU

„Kształcenia nie można [...] określać jako przyswajania pewnych treści wiedzy. Trzeba je pojmować, zgodnie z jego istotą, jako proces istnienia człowieka, który poprzez różnorodność swych doświadczeń uczy się wyrażać samego siebie, porozumiewać się, stawiać światu pytania i ustawicznie realizować samego siebie”<sup>1</sup>.

Przygotowany dla UNESCO Raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, zwany Raportem Delors’a stanowi bogato udokumentowaną diagnozę stanu edukacji zawierającą cele kształcenia takie jak: uczyć się, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być<sup>2</sup>. W celach tych zawarte są pytania o metodę ich osiągnięcia, o to w jaki sposób należy się uczyć, aby wiedzieć, działać i żyć. To pytania o aktywność poznawczą ucznia, rozwijanie jego kompetencji w zakresie odpowiedzialności, to także pytania o rolę nauczyciela i znaczenie środowiska lokalnego.

W funkcjonującym obecnie systemie oświaty ciągle się nie docenia takich cech uczniów jak samodzielność, zaradność, dążenie do sukcesu. Wskaźnikami tego są opinie, nie tylko uczniów, odnoszone zarówno do metod nauczania, jak i wychowania. Uczeń czuje lęk przed szkołą, boi się wyrażać własne zdanie, a z obawy przed krytyką przyznać do niewiedzy. Szkoła jest miejscem, w którym uczeń jest nadal traktowany instrumentalnie, podlega bowiem prostym choć skutecznym mechanizmom manipulacji. Cele wychowania zmierzają do ideału, a zapomina się o indywidualności podmiotu oddziaływań wychowawczych<sup>3</sup>.

### Deklarowane a realizowane cele edukacji

Wprowadzana od kilku lat reforma szkolnictwa, zmierza do zmiany formuły kształcenia w takim kierunku, aby możliwy był wszechstronny, pełny rozwój osobowości ucznia. W nowych ramach prawnych i organizacyjnych zwraca się uwagę na rolę wartości, celów wychowania, celów kształcenia i nowych, w związku z tym, zadań dla nauczycieli. Często jednak między tym, jak powinno być, a jak jest występują sprzeczności. Na przykład doskonalenie zawodowe nauczycieli, nakaz bycia twórczym i odkrywczym, hamują biurokratyczne zarządzenia. Z opublikowanych niedawno danych wynikało, że w MENiS nie przeprowadzo-

<sup>1</sup> *Uczyć się, aby być*, red. E. Faure, przeł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1975, s. 227-228.

<sup>2</sup> *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, przeł. W. Rabczuk, SOP, Warszawa 1998, s. 85-98.

<sup>3</sup> Zob. B. Piątkowska, *Nauczyciel w nowej, reformowanej rzeczywistości szkolnej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, nr 3, s. 74-77.



no prac nad przygotowaniem gruntu do kształcenia nauczycieli na potrzeby reformowanej oświaty. Nie opracowano również standardów kształcenia pedagogicznego jak i projektu rozporządzenia w sprawie wymaganych kwalifikacji. Wyniki kontroli 14. uczelni ujawniły dodatkowo wyraźne zaniedbania na studiach realizowanych trybem zaocznym i wieczorowym (połowa studentów nie miała zajęć z informatyki, a 34% z języka obcego)<sup>4</sup>.

Czy działania takie sprzyjają kreatywności nauczyciela? Czy będzie miał on szansę rozwijać się jako osoba?

## Uczeń w nowej perspektywie edukacyjnej

Osobliwością szkoły są niewątpliwie uczniowie i nauczyciele. Ci drudzy są wykonawcami poleceń władz oświatowych. Często jednak styl i poziom funkcjonowania szkoły odbiega od oczekiwań społecznych. Dominacja wiedzy podręcznikowej, skłonność do operowania pojęciami stereotypowymi i uproszczonymi sprawiają, że myślenie ucznia jest zawężone. Jednostronność dydaktyczna, nastawienie na cele nauczania, pogoń za realizacją programu nauczania generują niemoc wychowawczą. Obserwowana dysfunkcjonalność wychowawcza wynika m.in. z przekonania, że rodzina ma monopol na wychowanie, a szkoła na nauczanie. Myślenie takie sprzyja, niestety, występowaniu trudności wychowawczych. Samodzielność, zaradność czy dążenie do sukcesu pozostają na uboczu spraw. Relacje nauczyciela z uczniem są zachwiane. Uczeń przeciążony nauką jest pozbawiony możliwości udziału w życiu społecznym. Wzajemne postrzeganie tych dwóch podmiotów nabiera nierealnego wymiaru – tworzy się próżnia wychowawcza.

Probleмами wychowania młodego pokolenia zajmowały się różne kierunki ideologiczne, teologiczne, filozoficzne i pedagogiczne w każdej epoce kulturowej. Powstawały wizje, z których niewiele wynikało. Tymczasem, zagrożeniem dla współczesnej edukacji jest pogłębiająca się dualność świata ucznia i nauczyciela (wspomniana wcześniej próżnia wychowawcza), wynikająca z rozbieżności interesów obu tych podmiotów – dwupokoleniowość i dwubiegunowość. Powinnością nauczyciela jest prowadzenie wychowanka „wzwyż”, ku wiedzy, której źródłem jest on sam. Jednakże droga ta nie jest ani łatwa, ani prosta. Po pierwsze wpływ na to ma dynamika procesów zachodzących w świecie, po drugie nie jest pewne, czy działania nauczyciela są takie jakimi powinny być (co robią w celu przygotowania młodych ludzi do życia w skomplikowanej rzeczywistości).

Przestrzeń życia współczesnej młodzieży jest niebezpieczna, przepojona filozofią propagującą komfort, wygodę (wartości hedonistyczne). Proces wprowadzania w świat kultury jest dziś uproszczony, zdominowany interpretacją narzu-

---

<sup>4</sup> B. Piątkowska, *Ku edukacji otwartej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2002, nr 3, s. 48-51.

coną przez telewizję i internet. Kultura słowa jest wypierana, a może już została wyparta, przez kulturę obrazu i jest to proces, którego nie da się powstrzymać. Tysiące godzin rocznie spędzane przed ekranami telewizorów, komputerów i kin, nieustannie i niedostrzegalnie dla nas samych zmieniają nasz sposób widzenia świata. Dziecko kopiując cudze wytwory, utożsamia się ze sztucznie kreowanymi postaciami. Wirtualna rzeczywistość internetowa jest odbierana jako naturalne środowisko życia<sup>5</sup>.

Telewizja i internet, dziś już powszechne środki przekazu, są nieodzowne, spełniają wiele pozytywnych funkcji, ale jednocześnie są też sprawcami coraz większego poczucia „sztuczności” otaczającego świata. Efekty tego są widoczne podczas zeznań młodocianych przestępców nieświadomych konsekwencji swoich postępów (zacieranie granicy między tym, co realne, a co fikcyjne). Atrakcyjność i siła reklam telewizyjnych, bogata oferta gier komputerowych kusi młodego odbiorcę, który nie dostrzega ukrytego w nich instrumentu manipulacji. Chociaż w trybie online umysł dziecka pracuje interaktywnie, a nie biernie, jak w przypadku oglądania telewizji, to i tak wchodzi ono, jak to określają psychologowie, w „stan przyływu”<sup>6</sup>, staje się bardziej podatne na sugestie.

---

<sup>5</sup> B. Piątkowska, *Przestrzeń życia dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 7, s. 30-31.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 31.

## 1. W KIERUNKU ZMIANY PARADYGMATU MYŚLENIA PEDAGOGICZNEGO

Dokonujące się przeobrażenia w życiu społecznym i kulturalnym nie pozostają bez wpływu na kształt współczesnego szkolnictwa. Obserwowany spadek skuteczności działań edukacyjnych był bodźcem do działań zmierzających w kierunku przebudowy tradycyjnych sposobów nauczania i wychowania. Był i jest inspiracją do poszukiwań nowych, bardziej przydatnych rozwiązań w tym zakresie. Poczynania takie i poszukiwania podejmowane są w krajach zachodnich i od kilku lat w Polsce. Ich realizacja odbywa się różnymi drogami, w różnym zakresie i różnych obszarach. Zarówno ich zasięg, intensywność i podobieństwa w założeniach i kierunkach – niekiedy opozycyjnych w stosunku do tradycyjnych – wyraźnie wskazują na całkowitą zmianę filozofii myślenia pedagogicznego.

Proces zmiany paradygmatu myślenia pedagogicznego widoczny jest w nowych nurtach, coraz bardziej dostrzegalnych, a to ze względu na cele jakie stawiają one przed edukacją i wychowaniem.

Zwróćmy uwagę na te spośród nich, których treść wychowania odwołuje się do koncepcji humanistycznej, kiedy „[...] wychowanie jest sztuką stwarzania warunków sprzyjających działaniu zapewniającemu rozwój jednostki”<sup>1</sup>, a rezultatem wychowania ma być nie jakaś gotowa osobowość lecz zainicjowanie, pobudzenie i nadanie kierunku rozwoju”<sup>2</sup>.

Takie pojmowanie wychowania polega na zaakcentowaniu podstawowej dla humanistycznego podejścia wartości, jaką jest podmiotowość wychowanka. I chociaż „wychowanie jest działalnością, w której jeden człowiek stara się zmienić innego człowieka”<sup>3</sup> to jednak zasada podmiotowości nie dopuszcza kształtowania osobowości wychowanka na czyjeś „zamówienie”.

Respektowanie zasady podmiotowości nakazuje liczyć się w wychowankiem jako wartością samą w sobie, jako człowiekiem niezależnym od nikogo, a więc podmiotem wychowania.

Pedagogika tradycyjna natomiast preferując reprodukcję struktur społecznych, głównym celem swoich działań czyniła przygotowanie wychowanków do warunków w których żyją, miała bowiem charakter adaptacyjny lub też inaczej określany – instrumentalny (patrz część pierwsza opracowania). Miała ona również charakter ideologiczny, zakładała bowiem potrzebę i możliwości kształto-

---

<sup>1</sup> G. Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*, tłum. B. Baranowski, PWN, Warszawa 1968, s. 14.

<sup>2</sup> K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, PWN, Warszawa 1966.

<sup>3</sup> K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982, s. 5.

wania (urabiania) osobowości jednostki według narzuconych wzorów (ideału) zgodnych z potrzebami społecznymi. Droga realizacji zakładanych z góry celów była widoczna w technologii nauczania i wychowania (jednolite i sztywne schematy organizacyjne nauczania i wychowania).

Odwołajmy się na przykład do lat pięćdziesiątych XX wieku. Wówczas to dominowało przekonanie o sile tkwiącej w wychowaniu komunistycznym, a przemiany jakie się wtedy dokonywały w życiu społecznym i intelektualnym nie ominęły pedagogiki. Teoria wychowania była nauką, która stosując marksistowską metodologię, badała jak realizować cele wychowania, wyprowadzone z socjalistycznej ideologii.

Wychowanie rozumiane było jako świadoma działalność zmierzająca do wyłonienia, poprzez interakcje społeczne, trwałych zmian w osobowości jednostki. Tak pojmowana teoria wychowania była doktryną wychowania, gdyż jej istotą nie była rzeczywistość jaka jest, lecz jaką powinna być. Upodmiotowienie człowieka miało charakter deklaratywny.

Stąd też z początkiem lat siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, a nieco później w Niemczech, Francji i Szwajcarii, nastąpiło gwałtowne uświadomienie sobie przez demokratyczne społeczeństwa, że istota wychowania ludzi wówczas była wypaczona. Zaowocowało to z kolei pojawieniem się orientacji pedagogicznych, którym przypisuje się nazwę pedagogiki emancypacyjnej (wyzwalającej) i które cele nauczania, i wychowania postrzegają w uwalnianiu jednostki z narzuconych ograniczeń. W myśl tej orientacji zawiera się potencjalnym możliwościom jednostki, wspomaga ją w zdobywaniu samoświadomości i świadomości społecznej, stwarza warunki do samokreacji i aktywnego udziału w życiu.

Dziś emancypacyjnie ukierunkowane koncepcje zakładają autentyczny, równorzędny z nauczycielem, udział uczniów w procesie kształcenia. Uczniowie mogą występować w roli współuczestników i współtwórców tego procesu.

Radykalny zwrot ku najbardziej wpływowym nurtom myśli humanistycznej ma bogaty rodowód historyczny. Początków należy szukać w pedagogice i filozofii Jeana Jacquesa Rousseau (1712-1778), twórcy koncepcji wychowania naturalnego, który ideę wolności człowieka uznał za wiodącą dla jego rozwoju i wychowania. Kontynuatorem naturalizmu był Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Znaczący wkład w rozwój emancypacyjnej myśli pedagogicznej wnieśli (tworząc już wtedy wolne szkoły) reprezentanci pedagogiki reform u progu XX wieku opowiadając się za osobowością dziecka, jego potrzebami i możliwościami.

Szwedzka reformatorka Ellen Key (1848-1926) sprzeciwiała się przemocy występującej w praktyce pedagogicznej i w książce *Stulecie dziecka* (1900) domagała się traktowania dziecka jak człowieka.

Przeciw zniewalaniu dzieci, przeciw karom i bezwzględnemu posłuszeństwu występowała również Maria Montessori, Owidiusz Decroly, Alexander S. Neill i John Dewey.

Z idei Nowego Wychowania zrodziły się też inne koncepcje: Celestyna Freinet'a – propagująca swobodną ekspresję dziecka, Rudolfa Steiner'a – wychowanie w atmosferze wolności; Janusza Korczaka i jego pedagogiki afirmującej dziecko jako najwyższą wartość.

Spośród wymienionych nurtów najbardziej inspirujący wpływ na ewolucję myśli pedagogicznej dzisiaj, wywiera pedagogika humanistyczna. Idee humanizmu stanowiące podstawę tego nurtu, mają swoje korzenie w pedagogice kultury (zwanej niekiedy personalistyczną lub humanistyczną), która rozwinęła się na przełomie XIX i XX wieku w Niemczech, a w latach trzydziestych także w Polsce. Nurt ten reprezentowali wybitni filozofowie, pedagodzy i psychologowie – Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband, Georg Kerschensteiner. W Polsce w okresie międzywojennym – Bogdan Nawroczyński, Sergiusz Hessen a po drugiej wojnie światowej – Zygmunt Mysłakowski, Bogdan Suchodolski.

Współczesna pedagogika humanistyczna określana mianem alternatywnej jest w znacznym stopniu kontynuacją dorobku pedagogiki kultury. Wspiera się też podstawami psychologii humanistycznej oraz krytycznej myśli filozoficznej końca XX wieku. Model edukacji proponowany przez Carla Rogers'a (ucznia Dewey'a) ukierunkowany jest na dziecko przyznając mu pełne prawo do autentycznego, twórczego kierowania swoim życiem przy wyzwalającej, a nie dyrektywnej roli nauczyciela.

Od kilkunastu lat przeżywają autentyczny renesans koncepcje pedagogiczne Celestyna Freinet'a, Rudolfa Steiner'a i Marii Montessori. Do głosu dochodzą również nurty myślenia wnoszące do praktyki pedagogicznej określone konstrukty filozoficzne, religijne. Uprawia się nadal pedagogikę jako dyscyplinę prakseologiczną a przede wszystkim jako dyscyplinę empiryczno-analityczną.

Do głosu dochodzą również takie nurty myślenia pedagogicznego jak pedagogika krytyczna, hermeneutyczna. Te odmiany myślenia można określić mianem edukacji alternatywnej. Pojęcie „edukacja alternatywna” wymaga jednak dookreślenia z uwagi na fakt nadawania jej różnych znaczeń. W polskim języku pedagogicznym pojawiło się ono niedawno. Niektórzy autorzy używają go do określenia nowych, odmiennych od tradycyjnych idei, prądów czy koncepcji edukacyjnych<sup>4</sup>. Inni odnoszą je do projektów przebudowy szkoły czy placówki oświatowej<sup>5</sup>. Jeszcze inni kojarzą je z innowacjami o charakterze mikrosystemowym. Różnice interpretacyjne wynikają z różnie rozumianego

---

<sup>4</sup> R. Więckowski, *Edukacja alternatywna i jej istota*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, „Impuls”, Kraków 1992.

<sup>5</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 445.

słowa „alternatywna” – zakłada się dwuwariantowość sytuacji wyboru, a edukację pojmuje się jako rozwiązanie wykluczające inne możliwości.

Zazwyczaj pod tym pojęciem rozumie się zarówno koncepcje edukacyjne, jak i rozwiązania praktyczne, stanowiące formę opozycji wobec powszechnych, tradycyjnych i sformalizowanych (wolne szkoły)<sup>6</sup>.

## Wolne szkoły

Termin „wolna szkoła” oznacza szkołę stworzoną przez osoby, które nie są zadowolone z jakości usług szkół publicznych i realizowanego w nich nauczania pod przymusem. Nauka i wychowanie pod przymusem hamują rozwój potencjalnych możliwości ucznia, a tym samym czynią go przedmiotem oddziaływań wychowawczych. „Cóż takiego złego tkwi w przymusowym nauczaniu:

1. Szkoła warunkuje każdego w ten sposób, że akceptuje nauczanie jako rzecz konieczną.
2. Jest to proces bezosobowy.
3. Brak w nim sposobności podejmowania użytecznych działań.
4. Zniekształca wartości.
5. Czyni nonsensownym pojęcie równych możliwości.
6. Zniechęca do niezależnego uczenia się.
7. Stwarza niekorzystne, gorsze środowisko uczenia się.
8. Jest to podporządkowane ukrytym celom społeczeństwa technokratycznego.
9. Tworzy sztuczne potrzeby dalszego nauczania szkolnego.
10. Rozwarstwia społeczeństwo.
11. Stoi na przeszkodzie kształceniu liberalnemu tak długo, jak jest ono przymusowe<sup>7</sup>.

Tradycyjne nauczanie i wychowanie przystosowuje jedynie ucznia do określonej roli społecznej, natomiast nie stymuluje w kierunku samostanowienia i ak-

---

<sup>6</sup> J. Ramseger, *Szkoły oporu*, [w:] *Edukacja w wolności*, red. B. Śliwierski, „Impuls”, Kraków 1992, s. 40-41.

<sup>7</sup> Cyt. za: Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, przeł. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1988, s. 194.

tywności twórczej – reprodukuje istniejący stan rzeczy. Przystosowani są nagradzani. Sięga się po takie środki wychowawcze jak: kary, nagrody, ocenianie (stopnie) i promowanie z klasy do klasy. Oznacza to z kolei dryl i uczenie się pamięciowe, zaś efektem jest podporządkowanie się jednostki naciskom zewnętrznym. „Szkoły wolne” pracują w myśl zasady – każdy uczy się zgodnie z własnymi możliwościami i umiejętnościami, wszyscy są równi, ale każdy jest inny.

### **Literatura pomocnicza (wybrane pozycje)**

Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1977.

Bauman T., *Przełamywanie stereotypów w myśleniu o procesie kształcenia*, [w:] *Od pedagogiki ku pedagogii*, red. E. Rodziewicz, M. Szczepska-Pustakowska, „Edytor”, Toruń 1993.

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wyd. „Akapit”, Toruń 1998.

*Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red B. Śliwerski, „Impuls”, Kraków 1992.

Konarzewski K., *O pewnej sprzeczności w projekcie reformy polskiej*, „Edukacja” 1999, nr 1.

Lindenberg Ch., *Szkoła bez lęku*, przeł. J. Dąbrowski, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa 1993.

Łukasiewicz R., *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990.

Meighan R., *Edukacja elastyczna*, przekład i wstęp A. Nalaskowski, Wyd. Stowarzyszenie Nasza Szkoła, Toruń 1991.

*Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Wyd. UMCS, Lublin 1994.

Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997.

Puślecki Wł., *U podstaw edukacji otwartej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, „Impuls”, Kraków 2000.

Szczepański J., *Wizje naszego życia*, Wyd. Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji, Warszawa 1995.

## 2. REFORMATORSKIE IDEE PEDAGOGICZNE W PRAKTYCE

W praktyce dydaktyczno-wychowawczej nie ma rzeczy gorszej niż rutynowe, uporczywe i mechaniczne postępowanie. Przeciwno sformalizowanemu nauczaniu szkolnemu występował Jean Jacques Rousseau, który kształcenie utożsamiał z czymś naturalnym, spontanicznym i przyjemnym. Wszelkie kształcenie powinno być zorientowane na dziecko i wyzwalać u niego dążenie do uczenia się w sposób spontaniczny i naturalny.

John Dewey, jeden z najbardziej postępowych filozofów amerykańskich, był zwolennikiem edukacji progresywnej. Reforma, do której przekonywał, miała na celu dostosowanie doświadczeń wychowawczych do każdego ucznia. Według Dewey'a edukacja progresywna oznaczała proces życia w teraźniejszości. Tradycyjne nauczanie, przeciwko któremu wypowiadał się, obejmowało jedynie nauczanie w sferze celów poznawczych, zaniedbywało jednak sferę emocjonalną ucznia. Celem wychowania było kształtowanie pozytywnych postaw wobec uczenia się.

Skoncentrujmy zatem swoją uwagę na niektórych, wolnych szkołach alternatywnych, choć funkcjonujących na odmiennych założeniach organizacyjnych, ale których wspólnym celem jest dobro dziecka i stworzenie mu warunków do swobodnego rozwoju.

### 2.1. Nie ma dzieci trudnych, są tylko nieszczęśliwe...

Summerhill – szkołę będącą przykładem przeciwstawienia się szkolnej rutynie, założył Alexander Sutherland Neill (1883-1973). Głównym założeniem, które legło u jej podstaw, było przekonanie jej twórcy o autentyczności i mądrości każdego ucznia. Wolność w pojęciu Neill'a przybiera różne formy. Każdy uczeń ma prawo decydować w sprawach dotyczących organizacji i kierowania szkołą. W tym celu odbywają się spotkania, w których uczestniczą wszyscy nauczyciele i uczniowie. Każdy ma prawo do udziału w dyskusji i do głosowania nad różnymi sprawami związanymi z życiem szkoły. Podczas dyskusji i głosowania obowiązują reguły, którymi kierują się wszyscy uczestnicy. Nie wolno na przykład naruszać osobistych praw drugiego człowieka, wszyscy są odpowiedzialni za swoje zachowanie i muszą ponosić jego konsekwencje.

W wolnej szkole Neill'a, wolność oznacza również współdecydowanie o tym, co robić, czego się uczyć, w jaki sposób, kiedy i w jakim zakresie. Nie ma przy-



musowego uczestnictwa w lekcjach, prace domowe czy klasowe nie są obowiązkowe. Zasady zachowania się w klasie i szkole ustalają wspólnie nauczyciele i uczniowie.

Zajęcia odbywają się zwykle w grupach wiekowych, ale czasami także w grupach zainteresowań. „Nie stosujemy nowych metod nauczania, ponieważ nie uważamy, aby nauczanie samo w sobie miało wielkie znaczenie. To, czy dana szkoła opracowała specjalne sposoby nauczania dzielenia, czy nie, nie ma żadnego wpływu na rezultaty kształcenia, ponieważ dzielenie jest ważne tylko dla tych, którzy chcą się go nauczyć. A dziecko, które pragnie opanować tę sztukę, dokona tego bez względu na to, jakich metod będzie się w danej szkole używać”<sup>1</sup>.

Summerhill została założona w 1921 roku w Leiston w hrabstwie Suffolk w Wielkiej Brytanii. Na początku była szkołą eksperymentalną dla dzieci w wieku od pięciu do szesnastu lat. Po pewnym czasie funkcjonowała już jako szkoła normalna.

„[...] Summerhill jest miejscem, w którym ci, którzy posiadają wrodzone zdolności i pragną być naukowcami, zostają nimi; natomiast ci, którzy predysponowani są jedynie do zmiatania ulic, będą pracować miotłą. [...] do tej pory, murów naszej szkoły nie opuścił żaden zmiatacz. [...] wolałbym raczej, aby szkołę opuścił szczęśliwy zmiatacz ulic niż znerwicowany uczyony”<sup>2</sup>.

W szkole tej nauczanie nie jest najważniejsze, ważne jest rozwijanie osobowości uczniów. Dzieci uczą się bez przymusu, z własnej woli, nie ma klasówek i stopni, a egzamin jest przeprowadzany dla zabawy.

Elastyczne zasady wychowania stwarzają klimat swobody, tak potrzebnej przecież dziecku, gdyż doświadczając wolności może się ono rozwijać w naturalny dla niego sposób, uzasadniał Neill. „Na wolność reaguje szybko i nieznacznie. Przez pierwszy czy drugi tydzień otwierają drzwi nauczycielom, zwracają się do mnie «sir» i dokładnie się myją. Spoglądają na mnie z «szacunkiem», który łatwo daje się rozpoznać jako strach. Po kilku tygodniach wolności pokazują swoje prawdziwe oblicze. Stają się zuchwałe, wyzbywają się dobrych manier, nie myją się. Robią to wszystko, czego zabraniano im w przeszłości”<sup>3</sup>.

W Summerhill szczerść w życiu i wobec siebie jest kwestią najważniejszą. Neill, wszystko uzależnia od szczerści. Poznać naturę dziecka można wówczas, gdy zapewni się mu spokój. Szczęście i pomyślność dziecka zależą od tego, czy i w jakim stopniu jesteśmy po jego stronie. O tym zaś, czy jesteśmy po jego stronie, świadczy okazywana mu miłość.

---

<sup>1</sup> A.S. Neill, *Nowa Summerhill*, tłum. M. Duch, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 32.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 31.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 84-85.

Podczas wspólnych spotkań całej szkolnej społeczności omawiane są m.in. problemy znęcania się nad słabszymi. Takich przypadków jest niewiele, a jeśli są jakieś skargi, to „[...] po dokładniejszym zbadaniu [...] okazuje się, że w rzeczywistości chodziło o to, iż Jenny nazwała Peggy wariatką”<sup>4</sup>.

Wiara w dziecko i jego wolność były podstawą do utworzenia szkoły, w której system pedagogiczny funkcjonował w myśl następujących zasad:

1. „[...] w dziecku tkwi dobro [...] nie rodzi się jako kaleka ani jako tchórz, ani jako robot, lecz ma wszystkie te dane na to, aby kochać życie i życiem się interesować.
2. [...] cel życia, sprowadza się do tego, aby pracować z radością i móc być szczęśliwym [...].
3. [...] Prawdziwe wychowanie polega na rozwijaniu zarówno intelektualnych, jak i emocjonalnych sił wychowanek [...].
4. Wychowanie trzeba dostosować do psychicznych potrzeb i zdolności dziecka, a nie dziecko do potrzeb szkoły [...].
5. [...] kara wywołuje strach, a strach wrogość [...] karcenie dziecka jest szkodliwe i hamuje zdrowy rozwój psychiczny.
6. Wolność nie oznacza rozpasania [...]. Nauczyciel nie stosuje wobec dziecka żadnego przymusu; dziecko nie może go jednak stosować wobec nauczyciela.
7. [...] szczerłość i otwartość nauczyciela.
8. Dziecko musi się uczyć szukać pewności nie w symbiozie z innymi ludźmi, lecz przez własną zdolność do duchowego emocjonalnego i artystycznego ujmowania świata [...].
9. Poczucie winy [...] stanowi przeszkodę w rozwoju samodzielności. Tworzy diabelski krąg złożony z buntu, skruchy, podporządkowania się i ponownego buntu [...].
10. W szkole Neill’a nie ma nauki religii. Nie znaczy to, że wartości humanistyczne nie grają w niej istotnej roli [...]”<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 46.

<sup>5</sup> Cyt. za: W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997, s. 144-145.

### **Literatura pomocnicza (wybrane pozycje)**

Januszewska E., *Dojrzewanie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A.S. Neillu*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2003.

Neill A.S., *Summerhill*, tłum. B. Białecka, „Almaprint”, Katowice 1991.

Neill A.S., *Nowa Summerhill*, tłum. M. Duch, „Zysk i S-ka”, Poznań 1994.

*Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.

*Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, red. W. Okoń, WSiP, Warszawa.

## 2.2. Nikt nie może być wolny, jeśli nie jest niezależny...

Maria Montessori (1870-1952) opracowała metodę wychowania, którą spopularyzowała na całym świecie. Metoda ta od jej nazwiska nazwana została metodą Montessori. Początek jej powstania datuje się na rok 1907 i związany jest z Domami Dziecięcymi, świetlicami-przedszkolami dla dzieci z rzymskiego marginesu społecznego.

Osobliwością metody Montessori jest uprawomocnienie humanistycznych interakcji interpersonalnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym, respektowanie w nim zasad moralnych i etycznych. Filozoficznym podłożem tych celów było przekonanie, iż nikt nie może być wolny, jeśli nie jest niezależny.

Współczesny świat pełen jest nienawiści, egoizmu, konsumpcji i rywalizacji. Jedynym środkiem, zdaniem Montessori, uleczenia świata jest miłość, którą pojmowała jako bezinteresowny dar z siebie. By jednak być darem, trzeba być wolnym czyli przynależać do siebie.

Nauczyciel ma szczególną osobowość i tym samym szczególnie zadanie do spełnienia – przygotowuje środowisko nauczania i chroni proces uczenia się. Jest obserwatorem, a jeśli ma pomóc, to tylko pośrednio, podążając dyskretnie za uczeniem się ucznia. Niczego nie narzuca, nie kieruje, lecz zapewnia wolność pracy podczas wykonywanych zadań. Dlatego każdą jednostkę lekcyjną cechuje ład, prostota, estetyka oraz wewnętrzne skupienie ułatwiające kształtowanie postaw wzajemnej życzliwości.

Lepsze zrozumienie filozofii nauczania i wychowania Marii Montessori będzie możliwe po przeanalizowaniu podstawowych elementów, zebranych poniżej w punktach.

Dwanaście podstawowych założeń metody Montessori<sup>1</sup>:

1. *Ćwiczenie obserwacji w celu osiągnięcia biegłości percepcyjnej a później pojęciowej.*

Dzieci uczone metodą Montessori stają się coraz dokładniejszymi i bardziej ostrzejszymi obserwatorami i klasyfikatorami przy rozwiązywaniu zadań oraz konkretnych rozróżnień sensorycznych do abstrakcyjnych decyzji intelektualnych.

2. *Zaprogramowane przygotowanie, ćwiczenie, precyzja i perfekcja.*

Dzieci pracujące z „aparatem dydaktycznym” Montessori podejmują stopniowo coraz bardziej złożone zadania sensoryczne, motoryczne i intelektualne.

<sup>1</sup> Podaję za: Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, przeł. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1988, s. 200-202.

alne, służące ćwiczeniu zmysłów, koordynacji mięśniowej oraz rozwojowi umysłowemu. W środowisku Montessori dziecko otrzymuje właściwe przygotowanie i ćwiczenie umożliwiające mu rozwinięcie biegłości w zakresie umiejętności indywidualnych i społecznych.

### 3. *Samoprzetwarzanie się i indywidualność.*

Wewnętrznie motywowane, „normalne” dziecko dąży do opanowania siebie i otoczenia przez samowychowanie, osiągając umiejętność samokształtowania się, samorozwoju i samodyscypliny. Dzieci te we własnym rytmie pracują z wybranymi przez siebie materiałami i ćwiczeniami Montessori.

### 4. *Ruch, aktywność, praca.*

„Kształcenie aktywne” według Montessori polega na ćwiczeniach sensorycznych w celu osiągnięcia sprawności percepcyjnej, na aktywności ruchowej rozwijającej sprawność mięśniową oraz na stosowaniu nabytej wiedzy w pracy intelektualnej. W tym „uczeniu się robienia czegoś poprzez robienie tego” ważną rolę odgrywa także umiejętność koncentracji, manipulacja dotykowa i ćwiczenia z zakresu praktyki życia codziennego. Realizując cykle obejmujące zainteresowanie, aktywność i pracę, dziecko nabywa „nawyków pracy i porządku”.

### 5. *Wolność i spontaniczność.*

Dziecko wzrastające zgodnie z prawami naturalnego rozwoju osiąga coraz większą niezależność, spontanicznie przejawiając swą indywidualność poprzez pogrążenie się bez reszty w ciekawe, wybrane przez siebie zadania w ramach „kształcenia ekspansywnego”.

### 6. *Przygotowanie środowiska.*

Otoczenie dostarczające bodźców, uporządkowanych według stopnia możliwości kontrolowania błędów, stanowi „środowisko adaptacyjne”, zaspokajające wewnętrzne potrzeby dziecka w zakresie pełnego wykorzystania jego zdolności uczenia się.

### 7. *Okresy wrażliwości.*

W trakcie rozwoju dziecko przeżywa szereg przełomowych okresów szczególnej wrażliwości na określone sfery uczenia się. Od chwili narodzin do 6 roku życia („okres kształtujący”) „wielka praca” dziecka polega na chłonięciu bodźców środowiskowych i organizowaniu ich zgodnie ze swoistymi dla niego prawami uczenia się, na „tworzeniu” swego „ja” (na „samokształtowaniu się”).

### 8. *Rytm – równowaga – uporządkowanie.*

Ciągłość i uporządkowanie umożliwiają proces życia w przyrodzie i w całym kosmosie. Ludzie, istoty podległe „rytmowi”, dla optymalnego rozwoju swych „energii” fizycznych, emocjonalnych, umysłowych i duchowych potrzebują samokontroli i więzi społecznej – wolności w pewnych granicach.

#### 9. *Odkrywczość i rozwój.*

Obiektywne badanie normalnego, naturalnego rozwoju od chwili urodzenia oraz umiejętna obserwacja swobodnie funkcjonującego dziecka przy pracy w „laboratorium uczenia się” doprowadzą do powstania „nauki o opiece nad dzieckiem” i naukowej pedagogiki – dyscyplin, które przyczynią się do pojawienia się doskonałych istot ludzkich, „nowej ludzkości”, będące w stanie panować nad nowym środowiskiem.

#### 10. *Dziecko jako przyszły dorosły.*

Dorosły musi troszczyć się przede wszystkim o stworzenie wszelkich zdrowych warunków wstępnych umożliwiających realizację potencjału dziecka wspierając pośrednio jego wewnętrzne dążenia ku samorealizacji i okazując poprzez respektowanie jego praw – wiarę w „dziecko jako przyszłego dorosłego”.

#### 11. *Nowy typ nauczyciela jako wzór.*

Nauczyciel w systemie Montessori („kierujący”), przygotowany pod względem „ducha i umiejętności”, jest baczny obserwator. Jest on wzorem najwyższych wartości, chroni proces uczenia się, skutecznie porozumiewa się z dzieckiem i w sposób twórczy planuje jego rozwój.

#### 12. *Wiedzieć, kochać, służyć.*

„Nowy człowiek” potrafi pogodzić medytację z działaniem oraz indywidualne doskonalenie się z dbałością o dobro wspólne. Jego misja jest trojkiego rodzaju – ma wiedzieć, kochać i służyć.

### **Literatura pomocnicza (wybrane pozycje)**

Kuchta R., *Pedagogika Marii Montessori*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Miksza M., *Miejsce M. Montessori w klasyfikacjach prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, „Impuls”, Kraków 1995.

Miksza M., *Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, „Impuls”, Kraków 1997.

Polnik-Klajn A., *Pedagogika Marii Montessori we współczesnych placówkach przedszkolnych*, [w:] *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, red. W. Korzeniowska, „Impuls”, Kraków 2002.

### 2.3. „Królestwo pedagogiki” racją życia i powołaniem

*„Jeśli nie staniecie się na nowo podobni do dzieci,  
nigdy nie wejdziecie do zaczarowanego królestwa pedagogiki”<sup>1</sup>.*

Celestyn Freinet (1896-1966), widząc w dziecku pełnowartościowego człowieka, szanując jego wolność, niezależność, rozumiejąc jego nieprzemyślane zachowania z racji niedojrzałości, utworzył szkołę na miarę jego oczekiwań. „Człowiek na miarę olbrzyma” – tak określano Freinet’a – twórcę Nowoczesnej Szkoły, którego idea pedagogiczna fascynowała i fascynuje wciąż wielu nauczycieli w świecie. Był on twórcą systemu pedagogicznego, który proces tworzenia swojej koncepcji rozpoczął od obserwacji dzieci, ich potrzeb i zainteresowań, od „uczenia się dziecka” i uczenia się „bycia nauczycielem”.

Przez lata, koncepcja ta inspirowała, wychodziła naprzeciw współczesnym potrzebom, kształtowała lepszy, bogatszy świat dziecka w szkole. Świat, w którym dziecko jest partnerem nauczyciela, współtwórcą życia w szkole i w klasie, ma wpływ na wybór metod i technik pracy na lekcji, ucząc się jednocześnie dyscypliny pracy. Wszystko to odbywało się w atmosferze wzajemnego zrozumienia, szacunku, satysfakcji z pracy i radości tworzenia.

Celestyn Freinet w wieku dwudziestu lat podjął pracę nauczyciela w małej wiosce Bar-Sur-Loup, niedaleko Nicei – miasta, które miało stać się kolebką wielkiego Ruchu Pedagogicznego Nowoczesnej Szkoły.

Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego miał skromne, jednakże stopniowo próbował wprowadzać innowacje organizacyjne i metodyczne, inspirując się obserwacją swych uczniów, ich zainteresowaniami i wypowiedziami. Codziennie organizował dzieciom wycieczki po to, by mogły one obserwować przyrodę lub przyglądać się pracy ludzi. Po powrocie do szkoły dzieci omawiały swoje spostrzeżenia, opowiadały o tym, co je zainteresowało, a nauczyciel na tablicy zapisywał najciekawsze zdania. Odkrywszy zainteresowania dzieci, Freinet szukał – intuicyjnie – czegoś, co mogłoby stanowić motywację uczniów do pracy.

Ustawicznie się doksztalał, szukał odpowiedzi na nurtujące go problemy. Czytał klasyków różnych pedagogicznych teorii. Pracę w szkole łączył z ruchem spółdzielczym w swojej wsi, zachęcał mieszkańców do budowy dróg, do uno-

---

<sup>1</sup> Cyt. za: W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997, s. 87.



wocześniania środków produkcji, do elektryfikacji. Przez wiele lat pełnił funkcję sekretarza Ligi Obrony Praw Dziecka. Jako młody nauczyciel zabiegający o poprawę warunków materialnych szkoły i obrońca praw dziecka, stanowił swoiste zagrożenie dla lokalnych, konserwatywnych nauczycieli. Zwolniono go z pracy pod pozorem złego stanu zdrowia. Wówczas, ze skromnych oszczędności, przy wsparciu rodziny i przyjaciół utworzył małą eksperymentalną szkołę w Vence.

Druga wojna światowa zakłóciła Freinet'owi okres twórczej pracy. Internowany w obozie, chory, nie poddawał się – napisał szkic pracy *Zarys psychologii stosowanej w wychowaniu* – będący fundamentem jego koncepcji pedagogicznej. Po zakończeniu wojny kontynuował dzieło odnowy szkoły ludowej.

Zainspirowany osiągnięciami pracy m.in. Johna Dewey'a, Rogera Cousinet'a, Adolpha Ferrier'a, wypracował swoje metody nauczania, oparte na pełnej aktywności, swobodnej ekspresji, zainteresowaniu pracą zapewniającą dzieciom pełny rozwój osobowości. Ekspresja i twórczość wynikały z indywidualnych doświadczeń i przeżyć dziecka związanych z otaczającym go światem. Głównym założeniem tej pedagogicznej koncepcji było:

- rozbudzanie twórczej aktywności dziecka poprzez kontakt ze środowiskiem,
- wychowanie przez pracę,
- włączanie w proces dydaktyczny różnych form swobodnej ekspresji<sup>2</sup>.

Duże znaczenie przywiązywał do ekspresji słownej, widząc w niej możliwości kształcenia myślenia i doskonalenia języka dziecka. Jako niezmienny propagator nowoczesnej szkoły, szkoły uwalniającej dziecko od napięć i niepokojów, Freinet sytuuje się niewątpliwie w nurcie pedagogiki humanistycznej.

Szkola jako miejsce życia ucznia, powiadał Freinet, jest miniaturą społeczeństwa i dlatego w sposób niejako naturalny ulega ona wszelkim prawidłowościom w niej występującym. Stwierdzenie to warunkowało dobór środków i technik, pozwalających uczniowi samodzielnie kształtować osobowość.

Harmonijny i pełny proces wychowania w szkolnym systemie Freinet'a wyznaczały współdziałające ze sobą techniki<sup>3</sup>:

## **I. Techniki swobodnego wyrażania siebie**

1. Dowolne (swobodne) rysowanie.

---

<sup>2</sup> A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Freinet*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, str. 119-120.

<sup>3</sup> C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i opr. A. Lewin, H. Semenowicz, tł. H. Semenowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.

2. Wolna dyskusja (różnotematyczna). Każdy informuje grupę o tym, co chce powiedzieć. Dziecko uczy się sposobu wyrażania, słuchania i wymiany poglądów.
3. Swobodne tworzenie (dowolne).
4. Twórczość muzyczna.
5. Wyrażanie ciałem.
6. Teatralne wyrażanie – łączenie różnych elementów: głosu, maski, rekwizytu, marionetki, dekoracji, muzyki (...).
7. Twórczość techniczna (manualna).
8. Twórczość audiowizualna (fotografika, film, magnetofon).
9. Twórczość matematyczna i informatyczna.

## **II. Techniki przekazywania (komunikacyjne)**

10. Korespondencja międzyszkolna (listy, rysunki, opracowania, kasety, filmy).
11. Wzajemne odwiedzanie się.
12. Gazetka szkolna (otwarcie się na inne środowiska – rodzina, klasy z różnych regionów kraju lub świata).
13. Techniki składu tekstu i druku.
14. Techniki radiofoniczne (...).
15. Techniki prezentacji w grupie (prelekcje, reportaże, albumy, makiety, afisze, montaż audiowizualne).

## **III. Techniki w celu poznania środowiska**

16. Skrzynka pytań (zachęcanie do zadawania pytań).
17. Klasowe wycieczki (obserwacje, kontakty ze środowiskiem).
18. Ankiety personalne.
19. Uprawa i hodowla w szkole.
20. Naukowe doświadczenia.
21. Krytyczne studio prasy (gazet).

22. Studiowanie ekonomicznych zjawisk.

#### **IV. Techniki indywidualnego studiowania**

23. Autokorekta (kartoteki samokorygujące).

24. Dokumentacja i jej klasyfikowanie.

#### **V. Techniki organizacji życia kooperatywnego**

25. Organizacja różnych miejsc pracy.

26. Planowanie pracy.

27. Planowanie własnej pracy.

28. Ocenianie wykonywanej pracy.

29. Struktury życia uspołecznionego (kooperatywnego).

Zaczarowane królestwo pedagogiki jest dla Freinet'a racją życia, powołaniem pozwalającym poznać naturę dziecka z całą złożonością jego potrzeb emocjonalnych i intelektualnych.

Pedagogika Freinet'a jest niezwykle humanitarna i daje możliwości tworzenia w szkole samorządności (demokracji). „Dopuszczmy dziecko do głosu” i pozwólmymu wspólnie z nami decydować i planować w szkole i poza szkołą. Niechaj wybierze ono formę realizacji wybranego zadania, niechaj podejmie odpowiedzialność za wykonanie swojej pracy i zaprezentowanie wyników. Nie narzucamy dziecku tematu, ani sposobu wykonania pracy.

Pełny obraz szkoły i atmosfery w niej panującej jest zawarty w prawdach pedagogicznych, mających charakter ponadczasowy.

Niezmiennie prawdy pedagogiczne Celestyna Freinet'a<sup>4</sup>:

#### **I. Natura dziecka**

1. Dziecko ma taką samą naturę jak człowiek dorosły.
2. Być większym – nie znaczy być wyższym.
3. Zachowanie się dziecka w szkole jest uwarunkowane jego konstytucją psychofizyczną i stanem zdrowia.

#### **II. Reakcje dziecka**

4. Nikt – zarówno dziecko, jak i dorosły – nie lubi, żeby mu cokolwiek narzucać.

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 224-236.

5. Nikt nie lubi stać równo w szeregu, bo oznacza to bierne podleganie cudzym rozkazom.
6. Nikt nie lubi być zmuszonym do jakiejś pracy, nawet jeśli mu się nie wydaje szczególnie nieprzyjemna. Przymus działa paraliżująco.
7. Każdy woli sam wybrać sobie pracę nawet jeśli wybór wypadnie niekorzystnie.
8. Nikt nie lubi działać na próżno, to znaczy wykonywać czynności robota, podporządkowywać się myślom zaprogramowanym, w których sam nie bierze udziału.
9. Praca powinna być umotywowana.
10. a) Koniec ze scholastyką.
  - b) Każda jednostka pragnie sukcesu. Niepowodzenie jest hamulcem, nieprzyjacielem zapału i werwy.
  - c) Naturalną potrzebą dziecka jest nie zabawa, lecz praca.

### **III. Techniki nauczania**

11. Normalną drogą przyswajania wiedzy nie jest wcale obserwacja, wyjaśnianie i pokaz, procesy właściwe szkole tradycyjnej, lecz doświadczenie po omacku, stanowiące naturalną i powszechną drogę działania.
12. Pamięć, której szkoła tradycyjna przypisuje tak ważną rolę, jest tylko wtedy cenna i wartościowa, gdy jest związana z doświadczeniami poszukującymi i gdy służy życiu.
13. Przystwojenie wiedzy odbywa się, wbrew temu co się nieraz sądzi, nie poprzez wyuczenie reguł i prawideł, lecz przez doświadczenie.
14. Inteligencja nie jest, jak to głoszą szkolarze, wyodrębnioną zdolnością, działającą niby w zamkniętym obwodzie, niezależnie od innych sił życiowych człowieka.
15. Szkoła kształci tylko jeden rodzaj inteligencji abstrakcyjnej, działającej poza realną rzeczywistością za pośrednictwem słów i pojęć utwalonych w pamięci.
16. Dziecko nie lubi słuchać wykładu *ex cathedra*.
17. Dziecko nie odczuwa zmęczenia przy takiej pracy, która związana jest z jego życiem i jest niejako funkcjonalna.
18. Nikt, ani dziecko, ani dorosły, nie lubi kontroli i kary, które zawsze od-

czuwa się jako ujmę dla swojej godności osobistej, szczególnie wtedy, gdy odbywa się publicznie.

19. Stopnie i lokaty są zawsze błędem.

20. Mówić jak najmniej.

21. Dziecko nie lubi pracy zbiorowej, której wszyscy muszą się podporządkować. Lubi ono pracę indywidualną lub w obrębie spółdzielczej wspólnoty.

22. Porządek i karność w klasie są konieczne.

23. Kary są zawsze błędem. Są one dla wszystkich upokarzające i nigdy nie odnoszą zamierzonego skutku. Są co najwyżej złem koniecznym.

24. Nowe życie w szkole zakłada, współdziałanie – tzn. zarządzanie życiem i pracą w szkole przez jej użytkowników razem z nauczycielami.

25. Przeludnione klasy są zawsze błędem pedagogicznym.

26. Aktualna koncepcja wielkich kombinatów szkolnych doprowadza do anonimowości nauczyciela i uczniów. Jest więc błędem pedagogicznym i hamulcem postępu.

27. Przyszły ustrój demokratyczny przygotowuje się przez demokratyczne wychowanie. Arbitralny system szkolny nie może wychować przyszłych obywateli – demokratów.

28. Nie można wychowywać bez okazywania szacunku. Poszanowanie godności osobistej uczniów, którzy nawzajem szanują swoich nauczycieli, jest jednym z pierwszych warunków odnowy szkoły.

29. Opozycja reakcji pedagogicznej, składnika reakcji społecznej i politycznej, jest również niezmienną prawdą, z którą, niestety, musimy się liczyć, nie mogąc jej ani uniknąć, ani naprawić.

30. Ostatnią niezmienną prawdą, która uzasadnia wszystkie nasze poszukiwania i potwierdza naszą działalność jest „optymistyczna wiara w życie”.

### **Literatura pomocnicza (wybrane pozycje)**

Freinet C., *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac. A. Lewin, H. Semenovicz, tł. H. Semenovicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.

Lewin A., *Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Freinet*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

Semenowicz H., *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

Semenowicz H., *Poetycka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.

Semenowicz H., *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, WSiP, Warszawa 1980.

## 2.4. Każda lekcja dziełem sztuki ... Ewolucja myśli filozoficznej Rudolfa Steiner'a

Rudolf Steiner (1861-1925) – filozof wychowania – na początku XX wieku stworzył podstawy pedagogiki alternatywnej. Interesował się przyrodą, fascynowała go technika i budowa maszyn, studiował matematykę, nauki przyrodnicze, filozofię, psychologię, literaturę i medycynę. W twórczości Goethe'go znajduje klucz do zrozumienia przeżyć i doświadczeń z własnego dzieciństwa. Goethe stał się dla Steiner'a duchowym przewodnikiem wiedzy tajemnej – ezoteryki – rozumianej jako wiedzy o rzeczach, siłach i potencjalnych możliwościach ukrytych w świecie i samym człowieku. Znalazło to odzwierciedlenie w pracach naukowych Steiner'a z zakresu teozofii takich jak *Teozofia* (1904), *Stopnie wyższego poznania* (1905-1908), *Droga do samopoznania człowieka* (1912), *Wychowanie w świetle nauk duchowych* (1906). Prace te zapoczątkowały antropozofię pojmowaną jako wiedzę duchową, wiedzę o człowieku kosmicznym, która obejmowała zarówno teorię i metodologię poznawania świata duchowego, jak i opis rezultatów ich stosowania. Nakazem człowieka, powiedział, jest odnalezienie swojego „ja”, swojej natury. Należy przy tym zaznaczyć, iż przełom XIX i XX wieku, sprzyjał tego typu poglądom, gdyż w tym czasie w Europie interesowano się spirytyzmem. Zainteresowanie się Steiner'a antropozofią wynikało stąd, że nie znalazł on w otaczającym go świecie przyrody odpowiedzi na pytania dotyczące natury człowieka. Zasadniczym założeniem antropozofii Steinerowskiej jest rodzaj wiedzy o człowieku, wiedzy której celem jest osiągnięcie zrozumienia o głębszych i tajemnych związkach człowieka z rzeczami (kosmosem i Bogiem) oraz zjawiskami i osiągnięcie prawdy głębszej niż ta, do której dochodzi się dzięki wierze.

### Praktyka pedagogiczna

Działalność pedagogiczna Rudolfa Steiner'a została zapoczątkowana w roku 1919, wraz z otwarciem szkoły w Stuttgarcie, której powstanie było możliwe dzięki aprobacie Emila Molta, właściciela fabryki cygar i papierosów Astoria-Waldorf.

Funkcjonowanie szkoły wyznaczały następujące zasady:

- Zdrowa relacja między szkołą a społeczeństwem zachodzi tylko wtedy, gdy to ostatnie stale wzbogaca się o uformowane w swobodnym rozwoju indywidualne, nowe zdolności;
- Nie należy pytać, co człowiek ma wiedzieć i umieć, ale jakie sam ma uzdolnienia i jakie w nim można rozwinąć właściwości;

- Młody człowiek powinien dorastać dzięki sile niezależnego od państwa i gospodarki nauczyciela i wychowawcy, który może swobodnie rozwijać indywidualne uzdolnienia, gdyż wtedy wokół panuje wolność<sup>1</sup>.

Pierwszym, najważniejszym czynnikiem skutecznej realizacji tej szkoły, była radykalna reforma w kształceniu nauczycieli. W tym celu Steiner osobiście szkolił kandydatów, prowadząc dla nich w ciągu dwóch tygodni kurs, w zakresie antropozofii (wiedzy o człowieku i jego rozwoju duchowym), dydaktyki i metodyki nauczania, wiedzy o charakterze, ćwiczeń językowych i medytacyjnych, a także sztuki tworzenia planu nauczania.

Innowacje organizacyjne, metodyczne i programowe wprowadzane były bez jakichkolwiek doświadczeń. Była to pierwsza jednolita, koedukacyjna szkoła w Niemczech, skupiająca dzieci specjalnej troski (trudne). Rytm szkoły zakłóciła druga wojna światowa i dopiero po jej zakończeniu wznowiono jej działalność. Dzisiaj można mówić o istnieniu Międzynarodowego Ruchu Szkół – Waldorf, znajdujących się w wielu krajach świata. W Polsce szkoły tego typu od kilku lat funkcjonują w Warszawie, Olsztynie i Bielsku-Białej.

## Antropozofia – drogą poznania człowieka

Antropozofia jako metoda poznania, jest wiedzą ujmującą całego człowieka i uwzględniającą zarówno fizyczne, jak i duchowe wymiary życia<sup>2</sup>. Przedstawia człowieka jako istotę składającą się z trzech członów: ciała, duszy i ducha. Przez swoje ciało należy on do tego świata, który spostrzega także za pomocą swego ciała; przez swoją duszę stwarza on własny świat; przez swego ducha otwiera się dla niego świat, który wznosi się ponad tymi dwoma. Słowo ciało (*Leib*) używane było przez Steiner'a w węższym i szerszym znaczeniu. W znaczeniu węższym ciało to materialna substancja człowieka. To ciało określa Steiner jako ciało fizyczne. Obok tego ciała fizycznego wyróżnia jeszcze trzy ciała niematerialne, które określa kolejno jako ciało eteryczne, ciało astralne i ciało-ja (Ich Leib). Zdaniem Steiner'a można mówić o trzech narodzinach człowieka. Pierwsze narodziny mają miejsce w chwili, gdy człowiek przychodzi na świat. Wtedy, opuszczając ciało matki, wyodrębnia się jego własne ciało fizyczne. Dzięki ciału fizycznemu człowiek staje się obywatelem tego świata. Jego ciało fizyczne jest częścią świata materialnego, całej materii ożywionej i nieożywionej.

Drugie narodziny człowieka następują około 7-go roku życia. Wówczas wyzwala się w człowieku jego ciało eteryczne, które Steiner określa jako ciało życia

<sup>1</sup> Ch. Lindenberg, *Szkoła bez lęku*, przeł. J. Dąbrowski, Jacek Santorski & CO, Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 154.

<sup>2</sup> H. Depta, *Pedagogika Rudolfa Steinera – teoria i praktyka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 3-4, s. 27-28.



(*Lebensleib*) lub ciało czasu (*Zeitleib*). Ciało eteryczne to siła kształtująca i sprawująca, że materia ulega ciągłej przemianie, zmierzając do osiągnięcia swojej entelechii.

W okresie dojrzewania, około 14. roku życia, dochodzi do trzecich narodzin – wówczas wyzwala się ciało astralne, które Steiner określa jako ciało odczuwające (*Empfindungsleib*). Dzięki temu ciało człowiek staje się zdolny do świadomego doznawania. U człowieka można jeszcze wyróżnić czwarte ciało – „ciało-ja”, dzięki któremu człowiek zdobywa świadomość samego siebie.

Cykliczny przebieg narodzin miał ścisły związek z określonymi dziedzinami sztuki: architektura wyrażała ciało fizyczne, rzeźba – ciało eteryczne, malarstwo – ciało astralne, muzyka – ego lub ducha, poezja – dalsze ciało, a eurytmia – Ducha Życia.

## Organizacja wychowania i kształcenia

Proces wychowania i kształcenia w szkole waldorfskiej jest zharmonizowany z naturalnym rytmem funkcjonowania człowieka. Przedmioty nauczania realizowane są według cyklu tematycznego<sup>3</sup>. Regularny rytm lekcji towarzyszy uczniowi przez wszystkie lata nauki. Każdego dnia rano jest dwugodzinna lekcja główna. Przerabia się na niej zawsze treści nowe, przy czym opracowuje się je tak, aby wydobyć prawidłowości, reguły, związki. Dlatego zrozumienie takich przedmiotów jak: mowa ojczysta, wiedza o rzeczach, geografia, wiedza o zwierzętach, o człowieku, o hodowli, o skałach, fizyka, chemia, matematyka, geometria jest możliwe, gdy nauczają się je „epokowo”, ponieważ sprzyja to większej koncentracji wiedzy. W klasach starszych jest również zachowana cykliczność w nauczaniu wszystkich przedmiotów.

W dalszej kolejności realizowane są przedmioty wymagające powtarzania w celu ich utrwalenia. Są to lekcje języków obcych, eurytmia i gimnastyka, muzyka i religia. W klasach młodszych natomiast – malowanie, rysowanie, modelowanie, muzykowanie, recytacja i inscenizacja (w godzinach od 10<sup>00</sup>–12<sup>00</sup> przedmioty artystyczne).

Po południu (od godziny 12<sup>00</sup>–17<sup>00</sup>) odbywają się zajęcia praktyczne takie jak: prace ręczne, rzemiosło, ogrodnictwo.

W szkole tej wykorzystuje się naturalną dziecięcą ciekawość świata. Dzieci uczą się nie będąc jednak oceniane w sposób powszechnie przyjęty. Oceną jest opis postępów i trudności. Każdy uczeń ma prawo rozwijać się we własnym tempie,

---

<sup>3</sup> Ch. Lindenberg, *op. cit.*, s. 56-57.

zgodnie z własnymi możliwościami. Szkoły waldorfskie są przyjazne, bardzo łatwe dla uczniów lecz trudne dla nauczycieli i rodziców. Nauczyciel musi być zaangażowany w pracę także po lekcjach.

### **Literatura pomocnicza (wybrane pozycje)**

Narzekalak M., *O pewnych praktycznych aspektach funkcjonowania szkoły Waldorfschule*, [w:] *Wychowanie wobec problemów współczesności*, red. J. Materny, WSP, Zielona Góra 1991.

*Szkoła alternatywna – z teorii i praktyki szkół waldorfskich*, red. S. Kawula, wyd. II rozszerzone i poprawione, WSP, Olsztyn 1994.

Śliwerski B., *Pedagogika Rudolfa Steinera jako wariant duchowej rewolucji*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, i L. Witkowski, UMK Ośrodek studiów kulturowych i edukacyjnych, Toruń 1990.

## **2.5. Uczyć się, „jak się uczyć” Koncepcja edukacji humanistycznej Carla R. Rogers’a (1902-1987)**

Funkcjonuje wiele sposobów postępowania wobec jednostki (wychowanka) jednakże na szczególną uwagę, z punktu widzenia wychowania, zasługuje koncepcja humanistyczna. Zaistniała ona dawno, ale dopiero teraz wywiera znaczący wpływ na myśl i praktykę pedagogiczną. W swej treści nie jest jednorodna, wywodzi się bowiem z rozmaitych inspiracji. Nie wytworzyła też jasnej teorii, bowiem przejawia się głównie w praktyce. Kierunek ten jest próbą wyjścia poza alternatywę ujmowania człowieka bądź jako tworu rządzonego przez nieświadome i z reguły sprzeczne ze sobą siły motywacyjne, bądź też jako tworu całkowicie sterowanego przez środowisko. Koncepcja ta zakłada, że jednostka jest samodzielnym podmiotem, przyjmującym postawę badawczą wobec rzeczywistości, i która podobnie jak zawodowy badacz, obserwuje świat, przewiduje, formułuje hipotezy, planuje, eksperymentuje, wnioskuje i zgodnie z posiadaną wiedzą przystosowuje się do świata i kształtuje go.

Zgodnie z tą koncepcją procesy psychiczne i zachowania człowieka zależą od wiedzy o rzeczywistości. Człowiek jest sterowany przez informacje płynące ze środowiska oraz informacje zakodowane uprzednio w pamięci.

W podejściu humanistycznym jedynie słusznym wydaje się być paradygmat, w myśl którego celem edukacji jest osiąganie pomyślności w realizacji własnej koncepcji życia. W dążeniu tym jednostka zachowuje prawo do autonomiczności.

Z tej też przyczyny od wielu lat, niektóre koncepcje dotyczące rozwoju osobowości jednostki, przekonują o zasadności takiego podejścia – na przykład teorie psychodynamiczne, a w szczególności ich odmiana – psychologia humanistyczna<sup>1</sup>.

### **Założenia koncepcji edukacji skoncentrowanej na uczniu – Carla Rogers’a**

Za twórców psychologii humanistycznej i jej przedstawicieli uważa się Abrahama H. Maslow’a, Gardnera Murphy’ego i Carla R. Rogers’a. W centrum swoich zainteresowań stawiają oni „osobę ludzką i jej doświadczenie”, przy czym doświadczenie w pojęciu tych uczonych, to doświadczenie subiektywne – feno-

---

<sup>1</sup> A.H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, PAX, Warszawa 1986.

menologiczny świat człowieka. Psychologia humanistyczna główny nacisk kładzie na osobisty rozwój jednostki, jej samorealizację i samourzeczywistnienie.

Maslow twierdzi, że zaspokojenie potrzeb podstawowych (biologicznych, bezpieczeństwa, akceptacji, miłości) otwiera przed człowiekiem drogę ku samorealizacji i wówczas to dochodzą do głosu potrzeby warunkujące w pełni ludzką egzystencję, które naprowadzają człowieka ku celom estetycznym, poznawczym, społecznym.

Psychologowie humanistyczni uważają, że człowiek jest zdolny do aktywności prospołecznej rozumianej jako bezinteresowna dążność do cudzego dobra, o ile spełnione zostaną pewne warunki. Rogers zwraca uwagę na to, jak ważne w postępowaniu z wychowankiem jest tworzenie ciepłych relacji (empatii, pragnienia przyścia z pomocą). Ważna jest „autentyczna i ludzka troska [...] słuchanie tego, co mówią, tego, czego nie mówią, wsłuchiwanie się w niemy głos podejmowanych przez nich działań”<sup>2</sup>. Humanistyczne (całościowe) podejście do człowieka we współczesnej interpretacji, oznacza zerwanie z tradycyjnie pojmowaną pedagogiką wywodzącą się od Johanna F. Herbart, ze schematyzmem oraz skostniałym i sformalizowanym procesem kształcenia i wychowania. Szczególnie duży akcent kładzie na atmosferę psychiczną oraz wzajemne stosunki nauczycieli i uczniów. Tym wzajemnym stosunkom, opartym na otwartości, zaufaniu, życzliwości oraz twórczych poszukiwaniach (odkrywanie drogi do prawdy), pedagogika humanistyczna przypisuje dominujące znaczenie w kształtowaniu osobowości uczniów oraz efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Rogers swoje krytyczne stanowisko wobec tradycyjnego nauczania ujął następująco<sup>3</sup>:

1. Nauczyciel jest posiadaczem wiedzy, uczeń oczekiwanym odbiorcą.
2. Centralne elementy tej edukacji to wykład i egzamin. Wykład jest dominującą metodą przekazywania wiedzy, a egzamin mierzy zakres otrzymanej wiedzy.
3. Nauczyciel sprawuje władzę, uczeń jest posłuszny. Obaj są posłuszni władzom szkolnym. Kontrola, jest zawsze skierowana w dół.
4. Nauczyciel jako autorytet jest centralną postacią tej edukacji. Jest albo bardzo podziwiany jako erudyta, albo pogardzany jako dyrektor, lecz zawsze znajduje się w centrum.
5. Nauczyciel nie oczekuje, że uczeń będzie pracował dobrze bez jego sta-

<sup>2</sup> Cyt. za Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, przeł. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1988, s. 75.

<sup>3</sup> J. Grochulska-Stec, *Koncepcja edukacji skoncentrowanej na uczniu – Carla Rogersa*, [w:] *Alternatywne teorie i praktyki wychowawcze*, red. M. Feiner, Kraków 1995, s. 21-22.

łej kontroli. Uczeń również nie ma zaufania do nauczyciela – nie wierzy w jego dobrą wolę, w uczciwość, w kompetencje.

6. Nauczyciel wierzy, że uczniem najlepiej się kieruje, trzymając go w przezywanym lub stałym stanie strachu. W dzisiejszych czasach nie ma tak wiele kar fizycznych jak niegdyś, ale publiczna krytyka, wyśmiewanie i stały lęk przed popełnieniem błędu są jeszcze silniejsze.

7. Uczniowie nie decydują o celach, treści i metodach edukacji, nie mają głosu w sprawie tego, kto ich będzie uczył. Nauczyciele często również nie mają w tych sprawach głosu. Nie uczą się więc podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za ich realizację.

8. W szkole nie ma miejsca dla całej osobowości. Jest tam tylko miejsce dla jej intelektu. Ciało jest tolerowane, a emocje całkowicie ignorowane.

Ten model edukacji Rogers proponuje zastąpić modelem PCA (Person Centred Approach – Podejście skoncentrowane na osobie). Określenie takie nie jest przypadkowe, oznacza bowiem nastawienie na przyznawanie jednostce władzy (siły) w zakresie kierowania swoim życiem pod warunkiem, że stworzy się jej sprzyjający psychologiczny klimat. W modelu PCA<sup>4</sup>:

1. Warunek podstawowy: Nauczyciel (facilitator<sup>5</sup>) ma wystarczająco duże zaufanie do siebie i do innych (uczniów), aby wierzyć, że inni, tak jak on sam, potrafią myśleć o sobie, uczyć się dla siebie [...].

2. Nauczyciel (facilitator) dzieli z innymi (uczniami, ich rodzicami, władzami szkolnymi) odpowiedzialność za proces uczenia się [...].

3. Nauczyciel dostarcza materiałów do uczenia się, korzystając z własnych wiadomości, własnego doświadczenia, książek, materiałów źródłowych lub doświadczeń społecznych.

4. Uczeń konstruuje i rozwija swój program uczenia się, sam albo w kooperacji z innymi. Dokonuje wyboru kierunku własnej nauki z pełną świadomością ponoszenia odpowiedzialności i konsekwencji tego wyboru.

5. W klasie (w grupie studenckiej) stopniowo tworzy się klimat ułatwiający uczenie się. Początkowo jest on kreowany przez nauczyciela. W miarę jak proces uczenia się jest kontynuowany coraz częściej wytwarzają go dla siebie sami uczniowie [...].

6. [...] Treść uczenia się, chociaż ważna, schodzi na drugi plan. Efekty mierzy się tym, czy uczeń zrobił wyraźny postęp w uczeniu się „jak się uczyć”

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 21-22.

<sup>5</sup> *Facilitator* – osoba ułatwiająca dziecku działać w zgodzie z jego indywidualnymi możliwościami. Zob. *Szkola alternatywna – z teorii i praktyki szkół waldorfskich*, red. S. Kawula, wyd. II rozszerzone i poprawione, WSP, Olsztyn 1994.

tego, co chce wiedzieć.

7. Samodyscyplina zastępuje zewnętrzną dyscyplinę.

8. Ocena nauki studenta jest dokonywana przez niego samego [...] innych członków grupy i nauczyciela (facilitatora).

9. W tym wspomagającym rozwój klimacie uczenie się ma tendencję do pogłębiania się, postępowania w szybszym tempie i większego przenikania się z życiem i zachowaniem ucznia, niż to ma miejsce w uczeniu się w tradycyjnej klasie. Dzieje się tak dlatego, że kierunek uczenia się jest własnym wyborem, uczenie się – własną inicjatywą i całą osobą (z uczuciami, namiętnościami, jak również intelektem) jest zaangażowane w proces uczenia się.

Rogers w swym modelu edukacji skoncentrowanej na uczniu, przedstawia również pewne sugestie na temat kształcenia nauczycieli i sylwetki nauczyciela. Czy każdy człowiek może być nauczycielem-facilitatorem? Tylko ten, powiada autor, może nim być, który posiada zaufanie do siebie i do innych, który chce i potrafi się uczyć dla siebie, w oparciu o własne doświadczenia. Dlatego, czy nadal dziś słusznym jest ujmowanie wychowania w kategoriach dominacji czy władzy wychowawcy nad wychowankiem? Czyż nie lepszym byłoby wychowanie oparte na nowym modelu, polegającym na porozumieniu z wychowankiem, poszanowaniu podmiotowości i dążeniu do wspólnego z nim kontaktu? Rogers na podstawie doświadczeń wyniesionych z własnej pracy pedagogicznej powiada, że nauczyciel-wychowawca nie powinien być ekspertem wiedzącym lepiej, co powinien robić, jakim powinien być wychowanek.

### **Literatura pomocnicza (wybrane pozycje)**

Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1988.

Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, „PAX”, Warszawa 1990.

*Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Wyd. UMCS, Lublin 1994.

Rogers C., *Uczyć się, jak być wolnym*, [w:] *Przełom w psychologii*, red. K. Janowski, Czytelnik, Warszawa 1978.

Rogers C., *Tworzenie klimatu wolności*, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, „Impuls”, Kraków 1992.

Śliwowski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, „Impuls”, Kraków 1998.

## 2.6. „Kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje” Antypedagogika, filozofią wychowania wspierającą ruch praw dziecka

Kontrowersyjne dyskusje o istotę i funkcje wychowania, wynikają z układu ról, podporządkowania wychowanków wychowawcom, a więc pozbawiania ich prawa do swobodnego, samodzielnego rozwoju. Rozbieżności te nie dotyczą samej definicji, lecz sposobu urzeczywistniania w praktyce edukacyjnej wychowania jako działalności celowej, świadomej. Czy można podejmować za kogoś decyzje, narzucać mu własny punkt widzenia, własny system wartości? Nie powinien zatem nikogo dziwić fakt pojawienia się w nurcie współczesnej pedagogiki reform poglądów odrzucających nie tylko wychowanie jako pojęcie, ale i równocześnie jako praktykę. Poglądy takie wyrażają przedstawiciele nowego ruchu pedagogicznego określani mianem **antypedagogów**.

Do najbardziej radykalnych przedstawicieli tego „nowego myślenia” zalicza się amerykańskiego pedagoga Carla Bereiter’a, szwajcarską psychoanalityczkę Alice Miller, zachodnioniemieckich psychologów i publicystów Ekkeharda von Braunmühla, Hubertusa von Schönebecka oraz polskiego pedagoga Stanisława Rucińskiego.

Za prekursora antypedagogiki uznaje się zachodnioniemieckiego wolnego publicystę z Wiesbaden Braunmühla – autora rozprawy pt. *Antypedagogika. Studium o zniesieniu wychowania*. W jego przekonaniu wychowanie celowościowe nie gwarantuje równoprawnych stosunków między wychowawcami a ich podopiecznymi, nie respektuje praw człowieka. Wychowywane osoby są manipulowane, tresowane – toteż wszelkie oddziaływania pedagogiczne mają charakter antydemokratyczny. Wychowanie stwarza nierówne prawa dla wychowawcy i wychowanków, przy czym wychowawcom wolno więcej niż ich podopiecznym. Dlatego antypedagodzy zadają pytania: Czy musimy wychowywać nasze dzieci i młodzież? Czy rzeczywiście możemy wychować drugiego człowieka? Czy tworzone z takim wysiłkiem i uporem specjalne instytucje kształcenia kadr pedagogicznych służą w istocie osiągnięciu coraz lepszej sprawności i efektywności oddziaływań wychowawczych? Dlaczego chcemy wychowywać wbrew ich woli i oczekiwań? Jak mają się te zamierzenia (wysiłki) do prawa każdego dziecka, by było sobą i by mogło stanowić o sobie?<sup>1</sup>

Traktowanie człowieka jako *homo educandus* jest wyrazem istniejących od tysięcy lat patriarchalnych form życia społecznego. Mimo iż wiek XX miał być wiekiem dziecka<sup>2</sup>, to nadal istnieje prymat dorosłych nad dziećmi. Osoby poni-

<sup>1</sup> T. Szkudlarek, B. Śliwierski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, „Impuls”, Kraków 1993, s. 89.

<sup>2</sup> E. Key, *Stulecie dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1928.

żej osiemnastego roku życia, w zależności od obowiązującego w danym kraju prawa, są obywatelami drugiej kategorii.

U podstaw pedagogicznych dotyczących wychowywania innych ludzi tkwi niezasadnione niczym przekonanie, że dzieci nie są zdolne od urodzenia same decydować o tym, co jest dla nich dobre. Nie potrafią one dążyć do własnego dobra i nie są zdolne do ponoszenia odpowiedzialności za własne czyny. To my – dorośli wiemy więcej, lepiej, niż ty – dziecko, co jest dla ciebie dobre. Świat ludzi dorosłych jest obdarzony misją odpowiedzialności za losy młodych. To dorośli muszą dźwigać brzemień odpowiedzialności za losy dzieci i młodzieży.

Wychowanie dyrektywne niesie więcej szkód niż pożytku, twierdzi Alice Miller<sup>3</sup>, uzasadniając tę wypowiedź na podstawie praktyki klinicznej. Od tysiącleci występuje dziedziczne dyskryminowanie jednej generacji pokoleń przez drugą. Kary fizyczne, znęcanie się nad dziećmi, ich okaleczanie i prześladowanie zostały współcześnie „wsparte” dodatkowo okrucieństwem psychicznym. Wychowawcy tak postępują, gdyż sami są ofiarami dyrektywnego wychowania i nie zdając sobie sprawy z tego, są przekonani, iż działają w interesie dziecka, dla jego dobra. Zniewoleni i upokorzeni w dzieciństwie, kiedy sami stają się wychowawcami innych, na nich właśnie rozładowują swój potencjał doznanych krzywd. Projekcja głębokich, negatywnych przeżyć z własnego dzieciństwa może być uwarunkowana takimi motywami jak: lęk przed wolnością, chęć zemsty za doznane cierpienia, konieczność powtórzenia scenariusza z tamtych lat, idealizacja własnego dzieciństwa i rodziców.

Zatem, kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje! Tak brzmi przewodnie hasło antypedagogiki.

Antypedagogika jest coraz bardziej liczącą się w świecie filozofią życia. Posługuje się wprawdzie tymi samymi pojęciami i słowami co pedagogika, ale są one wypełnione odmiennymi treściami. Postrzega ona człowieka i rolę wychowania w jego życiu z drugiej strony zgodnie z tezą, że człowiek od urodzenia potrafi sam odczuwać własne dobro. Nikt nie musi tego czynić za nas, decydować o tym, co jest dla nas dobre, a co złe, gdyż człowiek sam jest do tego zdolny. Dzieci nie muszą uczyć się samostanowienia, gdyż potrafią to robić bez przygotowania. Dorosły może jedynie pomóc w rozpoznawaniu zdolności i możliwości samostanowienia, do odczuwania tego, co jest dla nich najlepsze.

Zasadność tego udowodnił francuski lekarz Frederick Leboyer na przykładzie procesu porodowego<sup>4</sup>. Poród stanowi dla dziecka, wbrew dawnym opiniom, jeden z najcięższych urazów w życiu, ma ono świadomość tych doznań i chociaż ich potem nie pamięta, to zostają one zakodowane w jego psychice i podświadomości. Moment narodzin jest dla dziecka wejściem w nowy świat, świat

---

<sup>3</sup> A. Miller, *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, przekł. J. Hockuba, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.

<sup>4</sup> F. Leboyer, *Narodziny bez przemocy*, przekł. A. Szymanowski, „PAX”, Warszawa 1986.



przed którym instynktownie broni się płaczem, gestykulacją i kurczeniem się. W przekonaniu Laboyera, noworodek w momencie narodzin może sam decydować o tym, kiedy należy odciąć pępowinę.

Antypedagodzy w kontaktach z dziećmi są bardziej rygorystyczni niż pedagodzy. Ich stosunek do autonomicznego poczucia odpowiedzialności uniemożliwia samooszukiwanie poprzez przenoszenie winy na innych. Hubertus von Schöenebeck określa pedagogiczną postawę wychowawców wobec problemu odpowiedzialności „pedagogicznym tabu”. Określenie to znaczy tyle, co ciągle podkreślanie dzieciom, że jeszcze do czegoś nie dojrzały. Zdolność do samostanowienia została im odmówiona, gdyż kryje w sobie odwieczną tradycję panowania nad człowiekiem. Dzieci są uzależnione od swoich wychowawców, od ich dobrej i złej woli. Kryje się za tym pogarda, brak szacunku i zaufania. Wszyscy ludzie posiadają godność i suwerenność, powiadają antypedagodzy, odrzucając panowanie dorosłych nad dziećmi pomaga się dorosłym wyzwolić z tej postawy. Wychowanie bez celowego oddziaływania jest wspieraniem. Wspieranie to forma ludzkiej aktywności, którą zna każdy człowiek, każdy ją akceptuje, kiedy tylko potrzebuje pomocy. Warunkiem wspierania jest jego dobrowolność. O wspieraniu mówimy wtedy, gdy jeden (wychowanek) chce tego, oczekuje pomocy, a drugi (wychowawca) jest gotów mu jej udzielić i odwrotnie<sup>5</sup>.

Antypedagogika staje się filozofią życia wspierającą ruch praw dziecka na całym świecie. John Holt – założyciel Ruchu Praw Dziecka w USA, wybitny prawnik i autor m.in. *Do diabła z dzieciństwem*, *O prawach i potrzebach dzieci* stwierdza, iż mamy do czynienia z ruchem emancypacyjnym nieletnich, jako procesem osiągania krok po kroku, możliwości równoważenia ich praw z prawami dorosłych. W ramach założonej przez siebie organizacji walczy o prawa młodych ludzi.

Inny zwolennik równouprawnienia dzieci, Richard Farson, od wielu lat zajmujący się równoważeniem praw dzieci i dorosłych, żąda dla nich:

1. Prawa do swobodnego wyboru środowiska;
2. Prawa do wiedzy;
3. Prawa do samowychowania;
4. Prawa do życia bez kar cielesnych;
5. Prawa do seksualnej swobody;
6. Prawa do działalności gospodarczej;
7. Prawa do politycznego wpływu<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> H. Schöenebeck, *Po tamtej stronie wychowania. Życie w psychicznej wolności od psychicznej przemocy*, przeł. E. Pastuszek, W. Żłobicki, „Impuls”, Kraków 1999.

Emancypacja dzieci nie oznacza dla nich zanegowania wszelkiej moralności, przeciwnie zobowiązuje do większej wrażliwości moralnej każdego człowieka.

Znacznie szerzej problem praw dzieci i młodzieży rozpatruje, wspomniany wcześniej, Hubertus von Schöenebeck, który w roku 1980 w ramach utworzonego stowarzyszenia „Przyjaźń z dziećmi”, opracował wspólnie z nimi *Niemiecki Manifest Dziecięcy* w Münster. Stowarzyszenie to zajmowało się ideami propagowanymi przez międzynarodowy ruch praw dziecka, w szczególności chodziło o zmianę postaw dorosłych wobec dzieci i młodzieży, poszerzenie i urzeczywistnianie przysługujących im praw. W ruch ten zaangażowani byli psycholodzy, prawnicy i antypedagodzy, którzy „pomagali” dorosłym wyzwolić się z pedagogicznego podejścia wobec dzieci. W preambule *Manifestu Dziecięcego* czytamy, że każdy człowiek już od urodzenia ma prawo do samostanowienia. Uznanie tego prawa u młodych ludzi jest historyczną odpowiedzialnością i obowiązkiem dorosłych.

*Manifest Dziecięcy* został podzielony na trzy kategorie praw: podstawowe, społeczne i indywidualne. Wśród praw **podstawowych** wyróżniamy:

1. Prawo do równości – generalnie dzieciom wolno czynić wszystko, co wolno czynić dorosłym w ramach obowiązującego prawa. Dzieci nie mają mniej praw niż dorośli.
2. Prawo do swobodnego rozwoju – dzieci mogą swobodnie rozwijać swoją osobowość, o ile nie godzi to w prawa innych osób.
3. Prawo do odpowiedzialności prawnej za swoje życie i czyny.
4. Prawo do ochrony prawnej – dzieci mogą same skarżyć przed sądem i korzystać z jego ochrony.

#### Prawa **społeczne**

5. Prawo do regulacji prawnej własnej aktywności – dzieci mogą uczestniczyć w życiu społecznym w sposób nieograniczony o ile nie jest to prawnie zabronione, mogą zawierać umowy, dysponować własnością, otwierać sklepy, zakładać partie i stowarzyszenia.
6. Prawo do uczestnictwa w życiu publicznym – dzieci mają prawo do sprawowania funkcji w urządach państwowych.
7. Prawo do uczestnictwa w wyborach – mają czynne i bierne prawo wyborcze.
8. Prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów – poprzez dyspo-

<sup>6</sup> T. Szkudlarek, B. Śliwierski, *op. cit.*, s. 97-98.

nowanie środkami masowego przekazu.

9. Prawo do wynagradzania za pracę.

10. Prawo do wyboru życiowego partnera – wyboru kolegów, przyjaciół, małżonka aż po możliwość wyrzeczenia się własnych rodziców.

11. Prawo do wsparcia ze strony dorosłych w kierowaniu własnym życiem.

12. Prawo do minimalnego wpływu na życie w państwie.

### Prawa **indywidualne**

13. Prawo do zadowalających dziecko narodzin – metodą F. Leboyera.

14. Prawo do nienaruszalnej cielesności.

15. Prawo do swobodnego przyjmowania pożywienia – możliwość spożycia tego samego, co jedzą dorośli bądź odmawiania określonego posiłku czy pory jego spożycia.

16. Prawo do własnego imienia – możliwość nadania sobie imienia.

17. Prawo do prywatnego życia – dotyczy także współżycia w rodzinie.

18. Prawo do seksualizmu – dzieci mogą same określać swój seksualizm i doświadczać jego następstw.

19. Prawo do samostanowienia o swojej nauce – czy i w jakim zakresie będą korzystać z obowiązku szkolnego.

20. Prawo do wolności religijnej.

21. Prawo do swobody – dzieci mogą ustalać miejsce swojego pobytu, przemieszczać się, nie podlegają godzinie policyjnej swoich wychowawców czy opiekunów.

22. Prawo do informacji w zakresie wszystkich faktów i zdarzeń<sup>7</sup>.

Warto w tym miejscu odwołać się do postaci Janusza Korczaka, który znacznie wcześniej niż antypedagodzy zwrócił uwagę na dziecko oraz jego prawa, i który jako jeden z niewielu pedagogów napisał o tym, co faktycznie wpływa na stosunki między dorosłymi a dziećmi.

---

<sup>7</sup>*Ibidem*, s. 105-106.

### Literatura pomocnicza (wybrane pozycje)

Bińczycka J., *Dziecko i tolerancja*, „Nowa Szkoła” 1991, nr 8.

*Dziecko wśród dorosłych*, red. J. Bińczycka, WSPS IBE, Warszawa 1990.

Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, WSiP, Warszawa 1992.

*Prawa Dziecka – deklaracje i rzeczywistość*, Materiały z konferencji, Rember-tów 19-21 czerwca 1992, red. J. Bińczycka, „Impuls”, Kraków 1993.

Schöenebeck H., *Rozstanie z pedagogiką*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dyle-maty teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, „Impuls”, Kraków 1992.

Schöenebeck H., *Kocham siebie takim, jakim jestem. Droga od nienawiści, bez-silności i egoizmu ku miłości wobec samego siebie*, przeł. J. Pańczkiewicz, „Im-puls”, Kraków 1994.

Schöenebeck H., *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa 1994.

Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania, Od pedagogiki dziecka do an-typedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.

## 2.7. Janusza Korczaka „Prawo dziecka do szacunku”

W okresie międzywojennym polska myśl pedagogiczna zajmowała poczesne miejsce w światowej humanistyce i już wtedy widoczne było zainteresowanie dziełami Janusza Korczaka (1878-1942). W rozprawie *Prawo dziecka do szacunku* domaga się on by zwrócono uwagę na to, kim w istocie jest dziecko i jakie ma ono prawa. Apeluje, aby zatrzymać na chwilę uwagę nad tym, kim jest teraz, a nie kim będzie w przyszłości. Domagając się poszanowania praw dzieci, demaskuje jednocześnie powody, dla których dorosłym tak bardzo zależy na utrzymaniu swojej wyższości w stosunku do nich. Każda istota żywa wymaga godnego traktowania, a dziecko, którego los zależy od dorosłych, w szczególności. Dziecko nie może być traktowane przez rodziców jako ich własność, z którą można zrobić wszystko, „bo to jest moje”. Nie może również być przez nich manipulowane i traktowane przedmiotowo. Dziecko to samoistny podmiot i wartość, z którą należy się liczyć.

Spojrzenie Korczaka na problem praw dziecka było szerokie, wsparte elementami wiedzy medycznej, psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej. Wrażliwy na krzywdę dzieci, szczególnie z ubogich środowisk, dobry i szlachetny, próbował stworzyć pedagogikę na miarę dziecka. Przyjrzyjmy się bliżej jej założeniom zawartym w przytoczonych fragmentach pism.

### „PRAWO DZIECKA DO SZACUNKU”<sup>1</sup>:

#### Lekceważenie – nieufność

Od zarania wznosimy w poczuciu, że większe – ważniejsze od małego.

– Jestem duży – cieszy się dziecko, postawione na stole. – Jestem wyższy od ciebie – stwierdza z uczuciem dumy, mierząc się z rówieśnikiem.

Przykro wspinać się na palcach i nie móc dosięgnąć, ciężko drobnymi krokami nadażać za dorosłym; z małej ręki wyslizgnie się szklanka. Niezręcznie, z mozołem pnie się na krzesło, do pojazdu, na schody; nie może ująć klamki, wyjrzeć przez okno, zdjąć lub zawiesić, bo wysoko. W tłumie zasłaniają, nie dostrzegają, potrącają. Niewygodnie, przykro być małym.

---

<sup>1</sup> Przedruk za: J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku. Wybór pism pedagogicznych*, t. I, Warszawa 1957, s. 281-303.

Szacunek i podziw budzi to, co duże, więcej zajmuje miejsca.

– Mały pospolity, nieciekawym. Mali ludzie, małe potrzeby, radości i smutki.

Imponują: wielkie miasto, wysokie góry, wyrosłe drzewo. Mówimy:

– Wielki czyn, wielki człowiek.

Dziecko małe, lekkie, mniej go jest. Musimy się pochylić, zniżyć ku niemu. Co gorsze dziecko jest słabe.

Możemy podnieść, podrzucić do góry, wbrew woli posadzić, możemy przemocą zatrzymać w biegu, udaremnić wysiłek.

Ilekoć nie posłucha, mam w rezerwie siłę. Mówię: „nie odchodź, nie rusz, odsuń się, oddaj”. Ono wie, że musi; ile razy próbuje bezskutecznie, zanim zrozumie, podda się, zrezygnuje.

Kto i kiedy, w jakich wyjątkowych warunkach, ośmieli się dorosłego pchnąć, szarpnąć, uderzyć? A jak codzienny i niewinny klaps, wymierzony dziecku, mocne pociągnięcie za rękę, bolesny uścisk pieszczoty.

Poczucie niemocy wychowuje część dla siły; każdy, już nie tylko dorosły, ale starszy i silniejszy, może brutalnie wyrazić niezadowolenie, siłą poprzeć żądanie i wymóc posłuch: może skrzywdzić bezkarnie.

Uczymy własnym przykładem lekceważenia, co słabsze. Zła szkoły, ponura przepowiednia.

Zmieniło się oblicze świata. Już nie siła mięśni wykonywa pracę i broni przed wrogiem, nie siła mięśni wydiera ziemi, lasom, morzu – panowanie, dosyt i bezpieczeństwo. Ujarmiony niewolnik – maszyna. Mięśnie straciły wyłączny przywilej i walor. Tym większy szacunek dla intelektu i wiedzy.

Podejrzany lamus, skromna cela myśliciela – rozrosły się hale i gmachy badacza. Narastają piętra bibliotek, uginają się półki pod ciężarem ksiąg. Zaludniły się świątynie dumnego rozumu.

– Człowiek tworzy wiedzę i rozkazuje. Hieroglify cyfr i kresek raz wraz wciskają tłumom nowe zdobycze, dają świadectwo ludzkiej potęgi. Trzeba to wszystko ogarnąć pamięcią i rozumieniem.

Wydłużają się lata mozolnej nauki, coraz więcej szkół, egzaminów, drukowanego słowa. – A dziecko małe, słabe, które krótko żyło – nie czytało, nie umie... Groźne zagadnienie, jak dzielić zdobyte obszary, jakie komu zadanie i zapłata, jak się zagospodarować na opanowanym globie. Ile i jak utrzymać mrowie ludzkie w posłuchu i ładzie, jak się zabezpieczyć przed złą wolą i szaleństwem jednostki, jak godziny życia wypełnić działaniem, spoczynkiem i rozrywką, bronić przed apatią, przesytym i nudą. Jak wiązać ludzi w karne skupienia, ła-

twiać porozumienie; kiedy rozpraszać i dzielić. Tu popędzać i zachęcać, tam hamować, tu rozpalać, tam gasić.

Politycy i prawodawcy ostrożnie próbują, a wraz się myślą.

I dziecku radzą i postanawiają, ale któż pytać się będzie naiwnie o sąd i zgodę; cóż ono mieć może do powiedzenia?

Obok rozumu i wiedzy, w walce o byt i wpływy pomaga spryt. Zapobiegliwy wywęszy trop i nad wartość otrzyma zapłatę; wbrew rzetelnym obliczeniom, nagle i łatwo zdobywa; olśniewa i zazdrość budzi. Przebiegle trzeba znać człowieka – już nie ołtarze, ale chlewik życia.

A dziecko drepce niezdarnie z książką szkolną, piłką i lalką; przeczuwa, że bez jego udziału, ponad nim, dzieje się ważne i silne, co decyduje o doli i niedoli, karze i nagradza i łamie.

Kwiat jest zapowiedzią przyszłego owocu, pisklę będzie kurą, która znosi jaja, ciele będzie dawało mleko. Tymczasem staranie, wydatek i troska: czy się ucho- wa, czy nie zawiedzie?

Młode budzi niepokój, długo czekać trzeba; może będzie podporą starości i z nawiązką pokryje. Ale zna życie posuchy, przymrozki i grady, co warzą i niszczą plony.

Szukamy zapowiedzi, pragniemy przewidzieć, zapewnić; niespokojne oczeki- wanie, co będzie, zwiększa lekceważenie tego, co jest.

Mała rynkowa wartość młodego. Tylko wobec Prawa i Boga kwiat jabłoni, tyle wart, co jabłko, zielona ruń, ile łan dojrzały.

Piastujemy, osłaniamy, żywimy, kształcimy. Nie troszcząc się, otrzymuje; czym byłoby bez nas, którym wszystko zawdzięcza?

Jedynie, wy łącznie, wszystko tylko – my.

Znamy drogi do pomyślności, dajemy wskazówki i rady. Rozwijamy zalety, tłumi- my wady. Kierujemy, poprawiamy. Ono nic, wszystko – my.

Rozkazujemy i żądamy posłuchu.

Moralnie i poprawnie odpowiedzialni, wiedząc i przewidując, jesteśmy jedynymi sędziami czynów, ruchów, myśli i zamierzeń dziecka.

Wydajemy zalecenia, czuwamy nad spełnieniem; zależnie od woli i rozumienia – nasze dzieci, nasza własność – wara.

[...]

Przez nędzę dziecka i łaskę materialnej zależności – znieprawiony stosunek dorosłych do dzieci.

Lekceważymy dziecko, bo nie wie, nie domyśla się, nie przeczuwa. Nie zna trudności i powikłań dorosłego życia, nie wie skąd płyną, okresy naszych podnieceń, zniechęceń i znużeń, co płoszy spokój i kwasi humory: nie zna dojrzałych porażek i bankructw. Łatwo usnąć, zwieść i ukryć.

Sądzi, że życie proste i łatwe. Jest tatuś, jest mama; ojciec zarabia, mama kupuje. Nie zna zdrad wobec obowiązków, ani sposobów walki człowieka o swoje i więcej.

Samo wolne od trosk materialnych, od mocnych pokus i wstrząśnień – znów nie wie i sądzić nie może. My zgadujemy je w lot, jednym niedbałym spojrzeniem na wskroś przenikamy, bez śledztw wykrywamy nieudolne podstępny.

A może łudzimy się, sądząc, że dziecko to tylko tyle, ile my chcemy? Może kryje się przed nami, może cierpi skrycie?

[...]

Jasny demokratyzm dziecka nie zna hierarchii. Do czasu boli je pot wyrobnika i głodny rówieśnik, niedola dręczonego konia, zarzynanej kury. Bliski mu pies i ptak, równy motyl i kwiat, w kamyku i muszelce odnajdują brata. Niesolidarne w wyniosłej dumie dorobkiewicza, nie wie, że człowiek tylko ma duszę.

Lekceważymy dziecko, bo ma przed sobą wiele godzin życia.

Czujemy trud własnych kroków, ociężałość interesowych ruchów, skąpstwo postrzeżeń i odczuwań. Dziecko biega i skacze, bez potrzeby patrzy, dziwi się i rozpytuje; lekkomyślnie łyż roni i szczerze się cieszy.

[...]

Dziecko nie jest żołnierzem, nie broni ojczyzny, choć wraz z nią cierpi.

O opinię nie trzeba się ubiegać, bo nie jest wyborcą; nie grozi, nie żąda, nie mówi.

Słabe, małe, biedne, zależne – dopiero będzie obywatelem.

\*

\*

\*

Pilnować, na chwilę nie spuszczać z oka. Pilnować, nie pozostawiać samego. Pilnować, nie odstępować.



Przewróci się, uderzy, skaleczy, zabrudzi, wyleje, podrze, złamie, zepsuje, zarzuci, zgubi [...].

Czuwać – żadnej samodzielności poczynań – pełne prawo kontroli i krytyki.

Nie wie, ile i co jeść, ile i kiedy pić, nie zna granic zmęczenia. Więc stać na straży diety, snu i spoczynku.

Jak długo, do kiedy? Zawsze. Z wiekiem zmienia się, ale nie zmniejsza, nawet wzrasta nieufność.

Nie odróżnia, co ważne, co błahe. Obcy mu ład i systematyczna praca, Roztargnione zapomni, zlekceważy, zaniedba. Nie wie, co – przyszłość odpowiedzialna.

Musimy pouczać, kierować, wdrażać, tłumić, powściągać, prostować, ostrzegać, zapobiegać, narzucać i zwalczać.

Zwalczać grymas, kaprys i upór.

Narzucać program ostrożności, przezorności, obaw i niepokojów, złych przeczuć i mrocznych przewidywań.

[...]

Pragniemy dobra, ułatwić chcemy; dajemy bez reszty całe doświadczenie; sięgnąć tylko – gotowe. Wiemy, co dzieciom szkodzi, pamiętamy, co nam szkodę przyniosło – niech wyminie, oszczędzi, nie zazna.

– Pamiętaj, wiedz, zrozum.

– Przekonasz się, zobaczysz.

Ono nie słucha. Jakby rozmyślnie, jakby złośliwie.

[...]

Potrafi wyślizgnąć się spod kontroli, uśpić czujność, oszukać. Zawsze ma w pogotowiu wymówkę, wykręt; ukryje i zgoła skłamię.

Niepewny, wątpliwość budzi.

Lekceważenie i nieufność i podejrzenia i oskarżenie.

Bolesna analogia; więc awanturnik, pijany, zbuntowany, obłąkany. – Jakże razem pod dachem?

## Niechęć

Nic to. Kochamy dzieci, mimo wszystko są osłoda, otuchą i nadzieją, radością i wypoczynkiem, jasnym blaskiem życia. Nie płoszymy, nie obarczamy, nie nękamy; czują się swobodne i szczęśliwe...

Czemu jednak – jakby ciężar, zawada, niewygodny dodatek? Skąd niechętna opinia o kochanym dziecku?

Zanim powitało niegościny świat, już w życiu rodziny wkrały się zamieszanie i ograniczenia. Załamują się bezpowrotnie krótkie miesiące z dawną oczekiwaną, uprawnioną radością.

Długi okres ociężałego niedomagania kończy choroba i ból, niespokojne noce i nadprogramowy wydatek. Zakłócony spokój, zepsuty ład, zachwiana równowaga budżetu.

Wraz z kwaśnym zapachem pieluch i przenikliwym krzykiem noworodka zadźwięczał łańcuch niewoli małżeńskiej.

[...]

Gdy wreszcie mówi i chodzi – płacze się, wszystko porusza, w każdy kąt zajrzy, równie dotkliwie zawadza i psuje porządek, mały niechluj – despota.

Szkody wyrządza, naszej rozumnej woli się przeciwstawia, żąda i rozumie to tylko, co mu dogadza.

Nie należy lekceważyć drobiazgów: na urazę do dziecka składa się i zbyt wczesne przebudzenie, i zmięta gazeta, plama na sukni i tapecie, dywan zmoczony, binokle stłuczone i pamiątkowy wazonik; wylane mleko i perfumy i honorarium doktora.

[...]

Jeśli jeden wybacza, drugi tym łacniej oskarża i szacuje; prócz matki, opinię o dziecku urabia ojciec, piastunka, służąca, sąsiadka – wbrew matce lub skrycie wymierzy karę.

[...]

Jak rzadko jest takie, jakbyśmy pragnęli, jak często jego wzrostowi towarzyszy uczucie zawodu.

– Już przecież powinno...

W zamian za to, co z dobrej woli dajemy, powinno starać się i nagradzać, powinno się rozumieć, godzić się i zrzekać; a przede wszystkim czuć – wdzięczność.

[...]

Nuży nas ruchliwe, hałaśliwe, ciekawe życia i jego zagadek, męczą pytania i zdziwienia, odkrycia i próby z niefortunnym częstokroć wynikiem.

Rzadziej doradcy i pocieszyciele, częściej surowi sędziowie. Doraźny wyrok i kara – jeden dają skutek.

[...]

Jak trudno nowemu wychowawcy klasy czy internatu, gdzie trzymano dzieci w ryzach surowego rygoru, gdzie rozzuchwalone i zrażone zorganizowały się na zasadach bandyckiej przemocy. Jak silne i groźne, gdy zbiorowym wysiłkiem uderzą, w twą wolę, chcąc przerwać tamę – nie dzieci, a żywioł.

Ile rewolucji ukrytych, o których wychowawca milczy; wstyd przyznać.

Raz nauczony, każdego chwyci się środka, by stłumić i opanować. Żadnej pufałości, niewinnego żartu; żadnej mrukliwej odpowiedzi, wzruszenia ramion, gestu niechęci, upartego milczenia, gniewnego spojrzenia. Wyrwać z korzeniem, wypalić mściwie: lekceważenie i złośliwą krnąbrność. Hersztów przekupi przywilejem, dobierze konfidentów, nie dba o kary sprawiedliwe, byle surowe, dla przykładu, by zgasić w porę pierwszą iskrę buntu, by tłum – moczar i w myśli nie pokusił się dyktować żądań lub pohulać.

[...]

Lata pracy potwierdzały coraz oczywiście, że dzieci zasługują na szacunek, zaufanie i życzliwość, że miło z nimi w pogodnej atmosferze łagodnych odczuwań, wesołego śmiechu, rześkich pierwszych wysiłków i zdziwień, czystych, jasnych, kochanych radości, że praca rażna, owocna i piękna.

Jedno budziło wątpliwość i niepokój.

Dlaczego niekiedy najpewniejsze zawiedzie? Dlaczego, rzadko, ale bywa, nagle eksplozja niekarnego czynu gromady? Może dorośli nie lepsi, ale bardziej stateczni, pewniejsi, spokojniej można, polegać.

Uparcie szukałem i zwolna, znajdowałem odpowiedź.

1. Jeśli wychowawca szuka cech charakteru i wartości, które zdają mu się szczególnie cenne, jeśli pragnie według jednego wzoru urobić, w jednym wszystkim pociągnąć kierunku – będzie wprowadzany w błąd; jedne podszyją się pod jego dogmaty, inne ulegną szczerze sugestii – do czasu. Gdy ujawni się istotne oblicze dziecka – nie tylko on, ale i ono dotkliwie odczuje porażkę. Im więcej wysiłku, by maskować lub poddać wpływowi – tym burzliwsza reakcja; rozpoznane w istotnych tendencjach, dziecko nie ma już nic do stracenia. Jak ważna stąd płynie nauka.

2. Inne miary oceny ma wychowawca, inne – gromada; i on i one widzą bogactwo ducha; on czeka, by się rozwinęły, one czekają, jaki z bogactw już dziś będzie użytek, czy dzielić się będzie tym co posiada, czy uzna za własny wyłącznie przywilej – wyniosły, zazdrosny, samolub i sknera. – Nie opowie bajki, nie zagra, nie narysuje, nie pomoże, nie przysłuży się – „łaskę robi”...

3. Zbiorowo zawiodły, ogół uraził.

Znalazłem wytłumaczenie w książce o tresowaniu zwierząt – i nie ukrywam źródła. Więc lew nie wtedy niebezpieczny, gdy gniewny, ale gdy rozigrany pragnie poswawolić, a tłum jest silny jak lew...

Nie tylko w psychologii poszukiwać należy rozwiązań, ale bardziej w książce lekarskiej, socjologii, etnologii, historii, poezji, kryminologii, modlitewniku i podręczniku tresury. *Ars longa*.

4. Przyszło najśłoneczniejsze, oby nie ostatnie wyjaśnienie. Dziecko tak upić się może tlenem powietrza jak dorosły wódką. Podniecenie, zahamowanie ośrodków kontroli, hazard, zaćmienie; jako reakcja – zażenowanie, zgaga, uczucie niesmaku i winy. Obserwacja moja jest ścisła – kliniczna. Najczciodszy może mieć słabą głowę.

Nie karcić: to jasne pijaństwo dzieci budzi wzruszenie i cześć; nie oddala i różni, a zbliża i sprzymierza. [...]

### **Prawo do szacunku**

Są jakby dwa życia: jedno poważne, szanowane, drugie pobłażliwe tolerowane, mniej warte. Mówimy: przyszły człowiek, przyszły pracownik, przyszły obywatel. Że będą, że później zaczną naprawdę, że na serio dopiero w przyszłości. Pozwalamy łaskawie plątać się obok, ale wygodniej bez nich.

Nie, przecież były i będą. Nie zaskoczyły nas niespodzianie i na czas krótki. Dzieci – nie przelotnie spotkany znajomek, którego można minąć w pośpiechu, którego zbyć łatwo uśmiechem i pozdrowieniem.

Dzieci stanowią dużą odsetkę ludzkości, ludności, narodu, mieszkańców, współobywateli – stali towarzysze. Były, będą i są.

Czy istnieje życie na żart? Nie, wiek dziecięcy – długie, ważne lata żywota człowieka.

Okrutne a szczere prawo Grecji i Rzymu pozwala zabić dziecko. W średniowieczu rybacy sieciami wylawiali z rzeki zwłoki topionych niemowląt. W XXVIII stuleciu w Paryżu sprzedają starsze żebrakom, małe przed Notre Dame rozda-

ją darmo. Bardzo niedawno. I po dziś dzień cisną, gdy zawadza.

Zwiększa się ilość nieślubnych, opuszczonych, zaniedbanych, wyzyskiwanych, deprawowanych, maltretowanych. Prawo je broni, ale czy zabezpiecza w dostatecznej mierze? Zmieniło się wiele; stare prawa wymagają rewizji.

[...]

Wprowadziliśmy powszechne nauczanie, przymus pracy umysłowej; istnieje registracja i pobór szkolny. Zwaliliśmy na barki dziecka trud uzgodnienia rozbieżnych interesów dwóch równoległych autorytetów.

Szkoła żąda, rodzice niechętnie dają. Konflikty między rodziną i szkołą obarczają dziecko. Rodzice solidaryzują się z nie zawsze sprawiedliwym oskarżeniem dziecka przez szkołę, broniąc się przed narzucaną przez szkołę opieką.

Wysiłek służby żołnierza też jest przygotowaniem na dzień, gdy go wezwą do czynu; a przecież państwo zabezpiecza wszystkie jego potrzeby. Państwo daje mu dach i strawę; mundur, karabin i żołd jest jego prawem, a nie jałmużną.

Dziecko żebrać musi u rodziców lub gminy, podlegając przymusowi powszechnego nauczania.

Ma dziecko przyszłość, ale ma i przeszłość: pamiętne zdarzenia, wspomnienia, wiele godzin najistotniejszych samotnych rozważań. Nie inaczej niż my, pamięta i zapomina, ceni i lekceważy, logicznie rozumuje – i błądzi, gdy nie wie. Rozważnie ufa i wątpi.

Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów. Niekiedy samo rozejrzeć się woli, gdy trudno, prosi o wskazówkę i radę. Potrzebny przewodnik, który grzecznie odpowie na pytanie.

Szacunku dla jego niewiedzy.

Złośliwiec, aferzysta i szelma wyzyska niewiedzę cudzoziemca, da niezrozumiałą odpowiedź, rozmyślnie w błąd wprowadzi. Gbur mruknie niechętnie. Ujadamy, użeramy się z dziećmi, strofujemy, karcimy, karzemy, nie informujemy życzliwie.

Szacunku dla pracy.

Szacunku dla niepowodzeń i też.

[...]

Szacunku dla własności dziecka i jego budżetu. Dziecko dzieli boleśnie troski materialne rodziny, odczuwa braki, porównywa własne ubóstwo z dostatkiem kolegi, dolegają mu gorzkie grosze, o które zuboża. Nie chce być ciężarem.

[...]

Szacunku dla tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu.

Szacunku dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego. Jak będzie umiało jutro, gdy nie dajemy żyć dziś świadomym, odpowiedzialnym życiem?

Nie deptać, nie poniewierać, nie oddawać w niewolę jutra, nie gasić, nie śpieszyć, nie pędzić.

Szacunku dla każdej z osobna chwili, bo umrze i nigdy się nie powtórzy, a zawsze na serio, skaleczona krwawić będzie, zamordowana płoszyć upiorem złych wspomnień.

[...]

### **Prawo dziecka, by było, czym jest**

– Co z niego będzie, co wyrośnie? – pytamy z niepokojem. Pragniemy, by dzieci lepsze od nas były. Śni nam się doskonały człowiek przeszłości.

Czujnie trzeba się przechwytywać na kłamstwie, przygważdżać frazes, przybrany egoizm. Niby ofiarna rezygnacja, w istocie ordynarny szwindel.

Porozumieliśmy się z sobą i pogodzili, wybaczyli i zwolnili z obowiązku poprawy. Źle nas wychowano. Za późno. Już wady i przywary zakorzenione. Nie pozwalamy dzieciom krytykować ani się sami kontrolujemy.

[...]

Dziecko nie wie, nie dosłyszało, nie zrozumiało, przesłyszała się, omyliło się, nie udało mu się, nie może – wszystko jest winą. Niepowodzenie dziecka i złe samopoczucie, każdy trudny moment – to wina i zła wola.

Nie dość szybko lub zbyt szybko, nie dość sprawnie wykonana czynność – wina niedbalstwa, lenistwa, roztargnienia, niechęci.

[...]

Ćwiczymy uwagę swą i wynalazczość w podpatrywaniu zła, doszukiwaniu się, węszeniu i tropieniu, przyłapywaniu na gorącym uczynku, w złych przewidywaniach i krzywdzących podejrzeniach. (Czy pilnujemy starców, by nie grali w futbol? Jaką ohydą jest uparte węszenie onanizmu u dzieci).

Jedno stuknęło drzwiami, jedno łóżko źle posłane, jedno palto się zarzuciło, jeden kleks w zeszytcie. Gdy nie besztamy, bodaj zrzędzimy, zamiast się cieszyć, że tylko jedno. Słyszymy skargi i kłótnie; ale ile więcej przebaczenia, ustępstw, pomocy, opieki, przysług, nauki, dobrych, wpływów, głębokich i pięk-

nych. Nawet zaczepne i złośliwe nie tylko wyciskają łzy, ale sięją uśmiechy,

[...]

Czemu dziecko złe dla jednego wychowawcy, dobre dla drugiego? Żądamy uniformu cnót i momentów, nadto – według naszych upodobań i wzorów.

Czy znajdziemy w historii przykład podobnej tyranii? Rozmnożyło się pokolenie Neronów. [...]

Nie tylko dom, ale sień, korytarz, podwórko i ulica dają dziecku wzory. Mówi słowami otoczenia, wygłasza poglądy, powtarza gesty, naśladuje przykłady. Nie znamy dziecka czystego – każde w mniejszym lub większym stopniu zbrukane.

[...]

Sięgam po najwyższe wtajemniczenie, najtrudniejszą iluminację. Dla wykroczeń i uchybień wystarczy życzliwa wyrozumiałość; występny potrzebna jest miłość. Ich gniewny bunt sprawiedliwy. Trzeba odczuć żal ku łatwej cnocie, sprzymierzyć się z samotnym, wyklętym występkiem. Kiedy, jeśli nie teraz, otrzyma kwiat uśmiechu?

W zakładach poprawczych jeszcze inkwizycja, tortura średniowiecznych kar, solidarna zawziętość i mściwość poniewierki. Czy nie widzicie, że najlepszym dzieciom żal tych najgorszych: czym winne?

## ZAKOŃCZENIE

Jaka jest pedagogika? Jakie są elementy jej dziedziny poznania?

Uogólniając poglądy teoretyków pedagogiki z przeszłości i współczesnych, w niniejszym opracowaniu przedstawiono zagadnienia pedagogiki jako nauki o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka. Zwrócono uwagę na to, że wychowanie jest realizowane w formie działań intencjonalnych, jak i działań incydentalnych bez wyraźnej świadomości skutków będących udziałem wychowywanych i wychowujących, co jest tak bliskie pojęciu socjalizacji.

Rozważania, na temat sposobów uprawiania pedagogiki i ich metodologicznych kontekstów miały na celu ukazać, że pedagogikę na obecnym etapie rozwoju charakteryzuje ciągłe poszukiwanie racjonalności. W związku z tym, pojawiało się i pojawia wiele orientacji szczegółowych, całe bogactwo nurtów, ideologii i filozofii wychowania, które z kolei są inspiracją do podejmowania nowych prób.

Powrót do najbardziej wpływowych nurtów myśli humanistycznej, zwłaszcza tej, która sytuuje się w obszarze szeroko pojętej psychologii i filozofii wartości ma swoje potwierdzenie w praktyce pedagogicznej (wolne szkoły alternatywne), czego nie można powiedzieć o postmodernizmie – żywotnym intelektualnie lecz niedookreślonym w treści<sup>1</sup>. W związku z tym, w kręgu nauk o wychowaniu zauważa się różne nastawienia – postawy zdecydowanie krytyczne lub afirmujące te kierunki poszukiwań. Niezależnie jednak od tych nastawień – fascynacji czy kontestacji – otwierają się nowe perspektywy w edukacji.

Jaki jest związek filozofii postmodernistycznej z pedagogiką, z nowymi koncepcjami edukacyjnymi?

Postmodernistyczny nurt w polskiej świadomości pedagogicznej uważa się za kontrowersyjny, a to dlatego, iż nadal dominuje myślenie w dwu kierunkach: jeden odwołuje się do paradygmatów naukowości w pedagogice opartej na racjonalności empiryczno-behawioralnej, a drugi, rozwijany w latach osiemdziesiątych, odwołuje się do źródeł pedagogiki humanistycznej<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Zob. Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.

<sup>2</sup> Zob. np.: Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, „Edytor”, Toruń-Poznań 1995; *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, „Edytor”, Warszawa 1993.



Postmoderniści odwołując się do takich pojęć jak: nieokreśloność, eklektyzm, przypadkowość, dezintegracja, różnica, nieciągłość, wielość, niespójność<sup>3</sup> podają pod wątpliwość istnienie prawdy obiektywnej i obiektywnych praw.

Przełom formacyjny w Polsce spowodował zmianę w sposobach uprawiania pedagogiki. Wielość podejść ma często charakter wskazujący na alternatywne ujmowanie pedagogiki. Dlatego, obok tak wielu już istniejących nurtów, widoczne są również idee pedagogiki postmodernistycznej. Obecne są też idee antypedagogiki.

Antypedagodzy kwestionują zasadność wychowania jako działalności celowej, motywując to dobrem dziecka. Mając to na uwadze proponują dorosłym nie poświęcać teraźniejszości na rzecz jego przyszłości, ponieważ każde oddziaływanie wychowawcze wiąże się z pozbawionym jakiegokolwiek legitymizacji roszczeniem do panowania czy też sprawowania władzy i że nie sposób przewidzieć negatywnych skutków oddziaływań wychowawczych dla rozwoju dziecka. Ponadto stwierdzają, że w postmodernistycznym świecie nie ma już ogólnie obowiązujących wartości, a co za tym idzie – celów wychowania. Dlatego z wychowania najlepiej w ogóle zrezygnować.

---

<sup>3</sup> *Słownik pojęć filozoficznych*, red. W. Krajewski, współ. R. Banajski, „Scholar”, Warszawa 1992, s. 155.

**BIBLIOGRAFIA:**

Adamski F., *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo PAT, Kraków 1993.

Ajdkiewicz K., *Język i poznanie*, PWN, Warszawa 1965.

Ajdkiewicz K., *Logika pragmatyczna*, cz. III, PWN, Warszawa 1965.

Arystoteles, *Polityka*, tł. L. Piotrowicz, Warszawa 1964.

Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1977.

Bauman T., *Przełamywanie stereotypów w myśleniu o procesie kształcenia*, [w:] *Od pedagogiki ku pedagogii*, red. E. Rodziewicz, M. Szczepska-Pustakowska, „Edytor”, Toruń 1993.

Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.

Bińczycka J., *Dziecko i tolerancja*, „Nowa Szkoła” 1991, nr 8.

Cichoń W., *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, Zeszyty Naukowe UJ, z. 6.

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wyd. „Akapit”, Toruń 1998.

Depta H., *Pedagogika Rudolfa Steinera – teoria i praktyka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992.

Didier J., *Słownik filozofii*, przeł. K. Jarosz, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 1995.

Drejer F., *Potrzeba pracy socjalnej wobec młodzieży*, [w:] *Socjalia 1999. Mládez v post-moderní dobe*, Hradec Kralové 2000.

*Dziecko wśród dorosłych*, red. J. Bińczycka, WSPS IBE, Warszawa 1990.

*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, przeł. W. Rabczuk, SOP, Warszawa 1998.

*Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, „Impuls”, Kraków 1992.

*Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, red. K. Duraj-Nowakowa, J. Gni-tecki, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1997.

Freinet C., *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i opr. A. Lewin, H. Semenowicz, tł. H. Semenowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.

Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie*, „Znak” 1991, nr 436.

Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy, Wprowadzenie do filozofii*, Wydawnictwo Naukowe

PAT, Kraków 1992.

Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, przeł. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1988.

Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1988.

Gnitecki J., *Perspektywy pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, red. J. Homplewicz, WSP, Rzeszów 1997.

Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo PTP, Poznań 1994.

Górniewicz J., *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, wyd. 2, Studium kształcenia ustawicznego „Glob”, Toruń–Olsztyn 1996.

Grochulska-Stec J., *Koncepcja edukacji skoncentrowanej na uczniu – Carla Rogersa*, [w:] *Alternatywne teorie i praktyki wychowawcze*, red. M. Feiner, Kraków 1995.

Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego: analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa 1979.

Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, wyd. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja-kształcenie-pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, „Impuls”, Kraków 1995.

Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1989.

Januszewska E., *Dojrzewanie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A.S. Neillu*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2003.

Kamiński S., *Pojęcia nauki i klasyfikacja nauk*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1970.

Key E., *Stulecie dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1928.

Konarzewski K., *O pewnej sprzeczności w projekcie reformy polskiej*, „Edukacja” 1999, nr 1.

Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982.

Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku. Wybór pism pedagogicznych*, t. I, Warszawa 1957.

Kotłowski K., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964.

Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1986.

Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, wyd. 5, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.

- Kuchta R., *Pedagogika Marii Montessori*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Kwaśnica R., *Ukryte założenia trzech praktyk, Przyczynek do samowiedzy pedagogiki*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydaw. UMK, Toruń 1990.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały na I Zjazd Pedagogiczny*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa–Rembertów 10-12 lutego 1993.
- Leboyer F., *Narodziny bez przemocy*, przeł. A. Szymanowski, „PAX”, Warszawa 1986.
- Lewin A., *Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Lewin*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.
- Lindenberg Ch., *Szkoła bez lęku*, przeł. J. Dąbrowski, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa 1993.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, „Impuls”, Kraków 2003.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, WSiP, Warszawa 1992.
- Łukasiewicz R., *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990.
- Łukaszewski W., *Człowiek i kultura*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, „Impuls”, Kraków 2001.
- Łukaszewski W., *Czynniki decydujące o powodzeniu w wychowaniu. Społeczeństwo wychowujące – rzeczywistość i perspektywy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, „PAX”, Warszawa 1990.
- Maslow A.H., *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, „PAX”, Warszawa 1986.
- Meighan R., *Edukacja elastyczna*, przekład i wstęp A. Nalaskowski, Wyd. Stowarzyszenie Nasza Szkoła, Toruń 1991.
- Melchior M., *Kategoria tożsamości jako wyzwanie badawcze*, [w:] *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, red. A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska, IFiS PAN, Warszawa 1993.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, „Edytor”, Toruń-Poznań 1995.
- Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Wyd. UMCS, Lublin 1994.

Mialaret G., *Wprowadzenie do pedagogiki*, tłum. B. Baranowski, PWN, Warszawa 1968.

Miksza M., *Miejsce M. Montessori w klasyfikacjach prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, „Impuls”, Kraków 1995.

Miksza M., *Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, „Impuls”, Kraków 1997.

Miller A., *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, przekł. J. Hockuba, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.

Miller R., *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.

Muszyński H., *Wokół definicji wychowania*, [w:] *Problemy modernizacji nauczania teorii wychowania*, Materiały z konferencji w Kazimierzu 28-30 kwietnia 1986, red. M. Łobocki, Lublin 1998.

Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971.

Nagel E., *Struktura nauki*, przeł. J. Giedymin, B. Rassalski, H. Eilftein, PWN, Warszawa 1970.

Narzekalak M., *O pewnych praktycznych aspektach funkcjonowania szkoły Waldorfschule*, [w:] *Wychowanie wobec problemów współczesności*, red. J. Materne, WSP, Zielona Góra 1991.

Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, [w:] idem, *Dzieła wybrane*, wybór i opracowanie A. Mońka-Stanikowa, t. I, PWN, Warszawa 1947.

Neil A.S., *Nowa Summerhill*, tłum. M. Duch, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1994.

Neill A.S., *Summerhill*, tłum. B. Białecka, „Almaprint”, Katowice 1991.

*Nieobecne dyskursy*, cz. III, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.

Nowak J., *System wartości społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne” 1979, nr 4.

Nuttin J., *Struktura osobowości*, tłum. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1960.

Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995.

*Pedagogika, Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Piátkowska B., *Ku edukacji otwartej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2002, nr 3.

- Piątkowska B., *Nauczyciel w nowej, reformowanej rzeczywistości szkolnej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, nr 3.
- Piątkowska B., *Przestrzeń życia dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 7.
- Polnik-Klajn A., *Pedagogika Marii Montessori we współczesnych placówkach przedszkolnych*, [w:] *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, red. W. Korzeniowska, „Impuls”, Kraków 2002.
- Prawa Dziecka – deklaracje i rzeczywistość*, Materiały z konferencji, Rembertów 19-21 czerwca 1992, red. J. Bińczycka, „Impuls”, Kraków 1993.
- Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Wyd. UMCS, Lublin 1994.
- Puślecki Wł., *U podstaw edukacji otwartej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Ramseger J., *Szkoły oporu*, [w:] *Edukacja w wolności*, red. B. Śliwerski, „Impuls”, Kraków 1992.
- Reber A.S., *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska, „Scholar”, Warszawa 2000.
- Reykowski J., Kochańska G., *Szkice z teorii osobowości*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1980.
- Rogers C., *Tworzenie klimatu wolności*, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, „Impuls”, Kraków 1992.
- Rogers C., *Uczyć się, jak być wolnym*, [w:] *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Czytelnik, Warszawa 1978.
- Rutkowiak J., *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, „Impuls”, Kraków 1998.
- Schöenebeck H., *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa 1994.
- Schöenebeck H., *Kocham siebie takim, jakim jestem. Droga od nienawiści, bezsilności i egoizmu ku miłości wobec samego siebie*, przeł. J. Pańczkiewicz, „Impuls”, Kraków 1994.
- Schöenebeck H., *Po tamtej stronie wychowania. Życie w psychicznej wolności od psychicznej przemocy*, przeł. E. Pastuszek, W. Żłobicki, „Impuls”, Kraków 1999.
- Schöenebeck H., *Rozstanie z pedagogiką*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, „Impuls”, Kraków 1992.
- Schulz R., *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, „Impuls”, Kraków 2001.

Schulz R., *Refleksje o tożsamości pedagogiki*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały na I Zjazd Pedagogiczny*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa–Rembertów 10-12 lutego 1993.

Semenowicz H., *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, WSiP, Warszawa 1980.

Semenowicz H., *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

Semenowicz H., *Poetycka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.

*Słownik pojęć filozoficznych*, red. W. Krajewski, współp. R. Banajski, „Scholar”, Warszawa 1996.

Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, PWN, Warszawa 1966.

*Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, „Edytor”, Warszawa 1993.

Such J., *O uniwersalności praw nauki*, PWN, Warszawa 1972.

Such J., *Problemy weryfikacji wiedzy*, PWN, Warszawa 1975.

Such J., *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Wyd. UAM, Poznań 1969.

Such J., *Wiedza naukowa a wiedza potoczna*, [w:] *Kulturowe konteksty poznania*, red. B. Kotowa, J. Such, Poznań 1995.

Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1972.

Szczepański J., *Pedagogika a socjologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.

Szczepański J., *Wizje naszego życia*, Wyd. Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji, Warszawa 1995.

*Szkoła alternatywna – z teorii i praktyki szkół waldorfskich*, red. S. Kawula, wyd. II rozszerzone i poprawione, WSP, Olsztyn 1994.

*Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, red. W. Okoń, WSiP, Warszawa

Szkudlarek T., Śliwierski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, „Impuls”, Kraków 1993.

Sztompka P., *Funkcje teorii*, [w:] *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, PWN, Warszawa 1973.

Śliwierski B., *Pedagogika Rudolfa Steinera jako wariant duchowej rewolucji*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, UMK Ośrodek studiów kulturowych i edukacyjnych, Toruń 1990.

Śliwierski B., *Przekraczanie granic wychowania, Od pedagogiki dziecka do antypedago-*

- giki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, „Impuls”, Kraków 1998.
- Tomaszewski T., *Główne idee współczesnej psychologii*, wyd. 3, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.
- Uczyć się, aby być*, red. E. Faure, PWN, Warszawa 1975.
- Więckowski R., *Edukacja alternatywna i jej istota*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, „Impuls”, Kraków 1992.
- Wilson S.B., *Wstęp do badań naukowych*, przekł. J. Kowalski i in., PWN, Warszawa 1964.
- Witkowski L., *Problem edukacji antyfundamentalnej (w warunkach edukacji w Polsce)*, [w:] *Acta Universitatis Nicolai Copernice, Socjologia wychowania IV*, Toruń 1982.
- Witkowski L., Kwiatkowska H., *Pytania o pedagogikę*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały na I Zjazd Pedagogiczny*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa–Rembertów 10-12 lutego 1993.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku, Próba zarysu encyklopedycznego*, Wyd. IBE, Warszawa 1993.
- Wołoszyn S., *Refleksje o tożsamości pedagogiki*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki, Materiały na I Zjazd Pedagogiczny*, Warszawa–Rembertów 10-12 lutego 1993.
- Wójcicki R., *Wykłady z metodologii nauk*, PWN, Warszawa 1982.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976.
- Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A.M. Tchorzewski, Wydaw. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, tł. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.