

Ideologie nieautorytarne – rozwój jednostki a edukacja demokratyczna

**Danuta Anna
Michałowska**





Danuta Anna Michałowska zatrudniona na stanowisku profesora uczelni w Zakładzie Etyki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Opublikowała trzy monografie *Drama w edukacji* (2008), *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne* (2013), *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku* (2013) oraz wiele artykułów naukowych w zakresie edukacji i filozofii wychowania. Współredaktorka książek *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej* (2011) oraz *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania* (2015).

Jej podstawowe obszary badawcze stanowią filozofia edukacji oraz polityka oświatowa, edukacja szkolna wraz z problematyką pedeutologii, edukacja filozoficzna i etyczna oraz artystyczna.

Autorka jest teoretykiem i praktykiem w zakresie pomocy psychologicznej i terapii psychopedagogicznej oraz kreatywnych metod kształcenia, zwłaszcza dramy i psychodramy. Należy do Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk oraz Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego. Pasjonatka muzyki i instruktorka jogi.



UNIWERSYTET
im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu



Ideologie nieautorytarne
– rozwój jednostki
a edukacja demokratyczna

WYKŁADY POZNAŃSKIE Z FILOZOFII

Z prac Komisji Filozoficznej PTPN

Redakcja naukowa serii

Prof. UAM dr hab. Piotr W. Juchacz

Przewodniczący Komisji Filozoficznej PTPN

Prof. UAM dr hab. Karolina M. Cern

Prodziekan ds. nauki i współpracy międzynarodowej

Wydziału Filozoficznego UAM

OD POWSTANIA POZNAŃSKIEGO TOWARZYSTWA PRZYJACIÓŁ NAUK w 1857 roku filozofowie, by wspomnieć tylko pierwszego prezesa towarzystwa hr. Augusta Cieszkowskiego czy Karola Libelta, brali czynny udział zarówno w jego pracach naukowych, jak i aktywnościach nastawionych na krzewienie wiedzy wśród współobywateli.

Kontynuując tę tradycję, obecne władze Komisji Filozoficznej PTPN podjęły inicjatywę wspólnego z Wydziałem Filozoficznym Uniwersytetu im. A. Mickiewicza wydawania serii *Wykłady Poznańskie z Filozofii*, której ambicją jest przywrócenie ducha *res publica literaria* naszym czasom, wszakże w postaci nowej, zdemokratyzowanej i otwartej na krytycznych obywateli dążących do oświeconego rozumienia otaczającego ich świata.

Pochłonięci badaniami pogłębiającymi obecny stan wiedzy ludzkiej, częstokroć nie doceniamy znaczenia podzielenia się ich wynikami z szerszym gronem wykształconych czytelników. Mamy nadzieję, że seria *Wykłady Poznańskie z Filozofii* wraz z towarzyszącymi jej wykładami publicznymi stanowić będzie agorę deliberacji pomiędzy badaczami i światłymi obywatelami Rzeczypospolitej.

Ideologie nieautorytarne – rozwój jednostki a edukacja demokratyczna

Danuta Anna Michałowska



Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk
Poznań 2021

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PRZYJACIÓŁ NAUK
Wydział Filologiczno-Filozoficzny, Komisja Filozoficzna

SERIA

Wykłady Poznańskie z Filozofii

REDAKCJA NAUKOWA SERII

Piotr W. Juchacz i Karolina M. Cern

GŁÓWNY REDAKTOR WYDAWNICTW PTPN

Jakub Kępiński

RECENZENCI

prof. UHP dr hab. Maciej Woźniczka

(Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie)

dr hab. Marta Soniewicka

(Uniwersytet Jagielloński)

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA

Małgorzata Szkudlarska

PROJEKT OKŁADKI I ŁAMANIE

TREVO Martins

Publikacja sfinansowana przez Wydział Filozoficzny Uniwersytetu
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



Creative Commons: Uznanie autorstwa – Bez utworów
zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-ND 4.0)

Poznań 2021

ISBN 978-83-7654-454-0

DOI 10.14746/978-83-7654-454-0

Wydawnictwo

Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk

ul. Mielżyńskiego 27/29, 61-725 Poznań

<http://www.ptpn.poznan.pl>, dystrybucja@ptpn.poznan.pl

Moim córkom Martynie i Mai

Spis treści

| | |
|--|-----------|
| Wstęp do wybranych zagadnień z filozofii edukacji | 9 |
| 1. Ideologie edukacji | 19 |
| 1.1. Pojęcie ideologii | 19 |
| 1.2. Efekt zamknięcia | 22 |
| 1.3. Podział ideologii edukacji | 26 |
| 1.4. Teorie składowe ideologii edukacji według Rolana Meighana | 30 |
| 2. Ideologia autonomicznego uczenia się | 35 |
| 2.1. Autonomia | 35 |
| 2.2. Cele autonomicznego uczenia się | 39 |
| 2.3. Teoria procesu nauczania i uczenia się oparta na autoregulacji | 43 |
| 3. Problem wolności w edukacji | 49 |
| 3.1. Pojęcie wolności w edukacji | 50 |
| 3.2. Wolność indywidualna a możliwości jej realizacji ... | 53 |
| 3.3. Filozofia szkoły niezależnej | 57 |

| | |
|---|-----|
| 4. Model „szkoły skoncentrowanej na uczniu” Donny Brandes i Paula Ginnisa | 63 |
| 4.1. Założenia – o rozwoju i edukacji według Carla Rogersa i Fritza Perlsa | 66 |
| 4.2. Klimat szkoły – wspierające środowisko rozwoju ... | 71 |
| 4.3. Trzy modele nauczania i uczenia się – rola nauczyciela | 79 |
| 4.4. Kształcenie humanistyczne i artystyczne – zastosowanie dramy | 87 |
| 4.5. Możliwości zastosowania modelu „szkoły skoncentrowanej na uczniu” | 91 |
| 5. Demokratyczny model edukacji a rzeczywistość szkolna | 101 |
| 5.1. Edukacja dla demokracji | 106 |
| 5.2. Edukacja demokratyczna w szkole | 109 |
| 5.3. Działalność instytucji – przegląd praktyk | 117 |
| 5.2. Działalność ekspercka | 125 |
| Zakończenie: Rozwój jednostki a edukacja demokratyczna | 141 |
| Aneks: Lista praktyk w zakresie edukacji demokratycznej | 153 |
| Bibliografia | 157 |
| Streszczenie | 165 |
| Summary | 167 |

Wstęp do wybranych zagadnień z filozofii edukacji

Idea współdziałania zakłada, że każdy z uczestników wnosi w wianie własne unikalne doświadczenia i przemyślenia, jakimi pragnie się z innymi podzielić, wraz z chęcią nauczania się czegoś dla siebie nowego, a pożytecznego, z przemyśleń i doświadczeń innych. Współdziałanie nie jest grą o sumie zerowej. W grze zwanej współdziałaniem nie ma zwycięzców ani pokonanych. Wszyscy wychodzą z niej mądrzejsi, niż w nią wchodzi. Bogatsi w doświadczenie i z poszerzonymi horyzontami

(Zygmunt Bauman 2013)

FILOZOFIA EDUKACJI JAKO SUBDYSCYPLINA występująca na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych jest tym obszarem działalności badawczej, która polega między innymi na analizie (przede wszystkim jakościowej) różnych elementów edukacji szkolnej i pozaszkolnej zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Opis i analiza wpływu myśli filozoficznej na proces wychowania oraz kształcenia w danej kulturze i w określonych warunkach historycznych mają istotne znaczenie dla tworzenia nowych teorii, idei i praktycznych rozwiązań

w obszarze edukacji. W ramach filozofii edukacji analizowane są różne nurty i podejścia w myśleniu o edukacji, różnorodne rozwiązania w zakresie polityki oświatowej (systemu wychowania i kształcenia). Wiedza o odmiennych perspektywach światopoglądowych na kwestie edukacji, o sposobach ujmowania najważniejszych zagadnień edukacyjnych z perspektywy rozwoju myśli filozoficznej, służy także do zrozumienia źródeł współczesnych problemów kształcenia, wychowania oraz systemu oświaty.

Celem badań w filozofii edukacji jest między innymi znalezienie rozwiązań problemów, jakie napotyka człowiek w tym obszarze wieloaspektowych oddziaływań edukacyjnych, które uwikłane są w różne konteksty: ekonomiczny, psychologiczno-społeczny, kulturowy, religijny, etyczny czy też polityczny. Krytyczna analiza współczesnych procesów edukacyjnych wymaga przyjęcia zarówno perspektywy lokalnej, jak i globalnej. Przyjęcie zarazem szerokiej (wielokontekstowej) oraz wąskiej perspektywy postrzegania efektów oddziaływań edukacyjnych pozwala reinterpretować stare i jednocześnie wytyczać nowe cele i teorie edukacyjne oraz tworzyć nowe pomysły dla bardziej efektywnego rozwoju jednostki oraz społeczeństwa. Szczególnym obszarem zainteresowań badawczych w obszarze filozofii edukacji są ideologie, w które uwikłany jest proces edukacji i jego instytucjonalna organizacja. Wiedza o założeniach ideologicznych oraz o tym, jak one wpływają na doświadczenia wielu ludzi, ma istotne znaczenie dla poszukiwania rozwiązań współczesnych problemów edukacji w zglobalizowanym świecie.

Z perspektywy polskiej edukacji coraz bardziej oczekiwana zmianą i nagłą potrzebą jest reforma systemu oświatowego. Wskazują na to problemy zauważalne w praktyce edukacyjnej szkoły, wynikające z nieadekwatnych w stosunku do aktualnych potrzeb programów nauczania, nieefektywnych stylów nauczania i metod kształcenia, oraz współczesne problemy Polaków w zakresie zdrowia psychicznego młodego człowieka, problemy uzależnień, w tym sieciologizm, fonologizm, problemy samotności i w relacjach międzyludzkich uwarunkowane społecznie, kulturowo, ideowo i ekonomicznie. Warto więc zastanowić się nad taką filozofią edukacji, która opisuje cele wychowania i kształcenia zarówno według kryteriów potrzeb i problemów indywidualnych, jak i grupowych, społecznych. Ponadto wyniki analiz teoretycznych i doświadczeń mogą umożliwić rekonstrukcję modelu edukacji ukierunkowanego na wsparcie indywidualnego rozwoju młodego człowieka, z równoczesnym zaakcentowaniem potrzeby rozwijania wspólnotowości, współpracy i takich form współżycia społeczno-kulturowego, których efektem będzie demokratyczne społeczeństwo.

Paul Freire w książce *Pedagogy of the Oppressed* z 1972 roku pisał o konieczności nowej edukacji dla ówczesnego uciskniętego brazylijskiego społeczeństwa, o programie alfabetyzacji i wyzwolenia ze zniewolenia. Jego myśl jest ujmowana w obszarze pedagogiki emancypacyjnej, takiej, dzięki której człowiek będzie mógł doświadczać wolności i dokonywać zmian w procesie

osiągania pełni człowieczeństwa. Freire rozumiał emancypację jako konkretne zaangażowanie podmiotów i wspólnot na rzecz zmiany rzeczywistości i własnego w niej położenia, uwolnienie się od ciemżycieli i wyzwolenie ze zniewolenia. Jego zdaniem emancypacja ta dokonuje się dzięki edukacji, która stanowi istotny impuls do zmiany. W kontekście państwa demokratycznego, edukacji demokratycznej, jest to tak samo ważne, aby system oświaty tak funkcjonował, by umożliwić każdemu obywatelowi wszechstronny rozwój według jego zainteresowań, zdolności i wrodzonych predyspozycji, tak aby w sposób satysfakcjonujący i twórczy realizował swoją niepowtarzalną osobowość oraz jednocześnie w sposób zaangażowany uczestniczył w sferze publicznej i we współpracy z innymi dokonywał wyzwalających zmian na rzecz jednostki i społeczeństwa, na rzecz równości, sprawiedliwości i pokoju.

Edukacja demokratyczna, o której pisał m.in. John Dewey (*Demokracja i wychowanie* 2016), oznacza zapewnienie takich warunków dla rozwoju jednostki, które odzwierciedlają istotne cechy społeczeństwa demokratycznego w szkole, w tym wspólnie ustalone wartości, przyjęte reguły i normy, na podstawie których młody człowiek zdobędzie wiedzę i umiejętności oraz kompetencje społeczne potrzebne dla satysfakcjonującego pełnienia ról zawodowych i społecznych, a także podejmowania twórczych działań w procesie doskonalenia się w wybranym zakresie, jak również aktywnego uczestnictwa w sferze publicznej. Jest to edukacja wyzwalająca refleksyjność

i krytycyzm, edukacja aktywizująca dla racjonalnej demokracji deliberatywnej, o której pisali Amy Gutmann i Dennis Thompson (Gutmann, Thompson 1996; Gutmann 1999), ponadto oparta na solidnych kompetencjach etycznych, dających gwarancję konstruktywnego rozwiązywania sporów według zasad nierepresjonowania i niedyskryminowania. European Democratic Education Community UDEC¹ promuje taką dobrą jakościowo edukację dla każdego ucznia, odwzorowaną następnie jakością całości życia publicznego, solidarnością społeczną i tolerancją. O społeczeństwie demokratycznym i edukacji demokratycznej możemy mówić tylko przez pryzmat jednostki, gdyż jakość kompetencji poszczególnych ludzi sumuje się i przekłada na jakość całości życia publicznego (Michałowska 2016).

We współczesnych nam zarówno praktykach edukacyjnych, jak i w sferze publicznej, w zglobalizowanym świecie problem autonomii jednostki stanowi poważne edukacyjne wyzwanie dla rodziców, nauczycieli, wychowawców, wreszcie dla każdego człowieka, który ceni sobie własne człowieczeństwo i ma świadomość jego wagi jako procesu ciągłego rozwoju, trwającego całe życie. Andrzej M. Kaniowski, przyjmując w tradycji kantowskiej rozumienie autonomii jako „wolności do”, wolności pozytywnej, jako „własne (...) prawodawstwo czystego i jako taki praktycznego rozumu” (Kant 1984: 58), słusznie zadaje pytanie: „Jak bowiem «uczyć» tej rozumianej w tradycji

¹ <http://www.eudec.org/index.html> [dostęp: 18.10.2021].

kantowskiej autonomii?” (Kaniowski 2020: 64). Jest to wyzwanie, a zarazem pytanie o to, jak stworzyć takie warunki kształcenia, w których młody człowiek ma odwagę być autonomiczną jednostką, ponosić odpowiedzialność za własne wybory i wspólnie ustalone decyzje. Co więcej, ma odwagę być uważnym obserwatorem i badaczem, otwartym na różne perspektywy widzenia, na różne rozwiązania. A ponadto ma odwagę być otwartym na zmianę: zarówno swoich własnych poglądów, jak i ustalonego porządku w danym systemie społecznym, jeśli istnieją racjonalne i emocjonalne, psychologiczne i etyczne argumenty uzasadniające ową zmianę.

Odpowiedzią na to pytanie, czy też wyzwanie, jest filozofia edukacji skoncentrowanej na osobie we wspólnocie autonomicznych jednostek, czyli realizacja takiego procesu uczenia się, w którym jest przestrzeń na dialog, zdobywanie kompetencji komunikacyjnych, na podejmowanie wyborów i ponoszenie odpowiedzialności za nie, jest miejsce na refleksyjność oraz szanowanie człowieka w procesie wszechstronnego rozwoju: intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i kulturowego. Koncepcja edukacji skoncentrowanej na uczniu, teoria uczenia się oparta na autoregulacji, rozważania o edukacji Rolanda Meighana, Carla Rogersa i innych, o których mowa w niniejszym opracowaniu, są nadal aktualną inspiracją dla współczesnego wymiaru edukacji, podobnie jak przykłady realizacji zasad i teorii uczenia się opartej na autoregulacji, metod deliberacji, twórczych metod kształcenia, takich jak drama, oraz wielu programów i praktyk w zakresie edukacji

demokratycznej, które w niniejszym opracowaniu zostały zasygnalizowane, a także innych praktyk edukacyjnych, np. w zakresie edukacji filozoficznej, etycznej, obywatelskiej, kulturowej, artystycznej, których omówienie przekracza ramy niniejszej publikacji.

Zatem potrzebna jest analiza teorii i praktyki edukacyjnej, na podstawie której określona zostanie – odpowiednio do aktualnych potrzeb – taka filozofia edukacji, która zmierza w kierunku kształtowania osobowości jednostki zgodnie z jej potencjalnymi uzdolnieniami, wyzwalania jej kreatywności, oryginalności, przywracania stanu zdrowia psychospołecznego – zaburzonej harmonii ze światem zewnętrznym i wewnętrznym. Analiza wybranych ideologii w edukacji i ich wpływu na realizację powyższych celów może być szansą na znalezienie pomocnych wskazówek dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej.

Celem podjętych rozważań jest analiza ideologii nie-autorytarnych i koncepcji edukacji skoncentrowanej na osobie/uczniu, aby wykazać, jakie warunki środowiska edukacyjnego należy zapewnić, aby możliwe było wsparcie wszechstronnego rozwoju młodego człowieka we współczesnym świecie, z poszanowaniem jego autonomicznych potrzeb i celów oraz aby równolegle możliwe było realizowanie edukacji demokratycznej dla osiągnięcia wspólnych celów i wspólnego dobra. Analiza teorii i doświadczeń edukacyjnych, praktyk w obszarze edukacji demokratycznej ma na celu znalezienie odpowiedzi na następujące pytanie: Jaka filozofia edukacji daje

możliwości budowania społeczeństwa demokratycznego przy jednoczesnym zapewnieniu takich warunków edukacji, aby możliwy był wszechstronny rozwój osoby i jej autonomii?

Metodą badawczą zastosowaną do omówienia wybranych zagadnień, dotyczących nieautorytarnych ideologii edukacji oraz warunków dla zapewnienia wszechstronnego rozwoju jednostki w społeczeństwie demokratycznym, była analiza treści oraz analiza danych o doświadczeniach eksperckich w nauczaniu i praktykach w obszarze edukacji demokratycznej w szkolnictwie publicznym, jak i niepublicznym oraz innych formach kształcenia.

W niniejszym opracowaniu zagadnienia odnoszące się do ideologii edukacji zostały omówione na podstawie socjologii edukacji angielskiego badacza i zwolennika edukacji demokratycznej – Rolanda Meighana. Z kolei jego wyniki analiz systemu oświatowego, a także rozważania z obszaru psychologii humanistycznej Carla Rogersa i Fritza Perlsa, w których akcentuje się wszechstronny rozwój człowieka i edukację skoncentrowaną na osobie, stanowią fundament dla nieautorytarnej koncepcji edukacji Donny Brandes i Paula Ginnisa. W tym zakresie została przeprowadzana analiza nieautorytarnego nurtu edukacyjnego, jak również analiza teorii i praktyk w tym obszarze angielskiej edukacji na przykładzie szkoły niezależnej w Anglii oraz „szkoły skoncentrowanej na uczniu”, kształcenia dialogicznymi i twórczymi metodami. W dalszej kolejności przedstawiono wnioski z przeglądu i analizy wybranych przykładów aktualnie

prowadzonych praktyk w zakresie edukacji demokratycznej w Polsce, w tym danych jakościowych z doświadczeń czterech ekspertów kształcenia. Na podstawie zebranych danych o sposobach i strategiach oddziaływań edukacyjnych na rzecz rozwoju jednostki i budowania społeczeństwa demokratycznego oraz dokonanej analizy podjęto próbę wskazania takiej filozofii edukacji, na podstawie której można zaprojektować środowisko edukacyjne i działania edukacyjne, które umożliwiałyby zmianę społeczeństwa w kierunku zwiększenia autonomii jednostek, społecznej wolności i sprawiedliwości, jak również w kierunku zwiększenia zaufania, solidarności i wspólnotowości.

W tym miejscu składam podziękowania dla ekspertów, teoretyków i praktyków za cenne informacje o własnych nauczycielskich doświadczeniach edukacyjnych: dla mgr Alicji Skrzypczak, dr Eweliny Czujko-Moszyk, mgra Marcina Kostyry i dr Karoliny Kowalewskiej (Budzińskiej).

Ideologie edukacji

NAMYŚŁ NAD JAKOŚCIĄ EDUKACJI, jej wymiarem teoretycznym oraz praktycznym, odnosi się między innymi do kategorii ideologii. W niniejszym opracowaniu będzie mowa o ideologii autorytarnej i nieautorytarnej. Problematyka ideologii stanowi przedmiot rozważań filozofii społecznej, politologii, socjologii, ekonomii, a w przypadku ideologii edukacji również filozofii edukacji i pedagogiki. Omówienie i prezentacja różnych znaczeń i interpretacji terminu „ideologia” zostały dokonane już wcześniej m.in. przez Geralda Gutka (2007) czy Macieja Woźniczkę (2014).

1.1. Pojęcie ideologii

IDEOLOGIA TO – POTOCZNIE – całokształt idei i poglądów typowy dla danej grupy, klasy społecznej lub właściwy danemu kierunkowi np. politycznemu. Karol Marks w *Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych* z 1844 roku i w *Ideologii niemieckiej* opisuje jako jeden z pierwszych

element składający się na pojęcie ideologii i jej funkcję – zniekształcenie rzeczywistości społecznej rozumianej jako *praxis*, dalej zniekształcenie świadomości jednostek. O ideologii i jej funkcjach pisał również Karl Mannheim w książce *Ideologia i utopia* (2008), określając to pojęcie w węższym znaczeniu jako idee i mniej lub bardziej fałszywe wyobrażenia jednostki o jej funkcjonowaniu psychicznym oraz w szerszym znaczeniu jako świadomość jakiejś grupy albo epoki, rozumianej na poziomie teorio-poznawczym (Mannheim 2008: 90–92).

Ze względu na omawiane zagadnienie ideologii w edukacji warto nadmienić w tym miejscu o głównych kierunkach ewolucji koncepcji ideologii w XX wieku, których przegląd dokonał Rafał Włodarczyk, rozpoczynając od Györgya Lukácsa, Karola Marksa, Karla Mannheim, Vilfreda Pareto i kolejnych badaczy zagadnień ideologii, „fałszywej świadomości”¹, po najbardziej współczesnych, np. Antonia Gramsciego, Karla R. Poppera, Hannah Arendt, Terry Eagletona i Andrew Heywooda (Włodarczyk 2016: 201–226). Ten ostatni z autorów pisał:

Marks postrzegał idee liberalne i konserwatywne jako ideologiczne, swoje zaś uważał za naukowe. Liberalowie klasyfikują komunizm i faszyzm jako ideologie, ale odmawiają uznania faktu,

¹ „(...) zjawiska fałszywej świadomości nie należy odnosić do poszczególnych teorii czy faktów, o których prawdziwości można orzekać, ale dotyczy ono ich powiązania w określoną całość oraz pełnionej przez nie funkcji współtworzenia zasłony wybranych aspektów rzeczywistości czy bycia składową racjonalizacji” (Włodarczyk 2016: 216).

że liberalizm sam też jest ideologią. Tradycyjni konserwatyści potępiają liberalizm, marksizm i faszyzm za ich ideologiczny charakter, a konserwatyzm określają zaledwie jako skłonność (Heywood 2007: 25).

Zdaniem Leszka Koczanowicza ideologia to skryształizowany systemem przekonań i wartości, a jednocześnie sposób, w jaki wyrażamy nasze poglądy w podejmowanych na co dzień działaniach (Koczanowicz 2015: 64). Podobnie Piotr Sztompka określa pojęcie ideologii, ważne dla dalszych rozważań, jako „zbiory czy systemy idei, które dostarczają uzasadnienia, legitymizacji, wsparcia jakimś partykularnym interesom grupowym, lub utwierdzają grupową tożsamość”. Konstytutywną cechą każdej ideologii jest wobec tego „nie tyle poszczególna treść, co funkcja, jaką pełni wobec pewnych zbiorowości (Sztompka 2002: 296). Gerald Gutek w książce *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji* określa ideologię jako:

teoretyczne uzasadnienie poglądów, dążeń, programu i działań określonej zbiorowości (...) ideologia nie ogranicza się jedynie do formułowania teorii – ma mobilizować do działania, dostarczając dyrektyw postępowania w sferze politycznej, społecznej, gospodarczej i edukacyjnej. Ponieważ zinstytucjonalizowane wychowanie, zwłaszcza nauczanie, wykorzystuje się jako narzędzie służące do realizacji tej polityki, edukacja znajduje się pod przełożeniem wpływem ideologii (Gutek 2003: 143).

Ideologia to „przyjęty przez grupę ludzi zestaw poglądów, powiązanych w pewien system, którego rolą jest tłumaczenie przeszłości grupy, badanie jej teraźniejszej sytuacji

oraz formułowanie wytycznych dotyczących jej przyszłości” (Gutek 2003: 147), ponadto:

ideologia jako system przekonań wyznawany przez grupę odgrywa istotną rolę w kształtowaniu społecznej świadomości, postaw i wartości. Chociaż oddziałuje na całe społeczeństwo, szczególnie wpływ wywiera na wychowanie i oświatę. Wykorzystuje nieformalne źródła edukacji, aby kształtować poglądy i oczekiwania społeczne. Czynniki ideologiczne wpływają na środowisko szkolne, czyli na „ukryty program nauczania”, jak również na oficjalny program nauczania (Gutek 2007: 158).

1.2. Efekt zamknięcia

PRZYWOŁANIE W NINIEJSZYM OPRACOWANIU różnych znaczeń pojęcia ideologii oraz używanie tego terminu w kolejnych rozważaniach ma swój bardzo konkretny cel. A mianowicie – wskazanie zagrożeń uwikłania w myśl ideologiczną i poszukiwanie sposobów, by się od nich uchronić. Ideologia – potocznie kojarzona z czymś negatywnym, np. indoktrynacją, z dążeniem do dominacji nad innymi, według Bogusława Śliwerskiego nie tyle opisuje świat, ile wszystkim wokół coś obiecuje albo czymś grozi (Śliwerski 2009: 39–40). Krzysztof Maliszewski, przywołując rozważania Sergiusza Hessena, słusznie uważa, że:

mówiąc o ideologii, warto zawsze mieć na uwadze **efekt zamknięcia**, do jakiego ta prowadzi (...) – to umysłowy i cielesny mechanizm zamykania się – izolacji w wyobrażeniach i własnym pragnieniu „wzniesłego obiektu”; ignorowania, a przynajmniej

dystansowania, treści (sensu, argumentów) na rzecz instytucjonalnej identyfikacji z partią, kościołem, urzędem, stowarzyszeniem, gazetą, przywódcą itp. (Maliszewski 2020: 18)

– o takim rozumieniu ideologii pisał również Jerzy Szacki (Szacki 1991: 234). Maliszewski słusznie zauważa, że jednostronność wybranej ideologii, uznanej za tę właściwą, „odcina człowieka od wielowymiarowości bytu”, a ponadto:

Nawet humanistyczne zespoły przekonań, które mobilizują ludzi do działania, dostarczając im szlachetnych celów i podgrzewając motywacyjnie ich emocje, będą uszkadzały ludzką wrażliwość przez ujednolitanie umysłu, fiksację pragnienia, fałszywe lojalności, efekty monologiczne, utratę słuchu na aporie oraz ciemne strony egzystencji, wstydliwą wolę władzy (skuteczności, górowania) i ślepienie na niuanse doświadczeń moralnych (Maliszewski 2020: 19).

Mając to wszystko na względzie, posługiwanie się terminem ideologia w edukacji jest nieustannym przypomnianiem o pułapce efektu zamknięcia, w którą łatwo wpaść, gdy nie pamięta się o tym, że dany światopogląd i jego odwzorowania w działaniach jednostek i całych grup społecznych ma konsekwencje dla edukacji, przekładającej się na jakość życia jednostek. To wszystko wymaga nieustannego, świeżego, uważnego namysłu nad zmieniającą się wokół nas rzeczywistością oraz otwartości na pojawiające się inne poglądy i doświadczenia ludzi wokół nas, bez zamykania się na inność i różnorodność wizji świata oraz doświadczeń – zachowując przede wszystkim tolerancyjne podejście. Niezbędny jest konstruktywny

krytycyzm wobec siebie i innych oraz świadomość uniwersalnych wartości, które wytyczają wspólne cele, a także to, że wszyscy jesteśmy uwikłani w jakiś światopogląd, w jakieś konkretnej rzeczywistości, niemniej jednak nadal tworzymy pewną całość – we wspólnej przestrzeni zglobalizowanego świata, przestrzeni materialnej i niematerialnej. Jest to postawa szacunku i pokory wobec tego, co nieznane, niedoświadczone, postawa otwartości na innego człowieka. Jest to również postawa uważności i refleksji wobec zmian w tej szerokiej, bo zglobalizowanej przestrzeni materialnej i niematerialnej życia zarówno pojedynczych ludzi, jak i grup społecznych. Wydaje się, że tylko z takim podejściem można podejmować mądre decyzje w sferze edukacji, dzięki którym możliwy będzie wszechstronny rozwój jednostki i równoległe – pokojowe, konstruktywne funkcjonowanie społeczeństwa.

Dalsze rozważania o ideologiach w edukacji mają swoje uzasadnienie tylko w kontekście powyższych uwag, gdyż zachowanie dystansu do własnego światopoglądu i otwartości na różnorodność, tak jak postulowali pluraliści wychowania (Isaiah Berlin, Joseph Raz, John Gray), jest warunkiem budowania takiej polityki oświatowej i takiego środowiska edukacyjnego, które zapewnią równowagę pomiędzy wszechstronnym rozwojem jednostki a budowaniem demokratycznej wspólnoty. Jest to dbałość o poszanowanie praw człowieka zgodnie z Powszechną deklaracją praw człowieka (uchwaloną na zgromadzeniu ogólnym ONZ rezolucją 217/III, w Paryżu, 10 grudnia 1948 roku), Europejską konwencją o ochronie praw

człowieka i podstawowych wolności (podpisaną 3 września 1953 roku przez państwa członkowskie Rady Europy) oraz dbałość o pokój w zglobalizowanym świecie. Uznawanie uniwersalnych praw, uniwersalnych pryncypiów normatywnych jest ważne dla demokracji również po to, tak jak to postulował Jürgen Habermas, aby stworzyć uniwersalne prawa w taki sposób, by można było pomieścić w nich partykularne interesy, a przede wszystkim uwzględniać różnice, a nie narzucać jednej opcji światopoglądowej, lecz dążyć do pokojowej współegzystencji autonomicznych jednostek.

W niniejszym opracowaniu zostanie omówiony podział ideologii edukacji zgodnie z myślą angielskiego myśliciela, socjologa edukacji, pedagoga, profesora na Uniwersytecie w Birmingham, Nottingham – Rolanda Meighana (1937–2014), autora przetłumaczonej na język polski *Edukacji elastycznej* (1992) oraz *Socjologii edukacji* (1993). Jego kryterium podziału ideologii edukacji wydaje się być bazowe, uniwersalne, ułatwiające zrozumienie wielu zjawisk występujących w praktyce szkolnej i pomagające przyszłym nauczycielom w tworzeniu indywidualnej filozofii edukacji. Meighan stworzył nowe ramy rozumienia edukacji i szkolnictwa, w tym edukacji elastycznej, dokonał analizy współczesnych systemów uczenia się, wskazał na istotne elementy składowe trzech ideologii edukacji: autorytarnej, autonomicznej i demokratycznej. Jego zdaniem obywatel społeczeństwa demokratycznego, aby rzeczywiście nim się stać, musi przejść przez taki proces edukacji, w trakcie której

będzie aktywnym podmiotem zarządzającym, autonomiczną jednostką, czyli będzie umiał kierować własną edukacją, będzie wybierał taki program edukacyjny, który będzie najbardziej odpowiedni dla jego rodzaju inteligencji i stylu uczenia się, będzie wybierał sposób uczenia się, styl i metody uczenia się, zamiast biernej realizacji państwowego programu nauczania, takiego samego dla wszystkich.

1.3. Podział ideologii edukacji

WE WSPÓŁCZESNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ mowa jest o ideologii edukacji, filozofii edukacji, filozofii wychowania lub alternatywnych wizjach edukacji. Pojęcie ideologii edukacji jest wieloznaczne, używane jest do opisu zbiorów idei o edukacji operujących na różnych poziomach społeczeństwa i w różnych kontekstach. Znaczenie różnie rozumianych ideologii rozciąga się od fanatycznych i szkodliwych wizji społeczeństwa i systemu edukacji do tych bardziej konstruktywnych zarówno dla jednostki, jak i grupy społecznej, czy całej ludzkości. Proces interpretacji poglądów innych prowadzi do zbioru przekonań, które mają bezpośredni wpływ na zachowania poszczególnych ludzi i działalność grup o nastawieniu mniej lub bardziej politycznym, wyznaniowym czy kulturowym. Instytucje edukacji i program nauczania są uwikłane w te ideologiczne wpływy. Ważnym zadaniem i jednym z pierwszych kroków na drodze świadomego

i odpowiedzialnego procesu samostanowienia, w różnych rolach życiowych i zawodowych, jest więc świadomość tego ideologicznego uwikłania. Niezbędna jest analiza tych zbiorów przekonań, opinii, wizji, które utrwaliły się w indywidualnej i społecznej świadomości, a także określenie ich rzeczywistego wpływu na codzienne jednostkowe doświadczenia oraz na praktykę edukacyjną – narzędzie zmiany społecznej.

Dla rozważań w obszarze edukacji wydaje się być bardzo pomocne rozumienie ideologii – tak jak to określił autor *Socjologii edukacji* Roland Meighan w latach 90. XX wieku – jako szerokiego zbioru idei i poglądów o świecie wyznawanych przez grupy ludzi. Poglądy te stają się oczywistym sposobem rozumienia świata, interpretacji faktów, określania celów działań edukacyjnych. Grupy ludzi okazują je w zachowaniach, działaniach i wyrażanych poglądach. Przyjęcie takiego pojęcia ideologii daje możliwość w płaszczyźnie edukacyjnej przedstawienia alternatywnych koncepcji, istniejących obok siebie i walczących o akceptację, włączenie ich w programy systemów oświatowych. Rozważając pojęcie ideologii, warto dokonać rozróżnienia, polegającego na tym, że jednostkom przypisuje się poglądy i opinie, natomiast mniej lub bardziej zorganizowanym grupom – ideologie. „Zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych i nieformalnych aspektów edukacji można zdefiniować jako ideologię edukacyjną” (Meighan 1993: 198).

Meighan, próbując w inny sposób dokonać podziału ideologii edukacji, stwierdził, że dotychczas powszechnie

stosowano dychotomiczne podejście w podziale ideologii, polegające na kontrastowaniu dwóch przeciwstawnych modeli, np.:

- orientacja na nauczyciela – orientacja na dziecko (Raport Plowden),
- styl autorytarny – styl demokratyczny (Lippitt i White 1958),
- model tradycyjny – model postępowy (Bennett 1976),
- szkoły otwarte – szkoły zamknięte (Bernstein 1976),
- nauka zależna – nauka autonomiczna (Husen 1974).

Natomiast John Raynor, jak podaje Mirosław Szymański, wychodził poza dychotomię w swoim podziale ideologii na: arystokratyczną, burżuazyjną, demokratyczną i proletariacką. William F. O'Neill rozróżnia: fundamentalizm, intelektualizm, konserwatyzm, liberalizm, libertynizm i anarchizm edukacyjny. Jonathan Davies również wyróżnia cztery typy ideologii: konserwatywną, rewizjonistyczną, romantyczną i demokratyczną (Szymański 2000: 67). Zdaniem M. Szymańskiego należy rozróżnić: konserwatyzm, liberalizm i nurt demokratyczny (Szymański 2000). G. Gutek dzieli ideologie na: nacjonalizm i etnonacjonalizm, liberalizm, konserwatyzm, socjalizm komunitariański, marksizm i totalitaryzm, analizując ich związek z polityką edukacyjną w oświacie (Gutek 2007:

158). Dominika Jagielska wymienia ideologie edukacyjne reprezentowane współcześnie w kontekście politycznym: liberalizm i neoliberalizm, konserwatyzm i neokonserwatyzm oraz ideologię nurtów lewicowych (Jagielska 2014). Laurence Kohlberg i Rochelle Mayer, pisząc o celach edukacji oraz psychologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych podstawach wychowania, wyróżniali ideologię romantyzmu, transmisję kulturową i progresywizm (Kohlberg, Mayer 2000: 21).

Zdaniem Meighana wszystkie dychotomiczne próby podziału ideologii operują na różnych poziomach konceptualnych, nieuwzględniających całej złożoności działalności nauczycieli i uczniów. Podział ideologii na więcej niż dwie również nie zdaje egzaminu ze względu na ciągle niedopełnianie gamy nowo pojawiających się rodzajów ideologii. Meighan, zdając sobie z tego sprawę, zaproponował podział ideologii, w którym wyróżnił trzy grupy ideologii edukacji: 1. autorytarne, 2. demokratyczne, 3. autonomiczne. Mogą one na siebie nachodzić, wzajemnie na siebie oddziaływać i można je ze sobą łączyć, lecz można je również identyfikować jako systemy mające wyraźne cechy. Według Meighana ideologie autorytarne i nieautorytarne (demokratyczne i autonomiczne) nie określają pojedynczych ideologii, lecz grupy ideologii edukacji. Podział ten ze względu na swój uniwersalny charakter został przyjęty jako właściwy i pomocny dla niniejszych rozważań o rozwoju jednostki w społeczeństwie demokratycznym.

1.4. Teorie składowe ideologii edukacji według Rolana Meighana

W CELU ANALIZY poszczególnych ideologii edukacji Meighan określił ich teorie składowe, czyli poglądy na:

- wiedzę, jej treść i struktury,
- uczenie się i rolę ucznia, nauczanie, rolę nauczyciela,
- środki nauczania odpowiednie dla procesu uczenia się,
- organizację sytuacji uczenia się,
- ocenianie,
- dążenia, cele i wyniki (Meighan 1993: 207).

Każda z tych teorii może być analizowana szczegółowo przez wprowadzenie dalszych podziałów. Dzięki stosowaniu teorii składowych można wykazać, iż dwie na pozór podobne ideologie edukacji różnią się w zakresie jednej czy dwóch teorii składowych. Warto je w tym miejscu przypomnieć, tak jak to rozumiał Meighan.

Ideologia autorytarna

Termin „autorytarny” oznacza system dyscypliny w związku zależności, w którym jedna osoba dominuje, a druga jest od niej uzależniona. Autorytarne ideologie edukacji łączy wspólny pogląd na stosunek ucznia do nauczyciela, jest to stosunek zależności.

Można wyróżnić kilka form ideologii autorytarnej:

1. forma autokratyczna – porządek jest tutaj narzucony przez strach (postawa dyktatora),
2. forma paternalistyczna – porządek osiąga się przez wzbudzenie respektu (matka, ojciec),
3. forma charyzmatyczna – porządek utrzymany jest dzięki magnetyzmowi osobistemu nauczyciela (mistrz),
4. forma organizacyjna – uzyskanie porządku dokonuje się za pomocą systemu organizacji („architekt”),
5. forma ekspercka – porządek osiągnięty dzięki posiadaniu informacji (mędrzec),
6. forma konsultacyjna – porządek utrzymany przez wykorzystanie zachowań uczniów w taki sposób, że czują oni, iż nauczyciel uwzględnił ich problemy, pomysły i reakcje (postawa badacza rynku) (Meighan 1993: 217).

Meighan twierdził, że „istnieje żelazne prawo edukacji, które mówi, że sztywny system produkuje sztywnych ludzi, a elastyczny system produkuje elastycznych ludzi” (Meighan 1994: 58). Jego zdaniem nauczyciel, który pracuje w systemie szkolnym opartym na ideologii autorytarnej, decyduje o wyborze strategii, sposobu postawienia zadania, wyborze osób do tego zadania. Taki nauczyciel, przywódca, jako formalny lider grupy jest pełen dystansu i rezerwy, co rozbija strukturę grupy czy klasy szkolnej,

wprowadza niski poziom jedności i spójności grupowej. Autorytarna ideologia stosowana w praktyce rodzi postawy agresji lub apatii, obojętności wobec innych i zadanej pracy, konkurencyjne szukanie kozła ofiarnego, zamiast przyjaźni wymusza posłuszeństwo wobec przywódcy, a gdy on odchodzi praca i nauka ustają. Jeśli pojawią się problemy, to zamiast zorganizowanego atakowania ich miejsce zajmuje obwinianie innych (Meighan 1993: 75).

Ideologia demokratyczna

Termin „demokratyczny” oznacza, że system dyscypliny zawiera element niezależności w relacjach i że wszyscy uczestnicy mają pewien ustalony poziom partycypacji w podejmowaniu decyzji. Wyróżnia się następujące formy ideologii demokratycznej:

1. proceduralna – oddziaływanie przez odwoływanie się do wcześniejszych reguł,
2. reprezentacyjna – wybrane osoby podejmują decyzję,
3. komitetowa (większościowa),
4. forum – wszyscy członkowie uczestniczą w dyskusji.

We wszystkich tych przypadkach można manipulować stopniem niezależności w danej relacji, aż do osiągnięcia systemu pseudodemokratycznego (Meighan 1993: 218). Pomimo to dla demokratycznych ideologii edukacji wspólny jest pogląd na niezależność w relacji nauczyciel

– uczeń. Zgodnie z poglądami Meighana, wprowadzenie zasad demokracji do szkoły, zapewnienie autonomicznego funkcjonowania ucznia i nauczyciela w atmosferze zaufania i życzliwości, tolerancji i akceptacji dla indywidualności każdego człowieka – to proces wielostopniowy i długotrwały.

Ideologia autonomiczna (nieautorytarna)

Dzięki przyjęciu za Meighanem terminu ideologie nieautorytarne możliwe jest dostrzeżenie innego typu ideologii, jakim jest ideologia edukacji autonomicznej, czyli nauki autonomicznej (Meighan 1993: 238). Ta alternatywna ideologia posiada specjalne teorie dotyczące wiedzy, uczenia się, nauczania, środków oceniania, organizacji sytuacji uczenia się oraz celów edukacji. Autonomiczna edukacja jest systemem samodzielnego uczenia się, którego celem jest przejęcie przez uczniów sterowania procesem uczenia się oraz wzięcie na siebie odpowiedzialności za ten proces, za własną edukację. System ten daje możliwość stosowania innych form uczenia się według własnym potrzeb, pomysłów i możliwości (Meighan 1993: 238). Edukacja ma na celu samookreślenie się jednostki i jej samostanowienie. Celem nauczania dziecka jest umożliwienie mu radzenia sobie bez nauczyciela. Taki też jest cel ideologii autonomicznego uczenia się, czyli oprócz zdobywania wiedzy i umiejętności, także rozwój samodzielności, szacunku do samego siebie, odpowiedzialności, a także rozwój innych pozytywnych cech charakteru oraz zapobiegania pojawieniu się niepożądanych cech.

Rozważania o autonomii i ideologiach edukacji według podziału R. Meighana będą kontynuowane w kolejnych rozdziałach przy okazji omawiania problemu wolności w ideologiach edukacji oraz podczas prezentacji modelu „szkoły skoncentrowanej na uczniu” według Donny Brandes i Paula Ginnisa, dla których inspirujące były poglądy na rozwój i edukację Carla Rogersa i Fritza Perlsa. Problematyka ta pojawia się również w teorii edukacji Scotta G. Parisa i Lindy R. Ayres oraz w omawianym przykładzie szkoły niezależnej, prowadzonej według Philipa Toogooda. Można w nich wskazać elementy nieautorytarnych ideologii edukacji.

Ideologia autonomicznego uczenia się

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI już w 1992 roku stwierdził, że „znaczna część struktur oświatowych służy z założenia blokowaniu rozwoju, a nie jego maksymalizowaniu” (Kwieciński 1992: 73). Uważał on, że systemy szkolne są po to, by podporządkowywać uczniów, a nie rozwijać ich. Dewastują w ogromnym stopniu ciekawość dzieci, nie pozwalają na zachowanie wiary we własne możliwości. Czy rozwiązaniem tych problemów może być zastosowanie zasad ideologii autonomicznego uczenia się, za którą opowiadał się Roland Meighan? Założenia i ich praktyka w obszarze alternatywnej edukacji szkolnej wydaje się dobrze rokować.

2.1. Autonomia

WYJAŚNIENIE POJĘCIA AUTONOMII, kiedy mowa jest o ideologii edukacji autonomicznej, jest w tej początkowej

części rozważań potrzebne i jak najbardziej stosowne. Pojęcie „autonomia” definiowane jest w kontekście wolności jednostki, samostanowienia i w jej dialogicznej relacji z drugą osobą, a także miejsca i roli jednostki w społeczeństwie demokratycznym.

W pedagogice Tadeusz Pilch określał autonomię jako:

prawo wolnego wyboru, samostanowienie się, rozwijanie silnej i dojrzałej osobowości przez pozostawienie całkowitej swobody, ograniczonej jedynie wolnością innych, wyrobienie poczucia wartości, budzenie uczuć prospołecznych, zrozumienie wolności i integralności innych ludzi, poczucie pewności siebie i bezpieczeństwa, umiejętność współdziałania z innymi (Pilch 2003: 246).

Autonomia jednostki rozumiana jest jako proces rozwoju, w którym młody człowiek zdobywa „zdolności do samodzielnego wyboru i krytycznego osądu, do bycia odrębną osobą, odpowiedzialną za zgodność swoich zachowań wobec przyjętych uniwersalnych zasad etycznych, a zarazem działającą dla dobra wspólnot (bliskich i dalszych)” (Kwieciński 2019: 43).

Z kolei Andrzej M. Kaniowski w artykule „Autonomia wyzwaniem dla naszej edukacji” (2020) uznaje „za najistotniejszą treść idei autonomii, a co wydobyte i wyłożone zostało przez Immanuela Kanta”, a mianowicie to, że: Autonomia jest dla Kanta „wolnością w rozumieniu pozytywnym”, czyli jest to „własne (...) prawodawstwo czystego i jako taki praktycznego rozumu” (Kant 1984: 58). Z autonomią woli, bo o nią tutaj chodzi, mamy do czynienia wówczas, kiedy „[w]ola (...) nie

tylko podlega prawu, ale podlega mu tak, że należy ją uważać także za nadającą sobie samej prawa i właśnie dlatego podległą prawu (za którego twórcę może sama się uważać)” (Kaniowski 2020: 52; zob. także Kant 1953: 65–66).

Autor przedstawia dzieje pojęcia autonomii oraz sposoby jego rozumienia i zaznacza, że „idea autonomii winna być transferowana do społeczeństwa m.in. poprzez system edukacji” (Kaniowski 2020: 53).

Dla dalszych rozważań zasadne jest rozumienie autonomii w kontekście kohlbergowskiej koncepcji logiki rozwoju moralnego, czyli realizacji celów indywidualnych, woli i potrzeb jednostkowych w odniesieniu do otoczenia, wspólnoty, w której dana osoba żyje, a co daje „poczucie dysponowania obiektywnymi miarami słuszności swego postępowania bądź wyboru sposobu życia” (Kaniowski 2020: 57). Autonomia jednostki jest więc rozpatrywana w kontekście funkcjonowania jednostki w danej społeczności, wspólnocie ludzkiej, w której może ona postępować „zgodnie z pewnymi «obiektywnymi» miarami słuszności postępowania i to pomimo przeszkód, na jakie działający podmiot natrafia” (Kaniowski 2020: 58) i dalej zgodnie z pewnymi prawami i wymaganiami wobec członka systemu społecznego, zgodnie „z przeświadczeniem, iż to efektywność funkcjonowania tej całości, jaką jest tu «system społeczny», jest owym «dobrem», będącym obiektywną miarą słuszności” (Kaniowski 2020: 59). Tak rozumiana autonomia, czyli „«sprawczość z wolności» – przez «powszechną

normę», czyli normę dającą się pomyśleć jako rządząca wolą każdej jednej istoty rozumnej” (Kaniowski 2020: 61), jest spójna z wizją jednostki w społeczeństwie demokratycznym. To w demokracji człowiek jako autonomiczny podmiot musi podejmować dialog z drugim, z innymi w poszukiwaniu wspólnych rozwiązań i ustanawianiu uniwersalnych praw i zasad życia społecznego. To aktywne uczestniczenie w sferze publicznej wymaga wiedzy i umiejętności dysponowania nią w deliberowaniu, przytaczania argumentów, uzasadniania własnego stanowiska, a także umiejętności słuchania uważnie racji i argumentów innych oraz umiejętności negocjowania wspólnych celów. Stan autonomii wymaga od człowieka zarówno mądrości, jak i odwagi, by w sposób odpowiedzialny i świadomy, z zachowaniem dystansu wobec siebie i innych, tworzyć dobre warunki życia dla realizacji potrzeb i celów jednostki i społeczności oraz być zdolnym do obrony przed szkodliwą dominacją innych.

Całkiem słuszny jest pogląd, że zagrożeniem autonomii człowieka jest jego zamknięcie się na różne perspektywy światopoglądowe i różne racje oraz chęć ucieczki w bezpieczny świat, w którym to inni będą decydować.

Zagrożenia te są nie tylko zagrożeniami zewnętrznymi, jakim jest na przykład wywierana z zewnątrz presja pewnej wizji sposobu urzędzenia życia społecznego i politycznego, która jest wizją społeczeństwa zapewniającego pewien satysfakcjonujący daną społeczność poziom dobrobytu i bezpieczeństwa, za co w istocie ceną jest jednak ubezwłasnowolnienie członków społeczeństwa (Kaniowski 2020: 63–64).

Istnieją też zagrożenia wewnętrzne związane z zamknięciem na inne światy, brakiem dystansu do samego siebie, do własnych poglądów, jak i poglądów innych:

Jednym z poważniejszych zagrożeń i przeszkód w urzeczywistnianiu autonomii w rozumieniu, jakie uzyskała w wyniku Kantowskiego nad nią namysłu, jest tkwienie znacznej liczby członków społeczeństwa w myśleniu, któremu trudno jest pogodzić się z faktem aksjologicznego, światopoglądowego pluralizmu (Kaniowski 2020: 64).

A ponadto:

Świadectwem zniewolenia – i to zniewolenia, w które samemu się popadło za sprawą braku otwartości, jak też z racji tkwienia w przeświadczeniu, że ma się monopol na prawdę, prawdę „obiektywną” – jest właśnie całkowite odrzucenie sporu na argumenty i operowanie w tej rzekomej „dyskusji” insynuacjami, inwektywami i krzykiem” (Kaniowski 2020: 65).

W tym miejscu całkiem trafnym rozwiązaniem tego problemu może się okazać taka propozycja wspierających warunków rozwoju jednostki, na jakie wskazują ideologie nieautorytarne – ideologia autonomicznego uczenia się oraz ideologia demokratyczna.

2.2. Cele autonomicznego uczenia się

CELEM IDEOLOGII AUTONOMICZNEGO uczenia się jest takie nauczanie dziecka, by umożliwić mu uczenie się bez pomocy nauczyciela. Oprócz zdobywania wiedzy

i umiejętności istotny jest od początku rozwój samodzielności, dbanie o szacunek do samego siebie, odpowiedzialność za własne wybory, a także rozwój innych pozytywnych cech charakteru (np. twórczość, otwartość, ciekawość poznawcza) oraz zapobieganie pojawieniu się niepożądanych cech (np. lenistwa, cwaniactwa, nieadekwatnej samooceny).

Istnieją trzy główne powody, wskazane przez Meighana w *Socjologii edukacji*, dla których w europejskich systemach oświatowych bierze się pod uwagę ideę nauki autonomicznej:

1. zmiany w społeczno-ekonomicznym otoczeniu uczniów związane z gwałtownością przemian społecznych, kulturowych i gospodarczych, oraz na rynku pracy, wymagają ciągłego doskonalenia, samokształcenia;
2. zmiany w technikach informacyjnych, multimedialnych, cyfryzacji, dzięki którym dostarczane są duże ilości informacji – wzrasta zapotrzebowanie na wiedzę o gromadzeniu i sortowaniu informacji, również strategiach oceniania rzetelności informacji, w tej sytuacji zadanie szkoły powinno polegać na zaopatrywaniu w wiedzę techniczną i nowoczesne techniki gromadzenia, zapamiętywania i rozumienia przetwarzanych wiadomości, zapotrzebowanie na massmedialne techniki uczenia się oraz techniki twórczego i krytycznego myślenia;

3. zmiany w teoriach uczenia się ukierunkowane szczególnie na aktywność uczenia;
4. zmiany na rynku pracy – konieczność nowych kwalifikacji, problem bezrobocia.

Ideologia autonomicznego uczenia się wychodzi naprzeciw współczesnym potrzebom społecznym i rynkowi pracy, a naukę autonomiczną można traktować jako metodę stosowaną przy różnych ideologiach edukacji, np. ideologii przekazu, jako ideologię alternatywną. Ideologia ta zawiera identyfikowalne teorie dotyczące wiedzy, uczenia się, nauczania i oceniania. Jeśli chodzi o teorię wiedzy, zakłada się, że wiedza, którą zdobywa uczeń, jest ukierunkowana na przyszłość i zmiany. Uczeń uczy się, jak dostosować się i wykorzystywać informacje we wciąż zmieniającym się świecie. Rola ucznia wzrasta, staje się bardziej aktywna, twórcza, dynamiczna, a nie statyczna i bierna, jak w przypadku efektów ideologii autokratycznej. Uczeń jest wspierany przez nauczyciela poprzez dialog w procesie uczenia się interpretacji i reinterpretacji świata. Tworzy dla siebie istotne nowe znaczenia przez opanowanie metod uczenia się oraz poznanie i zrozumienie przeszłych i teraźniejszych egzystencjalnych problemów. Uczący dochodzi w końcu do punktu, w którym jest w stanie podejmować wszelkie decyzje dotyczące własnej nauki, doboru treści kształcenia, metod, sposobów oceniania. Jest to moment osiągnięcia celu ideologii autonomicznej – stawanie się jednostką samodzielną, tworzącą nową wiedzę i nową interpretację świata.

Rola nauczyciela jest kreatywna i dynamiczna, uwolniona od instruowania i formalnego nauczania w klasie. Kształcenie jest dostosowane do indywidualnych potrzeb jednostki. Od kompetencji i doświadczenia nauczyciela zależy, czy jest dobrym doradcą, czy potrafi rozpoznać możliwości ucznia i dostosować do nich poziom trudności zadania, dalej, czy potrafi przygotować pomoce naukowe, wynegocjować wspólnie z uczniem cele i kryteria działania (Meighan 1993: 228). Podobnie jak sugerował Carl Rogers, mówiąc o wszechstronnym rozwoju człowieka, rezultaty działań ucznia są oceniane tylko częściowo przez nauczyciela, jednocześnie ważna jest samoocena i ocena przez członków grupy edukacyjnej, także nie bez znaczenia jest zewnętrzna forma oceny, np. rozwiązanie testów. Uczeń nabywa umiejętności organizacyjnych, początkowo będąc sterowanym przez nauczyciela, ale potem już samodzielnie, odpowiedzialnie, czasem, w razie potrzeby przy wsparciu ze strony nauczyciela, organizuje sobie miejsce, czas pracy i odpoczynku, treści programowe i sposób realizacji celów edukacyjnych. Jeden z głównych celów nauki autonomicznej to osiągnięcie takiego etapu rozwoju ucznia, na którym nauczający niepostrzeżenie przestaje być nauczającym i odkrywa, że rozmawia z równym sobie, z człowiekiem wykształconym jak on sam.

2.3. Teoria procesu nauczania i uczenia się oparta na autoregulacji

WAŻNYM DOPEŁNIENIEM KONCEPCJI autonomicznego uczenia się jest teoria procesu nauczania i uczenia się oparta na autoregulacji, która bazuje na doniesieniach z badań nad rozwojem poznawczym i efektywnością uczenia się. Według Scotta G. Parisa i Lindy R. Ayres proces nauczania i uczenia się opierający się na autoregulacji oznacza osiąganie określonych celów poprzez podejmowanie przez uczniów świadomych i przemyślanych wysiłków. Proces ten charakteryzuje się aktywnym uczestnictwem uczniów, opartym na zasadach metapoznawczych, motywacyjnych i behawioralnych. Dwanaście podstawowych zasad progresywnego¹ kształcenia stanowi ważne uzupełnienie ideologii autonomicznego uczenia się z perspektywy psychologii kształcenia. Odnoszą się one do natury procesu uczenia się, jako aktywnego odkrywania i konstruowania znaczeń z dostępnych informacji na podstawie niepowtarzalnych doświadczeń każdej jednostki, przefiltrowanych przez procesy percepcji, przez myśli i uczucia.

Uczenie się jest naturalnym procesem dążenia do celów znaczących dla jednostki, która jest zdolna do przejęcia osobistej odpowiedzialności. Celem procesu uczenia się jest spójne i pełne treści wyobrażenie o wiedzy,

¹ Zob. szczegółowy opis 12 podstawowych zasad progresywnego kształcenia w: Paris, Ayres (1997).

a internalizacja wartości dokonuje się poprzez rewizję dotychczasowych pojęć jednostki, uzupełnianie braków i usuwanie sprzeczności. Inne ważne zasady odnoszące się do motywacji, sposobów i warunków kształcenia, indywidualnych różnic w uczeniu się to m.in.:

- Strategie „myślenia o myśleniu” pomagają uczniom myśleć krytycznie i twórczo. Strategie te stymulują wzrost doświadczenia i obejmują samoświadomość, pytanie samego siebie – dialog wewnętrzny, obserwację samego siebie, samoregulację procesów i treści myślenia, struktur wiedzy i pamięci.
- Każda jednostka rozwija się fizycznie, intelektualnie, emocjonalnie i społecznie w niepowtarzalny sposób. Jednostka przechodzi przez etapy rozwoju fizycznego, umysłowego, uczuciowego i społecznego, będące funkcją właściwych każdemu czynników genetycznych i środowiskowych. Dzieci najlepiej uczą się, gdy materiał jest odpowiedni do ich możliwości percepcyjnych, przedstawiony w sposób przyjemny i ciekawy.
- Przekonania, cele, oczekiwania, uczucia i motywacje uczniów wpływają na to, czego się uczą i jak wiele zapamiętują. Zarówno pozytywne wsparcie, jak i nauka samokontroli mogą zneutralizować działanie czynników utrudniających sukces uczenia się, takich jak: niska samoocena, brak celów, niewiara w sukces, napięcie, poczucie niepewności.

- Krytyczne i twórcze myślenie jest stymulowane przez wykonywanie takich zadań, które dostosowane do otaczającej dziecko rzeczywistości, rozbudzają ambicje każdego ucznia. Nauka zgodnie z zainteresowaniami i możliwościami uczniów, prowadzona różnymi metodami i interesująca treściowo, wzmacnia motywację uczniów.
- Środowisko wychowawcze, pozwalające na różnorodność kulturową i szanujące ją, zachęca do elastycznego myślenia, ułatwia zrozumienie problemów społecznych i rozwój moralny.
- Poczucie własnej godności i zapał do nauki wzrastają, gdy uczniowie pozostają w dobrych stosunkach z innymi, którzy doceniają ich niepowtarzalne zdolności.
- Każda jednostka konstruuje rzeczywistość i interpretuje życiowe doświadczenia według swych niepowtarzalnych przekonań i przemyśleń oraz wiedzy wynikającej z uprzedniego uczenia się (Paris, Ayres 1997: 114–117).

Powyższe zasady biorą pod uwagę całościowe funkcjonowanie ucznia w sytuacji uczenia, odnoszą się do jego rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i do sposobu motywowania. Stanowią spójny zestaw i powinny być stosowane łącznie, a nie wybiórczo.

Zalety tej teorii procesu nauczania i uczenia się, oparte na autoregulacji, wskazują na jej duży walor dydaktyczny i wychowawczy:

- Uczniowie mają możliwość wyboru celów – regulowania własnym procesem nauki – stymuluje to wewnętrzną motywację.
- Potrzeba wyzwania – każdy uczeń wyznacza stopień trudności zadania, taki, aby wymagało ono wysiłku i było interesujące, ale jednocześnie, by znajdowało się w zasięgu jego możliwości.
- Każdy uczeń ma możliwość planowania metod pracy, wybierania dostępnych w szkole środków nauczania i ich stosowania.
- Współpraca z innymi uczniami zachęca do wytrwałości i pozwala na uzyskanie pomocy. Uczniowie mogą wspierać się wzajemnie poznawczo i motywacyjnie.
- Uczniowie koncentrują się w procesie uczenia się na tworzeniu i konstruowaniu znaczeń tekstu pisanego, na dyskutowaniu i poddawaniu rewizji jego rzeczywistej treści – niezależność, twórcze zdolności i pewność siebie.
- Znajomość sposobów uczenia się i umiejętność ich wykorzystania.
- Zdolność do samooceny i umiejętność kształtowania własnych zachowań (Paris, Ayres 1997: 28–33).

Słabą stroną tej teorii jest to, że wymaga ona wiedzy z różnych obszarów psychologii i pedagogiki, wysokich kompetencji wychowawców i nauczycieli oraz ich dużego doświadczenia, aby dzielić się tym i nauczać uczniów, jak mają się uczyć w sposób samodzielny i efektywny.

Świadomość tego stymuluje do współpracy i szukania profesjonalnego wsparcia zarówno tych, którzy nauczają, jak i tych, którzy się uczą.

Osiągnięcia w obszarze psychologii kognitywnej, psychologii kształcenia i motywacji są jednymi z ważniejszych fundamentów sukcesu edukacyjnego. Dlatego nie można ich pomijać przy omawianiu podstaw ideologicznych czy filozoficznych takiego modelu edukacji, który zapewni warunki dla całościowego, wszechstronnego rozwoju jednostki. Niezbędna jest wiedza proceduralna i praktyczna, którą uczący się podmiot będzie mógł spożytkować, uwzględniając swoje możliwości rozwojowe i uzdolnienia. Ponadto będzie się uczył podejmować wybory początkowo przy wsparciu nauczyciela, a potem już samodzielnie. Aż w końcu będzie wiedział, w jaki sposób i kiedy efektywnie uczyć się, co motywuje człowieka do działania i co wzmacnia jego zasoby, a także, co jest korzystne zarówno dla indywidualnego, jak i wspólnego sukcesu w społeczności autonomicznych jednostek.

*P*roblem wolności w edukacji

IDEOLOGIE ODWOŁUJĄ SIĘ do określonych systemów wartości. Z tego też powodu niezbędna jest świadomość uznawanych przez jednostkę wartości i jej hierarchii. Istotne znaczenie ma tu edukacja rozumiana jako proces uwrażliwiania młodego człowieka na świat wartości. Potrzebne są tu umiejętności obserwacji oraz pozyskiwania informacji i ich analizy, a także krytyczne myślenie i refleksyjność. Wartości, jakie wybiera jednostka, czy grupa ludzi, są postrzegane przez nią jako najbardziej właściwe, a interpretacja tych wartości zależna jest od kontekstu ich powstania: czasu, miejsca, warunków ekonomicznych, politycznych, społeczno-kulturowych czy też religijnych. To wszystko z kolei stanowi bazę dla ideologicznych poglądów i podejmowanych działań. Dla omawianych w niniejszym opracowaniu ideologii edukacji według podziału Meighana jedną z kluczowych wartości jest wolność, obok sprawiedliwości, równości, prawdy. Warto zwrócić uwagę na to, jak owa wartość – wolność – jest interpretowana i jak jest wyrażana poprzez działania i praktyki edukacyjne.

Na Europejskim Forum Wolności w Oświacie (Helsinki 27–30 maj 1991 roku) ukazano ogromną rolę oświaty w procesie jednoczenia Europy. Stwierdzono, że źródłem wszelkiego rozwoju są nie struktury i program, lecz wolni ludzie. Aktualne jest wciąż pytanie, w jaki sposób szkoła poprzez swoje oddziaływania kształcące i wychowawcze może przyczynić się do pożądanых celów? W jaki sposób zapewnić dobre warunki życia we wspólnocie narodów, a każdemu człowiekowi wolność? Mając na uwadze kontekst szybko postępujących zmian globalizacyjnych, są to wciąż aktualne i ważne kwestie w XXI wieku. Dlatego należy szukać współczesnych nam odpowiedzi na pytania: Kiedy człowiek jest wolny? Jak rozumieć pojęcie wolności? Jak definiować wolność w edukacji?

3.1. Pojęcie wolności w edukacji

ALEXANDER S. NEILL MÓWIŁ, że każdy ma prawo do wolności i to prawo powinno być przez wszystkich wzajemnie szanowane i respektowane. Wolność ową można traktować jako wolność zewnętrzną lub wewnętrzną (Neill 1968: 17). Wolność zewnętrzna oznacza w edukacji „prawo do wychowania i nauki, odpowiadającego różnorodności ludzi, ich zdolnościom, skłonnościom oraz ich potrzebie swobodnego rozwoju w warunkach różnorodnej kultury” (Bogucka-Krenz 1991: 104). To wolność jako prawo wyboru szkoły, nauczyciela (Deklaracja praw człowieka, art. 26), jako wolne prawo do tworzenia

i prowadzenia szkół (Rezolucja o wolności edukacji – Parlament Europejski, 14.03.1984 roku, par. 9), jako wolne prawo rodziców do wyboru dla ich dzieci innej szkoły niż państwowa oraz zapewnienie wychowania religijnego i moralnego w zgodzie z ich przekonaniami (Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych, art. 13).

Dla szkoły wolność to prawo do samzarządzania, decydowania o profilu nauczania, zawartości programu. Dla nauczyciela taką wolnością będzie prawo wyboru metody, jakości i ilości wiedzy, jaką on przekaze dziecku, kierując się jego dobrem, a nie dyrektywami odgórnymi czy dobrem całej szkoły (Bogucka-Krenz 1991: 105–106).

Pojęcie wolności jest też określane negatywnie, to wolność „od” czegoś, jako brak przymusu, brak wewnętrznych i zewnętrznych ograniczeń działania (Szkudlarek 1993: 176). Takie rozumienie wolności to przede wszystkim niezależność od innych, to idea znoszenia ograniczeń, pozostawienia jednostkom decyzji i odpowiedzialności za ich działania, nienarzucająca żadnej formy organizacji życia zbiorowego, zakładająca nieuchronną wielość ludzkich celów i perspektyw. Wolność jest tu ściśle powiązana z posiadaniem władzy i mocy sprawczej.

Przeciwieństwem wolności negatywnej „od” jest wolność pozytywna, kojarzona zwykle z możliwością jakiegś formy samorządu, samokontroli, z możliwością wpływu na realizację wybranych celów (Szkudlarek 1993: 178). Jest to wolność formułowana w klasycznych liberalnych kategoriach szansy (*opportunity*), możliwości

zakładających brak zewnętrznych przeszkód, jako podstawa wolności wyboru. Można również ujmować wolność jednostki w edukacji rozumianą w kategoriach „wykonania”, „realizacji”, braku przeszkód w samorealizacji osobowej człowieka. Tak jak to określa Taylor, wolność może być rozumiana tylko w perspektywie celowości ludzkiego działania:

atrybuty wolności mają sens jedynie na tle znaczenia sytuującego się w tle odnoszącego się do mniej i więcej ważnych celów, ponieważ kwestia wolności/braku wolności jest związana z niespełnieniem/spełnieniem naszych celów (Taylor 1985: 222).

Rozróżnienie na wolność zewnętrzną i wewnętrzną, o którym pisał William F. O'Neill oznacza także większe wartościowanie tej drugiej: wolność wewnętrzna – utrzymywana przez panowanie nad sobą (*self-possession*), które rozciąga się na wszystko, co zagraża tożsamości „ja” (Szkudlarek 1993: 179). Wolność wewnętrzna, prowadząca do formułowania celów rozumnych i bez przymusu psychicznego, powinna zawierać w swojej esencji stwierdzenie, że „człowiek jest przede wszystkim odpowiedzialny za świat, a nie wolny od innych” (Young 1990: 14). „Wolność jest przede wszystkim szansą formułowania dostępnych wyborów” – w edukacji ma to miejsce, kiedy uczeń zdobywa wiedzę i uczy się różnych interpretacji faktów. Celem edukacji jest zdobycie użytecznej wiedzy, która pozwoli osiągnąć indywidualne, a zarazem wspólne, społeczne cele.

3.2. Wolność indywidualna a możliwości jej realizacji

AUTONOMIA W MYŚLENIU I DZIAŁANIU JEST cenną umiejętnością, rozwijaną w różnych sytuacjach edukacyjnych. To z kolei pozwala na samookreślenie jednostki jako sprawczej, podmiotowej, umiejącej dokonywać wyborów na podstawie zdobytej wiedzy i ponoszącej konsekwencje tych wyborów w perspektywie indywidualnej oraz kolektywistycznej. Wolność indywidualna i warunki jej realizacji są tu ujęte z wąskiej perspektywy, ale z szerokim kontekstem rozważań takich autorów, jak np. Jean-Jacques Rousseau, Murray Rothbard, John Locke, John S. Mill, Richard Rorty, Giovanni Sartori i innych¹.

„Teza społeczna” Charlesa Taylora mówi o tym, że nikt nie tworzy siebie, swojej tożsamości, z niczego, lecz czyni to tylko w dialogu z innymi (Taylor 1996: 32), a wolność jednostki jest ograniczona kontekstem wspólnoty, grupowymi normami i celami. Andrzej Szahaj, analizując Charlesa Taylora rozumienie wolności negatywnej i pozytywnej, dzieli się swoimi wątpliwościami: w jego przekonaniu to:

obwarowanie wolności, samorealizacji i autentyczności takimi warunkami powoduje, że traci się związany z nimi wszystkimi w sposób wręcz konieczny element ryzyka i nieprzewidywalności, który w gruncie rzeczy nadaje im wartość i smak, czy wręcz sens (Szahaj 2011: 208).

¹ Zob. więcej Michałowska (2016).

Zauważa on niebezpieczeństwo dla wolności podmiotu w ujęciu Taylorowskim w tym, że może być ona „ograniczona wartościami, które mają swoje wspólnotowe źródło, aby była wolnością do ich realizacji (...). Tym bardziej, że Taylor wyraźnie deklaruje, iż jednostka nie może być ostatecznym arbitrem co do swoich celów i motywacji” (Szahaj 2011: 208), a Szahaj nazywa to *doktryną doradztwa* i dodaje, że „Taylor nie wyklucza wcale, iż doradcą w tej kwestii może być nie tylko jakaś osoba, ale także jakieś ciało kolektywne z państwem na czele” (Szahaj 2011: 208). W takim rozumieniu jest to rzeczywiście problem wątpliwego doradztwa, które niesie ze sobą zagrożenie wolności i autonomii jednostki także w przestrzeni edukacyjnej relacji uczeń – nauczyciel, jednostka – system. Może to grozić pseudowychowaniem, „pseudodoradztwem” lub „leczeniem” podmiotów z „fałszywej świadomości”, lub też jest to wyzwalamie z „ideologii, w jakiej owe podmioty tkwią i od których należy ich uwolnić” (Szahaj 2011: 209). To problem, który nader często pojawia się w relacji nauczyciel – uczeń – problem pozorów wolności w szkole. Można go uniknąć, jak proponuje filozof, w ten sposób, że:

zamiast mówić o „wolności prawdziwej” i „wolności pozornej”, mówić o człowieku bezrefleksyjnie wolnym i człowieku refleksyjnie wolnym. Ten pierwszy nie zauważa ryzyka wolności, ten drugi jest go świadom. Ani jeden, ani drugi nie chce go jednak usunąć: ten pierwszy, bo po prostu go nie zauważa, ten drugi, bo wie, że wraz z nim zniknęłaby i sama wolność (Szahaj 2011: 212).

Wszystko wskazuje na to, że gdy mówimy o wolności jednostki, mówimy jednocześnie o przygotowaniu

odpowiednich warunków, w których owa refleksyjnie wolna natura człowieka mogłaby się rozwinąć. Okazuje się, że jest to możliwe i że podjęto próby stworzenia takich warunków i takiego środowiska edukacyjnego, które zapewniałoby młodemu człowiekowi autentyczną akceptację jego osoby, stymulującą go do samoświadomości, refleksyjności, wolności i odpowiedzialności za własne wybory. Propozycja takiej edukacji, przedstawiona w kolejnych rozdziałach, jest opisywana w koncepcji „uczenia skoncentrowanego na osobie” według Carla Rogersa, w koncepcji rozwoju i edukacji opartej na terapii *Gestalt* według Fritza Perlsa, w modelu „szkoły skoncentrowanej na uczniu” Donny Brandes i Paula Ginnisa, również w teorii procesu nauczania i uczenia się opartej na autoregulacji – według Scotta G. Parisa i Lindy R Ayres, w teorii autonomicznego uczenia się. Jednym z przykładów możliwości wprowadzenia elementów ideologii autonomicznego uczenia się jest również szkoła podstawowa Dame Catherine’s School, prowadzona od lat 90. XX wieku w ramach szkół niezależnych w Wielkiej Brytanii.

Rozważania o wolności jednostki i wolności w edukacji są i będą kwestią otwartą, wymagającą uwzględnienia tych głosów, które krytycznie odnoszą się do realnej możliwości realizacji wolności w procesie szkolnego wychowania i kształcenia. Filozofka Barbara Kotowa w artykule „Czy filozofia liberalna sprzyja edukacji?” zadaje bardzo istotne pytanie: czy w ramach praktyki edukacyjnej możliwe jest pogodzenie preferowanej na gruncie

liberalizmu wolności (negatywnej) z realizacją docelowej wartości owej praktyki, za którą uznaje się – poza wyposażeniem w wiedzę – przygotowanie edukowanych jednostek do uczestnictwa („bycia”) w kulturze. Jak zauważa Barbara Kotowa, sytuacja ta prowadzi do społecznie narzucanej uniwersalności, do ujednolicenia sposobów widzenia świata (jego „obrazów”), a tym samym ogranicza negatywną wolność indywidualną (Kotowa 2015: 21–34). Kotowa wskazuje jeszcze na jeden ważny aspekt wolności w edukacji w zależności od poziomu nauczania. Jej zdaniem „Habermasowska emancypacja możliwa jest na poziomie edukacji uniwersyteckiej, gdzie możliwa jest realizacja wyzwalającej funkcji edukacji, o której pisał Richard Rorty” w artykule „Edukacja i wyzwanie postnowoczesności” (Kotowa 2015: 29). Jednakże dalsze rozważania i przykład niezależnej szkoły opisany dalej sugerują, że być może jest to możliwe w pewnym stopniu również na etapie szkoły podstawowej i średniej.

Zastanówmy się jednak przez chwilę, czy w powszechnej edukacji jest przestrzeń na wolność rozwoju jednostki, jej autonomię, działanie i ponoszenie konsekwencji tego działania? W zinstytucjonalizowanej edukacji szkolnej dzieci i młodzież spotykają się nazbyt często z przymusem, obowiązkowością i ustalonymi, narzuconymi z góry zasadami, narzuconym odgórnie przez państwo programem nauczania. W szkole publicznej, opartej na ideologii autorytarnej, wciąż jest tak, że nauczyciel dominuje, pełniąc rolę urzędnika państwowego, pilnującego społeczno-kulturowego porządku i z góry

ustalonego programu nauczania, z którego jest systemowo rozliczany i oceniany za dobór odpowiednich treści, środków i metod kształcenia. Uczniowie nie mają prawa decydować, czego chcą i potrzebują się nauczyć ani, jakimi sposobami mają tego dokonać. Są zobowiązani do posłuszeństwa nauczycielowi, który z kolei jest zobligowany do podporządkowania się swojemu zwierzchnikowi, pilnującemu realizacji scentralizowanego programu nauczania. Taki obraz jest typowy dla ideologii autokratycznej. Nie ma tu miejsca dla wolności rozumianej jako swoboda i możliwość oddania się własnym pasjom i zainteresowaniom poznawczo-badawczym bez ponoszenia konsekwencji. Nie ma możliwości wyboru celów i sposobu postępowania, wyrażania siebie z jednoczesnym zachowaniem szacunku dla odmienności i różnorodności wyborów edukacyjnych. Nierówne relacje między nauczycielem a uczniem przejawiają się w tym, że to nauczyciel dominuje i narzuca swoje decyzje, a uczniowie są zobowiązani do dostosowania się i posłuszeństwa, bez wyboru kierunku działania. Celem edukacji nie jest tu autonomia czy wolność jednostki.

3.3. Filozofia szkoły niezależnej

MAJĄC ŚWIADOMOŚĆ PROBLEMÓW z realizacją idei wolności indywidualnej w obszarze zinstytucjonalizowanej edukacji, warto podejmować próby poszukiwania pozytywnych przykładów alternatywnych praktyk edukacyjnych.

Filozofia szkoły niezależnej zostanie przedstawiona na przykładzie Dame Catherine's School w Anglii.

Jeśli praktykowanie ideologii autorytarnej w szkole nie przynosi dobrych rezultatów w kwestii wolności i autonomii jednostki, jej pełnego rozwoju, to czy ideologie demokracji i autonomii zapewniają lepsze możliwości i rezultaty? Ten problem był istotny dla angielskiego uczonego, pedagoga i praktyka Philipa Toogooda², współautora książek i artykułów na temat teorii i praktyki edukacji m.in. „Learner-managed Learning at Dame Catherine's School” (1992: 42–47), „Learning to Own Knowledge: Minischools as Democratic Practice” (1989: 98–121). W latach 90. XX wieku był on prowadzącym Dame Catherine's School w Ticknall w Anglii, niedaleko Derby. Była to szkoła nazwana jako niezależna (*the independent school*), kiedy w 1995 roku odwiedziła ją autorka niniejszego tekstu, aktualnie szkoła działa w tej postaci do dnia dzisiejszego³. Placówka ta powstała dzięki współpracy nauczycieli i rodziców, którzy poszukiwali dla swoich dzieci alternatywnej edukacji w stosunku do obowiązującego systemu szkolnictwa w Wielkiej Brytanii. Szkoła funkcjonowała zgodnie z poglądem, że niezależna

² Philip Toogood był dyrektorem w Wyndham Comprehensive School, Warden of Swavesey Village College, oraz dyrektorem w Madeley Court Comprehensive School, dopóki nie zrezygnował z pracy z powodu regresywnej polityki edukacyjnej prowadzonej przez L.E.A. Następnie został dyrektorem Dame Catherine's School, w Ticknall, w Derbyshire oraz założycielem the Human Scale Education Movement.

³ Strona szkoły: <https://damecatherines.org/> [dostęp: 18.10.2021].

edukacja powinna mieć na celu osiągnięcie przez ucznia samoświadomości siebie, świadomości innych i znajomości świata w jego różnych obszarach, a przede wszystkim powinna pomóc młodemu człowiekowi w niełatwym procesie pracy nad określaniem i realizacją własnych celów oraz nad osiąganiem umiejętności samostanowienia o własnym życiu i sobie samym.

W Dame Catherine's School można było zaobserwować, jak tworzy się warunki dla wolności ucznia oraz jak młody człowiek nie uczy się tego, co to znaczy być nauczonym, ale uczy się, jak się uczyć. Dzieci i młodzież współpracują ze sobą podczas rozwiązywanych zadań edukacyjnych, rozwijając przy tym krytyczną świadomość omawianych i przeżywanych problemów. Mają możliwość wyboru celu i sposobu uczenia się, formy, metod i tempa uczenia się, mogą zdecydować się na naukę indywidualną ze wsparciem nauczyciela lub naukę w grupie we współpracy z innymi uczniami.

W szkole tej, bazującej częściowo na koncepcji edukacji elastycznej R. Meighana, uczniowie, ucząc się w trzech grupach wiekowych: do 7 lat, 7–11 lat, 11–16 lat, dzięki wspólnej organizacji czasowej i przestrzennej mogą uczyć się od siebie nawzajem, każdy jest szanowany i ważny jako osoba, a poziom współpracy i empatii jest zauważalnie wysoki. Ponadto możliwości codziennego oddawania się pasjom i zainteresowaniom są dość szerokie. W twórczej atmosferze dialogu uczniowie przygotowują w parach lub w grupie przedstawienia teatralne, dramę, prezentują poezję, muzykują, realizują projekty matematyczne

i techniczne. Uczniowie biorą udział wraz z nauczycielami w planowaniu, działaniu i w realizacji ich pracy z zakresu nauk ścisłych, przyrodniczych, humanistycznych i artystycznych, jak również sportowych i innych. Są to warunki szkolnego życia, które sprzyjają uczeniu się ze zrozumieniem, wyrażaniu własnej twórczości. Jednocześnie uczniowie zdobywają umiejętności współpracy, uczą się m.in. zachowań asertywnych. Dzięki temu mają możliwości i szansę na określenie tożsamości własnej i innych, na rozwój osobowości, na zastanowienie się nad własnym systemem wartości, uczą się krytycyzmu, poszerzają świadomość oraz uczą się, jak być bardziej pomocnym dla innych.

Według Philipa Toogooda wyżej wymienione cechy są elementami tzw. niezależnego uczenia się, podkreślającymi znaczenie indywidualności jednostki, jej niezależności, autonomii, potrzeby ciągłego samookreślenia się i samostanowienia w procesie uczenia się; to uczenie się w sposób świadomy i nacechowany wolnymi wyborami zarówno celów, jak i strategii działania. Rola wspierającego, refleksyjnego i elastycznego nauczyciela, który ukierunkowuje ucznia w jego indywidualnym procesie zdobywania wiedzy, jest określona jako rola refleksyjnego menedżera kształcenia / refleksyjnego agenta (*reflective agent*). Według Toogooda nauczyciel, który nadzoruje ucznia jak urzędnik czy sędzia, parodiuje najistotniejszy przywilej, który ma nauczyciel – bycia niedyrektywnym, ale uporczywie obecnym, tajemniczo dzielącym z uczniem jego proces uczenia się, wspierającym rozwój

samoświadomości młodego człowieka do momentu, aż nie będzie to już konieczne⁴. Style interwencji nauczyciela podczas procesu uczenia się ucznia mogą być różne – od wspierającego i liberalnego do mocno autorytarnego, w zależności od potrzeb ucznia i jego poziomu rozwoju poznawczego.

Dame Catherine's School jest szkołą niezależną, niepodlegającą pod sektor państwowy, odpowiedzialną za każdy swój krok, liczącą się tylko ze swoimi możliwościami. Jest szkołą egalitarną, oryginalną ze względu na elastyczne wykorzystywanie różnych form pracy z uczniami i przechodzenie od autorytaryzmu do demokracji i autonomii. Szkoła taka to współdziałająca społeczność dzieci i dorosłych, w której są warunki na doświadczanie wolności oraz uczenie się, jak z tej wolności właściwie korzystać. Jest to proces zdobywania wiedzy o sobie, innych i o świecie poprzez stymulowanie refleksyjności i krytycyzmu.

⁴ Autorka niniejszego tekstu pisze te słowa na podstawie własnych obserwacji uczestniczących podczas pobytu w Wielkiej Brytanii w 1995 oraz na podstawie materiałów zebranych i częściowo wykorzystanych w niepublikowanej pracy magisterskiej pt. *Profilaktyka i terapia pedagogiczna w szkolnictwie w Wielkiej Brytanii* (Poznań, 1995), napisanej pod kierunkiem prof. Eugenii Potulickiej. Uaktualnione, przeredagowane i poszerzone zostały własne fragmenty tekstów z tej pracy: o ideologiach edukacyjnych, o wolności w edukacji, o myśli edukacyjnej wg Carla Rogersa i Fritza Perlsa, o koncepcji „szkoły skoncentrowanej na uczniu” wg Donny Brandes i Paula Gininisa.

Model „szkoły skoncentrowanej na uczniu” Donny Brandes i Paula Ginnisa

PAUL GINNIS I DONNA BRANDES są współautorami *The Student-Centred School* (1992) i *A Guide to Student-Centred Learning* (1994). P. Ginnis współpracował z R. Meighanem, z Departamentem Edukacji na Uniwersytecie w Birmingham i Nottingham w Wielkiej Brytanii, był nauczycielem, doradcą metodycznym, prowadził warsztaty dla nauczycieli, a wraz z Sharon Ginnis, która jest metodykiem kształcenia w zakresie dramy – twórczej metody kształcenia w brytyjskich szkołach, napisali *Covering the Curriculum with Stories* (2007). Jego książka *The Teacher's Toolkit* (2002), dwunastokrotnie wznawiana w wydawnictwie Waterstones okazała się bestsellerem nie tylko w Wielkiej Brytanii, ale również w innych krajach, gdzie doczekała się przekładów. Jak twierdził P. Ginnis:

Wierzę, że mówiąc o edukacji, aktualnie nie ma nic trafniejszego niż to, że wszyscy ludzie, czy młodzi, czy starzy, mają

ogromną energię i zdolność do uczenia się; wiele aspektów typowego nauczania zbiera tego owoce, częściowo przez zrozumienie swoich niepowodzeń; uczniowie dopiero wtedy zaczynają badać i ćwiczyć swój potencjał, możliwości, gdy biorą odpowiedzialność za swoje życie; najbardziej efektywni nauczyciele ufają uczniom, podnosząc i wzmacniając ich poczucie własnej godności, nie mają potrzeby kontrolowania ich, dostarczają bezwarunkowego wsparcia, które nie idzie zbyt daleko, oraz cenią każdy rodzaj inteligencji we wszystkich obszarach nauki (Meghan 1994: 34).

Model edukacji autorstwa Donny Brandes i Paula Ginnisa, określony przez nich jako „szkoła skoncentrowana na uczniu” (*The Student Centred School*), skrót SCS, ma swoje źródła w teorii uczenia się skoncentrowanego na osobie autorstwa Carla Rogersa, teorii rozwoju i terapii *Gestalt* Fritza Perlsa oraz w podstawowych elementach Analizy Transakcyjnej, terapii interpersonalnej i asertywności. Autorzy tej koncepcji zaliczają ją do szkół i idei progresywnych, i wymieniają wśród nich między innymi teorię Johna Deweya nauczania przez doświadczenie, teorię humanizacji Carola S. Weinsteina, teorię uczenia się poprzez pracę, teorię uczenia się przez uczestnictwo (Bolton 1979: 10; Brandes, Ginnis 1994: 10–17). Wspólne zasady teorii progresywnych, które tworzą podstawy edukacji opartej na doświadczeniu i praktyce, to:

- kult indywidualności i jej ekspresji,
- nieskrępowana aktywność w poszukiwaniu wiedzy i doświadczeniu w opozycji do zewnętrznie narzuconych ograniczeń, dyscypliny,

- uczenie się bardziej przez doświadczenie, niż uczenie się wiedzy przekazywanej przez nauczyciela lub z książek,
- zdobywanie i osiąganie umiejętności i wiedzy nie przez izolowanie jej od rzeczywistych, aktualnych potrzeb ucznia, ale zgodnie z nimi, jako przygotowanie do życia w społeczeństwie,
- uczenie skoncentrowane na teraźniejszości, a nie na przyszłości,
- uczenie jako przystosowywanie się do wciąż zmieniającego się świata (Bolton 1979: 10–11).

Model SCS jest wizją, w której „każdy, nie tylko uczniowie, ale nauczyciele, dyrekcja, personel biorą odpowiedzialność za samego siebie, są zdolni osiągnąć i rozwinąć swój potencjał w zdrowym środowisku” (Brandes, Ginnis 1994: 10), to znaczy w takim, które pozwala osobie stać się najdoskonalszą, jaką może tylko być, zakładając, że potrzeba rozwoju, zmiany i uczenia się jest czymś naturalnym oraz że nie ma równości między ludźmi, jeśli chodzi o warunki, w jakich się rodzą, posiadanie talentów, zasobów i możliwości rozwoju. Oznacza to przyjęcie następujących założeń:

- uczeń ponosi całkowitą odpowiedzialność za swój proces uczenia, a nauczyciel za wspieranie go i organizowanie warunków do kształcenia,
- podczas nauki szkolnej zachęca się uczniów do pracy z różnorodnymi formami inteligencji,

- nauczyciel pomaga uczniom w identyfikowaniu, klasyfikowaniu i skupianiu uwagi na tym, co interesuje ucznia,
- zaangażowanie i uczestnictwo są konieczne w procesie uczenia się,
- akcent położony jest na wewnętrzne nagrody, pochodzące ze współpracy w procesie zdobywania nowych doświadczeń i umiejętności.

Podstawowymi hasłami są tu: wspólnota szkolna i pozytywny klimat oraz pogląd, że „każda osoba jest naturalnie motywowana, aby być odpowiedzialną za swoje życie i aby samorealizować się, a w pozytywnych warunkach będzie zmierzać w tym kierunku” (Brandes, Ginnis 1994: 216).

4.1. Założenia – o rozwoju i edukacji według Carla Rogersa i Fritza Perlsa

TEORIA TERAPII I ROZWOJU GESTALT według Perlsa oraz teoria terapii skoncentrowanej na kliencie i „uczenie skoncentrowane na osobie” (*student – centred learning*) według Carla Rogersa reprezentują to samo humanistyczno-egzystencjalne podejście w psychoterapii, obydwie teorie mają swoje zastosowanie w edukacji i można w nich wyróżnić elementy ideologii autonomicznej, autonomicznego uczenia się oraz ideologii demokratycznej. Akcentuje się w nich znaczenie równowagi

i harmonijnego funkcjonowania oraz rozwoju człowieka z uwzględnieniem jego rozwoju kognitywnego, poznawczego, jak i afektywnego, emocjonalnego oraz społecznego. Jest to możliwe dzięki nieustannemu dbaniu o poszerzanie samoświadomości siebie i świadomości świata, o poznawanie i umiejętne stosowanie mechanizmów kontroli świadomości. Świadomość nieustannie rozszerzana, oparcie w sobie, realistyczne poczucie własnej wartości, odpowiedzialność za własne życie, uczucia, kierowanie rozwojem bez zewnętrznej kontroli, samopodtrzymywanie się w rozwoju to cele Gestaltu (Yontef 1983: 1–5), ta świadomość i odpowiedzialność ma przejawiać się w partnerskiej relacji ucznia z nauczycielem.

Celem nauczania według Perlsa jest przyjęcie odpowiedzialności przez jednostkę i umożliwienie jej procesu integracji, czyli procesu formułowania „kompletu” albo doskonałej całości. „Integracja nigdy nie jest zakończona, dojrzewanie nigdy nie jest zakończone. Jest to wiecznie trwający proces (...). Zawsze jest coś do zintegrowania, zawsze pozostaje coś do nauczania się” (Perls 1969: 64). Założenia Gestalt dotyczące natury człowieka współgrają z elementami ideologii autonomicznego uczenia się, „uczenia skoncentrowanego na osobie”, są podstawą modelu „szkoły skoncentrowanej na uczniu” (SCS). Warto dwa pierwsze z nich w tym miejscu przytoczyć, gdyż poszerzają one rozumienie owej autonomii podmiotu uczącego się, a jednocześnie stanowią wskazówki, w jaki sposób wspierać osobę w jej indywidualnym rozwoju m.in.:

1. Człowiek jest całością, która jest ciałem, emocjami, myślami, wrażeniami, spostrzeżeniami, funkcjonującymi we wzajemnej zależności.
2. Człowiek jest częścią swego środowiska i nie może być zrozumiany poza nim (Passons 1985: 18–19).

Rozwój i uczenie dokonuje się przez odkrycie, tworzenie nowych postaci – tak zwany wgląd. Gdy organizm wchodzi w interakcje ze środowiskiem, „postacie” stają się kompletne, świadomość rozwija się i zachodzi uczenie się. Zjawisko to jest oparte na tak zwanej zasadzie figury i tła, gdzie figurą jest obecnie istniejący, najważniejszy problem lub potrzeba, a tłem wszystkie pozostałe, mniej ważne w danym momencie sprawy. Czasami uczenie się zachodzi dzięki uformowaniu nowych postaci lub zastąpieniu nimi starych. Cele Gestalt w nauczaniu to rozszerzanie samoświadomości i wzięcie odpowiedzialności za własne uczucia, myśli, słowa i zachowania. Stanowią one ważne cechy rozwoju i dojrzewania prowadzące ku autonomii. Proces rozwoju kognitywnego jest wspierany przez rozwój afektywny i odwrotnie. „Umożliwia to takie zespolenie uczniów z programem, w którym każdy z nich może znacząco wpływać na lepsze zrozumienie drugiego” (Passons 1985: 246). Jest to również istotny element ideologii demokratycznego uczenia się, gdzie wzajemne zrozumienie się i porozumienie się w dążeniu do ustalonych wspólnie celów jest centralnym elementem scalającym małe wspólnoty, a następnie szersze społeczności.

Koncepcja edukacji „uczenie skoncentrowane na osobie” (*student – centred learning*) według Carla Rogersa, wieloletniego psychoterapeuty i nauczyciela, teoretyka i praktyka, może zostać odczytana jako swoisty przykład ideologii nieautorytarnej w edukacji. Centralnym punktem odniesienia, zarówno w terapii, jak i w edukacji, jest świat przeżyć indywidualnej osoby, a proces rozwoju opiera się na wrodzonej zdolności jednostki do konstruktywnego radzenia sobie z trudnościami życiowymi. Proces psychoterapii jest ukierunkowany na reintegrację osobowości, na wytworzenie spójności „ja” z doświadczeniem, odbudowaniem komunikacji wewnętrznej, na przesunięcie źródła oceny własnej osoby z zewnętrznego na wewnętrzne oraz na stworzenie w pełni samoaktualizującej się osoby, dokonującej w sposób świadomy różnych wyborów, eksperymentującej, odkrywającej świat i siebie, akceptującej własną osobę i innych (Grzesiuk 1994: 52–53).

Carl Rogers, uznawszy psychoterapię za specyficzny rodzaj uczenia się, wykorzystał jej elementy w nauczaniu – m.in. klimat akceptacji, empatyczne zrozumienie i szacunek. Stworzył swoją koncepcję kształcenia na podstawie własnych doświadczeń i doświadczeń innych nauczycieli, której zasady i metody używane są, by „zaopatrzyć uczniów w wolność do samoinicjatywy i do wyrażania siebie oraz w zaufanie do siebie samego w procesie uczenia się” (Sołowiej 1988: 36).

Koncepcja ta opiera się na podstawowym założeniu że „istnieje tendencja aktualizująca się, czyli dążenie do rozwoju i doskonalenia się, która jest potencjalną

właściwością każdej jednostki. Tendencja ta ujawnia się tylko w określonych warunkach (Sołowiej 1988: 36).

Niezbędne warunki do jej wystąpienia to:

- autonomia uczącego się,
- właściwa akceptująca atmosfera,
- pomoc nauczyciela w dostarczaniu materiałów do uczenia się, w rozwiązywaniu problemów natury poznawczej i emocjonalnej.

Najbardziej społecznie użyteczne uczenie się to opanowanie samej umiejętności uczenia się. „Polega to na przyswajaniu bądź doskonaleniu umiejętności bycia otwartym na doświadczenia i na ciągłym rozwoju osobowym” (Rogers 1977: 151). Metoda pracy jest niedyrektywna, ważne jest refleksyjne słuchanie. Zachowania terapeuty są permissive. Oceny stosowane wobec pacjenta (nawet te pozytywne) są uznane za niewłaściwe, gdyż zagrażające pełnemu funkcjonowaniu (Grzesiuk 1994: 156–158).

Nauczyciel jest określony przez Rogersa mianem *facilitatora*, którego podstawowym zadaniem jest stwarzanie właściwej atmosfery, czyli wzajemnej szczerości, okazywania uczuć pozytywnych i negatywnych, zaufania i zrozumienia. Rogers proponuje wprowadzenie tak zwanych grup spotkaniowych w codzienny nurt zajęć szkolny, na wzór grup terapeutycznych, ale o charakterze edukacyjnym i rozwojowym.

4.2. Klimat szkoły – wspierające środowisko rozwoju

„WIEM, ŻE NIE MOGĘ NAUCZYĆ kogokolwiek cegokolwiek, mogę jedynie przygotować odpowiednie warunki, w których uczeń może się uczyć” (Rogers 1995: 389).

W koncepcji SCS Brandes i Ginnisa uznaje się, że ważne jest dbanie o wzrost poczucia wspólnoty oraz poziom motywacji do nauki, co można osiągnąć między innymi poprzez zmaksymalizowanie możliwości wyborów, a zminimalizowanie przymusowych elementów w szkole. Należy więc zachęcać uczniów do uczestnictwa w aktywnościach szkolnych w warunkach, w których czują się bezpiecznie i bez strachu mogą podejmować ryzyko, badać i eksperymentować z nowymi zachowaniami.

Bezpieczeństwo znaczy tu także wolność od innych, brak przemocy fizycznej i psychicznej. Jest pojmowane jeszcze szerzej – jako otrzymywanie bezwarunkowej akceptacji, szacunku i troski, tak jak to rozumiał Rogers.

Jeśli powiemy każdej osobie w szkole: cenimy cię za to, kim jesteś, jeśli przyniesiemy do szkoły nasze serca, nasze poczucie humoru, naszą zdolność do śmiania się przy „niepomyślnym wietrze” oraz naszą zdolność uczenia się na błędach, to możemy stworzyć bezpieczny klimat (Brandes, Ginnis 1994: 6).

Jest to takie środowisko zdrowej i bezpiecznej szkoły, które umożliwia psychospołeczny rozwój jednostki bez zewnętrznych osądów, wzmacnia naturalny proces

odkrywania swoich zasobów i możliwości. Dzięki konstruktywnej komunikacji i wyborom, podejmowaniu ryzyka w procesie budowania wspólnoty wzmacnia się poczucie własnej wartości i odpowiedzialność.

Wyróżniono sześć czynników warunkujących rozwój jednostki, zmierzający ku osiągnięciu pełni jej możliwości:

1. Poczucie własnej godności (*self-esteem*) – oznacza to uczenie się akceptowania siebie i innych i jednocześnie pracę nad zmianą tego, co nie przynosi satysfakcji; należy tu rozważyć strukturę szkoły, strategie nauczania w każdym przedmiocie, zastosowanie wrażliwych procedur oceniania, sposobu komunikacji, ustalenia norm szkolnych, które określałyby warunki wzajemnej akceptacji i wzrostu poczucia własnej wartości każdego w szkole, w aspekcie indywidualnym i w kolektywie (Brandes, Ginnis 1992: 23).
2. Warunki sprzyjające rozwojowi (*opportunity*) – oznaczają szansę i możliwość działania w sposób spontaniczny, rozwijania ciekawości, doświadczania odpowiedzialności i współpracy z innymi, zdobywania kwalifikacji zawodowych (Brandes, Ginnis 1992: 25). Oznacza to danie uczniom równych szans i możliwości, by wzięli odpowiedzialność za proces uczenia się. Za Charlesem Handy i Robertem Aithen autorzy przyjmują tu cztery typy równego dostępu do:

- środków i zasobów (*resource power*): dostęp do informacji, zasobów materialnych, wyposażenia szkoły i innego rodzaju ułatwień do osiągnięcia ustalonych celów,
- pozycji siły (*position power*) – formalnej władzy nad innymi która umożliwia jednostce podejmowanie decyzji, prowadzenie polityki szkolnej,
- możliwości eksperckich (*expert power*) – oznaczające posiadanie szczególnej wiedzy lub mądrości, eksperckiej wiedzy,
- osobistych możliwości (*personal power*) – czyli możliwości kierowania, mówienia, przekonywania, przyciągania uwagi, przy czym działania tego rodzaju nastawione są na wspólne cele i współpracę, bez manipulacji (Brandes, Ginnis 1992: 24).

Równość możliwości oznacza dla społeczności szkolnej równość dzielenia się tymi czterema typami sił. Oznacza to równy dostęp do informacji i zasobów, możliwość uczestniczenia we wszystkich działaniach i przedsięwzięciach szkolnych, w konsultacjach szkolnych i współdecydowaniu. Warunki te dają możliwość zbadania własnego potencjału, zdobycia interpersonalnych umiejętności współpracy w osiąganiu wspólnych celów.

3. Odpowiedzialność (*responsibility*) – dla ucznia za planowanie, organizowanie własnego procesu uczenia się, ocenianie własnych pomysłów

- i wykonanych zadań, dla nauczyciela za wsparcie ucznia w tym zadaniu. Osobista odpowiedzialność ucznia oznacza odpowiedzialność za to, jaką osobą się teraz jest i jaką się staje (Brandes, Ginnis: 1992: 29).
4. Zasoby (*resources*) – nauczyciel ma obowiązek zabezpieczenia uczniów w materiały do uczenia się, ale także w indywidualne zasoby, tzw. kompetencje miękkie i zasoby wspólnoty – możliwości współdziałania, to także wyposażenie uczniów w użyteczne informacje i umiejętności umożliwiające odpowiednie selekcjonowanie źródeł i efektywne używanie ich we współpracy (Brandes, Ginnis 1992: 29).
 5. Pozytywne wsparcie (*positive support*) – emocjonalne bezpieczeństwo, akceptacja i tolerancja; związany jest z tym również proces oceniania, który powinien być wewnętrzny, dokonany przede wszystkim przez ucznia; nauczyciel przyjmuje tu rolę wspierającego – *facilitatora* i konsultanta, pomagającego określić obecną sytuację ucznia, jego zamiary i cele oraz jego możliwości w przyszłości. Ocena ucznia jest jego własną, bazującą na wsparciu z różnych źródeł ocen, nie tylko ze strony nauczycieli, ale rodziców i uczniów. Szkoła ma dawać pozytywne, bezwarunkowe wsparcie, które pozwoli uczniowi bezpiecznie podjąć ryzyko, ma budować bezpieczeństwo całej grupy, określone w podstawowych zasadach i regułach komunikowania się,

które wzbudzi zaufanie do członków grupy oraz poczucie, że zaakceptują oni błędy, pomyłki innych bez potępiania ich i dadzą im szansę na pozytywną zmianę (Brandes, Ginnis 1992: 101).

6. Współdziałanie, współpraca (*confluence*) – zakłada uczenie się przez aktywne uczestnictwo w grupie, w której bierze się pod uwagę całą osobę, wraz z jej emocjami i uczuciami oraz zakłada się ich konstruktywne wyrażanie.

Z powyższych założeń wynika, że podstawą SCS jest stworzenie odpowiedniego psycho-społecznego klimatu, który będzie zachęcał ludzi do bycia autentycznym, bycia sobą. Jest to być może skuteczne antidotum na samotność zarówno uczniów, jak i nauczycieli, a jednocześnie zapewnia warunki dla efektywnego rozwoju jednostki, wysokiego standardu pracy oraz stwarza możliwość budowania poczucia własnej godności i wartości, doświadczania bliskości innych i działania we wspólnocie (Brandes, Ginnis 1992: 57). Zatem podstawą rozwoju jest poczucie bycia akceptowanym, akceptowania innych oraz poczucie wzajemnego zaufania. Takie środowisko szkolne opiera się na zasadach asertywności i współpracy, gdzie każdy jako indywidualna, niepowtarzalna i w związku z tym cenna osoba zna wartość swoją i innych, gdzie nie ma zwycięzców i przegranych, gdzie jest świadomość osobistych praw, takich samych dla każdego ucznia czy nauczyciela. Poczucie wolności wspierane jest respektowaniem zasad asertywności (np. prawa do wypowiedziania

swojego zdania, swoich myśli, prawa do bycia wysłuchanym, prawa powiedzenia „nie”, prawa popełniania błędów), zmierzające ku zburzeniu wewnętrznych i zewnętrznych barier i przymusów. Wszyscy członkowie uczą się rozpoznawać, czego chcą i potrzebują, i uczą się mówić o tym, uczą się negocjacji i podejmowania ryzyka (Brandes, Ginnis 1992: 210–216).

W budowaniu pozytywnego klimatu istotne jest oparcie się na zasadach zaczerpniętych z terapii Gestalt, a w szczególności na zasadzie osobistej otwartości i traktowania osoby jako jednej całości z uwzględnieniem jej wszystkich aspektów funkcjonowania oraz otaczającego ją środowiska społecznego, kulturowego i materialnego. Zasady te są realizowane w praktyce szkolnej między innymi przez: przeprowadzenie treningu aktywnego słuchania i negocjacji, rezygnowanie ze sztywnych ram czasowych lekcji na rzecz rozwoju i zakończenia sytuacji edukacyjnych bez pośpiechu i w naturalnym tempie, zachęcanie rodziców do współpracy ze szkołą oraz współpracę i działalność w najbliższym otoczeniu szkoły w postaci wycieczek, spotkań profesjonalistów i osobistości ze świata nauki i kultury, a także dla wszystkich możliwości dobrowolnego uczestnictwa w tzw. grupach wsparcia spotykających się co najmniej raz w tygodniu (Brandes, Ginnis 1992: 217–218).

Kształcenie skoncentrowane na osobie jest oparte w szczególności na zaufaniu, otwartych relacjach międzyludzkich i w ten sposób zabezpiecza prawidłowy klimat szkoły, dając możliwość bezpiecznego „odstąpienia się”. Według założeń tej koncepcji szkoły jest to możliwe

tylko wtedy, gdy wartością jest wolność wyboru, gdy promuje się tolerancję i uwrażliwienie na zrozumienie wartości i wierzeń innych, zwłaszcza takich, które są różne od naszych. Aby nauczyć tolerancji, akceptacji i zrozumienia innych, konieczne jest mówienie i dyskutowanie o tych przyjętych wartościach przez nauczycieli oraz postępowanie zgodnie z tymi wartościami. Wymaga to doskonalenia zdolności obserwacji zachowań i postaw własnych i innych osób oraz wysiłku zrozumienia odmienności w sferze wierzeń, postrzegania i interpretacji świata. Rolą nauczyciela jest tu asystowanie uczniowi w procesie poszerzania świadomości siebie i świata, refleksji nad własnymi celami i własnej roli w społeczeństwie (Brandes, Ginnis 1994: 171–175).

W SCS szanuje się różnorodność ludzi i celebryje pogląd, że potencjał, czyli to, kim może się dana osoba stać, nigdy nie jest do końca określony i kompletny, a raczej zawsze rozszerzający się i rozwijający. W celu umożliwienia uczniowi osiągnięcia coraz bardziej dojrzałych etapów rozwoju szkoła powinna funkcjonować w oparciu o m.in. takie zasady, jak:

1. Kiedy cenimy wartość ucznia, to wzrasta jego poczucie własnej wartości i godności oraz otwartość na uczenie się.
2. Najbardziej efektywne uczenie się zachodzi wówczas, gdy uczniowie konsekwentnie biorą odpowiedzialność za nie i gdy jest to uczenie samodzielne, o celach atrakcyjnych dla ucznia.

3. Maksymalny wzrost następuje wtedy, gdy uczeń ma udział i dba o planowanie, organizowanie oraz dobieranie narzędzi i materiałów we własnym procesie uczenia się.
4. Bardziej efektywne uczenie się następuje przez działanie.
5. Uczenie się może najlepiej przebiegać w bezpiecznym, wspierającym środowisku.
6. Proces uczenia się, w którym bierze się pod uwagę całą osobę, nie tylko rozwój intelektualny, ale także emocjonalny i społeczny, jest najgłębszy i najtrwalszy.
7. Efektywny wzrost jest wzmacniany poprzez pozytywne interakcje z innymi uczniami.
8. Najbardziej efektywne i użyteczne uczenie się jest uczeniem procesu uczenia się, zakładające otwartość na doświadczenie i zmianę siebie.
9. Twórczość i kreatywność wzrasta w środowisku szkolnym, w którym jest miejsce na wesołość, humor, spontaniczność, ryzyko i kierowanie się intuicją.

Koncepcja SCS zakłada możliwość pracy w oparciu o powyższe zasady zgodnie z państwowym programem nauczania. „Uczniowie mogą być wspierani w zrozumieniu zadań, programu i procedury oceniania, współpracując razem z nauczycielem mogą planować, organizować proces uczenia się, jaki jest wymagany i pożądaný” (Brandes, Ginnis 1992: 87). Zmiana w tradycyjnym modelu nauczania i uczenia się w szkole zachodzi przez współudział

uczniów na każdym etapie tego procesu, w wyniku czego mogą oni czuć się odpowiedzialni za określanie i realizację zadań oraz za konstruowanie programu nauczania. Powoduje to także wzrost wewnętrznej motywacji uczniów, a w rezultacie przyczynia się do wyższej efektywności i ogólnego zadowolenia wszystkich osób zaangażowanych w proces kształcenia.

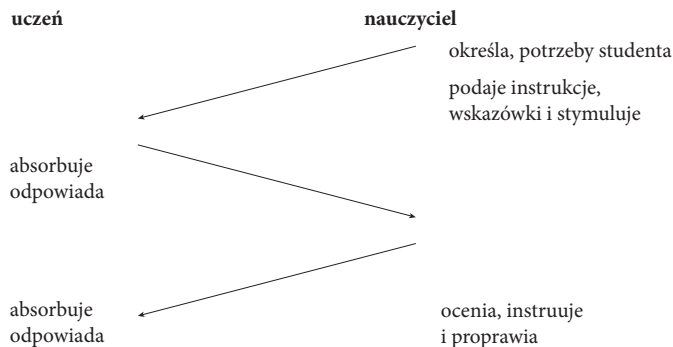
4.3. Trzy modele nauczania i uczenia się – rola nauczyciela

STYL KIEROWANIA W SCS JEST PROCESEM obustronnej interakcji, w której nauczyciel sprawuje tymczasową kontrolę, a jednocześnie uczniowie utrzymują uczestnictwo w procesie tej kontroli. Jest tu łatwość przechodzenia z roli nauczyciela w rolę ucznia czy badacza, co daje możliwość wzrostu dla obu stron. Niezaprzeczalną zaletą jest to, że uczniowie uczą się, jak się uczyć. Rezultatem tego jest zdolność do samookreślenia, samostanowienia, większej motywacji do uczenia się także poza szkołą. Z czasem wzrasta dzielenie kontroli i odpowiedzialności za proces kształcenia między nauczycielem a uczniem. Uczniowie mogą także bardziej czytelnie uczyć się od siebie nawzajem i uczyć się pracować w grupie. W ten sposób realizuje się w praktyce założenia ideologii nieautorytarnego kształcenia, ideologii autonomicznego i demokratycznego uczenia się. Uczeń doświadcza pełni procesu nauczania i uczenia się, gdyż afektywne i kognitywne uczenie

się są ze sobą zespolone, a nauczyciel jest odpowiedzialny za wybór właściwej metody nauczania spośród wielości metod: formalnych i nieformalnych, indywidualnych i grupowych, teoretycznych i praktycznych.

Donna Brandes i Paul Ginnis, współautorzy książki *A Guide to Student – Centred Learning* (1994), wyróżnili trzy modele nauczania i uczenia się:

- Model dydaktyczny (tradycyjny) – podejście dydaktyczne (*the didactic approach*),
- Model swobodnego podejścia (*the loose – ended approach*),
- Model współpracujący – proces interaktywny (*the interactive proces*) – na nim opiera się model SCS.

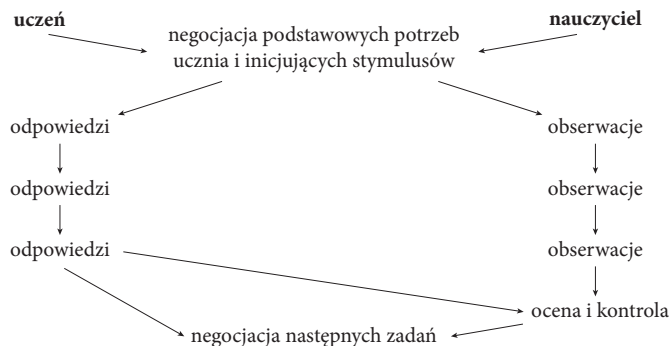


Ryc. 1. Model I – proces dydaktyczny

Źródło: Brandes, Ginnis (1994: 168)

Pierwszy z tych modeli – proces dydaktyczny, znany z powszechnej zinstytucjonalizowanej edukacji, charakteryzuje się tym, że:

- nauczyciel bierze na siebie niewykonalne zadanie zinterpretowania potrzeb każdego indywidualnego ucznia w grupie,
- nauczyciel instruuje, wpaja zasady, wiedzę i pilnuje, aby uczeń był wciąż zajęty nauką,
- nauczyciel jest sprawcą, „kołem napędowym” wszystkich aktywności i kontrolerem wyników tych aktywności,
- uczniowie są całkowicie zależni od nauczyciela – pozostawieni przez chwilę bez nauczyciela popadają w chaos, bałagan,
- od uczniów oczekuje się, aby uczyli się przez przykład, pamięciowo, a nie przez odkrywanie i rozwiązywanie problemów.

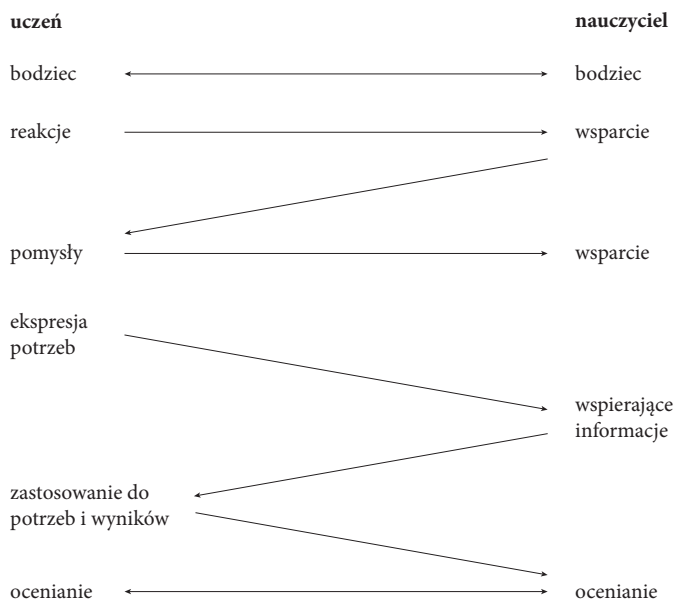


Ryc. 2. Model II – proces swobodnego podejścia

Źródło: Brandes, Ginnis (1994: 168)

Drugi model nauczania i uczenia – model swobodnego podejścia, znajdujący się pomiędzy dydaktycznym a modelem interaktywnym, cechuje się tym, że:

- uczeń jest bardziej aktywny,
- nauczyciel zajmuje bardziej miejsce obserwatora niż eksperta,
- uczniowie mogą negocjować kierunek uczenia się,
- jest niski poziom interakcji między nauczycielem a uczniem,
- nauczyciel traci częściowo odpowiedzialność za proces uczenia, a uczeń ma więcej możliwości w kierowaniu tym procesem.



Ryc. 3. Model III – proces interaktywny

Źródło: Brandes, Ginnis (1994: 169)

Podejście do nauczania w SCS odzwierciedla model współpracujący – interaktywny model procesu nauczania

i uczenia się (*the interactive process*), znajduje się on również na skrajnym *continuum* w stosunku do tradycyjnego modelu nauczania. Jego cechy to:

- uczestnictwo i współudział uczniów na każdym etapie procesu nauczania i uczenia się,
- uczniowie są i czują się odpowiedzialni za określenie i realizację zadań oraz za konstruowanie procesu nauczania,
- wzrost wewnętrznej motywacji uczniów, wyższa efektywność i ogólne zadowolenie,
- proces obustronnej interakcji pozwala na sprawowanie jedynie tymczasowej kontroli nauczyciela nad uczniem, który uczestniczy w procesie tej kontroli,
- dzielenie kontroli między nauczycielami a uczniami,
- uczniowie uczą się, jak się uczyć,
- uczniowie mogą także uczyć się od siebie nawzajem i uczyć się pracować w grupie.

Powyższy schemat procesu kształcenia – model interaktywny – jest harmonijnym rozkładem aktywności ucznia i nauczyciela, co jest zgodne z ideą aktywnego uczenia się i współodpowiedzialności. Nauczyciel wspomaga i zachęca ucznia w nauce, jego rola polega również na umiejętności stałej obserwacji i skupianiu uwagi na uczniu, a także na dawaniu i otrzymywaniu informacji zwrotnych (*feedback*) oraz nauczeniu tej umiejętności uczniów.

Jest to ściśle związane z procesem budowania realistycznego obrazu siebie przez uczniów. Perls i Rogers uważali, że właściwy sposób posługiwania się informacją zwrotną, formułowania zdań przy zwracaniu się do uczniów pomaga uczniom w procesie brania odpowiedzialności za swoje zachowania, porażki i postępy, wreszcie za całe swoje życie. Wszystko to ma zmierzać ku bardziej otwartej komunikacji, która pozwala na większe wzajemne zaufanie co do wyrażanych uczuć i opinii. Zadaniem nauczyciela – *facilitatora* jest wybieranie w każdej chwili procesu kształcenia najlepszego sposobu do:

- wspierania uczniów w osiągnięciu celów zarówno indywidualnych, jak i grupowych,
- pomagania w zrozumieniu procesu uczenia się i procesu grupowego,
- nauczania uczniów odpowiedzialności,
- zachowania podstawowych reguł i zasad (Brandes, Ginnis 1992: 59).

Podkreślając ważną rolę nauczyciela – *facilitatora* w SCS, należy zwrócić szczególną uwagę na to, że podstawową umiejętnością jest bycie sobą, co oznacza bycie autentycznym, zdolnym do świadomego obcowania razem ze swoimi myślami, ideami, uczuciami, humorami, zmartwieniami oraz dzielenia się tym wszystkim z innymi, jeśli będzie taka potrzeba. Im bardziej dana osoba jest spójna, zgodna w swoich wypowiedziach i zachowaniu, autentyczna i otwarta, tym więcej zaufania jest między

wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia (Brandes, Ginnis 1992: 80). Autorzy tej koncepcji edukacji SCS, podobnie jak Rogers i Perls, zwracają szczególną uwagę na potrzebę nieustawicznego rozwijania tej umiejętności „bycia sobą” również u nauczycieli.

Koncepcja D. Brandes i P. Ginnisa zakłada możliwość uzyskania tego wszystkiego dzięki realizacji zasad wspierającego środowiska dla nauki i rozwoju uczniów w szkole, a także dzięki współpracy, zaufaniu i otwartości między nauczycielami oraz między dyrektorem a jego podwładnymi. Zdaniem autorów i w oparciu o ich doświadczenia jest to możliwe nie tylko w szkolnictwie alternatywnym, w małych szkołach takich jak Dames Catherine School, ale również w powszechnym systemie oświatowym, w którym jest z góry narzucona hierarchia w pracy nauczyciela. Konstruktywne relacje nauczycielskie i wzajemne wzmacnianie się powinny być oparte na:

- „uczestnictwie w cotygodniowych spotkaniach i konsultacjach, treningach dla nauczycieli,
- otwartej interpersonalnej komunikacji,
- przestronnym programie dnia i relaksującej atmosferze,
- skróceniu zasad kierowania szkołą do minimum podstawowych reguł,
- dbaniu o komfort i dobre samopoczucie wszystkich w szkole poprzez umiejętne wzmacnianie pozytywnych międzyludzkich interakcji,

- otwartym dla wszystkich dostępie do materiałów dydaktycznych, źródeł wiedzy itp.
- samoocenie i ocenie grupy, negocjacjach w ocenianiu,
- twórczym, elastycznym i otwartym programie nauczania” (Brandes, Ginnis 1992: 160).

Szczególnym celem SCS jest zdobycie wiedzy o źródłach i przyczynach konfliktów międzyludzkich oraz wyposażenie nauczycieli i uczniów w praktyczne umiejętności radzenia sobie z nimi, np. z silnymi emocjami – złością, agresją, ze stresem. Jest to cel ważny zarówno z perspektywy rozwoju indywidualnego, jak i wspólnotowego.

Koncepcja SCS kładzie ogromny nacisk na rozwój ucznia w całej jego pełni, nie wyłączając uczuć i emocji, a raczej uważając je za niezbędne do zdrowego i efektywnego rozwoju całej osoby. Nauczyciel powinien rozwijać intuicję uczniów, pomagając im zaakceptować różnorodność uczuć, jakich doświadczają, a także badać, wartościować i ufać temu, co intuicja im podpowiada, jeśli nawet nie dokonuje się to natychmiast. W modelu SCS zakłada się, że szczególnie ważne jest dbanie o wspierające środowisko kształcenia, w którym następujące cele stają się możliwe do osiągnięcia:

- wszechstronny rozwój jednostki – zarówno kognytywny, jak i afektywny, społeczny,
- rozwijanie i kształcenie w ludziach naturalnej, spontanicznej twórczości,

- wspieranie indywidualności i autonomii,
- sposoby pracy satysfakcjonujące dla ucznia i nauczyciela: współpraca, negocjowanie wspólnych celów,
- bliska, życzliwa relacja między nauczycielem a uczniem, współpraca między uczniami.

4.4. Kształcenie humanistyczne i artystyczne – zastosowanie dramy

W SCS ISTOTNE ZNACZENIE mają przedmioty humanistyczne i artystyczne, zawierające się także w obowiązkowym programie nauczania. W angielskich szkole, inaczej niż w polskiej, prowadzi się dramę, humanistyczno-artystyczny przedmiot nauczania (w Polsce znany bardziej jako metoda kształcenia), dzięki któremu uczniowie mają możliwość kreowania znaczeń, odkrywania sposobów ich wyrażania i wyrażania samego siebie, swojej niepowtarzalnej osobowości. Podczas zajęć dramy odtwarza się także fragmenty opowieści, odgrywa sztuki teatralne, tworzy się nowe historie i odgrywa się je. Drama umożliwia uczniowi znalezienie artystycznych form wyrazu dla znaczących treści nauczania. Jest najbardziej efektywna, gdy umożliwia uczniowi odkrywanie nowych i alternatywnych poglądów, interpretowanie, snucie domysłów, przypuszczeń, tworzenie hipotez i poszukiwanie rozwiązań problemu. Istnieje szczególnie ściśle powiązanie między ideą uczenia się w szkole skoncentrowanej na uczniu a przedmiotem drama. W obydwu przypadkach

ogromna jest wiara w siłę pracy grupowej, współpracę i negocjacje. Celem oddziaływań wychowawczych i kształcących jest stymulowanie młodego człowieka do podejmowania twórczych działań, rozwijanie refleksyjności, wspieranie indywidualności i autonomii (Ginnis 1992: 16).

Uczestnicząc w zajęciach dramy, uczniowie rozwijają i demonstrują swoją zdolność do słuchania i komunikowania idei w różnorodny sposób np. przez mówienie, rysowanie, granie ról. Okazują gotowość do funkcjonowania w grupie, by osiągnąć jakiś cel np. stworzenie opowiadania i jego odtworzenie, a także doświadczają jednocześnie możliwości naturalnego przyswajania wiedzy i umiejętności, jak również wzbudzają w sobie pozytywną motywację do nauki. Natomiast nauczyciele podczas zajęć dramy stymulują myślenie i twórcze działania uczniów, ich refleksyjność. Odtwarzany scenariusz umożliwia przedstawienie pewnych treści i idei oraz głębszy namysł nad nimi. To daje możliwości bycia wolnym, np. do tworzenia poglądów, idei, rozwiązań problemów bez przymusu ograniczania się do jednego tylko rozwiązania, przy czym uaktywnia się spontaniczne i intuicyjne działanie, myślenie w sposób twórczy (Ginnis 1992: 25).

W artykule „Edukacja demokratyczna a kreatywność” rozważałam możliwości realizowania koncepcji edukacji demokratycznej w szkole za pomocą metody dramy i wskazuję na jej szersze zastosowanie:

w nauczaniu wielu przedmiotów (...) jest również metodą wychowawczą. Może być z powodzeniem zastosowana dla celów kształcenia ogólnohumanistycznego, a zwłaszcza na lekcjach,

które w szczególny sposób mogą promować edukację obywatelską, i to na każdym etapie kształcenia szkolnego. Przedmioty, jakie wpisują się w taką tematykę, to przede wszystkim: język ojczysty, *etyka, filozofia, wiedza o społeczeństwie i historia* oraz lekcje wychowawcze (Michałowska 2013: 67).

Warto też zastanowić się nad ujęciem dramy jako odrębnego przedmiotu kształcenia, tak jak ma to miejsce w angielskiej szkole.

W SCS kształcenie humanistyczne jest wysoko cenione, przy jednoczesnym dbaniu o inne obszary edukacji, nauki ścisłe i przyrodnicze, edukację fizyczną. Z takimi priorytetami kształcenia młodzi ludzie mają możliwość bycia sobą i wyrażania siebie zgodnie z zainteresowaniami i uzdolnieniami. Dzięki uznaniu wartości kształcenia humanistycznego:

jest tu miejsce na miłość do wiedzy, która jest respektowana w szkole, a także miłość do książek, nauki języków, sztuki, muzyki, dramy, tańca, matematyki. Jest tu też miejsce dla miłości do oryginalności, twórczości, dla miłości świeżości codziennych interakcji między wszystkimi osobami w szkole, nauczycielami i uczniami (Brandes, Ginnis 1992: 230).

Podsumowując koncepcję brytyjskich teoretyków i praktyków myśli edukacyjnej – Donny Brandes i Paula Ginnisa, warto przytoczyć słowa Lao-tse – myśliciela i mistyka – podkreślając w ten sposób wartość idei szkoły skoncentrowanej na uczniu, wartość metod i technik, jakich należy używać w celu kształtowania autonomii młodego człowieka, w celu rozwoju ku pełnej wolności, dojrzałości i doskonałości:

„Jeśli powstrzymam się od wtrącania się do ludzi, zaopiekuję się sobą. Jeśli powstrzymam się od rozkazywania ludziom, będę sobą, a ich zachowania będą naturalne. Jeśli powstrzymam się od wygłaszania kazań ludziom, zaczną doskonalić się i rozwijać. Jeśli powstrzymam się od wydawania nakazów, narzucania warunków ludziom, zaczną stawać się sobą” (Lao-tse).

Słowa te przytacza Paul Ginnis na wstępie książki *Learner-managed learning* (1992: 0–1).

Zbliżony sposób postrzegania procesu kształcenia w szkole prezentuje Ivan Illich:

Uczenie się jest tą ludzką działalnością, która najmniej potrzebuje manipulacji ze strony innych. Większość wyników uczenia się nie jest rezultatem instrukcji, a raczej rezultatem nieskrępowanego uczestnictwa w wartościowych, znaczących dla jednostki zajęciach. Większość ludzi uczy się poprzez bycie, doświadczenie, a jednak szkoła identyfikuje uczniów, ich osobisty, kognitywny wzrost z opracowanym dokładnie planem i manipulacją (Illich 1971: 44).

Podobnie Martha C. Nussbaum podkreśla znaczenie edukacji humanistycznej w procesie dbania o ten wolnościowy i humanistyczny aspekt człowieczeństwa oraz budowania społeczeństw na zasadach demokratycznych, przestrzega:

Narody technicznie wyszkolonych ludzi, którzy nie wiedzą, jak krytykować autorytet, pożyteczni wytwórcy zysku z tępą wyobraźnią. Jak zauważył Tagore, to samobójstwo duszy. Co może być bardziej przerażającego niż to? (Nussbaum 2010: 142).

4.5. Możliwości zastosowania modelu „szkoły skoncentrowanej na uczniu”

IDEA D. BRANDES I P. GINNISA „Szkoły skoncentrowanej na uczniu” jest realizowana w systemie edukacji Wielkiej Brytanii, są to jednak przykłady pojedynczych szkół i klas jako alternatywne sposoby kształcenia w stosunku do powszechnego systemu edukacji, który – podobnie jak nasz polski – ma swoje wady: elitaryzm, surowa selekcja szkolna, podporządkowanie wszystkich szkół narodowemu programowi nauczania (*national curriculum*). W tym powszechnym systemie edukacji brakuje dość często miejsca dla realizacji choćby niektórych części składowych ideologii autonomicznego uczenia się, w tym przestrzeni dla wolności nauczycieli i uczniów, by pójść za tym, co w nich naturalne, spontaniczne, twórcze i rodzące radość. Pojedyncze praktyki, tak jak w przypadku realizacji koncepcji Brandes i Ginnisa, wskazują, że takie możliwości jednak istnieją.

Szkoła skoncentrowana na uczniu ma rozwijać wszechstronne zainteresowania młodego człowieka, taki pogląd reprezentował już niemiecki filozof i pedagog Johann Friedrich Herbart (*Vielseitigkeit des Interesse*). W SCS cel ten jest realizowany poprzez zapewnianie takiego środowiska uczenia się, w którym jednostka ma możliwość rozwijania różnych zainteresowań: intelektualnych (w zakresie nauk ścisłych, przyrodniczych i humanistycznych), artystycznych, społecznych oraz sportowych. Z kolei, kiedy uczeń rozwija w sobie wszechstronne

zainteresowania, to często dokonuje prób tworzenia nowych jakości. Jest to edukacja twórcza, wyzwająca potencjalne możliwości jednostki podczas wykonywania zadań intelektualnych, praktycznych i artystycznych, podczas rozwiązywania problemów i szukania nowych pomysłów. Chodzi tu również o stymulację ciekawości poznawczej na całe życie, a jest to możliwe, kiedy uczniowie uczą się nie w sposób odtwórczo-bierny, tak jak to ma miejsce w tradycyjnym systemie kształcenia, w modelu dydaktycznym, zasygnalizowanym powyżej, ale uczą się w sposób odtwórczo-aktywny i twórczy, rozwiązując zadania edukacyjne samodzielnie i/lub wspólnie w interakcjach z innym.

W omawianym modelu edukacji SCS zakłada się, że jednostka jest zdolna do otwarcia się na nowe doświadczenia i wyzwania. Zatem edukacja twórcza oznacza podejmowanie nieustannego dialogu zarówno z „Innym”, jak i z samym sobą. To ciągle odświeżanie rozumienia świata, który jest wokół nas i w nas. To ustawiczny proces interpretacji i reinterpretacji otoczenia zewnętrznego i dokonywania wglądu we własną naturę.

Koncepcja racjonalności komunikatywnej (*communicative rationality*) Jürgena Habermasa, dotycząca rozwoju osobowości poprzez komunikację z innymi i nabywanie kompetencji komunikacyjnej, ma swoje odzwierciedlenie w modelu szkoły skoncentrowanej na uczniu według Brandes i Ginnisa. Stosując ten model w praktyce szkolnej, uczniowie doświadczają możliwości wypowiedzania się, podejmowania dyskursu, podobnie jak to rozumiał

Habermas, w ramach społecznych ról, z poczuciem zachowania własnej autonomii, z prawem do wypowiedzi i do bycia wysłuchanym przez innych, z prawem do zadawania pytań i odpowiadania, z prawem wydawania poleceń i ich wykonywania, a jest to możliwe kiedy zastosuje się interaktywny model nauczania i uczenia się, w którym przyjęcie odpowiedzialności za efekty działań dotyczy zarówno nauczyciela jak i ucznia. Dobór argumentacji to rodzaj siły, którą według norm konstruktywnego dialogu należy respektować. Zdobywanie tych kompetencji komunikacyjnych dokonuje się w długotrwałym procesie rozwoju jednostki.

Habermas zwrócił uwagę na powiązania rozwoju umiejętności dialogicznych z rozwojem moralnym, zgodnie z teoriami Jeana Piageta i Lawrence’a Kohlberga, który badał dokonywane przez ludzi wybory i ich uzasadnienie. Osiągnięcie kolejnych stadiów rozwoju moralnego prowadzi w rozumieniu teorii komunikacji według Habermasa do coraz większej zdolności do uczestniczenia w dyskusjach, lepszej umiejętności argumentowania, która pojawia się wraz ze zrozumieniem obowiązujących praw, reguł, norm moralnych i z uwzględnieniem uniwersalnych zasad etycznych. Warto w tym miejscu krótko zaznaczyć, że Kohlberg nawiązywał do teorii Piageta, przyjmując jego założenia strukturalistyczne epistemologii genetycznej: istnieją trzy stadia rozwoju struktur poznawczych (wg J. Piageta): przedoperacyjne, operacji konkretnych i operacji formalnych – Kohlberg łączył je z trzema poziomami rozwoju moralnego: przedkonwencjonalnym, konwencjonalnym

i postkonwencjonalnym. W ramach tych poziomów opisał i zoperacjonalizował sposoby, według których człowiek rozumuje, zastanawiając się nad zagadnieniami moralnymi, oraz uzasadnia owe zachowania. Kohlberg, zgodnie z Piagetem, twierdził, że sposób myślenia dziecka rozwija się w trakcie nabywania przeżyć doświadczenia osobniczego, które zawiera w sobie przesłanki pojmowania sprawiedliwości, prawa, równości i dobra człowieka.

W kontekście teorii racjonalności komunikatywnej, teorii rozwoju moralnego Kohlberga i Piageta, które są tu jedynie zaakcentowane, omawiany model edukacji skoncentrowanej na uczniu jest praktyczną propozycją dbania o te istotne obszary rozwoju moralnego i społecznego młodego człowieka. Tym bardziej wydaje się to być cenną propozycją filozofii edukacji dla budowania społeczeństwa demokratycznego – zarówno jako teoria edukacji, jak i sprawdzony przykład praktyki edukacyjnej.

Celem rozwoju jednostki oraz wspólnoty w społeczeństwie demokratycznym jest osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnych, o których pisał Habermas, oraz wysokiego poziomu rozumienia zasad etycznych, przekonań i zachowań własnych, a także innych ludzi, który opisywał Kohlberg. Osiągnięcie tego celu jest rozpoznawalne w sytuacji, gdy ludzie kontrolują poprawność swego postępowania również z punktu widzenia jego autonomii, a więc własnowolności, uważając to za jeden z niezbędnych warunków godnego postępowania. Zgodnie z charakterystyką najwyższego stadium rozwoju moralnego na poziomie postkonwencjonalnym

(moralność uniwersalnych zasad etycznych) człowiek postępuje słusznie „ponad” sztywnymi normami (a więc podług wartości), ponieważ ma na względzie całość interesów drugiej osoby, a więc również jej subtelności moralno-psychologiczne. Odrzuca pokusy „utylicyizmu”, gdyż drugi człowiek nigdy nie jest dla niego środkiem do osiągnięcia własnego celu, lecz zawsze wartością – celem samym w sobie. Rozumowa ocena celów i sposobów postępowania jest podporządkowana ogólnoludzkim wartościom – co oznacza, że podmiotowe regulatory zachowania człowieka są prawidłowo zinternalizowane i ustrukturalizowane według hierarchii wartości.

W związku z tym potrzebny jest taki model rozwoju, aby możliwe było osiągnięcie tak opisanego stanu funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Wydaje się, że duże możliwości zapewniania wspierającego środowiska rozwoju jednostki w podążaniu do tych celów: kompetencji komunikacyjnej, rozwoju moralnego i osiągania autonomii daje przyjęcie założeń ideologii nieautorytarnej, nauki autonomicznego uczenia się oraz zastosowanie omawianego tu modelu szkoły skoncentrowanej na uczniu. Ponadto, aby jednak ów poziom rozwoju jednostkowego mógł być osiągnięty, niezbędne jest równoległe dbanie o wspólnotę uczniów, nauczycieli, rodziców i szerszej społeczności. Jest to **filozofia edukacji skoncentrowana na osobie we wspólnocie autonomicznych jednostek**. Z powodu powyższych zalet ten – praktykowany w ramach edukacji alternatywnej – brytyjski model edukacji skoncentrowanej na uczniu wydaje się być bardzo interesującą propozycją dla polskiej

edukacji, która miałaby być istotnym wsparciem w budowaniu społeczeństwa demokratycznego.

Filozofia edukacji skoncentrowana na osobie we wspólnocie autonomicznych jednostek ukazuje ważną relację między jednostką i społecznością. Jest to relacja, w której najtrudniejszym elementem jest dbanie o autonomię jednostki, poszanowanie jej praw, a jednocześnie dbanie o realizację celów grupy, zachowanie zasad i norm w niej obowiązujących. Czy utrzymanie tej równowagi pomiędzy jednostką a grupą jest możliwe do zrealizowania? W tym miejscu istotny okazuje się wniosek Barbary Kotowej, odnoszący się do rozważań na temat wolności negatywnej w liberalizmie, a mianowicie stwierdza ona, że:

odróżniając dwie postawy życiowe, dwa odmienne sposoby życia, czyniące zadość odpowiednio: wymogom (społecznej) solidarności i potrzebie autokreacji jako „stwarzania” siebie według własnych, niestandardowych więc reguł, uprzątnia nam, że wchodzących w obydwu sytuacjach w grę wartości, wartości opozycyjnych względem siebie, nie da się w żaden sposób pogodzić (Kotowa 2015: 30–31).

Czy jednak jest jakieś inne wyjście z tej patowej sytuacji? Cel wydaje się na tyle cenny, że znalezienie odpowiedzi na to pytanie prowokuje do dalszych poszukiwań teoretycznych oraz przykładów z praktyki edukacyjnej.

Indywidualistyczny liberalizm (akcentujący rozwój i wolność jednostki) i demokracja (wspólnota polityczna akcentująca swoje zasady i prawa do wolności, w tym od tyranii innych grup), mimo że stanowią odrębne koncepcje, tak jak różne są cele jednostkowe i cele grupowe,

to jednak istnieją logiczne zależności między nimi. Autonomia jednostki tworzy się w kontekście społeczności, a grupa nie może istnieć bez współpracujących ze sobą jednostek. Pedagog i uniwersytecki nauczyciel Andrzej Murzyn, pisząc o edukacji demokratycznej stwierdza, że:

tylko wolne jednostki ludzkie są w stanie uświadomić sobie, że życie w izolacji jest niemożliwe. Właśnie dlatego demokracja nie jest czymś, co miałyby przyjąć z: królestwa eterycznych zasad”. Chodzi raczej o sprowadzenie demokracji na ziemię, co oznacza, że dostrzegamy jej wrodzone wady i staramy się – przede wszystkim poprzez rzetelną edukację filozoficzną – je łagodzić. Owa edukacja (...) ma sprawić, aby żywa debata polityczna, która w zasadzie nigdy nie ma końca, była siłą napędową nieustannej refleksji nad obecną kondycją demokracji (Murzyn 2015: 273).

Trudności i przeszkody, jakie pojawiają się na drodze realizacji tego projektu edukacji w ramach ideologii nieautorytarnej, wskazują na konieczność przeanalizowania następujących kwestii problemowych:

- powszechność i dostępność tego typu edukacji dla wszystkich uczniów – Czy polityka oświatowa w ramach narodowego programu nauczania i wytycznych Ministerstwa Edukacji i Nauki daje takie możliwości?
- jakość przygotowania nauczycieli do pracy w szkole opartej na założeniach ideologii nieautorytarnej – Czy istnieją odpowiednie instytucje, programy, osoby, dzięki którym przyszli nauczyciele będą mogli zdobyć wiedzę w tym zakresie, poszerzać merytoryczne przygotowanie, rozwijać własne kompetencje

komunikacyjne, dyskursywne, organizacyjne i kierownicze, zdobywać doświadczenie wzbogacające ich styl pracy, metody i środki nauczania?

- otwarta działalność szkoły, oparta na zasadach elastycznej edukacji, współpraca nauczycieli z rodzicami, profesjonalistami i społecznością lokalną – Jak rozbudzać świadomość zachowania równowagi pomiędzy rozwojem indywidualnym a rozwojem wspólnot ludzkich? Jak motywować do współpracy i wzajemnej otwartości?
- system profesjonalnego wsparcia dla nauczycieli i uczniów w zakresie psychopedagogicznym i etycznym, programowym oraz ekonomicznym – Czy możliwe jest utworzenie zespołu profesjonalistów reprezentujących różne obszary nauki, a zwłaszcza psychologów, pedagogów, etyków, prawników i ekonomistów, którzy tworzyłiby narodową organizację wspierającą system oświatowy, w tym edukację alternatywną? A celem takiej organizacji byłoby upowszechnianie wiedzy o różnorodnych koncepcjach kształcenia, pomoc organizacyjna oraz wsparcie dla nauczycieli, polegające na systematycznie prowadzonych superwizjach:
 - merytorycznych (w ramach nauczania danego przedmiotu),
 - psychologiczno-pedagogicznych (aspekty rozwoju psychospołecznego ucznia, prowadzenie grup edukacyjnych, metodyka nauczania i uczenia się) oraz

- etycznych (wsparcie w rozwiązywaniu dylematów etycznych).
- innych organizacyjno-planistycznych, prawnych.

Powyżej zasygnalizowane problemy potrzebują odrębnych analiz i omówień, wskazują na niełatwy proces wychodzenia z impasu tradycyjnego systemu oświatowego – konieczny, jeśli celem jest budowanie społeczeństwa demokratycznego. Z tego też powodu filozofia edukacji skoncentrowanej na osobie we wspólnocie autonomicznych jednostek może być bodźcem do przemyśleń i poszukiwania praktycznych rozwiązań. W tym miejscu należy podkreślić, że omawiany model SCS według Brandes i Ginnisa jest nie tylko teorią, ale jest realizowany w niektórych brytyjskich szkołach, a doświadczenia uczniów, ich rodziców i nauczycieli stanowią zasoby i wskazówki dla praktyki edukacyjnej w Polsce, zwłaszcza w ramach szkolnictwa niepublicznego.

Demokratyczny model edukacji a rzeczywistość szkolna

KONCEPCJA SZKOŁY SKONCENTROWANEJ na uczniu oraz teoria procesu nauczania i uczenia się oparta na autoregulacji stanowią integralny element demokratycznego modelu edukacji. Istotnym kontekstem teoretycznym są nieautorytarne ideologie według Meighana: ideologia autonomicznego uczenia się i ideologia demokratyczna. W niniejszym rozdziale, jako uzupełnienie dotychczasowych rozważań, zostaną omówione kolejne elementy i ważne kwestie składające się na demokratyczny model edukacji.

Podjmując próbę przeglądu praktyk w obszarze edukacji demokratycznej oraz próbę opisu zadań i kształtu edukacji demokratycznej w polskiej szkole (zob. Michalowska 2016), warto w tym miejscu zaznaczyć, że edukacja demokratyczna nie ogranicza się do jakiegoś szczególnego przedmiotu szkolnego czy też grupy przedmiotów ani też do oddziaływań szkoły jako instytucji kształcenia. Przede wszystkim jest to długofalowy proces wielotorowy

i wieloaspektowy, polegający na tworzeniu i rozwijaniu demokratycznych społeczności szkolnych i pozaszkolnych, małych wspólnot uczniowskich i społeczności lokalnych, w których jest przestrzeń dla współdziałania w poszukiwaniu różnych źródeł wiedzy, zdobywania umiejętności analizowania danych i ich interpretacji oraz dla deliberacji i konstruktywnej wymiany poglądów i argumentów na ważne, aktualne tematy. Równie ważne jest to, aby w tym procesie możliwe było doświadczanie najważniejszych demokratycznych wartości oraz kształtowanie wrażliwości na nie poprzez wspólne wykonywanie zadań i aktywny udział w różnego rodzaju przedsięwzięciach o charakterze wspólnotowym i społecznym. Ważnym fundamentem dla tych działań są teorie z obszaru psychologii humanistycznej, między innymi Rogersa i Perlsa, oraz teorie komunikacji społecznej, teorie uczenia się bazujące na dokonaniach psychologii poznawczej (omawiana tu teoria nauczania i uczenia się oparta na autoregulacji). Dają one wskazówki dla całościowego rozwoju człowieka w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i społecznym oraz określają, jakie środowisko wychowania i kształcenia będzie sprzyjało osiągnięciu autonomii.

O celach edukacji demokratycznej pisałam w cytowanych w niniejszej publikacji pracach autorskich, powtórzę, że ma ona dostarczać niezbędnej wiedzy, kształtować umiejętności zawodowe i kompetencje społeczne, zachęcać do samodoskonalenia, również poprzez ocenianie formujące, aby kształtować światłych obywateli. Cele edukacji są wyznaczane przez takie wartości, jak:

wolność i wolny wybór, racjonalność, dobro, solidarność, tolerancja, miłość, braterstwo, zaufanie, sprawiedliwość, odpowiedzialność i współodpowiedzialność.

Model edukacji demokratycznej to taki, w którym bierze się pod uwagę całego człowieka, jego funkcjonowanie intelektualne, społeczne, kulturowe i psychofizyczne. Oznacza to dbanie o wszechstronny rozwój jednostki oraz o jej funkcjonowanie w społeczności lokalnej i szerszej narodowej czy globalnej. Celem takiej edukacji jest wykształcenie ludzi twórczych, elastycznych w swym działaniu i myśleniu, refleksyjnych, otwartych na zmienność stanu rzeczy, sytuacji oraz zdolnych do przystosowania się do nowych warunków, a przede wszystkim ludzi wolnych, odpowiedzialnych za swoje decyzje i podejmowane wybory.

Edukacja nie może i nie powinna kojarzyć się tylko z nauką w szkole. Kształcenie, nauczanie i uczenie się może odbywać się nie tylko w szkole, ale i w domu (*home-based education*). Nauka w szkole powinna opierać się na zastosowaniu takich metod i środków w nauczaniu i uczeniu się, które będą stymulować wewnętrzną motywację ucznia, uczyć odpowiedzialności, a także wzajemnego szacunku nauczycieli i uczniów wobec siebie, a także współpracy. Jest to także przyjęcie założeń edukacji elastycznej (*flexischooling*) (Meighan 1992: 67), która daje możliwość stosowania różnych form edukacji od autorytarnej, poprzez demokratyczną, aż po autonomiczną. Stymuluje ona większą otwartość i dociekliwość młodego człowieka w kontakcie z otaczającym go światem nauki, kultury i przyrody. Pożądane cechy to elastyczność

w myśleniu i działaniu, zdolność do podejmowania kompromisów, krytyczne i niezależne myślenie, wykorzystywanie wyobraźni do tworzenia nowych idei i rozwiązań.

Rola ucznia z jednej strony to rola jednostki autonomicznej w swych wyborach, badacza i odkrywcy świata, z drugiej strony to rola demokratycznego członka grupy, który wspólnie z innymi planuje, działa, ocenia. Zdaniem Meighana:

Uczenie się autonomiczne i demokratyczne są do pewnego stopnia komplementarne. Na przykład wszelkie poszukiwania zmierzające do uelastycznienia sesji grupowych przyjmują jako punkt wyjścia podział na pary, grupy czy małe zespoły robocze, w których umiejętność autonomicznej nauki okazuje się bardzo przydatna (Meighan 1992: 33).

Nauczyciel może przyjmować różnorakie role jako nauczyciela-rodzica, nauczyciela-charyzmatycznego, nauczyciela-eksperta, organizatora lub konsultanta. Może on mieć władzę, kontrolę nad uczniem bądź pozwalać na wspólne rządzenie i decydowanie, brać pod uwagę opinię uczniów i być demokratycznym w swoim postępowaniu (Meighan 1992: 35–40). Nauczyciel nadal jest ważną osobą w procesie edukacji młodego człowieka:

Na pewnym etapie każda z jego ról może mieć swoje uzasadnienie, z jednym zastrzeżeniem: żadna z nich nie może być rolą ostateczną, a jedynie przejściową w osiągnięciu zamierzonego celu (Meighan 1992: 40).

W efekcie oddziaływań tak rozumianej edukacji demokratycznej młody człowiek będzie potrafił:

- określać i identyfikować aktualne cele rozwoju w kontekście indywidualnym i grupowym oraz określać sposoby ich realizacji,
- być twórczym i eksperymentować z różnymi stylami i formami uczenia się,
- podejmować samodzielne decyzje i ponosić odpowiedzialność za nie,
- działać zgodnie z zasadami samosterowności i dokonać samooceny,
- być krytycznym i refleksyjnym, a w oparciu o trafną wiedzę i doświadczenie być zdolnym do rozwiązywania problemów,
- współpracować i doceniać wkład innych,
- pracować zarówno dla dobra indywidualnego, jak i dla dobra wspólnego.

W kontekście omawianych ideologii edukacji autorytarnej, autonomicznej i demokratycznej wydaje się, że powyższe cele, składające się na model edukacji demokratycznej, nie zostaną osiągnięte przez zastosowanie tylko i wyłącznie do jednej z nich. Należałoby przyjąć koncepcję elastycznego realizowania celów – zgodnie z założeniami edukacji elastycznej Meighana – tak aby efektywnie wykorzystywać różnorodne podejścia do edukacji. Niezbędna jest tu zdolność widzenia i określania celów finalnych – indywidualnych i wspólnotowych poprzez formułowanie prowadzących do nich celów pomniejszych, a przy tym niezbędna jest również zdolność balansowania, zachowywania równowagi czy też ciągłego

dbania o poszanowanie granic wolności jednostki i wolności grupy. Okazuje się, że umiejętność negocjacji z samym sobą, jak i z innymi wydaje się być codzienną pracą nauczyciela oraz ucznia w społeczeństwie, które ma być demokratyczne.

5.1. Edukacja dla demokracji

DEMOKRACJA OZNACZA, mówiąc najbardziej jasno: współegzystencję opartą na wzajemnym szacunku, kooperacji i zestawie wspólnie wypracowanych, indywidualnie zaś przestrzeganych reguł (Michałowska 2020a: 177). Mając na uwadze społeczeństwo demokratyczne, warto przytoczyć za Ewą Nowak, etykiem i filozofem, trafne spostrzeżenie:

człowiek nie potrafi żyć demokratycznie, dopóty jego umysłowość nie jest dostatecznie wystarczająco demokratyczna – demokracja zaczyna się zatem w ludzkim umyśle i, jako taka, zakłada istnienie czegoś w rodzaju demokratycznej osobowości (Nowak 2013: 399).

Ewa Nowak powołuje się przede wszystkim na prace i badania Georga Lindy, twórcy edukacyjno-rozwojowej teorii demokracji. Pojawia się tu pojęcie zintegrowanej osobowości demokratycznej, czyli takiej, kiedy „dana osoba rozwinęła spójne relacje [struktury kognitywne, uzupełn. E.N.] między różnymi orientacjami moralnymi, wartościami i celami” (Nowak 2013: 399).

W artykule „Przemiany tożsamości współczesnego człowieka w kontekście neoliberalizmu” pytałam o to, jaka jest postneoliberalna wizja tożsamości, ważna dla budowania społeczeństwa demokratycznego? Odpowiedź na to pytanie jest kluczowa w kontekście omawianego tu rozwoju jednostki, jej wolności i edukacji dla demokracji:

Składa się na nią: podmiotowe „Ty” i zaangażowane „My”. Przy czym fundamentalne jest tu znaczenie polityki oświatowej, takiej, która akcentuje zasadność i ogromną potrzebę edukacji humanistycznej, w tym edukacji etycznej, skoncentrowanej na uwalnianiu na wartości społeczeństwa demokratycznego, szczególnie na wolność, prawdę, godność człowieka, jak również zaufanie do innych ludzi – wierę w ich uczciwość i rzetelność oraz kierowanie się konstruktywnymi celami i dobrymi intencjami dla każdej ze stron interakcji społecznej (Michałowska 2020: 94).

Edukacja demokratyczna jest procesem ustanawiania wolnej przestrzeni w codziennie podejmowanej aktywności uczniów i nauczycieli, a jednocześnie jest procesem nieustannego dbania o społeczną równość, która pozwala każdemu obywatelowi na rozwój osobowości i zdolności oraz zdobywanie kompetencji zawodowych, by odpowiedzialnie tworzyć osobistą rzeczywistość życia, ale także rzeczywistość wspólnoty demokratycznej. Demokracja ma wyrażać się poprzez proces edukacji, w którym młody człowiek realizuje swój potencjał zarówno w małych grupach i osobistych relacjach, jak też aktywnie uczestniczy w życiu społeczeństwa, na które składa się wiele grup, stowarzyszeń i samorządów. Jest

to rozumienie demokracji i edukacji demokratycznej zgodnie z zasadą liberalnej demokracji, której zasadność uargumentował Giovanni Sartori w *Teorii demokracji* (1998)¹.

Edukacja demokratyczna oznacza proces nabywania kompetencji obywatelskich od najmłodszych lat oraz aktywnego uczestnictwa w sferze publicznej², pojmowanej jako „szczególnej formy stosunku społecznego, umożliwiającej otwarty dialog pomiędzy tymi, którzy w sposób wolny chcą wyrazić swe poglądy etyczne, religijne i polityczne (nierzadko krytykując władzę państwową) i którzy zarazem łącznie upominają się o własną podmiotowość obywatelską” (Krasuska-Betiuk 2015: 13-14). Możliwość podejmowania dialogu w tej sferze, którą można zamienić nazwać obywatelską, a w społecznościach szkolnych – wspólnotą uczących się, wydaje się być warunkiem koniecznym, wręcz niezbędnym, dla tworzenia demokratycznych przestrzeni, w których możliwa jest wymiana poglądów i szansa na porozumienie oraz wprowadzenie uniwersalnych ustaleń normatywnych. Przy czym warunkiem efektywności tych działań jest znajomość zasad racjonalnego dyskursu i umiejętność posługiwania się nimi, jak to postulował Jürgen Habermas, pisząc o teorii działania komunikacyjnego (Habermas 1999). Koniecznie trzeba dodać, że ogromna jest odpowiedzialność

¹ Zob. Michałowska (2016).

² Zob. O procesie realizacji „dynamicznej koncepcji obywatela”: McLaughlin (1992). Zob. o sferze publicznej: Giroux, Witkowski (2010).

starszego pokolenia wobec młodszego w przekazaniu tej wiedzy i umiejętności, pomocy w nabyciu kompetencji komunikacyjnych, i to już na etapie dzieciństwa, a zwłaszcza w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. Inspiracji na znalezienie sposobu efektywnych praktyk w tym zakresie można szukać w liberalnej koncepcji społeczeństwa obywatelskiego, rozwiniętej przez Alexisa de Tocqueville’a, a także w rozważaniach filozoficznych Jürgena Habermasa, Jana Jakuba Rousseau, Hannah Arendt, Leszka Kołakowskiego, jak i w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka. Jest to złożona kwestia, wymagająca osobnego opracowania.

5.2. Edukacja demokratyczna w szkole

W AKTUALNEJ PODSTAWIE PROGRAMOWEJ³ tematyka edukacji obywatelskiej i demokratycznej jest realizowana przede wszystkim w ramach przedmiotów – wiedza o społeczeństwie i historia, a na etapie szkoły podstawowej i na etapie szkoły ponadpodstawowej przedmiotów takich jak: wiedza o społeczeństwie i historia, geografia, filozofia, język łaciński i kultura antyczna, język polski. Również na lekcjach etyki dyskutuje

³ <https://zpe.gov.pl/szukaj?query=edukacja+demokratyczna> [dostęp: 18.10.2021].

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowa-podstawa-programowa-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia-podpisana> [dostęp: 18.10.2021].

się o dylematach moralnych i wartościach w społeczeństwie demokratycznym. Edukacja demokratyczna w polskiej szkole to nie tylko realizacja podstawy programowej w zakresie przedmiotu wiedza o społeczeństwie i elementarnie na innych przedmiotach tu wspomnianych. Potrzebna jest zmiana w systemie oświatowym, polegająca między innymi na obowiązkowej edukacji filozoficznej i etycznej:

To dzięki filozofii możliwa jest analiza różnych orientacji koncepcyjnych i światopoglądowych, tak ważna w procesach edukacji i wychowania (Woźniczka 2016: 23).

Dzięki temu kształtuje się zdolność do krytycznego myślenia, refleksyjności, konstruktywnego uczestniczenia w debatach oraz tolerancji wobec pluralizmu opinii i poglądów.

Ważnym elementem modelu edukacji demokratycznej jest kształcenie w zakresie filozofii i etyki. Aktualna podstawa programowa do nauczania filozofii i etyki na etapie ponadpodstawowym⁴ wydaje się spełniać najważniejsze

⁴ <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> [dostęp: 18.10.2021].

„Założenia na płaszczyźnie celów kształcenia. W podstawie programowej filozofii z zakresu podstawowego sformułowano siedem celów. Pierwsze dwa wiążą się z komponentem historyczno-kulturowym, cele III–V – z komponentem problemowym, a pozostałe – z komponentem logicznym. Z kolei w podstawie programowej z zakresu rozszerzonego założono dziewięć celów ogólnych. Pierwsze trzy należą do komponentu historyczno-kulturowego, następnie

cele kształcenia, jednakże powinna być realizowana obowiązkowo i przynajmniej w takim zakresie czasowym, jaki przyjęto dla fakultatywnego nauczania tych przedmiotów. Nie bez znaczenia jest profesjonalne przygotowanie nauczycieli (merytoryczne, dydaktyczne i psychopedagogiczne). Są to ważne kwestie, wymagające oddzielnego omówienia, jednakże poza ramami tej publikacji.

Edukacja etyczna w szkole polega na nauce konstruktywnego krytycyzmu co do wiedzy na temat różnych kultur i różnic w systemach wartości, ich odmiennej konceptualizacji i interpretacji. Jej celem jest wymiana informacji, dialog i aktywne słuchanie, wytyczanie płaszczyzny porozumienia, z poszanowaniem godności drugiego człowieka. Ponadto, poszukując tego, co łączy ludzi, jest szansą na autentyczne kreowanie społeczeństwa demokratycznego, opartego na kulturze zaufania. Jest to poszukiwanie i określanie własnego miejsca i roli w życiu publicznym w kontekście lokalnym i globalnym. Taka edukacja ma nieocenioną wartość we wzmacnianiu kapitału społecznego i nabywaniu umiejętności nawiązywania więzi międzyludzkich dla dobra jednostki i wspólnoty. W naszym systemie oświatowym doświadczenie takiej edukacji jest dostępne dla nielicznych, którzy mają

dwa – do komponentu problemowego, cele VI–VIII – do komponentu logicznego, a cel IX wskazuje na zadanie opanowania złożonej umiejętności tworzenia tekstu filozoficznego, która to umiejętność zakłada realizację innych celów kształcenia filozoficznego” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych w zakresie filozofii 2018: 31).

możliwość uczęszczania na etykę i filozofię w szkole, nie jest to powszechne, raczej marginalne kształcenie, tym samym będące dla wielu w sferze wyobrażeń o edukacji demokratycznej.

W kolejnym podrozdziale autorka podaje wybrane przykłady praktyk, zdając sobie sprawę, że jest ich być może więcej, że niektóre z nich znalazły już swoje opracowania popularnonaukowe i naukowe, co z kolei wymaga oddzielnego i szczegółowego omówienia – przekraczającego ramy tej publikacji – polegającego na krytycznej analizie porównawczej teorii i praktyk w zakresie edukacji demokratycznej w Polsce i na świecie w XXI wieku.

Zanim jednak przejdziemy dalej, warto wskazać w literaturze niektóre z tych publikacji, które zawierają opis szkół alternatywnych. David Gribble, przeciwnik opresyjnego systemu tradycyjnej szkoły, badacz szkół demokratycznych na świecie, dokonał opisu 18 takich szkół na podstawie własnej obserwacji i rozmów z nauczycielami. Są to: Summerhill, Szkoła Dartington Hall, Tamari-ki, Sudbury Valley, Bramblewood, Countersthorpe Community College, Neel Bagh i Sumavanam, Szkoła „Pesta”, Kleingruppe Lufingen, Szkoła Barbary Taylor, Japonia, Demokratyczna Szkoła Hadera, Szkoła Sands, Szkoła Mirambika (Gribble 2005).

W obszarze polskiej edukacji Paweł Rudnicki, pisząc o efektach 20 lat doświadczeń wrocławskiej Autorskiej Szkoły Samorozwoju „ASSA, którą Robert Kwaśnica opisał jako «szkołę, która nie chciała być szkołą»” (Kwaśnica 2000), stwierdza, że

ASSA to oddalenie od systemu tworzącego ludzi podporządkowanych. To również oderwanie od biurokratycznej maszyny tradycyjnych szkół nastawionych na masową produkcję absolwentów wystandaryzowanych wedle egzaminacyjnych kluczy. Wyspowość ASSA to pewna niezależność dzięki brakowi stałego kontaktu z opresją systemu edukacyjnego. Przetrwanie na tej wyspie to zdolność zrozumienia siebie, swojego miejsca i własnych emocji. Z tym ASSA radzi sobie bardzo dobrze (Rudnicki 2014: 276).

Jolanta Rybińska podjęła próbę zarysu koncepcji szkół demokratycznych i dokonała analizy 11 szkół w Polsce, takich jak: Wolna Szkoła Demokratyczna Bullerbyn, Wolna Szkoła Wilanów, Szkoła Demokratyczna Droga Wolna, Wolna Szkoła w Zielonej Górze – edukacja demokratyczna, Wolna Szkoła Baza, Szkoła Demokratyczna „Stacja Brochów”, Szkoła Fundacji Jera, Szkoła Horyzont, Wolna Szkoła Cieszyn – Akademia Emila, Wolna Szkoła Harmonia, NieSzkoła Demokratyczna Kalejdoskop. Szkoły te „wpisują się w nurt szkolnictwa pretendującego do wyemancypowania”, realizują partycypacyjny model edukacji, bliski założeniom Europejskiej Wspólnoty ds. Edukacji Demokratycznej (EUDEC) (Rybińska 2019: 4–5, 13).

Katarzyna Gawlicz, pedagoga, w książce *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji* pisze we wstępie:

Szkoły demokratyczne to szczególnego rodzaju alternatywa edukacyjna. Są efektem oddolnego zaangażowania rodziców, którzy podejmują aktywność w reakcji na identyfikowane przez siebie i uznawane za nierozwiązywalne problemy w systemie edukacji publicznej (Gawlicz 2020).

Autorka wskazuje na bardzo dużą różnorodność ideową przebadanych 28 szkół w Polsce. Ich twórcy inspirowanie czerpią z różnych źródeł np. myśl Marshalla Rosenberga, *homeschooling*, szkoła Summerhill Alexandra Sutherlanda Neilla, the Sudbury Valley School, szkoły w Danii, jednakże sporadycznie odwołują się do nich, np. do myśli Janusza Korczaka. Idee przewodnie, jakie przeważnie są eksponowane w tych szkołach, to: egalitarne relacje pomiędzy dorosłym a dzieckiem, wolność decydowania dziecka o sobie samym, pozwolenie dziecku na bycie sobą, założenie, że uczenie się dziecka jest procesem naturalnym oraz odpowiedzialność dziecka za własną naukę jest konieczna.

We współcześnie funkcjonujących szkołach określanych jako demokratyczne, można wyróżnić kilka cech wspólnych. Są to nadrzędne wartości, takie jak: szacunek, wolność, równość, dbanie o autonomię jednostki. W procesie uczenia się z jednej strony akcentuje się prawo i zdolność ucznia do samostanowienia o celach i sposobach ich osiągnięcia, a także postuluje się rozwijanie jego samodzielności, z drugiej strony podkreśla się naturalny rozwój jednostki w interakcji z innymi i we współpracy. Należy się zgodzić z tym, że ważne są zatem dwa procesy: samokształcenie (ang. *self-direction learning*) oraz uczenie się oparte na społeczności (ang. *community based learning*). Te dwa procesy są elementami składowymi demokratycznego modelu edukacji.

Warto tu mocno zaakcentować, że nie wszystkie szkoły alternatywne, postulujące wolność i swobodę

w wychowaniu i kształceniu młodego człowieka, wpisują się w model edukacji demokratycznej. Większość z nich jest istotną alternatywą podejścia do szkoły i publicznego systemu edukacji – w tym sensie wpisują się w pluralizm szkół w demokratycznym społeczeństwie. Jednakże to równoważenie rozwoju jednostki, jej wolności i odpowiedzialności w procesie kształcenia i samostanowienia z równoległym procesem budowania wspólnot opartych na zasadach i wartościach demokratycznych jest jednym z istotnych wyznaczników modelu edukacji demokratycznej. Wymaga on przyjęcia określonych ram definiowanych ideą demokracji, wspólnotowości i nieustannego dbania o równowagę pomiędzy dobrem indywidualnym a dobrem wspólnym. To z kolei wymaga przyjęcia określonych – szczegółowo zdefiniowanych – ram programowych, między innymi w zakresie kształcenia filozoficznego i etycznego, aby zapewnić odpowiedni poziom wiedzy o różnych systemach myślowych, o różnych światopoglądach, o różnych hierarchiach wartości oraz wykształcić kompetencje komunikacyjne, kompetencje społeczno-moralne, które są niezbędne do pokojowej egzystencji w pluralistycznym społeczeństwie. Z tego też powodu nie każda szkoła alternatywna wpisuje się w całości w model edukacji demokratycznej.

Jaki jest praktyczny wymiar edukacji demokratycznej w Polsce? Dane, które udało się zgromadzić, pozwalają na wstępne rozeznanie w aktualnej sytuacji w szkolnictwie publicznym i niepublicznym oraz w innych obszarach edukacyjnej działalności pozaszkolnej na

przestrzeni ostatnich kilku lat. Odpowiedź na powyższe pytanie zostanie udzielona w ogólnym zarysie, ale na tyle konkretnym, by można sformułować wstępne wnioski i na tej podstawie zaplanować pogłębione badania. Rzetelnym źródłem informacji były naukowe publikacje, instytucjonalne raporty z przeprowadzonych działań lub informacje o aktualnie prowadzonych programach edukacyjnych, które w większości zostały zamieszczone na stronach internetowych. Ważnym jakościowym źródłem danych były informacje uzyskane podczas swobodnych rozmów i wywiadów z praktykami-ekspertami (cztery osoby), których działania wpisują się w obszar edukacji demokratycznej. Ponadto pośrednie dane uzyskano dzięki współpracy z innymi nauczycielami szkół średnich i wyższych, trenerami, doradcami metodycznymi, psychologami, artystami, publicystami, którzy mają możliwość obserwacji lub aktywnego uczestnictwa w różnego rodzaju programach i kursach szkoleniowych, spotkaniach, wydarzeniach kulturalnych, czyli w różnego rodzaju działaniach edukacyjnych, które promują wartości demokratyczne. Zastosowaną metodą badawczą była jakościowa analiza danych tekstowych, badanie uczestniczące za pomocą obserwacji, swobodnego wywiadu i własnej aktywności edukacyjnej, polegające na zgromadzeniu danych o doświadczeniach eksperckich w nauczaniu.

5.3. Działalność instytucji – przegląd praktyk

PONIŻEJ ZOSTAŁY WYMIENIONE przykłady praktyk w obszarze edukacji demokratycznej, osoby zainteresowane mogą zdobyć więcej informacji na stronach internetowych poszczególnych instytucji (zob. Załącznik: Lista praktyk, s. 153). Niestety, ograniczone rozmiary niniejszej publikacji nie pozwalają na choćby krótki ich opis, jednakże dla omawianego tematu wydaje się niezbędne podanie informacji o zakresie tych działań i wniosków, jakie się nasuwają. Przykłady praktyk zostały przedstawione według podziału na: działalność państwową, czyli szkół publicznych i organów ministerialnych, oraz działalność pozapaństwową. W tym drugim wymiarze znalazły się fundacje, stowarzyszenia i inne organizacje, które działają w sektorze niepaństwowym. Ponadto są tu także przykłady niepublicznych szkół, które w swoim statucie i działalności wpisują się w obszar edukacji demokratycznej, chociaż, jak się okazuje, w różnym stopniu. Lista zaktualizowanych praktyk z zakresu edukacji demokratycznej w Polsce została przygotowana między innymi dzięki pomocy mgr Alicji Skrzypczak (przygotowującej doktorat na Wydziale Filozoficznym UAM w Poznaniu). W ostatniej części zaprezentowano informacje uzyskane od czterech ekspertów o ich działalności edukacyjnej.

Ważne jest to, że praktyki edukacyjne, które są organizowane przez instytucje pozarządowe, są jednocześnie działalnością pozapartyjną (w prawie wszystkich

przypadkach, poza jednym). Jest to zgodne z modelem edukacji demokratycznej, która z założenia nie może być upolityczniona i stronnicza. Edukacja demokratyczna nakierowana jest na uniwersalne wartości, między innymi takie, jak: godność i wolność człowieka, równość i sprawiedliwość, pluralizm światopoglądowy. Promuje działania respektujące Powszechną deklarację praw człowieka oraz utrzymanie pokoju na świecie poprzez wyrażanie szacunku i tolerancji wobec różnorodności społeczno-kulturowej i religijnej. Niemniej jednak należy zdawać sobie sprawę, że politycznego uwikłania edukacji nie da się w prosty sposób uniknąć, wydaje się to wręcz niemożliwe, zważywszy na określone konteksty istniejących problemów na tle ekonomicznym, kulturowym, narodowościowym i wyznaniowym.

Poniżej wymienione zostały przykłady praktyk w obszarze edukacji demokratycznej w Polsce, które dotyczą:

- działalności instytucji państwowych – szkoły publiczne i organy ministerialne,
- działalności instytucji pozapaństwowych – organizacji i stowarzyszeń, fundacji, niepublicznych szkół demokratycznych w sektorze szkolnictwa niepublicznego.

1. Działalność instytucji państwowych:

1. Ośrodek Rozwoju Edukacji:

- a. Letnia Akademia „Demokracja w szkole”,

- b. Program „Szkoła demokracji – szkoła samorządności” w roku szkolnym 2013/14,
 - c. Szkolenia i konferencje.
2. Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie wraz z Fundacją Centrum Edukacji Obywatelskiej – Program „Szkoła Demokracji” był realizowany w ramach projektu „Akademia Demokracji” przez Akademię Ekonomiczno-Humanistyczną w Warszawie wraz z Fundacją Centrum Edukacji Obywatelskiej, a także był współfinansowany przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności w ramach programu „Szkoła ucząca się”. Program był realizowany w roku szkolnym 2020/21. Lista obejmowała 80 szkół zarówno na etapie podstawowym, jak i ponadpodstawowym realizujących ten program od 2020 roku. Aby przystąpić do programu, należało zgłosić po jednym zespole z każdej szkoły, liczącym od trzech do sześciu osób – uczniów i uczennic w wieku 12–19 lat, działających w samorządzie uczniowskim wraz z nauczycielem/nauczycielką (opiekunem/opiekunką) zespołu projektowego.
 3. Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności w Warszawie oraz Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – W ramach programu Erasmus+ realizowane są m.in. akcje: Mobilność edukacyjna; Współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk; Wsparcie w reformowaniu polityk.

2. Działalność instytucji niepaństwowych

2.1. Organizacje i stowarzyszenia

1. Centrum Edukacji Obywatelskiej – największa edukacyjna organizacja pozarządowa w Polsce, działająca od 1994 roku, prowadzi liczne projekty m.in. „ENGAGE! Building together European learning material on education for citizenship”.
2. Stowarzyszenie „Demokracja w Praktyce” – realizacja projektów.
3. Eurydice, Sieć Informacji o Edukacji w Europie:
 - raport „Edukacja obywatelska w Europie” (2012),
 - raport „Edukacja obywatelska w szkołach w Europie” (2017).
4. Organizacja British Council i projekt Active Citizens.
Międzynarodowy program „Aktywni Obywatele”, realizowany od 2009 roku w 80 krajach, oraz ćwiczenia wspierające dialog i współpracę.
5. Stowarzyszenie Interkulturalni.pl od 2010 roku w Krakowie; projekt „New ABC – Networking the Educational World: Accross the Boundaries for Community Building”, realizowany w ramach programu Horizon 2020; projekt „Lekcje tolerancji – scenariusze zajęć dla szkół”.
6. Organizacja Europejskie Centrum Solidarności (ECS) w Gdańsku – od 2007 roku; Forum Młodych od 2008; projekt „Solidarna Szkoła”.

7. Instytut Obywatelski; raport z 2012 roku Krystyny Szafraniec „Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych”.
8. Organizacja Społeczeństwo Obywatelskie.
9. Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk – projekt: „Forum Szkół Polskich. Poznań – Europa”.

2.2. Fundacje

1. Fundacja „Edukacja dla Demokracji” – program „Aktywni Obywatele” oraz wiele innych projektów „Edukacji dla Demokracji”.
2. Fundacja Wiedzy i Dialogu Społecznego „Agere Aude” – od 2014 roku realizuje wiele programów i raportów o dobrych praktykach w edukacji obywatelskiej na Śląsku.
3. Fundacja Go’N’Act – działania na rzecz promocji praw dziecka – od 2017 roku.
4. Fundacja im. Stefana Batorego i Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży; w latach 2013–2017: Program „Obywatele dla Demokracji”, w 2017 roku zrealizowano 152 projekty.
5. Fundacja Internationalen Bund Polska od 2004 roku wspiera realizację projektu „We Are Active Citizens” oraz wiele innych projektów tej organizacji dotyczących m.in. pomocy społecznej, wielokulturowości, edukacji.
6. Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności – od 1989 roku.

2.3. Szkoły demokratyczne

1. Zespół Szkół „Bednarska” w Warszawie – od 1989 roku; godny uwagi przykład realizacji edukacji demokratycznej.
2. Niepubliczna Szkoła Podstawowa „Gromada” w Poznaniu.
3. Niepubliczna Szkoła Podstawowa „Wolna Szkoła Ursynów” w Warszawie, prowadzona przez Fundację „Wolna Szkoła” od 2013 roku.
4. Wolna Demokratyczna Szkoła Bullerbyn w Warszawie.
5. Horyzont – Wolna Edukacja Demokratyczna w Poznaniu, szkoła podstawowa finansowana jest przez Fundację Edukacja Demokratyczna Horyzont.

Inne szkoły niepubliczne, które można uznać za demokratyczne ze względu na status, program i jego realizację, zostały opisane dość szczegółowo w cytowanej już publikacji Katarzyny Gawlicz (2020), która opisuje różne aspekty funkcjonowania 28 szkół alternatywnych w Polsce.

2.4. Inne praktyki

1. Oddolna inicjatywa Budząca Się Szkoła – projekt ogólnopolski.
2. Badanie wskaźnika demokracji 2020 – raport sporządzany jest corocznie od 2006 roku i przedstawia stan demokracji w 167 państwach.

3. Gry demokratyczne/obywatelskie:

1. Dialog – obywatelska gra planszowa,
2. internetowa gra New Shores – a game for democracy, stworzona dla grup różnych narodowości współpracujących podczas gry,
3. Gra o Budżet,
4. Giving Europe a Home – gra symulacyjna.

Powyższe gry mogą być wykorzystywane na lekcjach wiedzy o społeczeństwie na etapie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej.

Podsumowując przegląd praktyk, można odnieść wrażenie, że jest ich dość dużo, a nawet wiele w stosunku do sytuacji w Polsce sprzed 1989 roku. Jednakże doświadczenia w zakresie edukacji demokratycznej nie stanowią udziału wszystkich objętych powszechnym nauczaniem, nie jest to nawet połowa uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Ci uczniowie, którzy mogą rozwijać się i uczyć się w środowisku opartym na zasadach demokratycznych, należą do nielicznej grupy zaliczającej się albo do uczniów alternatywnych szkół niepublicznych, których jest stosunkowo niewiele w porównaniu ze szkołami publicznymi i niewielki procent z tych szkół realizuje zasady edukacji demokratycznej, albo należą do równie nielicznej grupy uczniów szkół publicznych, włączonych do realizacji na niewielką skalę projektów edukacji demokratycznej, które prowadzone są w małym zakresie z inicjatywy państwowej instytucji ORE lub z inicjatyw

oddolnych, niepaństwowych, realizowanych przez niezależne fundacje i stowarzyszenia. Programy nauczania zawierające cele edukacji demokratycznej w powszechnej polskiej szkole są realizowane fakultatywnie, tak jak w przypadku filozofii i etyki, co więcej, wciąż w zbyt małym stopniu powszechnie prowadzone. Wyjątkiem jest przedmiot wiedza o społeczeństwie, który realizuje wiele ważnych celów poznawczych edukacji obywatelskiej, ale nie obejmuje tych równie potrzebnych wiadomości z zakresu filozofii i etyki oraz kompetencji logicznego i krytycznego myślenia, kompetencji dyskursywnych i społeczno-moralnych. A chodzi o to, by każdy uczeń miał szansę uczyć się w tym zakresie, i to na każdym etapie powszechnej edukacji.

Pewne elementy realizacji treści z zakresu edukacji demokratycznej są wprowadzane na innych przedmiotach, takich jak: język polski, historia, nawet geografia, o czym wspomniano w poprzednim rozdziale. Jest to jednak mały procent aktywności edukacyjnej w państwowej szkole w stosunku do potrzeb społeczeństwa demokratycznego. Więcej jest działań w zakresie organizacji niepaństwowych, które realizują różne programy edukacyjne, czasami we współpracy ze szkołami, skierowane do pojedynczych uczniów i do grup. Mimo to stanowią one mały procent w stosunku do potrzeb powszechnej edukacji i realizacji takiej wizji edukacji, która oprócz wiedzy o różnych systemach światopoglądowych umożliwiałaby zdobycie kompetencji w zakresie analizy różnych podejść i koncepcji, a także sztuki argumentowania, umiejętności

dyskutowania i negocjowania oraz kompetencji społeczno-moralnych. Konieczne są dalsze poszukiwania dobrych praktyk, jednakże niezadowalający obraz, jaki się wyłania odnośnie do całości działań w obszarze edukacji demokratycznej na podstawie zaprezentowanych przykładów, powinien być silnym bodźcem do podjęcia starań w zakresie polityki oświatowej na rzecz powszechnej i systematycznej edukacji demokratycznej w szkole podstawowej i ponadpodstawowej.

5.2. Działalność ekspercka

CZTERECH EKSPERTÓW – każda z tych osób jest zarówno teoretykiem kształcenia, jak i praktykiem – podzieliło się informacjami o swojej pracy w obszarze edukacji demokratycznej. Z zebranych danych wynika, że ich działalność na tym polu jest różnorodna – uwarunkowana miejscem pracy (uczelnia wyższa, szkoła podstawowa i ponadpodstawowa), wykonywaną rolą nauczyciela danego przedmiotu (etyk, filozof, anglista, pedagog) oraz możliwościami np. zdobytymi kompetencjami zawodowymi (np. wykształcenie filologiczne w zakresie języka obcego, kursy trenerskie w zakresie innowacyjnych metod edukacyjnych i stylów nauczania, współpraca międzynarodowa między szkołami i organizacjami). Poniżej przedstawiono zwięzłe dane o poszczególnych osobach, które z zaangażowaniem i pasją podejmują działalność edukacyjną m.in. w zakresie edukacji demokratycznej.

Z doświadczeń ekspertów:

1. Doktor Ewelina Czujko-Moszyk zajmuje się filozofią edukacji jako teoretyk (rozprawa doktorska z zakresu edukacji filozoficznej obroniona w 2019 roku) oraz jako praktyk (jest nauczycielką etyki, języka angielskiego i *Design Thinking* w liceum). W swojej nauczycielskiej działalności promuje edukację demokratyczną poprzez udział swoich uczniów w debatach oksfordzkich na poziomie międzyszkolnym i międzynarodowym. Debaty oksfordzkie uczą przede wszystkim umiejętności miękkich, takich jak efektywna praca w zespole, gdzie każdy z mówców ma do spełnienia określone role. Debaty rozwijają także umiejętności wyszukiwania i selekcjonowania informacji oraz trudnej sztuki argumentacji i tworzenia przekonującego wystąpienia publicznego. Na szczeblu ogólnopolskim takie debaty w formie mistrzostw i sparingów organizują organizacje pozarządowe np.: Fundacja Edukacyjna G5, Krakowskie Stowarzyszenie Mówców, Instytut Debaty Publicznej oraz Fundacja Nowy Głos. Na poziomie międzynarodowym szkoły średnie mogą korzystać z funduszy unijnych w ramach programów Erasmus+ KA-2, tworząc projekt partnerski z innymi szkołami w obrębie Unii Europejskiej. W konsekwencji młodzież z różnych krajów spotyka się i debatuje na ważne dla nich tematy, starając się znaleźć odpowiedzi

na problemy współczesnego świata. Jak do tej pory współpraca z zakresie debat oksfordzkich odbywała się ze szkołami z Niemiec, Chorwacji, Włoch, Hiszpanii, Portugalii, Niderlandów oraz Łotwy. Innym ciekawym projektem, którym zajmuje się doktor Czujko-Moszyk, jest zyskująca na popularności w edukacji metodyka *Design Thinking*. Ma ona na celu kreatywne i zespołowe rozwiązywanie problemów w oparciu o głębokie zrozumienie problemów i potrzeb odbiorców tego rozwiązania. Proces ten odbywa się w ramach projektu, który ma na celu zdiagnozować problem oraz wprowadzić jakąś innowację czy zmianę⁵.

2. Alicja Skrzypczak, jako teoretyk (doktorantka na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) i jako praktyk (nauczycielka filozofii i etyki, języka angielskiego, organizatorka warsztatów dla uczniów i nauczycieli) prowadzi badania w obszarze filozofii, etyki i edukacji. Wprowadza elementy edukacji demokratycznej na lekcjach etyki, ale także na lekcjach języka angielskiego. Wszystkie zajęcia prowadzone są w szkole podstawowej, w klasach 4–8. Jej zdaniem w zakresie etyki sprawdzają się debaty, dyskusje nad dylematami moralnymi tematycznie

⁵ <https://davinciszkola.pl/ladv/kadra/> [dostęp: 18.10.2021]; <https://davinciszkola.pl/ladv/idea-ksztalcenia/> [dostęp: 18.10.2021]; <https://davinciszkola.pl/ladv/profile/> [dostęp: 18.10.2021]; zob. Czujko-Moszyk (2015; 2018).

bliskimi uczniom oraz nad dylematami przez nich samych zaproponowanymi, nad zmianami społecznymi lub zagrożeniami. Wyboru dokonuje nauczyciel wraz z uczniami na podstawie cotygodniowej prasówki lub doświadczeń uczniów, którymi chcieliby się podzielić. Jeśli chodzi o język angielski, metoda, która się sprawdza, to metoda CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), podczas zajęć uczniowie sami tworzą projekty, np. na temat funkcjonowania demokracji w różnych krajach świata, form partycypacji w życiu społecznym, prostych dyskusji rozwijających umiejętność budowania argumentacji, *pros and cons* („za i przeciw”).

3. Marcin Kostyra – absolwent filozofii na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Ukończył studia podyplomowe z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej, arteterapii i terapii pedagogicznej oraz Szkołę Trenerów Dramy. Wychowawca i nauczyciel etyki w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym nr 4 w Warszawie oraz nauczyciel filozofii i filozofii społecznej w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii nr 1 „SOS”. Otrzymał I nagrodę za projekt edukacyjny Teatr Moralnego Niepokoju podczas Warszawskiej Giełdy Programów i Projektów Edukacji Kulturalnej w 2013 roku oraz II nagrodę w piątej edycji Przeglądu Innowacji i Twórczości w Edukacji w kategorii kreatywny nauczyciel, pedagog, metodyk, innowator. Marcin

Kostyra wskazuje swoją pracą na znaczenie wartości demokratycznych w wychowaniu:

„Każdy człowiek ma prawo do definiowania szczęścia według siebie, pod warunkiem, że nie krzywdzi nim nikogo i sam ponosi konsekwencje swoich wyborów. Każdy człowiek ma też prawo do wolności i równego traktowania”⁶. W swojej działalności wychowawczej i dydaktycznej pracuje aktywizującymi metodami kształcenia, takimi jak teatr, drama, dyskusja. Tematyka zajęć porusza aktualne problemy natury aksjologicznej i społecznej, ważne dla uczestników zajęć⁷.

4. Doktor Karolina Kowalewska (Budzińska) w zakresie działalności naukowej, jako doktorantka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pisała: „O relacji między równością a wolnością: z teorii Amartya Sena”, o społeczeństwie wiedzy i funkcji edukacji, o „Idei wychowania obywatelskiego w filozofii Ludwika Dobrzyńskiej-Rybickiej”, tekst został przygotowany wspólnie z dr Anną Malitowską. Jej zainteresowania naukowe to: teorie sprawiedliwości, nierówności społeczne, problem ubóstwa, socjologia moralności, edukacja

⁶ Marcin Kostyra, „Zostaw więcej niż otrzymałeś”, w: Porterty 08/04/2021: <https://obywatelepro.pl/marcin-kostyra/> [dostęp: 18.10.2021].

⁷ <https://filozofuj.eu/marcin-kostyra-gorace-krzeslo-poznajcie-sprawiedliwosc-scenariusz-lekcji-etyki-i-filozofii/> [dostęp: 18.10.2021]; <https://filozofuj.eu/tolerancja-na-zywo-edukacja-moralna-na-teatralnych-deskach/> [dostęp: 18.10.2021].

etyki, filozofowanie z dziećmi⁸. Jako praktyk, nauczycielka etyki pracuje metodami aktywizującymi, a zwłaszcza metodą filozofowania z dziećmi według Matthew Lipmana, także metodą Lego-Logos. „Filozofowanie z dziećmi” to idea, którą z coraz większym powodzeniem wprowadzają w życie systemy oświatowe wielu państw, takich jak choćby Stany Zjednoczone, Niemcy, Szwajcaria czy Australia. Mowa tu o stosowaniu technik czy strategii edukacyjnych, które zmierzają do tego, by za pomocą dialogu filozoficznego z dziećmi i młodzieżą, i z wykorzystaniem metod filozoficznych stymulować i wzmacniać ich różnorakie zdolności, definiowane z reguły jako umiejętność wydawania sądów oraz kompetencje dyskursywno-moralne (Malitowska, Budzińska 2012: 162–163).

Doświadczenia czterech teoretyków i praktyków edukacji – w tym takiej edukacji, która jest realizowana w zakresie edukacji demokratycznej – wskazują, że jej zadania i cele mogą być osiągnięte na wiele różnych sposobów, z wykorzystaniem różnych metod aktywizujących krytyczne myślenie, budzących refleksyjność, wyzwających twórczość i otwartość na nowe informacje i doświadczenia. Często są to metody grupowe, dzięki którym uczniowie uczą się komunikacji, konstruktywnych relacji międzyludzkich,

⁸ <http://etykapraktyczna.pl/545-karolina-budziska> [dostęp: 18.10.2021].

współpracy, negocjacji i rozwiązywania problemów. Ponadto strategie edukacyjne, które stosują eksperci, angażują w procesie uczenia się całą osobę, zarówno na poziomie kognitywnym, jak i afektywnym. Wymaga to od prowadzących wysokich kompetencji w zakresie komunikacji międzyludzkiej, organizacji, a przede wszystkim zaangażowania i otwartości dzielenia się z uczniami własną pasją. Ponadto ich doświadczenia w obszarze edukacji demokratycznej z różnymi grupami wiekowymi wskazują, że uczestnicy takich zajęć, bez względu na etap edukacji szkolnej, uczestniczą wraz z prowadzącym w planowaniu procesu edukacyjnego i jego ewaluacji. Co przekłada się na to, że uczniowie wykazują większe zaangażowanie i zainteresowanie tematami zajęć, a ponadto mają większą motywację do dyskusowania na aktualnie ważne kwestie społeczne, koncentrujące się na problemach indywidualnych i grupowych. Są również bardziej chętni do współpracy, podejmują działania w środowisku szkolnym i lokalnych społecznościach, a także w kontaktach zagranicznych, są to np. autorskie projekty badawcze polegające na zbieraniu informacji i wykorzystywaniu ich do planowania indywidualnych lub grupowych przedsięwzięć i inicjatyw w sferze publicznej, np. projekty dotyczące udzielania wsparcia i pomocy chorym i potrzebującym, projekty dyskusji z osobami reprezentującymi odmienne stanowiska w kontekście m.in. kulturowym, etycznym, ekologicznym, projekty rozwiązywania sporów i próby ich zastosowania w praktyce w małych społecznościach szkolnych lub też w lokalnej sferze publicznej.

Każdy z tych ekspertów uznaje i stosuje różnorodne formy i metody kształcenia, kierując się kryterium ich wysokiej efektywności w osiąganiu takich celów edukacyjnych, jak: zdobycie szerokiej wiedzy, rozwój krytycznego i twórczego myślenia, rozwój refleksyjności i kompetencji komunikacyjnych. Wśród interesujących metod edukacyjnych znalazły się takie, jak: debaty oksfordzkie, dyskusje nad dylematami moralnymi, drama, formy teatralne w nauczaniu, metoda CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), filozofowanie z dziećmi. Efekty kształcenia to wiedza i krytycyzm, refleksyjność, umiejętność przyjmowania różnych perspektyw w postrzeganiu danego problemu oraz kompetencje komunikacyjne.

Omawiając działalność wybranych ekspertów, teoretyków i praktyków zarazem, warto w tym miejscu zwrócić uwagę na cenną pozycję naukową, jaką jest *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka* (2019) Aldony Pobjewskiej⁹, naukowiec jak i wieloletniego praktyka w nauczaniu. W książce zaprezentowane zostały również efekty stosowania w praktyce w stosunku do młodzieży i dorosłych metody edukacyjnej bazującej na projekcie Matthew

⁹ Prof. dr hab. Aldona Pobjewska prowadzi działalność naukową w zakresie między innymi filozofii edukacji i edukacji filozoficznej. Jest również praktykiem w zakresie nauczania filozofii metodą warsztatową – warsztaty z dociekań filozoficznych prowadziła „w szkole podstawowej, liceum, w szkołach wyższych, na studiach podyplomowych, jak również na uniwersytecie trzeciego wieku” <http://filozof.uni.lodz.pl/prac/ap/about.html> [dostęp: 18.10.2021].

Lipmana „Filozofia dla Dzieci” (*Philosophy for Children*), tzw. warsztaty z dociekań filozoficznych (WDF), które

służą – mówiąc najogólniej – wyrabianiu u ich uczestników umiejętności, motywacji oraz poznawczych i społecznych postaw związanych z uzyskaniem intelektualnej i moralnej samodzielności (...) narzędziami stosowanymi w ramach WDF do uzyskania powyższych efektów są **refleksja** i **dialog** (Pobojewska 2019: 15–16).

Tematyka ta wpisuje się bardzo silnie w obszar edukacji demokratycznej i edukacji prowadzącej do rozwoju autonomii jednostki.

Istotny jest wkład poznańskiego zespołu naukowców w zakresie refleksji i analizy problemów społecznych, politycznych i kulturowych, rozważanych z perspektywy filozofii publicznej, filozofii politycznej oraz filozofii prawa oraz edukacji demokratycznej, m.in. Karoliny M. Cern, Piotra W. Juchacza, Ewy Nowak, Mateusza Boneckiego, Anny Malitowskiej¹⁰. Od 2012 roku na Wydziale Filozoficznym UAM w Poznaniu publikowane jest transdyscyplinarne czasopismo, o perspektywie badawczej wyznaczonej przez ideał demokracji deliberatywnej, *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, którego założycielem jest Piotr W. Juchacz. Ewa Nowak, pisząc o rozwijaniu kompetencji deliberacyjnych, kompetencji wyborczej i kompetencji moralno-dyskursywnych,

¹⁰ Zob. Cern, Juchacz, Nowak (2009); Bonecki, Malitowska (2016) oraz Michałowska (2013).

pokazuje efektywność edukacji wyposażonej w jakość demokratyczno-dyskursywną. Zdaniem Nowak:

dzięki odpowiedniej, profesjonalnej edukacji możemy wzmacniać ludzkie zdolności umysłowe (kognitywne), aby potrafili samodzielnie i rozumnie sądzić, a mimo to rozmawiać z innymi, szanować ich racje i wspólnie rozwiązywać problemy społeczne (Nowak 2013).

Ponadto Nowak, pisząc o programie edukacji obywatelskiej w ramach przedmiotów wiedza o społeczeństwie, etyka itp., słusznie stwierdza, że:

najbezpieczniejszym rozwiązaniem dla programów edukacyjnych i nauczycieli w szkolnictwie publicznym jest eksponowanie tego, co łączy wszystkich obywateli, czyli zasad konstytucyjnych, praw ludzkich, praw obywatelskich. Niedopuszczalne jest zaś przypisywanie uniwersalnych roszczeń ważnościowych partycularnie preferowanym ideologiom moralnym, negatywna lub pozytywna dyskryminacja wybranych kultur, grup etnicznych, społecznych, religijnych, seksualnych itd. (zwłaszcza gdy niepisane reguły ideologiczne nie licują z literą regulacji wspólnych wszystkim obywatelom jako takim) (Nowak 2013: 419).

Z kolei z doświadczeń własnych autorki tej publikacji w zakresie edukacji demokratycznej, jako wieloletniego praktyka dramy od czasu inspirujących doświadczeń z tą metodą w 1995 roku w angielskich szkołach, wynika, że tylko taka edukacja jest efektywna, która angażuje jednostkę całościowo, kognitywnie i afektywnie. Ponadto dotyczy ważnych tematów, istotnych zarówno dla rozwoju jednostki, jak i społeczeństwa oraz w swoich celach koncentruje się na zachowaniu równowagi pomiędzy dobrem pojedynczego

człowieka a dobrem wspólnym. Edukacja jest efektywna, jeśli inspiruje do refleksji, stymuluje poszerzanie świadomości siebie, innych i otaczającego świata, motywuje do dialogu i współpracy. Co więcej, bawi i smuci, aby motywować do zmieniania w pierwszej kolejności siebie samego, a potem rzeczywistości wokół. To ciągła uważność w procesie rozwoju na to, co najważniejsze, wartościowe dla autonomicznej jednostki i dla wspólnoty autonomicznych jednostek – a mianowicie: wolność, ciągły rozwój w poszukiwaniu prawdy, radość z sukcesów i wdzięczność za możliwość życia w demokratycznym społeczeństwie, w którym respektuje się prawa człowieka i ceni się pokój.

Niezwykle istotny, jest swobodny dostęp do edukacji humanistycznej i zarazem demokratycznej, takiej jak w wymienionych powyżej przykładach dobrych i konstruktywnych praktyk. Jest to zadanie również w ramach polityki oświatowej, aby w każdej przestrzeni miejskiej i wiejskiej były stwarzane takie warunki rozwoju i edukacji, dzięki którym młody człowiek będzie miał możliwość określenia własnej tożsamości, siebie samego w relacji z innymi. Jest to szansa dla młodych ludzi na doświadczanie siebie jako jednostki autonomicznej i samostanowiącej o sobie w perspektywie innych autonomicznych i samostanowiących o sobie jednostek, co w więcej – w perspektywie wspólnych celów w społecznościach mniejszych i większych, w działaniach na rzecz dobra indywidualnego i dobra wspólnego. Odpowiednio zaplanowane doświadczanie siebie i innych w procesie rozwoju, w edukacji, w wymiarze jednostkowym

i grupowym dokonuje się przede wszystkim przez występujące naprzemiennie: refleksję i dialog. Mają one ułatwiać zrozumienie różnic między jednostkami i grupami, różnic w sferze doświadczeń, poglądów, uczuć, wartości i celów, a dzięki temu pozwolą na lepsze formułowanie wspólnych celów i działań. To wszystko z kolei ma na celu podejmowanie od nowa reinterpretacji pojęcia dobra indywidualnego, dobra wspólnego i istoty człowieczeństwa, by na tej podstawie wytyczać taki kierunek działań, który byłby ważny dla wszechstronnego rozwoju jednostki, dla jej autonomii oraz równocześnie dla budowania wspólnot opartych na demokratycznych zasadach.

Warto w tym miejscu przywołać rozważania filozofa Piotra Juchacza (2015), ważne dla omawianych tu kwestii ideologii nieautorytarnych, wszechstronnego rozwoju jednostki i edukacji demokratycznej. A mianowicie pisał on o demokracji różnicy, o rozumnej niezgodzie, a to wymaga zapewnienia odpowiedniego środowiska edukacyjnego już od najmłodszych lat, w którym możliwe będzie zdobycie kompetencji komunikacyjnych, konstruktywnej wymiany poglądów, dyskusji nad siłą argumentów, zwłaszcza w sytuacji pojawienia się u deliberujących równej wagi argumentów, równie silnych.

Wciąż aktualne jest pytanie zadane przez Macieja Woźniczkę, filozofa, popularyzującego ideę powszechnego kształcenia filozoficznego: „Czy praktyka ideologizacji edukacji to relikwyt przeszłości, czy też stały element ustroju demokracji parlamentarnej państwa?” (Woźniczka 2016: 18). Twierdząca odpowiedź na to pytanie zmusza

wszystkich (rodziców, uczniów, nauczycieli, naukowców, polityków) do nieustannej uważności i świadomości oddziaływań ideologicznych w edukacji, aby możliwa była praktyka edukacji demokratycznej w szerszym i powszechnym zakresie niż omówione przykłady praktyk. Jak słusznie zauważa Woźniczka w Polsce od zmiany ustrojowej w 1989 roku „od czasu uzyskania wolności światopoglądowej nie nastąpił w polskiej edukacji proces otwarcia się na zróżnicowane interpretacje rzeczywistości”, a:

idea wolności przekonań – pluralizmu światopoglądowego (zawierającego choćby wyróżnienie religijnego i filozoficznego sposobu życia (...)) znalazła się na dalekim marginesie systemu edukacji (Woźniczka 2016: 22),

co więcej

polski system edukacji pozbawiony jest całego, wręcz elementarnego segmentu kształcenia, wiążanego z treściami i sposobami interpretacji rzeczywistości, niesionymi przez formację filozoficzną (Woźniczka 2016: 23).

Dlatego wciąż potrzebne jest dyskutowanie o pluralizmie w różnych obszarach edukacji (filozoficznej, religijnej, etycznej, obywatelskiej, historycznej, kulturowej, artystycznej), a co więcej, stwarzanie warunków dla takiej praktyki zarówno w szkole, jak i poza nią. Wymienione w niniejszym opracowaniu doświadczenia w zakresie edukacji demokratycznej wskazują na taką oddolną potrzebę społeczeństwa, są ważnymi głosami w publicznej debacie o zmianie oświatowej i dają nadzieję, że takich praktyk będzie więcej,

również za sprawą, optymistycznie myśląc, demokratycznie prowadzonej polityki oświatowej, co wymaga systematycznej współpracy pomiędzy ekspertami z danych dziedzin nauki a politykami sprawującymi władzę.

W 2014 roku Maciej Woźniczka oceniał negatywnie edukację światopoglądową w polskiej szkole, która „nie odpowiada stanowi współczesnej kultury” i postulował:

powrót do stanu normalności, polegający na wprowadzeniu pluralizmu światopoglądowego (właściwego globalnej kulturze), zmniejszenie lęku kulturowego (niepokoju związanego z transformacjami społecznymi lat 1989–2014) (Woźniczka 2014: 134)

od tego czasu pozytywne zmiany dotyczą coraz większej ilości oddolnych praktyk, o których mowa w niniejszej publikacji, natomiast powszechna edukacja nadal wymaga zmian, aby dostarczać młodym ludziom bardziej pluralistycznej wiedzy i warunków do zdobywania kompetencji sądenia, komunikowania się z osobami i grupami o odmiennych światopoglądach oraz podejmowania aktywności w zróżnicowanej sferze publicznej. Wciąż aktualny jest:

cel, jaki należy sobie postawić, to wprowadzenie powszechnej edukacji filozoficznej i etycznej w szkołach. Uczestniczymy w procesie przekonywania do filozofii władz edukacyjnych, szkoły i szerszego środowiska społecznego. Kim mają być nauczyciele przedmiotów filozoficznych: promotorami filozofii czy ideologami? Jak mają dzisiaj uczestniczyć w procesie tworzenia poglądu na świat polskiej młodzieży? (Woźniczka 2014: 134).

Obecnie zgodnie z rozporządzeniem ministerialnym o podstawie programowej filozofia ma być przedmiotem

obowiązkowym dla uczniów pierwszej klasy szkoły średniej w roku szkolnym 2021/22, ale do wyboru spośród trzech innych, to znaczy, że może być wybrany lub też nie, co jest również zależne od decyzji dyrektorskich i możliwości kadrowych. Podobnie etyka zamiennie wybierana z religią (katolicką).

Zakończenie

Rozwój jednostki a edukacja demokratyczna

Nauczyciel, który usiłuje nauczać, jednocześnie nie rozbudzając w uczniu pragnienia wiedzy, kuje zimne żelazo.

Horace Mann

Cała sztuka nauczania jest po prostu sztuką budzenia naturalnej ciekawości młodych umysłów w celu późniejszego jej zaspokojenia.

Anatole France

Uważne i krytyczne przyglądanie się przeobrażeniom świata społecznego oraz nieustanne redefiniowanie tego, jak jest i jak ma być, ma podstawowe znaczenie dla określenia istoty edukacji, jej celu i efektu, którym jest jednostkowa tożsamość, tożsamość różnych grup społecznych, a wreszcie tożsamość gatunku ludzkiego. Są to zadania w obszarze filozofii edukacji dotyczące adaptacyjnej i emancypacyjnej, wyzwalającej roli procesu szkolnej edukacji. Historia wielkich teorii filozoficznych pokazuje, jak te różne tożsamości mogą być deformowane przez ludzkie interpretacje, udokumentowane wydarzeniami o charakterze narodowym

i światowym. Zbyszko Melosik słusznie zauważa, że „w odróżnieniu od teorii filozoficznej, teoria pedagogiczna” w swoim praktycznym wymiarze „zadrwiła tu z małych i wielkich filozofów”, ponieważ:

to właśnie teoria pedagogiczna posiada największe możliwości kreowania rzeczywistości. Dzięki swojej przyziemności to ona bowiem jest przekładana na praktykę na świat codziennej edukacji, na klimat w szkole, na stosunki między nauczycielami i uczniami, rodzicami a ich dziećmi. (...) nawet najskromniejszy nauczyciel może swoją najmniej wyrafinowaną i banalną koncepcję przenieść w świat realnych stosunków międzyludzkich (Melosik 1998: 28).

W edukacji leży ogromny potencjał wpływania na kreowanie ludzkich tożsamości, ale równie duże jest zagrożenie indoktrynacją, dlatego tak ważne jest analizowanie aktualnych ideologii czy filozofii edukacji, w tym tych stanowiących podłoże funkcjonowania szkoły, a zwłaszcza tych, którymi kierują się poszczególni nauczyciele. Ich odpowiedzialność w pracy z uczniami ma ogromne znaczenie, zwłaszcza gdy uświadamiamy sobie siłę władzy systematycznych oddziaływań nauczycieli na uczniów. Pedagodzy określają normy i preferowane wartości oraz wyznaczają granice i horyzonty światopoglądowe uczniów. Dzieje się tak z powodu nieustającej konieczności komunikowania się nauczycieli z uczniami oraz ze względu na ich zawodową rolę, zadania i ich dominującą pozycję w hierarchii szkoły. Z drugiej strony uczniowie również wywierają wpływ na swoich nauczycieli wraz z całym bogactwem lub ubóstwem intelektualnym,

emocjonalnym, kulturowym, społecznym, jakie przynoszą ze sobą do klasy szkolnej. Jakie praktyki normatywne wprowadza określona filozofia edukacji, na przykład koncepcja edukacji nauki autonomicznej? Kto lub co w dzisiejszych czasach ma władzę nad innymi i sobą samym, by podejmować niełatwą drogę samorozwoju w sposób wolny, niezależny i autonomiczny? Czy współczesny system edukacji stwarza takie możliwości zarówno uczniom, jak i nauczycielom? Aby uzyskać odpowiedzi na te pytania, należałoby nieustannie analizować obecne dyskursy i narracje, ideologie, filozofie edukacji, które mają swoje odzwierciedlenia w programie szkoły, w codziennych sposobach komunikacji i działaniach uczniów i ich nauczycieli, w stylach i metodach kształcenia. Trzeba także podjąć szerokie badania nad doświadczeniami uczniów, ich rodziców i nauczycieli we współczesnym świecie edukacji, zarówno tej instytucjonalnej, jak i pozainstytucjonalnej. Przy czym warto pamiętać o tym, że jest to świat skomplikowany, różnorodnie interpretowany, z wieloma podejściami do kształcenia, gdzie trudno o jedną główną narrację, ideologię czy filozofię. Młody człowiek musi nauczyć się orientować w tym pluralizmie. W tym kontekście typowe dla przeszłości kognitywne pytanie „jaki jest świat?” może być zastąpione, jak zauważył Zygmunt Bauman, postkognitywnym pytaniem: „który to jest ze światów?”, ta świadomość, że „świat jest po prostu zbiorem alternatyw – (do)wolnych wyborów” (Bauman 1995: 96), musi być wciąż na nowo we wspólnych dyskusjach rozważana, interpretowana i uzgadniana, tak aby posiadając

wiedzę o różnych opcjach światopoglądowych, można było dokonać satysfakcjonujących wyborów dla jednostki i grupy społecznej jako przestrzeni wspólnej egzystencji. I tu jest potrzebna edukacja dialogiczna i refleksyjna.

Wydaje się, że namysł nad ideologiami w edukacji i doświadczeniami, jakie one implikują, jest sposobem na zrozumienie i poszerzanie świadomości społecznych mechanizmów konstruowania tożsamości, o których pisali Tomasz Szkudlarek i Zbyszko Melosik. Z perspektywy ucznia poznanie i zrozumienie różnych ideologii edukacji, różnych systemów etycznych czy też różnych teorii moralności, różnych hierarchii wartości nie musi być postrzegane jako wprowadzenie chaosu w świat dopiero co wkraczającego młodego człowieka. Ważne, aby nastąpiło to w odpowiednim momencie, kiedy uczeń jest w stanie rozpoznać i zrozumieć różne reprezentacje rzeczywistości i ewentualnie świadomie dokonać wyboru jednej z nich lub wybranych elementów, a także umieć okazać tolerancję wobec tych, z którymi nie zgadza się. To właśnie będzie stanowiło „źródło potencjalnej władzy człowieka nad jego własną rzeczywistością”, o czym mówił Bauman (1995). Dotyczy to również dorosłego, a zwłaszcza nauczyciela, wychowawcy, rodzica. Natomiast wsparcie młodego człowieka przez tych dorosłych, zwłaszcza rodziców i nauczycieli, w procesie adaptacji, a następnie podążania w kierunku autonomii wydaje się być tu zarówno niezbędne, jak i twórcze dla każdego uczestnika tego procesu: wspierającego i wspieranego, zgodnie z ideą rozwoju trwającego przez całe życie. Jest

to zależność dwustronna, bo ważna zarówno ze względu na indywidualne, jak i wspólne cele.

Ponadto warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię i przyjąć, jak to ma miejsce w pedagogice krytycznej, że edukacja i system oświatowy jest ściśle powiązany z różnymi aspektami kultury i społeczeństwa. Przede wszystkim należy uznać, że edukacja była, jest i prawdopodobnie będzie upolityczniona – o kwestiach „polityczności” i “upolitycznienia” pedagogiki pisała Joanna Rutkowiak (Rutkowiak 1995). Proces kształcenia i wychowania wpływa na znaczeniową konstrukcję społeczeństwa, konstrukcję kultury, wpływa także na politykę. Są to obustronne oddziaływania. Komercjalizacja i ekonomizacja edukacji jest jednym z przejawów upolitycznienia. Współczesna kultura doświadcza gruntownych przeobrażeń związanych z silnym i globalnym wpływem neoliberalnej zekonomizowanej wizji ludzkości, ideologii neoliberalizmu. Zadziwiające byłoby, gdyby polityka oświatowa i edukacja, jako dotychczas efektywne sposoby i narzędzia zmiany, zostały nagle zapomniane w tym skomplikowanym i systemowym procesie rozwoju ludzkości. Edukacja jest immamentną częścią codziennego życia ludzi w aspekcie politycznym, ekonomicznym, psychologicznym i aksjologicznym. Troska o jakość tożsamości współczesnego człowieka, wyrażona świadomymi oddziaływaniami edukacyjnymi, wymaga uważnego podążania za szybko dokonującymi się zmianami lokalnymi i globalnymi w funkcjonowaniu społeczeństw. Ważna jest także świadomość oddziaływań ideologii edukacyjnych

i aktywne reagowanie na nie. Wymaga to także ciągłego redefiniowania materialno-biologicznego i intelektualno-psychicznego miejsca oraz roli jednostki w systemie różnorodnych reprezentacji życia społecznego (czy w systemie szeroko rozumianej kultury i procesów globalizacji). W tej dość intensywnie zmieniającej się rzeczywistości proces nauczania i uczenia się powinien skupiać się na prezentacji różnych wersji rzeczywistości, umiejętności uczestniczenia w dyskursie, a także w krytycznym i refleksyjnym podejściu do zjawisk i mechanizmów społecznych, politycznych, kulturowych i ekonomicznych.

Młodzież nie otrzyma już (jak to bywa w tradycyjnej pedagogice) gotowej do (spo)życia wersji świata, w którym będzie mogła łagodnie się umiejscowić. Dostrzeże, że światów jest niezliczona ilość, że można przechodzić/przeskakiwać z jednego do drugiego, że każdy z nich oferuje „coś za coś” (np. kulturową pewność w zamian za akceptację fundamentalizmu bądź wolność wyboru przy jednoczesnym permanentnym kulturowym niepokoju). Zrozumie także, że może wykreować swoją własną, osobistą wersję świata (Melosik, Szkudlarek 1998: 35).

Ideologie nieautorytarne, w tym koncepcja edukacji autonomicznego uczenia się oraz ideologia edukacji demokratycznej, akcentują zmiany, jakie następują, m.in. rozszerzające się respektowanie praw własności indywidualnej oraz wolności indywidualnej w podejmowaniu wyborów w aspekcie zarówno ekonomicznym, społeczno-kulturowym, religijnym czy też etycznym. Jednocześnie wnoszą nowego rodzaju kwestie problematyczne, dotyczące kooperatywnego funkcjonowania pojedynczych ludzi, ludzkich wspólnot i społeczności, zażegnowania konfliktów

i prowadzenia polityki pokojowej między lokalnymi grupami i całymi narodami. Ideologie te wskazują na znaczenie szeroko rozumianej kultury i pozwalają dostrzec jej pozytywne aspekty dla szeroko rozumianej edukacji młodego pokolenia (tej zinstytucjonalizowanej i pozainstytucjonalnej, medialnej) oraz dla polityki oświatowej i organizacji zarządzania szkołami, ponieważ osiągnięcie autonomii i niezależności indywidualnej może nastąpić tylko w kontekście relacji do świata, czyli doświadczania kontaktów międzyludzkich w procesie poznawania bogactwa danej kultury i osiągnięć naukowych, a to z kolei uczy negocjacji i kompromisów w procesie ustanawiania celów indywidualnych i wspólnotowych – uczy rozumienia wolności indywidualnej i znaczenia wspólnoty, w której jest miejsce na szacunek dla różnorodności i na wolność myślenia oraz działania, z jednoczesną próbą utrzymania równowagi w dążeniu do wspólnych politycznych czy społeczno-kulturowych celów. Dzięki temu możliwe jest ciągle poszerzanie świadomości obrazu człowieka, jako jednostki z jednej strony samotnej i odpowiedzialnej za swoje wybory, a z drugiej strony, jako części większej całości – wspólnoty ludzkiej, jednostki zależnej od wszystkich prawie we wszystkim, a idąc dalej w tych rozważaniach – jednostki jako ważnego elementu w dbaniu o ekologię tego świata. W tym ujęciu zmienia się również cel rozwoju i edukacji: zamiast koncentrować się na wszechstronnym rozwoju człowieka, którego celem jest wyłącznie on sam w osiąganiu osobistego szczęścia i doskonałości – można równocześnie, z tą

samą intensywnością, koncentrować się na wszechstronnym rozwoju jednostki i wspólnoty ludzi oraz otaczającej ich natury, świata organicznego i nieorganicznego. Jest to spójna wizja edukacji z edukacją dla pokoju, wychowaniem ekologicznym, inaczej kosmicznym, którą promowała Maria Montessori, lekarka i pedagog na przełomie XIX i XX wieku. Jej zdaniem człowiek jako część większego systemu uczy się efektywnie i z pożytkiem dla siebie i innych, gdy ma szansę rozwijać zainteresowania dzięki umiejętnemu wsparciu ze strony dorosłych (we właściwym momencie) oraz gdy uczy się, jak się uczyć, gdy podejmuje samodzielne wybory, dbając o siebie i otaczający świat. Montessori pisała o wolności, która „uzyskana jest dzięki uwalnianiu się dziecka poprzez aktywny rozwój, poprzez ciężką pracę rozwoju” w rozwijaniu zainteresowań, a obszary tej wolności określiła w sferach: biologicznej, społecznej, pedagogicznej, moralnej i metodycznej (Kucha 2003: 332–333, Matyjas i in. 1995). Jej rozumienie edukacji akcentuje z jednej strony rozwój jednostki, a z drugiej dbałość o innych, przyrodę i świat.

Na zakończenie omawiania ideologii nieautorytarnej w edukacji według Rolanda Meighana oraz modelu edukacji skoncentrowanej na uczniu warto zasygnalizować kolejną kwestię do szerszego omówienia, dotyczącą indywidualizmu etycznego jako jednego z wyznaczników liberalnej koncepcji człowieka. Ronald Dworkin podaje dwie zasady indywidualizmu etycznego: zasada równej ważności (*the principle of equal importance*) oraz specjalnej odpowiedzialności (*special responsibility*). Mogłyby

one być trafną parafrazą zasad „szkoły skoncentrowanej na uczniu” według D. Brandes i P. Ginnisa oraz humanistycznej myśli C. Rogersa i F. Perlsa, a mianowicie – każdy człowiek/uczeń/nauczyciel jest równie ważny i życie każdego ma swój sens i cel, zatem równie ważna jest dbałość o jakość życia każdej jednostki i tylko ta osoba, o której życie chodzi, jest jedynie i ostatecznie odpowiedzialna, za to, czy jest lub nie jest ono udane (Dworkin 2000: 5). Edukacja praktykowana według tych zasad oznacza tworzenie wspólnej przestrzeni do indywidualnego rozwoju poprzez dialog i wspólne działanie z poszanowaniem równej ważności każdej osoby oraz odpowiedzialności za indywidualne wybory. Jest to proces tworzenia wspólnoty opartej na świadomej wolności i wolnym wyborze wraz z ponoszeniem konsekwencji własnych decyzji. To szansa na budowanie społeczeństwa demokratycznego od podstaw, od początku życia każdego młodego człowieka poprzez organizowanie takiego edukacyjnego środowiska, które będzie sprzyjało budowaniu autonomii jednostki i uczyło nawiązywania satysfakcjonujących, konstruktywnych i twórczych relacji z innymi. Początkowo jest to budowanie wspólnoty jednostek uczących się i rozwijających swoje zainteresowania, by później w demokratycznym społeczeństwie ludzi dorosłych budować relacje społeczne w różnych rolach zawodowych, społecznych czy kulturowych, w których każda osoba, czując się równie ważną, ma możliwość sprawdzać się w działaniu i kontaktach z innymi, by w ten sposób tworzyć realistyczny obraz własnej osoby, innych i świata. Omawiany

w niniejszym tekście model SCS (szkoły skoncentrowanej na uczniu), a praktykowany w wybranych brytyjskich w szkołach, jest przykładem takich oddziaływań edukacyjnych, które można uznać za stosowanie demokracji w praktyce. Podobnie w przypadku polskich praktyk edukacyjnych realizowane są zasady edukacji skoncentrowanej na uczniu oraz edukacji demokratycznej, a wiele z tych przykładów szerokich praktyk edukacyjnych jest dostępnych na stronach internetowych¹.

Wyniki analiz teoretycznych i przegląd aktualnych praktyk w obszarze edukacji demokratycznej wskazują na potrzebę zmian w systemie edukacji. Zmiany te powinny zmierzać w kierunku większego wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia, jego autonomii oraz jednocześnie w kierunku bardziej zaangażowanego, na szeroką skalę budowania edukacyjnych społeczności funkcjonujących na zasadach demokratycznych. Doświadczenia praktyk w zakresie edukacji demokratycznej, m.in. na przykładach szkoły niezależnej w Anglii i SCS, wskazują na to, że możliwe jest pogodzenie realizacji celów indywidualnych z celami wspólnoty demokratycznej.

Ogólny wniosek, jaki można sformułować w wyniku przeprowadzonych analiz, to konieczność wprowadzenia do systemu edukacji takich nieautorytarnych koncepcji edukacji, metod nauczania i uczenia się, które będą w większym stopniu stymulować rozwój autonomii

¹ <https://obywatelepro.pl/> [dostęp: 29.07.2020]; <https://policealna.gowork.pl/> [dostęp: 18.10.2021].

jednostki, refleksyjność i umiejętność deliberacji w procesie negocjowania wspólnych rozwiązań dla społeczeństwa demokratycznego. Jakość życia jednostki zależy od przynależności wspólnotowej, a szerzej kulturowej, czy też narodowej, a rozwój jednostki ku pełni człowieczeństwa nie może być rozważany w oderwaniu od wspólnoty, w której dana osoba rodzi się, uczy się i wychowuje. W państwie funkcjonującym na zasadach demokratycznych, w którym poczucie wolności indywidualnej, sprawiedliwości i zaufanie społeczne utrzymują się na wysokim poziomie – umacnia się więź narodowa, wspólnotowość i solidarność. Nie da się tego osiągnąć bez odpowiedniej polityki oświatowej, która w równym stopniu będzie ukierunkowana zarówno na jednostkę, jak i grupę, na te dwa wzajemnie od siebie zależne byty. Ponadto, co równie ważne, pojawiające się różnice i konflikty w realizacji różnych potrzeb tych bytów – autonomicznego „ja” i wspólnotowego „my” – mają szansę na konstruktywne rozwiązania i twórcze pomysły w ich realizacji, dzięki wysokiej jakości powszechnej edukacji – czyli zapewnionej bezwzględnie każdemu. Z tego też powodu ideologie nieautorytarne: ideologia autonomicznego uczenia się i ideologia demokratyczna oraz przykłady praktyk w zakresie edukacji demokratycznej inspirują do poszukiwania nowych rozwiązań w zmieniającym się szybko zglobalizowanym świecie.

Aneks

LISTA PRAKTYK w zakresie edukacji demokratycznej wraz z linkami do stron internetowych [dostęp: 18.10.2021]

1. Działalność instytucji państwowych:

1. Ośrodek Rozwoju Edukacji: <https://www.ore.edu.pl/2018/01/demokracja-w-szkole-po-raz-siodmy-w-ore/>; <https://www.ore.edu.pl/2013/05/lista-szko/>; <https://www.ore.edu.pl/2014/03/szkoa-demokracji-dobre-praktyki/>; <https://www.ore.edu.pl/2020/10/oferta-doskonalenia-wydzialu-rozwoju-kompetencji-spolecznych-i-obywatelskich/>
2. Akademia Ekonomiczno-Humanistyczną w Warszawie wraz Fundacją Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności: <https://szkolademokracji2020.ceo.org.pl/strona/9-opis-programu> ; <https://szkolademokracji2020.ceo.org.pl/lista-szkol/>
3. Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności w Warszawie oraz Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: <https://2014-2020.erasmusplus.org.pl/strony-informacyjne/informacje-o-programie/>; <https://2014-2020.erasmusplus.org.pl/sektory/edukacja-szkolna/> i <https://2014-2020.erasmusplus.org.pl/sektory/mlodziez/>

2. Działalność instytucji niepaństwowych

2.1. Organizacje i stowarzyszenia

1. Centrum Edukacji Obywatelskiej: <https://koss.ceo.org.pl/>; https://eul.ceo.org.pl/sites/eul.ceo.org.pl/files/edukacja_obywatelska_w_polsce.pdf
2. Stowarzyszenie "Demokracja w praktyce": <http://demokracjawpraktyce.pl/nasze-projekty/>; <http://demokracjawpraktyce.pl/wp-content/uploads/2021/04/Sprawozdanie-merytoryczne-Stowarzyszenia-2020.pdf>
3. EURYDICE, Sieć Informacji o Edukacji w Europie: <https://eurydice.org.pl/>; https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/11/citizen_PL.pdf; https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2018/08/EdObPL_internet.pdf
4. Organizacja British Council i projekt Active Citizens: <https://ikm.gda.pl/projekt/akademia-active-citizens/>; https://activecitizens.britishcouncil.org/sites/default/files/active_citizens_global_toolkit_2017-18.pdf; https://activecitizens.britishcouncil.org/sites/default/files/bc_activecitizens_annual_report_artwork_online_low-res.pdf; <https://activecitizens.britishcouncil.org/facilitator-resources/activities>
5. Stowarzyszenie Interkulturalni.pl: <https://interkulturalni.pl/projekty/realizowane/>; <https://interkulturalni.pl/lekcje-tolerancji-scenariusze-zajec-dla-szkol/>
6. Organizacja Europejskie Centrum Solidarności (ECS) w Gdańsku: <https://ecs.gda.pl/title,Misja,pid,29.html>; <https://ecs.gda.pl/title,pid,1606.html>; <https://e.issuu.com/embed.html#0/7205372>
7. Instytut Obywatelski: <https://instytutobywatelski.pl/>; https://instytutobywatelski.pl/pliki/pdf/dojrzewajacy_www3.pdf
8. Organizacja Społeczeństwo obywatelskie: <https://obywatelpro.pl>
9. Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk: <http://ptpn.poznan.pl/nasze-projekty/forum-szkol-polskich-poznan-europa>

2.2. Fundacje

1. Fundacja „Edukacja dla demokracji”: <https://fed.org.pl/>; <https://aktywniobywatele-regionalny.org.pl/>; <https://fed.org>

- pl/projekty/; <https://fed.org.pl/program-aktywni-obywatele-fundusz-regionalny/>; https://aktywniobywatele-regionalny.org.pl/wpcontent/uploads/2021/03/18_Tabela_rezultatow_Programu_AOFR.pdf
2. Fundacja Wiedzy i Dialogu Społecznego Agere Aude: <https://www.agereaude.pl/>; www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl <https://www.agereaude.pl/pl/spoleczenstwo-obywatelskie/>; <https://www.agereaude.pl/wp-content/uploads/2021/07/sprawozdanie-2020-Agere.pdf>
 3. Fundacja Go'N'Act: <http://goandact.org/wp-content/uploads/2020/11/Sprawozdanie-merytoryczne-2019.pdf>; <http://goandact.org/prawa-dziecka/>
 4. Fundacja im. Stefana Batorego: <https://www.batory.org.pl/> i Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży: <https://pcyf.org.pl/>; <https://www.ngofund.org.pl/>; <https://www.ngofund.org.pl/wp-content/uploads/2017/03/Poznaj-program-Obywatele-dla-Demokracji.pdf>; <https://www.batory.org.pl/o-nas/statut/>; <https://pcyf.org.pl/storage/STATUT%20PFDM%202019-12-02..pdf>
 5. Fundacja Internationalen Bund Polska i projekt "We Are Active Citizens": <https://ib-polska.pl/>; <https://ib-polska.pl/projekt/we-are-active-citizens/>; <https://ib-polska.pl/nasze-projekty/>
 6. Polsko-Amerykańska Fundacja wolności: <https://pafw.pl/>

2.3. Szkoły demokratyczne

1. Zespół Szkół „Bednarska” w Warszawie: <http://informator.bdnr.pl/zespol/>; <https://kawalerii.edu.pl/>; <https://bdnr.pl/>; <http://informator.bdnr.pl/demokracja/>
2. Niepubliczna Szkoła Podstawowa „Gromada” w Poznaniu: <http://kolektywedukacyjny.pl/>
3. Niepubliczna Szkoła Podstawowa „Wolna Szkoła Ursynów” w Warszawie: <https://wolnaszkola.org.pl/>; <https://wolnaszkola.org.pl/projekt/>
4. Wolna Demokratyczna Szkoła Bullerbyn w Warszawie: <https://sites.google.com/bullerbyn.pl/wsd/strona-g%C5%82%C3%B3wna>; <https://sites.google.com/bullerbyn.pl/wsd/strona-g%C5%82%C3%B3wna/o-nas>

5. Horyzont – Wolna Edukacja Demokratyczna w Poznaniu, Szkoła Podstawowa: <https://www.horyzont.szkola.pl/index.html>; <https://www.horyzont.szkola.pl/nauka.html>

2.4. Inne praktyki

1. Oddolna inicjatywa Budząca Się Szkoła – projekt ogólnopolski: <http://www.budzasieszkola.pl/misja-budzacej-sie-szkoly/>
2. Badanie wskaźnika demokracji 2020: https://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/democracy-index-2020.pdf?mkt_tok=NzUzLVJJUS00MzgAAAF-lbmITDpr75KIb-Sk5HQ8VKYC-NSiXwfmhX4wKrG-4hi5RVZIRORlc8l-NQT_y6kCFwlcaZLBmK8xCfd6gdIfAOGQwPxTJv1Qa0dJE-bG5B2gI0xvQ; <https://www.euractiv.pl/section/demokracja/news/demokracja-pandemia-polska-autorytaryzm-usa-wegry-unia-europejska-reformy-rzady-nieliberalne-prawa-czlowieka/>
3. Gry demokratyczne/obywatelskie:
 1. Dialog – obywatelska gra planszowa: <https://gradialog.psych.pan.pl/>
 2. Internetowa gra New Shores – a game for democracy: <https://newshores.crs.org.pl/pl/>
 3. Gra o Budżet: <http://graobudzet.crs.org.pl/wp-content/uploads/2015/03/Gra-o-Budzet-publicacja1.pdf>; <http://graobudzet.crs.org.pl/o-projekcie/>
 4. Giving Europe a Home – gra symulacyjna: https://www.civic-institute.eu/assets/files/planspiel_europa-ein-zuhause-geben_en.pdf

Bibliografia

- Bauman, Zygmunt (1995) *Wolność*, Warszawa, Wydawnictwo Znak.
- Bauman, Zygmunt (2013), *Strach to uczucie poddanych, nie obywateli*, wywiad przeprowadzony z Zygmuntem Baumanem przez Jarosława Makowskiego w 2013 roku i opublikowany na stronie: <https://instytutobywatelski.pl/opinie/177-strach-to-uczucie-poddanych-nie-obywateli>.
- Berlin, Isaiah (1994), „Dwie koncepcje wolności”. w: Isaiah Berlin, *Cztery eseje o wolności*, Warszawa, PWN.
- Bogucka-Krenz, Katarzyna (1991), „Wolność nie rodzi się sama”, *Nowa Szkoła*, nr 2, s. 104–106.
- Bolton, Gavin (1979), *Towards a Theory of Drama in Education*, London.
- Bonecki, Mateusz, Anna Malitowska (2016), „Participatory Methods for Information Society”, *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, 5(2), s. 5–10.
- Brandes, Donna, Paul Ginnis (1992), *The Student-Centred School*, Hampstead, Simon Schuster Education.
- Brandes, Donna, Paul Ginnis (1994), *A Guide to Student-Centred Learning*, Hampstead, Simon Schuster Education.
- Cern, Karolina M., Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak (red.) (2009), *Edukacja demokratyczna*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, CoOpera.
- Czujko-Moszyk, Ewelina (2015), „Phenomenon-Based Learning, Filozofia i Design-Thinking, czyli pomysł na kształcenie myślenia i metodę łączenia treści nauczania w polskim systemie edukacji”, *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, t. 4, nr 2, s. 163–184.

- Czujko-Moszyk, Ewelina (2018), „Sukcesy fińskiego systemu edukacji, czyli dlaczego Finlandia szczyty się jednym z najlepszych systemów szkolnictwa na świecie – porównawcze studium przypadku”, *Studia Edukacyjne*, nr 48, s. 349–365.
- Dewey, John (1963), *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Zofia Bastgen, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Dworkin, Ronald (2000), *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Freire, Paul (1972), *Pedagogy of the Oppressed*, przeł. Myra Bergman Ramos, Penguin Books, London 1972.
- Gawlicz, Katarzyna (2020), *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ginnis, Paul (1992), *Learner-managed Learning*, Nottingham, Education Now
- Giroux, Henry A., Lech Witkowski (2010), *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Impuls.
- Gribble, David (2005), *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzesiuk, Lidia (red.) (1994), *Psychoterapia*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Gutek, Gerald L. (2007), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk, GWP.
- Gutmann, Amy (1999), *Democratic Education*, London, Princeton University Press.
- Gutmann, Amy, Dennis Thompson (1996), *Democracy and Disagreement*, London, Harvard University Press.
- Habermas, Jürgen (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, przeł. Andrzej Maciej Kaniowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heywood, Andrew (2007), *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przeł. Miłosz Habura i in., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Illich, Ivan (1971), *Deschooling Society*, New York, Harper & Row.
- Jagielska, Dominika (2014), *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Juchacz, Piotr W. (2015), *Deliberatywna filozofia publiczna. Analiza instytucji wysłuchania publicznego w Sejmie Rzeczypospolitej Polskiej z perspektywy systemowego podejścia do demokracji deliberatywnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe IF UAM.

- Kaniowski, Andrzej M. (2020), „Autonomia wyzwaniem dla naszej edukacji”, w: Joanna Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu, zaufania, wspólnotowości i autonomii*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 48–66.
- Koczanowicz, Leszek (2015), *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, przeł. Katarzyna Liszka, Warszawa, WN PWN.
- Kohlberg, Lawrence, Rochelle Mayer (2000), „Rozwój jako cel wychowania”, przeł. P. Kwieciński, A. Nalaskowski, w: Zbigniew Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa, IBE.
- Kotowa, Barbara (2015), „Czy filozofia liberalna sprzyja edukacji?”, w: Danuta A. Michałowska, Justyna Ryczek, Lidia Suchanek (red.), *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe WNS UAM, s. 21–34.
- Krasuska-Betiuk, Marta (2015), „Sfera publiczna i edukacja w świetle teorii reprezentacji społecznych”, *Forum Oświatowe*, t. 27(1), s. 11–27.
- Kwieciński, Zbigniew (1992), *Socjopatologia edukacji*, Warszawa, Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Zbigniew (2019), „Edukacja w galaktyce znaczeń”, w: Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa, PWN, s. 41–54.
- Kucha, Ryszard (2003), „Pedagogika Marii Montessori”, w: Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa, PWN, cz. 3, rozdz. 9, s. 324–334.
- Maliszewski, Krzysztof (2020), „Ideologia podziurawiona – o pedagogice filozoficznej w nie-filozoficznym czasie nie-filozoficznego plemienia”, w: Sławomir Sztobryn, Katarzyna Dworakowska (red.) *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 12–23.
- Malitowska, Anna, Karolina Budzińska (2012), „Filozofowanie z dziećmi: Co czyni rzecz zwyczajną nadzwyczajną? Warsztaty twórcze na 18. Biennale Sztuki dla Dziecka (Poznań 2011)”, w: *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, t. 1, nr 1, s. 162–164.

- Mannheim, Karl (2008), *Ideologia i utopia*, przeł. Jan Miziński, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia .
- Matyjas, Bożena, Zdzisław Ratajek, Elżbieta Trafiałek (1995), *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej. Zarys problematyki*, Kielce, Wszechnica Świętokrzyska.
- McLaughlin, Terence H. (1992), „Citizenship, Diversity and Education: a Philosophical Perspective”, w: *Journal of Moral Education*, vol. 21, 1992, Issue 3, s. 235–251.
- Meighan, Roland (1992), *Edukacja elastyczna*, Toruń, Wydawnictwo Stowarzyszenie Nowa Szkoła.
- Meighan, Roland (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Meighan, Roland (1994), *The Freethinkers Guide to the Educational Universe*, Nottingham, Educational Heretics Press.
- Melosik, Zbyszko, Tomasz Szkudlarek (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków, Oficyna wydawnicza Impuls.
- Michałowska, Danuta A. (2013), „Edukacja demokratyczna a kreatywność”, w: Anna Malitowska (red.), *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, t. 2, nr 1, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, s. 58–71.
- Michałowska, Danuta A. (2013), *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michałowska, Danuta A. (2016), „Edukacja demokratyczna a neoliberalizm – różne interpretacje wolności”.
- Michałowska, Danuta A. (2016), „Edukacja demokratyczna a neoliberalizm – różne interpretacje wolności”, w: Sławomir Sztobryn, Krzysztof Kamiński (red.), *Rzeczywistość edukacyjna. Centralne kategorie współczesnej i historycznej pedagogiki*, Łódź, WN TPF „Chowanna, s. 31–45.
- Michałowska, Danuta A. (2020a), „Poglądy Tadeusza Kotarbińskiego – inspiracje dla współczesnej filozofii edukacji w społeczeństwie demokratycznym”, w: Sławomir Sztobryn, Katarzyna Dworakowska (red.), *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 176–194.
- Michałowska, Danuta A. (2020b), „Przemiany tożsamości współczesnego człowieka w kontekście neoliberalizmu”, *Sensus Historiae*, vol. XL, s. 83–95.

- Murzyn, Andrzej (2010), *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Murzyn, Andrzej (2015), *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- O'Neill, William F. (1981), *Educational Ideologies Contemporary Expressions of Educational Philosophy*, Santa Monica, California, Goodyear Publishing Company.
- Neill, Alexander S. (1968), *Summerhill*, Hamondsworth, Penguin.
- Nowak, Ewa (2013), „Demokracja zaczyna się w umyśle. Rozwijając osobowość demokratyczną”, *Principia*, t. LVII–LVIII, s. 397–421.
- Nussbaum, Martha C. (2010), *Not for profit: why democracy needs the humanities*, New Jersey, Princeton University Press.
- Paris, Scott G., Linda R. Ayres (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa, WSiP.
- Passons, William R. (1985), *Zastosowanie terapii Gestalt w poradnictwie*, Warszawa, Wydawnictwo PTP.
- Perls, Fritz S. (1969), *Gestalt Therapy*, Lafayette, Calif. Real people Press.
- Pilch, Tadeusz (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pobjowska, Aldona (2019), *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rogers, Carl (red.) (1977), „Freedom to Learn”, w: Noel Entwistle, Dei Hounsell, *How Students Learn*, Lancaster, University of Lancaster Press.
- Rogers, Carl (1995), *Client – Centred Therapy*, Boston, Houghton Mifflin.
- Rorty, Richard (1993), „Edukacja i wyzwanie postnowoczesności”, w: Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski (red.), *Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa, Wydawnictwo Edytor, s. 96–101.
- Rudnicki, Paweł (2014), „ASSA – «szkoła, która nie chciała być szkołą» – dwadzieścia lat później”, w: Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski, Tomasz Tokarzymiona (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 244–278.

- Rutkowiak, Joanna (red.) (1995), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków, Impuls.
- Rybińska, Jolanta (2019), „Zarys koncepcji wolnych szkół demokratycznych”, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 5, s. 3–16.
- Sartori, Giovanni (1998), *Teoria demokracji*, przeł. Piotr Amsterdamski, Daniel. Grinberg, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Śliwerski, Bogusław (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków, Impuls.
- Sołowiej, Józefa (1988), *Koncepcje kształcenia C. Rogersa i E.P. Torrance’a*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szahaj, Andrzej (2011), „Charles Taylor o wolności” w: Christopher Garbowski, Paweł Hudzik, Jan Kłos (red.), *Charlesa Taylora wizja nowoczesności*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 201–212.
- Szacki, Jerzy (1991), *Dylematy historiografii i idei oraz inne szkice i studia*, Warszawa, PWN.
- Szkuclarek, Tomasz (1993), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztobryn, Sławomir, Krzysztof Kamiński (red.), *Rzeczywistość edukacyjna. Centralne kategorie współczesnej i historycznej pedagogiki*, Łódź, WN TPF „Chowanna”.
- Sztompka, Piotr (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, Znak
- Szymański, Mirosław J. (2000), *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa, IBE.
- Taylor, Charles (1985), „What’s Wrong with Negative Liberty?”, w: Charles Taylor, *Philosophy and the Human Sciences, Philosophical Papers*, vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, s. 211–229.
- Taylor, Charles (1996), *Etyka autentyczności*, przeł. A. Pawelec, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Toogood, Philip (1989), „Learning to Own Knowledge: Minischools as Democratic Practice” w: Roland Meighan, Clive. Harber (red.), *The Democratic School. Educational Management and the Practice of Democracy*, Ticknall, Derbyshire, Education Now publishing Co-operative Limited, s. 98–121.
- Toogood, Philip (1992), „Learner-Managed Learning at Dame Catherine’s School”, w: Paul Ginnis (red.), *Learner-Managed Learning*,

-
- Education Now publishing Co-operative Limited, Ticknall, Derbyshire 1992, s. 42–47.
- Włodarczyk, Rafał (2016), *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków, Impuls.
- Woźniczka, Maciej (2014), „Czy w nauczaniu filozofii obowiązują paradygmaty ideologiczne?”, *Studia Philosophiae Christianae*, L, 4, s. 113–136.
- Woźniczka, Maciej (2016), „Czy nauczanie filozofii w Polsce jest kwestią polityczną?”, w: *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, z. 13, s. 11–29.
- Yontef, Gary M. (1983), „Teoria terapii Gestalt”, *Nowiny Psychologiczne*, nr 6–7, s. 3–9.
- Young, Robert (1990), *White Mythologies. Writing History and the West*, London and New York Routledge.

Streszczenie

WYBRANE ZAGADNIENIA Z FILOZOFII EDUKACJI dotyczą ideologii edukacji, zwłaszcza tych nieautorytarnych wskazanych przez Rolanda Meighana, koncepcji edukacji skoncentrowanej na osobie i edukacji dla demokracji. Celem analiz jest próba określenia modelu edukacji dla twórczego rozwoju młodego człowieka, z poszanowaniem jego autonomii oraz równolegle dla budowania demokratycznego społeczeństwa już na etapie uczniowskich wspólnot.

Ideologia autonomicznego uczenia się, pojęcie autonomii, zasady autoregulacji w procesie uczenia się, specyficzne role nauczyciela i ucznia, a także styl pracy, strategie pozyskiwania wiedzy i umiejętności omawiane są w kontekście problemu realizacji celów edukacji demokratycznej. Analizowany jest problem wolności jednostki i jej autonomii w edukacji, a na przykładzie angielskiej szkoły niezależnej opisane są cechy procesu edukacji wskazujące na realizację większości założeń ideologii nieautorytarnej oraz na elastyczne podejście do nauczania. W modelu „szkoły skoncentrowanej na uczniu” według

Donny Brandes i Paula Ginnisa, opartym na humanistycznym podejściu do edukacji według Carla Rogersa i Fritz Perlsa, autonomicznie rozwijająca się jednostka ma możliwość doświadczenia granic wolności, odpowiedzialności za wybory, za jakość relacji, współpracę i budowanie społeczność opartej na demokratycznych zasadach. Analiza demokratycznego modelu edukacji i szkolnych praktyk wskazuje na możliwości budowania demokratycznych społeczności uczniowskich i jednoczesnego zapewniania warunków dla wszechstronnego rozwoju osoby i jej autonomii. To filozofia edukacji skoncentrowana na osobie we wspólnocie autonomicznych jednostek.

Słowa kluczowe: ideologie edukacji, autonomia, edukacja demokratyczna, wolność w edukacji, edukacja skoncentrowana na uczniu (*student-centred learning*).

Summary

Non-authoritarian Ideologies – Individual Development and Democratic Education

SOME SELECTED ISSUES FROM THE PHILOSOPHY OF EDUCATION concern ideologies of education, especially the non-authoritarian ones indicated by Roland Meighan, the concept of person-centred education, and education for democracy. The aim of the analyses is an attempt to define a model of education that will foster young people's creative development, respecting their autonomy and, in parallel, that will begin building a democratic society already at the stage of student communities.

The ideology of autonomously learning the concept of autonomy, the principles of self-regulation in the learning process, the specific roles of the teacher and the student, as well as the style of work and strategies for acquiring knowledge and skills – all these issues are discussed in the context of the problem of achieving the goals of democratic education. The issue of individual freedom and autonomy in education is analysed and, drawing on the

example of an English independent school, the features of the educational process which lead to the realization of most of the assumptions of non-authoritarian ideology and a flexible approach to teaching are described. In the 'learner-centred school' model of Donna Brandes and Paul Ginnis, based on the humanistic approach to education developed by Carl Rogers and Fritz Perls, the autonomously developing individual has the opportunity to experience the limits of freedom, responsibility for their choices and for the quality of relationships, as well as cooperation and community building based on democratic principles. The analysis of the democratic model of education and school practices indicates the possibilities for building democratic student communities while at the same time providing conditions for the comprehensive development of the person and their autonomy. It is a philosophy of education focused on the person – one who belongs a community of autonomous individuals.

Keywords: ideologies of education, autonomy, democratic education, freedom in education, student-centred learning.

W serii WYKŁADY POZNAŃSKIE Z FILOZOFII ukazały się:

TOM 1: Sławomir Leciejewski, *Filozofia kosmologii antropicznej*
(2021)

TOM 2: Magdalena Filipiak, *Tożsamość narracyjna w dobie
postprawdy. Pytanie o aktualność myśli Charlesa Taylora*
(2021)

TOM 3: Tomasz Raburski, *Prawo podmiotowe. Etyka – prawo –
polityka* (2021)

