

Ks. Grzegorz Godawa*
UPJPII w Krakowie

SZKOŁA SKONCENTROWANA NA UCZNIU A AFIRMACJA PAJDOKRACJI

Wstęp

Pomimo wielowiekowej tradycji polska szkoła wciąż jest *in statu nascendi*. Dzieje się tak między innymi za sprawą niektórych koncepcji pedagogicznych zawierających postulat dokonywania nieustannych zmian, niekiedy o charakterze rewolucyjnym. Pośród różnych potencjalnych kierunków rozwoju szkoły warto zwrócić uwagę na te, które związane są z koncepcją szkoły skoncentrowanej na uczniu. Wizja przyszłej szkoły, w której uczeń staje w centrum zainteresowania pedagogów, zdecydowanie różni się od tradycyjnego modelu kształcenia. Wydaje się, że stanowi ona szczególnie interesujące zagadnienie badawcze¹. W przekonaniu Józefa Kuźmy „przyszła szkoła będzie w większym niż obecnie stopniu skoncentrowana na uczniach”², a więc warto tej koncepcji poświęcić więcej uwagi.

Skoncentrowanie uwagi wszystkich uczestników wychowania na uczniu może przybierać różne formy. Może też mieć różną intensywność. Wydaje się, że skoncentrowanie uwagi na uczniu przyjmuje niekiedy charakter zbyt ograniczający prawa nauczycieli i rodziców. Sytuacja taka może zaistnieć, gdy skupienie

* Ks. dr Grzegorz Godawa – adiunkt przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, kapelan krakowskiego Hospicjum Domowego dla Dzieci „Alma Spei”.

¹ Wyrazem tego są konferencje i sympozja naukowe, między innymi sympozjum *Od tradycyjnej do przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach*, które odbyło się w Krakowie w dniach 10-11.06.2013.

² D. Grodzka, *Przyszła szkoła będzie w większym niż obecnie stopniu skoncentrowana na uczniach. Rozmowa z prof. zw. dr. hab. Józefem Kuźmą*, „Hejnał Oświatowy” 4 (2013), za: www.img.iap.pl, dostęp z dn. 18.10.2013.

się na dziecku, typowe dla pajdocentryzmu, przeradza się w pajdokratyzm, w którym prawa dziecka są absolutyzowane kosztem praw nauczycieli czy rodziców³.

Przedstawienie założeń i rodzajów pajdocentryzmu oraz wizji rozwoju dziecka w niczym nieskrępowanej swobodzie pozwoli na określenie podstaw przyszłej szkoły oraz jej związku z prezentowanymi koncepcjami. Pozwoli to na zaproponowanie modelu szkoły skoncentrowanej na uczniu i roli, jaką odgrywają w niej poszczególni uczestnicy edukacji.

1. Pajdocentryczny wymiar edukacji

Według założeń pajdocentryzmu w procesie edukacji dziecko zajmuje centralną pozycję. Wychowanie jest więc jedynie opieką nad samorzutnym rozwojem dziecka, do którego dostosowuje się programy, metody oraz całokształt pracy dydaktyczno-wychowawczej⁴. Akcentując rolę ucznia, który staje się podmiotem wychowania, pajdocentryzm nie docenia należycie roli wychowawcy oraz społecznych uwarunkowań edukacji⁵. Pajdocentryczne ukierunkowanie modelu nowoczesnej edukacji odwołuje się do założeń naturalizmu i progresywizmu pedagogicznego, a także do koncepcji pedagogiki humanistycznej.

Humanistyczny paradygmat pedagogiki stanowi „zespół przesłanek nadających indywidualistyczne i subiektywistyczne znaczenie faktom występującym w życiu społecznym (...). Jest to jednocześnie paradygmat nastawiony na badanie konfliktów społecznych, paradygmat krytyczny wobec każdej formy dominacji nad indywidualnością jednostki”⁶.

³ Por. W. Papugowa, *Czy grozi nam pajdokracja?*, w: www.wychowawca.pl, dostęp z dn. 4.10.2013.

⁴ Por. W. Okoń, *Pajdocentryzm*, w: tenże, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 293.

⁵ Tamże.

⁶ K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2008, t. 1, s. 61-62.

Krytyczne odniesienie do dominacji społeczeństwa bądź systemu nad jednostką jest charakterystyczne dla naturalizmu pedagogicznego. Zapoczątkował go Jean-Jacques Rousseau, który lokował główne źródło rozwoju w dziecku. Odwołując się do starożytnej idei *paidei*, uważał, że platońskie „Państwo” jest najpiękniejszą rozprawą o wychowaniu⁷. Koncepcja wychowania człowieka przedstawiona przez greckiego filozofa wyrażała następującą myśl, powszechną w kulturze starożytnej Grecji: „Najwspanialszym dziełem sztuki, do stworzenia którego naród ten poczuł się powołanym, okazał się żywy człowiek”⁸. Idee te stały się inspiracją dla współczesnej pedagogiki.

Odkrycie wartości dzieciństwa spowodowało, że w wychowaniu zaczęto traktować dziecko jako podmiot, a nie – jak dotychczasowo – jako przedmiot wychowania. Ogłoszenie przez Ellen Key wieku XX „stuleciem dziecka” miało otworzyć nowe perspektywy indywidualnego podejścia do rozwoju dziecka. W ten sposób „powstał kierunek myślowy zwany pajdocentryzmem, który obok szlachetnych idei zawierał także wiele szkodliwych elementów, zwłaszcza zaś obraz niczym niekrępowanej indywidualności dziecka”⁹. Indywidualność dziecka stała się zagadnieniem podejmowanym w wielu dyskusjach. Ich owocem jest doprecyzowanie teoretycznych podstaw edukacji skoncentrowanej na dziecku.

W świetle tych założeń każda edukacyjna ingerencja, zwłaszcza związana z działaniem systemowym, ogranicza lub wręcz zamyka możliwości rozwoju dziecka. By się temu przeciwstawić, pedagogika „przyjmuje znaczenie niedyrektywne, co w szkolnym obszarze edukacji oznacza eliminację wertykalności postaw między dorosłymi i dziećmi (góra – dół) na rzecz autentycznego part-

⁷ Por. J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, w: www.pbi.edu.pl, dostęp z dn. 4.11.2013, s. 12.

⁸ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001, s. 37.

⁹ J. Wilk, *Wychowawca wobec pytania: „Kim jest dziecko”*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 189.

nerstwa i dialogu wolnego od dominacji”¹⁰. Zmiana w stosunku do tradycyjnego ujęcia wychowania jest duża. Od wychowania opartego na takich pojęciach jak wpływ, oddziaływanie, kształtowanie, formowanie czy modyfikowanie nastąpiło przejście do wychowania opisywanego za pomocą następujących pojęć: swobodny rozwój, ułatwianie, stwarzanie okazji, wspieranie, spotkanie, dialogowanie¹¹.

Szeroki wachlarz pojęć sugeruje, że wychowanie oparte na założeniach naturalizmu może przybierać formy różniące się między innymi stopniem radykalizmu w podejściu do określania relacji uczeń – wychowawca. Jednym z fundamentów pajdocentryzmu jest konieczność indywidualnego spojrzenia na każdego ucznia. Zadania tego nie wypełnia współczesny system edukacji: „Profesorowie nauczają prawideł, nie wyjątków, toteż nie mogą poświęcać się jednemu uczniowi”¹². Stąd potrzeba zastosowania innych rozwiązań, które skuteczniej odpowiadałyby na potrzeby dziecka.

1.1. Pajdocentryzm humanistyczny

Pajdocentryzm w wersji humanistycznej jest zespołem koncepcji, które w skrajnej postaci eliminują szkołę ze społeczeństwa. Założenia ograniczenia możliwości rozwojowych dziecka są obecne w nurtach teorii pedagogicznych określanych jako pedagogika antyautorytarna, emancypacyjna, międzykulturowa czy negatywna¹³. Chociaż niektóre z tych teorii wyraźnie odżegnują się od czystego pajdocentryzmu¹⁴, to skoncentrowanie uwagi na dziecku jest na tyle wyraźne, że można przyjąć, iż w pewnym stopniu propagują tę ideę. Podkreślić jednak należy, że nie każda forma pajdocentryzmu humanistycznego przybiera postać skrajnie

¹⁰ B. Śliwerski, *Przedmowa*, w: H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 2007, s. 14.

¹¹ Por. tenże, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 48.

¹² G. Liiceanu, *Dziennik z Păltinișu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*, Sejny 2001, s. 201.

¹³ Por. K. Rubacha, *Budowanie...*, dz. cyt., s. 63.

¹⁴ Por. B. Śliwerski, *Przedmowa*, dz. cyt., s. 12.

liberalną. Istnieją przecież koncepcje wychowawcze, które odcinając się od wychowania represyjnego, nie domagają się rewolucyjnego odrzucenia całego systemu edukacji.

Swoboda dziecka może więc przybierać formę wolności w mniejszym lub większym stopniu kontrolowanej oraz absolutnej. Niekontrolowana swoboda dziecka stanowi podstawę wychowania liberalnego, akcentującego wolność dziecka: „To absolutna zdolność człowieka. Każdy od chwili narodzin dysponuje zdolnością do samodzielnego podejmowania decyzji. Istnieje ona niezależnie od zgody lub zakazu innych ludzi, tak jak ręce, oddychanie, jedzenie czy picie. Dorośli nie muszą nic robić, aby dzieci mogły decydować o sobie. One to robią od chwili narodzin”¹⁵. Nieingerowanie w swobodny rozwój dziecka, stanowiące podstawowe założenie antypedagogiki, bardzo wyraźnie akcentuje ideę wolności w wychowaniu.

Krytyka instytucji szkoły, połączona z postulatem deskolaryzacji, wyrasta z idei pedagogiki antyautorytarnej. Odrzuca ona wszelki nacisk związany z autorytetem wychowawcy. Szkolnictwo poddane tym założeniom krzywdzi dziecko, które nie jest w stanie przeciwstawić się wszechpanującej dominacji nauczycieli: „Obecnie istniejący układ sił próbuje zniszczyć witalność dzieci, ale przeważająca większość nauczycieli nie rozumie tego, co kryje się za dyscypliną i kształtowaniem charakteru, i większość z nich nie chce tego widzieć”¹⁶. Szkoła, w której nauczanie i wychowanie jest ujęte w tradycyjną formę oddziaływań wychowawczych, nie tylko nie spełnia swojej roli, ale w przekonaniu zwolenników nieingerowania w wychowanie, krzywdzi dziecko i utrudnia proces jego rozwoju.

Zakwestionowanie systemu szkolnictwa wiąże się z rezygnacją z kanonu tradycyjnych treści kształcenia na rzecz ich wyboru, dokonywanego przez wychowanka¹⁷. Daleko posunięta samodzielność w organizowaniu procesu uczenia się przez dzieci jest odpowiedzią na prawo do decydowania o sobie samym. Edukacja

¹⁵ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 126.

¹⁶ A.S. Neil, *Nowa Summerhill*, Poznań 1994, s. 25.

¹⁷ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika antyautorytarna*, w: tenże, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 392.

oparta o swobodę dziecka domaga się także nawiązywania do osobistych doświadczeń dzieci w trakcie procesu uczenia się. W ten sposób realizowany jest postulat aktywnego zdobywania wiedzy i rozwiązywania problemów życiowych¹⁸.

1.2. Pajdocentryzm interpretatywny

Obok pajdocentryzmu humanistycznego istnieje również inny rodzaj pajdocentryzmu, który określa się jako interpretatywny¹⁹. Zgodnie z jego założeniami rewolucyjna zmiana społeczna nie jest jedynym sposobem wyzwolenia swobody dziecka. Pajdocentryzm interpretatywny jest wnikaniem w świat dziecka w celu rozpoznania znaczenia, który nadaje on edukacji. Pozostawiając dziecku swobodę, „wychowawca nie usuwa przeszkód z rozwojowej drogi dziecka, lecz pomaga mu je pokonać na podstawie jego własnych zasobów – zdolności i możliwości”²⁰. Założenia te są obecne w pedagogice personalistycznej nowego wychowania, egzystencjalizmu czy religii.

Powyższe postulaty realizują się w relacjach partnerskich, które nie oznaczają zrównania w funkcjach, prawach i obowiązkach rodziców i dzieci, ale dotyczą „sposobu komunikowania się i współdziałania oraz charakteru międzyosobowych odniesień”²¹. Traktowanie drugiego człowieka jako partnera wyraża akceptację jego osoby i stawianie go wyżej niż wszelkie jego wytwory.

Interpretatywny charakter pajdocentryzmu dotyczy problemu władzy i autorytetu. Pojęcia te są krytykowane przez zwolenników wychowania opartego na swobodzie dziecka²², stąd wymagają chociaż częściowego zaprezentowania. W kontekście pedagogicznym autorytet (łac. *autoritas*, czyli ‘powaga, władza’) jest rozumiany jako szacunek, zaufanie i poważanie wobec wychowawcy, a także podporządkowanie się jego wpływowi, z zachowaniem

¹⁸ Por. tamże.

¹⁹ Por. K. Rubacha, *Budowanie...*, dz. cyt., s. 64.

²⁰ Tamże.

²¹ A. Regulska, *Etyczno-pedagogiczny wymiar relacji partnerskich w rodzinie*, w: *Partnerstwo w rodzinie. Istota i uwarunkowania relacji między rodzicami i dziećmi*, red. J. Truskolaska, Stalowa Wola 2009, s. 138.

²² Por. H. von Schoenebeck, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 64-69.

autonomii i atmosfery dialogu²³. Można więc powiedzieć, że „autorytetem może być osoba, która posiada władzę, czyli przewagę związaną z piastowanym stanowiskiem rodzica, nauczyciela, księdza lub wykorzystuje różnice wieku jako sposób zbliżenia się do wychowanka”²⁴. Dzieje się tak wtedy, gdy autorytet przynależny z urzędu jest potwierdzony otwartą postawą wychowawcy.

W czasie wielkiego kryzysu autorytetów, gdy „młode pokolenie pozostawione sobie szuka wartości, ale nie znajduje ich już, tak jak dawniej, w moralnych, intelektualnych, zawodowych walorach starszego pokolenia”²⁵, warto podkreślić, że autorytet jest wciąż bardzo ważny. Liczne potrzeby, które odczuwa współczesny młody człowiek, takie jak szacunek, uznanie, akceptacja, bywają często niezaspokojone z powodu braku autorytetu wychowawcy. Warto pamiętać, że „potrzeby te odgrywają istotną rolę w powstawaniu autorytetu, a zarazem powstający autorytet łączy się z ich zaspokajaniem”²⁶. Ta zależność ma znaczący wpływ na efekty wychowania.

By autorytet był pomocą, a nie przeszkodą w wychowaniu, musi się on opierać na wartościach i przykładzie życia według nich: „Rodzice powinni przekazywać dziecku własne wartości swoim przykładem. W żadnym wypadku nie powinno odbywać się to poprzez wmawianie mu ich lub przez formalny autorytet”²⁷. Obecność autentycznego autorytetu jest więc zachętą dla wychowanków do naśladowania i modelowania swojego zachowania w oparciu o wzór. Dziecko mające ciepłych i demokratycznych wychowawców ma również przestrzeń wolności, w której jest

²³ Por. I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003, s. 254.

²⁴ J. Mastalski, *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków 2005, s. 83-84.

²⁵ Tenże, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007, s. 137.

²⁶ Tamże, s. 312.

²⁷ K. Wojnarowska, *Między deklaracją dialogu rodziców z dzieckiem a rzeczywistością*, w: *Pedagogia na co dzień*, red. J. Placha, Warszawa 2009, s. 30.

miejsce na samodzielne uczenie się metodą prób i błędów²⁸. Autorytet nie jest wykorzystywany w celu ograniczenia wolności dziecka, ale dla jego pełnego rozwoju. Choć w tym kontekście konieczne jest ustalenie granic, których zarówno dziecko, jak i wychowawca nie powinni przekraczać, nie muszą one odbierać dziecku swobody czy pozbawiać wychowawców odpowiedzialności.

W czasach kryzysu autorytetów nie można zapominać, że wciąż są one skutecznym źródłem wpływu wychowawczego, co nabiera wyjątkowego znaczenia dla formacji rozwijającego się człowieka. Obecność wzoru osobowego w wychowaniu²⁹ ułatwia jego realizację na każdym poziomie kształcenia, a zwłaszcza w procesie kształcenia dzieci i młodzieży. Stawia też wysokie wymagania moralne wychowawcom: „Wzorem moralnym, tzn. przedmiotem naśladowania jest zawsze osoba, której moralna doskonałość unaocznia się w jej postępowaniu”³⁰.

W model wychowania, w którym prawa dziecka są przestrzegane, ale nie absolutyzowane, wpisuje się nauczanie Jana Pawła II. Według papieża w rodzinie „szczególną troską winno być otoczone dziecko; należy rozwijać głęboki szacunek dla jego godności osobistej oraz ze czcią i wielkodusznie służyć jego prawom”³¹. Skoncentrowanie na dziecku nie musi więc oznaczać jego całkowitej i absolutnej wolności i samostanowienia o sobie.

Przyjęcie istnienia obiektywnych wartości w wychowaniu nie oznacza ograniczenia człowieka w podejmowanych przez niego decyzjach. Przeciwnie, otwiera przed nim drogę do pełnej realizacji swojej wolności. Pozytywne spojrzenie na prawdę obiektywną jako na szansę na optymalny rozwój człowieka może stanowić swoiste *antidotum* na agnostyczną postawę wychowanków. Ukazanie realnych zagrożeń płynących z przyjęcia absolutystycznej

²⁸ Por. M. Herbert, *Co wolno dziecku. Rozsądne ustalanie granic*, Gdańsk 2008, s. 30.

²⁹ Por. J. Mastalski, *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002, s. 130.

³⁰ K. Wojtyła, *Zagadnienia podmiotu moralności*, Lublin 1991, s. 150.

³¹ Jan Paweł II, *Adhortacja apostołska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym „Familiaris consortio”* (1981), nr 26.

wersji wolności, która może prowadzić do rzeczywistych zniewoleń, jest przestrożą przed jej niewłaściwym wykorzystaniem.

2. Pajdokracja jako absolutyzacja swobody dziecka

Idea wychowania, w którym rola dziecka ewoluuje od równouprawnienia z wychowawcą do przejęcia nad nim władzy, określana jest jako pajdokracja (gr. *país*, *paidós* – ‘dziecko’, *kratós* – ‘siła, władza’). W etymologicznym znaczeniu oznacza ona rządy ludzi bardzo młodych i niedoświadczonych³². Chociaż pierwotnie pojęcie to miało znaczenie polityczne, współczesne odnosi się także do szerszych warstw życia społecznego, między innymi do edukacji, i oznacza „nadmierne uleganie żądaniom dzieci, przeceńnianie ich potrzeb i praw z jednoczesnym pomniejszeniem roli wychowania społecznego”³³.

U źródeł takiej postawy często leży niewłaściwie rozumiana koncepcja wolności dziecka: „Dziecko, któremu pozwala się robić to, na co ma ochotę, z powodu obojętności lub wrogości, różni się bardzo od młodego człowieka, któremu zapewnia się swobodę w środowisku wypełnionym chęcią pomocy i miłością rodziców. Słowo «przyzwalanie» jest czasami używane tak, jakby oznaczało skrajny wymiar wolności – daną dziecku licencję, aby robiło to, co chce”³⁴. Wolność pojmowana jako wartość domaga się podejmowania działań służących wdrożeniu jej w życie wychowanka. Gdy ich brakuje, absolutna wolność staje się zagrożeniem dla prawidłowego rozwoju dziecka. Warto zaznaczyć, iż kwestia wolności w wychowaniu jest zagadnieniem pojawiającym się już w klasycznych koncepcjach wychowawczych, jednak jej rozumienie jest zgoła inne od współczesnego. Dla Sokratesa wolność wycho-

³² Por. www.definicja.net, dostęp z dn. 15.10.2013.

³³ [B.a.], *Pajdokracja*, w: www.edupedia.pl, dostęp z dn. 15.10.2013. Warto podkreślić, że istnieje sporo trudności w pedagogicznym zdefiniowaniu omawianego pojęcia. Hasło „pajdokracja” nie doczekało się osobnego opracowania w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pod redakcją T. Pilcha, nie ma go również w *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia.

³⁴ M. Herbert, *Co wolno...*, dz. cyt., s. 25.

wanka nie polega ma możliwości robienia tego, co mu się podoba, ale na umiejętności panowania nad samym sobą (gr. *enkrateia*)³⁵. Platon twierdził, że celem wychowania jest doprowadzenie do harmonii między szlachetniejszymi spośród irracjonalnych popędów duszy a rozumną częścią człowieka. W ten sposób rozumna dusza, pomimo że jest słaba, z pomocą rozumu może trzymać w ryzach to, co w człowieku jest niehumanitarne, irracjonalne³⁶.

Brak granic w swobodnym rozwoju można porównać z nieograniczoną przez mur przestrzenią, której zwolennicy „nie znają granicy, hołdują «punktowości», sprowadzają wszystko do kwestii własnej wolności jako jednostki. Nie mają muru, nie znają więc ani właściwego sensu wolności (...), ani wieczności”³⁷. Rezygnacja z jakichkolwiek barier może więc ograniczać rzeczywisty rozwój człowieka.

Źródłem postaw wychowawców i wychowanków hołdujących zasadzie nieingerowania w życie dziecka jest wadliwa konstrukcja aksjologiczna bądź zupełny jej brak. Wartości pozbawione obiektywnego charakteru, które są przypadkowo dobierane, wywołują galimatias aksjologiczny, w którym wychowanie ztraca swoją celowość: „Coraz więcej rodziców i nauczycieli, choć może nieświadomie, zbliża się do antypedagogiki. Nie ośmielają się stawiać dzieciom żadnych wymagań, bo nie wiedzą, w imię czego mieliby je stawiać. Jeśli sami nie uznają prawdy obiektywnej, a jedynie relatywnej, nie mają się do czego odwoływać”³⁸. Takie działanie pozostawia dziecko w zupełnej bezradności i dezorientacji. Człowiek nie rodzi się z poczuciem hierarchii wartości, ale konstruuje ją w procesie wychowania. Jeśli go zabraknie, perspektywa uwewnętrznienia wartości staje się mrzonką.

Brak wartości generuje postawy niewychowawcze. Często toksyczna postawa obojętnego leseferyzmu³⁹ wśród wychowaw-

³⁵ Por. W. Jaeger, *Paideia...*, dz. cyt., s. 607.

³⁶ Por. tamże, s. 942.

³⁷ G. Liiceanu, *Dziennik...*, dz. cyt., s. 206.

³⁸ M. Braun-Gałkowska, *Prawo dziecka do wychowania*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 215.

³⁹ Por. J. Mastalski, *Szkolne...*, dz. cyt., s. 47.

ców wyraża się w tym, że wychowawca dla świętego spokoju wycofuje się z podejmowania decyzji i pozwala wychowankowi na absolutną samodzielność. Przyzwalanie na pewne zachowania, będące formą zaniedbania, przyczynia się do zamiany ról społecznych w rodzinie, czego konsekwencją jest przesunięcie asymetrii w stosunku wychowawczym. Z całą pewnością kwestię tę należy rozpatrywać w perspektywie konkretnej konstelacji stosunku wychowawczego, ale skoro nawet układ egalitarny nie jest równoznaczny z symetrią w wychowaniu⁴⁰, to tym bardziej jest on zachwiany w liberalnym wychowaniu. Niesymetryczny rozkład akcentów w wychowaniu bierze się między innymi z istoty oddziaływań wychowawczych, które zakładają przewagę jednej ze stron. Gdy wychowawcza rola rodziców zostaje zredukowana na rzecz swobody dziecka, następują zakłócenia w jej realizacji, czego konsekwencją jest oddanie dziecku władzy.

Dziecko potrafi skrzętnie wykorzystać przestrzeń pozostawionej sobie wolności: „Ze strony dziecka nie ma intencji do przejęcia władzy; ono potrzebuje silnego dorosłego, który ustala normy postępowania i sprawuje kontrolę nad ich realizacją. Jeśli jednak dostaje od swojej matki gotowość do służenia i zapewnienia wszelkich zachcianek, nie ma na to wpływu. Może tylko przyjąć to, co dostaje. Matka, a niejednokrotnie całe otoczenie dorosłych, oddaje obszar kontroli swego zachowania w ręce małego dziecka”⁴¹. Dziecko korzysta z absolutnej wolności. Staje się to dla niego łatwiejsze, gdy zaczyna odczuwać pragnienie panowania, czyli w fazie pomiędzy pojawieniem się działań ukierunkowanych na osiągnięcie określonego celu a osiągnięciem własnej tożsamości⁴². Dziecko koncentruje się na sobie, wysuwa apodyktyczne żądania i ma stałą potrzebę bycia w centrum zainteresowania. Rodzice, którzy podporządkowują się dominacji dziecka, rezygnują z budowania swego autorytetu.

⁴⁰ Por. S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, w: tenże, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2007, s. 64.

⁴¹ W. Papugowa, *Czy grozi...*, dz. cyt., dostęp z dn. 16.10.2013.

⁴² Por. M. Jędras-Jerzak, *Mały terrorysta w domu*, w: *Pedagogia...*, red. J. Placha, dz. cyt., s. 68.

Bezstresowy charakter pajdokracji wyraża się w niepodejmowaniu działań mających na celu wprowadzenie i wykorzystanie stresu wychowawczego. Nie dopuszcza także sankcji adekwatnych do zachowań niezgodnych z powszechnie przyjętymi normami: „Pojawiają się rzadkie interwencje wychowawcy (jedynie w drastycznych sytuacjach). Liberalny wychowawca stosuje też słabe i łagodne kary, a także często usprawiedliwia zachowania wychowanka niedojrzałością. Jest także wychowawcą, który zaspokaja wszelkie zachcianki wychowanka”⁴³. Postulat nieingerowania w rozwój dziecka domaga się przyjęcia bierniej postawy wobec aktywności dziecka, która pozwala na pełną swobodę. Optymistyczna wizja człowieka, w której akcentuje się jedynie to, co pozytywne, nie dopuszcza realnego spojrzenia na osobę wychowanka.

Wychowanie bezstresowe, zakorzenione w pedagogice odrzucającej autorytet oraz w teorii podważającej sens wychowania, napotyka na trudności w realizacji swoich zamierzeń. Spotyka się też z krytyką, która zarzuca mu przecenianie roli dynamiki rozwojowej dziecka w jego wychowaniu i upowszechnianie liberalnego stylu wychowania. Rozbudzane są także skłonności do dewiacji w sferze życia intymnego człowieka⁴⁴. Wychowanie pozbawione stresu, akcentując samozadowolenie jednostki z własnego życia, wpędza ją w osamotnienie i utrudnia funkcjonowanie w życiu społecznym.

Brak holistycznego spojrzenia na człowieka ogranicza perspektywę jego rozwoju, a odrealniona wizja świata zakłóca rozwój dziecka: „Ideologia ponowoczesności niesie bowiem obietnice, które obiektywnie są utopią, ale subiektywnie są tym bardziej atrakcyjne i pociągające, im bardziej ich odbiorca jest kimś niedojrzałym i nie w pełni szczęśliwym (...). Najbardziej szkodliwa w wymiarze pedagogicznym jest właściwa ponowoczesności obietnica łatwego szczęścia, a zatem szczęścia osiągniętego inaczej niż poprzez wychowanie dojrzałego człowieka, który umie kochać i pracować”⁴⁵. W ponowo-

⁴³ J. Mastalski, *Szkolne...*, dz. cyt., s. 138.

⁴⁴ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 392.

⁴⁵ M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002, s. 29.

czesności wyklucza się wychowanie, w którym przyjmuje się i określa jasne cele, zwłaszcza jeśli są one oparte na obiektywnie istniejących wartościach, a ich zdobywanie wymaga wysiłku.

W perspektywie pedagogicznej odrzucenie autorytetu, a co za tym idzie – ściśle określonych wymagań i sankcji płynących z ich nieprzestrzegania, utrudnia wychowankowi poszukiwanie jasnych, choć niełatwych kryteriów prawdy. Promując nauczanie zorientowane na ucznia, które nie uwzględnia roli wychowawcy, negacja autorytetów stała się doktryną uzasadniającą nieuczenie się czegokolwiek, powiększając grono wtórnych analfabetów⁴⁶.

Idea edukacji skoncentrowanej na osobie obejmuje szeroki zakres rozumienia pojęcia pajdocentryzmu. Może on przybierać formę interpretatywną, humanistyczną lub najbardziej liberalną, ewoluującą w kierunku pajdokracji. Prześledzenie założeń nowej szkoły pozwoli na umiejscowienie tej idei w kontekście różnych form skoncentrowania na osobie. Pozwoli też odpowiedzieć na pytanie, czy w nowej szkole pajdokratyzm może stanowić zagrożenie dla rozwoju ucznia.

3. Szkoła skoncentrowana na uczniu

Współczesna tradycyjna szkoła poddawana jest nieustannej krytyce. Główne zarzuty wobec koncepcji współczesnej edukacji dotyczą nieadekwatnej odpowiedzi na wymagania epoki, zwłaszcza w kontekście globalizacji w zakresie nauki, postępu technologicznego i moralności. Kolejnym problemem jest brak warunków do realizacji licznych zadań, które szkoła przejęła w trakcie kolejnych reform⁴⁷. Brakuje także odpowiednio wykwalifikowanej kadry. Szkoła jest krytykowana za programy nauczania i podręczniki, zaburzenia relacji podmiotów edukacyjnych, niedopasowanie kształcenia do zmieniającego się rynku pracy, zbyt małą liczbę innowacji

⁴⁶ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 392.

⁴⁷ Por. J. Kuźma, *Refleksje na temat wizji przyszłej szkoły i potrzeby zmian koncepcji edukacji nauczycieli*, w: *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, red. B. Muchacka, W. Kogut, Kraków 2006, s. 23-24.

czy brak zmian w zakresie dydaktyki⁴⁸. Wydaje się jednak, że głównym zarzutem wobec tradycyjnej szkoły jest pomijanie roli ucznia, rozumianego jako podmiot wychowania. Nastawienie bardziej na nauczyciela i program niż na dziecko nie ułatwia realizacji idei podmiotowości⁴⁹.

Podejmowane dotychczas próby poprawy sytuacji nie przyniosły spodziewanych efektów: „Dla skutecznej i efektywnej realizacji postawionych przed szkołami różnych szczebli i poziomów zadań nie wystarczy już uzupełnianie i przekształcanie programów, doskonalenie metod nauczania i wychowania, wydłużanie okresu nauki, zakup komputerów coraz to nowszej generacji i wyposażanie pracowni w środki audiowizualne czy też polepszenie budownictwa i urządzenie wnętrz. Zachodzi coraz większa rozbieżność pomiędzy wykształceniem szkolnym a wykształceniem potrzebnym w dorosłym życiu. Rozbieżność ta dotyczy zarówno wykształcenia ogólnego, jak i zawodowego”⁵⁰.

Tendencje globalistyczne również mają wpływ na edukację: „Mogą wpłynąć na rozwój i ograniczenie oferty edukacyjnej szkół. Często bowiem zdarza się, że w natłoku informacji, wiadomości, zadań i możliwości szkoły gubią swój podstawowy cel – wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka”⁵¹. Rozwój osobowościowy dziecka jest więc podstawowym zadaniem leżącym u podstaw reformy szkolnictwa.

Wobec tak frustrujących wyników analizy sytuacji polskiego szkolnictwa zrodziła się idea szkoły skoncentrowanej na uczniu. Formuła przyszłej szkoły stanowi próbę odpowiedzi na podsta-

⁴⁸ Por. J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, s. 239.

⁴⁹ Por. M. Chodorowska, *Prawa dziecka-ucznia jednym z podstawowych komponentów wychowania podmiotowego*, w: *Dziecko w kręgu wychowania*, red. B. Jodłowska, Kraków 2002, s. 215.

⁵⁰ J. Kuźma, *Refleksje...*, dz. cyt., s. 25.

⁵¹ I. Czaja-Chudyba, J. Kuźma, *Szkoła promująca rozwój dzieci. Teoretyczne podstawy koncepcji szkoły promującej rozwój dzieci (SPRD)*, w: *Szkoła promująca rozwój dzieci. Założenia koncepcyjne i cele ogólne*, red. ciż, Kraków 2004, s. 8-9.

wowe pytania związane z polską edukacją. Bardzo istotne są kwestie dotyczące podstaw teoretycznych, zadań edukacyjnych, wizji dziecka, kompetencji nauczycieli, organizacji szkoły, roli nauczyciela oraz rodziców⁵². Te pytania, ściśle związane z zagadnieniem reformy szkolnictwa, spotykają się z różnymi odpowiedziami uzależnionymi od założeń koncepcyjnych.

Biorąc pod uwagę powyższe założenia, można przedstawić kilka charakterystycznych cech przyszłej szkoły. Ma to być szkoła na miarę potrzeb i możliwości intelektualnych i organizacyjnych dzieci oraz nauczycieli. Szkoła stawia w centrum zainteresowania dziecko i jego potrzeby, a jego możliwości oraz zainteresowania uznaje jako podstawową wartość edukacyjną: „To szkoła, która będąc powszechną i ogólnie dostępną, nie zagubi jednostki ogólnie zdolnej lub kierunkowo uzdolnionej. Pozwoli także dzieciom mniej zdolnym na odnalezienie obszarów autokreacji”⁵³. Szkoła ma gwarantować bezpieczeństwo, a także rozwój we wszystkich sferach życia w oparciu o ideę „pedagogicznego optymizmu”, zakładającą, że uczniowie chcą i mogą się czegoś nauczyć. Kreowanie twórczej postawy, opartej na krytycznym myśleniu, ma stać się gwarantem adaptacji w zmieniającym się społeczeństwie. Szkoła skoncentrowana na uczniu nie pomija roli rodziców w realizacji procesu kształcenia⁵⁴.

Proces kształcenia w przyszłej szkole będzie się dokonywał w warunkach dialogu, wyzwolonego w trakcie przejścia od autorytatywnego do demokratycznego sposobu nauczania i wychowania: „Zmieniająca się, nowoczesna szkoła ma uczyć rozumienia świata, poznawania siebie i kierowania sobą, traktowania uczniów jako aktywnych uczestników procesu kształcenia, a nauczycieli jako ich doradców, przewodników i dyskretnych opiekunów (...). W takiej szkole nowego wymiaru nabiera rola nauczyciela, którego zadaniem jest wprowadzanie ucznia w świat wartości, kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego doświadczania zmiany oraz ochrona uczniów

⁵² Por. tamże.

⁵³ Tamże, s. 15.

⁵⁴ Por. tamże, s. 15-16.

przed zagrożeniami generowanymi przez społeczeństwo”⁵⁵. Wychowawca, świadomy roli, którą odgrywa w kształtowaniu osobowości ucznia oraz odpowiedzialności za kształt edukacji, stwarza nadzieję na to, że „proces nauczania instytucjonalnego, opartego na relacji «niewiedzące dzieci – wiedzący nauczyciel» zacznie przekształcać się w dialog wiedzących co innego dzieci i nauczyciela”⁵⁶.

W przeciągu ostatnich lat projekty nowej szkoły przedstawiane przez pedagogów rozwinęły się i cieszą się uznaniem. Modele nowej szkoły mają wiele cech wspólnych ze szkołami alternatywnymi dla tradycyjnego nauczania. Niektóre z nich działają już od dawna, inne dopiero powstają na terenie Polski i innych krajów. Przykładem może być szkoła Henri von Hentinga; szkoła związana z projektem *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*, a także idea *szkoły 2.0*⁵⁷. Kolejną próbą odpowiedzi na potrzebę nowej szkoły jest koncepcja Szkoły Promującej Rozwój Dzieci⁵⁸.

Odwołując się do dorobku pedagogiki w zakresie szkół eksperymentalnych, J. Kuźma pisał, że „tego rodzaju szkół eksperymentalnych nie da się stworzyć zbyt wiele, a tym bardziej je skopiować”⁵⁹. Spośród kilku koncepcji szkoły przyszłości, obejmujących idee szkoły alternatywnej, na uznanie zasługuje wizja „szkoły zreformowanej, odrodzonej, ustawicznie doskonalonej, szkoły uczącej się, opartej na kulturze pracy i życia, szkoły zhumanizowanej”⁶⁰. Choć idea szkoły oparta na pedagogice humanistycznej ma wady, to wskazuje ona jedyny rozsądny kierunek rozwoju nowej szkoły⁶¹.

W założeniach szkoły ukierunkowanej na uczniów znajdują się aksjomaty odróżniające ją od szkoły tradycyjnej, skupionej na nauczycielu.

⁵⁵ J. Szempruch, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 242-243.

⁵⁶ J. Zwiernik, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 48.

⁵⁷ Por. J. Szempruch, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 254-255, I. Czaja-Chudyba, J. Kuźma, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 10-22.

⁵⁸ Por. J. Kuźma, *Refleksje...*, dz. cyt., s. 27-29.

⁵⁹ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2005, s. 84.

⁶⁰ Tamże, s. 90.

⁶¹ Por. tamże, s. 103.

Rys. 1. Różnice między podejściem ukierunkowanym na nauczyciela a ukierunkowanym na osobę

Podejście ukierunkowane na nauczyciela	Podejście ukierunkowane na osobę
Nauczyciel posiada wiedzę, która ma być przekazana uczniom	Zakłada się, iż uczniowie potrafią myśleć i uczyć się dla siebie
Najważniejsze metody: wykłady, podręcznik, ustne pouczenie	Pomoce naukowe w postaci osoby nauczyciela i jego doświadczeń oraz książek, materiałów lub wspólnych doświadczeń
Egzaminy są miarą przyswojonej wiedzy	Głównie uczeń ocenia siebie samego
Nauczyciel posiada władzę, uczniowie są posłuszni	Odpowiedzialność za proces uczenia ponoszą nauczyciel, uczeń i ewentualnie rodzice lub członkowie wspólnoty
Uznana zasada w klasie brzmi: porządek ustalony przez autorytet	Dyscyplina potrzebna do osiągnięcia celu to samodyscyplina, za którą odpowiedzialność ponoszą sami uczniowie
Uczniowie pracują w zadowalający sposób tylko pod ciągłym nadzorem nauczyciela	Uczniowie rozwijają własny program nauki, sami lub we współpracy z innymi
Uczniami można najlepiej kierować, gdy czują strach	W atmosferze wiarygodności, troski o innych i wzajemnego słuchania uczenie się jest łatwiejsze
Jest tylko miejsce dla rozsądku, nie ma miejsca dla człowieka	W uczeniu się z własnej inicjatywy bierze udział cały człowiek (z jego uczuciami i namiętnościami)

Źródło: H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 232.

Koncepcja zaprezentowana przez Hansa Bernera wskazuje na wyraźny podział pomiędzy przedstawionymi ukierunkowaniami.

Aktywność uczniów, ich zaangażowanie i gotowość współpracy w zespole stanowią podstawę sukcesu przyszłej szkoły. Spośród ośmiu obszarów nowej szkoły wymienionych przez autora jedynie w jednym znalazło się miejsce na osobę nauczyciela, który staje się współodpowiedzialny za proces uczenia⁶². Holistyczne spojrzenie na człowieka wyraża się w afirmacji i zaktywizowaniu ucznia w całej swej złożoności.

Kwestia ta wiąże się z zagadnieniem podmiotowości, która w perspektywie pedagogicznej oznacza nadrzędny cel i warunek rozwoju osobowości, a także specyficzną formę interakcji pedagogicznej⁶³. Orientacja podmiotowa realizowana w edukacji polega na spotkaniu dwóch podmiotów, nauczyciela i ucznia: „Realizując ideę wychowania podmiotowego, nauczyciel godzi się na ograniczenie swej podmiotowości przez podmiotowość wychowanka (...). Sytuację dwupodmiotową charakteryzuje łączna, współzależna aktywność podmiotów pozostających w ciągłej interakcji”⁶⁴. W takim układzie nie pomija się roli nauczyciela. Nie jest on pozbawiony praw i podmiotowości. Warto również podkreślić, że bliższy symetrii układ stosunków wychowawczych stwarza perspektywę lepszego rozwoju dziecka, a także daje nauczycielowi możliwość samorealizacji. Warto zaznaczyć, iż na upodmiotowienie ucznia wpływa nie tylko nauczyciel, ale również szkoła pokonująca tendencję do uprzedmiotowienia.

Równowaga w osiąganiu oraz realizowaniu idei podmiotowości w wychowaniu domaga się zaangażowania obu podmiotów w wychowanie: „Podmiotowość w edukacji wyrażająca się w relacjach nauczyciela i ucznia, w której właściwe miejsce zajmują po-

⁶² Warto zwrócić uwagę na tytuły, które autor nadał kolumnom w powyższej tabeli. Po lewej stronie jest mowa o podejściu ukierunkowanym na nauczyciela, po prawej – na osobę. Wydaje się, że odseparowanie dwóch pojęć: „nauczyciel” i „osoba” nie jest w pełni usprawiedliwione. Tym bardziej niewłaściwe wydaje się przeciwstawienie tych pojęć, mogące sugerować, że skoncentrowanie uwagi na nauczycielu ma jedynie pejoratywne znaczenie.

⁶³ Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin – Gorzów Wielkopolski 1994, s. 9.

⁶⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 205.

trzeby i pragnienia uczestników tego procesu, dotyczy również współdecydowania uczniów o celach, treściach i metodach kształcenia, projektowania sytuacji dydaktycznych, sposobów i czasu realizacji ustalonych zadań, możliwości rozwiązywania własnych problemów czy swobody twórczego działania⁶⁵. Postulat wzajemnej współpracy podmiotów wychowania rodzi problemy moralne, z którymi musi zmierzyć się nauczyciel. Są to między innymi pytania dotyczące granicy tolerancji negatywnych zachowań ucznia czy też wpływu wychowawcy na poglądy wychowanka⁶⁶.

Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, trzeba podkreślić, że realizacja modelu szkoły skoncentrowanej na uczniach wiąże się z zagadnieniem kształcenia nauczycieli, którzy sprostałby jej wymaganiom. Sytuacja ta domaga się stworzenia nowego profilu absolwenta studiów pedagogicznych, który będzie innowacyjny, czyli twórczy i refleksyjny, a zarazem krytyczny wobec poznawanej wiedzy. Skoro ma być nauczycielem tych postaw, musi mieć okazję do ich rozwinięcia w czasie studiów. Szczególnie pożądana cecha innowacyjnego nauczyciela to refleksyjność, będąca „swoistym sposobem samooceny jego działania pedagogicznego, wywołującym określone zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych nauczyciela”⁶⁷. Tak ukształtowany nauczyciel bez trudu będzie mógł odpowiedzieć na pytania, czego, dlaczego i jak uczyć, by pozostać wiernym koncepcji nowej szkoły⁶⁸.

4. Nowa szkoła a idea pajdokracji

W świetle przeprowadzonych rozważań rodzi się pytanie o związek idei szkoły skoncentrowanej na uczniu z pajdokracją.

⁶⁵ Tamże, s. 208.

⁶⁶ Por. tamże, s. 230.

⁶⁷ J. Grzesiak, „Mentoring” i „coaching” misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2010, s. 578.

⁶⁸ K. Denek, *Kształcenie akademickie nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1(2013), s. 12.

Z pewnością odpowiedź na nie przyniesie praktyka edukacyjna, która będzie się rozwijać z biegiem czasu. Trudno jest dokładnie przewidzieć jej kształt. Można jednak przypuszczać, że idea pajdocentryzmu, tak ważna dla rozwoju dziecka, będzie przekształcała relacje wychowawcze w szkole. Jeśli będą one trwale osadzone na koncepcji koncentrującej uwagę na dziecku, przyszła szkoła będzie troszczyła się o rozwój wychowanków lepiej niż szkoła tradycyjna. Nie pominie też ona roli nauczycieli biorących udział w procesie edukacji. Wydaje się, że w koncepcji szkoły, w której podstawowym założeniem jest pajdocentryzm o charakterze interpretatywnym oraz umiarkowanym humanistycznym, tkwi duży potencjał, który napawa nadzieją na niezbędne zmiany w polskiej edukacji.

Może się jednak zdarzyć, że założenia pajdocentryzmu, skonfrontowane z powszechną tendencją do zliberalizowania kształcenia, zostaną osłabione, co spowoduje, że nastąpi przeakcentowanie roli dziecka w edukacji. Nie można więc wykluczyć możliwości przekształcenia nowej szkoły w system oparty o pajdokrację. Choć granica pomiędzy skoncentrowaniem na uczniu a oddaniem mu władzy nad pozostałymi współuczestnikami procesu edukacji jest wyraźna, w perspektywie czasu może zostać zatarta. Może tak się zdarzyć przynajmniej w dwóch przypadkach. Pierwszy z nich będzie mieć miejsce, gdy w założeniach nowej szkoły oraz w ich realizacji zabraknie odniesienia do trwałych wartości, które stanowią gwarancję tego, że realizacja modelu przyszłej szkoły będzie miała na celu rzeczywiste dobro dziecka, rozumiane w kontekście holistycznego rozwoju człowieka i traktowane jako zadanie postawione przed wychowawcami. W przypadku braku wyraźnego odniesienia aksjologicznego dobro dziecka może być rozumiane jako cel, który nie ma głębokiego umocowania. W praktyce może to oznaczać afirmację pajdokracji.

Należy także rozpatrzyć drugi aspekt, czyli wierność idei pedagogiki humanistycznej, dla której wychowanie w absolutnej wolności jest założeniem obcym. Warto pamiętać, że C. Rogers nie postulował absolutnej wolności uczenia się, lecz opowiadał się za utrzymaniem równowagi między wolnością i zaangażowa-

niem⁶⁹. Poruszył także kwestię odpowiedzialności nauczycieli: „Zapewnienie odpowiedzialności i wierności w klasie nie odbywa się według zasady wszystko albo nic. Jest to proces stopniowego wzrostu, który obejmuje zarówno nauczyciela, jak i uczniów”⁷⁰.

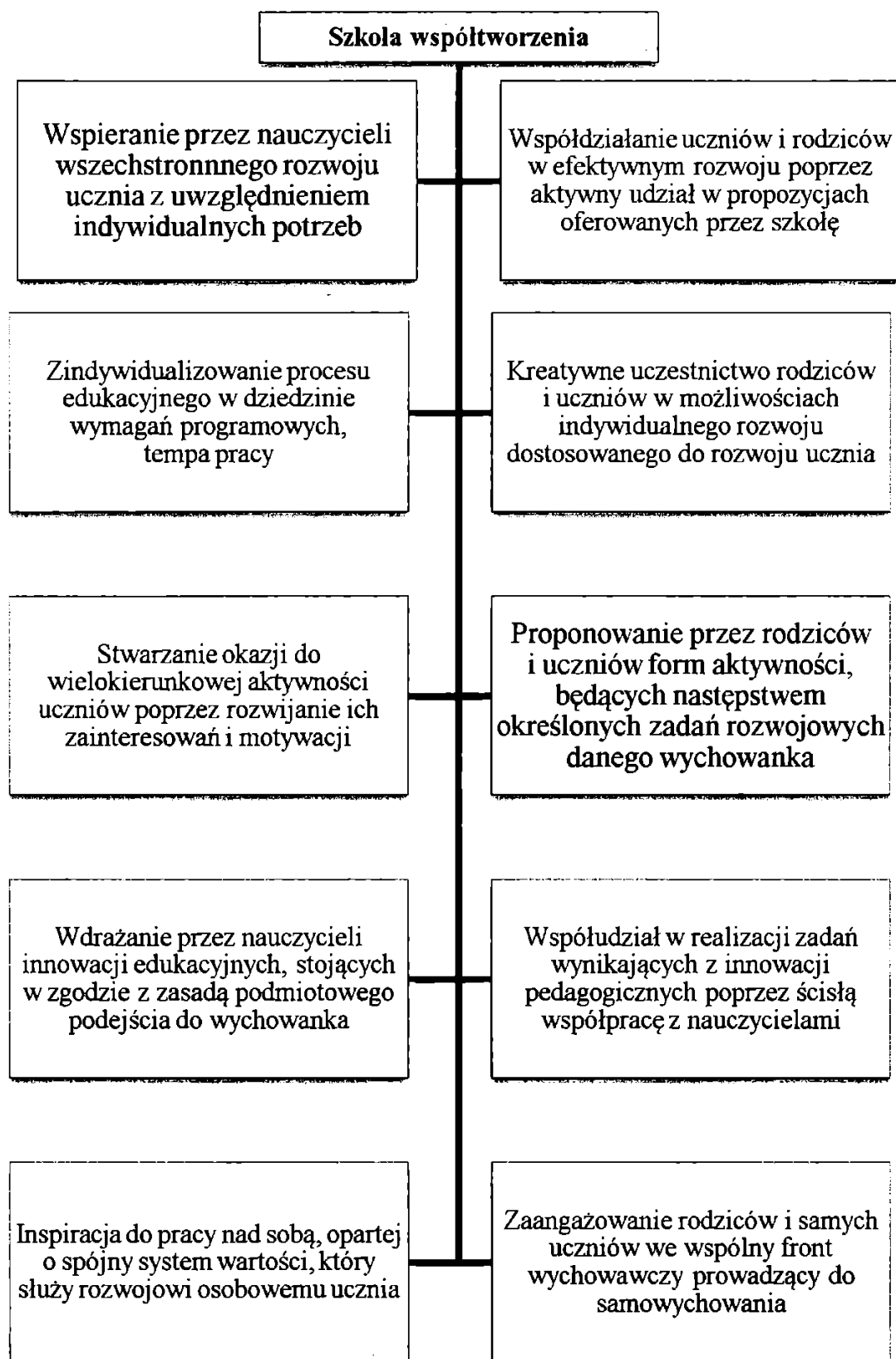
Zasada „wszystko albo nic”, rozumiana w ujęciu antypedagogicznym, oznacza zaakceptowanie bezgranicznej swobody dziecka od chwili jego narodzin. Podejście skoncentrowane na uczniu nie zakłada aż tak radykalnej postawy. Podkreśla ono wartość dorastania do pełnego rozwoju osobowości, które winno dotyczyć zarówno ucznia, jak i wychowawcy. W takim układzie wzajemnego oddziaływania ważna jest rola obu podmiotów wychowania: nauczyciela i uczniów. Nie ma więc powodów, by władzę absolutną miała którakolwiek ze stron.

Wydaje się, że cenną pomocą w praktycznym wymiarze realizacji powyższych założeń może być model szkoły opartej na współtworzeniu procesu edukacji przez uczniów, nauczycieli i rodziców, opracowany przez Janusza Mastalskiego. Łączy on w sobie ideę swobody dziecka, kreatywności, walki ze stereotypami oraz wspomaganie rozwoju dziecka.

⁶⁹ Por. H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 234.

⁷⁰ C.R. Rogers, *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*, Frankfurt am Main 1989, s. 54, za: H. Berner, *Współczesne...*, dz. cyt., s. 234.

Rys. 2. Model „szkoły współtworzenia”



Źródło: J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007, s. 532.

Model „szkoły współtworzenia” może zapobiec deprawacji idei humanistycznych. Koncepcja podkreśla podmiotowy wymiar więzi pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, który jest jednocześnie personalistyczny. Zasady podane w tabeli mają na celu wsparcie rozwoju dziecka, z uwzględnieniem udziału nauczycieli i rodziców we współkreowaniu jego kształtu. Odwołanie do wartości daje nadzieje na stworzenie i utrzymanie ich hierarchii. Obecność norm w wychowaniu stwarza perspektywę przebiegu procesu wychowania realizowanego bez zaburzeń.

Współdziałanie i współpraca podmiotów edukacji, postulowana w powyższym schemacie, pozwala przypuszczać, że dzięki wzajemnej pomocy idea szkoły skoncentrowanej na uczniu zostanie zrealizowana. Wydaje się, że koncepcja „szkoły współtworzenia” może stanowić, obok cennych koncepcji szkół przywołanych w powyższych rozważaniach, element programu naprawczego polskiej edukacji. Realizowany w imię dobrze pojętego dobra dziecka może przynieść polskiej szkole wiele cennych rozwiązań. Wykorzystując założenia pajdocentryzmu o charakterze interpretatywnym, stwarza również realny obraz edukacji. Obserwując przestrzeń publiczną, można stwierdzić, że w najbliższych latach nie należy się spodziewać rewolucyjnej zmiany w polskiej edukacji. Dla tych, którym zależy na zmianach, pozostaje więc dążenie do przemian ewolucyjnych. W tym kontekście szkoła współtworzona przez poszczególne podmioty wychowania wydaje się modelem realnym do osiągnięcia, a jego realizacji warto poświęcić wiele wysiłku.

Zakończenie

Formuła szkoły skoncentrowanej na uczniu bardzo wyraźnie odwołuje się do wartości człowieczeństwa, stąd skojarzenie nowej szkoły z ideą pajdocentryzmu wydaje się w pełni uzasadnione. Dla edukacji ważne jest pytanie o formę pajdocentryzmu, która zostanie przyjęta jako podstawa nowej szkoły. Wydaje się, że pajdocentryzm o charakterze interpretatywnym, ubogacony elementami pajdocentryzmu humanistycznego, stanowi optymalne źródło dla pedagogicznej wizji kształcenia. Nie brak w nim miej-

sca na swobodę dziecka i jego spontaniczny rozwój. Nie jest również pomijana rola nauczyciela, będącego uczestnikiem procesu edukacji. Dzięki temu podmiotowy charakter procesu edukacyjnego dużo zyskuje i może zostać wdrożony do polskiej edukacji.

Skoncentrowanie uwagi na dziecku, bardzo istotne dla modelu przyszłej szkoły, może przybrać formę pajdokracji. Taka sytuacja stanowi realne zagrożenie dla nauczania i wychowania dziecka. Pozostawienie dziecku nieograniczonej swobody jest postulatem, który pojawia się nie ze względu na rzeczywiste dobro dziecka, ale jako usprawiedliwienie obojętności wychowawców. Szkoła, która oparłaby swój statut na władzy dziecka, sprzeniewierzyłaby się zarówno jego dobru, jak i własnej racji bytu. Stąd zestawienie tych dwóch pojęć, szkoły i pajdokracji, jest sprzeczne. Chociaż w teoretycznym dyskursie pokonanie tej sprzeczności wydaje się niemożliwe, praktyka edukacji pokazuje, że można połączyć zakwestionowanie instytucji szkoły z jednoczesnym uczestniczeniem w jej życiu. Jest to możliwe dzięki pajdokratycznej mentalności, która docierając do bram szkoły, domaga się przekazania klucza do drzwi dzieciom.

Jeśli instytucja szkoły ma lepiej spełniać swe zadania wobec ucznia, konieczne jest bardziej wyraziste odwołanie do wartości porządkujących i opisujących życie człowieka. Chociaż koncepcja szkoły, która zapewni uczniom rozwój wszystkich sfer osobowości, jest wciąż odległa, można przyspieszyć jej realizację. Można tego dokonać dzięki wzmocnieniu oddziaływań wychowawczych, określających orientację etyczną i hierarchizację wartości. W ten sposób można uzyskać spójny system kształcenia, który będzie efektem holistycznego spojrzenia na człowieka, bez pomijania jego duchowości. Odwołanie do obiektywnie istniejących wartości może stać się bezcenną pomocą w uniknięciu błędów związanych z przeakcentowaniem roli któregoś z podmiotów wychowawczych.

Podejmowane próby zmian w skostniałym systemie edukacji napawają nadzieją na przyszłość. Modele przyszłej szkoły, opisywane i realizowane w warunkach eksperymentalnych, stanowią cenne źródło doświadczeń, które mogą okazać się przydatne w kolejnych etapach przemian polskiej szkoły.

Bibliografia

- Berner H., *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2008.
- Braun-Gałkowska M., *Prawo dziecka do wychowania*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
- Chodorowska M., *Prawa dziecka-ucznia jednym z podstawowych komponentów wychowania podmiotowego*, w: *Dziecko w kręgu wychowania*, red. B. Jodłowska, Kraków 2002.
- Czaja-Chudyba I., Kuźma J., *Szkoła promująca rozwój dzieci. Teoretyczne podstawy koncepcji szkoły promującej rozwój dzieci (SPRD)*, w: *Szkoła promująca rozwój dzieci. Założenia koncepcyjne i cele ogólne*, red. ciż, Kraków 2004.
- Czerepaniak-Walczak M., *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin – Gorzów Wielkopolski 1994.
- Denek K., *Kształcenie akademickie nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1 (2013).
- Grodzka D., *Przyszła szkoła będzie w większym niż obecnie stopniu skoncentrowana na uczniach. Rozmowa z prof. zw. dr hab. Józefem Kuźmą*, „Hejnał Oświatowy” 4(2013), za: www.img.iap.pl, dostęp z dn. 18.10.2013.
- Grzesiak J., „Mentoring” i „coaching” misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2010.
- Herbert M., *Co wolno dziecku. Rozsądne ustalanie granic*, Gdańsk 2008.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001.
- Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym „Familiaris consortio”* (1981).
- Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Jędras-Jerzak M., *Mały terrorysta w domu*, w: *Pedagogia na co dzień*, red. J. Placha, Warszawa 2009.

- Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, w: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2007.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2005.
- Kuźma J., *Refleksje na temat wizji przyszłej szkoły i potrzeby zmian koncepcji edukacji nauczycieli*, w: *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, red. B. Muchacka, W. Kogut, Kraków 2006.
- Liiceanu G., *Dziennik z Păltinișu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*, Sejny 2001.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.
- Mastalski J., *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków 2005.
- Mastalski J., *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002.
- Neil A.S., *Nowa Summerhill*, Poznań 1994.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Papugowa W., *Czy grozi nam pajdokracja?*, w: www.wychowawca.pl, dostęp z dn. 4.10.2013.
- Regulska A., *Etyczno-pedagogiczny wymiar relacji partnerskich w rodzinie*, w: *Partnerstwo w rodzinie. Istota i uwarunkowania relacji między rodzicami i dziećmi*, red. J. Truskolaska, Stalowa Wola 2009.
- Rogers C.R., *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*, Frankfurt am Main 1989, s. 54, za: H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2008.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, w: www.pbi.edu.pl, dostęp z dn. 4.11.2013.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2008.
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 2007.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012.

- Śliwerski B., *Pedagogika antyautorytarna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2008.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- Wilk J., *Wychowawca wobec pytania: „Kim jest dziecko”*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
- Wojnarowska K., *Między deklaracją dialogu rodziców z dzieckiem a rzeczywistością*, w: *Pedagogia na co dzień*, red. J. Placha, Warszawa 2009.
- Wojtyła K., *Zagadnienia podmiotu moralności*, Lublin 1991.

SUMMARY
THE SCHOOL FOCUSED ON THE LEARNER
AND THE AFFIRMATION PEDOCENTRISM

Formula of school focusing on pupils very clearly refers to the values of humanity, hence, the idea of a new school with the idea pedocentrism seems fully justified. For education, it is important to pedocentrism a question about the form that will be adopted as the basis for a new school. It seems that the pedocentrism interpretative nature, enriched by elements of pedocentrism humanist, an optimal source for pedagogical vision of education.