

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Psychologii Wychowawczej i Psychoprofilaktyki

IWONA GRYNIUK-TORUŃ

*Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym
jako cel edukacji*

Helping the student in his individual development as the educational aim

Szeroko rozumiany rozwój cywilizacji i wynikające z niego przemiany społeczno-kulturowo-ekonomiczne wywołują zasadnicze zmiany w zakresie potrzeb, wymagań i możliwości współczesnego człowieka. Wynikiem tych zmian jest znaczący wzrost dostępu do wiedzy, zdobyczy nauki i kultury, ale także wzrost tempa i intensywności życia, poziomu stresu i ilości zagrożeń. Współczesny człowiek staje się bardziej świadomy, z coraz większą uwagą planuje swoją przyszłość, analizując przeszłe wydarzenia. Aby przetrwać, eksploatuje i zmienia otoczenie zewnętrzne, uczy się także inwestować w samego siebie.

Obszarem szczególnego zainteresowania i znaczących zmian staje się więc **wychowanie i edukacja**. Coraz bardziej ceni się wykształcenie i przygotowanie do życia, pozwalające na adaptację i rozwój w ciągle zmieniających się warunkach, na wartości traci zaś wiedza teoretyczna, książkowa, która nie pomaga w przystosowywaniu się do nowych warunków życia. Wynika to w dużej mierze ze wzrostu znaczenia i skuteczności kształcenia integrującego nauczanie z wychowaniem. Wzrasta także poczucie odpowiedzialności za kształcenie jako proces przygotowywania ucznia do skomplikowanego i pełnego wyzwań życia. Pojawia się więc potrzeba systemowych zmian dotyczących kształcenia człowieka, co stanowi podstawę nowej Ustawy o Systemie Oświaty.

W związku z reformą oświaty istnieje potrzeba dookreślenia stanowiska psychologii w podejmowanych działaniach. **Psychologia edukacji** (Brzezińska, Lu-

towski 1993) to coraz częściej pojawiający się kierunek badań i rozważań teoretycznych, zajmujący się całościowym podejściem do procesu kształcenia. Edukacja ujmowana jest tu w szerokim znaczeniu i rozumiana jako proces wywierania wpływu przez jedne osoby na drugie z zamiarem (intencją) podtrzymania dokonujących się w nich przemian. Wychowawcami (edukatorami) są zwykle bardziej kompetentni w jakiejś sferze członkowie społeczeństwa, wychowankami (edukowanymi) — osoby uznawane pod tym względem za mniej kompetentne.

Proces wywierania wpływu przebiega w toku całego życia człowieka — od narodzin do śmierci. Dotyczy on nie tylko przekazywania wiedzy, ale także postaw, wartości i umiejętności. Aby odróżnić to podejście od tradycyjnego pojęcia wychowania, dookreśla się pojęcie edukacji przez pojęcie wspomagania osoby w rozwoju.

WSPOMAGANIE UCZNIĄ W ROZWOJU

Tradycyjne podejście do edukacji zakłada tworzenie skutecznego nauczania ważnej życiowo wiedzy i umiejętności na podstawie wcześniej z góry ustalonego celu. Powoduje to tworzenie się i utrzymywanie ostrego podziału pomiędzy uczącym, wszytkowiedzącym podmiotem nauczania — nauczycielem a podporządkowanym mu przedmiotem nauczania — uczniem. Relacje takie, choć w pewnym zakresie przynoszące pozytywne skutki, na większą skalę hamują samodzielność myślenia i chęć tworzenia, wzmacniają jedynie posłuszeństwo i odtwórczość. Cele działania w takim ujęciu edukacji mogą określać następujące strategie:

— strategia „zasobu cnót”, czyli realizacji określonego planu, dążenie do uzyskania stanu idealnego, pożądanego, określonego z góry jako najlepszy i sprawdzony w działaniu;

— strategia „psychologii przemysłowej”, dążąca do realizacji działań dających szansę na przewidywany sukces i osiągnięcie maksymalnych zysków, niezależnie od ponoszonych kosztów (Kohlberg, Mayer 1990).

W opozycji do takiego traktowania przebiegu kształcenia — w rozważaniach zarówno praktyków, jak i teoretyków — pojawiła się potrzeba zmiany w myśleniu o procesie uczenia. Potrzeba poszukiwania nowego podejścia wynikała z niskiej efektywności tradycyjnego i konserwatywnego podejścia nieprzygotowującego dostatecznie do zmieniających się coraz szybciej warunków życia, wzrostu zainteresowania zagrożeniem podmiotowości człowieka przez zmiany cywilizacyjne oraz potrzeby rozstrzygnięcia zasadniczej kwestii celów, zadań oraz roli nauczyciela w procesie edukacji (Łobocki 1994).

Podmiotowe i osobowe traktowanie człowieka w procesie kształcenia zarówno nauczanego, jak i nauczającego zaproponowała **humanistyczna koncepcja człowieka**.

W ujęciu humanistycznym każdemu człowiekowi przypisuje się podstawowe atrybuty, tj.: wolność i odpowiedzialność, możliwość wyboru oraz możliwość przekraczania ograniczeń zewnętrznych. Ważne jest także znaczenie oddziaływania człowieka na człowieka z wynikającymi z tego korzyściami i ograniczeniami (Sołowiej 1988). Warto także podkreślić egzystencjalne korzenie humanistycznego myślenia o człowieku jako o jednostce mniej lub bardziej odpowiedzialnej za swoje postępowanie. Implikuje to szacunek dla wolności wyboru oraz trudność w zmuszeniu człowieka do postępowania tak naprawdę niezgodnego z jego potrzebami (Wojtyła 1976, Ingarden 1987, Krąpiec 1991).

Oddziaływanie nauczyciela na ucznia w tym ujęciu to jedynie zachęcanie do poznania siebie i wyboru celów właściwych do realizacji jego potrzeb. Wymuszanie lub narzucanie czegoś niezgodnego z potrzebami dziecka, przyjęte w początkowej fazie, będzie działało na jego niekorzyść i doprowadzi albo do choroby wynikającej z działań niezgodnych z własnymi potrzebami, albo do buntu i odrzucenia tych działań i osób, które je prezentują. Osoby dorosłe mogą jedynie towarzyszyć dziecku w doświadczaniu siebie oraz tworzyć sytuacje, które umożliwią mu samodzielne zaspokojenie podstawowych potrzeb — potrzeb braku oraz potrzeb wzrostu (Combs 1981, Maslow 1986, Rogers 1984).

Jest to działanie sprzyjające realizowaniu potencjalnych możliwości dziecka, współbrzmiące z jego indywidualnymi celami. Wiąże się to z tworzeniem sytuacji pozwalających dziecku na poznanie i pogłębianie rozumienia mechanizmów własnego działania oraz umożliwiających nabywanie umiejętności, które pomogą mu w realizacji i przeżywaniu satysfakcjonującego i ciekawego życia.

Takie świadome działania osób dorosłych, zmierzające do umożliwienia dziecku rozwoju w kierunku, jaki ono wybiera — będę nazywać za L. M. Brammerem (1984) — **wspomaganiem dziecka w rozwoju**. Osoby uczestniczące w tym procesie, tj.: rodziców, nauczycieli oraz rówieśników, nazywać będę osobami wspomagającymi rozwój, osoby zaś będące podmiotem tych oddziaływań — osobami wspomaganymi. Zasadniczą sprawą w tych działaniach jest świadomość, odpowiedzialność i dobrowolność oddziaływań, a celem to, aby osoba wspomagana w wyniku tych oddziaływań stała się samowystarczalna i samodzielnie potrafiła realizować swoje potrzeby dążąc do samorealizacji.

Powodzenie działań wspomagających rozwój (realizujących wyżej wymienione cele) zależy głównie od specyficznych warunków towarzyszących tym działaniom, a tworzonych przez osoby wspomagające. Czynniki te określił C. R. Rogers (1984) na podstawie doświadczenia z pracy terapeutycznej i uznał je za ważne w każdym mającym na celu zrozumienie i kontakt spotkaniu z drugim

człowiekiem. Przyjęte zostały one jako podstawowy warunek działań wspomagających w humanistycznym podejściu do człowieka. Aby efektywnie tworzyć warunki wspomagające rozwój, osoba wspomagająca powinna charakteryzować się: empatią, ciepłem i opiekuńczością, otwartością i autentyzmem, pozytywnym stosunkiem i szacunkiem, czyli postawą bezwarunkowej akceptacji.

Osoba wspierająca powinna posiadać, oprócz wymienionych już umiejętności, wiarę w chęci i możliwości rozwoju dziecka oraz potwierdzone w praktyce zaufanie do samego siebie. Działania umożliwiające tworzenie warunków wspierających rozwój wiążą się z podjęciem odpowiedzialności za tworzenie komfortu psychicznego i możliwość rozwoju. Oddziaływania takie są skuteczne, gdy osoba posiada następujące cechy (Porzak 1994):

- świadomość siebie i swojego systemu wartości;
- umiejętność efektywnego radzenia sobie z własnymi problemami emocjonalnymi;
- skuteczne funkcjonowanie w życiu osobistym, co buduje zaufanie do osoby wspomagającej jako kompetentnego wzorca do naśladowania;
- zainteresowanie ludźmi i zmianami w skali społecznej;
- stosowanie się do norm etycznych istotnych w sytuacji wspomagania rozwoju i akceptowanych społecznie;
- gotowość podejmowania odpowiedzialności za zachowania własne i osoby wspomaganej.

Dopiero występowanie specyficznych cech osobowych oraz umiejętności (rozumienia, stwarzania komfortu i działania) pozwalają na tworzenie warunków wspomagających osobę w rozwoju i dają specyficzne wyniki.

POJĘCIE OSOBY I ROZWOJU OSOBOWEGO

W humanistycznym podejściu do edukacji, określanym jako wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym, podstawowym zagadnieniem niezbędnym w dalszym rozumieniu tego rodzaju myślenia o edukacji jest traktowanie **ucznia i nauczyciela jako osoby**.

Pojęcie „osoba” jest w psychologii terminem trudnym do jednoznacznego zdefiniowania (Krzyżewski 1990, Uchnast 1990). Przez osobę rozumie się zarówno to, co w człowieku jest pierwotne duchowo, jak i to, co jest już urzeczywistnione, wyrażone na zewnątrz w postaci zachowań. W psychologii coraz częściej przyjmuje się, że osobą jest zarówno to, czym człowiek jest w swym zarodku, jak i to, czym się staje. Osobą człowiek jest od początku życia, ale i przez całe życie też staje się osobą. Można powiedzieć, że osoba jest pierwotna w stosunku do tego wszystkiego, co człowiek posiada jako organizm psychofizyczny. Jest

to całość przekraczająca to, co sama w sobie zawiera, gdyż obok tego, że łączy i jednoczy to, co rozbite, to przede wszystkim wyraża to, co głębokie, wewnętrzne i niezdeterminowane zewnętrznie. Inaczej mówiąc, to, co osoba wyraża, stanowi o istocie całości, jaką tworzy (Romanowska-Lakomy 1991). Osobę traktować można też jako całość osobową, jaką staje się człowiek podczas rozwoju. Funkcję organizującą w tym ujęciu przyjmuje osobowość, jej posiadanie (genetycznie uwarunkowane) umożliwia człowiekowi stawanie się osobą przez uaktywnienie potencjalnej zdolności człowieka do stawania się harmonijną całością.

Osoba lub wymiar osobowy — to wyższy wymiar, specyficznie ludzki, warunkujący pełniejsze funkcjonowanie wymiarów niższych i zapewniający poczucie całości osobowej, bycie niezmiennym przy nieustannie zmieniających się elementach wewnętrznych i zewnętrznych. Wymiar ten łączy funkcjonowanie organizmu i funkcje osobowości, realizujące się zarówno w płaszczyźnie fizjologiczno-somatycznej, jak i psychologiczno-społecznej. To podstawowa siła porządkująca, pozwalająca żyć, tworzyć i rozwijać się oraz przezwyciężać cierpienie i chorobę. To również wymiar duchowy, pozwalający człowiekowi na poszukiwanie i określanie celu i sensu bytu oraz ludzkiego istnienia.

Kolejną bardzo ważną kwestię stanowi **rozwój osobowy człowieka**. Jest to proces stawania się osobą myślącą, odpowiadającą za siebie, niezależną i umiejącą żyć z innymi ludźmi, przestrzegającą określonych norm społecznych — jednostką niepowtarzalną. Rozwój osobowy obejmuje wszystkie sfery istnienia człowieka: od fizycznej, przez emocjonalną, intelektualną, społeczną, etyczną itd. Polega on na „spełnieniu (urzeczywistnieniu, urealnieniu) bytu osobowego, tkwiących w nim immanentnie możliwości, przez poszczególne zachowania i spełnienie aktów szczególnego rodzaju. Rozwój osobowości natomiast polegałby na nabywaniu bądź eliminowaniu czy modyfikowaniu komponent psychologicznych, zarówno pod wpływem czynników zewnętrznych (społecznych, kulturowych), jak i wewnętrznych, to jest specyficznych aktów spełnianych przez podmiot” (Gałdowa 1990, s. 15). Rozwój osobowy pozwala — jak to określał V. Frankl — „osobie stanąć ponad rzeczami”, ponad samą sobą, aby potrafiła ona zapanować nad samą sobą i sytuacją. Pozwala sprzeciwić się własnemu organizmowi, ale nie na zasadzie walki z nim, lecz na zasadzie przekraczania swego życia organicznego i wiązania go w wyższą jedność.

Założenie podstawowe jest takie, że rozwój osobowy to zdążanie do bycia indywidualną i specyficzną osobą, integrującą wymienione tu sfery działania w celu uzyskania optymalnego dla siebie stopnia funkcjonowania i adaptacji do otoczenia. Rozwój osobowy jest procesem skomplikowanym i analiza tego procesu w dużej mierze zależy od założeń teoretycznych.

Powiązania pomiędzy edukacją a terapią są w ujęciu C. R. Rogersa oczywiste. Uznaje on, że spotkanie dwu osób nosi znamiona kontaktu psychologicznego,

gdy „zachodzi między nimi niezbędne minimum wzajemnej relacji i każda z nich sprawia postrzeganą różnicę w polu doświadczeń drugiej” (Rogers 1984). Aby kontakt taki rozwijał się pozytywnie w kierunku bliskiej, głęboko ludzkiej relacji, niezbędne są zawsze określone warunki: empatyczne zrozumienie i szczerść oraz klimat akceptacji i szacunku, niezależnie od tego, czy będzie to relacja terapeuta–klient, rodzic–dziecko czy nauczyciel–uczeń.

Widoczne powiązania pomiędzy terapią a procesem kształcenia oraz szczególnie zainteresowania Rogersa edukacją stały się powodem podjętych w latach czterdziestych ubiegłego wieku działań mających na celu zastosowanie wypracowanych w terapii zasad do dziedziny nauczania (Sołowiej 1988). Rogersowski system kształcenia, podobnie jak szkoła terapii, opiera się na założeniu o istnieniu tendencji do aktualizacji, potencjalnych właściwości jednostki ujawniających się w określonych warunkach. W procesie kształcenia uaktywnienie tendencji do samoaktualizacji poprzez tworzenie właściwych warunków uczenia się łączy się z ciągłą, nigdy niezaspokojoną motywacją poznawczą. W prezentowanej koncepcji **celem kształcenia**, oprócz przekazywania i ugruntowywania wiedzy teoretycznej, jest kształtowanie przez nauczyciela w procesie nauczania w pełni funkcjonującej osoby, która będzie potrafiła w sposób twórczy i prospołeczny wykorzystywać i rozwijać nabytą wiedzę. Za **osobę w pełni funkcjonującą** uznaje się osobę:

- otwartą na doświadczenia, uświadamiającą sobie swoje doznania pochodzące zarówno z organizmu, jak i z otoczenia;
- w pełni przeżywającą uczucia, niebojącą się okazywać wzruszeń;
- w podejmowaniu decyzji kierującą się całokształtem swych odczuć, doznaniem organicznymi i emocjami, a nie tylko przesłankami rozumowymi, korzystającą zarówno z mądrości organizmu, jak i rozumu;
- funkcjonującą w sposób egzystencjalny, akceptującą proces rozwoju i wynikające z niego ciągle zmiany (Rogers 1983).

Pojęcie w pełni funkcjonującej osoby jest zbieżne z definicją jednostki dojrzałej osobowo. Jednostkę taką można też nazwać osobą twórczą i scharakteryzować za A. H. Maslowem (1986) jako osobę o wysoko rozwiniętej potrzebie samo-realizacji, twórczą w tworzeniu samego siebie. Celem kształcenia według tego podejścia jest więc realizacja strategii „logiki rozwojowej”, związana z ideologią progresywną. Zakłada ona, że podstawowym celem zarówno kształcenia, jak i wychowania powinien być całościowy rozwój człowieka, a nie kształtowanie jego poszczególnych elementów. Strategia ta, uwzględniając fakty rozwojowe, zakłada tworzenie takich warunków rozwoju, aby każdy we własnym tempie i na podstawie własnych możliwości osiągał stopniowo bardziej adekwatne stadia rozwoju, zwiększając tym samym zakres oddziaływania na otoczenie (Kohlberg, Mayer 1990).

EDUKACJA HUMANISTYCZNA — CELE I ZADANIA

Wraz z rozwojem nowych koncepcji człowieka, które przypisywały mu większą potrzebę stanowienia o sobie i odpowiedzialności za własny rozwój, rozwijało się humanistyczne podejście do kształcenia jako procesu uwzględniającego dyspozycje, potrzeby i możliwości osoby oraz wychowanka jako podmiotu tych oddziaływań (Gurycka 1989).

Szkoła to obok domu rodzinnego i grupy rówieśniczej jedno z najsilniej oddziałujących środowisk wychowawczych. Sposób realizacji podstawowych funkcji szkoły, dotyczących zarówno nauczania, jak i wychowania, jest ściśle związany z koncepcją człowieka oraz wynikającą z tej koncepcji strukturą wartości wyznaczającą cele pedagogiczne (Porzak 1999, Gryniuk 1999). W ujęciu humanistycznym, podkreślającym potrzebę człowieka urzeczywistnienia swojego potencjału istoty ludzkiej we wszystkich zakresach istnienia, w edukacji zwraca się uwagę na znaczącą rolę wychowania i kształcenia całego człowieka, a nie tylko jego umysłu.

Rolą szkoły nie może być wyłącznie uczynienie dzieci mądrymi, ale uczynienie ich mądrymi i dobrymi. Musimy pomóc im dobrze żyć, i to sprawi, że wspólne dzieło będzie kwitło. Jeżeli szkoły i nauczyciele będą wykonywać tylko pół roboty, każde dziecko i wszyscy inni ludzie będą w niebezpieczeństwie (Ryan 1986, s. 233).

A. Kohn (1991) również podkreśla znaczenie uczenia dzieci troski o innych, pomagania innym, bycia hojnym i życzliwym, na czym w dalszej perspektywie skorzystałoby również społeczeństwo.

W związku z tym, że koncepcja humanistyczna wyrosła na doświadczeniach terapeutów, również rozważania o kształceniu humanistycznym mają ścisły związek z sytuacją pomocy psychologicznej. C. R. Rogers, znany głównie jako twórca terapeutycznego podejścia skoncentrowanego na osobie, mówiąc o swojej pracy, na pierwszym miejscu stawiał działalność edukacyjną, a dopiero na drugim psychoterapeutyczną.

Stawanie się w pełni funkcjonującą osobą powinno być w szkole realizowane równoległe z treściami programowymi przez pomoc uczniom w uzyskaniu:

- zdolności samodzielnego podejmowania działań z poczuciem pełnej odpowiedzialności za ich wynik,
- zdolności inteligentnego wyboru celu działania i umiejętności kierowania swym zachowaniem, zdążającym do osiągnięcia tego celu,
- zdolności krytycznego oceniania,
- zdolności przystosowania się do nowej sytuacji problemowej,
- zdolności wykorzystywania w sposób twórczy swych doświadczeń,

— zdolności współpracy z innymi osobami,
— umiejętności pracy nie dla zyskania aprobaty innych, lecz dla realizacji własnych, a jednocześnie społecznych celów (Sołowiej 1988).

Nadrzędnym celem, do którego powinna dążyć szkoła, jest pomoc w kształtowaniu osoby autentycznej w swym zachowaniu, pozbawionej maski, rozwijającej się, uspołecznionej i twórczej. Osoba taka ciągle się rozwija i jest przygotowana na zmiany w świecie, akceptuje swoją odrębność i zmienność otoczenia i innych. W koncepcji kształcenia zwanej od kierunku terapii **edukacją skoncentrowaną na osobie** podkreśla się istnienie podstawowych prawidłowości procesu uczenia się, to jest:

1. Pragnienie uczenia się — jest to naturalne pragnienie każdego człowieka, przejawiające się ciekawością i żądzą poznania otoczenia i siebie samego, widoczną szczególnie u małych dzieci. Jest to podstawowy postulat zmiany myślenia o tradycyjnym uczeniu w edukacji humanistycznej — daje się dzieciom swobodę zaspokajania ciekawości, możliwość rozwijania zainteresowań i samodzielnego odkrywania tego, co jest ważne i znaczące.

2. Znaczące uczenie się — zachodzi ono wtedy, gdy jest spostrzegane przez uczniów jako odpowiadające ich potrzebom i celom. Jest to proces dwutorowy, obejmujący nabywanie informacji oraz ich personalizację. Uczniowie uczą się lepiej i szybciej, gdy uczenie się jest dla nich osobiście ważne.

3. Uczenie się bez zagrożenia. Według tego założenia — uczenie się daje najtrwalsze efekty w otoczeniu wolnym od zagrożenia. Proces uczenia się jest wzmocniany, gdy uczniowie mogą sprawdzać swoje zdolności, wypróbować nowe doświadczenia czy nawet popełniać błędy bez przeżywania dotkliwej krytyki i ośmieszania.

4. Samoinicjowane uczenie się — najlepsze rezultaty osiąga się wówczas, gdy jest inicjowane przez ucznia i angażuje zarówno uczucia, jak i umysł uczącego się. Możliwość wyboru kierunku własnego uczenia działa motywująco i daje szansę na wypracowanie metody najlepszego uczenia się. Samo opanowanie materiału nie jest tak ważne jak nabycie umiejętności odkrywania źródeł, formułowania problemu, testowania hipotez i oceniania skutków. Proces taki buduje poczucie niezależności i polegania na sobie. Angażuje wszystkie sfery ludzkiej aktywności, poznawczą i afektywną.

5. Uczenie się i zmiana — to założenie pokazuje, że najbardziej użyteczne społecznie jest uczenie się na temat procesu uczenia się. Wiąże się to ze zmieniającym się tempem życia, ponieważ obecnie, kiedy wiedza ulega ciągłemu wzbogacaniu, potrzebni są ludzie, którzy potrafią uczyć się w zmieniających się warunkach i otoczeniu.

Proces uczenia się spełniający powyższe prawidłowości C. R. Rogers (1983) i inni psychologowie humanistyczni nazywali uczeniem się przeżyciowym lub

uczeniem się całym sobą, a nawet uczeniem „trzewnym” — w odróżnieniu od uczenia się powierzchownego, angażującego ucznia „jedynie od szyi w górę”. Wierzyli oni, że proces kształcenia osobiście angażujący ucznia, pobudzający go do działania i pozwalający przeżywać emocje, silnie motywuje go do dalszego uczenia niż najsrozsza dyscyplina i kary.

Takie podejście do uczenia, tworzone na podstawie założeń psychologii humanistycznej, nazwane zostało **edukacją humanistyczną** (*humanistic education*) i zostało zdefiniowane przez ASCD — The Working Group on Humanistic Education of Association for Supervision and Curriculum Development — jako działanie, które — „łączy praktykę edukacyjną — ze wszystkimi jej elementami nauczania i uczenia się, z humanistycznym podejściem do człowieka, kładąc szczególnie nacisk na szanowanie poczucia wolności i własnej wartości, rozwoju wartości, godności, integralności i niepowtarzalności ucznia w procesie edukacji” (Combs 1981, s. 62).

Główne cele edukacji humanistycznej to:

1. Akceptowanie potrzeb i celów ucznia oraz budowanie doświadczenia i programów edukacyjnych rozwijających jednostkowy potencjał uczącego się.
2. Ułatwianie uczniom samorealizacji i uzyskiwania poczucia osobistej adekwatności.
3. Przyspieszanie nabywania podstawowych umiejętności i kompetencji (szkolnych, osobistych, interpersonalnych, komunikacyjnych, społecznych) niezbędnych do życia w społeczeństwie wielokulturowym.
4. Nadanie decyzjom i praktykom edukacyjnym bardziej osobistego charakteru.
5. Uznanie znaczenia ludzkich uczuć, wartości i percepcji w procesie kształcenia.
6. Stworzenie uczniowi klimatu aktywizującego, rozumiejącego, podtrzymującego, pobudzającego i wolnego od gróźb.
7. Rozwijanie u ucznia rzeczywistych zainteresowań innymi ludźmi i szacunek dla ich wartości oraz umiejętności rozwiązywania konfliktów (Combs 1981).

Edukacja humanistyczna jest „bardziej ludzka” i skoncentrowana na uczniu, w przeciwieństwie do tradycyjnego podejścia skoncentrowanego na nauczycielu. Zadaniem jest zaś zmiana sposobu traktowania uczniów przez nauczycieli oraz budowanie wspierającego środowiska szkolnego łączone z edukacyjnym wymiarem psychologii.

NOWE SZKOŁY I KRYTYCZNE PODEJŚCIE DO EDUKACJI HUMANISTYCZNEJ

Idee psychologii humanistycznej zostały zastosowane w tworzeniu wielu nowatorskich programów nauczania. Przykładem takich nowych koncepcji mogą być:

A. Antypedagogika — podejście kładące nacisk na współpracę z dzieckiem, według zasady „być i wspierać zamiast wychowywać” (Lindenberg 1993, Okoń 1997).

B. Kształcenie kładące nacisk na wychowanie moralne — kształtowanie charakteru zwane też edukacją obywatelską. Są to programy wskazujące, że szkoła nie jest w stanie uniknąć nauczania wartości, nawet gdy nie ma profilaktycznego programu. Koncepcja ta zakłada świadome i przemyślane kształcenie charakteru ucznia przez wychowanie moralne podkreślające znaczenie wartości i odpowiedzialności obywatelskiej (Davis 1984, Lickona 1997, 1999).

C. Kształcenie otwarte — dające uczniom swobodę w wyborze działań i zachęcające do samodzielności, dostarczające uczniom pomocy potrzebnych do uczenia, materiałów oraz klimatu akceptacji i zrozumienia. Nauczanie jest silnie zindywidualizowane, bez podręczników i zeszytów, bez oceniania i krytyki. Zachęca, by nauczyciel działał bardziej jako asystent lub osoba ułatwiająca uczenie, a nie tylko jako ekspert i jedyny posiadacz wiedzy (Giaconia 1982, Tosey 1999).

D. Kształcenie prozdrowotne — wszelkiego rodzaju placówki lub programy szkolne realizowane w szkołach, zwracające szczególną uwagę na wspomaganie zdrowego rozwoju. W szkołach takich kładzie się nacisk na dostarczanie informacji o zdrowym rozwoju oraz umożliwia się nabywanie umiejętności wspierania u innych zdrowia (Baskin 1980, Kozłowska 1999). W Polsce spotykane są coraz częściej programy profilaktyczne promujące szeroko rozumiany zdrowy rozwój. Programy te realizowane są w obrębie placówki szkolnej i realizowane przez kadrę szkoły przy współudziale specjalistów.

Kształcenie humanistyczne jako nowatorskie podejście odpowiadające na wiele dotychczasowych wątpliwości zyskało w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych wielu zwolenników i propagatorów. Nie zabrakło jednak głosów krytycznych, co spowodowało, że pojawiła się potrzeba ewaluacji takiego podejścia. Krytykowano głównie założenie, że wystarczy stworzyć jedynie przyjazny klimat bez presji i oceny, a dzieci będą się uczyć, samodzielnie wybierając cele i metody. Wykazywano też, iż niektórzy nauczyciele dążyli do narzucenia uczniom wolności, a brak efektów uczenia może czasami być związany ze źle pojmowanym niedyrektywnym

oddziaływaniem. Podmiotowe i humanistyczne oddziaływanie stawało się często tzw. miękką pedagogiką, ukrywającą przemoc i łamanie praw (Kwieciński 1995).

Beane (1986) w swoich badaniach nad afektywnymi i humanistycznymi programami uczenia wykazał, że słabymi punktami tych programów mogą być:

— brak jasno sformułowanego kierunku lub celu, ogólnikowe cele, tj.: „wspomaganie poczucia własnej wartości” lub „wszechstronny rozwój osoby”, nieoparte dodatkowymi ustaleniami zmian w samoakceptacji ucznia i postawach wobec szkoły;

— brak staranności w planowaniu i przewidywaniu zmian: liczne programy oparte są na krótkich doświadczeniach, którym brak jest zorganizowania i wspierającego podłoża teoretycznego, co przejawia się tym, że programy te mają niewielki wpływ na uczniów;

— stosowanie nieadekwatnych sposobów pomiaru i oceniania, co powoduje, że nauczyciele mniej rozumieją czynniki wpływające na afektywne zachowanie i rozwój, niż ma to miejsce w odniesieniu do sfery poznawczej;

— brak spójności pomiędzy składowymi programami: wielu nauczycieli dąży do budowania programów pozwalających rozwijać i realizować indywidualne potrzeby wielu uczniów, jednak gdy te wartości i przekonania znajdują się w konflikcie z wartościami instytucjonalnymi lub społecznymi, niektórzy nauczyciele „uczą, forsując określone wnioski poprzez łagodne narzucanie lub systematyczną perswazję”.

Badania nad programami afektywnymi wykazały też, że część z nich nie przynosi znaczących zmian w samoakceptacji czy postawach wobec szkoły (Davis 1984, Ryan 1996) oraz zniechęca do idei humanistycznego i podmiotowego traktowania ucznia (Witkowski 1995).

ZAKOŃCZENIE

Prace wielu zwolenników edukacji humanistycznej podkreślają jednak sukcesy uczenia się kooperatywnego. Zalecają oni: silniejszą strukturalizację i formułowanie bardziej specyficznych celów w kształceniu otwartym i wychowaniu moralnym (Baskin 1980, Giaconia 1982, Kohn 1991), zwiększenie nakładów na przygotowanie skutecznie działających nauczycieli (Perrott 1995, Ochmański 1997) oraz systemowe podejście do wprowadzanych zmian obejmujących oddziaływanie zarówno na uczniów, jak i nauczycieli, dorosłą kadrę szkoły oraz rodziców (Combs 1981, Kohn 1991, Gryniuk 1999).

W związku z szeroko zakrojonymi i szczególnie intensywnymi przemianami edukacyjnymi w Polsce w ostatnich latach można dostrzec ponowny powrót

do różnego rodzaju programów o założeniach humanistycznych. Skuteczność tych oddziaływań zależy m.in. od wprowadzania proponowanych zmian, ciągłej ewaluacji i profesjonalizmu osób prowadzących te działania.

BIBLIOGRAFIA

- Baskin E. J., *Does affective education work? Review of seven programs*, „Journal of School Psychology” 1980, nr 18, 45–50.
- Beane I. R., *The continuing controversy over affective education*, „Education Leadership” 1986, nr 43, 26–31.
- Brammer L. M., *Kontakty służące pomaganiu*, Wydawnictwo PTP, Warszawa 1984.
- Brzezińska A., Lutomski G., *Polski system edukacji na rozdrożu: wyzwania dla psychologii edukacji*, „Nowiny Psychologiczne” 1993, nr 2, 57–69.
- Combs A. W., *Humanistic education: Too tender for a tough world?*, „Phi Delta Kappan” 1981, nr 62, 446–449.
- Davis E. D., *Should the public schools teach values?*, „Phi Delta Kappan” 1984, nr 66, 358–362.
- Gałdowa A., *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny” 1990, nr 1, 13–27.
- Giaconia R. M., *Identifying features of effective open education*, „Review of Educational Research” 1982, nr 4, 579–602.
- Goriszowski W., *Cele, funkcje i zadania kształcenia młodzieży w świetle nowych wymagań edukacyjnych*, [w:] Kojs W. (red.), *Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych edukacyjnych, społecznych i kulturowych*, Wyd. UŚ, Cieszyn 1999, 153–161.
- Gryniuk I., *Wspomaganie rozwoju u uczniów szkoły średniej jako próba przeciwdziałania patologii społecznej*, [w:] Margasiński A. (red.), *Psychopatologia i psychoprophylaktyka*, Wyd. IMPULS, Kraków 2000, 63–77.
- Gurycka A. (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Wyd. UW, Warszawa 1989.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wyd. PAX, Kraków 1987.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania, Materiały do użytku konwersatorium „Edukacja wobec przemian”*, Toruń 1990.
- Kohn A., *Caring kids. The role of the schools*, „Phi Delta Kappan” 1991, nr 72, 496–506.
- Kozłowska B., *Kształcenie zachowań prozdrowotnych i probezpiecznych w młodszym wieku szkolnym*, [w:] Kojs W. (red.), *Młodzież w sytuacji zmian...*, Wyd. UŚ, Cieszyn 1999, 241–253.
- Krąpiec M. A., *Dzieła: Ja — człowiek*, Wyd. KUL, Lublin 1991.
- Krzyżewski K., *O statucie i funkcjonowaniu kategorii „osoba” w koncepcjach psychologicznych*, „Przegląd Psychologiczny” 1990, nr 1, 69–76.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.
- Lickona T., *Educating for Character. The School's Highest Calling*, Georgia Humanities Council, Atlanta–Georgia 1997.
- Lickona T., *What is effective character education?*, „Annual Spring Character Educational Seminar”, March 19, 1999.
- Lindenberg C., *Szkoła bez lęku*, Santorski & Co., Warszawa 1993.
- Łobocki M. (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Wyd. UMCS, Lublin 1994.
- Maslow A. H., *W stronę psychologii istnienia*, PAX, Warszawa 1986.
- Ochmański M. (red.), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, Wyd. UMCS, Lublin 1997.
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSIP, Warszawa 1997.

- Perrott E., *Efektywne nauczanie*, WSiP, Warszawa 1995.
- Porzak R., *Wychowanie jako proces tworzenia dziecka warunków do rozwoju*, [w:] Gaś Z. B. (red.), *Wspomaganie rozwoju dziecka*, Fundacja „Masz Szansę”, Lublin 1994, 13–35.
- Porzak R., *Oczekiwania stawiane szkole i nauczycielom przez młodzież rozpoczynającą naukę w szkołach o różnym profilu kształcenia*, [w:] Gaś Z. B. (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, IBE, Warszawa 1999, 177–195.
- Rogers C. R., *Freedom to Learn for the 80's*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio 1983.
- Rogers C. R., *Teoria terapii, osobowości i relacji interpersonalnych rozwinięta w oparciu o podejście skoncentrowane na kliencie*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 2–3.
- Romanowska-Lakomy H., *Holistyczna wizja osobowości jako osoby*, „Nowiny Psychologiczne” 1991, nr 3/4, 21–29.
- Ryan R. M., Sheldon K. M., Kasser T., *All goals were not created equal. The styles to mental health*, [w:] Bargh J. A., Gollwitzer P. M., *The Psychology of Action*, NY: Guilford 1996, 7–26.
- Schoenebeck H., *Antypedagogika, być i wspierać zamiast wychowywać*, Santorski & Co., Warszawa 1994.
- Sołowiej J., *Koncepcje kształcenia C. R. Rogersa i E. P. Torrance'a*, Wyd. UG, Gdańsk 1988.
- Tosey P., *The peer learning community: a contextual design for learning?*, „Management Decision” 1999, nr 5, 74–81.
- Uchnast Z., *Problem podmiotowości w ujęciu psychologicznym*, „Przegląd Psychologiczny” 1990, nr 1, 41–57.
- Witkowski L., *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki — przeciw skrajnym podmiotowcom*, [w:] Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995.
- Wojtyła K., *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne” 1976, tom XXIV, zeszyt 2, 5–39.

SUMMARY

The aim of the article is to present theoretical grounds of the humanistic approach to education and to bring closer the basic notions, that is: a person, individual development and assistance in development. These notions are analysed with regard to both psychological and philosophical aspect. The article shows the aims and tasks of education as approached by C. R. Rogers, as well as relationships with other humanistic theories. The article also discusses various school curricula related to the humanistic approach to a student, as well as a critical view of humanistic education. The principal aim of the paper is to bring closer the psychological view of education with special consideration to the humanistic conception and besides, to take part in the polemics concerning the Reform of Education.