

Dr hab. Edyta Wolter
Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

NOWE WYCHOWANIE

„Dzieci żyją terażniejszością”.

J. Dewey

*„Należy liczyć się z różnicami uzdolnień,
bo iść na przekór typowi naturalnemu, to
iść na przekór naturze”.*

E. Claparede¹

Wprowadzenie

W niniejszym artykule uzasadniono, udowodniono następującą tezę we wnioskowaniu logicznym: *Edukacja jest poszukiwaniem, a nie stanem rzeczy*². W tym celu zaprezentowano Nowe Wychowanie na podstawie wybranych koncepcji dydaktyczno-wychowawczych, określono cechy wspólne koncepcji i ich ponadczasową wartość dla procesu edukacji w XXI wieku.

Nowe Wychowanie³ (progresywizm pedagogiczny, pedagogika reformy), to reformatorski ruch pedagogiczny, który rozwijał się w drugiej połowie XIX i w pierwszej połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych i w Europie, zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej (por. Wołoszyn, 1998, s. 124). Zmierzał do odnowy treści kształcenia, wprowadzenia zróżnicowanych organizacyjnych form kształcenia,

¹ E. Claparede, Szkoła na miarę. Odczyt wygłoszony w auli Uniwersytetu Genewskiego z ramienia Niezależnego Komitetu Reformy Szkolnictwa (*L'Ecole sur mesure*, tłum. Z. Ziemiński), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 23.

² Słowa Duccio Demetrio – profesora Uniwersytetu w Mediolanie, który interesuje się autobiografią, zwłaszcza w ujęciu fenomenologicznym i hermeneutycznym. Por. B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika Tom 3* Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. VIII.

³ Po raz pierwszy pojęcie „nowe wychowanie” zostało zastosowane w 1899 roku przez francuskiego socjologa, pedagoga Edmunda Demolinsa, natomiast do terminologii pedagogicznej weszło na początku XX wieku. Por. D. Koźmian *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890-1942)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 14.

nowych metod dydaktycznych i wychowawczych - w celu zapobiegania przesadnemu intelektualizmowi i formalizmowi dydaktycznemu szkół „oderwanych od życia”.

Nowe Wychowanie kształtowało się na podstawie naturalizmu (J.J. Rousseau), pedagogiki społecznej/socjalnej (E. Durkheim), pedagogiki kultury (I. Kant, W. Dilthey). Ogromne znaczenie w procesie rozwoju tej swoistej „rewolucji wychowania” miała psychologia, w szczególności w zakresie wiedzy dotyczącej różnic indywidualnych, kształtowania postaw twórczych (autokreacja) oraz dezyderaty „szkoły aktywnej”, „szkoły na miarę dziecka”, szkoły „wychodzącej od dziecka”, uwzględniającej w procesie dydaktyczno-wychowawczym możliwości rozwojowe danego wychowanka oraz jego zainteresowania, pasje, aspiracje. Nowe Wychowanie współtworzyły liczne koncepcje dydaktyczno-wychowawcze, m.in. E. Key, J. Dewey’a, G. Kerschensteiner’a, R. Steinera, E. Claparede’a, M. Montessori, O. Decroly’ego, K. Linke, H. Parkhurst, A. S. Neill’a, C. Freinet’a.

Autorskie koncepcje edukacyjne

W 1900 roku wydano książkę **Ellen Key** (1849–1926) pt. „Stulecie dziecka”⁴, która stała się symbolem Nowego Wychowania. Szwedzka działaczka społeczna zawarła w niej swoje marzenia o XX stuleciu - „wieku szczęśliwego dziecka”, z należną dziecku dobrą opieką i wychowaniem zindywidualizowanym. Była zwolenniczką wychowania domowego i swobodnego, naturalnego (bez tresury, formalizmu) dla rozwoju niepowtarzalnej osobowości dziecka, szacunku dla jego kultury uczuć. Jej zdaniem wychowywać „dziecię znaczy to – piastować duszę jego na ręku, stawiać kroki jego na wąskiej ścieżynie. Znaczy to nie narazić się nigdy na niebezpieczeństwo ujrzenia we wzroku dziecka chłodu, który nam bez słów mówi (...) że uważa nas za niekonsekwentnych” (Key, 1928, s. 78). Według Ellen Key celem rodziny, szkoły, społeczeństwa powinno być rozwijanie życia społecznego do coraz doskonalszych form przez potęgowanie szczęścia, uzdolnień dziecka.

W „Stuleciu dziecka” Ellen Key zaprezentowała marzenia o przyszłej szkole, w której „dusze mogłyby się swobodnie i samodzielnie rozwijać” (por. tamże, s. 152). Wyjaśniła, że jej marzeniem jest, aby każda szkoła stała się instytucją przygotowującą do życia (por. tamże, s. 184) była otoczona ogrodem (również ze względu na wychowanie estetyczne) i była wyposażona w boisko do gier, bibliotekę oraz sale zaopatrzone w różnorodne środki dydaktyczne, pokoje do pracy (w których każdy uczeń będzie miał własny kącik do samodzielnych studiów). W „szkole marzeń” wspólne egzaminy odbywają się tylko wówczas, gdy zgłosi się kilku uczniów z ży-

⁴ Książka ukazała się w Szwecji, gdy uroczyście witano nowy wiek. Por. E. Key, Stulecie dziecka (tłum. I. Moszczeńska), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 5-6, 184.

czeniu, aby zdać egzamin z tego samego przedmiotu. Oprócz nauczania zindywidualizowanego, również na wolnym powietrzu Key zalecała, aby dzieci zwiedzały muzea, ponieważ „nauczanie zabija – uczucie ożywia”. Twierdziła, że nauczyciele powinni „miłować prawdę tak, aby nie nigdy nie naginać i nie przekręcać faktów” (tamże, s. 185). Powinni być bardzo dobrze przygotowani do pracy z dziećmi i oprócz wiedzy z przedmiotów kształcenia (np. geografii, przyrody, muzyki, literatury) mają nauczyć je mądrości życiowej (postawa sokratejska, dialog sokratejski), ustawicznie doskonaląc swoje umiejętności. Jej zdaniem, aby zapobiec zmęczeniu zawodowemu nauczyciele mogą pracować najwyżej dwadzieścia lat, za swoją pracę otrzymując wysokie wynagrodzenie. Według Ellen Key „Szkoła marzeń” nie pozostanie jedynie dezyderatem, gdy zostaną ograniczone wydatki militarne państwa.

W Stanach Zjednoczonych Nowe Wychowanie zapoczątkował filozof, pedagog, socjolog **John Dewey** (1859-1952), który był przedstawicielem progresywizmu pedagogicznego, realizował w procesie edukacji zasadę uczenia się przez działanie - *learning by doing* (por. tamże, 1972, s. 146). Jest autorem dzieł, m.in. pt. „Moje pedagogiczne credo”⁵ (1897), „Jak myślimy” (1910)⁶. Dewey podkreślał ogromne znaczenie procesu wychowania w środowisku społecznym - jako „czynnika wychowującym” (por. tamże, s. 26), w którym dziecko jest aktywnym podmiotem. W latach 1896 – 1903 prowadził (profesor filozofii i pedagogiki) Laboratorium dydaktyczne (*Laboratory School*) (por. Nosal, 1988, s. 7) - eksperymentalną uniwersytecką szkołę elementarną (połączoną z wyższym studium pedagogicznym na Uniwersytecie w Chicago), co pozwoliło wdrożyć do praktyki dydaktyczno-wychowawczej koncepcję wychowania progresywnego i systematycznie ją weryfikować. Dewey założył, że „jeżeli szkoła uczyni dziecko należące do społeczeństwa członkiem takiej małej społeczności i odpowiednio je wykształci, wpajając w nie ducha obywatelskiej służby i uzbrajając je w narzędzia twórczej samodzielności, będzie to najlepszą i najpewniejszą rękojmią przyszłej wartości piękna i harmonijności całego społeczeństwa” (Dewey, 2005b, s. 26).

Według Johna Deweya wychowanie jako proces konieczny do życia (por. Dewey, 1972, s. 5) jest „procesem wrastania jednostki w świadomość społeczną gatunku (...), która staje się spadkobiercą nagromadzonego kapitału cywilizacji” (Dewey, 2005a, s. 9). Polega na pobudzaniu wrodzonych sił dziecka w danej sytuacji społecznej, biorąc pod uwagę psychologiczne i socjologiczne aspekty procesu wychowania (por. tamże, s. 10). Dewey stwierdził, że szkoła jest przede wszystkim instytucją społeczną w której nauczyciel jest „powołany nie tylko do kształcenia

⁵ J. Dewey, *My pedagogic creed* (1897).

⁶ J. Dewey, *How we think?* (1910).

jednostek, ale i do kształtowania odpowiedniego życia społecznego” (tamże, s. 31). Nie może narzucać dziecku „pewnej ilości wyobrażeń”, lecz ma systematycznie dokonywać umiejętnego doboru „wpływów”, mających oddziaływać na dziecko, dopomagać mu w dawaniu właściwych odpowiedzi. Można ten problem lepiej wyjaśnić na przykładzie lekcji historii - pojmowanej dynamicznie (por. Dewey, 2005b, s. 112), która według Deweya ma wartość kształcącą, gdy przedstawia fazy rozwoju życia społecznego (podobnie zresztą jak inne przedmioty w procesie nauki szkolnej). Dewey zalecał obserwację dziecka oraz kształtowanie jego zainteresowań. Twierdził, że idealna szkoła godzi cele indywidualne i wspólnotowe (grupowe).

Jak wiadomo Dewey był zwolennikiem zajęć praktycznych w szkole, ale pod warunkiem, że nie są one jedynie praktycznym środkiem, zastosowaniem metod w celu zdobycia większej sprawności technicznej (np. przy gotowaniu, szyciu), lecz stanowią czynne środki pogładowej nauki o naturalnych materiałach i procesach, są punktami wyjścia dla zrozumienia przez dzieci historycznego rozwoju ludzkości. John Dewey na podstawie swoich doświadczeń edukacyjnych uzasadniał, że u większości ludzi przeważają uzdolnienia praktyczne nad intelektualnymi, należy więc tworzyć odpowiednie warunki społeczne, aby je właściwie rozwijać, unikając jednostronności w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Zadaniem pracujących w szkole nauczycieli jest kształtowanie indywidualnych zainteresowań (por. Dewey, 1972, s. 244), ponieważ są one „znakami i symptomami rozwijania sił duchowych (...) są zwiastunami kielkujących uzdolnień” (Dewey, 2005a, s. 27). Twierdził, że należy także kształtować wyobraźnię ucznia, jego instynkt tworzenia, który jest popędem konstruktywnym (por. Dewey, 2005b, s. 36). Podczas zajęć szkolnych zalecał zapoznawanie się z żywymi istotami w ich środowiskach naturalnych, które można łączyć z „obserwacją mikroskopową i laboratoryjną” (Dewey, 1988, s. 238).

John Dewey współtworząc psychologiczne podstawy dydaktyki (podstawy psychodydaktyki, por. Nosal, 1988, s. 18), zalecał w procesie dydaktyczno-wychowawczym uwzględnianie potrzeb społecznych (wychowanie obywatelskie) i artystycznych dziecka, przygotowanie dzieci do twórczej samodzielności w celu harmonijnego funkcjonowania całego społeczeństwa. Należy dodać, że według Deweya filozofia jest formą myślenia, uogólnioną teorią wychowania w jego najszerszej pojętych aspektach; teorią wychowania pojętego jako świadome kierowanie praktycznym działaniem. „*Differentia specifica* myślenia filozoficznego, sprowadza się do tego, że sfera niepewności, będąca przedmiotem jego dociekań mieści się w obrębie najszerszej pojętych warunków i celów społecznych, gdzie zderzają się zorganizowane interesy i zinstytucjonalizowane aspiracje” (Dewey, 1972, 456).

Pedagog, reformator szkolnictwa niemieckiego **Georg Kerschensteiner** (1854–1932) podobnie jak J. Dewey stał się wybitnym teoretykiem „szkoły pracy”

(opartej na filozofii kultury), był zwolennikiem aktywności uczniów w laboratoriach, warsztatach szkolnych, pracowniach (biologicznych, chemicznych, fizycznych), wychowania obywatelsko-państwowego. Swoją koncepcję wychowania wyjaśnił m.in. w dziełach pt. „Obywatelsko-państwowe wychowanie młodzieży niemieckiej” (1901), „Pojęcie wychowania obywatelsko-państwowego” (1909).

W ujęciu G. Kerschensteinera kształcenie jest procesem wrastania w dobra kultury i przeżywania wartości: prawdy dobra, piękna, świętości. Dzięki wychowaniu kształtuje się osobowość dziecka i jego indywidualne dyspozycje psychiczne. Kerschensteiner twierdził, że moralna wspólnota społeczna jest zewnętrznym dobrem moralnym człowieka, podobnie jak jego niepowtarzalna osobowość. W koncepcji Kerschensteinera edukacja musi być realizowana z uwzględnieniem „etycznego pojęcia państwa”, które ma prawo/obowiązek określać szkołom zadania wynikające z celu publicznego. Jest nim troska o wewnętrzne i zewnętrzne bezpieczeństwo, dobrostan (fizyczny, duchowy, społeczny) obywateli, kształtowanie wspólnoty moralnej, humanitarnej we „wspólnocie państw kultury i prawa”. W związku z tym Kerschensteiner określił ważny obowiązek obywatelski – zdolność i motywację obywateli do pełnienia funkcji (czynny udział w zawodzie) oraz traktowanie zawodu jako służby dla dobra publicznego.

Georg Kerschensteiner rozważając wartość kształcącą pracy stwierdził, że zadaniem szkoły publicznej (szkoły ludowej, doksztalającej i średniej ogólnokształcącej) jest kształcenie zawodowe (por. Kerschensteiner, 1970, s. 19), „wdrożenie wychowanka do rzetelnych metod pracy (...) skrupulatności (...) rozbudzenia odczuwania (...) radości z wykonywanej pracy” (tamże, s. 24). Zadaniem szkoły publicznej, jest przede wszystkim proces wychowania do postaw moralnych i proces kształcenia do postaw intelektualnych (wykształcenie zawodowe). Według Kerschensteinera rzemiosło stanowi dobrą podstawę sztuki i wiedzy, a w szkole pracy ważne jest kształtowanie empirycznej i racjonalnej samokrytyki ucznia. Podstawowym aksjomatem procesu kształcenia w koncepcji Georga Kerschesteinera jest kształcenie jednostki na takich dobrach kulturalnych, których struktura całkowicie lub przynajmniej częściowo jest pokrewna strukturze indywidualnej formy życia na jej stopniu rozwojowym. Przy czym dobra kulturalne należy rozumieć w możliwie najszerszym znaczeniu, jako subiektywne, jak i obiektywnie obowiązujące wytwory działalności ludzkiego ducha. Według Kerschensteinera „wykształcenie jest wzbudzone przez dobra kulturalne i indywidualnie zorganizowanym przeżywaniem świata wartości” (tamże, s. 44).

Rudolf Steiner (1861–1925) jest autorem wielu prac, m.in. pt. „Ogólna wiedza o człowieku jako podstawie pedagogiki”, „O wychowaniu dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej”, „Eurytmia jako mowa widoma: z cyklu wykładów

o eurytmii”, „Zdrowy rozwój człowieka kurs bożonarodzeniowy. Wprowadzenie w antropozoficzną pedagogikę i dydaktykę”. Steiner stał się twórcą antropozofii (Kayser, Wagemann, 1998, s. 12), koncepcji rozwoju, obejmującego proces zmian jakościowych w zakresie czterech składników: ciała fizycznego, eterycznego, astralnego i ciała „Ja” (por. Okoń, 1999, s. 206). Antropozofia Steinera jest wiedzą ujmującą całego człowieka, uwzględniającą zarówno fizyczne, jak i duchowe wymiary życia (por. Depta, 1998, s. 531).

W 1919 roku Rudolf Steiner wraz z Emilem Moltem - współwłaścicielem i dyrektorem Fabryki Papierosów „Waldorf-Astoria” (Hofrichter, b.r.w., s. 6) założył pierwszą szkołę waldorfską w Stuttgarcie, która stała się przykładem szkoły o pełnej autonomii administracyjnej, zarządzanej przez kolegium nauczycielskie bez zwierzchnictwa dyrektora (por. tamże, s. 7). Cechą szkół waldorfskich jest architektura antropozoficzna (jasne barwy różowofioletowe, łagodnie zaokrąglone ściany), położenie w pobliżu lasu lub parku. Istotnym elementem procesu dydaktyczno-wychowawczego są lekcje z eurytmii, które stanowią swoistą relację między przeżyciem wewnętrznym (duchowym) dziecka, muzyką i ruchem. Eurytmia jest sztuką poruszania się, rodzajem „widzialnej” muzyki dopełniającej się w przestrzeni (por. tamże, s. 9). Należy podkreślić, że ogromną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkół waldorfskich pełnią różne formy działalności teatralnej oraz dojrzała psychicznie nauczyciele, którzy powinni przede wszystkim wychowywać do pełni duchowo dojrzałego człowieczeństwa - postaw odpowiedzialności, moralności, rozumności, zdrowego stylu życia w harmonii ze środowiskiem społecznym i przyrodniczym.

Szwajcarski lekarz, psycholog **Edouard Claparede** (1873 – 1940) jest autorem wielu dzieł, m.in. pt. „Szkoła na miarę dziecka” (1921), „Poradnictwo zawodowe. Zadania i metody” (1922), „Wychowanie funkcjonalne” (1931), „Jak rozpoznać uzdolnienia uczniów” (1933). Claparede był zwolennikiem „szkoły aktywnej”, wychowania naturalnego, o którym pisał również wyjaśniając swoją koncepcję wychowania funkcjonalnego (Claparede, 2006, s. 94, 98, 159) – jako wychowania użytecznego, ochraniającego dziecko, wychowania zgodnego z jego naturą, opartego na zainteresowaniach, indywidualnych (Claparede, 2005, s. 11) uzdolnieniach dziecka oraz kształtowaniu samodyscypliny (dyscypliny wewnętrznej). Według Claparede’a należy „liczyć się z różnicami uzdolnień, bo iść na przekór typowi indywidualnemu, to iść na przekór naturze” (tamże, s. 23).

Zdaniem Claparede’a w procesie dydaktyczno-wychowawczym należy stosować zabawę, ponieważ aktywizuje dziecko. Claparede postulował: „stwarzajmy co prędzej (...) środowisko sprzyjające, które pozwoli każdemu dawać z siebie maksimum tego, do czego jest zdolny i rozwijać swą indywidualność. I nie zapominajmy, że pracując

dla jednostki, rozwijając jej zdolności, jej cechy oryginalne, wydobywając na jaw jej siły i jej bogactwa utajone, pracujemy również, a może nawet przede wszystkim dla społeczeństwa” (tamże, s. 42). Szkoła „na miarę” dziecka powinna kształtować postawę szacunku, a nawet uczucie miłości do pracy (por. Claparede, 2006, s. 188), przygotowywać dziecko do życia we wspólnocie społecznej. Oprócz podstawowego programu (minimalnego) powinna oferować dodatkową ofertę edukacyjną (do wyboru), aby umożliwić rozwijanie uzdolnień dzieci (por. Claparede, 2005, s. 35). Claparede był przeciwnikiem egzaminów, proponował natomiast ocenianie indywidualne uczniów. Twierdził, że „ażeby przygotować do życia, wychowanie musi być życiem” (Claparede, 2006, s. 211).

Włoska reformatorka wychowania przedszkolnego **Maria Montessori** (1870 – 1952) w książce pt. „Domy dziecięce. Metoda pedagogii naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci” (1909) wyjaśniła autorską koncepcję wychowania dzieci umysłowo opóźnionych i dzieci zdrowych, która zyskała uznanie pedagogów (również w ogólnej tendencji kultury ponowoczesnej). Maria Montessori była zwolenniczką wychowania swobodnego w rozwijaniu spontanicznej aktywności bez nagród i kar. Twierdziła, że uczniowie „pracując sami, wyrabiają w sobie karność, pełną inicjatywy samodzielność w życiu czynnym i nieustający rozwój umysłu” (Montessori, 2005, s. 187). Proces wychowania ma przygotować dziecko do życia, a nie jedynie poprawnego zachowania się w szkole. Wyjaśniała, że nauczyciel nie powinien hamować aktywności dziecięcej i narzucać mu swojej woli, lecz nauczyć dziecko samodzielności, stwarzać warunki sprzyjające jego rozwojowi, zwłaszcza kształceniu zmysłów (polisensoryczne poznanie).

Metoda Montessori stała się znanym na świecie sposobem wychowania, kształcenia dzieci, opartym na naturalizmie pedagogicznym. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest tworzenie wyzwalającego klimatu wychowawczego, warunków sprzyjających spontanicznej, swobodnej aktywności poznawczej, emocjonalnej i aplikacyjnej dziecka, co służy jego rozwojowi, kształtowaniu postaw społecznych, kulturowych, ekologicznych (por. tamże, s. 84). Ogromną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym pełni wolność dziecka (polega na stopniowym „uwalnianiu” się dziecka przez aktywny rozwój), podmiotowe traktowanie wychowanka, szacunek dla jego godności, a także środki dydaktyczne (materiał Montessori) do edukacji matematycznej, językowej, wychowania kosmicznego, religijnego.

Według belgijskiego lekarza, pedagoga **Owidiusza Docroly** (1871 – 1932) wychowanie jest procesem przystosowania dziecka do środowiska społeczno-przyrodniczego dzięki ośrodkom zainteresowania (ośrodki tematyczne) w pracowniach szkolnych. Nauczyciel jest opiekunem dzieci, które zdobywają samodzielnie

wiedzę. Decroly swoją koncepcję wychowania dzieci opracował we współpracy z nauczycielami praktykami i wyjaśnił, m.in. w dziele pt. „Gry edukacyjne jako ośrodek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych”. Zaprezentował ją również na Kongresie Nowego Wychowania w Calais - w 1921 roku.

Decroly uzasadniał, że szkoła ogólnokształcąca dla dzieci w wieku od 4 do 15 roku życia ma znajdować się w środowisku przyrody (najlepiej z dala od miasta), aby dziecko mogło w celach edukacyjnych systematycznie obserwować „zjawiska przyrody, przejawy życiowe wszelkich istot, a w szczególności człowieka, i co dnia być świadkiem wysiłków tego świata żyjącego w celu przystosowania się do warunków otoczenia”(Hamaide, 1932, s. 23). Poza tym jego zdaniem zamiast klasycznych klas audytoryjnych pomieszczenia szkolne powinny być urządzone jak małe warsztaty/pracownie, przystosowane do przeprowadzania doświadczeń przez dzieci (w grupie do 20-25 osób). W przypadku większej liczby dzieci niedorozwiniętych (10 – 15) zalecał zorganizowanie klasy specjalnej. W godzinach rannych dzieci powinny uczyć się pisania, czytania, rachunków – dzięki różnicowanym metodom kształcenia, w atmosferze radości, zabawy, a także zdobywać doświadczenia w obserwowaniu, porównywaniu, kojarzeniu, rysowaniu, pracach ręcznych, śpiewie, grach ruchowych (także) podczas wycieczek np. do muzeów, fabryk, galerii sztuki, nad wodę, do lasu, parku itp. Ponieważ w szkołach belgijskich zajęcia odbywały się również popołudniu – Decroly zalecał w godzinach popołudniowych prace ręczne oraz naukę języków obcych. Za ważne zadanie wychowawcze uznał wdrożenie dzieci do pracy indywidualnej i zbiorowej (forma indywidualna, zbiorowa) (por. tamże, s. 26).

Owidiusz Decroly twierdził, że szkoła ma zapewnić dzieciom swobodny i harmonijny rozwój ich niepowtarzalnych osobowości, uznać prawo dziecka do własnego, pełnego i szczęśliwego życia (por. tamże, s. 176). Powinna pomóc dziecku poznać swoją osobowość, zrozumieć swoje potrzeby (pożywienia, walki z ujemnymi wpływami atmosferycznymi, działania, obrony przed niebezpieczeństwem, potrzeby działania, pracy zbiorowej, rozrywki, doskonalenia się), cele i ideały, a także umożliwić poznanie warunków środowiska przyrody oraz środowiska społecznego (por. tamże, s. 32), w którym dziecko żyje (rodzina, szkoła, społeczeństwo, zwierzęta, rośliny, Ziemia, Słońce) i które oddziałuje na jego potrzeby, ideały (por. tamże, s. 27). W metodzie dydaktyczno-wychowawczej Decroly’ ego dziecko ma czuć – myśleć – działać i wyrażać.

Karol Linke (1884 – 1938) w książce pt. „Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej” (1927) opracował koncepcję nauki całościowej (nauczania łącznego (por. Milerski, Śliwerski, 2000, s. 114) - w kręgach życia, w kręgach rzeczy), bez przedmiotowego układu treści kształcenia w procesie wczesnej edukacji szkolnej. Linke twierdził, że ze względu na rozwój ucznia w młodszym wieku

szkolnym, nauka nie może opierać się na nauczaniu wielopredmiotowym, lecz na całościowym poznawaniu zjawisk w środowisku społeczno-przyrodniczym.

Hellen Parkurst (1887 – 1957) stworzyła system kształcenia - Daltoński Plan Laboratoryjny (w mieście Dalton w Stanach Zjednoczonych). Swoją koncepcję kształcenia opisała w książce pt. „Wykształcenie według planu daltońskiego” (1922). Parkhurst twierdziła, że należy dzieci wdrażać do motywacji samodzielnego zdobywania wiedzy (w atmosferze harmonijnej współpracy z nauczycielem). Przy czym wolność dziecka (jako podstawowa zasada) nie jest swawolą, lecz sprzyja indywidualnemu tempie pracy dziecka (por. Parkhurst, 1998, s. 207). Kooperacja służy uspołecznieniu, kształtuje postawę odpowiedzialności dziecka we współpracy z innymi. W tym celu usunięto rozkład godzin i program nauki podzielono na etapy zdobywania wiedzy, a młodsze dzieci podpisywały zobowiązania w formie kontraktu (por. tamże, s. 212 - 214) wykonania poszczególnych zadań.

Hellen Parkhurst wyjaśniała, że Daltoński Plan Laboratoryjny wymaga odpowiedniego urządzenia laboratoriów dla każdego przedmiotu kształcenia, w których dzieci eksperymentują i swobodnie pracują nad swoimi zadaniami szkolnymi. Szkolna biblioteka jest rozdzielona według przedmiotów kształcenia pomiędzy laboratoria, ponieważ książki przyrodnicze muszą być dostępne w laboratorium przyrodniczym, książki historyczne w laboratorium historycznym itd. W szkole powinny być również książki stanowiące „skarby literatury” (tamże, s. 215), które stanowią cenne dziedzictwo kultury.

Aleksander Sutherland Neill (1883 – 1973) jest autorem wielu publikacji, m.in. pt. „Ta straszna szkoła”, „Trudny nauczyciel”, „Trudny rodzic”, „Trudne dziecko”, „*Summerhill*. Radykalne podejście do wychowania”. Neill prowadził zakład wychowawczy *Summerhill* (założony w 1921 roku w mieście Leiston w hrabstwie Suffolk), w którym leczył dzieci szczęściem - realizował wychowanie antyautorytarne, partnerskie, swobodne, ponieważ twierdził, że „jedyne leczenie, które powinno się praktykować, to leczenie nieszczęścia” (Neill, 1998, s. 217). Według A. S. Neilla dziecko trudne, to dziecko nieszczęśliwe, które nie rozumie siebie i ma złe relacje interpersonalne z otoczeniem społecznym. Człowiek szczęśliwy doświadcza bowiem samorealizacji, co służy nie tylko jego osobistemu dobrostanowi, ale również społeczeństwu, ponieważ pracuje, nie kradnie, nie krzywdzi innych.

W szkole swobodnego wychowania *Summerhill* przebywało około 45-70 wychowanków z różnych krajów, m.in. ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Kanady, Norwegii, Szwecji, Danii, Holandii, Niemiec, Francji, Jugosławii, Australii, Nowej Zelandii, Południowej Afryki, Japonii (dziewczęta i chłopcy w wieku od 5 do 15/16 roku życia). Uczniów podzielono na trzy grupy wiekowe: 5-7, 8-10 i 11- 5 lat. Przy czym każda grupa wiekowa mieszkała z opiekunką lub opiekunem, którzy nie

narzucali dzieciom jak mają się ubrać i sprzątać swój pokój. A.S. Neill starał się „dopasować” (tamże, s. 218) szkołę eksperymentalną do uczących się w niej dzieci i dlatego pozwalał dzieciom być sobą, ufając w ich mądrość i poczucie realizmu. Zajęcia szkolne (w grupach wiekowych, zespołach zainteresowań) nie były obowiązkowe dla uczniów, wśród których wielu cierpiało na fobię szkolną. Tak więc plan tych zajęć był jedynie obowiązkowy dla nauczycieli i w efekcie młodsze dzieci znacznie chętniej uczęszczały na zajęcia, niż dzieci starsze, które przeciętnie potrzebowały około trzech miesięcy, aby zainteresować się zdobywaniem wiedzy i umiejętności (niektóre znacznie dłużej leczyły się ze swoistej „nienawiści” do szkoły).

W Summerhill samorząd ustanawiał zasady, panowały równe prawa dla wszystkich wychowanków: miłość i akceptacja dziecka, nakaz ciszy nocnej po godz. 22.00, zasada prywatnej własności, nakaz szanowania cudzej własności, prawo głosu/głosowania niezależnie od wieku w sprawach dotyczących wychowanków (przy czym głos wychowawcy miał taką samą wartość jak głos dziecka np. siedmioletniego), obowiązek pracy (dwie godziny tygodniowo) dla dzieci powyżej dwunastego roku życia i dla wychowawców (m.in. w ogrodzie). Panowały partnerskie relacje pomiędzy wychowankami i wychowawcami, którzy byli „po stronie dziecka”.

W „Raporcie Inspektorów Rządu Brytyjskiego w sprawie szkoły Summerhill, Leiston, Suffolk East” (wizytowanej 21 czerwca 1949 roku) pochwalono dobrą organizację szkoły (por. Januszewska, 2002, s. 55-56), znakomicie prowadzone w niej zajęcia z plastyki, rękodzieła artystycznego oraz prace pisemne uczniów, łącznie z redagowaniem gazetki ściennej, a także sztuki teatralne w małym teatrze szkolnym, wychowanie fizyczne. Wśród tematów, które szczególnie interesowały dzieci wymieniono: kompleks niższości, psychologia kradzieży, psychologia humoru, psychologia tłumu (por. Neill, 1998, s. 223).

Wielu z wychowanków Summerhill w przyszłości zostało inżynierami, producentami narzędzi precyzyjnych, artystami, a nawet naukowcami. Wśród absolwentów znaleźli się: przewodniczący Królewskiego Towarzystwa Inżynierów Elektryków i Mechaników, pilot bombowca i dowódca szwadronu, pielęgniarka dziecięca, stewardessa, klarncista w Granadier Guards Band, pracownik naukowy w Imperial College, tancerka baletowa w Sadler’s Wells, operator radiowy i autor opowiadań piszący do ogólnokrajowej ważnej gazety codziennej, badacz rynku przy dużej firmie. Uzyskali dyplomy znanych uczelni: dyplom z wyróżnieniem z ekonomii w Cambridge, dyplom Royal College of Art., dyplom z wyróżnieniem I klasy z fizyki w Londynie, dyplom z wyróżnieniem z historii w Cambridge, dyplom z wyróżnieniem I klasy z języków nowożytnych w Manchester (por. Okoń, 1999, s. 157).

Krytyk tzw. szkoły tradycyjnej, pedagog **Celestyn Freinet** (1896 – 1966) jest autorem kilku prac, w których wyjaśnił swoją koncepcję kształcenia dzieci (m.in. pt.

„O szkołę ludową”). Freinet poszukiwał twórczych inspiracji w ruchu Nowego Wychowania (w zakresie szkół aktywnych, szkół na miarę dziecka), aby w małej wiejskiej szkole (dwuklasowej) w Prowansji (w której pracował od 1920 roku) przekształcić system klasowo-lekcyjny w twórczą i radosną pracę dydaktyczno-wychowawczą kształtowania indywidualnych umiejętności uczniów. Freinet postulował wyeliminowanie podręczników, głosił: „precz z podręcznikami szkolnymi” (tamże, s. 84). Pracował we własnej szkole (w Vence), którą zbudowano dzięki pomocy rodziny i przyjaciół. W procesie dydaktyczno-wychowawczym wdrażał następujące „techniki Freineta”: swobodny tekst (ekspresja słowna dziecka), referaty, gazetka szkolna, korespondencja międzyszkolna, piśmiennictwo dziecięce, teatr dziecięcy, doświadczenie poszukujące, spółdzielnia klasowa (por. Krzesińska-Żach, 2007, s. 517-518). Freinet twierdził, że pojęcie technika jest szersze, niż pojęcie metoda. Technikę rozumiał jako: organizację pracy, metodę działania, materiały, narzędzia. W procesie dydaktyczno-wychowawczym starał się przede wszystkim wyzwać zainteresowania uczniów, również podczas wycieczek (sprzyjających kontaktom z otaczającym dziecko środowiskiem społecznym i przyrodniczym), na podstawie których dzieci opracowywały fiszki z informacjami, kreowały swobodne prace pisemne (drukowane w szkole), redagowały gazetki szkolne, prowadziły korespondencję z zaprzyjaźnionymi szkołami.

W szkole Celestyna Freineta podstawową zasadą było respektowanie zainteresowań dzieci. Według Freineta dziecko podobne jest do drzewa, które nie zakończyło jeszcze swojego wzrostu, przyjmuje więc pokarm, rośnie, cierpi, cieszy się i poszukuje - tak jak człowiek dorosły, tylko w innym rytmie. Zachowanie dziecka w szkole zależy przede wszystkim od stanu zdrowia, poszanowania jego godności, poza tym – jak to Freinet ujął - dziecko nie lubi być zmuszanym (samo woli wybrać), musi mieć motywację do wykonywania zadań szkolnych. Pragnie być docenione, dąży do sukcesu.

Według Celestyna Freineta naturalną potrzebą dziecka jest praca (a nie zabawa). Z tego powodu w szkole nowoczesnej przyswajanie wiedzy przez dzieci nie może odbywać się *ex cathedra*, lecz na podstawie doświadczenia, działania i swobodnej ekspresji dziecka. Freinet twierdził: „umieć na pamięć – znaczy nie umieć”. Był przeciwnikiem przeludnionych klas oraz wielkich szkół (kombinatów szkolnych). Proces dydaktyczno-wychowawczy realizował w sadzie, ogrodzie szkolnym, w pasiece oraz w ośmiu pracowniach: 1) w pracowni z kartami pracy (słownikami, poradnikami itp.); 2) w pracowni z narzędziami (przyborami do konstruowania); 3) w pracowni do ćwiczeń eksperymentalnych (z biologii, chemii, fizyki); 4) w pracowni z drukarnią (i urządzeniami do powielania prac graficznych); 5) w pracowni z materiałami do artystycznych zajęć (w zakresie malowania, lepienia, majsterkowania, muzykowania,

fotografowania, wykonywania filmów itp.); 6) w pracowni do zajęć z drewna i metalu; 7) w pracowni do tkania, przędzenia, szycia i gotowania; 8) w pracowni do hodowli małych zwierząt (Okoń, 1999, s. 99).

Konkluzja

Podsumowując, należy podkreślić cechy wspólne zaprezentowanych autorskich koncepcji dydaktyczno-wychowawczych i zaznaczyć, że chociaż twórcy Nowego Wychowania akcentowali istotną rolę nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym, to zdecydowanie nie zalecali didaskalocentryzmu (modelu „dydaktyki nauczyciela”). Postulowali/wdrażali proces dydaktyczno-wychowawczy skoncentrowany na dziecku (pajdocentryzm, model „dydaktyki dziecka”). Twierdzili, że dziecko jest aktywnym podmiotem w procesie edukacji. Każde dziecko jest istotą niepowtarzalną, autonomiczną, kreatywną i dlatego należy stosować w procesie dydaktyczno-wychowawczym różnorodne organizacyjne formy kształcenia, uwzględniać osobiste zainteresowania dzieci (zasada indywidualizacji) oraz kształtować współpracę zespołową. Zalecano nauczycielom ograniczanie nauczania pamięciowego i zachęcanie dzieci do samodzielnego zdobywania wiedzy (również za pomocą metod praktycznych). Uzasadniano, że w procesie dydaktyczno-wychowawczym ważna jest nie tylko treść, ale również zaangażowanie emocjonalne dziecka oraz interakcje społeczne w których uczestniczy. Umożliwiano więc dzieciom przeżywanie wartości, stosowano metody waloryzacyjne.

Należy dodać, że proces dydaktyczno-wychowawczy pełnił zarówno funkcję emancypacyjną, jak i socjalizacyjną. Stanowił twórczą inspirację dla polskich koncepcji edukacyjnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Nowe tendencje w obszarze wychowania dzieci stały się polską cechą nowatorstwa pedagogicznego w okresie międzywojennym. Wielu znanych twórców, takich jak m.in. Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Aleksander Patkowski, Henryk Rowid, Janusz Korczak pisali o wartości szkoły pracy, szkoły twórczej, uczenia się poprzez poszukiwanie i badanie. Zalecano nauczycielom pracę intrapersonalną nad własną duchowością, aby dzięki osobistej dojrzałości psychicznej stawali się autorytetem moralnym dla swoich wychowanków – dojrzałymi, rozumnymi partnerami interakcji wychowawczej. Należy także podkreślić, że postulaty twórców Nowego Wychowania stanowią ponadczasową wartość dla edukacji, cenną antecedencję kierunków rozwoju oświaty w XXI wieku.

Bibliografia:

Źródła drukowane

- Claparede E. (2005), Szkoła na miarę. Odczyt wygłoszony w auli Uniwersytetu Genewskiego z ramienia Niezależnego Komitetu Reformy Szkolnictwa (*L'Ecole sur mesure*, tłum. Z. Ziemiński), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Claparede E. (2006), Wychowanie funkcjonalne (*L'education fonctionnelle*, tłum. M. Ziemińska), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dewey J. (1972), Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania (*Democracy and education*, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski), Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Dewey J. (1988), Jak myślimy? (wstęp: C. S. Nosal, John Dewey – początki interpretacji funkcjonalnej psychologii myślenia i psychodydaktyki), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dewey J. (2005a), Moje pedagogiczne credo (tłum. J. Pieter), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dewey J. (2005b), Szkoła a społeczeństwo (*The School and society*, tłum. R. Czaplińska – Muternilchowa), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hamaide A. Współpracowniczka D-ra Decroly w Brukseli (1932), Metoda Decroly (tłum. M. Górka, wstęp M. Lipska-Librachowa), Wydanie drugie, Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni” Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Kerschensteiner G. (1970), Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia (wstęp, tłum. B. Nawroczyński), Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Key E. (1928), Stulecie dziecka (tłum. I. Moszczeńska) Wydanie trzecie, Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni” Spółki Akc. Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
- Key E. (2005), Stulecie dziecka (tłum. I. Moszczeńska), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Montessori M. (2005), Domy dziecięce. Metoda pedagogii naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci (Tekst przygotowany do druku w oparciu o egzemplarz autorski z 1913 roku, Drukarnia Naukowa, Warszawa, ul. Mazowiecka), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Neill A. S. (1998), *Summerhill* (tłum. B. Białecka), w: Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Tom III Księga pierwsza: Myśl pedagogiczna w XX stuleciu. Wydanie drugie zmienione (wybór i opracowanie S. Wołoszyn), Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.

Parkhurst H. (1998), Wykształcenie według planu daltońskiego (tłum. Z. Umińska i H. E. Kennedy; wstęp do polskiego wydania T. Percy), w: Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Tom III Księga pierwsza: Myśl pedagogiczna w XX stuleciu. Wydanie drugie zmienione (wybór i opracowanie S. Wołoszyn), Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.

Opracowania

Depta H. (1998), Spojrzenie na pedagogikę waldorfską, w: Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Tom III Księga pierwsza: Myśl pedagogiczna w XX stuleciu. Wydanie drugie zmienione (wybór i opracowanie S. Wołoszyn), Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.

Hofrichter H. (b.r.w.), Waldorf. Historia pewnej nazwy (tłum. H. Łomnicka), Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.

Januszewska E. (2002), Dojrzewanie do wolności. Rzec o A. S. Neillu, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Kayser M., Wagemann P. A. (1998), Uczyliśmy się w szkole waldorfskiej. O historii i praktyce pewnej pedagogicznej utopii (tłum. M. S. Szymański), Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Krzezińska-Żach B. (2007), Techniki Freineta, w: T. Pilch (red. nauk.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom VI, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Koźmian D. (1994), Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890-1942), Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Milerski B. Śliwerski B., red. (2000), Pedagogika PWN Leksykon, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Nosal C. S. (1998), John Dewey – początki interpretacji funkcjonalnej psychologii myślenia i psychodydaktyki, w: J. Dewey, Jak myślimy?, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Okoń O. (1999), Dziesięć szkół alternatywnych, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.

Śliwerski B., red. nauk. (2006), Pedagogika Tom 3: Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Wołoszyn S. (1998), Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym. Wydanie drugie poszerzone, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.