
DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i.14>

Mirosława Kanar*

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5426-4066>

e-mail: mirkan@amu.edu.pl

PODMIOTOWOŚĆ RELACJI PODSTAWĄ ZMIAN WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

STUDENT-CENTRED RELATIONSHIPS AS A BASIS FOR CHANGE
IN THE MODERN SCHOOL

Keywords: school, personalistic pedagogy, relational-developmental approach, teaching, learning, relationship, schooling, student, teacher.

The article addresses issues related to the ever-changing Polish school. A vital part of the article is the presentation of didactics, the teacher and the student both in the modern school and within the framework of personalistic education and the relational-developmental approach. The relational-developmental perspective is the foundation of the new dimension of school. The teacher is an active listener and an inspiring mentor who stimulates children's curiosity and creativity. In this approach, the learner is not just a recipient of teaching, he or she is also an active creator of his or her own knowledge and skills. The article discusses the importance of establishing relationships for a well-functioning teaching-learning process. The concept argues that it is important to move away from standardised teaching in order to build a modern, student-centred and relational education system.

***Mirosława Kanar** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, zainteresowania naukowe: pedagogika specjalna, przedszkolna i wczesnoszkolna, spektrum autyzmu i neurodywergencja, kształtowanie samowiedzy.

PODMIOTOWOŚĆ RELACJI PODSTAWĄ ZMIAN WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Słowa kluczowe: szkoła, pedagogika personalistyczna, podejście relacyjno-rozwojowe, nauczanie, uczenie się, relacja, szkolnictwo, uczniów, nauczyciel.

W artykule poruszono kwestie związane ze zmieniającą się polską szkołą. Istotną częścią artykułu jest przedstawienie dydaktyki, nauczyciela oraz ucznia we współczesnej szkole oraz z perspektywy edukacji personalistycznej i podejścia relacyjno-rozwojowego. Perspektywa relacyjno-rozwojowa jest podstawą nowego wymiaru szkoły. Nauczyciel jest aktywnym słuchaczem oraz inspirującym mentorem, który pobudza ciekawość i kreatywność dzieci. Uczniów w tym podejściu nie jest tylko odbiorcą nauczania, jest także aktywnym twórcą swojej wiedzy oraz umiejętności. W artykule omówiono znaczenie nawiązywania relacji dla prawidłowego przebiegu procesu nauczania – uczenia się. Zgodnie z tą koncepcją istotne jest odejście od nauczania standaryzowanego, aby zbudować nowoczesny, podmiotowy i relacyjny system edukacji.

Wprowadzenie

Jesteśmy świadkami przemian społecznych, które powodują coraz większą złożoność zjawisk. Aktualna zmiana społeczna jest określana jako „społeczeństwo sieci” (Castells 2007). Rewolucja informatyczna i technologiczna zapoczątkowała okres restrukturyzacji społeczeństwa. Według autorów globalizacja spowodowała liberalizację obyczajów oraz wzrost respektowania podmiotowości i godności człowieka. Ponadto obserwuje się zjawisko powszechności dóbr, wcześniej dostępnych jedynie wybranym grupom społecznym (Szempruch 2013, s. 294). Nowe trendy w społeczeństwie przynoszą zmiany w funkcjonowaniu jednostek. Pożądane cechy to m.in. otwartość na innowacje, poczucie sprawstwa (przekonanie o możliwościach), samorozwój, czy tolerancja do różnorodności. Stwarza to potrzebę wprowadzania zmian w edukacji. Współczesne trendy w oświacie skoncentrowane są na stworzeniu zorientowanego systemu edukacji, który ma na celu ukształtować społeczeństwo zachowujące podstawowe wartości moralne, ale także dążące do rozwoju ekonomicznego oraz wyrównania szans zawodowych, edukacyjnych i życiowych każdej jednostki (tamże, s. 296-297). W nowoczesnym systemie edukacji istotne jest kształtowanie autonomii i podmiotowości. Ponadto ważna jest idea uczenia się przez całe życie (Kupisiewicz, Banach 2000). Niniejszy artykuł jest próbą ukazania współczesnej polskiej

szkoły oraz możliwości wprowadzenia oddolnych zmian w placówkach edukacyjnych.

Współczesna szkoła w Polsce

Podstawy kierunku dydaktyki tradycyjnej, który z czasem zaczęto określać mianem herbartowskiej, opracował niemiecki filozof, psycholog i pedagog Jan Fryderyk Herbart (Kupisiewicz 2000). Mianem systemu progresywnego określa się zaproponowany przez Johna Deweya proces nauczania-uczenia się (Dewey 1958, 1972). Choć współczesna dydaktyka różni się od zaproponowanych przez powyższych autorów kierunków, to czerpie zarówno z dydaktyki tradycyjnej, jak i z dydaktyki progresywnej.

Cechą współczesnego nauczania w Polsce zaczerpniętą z dydaktyki herbartowskiej jest przekazywanie usystematyzowanej wiedzy. W polskim szkolnictwie określona jest podstawa programowa, a nauczyciel zobowiązany jest do wyboru programu nauczania lub napisania autorskiego, zgodnego z treścią rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji... 2017). Proces nauczania-uczenia się w polskiej szkole obejmuje pewną całość dydaktyczną, na którą składają się takie elementy, jak nauczyciel, uczeń, treści kształcenia, środki dydaktyczne, metody nauczania, warunki środowiskowe i uzyskane rezultaty (efekty). Składa się on z mniej lub bardziej obszernych działań uwzględniających nauczanie (perspektywa nauczyciela) oraz uczenie się (perspektywa ucznia). Proces nauczania-uczenia się jest systematyczny, zamierzony i długotrwały (Zarzecki 2008). Efektem tego procesu jest osiągnięcie wcześniej zaplanowanych rezultatów (cele nauczania). Formy organizacyjne nauczania stosowane są zamiennie. Na lekcjach nauczyciele wykorzystują pracę indywidualną, grupową oraz zbiorową. W szkole ogólnodostępnej nauka odbywa się w formie lekcji, które trwają 45 minut oraz przerw pomiędzy zajęciami (od 5 do 20 minut) (Rozporządzenie Ministra Edukacji... 2001). Charakterystyczny dla dydaktyki w Polsce jest podział zajęć na przedmioty, co rozpoczyna się od IV klasy szkoły podstawowej. W edukacji wczesnoszkolnej stosuje się system interdyscyplinarnego (całościowego) nauczania. Metodyka nauczania w polskiej szkole na przestrzeni lat uległa zmianie. Obecnie czerpie ona zarówno z dydaktyki tradycyjnej (metody o charakterze receptywnym), jak i dydaktyki progresywnej (samodzielne działania ucznia o charakterze poznawczym oraz empirycznym). Zgodnie z Rozporządzeniem MEN i MS z dnia 31.12.2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i w niepublicznych szkołach i placówkach (Rozporządzenie Ministra Edukacji... 2002) czynności umysłowe

we powinno przeplatać się zajęciami praktycznymi czy ruchowymi. Czerpiąc z kierunku herbartowskiego, w placówkach oświatowych stosuje się motywację zewnętrzną. Sprawdzanie wiedzy odbywa się poprzez sprawdziany, testy sprawnościowe oraz egzaminy. Uczniowie są oceniani przez system pochwał i nagan. W polskim systemie oświaty sposób oceniania jest zapisany w statucie placówki. W każdej placówce może opierać się na innych założeniach, np. system wagowy oceniający zdobytą wiedzę i umiejętności lub system punktowy określający zachowanie i postawę. To, co uległo zmianie na przestrzeni lat, to odejście od czynników dziedzicznych, czy środowiskowych jako przesądzających o wynikach kształcenia. Celem współczesnej dydaktyki jest przekazanie uczniom wzoru postaw, zachowań oraz informacji i umiejętności, które powinien prezentować po zakończeniu edukacji (Rozporządzenie Ministra Edukacji... 2017).

Nauczyciel we współczesnej szkole przyjmuje rolę heteronomiczną. Wiąże się to z tym, że jest on pośrednikiem w przekazywaniu odgórnie narzuconej wiedzy i umiejętności oraz postaw i zachowań (Pieróg 2016). Wymagania edukacyjne i efekty procesu nauczania-uczenia się określone są w podstawie programowej. Pracownicy pedagogiczni zwracają uwagę na wyzwanie, jakim jest przekazanie wszystkich treści z programu nauczania. Powoduje to sytuację, w której nauczyciel nie zawsze ma czas i przestrzeń do tworzenia układu partnerskiego z uczniami. Polskie społeczeństwo mierzy się z wychodzeniem z wielopokoleniowych złych doświadczeń i traum, co przekłada się na system edukacji (Ruppert 2017, Wolynn 2017). Efektem tego jest występowanie przemocy instytucjonalnej i symbolicznej w szkolnictwie (Kazimierczyk 2022). We współczesnej szkole nauczyciele wciąż są dominującą stroną w procesie nauczania-uczenia się. Starają się budować autorytet wśród młodych ludzi, jednak nie zawsze uwzględniając zasady etyczne i moralne w swoich działaniach.

Proces nauczania-uczenia się w Polsce a kondycja psychiczna uczniów – przegląd badań

W Polsce ukazał się raport dotyczący zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Stanowi on podsumowanie projektu „MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym”. Udział w badaniu był skierowany do szkół z powiatów i gmin oraz był dobrowolny. Ankiety były przekazane placówkom w formie elektronicznej, poprzez specjalnie przygotowaną platformę online. Wygenerowano 1356 raportów indywidualnych dla szkół, natomiast w badaniu łącznie udział wzięły 1923 szkoły z całej Polski. Uczniowie najczęściej wypełniali kwestionariusze na zajęciach z informatyki lub podczas godziny wychowawczej. Łącznie uwzględniono w analizie wyników badań 184477

kwestionariuszy. Najczęściej ankietę wypełniali uczniowie szkoły podstawowej (56,5%) oraz liceum ogólnokształcącego (24,4%). W badaniu udział wzięły także osoby z technikum (2,3%) oraz szkół branżowych. Wśród badanych 17,7% to uczniowie ósmej klasy szkoły podstawowej, 12,2% to osoby z pierwszej klasy szkoły ponadpodstawowej. Najmniejszy odsetek stanowiły dzieci z czwartej klasy szkoły podstawowej (6,9%) oraz z piątej klasy szkoły ponadpodstawowej (0,6%) (Dębski, Flis 2023, s. 8-13).

Zgodnie z wynikami tych badań ok. 29% uczniów doświadcza stanów depresyjnych. Wśród badanych aż 39,2% z nich miało myśli suicydalne, a 18,6% planowało samobójstwo, z czego 8,8% podjęło próbę samobójczą. Jak wskazują autorzy raportu, na tak wysokie wskaźniki związane z kryzysem psychicznym u uczniów wpływa niskie poczucie własnej wartości oraz obniżone poczucie sprawczości, co ujawnia się w sytuacjach problemowych (np. niezapowiedziany sprawdzian, zapomnienie o pracy domowej) (tamże, s. 78).

Inne badania ukazują, że w Polsce edukacja nie sprzyja kreatywności oraz budowaniu relacji. Badania z 2023 r. obejmują 71 osób dorosłych, którzy byli uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorka badań wykorzystwała metodę sondażu. Kwestionariusz ankiety odnosił się do edukacji osób z wyzwaniami rozwojowymi z ich perspektywy. Uczestnicy badania odpowiadali na pytania otwarte. Kwestie poruszone w ankiecie dotyczyły doświadczeń osób z wyzwaniami rozwojowymi związanymi ze szkołą podstawową oraz ze szkołą ponadpodstawową, a także przeżyć odnoszących się do procesu studiowania. Badani wskazali, jakie bariery występują na poszczególnych szczeblach edukacji oraz co pomogło lub uniemożliwiło zdobycie wyższego wykształcenia (Majchrzak, 2023)¹.

Z wypowiedzi uczestników badania wynika, że w szkole doświadczali oni przemocy fizycznej i psychicznej ze strony zarówno nauczycieli, jak i rówieśników. Placówki oświatowe nie były odpowiednio dostosowane do potrzeb i możliwości osób z wyzwaniami rozwojowymi. Poniższe wypowiedzi ukazują negatywne doświadczenia uczniów ze specjalnymi potrzebami w szkołach ogólnodostępnych.

Gdy matematyka mimo mojego orzeczenia oraz dostosowań oceniała mnie jako zwykłego ucznia, a także powtarzała mi, że nie jestem specjalny »wystarczająco« (1);

Podczas sprawdzania wiedzy wszelkie dźwięki i hałasy mi przeszkadzały, co odbiło się na ocenie znacznie niższej, niż moja wiedza mogła zaoferować. Często się

¹Badania zostały zrealizowane w 2023 roku w ramach projektu DGA – „Asystent studenta z ASD”. Pełne wyniki badań zostały udostępnione w formie nagrań Uczelniom, które brały udział w wyżej wymienionych projekcie.

ze mnie śmiano, dokuczano, pomijano, dręczono fizycznie i werbalnie do stopnia pojawienia się myśli samobójczych (2);

Deptanie przez nauczycieli, spychanie zdolniejszych dzieci do jednego poziomu, to mnóstwo razy mi się przydarzyło (3).

Warto zwrócić uwagę na to, że barierą w edukacji u osób biorących udział w badaniu była sztywność systemu, brak elastyczności ze strony nauczycieli i brak kreatywnych rozwiązań ze strony pracowników pedagogicznych.

Ogólnie traktowanie zdolniejszych intelektualnie, ale ekscentrycznych dzieci jako zagrożenie, zło, błąd systemu (3);

Obowiązek robienia wszystkiego według klucza, niedocenywanie kreatywności lub innego spojrzenia na różne kwestie. Sztywność zasad (4);

Programowość systemu edukacji powodująca tłumienie wrodzonych umiejętności i uniemożliwiająca ich wykorzystanie w dorosłości (5);

Chciałabym, żeby ludzie rozumieli, że każdy jest inny i nie można wszystkich oceniać według jednego wzorca (6).

Zgodnie z badaniami szkoła może być czynnikiem deregulującym funkcjonowanie dzieci i młodzieży (Kanar 2022). Projekt badawczy dotyczył samowiedzy osób w spektrum autyzmu, w tym w obszarze intelektualnym, co pozwoliło ukazać doświadczenia edukacyjne uczestników badania. Zostało ono przeprowadzone z uwzględnieniem paradygmatu interpretatywnego. U podstaw analizy i interpretacji wyników tego badania znajduje się perspektywa fenomenograficzna. Dobór grupy badanej odbywał się metodą „kuli śnieżnej” (Babbie 2004) i obejmował osoby w fazie wczesnej dorosłości (Levinson 1986, s. 5-6). W badaniu udział wzięło 25 dorosłych osób w spektrum autyzmu. Istotny aspekt przy doborze grupy badanych dotyczył diagnozy spektrum autyzmu. Projekt badawczy uwzględniał osoby, które podejmują się nawiązania kontaktów społecznych i komunikują się werbalnie. Badaną grupę stanowiły osoby w normie intelektualnej.

Analiza i interpretacja materiału badawczego ukazała, że uczestnicy badania odczuwali obniżenie nastroju, a także mieli nieadekwatne poczucie własnej wartości, co było skutkiem niewłaściwie prowadzonego procesu nauczania-uczenia się.

W szkole chciałem, pamiętam popełnić samobójstwo. Miałem depresję i po prostu miałem czarne myśli. Chciałem zapaść się pod ziemię (O.3).

Osoby badane uzyskiwały niższe oceny i doświadczały porażek edukacyjnych. Było to spowodowane nieodpowiednio dobranymi metodami nauczania oraz brakiem elastyczności ze strony nauczyciela i realizowanej przez niego podstawy programowej.

Na przykład dostają najgorszą możliwą ocenę z historii, a ja jednocześnie w tym czasie mam przeczytanych kilka poważnych podręczników akademickich z historii, więc ja wiem, że mój zakres wiedzy z tego tematu jest dużo, dużo wyższy niż to, co jest weryfikowane na poziomie szkoły (O.6);

Do niedawna wydawało się, że nie mam żadnej możliwości nauczyć się żadnego języka obcego. To było bardzo silnie utrwalone przez nauczycieli na przestrzeni całego życia (O.7);

Ja musiałam każdą regułkę rozpracować w wersji rysunkowej, po swojemu. Jeżeli któreś słowo mi w regułce nie wchodziło, bo nie pasowało ze słuchu jakoś, to nie byłam w stanie się go nauczyć (O.18).

Wyniki przedstawionych badań są spójne z wnioskami z publikacji „Prawa ucznia w Polsce. Raport z badań”. Autorzy ukazują, że współczesna szkoła nie zawsze respektuje podstawowe przywileje i uprawnienia dzieci i młodzieży (Korzeniowski 2023). W procesie nauczania-uczenia się nie są uwzględniane postulaty związane z podmiotowym wychowaniem. Uczniowie doświadczają łamania ich podstawowych praw związanych m.in. z systemem oceniania, z zaspokojeniem podstawowych potrzeb fizjologicznych oraz związanych z naruszeniami ze strony nauczycieli. Jak zauważają autorzy, w polskiej szkole wciąż zauważalne jest zjawisko stratyfikacji społecznej (Kuśmierz 2023, s. 133-148).

Przedstawiony przegląd badań pozwala wysnuć wniosek, że we współczesnej szkole wciąż na proces nauczania-uczenia się ma wpływ dydaktyka herbartowska. Pracownicy pedagogiczni stosują dyrektywny i autorytarny system nauczania. Nauczyciele niechętnie korzystają z nowoczesnych metod nauczania jak np. metody aktywizujące (m.in. Storyline, Escape Room), czy związanych z wykorzystywaniem technologii. W swoich działaniach wykorzystują narzucone odgórnie formy i sposoby nauczania, np. metody podające – praca z podręcznikiem. W polskiej szkole brakuje miejsca, czasu lub motywacji ze strony pracowników pedagogicznych do nawiązywania relacji z uczniami. Skutkuje to obniżonym dobrostanem psychicznym dzieci i młodzieży. Uczniowie bywają przeciążeni nadmiarem treści do nauczania, przy jednoczesnym nie zawsze klarownym systemie oceniania. Powoduje to u nich obniżenie poczucia własnej wartości oraz poczucia sprawstwa, co jest czynnikiem wywołującym stany depresyjne (Dębski 2023, s. 78).

Podmiotowość relacji oddolną „rewolucją” zmieniającą polską szkołę

Mając na uwadze rozwój współczesnej edukacji, warto przytoczyć podejścia, które są spójne z trendami światowymi w procesie nauczania-uczenia się. Jednym z takich kierunków jest pedagogika personalistyczna. Wśród

reprezentantów tego prądu edukacyjnego są m. in. Erich Fromm (pedagogika radykalnego humanizmu), Thomas Gordon (pedagogika antyautorytarna), Maria Łopatkowa (pedagogika serca), Carl Rogers (pedagogika niedyrektywna), a także Stanisław Ruciński (pedagogika fenomenologiczna). Fundamentem edukacji personalistycznej jest człowiek, który powinien być traktowany podmiotowo (Markiewicz, Skawina 2014, s. 82). Pedagogika personalistyczna opowiada się za autonomią osób, ich godnością i racjonalnością. Dydaktyka w tym rozumieniu ma sformułowane cele wychowawcze, które ukazują ich istotę i przebieg. Warto jednak podkreślić, że w myśl pedagogiki personalistycznej nie można manipulować treściami i wartościami, a człowiek samodzielnie dokonuje wyboru swojej ścieżki edukacyjnej (tamże).

Najważniejsze założenia pedagogiki personalistycznej odnoszą się do wartości takich jak: autonomia i podmiotowość człowieka, rozwój osobisty, podmiotowość prawna oraz dotyczą znaczenia dialogowego charakteru więzi społecznych (Śliwowski 1996). Autonomia w tym kierunku jest wartością podstawową i stanowi o wolności osoby. Człowiek powinien być traktowany z uwzględnieniem jego podmiotowości, niezależnie od jego indywidualnych cech. W myśl pedagogiki personalistycznej prawem naturalnym jest podmiotowość prawna. Jest to wolność jednostki w samostanowieniu, a także daje ona poczucie odpowiedzialności za swoje działania. Zwolennicy edukacji personalistycznej wśród istotnych wartości wskazują na rozwój osobisty, rozumiany również jako rozwój życia duchowego, który powinien stanowić nadrzędną dziedzinę życia. Zgodnie z omawianym kierunkiem edukacji istotny jest dialogowy charakter więzi społecznych. Człowiek stanowi odrębny i autonomiczny konstrukt, który jest nadrzędny względem społeczeństwa (Adamski 1993).

Warto wskazać konkretne rozwiązania dydaktyczne, które czerpią z pedagogiki personalistycznej. Jednym z nich jest podejście relacyjno-rozwojowe. Samo podejście relacyjne nie jest nowym nurtem oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych. Natomiast zaledwie od kilku lat kielkuje podejście relacyjno-rozwojowe. Opiera się ono na trzech podstawowych potrzebach, jakich doświadcza każdy człowiek; potrzeby relacji, autonomii i kompetencji (Gołaska 2016). Istotną inspiracją autorów tego kierunku stanowił nurt psychoanalityczny. Zgodnie z nim nauczyciel lub terapeuta ma za zadanie zbudować z podopiecznym bliską i bezpieczną relację. Prowadzący oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne jest zobowiązany do rozwoju osobistego tak, aby wspierać uczniów w miarę swoich możliwości. Kolejnym istotnym kierunkiem, z którego czerpią autorzy podejścia relacyjno-rozwojowego jest myśl humanistyczna. Zgodnie z nią na pierwszym miejscu jest oso-

ba (podopieczny/uczeń). W oddziaływaniach edukacyjno-terapeutycznych, choć ważne jest, aby zidentyfikować ograniczenia, czy trudności podmiotu wspieranego, to działania skupiają się przede wszystkim na zasobach oraz cechach jednostki, z których można czerpać. Podejście to wskazuje na to, że każdy człowiek posiada zestaw zasobów. Problemem może być otoczenie i społeczeństwo, które uniemożliwia ujawnienie ich i tym samym rozwój jednostki. W związku z tym ważne jest, aby nauczyciel lub terapeuta określił w diagnozie, jakie czynniki w otoczeniu ucznia, mogą utrudniać jego edukację. Podejście relacyjno-rozwojowe ma wypracowaną metodykę oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych. Strategie te oparte są na obserwacji, odzwierciedlaniu aktywności (responsywność), recypatii, jednak przede wszystkim uwzględniają indywidualnie opracowany plan pracy z uczniem (Gołaska 2021; Kielin, Klimek-Markowicz 2013).

Podstawą w procesie nauczania-uczenia się w podejściu relacyjno-rozwojowym jest podmiotowe wychowanie (Olechnowicz, Wiktorowicz 2012). Szkoła w myśl tego kierunku jest „szyta na miarę”. W nauczaniu stawia się przede wszystkim na elastyczność oraz kreatywność. W dydaktyce częściej wykorzystuje się metody aktywizujące, np. ćwiczenia problemowe. Placówki realizujące założenia podejścia relacyjno-rozwojowego rzadko stosują kontrolę wyników nauczania, a nacisk w systemie oceniania stawiają na samokontrolę ucznia. W procesie edukacji kształtuje się motywację wewnętrzną m.in. poprzez uwzględnienie potrzeb, możliwości i zainteresowań dzieci oraz młodzieży. W szkołach tych stosuje się interdyscyplinarne nauczanie, które jest indywidualnie dostosowane do podopiecznych. Często placówki te rezygnują z 45-minutowego systemu lekcyjnego oraz z dzwonek sygnalizujących przerwę. Szkoła nie jest jedynym miejscem, w którym uczeń zdobywa wiedzę.

Nauczyciel relacyjno-rozwojowy stosuje w komunikacji wzorzec responsywny. Oznacza to, że jest on uważny, czyli słucha, obserwuje, czeka i odpowiednio reaguje na informacje przekazywane przez tego, którego wspiera lub uczy (Kielin 2021). W tym podejściu nauczyciel inspiruje swoich uczniów. Daje im możliwość rozwijania swoich zdolności oraz przezwycięzania wyzwań. Nauczyciel stara się zainteresować uczniów różnymi dziedzinami wiedzy, pobudza ich ciekawość i kreatywność. Wspiera dzieci oraz młodzież w samorozwoju, w tym w poznaniu swoich mocnych stron. W procesie nauczania-uczenia się ważne jest budowanie relacji opartej na szacunku i zaufaniu. Warto podkreślić, że dobre relacje nie stanowią synonimu „miłej atmosfery” (tamże). W procesie edukacji nie zawsze jest przyjemnie, np. pojawiają się wyzwania edukacyjne. W podejściu relacyjno-rozwojowym chodzi o to, aby uważnie słuchać podopiecznego, rozpoznać jego potrzeby i możli-

wości. W związku z tym relacja daje możliwość dostrzeżenia perspektywy ucznia, co umożliwia włączanie osób wspieranych do procesu nauczania-uczenia się (Gołaska 2021).

Podsumowanie

Jak zauważa Dorota Klus-Stańska (2021, s. 77) w Polsce dydaktyka ogólna nie nadała za dynamicznie rozwijającymi się teoriami kształcenia na świecie. Mierzymy się z nowymi wyzwaniami nie tylko w życiu codziennym, ale także w edukacji. Ilość informacji i tempo ich dezaktualizacji może przytłaczać. Internet stwarza możliwości uzyskania nieograniczonej liczby wiadomości na różnorodne tematy. Drogą nieformalną można odkrywać morze treści dotyczących współczesnej edukacji. Są one jednak obarczone ryzykiem występowania wśród nich m.in. przestarzałej terminologii, nieaktualnych badań, informacji popularnonaukowych oraz tzw. fake newsów, czyli wiadomości niepotwierdzonych lub fałszywych. Odpowiedzią na odnalezienie się w aktualnych i przyszłych trendach współczesnej edukacji jest rozwijanie w przyszłych pokoleniach kompetencji kluczowych. Polska oświata, chcąc dorównać globalnym zmianom, musi przejść rewolucję. Warto podkreślić, że nie musi ona stanowić zmian w zakresie ustawodawstwa i reformy szkolnictwa. Fundament systemu jest niezmienny, a dotychczasowe rewolucje w szkolnictwie miały charakter odgórny, czyli były narzucone placówkom oświatowym. Warto jednak zacząć zmiany „oddolnie”, zmieniając konkretną placówkę. Choć współczesna szkoła zmienia się, to wciąż najczęściej są to działania o charakterze innowacji bądź krótkoterminowych projektów (np. tutoring w szkole).

Zgodnie z założeniami pedagogiki personalistycznej powstają w Polsce szkoły autorskie m.in. waldorfskie, demokratyczne. Przykładem zmian w polskich placówkach oświatowych jest inicjatywa „Budząca się szkoła”. Są to szkoły, które wychodzą ze współczesnego nauczania, czerpiącego z podejścia tradycyjnego, na rzecz nowych kierunków m.in. podejścia relacyjno-rozwojowego (www.budzaciasieszkola.pl). Po okresie pandemii zauważono rosnące zainteresowanie szkołami alternatywnymi oraz niepublicznymi, a także edukacją domową (Kuśmierz 2023, s. 133-148).

Podejście relacyjno-rozwojowe nie jest spójne z założeniami współczesnej szkoły. Rysuje się potrzeba zmian. Istotne jest, aby tworzyć zmiany w oświacie, które będą wynikały z analizy procesu nauczania-uczenia się oraz z zapotrzebowania współczesnego społeczeństwa. W Polsce bez względu na reformy edukacji można wdrożyć spersonalizowany, relacyjny model edukacyjny. Daje on szanse na wykorzystanie możliwości XXI wieku, który przygotowałby uczniów do wyzwań nowoczesnego świata. Rewolucja, któ-

ra uwzględnia wdrożenie zasad pedagogiki personalistycznej, opiera się na innych zasadach niż ruch standaryzacji. Uwzględnia ona wiarę w wartość jednostki, w prawo do samostanowienia i rozwój osobisty. W podejściu personalistycznym nauczyciel jest autorytatywny, czyli ustala jasne oczekiwania (cele), zachęca do interakcji, ma angażującą i zachęcającą postawę oraz przede wszystkim stawia na relacje. Uczeń w tym podejściu jest nie tylko odbiorcą nauczania, ale także aktywnym twórcą uczenia się.

Literatura | References

- ADAMSKI F. (1993), *Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- BABBIE E. (2004). *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- CASTELLS M. (2007) *Spółczesność sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (2009), *Metody badań jakościowych*. Tom 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DEWEY J. (1958), *Education and Experience*, [w:] *Renascent Liberalism*, red. J. Dewey, The Essential, Nowy Jork.
- DEWEY J. (1972), *Demokracja i wychowanie*. Wprowadzenie do filozofii i wychowania, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- DĘBSKI M., FLIS J. (2023), *MŁODE GŁOWY*. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce, Fundacja UNAWEZA, Warszawa.
- GOŁASKA P. (2016), *Autyzm relacyjnie, czyli praca na i nad kontaktem z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, „*Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*”, nr 15, s. 65-78, <https://doi.org/10.14746/ikps.2016.15.04>.
- GOŁASKA P. (2021), *Autyzm relacyjnie. (Re)integracja społeczna dzieci ze spektrum autyzmu mających trudności w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej*, Poznań, <https://innowacje.rops.poznan.pl/wp-content/uploads/2020/08/WINS-Autyzm-Relacyjne-DRUK-krzywe.pdf>.
- KANAR M. (2022), *Wiedza o sobie dorosłych osób ze spektrum autyzmu*. Rozprawa doktorska, Uniwersytet Zielonogórski.

- KAZIMIERCZYK I. (2022), Edukacja dzieci w Polsce – wybrane aspekty, [w:] Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce, red. M. Sajkowska, R. Szredzińska, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, s. 216-237.
- KIELIN J. (2021), Obszary kompetencji terapeuty relacyjno-rozwojowego, <https://relacyjno-rozwojowi.pl/2021/10/08/obszary-kompetencji-terapeuty-relacyjno-rozwojowego/>.
- KIELIN J., KLIMEK-MARKOWICZ K. (2013), Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KLUS-STĄŃSKA D. (2021), Dydaktyka ogólna: dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy, „Studia z teorii wychowania”, T. XII, 1(34), s. 61-84.
- KORZENIOWSKI Ł. (2023), Prawa ucznia w Polsce: raport z badań. Stowarzyszenie Umarłych Statutów, Kraków.
- KUPISIEWICZ Cz. (2000), Dydaktyka ogólna, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa.
- KUPISIEWICZ Cz., BANACH Cz. (2000), Strategia rozwoju edukacji do roku 2020, [w:] Strategia rozwoju Polski do roku 2020, red. J. Auleytner i in., T. 2, Elipsa, Warszawa.
- KUŚMIERZ A. (2023), Stratyfikacja społeczna w edukacji, Prawa ucznia w Polsce: raport z badań, [w:] Stowarzyszenie Umarłych Statutów, red. Ł. Korzeniowski, Kraków, s. 133-153.
- MAJCHRZAK A. (2023), O spektrum autyzmu z perspektywy osoby autystycznej, <https://www.inkubatorwielkichjutra.pl/asd-multimedia/>.
- MANDAL E., ZALEWSKA K. (2010), Psychiczna kobiecość i męskość, poczucie własnej atrakcyjności, style przywiązania, style radzenia sobie i strategie autoprezentacji u kobiet podejmujących próby samobójcze, „Psychiatria Polska”, t. XLIV, nr 3, s. 329-339.
- MARKIEWICZ E., SKAWINA I. (2014), Personalistyczne podejście w wychowaniu rodzinnym na tle aktualnych systemów edukacyjnych, „Pedagogika Rodziny”, nr 4/4, s. 77-87.
- OLECHNOWICZ H., WIKTOROWICZ R. (2012), Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- PIERÓG M. (2016), Profil współczesnego nauczyciela – zagadnienia wybrane, [w:] Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy, red. K. Pujer, Exante, Wrocław, s. 13-22.

- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (2002), Dziennik Ustaw, nr 6, poz. 69 z późn. zm.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (2017), Dziennik Ustaw, poz. 356, z 2018 r. poz. 1679, z 2021 r. poz. 1533, z 2022 r. poz. 609 i 1717 oraz z 2023 r. poz. 312 i 1759.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (2001), Dziennik Ustaw. nr 61, poz. 624 z późn. zm.
- RUPPERT F. (2017), *Wczesna trauma. Rozpoznawanie i uwalnianie*. Wydawnictwo Virgo.
- SZEMPRUCH J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (1996), Z perspektywy pedagogiki personalistycznej, „Edukacja i Dialog”, nr 79, s. 13-18.
- WOLYNN M. (2017), *Nie zaczęło się od ciebie. Jak dziedziczona trauma wpływa na to, kim jesteśmy, i jak zakończyć ten proces*, przeł. M. Reimann, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- ZARZECKI L. (2008), *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*, Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze, Jelenia Góra.