



DOMINIKA CYZIO
UNIwersytet Szczeciński

WYZWANIA EDUKACJI (W POLSCE) Z PERSPEKTYWY PSYCHOLOGICZNEJ

Nigdy nie pozwoliłem mojej szkole stanąć na drodze mojej edukacji.

Mark Twain

Wprowadzenie

Postęp cywilizacji jest w znaczącym stopniu związany z poziomem edukacji prezentowanym przez dane społeczeństwo. Bardziej wykształceni ludzie nie tylko mają większe szanse na znalezienie dobrze płatnej i satysfakcjonującej pracy, ale też cieszą się lepszym zdrowiem, są bardziej zaangażowani w działalność obywatelską, żyją dłużej i czują się szczęśliwsi [The Organisation for Economic Co-operation and Development 2013, 1-2]. Odpowiednio prowadzona edukacja przynosi społeczności liczne korzyści. W celu zwiększenia prawdopodobieństwa, że proces edukacji i kształcenia przyczyni się do rozkwitu danej populacji, należy przeanalizować największe wyzwania i zagrożenia w obrębie obecnego systemu edukacji. Dlatego warto rozważyć odpowiedź na dwa bardzo istotne pytania. Po pierwsze, czy wszyscy ludzie są tacy sami? I po drugie - czy dla wszystkich ludzi ten sam sposób nabywania wiedzy i czerpania z doświadczeń będzie równie efektywny? W obu przypadkach odpowiedź jest podobna. Ludzie, mimo posiadania wielu wspólnych cech, jednocześnie bardzo się od siebie różnią, a te różnice wpływają na to, jak postrzegają oni samych siebie i otaczającą rzeczywistość. Ponadto, pomimo pewnej uniwersalności procesów uczenia się, dwoje ludzi, chcąc osiągnąć te same cele edukacyjne, może preferować całkowicie odmienne sposoby uczenia się w zupełnie różnych warunkach. To, co pomaga rozwijać się jednej osobie, może utrudniać czy nawet hamować rozwój drugiej.

Jakie wnioski można z tego wyciągnąć? Informacje o świecie czerpie się przede wszystkim nie ze szkolnej ławki, a z osobistych doświadczeń, uczenia się na błędach, eksperymentowania czy stykania się z nowymi sytuacjami. Mimo nierzadko podobnego zakresu informacji o świecie, ludzie nabywają go bardzo różnymi metodami. A więc, aby osiągnąć określone cele edukacji, oprócz zapamiętywania koncepcji teoretycznych należy poznawać świat w praktyce. Osoba, która nigdy nie jeździła na rowerze, ale przeczytała literaturę opisującą, jak się to robi, a następnie usłyszała porady innych ludzi, i tak nie będzie w stanie po prostu wsiąść na rower i pojechać. Można więc powiedzieć, że człowiek, który uczy się funkcjonowania w ciągle zmieniającym się środowisku, głównie siedząc na krześle i notując w zeszycie, nie będzie potrafił odnaleźć się w sytuacjach wymagających wykorzystania elastyczności czy pomysłowości tak dobrze jak osoba, która miała możliwość praktycznego uczenia się, jak radzić sobie w życiu, na przykład przez obserwację i naśladowanie. Dlatego też propagowane dotychczas podejście do procesu kształcenia – chociaż nadal dominuje w wielu państwach, w tym w Polsce – nie jest jedynym rozwiązaniem. Jednocześnie okazuje się, że system edukacji oparty na tym podejściu nie sprawdza się w dłuższej perspektywie.

Należy podkreślić, że nie jest to równoznaczne ze stwierdzeniem, iż cały dotychczasowy system kształcenia jest całkowicie błędny i nie zawiera żadnych wartościowych elementów. Celem artykułu nie jest jednak podkreślanie pozytywnych aspektów funkcjonowania systemu edukacji, w tym edukacji polskiej – są one eksponowane w innych pracach, a także na przykład przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Celem pracy jest krytyczne spojrzenie na dotychczasowe sposoby kształcenia, uwypuklenie negatywnych konsekwencji związanych z nieprawidłowościami tego systemu i przemiana dyskursu na temat jakości edukacji w konkretne działania skutkujące pozytywnymi zmianami w dotychczasowym systemie.

Cele edukacji w kontekście różnych podejść

Niezbędne jest doprecyzowanie samych celów kształcenia. Pytania o podstawowy cel edukacji zajmowały już takich filozofów jak Arystoteles czy Platon. Zauważyli oni, że edukacja ma kluczowe

znaczenie dla spełnienia moralnego jednostek i dobrobytu społeczeństwa, w którym te jednostki żyją [OECD 2013, 1]. Określenie ścisłych celów procesu kształcenia nie należy do zadań łatwych. Zgodnie z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka [ONZ 1948, 4], „celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi (...)”.

Według Jennifer Vadeboncoeur [1997, 15] w trakcie XX wieku ramy nauczaniu pedagogiki podczas kształcenia przyszłych nauczycieli nadały dwa konkurencyjne spojrzenia na rozwój dziecka i cel edukacji. W pierwszym z nich celem edukacji jest nauczanie indywidualnego dziecka tak, by wspierać jego potrzeby i zainteresowania. Normy kierujące tymi edukacyjnymi zaleceniami opierają się na teorii rozwoju poznawczego, identyfikującą jednostkę jako obiekt badań. W przypadku drugiego podejścia celem edukacji są transformacja społeczna oraz rekonstrukcja społeczeństwa powiązana z demokratycznymi ideałami. To stanowisko oparte jest na teorii rozwoju człowieka, która umieszcza jednostkę w otoczeniu kulturowym i identyfikuje obiekt badań jako dialektyczną relację między nimi.

Dwa wspomniane stanowiska są także kluczowe dla obecnej dyskusji o konstruktywizmach: konstruktywizmie szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta oraz konstruktywizmie Lwa Wygotskiego, psychologa rosyjskiego. Piagetowski konstruktywizm jest powiązany z naciskiem na edukację skupioną na indywidualnym rozwoju poznawczym, podczas gdy różne formy konstruktywizmu Wygotskiego wiążą się z naciskiem na edukację dla transformacji społecznej [Vadeboncoeur 1997, 23, 26]. Jednak te dwa podejścia do procesu kształcenia człowieka nie są jedynymi aktualnymi orientacjami.

Wśród innych zdobywających popularność nurtów warto przytoczyć radykalny konstruktywizm Ernsta von Glaserfelda, który jednocześnie odnosi się do Piagetowskiej koncepcji poznania. Nurt ten zakłada, że nikt nie jest w stanie poznać „rzeczywistości samej w sobie”, ponieważ rzeczywistość poznaje poprzez własne zmysły i doświadczenie, tworząc odpowiednie konstrukty we własnym umyśle. Za cel edukacji można tu zatem przyjąć nie tyle przyswojenie wiedzy na temat obiektywnie istniejącej rzeczywistości przez ucznia, a rozwijanie u niego rozumienia stworzonej we własnym umyśle

„rzeczywistości empirycznej”, która odzwierciedla jego osobiste doświadczenia ze światem zewnętrznym. Ten rozwój rozumienia „rzeczywistości empirycznej” wyraża się na przykład w umiejętnościach osoby do operowania konkretnymi pojęciami, a także całymi strukturami poznawczymi. Oznacza to, że w procesie edukacji ważniejsze od pamięciowego wyuczenia się zagadnień teoretycznych jest rzeczywiste rozumienie omawianego materiału i praktyczne wykorzystywanie tego rozumienia w życiu [Moroz 2015, 75-76].

W przeszłości na świecie dominowało tradycyjne podejście do edukacji, jednak w toku rozwoju pojawiły się jej różne inne rodzaje. Za jeden z nich można uznać edukację humanistyczną wywodzącą się z humanistycznej koncepcji człowieka oraz egzystencjalnych korzeni takiego myślenia. W tym przypadku celem kształcenia jest całościowy rozwój człowieka, a nie jedynie kształtowanie odrębnych elementów rozwoju. Każda osoba może korzystać z określonych możliwości, które pozwalają jej zdobywać kolejne stadia rozwoju we własnym tempie i w oparciu o własny potencjał [Gryniuk-Toruń 2002, 3]. Edukacja humanistyczna jest najbardziej skoncentrowana na uczniu i jego rozwoju, podczas gdy tradycyjne podejście do edukacji koncentruje się przede wszystkim na nauczycielu i tym, czego uczniowie „mają się nauczyć”. Wedle definicji wprowadzonej przez ASCD (The Working Group on Humanistic Education of Association for Supervision and Curriculum Development) edukacja humanistyczna skupia się na poszanowaniu wolności i poczucia własnej wartości ucznia, jego godności oraz niepowtarzalności. W tym wypadku to program edukacyjny dopasowuje się do możliwości osoby, a nie odwrotnie [Gryniuk-Toruń 2008, 43].

Trzeba zaznaczyć, że we wszystkich przytoczonych podejściach pojawia się pewien wspólny czynnik: rozwój człowieka. Można więc przypuszczać, że indywidualny rozwój odgrywa niezwykle ważną rolę w procesie edukacji osoby.

Znaczenie rozwoju w procesie edukacji człowieka

Znaczenie wszechstronnego rozwoju indywidualnego człowieka podkreślane jest już w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7. września 1991 roku. Pojawia się tam stwierdzenie: „zapewnić każdemu uczniowi

warunki niezbędne do jego rozwoju” [1991, 1277]. Do tego terminu odwołują się również inne dokumenty definiujące funkcjonowanie instytucji edukacyjnych [Dorczak 2012, 42]. Mimo, że samo pojęcie rozwoju pozostaje trudne do zdefiniowania, można założyć, iż wspomniany wcześniej rozwój indywidualny osoby odnosi się do rozwoju osobowego. Można go określić jako proces obejmujący wszystkie sfery ludzkiego życia, w tym sferę fizyczną, intelektualną, emocjonalną, społeczną. Podczas rozwoju człowiek ma możliwość stania się jednostką myślącą, samodzielną, dobrze zsocjalizowaną, potrafiącą funkcjonować w społeczeństwie. Rozwój pozwala człowiekowi wykorzystać własny potencjał i zasoby tak, by uzyskać optymalny poziom funkcjonowania i przystosowania do otoczenia [Gryniuk-Toruń 2002, 5].

Niektórzy autorzy – jak na przykład Roman Dorczak [2012, 39] – sugerują, że specyfikę instytucji edukacyjnych powinien określać ich główny cel, czyli rozwój indywidualny człowieka. Jest to spójne z założeniami psychologów rozwojowych, którzy podkreślają znaczenie rozwoju osoby w procesie edukacji, domagając się zmiany postrzegania systemu kształcenia [Łuczyński 2011]. Dotychczasowy system kształcenia w wielu krajach europejskich, również w Polsce, mimo pewnych założeń teoretycznych nie wykorzystuje w wystarczającym stopniu potencjału rozwojowego osoby, bazując raczej na metodach warunkowania klasycznego i sprawczego odnoszących się do teorii behawiorystycznych z pierwszej połowy XX wieku. Behawioryzm nie ma nic wspólnego z ideą holistycznego rozwoju indywidualnego osoby, opierając się przede wszystkim na wywoływaniu pożądanych reakcji dzięki określonym bodźcom oraz na systemie kar i nagród. Nie ma też zbyt wiele wspólnego z podmiotowym traktowaniem człowieka, tak bliskim nurtowi humanistycznemu [Strelau i Doliński 2008, 104-106]. Tradycyjnemu systemowi edukacji przeciwstawia się edukację alternatywną zdobywającą coraz większą popularność na świecie i podkreślającą kluczowe znaczenie rozwoju indywidualnego człowieka [La Educación Prohibida 2012].

Znaczenie kreatywności w ludzkim rozwoju

Mimo, że niektórym wprowadzanie tak ogromnych zmian w ludzkim kształceniu wydawać się może zbyt pochopte czy niemające

odpowiednio udokumentowanych podstaw, trzeba zauważyć, że zmiana spojrzenia na system edukacji przynosi bardzo wymierne korzyści i potrafi wyeliminować dotychczasowe problemy. Szczególnie, że obecny system kształcenia w wielu państwach – w tym w Polsce – w bardzo dużym stopniu okazuje się nieefektywny, a wręcz zagrażający naturalnemu rozwojowi człowieka.

Badania longitudinalne dotyczące wysokiego poziomu inteligencji czy geniuszu przeprowadzane od wielu lat – na przykład te autorstwa Lewisa Termana i Melity Oden [1947, 7, 288-289] na ponad 1000 badanych – pokazują, że u części dzieci, które we wczesnych latach życia na podstawie testów psychologicznych zostały zakwalifikowane do grupy eksperymentalnej osób o nieprzeciętnie wysokim ilorazie inteligencji (IQ), wraz z wiekiem pojawia się spadek IQ. Inne badania wskazują, że ponad 90% dzieci pięcioletnich można uznać za geniuszy – cechują je między innymi ciekawość świata, kreatywność oraz umiejętności zmiany sposobu myślenia i rozwiązywania problemów. Jednak 10 lat później tylko 10% spośród tych osób nadal posiada wymienione cechy [La Educación Prohibida 2012]. Trzeba przy tym zaznaczyć, że wysoki iloraz inteligencji nie zawsze przekłada się na wybitne osiągnięcia czy ogólne powodzenie w życiu. Między innymi badania Termana i Oden wykazały, że nie tylko inteligencja wpływa na jakość życia osoby – istotne są również inteligencja emocjonalna i społeczna [Strelau 2008, 145-147]. Inteligencja i twórczość nie zawsze muszą być ze sobą ściśle powiązane (jak u sawantów), ale zwykle występują między nimi związki. Z perspektywy psychologicznej myślenie twórcze, czyli takie, które pozwala tworzyć nowe reakcje, dzięki którym można rozwiązać konkretne problemy, stanowi najwyższy poziom myślenia, będąc między innymi ponad myśleniem logicznym [Zimbardo, McCann, Johnson 2010b, 119].

Skoro myślenie twórcze jest tak istotne w życiu, a większość dzieci posiada wiele komponentów tego myślenia, co w takim razie powoduje, że wraz z wiekiem wiele osób je traci, czasami bezpowrotnie? W tym okresie pojawia się między innymi szkoła. Tak zwany geniusz jest ściśle związany z kreatywnością. Psycholodzy wskazują, istnieje zbiór cech osobowości sprzyjający powstaniu twórczego geniuszu. Wśród nich znajduje się niezależność pozwalająca wysoko twórczej osobie opierać się presji społecznej nakazującej podporządkowanie konwencjonalnym sposobom myślenia [Zimbardo i

inni 2010b, 133]. Wynika z tego, że człowiek posiadający twórczy potencjał, który przejawia na przykład wysoką potrzebę akceptacji społecznej, może nigdy w pełni nie wykorzystać swoich zasobów, ponieważ będą go hamowały oczekiwania społeczne. Presja otoczenia zupełnie nie motywuje jednostki do wypróbowywania nowych sposobów działania, a właśnie to jest przejawem kreatywności, która może prowadzić do pionierskich odkryć. Należy przy tym przyjrzeć się systemowi kształcenia w kraju. Jeśli przy obecnym systemie edukacji w Polsce podczas sprawdzianów, testów, a nawet egzaminu maturalnego lepsze wyniki otrzymują osoby wpisujące się w wystandardyzowany klucz, a osoby prezentujące własne krytyczne podejście są odrzucane, to na kolejnych etapach edukacji istnieje coraz mniejsza szansa na spotkanie osoby „genialnej”. Być może dlatego niektóre osoby określane jako genialne rezygnowały z wykształcenia formalnego.

Nagradzanie ściśle odtwórczego myślenia bez własnej krytycznej interpretacji popartej konkretnymi argumentami od dawna wywoływało i nadal wywołuje bunt choćby w środowiskach artystycznych. Julian Tuwim w wierszu „Nauka” pisał: „(...) Ach, wiem jeszcze, że na drugiej półkuli/ Słońce świeci, gdy u nas jest ciemno! / Różne rzeczy do głowy mi wkuli, / Tumanili nauką daremną (...)” [1923]. Buntują się także artyści czy pisarze, których twórczość została wykorzystana do uproszczonej szkolnej interpretacji. Czy jest możliwe, aby nauczyciel w klasie albo osoba układająca klucz maturalnych odpowiedzi mogli wiedzieć lepiej, co przez dany utwór chciał powiedzieć jego autor, niż on sam? W 2009r. Jerzy Sosnowski, polski pisarz, publicysta i dziennikarz, rozwiązywał zadanie z egzaminu maturalnego opierające się na interpretacji napisanego przez siebie felietonu „Sztuka jako schody ruchome”. Okazało się, że nie uzyskałby maksymalnej liczby punktów. Na własnym blogu umieścił później wpis: „A zatem wszystkich tegorocznych maturzystów z poziomu rozszerzonego przepraszam. Ja naprawdę nie napisałem tego felietonu, żeby Was dręczyć (czy też: upokarzać)” [Klinger 2009]. W roku 2013 Tomasz Rożek, doktor fizyki i dziennikarz naukowy, napisał egzamin maturalny w oparciu o fragment jego książki „Nauka – po prostu. Rozmowy z wybitnymi”. Zdobył około 65% punktów [Rożek 2013].

Należy przy tym rozróżnić pojęcia takie jak „uczenie się”, „nauka” czy „edukacja” i „system edukacji”. Z powodów technicznych terminy

„edukacja” i „kształcenie” są w tej pracy stosowane zamiennie, co nie znaczy, że ich zakres znaczeniowy w pełni się pokrywa. Mianem „systemu edukacji” czy też „systemu kształcenia” określa się tu system szkolnictwa i kształcenia zawodowego, zarówno publiczny, jak też prywatny (co nie znaczy, że wszystkie placówki cechują wymieniane w tekście charakterystyki). Autorka poruszając temat systemu kształcenia, najczęściej odwołuje się do przykładów dotyczących okresu edukacji od rozpoczęcia szkoły podstawowej do końca szkoły średniej. Wyzwania edukacji obejmują jednak cały proces kształcenia, od okresu przedszkolnego, przez okres studiów dziennych, podyplomowych czy na przykład kształcenie w szkołach policealnych.

Z ewolucyjnego punktu widzenia proces uczenia się jest niezbędny jednostce do jak najlepszej adaptacji do otaczającej rzeczywistości, po to by przetrwać i przekazać własne geny kolejnym pokoleniom. Profesor Jerzy Vetulani, polski psychofarmakolog i neurobiolog, zaznacza, że sam mózg nie służy głównie do myślenia, a jest naczelnym organem przeżycia. Zachowania zapewniające jednostce przeżycie wymagają przystosowania do zmieniającej się rzeczywistości – czyli nieustannego procesu uczenia się – a więc i wysokiego stopnia plastyczności mózgu. Można ją rozwijać przez całe życie, jednak najlepsze wyniki osiąga się we wczesnych okresach rozwojowych, i to właśnie one mają krytyczne znaczenie dla neuroplastyczności. To właśnie dzieci w wieku 5-6 lat mają najbardziej kreatywne mózgi. Między 7. i 14. rokiem życia u dzieci następuje darwinizm neuronalny polegający na wymieraniu „nieużywanych” komórek nerwowych, podczas którego mózg traci około 30% neuronów. Jeżeli we wczesnym dzieciństwie nie zadba się o nauczenie dziecka pewnych rzeczy, później może być za późno. Edukacja powinna pokazywać jak łączyć fakty i zapamiętane informacje tak, by móc tworzyć z nich nowe konfiguracje. Według Vetulaniego w programach nauczania niezbędne są zajęcia muzyczne, plastyczne, teatralne, ale również inne – rozwijające inteligencję emocjonalną czy uważność (ang. *mindfulness*), które zdecydowanie warto wprowadzać kosztem pamięciowego opanowania wiedzy teoretycznej [Mazurek 2015; Jak usprawnić mózg nastolatka? 2016].

O wrodzonej ciekawości świata i motywacji u dzieci

Proces uczenia się ma znaczenie ewolucyjne, a ciekawość świata stanowi jedną z naturalnych ludzkich motywacji. W codziennym życiu dziecko może korzystać z ogromnej różnorodności form zdobywania informacji. Bardzo dużą część wiedzy i umiejętności nabywa ono przez dowiadczanie, będąc spontanicznym, kreatywnym, wykazując inicjatywę. Zabawy niemowląt polegające na wkładaniu palca do ust czy łapaniu grzechotki są niczym innym jak poznawaniem świata i uczeniem się. Samo poznanie rzeczywistości stanowi dla dziecka wystarczającą nagrodę i motywuje je do kontynuowania poszukiwań. Tak jak pomiędzy dorosłymi, również między dziećmi występują liczne różnice indywidualne, także w stylach uczenia się i myślenia [Nosal 2000, 470].

Można to łatwo dostrzec, obserwując dzieci podczas pisania szkolnego sprawdzianu. Jedne z nich potrafią skupić się i wypełniać zadania w przeznaczonym czasie, jednak inne nie umieją w pełni skoncentrować się na teście i wykazują oznaki wysokiego stresu. Może to wynikać z różnych stylów radzenia sobie ze stresem: dzieci piszące test mają zapewne zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem, za to pozostałe – styl skoncentrowany na emocjach albo na unikaniu. Jeśli więc nakazemy wszystkim tym dzieciom rozwiązywanie testu w stresujących warunkach przy surowym nauczycielu, oczywistym jest, że część z nich wypadnie lepiej, ponieważ posiadają one akurat te cechy, które są przydatne w szkolnej ławce. Dobrze podsumowuje to cytat, który niektórzy przypisują Albertowi Einsteinowi: „Każdy jest geniuszem. Ale jeśli ocenisz rybę na podstawie jej zdolności wspinania się na drzewa, przeżyje ona całe życie w przekonaniu, że jest głupia” [Kelly 2004, 80]. Czy zatem szkolnictwo oparte na XIX-wiecznym, bismarckowskim systemie, w którym ważna jest przede wszystkim dyscyplina i brak kłopotów z uczniami, a wszelka kreatywność jest tłamszona i wyrównywana do średniej, w jakimkolwiek stopniu umożliwia rozwój indywidualny osoby [Mazurek 2015]?

Jean Piaget w latach 50. XX wieku pisał o szkole aktywnej, w której dzieci mogły uczyć się poprzez działanie i samodzielne poznawanie. Każde dziecko mogło swobodnie badać nowe otoczenie, popełniać błędy, uczyć się i samo się poprawiać. Niepotrzebny był dorosły, który poprawiałby dziecko [La Educación Prohibida 2012]. Trzeba podkreślić, że błędy i sama możliwość ich popełniania są

niezwykle istotne w procesie poznawania i rozumienia świata przez najmłodszych. Błąd nie powinien być utożsamiany z tym, co negatywne i niepożądane – a tak właśnie błędy postrzega system edukacji zinstytucjonalizowanej – ponieważ bez błędów nie byłoby postępu. Ponadto, osoby uczącej się nie powinno się karać za samo popełnienie błędu, a raczej nagradzać za odnalezienie bardziej adekwatnego sposobu postępowania. Kary i dyscyplina nie są dobrymi metodami wywoływania wewnętrznej motywacji, o wiele lepiej sprawdza się umożliwianie uczniom weryfikowania własnych zdolności, wypróbowywania nowych doświadczeń oraz popełniania błędów bez jednoczesnego przeżywania dokuczliwej krytyki i ośmieszania [Gryniuk-Toruń 2002, 8].

Dążenie do idealnego wykonania określonego zadania – perfekcjonizm – nie tylko nie pozostawia miejsca na eksperymentowanie, które może przynieść odkrywcze rozwiązania. Perfekcjonizm bardzo obciąża osobę, zwiększa poziom stresu, może prowadzić do prokrastynacji, czyli do dobrowolnego zwlekania z realizacją zamierzonych zadań pomimo zakładanego pogorszenia sytuacji wynikającego z opóźnienia (problem szeroko rozpowszechniony wśród studentów). W ciężkich przypadkach taki perfekcjonizm może wiązać się z całkowitą niemożnością wykonania jakiejś czynności z lęku przed „nieidealnym wykonaniem” [Jaworska 2013, 64-65]. Tymczasem to, co powinno być satysfakcjonujące, to „wystarczająco dobre” wykonanie. Jest to niezwykle ważny termin w psychologii, odnoszący się nie tylko do neurotycznego perfekcjonizmu, ale także między innymi do procesu wychowania (być „wystarczająco dobrym” rodzicem).

Mimo, że dążenie do bezbłędnego wypełniania zadań przynosi bardzo wiele negatywnych konsekwencji, to właśnie ono jest nagradzane przez funkcjonujący obecnie również w Polsce system kształcenia. W tym kontekście można przytoczyć wnioski Guya Claxtona, profesora z Uniwersytetu w Winchester, który twierdzi, że szkolnictwo rozminęło się z ideą kształcenia, a szkoły wyrządzają obecnie więcej szkody niż pożytku, przede wszystkim wywołując w uczniach i studentach lęk przed porażką. Zamiast tego powinny one rozwijać ciekawość, zachęcać do zadawania pytań i pogłębiać krytyczne myślenie [Claxton 2008, 2]. Erik Erikson, amerykański psycholog rozwojowy, podkreślał, że źródłem satysfakcji z pracy w dalszym życiu

jest pozyskane z okresu szkolnego poczucie kompetencji związane z przeświadczeniem o zdolności wykonywania różnych zadań dobrze czy bardzo dobrze [Jabłoński 2001, 7, 9] – a nie koniecznie bezbłędnie.

Edukacja tradycyjna: pochwała myślenia odtwórczego

Pojawia się kluczowe pytanie: czy obecny system edukacji zapewnia jak najlepszą adaptację do otaczającej rzeczywistości? Zgodnie z opisywanymi wcześniej przykładami za naturalną edukację uznać można intuicyjny proces uczenia się polegający na wchodzeniu w interakcje z otoczeniem, na doświadczaniu, popełnianiu błędów i wyciąganiu wniosków, na spontaniczności i kreatywności. Nie zaś na siedzeniu w ławce i przepisywaniu treści z tablicy. Maria Montessori, włoska lekarka i autorka oryginalnego systemu wychowania dzieci, przeciwstawiając się systemowi szkolnemu tłumiącemu spontaniczną aktywność dzieci, mówiła: „Nie podążajcie za mną, podążajcie za dzieckiem”. Także ona stawiała na indywidualny i wszechstronny rozwój osoby, na jej kreatywność i potencjał [La Educación Prohibida 2012; Zimbardo i inni 2010a, 116].

Profesor Jerzy Vetulani podkreśla, by dzieciom przede wszystkim nie przeszkadzać w rozwoju [Mazurek 2015]. Tymczasem niektóre wyniki badań sugerują, że po rozpoczęciu edukacji zinstytucjonalizowanej poziom kreatywności u dzieci spada. Janina Uszyńska-Jarmoc [2008, 85] opisuje badanie rozwoju kompetencji poznawczych, społecznych i poczucia kompetencji u uczniów pierwszych trzech klas szkoły podstawowej, wskazując, że ze wsparcia edukacyjnego w pierwszych latach szkoły najbardziej korzystają dzieci o niskich kompetencjach poznawczych. Dzieci o wysokim poziomie tych kompetencji z takiego rodzaju wsparcia korzystają bardzo mało albo wcale. Ponadto, po trzech latach szkoły wyniki niektórych dzieci o większych kompetencjach poznawczych spadają. Szkoła tak dobrze spełnia zadanie niwelowania różnic indywidualnych pomiędzy uczniami, że szkodzi uczniom o nadprzeciętnych zdolnościach. Z pewnością nie sprzyja to ich rozwojowi.

Model szkolnictwa powstał w czasach rozwoju przemysłowego, a działanie systemu edukacji w wielu względach do dzisiaj przypomina masową produkcję w fabryce – włącznie z masowym wydawaniem świadectw i dyplomów. System kształcenia nastawiony jest

na wyuczenie podlegających pod niego osób pewnego zasobu wcześniej dobranej wiedzy według schematycznych, odgórnie narzuconych standardów. Wszyscy biorący udział w procesie edukacji mają mieć te same treści programowe oraz cechować się tymi samymi efektami kształcenia. Każdy, kto chce przejść na kolejny etap edukacji, musi spełniać określone standardy – zupełnie jak produkt fabryczny. Nauczyciele zmuszani są do prowadzenia zajęć wedle ściśle ustalonego, nadmiernie rozbudowanego programu. Nawet typowo rozwojowe dziedziny ludzkiego życia, jak muzyka, literatura, taniec czy malarstwo, w wydaniu szkolnictwa zostają umieszczone w sztywnych ramach i stają się sztywnymi, co przecież zaprzecza samej idei sztuki [La Educación Prohibida 2012]. Ocenianie uczniów i studentów mierzy stopień dopasowania do odgórnie ustalonych norm. Sztywny system kształcenia tworzy sztywnie myślących absolwentów zderzających się z rzeczywistością rynku pracy i całkowicie nowymi wymaganiami pracodawców oczekujących kreatywności czy elastyczności [Gryniuk-Toruń 2002, 1-2; La Educación Prohibida 2012]. Wielu pracodawców przestaje więc brać pod uwagę formalne wykształcenie, coraz częściej ceniąc praktyczne umiejętności.

Nadmiar wiedzy teoretycznej dostarczanej przez zinstytucjonalizowaną edukację stanowi odrębny problem. W niektórych kulturach – na przykład w Chinach – istnieje wielowiekowa tradycja testowania stanowiącego niemal jedyną drogę do osiągnięcia wyższego statusu społecznego czy sukcesu w życiu. Większość testów opiera się na zapamiętywaniu, ujednocianiu i powtarzaniu, co unicestwia indywidualne myślenie czy polemikę [Williams n.d.; Zhao, 2014b]. Chiny stanowią światową potęgę dzięki kopiowaniu i powielaniu wcześniej wykreowanych wzorców. Nie zaliczają się za to do mocarstw przodujących w innowacyjności. Wyjaśnienie jest proste: Chińczycy przez wielowiekowe wypełnianie testów uczeni byli myślenia odtwórczego, które było nagradzane o wiele lepiej niż wyobraźnia i kreatywność. Dlatego stali się mistrzami w powielaniu prototypów, ale nie są biegli w tworzeniu własnych wynalazków [Zhao, 2014b]. Inne państwa mogą się więc wiele nauczyć z doświadczeń wschodniego sąsiada.

Edukacja tradycyjna: w okowach przymusu

Człowiek uczy się przez całe życie, ponieważ uczenie się stanowi dla niego naturalne zadanie sprzyjające rozwojowi. Jednak przymus może diametralnie zmienić motywację osoby. Można się tu posłużyć zagadnieniem czytelnictwa. Wyniki badań prowadzonych przez Bibliotekę Narodową w 2014r. pokazują, że 58% dorosłych respondentów nie przeczytało ani jednej książki w roku poprzedzającym badanie, a 40% nie kupuje książek [Koryś, Michalak, Chymkowski 2014, 17]. Jednocześnie okazuje się, że dzieci, które lubią słuchać czytanych im przez dorosłych książek, po niedługim czasie od rozpoczęcia nauki w szkole zaczynają rezygnować z czytelnictwa. Co więcej, książki stają się dla nich symbolem nudy oraz przykrego przymusu, którego starają się uniknąć. Niechęć do lektur zaczyna obejmować pozostałą literaturę, co po latach przekłada się na wymienione wyżej słabe wyniki czytelnictwa wśród dorosłych [Klus-Stańska, Nowicka 2005, 10-11]. Można postawić pytanie, czy nie jest to między innymi wpływ zinstytucjonalizowanego kształcenia, przymusowego omawiania niejednokrotnie całkowicie nieinteresujących lektur, a nawet częstego zadawania uczniom lektur do czytania przez okres letnich wakacji.

Brak motywacji do czytania po takich doświadczeniach jest zrozumiały. Wyuczona w szkole niechęć do lektur, zgodnie z zasadami warunkowania klasycznego, może zostać przeniesiona na inne rodzaje książek. Nie różni się to zbyt od słynnego eksperymentu Johna Watsona, prekursora behawioryzmu, przeprowadzonego na małym Albercie, podczas którego dziecko zostało uwarunkowane, by odczuwać lęk na widok szczura. Po pewnym czasie jego lęk uogólnił się na zwierzęta i przedmioty podobne do szczura – mały Albert bał się potem również królika, waty, a nawet białej brody [Zimbardo i in. 2010a, 126-127]. Tego rodzaju warunkowanie może występować również u dzieci mających styczność z przymusowymi lekturami w szkole. Z takiej perspektywy wyniki badań obejmujących czytelnictwo w Polsce wydają się bardzo uzasadnione.

Albert Einstein miał powiedzieć: „Najgorzej, gdy szkoła ucieka się do takich metod, jak zastraszanie, przemoc czy sztuczny autorytet. Metody te niszczą u uczniów naturalne odruchy, szczerłość i wiarę w siebie, czyniąc z nich ludzi uległych... Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek... Szkoła powinna dążyć do tego, by młody człowiek

opuszczał ją jako harmonijna osobowość, a nie jako specjalista” [Skura, Lisicki 2012, 223]. Warto zadać pytanie: co przypomina nam obecne szkolnictwo? Coraz więcej autorów zwraca uwagę na podobieństwa pomiędzy zinstytucjonalizowanym systemem edukacji a systemem więziennictwa. Porównanie to może wywoływać negatywne reakcje, jednak nie jest bezpodstawne. System kształcenia nie jest nastawiony na rozwój jednostki, a na wyuczenie jej posłuszeństwa, dyscypliny i uległości wobec autorytetów – nauczycieli [Gryniuk-Toruń 2002, 2, 9]. Należy zwrócić uwagę, że system ten był tworzony w zupełnie innych czasach, kiedy społeczeństwo znajdowało się na zdecydowanie innym poziomie rozwoju [La Educación Prohibida 2012; Trunk 2013; Younge 2001].

Kierunek, w którym podążył system edukacji, był powiązany między innymi z polityką, gdyż tak wyedukowanym społeczeństwem lepiej się kierowało. Jednocześnie rodziło to ryzyko ogromnych nadużyć. Aby uzyskać większą kontrolę nad społeczeństwem, już od najmłodszych lat dzieci spotykały się ze sztywnym egzekwowaniem przepisów ze strony szkoły. Sprzyjało to rywalizacji, oszukiwaniu, agresji, brakom empatii, rozwojowi ostracyzmu czy stereotypów. Władza i dominacja nad uczniem, studentem była ważniejsza niż skupienie na indywidualnym rozwoju osoby. Nie ma więc nic dziwnego w fakcie, że wielu osobom autorytarna struktura szkoły, nacisk na ciszę i porządek, system kar i nagród (a właściwie głównie rozbudowany system kar), ograniczenie wolności, ściśle wyznaczony czas nauki, jedzenia, przerw, a także brak możliwości wpływania na działanie szkoły, utrata wyjątkowości jednostki czy nierzadki obowiązek noszenia mundurków szkolnych – że wszystkie te elementy przywodzą na myśl funkcjonowanie więzienia. Nawet sam budynek szkoły potrafi wywoływać skojarzenia z drugą instytucją [Trunk 2013].

Posłuszeństwo wobec autorytetów było – i do dzisiaj jest – nagradzane. Na zebraniach dla rodziców także obecni nauczyciele skupiają się na dzieciach „problemowych”, często chwając i preferując dzieci grzeczne, spokojne, pilne i niesprawiające problemów. Trzeba przy tym zaznaczyć, że podkreślane przez niektórych zanikanie autorytetów wśród młodych ludzi nie jest prawdziwe. W ostatnich dziesięcioleciach zmieniło się jednak podejście do autorytetu. Ludzie stali się bardziej krytyczni i nieufni, o wiele trudniej jest narzucić im czyjś autorytet. Jednak wiele osób ceni autorytety, tyle, że te

zaakceptowane przez nich samych (Obuchowska 2003, 126). Oczywiście samodzielny wybór autorytetów przez uczniów i studentów nie wszystkim się podoba, ponieważ łatwiej jest stać się autorytetem z tytułu pełnionej roli (jestem dyrektorem) niż z tytułu własnych kompetencji i umiejętności (jestem ekspertem w jakiejś dziedzinie).

Edukacja tradycyjna: niespełnione potrzeby, pominięte talenty, wyuczona bezradność

Tego rodzaju nauka schodzi na dalszy plan, ponieważ zamiast być źródłem satysfakcji i stymulacją rozwoju, staje się źródłem presji, stresu i narzędziem przymusu. W tym kontekście nie powinny dziwić coraz częściej występujące problemy z poczuciem własnej wartości, brak socjalizacji czy społeczne nieprzystosowanie. Pojawiają się także fobie szkolne, zaburzenia lękowe i psychosomatyczne czy nawet samobójstwa u coraz młodszych uczniów. Dziecięca psychika wciąż się kształtuje, nie jest więc na tyle silna, by uchronić się przed tak wieloma napięciami. Wyrazem napięć psychicznych są różne schorzenia, które w mniejszym lub większym stopniu przypisuje się stresom związanym ze szkołą [Obuchowska 2003, 204-205].

Należy także wspomnieć o mniej drastycznych i przez to częściej pomijanych negatywnych konsekwencjach obecnego systemu kształcenia. W czasie lekcji czy zajęć osoba ucząca się nie może jeść, pić, a w szkole dzieci często bywają ganione za samo wychodzenie do toalety w trakcie lekcji. Zostaje więc zahamowane zaspokajanie podstawowych potrzeb dziecka, nastolatka czy młodego dorosłego, których zaspokojenie jest niemal niezbędne, by móc skupić się na potrzebach wyższego rzędu (zgodnie z koncepcją hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa). Biorąc pod uwagę, że osiągnięcia szkolne można zakwalifikować do potrzeb szacunku i uznania, to aby je spełnić, należy wcześniej zaspokoić: potrzeby fizjologiczne, potrzeby bezpieczeństwa i potrzeby przynależności. Jeżeli uczeń – czasami doświadczający niedoborów snu po nocnej nauce do przedmiotu, z którym ma problemy – musi siedzieć w ławce, nie jeść, nie pić, nie wychodzić do toalety, ale także słuchać groźnego nauczyciela i powstrzymywać się od rozmów ze współtowarzyszami, to potrzeby na żadnym z wcześniejszych poziomów nie są zaspokojone [Maslow, 1943, 394-395].

Tak wielka deprivacja potrzeb tłumaczy, dlaczego dzieci – ale również nastolatki, młodzi dorośli, a nawet uczący się w okresie późnej dorosłości – często nie są w stanie przyswoić zbyt wiele materiału podczas zajęć. Tę deprivację najgorzej znoszą najmłodszy uczniowie, „nieprzystosowani” do szkolnych warunków, a także osoby z zaburzeniami koncentracji uwagi czy nadpobudliwością ruchową. Pojawia się pytanie: czy nieumiejętność usiedzenia w ławce szkolnej przez sześć-osiem godzin dziennie albo brak zdolności utrzymania uwagi przez 45-minutową lekcję to dla dziecka objawy prawdziwego nieprzystosowania do środowiska? Być może ewolucja nie przystosowała człowieka do procesu uczenia się, w ramach którego kilkanaście lat spędza w ławce, przepisując wiedzę teoretyczną z tablicy albo robiąc notatki w oparciu o wypowiedzi wykładowcy? Człowiek bardzo dobrze uczy się poprzez samodzielne doświadczenie i stałe poznawanie świata. Czy nie to robią dzieci, które chcą poznawać świat aktywnie, a nie z perspektywy szkolnej ławki [Jabłoński 2001, 4-5, 9]?

Obecny system kształcenia, również w Polsce, preferuje uczniów z umysłem analitycznym, ze zdolnościami językowymi i matematycznymi, którzy uczą się głównie przez słuchanie i czytanie. Niewielki odsetek wszystkich dzieci charakteryzuje się tymi cechami. Mają oni jednak duże szanse na zostanie prymusami, gdyż ich profil uczenia się odpowiada wymaganiom i oczekiwaniom systemu edukacji. Pozostałe grupy dzieci mogą zapewne podczas szkolnych zajęć doświadczać nudy czy negatywnych emocji takich jak gniew czy smutek. Szkolny typ nauczania nie służy rozwijaniu ich naturalnych talentów, a wręcz powoduje, że traktuje się je jako mniej zdolne, co zdecydowanie nie jest prawdziwe [Taraszkiewicz 2015]. Szkoła nie jest w stanie docenić na przykład dzieci obdarzonych inteligencją interpersonalną, które mogą zostać świetnymi handlowcami, albo tych o wysokiej inteligencji intrapersonalnej mogących być doskonałymi psychologami czy poetami. Nic więc dziwnego, że dla wielu osób taka edukacja nie przedstawia zbyt wielkiej wartości.

Wszystkie dzieci rodzą się z bogatym zestawem talentów, zdolności i zasobów. Uznawanie za talent i rozwijanie tylko określonych predyspozycji oraz tłumienie innych prowadzi do nieodwracalnego zmarnowania potencjału jednostki. Jeżeli dziecko ma intuicję językową, bardzo łatwo uczy się matematyki, ma zacięcie rzeźbiarskie i doskonałą

koordynację ruchową to najgorszym, co można dla niego zrobić, jest określenie zdolności „ważniejszych” i „mniej ważnych”. Jeśli w okresie przedszkolnym narzuci się dziecku, na których zdolnościach ma się skupiać, a które pominąć, to w szkole podstawowej nie przywróci się jego szans na równie dobre rozwinięcie wrodzonych, ale zaniedbanych predyspozycji, gdyż okres krytyczny związany z nabywaniem określonych umiejętności minął. Tendencja do coraz wcześniejszej specjalizacji młodych ludzi (wybór klasy profilowanej już w gimnazjum) z tej perspektywy wyrządza ogromne szkody. Sztuczny podział przedmiotów w szkole także nie ma większego sensu, ponieważ prawdziwa nauka jest ze swej natury interdyscyplinarna, nie ma tam miejsca na autorytarne określenie fizyki jako ważniejszej niż muzyka. Najcenniejszy dla człowieka jest więc rozwój holistyczny, całościowy [Skura, Lisicki 2012, 220, 223; Taraszkiewicz 2015].

Taki, sztuczny przecież i niedopasowany dla wielu osób, system kształcenia nie ma nic wspólnego z naturalnym uczeniem się, poznawaniem świata i rozumieniem go. Ponadto, do zalet tego systemu nie należy przekazywanie dzieciom pełnej odpowiedzialności za własne działania i ich skutki – czasami ma to wręcz przeciwne oddziaływanie. Jeżeli dziecko nauczy się do sprawdzianu, ale nie uzyska pozytywnej oceny, a więc – rozpatrując sytuację w kategoriach psychologii behawioralnej – nie otrzyma pozytywnego wzmocnienia, to nic dziwnego, że następnym razem jego motywacja do uczenia się do testu będzie mniejsza [Zimbardo i inni 2010a, 133]. Co więcej, zgodnie z zasadami warunkowania sprawczego konsekwencje danego zachowania wpływają na prawdopodobieństwo, że wystąpi ono ponownie. Jeśli pomimo nauczenia się do sprawdzianu, czyli adekwatnego do sytuacji zachowania, osoba nie uzyskała nagrody, a wręcz została ukarana złą oceną, to nie była to pożądana przez osobę reakcja na własne zachowanie. Prawo efektu Edwarda Thorndike’a głosi, że reakcje przynoszące pożądaną skutki zostają wyuczone: błędne reakcje są eliminowane w kolejnych próbach, a prawidłowe – utrwalane. W tej sytuacji dziecko uczy się, że nauka nic nie daje, ponieważ ocena uzależniona jest od innych – bliżej nieokreślonych – czynników niż pilne uczenie się. Uzasadnioną konsekwencją zaobserwowania tej zależności przez dziecko jest rezygnacja z dalszej nauki [Strelau i Doliński 2008, 424; Zimbardo i inni 2010a, 133-134].

Poza tym, przy okazji takich powtarzających się sytuacji wskazujących w umyśle dziecka na brak związku przyczynowego między własnym działaniem (nauczenie się do testu) a jego konsekwencjami (otrzymanie negatywnej oceny), można wywołać u niego wyuczoną bezradność. Jest to opisany przez amerykańskiego psychologa Martina Seligmana stan zubożenia wynikający z nierozwiązywalności problemów (takich jak adekwatne przygotowanie do testu) lub z narażenia na fizyczny czy emocjonalny stres (jakim jest szkolny sprawdzian), którego w przekonaniu osoby nie da się uniknąć. Wyuczona – czyli inaczej nabyta w procesie uczenia się – bezradność zmniejsza motywację do rozwiązywania problemów, zaburza zdolność uczenia się na podstawie doświadczenia, może wywoływać depresję [Colman 2009, 863]. Wyniki badań – na przykład autorstwa Dony Johnson [1981, 174] – pokazują istnienie związku pomiędzy wyuczoną bezradnością a niepowodzeniami w szkole.

Edukacja tradycyjna: warunkowanie to za mało

Na obecny wygląd systemu edukacji wpłynęły w ogromnym stopniu teorie psychologiczne dotyczące kontroli zachowania, jak nurt behawioralny i warunkowanie klasyczne Johna Watsona. Sam Watson twierdził: „Dajcie mi tuzin zdrowych, kształtnych niemowląt i mój własny, specyficzny świat, w którym bym je wychował, a gwarantuję, że wezmę na chybił trafił któreś z nich i wyszkolę je na specjalistę dowolnego typu (...)” [Zimbardo i inni 2010a, 116]. Obecnie wiadomo już, że Watson się mylił, ponieważ ludzka natura jest o wiele bardziej skomplikowana. Bardzo istotne są również emocje, zasoby i potencjał, wrodzone tendencje. Mimo nowych odkryć w ramach psychologii i innych dziedzin, a także pomimo rozwoju społeczeństwa system edukacji nie zmienił się i nadal w zdecydowanym stopniu opiera się na behawioryzmie. W tym kontekście reakcje dzieci na dźwięk dzwonka w szkole oznaczający koniec lekcji (radość, pospieszne pakowanie tornistra, wybieganie z sali, krzyki) są podobne do dźwięku dzwonka, na który psy badane przez Pawłowa reagowały większym ślinieniem się. System ocen w szkole to po prostu system kar i nagród – ze zdecydowaną przewagą kar, co nawiązuje do warunkowania sprawczego Burrhusa Frederica Skinnera [Zimbardo i inni 2010a, 121-122].

Taki system wzmacnia „grzeczne zachowania”, a próbuje usunąć te sklasyfikowane przez osoby stosujące kary i nagrody jako „zachowania nieodpowiednie”. Jednak w odpowiedzi na krytykę podejścia behawioralnego w szkolnictwie czasami pojawia się następujący zarzut: jeśli nie przypilnuje się młodej osoby i nie wymusi na niej nauki określonych treści, to nie będzie ona miała jakiegokolwiek motywacji do uczenia się. Jest to zarzut bezpodstawny, ponieważ człowiek wykazuje zainteresowanie nabywaniem nowej wiedzy, jeśli tylko widzi w tym sens (materiał bezsensowny jest szybciej zapominany), ilość informacji nie przytłacza go czy też kiedy nabywanie określonej wiedzy po prostu sprawia mu przyjemność [Zimbardo i inni 2010a, 226-227]. Nauka pozbawiona motywacji wewnętrznej jest o wiele trudniejsza i dłuższa. Prawdziwa motywacja wewnętrzna towarzyszy osobie zajmującej się tym, co naprawdę lubi i co ją interesuje. Wynika to z faktu, że czasem człowiek jest motywowany do wykonywania jakiegoś zadania nie z powodu antycypowanej nagrody czy kary, a dlatego, iż aktywność zadaniowa sama w sobie może stanowić źródło wzmocnień [Strelau i Doliński 2008, 606]. Osiągany często w trakcie zajmowania się czymś, co lubimy robić, stan „flow” jest wewnętrznie zmotywowaną lub autoteliczną – czyli będącą celem i satysfakcją samą w sobie – aktywnością, którą można osiągnąć poprzez całkowite oddanie się jakiejś czynności. Wynika z tego między innymi, że osoba może zainteresować się czymś dobrowolnie i spontanicznie, bez odgórnego przymusu [Nakamura, Csikszentmihalyi 2002, 90, 92]. Nikt nie jest w stanie osiągnąć stanu „flow”, będąc w szkole, której się boi, w pracy, której nie znosi czy wykonując zadania wywołujące głównie stres.

Dodatkowo, edukacja oparta na myśleniu logicznym jest wygodniejsza i bezpieczniejsza, ponieważ nikt nie musi zbyt często mierzyć się z ludzkimi emocjami – na emocje prawie nie ma miejsca. Jednak u podstaw stanu „flow” tkwi mnóstwo pozytywnych doznań. Uczenie się przez wgląd również wywołuje różne odczucia. Dużo szybciej uczymy się informacji, które niosą znaczenie emocjonalne. Nauce i zabawie u dzieci towarzyszy wiele radości, ale również zdziwienia, niejednokrotnie frustracji czy lęku. Wszystko to jest nieodłącznie związane z emocjami, które edukacja zinstytucjonalizowana stara się tłumić [Colman 2009, 345]. Trzeba podkreślić, że zabawa i posiadanie pasji mają kluczowe znaczenie

ewolucyjne. Pozwalają one usunąć nagromadzone napięcie, ale zabawa także równa się nauce. Towarzyszy ona bardziej rozwiniętym zwierzętom od dawna, gdyż w toku ewolucji pozwalała szybciej nabywać nowe kompetencje. Nie można oddzielać „nauki” od „zabawy”, ponieważ są to elementy komplementarne i nierozdzielne. Proces kształcenia w dużo większym stopniu powinien opierać się na zabawie, nie zaś ją eliminować na rzecz nudnych repetycji i rutynowej pracy, co niszczy kreatywność [Brzezińska, Bątkowski, Kaczmarska, Włodarczyk, Zamęcka 2011, 15]. Jak powiedział wybitny polski psychiatra Antoni Kępiński: „Od zabawy zaczyna się postęp” [Brzezińska i inni 2011, 5].

Edukacja tradycyjna: równając do normy

Podział i selekcja młodych talentów zaczyna się już na najwcześniejszych etapach życia. W szkole zaobserwować można podział uczniów według wieku życia, a nie wieku umysłowego czy emocjonalnego. Skutkuje to koegzystowaniem w jednej klasie dzieci szybciej i wolniej się rozwijających – co samo w sobie nie jest złe, ponieważ każde dziecko rozwija się we własnym tempie. Jednak umieszczenie kilkunastu dzieci o różnych poziomach rozwoju w jednej klasie może prowadzić do różnych sytuacji konfliktowych, które być może nie pojawiłyby się przy inny podziale na grupy. System edukacji zinstytucjonalizowanej sztucznie zakłada, że osoby w tym samym wieku powinny w tym samym czasie mieć taką samą szybkość nabywania wiedzy, talenty czy zainteresowania. Rozwój nie następuje jednak w sposób liniowy [Harwas-Napierała, Trempała 2009, 83-85, 112-114; Skura, Lisicki 2012, 215-216]. Za to żyjąc w zróżnicowanym towarzystwie dzieci mogą się od siebie wzajemnie uczyć. Mogą też uczyć się być częścią zróżnicowanego zespołu, współpracując z młodszymi i starszymi dziećmi [Potempa 2011, 150]. Czy nie łatwiej byłoby pokazywać ludziom zalety współpracy, wykształcać w nich poczucie odpowiedzialności za działania podejmowane w grupie czy tolerancję wobec odmienności już w okresie dzieciństwa, adolescencji i młodej dorosłości? Obecnie tego rodzaju wiedzę próbuje się przekazać dorosłym, ukształtowanym jednostkom na różnych kursach i szkoleniach. Jednak tego rodzaju kompetencje każdy może o wiele łatwiej nabyć w sposób naturalny dużo wcześniej.

Współczesny system kształcenia polega na ocenianiu wszystkich ludzi względem znormalizowanej skali, a biorąc pod uwagę, że każdy ma inne zdolności i pasje, to samo w sobie niszczy ludzką wyjątkowość i twórczość. Co zatem mierzy ocenianie wszystkich wedle tej samej skali i dlaczego jest ono tak ważne? Dzieci i nastolatki otrzymujące najlepsze wyniki w nauce wcale niekoniecznie radzą sobie w życiu najlepiej spośród wszystkich młodych ludzi. Sukces życiowy zależy bowiem nie tylko od umiejętności, na które kładzie nacisk szkoła, takich jak umiejętności poznawcze. Na życiowy sukces wpływają również umiejętności pozapoznawcze – takie jak inteligencja emocjonalna czy umiejętności społeczne – wytwarzane na różnych etapach życia [Warzywoda-Kruszyńska 2015, 263]. Co więc daje osobie świadectwo z paskiem, skoro niekoniecznie przekłada się ono na sukces w przyszłości oraz satysfakcję z życia? Czy osiągnięcia szkolne – takie jak wygrane w konkursach, olimpiadach – wynikające z nabycia ponadprzeciętnej ilości wiedzy często mało przydatnej w późniejszym życiu warto postrzegać jako ważniejsze niż kształtowanie umiejętności pozapoznawczych, które są naprawdę potrzebne każdemu człowiekowi?

Skoro nie da się obronić szkolnej tradycji oceniania jako zupełnie niedopasowanej do obecnej rzeczywistości, po co w takim razie w ogóle oceniać uczniów czy studentów i porównywać ich do siebie? System oceniania nierzadko wywołuje rywalizację, tworzy podziały w klasie i na uczelni. A przecież możliwe są także inne sposoby weryfikowania sytuacji ucznia, jak pisemne informacje zwrotne na temat postępów w indywidualnym rozwoju od nauczyciela, który staje się wspierającym przewodnikiem [Youngblut 1998, 1]. Należy się również odnieść do związków etyki i poszanowania praw człowieka z systemem oceniania. To właśnie oceny zaczynają być – a potem dla wielu ludzi pozostają – wyznacznikiem wartości samej osoby, co jest niedopuszczalne. W świetle Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka [ONZ 1948, 1] „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swoich praw” sformułowania, które dzieci mogą słyszeć od nauczycieli („Nie chcesz się uczyć? Nie chcesz niczego w życiu osiągnąć? Nie chcesz być kimś?”), nigdy nie powinny mieć miejsca. Z tej perspektywy pytania „Jak Twojemu dziecku idzie w szkole?” zaczynają brzmieć mniej więcej jak pytania „Jakiej jakości jest Twoje dziecko, co sobą prezentuje, jaką

ma wartość?”. Należy zaznaczyć, że wyniki w nauce na żadnym szczeblu edukacji nie są wyznacznikiem ludzkiej godności czy wartości.

O ludzkiej wyjątkowości i wartości nie świadczy to, jakie wykształcenie otrzymała dana osoba. Ludzi na najbardziej podstawowym poziomie nie definiują tytuły, dyplomy, zawody, osiągnięcia. Definiuje ich samo bycie człowiekiem, to z tego wynika ich godność i wartość [ONZ 1948, 1]. Nadal panuje błędne myślenie, wedle którego wiele osób postrzega człowieka przez pryzmat zawodu jaki wykonuje albo tego ile zarabia. Czy tylko to określa człowieka? Czy w tym kontekście można się dziwić, że nie każdy potrafi odnieść się z równym szacunkiem do partnera, dziecka, profesora, niepełnosprawnego intelektualnie, bezdomnego i biznesmena? Nie rozwinie my w dzieciach tolerancji, ucząc je w tradycyjnej szkole pośród ocen, dzwonek, szkolnych ławek, sprawdzianów i surowych nauczycieli.

Błędne jest także uczenie, że na każde pytanie można podać jedną dobrą odpowiedź. Obecny również w Polsce system kształcenia nakierunkowuje uczniów i (w minimalnie mniejszym stopniu) studentów na udzielanie „poprawnych” odpowiedzi, podczas gdy prawdziwie wartościowa nauka jest ukierunkowana na zadawanie pytań oraz stawianie wątpliwości. W procesie uczenia się najważniejsze nie jest zdobycie odpowiedzi, a sam proces coraz lepszego poznawania i rozumienia świata [Claxton 2008, 3]. W szkolnych murach wiedza bardzo często przyjmuje formę prawd obiektywnych. Jednak nauka zmienia się, wiedza jest subiektywna i jej interpretacja czy rozumienie często zależą od przyjętej perspektywy. Mimo, że wiedza zmienia się, system edukacji nie nadąża za tymi zmianami. Jeżeli osoba zostanie nauczona tego, że najważniejszy jest wynik końcowy, to nie nauczy się ona czerpać przyjemności i gratyfikacji z samego procesu dochodzenia do celu. Co więcej, może zacząć skupiać się na osiągnięciu określonego wyniku za pomocą wszelkich dostępnych metod, również tych nieetycznych. Tego rodzaju zachowania można zaobserwować, przyglądając się choćby „kulturze korporacyjnej”. W tym kontekście nie ma niczego zaskakującego w rosnącej liczbie wypalonych zawodowo pracowników, którzy potrzebują zwolnień lekarskich czy terapii mimo imponujących sukcesów zawodowych.

Edukacja tradycyjna: o wiedzy bezużytecznej...

W procesie zinstytucjonalizowanego kształcenia zbyt wiele jest nauki, która „kiedyś może się przydać”, na przykład: jak w mitochondriach wytwarza się energia ATP, jaki jest wzór na obliczenie energii kinetycznej, jak brzmi twierdzenie sinusów, jak poruszały się wojska Mieszka I w bitwie pod Cedynią, kto napisał „Potop” i jak należy go interpretować. Tego rodzaju informacje mogą wchodzić w skład krzyżówek, łamigłówek, konkursów wiedzy czy ciekawostek, ale nie są niezbędnie potrzebne do życia ani często w tym życiu pomocne [Maruszewski 2001, 182]. Nieodmiennie brakuje za to nauczania wiedzy i kompetencji bardzo potrzebnych ludziom na co dzień, na przykład: jak reagować kiedy osoba dostanie ataku paniki w windzie, jak wypełnić PIT, w co warto inwestować, dlaczego warto pomagać innym, w jaki sposób rozumieć własne emocje, co dodać do ciasta by szybciej wyrosło, jak naprawić zatkany zlew, na co ma się wpływ, podpisując petycje... Jest bardzo uzasadnione, że ludzie nie chcą uczyć się informacji, które nie zwiększą ich szans na bezpieczne i szczęśliwe życie [Evenrud 2013, 124, 126-127]. Być może to dlatego obecnie tak wielką popularnością cieszą się blogi czy vlogi, dzięki którym krok po kroku można nauczyć się wszystkich wymienionych powyżej i bardzo wielu innych pożytecznych umiejętności czy kompetencji. Tego rodzaju wiedza wydaje się o wiele bardziej przydatna niż wiadomości ze szkolnych podręczników mające mało wspólnego z rzeczywistością.

Proces uczenia się nie polega na pamięciowym wyuczeniu coraz większej liczby informacji. Duży odsetek wiedzy można gromadzić i przechowywać w encyklopediach, bazach danych, na dyskach komputerów. Uczenie się polega na wprowadzaniu trwałych zmian w zachowaniu wynikających z doświadczenia [Colman 2009, 808]. Uczenie się, które sprzyja ludzkiemu rozwojowi, jest związane z kształtowaniem coraz wyższych poziomów myślenia i rozumienia informacji oraz na doskonaleniu umiejętności ich krytycznej oceny [Maruszewski 2001, 182, 334-335; Zimbardo i inni 2010a, 116]. O wiele cenniejsza – także z punktu widzenia całego społeczeństwa – jest dla jednostki umiejętność tworzenia skojarzeń między nabywanymi informacjami i operowanie nimi niż znajomość dwunastotomowej encyklopedii na pamięć. Warto zauważyć, że na świecie żyją osoby posiadające doskonałą pamięć czy będące „żywymi kalkulatorami” – jak sawanci.

Jednak to nie oni dokonują przełomowych odkryć. Takich osiągnięć dokonują ludzie będący w stanie na przykład zaobserwować podobieństwo między tym, co znane, a tym co wymaga udoskonalenia, i kierując się analogiami dokonać pionierskich odkryć. To w taki sposób James Watson i Francis Crick odkryli model struktury DNA w postaci podwójnej helisy. Po miesiącach prób i błędów dwaj naukowcy doznali nagłego przebłysku wglądu, zauważając podobieństwo między kształtem kręconych schodów i możliwym kształtem helisy DNA [Börsch-Haubold 2006, 66; Zimbardo i inni 2010a, 156].

Co można zrobić: edukacja alternatywna

Opisane wyżej wyzwania edukacji nie zostały wyczerpane. Warto byłoby zastanowić się nad takimi zagadnieniami jak: kryteria normy i patologii w systemie kształcenia (geniusz jako osoba poza normą, co tak naprawdę mierzą testy inteligencji), sposoby przekazywania wiedzy szkolnej i akademickiej (nauka jako nudny i żmudny proces). Należałoby nawiązać do marnotrawienia potencjału uczniów (nierówność instytucji edukacyjnych, nieodpowiednie wykorzystanie zasobów szkół czy uczelni), społecznych, ekonomiczno-gospodarczych i politycznych konsekwencji obecnego systemu edukacji czy do roli nauczyciela. Trzeba przy tym podkreślić, że krytyczne spojrzenie na system kształcenia obejmuje także rolę nauczyciela, nie jest jednak równoznaczne z negatywną oceną całego środowiska pedagogicznego. Z pewnością bardzo wielu nauczycieli i pedagogów dostrzega opisywane problemy, pragnie wprowadzić zmiany, jednak z powodów organizacyjnych nie jest w stanie samodzielnie tego dokonać [La Educación Prohibida 2012].

Pojawia się refleksja: co można zrobić z obecnym stanem rzeczy? Na pytanie, czy w ogóle można coś zrobić, wystarczy przytoczyć przykłady innych typów edukacji – jak edukacja demokratyczna, humanistyczna, holistyczna – które pokazują, że istnieją lepsze sposoby kształcenia całych pokoleń. Konsekwencje współczesnego przymusu szkolnego bywają opłakane, dlatego warto podjąć ryzyko tak radykalnej zmiany całego systemu edukacji. Jest to związane z ogromnymi nakładami finansowymi, zmianą polityki społecznej, a przede wszystkim – ze zmianą ludzkiej mentalności. Jest to również o tyle trudne, że osoby mogące wprowadzić realne zmiany zostały

wykształcone w tradycyjnym systemie tłumiącym ludzką kreatywność, autonomię i chęć wprowadzania zmian [Evenrud 2013, 124, 126-127; Gryniuk-Toruń 2002, 1-3, Gryniuk-Toruń 2008, 41, 43; Klus-Stańska, Nowicka 2005, 5; Lynch 2012, 31-32; Siewiorek 2015; Woźniak 2014].

Co należy zmienić? Zmianie powinny podlegać właściwie wszystkie opisane wcześniej elementy. Tego rodzaju modyfikacje wymagają czasu, ale są możliwe do wprowadzenia. Można to pokazać na przykładzie zmiany podejścia do kar i nagród w edukacji. Badania nad wirtualną rzeczywistością pokazują, że pozytywne rezultaty w procesie uczenia się z użyciem nowych technologii przynosi stosowanie nagród – w tym nagród emocjonalnych – przy niemal całkowitej nieobecności kar. Nagradzanie całych zespołów wykonujących określone zadanie sprzyja integracji grupy, a także wspiera wykazywanie zachowań prospołecznych [Abrosimowa 2014]. Przyszłych – a także obecnych – nauczycieli powinno się zaś uczyć przede wszystkim umiejętności wykrywania i dalszego stymulowania potencjału oraz osobistych zasobów dziecka, które w życiu człowieka odgrywają ogromną rolę [Bielawska-Batorowicz, Dudek 2012, 7-14]. Tradycja podkreślania czyichś błędów i wywierania nacisku na ich poprawienie powinna zostać całkowicie zmodyfikowana. Nie znaczy to oczywiście, że należy zacząć przyzwalać na kontynuowanie popełniania błędów. Istnieją jednak efektywniejsze sposoby nauki niż przymus i kary.

Niezwykle cennym przykładem szeregu pozytywnych konsekwencji dzięki modyfikacji systemu kształcenia jest Finlandia. To państwo – uważane obecnie za dysponujące najlepszym systemem edukacji w Europie – jeszcze 30 lat temu borykało się z bardzo poważnymi problemami wewnątrz systemu kształcenia. W Finlandii już w ramach wczesnej edukacji podstawa programowa skupia się na szeroko rozumianych celach rozwojowych. Pojawiają się tu między innymi: rozwój motoryczny, emocjonalny, umiejętności osobiste i społeczne, rozwój artystyczny i kulturowy. Fiński model koncentruje się na ujęciu holistycznym, w którym kluczową rolę odgrywa spontaniczna zabawa. W ten sposób od najmłodszych lat dzieci rozwijają własne zainteresowania i zdolności – nie pod przymusem, a dzięki zintegrowanemu wsparciu rodziców i opiekunów, instytucji edukacyjnych oraz wykwalifikowanego personelu. Kluczowym aspektem jest dobrostan dziecka, który umacnia

się, kiedy pozwala się dziecku na działania i rozwój zgodny z jego osobowością. Tak jak w przypadku edukacji humanistycznej, w fińskim systemie edukacji holistycznej dziecko traktuje się jako podmiot – a nie przedmiot – procedu edukacji, w którym główny nacisk położony jest na zasoby i potencjał człowieka, nie zaś na dopasowywanie go do odgórnie ustalonych standardów [Potempa 2011, 149-153].

Wyniki Finlandii w badaniach poziomu edukacji na świecie jednoznacznie wskazują, że taki system doskonale się sprawdza. W ramach projektu „Krzywa nauczania” autorstwa Pearson zbierane są międzynarodowe dane oraz wyniki badań – na przykład PISA, TIMSS czy PIRLS, które pokazują umiejętności uczniów w wieku 10 i 15 lat – ukazujące poziom edukacji w danym kraju. Raport podsumowujący projekt z 2014 roku wykazuje, że Finlandia zajmuje pierwsze miejsce w Europie pod względem funkcjonowania szkolnych systemów [Pearson 2014]. Podobne przykłady można mnożyć: uniwersytety ludowe w Norwegii, Szwecji, Finlandii i Danii. Szkoły i uniwersytety funkcjonujące w oparciu o edukację demokratyczną, edukację mającą korzenie egzystencjalne i humanistyczne, obywatelską, edukację skupioną na całościowym rozwoju człowieka czy nawet o kształcenie prozdrowotne. Dodatkowo, wszystkie te systemy kształcenia traktują dziecko jako podmiot, a nie przedmiot edukacji. Co więcej, stawiają one uczniom granice – edukacja wspierająca rozwój nie oznacza braku sytuacji konfliktowych czy problemów. Te jednak często są rozwiązywane razem z uczniami czy studentami, podczas wspólnych, systematycznych spotkań z nauczycielami i dyrekcją instytucji edukacyjnych, a także z rodzicami. Ośrodki oparte o edukację alternatywną występują między innymi w Hiszpanii czy Portugalii, ale także w Argentynie, Ekwadorze, Peru, Kolumbii, Urugwaju i Chile [Dorcak 2012, 43-44, 46; Evenrud 2013, 124, 126-127; Gryniuk-Toruń 2008, 41, 43; La Educación Prohibida 2012; Pearson 2014; Potempa 2011, 149-153; Ryan 2001, 21; Skura, Lisicki 2012, 215-216].

Podsumowanie

Obecny system kształcenia – również w Polsce – stanowi bardzo duże wyzwanie. Szkolnictwo jest często postrzegane jako dziedzina niesprzyjająca rozwojowi intelektualnemu, emocjonalnemu,

społecznemu, będąc bardziej związaną z administracją niż z ludzkim rozwojem. Jeżeli za główny cel procesu kształcenia przyjmiemy rozwój indywidualny człowieka to nie budzi wątpliwości fakt, że instytucje edukacyjne wymagają bardzo poważnych zmian. Współczesny system edukacji w wielu krajach, między innymi w Polsce, nie sprzyja rozwojowi kreatywności osoby, nagradzając przede wszystkim jednostki wpasowujące się w wystandaryzowany klucz, a nie osoby twórcze i krytycznie podchodzące do nowych zagadnień. System edukacji ma się nijak do faktycznych problemów, które stawia przed jednostką życie. Następuje zderzenie pomiędzy dynamicznie zmieniającymi się warunkami środowiska, poradzenie sobie z którymi wymaga elastyczności, a umysłem przez lata zaprogramowanym na myślenie sztywne i odtwórcze.

Przekazywana w procesie kształcenia szkolnego wiedza jest często bezużyteczna w codziennym życiu, brakuje natomiast uczenia rzeczy, które z pewnością przydadzą się każdemu człowiekowi. Zwróćmy uwagę, co może bardziej pomóc osobie, przyczyniając się do jakości jej życia: wiedza o tym, jak w mitochondriach wytwarza się energia ATP, czy też – w jaki sposób rozpoznawać i rozumieć przeżywane emocje? System edukacji szkolnej powinien przede wszystkim kształtować myślenie twórcze – na przykład poprzez zajęcia muzyczne, plastyczne czy ćwiczenie wyobraźni, a nie skupiać się na wiedzy teoretycznej. Uczniowie z najlepszymi ocenami wcale niekoniecznie radzą sobie w życiu najlepiej – na to oddziałują bowiem również umiejętności pozapoznawcze, których nie uczy się w szkole – takie jak umiejętności społeczne czy też inteligencja emocjonalna. Ponadto, oceny otrzymywane przez osobę nierzadko stają się wyznacznikiem wartości samego człowieka, co nigdy nie sprzyja harmonijnemu rozwojowi indywidualnemu i bardzo utrudnia traktowanie z szacunkiem zarówno ludzi z „lepszymi”, jak i z „gorszymi” wynikami.

Człowiek posiada naturalną motywację do poznawania otaczającego świata. Proces kształcenia szkolnego nie może pozbawiać dzieci wrodzonej ciekawości świata, motywacji do uczenia się i chęci zabawy – przeczy to nie tylko zdrowego rozsądkowi, ale również ewolucyjnemu znaczeniu procesów uczenia się. Nie można zmuszać uczniów do tłumienia własnych emocji, tak przydatnych w procesach uczenia się. Zabawa i nauka to nie dwa odmienne krańce kontinuum, a

elementy do siebie komplementarne i nierozdzielne. Kształcenie należy w dużo większym stopniu opierać na zabawie, zmniejszając liczbę monotonnych repetycji i rutyny, które hamują kreatywność osoby. Poza tym, tradycyjny system edukacji jest nastawiony na wyuczenie każdego tego samego zasobu wiedzy według tych samych reguł, zakłada bowiem, że podobne treści programowe i sposoby ich przekazywania dadzą w rezultacie takie same efekty kształcenia. Rozwój człowieka nie następuje jednak w sposób liniowy, każdy rozwija się we własnym tempie, a założenie, że dwie osoby w tym samym wieku powinny w tym samym czasie mieć taką samą szybkość nabywania wiedzy, talenty czy zainteresowania, jest błędne. Ponadto, w procesie kształcenia preferowane powinny być nie tylko umiejętności językowe czy matematyczne. Doceniać powinno się również wszystkie inne zdolności i zasoby osobiste stanowiące potencjał osoby, takie jak uzdolnienia muzyczne, koordynacja ruchowa czy inteligencja emocjonalna.

System kształcenia zinstytucjonalizowanego bardzo podkreśla rolę posłuszeństwa, dyscypliny, a nawet różnych rodzajów przymusu w procesie uczenia. Nawet zadawanie pytań w momencie uznanym za nauczyciela za nieodpowiedni bywa traktowane jako podważanie autorytetu wykładowcy. Całkowicie uzasadnione wydaje się, że osoba nie chce chodzić na przymusowe zajęcia, podczas których w stresujących warunkach, nie mogąc zaspokoić najbardziej podstawowych potrzeb, będzie musiała uczyć się nadmiernych ilości materiału często w ogóle nieprzydatnego w codziennym życiu, przekazywanych przez kogoś, dla kogo liczy się głównie utrzymanie kontroli w grupie. Edukacja zinstytucjonalizowana nie powinna kłaść nacisku na wymierzanie określonych kar za popełnienie błędu, a raczej nagradzać weryfikację tych błędów. Błędy i możliwość ich robienia są kluczowe dla ludzkiego rozwoju i postępu cywilizacji, gdyż najcenniejsza nauka jest ukierunkowana na zadawanie odpowiednich pytań i stawianie wątpliwości. Ciągłe karanie za błędy może utrudniać dokończenie zadania, a brak jasnego związku pomiędzy własnymi staraniami (jak nauka do testu) a uzyskiwanymi rezultatami (jak niska ocena pomimo pilnego uczenia się) może w końcu prowadzić do wyuczonej bezradności, która bardzo negatywnie wpływa na życie człowieka.

Wyzwań edukacji – także w Polsce – z perspektywy psychologicznej jest bardzo wiele. Kluczowe modyfikacje należy

wprowadzić między innymi do: znaczenia rozwoju i kreatywności w instytucjach edukacyjnych, sposobów nauczania, treści nauczania, organizacji zajęć, roli ucznia i nauczyciela czy specyfiki zarządzania placówkami. Trzeba przemyśleć nowe sposoby funkcjonowania systemu – i jest to trudne, ale nie jest niemożliwe. W konstrukcji takiego planu wzorować się można na krajach, które już wprowadziły albo wprowadzają kluczowe zmiany w starym i nieadekwatnym systemie kształcenia. Zalety tych zmian są jednoznaczne: można je mierzyć w wymiernych korzyściach wpływających z wszechstronnego, holistycznego nauczania. Wady wprowadzanych modyfikacji są w tym przypadku raczej wyzwaniem, przed którym stoi obecny system edukacji. Im wcześniej podejmie się wprowadzanie niezbędnych zmian, tym więcej dzieci będzie mogło czerpać radość, pożytek i satysfakcję z kształcenia dostosowanego do ich indywidualnego rozwoju. Dlatego na razie przyszłość edukacji nadal pozostaje niepewna.

BIBLIOGRAFIA

- Abrosimova, Kate, 2014, *5 ways virtual reality will change education*.
[dostęp: 01.03.2016r.] Pozyskano z:
<http://www.hypergridbusiness.com/2014/09/5-ways-virtual-reality-will-change-education/>.
- Bielawska-Batorowicz, Eleonora, Dudek, Bohdan (red.), 2012, *Teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla: polskie doświadczenia*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Börsch-Haubold, Angelika, 2006, Sleep and learning, *"Science in School"*, 3, ss. 63-66.
- Brzezińska, Anna, Bątkowski, Michał, Kaczmarska, Dagmara, Włodarczyk, Anna, Zamecka, Natalia, 2011, O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia, [w:] Anna Brzezińska (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka: rodzina, przedszkole, szkoła, zabawa, nauka*, Poznań: UAM, ss. 12-18.
- Claxton, Guy, 2008, *What's the point of school? Rediscovering the heart of education*, London: Oneworld Publications.
- Colman, Andrew, 2009, *Słownik psychologii*, Warszawa: PWN.
- Dorczyk, Roman, 2012, Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna, *„Zarządzanie Publiczne”*, 3, 19, ss. 39-47.
- Evenrud, Elin, 2013, Wolność nauczania – bez zestawu programów i formalnej ewaluacji – na podstawie Norweskiego Uniwersytetu Ludowego, [w:] Grzegorz Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss.119-128.
- Gryniuk-Toruń, Iwona, 2002, Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji, *„Annales” Sekcja "J", XIV*, ss. 1-13.
- Gryniuk-Toruń, Iwona, 2008 Edukacja jako wspomaganie ucznia w rozwój osobowym, *„CKPiDN w Mielcu – Zeszyty Nauczycielskie”*, 7, ss. 37-44.
- Harwas-Napierała, Barbara, Trempała, Janusz (red.), 2009, *Psychologia rozwoju człowieka*, tom II, Warszawa: PWN.
- Jabłoński, Sławomir, 2001, Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w ujęciu rozwojowym, *„Forum Oświatowe”*, 2, 25, ss. 43-59.

- Jaworska, Elżbieta, 2013, Przyczyny i konsekwencje prokrastynacji akademickiej, „*Oeconomica*”, 303, 72, ss. 63-72.
- Johnson, Dona, 1981, Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept, „*Journal of Educational Psychology*”, 73, 2, ss. 174-180.
- Kelly, Matthew, 2004, *The rhythm of life: living every day with passion and purpose*, New York: Fireside.
- Klinger, Klara, 2009, 5. maja, *Bo autor nie wiedział, co miał na myśli* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/148480,bo-autor-nie-wiedzial-co-mial-na-mysli.html>.
- Klus-Stańska, Dorota, Nowicka, Marzenna, 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Koryś, Izabela, Michałak, Dominika, Chymkowski, Roman, 2014, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Lifelong Learning Programme, 2016, 1. marca [Oficjalna strona programu, dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://www.llp.org.pl/>.
- Lynch, Kathleen, 2012, Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości, [w:] Grzegorz Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss.29-64.
- Łuczyński, Jan, 2011, Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów, [w:] Janusz Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: PWN, ss. 379-392.
- Maruszewki, Tomasz, 2001, *Psychologia poznania*, Gdańsk: GWP.
- Maslow, Abraham, 1943, A theory of human motivation, „*Psychological Review*”, 50, 4, ss. 370-396.
- Mazurek, Maria, 2015, 27. sierpnia, *Prof. Vetulani: Kto się najszybciej uczy? Sześciolatek!* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://www.polskatimes.pl/artykul/6399746,prof-vetulani-kto-sie-najszybciej-uczy-szesciolatek,id,t.html>.
- Moroz, Jacek, 2015, Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glaserfelda, „*Kultura i Edukacja*”, 1, 107, ss. 71-89.

- Nakamura, Jeanne, Csikszentmihalyi, Mihaly, 2002, The concept of flow, [w:] C. Snyder, Shane Lopez (red.), *Handbook of positive psychology*, Oxford: Oxford University Press, ss. 89-105.
- Nosal, Czesław, 2000, Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia, „*Przegląd Psychologiczny*”, 43, 4, ss. 469-480.
- Obuchowska, Irena, 2003, *Kochać i rozumieć*, część III, Poznań: Media Rodzina.
- ONZ, 1948, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka [dostęp z 01.03.2016r.]
Pozyskano z:
http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf.
- Pearson, 2014, *Index - Which countries have the best schools?* [dostęp z 01.03.2016r.]
Pozyskano z:
<http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking/overall-score-highest>.
- Potempa, Agnieszka, 2011, Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Finlandii – ogólny dobrostan dziecka i rodziny, rozwój i nauka, [w:] Józefa Bałachowicz, Zuzanna Zbróg (red.), *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, Kraków: LIBRON, ss.145-154.
- Rożek, Tomasz, 2013, 12. maja, *Matura na 65 proc.* [dostęp z 01.03.2016r.]
Pozyskano z:
<http://tomasz.rozek.salon24.pl/506864,matura-na-65-proc>.
- Ryan, Amy, 2001, *Strengthening the Safety Net: How Schools Can Help Youth with Emotional and Behavioral Needs Complete Their High School Education and Prepare for Life after School*, Washington, D.C.: Special Education Programs.
- Siewiorek, Robert, 2015, *Szkoła szczęśliwszych ludzi. Rozmowa z Robertem Kwaśnicą* [dostęp z 15.03.2016r.]
Pozyskano z:
<http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,19033240,szkola-szczesliwszych-ludzi-rozmowa-z-robertem-kwasnica.html>
- Skura, Małgorzata, Lisicki, Michał, 2012, Dziecko wobec jakości edukacji – przedmiot czy podmiot edukacji?, [w:] Grzegorz Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 215-223.

- Strelau, Jan, 2008, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa: SCHOLAR.
- Strelau, Jan, Doliński, Dariusz (red.), 2008, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom I, Gdańsk: GWP.
- Taraszkiewicz, Małgorzata, 2015, *Uczniowie zdolni i utalentowani, ale czy w szkole?* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <https://indywidualni.pl/edustrefa/uczniowie-zdolni-i-utalentowani>.
- Terman, Lewis, Oden, Melita, 1947, *The gifted child grows up. Twenty-five years' follow-up of a superior group*, Stanford, California: Stanford University Press.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013, What are the social benefits of education?, "*Education Indicators in Focus*", 10, ss. 1-4. Pozyskano z <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B010%20%28eng%29--v9%20FINAL%20bis.pdf>.
- Trunk, Penelope, 2013, *The school-to-prison pipeline is expanding* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://education.penelopetrunk.com/2013/06/17/the-school-to-prison-pipeline-is-expanding/>.
- Tuwim, Julian, 1923, *Wierszy tom czwarty*, Warszawa.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329.
- Uszyńska-Jarmoc, Janina, 2008, Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, „*Psychologia rozwojowa*”, 13, 2, ss. 85-100.
- Vadeboncoeur, Jennifer, 1997, Child Development and the Purpose of Education: A Historical Context for Constructivism in Teacher Education, [w:] Virginia Richardson (red.), *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*, London: Falmer Press, ss. 15-37.
- Warzywoda-Kruszyńska, Wielisława, 2015, Inwestowanie w dzieci. Przegląd stanowisk, [w:] Katarzyna Górniak, Tatiana Kanasz, Barbara Pasamonik, Joanna Zalewska (red.), *Socjologia czasu, kultury i ubóstwa*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 256-270.

- Williams, Austin, b.d., *The origins of China's copycat culture* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://www.global-briefing.org/2014/01/the-origins-of-chinas-copycat-culture/>.
- Woźniak, Olga, 2014, *A gdyby tak uwolnić dzieci od szkoły – wszystko o nauczaniu domowym i szkołach demokratycznych* [dostęp z 15.03.2016r.] Pozyskano z: http://wyborcza.pl/1,75400,15596083,A_gdyby_tak_uwolnic_dzieci_od_szkoly__wszystko_o.html
- Youghlout, Christine, 1998, *Educational Uses of Virtual Reality Technology*, Institute for Defense Analyses.
- Younge, Gary, 2001, *Space rage* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://www.theguardian.com/education/2001/jan/09/schools.theguardian>.
- Zhao, Yong, 2014a, 23. października, *Fooling the Emperor: How Is Creativity Misapplied in China* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://www.chinausfocus.com/culture-history/fooling-the-emperor-how-is-creativity-misapplied-in-china/>.
- Zhao, Yong, 2014b, 10. grudnia, *Common Core, don't copy China's test-prep culture* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://edition.cnn.com/2014/11/17/opinion/zhao-common-core-testing/>.
- Zimbardo, Philip, McCann, Vivian, Johnson, Robert, 2010a, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, tom 2, Warszawa: PWN.
- Zimbardo, Philip, McCann, Vivian, Johnson, Robert, 2010b, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, tom 3, Warszawa: PWN.

FILMOGRAFIA

- *La Educación Prohibida*. Doin, Germán, 2012. 145 min.
- *Jak usprawnić mózg nastolatka?* Vetulani, Jerzy [dostęp z 01.03.2016r.; Nagranie wykładu profesora Jerzego Vetulaniego z dnia 9. lutego 2016] Pozyskano z: <https://www.youtube.com/watch?v=CkkIRTu0IBU>

ABSTRACT

The aim of this paper is to look at the issues concerning the challenges of the modern education system, including the situation in Poland. It cannot be denied that institutionalized education is imperfect and does not develop human's full potential. It even turns out that the current education system can be harmful to natural child's development: it can limit child's abilities and personal resources. Conditions of present education system are based on wrong assumptions, which contradict the psychological theories including learning processes, practicing creative thinking, intellectual, emotional and social development, and many others. All this contributes to the transfer of knowledge largely useless in everyday life or downplaying the uniqueness of the individual. It prevents learning how to flexibly adapt to the dynamic life conditions. Chances to cope with these serious challenges are various forms of alternative education that take into account the natural human development and psychological functioning.

SŁOWA KLUCZOWE: Edukacja tradycyjna, edukacja alternatywna, wyzwania systemu kształcenia, psychologia rozwojowa

KEYWORDS: Traditional education, alternative education, challenges of the education system, developmental psychology