

Iwona Wagner

Wychowanie kreatywne : nowy paradygmat czy kontynuacja credo Heleny Radlińskiej?

Chowanna 2, 7-14

1995

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1995	R. XXXVII (XLVIII)	T. 2 (5)	s. 7—14
------------	--	---------------	-----------------------	-------------	---------

ARTYKUŁY



Iwona WAGNER

Wychowanie kreatywne — nowy paradygmat czy kontynuacja *credo* Heleny Radlińskiej?

Dylematy wychowania — anteceden- cje i bariery współczesnej rzeczywistości

Transformacja naszego ustroju w kierunku demokracji i społeczeństwa obywatelskiego inspiruje do aktywizacji i uczestnictwa w dokonywanych przemianach, a także stanowi wyzwanie dla szeroko pojętego wychowania. Obecna sytuacja swobodnej gry sił ekonomicznych i politycznych stwarza nieporównanie większą niż dotychczas szansę artykulacji interesów społecznych oraz przebudowy nieadekwatnego do zmian systemu oświaty i wychowania. Procesy te odzwierciedlają jednocześnie wiele nie rozwiązanych kwestii, szczególnie negatywnie oddziałujących na podejmowane próby zmian modelu wychowania w aspekcie działań modernizacyjnych. „W propozycjach i diagnozach stanu aktualnego powszechnie krytykuje się dotychczasowy system opieki i wychowania za centralizm, biurokracyzm, inercję organizacyjną i funkcjonalną, nieadekwatność do potrzeb współczesności

oraz zbyt powolne reagowanie na przemiany społeczeństwa globalnego. Tworzeniu nowych modeli i koncepcji wychowawczych towarzyszą wymowne stwierdzenia o »wychowaniu na rozdrożu, społeczeństwie w stanie zawieszenia«, stanowiące swoistą egzemplifikację dylematów i problemów współczesnego wychowania” (Ł o b o c k i, 1992). Implikują one dramatyczne pytanie: „Czy uda się znów przywrócić edukacji jej pierwotny i podstawowy sens wspomagania szans i możliwości rozwojowych ludzi, czy nadal będzie ona urabiać pokolenia wyznawców bożków rywalizacji, konsumpcji, produkcji i dominacji itd.?” (Ł u k a s z e w i c z, 1990).

Rozważania nad możliwościami i warunkami wspomagania rozwoju człowieka i jego osobowości są niezwykle trudne, jeśli ich percepcja dokonywana będzie przez pryzmat współczesnych dylematów ludzkości. Idea oraz sens konkretnych propozycji zmian czy modyfikacji w wychowaniu muszą być precyzowane w odniesieniu zarówno do aktualnej sytuacji naszego kraju, jak i z uwzględnieniem negatywnych zjawisk oraz zagrożeń towarzyszących postępowi naukowo-technicznemu. To ostatnie, zwane „kondycją cywilizacji globalnej”, niejednokrotnie utrudniające zadania edukacyjne, pozostają problemami otwartymi. Pragnę, aby mój głos stanowił propozycję koncepcji wychowania, adekwatną do przemian społeczno-politycznych kraju, a przede wszystkim wskazywał na moralny imperatyw uznawania jakże aktualnych tradycji historycznych w sytuacji demokratyzacji i otwarcia się Polski w świecie. Nie sposób przy tym abstrahować od antynomii współczesnego wychowania i poszukiwać wartości uniwersalnych w spuściznie Heleny Radlińskiej — sięgającej korzeniami epoki oświecenia, stanowiącej alternatywę wychowania przedmiotowego, utożsamianego niejednokrotnie z manipulacją. Badacze problemu podkreślają, że „rozwój nauki dał szerokie możliwości urabiania ludzi od niemowlęctwa, tak, by chcieli robić to, co robić będą musieli. Wtedy nie odczuwa się przymusu, aczkolwiek zabiegi manipulacyjne, które się nań składają, mogły być postrzegalne” (O s s o w s k a, 1985). Ta manipulacja stanowiła skutek socjalistycznej indoktrynacji, gdyż „uczeń był traktowany w systemie szkolnym jako »material« poddawany obróbce przez nauczyciela w celu ukształtowania cech założonych w podanym jako obowiązujący modelu, który był wyprowadzany bezpośrednio z ideologii. Prowadziło to w praktyce do takiej relacji nauczyciel — uczeń, w której dziecko stawało się biernym przedmiotem wychowania, a wychowawca — równie biernym wychowawcą” (R o s ó ł, 1993).

Negatywne zjawiska w edukacji szkolnej stanowiły refleks naszej rzeczywistości, w której paternalistyczne państwo odgrywało rolę jedyne go podmiotu tworzącego i regulującego system szkolny, gwarantowało jednocześnie duży zakres świadczeń socjalnych, w zamian za co społeczeństwo posłusznie wypełniało jego wolę. Polityka taka — jak słusznie stwierdził

J. Szczepański — stanowi swoistą inicjatywę, pozbawiając tym samym społeczeństwo sił motorycznych, „rozbroiła” ludzi i uczyniła ich bezradnymi wobec kryzysu gospodarczego, politycznego i społecznego (S z c z e p a ń s k i, 1989). Nieuchronnym skutkiem „pozornej” egalitaryzacji czy też — posługując się określeniem T. Frąckowiaka — „egalitaryzmu zachowawczego” było „uprzywilejowanie niewielkich grup społecznych kosztem pokrzywdzenia ogromnej wprost większości” (F r ą c k o w i a k, 1991), odebranie ludziom nadziei na możliwość decydowania o swojej edukacji, karierze, pozycji społecznej i wyborze stylu życia, uniemożliwienie tym samym wprowadzenia istotnych zmian w sferze mikro- i makrostruktury. Oczywiście symplifikacją byłoby usprawiedliwienie obecnego kryzysu społecznego i oświatowego wyłącznie wypaczeniami minionego ustroju.

Od kilku lat trwa proces transformacji systemowej, stwarzający szanse samodzielnego decydowania przez różne podmioty o modernizacji ważniejszych dziedzin gospodarki. Jest to okres permanentnych poszukiwań form i sposobów organizowania życia społecznego, politycznego oraz gospodarczego. Budowie społeczeństwa obywatelskiego towarzyszą — z jednej strony — wolność, pluralizm, samorządność, demokracja; z drugiej natomiast strony powszechne są obawy, czy koszty związane z dokonującymi się reformami: bezrobocie, ubóstwo materialne większości rodzin, bezdomność, nasilanie się zjawisk patologicznych, nie są zbyt wysokie w aspekcie miernych wyników przeprowadzanych reform. Szczególnie trudna jest sytuacja młodzieży, przeżywającej głębokie rozdarcie moralne, poszukującej w aktualnej rzeczywistości ideałów i orientacji życiowych, niwelujących poczucie zagrożenia oraz zawiedzionych nadziei. Zwolennicy koncepcji pedagogiki humanistycznej wskazują na konieczność poszukiwania wartości uniwersalnych, „ponadczasowych”, które pozwoliłyby inspirować i rozwijać stosunki międzyludzkie według zasadniczej relacji w psychologii humanistycznej, tzn. „ja — drugi”, a nie „ja” i „oni”. Szczególnie ciekawa, a zarazem aktualna w tym aspekcie jest — jak sądzę — koncepcja „metanoi”, które to pojęcie oznacza przemianę myśli, zmianę usposobienia i odnosi się do wszystkich wymiarów człowieka (G o g a c z, 1985). (Przemiany te wyrażają się w lepszym postępowaniu człowieka). Słusznie dostrzega się w metanoi humanizm i obronę takich uniwersalnych wartości, jak: miłość, wiara i prawda. Taka postawa determinuje „zadania wychowania i wychowawców — a więc kształtowania wolności i mądrości człowieka, aby wybierał w życiu to, co najlepsze, [...] ażeby ucząc trafnych decyzji, ukazywać w wiedzy to, co prawdziwe, w celach to, co wartościowe, co służy ludziom” (K a w u l a, 1993). Urzeczywistnienie tych wartości wymaga nie tylko odpowiednich środków materialnych, wskazuje także na konieczność podmiotowego traktowania ucznia.

Podmiotowe wychowanie pojmowane jest jako proces eliminujący wpływy zagrażające naturalnemu oraz spontanicznemu rozwojowi dzieci i młodzieży, a w szczególności przygotowanie ich do życia dzięki mobilizacji własnej aktywności, w myśl zasady, iż każdy młody człowiek posiada wrodzoną tendencję do samoaktualizacji. Takie ujęcie wychowania oznacza, iż wychowawca pomaga urzeczywistnić potencjalne możliwości tkwiące w dzieciach, sprzyja również kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za swój rozwój, eliminując do minimum wszelkie manipulowanie czy też planowe kierowanie jego postępowaniem bez jego aktywności. Sądzę, że w obecnej sytuacji, gdy na łamach wielu naukowych czasopism ukazują się polemiki w kwestii współczesnych priorytetów w dziedzinie wychowania i opieki, a jednocześnie postuluje się pedagogikę radykalnie humanistyczną, nie sposób pominąć zagadnienia naczelnych wartości dorobku Heleny Radlińskiej.

W kontekście sporów i polemik istotne wydaje się skupienie uwagi na różnorodnych ofertach edukacyjnych, a także szansach i zagrożeniach, jakie z nich wynikają dla edukacji młodego pokolenia. Zasadnicze dylematy współczesnego wychowania tkwią — jak sądzę — w pytaniach: W jaki sposób stymulować możliwości rozwojowe człowieka i zachować jego wrodzony mechanizm sensoryczno-emocjonalnych dokonań? Jak wychowywać adekwatnie do zmian i postępu cywilizacyjnego w świecie, w którym tak dużo obecnie gwałtu, brutalności, sprzeczności i konfliktów? Jak pomóc ludziom sfrustrowanym, zagubionym, pytającym o sens własnego życia, przeżywającym kryzys tożsamości? W rozwiązaniu większości dylematów wskazówką może być, jak sądzę, model wychowania proponowany przez Helenę Radlińską.

Cele i istota wychowania w ujęciu Heleny Radlińskiej

Zasadniczych celów i sensu wychowania należy upatrywać w stwierdzeniu: „wychowanie jest służbą nieznanemu”, a zatem jest to proces otwarty, tym bardziej że nieprawdopodobna szybkość przemian życia społecznego determinuje trudności w określeniu jego ostatecznych efektów. Traktowanie wychowania jako procesu, w którym każda jednostka ma immanentne prawa do decydowania o sobie, o swoim rozwoju i postępowaniu, stanowi antynomię wychowania utożsamianego z manipulacją, dogmatyzmem, przymusem i rygiorem (R a d l i Ń s k a, 1935). Istotą wychowania — według Radlińskiej — jest przekształcenie rzeczywistości, czego implikacją stanowi życie wszechstronne i wzbogające osobowość, którego

konstituującymi wartościami są: demokracja, równość i sprawiedliwość. Nie sposób nie doceniać znaczenia tych zasad w czasach współczesnych, zwłaszcza że pojęcie „demokracja” oznacza zarówno sposób sprawowania rządów, jak i typ uczestnictwa w życiu społecznym, a także określa charakter kultury. W poglądach Radlińskiej hasło „demokracja” występuje w kontekście wartości, kultury, tradycji narodu i kraju. Zasadniczą cechą tak rozumianej demokracji jest dynamizowanie sił indywidualnych i społecznych, a także aktywny, twórczy udział ludzi w życiu wspólnot, społeczeństwa oraz państwa. Twórczyni polskiej pedagogiki społecznej kreuje swoiste spektrum ustroju demokratycznego, „który wymaga wykształcenia, rozbudzającego w każdym człowieku świadomość człowieczeństwa, które stanowi jego wartość i godność [...], które go przerasta, łączy z czymś większym niż on sam, pozwala uczestniczyć w dobrach wyższych, z których inaczej nie może korzystać, jeno pod warunkiem, że włoży w nie wysiłek osobisty” (R a d l i Ń s k a, 1935). Niebagatelną rolę w tworzeniu demokracji odgrywać ma zorganizowana szkoła oraz dobrze funkcjonujące placówki i urzędnictwo, dzięki którym ludzie odkrywają, rozwijają i pomnażają swoje siły.

Helena Radlińska wyraźnie określa, że c e l e m w y c h o w a n i a s t a j e s i ę p o m o c w r o z w o j u, a punktem odniesienia tego procesu jest przyszłość. Terazniejszość bowiem stanowi barierę uniemożliwiającą podniesienie tego poziomu. Zadania i główny sens wychowania odnoszą się do kształtowania trzech sfer, stanowiących zarazem jego zakres, a mianowicie:

1. Wychowanie wspomaga wzrost psychofizyczny wychowanka.
2. Wychowanie ułatwia wychowankowi wrastanie w środowisko społeczne i naturalne.
3. Wychowanie wprowadza w wartości kultury, etyki, cywilizacji (S y r e k, 1987).

Analiza dorobku Heleny Radlińskiej wskazuje, że warunkiem realizacji wymienionych celów wychowania jest aktywna rola nauczyciela, pojmowana jako „służba”, wyrażająca się gotowością do pomocy każdemu człowiekowi, który potrzebuje wsparcia. W tym kontekście w pedagogice społecznej ukształtowało się specyficzne wyobrażenie i zadanie wychowawcy-pedagoga. W założeniach tej dyscypliny „jest to wybitnie podmiotowa rola takiej jednostki działającej, która z racji przygotowania zawodowego wie, jak działać (jeśli nie w danej chwili, to po postawieniu diagnozy powinna wiedzieć), potrafi wyznaczyć kierunek podejmowanych działań, zwłaszcza meliorowania środowiska, co w efekcie sprzyja przekazywaniu wychowankom wartości, które powinni internalizować” (K a r g u l, K a r g u l o w a, 1990). Wskazywane przez H. Radlińską, a niezbędne dla skutecznej pracy wychowawczej walory pedagoga, takie jak: dążenie do prawdy,

bezkompromisowość i konsekwencja w realizacji, są — jak sądzę — szczególnie pożądane dzisiaj, gdyż w okresie „realnego socjalizmu” w oświacie i wychowaniu nastąpiła degradacja zawodu nauczyciela i uległ zmianie jego etos, doszło do depersonifikacji stosunków wychowawca — wychowanek.

Jednym z istotnych dylematów współczesnego wychowania są psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich. Postawa autentyzmu, akceptacja wychowanka i rozumienie empatyczne uznaje się za atrybuty wychowawcy w koncepcji wychowania lansowanej w psychologii humanistycznej. Procesowi temu, pojmowanemu jako „pomaganie w rozwoju i ułatwianie urzeczywistniania tkwiących w dzieciach olbrzymich możliwości”, sprzyja podmiotowe traktowanie wychowanków, poszanowanie ich godności i niezależności. W tej kwestii także aktualne są poglądy H. Radlińskiej, odnoszące się do wymagań stawianych pedagogom, uznawanych za niezbędne warunki efektywnego wychowania. Podkreślała ona, że „im większe zbliżenie nauczycieli i uczniów, tym wyraźniej zarysowują się sprawy drażliwe, ciężkie, beznadziejne, które w stosunkach konwencjonalnych czały się w pozornym milczeniu. Może nawet — tym jaskrawiej występują swoiste cechy młodzieży, nie zawsze zgodne z ideologią szkoły, z usiłowaniami i zamierzeniami wychowawców” (R a d l i Ń s k a, 1935).

W koncepcji: „wychowanie jest służbą nieznanemu” odnaleźć można wartość uniwersalną, wręcz fundamentalną — twórczość. Przyjęcie tej wartości, uznanie jej za funkcję wychowania stanowi — jak sądzę — opcję dla współczesnych dylematów i wyzwań rzeczywistości w kształceniu młodego pokolenia. Według H. Radlińskiej, „gwarancją nieustannego dążenia do zmiany, do lepszego — jest krytycyzm. I krytycyzm i twórczość — jako podstawowe warunki zmieniania rzeczywistości, kierują się dobrem — indywidualnym i społecznym” (R a d l i Ń s k a, 1935). Kluczową kategorię pedagogiki społecznej w ujęciu H. Radlińskiej stanowi pojęcie „siły ludzkie”, które przetwarzają teraźniejszość i kreują przyszłość, są mechanizmem dynamizującym życie społeczne ukierunkowane na przekazywanie i rozwijanie wartości, decydują o komunikowaniu się ludzi i tworzących się między nimi więziach.

Dokonane przeze mnie analizy i refleksje wybranych aspektów spuścizny H. Radlińskiej, trafnie określanych „pedagogiką zaufania” (T h e i s s, 1984), mogą stanowić propozycję i jeden z możliwych sposobów eksploatacji nowego kształtu edukacji oraz wychowania w aspekcie przemian modernizacyjnych zachodzących na świecie. Zmiany następujące w społeczeństwie globalnym stanowią wyzwanie dla współczesnej pedagogiki, gdyż uświadamiają nam nieaktualność nabytych przyzwyczajzeń, rutyny, uznawanych norm i wcielanych wzorów. Poszukiwanie jednak uniwersalnych, ponadczasowych wartości nie oznacza jeszcze ich realizacji, gdyż

„obrona wartości zbyt często zmienia się w bezpardonową walkę w imię szczytnych, ponadczasowych ideałów” (S z c z ę s n y, 1994). Tymczasem wartości nie wymagają ani obrony, ani walki, lecz po prostu urzeczywistnienia.

Tempo postępu cywilizacyjnego i technicznego oraz jego implikacje dyktują edukacji i wychowaniu zmianę charakteru z procesów adaptacyjnych na innowacyjne, dając tym samym szansę człowiekowi na zrozumienie podstawowych tendencji rozwojowych współczesnych społeczeństw, dążących do nowoczesności. Wychowanie permanentne musi aktywizować jednostkę, wykształcić w niej funkcjonalną mobilność, rozbudowaną potrzebę osiągnięcia, wysoki poziom empatii i nonkonformizm — stanowiące atrybuty osobowości nowoczesnej, określanej mianem *homo hubris*. Pojęcie to straciło obecnie swój pejoratywny oddźwięk (oznaczało bowiem „niepokromioną pychę i pragnienie wywyższania się”) oraz „odnosi się do tych sił tkwiących w jednostce, które zmuszają ją do działań, prowadzących do dowartościowania siebie, samodoskonalenia, osiągnięcia coraz wyższych pozycji i stanowisk, akceptowania zmian i innowacji” (S z c z e p a ń s k i, 1992). W dzisiejszej rzeczywistości wychowanie musi więc ujawnić swoją zasadniczą istotę, zrywając z funkcją odtwórczą na rzecz autentycznej kreatywności. Owa kreatywność przejawia się w całej analizowanej tutaj koncepcji wychowania — w ujęciu H. Radlińskiej — które stanowi antynomie urabiania i kierowania, inspiruje „siły ludzkie”, jest środkiem przekazu określonych przekonań, postaw czy nawyków, procesem opartym na uniwersalnych i trwałych wartościach. Warto podkreślić, że zarówno H. Radlińska, jak i kontynuujący te tradycje A. Kamiński nie tylko głosili hasła dążenia do prawdy, poszanowania godności i wolności człowieka, opowiadali się za podmiotowością oraz altruizmem, uczciwością, pokorą i demokracją, lecz — co ważniejsze — swoją postawą i postępowaniem egzemplifikowali realizację tych wartości. W czasach współczesnych wiele osób deklaruje szlachetne idee, wymaga ich świadectwa od innych. Nie dziwią więc zjawiska kryzysu tożsamości, pytania o sens własnego życia, nasilenie się patologicznych zjawisk i zachowań — uświadamiające konieczność ich przewycięzania oraz przywrócenia kontaktom interpersonalnym znamion humanitaryzmu.

Wychowanie kreatywne, którego idee odnaleźć można w spuściznie H. Radlińskiej, wymaga pokonania wielu trudności oraz barier uniemożliwiających zarówno pełny rozwój jednostki, jak i odgrywanie roli inspiratora czy animatora przez nauczyciela. Należy zatem zmienić filozofię wychowania, dokonać organizacyjnych zmian w systemie oświaty, właściwie i efektywnie kształcić nauczycieli oraz stworzyć dzieciom optymalne warunki rozwoju. Potrzeba tworzenia, możliwość autentycznego zaangażowania, dialog nauczycieli i uczniów, determinizm i odpowiedzialność — możliwe są tylko dzięki zaangażowaniu obydwu stron, a choć droga do tego celu jest trudna i długa, z drogi tej — jak twierdzi C. Jung — człowiek powraca

przekształcony, osiągając pełnię indywidualności i podmiotowości, tolerancyjny oraz życzliwy, zdolny do otwarcia na innych, do autentycznego spotkania z drugą osobowością. Istotą wychowania staje się współistnienie wobec uniwersalnych wartości i orientacja na przyszłość. Nie jest ono środkiem przekazu określonych postaw, poglądów czy nawyków, lecz formą inspirowania i aktywizowania „sił ludzkich”.

Przedstawiona koncepcja wychowania pojmowanego jako „służba” człowiekowi pozwoliłaby — jak sądzę — wnieść do zjednoczonej Europy własne wartości, świadczące o narodowej tożsamości, co zapobiegłoby asymilacji wzorów i obyczajów zachodnich, zwłaszcza tych negatywnych.

Bibliografia

- Frąckowiak T., 1991: *Idea równej szansy życiowej a pedagogika wyzwolenia*. W: *Wychowanie wobec problemów współczesności*. Red. J. Materne. Zielona Góra, WSP.
- Gogacz M., 1985: *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*. Warszawa, PWN.
- Kargul J., Kargulowa A., 1990: *W poszukiwaniu paradygmatu pedagogiki społecznej*. W: „Forum Oświatowe”. T. 3. Wrocław—Warszawa—Kraków, Ossolineum.
- Kawula S., 1993: *Antynomie współczesnego wychowania*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.
- Kołąkowski L., 1990: *Cywilizacja na ławie oskarżonych*. Warszawa, PWN.
- Łobocki M., 1992: *O celach i zadaniach wychowania w dobie dzisiejszej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Łukaszevicz R., 1990: *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*. W: *Alternatywna pedagogika humanistyczna. Zbiór studiów*. Red. B. Suchodolski. Wrocław—Warszawa—Kraków, Ossolineum.
- Ossowska M., 1985: *Normy moralne — próba systematyzacji*. Warszawa, PWN.
- Radlińska H., 1935: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Rosół A., 1993: *Nauczyciel wobec wyzwań ładu społecznego*. W: *Pokusy nowoczesności, elity polityczne, system wychowania. Szkice z socjologii polityki i socjologii wychowania*. Red. M. S. Szczępański, A. Rosół. Częstochowa, WSP.
- Syrek E., 1987: *Wychowanie jako przedmiot analiz pedagogiki społecznej i socjologii wychowania*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Szczepański J., 1989: *Spoleczne uwarunkowania oświaty*. Warszawa, PWN.
- Szczepański M. S., 1992: *Pokusy nowoczesności. Polskie dylematy rozwojowe*. Katowice, AMP.
- Szczęsny W., 1994: *O wychowaniu do wartości inaczej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5.
- Theiss W., 1984: *Radlińska*. Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Theiss W., 1992: *Wychowanie jest służbą nieznanemu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.