

The background of the entire image is a photograph of a grand, ornate library interior. The ceiling is a masterpiece of Baroque stucco work, featuring intricate scrollwork and figures. The walls are lined with tall, dark wood bookshelves filled with books. The floor is a checkered tile pattern. The lighting is warm and dramatic, highlighting the architectural details.

JULIA SZAPIACZAN

Przesłanki coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania

**Kwintesencją działań, do których zmierza współczesna
edukacja są słowa pedagogów Nowego Wychowania**

*Towarzysząc uczniowi
w rozwoju dajesz mu
wewnętrzną siłę
panowania nad sobą,
tak by*

*w każdym
momencie życia
potrafił korzystać
z własnych umiejętności
kompetencji i wiedzy*

© Copyright by dr Julia Szapiaczan, Szczecin 2023

www.drjuliaszapiaczan.blogspot.com

© Copyright by Fundacja Wspierania Kultury NOC POETÓW

www.nocpoetow.pl

Wydano nakładem

Fundacji Wspierania Kultury NOC POETÓW

Okładka: Zbigniew Jahnz

© Książka jest popularnonaukową publikacją badań naukowych przeprowadzonych przez Julię Szapiaczan w ramach dysertacji doktorskiej. Wszelkie prawa zastrzeżone. Książka jest ograniczona i chroniona prawami autorskimi oraz innymi prawami, które posiada Julia Szapiaczan. Żadna część tej publikacji nie może być kopiowana, publikowana i rozprowadzana bez pisemnej zgody autora.

Promotor rozprawy doktorskiej: dr hab. Elżbieta Magiera, prof. US

Recenzenci rozprawy doktorskiej:

dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UP

dr hab. Iwonna Michalska, prof. UŁ

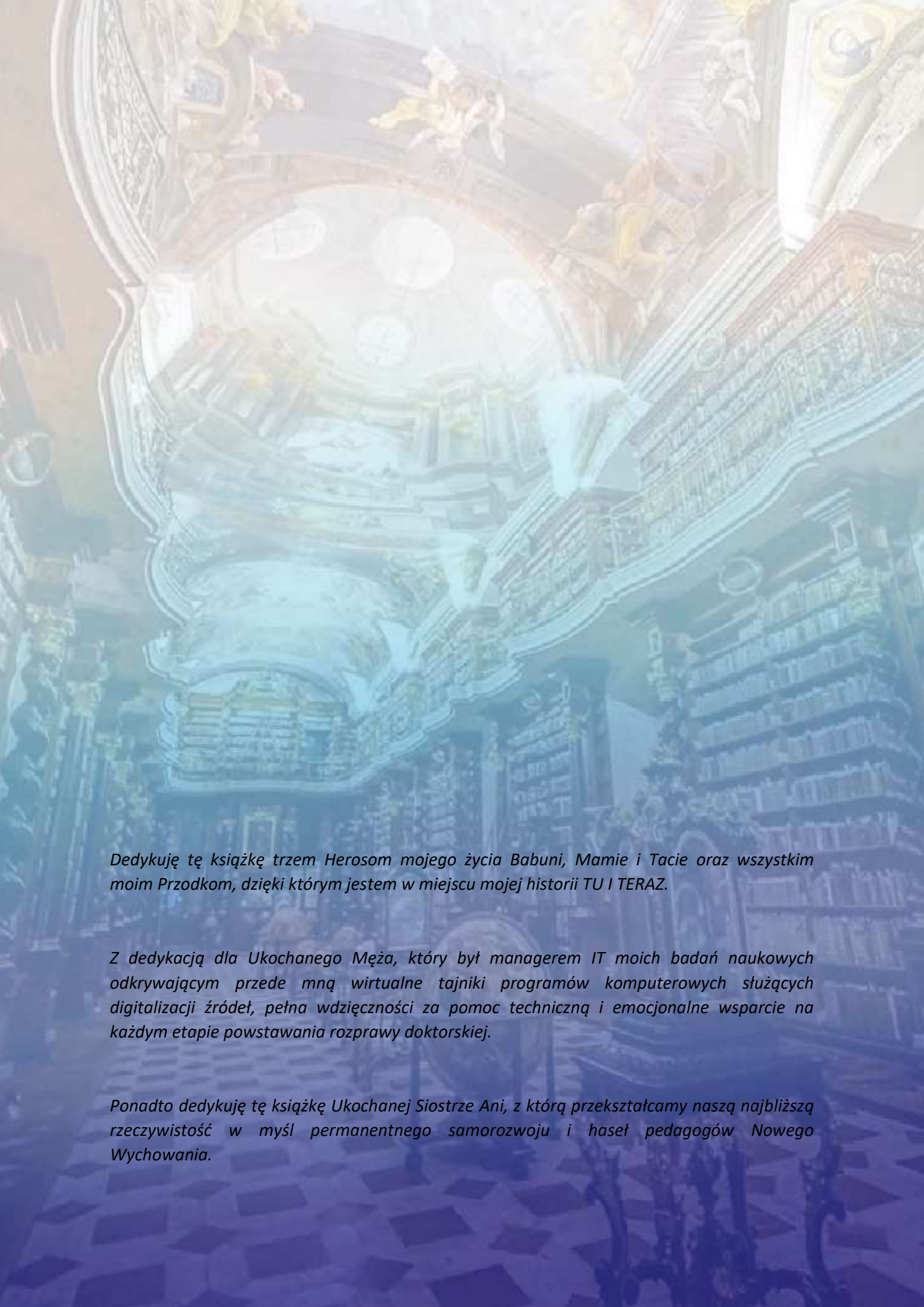
ISBN: 978-83-8185-099-5

Wydawnictwo:

ZAPOL Sobczyk Spółka komandytowa

al. Piastów 42, 71-062 Szczecin

tel. + 48 91 435 19 00, www.zapol.com.pl

The background image shows a grand, ornate library interior with high ceilings, vaulted arches, and rows of bookshelves. The scene is overlaid with a blue-to-purple gradient that darkens towards the bottom. The architecture features intricate carvings and classical motifs.

Dedykuję tę książkę trzem Herosom mojego życia Babuni, Mamie i Tacie oraz wszystkim moim Przodkom, dzięki którym jestem w miejscu mojej historii TU I TERAZ.

Z dedykacją dla Ukochanego Męża, który był managerem IT moich badań naukowych odkrywającym przede mną wirtualne tajniki programów komputerowych służących digitalizacji źródeł, pełna wdzięczności za pomoc techniczną i emocjonalne wsparcie na każdym etapie powstawania rozprawy doktorskiej.

Ponadto dedykuję tę książkę Ukochanej Siostrze Ani, z którą przekształcamy naszą najbliższą rzeczywistość w myśl permanentnego samorozwoju i haseł pedagogów Nowego Wychowania.

SPIS TREŚCI

OD AUTORKI	6
PRZEDMOWA	14
WYBRANE FRAGMENTY Z RECENZJI ROZPRAWY DOKTORSKIEJ	16
WSTĘP	17

ROZDZIAŁ I

PROBLEMATYKA COACHINGU EDUKACYJNEGO W LITERATURZE

PRZEDMIOTU	45
1.1. Rys historyczny coachingu.....	45
1.2. Przegląd definicji i rodzajów coachingu.....	48
1.3. Pojęcie coachingu edukacyjnego i jego znaczenie w procesie dydaktyczno- wychowawczym	57

ROZDZIAŁ II

NOWE WYCHOWANIE – GENEZA, POJĘCIE, ZAŁOŻENIA I ODMIANY 70 |

2.1. Przyczyny powstania Nowego Wychowania	70
2.2. Pojęcie i założenia Nowego Wychowania	86
2.3. Odmiany w teorii i praktyce Nowego Wychowania	98

ROZDZIAŁ III

PRZESŁANKI COACHINGU EDUKACYJNEGO DOTYCZĄCE KONCEPCJI SZKOŁY W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ NOWEGO WYCHOWANIA

.....	118
3.1. Szkoła jako środowisko wszechstronnego rozwoju uczniów	118
3.2. Egzaminowanie i ocenianie	130
3.3. Atmosfera szkoły	153

ROZDZIAŁ IV

PRZESŁANKI COACHINGU EDUKACYJNEGO DOTYCZĄCE KONCEPCJI UCZNIA W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ NOWEGO WYCHOWANIA

.....	170
4.1. Samodzielność ucznia	170
4.2. Umiejętność wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych	187

4.3. Samowychowanie i samokształcenie	208
---	-----

ROZDZIAŁ V

PRZESŁANKI COACHINGU EDUKACYJNEGO DOTYCZĄCE KONCEPCJI NAUCZYCIELA W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ NOWEGO WYCHOWANIA

.....	228
-------	-----

5.1. Nowa rola nauczyciela	228
----------------------------------	-----

5.2. Praca nauczyciela oparta na potrzebach uczniów	242
---	-----

5.3. Rozwój nauczyciela	264
-------------------------------	-----

ZAKOŃCZENIE	281
--------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	289
---------------------------	-----

SUMMARY	305
----------------------	-----

OD AUTORKI

Każdy z nas czy tego chciał czy nie uczęszczał do szkoły. Nie wiem czy kiedykolwiek zastanawiali się Państwo nad kwestią tego ile czasu z naszego początkowego życia spędzamy w szkole? Jeśli założymy, że przeciętne dziecko trafia do przedszkola, czyli placówki oświatowej w wieku 3 lat, następnie szkoła podstawowa, średnia, często studia. To daje nam około 20 lat naszego najbardziej chłonnego na wiedzę i zdobywanie nowych umiejętności życia. To jest około 240 miesięcy, 960 tygodni, 7 200 dni. Czy spędzenie takiego czasu w danym miejscu może na nas nie wpływać? Myślę, że jest to pytanie retoryczne. I obejmując dane stanowisko pracy jesteśmy już po 20 letnim treningu, po 20 letnim uczestniczeniu w tzw. programach ukrytych, które wpływają na nasze strategie myślenia i działania w dorosłym życiu. To jakim dany człowiek będzie pracownikiem rozpoczyna się wiele lat wcześniej zanim nim de facto zostanie. Rozpoczyna się w kulturze organizacyjnej, którą tworzy szkoła. Jej środowisko, w którym przebywamy tak długi czas wywiera na każdego z nas niezatarty wpływ.

Już w XIX wieku amerykański pedagog i filozof John Dewey zauważył, że szkoła jest miniaturą społeczeństwa, a uczniowie uczą się w niej odgrywania przyszłych ról zawodowych. I bynajmniej nie myślał tutaj Dewey o nauce bycia lekarzem, strażakiem czy mechanikiem, ale o osobowości zawodowej, o tym w jaki sposób zarządzamy sobą i relacjami, jakie formułujemy przekonania, sposoby działania, podejmowania decyzji, o tym w jaki sposób funkcjonujemy w danej roli, jakie schematy myślowe tworzymy. Kreowanie nowoczesnej gospodarki opartej na innowacyjności, wysokiej jakości i konkurencyjności rozpoczyna się w ciągu 20 lat kształcenia w murach szkolnych. To tutaj jest początek rozwoju osobowości przyszłych, dorosłych obywateli - przedsiębiorczych, samodzielnych, innowacyjnych, umiejących wykorzystywać własny potencjał oraz zasoby środowiska bądź nie posiadających owych przymiotów osobowości.

Jeśli pragniemy mieć kultury organizacyjne typu ASK oraz tworzyć takie społeczności lokalne, miejsca, w których przejawiane jest zaufanie, że pracownik zrobi wszystko co w jego mocy, by zrealizować dane zadanie najlepiej jak potrafi, a mieszkaniec potrafi podjąć działania korzystne dla całej społeczności, stawiające na ludzi i przyjazne środowisko życia i pracy, w której managerowie i ich zespoły są samodzielni, biorą odpowiedzialność za swoje działania, podążają za innowacją, skoncentrowani są na rozwiązaniach, to tworzenie takich kultur organizacyjnych rozpoczyna się od kultury organizacyjnej szkoły i 20 letniego treningu mentalnego, któremu są poddawani w niej uczniowie. Edukacja osadzona na założeniach

innowacyjnych rozwiązań metodycznych jest w stanie sprostać wymaganiom rzeczywistości społecznej XXI wieku, gdyż pomaga w kształtowaniu kompetencji miękkich tak, by były one naturalną umiejętnością naszego umysłu jak fizycznie ma to miejsce, gdy mamy do czynienia z procesem chodzenia, zatem umiejętnością, nad którą się nawet nie zastanawiamy, bo jest po prostu naszą naturą.

Gdybym zasugerowała, że dany człowiek spędził na siłowni 7 200 dni, 960 tygodni, 240 miesięcy, innymi słowy 20 lat życia, pierwsze skojarzenie jakie może się wówczas nasunąć jest to stwierdzenie, że musi być to człowiek o pięknie ukształtowanej sylwetce, którego ciało jest silnie wyrzeźbione ciężką pracą, którą wykonał.

Ale to samo dzieje się z ludzką mentalnością, schematami myślenia, przekonaniem, sposobami działania i funkcjonowania na wszystkich polach dorosłego, obywatelskiego i zawodowego życia, nad którymi należy podjąć pełną wysiłku pracę. Taka sama determinacja i samodyscyplina wykorzystywana jest przy kształtowaniu postaw życiowych każdego człowieka, czyli swoisty trening na siłowni mentalnej.

Im wcześniej w dzieciach będzie rozwijany nieustanny proces pracy samorozwojowej, tym z większym powodzeniem będą mogły być wdrażane w Polsce innowacyjne przedsiębiorstwa o kulturach organizacyjnych typu ASK. Warto rozpocząć od rozwoju metod dydaktyczno-wychowawczych w szkole, bo w niej kształtują się przyszłe postawy dorosłych managerów i pracowników każdego szczebla. Innowacyjność jest jedną z cech kultur organizacyjnych typu ASK. Aby były rozwijane takie kultury organizacyjne w polskich przedsiębiorstwach potrzebne są placówki oświatowe, które stawiają na innowacyjne rozwiązania metodyczne, dzięki którym kultury organizacyjne szkół stają się kulturami organizacyjnymi typu ASK.

Otworzenie firmy i zostanie przedsiębiorcą nie sprawia, że człowiek staje się przedsiębiorczy. Przedsiębiorczość jest cechą nabywaną i kształtowaną od dzieciństwa, w której skład wchodzi m.in. umiejętność radzenia sobie z trudnościami, samodzielność, cierpliwość, niepoddawanie się, szukanie rozwiązań, podejmowanie innowacyjnych eksperymentów, postrzeganie błędów jako niesprawdzających się rozwiązań, dających możliwość przybliżenia się do wizjonerskiego wyniku oraz jako wyzwań, na które podmiot jest w stanie znaleźć kreatywne i innowacyjne rozstrzygnięcie, dzięki własnej aktywności. Poza tym perspektywiczne myślenie, determinacja, zaangażowanie, dynamizm i aktywność w działaniu, nowatorstwo pomysłów, *umiejętność dostrzegania szans tam, gdzie nie widzą ich inni, gotowość na podjęcie ryzyka, by za nimi podążyć, doskonalić i odpowiednio*

wykorzystać¹, i całe, złożone spektrum kompetencji miękkich. Zatem poprawienie jakości polskiej gospodarki i funkcjonowania kultur organizacyjnych przedsiębiorstw związane jest z podnoszeniem jakości edukacji i metod dydaktyczno-wychowawczych kształtujących postawy przyszłych, dorosłych managerów i pracowników.

Przykłady ukrytych programów szkoły, które mają negatywny wpływ na tworzenie przyszłych postaw managerów i pracowników przedsiębiorstw mogą być następujące: notatki w dzienniku jako jednym z ważniejszych dokumentów społeczności szkolnej. Czy słyszeli Państwo o uwadze w dzienniku, która informowałaby o tym, że Kasia dostała 5, bo bardzo rzetelnie przygotowała się do zajęć i jako rada pedagogiczna jesteśmy z niej dumni, albo, że Tomek pomógł koledze w zrozumieniu zadania z matematyki? Raczej nie. Nie są to powszechnie umieszczane uwagi w dzienniku. O wiele szybciej nasuwa się skojarzenie z uwagą w dzienniku jako informacją związaną z negatywnym zachowaniem. Natomiast zachowania prospołeczne, dobre wykonywanie obowiązków jest przemilczane i traktuje się jako coś nieważnego do zakomunikowania. I tak się dzieje przez wiele lat edukacji. Mija czas, uczniowie stają się pracownikami i w jaki sposób komunikują się w przedsiębiorstwach? Również za pomocą destrukcyjnych komunikatów dotyczących braków i negatywów, bez miejsca na skuteczne rozwiązania i efektywne działania innowacyjne. Jakie e-maile w wielu firmach, w kulturach organizacyjnych typu TELL wysyłają managerowie, a otwierają pracownicy od swoich managerów? No właśnie dziwnym trafem z działaniami danego pracownika, które były błędnie przeprowadzone. Przez 3 miesiące dany pracownik pracuje bardzo dobrze i nie dostaje żadnej informacji. Robi jeden błąd i już pojawia się e-mail... . Podmioty gospodarcze stosujące kulturę organizacyjną typu TELL są bezpośrednim odwzorowaniem kultury organizacyjnej tradycyjnej szkoły.

Kolejnych przykładów pewnych sposobów myślenia, które tworzą się pod wpływem programów ukrytych w szkole, a które później ludzie przenoszą do swojego życia zawodowego już w dorosłym życiu może być bardzo wiele. Wymienię reprezentatywne. W niektórych szkołach uczniowie mówią byle do dzwonka – w niektórych kulturach organizacyjnych pracownicy mówią byle do 16. W niektórych szkołach usłyszymy byle do wakacji – w niektórych firmach byle do urlopu. W obydwu przypadkach trzecie sformułowanie z powyższego rodzaju będzie tożsame, a mianowicie byle do piątku. Możemy je usłyszeć i w niektórych szkołach i od niektórych pracowników firm. Owy freedom, wolność z uciemżenia, przymusu, pojawiająca się nawet w obcojęzycznych nazwach Friday,

¹ https://www.praca.pl/poradniki/rynek-pracy/przedsiębiorczosc-w-pracy-pozadana_pr-2059.html, [24.02.2020].

Freitag. W końcu nieskrępowana wolność, po tym uciemieniu, w którym trzeba jakoś przetrwać. Zatem w szkole pojawi się pytanie: czy uda mi się ściągnąć? A w późniejszym życiu jest ono zamienione na: czy uda mi się prześlizgnąć po obowiązkach? Hm..., szef, manager, dyrektor nie patrzy to nie trzeba pracować. Wcześniej przez 20 lat było – jak nauczyciel nie wymaga, nie patrzy, to nie trzeba się uczyć. Jest to pewien koncept, idea mówiąca o tym, że większą część naszego dnia, tygodnia, miesiąca spędzamy w miejscu, które nic nam nie daje, w którym musimy tkwić, a dopiero po wyjściu z tego miejsca jest czas na realizację pasji, kreatywność, radość tworzenia. Nie ma tu mowy o tym, że idąc do miejsca, w którym spędzamy najwięcej czasu, możemy się cieszyć, spędzać czas na realizacji naszego powołania, rozwijać siebie i innych, zdobywać nową wiedzę, umiejętności i kompetencje. Gdzie jest miejsce na przepływ FLOW, pochłonięcie w tworzeniu, bez potrzeby spoglądania na zegarek, bo robimy tu coś wartościowego.

We współczesnych przedsiębiorstwach wyróżnia się kulturę organizacyjną typu TELL i ASK. W kulturach organizacyjnych typu TELL liczą się procedury, szef jest osobą wszechwiedzącą, która decyduje o wszystkim, ciągle instruuje i w każdej sprawie jest osobą decyzyjną, a pracownik tylko ma wykonywać polecenia, nie musi myśleć, ma słuchać i wykonywać rozkazy. Konstruuje pogląd, w którym zwracam uwagę na to, że kultura organizacyjna typu TELL przebiega analogicznie jak tradycyjne nauczanie, gdzie uczniowie zwolnieni są z myślenia. To nauczyciel decyduje czego mają się nauczyć, bo on przecież wie co będzie na egzaminie. Tak samo w kulturach organizacyjnych typu TELL pracownik zwolniony jest z myślenia, to dyrektor decyduje co ma zrobić, bo to on układa procedury.

Kolejny przejaw programów ukrytych tradycyjnej szkoły zawarty jest w samej proksemice szkoły, w sposobie zaprojektowania sal lekcyjnych. Hierarchiczny podział kultury organizacyjnej szkoły wyraża się w organizacji wnętrza z głównym biurkiem nauczyciela, często znajdującym się na podeście i resztą ławek ustawionych w rzędach dla uczniów. Nauczyciel to ten mądrzejszy, a uczeń to ten słabszy, nie mający prawa głosu, nie mający szans na wygraną z nauczycielem, który już nawet ze względu na urządzenie sali lekcyjnej jest na silniejszej pozycji, to on decyduje. Identycznie dzieje się w kulturach organizacyjnych typu TELL, w których hierarchiczny podział wyraża się nawet w proksemice wnętrza przedsiębiorstwa. Biuro managera mieści się w oddzielnym pokoju, jest lepiej wyposażone i wyraża władzę nad słabszym pracownikiem. Taka sytuacja edukacyjna nie sprzyja kształtowaniu postaw innowacyjnych ludzi, którzy po czasie bycia uczniami stają się pracownikami przedsiębiorstw z zakodowanymi destrukcyjnymi schematami myślenia i działania.

Inaczej sytuacja wygląda w kulturach organizacyjnych typu ASK, gdzie liczą się efekty i przekonanie, że do osiągnięcia tego samego wyniku prowadzi wiele dróg. W takich przedsiębiorstwach jest miejsce na partnerstwo, polemikę i podmiotowość. Są to podmioty gospodarcze nastawione na ludzi przedsiębiorczych i innowacyjnych. Manager daje swoim pracownikom obszerne pole do wdrażania ich pomysłów, gdyż systematycznie dba o poszerzanie swoich horyzontów o perspektywę postrzegania pracownika i jego potrzeb. W organizacjach takich jest również miejsce na ponoszenie konsekwencji i branie odpowiedzialności za pracę, której określona osoba podjęła się.

Umiejętności, których uczymy się od najmłodszych lat są dla nas naturalne. Tak jak na przykład chodzenie, nad którym w dorosłym życiu w ogóle się nie zastanawiamy. Stwierdzamy jaka to umiejętność? Przecież to nasza natura. Ale, żeby tak się stało mały noworodek, który nic nie potrafił musiał wraz ze swoimi rodzicami dokonać ciężkiej pracy. Byśmy po latach wygodnie siedząc i trzymając tę książkę mogli powiedzieć, że to żadna umiejętność, to nasza natura.

Coaching managerski jest ważny, ale w XXI wieku dąży się do tego, by zaczynał się w szkołach od innowacyjnych rozwiązań metodycznych, tak by stosowanie go było naturalną umiejętnością naszego wnętrza, naszej mentalności jak fizycznie ma to miejsce, gdy mamy do czynienia z procesem chodzenia, zatem umiejętnością nad którą się nawet nie zastanawiamy, bo jest po prostu naszą naturą. Chodzi o to, by manager nie musiał nabywać umiejętności coachingowych obejmując dane stanowisko związane z zarządzaniem, a wchodził do organizacji jako osoba, która w naturalny sposób posługuje się nimi, bo nabyła je w 20 letnim procesie edukacji. Drogi Czytelniku zapraszam Cię w podróż stanowiącą kolejne plansze propozycji jak zmieniać rzeczywistość edukacyjną, by w przedsiębiorstwach managerowie nie musieli marnować cennego czasu na żmudną pracę nad kształtowaniem umiejętności prowadzenia coachingu managerskiego oraz w jaki sposób sprawić by pracownicy byli ludźmi samodzielnymi, przedsiębiorczymi, innowacyjnymi

Aby to osiągnąć istnieje potrzeba wprowadzania w placówkach oświatowych innowacyjnych rozwiązań metodycznych. Takie szkoły już istniały i nie tylko na świecie, ale również w Polsce, dzięki rozpoczętemu pod koniec XIX wieku ruchowi nazywanego Nowym Wychowaniem, którego przedstawiciele zauważyli, że w szkole formułują się nasze przekonania, kształtują myśli, sposoby postępowania, zarządzania emocjami i sobą, które zabieramy do wszystkich aktywności naszego dorosłego życia. Wówczas powstały innowacyjne rozwiązania metodyczne takie jak: szkoła na miarę, szkoła twórcza, szkoła pracy samorozwojowej, nauczanie łączne, metoda Marii Montessori, metoda ośrodków

zainteresowań, uczenie się pod kierunkiem, system Winnetki, plan daltoński, metoda projektów, plan jenajski, techniki Celestyna Freineta, metoda szkiców i zagadnień Józefa Krystanowskiego i wiele innych.

Warto, zatem czerpać z minionych dobrych teorii i praktyk dostosowując je do współczesnego życia. Stąd w niniejszej książce przedstawiam założenia, na których opierają się innowacyjne rozwiązania metodyczne, tak by już w szkole uczniowie kształtowali umiejętności potrzebne do prowadzenia coachingu managerskiego. I nawet jeśli nie wszyscy z nich w życiu dorosłym będą pracować na stanowiskach managerskich, to wszyscy będą **MANAGERAMI WŁASNEGO ŻYCIA**.

A oto najważniejsze założenia dotyczące szkół, uczniów i nauczycieli pozwalające na wdrażanie w edukacji innowacyjnych rozwiązań metodycznych, a co za tym idzie dokonujące zmian przyszłych kultur organizacyjnych przedsiębiorstw:

- Szkoła środowiskiem wszechstronnego rozwoju uczniów
- Egzaminowanie i ocenianie nieustannym byciem w rozwoju
- Atmosfera bezpieczeństwa, zaufania i akceptacji
- Samodzielność ucznia
- Umiejętność wyznaczania i realizacji celów
- Samowychowanie i samokształcenie
- Nowa rola nauczyciela
- Praca nauczyciela oparta na potrzebach uczniów
- Rozwój nauczyciela

Książka ta jest wersją popularnonaukową przybliżającą w przystępny sposób Czytelnikowi najważniejsze aspekty wyników badań naukowych, które prowadziłam w latach 2017-2021 dotyczących przesłanek coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania. Rok ukończenia moich badań zbiegł się symbolicznie z setną rocznicą ugruntowania założeń Nowego Wychowania. Również sto lat temu, bo 1921 na konferencji w Calais pedagodzy wprowadzający innowacyjne rozwiązania metodyczne już od połowy XIX wieku w różnych częściach świata spotkali się, by opracować wspólne założenia, których kwintesencją są poniższe słowa:

„Towarzysząc uczniowi w rozwoju dajesz mu wewnętrzną siłę panowania nad sobą, tak by w każdym momencie życia potrafił korzystać z własnych umiejętności, kompetencji i wiedzy”.

Jest to również kwintesencja działań, do których zmierza współczesna edukacja, stąd sto lat później czyli w latach 2017-2021 poddając analizie źródłowej podczas kwerend bibliotecznych zostały ukończone moje badania naukowe.

Poza tym w roku 2021 obchodzono 125. rocznicę powstania pierwszej szkoły urzeczywistniającej w praktyce założenia Nowego Wychowania. W 1896 roku John Dewey założył w Chicago Uniwersytecką Szkołę Elementarną dbającą o wszechstronny rozwój i wydobywanie potencjału podmiotów edukacyjnych. Bowiem jak zauważył Bogdan Nawroczyński edukacja jest po to, by „każde dziecko znajdowało się w najodpowiedniejszej dla niego szkole, a każdy dorosły człowiek na najodpowiedniejszym dla niego stanowisku”.

Drogi Czytelniku zapewne będziesz zdziwiony jak wiele cytatów i przypisów w niniejszej książce pochodzi od autorów żyjących sto lat temu. Chciałabym zwrócić uwagę, że zawarte w pracy przemyślenia istnieją w światowej myśli pedagogicznej już od tak długiego czasu. Wiele zdań opisujących XIX wieczną szkołę herbartowską można zamienić niestety na czas teraźniejszy pisząc o współczesnych szkołach publicznych, w których nadal panuje szkoła tradycyjna Ile zatem jeszcze czasu powinno upłynąć, by wprowadzić realne zmiany? Zmiany dotyczące destrukcyjnych faktów, które dobrze znamy i zmiany dotyczące pozytywnych alternatyw, które nieśmiało są wprowadzane? Czy może TU I TERAZ warto zacząć działać, by dla Czytelników za sto lat była to już naprawdę nieznaną i niedoświadczoną przeszłość, a nie wciąż teraźniejszość?

Można zacząć od reform, bo one oczywiście są potrzebne. Ale można zacząć również po prostu od wprowadzania innowacyjnych rozwiązań metodycznych we własnym środowisku szkoły lub klasy. Jakie pozytywne zmiany mogłyby się zadziać w kulturach organizacyjnych przedsiębiorstw, gdyby 20 lat, które ludzie spędzają w murach szkolnych stały się wartościowym czasem przydatnym człowiekowi na każdym etapie dalszego życia?

.....
.....

Jeśli zainteresował Cię ten fragment, to całość tekstu znajdziesz tu:

<https://www.gadzetytrenera.pl/coaching-edukacyjny-w-pedagogice-id-749>

„ (...) Książka jest znakomitym wprowadzeniem do dyskusji nad założeniami szkoły przygotowującej uczniów do sprostania wyzwaniom przyszłości. Oby zainteresowała nie tylko studentów kierunków pedagogicznych, nauczycieli i dyrektorów szkół, ale przede wszystkim decydentów.”

*dr Danuta Elsner
członkini kolegium
redakcyjnego miesięcznika
"Dyrektor Szkoły",
niezależna konsultantka
ds. zarządzania oświatą*

„W książce autorka w wyjątkowy sposób przedstawia filozofię coachingu w procesie wychowania. Zajmuje się tematem, który dotąd nie był podejmowany w literaturze. (...) Autorka na podstawie zrealizowanych badań formułuje wskazania dla organizatorów oświaty, nauczycieli, wychowawców, pedagogów oraz wobec nauki. Publikacja ta stanowi cenne źródło wiedzy i inspiracji do nowoczesnego wychowania.”

dr Izabela Auguściak
Prodziekan ds. studenckich i dydaktyki
Uniwersytet WSB Merito Szczecin

PRZEDMOWA

Julia Szapiaczan, autorka książki "Przesłanki Coachingu Edukacyjnego w Myśli Pedagogicznej Nowego Wychowania", serdecznie zaprasza Czytelników do wyjątkowej podróży poprzez świat, gdzie edukacja i rozwój splatają się w harmonijną melodię, a filozofia Nowego Wychowania spotyka się z coachingiem edukacyjnym. Autorka dokonuje opisu, porównania oraz analizy tych dwóch potężnych koncepcji, które w rewolucyjnym dialogu wzajemnie się wzbogacają, inspirując tym samym myślenie pedagogiczne.

Książka "Przesłanki Coachingu Edukacyjnego w Myśli Pedagogicznej Nowego Wychowania" jest owocem czterech lat intensywnych badań naukowych autorki. Jest to publikacja o poważnej wymowie, która nie tylko skrupulatnie analizuje ewolucję definicji coachingu na przestrzeni lat, ale także dogłębnie przygląda się sposobowi, w jaki przesłanki coachingu edukacyjnego, dotyczące koncepcji ucznia, nauczyciela i szkoły, współbrzmia z fundamentami Nowego Wychowania. W ramach tej koncepcji szkoła przestaje być jedynie miejscem przekazywania wiedzy, stając się istotnym ogniwem kształtującym przyszłe pokolenia. Autorka podejmuje próbę zgłębienia tego, jak indywidualizacja, aktywność ucznia,

rozwój osobisty oraz twórcza refleksja – elementy istotne dla coachingu – harmonizują z duchem Nowego Wychowania.

Badania naukowe przeprowadzone przez autorkę pozwalają na lepsze zrozumienie korzyści płynących z coachingu w kontekście filozofii Nowego Wychowania. Poprzez analizę przesłanek coachingu edukacyjnego związanych z koncepcją ucznia, nauczyciela i szkoły, autorka ukazuje, że szkoły są złożonymi systemami, przez które przechodzi całe społeczeństwo, a ich wpływ na jednostki jest nadzwyczaj potężny. Ten wpływ ma również związek z kreowaniem potencjalnych, przyszłych kultur organizacyjnych przedsiębiorstw.

W swojej publikacji autorka wskazuje na rolę szkoły jako środowiska sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi uczniów, w którym zdobywanie wiedzy idzie w parze z rozwojem całej jednostki. Proces egzaminowania i oceniania staje się integralną częścią procesu rozwoju, a nie tylko momentem oceny wiedzy. Tworzona atmosfera bezpieczeństwa, zaufania i akceptacji stanowi podstawę dla otwartego oraz efektywnego uczenia się. Ważna jest również samodzielność ucznia, która umożliwia aktywne zaangażowanie w proces nauki. Umiejętność wyznaczania i realizacji celów jest kluczowym narzędziem w rozwoju osobistym. Samorozwój oraz samokształcenie stanowią istotne elementy edukacji, które rzutują na całe życie. Nowa rola nauczyciela to przede wszystkim rola mentora, inspirującego do odkrywania i rozwijania potencjału uczniów. Działalność nauczyciela oparta na potrzebach uczniów tworzy fundament spersonalizowanych strategii nauczania. Rozwój nauczyciela jest nieodzowną częścią procesu edukacyjnego, tworząc atmosferę ciągłego doskonalenia.

Zapraszam serdecznie do tej fascynującej podróży, pełnej odkryć, refleksji oraz praktycznych wskazówek. W tej podróży coaching edukacyjny staje się integralną częścią myśli pedagogicznej Nowego Wychowania. To zaproszenie do uczestnictwa w dialogu, który transformuje podejście do edukacji i wpisuje się w ducha zmieniającego się świata, gdzie rola edukacji odgrywa kluczową rolę dla przyszłości społeczeństwa.

Lilianna Kupaj

Coach Master Trainer ICI,

Akredytowany Superwizor IC

Szkoła Coachingu Edukacyjnego

WYBRANE FRAGMENTY Z RECENZJI ROZPRAWY DOKTORSKIEJ

„(...) z pełnym przekonaniem stwierdzam, że rozprawa doktorska (...) Julii Podwysockiej (Szapiaczan) jest solidnie wykonaną monografią, dzięki w przemyślany sposób zaplanowanym rozwiązaniom metodologicznym, właściwie dobranym materiałom źródłowym i ciekawie prowadzonej narracji. Co najważniejsze udziela wyczerpująco odpowiedzi na postawione problemy szczegółowe. Bez wątpienia wzbogaca ona wiedzę historyczno-pedagogiczną, po raz pierwszy ukazując związki współczesnego coachingu edukacyjnego z myślą pedagogiczną *nowego wychowania* okresu dwudziestolecia międzywojennego w Polsce oraz wykazując, przy okazji, że nie wszystko zaczyna się dziś, ale wiele zjawisk ma swoje *korzenie* w przeszłości.”

dr hab. Iwonna Michalska, prof. UŁ

Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

„Dużą zaletą pracy jest podjęcie tematu, który w polskiej literaturze naukowej nie doczekał się dotąd omówienia oraz sposób jego przedstawienia. (...) Autorka w sposób przekonujący, stosując umiejętną argumentację, wskazuje na obecność idei coachingu edukacyjnego w myśli, ale też i praktyce edukacyjnej okresu II Rzeczypospolitej. Wywód prowadzony jest jasno i klarownie, co umożliwiło osiągnięcie wyznaczonego przez Badaczkę celu, jakim było wykazanie faktu istnienia oraz scharakteryzowanie przesłanek coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej okresu II Rzeczypospolitej. Praca jest niewątpliwie ciekawa, dobrze napisana i rzetelnie wykonana (...) jest wartościowym i oryginalnym opracowaniem naukowym, poruszającym zagadnienie, które w literaturze polskiej nie ma dotąd swego opracowania, powstałym w oparciu o analizę szerokiego materiału źródłowego.”

dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UP

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

.....
.....

Jeśli zainteresował Cię ten fragment, to całość tekstu znajdziesz tu:

<https://www.gadzetytrenera.pl/coaching-edukacyjny-w-pedagogice-id-749>

ROZDZIAŁ I

PROBLEMATYKA COACHINGU EDUKACYJNEGO W LITERATURZE PRZEDMIOTU

1.1. Rys historyczny coachingu

Początki słowa coach pochodzą z XV wieku. W miejscowości Kocs, znajdującej się na terytorium Węgier, między Győr i Budą² oraz prawdopodobnie również na terenie dzisiejszej Słowacji w miejscowości Koszyce powstały jedne z pierwszych manufaktur komfortowych na owe czasy pojazdów kołowych kocz. Usługę przewiezienia klienta tym powozem nazywano wówczas coachingiem. Jednakże prawdopodobnie termin ten pierwotnie pochodził ze średniowiecznej łaciny, gdzie *cocha* była pasażerską łodzią lub statkiem kupieckim, które w zależności od regionu nazywano np. na terytorium Anglii *cogs*, a we Francji *coquets*³. Do początków XIX wieku tzw. *hackney-coach* były poprzedniczkami taksówek⁴. Dlatego współczesne tłumaczenie słowa coach z języka angielskiego oznacza również autokar⁵.

Natomiast od 1830 roku ten sam termin pojawił się w uniwersyteckim slangu studentów z Oxfordu, na określenie pomocy w rozwoju, którą udzielał studentom prywatny tutor⁶. Od 1849 czasownik coachować oznaczał przygotowywać do egzaminów, prywatnie nauczyć studenta tak, by bezpiecznie mógł osiągnąć taki poziom wiedzy, który pozwoli mu pomyślnie zdać egzaminy. Od roku 1861 nastąpił transfer tego terminu do sportu. Coachem zaczęto nazywać osobę, która była zatrudniona celem skutecznego przygotowywania sportowców do konkursów i osiągnięcia wysokich rezultatów w czasie zawodów sportowych⁷. Można zauważyć pewną analogię między powyższymi znaczeniami. Coach za pomocą coachingu ma w bezpieczny sposób przewieźć coachee (osobę rozwijającą się, dzięki metodzie coachingu) do wyznaczonego przez nią celu. Zatem nastąpiło przejście od dosłownego fizycznego przemieszczania się po drogach dawnej Europy do metafory podróży jako sposobu na uzyskanie efektywnych rezultatów w przestrzeni intelektualno-emocjonalno-kondycyjnej⁸.

² E. Weekley, *An etymological dictionary of Modern English*, John Murray, Arbemarle Street, W., Londyn 1921, s. 318.

³ E. Partridge, *Origins. A short etimological dictionary of Modern English*, Taylor & Francis e-Library, Londyn 2006, s. 542-543.

⁴ E. Weekley, *An etymological dictionary of Modern English*, s. 318.

⁵ J. Podwysocka, *Możliwości wykorzystania procesu coachingu przez nauczycieli pracujących z młodzieżą*, s. 89.

⁶ E. Weekley, *An etymological dictionary of Modern English*, s. 318.

⁷ https://www.etymonline.com/word/coach#etymonline_v_46083, [27.06.2018].

⁸ B. Wujec, *Geneza i definicje coachingu*, „Coaching Review” 2012, nr 1, s. 5-6.

W literaturze w wielu miejscach możemy znaleźć informację, że nowoczesna idea coachingu związana jest ze sportem i została zapoczątkowana przez tenisistę o nazwisku Timothy Gallwey⁹. Gdy jednak sięgnie się do źródeł, do prac samego T. Gallweya oraz jego aktualnej strony internetowej dotyczącej „wewnętrznej gry”¹⁰ można dotrzeć do o wiele bardziej dokładnych wiadomości. T. Gallwey był pedagogiem i nauczycielem literatury. Rzeczywiście od dzieciństwa grał w tenisa i była to jego pasja. Jednakże w czasie studiów z literatury na Harvardzie podjął decyzję, że nie będzie zajmował się nim zawodowo, ale po prostu będzie to jego hobby i pasja amatora. Na Harvardzie dla przyjemności należał do drużyny uniwersyteckiej tenisa. Po pewnym czasie został jej kapitanem. Gdy skończył studia nauczał języka angielskiego w gimnazjum Exeter Academy w New Hampshire. Następnie był odpowiedzialny za szkolenia w marynarce. W kolejnych latach został jednym z założycieli szkoły średniej o profilu humanistycznym w Michigan. Od ukończenia studiów nie grał w tenisa przez około 10 lat zgłębiając zagadnienia związane z teorią uczenia się, obserwując w jaki sposób ludzie zdobywają nowe umiejętności, co sprawia, że mają z tym problemy, a co powoduje ich trwałe sukcesy edukacyjne. Owe prywatne przemyślenia i badania doprowadziły go do roku 1970, w którym w czasie urlopu podjął się nauczania gry w tenisa¹¹. Opracował koncepcję opartą na towarzyszeniu w samodzielnym zdobywaniu umiejętności poszczególnych zawodników, zakorzenioną w technikach efektywnego uczenia się i indywidualnego podejścia do ucznia. Odszedł od instruowania i przekazywania własnych wiadomości, a skoncentrował się na wykorzystywaniu potencjału każdego tenisisty¹².

Za początek współczesnego coachingu w jego obecnej formie możemy uznać rok 1974, w którym T. Gallwey wydał książkę „The Inner Game of Tennis”. Jak wskazywałby tytuł jest to podręcznik nauki gry w tenisa. Jednakże to tylko powierzchowny element tej książki. Zagadnienia poruszone w niej są o wiele bardziej istotne i głęboko zakorzenione w pedagogice i jej podejściu do procesu dydaktyczno-wychowawczego ukazującego w jaki sposób skutecznie nauczać i uczyć się. Przedstawił w niej swoją koncepcję tzw. „wewnętrznej gry”. Zgodnie z nią pokonanie przeciwnika w tenisie, a więc osiągnięcie zamierzonego celu i zwycięstwo zaczyna się dużo wcześniej zanim zawodnik wejdzie na kort. Pierwszy pojedynek, który musi stoczyć tenisista zanim wygra w czasie turnieju tenisa, polega na

⁹ Informacje te można znaleźć m.in. w następującej literaturze: J. Whitmore, *Coaching. Trening efektywności. Rozwój ludzkiego potencjału w oparciu o model GROW. Zasady oraz praktyka coaching i przywództwa*, G+J Gruner+Jahr Polska, Warszawa 2011, s. 15-20; C. Wilson, *Coaching biznesowy*, MT Biznes, Warszawa 2010, s. 29-31; C. Wilson, *Nowy coaching biznesowy*, s. 28-29; A. Vickers, S. Bavister, *Coaching*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007, s. 31.

¹⁰ <http://theinnergame.com/> [17.07.2019].

¹¹ T. Gallwey, *Wewnętrzna gra: tenis. Trening mentalny w sporcie i życiu*, Galaktyka, Łódź 2015, s. 145-147.

¹² C. Wilson, *Nowy coaching biznesowy*, s. 2-29.

pokonaniu wewnętrznych słabości, uporaniu się z własną samooceną, poczuciem własnej wartości, ułożeniem relacji intra- i interpersonalnych. To jego wewnętrzna walka z własnymi ograniczeniami, zdaniem T. Gallweya, decyduje o zwycięstwie bądź porażce odniesionym na korcie. Jako doświadczony pedagog uniwersytecki uważał, że zadając odpowiednie pytania stymulujące poczucie podmiotowości zawodnika, można mu towarzyszyć w rozwijaniu jego motywacji i hartu ducha, które pomagają w zmienianiu strategii myślenia, a co za tym idzie, kształtują postawę pozwalającą na utrzymanie wewnętrznej równowagi mimo zmieniających się warunków czy sytuacji¹³. Zwrócił on uwagę na wartość andragogicznej teorii uczenia się, podkreślającej istotność korzystania z doświadczeń już nabytych osoby uczącej się. Opracowana przez niego metodyka „wewnętrznej gry” jest alternatywą dla tradycyjnego nauczania przepełnionego instruowaniem i wskazywaniem co uczeń powinien lub czego absolutnie nie powinien, wkładaniem go w jedyną, właściwą formę edukacyjną. Jednakże takie postępowanie kształtuje postawę braku zaufania do siebie, a umiejscawia je w osądzającej informacji zwrotnej nauczyciela. Odpowiedzialność ucznia sprowadza się w takim postępowaniu do ciężkiego starania się, by postępować tak jak nauczyciel uzna to za dobre, a unikać tego, co nauczyciel uzna za złe. Dzieje się to w ciągłej atmosferze osądów, które powodują w uczniu opór, zwątpienie i strach przed popełnieniem błędu. T. Gallwey podkreśla, że istotą edukacji jest zmiana. Niezależnie od wieku i poziomu wiedzy czy umiejętności człowiek ucząc się uczestniczy w nieustannym procesie przemiany. Zauważa on, że wspaniałym laboratorium dla odkrywania istoty procesów edukacyjnych związanych z nauczaniem i uczeniem się jest sport. Gdyż w tej dziedzinie wyniki i sposób osiągniętych celów są niezwykle proste do zaobserwowania. Dla T. Gallweya takim pierwszym laboratorium był tenis, narciarstwo i golf¹⁴. Następnie jego rozwiązania stały się inspiracją dla szkoleń w korporacjach, w kolejnych latach wykorzystał je dla poprawiania wirtuozji muzyków, a obecnie są one wdrażane w szkołach¹⁵.

W latach 80. XX wieku z T. Gallweyem zaczął trenować John Whitmore, dzięki któremu „wewnętrzna gra” pojawiła się w Wielkiej Brytanii i kolejnych krajach europejskich. John Whitmore zaczął szkolić coachów, z którymi następnie organizował kursy dla tenisistów, narciarzy i golfistów z zakresu zasad opracowanych przez T. Gallweya. Jego działalność rozszerzała się i była coraz bardziej znana. W pewnym momencie jego klientem została duża organizacja, która poprosiła go o przeprowadzenie szkolenia z „wewnętrznej

¹³ M. Wilczyńska, M. Nowak, J. Kućka, J. Sawicka, K. Sztajerwald, *Moc coachingu*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, s. 19-20.

¹⁴ T. Gallwey, *The inner game of work*, Random House, New York 2000, s. 3-6.

¹⁵ <http://theinnergame.com/> [17.07.2019].

gry” dla swoich menedżerów. Początkowo był to zupełnie nowy pomysł, w którym J. Whitmore miał przeprowadzić dla nich trening tenisa. Organizacji chodziło o to, aby menedżerowie poprawili swój styl zarządzania i rozwinęli się jako przywódcy. To wówczas J. Whitmore dla odróżnienia sesji z nimi nazwał je coachingiem biznesowym. W taki sposób narodziło się współczesne rozumienie terminu coaching wywodzące się z nauk społecznych takich jak: psychologia, pedagogika, socjologia i humanistycznych takich jak: filozofia¹⁶. Następnie zasady te przeniknęły również do innych obszarów życia ludzi, w tym do edukacji. W 1992 roku pojęcie coachingu zostało spopularyzowane przez J. Whitmore, dzięki ukazaniu się na europejskim rynku wydawniczym jego książki „Coaching for Performance”¹⁷.

W tym samym roku powstał Coach University założony przez ojca coachingu Thomasa Leonarda¹⁸, który trzy lata później w 1995 roku utworzył wspólnie największą na świecie organizację zrzeszającą profesjonalnych coachów, czyli International Coach Federation¹⁹. Drugą bardzo znaną organizacją zrzeszającą profesjonalnych coachów jest The International Coaching Community, którą założyli w 2001 roku Joseph O’Connor i Andrea Lages²⁰. W Polsce ICC rozpoczął swoją działalność w 2002 roku²¹, a ICF w 2005²². Ponadto w 2009 roku powstała Izba Coachingu, której „celem jest profesjonalizacja coachingu i wspólne działania na rzecz rejestracji zawodu coacha”²³. Natomiast najwcześniej w Polsce, bo już w 1992 roku pojawiła się EMMC Poland European Mentoring and Coaching Council²⁴.

.....

.....

Jeśli zainteresował Cię ten fragment, to całość tekstu znajdziesz tu:

<https://www.gadzetytrenera.pl/coaching-edukacyjny-w-pedagogice-id-749>

¹⁶ C. Wilson, *Nowy coaching biznesowy*, s. 28-29.

¹⁷ J. Whitmore, *Coaching for Performance: A Practical Guide to Growing Your Own Skills*, Nicholas Brealey Publishing, London 1992.

¹⁸ A. Vickers, S. Bavister, *Coaching*, s. 31.

¹⁹ M. Wilczyńska, M. Nowak, J. Kućka, J. Sawicka, K. Sztajerwald, *Moc coachingu*, s. 20.

²⁰ <https://internationalcoachingcommunity.com/about-icc/>, [10.04.2018].

²¹ https://www.facebook.com/pg/iccpoland/about/?ref=page_internal [10.04.2018].

²² https://www.facebook.com/pg/icfpoland/about/?ref=page_internal [10.04.2018].

²³ <https://www.izbacoachingu.com/wp-content/uploads/System-Akredytacji-Izby-Coachingu.pdf>, [15.07.2018].

²⁴ <https://emccpoland.org/> [21.08.2018].

ROZDZIAŁ II

NOWE WYCHOWANIE – GENEZA, POJĘCIE, ZAŁOŻENIA I ODMIANY

2.2. Pojęcie i założenia Nowego Wychowania

Nowe Wychowanie jest terminem bardzo złożonym, przynoszącym badaczom wiele trudności definicyjnych. Od samego początku, gdy pojęcie to zaczęło funkcjonować w pedagogice, szeroko podejmowano naukowe dyskusje w celu ujednoczenia jego rozumienia. Pojęcie Nowe Wychowanie było interpretowane przez wielu pedagogów. Od końca XIX wieku do dnia dzisiejszego badacze tworzą jego wyjaśnienia i tłumaczą jego fenomen.

Jak wspomniano w poprzednim podrozdziale, po raz pierwszy określenie Nowe Wychowanie pojawiło się jako tytuł książki wydanej w 1899¹. Autor E. Demolins zawarł w niej opis funkcjonowania szkoły nowego typu. Nie było jego celem stworzenie i zdefiniowanie nowego ruchu w pedagogice, ale nakreślenie kierunku w którym powinna zmierzać edukacja². Idee Nowego Wychowania zostały ugruntowane dopiero w 1921 r. na konferencji w Calais, gdzie powołano do życia Ligę Nowego Wychowania. Lata 20. XX wieku to czas ich intensywnego rozwoju, rozpoznawalności, uznania w świecie. Ze względu na sytuację polityczną na arenie międzynarodowej lat 30. i 40. XX wieku przeżyły ideologiczny kryzys, by stopniowo odradzać się w czasach współczesnych, gdy sytuacja polityczna coraz większej liczby państw również z byłego bloku komunistycznego sprzyja rozwojowi wolnej edukacji³.

Nowe Wychowanie było „edukacyjną rewolucją przełomu XIX i XX wieku”⁴, wyrazem niezadowolenia i niezgody postępowych pedagogów wobec zasad tzw. „starej szkoły”⁵. Ten „reformatorski ruch pedagogiczny”⁶ zapoczątkowany został w Stanach Zjednoczonych i Europie, a następnie jego idee promieniowały docierając do większości kontynentów świata: Azji, Afryki, Ameryki Południowej, Australii, Zelandii⁷.

¹ J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w *polskiej pedagogice...*, s. 21.

² E. Demolins, *Nowe Wychowanie*, E. Wende i S-ka, Warszawa 1900.

³ C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, Doctoral thesis, Institute of Education, University of London, London 2009, s. 220.

⁴ K. Jakubiak, W. Jamrożek, *Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Forum Pedagogiczne” 2019, Tom 9, nr 1, s. 23.

⁵ Tamże.

⁶ E. Wolter, *Nowe Wychowanie*, „Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides et Ratio” 2014, nr 2, s. 36.

⁷ *Pioneer Education in Poland*, „The New Era”, January 1930; B. Rennie, *Słowo wstępne do czwartego wydania*, w: *Wykształcenie według planu daltońskiego*, H. Parkhurst, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1928, s. XII; H. Rowid, *Wrażenia z podróży pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, R. XIV (XVI), nr 8, s. 234; E. Wolter, *Nowe Wychowanie*, s. 36.

Uważam, że w zrozumieniu pojęcia Nowego Wychowania może pomóc przedstawienie go w kontekście Ligi Nowego Wychowania, która była niezwykle znaczącą organizacją dla rozwoju i propagowania założeń Nowego Wychowania. Definiowanie pojęcia, kreowanie założeń i propagowanie idei Nowego Wychowania odbywało się, dzięki Lidze Nowego Wychowania oraz za sprawą pedagogów, którzy uczestniczyli w organizowanych przez tę międzynarodową organizację konferencjach. Pierwsze próby definicyjne zostały podjęte w sierpniu 1921 roku na wspomnianej wcześniej konferencji pedagogicznej w Calais, gdzie spotkali się pedagodzy z różnych państw propagujący reformy idące w kierunku tworzenia szkół nowego typu. Utworzyli Ligę Nowego Wychowania, która sformułowała podstawowe zasady wychowania oparte na: budowaniu wewnętrznej siły każdego ucznia, wewnętrznej dyscyplinie, wspólnocie samorządu, koedukacji, poszanowaniu godności, opierając proces dydaktyczno-wychowawczy na zainteresowaniach, potrzebach i umiejętnościach uczniów. Celem było wychowanie dzieci i kształtowanie „ideału człowieka zdolnego do ciągłego doskonalenia się”⁸. Zadaniem, które wyznaczyła dla siebie ta międzynarodowa organizacja było usprawnienie edukacji poprzez reformy zmierzające do tego, by każdy człowiek, niezależnie od statusu społecznego, rasy, koloru skóry, narodowości, płci czy religii miał możliwość harmonijnego rozwoju osobowości i odpowiedzialnego realizowania się w życiu społecznym⁹.

Do założycieli Ligi Nowego Wychowania należeli m.in.: Beatrice Ensor, Adolf Ferrière, Paweł Geheeb, Owidiusz Decroly, Elżbieta Rotten. W Genewie, Berlinie i Londynie utworzono 3 główne biura w Europie. Kierowali nimi Beatrice Ensor (Wielka Brytania), E. Rotten (Niemcy) i A. Ferrière (Szwajcaria). Wiodące siedziby odpowiedzialne były za słuzenie pomocą zainteresowanym Nowym Wychowaniem, jego metodami, powstającymi w jego ramach prądami i kierunkami. Ich misją było udzielanie rad w zakresie tworzenia edukacji w duchu nowatorskich rozwiązań pedagogicznych tak, by promować zasady edukacji progresywnej w jak największej liczbie państw świata i umożliwiać nawiązywanie kontaktów i współpracę między zwolennikami innowacji pedagogicznych na arenie międzynarodowej. Pierwszym przewodniczącym tej organizacji została B. Ensor, a wiceprzewodniczącymi A. Ferrière i E. Rotten¹⁰.

⁸ H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „Szkoły pracy”*, s. 114-116; s.169.

⁹ J. Abbiss, *The "New Education Fellowship" in New Zealand: It's Activity and Influence in the 1930s and 1940s.*, „New Zealand Journal of Educational Studies” 1998, Tom 33, nr 1, s. 81-82.

¹⁰ [b.a.], *Liga Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, R. XII (XIV), nr 9-10, s. 309; C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 1; Ł. Kabzińska, *Idea wychowania moralno-społecznego w programach międzynarodowych kongresów pedagogicznych okresu*

Postulaty Nowego Wychowania były rozpowszechniane początkowo za pośrednictwem 3 czasopism wydawanych: w języku angielskim „The New Era”, gdzie redaktorem była Beatrice Ensor; w języku francuskim „Pour L'Ère Nouvelle” redagowanym przez Adolfa Ferrière’a; w języku niemieckim „Das Werdende Zeitalter”, gdzie redakcją zajmowała się Elżbieta Rotten¹¹. Z czasem organizacja rozrastała się i przybywało nowych państw członkowskich. Zatem zasięg idei Nowego Wychowania propagowany był w kolejnych czasopismach ukazujących się w językach narodowych krajów należących do Ligi Nowego Wychowania, m.in.: w Argentynie „La Obra” (pod redakcją J. Rezzano); w Bułgarii „Svobodno Vaspitanie” (red. D. Kataroff); w Chile „La Nueva Era” (red. M. Armando Hamel); w Czechosłowacji „Nove Skoly” (red. O. Chlup); w Danii „Den Frie Skole” (red. S. Naesgaard); w Holandii „Vernieuwing” (red. Cor Bruijn); na Węgrzech „A Jovo Utjain” (red. Marthe Nemes); we Włoszech „L'Educazione Nazionale” (red. Lombardo-Radice); w Jugosławii „Radna Skola” (red. M.Y.S. Yovanovitch); w Rumunii „Pentru Inima Copilor” (red. M.J. Nicipeanu); w Hiszpanii „Revista de Pedagogia” (red. Lorenzo Luzuriaga); w Szwajcji „Pedagogiska Spørsmål” (red. E. Edelstam, M. Montelius)¹² i innych.

Dzięki inicjatywie Heleny Radlińskiej w 1927 roku utworzono Polską Sekcję Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania podczas IV-go Kongresu Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania zorganizowanej w Locarno, W 1929 r. sekcja zalegalizowała statut¹³. Do tej organizacji należeli m.in. następujący Polscy pedagodzy: Helena Radlińska, Henryk Rowid, Jadwiga Młodowska, Józef Mirski, Maria Grzegorzewska, Anna Oderfeldówna, Stefan Szuman, Mieczysław Ziemnowicz, Albin Jakiel, Stefan Baley, Zygmunt Mysłakowski, Florian Znaniecki, Sergiusz Hessen, Józefa Joteyko i inni¹⁴. W Polskiej Sekcji Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania były zrzeszone następujące stowarzyszenia: Chrześcijańsko-Narodowe Stowarzyszenie Nauczycielstwa, Koło Nowego Wychowania, Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Zawodowych, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, Związek Nauczycielstwa Polskiego (Sekcja Szkół

międzywojennego, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy” 2013, nr 4, s. 44; <http://wef-international.org/about>, [24.11.2020].

¹¹ [b.a.], *Liga Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, R. XII (XIV), nr 9-10, s. 306.

¹² *Pioneer Education in Poland*, „The New Era”, January 1930.

¹³ Ł. Kabzińska, *Idea wychowania moralno-społecznego w programach Międzynarodowych Kongresów Pedagogicznych okresu międzywojennego*, s. 46; *Pioneer Education in Poland*, „The New Era”, January 1930, s. 41.

¹⁴ Ł. Kabzińska, *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligi Nowego Wychowania okresu międzywojennego*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001, s. 190; s. 195; Ł. Kabzińska, *Idea wychowania moralno-społecznego w programach Międzynarodowych Kongresów Pedagogicznych okresu międzywojennego*, s. 61; H. Rowid, *Wrażenia z podróży pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, R. XIV (XVI), nr 8, s. 238.

Powszechnych, Sekcja Szkół Średnich), Zrąb, Towarzystwo Pedagogiczne i inne¹⁵. Jak zauważyła Łucja Kabzińska: „Polska okresu międzywojennego była otwarta na idee *nowego wychowania*, które stwarzały podstawę nie tylko do nowych jakościowo poszukiwań, badań pedagogicznych, ale również stanowiły bazę dla działalności eksperymentalnej i nowatorskiej w szkolnictwie różnego typu”¹⁶.

Reasumując, dzięki Lidze Nowego Wychowania założenia Nowego Wychowania rozpowszechniane były m.in. w takich państwach jak: Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Niemcy, Szwajcaria, Francja, Włochy, Belgia, Austria, Holandia, Szwecja, Dania, Finlandia, Polska, Węgry, Bułgaria, Hiszpania, Jugosławia, Rumunia, Rosja, Turcja, Brazylia, Argentyna, Chile, Południowa Afryka, Meksyk, Australia, Nowa Zelandia, Kanada, Indie, Korea, Chiny, Japonia, Arabia i innych¹⁷. Idee Nowego Wychowania głoszone były w 51 krajach świata¹⁸, za pośrednictwem 21 magazynów w 17 językach¹⁹. Tak olbrzymi zasięg terytorialny świadczy o tym, że założenia Nowego Wychowania musiały charakteryzować się tak bogatą różnorodnością. Jak podkreślił Christopher Clews prowadzący w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku badania naukowe na Uniwersytecie Londyńskim dotyczące Ligi Nowego Wychowania, członkami Ligi byli najwybitniejsi pedagodzy lat 20. i 30. XX wieku m.in.: John Dewey, Maria Montessori, Alexander Sutherland Neill. Poza tym do najwybitniejszych przedstawicieli Nowego Wychowania poza wymienionymi wcześniej należeli: Georg Kerschensteiner, Fryderyk Wilhelm Foerster, Jean Piaget, Piotr Bovet, Édouard Claparède, Carleton Washburn, Peter Petersen, Helen Parkhurst²⁰ i inni²¹.

¹⁵ A. Oderfeldówna, *Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania*, „Biuletyn Sekcji Polskiej Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania” 1932, nr 2, s. 8-9.

¹⁶ Ł. Kabzińska, *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligi Nowego Wychowania okresu międzywojennego*, s. 195.

¹⁷ J. Abbiss, *The "New Education Fellowship" in New Zealand: It's Activity and Influence in the 1930s and 1940s.*, s. 81-93; [b.a.], *IV Konferencja Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno*, „Przegląd Pedagogiczny” 1927, R. XLVI, nr 18, s. 436; [b.a.], *Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, R. XV (XVII), nr 2, s. 63-64; C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 191; s. 193; Z. Iwaszkiewiczowa, *VI Kongres Ligi Nowego Wychowania (New Education Fellowship)*, cz. IV, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, R. LI, nr 26, s. 525; Ł. Kabzińska, *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligi Nowego Wychowania okresu międzywojennego*, s. 199; A. Oderfeldówna, *Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, R. XIII (XV), nr 3, s. 77; *Pioneer Education in Poland*, „The New Era”, January 1930; H. Rowid, *Wrażenia z podróży pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, R. XIV (XVI), nr 8, s. 234-238.

¹⁸ Ich liczba drastycznie się zmniejszyła po II wojnie światowej do 30 sekcji działających jedynie w 22 państwach (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 193).

¹⁹ C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 193.

²⁰ J. Abbiss, *The "New Education Fellowship" in New Zealand: It's Activity and Influence in the 1930s and 1940s.*, s. 83; C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 1; Ł. Kabzińska, *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligi Nowego Wychowania okresu międzywojennego*, s. 200; D. Koźmian, *Chrześcijańska myśl wychowawcza Fryderyka Wilhelma Foerstera i jej recepcja w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996; M. Łapot, „*Nowe wychowanie*” na łamach lwowskiego „Przeglądu Społecznego” (1927-1939), „Prace Naukowe. Pedagogika”

Obszar oddziaływań Nowego Wychowania był tak olbrzymi i zróżnicowany kulturowo i społecznie, że formy jakie przybierał były niejednolite i znacznie różniły się od siebie w poszczególnych państwach świata. Głoszono idee „bezcelowości usiłowań zmierzających do zastosowania jednego systemu wychowania do wszystkich narodów. (...) Każdy naród ma swoje charakterystyczne cechy, które nie tylko muszą być uszanowane, ale

2003, Tom 12, s. 79; H. Rowid, *Wrażenia z podróży pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, R. XIV (XVI), Nr 8, s. 234.

²¹ W wyniku analizy źródłowej C. Clews określił, że Liga Nowego Wychowania była „wiodącą organizacją w obszarze edukacji progresywnej zarówno przed jak i po II wojnie światowej” (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 1). Jednakże w wyniku wydarzeń wojennych przeżyła silny kryzys. Sieć międzynarodowych kontaktów w obrębie Ligi została zerwana lub poważnie nadszarpnięta. Jej wpływy w części krajów członkowskich zostały zmniejszone lub ograniczone, a w innych całkowicie zniszczone. Wiele szkół, które funkcjonowały przed wojną w duchu założeń Nowego Wychowania zostały zamknięte. Część pedagogów utraciła wiarę w wolność wyboru ludzi i dokonywania przez nich ciągłej wewnętrznej transformacji na drodze pokojowego doskonalenia się. Międzynarodowy nastrój wokół pierwotnych założeń organizacji stał się sceptyczny i wątpiący. Podejmowane próby odbudowy uświadomiły edukacyjnym innowatorom, że faszyzm, stalinizm, lata wojny i totalitarnych reżimów spowodowały potrzebę przewartościowania głównych idei organizacji (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 46-68). W 1947 r. przewodniczącym Ligi Nowego Wychowania został C. Washburne. Poprowadził on organizację w kierunku odejścia od teozoficznego ducha panującego nad materią jaki przyświecał poglądom B. Ensor ku amerykańskiemu progresywizmowi. Dążono, by w szkole przygotowywano do wolnego wyboru, który respektuje zarówno potrzeby indywidualne jak i uniwersalne wartości społeczne. Poza tym lata powojenne przyniosły nowy termin kluczowy w Lidze Nowego Wychowania, a mianowicie obywatelstwo rozumiane jako aktywność na drodze dokonywania reform służących wszystkim grupom społecznym. Podkreślano, by demokracja zaczynała się już w szkole (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 65-68). Ruch Nowego Wychowania reprezentowany w organizacji jaką była Liga Nowego Wychowania w czasach powojennych narażony był na wiele wewnętrznych i zewnętrznych problemów. Jej przedstawiciele nie mogli uzgodnić akceptowanych przez wszystkich członków postulatów (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 77-82). Przewodniczący C. Washburne przebywał na stałe w USA, gdzie większość jego czasu pochłaniała praca na Columbia University w Waszyngtonie, D.C., a z główną siedzibą organizacji prowadził jedynie kontakt korespondencyjny. Również utrudniony był kontakt z B. Ensor, która pełniła rolę honorowego przewodniczącego. Jednakże znajdowała się daleko od centrali w Londynie, gdyż przebywała w Południowej Afryce (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 55-56). Poza ideologicznymi trudnościami organizacja przeżywała również problemy finansowe. Początkowa pomoc finansowa, którą organizacja otrzymywała ze Stanów Zjednoczonych od Theosophical Educational Trust, po II wojnie światowej przestała być opłacalna dla amerykańskich teozofów. Finansowym wybawcą w 1948 r. okazało się UNESCO, w którego projekty zaangażowała się Liga Nowego Wychowania (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 51-58). Ich współpraca zakończyła się w 1965 r. (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 200). Z czasem początkowe postulaty Ligi Nowego Wychowania przestały potrzebować międzynarodowej organizacji do ich rozpowszechniania, bo w Ameryce i wielu krajach europejskich publiczna edukacja przejęła część elementów zawierających się w programach aktywnych szkół zorientowanych na osobę ucznia. W 1966 r. została zmieniona nazwa organizacji na World Education Fellowship. Swoją działalność powiązała ona z wyższymi szkołami kształcącymi nauczycieli i uniwersytetami (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 225-237). Jest to organizacja, która działa do dnia dzisiejszego kontynuując swoją misję we współczesnym świecie. Obecnie promuje ona edukację ustawiczną ponad podziałami ekonomicznymi, rasowymi, religijnymi itp., która pomaga we wszechstronnym rozwoju obywateli poszczególnych społeczeństw i całego świata. W XXI wieku jest organizacją pozarządową UNESCO podejmującą działania dla pokoju w oparciu o edukację w ramach ONZ (<http://wef-international.org/about>, [27.11.2020]). Jej główna siedziba znajduje się w Londynie, a sekcje w Australii, Indiach, Japonii, Belgii, Holandii, Niemczech, Korei, Nigerii, Południowej Afryce, USA (<http://wef-international.org/wef-worldwide>, [27.11.2020]). W roku 2021 obchodziła stulecie swojego istnienia. Ta rocznica odbyła się na 45. Międzynarodowej Konferencji w Japonii (<http://wef-international.org/conferences>, [01.12.2020]).

też użytkowane w wychowaniu”²². Przyjęte zostały jednak wspólne cechy charakterystyczne i fundamentalne zasady pozwalające stwierdzić czy daną metodę, szkołę, innowację edukacyjną, teorię, praktykę pedagogiczną, prąd czy kierunek w pedagogice można nazwać Nowym Wychowaniem. Analiza literatury i źródeł pozwoliła wyróżnić następujące założenia łączące pedagogów Nowego Wychowania:

1. Misją szkoły jest stworzenie w jej murach środowiska wszechstronnego rozwoju uczniów i nauczycieli, ludzi spójnych wewnętrznie, w pełni harmonijnych we wszystkich sferach życia oraz potrafiących brać odpowiedzialność za własne działania²³.
2. Szkoła powinna rozwijać w uczniach umiejętność panowania nad sobą, samokontrolę, samowychowanie, wewnętrzną dyscyplinę, gdyż prowadzą one i uzdalniają człowieka do wolności w życiu indywidualnym i społecznym²⁴. „Celem naszego wychowania nie jest nagromadzenie wielkiej ilości faktów, ale rozwój wrodzonych zdolności dziecka i kształcenie jego charakteru”²⁵.
3. Zadaniem szkoły jest stworzenie w jej ramach takich warunków, które zapewnią dobrostan fizyczno-psychiczny każdemu uczniowi i nauczycielowi²⁶.
4. Prawidłowy proces dydaktyczno-wychowawczy²⁷ jest gwarantem korzystnego rozwoju każdego człowieka²⁸.
5. Postrzeganie ucznia i nauczyciela jako partnerów interakcji edukacyjnej nastawionej na samodzielność prowadzącą do samowychowania i samokształcenia²⁹.
6. Praca pedagogiczna nauczyciela opiera się na potrzebach uczniów, a podstawą kreowania procesu dydaktyczno-wychowawczego jest dziecko, w którym drzemią wewnętrzne siły, zdolne do nieustannego doskonalenia. Zadaniem nauczyciela jest ich wydobywanie, tak by

²² [b.a.], *Liga Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, R. XII (XIV), nr 9-10, s. 307.

²³ Z. Iwaszkiewiczowa, *VI Kongres Ligi Nowego Wychowania (New Education Fellowship)*, cz. IV, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, R. LI, nr 26, s. 524; Ł. Kabzińska, *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligi Nowego Wychowania okresu międzywojennego*, s. 201-207; A. Oderfeldówna, *Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, R. XIII (XV), nr 3, s. 72; W. Theiss, *Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym (1918-1939)*, „Society Register” 2017, Tom 1, nr 1, s. 154.

²⁴ Ł. Kabzińska, *Idea wychowania moralno-społecznego w programach międzynarodowych kongresów pedagogicznych okresu międzywojennego*, s. 44; A. Oderfeldówna, *Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, R. XIII (XV), nr 3, s. 65-66; H. Rowid, *Wrażenia z podróży pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, R. XIV (XVI), Nr 8, s. 235- 236.

²⁵ K., *Szkoła przyszłości*, s. 315.

²⁶ J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2011, s. 324.

²⁷ W niniejszej pracy stosowany jest termin proces dydaktyczno-wychowawczy zgodnie ze współczesną terminologią pedagogiczną. Natomiast w dwudziestoleciu międzywojennym w stosunku do niego używane były dwa pojęcia: wychowanie i nauczanie.

²⁸ Z. Frączek, *Koncepcja „post-nowego” wychowania jako propozycja i odpowiedź na potrzeby współczesnego wychowania*, s. 7-16.

²⁹ J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, s. 324-325.

każdy uczeń mógł się rozwijać w kierunku zgodnym z indywidualnymi zainteresowaniami³⁰. „Kluczem nowoczesnego wychowania jest studiowanie indywidualności dziecka i staramy się dać każdemu z nich to, co najlepiej rozwinię jego specjalne zdolności i charakter”³¹.

7. Poszanowanie indywidualności uczniów wiąże się z przekazaniem w ręce nauczyciela odpowiedzialności za tworzenie najwłaściwszych metod pracy zmierzających do samodzielnego życia uczniów w zmiennych warunkach zewnętrznych. Taka odpowiedzialność związana była z nieustanną pracą nad sobą i samokształceniem nauczyciela pozwalających mu być w ciągłej drodze rozwojowej w każdym aspekcie jego życia zarówno prywatnym jak i zawodowym. Stąd tak charakterystyczne w Nowym Wychowaniu nastawienie na nowatorstwo pedagogiczne, poszukiwanie przełomowych odkryć w edukacji, niestandardowych metod, innowacyjnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych pobudzających aktywność uczniów³².
8. Rozszerzenie działań edukacyjnych na zajęcia praktyczne w warsztatach, laboratoriach, ogrodach, na polach, gdzie uczniowie mogli uczyć się przez działanie i pracę. Budowanie pozytywnych relacji z rodzicami uczniów i współdziałanie z nimi dla dobra dzieci³³.
9. Wyeksponowanie wolności, indywidualności, uspołecznienia, samopoznania w edukacji zbliżającej ludzi w duchu współpracy i pokoju między poszczególnymi państwami, przeciwdziałając destrukcyjnemu współzawodnictwu oraz wrogości społecznej. To dążenie do tolerancji na gruncie religijno-kulturowym oraz poszanowania poglądów i postaw innych ludzi tworzyło nowy ideał człowieka żyjącego w międzynarodowej przyjaźni³⁴.
10. Jednomyślna dezaprobatą tradycyjnej szkoły i poszukiwanie innowacji pedagogicznych będących efektywnym przeciwstawieniem się nauczaniu pamięciowemu, w oparciu o jeden podręcznik, bez bezpośredniego połączenia z całą rzeczywistością uczniów,

³⁰ [b.a.], *Liga Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, R. XII (XIV), nr 9-10, s. 306-307.

³¹ K., *Szkoła przyszłości*, s. 316.

³² [b.a.], *Liga Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, R. XII (XIV), nr 9-10, s. 306-307; Z. Iwaszkiewiczowa, *VI Kongres Ligi Nowego Wychowania (New Education Fellowship)*, cz. IV, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, R. LI, nr 26, s. 524; Ł. Kabzińska, *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligi Nowego Wychowania okresu międzywojennego*, s. 202; J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, s. 323-324.

³³ A. Oderfeldówna, *Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania*, „Biuletyn Sekcji Polskiej Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania” 1932, nr 2, s. 3-4; J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, s. 324.

³⁴ Ł. Kabzińska, *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligi Nowego Wychowania okresu międzywojennego*, s. 189-201; Ł. Kabzińska, *Idea wychowania moralno-społecznego w programach Międzynarodowych Kongresów Pedagogicznych okresu międzywojennego*, s. 61; J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, s. 323-324.

przewadze werbalizmu, uniformizmu, oferującemu każdemu uczniowi taki sam pakiet wiedzy, umiejętności i kompetencji oraz autorytarnej postawie nauczyciela³⁵. Krytyka szkoły tradycyjnej była zwarta i solidarna dla wszystkich, ale propozycje alternatyw charakteryzowały się niejednorodnością i bogactwem inicjatyw.

11. U podstaw założeń Nowego Wychowania leżało przekonanie, że celem edukacji jest „dobro dziecka, zapewnienie mu możliwie najpomyślniejszych warunków rozwoju pod każdym względem, tak aby w przyszłości jako obywatel, zdolny do tworzenia dóbr kulturalnych i wartości obiektywnych, spełnić mógł swoje zadanie w państwie i społeczeństwie”³⁶. W związku z tym nauczyciel nie tylko miał zapoznawać i wdrażać dzieci w świat wartości oraz pomagać im w tworzeniu własnego świata wewnętrznego, ale przede wszystkim towarzyszyć w rozwoju uczniów, tak by w dorosłym życiu byli zdolni do ubogacania ich środowisk zewnętrznych. Chodziło o to, aby przyszli dorośli byli zdolni do ciągłego ulepszania i rozwijania własnego otoczenia gospodarczo-społeczno-kulturowego. Rolą nauczyciela stawało się wówczas prowadzenie w dorosłość, osób które nie zamykają się w biernym dopasowywaniu się do obecnych warunków środowiska i akceptowaniu ich jako niezmiennych, ale potrafią aktywnie doskonalić je i doprowadzać do coraz wyższych poziomów rozwoju. Nie była to postawa negatywnego stosunku do środowiska, ale postawa kreatywnego wyznaczania celów, by stwarzać coraz lepsze warunki dla kolejnych pokoleń³⁷. Gdyż uważano, „że pracując dla jednostki, rozwijając jej zdolności, jej cechy oryginalne, wydobywając na jaw jej siły i jej bogactwa utajone, pracujemy (...) przede wszystkim, dla społeczeństwa”³⁸. A efektem pracy nauczycieli z uczniami jest tak naprawdę rozwój gospodarczy i społeczny danego kraju. Jaka będzie edukacja, takie też będą firmy działające w państwie³⁹. Zgodnie z założeniami Nowego Wychowania w społeczeństwie chodzi o to, aby „każde dziecko znajdowało się w najodpowiedniejszej dla niego szkole, a każdy dorosły człowiek na najodpowiedniejszym dla niego stanowisku”⁴⁰. W ten sposób rozumiano, że „tylko przez wychowanie można wpłynąć na dzieje ludzkości i zmieniać świat i stosunki na lepsze”⁴¹. Podsumowując

³⁵ B.D. Gołębnik, *Szkoła wspomagająca rozwój*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 105 - 107.

³⁶ H. Rowid, *Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1936, s. 62.

³⁷ Tamże, s. 87.

³⁸ É. Claparède, *Szkoła na miarę*, Warszawa 2005, s. 42.

³⁹ H. Rowid, *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1931, s. 226.

⁴⁰ B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa 1923, s. 262.

⁴¹ W. Dzierzbicka, *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, Książnica-Atlas, Lwów 1926, s. 19.

celem założeń Nowego Wychowania było pozwolenie ludziom na bycie twórczymi i samodzielnymi, aktywnie przekształcającymi społeczeństwa w kierunku ciągłego ich doskonalenia za sprawą odpowiednich metod dydaktyczno-wychowawczych⁴².

Jak podkreślała Anna Oderfeldówna, sformułowanie przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania w sposób ogólny postulatów dla całego ruchu miało na celu otwierać drzwi do własnej kreatywności i twórczej pracy wszystkim zwolennikom reform pedagogicznych. Brak schematów miał być impulsem do innowacji, stąd tak wielka różnorodność rozwiązań pedagogicznych w obrębie jednego ruchu pedagogicznego⁴³.

Rozróżnia się progresywizm i Nowe Wychowanie. Ruch Nowego Wychowania w Europie był odpowiednikiem progresywizmu w Stanach Zjednoczonych⁴⁴. Zgodnie z twierdzeniami Ligi Nowego Wychowania wskazującymi, że był to ruch ogólnoswiatowy, można wysnuć wniosek, że progresywizm zawierał się w ruchu Nowego Wychowania. Był jego częścią dostosowaną do amerykańskiego społeczeństwa, jego warunków i doświadczeń. Stąd u podstaw progresywizmu tak samo jak Nowego Wychowania leżał pajdocentryzm. Według współczesnych badaczy pojęcie Nowe Wychowanie może być zamiennie używane z terminami wychowanie progresywne⁴⁵, nowa szkoła⁴⁶, pedagogika funkcjonalna⁴⁷, pedagogika reformy⁴⁸.

Historycy wychowania i pedagodzy różnie podchodzą do zagadnienia Nowego Wychowania. Tadeusz Jałmużna wskazywał, że „Nowe wychowanie było ruchem pedagogicznym, który wyrażał się w różnych teoriach, jak i praktycznych rozwiązaniach, w szkolnictwie eksperymentalnym. Formułowano nowe hasła w pedagogice wskazywano nowe idee i wartości, wyznaczano nowe cele wychowania, które winny być zrealizowane poprzez reformę szkolną”⁴⁹. F. Bereźnicki definiując Nowe Wychowanie zauważył, że była „to koncepcja pedagogiczna obejmująca wiele prądów i kierunków pedagogicznych, które były w opozycji do autorytatywnej szkoły tradycyjnej”⁵⁰. W podobnym tonie wyjaśniała ten termin Danuta Drynda twierdząc, że „*Nowe Wychowanie* to ruch pedagogiczny zmierzający do

⁴² W. Krzyżanowska, *Nowe Wychowanie*, „Dz.U. KOS Krakowskiego” 1932, R. XI, nr 1, s. 25-29.

⁴³ A. Oderfeldówna, *Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania*, s. 66.

⁴⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika*, Difin, Warszawa 2015, s. 98.

⁴⁵ K. Jakubiak, W. Jamrożek, *Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej*, s. 22; J. Sobczak, „*Nowe Wychowanie*” w *polskiej pedagogice...*, s. 22.

⁴⁶ W. Jamrożek, *Pedagogika „nowego wychowania”*, s. 693; J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, s. 322; D. Drynda, *Geneza „Nowego Wychowania” w Polsce, w: Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku...*, s. 28.

⁴⁷ W. Jamrożek, *Pedagogika „nowego wychowania”*, s. 693.

⁴⁸ D. Drynda, *Geneza „Nowego Wychowania” w Polsce*, s. 30; J. Sobczak, „*Nowe Wychowanie*” w *polskiej pedagogice...*, s. 22; E. Wolter, *Nowe Wychowanie*, s. 36.

⁴⁹ T. Jałmużna, *Pedagogika „szkoły pracy” w Polsce międzywojennej...*, s. 33.

⁵⁰ F. Bereźnicki, *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, s. 9.

odnowy szkoły i radykalnej zmiany w wychowaniu”⁵¹. Tatiana Kłosińska tłumaczyła, że „schematyczność, cechująca lekcje w szkole tradycyjnej, oparta na stopniach formalnych nie dawała uczniom możliwości pełnego rozwoju, dlatego też podejmowano wiele prób zmodyfikowania tego systemu”⁵². Nowe Wychowanie wносиło do polskiej szkoły kategorie związane z indywidualizacją, integrowaniem nauki z życiem, poszanowaniem zainteresowań, umiejętności i potrzeb rozwojowych każdego ucznia. Ponadto zachęcało do kształtowania jego postawy twórczej poprzez aktywizowanie i usamodzielnianie⁵³. Było „bardzo bogatą i różnorodną myślą i działalnością pedagogiczną epoki modernizmu (...) ukierunkowaną na odnowę szkoły, treści i metod kształcenia oraz wychowania”⁵⁴. Julian Dybiec dodawał, że ruch ten wprowadził do pedagogiki nową wizję roli ucznia i nauczyciela przeciwstawiając się dotychczasowym wzorcom edukacyjnym⁵⁵. W swoich rozważaniach nad pojęciem Nowe Wychowanie Jędrzej Sobczak ukazał, że może być ono rozumiane jako określenie dla różnorodnych metod pozwalających w szkole na samowychowanie i rozwijanie własnej aktywności uczniów na drodze nieustannego uczenia się⁵⁶.

Syntezą powyższych rozważań jest definicja podana przez C. Clewsa – „Nowe Wychowanie było reformatorskim ruchem edukacji skoncentrowanej na dziecku, który miał na celu uczynienie edukacji bardziej wrażliwą na psychologiczne i duchowe potrzeby dzieci”⁵⁷. Jego przedstawiciele byli przekonani, że dzięki postępowym zmianom w procesie dydaktyczno-wychowawczym nakierunkowanym na aktywność i potencjał podmiotów edukacyjnych możliwe będą dodatnie zmiany polityczno-gospodarczo-społeczne i zapanuje powszechna zgoda między ludźmi żyjącymi w pokoju i harmonii społecznej ponad podziałami⁵⁸. Podsumowaniem omawianego terminu Nowego Wychowania są słowa Jane Abbiss na podstawie przemówienia Ministra Edukacji Nowej Zelandii Piotra Frasera z roku 1936, zamieszczone przez nią w artykule będącym wynikiem badań prowadzonych w Institute of Education w Londynie – „edukacja powinna rozwijać osobowość każdego

⁵¹ D. Drynda, *Geneza „Nowego Wychowania” w Polsce*, s. 29.

⁵² T. Kłosińska, *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 22.

⁵³ F. Bereźnicki, *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, s. 5-9.

⁵⁴ Z. Frączek, *Koncepcja „post-nowego” wychowania jako propozycja i odpowiedź na potrzeby współczesnego wychowania*, s. 13.

⁵⁵ J. Dybiec, *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912-2008*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Wydawnictwo Palatum, Łódź 2009, s. 34.

⁵⁶ J. Sobczak, „Nowe Wychowanie” w *polskiej pedagogice...*, s. 21; s. 41-42.

⁵⁷ C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 2.

⁵⁸ Tamże, s. 1-5; W. Theiss, *Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym (1918-1939)*, s. 158.

dziecka, towarzyszyć chłopcom i dziewczętom w rozwoju umysłowym, fizycznymi i moralnym pozwalającym im na rozkwit w najlepszych mężczyzn i kobiety”⁵⁹.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania przyjmuję, że Nowe Wychowanie jest rozumiane jako nowatorski ruch w teorii i praktyce pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku, o zasięgu światowym⁶⁰, propagujący innowacyjne rozwiązania pedagogiczne, które odcisnęły niezatarte piętno w historii myśli pedagogicznej, stając w opozycji do szkoły tradycyjnej oraz zrywając z autorytaryzmem nauczycieli, tradycyjną dydaktyką na rzecz stosowania metod aktywnych, dzięki którym uczniowie mogą kształtować swoje relacje intra- i interpersonalne⁶¹. Edukacyjni innowatorzy zakorzenieni w progresywnej myśli pedagogicznej⁶² dokonali zmiany w myśleniu pedagogicznym głosząc ideę równości w edukacji ponad podziałami oraz postępowe postulaty: nauczanie zorientowane na osobę uczącą się i jej rzeczywistość również tą pozaszkolną; progresywistyczna rola nauczyciela, który przestaje być jedynym źródłem wiedzy na rzecz podmiotowości ucznia; podejście całościowe zacierające granice między życiem szkolnym i realnymi warunkami życia uczniów w rzeczywistości społecznej; holistyczne spojrzenie na ucznia akcentując jego wszystkie wymiary: fizyczny, intelektualny, duchowy i społeczny; odejście od tradycyjnego nauczania i oceniania; zwrócenie uwagi na potrzeby i możliwości uczniów.

Ten postępowy ruch pedagogiczny⁶³ miał wpływ na wszystkie szczeble edukacji, wszystkie podmioty edukacyjne od nauczycieli po rodziców i wszystkich członków społeczeństw, którym zależało na tworzeniu harmonijnej jedności świata w pokoju⁶⁴. Był próbą stworzenia edukacji dla „nowego człowieka, dobrze przygotowanego do życia w

⁵⁹ J. Abbiss, *The "New Education Fellowship" in New Zealand: It's Activity and Influence in the 1930s and 1940s.*, s. 85.

⁶⁰ Z. Iwaszkiewiczowa, *VI Kongres Ligi Nowego Wychowania (New Education Fellowship), cz. I*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, R. LI, nr 23, s. 456; [b.a.], *VI Międzynarodowy Kongres Nowego Wychowania*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, R. LI, nr 15, s. 292.

⁶¹ J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice..., s. 9.

⁶² J. Abbiss, *The "New Education Fellowship" in New Zealand: It's Activity and Influence in the 1930s and 1940s.*, s. 82-83.

⁶³ Nowe Wychowanie po II wojnie światowej poddawano krytyce jako ruch, który w rzeczywistości obejmował tylko niewielką liczbę zwolenników. Jako przykład podawano Danię, gdzie do Ligi Nowego Wychowania należało jedynie 30 członków. Krytycy zwracali uwagę, że nie był to przypadek odosobniony (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 77-82). Była to organizacją o dużej rozpiętości geograficznej, ale posiadała małą liczbę członków w poszczególnych krajach świata (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 192). Szacowano, że przed II wojną światową należało do niej 21 000 członków. W kolejnych latach ich liczba sukcesywnie się zmniejszała. Do roku 1945 członkostwo deklarowało 17 000 osób, a do roku 1964 już tylko 14 000 (C. Clews, *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, s. 218).

Jednakże uważam, że należy zauważyć fakt, że ruchowi temu udało się połączyć, podobnymi hasłami dotyczącymi edukacji, tak wiele odległych od siebie państw. Jest to niewątpliwie doniosłe osiągnięcie.

⁶⁴ Z. Iwaszkiewiczowa, *VI Kongres Ligi Nowego Wychowania (New Education Fellowship), cz. II*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, R. LI, nr 24, s. 482; H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, s. 115.

warunkach pokoju, działającego na podstawie idei współpracy, solidarności, sprawiedliwości itp.”⁶⁵. Uważano, że wdrożenie w życie edukacji opartej na założeniach Nowego Wychowania może zagwarantować porozumienie i solidarną współpracę między narodami oraz wewnątrz gospodarki danych społeczeństw zmierzając w ten sposób do ogólnoświatowego rozprzestrzeniania się haseł pacyfizmu⁶⁶. „Tradycja *nowego wychowania* nie jest (...) kartą zamkniętą w historii myśli i praktyki edukacyjnej. Była ona na tyle bogatą i różnorodną myślą i działalnością, żeby nie ulec całkowicie zamknięciu w przeszłości idei i dążeń pedagogicznych, a zachować pewną ciągłość i kontynuację”⁶⁷ do czasów współczesnych. Nawiązuje do niej koncepcja „post-nowego wychowania” Jana Szmyda, która jest „podjęciem i rozwinięciem w późniejszych warunkach historycznych i kulturowych niektórych idei i wartości Nowego Wychowania”⁶⁸. Postmodernistyczna rzeczywistość pełna niestałości i zmienności odkrywa na powrót idee związane z wszechstronnym rozwojem ucznia w świecie edukacyjnym propagowane przez twórców Nowego Wychowania⁶⁹. Andrzej Meissner i Czesław Majorek podkreślają, że pedagogika Nowego Wychowania jest jedną z tych w historii wychowania, które „odegrały znaczącą rolę i w sposób istotny zaważyły na rozwoju oświaty”⁷⁰.

.....

.....

Jeśli zainteresował Cię ten fragment, to całość tekstu znajdziesz tu:

<https://www.gadzetyrenera.pl/coaching-edukacyjny-w-pedagogice-id-749>

⁶⁵ Ł. Kabzińska, *Idea wychowania moralno-społecznego w programach Międzynarodowych Kongresów Pedagogicznych okresu międzywojennego*, s. 39.

⁶⁶ H. Rowid, *Wrażenia z podróży pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, R. XIV (XVI), nr 8, s. 233-234; W. Theiss, *Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym (1918-1939)*, s. 154.

⁶⁷ J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, s. 321.

⁶⁸ Z. Frączek, *Koncepcja „post-nowego” wychowania jako propozycja i odpowiedź na potrzeby współczesnego wychowania*, s. 14.

⁶⁹ Tamże, s. 7-16.

⁷⁰ A. Meissner, C. Majorek, *Wstęp*, w: *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, red. A. Meissner, C. Majorek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000, s. 7.

ROZDZIAŁ III

PRZESŁANKI COACHINGU EDUKACYJNEGO DOTYCZĄCE KONCEPCJI SZKOŁY W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ NOWEGO WYCHOWANIA

3.1. Szkoła jako środowisko wszechstronnego rozwoju uczniów

Coaching edukacyjny zakłada, że podmioty procesu dydaktyczno-wychowawczego od urodzenia do śmierci są w ciągłym rozwoju. Kategoria rozwoju jest niezwykle ważna dla tej metody, gdyż on implikuje jej założenia, sposób przeprowadzania oraz środki dydaktyczne, którymi się posługuje. Równorzędność ucznia-coachee i nauczyciela-coacha pociąga za sobą przekonanie, że są to osoby, w których mocy jest kierowanie sobą i swoimi działaniami, czyli rozwój w każdej sferze funkcjonowania. Zagadnienia, nad którymi pracuje uczeń-coachee podczas coachingu edukacyjnego mogą być związane z jego rozwojem fizycznym, umysłowym, moralnym czy społecznym. Środki dydaktyczne w coachingu edukacyjnym służą rozwijaniu każdego z powyższych obszarów życia ucznia-coachee, gdyż celem jest wszechstronny jego postęp oraz doskonalenie wszystkich płaszczyzn wzrostu. Uczeń-coachee postrzegany jest jako osoba, która ciągle staje się najlepszą wersją siebie w danym momencie rozwojowym. Rozwój pełni rolę centralną w coachingu edukacyjnym. Pozwala on nauczycielowi wydobywać potencjał każdego ucznia widząc w nim podmiot kreujący swoją rzeczywistość¹.

Przesłankę tego kryterium można znaleźć w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania związaną z nową koncepcją szkoły. Nastąpiła zmiana koncepcji szkoły tradycyjnej, w której pokolenie starsze starało się przekazywać dziedzictwo kulturowe ludzkości pokoleniu młodszemu², na nową koncepcję szkoły, w której działania edukacyjne koncentrowały się na pełnym rozwoju uczniów, w celu wydobywania ich potencjału prowadzącego do osiągnięcia dobrostanu i szczęścia³. Wskazywano, że warunki życia społeczeństw przełomu XIX i XX wieku stwarzały potrzebę, by szkoła była swoistym laboratorium, w którym uczniowie przygotowują się do funkcjonowania w świecie ciągłych zmian i otwartości na nowe sytuacje poszerzające nieustannie ich horyzonty⁴. Twierdzono, że

¹ M. Kulesza, J. Surzykiewicz (red.), *Coaching społeczny. Innowacyjne techniki i narzędzia wsparcia osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, s. 7; C. Nieuwerburgh, *Coaching in education: an overview*, w: *Coaching in Education. Getting Better Results...*, s. 3-23.

² K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, s. 25-26.

³ Jest to zgodne z sformułowaną współcześnie koncepcją pedagogiki pozytywnej, której metodą staje się coaching edukacyjny.

⁴ F. Znaniński, *Szkice z socjologii wychowania. II. Społeczne warunki planowej pedagogii*, „Ruch Pedagogiczny” 1924, R. XI (XIII), nr 9-10, s. 219.

życie społeczne wymaga rozwoju w oparciu o samodzielność myślenia i działania ludzi oraz twórczą współpracę budującą harmonię i pokój wszystkich grup społecznych⁵.

Pojmowanie szkoły jako laboratorium eksperymentalnego dla uczniów i nauczycieli mogło pojawić się w Nowym Wychowaniu ze względu na dokonującą się rewolucję przemysłową, pociągającą za sobą szybki rozwój nauki i techniki. Wiek XIX i początek XX w historii ludzkości był czasem wielkich wynalazków. Społeczeństwa amerykańskie oraz zachodnioeuropejskie przenikały informacje o kolejnych odkryciach, za którymi stała ciężka praca naukowców wykonujących często miliony eksperymentów zanim doszli oni do pożądanego stanu w formie żarówki, lampy naftowej, samochodu, margaryny, dynamitu, telefonu, radia, faksu czy antybiotyku itp.⁶. Rozumienie szkoły jako laboratorium pedagogicznego było zgodne z erą eksperymentów technologicznych. Cierpliwe sprawdzanie kolejnych niesprawdzających się rozwiązań wymagało ogromnego wysiłku, hartu ducha, samodyscypliny, podkreślało znaczenie ciężkiej pracy dla kształtowania wartości nie tylko materialnych, ale również osobowościowych⁷. Jak zauważył H. Rowid w takiej pracy uwydatniają się przymioty człowieka, którego potencjał i zasoby prowadzą do uzyskania efektów. Każdemu eksperymentowi towarzyszył trud odkrywania nowych sposobów funkcjonowania, które wcześniej były nieznane. Trud pracy był postrzegany jako radość życia przepełnionego twórczością⁸. Wśród wielu przykładów propagowania ideału pełnej wysiłku pracy eksperymentalnej najlepszym była biografia Thomasa Alvy Edisona wydana na początku XX wieku⁹. W polskim tłumaczeniu z okresu międzywojennego znajdowała się informacja, że była to książka wydana z myślą o młodzieży, aby ukazać jej jak dochodzi się

⁵ F. Znaniński, *Szkice z socjologii wychowania. I. Samorządne wychowanie społeczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1924, R. XI (XIII), nr 7-8, s. 158.

⁶ <https://www.e-historia.com.pl>, [3.06.2019].

⁷ Podawanym za wzór tego była biografia T.A. Edisona podkreślająca cechy osobowości, które zadecydowały o geniuszu słynnego wynalazcy: cierpliwość, wytrwałość, pracowitość, dokładność, systematyczność itp. Jednym z najlepszych tego przykładów była historia związana z prowadzeniem przez jego zespół eksperymentów nad ulepszeniem akumulatora. Pierwszymi rezultatami mógł cieszyć się dopiero po 10 000 nieudanych prób. Na głębokie ubolewania i żal swojego przyjaciela Mallory’ego, że mimo tak ciężkiej i wytężonej pracy nie przynosi ona oczekiwanego powodzenia, Edison zareagował zdziwieniem tłumacząc współnikowi, że poznanie tak wielu wiadomości dających informacje co się nie sprawdza dla ulepszenia akumulatora, jest niezwykle wartościowe. Edison nie przestraszył się, ani nie zniechęcił również kolejnymi 40 000 doświadczeń, które były potrzebne do odkrycia tego wynalazku (A. Sosińska, *Thomas Alva Edison*, Państwowe Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1961, s. 131-161).

⁸ H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „Szkoły pracy”*, s. 3-5.

⁹ Wydana na początku XX wieku biografia Thomasa Alvy Edisona napisana została przez jego bliskiego współpracownika Williama H. Meadowcrofta i w całości zatwierdzona przez samego wynalazcę (W.H. Meadowcroft, *Edison. Życie i dzieła*, Mathesis Polska, Warszawa 1933).

przez ciężką pracę do wielkości¹⁰. Historia życia T.A. Edisona była wówczas niezwykle żywa i stanowiła inspirację również dla teoretyków i praktyków Nowego Wychowania¹¹.

J. Dewey dokonał przeniesienia zasad dotyczących eksperymentów technologicznych na grunt pedagogiczny, zakładając w Chicago w 1896 roku pierwszą na świecie szkołę doświadczalną. Była to Uniwersytecka Szkoła Elementarna¹². Oprócz niego również i inni pedagodzy Nowego Wychowania prowadzili szkoły, które były ich laboratoriami doświadczalnymi. Należeli do nich m.in.: Ovide Decroly w Brukseli, Carleton Washburne w Winnetce, Helen Parkhurst w Dalton, Peter Petersen w Jenie, Celestyn i Eliza Freinet w Vence i inni¹³. Każdy z tych pedagogów tak jak naukowcy w laboratorium podejmowali wysiłek, borykali się z problemami, szukali rozwiązań i ulepszeń dla popełnianych błędów, po to, by urzeczywistnić ideę szkoły jako środowiska wszechstronnego rozwoju każdego ucznia. Doświadczenia w zakresie skutecznych metod dydaktyczno-wychowawczych dla dzieci najmłodszych prowadziła M. Montessori, która podejmowała kolejne próby celem ulepszenia systemu Case dei Bambini¹⁴.

W Polsce międzywojennej propagowano światowe szkoły eksperymentalne, ich wyniki oraz podejmowano próby dostosowania ich do rodzimych warunków¹⁵.

¹⁰ E. Stenz, *Od tłumacza, w: Edison. Życie i dzieła*, W. H. Meadowcroft, Mathesis Polska, Warszawa 1933.

¹¹ W dziennikach samego Edisona znajduje się niezwykła opowieść o walorach pedagogicznych przyświecających ruchowi Nowego Wychowania. Opowiada ona historię małego Alvy, który pewnego razu, gdy wrócił ze szkoły, oddał swojej mamie karteczkę od nauczyciela. Jego mama ze łzami w oczach przecztyła mu ją na głos: „Pani syn jest geniuszem. Ta szkoła jest za mała dla niego i nie ma wystarczająco dobrych nauczycieli, by go uczyć. Proszę, by go pani uczyła sama”. Po śmierci matki, kiedy był już słynnym naukowcem, znalazł ową karteczkę w jej osobistych rzeczach. Wówczas ze zdumieniem odkrył co naprawdę napisał nauczyciel. Tylko dzięki postawie pedagogicznej matki podążającej za jego potrzebami, zainteresowaniami i umiejętnościami osiągnął w życiu poziom prawdziwego geniuszu. Zdaniem nauczyciela-herbartysty był on dzieckiem niepełnosprawnym umysłowo, a notatka jego brzmiała w następujący sposób: „Pani syn jest opóźniony w rozwoju (chory psychicznie). Nie wpuścimy go więcej do szkoły” (<https://www.cialopedagogiczne.pl/o-niezwyklej-sile-rodzicielskiej-milosci/>, [25.05.2020]).

¹² J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*, Książnica-Atlas, Lwów 1927, s. 27; H. Rowid, *O szkole twórczej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1924, Tom II, s. 57.

¹³ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*, Lwów 1927, s. 21-141; C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1976; A. Hamaide, *Metoda Decroly*, Nasza Księgarnia, Łódź 1926; H. Parkhurst, *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Książnica-Atlas, Lwów 1928; P. Petersen, *Szkoła wspólnoty życia. Plan Jenajski Wolnej Powszechnej Szkoły Ludowej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934; C. Washburne, *Przystosowanie szkoły do dziecka. „System Winnetki”*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.

¹⁴ M. Montessori, *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini)...*, Warszawa 1913, s. 26.

¹⁵ Ta tematyka poruszana była między innymi przez następujących autorów: W. Dzierzbicka, *Metoda projektów w nauczaniu I*, „Szkoła Powszechna” 1927, R. VIII, nr 1, s. 28-36; W. Dzierzbicka, *Metoda projektów w nauczaniu II*, „Szkoła Powszechna” 1927, R. VIII, nr 2, s. 119-129; A. Litwin, *W sprawie „planu daltońskiego”*, „Dz.U. KOS Wołyńskiego” 1929, R. VI, nr 4, s. 109-120.; J. Młodowska, *System Daltoński*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, R. XIII (XV), nr 9, s. 257-265; J. Młodowska, *Zastosowanie systemu daltońskiego w szkole polskiej*, „Szkoła Powszechna” 1927, R. VIII, nr 3, s. 234-247; B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1929, s. 131-206; A. Oderfeldówna, *Metoda projektów w amerykańskich szkołach powszechnych*, „Praca Szkolna” 1925, R. III, nr 9-10, s. 141-145; P. Petersen, *Gminy szkolne według planu jenajskiego, ich tygodniowy rozkład zajęć oraz*

Innowacyjność polskiego nauczycielstwa inspirowana była odkryciami pedagogicznymi dokonującymi się w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i Europie Zachodniej. Wykorzystywane były wzory zagraniczne, ale w znacznej części pełniły one rolę przykładów do twórczego, pedagogicznego wysiłku teoretyków i praktyków krajowych¹⁶. Polscy pedagodzy wypróbowywali zatem uczenie się przez działanie¹⁷, nauczanie łączne¹⁸, metodę Decroly'ego¹⁹, laboratoryjny plan daltoński²⁰, metodę projektów²¹, uczenie się pod kierunkiem²² i inne. Wśród pedagogów, którzy podjęli się prowadzenia eksperymentalnych

wychowawcze sytuacje tegoż rozkładu, „Kultura Pedagogiczna” 1933, R.I, nr 3, s. 193-206; H.R., *System Daltoński*, „Ruch Pedagogiczny” 1924, R. XI (XIII), nr 9-10, s. 220-227; Z. Rolicz., *Co może dać Laboratoryjny Plan „Daltoński” współczesnemu szkolnictwu w Polsce*, „Dz.U. KOS Wołyńskiego” 1929, R. VI, nr 4, s. 121-132; H. Rowid, *System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1929; Z. Szybalska, *Szkoła naukowo-doświadczalna przy uniwersytecie w Jenie i „Tydzień pedagogiczny”*, „Ruch Pedagogiczny” 1930, R. XVII (XIX), nr 2, s. 61-62; M. Ziemnowicz, *Problemy wychowania współczesnego*, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Warszawa 1927, s. 148-257.

¹⁶ B. Suchodolski, *Przedmowa*, w: *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964*, S. Dobrowolski, T. Nowacki, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 5-7.

¹⁷ W artykule Łucji Kabzińskiej „Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego” znajdują się szczegółowe informacje dotyczące korzystania z dorobku naukowego J. Deweya przez polskich twórców innowacyjnych rozwiązań w pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej. (<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bhw/article/view/17326/17078>, [20.03.2020]). Poglądy J. Deweya były inspiracją dla programów tworzonych w polskich szkołach eksperymentalnych m.in. dla: Szkoły im. Karola Szlenkiera w Warszawie, Prywatnej Koedukacyjnej Szkoły Eksperymentalnej Antoniny Brzozowskiej-Winiarzowej, Miejskiej Szkoły Pracy w Łodzi, Gimnazjum Humanistycznego Towarzystwa Szkół Pracy w Ostrowie pod Wielaniem (W. Dzierzbicka, *Szkoła Pracy*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1963, s. 139-176).

¹⁸ Eksperymenty pedagogiczne w Polsce dotyczące nauczania łącznego prowadzili m.in. Leon Wichłacz, Kazimierz Żychal (R. Miller, *Nauczanie łączne*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, s. 257-284), J. i A. Maćkowiakowie w Mosinie koło Poznania (A. Maćkowiak, *Nauczanie łączne dawniej a dziś*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Poznań 1970).

¹⁹ Metoda ośrodków zainteresowań w Polsce była upowszechniana szczególnie za sprawą działalności Marii Grzegorzewskiej. Znane było również w okresie międzywojennym doświadczenie Marii Garbaczewskiej z zakresu prowadzenia zajęć tą metodą. (W. Dzierzbicka, *System Decroly*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, s. 285-290).

²⁰ Laboratoryjny plan daltoński H. Parkhurst w zmodyfikowanych formach realizowany był w Polsce m.in. w: Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim, Liceum Krzemienieckim, Żeńskim Seminarium Nauczycielskim im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie, Gimnazjum im. Emilii Szczanieckiej w Łodzi, Szkole Powszechnej im. M. Konopnickiej w Krakowie, Szkole Powszechnej im. G. Narutowicza w Gnaszynie, Szkole Powszechnej „Świt” w Wilnie (S. Dobrowolski, *System pracowniany*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, s. 177-230).

²¹ W Polsce międzywojennej była ona wdrażana m.in. przez Michała Sjudaka w Szkole Powszechnej w Turkowiczach na Wołyniu, Piotra Szczypińskiego w Szkole Powszechnej w Hołobach. Poza tym metoda zamierzeń stanowiła również element eksperymentów pedagogicznych w Szkole Powszechnej w Mosinie pod Poznaniem oraz Szkole Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie (W. Dzierzbicka, *Metoda projektów*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, s. 302-334).

²² W Drugiej Rzeczypospolitej nauczycielami wdrażającymi do praktyki pedagogicznej uczenie się pod kierunkiem byli m.in.: Zofia Dębicka, Józef Syska, dyrektor Gimnazjum Zgromadzenia Kupców w Warszawie Rudolf Taubenszlag (S. Dobrowolski, *Uczenie się pod kierunkiem*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, s. 231-256).

szkół byli m.in.: Romuald Petrykowski, Jadwiga Młodowska, Stanisław Dobrowolski, Wanda Dzierzbicka, Janina i Antoni Maćkowiakowie i inni²³.

Międzywojenna myśl pedagogiczna tworząc koncepcję szkoły jako **laboratorium pedagogicznego** zakładała, że **uczniowie i nauczyciele podejmują w niej wielorakie doświadczenia prowadzące do ich rozwoju**. Klasy i otoczenie szkoły (warsztaty, ogrody, pola, lasy itp.) stały się pracowniami, w których podmioty edukacyjne²⁴ dokonywały swoich badań. Podejmowane próby eksperymentalne dotyczyły obydwu stron interakcji pedagogicznych. **Dla ucznia polem eksplorowania w laboratorium szkolnym były relacje społeczne oraz poznawanie świata**. Każda z innowacji pedagogicznych Nowego Wychowania ukazywała ucznia eksperymentującego oraz pomagała dzieciom w stawianiu się twórcami swojego życia i aktywnymi członkami życia społecznego.

J. Dewey uważał, że drogą rozwoju i wzrastania ucznia jest proces zdobywania przez niego wiedzy o świecie i samym sobie, czyli doświadczenie. Jego zdaniem szkoła nie może być miejscem, w którym uczniom przekazywany jest jedynie zbiór informacji w postaci ogromnej ilości teorii. Dzieci stają się wówczas bezradne, gdyż nie potrafią jej wykorzystać w zderzeniu z problemami realnego życia. Dlatego taki system dydaktyczny można określić jako bezużyteczny, a zamiast niego J. Dewey zaproponował uczenie się przez działanie, w którym uczniowie stawiani byli przed różnorodnymi zadaniami praktycznymi i w wyniku eksperymentowania tworzyli metody dla pokonania pojawiających się przed nimi trudności²⁵. Podobnie w planie daltońskim proces dydaktyczo-wychowawczy był oparty na samodzielnie rozwiązywanych przydziałach zadań²⁶. Przykłady eksperymentowania w szkole można również odnaleźć: w metodzie Decroly'ego, w której uczniowie uczestniczyli w grach wychowawczych i odkrywali ośrodki zainteresowań²⁷; w nauczaniu łącznym, w którym dzieci eksplorowały kolejne ośrodki życiowe²⁸; w metodzie projektów²⁹ i innych.

²³ S. Dobrowolski, *System klasowy i system pracowniany (Z doświadczeń w Liceum Krzemienieckim)*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934; W., Dzierzbicka, *Dzieje jednej szkoły 1908-1949. Monografia Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960; A. Maćkowiak, *Nauczanie łączne dawniej a dziś*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Poznań 1970; J. Młodowska, *Zastosowanie systemu daltońskiego w szkole polskiej*, „Szkoła Powszechna” 1927, R. VIII, nr 3, s. 234-247; R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923-1929*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.

²⁴ W niniejszej pracy używany jest współczesny termin podmioty edukacyjne, który nie występował w dwudziestoleciu międzywojennym. Jednakże jest on stosowany na określenie ucznia i nauczyciela, a te zagadnienia były szeroko poruszane w literaturze pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej.

²⁵ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*, Lwów 1927, s. 8-89.

²⁶ H. Parkhurst, *Wysztalcenie według planu daltońskiego*, s. 50-92.

²⁷ O. Decroly, M. Monchamp, *Gry wychowawcze jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1931; A. Hamaide, *Metoda Decroly*, Nasza Księgarnia, Łódź 1926.

²⁸ K. Linke, *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1933.

Myśl pedagogiczna Nowego Wychowania podkreślała znaczenie drugiego podmiotu edukacyjnego, którym był aktywny i twórczy nauczyciel dążący do rozwiązywania pojawiających się przed nim trudności. To oznacza, że nauczyciel podejmował swoiste badania pedagogiczne dotyczące ciągłego doskonalenia programów, metod, własnego warsztatu pracy pedagogicznej i osobowości. „Wychowawca nie powinien naśladować cudzych recept, lecz tworzyć własne. Sztuka wychowawcy (...) polega na tym, żeby być twórcą”³⁰. Nauczyciel poddawał swoje działania refleksji pedagogicznej **tak, by być coraz lepszym twórcą procesu dydaktyczno-wychowawczego** czyniąc użytek z „doświadczenia pedagogicznego innych i stosując się do otaczających (...) warunków”³¹. **Dzięki jego eksperymentom, kolejnym próbom i doświadczeniom powstawał udoskonalony świat edukacyjny**³². A. Gorzycka-Wieleżyńska zauważyła, że nie istnieją takie środki, które mogłyby być w każdej sytuacji i wobec każdego ucznia skuteczne, stąd potrzebne są kolejne próby i doświadczenia, które za każdym razem otwierają przed człowiekiem możliwość usprawnienia działania i ulepszenia obecnego stanu³³. „Eksperymentować, próbować i obserwować skutki (...) – oto najważniejsze zadanie nauczyciela”³⁴.

Pełny progres dzieci w środowisku szkoły w naturalny sposób wyznaczał potrzebę, by również nauczyciele nieustannie się doskonalili. W myśli pedagogicznej Nowego Wychowania zwrócono uwagę na fakt, że jeśli nauczyciel ma towarzyszyć we wzrastaniu ucznia, to również warto, by troszczył się o ciągłe rozwijanie siebie. Pomagać w rozwoju wychowankowi może tylko osoba, która sama doświadcza tego procesu na wszystkich płaszczyznach własnego życia. Stała dbałość o wszechstronny rozwój społeczny, moralny, umysłowy, fizyczny nauczyciela wpływa na umiejętność „dotrzymania kroku w rozwoju ucznia”³⁵. Tematykę dotyczącą nauczyciela jako osoby towarzyszącej i wspierającej wszechstronny rozwój ucznia przedstawia rozdział piąty niniejszej pracy.

Jak wspomniano wcześniej szkoły eksperymentalne były placówkami edukacyjnymi, które kładły nacisk na wszechstronny rozwój uczniów. Podstawą tych szkół było założenie, że miały w nich odbywać się postępy na miarę i możliwości każdej indywidualności dziecka, a działania pedagogiczne prowadziły do odkrywania potencjału wychowanków, by mogli oni

²⁹ W.H. Kilpatrick, *The project method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, Teachers College, Columbia University, New York 1929.

³⁰ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 89.

³¹ Tamże, s. 116.

³² H. Rowid, *Polskie szkoły doświadczalne*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, R. XIII (XV), nr 10, s.289-290.

³³ A. Gorzycka-Wieleżyńska, *Szkola pracy samorozwojowej. Część praktyczna*, Nakładem S-KI AKC Polska Składnica Pomocy Szkolnych, Warszawa 1927, s. 206.

³⁴ Tamże.

³⁵ H. Parkhurst, *Wysztalcenie według planu daltońskiego*, s. 109.

doskonalić się pod względem fizycznym, umysłowym, moralnym i społecznym. K. Sośnicki zauważył, że charakterystyczny dla Nowego Wychowania pajdocentryzm wskazywał, że dzięki eksperymentom psychologicznym i pedagogicznym możliwe stawało się poznanie właściwości psychiczno-fizycznych uczniów. Konsekwencją tego było zwrócenie uwagi pedagogów teoretyków i praktyków na dbanie o **pełny rozwój dzieci i młodzieży w szkole**³⁶.

.....

.....

Jeśli zainteresował Cię ten fragment, to całość tekstu znajdziesz tu:

<https://www.gadzetyrenera.pl/coaching-edukacyjny-w-pedagogice-id-749>

3.2. Egzaminowanie i ocenianie

Na podstawie analizy źródeł myśli pedagogicznej Nowego Wychowania wyodrębnione zostało zagadnienie związane z egzaminowaniem i ocenianiem, które może sprzyjać bądź hamować wszechstronny rozwój uczniów. Dotyczy ono poddania krytyce przez myśl pedagogiczną okresu międzywojennego tradycyjnych sposobów egzaminowania i oceniania, a następnie przedstawienia nowego rozumienia egzaminów jako jednego z etapów samodoskonalenia się podmiotu, czyli zdobycia umiejętności efektywnego uczenia się. Zaproponowano podejście do egzaminów jako sposobu sprawdzenia siebie, uzyskania nowych, interesujących wiadomości o sobie, wglądu w obszary, które uczeń już poznał i otrzymania informacji zwrotnej dotyczącej rozwijania własnej wiedzy i umiejętności. Pogląd ten wynikał z zauważenia, że „człowiek ciągle się rozwija nawet wtedy, gdy fala życia spada ku starości”³⁷, a wychowanie trwa przez całe życie, aż do śmierci człowieka, gdyż codziennie pod wpływem doświadczeń, sytuacji zmienia się i doskonali jakiś wycinek jego umiejętności, wiedzy czy kompetencji. Nie raz powodem tego jest artykuł w gazecie, innym razem rozmowa z drugim człowiekiem i w żaden sposób dana osoba nie ma wówczas wrażenia, że jest na lekcji, a jednak uczy się i ewoluuje wewnętrznie. W taki sam sposób przedstawiano szkołę, która nie uzurpuje sobie prawa do ukształtowania człowieka skończonego dla dobrego funkcjonowania w przyszłości, ale uznaje ciągłość wychowania obecnego na każdym etapie rozwojowym osoby. Uznaje, że od dzieciństwa człowiek ciągle staje się i nie jest możliwe ukształtowanie w procesie wychowania i nauczania ucznia niezmiennie ukończonego, a

³⁶ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, s. 145-148.

³⁷ L. Zarzecki, *Charakter i wychowanie*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1924, s. 93

jedynie człowieka rozwijającego się nieustannie w czasie teraźniejszym. Uważano, że cele jakie stawia się uczniowi w procesie dydaktyczno-wychowawczym „nie powinny być zakończone, lecz otwarte, nie powinny być dane, lecz zadane, wymagać nieprzerwanej odnowy życia, jego nieustannego ruchu i rozwoju”³⁸. Stawianie celów dzieje się w sposób ciągły, po osiągnięciu jednego, człowiek wyznacza kolejny i tak przez całą ciągłość egzystencji. Stąd w szkole lekcje nie mogą być ograniczone wąskim celem, ale mają być zaproszeniem do samokształcenia i poszerzania świata poznania jako procesu bez zakończenia, trwającego nieustannie w pracy twórczej³⁹. Co w konsekwencji podważało sensowność egzaminowania w formie, która była stosowana w systemie edukacyjnym, bazującym na kategoriach strachu, dwubiegunowości sukces – porażka, prowadzących do destrukcyjnych zachowań nauczycieli, uczniów i rodziców. Myśl pedagogiczna Nowego Wychowania poruszając zagadnienie dotyczące krytyki dotychczasowego egzaminowania, wskazywała na nowe alternatywne sposoby egzaminowania i oceniania służące rozwojowi uczniów⁴⁰.

Jest to problematyka pozwalająca dogłębniej zrozumieć znaczenie szkoły jako środowiska wszechstronnego rozwoju uczniów, która pojawia się we współczesnym coachingu edukacyjnym. Metoda ta ukazuje proces dydaktyczno-wychowawczy jako bycie ucznia w ciągłym rozwoju dającym możliwości nieustannego czynienia postępów. Stosując coaching edukacyjny nauczyciel-coach rezygnuje zarówno z krytykowania i upominania jak i z udzielania pochwał. Gdyż za aprobatą często idzie ukryta krytyka zachowania przeciwnego. Natomiast zaprasza ucznia-coachee do tego, żeby sam mu zademonstrował poziom umiejętności, który pragnie osiągnąć, a następnie podjął wyzwanie, aby ten poziom utrzymać. Wyzwanie generuje chęć pokonania trudności, poradzenia sobie, doskonalenia własnych umiejętności. Uwalnia od lęku, który towarzyszy uczniowi, gdy jest on pod presją sprostania cudzym oczekiwaniom. Za pomocą coachingu edukacyjnego nauczyciel-coach podczas rozwijającej rozmowy pomaga uczniowi-coachee w osiągnięciu umiejętności nieustannego uczenia się⁴¹.

³⁸ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 15.

³⁹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1931, s. 213-214.

⁴⁰ Z. Batorowicz, *Współpraca domu ze szkołą*, „Życie Szkolne” 1932, R. X, nr 9-10, s. 404; É. Claparède, *Wychowanie funkcjonalne*, Lwów 1933, s. 211-221; S. Skwarczyńska, *Nowe metody dydaktyczne a nowy typ psychiczny nauczyciela*, „Dz.U. KOS Brzeskiego” 1933, R. X, nr 4, s. 193; F. Znaniecki, *Szkice z socjologii wychowania. II Społeczne warunki planowej pedagogii*, „Ruch Pedagogiczny” 1924, R. XI (XIII), nr 9-10, s. 219.

⁴¹ W.T. Gallwey, E. Hanzelik, J. Horton, *Wewnętrzna gra: stres*, s. 30-51; M. Kulesza, J. Surzykiewicz (red.), *Coaching społeczny. Innowacyjne techniki i narzędzia wsparcia osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, s. 7-23; H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *Psychologia coachingu*, s. 55-114; s. 187-211; C. Nieuwerburgh, *Coaching in education: an overview*, s. 3-23; J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Coaching społeczny. W poszukiwaniu*

.....
.....
Jeśli zainteresował Cię ten fragment, to całość tekstu znajdziesz tu:
<https://www.gadzetytrenera.pl/coaching-edukacyjny-w-pedagogice-id-749>

ROZDZIAŁ IV

PRZESŁANKI COACHINGU EDUKACYJNEGO DOTYCZĄCE KONCEPCJI UCZNIA W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ NOWEGO WYCHOWANIA

4.2. Umiejętność wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych

Metoda coachingu edukacyjnego zakładając, że uczeń-coachee jest samodzielnym podmiotem, przekazuje w jego ręce odpowiedzialność za osiągnięcie przez niego celów edukacyjnych. Jak wynika z rozdziału pierwszego niniejszej pracy metoda ta przez wielu autorów rozumiana jest jako skuteczny sposób dochodzenia przez ucznia-coachee do upragnionych rezultatów. Stąd nie można byłoby mówić o przesłankach coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania, gdyby nie było w niej obecnych źródeł dotyczących tego zagadnienia. Znaczenie umiejętności wyznaczania i realizacji celów w procesie dydaktyczno-wychowawczym przez ucznia-coachee jest fundamentalne, by mógł być on samodzielnym podmiotem kierującym własnym wszechstronnym rozwojem. Nieświadomość celu zamyka ucznia w bierności⁴².

W coachingu edukacyjnym na umiejętność wyznaczania celu składa się udzielenie przez ucznia-coachee odpowiedzi według modelu SMARTER. Smarter jest akronimem od angielskich słów: specyficzny/ sprecyzowany/ konkretny (specific); mierzalny (measurable); osiągalny/ atrakcyjny/ ambitny dla podmiotu, który dąży do jego osiągnięcia (achievable/ attractive/ ambitious); realny (relevant), terminowy, czyli ściśle określony w czasie (time-bound/ time-related); ekologiczny/ przyjazny dla środowiska ludzi z otoczenia danego człowieka (ecological/ environmental); zapisany (recorded). W ten sposób nauczyciel-coach zadając odpowiednie pytania pozwala uczniowi-coachee wyznaczyć cel. Cała idea wyznaczania celu związana jest z tym, że uczniowie w wielu przypadkach nie wiedzą czego

efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych, s. 7-35; C. Wilson, *Coaching w szkołach*, s. 124-140; J. Whitmore, *Coaching for Performance: A Practical Guide to Growing Your Own Skills*, Nicholas Brealey Publishing, London 1996, s. 8.

⁴² Ł. Brzeziński, B. Klemczak, *Coaching jako nowoczesny styl komunikacji nauczyciela w procesie edukacji*, s. 127-142; J. Knight, *Coaching to improve teaching: using the instructional coaching model*, s. 93-113; C. Nieuwerburgh, (red.), *Coaching in education. Getting Better Results...*, s. 3-74; J. Rogers, *Coaching*, Sopot 2017, s. 15-18; J. Whitmore, *Coaching for Performance: A Practical Guide to Growing Your Own Skills*, London 1996, s. 8.

pragną. Rola nauczyciela-coacha polega na zadawaniu takich pytań, które pozwolą wychowankowi odkryć swoje prawdziwe potrzeby, by móc je następnie zrealizować⁴³.

Rozmowa coachingowa według modelu SMARTER może wyglądać w następujący sposób. Na początku pomocą przy skonkretyzowaniu przez ucznia-coachee celu są pytania stawiane przez nauczyciela-coacha: „Co dokładnie chcesz osiągnąć?” „Jaki to ma przynieść efekt?” Sprecyzowanie celu to zobaczenie go bardzo konkretnie w swoim umyśle. Określenie celu za pomocą następującego zdania: „Chcę dobrze znać matematykę”. Jest niekonkretne. Aby ten cel przekształcić na uchwytne warto jest, by uczeń opisał, co znaczy dobrze znać matematykę? Nauczyciel pyta: „Po czym poznasz, że dobrze poznałeś matematykę?” Wówczas sam uczeń zastanawia się nad odpowiedzią, poszukując wytycznych dla siebie samego. Odpowiedź może być następująca np.: „Poznam to po tym, że potrafię dodawać i odejmować”. Jest to już bardziej precyzyjna odpowiedź ucznia, więc nauczyciel może przejść do zadania pytania związanego z mierzalnością celu, czyli określenia go w liczbach, tak by uczeń od razu mógł rozpoznać, że dotarł do swojej mety. Nauczyciel może zapytać: „Skąd będziesz wiedzieć kiedy osiągniesz ten cel?” „Co oznacza, że potrafię dodawać i odejmować?” Uczeń odpowiada: „Rozwiązując 20 zadań na odejmowanie i dodawanie popełniam tylko dwa błędy”. Tak określony efekt, uczeń bardzo prosto może zweryfikować, czy osiągnął go, czy może potrzebuje jeszcze więcej ćwiczeń. Coaching edukacyjny podkreśla, że wartościowe jest, aby rezultat był dla ucznia atrakcyjny, ambitny i osiągalny. Wskazuje na potrzebę, aby wychowanek stawiał sobie takie cele, które nie są dla niego ani za proste, ani za trudne. Gdyż w obydwu przypadkach występuje duże prawdopodobieństwo, że na swojej drodze do jego realizacji zniechęci się. Jeśli dziecko pierwszej klasy szkoły podstawowej będzie chciało od razu rozwiązywać zadania na pierwiastkach to jest to cel zbyt ambitny. Poza tym oderwany od rzeczywistości dziecka, więc nie będzie stanowił dla niego żadnej wartości. Nie będzie dla niego atrakcyjny. Ale jeśli dostaje ono kieszonkowe w kwocie 50 zł, to odejmowanie i dodawanie do pięćdziesięciu będzie celem mu bliskim, przydatnym. Będzie to cel ambitny a jednocześnie osiągalny, bowiem na pytanie nauczyciela-coacha: „Z jakiego powodu jest to dla Ciebie ważne?” można usłyszeć odpowiedź: „Będę wiedział, ile jeszcze zostało mi kieszonkowego po kupieniu w sklepie dwóch batonów”. Związane jest to również z realnością celu. Kolejna sprawa pomijana w życiu wielu ludzi dorosłych to

⁴³ L. Kupaj (red.), *Jak pomóc młodym ludziom wejść w dorosłość...*, s. 28; S. Neale, L. Spencer-Arnell, L. Wilson, *Coaching inteligencji emocjonalnej*, s. 175-194; J. Podwysocka, *Możliwości wykorzystania procesu coachingu przez nauczycieli pracujących z młodzieżą*, w: *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki*, red. E. Magiera, s. 92-93; J. Whitmore, *Coaching – trening efektywności. Rozwój ludzkiego potencjału w oparciu o model GROW, zasady oraz praktyka coachingu i przywództwa*, Warszawa 2011, s. 73-83; <https://inzynerjakosci.pl/2018/01/metoda-smart-cele/>, [10. 03. 2019].

zastanowienie się nad terminem: „Kiedy chcesz zakończyć działania osiągając swój cel?” „Kiedy mają być odczuwane i widoczne efekty?” Dopiero określenie konkretnej daty daje nam możliwość ustalenia drogi do celu. Jest dzień 1 wrzesień 2018 roku. Jeśli uczeń pragnie już za tydzień liczyć do 50, wracamy do poziomu realności celu. Jeśli natomiast wyznacza datę 30.06.2019 to taki cel spełnia kryterium bycia realnym. Cel ekologiczny to taki, który jest przyjazny dla całego otoczenia ucznia, całej jego rodziny, znajomych. Człowiek nie żyje w oderwaniu od swojego środowiska, stąd każda jego decyzja wywiera wpływ na innych ludzi. Coaching edukacyjny zwraca uwagę, że dokonując wyborów warto brać pod uwagę reakcję otoczenia. Tak, by wcześniej zastanowić się czy rzeczywiście cel jest wart realizacji. „Jakie dostrzega się zagrożenia?” „Jak pragnie się im przeciwdziałać?” „Co można zrobić, żeby sobie z nimi poradzić?” Pytanie: „Jak wpłynie to na Twoich najbliższych?” jest ważną kwestią przy wyznaczaniu celów, buduje już na starcie poczucie wspólnoty i jedności z osobami najbliższymi i pozwala określić rezultat w oparciu o najważniejsze dla podmiotu wartości. Coaching edukacyjny powołując się na badania psychologiczne dotyczące siły woli człowieka i wytrwałości w dążeniach nadmienia, by każdy cel został zapisany. Wzmacnia to motywację wewnętrzną człowieka ukierunkowując całą jego energię na podejmowanie działań przybliżających go do upragnionego celu. Kolejne pytanie nauczyciela-coacha będzie brzmiało: „Jak możesz to rozplanować w czasie?” I związane jest z konstruowaniem drogi do osiągnięcia celu⁴⁴.

Wyznaczenie celu jest pierwszym etapem. Natomiast cała droga realizacji celów edukacyjnych składa się z kolejnych części nazywanych modelem GROW od angielskich słów: wyznaczenie celu (goal); określenie stanu obecnego (reality); poszukiwanie możliwości (options); dokonanie wyboru najlepszej dla podmiotu drogi dojścia do celu (will)⁴⁵. Jeśli uczeń będzie świadomy tego, w którym kierunku podąża, to sama wiedza związana z tym, w jakim momencie jest na obecnym etapie zdobywania owej umiejętności, pomoże mu w jej doskonaleniu⁴⁶.

Nauczyciel-coach odpowiada w coachingu edukacyjnym za dobór środków dydaktycznych, czuwa nad prawidłowym stosowaniem każdego z etapów tej metody. Natomiast to uczeń-coachee nasyca każdy z poziomów GROW swoimi odpowiedziami. Stąd

⁴⁴ <http://edukacjananowo.pl/coaching-w-szkole/>, [15.03.2018].

⁴⁵ J. Campbell, C. Nieuwerburgh, *The leader's guide to coaching in schools. Creating conditions for effective learning*, s. 25-62; J. Grela, R. Szewczak, M. Bloch, *Coaching grupowy*, s. 119-155; H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *Psychologia coachingu*, s. 177-178; J. Whitmore, *Coaching – trening efektywności. Rozwój ludzkiego potencjału w oparciu o model GROW, zasady oraz praktyka coachingu i przywództwa*, Warszawa 2011, s. 73-112; C. Wilson, *Coaching w szkołach*, s. 124-135.

⁴⁶ T. Gallwey, E. Hanzelik, J. Horton, *Wewnętrzna gra: stres*, s. 113-127.

uczeń-coachee zaproszony jest do mówienia, dzięki któremu może dokładniej uświadamiać sobie kierunek, w którym pragnie zmierzać⁴⁷. Środkiem dydaktycznym służącym do nauki wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych przez ucznia-coachee jest kontrakt coachingowy oraz skala postępów obrazująca każdy z etapów osiągnięcia celu⁴⁸.

Umiejętności ucznia potrzebne przy wyznaczaniu i realizacji celów edukacyjnych wykorzystywane są również w coachingu edukacyjnym skierowanym do całego zespołu uczniów określonej klasy, koła zainteresowań czy zajęć sportowych. Poszczególne etapy metody przebiegają wówczas w identyczny sposób jak przy indywidualnej pracy. Różnica polega jedynie na tym, że klasa wyznacza je wspólnie dla siebie jako całości. Za pomocą modelu SMARTER i GROW można nie tylko pracować z indywidualnym wychowankiem, ale z całym zespołem uczniów. Wyznaczanie i realizacja celów edukacyjnych zespołowo prowadzi do rozwijania inteligencji społecznej dzieci, uczy ich współpracy i współdziałania. Wówczas zespół wyznacza dla siebie wspólny cel i razem przechodzi przez wszystkie etapy jego realizacji⁴⁹.

We współczesnym coachingu edukacyjnym proces dydaktyczno-wychowawczy postrzegany jest jako droga od wyznaczenia celu; poprzez określenie miejsca, w którym aktualnie znajduje się podmiot; wykreowanie wielu możliwych rozwiązań pozwalających na przejście ze stanu obecnego do stanu zakreślonego przez cel; i dochodząc aż do wyboru konkretnego sposobu osiągnięcia pożądanego rezultatu. Są to umiejętności podmiotów edukacyjnych związane z wyznaczaniem i realizacją celów w każdym obszarze życia, a punktem wyjścia dla nich jest praca nauczyciela oparta na potrzebach uczniów⁵⁰. Coaching edukacyjny wskazuje, że podmiotem może być tylko osoba, która rozumie, w jakim kierunku zmierza. Równorzędność i partnerstwo obydwu podmiotów interakcji edukacyjnych nie może zaistnieć bez umiejętności wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych przez ucznia-coachee⁵¹.

Już w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania zauważono **nieodzowność budowania umiejętności wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych w środowisku szkoły jako miejsca wszechstronnego rozwoju uczniów**. Formułowanie w procesie dydaktycznym np. rezultatów dotyczących materiału szkolnego oraz w procesie

⁴⁷ L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli...*, s. 21-77.

⁴⁸ Tamże, s. 13-20; Ł.T. Marciniak, S. Rogala-Marciniak, *Coaching. Zbiór narzędzi wspierania rozwoju*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013, s. 101-207; M. Sidor-Rządkowska, *Coaching – teoria, praktyka, studia przypadków*, s. 83-96.

⁴⁹ D. Clutterbuck, *Coaching zespołowy*, s. 39-88.

⁵⁰ W rozdziale 5.2. omówiona jest tematyka pracy nauczyciela opartej na potrzebach uczniów.

⁵¹ R. Panfil, *Pragmatyka współcześnie stosowanych metod nauczania – uczenia się*, „Forum Oświatowe” 2013, Tom 25, nr 2, s. 89-101.

wychowawczym np. wyznaczanie celów w organizacjach szkolnych i sposobów dochodzenia do nich, było tylko pretekstem do zdobycia umiejętności wyznaczania celów życiowych, w każdym obszarze ludzkiego życia. Zwrócono uwagę na wartość pracy z uczniem rozpoczynającą się od dokładnego sprecyzowania wyniku⁵². E. Demolins pisał, że warto by w procesie dydaktyczno-wychowawczym „otwierać przed młodzieżą, wyobraźnią niezmiernie widnokreśli (...), kreślić obrazy szerokiego i niezależnego życia, jakie każdy może sobie sam stworzyć”⁵³. Szkoła tradycyjna dostarczała społeczeństwu ludzi biernych, posłuszných, uległych wobec przymusów zewnętrznych, gotowych do wykonywania rozkazów. Natomiast w społeczeństwach nowoczesnych zauważono potrzebę wychowania obywateli, którzy potrafią samodzielnie myśleć i przejmować inicjatywę⁵⁴, a **wszelkie działania rozpoczynają się od nakreślenia wyraźnego kierunku, w którym ma zmierzać podmiot.**

W myśli pedagogicznej Nowego Wychowania można znaleźć wiele przykładów dotyczących konieczności wyznaczania celów edukacyjnych przez każdego ucznia. Gdy wychowanek wie, dokąd zmierza, przejmuje inicjatywę i staje się aktywnym podmiotem własnego życia. A. Oderfeldówna pisała, że „prawdziwie rozwijająca i dyscyplinująca praca to ta, w której dziecko stara się osiągnąć cel, którego samo pragnie gorąco. Cała osobowość dziecka bierze wtedy udział w pracy, pokonuje ono trudności, koordynuje wysiłki, praca ta zmusza je do cierpliwości, wytrwałości, skupienia, a osiągnięcie celu jest najwyższą nagrodą”⁵⁵. Podkreślała, że „na każdym stopniu rozwoju dziecka istnieje dosyć rzeczy zdolnych wzbudzić w nim to najwyższe zainteresowanie i pragnienie, zmuszające do pracy skupionej i radosnej”⁵⁶. A „obowiązkiem wychowawcy jest czerpać tam tematy do prac szkolnych”⁵⁷.

J. Dewey pisał, że „jeżeli dziecko ma jakiś cel osobisty, to ten je popycha w sposób naturalny do szukania środków, aby go osiągnąć”⁵⁸. Jak wskazał S. Hessen „wcale nie przypadkowo po łacinie wyraz finis oznacza zarazem *cel* i *koniec* (...). Cel nie stanowi nic innego, tylko z góry wyobrażony koniec działalności, a koniec nie jest niczym innym, tylko osiągnięciem celu”⁵⁹. Sporządzanie planu pokazywało dzieciom, w jaki sposób podejmowane aktywności i działania doprowadzać do końca. Podkreślano, że w procesie dydaktyczno-

⁵² E. Mandyczewski, *Ciche zajęcia*, „Szkoła” 1921, R. LII, z. 8-10, s. 132.

⁵³ E. Demolins, *Nowe Wychowanie*, s. 15.

⁵⁴ Tamże, s. 17-18.

⁵⁵ A. Oderfeldówna, *Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, R. XIII (XV), nr 3, s. 75.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, Warszawa 1930, s. 108.

⁵⁹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 87.

wychowawczym znaczenie mają celowe i planowe działania uczniów⁶⁰. Natomiast W. Dzierzbicka propagowała pogląd, że zamierzenia dziecięce pozwalają wychowankom na „przeżywanie całej gamy wzruszeń, jakie towarzyszą zwykle projektowaniu i wykonywaniu szeregu czynności, zmierzających do osiągnięcia postawionego celu”⁶¹.

Dostrzeżenie w procesie dydaktyczno-wychowawczym potrzeby nakreślenia przed uczniami całościowego planu edukacyjnego związane było z odkryciami naukowymi w dziedzinie psychologii. Psychologia postaci dostarczyła dowodów, że najefektywniejszy proces uczenia się przebiega, gdy „pojedynczy materiał pamięciowy zawsze jest ujmowany jako część całości”⁶². Stworzenie w umyśle struktur przyszłego, pożądanego stanu powoduje zaangażowanie ucznia w podejmowane aktywności pozwalające go urzeczywistnić⁶³. Tworząc innowacje pedagogiczne Nowego Wychowania (uczenie się przez działanie, nauczanie łączne, uczenie się pod kierunkiem, system Winnetki, plan daltoński, metoda projektów⁶⁴ itp.) pedagodzy dbali o budowanie wartościowych, bogatych w treść struktur poznawczych, na gruncie których powstawały kolejne cenne struktury psychiczne służące wszechstronnemu rozwojowi uczniów⁶⁵.

Typowa dla coachingu edukacyjnego dążność do bardzo dokładnego uzmysławiania sobie przez podmiot w czasie teraźniejszym rezultatu z przyszłości, występowała w rozwiązaniach pedagogicznych okresu międzywojennego. Reprezentatywne zdanie na ten temat wyraziła J. Joteyko, pisząc: „gdy chodzi np. o jakiś plan na przyszłość, o projekt organizacyjny, o ujęcie (...) pomysłu (...), zarysowuje się w umyśle nowa postać, taka jaką ma być rzecz w przyszłości. To pierwsze ujęcie jest postaciowe i ma zdecydować, czy rzecz jest wykonalna. Potem dopiero postać zostaje rozczłonkowana, przez dostosowanie jednych szczegółów do drugich. Pierwszy rzut oka jest jak gdyby widzeniem przyszłości”⁶⁶.

⁶⁰ J. Szczudłowski, *O planowości i celowości w działaniach*, „Kwartalnik Nauczycielski” 1937, R. III, nr 1/9, s. 45-48.

⁶¹ W. Dzierzbicka, *Podstawy organizacji pracy w szkole ćwiczeń*, w: *Zamierzenia dziecięce...*, s. 19.

⁶² W.O. Döring, *Główne kierunki nowoczesnej psychologii*, s. 58.

⁶³ J. Szczudłowski, *O planowości i celowości w działaniach*, s. 45-48.

⁶⁴ [b.a.], *Reforma szkolnictwa w Winnetce*, s. 193-196; W. Bandura, *O nauczaniu pod kierunkiem – słów parę*, s. 33-35; J. Bohucki, *Nauczanie łączne*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1932, R. XLI, nr 6-7, s. 199-204; S. Czarnicka, *System Daltoński*, „Szkola” 1929, R. LX, z. 1, s. 3-17; W. Dzierzbicka, *Metoda projektów w nauczaniu*, „Szkola Powszechna” 1927, R. VIII, z. 2, s. 119-129; D. Gajówna, „Dalton plan” na Wyższym Kursie Nauczycielskim, „Muzeum” 1928, R. XLIII, z. 3, s. 217-223; K. Guńka, *Nauczanie łączne*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1932, R. XLI, nr 10, s. 268-271; A.E. Kennedy, Z. Umińska, *Na marginesie książki H. Parkhurst: „Wychowanie według Planu Daltońskiego*, s. 193-217; J. Młodowska, *Zastosowanie systemu daltońskiego w szkole polskiej*, „Szkola Powszechna” 1927, R. VIII, z. III, s. 234-248; J. Pieter, *Twórczość pedagogiczna Johna Deweya*, s. 241-264; H. Rowid, *Analiza współczesnych metod nauczania*, „Ruch Pedagogiczny” 1933/4, R. XXIII (XXI), nr 2, s. 57-59; nr 3, s. 107-113; E. Tomaszewski, *O metodzie syntetycznej i jej podłożu*, „Szkola” 1933, R. LXIV, z. 2, s. 33-37; z. 3, s. 65-70.

⁶⁵ J. Joteyko, *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, s. 22-23.

⁶⁶ Tamże, s. 31.

Identyczne rozumienie występuje w coachingu edukacyjnym. J. Joteyko zauważyła, że M. Grzegorzewska jako pedagog wyprzedziła badania psychologii postaci i wcześniej przedstawiła metodę nauki czytania zgodną z założeniami późniejszej psychologii postaci⁶⁷ ukazując, że nauka czytania również powinna przebiegać poprzez ukazywanie całych wyrazów lub zdań. Innymi słowy na początku należy przedstawić dzieciom konkretny cel, a nie pozbawione sensu pojedyncze cząstki w postaci w tym przypadku pojedynczych liter⁶⁸.

Ponadto dla omawianej tematyki ważny był rozwój psychologii indywidualnej A. Adlera upatrującej istotę człowieka jako siłę, która działa w sposób zamierzony w kierunku konkretnie skonstruowanego celu⁶⁹. Istotny wkład stanowiły również odkrycia psychologii personalistycznej W. Sterna nakreślające, że osoba jest zdolna do samookreślenia poprzez wyznaczany cel. Jego prace wskazywały, że psychologia przełomu XIX i XX wieku dążyła do przedstawiania całości – całości człowieka, ale również całości jego działań, uzewnętrzniających się pod wpływem formułowanych celów określonych w punkcie początkowym⁷⁰.

Na tych odkryciach naukowych, kolejne innowacje pedagogiczne, opierały swoje propozycje edukacyjne. Stąd w nauczaniu łącznym K. Linke podkreślał, że rozdzielanie materiału na drobne kawałki pozbawione sensu, na przykład lekcje języka polskiego osobno w postaci przyimków, imiesłówów, przysłówków sprawiają, że dziecko w żaden sposób nie rozumie celu ich poznawania⁷¹. Nauczyciel wie, skąd wynika związek między pojedynczymi tematami wchodzącymi w skład danego przedmiotu. Rozumie on, że lekcja dotycząca strony biernej pomaga w tworzeniu zdań złożonych⁷² itp., „uświadamia sobie, co już było i co jeszcze nastąpi w ciągu roku z danego materiału. Krótko mówiąc, odczuwa związek w swoim działaniu; jego postępowanie jest dla niego planowe. Uczeń natomiast widzi tylko małą cząstkę, tylko wycinek jednej godziny i nie widzi żadnego związku; dla niego są to tylko strzępki wiedzy, z którymi nie wie, co począć”⁷³.

Reprezentatywne stanowisko w tej kwestii wyraziła H. Parkhurst w opracowanym przez nią Daltońskim Planie Laboratoryjnym. Autorka tłumaczyła, że na początku roku szkolnego z każdego przedmiotu powinien zostać przedstawiony uczniom plan, tak by wiedzieli, skąd wynika i z czym jest powiązany każdy temat zajęć. Możliwości objęcia

⁶⁷ Tamże, s. 24.

⁶⁸ M. Grzegorzewska, *Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego*, „Polskie Archiwum Psychologii” 1926/27, Tom I, nr 1, s. 5-22; nr 2, s. 107-121.

⁶⁹ W.O. Döring, *Główne kierunki nowoczesnej psychologii*, s. 98.

⁷⁰ Tamże, s. 159-172.

⁷¹ K. Linke, *Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej*, s. 13-14.

⁷² Tamże, s. 15.

⁷³ Tamże.

umysłem całości materiału dydaktycznego wyznaczają metę, do której dziecko ma zmierzać. W ten sposób pokazywano uczniowi każdy kolejny etap drogi edukacyjnej z podziałem na miesiące, tygodnie i dni⁷⁴. Coaching edukacyjny nazywa to umiejętnością przechodzenia od celów długoterminowych do celów krótkoterminowych.

Samodzielność ucznia łączy się z możliwością wyznaczenia celu, spojrzenia na całość drogi, którą ma do przebycia. Z takim wyborem idzie w parze wzięcie odpowiedzialności za rezultaty swoich działań. Umysł dziecka działa wówczas „jak potężny mikroskop, dostrzegający i wążący każdą stronę zadania, które musi pokonać, by osiągnąć powodzenie”⁷⁵. Daltoński Plan Laboratoryjny dawał możliwość dziecku poznania celu nauki, a następnie podjęcia decyzji, który sposób do osiągnięcia go jest dla niego najlepszy. J. Młodowska podkreślała, że plan daltoński dał uczniowi możliwość uzyskania dostępu do znajomości celu, który do tej pory w polskiej szkole był w zasięgu wzroku tylko nauczyciela. W konsekwencji przyczynił się do rozwijania samodzielności ucznia⁷⁶.

H. Parkhurst zauważyła, że tworzenie planów jest umiejętnością potrzebną na przestrzeni całego życia⁷⁷, ponieważ gdy dzieci zostaną nauczone w szkole wyznaczania celów, będą one w stanie kierować swoim życiem. Pisała, że „posiadanie ogólnego pojęcia o zadaniu, które należy wykonać, ma podstawowe znaczenie nie tylko dla pobudzenia zainteresowania dziecka, ale także na to, aby mogło ono ogarnąć umysłem cel stawianych mu wymagań”⁷⁸. Stworzony przez nią plan daltoński ukazywał znaczenie nakreślenia przed uczniem celu jego działań, tak by już na początku zdawał sobie sprawę z kierunku, w którym zmierza przez cały rok szkolny. Dzięki temu mógł świadomie poszukiwać najlepszej z dróg dla niego i skonstruować plan, który pozwoli mu na pomyślne przejście poszczególnych etapów w kolejnych tygodniach. Daltoński Plan Laboratoryjny miał uczyć dzieci od najmłodszych lat, w jaki sposób zarządzać sobą w czasie, świadomie docierając do

⁷⁴ H. Parkhurst, *Wychowanie według planu daltońskiego*, s. 19-20.

⁷⁵ Tamże, s. 19.

⁷⁶ J. Młodowska, *System daltoński w szkole polskiej. Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w Państwowym Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim*, s. 3-18.

⁷⁷ Załączek planu daltońskiego zaczął powstawać w jej umyśle pod wpływem rozmowy, którą przeprowadziła podróżując pociągiem na upragnione wakacje. Jechała pociągiem z Nowego Yorku, a siedzący z nią w przedziale człowiek zwrócił jej uwagę na fakt, że robotnicy na kolei nie mają pojęcia jaki jest cel ich pracy, mają po prostu wykonywać to co karze im przodownik. Ów jak się okazało urzędnik kolei poddał refleksji potrzebę kształcenia, która dawałaby poczucie odpowiedzialności i utożsamiania się ze swoją pracą każdego z robotników w oparciu o samodzielnie konstruowane cele i świadomość sposobów prowadzących do ich urzeczywistnienia. Od tamtej pory H. Parkhurst zaczęła poszukiwać rozwiązania edukacyjnego, które pozwoliłoby na rozwijanie od najmłodszych lat ludzi, którzy potrafią planować i kroczyć przez życie bez lęku, którzy są odkrywcami i zarządcami życia. Pragnęła ona znaleźć taki sposób nauczania, który pozwoliłby uczniom opuszczać mury szkolne z prawdziwymi umiejętnościami potrzebnymi w ich życiu (H. Parkhurst, *Wychowanie według planu daltońskiego*, s. 6-8).

⁷⁸ H. Parkhurst, *Wychowanie według planu daltońskiego*, s. 112.

wyznaczonej mety⁷⁹. H. Parkhurst zauważyła, że wszystko zależy od tego, w którą stronę pokierowana zostanie energia wychowanków. Gdy jest ona zużywana na bezcelowe odcinki wiedzy, nawet zdolni uczniowie po latach nauki w szkole, tracą swoje zdolności umysłowe⁸⁰.

Problem ten podjął również S. Hessen rozpatrując zagadnienie wyznaczania celów w kontekście twórczości, czyli stwarzania czegoś dotąd nieistniejącego, będącego dla podmiotów w chwili obecnej czymś nowym. Jego zdaniem „twórczość opiera się na samodzielnym postawieniu odległych celów i na umiejętności wytężonej i wytrwałej pracy w dążeniu do postawionego sobie celu”⁸¹. Co łączy się z pełną gotowością osoby do poświęcenia w imię „zamierzonego celu wszystkich przemijających wrażeń, pokus, nęcących możliwości, które stają na drodze dążności do tego celu”⁸².

A. Gorzycka-Wieleżyńska zauważyła, że już dzieci, z edukacji wczesnoszkolnej są w stanie wyznaczać pewne cele i skutecznie je realizować⁸³. A S. Kisielewska tłumaczyła, że dzieje się tak, gdyż „bodźcem do każdej pracy jest cel”⁸⁴. Określony wynik generuje działania ucznia, gdyż dziecko czuje samodzielną potrzebę aktywności⁸⁵. Na znaczenie wyznaczania celów w procesie dydaktyczno-wychowawczym zwracano uwagę również w innych innowacjach pedagogicznych Nowego Wychowania, między innymi w: uczeniu się przez działanie, metodzie Decroly’ego, uczeniu się pod kierunkiem, systemie Winnetki, metodzie projektów⁸⁶.

Rozwój wiedzy biologicznej i psychologicznej wpłynął na nowe rozumienie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zwrócono uwagę, że do poznania ucznia nie wystarczy znajomość jego środowiska zewnętrznego, ale konieczne jest zrozumienie jego celów i wartości, które stanowią punkt wyjścia jego wewnętrznego świata pragnień i potrzeb. Podkreślono, że cele realizowane przez ucznia warto, by były zgodne z jego wartościami. Gdy nie będą w sferze pragnień wychowanek jest duże prawdopodobieństwo, że nigdy ich nie osiągnie. Nauczyciel wyznaczając cel zewnętrzny niestanowiący wartości dla ucznia skazuje go na niepowodzenie, gdyż wychowanek nie będzie miał wystarczająco siły na jego osiągnięcie. Tylko cel stanowiący wartość dla ucznia będzie go motywował do działania.

⁷⁹ Tamże, s. 19-21.

⁸⁰ Tamże, s. 114-115.

⁸¹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 110.

⁸² Tamże.

⁸³ A. Gorzycka-Wieleżyńska, *Szkola pracy samorozwojowej. Część praktyczna*, s. 8-9.

⁸⁴ S. Kisielewska, *Szkola dzisiejsza a szkoła pracy*, s. 25.

⁸⁵ W. Turowski, *Pogląd – czynny pogląd – szkoła pracy*, „Przyjaciel Szkoły” 1926, R. V, nr 4, s. 74.

⁸⁶ Z. Danecki, *Podstawy kierunku wychowania Decroly’ego, a problem reformy wychowania w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny” 1930, R. XVII (XIX), nr 4, s. 145-149; J. Dewey, *Szkola i dziecko*, Warszawa 1930, s. 59-72; H. Rowid, *Analiza współczesnych metod nauczania*, „Ruch Pedagogiczny” 1933/4, R. XXIII (XXI); nr 2, s. 57-59; nr 4, s. 136-147; C. Washburne, *Przystosowanie szkoły do dziecka. „System Winnetki”*, s. 196-198.

Wpływ na kwestie wyznaczania celów edukacyjnych młodzieży miały również odkrycia socjologiczne ukazujące, że cele są wprawdzie indywidualne dla każdego człowieka, ale realizowane w relacjach z innymi. Stąd cele i wartości są wypadkową pierwiastków indywidualnych i społecznych ucznia⁸⁷.

K. Nittman słusznie zauważył, że ludzie niezależnie od wieku nie przepadają za bezczynnością i wykonywaniem bezcelowej pracy. Wskazywał na poglądy G. Kerschensteinera twierdzącego, że uczniowie nie pragną otrzymywać w szkole gotowej wiedzy, ale potrzebują szansy aktywnego dochodzenia do niej własną pracą. Pozwala na to metoda aktywnego nauczania propagowana przez ruch Nowego Wychowania⁸⁸. Po ukończeniu szkoły pracy uczeń „nauczył się pomysły swoje realizować, potrafi w najtrudniejszych warunkach zawsze zapanować nad nimi, nie straci przy byle okazji ufności we własne siły, nie czuje się złamanym i rozgoryczonym, choćby nawet ciężko musiał zmagać się z losem i przeciwnościami”⁸⁹.

Cele z wartościami utożsamiał J. Mirski. Jego zdaniem celem jest „zamierzony skutek naszego działania (...), określona zmiana”⁹⁰. Za realizacją naszych potrzeb kryją się konkretne wartości. Stąd w opinii J. Mirskiego również cele możemy nazwać wartościami, gdyż za ich pomocą urzeczywistniane są ludzkie potrzeby. Innymi słowy każdy skonstruowany samodzielnie cel jest dla danego człowieka wartością⁹¹.

Podobnie J. Kuchta komentując poglądy F.W. Foerstera podkreślał, że jego zdaniem kształcenie charakteru rozpoczyna się od dokonania odpowiedniego podziału celów życiowych, zatem uświadomienia sobie przez podmiot najważniejszych wartości⁹². „Kształcenie charakteru oznacza (...) uwolnienie człowieka od stanu, w którym nie posiada żadnego celu, a wszczępienie w jego świadomość jego powołania i zabezpieczenie go przed ciągle działającymi naturalnymi popędami”⁹³. Praca nad własnym charakterem sprawia, że człowiek potrafi kierować własnymi zasobami w osiągnięciu tzw. celów wyższego rzędu, nie angażując się w cele niższego rzędu⁹⁴. W poglądach F.W. Foerstera dostrzec można pierwowzór praktyki coachingowej związanej z wyznaczaniem celów długoterminowych i

⁸⁷ L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa 1938, s. 15-21.

⁸⁸ K. Nittman, *Spoleczna doniosłość haseł związanych z pojęciem „szkoły pracy”*, s. 261-262.

⁸⁹ Tamże, s. 264.

⁹⁰ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca*, s. 56.

⁹¹ Tamże, s. 57.

⁹² J. Kuchta, *Fryderyk Wilhelm Foerster jako przedstawiciel współczesnej pedagogiki (Słowo wstępne Doktora J. Kuchty)*, w: *Wychowanie i samowychowanie. Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, F. W. Foerster, Księgarnia Wydawnicza L. Iгла, Lwów 1934, s. VIII-IX.

⁹³ F.W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie. Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, Księgarnia Wydawnicza L. Iгла, Lwów 1934, s. 54.

⁹⁴ Tamże.

krótkoterminowych. F.W. Foerster wskazywał, że w życiu należy wyjść od postawienia pytania fundamentalnego: „Po co w ogóle żyje człowiek?” Jest to „cel wyższy, organizujący” pozostałe cele. Gdy człowiek sformułuje ten cel odnośnie do swojego życia, wówczas dopiero może przejść do wyznaczania celów krótkoterminowych. W oparciu o tą fundamentalną odpowiedź formułuje swoje cele bieżące dotyczące jego codzienności⁹⁵. Temu służą ćwiczenia coachingowe takie jak: „Własny pogrzeb”, „Staruszka w górach”⁹⁶. F.W. Foerster przestrzegał, że człowiek, który nie jest świadomy własnego „celu organizującego” może trwonić swój potencjał realizując ulotne pragnienia chwili⁹⁷, np. mając zasoby w postaci cech charakteru takich jak: „dzielność, zdolność do poświęceń, zamiłowanie do porządku, stałość, poczucie obowiązku”⁹⁸ może je marnować dla wartości związanych z próżnością, własną wygodą, co sprawia, że jego wewnętrzne skarby zostają skierowane w służbę celu niższego rzędu. Wartości takie jak: pieniądze, ekskluzywne samochody, domy nie są same w sobie celami niższego rzędu. Stają się nimi, gdy podmiot ich pragnie dla nich samych. Natomiast, gdy człowiek dąży do ich posiadania dla większych możliwości wyrażania miłości, pomagania ludziom, dania dzieciom możliwości lepszego rozwoju, wówczas stają się celami wyższego rzędu. Ten niemiecki pedagog podobnie jak współczesny nauczyciel-coach zachęcał do zaprojektowania w umyśle obrazu całości życia, przyjrzenia się obecnemu etapowi, w którym jest człowiek, a następnie, w kolejnym kroku opracowania ścieżki doprowadzającej ze stanu obecnego do stanu docelowego. Wówczas człowiek nie traci czasu na wartości będące nieistotnymi dla osiągnięcia celu wyższego, któremu również podporządkowuje swój potencjał i zasoby. Mnogość wyborów prowadzi do konieczności wypracowania przez podmiot „selekcyjnej siły” pozwalającej zdążyć w obranym kierunku⁹⁹.

Podobną refleksję pedagogiczną przedstawił Władysław Spasowski w kontekście samokształcenia wskazując na potrzebę rozpoczynania od wyznaczania „celów odległych” dotyczących „ogólnego planu życia”, by móc uporządkować według nich cele, które można realizować natychmiast. Działając w taki sposób człowiek jest w stanie rozkładać adekwatnie w czasie poszczególne swoje czynności według ogólnego, posiadanego w umyśle kształtu całości¹⁰⁰.

⁹⁵ Tamże.

⁹⁶ J. Podwysocka, *Możliwości wykorzystania procesu coachingu przez nauczycieli pracujących z młodzieżą*, s. 87-100.

⁹⁷ F.W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie...*, s. 54.

⁹⁸ Tamże.

⁹⁹ Tamże, s. 54-58.

¹⁰⁰ W. Spasowski, *Zasady samokształcenia*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1923, s. 65-66.

Wspomniana wcześniej H. Parkhurst podkreślała, że wyznaczenie celu jest pierwszym etapem. Następnie uczniowie konstruują drogę dojścia do tego celu¹⁰¹. Podział programu na mniejsze partie łącznie nazywane celami był charakterystyczny również dla systemu Winnetki, w którym zwracano uwagę, że słowo „goal” – cel jest najbardziej adekwatne, gdyż zawiera w sobie najistotniejszą fragmentaryzację, która jest konkretna i dokładnie sprecyzowana. Oznacza to, że jest określone: co dokładnie uczeń chce osiągnąć; skąd będzie wiedział, że osiągnął dany cel; z jakiego powodu jest to dla ucznia ważne; jak może się dzięki temu rozwinąć¹⁰². Pojawiają się tutaj przesłanki smartowania celu w coachingu edukacyjnym. Już w systemie Winnetki da się rozróżnić poszczególne elementy wchodzące w skład dzisiejszego celu SMARTER, zaprezentowane na początku tego podrozdziału.

Jak wspomniano wcześniej wyznaczanie celów w coachingu edukacyjnym związane jest z kwestią stawiania odpowiednich pytań przez nauczyciela-coacha, które będą stymulować rozwój ucznia-coachee. Przesłanki tego zadania nauczyciela pojawiły się już w Nowym Wychowaniu. W nauczaniu metodą projektów podkreślane było, że „pytanie (...) musi iść po linii rozwoju myśli dążąc ku jasnemu i ściśle określonymu celowi”¹⁰³, od rodzaju stawianych pytań zależy rozwój uczniów. Pytania były punktem wyjścia w metodzie projektów i sprawiały, że wychowanek stawał się odpowiedzialny za własny proces nauki. Dzięki temu już w szkole uczył się umiejętności polegania na własnych siłach. W tej sprawie pisał J. Stanisławski: „nauczyciel musi umieć (...) cofnąć się na drugi plan oddawszy wodzę dziecku, które niech poniesie całkowity ciężar myśli (...). Nauczyciel musi wtedy prowadzić go nieznacznie, zadając umiejętnie pytania”¹⁰⁴. Prowadzą one do stawiania celów. Projekty składały się z celów zbiorowych, należących do grupy dzieci oraz indywidualnych, realizowanych przez każdego ucznia wchodzącego w skład grupy. Nauczyciel tylko czuwał nad realnością przeprowadzenia projektu. Jasne i zrozumiałe sprecyzowanie rezultatu projektu pozwalało uczniom samodzielnie go zaplanować, przeprowadzić oraz poddać ocenie. Chodziło także o to, aby realizacja projektu charakteryzowała się walorami i korzyściami dla rozwoju dzieci. Cele projektu były nierealne, gdy zadanie było narzucone przez nauczyciela i/lub większą część pracy uczniowie nie byli w stanie wykonać sami tylko musieli korzystać z pomocy dorosłych, którzy de facto wykonywali pracę za nich. Przy realizacji projektu

¹⁰¹ H. Parkhurst, *Wychowanie według planu daltońskiego*, s. 33-38.

¹⁰² E. Semil, *Szkola indywidualizująca*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, R. XIII (XV), nr 6, s.181-182.

¹⁰³ J. Stanisławski, *Nauczanie metodą projektów*, „Chowanna” 1929, R. I, s. 255.

¹⁰⁴ Tamże, s. 256.

chodziło o to, by uczeń mógł wykorzystać swoją dotychczasową wiedzę i umiejętności oraz dobudować do nich nowe elementy¹⁰⁵.

L. Jeleńska nazywając cel, ideałem, do którego dąży uczeń podkreślała, że ma on być własnym, indywidualnie ważnym dla dziecka¹⁰⁶. Podobnie współczesny coaching edukacyjny zwraca uwagę na potrzebę rozwijania umiejętności wyznaczania samodzielnie istotnych kierunków działań podmiotu. L. Jeleńska pisała, że aby podejmować ciężką pracę okupioną wysiłkiem nie można realizować cudzych celów, bo wówczas uczniowi nie starczy sił i podda się nie ukończywszy zadania¹⁰⁷. Ta sama zależność obecna jest w dorosłym życiu przy realizacji celów życiowych, stąd im szybciej w szkole dziecko nabędzie tę umiejętność, tym łatwiej będzie mu kierować własnym życiem. Wyznaczenie celu to pierwszy etap na drodze do jego urzeczywistnienia.

Ponadto myśl pedagogiczna Nowego Wychowania uczyła dzieci, w jaki sposób doprowadzać swoją pracę do końca, od wyznaczenia celu przez wytrwałą jego realizację oraz zwracała uwagę, że niepowodzenie jest cennym doświadczeniem dla ucznia, gdyż pomaga w usprawnianiu oceny własnych sił i adekwatnym dokonywaniu wyborów własnych pragnień¹⁰⁸. Analogiczne etapy do coachingowego **modelu GROW** pojawiają się w opracowanym przez **J. Deweya pełnym akcie myślenia**¹⁰⁹. Zauważył on, że poznawanie i rozwijanie zainteresowań związane jest z celami, które pragnie osiągnąć uczeń urzeczywistniając swoje potrzeby. Jego świadomość w zakresie celu oraz środków prowadzących do jego osiągnięcia wyposażają ucznia w wytrwałość przy pokonywaniu pojawiających się trudności oraz odporność na wysiłek niezbędny przy realizacji wartościowego rezultatu. Podmiot rozumie wówczas z jakiego powodu podejmuje swoje działania¹¹⁰. W momencie, gdy uczeń postanawia „zrealizować swe życzenie, to staje przed nim zagadnienie wyraźnego określenia swego pomysłu, obmyślenia na tej podstawie planu”¹¹¹ i przejścia niezwykle kształcącej drogi aż do testowania możliwych rozwiązań¹¹².

Z opracowanego przez J. Deweya pełnego aktu myślenia¹¹³ korzysta współczesny coaching edukacyjny, podążając kolejnymi jego stadiami (stopniami). Pierwsze stadium to

¹⁰⁵ Tamże, s. 255-266.

¹⁰⁶ L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, s. 133-134.

¹⁰⁷ Tamże.

¹⁰⁸ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, s. 65.

¹⁰⁹ J. Dewey, *Jak myślimy?*, Książnica-Atlas, Lwów 1934, s. 67-77.

¹¹⁰ J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, Warszawa 1930, s. 59-72.

¹¹¹ J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, Warszawa 2005, s. 32.

¹¹² J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*, Lwów 1927, s. 54-55.

¹¹³ Gerald L. Gutek podjął próbę przybliżenia współczesnym pedagogom filozofii pragmatyzmu i jego wpływu na edukację. W jego książce pełny akt myślenia J. Deweya nazywany metodą rozwiązywania problemów składa się z następujących etapów: pojawienie się problemu, zdefiniowanie problemu, precyzowanie problemu,

zdaniem J. Deweya „odczucie trudności”. Ta trudność powoduje wyznaczenie celu. Drugi stopień związany jest z „wykryciem i określeniem tej trudności”. Zdaniem J. Deweya jest to „akt obserwacji” dający możliwość sprecyzowania charakteru celu. Obecność tego stadium w myśleniu człowieka sprawia, że jest on w stanie snuć refleksje będące krytycznym wnioskowaniem. Pominięcie tego etapu prowadzi do niekontrolowanego przepływu myśli, a co za tym idzie, przypadkowości w realizacji własnych zamierzeń. Jest to etap dokładnego badania stanu obecnego, w którym znajduje się osoba, aby nie ulec zbyt wczesnemu postawieniu diagnozy. Bowiem taka pochopnie zdefiniowana konkluzja prowadzi do nieprzewidywalności na kolejnych etapach. J. Dewey tłumaczył, że na tym stopniu chodzi o odroczenie sądu, by być w stanie zrozumieć naturę obecnej sytuacji przed podejściem do poszukiwania możliwości osiągnięcia pożądanego celu umieszczonego w przyszłości. Trzeci etap pełnego aktu myślenia nazwany został „nasuwaniem się możliwego rozwiązania”¹¹⁴. Jest to etap „przejścia od tego, co jest obecne i widoczne, do tego, czego na razie nie ma”¹¹⁵. Dokonuje się to za sprawą wysuwania przypuszczeń, zwanych również pomysłami i hipotezami. Pełny akt myślenia J. Deweya i coaching edukacyjny zakładają, że na tym etapie istnieje potrzeba generowania jak największej liczby możliwych rozwiązań oraz zastanowienia się nad możliwymi zagrożeniami, co pozwoli podmiotowi wybrać najlepsze rozwiązanie. Ten wybór dokonuje się w czwartym etapie nazwanym przez J. Deweya „wyprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania”¹¹⁶, a w coachingu edukacyjnym dokonaniem wyboru najlepszej dla podmiotu drogi dojścia do celu. Gdy podmiot przejdzie do działania następuje zweryfikowanie czy przyjęte rozwiązanie było najlepszym wyborem. Jeśli tak nie jest, to uczeń-coachee może przejść całą procedurę jeszcze raz. J. Dewey wskazuje, że jest to stadium polegające na dalszej obserwacji i eksperymentach w działaniu. Uczeń doświadcza realizacji własnego celu i zaprojektowanej przez siebie drogi-hipotezy¹¹⁷.

Dzięki tej metodzie dziecko w szkole uczy się efektywnego rozwiązywania problemów i będzie w stanie wykorzystywać tę umiejętność w dorosłym życiu. Przebiegająca w ten sposób praca nauczyciela wyposaża ucznia w umiejętność radzenia sobie z pojawiającymi się trudnościami na drodze dochodzenia do wyznaczonych celów zgodnych z jego zainteresowaniami, wyposaża w konkretną metodę wspomagającą wewnętrzną

konstruowanie wstępnej hipotezy, testowanie wybranej hipotezy w działaniu (G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 94-95).

¹¹⁴ J. Dewey, *Jak myślimy?*, s. 73.

¹¹⁵ Tamże, s. 74.

¹¹⁶ Tamże, s. 71.

¹¹⁷ Tamże, s. 70-76.

wysiłek¹¹⁸. Szkoła w swych działaniach powinna dążyć do nauczenia każdego ucznia stosowania w wielorakich sytuacjach życiowych pełnego aktu myślenia. „Myśl (...) powinna być rozwijana przy pomocy specjalnych ćwiczeń (...) tak, jak się obmyśla specjalne ćwiczenia dla rozwijania bicepsów”¹¹⁹. W związku z tym określone przedmioty szkolne i odbywające się w ich ramach lekcje mają „właściwość kształcenia władzy myślenia, tak jak pewne przyrządy lepiej niż inne rozwijają siłę ramion”¹²⁰.

Podobne stadia do modelu GROW przedstawił również **B. Nawroczyński** czołowy pedagog Nowego Wychowania w Polsce opisując etapy w rozwoju uczniów, które świadczyły o tym, że określone działania pedagogiczne można nazwać szkołą pracy. Nazwane przez niego „**momenty zawarte w pojęciu pracy**” określił w następujący sposób: „cel”, „opór”, „wysiłek”, „wynik”. Jego zdaniem stanowią one komponenty każdej pracy. Na początku zawsze pojawia się „cel”, do którego za pomocą aktywności podmiot zmierza. Wyznaczenie celu staje się drogowskazem dla ucznia i nauczyciela informującym o kierunku ich działalności. Osiągnąć dane zamierzenie mogą oni jedynie w momencie, kiedy posiadają cel. Gdy przystępują do jego realizacji, wcześniej czy później pojawią się trudności. Są one nieodłącznym elementem pracy. Mogą one być natury wewnętrznej (psychicznej, moralnej, umysłowej) lub zewnętrznej (fizyczna przeszkoda). Ich pokonywaniu towarzyszy „wysiłek”, dzięki któremu możliwe jest zdobycie „wyniku” o dużej wartości dodatniej dla podmiotu. Wartość pedagogiczna pracy związana jest z wynikiem wewnętrznym, czyli zmianą jaka dokonała się w uczniu na drodze jego doskonalenia się i przekraczania siebie oraz wzmocnienia jego sił wewnętrznych. Uczeń staje się wówczas przedsiębiorczy, nie boi się żmudnej pracy, wiedząc że w ten sposób może zapewnić sobie oraz ludziom ze swojego otoczenia lepszą przyszłość¹²¹. Podobne etapy można znaleźć w opracowanych przez **F. Śniehotę** tzw. „**stopniach pracy**”, na które składa się: „cel pracy”, „wyszukiwanie, przygotowywanie i porządkowanie środków do pracy”, „ulożenie planu”, „wykonanie poszczególnych kroków”, aż dochodząc do „rezultatu pracy”¹²².

W nieco odmienny sposób dalej w kontekście szkoły pracy zagadnienie to ujął **K. Sośnicki**. Jego zdaniem w czasie kierowania uczeniem się nauczyciel powinien zadbać o to, by uczeń nauczył się podążać według drogi wyznaczonej przez „**trzy momenty samodzielnego badania**”. Pierwszym z nich jest „rozumienie problemu”. Etap ten zawiera

¹¹⁸ G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk 2007, s. 94-95.

¹¹⁹ J. Dewey, *Jak myślimy?*, s. 45.

¹²⁰ Tamże.

¹²¹ B. Nawroczyński, *Główna zasada „szkoły pracy”*, „Przyjaciel szkoły” 1925, R. IV, nr 8, s. 225; nr 9, s. 251-253.

¹²² F. Śniehota, *O szkołę twórczą. Praca jako czynnik pedagogiczny...*, s. 11.

w sobie analizę stanu faktycznego, wyodrębnienie rzeczywistych elementów składających się na dane zagadnienie problemowe w postaci tematu lub sytuacji. Ta analiza pozwala uczniowi zrozumieć co jest dla niego znane i jasne, a co jest nowe, niezrozumiałe, wymagające podjęcia pracy w celu nabycia nowej umiejętności lub wiedzy niezbędnych¹²³ do „właściwych poszukiwań nad rozwiązaniem problemu”¹²⁴. K. Sośnicki w tym miejscu przedstawia poglądy mogące stanowić przesłankę coachingu edukacyjnego związaną z wyznaczaniem celów krótkoterminowych i długoterminowych, ponieważ ukazuje, że w nauce szkolnej, tak jak w życiu, do rozwiązania określonego problemu potrzebne jest posiadanie podstaw wiedzy i umiejętności wymaganych do jego zrozumienia. Sytuacja, kiedy uczeń ich jeszcze nie posiada implikuje konieczność nabycia ich i dopiero po osiągnięciu celów z nimi związanych możliwe jest przejście do realizacji celu zasadniczego. Stąd w „pierwszym momencie samodzielnego badania” K. Sośnickiego nazwanego przez niego „zrozumieniem problemu” zawierają się dwa etapy z modelu GROW – „goal” i „reality”. Następnie uczeń przechodzi do momentu nazwanego „opracowaniem problemu”, w którym zawierają się coachingowe etapy „options” i „will”. Co ciekawe już K. Sośnicki propagował coachingowe pytania nauczyciela-coacha prowadzące ucznia-coachee do przewidywania zagrożeń i trudności przy realizacji celu, które w coachingu edukacyjnym pojawiają się na poziomie dokonywania wyboru drogi prowadzącej do upragnionego rezultatu. K. Sośnicki nazwał tę procedurę „eksperymentem myślowym” polegającym na tym, że uczeń poddaje analizie możliwe szanse i skutki zaplanowanych potencjalnie przez siebie działań. „Właściwe czynności rozwiązania problemu są rzeczywistym wykonaniem jednego z planów”¹²⁵, który uczeń wcześniej „ułożył, ocenił i wybrał jako najodpowiedniejszy. Poprzednio plan ten był tylko pomyślany jako projekt rozwiązania sytuacji lub tematu, teraz ma on być rzeczywiście zrealizowany”¹²⁶. W powyższym tłumaczeniu K. Sośnickiego uwidacznia się przesłanka ukazująca czym jest przejście z etapu „options” do etapu „will” we współczesnym coachingu edukacyjnym. Ostatni moment samodzielnego badania K. Sośnickiego nosi nazwę „czynności końcowych”. Etap ten również występuje w coachingu edukacyjnym po zakończeniu całego procesu zmiany dokonującej się w uczniu-coachee jako moment ewaluacji, czyli umieszczony jest już poza modelem GROW. Jednakże jest zbieżny z poglądami K. Sośnickiego, który podjął próbę wytłumaczenia, że „rozwiązanie problemów nie jest jeszcze końcem procesu uczenia się. Pozostają bowiem ponadto pewne czynności końcowe, jak rewizja całości zagadnienia z

¹²³ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, s. 73.

¹²⁴ Tamże, s. 73-74.

¹²⁵ Tamże, s. 74.

¹²⁶ Tamże.

punktu widzenia rozwiązania, skontrolowanie, co nowego dało nam to rozwiązanie, jakie zyskałoby nowe metody, jaką wiedzę, jakie umiejętności i sprawności, co jeszcze wymaga ćwiczenia i utrwalenia, jakie jeszcze dalsze zastosowanie praktyczne lub teoretyczne może mieć dla nas nowa wiedza, jakie nowe problemy otwierają się przed nami dzięki niej”¹²⁷. W coachingu edukacyjnym występuje karta ewaluacji w postaci formularza do uzupełnienia przez ucznia-coachee¹²⁸. Jej przesłanką może być opracowany przez K. Sośnickiego etap „czynności końcowych”, w którym autor zaprasza do sporządzenia notatek służących dalszemu rozwojowi ucznia. Jest to swoiste „egzaminowanie samego siebie” z nabytego doświadczenia. Uczeń pyta samego siebie: Co ono mi dało? Jak się dzięki niemu rozwinąłem? Jak tę wiedzę czy umiejętność mogę wykorzystać w przyszłości? Do czego może ona mi posłużyć? W czym pomóc?¹²⁹. K. Sośnicki uważał, że „momenty samodzielnego badania” w doskonały sposób przygotowują każdego ucznia do przemyślanej pracy umysłowej¹³⁰. Jest to trafna refleksja pedagogiczna, którą również można opisać współczesną metodę coachingu edukacyjnego.

Oprócz tego elementy modelu GROW widoczne są w tzw. „uczeniu się naturalnym”, który przedstawił K. Sośnicki. Jego zdaniem z tym procesem człowiek ma do czynienia przez całe życie. Nowe okoliczności, wydarzenia powodują potrzebę nauki, zatem postawienia celu. Ludzie wówczas wykorzystują dotychczasowe zasoby i próbują znaleźć właściwe rozwiązanie dla nowych warunków, generując opcje możliwych rozwiązań. Dzięki temu następuje niejako w naturalny sposób wzbogacenie dotychczasowych struktur umysłowych w procesie łączenia nowej i obecnej wiedzy¹³¹, czyli osiągnięcie ciągle nowych wyników własnych poszukiwań. K. Sośnicki nazywa ten proces uczenia się „twórczym odkrywaniem nowych treści”¹³². Podobnie uważał P. Petersen nazywając to „życiem nauczającym”, którym jest w jego opinii „świat sytuacji, zawierający pewne problemy pobudzające dzieci i młodzież w sposób naturalny do nauki”¹³³. W taki sposób człowiek nawet nie zauważa momentu uczenia się. „Jest bowiem pochłonięty swym celem, a celem tym jest rezultat, który ma w danym wypadku osiągnąć”¹³⁴. Droga do celu prowadzi przez rzeczywistość przesyconą informacjami. Jedne z nich są dla ucznia dobrze znane i może z nich swobodnie korzystać, zdążając do upragnionego wyniku. Natomiast wcześniej nieznanymi wiadomościami stają się

¹²⁷ Tamże.

¹²⁸ Ł.T. Marciniak, S. Rogala-Marciniak, *Coaching. Zbiór narzędzi wspierania rozwoju*, s. 383-411.

¹²⁹ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, s. 74.

¹³⁰ Tamże, s. 73.

¹³¹ K. Sośnicki, *Uczenie się pod kierunkiem*, „Oświata i Wychowanie” 1932, R. IV, z. 8, s. 749-750.

¹³² K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, s. 67.

¹³³ P. Petersen, *Szkoła wspólnoty życia. Plan Jenajski Wolnej Powszechnej Szkoły Ludowej*, s. 90.

¹³⁴ J. Stanisławski, *Nauczanie metodą projektów*, s. 257.

niezwykle pożądanymi ze względu na bycie niezbędnymi dla osiągnięcia atrakcyjnego celu¹³⁵. Istotną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym stawiającym na pierwszym miejscu rozwój ucznia odgrywają powtórzenia wiadomości. Są one ważne, gdyż dzięki nim uczeń ciągle w nowy sposób uczy się wykorzystywać znane już wiadomości i porównywać je z nowymi¹³⁶. W uczeniu się naturalnym K. Sośnickiego i P. Petersena można dostrzec problematykę związaną z wyznaczaniem celów edukacyjnych. W nich również można zauważyć elementy coachingowego modelu GROW.

Ponadto K. Sośnicki wskazywał na pogląd, który można uznać za inspirację dla coachingu edukacyjnego dotyczący etapu „options”. Gdy uczeń nie potrafi skonstruować możliwych sposobów dotarcia do wyznaczonego celu, nauczyciel zaprasza go do zastanowienia się nad możliwościami, które wykorzystali inni ludzie przy realizacji podobnych zamierzeń. Taki zabieg wychowawczy został zaproponowany już przez K. Sośnickiego, zwracającego uwagę na korzyści płynące z naturalnego sposobu uczenia się. Przechodząc od etapu analizowania nowej sytuacji do szukania możliwych rozwiązań „dla ekonomii naszych wysiłków, związanych z jej rozwiązywaniem jest wskazane zbadać czy analogiczna sytuacja lub też sytuacja posiadająca składniki podobne do niektórych obecnych składników, nie były już poprzednio rozwiązywane i w jaki sposób się to odbywało. Idzie tu o korzystanie z doświadczenia innych ludzi w części lub całości”¹³⁷, jeśli one mogą się przydać danemu uczniowi. K. Sośnicki wskazywał, że często takie podpowiedzi znajdują się w różnych książkach i czasopismach, zatem warto nauczyć wychowanków sposobów korzystania z nich, poszukując rozwiązań dla własnych sytuacji¹³⁸. Coaching edukacyjny dodaje, że takim źródłem inspiracji mogą być również ludzie obecnie żyjący, znani uczniowi z bezpośredniego kontaktu lub osoby ze świata publicznego.

Ponadto podstawę dla zastosowanego w coachingu edukacyjnym modelu GROW można zauważyć w poglądach **J. Mirskiego**. Uważał on, że aktywność ludzka naznaczona jest „**pewnymi etapowymi momentami**”. Rozpoczyna się ona od „odczucia potrzeby”. Wyznaczenie celu umożliwia rozpoczęcie szukania środków, któremu początkowo towarzyszy nieświadome działanie wypełnione błędami. Z czasem staje się ono bardziej trafne i umożliwiająca zrealizowanie danej potrzeby¹³⁹. J. Mirski pisał, że „w działaniu (...) chodzi o urzeczywistnienie celu za pomocą odpowiednich środków, to jest o stworzenie w

¹³⁵ Tamże.

¹³⁶ Tamże, s. 256.

¹³⁷ K. Sośnicki, *Uczenie się pod kierunkiem*, s. 752.

¹³⁸ Tamże, s. 752-753.

¹³⁹ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca*, s. 13-14.

zakresie rzeczywistości pewnych faktów pośrednich, po których, jak nas poucza doświadczenie, następują stale inne fakty, odpowiadające właśnie zamierzonemu przez nas celowi”¹⁴⁰. Uczeń projektuje w ten sposób krok po kroku własne działania i podejmuje swoją aktywność, prowadzącą go od „nieistniejącego jeszcze faktu” wytworzonego jedynie w umyśle jako stanu pragnienia do „stanu faktycznego istnienia”¹⁴¹.

Znamiona modelu GROW widać również w pojęciu celu **Z. Mysłakowskiego**, którego realizację określał on jako serię rozpoczynającą się od terminu początkowego A, który oznacza pojawienie się jakiejś potrzeby organizmu, przez zdarzenia pośrednie służące zaspokojeniu potrzeby A, po termin końcowy X oznaczający stan, w którym potrzeba organizmu została zaspokojona. Z. Mysłakowski celem danej serii nazwał termin końcowy X. Ukazał, że u podłoża każdego celu konstruowanego przez człowieka znajdują się potrzeby. Aby je urzeczywistnić **człowiek podąża z punktu A do X** po drodze stosując liczne środki pomagające w jak najszybszym znalezieniu się w punkcie końcowym¹⁴².

Myśl pedagogiczna Nowego Wychowania podkreślała, że nauczyciel czuwał nad prawidłowym stosowaniem metod. Natomiast uczeń kierował swoim procesem nauki dokonując wyborów. Pedagodzy Nowego Wychowania zachęcali uczniów do wyrażania swoich myśli na zewnątrz, by mogły skryształizować się w ich wnętrzach rezultaty wcześniejszej nauki¹⁴³. Chodziło o to, aby dzieci nauczyły się „pracować nad urzeczywistnianiem własnych zamiarów, pomysłów, marzeń, rozwijając czynnie swe najgłębsze zainteresowanie, oceniając swe błędy z punktu widzenia nie z zewnątrz narzuconych sprawdzianów, lecz własnych zagadnień i celów”¹⁴⁴. Ukazywano, że nauczyciel stosując poszczególne etapy osiągania celów przeprowadza ucznia od sformułowania celu i stworzenia planu jego realizacji, przez dobór środków, omówienie potencjalnych trudności aż do osiągnięcia zamierzonego wyniku¹⁴⁵. Wskazywano, że nauczyciel odpowiada za dobór odpowiednich środków i metod do efektywnego procesu dydaktyczno-wychowawczego pomagających w nasycaniu go treściami przez ucznia, które pozwalają na zrealizowanie wyznaczonego przez wychowanka celu i kształtowania samodzielności ucznia¹⁴⁶.

¹⁴⁰ Tamże, s. 14.

¹⁴¹ Tamże, s. 21-22.

¹⁴² Z. Mysłakowski, *Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. „celów wychowawczych”*, Koło Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1926, s. 12-13.

¹⁴³ K. Sośnicki, *Uczenie się pod kierunkiem*, s. 753.

¹⁴⁴ M. Z. Fuchs, *Rys porównawczy systemów M. Montessori, Ellen Key, Foerstera, Dewey'a i Karpowicza*, s. 10-11.

¹⁴⁵ B. Ikert., *Szkoła pracy twórczej, jej cel i praktyczne zastosowanie*, „Przyjaciel Szkoły” 1926, R. V, nr 16, s. 440.

¹⁴⁶ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca*, s. 212.

Funkcję wspomagającą wyznaczanie i realizację celów edukacyjnych w planie daltońskim pełnił dokument nazywany kontraktem. Było to podpisane przez ucznia zobowiązanie dotyczące nauczania się określonej partii materiału¹⁴⁷. „Zadając uczniowi pracę do wykonania w formie kontraktu, za wypełnienie, którego czuje się on odpowiedzialny, nadajemy tej pracy wyższą godność, a uczniowi świadomość samodzielnego dążenia do określonego celu”¹⁴⁸. W myśli pedagogicznej Nowego Wychowania podejmowano próby opracowania graficznego sposobu obserwacji postępów przez samego ucznia. Dzięki temu uczeń mógł samodzielnie śledzić swoje działania zmierzające do osiągnięcia celu i obserwować własną aktywność świadczącą o jego rozwoju. W Daltońskim Planie Laboratoryjnym były to „trzy rodzaje kart wykresowych”¹⁴⁹. Pierwsza zastępowała dziennik szkolny i służyła nauczycielowi do obserwacji postępów każdego ucznia na tle klasy. Druga należała do ucznia, w której zawarte były elementy podpisanego kontraktu. Dzięki niej dziecko mogło w każdym momencie samodzielnie obserwować swój rozwój i podejmowane działania zmierzające do realizacji celu. Trzecia karta obrazowała wzrost edukacyjny całej klasy¹⁵⁰. W systemie Winnetki taką funkcję pełniła karta postępów („Goal Card”) dla uczniów i księga wykazu postępów („Goal Record Card”) dla nauczycieli¹⁵¹.

W okresie międzywojennym stosowanie omówionych wyżej etapów wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych nie tylko służyło indywidualnemu uczniowi, ale współdziałaniu uczniów jako zespołu. Wówczas uczniowie razem przechodzili każdy z etapów kształtując swoje umiejętności w tym zakresie. Działania takie były podejmowane na lekcjach w nauczaniu problemowo-grupowym, podczas organizowania wycieczek, wydarzeń szkolnych oraz udziału w samorządzie, organizacjach i stowarzyszeniach młodzieżowych¹⁵².

¹⁴⁷ H. Parkhurst, *Wyszkolenie według planu daltońskiego*, s. 30 - 31.

¹⁴⁸ Tamże, s. 33.

¹⁴⁹ Tamże, s. 38.

¹⁵⁰ Tamże, s. 93-107.

¹⁵¹ C. Washburne, *Przystosowanie szkoły do dziecka. „System Winnetki”*, s. 196-200.

¹⁵² S. Baley, J. Kutnicka, E. Rybicka, *O pewnej próbie zespołowego kształcenia charakteru*, „Polskie Archiwum Psychologii” 1937/8, R. X, nr 1-4, s. 1-20; A. Ferrière, *Samorząd uczniowski. Sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości*, Książnica-Atlas, Lwów 1922; D. Koźmian, *Samorząd uczniowski w polskiej pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1991; J. Lewicki, *Nowoczesna nauka o wychowaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1929, R. I, nr 1, s. 19-27; E. Magiera, *Praca w zespole jako podstawowa kategoria wychowania państwowego w zreformowanej szkole powszechnej w Polsce międzywojennej*, w: *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Indywidualizm – Edukacja – Kolektywizm*. Tom I, red. E. Magiera, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego US Minerwa, Szczecin 2015, s. 111-138; R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923-1929*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963; W. Przanowski, M. Szczawińska, J. Wójcik, *Samorząd w szkole powszechnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1928; B. Turczyński, *Współdziałanie i współpraca w nowych programach*, „Kwartalnik Nauczycielski” 1936, R. II, nr 1/5, s. 39-40; S. Razwiłowska, *Indywidualizm w zespole*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.

Na podstawie powyższych analiz można sformułować następujące wnioski. W myśli pedagogicznej Nowego Wychowania i w coachingu edukacyjnym występuje podkreślenie szczególnego znaczenia umiejętności wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych. Umiejętności z tym związane postrzegane są jako gwarancja samodzielności ucznia. Analiza źródeł doprowadziła do wniosku, że w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania można odnaleźć przesłanki dotyczące realizacji celów edukacyjnych, które wiążą się z typowymi modelami coachingu edukacyjnego: SMARTER i GROW. Zwracano uwagę na cele długoterminowe i krótkoterminowe. Długoterminowe były wyznaczane na cały rok nauki i krótkoterminowe na krótki okres poszczególnych miesięcy, tygodni, dni. Na początku wyznaczane były cele długoterminowe, a następnie na ich podstawie cele krótkoterminowe, tak by uczeń widział początek, koniec i etapy pośrednie swojej pracy. Wskazywano, że istotne znaczenie dla skutecznego osiągania wyznaczanych rezultatów ma sprawa związana z postawieniem przez ucznia celu, który zgodny jest z jego wartościami, jest celem własnym, osobistym, dotyczącym spraw, które są ważne dla wychowanka. Pisano o istocie wyznaczania celów nie tylko dla ucznia, ale całej klasy tak, by pomagać w budowaniu tych przydatnych umiejętności w dorosłym życiu indywidualnym i zespołowym. Dorobkiem pedagogiki międzywojennej jest zauważenie, że dzięki umiejętności i realizacji celów edukacyjnych buduje się poczucie własnej wartości oraz podmiotowość każdego ucznia.

Myśl pedagogiczna Nowego Wychowania wskazała jako pierwsza, że zadaniem szkoły jest kształcenie myślenia, które jak przedstawiają powyższe rozważania, ma takie same etapy jak stosowany w coachingu edukacyjnym model GROW. Elementy coachingowego modelu GROW można odnaleźć w myśli pedagogicznej J. Deweya, B. Nawroczyńskiego, F. Śniehoty, K. Sośnickiego, P. Petersena, J. Mirskiego, Z. Mysłakowskiego. Osiągnięcie umiejętności wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych daje uczniom siłę radzenia sobie w życiu z pojawiającymi się w sposób ciągły nowymi sytuacjami. W poglądach wspomnianych przedstawicieli myśli pedagogicznej Nowego Wychowania można zauważyć przesłanki coachingowego modelu GROW. Etapy zostały nazwane zgodnie z istniejącym systemem pojęć używanych w filozofii, pedagogice, psychologii na przełomie XIX i XX wieku. Pedagodzy Nowego Wychowania używali terminologii odzwierciedlającej czas historyczno-ideowy, w którym żyli, zastosowali język epoki modernizmu, a współcześnie posługując się językiem epoki postmodernizmu przyjmuje się nazwy stosowane w coachingu edukacyjnym, który stosuje terminologię z przełomu XX i XXI wieku. Wszystko to może wskazywać na występowanie podstaw do twierdzenia, że myśl pedagogiczna Nowego Wychowania jest podstawą sprzyjającą pojawieniu się założeń coachingu edukacyjnego.

.....
.....
Jeśli zainteresował Cię ten fragment, to całość tekstu znajdziesz tu:
<https://www.gadzetytrenera.pl/coaching-edukacyjny-w-pedagogice-id-749>

ROZDZIAŁ V

PRZESŁANKI COACHINGU EDUKACYJNEGO DOTYCZĄCE KONCEPCJI NAUCZYCIELA W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ NOWEGO WYCHOWANIA

5.1. Nowa rola nauczyciela

Przesłanki coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania związane z pojmowaniem procesu dydaktyczno-wychowawczego jako procesu ciągłego rozwoju i doskonalenia się podmiotów odnaleźć można również w koncepcji nowej roli nauczyciela. Współczesny nauczyciel-coach przejawiający niedyrektywną postawę, staje się przewodnikiem-katalizatorem, towarzyszącym uczniowi-coachee w jego wszechstronnym rozwoju. Podstawą coachingu edukacyjnego jest poznanie ucznia przez nauczyciela. Bez skupienia uwagi na osobie ucznia-coachee nie jest możliwe zastosowanie tej metody w sposób prawidłowy. Poza tym towarzyszenie w rozwoju ucznia prowadzące do samowychowania i samokształcenia związane jest z poznaniem środowiska dziecka, najbliższych mu osób oraz warunków, które stymulują bądź hamują jego wzrost. W korzystaniu z tej metody pomagają nauczycielowi umiejętności związane z prowadzeniem obserwacji i słuchaniem¹⁵³.

Towarzysząca rola nauczyciela-coacha mogła się ukształtować w XXI wieku, dzięki przesłankom, które pojawiły się w poszczególnych innowacjach pedagogicznych propagowanych przez ruch Nowego Wychowania na przełomie XIX i XX wieku. Nowe Wychowanie kreowało nową rolę nauczyciela. Jego przedstawiciele postulowali nowatorski model relacji nauczyciel-uczeń, których łączy „stosunek (...) osób równych (...)”. Nauczyciel nie powinien mieć żadnej władzy nad uczniami, stosunki między nimi powinny być

¹⁵³ R. Dilts, S. Smith, T. Hallbom, *Przekonania*, METAamorfoza, Wrocław 2005; L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014; S. Neale, L. Spencer-Arnell, L. Wilson, *Coaching inteligencji emocjonalnej*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018; M. Sidor-Rządkowska, *Profesjonalny coaching. Zasady i dylematy etyczne w pracy coacha*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012; M. Sidor-Rządkowska (red.), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer, Kraków 2009; J. Starr, *Coaching*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005; C. Wilson, *Coaching biznesowy*, MT Biznes, Warszawa 2010; J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, s. 168-170.

stosunkami równości”¹⁵⁴. Uważano, że najwartościowsza praca pedagogiczna nauczyciela występuje wówczas, gdy uzdalnia ucznia do samokształcenia, samowychowania i pomaga w pracy nad sobą¹⁵⁵. Głoszono: „nauczyciel stał się dziś tym, który stopniowo i systematycznie zaprawia uczniów do samodzielnej pracy i przede wszystkim na czynnej postawie ucznia i na jego samodzielnej pracy stara się oprzeć całe nauczanie w szkole”¹⁵⁶. Zauważono, że jest to odmienna postawa od wcześniejszych typowych dla nauczyciela szkoły tradycyjnej zachowań, przejawianych podczas stawiania wymagań, a gdy uczeń ich nie osiągał, wymierzania kary¹⁵⁷. W nowej szkole nauczyciel miał wspomagać wszechstronny rozwój uczniów, „aby otrzymali w szkole impulsy i podstawy do samodzielnej pracy nad sobą w ciągu całego dalszego życia”¹⁵⁸.

Nauczyciel towarzyszył i współpracował z uczniami w rozwijaniu ich zainteresowań, wiedzy, zdolności, umiejętności i kompetencji. Nowe metody dydaktyczno-wychowawcze sprawiały, że nauczyciel przyjmował nową rolę „towarzysza pracy ucznia”¹⁵⁹ oraz „doświadczonego towarzysza na szlakach poznania”¹⁶⁰. W myśli pedagogicznej Nowego Wychowania „najczęściej działalność wychowawcy była rozumiana jako pobudzanie wychowanków do samorozwoju”¹⁶¹. Nauczyciel był „instruktorem pracy samodzielnej”¹⁶², **osobą towarzyszącą uczniowi w procesie wszechstronnego rozwoju**, poszerzającą jego horyzonty. Jego zadaniem było „wydobycie z dziecka tkwiących w nim możliwości”¹⁶³. B. Nawroczyński komentując programy nauczania w Drugiej Rzeczypospolitej wskazywał, że podkreślały one zadania nauczyciela polegające na pomocy uczniowi w kształtowaniu osobowości¹⁶⁴. Podawał za przykład dla polskich nauczycieli okresu międzywojennego metodę M. Montessori, w której nauczycielka pełniła funkcję obserwatora dziecięcych odkryć. Przyjmowała bierną postawę, tak by umożliwić dzieciom przyjęcie postawy aktywnej¹⁶⁵. Celem wycofania się nauczyciela na drugi plan, pozwalającym na autonomiczną inicjatywę uczniów w działaniach edukacyjnych było umożliwienie im ciągłego odgrywania

¹⁵⁴ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 44.

¹⁵⁵ [b.a.], *Jak ma nauczyciel dopomagać uczniom do samowychowywania się*, „Dz.U. KOS Łuckiego” 1937, R. XIV, nr 1, s. 7-8.

¹⁵⁶ Tamże, s. 7.

¹⁵⁷ Tamże, s. 7-8.

¹⁵⁸ Tamże, s. 7.

¹⁵⁹ S. Skwarczyńska, *Nowe metody dydaktyczne a nowy typ psychiczny nauczyciela*, s. 192.

¹⁶⁰ Tamże, s. 194.

¹⁶¹ E. Magiera, *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, s. 112.

¹⁶² H. Rowid, *O szkole twórczej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1924, Tom II, s. 62.

¹⁶³ C. Washburne, *Przystosowanie szkoły do dziecka. „System Winnetki”*, s. 22.

¹⁶⁴ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Lwów 1938, s. 222.

¹⁶⁵ B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu...*, s. 15.

roli pierwszoplanowej¹⁶⁶. Idea biernej roli nauczyciela, który czynny jest w obserwacji realizowana w Case dei Bambini przez M. Montessori była urzeczywistnieniem intuicyjnego pomysłu E. Key opisanego w „Stuleciu dziecka”¹⁶⁷.

M. Montessori wskazywała, że to nowe, bierne stanowisko nauczyciela, wyzbyte z narzucania uczniom własnej woli, wpływa na kształtowanie poczucia mocy sprawczej u wychowanków i pozwala na doskonalenie ich samodzielnie podejmowanych wysiłków. Jej zdaniem bezużyteczna pomoc hamuje rozwój, nie pozwala na poczucie radości i wewnętrznej siły wypływających z autonomicznego pokonywania przeszkód. Dziecku, któremu nauczyciel pozwala działać ma możliwość budowania wewnętrznej potęgi¹⁶⁸, gdyż tylko „skuteczna działalność pedagogiczna będzie pomagała małym dzieciom kroczyć po drodze wiodącej do samodzielności”¹⁶⁹. S. Hessen komentując poglądy M. Montessori zwracał uwagę na uwypuklaną przez nią prawidłowość, że „znacznie łatwiej jest objaśnić uczniowi twierdzenie i pokazać mu rozwiązanie zadania, niż nie robiąc nic za niego, uczynić tak, aby sam udowodnił twierdzenie i rozwiązał zadanie”¹⁷⁰. Umiejętność bycia obok ucznia i pozwalanie mu na samodzielne odkrycia nazywano sztuką wychowawcy¹⁷¹.

System Winnetki stosując samouczki dla dzieci, pomagał nauczycielom w przyjęciu roli osoby towarzyszącej w rozwoju poprzez zarządzanie procesem uczenia się wychowanków. Samouczki były tak skonstruowane, by dzieci poznając wiadomości, przy ich pomocy nie musiały otrzymywać dodatkowych wyjaśnień od nauczyciela i były w stanie samodzielnie zrozumieć nowy materiał oraz indywidualnie poddawać kontroli własny proces nauki i jego tempo. Tak napisane podręczniki były elementem wdrażania w życie roli nauczyciela jako przewodnika i kierownika pracy uczniów, oddającego całą odpowiedzialność za proces aktywnego uczenia się w ich ręce¹⁷². H. Rowid akcentował doniosłe znaczenie systemu Winnetki w przyjęciu przez nauczycieli nowej roli, prowadzącej do samowychowania i samokształcenia uczniów. Założeniom tego systemu towarzyszyły sprzyjające warunki do rozwijania, dotąd nieznanymi umiejętnościami wychowawczych nauczycieli, dotyczących przyjęcia postawy partnerskiej w relacji z uczniami¹⁷³.

¹⁶⁶ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów 1930, s. 228.

¹⁶⁷ J. Cienciąła, *Maria Montessori. Przyczynek do wychowania przedszkolnego*, s. 101-102.

¹⁶⁸ M. Montessori, *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini)...*, Warszawa 1913, s. 66-79.

¹⁶⁹ M. Montessori, *Domy dziecięce...*, Warszawa 2005, s. 61.

¹⁷⁰ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 35.

¹⁷¹ Tamże.

¹⁷² [b.a.], *Reforma szkolnictwa w Winnetce*, s. 195.

¹⁷³ H. Rowid, *Analiza współczesnych metod nauczania*, „Ruch Pedagogiczny” 1933/4, R. XXIII (XXI), nr 3, s. 107-112.

Również w Daltońskim Planie Laboratoryjnym wyraźnie widać osobę nauczyciela, która wzmacnia potencjał uczniów poprzez rezygnację z postawy wszechwładnej i odgrywania pierwszoplanowej roli, na rzecz towarzyszenia uczniom we wszechstronnym rozwoju, o czym pisał B. Nawroczyński¹⁷⁴. Nauczyciel w szkole stworzonej przez H. Parkhurst pełnił rolę „towarzysza myśli dziecka”¹⁷⁵, umiającego uczynić szkołę tak samo fascynującą przygodą jak zabawa; miejscem, w którym uczeń pragnie być i doświadczać życia społecznego w szkole, a nie dopiero po jej ukończeniu, jak to miało miejsce w przypadku tradycyjnego nauczania. Taka postawa nauczyciela dawała możliwość kształtowania umiejętności potrzebnych w każdym momencie życia¹⁷⁶. To przekształcenie szkoły dotyczyło również zmiany perspektywy postrzegania procesu dydaktyczno-wychowawczego, nie tyle z pozycji nauczyciela, jego pracy i zainteresowań, ile z pozycji ucznia¹⁷⁷. H. Parkhurst pisała, „rolą nauczyciela staje się towarzyszenie rozwijającemu się życiu, krok za krokiem”¹⁷⁸, a J. Mirski dodawał, że wychowanie jest pomocą w rozwoju natury dziecka¹⁷⁹. M. Ziemnowicz analizując poglądy pedagogiczne H. Parkhurst dostrzegł, że pod wpływem współpracy z M. Montessori również autorka planu daltońskiego stawiała na aktywność dziecka¹⁸⁰, której konsekwencją było postrzeganie pracy nauczyciela podobnej do „roli lekarza, który wtedy jest najdoskonalszy, gdy stał się niepotrzebny”¹⁸¹.

W uczeniu się pod kierunkiem nauczyciel pełnił rolę „kierownika czynności uczenia się”¹⁸². A.L. Hall-Quest podkreślał znaczenie zwracania uwagi na całą sytuację ucznia, gdyż jego praca intelektualna osadzona jest w kontekście całego jego życia. Uczeń jest „rozwijającym się życiem”, a nauczyciel pomaga mu w zapewnieniu odpowiednich warunków i metod, tak by proces dydaktyczno-wychowawczy był jak najlepszy i z jak największymi korzyściami dla ucznia. Nauczyciel był przedstawiany jako osoba, która rozumie, że do jednego celu może prowadzić wiele dróg. Był przewodnikiem pomagającym uczniowi odkrywać jego sposoby na najlepsze drogi prowadzące do rozwoju¹⁸³. Wacław Bandura popularyzując uczenie się pod kierunkiem wskazywał, że „twórczy czyn”

¹⁷⁴ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów 1930, s. 228.

¹⁷⁵ H. Parkhurst, *Wychowanie według planu daltońskiego*, s. 21.

¹⁷⁶ Tamże, s. 17-29.

¹⁷⁷ J. Kruszewski, *Na marginesie planu daltońskiego*, „Kultura Pedagogiczna” 1933, R. I, s. 17-77.

¹⁷⁸ H. Parkhurst, *Wychowanie według planu daltońskiego*, s. 109.

¹⁷⁹ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca*, s. 32.

¹⁸⁰ M. Ziemnowicz, *Problemy wychowania współczesnego*, s. 221.

¹⁸¹ Tamże, s. 225.

¹⁸² A.L. Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej...*, s. 36.

¹⁸³ Tamże, s. 29-176.

nauczyciela uwidacznia się, gdy uczeń staje się „najważniejszą osobą, warunkującą wyniki”¹⁸⁴.

Nowe prądy i kierunki pedagogiczne docierające do Polski na przełomie XIX i XX wieku ukazywały podobnie jak współczesny coaching edukacyjny, że najlepszy nauczyciel potrafi uczynić siebie zbędnym, tak by uczniowie mogli bez niego kształtować postawy oraz zdobywać wiedzę i umiejętności w procesie samowychowania i samokształcenia. „Do sfery wychowania coraz bardziej przenika system kształcenia się, samowychowania, doskonalenia się przez własną próbę, pracę i wysiłek, zabierając (...) miejsce dawnemu nauczaniu, kształceniu i urabianiu”¹⁸⁵. Podobnie w coachingu edukacyjnym mówi się o przezroczystości nauczyciela-coacha¹⁸⁶.

W eksperymentalnej szkole przy uniwersytecie w Jenie prowadzonej przez P. Petersena nauczanie było nazywane „pomocą do samopomocy”¹⁸⁷. W planie jenajskim nie występowała metodyka i dydaktyka, a mówiło się o „kierowaniu nauczaniem i wychowawczym prowadzeniu w nauczaniu”¹⁸⁸. Jest to spojrzenie zgodne z założeniami coachingu edukacyjnego. Nauczyciel nie może tylko przekazywać wiadomości, bo uczeń ma możliwość czerpania ich z wielu źródeł. Nauczyciel staje się wychowawcą, który pomaga, służy radą, gdy sam uczeń zwróci się do niego z prośbą o wskazówkę¹⁸⁹. Przykładem może być koncepcja szkoły twórczej H. Rowida, w której nauczyciel dbał o to, by nie narzucać własnych poglądów uczniom¹⁹⁰. Podobnie uważał B. Nawroczyński zwracając uwagę na znaczenie **postawy nauczyciela wyzbytej z chęci narzucania swoich gotowych rozwiązań**. Potrzeba uzyskania wskazówek i rad miała wychodzić od ucznia. Zgodnie z myślą pedagogiczną Nowego Wychowania inicjatywa dotycząca uzyskania rady od nauczyciela wychodzi od samego wychowanka¹⁹¹. Identyczne założenia w tej kwestii stanowią podstawę coachingu edukacyjnego. Jak pisała H. Parkhurst w tradycyjnej szkole nauczyciel przejawiał funkcje kontrolne, podawał niechętnym uczniom mało atrakcyjne wiadomości i zmuszał do wykonywania zadań. Metody Nowego Wychowania sprawiły, że „z roli ścigającego nauczyciel przechodzi (...) do roli ściganego, o którego radę i sympatię czynione są zabiegi,

¹⁸⁴ W. Bandura, *O nauczaniu pod kierunkiem – słów parę*, s. 35.

¹⁸⁵ T.A. Koziara, *Warunki psychologiczne wychowania społecznego w seminarium nauczycielskim*, s. 86.

¹⁸⁶ L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.

¹⁸⁷ P. Petersen, *Szkoła wspólnoty życia. Plan Jenajski Wolnej Powszechnej Szkoły Ludowej*, s. 68.

¹⁸⁸ Tamże, s. 13.

¹⁸⁹ S. Kisielewska, *Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy*, s. 43.

¹⁹⁰ H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „Szkoły pracy”*, s. 327.

¹⁹¹ F. Bereźnicki, *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, s. 30-35.

jako o rzecz pożądaną”¹⁹². Zdaniem H. Parkhurst ta nowa sytuacja miała pozytywny oddźwięk w życiu zarówno uczniów jak i nauczycieli.

W dwudziestoleciu międzywojennym zachęcano, aby **pracę wychowawczą nauczyciela opierać na procesie samowychowania ucznia**. Nauczyciele w tym względzie poszukiwali różnych rozwiązań pedagogicznych, które wdrażali w swoich klasach¹⁹³ zgodnie ze słowami A.L. Hall-Quest: „Nauczanie to nie jest mówienie lub egzaminowanie: – jest to prowadzenie innych i dopomaganie im do zdobywania wiedzy”¹⁹⁴, ułatwianie im poznania samych siebie, po to by przejmowali oni odpowiedzialność za swoje życie. W nowej szkole – pisała H. Parkhurst – nauczyciel charakteryzował się świadomością własnej niewiedzy. Było to przeciwstawienie się poglądom szkoły tradycyjnej, gdzie wychowawca miał dawać uczniom gotowe rozwiązania i recepty na wszystkie życiowe sytuacje, swoim postępowaniem ukazywać jak żyć. Nauczyciel szkoły nowego typu wiedział, że jest to niemożliwe. Wielość sposobów postępowania w zmiennej rzeczywistości jest nieograniczona, stąd najlepsze decyzje dotyczące swojego życia może podejmować sam uczeń, bo on najlepiej zna warunki własnego życia. To uczeń najlepiej wie, z czym ma trudności¹⁹⁵. Dlatego według H. Parkhurst do nauczyciela nie należy dokonywanie wyboru, co uczeń będzie wiedział i na czym będzie polegać jego aktywność. Jest to zakres odpowiedzialności ucznia¹⁹⁶. Chodziło o to, by nauczyciel nauczył się nauczać przez uczenie się¹⁹⁷. B. Nawroczyński propagując system daltoński wśród polskich nauczycieli Drugiej Rzeczypospolitej zwracał uwagę, że w relacji z uczniami chcą oni zbyt silnie myśleć, wypowiadać się i podejmować działania za dzieci¹⁹⁸. A jedyne co może zrobić dobry pedagog to nauczyć dziecko od najmłodszych lat rozumienia siebie¹⁹⁹ i umiejętności uczenia się²⁰⁰. Według B. Nawroczyńskiego najważniejsze w nauczaniu jest pokazanie uczniom wachlarza możliwości, w jaki sposób można się uczyć, tak

¹⁹² H. Parkhurst, *Wykształcenie według planu daltońskiego*, s. 116.

¹⁹³ Na przykład w czasopiśmie „Chowanna” z 1931 roku znajduje się artykuł nauczycielki H. Spoczyńskiej, która dzięki przeprowadzonemu konkursowi dotyczącemu samodzielności w dobrych uczynkach ukazała dzieciom radość płynącą z rozwijania siebie w tym co dobre, bez potrzeby otrzymywania nagrody konkursowej. Jak sama relacjonuje na łamach czasopisma docierającego do nauczycieli z różnych części Polski „W życiu w ciągu roku zaznaczało się współzawodnictwo w dobru, myślenie o klasie jako zbiorowości, naśladowanie dobrych czynów, próba usunięcia wad indywidualnych lub wobec zbiorowości. Pomocą w tym były dyskusje na te tematy, prowadzone na zebraniach klasy, lektura książek i czasopism dla młodzieży” (H. Spoczyńska, *Jak dzieci oceniają swoje postępowanie?*, „Chowanna” 1931, R. III, s. 308).

¹⁹⁴ A.L. Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej...*, s. 10.

¹⁹⁵ H. Parkhurst, *Wykształcenie według planu daltońskiego*, s. 25.

¹⁹⁶ Tamże, s. 21.

¹⁹⁷ B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu...*, s. 150-151.

¹⁹⁸ Tamże, s. 188.

¹⁹⁹ L. Jeleńska, *Przygotowanie do życia przez szkołę*, s. 10.

²⁰⁰ B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu...*, s. 188-189.

by w procesie dydaktyczno-wychowawczym nabyli oni przydatne umiejętności do zarządzania własnym procesem rozwoju²⁰¹.

W tej sprawie zabrała głos również L. Jeleńska, zwracając uwagę na znaczenie „świadomości swojej niewiedzy”²⁰² przez nauczyciela, który nie jest w stanie przygotować ucznia na wszystkie życiowe sytuacje. Natomiast może, towarzysząc uczniowi w rozwoju, pozwolić mu na prawdziwe „poznanie samego siebie”²⁰³. W procesie dydaktyczno-wychowawczym nauczyciel miał stać się przezroczystym tłem, nie narzucającym swoich sprawdzonych we własnych realiach życia rozwiązań, które w ulegającej ciągłym zmianom rzeczywistości mogły stać się nieaktualne i nieskuteczne²⁰⁴. L. Chmaj opisując poglądy H. Gaudiga tłumaczył, że szkoła pracy stwarzała warunki do swobodnej pracy uczniów, by jak najszybciej mogli dojść do momentu, w którym są na tyle samodzielni, by wychowawca mógł być niepotrzebny²⁰⁵. W tym duchu formułował swoje zdanie również F. Znaniecki podkreślając, że zmienna rzeczywistość potrzebuje nauczycieli, którzy swoją postawą i metodami pracy pomogą uczniom wyrastać ponad starsze pokolenie i podnosić społeczeństwo na wyższy poziom rozwoju²⁰⁶. „Godność starszego pokolenia, jako w danej chwili stanowiącego grupę społeczną, równoważy się więc i dopełnia godnością młodszego pokolenia”²⁰⁷, stąd propagowana w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania i coachingu edukacyjnym idea równości podmiotów. Ta dbałość nauczyciela o zbudowanie wewnętrznej autonomii przez każdego ucznia w celu ciągłego doskonalenia się społeczeństwa²⁰⁸, miała być realizowana za pomocą innowacji pedagogicznych takich jak m.in.: szkoła pracy, metoda M. Montessori, uczenie się pod kierunkiem, system Winnetki, plan daltoński, metoda projektów, plan jenajski, techniki Freineta. Samorządy szkolne, klasowe oraz organizacje młodzieżowe, których podstawą działalności była samodzielności i aktywności uczniów również sprzyjały rozwijaniu tej nowej, nienarzucającej swojego zdania roli nauczyciela polegającej na „usunięciu swej osoby w cień”²⁰⁹.

Powyższe rozważania jak również wyniki badań W. Dzierzbickiej dotyczące uzdolnień zawodowych nauczyciela-wychowawcy świadczą o tym, że już w Drugiej

²⁰¹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów 1930, s. 221-253.

²⁰² L. Jeleńska, *Przygotowanie do życia przez szkołę*, s. 10.

²⁰³ Tamże.

²⁰⁴ Tamże, s. 10-26.

²⁰⁵ L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa 1938, s. 176.

²⁰⁶ F. Znaniecki, *Szkice z socjologii wychowania. II. Społeczne warunki planowej pedagogii*, „Ruch Pedagogiczny” 1924, R. XI (XIII), nr 9-10, s. 213.

²⁰⁷ Tamże.

²⁰⁸ Tamże, s. 214.

²⁰⁹ J. Chałasiński, *Nauka obywatelstwa na poziomie szkoły powszechnej i niższego gimnazjum*, s. 11.

Rzeczypospolitej pedagogzy rozumieli jak istotne w pracy nauczyciela jest nie narzucanie uczniom swojej woli, własnych sposobów postępowania czy wypracowanych przez siebie rozwiązań, bo one pozbawiają wychowanków mądrości płynącej z samodzielnych poszukiwań dostosowanych do własnej indywidualności²¹⁰.

Nowa rola nauczyciela wymagała od niego poznania ucznia oraz nabycia umiejętności obserwacji i słuchania, które do tej pory były pomijane w koncepcji nauczyciela. Poznanie ucznia jako warunek przyjęcia nowej roli nauczyciela wiązało się z nowym rozumieniem szkoły i jej zadań. É. Claparède wprowadził pojęcie „szkoła na miarę”, które było rozumiane jako szkoła dopasowująca się do ucznia jak ubranie i buty są dobierane do wymiarów ciała. Szkoła tradycyjna dążyła do hierarchizacji wiedzy, umiejętności i postaw wyrabianych w uczniu. Natomiast „szkoła na miarę” odkryła potrzebę zróżnicowania, która pozwala każdemu uczniowi mieć inne zdolności, inny poziom inteligencji, inną umiejętność spostrzegania, zapamiętywania, inny sposób pracy. Zachęcała do rozpatrywania poszczególnych komponentów wchodzących w skład potencjału uczniów jako jakościowo różnych, ale równych, znajdujących się na jednym poziomie ważności. Akcentowała, aby nie hierarchizować ich w kategoriach ważny mniej ważny, ale obrazować je jako stojących w jednym rzędzie i mających jednakowe znaczenie. Nowa szkoła dbała o potrzebę odnajdywania zdolności uczniów i ich rozwijania. É. Claparède zauważył, że ogólne wiadomości potrzebne są uczniom w stopniu podstawowym, dotyczącym niezbędnych informacji, natomiast szczegółowe w dziedzinie stanowiącej przedmiot ich zainteresowań i uzdolnień²¹¹.

Podobnie uważała A. Gorzycka-Wieleżyńska wskazując, że szkoła ma być „wspólna z ustrojem dziecka, z jego konstrukcją duchową i fizyczną w danym wieku, na danym stadium jego rozwoju”²¹². Tak, by harmonizować z jego naturą. W tej kwestii pisał również J. Korczak: „nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych poglądach, innej grze uczuć”²¹³. W związku z tym tak ważne są umiejętności nauczyciela związane z poznawaniem każdego ucznia. J. Korczak zauważył, że nadawanie etykiet dzieciom przez nauczycieli świadczy o lenistwie dorosłych i wybieraniu łatwiejszej drogi w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Łatwiej bowiem jest w ten sposób zdecydować, że dziecko jest „niegrzeczne”, „mało bystre”, „hałaśliwe”, „nieśmiałe” niż

²¹⁰ W. Dzierzbicka, *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, s. 29.

²¹¹ É. Claparède, *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów*, Lwów 1930, s. 22-25.

²¹² A. Gorzycka-Wieleżyńska, *Szkoła pracy samorozwojowej. Część teoretyczna*, s. 66.

²¹³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko – Internat, Kolonie letnie, Dom Sierot*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013, s. 20.

poszukiwać przyczyn, dlaczego zachowuje się w ten sposób. Poszukiwanie przyczyn prowadzi do poznania dziecka. Według J. Korczaka jest to zadanie niezwykle wymagające dla każdego nauczyciela, ale jednocześnie jest to najskuteczniejsza droga do wszechstronnego rozwoju każdego ucznia. Poznanie wymaga rezygnacji z doskonałych wzorów na rzecz obiektywności danego momentu. Wzorcowy szablon grzecznego i pojętnego ucznia nie może być przykładany do każdego. Jeśli nauczyciele i rodzice zdecydują się na poznawanie dziecka, pojęcia takie jak: grzeszność i niegrzeszność, pracowitość i lenistwo, śmiałość i nieśmiałość są jedynie zachowaniami pewnego momentu wychowawczego, a nie permanentnymi i nie podlegającymi zmianie cechami dziecka²¹⁴. Stąd według W. Dzierzbickiej dobre przygotowanie nauczycieli polega na ukazaniu im rozwiązań pedagogicznych „przenikniętych myślą o dziecku”²¹⁵, tak by potrafili stworzyć środowisko szkoły na miarę dziecka.

Sformułowane przez É. Claparède prawo autonomii funkcjonalnej ukazywało wyraźnie, że dziecko nie jest miniaturą dorosłego, jego ilościowym pomniejszeniem, ale stanowi odrębny, autonomiczny świat, różniący się jakościowo od świata dorosłych. Mimo, że jego ciało przebywa w tym samym środowisku zewnętrznym, to jego wewnętrzne procesy dotyczące między innymi pracy umysłu, emocji, woli oraz świadomości przebiegają inaczej i rządzą się zupełnie innymi prawami. Dziecko jest odrębną rzeczywistością psychosomatyczną, którą nie można oceniać według miary dorosłych, ale warto poznać jego oryginalność jako bytu autonomicznego²¹⁶. Za tę kwestię w szkole stawali się odpowiedzialni nauczyciele.

Międzywojenna myśl pedagogiczna wskazując na potrzebę poznawania ucznia i jego środowiska zewnętrznego i wewnętrznego, podkreślała znaczenie nabycia przez nauczyciela **umiejętności obserwacji** oraz bezpośrednio z nią związanej **umiejętności aktywnego słuchania**, które pomagały mu w przyjęciu nowej roli. Prowadzenie wnikliwej obserwacji wychowanków dawało możliwość lepszego poznania psychiki każdego ucznia, co wpływało na poprawienie jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego²¹⁷. M. Ziemnowicz pisał, że pedagodzy Nowego Wychowania zauważyli, że nauczyciel, który przyjmuje rolę wyrozumiałego obserwatora pozwala uczniom na pełnię ich rozwoju²¹⁸. Zdaniem H.

²¹⁴ J. Korczak, *Momenty wychowawcze*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1924, s. 3-14; J. Korczak, *Jak kochać dziecko – Dziecko w rodzinie*, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Warszawa 1929, s. 17.

²¹⁵ W. Dzierzbicka, *Podstawy organizacji pracy w szkole ćwiczeń*, w: *Zamierzenia dziecięce...*, s. 10.

²¹⁶ É. Claparède, *Wychowanie funkcjonalne*, Lwów 1933, s. 200-209.

²¹⁷ S.M. Studencki, *Zasady budowania szkolnego arkusza obserwacyjnego*, „Praca Szkolna” 1930, R. VIII, nr 3, s. 71-76; M.G. Kaczyńska, *Obserwacja psychologiczna w szkole*, „Praca Szkolna” 1929, R. VII, nr 8, s. 225-231.

²¹⁸ M. Ziemnowicz, *Problemy wychowania współczesnego*, s. 142.

Radlińskiej obserwacja, czyli stwierdzanie obiektywnych faktów jest pierwszym krokiem na drodze rozwoju i dokonywania zmian²¹⁹. Według J. Deweya obserwacja ucznia przez nauczyciela spełniała niezwykle ważną funkcję w życiu dziecka, gdyż była podstawą wydobywania potencjału osoby uczącej się i dawała możliwość jej wszechstronnego rozwoju²²⁰. Podobnego zdania była M. Montessori, która podkreślała doniosłość obserwacji dziecka dokonywanej przez nauczyciela w celu rozwijania w wychowanku nieustannego dążenia do samodoskonalenia się²²¹. Autorka „Domów dziecięcych” twierdziła, że „życie rozwija się samo z siebie i że w celu wydobywania z niego tajemnic, badania go i kierowania nim, należy je obserwować”²²². Funkcja nauczyciela jako „przyrodnika, obserwującego naturę”²²³ każdego dziecka, pojawiająca się w poglądach pedagogicznych M. Montessori, była również bliska rozwiązaniom pedagogicznym proponowanym przez J. Korczaka, który propagował potrzebę prowadzenia przez nauczycieli nieustannej obserwacji wychowanków. Uważał on, że jest to najlepszy sposób wspierania wszechstronnego rozwoju uczniów pozwalający na wydobywanie w pełni ich potencjału, gdyż obserwacja prowadzi do poznania ucznia takim, jakim jest on naprawdę, a nie tym, kim staje się w wyniku nadania mu etykiety przez nauczyciela²²⁴. Stąd Józef Lewicki przestrzegał nauczycieli, że prawidłowo prowadzona obserwacja wyzbyta jest z chęci zmieniania wychowanka. Obserwacja czyniona w celu poznania cech dziecka, by następnie dążyć do urabiania ucznia według określonej formy, niszczy podmiotowość ucznia. W Nowym Wychowaniu chodziło o taki rodzaj obserwacji, w którym jedynie określa się rzeczywistość, opisuje fakty²²⁵.

Zdaniem W. Dzierzbickiej najlepszym sposobem na prowadzenie obserwacji przez nauczyciela jest zastosowanie na lekcjach pracy grupowej uczniów. Kilkuosobowe grupy sprzyjają budowaniu bardzo otwartej i bezpośredniej atmosfery, w której nauczyciel w sposób naturalny może obserwować dzieci, w celu jak najlepszego ich poznania²²⁶. L. Chmaj popularyzując poglądy H. Gaudiga podkreślał, że doświadczenie pedagogiczne tego dyrektora szkół w Halle i Lipsku doprowadziło go do bycia zwolennikiem twierdzenia, że nowa rola nauczyciela polega na nieustannym obserwowaniu rozwoju uczniów, w celu stworzenia

²¹⁹ H. Radlińska, *Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska*, „Ruch Pedagogiczny” 1933/4, R. XXIII, nr 6, s. 189-199; nr 7, s. 229-237; H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 75-126.

²²⁰ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*, Lwów 1927, s. 13-17.

²²¹ M. Montessori, *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini)...*, Warszawa 1913, s. 55-69.

²²² M. Montessori, *Domy dziecięce...*, Warszawa 2005, s. 56.

²²³ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 105.

²²⁴ J. Korczak, *Momenty wychowawcze*, Warszawa 1924, s. 3-12.

²²⁵ J. Lewicki, *Nowoczesna nauka o wychowaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1929, R. I, nr 1, s. 26.

²²⁶ W. Dzierzbicka, *Podstawy organizacji pracy w szkole ćwiczeń*, w: *Zamierzenia dziecięce...*, s. 22.

najlepszych warunków do wydobywania ich potencjału²²⁷. W szkołach Nowego Wychowania prowadzeniu obserwacji służyły m.in.: arkusze obserwacyjne, karty szkolne, karty pedagogiczne, karty indywidualności, w których nauczyciele zapisywali wszystkie kluczowe informacje niezbędne dla towarzyszenia uczniowi w rozwoju²²⁸. J. Ostrowski twierdził, że: „Wychowawca-obszernator winien codziennie notować swoje spostrzeżenia”²²⁹. Zastosowanie kart indywidualności było praktycznym rozwiązaniem na drodze poszanowania indywidualności dzieci i dużym krokiem w kierunku kreowania pracy nauczyciela w oparciu o potrzeby uczniów. Ich celem było dostarczenie zapisanego obrazu wszechstronnego rozwoju każdego ucznia w szkole. Poza tym służyły one jako drogowskaz ukazujący, która ścieżka zawodowa będzie najbardziej odpowiednia dla danego ucznia²³⁰.

W coachingu edukacyjnym taką samą funkcję spełniają karty w postaci raportów pacoachingowych z Indywidualnego Programu Coachingowego, które nauczyciel-coach wypełnia regularnie po sesji coachingowej. Karty obserwacji mają już swoją historię, o czym pisał w okresie międzywojennym Zygmunt Kukulski wskazując, że Komisja Edukacji Narodowej opracowała najprawdopodobniej jako pierwsza w dziejach oświaty wzory raportów o uczniach²³¹. B. Nawroczyński w swoim dziele z roku 1923 r. postulował, by nauczyciele posługiwali się podobnymi raportami tworząc dla każdego ucznia „kartę swojej indywidualności”²³². Tak samo J. Korczak podkreślał, że na pełne poznanie ucznia przez nauczyciela wpływa sporządzanie notatek i zapisywanie własnych obserwacji, które później powinny być poddawane zarówno samodzielnej refleksji pedagogicznej, jak również wspólnemu omawianiu w gronie pedagogicznym, by znajdować najlepsze sposoby wspierania

²²⁷ L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa 1938, s. 171-172.

²²⁸ [b.a.], *Arkusze obserwacyjne opracowane przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznym im. Józefa Joteyko*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1932; [b.a.], *Arkusze obserwacyjne. Pytania orientacyjne ułożyła Komisja na podstawie referatów PP. Antoniego Jocha, Reicha, Adama Stoffla, Aleksandra Kruczkowskiego, Karola Wiszniewskiego, i Dr Adama Heilperna*, Drukarnia W. Krella, Tarnopol 1933; [b.a.], *Sprawa charakterystyk uczniowskich*, „Praca Szkolna” 1930, R. VIII, nr 8, s. 235-240; B. Biegeleisen, *Wskazówki do prowadzenia karty indywidualności w szkołach powszechnych*, Nakładem Miejskiego Muzeum Przemysłowego imienia Doktora Adriana Baranieckiego, Kraków 1933; [b.a.], *Karta indywidualności uczniów*, „Ruch Pedagogiczny” 1923, R. X (XII), nr 9-10, s. 193-206; J. Kuchta, *Organizacja pracy w klasie nad poznaniem osobowości wychowanka. (Z pracy pt. „Organizacja pracy wychowawczej w szkole”)*, „Życie szkolne” 1932, R. X, nr 9-10, s. 365-368; M. Librachowa, *Charakterystyki szkolne*, „Praca Szkolna” 1928, R. VI, nr 6, s. 161-170; nr 9, s. 258-264; J.P., *Arkusze obserwacyjne*, „Dz.U. KOS Wileńskiego” 1937, R. XIV, nr 1, s. 14-19; nr 2, s. 58-63; H. Rowid, *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „Szkoły pracy”*, s. 327; S.M. Studencki, *Zasady budowania szkolnego arkusza obserwacyjnego*, „Praca Szkolna” 1930, R. VIII, nr 3, s. 71-76; S. Szuman, *Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełnienia karty indywidualności*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1932, R. IV, nr 2, s. 85-124.

²²⁹ J. Ostrowski, *Poznanie wychowanka*, „Przyjaciel Szkoły” 1926, R. V, nr 13, s. 351.

²³⁰ [b.a.], *Karta indywidualności uczniów*, „Ruch Pedagogiczny” 1923, R. X (XII), nr 9-10, s. 193-206.

²³¹ Tamże, s. 195; Z. Kukulski, *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773-1776*, Księgarnia M. Arct i S-ka, Lublin 1923, s. 21.

²³² B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa...*, s. 117.

każdego ucznia. Stąd postulował, by w okresie kształcenia każdy nauczyciel miał możliwość nabycia tej umiejętności, bo do tej pory jedynie „uczono go (...) notować cudze wykłady i cudze myśli, nie – własne”²³³. A to przeszkadza mu w prawdziwym poznaniu uczniów²³⁴. Już w okresie międzywojennym nauczyciele pracowali nad umiejętnością obserwacji. Sporządzano wskazówki metodyczne w jaki sposób najlepiej obserwować. Co poddawać procesowi obserwacji? Jakie stany zewnętrzne możliwe do zaobserwowania przekazują informacje o stanach wewnętrznych ucznia? Gdzie i jak zdobędzie się najkorzystniejsze wiadomości z obserwacji?²³⁵ W. Dzierzbicka prowadząc badania nad uzdolnieniami zawodowymi nauczyciela-wychowawcy, wskazywała, że umiejętność obserwacji jest niezwykle ważna w pracy nauczyciela. Budzi się ona wraz z autentycznym zainteresowaniem osobą ucznia, dla którego pragnie on wszechstronnego rozwoju²³⁶.

Częścią prawidłowo prowadzonej obserwacji jest **aktywne słuchanie**. Już myśl pedagogiczna Nowego Wychowania podkreśliła znaczenie milczenia nauczyciela-obszernatora, tak by potrafił obserwować i słuchać. To uczeń miał być tym, który mówi²³⁷. „Dziecko jest ekspertem, autorytetem w swoim dziecięcym świecie”²³⁸. A nauczyciel, przyjmując postawę milczącą i pełną życzliwości, dawał dzieciom możliwość praktykowania samodzielnej pracy²³⁹. Przykładem może być metoda M. Montessori, opierająca się na zasadzie indywidualizacji. Jej autorka uważała, że tylko takie podejście może wpłynąć na kształtowanie karności w całym zespole klasowym. Gdy początkowo w kontakcie indywidualnym z nauczycielem, uczniowie uczą się, że wychowawca mówi tylko wtedy, gdy ma im do zakomunikowania coś, co jest dla nich interesujące, ważne, co pomaga odkrywać świat, wówczas z czasem, gdy uczą się już w całej grupie, nie potrzebne jest ich uciszanie, bo same dzieci milkną, by słuchać wartościowych dla nich wiadomości wypowiedzianych przez nauczyciela²⁴⁰. M. Montessori podkreślała, że „im więcej oszczędza się słów, tym lekcja będzie lepsza; podczas przygotowania należy dołożyć specjalnych starań, aby liczyć i ważyć słowa, z których ma się składać”²⁴¹. Podobnie plan daltoński i system Winnetki były tak opracowane, żeby aranżować proces dydaktyczno-wychowawczy w taki

²³³ J. Korczak, *Momenty wychowawcze*, Warszawa 1924, s. 5.

²³⁴ Tamże, s. 5-12.

²³⁵ J. Ostrowski, *Poznanie wychowanka*, „Przyjaciel Szkoły” 1926, R. V, nr 13, s. 317-352.

²³⁶ W. Dzierzbicka, *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, s. 42-43.

²³⁷ M. Z. Fuchs, *Rys porównawczy systemów M. Montessori, Ellen Key, Foerstera, Dewey'a i Karpowicza*, „Przyjaciel Szkoły” 1926, R. V, nr 1, s. 13.

²³⁸ M. Michalak, *Słowo wstępne*, w: *Prawo dziecka do szacunku*, J. Korczak, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2017, s. 6.

²³⁹ M. Montessori, *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini)...*, Warszawa 1913, s. 250.

²⁴⁰ Tamże, s. 24-97.

²⁴¹ M. Montessori, *Domy dziecięce...*, Warszawa 2005, s. 67.

sposób, by nauczyciel w rzeczywistości mniej mówi²⁴². „Od dziecka mamy się uczyć metod nauczania, one są drogowskazami dla nauczyciela. Przy pomocy dziecka i przez dziecko możemy udoskonalać stopniowo teorię i praktykę wychowania”²⁴³. Nowe Wychowanie odwróciło adresata słuchania. Do tej pory w historii teorii i praktyki pedagogicznej było nim dziecko. Wraz z myślą pedagogiczną Nowego Wychowania ta aktywność zaczęła dominować w pracy nauczyciela, by służyć dynamice wszechstronnego rozwoju uczniów. Obserwacja i słuchanie stały się umiejętnościami ułatwiającymi nauczycielowi poznanie ucznia, by bardziej efektywnie podążać za dzieckiem i towarzyszyć mu w rozwoju. Nauczyciel dalej był osobą ważną w szkole i jednocześnie dawał uczniom możliwość radosnego rozwoju, który zdaniem Wandy Szuman mógł być o wiele bardziej wszechstronny i gruntowny niż w przypadku tradycyjnego nauczania²⁴⁴.

Ponadto w literaturze międzywojennej podawano przykłady metodycznych rozwiązań dotyczących roli nauczyciela, który dzięki słuchaniu pozwala na samodzielną pracę uczniów podczas cichych zajęć z czytania, pisania, modelowania, rysowania czy tzw. niemych lekcji, w czasie których pedagog nic nie mówił, a wyznaczani uczniowie byli odpowiedzialni za tworzenie zagadek-zadań np. działań arytmetycznych dla całej klasy. Była to realizacja w praktyce założenia, u podstaw którego uczeń tworzył i działał, a nie ciągle słuchał nauczyciela. Zrozumiano, że słuchanie nie jest czynnością zgodną z naturą dziecka. Poza tym uczniowie tylko w szkole mogą korzystać z pomocy nauczyciela, zatem wdrażanie w teorii i praktyce nowej roli nauczyciela było bardziej wartościowe dla uczniów²⁴⁵.

Z takiego samego założenia wychodzi współczesny coaching edukacyjny podkreślając rolę nauczyciela-coacha jako obserwatora rozwoju ucznia-coachee oraz w podobny sposób rozmieszczając aktywności wychowawcy związane z mówieniem i słuchaniem. Również wskazuje znaczenie mowy niewerbalnej, która informuje pedagoga o aktualnym stanie psychicznym ucznia-coachee²⁴⁶.

²⁴² A.E. Kennedy, Z. Umińska, *Na marginesie książki H. Parkhurst: „Wychowanie według Planu Daltońskiego”*, s. 193-217; L.M. Terman, *Przedmowa amerykańskiego wydawcy*, w: *Przystosowanie szkoły do dziecka. „System Winnetki”*, C. Washburne, s. 6.

²⁴³ M. Z. Fuchs, *Rys porównawczy systemów M. Montessori, Ellen Key, Foerstera, Dewey’a i Karpowicza*, „Przyjaciel Szkoły” 1926, R. V, nr 1, s. 13.

²⁴⁴ É. Claparède, *Wstęp. Pedagogika J. Deweya*, w: *Szkoła i dziecko*, J. Dewey, Warszawa 1930, s. 15-28; W. Szuman, *Szkoły Decroly w Belgii*, „Przyjaciel Szkoły” 1926, R. V, nr 3, s. 50-54.

²⁴⁵ W. Jakubowski, *Zajęcia ciche na lekcjach historii w szkole powszechnej*, „Dz.U. KOS Wołyńskiego” 1938, R. XV, nr 5, s. 102-103; E. Mandyczewski, *Ciche zajęcia*, „Szkoła” 1921, R. LII, z. 8-10, s. 122-132; Z. Żyliński, *Słów kilka o tzw. cichej nauce*, „Szkoła” 1936, R. LXVII, marzec-kwiecień, s. 36-40; R. Petrykowski, *Szkoła pracy*, „Szkoła i Nauczyciel” 1924, R. I, nr 1, s. 4; Z. Prószyński, *Lekcja „niema”*, „Życie szkolne” 1932, R. X, nr 9-10, s. 392-395.

²⁴⁶ L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli...*, s. 21-34; s. 46-77; 164-180.

Przytoczone powyżej przykłady z myśli pedagogicznej Nowego Wychowania podkreślają, że umiejętność prowadzenia obserwacji i słuchania jest najlepszym sposobem do poznania uczniów. Jednakże w przytoczonych źródłach nie pojawiły się informacje, z jakiego powodu jest to istotne dla wszechstronnego rozwoju uczniów. To wytłumaczenie podaje coaching edukacyjny ukazując, że obserwacja i słuchanie ucznia prowadzi do spokojnego procesu uczenia się, pozbawionego strachu, a skoncentrowanego na samodzielnym odkrywaniu prawideł świata przez zaciekawione dziecko. Także współcześnie obserwacja i słuchanie są niezwykle ważnymi umiejętnościami nauczyciela w coachingu edukacyjnym. Reprezentatywne zdanie w tej kwestii wyraził T. Gallwey, który twierdził, że na początku nie chodzi o pracę nad zmianą, ale o obserwowanie tego co jest w rzeczywistości, stwierdzanie faktów z pozycji neutralnego obserwatora. Nauczyciel nie musi wskazywać błędów, dawać rad i poprawiać ucznia, wystarczy, że poprosi go, by ten podjął próbę zauważenia, w jaki sposób pracuje. Omijając tak charakterystyczną dla tradycyjnego nauczania tendencję do zmieniania nieumiejętności ucznia. Chodzi o postawę, w której nauczyciel porzuca wszelkie pragnienia, by próbować zmieniać swoich uczniów, a akceptuje ich obecny poziom umiejętności i wiedzy²⁴⁷. Taka wyzbyta z oceniania obserwacja sprawia, że uczeń samodzielnie, w sposób spontaniczny poprawia swoje błędy²⁴⁸. Proces uczenia się dokonuje się we wnętrzu ucznia, stąd to on podejmuje wybór, by poświęcić się danej aktywności²⁴⁹. Wówczas nauczyciel nie tylko sam obserwuje, ale uczy tej umiejętności ucznia. Następuje

²⁴⁷ T. Gallwey, *The inner game of work*, Random House, New York 2000, s. 6-15; T. Gallwey, E. Hanzelik, J. Horton, *Wewnętrzna gra: stres*, s. 113-127.

²⁴⁸ Dzieje się tak dzięki naturalnemu zaufaniu do zdolności Ja-2 i w danym momencie niedopuszczeniu do głosu Ja-1 (T. Gallwey, *The inner game of work*, s. 10-15). T. Gallwey w prowadzonym przez siebie coachingu wprowadza pojęcia Ja-1 i Ja-2. Jest to wewnętrzny dialog, który rozgrywa się w głowie każdego ucznia. Owe słowa, które człowiek wypowiada sam do siebie: „Powinieneś wykonać to lepiej”, „Nie stać Cię na lepsze wyniki?”, „Zrobiłeś to beznadziejnie”. T. Gallwey ten przepelniony osądami i wydający komendy wewnętrzny, ciągle strofujący głos nazwał Ja-1, a bytem, do którego skierowane są powyższe instrukcje Ja-2. Autor *wewnętrznej gry* definiuje Ja-2 jako nasze ludzkie istnienie wraz z całym potencjałem i zdolnościami, którymi dana osoba została obdarzona od urodzenia, które zostały już na danym etapie życia przez nią odkryte, ale również tymi, które czekają na odkrycie. Ja-1 przyjmuje postawę nauczyciela, której doświadczył w zewnętrznym świecie społecznym szkoły, stąd jest wszechwiedzący i nie ma zaufania do Ja-2, które ma wykonać dane zadanie w szkole, pracy, tenisie czy innych obszarach życia. Sposób, w który Ja-1 próbuje kontrolować Ja-2 wywołuje zwątpienie w siebie ucznia, a w konsekwencji zakłóca naturalny proces uczenia się. T. Gallwey zauważył, że tak prowadzony wewnętrzny dialog uniemożliwia skuteczny proces uczenia się, blokując rozwój ucznia. Gdyż umysł osób, które osiągają najlepsze wyniki jest spokojny, opanowany i skupiony. Co dzieje się w momencie kiedy Ja-2 może swobodnie działać, a oceniający głos Ja-1 jest wyciszony. Dialog Ja-1 z Ja-2 uniemożliwia osiągnięcie takiego stanu umysłu (T. Gallwey, *The inner game of work*, s. 6-8). A w procesie dydaktyczno-wychowawczym chodzi o wypracowanie pewności siebie ucznia, uzyskanie przez niego takiego stanu umysłu, w którym jest on wolny od wszelkiej niepewności. Takie zaufanie do siebie można wypracować dzięki wielokrotnemu powtarzaniu w czasie nieraz żmudnego, wieloletniego treningu mentalnego. Prowadzi ono do osiągnięcia koncentracji w każdym momencie uzyskując wewnętrzną autonomię wobec zewnętrznych okoliczności, ludzi, wydarzeń, czy sytuacji. A pierwszym etapem do osiągnięcia takiej umiejętności przez ucznia jest umiejętność prowadzenia obserwacji przez nauczyciela (T. Gallwey, *Wewnętrzna gra: tenis...*, s. 11-54).

²⁴⁹ T. Gallwey, *The inner game of work*, s. 10-15.

obserwacja przez ucznia prawidłowo wykonywanego zadania przez niego samego, a następnie podejmuje on próby powtarzania go. Dzieje się to równoległe z ignorowaniem własnej podatności do natychmiastowego poddawania ocenie samego siebie. Chodzi o dostrzeżenie danego obszaru życia i dotyczących go umiejętności, przekonań, zachowań, takimi jakie one są w rzeczywistości. Sprzyja temu zaakceptowanie siebie w określonym obszarze życia, bez oceniania, bez tendencji do wydawania dwubiegunowego sądu na linii dobry-zły; stwierdzenie faktu wyzbytego z pozytywnych czy negatywnych wyobrażeń²⁵⁰. Prowadzi to do wypracowania „świadomości pozbawionej oceniania”²⁵¹, która otwiera podmioty edukacyjne na proces uczenia się.

Podsumowując trzecia grupa przesłanek coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania dotyczy nauczyciela i nierozdzielnie związana jest z koncepcją szkoły i koncepcją ucznia. Biorąc pod uwagę powyższe analizy źródeł wyraźnie widać w nich fundament założeń współczesnej metody coachingu edukacyjnego. Warunkiem do wnioskowania o poprawności przesłanek coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania są przedstawione w tym podrozdziale poglądy pedagogów z przełomu XIX i XX wieku. Myśl pedagogiczna Nowego Wychowania i coaching edukacyjny przedstawiają rolę nauczyciela, którą w świetle minionych wieków można nazwać nową. Akcentuje ona znaczenie poznania ucznia, tak by nauczyciel w procesie dydaktyczno-wychowawczym był osobą towarzyszącą w jego rozwoju. Nauczyciel pełniąc rolę przewodnika w procesie nauczania – uczenia się nie tyle kontroluje ucznia czy narzuca mu określone odpowiedzi, ile wspomaga jego aktywność, twórczość i inicjatywę. Jeśli jest taka potrzeba, to udziela wskazówek. Ponieważ zarówno w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania jak i w coachingu edukacyjnym nauczyciel przyjmuje rolę osoby towarzyszącej w rozwoju uczniów, ma świadomość znaczenia nienarzucania im własnych rozwiązań, a stymuluje wszechstronny rozwój dzieci poprzez poznanie każdego z nich, ich środowiska, podejmowanie współpracy szkoły z domem i dokłada wszelkich starań, by szkoła była dopasowana do każdego ucznia na jego miarę, zasadnym jest uznanie nowej roli nauczyciela za przesłankę coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania. Nauczyciel w nowej szkole aktywnie obserwując i słuchając uczniów, pozwalał im na zdobywanie wprawy w samodzielnym uczeniu się polegającym na poznaniu nowej wiedzy oraz kształtowaniu nowych, potrzebnych w danym momencie życia umiejętności i postaw. **W ten sposób proces dydaktyczno-wychowawczy w myśli pedagogicznej Nowego**

²⁵⁰ T. Gallwey, *Wewnętrzna gra: tenis...*, s. 11-54.

²⁵¹ Tamże, s. 54.

Wychowania i coachingu edukacyjnym jest prowadzony efektywnie, gdy zmierza do etapu, w którym nauczyciel staje się niepotrzebny, bo uczniowie nauczyli się samowychowania i samokształcenia. Tym etapem jest ukończenie szkoły przez każdego ucznia i osiągnięcie stadium zaawansowania rozwoju, w którym młodzi ludzie są zdolni do edukacji permanentnej odbywającej się już bez osoby nauczyciela.

.....

.....

Jeśli zainteresował Cię ten fragment, to całość tekstu znajdziesz tu:

<https://www.gadzetytrenera.pl/coaching-edukacyjny-w-pedagogice-id-749>

Zakończenie

Coaching edukacyjny zaistniał w polskiej praktyce i teorii pedagogicznej jako wynik długiego procesu zmian, dokonujących się w historii myśli pedagogicznej. Podjęty przeze mnie temat przesłanek coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania jest początkiem podjęcia próby ukazania w jak nierozzerwalny sposób coaching edukacyjny związany jest z pedagogiką. Niniejsze badania ukazują, że nie jest on jedynie nowoczesnym sposobem zaadaptowania rozwiązań sportowo-biznesowych do edukacji ani promowaniem indywidualizmu z XX wieku. Źródła tej metody głęboko zakorzenione są w dyscyplinie naukowej jaką jest pedagogika. Podjęłam próbę teoretycznego ukazania podłoża jaki dla tej metody stanowi myśl pedagogiczna Nowego Wychowania przedstawiając, że przesłanki nie są jedynie poglądami pojedynczych pedagogów, ale przejawem myśli pedagogicznej, która powtarza się zarówno u zagranicznych jak i polskich pedagogów Nowego Wychowania.

Analizy źródłowe wykazały, że omawiane przesłanki dotyczyły nowej w stosunku do minionych wieków koncepcji szkoły, ucznia i nauczyciela. Te przesłanki zostały wyprowadzone z badań źródłowych przede wszystkim następujących autorów: Stefan Baley, Jan Stanisław Bystron, Ludwik Jaxa-Bykowski, Józef Chałasiński, Ludwik Chmaj, Édouard Claparède, Ovide Decroly, John Dewey, Stanisław Dobrowolski, Wanda Dzierzbicka, Adolphe Ferrière, Fryderyk Wilhelm Foerster, Adolfina Gorzycka-Wieleżyńska, Maria Grzegorzewska, Alfred Lawrence Hall-Quest, Amelja Hamaide, Sergiusz Hessen, Ludwika Jeleńska, Józefa Joteyko, Georg Kerschensteiner, Ellen Key, Janusz Korczak, Józef Krystanowski, Jan Kuchta, Maria Librachowa, Karol Linke, Józef Mirski, Jadwiga Młodowska, Maria Montessori, Zygmunt Mysłakowski, Janina i Antoni Maćkowiakowie,

Bogdan Nawroczyński, Jerzy Ostrowski, Irena Pannenkowa, Helen Parkhurst, Abram Perelman, Peter Petersen, Władysław Przanowski, Józef Przyłuski, Helena Radlińska, Stefania Razwiłowska, Henryk Rowid, Kazimierz Sośnicki, John Alford Stevenson, Carleton Washburne, Lucjan Zarzecki, Mieczysław Ziemnowicz, Florian Znaniecki i innych oraz innowacyjnych rozwiązań pedagogicznych stosowanych w nowych szkołach takich jak: m.in.: szkoła na miarę, szkoła twórcza, nauczanie łączne, metoda Decroly'ego, metoda M. Montessori, uczenie się pod kierunkiem, system Winnetki, plan daltoński, metoda projektów, techniki Freineta i inne.

Badania wykazały, że zasadnym jest twierdzenie o istnieniu przesłanek coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania, której teoria i praktyka przedstawiła koncepcję szkoły, ucznia i nauczyciela zbieżną z tą współczesną metodą. W świetle badań założenia coachingu edukacyjnego są zakorzenione w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania, która może być uznana za kluczowy moment na drodze rozwoju metody coachingu edukacyjnego.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują na występowanie wieloaspektowych i wielokierunkowych powiązań między coachingiem edukacyjnym i myślą pedagogiczną Nowego Wychowania. Coaching edukacyjny jest metodą, która zaczęła być stosowana w edukacji na przełomie XX i XXI wieku opierając się na badaniach prowadzonych w naukach społecznych i humanistycznych. Dzięki niej podmioty edukacyjne (uczniowie i nauczyciele) mają możliwość, w oparciu o wyznaczone i realizowane cele, efektywnego dokonywania zmian oraz w ich wyniku wszechstronnego rozwoju. Założenia coachingu edukacyjnego koncentrują się wokół koncepcji szkoły, która staje się miejscem zapewniającym wzrost umysłowy, fizyczny, moralny i społeczny każdego ucznia-coachee w atmosferze bezpieczeństwa, akceptacji i zaufania, otwierając przed nim drogę do dalszej edukacji ustawicznej. Następuje to w wyniku przyjęcia przez ucznia-coachee postawy samodzielnej w procesie samowychowania i samokształcenia. Opierając swoją pracę na potrzebach uczniów i dbając jednocześnie o budowanie własnej drogi rozwojowej, nauczyciel-coach towarzyszy w rozwoju wychowanków. Metoda coachingu edukacyjnego wpływa na większą indywidualizację pracy w szkole. Można ją stosować wobec pojedynczego ucznia, ale również wobec grupy, gdzie każdy uczeń pracuje oddzielnie lub w zespole, gdy wszyscy razem wyznaczają wspólne dla całej klasy cele.

Wiek wcześniej w teorii i praktyce pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku rozwijał się ruch Nowego Wychowania, przeciwstawiając się dotychczasowej skostniałej szkole tradycyjnej. Dokonał rewolucji pedagogicznej stawiającej w centrum nauczania i wychowania

dziecko samodzielnie odkrywające świat, uczące się w oparciu o własne doświadczenia, eksperymenty i błędy. Nowe Wychowanie dotyczyło zarówno teorii jak i praktyki pedagogicznej, w której wypracowano wiele odmian prowadzących do powstania nowego typu szkół. Myśl pedagogiczna Nowego Wychowania pojawiła się, dzięki intensywnym przemianom gospodarczo-społeczno-kulturowym oraz rozwojowi nauk, które spowodowały zmianę podejścia do dziecka na pajdocentryczną, jak również ugruntowały nowe spojrzenie na koncepcję nauczyciela i szkoły, w której zostały upracticznione programy nauczania. Teoretycy i praktycy propagowali innowacje pedagogiczne charakteryzujące się wieloaspektowością, bogactwem i różnorodnością, jednakże połączone wspólną ideą stworzenia możliwości każdemu dziecku na najlepszy rozwój jego potencjału.

Analiza źródłowa pozwoliła na dokonanie próby opisanie, wyjaśnienia i oceny przesłanek coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania. Podjęte rozważania ukazały i scharakteryzowały powyższe przesłanki. Problematyka ta do tej pory nie była poruszana w badaniach naukowych. W literaturze dotyczącej pedagogiki oraz coachingu nie zwrócono uwagi na powyższe powiązania. Myśl pedagogiczna Nowego Wychowania zawiera w sobie o wiele szersze aspekty refleksji pedagogicznej niż metoda coachingu edukacyjnego. Stąd w niniejszej pracy zostały wyodrębnione tylko obszary, które stanowią fundament założeń coachingu edukacyjnego, do których należą: koncepcja szkoły, ucznia i nauczyciela tworzące podstawę do twierdzenia o występowaniu przesłanek coachingu edukacyjnego.

Przeprowadzone analizy skłaniają do wniosku, że w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania i w coachingu edukacyjnym pojawia się rozumienie szkoły jako środowiska wszechstronnego rozwoju uczniów, które jest osią konstrukcyjną przesłanek zawartych w koncepcji szkoły, ucznia i nauczyciela. Analizy przedstawiają przesłanki będące konsekwentnym wynikiem tej osi konstrukcyjnej. Myśl pedagogiczna Nowego Wychowania przewartościowała zadania szkoły. Zburzyła ład poukładanych szeregowo i fragmentarycznie ogromnych kawałków wiedzy, które podawało się uczniowi celem ich zasymilowania, a wprowadziła efektywne i samodzielne uczenie się potrzebnej wiedzy, kształtowanie umiejętności i postaw. Ciągłe doskonalenie się uczniów implikowało potrzebę nowego spojrzenia na egzaminowanie i ocenianie, które zaczęły być rozumiane jako procesy umożliwiające drogę do dalszego rozwoju. Nowa koncepcja szkoły ukazała potrzebę budowania atmosfery bezpieczeństwa, zaufania i akceptacji, która jest tworzona poprzez rozwijanie relacji interpersonalnych, czerpanie radości i satysfakcji z nauki oraz poprzez odpowiednio zagospodarowaną przestrzeń szkoły. Wydobywanie wewnętrznych i

zewnętrznych sił ucznia, zależy od takiej atmosfery. Szkoła urzeczywistniająca ideę wszechstronnego rozwoju uczniów zmienia się tak zewnętrznie jak i wewnętrznie. Od panującej w niej atmosfery uzależnione jest gruntowne wspieranie uczniów, tak by mogli osiągnąć najlepszy poziom rozwoju własnych możliwości. Za tym idzie zrozumienie, że egzaminowanie i ocenianie szkoły tradycyjnej są barierą dla postępów uczniów, nie stymulują ich wszechstronnego rozwoju, a włączają w bardzo wąskie ramy, które zatrzymują ich siły twórcze. Ten fundament konstrukcyjny w postaci koncepcji szkoły wpływa na przesłanki coachingu edukacyjnego dotyczące koncepcji ucznia i nauczyciela w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania.

Zaprezentowane wyniki analiz źródłowych wykazały, że koncepcję ucznia, którą nakreśliła myśl pedagogiczna Nowego Wychowania można uznać za przesłankę coachingu edukacyjnego. Jest to związane z faktem, że jej podstawą jest samodzielność uczniów, powiązana z umiejętnością wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych, które prowadzą do ciągłego samowychowania i samokształcenia. Fundamentem koncepcji ucznia w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania jest jego samodzielność wynikająca z pajdocentryzmu. Jeśli więc szkoła ma rozwijać wszechstronnie uczniów i pomagać im w doskonaleniu własnych przymiotów, to konsekwencją tego jest ich twórczy wysiłek napędzany wewnętrzną dyscypliną wypływającą z zainteresowań. Stosowane środki dydaktyczne wywołują fizyczną i umysłową aktywność wychowanków napędzaną indywidualnymi potrzebami. Samodzielność zwiększa skuteczność procesu dydaktyczno-wychowawczego stając się główną cechą uczniów jako podmiotów edukacyjnych. Ponadto wpływa na ich zaangażowanie i otwartość na wysiłek, a dzięki sile płynącej z ich zainteresowań wzbudza motywację do podejmowanych działań samorozwojowych. Zarówno w Nowym Wychowaniu jak i w coachingu edukacyjnym uczeń jako samodzielny podmiot odgrywa nadrzędną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Od jego aktywności zależy podejmowanie decyzji, planowanie, organizowanie, poszukiwanie wiadomości, selekcjonowanie informacji, prezentowanie zasobów, które poszerzył lub nabył na drodze samowychowania i samokształcenia. To uczeń współpracuje i komunikuje się nie tylko z nauczycielem, ale również z pozostałymi nakierunkowanymi na rozwój swojego potencjału uczniami i wszystkimi osobami, które mogą mu w tym pomóc.

Myśl pedagogiczna Nowego Wychowania tak samo jak współczesny coaching edukacyjny zwracała uwagę na to, że zadaniem wyznaczenia celu ma być wzbudzenie w uczniu pragnienia własnego rozwoju lub usunięcia swoich braków w wiedzy, umiejętnościach i postawach. Zadaniem szkoły jako środowiska wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży

było utrwalanie dobrych nawyków, które miały procentować w dorosłym życiu. Stąd na początku wychowankowie uczyli się, w jaki sposób pracować, rozpoczynając swoje działania od ustalenia długoterminowych celów, a następnie przechodząc do coraz bliższych krótkoterminowych zadań. Uzyskanie umiejętności wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych umożliwiało uczniom czynienie postępów w każdym obranym przez siebie obszarze. Nowe Wychowanie zmieniło diametralnie warunki pracy szkolnej dzieci. Początkiem tego było odkrycie przez pedagogów Nowego Wychowania, że uczeń może być twórcą własnego procesu nauki. Przesłanki coachingu edukacyjnego dotyczące koncepcji ucznia w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania ukazują, że skuteczny proces dydaktyczno-wychowawczy dąży do uczynienia ucznia podmiotem zdolnym do poznania siebie i autokontroli. Ponadto tak rozumiana osoba ucznia odnajduje się w relacjach interpersonalnych wykorzystując powyższe umiejętności dla dobra grup społecznych, w których funkcjonuje na przestrzeni całego życia. Jest to efektem uspołecznienia ucznia odbywającego się w szkole.

Przeprowadzone analizy pozwoliły również na próbę wyłonienia przesłanek coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania dotyczących koncepcji nauczyciela. Dotyczyły one przyjęcia przez nauczyciela nowej roli w stosunku do minionych wieków, polegającej na towarzyszeniu w czynieniu postępów każdemu uczniowi w nieustannym stawaniu się najlepszą wersją samego siebie w określonym momencie rozwojowym. Aby nauczyciel mógł przyjąć taką rolę wychodził od autentycznego poznania każdego ucznia i oparcia swojej pracy na potrzebach dzieci. Sprostanie takiemu zadaniu łączyło się z rozwojem własnej osoby nauczyciela, która dokonywała się poprzez pracę nad sobą i udoskonalanie własnego warsztatu zawodowego.

Innowacje pedagogiczne takie jak m.in.: szkoła na miarę, szkoła twórcza, nauczanie łączne, metoda Decroly'ego, metoda Marii Montessori, uczenie się pod kierunkiem, system Winnetki, plan daltoński, metoda projektów, techniki Celestyna Freineta były metodami stosowanymi w praktyce pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939) oraz opisywane przez teorię. Coaching edukacyjny jest również metodą, która z kolei zaczęła być stosowana w praktyce edukacyjnej przełomu XX i XXI wieku, stąd więcej przesłanek zostało znalezionych w odmianach pedagogicznych Nowego Wychowania, które podobnie jak coaching edukacyjny pokazywały sposób dojścia od założenia do efektu dydaktyczno-wychowawczego. Przesłanki coachingu edukacyjnego tkwiące w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania dotyczą nie tylko samych postulatów, ale również tłumaczą założenia, które przyjmuje coaching edukacyjny. W dostępnej do tej pory literaturze dotyczącej

coachingu edukacyjnego nie przedstawiano dokładnych jego podstaw pedagogicznych. Natomiast podczas prowadzenia badań znalezione zostały, w zachowanych tekstach z dwudziestolecia międzywojennego, wielopłaszczyznowe refleksje teoretyczne, dlaczego założenia, które przyjmuje współczesny coaching edukacyjny są istotne dla edukacji i jakie dalekosiężne skutki społeczno-gospodarcze dotyczące funkcjonowania pracowników za sobą pociągają. **Badania wykazały, że myśl pedagogiczna Nowego Wychowania pozwala nie tylko zrozumieć źródła coachingu edukacyjnego, jest nie tylko jej przesłanką, ale daje jej gruntowne pedagogiczne wytłumaczenie i podstawę rozumienia jej założeń.** Daje to podstawy do wysunięcia wniosku, że w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania pojawiły się podstawy dające możliwość rozwoju metody coachingu edukacyjnego.

Zawarte w niniejszej pracy analizy ukazują, że metoda coachingu edukacyjnego jest krótkoterminowym wsparciem w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, stąd bezzasadnym jest opieranie całego funkcjonowania szkoły na jednej z wielu istniejących metod. Bowiem taki pogląd w konsekwencji prowadziłby do stwierdzenia, że uczniowie mają tworzyć całość programów nauczania, co byłoby poglądem nieracjonalnym. Jednakże powyższe analizy źródłowe doprowadziły do konkluzji, że w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania istniały propozycje ukazujące, w jaki sposób można dokonać takiego przekształcenia dzisiejszej szkoły, by możliwe stało się zbudowanie w niej współcześnie nazywanej kultury coachingowej, a więc takiego środowiska szkoły, w którym coaching wyznacza nie tyle sposób funkcjonowania całej szkoły, ile sposób tworzenia relacji i podejmowania działań edukacyjnych. Choćby zawarta w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania umiejętność wyznaczania celów potrzebna do osiągnięcia samodzielności przez ucznia może odbywać się w ramach istniejącego programu nauczania, należy tylko dać uczniom możliwość podjęcia decyzji, którym jego elementom nadawać większą wartość.

Z rozważań zawartych w niniejszej pracy można również wysnuć wnioski praktyczne, dotyczące współczesnej rzeczywistości oświatowej. Okazuje się, że coaching edukacyjny nie jest jedynie metodą ze świata sportu i biznesu, ale może być stosowany w oświacie, ponieważ myśl pedagogiczna Nowego Wychowania może uzasadniać jego podstawy teoretyczne. A praktyka pedagogiczna Nowego Wychowania potwierdza stosowanie jego założeń w edukacji już sto lat temu. Niniejsze badania historyczno-pedagogiczne mogą stać się inspiracją dla obecnego szkolnictwa. Ponadto mogą wzbogacić doświadczenia współczesnych nauczycieli, pedagogów, wychowawców oraz wszystkich osób pracujących dla podnoszenia jakości działań oświatowych, by uczynić efektywniejszym pracę dydaktyczno-wychowawczą.

Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki badań można sformułować następujące **wskazania dla organizatorów oświaty:**

1. Wiele korzyści może przynieść organizowanie szkoleń dla nauczycieli, pedagogów, wychowawców wszystkich szczebli i rodzajów edukacji w zakresie coachingu edukacyjnego oraz rozpowszechnianie wiedzy zawartej w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania.
2. Wprowadzenie przesłanek coachingu edukacyjnego zawartych w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania do kształcenia studentów kierunków pedagogicznych może usprawnić szkolnictwo. W programach kształcenia wyższego na kierunkach pedagogicznych, wszystkich specjalności warto umieścić coaching edukacyjny jako przedmiot, na którym studenci będą zapoznawani z tą metodą. Dobrze byłoby również szkolić kadry uczelni wyższych, by prowadziły zajęcia z wykorzystaniem tej metody. Wydaje się, że bezzasadna jest panująca moda, by w kształceniu wyższym kadr oświatowych powoływać na kierunku: Pedagogika, specjalność: Coaching edukacyjny. Bowiem jest to metoda jedna z wielu, którą powinni znać i potrafić stosować w swojej pracy absolwenci wszystkich specjalności na kierunkach pedagogicznych. Sama metoda nie daje jednakże uprawnień zawodowych kadrom oświaty. Stąd może być jedynie stosowana w nazwach jako drugi człon nazwy kierunku po to, żeby zaakcentować, że położony jest szczególny akcent na osiągnięcie przez absolwentów tej specjalności pracy w oparciu o tę metodę np. Pedagogika resocjalizacyjna z elementami coachingu edukacyjnego, Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z elementami coachingu edukacyjnego, Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z elementami coachingu edukacyjnego, Doradztwo zawodowe z elementami coachingu edukacyjnego itp. Natomiast jako samodzielna nazwa kierunku może pojawiać się w ramach studiów podyplomowych, które doksztalają kadry oświaty.
3. Coaching warto również wprowadzać na kierunkach studiów podyplomowych związanych z zarządzaniem oświatą. Aby dokonały się pozytywne zmiany w edukacji niezwykle istotne jest rozpoczynanie ich od osób zarządzających, które mają największy wpływ na misję, wizję, wartości oraz kulturę organizacyjną placówek oświatowych, którymi zarządzają.

Wskazania dla nauczycieli, wychowawców, pedagogów:

1. Myśl pedagogiczna Nowego Wychowania ukazała, że zmiany w oświacie dokonują się często jako ruch oddolny. Stosowanie we współczesnym procesie dydaktyczno-wychowawczym założeń coachingu edukacyjnego mającego swoje przesłanki w myśli

pedagogicznej Nowego Wychowania zawiera rozwiązania pedagogiczne usprawniające pracę nauczycieli i wychowawców.

2. Coaching edukacyjny wspomaga również własny rozwój zawodowy i osobisty kadr oświatowych.
3. Podjęcie działań zmierzających do oparcia procesu dydaktyczno-wychowawczego na założeniach coachingu edukacyjnego propagowanych już przez myśl pedagogiczną Nowego Wychowania, może podnieść jakość odnajdywania się młodzieży na rynku pracy oraz pozwolić lepiej funkcjonować w życiu zawodowym.

Wskazania wobec nauki:

1. Prowadzenie badań naukowych w zakresie coachingu edukacyjnego i dalsze poszukiwanie jego teoretycznych podstaw.
2. Określenie nowych problemów badawczych dotyczących coachingu edukacyjnego.
3. Propagowanie wyników badań wśród szerszego grona społeczeństwa. Chodzi o podjęcie działań, dzięki którym wyniki badań nie pozostawałyby tylko w wąskim gronie historyków wychowania, ale były rozpowszechniane wśród organizatorów oświaty, którzy mają realny wpływ na dokonywanie skutecznych zmian.
4. Dzielenie się wynikami badań z praktykami.

Problematyka podjęta w mojej dysertacji jest bardzo obszerna i wymaga dalszych pogłębionych badań. Można zauważyć wiele różnorodnych perspektyw dalszych badań dotyczących pedagogicznych źródeł coachingu edukacyjnego w XX wieku. Jako badacz mam świadomość tego, że istnieje potrzeba pogłębionych badań w zakresie poszukiwania przesłanek coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania w innych krajach nie tylko w okresie międzywojennym, ale również po II wojnie światowej i na przełomie XX i XXI wieku. Na bazie innowacji pedagogicznych przełomu XIX i XX wieku pojawiały się przez cały wiek XX kolejne koncepcje pedagogiczne, z których również czerpie coaching edukacyjny. Pierwszym fundamentem teoretycznym jak wykazały moje badania jest myśl pedagogiczna Nowego Wychowania. Na tym podłożu pedagogicznym były tworzone kolejne koncepcje w XX wieku, z których również korzysta coaching edukacyjny jak np. pedagogika antyautorytarna, pedagogika Gestalt, pedagogika niedyrektywna, pedagogia nieautorytarna, pedagogika emancypacyjna. Mogą one stanowić perspektywy dalszych badań związanych z poszukiwaniem przesłanek współczesnej metody coachingu edukacyjnego podkreślając, że jeszcze wiele jest do zbadania, gdyż źródła coachingu edukacyjnego są mocno połączone i wrosnięte w myśl pedagogiczną XX i XXI wieku otwierającą drzwi do

prawdziwie podmiotowej edukacji dla przyszłych pokoleń. Reasumując podstaw coachingu edukacyjnego można poszukiwać prowadząc jeszcze wiele interesujących badań.

Pajdocentryzm, zwrócenie uwagi na podmiotowość dziecka, potrzebę kształtowania jego samodzielności i przygotowania do życia poprzez wydobywanie jego potencjału i wszechstronny rozwój nie wyrastają w myśli pedagogicznej w oderwaniu od jej dziedzictwa historycznego, ale są jego konsekwencją. W ich wyniku jako skutek przemian w postrzeganiu relacji uczeń-nauczyciel zachodzącej w procesie dydaktyczno-wychowawczym pojawił się coaching edukacyjny, który jest odpowiedzią na poszukiwania rozwiązań pedagogicznych przez pedagogów minionych epok, ale jednocześnie czerpie z wypracowanych przez nich koncepcji teoretycznych i praktyki edukacyjnej. Ukonstytuowanie coachingu edukacyjnego było poprzedzone zaistnieniem różnorodnych koncepcji pedagogicznych, które znalazły także odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej dając podwaliny tej współczesnej metodzie. Czekają one na podjęcie kolejnych badań.

BIBLIOGRAFIA

I. Najważniejsze źródła drukowane:

A. Wydawnictwa zwarte:

[b.a.], *Zamierzenia dziecięce: próby realizacji przeprowadzone w Szkole Ćwiczeń Państwowego Seminarium Nauczycielskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1932.

Baley S., *Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.

Baley S., *Zadania psychologii pedagogicznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.

Baley S., *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*, Książnica-Atlas, Lwów 1935.

Baley S., *Osobowość*, Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, Lwów 1939.

Bieszk S., *Psychologia dziecka szkolnego*, Czcionkami Drukarni i Księgarni sp. z.o.p., Pelplin 1933.

Brandstätter M., *Z doświadczeń rodziców i nauczycieli*, Książnica-Atlas, Lwów 1932.

Bystron J.S., *Szkoła i społeczeństwo*, Książnica-Atlas, Lwów 1930.

Chałasiński J., *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna. Studium z socjologii wychowania*, Fiszer i Majewski, Poznań 1928.

Chałasiński J., *Nauka obywatelstwa na poziomie szkoły powszechnej i niższego gimnazjum*, Fiszer i Majewski Księgarnia Uniwersytecka Nakładem Koła Socjologicznego Studentów UP, Poznań 1929.

Ciemniewski J., *Poznanie i kształcenie charakteru*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1926.

Claparède É., *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, E. Wende i Spółka, Warszawa 1918.

Claparède É., *Szkoła na miarę*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1928.

Claparède É., *Wychowanie funkcjonalne*, Książnica Atlas, Lwów 1933.

Claparède É., *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów*, Książnica Atlas, Lwów 1934.

Claparède É., *Szkoła na miarę*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Claparède É., *Wychowanie funkcjonalne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

Decroly O., Monchamp M., *Gry wychowawcze jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1931.

Demolins E., *Nowe Wychowanie*, E. Wende i S-ka, Warszawa 1900.

Dewey J., *Zasady moralne w wychowaniu*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1921.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*, Książnica-Atlas, Lwów 1927.

Dewey J., *Szkoła i dziecko*, Biblioteka Dzieł Naukowych, Warszawa 1930.

Dewey J., *Jak myślimy?*, Książnica-Atlas, Lwów 1934.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1972.

Dewey J., *Experience and Education*, Collier Macmillan Publishers, London 1975.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Dobrowolski S., *System klasowy i system pracowniany (Z doświadczeń w Liceum Krzemienieckim)*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.

Döring W.O., *Główne kierunki nowoczesnej psychologii*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.

Dzierzbicka W., *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, Książnica-Atlas, Lwów 1926.

Ferrière A., *Samorząd uczniowski. Sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości*, Książnica-Atlas, Lwów 1922.

Foerster F.W., *Szkoła i Charakter*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1919.

Foerster F.W., *Wychowanie i samowychowanie. Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, Księgarnia Wydawnicza L. Igła, Lwów 1934.

Gorzycka-Wieleżyńska A., *Szkoła pracy samorozwojowej. Część teoretyczna*, Nakładem S-KI AKC Polska Składnica Pomocy Szkolnych, Warszawa 1922.

Gorzycka-Wieleżyńska A., *Szkoła pracy samorozwojowej. Część praktyczna*, Nakładem S-KI AKC Polska Składnica Pomocy Szkolnych, Warszawa 1927.

Grzegorzewska M., *Iloraz inteligencji w skali Binet'a i jego znaczenie diagnostyczne*, Książnica-Atlas, Warszawa 1925.

Hall-Quest A.L., *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Rzecz o nauce uczenia się w szkole średniej*, Książnica-Atlas, Lwów 1932.

Hamaide A., *Metoda Decroly*, Nasza Księgarnia, Łódź 1926.

Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1931.

Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Książnica-Atlas, Lwów 1939.

James W., *Pogadanki psychologiczne*, Wydawnictwo M. Arcta, Poznań 1922.

Jeleńska L., *Sztuka wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1930.

Jeleńska L., *Przygotowanie do życia przez szkołę*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1939.

Joteyko J., *O pedagogii*, Drukarnia "Udziałowa", Lwów 1921.

Joteyko J., *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Książnica-Atlas, Warszawa 1927.

Kerschensteiner G., *Charakter, jego pojęcie i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1932.

Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy*, Książnica-Atlas, Lwów 1934.

Key E., *Stulecie dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1928.

Key E., *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Kilpatrick W.H., *The project method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, Teachers College, Columbia University, New York 1929.

Kisielewska S., *Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy*, Nakładem Polskiej Składnicy Pomocy Szkolnych, Warszawa 1918.

Koniński K., *Szkoła na miarę (Projekt szkoły średniej indywidualizującej)*, Książnica-Atlas, Lwów 1929.

Korczak J., *Momenty wychowawcze*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1924.

Korczak J., *Jak kochać dziecko – Dziecko w rodzinie*, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Warszawa 1929.

Korczak J., *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

Korczak J., *Jak kochać dziecko – Internat, Kolonie letnie, Dom Sierot*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013.

Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2017.

Korniszewski F., Maćkowiakowie J. i A., *Nauczanie początkowe. Psychologia – Dydaktyka – Praktyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1938.

Krystanowski J., *Metoda szkiców i zagadnień (Z cyklu: Wychowanie intelektualne w nowej szkole)*, Skład Główny Księgarnia Książka A. Mazzucato, Lwów 1936.

Kubski B., *Twórczość nauczyciela a nowe programy*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1934.

Kuchta J., *Psychologia dziecka wiejskiego, a praca szkolna (ze szczególnym uwzględnieniem „zajęć cichych”)*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1933.

Kuchta J., *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.

Kuchta J., *Typologia nauczyciela: szkice wychowawcze*, Księgarnia Nauczycielska, Lwów 1936.

Librachowa M.L., *Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne nad dziećmi od lat dziewięciu do dwunastu*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1922.

Librachowa M., *Psychologia pedagogiczna (w ćwiczeniach)*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1933.

Linke K., *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1933.

Litwin A., *Samodzielność ucznia w wychowaniu i nauczaniu*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1934.

Lutosławski K., *Polskie Ogniska Wychowawcze Wiejskie. Odczyt wygłoszony w Sekcji Wychowawczej Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego dnia 6-go grudnia 1906 r.*, E. Wende i Sp., Lwów 1907.

Meadowcroft W.H., *Edison. Życie i dzieła*, Mathesis Polska, Warszawa 1933.

Mirski J., *Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1932.

Mirski J., *Rola samowychowania w wychowaniu moralnym*, Nasza Drukarnia, Warszawa 1934.

Mirski J., *Wychowanie i wychowawca*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.

Młodowska J., *System daltoński w szkole polskiej. Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w Państwowym Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chemie Lubelskim*, Książnica-Atlas, Warszawa 1928.

Montessori M., *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini) Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Księgarnia E. Wendego i S-ki, Warszawa 1913.

Montessori M., *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Montessori M., *O kształtowaniu się człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

Mysłakowski Z., *Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. „celów wychowawczych”*, Koło Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1926.

Mysłakowski Z., *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*, Księgarnia Jagiellońska, Kraków 1925.

Nawroczyński B., *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa 1923.

Nawroczyński B., *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1929.

Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Książnica-Atlas, Lwów 1930.

Nawroczyński B., *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Książnica-Atlas, Lwów 1931.

Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna – jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Książnica Atlas, Warszawa 1938.

Okiński W., *Procesy samokształceniowe*, Dom Książki Polskiej, Poznań 1935.

Ostrowski J., *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1927.

Parkhurst H., *Wychowanie według planu daltońskiego*, Książnica-Atlas, Lwów 1928.

Patkowski A., *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei współdziałania*, Nasza Księgarnia, Łódź 1922.

Perelman A., *Zagadnienia szkoły twórczej*, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1931.

Petersen P., *Szkoła wspólnoty życia. Plan Jenajski Wolnej Powszechnej Szkoły Ludowej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.

Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, Książnica-Atlas, Lwów 1929.

Piaget J., *Jak sobie dziecko świat przedstawia?*, Książnica-Atlas, Lwów 1930.

Piaget J., *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Przanowski W., Szczawińska M., Wójcik J., *Samorząd w szkole powszechnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1928.

Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.

Razwiłowska S., *Indywidualizm w zespole*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.

Rowid H., *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „Szkoły pracy”*, Gebethner i Wolff, Kraków 1926.

Rowid H., *System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1929.

Rowid H., *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1930.

Rowid H., *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1931.

Rowid H., *System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1933.

Rowid H., *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich*, Księgarnia Gebethnera i Wolffa, Kraków 1936.

Rowid H., *Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.

Rowid H., *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, część I, Gebethner i Wolff, Kraków 1937.

Rowid H., *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, część II, Gebethner i Wolff, Kraków 1938.

Schätzel I.M., *Idea Wychowania Przedszkolnego. „Casa dei Bambini” jako Szkołka Wszechstronnej Pracy Dziecka*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1919.

Sośnicki K., *Zarys dydaktyki*, Wydawnictwo Książek Szkolnych Kuratorium Okręgu Szkolnego we Lwowie, Lwów 1925.

Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.

Spasowski W., *Zasady samokształcenia*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1923.

Stevenson J.A., *Metoda projektów w nauczaniu*, Książnica Atlas, Lwów 1930.

Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Książnica-Atlas, Warszawa 1927.

Szuman S., *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1931.

Szuman S., *Geneza przedmiotu (o dynamicznej integracji sfer zmysłowych we wczesnym dzieciństwie)*, Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne, Poznań 1932.

- Szuman S., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.
- Szuman S., *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym*, Książnica-Atlas, Lwów 1938.
- Szuman S., *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1939.
- Szuman S., J. Pieter, H. Weryński, *Psychologia światopoglądu młodzieży: idealizm, filozofia, religia. Opracowano na podstawie dzienników młodzieży*, Książnica-Atlas, Lwów 1933.
- Szuman S. (red.), *Prace psychologiczne*, Tom 1, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1938.
- Szuman S. (red.), *Prace psychologiczne*, Tom 2, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Poznań 1939.
- Śniehota F., *O szkołę twórczą. Praca jako czynnik pedagogiczny a twórczość wolna jako cel ostateczny wszelkiego nauczania i wychowania w szkołach polskich*, Wydawnictwo Śląskiego Instytutu Wydawniczego, Katowice 1927.
- Washburne C., *Przystosowanie szkoły do dziecka „System Winnetki”*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.
- Wetekamp W., *Samodzielność i radość twórcza w nauce i wychowaniu*, Książnica-Atlas, Lwów 1925.
- Zarzecki L., *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1920.
- Zarzecki L., *Szkoła pracy (pojęcie i główne zadania)*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1921.
- Zarzecki L., *Charakter i wychowanie*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1924.
- Ziemnowicz M., *Problemy wychowania współczesnego*, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Warszawa 1927.
- Ziemnowicz M., *Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Książnica-Atlas, Lwów 1934.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, Tom I, Książnica-Atlas, Warszawa 1928.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, Tom II, Książnica-Atlas, Warszawa 1930.
- Związek Nauczycielstwa Polskiego, *O stanowisko zawodu nauczycielskiego w Polsce*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.

B. Artykuły prasowe zawarte w czasopiśmie:

„Chowanna” 1931, 1934; „Dz.U. KOS Brzeskiego” 1933, 1934, 1935, 1936, 1939; „Dz.U. KOS Łuckiego” 1933, 1934, 1935, 1937; „Dz.U. KOS Krakowskiego” 1922, 1925, 1926, 1931, 1932; „Dz.U. KOS Wileńskiego” 1937; „Dz.U. KOS Wołyńskiego” 1929, 1938; „Dodatek Pedagogiczno-Dydaktyczny do Dziennika Urzędowego Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego” 1928; „Głos Nauczycielski” 1919, 1928, 1930, 1931, 1935, 1938, 1939; „Kultura Pedagogiczna” 1933; „Kultura i Wychowanie” 1934-1935, 1935-1936, 1936, 1936-1937, 1939; „Kwartalnik Nauczycielski” 1935, 1936, 1937, 1938; „Kwartalnik Pedagogiczny” 1929, 1931, 1932, 1933, 1937; „Miesięcznik Pedagogiczny” 1922, 1925, 1927, 1928, 1932, 1933, 1935, 1938; „Muzeum” 1908, 1918, 1926, 1927, 1928, 1933, 1939; „Nasz Głos” 1926, 1928, 1931, 1934, 1936; „Nauczyciel Polski” 1926; „Ogniwo” 1928, 1933; „Oświata i Wychowanie” 1932; „Oświata Polska” 1924; „Pedagogjum” 1925, 1927, 1928; „Polskie Archiwum Psychologii” 1926/27, 1930, 1932, 1937/8; „Praca Szkolna” 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934/5, 1935/6, 1936/7; „Przegląd Pedagogiczny” 1920, 1927, 1932; „Przyjaciel Szkoły” 1925, 1926; „Psychologia Wychowawcza” 1938-39, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, 1924; „Ruch Pedagogiczny” 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1933/4, 1935/6; „Sprawy Szkolne” 1929, 1936, 1938; „Szkoła” 1921, 1922, 1927, 1928, 1929, 1930, 1933, 1934, 1936, 1937, 1939; „Szkoła i Nauczyciel” 1924, 1925; „Szkoła i Wiedza” 1928; „Szkoła Powszechna” 1920, 1921, 1922, 1927; „Szkoła Specjalna” 1925, 1926, 1927-28, 1928-9, 1931/32, 1932/33, 1933-34, 1936/1937, 1937/8, 1938/9; „Wychowanie Fizyczne” 1920, 1923, 1934, 1935, 1936, 1937; „Życie Szkolne” 1922, 1924, 1930, 1931, 1932, 1934; „Zrąb” 1930, 1933

C. Akta prawne:

Dz. U. 1999, nr 12, poz. 96.

Dz. U. 2017, poz. 59.

Dz.U. 2010, nr 156, poz. 1046.

Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425.

II. Wybrane opracowania:

Abbiss J., *The "New Education Fellowship" in New Zealand: It's Activity and Influence in the 1930s and 1940s.*, „New Zealand Journal of Educational Studies” 1998, Tom 33, nr 1.

Adams L., *Bądź najlepszą wersją siebie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2018.

Adams M., *Change your questions change your life: 10 Powerful Tools for Life and Works. Discover the power of question thinking*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, California 2009.

Andrukowicz W., Magiera E. (red.), *Wybrani twórcy i ich idee pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Wydawnictwo Zapol, Szczecin 2012.

Bałachowicz J., Rowicka A. (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013.

Bąkiewicz M., *Mentoring, coaching i tutoring jako nowe metody wsparcia studenta w procesie kształcenia – zarys problemu*, w: *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013.

Bennewicz M., *Coaching. Kreatywność. Zabawa*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2014.

Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Bereźnicki F., *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

Bereźnicki F., *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918-1939)*, Wydawnictwa Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, Szczecin 1984.

Bereźnicki F., *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918-1939)*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, Szczecin 1978.

Birgmeier B., *Coaching społeczno-pedagogiczny – innowacyjna forma poradnictwa w zawodach społecznych*, w: *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Difin, Warszawa 2013.

Borkowska A., *Coaching rodzicielski*, w: *Coaching rodzinny*, red. M. Ozorowski, A. J. Najda, SPES Wydawnictwo, Łomża 2015.

Borowska T., *Edukacyjny program zmierzający do wzbogacenia zasobów emocjonalnych uczniów i jego rezultaty*, w: *Szkoła na miarę możliwości dziecka*, red. D. Krzywoń, B. Matuszek, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2009.

Briggs M., Nieuwerburgh C., *Coaching in primary or elementary schools*, w: *Coaching in education. Getting Better Results for Students, Educators and Parents*, Routledge, New York 2018.

Broadfoot P., Black P., *Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education*, „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 2004, Tom 11, nr 1.

Broadfoot P., *Records of Achievement and The Learning Society: a tale of two discourses*, „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 1998, Tom 5, nr 3.

Brzeziński Ł., *Coaching – możliwość wykorzystania w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2.

Brzeziński Ł., *Coaching rodzicielski – sposób na bezpieczne dzieciństwo*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa” 2011, Rok IV, nr 3.

Brzeziński Ł., Klemczak B., *Coaching jako nowoczesny styl komunikacji nauczyciela w procesie edukacji*, w: *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. J. Nowosielska, D. Bartnicka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa 2016.

Brzeziński Z., *Executive coaching, czyli o metodzie dążenia do doskonałości przez menedżerów wyższego szczebla*, w: *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, red. P. Smółka, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2009.

Campbell J., Nieuwerburgh C., *The leader's guide to coaching in schools. Creating conditions for effective learning*, Corwin, California 2018.

Clews C., *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*, Doctoral thesis, Institute of Education, University of London, London 2009.

Clutterbuck D., *Coaching zespołowy*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2009.

Clutterbuck D., *Każdy potrzebuje mentora*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 2002.

Czapliński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Czarkowska L.D. (red.), *Business coaching jako dźwignia rozwoju przedsiębiorczości*, Poltext, Warszawa 2015.

Czarkowska L.D. (red.), *Coaching as a method of developing human potential*, Academic and Professional Press, Warsaw 2010.

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Czerepaniak-Walczak M., *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Gorzowie Wielkopolskim, Szczecin - Gorzów Wielkopolski 1994.

Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.

Dobrowolski S., Nowacki T., *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

Dobrowolski S., *Realizacja twórczej myśli pedagogicznej w eksperymentach szkolnych w Polsce w okresie 1900-1939*, w: *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964*, S. Dobrowolski, T. Nowacki, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

Dobrowolski S., *System pracowniany*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1963.

Dobrowolski S., *Uczenie się pod kierunkiem*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1963.

Dobrzyniak M., *Coaching w edukacji. Harmonijny rozwój w przyjaznym otoczeniu*, w: *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. J. Nowosielska, D. Bartnicka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa 2016.

Drynda D., *Geneza „Nowego Wychowania” w Polsce*, w: *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, red. A. Meissner, C. Majorek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.

Dzierzbicka W., Dobrowolski S. (red.), *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1963.

Dzierzbicka W., *Dzieje jednej szkoły 1908-1949. Monografia Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.

Dzierzbicka W., *Metoda projektów*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1963.

Dzierzbicka W., *System Decroly*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1963.

Dzierzbicka W., *Szkoła Pracy*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1963.

Fazlagić J., *Specyfika fińskiego systemu edukacji na tle Polski*, „E-mentor” 2015, nr 2.

- Frączek Z., *Koncepcja „post-nowego” wychowania jako propozycja i odpowiedź na potrzeby współczesnego wychowania*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2017, Sectio J, Tom 30, nr 3.
- Freinet C., *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1976.
- Gallwey T., E. Hanzelik, J. Horton, *Wewnętrzna gra: stres*, Galaktyka, Łódź 2015.
- Gallwey T., *The inner game of work*, Random House, New York 2000.
- Gallwey T., *Wewnętrzna gra: tenis. Trening mentalny w sporcie i życiu*, Galaktyka, Łódź 2015.
- Gębska M., *Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji*, w: *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013.
- Gniazdowski P., K. Pieciul, *Coaching kariery*, w: *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, red. P. Smółka, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2009.
- Gołek B., *Wychowanie jako proces duchowy w koncepcji Sergiusza Hessena*, „Symposium” 2018, Rok XXII, nr 1.
- Gozdek-Michaelis K., *Rozwiń swój genialny umysł*, Wydawnictwo J & BF, Warszawa 1996.
- Grewiński M., Majewska S. (red.), *Zastosowanie coachingu w polityce społecznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka w Warszawie i Profi Biznes, Warszawa 2016.
- Jakubiak K., Jamrozek W., *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, Tom II, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Jakubiak K., Jamrozek W., *Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Forum Pedagogiczne” 2019, Tom 9, nr 1.
- Jałmużna T. (red.), *Z historii i teorii pedagogiki XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1999.
- Jałmużna T. (red.), *Z teorii i doświadczeń pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Jałmużna T., Michalska I., Michalski G. (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Jałmużna T., *Pedagogika „szkoły pracy” w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1983.

Kabzińska Ł., *Idea wychowania moralno-społecznego w programach międzynarodowych kongresów pedagogicznych okresu międzywojennego*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy” 2013, nr 4.

Kabzińska Ł., *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligi Nowego Wychowania okresu międzywojennego*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.

Kabzińska Ł., Kabziński K., *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne okresu II Rzeczypospolitej jako źródło refleksji teoretycznej w zakresie dydaktyki*, w: *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Karóń J., *Coaching jako edukacyjna alternatywa w pracy z małym dzieckiem*, w: *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.

Kłosińska T., *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

Knight J., *Coaching to improve teaching: using the instructional coaching model*, w: *Coaching in education. Getting Better Results for Students, Educators and Parents*, Routledge, New York 2018.

Koźmian D., *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890-1942)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1998.

Kulesza M., Surzykiewicz J. (red.), *Coaching społeczny, Innowacyjne techniki i narzędzia wsparcia osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, Difin, Warszawa 2013.

Kupaj L. (red.), *Jak pomóc młodym ludziom wejść w dorosłość. 75 coachingowych lekcji wychowawczych*, Fundacja Świadomego Rozwoju Edukacji, Zbylitowska Góra 2016.

Kupaj L., W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.

Łatacz E., *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996.

Maćkowiak A., *Nauczanie łączne dawniej a dziś*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Poznań 1970.

Magiera E., *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011.

- Magiera E., *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2003.
- Malinowski J. A., Wesołowska A. (red.), *Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2015.
- Marciniak Ł.T., *Pojęcie i odmiany coachingu*, w: *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2009.
- Marciniak Ł.T., *Przegląd istniejących definicji coachingu*, w: *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2009.
- Marciniak Ł.T., Rogala-Marciniak S., *Coaching. Zbiór narzędzi wspierania rozwoju*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Meissner A., Majorek C. (red.), *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.
- Nieuwerburgh C. (red.), *Coaching in education. Getting Better Results for Students, Educators and Parents*, Routledge, New York 2018.
- Nieuwerburgh C. (red.), *Coaching in professional contexts*, Sage, London 2016.
- Nieuwerburgh C., *Coaching and mentoring for educational leadership*, w: *Coaching in education. Getting Better Results for Students, Educators and Parents*, Routledge, New York 2018.
- Nieuwerburgh C., *Coaching in education: an overview*, w: *Coaching in education. Getting Better Results for Students, Educators and Parents*, Routledge, New York 2018.
- Nieuwerburgh C., J. Passmore, *Coaching in secondary or high schools*, w: *Coaching in education. Getting Better Results for Students, Educators and Parents*, Routledge, New York 2018.
- Nowosielska J., Bartnicka D. (red.), *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa 2016.
- Nowotniak J., *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.
- Nowotniak J., *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Agencja Wydawnicza Kwadra, Szczecin 2002.
- Okoń W. (red.), *Praca eksperymentalna w szkole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.

- Okoń W. (red.), *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Okoń W. (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.
- Okoń W. (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Petrykowski R., *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923-1929*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- Podwysocka J., *M. Adams, Change your questions change your life: 10 Powerful Tools for Life and Works. Discover the power of question thinking*, „Edukacja Humanistyczna” 2017, nr 2.
- Podwysocka J., *Możliwości wykorzystania procesu coachingu przez nauczycieli pracujących z młodzieżą*, w: *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki*, red. E. Magiera, Volumina, Szczecin 2017.
- Podwysocka J., *„Journey into Your Self” – permanentna edukacja w podróży do wnętrza Twojego systemu*, „Coaching Review” 2018, nr 1.
- Podwysocka J., *Travel coaching jako forma edukacji ustawicznej ludzi dorosłych*, „Edukacja Humanistyczna” 2018, nr 1.
- Poznański K. (red.), *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991.
- Semenowicz H., *Freinet w Polsce: próba realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Semenowicz H., *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Semenowicz H., *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, Otwock 2002.
- Sidor-Rządkowska M. (red.), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2009.
- Sidor-Rządkowska M. (red.), *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.
- Sidor-Rządkowska M., *Profesjonalny coaching. Zasady i dylematy etyczne w pracy coacha*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

- Smółka P. (red.), *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2009.
- Sobczak J., „*Nowe Wychowanie*” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939), Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998.
- Sobczak J., *Recepcja idei "nowego wychowania" w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, cz. 1, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1978.
- Sobczak J., *Recepcja idei "nowego wychowania" w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, cz. 2, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1979.
- Sobol E. (red. tomu), *Nowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Sońnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
- Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, Difin, Warszawa 2013.
- Szmidt K. J., *Pedagogika pozytywna. Twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, w: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2011.
- Szulakiewicz W. (red.), *Badania historyczne w pedagogice. Konteksty źródłowe*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
- Szulakiewicz W., *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918-1939: studium historiograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Szulakiewicz W., *Myśl pedagogiczna jako przedmiot badań historiografii edukacyjnej*, „Chowanna” 1998, nr 2.
- Świrko-Pilipczuk J., *Samo-dzielność w filozoficznych poglądach i koncepcjach człowieka – implikacje pedagogiczne*, Wydawnictwo ZAPOL, Szczecin 2011.
- Topolski J., *Metodologia historii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Topolski J., *Wprowadzenie do historii*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1998.
- Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Whitmore J., *Coaching for Performance: A Practical Guide to Growing Your Own Skills*, Nicholas Brealey Publishing, London 1996.

Wilson C., *Nowy coaching biznesowy*, MT Biznes, Warszawa 2015.

Worsztynowicz A., *Coaching w szkole. Na przykładzie Swiss Cottage School*, „Forum Oświatowe” 2013, Tom 49, nr 2.

Wujec B., *Geneza i definicje coachingu*, „Coaching Review” 2012, nr 1.

Wysocka E., *Relacja nauczyciel-uczeń w dobie postmodernizmu – wyzwania i zagrożenia*, „Pedagogika” 2012, Tom XXI.

Zemełka A.M., *Wczesna historia coachingu: poszukiwanie definicji i interpretacji idei*, „Forum Oświatowe” 2016, Tom 28, nr 2.

Premises of educational coaching in the pedagogical thought of the New Education

SUMMARY

Educational coaching as a non-directive method that can be repeatedly used in the didactic and educational process supports the work of the teacher who becomes a companion in the comprehensive development of each student. It is a short-term educational support aimed at both individual learners and the entire class as a team. In an atmosphere of security,

acceptance and trust, students become independent, acquire the ability to set and achieve goals leading to self-education and self-learning. In this way, school activities lead to the revealing of the potential of each student-coachee, making the best use of his resources in order to maximize his individual mental, social, moral and physical progress. The teacher basing the didactic and educational process on the needs of the students and at the same time by their superiors is provided with conditions for their own self-development and creating a subjective workshop. This method began to be used at the end of the 20th century in schools mainly in Great Britain, the United States and Australia. In Poland, after the grounding of the systemic changes of 1989, the foundations for building a subjective school appeared in the 1990s, and as a result, it is now possible to introduce it into the Polish educational reality.

The doctoral dissertation concerns the premises of educational coaching in the pedagogical thought of the New Education in the Second Republic of Poland (1918-1939). Source analyzes showed that the discussed premises referred to the concept of school, student and teacher, which was new in relation to the past centuries. These premises were derived from source research mainly by the following authors: Stefan Baley, Jan Stanisław Bystroń, Ludwik Jaxa-Bykowski, Józef Chałasiński, Ludwik Chmaj, Édouard Claparède, Ovide Decroly, John Dewey, Stanisław Dobrowolski, Wanda Dzierzbicka, Adolphe Ferrière, Fryderyk Wilhelm Foerster, Adolfina Gorzycka-Wieleżyńska, Maria Grzegorzewska, Alfred Lawrence Hall-Quest, Amelja Hamaide, Sergiusz Hessen, Ludwika Jeleńska, Józefa Joteyko, Georg Kerschensteiner, Ellen Key, Janusz Korczak, Józef Krystanowski, Jan Kuchta, Maria Librachowa, Karol Linke, Józef Mirski, Jadwiga Młodowska, Maria Montessori, Zygmunt Mysłakowski, Janina i Antoni Maćkowiakowie, Bogdan Nawroczyński, Jerzy Ostrowski, Irena Pannenkowa, Helen Parkhurst, Abram Perelman, Peter Petersen, Władysław Przanowski, Józef Przyłuski, Helena Radlińska, Stefania Razwiłowska, Henryk Rowid, Kazimierz Sośnicki, John Alford Stevenson, Carleton Washburne, Lucjan Zarzecki, Mieczysław Ziemnowicz, Florian Znaniński and other as well as innovative pedagogical solutions used in new schools, such as: tailor-made school, creative school, combined teaching, Decroly's method, M. Montessori method, guided learning, Winnetka system, Dalton plan, projects method, Freinet techniques and other.

Research has shown that it is reasonable to claim the existence of premises for educational coaching in the pedagogical thought of New Education, the theory and practice of which presented the concept of school, student and teacher consistent with this modern method. In the light of the research, the assumptions of educational coaching are rooted in the

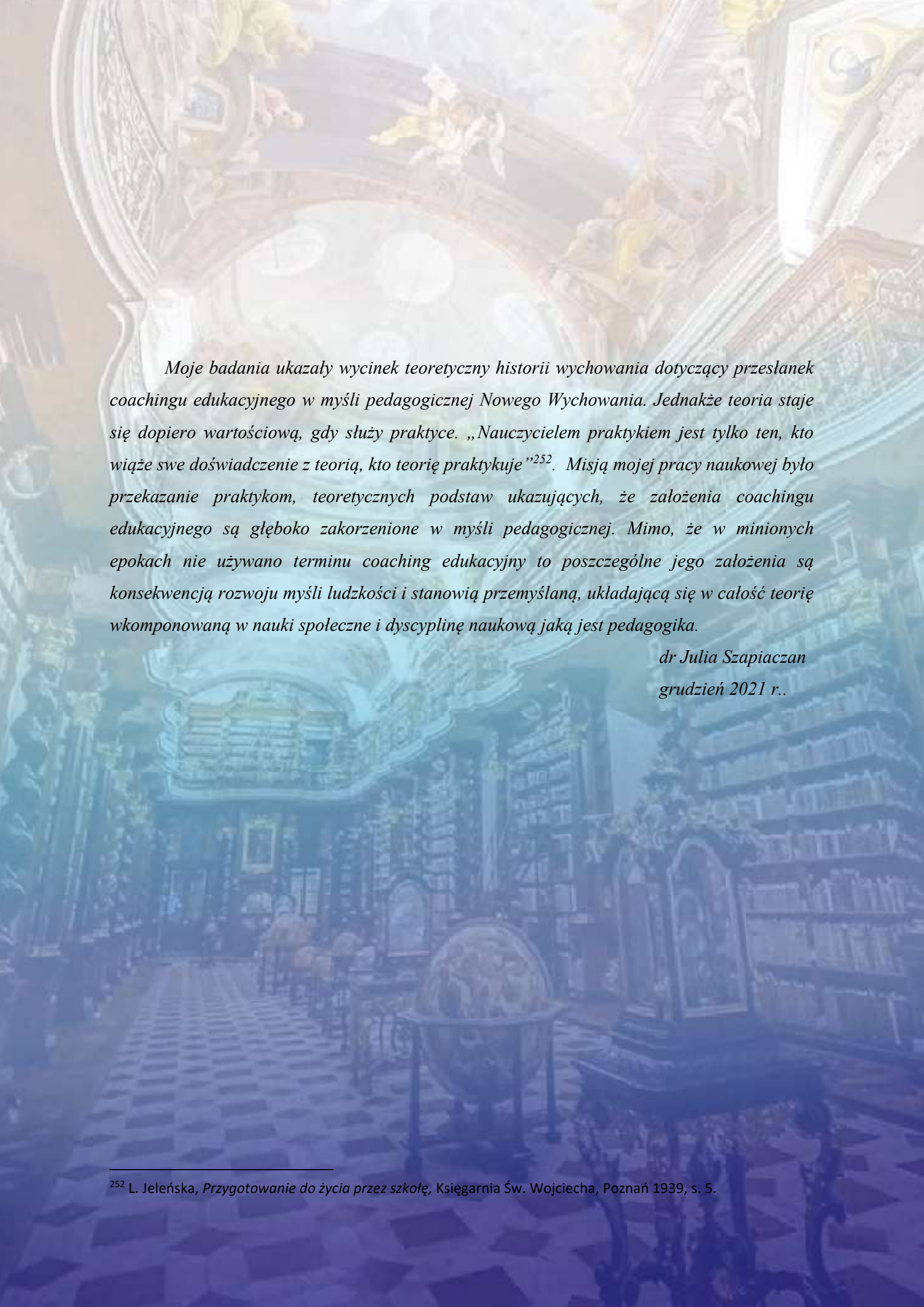
pedagogical thought of New Education, which can be considered a key moment in the development of the educational coaching method.

This dissertation is a historical and pedagogical monograph, in which a problem-chronological arrangement was used. The subject of research in this work is within the pedagogical subdiscipline, which is the history of education, and therefore the basis for its elaboration are printed sources. The subject of research in this work is embedded in the past, therefore, historical research methods were used, which include: heuristic work, critique of sources, creating a synthesis of history. There are various methods of establishing historical facts in the methodology of historical and pedagogical research. In the research on which this dissertation is based, the following fact-finding methods have been used: inductive, deductive, statistical, comparative, progressive, retrogressive and philological. Using the research procedure indicated above, various types of historical explanation were used: genetic, structural, descriptive, and causal. The issues raised were subject to historical reconstruction, as well as pedagogical evaluation and sociological interpretation.

The structure of the work consists of five chapters that relate to the general discourse related to the presentation of what were and what characterized the premises of educational coaching in the pedagogical thought of the New Education in the Second Republic (1918-1939). The first and second chapters present the theoretical foundations of the issues discussed in the dissertation, i.e. the issues of educational coaching in literature and the genesis, concept, assumptions and varieties of New Education. The subsequent research chapters - the third, fourth and fifth - show what were and how were characterized the premises of educational coaching in the pedagogical thought of New Education regarding school, student and teacher. They allowed for the construction of conclusions resulting from the conducted research included in the end of the dissertation.

The presented results of source analyzes have shown that the concepts of school, student and teacher, which were outlined by the pedagogical thought of New Education, can be considered a premises of educational coaching. The issues outlined in the subject of this doctoral dissertation have not been discussed in scientific research so far. For the first time in literature on pedagogy and coaching, the dissertation drew attention to the above connections. The issues discussed in this dissertation are very extensive and require further in-depth research, which is waiting for further source analyzes to be undertaken.

Translated by Anna Maria Kuca



Moje badania ukazały wycinek teoretyczny historii wychowania dotyczący przesłanek coachingu edukacyjnego w myśli pedagogicznej Nowego Wychowania. Jednakże teoria staje się dopiero wartościową, gdy służy praktyce. „Nauczycielem praktykiem jest tylko ten, kto wiąże swe doświadczenie z teorią, kto teorię praktykuje”²⁵². Misją mojej pracy naukowej było przekazanie praktykom, teoretycznych podstaw ukazujących, że założenia coachingu edukacyjnego są głęboko zakorzenione w myśli pedagogicznej. Mimo, że w minionych epokach nie używano terminu coaching edukacyjny to poszczególne jego założenia są konsekwencją rozwoju myśli ludzkości i stanowią przemyślaną, układającą się w całość teorię wkomponowaną w nauki społeczne i dyscyplinę naukową jaką jest pedagogika.

*dr Julia Szapiaczan
grudzień 2021 r..*

²⁵² L. Jeleńska, *Przygotowanie do życia przez szkołę*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1939, s. 5.

OFERTA EDUKACYJNA

dr Julii Szapiaczan

„Edukacja jest naturalnym domem coachingu. (...)

Coaching i edukacja mają wspólne cele skoncentrowane wokół pomagania ludziom w uczeniu się, wzrastaniu i rozwijaniu się”.

J. Campbell i C. Niewerburgh

SZKOLENIA Z COACHINGU EDUKACYJNEGO

I poziom podstawowy, II poziom zaawansowany, III poziom mistrzowski

Szkolenia na zamówienie dla:

- rad pedagogicznych
- grup zainteresowanych nauczycieli
- firm szkoleniowych organizujących kursy dla nauczycieli, pedagogów, psychologów, wychowawców, terapeutów, coachów, doradców zawodowych, pracowników oświaty, wykładowców lub kandydatów kształcących się na powyższych kierunkach oraz wszystkich osób zainteresowanych
- szkolenia autorskie
- w Szczecinie i w innych miastach
- Terminy szkoleń:
Ustalane są indywidualnie z Dyrektorem danej szkoły, uczelni, instytucji lub placówki.
- Miejsce szkoleń:
Wszystkie szkolenia mogą odbywać się u Państwa w siedzibie lub podczas wycieczek wyjazdowych Państwa zespołu we wcześniej uzgodnionym miejscu.

Wszystkie uzgodnienia drogą mailową: juliaszapiaczan@gmail.com

Coaching edukacyjny:

- zwiększa skuteczność podejmowanych działań szkół
- wspomaga efektywność pracy dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców
- wpływa na wzrost osiągnięć szkolnych oraz umiejętności życiowych
- podnosi skuteczność działań dydaktyczno-wychowawczych
- sprzyja budowaniu podmiotowego środowiska szkoły, w którym dba się o wszechstronny rozwój uczniów i nauczycieli
- rozwija zasoby i potencjał uczniów, tak by potrafili korzystać z własnych umiejętności, kompetencji i wiedzy na przestrzeni całego życia
- rozwija samodzielność uczniów
- stymuluje aktywną postawę uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym
- wzmacnia zaangażowanie uczniów, ich wewnętrzną motywację
- pomaga w budowaniu życiowego dobrostanu.

PROGRAMY COACHINGOWE DLA SZKÓŁ

- Pakiet podstawowy – sesje coachingu edukacyjnego dla chętnych uczniów i sesje coachingu nauczycielskiego dla chętnych nauczycieli dwa razy w miesiącu przez cały rok szkolny, gdy występuje taka potrzeba połączone z konsultacjami psychologiczno-pedagogicznymi.
- Pakiet standard – szkolenie z coachingu edukacyjnego dla uczniów, szkolenie z coachingu nauczycielskiego dla nauczycieli. Sesje coachingowe raz w miesiącu dla wszystkich uczniów i nauczycieli szkoły przez cały rok szkolny.
- Pakiet standard plus – dodanie również sesji coachingu rodzicielskiego dla chętnych rodziców i osób znaczących dla danego ucznia dwa razy w miesiącu przez cały rok szkolny, gdy występuje taka potrzeba połączone z konsultacjami psychologiczno-pedagogicznymi.
- Pakiet gold – szkolenie z peer coachingu dla uczniów, szkolenie z peer coachingu dla nauczycieli. Superwizje peer coachingu uczniów i peer coachingu nauczycieli raz w miesiącu dla każdej klasy i każdej grupy rady pedagogicznej przez cały rok szkolny. Pakiet gold jest tylko dla szkół, które ukończyły wersję standard. Peer coaching w całym środowisku szkoły daje możliwość stworzenia coachingowej kultury organizacyjnej szkoły.
- Pakiet gold plus – dodanie również szkolenia z coachingu dla rodziców i osób znaczących dla danego ucznia oraz ich sesje coachingowe raz w miesiącu przez cały rok szkolny.

Wszystkie uzgodnienia drogą mailową: juliaszapiaczan@gmail.com

Czym jest coaching edukacyjny?

Coaching edukacyjny jest to niedyrektywna metoda wspomagająca pracę nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkole, możliwa do wielokrotnego zastosowania. Polega na krótkoterminowym wsparciu edukacyjnym każdego ucznia zarówno przez nauczycieli i pedagogów jak również innych uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących. Przyjmuje następujące założenia:

1. Szkoła jest środowiskiem wszechstronnego rozwoju uczniów, zapewniającym im atmosferę bezpieczeństwa, akceptacji i zaufania w równorzędnej relacji z nauczycielami.
2. Uczeń-coachee jest samodzielnym, umiejącym wyznaczać i realizować cele podmiotem aktywnym w procesie samowychowania i samokształcenia.
3. Nauczyciel-coach jest osobą towarzyszącą w rozwoju uczniów, wydobywającą potencjał każdego dziecka. W swoich działaniach wychodzi od poznania uczniów i oparcia swojej pracy na ich potrzebach. Aby móc efektywnie wspierać wychowanków uczestniczy w permanentnym procesie własnego rozwoju.



dr Julia Szapiaczan – doktor nauk społecznych, manager innowacyjnych rozwiązań metodycznych z 15-letnim doświadczeniem jako szkoleniowiec, dyplomowany coach, pedagog, wykładowca akademicki i trener kompetencji miękkich posiadający certyfikat ILM z Londynu. Niestrudzenie propaguje wiadomości i umiejętności dotyczące Teaching processes training dla przedsiębiorstw państwowych i prywatnych oraz środowisk związanych z edukacją i oświatą, która znajduje się u początku learning & development, gdyż coaching managerski rozpoczyna się tak naprawdę w szkole. Autorka badań oraz publikacji naukowych

związanych z coachingiem i edukacją alternatywną. Prelegentka na krajowych i międzynarodowych konferencjach i kongresach.

Ruch Nowego Wychowania rozwijał się w różnych częściach świata już od połowy XIX wieku. Jednakże tragedia II wojny światowej i czasy komunizmu spowodowały jego kryzys. Zmiany dokonujące się na przełomie XX i XXI wieku na powrót otworzyły drzwi dla innowacyjnych rozwiązań metodycznych takich jak: szkoła na miarę, szkoła twórcza, nauczanie łączne, metoda Decroly'ego, metoda Marii Montessori, system Winnetki, plan daltoński, metoda projektów, techniki Celestyna Freineta, metoda szkiców i zagadnień Józefa Krystanowskiego, coaching edukacyjny, tutoring szkolny, mentoring w edukacji. W roku setnej rocznicy ugruntowania się założeń Nowego Wychowania oraz w 125 rocznicę powstania pierwszej szkoły urzeczywistniającej je w praktyce zostały ukończone badania naukowe autorki powyższej publikacji. Wnętrze książki zawiera pionierskie badania ukazujące, że coaching świetnie sprawdza się nie tylko w psychologii sportu i biznesu, ale jest głęboko zakorzeniony w pedagogice. A co za tym idzie może być metodą wspomagającą pracę nauczyciela we współczesnej edukacji. Wyniki badań przedstawione w książce łączą myśl pedagogiczną przeszłości, teraźniejszości i przyszłości ukazując, że z powodzeniem metoda ta była realizowana w szkołach już sto lat temu. By to odkryć autorka potrzebowała wejść w ducha czasu końca XIX wieku i stworzyć dla nas pomost językowo-pojęciowy łączący nas z myślą pedagogiczną ludzi sprzed wieku. Śledząc wywód autorki odkrywamy krok po kroku założenia coachingu, które odnajduje ona w zakurzonych piśmiach spoczywających zapomniane w podziemiach bibliotek, instytucji i prywatnych domów. Pożółkłe, silnie zniszczone upływem czasu źródła pozwalają Czytelnikowi poznać innowacyjną myśl pedagogów Nowego Wychowania odpowiadających na pytania wciąż nurtujące twórców edukacji XXI wieku, co zrobić, by uczynić szkołę środowiskiem wszechstronnego rozwoju uczniów, stawiającym na wydobywanie potencjału zarówno uczniów jak i nauczycieli, by stawali się najlepszą możliwą wersją siebie, aby budować społeczeństwo, w którym każdy uczeń znajduje się w najlepiej dobranej do niego klasie, a każdy dorosły na najlepiej dopasowanym do niego stanowisku pracy.



ISBN: 978-83-8185-099-5