

Adrianna Sarnat-Ciastko ***DIALOG, AUTENTYCZNOŚĆ,
SPOTKANIE I ZAANGAŻOWANIE
W PROGRAMIE WYCHOWAWCZYM
AUTORSKICH LICEÓW ARTYSTYCZNYCH
I AKADEMICKICH ALA**

Transformacja ustrojowa, która dokonała się w Polsce w 1989 r., rozpoczęła proces zmiany dotychczasowego systemu nauczania i wychowania, który kojarzony był z ilością, masowością, przedmiotowością i instytucjonalizmem. Pojawiły się postulaty, aby docenić jakość kształcenia z perspektywy społeczeństwa demokratycznego i pluralistycznego, ale również zwrócić uwagę na wartość podmiotowości tak ucznia jak i nauczyciela. Zakładano, że w szkole powinien nastąpić powrót do personalizmu. Czy te założenia zostały zrealizowane po dwudziestu latach od początku przemian? Autorka niniejszych rozważań postanowiła odpowiedzieć na postawione pytanie w sposób wybiórczy. Ponieważ w literaturze istnieje wiele opisów poświęconych skutkom reform edukacji w szkołach publicznych, w centrum jej uwagi znalazły się alternatywne Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie „ALA”. Prezentacja tej właśnie szkoły nie jest przypadkowa, dlatego, że w jej koncepcji i podstawowych dokumentach znajdują się konkretne odniesienia do chrześcijańskiego personalizmu – egzystencjalnego oraz pedagogiki dialogu, która wychowanie opiera na czterech fundamentach: dialogu, zaangażowaniu, spotkaniu oraz autentyczności.

Słowa kluczowe: chrześcijański personalizm egzystencjalny, jakość kształcenia, szkolnictwo alternatywne, tutoring

Transformacja ustrojowa, która rozpoczęła się w Polsce w 1989 r., uruchomiła proces zmiany istniejącego systemu nauczania i wychowania, który kojarzony był z masowością, przedmiotowością oraz instytucjonalizmem. Pojawiające się wówczas postulaty zwracały uwagę na to, aby docenić jakość kształcenia w wymiarach nie tylko przekazywania wiedzy i umiejętności, ale także wychowania. Sugerowano, aby stopniowo zastępować dotychczasowy model nauczania informacyjnego, transmisyjno-reprodukcyjnego, modelem nauczania usamodzielniającego, generatywnego, który sprzyja rozwojowi i aktywności poznawczej uczniów (Kupisiewicz 1994: 37–38). W zakładanych planach reform podkreślano potrzebę stopniowego przechodzenia od centralizacji do decentralizacji w zarządzaniu oświatą, od biurokratycznego autorytaryzmu do uspołecznienia szkoły, od politycznego i ideologicznego monizmu do pluralizmu (tamże: 36–37). Zmiany te miały w efekcie do-

* Instytut Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie; adasarnat@tlen.pl.

prowadzić do sytuacji, w której tak uczeń, jak i nauczyciel mieliby możliwość indywidualnego rozwoju oraz byli postrzegani przez system oświaty jako podmioty edukacji. Co istotne, dostrzeżono także konieczność, by w szkolnym wychowaniu nastąpił „powrót do personalizmu” (Handke 1999: 10).

Wydaje się, że mimo powyższych deklaracji, realizacja tych postulatów w praktyce odbiegła od pierwotnych założeń. Jak zauważa Bogusław Śliwerski: „Dynamika przemian społeczno-politycznych w III Rzeczypospolitej jest tak duża, że nie pamięta się już o źródłach i intencjach ich twórców, odchodząc od nich lub gubiąc się w zabieganiu o własny byt” (Śliwerski 1996: 11). Według Śliwerskiego współczesna polityka oświaty zaprzeczyła nawet wyjściowym deklaracjom, które mogły rozbudzić „wśród twórczo i autonomicznie zaangażowanych w transformację szkolnej edukacji nauczycieli, nadzieję na »lepsze jutro«” (tamże). To bowiem na nauczycielach, którzy znaleźli się „pomiędzy krystalizującą się nową filozofią edukacyjną a praktyką” (Malinowska 2008: 15), skupił się główny ciężar wdrażania nowych idei. Co więcej, w tej perspektywie można byłoby odnieść nawet wrażenie, że grupa ta została pozostawiona sama sobie, skazana „na wolność i autonomiczność, ale w konsekwencji na samotność połączoną z odpowiedzialnością” (tamże).

Mimo powyższych uwag, które w pesymistycznym świetle zaprezentowały system oświaty, należy zauważyć, iż podejmowane reformy nie ograniczyły w pełni ducha demokracji w polskiej szkole. Pojawiły się bowiem oddolne inicjatywy tworzenia programów, klas bądź szkół autorskich, opartych na innowacjach pedagogicznych. Autorka niniejszej publikacji postanowiła swoją uwagę skupić na jednym przykładzie tego typu szkół – na Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich ALA. Te w swojej koncepcji odwołują się do wartości uznanych za podmiotowe w chrześcijańskiej myśli personalno-egzystencjalnej (leżącej u podstaw pedagogiki dialogu), której twórcą jest Janusz Tarnowski, czyli do dialogu, autentyczności, spotkania oraz zaangażowania. Celem niniejszej pracy będzie zatem: esencjonalna prezentacja koncepcji Tarnowskiego oraz źródeł jej inspiracji w postaci myśli personalistycznej i egzystencjalnej (zanurzonych w nurcie chrześcijańskim); charakterystyka Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich, a także odniesień, które można znaleźć w programie wychowawczym ALA do wymienionych wyżej podstawowych wartości pedagogiki dialogu.

1. DZIAŁALNOŚĆ AUTORSKICH LICEÓW ARTYSTYCZNYCH I AKADEMICKICH

Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie są społeczną, eksperymentalną szkołą średnią, która prowadzi swoją działalność we Wrocławiu i Częstochowie. Twórcą koncepcji i inicjatorem powstania szkół był Mariusz Budzyński, który dążył do stworzenia placówki w pełny sposób uznającej podmiotowość ucznia. Owe dążenie ostatecznie zostało podkreślone statutowym zapisem, który główne założenie szkoły widzi w dostosowaniu „treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów” (Statut SLO, §1 p. 8). Mimo iż sposób funkcjonowania ALA nie był praktykowany w powszechnych

szkołach średnich w Polsce, szkoła w 1995 r. została wpisana do ewidencji Kuratorium Oświaty we Wrocławiu (<http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/7/Historia>) jako szkoła średnia młodzieżowa o charakterze liceum humanistycznego.

W pierwszych latach działalności (w 1997 r.) ALA została podzielona na dwie placówki: wpisane do rejestru szkół artystycznych w Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie Społeczne Liceum Sztuk Plastycznych (SLSP) oraz przyjęte do ewidencji wrocławskiego kuratorium Społeczne Liceum Ogólnokształcące (SLO). W ten sposób powstał Zespół Szkół Autorskie Licea Artystyczne ALA. Wprowadzane w placówkach zmiany związane były z decyzjami organu prowadzącego ALA. Do 1999 r. było nim Towarzystwo Działania dla Samorozwoju, które zostało zastąpione Towarzystwem Edukacji Otwartej (TEO). Z pewnością przełomowymi dla rozwoju szkoły wydarzeniami były także: otwarcie w 2003 r. Autorskiego Liceum Artystycznego i Akademickiego ALA w Częstochowie oraz przyznanie ALA statusu szkoły eksperymentalnej w 2006 r. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Status ten wymagał od ALA oddania się pod opiekę merytoryczną wybranej szkoły wyższej (we Wrocławiu została nią Dolnośląska Szkoła Wyższa, z kolei w Częstochowie – Akademia im. Jana Długosza). Należy zauważyć, iż obecnie SLO jest trzyletnią, niepubliczną szkołą ponadgimnazjalną, autorskim liceum ogólnokształcącym (Statut SLO §1 p.4), a SLSP jest ponadgimnazjalnym, czteroletnim, niepublicznym autorskim liceum sztuk plastycznych (Statut SLSP, §1 p.5), które kończy się egzaminem dyplomowym.

Odnosząc się do działalności szkoły (szczegółowo opisanej w kolejnym rozdziale opracowania), można stwierdzić, że zdecydowanie wyróżnia się ona w przestrzeni szkół średnich w Polsce. Szczególnie wartym opisania elementem jest stosowana w ALA metoda tutoringu, stanowiąca w polskim systemie oświaty swoiste *novum*. Rodowód tej metody sięga XVI w. (Traczyński 2009: 35), kiedy to tutoring zaistniał w kolegiach funkcjonujących przy angielskich uniwersytetach w Oxfordzie i Cambridge. Z czasem metoda ta została spopularyzowana przez rozwój edukacji ustawicznej. Sama nazwa „tutor” bierze swój początek z łacińskich słów: *tutus*, które określało obrońcę, opiekuna małych dzieci, bądź *tueri*, które znaczyło tyle, co: patrzeć, bronić, zachować i strzec (Kopaliński 2000: 519). W Wielkiej Brytanii pojęcie *tutor* rozumiane jest wielorako, określa bowiem zarówno opiekuna naukowego, wychowawcę, jak i prywatnego nauczyciela, korepetytora (*Słownik angielsko-polski* 2005: 836), a także osobę, która w uczelniach i kolegiach pełni funkcję adiunkta – wychowawcy, kierującego indywidualnie pracą przydzielonej mu grupy studentów (Kopaliński 2000: 519; Tokarski 1980: 784).

W ALA tutoring postrzegany jest jako indywidualne spotkanie (tutorial) nauczyciela tutora z uczniem. Zasadą obowiązującą podczas tego typu spotkania jest tworzenie atmosfery dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi (Czekierda, Budzyński, Traczyński, Zalewski, Zambrzuska 2009: 5), o którą zabiegać mają obie strony, traktowane równoprawnie i podmiotowo. Anna I. Brzezińska i Ludmiła Rycielska uważają, że tutoring jest metodą, która umożliwia zindywidualizowane podejście do podopiecznego, gdzie tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju przewodnikiem, a uczeń aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej. Tworząca się w ten sposób więź ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu podopiecznego (Brzezińska, Rycielska 2009: 19), chociaż wymiana taka pozytywnie wpływa również na opiekuna. Metoda ta zakłada bowiem wzajemne „do-

pełnianie się” nauczyciela i ucznia przez określenie stopnia kompetencji obu stron w danym obszarze. Tego typu forma precyzuje charakter wzajemnych stosunków, które można określić jako relacja „ekspert–nowicjusz” (tamże: 28). Obecnie w ALA stosowane są trzy odmiany tutoringów, ukształtowane pod wpływem praktyki szkoły oraz pracujących w niej tutorów: tutoring rozwojowy (opiekuńczy), tutoring naukowy (akademicki) oraz tutoring artystyczny (por. Czekierda, Budzyński, Traczyński, Zalewski, Zambruska 2009).

2. PEDAGOGIKA DIALOGU W PERSPEKTYWIE PERSONALIZMU I EGZYSTENCJALIZMU

Koncepcja Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich, jak zauważył Mariusz Budzyński, wpisuje się w nurt pedagogiki personalno-egzystencjalnej czy pedagogiki dialogu (Gutek 2009: 154), która stanowi jej rozwinięcie (Tarnowski 1992: 151). Zgodnie z założeniami Janusza Tarnowskiego, twórcy tej teorii, miała ona stanąć w opozycji do autorytaryzmu, biurokratyzacji oraz pseudowychowania (Śliwerski 1998: 66) realizowanego przez: tresurę, administrowanie, trening, moralizowanie i kształtowanie osobowości (Tarnowski 1993: 11–15). Próbując zatem odnieść się do pedagogiki dialogu, która, jak twierdzi Wanda Kaczyńska, staje się jedną z bardziej akceptowanych i popularnych interpretacji pedagogiki personalistycznej (Olbrycht 2002: 160), mimo że nie jest to rdzeń prezentowanej pracy, autorka zdecydowała się w sposób esencjonalny scharakteryzować leżące u jej podstaw teorie oraz związane z nimi koncepcje wychowania.

Wartościami, które zostały zaczerpnięte przez Tarnowskiego z egzystencjalizmu, są przede wszystkim spotkanie i dialog dwóch osób, które dzięki zaistniałej sytuacji mają szansę zbudować w sobie, „za pomocą autorefleksji, logicznego myślenia i współprzeżywania, niezbędną ku »wychowaniu w drodze« postawę dialogową” (Śliwerski 1998: 69–70). Należy jednakże zauważyć, iż egzystencjalizm w pierwszej kolejności kładzie nacisk na konkretnie usytuowaną egzystencję człowieka, jej zmienność i pojedynczość (por. Tarnowski 2003: 256). Przez ową zmienność człowiek ma szczególną zdolność do transgresji – przekraczania samego siebie, co daje mu szansę na urzeczywistnienie swej egzystencji (tamże: 256–257). Nie można tego jednak osiągnąć bez poznania siebie. Owo poznanie według Durkheima, do którego odwołuje się Tarnowski, może nastąpić przez medytację, która uwalnia go od „ja” zewnętrznego, światowego (*Welt-ich*) i pozwala dojść do najgłębszego „ja”, rdzenia swego bytu. Droga ta doprowadza człowieka do doświadczania „immanentnej transcendencji”, dzięki której odkrywamy siebie, to, co w nas najbardziej osobiste i intymne (immanencja), „ale zarazem zupełnie naszą osobę przekracza (transcendencja)” (Tarnowski 1992: 146).

W tym kontekście bardzo ważną wartością każdej jednostki jest jej wolność i możliwość samostanowienia o sobie. Perspektywa ta rysuje w ten sposób ramy wychowaniu, którego podstawowym celem będzie dążenie do zaangażowania i osobistej odpowiedzialności. Owa osobista odpowiedzialność odnosi się także do ucznia. Nauczyciel „ma być jedynie inicjatorem i dyskretnym obserwatorem działalności poznawczej uczniów,

którzy sami powinni decydować, czego i jak będą się uczyć (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 43). Dosadniej o roli nauczyciela pisał Martin Buber (określany mianem filozofa dialogu), dostrzegając, iż: „Wychowanie należy »zhumanizować«. Powinno ono polegać na uczestniczeniu w życiu mistrza, który unika »wtrącania się« w życie wychowanka, lecz oddziałuje raczej siłą swej osoby” (Tarnowski 1992: 147). Najistotniejszym sensem wychowania Bubera jest „doprowadzenie wychowanka do postawy dialogu” (tamże: 148), co jest zgodne z jego przekonaniem, iż „człowiek jest istotą dialogową, a relacje JA – TY są osobotwórcze” (tamże: 147). Prawdziwe życie – jak zauważa Anna Gierdys opisująca ten aspekt koncepcji Bubera – jest spotkaniem, a „ja” człowieka zawsze jest zwrócone ku czemuś (Gierdys 2008: 107). Zatem osoba ludzka, czyli „JA powstaje dzięki relacji z TY” (Tarnowski 1992: 148). Człowiek jednak może wejść w dwojaką relację: monologu/braku dialogu określaną jako relacja „ja–ono” oraz relację dialogu „ja–ty”. Wychowanie zatem będzie wejściem w relację „ja–ty”, która zakłada: „świadomą osobę, potencjalność człowieka, realizację dobra, uznanie partnera dialogu, świadomość obcowania z drugim człowiekiem – dziełem Stwórcy” (Gierdys 2008: 107).

Odnosząc pedagogikę dialogu do założeń personalizmu, należy zauważyć, iż ten obejmuje wiele różnych kierunków, które podstawą swoich treści czynią „swoicie rozwijaną problematykę osobowości ludzkiej pojmowanej metafizycznie” (Okoń 1996: 210–211) oraz na ogół przyjmują postawę otwarcia się na egzystencję (Nowak 2003: 232). Personalizm odwołuje się do kategorii: „osoby” (łac. *persona* – Tokarski 1980: 565), którą szczególnie określa doświadczanie przynależności siebie (Nowak 2003: 233), „społeczności” (grup tworzących się na bazie motywów racjonalnych, które dążą do realizacji przyjętego celu) i „wspólnoty” (odrębnej przestrzeni, gdzie każda z zaangażowanych osób kontaktuje się ze sobą w sposób aktywny, oparty na dialogu i bliskich, międzyludzkich relacjach) (tamże: 235). „Według tego nurtu, każdy człowiek rozwija się jako osoba, więc istota o-sobna, rozumna i wolna, dążąca do urzeczywistnienia swojego człowieczeństwa” (Nowak 2008: 276). Człowiek jest zatem indywidualną substancją rozumną (*persona est rationalis naturae individua substantia*), która przez owo trwanie rozumnej natury staje się najdoskonalszą osobą wśród wszystkich rzeczy stworzonych (*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura*) (Kunowski 2007: 101–102).

Stefan Kunowski uważa, że istotą personalizmu jest podkreślanie „wielkiej godności i wartości każdego człowieka jako osoby” (Kunowski 2007: 101). Człowiek nie może być traktowany w sposób instrumentalny, narzędziowy, gdyż jego wartość i godność „tkwią w nim samym” (Śliwerski 1998: 65). Osoba ludzka jest nadrzędna wobec wszelkich dóbr ekonomicznych i materialnych, co podkreślał Jacques Maritain, uważając, że mając swoje prawa i obowiązki, „nie może być traktowana jako środek do osiągnięcia nawet najwyższych celów” (Kunowski 2007: 102). Ponadto należy dostrzec, iż teoria ta osobę postrzega wielowymiarowo. Idąc za Emanuelem Mouinierem, można stwierdzić, że człowiek „posiada trzy wymiary: w dół – wcielenie się w organizm ludzki, w górę – powołanie duchowe do wyższych rzeczy oraz wymiar wszere – zaangażowanie się w aktualnej społeczności” (tamże).

Wychowanie w koncepcji personalizmu chrześcijańskiego jest określane jako jednolity i ciągły proces składający się z elementów, wśród których można wyróżnić (Nowak 2008: 277–278): motywację, jako źródło i impuls wychowania; wybór, który pozwala wychowan-

kowi podjąć ów impuls, skonkretyzować go i przejąć nad nim obowiązek; realizację, związaną z podejmowaniem konkretnej działalności wychowawczej odnoszącej się do pracy nad sobą oraz rezultat, którym będzie dojrzałość osobowa, określana mianem pełnej realizacji własnej osoby. Istotną dla zrozumienia wychowania w kontekście tej teorii jest koncepcja dynamizmów rozwojowych Stefana Kunowskiego, do której sięga także Tarnowski (Tarnowski 1993: 49). Według Kunowskiego na rozwój człowieka wpływa: bios (nurt życia, obejmujący odziedziczone i nabyte zadatki fizyczne i psychiczne); etos (obyczaj, pogląd na życie, zasady przyjęte od społeczeństwa); agos (planowy proces wychowawczy) i los (zdarzenia kształtujące życie człowieka, które decydują o jego powodzeniu lub niepowodzeniu). Odwołując się do tego, można stwierdzić, iż działalność wychowawców polegać ma na wspieraniu ucznia, by „wnosił się ponad swoje popędy biosu i przeciętność etosu grupowego przez samoopanowanie i kulturę duchową. W ten sposób agos wychowawców, kierujący rozwojem wychowanka, stanowi trzecią siłę wychowania, podnoszącą i uszlachetniającą młode pokolenia, rozwijając je osobowo jako dojrzałe osobowości w procesie personalizacji” (Michałowski 2009: 331).

Jak zatem, odnosząc się do powyższej perspektywy, rysować się będą główne założenia chrześcijańskiego personalizmu egzystencjalnego? Należy zauważyć, iż Tarnowski złączył ze sobą założenia obu teorii, gdyż uznał, iż „obydwa te kierunki wyodrębniają człowieka spośród otaczającego go świata i czynią go ośrodkiem swej filozofii” (Tarnowski 2003: 256). Zresztą podobna uwaga, dotycząca odniesienia do siebie obu koncepcji, wyszła też od jednego z przedstawicieli chrześcijańskiego personalizmu Emmanuela Mouiniera, który postulował, „by »kwas egzystencjalny« przeniknął właściwie na ogół personalizmowi zbyt »esencjalne« ujęcie człowieka jako osoby. Wtedy, bowiem, staje się istota ludzka bardziej konkretna, uwarunkowana sytuacyjnie, jakby »wielowymiarowa«” (Tarnowski 1993: 89). Wychowanie w koncepcji Janusza Tarnowskiego będzie całościowym „sposobem i procesom pomagającym istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo” (Śliwerski 1998: 66). Celem wychowania jest zatem niesienie pomocy wychowankowi w odnalezieniu przez niego miejsca w życiu i powołania osobistego. Realizuje się to między innymi przez osobiste, stopniowe zbliżanie się ku dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej (Śliwerski 1998: 73), ale także sprzężenie „rdzenia” osobowości wychowawcy i wychowanka, które odbywa się w poszanowaniu wolności i samostanowienia. Do tych celów służyć mają cztery kategorie, stanowiące niejako kamienie milowe w drodze wychowania: autentyczność, dialog, spotkanie i zaangażowanie.

Zatem podstawą wychowania jest dialog uwarunkowany autentycznością, prowadzący do spotkania z Bogiem i ludźmi, czego wynikiem jest zaangażowanie (Tarnowski 1993: 90–91). Należy także zauważyć, iż w opinii Tarnowskiego „w procesie wychowania silniej od działań zaplanowanych wpływa sposób bycia, ideowość i morale, czyli osobowość tego, kto wychowuje. A przecież te elementy zaliczają się właśnie do wychowania niezamierzonych” (Tarnowski 1993: 67). Zatem w pedagogice dialogu wychowawcze są zarówno działania intencjonalne, zamierzone, jak i nieintencjonalne, nieświadome.

Wychowanie w perspektywie personalno-egzystencjalnej charakteryzują określone właściwości (Śliwerski 1998: 68–69), do których należą: człowieczeństwo, permanencja, inter- i intraakcyjność, nieokreśloność oraz transgresyjność. Według Tarnowskiego kategoria człowieczeństwa powinna być realizowana bez asymetryczności wzajemnych relacji

z założeniem traktowania obu partnerów równoprawnie, gdyż są oni tak samo obdarzeni pełnią ludzkiej godności. Z tego więc względu wychowanie powinno opierać się na autorytecie wychowawcy, który rezygnuje z zachowania autorytarnego (tamże: 69). Istotny jest jego autorytet personalny, który sam w sobie ma być pożywką duchową dla ucznia, przez co ma skutecznie mobilizować nauczyciela do rozwoju i pracy nad sobą. Wychowanie ma być zatem procesem, w którym wychowanek i wychowawca uczą oraz wychowują się wzajemnie, bez narzucania i przymuszania. Początkiem drogi wychowawczej i budowania właściwych relacji z uczniem, dla inspirującego się działalnością Janusza Korczaka Tarnowskiego, jest wejście nauczyciela w świat podopiecznego z pełnym, autentycznym zainteresowaniem, szacunkiem i życzliwością. Zadaniem wychowawcy jest zatem wytrwale zmierzanie ku przyjaźni z uczniem przez wsłuchanie się w niego. Dzięki temu tworzy się przestrzeń, w której wychowawca może w delikatny sposób pobudzać wychowanaka do zainteresowania się wartościami.

3. ODNIESIENIA DO DIALOGU, AUTENTYCZNOŚCI, SPOTKANIA I ZAANGAŻOWANIA W STATUCIE ALA

Statut Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich jest dokumentem, który stanowi podstawę funkcjonowania szkoły. Zawarte są w nim najważniejsze informacje o szkole, jej celach, zadaniach, organach, systemie pracy, programie wychowawczym, a także prawach i obowiązkach ucznia oraz nauczyciela. Statut zawiera także szczegółowy Wewnętrzny Regulamin Oceniania, Klasyfikowania, Promowania oraz Przeprowadzania Egzaminów. Mimo iż program wychowawczy, którego analiza stanowi rdzeń niniejszej pracy, znajduje się w ściśle określonym miejscu statutu, można jednak doszukać się w całym dokumencie wielu pośrednich opisów, które istotnie się do niego odnoszą. Należy zauważyć, iż w obrębie Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA funkcjonują trzy statuty: Społecznego Liceum Ogólnokształcącego ALA we Wrocławiu (z 1.09.2008 r.), Społecznego Liceum Sztuk Plastycznych ALA we Wrocławiu (z 1.03.2007 r.) oraz Autorskiego Liceum Artystycznego i Akademickiego ALA w Częstochowie (z 1.09.2009 r.). Ponieważ dokumenty te różnią się jedynie pewnymi elementami dotyczącymi informacji o szkole bądź zapisami poświęconymi przedmiotom nauczania, a w interesujących autorkę zapisach odnoszących się do dialogu, zaangażowania, spotkania i autentyczności są tożsame, pojawiające się przypisy będą odnosić się do jednego wybranego Statutu ALA w Częstochowie.

3.1. DIALOG

Dialog postrzegany jest przez Tarnowskiego w trojaki sposób: jako metoda, czyli „sposób komunikacji, w której przedmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania” (Tarnowski 1992: 148); proces, który rozpoczyna się wówczas, gdy zaistnieje chociaż jeden aspekt metody dialogu, a także postawa, traktowana jako otwartość i gotowość na „rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosun-

ku do otoczenia” (tamże: 149). Z uwagi na interpersonalny charakter dialogu można go odnajdywać w trzech wymiarach (tamże): rzeczowym, dzięki któremu poznaje się rzeczywistość, a tym samym dąży do Prawdy; personalnym, pozwalającym osobie odnajdywać się w relacji z drugim człowiekiem, przed którym może otworzyć swoje „wnętrze”, ujawnić siebie (warunkiem tego typu dialogu jest Wolność i Dobro); egzystencjalnym – wyrażającym się nie tyle przez słowa, co oddanie siebie, nawet własnego życia do dyspozycji partnera dialogu (najważniejszą wartością takiej relacji będzie Miłość).

W statutach ALA można dopatrzeć się wielu zapisów, które w różnym stopniu nawiązują do tak rozumianego dialogu. W sposób bezpośredni odwołuje się do niego zapis poświęcony celom i zadaniom szkoły, który informuje, iż celem szkoły jest „wychowanie do Miłości, wartości i odpowiedzialności poprzez: budowanie życia szkoły w oparciu o zasady dialogu (wg M. Bubera), a w szczególności wzajemnego szacunku” (§2, p. 3). Ponadto istotne odniesienie odnaleźć można w programie wychowawczym ALA, który oparty jest na „zasadach dialogu przyjmowanych jako postawa życiowa” (§6, p. 1c.). W sposób pośredni dialog wyraża się w postawie zarówno nauczycieli, jak i uczniów ALA, m.in. dzięki temu, iż nauczyciele mogą zdecydować się pełnić funkcję indywidualnego nauczyciela – opiekuna (o ile zostaną o to poproszeni przez uczniów, którzy mają dokonać w tym celu własnego wyboru). W ten sposób statut zakłada, że relacja między podopiecznym i opiekunem w swoim założeniu ma być na dialog otwarta. Dlatego też dialog (postrzegany jako metoda, proces bądź postawa) może zaistnieć np. w trakcie wspólnych ustaleń w rozmowie indywidualnej, która dotyczy zakresu, formy i terminu sprawdzenia wiedzy oraz umiejętności, a także szczegółowego zakresu i trybu realizacji programu w ramach zindywidualizowanego planu i toku nauki (§7, p. 2).

Nawiązania do dialogu, który wyraża się w postawie podopiecznego względem wychowawcy, można odnaleźć także w §15 w p. 1a statutu, który odnosi się do oceny z zachowania. Ta jest przede wszystkim traktowana jako refleksja ucznia i jego opiekuna „nad odpowiedzialnością ucznia za realizację planów swojego rozwoju intelektualnego, artystycznego i postawy moralnej”. Należy zauważyć, iż zapis ten wpisuje się w specyfikę ALA, ponieważ w tej szkole: „Poddanie się ocenie wynika z woli ucznia” (§16, p. 4). Do powyższego punktu nawiązuje kolejny, który informuje, iż: „W procesie oceniania nauczyciel ustalając stopień, uwzględnia samoocenę ucznia i uzasadnia swoje stanowisko. Sprawdzone, ocenione i zrecenzowane pisemne prace kontrolne, uczeń otrzymuje do wglądu” (§16, p. 3). Dialog może także zaistnieć w sytuacjach opisywanych w §25 w p. 1–2, dotyczących promowania uczniów. Dotyczy on z jednej strony postawy szkoły względem ucznia („Jeżeli uczeń na koniec roku szkolnego nie otrzymał promocji, materiał programowy z zajęć edukacyjnych, z których uzyskał oceny klasyfikacyjne semestralne (końcoworoczne) wyższe od oceny niedostatecznej, pozostaje zaliczony”), a także ucznia względem szkoły („Uczeń, który nie otrzymał promocji, a zrealizował materiał programowy z zajęć edukacyjnych ogólnokształcących lub kierunkowych artystycznych czy akademickich objętych szkolnym planem nauki uzyskując ocenę promującą, może zwrócić się do dyrektora szkoły o zezwolenie na warunkowe uczestnictwo w zajęciach z tego przedmiotu w klasie programowo wyższej. Udzielenie zgody uwarunkowane jest zgodą nauczyciela prowadzącego te zajęcia”).

3.2. SPOTKANIE

Spotkanie egzystencjalne, które dla Tarnowskiego stanowi jeden z kamieni milowych na drodze rozwoju osoby, zakłada pojawienie się trzech zasadniczych momentów (Tarnowski 1993: 141). Spotkanie to przede wszystkim zetknięcie się z jakąś rzeczywistością, które może prowadzić do poruszenia „rdzenia egzystencji” – najgłębszego człowieczego „ja”, co w ostateczności może spowodować gruntowną przemianę. Dla Tarnowskiego spotkanie takie może mieć charakter wertykalny – duchowy oraz horyzontalny – ludzki. W tym pierwszym aspekcie Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie wprost opierają swój program wychowawczy na chrześcijańskim systemie wartości, który pojmowany jest „nie jako wyraz tradycji, ale jako droga do poznania i realizacji zadań życiowych człowieka” (§6, p. 1a). Z kolei horyzontalny, ludzki wymiar spotkania w ALA realizowany jest w trzech wymiarach:

1. Jako indywidualne spotkanie ucznia z nauczycielem. Ten wymiar można odnieść do zapisów poświęconych zindywidualizowanemu tokowi nauki (§5), którego podstawę stanowi współpraca ucznia z opiekunem. Należy jednakże zaznaczyć, iż uczeń może współpracować z wybranym opiekunem, w zakresie swojego rozwoju/wychowania oraz z wybranym nauczycielem, w zakresie nauki określonych przedmiotów. W każdym przypadku kontakt ucznia z opiekunami zakłada konieczność organizowania spotkań (w wymiarze rzeczywistym). Wydaje się, że możliwość dokonania wyboru opiekunów sprzyja spotkaniu, w którym dochodzi do poznania „rdzenia egzystencji”, a w dalszej kolejności do gruntownej przemiany.
2. Jako spotkanie wszystkich uczestników życia szkoły. Jednym z celów ALA jest „nadanie szkole charakteru wspólnoty” (§2, p. 3b, 3d) oraz wypracowywanie postawy współodczuwania, niesienia pomocy i podejmowania współpracy. Program wychowawczy szkoły ponadto opiera się na „wzajemnej pomocy i odpowiedzialnej współpracy wszystkich uczestników życia szkoły” (§6, 1 e). Należy też zauważyć, iż spotkaniu wszystkich uczestników życia szkoły sprzyja działalność Rady Uczniów oraz Rady Szkoły.
3. Jako spotkanie szkoły ze środowiskiem zewnętrznym. W statucie ALA istnieją wyraźne zapisy świadczące o tym, iż szkoła stara się stwarzać warunki do podjęcia „aktywnej działalności na rzecz kultury w środowisku lokalnym”, która wyraża się przez: organizowanie imprez prezentujących dorobek artystyczny uczniów, uczestniczenie w wystawach regionalnych i ogólnopolskich, współdziałanie z samorządem lokalnym oraz z ośrodkami kultury i sztuki. Takie działania pozwalają na prezentację własnego dorobku „na zewnątrz”.

3.3. AUTENTYCZNOŚĆ

Janusz Tarnowski postrzega autentyczność jako „uwolnienie się od maski, a także osiągnięcie zgodności ze swoim »ja«” (Tarnowski 1993: 126). W jego opinii autentyczność jest niezbędna, aby stosunki międzyludzkie miały charakter dialogowy, zwłaszcza pod-

czas procesu pedagogicznego. W autentyczności zawierać ma się szczerłość i otwartość. Maską jest w powyższym cytacie rodzajem zafałszowanej rzeczywistości, dlatego też można przyjąć, iż proces jej zrzucania stanie się drogą w kierunku odkrywania prawdy o sobie. Tarnowski zauważa bowiem, że na prawdziwą, egzystencjalną autentyczność składają się: głębia wewnętrzna, intensywny trening i życiowa konsekwencja (tamże: 133–134).

W opinii autorki niniejszego opracowania autentyczność w ALA wyraża się przede wszystkim w aspektach związanych ze zindywidualizowanym planem, tokiem i programem nauki (§5). Wynika to z tego, iż zindywidualizowanie daje możliwość głębszego poznania możliwości psychofizycznych ucznia (§1, p. 8) przez system szkoły i, pod tym kątem, dostosowania do możliwości podopiecznego odpowiedniego programu. Warto zwrócić uwagę w tym aspekcie na zapis, który mówi, iż: „Zakres materiału przyjęty przez ucznia do realizacji w ciągu semestru w zasadzie nie może być mniejszy niż 18% całego materiału objętego programem nauczania w trzyletnim cyklu kształcenia” (§5, p. 19). Pozwala to bez wątplenia uczniowi na elastyczne dopasowanie programu do własnych potrzeb. Z drugiej strony statut daje podopiecznemu ALA możliwość prezentacji swoich zainteresowań i uzdolnień, a także dokonania wyboru zajęć dodatkowych zgodnie z własnymi potrzebami. Należy zaznaczyć, iż w ramach zajęć w ALA wszyscy uczniowie kształcą się na podstawie zindywidualizowanego toku i planu nauki, który wprowadzany jest po „pierwszym adaptacyjnym okresie nauki w szkole, trwającym jeden semestr w klasie pierwszej, w trakcie którego wszystkie zajęcia prowadzone są w systemie klasowo-lekcyjnym, a uczestnictwo we wszystkich jest obowiązkowe” (§5, p. 6).

Autentyczność ucznia i nauczyciela w ALA jest chroniona przez zapis w programie wychowawczym, który opiera się na poszanowaniu inności poglądów i prawdziwej tolerancji. Uczeń ALA ma prawo (§7) do wyboru nauczyciela opiekuna, ale także do swobody wyrażania myśli i przekonań – jeśli nie narusza przy tym dobra innych osób, rozwijania zainteresowań i zdolności, zaproponowania oceny zgodnie z obowiązującą sześciostopniową skalą. Dodatkowo uczeń ma możliwość podejmowania „intensywnego treningu” podczas uzupełniania karty „Twórcze zmagania z sobą”, która wyznacza zadania i określa kryteria uzyskania oceny z zachowania. W odniesieniu do nauczyciela można zaznaczyć, iż autentyczność wyraża się m.in. w możliwości tworzenia przez niego autorskich programów.

Należy zaznaczyć, że dostrzegana w ALA autentyczność ucznia w zakresie jego potencjału oraz doświadczenia odnosi się w sposób praktyczny do przebiegu i organizacji jego nauki w szkole. W zapisie o zwolnieniach z nauki i ocen (§13) wyraźnie określone jest, iż uczeń, który podejmuje np. naukę w szkole muzycznej zwolniony jest na wniosek rodziców przez dyrektora z zaliczenia danych przedmiotów artystycznych w ALA. Ponadto nauczyciel ma obowiązek dostosować wymagania programowe i zasady oceniania z przedmiotów ogólnokształcących do słuchacza, u którego stwierdzono deficyty rozwojowe uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom (np. dysleksję), na podstawie pisemnej opinii wydanej przez poradnię specjalistyczną (§19, p. 3). Jeśli z kolei uczeń o wyraźnych uzdolnieniach jednokierunkowych nie może sprostać wymaganiom zajęć edukacyjnych niezgodnych z kierunkiem jego uzdolnień, nauczyciel prowadzący zajęcia powinien – na

wniosek nauczyciela opiekuna – dostosować wymagania edukacyjne z tych zajęć do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, z zachowaniem wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej (§5, p. 14).

3.4. ZAANGAŻOWANIE

W opinii Janusza Tarnowskiego zaangażowanie „można pojmować jako pochodzące z wolnego wyboru zupełne oddanie się pewnej sprawie lub osobie” (tamże: 162). W tym kontekście przez proces zaangażowania, angażująca się osoba nie przestaje być sobą. Dzięki podjętej działalności otwiera się na innych, rozwija wyższą uczuciowość, przełamuje własny egocentryzm, przez co wzbogaca własną osobowość. Odnosząc te stwierdzenia do statutu ALA, należy zauważyć, iż angażowaniu się sprzyjają pozostałe opisane wcześniej kategorie pedagogiki dialogu. W wielu cytowanych już zapisach można dostrzec, iż to, co pozwala zaistnieć autentyczności bądź spotkaniu wynika z zaangażowania. Dlatego też część z tych opisów przywołana zostanie i w tej części pracy.

Z pewnością zaangażowaniu sprzyjać może zapis w programie wychowawczym, który jasno sygnalizuje, że podane w nim wytyczne mają stanowić podstawę do budowania indywidualnych programów przez każdego nauczyciela opiekuna dla grupy podopiecznych (§6, p. 2). Ustalenia oraz realizacja programu wymagają szerokiego zaangażowania ze strony nauczyciela i ucznia. Nauczyciel ma na przykład „prawo do formułowania autorskich programów, decydowania o stosowanych podręcznikach oraz środkach dydaktycznych” (§8, p. 9), ale też ma obowiązek „wykonywania swoich zadań z dołożeniem należytej staranności” (§8, p. 11). Z kolei zaangażowanie podopiecznego zaczyna się już na początku jego pracy w szkole. Aby uzyskać zgodę na realizację indywidualnego programu nauki (który nie może obniżać wymagań edukacyjnych wynikających ze szkolnego zestawu programów nauczania), musi wystąpić do dyrektora z odpowiednim wnioskiem. Uczeń ma obowiązek (§7, p. 3a, 3b) „systematycznego i aktywnego uczestnictwa w zajęciach, zgodnie z zasadami realizacji programu szkoły, objętych szkolnym i zindywidualizowanym planem nauki”, ale także „zaplanowania zindywidualizowanego planu, toku i ew. programu nauki z pomocą nauczyciela opiekuna oraz zapisania go w »Semestralnej karcie realizacji programu« w określonym terminie”. Należy zauważyć, iż uczeń samodzielnie bądź wspólnie z nauczycielem ma do wypełnienia wiele dokumentów, za które ponosi odpowiedzialność. „Semestralna karta realizacji programu” zawiera bowiem (§5, p. 18): kartę „Plan pracy w semestrze”, przedmiotowe karty realizacji programu, kartę „Twórcze zmagania z sobą” oraz kartę „Autorefleksja nad minionym semestrem”.

Obszar zaangażowania ucznia wynika także z przyjętych zasad kultury współżycia w szkole dotyczących wszystkich jej członków. W §4 w p. 11 zauważa się, iż: „Uczniowie, nauczyciele i pracownicy szkoły są zobowiązani do wzajemnego poszanowania godności”. W paragrafie tym jasno określone są również zakazy dotyczące stosowania środków odurzających, a nawet ograniczenia związane z używaniem telefonów komórkowych czy innych urządzeń audiowizualnych. Należy także zauważyć, iż szkoła wszystkim swoim członkom daje możliwość zaangażowania się i posiadania wpływu na prowadzoną działalność. Służą temu organy społeczne szkoły: Rada Uczniów oraz Rada Szkoły.

3.5. PODSUMOWANIE

Współczesne poszukiwania systemów wychowawczych – jak pisze Katarzyna Olbrycht, odwołując się do myśli i propozycji wychowawczych wybitnych przedstawicieli polskiej nauki, podkreślają „konieczność podmiotowego traktowania człowieka (w procesie wychowania – zarówno wychowawcy, jak i wychowanka), uznawania jego bezwarunkowej godności i niepowtarzalności, szanowania wolności, orientowania go na wartości wyższe – duchowe, traktowania go z miłością” (Olbrycht 2002: 161). W te przestrzenie wpisują się także kategorie dialogu, autentyczności, spotkania i zaangażowania. Wydaje się, iż przeprowadzona analiza programu wychowawczego i statutów Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich świadczy o tym, iż szkoła ta jest miejscem, w której owe wartości są realizowane. Oczywiście niniejszy artykuł, który oparty jest li tylko na analizie teorii, może wzbudzać pytania, czy owe statutowe odniesienia są realizowane w praktyce. Pytanie to stanowić może istotny problem badawczy, jednakże *ad hoc* można odwołać się do doświadczenia ucznia opisywanej szkoły. „Filozofia opiekuńczo-wychowawcza ALA opiera się na idei podmiotowości ucznia, a nie jego przedmiotowości. W założeniach systemu opiekuńczego wpisane jest prawdopodobieństwo zagubienia się młodego człowieka w okresie dojrzewania. Z pewnością w ALA ma on szansę się odnaleźć, a niekiedy nawet na nowo narodzić, zrzucając z siebie stopniowo, warstwę po warstwie – niepewność, brak wiary we własne możliwości, poczucie niskiej wartości (...)” (Żak 2009: 90). W tej perspektywie wydaje się, iż to, co według krytyków pedagogiki dialogu Tarnowskiego pozostawało „w sferze oderwanej od życia abstrakcji” (Śliwerski 1998: 72), tutaj ma szansę na zaistnienie w praktyce.

LITERATURA

- Brzezińska, Anna Izabela i Ludmiła Rycielska. 2009. *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, w: Piotr Czekierda, Mariusz Budzyński, Jarosław Traczyński, Zbigniew Zalewski i Agnieszka Zambruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, s. 19–30.
- Budzyński, Mariusz. 2009. *Tutoring w ALA Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich*, w: Piotr Czekierda, Mariusz Budzyński, Jarosław Traczyński, Zbigniew Zalewski i Agnieszka Zambruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, s. 63–69.
- Czekierda, Piotr, Mariusz Budzyński, Jarosław Traczyński, Zbigniew Zalewski i Agnieszka Zambruska (red.). 2009. *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- <http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/7/Historia> [dostępne 20 czerwca 2010].
- Gierdys, Anna. 2008. *Przełom w historii dialogu – trzy jego wymiary*, w: Kazimierz Rędziański (red.), *Wychowanie do dialogu*, Częstochowa: Wydawnictwo AJD w Częstochowie, s. 93–118.
- Gutek, Alina. 2009. *Ala bez Asa, czyli szkoła inaczej*, „Zwierciadło”, nr 12/1958, s. 152–155.

- Handke, Mirosław. 1999. *Wychowanie na tle reformy edukacji*, w: Kazimierz Korab (red.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*. Biblioteczka Reformy nr 13, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Biuro Administracyjno-Gospodarcze, s. 9–12.
- Kopaliński, Władysław. 2000. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa: Muza S.A.
- Kunowski, Stefan. 2007. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kupisiewicz, Czesław. 1994. *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kupisiewicz Czesław i Małgorzata Kupisiewicz. 2009. *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Malinowska, Joanna. 2008. *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Michałowski, Stanisław Czesław. 2009. *Pedagogia osoby: relacje dialogowe a proces wychowania personalistycznego*. w: Kazimierz Rędziński i Mirosław Łapot (red.), *Edukacja w dobie przemian kulturowych*, Częstochowa: Wydawnictwo AJD w Częstochowie, s. 315–334.
- Nowak, Marian. 2003. *Pedagogika personalistyczna*, w: Zbigniew Kwieciński i Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa: PWN, s. 232–247.
- Nowak, Marian. 2008. *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Okoń, Wincenty. 1996. *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olbrycht, Katarzyna. 2002. *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Słownik angielsko-polski*. 2005. Warszawa: PWN Oxford.
- Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego ALA we Wrocławiu* (z 1 września 2008 r.).
- Statut Społecznego Liceum Sztuk Plastycznych ALA we Wrocławiu* (z 1 marca 2007 r.).
- Statut Autorskiego Liceum Artystycznego i Akademickiego ALA w Częstochowie* (z 1 września 2009 r.).
- Śliwerski, Bogusław. 1996. *Edukacja autorska*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, Bogusław. 1998. *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarnowski, Janusz. 1992. *Pedagogika dialogu*, w: Bogusław Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 141–151.
- Tarnowski, Janusz. 2003. *Pedagogika egzystencjalna*, w: Zbigniew Kwieciński i Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa: PWN, s. 248–260.
- Tarnowski, Janusz. 1993. *Jak wychowywać?*, Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Tokarski, Jan. (red.). 1980. *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa: PWN.

- Traczyński, Jarosław. 2009. *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, w: Piotr Czekierda, Mariusz Budzyński, Jarosław Traczyński, Zbigniew Zalewski i Agnieszka Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, s. 35–37.
- Żak, Jolanta. 2009. *Znaczenie systemu tutorskiego w ALA (Autorskich Liceach Artystycznych) dla ucznia*, w: Piotr Czekierda, Mariusz Budzyński, Jarosław Traczyński, Zbigniew Zalewski i Agnieszka Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, s. 90–93.

DIALOGUE, AUTHENTICITY, MEETING AND COMMITMENT IN THE EDUCATIONAL PROGRAM OF ARTISTIC AND ACADEMIC SECONDARY SCHOOLS WITH THE SPECIAL “ALA” PROGRAM

The political transformation, which took place in Poland in 1989, commenced the process of change of the existing education and teaching system which had been associated with quantity, large-scale, objectivity and institutionalism. The demands appeared to appreciate the quality of education from the perspective of a democratic and pluralistic society, but also to pay attention to the subjectivity of both a pupil and a teacher. It was assumed that there should have been a return to personalism in schools. Have these objectives been accomplished after twenty years since the beginning of change?

The author of the hereof discussions decided to answer this question in the selective way. Because in literature there are many texts devoted to effects of the education reform in public schools, the alternative Artistic and Academic Secondary Schools with the special “ALA” program have been brought into focus. Presentation of this particular school is not accidental since in its concept and basic documents there are specific references to Christian and existential personalism and the pedagogy of dialogue where the idea of education is based on four cornerstones: dialogue, authenticity, meeting and commitment.

Key words: Christian and existential personalism, quality of education, alternative education, tutoring