

Ewa Lemańska-Lewandowska

Dyscyplina i kierowanie klasą a wychowanie jako wspieranie

Słowa – klucze: *dyscyplina, kierowanie klasą, filozofia edukacyjna nauczyciela, wychowanie, wychowanie wspierające, indywidualna filozofia dyscypliny.*

*Mielibyśmy doskonale wychowane dzieci,
gdyby ich rodzice byli dobrze wychowani.*

JOHANN WOLFGANG GOETHE

Przedmiotem niniejszego studium stało się wspieranie uczniów w procesie wychowania, które może pomóc w budowaniu dyscypliny i kierowaniu klasą. Podejmę w nim próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Po co dyscyplina i kierowanie klasą szkolną?
- Czy wiedza na temat dyscypliny i kierowania klasą jest potrzebna nauczycielowi-wychowawcy?
- Czy istnieje potrzeba i możliwość budowania indywidualnej filozofii dyscypliny przez nauczycieli?

Szczególnie głośno w ostatnich latach mówi się (nie tylko w mediach, ale również podczas publicznych debat specjalistów z dziedziny pedagogiki i nauk pokrewnych, takich jak socjologia czy filozofia) i pisze (nie tylko w prasie, także w czasopiśmie i książkach naukowych) o różnego rodzaju sytuacjach, które mają miejsce w szkole i są dowodem na narastające problemy z dyscypliną w klasie szkolnej. Doniesienia, szczególnie medialne, obnażają efekty wielu skrytych w zaciszu klasy i szkoły problemów dotyczących ładu i dyscypliny. Wszyscy przypominamy sobie głośną sprawę toruńskiego nauczyciela języka angielskiego, któremu uczniowie włożyli na głowę kosz ze śmieciami, nagrali cały incydent przy pomocy telefonu komórkowego i opublikowali to nagranie w Internecie. Głośna już sprawa uczniów ze szkoły zawodowej w Rykach, którzy podczas lekcji znęcali się nad nauczycielem. Lżyli go wulgarnie, któryś nawet go uderzył. Znęcanie wyszło na jaw dzięki filmowi umieszczonemu w Internecie. Prasa lokalna i ogólnokrajowa donosi nieustannie o aktach przemocy, agresji i niezdyplinywania, które mają miejsce w polskich szkołach. Przytoczone przykłady to przecież, jak mówi się już w wielu komentarzach, „wierzchołek góry lodowej”. Każdy, kto choć raz zetknął się ze szkołą, również jako uczeń, a tych jest największa rzesza, także jako rodzic i przede wszystkim wielu nauczycieli – tych dopiero

stawiających pierwsze kroki w zawodzie, jak i tych z wieloletnim doświadczeniem – przywołać może w pamięci sytuacje, w których uczeń chodził w klasie bez pozwolenia, przerywał każde zdanie nauczyciela lub wypowiedzi swoich kolegów, kłamał, używał wulgarnych słów, kiedy podczas dyskusji w klasie panował hałas i wszyscy mówili jednocześnie, kiedy ktoś palił papierosa na przerwie lub przez całe lekcje szeptał z kolegą lub koleżanką. Zakładam, że w takich lub podobnych sytuacjach potrzebowaliśmy nie tylko jako uczniowie, ale i jako rodzice oraz nauczyciele mocnego i świadomego wsparcia ze strony wychowawcy/wychowawcy klasy/dyrektora szkoły¹.

Kierowanie klasą szkolną i dyscyplina

Na początku wywodu kilka wyjaśnień rozumienia pojęć, którymi będę się posługiwać w niniejszym tekście. Dyscyplina w klasie łączy nierozdzielnie uczniów i nauczycieli, a także trzeci podmiot edukacyjny, czyli rodziców. Pojęcie **dyscypliny** (Emmer, 1987) stosowane jest dla określenia stopnia, w jakim uczniowie zachowują się odpowiednio, są zaangażowani w to, co dzieje się w klasie i wykazują nastawienie zadaniowe.

Szerszym pojęciem niż dyscyplina jest **kierowanie klasą**, które dotyczy zachowań i działań nauczyciela, wspierających uczenie się w szkole. Jak widać z przytoczonych definicji, kierowanie klasą i dyscyplina stanowią elementy składowe skutecznego nauczania.



Rysunek 1. Kierowanie klasą i dyscyplina.

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym pojęciem, które pojawiać się będzie w dalszym wywodzie, jest filozofia edukacyjna nauczyciela. Temu pojęciu należy przyjrzeć się bardziej szczegółowo, ponieważ znaczącą rolę w jego budowaniu odgrywają dość zróżnicowane poglądy na rozwój dziecka. Zacytuję ponownie C.H. Edwardsa (2006, s. 41): „(...) Różne filozofie edukacyjne wskazują różne cele, którym służyć ma szkoła, a w ich ramach istnieją rozmaite teorie rozwoju dziecka mające umożliwić osiągnięcie tych celów”. Wspomniane podejścia do rozwoju dziecka przedstawiają się w następujący sposób: jedno z nich mówi o tym, że (1) rozwój jest całkowicie zdeterminowany przez warunki zewnętrzne; kolejne, iż (2) rozwój polega na samoistnym ujawnianiu się wewnętrznego potencjału; jeszcze inne udowadniają, że (3) rozwój jest rezultatem interakcji pomiędzy siłami

¹ W tekście tym wykorzystane zostały fragmenty niepublikowanego artykułu autorki zatytułowanego *Teorie i modele dyscypliny i ich zastosowania w praktyce szkolnej*. W niniejszym fragmencie rozważań wykorzystano przeredagowane sformułowania tego tekstu.

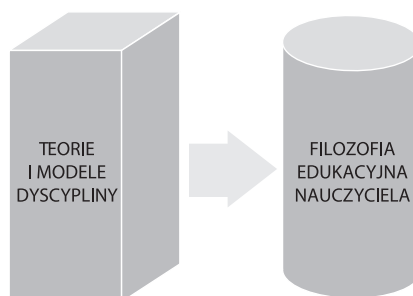
wewnętrzny i zewnętrzny. Z kolei „(...) filozofie edukacyjne dzieli się na różne kategorie, przeważnie w zależności od stopnia swobody lub kontroli przysługującej nauczycielom i uczniom. Kładą one nacisk albo na rolę nauczyciela w przekazywaniu uczniom wiedzy oraz kultury w uporządkowany i kontrolowany sposób, albo też na rolę ucznia, który miałby na swój użytek określić, czego powinien nauczyć się od swego nauczyciela” (Edwards, 2006). Zatem filozofia edukacyjna nauczyciela opiera się na trzech zasadniczych filarach: roli i wagi swobody/niezależności, znaczeniu przymusu/kontroli oraz roli przypisywanej uczniowi i jej znaczeniu w procesie kształcenia. W dalszej części rozwinę myśl dotyczącą znaczenia wiedzy nauczyciela na temat dyscypliny i kierowania klasą szkolną.

Pamiętamy nauczycieli, którzy nie radzili sobie z problemami dotyczącymi dyscypliny, i tych, którzy doskonale panowali nad sytuacją wychowawczą i dydaktyczną w klasie. Jednak najtrudniejszą próbę przechodzą początkujący nauczyciele w pierwszych latach nauczania. Jest to dla nich najbardziej brzemienna w skutkach próba sił, od której zależeć będzie ich reputacja wśród uczniów, kolegów i przełożonych. Każdy nauczyciel bez względu na staż pracy i rodzaj kwalifikacji znalazł się przynajmniej raz w sytuacji trudnej z punktu widzenia wychowawczego, zetknął się z niepożądanym zachowaniem ucznia, zorientował się, że uczeń nie jest zaangażowany w to, co dzieje się aktualnie w klasie. Być może uczynił wtedy namysł nad tym, czy i w jaki sposób oraz w jakim stopniu wspiera on uczenie się uczniów, z którymi przyszło mu pracować? Zapewne część z nauczycieli takiej refleksji nie dokonała, a jeszcze inni potraktowali te myśli zdawkowo i powierzchownie.

Jeśli zastanawiamy się nad czymś dogłębnie, wtedy analizujemy sytuację z różnych stron, w różnych kontekstach, próbujemy patrzeć z innych, niż tylko swój, punktów widzenia. Myślimy, szukamy wiedzy w nas samych i pokładach swojego umysłu oraz jeśli jej nie starcza, zaczynamy poszukiwać jej w innych źródłach (inni ludzie, literatura, Internet itd.). Takie podejście umożliwia nam skonstruowanie nowego, profesjonalnego osądu danej sytuacji czy zdarzenia i czyni je krytycznym (Tripp, 1996).

Jeżeli traktujemy zaistniałą sytuację zdawkowo (nic się przecież nie stało, to był tylko przykry incydent) i/lub przechodzimy nad nią do porządku dziennego, należy w przyszłości przewidywać, że problem będzie narastał, a nawet może dojść do eskalacji tego typu zachowań, które mogą wielokrotnie „niezauważane” doprowadzić do dramatów przytoczonych przeze mnie z premedytacją na początku tego tekstu.

Z punktu widzenia kształcenia przyszłych nauczycieli wydaje się istotna ich wiedza na temat podstawowych teorii i modeli dyscypliny funkcjonujących we współczesnej literaturze przedmiotu, która może okazać się narzędziem w wyborze wspomnianej już filozofii edukacyjnej nauczyciela. Pozwolę sobie przedstawić je tylko z nazwy.



Rysunek 2. Proces tworzenia filozofii edukacyjnej nauczyciela.

Źródło: opracowanie własne.

Najogólniej można wymieniane w literaturze teorie ująć w trzy kategorie (Edwards, 2006):

- teorie kierowania (oparte na behawioryzmie);
- teorie przewodnictwa (oparte na społecznych doświadczeniach dziecka, samokontroli i odpowiedzialności dziecka);
- teorie interwencji niedyrektywnej (ześrodkowane na uczniu i procesie jego samorealizacji / rolą nauczyciela jest stworzenie warunków do rozwoju dziecka)².

Niestety, nauczyciele (szczególnie ci mający tzw. „problemy z dyscypliną”) rzadko dokonują analizy teoretycznej różnych podejść do dyscypliny, m.in. po to, by skonfrontować je z uznawanymi przez siebie wartościami i własnymi przekonaniem. Taki wysiłek wydaje się jednak istotny przynajmniej z dwóch powodów: po pierwsze – nauczyciel, który działa zgodnie ze świadomie przyjętą przez siebie filozofią edukacyjną może być autentyczny i uczciwy w stosunku do siebie samego i do uczniów; po drugie – zaangażowanie nauczyciela postępującego według pewnych strategii edukacyjnych jest dużo większe i bardziej świadome niż nauczyciela, którego postępowanie jest przypadkowe lub naznaczone uzależnieniem, np. od zwierzchników, scenariuszy lekcji czy podręczników, bądź też rutyną. Nauczyciel, który takiej analizy dokonuje, może efektywnie wykorzystywać w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej znane teorie i zawarte w nich modele dyscypliny. Oczywiście wymaga to od nauczyciela postaw autonomii i niezależności, umiejętności kształtowania własnej wizji nie tylko dyscypliny, ale całego procesu wychowania. Należy zadać w tym miejscu zasadnicze pytanie: Czy szkoła polska jako instytucja publiczna zgłasza zapotrzebowanie na takich nauczycieli, a w konsekwencji na takich uczniów?

Jeśli priorytetem kierowania klasą szkolną ma być wspieranie uczenia się uczniów, to niezbędne jest środowisko, które temu procesowi będzie sprzyjać. Wyraźnie rysuje się zatem teza, że utrzymanie dyscypliny w klasie ma dla tego procesu zasadnicze znaczenie.

W tej sytuacji różnorodność podejść do dyscypliny staje się dla nauczyciela ratunkiem i wsparciem, ponieważ mając do dyspozycji wiele rozmaitych opcji, może na ich podstawie świadomie zdecydować, które wybrać, by pozostać w zgodzie z uznawanymi przez siebie wartościami i przyjąć odpowiednią filozofię edukacyjną.

W dalszej części rozważań ukazuje ścisły związek pomiędzy filozofią edukacyjną nauczyciela, jego świadomością wyboru teorii związanej z określonym postępowaniem a istotą wychowania.

Wychowanie jako wspieranie a filozofia edukacyjna nauczyciela

Bogusław Śliwerski (2007, s. 31–35), wskazując na różnorodność definicji wychowania, przywołuje odmienne perspektywy jej rozumienia: jako jednostronne oddziaływanie wychowawcy na wychowanka, jako relację dwustronną i wzajemne oddziaływanie osób na siebie oraz trzecie podejście, zwracające uwagę na wpływy kulturowe, dziejowe, które oddziałują na jednostkę. Wychowanie tak bardzo zróżnicowane pod względem definicyjnym pozostaje dla mnie jednak, jak ujął to J. Tischner (1990, za: Śliwerski, 2007) lub M. Nowak (1999, za: Śliwerski, 2007), pracą z człowiekiem oraz nad człowiekiem podczas ich wspólnej wymiany aktywności i doświadczeń.

Przy czym, nie ma w tej definicji jednoznacznie określonego przedmiotu i podmiotu oddziaływań wychowawczych. Na ważność tego aspektu wychowania zwracali szczególną uwagę Janusz Korczak i Jan Paweł II, ponieważ podmiotem może stać się tak uczeń, jak i nauczyciel, wzajemnie wzrastający w tym obopólnym oddziaływaniu, jakim jest wychowanie. Każdorazowe zetknięcie się działania i doznawania w procesie wychowania powoduje wzajemne wywieranie

² Zainteresowanych szerzej tą problematyką odsyłam do następujących pozycji: Edwards, 2006; Dembo, 1997; Robertson, 1998.

wpływu. Kontakty nie pozostają jednostronne. Jeśli wychowanie jest jakimś sposobem oddziaływania na drugą osobę, to tylko w sytuacji dobrowolnego otwarcia się wychowanka na wpływy zewnętrzne, w tym również na zamierzone działania wychowawcze. Rzeczony stopień aktualnej zdolności obiektu wychowania do współdziałania z wychowawcą i skłonność do zainteresowania się, akceptowania i realizowania stawianych wychowankowi propozycji jest czynnikiem wyznaczającym skuteczną interwencję pedagogiczną (Han-Ilgiewicz, 1971, za: Śliwerski, 2007). Z tego też względu szkoła dnia dzisiejszego, która ma pełnić funkcje organizacji uczącej się, powinna spełniać w ramach wzajemnych oddziaływań (osób dorosłych i dzieci) rolę uruchamiającą wzajemne potencjały. Mam tu na myśli zasoby, które tkwią w każdej jednostce. Margaret Mead mówi (w ramach kultury prefiguratywnej) o wychowaniu nieznanym nam dzieci do nieznanego świata. Ta wartościowa dla wszystkich wymiana może stanowić wsparcie w skomplikowanym procesie wychowania, który powinien być otwarciem się na drugiego człowieka.

Otwarcie się na drugiego człowieka w procesie wychowania, na które zwraca uwagę L. Witkowski, przytaczając Bachtina (1991, za: Śliwerski 2007, s. 37), jest możliwe tylko wówczas, gdy wszystkie „zaangażowane weń podmioty są wolne” (za: Śliwerski 2007, s. 38). To właśnie wolność jest niezbędnym atrybutem dla bycia podmiotem. Podmiotem, który dzięki „pozytywnemu stosunkowi napięcia między autonomią i współzależnością, prowadzeniem i pozwoleniem na dorastanie, dopasowaniem i oporem” (Berner, 2006, s. 259, za: Śliwerski, 2007) jest wspierany i poprzez to uczestniczy w wychowaniu.

W tym kontekście wolność wychowawcy nierozzerwalnie wiąże się m.in. z możliwością wyboru przez niego filozofii edukacyjnej i określeniem własnego stylu i modelu nauczania. Musi on być świadomy, jakie wartości są dla niego istotne i starać się pozostawać w zgodzie ze swoimi przekonaniem. Filozofia edukacyjna nauczyciela obejmuje wyjaśnienie tego, w jaki sposób dzieci uczą się i dlaczego zachowują się tak, a nie inaczej. Przedstawia też potrzebne informacje na temat relacji nauczyciel-uczeń, które mogą sprzyjać nauce oraz dotyczą kwestii dobrych obyczajów w klasie. W związku z tym, każdy nauczyciel dokonując wyboru filozofii edukacyjnej, powinien zastanowić się, w jakim zakresie zamierza sprawować w klasie kontrolę, a w jakim chce zachęcać uczniów do niezależności. Te dwa bieguny – jedne z zasad wychowania – wiążą się, jak to określa Śliwerski (2007, s. 41), z przymusem i swobodą. Podejmując jakiegokolwiek działania wychowawcze, należy rozważyć następujące kwestie: w jakich działaniach miałyby przejawiać się kontrola, a w jakich niezależność?; gdzie miałyby się zaczynać niezależność, a gdzie powinna kończyć się kontrola?; ile swobody można pozostawić i ile przymusu trzeba użyć?; jakie zachowania może implikować nadmierna swoboda, a jakie przesył przymusu? Rozważania te prowadzą do przypuszczenia, że wzajemne stosunki wychowawcy i wychowanka będą stopniowo zmierzały od heteronomii w kierunku autonomii i samowychowania. Sergiusz Hessen (1939, za: Śliwerski, 2007) tak zarysowuje swoje poglądy dotyczące antynomii swobody i przymusu:

- **wolność i bezkarność** są to dwie rzeczy nie tylko różne, lecz przeciwstawne, podobnie jak **dyscyplina i terror**;
- **dyscyplina** nie tylko nie jest przeciwieństwem **wolności**, lecz jest jej zasadniczym warunkiem, podobnie jak wolność warunkuje świadomą dyscyplinę;
- zarówno **wolność**, jak i **dyscyplina** nie mogą być środkami, lecz celami wychowania;
- wychowując do wolności, należy uwzględnić stadia psychologicznego rozwoju dziecka.

Rozumienie różnicy pomiędzy swobodą w kategoriach wolności i przymusem w kategoriach tego, co należy oraz tego, gdzie leżą granice, rodzi pewne ramy, tak dla wychowawcy, jak i dla wychowanka. Pozwala odnaleźć się w skomplikowanym labiryncie codzienności, w niepewnym i fragmentarycznym świecie społecznym, gdzie wszystko jest chwilowe, inscenizowane na krótko, a otaczająca rzeczywistość bywa, niestety, zawodna.



Rysunek 3. Filozofia edukacyjna nauczyciela a wybrane zasady wychowania.

Źródło: opracowanie własne.

Indywidualna filozofia dyscypliny

Czym jest indywidualna filozofia dyscypliny i po co ona nauczycielowi? Odpowiedź na to pytanie jest skomplikowana. Ponownie należy przyjrzeć się nauczycielowi, który czyni świadomy namysł „w” i „nad” działaniem. Na czym polega podejmowanie przemyślanych działań nauczyciela będących konsekwencją wcześniejszych długo- lub krótkotrwałych doświadczeń?

Wielu nauczycieli miało lub miewa problemy z brakiem dyscypliny podczas codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Brak umiejętności kreowania przez nauczycieli klimatu wspólnego uczenia się i w związku z tym problemy z utrzymaniem odpowiedniej dyscypliny w klasie szkolnej to fakty nie tylko medialne. Uwarunkowań tego stanu rzeczy poszukują tak nauczyciele radzący sobie z dyscypliną, jak i ci, którzy próbują przetrwać każdą lekcję. Wielu z nich widzi źródło tychże zależności w braku profesjonalnego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela/pedagoga.

Jednak nie należy oczekiwać, że ktokolwiek nauczy przyszłych adeptów zawodu określonego kanonu zachowań czy zabiegów, które staną się receptą na utrzymanie ładu i dyscypliny w każdej klasie szkolnej. I chyba nie o to chodzi! Ale wrażliwy nauczyciel, który w pełni uczestniczy w zmianie otaczającej go rzeczywistości edukacyjnej, jest w nieskończonej liczbie sytuacji uczenia się, a zarazem potrafi działać intencjonalnie, dokonując konfrontacji podstaw teoretycznych z uznawanymi przez siebie wartościami, przyjętą filozofią edukacyjną i tym, co na tę konkretną grupę, na tego konkretnego ucznia „działa”. Dlatego wiedza nauczyciela na temat modeli dyscypliny i funkcjonujących w ich ramach skutecznych strategii pozwalających utrzymać w klasie dyscyplinę może mieć podstawowe znaczenie dla jakichkolwiek jego późniejszych działań dydaktycznych czy wychowawczych.

Podczas podejmowania kroków związanych z dyscypliną niezbędne mogą okazać się następujące kwestie: znajomość różnych teorii i podejść do dyscypliny oraz ich zrozumienie. Tylko po to, by móc dokonać świadomego wyboru modelu, który po konfrontacji z własnymi przekonaniem i wartościami będzie mógł przerodzić się w odpowiednią, adekwatną do aktualnych potrzeb strategię działania tu i teraz.

Lekcja to czas 45 minut, w trakcie których zachodzi mnóstwo interakcyjnych sytuacji w wielu odsłonach: nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel. Dlatego wracając do wymienionych już teorii dyscypliny, należy zauważyć, że zasadniczym zadaniem, które stoi przed refleksyjnym nauczycielem tworzącym sprzyjające środowisko uczenia się i poszukującym drogi do wzbudzenia w uczniach nastawienia zadaniowego, zaangażowania w to, co dzieje się w klasie, jest wyszukanie tych teorii dyscypliny (kierowania, przewodnictwa, interwencji niedyrektywnej), które ułatwią mu własną pracę oraz współpracę z uczniami.

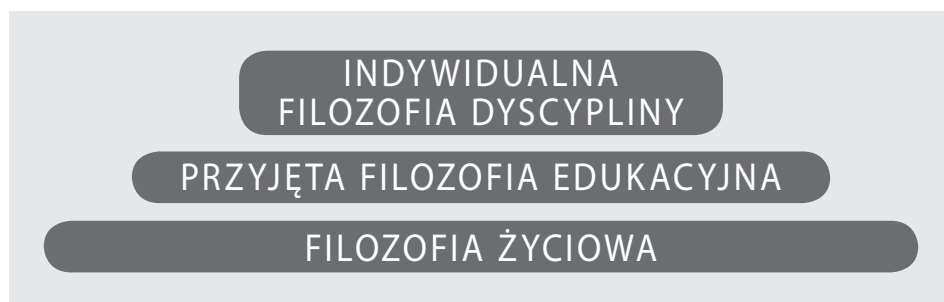
Kolejny krok stanowi porównanie tych podejść teoretycznych z własną filozofią w celu zwiększenia efektywności działań podejmowanych w klasie szkolnej. Nauczyciel chcący dokonać wyboru podejścia do dyscypliny powinien najpierw ustalić, który z głównych poglądów na rozwój dziecka jest najbliższy wyznawanym przez niego wartościom i przyjętej filozofii edukacyjnej. Następnie istnieje potrzeba zapoznania się z różnymi teoriami dyscypliny, po to by ustalić, które ich elementy są odpowiednie do zastosowania w jego codziennej praktyce. Może też połączyć elementy tych teorii, tworząc własny model dyscypliny.

Edwards (2006) podaje, że teorie rozwoju dziecka i modele dyscypliny dzieli się ze względu na stopień swobody przyznawany dzieciom i stopień kontroli, jaki mają nauczyciele, i tak:

- *teorie kierowania* przyznają dzieciom bardzo ograniczoną autonomię i odwołują się do osoby nauczyciela, którego rolą jest staranne monitorowanie zachowania uczniów i sprawowanie nad nimi kontroli;
- *teorie interwencji niedyrektywnej* opowiadają się za niemal nieograniczoną swobodą dzieci;
- *teorie przewodnictwa* popierają dość znaczną swobodę uczniów, lecz dopiero wówczas, gdy stają się oni zdolni do odpowiedzialnego z niej korzystania.

Pozostaje konieczność podjęcia przez nauczyciela-wychowawcę odpowiedniej, w danym miejscu, czasie i w stosunku do danego ucznia lub grupy, decyzji odnośnie do wkroczenia na ścieżkę indywidualnej filozofii dyscypliny, a co za tym idzie – wyboru najbardziej adekwatnej strategii dyscypliny.

Indywidualna filozofia dyscypliny nauczyciela-wychowawcy powinna być spójna z przyjętą przez niego filozofią edukacyjną, a także życiową. Niestety, bardzo często obserwować można fakt, iż niektórzy/wielu nauczyciele podejmują działania w sprzeczności z własnymi przekonaniami i poglądami. Rzecz jasna, pociąga to za sobą nieuniknione konflikty, bo kiedy zachowanie nauczyciela nie pozostaje w zgodzie z jego przekonaniami, to nie tylko on doświadcza wewnętrznego konfliktu, ale i dezorientuje w ten sposób swoich uczniów. Zadaniem, które stoi przed refleksyjnym nauczycielem, jest wyszukanie tych teorii, które ułatwią mu własną pracę oraz współpracę z uczniami, a następnie porównanie ich z własną filozofią w celu zwiększenia efektywności działań podejmowanych w klasie szkolnej.



Rysunek 4. Model krystalizowania się indywidualnej filozofii dyscypliny.

Źródło: opracowanie własne.

Nie ma jedynej, właściwej, odpowiedniej w każdej sytuacji i w stosunku do każdej jednostki czy grupy recepty na wychowanie i dyscyplinę. Wychowanie mające na względzie autonomię wszystkich podmiotów wymaga od każdego nauczyciela wyboru indywidualnego podejścia do dyscypliny. Rzecz dotyczy tworzenia przez nauczyciela własnego podejścia do kierowania klasą i do dyscypliny, które może polegać na połączeniu pewnych elementów z dwóch lub

więcej istniejących modeli dyscypliny oraz dodaniu jakichś własnych pomysłów. Może to mieć miejsce jedynie na drodze wspierania wychowanków i ciągłego uczenia się od nich, „stawania się” nauczycielem-wychowawcą. Sprostać temu zadaniu nie może „wyrobnik”, człowiek zniewolony, bezrefleksyjny czy słaby wewnętrznie. Potrzeba jednostek autonomicznych w myśleniu i działaniu, wewnątrzsterownych, ciekawych świata i wrażliwych na wpływy kultury, całe życie uczących się. Myślących nauczycieli, jasno precyzujących najpierw wobec siebie, potem wobec uczniów to, co zamierzają osiągnąć, a następnie starających się, by prowadzone przez nich lekcje i stosowane procedury dyscyplinarne były z tymi celami zgodne (Edwards, 2006). Celami wychowania, jak uznaje K. Kotłowski (1968, s. 167–168), powinny stać się **wolność i dyscyplina**, ponieważ **dyscyplina nie jest przeciwieństwem wolności, lecz jej zasadniczym warunkiem, podobnie jak wolność warunkuje świadomą dyscyplinę**.

Literatura:

- Berner H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. B. Śliwowski (red.). T. 1. Gdańsk: GWP.
- Buber M. (1968). *Wychowanie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Debesse M. (1996). *Etapy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Dembo M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Edwards C.H. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: PWN.
- Emmer E.T. (1987). Classroom Management and Discipline, [w:] *Educators' Handbook: A Research Perspective*. V. Richardson-Koehler (red.). White Plains, NJ: Longman.
- Kotłowski K. (1968). *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Lewin A. (1999). *Korczak znany i nieznan*. Warszawa: Agencja Edytorska Ezop.
- Mead M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Robertson J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Spencer H. (2002). *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Śliwowski B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). T. 1. Gdańsk: GWP.
- Tischner J. (1981). *Etyka solidarności*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tripp D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Witkowski L. (1991). *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (2009) (red.). *Szkola polska: między barbarzyństwem i Europą (lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.