

KAROLINA REINHARD

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

e-mail: karolina.reinhard@dsw.edu.pl; ORCID:0000-0003-4544-1988

Indywidualizacja nauczania w szkole – możliwości i ograniczenia. Teoretyczny kontekst zagadnienia

W artykule podejmuję złożoną tematykę indywidualizacji nauczania w szkole. Próbuję odpowiedzieć na pytanie, czy w szkole jest ona możliwa do zrealizowania. Pokazuję tę wielowymiarowość, zaczynając od różnego rozumienia indywidualizacji i uwzględniając jej historyczne pochodzenie. Następnie analizuję zapisy dotyczące indywidualizacji nauczania w prawie oświatowym. W dalszej kolejności pokazuję czym jest indywidualizacja nauczania w szkole według badaczy zajmujących się tym zagadnieniem.

Indywidualizacja na poziomie deklaracyjnym oznacza respektowanie niepowtarzalności ucznia, zaakcentowanie jego aktywności oraz emancypację. Indywidualizację na poziomie zaleceń do realizacji w szkole cechuje zgoda na kreowanie własnej drogi w sytuacji wysokiej standaryzacji i instytucjonalizacji. Indywidualizacja nauczania traktowana jest też instrumentalnie jako droga do osiągnięcia innych celów. Poza tym ograniczone stosowanie indywidualizacji związane jest z przywiązaniem do zasad jednolitej i masowej szkoły.

Słowa kluczowe: *indywidualizacja, indywidualizacja nauczania, pedagogika szkoły, zadania szkoły*

Wprowadzenie

We współczesnej rzeczywistości edukacyjnej zagadnienie indywidualizacji nauczania w szkole jest problemem wielowarstwowym i niejednoznacznym. Opowiedzenie się za indywidualizacją z jednej strony wyraża pogląd powszechnie akceptowany, pożądaną, przez co nie podlegający głębszej refleksji. Z drugiej jednak strony indywidualizacja uważana jest za trudną lub wręcz niemożliwą do osiągnięcia, biorąc pod uwagę

masowość szkolnej edukacji oraz adaptacyjny charakter szkoły. Jeśli na to wszystko nałoży się matrycę ponowoczesności wraz z narzuconym obowiązkiem kształtowania własnego życia, problem staje się wielowarstwowo i niejednoznaczny.

Do jakiego rozumienia indywidualizacji odnosi się współczesna szkoła i jakie są tego konsekwencje? Czy możliwy jest rozwój jednostkowych zainteresowań i predyspozycji uczniów, wspieranie indywidualizmu i nieschematyczności w szkole masowej? Czy w dzisiejszej szkole jest miejsce na naukę samodzielności i odpowiedzialności?

Próby odpowiedzi na te pytania zaczynam od historycznego ujęcia indywidualizacji. Przywołuję zmiany w interpretacji tego zagadnienia, co pozwala zrozumieć jego niejednoznaczność. W dalszej części analizuję prawo oświatowe regulujące funkcjonowanie szkoły. Opisuję je pod kątem zapisów dotyczących indywidualizacji nauczania w szkole. Następnie przytaczam opisy i klasyfikacje indywidualizacji nauczania w szkole według badaczy zajmujących się tym zagadnieniem.

Interesuje mnie problematyka indywidualizacji nauczania w szkole, w klasie, w edukacji powszechnej. Uznając ten sposób nauczania za dominujący oraz ciekawy poznawczo ze względu na zestawienie ze sobą masowości i jednostkowego podejścia, nie zajmuję się nauczaniem w formie indywidualnej, realizowanym w domu lub szkole.

Indywidualizacja w ujęciu historycznym

Termin pochodzi od słowa *indywidualizm*, który oznacza zbiór idei, zasad organizujących relacje między społeczeństwem a jednostką, takich jak m.in. autonomia, niezależność, osobista inicjatywa, świadomość swego ja. Indywidualizm podkreśla znaczenie człowieka jako jednostki wolnej, posiadającej swoje prawa i ponoszącej odpowiedzialność za swoje działania (Boksański 2007; Reykowski 1999).

Indywidualizacja natomiast to *pojęcie przeładowane znaczeniami, mylące, może nawet nie będące żadnym pojęciem, wskazuje jednak na coś faktycznie ważnego* (Beck 2004, s. 192). W potocznym ujęciu indywidualizm przeciwstawia się kolektywizmowi, jednak teoria indywidualizacji dystansuje się od tej dychotomii i próbuje odtworzyć i wyjaśnić zależność między człowiekiem a strukturami społeczeństwa, w którym żyje.

Najbardziej istotne źródła indywidualizacji odnajdujemy w epoce oświecenia. Wtedy powstaje liberalna forma indywidualizmu, a jednostka otrzymuje niezwywalne prawa, których gwarantem są instytucje społeczne. Natomiast pierwsze próby realizacji tej idei zaczęły się wraz z przemianami społeczno-kulturowymi w XIX wieku. Stanowi ona jedną z głównych cech modernizmu, kiedy to tradycyjne rolnicze społeczeństwo przekształca się w społeczeństwo miejskie. W tym czasie rozwija się komunikacja, dzięki której zwiększyła się mobilność społeczna, rozwija się również przemysł, wraz

z którym dużą rolę zaczyna odgrywać konkurencja. Te zmiany przyczyniły się do ewolucji roli i miejsca jednostki, ze struktury ściśle określonych zasad i bezpośrednich osobistych relacji wspólnotowych, do miejskich stosunków społecznych charakteryzujących się anonimowością, rozluźnionymi relacjami, fragmentarycznością (Olcoń-Kubiczka 2009). Człowiek został „wyjęty” z dotychczas mu znanego porządku społecznego, gdzie należał do określonej grupy społecznej, a w rodzinie od pokoleń wykonywano konkretny zawód. Urbanizacja spowodowała „wyrwanie” człowieka z lokalnego kontekstu. W mieście zaczęły się liczyć własne umiejętności, a przynależność do grupy stała się konsekwencją wyboru jednostki.

Pod koniec wieku XIX wśród klasy średniej pojawia się nowa forma indywidualizmu, w której już nie wolność, a niepewtarzalność, chęć odróżniania się od innych zaczyna wyznaczać jej nową treść. Następnym krokiem – po wyrwaniu się ze swojego środowiska społecznego – stała się chęć odróżniania się od innych, bycie nie tylko wolnym, ale też tym konkretnym człowiekiem, niezastąpionym, wyjątkowym. Taka forma indywidualizmu jest konsekwencją realizacji zasad nieograniczonej konkurencji oraz specjalizacji pracy (tamże). Wśród niższych warstw społecznych w XIX wieku dominowały idee równościowe i kolektywistyczne.

W połowie XX wieku kończy się nowoczesność i zaczyna ponowoczesność (Bauman 2000a; 2000b). Rzeczywistość jest otwarta, a wiedza refleksyjna i wieloznaczna. Na początku lat 70. XX wieku pojawia się druga odmiana indywidualizacji, która związana jest z buntem młodzieży w 1968 roku. W tej wersji indywidualizacja jest możliwa i dostępna dla szerszych grup społecznych, nie tylko dla uprzywilejowanych, z silnym kapitałem społecznym i kulturowym.

W tym okresie państwo opiekuńcze nie odgrywa już tak silnej roli społecznej jak poprzednio. W związku z tym człowiek kształtuje swoje życie samodzielnie. Jak pisze U. Beck, *indywidualizacja umożliwia równoczesne występowanie dwóch sprzecznych tendencji: masowości i osamotnienia „losu” (...)* (2004, s. 139). M. Olcoń-Kubiczka pisze o paradoksie: *z jednej strony dziewiętnastowieczna jednostka uwalniała się od ograniczeń instytucji, osiągając coraz większą wolność, z drugiej strony pod koniec XX w. następuje rozwój kultury, która instytucjonalnie narzuca jednostce konieczność kreowania własnego życia* (2009, s. 31). Z. Bauman też zauważa to zjawisko, mówiąc o obowiązkowym samookreśleniu: *(...) indywidualizacja polega na przekształceniu tożsamości ludzkiej ze stanu danego raz na zawsze w zadanie – i nałożeniu odpowiedzialności za wykonanie tego zadania i za konsekwencje (również efekty uboczne) tego wykonania na jego wykonawców (...)* (2008, s. 176). Człowiek sam ponosi odpowiedzialność za to, co mu się przytrafia w życiu.

Indywidualizacja najczęściej ukazywana jest jako opozycja kolektywizmu. Obwinia się ją za szereg negatywnych aspektów współczesności, takich jak egoizm, brak zainteresowania sprawami publicznymi, zachowania aspołeczne, rosnąca liczba rozwodów, malejący przyrost naturalny, laicyzacja społeczeństwa. Jest tak dlatego, że indywidualizm postawił jednostkę przed wspólnotą, przed hierarchią (Środa 2003). M. Gauchet

(2002) uważa, że człowiek w późnej nowoczesności może sobie pozwolić na ignorowanie faktu, iż żyje w społeczności. Nie jest uformowany przez społeczeństwo, nie należy do zbiorowości, nie ma wobec niej obowiązków i poczucia splaty długu. Krytycznie o indywidualizmie w nowoczesności pisał A. de Tocqueville (1976), zaznaczając, że indywidualizm wraz z równością powoduje, że człowiek staje się autorytetem sam dla siebie. Oskarża go również o izolację człowieka od zbiorowości.

Z drugiej jednak strony, jak pisze U. Beck, indywidualizacja rozumiana jest jako *pelen historycznych sprzeczności proces uspołecznienia* (2004, s. 115). Indywidualizacja zmienia położenie jednostki w społeczeństwie, wyodrębnia ją z grupy, akcentując jej potrzeby. M. Olcoń-Kubicka stawia tezę, że omawiana wyżej opozycja indywidualizm – wspólnotowość jest pozorna, gdyż to właśnie dzięki uspołecznieniu człowiek ma możliwość realizowania siebie, swoich potrzeb. *Paradoksalnie, ekspresja indywidualności nabiera znaczenia dopiero wewnątrz grupy ludzi podobnie odczuwających: poprzez identyfikację z nimi jednostka zaczyna rozumieć, na czym polega jej indywidualność* (2009, s. 38). Nowe formy uspołecznienia (np. fora internetowe) nie są sprzeczne z procesem indywidualizacji, lecz stanowią jego formę. Człowiek przystępując do wspólnoty, wzmacnia swój indywidualizm. W ponowoczesności pojawiają się też jednak nowe aspekty. Indywidualnych ścieżek jest wiele i stale się różnicują. Jest to możliwe w rzeczywistości wysoce wystandaryzowanej i zinstytucjonalizowanej. *Ten system wartości indywidualizacji zawiera równocześnie zarodki nowej etyki, która opiera się na zasadzie obowiązków wobec samego siebie* (Beck 2004, s. 148).

Indywidualizacja – jak pokazałam powyżej – jest pojęciem wieloznacznym. Główne nieporozumienia związane z pojęciem indywidualizacja wynikają z utożsamiania go z indywidualnością, *co oznacza stawianie się osobą, niepowtarzalność, emancypację. Niewykluczone że tak jest. Możliwa jest jednak również sytuacja przeciwna* (tamże, s. 194). Zagadnienie to rozumiane jest w różny sposób, a te różnice określają drogę jego realizacji. Dla niniejszego opracowania kluczowe jest rozumienie tego pojęcia w perspektywie pedagogicznej.

Indywidualizacja nauczania w prawie oświatowym

W pierwszej kolejności za istotne uznałam ukazanie zapisów w ustawach i rozporządzeniach, które regulują funkcjonowanie placówek oświatowych oraz wymagania stawiane nauczycielom w zakresie indywidualizacji nauczania w szkole.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe w art. 1 na ten temat mówi następująco: *System oświaty zapewnia w szczególności (...) 5. Dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów (...) 6. Możliwość pobierania nauki (...) zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi*

i edukacyjnymi oraz predyspozycjami (Dz. U. 2017 poz. 59). Ten dokument mówi dość ogólnie o zaleceniach dotyczących stosowania indywidualizacji w szkole.

Natomiast w Preambule *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, będącej Załącznikiem nr 2 do Rozporządzenia MEN z 14 lutego 2017 r. (Dz. U. 2017 poz. 356), można znaleźć zapisy bezpośrednio odnoszące się do pracy nauczycieli: *Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. (...) Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia (...) (2017, s. 13)*. Według tego dokumentu nauczyciel powinien kształtować samodzielność ucznia, wspomagać rozwój kreatywności oraz stymulować umiejętność samokształcenia.

W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego z komentarzem dla szkoły podstawowej* również znaleźć można zapisy zalecające wspieranie przez nauczyciela podmiotowości dziecka. I tak, przykładowo, w *Podstawie programowej dla przedmiotu Język polski* widnieje zapis, że zadaniem nauczyciela jest poznanie jednostkowych cech poszczególnych uczniów, ich predyspozycji intelektualnych i zainteresowań oraz dostosowanie swojej pracy do tych wymagań (2017, s. 31). Dla *Matematyki* można znaleźć propozycję rozważenia wprowadzenia nauczania tego przedmiotu w grupach międzyoddziałowych na różnych poziomach tak, aby materiał realizowany był w tempie dostosowanym do możliwości uczniów (tamże, s. 21). Zalecenia odnośnie do realizacji programu w obszarze *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna* podkreślają konieczność dostosowywania stylów nauczania do możliwości i predyspozycji uczniów, wspierania ich indywidualności (tamże, np. s. 18, 46). Następnie opisane zostają cele kształcenia, które uczeń osiąga, oraz treści nauczania, zapisane jako „co uczeń potrafi”.

Artykuł 6 *Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela* mówi m.in. o tym, że nauczyciel obowiązany jest *wspierać każdego ucznia w jego rozwoju* (1982). Natomiast zapis: *Wymagania edukacyjne (...) dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia* – znajduje się w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz. U. 2017 poz. 1534 § 2.)

Na podstawie analizowanych ustaw i rozporządzeń można stwierdzić, że indywidualne podejście jest ważną dyrektywą wyznaczającą sposób postrzegania ucznia w szkole. W zapisach widać zrozumienie dla wyjątkowości każdego dziecka. Kształtowanie samodzielności, rozwój kreatywności, stymulowanie samokształcenia wskazuje na sposób rozumienia indywidualizacji utożsamiany z indywidualnością, z podejściem charakterystycznym dla nowoczesności, z zaakcentowaniem aktywności podmiotu oraz podkreśleniem jego niepowtarzalności. Zapisy w prawie oświatowym dają do zrozumienia, że indywidualizacja w szkole w omawianym rozumieniu uwzględnia te postulaty w ogólnych deklaracjach i założeniach. W zaleceniach dotyczących realizacji

już nie. Tu na pierwszy plan wysuwa się instytucjonalizacja i standaryzacja, charakterystyczna dla społeczeństwa ponowoczesnego. Szkoła określa, co uczeń w danym wieku potrafi, a nauczyciel tę wiedzę weryfikuje. Tym samym nakreśla się społeczna rola ucznia-klienta oraz usługowy charakter szkoły, która „wyposaża” go w niezbędną wiedzę i umiejętności.

Zalecany sposób realizacji owych zapisów warunkuje konkretne spojrzenie na szkołę oraz jej uczestników. Cytowane przeze mnie dokumenty wyraźnie wskazują, co zapewnia szkoła, co jest zadaniem nauczyciela i w jaki sposób może on (a często powinien) indywidualizować pracę z uczniem. Realizacja, działanie przypisane jest nauczycielowi, autonomicznemu (choć w pewnych ramach) kreatorowi sytuacji edukacyjnych. Dla ucznia przeznaczone jest przyswajanie wiedzy, zgodnie z pasywną rolą odbiorcy opisaną przez P. Freire w bankowej koncepcji edukacji (2000). Podstawa programowa dokładnie precyzuje, co uczeń „osiąga”, „rozpoznaje”, w poszczególnych obszarach rozwoju, z fragmentarycznym podziałem na treści nauczania. Ten zapis sytuuje go po stronie biernej, nauczyciela zaś w pozycji aktywnej. Nawet określenia: indywidualizacja nauczania (używany w literaturze i użyty przeze mnie w tym artykule), program nauczania, treści nauczania, sposób nauczania potwierdzają to rozumienie jednostronnej aktywności, do którego zresztą przyzwyczailiśmy się w szkole, które dość łatwo akceptujemy i wierzymy w jego racjonalność.

Instytucjonalizacja i standaryzacja kojarzą się z zaprzeczeniem indywidualizacji. Można się na nie oburzać, obwiniać system i dążyć do głębokich reform w jego strukturach. Kwaśnica pisze, że dążenie do rewolucyjnych zmian *to iluzja, (...) a powodowany przez nie skutek odwrotny do zamierzonego – zamiast budować od podstaw szkołę inaczej pomyślaną, utrwalają racjonalność szkoły dzisiejszej* (2014, s. 191).

Biorąc pod uwagę to ambiwalentne, ponowoczesne rozumienie indywidualizacji, charakteryzujące się wzrostem wytycznych i standaryzacji warunków funkcjonowania w świecie, w którym podejmowanie decyzji „zależy od” wielu zmiennych, to zapisy w ustawach, nawet te dotyczące realizacji indywidualizacji, mieszczą się w ramach jej rozumienia.

Zaistniała niespójność – deklarowane akcentowanie podmiotowości i respektowania niepowtarzalności ucznia (rozumienie nowoczesne) i poddanie się konieczności kreowania swojej drogi i ponoszenia konsekwencji w narzuconych ramach i standaryzacji (rozumienie ponowoczesne) wpisuje się w schemat działania rozumu instrumentalnego, który sprawia, że *dzisiejszą szkołę akceptujemy i odrzucamy jednocześnie Akceptujemy –myśląc tak dla organizujących ją zasad (...) Ale dezaprobuując rezultaty działania szkoły, nie przestajemy wierzyć w racjonalność ustanawiających je zasad* (tamże, s. 192).

Problem niejednoznaczności można również zauważyć w opisie indywidualizacji nauczania w szkole przez badaczy zajmujących się tym zagadnieniem oraz w rodzajach, sposobach indywidualizacji. Aby zorientować się, w jaki sposób rozumiana jest

indywidualizacja nauczania, zrozumieć jej logikę, przytaczam różne definicje stanowiące mapę omawianej problematyki.

Indywidualizacja nauczania – pedagogiczne ujęcia i definicje

W ujęciu pedagogicznym, podobnie jak pokazałam powyżej, zarysowują się różne sposoby rozumienia tego zagadnienia. I tak, indywidualizacja to *podstawowa zasada i wartość procesu wychowawczego i kształcenia polegająca na adekwatnym dostosowaniu oddziaływań oraz treści, metod i środków kształcenia do predyspozycji i możliwości osobowościowych oraz intelektualnych dziecka* (Karpieńska 2016, s. 428). W innym ujęciu indywidualizacja określana jest jako proces, który wspomaga ucznia w kreowaniu własnego rozwoju oraz wspiera przejmowanie odpowiedzialności przez samego ucznia (Skrzetuska 2011).

Pierwsza przytoczona definicja podkreśla podmiotowość osoby nauczającej, druga – podmiotowość ucznia. To oczywiście wyrywkowo przytoczone definicje. Badacze w swoich koncepcjach w szerszym spektrum pokazują niejednoznaczność zagadnienia i akcentują inne aspekty.

Analizę różnorodnych podejść rozpocznę od przytoczenia wyjaśnienia K. Kuli-gowskiej, która mówi następująco: *Istota zasady indywidualizacji nauczania polegać powinna na uwzględnianiu przez nauczyciela indywidualnych różnic między uczniami. To uwzględnianie zróżnicowania uczniów może mieć dwojaki charakter (czyli można mówić o dwóch płaszczyznach realizacji zasady indywidualizacji nauczania), a mianowicie: a) przez ograniczanie różnic; b) przez dostosowywanie treści, metod, organizacji nauczania do indywidualnych różnic między uczniami* (1975, s. 26–27).

Dla K. Kruszewskiego *celem indywidualizacji pracy ucznia jest poprawianie wyników uczenia się dzięki wykorzystaniu indywidualnych właściwości uczącego się i zwiększaniu jego indywidualnych możliwości. Wynika stąd, że indywidualizacja polega na tym, żeby nauczanie, było: (1) dostosowane do możliwości ucznia, (2) wykorzystywało te możliwości w największym stopniu, (3) rozwijało je* (2004, s. 130–131).

Uwzględnienie zróżnicowania jako ograniczanie różnic (pierwsze rozumienie Kuli-gowskiej) oraz koncentracja na poprawie wyników nauczania (podejście Kruszewskie-go) pokazuje, iż indywidualizacja nauczania może służyć celom nadrzędnym, takim jak wyrównywanie szans¹.

Kruszewski omawia również różne sposoby indywidualizacji nauczania, takie jak np. różnicowanie przydziałów czasu, uzupełnianie wiadomości, zmiany materiału, różnicowanie metod nauczania, grupowanie uczniów czy nawet stanowienie

¹ Takie rozumienie przyświecało inicjatorom wprowadzonego w latach 2011–2013 projektu „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkół podstawowych”.

indywidualnych celów oraz zestawów zadań dostosowanych do każdego ucznia. Opisując ostatni sposób indywidualizowania, nawiązuje do zindywidualizowanego programu nauczania w USA i konkluduje – *w naszych warunkach nie ma ani możliwości, ani powodu, żeby tworzyć takie systemy* (tamże, s. 138). Dalej pisze jeszcze o *pedagogicznych zyskach* płynących z nauczania zindywidualizowanego, ale zaznacza również, iż *nie należy wszelako demonizować strat powodowanych przez nauczycieli nieindywidualizujących nauczania lub czyniących to w małym zakresie. Uczniowie mają wszelkie możliwości przystosowywania się do nauczania nieodpowiadającego wprost ich właściwościom i osiągnięciom – większym wysiłkiem – wystarczających efektów* (tamże, s. 138–139). Autor akcentuje przede wszystkim techniczny aspekt usprawniania nauczania, marginalizując tym samym prawo ucznia do bycia sobą.

Oprócz tego Kruszewski wymieniając wiele sposobów indywidualizacji nauczania, zaznacza od razu, że niektóre z nich są możliwe do realizacji poza systemem klasowo-lekcyjnym, a konkretnie podczas zajęć dodatkowych oraz prac domowych. Tym samym podkreśla przywiązanie do tradycyjnego schematu nauczania w szkole.

Niektórzy badacze dostrzegają potrzebę i możliwość indywidualizacji w trakcie nauczania grupowego. K. Sośnicki zauważa, że nauczanie indywidualizujące to takie, które *mimo zbiorowego charakteru odbywa się w ten sposób, że jego treść i metoda są dostosowane do indywidualności uczniów* (1959, s. 131). Indywidualizacja w ujęciu tego autora uwzględnia dostosowanie procesu kształcenia do jednostkowych predyspozycji ucznia. Widać to chociażby po wyróżnionych przez niego sposobach indywidualizowania nauki oraz przyporządkowanych koncepcjach: indywidualizacja treści nauki (odmienne programy), indywidualizacja tempa nauki (półroczna klasyfikacja, kursy wakacyjne, plan daltoński), indywidualizacja tempa i treści jednocześnie (plan winnetki – wiedza podstawowa oraz grupowa i twórcza działalność), indywidualizacja według uzdolnień (system mannheimski). Podobną klasyfikację przytacza również A. Sajdak (por.: 2003, s. 298–306; 2008, s. 239–241).

Natomiast T. Lewowicki zauważa, że rozumienie indywidualizacji w ujęciu pedagogicznym uwarunkowane jest relacją pomiędzy celami a indywidualizacją kształcenia, stopniem dominacji jednej cechy nad drugą. Zdaniem tego autora możliwe są trzy sytuacje. Pierwsza charakteryzuje się tym, że jeśli dominują cele odgórne, zewnętrzne, to indywidualizacja służy osiągnięciu tych celów i sprowadza się do doboru metod i środków, które pomogą w realizacji tych celów. Druga możliwość opiera się na względnej równowadze między opisywanymi zagadnieniami. Polega na realizacji przez indywidualizację uznanych społecznie celów, ale też umożliwia formułowanie i realizację celów własnych. *Indywidualizacja kształcenia obejmuje zarówno cele edukacyjne, jak i treści, proces, metody, środki i formy kształcenia (...). Uwzględnia możliwości i preferencje w zakresie sposobów uczenia się, z drugiej strony stwarza także warunki do kształtowania własnej hierarchii wartości, wyboru lub kreowania indywidualnych celów życiowych oraz realizacji tych celów, nieskrępowanego rozwoju osobowości, indywidualnego wyboru treści, metod i form kształcenia* (Lewowicki 1997,

s. 252). Sytuacja trzecia to zdecydowana przewaga indywidualizacji nad celami, które są wyznaczane głównie przez indywidualne preferencje, dążenia, motywacje. Lewowicki przyjmuje drugie stanowisko jako optymalne. O trzecim nadmieniam zaznaczając, że takie rozumienie jest charakterystyczne dla deskolaryzatorów i zwolenników edukacji alternatywnej.

W przytoczonych definicjach i klasyfikacjach indywidualizacji nauczania można zwrócić uwagę na następujące aspekty. Po pierwsze, indywidualizacja nauczania traktowana jest instrumentalnie, jako droga do osiągnięcia innych, zewnętrznych celów – na co zwrócili uwagę Kruszewski, Kuligowska oraz Lewowicki. Te cele związane są z realizacją dotychczasowych zapisów dotyczących szkoły (np. wyrównywania szans edukacyjnych czy poprawy wyników nauczania) i są konsekwencją adaptacyjnego rozumienia funkcji szkoły.

Po drugie, ograniczenia stosowania indywidualizacji sygnalizowane przez autorów związane są z przywiązaniem do istniejących ram szkoły, takich jak powszechność, obowiązkowość, jednolitość programu, podziału na klasy według wieku i na jednostki lekcyjne oraz dominującej metody podającej. W przytoczonych definicjach i klasyfikacjach można odnaleźć ujęcia uwzględniające podmiotowość ucznia, podkreślające niepowtarzalność jednostki oraz prawo ucznia do bycia tym, kim chciałaby być. Trzeba jednak zaznaczyć, że takie podejście występuje jako wątek poboczny. Sytuacje, w których uczniowie mieliby możliwość kształtowania samodzielności i ponoszenia odpowiedzialności, traktowane są jako sytuacje niestandardowe w systemie szkolnym i związane przede wszystkim z edukacją autorską i alternatywną.

Zakończenie

Przedstawiony powyżej przegląd obszarów znaczeniowych indywidualizacji nauczania oraz prawa oświatowego pokazuje, w jaki sposób rozumiany jest ten problem. Przede wszystkim zauważyć można ograniczenia w myśleniu o indywidualizacji nauczania jako drodze służącej osiągnięciu innych, zewnętrznych celów, oraz o trudnościach z jej wprowadzeniem, związanym z przywiązaniem do definicyjnych cech szkoły. Wiąże się to z zakorzenionym myśleniem o szkole jako instytucji, w której możliwe są zmiany niepowodujące przededefiniowania istniejących cech szkoły masowej. Bliższe jest myślenie o indywidualizacji jako o narzędziu służącym do ograniczania różnic, wyrównywania szans, a jej cel sprowadzany jest czasem do poprawiania wyników szkolnych.

Istniejący sposób funkcjonowania szkoły jest tak głęboko „wdrukowany” w naszą świadomość, że trudno wyobrazić sobie szkołę opartą na innych zasadach. Szkoła jest zbiurokratyzowana i pełni funkcję usługową, w której nauczyciel jest działającym

podmiotem, a uczniowie to zbiorowi wykonawcy. W tak zorganizowanej placówce można ulec iluzji pozornej zmiany, w myśl której akceptujemy racjonalne reguły szkoły i jednocześnie odrzucamy jej efekty. *Bronimy tym sposobem szkołę przed zmianą wbrew własnej narracji, która się o nią upomina* (Kwaśnica 2014, s. 192).

Z drugiej strony, w ponowoczesnym rozumieniu indywidualizacji oznacza ona nie wolność i niezależność, a możliwość *indywidualnych położeń* (Beck 2004, s. 196), co wiąże się z wysokim stopniem instytucjonalizacji i standaryzacji. Człowiek w zindywidualizowanym, ponowoczesnym społeczeństwie musi nauczyć się funkcjonować. W takim rozumieniu szkoła sprzyja indywidualizacji. Trzeba jednak zaznaczyć, że kierując się tą logiką, mówimy o *zindywidualizowanym „społeczeństwie niesamodzielnych”* (tamże, s. 148), którzy wypełniają obowiązki wobec samego siebie.

Bibliografia

- BAUMAN Z., 2000a, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, PIW, Warszawa.
- BAUMAN Z., 2000b, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Sic!, Warszawa.
- BAUMAN Z., 2008, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk.
- BECK U., 2004, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- BOKSZAŃSKI Z., 2007, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa.
- FREIRE P., 2000, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 67–78.
- GAUCHET M., 2002, *Nowy wiek osobowości. Próba psychologii współczesnej*, Res publica Nowa, nr 12.
- JACYNO M., 2007, *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
- KARPIŃSKA A., 2016, *Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom, s. 428–434.
- KRUSZEWSKI K. (red.), 2004, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- KULIGOWSKA K., 1975, *Problemy indywidualizacji nauczania*, WSiP, Warszawa.
- KWAŚNICA R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- LEWOWICKI T., 1997, *Indywidualizacja w kształceniu*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 251–256.
- OLCOŃ-KUBICKA M., 2009, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Scholar, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa*. 2017 r. <https://www.ore.edu.pl/2017/12/ppko/> (dostęp: 22.11.2018).
- REYKOWSKI J. (1999). *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych*, [w:] K. Gawlikowski i in., *Indywidualizm a kolektywizm*, IFiS PAN, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1534).
- SAJDAK A., 2008, *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- SAJDAK A., 2003, *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II G–Ł, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 298–306.

- SKRZETUSKA E., 2011, *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] eadem (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 37–60.
- SOŚNICKI K., 1959, *Dydaktyka ogólna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa.
- ŚRODA M., 2003, *Indywidualizm i jego krytycy*, Aletheia, Warszawa.
- TOCQUEVILLE A. de, 1976, *O demokracji w Ameryce*, PIW, Warszawa.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela* (Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19) <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2> (dostęp: 25.11.2018).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 59) <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf> (dostęp: 25.11.2018).
- Załącznik nr 2 do Rozporządzenia MEN z 14 lutego 2017 r. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (Dz.U. 2017, poz. 356) <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> (dostęp: 22.11.2018).

Individualised teaching at school – possibilities and limitations: The theoretical context

In this article, I address the complex subject of individualised teaching at school. I explore in how far individualised teaching is achievable at school. To capture this multidimensional issue, I first discuss various understandings of individualisation and its historical embeddedness. Then, I analyse legal provisions regulating individualised teaching and outline researchers' positions on individualised teaching. At the declarative level, individualisation means respecting the uniqueness of the student, emphasising his/her activity and promoting his/her emancipation. In terms of recommendations for school-based policies, individualisation entails endorsing individual paths amidst high standardisation and institutionalisation. Individualised teaching is also treated instrumentally as a means to other ends. Besides, the limited use of individualised teaching is associated with the attachment to the principles of a uniform, mass school.

Keywords: *individualisation, individualised teaching, school pedagogy, the school's responsibilities*